الرقم التسلسلي: .....

جامعة سعيدة – الدكتور مولاي الطاهر

كلية الآداب واللغات والفنون

قسم اللغة والأدب العربي

أطروحة

مقدمة لنيل شهادة

دكتوراه الطور الثالث

التخصص : اللسانيات وتعليمية اللغة العربية

الفرع : دراسات لغوية

من طرف :

اللقب و الإسم

زبير روينة

عنوان الأطروحة:

تعليمية اللغة العربية في المدرسة الجزائرية كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط أنموجا

أطروحة مناقشة بتاريخ 01 جويلية 2025م أمام لجنة المناقشة المشكلة من :

الرقم	اللقب و الإسم	الرتبة	المؤسسة	الصفة
01	عبو عبد القادر	أستاذ ت. ع.	جامعة سعيدة – د مولاي الطاهر	رئيسا
02	عبيد نصر الدين	أستاذ ت. ع.	جامعة سعيدة – د مولاي الطاهر	مشرفا
03	دين العربي	أستاذ ت. ع.	جامعة سعيدة – د مولاي الطاهر	ممتحنا
04	زحاف الجيلالي	أستاذ ت. ع	جامعة سعيدة – د مولاي الطاهر	ممتحنا
05	فرعون بخالد	أستاذ ت. ع	جامعة بشار – طاهري محمد	ممتحنا
06	زواوي مختار	أستاذ ت. ع	جامعة سيدي بلعباس – الجيلالي اليابس	ممتحنا

" تعليمية اللغة العربية في المدرسة الجزائرية كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط أنموذجا "

الملخص:

ترمي تعليمية اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط يسعى إلى دعم المكتسبات اللغوية للمتعلمين وإثرائها وتغذية البعد الثقافي والوجداني، وتوسيع معارفهم بما يلبي حاجاتهم المدرسية والاجتماعية واعتمادها وسيلة للتواصل اليومي الشفوي والكتابي، وصقل شخصياتهم بالتحكم في الأدوات المنهجية والفكرية، وغرس القيم الأخلاقية والروحية للأمة الجزائرية، وتذوق جمال آدابها وفنونها والاعتزاز بها. ويمكن القول أن ما يسعى إليه المنهاج هو جعل اللغة العربية لغة التواصل والخروج بها إلى أفق أوسع.

واستنادا على ما سبق نقول أن هذه الدراسة قد سعت للمساهمة بالارتقاء في استعمال اللغة العربية الفصيحة خصوصا داخل الصفوف المدرسية، وتمكين المتعلمين منها كتابة وتكلما، وذلك من خلال التدرب على القراءة وتحليل الخطابات والنصوص والأنشطة الموجودة في الكتاب المدرسي. وكذا البحث عن أنجع المناهج والطرق التعليمية التي تساعد المعلم على التواصل مع التلاميذ وتوصيل المعارف والمعلومات لهم بأيسر جهد وأقل وقت. وبالإضافة لم سبق مساعدة الخبراء والمشرفين على إعداد الكتب المدرسية بقطاع التربية والتعليم على تحسين وتجويد وتنقيح كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط لكي يؤدي وظائفه المنوطة به.

الكلمات المفتاحية: التعليمية، اللغة العربية، تحليل المحتوى، الكفاءة الختامية.

"Enseignement de la langue arabe à l'école algérienne - Modèle de moyenne du livre de langue arabe de quatrième année -"

Résumé :

L'enseignement de la langue arabe au niveau intermédiaire vise à soutenir et enrichir les acquis linguistiques des apprenants, à nourrir la dimension culturelle et émotionnelle, à élargir leurs connaissances pour répondre à leurs besoins scolaires et sociaux et à les adopter comme moyen de communication orale et écrite quotidienne, Affiner leur personnalité en contrôlant les outils systématiques et intellectuels, en inculquant les valeurs morales et spirituelles de la nation algérienne, en dégustant et en chérissant leur littérature et leurs arts. Le programme vise à faire de l'arabe la langue de communication et à l'étendre.

Sur la base de ce qui précède, l'étude a cherché à améliorer l'utilisation de l'arabe éloquent, en particulier dans les salles de classe, et à permettre aux apprenants de l'écrire et de le parler par une formation à la lecture et l'analyse des discours, des textes et des activités trouvés dans le manuel. Il cherche également les programmes et méthodes d'enseignement les plus efficaces qui aident l'enseignant à communiquer avec les élèves et à leur transmettre des connaissances et de l'information le plus facilement possible et le moins de temps. En outre, les experts et superviseurs chargés de la préparation des manuels scolaires dans le secteur de l'éducation n'ont pas été aidés à améliorer, affiner et réviser le manuel en langue arabe pour la quatrième année d'enseignement intermédiaire afin de remplir ses fonctions.

Mots clés : Enseignement, langue arabe, analyse de contenu, compétence en conclusion.

"Arabic Language Education at the Algerian School - Fourth Year Arabic Language Book Average Template -"

Abstract :

Arabic language education at the intermediate level seeks to support and enrich learners' linguistic gains, nurture the cultural and emotional dimension, expand their knowledge to meet their school and social needs and adopt it as a means of daily oral and written communication, refine their personalities by controlling systematic and intellectual tools, instilling the moral and spiritual values of the Algerian nation, and tasting and cherishing their literature and arts. What the curriculum seeks is to make Arabic the language of communication and take it to a broader horizon.

On the basis of the foregoing, the study sought to help improve the use of eloquent Arabic, especially in the classroom, and to enable learners to write and speak it through reading training and analysis of speeches, texts and activities found in the textbook. It also seeks the most effective curricula and teaching methods that help the teacher to communicate with the pupils and communicate knowledge and information to them in the easiest effort and least time. In addition, experts and supervisors in the preparation of textbooks in the education sector have not been helped to improve, refine and revise the Arabic language book for the fourth year of intermediate education in order to fulfil its mandated functions.

Key words Enseignement, langue arabe, analyse de contenu, compétence en conclusion.

مقـــــــدمـــة

لقد شهد العالم إبان القرن التاسع عشر ثورة علمية كبيرة شملت جميع مجالات الحياة التكنولوجية والاقتصادية وحتى اللغوية. إذ إن المتأمل في الدرس اللغوي الحديث يتضح له النقلة النوعية التي مست اللسانيات النظرية بفضل النهضة اللغوية التي جاء بها العالم اللغوي الشهير والملقب بأبي اللسانيات "فرديناند دي سوسير" والتي تنص على دراسة اللغة لذاتها ومن أجل ذاتها؛ أي دراسة اللسان البشري دراسة علمية وموضوعية. ومن مخاض اللسانيات بشقيها النظري والتطبيقي نشأت التعليمية، فمعلم اللغة لا يستطيع أن يدرس أي لغة من اللغات قبل أن يتعرف الحقائق العلمية المرتبطة بها بصفة عامة وخصائصها الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية بصفة خاصة. إذ من هذا المنطلق نتجت العلاقة الوطيدة بين اللسانيات والتعليمية.

والتعليمية في مجمل أقوال أهل الدراية بها هي الدراسة العلمية لطرائق التدريس وتقنياته ولأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها التلميذ في المؤسسة التعليمية قصد بلوغ الأهداف المسطرة مؤسسيا، سواء على المستوى العقلي أو الوجداني أو الحس- الحركي وتحقيق لديه المعارف والكفايات والقدرات والاتجاهات والقيم. هذا ونجدها –أي التعليمية- تتداخل مع عدة علوم؛ إذ أخذت من اللسانيات إعادة الاعتبار للغة المنطوقة والتي أعطتها مزيد عناية واهتمام بالوصف والدراسة، بالإضافة إلى مفهومي الملكة اللغوية والإنجاز واللذان استمدتهما من اللسانيات التحويلية التوليدية. ولعل أبرز ما استثمرت فيه التعليمية واستنبطته من اللسانيات البنيوية هو التمارين البنيوية أو كما يسميها الأستاذ عبد الرحمان الحاج صالح "تمارين التصرف العفوي في بنى اللغة". وأخذت أيضا من المدرسة السياقية الملكة التبليغية التواصلية والتي تعنى بالوظيفة الاجتماعية للغة ومراعاة السياقات الخارجية لها. كما استندت أيضا على علم النفس بأنواعه والذي يجيب عن كثير من الأسئلة التي تعنى بالتعلم ودوافعه، والعراقيل التي تعيق التلميذ على تنمية كفاءته اللغوية، وصعوبات النطق وتأخر الكلام لدى الأطفال...كما استثمرت التعليمية كذلك في علم الاجتماع ونظريات التعلم وعلم التربية...

وكما هو معلوم أن التعليمية تعليميان: تعليمية عامة تعنى بالإجراءات والأسس والقواعد التي تخص جميع المواد، وتعليمية خاصة تهتم بوسائل وأساليب وطرق تدريس مادة دراسية معينة كاللغة العربية مثلا – والتي هي موضوع البحث– وتعليمية اللغة العربية شأنها شأن جميع تعليمية اللغات الأخرى إذ تتداخل وتتكامل مع جميع المجالات والتخصصات الآنفة الذكر وتتجاذب معها لتؤثر وتتأثر بها بغية تقريب فهم الظاهرة اللغوية من جوانبها البنيوية والنفسية والاجتماعية واعتماد أنجع المناهج والآليات للارتقاء بالعملية التعليمية.

وعليه نقول أن المدرسة الجزائرية قد دأبت منذ عقد من الزمن على تطبيق أحدث المقاربات البيداغوجية بهدف إنجاح وتطوير الفعل التعليمي التعلمي، وإيجاد الحلول للعراقيل والعوائق التي تواجه متعلم اللغة العربية ومعلمها. إذ فبعد تبني المنظومة التربوية الجزائرية للمقاربة بالمحتويات بعد الاستقلال انتقلت للمقاربة بالأهداف ثم المقاربة بالكفاءات، وقد كان لتبني هذه المقاربة الأخيرة جملة من الأسباب من أهمها الانفجار العلمي والتكنولوجي الذي شهده العالم منذ مطلع القرن الواحد والعشرين مم اضطر القائمين على النظام التربوي في البلاد على حتمية التجديد في المناهج التربوية ومواكبة العصر، بالإضافة إلى العديد من الصعوبات والاختلالات التي واجهت قطاع التربية والتعليم في المقاربات البيداغوجية السابقة، لذا بنى المشرفون على المنظومة التربوية في الجزائر المناهج التعليمية وفق المقاربة بالكفاءات وكان ذلك سنة 2003م.

هذا وبعد مرورا السنين وبالضبط في سنة 2016م انتقل نظام التدريس في البلاد من مناهج الجيل الأول إلى مناهج الجيل الثاني وكان ذلك بعد صدور مجموعة من القرارات الوزارية كالقانون التوجيهي للتربية: رقم 08-04 المؤرخ في 23 جانفي 2008م، وإعداد وثيقة المرجعية العامة للمناهج المعدلة وفقا للقانون التوجيهي للتربية، والدليل المنهجي لإعداد المناهج، وخلاصة الإستشارة الوطنية حول التقييم المرحلي للتعليم الإلزامي أفريل 2013م. وعند تدقيق النظر نجد أن لهذا الانتقال من مناهج الجيل الأول

إلى مناهج الجيل الثاني أسبابا وجب ذكرها والتي من أبرزها: معالجة الثغرات وأوجه القصور التي تم تحديدها في مناهج الجيل الأول، وكذا المطالبة بنقل بعض المفاهيم إلى مستويات أعلى، ناهيك عن وجود معارف تفوق مستوى التلميذ...

ومن بين أهم ما أفرزه التصحيح في مناهج الجيل الثاني (الإصلاح التربوي) ضرورة الاهتمام بتعليم اللغة العربية والارتقاء بالفعل التعليمي داخل الصف، ولا يكون ذلك إلا بوسائل تعليمية حديثة تحقق الأهداف العامة والخاصة التي سطرها المنهاج وتساهم في تنمية التفكير العلمي لدى التلاميذ وتسهل تقديم الدروس وتقلل من الجهد والوقت. هذا ولا يختلف اثنان أن الكتاب المدرسي يعتبر أهم الوسائل التعليمية قاطبة لأنه الوعاء الذي يحتوي المادة التعليمية التي تستطيع أن تجعل التلاميذ قادرين على بلوغ أهداف المنهج المحددة سلفا، وهو المرجع الأساسي الذي يستقي منه التلميذ معلوماته أكثر من غيره من المصادر، فضلا عن أنه هو الأساس الذي يستند إليه المدرس في إعداد دروسه قبل أن يواجه التلاميذ في حجرة الدراسة.

وانطلاقا من الأهمية الكبيرة التي يضطلع بها الكتاب المدرسي والمتمثلة في كونه وسيلة مثلى يتمكن المتعلم من خلالها تحقيق المفاهيم الصحيحة وتكوين قدراته وتنمية مواهبه، وزيادة معارفه ومداركه السلوكية، و التزود بالوعي والاتصاف بحسن السلوك؛ جاء البحث تحت عنوان: **تعليمية اللغة العربية في المدرسة الجزائرية –كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط أنموذجا–** لينظر في مدى مناسبة محتوى كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط (الجيل الثاني) للقدرات العلمية والمعرفية لدى التلاميذ وذلك بالوقوف على مواطن الخطأ ليبرزها ويحللها ويعطي اقتراحات لتصحيحها، ويبرز نقاط القوة ليثمنهاا ويؤكد عليها.

وعليه فإن **أهمية البحث** تتمثل في:

– أن تعليم اللغة العربية عموما لا يتم إلا باكتساب المتعلم المهارات اللغوية والمتمثلة في الاستماع والقراءة والكتابة والتحدث. إذ بتعلم التلميذ لهذه المهارات يكون قد ساهم بقسط كبير في إنجاح العملية التعليمية وتحقيق الأهداف المرجوة.

– إبراز الدور الذي يجب أن تقوم به الجهات الوصية على تأليف وإخراج الكتاب والعناية به من حيث التدقيق اللغوي والإخراج المطبعي والمحتوى العلمي المتميز والمناسب للقدرات الذهنية للتلميذ، وذلك لكي يؤدي الأهداف المنشودة.

– وصف وتحليل كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط للجيل الثاني بدءا من الغلاف الخارجي له والمقدمة، ومرورا بالخطابات والنصوص والأنشطة المدرجة فيه، وصولا إلى التمارين والتطبيقات المعدة لإنماء ملكتي التعبير الشفوي والكتابي.

– إحصاء نتائج الاستبانة الإلكترونية الموجهة للأساتذة، ثم تحليل نتائجها والخروج باقتراحات وتوصيات موجهة للقائمين على إعداد الكتب المدرسية لعلها تفيدهم في تنقيح الكتاب للسنوات المقبلة.

أما عن **دوافع وأسباب** اختيار هذا الموضوع فإن أبرزها هو المساهمة بالارتقاء في استعمال اللغة العربية الفصيحة خصوصا داخل الصفوف المدرسية، وتمكين المتعلمين منها كتابة وتكلما، وذلك من خلال التدرب على القراءة وتحليل الخطابات والنصوص والأنشطة الموجودة في الكتاب المدرسي. وكذا البحث عن أنجع المناهج والطرق التعليمية التي تساعد المعلم على التواصل مع التلاميذ وتوصيل المعارف والمعلومات لهم بأيسر جهد وأقل وقت. وبالإضافة لم سبق مساعدة الخبراء والمشرفين على إعداد الكتب المدرسية بقطاع التربية والتعليم على تحسين وتجويد وتنقيح كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط لكي يؤدي وظائفه المنوطة به.

واستنادا على ما سبق قمنا بتحديد **الإشكالية الأم للبحث** والمتمثلة في: **ما مدى مناسبة محتوى كتاب اللغة العربية للجيل الثاني للمستوى العلمي والمعرفي لتلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط؟ وهل يساعدهم على التحكم بالمهارات واكتساب الملكة الغوية بغية التواصل بلغة عربية سليمة؟**

وعن هذه الإشكالية الرئيسة تتفرع تساؤلات كثيرة نذكر منها:

– ما هي الآليات والمعايير الواجب اعتمادها في صناعة الكتاب المدرسي وإخراجه وهندسته؟

– ما هي وظائف الكتاب المدرسي من المنظور المعرفي الحديث؟

– ما مدى مناسبة محتوى كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط والمسعى التعليمي الذي سطره منهاج الجيل الثاني؟

– هل أعانت نصوص فهم المكتوب المدرجة في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط التلاميذ على تنمية الملكة اللغوية وإثراء القاموس المفرداتي لديهم؟

– بإعادة الاعتبار لنشاط فهم المكتوب في مناهج الجيل الثاني؛ هل بذلك اكتسب التلميذ مهارتي المحادثة والإنتاج الكلامي، وكذا تطورت لديه مهارة الاستماع؟

– ما مدى موافقة موضوعات نشاط إدماج التعلمات وتقييمها لأهداف وغايات مادة اللغة العربية التي سطرها المنهاج؟

– ما مدى إثارة التمارين المتضمنة في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط لتفكير التلاميذ ومراعاتها للفروق الفردية بينهم؟

هذه الأسئلة وأخرى سيحاول البحث الإجابة عنها مستعينا **بالمنهج الوصفي التحليلي** في شقه التطبيقي الذي يعنى بوصف وتحليل محتوى كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، و**بالمنهج**

الإحصائي التحليلي في شطره الميداني الذي بعرض النتائج المتمثلة في التكرارات والنسب المئوية التي أسفرت عنها إجابات الأساتذة عن طريق الاستبانة الإلكترونية، ثم تحليلها ومناقشة تعليقات أفراد عينة المبحوثين عليها.

هذا وقد هيكل البحث وفق خطة قوامها ثلاثة فصول تسبقها مقدمة وتتلوها خاتمة.

المقدمة: تطرقت لموضوع البحث بصفة عامة وأهميته، وطرحت إشكاليته، والأهداف المتوخاة من دراسته.

الفصل الأول: عنون ب"التعليمية ومناهج تعليم اللغة العربية الحديثة"، فصل نظري قسم لمبحثين؛ تناول المبحث الأول والموسوم ب: التعليمية مفاهيم ومصطلحات بين النشأة والتطور، مفاهيم نظرية لموضوع البحث كالتعليمية والبيداغوجيا وأوجهالاختلاف بينهما، بالإضافة لمفهوم العملية التعليمية والعلاقة التي تربط بين أقطابها الثلاثة (المتعلم، المعلم، المحتوى التعليمي)...أما المبحث الثاني فقد خص بموضوع تعليمية اللغة العربية والمناهج التعليمية الحديثة؛ حيث انطلق في البداية بضبط مفهوم تعليمية اللغة العربية، ثم تطرق للمهارات اللغوية بالتفصيل لكي يعرف بها أكثر وبخصائصها والدور الذي تلعبه في تعليمية اللغة العربية. وبعد الانتهاء من المهارات اللغوية انتقل للحديث عن أنجع المناهج وأقومها لتدريس اللغة العربية وإيجاد الحلول والمشاكل التي تعتري متعلميها -في نظر الباحث- ألا وهو المنهج التداولي، والذي قدم تفسيرا دقيقا وحلا جادا لكثير من الإشكالات ذات الصلة بوظائف اللغة وسياقات استعمالها. بالإضافة لذلك تكلم عن علاقة التداولية بتعليمية اللغة العربية وذكر بعض التقاطعات المصطلحية بينهما.

الفصل الثاني: وسم ب"تعليمية اللغة العربية قي المدرسة الجزائرية"، إذ قسم بدوره لمبحثين؛ عني المبحث الأول بمناهج تعليم العربية (الجيل الأول والثاني) إشكالات وحلول، حيث تناول كل ما يخص المنهاج بصفة عامة من مثل: مفهومه، مكوناته(الأهداف، المحتوى، طرائق التدريس، الوسائل التعليمية، التقويم)،

ثم بعد ذلك خص الحديث عن منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط للجيل الثاني إذ تناول في خضمه العديد من النقاط نذكر منها:

- اعتماد المقاربة بالكفاءات في منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط للجيل الثاني.

- المقاربة النصية في منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط للجيل الثاني.

- دواعي تبني مناهج الجيل الثاني.

- النقد الموجه لمناهج الجيل الثاني.

- توصيات و اقتراحات لسد الثغرات

هذه النقاط وأخرى تناولها بالتفصيل المبحث الأول من الفصل الثاني. أما فيما يخص المبحث الثاني ذات الفصل فقد تطرق لموضوع اللغة العربية واستراتيجيات تدريسها في المدرسة الجزائرية؛ إذ في البداية تناول مفهوما للاستراتيجية والطريقة والأسلوب في التدريس والفرق والعلاقة بينها، ثم مواصفات ومكونات وخصائص وتصنيفات استراتيجيات التدريس، وفي النهاية مثل بأهم استراتيجيات تدريس اللغة العربية المطبقة في المدرسة الجزائرية بأطوارها الثلاثة التقليدية منها والمعاصرة نحو: استرايجية المحاضرة، استراتيجية المناقشة، استراتيجية حل المشكلات، استراتيجية العصف الذهني...

الفصل الثالث: خص هذا الفصل التطبيقي ب"تحليل محتوى كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط للجيل الثاني" وقد قسم بدور لأربعة مباحث جاء فيها:

المبحث الأول: بين هذا المبحث منهجية البحث؛ إذ احتوى وصفا للإجراءات التي اتبعها الباحث وسار على منوالها في الدراسة التطبيقية والميدانية للبحث، وذلك من حيث ضبط إشكالية البحث وتبيين المنهج

المتبع فيه وكذا تحديد عينة الدراسة ومجتمعها والحدود الزمانية والمكانية لها، بالإضافة إلى أداة جمع البيانات والخطوات المنتهجة في البحث.

المبحث الثاني: عنون ب"ماهية الكتاب المدرسي ووظائفه من المنظور المعرفي الحديث" حيث تضمن مفهوم الكتاب المدرسي وأهميته ومواصفاته وشروط جودته وعناصره ووظائفه من المنظور المعرفي الحديث.

هذا وقد تطرق بين ثنايا النقاط الخاصة بعناصر الكتاب المدرسي إلى أهم عنصر ألا وهو المحتوى، إذ أطنب في الكلام عليه- بسب أنه موضوع الدراسة- من حيث تعريفه ومكوناته والعوامل المؤثرة في اختياره، وكذا مراحل وطرق اختياره وكيفية ومعايير تنظيمه والعقبات التي يمكن أن تحد من فاعليتة. وفي ختام المبحث تحدث عن تحليل المحتوى -بحكم أنه الأداة التي استعان بها البحث في شقه التطبيقي- وعن أهدافه وخصائصه واتجاهاته ومراحل تحليله وإجراءاته العملية.

المبحث الثالث: وسم هذا المبحث ب"كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط وصف وتحليل ونقد" حيث قسم إلى قسمين:

القسم الأول: جاء تطبيقيا حيث وقف فيه على محتوى الكتاب المدرسي الذي أعد لمعلمي ومتعلمي السنة النهائية من التعليم المتوسط وفق مقتضيات المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية، وذلك قصد قياس نسبة التوافق والانسجام بين المنهاج والكتاب المدرسي، بالإضافة إلى التعرف على مدى ملاءمتة لمقتضيات تعليم اللغة العربية ومناسبة محتواه للمستوى العقلي والفكري لتلميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط من حيث المضمون والتأليف والإخراج، وكذا النصوص المقترحة والأنشطة والتمارين وغيرها.

القسم الثاني: جاء ميدانيا حيث تمثل في عرض النتائج المتمثلة في التكرارات والنسب المئوية التي أسفرت عنها إجابات الأساتذة عن طريق الاستبانة الإلكترونية، ثم نتطرق لمناقشتها وتحليلها وذكر تعليقات أفراد عينة المبحوثين عليها. وللإشارة هنا ننوه إلى أن الاستبانة الإلكترونية قد صممت وفق ثلاثة محاور هي:

- تحليل خصائص عينة المبحوثين.

- واقع مناهج الجيل الثاني في الطور المتوسط.

- عناصر منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط للجيل الثاني، هذا وقد قسم هذا المحور بدوره إلى خمسة نقاط وهي: الأهداف، طريقة التدريس، الوسائل التعليمية، محتوى الكتاب المدرسي، التقويم. هذا والجدير بالذكر هو أن أغلب أسئلة الاستبانة اهتمت بالعنصر الرابع من عناصر المنهاج ألا وهو محتوى الكتاب المدرسي وذلك بسبب أن موضوع البحث ككل يدور حوله.

هذا وقد أجاب عن الاستبانة الإلكترونية 271 أستاذا للغة العربية بالطور المتوسط، وذلك كان عبر ثلاث مجموعات فيسبوكية.

وفي آخر محطات الدراسة أجملنا القول بنقاط جمعت في **خاتمة** عرضنا فيها أهم النتائج التي توصل إليها البحث هدفنا منها الارتقاء بتعليم اللغة العربية وتعلمها لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة عموما، ومتعلمي السنة الرابعة خصوصا، وكذا إبراز مواطن النقص في الكتاب المدرسي لمراجعتها وتصحيحها من طرف القائمين على إعداد المناهج والكتب بوزارة التربية والتعليم بالجزائر.

كما ذيلنا البحث بفهرس للمصادر والمراجع المعتمدة في البحث، وكذا الملاحق وفهرسا للمحتويات.

وفي هذا الصدد يجدر بنا أن ننوه إلى أن هذه الدراسة انبنت بعد استقراء العديد من **الدراسات السابقة** لها والتي تعنى بتعليمية اللغات عامة، وتعليمية اللغة العربية بصفة خاصة. فمن أهمها نذكر ما يلي:

1- بشير ابرير: توظيف النظرية التبليغية في تدريس النصوص بالمدارس الثانوية الجزائرية، وهذه الدراسة عبارة عن رسالة مقدمة لنيل شهادة رسالة دكتوراه دولة في اللسانيات التطبيقة، تحت إشراف الأستاذ عبد الرحمان الحاج صالح، وكانن ذلك بجامعة باجي مختار عنابة سنة 1999م-2000م.

ولقد حاول الطالب في هذه الدراسة الاستعانة بالنظرية التبليغية وتوظيفها في تدريس النصوص العربية، وذلك لأنها تقدم تصورات نظرية وتطبيقية، وتستند على تراكم معرفي ثري، وترتكز على أسس علمية وتربوية متماسكة يمكن أن تساهم بفاعلية في تطوير مناهج تدريس اللغة العربية بصفة عامة، وتدريس النصوص بصفة خاصة.

وفي هذا الصدد قام الباحث بتحليل محتوى النصوص المقررة على تلاميذ المرحلة الثانوية كتب السنة الأولى والثانية والثالثة؛ ذلك أن الكتاب المدرسي يفترض فيه أن يعكس المنهج المقرر الذي وضع لأجله. ثم تناول بعد ذلك بالعرض والتحليل والنقد منهجية تدريس النصوص كما تظهرها الكتب المقررة الثلاثة وتؤكدها، محاولا تبيين إيجابياتها وسلبياتها ومدى مسايرتها للدراسات اللسانية والنقدية الحديثة.

هذا وقد أرفق الطالب تحليله بمعاينة ميدانية للعملية التعليمية شملت تحليل تأدية المعلم للطريقة داخل القسم. وكذا معاينة وتحليل أنشطة التلاميذ الشفاهية والكتابية. وفي نهاية البحث ختم الطالب دراسته بوضع تصورات نظرية لاختيار النصوص وتدريسها من خلال مقترحات تطبيقية.

2-كمال بن جعفر: تطبيق المقاربة بالكفاءات في تعليمية اللغة العربية بالمتوسطة الجزائرية —منهاج الرابعة متوسط أنموذجا- دراسة وصفية تحليلية وظيفية؛ وهذه الدراسة عبارة عن رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستر في علوم اللسان والتبليغ اللغوي، تحت إشراف الدكتور "عمار ساسي"، والدكتور "محي الدين عبد العزيز مشرفا مساعدا"، وكان ذلك بالمدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة الجزائر، سنة2008م/2009م

ولقد حاول الباحث معرفة ما مدى مناسبة ونجاعة تطبيق المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية في تدريس اللغة العربية بالمتوسطة الجزائرية، وكذا التعرف على إمكانية وجود انسجام وتوافق بين ما نص عليه المنهاج وما يحمله الكتاب المدرسي من محتوى تعليمي، بالإضافة إلى ما سبق الكشف عن جودة هذا الأخير ومناسبته للمتعلم الجزائري.

3- زهور شتوح: تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط دراسة وصفية تحليلية، وهذه الدراسة عبارة عن رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستر في اللسانيات التطبيقية، تحت إشراف الدكتور السعيد بن إبراهيم، وكان ذلك بكلية الآداب والعلوم الإنسانية، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة الحاج لخضر باتنة، سنة 2010م-2011م.

وقد هدفت الدراسة إلى النظر في أنواع التمارين التي تقدم للتلاميذ وتقويمها، انطلاقا ممّا ضبطه المنظرون في تعليمية اللغات من مقاييس علمية بالاستناد إلى كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط كأنموذج للدراسة بغية الكشف عن واقع التمارين اللغوية فيه، وأهم المهارات التي تحققها لدى المتعلم.

وقد واجهت البحث مجموعة من **الصعوبات** لعل أبرزها تماطل العديد من الأساتذة ورفض آخرين في الإجابة عن الاستبانة الإلكترونية ، بالإضافة إلى ذلك قلة البحوث والدراسات التي تعنى بتحليل محتوى الكتب المدرسية وخاصة في الجامعات الجزائرية، ناهيك عن وجود نقص في المراجع الأجنبية المتخصصة في التعليمية بشكل عام.

وفي الأخير أتقدم بجزيل **الشكر** للأستاذ المشرف: عبيد نصر الدين على كرم إشرافه على البحث، وحسن توجيهاته له، فنسأل الله أن ينفعه بما علمه ويزيده علما، ويجعل علمه حجة له لا عليه.

مدخـــــــــل

اللغة العربية: أهميتها وخصائصها والغاية من تعليمها

إن للغة دورا مهما في حياة الشعوب، فهي أداة التفكير والتعبير عن حاجات الإنسان وأحاسيسه وعواطفه منذ أن وجد في هذه الأرض. حيث لا يستطيع أن يفكر بدون اللغة؛ لأنها أداة اتصال بين الأفراد والجماعات، فبالكلام والاستماع يستطيع الأشخاص تبليغ ما لديهم من أفكار ومعارف وآراء وأحاسيس، وعن طريق القراءة والكتابة يتمكن الفرد من تنمية تلك المعارف والعلوم وتطويرها لتحقيق الغايات والأهداف.

ومن بين العديد من اللغات نجد اللغة العربية التي تعد اللغة الرسمية للدول العربية، إذ بها نزل القرآن الكريم ودونت السنة النبوية الشريفة، وحفظ التراث العربي الزاخر بالعديد من العلوم، وهي عنوان لشخصيتنا العربية ورمز لكياننا القومي. فحري بنا المحافظة عليها والعناية بها في مختلف ميادين استعمالاتها.

أولا –مفهوم اللغة:

1– لغة: جاء في لسان العرب لابن منظور "أن اللغة على وزن فُعْلَة من الفعل لَغَوت أي تكلمت، وأصل لغة: لُغوَة، فحذفت واوها وجمعت على لُغات ولُغُون، واللغو: النطق يقال: هذه لغتهم التي يلغون بها أي ينطقون"[1] وفي القاموس المحيط اللغة: أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم، ج: لُغاتٌ ولُغُونَ. ولغا لغوا: تكلم، وخابَ، وثَريدتَه: رَوَّاها بالدَّسَمِ. وألْغاهُ: خيَّبَه. واللَّغْو واللَّغَا، كالفَتَى: السَّقَطُ، وما لا يعتد به من كلام وغيره، كاللغوى، كسَكْرَى والشاة بها في المعاملة. و(**لا يؤاخذكم الله باللغو**) – البقرة: 225–، أي: بالإثم في الحلف إذا كفَّرتُمْ. ولغى في قوله، كسعى ودعا ورضي لَغًا ولَاغيَةً ومَلْغَاةً:

[1]– ابن منظور(جمال الدين بن محمد بن مكرم)، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، ط1، 1971م، مادة لغا، ص507.

أخطأ. وكلمة لَاغيَةٌ، أي: فاحشةٌ. واللَّغوَى: لَغَطُ القَطَا. ولَغيَ به، كرَضيَ، لَغًا: لَهجَ به، و- بالماء: أكثَر منه وهو لا يَرْوَى مع ذلك. واسْتَلْغ العَرَبَ: استمع لُغَاتهم من غير مَسْأَلَةٍ.[2]

أما في قاموس محيط المحيط لبطرس البستاني جاء قوله "لغا الرجل يلغو لغوا (واوي) تكلم والشيء بطل، فلان خاب، وثريدته رواها بالدسم، ولغا في قوله يلغو ولغي يلغى (من باب نصر ومنع وعلم) لغا ولاغيه وملغاة أخطأ وقال باطلا. ولغي به يلغى لغا لهج به. وبالمآء أكثر منه وهو لا يروى مع ذلك."[3]

من خلال ما تقدم نخلص إلى أن معنى كلمة "اللغة" كثيرة ومتعددة وذلك بحسب استعمالاتها، إذ من بين تلك المعاني ما يلي: الكلام، الخيبة، الثريدة المدسمة، اللهج، الخطأ، شرب الماء بلا ارتواء...

2-اصطلاحا: يقول بن جني (ت392هـ): "أما حدها فإنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"[4]. يعتبر تعريف بن جني للغة من أقدم التعاريف التي ترى بأن اللغة ظاهرة صوتية اجتماعية. حيث ركز فيه على اللغة المنطوقة أكثر من المكتوبة، وبين الوظيفة الرئيسية لها ألا وهي التواصل والتعبير مع الإشارة إلى الإرتباط الوثيق بين اللغة والمجتمع.

أما بن سنان الخفاجي (ت466هـ) فيرى أن اللغة "عبارة عمَّا يتواضع القوم عليه من الكلام، أو يكون توقيفا، يقال في لغة اللعرب"[5]. يلاحظ هنا أن بن سنان الخفاجي تناول اللغة من حيث نشأتها وأصلها، بمعنى آخر؛ هل اللغة إلهام من الله سبحانه وتعالى، أم أن القوم تواضعوا على مصطلحاتها؟.

وفي تعريف آخر للغة عند بن خلدون (ت808هـ) يصرح "بأنها عبارة المتكلم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل لساني ناشئ عن القصد بإفادة الكلام، فلا بد أن تصير ملكة متقررة في العضو الفاعل لها،

---

[2]- الفيروز آبادي(مجد الدين محمد بن يعقوب)، القاموس المحيط، تحقيق أنس محمد الشامي وزكريا جابر أحمد، دار الحديث، القاهرة، مصر، (د.ط)، 1429هـ/2008م، ص1478.

[3]- بطرس البستاني، محيط المحيط، قاموس مطول للغة العربية، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، لبنان، (دط)، 1987م، ص819.

[4]- ابن جني(أبو الفتح عثمان بن جني)، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، دار الكتاب المصرية، 1999م، ج1، ص33.

[5]- ابن سنان الخفاجي، سر الفصاحة، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1402هـ/1982م، ص48.

وهو اللسان، وهو في كل أمة بحسب اصطلاحاتهم".[6] عند التمعن أكثر في هذا التعريف يتضح لنا جليا أن بن خلدون يعني:

– أن للغة دور وظيفي هام يتمثل في التواصل بين الأفراد والتعبير عن مقاصدهم وأهدافهم.

– دور اللسان كأداة رئيسية للفعل الكلامي المقصود الغير اعتباطي الهادف للإفادة أثناء التواصل.

– اللغة اصطلاحية بمعنى أن كل أمة من الأمم تتواضع وتتفق على نظام لغوي ومفردات خاصة بها للتفاهم.

3–تعريف اللغة العربية: تعرف اللغة العربية ب"أنها اختراع العرب، تميزوا بها لرقة ألسنتهم وتوخيهم عذوبة البيان".[7]

وهي أيضا "تلك اللغة الجميلة الخالدة التي اختارها الله تعالى وعاءا لكتابه المعجز: القرآن الكريم، ويطلق ويرادبه القواعد العربية التي وضعت لضبط الحركات وصيانة الألسن من الوقوع في الخطأ"[8]. الملاحظ من التعريفين السابقين أن أحدهما يقول بنظرية المواضعة والاصطلاح. أما الآخر فيقول بنظرية الوحي والإلهام.

واللغة العربية هي الجامعة بين أنواع التعبير؛ من شدة وسهولة، وقسوة ولين، وإيجاز وإطناب، اختصار وإسهاب، بحيث يقدر العالم بها على التفنن في أسلوبه حسب ما يقتضيه الحال من وعد ووعيد، وبشارة وإنذار، وجزر والتماس، وأمر ودعاء، وطلب ورجاء، ووعد وتشويق، وجد وهزل، وبكاء وضحك، وتنبه وغفلة، وذكر ونسيان، وصراحة وكناية، وقصص وحكاية وغير ذلك.[9]

---

[6]– ابن خلدون، المقدمة، تحقيق محمد عبد الواحد وافي، دار النهضة المصرية، القاهرة، مصر، ط3، 1989م، ج3، ص1264.

[7]– مصطفى صادق الرافعي، تاريخ آداب العرب، مراجعة عبد الله المنشاوي مهدي البحقيري، دار مكتبة الإيمان، ج1، 1940م، ص62.

[8]– محمد الصالح الصديق، العربية لغة العلم والحضارة، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، 2009م، ص26.

[9]– محمد كامل الخطيب، اللغة العربية آراء ومناقشات، القسم الأول، منشورات وزارة الثقافة، سوريا، 2004م، ص258.

واللغة العربية هي التي وضعت أو وصفت على مثال لغة القرآن بقراءاته وبعض الحديث الشريف، والشعر الجاهلي والإسلامي والأموي وخطب البلغاء، وكلام العرب وأمثالهم، بمحددات النقاء في إطار عصور الاحتجاج. هي العربية التي كانت لغة الشعر العربي العمودي قديما ولغة أعلام النثر ولغة المؤلفات الموضوعة في علوم القرآن والحديث وعلم الكلام والفلسفة والتاريخ والاجتماع. وهي لغة الشعر العربي الحديث العمودي والحر، ولغة القصة القصيرة والرواية والمقالة والخطاب الثقافي والمعرفي في المجلات الثقافية والمتخصصة هذه الأيام، وهي لغة الصحافة والإذاعة المسموعة والمرئية في نشرات الأخبار وتقارير الاستطلاعات الأنثروبولوجية والكشوف العلمية والأفلام الوثائقية والتسجيلية والدراما التاريخية. إنها العربية التي يقدر سواء الناطقين بالعربية —بالحدس– أنها الفصيحة المغايرة للهجات العامية المحكية المعاصرة على اختلافها.[10]

ثانيا –أثر القرآن الكريم في اللغة العربية:

مما لا شك فيه ولا ارتياب أن نزول القرآن الكريم بلغة العرب قد أحدث أثرا هائلا في هذه اللغة كما كان له الأثر البالغ في نشأة علومها المختلفة، ونستطيع أن نوجز أثر القرآن الكريم في اللغة العربية في هذه النقاط:

1–تقوية اللغة العربية والرقي بها نحو الكمال: فالقرآن الكريم منح اللغة العربية قوة ورقيا ما كانت لتصل إليه لولاه، وذلك بما وهبها من المعاني الفياضة، والألفاظ المتطورة، والتراكيب الجديدة، والأساليب العالية الرفيعة، وبما أحدثه من أغراض الكلام المتنوعة، وتخليصه للغة من الشوائب، وإبعاده كل مالا يصلح للبقاء، وما جدده فيها من صور بلاغية تفيض بالحيوية، وتلوينه للخطاب بما لم يكن معهودا قبل نزوله، وهو ما جعل لغته محط الأنظار، وأصبح الاقتباس منها مناط العز والفخار.

[10]– نهاد الموسى، اللغة العربية في العصر الحديث قيم الثبوت والتحول، دار الشروق، ط1، 2007م، ص29.

2-توحيد لهجات العرب في لغة أدبية: فقد كان القرآن الكريم هو العامل الكبير والأساس في توحيد لهجات العرب في لغة أدبية، أصبحت هي اللغة الرسمية للناطقين بها، رغم تباين لهجاتهم، وتنائي ديارهم، بل أضحت تلك اللغة لغة أساسية لكل المسلمين، بها يتلون كتاب الله ويتفقهون في دينه.

3-حفظ اللغة العربية من الضياع والاندثار: إن نزول القرآن باللغة العربية أخرجها من كونها مجرد وسيلة تخاطب بين مجموعة بشرية معينة، إلى كونها لغة ضرورية لفهم أحكام القرآن الكريم والسنة الشريفة، وهذا ما حدا بالمسلمين إلى المحافظة على هذه اللغة، وجعل غير العرب من المسلمين يتعلمونها، ولأن الله قد

تعهد بحفظ القرآن الكريم من عوادي الزمان وأيدي المتلاعبين، فإن هذا الحفظ قد امتد ليشمل العربية التي حفت بحفظ القرآن الكريم، كما كان القرآن الكريم سببا في حفظ تراث العرب من شعر ونثر، لأن الناس كانوا في حاجة إلى هذا التراث لفهم كتاب الله، يقول أبو حاتم الرازي في كتابه"الزينة في الكلمات الإسلامية": "ولولا ما بالناس من حاجة إلى معرفة لغة العرب والاستعانة بالشعر على العلم بغريب القرآن وأحاديث الرسول صلى الله عليه وسلم والصحابة والتابعين والأئمة الماضين لبطل الشعر وانقرض ذكر الشعراء ولعفي الدهر على آثارهم ونسي الناس أيامهم".[11]

4- تحويل اللغة العربية إلى لغة عالمية : كانت اللغة العربية قبل نزول القرآن لغة قومية خاصة بقوم معينين، وهم العرب الناطقين بها، فلم تكن تبرح جزيرتهم إلا لتعود إليها، فلما نزل بها القرآن وانتشر الإسلام بين أمم أخرى، احتاجت هذه الأمم إلى معرفة اللغة التي تفهم بها القرآن وتعبد بها الله، فكان حتما عليها أن تتعلم العربية، وهذا ما حول العربية إلى لغة عالمية، فتغلغلت في الهند والصين وأفغانستان وغيرها، ويكفي شاهدا على ذلك بروز كثير من العلماء في مختلف فنون المعرفة الإسلامية وهم من عجم تلك البلدان.

[11]- الرازي (أبو حاتم أحمد بن حمدان)، الزينة في الكلمات الإسلامية، مركز الدراسات والبحوث اليمني، ط1، اليمن، 1415هـ/1994م، ص123.

5-تهذيب الأدب والنقد: للقرآن الكريم أثر واضح في الحياة الأدبية عند العرب، فقد أثر في الشعر والخطابة والقصص الديني، من حيث الأغراض والمعاني والألفاظ والأساليب، وكثر الاقتباس من القرآن الكريم في كل هاته الفنون، كما أثر في المعايير النقدية التي اختلفت كثيرا عما كانت عليه في العصر الجاهلي.

وهكذا نرى أثر القرآن الكريم على لغة العرب التي لولاه لاندثرت أو حل محلها اللهجات المختلفة كما حدث لغيرها، ولكن القرآن الكريم حافظ عليها وأبقاها حية ونمّاها وطورها وجعلها لغة عالمية بعد ما كانت لغة قومية، وأحدث فيها من العلوم ما لم تكن لتظفر به لولا القرآن الكريم، وفضائل القرآن ومزاياه على العربية كثيرة ولا تقع تحت عد ولا حصر.[12]

ثالثا –أهمية اللغة العربية:

اللغة العربية هي إحدى اللغات السامية وأرقاها مبنى واشتقاقا وتركيبا. وتقسم اللغة العربية إلى ثلاث فصائل كبرى هي الآرية، والطورانية والسامية، ومن اللغات السامية العربية والسريانية، والعبرية والآشورية وغيرها. وأرقى هذه اللغات بالطبع هي اللغة العربية لغة القران الكريم التي مازالت في عنفوان شبابها وستبقى بإذن الله تعالى الذي تكفل بحفظ دينه إلى يوم يبعثون (إِنَّا نَحۡنُ نَزَّلۡنَا ٱلذِّكۡرَ وَإِنَّا لَهُۥ لَحَٰفِظُونَ ٩)[الحجر9].

واللغة العربية بعد ذلك هي لغة البيان، قال تعالى في كتابه العزيز: (وَإِنَّ رَبَّكَ لَهُوَ ٱلۡعَزِيزُ ٱلرَّحِيمُ ١٩١ وَإِنَّهُۥ لَتَنزِيلُ رَبِّ ٱلۡعَٰلَمِينَ ١٩٢ نَزَلَ بِهِ ٱلرُّوحُ ٱلۡأَمِينُ ١٩٣ عَلَىٰ قَلۡبِكَ لِتَكُونَ مِنَ ٱلۡمُنذِرِينَ ١٩٤ بِلِسَانٍ عَرَبِيّٖ مُّبِينٖ ١٩٥). [الشعراء:191-195]

[12]– عبد الكريم حاقة، "أثر القرآن في العلوم اللغوية"، مجلة المنهل، مخبر إسهامات علماء الجزائر في إثراء العلوم الأسلامية، معهد العلوم الإسلامية، جامعة الوادي، المجلد 4، العدد 2، ربيع الثاني 1440هـ/ 2018م، ص23-25.

وعليه فإنها قد جمعت فخامة اللفظ وجمال الأسلوب وقوة الأداء، وكذلك نزلت في أكرم مكانة من نفوسنا. وهي تتمتع بقدرة فائقة على استيعاب كل جديد من العلم والحكمة والفلسفة وأنواع المعرفة الأخرى، وتتمتع برسوخ في الأصول وحيوية في الفروع. ومما يزيد من مكانتها وعلو شأنها إنها لغة القرآن الكريم ،وشاهد ذلك قوله تعالى: (كِتَٰبٌ فُصِّلَتْ ءَايَٰتُهُۥقُرْءَانًا عَرَبِيًّا لِّقَوْمٍ يَعْلَمُونَ ٣)[فصلت:3].

وكذلك فهي لغة الحديث الشريف الذي هو جزء من السنة النبوية الشريفة، وهذه السنة هي المصدر الثاني للتشريع. فعليه يجب تعلم اللغة العربية للأخذ بسنة النبي محمد صلى الله عليه وسلم. قال صلى الله عليه وسلم:"من أحب الله تعالى أحب رسوله محمد ومن أحب الرسول العربي أحب العرب ومن أحب العرب أحب العربية".[13]

رابعا –خصائص اللغة العربية:

اختصت اللغة العربية بعدة سمات وخصائص ميزتها عن باقي وسائر اللغات، واهتم الباحثون وعلماء اللغة بتحديد خصائها المتعددة، ومن هذه الخصائص ما يلي:

أ–الترادف: ويعني الغنى والثروة مثل السعة التي تعني الحدة، والميسرة، واليسار، الزيد، والترياس، الجدا، الأتراب، والوفر.

ب–المشترك: ويراد به اللفظ الواحد له أكثر من معنى مثل الحوب: الإثم، الأخت، البنت، الحاجة، المسكنة، الهلاك، الحزن، الضرب، رقة الفؤاد، الأم.

ج–التضاد: وهو ضرب من ضروب الاشتراك، إذ يطلق اللفظ على المعنى ونقيضه: البسل: الحلال،

[13]– أحمد إبراهيم صومان، أساليب تدريس اللغة العربية، دار زهران للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1431هـ/2010م، ص53.

والحرام، بلق: فتح الباب كله وأغلق بسرعة، الحميم: الماء البارد والحار، المولى: العبد والسيد، الرس: الإصلاح والفساد، الرعيب: الشجاع والجبان.

د–وفرة الأصوات: فاللغة العربية بمقاييس علم الألسنة تعد أوفى اللغات جميعا من حيث وفرة الأصوات وذلك بمقياس بسيط لا خلاف فيه، وهو مقياس جهاز النطق في الإنسان، فالعربية تستخدم هذا الجهاز على أتمه وأحسنه، ولا تهمل وظيفة واحدة من وظائفه كما يحدث ذلك في أكثر الأبجديات اللغوية، فلا التباس في العربية في حرف من حروفها بين مخرجين، ولا مخرج من مخارجها بين حرفين.

ويرى اللغويون أن أكمل اللغات تلك التي انتظمت قواعدها الصوتية والصرفية وقواعد التركيب والعبارات، ثم يضاف إجمالا وفي المفردات على التعميم، كالتمييز بين المذكر والمؤنث والجماد ،وبين المفرد والمثنى والجمع ،وبين جمع القلة وجمع الكثرة، وبين الصفات العارضة والملازمة، وهي جميعا من المزايا التي توافرت في اللغة العربية على مثال لم تسبقها إليه لغة من لغات الحضارة.

هـ– الاشتقاق: فالاشتقاق يعطي المتكلم من الأوزان بمقدار ما يحتاج إليه من المعاني المحتملة على جميع الوجوه. والمتكلم هو صاحب الشأن في اختيار الكلمة المناسبة على حسب أغراضه من الكلام واحتمالات تفكيره. ومن ثم يقوم الاشتقاق بدور مهم في تنويع المعنى الأصلي، إذ يكسبه نواحي مختلفة من مبالغة وتعدية، ومطاوعة، ومشاركة، ومبادلة.

ولاشك في أن الاشتقاق أكبر مصدر لثراء اللغة العربية، وتطويعها لاستيعاب كثير من المستحدثات والمعاني الجديدة، كما أنه مصدر من مصادر الموسيقى فيها، ويشير عباس محمود العقاد إلى أن الاشتقاق

هو السليقة الشاعرة في اللغة العربية، وأن الاشتقاق بجانب قيمته في تنمية اللغة وتطويرها وتوسيعها لمطالب الحياة أثره في مجال الإحساس الجمالي بموسيقى الكلمات فيها.[14]

و–النحت اللغوي: والنحت اللغوي يعد من خصائص اللغة العربية، وهو من وسائل تنمية اللغة والتوسع في دلالات كلماتها، ويعني انتزاع كلمة جديدة من كلمتين أو أكثر تدل على معنى ما انتزعت منه ،مثل البسملة من بسم الله الرحمن الرحيم، وإنما من إن وما ،و عبدري من عبد الله.

ز–الإعراب: ومن خصائصها الإعراب، وهو الفارق بين المعاني المتكافئة في اللفظ، وبه نستطيع أن نميز بين الفاعل والمفعول، وبين التعجب والاستفهام والنعت والتأكيد، والقلب.

ح–ثبات الحروف: ومن خصائص اللغة العربية أيضا ثبات الحروف الأصلية الثلاثة في كل مادة مهما يطرأ على الكلمة من تبدل في اشتقاقها وصيغتها كحروف (ع ل م)، فإن جميع الألفاظ التي اشتقت أو يمكن أن تشتق من هذه المادة كالعلم والعلوم والعلماء، والاستعلام، والمعلومات، والمعالم، والإعلام، ويقابل ثبات الحروف الثلاثة ثبات المعنى الأصلي والمفهوم المشترك بين الألفاظ.

ط–التعويض: وهو إقامة الكلمة مقام الكلمة، كإقامة المصدر مقام الأمر، نحو:"صبرا آل ياسر فإن موعدكم الجنة" والفاعل مقام المصدر،نحو (بأيكم المفتون) أي الفتنة، والمفعول مقام الفاعل، نحو(حجابا مستورا)أي ساتر.[15]

خامسا –سمات اللغة العربية:

[14]– بليغ حمدي إسماعيل، استراتيجيات تدريس اللغة العربية أطر نظرية وتطبيقات عملية، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 1432هـ/2011م، ص 39-40

[15] – بليغ حمدي إسماعيل، استراتيجيات تدريس اللغة العربية أطر نظرية وتطبيقات عملية، ص41. -

يشير الدكتور علي عبد الواحد وافي في كتابه "فقه اللغة" إلى أن اللغة العربية تتوافر على عاملين، لم يتوافرا لغيرها من اللغات السامية:

لقد احتفظت العربية بأكبر قدر من مقومات اللسان السامي الأول، وبقي فيها من تراث هذا اللسان ما تجردت منه أخواتها السامية، فتميزت عنها بفضل ذلك بخواص كثيرة، يرجع أهمها إلى الأمور الآتية:

1- أنها أكثر أخواتها احتفاظا بالأصوات السامية..

2- أنها أوسع أخواتها جميعا، وأدقها في قواعد النحو والصرف..

3- أنها أوسع أخواتها ثروة في أصول الكلمات والمفردات.. اللغة العربية تتميز بغزارة في مفرداتها، ودقة في قواعدها، وسمو ومرونة في أساليبها، وثروة في آدابها وتراثها، وقدرة الإبانة عن مختلف نواحي التفكير والوجدان، ومن تلك السمات نذكر ما يأتي:

1- أن في اللغة العربية من المقومات والدقة الصارمة والأسس ما يخولها لأن تكون قادرة على أخذ مكانها الصحيح في هذا العصر.

2- الألفاظ العربية هي أوزان موسيقية، والكلمات ذات الوزن الموسيقي الواحد لها دلالة معنوية محددة.

3- اللغة العربية هي اللغة الحية الوحيدة في العالم، التي بقيت دون تغيير في كلماتها ونحوها وتراكيبها منذ أربعة عشر قرنا مضت.

4- إن اللغة العربية فيها من القواعد الرصينة والأساليب البلاغية ما يضبط الدلالة على المعاني الكثيرة المعتادة.

5- معظم مشتقاتها تقبل التصريف، إلا فيما ندر منها، وهذا ما يجعلها في طوع أهلها أكثر من غيرها، ويجعلها أيضا أكثر تلبية لحاجة المتكلمين.[16]

سادسا –الغاية من تعليم اللغة العربية:

هناك العديد من الغايات التي ننشدها من تعليم اللغة العربية، فمنها أن يتمكن أطفالنا وشبابنا في المدارس من فهم ألفاظ اللغة العربية وعباراتها فهما علميا، بحيث تكون هذه الألفاظ وتلك العبارات معبرة عن رغباتهم في الحياة، ومترجمة عن تجاربهم وأفكارهم، وأن يكتسبوا القدرة الصحيحة على فهم معاني الكلمات وما يتصل بها من إحساسات سامية، وعواطف راقية، وأفكار عالية، وأن تنمو فيهم المقدرة على تذوق الآثار الأدبية، والقدرة على التعبير الفصيح، والإنشاء الجيد، والنقد الأدبي، والتمييز بين جيد القول ورديئه، وأن يعتادوا نطق اللغة العربية نطقا صحيحا، وأن يرغبوا في القراءة والاطلاع؛ حتى يستطيعوا الاستفادة مما يقرءونه من الكتب، واستخراج ما بها من أفكار ومعلومات، والتمتع بما فيها من جمال الفكرة أو الأسلوب، وان يعتادوا حسن الإلقاء وتمثيل المعنى، والقدرة على التأثير في المستمع، وان يكونوا على صلة تامة بالحياة العلمية والأدبية والعلمية والفنية، حتى يقفوا على آثار الأدباء والعلماء ورجال الفن، ولا يكونوا بعيدين عن الأدب والعلم والفن.[17]

---

[16]- نور الدين بليبل، الارتقاء بالعربية في وسائل الإعلام، كتاب الأمة (سلسلة دورية تصدر كل شهرين عن وزارة الأوقاف الشؤون الإسلامية القطرية)، الدوحة، قطر، ط1، 2001م، ص54-55.

[17]- محمد عطية الابراشي، أحدث الطرق في التربية لتدريس اللغة العربية، مكتبة نهضة مصر، القاهرة، مصر ط1، 1367هـ/1948م، ص5.

الفصـــــل الأول:

التعليمية ومناهج تعليم اللغة العربية الحديثة

المبحث الأول: التعليمية مفاهيم ومصطلحات بين النشأة والتطور

أولا– ماهية التعليمية:

إن لكل علم من العلوم منبت نشأ منه, ومراحل زمنية تدرج تطوره بها ولعل التعليمية أحد تلك العلوم. فقديما كانت الحاجة ماسة إلى المثقفين والمتعلمين لبناء الدولة، وبالرغم من أن التعليم سلوك قديم مارسه الإنسان منذ القدم, فإنه لم يظهر في الغرب كمهنة رسمية معترف بها وبخصائصها الحاضرة إلا مع بداية القرن الثامن عشر عندما بدأت سلطة الكنيسة تنحصر على شؤون المجتمع الدنيوية, لكن الأمر اختلف في الشرق, فمهنة التدريس ظلت محصورة على رجال الدين وموجهة نحو الأمور الدينية. ومهما يكن من أمر فقد انحصر التدريس بمعناه المنظم على إعداد المحاربين وتدريبهم على فنون القتال, وخير مثال على ذلك التعليم الآشوري، أما في الصين فقد ركز التدريس على إعداد الكتاب والموظفين الصالحين للمجتمع وإدارته المدنية المختلفة.[1] وكذلك الأمر بالنسبة للأوروبيين فقد اهتموا بالتدريس لحاجتهم لدراسة علوم الأمم الأخرى و حضارتهم, وكان ذلك بإعداد الأفراد حتى يكونوا قادرين على البحث و الاستكشاف و التقصي في انجازات اليونانيين والعرب والمسلمين للاستفادة منها في تطوير الفكرة والحياة الأوربية مما تبلور من جراء هذا التدريس حشد لا بأس به من العلماء الذين أخذوا على عاتقهم ابتكار العديد من النظريات والإجراءات التربوية وتحسين ممارساتها ونتائجها.[2]

ومن هذه النظريات ظهرت التعليمية والتي اشتقت في اللغات الأوربية من Didaktikos وتعني «فلنتعلم أي بعلم بعضنا بعضا» والمشتقة أصلا من الكلمة الإغريقية didakein ومعناها التعليم.

وقد استخدمت هذه الكلمة في التربية أول مرة كمرادف لفن التعليم وقد استخدمها كومينوس أو كامينسكي Kamensky ou Comenius والذي يعد الأب الروحي للبيداغوجيا منذ سنة 1657

[1] –كمال عبد الحميد زيتون, التدريس نماذجه ومهاراته, عالم الكتب, القاهرة, مصر, ط1, 2003م, ص23.

[2] – محمد زياد حمدان, التدريس مفهومه وعوامله وعملياته, دار التربية الحديثة, عمان، ط1, 1986م, ص11.

في كتابه «الديداكتيكا الكبرى» Didactica Magna حيث يعرفها بالفن العام للتعليم في مختلف المواد التعليمية, و يضيف بأنها ليست فنا للتعليم فقط بل للتربية أيضا.[3]

فالتعليمة حسب كومينوس تتعدى حدود التعليم إلى التربية، والتي تعهد بتبليغ المعارف لكل الناس.

1- التعريف اللغوي:

التعليمية من حيث الصيغة فهي من المصادر الصناعية التي كثر استعمالها في هذا العصر لحاجات الباحثين لها, فهي تنحدر من حيث الاشتقاق اللغوي من أصل يوناني -كما سبق- وتعني حسب قاموس روبير الصغير (le petit robert درس أو علم[4]. أما في القواميس العربية فقد جاء في لسان العرب لابن منظور في مادة (ع ل م) مشتقة من الفعل تعلم يعلم تعليما و علم الأمر: أتقنه. علمت الشيء بمعنى عرفته وخبرته.[5]

أما الفيروزبادي فقد ذكر في القاموس المحيط: علم، علمه كسمعه, علما بالكسر, عرفه وعلم هو في نفسه ورجل عالم وعليم وعلمه العلم تعليما وعلاما.[6]

2- التعريف الاصطلاحي: إن أول ما يواجه الدارس العربي في ميدان التعليمية هو كثرة المصطلحات والتسميات لهذا العلم و يرجع ذلك إلى سببين: أولهما عند ترجمة كلمة الديداكتيك إلى الفرنسية أو الانجليزية والثاني: زخم اللغة العربية بالمترادفات اللغوية و التي تؤدي في بعض الأحيان إلى تشويش ذهن المتعلم المبتدأ في هذا المجال من جهة، كما تؤدي إلى الاختلاف بين الباحثين و الدارسين من جهة أخرى. فنلحظ أن هذين السببين أديا إلى تعدد مصطلحات هذا العلم و كثرتها إذ نذكر منها: التعليمية, التعليمة, الديداكتيك, التدريسية, اللسانيات التعليمية, تعليمية اللغات...الخ كما اختلفوا في المضامين التي تعالجها هذه المادة نظرا لعدم الفصل الدقيق بين حدود المواد التالية: اللسانيات العامة, اللسانيات التطبيقية,

---

[3] -محمد الدريج, "عودة إلى تعريف الديداكتيك أو علم التدريس"، مجلة علوم التربية، المغرب, ع47, مارس2011م, ص3.

[4] -نور الدين أحمد قايد وحكيمة سبيعي, "التعليمية وعلاقتها بالآداء البيداغوجي", مجلة الواحات للبحوث والدراسات, جامعة محمد خيضر بسكرة, (دط), 2010م, ع8, ص36.

[5] -ابن منظور, لسان العرب, ج9, دار إحياء التراث العربي, بيروت, لبنان, ط3, 1419هـ/1999م, باب العين, مادة (ك ل م), ص371.

[6] -الفيروزأبادي, القاموس المحيط، راجعه أنس محمد الشامي وزكرياء جابر أحمد, دار الحديث, القاهرة, مصر, 1429هـ/2007م, باب (علم)، ص1136.

اللسانيات التعليمية, تعليمية اللغة العربية.[7] (لذا سيحاول الباحث إيراد بعض تعاريف التعليمية لباحثين غربيين و آخرين عرب) و اللافت للانتباه أن هناك اتجاهين مختلفين يعرف كل منهما التعليمية بحسب نظرته الخاصة فنجد الأول: ينظر للديداكتيك (التعليمية) باعتبارها إما مجرد صفة ننعت بها النشاط التعليمي للمدرس أو مجرد شق من البيداغوجيا أو تطبيق لها, و أما الاتجاه الثاني: فيرى أن التعليمية علم مستقل بموضوعه و نماذجه و نظرياته و متميزا عن غيره من علوم التربية, و لهذا ستتضمن التعليمية بصفة أساسية منهجية التعليم و طريقته و ليس المنهجية العامة للتربية.

ومن ممثلي الاتجاه الأول نجد جاسمين أسطولفي (jasmin-B 1973) إذ يقول: "الديداكتيك ليست حقلا معرفيا قائما ذاته، و قد لا تكون مدعوة لأن تصبح حقلا معرفيا مستقلا". و يقول أيضا: أبلي هانز (Aebli Hans 1951):"الديداكتيك علم مساعد فقط للبيداغوجيا". فمن خلال التعريفين السابقين يتضح أن أصحاب هذا الاتجاه لا يعتبرون التعليمية علما مستقلا و لا يفصلون بينها و بين البيداغوجيا إذ تعتبر عندهم مادة تطبيقية فقط.[8]

ومن ممثلي الاتجاه الثاني نجد بشير إبرير الذي يرى أن التعليمية علم مستقل بذاته و له علاقة وطيدة بعلوم أخرى، و هو يدرس التعليم من حيث محتوياته و نظرياته و طرائقه دراسة علمية. و هو في ميدان تعليم اللغة يبحث في سؤالين مترابطين: ماذا ندرس؟ و كيف ندرس؟. فالسؤال الأول يتعلق بالمادة الدراسية من حيث كمها و كيفها و ذلك بالنظر إلى معجمها و دلالتها و نحوها و أصواتها من جهة و تجرد الأبنية من جهة أخرى أو الأشكال اللغوية و المفاهيم التي تساير احتياجات المتعلمين. مع الملاحظة أن اللسانيات التطبيقية هو الفرع اللساني الوحيد الذي يمكن أن يجيب عن هذا السؤال نظرا لارتباطه و تداخله كثيرا مع التعليمية. أما السؤال الثاني فيتعلق بتحديد نوعية المتعلمين و حاجاتهم و ميولهم ثم تحويل هذه الحاجات و الميول إلى قوالب لغوية ثم تكييفها مع استجابات المتعلمين و أهداف و وسائل العملية التعليمية المتوفرة, غير أن هذه الإجابة عن هذا السؤال من اختصاص علم مناهج تدريس اللغات و كذا تخصصات أخرى لها صلة

[7] -ينظر, رشيد فلكاوي, "تعليمية اللغة العربية بين النظرية والتطبيق", مجلة الآداب,المدرسة العليا للاساتذة, قسنطينة,الجزائر, ع14, (دت)، ص50-51.
[8] - ينظر, محمدالدريج، "عودة الى تعريف الديداكتيك", ص4-5.

وثيقة بالتعليمية مثل: علم الاجتماع و علم النفس و علم التربية و نظريات التعلم و علم الاختبارات و التقويم و تكنولوجيا التربية.[9]

ونجد في هذا الاتجاه أيضا قول محمد الدريج الذي يعرف التعليمية بأنها الدراسة العلمية لطرق التدريس و تقنياته, و لأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها التلميذ في المؤسسة التعليمية, قصد بلوغ الأهداف المسطرة مؤسسيا, سواء على المستوى العقلي أو الوجداني أو الحسي-الحركي, و تحقيق لديه المعارف و الكفاءات و القدرات و الاتجاهات و القيم.[10]

وخلاصة القول أن التعليمية علم قائم بذاته يتجسد في الفعل التربوي الذي يقوم به المعلم والذي يستهدف بدوره كفاءة المتعلم و ذلك بالاستعانة بمجموعة من الطرق والوسائل التعليمية من أجل الوصول إلى الغايات المرجوة من هذا الفعل التعليمي و الذي بدوره يخضع لعملية التقييم.

ثانيا- ماهية البيداغوجيا:

1- لغة: كلمة يونانية مركبة من مقطعين الأول Ped و أصله Paidos أوPais بمعنى الطفل, و المقطع الآخر Agogie و أصله Ogogie بمعنى القيادة و التوجيه (action de conduire). فالكلمة إذن تعني توجيه الأطفال و قيادتهم و تربيتهم.

2- اصطلاحا: هي مجموعة من الوسائل و التقنيات التربوية التي يمكن إتباعها داخل الفصل (في إطار أنشطة المدرسة ككل) لتفادي بعض ما قد يعترض تعلم التلاميذ من صعوبات (عدم الفهم, ثغرات, تأخر) تحول دون إبراز القدرات الحقيقية, و التعبير عن الإمكانيات الفعلية الكامنة, ويشمل الدعم مطلقات الفعل التربوي مثلما يشمل سيرورته و نتائجه[11]

والبيداغوجيا كذلك هي جملة الأنشطة التعليمية التي تتم ممارستها من قبل المعلمين و المتعلمين. و تعني أيضا تلك النظرية التربوية التي تهتم بالمتعلم في مختلف جوانبه السلوكية و التعليمة و التثقيفية، وتقدم مجموعة

---

[9] -بشير إبرير, تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق, عالم الكتب الحديث, اربد, الاردن, 2007م, ص9-10.

[10] -محمد الدريج، "عودة إلى تعريف الديداكتيك", ص6.

[11] -كمال عبد الله وعبد الله قلي, مدخل إلى علوم التربية, المدرسة العليا للأساتذة في الآداب والعلوم الإنسانية، بوزريعة, الجزائر، 2006/2005م, ص 40.

من النظريات التي تسعف المتعلم في تعلمه وتكوينه وتأطيره، ومن ثم فالبيداغوجيا متعددة الاختصاصات. كما تنفتح على علوم عدة مثل : علم النفس وعلم الاجتماع, والبيولوجيا, والديموغرافيا, والإحصاء والاقتصاد و الفلسفة.....الخ, وتبنى على ثلاثة عناصر رئيسية هي: المعلم و المتعلم و المعرفة. أي أن المعلم هو الذي ينقل المعرفة إلى المتعلم عبر المضامين و المحتويات و الطرائق البيداغوجية و الوسائل الديداكتيكية.[12]

ثالثا– أوجه الاختلاف بين البيداغوجيا والتعليمية: هناك العديد من نقاط الاختلاف بين التعليمية والبيداغوجيا نذكر منها ما يلي:[13]

الجدول رقم (1) يوضح أوجه الاختلاف بين البيداغوجيا والتعليمية

البيداغوجيا	التعليمية
– إعتاد البيداغوجيون أن يشتدوا في بناء فرضياتهم على نظريات سيكولوجية, خاصة النظريات التي تهتم بالنمو العقلي أو الوجداني أو النفسي للأطفال و بذلك ظلت البيداغوجيا وفية في معظم أبحاثها لجذورها الاشتقاقية. – تتناول منطق التعلم انطلاقا من منطق بيئة القسم و نفسية المتعلم. – اهتمام البيداغوجيا يبدأ بالمتعلم أولا عن طريق إيجاد المناخ التعليمي المناسب (الداخلي/الخارجي) داخل القسم لتحقق شروط النظرية التعليمية التي تعتمد على مراعاة الجوانب التالية: السيكولوجية و الاجتماعية و التربوية. – الاهتمام بمختلف العلاقات التي تؤثر على التلقي عند التلميذ و من ثم التفاعل الايجابي من منظور	–تهتم التعليمية بالجوانب المنهجية المتعلقة بتوصيل المعرفة و اكتسابها, فلها علاقة وطيدة بالمحتوى التعليمي، إذ أن الديداكتيك في أصلها تفكير منهجي. – تهدف إلى إقامة وتأسيس عقلاني لممارسة قادرة على تحقيق النجاح في كل التخصصات لجميع المتعلمين. – تتناول منطق التعلم انطلاقا من منطق المعرفة و النقل الديداكتيكي المناسب. – تنطلق الديداكتيك من أن طبيعة المعرفة الموضوعية للتدريس يجب أن تقولب بشكل يسهل عملية التعلم و بذلك يبنى شكل التعليم على هذا الأساس. – المتعلم يتعلم بطرائق مختلفة, طريقة تعلم مادة الرياضيات تختلف تماما عن طريقة تعلم مادة

[12] – جميل الحمداوي, البيداغوجيا الإبداعية, دار الريف للطبع والنشر الالكتروني الناظور, تيطوان, المملكة المغربية، ط1, 2020م, ص8-9.

[13] – محمد محجوبي, "التكوين الديداكتيكي والبيداغوجي للأساتذة ودوره في نجاح وتجويد العملية التعليمية التعلمية", مجلة حقائق للدراسات النفسية والاجتماعية, جامعة عاشور زيان الجلفة, الجزائر,مجلد2، ع6, 2017/06/10م, ص494.

(أستاذ/تلميذ) أو (معلم/متعلم). – لا تهتم بدراسة وضعيات التعليم و التعلم من زاوية خصوصية المحتوى، بل تهتم بالبعد السيكوسوسيولوجي لتلقي المعرفة , أي تمهد المتعلم ليتلقى المحتوى التعليمي و تسمح بقيادة القسم في أبعاده المختلفة. – يتم التركيز على الممارسات المهنية التطبيقية المتعلقة بالجوانب السيكولوجية و السوسيولوجية و التواصلية داخل القسم. – هي حقل معرفي قوامه التفكير الفلسفي و السيكولوجي في غايات و توجهات الأفعال و الأنشطة المطلوب ممارستها في وضعية التربية و التعليم على الطفل الراشد. – هي نشاط عملي يتكون من مجموع الممارسات و الأفعال التي ينجزها كل من المدرس و المتعلمين داخل القسم.	الانجليزية أو التاريخ...لأن لمحتويات المواد خصوصيات مختلفة. و من هنا يعتبر فهم علاقة المعرفة المقدمة في بعدهما المعرفي أساسيا بالنسبة للمختص في الديداكتيك. – تعد استراتيجيات تخدم هدف توصيل المعلومات إلى التلميذ في إطار عمليات تحصي مجموع من المدخلات كالمحتويات التعليمية و الأنشطة التي هي وضعيات و مواقف تعلمية مدروسة, و الوسائل التعلمية...الخ – تهتم بالعقد الديداكتيكي من منظور العلاقة التعلمية التعليمية التي تعني التفاعل بين المكون و المتكون. – تهتم بشروط التعلم بطريقة سيكوسوسيولوجية تمكنه من قولبة المعلومات المقدمة على شكل مواقف و وضعيات تعلمية مقترحة, يصنع بها مناخ تعليمي داخل بيئة تعليمية بيداغوجية لذلك يتجه أولا نحو المنهاج و المحتويات: تدرس كيف يقدمها الأستاذ للتلميذ بعد ذلك.

رابعا– أنواع التعليمية: تنقسم التعليمية إلى نوعين هما: تعليمية عامة و أخرى خاصة

1– التعليمية العامة: تهتم بكل ما هو مشترك و عام في تدريس جميع المواد, أي القواعد والأسس العامة التي يتعين مراعاتها من غير أخذ خصوصيات هذه المادة أو تلك بعين الاعتبار.

2- التعليمية الخاصة أو تعليمية المواد: تهتم بما يخص تدريس مادة من مواد التكوين أو الدراسة من حيث الطرائق والوسائل والأساليب الخاصة بها.[14]

خامسا- علاقة التعليمية العامة بالتعليمية الخاصة:

ترتبط التعليمية العامة بالتعليمية الخاصة من حيث موضوع الدراسة فكليهما يهدفان إلى تحليل سيرورات الاكتساب أو عدم اكتساب المعارف وحسن أدائها للتعرف على العوائق والصعوبات و تعيين طبيعتها واتجاهاتها وذلك عن طريق دراستها في الأهداف والمحتويات والطرق عبر المثلث الديداكتيكي الذي يضم المعلم و المتعلم و المعرفة, هذا ومن ناحية أخرى فإن التناول المنهجي للتعليميتين العامة والخاصة يتسمان بالتطبيقية و التجريبية لأن مبادئهما تقومان على مبادئ البحث الأمبريقي...

ويبقى الاختلاف المميز للتعليمية العامة عن التعليمية الخاصة أن الطبيعة البحثية للتعليمية العامة ذات طبيعة متنوعة يمكن استغلال نتائجها البحثية في أي مادة تعليمية وذلك لارتباط أبحاثها بالاكتساب العام أو عدمه لأي نوع من المعارف. في حين ينصب اهتمام التعليمية الخاصة بكشف قوانين الاكتساب أو عدم اكتساب المعرفة في كل مادة على حدى وذلك للطبيعة الخصوصية التي تطبع كل مادة تعليمية وتميزها عن مادة تعليمية أخرى. وعليه فإن التعليمية الخاصة تبحث في نطاق أضيق إذ تنحصر أبحاثها في الكشف عن القوانين المتعلقة بمادة تعليمية واحدة. [15]

سادسا- مفهوم العملية التعليمية: ليست العملية التعليمية كما يتصور البعض مجرد توصيل معلومات إلى ذهن الطالب ثم مساءلته عنها بعد ذلك، بل هي إعادة بناء الخبرة التي يكتسب المتعلم بواسطتها المعرفة والمهارات والاتجاهات والقيم...إنها ببساطة مجموع الأساليب التي يتم بواسطتها تنظيم عناصر البيئة المحيطة بالمتعلم بكل ما تتسع له كلمة البيئة من معان من أجل اكتسابه خبراته تربوية معينة.[16]

---

[14] - علي تعوينات, "التعليمية والبيداغوجيا في التعليم العالي", الملتقى الوطني الأول حول تعليمية المواد في النظام الجامعي, مخبر تطورات الممارسات النفسية والتربوية, جامعة الجزائر, أفريل 2010م, ص5.

[15] - التونسي فايزة و زرقط بولرباح وشوشة مسعود, " العملية التعليمية مفاهيمها وأنواعها وعناصرها", مجلة العلوم الاجتماعية, جامعة الأغواط, الجزائر, مجلد7, ع29, مارس 2018م, ص185.

[16] - رشيدي أحمد طعيمة, الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية إعدادها-تطورها-تقويمها, دار الفكر العربي, القاهرة, مصر، (دط), ص28.

ومجمل القول أن العملية التعليمية تتم عن طريق تفاعل عدة أطراف مع تهيئة الظروف والمناخ المناسب بطريقة علمية مدروسة لتحقيق أهداف منشودة، وإن وقوع أي خلل أو نقص من هذه العوامل سيؤدي إلى فشل العملية التعليمية. وتقوم على مبدأين اثنين هما: التعليم والتعلم.

1– التعليم: هو عملية تحفيز و إثارة قوى المتعلم العقلية و نشاطه الذاتي, بالإضافة إلى توفير الأجواء والإمكانيات الملائمة التي تساعد المتعلم على القيام بتغيير في سلوكه الناتج عن المثيرات الداخلية و الخارجية مما يؤكد حصول التعلم.[17] و هو أيضا تفاعل معقد بين المدرس والمتعلمين لتحقيق الأهداف التربوية. و هو نظام يتكون من مدخلات و عمليات و مخرجات. و يعتبر كذلك الجهد المقصود لمساعدة الطلاب على التعليم عن طريق تزويدهم بالمعلومات أو المهارات وفق نظام عام و شامل لكل مستويات التطور الحاصل لكل فرد.[18]

2– التعلم: للتعلم تعاريف عديدة و متباينة تكاد تتفق على أنه ذلك التغيير الذي يحدث في سلوك الفرد أو في خبراته السابقة, فيضيف إليها أو يعدل فيها حتى تتحسن و تتكيف مع مواقف الحياة المختلفة. و للتعلم خصائص متعددة وهي:

– يحدث تغييرا في السلوك.

– يأتي نتيجة للممارسة و الخبرة.

– التعلم تغيير ثابت نسبيا.

– لا يمكن ملاحظتة بشكل مباشر, وإنما يلاحظ من خلال الأداء.[19]

ويعرفه عالم النفس الأمريكي "أوزويل" بأنه عملية إحداث علاقات وارتباطات بين المعلومات الموجودة بالفعل في البناء المعرفي للمتعلم وما يقدم له من معلومات جديدة.

---

[17] – وزارة التربية الوطنية, المعجم التربوي, المركز الوطني للوثائق التربوية, 2009م, ص55.

[18] – ينظر, سعد علي زاير و سماء تركي داخل, اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية, الدار المنهجية للنشر والتوزيع, عمان, الأردن, ط1، 2015م/1436هـ، ص99.

[19] – بشير ابرير وآخرون, مفاهيم التعليمة بين التراث والدراسات اللسانية الحديثة, مخبر اللسانيات واللغة العربية وآدابها , جامعة عنابة, 2009م, ص79.

ويقاس التعلم بحساب أداء المتعلم قبل مروره بخبرة التعلم, ثم حساب أداء المتعلم بعد مروره بخبرة التعلم, ويرد الفرق في الأداء إلى ما حققه المتعلم من تعلم. ويمكن أن نلحظ أن عملية التعلم تعتمد على المتعلم نفسه وعلى إمكانية استقباله من طريق تعليمه الذاتي, وهذا يعتمد على نوع المتغيرات والمثيرات من المعلومات و نوعها التي تطرأ على الفرد و مدي استقباله و حفظه لتلك المعلومات والإمكانات العقلية.[20]

ومن خلال مفاهيم التعليم و التعلم يتضح أن الفرق بينهما يكمن في الوظيفة التي يختص كل واحد بها. إذ أن التعليم وظيفة خاصة بالمعلم بينما التعلم خاص بالمتعلم والتي تربطه بالمعلم علاقة مرسل ⇔ متلقي وبينهما المادة التعليمية (المحتوى).

3– التدريس: هو مجموعة النشاطات التي يقوم بها المعلم في موقف تعليمي لمساعدة المتعلمين في الوصول إلى أهداف تربوية محددة, ولكي تنجح عملية التدريس لابد من توفير الوسائل والإمكانات, واستخدامها بطرائق وأساليب متبعة للوصول إلى أهدافه.

ويعرف كذلك بأنه عملية إنسانية مقصودة هدفها مساعدة المتعلمين على التعلم فهو الجانب التطبيقي التكنولوجي للتربية و يتضمن شروط التعلم و التعليم معا, و يحتاج إلى معلم وآلة, و قد يتم داخل الغرفة الصفية أو خارجها... وبعبارة أخرى يعد التدريس عملية تواصل بين المعلم والمتعلم. و تعني الانتقال من حالة عقلية إلى حالة عقلية أخرى, حيث يتم نمو المتعلم بين لحظة وأخرى نتيجة تفاعله مع مجموعة من الحوادث التعليمية التي تؤثر فيه.[21]

سابعا– الفرق بين التعلم والتعليم والتدريس: توجد فروقات وتشابهات بين هذه المصطلحات تتمثل فيما يلي:[22]

الجدول رقم (2) يوضح الفرق بين التعلم والتعليم والتدريس

---

[20] – ينظر, سعد علي زاير وسماء تركي داخل, اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية, ص96-98.

[21] – زيد سلمان العدوان ومحمد فؤاد الحوامدة, تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق, دار المسيرة, عمان, الأردن, ط1, 2011م/1432هـ, ص15-17.

[22] – سعد علي زاير وسماء تركي داخل, اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية, ص106-107.

التعلم	التعليم	التدريس
1-أشمل وأعم ويحمل في مضامينيه التعليم والتدريس.	-كل تعليم تعلم وليس كل تعلم تعليم وهو أشمل من التدريس.	-و هي العمليات التي يقودها المدرس في حجرة الصف لتطبيق الخطط المعدة لتعليم المتعلمين.
2-التغيير الدائم أو الثابت نسبيا في سلوك الفرد.	-احداث تغييرات معرفية ومهارية و وجدانية للفرد.	-التغيير الحاصل في المعرفة فقط.
3-المتغيرات التي يتعرض لها الفرد مقصودة و مخطط لها أو غير مقصودة و غير مخطط لها.	-عملية مخططة ومنظمة وهادفة تحدد عمليات التدريس.	-تنظيم مدخلات التدريس وخطة تدريبية على نحو معين لتحقيق أهداف تعليمية محددة.
4-يشمل جميع مراحل النمو العقلي و يحدث في أزمنة متعددة و غير محددة.	-يتم على وفق زمن معين كمرحلة دراسية أو عام دراسي أو يوم دراسي.	-يتم في زمن معين و محدد من قبل المدرس داخل حجرة الصف.
5-المنهاج مفتوح لا يحتاج إلى منهاج معين.	-تتم عملية التعليم على وفق منهاج معين.	-تتم عملية التدريس على وفق منهاج مخصص للمرحلة التي يراد تدريسها.
6-يؤدي نواتج مرغوب فيها أو غير مرغوب فيها.	-يؤدي نواتج مرغوب فيها والابتعاد عن السلوكيات غير المرغوب فيها.	-يحدث نواتج تعليمية مرغوب فيها عند الفرد.
7-يحدث التعلم بجهد ذاتي أو بمساعدة و إشراف.	-يحدث التعليم من جهات رسمية تساعد الفرد على اكتساب المعارف والقيم و المهارات.	-يحدث التدريس من المدرس فيكون موجها مشرفا أو ناقدا للعملية التعليمية.
8-يحدث التعلم في أي مكان بالبيت و الشارع والمدرسة.	-يحدث التعليم في مكان معين الروضة أو المدرسة أو الجامعة.	-يحدث التدريس في مكان معين.

هذا وبعد أن عرفنا مفهوم كل من التعليم و التعلم و التدريس وأوردنا أوجه الاختلاف و التشابه بينها نخلص إلى أن مفهوم التعليم أشمل من التدريس لأن التعليم تنطوي تحته عدة أمور منها المهارات، فعلى سبيل المثال نقول: علم زيد عمرا مهارة السباحة, ولا نقول درس زيد عمرا مهارة السباحة.

أما بالنسبة للتعلم فإن ناتجه وثمرته قد تأتي بشكل مقصود أو مخطط لها وقد لا تكون كذلك بل العكس ومثال ذلك أن يقول قائل: لقد تعلمت أمورا كثيرة من سفري إلى الغربة. فالأمور التي تعلمها هنا جاءت على خلاف الهدف الرئيسي للسفر. وأما التدريس فهو يشير إلى نوع خاص من التعليم وهو تعليم مخطط له ومقصود.

أما عن الفرق بين التعلم و التعليم فإننا نجد التعلم مجاله واسع و مفتوح يمتد ضمن مراحل حياة الانسان أما التعليم فهو محدد بمرحلة بمرحلة دراسية معينة.

ثامنا– أقطاب العملية التعليمية: تتضمن العملية التعليمية مجموعة من العناصر التي تقوم فيما بينها علاقات تفاعلية بحيث تشكل في النهاية نظاما تربويا متكامل اللبنات للوصول لتحقيق أهداف المنظومة التربوية، وكذلك إعداد جيل مثقف ومتعلم قادر على النهوض بمجتمعه ووطنه ووضعه في مصاف الدول المتطورة عمليا و تكنولوجيا و فكريا. ومن أهم العناصر التي تقوم عليها العملية التعليمية نذكر:

1– المعلم: يعد المعلم الدعامة الأساسية لقيام العملية التعليمية ونجاحها باعتباره موجها ومرشدا ومالكا للقدرات والكفاءات التي تؤهله لتأدية رسالته, ورغم التحول الذي شهده دوره واختلافه بشكل ملحوظ بين الماضي والحاضر إذ أصبح في المقاربة الجديدة منشطا ومنظما يحفز على الجهد والابتكار بعد أن كان حاملا وملقنا للمعارف والمعلومات فحسب. فإن تحديد فاعلية تعلم أي مادة وتعليمها ونجاحها متوقف إلى حد بعيد على جملة من الخصائص المعرفية والشخصية التي لابد أن يتوفر عليها المعلم[23]. في ذلك ينوه عبد العليم إبراهيم بالقول: "المقومات الأساسية للتدريس, إنها هي تلك المهارة التي تبدو في موقف المدرس, وحسن اتصاله بتلاميذه, وحديثه إليهم, واستماعه لهم وتصرفه في إجاباتهم, وبراعته في استوائهم, والنفاذ إلى قلوبهم إلى غير ذلك من مظاهر العملية التعليمية الناجحة."[24]

وعليه فيجب عل المعلم الكفء أن تتوفر فيه الشروط التالية:

– التأهيل العلمي والبيداغوجي.

[23] – التونسي فايزة و زرقط بولرباح و شوشة مسعود, "العملية التعليمية مفاهيمها وأنواعها وعناصرها", ص180.

[24] – عبد العليم إبراهيم, الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية, دار المعارف, القاهرة, مصر, ط14, 1991م, ص25.

– القدرة الذاتية في اختيار الطرائق البيداغوجية والوسائل المساعدة واستثمارها استثمارا جيدا من أجل إنجاح عملية التواصل.

– التحكم في آلية الخطاب التعليمي.

– إمكانية ترقية خبرته البيداغوجية في مجال تقويم المهارات و تعزيزها.[25]

ويمكن أيضا أن نحدد أدوار المعلم في النقاط الآتية:

– تربية شخصية التلميذ من جميع جوانبها.

– تنمية المجتمع المحلي وخدمته.

– متابعة الأحداث الجارية والاستكشافات العلمية في مجال التخصص الأكاديمي ولاسيما في مجال التربية وعلم النفس.

– تعديل المنهاج في معناه الواسع وتحسينه وتطويره.

– استغلال كل مصادر التعلم في بيئة التعلم والتعليم، وعدم الاقتصار على الكتاب المدرسي.

– تطوير الإدارة التربوية في كل مستوياتها لتصبح إدارة ديمقراطية وإنسانية. فالمعلم في التربية الحديثة هو أحد عناصر الإدارة التربوية.

– النمو المهني المستمر, فهو يسعى وراء كل جديد في مادة تخصصه وفي التربية وعلم النفس.[26]

2– المتعلم: يعد المتعلم الركن الأساسي في العملية التعليمية, بل هو سبب وجودها لذا ينبغي معرفة قدرات المتعلم و وسطه, و مشروعه الشخصي. و في هذا الصدد يمكن الاستفادة من سيكولوجية النمو و علم

[25] – أحمد حساني, دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات, ديوان المطبوعات الجامعية, بن عكنون, الجزائر, ط2 , 2009م, ص42.

[26] – أحمد علي كنعان, "تقييم برنامج تربية المعلمين ومخرجاتها وفق معايير الجودة من وجهة نظر طلبة السنة الرابعة في قسم معلم الصف وأعضاء الهيئة التعليمية", مجلة جامعة دمشق, سوريا, مجلد25, ع3+4, 2009م, ص28-29.

النفس الاجتماعي و غيرها من العلوم التي تعيننا على معرفة مختلف الجوانب لدى المتعلم.[27]

و هناك صفات يجب على المتعلم أن يتحلى بها لإنجاح عملية التعلم نذكر منها:

أ– **دافعية التعلم عموما أو تعلم مادة بعينها**: ونعني بالدافعية مجموعة الآليات البيولوجية والسيكولوجية التي تمكن من الانطلاق في نشاط ما وفي توجيهه وكذا في شدته واستدامته وهي نوعان دافعية داخلية (ذاتية) و دافعية خارجية.[28]

ب– **الثقة بالنفس وتكامل الشخصية**: لأن المتعلم إذا مرت به ظروف تجعله يشعر بعدم الأمن وفقدان الثقة بالنفس فإنه يصبح عاجزا عن التحصيل المطلوب خصوصا إذا صبغت عدم الثقة بالنفس –كما هي العادة– بالقلق والخوف الذي يقلل من قدرة التلميذ على المثابرة وتركيز الانتباه في أي شيء يقوم به.[29]

ج– **الاستعداد** أو كما يسميه برونر الميل للتعلم: ونعني به الظروف والعوامل المتعددة التي تؤثر في الدافعية نحو التعلم ويحدده برونر بجوانب معرفية ثلاثة وهي: التنشيط والمثابرة والاتجاه, أي أن استكشاف البدائل أو التوجيه يتطلب شيئا ينشط المتعلم ويدفعه إلى البدء في العمل, وشيئا يدفعه إلى الاستمرار في العمل والمحافظة عليه وشيئا يبعد به من أن يكون نشاطه عشوائيا.[30]

د– **النضج**: هو وصول أعضاء الجسم إلى مستوى يمكنها من القيام بوظائفها دون الحاجة إلى تدريب, فالمتعلم لن يتمكن من الكتابة ما لم تنضج أعضاء يده أو عضلاتها [31], ويمس هذا النضج الجوانب التالية: النمو العقلي, النمو الانفعالي, النمو المعرفي, النمو الاجتماعي.

هـ– **الفهم**: عامل الفهم ضروري في نجاح عملية التعليم و التعلم، ولا يتحقق بين المعلم والمتعلم إلا بتوفر شروط معينة كاختيار الطريقة التربوية الناجحة و الفعالة, يراعي فيها ظروف الأشخاص المتعلمين لتساير

---

[27] – راضية دريوش, "مكونات المثلث (الفعل) الديداكتيكي ودوره في العملية التعليمية", مجلة الحكمة للدراسات الفلسفية, مركز الحكمة والبحوث والدراسات, الجزائر, مجلد7, ع1, م2019, ص7.

[28] – رياض الجوادي, مدخل إلى علم تدريس المواد – ديداكتيك –تدريسية –تعلمية –تعليمية, دار التجديد للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة, المعهد العالي للتربية والتكوين المستمر, باردو, تونس, ط2, 1441هـ/2020م, ص 51.

[29] – وليد أحمد جابر, طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية, دار الفكر, عمان, الأردن, ط2, 2005م/1425هـ, ص74.

[30] – سميرة البدري, مصطلحات تربوية ونفسية, دار الثقافة للنشر والتوزيع, عمان, الأردن, ط1, 2005م, ص30.

[31] – سميرة البدري, مصطلحات تربوية ونفسية, ص185.

إمكاناتهم واستعداداتهم (كمبدأ التدرج وحسن التواصل والتبليغ, بالإضافة إلى لغة المعلم التي يجب أن تكون فصيحة مقربة وملائمة لمستوى المتعلمين اللغوي و الزمني).[32]

و– التحليل: نعني به قدرة المتعلم على تحليل الفكرة أو المادة التعليمية إلى وحدات أصغر منها قابلة للفهم وإدراك ما بينها من علاقات مما يساعد على معرفة بنيتها و تنظيمها....و يتطلب التحليل مستوى أعمق من الإدراك والفهم لكل ما يتعلق بمحتوى المواد التعليمية مثلا: أن يعمل المتعلمون على تحليل نص بتقسيمه إلى أفكار ودراستها ونقدها ومعرفة الوصول إلى المعاني المقصودة منه.[33]

ز– الذكاء: هو القدرة العقلية الفطرية العامة التي تساعد المتعلم على فهم وإدراك كل ما يتعلمه أثناء العملية التعليمية، إذ به يتدرج عبر المراحل التعليمية المتعددة.[34]

هذا وبالإضافة إلى صفات أخرى كاحترام الأستاذ (المعلم) و حسن الاستماع و الإصغاء و الانتباه لكل ما يقدمه من معلومات أو يأمر به من أفعال و واجبات و التركيز حتى نهاية الحصة الدراسية. و تذكر المعارف السابقة مع الحرص على تكرار و حفظ المعارف المقدمة و كذلك الحفاظ على الهدوء في القسم إلى غير ذلك من الصفات و السمات التي يساهم بها المتعلم في إنجاح العملية التعليمية و تطوير القدرات العلمية المعرفية و تنمية المهارات السلوكية الشخصية و العقلية.

3– المحتوى التعليمي: يتمثل المحتوى في كل ما يمكن تعليمه وتعلمه, وجملة المعارف العلمية والفنية المكونة لمحتوى البرنامج المقرر, ويعد محتوى التدريس العمود الفقري للعملية التعليمية, فهو مجموع العناصر اللغوية وغير اللغوية والتي توجه لفئة المتعلمين قصد تعلمها, ولذلك يتم ضبط المحتوى التعليمي باعتبار معايير الانتقاء كمرحلة أولى, ثم يوزع المحتوى في وحدات تعليمية تشكل الدروس ويراعي في ذلك تدرج الدروس والقواعد التي يخضع لها نظام اللغة المستهدف تعليمها, وكذا قدرات الاستيعاب الذهنية لدى المتعلم.[35]

---

[32]–ينظر: أحمد حساني, دراسات في اللسانيات التطبيقية, ص54.

[33] – ينظر: بشير إبرير و آخرون, مفاهيم التعليمية بين التراث والدراسات اللسانية الحديثة، ص57.

[34] – ينظر: محمد مصطفى زيدان ونبيل السمالوطي, علم النفس التربوي, دار الشروق للنشر والتوزيع, القاهرة, مصر, ط3, 1415هـ1994م، ص147.

[35]– صالح بلعيد, دروس في اللسانيات, دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، بوزريعة، الجزائر، (دط)، 2000م، ص68.

و يعرف المحتوى (المعرفة) على أنه كل ما يقدم للمتعلم من معلومات ومفاهيم ومهارات وقواعد وقوانين ونظريات, وما يرجى إكسابه له من قيم واتجاهات وميول, فهو تحديد ماذا ندرس؟ ويمكن القول أنه وسيلة تحقيق أهداف المنهج, ويبنى المحتوى التعليمي لأي مقرر أو وحدة دراسية حول فكرة أساسية كبيرة يراد للتلاميذ أن يتعلموها.[36]

إذن فالمحتوى هو الغاية التي يسعى المعلم إلى إيصالها للمتعلم, وهو يعبر عن حاجات المتعلم وميولاته في أغلب الأحيان ويمكن أن نشير هنا أن المحتوى يكون صادقا كلما كان وثيق الصلة بالأهداف المسطرة وكذلك كلما كان متماشيا مع الأفكار الحديثة التي تثبت صحتها.[37]

تاسعا– العلاقة بين أقطاب العملية التعليمية:

ترتكز العملية التعليمية على مفهوم أساسي يسمى المثلث التعليمي والذي يربط بين ثلاثة أقطاب هي : المعلم والمتعلم والمحتوى (المعرفة)، حيث لا تنجح العملية التعليمية إلا بتفاعل الأطراف الثلاثة والذي ينتج عنه ثلاث علاقات هي:

1- علاقة بين المعلم و المتعلم: وتعرف بالعقد الديداكتيكي.

2- علاقة بين المعلم و المعرفة: ويصطلح عليها بالنقل الديداكتيكي.

3- علاقة بين المتعلم و المعرفة: وموضوعها تصورات المتعلمين (التمثلات).

و لهذا النسق من التفاعلات عوامل خارجية مؤثرة أو مدخلات و عمليات تفاعلية بين عناصرها واستجابات أو مخرجات. تحدد هذه العوامل من مدخلات ومخرجات علاقات التفاعل التي تحدث بين

---

[36]- كوثر حسين كوجة, تنويع التدريس في الفصل دليل المعلم لتحسين طرق التعليم في مدارس الوطن العربي, مكتبة اليونسكو الإقليمي, بيروت, لبنان, (دط), 2008م, ص96.

[37]- لخضر لكحل وكمال فرحاوي, أساسيات التخطيط التربوي النظرية والتطبيقية, المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم, وزارة التربية الوطنية, الحراش, الجزائر (دط), 2009م, ص128.

العملية التعليمية و محيطها, و تشير العمليات إلى علاقات التأثير و التأثر و التحولات التي تتم داخل العملية التعليمية.

– يقصد **بالمدخلات** كل ما تستقبله العملية التعليمية في محيطها المباشر حيث يشكل منطلقا لها مثل المعارف و وضعية انطلاق المتعلمين وغيرها.

– أما المقصود **بالعمليات** فهو كل التحولات والتغيرات الناجمة عن تفاعل العناصر فيما بينها وما يحدث داخل العملية التعليمية, مثل عملية تبليغ المعارف من طرف المعلم واستقبالها من قبل المتعلم, وكافة أشكال التبادلات الوجدانية وما يترتب عنها من تحولات في مواقف واتجاه المتعلمين.

– أما **المخرجات** فنعني بها كل ما ينتج عن هذه العمليات من آثار ونتائج فعلية، مثل ما يحدث لدى المتعلم من تغيرات معرفية من جراء ما تلقاه واستوعبه من معارف وأنجزه من مهارات.[38]

وينبغي أن نأخذ بعين الاعتبار كل أطراف العلاقة الديداكتيكية, وهي علاقة نوعية تتأسس بين المدرس والتلميذ و المعرفة في محيط تربوي معين وزمن محدد. بالنسبة للمتعلم يجب أن نعرف قدراته ووسطه ونستفيد في ذلك من سيكولوجية النمو وعلم النفس الاجتماعي...والمعرفة ينبغي أن تتميز بالتدرج في مفاهيمها, أما المدرس فينبغي أن تكون له القدرة على التخطيط والاستفادة من نظريات التعلم.[39]

ويعد الثالوث الديداكتيكي هيكلا عاما لوضعية جد معقدة تتعدد فيها التداخلات في كل قطب من الأقطاب الثلاثة, لكنها تشتغل كليا وبشكل مترابط ومنسجم فلا يمكن الفصل بينها مهما كانت الوضعية الديداكتيكية موضوع التحليل إذ تتبادل التفاعلات بين قطبين وفي الآن ذاته بين الأقطاب الثلاثة بشكل كلي متعدد الاتجاهات, فإذا أخذنا المتعلم كمثال فلا يمكن عزله دون أن نأخذ بعين الاعتبار القطبين

[38]– عابد بوهادي, "تحليل الفعل الديداكتيكي (مقاربة لسانية بيداغوجية)", مجلة دراسات للعلوم الانسانية والاجتماعية, جامعة بن خلدون, تيارت, الجزائر, المجلد39, ع2, ص371.

[39]– علي آيت أوشان, اللسانيات والتربية (المقاربة بالكفاءات والتدريس بالمفاهيم)، دار أبي رقراق للطباعة والنشر, الرباط, المغرب, (دط), 2014م, ص130-131.

الآخرين الأمر الذي يجعلنا أمام مجموعة من التفاعلات تعكس ثلاثة علاقات كل واحدة منها تحيل إلى وضعية ديداكتيكية معينة.[40]

1- علاقة المعلم و المتعلم: يطلق على هذه العلاقة **العقد الديداكتيكي** Contrat didactique وهو التزام يربط بين الأطراف المتعاقدة للقيام بشيء أو عدم القيام به داخل المنظومة التربوية, ويعتبر العقد الديداكتيكي مجموع القواعد المنظمة للعلاقات بين مختلف أطراف الوضعية الديداكتيكية, وهذا العقد هو الذي يحدد مكانه التلميذ والمدرس على حد سواء, وكذا المعرفة, وينظم مختلف أشكال التفاعلات.

ويتميز العقد الديداكتيكي بالحركة, فخلال وضعية ديداكتيكية قد تتغير عدة قواعد أو تتطور وربما قد تختفي, ومن الممكن أن تظهر قواعد جديدة بمعنى أن العقد الديداكتيكي قد يفسخ Rupture du contrat .

ونشأ هذا المفهوم في سياقات علمية تهدف إلى عقلنة الحقل التربوي وذلك من خلال :

- إشراك المتعلم في إعداد المحتوى التعليمي.

- الانطلاق مما يعرفه المعلم للوصول إلى ما ينبغي له معرفته.

- تبنى طرائق التدريس الفعالة.

- إعتماد أساليب التقويم الحديثة.[41]

ويبنى العقد البيداغوجي/الديداكتيكي على المراحل التالية:

أ- الاخبار: و يكون مشتركا بين المتعاقدين متعلقا بالبرامج والأهداف ومدد الانجاز والمعطيات المادية.

ب- الالتزام: أي مساهمة كل طرف في التوقيع ولو بشكل ضمني على العقد والالتزام ببنوده خلال انجازه.

ج- الضبط: ويتعلق الأمر بتدبير سير العمل ومراجعته من طرف المتعاقدين.

---

[40]- عابد بوهادي, "تحليل الفعل الديداكتيكي (مقاربة لسانية بيداغوجية)", ص 371.

[41]- علي آيت أوشان, اللسانيات والتربية, ص137-138.

د– التقويم: وهو مرحلة فحص مدى تحقق أهداف العقد .

والعقد البيداغوجي إجراء مقتبس من ميدان التشريع و الصناعة, يقوم في إطار العمل التربوي على اتفاق تعاقدي بين طرفين هما المدرس و التلميذ.

ويبنى هذا الاتفاق على مفاوضة بينهما حول متطلبات المتعلم و أهداف ومرامي التعليم وواجبات كل طرف و حقوقه, وأهداف عملية التعليم و التكوين.[42]

هذا وقد يقع انحراف على العقد الديداكتيكي عندما يقود المدرس كل المتعلمين إلى التحكم في الأهداف المتوخاة من العملية التعليمية أثناء مساعدتهم ومدهم بالوسائل التي تسهل الفهم لديهم أو تتيح نجاحهم في الأداء فينجر عن هذا انحرافات وانزلاقات تتمثل فيما يلي:

أ– أثر طوباز Topaze Effet : ويتمثل في الحالة التي يهيئ فيها المدرس أسئلة الدرس على مقاس الأجوبة التي يريد سماعها, وهكذا يضع المدرس الجواب الذي يريده, ثم يشرع تاليا في صياغة الأسئلة حوله قصد طرحها على المتعلمين, وقد يتجلى هذا الأثر في حالات أخرى ومنها الحالة التي يقف فيها المتعلم أمام صعوبة ما تعترض مواصلتة لحل مشكلة, ويقتضي الأمر أن يواجه تلك الصعوبة في حينها، ولكنه عوض ذلك قد يتلقى مساعدة حاسمة من طرف المدرس. الشيء الذي يفوت عليه فرصة بلوغ مستوى أعلى من التعلم. وكل مدرس مدعو إلى الانتباه إلى هذا الأثر وأن يتعامل بوعي مع المتعلمين حتى لا يخرق العقد الديداكتيكي الذي يجمعه بهم.[43]

ب– أثر جوردان Effet Jourdain : وهو عبارة عن سوء تفاهم عميق يحدث أحيانا بأن يتفادى المدرس عنوة كل نقاش مع المتعلمين حول معلومة أو مفهوم معين، و يكتفي بأن يتقبل أدنى مؤشر سلوكي صادر عنهم معتبرا إياه دليلا على الفكرة المطلوبة أو العمق المنشود في المناقشة حتى وإن كان ذلك المؤشر عاديا ولا يحتمل التأويل الممنوح له, وقد يتجلى هذا الأثر أيضا عندما يعتبر المدرس أن إشارة بسيطة يبديها المتعلم دليل على فهمه واستيعابه كما يقال.

---

[42]– عبد اللطيف الفاربي وآخرون, معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك, دار الخطابي, الدار البيضاء, المغرب، ط1, 1994م, ص54.

[43]– دليل الأساتذة الجدد للتعليم الابتدائي, وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي, الرباط, المغرب, 2011م, ص108.

ج- الانزلاق الميتامعرفي Le glissement metacognitive : قد لا يتوقف المدرس أحيانا في إبلاغ ما يريد إبلاغه للمتعلمين فيعجز بالتالي عن دفعهم نحو تحقيق الهدف المتوخي, فيلجأ كتعويض عن فشله إلى تبريرات متعددة فيتحول إلى موضوعات أخرى مستبدلا بذلك الموضوع الذي يشكل المحور الفعلي للدرس أو قد يركز شرحه على طريقة أو تقنية معينة ويتوقف عندها كبديل عن ذلك الموضوع.

د- الاستعمال المفرط للمماثلة L'utilisation abusive de l'analogie: لا خلاف أن المماثلة تعتبر من "التقنيات" الجيدة في الشرح و التفسير، إلا أن الإفراط في استعمالها قد يؤدي إلى نتيجة عكسية أو غير متوقعة و قد لاحظ الديداكتيكيون أن هذا الاستعمال المفرط للمماثلة على صعيد العقد الديداكتيكي أمر غير مفيد بل على العكس يمكن أن يفضي إلى السقوط في ما يعرف بأثر طوباز أو بعبارة أخرى إلى بطء في الفهم واكتساب المعلومات.[44]

2- علاقة المعلم والمعرفة: أو ما يصطلح على تسميته **بالنقل الديداكتيكي transposition didactique**، ويحتل موضوع النقل الديداكتيكي مكانة هامة في ميدان العلوم، وترجع أصول هذا المفهوم إلى ديداكتيكا الرياضيات عند (Yves chevallard) شوفلر و (M.A.Joushua) جوزيا في مقال متميز حاولا فيه معاينة التغييرات التي وافقت مفهوم (nation) المسافة أثناء نقله من المعرفة العلمية (savoir savant) إلى المعرفة المراد تدريسها في مجال الرياضيات.

و يشير (Astolfi) أستولفي إلى أن تعيين عنصر ما من المعرفة العلمية موضوعا للتدريس يحدث تحولا كبيرا في طبيعة هذا العنصر في الوقت الذي تتغير فيه الأسئلة التي يسمح هذا الأخير بالإجابة عنها, وكذا الشبكات العلائقية التي يقيمها مع مفاهيم أخرى, و بناءا عليه توجد ابستومولوجيا مدرسية (Epistémologie scolaire) يمكن تمييزها عن الإبستومولوجيا المعتمدة في المعارف المرجعية (Les savoirs des références) .

[44]- دليل الأساتذة الجدد للتعليم الابتدائي, وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي, ص108-109.

ويعرف (شوفلر) النقل الديداكتيكي بأنه مجموعة التغييرات التي ترافق المعرفة حينما نريد تدريسها.[45] ذلك أن محتوى المعرفة التي يتعامل معها التلميذ في إطار الوضعية التعليمية تختلف عن محتوى المعرفة التي يتعاطاها العلماء المختصون بحكم أن المعرفة تمر بعدة تحولات حتى تصبح معرفة صالحة للتعلم. وميز شوفلر في هذا الصدد بين المراحل الآتية:

أ- مرحلة المعرفة العلمية.

ب- مرحلة المعرفة الواجب تدريسها.

ج- مرحلة المعرفة المتداولة في القسم.

د- مرحلة المعرفة التي يكتسبها التلميذ.

ويلخص النقل الديداكتيكي بمعناه العام في الرسم الآتي:

موضوع المعرفة ⟵ الموضوع المراد تعليمه ⟵ موضوع التعلم

objet d'enseignement objet enseigner Objet de savoir

الشكل رقم (1) يبين النقل الديداكتيكي بمعناه العام

أ- المعرفة العلمية: هي معرفة المتخصصين وتكون مبنية على مفاهيم مجردة ومعقدة, وتتميز بأنها معرفة مفتوحة ومتكررة ولا يمكن لغير المتخصصين تمثيلها.

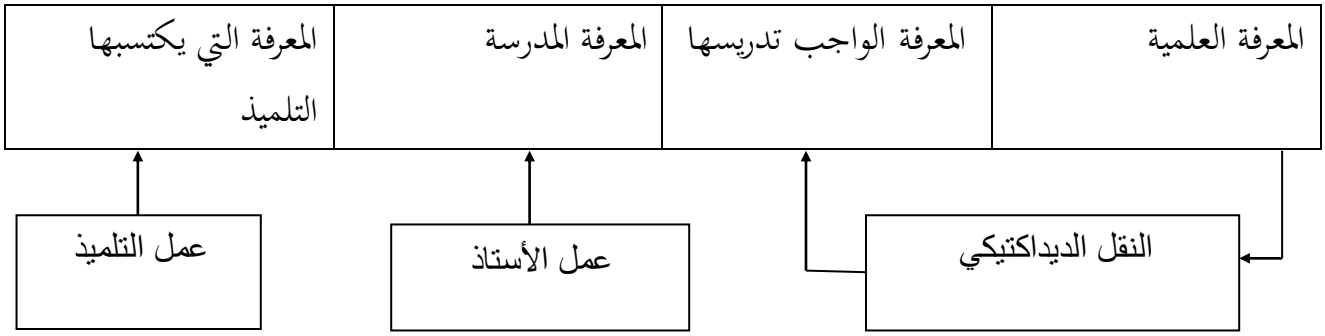
ب- المعرفة الواجب تدريسها: فهي المعرفة الموجودة في البرامج الرسمية و الكتب المدرسية, و إن كانت مشتقة من المعرفة العلمية فإنها تختلف عنها لأنها معرفة مغلقة, تتم عملية اشتقاقها بواسطة النقل الديداكتيكي.

ج- المعرفة المتداولة في القسم: وتتمثل فيما يلقنه المدرس في القسم للتلاميذ وتنتقي هذه المعرفة محتواها من المعرفة الواجب تدريسها, كما تستمد أيضا من مواضيع الامتحانات, ونصائح المتفقدين والمرشدين ومن

[45]- ينظر: علي آيت أوشان، اللسانيات و الديداكتيك، ص132.

اللقاءات البيداغوجية وحلقات تكوين المدرسين, وتخضع بدورها لطابع الأستاذ الخاص وثقافته الشخصية, ويتبين ذلك من خلال تفضيله لكيفية أو طريقة في التقديم و الملائمة مع مستوى التلاميذ بالإضافة إلى الأهمية التي يعطيها لمظهر أو مفهوم معين.

د- المعرفة التي يكتسبها التلميذ: هذه المعرفة لا تعكس بالضرورة ما درسّه الأستاذ، ذلك أن التلميذ يمارس بدوره عملية ذهنية على كل ما قدمه الأستاذ فهو يؤول ويعيد تنظيم مكتسباته السابقة وفق تصور جديد قصد دمج ما تم تحصيله بالإضافة إلى ذلك يأخذ التلميذ بعين الاعتبار ما ينتظر الأستاذ منه بسبب وجود عقد ديداكتيكي ضمني أو صريح بينهما. ويمكن التمثيل لما تقدم بهذا الرسم:[46]



الشكل رقم (2) يشرح كيفية اكتساب التلميذ للمعرفة

ويقتصر شوفلر النقل الديداكتيكي في الانتقال من المعرفة العلمية إلى المعرفة الواجب تدريسها كم يبرز ذلك في هذا الرسم:

الشكل رقم (3) يبين الانتقال من المعرفة العلمية إلى المعرفة الواجب تدريسها

[46] – علي آيت أوشان, اللسانيات والديداكتيك, ص132-134.

ومن خلال ما تقدم يتضح أن النقل الديداكتيكي ضرورة واجبة في المدرسة لأن به تتم تحويل المعرفة الموجودة لدى أهل الاختصاص التي تتم بالتعقيد والتجريد إلى المعرفة الواجب تدريسها والمبرمجة في المناهج والمقررات الدراسية والكتب المدرسية, وبه أيضا يقوم المعلم بتحويل المعرفة المتداولة في القسم والتي يستقيها ويستنبطها من المعرفة الواجب تدريسها وكذا الملتقيات والامتحانات وغيرها ثم يحولها إلى معرفة يكتسبها التلميذ، إذ بها تنمي كفاءاته اللغوية والعقلية والتي تجعل منه تلميذا ناجحا ذو كفاءة جيدة.

3- علاقة المتعلم والمعرفة: تهدف هذه العلاقة إلى تجسيد **التمثلات** Représentation، وفي مجال الديداكتيك تستعمل التمثلات لفهم النشاط الذهني للمتعلم و كيفية بنائه للمعرفة وتعرف باعتبارها مجموع المعارف والتصورات التي يملكها المتعلم في وقت محدد حول الأشياء والأحداث والمفاهيم والقوانين. وتتكون بفعل تعليمات وخبرات سابقة مرتبطة أساسا بالمحيط المباشر للطفل, ونتيجة للتفاعل المستمر مع محيطه الطبيعي والاجتماعي فهي تجعل ما يسمى بآلية الترسيخ ancrage تصبح جزءا من بنيته الفكرية والذهنية والوجدانية والمهارية.

إن الانطلاق من تمثلات المتعلمين لبناء معارف ومفاهيم جديدة أمر ضروري من الناحية البيداغوجية والديداكتيكية لأنها تلقي الضوء على التصورات الذهنية القبلية لدى المتعلم, والتي تدخل في تفاعل مستمر خلال عملية بناء المفاهيم الجديدة, ويمكن أن تتخذ التمثلات في سياق وضعية تعليمية أوضاعا مختلفة فقد تكون صحيحة فتشكل أساسا للمعرفة الجديدة وفي هذه الحالة يتم تعزيزها واغناؤها ودعمها, وقد تكون خاطئة فيتم تصحيحها وإعادة بنائها من أجل استيعابها وبناء معرفة صحيحة منظمة ومدمجة في البنية المعرفية للمتعلم.[47]

وتتشكل التمثلات المعرفية حسب برونر (bruner) عبر مراحل ثلاث:

أ- المرحلة العلمية: و هي مرحلة تشكيل المفهوم وتتأسس على الفعل الحسي الحركي والتفاعل المباشر مع الأشياء.

[47] - عبد الرحمان التومي, الجامع في ديداكتيك اللغة العربية, مفاهيم منهجيات ومقاربات بيداغوجية, مطبعة المعارف الجديدة, الرباط, المغرب, ط2, 2016م, ص21.

ب– المرحلة الأيقونية: تبنى هذه المرحلة على الصورة الداخلية أو الذهنية للأشياء حيث يستحضر الفرد المتعلم صورة الأشياء عوض المفاهيم.

ج– المرحلة الرمزية: وهي مرحلة التجريد واستخدام الرموز وتركيز الخبرات المكتسبة وتكثيفها في جمل وعبارات ذات دلالات رمزية أو في معادلات رياضية رمزية, ويتم تشكيل التمثلات المعرفية للمفاهيم بين مرحلتين: مرحلة تشكيل المفهوم, ومرحلة تعلم اسم المفهوم.[48]

ويبنى مفهوم التمثيل في المجال الديداكتيكي على مجموعة من الأسس منها:

– ارتباط تمثلات التلاميذ ببنية ذهنية ضمنية.

– كونها شكلا أو نمطا تفسيريا للوضعيات.

– أنها من حيث التكوين ذات طابع فردي واجتماعي.

وقد طرح جيوردان (giordan) في محاولة تحديده لمفهوم التمثل ما يلي:

– المشكل: وهو عبارة عن مجموعة الأسئلة التي تستدعي توظيف التمثلات.

– الإطار المرجعي: ويتشكل من مجموع المعارف التي يوظفها المتعلم أثناء تفاعل تماثلات سابقة مع التمثل الرئيسي.

– العملية الذهنية: وهي مجموع الأنشطة الذهنية التي يتحكم فيها المتعلم.

– الشبكة الدلالية: وتعني كل ما يسمح بإعطاء معنى للتمثل وذلك انطلاقا من الإطار المرجعي والعمليات الذهنية.

– الدوال: وهي مجموع العلامات والرموز الموظفة خلال مرحلة إنتاج وتكوين التمثل.[49]

---

[48] – عابد بواهدي, "تحليل الفعل الديداكتيكي مقاربة لسانية بيداغوجية",ص372.

[49] – عابد بوهادي,"تحليل الفعل الديداكتيكي مقاربة لسانية بيداغوجية " ص372.

إن التمثلات هي نتاج من جهة, وسيرورة نشاط وبناء للواقع في الذهن من جهة أخرى, ويتم ذلك من خلال ما يكتسبه المتعلم عبر الحواس, وعن طريق العلاقات القائمة بينه وبين الأفراد و الجماعات خلال حياته, والتي تصبح راسخة في ذهنه, إلا أن هذه المعطيات تكون مصنفة ومرتبة وفق نظام خاص للترميز, في إطار منظومة معرفية شاملة ومنسجمة في علاقاتها مع اهتمامات المتعلم والمهام التي يقوم بها.

إن التمثلات السابقة تصفّي وتنتقي المعارف المكتسبة حيث يتم تتميمها وتحديدها وتحويلها, الشيء الذي ينتهي بتشكيل تمثلات جديدة.

وقد اقترح جيوردان جعل التمثلات عنصر تشخيصي ديداكتيكي يسمح بتحديد معارف التلميذ المكتسبة وذلك عبر خلق وضعيات تعليمية تحفيزية و رصد أنشطة المتعلم، بحيث يدمج في أنشطة الحوار و المناقشة والتعبير بشكل يمكن من التأكد عن صحة تمثلاته أو تجاوزها إذا تبين أنها خاطئة. وهناك طرق متعددة لمقاربة مسألة تمثلات المتعلمين من زاوية ديداكتيكية نذكر منها:[50]

- المقاربة التي تعتمد تقنية المقابلة.

- المقاربة التي تعتمد تقنية الملاحظة.

- المقاربة التي تعتمد تقنية الخريطة المفاهيمية (La carte conceptielle).

ومما سبق نخلص إلى أن نجاح المدرس أثناء قيادته العملية التعليمية يكمن في مدى معرفته ودرايته بأهمية العلاقات القائمة بين أقطاب المثلث التعليمي (الديداكتيكي)، وأن يهيئ هو والمؤسسة الوصية على ذلك لها الظروف المناسبة كالوسائل التعليمية والمناهج الدراسية والكتب المدرسية وتطبيق المقاربات والطرق البيداغوجية اللائقة لسيرورة الفعل التعليمي.

بالإضافة إلى إلمام المعلم (المدرس) بكافة تصورات أو معارف التلميذ القبلية السابقة لأن بها ينطلق لبناء معارف جديدة تمكنه من النجاح في اكتساب الملكة اللغوية والقدرات الذهنية المميزة.

[50] – علي آيت أوشان, الليسانيات والتربية، ص140.

المبحث الثاني: تعليمية اللغة العربية والمناهج التعليمية الحديثة

أولا– تمهيد:

لقد عرفت المنظومة التربوية في العالم جملة كبيرة من التغييرات والتطورات سعى أهل الاختصاص فيها إيجاد الحلول والعوائق التي تواجه التعليمية عامة وتعليمية اللغات والمواد خاصة، وهذا بأقل التكاليف وأقصر الطرق لتحقيق الكفاءة المثلى لإنتاج مواطن صالح ومنتج تستفيد منه كل المؤسسات التي تمت للمدرسة بصلة, ومن بين الحلول التي اقترحها الديداكتيكيون هي محاولة استثمار المناهج التعليمية التي تمخضت عن اللسانيات العامة في الارتقاء بتعليمية اللغات وتطوير محتوى مناهجها الدراسية وتفعيل أحسن الطرائق المستعملة واستخدام أفضل أساليب التقويم.

ومن تعليمية المواد نجد تعليمية اللغة العربية والتي بدورها جزء من التعليمية العامة كما أنها تهتم بالقوانين والمعطيات والمبادئ ولكن على نطاق أضيق, لأنها تتعلق بمادة دراسية واحدة وتهتم بعينة تربوية خاصة وبوسائل خاصة. وبعبارة أخرى تمثل تعليمية اللغة العربية الجانب التطبيقي للتعليمية العامة إذ تهتم بأنجع السبل والوسائل لتحقيق الأهداف وتلبية حاجات المتعلمين وتهتم بمراقبة العملية التربوية و تقويمها وتعديلها.[51]

وعليه نقول أن تعليمية اللغة العربية هي تلك التفاعلات التي تحدث داخل القسم بين المعلم والمتعلم وأنشطة وفروع اللغة العربية من نحو وصرف وبلاغة وعروض وتعبير شفهي.... بواسطة وسائل وطرائق تعليمية معينة يحددها منهاج اللغة العربية قصد تحقيق أهداف مسطرة مسبقا متمثلة في التحكم بالمهارات واكتساب الملكة الغوية بغية التواصل بلغة عربية سليمة، والتي تخضع لعملية التقويم من طرف المعلم.

[51] – ينظر: هيئة التأطير بالمعهد, تعليمية اللغة العربية للتعليم المتوسط سند تكويني لفائدة أساتذة التعليم المتوسط، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية, الحراش, الجزائر, ص11. ,من الموقع http/www.inFPE.edu.dz/publiation/private/didact-M.hTM

وتعليم اللغة العربية عموما لا يتم إلا باكتساب المتعلم المهارات اللغوية والمتمثلة في الاستماع و القراءة والكتابة والتحدث. إذ بتعلم المتعلم لهذه المهارات يكون قد ساهم بقسط كبير في إنجاح العملية التعليمية وتحقيق الأهداف المرجوة. ولا ضير أن نتطرق لهذه المهارات بالتفصيل لكي نتعرف أكثر على مفهومها وخصائصها والدور الذي تلعبه في تعليمية اللغة العربية:

1- مهارة الاستماع: هو فن من فنون اللغة العربية, وهو من المهارات اللغوية الهامة التي تكسب الإنسان الخبرة في الحياة من خلال الاستماع لما يقوله الآخرون في مجالسهم على مختلف مستوياتها و أهدافها, ووسيلة من وسائل تنمية ثقافة الفرد وزيادة معرفته في جميع المجالات والمناحي.... ومن الملاحظ أن كثيرا من المعلومات تفوتنا عندما نستمع إلى محاضرة أو حديث بسبب عدم تدريبنا منذ وقت مبكر على الاستماع. لذا فهو عامل مهم في عملية الاتصال والتعليم والتعلم.[52]

فهو بذلك عملية ذهنية واعية مقصودة ترمي إلى تحقيق غرض معين يسعى إليه السامع تشترك فيها الأذن والدماغ, إذ تستقبل الأذن الأصوات وتنقل الإحساسات الناجمة عنها إلى الدماغ, فيحللها ويترجمها إلى دلالاتها المعنوية في ضوء المعرفة السابقة لدى المستمع وسياقات الحديث والموقف الذي يجري فيه.[53] فهو عملية معقدة في طبيعتها لأنه يشتمل على:

- إدراك الرموز اللغوية المنطوقة عن طريق التمييز السمعي.
- فهم مدلول هذه الرموز.
- إدراك الوظيفة الاتصالية المتضمنة في الرموز أو الكلام المنطوق.
- تفاعل الخبرات المحمولة في هذا الاتصال مع خبرات المستمع وقيمه ومعاييره.
- نقد هذه الخبرات وتقويمها والحكم عليها في ضوء المعايير الموضوعية المناسبة لذلك.

[52] – محمد بن ابراهيم الخطيب, طرائق تعليم اللغة العربية, مكتبة التوبة, الرياض, السعودية, ط1, 1424هـ/2003م, ص40.

[53] – محسن علي عطية, مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها, دار المناهج للنشر والتوزيع, عمان, الأردن, ط1, 1428هـ/2008م, ص217-218.

فالاستماع إذن إدراك وفهم وتحليل وتفسير وتطبيق ونقد وتقويم,[54] ويختلف الاستماع باختلاف غرض المستمع وقد قسم إلى ثلاثة أنواع هي:

أ- الاستماع بغرض الحصول على معلومات مثل الاستماع على الدروس والمحاضرات ولابد للمستمع هنا أن يكون متتبعا لما يقوله المتحدث حتى تكون المعلومات كاملة غير منقوصة.

ب- الاستماع بقصد النقد والتحليل ويتطلب هذا النوع من المستمع اليقظة التامة حتى لا تفوته أي فكرة ثم يعمد بعد ذلك إلى الحكم على الأفكار حكما موضوعيا عادلا.

ج- الاستماع بقصد الاستمتاع مثل الاستماع إلى الشعر بهدف التذوق والاستمتاع من غير عناء أو جهد فكري يكون المستمع في حالة استجابة عاطفية ويتطلب جوا مريحا يدفع صاحبه إلى الانسجام والتواصل مع ما يستمع له.[55]

ومن الجدير بالذكر أن الاستماع ومهاراته على الرغم مما له من أهمية في العملية التعليمية يكاد يكون مهملا في مناهج الدراسة, فلا توجد مفردات خاصة لتدريس الاستماع ولا أنشطة مقصودة للتدريب على الاستماع...لذا يجب على المتعلم التدرب عليه منذ المرحلة الأساسية، وهناك وسائل وأنشطة يمكن اعتمادها تختلف بحسب المرحلة الدراسية التي يتواجد فيها المتعلم واختلاف أهداف الاستماع. وفي المرحلة المتوسطة نذكر بعض التدريبات و التي منها:

- قراءة الموضوعات الإنشائية من بعض الطلبة و مطالبة الآخرين بالإنصات وتسجيل الملاحظات ومناقشة الطالب بعد الانتهاء من قراءة موضوعه.

- الاستماع إلى حديث المدرس في موضوع معين, وتدوين الملاحظات والأسئلة حوله.

- الاستماع إلى ملخصات الدروس.

- الاستماع إلى سرد قصة ومناقشة بعض الأدوار والحوادث التي وردت فيها.

---

[54] محمد بن ابراهيم الخطيب, طرائق تعلم اللغة العربية, ص45.

[55] - فراس السليتي, استراتيجات التدريس المعاصرة, عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع, اربد, الأردن, ط1, 2015م, ص199.

– الاستماع إلى خطبة الجمعة وتسجيل أبرز عناصرها.

– الاستماع إلى ندوة أو مناقشة وتدوين أبرز ما جاء فيها.[56]

ومجمل القول أن الاستماع من أهم فنون اللغة إن لم يكن أهمها على الإطلاق, وذلك لأن الناس يستخدمون الاستماع والكلام أكثر من استخدامهم للقراءة والكتابة, وقد صور أحد الكتاب هذه الأهمية في الاستخدام قائلا: "إن الإنسان المثقف العادي يستمع إلى ما يوازي كتابا كل أسبوع, ويقرأ ما يوازي كتابا كل شهر, ويكتب ما يوازي كتابا كل عام"[57]

2– مهارة التحدث(الكلام): يعتبر الكلام هو الفن الثاني من فنون اللغة حيث يشير علماء اللغة إلى أن الكلام هو اللغة, فالكلام مهارة لغوية تظهر مبكرة في حياة الطفل ولا تسبق إلا بالاستماع فقط, ذلك الذي من خلاله يعلم الكلام، لذا فهو نتيجة للاستماع وانعكاس له, وهو ترجمة اللسان عمّا تعلمه الإنسان عن طريق الاستماع والقراءة والكتابة، وهو من العلامات المميزة للإنسان, فليس كل صوت كلام لأن الكلام هو اللفظ والإفادة, واللفظ هو الصوت المشتمل على بعض الحروف, كما أن الإفادة هي ما دلت على معنى من المعاني. والكلام بمعناه الحقيقي هو ما يصدر عن الإنسان ليعبر به عن شيء له دلالة في ذهن المتكلم والسامع أو على الأقل في ذهن المتكلم.

والكلام من الأنشطة اللغوية التي يمارسها الصغير والكبير في حياته اليومية فالإنسان يستخدم الكلام أكثر من القراءة والكتابة. وقد يطلق البعض عليه الحديث أو التعبير الشفهي.[58]

وعملية الكلام أو التحدث ليست حركة بسيطة تحدث فجأة, وإنما هي عملية معقدة وبالرغم من مظهرها الفجائي إلا أنها تتم في عدة خطوات وهذه الخطوات كما يلي:

---

[56] – محسن علي عطية, مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها, ص242–243.

[57] – علي أحمد مدكور, تدريس فنون اللغة العربية, دار الفكر العربي, القاهرة, مصر, (د.ط), 1427هـ/2006م, ص82.

[58] – بشير بن عبد المعطي بغدادي, الموسيقى والمهارات اللغوية للطفل (برنامج لتنمية المهارات), دار الكتب الوثائق القومية, الإسكندرية, مصر, ط1، 2012م, ص157–158.

– استشارة

– تفكير

– صياغة

– نطق

قبل أن يتحدث المتحدث لابد من استشارته للحديث، فالحديث استجابة لاستشارة داخلية أو خارجية وبعد الاستشارة يبدأ في تصور المفاهيم والأفكار التي يستخدمها ردا على المستشير, والمتعلم الجيد هو الذي يفكر فيما سيقوله ويرتب أفكاره قبل النطق بها, ثم بعد أن يستشار ويفكر المتحدث فيما سيقول يبدأ في انتقاء العبارات والكلمات المناسبة، ثم يقوم بعملية التعديل والتحسين، ثم بعد ذلك تأتي المرحلة الأخيرة وهي مرحلة النطق. فبالنطق السليم تتم عملية الكلام، لذا يجب أن يكون النطق واضحا سليما خاليا من الأخطاء, وهذا ما يجب أن يهتم به المدرس مع تلاميذه في هذا المجال.

وهكذا نرى أن المتحدث الجيد هو الذي يتحدث إذا كان له داع للكلام، ثم يفكر فيما سيتحدث, ثم يختار الألفاظ المناسبة التي تتناسب مع المقام، ثم ينطق نطقا سليما خاليا من الأخطاء اللغوية.[59]

ويمكن للمعلم أن يستخدم مجموعة من الطرق والاستراتيجيات لتنمية مهارة التحدث ومنها:

– المناقشة: وقد تكون بصورة ثنائية بين المعلم و الطالب أو فيما بين الطلبة أنفسهم بحيث يدير المعلم النقاش ويكون دور الطالب التعبير عن وجهة نظره.

– طريقة المجموعات: وتتم من خلال الحوار الشفوي الذي يتم بين الطلبة أثناء قيامهم بالأنشطة التي يحددها المعلم.

– طريقة التمثيل: كأن يطلب المعلم من المتعلمين تمثيل قصة ما وتقمص أدوارها.

– طريقة المناظرة: وهي حوار أو تفاعل لفظي بين شخصين قائم على المناقشة في طرح وجهات النظر.

[59] –ينظر: علي أحمد مدكور, تدريس فنون اللغة العربية, ص113–115.

– استخدام القصص: كأن يطلب المعلم من التلاميذ إعادة سرد قصة والتي يكون قد سردها عليهم أو يطلب منهم تلخيص وعرض قصص جديدة.

– إستراتيجية التعبير عن الموضوعات الخاصة بالطلبة شفويا.

– إستراتيجية طرح الأسئلة و انتظار الإجابة من التلاميذ لأن في ذلك تطوير مهارة المحادثة والتعبير لديهم.

– أسلوب الخطابة: حيث يعزز الثقة بالنفس لدى الطالب ويعطيه الجرأة على التعبير.[60]

3– مهارة القراءة: القراءة أسلوب من أساليب النشاط الفكري وهي عملية يراد بها إيجاد الصلة بين لغة الكلام والرموز الكتابية, وتتألف لغة الكلام من المعاني والألفاظ التي تؤدي هذه المعاني، وعلى هذا الأساس فإن عناصر القراءة تتكون من (المعنى الذهني, اللفظ الذي يؤديه, الرمز المكتوب) وقيل: أن القراءة هي عملية تعرف الرموز ونطقها نطقا صحيحا, أي الاستجابة البصرية لما هو مكتوب، ثم النطق. أي تحويل الرموز المطبوعة إلى أصوات ذات معنى ثم الفهم أي ترجمة الرموز المدركة ومنحها المعاني المناسبة, وهذه المعاني في الواقع تكون في ذهن القارئ وليست في الرمز ذاته.[61]

وتنقسم القراءة من حيث استخدام الصوت إلى قراءتين: قراءة صامتة تستخدم حاسة الإبصار فقط، وقراءة جهرية تستخدم حاستي البصر والسمع, هذا من جهة أما من جهة الغاية فنجدها تنقسم إلى:

– القراءة العامة للثقافة والمعرفة وامتلاك المعلومات من مصادرها الأصلية.

– القراءة الوظيفية العلمية التي يمارسها الفرد في التعليم والتعلم.

– قراءة الاستمتاع للتسلية وملء أوقات الفراغ.

وعملية القراءة الصحيحة لا تتم إلا بمجموعة من الخطوات هي :

– الإدراك للبيانات البصرية.

---

[60]– ينظر: فراس السليتي, استراتيجيات التدريس المعاصرة, ص203–206.

[61] – طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي, اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها, دار الشروق للنشر والتوزيع, عمان, الأردن, ط1, 2005م, ص105.

– الفهم من خلال ربط المفردات المقروءة بالمعنى.

– ردة الفعل من خلال التفاعل مع المقروء.

– التطبيق من خلال استثمار ما تبقى من معلومات في التواصل الفعال.[62]

ولقد سار مفهوم القراءة عبر مراحل زمنية وتطور في كل مرة و هذه هي مراحله:

كان مفهوم القراءة محصورا في دائرة ضيقة حدودها الإدراك البصري للرموز المكتوبة وتعريفها والنطق بها وكان القارئ الجيد سليم الأداء، ثم تغير هذا المفهوم نتيجة للبحوث التربوية, وصارت القراءة عملية فكرية عقلية ترقى إلى الفهم, أي ترجمة الرموز المقروءة إلى مدلولاتها من الأفكار، ثم تطور مفهوم القراءة بأن أضيف إليه عنصر آخر هو تفاعل القارئ مع الشيء المقروء تفاعلا يجعله يرضى أو يسخط أو يعجب أو يشتاق أو يسر أو يحزن. وأخيرا انتقل إلى استخدام ما يفهمه القارئ في مواجهة المشكلات والانتفاع بها في المواقف الحيوية. لذا نستطيع أن نقول أن القراءة أصبحت تعني إدراك الرموز المكتوبة والنطق بها، ثم استيعابها و ترجمتها إلى أفكار، وفهم المادة المقروءة، ثم التفاعل مع ما يقرأ، وأخيرا الاستجابة لما تمليه هذه الرموز.[63]

وأما عن طريقة تدريس مهارة القراءة عند المعلمين فإننا نجدهم على ضربين: فمن المدرسين من يكون همه إتقان المتعلم لفك الرموز والقراءة السليمة من حيث الشكل أي التركيز على دور المتعلم في قراءة تتسم بالضبط السليم للكلمات وإخراج الحروف من مخارجها الأصلية دون كبير اهتمام بما يحصّله المتعلم من معان أو تركيز على الاستيعاب, ومن المدرسين من تسيطر عليه فكرة المعنى, فينصب اهتمامه على الاستيعاب وربط المعلومات الجديدة بالمعلومات القديمة, واستخدام القراءة لتمكين المتعلم من استخراج معان جديدة مستخدما التحليل المنطقي والمحاكمة العقلية، وقد يهمل هذا النوع من المدرسين الضبط الإعرابي ويعتبره أمرا ثانويا.[64]

---

[62] –ابتسام محفوظ أبو محفوظ, المهارات اللغوية, دار التدمرية, الرياض, السعودية, ط1, 1429هـ/2017م, ص20.

[63] – ينظر: سميح أبو مغلي, الاساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية, دار البداية, عمان, الأردن, ط1, 1425هـ/2005م, ص19.

[64]– ينظر: صالح نصيرات, طرق تدريس العربية, دار الشروق, عمان, الأردن, ط1, 2006م ,ص128.

(*) مهارات القراءة: السرعة, الاستقلال في القراءة, القدرة على فهم المعنى, القدرة على الوقف عند اكتمال المعنى, الاستطاعة على رد المادة المقروءة إلى الأفكار الأساسية, صياغة العناوين الجانبية للفقرات.

ولدرس القراءة أهداف كثيرة يمكن أن نذكر منها:

- إجادة النطق.

- كسب المهارات في القراءة المختلفة(*).

- حسن الأداء.

- استيعاب المعنى وتمثيله.

- الكسب اللغوي، كتنمية المفردات والاستطاعة على معرفة التراكيب الجديدة وفهم أغراض المادة المقروءة.

- التدريب على التعبير الجيد الصحيح.

- تنمية ميل الطالب إلى القراءة الجادة.[65]

وعليه فهذه الأهداف وأخرى تزيد الرصيد اللغوي للمتعلم، وتعطيه القدرة على إنشاء العديد من الفقرات والنصوص، وتعزز الثقة بالنفس لديه وتعينه على الكتابة والتأليف.

4- مهارة الكتابة: يقول المثل المشهور: "العلم صيد والكتابة قيد". يبرز جليا الأهمية العظمى التي تكتسبها الكتابة من خلال أنها حاضنة العلوم من الزوال، فكم وصلنا من علم المتقدمين وشعرهم وحفظ بالكتابة في دفاتر الكتب والمجلدات. وهي نتاج المهارات السابقة: الاستماع والكلام والقراءة، ولذلك فقد عنيت مهارة الكتابة بالدراسة فنجد محمود كامل الناقة يقول عنها: "قد يتصور البعض خطأ أن الكتابة مهارة بسيطة تتركز في القدرة على رسم الحروف والكلمات رسما صحيحا طبقا لما اتفق عليه أصحابها من أشكال لهذه الحروف والكلمات، ومع أن هذا يكون جزءا مهما من مفهوم الكتابة إلا أن مفهوم الكتابة أوسع من هذا وأشمل، فالكتابة تشير إلى مجموعة من الأنشطة والمهارات تبدأ بتحويل الصوت المسموع إلى شكل مرئي متفق عليه, يتلو ذلك كتابة وحدات لها معنى كالكلمة والجملة.

---

[65] - هدى علي جواد الشعوي وسعدون محمود الساموك, مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها, دار بوابل للنشر, عمان, الاردن,ط1, 2005م, ص172-173.

وكلتا العمليتين كتابة الحروف ثم كتابة الكلمات وكتابة الجمل يتم التركيز فيها على الرسم الكتابي لرموز اللغة, هذه العملية نسميها الهجاء والخط، ثم تأتي مرحلة استخدام نظام تركيب الجمل في صياغة الجمل وكتابتها، وهذا نسميه النشاط الكتابي العملي البسيط أو التعبير وهو الجانب الأول من مهارة الاستقلال في الكتابة ثم تأتي مرحلة النشاط الكتابي المتطور، والهدف منها تعبير الكاتب عن نفسه في صيغة مهذبة وراقية تتطلب استخدام الثروة اللغوية وهذا النشاط نسميه الإنشاء.[66]

ومختصر القول أن الكتابة عملية يقوم فيها الفرد بتحويل الرموز من خطاب شفوي إلى نص مطبوع. إنها تركيب للرموز بهدف توصيل رسالة إلى قارئ يبعد عن الكاتب زمانا و مكانا. وتنقسم الكتابة إلى ثلاثة أنواع:

أ– الكتابة التعبيرية (الإبداعية): وفيها يعبر الفرد عن أفكاره الذاتية الأصلية، ويبني أفكاره وينسقها وينظمها في موضوع معين بطريقة تسمح للقارئ أن يمر بالخبرة نفسها التي مر بها الكاتب.

ب– الكتابة المعرفية (الوظيفية): وفيها يستهدف الفرد نقل المعلومات والمعارف وإخبار القارئ بشيء يعتقد الكاتب أن من الضروري إخباره به, وتستلزم هذه الكتابة المعرفية تفكيرا تحليليا وقدرة على إكساب معنى لأشياء لا معنى لها في حد ذاتها, إن الكتابة المعرفية تفقد أهميتها إذا لم تتضمن أخبارا أو حقائق.

ج– الكتابة الإقناعية: وهي تتفرع من الكتابة المعرفية, بحيث يستعمل الكاتب فيها العديد من الطرق لإقناع القارئ بوجهة نظره, كالمحاججة مثلا.[67]

ولقد دعت مناهج اللغة العربية في مجال التعبير (الكتابة) إلى ضرورة التركيز على نوعي التعبير الإبداعي والوظيفي، وتنمية التفكير الإبداعي والاهتمام بالمنحنى العملي والخيال العلمي والأدبي لدى الطلبة، وتوجيههم إلى إتقان المهارات اللغوية من خلال الإجابة عن أسئلة التحليل والمناقشة والتطبيق التي ترد نهاية كل وحدة من الوحدات الدراسية، ولكن يمكن القول أن الواقع التعليمي لمهارة الكتابة في معظم الدول

---

[66] – ينظر: محمود كامل الناقة, تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى أسسه مداخله طرق تدريسه, جامعة أم القرى, السعودية, (دط), 1405هـ/1985م, ص132-133.

[67] – رشدي أحمد طعيمة, المهارات اللغوية مستوياتها تدريسها صعوباتها, دار الفكر العربي, القاهرة, مصر, ط1, 1425هـ/2004م, ص191.

العربية يعاني ضعفا، وذلك بسبب ضعف الطلبة في مادة اللغة العربية, وغياب الثروة اللغوية والمحصول اللغوي الكافي وبالتالي ضعف المقدرة على التأليف والإبداع.[68]

إن الهدف الأساس من تعليم الكتابة هو خلق القدرة على التعبير السليم الواضح، وأهداف التعبير ترتبط ارتباطا قويا بأهداف اللغة العربية، ذلك لأنه الحصيلة النهائية لدراسة اللغة العربية بجميع مهاراتها, وأهداف التعبير هي:

– تزويد المتعلم بالقدرة على التعبير بلغة سليمة تراعي قواعد الاستخدام الجيد لأنظمة اللغة التركيبية والصرفية و الدلالية.

– تمكين المتعلم من التعبير عن أفكاره وأحاسيسه وانفعالاته، وعواطفه بشكل راق ورفيع ومؤثر، فيه سعة الأفق ورحابة الإبداع.

– تمكين المتعلم من توسيع دائرة معارفه وأفكاره من خلال رجوعه إلى المكتسبات والبحث في موضوعات مختلفة كالأدب والقراءة, مما يعينه على فتح آفاق الإبداع الكتابي.

– إكساب الطالب القدرة على ممارسة التفكير المنطقي في عرض الأفكار وتسلسلها والبرهنة عليها لتكون مؤثرة في نفس المتلقي.

– تنمية حساسية المتعلم لمواجهة المواقف الحياتية ككتابة بطاقة تهنئة أو رسالة لصديق أو كتابة مذكراته وخواطره. وبالإضافة إلى القيام بجميع أنواع النشاط اللغوي التي يمارسها المجتمع كالمحادثة والمناقشة.[69]

ومجمل القول في المهارات اللغوية الأربعة الآنفة الذكر هو أن الاتجاه الوظيفي في تعليم اللغة العربية يؤكد على تكامل مهاراتها، وإبراز وحدتها، والاستفادة من علاقة مهاراتها وارتباطها, وتوظيف ما اكتسبه المتعلم – على اختلاف المراحل التعليمية– في تنمية مهاراته اللغوية الأخرى وصولا إلى تحقيق الغاية المنشودة من تعليمها. وهي استخدام اللغة بفاعلية قراءة وكتابة وتحدثا واستماعا.

---

[68] – ينظر: رعد مصطفى خصاونة, أسس تعليم الكتابة الإبداعية, جدارا للكتاب العالمي, عمان, الأردن, ط1, 1429هـ/2008م, ص7-8.

[69] – رعد مصطفى خصاونه, أسس تعليم الكابة الابداعية, ص36.

وتنطلق أهداف تعليم اللغة العربية العامة من ارتباطها بالواقع الاجتماعي والثقافي للمتعلم ويتفرع عنها أهداف خاصة بكل فن من فنونها، ومن الأهداف العامة نذكر:

– أن تسهم اللغة العربية في تحقيق النمو المتكامل للمتعلم فكريا ومهاريا ووجدانيا.

– تمكين المتعلم من التكلم باللغة العربية الفصحى ما أمكن.

– إلمام المتعلم بأنماط التعبير الوظيفي والإبداعي ومجالات استخدامها.

– إكساب الطالب القدرة اللغوية والسيطرة عليها واستخدامها في المجالات الحيوية.

– تزويد المتعلم بالمادة اللغوية والمفاهيم الفكرية والمعارف النحوية والصرفية والدلالية بحيث يتمكن بها من فهم واستيعاب النصوص وتطبيقها على أساليب الكلام ومحاكمتها.

– تمكين المتعلمين من التعبير الواضح عن آرائهم وفكرهم ومشاعرهم بلغة صحيحة سواء في التعبير الشفوي أو الكتابي.

– تنمية اعتزاز المتعلم بلغته العربية والرغبة في تعلمها.[70]

ثانيا– المنهج التداولي و دوره في تعليمية اللغة العربية:

لقد مرت تعليمية اللغة العربية في الوطن العربي عموما وفي الجزائر خصوصا بمراحل عديدة ومختلفة، حاول القائمون عليها إيجاد أنجع الطرق وأقومها لتدريس اللغة العربية وإيجاد الحلول والمشاكل التي تعتري متعلميها وذلك بالاستناد على اللسانيات والمناهج التعليمية الحديثة.

لكن الناظر لحال اللغة العربية يظهر له للعيان قصور تلك النظريات والمناهج والتي لم تقدم تفسيرا دقيقا وحلا جادا لكثير من الإشكالات ذات الصلة بوظائف اللغة وسياقات استعمالها. فالتلميذ في المراحل التعليمية لا يكفيه أن يتعلم مستويات اللغة الأربعة (الصوت, الصرف, التركيب، و الدلالة) بل عليه أن

[70] – ينظر: حاتم حسين البصيص, تنمية مهارات القراءة والكتابة استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم, منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب, مطابع وزارة الثقافة, دمشق, سوريا, ط1 ,2011م, ص19-23.

يتقن استعمال عناصر أخرى غير لغوية كالمقصد، والسياق، والتأويل، وهذا لكي تتحقق عملية التواصل بكل حذافيرها.

ولعل أبرز المناهج اللسانية الحديثة التي تداركت هذه النقائص هي التداولية. والتي جاءت كردة فعل على المناهج البنيوية التي اختصت بدراسة اللغة لذاتها ومن أجل ذاتها. بمعنى آخر التركيز على اللغة بدراسة بنياتها الصوتية، والصرفية، والتركيبية، والدلالية. وذلك بمعزل عن سياق التواصل الاجتماعي.

1- مفهوم التداولية:

لقد انطلقت التداولية من إهمال البنيوية لدراسة الكلام الذي يعد الاستعمال الفعلي للغة أثناء التواصل فنجد مسعود صحراوي يعرفها بأنها ليست علما لغويا محضا بالمعنى التقليدي, علم يكتفي بوصف وتفسير البنى اللغوية ويتوقف عند حدودها وأشكالها الظاهرة. ولكنها علم جديد للتواصل يدرس الظواهر اللغوية في مجال الاستعمال؛ ويدمج من ثم، مشاريع معرفية متعددة في دراسة ظاهرة التواصل اللغوي وتفسيره.[71]

وبعبارة أخرى نقول أن التداولية هي دراسة اللغة في الاستعمال أو التواصل وفق سياق محدد إما مادي أو اجتماعي أو لغوي. وقد حدد بعض الباحثين ما تتميز به التداولية عن غيرها من اتجاهات البحث اللغوي بما يأتي:

أ- التداولية تقوم على دراسة الاستعمال اللغوي، أو هي لسانيات الاستعمال اللغوي وموضوع البحث فيها هو توظيف المعنى اللغوي في الاستعمال الفعلي من حيث هو صيغة مركبة من السلوك الذي يولد المعنى.

ب- ليس للتداولية وحدات تحليل خاصة بها, ولا موضوعات مترابطة.

ج- التداولية تدرس اللغة من وجهة وظيفية عامة (معرفية, اجتماعية، وثقافية).

[71] - مسعود صحراوي, التداولية عند العلماء العرب دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني العربي, دار الطليعة للطباعة والنشر, بيروت, لبنان, ط1, 2005م, ص16.

د- تعد التداولية نقطة التقاء مجالات العلوم ذات الصلة باللغة بوصفها وصلة بينها وبين لسانيات الثروة اللغوية.[72]

وغير بعيد عن هذا التعريف نجد التداوليين الغربيين يتكلمون عن التداولية بقولهم هي دراسة اللغة بوصفها ظاهرة خطابية وتواصلية واجتماعية في نفس الوقت (ف.جاك F.jacques) وتحد أيضا: هي الدراسة أو التخصص الذي يندرج ضمن اللسانيات ويهتم أكثر باستعمال اللغة في التواصل (ل.سفز L.sfez).
وبالإضافة إلى هذا نجد الموسوعة الكونية تعرفها على النحو الآتي: هي مجموعة من البحوث المنطقية اللسانية (....) وهي كذلك الدراسة التي تعنى باستعمال اللغة, وتهتم بقضية التلاؤم بين التعابير الرمزية والسياقات المرجعية والمقامية والحدثية والبشرية.[73]

ومما سبق نستنتج أن التداولية في مجالها العام تعنى بدراسة اللغة في الاستعمال والتواصل الذي يظهر عند عمليات التفاعل بين المرسل والمتلقي, ويتغير استعمال اللغة بتغير المقامات والسياقات التي تجري فيها عملية التخاطب والتي بدورها تكون لنا المعنى, إذ إنه - المعنى- لا ينتج من الكلمات، أو من المتكلم، أو السامع, بل يظهر ويتجلى من خلال تداول اللغة بين طرفي الخطاب (المتكلم و السامع) في سياق محدد.

إذا فالتداولية تعنى بدراسة اللغة دراسة وظيفية عند تأدية وظيفتها التواصلية.

2- علاقة التداولية بتعليمية العربية:

لقد استفادت الكثير من النظريات اللغوية من أبحاث اللسانيات الحديثة ومن بين المستفيدين, التعليمية التي بحثت عن المقاربة الأنجع لتحسين التعليم وتجويده، ففي بداية الأمر استندت على اللسانيات النبوية التي ركزت كثيرا على دراسة التراكيب والبنى اللغوية دون الاهتمام بالوظيفية التواصلية مما جعل التحصيل اللغوي والكفاءة الأدائية لدى التلاميذ في تقهقر. هذا ما جعل القائمين على حقل التعليمية عامة وتعليمية اللغة العربية خاصة يبحثون عن مجال لساني آخر يكون فيه استعمال اللغة وتوظيفها في المجتمع أكثر فعالية.
فبحث المختصون وجربوا في العديد من الأبحاث فما كان لهم إلا أن رسوا عند اللسانيات التداولية, لأن

[72] -محمود أحمد نحلة, آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر, دار المعرفة الجامعية, الاسكندرية, مصر, (دط), 2002م, ص14-15.
[73] - فيليب بلانشيه, التداولية من أوستين إلى غوفمان, ترجمة صابر الحباشة, دار الحوار للنشر والتوزيع, اللاذقية, سورية, ط1 ,2007م, ص18-19.

التعليم عند التداوليين لا يقوم على تعليم البنى اللغوية فقط، بل يتعداه إلى الممارسة الميدانية والتي تسمح للمتعلم بالتعرف على قيم الأقوال، وكميات الكلام، ودلالات العبارات في مجال استخدامها, إلى جانب أغراض المتكلم ومقاصده التي لا تتضح إلا في سياقات مشروطة.

وتجاوز التعليم مهمة التلقين لتحصيل الكفاءة إلى مهمة تحصيل الأداء بتوفير حاجات المتعلم والاقتصار على تعليمة ما يحتاج إليه, والاستغناء عما لا يحتاج إليه من أساليب وشواهد تثقل ذهنه.

كما أن البحوث التداولية أسهمت في مراجعة مناهج التعليم, ونماذج الاختبارات والتمارين وفق الظروف السابقة وعدت البعد التداولي للغة (ممارستها واقعا) أحد أهداف العملية التعليمية.[74]

ومنه نخلص أن صناعة التعليم للجيل الثالث بعد قطيعتها مع المناهج التي لم تؤت ثمارها قد أخذت حسب أ.أبو (A.abbo) تعنى بالمتعلم ومقام التبليغ أي: تزويد المتعلم أو المتعلمين بالأدوات التي تمكنهم من التحرك بواسطة الكلام تحركا يلائم المقام والمقاصد المراد تحقيقها.[75]

ثالثا– توظيف أهم المباحث التداولية في تعليمية اللغة العربية من خلال نماذج من كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط للجيل الثاني:

تتجسد عملية الاستعمال اللغوي (التواصل) للمنهج التداولي في العملية التعليمية من خلال إكساب المتعلم الكفاءة التواصلية لإنتاج التعبير الشفوي والكتابي، ولا يتأتى ذلك إلا بالتحكم الجيد بالمهارات اللغوية الأربعة. ولقد أدرجت الوزارة الوصية نشاطات في الكتاب المدرسي متمثلة في النحو والصرف والبلاغة والتعبير بنوعيه...الخ وذلك بهدف الوصول إلى كفاءة ختامية يخرج منها المتعلم برصيد لغوي مميز يجعله يحقق الوظيفة الأساسية للغة وهي التواصل داخل وخارج الصف.

ولمعرفة كيفية استثمار الآليات والمباحث التداولية في تعليمية اللغة العربية سيقوم البحث بإيراد أهم المباحث وتطبيقها في نماذج من الكتاب المدرسي وهذا لكي يزاوج بين التنظير والتطبيق لجلاء الصورة

[74] – خليفة بوجادي, في اللسانيات التداولية مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم، بيت الحكمة للنشر والتوزيع, الجزائر, ط1, 2009م, ص133.

[75] – محمد يحيا تن، مدخل إلى اللسانيات التداولية لطلبة معاهد اللغة العربية وآدابها, ديوان المطبوعات الجامعية, بن عكنون, الجزائر, (دط)، (دت)، ص46.

ووضوحها. ومباحث التداولية التي لها صلة بالاستعمال اللغوي كثيرة ومتعددة نذكر منها: الأفعال الكلامية, الحجاج, الافتراض المسبق, الاستلزام الحواري ...

1- الأفعال الكلامية:

تقوم نظرية أفعال الكلام على النظر إلى اللغة على أنها أداء أعمال مختلفة في آن واحد, وما القول إلا واحد منها, فعندما يتحدث المتكلم فإنه في الواقع يخبر عن شيء, أو يصرح تصريحا ما, أو يأمر أو ينهي أو يلتمس أو يعد أو يشكر أو يحذر...[76]

ومن هذا المنطلق بنى "أوستين" نظرية الأفعال الكلامية والتي مفادها أن النطق بالجملة هو انجاز الفعل أو إنشاء لجزء منه, ومن خلال عرضه لمجموعة من الأمثلة نحو:"أراهنك على أن السماء ستمطر غدا", فهذه العبارة ومثيلاتها لا تصف ولا تثبت شيئا من العالم الخارجي ولا تخبر بشيء ولا توصف بالصدق أو الكذب, بل إنك إذا نطقتها لا تنشئ قولا بل تؤدي فعلا وتنجزه, فهي أفعال كلام[77], ومنه استنتج أوستين أن القول هو بمعنى ما فعل شيء وعمله.[78]

وعند البحث عن الأفعال الكلامية في تراثنا العربي فإننا نجد الأستاذ مسعود صحراوي يعرفها بأنها كل ما يراد به الإنجاز الذي يؤديه المتكلم بمجرد تلفظه بملفوظات معينة كالأمر والنهي والوعد... وبين أن اللغة العربية بما تؤديه من مقاصد ومعان بصيغها من خلال أساليب التواصل العربي هي التي تمثل "الأفعال الكلامية" في التراث العربي. فهذه المعاني والمقاصد حسبه لا تعتبر دلالات ومضامين لغوية فقط, وإنما هي فوق ذلك انجازات وأغراض تواصلية ترمي إلى صناعة أفعال ومواقف اجتماعية أو مؤسساتية أو فردية بالكلمات، والتأثير في المخاطب: بحمله على فعل أو تركه أو دعوته إلى ذلك أو تقرير حكم من الأحكام، أو توكيده...الخ.[79]

ولقد ميز أوستين بين ثلاثة أنواع من الأفعال الكلامية:

---

[76] – محمد محمد يونس علي, مقدمة في علمي الدلالة والتخاطب, دار الكتاب الجديد المتحدة, بيروت, لبنان, ط1 , 2004م, ص34.

[77] – ينظر: جون أوستين, نظرية أفعال الكلام العامة (كيف تنجز الأفعال بالكلام؟)، تر:عبد القادر قينيني, دار افريقيا الشرق, المغرب, (دط), ص16.

[78] – ينظر:جون أوستين, نظرية أفعال الكلام العامة, ص111.

[79] – ينظر: مسعود صحراوي, التداولية عند العلماء العرب, ص10-11.

أ– فعل القول: وهو إطلاق الألفاظ على صورة جملة مفيدة ذات بناء نحوي سليم مع تحديد ما لها من معنى ومشار إليه، ولكنه وإن أعطى معنى ذلك القول فانه لا يزال غير كاف لإدراكنا أبعاد هذا القول نحو قولنا: السماء ستمطر، يحمل على الإخبار أو التحذير لذلك يجد أوستين أن علينا أن نسلم بأننا عندما نقدم على فعل القول بحسب الاصطلاح المذكور توا، فإننا معه نقوم ب:

ب– فعل متضمن في القول (الانجازي): كالسؤال والإجابة والتأكيد والتحذير... فالفرق بين الفعل الأول والثاني هو أن الثاني "قيام بفعل ضمن قول شيء", في مقابل القيام بفعل هو قول شيء.

ج– الفعل الناتج عن القول (التأثيري): وهو الأثر الذي يتركه الفعل المتضمن القول (ألإنجازي) في المخاطب كالإقناع أو التثبيط أو التضليل...الخ.[80]

وقد صنف أوستين الأفعال المتضمنة في القول (حسب قوتها الانجازية) في خمسة أقسام هي:

أ– الحكميات: يخص الأعمال القضائية مثل: برّأ, أدان، أصدر..الخ.

ب– الممارسيات: يوافق شكلا آخر من الحكم نحو: قاد، وأمر، وأوصى، وعفا....الخ.

ج– الوعديات: تلزم المتكلم بتبني موقف ما أو عمل ما ويضم أفعال نحو: وعد, نذر, أقسم...الخ.

د– السلوكيات: يستلزم رد فعل إزاء سلوك الآخرين مثل: اعتذر, شكر, تحدى...الخ.

هـ– التبيينيات: ويستعمل في أعمال/عرض ويوافق أفعالا مثل: أثبت, نفى ولاحظ...الخ.[81]

لقد لقي تصنيف أوستين للأعمال المتضمنة في القول ضروبا من النقد من طرف "سيرل" منها أنه لم يقدم تصنيفا للأعمال المتضمنة في القول بل هو تصنيف لأفعال بعضها لا يمت بصلة للأفعال الدالة على قوى متضمنة في القول، أضف إلى ذلك أن هذا التصنيف لا يقوم على أي مبدأ واضح مما أدى إلى تداخل

---

[80] – ينظر: طالب سيد هاشم الطبطبائي, نظرية الافعال الكلامية بين فلاسفة اللغة المعاصرين والبلاغيين العرب, مطبوعات جامعة الكويت, الكويت, (دط), 1994م,ص8-9.

[81] – جاك موشلر وآن ريبول, القاموس الموسوعي للتداولية, تر: مجموعة من الأساتذة والباحثين بإشراف عز الدين المجدوب, مراجعة خالد ميلاد, دار سيناترا, المركز الوطني للترجمة, تونس, السحب الثاني، 2010م, ص66-67.

الأصناف, إذ تنتمي بعض الأفعال إلى عدة أصناف مختلفة... لذلك يقترح سيرل تصنيفه الخاص القائم على معايير معينة نذكر منها:

1- الهدف من العمل: ويمثل جزءا من القوة المتضمنة في القول.

2- إتجاه علاقة المطابقة بين الكلمات والعالم: كالخبر يجب أن تطابق الكلمات العالم.

3- الحالات النفسية المعبر عنها: حين يحقق المتكلم عملا متضمنا في القول يشير تلقائيا إلى موقف المحتوى القضوي للعمل.

4- القوة التي يعرض بها الهدف المتضمن في القول.[82]

وعلى أثر هذه المعايير صنف سيرل الفعل المتضمن القول إلى خمسة أصناف:

أ- التمثيليات: يلتزم المتكلم بصدق القضية المعبر عنها (إنه الهدف المتضمن في القول).

ب- التوجيهيات: الهدف المتضمن في القول هو أن المتكلم يسعى إلى أن يجعل المخاطب يقوم بشيء ما, والمحتوى القضوي هو أن المخاطب يجب أن يفعل شيئا ما.

ج- الوعديات: الهدف المتضمن في القول هو إلزام المتكلم بتحقيق عمل ما (أو أكثر) والمحتوى القضوي هو أن المتكلم سيقوم بشيء ما.

د- التعبيريات: الهدف المتضمن في القول هو التعبير عن الحالة النفسية التي يخصصها شرط النزاهة بالنسبة إلى حالة الأشياء التي يخصصها المحتوى القضوي.

هـ- الايقاعيات: تتميز بأنها تحدث صدق محتواها القضوي وهي الأعمال التي مثلت في بداية الأفعال الكلامية بالإنشاءات.[83]

---

[82] - جاك موشلر وآن ريبول, القاموس الموسوعي للتداولية, ص74.

[83] - جاك موشلر وآن ريبول, القاموس الموسوعي للتداولية, ص76.

وخلاصة القول أن نظرية أفعال الكلام تقوم في مجملها على فرضية أساسية مؤداها أن الكلام يقصد به تبادل المعلومات مع القيام بفعل محكوم بقواعد مضبوطة في الوقت نفسه, وهذا الفعل يهدف إلى تحويل وضع المتلقي وتغيير نظام معتقداته ومواقفه السلوكية.[84]

ومما سبق نقول أن دور الأفعال الكلامية في تعليمية اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط يأتي ضمن ما يسمى بوظيفة اللغة أثناء الاستعمال لأن هذا الأخير تندرج في خضمه وظيفة الأقوال التي ينجزها المتعلمون, كما أن الطالب عندما يقول قولا فانه تلقائيا يدرك أنه يقوم في نفس الوقت بأفعال يضبطها السياق والمقام التي تنجز فيه, وبذلك يكون المتعلم قد أدرك أن اللغة ليست سوى أبنية وتراكيب ودلالات فقط, -كما قال البنيويون- بل هي وسيلة لدى المتكلم يتواصل بها مع السامع يحكمها قصد المرسل وفهم المتلقي في مقام وسياق العملية التخاطبية.

المثال التطبيقي الأول: قبل الشروع في تطبيق الأفعال الكلامية في نماذج تعليمية يجب أن ننوه أن ظاهرة الأفعال الكلامية تندرج في التراث العربي ضمن الظاهرة الأسلوبية المعنونة ب"الخبر والإنشاء" وما يتعلق بها من قضايا وفروع وتطبيقات.[85]

في المقطع التعليمي الخامس من كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط والمعنون ب "العلم والتقدم التكنولوجي" نجد ضمنه نص فهم المكتوب: "الانترنت" وفيه العبارات الآتية:

- إن الأنترنت هي شبكة من الشبكات الإلكترونية. شبكة تلف العالم بأسره وتسمح لكل إنسان بالاتصال بغيره عبر الكمبيوتر.

- الأنترنت هي بمثابة السلة الكبيرة التي تجمع كل ما يقدمه المتعلمون من معلومات أو خدمات.[86]

---

[84] – محمد مفتاح,تحليل الخطاب الشعري (استراتيجية التناص), المركز الثقافي العربي, الدار البيضاء, المغرب, ط3, 1992م, ص139.

[85] – مسعود صحراوي, التداولية عند العلماء العرب, ص49.

[86] - حسين شلوف وآخرون, الكتاب المدرسي الغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط, منشورات الشهاب, الجزائر, 2019م, ص90.

في هذا المثال سنحاول تطبيق الصنف الأول من أفعال الكلام عند سيرل و المتمثل في التمثيليات أو كما يسميه البعض الإخباريات أو التقريريات، وذلك بأمر المتعلمين قراءة نص الأنترنت قراءة متمحصة وواعية لفهم النص و مقصده والخروج بالفكرة العامة وغاية الكاتب منه.

ثم نحدد العبارة السابقة: "الأنترنت تسمح لكل إنسان بالاتصال بغيره...تجمع كل ما يقدمه المتعاملون من معلومات أو خدمات".

يقوم المعلم بطرح أسئلة على المتعلمين:

– ما نوع الجملة؟ نوعها: جملة خبرية.

– ما الدليل على ذلك؟ احتمالها الصدق أو الكذب وهنا حقيقة علمية مطابقة للواقع.

– هل المقصود من الجملة الخبرية الإخبار بأن الأنترنت تسمح بالاتصال مع الآخرين وأنها تجمع المعلومات والخدمات التي يقدمها المتعاملون؟ أم أراد الكاتب هنا أن يؤثر على المتعلم بحيث يجب أن يتواصل مع الأصدقاء والأقرباء بالأنترنت, وكذلك استعمالها في الايجابيات كالاستفادة من المعلومات التي تحتويها في إنجاز البحوث والتطبيقات التي تقدم لنا في القسم؟ سيكون الجواب هو الاقتراح الثاني.

– كيف عرفت ذلك؟ من خلال قراءة النص يفهم مقصود الكاتب أن الناس في حاجة للتواصل بالأنترنت لتقريب المسافة واختصار الوقت.

من هذا النقاش بين المعلم والمتعلم يكون المعلم قد أحدث فعلا إنجازيا بواسطة جملة خبرية مفيدة متكونة من أفعال مضارعة وأسماء وحروف غرضها التأثير في نظرة المتعلم لاستخدام الأنترنت من خلال فهمه لسياق الكلام.

ثم بطلب المعلم من المتعلمين بتقديم جمل خبرية مماثلة لا يراد منها الإخبار فقط, بل تتضمن الحث على القيام بفعل إنجازي وذلك لتثبيت المكتسبات وتقييمها وتثمين الإجابات الصحيحة.

ومن ثم بطلب منه في حصة الإنتاج الكتابي كتابة نص يوظفون فيه عبارات إخبارية غرضها حث المتلقي على القيام بأفعال إنجازية وإحداث أثر في المخاطب كالإقناع مثلا.

وبهذا التحليل يدرك الطالب أن أغلب الجمل الإخبارية لا يراد منها الإخبار فقط بل ينتج عن الفعل المتضمن في القول فعل تأثيري يستطيع بواسطته أن يترك أثرا لدى المتلقي, ويحثه بالقيام بفعل انجازي يتعرف عليه من خلال سياق الجملة. ومنه يستطيع أن يتعمق كثيرا في فهم الخطابات والنصوص الشفوية والكتابية ويعرف مقاصدها.

المثال التطبيقي الثاني: في هذا المثال نستخرج النوع الثاني في أنواع أفعال الكلام والمتمثل في التوجيهيات عند سيرل أو ما تسمى بالأمريات وغرضها توجيه المتكلم السامع لفعل شيء ما, ويتضح ذلك جليا في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط من خلال الكثير من النصوص نذكر منها: نص "سائل" الموجود في المقطع التعليمي الأول المعنون ب"قضايا اجتماعية", إذ يقول فيه عبد الله صالح حسن الشحف البردوني:

مررت بشيخ أصفر العقل و اليد يدب على ظهر الطريق ويجتدي

ثقيل الخطى يمشي الهوينى بجوعه وأحزانه مشي الضرير المقيد

بعد أن يكمل المعلم (الأستاذ) قراءة القصيدة، يطلب من التلاميذ قراءتها كذلك والتمعن في معانيها لمناقشتها من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما ملامح الشيخ وصفاته؟ لمن كان يمد يده؟ هل جنى شيئا؟ لم؟

- مم يشكو؟ ما الذي يزيد من معاناته؟

- ماذا كان الشيخ يظن؟ هل صدق ظنه؟ لم؟

- وجه تذكرة لهؤلاء تلين قلوبهم مستعينا بما تحفظه من شواهد دينية وأخلاقية مؤثرة؟

- اقترح حلولا تراها ناجعة للحد من ظاهرة الفقر والتسول؟

– استخرج ألوان البيان (صور بيانية) التي وردت في النص؟ [87]

الملاحظ في هذه الأسئلة وغيرها أن المعلم أراد أن يستهدف فهم المتعلم للنص، وذلك من خلال طرح بعض الأسئلة والمتمثلة في الاستفهام تارة وفي أفعال الأمر تارة أخرى نحو: ما ملامح؟ مم يشكو؟ اقترح؟ استخرج؟ وجه؟...هنا قام المعلم بوظيفة تداولية تكمن في توجيه التلاميذ للإجابة عن الأسئلة لفهم مقصود الكاتب.

وفي ذات السياق يستطيع المعلم أن يستهدف أيضا كفاءة أخرى وهي إعانة الفقراء, والرفق بالمتسولين وهي من موضوع المقطع التعليمي "قضايا اجتماعية" وهذا يبين أن أفعال الأمر والاستفهام الطلبية لم تكن موجهة للتسول كفعل جامد فقط، بل للمتعلم الذي عليه أن يشفق على المتسولين ولا ينهرهم وأن يقدم لهم العون ما استطاع لذلك سبيلا.

والمحصلة أن أي فعل خير يقوم به المتعلم اتجاه المتسولين يدخل تحت الفعل التأثيري الذي نجم عن فعل الأمر الذي قدمه المعلم, وكلما كانت قيمة الفعل التأثيري تتطابق مع مقصدية المعلم كلما كانت العملية التواصلية ناجحة.

ومن خلال الأمثلة التي أوردها البحث لصنفي الأفعال الكلامية (التمثيليات و التوجيهات) يتضح لنا جليا ضرورة انفتاح المعلم على استعمال الأفعال الكلامية في العملية التعليمية داخل الصف، لأن المتعلم بذلك يكون قادرا على تجاوز التفسير التراكيبي للنصوص إلى فهم جديد يتجلى في مقصدية المتكلم (المعلم) أو النصوص المكتوبة والمقروءة, فيميز بذلك بين الأفعال أهي خبرية أو طلبية أم تقريرية...الخ.

2– الاستلزام الحواري:

يعد الاستلزام الحواري من أهم المبادئ التداولية, حيث ترجع نشأته إلى الفيلسوف "بول غرايس" في محاضراته التي ألقاها بجامعة "هارفارد" عام 1967م في إطار بحثه "المنطق والحوار"، والذي حاول فيه التفريق بين ما يقال، وما يقصد في الخطابات المختلفة, وتوصل إلى أن الخطابات تحمل معنى حرفي ومعنى مقصود يريد المتكلم إيصاله إلى المتلقي بطريقة غير مباشرة باعتبار أن هذا الأخير (المتلقي) قادر على فهم مقاصد

[87] – حسين شلوف وآخرون, الكتاب المدرسي اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط, ص22–23.

المتكلم من خلال الاستعانة بمختلف المعطيات السياقية. ومن هذا التصور نشأت فكرة الاستلزام الحواري[88] والتي بدت حلقة وصل بين المعنى الحرفي الصريح والمعنى المتضمن وقد قسم "غرايس" الاستلزام الحواري إلى قسمين:[89]

أ– استلزام عرفي: ويتمثل في المعاني الاصطلاحية الصريحة التي تلازم الجملة في مقام معين, فهي إذن معاني مباشرة حرفية نستخلصها من معاني الألفاظ والتراكيب. وتستثنى بعض المعاني الحرفية التي لا تحمل معنى مباشرا نحو قوله تعالى: "ولا يدخلون الجنة حتى يلج الجمل في سم الخياط" (الأعراف:41) وتستثنى أيضا التراكيب المجازية (الكناية و الاستعارة) والسياقية (الأمثال).

ب– استلزام حواري خاص: وهو متغير بتغيير السياقات التي يرد فيها, ويعد الحوار الحقل الفعال والمباشر للتفاعل اللغوي, والذي يكشف عن البعد الاستعمالي في تحقيق قصد المتحاورين, لذا فالاستلزام الحواري لا يمكن تحديده أو استيعابه إلا من خلال تفعيل سياقات التلفظ وإدراكها. فالمعنى متضمن في سياقات الوحدات الكلامية. ولمعرفة مقصديه المتكلم وفهم المتلقي اقترح غرايس مبدأ حواريا آخر سماه **"مبدأ التعاون"** وهو مجموع القواعد التي يخضع لها المتحاورون لتحقيق الفهم والتواصل أثناء الحوار, وانطلق من بناء الحوار في وضع مبدأ التعاون الذي يقتضي أن يتعاون المتكلمون في تسهيل عملية التخاطب لتجنب فهم غير المراد من قصد كلام المتكلم. ويقوم مبدأ التعاون على أربعة مبادئ:[90]

1– مبدأ الكمية: وفر كمية معقولة من الكلمات أي:

أ– ساهم بالمعلومات على قدر المطلوب

ب– لا تساهم بمعلومات أكثر من المطلوب

2– مبدأ الكيفية: حاول أن تجعل مساهمتك حقيقية أي:

أ– لا تقل ما تعتقد أنه غير صحيح.

---

[88] – محمود عكاشة, النرية البراجماتية اللسانية(التداولية)"دراسة المفاهيم والنشأة والمبادئ", مكتبة الآداب, القاهرة,مصر,ط1 , 2013, ص86

[89] – ينظر,محمود عكاشة, النظرية البراجماتية اللسانية (التداولية), ص89–90

[90] – صلاح الدين صالح حسنين, الدلالة والنحو, مكتبة الآداب, القاهرة, مصر, ط1, 1989م, ص214.

ب- لا تقل ما تشعر أنه يحتاج إلى توفير دليل.

3- مبدأ المناسبة: كن وثيق الصلة بالموضوع أي كن موضوعيا.

4- مبدأ الأسلوب: كن واضحا أي:

أ- تجنب إبهام التعبير (الالتباس).

ب- تجنب الغموض.

ج- كن موجزا (تجنب الإطناب غير الضروري).

د- كن منظما.

والجدير بالذكر أن غرايس وضع المبادئ وتحت كل مبدئ توصيات يجب على طرفي المحادثة إتباعها لتحقيق نقل المعنى وتسهيل الإفهام، وأن أي خرق لهذه المبادئ يعطل فهم المعاني الدلالية التي يتوخى طرفي المحادثة إيصالها للطرف الآخر.

وعند الرجوع لميدان التعليمية بصفة عامة نجد أن مبدأ التعاون الذي وضعه غرايس لوصف ظاهرة الاستلزام الحواري يتقاطع بشكل كبير مع أحد أنواع التعلم وهو التعلم التعاوني الذي يقوم على مبدأ الأخذ والعطاء, فالطالب يأخذ ما ينقصه من خبرات الآخرين , ويعطي الآخرين خلاصة ما عنده, ويحرص في أثناء تبادل المعلومات على تقديم معلومات ذات قيمة, يعتبرها أفضل ما عنده لأن هذا ينعكس على أداء المجموعة التي ينتمي إليها. كما أنه يعمل على تحريك طاقات الطلبة بصورة نشطة في عملية التعلم, ويساعد على التواصل فيما بينهم, وهذا من شأنه أن يجعل للأفراد تأثيرا على بعضهم بعضا.

ويمكن استغلال هذا التأثير بصورة جيدة، علاوة أن التعلم التعاوني يتفق مع الطبيعة البشرية أكثر من غيره من أساليب التدريس.[91]

[91]- يحي أبو حرب وعلي بن شرف الموسوي وعطا أبو جبين، الجديد في التعلم التعاوني لمراحل التعليم والتعليم العالي, مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع, الكويت, ط1, 1425هـ/2004م، ص97.

فالملاحظ أن التعلم التعاوني يستند على جملة القواعد ذات البعد التداولي تتضح للعيان أثناء الممارسات الخطابية والحوارية التي يقوم بها الطلبة في العملية التعليمية, ومن هذه القواعد نذكر على سبيل المثال:

1- الاعتماد المتبادل الإيجابي: ويقوم على مسؤوليتين اثنتين تتمثل أولاهما في تعلم الطلبة المادة المخصصة أثناء الواقف التعليمية التعاونية, وثانيهما التأكد أن جميع أعضاء المجموعة قد تعلم المادة لأن جميع الطلبة يبحثون في مكان واحد وتتلاقى هته القاعدة في التعليم التعاوني مع مبدأ الكمية في التداولية من حيث أن جميع الطلبة في المجموعة يساهم كل واحد منهم في بناء المعلومات على قدر الحاجة التي تطلب ذلك بحيث لا تزيد ولا تنقص عن الحد المطلوب, لأن جهود كل فرد مطلوبة لايستغنى عنها لنجاح المجموعة.[92]

2- المحاسبة الفردية: وهذا المبدأ يعني أن يتم محاسبة الأفراد داخل المجموعات بصورة فردية, فأثناء الاختبارات الشفوية أو الكتابية يجب على كل فرد من المجموعة أن يمر على المساءلة الفردية، حيث يساهم مساهمة حقيقية وفعالة لأن ذلك يرجع على المجموعة بالفائدة، إذ لا يجب أن يقول المتعلم إلا ما يعتقد أنه صحيح ولا يحتاج إلى برهان ولا دليل. فبهذه المساهمة الصادقة والجهد المبذول من كل عضو من أعضاء المجموعة يدرك كل واحد أنه يساعد على تحقيق هدفه وهدف مجموعته مما يدفعه إلى النشاط والعمل بشكل أكبر.[93]

3- قاعدة الملائمة: تعتبر الملائمة في مبدأ التعاون بمثابة حد مقصدي الهدف منه منع المتكلم من أن ينزلق إلى مقاصد أخرى مخالفة لتلك التي استهدفها الخطاب, أي يراعي علاقة المقال بالمقام، وتقول هذه القاعدة "ليناسب مقالك مقامك", وترمي إلى أن يناسب القول ما هو مطلوب في كل مرحلة، أي وجوب تعلق الخبر بالمقام[94], وفي ضوء هذه القاعدة يتضح لنا بشكل جلي وجوب مراعاة السياقات التعليمية التي تفرض على أطراف العلاقة التعليمية تحقيق ملاءمة بين مقاصد المعلم وأهداف المعادلة الديداكتيكية أثناء عملية

---

[92]- محمد محمود الحيلةة, مهارات التدريس الصفي, دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة, عمان, الأردن, ط1, 1423هـ/2002م, ص177.

[93]- خضير عباس جري وآخرون, طرائق التدريس العامة (مفاهيم نظرية وتطبيقية), الدار الجامعية للطباعة والنشر والترجمة, بغداد, العراق, ط1, 1440هـ/2018م, ص190.

[94]- العياشي أدراوي, الاستلزام الحواري في التداول اللساني من الوعي بالخصوصيات النوعية للظاهرة إلى وضع القوانين الضابطة لها, منشورات الاختلاف, دار الأمان, الرباط, المغرب، ط1, 1432هـ/2011م, ص99-100.

الحوار التعليمي, فالملاءمة شرط أساسي يؤدي إلى إحداث التوازن بين المعرفة المدّرسة ومستوى المتعلمين وفق مختلف السياقات التعليمية, وهذا ما تصبو إليه المناهج التعليمية الحديثة.[95]

وعند النظر في الكتاب المدرسي للسنة الرابعة متوسط يتضح لنا جليا ضرورة استثمار مفهوم الاستلزام الحواري في تحليل النصوص لأن ذلك يعزز قدرة المتعلمين من فهم مقاصد الكلام الضمنية استنادا إلى سياقات الوحدات الكلامية، فمعاني الكلمات ليست كلها بالضرورة واضحة وصريحة بل قد يستدعي الحوار أحيانا إخفاءها لعدة أغراض منها شخصية خاصة بالمتكلم وأخرى حسب ظروف المقام.

ففي درس الظاهرة اللغوية: "الجملة البسيطة والجملة المركبة" نجد الحوار التالي:

المعلم: قارن بين الجملة الأولى في العمود "أ" والجملة الأولى في العمود "ب"؟

أ	ب
1- أما عندكم من يد جابرة؟	1- أما عندكم من يد تجبره؟
2- وأدوم له شاكرة	2- وأدوم له وأنا شاكرة

المتعلم: الجملة الأولى في العمود "أ" عناصرها مفردة، والجملة الأولى في العمود "ب" عناصرها تحتوي جملة فعلية.

المعلم: كيف وصف الشاعر اليد في العمودين؟

المتعلم: وصف الشاعر اليد في العمودين بالإصلاح.

المعلم: لكن كيف وردت الصفة في جملة العمود "أ"؟

المتعلم: جاءت على وزن اسم فاعل.

المعلم: ماذا تلاحظ أهي مفردة أم جملة؟

[95] – محمد صغير أحمد واسماعيل بشوات, "حدود التضايف والتقاطع بين المباحث التداولية ومختلف المفاهيم التعليمية", مجلة العربية, مخبر علم تعليم العربية, المدرسة العليا للأساتذة, بوزريعة, الجزائر, المجلد6, العدد1, 2019/06/15م, ص 135ص

المتعلم: جاءت صفة مفردة.

المعلم: وكيف وردت في جملة العمود "ب"؟

المتعلم: جاءت على شكل جملة فعلية.

المعلم: تأمل الجملة الثانية في العمود "أ" والعمود "ب" وأجر المقارنة نفسها؟

المتعلم: الجملة الثانية في العمود "أ" مفرداتها بسيطة والجملة الثانية في العمود "ب" مفرداتها تكوّن لنا جملتين

المعلم:ماذا تستنتج؟

المتعلم: أستنتج أن الجملة البسيطة تكون كل عناصرها مفردة, والجملة تكون مركبة إذا كان أحد عناصرها جملة فعلية أو اسمية.[96]

بعد هذا الحوار اللغوي التواصلي بين المعلم والمتعلم توصل المتعلم إلى أن معرفة خصائص الجملة البسيطة والمركبة والفرق بينهما. وذلك من خلال احترام مبدأ التعاون ومسلماته الموضحة كالآتي:

- الكمية: حيث كانت إجابات المتعلم على قدر سؤال المعلم بلا زيادة ولا نقصان.

- الكيفية: أجاب المتعلم إجابات صادقة متيقنا منها دون شك أو ريب.

- المناسبة: من خلال الإجابات يتضح فهم المتعلم للموضوع الذي تصاغ حوله الأسئلة.

- الأسلوب: أسلوب المتعلم هنا جاء واضحا ومنظما وموجزا بعيدا عن الغموض.

الملاحظ في هذا الحوار أنه استوفى جميع مبادئ التعاون ولم يخترق أي واحد منها، فأسئلة المعلم متكونة من ألفاظ واضحة متعارف عليها لدى المتعلم, والمتعلم بدوره أجاب إجابات موجزة وصادقة مناسبة للموضوع خالية من اللبس والغموض.

[96]- حسين شلوف وآخرون, الكتاب المدرسي اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط, ص64.

– أما في المثال الموالي سيقوم أحد طرفي الحوار بانتهاك مبدأ من المبادئ ففي، نص "الصحافة والأمة" نجد العبارات الآتية: "وكيف حلت النائبة بذلك اللسان الذي كان يرسل أشعة الهداية في العالم وينير سبل الحياة أمام قومه، وينفذ إلى قلوب القساة فيلينها وإلى الأحداث فيبعث أمواتها, وما كنت أظن أن تنال منها يد العسف والإرهاق, وتبالغ إلى الفتك بها إلى حد الإزهاق؟"[97]

المعلم: هل العبارات السابقة ألفاظها واضحة المعاني؟

المتعلم: لا, معانيها غامضة.

المعلم: ماذا نقول عن العبارات التي لا تفصح عن مقاصد الكاتب؟

المتعلم: نقول أنها عبارات موحية بمعنى أنها محملة بكثير من المقاصد التي لا تتضح مباشرة من خلال الألفاظ المستعملة في الجمل, بل نفهم المعاني المقصودة من خلال السياق التي جاءت فيه الكلمات والاستعمال اللغوي لها في مقام معين, فالمعاني مضمرة غير متجلية تتضح من خلال التفكير والبحث.

المعلم: ماذا تستلزم كلمات الكاتب من معان ضمنية؟

المتعلم: من خلال الحوار بين الكاتب والمتلقي نستلزم من كلامه –أي الكاتب– أراد أن يصور مدى الكارثة التي حلت بجريدة بني ميزاب حيث غلقتها أيادي الاستعمار الفرنسي لما رأت أنها تقوم بدورها على أكمل وجه بأن أنارت سبل الحياة للجزائريين ونقلت الأحداث لهم ولينت قلوب القساة منهم وأشاعت الهداية في حياتهم. ومما كان من المستدمر إلا إغلاقها والعبث بها وتدميرها، لأنها كانت ذا شجاعة أدبية وفصاحة عربية فخاف المستعمر أن تطارده عند كل سقطة وتبدي سوء فعاله بين الشعوب.

الملاحظ في هذا الحوار أن أحد مبادئه قد انتهكت ألا وهي مبدأ الأسلوب، إذ جاء غير مباشر وغامض، مما أدى إلى تفعيل كفاءة التفكير لدى المتعلم لمعرفة المقاصد الضمنية في التعابير اللغوية, وبعبارة أخرى إن غموض كلام الكاتب استلزم تخمين المتلقي لمعرفة غايته, ومنه نقول أن الاستلزام الحواري كنظرية

[97]– حسين شلوف وآخرون, الكتاب المدرسي اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط, ص30.

قائمة بذاتها لا تتجلى إلا عند انتهاك أحد مبادئها. والمخاطب اليقظ يدرك ذلك ويسعى إلى الوصول إلى هدف المتكلم.[98]

3- الافتراض المسبق:

هو أحد عناصر التداولية, حيث يوجه المتكلم حديثه إلى السامع على أساس مما يفترض سلفا أنه معلوم له, وقد لوحظ أن الافتراض المسبق قد يكون مرتبطا ببعض العبارات اللغوية دون بعض, فإذا قال رجل لآخر: أغلق النافذة, فالمفترض سلفا أن النافذة مفتوحة, وأن هناك مبررا يدعو إلى إغلاقها, وأن المخاطب قادر على الحركة، وأن المتكلم في منزلة الأمر وكل ذلك موصول بسياق الحال وعلاقة المتكلم بالمخاطب[99], أثناء العملية التواصلية ,إذ ينطلق أصحاب نظرية التواصل من المعطيات الأساسية التي تنتقل من المتكلم إلى المتلقي ويفترض أن تكون معروفة ولكنها غير صريحة عند المتحدثين, وتشكل ما يدعى بالخلفية التواصلية والضرورية لنجاحه, خلفية مضمنة في القول ذاته, يقول أوركيوني " هي تلك المعلومات التي لم يفصح عنها فإنها وبطريقة آلية مدرجة في القول الذي يتضمنها أصلا بغض النظر عن خصوصيته"[100]

ولقد ميز التدواليون بين الاستعمال العام للفظ الافتراض المسبق في لغة الحياة اليومية, والاستعمال الاصطلاحي في الدرس التداولي الذي هو أضيق مدى من الاستعمال العام, فمن الاستعمال العام أن يقال: (كتب زيد رسالة إلى عمرو) فيفترض السامع سلفا أن عمرا يقرأ, وكذلك إذا قيل (إما أن يكافأ زيد وإما أن تكافأ زوجته) فيفترض السامع سلفا أن لزيد زوجة, وأما الاستعمال الاصطلاحي فهو مفيد باستدلالات تداولية بعينها تحملها تعبيرات لغوية، ويمكن الوصول إليه ببعض الاختبارات اللغوية.[101]

كما ميز بعض الباحثين منذ وقت مبكر من العقد السابع من القرن العشرين بين نوعين من الافتراض المسبق: **المنطقي أو الدلالي, والتداولي**, فالأول مشروط بالصدق بين قضيتين, فإذا كانت (أ) صادقة كان

---

[98]- محمود أحمد نحلة, آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر, ص35.

[99]- محمود أحمد نحلة, آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر, ص26-27.

[100]- حمو الحاج ذهبية, لسانيات التلفظ وتداولية الخطاب, الأمل للطباعة والنشر والتوزيع, تيزي وزو, الجزائر, ط2, 2012م, ص136.

[101]- محمود أحمد نحلة, آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر, ص27-28.

من اللازم أن تكون (ب) صادقة, فإذا قلنا مثلا: (إن المرأة التي تزوجها زيد كانت أرملة) وكان هذا القول صادقا أي مطابقا للواقع لزم أن يكون القول: (زيد تزوج أرملة) صادقا أيضا, إذ أنه مفترض سلفا.

وأما الافتراض التداولي المسبق فلا دخل له بالصدق والكذب, فالقضية الأساسية يمكن أن تنفى دون أن يؤثر ذلك في الافتراض المسبق فإذا قلت مثلا (سيارتي جديدة) ثم قلت (سيارتي ليست جديدة) فعلى الرغم من التناقض في القولين فإن الافتراض المسبق وهو أن لك سيارة لا يزال قائما في الحالتين.[102]
ويرى التداوليون أن الافتراضات المسبقة ذات أهمية قصوى في عملية التواصل والإبلاغ, ففي التعليميات تم الاعتراف بدور الافتراضات المسبقة منذ زمن طويل, فلا يمكن تعليم الطفل معلومة جديدة إلا بافتراض وجود أساس سابق يتم الانطلاق منه والبناء عليه.[103]

وفي حجرة الدرس فإن الكفاءات تبنى على أساس المكتسبات القبلية, وبالتالي العودة إلى ملمح التخرج من السنة الثالثة, وعليه يقوم المعلم بإجراء تقويم شخصي يهدف إلى تحديد مستويات المتعلمين بحسب مدى اكتسابهم للكفاءات السابقة المتعلقة بالسنة الثالثة من التعليم المتوسط, ويشمل التقويم ميادين فهم المنطوق والإنتاج الشفوي وفهم المكتوب والإنتاج الكتابي. إذ به —التقويم– ينطلق المعلم في التعلم معتمدا على معارف وموارد علمية كالكتاب والوثائق والسندات الرقمية وغيرها، مستهدفا الوصول إلى كفاءة ختامية يكون فيها التلميذ قد أتقن كل ما سطر في منهاج اللغة العربية.[104]

يشرع المعلم في بناء درسه مبتدءا بوضعية الانطلاق والتي يمهد فيها للدرس من خلال طرح بعض الأسئلة للتلاميذ, إما من الدرس السابق أو المرحلة السابقة أو من النص الذي هو قيد الدراسة, إذ يستهدف المكتسبات القبلية للمتعلمين، ويتضح ذلك جليا أن دراسة الظاهرة اللغوية, فعلى سبيل المثال لا الحصر نجد في المقطع السابع المعنون ب"الصناعات التقليدية" في الأيقونة: أفهم ما أقرأ وأناقش:

– أتعرف على الظاهرة اللغوية: الجملة الواقعة خبرا لكان وأخواتها

---

[102] – محمود أحمد نحلة, آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر, ص28–29.

[103] – مسعود صحراوي, التداولية عند العلماء العرب, ص32.

[104] – ينظر: حسين شلوف وآخرون, دليل استعمال الكتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط, منشورات الشهاب, باب الواد, الجزائر, (دط), 2019م, ص3–16–26.

أ ب

1-كان إنتاج نساء المنطقة جيدا 1-كانت أمي تنجز سجادا

2-كانت أمي سجادها ينجز بإتقان فنان عبقري

المعلم: ما العناصر الأساسية للجملة "كان إنتاج نساء المنطقة جيدا؟

المتعلم: العناصر الأساسية للجملة هي: كان (فعل ماض ناقص), إنتاج(اسمها), جيدا (خبرها).

المعلم: ما هي بنية (جيدا): مفردة، أم جملة, أم شبه جملة؟

المتعلم: مفردة.

المعلم: لاحظ خبر كان في المجموعة (ب.1) ما هي بنيته؟

المتعلم:جملة فعلية.

المعلم: لاحظ خبر كان في المجموعة (ب.2) أهي جملة فعلية أم اسمية؟

المتعلم:جملة اسمية.

المعلم: ما هو فاعل "تنجز"؟

المتعلم: الضمير "هي".

المعلم: ما نوعه؟

المتعلم: ضمير مستتر.

المعلم: على من يعود؟

المتعلم: يعود على الأم.

المعلم: حدد المفعول به وعائده؟

المتعلم: المفعول به هو "سجادا" ويعود على الأم.

المعلم: استعمل في كل مرة أحد أخوات كان مكان (كان) في جملتي المجموعة (ب), وماذا تلاحظ؟

المتعلم: نلاحظ أن خبر كان وأخواتها يكون اسما مفردا، أو جملة فعلية، أو جملة اسمية تكون في محل نصب, بالإضافة إلى أن الجملة الواقعة خبرا لكان وأخواتها تتضمن ضميرا يعود على اسمها، يطابقه في النوع والعدد.[105]

نلاحظ في هذا النشاط أن المعلم انطلق في بناء الوضعية المشكلة من السياق الذي يحيط بعملية التعلم والمتمثل في الأسئلة المتتالية التي يدور موضوعها حول الموضوع الرئيسي المستهدف ألا وهو: الجملة الواقعة خبر لكان وأخواتها، إذ استخدم تقنية التدرج في طرح الأسئلة ليثير المكتسبات القبلية لدى التلميذ وإخراجها للعلن لبناء القاعدة عليها إذ استثمر المعلم عدة قواعد قبلية مثل: عناصر الجملة (اسم, فعل, حرف) والمفرد والجمع, أنواع الجمل (فعلية, اسمية, شبه جملة), الفاعل وأنواعه, الضمائر, المفعول به....الخ

فالغاية الأسمى من استهداف هذه الأبواب هو تسهيل التعلم وتنشيط الذاكرة واسترجاع الافتراضات السابقة الموجودة في ذهن المتعلم، والتي اكتسبها في المراحل التعليمية السابقة. فالمعلم في هذا الدرس افترض مسبقا أن التلميذ على علم بالناسخ كان وأخواتها وأنها تدخل على الجملة الاسمية فترفع المبتدأ ويسمى اسمها وتنصب الخبر ويسمى خبرها. وكذلك افترض مسبقا أن المتعلم يعلم أن الخبر قد يأتي اسم مفرد أو جملة (فعلية أو اسمية). فهنا عمل المعلم قائم على ربط الافتراضين المسبقين لدى التلميذ ودفعه للخروج بنتيجة جديدة ألا وهي: قد يرد خبر كان وأخواتها جملة فعلية أو اسمية. وبهذا يكون قد حقق الكفاءة الختامية للدرس والتي سطرها في بدايته منطلقا من الافتراضات المسبقة والمعارف القبلية لدى المتعلم.

وفي هذا الصدد يلفت انتباهنا في مجال تقاطع المفاهيم بين العلوم أن مصطلح الافتراض المسبق في التداولية يتشابه إلى حد كبير مع مصطلح التمثلات في مجال التعليمية، والذي كما عرفناه سابقا يلقي الضوء على نوعية التصورات الذهنية أو الفكرية القبلية لدى المتعلم والتي تدخل في تفاعل مستمر خلال عملية بناء أي مفهوم من المفاهيم العلمية. وفي سياق العملية التعليمية يجب على المعلم أن يرصد ويتوقف عند تمثلات

[105] – حسين شلوف وآخرون, الكتاب المدرسي الغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط, ص132.

المتعلم بدل الإهمال وعدم الاكتراث ووضعها موضع الخطأ. إذ لابد من التعامل معها أولا كتفسيرات مغروسة فعلا في ذهن المتعلم. والحاجة التعليمية تدعو إلى تصحيحها وإزاحتها باعتبارها تمثلات معيقة قد تحول دون فهم وبناء المعرفة أو المعلومات العلمية حول موضوع التعلم.[106]

ومما يعزز التقارب الكبير بين الافتراض المسبق والتمثلات (التصورات) المعرفية هو وجوب وجود معرفة مشتركة بين طرفي العقد الديداكتيكي (المعلم- المتعلم) ينطلقا منها للوصول إلى المخرجات التعليمية المستهدفة. فعلى سبيل المثال عندما ينطلق المعلم في تدريس جواب الشرط فهو ينطلق من فرضية سابقة كون المتعلم يفترض بأن يكون على علم بأداة الشرط التي تجزم جواب الشرط, حيث تعتبر أداة الشرط كوضعية تمهيدية انطلاقية لمعرفة جزم الشرط.

ومجمل القول أن التشابه بين الافتراض المسبق والتمثلات تكمن في الوضعيات الانطلاقية والختامية للدرس. وكذا المعرفة السابقة لدى كل من طرفي الفعل التعليمي سواء تعلقت بالدرس السابق أو بمرحلة تعليمية سالفة.

ومن خلال ما تقدم نستشف أن للافتراض المسبق أهمية قصوى لإنجاح العملية التعليمية التواصلية، وذلك في جميع الأنشطة سواء تحليل النصوص أو التمارين اللغوية أو التعبيرين الكتابي والشفهي, فعلى سبيل المثال يقوم المعلم في بناء درس الفعل وأنواعه انطلاقا من افتراض المتعلم الذي يكون بدوره قد تعلم أقسام الكلم في السنة الماضية وعرف كيف يفرق بين الاسم والفعل والحرف, فعندما يعطي الأستاذ أمثلة عن الفعل ويسأل الطلاب أهي أفعال أم أسماء فيجيب الطلاب بأنها أسماء فهنا يحدث بما يسمى الاتصال السيئ بين المعلم والمتعلم وسببه ضعف الافتراض المسبق وعدم تمكن المتعلم منه, فيقوم المعلم هنا بتصحيح الافتراض وتعزيزه فتستمر العملية التعليمية إلى نهايتها, ويسمى هذا الخطأ في الافتراض المسبق (التمثلات) عند "بروسو" بالعوائق، ويعد استبعاده جزءا لا يتجزأ من بناء المعرفة الجديدة. [107]

[106] -مديرية تكوين الأطر، دليل الأساتذة الجدد للتعليم الابتدائي , وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، الرباط، المغرب, ص109.

[107] – مديرية تكوين الأطر، دليل الأساتذة الجدد للتعليم الابتدائي , وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، ص109.

وخلاصة الكلام في هذا الفصل هي أنه بالرغم من تعدد التسميات والمصطلحات لعلم التعليمية إلا أن جلها يتجه نحو كونها تلك التفاعلات التي تقوم بين أقطاب المثلث التعليمي والمتمثلة في المعلم والمتعلم والمعرفة, إذ يحاول المعلم استنطاق تمثلات المتعلم القبلية وجعلها قاعدة ينطلق منها في بناء الدرس للوصول إلى الكفاءة الختامية، وتتم هذه العملية استنادا لأنجع الطرق التعليمية وأحدثها مستعينا بذلك بالوسائل التعليمية التي يجدها المعلم الأنسب للدرس وذلك بغية تحقيق أهداف سطرها المنهاج الذي وضعته الوزارة الوصية, إذ في في نهاية المطاف تخضع هذه الكفاءت الختامية للتقييم والتقويم معا لتعزيز الصحيح وتصحيح الخطأ. والتعليمية كما هو معلوم عامة وأخرى خاصة, فمن هذه الأخيرة نجد تعليمية اللغة العربية, والتي يسعى فيها المعلم إلى تمكين المتعلم من التكلم باللغة العربية الفصحى ما أمكن عن طريق إكسابه أنماط التعبير الوظيفي والإبداعي، والسيطرة عليه واستخدامه في المجالات الحيوية.

هذا وقد نظر القائمون على شؤون اللغة العربية في الوطن العربي, فوجدوا أن أنجع المقاربات التي تمكن التلميذ من الاستعمال الجيد للغة هي المقاربة التداولية في تعليم اللغة العربية, وهذا لأسباب نذكر منها:

– التأكيد على دراسة اللغة لذاتها، وأثناء استعمالها في التواصل الاجتماعي, بمعنى دراسة بنيات اللغة مع التركيز على الجانب الوظيفي لها ألا وهو الاستعمال اللغوي أثناء عملية التواصل.

– مراجعة المناهج التعليمية والاختبارات والتمارين وفق المقاربة التداولية لأنها تعنى بالتعلم وبمقام التبليغ وسياقه ومقصدية المعلم.

– تمكن مفاهيم أفعال الكلام المتعلم من التعرف على مقصدية المتكلم ونص المؤلف أهو يطلب الإجابة عن السؤال، أو يقرر أشياء، أو ينجز أفعالا....الخ.

– تطبيق المتعلم للاستلزام الحواري يساعده على فهم المعاني الضمنية التي لا تبينها الألفاظ المباشرة مما يجعله يوظف كفاءة الاستنباط والتأويل.

– إدراك المتعلم أهمية الافتراضات المسبقة الموجودة في ذهنه، لأنها القاعدة الأساسية التي ينطلق منها في بناء معارف جديدة مستعينا في ذلك بتوجيهات المعلم.

– توظيف آليات المقاربة التداولية تجعل المتعلم يستعمل اللغة بكل طلاقة سواء على المستوى الشفوي أو الكتابي.

الفصـــل الثـــاني:

تعليمية اللغة العربية في المدرسة الجزائرية

المبحث الاول: مناهج تعليم العربية (الجيل الأول والثاني) إشكالات وحلول

أولا– المناهج:

لقد فرض الانفجار العلمي والتكنولوجي الذي شهده العالم أثناء القرن الواحد والعشرين على الدول مراجعة أنظمتها التربوية ومناهجها المدرسية وإعادة هيكلتها وفق ما تقتضيه الحاجة لذلك. فبعد أن فشلت المقاربة بالأهداف التي تبنتها المنظومة التربوية الجزائرية في مسايرة مختلف التطورات الحاصلة في جميع المجالات، جاءت المقاربة بالكفاءات التي تعتبر المتعلم جوهر العملية التعليمية، إذ انتقلت به من مجرد مستقبل للمعارف إلى مكتسب و باحث عنها.

1– المنهاج لغة: أصل الكلمة نهج ومنهاج بمعنى: الطريق الواضح، ومنه أيضا انتهج الرجل بمعنى سلك، وقيل طلب النهج أي الطريق الواضح، و قد وردت في القران الكريم في قوله تعالى: « لكل جعلنا منكم شرعة ومنهاجا » المائدة الآية –48– بمعنى الطريق الواضحة التي لا لبس فيها ولا غموض.[1]

2– اصطلاحا: لقد تعددت التعاريف وتنوعت تبعا لمنطلقاتها الفلسفية، فمن تعريف يركز على المادة الدراسية، إلى آخر حول حاجات المجتمع و قيمه، إلى ثالث يجعل محوره التلميذ وحاجاته وميولاته و اتجاهاته، إلى رابع يحاول الدمج بين كل ما سبق، وتشير هذه التعاريف إلى أنه:

– مجموعة من العمليات المخططة من أجل تحديد الأهداف والمضامين والطرائق، واستراتيجيات التعليم وتقييمه، وكذا الوسائل المعتمدة للقيام به. مثل الكتب المدرسية والوسائل السمعية البصرية و غيرها.[2]

– و هو كذلك مخطط تربوي يتضمن عناصر مكونة من أهداف ومحتوى وخبرات تعلمية وتقويم مشتقة من أسس فلسفية واجتماعية ونفسية ومعرفية مرتبطة بالمتعلم ومجتمعه تطبق في مواقف تعليمية داخل المدرسة و خارجها تحت إشراف منها بقصد الإسهام فيتحقق النمو المتكامل لشخصية المتعلم بجوانبها العقلية والوجدانية والجسمية، وتقويم مدى تحقق ذلك كله لدى المتعلم.

---

[1]– مجمع اللغة العربية، القاموس المحيط، مكتبة الشروق الدولية، مصر، ط4، 1425هـ/2004م، ص957. و ينظر أيضا: الفيروزآبادي، القاموس المحيط، ص 1656.

[2]– محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، 2002م، ص 23.

– وعرف أيضا بأنه كل دراسة أو نشاط أو خبرة يكتسبها الطالب أو يمر بها تحت إشراف المدرسة وتوجيهها داخل الصف أو خارجه.

ومما سبق نخلص إلى أن:

– أهداف التعليم في المنهاج لا تقتصر على المعارف بل تتعداها إلى تحقيق التنمية الشاملة لشخصية المتعلم.

– التعليم لا يقتصر على ما يجري بين جدران قاعة الدراسة، إنما يتسع ليشمل ما يمارسه الطلبة من أنشطة تعليمية خارج المدرسة ما دام يجري تحت إشراف المدرسة وتهيئتها.

– الأنشطة التي يمارسها الطلبة تعد جزءا من المنهاج يخطط لها وتقوّم نتائجها.

– المنهاج بمفهومه الحديث يتسع ليشمل الأهداف التربوية والتعليمية ومحتوى المادة الدراسية، وطرائق التدريس والوسائل التعليمية والأنشطة المدرسية. ودور المعلم والمتعلم وعملية التقويم.

– الخبرة في المفهوم الحديث للمنهاج هي وحدة بناء المنهاج وهي أشمل من المعرفة، لأن الخبرة تتضمن الجانب الوجداني والمهاري إلى جانب المعرفة، في حين يقتصر المفهوم التقليدي على الجانب المعرفي فقط.[3]

ثانيا– مكونات المنهاج:

يرى العاملون في ميدان المناهج أن المنهاج يتكون من:

1– الأهداف التعليمية:

أ– تعريفها: يمكن تعريف الأهداف التعليمية على أنها عبارات تكتب للتلاميذ لتصف بدقة ما يمكنهم القيام به خلال الحصة أو بعد الانتهاء منها، و هي تستخدم من أجل وضع الأهداف العامة في عبارات واضحة وقابلة للقياس، و تتضح أهميتها في تحقيق الفوائد الآتية:

– استخدامها كدليل للمعلم في عملية تخطيط الدرس.

[3]– محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1434هـ/ 2013م، ص 28.

– تسهل من عملية التعلم، حيث يعرف التلاميذ تماما ما يتوقع منهم القيام به بموجب هذه الأهداف.

– تساعد المعلم على وضع أسئلة أو فقرات الاختبارات المناسبة وبطريقة سهلة وسريعة.

– تعمل على تجزئة محتوى المادة الدراسية إلى أقسام صغيرة يمكن توضيحها وتدريسها بفعالية و نشاط.

– تمثل معايير دقيقة يمكن استخدامها لاختيار أفضل طرائق التدريس المطلوبة وأنسب الأنشطة والوسائل التعليمية المرغوب فيها.

– تساعد المعلمين وغيرهم من المشتغلين في مهنة التربية والتعليم على تقويم العملية التعليمية التعلمية، وعلى تطبيق الأهداف العامة للمنهاج.

– تعتبر من أفضل وسائل الاتصال بزملاء العمل وبأولياء الأمور وبغيرهم من أفراد المجتمع لإطلاعهم على ما تم تدريسه من جانب المعلم وما تم تعلمه من جانب الطلاب في هذا المجال.[4]

ب– مستوياتها: عند الحديث عن مستويات الأهداف تجدر الإشارة في البداية إلى أن التربويين يميزون عادة بين فئتين من الأهداف:

1– الأهداف التربوية: تشير إلى الغايات القصوى للعملية التربوية والتي ترمي إلى التأثير في شخصية المتعلم لجعله يتسم باتجاهات وقيم معينة.

2– **الأهداف التعليمية:** تشير إلى الأغراض التي تنشدها العملية التعليمية والتي تظهر في اكتساب المتعلم أنماط سلوكية وأدائية من خلال المواد والطرق التعليمية المتنوعة والمتوافرة في المؤسسات المدرسية. فالأهداف المدرسية ليست إلا تحديدات سلوكية أو أدائية للأهداف التربوية، حيث يكمن الفرق الحقيقي بينهما في اختلاف التركيز على درجة التجريد أو التخصيص التي تتصف بها هذه الأهداف، وفي ضوء هذا النوع من التمييز يمكن تصنيف الأهداف إلى ثلاثة مستويات على النحو التالي:[5]

---

[4]– ينظر: جودت أحمد سعادة وعبد الله محمد إبراهيم، المنهج المدرسي المعاصر، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن، ط7، 1435هـ/ 2014 م، ص 222- 224.

[5]– الجيلالي بوحمامة، " أهمية الأهداف التعليمية ودورها في إنجاح عملية التعلم والتعليم"، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر، مجلد16، ع1، 2005م، ص7-8.

1- أهداف عامة: (طويلة المدى) تتميز هذه الأهداف بدرجة مرتفعة من التجريد والتعميم وتأخذ فترة طويلة لتحقيقها، ولذلك يطلق عليها أيضا عبارة الأهداف بعيدة أو طويلة المدى. ومن أمثلة الأهداف العامة: إعداد المواطن الصالح، تنمية القدرات العقلية لدى المتعلمين، النهوض بالنشاط العلمي، تنمية القيم الدينية والأخلاقية.

2- أهداف مرحلية: (متوسطة المدى) تتميز هذه الأهداف بدرجة متوسطة من حيث التعميم والتجريد، وتسمى أحيانا الأهداف التعليمية الضمنية أو متوسطة المدى، و تمثل السلوك المتوقع إحداثه عند المتعلم بعد مرور سنة أو فصل دراسي أو بعد مقرر أو منهاج معين، ومن أمثلة هذه الأهداف: تنمية مهارات القراءة لدى المتعلم، تطبيق عمليات الحساب الأربع على الأعداد الواقعة بين الصفر والألف.

ويضع هذه الأهداف عادة الجهات الوصية الرسمية لإعداد المناهج وتطويرها، أو السلطات المسؤولة عن تأليف الكتب المدرسية.[6]

3- أهداف سلوكية: (قصيرة المدى) تتميز هذه الأهداف بدرجة مرتفعة من حيث التحديد والدقة، ودرجة منخفضة من حيث العمومية والتجريد، وتحتوي على السلوكيات النهائية التي يتوقع أن يظهرها المتعلم بعد انتهائه من دراسة وحدة دراسية معينة، وذلك من خلال التحديد الدقيق لهذا السلوك بحيث يمكن للمعلم ملاحظته و قياسه، ولذلك يطلق عليها الأهداف السلوكية. يقوم المعلم عادة بصياغة هذه الأهداف وقد يساعده الناظر أو المشرف التربوي. والهدف السلوكي الناجح هو الذي يجيب على الأسئلة التالية: ما هو السلوك أو الأداء المتوقع قيام المتعلم به بعد عملية التعليم؟ ما هي الشروط أو الظروف التي يظهر هذا السلوك من خلالها؟ ما هو مستوى الأداء المقبول الذي يحدد مدى تحقق الهدف المرغوب فيه؟.

تشير هذه الأسئلة إلى المكونات الأساسية للهدف السلوكي وهي:

- السلوك أو الأداء الظاهري للمتعلم.

- شروط الأداء.

[6]- ينظر، حنان عبد الحميد العناني، علم النفس التربوي، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط5، 143هـ/2014م، ص37-38.

– مستوى الأداء المقبول.[7]

وعليه نقول أن الأهداف التعليمية تحتوي أهمية بالغة لكل عمليات وعناصر المنهج، فعلى ضوئها يختار المحتوى والطرق والوسائل والأنشطة وتوجه عملية التقويم، وتشتق الأهداف عادة من مصادر عدة: المجتمع والمتعلم والمعرفة، أي أن الأسس التي يبنى عليها المنهج يرجع إليها بداية في اختيار الأهداف وتحديدها. أما عن تصنيف الأهداف، فقد اقترح بلوم تصنيفه المتمثل في الأهداف المعرفية والوجدانية والنفس حركية.

وعند النظر في منهاج اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط نجد أن القائمين على إعداده قد سطروا الأنواع الثلاثة للأهداف التعليمية.

فمثال النوع الأول –الأهداف العامة الطويلة المدى– يتجلى في غايات المادة في مرحلة التعليم المتوسط: "يرمي تدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط إلى دعم المكتسبات اللغوية للمتعلمين وإثرائها وتغذية البعد الثقافي والوجداني، وتوسيع معارفهم بما يلبي حاجاتهم المدرسية والاجتماعية واعتمادها وسيلة للتواصل اليومي الشفوي والكتابي، وصقل شخصياتهم بالتحكم في الأدوات المنهجية والفكرية، وغرس القيم الأخلاقية والروحية للأمة الجزائرية، وتذوق جمال آدابها وفنونها والاعتزاز بها. ويمكن القول أن ما يسعى إليه المنهاج هو جعل اللغة العربية لغة التواصل والخروج بها إلى أفق أوسع"[8]

ومثال النوع الثاني –أهداف مرحلية متوسطة المدى– يتضح في المخطط السنوي لبناء التعلمات وهو مخطط عام لبرنامج دراسي ضمن مشروع تربوي يفضي إلى تحقيق الكفاءة الشاملة لمستوى من المستويات التعليمية انطلاقا من الكفاءات الختامية للميادين ويبنى على مجموعة من المقاطع التعلمية المتكاملة.[9]ومضمون الكفاءة الشاملة للسنة الرابعة من التعليم المتوسط لمادة اللغة العربية والتي سطرها المنهاج هي: أن يتمكن التلميذ من التواصل مشافهة في وضعيات مركبة بلسان عربي، ويقرأ قراءة مسترسلة منغمة تحليلية واعية

[7] – ينظر: عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط4، 1423هـ/2003 م، ص50–56.

[8] – وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، ديسمبر2016 م، ص2.

[9] – المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية، الوثيقة الموافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، 2016 م، ص5.

ونقدية نصوصا متنوعة الأنماط مشكولة جزئيا ويفهمها، وينتج نصوصا كتابية منسجمة موظفا رصيده اللغوي في وضعيات تواصلية دالة.[10]

أما عن مثال النوع الثالث–أهداف سلوكية قصيرة المدى– فنجده فيما يسمى المقطع التعليمي، وهو مجموعة مرتبة من الأنشطة والمهمات –ينوب عن التحضير اليومي– يتميز بوجود علاقات تربط بين مختلف أجزائه المتتابعة في تدرج لولبي يضمن الرجوع إلى التعلمات القبلية لتشخيصها وتثبيتها من أجل إرساء موارد جديدة لدى المتعلمين قصد المساهمة في إنماء الكفاءة الشاملة.[11]

ويستهدف المقطع التعلمي إنماء كفاءات الميادين الثلاثة، فهم المنطوق وإنتاجه، فهم المكتوب، والإنتاج الكتابي.

2– محتوى المنهاج المدرسي:

يمثل المحتوى العنصر الثاني من عناصر المنهاج المدرسي، فبعد أن يتم وضع الأهداف بدقة. فان عملية اختيار المحتوى المناسب الذي يعمل على تحقيق الأهداف تصبح من المهام الرئيسية لمخططي وواضعي المناهج. ويقصد بالمحتوى مجموع الخبرات التربوية والحقائق والمعلومات التي يرجى تزويد الطلاب بها، وكذلك الاتجاهات والقيم التي يراد تنميتها عندهم، وأخيرا المهارات الحركية التي يراد إكسابهم إياها بهدف تحقيق النمو الشامل المتكامل لهم في ضوء الأهداف المقررة في المنهج.[12]

ونظرا لأن قضية محتوى المنهج تمثل أهم القضايا التي تواجه مخططي المناهج ومصمميها بعد وضع الأهداف، فاننا أجلنا الكلام عنه للفصل الثالث، إذ سنتطرق بالتفصيل لمفهموم محتوى المنهاج وبيان مجاله من حيث أنواعه والمحكات والمعايير التي يجب أخذها في الحسبان عند اختيار أي محتوى من ميدان المعرفة.

---

[10] – وزارة التربية، منهاج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، ص23.

[11] – المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، ص5.

[12] –رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية إعدادها– تطويرها– تقويمها، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، (د.ط)، 1425هـ/ 2004 م، ص31.

وسنتطرق كذلك إلى تنظيم المحتوى ومكوناته، والتي تتمثل في الحقائق والمفاهيم والتعلمات والنظريات ...الخ. وسيتبع كل هذا تحليل بعض النماذج التطبيقية من كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط.

3- طرائق التدريس:

طريقة التدريس هي مجموع الأداءات التي يستخدمها المعلم لتحقيق سلوك متوقع لدى المتعلمين، وطرق التدريس أحد عناصر المنهج، والتفكير السائد في مجال التدريس هو الاتجاه نحو الانتقاء؛ أي اختيار ما يبدو أنه الأفضل من مختلف الطرق والأساليب، فلا ينبغي الاعتماد على طريقة واحدة، والانتقاء يتطلب جهدا من المعلم فهو يتطلب منه أن يعرف معرفة جيدة للمصادر والنظم وأساليب التعليم المختلفة: ليختار ما يصلح لغرضه الخاص، كما يتطلب منه الذكاء والحماسة والرغبة في رفض ما لا يناسب، سواء من القديم أو الحديث، ويكيف طرقه بحكمة بدلا من إتباع طريقة بعينها.[13] ونلفت الانتباه إلى أن التفصيل في موضوع طرائق التدريس سيكون أدق وأشمل في المبحث الموالي، إذ سنتناول مفهوم التدريس والتعليم وكذا الطريقة، وإبراز الفرق بينها وبين الأسلوب والاستراتيجية، والخصائص التي تتميز بها وتصنيفاتها وأنواعها...الخ، مع تحديد الطرق والاستراتيجيات المعتمدة في المرحلة المتوسطة.

4- الوسائل التعليمية:

قيل قديما "رب صورة خير من ألف كلمة"، تشير هذه المقولة إلى أهمية الوسائل التعليمية في العملية التعلمية، وقبل الخوض في مفهوم الوسائل التعليمية تجدر الإشارة إلى أن هناك تسميات أخرى تطلق عليها تطورت وتغيرت عبر الزمان، ومنها: وسائل الإيضاح، المعينات التربوية، الوسائل السمعية البصرية، وسائل الاتصال التعليمية، المصادر التعليمية، وآخر هذه التسميات " تقنيات التعليم ووسائل التدريس".

أ- تعريفها: لقد وضع التربويون العديد من التعريفات للوسيلة التعليمية، ومن أشهر تلك التعريفات وأدقها ما يلي:

[13]- حسن شحاتة، المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، مصر، 2003م، ص95.

– الوسائل التعليمية هي عنصر من عناصر النظام التعليمي الشامل تسعى إلى تحقيق أهداف تعليمية محددة.

– وهي أيضا المواد والأجهزة والمواقف التعليمية التي يستخدمها المعلم في مجال الاتصال التعليمي بطريقة ونظام خاص لتوضيح فكرة أو تفسير مفهوم غامض أو شرح أحد الموضوعات بغرض تحقيق التلميذ لأهداف سلوكية محددة.

– وهي مجموعة من الخبرات والمواد والأدوات التي يستخدمها المعلم لنقل المعلومات إلى ذهن التلميذ، سواء داخل الصف أو خارجه بهدف تحسين الموقف التعليمي الذي يعتبر التلميذ النقطة الأساسية فيه.

ومن هذه التعاريف الثلاثة نخلص إلى أن الوسائل التعليمية هي جميع الطرق والأدوات والأجهزة والتنظيمات المستخدمة في نظام تعليمي بغرض تحقيق أهداف تعليمية محددة.[14]

وللوسائل التعليمية أهمية كبيرة في مجال تعلم وتعليم المواد الدراسية تتمثل في:

– تشويق التلاميذ للإقبال على تعلم المادة الدراسية.

– توضيخ بعض المعاني ومساعدة التلميذ في تعلم المفاهيم التي تحتاج إلى خبرات حسية وشبه حسية بطريقة متدرجة مثل توضيح بعض المفاهيم كمفهوم الشاطئ أو الجبل أو غيره بواسطة الصور الدالة عليها.

– تنمية دقة الملاحظة لدى الطلاب، وذلك عندما تتيح لهم الوسيلة ملاحظة الفروق بين الأشياء والأشخاص من حيث الصغر والكبر والعدد والنوع...

– تنمية روح النقد لدى المتعلمين، ففي الصورة الموجودة في رأس كل درس من دروس القراءة– وهي وسيلة تعليمية– مجالات كثيرة لإبراز أراء التلاميذ النقدية ابتداء من تلك البسيطة غير المعللة وصولا إلى الآراء الناضجة المدعمة بالإثباتات والحجج.

– تساعد على إبراز الفروق الفردية بين التلاميذ.[15]

---

[14] – ينظر: سمير جلوب، الوسائل التعليمية، دار من المحيط إلى الخليج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2017م، ص7– 9.

[15] – وليد أحمد جابر، طرق التدريس العامة، ص362– 363.

– اقتصادية التعليم؛ أي تحقيق أهداف تعلم قابلة للقياس بمستوى فعال من حيث التكلفة في الوقت والجهد.

– تساعد على اشتراك جميع حواس المتعلم مما يؤدي إلى ترسيخ هذا التعلم وتعميقه، بالإضافة إلى إيجاد علاقات راسخة ووطيدة بين ما تعلمه التلميذ، ويترتب عن ذلك بقاء أثر التعلم.

– تساعد على تحاشي الوقوع في اللفظية؛ والمقصود باللفظية استعمال المعلم ألفاظ ليست لها عند التلاميذ دلالة.

– تساعد على زيادة مشاركة التلميذ الايجابية في اكتساب الخبرة.

– تساعد على تنويع أساليب التعزيز التي تؤدي إلى تثبيت الاستجابات الصحيحة (نظرية سكنر).

– تؤدي إلى ترتيب الأفكار واستمرارها، والتي يكونها التلميذ.

– تؤدي إلى تعديل السلوك وتكوين الاتجاهات الجديدة.[16]

ب– النظرة النظامية للوسائل التعليمية:

ولعل استخدام أسلوب النظم في فهم الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية بوجه عام وعلاقتها بعمليات التعليم والتعلم أمر مهم، وذلك للوقوف على العوامل التي تؤثر على الموقف التعليمي من جهة، ولمعرفة خصائص الوسائل التعليمية واستخداماتها في هذا الموقف بما يتلاءم وتحقيق الأهداف من جهة أخرى، فإذا نظرنا إلى الوسائل التعليمية كنظام فإننا نجد –كما هو موضح في الشكل التالي– أنها تتكون من مدخلات وعمليات ومخرجات والتغذية الراجعة.[17]

الجدول رقم (3) يوضح النظرة النظامية للوسائل التعليمية

[16] – ينظر: خضير عباس جري و آخرون، طرائق التدريس العامة، ص81– 82.

[17] – عبد المحسن بن عبد العزيز أبا نمي، الوسائل التعليمية مفهومها وأسس استخدامها ومكانتها في العملية التعليمية، مكتبة الملك فهد الوطنية، المملكة العربية السعودية، ط1، 1414هـ، ص49– 50.

المدخلات	العمليات	المخرجات
– خصائص الوسيلة. – ملاءمة الوسيلة للموضوع. – ملاءمة الوسيلة لمستوى التلميذ. – علاقة الوسيلة بالأهداف. – شروط استخدام الوسيلة. – ظروف توفير الوسيلة.	– سلسلة من التفاعلات بين الوسيلة وخضائص التلميذ وأهداف التعلم.	– تحقيق أهداف التعلم (نمو التلميذ).

يتضح من الشكل أن المدخلات تتكون من خصائص الوسيلة التعليمية وأنواعها وكيفية استخدامها وشروط هذا الاستخدام والظرف الذي يتم فيه توظيف هذه الوسائل وعلاقتها بأهداف التعلم، وتتكون العمليات من التفاعلات المستمرة بين كل من الوسيلة وخصائص المتعلم (التلميذ) وأهداف التعلم، أما المخرجات فتتمثل في تحقيق أهداف التعلم، فإذا كانت المدخلات من النوع الملائم لكل من الموضوع والمتعلم وسارت العمليات على النحو المطلوب، أدى ذلك إلى تحقيق أهداف التعلم، فإذا لم تتحقق هذه الأهداف بالدرجة المرغوبة، فان ذلك يدعونا إلى إعادة النظر في المدخلات من خلال التغذية الراجعة التي تتم من حين لآخر، و هذا ما يشكل تقويم استخدام الوسيلة التعليمية.

ج– تصنيف الوسائل التعليمية:

الوسائل التعليمية كثيرة ومتعددة، ولهذا فإنها تصنف في مجموعات لتسهل دراستها وفهمها، وهناك أكثر من طريقة لهذا التصنيف، فقد تصنف على أساس الهدف منها، أو الحاسة التي نتأثر بها مباشرة، أو نوع الخبرة التي نقدمها، أو ما نحتاج من أجهزة، أو طريقة الحصول عليها، أو عرضها. وقد تصنف على ضوء عدد المستفيدين منها أو طريقة إنتاجها، إلى غير ذلك من التصنيفات:

1– تصنيفات حسب الحواس التي تتأثر بها مباشرة (على اعتبار أن كل حاسة تعمل منفصلة)

وبحسب رأي أصحاب هذا التصنيف، فإنه يمكن تصنيفها إلى ثلاث مجموعات:

أ– الوسائل السمعية: وتضم الوسائل التي تعتمد في عملية التعلم على حاسة السمع، ومنها المذياع، المسجل، لاعب الاسطوانات، مكبرات الصوت...الخ.

ب– الوسائل البصرية: ومنها الكتب، المجلات، الخرائط، الأفلام الصامتة، السهول، الجبال، الأنهار، المحيطات، الأشجار، الحيوانات، وكل ما تبصره العين.

ج– الوسائل السمعية البصرية: وتضم الوسائل التي تعتمد في عملية التعلم واكتساب الخبرات على حاستي السمع والبصر في وقت واحد، مثل: السينما، التلفاز التعليمي، الأفلام التعليمية الناطقة.[18]

وكما يلاحظ فإنه قد استثني من هذا التصنيف ما تتطلب دراسته حاستي اللمس والشم، وبما أن هذه الحواس كثيرا ما تتداخل في وظائفها فإن هذا التصنيف في ظل هذا الاستثناء يعد قاصرا.

2– تصنيفها من حيث الخبرات:

حيث أشار " أدجار ديل" في كتابه "الطرق السمعية والبصرية في التدريس" إلى ترتيب الوسائل التعليمية في مخروط أسماه **مخروط الخبرة** وذلك على أساس الخبرات وحسيتها؛ يلاحظ في هذا المخروط أن أقرب الخبرات إلى رأس المخروط هي الخبرات المجردة كالرموز اللفظية والبصرية، في حين تأتي الخبرات الملموسة الحسية الواقعية في قاعدة المخروط. أما الأنواع الأخرى من الخبرات فإنها مرتبة في المخروط حسب قربها من التجريد أو الواقعية، بمعنى أن الخبرات الأقرب إلى التجريد في جهة الرأس، وأن الخبرات الأقرب إلى الواقعية تكون من جهة القاعدة. وتجدر الإشارة إلى أن ترتيب هذه الخبرات لا يقوم على أساس سهولتها أو صعوبتها أو أهميتها، وإنما على الأساس الذي تمت الإشارة إليه وهو القرب أو التجريد أو الواقعية.[19] وتتجلى أهمية هذا المخروط من حيث أنه يمثل نموذجا لتوزيع الخبرات التي يمر بها الفرد أثناء عمليات الاتصال التعليمي، حيث يرسم صور ذهنية واضحة عن المفاهيم التي يكونها، والتي يوجد بينها تداخل.

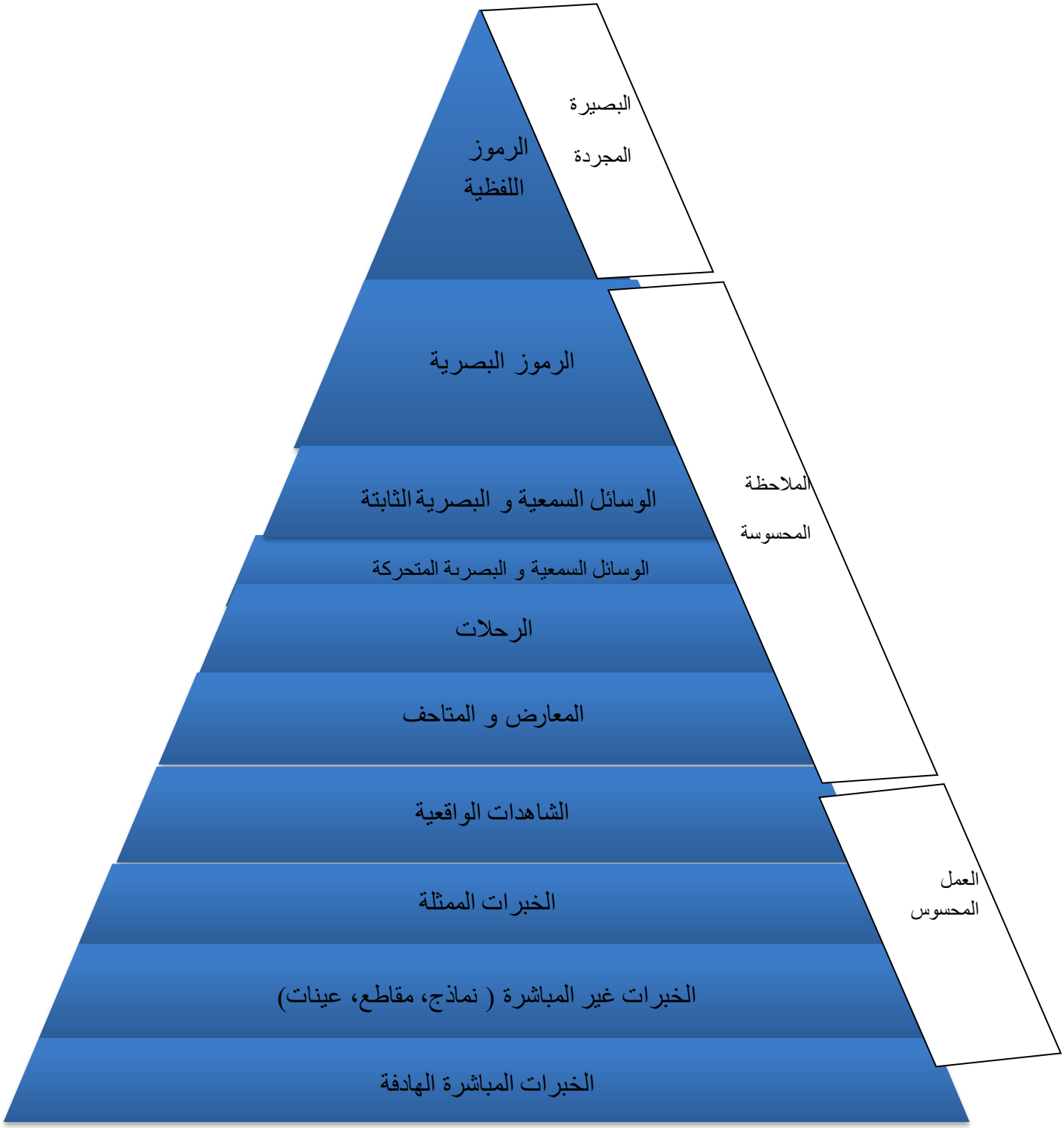
---

[18] – نايف سليمان، تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2، 1423هـ/2003م، ص23.

[19] محمد عيسى الطيطي وفراس محمد العزة وعبد الإله طويق، إنتاج وتصميم الوسائل التعليمية، دار عالم الثقافة، عمان، الأردن، (د.ط)، 1428هـ/ 2008م، ص26.

وكما يشير المخروط بأن الخبرات الهادفة المباشرة تأخذ مساحة واسعة حيث يعيش المتعلم الخبرة الحية كالصلاة والوضوء ومشاهدة الرئتين والقلب بشكل حقيقي، وإذا لم تتوفر هذه الوسائل الحقيقية الواقعية التي تجعل التلميذ يعيش الحدث ويستخدم كافة الحواس يلجأ إلى الخبرات غير المباشرة كالنماذج والمقاطع والعينات... وهكذا ينتقل المتعلم من خبرة إلى أخرى، من العمل المحسوس إلى الملاحظة المحسوسة، إلى البصيرة المجردة، وكلما توصل المتعلم إلى قمة المخروط تقل الحواس المستخدمة إلى أن تصل إلى الرموز المصورة ثم الرموز المجردة، ورغم قلة هذه الرموز المجردة إلا أنها مهمة جدا لتوضيح المستويات الأخرى.[20]

[20] – محمد عيسى الطيطي وآخرون، إنتاج وتصميم الوسائل التعليمية، ص26-27.



الشكل رقم (4) يبين مخروط الخبرة ل"أدجار ديل"

هذا وقد ذكر تصنيفين للوسائل التعليمية مع العلم أن هناك العديد من التصنيفات لا يسع المقام ذكرها و التفصيل فيها، إذ نجد تصنيفات على أساس طريقة الحصول عليها، وهناك تصنيفات على أساس طريقة عرضها، وتصنيفات تبعا لعدد المستفيدين منها، وأخرى على أساس وسيلة الإنتاج وتصنيفات على أساس الخاصية الصوتية، ونجد أيضا تصنيفات على أساس دورها في عملية التعليم، بالإضافة إلى تصنيفات اشتهرت باسم مصمميها، مثل: تصنيف (ديل)، وتصنيف (ادلينغ) وتصنيف (أوسلن)...[21]

د- قواعد استعمال الوسائل التعليمية الحديثة:

تعتبر آليات استخدام الوسائل التعليمية المناسبة في عملية التعليم والتعلم من أبرز المهمات التي يجب على المربين مراعاتها تدريجيا عند استخدام الوسيلة، ومن أبرزها نذكر:

1-تحديد الأهداف التعليمية التي تحققها الوسيلة بدقة: وهذا يتطلب معرفة جيدة بطريقة صياغة الأهداف بشكل دقيق قابل للقياس، وكذا معرفة مستويات الأهداف (العقلي، الحركي، الانفعالي...الخ) وقدرة المستخدم على تحديد هذه الأهداف يساعده على الاختيار السليم للوسيلة التي تحقق هذا الهدف أو ذاك.

2- معرفة خصائص الفئة المستهدفة ومراعاتها: ونقصد بالفئة المستهدفة التلاميذ، والمستخدم للوسائل التعليمية يجب عليه أن يكون عارفا للمستوى العمري والذكائي والمعرفي وحاجات المتعلمين حتى يضمن الاستخدام الفعال للوسيلة.

3- معرفة بالمنهاج المدرسي ومدى ارتباط هذه الوسيلة وتكاملها من المنهاج: مفهوم المنهاج الحديث لا يعني المادة أو المحتوى في الكتاب المدرسي، بل يشمل الأهداف ومحتوى المادة الدراسية وطريقة التدريس وطريقة التقويم حتى يتسنى له الأنسب والأفضل للوسيلة، فقد يتطلب الأمر استخدام وسيلة جماهيرية أو وسيلة فردية.[22]

---

[21]- ينظر: نايف اسماعيل، تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية، ص 23- 26.

[22]- خضير عباس جري، التقنيات التربوية تطورها. تصنيفاتها. أنواعهها. اتجاهاتها، مكتبة التربية الأساسية، بغداد، العراق، ط1، 1432هـ/2010 م، ص56-57.

4- تجربة الوسيلة قبل استخدامها: والمعلم المستخدم هو المعني بتجريب الوسيلة قبل الاستخدام، وهذا يساعده غلى اتخاذ القرار المناسب بشأن استخدام وتحديد الوقت المناسب لعرضها وكذلك المكان المناسب، كما أنه يحفظ نفسه من المفاجآت الغير سارة التي قد تحدث، كأن يعرض فيلما غير الفيلم المطلوب، أو أن يكون جهاز العرض غير صالح للعمل، أو أن يكون وصف الوسيلة في الدليل غير مطابق لمحتواها، ذلك مما يسبب إحراجا للمدرس وفوضى بين التلاميذ.

5- تهيئة أذهان التلاميذ لاستقبال محتوى الرسالة: ومن الأساليب المستخدمة في تهيئة التلاميذ نذكر:

- توجيه مجموعة من الأسئلة إلى الدارسين تحثهم على متابعة الوسيلة.
- تلخيص لمحتوى الوسيلة مع التنبيه إلى نقاط مهمة لم يتعرض لها التلخيص.

- تحديد مشكلة معينة تساعد الوسيلة على حلها.[23]

6- تهيئة الجو المناسب لاستخدام الوسيلة: ويشمل ذلك جميع الظروف الطبيعية للمكان الذي تستخدم فيه الوسيلة مثل: الإضاءة، التهوية، توفير الأجهزة، الاستخدام في الوقت المناسب من الدرس. فإذا لم ينجح المستخدم في تهيئة الجو المناسب، فإن من المؤكد الإخفاق في الحصول على النتائج المرغوب فيها.

7- تقويم الوسيلة: ويتضمن تقويم النتائج التي ترتبت عن استخدام الوسيلة مع الأهداف التي أعدت من أجلها، ويكون التقويم عادة بأداة القياس لتحصيل الدارسين بعد استخدام الوسيلة، أو معرفة اتجاهات الدارسين وميولهم ومهاراتهم ومدى قدرة الوسيلة على خلق جو للعملية التربوية، وعند التقويم على المعلم أن يترك مسافة يذكر فيها عنوان الوسيلة ونوعها ومصادرها والوقت الذي استغرقته وملخصا لما احتوته من مادة تعليمية، ورأيه في مدى مناسبتها للدارسين والمنهاج وتحقيق الأهداف...الخ.

8- متابعة الوسيلة: والمتابعة تتضمن ألوان النشاطات التي يمكن أن يمارسها الدارس بعد استخدام الوسيلة لإحداث مزيد من التفاعل بين الدارسين.[24]

---

[23]- خضير عباس وآخرون، طرائق التدريس العامة، ص113-114.

[24] خضير عباس جري، التقنيات التربوية.تطورها.تصنيفاتها.أنواعها.إتجاهاتها، ص58.

هـ– واقع استعمال الوسائل التعليمية في المدرسة الجزائرية:

مما لا يختلف فيه اثنان أن استخدام الوسائل التعليمية يحقق أهداف المنهاج المقرر للتلاميذ، ويساهم في تنمية التفكير العلمي لديهم ويسهل تقديم الدروس ويقلل من الجهد والوقت. فبهذا وغيره يرتفع مستوى التعليم وتتحقق الجودة المرجوة مما يؤدي إلى نجاح المنظومة التربوية ككل.

لكن المتفحص لواقع استعمال الوسائل التعليمية اليوم في منظومتنا التربوية يلاحظ أنها تعاني الأمرين، تعاني من عقبات تتمثل في الأعداد المتزايدة للمتعلمين وضآلة التأطير وتدني وسائل التعليم المساعدة في العملية التعليمية و عدم تحديثها أو إصلاح تلفها وصيانتها من حين لآخر في الحقل المدرسي، وهنا نضع أنفسنا أمام ضرورة تبني رؤية استراتيجية في خلق مؤسسة رسمية تتعامل معها الوزارة الوصية في اقتناء الوسائل المعاصرة وطرق التحديث و الإصلاح اللازمة لذلك عن طريق خلق ورشات ميدانية تراقب عمل الوسيلة ومدى نجاعتها في تحقيق الأهداف التي وضعها المنهاج الجديد، ومن ثم خلق مجتمع معرفة عبر كل التراب الوطني. وعليه للنهوض بمستوى استعمال الوسائل لتعليمية في الجزائر يجب:

– إيجاد الآليات والوسائل التعليمية المناسبة لتحقيق أهداف المنهاج الوزاري الجديد.

– تبني استراتيجية واضحة لتطوير الوسائل التعليمية وتحديثها باستمرار وصيانتها من التلف من خلال خلق مراكز علمية على مستوى كل مديرية تربية تساهم في هذه العملية دوريا ومواكبة الجديد في العلم والتكنولوجيا.

– الاهتمام بإنشاء مراكز لتطوير تكنولوجيا الوسائل التعليمية في مختلف المؤسسات التعليمية الجزائرية لرفع مستوى التدريس فيها.

– تثمين وسائل التعلم المختلفة في عملية الممارسة البيداغوجية لدى المكونين والمتكونين من أجل استقطاب أكبر عدد ممكن من التعلمات في مجال ترقية اللغة العربية.

– توحيد الرؤى والمنطلقات والتقنيات المعرفية الحديثة في عملية تلقين اللغة العربية من حلال وسائل التعلم المعاصرة كشبكة الأنترنت مثلا.[25]

5– التقويم:

كان التقويم في المنظومة التربوية الجزائرية قديما يعد عنصرا مهما للعملية التعليمية، إذ به يتحقق المعلم من وصول متعلميه عتبة النجاح في الامتحانات. لكن الأمر اليوم في التعليمية الحديثة تغير كثيرا إذ أصبح التقويم عنصرا أساسيا من عناصر المنهاج، إذ به يتم قياس عملية التعلم وكشف الثغرات التي تعتريه ومعالجتها وتعديلها، بالإضافة إلى قياس مدى نجاعة طرائق ووسائل التعليم. وكذلك تبني أفضل الخطط التربوية التي تنطلق من تقييم حاجات المتعلمين وميولاتهم وتحفيز الدافعية الذاتية لديهم. مما يؤدي إلى تحقيق الأهداف التربوية والسلوكية التي سطرها المنهاج ويطبقها المعلم.

أ– تعريف التقويم: تعددت التعريفات حول التقويم، لكنها في الغالب تدور حول عملية إصدار حكم، ومن هذه التعريفات نذكر:

– يعتبر التقويم عنصرا أساسيا من عناصر المنهاج الدراسية كافة نظرا لأهميته في تحديد مقدار ما يتحقق من الأهداف التعليمية والغايات التربوية المرسومة التي ينتظر منها أن تنعكس إيجابيا على الطالب والعملية التربوية على حد سواء.[26]

– التقويم عملية تشخيصية علاجية تتطلب جمع بيانات موضوعية ومعلومات صادقة عن أفراد أو مهام أو برامج في ضوء أهداف محددة باستخدام أدوات قياس متنوعة، بغرض التوصل إلى تقديرات كمية وأدلة كيفية يستند إليها في إصدار أحكام حول هؤلاء الأفراد أو المهام أو البرامج، واتخاذ قرارات مناسبة بشأنها ضمانا لزيادة فعاليتها في تحقيق الأهداف المحددة.[27]

---

[25]– ينظر: كريبع نسيمة، "واقع الوسائل التعليمية في المدرسة الجزائرية المعاصرة"، مجلة التعليمية، جامعة جيلالي اليابس، سيدي بلعباس، الجزائر، مجلد 3، العدد 7، 2015م، ص164-165.

[26]–عايش محمود زيتون، النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2007م، ص579.

[27] – عفت مصطفى الطناوي، التدريس الفعال تخطيطه مهاراته استراتيجياته تقويمه، ص225–226.

– والتقويم كذلك يعد جزءا لا يتجزأ من العملية التعليمية لأنه يساعد على تحسين وتطوير خطة التدريس والبرنامج التعليمي، كما أنه يعطي في أثناء عملية التدريس، ويتمثل في متابعة تقدم الطلبة في تعلم المفاهيم والمهارات والمعلومات الجديدة من خلال التقويم المتواصل والملازم لعملية التدريس.[28]

وبناءا على ما سبق يمكن إيجاز بعض الأسس والمبادئ العملية للتقويم:

– أنها وسيلة وليست غاية في حد ذاتها.

– لا تقويم بدون معلومات أو بيانات أو حقائق.

– هي عملية مخططة وليست عملية عشوائية.

– لا بد من تحديد قيمة للشيء في ضوء معايير.

– انها عملية سيتم عن طريقها إصدار حكم على شيء ما.

– وسيلة إلى التطوير وتحسين الأداء.

– عملية مستمرة طوال العام الدراسي.

– تتوقف النتائج على جودة الأدوات المستعملة ودقتها.

– يتناول الأنشطة التي يزاولها المتعلم في المجرسة.

– الشمولية لجوانب النمو المختلفة للمتعلم.

– تعدد الأساليب وتنوع الأدوات المستعملة.

–لا بد أن تكون الأدوات ملتزمة بخضائص الصدق والثبات والموضوعية.[29]

---

[28] – فريد كامل أبو زينة، تطير مناهج الرياضيات المدرسية وتعليمها، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2010م، ص346.

[29]– ماجدة إبراهيم الباوي وثابي حسين الشمري، نماذج واستراتيجيات معاصرة في التدريس والتقويم، دار أمل الجديدة، دمشق، سورية، ط1، 2020م، ص214-215.

هذا ومن خلال ما سبق من تعريفات للتقويم نخلص إلى أن التقويم ليس مجرد إعطاء قيمة أو علامة لتحصيل التلاميذ عند نهاية كل امتحان أو منحهم ملاحظات وتقديرات فحسب، إنما التقويم هو عبارة عن عملية مركبة معقدة تشمل المعرفة ككل (المعلم والمتعلم والوسائل والطرائق)، وهو أيضا عملية مستمرة تبدأ بتسطير الأهداف وتنتهي بقياس مدى تحققها. إذ في خضم هذه العملية يتم رصد نقاط الضعف لتقويمها وتعديلها وتحديد مواطن القوة لتنميتها وتطويرها وذلك عن طريق التغذية الراجعة.

وقبل التعمق أكثر في موضوع التقويم يجب أن ننوه إلى تداخل مصطلح التقويم مع القياس والتقييم، لأن هناك من يستعمل التقييم مرادفا للتقويم، وهناك من يعتبر القياس هو التقييم وذلك راجع إلى الترجمة من اللغات الأجنبية. لكن في المقابل يوجد من أهل الاختصاص من حدد لكل منها مفهومها الخاص. فالقياس كما تدل التسمية يشير إلى القيمة الرقمية التي يحصل عليها الفرد المتعلم في امتحان ما؛ و هذا ما يعني أن التحصيل المدرسي الذي يعبر عنه رقميا (كميا) في الغالب، هو في الحقيقة قياس Measurement، وعليه يصبح القياس عملية تعنى بالوصف الكمي (الرقمي) للسلوك أو الواقع المقيس، وبالتالي لا يتضمن القياس أحكاما بالنسبة لفائدته أو قيمته أو جدواه.

أما التعليم التربوي Assasement فيتضمن عملية جمع المعلومات والبيانات عن الطلاب بما يتصل عما يعرفونه ويستطيعون عمله، فهو متعدد الأبعاد وأشمل من القياس، والاختبار وسيلة قياس ليس إلا. أما التقويم فهو عملية منهجية منظمة ومخططة، تتضمن إصدار الأحكام على السلوك أو الواقع المقتبس، وذلك بعد مقارنة المواصفات والحقائق لذلك السلوك (أو الواقع) التي تم التوصل إليها عن طريق القياس مع معيار جرى تحديده بدقة ووضوح.[30]

والخلاصة أن القياس عملية تقدير كمي لسلوك المتعلم (وضع علامة) مثلا، والتقييم هو إصدار حكم على ذلك السلوك (جيد، حسن، متوسط...)، أما التقويم بمعناه الحديث فهو شامل للمصطلحين، وهما أداتان من أدواته التي يستند عليها في التوجيه والتعديل والإصلاح وتنمية قدرات المتعلم المعرفية والحس حركية والوجدانية، وتحقيق أهداف التعلم.

[30] – عايش محمود زيتون، النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، ص581-582.

ب– وظائف التقويم: إن لكل مرحلة من مراحل العملية التربوية دور فاعل وبارز في تقدم العلم، وكل مرحلة منها تحتاج إلى التقويم، ويمكن إيجاز بعض وظائف التقويم، ومنها:

– الكشف عن قيمة الأهداف التربوية.

– توفير المعلومات عن استعدادات المتعلمين وخصائصهم وحاجاتهم بشكل واضح و دقيق.

– تزويد المعلم بصورة واضحة عمّا تتم إنجازه.

– الحكم على مدى نجاح التجارب التربوية وفعاليتها.

– التعرف على مستوى تحصيل المتعلمين.

– بيان جوانب القصور والضعف في المناهج ووضعها بين أيدي المعنيين والمختصين.

– توفير كافة الاقتراحات اللازمة لتطوير المناهج وتحسينها.

– التعرف إلى مواطن الضعف والقوة في البرامج التعليمية.

– تزويد أولياء الأمور بالمستوى الذي وصله أبناؤهم.[31]

ج– أنواع التقويم: يتم تصنيف عملية التقويم في ضوء الأهداف التي تركز عليها إلى ثلاثة أنواع وهي:

1– التقويم التشخيصي (القبلي): وهو إجراء يقوم به المعلم في بداية كل درس أو مجموعة من الدروس، أو في بداية العام الدراسي من أجل تكوين فكرة على المكتسبات المعرفية القبلية لطلابه، ومدى استعدادهم لتعلم المعارف الجديدة، ويهدف هذا النوع إلى:

– تحديد أفضل موقف تعليمي في ضوء حالتهم التعليمية الحاضرة.

– التشخيص التربوي، حيث يتمكن المعلم من تحديد النمو العقلي والانفعالي لطلابه ومدى استعدادهم وميولهم لاكتساب معلومات وخبرات جديدة.

[31]– محمد محمود ساري حمادنه وخالد حسين محمد عبيدات، مفاهيم التدريس في العصر الحديث طرائق....أساليب....استراتيجيات، ص104.

– الكشف عن مدى امتلاك المتعلم معارف أو مهارات أو اتجاهات محددة مع تحديد الأسباب الكامنة وراء عدم توافرها بغية إعداد الخطط العلاجية الملائمة.

– رصد الأهداف التربوية التي يتوخى الطلاب تحقيقها خلال الفترة الدراسية أو في نهايتها، ومقارنتها بالأهداف المخطط لها.

2– التقويم التكويني(البنائي): وهو إجراء يقوم به المعلم أثناء التدريس يمكنه من تتبع مراحل الفعل التعليمي ورصد حالات التعليم والتعلم، والتأكد من مدى تحقق الأهداف التربوية، وفيما يلي أبرز وظائفه:[32]

– تحديد سلبيات العملية التعليمية وإيجابياتها.

– إصلاح نواحي القصور وتعزيز جوانب النجاح.

– توجيه العملية التعليمية بدلا من الأهداف التربوية.

– تزويد المعلم بمعلومات عن حالات التعلم، ومدى تحصيل المتعلمين وفعالية الطريقة الدراسية المتبعة، وكذلك الوسيلة التعليمية.

– إثارة انتباه المتعلمين ودافعيتهم للتعلم.

– مساعدة المعلم في تحديد نوعية التحسينات أو التعديلات في مدخلات العملية التعليمية وخطواتها التي تساعد في تحقيق النتاجات التعليمية المنشودة.

فالتقويم التكويني من هذا المنطلق ليس إلا وسيلة في خدمة النظام التربوي، فلا يعني ذلك أن نكتفي بتغيير التقويم من أجل أن نغير هذا النظام، بل نعرّف المتعلم بمدى اقترابه وابتعاده عن الأهداف المنشودة، وإعطائه فكرة واضحة عن نتائج تعلمه وصعوبات التلقي.

3– التقويم الختامي أو التحصيلي (الشامل): وهو العملية التي ينجزها المعلم غالبا في نهاية البرنامج التعليمي، ومن ثمة إصدار حكم نهائي على مدى تحقق الأهداف التربوية المنشودة، ومثال هذا النوع من

[32] – مصطفي نمر دعمس، استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، (د.ط)، 1429هـ/2008م، ص32.

التقويم الاختبارات التي تنجز في نهاية كل فصل على اختلاف أنواعها في المدارس والجامعات، وفي نهاية كل مرحلة تدريبية للمعاهد ومراكز التكوين. ومن أهم وظائفه:

- معرفة مدى تحقق الأهداف التربوية المنشودة، ومنه تحديد الأهداف التي تم تحقيقها.
- رصد نتائج المتعلمين وإصدار أحكام النجاح أو الرسوب.

- الحكم النهائي على مدى فعالية عناصر المنهاج (المعلم- المتعلم- الطريقة- الوسيلة-المحتوى...).

- إمكانية المقارنة بين النتائج على مستوى الصف الواحد والتخصص الواحد، وبين نتائج صفين أو تخصصين.

ويستخدم هذا النوع من التقويم في الكشف عن مدى التقدم أو النجاح الذي تحقق بالنسبة للأهداف الكلية للمواقف التعليمية.[33]

د- خصائص التقويم الجيد: للحكم على التقويم بأنه جيد ويعطي ثماره في نهاية الدرس أو المرحلة المدرسية و يحقق الأهداف المرجوة، ينبغي أن يكون:

1- هادفا: والتقويم الهادف هو الذي يبدأ بأغراض واضحة محددة، فبدون تحديد هذه الأهداف واتخاذها منطلقا لكل عمل تربوي، يكون التقويم عشوائيا لا يساعد على إصدار أحكام سليمة أو اتخاذ حلول مناسبة.

2- شاملا: والتقويم الشامل هو الذي يتناول العملية التعليمية بجميع مكوناتها وأبعادها، ويتضمن المجالات الآتية:

- جميع الأهداف التربوية المعرفية والوجدانية والأدائية.

- جميع مكونات المنهج سواء منها المقررات، أو الطرق، أو الوسائل، أو النشاطات، أو العلاقات، أو غيرها

[33] - مصطفى نمر دعمس، استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته، ص33-34.

– جميع ما يؤثر في العملية التعليمية سواء في ذلك: الأهداف، الخطط، المناهج، المتعلمون، المعلمون، الإداريون، المباني والمرافق والوسائل والمعدات والظروف العائلية والاجتماعية والثقافية التي تؤثر في عمل المدرسة و تتأثر به.[34]

3– ديمقراطيا: والتقويم الديمقراطي يقوم على احترام شخصية المتعلم بحيث يشارك في إدراك غاياته ويؤمن بأهميته ويتقبل نتائجه قبولا حسنا، بل ويشارك في تقويم ذاته، كما يقوم على أساس مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

4– مستمرا: التقويم المستمر يلازم العملية التعليمية من بدايتها حتى نهايتها، بل إنه يبدأ أصلا ليكون عونا على تهيئة الظروف المناسبة للتعلم في ضوء واقع المتعلمين.

5– علميا: ويمتاز التقويم العلمي بسمات معينة تكون عونا على إصدار الأحكام السليمة واتخاذ القرارات المناسبة، ومن أهم السمات ما يأتي:[35]

– الصدق: ويقصد به أن تكون أداة التقويم قادرة على أن تقيس ما وضعت لقياسه.

– الثبات: ويقصد به أن تعطي الوسيلة نتائج ثابتة نسبيا عند إعادة استخدامها.

6– موضوعيا: ونقصد بها عدم تأثر نتائج الاختبار بالعوامل الذاتية مثل: مزاج من يقوم بالتقويم وحالته النفسية، ومن مظاهر الموضوعية ألا تختلف نتائج التقويم من مقوم لآخر، ولا مع الشخص الواحد من وقت لآخر.

7– الاعتماد على وسائل وأساليب متعددة: فالعملية التعليمية تتضمن جميع جوانب الخبرة ومستوياتها، وتتضمن جوانب النمو وأهدافه المتنوعة، وهي بكل ذلك تتطلب استخدام وسائل وأدوات متنوعة.

8– مشتركا بين المقوّم ومن يقوِّم: فالمتعلمون مثلا يجب أن يعرفوا الهدف من التقويم ويتدربوا على عينة من الاختبارات، ثم لا بد للمدرس أن يناقش مع الطلاب نتائج التقويم فور تصحيح الاختبارات، وهذا يحقق ديمقراطية التقويم.

---

[34] – خليل إبراهيم شبر وعبد الرحمان جامل وعبد الباقي أبو زيد، أساسيات التدريس، ص269-270.

[35] – خليل إبراهيم شبر وعبد الرحمان جامل وعبد الباقي أبو زيد، أساسيات التدريس، ص270-271.

9- اقتصاديا من حيث الجهد و الوقت و التكلفة.

هـ- خطة التقويم (مقوماتها الأساسية): يجب أن يسبق كل عملية تقويم تخطيط مدروس، سواء كانت كبيرة أم صغيرة، ويتم تطوير خطة التقويم باتباع الخطوات التالية:

أولا: تحديد الحاجة للتقويم أو الغرض منه.

ثانيا: تحديد المعايير(أي المواصفات) التي يوصف بها الأداء المستهدف لعملية التقويم.

ثالثا: بناء التقويم بكتابة الأسئلة أو تأليف المواقف الاختبارية المناسبة ويراعى فيها الدقة والشمول والقابلية للتحديد الكمي بوحدات قياس مناسبة.

رابعا: يفترض أن يتم استخدام أداة التقويم في عملية جمع البيانات في ظروف موضوعية مقننة، بحيث يتيسر استخلاص نتائج صادقة ودقيقة، ويشمل ذلك تحديد مجتمع البيانات والعينات التي يتم التطبيق قيها، وطريقة انتقائها، وأسلوب تسجيل البيانات والضوابط المأخوذ بها لضبط الخطأ والتحيز في البيانات.

خامسا: لا بد أن يكون هناك تصور مسبق وواضح عن الأساليب التي ستعالج بها البيانات لاستخلاص نتائج تستند إلى تصميم بحثي تتوافر فيه عناصر الضبط المنهجي، وقد يتطلب التخطيط المسبق إعداد جداول وكشوفات خاصة.[36] وتنظيم نماذج التقارير النهائية وما تتضمنه من بيانات ورسومات وإحصائيات، هذا ويجب التحفظ في إصدار الأحكام على نتائج تحليل البيانات، فلا يحكم بصفة القطع أو الجزم لأن طرق التقويم تتميز بحدين أساسيين هما:

- أنها غير مباشرة، بمعنى أن خصائص الفرد تقاس بدلالة أثرها لا بدلالة الخصائص ذاتها.

- أنها ليست على درجة كبيرة من الدقة باعتبار مقياس معياري مطلق، ولكنها على درجة معقولة من الدقة تجعلها ذات فائدة علمية.

[36] - عبد الله زيد الكيلاني وفاروق فارع الروسان، التقويم في التربية الخاصة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2006م/1426هـ، ص25-26.

و– مجالات التقويم: باعتبار التقويم عملية شاملة لا تترك مجالا من مجالات المنظومة التربوية إلا وحددت مواطن القوة والضعف فيه، ومن ثم أخذ القرارات المناسبة، ومجالات التقويم كالآتي:

1– تقويم التعلم: وهو مجال الممارسة المباشرة للتدريس ويتضمن إعطاء درجات تحصيلية للمتعلمين وتحديد معدلات التعلم ومستوى الأداء.

2– تقويم التدريس: ويتضمن قياس وتقدير كفاءة المعلمين وجودة التعليم ومدى فعاليته في تحقيق الأهداف التربوية.

3– تقويم المقررات: ويشتمل على محتوى المقرر الدراسي وطرائق التدريس واختيار الوسائل والأساليب المناسبة للحد من صعوبات التعلم، وعلاقة جميعها بالأهداف من حيث الملاءمة والتوافق.

4– تقويم أدوات التقويم: ويتضمن الأدوات والوسائل المستخدمة في التقويم من حيث الدقة في الصياغة، والملاءمة للمستوى، والتنوع في العرض، وأخيرا مدى فعاليتها في تحقيق الأهداف المسطرة.

5– تقويم المؤسسات والنظم التعليمية: ويقصد به تقويم التسيير الإداري والبيداغوجي والمادي للمؤسسة التربوية وما يرتبط بها من نظم وقوانين ولوائح تنظم العمل داخلها وتحدد الأدوار والمهام للأعضاء والمتعاملين معها.

6– تقويم المنهاج: إن تقويم المنهاج غالبا ما يتم بأمر من السلطات المعنية من أجل معرفة مدى تطابق المنهاج المطلوب تقييمه مع الأهداف والغايات المسطرة بغرض معالجة النقائص والاختلالات واتخاذ القرارات المناسبة بتعديل المنهاج بهدف تحديثه وتحسينه.[37]

ز– أساليب التقويم وأدواته: يجب التنويع في أساليب التقويم حتى نعمل على تحقيق الكثير من الأهداف المرجوة من عمليات التقويم، ومن الأساليب ما يلي:

1– الملاحظة: وهو أسلوب تقييمي شائع الاستعمال، وعادة يقوم به المعلم عند قيام الطلاب بالواجبات والأنشطة العديدة التي تخدم المنهاج الدراسي، أو استعمال طرق معينة لجمع البيانات والمعلومات وطرح

[37] – محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، ص118-119.

الأمثلة والأسئلة ، ويستطيع المعلم أن يبني صورة عن نمو الطلاب وقدراتهم وتفاعلهم عن طريق الملاحظة. والملاحظة ليست بالوسيلة السهلة، إذ لا بد للمعلم من استعمال لغة وصفية صحيحة لتسجيل الملاحظات، وعليه تحديد الهدف الذي يجب أن يلاحظه، وعليه أن يكون موضوعيا في تقويمه، ولأسلوب الملاحظة فوائد نذكر منها:

- إتاحة الفرصة المستمرة للمعلم لمعرفة تقدم طلابه.

- اكتشاف المشكلات حال ظهورها.

- لا تخيف الطلاب كالامتحانات.

- تزود المعلم بمعلومات تعجز وسائل التقويم الأخرى عن تزويده بها.

2- سجلات الحوادث القصصية: المقصود بالسجل القصصي: هو عبارة عن وصف لحوادث أو مواقف في حياة الطالب مدعمة بوثائق توضح التغيرات التي حدثت خلال فترة زمنية طويلة، ويجب أن يشير السجل القصصي إلى التاريخ والوقت الذي حدث فيه السلوك، ويفضل أن يكون لكل طالب بطاقة خاصة به يحدد فيها نوعية السلوك الذي يقوم به في المواقف التعليمية التربوية.

ويفصل أن تكون الحوادث موثقة بالتقرير وواضحة وموضوعية، ويتم تسجيل السلوك بعد حدوثه مباشرة، وأن يقتصر استعمال هذا الأسلوب من التقويم على جمع المعلومات التي لا يتم الحصول عليها عن طريق وسائل التقويم الأخرى.[38]

3- المقابلات الشخصية واللقاءات الفردية والجماعية: يمكن للمعلم أن يحدد مستوى اكتساب (تحصيل) الطلبة للمعرفة، وبالتالي مدى تقدم الطلبة نحو الأهداف التعليمية ومقدار ما تحقق منها من خلال المقابلات الشخصية مع الطلبة (فرادى و جماعات)، أو اللقاءات الفردية والجماعية وطرح الأسئلة الشفوية أو المكتوبة ومناقشتها مع الطلبة، فالأسئلة الشفوية أو المكتوبة سواء بسواء، التي يطرحها المعلم وما يترتب

[38] - ينظر: حسن عمر منسي، تصميم التدريس، دار الكندي للنشر والتوزيع، إربد، الأردن، (د.ط)، 1997/1996م، ص84-87.

عليها من مناقشات بين المعلم والطالب (أو الطلبة) تكون ذات فائدة كبيرة في تقدير مستوى اكتساب الطلبة للمعرفة وكذلك تقدير مستوى تفكيرهم واتجاهاتهم وميولهم.[39]

4– الاستبيان: أداة تستخدم للحصول على معلومات وذلك عن طريق وضع إشارة (صح) أمام العبارة التي تتفق مع رأيه، وقد يكون المقياس ثنائيا أو ثلاثيا أو خماسيا، ويمكن أن يكون الاستبيان مغلقا؛ وفيه يختار الطالب إحدى الإجابات الموجودة، وقد يكون مفتوحا وفيه تترك الحرية للطالب للإجابة عن السؤال، ويستخدم الاستبياان في الحصول على معلومات تتعلق بميول واتجاهات الطلاب، وبالتالي فإن تحليل النتائج يفيد في توجيه الطلاب إلى دراسة ما يميلون إليه وفق قدراتهم واستعداداتهم.

5– الاختبارات: الاختبار من أهم أدوات التقويم والقياسن، وهو مجموعة من الأسئلة الشفهية أو التحريرية، تهدف إلى التعبير عن السلوك، وهي أنواع:

أ– الاختبارات الشفهية: وفيها يجيب الطالب عن الأسئلة شفهيا ويلجأ المعلم إلى هذا النوع من الاختبارات لقياس قدرة الطالب في القراءة أو القدرة على التعبير.

ب– الاختبارات التحريرية: وينقسم هذا النوع إلى قسمين:

– الاختبارات المقالية: وهي التي يجيب فيها الطالب كتابة عن السؤال المطروح ويعبر عن فهمه للسؤال بحرية من خلال كتابة جملة أو موضوع.

– الاختبارات الموضوعية: هي الاختبارات التحصيلية التي تكون فيها الإجابة محددة بدرجة وتتكون من الأنواع التالية: –المزاوجة –الصواب والخطأ –الإختيار من تعدد –الاكمال. ومن صفات الاختبار الجيد الموضوعية، الصدق، الثبات، الشمولية، التمايز، التقنين وإمكانية الاستخدام.[40]

6– التقويم الذاتي: هذا الأسلوب من التقويم يقصد به محاسبة الفرد لنفسه ومحاولة اكتشاف أخطائه وإصلاحها، وهذا النمط من التقويم يشترط فيه أن تكون الأهداف واضحة ومحددة لدى الفرد نفسه عند القيام بعملية التقويم، وتعوّد الفرد نقد نفسه يجعله يتقبل نقد الآخرين له، ويجب أن يراعي المعلم في هذا النمط من التقويم نضج التلميذ وقدرته على القيام بعملية التقويم. ومن الوسائل التي يستخدمها المتعلم

[39] – عايش زيتون، أساليب تدريس العلوم، ص353–354.

[40] – إيمان محمد سحتوت وزينب عباس جعفر، استراتيجيات التدريس الحديثة، ص154–155.

لتقويم نفسه ذاتيا الاحتفاظ بعينات من عمله ومقارنة أعماله بعضها ببعض خلال العام الدراسي، ومقارنة إنتاجه بإنتاج زملائه ليكون ذلك حافزا له، وتسجيل الأهداف التي حققها ومعرفة كيفية التمكن من التغلب على المشكلات التي اعترضته لتحقيق الأهداف الأخرى.[41]

ح- صعوبات تواجه عملية التقويم في المدرسة الجزائرية: تواجه عملية التقويم صعوبات عدة نذكر منها:

- عدم وجود أهداف واضحة ذات معالم مكتوبة تعمل المؤسسات التربوية على تحقيقها، وإن وجدت فإن هناك فجوة بين ما هو مكتوب والتطبيق.

- إن الخلط بين الوسائل والأهداف وعدم وضوحها يؤثر سلبا على عملية التقويم.

- بعض الظروف المحيطة بالطلبة تؤثر على سلوكهم التعليمي، فمثلا ظروف الحياة الأسرية تؤثر على عملية التحصيل و من ثم التقويم.

- هناك بعض المعلمين لم يكونوا قد أهلوا تأهيلا كافيا مما يؤثر في دافعية طلبتهم للتعلم، ثم يؤثر سلبا على عملية التقويم التي يتبعونها بحيث تصبح غير موضوعية.

- عدم وجود أخصائيين في مجال القياس والتقويم وبالذات في مجال بناء الاختبارات وتصحيحها، وهذا يؤثر على تحصيل الطلبة سلبا ويؤثر على عملية التقويم.[42]

- هذا وبالإضافة إلى كثرة عدد التلاميذ في القسم، مما يؤدي إلى تقويم غير دقيق ولا يعطي نتائجه المرجوة.

ثالثا- 1- المبادئ المؤسسة لمنهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط - الجيل الثاني-:

منهاج اللغة العربية هو البنية المنسجمة لمجموعة من العناصر المنظمة في نسق تربطها علاقات التكامل المحددة بوضوح، وإعداد أي منهاج يقتضي بالضرورة الاعتماد على منطق يربط الأهداف المقصودة

[41] - حسن شحاتة، المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، ص213.

[42] - ياسر خلف الشجيري وحيدر عبد الكريم الزهيري، اتجاهات حديثة في القياس والتقويم النفسي والتربوي، دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1443هـ/ 2022م، ص199-200.

بالوضعيات والمضامين والأساليب المعتمدة لتجسيدها، وربطها كذلك بالإمكانيات البشرية والتقنية والمادية المجندة، وبقدرات المتعلم وكفاءات المعلم. ويعتمد بناء المنهاج على احترام المبادئ الآتية:

– **الشمولية**: أي بناء مناهج للمرحلة التعليمية.

– **الانسجام**: أي وضوح العلاقة بين مختلف مكونات المنهاج.

– **قابلية الانجاز**: أي قابلية التكيف مع ظروف الانجاز.

– **الوجاهة**: أي السعي إلى تحقيق التنسيق بين الأهداف التكوينية للمنهاج والحاجات التربوية.

ومن الأمور التي يقتضيها إعداد المنهاج أن يستحضر المعدّ مهامّ المدرسة في ذهنه، ويدرك جيدا هيكلة المنظومة وتنظيم المسارات الدراسية، فالمنهاج هو نتيجة مسار طويل من الإعداد، يحتوي على محطات للمناقشة والتشاور والتحرير، أما وثائق التأطير الموجهة له هي : "القانون التوجيهي للتربية" و "المرجعية العامة للمناهج".

وتتلخص المبادئ المؤسسة للمناهج في ثلاثة جوانب: الأخلاقي، الفلسفي (الإبستيمولوجي)، المنهجي والبيداغوجي.[43]

أ– الجانب الأخلاقي: يشكل اختيار القيم ووضعها حيز التطبيق أوّل مصدر لتوجيه المنظومة التربوية وغاياتها، وطبيعة المناهج واختيار مضامينها وطرائق التعلم.

وحسب ما جاء في المرجعية العامة للمناهج، فان المنظومة التربوية الجزائرية عليها واجب إكساب كل متعلم قاعدة من الآداب والأخلاق المتعلقة بالقيم ذات بعدين (وطني وعالمي)، تشكّل وحدة متناسقة ومنسجمة.

ب– الجانب الفلسفي(الإبستيمولوجي): يتمثل في أن محتويات التعليم والتعلم في البرامج الدراسية ترتكز على بعدها الإبستيمولوجي، وتستند إلى روابط وظيفية وعملية، كتلك التي تتعلق بتنظيم وترسيخ المنظومة والمعارف المهيكلة .

ج– الجانب المنهجي والبيداغوجي:

[43] – اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج مرحلة التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، مارس2016، ص5.

1- الجانب المنهجي: يرتكز مستوى التدخل المنهجي على هيكلة ودرجة من النسقية على مستوى تصور التفاعلات بين مخططات التعلم التي تتطلب درجة أعلى من الانسجام وقابلية التطبيق ألا وهو المنهاج. وبذلك فإن الإطار المنهجي الجديد-أي النسقي- يتعدى مجرد إطار تعليمي ضيق وغير عملي، وذلك من خلال التكفل الناجع بالفرضيات والممارسات التي يستوجبها مدخل المناهج بالكفاءات.

إن منهاج اللغة العربية أو المناهج بصفة عامة تحدد مضامين تعليمها وفق الغايات التربوية وأهداف التعلم، فهي تصف الوسائل التي تمكن من تحقيق تلك الأهداف وفق المساعي والسلوكات المنتظرة من المتعلم. ولا بد من الإشارة هنا إلى أن المنهاج التعليمي يتحدد على ثلاثة مستويات: كلي (السياسة التربوية)، وسيط(تسيير التربية)، وجزئي(المستوى التقني).

2- الجانب البيداغوجي: يرتكز على الكفاءات والتعلمات المبنية كمبدأ تنظيمي للمنهاج. فوضعه حيز التطبيق كله يتمثل في بناء المقاربة النسقية للمضامين والنشاطات (إجراء مخطط التعلم لتنمية الكفاءة) والتعمق في تحليل وضعيات صفية (في القسم) تتطلب مجموعة من الإمكانيات التعليمية والبيداغوجية (المشروع البيداغوجي، الزيارات الميدانية، استضافة أشخاص تمتلك الموارد...).

والمناهج الجديدة ترتكز على المقاربة بالكفاءات المستوحاة من النظرية المعرفية والبنيوية، والبنيوية الاجتماعية.[44]

2- اعتماد المقاربة بالكفاءات في منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط – الجيل الثاني-:

يطرح المنهاج سؤالا مفاده: لماذا اعتمدت المقاربة بالكفاءات؟ ثم يجيب عن التساؤل ب: "تتشكل هذه المقاربة المؤسسة على النظرية المعرفية والبنيوية الاجتماعية المحور الرئيس للمناهج الجديدة، وذلك بغرض استدراك نقائص المقاربة بالأهداف. فإذا كانت النظرية المعرفية تنظر إلى التعلم أنه مسارات معرفية داخلية تمكن المتعلم من التفاعل مع بيئته، فإن البنيوية الاجتماعية تقدم الاستراتيجيات التي تمكن المتعلم من بناء

[44] - اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج مرحلة التعليم المتوسط، ص6-7.

معارف في وضعيات متفاعلة وذات دلالة وتتيح له فرصة تقديم مساهمته في مجموعة من أقرانه، أما البنيوية فهي تؤكد على بناء المعارف".[45]

نفهم من هذا الطرح أن عملية الإصلاح التربوي التي تبنتها المنظومة التربوية الجزائرية سنة 2003 م والتي تقضي بالانتقال في التدريس من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات وذلك لاستدراك نقائص المقاربة بالأهداف كما أقر ذلك المنهاج.

ولقد اتكأت المقاربة الجديدة على دعامتين أساسيتين هما: النظرية المعرفية والبنيوية الاجتماعية، إذ نلحظ تغير النظرة للغة. إذ ترى المقاربة بالكفاءات المعرفة زاد ووسيلة من أجل بعث وإيقاظ القدرات والاستعدادات التي يمتلكها التلميذ وذلك عن طريق إكسابه مهارات جديدة تؤدي به إلى الوصول لكفاءات شاملة معرفية وأدائية في أي ميدان من الميادين، وفي حقيقة الأمر أن المقاربة بالكفاءات إمتداد للمقاربة بالأهداف وليس كما يظن البعض أنها نقيض لها. وتتلخص بيداغوجيا الكفاءات في أربع نقاط هي:[46]

1- ما الذي يتحصل عليه التلميذ في نهاية كل مرحلة من معارف وسلوكات وقدرات وكفاءات؟

2- ماهي الوضعيات التعليمية التعلمية الأكثر دلالة ونجاعة لإكسابه هذه الكفاءات وجعله يتمثل المكتسبات الجديدة بعد تحويل لمكتسباته السابقة (من معارف ومواقف وسلوكات) ؟

3- ما هي الوسائل والطرق المساعدة على استغلال هذه الوضعيات والمحفزة لمشاركة المتعلم في تكوين ذاته مشاركة ومسؤولة؟.

4- كيف يمكن أن يقوّم مستوى أداء المتعلم للتأكد من أنه قد تمكن فعلا من الكفاءات المستهدفة؟.

إن المقاربة بالكفاءات وسيلة لتعلم فعّال يكون فيه المتعلم المحور الأساس في العملية التعليمية، هذا الأسلوب يكفل للمتعلم بناء معارفه بنفسه عن طريق الاستنتاج والاستكشاف والاستقراء للمفاهيم وترجمتها

[45] – اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج التعليم المتوسط، ص8.

[46] – اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، جويلية 2005، ص5.

في الواقع، أما دور المعلم فيتمثل في التنشيط والتنظيم والتوجيه، وقد حصر المنهاج دوره في ثلاث نقاط يضطلع بها، فهو:[47]

- يسهل عملية التعلم ويحفز على الجهد والابتكار.

- يعد الوضعيات ويحث المتعلم على التعامل معها.

- يتابع باستمرار مسيرة المتعلم من خلال تقويم مجهوداته.

إن الهدف من اعتماد المقاربة بالكفاءات يكمن في جعل المتعلمين يكتسبون كفاءات تمكنهم من التفاعل مع الواقع المعيش ومواجهة مستجداته. وعلى المعلم أن يربط بين العناصر ويدمجها كي تصير أكثر وظيفية، بحيث تخدم المتعلم وتجعله يتفاعل مع كل الوضعيات التي تواجهه في الحياة.

3-أ- المقاربة النصية:

لقد دأب القائمون على المنظومة التربوية الجزائرية منذ أكثر من عقد من الزمن على تطبيق أحدث المقاربات البيداغوجية بغية الارتقاء بالفعل التعليمي وإيجاد الحلول للعراقيل والعوائق التي تواجه متعلم اللغة العربية ومعلمها.

ومن بين تلك المقاربات نجد المقاربة النصية التي تولدت من مخاض المقاربة بالكفاءات، إذ تحاول في العموم إكساب المتعلم (التلميذ) المهارات اللغوية والفنون العربية انطلاقا من النص الذي يعد لبنة واحدة متكاملة.

و لقد أقر الكثير من التربويين بأهمية النص الأدبي في تنمية مهارتي التعبير الشفهي والكتابي للتلميذ، وذلك من خلال ما يحتويه من التعابير المنمقة والمحسنات البديعية والصور البيانية وموسيقى وأوزان شعرية وخيال أدبي وعاطفة...

[47]- اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص6.

والمقاربة النصية هي اختيار بيداغوجي يقتضي الربط بين التلقي والإنتاج، ويجسد النظر إلى اللغة العربية باعتبارها نظاما ينبغي إدراكه في شمولية، حيث يتخذ النص محورا أساسيا تدور حوله جميع فروع اللغة، ويمثل البنية الكبرى التي تظهر فيها كل المستويات اللغوية الصوتية والدلالية والنحوية والصرفية والأسلوبية، وبهذا يصبح النص (المنطوق أو المكتوب) محور العملية التعليمية، ومن خلالهما تنمى كفاءات ميادين اللغة الأربعة، ويتم تناول النص على مستويين:

– **المستوى الدلالي**: ويتعلق بإصدار أحكام على وظيفة المركبات النصية (المعجم اللغوي، الدلالات الفكرية...) إذ يعتبر النص مجموعة جمل مركبة مترابطة تحقق قصدا تبليغيا وتحمل رسالة هادفة.

– **المستوى النحوي**: ويقصد به الجانب التركيبي لوحدات الجملة التي تشكل تجانسا نسقيا يحدد الأدوار الوظيفية للكلمات.[48]

نفهم من التعريف السابق للمقاربة النصية أنها ذلك الإجراء التطبيقي الذي ينطلق من النص ويعود إليه، بمعنى أن عملية تعلم أنشطة اللغة العربية وفروعها تنطلق من النص الذي تظهر فيه بوضوح كل تلك المستويات اللغوية، ومن ثمّ يعود التلميذ إلى النص؛ أي يعيد بناءه وفق قواعد الاتساق والانسجام ليكوّن كلمات وجمل تحكمها القواعد النحوية لتؤدي دلالات ومقاصد تبليغية، وبهذه الطريقة يكون التلميذ قد انطلق في تعلمه من النص وعاد إليه حين إنتاجه شفاهة أو كتابة.

3–ب– المقاربة النصية في منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط–الجيل الثاني–: بنيت مناهج الإصلاح التربوي الجديد –الجيل الثاني– على المقاربة بالكفاءات كخيار تربوي، في حين اعتمدت المقاربة النصية كخيار تعليمي قائم على مبدأي التلقي والإنتاج، وذلك مواكبة للدرس اللساني الحديث والثورة على المقاربات التعليمية التقليدية التي اتخذت من الجملة منطلقا لها في تعلم اللغة العربية وأنشطتها، وقد أبانت عن سلبيتها المتمثلة في عجز الطلاب عن التواصل بلغة عربية سليمة مشافهة وكتابة.

ويؤكد منهاج اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط للجيل الثاني في خضم حديثه عن الوضعيات التعلمية بأن المقاربة النصية هي الخيار التعليمي الأمثل، إذ يقول: "وبما أن المقاربة النصية هي الاختيار البيداغوجي

[48] – المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية العربية، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، ديسمبر2016م، ص5.

الآخر في تعليم اللغات –من بينها اللغة العربية– فإن نشاط القراءة هو المحور الأساس الذي تدور في فلكه كل الأنشطة الأخرى للمادة، من النص يثري التلميذ رصيده اللغوي ويستنتج القواعد اللغوية كمورد لغوي يعينه على بناء كفاءة من الكفاءات، يكتشف خصائص أنماط النصوص، يتعلم التحليل، يكتشف قيما خلقية واجتماعية، وبذلك يبني كفاءة طالما غيّبت في درس اللغة العربية ألا وهي التواصل".[49]

فالمنهاج هنا يبرز أهمية نشاط القراءة ودراسة النص في بناء كفاءة التلميذ وإثراء الرصيد اللغوي واستنتاج القواعد والكشف عن خصائص وأنماط النصوص... وفي موضع آخر يبين المنهاج أن بناء تعلمات التلميذ من نحو وصرف وبلاغة تستقى من أنماط النصوص المقررة وذلك في قوله: "يستقي المتعلم موارده من التعلمات التي يتلقاها في المدرسة بصفة منتظمة من نحو وصرف وبلاغة تهيكل الأنماط المختلفة من النصوص المقررة.. ودور المدرسة في هذا السياق هو تصحيح تمثلات المتعلمين ومنحهم حرية التعبير عن مكنونات أفكارهم ووجدانهم ومرافقتهم بيداغوجيا في مسار تحويل حفظ القواعد اللغوية والقوالب الجاهزة إلى أفق التواصل الحر المبدع حتى يكتسب جرأة الحديث الشفوي بلغة سليمة لا تكون استنساخا للغة المكتوب، ولا هجينا من لغات عديدة".[50]

4–أ– الوضعية الادماجية:

هي الطريقة التي تمكن المتعلم من تجنيد عدة موارد ومعارف بهدف حل وضعية مركبة. وهي كذلك إرساء روابط ما بين التعلمات حتى يتسنى للمتعلم حل وضعية مركبة من خلال تجنيد معارف وإتقانات سبق للمتعلم أن اكتسبها. هذا والجدير بالذكر أن الوضعية الإدماجية المركبة أو المشكلة التي يوضع المتعلم أمامها يجب أن تكون في مستوى إدراك ونمو المتعلم ولها علاقة بميوله واهتماماته ومرتبطة بالمحيط الذي يعيش فيه.[51]

4–ب– خصائص الوضعية الإدماجية: تتميز الوضعية الإدماجية بخصائص نذكر منها:

---

[49]– المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية ، منهاج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط ديسمبر 2016 م، ص 26.

[50]– المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية، منهاج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، ص2–3.

[51]– ينظر: عبد الكريم غريب، مستجدات التربية والتكوين، منشورات عالم التربية، المغرب، (د.ط)، 2015م، ص294.

– **فعل التلميذ وإيجابيته:** وتعني هذه الخاصية أن يكون نشاط الإدماج مبنيا على اعتبار التلميذ عنصرا فاعلا يقوم باستحضار موارده المعرفية والمادية، ثم ينتقي منها العناصر التي تصلح لمعالجة الوضعية ثم ينسق بينها ليقوم أخيرا بمباشرة عمله آخذا بعين الاعتبار السياقات المختلفة.

– **تعبئة المواد بطريقة ناجعة** : وذلك لأن الموارد التي يمتلكها المتعلم لا تصلح جميعها لمعالجة الوضعية.

– **الإدماج من أجل هدف نهائي:** إن نشاط الإدماج نشاط يرتكز على حل وضعية شبيهة بالوضعية التي ندعو فيها المتعلم إلى ممارسة نشاطه، وخصوصا إذا كان نشاط الإدماج يتوخى تنمية كفاءة أو تحقيق هدف نهائي.

– **أن يكون نشاط ذا معنى،** إذ لا بد من إقامة نشاط الإدماج على وضعية دالة يجد المتعلم فيها ذاته ويجد فيها منفعة آنية أو ممتدة، ولذلك يتحدث البعض عن الكفايات النفعية ... وتفيد هذه الخاصية أن تمركز التعليم حول المتعلم يكتسي دلالة عميقة ترتبط ببنياته المعرفية وتمثلاته الذهنية للتعلم، كما ترتبط بالسياق الاجتماعي الذي يؤطر حاجته ورغبته واهتمامه.

– **التجديد:** يستحسن أن ينصبّ نشاط الإدماج على وضعيات جديدة لم يسبق للمتعلمين أن واجهوها فرادى أو جماعات، وذلك حتى تتوافر شروط الإثارة والتحفيز والاستفزاز.[52]

وللوضعية الإدماجية ثلاثة مكونات هي:

1- الرافد (السند): وهو مجموع العناصر المادية التي تقدم للمتعلم مثل: نص مكتوب، صور، خرائط، وثيقة...، وهذا الرافد بدوره يتضمن ثلاثة عناصر هي:

- السياق الذي يحدد إطار الوجود داخل الإطار المدرسي.

- المعلومات التي يتفاعل بدلالتها المتعلم.

- الوظيفة التي توضح الهدف من الإنتاج (وظيفة مهارية).

2- بعد الوضعية (الرد على التعليمة): وهو الإنتاج المنتظر كإنتاج نص نثري.

[52]- ينظر: العربي اسليماني، الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية، مطبعة دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2006م، ص92-93.

3- مجموعة التعليمات الخاصة بالإنجاز والمبلّغة إلى المتعلم بصورة واضحة كمراعاة انسجام الأفكار وثراء الرصيد المعجمي وجمالية العرض.[53] هذا وتعتبر الوضعية الإدماجية من أهم ما جاءت به المقاربة بالكفاءات، وذلك لما لها من فاعلية في دمج التلميذ كل ما تم اكتسابه واستثماره في وضعيات مختلفة قصد تنمية كفاءته اللغوية. وبهذا الصنيع يترجم المتعلم قدرته على التحصيل وتجسيد المكتسبات في فعل إجرائي قابل للملاحظة والتقييم في ذات الوقت.

5- دواعي تبني مناهج الجيل الثاني:

من المعلوم أن المناهج الدراسية تخضع دوريا إلى الإصلاح والتعديل بسبب:

- الضبط والتصحيح الظرفي الذي يعتبر أمرا عاديا في تسيير المناهج.
- التحيين المفروض بسبب التقدم العلمي والتكنولوجي.
- التجدد والتوسع في المعارف.
- بروز حاجات جديدة في المجتمع.
- تداعيات العولمة الاقتصادية.[54]

ولقد كان الانتقال إلى مناهج الجيل الثاني في المنظومة التربوية الجزائرية بعد صدور مجموعة من القرارات أهمها:

1- القانون التوجيهي للتربية: رقم 08-04 المؤرخ في 23 جانفي 2008م.
2- إعداد وثيقة المرجعية العامة للمناهج المعدلة وفقا للقانون التوجيهي للتربية.
3- الدليل المنهجي لإعداد المناهج.
4- خلاصة الإستشارة الوطنية حول التقييم المرحلي للتعليم الإلزامي أفريل 2013 والتي كان من أهم

[53] - دراجي سعيدي وآخرون، دليل الأستاذ السنة الثالثة ثانوي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وزارة التربية الوطنية، (د.ط)، (د.ت)، ص8.

[54] - بن كريمة بوحفص، "الانتقال إلى مناهج الجيل الثاني من التدريس بالكفاءات في الجزائر: ضرورة أم خيار"، مجلة جيل العلوم الانسانية والاجتماعية، ورقلة، الجزائر، ع36، 2017م، ص23.

توصياتها:[55]

- المطالبة بنقل بعض المفاهيم إلى مستويات أعلى.

- وجود معارف تفوق مستوى التلميذ.

- عدم التكفل بالبعد التكنولوجي.

- صعوبة إنجاز بعض النشاطات.

- الإشارة إلى بعض الاختلالات التي تتعلق بالأنشطة في الكتاب المدرسي للتلميذ.

- تعدد الكفاءات في السنة الواحدة.

- التوقيت غير ملائم لتنفيذ أنشطة المنهاج.

5- صدور ميثاق أخلاقيات المهنة.

6- مصادقة الجزائر على برامج التنمية المستدامة للأمم المتحدة 2015 والتي تلزم كل الدول المنخرطة بترقية

التعليم مدى الحياة.[56]

6- أهداف مناهج الجيل الثاني:

تتمثل أهداف منهاج الجيل الثاني في النقاط الآتية:

- معالجة الثغرات وأوجه القصور التي تم تحديدها في مناهج الجيل الأول.

- إمتثال المناهج المدرسية للضوابط المحددة في القانون التوجيهي للتربية والمرجعية العامة للمناهج والدليل المنهجي لإعداد المناهج.

- تعزيز المقاربة بالكفاءات كمنهج لإعداد البرامج وتنظيم االتعلمات.[57]

7- بعض المفاهيم الأساسية الخاصة بمنهاج الجيل الثاني:

[55] – عبد الله لوصيف، مناهج الجيل الثاني من التصميم إلى التنفيذ، اللجنة الوطنية للمناهج، ملتقى باتنة، 2015م، ص5.

[56] – بن كريمة بوحفص، "الانتقال إلى مناهج الجيل الثاني من التدريس بالكفاءات في الجزائر: ضرورة أم خيار"، ص23.

[57] – عبد الله لوصيف، مناهج الجيل الثاني من التصميم إلى التنفيذ، ص2.

– **ملمح التخرج:** الترجمة المفصلة في شكل كفاءات شاملة (منتوج التكوين) للميزات النوعية التي حددها القانون التوجيهي كصفات وخاصيات كلفت المدرسة بمهمة تنصيبها لدى جزائري الغد.

– **الكفاءة الشاملة:** هدف نسعى إلى تحقيقه في نهاية فترة دراسية محددة وفق نظام المسار الدراسي، لذا نجد كفاءة شاملة في نهاية كل مرحلة، وكفاءة شاملة في نهاية كل طور، وكفاءة شاملة في نهاية كل سنة، وهي تتجزأ في انسجام وتكامل إلى كفاءة شاملة لكل مادة، وتترجم ملمح التخرج بصفة مكثفة.

– **الكفاءة الختامية:** كفاءة مرتبطة بميدان من الميادين المهيكلة للمادة، وتعبر بصيغة التصرف (التحكم في الموارد، حسن استعمالها وإدماجها وتحويلها) عمّا هو منتظر من التلميذ في نهاية فترة دراسية لميدان من الميادين المهيكلة للمادة.

– **الميدان:** جزء مهيكل ومنظم للمادة قصد التعلم، وعدد الميادين في المادة يحدد عدد لكفاءات الختامية التي ندرجها في ملمح التخرج، ويضمن هذا الإجراء التكفل الكلي بمعارف المادة في ملامح التخرج.

– **الكفاءة:** هي القدرة على استخدام مجموعة منظمة من المعارف والمهارات والمواقف التي تمكن من تنفيذ عدد من المهام.

– **كفاءة المادة:** هي الكفاءة التي يكتسبها المتعلم في مادة من المواد الدراسية، وتهدف إلى التحكم في المعارف، وتمكّنه من الموارد الضرورية لحل وضعيات مشكلة .

– **الكفاءات العرضية:** تتكون من القيم والمواقف والمساعي الفكرية والمنهجية المشتركة بين مختلف المواد التي ينبغي اكتسابها واستخدامها أثناء بناء مختلف المعارف والمهارات والقيم التي نسعى إلى تنميتها.[58]

– **الوضعية المشكلة:** هي وضعية تعلمية تجعل المتعلم في وضعية معرفية غير متوازنة فتدفعه إلى تجنيد موارد معرفية ومنهجية لحلها، فهي وسيلة بيداغوجية تدفع المتعلم إلى التعلم من خلال بناء تعلماته، وهي تتصف بكونها:

– معقدة: تحتاج إلى عدة معارف (تصريحية، إجرائية، شرطية) ولا تحل بسهولة.

[58] – اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج مرحلة التعليم المتوسط، ص8-9.

– ذات دلالة: أي لها علاقة بواقعه المعاش (تتطلب عملا حقيقيا حقيقيا، ولا معنى لها إلا إذا اعتمدت معارف أو معطيات مستقاة من المحيط أي واقعية قابلة للتحقيق.

– ناجعة: أي أن صعوبتها المعرفية في متناول المتعلم.

– الوضعية التعلمية البسيطة: هي وضعية تعلمية نبتدئ بها مسار التعلم، تمكن من اكتساب معارف التحكم فيها، لتستخدم في حل الوضعيات الإدماجية والوضعيات المشكلة، كما أنها تكون قريبة من الوضعيات التعليمية الطبيعية، وذلك بإعطاء الأولوية لنشاط التلميذ وإعطائها دلالة، وهي عملية تقتضي بناء الكفاءات، ولا يكتفي يتلقي المعارف فقط، وهي أيضا عملية مستمرة.[59]

8– المقارنة بين مناهج الجيل الأول ومناهج الجيل الثاني:

مناهج الجيل الأول هي تلك المناهج التي اعتمدتها المنظومة التربوية الجزائرية سنة 2004/2003م والتي تقوم على مبدأ المقاربة بالكفاءات والتي تنص على تمكين المتعلم من تجنيد مجموعة مندمجة من الموارد والمعارف لحل وضعيات تواجهه داخل المدرسة وخارجها. ولقد جاءت مناهج الجيل الأول كخيار بديل للمقاربة بالأهداف والتي كان من عيوبها ارتكازها الكلي على حشو المتعلم بالمعلومات والمعارف ومن ثمّ إجباره على إعادة استرجاعها أثناء عملية التقويم، وفي الجدول الآتي سنوضح الفروقات بين الجيل الأول والثاني لمناهج التعليم:[60]

الجدول رقم (4) يوضح المقارنة بين مناهج الجيل الأول ومناهج الجيل الثاني

المقارنة	مناهج الجيل الاول	مناهج الجيل الثاني
تصور المنهاج	تصور خطي لبرامج مبنية حسب منطق المادة (سنة بعد سنة)	تصور شامل يضمن انسجام أفقي وعمودي.
ملمح التخرج	غايات لكل مادة وكذا بعض القيم بشكل معزول وغير مخطط	غايات مشتركة شاملة بين كل المواد انطلاقا من الواقع

[59] – حسين شلوف وآخرون، دليل استعمال الكتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص87–88.

[60] – عباد مليكة، تطور المناهج الدراسية، اللجنة الوطنية للمناهج، ملتقى باتنة، 05أفريل2015م.

	له.	الاجتماعي.
النموذج التربوي	بنائي يستهدف الاستقلالية في بناء التعلم عن طريق تنمية كفاءات ذات طابع معرفي.	بنائي اجتماعي في كل الاستراتيجيات المنتهجة.
المقاربة البيداغوجية	المقاربة بالكفاءات التي تتطلب جملة من القدرات المعرفية.	المقاربة بالكفاءات التي تعرف بالقدرة على حل وضعيات مشكلة ذات دلالة.
المدخل	نشاطات التعلم: التركيز على النشاطات التطبيقية التي تحول المكتسبات إلى وضعيات مدرسية جديدة.	وضعيات مشكلة للمتعلم ذات طابع اجتماعي مستنبطة من أطر الحياة.
التقويم	الوظائف الثلاثة للتقويم (تشخيصي، تكويني، تحصيلي) تقويم حل المشكلات.	أداة فعلية من أدوات التعلم يهتم بالوظيفيين: التعديل والإقرار، تقويم المسارات و والكفاءات.
هيكلة المادة	مفاهيم أساسية في مجالات.	مفاهيم منتقاة حسب قدرتها الإدماجية ومنظمة في ميادين.
مستوى تناول المفاهيم	حسب مستوى النضج العقلي للمتعلم ومكتسباته القبلية.	حسب الصعوبات المطروحة عند ممارستها في التعليم والتعلم.
المضامين المعرفية	معارف أكثر ترابط لخدمة مجال مفاهيمي.	موارد معرفية لخدمة الكفاءة.

9- النقد الموجه لمناهج الجيل الثاني:

على غرار الإصلاحات السابقة شهد الوسط التربوي نقاشا وجدلا حول هته الإصلاحات وتباينت ردود الأفعال بين مؤيد ومعارض إذ كانت البوادر الأولى لهذا الجدل تتعلق ب:[61]

– الحجم الساعي، وإلا كيف يفسر التناقض بين الخطابات المؤكدة على إدراج التحسينات دون المساس بجوهر المنظومة التربوية وبنية المواد وحجمها الساعي في الوقت الذي تم فيه إعطاء مادة اللغة الفرنسية مكانة مهمة و أهمية قصوى ضمن البرنامج الجديد خاصة في الطور المتوسط.

– صعوبة وتعقيد المنهاج وعدم فهم الأساتذة له.

– نقص الوسائل التعليمية المعينة للأستاذ على تطبيق محتوى المنهاج.

– تعسر استعمال وتطبيق الطرائق التدريسية الحديثة وهذا راجع إلى عدم تكوين الأساتذة في هذا المجال.

– غياب الندوات والملتقيات والتربصات والتي من شأنها شرح وتبسيط المنهاج للأساتذة والمدرسين.

– إنعدام وسائل التكنولوجيا كالحواسيب مثلا إذ قلما نجد متوسطة تحوي مجموعة منها لتدريس الإعلام الآلي والذي بدوره يسهل عملية الفهم لدى التلميذ.

– عدم إفراد نشاط الظواهر اللغوية حصة خاصة به.

– اعتماد التغيير الشامل بدل الجزئي مما أدى إلى التعقيد والخلط في المفاهيم.

– إسقاط علم العروض والقافية من مناهج الجيل الثاني في السنة الرابعة من التعليم المتوسط.

– إدراج نصوص دخيلة على ثقافتنا ومبادئنا الإسلامية ومنافية لعاداتنا وتقاليدنا مما يجعل التلميذ يتساءل عن قيمه الأصلية التي أصبحت تعتريها الضبابية والغموض.

---

[61] – بوكبشة جمعية، تحديث المناهج التعلمية ضمن عملية الاصلاح التربوي، مجلة الاكاديمية للدراسات الاجتماعية و الانسانية، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، الجزائر، 2013 م، ع 10، ص 21-26.

وفوق هذا كله نجد ظاهرة الاكتظاظ، والتي أصبحت ظاهرة مؤرقة تحول دون إيصال المعلومة للتلميذ وعدم إكمال البرنامج السنوي وصعوبة تنفيذ ما جاء به المنهاج، بالإضافة إلى بروز الفروقات الفردية بين المتعلمين.

10- توصيات و اقتراحات لسد الثغرات:

بعد استقراء مناهج الجيل الثاني تبين أنها لم تسلم من الارتجالية والقصور، وعليه فحتى تحقق الإصلاحات أهدافها والطموحات المرجوة منها ينبغي إخضاعها لمجموعة من التدابير والاستراتيجيات أهمها:

– التكوين والتدريب الجدي للمدرسين على الكفاءات المهنية والبيداغوجية التي يحتاج إليها بالتجديد البيداغوجي لهاته المقاربة.

– سد العجز في تأمين أبنية مدرسية ملائمة من حيث المساحة والقاعات المجهزة بالأثاث المدرسي الذي ينبغي جعله أكثر حركية لتكوين فضاءات عمل مكيفة مع طبيعة النشاطات.

– تأمين الأجهزة والوسائل التربوية الضرورية وجميع الاحتياجات من كتب مدرسية ووثائق وسندات.

– تحديث وتجهيز المكتبات في المدارس ودعمها بالمراجع العلمية والأدبية.

– تفعيل جهاز المتابعة بغرض التعرف على المشكلات الناجمة جرّاء تطبيق الهيكلية التعليمية والمناهج الجديدة، مع تقديم تغذية راجعة سريعة وتحديد مستلزماتها وصولا إلى اقتراح الحلول الملائمة.

– إلزام تعميم التربية التحضيرية لضمان التجانس في مستوى التلاميذ قبل دخول المدرسة.

– التشخيص الدقيق للأزمة التربوية مع إشراك جميع الشركاء والفاعلين في متابعة وتقويم الإصلاحات.[62]

هذا فيما يخص مناهج الجيل الثاني عموما، أما مناهج تعليم اللغة العربية للجيل الثاني في السنة الرابعة من التعليم المتوسط فتصنف كالآتي:

[62] – بن كريمة بوحفص، "الانتقال إلى مناهج الجيل الثاني من التدريس بالكفاءات في الجزائر: ضرورة أم خيار"، ص28.

– إفراد نشاط الظواهر اللغوية بحصة مستقلة لزيادة فهم القواعد والتحكم في تطبيقها.

– إعادة إدراج علم العروض والقافية في مناهج الجيل الثاني للسنة الرابعة من التعليم المتوسط ، وذلك لما لها من إيقاع يحرك الانفعال وتنمي الذوق الأدبي لدى التلميذ وتثير الشوق إلى الاستزادة من جميل اللفظ وحلو الكلام.

– الإكثار من نصوص الأدب الجزائري وهذا لقربها من واقع التلميذ المعاش.

– إدراج المتون النحوية العلمية في مقرر الكتاب المدرسي وذلك ضمن نشاط الظواهر الغوية لما تحتويه من فائدة علمية للتلاميذ والمتمثلة في تنشيط الذاكرة وحفظ القواعد وتسهيل عملية إدراكها وفهمها، ومن ثمّ تطبيقها عند عملية الإنتاج الشفوي والكتابي. وبذلك يتواصل التلميذ بلغة عربية فصيحة صحيحة.

– توظيف النصوص القرآنية وكذا الأحاديث النبوية الشريفة في كتاب اللغة العربية، وذلك لما يحتويه من فصاحة وبلاغة كبيرتين تمكن التلميذ من امتلاك الملكة اللغوية بامتياز.

وفي خلاصة المبحث نقول أن الإصلاح الحقيقي الذي تنشده الأمة هو الإصلاح الذي ينطلق من قيمها وتوجهاتها ويسعى لإحداث التغيير الإيجابي والفعال في مكونات النظام التعليمي، وليس الإصلاح الشكلي الذي يكتفي بالجوانب المظهرية المتعلقة بحذف نشاط أو إضافة نشاط جديد، أو ترسيم صيغة تنظيمية مغايرة لما هو قائم. إن الأمة تريد إصلاحا فعالا يمس مفاصل النظام التربوي، ويزرع فيها الحيوية والقوة، والإصلاح الفعال هو الذي يصمم الإجراءات العملية التي ترفع من شأن المعلم، وتعزز مكانته في المجتمع، وتعيد النظر في سياسة تكوينه، وتحسين الأوضاع المدرسية التي يعمل فيها، وتضع بين يديه الوسائل المتطورة التي تمكّنه من الاضطلاع بكامل المسؤولية المنوطة به، هذا الإصلاح الذي يستجيب لتطلعاتنا نحو التطوير، فالتدقيق في صياغة الأهداف الكبرى ووضع التصور العملي لتجسيدها والارتقاء بمستوى العاملين في حقل التعليم، وإعادة تصميم بناء المناهج وانتقاء المضامين وفق قدرات المتعلمين ومستجدات العصر، وتحديث الوسائل والطرائق والنظم، هو ما تسعى إليه استراتيجية الإصلاح إذا كنا نريد حقيقة نهضة تربوية.[63]

[63]– عبد القادر فضيل، المدرسة في الجزائر حقائق وإشكالات، جسور النشر والتوزيع، الجزائر، ط2، 1434هـ/2013م، ص382.

المبحث الثاني: اللغة العربية واستراتيجيات تدريسها في المدرسة الجزائرية

لقد اعتمد النظام التربوي في الجزائر منذ الاستقلال لتدريس اللغة العربية عدة استراتيجيات ومخططات سطرتها المناهج المدرسية وذلك بغية تجويد التعليم وتحسينه وتيسير العملية التعليمية وترقية المستوى المعرفي والعلمي للطالب الجزائري، وبالإضافة لذلك تزويده بالمهارات التي تمكنه من الاستعمال الجيد والصحيح للغة العربية للتعبير عن مشاعره وحاجاته سواء بالنطق باللسان أو الكتابة بالقلم.

ومما سبق يتبادر للذهن بعض الأسئلة منها: ما هي الإستراتيجية؟ وما هي مكوناتها؟ وهل هي كفيلة بتحقيق الهدف العام من تدريس اللغة العربية في المدرسة الجزائرية؟.

حينما نلقي الضوء على مفهوم مثل الاستراتيجية يجب أن نعرض لأصله اللغوي، وكلمة استراتيجية كلمة مشتقة من الكلمة اليونانية "استراتيجيوس" وتعني: فن القيادة، ولذا كانت الاستراتيجية لفترة طويلة أقرب ما تكون إلى المهارة "المغلقة" التي يمارسها كبار القادة، واقتصرت استعمالاتها على الميادين العسكرية، وارتبط مفهومها بتطور الحروب، كما تباين تعريفها من قائد لآخر، وبهذا الخصوص فإنه لا بد من التأكيد على ديناميكية الاستراتيجية حيث أنه لا يقيدها تعريف واحد جامع، فالاستراتيجية هي فن استخدام الوسائل المتاحة لتحقيق الأغراض، ولكونها نظام المعلومات العلمية عن القواعد المثالية للحروب ويتفق الجميع في:

- اختيار الأهداف وتحديدها.

- اختيار الأساليب العلمية لتحقيق الأهداف وتحديدها.

- وضع الخطط التنفيذية.

- تنسيق النواحي المتصلة بكل ذلك.

ولم يعد استخدام الاستراتيجية قاصرا على الميادين العسكرية وحدها، وإنما امتد ليكون قاسما مشتركا بين كل النشاطات في ميادين العلوم المختلفة.[64]

[64] – كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذجه ومهاراته، ص265.

وفي الأدبيات التربوية نجد أن الاستراتيجية هي فن استعمال الإمكانات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق الأهداف المتوخاة بدرجة عالية من الإتقان.[65]

أولا– استراتيجية التدريس:

تعرف إستراتيجية التدريس بأنها مجموعة الإجراءات والوسائل التي يستخدمها المعلم فيمكن المتعلم من الخبرات التعليمية المخططة وتحقيق الأهداف التربوية، فالاستراتيجية تعني خط السير الموصل للهدف وتشمل الخطوات الأساسية التي خطط لها المدرس في تحقيق أهداف المنهج، ويدخل فيها كل فعل له في النهاية قصد أو غاية، وتمثل بمعناها العام كل ما يضعه المدرس لتحقيق أهداف المنهج. فهي تتصل بالجوانب التي تساعد على حدوث التعلم الفعال، كاستعمال طرائق التدريس الفاعلة، واستغلال دوافع المتعلمين ومراعاة استعداداتهم وميولاتهم وتوفير المناخ الصفي الملائم وغير ذلك من الجوانب المتصلة بالتدريس.[66]

– وهي كذلك عبارة عن مجموعة تحركات المعلم داخل الصف والتي تحدث بشكل منتظم ومتسلسل وتهدف لتحقيق الأهداف التدريسية المعدة مسبقا. وتتضمن أيضا أبعادا مختلفة مثل طريقة تقديم المعلومات للتلاميذ وطريقة التقويم، ونوع الأسئلة المستخدمة، فهي الخطة العامة للتدريس.[67]

– وفي المعجم التربوي تعرف استراتيجية التدريس بأنها مجموعة من الإجراءات يتبعها المعلم داخل القسم للوصول إلى مخرجات في ضوء الأهداف التي وضعها، تتضمن مجموعة من الأساليب والأنشطة والوسائل وأساليب التقويم التي تساعد على تحقيق الأهداف، وبتعبير آخر هي خطة محكمة البناء ومرنة التطبيق، يتم خلالها استخدام كافة الإمكانات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق الأهداف المرجوة في جوانب التعلم المختلفة.[68]

---

[65] – خضير عباس جري وآخرون، طرائق التدريس العامة مفاهيم نظرية وتطبيقية، الدار الجامعية للطباعة والنشر والترجمة، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، بغداد، العراق، ط1، 2018م، ص120.

[66] – محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2006م، ص56.

[67] – عفاف عثمان عثمان مصطفى، استراتيجيات التدريس الفعال، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، ط1، 2014م، ص203.

[68] – حسن شحاتة وزينب النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، مراجعة حامد عمار، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، ط1، 1424ه/2003م، ص 39.

ومما سبق من التعريفات يمكن القول أن استراتيجية التدريس هي عبارة عن خطة عمل يسير عليها المعلم من أجل تحقيق أهدافه التعليمية، وتتضمن هذه الخطة العديد من الأشياء كالإجراءات المسطرة والأساليب والطرق المعمول بها والأنشطة والوسائل المتوفرة والتقنيات التقويمية وغيرها.

ثانيا– الفرق والعلاقة بين استراتيجية وطريقة وأسلوب التدريس:

يوجد خلط واضح في بعض الكتابات التربوية بين المفاهيم الثلاثة (استراتيجية، طريقة، أسلوب) فالبعض يستخدمها كمترادفات لها نفس الدلالة، والبعض يخلط بين الأسلوب والطريقة والاستراتيجية. والصواب أن استراتيجية التدريس أشمل من الطريقة، فهي التي تختار الطريقة الملائمة مع مختلف الظروف والمتغيرات في الموقف الدراسي، أما الطريقة فإنها بالمقابل أوسع من الأسلوب، فهي وسيلة الاتصال التي يستخدمها المعلم من أجل إيصال أهداف الدرس إلى طلابه، أما أسلوب التدريس فهو الكيفية التي يتناول بها المعلم الطريقة (طريقة التدريس) والاستراتيجية هي خطة واسعة وعريضة للتدريس، فالطريقة أشمل من الأسلوب ولها خصائص مختلفة، والاستراتيجية أشمل من الاثنين لأن انتقاءها يتم تبعا لمتغيرات معينة فهي بالتالي توجه اختيار الطريقة المناسبة والتي بدورها تحدد أسلوب التدريس الأمثل والذي يتم انتقاؤه وفقا لعوامل معينة. وتتمثل الفروق الأساسية بين المصطلحات فيما يلي:[69]

الجدول رقم (5) يوضح الفرق بين استراتيجية وطريقة وأسلوب التدريس

	المفهوم	الهدف	المحتوى	المدى
الاستراتيجية	خطة منظمة ومتكاملة من الإجراءات تضمن تحقيق الأهداف الموضوعة لفترة	رسم خطة متكاملة وشاملة لعملية التدريس.	طرق، أساليب، أهداف، نشاطات، مهارات، تقويم، وسائل ومؤثرات.	فصلية، شهرية، أسبوعية.

[69] – إبراهيم بن عبد الله الحميدان، التدريس والتفكير، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، مصر، ط1، 2005م، ص56-57.

	زمنية محددة.			
الطريقة	الآلية التي يختارها المعلم لتوصيل المحتوى وتحقيق الأهداف .	تنفيذ التدريس بجميع عناصره داخل غرفة الصف.	أهداف، محتوى، أساليب، نشاطات، تقويم.	موضوع مجزأ على عدة حصص – حصة واحدة – جزء من حصة.
الأسلوب	النمط الذي يتبناه المعلم لتنفيذ الفلسفة التدريسية حين التواصل المباشر مع الطلاب.	تنفيذ طريقة التدريس.	اتصال لفظي، اتصال جسدي، حركي.	جزء من حصة دراسية.

ثالثا– مواصفات الاستراتيجية الجديدة في التدريس:

– الشمول، بحيث تتضمن جميع المواقف والإحتمالات المتوقعة في الموقف التعليمي.

– المرونة والقابلية للتطوير بحيث يمكن استخدامها من صف لآخر.

– أن ترتبط بأهداف تدريس الموضوع الأساسية.

– أن تعالج الفروق الفردية بين الطلاب.

– أن تراعي نمط التدريس ونوعه (فردي، جماعي).

– أن تراعي الإمكانات المتاحة بالمدرسة.[70]

رابعا– مكونات استراتيجية التدريس:

[70] – مصطفى نمر دعمس، استراتيجيات تطوير المناهج وأساليب التدريس الحديثة، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1429هـ/2011 م، ص48.

– الأهداف التدريسية.

– التحركات التي يقوم بها المعلم وينظمها ليسير وفقها في تدريسه.

– الأمثلة والتدريبات والمسائل والوسائل المستخدمة للوصول إلى الأهداف .

– الجو التعليمي والتنظيم الصفي للحصة.

– استجابات الطلبة بمختلف مستوياتها والناتجة عن المثيرات التي ينظمها المعلم ويخطط لها.[71]

ومنه فإن من أبرز علامات المعلم الجيد هي حسن اختيار الاستراتيجية المثلى لتفعيل الدرس وتحقيق الأهداف المرجوة والتي تتلاءم مع متطلبات التلاميذ والفروق الفردية بينهم. وذلك لأن الميدان التربوي التعليمي يزخر بالكثير من الاستراتيجيات الموجهة للتدريس والتي بإمكان المعلم أن يستعمل واحدة منها أو أكثر في العملية التعليمية وذلك بحسب طبيعة الدرس. ويتمثل القاسم المشترك بين الاستراتيجيات الجيدة للتدريس في أن يكون التلميذ :

– محور العملية التعليمية.

– فاعلا في اكتساب المعلومات وليس مستقبلا لها فحسب.

– القائم على ممارسة الأنشطة والمهام التعليمية.

– المتأمل لسلوكه ومستواه ويطوره أداءه في ضوء نتائج هذا التأمل.

– المستمتع بالتعلم الذاتي والتعلم التعاوني.

– المفكر الدائم في البحث عن المعارف وحل المشكلات واتخاذ القرارات.

– بنّاءا للمعرفة، يسعى لمزيد من التعلم واكتساب المهارات.

وتكمن أهمية وفائدة استخدام استراتيجيات التدريس على نحو صحيح في:

– إتقان المادة المعرفية والعلمية لمحتوى المناهج.

[71] – سليم إبراهيم الخزرجي، أساليب معاصرة في تدريس العلوم، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2011م، ص173.

– زيادة التواصل في حجرة الدراسة بين المعلم وتلاميذه وبين الطلاب بعضهم البعض، الأمر الذي يسهم في بناء مجتمع المتعلم.

– تنمية الجوانب الوجدانية المتعددة كالحب والاستطلاع، والاتجاه الايجابي نحو التعلم والقيم الاجتماعية والاستقلالية في التعلم وثقة كل من الطالب والمعلم بنفسه.

– تنمية الجوانب المهارية لدى كل من الطلاب والمعلمين، حيث تسمح الاستراتيجيات بممارسة كل تلميذ على حدة لهذه المهارات وإتقانه لها.

– الإندماج النشط في عملية التعلم.

– تنفيذ المنهج الدراسي وتحقيق أهدافه على نحو صحيح.[72]

خامسا– خصائص استراتيجية التدريس:

يرى كل من "دنسيرو" و"اكتكنسون" و"لونج" و"ماكدونالد" (1974م) و"ريجيني" (1980م) أن خصائص استراتيجيات التدريس تتمايز في الأنماط والتصنيفات التالية:

1– القابلية للتعميم: وتشير إلى درجة تطبيق استراتيجية التدريس على تنوع واسع من مواقف التعلم.

2– المنظور: أي درجة ملاءمة استراتيجية التدريس لتجهيز معالجة كميات متنوعة من المعلومات، ويمثل المنظور البعد الثاني الذي يعكس قدرا من التباين في فاعلية أو كفاءة الاستراتيجية المستخدمة في تجهيز ومعالجة كميات متباينة من المعلومات.

3– الارتباط المباشر: أي مدى ارتباط استراتيجية التدريس بصورة مباشرة بتيسير أو تسهيل اكتساب أو تعلم المعلومات الجديدة، فبعض الاستراتيجيات يمكن استخدامها بصورة مباشرة في اكتساب المعلومات، وبعضها الآخر يسهم بصورة غير مباشرة في اكتسابها، مثل تهيئة المناخ النفسي والحالة المزاجية للطالب.[73]

---

[72] – أحلام الباز حسن الشربيني، التخطيط للتدريس ومكوناته، المركز القومي للامتحانات والتقويم، مصر، (د.ط)، (د.ت)، ص9.

[73] – بليغ حمدي إسماعيل، استراتيجيات تدريس اللغة العربية أطر نظرية وتطبيقات عملية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1432هـ/2011م، ص176-177.

4– المستوى: ويقصد به توجيه المتعلم وتجهيزه أو معالجته للمعلومات عند المستوى الإجرائي أو التنفيذي، فبعض الاستراتيجيات تتطلب مستوى عاليا من الوعي والشعور والأنشطة المعرفية ودقة عمليات التجهيز، في حين تتطلب استراتيجيات أخرى حدا أدنى من الأنشطة المعرفية، وكذا حدا أدنى للتوظيف المعرفي. ويكون المستوى المرتفع من الوعي مطلوبا عند ما يوجه للمتعلم دراسته أو تعلمه، أو أنشطته المعرفية عند مستوى إجرائي محددا ومقررا مسبقا.

5– القابلية للتعديل: ويشير هذا البعد إلى مدى قابلية الاستراتيجية المستخدمة للتعديل لمقابلة الموقف المشكل أو طبيعة ومستوى صعوبة المادة المراد تعلمها، وتقاس فاعلية الاستراتجيات بمدى قابليتها للتعديل لمواجهة المتغيرات التي يمكن أن تحدث خلال العمل على حل المشكلة.

6– الوسيط الشكلي: فالاستراتيجيات تتباين وفقا للوسيط الشكلي الذي من خلاله يتم استقبال وتجهيز و معالجة المعلومات، فبعض الاستراتيجيات تعتمد على حاسة السمع كوسيط شكلي.[74]

سادسا– تصنيف استراتيجيات التدريس:

يمكن تصنيف استراتيجيات التدريس كالآتي:

1– استراتيجيات التدريس المباشر (التقليدية): ويتمثل دور المعلم فيها في السيطرة التامة على مواقف التعليم–التعلم من حيث التخطيط والتنفيذ والمتابعة، بينما يكون التلميذ هو المتلقي السلبي، ويتركز الاهتمام على النواتج المعرفية للعلم من حقائق ومفاهيم ونظريات، ومن أمثلتها: طرق المحاضرة واستخدام الكتاب النظري والعملي وحل المسائل.

2– استراتيجيات التدريس الموجه: وفيها يلعب المعلم دورا نشطا في تسيير تعلم التلميذ، ويكون التلميذ نشطا مشاركا في عملية التعليم–التعلم، ويتركز الاهتمام فيها على عمليات العلم ونواتجه، ومن أمثلتها: طرق الاكتشاف الموجه.[75]

---

[74] – بليغ حمدي إسماعيل، استراتيجيات تدريس اللغة العربية أطر نظرية وتطبيقات عملية، ص178.

[75] – عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين، استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم، كلية التربية بمدنهور، جامعة الاسكندرية، 2010م، ص30.

3- استراتيجيات التدريس غير المباشر: وفيها يقوم المعلم بامتصاص آراء وأفكار التلاميذ مع تشجيع واضح من قبل المعلم لإشراكهم في العملية التعليمية وكذلك في قبول مشاعرهم والسعي للتعرف على مشكلاتهم ومحاولة تمثيلها، ثم دعوتهم إلى المشاركة في دراسة هذه الآراء والمشكلات ووضع الحلول المناسبة لها، ومن الطرق التي تستخدم معها هذه الاستراتيجية، طريقة حل المشكلات وطريقة الاكتشاف الموجه.[76]

سابعا- استراتيجيات تدريس اللغة العربية:

لقد حرصت المنظومة التربوية الجزائرية منذ عقود على تحسين الفعل التعليمي وتجويده، وذلك بوضع استراتيجيات وطرق يتقيد بالعمل بها المعلم أثناء تسييره للعملية التعليمية، مراعيا بذلك طبيعة المتعلمين وفهم الفروق الفردية بينهم والتعرف على مكونات التدريس، وعلى المعلم الناجح أن يفاضل بين الاستراتيجيات التدريسية حتى يختار الاستراتيجية المناسبة لطلابه ويجب أن يتأكد من عدة أمور قبل اختيار تلك الاستراتيجية، وهي: الزمن المخصص لتنفيذ درسه، نمط التدريس الذي يرغب فيه ونوعه (فردي- جماعي)، الفروق الفردية بين طلابه، والإمكانات المتاحة في مؤسسته التعليمية، وعليه ليس في التدريس ما يسمى بالاستراتيجية المثلى، ولكن يتوقف اختيار الاستراتيجية تبعا لما تم ذكره آنفا. لذا صار على المعلم الناجح ضرورة التنويع في استراتيجياته التدريسية التي يستخدمها مع طلابه.[77]

وانطلاقا من أن استراتيجية التدريس تحتوي على مكونين أساسيين هما: الطريقة والإجراء، اللذان يشكلان معا خطة كلية لتدريس درس معين أو وحدة دراسية أو مقرر دراسي.[78] نقول أن المدرسة الجزائرية قد تجاوزت التعليم في ظل الاستراتيجيات التقليدية التي تركز على مجرد حشو ذهن التلميذ بالمعلومات دون إعطائه الدور في بناء تعلماته بمفرده أثناء العملية التعليمية، إذ يعتبر المتعلم متلقيا سلبيا ليس له أي عمل سوى التلقي، ومن ثمّ الاستظار أثناء التقويم والامتحان.

---

[76] - يحيى محمد نبهان، مهارة التدريس، البارودي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن (د.ط)، 2012م، ص23-24.

[77] - ينظر: عبد العظيم صبري عبد العظيم، استراتيجيات طرق التدريس العامة والإلكترونية، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، مصر، ط1، 2015م، ص 38.

[78] - كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذجه ومهاراته، ص264.

ومنذ عقدين من الزمن اتجهت المنظومة التربوية الجزائرية اتجاها جديدا حرصت فيه على تطبيق أحدث الاستراتيجيات، والتي من شأنها العمل على تحسين مستوى الطلاب وتكوين أفراد منتجين، ومن بين الاستراتيجيات التدريسية المطبقة في المدرسة الجزائرية بأطوارها الثلاثة والموجهة لتدريس اللغة العربية نذكر:

1- إستراتيجية المحاضرة: هي من أكثر الاستراتيجيات شيوعا في مدارسنا وتسمى بالطريقة الإلقائية أو التقليدية. تقوم على عرض المعلومات في عبارات متسلسلة ومرتبة من قبل المدرس، ومن ثمّ يدون الطلبة ما يرغبون تدوينه، ويكون ذلك بأسلوب شائق وجذاب. وتتكون استراتيجية المحاضرة من عدة مراحل:

- المرحلة الأولى: تمهيدية تحضيرية يطلق عليها مرحلة الإعداد.

- المرحلة الثانية: الإعداد للمحاضرة ويشمل الإعداد النفسي والفكري والفني.
- المرحلة الثالثة: التمهيد ويشمل مراجعة الخطوط العريضة للمحاضرة السابقة.
- المرحلة الرابعة: المقدمة ويتم فيها شد انتباه التلاميذ وعرض الأفكار الأساسية للمحاضرة.
- المرحلة الخامسة: العرض وفيه يغطي المعلم جوانب الموضوع وينظم المعلومات.
- المرحلة السادسة (الخلاصة): وفيها يلخص المعلم مع التلميذ أهم الحقائق والمفاهيم والأفكار في المحاضرة.[79]

ولاستراتيجية التدريس بالمحاضرة إيجابيات نذكر منها:

- تقديم معرفة جاهزة ومكثفة في وقت قصير وبشكل مباشر.

- المعلم مصدر ثري للمعرفة ولذلك يستطيع نقل هذه المعرفة الغزيرة لطلابه فينتفعون من علمه وخبرته واطلاعه.

- المحاضرة تخلق شعورا جماعيا لدى الطلاب، فهم يدخلون معا إلى مكان واحد ويستمعون إلى شخص واحد ويركزون على موضوع واحد ويغادرون في وقت واحد.

[79]-ينظر: عبد الله بن حسين فرج، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2005م/1426هـ، ص92-93.

– تمكن المعلم من عرض صورة متكاملة عن الموضوع بسبب التركيز على الموضوع وعدم انشغال المحاضر أو الطلاب بأمور فرعية.

– تعود الطالب على الاستماع الجيد وفهم المسموع وأخذ الملاحظات والتركيز في الاستماع، وتحمل المسؤولية عما يفوته إذا فشل في التركيز والاستماع الجيد.[80]

ومن ناحية أخرى فإن لاستراتيجية المحاضرة عيوبا متمثلة في:

– العبء الأكبر يتحمله المعلم (الملقي) طوال المحاضرة.

– موقف المتعلم سلبي وتنمى لديه صفة الاتكال والاعتماد على المعلم.

– يدخل إلى المتعلم الملل لأنه يستمع طيلة المحاضرة والمعلم يسير على وتيرة واحدة.

– إغفال ميول ورغبات وحاجات المتعلمين، أي إغفال الفروق الفردية بينهم.

– المعلومات هي غاية في حد ذاتها، أي إغفال شخصية المتعلم من جميع جوانبها.

– المادة الدراسية هي مواد منفصلة لفظية ولا تؤدي إلى اكتساب المهارات أو العادات والاتجاهات والقيم.

– طريقة ديكتاتورية، لأن المعلم هو المالك الوحيد للمعرفة والمتعلم عليه الطاعة والاستماع.[81]

والمحاضرة لها مجموعة من الشروط والضوابط لكي تكون محاضرة وليست حديثا عابرا:

– الإعداد المسبق للمحاضرة من حيث ترتيب الموضوعات وتسلسلها وفي نقاط محددة ومختصرة.

– العناية في الإعداد للمحاضرة بخلفيات المتدربين واستعداداتهم وقدراتهم لكي تتناسب عملية إلقاء المحاضرة مع خلفياتهم وقدراتهم.

---

[80] – ينظر: محمد علي الخولي، أساليب التدريس العامة، دار الفلاح للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، (د.ط)، 2000م، ص76-77.

[81] – محمد محمود ساري حمادنه وخالد حسين محمد عبيدات، مفاهيم التدريس في العصر الحديث طرائق-أساليب...استراتيجيات، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2012م، ص54.

– قيام المدرب أثناء المحاضرة ببعض الاستراتيجيات لتحفيز المتدربين لمتابعة المحاضرة، مثل طرح بعض الأسئلة المتدرجة والمناسبة لمعلومات المحاضرة.

– قيام المدرب بتخصيص وقت كاف للمناقشة والإجابة على الأسئلة والاستفسارات.

– أن تكون لغة المحاضرة سهلة ومتماشية مع قواعد اللغة الفصحى بدرجة عالية.

– يستخدم المحاضر تعبيرات الوجه والاتصال النظري والإشارات والإيماءات الجسدية، والصوت المعبر بصفة عامة أثناء إلقاء المحاضرة.

– أن تكون سرعة إلقاء المحاضرة مناسبة لأخذ المذكرات وتدوين الأفكار .

– يستحسن استخدام بعض الوسائل التعليمية السمعية والبصرية بهدف التشويق والإيضاح.

– عدم قراءة المحاضر المحاضرة كلمة كلمة.[82]

ومما سبق نقول أن استراتيجية التدريس بالمحاضرة لا زالت مستخدمة في المدارس الجزائرية خاصة في المرحلة الثانوية منها، وذلك لأسباب منها كثرة عدد التلاميذ في القسم وطبيعة المادة المدرسية في هذا الطور، نحو: درس المدارس الأدبية والنقدية وتاريخها، وحياة الأدباء، والفنون الأدبية المختلفة، بالإضافة إلى تدريس النصوص الأدبية وشرح معانيها ووصف ظروفها وأجوائها.

2– استراتيجية المناقشة:

إذا كانت استراتيجية المحاضرة تجعل المتعلم سلبيا متلقيا في أثنائها، وأن الدور الأساس في الدرس يؤديه المدرس وأن المدرس هو محور الدرس، فإن استراتيجية المناقشة تعالج شيئا من سلبيات استراتيجية المحاضرة وذلك لأنها تتيح للطالب أن يشارك ويتفاعل مع الدرس في اكتساب المعارف والخبرات، فيكون إيجابيا يعمل تفكيره في ما يطرح أثناء الدرس، وتعتمد استراتيجية المناقشة على إثارة سؤال أو مشكلة أو قضية يدور حولها الحوار بين المدرس والطلبة، أو بين الطلبة أنفسهم بإشراف المدرس وإدارته، فالمدرس يبدأ بتوجيه

[82]– نظر: يحي محمد نبهان، مهارة التدريس، ص83–84.

الأسئلة إلى الطلبة فيجيبون عنها، وقد تكون الإجابات على شكل تعليقات أو اعتراضات أو أمثلة أو أسباب أو استنتاجات...[83] ولكي تكون استراتيجية المناقشة ناجحة يجب على المعلم أن يتبع الإرشادات الآتية:

– أن يكون الهدف من المناقشة واضحا في ذهن المعلم وأذهان المتعلمين وأن يشارك فيها جميع المتعلمين بحيث تصبح نشاطا جماعيا يهدف للتوصل إلى حل المشكلات بعيدا عن المجادلة.

– أن تكون سرعة المناقشة مناسبة لإتاحة الفرصة أمام المتعلمين للتفكير في العلاقات التي تربط بين الموضوعات.

– أن يستخدم المعلم أسئلة جيدة الصياغة واضحة ومحددة، ويدور كل منها حول فكرة واحدة حتى لا يتشتت تفكير المتعلمين.

– أن يلقي المعلم السؤال بصوت واضح يسمعه جميع المتعلمين وبنبرات توحي بثقة المعلم في تلاميذه.

– توجيه السؤال إلى المتعلمين جميعا وإتاحة الفرصة لهم للتفكير في الإجابة قبل أن يختار المتعلم الذي سيجيب عن السؤال، لأن ذلك أدعى إلى مشاركة جميع المتعلمين وإعمال فكرهم جميعا، أما إذا حدد المعلم المتعلم الذي سيجيب عن السؤال قبل توجيهه فإن ذلك يشجع بقية المتعلمين على التراخي وعدم بذل جهد في التفكير في الإجابة عن السؤال.

– الحرص على عدم سيطرة قلة من المتعلمين على المناقشة باحتكارهم الإجابة عن معظم الأسئلة.

– أن تكون الأسئلة مختلفة الصعوبة بحيث يجد كل متعلم ما يناسبه من الأسئلة ليجيب عنها.

– الحرص على تحقيق النظام داخل حجرة الدراسة في أثناء المناقشة وعدم حدوث ضوضاء وإجابات جماعية ومقاطعة وغيرها من العوامل المشتتة للانتباه.[84] وعليه إذا تتبع المعلم هذه النقاط الآنفة الذكر سيكون قد هيأ العوامل التي تساعد على زيادة فاعلية استراتيجية المناقشة ويحقق الأهداف التي سطرت لها والمتمثلة في:

---

[83] – محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص112.

[84] – عفت مصطفى الطناوي، التدريس الفعال تخطيطه–مهاراته– استراتيجياته–تقويمه، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط3، 2013م، ص171.

– تشجيع الطلاب على التفكير الناقد واستخدامه بما يتضمن من مهارات مثل الربط والاستنتاج وإدراك العلاقات بين العناصر والأجزاء، وهي استراتيجية تدفع الطلاب إلى التفكير والبحث والمطالعة على مختلف وجهات النظر في الموضوع المراد بحثه أو مناقشته.

– إثراء الإبداع والابتكار من خلال وضع حلول ومقترحات تجاه المشكلات التي تواجه المجتمع.

– تغرس روح التعاون والانسجام والتفاهم، ففيها يتعاون الطلاب تعاونا فكريا ويتحملون المسؤوليات، فطبيعة استراتيجية المناقشة تتطلب المجهود التعاوني الجمعي، وهذا يولد لديهم الحس الجمعي والعمل والإخلاص للجماعة.[85]

وكغيرها من الاستراتيجيات تمر استراتيجية المناقشة على خطوات يتبعها المعلم لإنجاح العملية التعليمية وفقها، وهذه الخطوات هي:

– تحديد الميعاد والمكان الذي سوف تتم فيه المناقشة.

– تحديد موضوع المناقشة وتوضيح أهدافه.

– تدريب المتعلمين على طريقة التفكير السليم والتعبير عن الرأي الخاص بهم.

– إختيار أحسن المراجع المناسبة لجمع المادة العلمية الخاصة بموضوع المناقشة.

– تنظيم مادة المناقشة تنظيما تربويا سليما.

– الإهتمام بكتابة عناصر الموضوع على السبورة.

– الالتزام الكلي بالحضور قبل بدء المناقشة.

– حسن استخدام الضبط والرابط داخل قاعة المناقشة.

[85] – ينظر: بليغ حمدي إسماعيل، استراتيجيات تدريس اللغة العربية، ص202-203.

– تقويم الدرس.[86]

وعليه، فإن المعلم إذا إلتزم بهذه الخطوات إلتزاما صارما وسيّر المناقشة في ظروف ملائمة فإن الاستراتيجية ستأتي ثمارها لا محالة. ومن مزايا هذه الاستراتيجية أنها تشرك الطلاب إشراكا أكيدا واضحا، وتحرك عقولهم، وتحفزهم على الانتباه، وتعودهم على التفكير وتشوقهم إلى الموضوع. ومن عيوبها أنها تركز على الطالب واشتراكه على حساب المادة المدرسية، يضاف إلى ذلك ضياع كثير من الوقت بين سؤال وجواب ونقاش، فلا يأخذ الطلاب مادة وفيرة.[87]

هذا ويمكن استخدام استراتيجية المناقشة في تدريس اللغة العربية بمختلف فروعها، إذ يمكن استخدامها في:

– تدريس الأدب والنقد الأدبي.

– يستخدم أسلوب المناقشة الثنائية في التقديم لأغلب دروس اللغة العربية، وأسلوب المناقشة الجماعية لمعرفة مستوى إلمام الطلبة لما سبق دراسته من معارف وخبرات.

– تستخدم في خطوة الربط بين الأمثلة وإيجاد العلاقات بينها في تدريس القواعد النحوية والبلاغية والصرفية والإملائية.

– تستخدم عندما يريد المدرس معرفة مستوى استيعاب طلبته لما قدمه وما تحقق من أهداف الدرس في نهاية كل درس.

– يمكن استخدامها في تدريس البلاغة والقواعد الصرفية والنحوية والإملائية.

– يمكن المزاوجة بينها وبين استراتيجية المحاضرة في تدريس جميع فروع اللغة العربية.[88]

---

[86] – خليل إبراهيم شبر وعبد الرحمان جامل وعبد الباقي أبو زيد، أساسيات التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2014م، ص182-183.

[87] – محمد علي الخولي، أساليب التدريس العامة، ص81.

[88] – محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص118-119.

وعليه يمكن القول أن استراتيجية المناقشة بالرغم من أن الأستاذ لا يستطيع تطبيقها على أكمل وجه لضيق الوقت وكثرة عدد الطلبة، إلا أنها تمكّن التلاميذ من المشاركة بشجاعة في الدرس وتنمي لديهم القدرات الفكرية والذهنية التي تنتج عن المناقشة الفعّالة في القسم، وتتيح أيضا للمعلم تصحيح الأخطاء الشفوية التي قد يقع فيها متعلموه أثناء الحوار والمناقشة.

3- استراتيجية حل المشكلات:

هي استراتيجية تدريسية تقوم على إثارة تفكير التلاميذ وإشعارهم بالقلق إزاء وجود مشكلة لا يستطيعون حلها بسهولة، ويتطلب إيجاد الحل المناسب لها قيام التلاميذ بالبحث لاستكشاف الحقائق التي توصل إلى الحل، ويطلق عليها الأسلوب العلمي في التفكير.

ومن هنا نرى أن المشكلة الجيدة تستند على وضع المتعلم القائم بالحل في موقف يتحدى تفكيره ومهاراته، ولا يتطلب حلا تقليديا أو سطحيا أو سريعا، ولا بد من ملاحظة أن مستوى المشكلة مناسبا للمتعلم مع توفير عنصر الإثارة والدافعية.[89]

ولكي يقوم المتعلم بحل المشكلة يجب عليه إتباع مجموعة من الخطوات حددها التربويون فيما يلي:

أ- الإحساس بوجود مشكلة وتحديدها: ويكون دور المعلم في هذه الخطوة هو اختيار المشكلة التي تناسب مستوى نضج المتعلمين والمرتبطة بالمادة الدراسية.

ب- تحديد المشكلة: وصف المشكلة بدقة مما يتيح لنا رسم حدودها وما يميزها عن سواها من خلال تحديدها بأسئلة محددة للب المشكلة.

ج- جمع البيانات المرتبطة بالمشكلة: تحديد الفرد لأفضل المصادر المتاحة لجمع المعلومات والبيانات في الميدان المتعلق بالمشكلة.

د- اختبار صحة الفروض: ومعناها تجريب الفروض واختبارها واحدا بعد الآخر حتى يصل المتعلمون للحل باختيار أقربها للمنطق والصحة، أو الوصول إلى أحكام عامة مرتبطة بتلك المشكلة.

[89] - خضير عباس جري وآخرون، طرائق التدريس العامة مفاهيم نظرية وتطبيقية، ص158.

هـ– الاستنتاجات العامة: أي تحقيق الحلول والأحكام العامة التي تم التوصل إليها للتأكد من صحتها.[90]

هذا وأن للمعلم دور حين تنفيذه لاستراتيجية حل المشكلات والمتمثل في:

- يختار المواقف التدريسية المناسبة للطلاب والمثيرة للتفكير.
- يستوعب بجد الإجراءات والخطوات اللازم تنفيذها من قبل الطلاب.
- أن تكون لديه القدرة على تنفيذ هذه الاستراتيجية في الصف الدراسي.
- يهيء المتعلم لحل المشكلات (المهام).
- يمارس التوجيه والإرشاد للطلبة وهم يعملون على حل المشكلة.[91]

وبقيامه –المعلم– بهذا الدور على أكمل وجه فإن استراتيجية حل المشكلات ستؤتي ثمارها لا محالة. ولهذه الاستراتيجية ميزات عديدة نذكر منها:

- إثارة دافعية المتعلم للتعلم وتشوقه للدراسة ومواصلة البحث.
- تنمية مهارات البحث والدراسة في مختلف مصادر المعرفة.
- تنمية مهارات الاعتماد على الذات وتحمل المسؤولية.
- توظيف الخبرات السابقة في التعلم اللاحق بالربط بين موضوع التعلم وخبراتهم الخاصة.
- تنمية الجوانب الإبداعية والإبتكارية لدى المتعلمين.
- تعزيز التعلم لدى المتعلمين وتثبيته في أذهانهم.
- استمتاع المتعلمين بالعمل أثناء تسلسلهم في خطوات حل المشكلات.
- يلائم جميع المستويات والمراحل الدراسية ومختلف القدرات العقلية والذهنية.[92]

وفي المقابل من ذلك فإن لاستراتيجية حل المشكلات عيوبا لا ضير أن نذكرها من باب الموضوعية، والمتمثلة في كون المتعلم يحتاج للتدريب الطويل على العمل بها بالإضافة إلى توافر الخبرة والتي قد لا تتوافر

---

[90] – خليل إبراهيم شبر وعبد الرحمان جامل وعبد الباقي أبو زيد، أساسيات التدريس، ص187.

[91] – ماجدة إبراهيم الباوي وثاني حسين الشمري، نماذج واستراتيجيات معاصرة في التدريس والتقويم، دار أمل الجديدة، سورية، دمشق، ط1، 2020م، ص157.

[92] – شاهر أبو شريخ، استراتيجيات التدريس، المعتز للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1429هـ/2008م، ص171.

عند الجميع. وفي السياق ذاته قد تتجه استراتيجية حل المشكلات إلى الجوانب الشكلية في المشكلة وتغفل عن الأمور الجوهرية في معالجتها، وهي كذلك تتطلب وقتا طويلا عند العمل بها.

ويمكن استخدامها في اللغة العربية في معظم فروعها، فقد تستخدم :

1- في تدريس القواعد النحوية أو اللغوية أو البلاغية، إذ قد يثير المدرس مشكلات يمكن أن تكون مواضيع دراسة مثل: أثر الخطأ في دلالة الجملة، التقديم والتأخير وأثره في سعة التعبير ودقته.

2- في تدريس الأدب، ويمكن أن تثار مشكلات مثل: أثر الحياة السياسية في شاعرية المتنبي، العلاقة بين حياة الحطيئة الاجتماعية وأفكاره الشعرية.

3- في النقد، مثل: مظاهر التجديد في شعر السيّاب وغير ذلك.[93]

وفي المحصلة نقول أن لاستراتيجية حل المشكلات أهمية بالغة لدى المتعلم فهي تزيد من تحصيله العلمي وتنمي لديه القدرة على تحديد المشكلة وتحليلها وتمحيصها واقتراح الفرضيات لحلها، ومن ثمّ تقييم النتائج المتوصل لها. بالإضافة إلى ذلك تجعل من الطالب شخصا منظما في تفكيره وعمله في الصف وخارجه.

4- استراتيجية العصف الذهني:

استعمل مصطلح العصف الذهني من قبل الباحثين العرب مرادفا لعدد من المفاهيم والمصطلحات وهي: القصف الذهني، المفاكرة، إمطار الدماغ، تدفق الأفكار... إلا أن مصطلح العصف الذهني يعد أكثر استعمالا وشيوعا وأقرب للمعنى المراد. فالعقل يعصف بالمشكلة ويفحصها بهدف التوصل إلى الحلول الإبداعية المناسبة لها.

وتعد استراتيجية العصف الذهني في التعليم من الأساليب الحديثة التي تشجع على التفكير الإبداعي وتطلق الطاقات الكامنة لدى المتعلمين، إذ تسمح بظهور كل الأفكار والآراء في جو من الحرية والأمان ومزيد من التفاعل. وتقوم في الوقت ذاته على حرية التفكير، وتستخدم من أجل توليد أكبر قدر من الأفكار لمعالجة موضوع من الموضوعات المقترحة خلال جلسة قصيرة. وهي في المفهوم استراتيجية تدريس يقوم المعلم خلالها بتقسيم الفصل إلى مجموعات ثم يطرح عليهم مشكلة تتعلق بموضوع الدرس. بعدها يقوم

[93] - محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص141-142.

الطلاب بإعطاء حلول متنوعة للمشكلة، وبرحب بها كلها مهما تكن، ويقوم قائد كل مجموعة بتسجيل كل الأفكار على أن لا يسمح بنقد أو تقويم الأفكار إلا في نهاية الجلسة.[94]

ولاستراتيجية العصف الذهني خطوات تمر بها، تتمثل في:

1- مرحلة الإعداد والتهيئة لجلسة العصف الذهني: وتشتمل على الخطوات التالية:

أ- تحديد الموضوع أو المشكلة التي تحتوي على الموقف والتي تتطلب التفكير في إيجاد حل لها.

ب- تحديد أهداف المشكلة أو الموضوع.

ج- تحديد فيما إذا كان أسلوب العصف الذهني هو الأسلوب الأمثل.

د- التأكيد على توافر مستلزمات العصف الذهني وأن بيئة التعلم يمكن أن تنظم لتلبية متطلباته.

هـ- تحديد النشاط الخاص بالعصف الذهني والذي يسهم في توليد أكبر قدر من الأفكار الجديدة والتي تتسم بالأصالة والإبداع.

و- وضع الخطة لتوزيع الطلبة على شكل مجموعات متجانسة.

ز- صوغ المشكلة بشكل واضح ودقيق.

ح- صياغة الأسئلة اللازمة لاستثارة التفكير وعصف أذهان الطلبة.

ط- تقصي المعلم لأراء الطلبة ووضع خطة للتعامل معها.[95]

2- مرحلة التنفيذ:

أ- تنظيم قاعدة الدرس وترتيب مقاعد الجلوس بطريقة تسمح لجميع الطلبة بالمشاركة في الحوار وطرح الأفكار.

ب- تذكير الطلبة بمبادئ العصف الذهني والقواعد التي ينبغي الالتزام بها.

ج- طرح الموضوع أو المشكلة.

د- تحديد المشكلة التي يتناولها الموضوع وصياغتها بشكل واضح.

---

[94] ينظر: أسامة محمد سيد وعباس حلمي الجمل، أساليب التعليم والتعلم النشط، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، دسوق، مصر، ط1، 2012م، ص117-118.

[95] - إبتسام صاحب موسى الزويني، أساليب التدريس قديمها وحديثها، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1436هـ/2015م، ص136.

هـ- تحليل عناصر المشكلة من وجهة نظر الطلبة.

و- إجابة المدرس عن الأسئلة والاستفسارات التي يمكن أن يطرحها الطلبة.

ز- إثارة دافعية الطلبة للمشاركة بطرح الأفكار.

ح- البدء بعملية طرح الأفكار.

ط- يدون المعلم الأفكار التي يطرحها الطلبة على السبورة بحسب أفكار كل مجموعة.

ي- فحص الأفكار وتصنيفها وتقويمها وتصفيتها.

ك- إختيار الحل الأمثل للمشكلة.[96]

ولاستراتيجية العصف الذهني أربع قواعد تعتمد عليها ومبدأين أساسيين يجب الالتزام بهما، فأما المبدآن فهما:

المبدأ الأول: تأجيل إصدار أي حكم على الأفكار المطروحة أثناء المرحلة الأولى من عملية العصف الذهني.

المبدأ الثاني: الكمية تولد النوعية فهي أفكار كثيرة من النوع المعتاد يمكن أن تكون مقدمة للوصول إلى أفكار قيمة أو غير عادية في مرحلة لاحقة من عملية العصف الذهني.[97]

وأما القواعد الأربعة فهي كالآتي:

القاعدة الأولى: لا يجوز إنتقاد الأفكار التي يشارك بها أعضاء الفريق أو طلبة الصف مهما بدت سخيفة أو تافهة، وذلك انسجاما مع المبدأ الأول المشار إليه أعلاه، حتى يكسر الخوف أو التردد لدى المشاركين.

القاعدة الثانية: تشجيع المشاركين على إعطاء أكبر عدد ممكن من الأفكار دون الالتفات لنوعها والترحيب بالأفكار الغريبة أو المضحكة أو غير التقليدية.

---

[96] – إتسام صاحب موسى الزويني، أساليب التدريس قديمها وحديثها، ص137.

[97] – نعمان عبد السميع متولي، المرشد المعاصر إلى أحدث طرائق التدريس وفق معايير المناهج الدولية، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، دسوق، مصر، ط1، 2012م، ص38.

القاعدة الثالثة: التركيز على الكم المتولد من الأفكار اعتمادا على المبدأ الثاني الذي ينطلق من افتراض بأنه كلما زادت الأفكار المطروحة كلما زادت الاحتمالية بأن تبرز من بينها فكرة أصيلة.

القاعدة الرابعة: الأفكار المطروحة ملك للجميع، وبإمكان أي من المشاركين الجمع بين فكرتين أو أكثر أو تحسين فكرة أو تعديلها بالحذف والإضافة.[98]

وفي المحصلة نقول أن لاستراتيجية العصف الذهني مزايا نذكر منها:

- أسلوب مسل يثير البهجة والنشاط والحيوية لدى الطلبة.
- يشجع على التفكير الإبداعي ويدرب عليه.
- ينمي الثقة بالنفس.
- يمنح الطلبة الحرية الكافية للتعبير عن آرائهم.
- يخلو من التعقيدات والقيود.
- الانفتاح وتقبل الآراء.
- يدرب الطلبة على احترام الآخرين ويعودهم آداب المناقشة.
- يدرب الطلبة على الأسلوب العلمي في المناقشة.
- ينمي روح التعاون والعمل بروح الفريق بين الطلبة.
- يجعل المتعلمين العنصر الفاعل في الدرس.[99]

وأما عن المآخذ التي تؤخذ عنها فهي:

- إذا لم تضبط فيها هدر للوقت.
- إذا لم تنفذ بطريقة سليمة فإنها تتحول إلى فوضى.
- مناسبة أكثر للمرحلة الثانوية مع إمكانية تطبيقها على نطاق ضيق في المرحلتين الإبتدائية والمتوسطة.

---

[98] – أسامة محمد سيد وعباس حلمي الجمل، أساليب التعليم والتعلم النشط، ص122.

[99] – محسن علي عطية، الجودة الشاملة والجديد في التدريس، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1430هـ/2009م، ص190-191.

– تحتاج إلى جهد في الإعداد والتنفيذ.[100]

5– استراتيجية التدريس بالمشروع:

أ– تعريف المشروع: هو أي عمل ميداني يقوم به الفرد ويتسم بالناحية العلمية وتحت إشراف المعلم، ويكون هادفا ويخدم المادة العلمية، وأن يتم في البيئة الاجتماعية، وقد عرّفه المربي الأمريكي (ويليام كلباترك) بأنه: الفعالية المقصودة التي تجري في وسط اجتماعي متصل بحياة الأفراد، ويمكن القول أن تسمية هذه الطريقة بالمشروعات لأن المتعلمين يقومون فيها بتنفيذ بعض المشروعات التي يختارونها بأنفسهم ويشعرون برغبة صادقة في تنفيذها. لذلك فهي أسلوب من أساليب التدريس والتنفيذ للمناهج الموضوعة بدلا من دراسة المنهج بصورة دروس يقوم المعلم بشرحها، وعلى المتعلمين الإصغاء إليها ثم حفظها، هنا يكلف المتعلم بالقيام بالعمل في صورة مشروع يضم عددا من وجوه النشاط ويستخدم المتعلم الكتب، وتحصيل المعلومات أو المعارف وسيلة نحو تحقيق أهداف محددة لها أهميتها من وجهة نظر المتعلم.[101]

ويمكن تصنيف المشروعات كما يلي:

أ– المشروعات البنائية: وتستهدف الأعمال التي تغلب عليها الصيغة العملية بالدرجة الأولى.

ب– المشروعات الاجتماعية: وتستهدف الفاعليات التي يرغب المتعلم من ورائها التمتع بها كالاستمتاع بقصة أدبية أو غير ذلك.

ج– مشاريع المشكلات: يستهدف المتعلم منها حل مشكلات عقلية وفكرية.

د– مشاريع لتعلم بعض المهارات: أو لغرض الحصول على بعض المعرفة.[102]

وللتدريس باستراتيجية المشروع يجب إتباع الخطوات الآتية:

أ– اختيار المشروع: وهي الخطوة الأساسية لأنها ذات أثر كبير في نجاح أو فشل المشروع، وتعني تحديد المشكلة التي يدور حولها التعلم ويجب أن يكون المشروع:

---

[100] – إبراهيم بن عبد الله الحميدان، التدريس والتفكير، ص106.

[101] – خليل إبراهيم شبر وعبد الرحمان جامل وعبد الباقي أبو زيد، أساسيات التدريس، ص171.

[102] – عبد العظيم صبري عبد العظيم، استراتيجيات طرق التدريس العامة والالكترونية، ص97-98.

– متفقا مع ميول المتعلمين ومحققا لأغراضهم ومعالجا لناحية هامة في حياتهم، وأن يحل مشكلة تهمهم.

– مفيدا لنمو المتعلمين الجسمي والعقلي والاجتماعي والانفعالي والجمالي، ومتنوعا ومتزنا في محتواه.

– مؤديا إلى خبرات متعددة ومتكاملة الجوانب ومراعيا لظروف المدرسة والمتعلمين وإمكانات العمل.

ب– وضع الخطة: وتشمل الطريقة التي يتم بها التعلم ويجب أن تراعي الخطة الإمكانات المادية والبشرية المتوفرة وتوزيع العمل والمسؤوليات على المتعلمين، كما يجب أن تكون جميع المصادر والمعلومات واضحة لجميع المتعلمين.

ج– تنفيذ الخطة: ويمثل الجانب التطبيقي ويتطلب التأكد من اختيار المكان والزمان المناسبين للعمل، ووجود الموارد والأدوات اللازمة وضرورة قيام المتعلمين بجميع مراحل التنفيذ، ومعرفة كل فرد لدوره ومسؤولياته، وبيان دور المعلم الذي يتمثل في التوجيه والمساعدة والتدخل عند الضرورة فقط.[103]

د– التقويم: ويتضمن تقويم المشروع الحكم على كل خطوة من خطواته الثلاث، ومع أن عملية التقويم تواكب مرحلتي التخطيط والتنفيذ من جانب المعلم والتلاميذ، غير أنه من الضروري أن يقوم المعلم والتلاميذ بإجراء تقويم شامل للمشروع من أجل أن يرى كل تلميذ نتاج جهده ضمن جهد المجموعة، وليحكم عليه هو أولا، ويحكم المعلم والأقران من بعد، ولا بأس أن يكون التقويم على شكل تقرير يكتبه التلاميذ عن الفوائد التي قدمها المشروع لهم.[104]

وهناك عدد من الشروط التي يجب استحضارها عند اختيار موضوع المشروع، وهي:

– أن تكون للمشروع قيمة تربوية.

– أن تكون المواد المطلوبة لتنفيذ المشروع متوافرة.

– أن تكون الكلفة المادية للمشروع مقبولة، وتقع ضمن حدود إمكانية المؤسسة التعليمية.

– توافر الوقت اللازم لإنجاز المشروع.

– أن يتماشى تنفيذ المشروع ونظام توزيع الدروس في المدرسة ولا يعارضه.

---

[103] – ماجد أيوب القيسي، المناهج وطرائق التدريس، دار أمجد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2018م، ص50-51.

[104] – وليد أحمد جابر، طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن، ط2، 2005م، 1425هـ، ص230.

– ألا يكون كثير التعقيد وألا يستغرق وقتا طويلا.

– أن يقع ضمن حدود قدرات الطالب.

– أن يتحاشى التداخل والتكرار لمشروعات سابقة.

– أن يتصل بالحياة الاجتماعية للطلبة ويمكن توظيفه في الحياة.[105]

هذا ومن خلال عرضنا لهذه الاستراتيجية لاحظنا أنها تحقق أهدافا تربوية كثيرة:

– تعوّد الطلبة البحث المنظم سواء كان ذلك في المدرسة نفسها (المكتبة والمختبر) أم كان خارج المدرسة عن طريق ارتياد أو زيارة المؤسسات الرسمية والخاصة من أجل جمع المعلومات الخاصة بكل طالب.

– تعوّد من جانب آخر الطلبة على التعلم التعارفي الذي يشاركون فيه كل حسب قدراته وما حدد له من جزئيات في المشروع.

– وفي استراتيجية المشروع نتاج الظروف التي تظهر فيها الفروق الفردية في قدرات الطلبة هذه الفروق التي يستطيع المعلم أن يستثمرها في تشجيع المبدعين عن طريق اختيار الأنشطة التي تحفز إبداعهم.

– تعتبر استراتيجية المشروع من استراتيجيات التعلم الذاتي التي يساهم فيها الطالب بتعليم نفسه وتعليم غيره عن طريق تبادل الخبرات بين المجموعة المكلفة بالقيام بعمل ما، وبين هذه المجموعة ومجموعات أخرى في الصف، وهذا النوع من التعلم يشجع الطالب على الاستمرار بالقيام بالدور، وينمي ثقة الطالب بنفسه ويشعره عمليا بثمرة أعماله.[106]

ولا شك أن استراتيجية التدريس بالمشروع على الرغم من أن لها مزايا متعددة كذلك لها في المقابل عيوبا منها:

– تبالغ في مراعاة حاجات التلميذ وميوله على حساب حاجات المجتمع وقيمه.

– أنها تركز على التلميذ وميوله وتترك قيم الجماعة للصدفة.

– تبالغ في إعطاء الحرية المطلقة وقد أهملت التوجيه والرقابة.

---

[105] – محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص133-134.

[106] – ينظر: وليد أحمد جابر، طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، ص231.

– قد يتشعب المشروع في اتجاهات عدة، الأمر الذي يجعل الخبرة التي يحصل عليها التلميذ سطحية وغير ذات قيمة.

– قد تتكرر بعض المشاريع نتيجة لعدم التخطيط المسبق.[107]

وعليه يمكن استخدام استراتيجية المشروع في تدريس أغلب فروع اللغة العربية خاصة المشاريع المكتبية والمشاريع البحثية، إذ بالإمكان توزيع مادة الأدب، أو البلاغة، أو القواعد، أو الإملاء بين مشاريع، وتوزيع هذه المشاريع على الطلبة للبحث فيها، وعند مناقشة هذه المشاريع بالتتابع تتكامل معالجة المنهج الدراسي، على سبيل المثال في دراسة الأدب في العصر العباسي يمكن أن توزع فصول المادة بين مشاريع ويكون كل فصل مشروعا يتولى تنفيذه كل الطلبة فيكون مشروعا جماعيا، أو أن يقسم الطلبة على مجموعات تكلف كل مجموعة البحث في فصل معين، ثم تقدم نتائج البحوث للمناقشة بالتتابع وهكذا في فروع اللغة العربية الأخرى، ويمكن السير بموجب طريقة المشروع في تدريس اللغة العربية، والظن بأن طريقة المشروع لا تصلح لموضوعات اللغة العربية مؤسس على جهل بأساليب طريقة المشروع وتخطيط التدريس بموجبها.[108]

6– استراتيجية التدريس بالاستقصاء:

تعد استراتيجية التدريس بالاستقصاء من أكثر استراتيجيات التدريس فاعلية في تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة، وذلك لأنها تتيح فرصا للطالب لممارسة عمليات العلم التي تتضمنها الطريقة العلمية في البحث والتفكير أو ما تسمى بالمنهجية العلمية في البحث والتفكير فيسلك سلوك العلماء للبحث عن المعرفة والتوصل إلى النتائج، فهو يحدد المشكلة، ويصوغ الفرضيات، ويجمع المعلومات ذات العلاقة بالمشكلة، ويختبر صحة فرضياته، ويصل بالحل المناسب للمشكلة، ويعرف الاستقصاء بأنه تعليم منظم يهدف إلى تهيئة وإشراك الطلبة في تعلم المعرفة والمهارات من خلال ممارسة النشاطات المخطط لها بشكل مسبق، ويتمثل

[107] – سالم عطية أبو زيد، الوجيز في أساليب التدريس، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1434هـ/2013م، ص49-50.

[108] – محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص135.

ذلك في عرض الموقف المشكل أو طرح سؤال، ثم وضع الفروض ثم التجريب والوصول إلى النتائج وتعميمها وتطبيقها في مواقف جديدة.[109]

ويصنف الاستقضاء إلى: استقصاء موجه واستقصاء حر(غير موجه)، ومعيار التصنيف هو درجة التوجيه والإرشاد الذي يمارسه المعلم أو الذي يقدمه الكتاب أو الدليل للطالب. فالمعلم في الاستقصاء الموجه ينظم الموقف ويحدد المواد والإجراءات للقيام بالنشاط إلا أن دور المعلم في توجيه العمليات والأنشطة يتقلص إلى الحدود الدنيا في الاستقصاء غير الموجه وربما يتلاشى.[110]

هذا ولقد أجمع المختصون في التربية العلمية وتدريس العلوم على أن طريقة الاستقصاء بنوعيها (الحر والموجه) تتميز بميزات عديدة تتمثل في:

- يصبح الفرد المتعلم (الطالب) محورا أساسيا في عمليتي التعلم والتعليم.
- تنمي عند الطلبة عمليات(مهارات) الاستقصاء والاكتشاف والاستفسار العلمي(عمليات العلم) كما في الملاحظة والقياس والتصنيف والتفسير والاستدلال والتجريب... .
- تنمي التفكير العلمي لدى الطلبة، إذ أنها تتطلب تهيئة مواقف تعليمية-تعلمية (مشكلة) مفتوحة النهاية تستلزم استخدام الطريقة العلمية في البحث والتفكير.
- تهتم بتنمية المهارات الفكرية والعمليات العقلية لدى الطالب.
- تؤكد على استمرارية التعلم الذاتي ودافعية الطالب نحو التعلم، مما يعني أن العملية التعليمية-التعلمية لا تنتهي بتعليم الموضوع داخل المدرسة فقط، وإنما يمكن أن تمتد خارج المدرسة أيضا.
- تهتم ببناء الفرد (الطالب) من حيث ثقته واعتماده على نفسه وشعوره بالإنجاز وزيادة مستوى طموحه وتطوير مواهبه.

---

[109] - إيمان محمد سحتوت وزينب عباس جعفر، استراتيجيات التدريس الحديثة، مكتبة الرشد، الرياض، السعودية، ط1، 2014م/1435هـ، ص181-182.

[110] - فريد كامل أبو زينة، النموذج الاستقصائي في التدريس والبحث وحل المشكلات، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2011م، ص84.

– تنمي مفهوم الذات، وتزيد من مستوى التوقعات لدى الطالب من حيث مدى استطاعته لتحقيق المهمات العلمية التي يكلف بها، وتنمي المواهب والقدرات الأخرى كما في قدرات: التخطيط والتنظيم والتفاهم وتحمل المسؤولية.[111]

ولكي يستطيع المستقصي القيام بعملية الاستقصاء على أكمل وجه، لا بد من توافر العناصر الآتية:

– وعي الفرد بذاته وما تنطوي عليه من إمكانيات عقلية ووجدانية وما يصدر عن هذين الجانبين من عادات فكرية وردود فعل عاطفية واتجاهات مختلفة.

– إمتلاك المستقصي لبعض الاتجاهات والقيم كحب الاستطلاع والانفتاح العقلي، والموضوعية، ووزن البراهين، والتفكير النقدي.

– فهم المعرفة من حيث طبيعتها على أنها انتقائية ومجزأة ومتغيرة وتجريبية ومؤقتة.

– أن يكون المتعلم مركز الفاعلية حيث أنه محور عملية الاستقصاء، فهو الذي يطلب منه التفكير والمناقشة والاستنتاج، ويقتصر دور المعلم على التوجيه والإرشاد من أجل الوصول إلى الأهداف التربوية المرسومة.

– العلاقات الشخصية الإيجابية وعلاقة الفرد بالآخرين، حيث أن الوعي بالنفس وبالآخرين هدف مهم في الاستراتيجية الاستقصائية ووسيلة التحديد المستمر لعملية الاستقصاء.

ولقد أجمعت الدراسات الميدانية أن هناك مجموعة من الخطوات الواجب إتباعها عند تعليم الطلبة بالاستقصاء، وهي:

1– تحديد المشكلة: لا بد من تحديد المشكلة التي يراد حلها، حيث تبدأ عملية الاستقصاء عندما يتولد لدى المستقصي شعورا بالحيرة والتعجب متعارضا مع ما عنده من معلومات حول هذه المشكلة، مما يوجد لديه الرغبة والدافعية في بحثها.

2– طرح الفرضيات: لا بد في هذه الخطوة أن تفحص البيانات المتوفرة وتصنف وتحدد العلاقات فيما بينها، ومن ثمّ طرح افتراض منطقي، ولا بد أن يضع الطلاب الفرضيات ويعطيهم المعلم الفرصة في تنمية

[111] – عايش زيتون، أساليب تدريس العلوم، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2004م، ص139.

تفكيرهم والإبداع في هذا المجال، ولا بأس من قبول الفرضيات المتضادة لزيادة الحماس بين الطلاب حتى لو لم يكن المعلم مقتنعا بها.[112]

3- فحص الفرضيات والحلول المقترحة: في هذه الخطوة يقوم الطلاب مع معلمهم بتجميع الأدلة والبراهين التي تؤيد آراءهم وتنظمها، ويتم مناقشتها نقاشا منطقيا مع البعد عن التعصب لرأي معين.

4- تطوير الوصول إلى قرار: يتم في هذه الخطوة تقديم العلاقات بين الأدلة والفرضيات، ومن ثم وضع القرار المناسب، حيث ينظر في الأدلة ما إذا كانت تدعم الفرضية أم لا، ومن ثم الاتفاق عل رأي معين ومناسب.

5- تطبيق القرار على بيانات جديدة: وهذه الخطوة تتميز بها الطريقة الاستقصائية عن حل المشكلات، حيث أنه لا يصبح القرار صحيحا وقابلا للتعميم إلا بعد اختباره، بمعنى أننا لا نصل إلى تعميم الفرضية المقترحة إلا بعد تطبيقها على أمثلة جديدة.[113]

هذا ويتطلب الاستقصاء مجموعة من المهارات يجب التمكن منها، وهي:

الملاحظة: جمع المعلومات حول ظاهرة أو حادثة معينة.

التصنيف: تصنيف المعلومات إلى مجموعات معينة بينها علاقات من نوع ما.

القياس: التقرير عن ماهية الأشياء قياسا على شيء معلوم لديه (المتعلم).

التنؤ: القدرة على تنبؤ حدوث ظواهر مشابهة مستقبلا.

الوصف: وصف الظاهرة أو الحادثة أو المادة وصفا يميزها عن غيرها.

الاستنتاج: المرحلة الأخيرة من عمليات الاكتشاف حيث يخلص المتعلم إلى تعميم يجمل فيه جميع العمليات العقلية السابقة.[114]

ومن باب الموضوعية نقول أن لاستراتيجية التدريس بالاستقصاء بعض النقائص والمآخذ نذكر منها:

---

[112] – إبراهيم بن عبد الله الحميدان، التدريس والتفكير، ص100-101.

[113] – إبراهيم بن عبد الله الحميدان، التدريس والتفكير، ص101-102.

[114] – إيمان محمد سحتوت وزينب عباس جعفر، استراتيجيات التدريس الحديثة، ص187-188.

– طبيعة الاستراتيجية تتطلب زمنا طويلا نسبيا مما قد يترتب عليها عدم إنهاء المقررات والمناهج الدراسية كما تتوقعها وزارة التربية والتعليم.

– تفترض الاستراتيجية أن جميع الطلبة قادرون على الاستقصاء العلمي علما بوجود فروق بين الطلبة من جهة، وربما ضعف قدرة بعض الطلبة في مراحل معينة من عمرهم للقيام بعملية الاستقصاء واكتشاف المفاهيم والمبادئ العلمية.

– تحتاج استراتيجية الاستقصاء مقدرة فائقة من جانب المعلم لعرض المواقف (المشكلة) أو الأسئلة التفكيرية لاستثارة تفكير الطلبة وحثهم على البحث والاستقصاء.

– احتمال تسرب اليأس إلى المعلم أو الطالب سواء بسواء، خاصة إذا ففشل أحدهما (أو كلاهما) في توجيه

العملية الاستقصائية أو تنفيذها.[115]

وعن مجالات استخدام استراتيجية التدريس بالاستقصاء في تدريس اللغة العربية نقول بأنه يمكن استخدامها في دراسة الكثير من الظواهر اللغوية والمشكلات وتعريفها وتحديد الحلول الصحيحة لها ويمكن أن يحصل ذلك في أكثر من فرع من فروع اللغة العربية كالنحو والبلاغة والصرف والأدب والإملاء والقراءة.[116]

وعليه نقول في نهاية المبحث أن استراتيجية التدريس ليست هي طريقة التدريس كما يظن الكثيرون بل هي عبارة عن طريقة وفعل يتخذ لتنفيذها، بمعنى آخر هي الخطة العامة للتدريس بحيث تشمل كل مكونات الموقف التدريسي من أسئلة التحضير، وإثارة الدافعية، وعرض الأمثلة ومناقشتها، ومن ثم تقويمها، بالإضافة إلى التطبيقات والوسائل المعينة...الخ. ومن هنا فإن الطريقة ليست سوى مكون من مكونات الاستراتيجية.

هذا وقد تناول المبحث بعض استراتيجيات تدريس اللغة العربية في المدرسة الجزائرية بأطوارها الثلاثة (الإبتدائي والمتوسط والثانوي)، اثنان منهما تقليدية والباقي حديثة. أما الاستراتيجيتان التقليديتان فهما:

[115] عايش زيتون، أساليب تدريس العلوم، ص140-141.

[116] – محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص129.

استراتيجية المحاضرة والمناقشة، والاستراتيجيات الحديثة هي: استراتيجية حل المشكلات، والعصف الذهني، والمشروع، والاستقصاء.

وننوه أن التكلم عن هذه الاستراتيجيات جاء على سبيل المثال لا الحصر، لأن استراتيجيات تدريس اللغة العربية كثيرة ومتعددة ولا يمكن حصرها في هذا المقام، فنجد بالإضافة لما ذكر، الاستراتيجيات الآتية: الاستقرائية، والقياسية، ودائرة الأسئلة، والجدول الذاتي (K-W-L-H) ، والتفكير بصوت عال، والتساؤل الذاتي، وخرائط المفاهيم، وتنشيط المعرفة السابقة، واستراتيجية P R T R للفهم القرائي، واستراتيجية P A R T S لدراسة النص بتمعن، واستراتيجية خطة ما قبل القراءة، ولعب الأدوار، والتعلم التعاوني، وعرض التجوال (إقرأ، زاوج، شارك) وغير ذلك كثير، فهي لا تعد ولا تحصى.

وفي الأخير نقول أن كل فرع من فروع اللغة العربية تلائمه استراتيجية معينة أكثر من غيرها، فمثلا درس القواعد تلائمه استراتيجية التدريس القياسية، أو الاستقرائية (الاستنباطية)، أو الاستراتيجية المعدلة من الاستقرائية (استراتيجية النص)، والضابط الأول في تحديد الاستراتيجيات الملائمة للتدريس هو المنهاج التربوي الذي تعده الوزارة الوصية على التعليم، فهو المحدد لاستراتيجية كل درس أو مادة معينة.

الفصـــل الثالـــث:

تحليل محتوى كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط للجيل الثاني

المبحث الأول: منهجية البحث

يحتوي هذا المبحث وصفا للإجراءات التي اتبعها الباحث وسار على منوالها في الدراسة التطبيقية والميدانية للبحث، وذلك من حيث ضبط إشكالية البحث وتبيين المنهج المتبع فيه وكذا تحديد عينة الدراسة ومجتمعها والحدود الزمانية والمكانية لها، بالإضافة إلى أداة جمع البيانات والخطوات المنتهجة في البحث.

أولا: إشكالية البحث

انطلاقا من حتمية تحسين العمل التربوي وتجويده، واستجابة للتطورات التي يشهدها العالم في شتى المجلات. اتخذت المنظومة التربوية الجزائرية منذ الاستقلال عدة تغييرات وإصلاحات في المناهج والكتب المدرسية والطرائق التدريسة وفق ما توصلت إليه البحوث اللسانية والتعليمية على حد سواء.

ومن أهم التغييرات التي أحدثها وزارة التربية الوطنية هي تلك الإصلاحات التي أجرتها سنة 2004/2003 والتي أنتجت تبنيها المقاربة بالكفاءات في التعليم بغية الارتقاء بالعملية التعليمية وسد الثغرات التي خلفتها المقاربات التعليمية التقليدية (المقاربة بالمحتويات، والمقاربة بالأهداف). وهنا لا بد أن ننوه أن المقاربة بالكفاءات ما هي إلا امتداد واستمرار للمقاربات التي سبقتها، وضرورة دعت إليها ظروف مواكبة العصر وحتمية إتباع ما وصلت إليه البحوث والنتائج في مجالات التعليم والتعلم.

إن اعتماد المقاربة بالكفاءات كمنهج جديد في التعليم ينتج عنه تغيير العديد من التصورات والممارسات البيداغوجية المنتهجة، لأن من أهم ما يميز هذا التوجه الجديد هو إمكانية أن يجند المتعلم مجموعة من الموارد المندمجة لحل مجموعة من الوضعيات المشكلة المنتمية إلى عائلة واحدة. إنها تفضل –أي المقاربة بالكفاءات– منطق التعلم (الذي يركز على التلميذ وردود أفعاله في مواهة وضعيات مشكلة) على منطق التعليم الذي يعتمد على تحصيل المعارف والمعلومات فقط.[1]

[1]– اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج مرحلة التعليم المتوسط، مارس 2016م، ص8.

وبمرور السنوات على تطبيق المقاربة بالكفاءات في مناهج الجيل الأول بدأت تظهر الاختلالات والهفوات، فنادى من له غيرة على التعليم في الجزائر بضرورة التغيير وتصحيح الأخطاء والسقطات. فجاءت الاستجابة من الوزارة الوصية بأن واصلت برنامجها الإصلاحي واستحدثت تعديلات اصطلح عليها "مناهج الجيل الثاني" والتي بدأ العمل بها منذ السنة الدراسية 2017/2016.

ومن بين الأشياء التي مسها الإصلاح التربوي الجديد هو محتوى الكتب المدرسية، إذ على غرار كتب التعليم المتوسط جاء كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط للجيل الثاني بحلة جديدة تم إعدادها وفق مناهج الجيل الثاني المعدل سنة 2016م، لتكون عونا للتلميذ ومصدرا له لبناء كفاءات يجتاز بها مرحلة التعليم المتوسط وتكون له قاعدة متينة ينطلق منها في تعليمه الثانوي.

واستنادا على ما سبق جاءت دراستنا هذه متمحورة حول محتوى كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط الجيل الثاني ومدى ملاءمته للمستوى العقلي والفكري لتلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط. وذلك من وجهة نظر المعلمين واقتضت هذه الإشكالية الأم للبحث مجموعة من التساؤلات نذكر بعضها وهي:

- هل يحقق كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط الأهداف المسطرة في المنهاج؟
- هل يقدم للتلاميذ القدر الكافي من المعلومات والمعارف لبناء الكفاءات وإثراء القاموس المفرداتي لديهم؟
- وهل تدرب نصوصه التلاميذ على القراءة وهل تساعد خطاباته على تنمية مهارتي الاستماع والتحدث؟
- وهل يحتوي الكتاب على قدر كاف من الأسئلة والتطبيقات التي تقيس تفكير المتعلم وفهمه للمعلرف؟
- هل تنمي النصوص النثرية والشعرية المبرمجة في الكتاب الذوق الأدبي والحس النقدي لدى التلميذ؟
- وهل تساعده على الإنتاج الشفوي والكتابي بلغة صحيحة وفصيحة خالية من اللحن؟

هذه الأسئلة وأخرى ستحاول الدراسة الإجابة عليها من خلال تناولها للموضوع من جانبين: جانب تطبيقي يتم فيه توصيف مادة الكتاب المدرسي للسنة الرابعة من التعليم المتوسط وتحليل نصوصه ونشاطاته وتثمين ما جاد منها ونقد ما رآه الباحث من الأخطاء والسقطات، وجانب آخر من الدراسة يكون عبارة عن استبانة مقدمة لعينة من أساتذة التعليم المتوسط القصد منها سبر آرائهم حول مضمون الكتاب المدرسي ومدى ملاءمته لقدرات وحاجات التلاميذ.

ثانيا: الحدود المكانية والزمانية

كما ذكرنا آنفا قسمت هذه الدراسة لقسمين: قسم تطبيقي تناول فيه الباحث مدونة البحث بالوصف والتحليل والنقد، وقسم ثان تمثل في دراسة ميدانية قام فيها الباحث باستنطاق عدد من الأساتذة بواسطة استبانة إلكترونية حول المحتوى التعليمي للكتاب المدرسي ومدى ملاءمتة لمستوى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط، وهل حقق الكفاءة الختامية سطرها المنهاج؟ وهل عزز من قدرات المتعلمين العلمية والفكرية ونمى كفاءاتهم ومهاراتهم اللغوية؟.

وانطلاقا مما سبق نقول أن الباحث قد قام في القسم الثاني من الدراسة بنشر استبانة إلكترونية عبر شبكة التواصل الاجتماعي فيسبوك موجهة لأساتذة درسوا أو يدرسون السنة الرابعة من التعليم المتوسط وذلك في مجموعات فيسبوكية ثلاث:

1- المجموعة الأولى: محمد أبو شاكر لعبودي للتعليم المتوسط، ورابطها هو:

https://www.facebook.com/mohamedabochake

2- المجموعة الثانية: صفحة الأستاذ مولود غضبان للغة العربية. ورابطها هو:

https://www.facebook.com/GhodbaneMouloud

3- المجموعة الثالثة: اللسانيات وتعليمية اللغة العربية. ورابطها هو:

https://www.facebook.com/groups/1236153156404928

وقد كان أول يوم نشرت فيه الاستبانة الإلكترونية عبر المجموعات الفيسبوكية الثلاث في الفترة الممتدة ما بين الواحد وثلاثين ماي، والسابع عشر جويلية، عام وألفين وثلاثة وعشرين (ما بين 31 ماي، و 17 جويلية 2023م) الموافق للفترة الممتدة ما بين الحادي عشر ذو القعدة، تسعة وعشرين ذو الحجة عام ألف وأربعمائة وأربع وأربعين (ما بين 11 ذو القعدة، و29 ذو الحجة 1444هـ). هذا وقد اختار الباحث نشر الاستبانة في هته المدة الزمنية عمدا، وذلك لسبب تفرغ الأساتذة للإجابة على الاستبانة بدقة وتركيز جرّاء إنتهائهم من السنة الدراسية وخروجهم للعطلة الصيفية.

ثالثا: منهج البحث

اعتمد البحث في قسمه التطبيقي على المنهج الوصفي التحليلي، وذلك لأنه أنسب المناهج وأنفعها للدراسة لكونه يدرس الظاهرة كما هي موجودة في الواقع ويهتم بوصفها وصفا دقيقا ويحلل ويناقش معطياتها باستخدام مجموعة من الأدوات والإجراءات البحثية. هذا وبالاستناد عليه تم وصف وتحليل ومناقشة كل ما احتوته المدونة محل الدراسة –الكتاب المدرسي– بدءا من الغلاف الخارجي لها، ومرورا بالنصوص والأنشطة المبرمجة بين دفتيها، وصولا إلى التمارين والتطبيقات التي تهدف إلى قياس مدى تعلم التلاميذ وامتلاكهم للكفاءة المنشودة. أما في القسم الميداني اعتمد البحث إضافة للمنهجين السابقين على المنهج الإحصائي الذي يعنى بدراسة العينات التي تمثل المجتمع الاجمالي للبحث، ويقوم على مجموعة من الإجراءات التي تسهم في تحديد العلاقة بين متغيرات الدراسة ومن ثم الخروج بتفسيرات ونتائج يمكن تعميمها على باقي أفراد مجتمع البحث. وفي هذا الصدد استخدم الباحث تطبيق spss في التحليل الإحصائي لاستمارات الاستبانة. وspss وهو أحد التطبيقات الموجودة ضمن نظام تشغيل الحواسيب windows. ويشمل مجموعة من القوائم والأدوات التي يمكن عن طريقها إدخال بيانات التي يحصل عليها الباحث عن طريق الاستبيانات أو المقابلات أو الملاحظات، ومن ثم القيام بتحليلها (التحليل الإحصائي)، ويعتمد النظام الاحصائي spss على المعلومات الرقمية، ويتميز بقدرته الكبيرة على معالجة البيانات التي يتم مده بها، ويمكن استخدامه في جميع مناهج البحث العلمي.[2]

[2]– جنيدي مراد، دروس وتطبيقات أولية على برنامج spss، مطبوعة جامعية، جامعة الجزائر3، 2019م/2020م، ص3.

رابعا: عينة البحث

تكونت عينة البحث من مائتين وواحد وسبعين أستاذا (271) ممن درّسوا أو يدرسون مادة اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط والتابعين لوزارة التربية الوطنية، والموزعين عبر كامل التراب الوطني، والذين اختيروا بطريقة عشوائية وقد أجابوا على أسئلة الاستبانة الإلكترونية عبر موقع التواصل الاجتماعي فيسبوك، وقد أقر الأساتذة المحكمون للاستبانة بكفاية عدد عينة البحث

خامسا: مراحل توظيف الاستبانة

لقد مرت الاستبانة قبل عملية التحليل الإحصائي بثلاث مراحل هي:

1- مرحلة إعداد الاستبانة الإلكترونية: سارت عملية إعداد الاستبانة وفق خطوات هي:

أ- الدخول على موقع قوقل درايف http://drive.gogole.com/drive/

ب- يقوم الباحث بالضغط على اختيار (جديد) من القائمة.

ج- يقوم الباحث باختيار (المزيد) من القائمة الفرعية.

د- يقوم الباحث باختيار أحد نماذج الاستبيان، ومن خلال النماذج المتوفرة في نماذج قوقل، ثم ستظهر الصفحة الخاصة بعمل الاستبيان في صفحة تبويب خاصة بمفردها.

هـ- تظهر صفحة استبيان قوقل بدون عنوان، حيث يقوم الباحث بتغيير الحالة إلى كتابة عنوان جديد للصفحة، ثم تأكيد العنوان بالضغط على زر موافق.

و- القيام بتغيير إعدادات الاستبيان، حيث تظهر الكثير من المربعات التي يمكن وضع العلامات عليها وتتضمن الاختيارات: وجود شريط وطلوع ونزول الصفحة، واختيار منع الباحث عمل الاستبيان مرات متعددة، واختيار كيفية ترتيب الأسئلة.

ز- القيام بصياغة عنوان مناسب للاستبيان.

ح- القيام بوضع أسئلة الاستبيان وذلك عن طريق اختيار نوع الأسئلة.

ط- تحديد المكان الذي من المفروض أن يجيب فيه الجمهور عن طريق الضغط على خانة (الردود) واختيار المناسب لها.

ي- يتوفر في نموذج استبيان قوقل درايف اختيار لتغيير الخلفية والمظهر العام.

ك- بعد الانتهاء من إعداد الاستبيان على قوقل درايف، يصبح الاستبيان جاهزا للإرسال حيث يكون له رابط مخصص له، يمكن إرساله ومشاركته مع الجمهور المستهدف والحصول على النتائج المرجوة والمعلومات من خلاله.[3]

2- مرحلة تحكيم الاستبانة: مرت الاستبانة الإلكترونية الخاصة بالبحث والمعنونة ب " تعليمية اللغة العربية في المدرسة الجزائرية كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط أنموذجا "بأساتذة خبراء في ميدان التعليمية قاموا بفحص وتمحيص ما جاء فيه من محاور وأسئلة موجهة لأساتذة التعليم المتوسط، والأساتذة هم:

- الأستاذ الدكتور عبد العزيز كعواش: أستاذ اللسانيات وفروعها بجامعة محمد خيضر بسكرة

- الأستاذ الدكتور عبد العزيز كردي متفقد عام وخبير في التربية، مختص في تعليمية اللغة العربية بكلية الآداب والفنون والإنسانيات بمنوبة تونس.

- الأستاذة الدكتورة سامية جفال: أستاذة علوم الإعلام والاتصال بجامعة محمد خيضر بسكرة.

- الأستاذ الدكتور وليد لعناتي: أستاذ اللسانيات التطبيقية بكلية العلوم التربوية والآداب الجامعية الأونروا بعمان دولة الأردن.

هذا وقد قدم الأساتذة الفضلاء جملة من الملاحظات القيمة ساهمت في زيادة القيمة العلمية للاستبانة الإلكترونية، وصححت الكثير من الأخطاء سواء من الناحية اللغوية أو الشكلية أو الدلالية.

3- مرحلة نشر الاستبانة الإلكترونية:

بعد أن انتهى الباحث من عملية إعداد الاستبانة الالكترونية وفق المعايير والخطوات التي وضعها أهل الدراية بالمجال التعليمي والتربوي، وبعد أن عرضت على مجموعة من الأساتذة المختصين في اللسانيات والتعليمية.

[3]- أكاديمية الوفاق للبحث العلمي والتطوير، استبيان قوقل للدراسات البحثية، نقلا عن الموقع: https://wefaak.com استبيان قوقل لإجراء الدراسات البحثية، بتاريخ 05-12-2024م، الساعة 17:05.

ينتقل الباحث إلى المرحلة الثالثة والمتمثلة في نشرها على مجتمع البحث في ثلاث مجموعات عبر موقع التواصل فيسبوك. هذا وقد أجاب 271 أستاذا على أسئلة الاستبانة إجابة كاملة.

سادسا: أداة جمع البيانات:

اعتمد الباحث في جمع بيانات الدراسة على الاستبانة الإلكترونية لأنها من أحدث التقنيات الخاصة بجمع المعلومات، وجاء ذلك لسهولة ملئها وسرعة الحصول على نتائجها عكس الاستبيان التقليدي الذي يأخذ من الوقت والجهد الكثير. والاستبانة الالكترونية في مجمل تعريفاتها هي استبانة يتم تصميمها عبر الانترنت وإرسالها للفاحصين عن طريق البريد الإلكتروني أو مواقع التواصل الاجتماعي بغرض سرعة الحصول على البيانات، وتخضع لنفس شروط وقواعد تقنين الاستبانة الورقية قبل تصميمها ونشرها على الانترنت بشكل يحقق الهدف الذي يسعى إليه الباحث من خلال المشكلة التي يطرحها بحثه، ويرسلها الباحث لمجموعة من الأفراد أو المؤسسات التي اختارها لبحثه لكي يتم تعبئتها ثم إعادتها للباحث.[4] هذا ويميز الباحثون بين نوعين من الاستبانة:

1- الاستبانة المقفلة: تتضمن مجموعة من الأسئلة الدقيقة التي يضعها الباحث بعناية كبيرة للحصول على معلومات في غاية الدقة، حيث تجري الإجابة عليها وفق الصيغة التي قدمت فيها، وعادة ما يستخدم الباحث في هذا النوع من الاستبانة الأسئلة المغلقة، التي يقوم فيها المبحوث فقط لاختيار إجابة واحدة أو أكثر من الإجابات البديلة التي وضعت للسؤال المطروح[5]، مثل الإجابة بنعم أو لا، وعليه يكون المبحوث ضمن هذه الاستبانة مقيد في الإجابة على تساؤلات موضوعه، وما يميز هذا النوع من الاستبانات سهولة تفريغ بياناته في الجداول الإحصائية.

2- الاستبانة المفتوحة: تتضمن هذه مجموعة من الأسئلة العامة في شكل عناوين رئيسية لأهم القضايا المبحوثة باستخدام الأسئلة المبحوثة التي يشير من خلالها الباحث إلى النقاط المطروحة أمام المبحوث ليفسح

---

[4]- محمد عبده عماشة، تصميم الاستبانة الالكترونية، كلية العلوم والآداب، الرس، المملكة العربية السعودية، 1434هـ/2012هـ، ص 9.

[5]- أحمد بن مرسلي، مناهج البحث العلمي في علوم الإعلام والاتصال، ديوان المطبوعات الجامعية، كلية الآداب واللغات، جامعة الجزائر، ط4، 2010م، ص 223.

المجال بالتكلم قصد الحصول على أكبر قدر من المعلومات، تبعا لهذا فإن الاستبانة غير المقننة تعتمد بالدرجة الأولى على مهارة الباحث في إدارة الحوار الخاص بطرح الأسئلة وجمع المعلومات والبيانات المطلوبة[6]. وما يعاب على هذا النوع من الاستبانات أن الباحث يجد صعوبة في حساب التكرارات والنسب المئوية، وقد يجيب المبحوث على السؤال بطريقة غير التي يقصدها الباحث ويبحث عنها.

3- الاستبيان المغلق- المفتوح: يعتبر أكثر أنواع الاستبانات شيوعا، إذ يحتوي على نوعين من الأسئلة: يتضمن الأول أجوبة محددة للمستجيب وعليه اختيار أحدهما، ويتوقع الثاني أجوبة غير محددة يضعها المستجيب بألفاظه بعباراته، وفي كثير من الحالات يجد الباحث بأنه لا بد أن يستخدم هذين النوعين من الأسئلة للحصول على معلومات تتناول جميع جوانب المشكلة التي يقوم بدراستها، وما من شك أن طبيعة المشكلة التي يبحثها الدارس تملي عليه نوع الاستبانة التي يجب أن يستعملها لجمع البيانات.[7]

سابعا: خطوات البحث:

تفرض التطورات المتسارعة التي تحدث في عصر العولمة والتكنولوجيا في القرن الواحد والعشرين على الدول والمجتمعات المراجعة الدورية للمناهج والكتب المدرسية من حيث صحة المعلومات ودقتها وجدتها وملاءمتها لمستوى المتعلم ونموه عقليا ونفسيا وخلقيا واجتماعيا.

واستنادا على ما سبق جاء الفصل الثالث من البحث ليحلل محتوى كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط للجيل الثاني، وذلك من خلال أداتين هما: التحليل الوصفي، والتحليل الإحصائي. وهذا بهدف الوقوف على مواطن الصحة لتعزيزها وتثمينها وكذا مواطن الخطأ والنقص لمعالجتها وتصحيحها.

هذا وجاءت خطوات الفصل الثالث من البحث مرتبة وفق مباحث أربعة، تحت كل مبحث عناصر رئيسة وأخرى فرعية. وهي الآتي:

---

[6]- أحمد بن مرسلي، مناهج البحث العلمي في علوم الإعلام والاتصال، ص 224-225.

[7]- عبود عبد الله العسكري، منهجية البحث العلمي في العلوم الانسانية، دار النمير، دمشق ، سورية، ط1، 2002م، ص 173.

المبحث الأول: عني هذا المبحث بالمنهجية المتبعة في الدراسة، إذ تناولنا فيه: مشكلة البحث، والحدود الزمانية والمكانية له، ومنهجه، وعينته، ومراحل توظيف الاستبانة، وأداة جمع البيانات، وفي الأخير الخطوات التي سطرت ليسير على إثرها البحث من الناحية التطبيقية والميدانية.

المبحث الثاني: تناول هذا المبحث ماهية الكتاب المدرسي ووظائفه من المنظور المعرفي الحديث، إذ تطرق فيه إلى: ماهية الكتاب المدرسي، و أهميته، ومواصفات وشروط جودته، وعناصره، ومعايير تأليفه، ووظائفه من المنظور المعرفي الحديث، وفي الأخير تحدنا عن دليل الكتاب المدرسي من حيث أهميته وعناصره ومعايير جودته ومبادئ بنائه ومدى احتياج المعلم له، وكذا علاقته بالكتاب المدرسي، وفي الأخير تحدثنا عن دليل استعمال الكتاب للسنة الرابعة من التعليم المتوسط –الجيل الثاني– وكيفية التعامل معه.

المبحث الثالث: عاين هذا المبحث مضمون كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط–الجيل الثاني– وقام بوصف وتحليل ما جاء فيه من نصوص، وخطابات، وأنشطة، وتطبيقات...وذلك لمعرفة مدى ملاءمتها لمستوى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط وقدراتهم الذهنية والفكرية. بالإضافة لذلك الكشف عن مدى مطابقتها للكفاءات الختامية والشاملة التي سطرها منهاج الجيل الثاني.

المبحث الرابع: خصص المبحث الرابع من البحث للدراسة الميدانية إذ حلل وناقش نتائج الاستبانة التي وزعت على عينة من الأساتذة لمعرفة وجهة نظرهم اتجاه محتوى كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط. هذا وقسمت الاستبانة إلى ثلاثة محاور هي:

المحور الأول: تم فيه تحليل خصائص عينة المبحوثين كالسن، والمؤهلات العلمية، والخبرة، الوضعية المهنية، وعدد التلاميذ في الصف.

المحور الثاني: اهتم بتحليل العبارات التي تعنى بواقع مناهج الجيل الثاني في الطور المتوسط، من مثل:

هل تلقيت تكوينا حول مناهج الجيل الثاني؟ هل أنت على اطلاع دائم بمستجدات اللسانيات التعليمية عامة وتعليمية اللغة العربية خاصة؟

المحور الثالث: عالج العبارات الخاصة بعناصر منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط للجيل الثاني الخمسة وهي: الأهداف، وطريقة التدريس، والوسائل التعليمية، ومحتوى الكتاب المدرسي، والتقويم.

وهنا ننوه إلى أن أغلب الأسئلة عنيت بالعنصر الرابع من عناصر المنهاج ألا وهو محتوى الكتاب المدرسي، ذلك أن لب موضوع البحث ككل يدور حول محتوى كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط للجيل الثاني.

المبحث الثاني: ماهية الكتاب المدرسي ووظائفه من المنظور المعرفي الحديث

رغم تعدد الوسائل التعليمية وكثرتها و بأشكال متنوعة، إلا أن الكتاب المدرسي لا يزال يحتفظ بالمكانة الهامة والمحورية في المنظومة التربوية الجزائرية. وذلك لأنه يعتبر أهم مصدر تعليمي يتوفر على خلاصة خبرة مجموعة من المؤلفين الذين تم تعيينهم من طرف الوزارة الوصية لتجنيد المعارف وترتيبها لتكون الأداة التي تسمح لطرفي العملية التعليمية —المعلم والمتعلم– من التفاعل الإيجابي أثناء الفعل التعليمي داخل الصف وتحقيق الأهداف المنشودة ونقل المعارف والمفاهيم والمهارات. ونظرا للدور الفعال الذي يؤديه الكتاب المدرسي في تربية النشئ وتعليمهم، فإنه من الواجب على المتخصصين في ميدان التأليف أن يصمموا وبعناية فائقة أبواب وفصول الكتاب المدرسي وحسن إنتاجه شكلا ومضمونا بما يتماشى مع الأسس التقنية والمعرفية والفنية وكذا القدرات الذهنية للمتعلمين–التلاميذ–.

وعليه نطرح بعض التساؤلات: أ– ما ماهية الكتاب المدرسي؟ وما علاقته بالمنهاج التعليمي؟ وفيما تتمثل وظائفه واستخداماته في التربية المدرسية؟ وما هي الشروط التي بموجبها نحكم على جودة الكتاب المدرسي؟ وما هي الآليات والمعايير الواجب اعتمادها في صناعته وإخراجه وهندسته؟ وما هي أهم الطرق العلمية المعتمدة في تقييمه؟.

هذه الأسئلة وأخرى سنحاول الإجابة عنها في هذا المبحث، ومن ثمّ نتطرق لكتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط–الجيل الثاني– بالوصف الدقيق والتحليل المفصل لما جاء فيه من ناحية الشكل والمضمون وغايتنا فى ذلك إبراز مواطن القوة فيه فنعززها ونثبتها، والكشف عن نقاط الضعف لمحاولة تجاوزها وتعديلها، وبطبيعة الحال تكون من طرف الجهة الوصية على ذلك.

أولا– مفهوم الكتاب المدرسي:

هو الشكل التقليدي للكتاب الذي يوزع على الطلاب، ويضم محتوى أحد المقررات الدراسية، أي أنه الوعاء الذي يتضمن محتوى المادة الدراسية المطلوب تقديمها للطلاب، وفي ضوء هذا السياق نجد أن اليونسكو تعرف الكتاب بأنه كل مطبوعة غير دورية تحتوي على 49 صفحة على الأقل باستثناء الغلافين.

كما يعرف الكتاب المدرسي بأنه مجموعة من المعلومات المختارة والمبوبة والمبسطة التي يمكن تدريسها، والتي من حيث عرضها تمكن الطالب من استخدام الكتاب المدرسي بصورة مستقلة، وبعبارة أخرى، إنه مادة تعليمية عرضت فيها المادة العلمية بطريقة منظمة ومحتارة في موضوع معين، وقد وضعت في نصوص مكتوبة بحيث تناسب موقفا بعينه في عمليات التعليم والتعلم.

ويعرف الكتاب المدرسي أيضا بأنه وثيقة رسمية موجهة مكتوبة ومنظمة كمدخل للمادة الدراسية، ومصممة للاستخدام في الصف الدراسي، وتتضمن مصطلحات ونصوص مناسبة وأشكالا وتمارين ومعينات للطالب على عملية التعلم، ومعينات للمعلم على عملية التدريس.[8]

وهو كذلك-الكتاب المدرسي- الوعاء الذي يحتوي المادة التعليمية الذي يفترض فيها أنها الأداة-أو إحدى الأدوات على الأقل- التي تستطيع أن تجعل التلاميذ قادرين على بلوغ أهداف المنهج المحددة سلفا، وهو المرجع الأساسي الذي يستقي منه التلميذ معلوماته أكثر من غيره من المصادر، فضلا عن أنه -أي الكتاب- هو الأساس الذي يستند إليه المدرس في إعداد دروسه قبل أن يواجه التلاميذ في حجرة الدراسة.[9]

ومن التعاريف السابقة ننتهي إلى أن الكتاب المدرسي هو كتاب منهجي -curriculum" "texbook أو كتاب مقرر " Required-texbook" ومهما يكن المسمى فإنه يبقى من حيث المبدأ وثيقة تربوية مكتوبة غالبا يستخدمها المعلم والمتعلمون في التعليم والتدريس لتحصيل الأهداف المنهجية المطلوبة، ويأتي الكتاب المدرسي حسب تبنيه من الجهات الرسمية في التربية المدرسية لتمثيل المنهاج المدرسي أو كترجمة له أو كبديل عنه.[10]

ثانيا- أهمية الكتاب المدرسي:

يضطلع الكتاب المدرسي بأهمية كبيرة في الوسط التربوي، إذ يعتبر أحد أركان العملية التربوية الأساسية، فهو من أقوى وأنفع الوسائل التعليمية، وتكمن أهميته في كونه:

---

[8] - محمد السيد علي، موسوعة المصطلحات التربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط1، 1432هـ/2011 م، ص 64.

[9] - عبد اللطيف الفاربي وآخرون، معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، ج2، ص188.

[10] - محمد زياد حمدان، تقييم الكتاب المدرسي باعتبار مجاله الحيوي في الغرف الصفية المندمجة، دار التربية الحديثة، سورية، (د.ط)، 2018م، ص11.

– يقدم للطلبة قدرا مشتركا من المعلومات والحقائق لتحقيق الهدف المنشود في سلوكهم.

– يتيح الفرص أمام المدرس لاستخدام العديد من طرائق التدريس وخاصة التي تحتاج إلى وجود الكتاب المدرسي بين يدي الطلبة حينما يكلف المعلم طالب أو عدة طلاب بقراءة فقرة من الكتاب لاستنباط معلومات أو عقد مقارنة مع معلومات خارجية.

– يتيح للطلبة فرص التدريب على مهارة القراءة بحيث يكون الكتاب عونا للتلاميذ في المواد الأخرى.

– يضع إطار عاما للمقرر الدراسي وفقا لأهداف معينة تم تحديدها مسبقا.

– يعالج المادة العلمية بطرق وأمثلة من البيئة القريبة من إدراك التلاميذ وبعيدة عن الغموض والتكليف مما ييسر استيعابها وفهمها.

– المرجع العلمي الأول للمعلم والطالب وهو المنطلق للطلاب إلى عالم البحث والمعرفة والتفكير المنظم والاطلاع.

– أنه من إنتاج أساتذة لهم قيمتهم العلمية وقدرهم الواضح بين المشتغلين بالعملية التربوية.

– يشتمل على مجموعة من الوسائل التعليمية المتنوعة من صور وخرائط متعددة وملونة وأشكال توضيحية، ورسوم بيانية وإحصاءات، وهذا بدوره يثري عملية التعليم.

– يساهم في نقل ثقافة المجتمع إلى الطلبة من جيل إلى جيل، بل يعمل على المحافظة على التراث الثقافي وتنقيته.[11]

نستشف من النقاط السابقة أن أهمية الكتاب المدرسي تبرز في كونه وسيلة مثلى يتمكن المتعلم من خلالها تحقيق المفاهيم الصحيحة وتكوين قدراته وتنمية مواهبه، وزيادة معارفه ومداركه السلوكية، و التزود بالوعي والاتصاف بحسن السلوك. هذه الأهمية الكبيرة للكتاب المدرسي تفرض على الجهات الوصية تأليف

[11] – ابتسام صاحب الزوبني وضياء العرنوسي وحيدر حاتم، المناهج وتحليل الكتب، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1434هـ/2013م، ص103-104.

وإخراج الكتاب والعناية به من حيث التدقيق اللغوي والإخراج المطبعي والمحتوى العلمي المتميز والمناسب للقدرات الذهنية للتلميذ، وذلك لكي يؤدي الأهداف المنشودة.

ثالثا– مواصفات الكتاب المدرسي وشروط الجودة:

أ– من حيث التأليف: انطلاقا من أن الكتاب المدرسي وعاء لخبرات تربوية متعددة، فيجب أن يكون تأليفه على أيدي مجموعة من المتخصصين وأهل الخبرة في المادة الدراسية التي يعالجها حتى نضمن صحة المادة المكتوبة علميا عن طريق إنسان متخصص في طرائق التدريس حتى يسهم في تحقيق التناسق بين المادة العلمية وكيفية معالجتها من جانب المعلم بأسلوب تربوي، هذا باشتراك متخصص في الوسائل التعليمية كي يسهم في تقديم أهم الوسائل التعليمية التي تناسب المادة الدراسية المعالجة بالكتاب، كذلك يجب أن يشترك مع من سبق متخصص في اللغة لضمان سلامة التراكيب اللغوية وتمشيا مع مستوى إدراك المتعلم، هذا بالإضافة إلى اشتراك متخصص في الإخراج حتى نضمن جودة الشكل العام للكتاب.

ب– من حيث المحتوى:

– يجب أن يكون محتوى الكتاب المدرسي مرتبطا بالأهداف المنشود تحقيقها.

– يجب أن يكون المحتوى مرتبطا بحاجات وقدرات المتعلم من جانب وحاجات واتجاهات ومتطلبات المجتمع من جانب آخر.

– يجب أن يكون محتوى الكتاب مواكبا للتقدم العلمي والتطور التكنولوجي الذي يتسم به القرن الواحد والعشرون.

– يجب أن تكون موضوعات الكتاب المدرسي مترابطة مع بعضها البعض من أجل خدمة قضايا أو مشكلات أو مواقف محددة.[12]

[12] – محمد السيد علي الكسباني، المنهج المدرسي المعاصر بين النظرية والطبيق، مؤسسة حورس الدولية للنشر، الإسكندرية، مصر، ط1، 2010م، ص148-149.

– يجب أن تكون فصول الكتاب متدرجة في عرضها للموضوعات الدراسية من السهل إلى الصعب فالأصعب.

– يجب أن يكون هناك توازن معقول بين عمق المحتوى وشموله (المعالجة الكمية والكيفية للموضوعات المختلفة).

– يجب أن يكون المحتوى متنوعا بتنوع الفروق بين المتعلمين لضمان استفادة الكل وليس البعض منهم.

– يجب أن يحتوي الكتاب على قدر كاف من الأسئلة والاختبارات التي تقيس تفكير المتعلم وليس ذاكرته فقط.

– يجب أن لا يغفل الكتاب النشاط المصاحب (إطلاعات خارجية –أبحاث –تجارب).

ج– من حيث الإخراج: (الشكل)

– يجب أن يكون غلاف الكتاب متينا وجذابا من أجل المحافظة على ما بداخله.

– يجب أن يكون الورق مصقولا حتى لا يتلف بسرعة في يد المتعلم.

– يجب أن يكون حجم الكتابة (النبط) مناسبا لسن المتعلم، فالمتعلم المبتدئ يحتاج إلى النبط الكبير من أجل سهولة القراءة.

– يجب أن يكون عرض الموضوع في فقرات مرتبة ومنمقة ومستقلة بحيث تحتوي كل فقرة على فكرة رئيسية.

– يجب أن تكون الوسائل التعليمية مناسبة للموضوعات وصحيحة ودقيقة علميا بالإضافة إلى جاذبيتها للمتعلم.

– يجب أن يتم التعقيب في آخر كل فصل على الأفكار الرئيسية له مع العناية بالتقويم المستمر، شريطة أن

تكون الأسئلة واضحة ودقيقة في كتابتها. وعليه فهذه أهم الأسس والمعايير والتي إذا ما تم إتباعها في بناء وتأليف الكتب المدرسية ستعود بالإيجاب على المعلم والمتعلم معا.[13]

فعندما يجتمع مختص في طرائق التدريس وآخر في الوسائل التعليمية، مع ثالث مختص في اللغة بالإضافة إلى رابع مختص في الإخراج فإننا بذلك نضمن جودة المادة العلمية التي بين دفتي الكتاب المدرسي بجميع نواحيها.

رابعا– عناصر الكتاب المدرسي:

يتشكل الكتاب المدرسي من مجموعة عناصر تتكامل مع بعضها في تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية التي وضع الكتاب من أجلها. ويمكن إيجاز هذه العناصر بالآتي:

1– مقدمة الكتاب: تشكل مقدمة الكتاب أول العناصر التي يقوم عليها الكتاب المدرسي لما لها من دور في إعطاء فكرة عامة عن الأفكار الأساسية التي تتضمنها وحدات الكتاب أو فصوله، وأهمية المادة التي يقدمها للدارس، ومدى حاجته إلى توظيفها في الحياة، مع الإشارة إلى الأهداف التعليمية التي ينبغي تحقيقها بعد دراسة الكتاب، فضلا على أن المقدمة تحتوي على إرشادات توجه المتعلم في عملية التعلم، والمعلم في عملية التعليم، زد على ذلك أن المقدمة ينبغي أن تشير إلى المبادئ الأساسية التي تمت مراعاتها في عملية التأليف وتنظيم المحتوى، وتشير إلى بعض المصادر المساندة التي يمكن الاستعانة بها من المتعلم والمعلم بقصد الوصول إلى نواتج تعلمية أفضل.

2– الأهداف التعليمية للكتاب المدرسي: إن أهمية الأهداف التعليمية واحتواء الكتاب المدرسي عليها تنبثق من كون الكتاب المدرسي عبارة عن ترجمة لمحتوى المنهج وعناصره، وهذا يعني أن أهداف الكتاب المدرسي ينبغي أن تكون ذوات صلة وثيقة بأهداف المنهج علما بأن أهداف الكتاب المدرسي تتوزع بين أهداف عامة يمكن تحقيقها بعد دراسة الكتاب بكافة وحداته وموضوعاته، وأهداف خاصة بكل وحدة أو

[13] – محمد السيد علي الكسباني، المنهج المدرسي المعاصر بين النظرية والطبيق، مؤسسة حورس الدولية للنشر، الإسكندرية، مصر، ط1، 2010م، ص149-150.

موضوع، وهذا يعني أن لا يكتفي بذكر الأهداف العامة إنما تذكر أهداف الوحدات أو الموضوعات قبل الدخول فيها لكي يعرف الدارس ماذا يراد منه بعد دراسة كل وحدة أو موضوع.[14]

3– المحتوى: يمثل المحتوى عنصرا هاما من عناصر المنهج التي ترتبط بعضها ببعض ارتباطا وثيقا، فالمحتوى يرتبط بالأهداف وطرق التدريس ووسائلها وكذلك بالأنشطة ووسائل التقويم.

أ– تعريفه: ويعرف المحتوى بأنه المادة التعليمية وما تشتمل عليه من خبرات تعليمية تستهدف إكساب المتعلمين الأنماط السلوكية المرغوبة من معلومات ومهارات ومعارف وطرق تفكير واتجاهات وقيم اجتماعية بقصد تحقيق النمو الشامل للمتعلمين وتعديل سلوكهم.

أو هو كل ما يشتمل عليه المنهج من المعارف الإدراكية والأدائية (المهارية) والقيمية (الوجدانية) والاجتماعية بقصد تحقيق النمو الشامل للتلميذ طبقا للأهداف التربوية المنشودة.[15]

ب– مكوناته: ويتكون المحتوى من عناصر ممثلة فيما يلي:

الحقائق: الوحدات الأساسية للبنية المعرفية وهي معلومات أساسية ثبتت صحتها، وتنطبق على الواقع على أساس الملاحظ، أو القياس، أو التجريب.

المفاهيم: تجريد للعناصر أو الخواص المشتركة بين الحقائق أو الظواهر أو الأحداث، ويعطي المفهوم عادة اسما أو رمزا أو مصطلحا، ودلالته اللفظية.

التعميمات والمبادئ: مجموعة من المفاهيم أو الحقائق المتشابهة والمترابطة معا، وتجمع بين موقفين أو أكثر في عبارة لفظية شاملة.

القواعد: هي علاقة بين مجموعة من المفاهيم العلمية تصف ظاهرة أو حدث وصفا كيفيا أو كميا.

---

[14] – عبد الرحمان الهاشمي ومحسن علي عطية، تحليل مضمون المناهج الدراسية، ص83–84.

[15] – صلاح عبد الحميد مصطفى، المناهج الدراسية عناصرها وأسسها وتطبيقاتها، دار المريخ للنشر، الرياض، المملكة العربية السعودية، (د.ط)، 1420هـ/2000م، ص37–38.

القوانين: تصف علاقة بين مفهومين أو متغيرين معا، ويعد القانون درجة من درجات التعميم، إلا أنه يصف العلاقة بين متغيرين وصفا كميا أو كيفيا.

النظريات: تقع في قمة البنية المعرفية لمجال علمي وتعبر عن مجموعة من التصورات الذهنية الافتراضية التي تفسر الظواهر والأحداث تفسيرا مجردا، ويضع الإنسان هذه النظريات لربط الظواهر وتكاملها معا، والتنبؤ ببعض النتائج المستقبلية، وقد تتغير النظرية أو يتم دحضها مع التجريب العلمي لها بعد ذلك.[16]

ج– العوامل المؤثرة في اختياره: عملية اختيار المحتوى والخبرات التعليمية ليست سهلة كما يتصور البعض، فالمحتوى والخبرات التعليمية يتم اختيارها في ضوء دراستنا للمجتمع وللمتعلم ولطبيعة العملية التربوية وللمستجدات العصرية، وبناءا على ذلك فإن كل ما يرتبط بهذه الجوانب من حقائق يمكن أن يتخذ دليلا يوجهنا في اختيار محتوى المنهج وخبراته.

من هنا تبرز المشكلة المتمثلة في الحاجة إلى المعايير الأساسية التي يتم في ضوئها اختيار محتوى المنهج، و مما يؤكد الحاجة إلى مثل هذه المعايير العوامل التالية:

– الزيادة الكبيرة في كم المعرفة في ظل عصر التطور والسرعة.

– التغيرات الاجتماعية السريعة التي تحتم على الدارس أن يعيد النظر في المناهج في ضوء حاجات الطلبة وأهدافهم.

– عدم التجانس الواضح بين طلبة المدارس، مما يتطلب تكييف المنهج بحيث يتلاءم مع التباين السريع في الميول والقدرات والحاجات.

– التغيرات السريعة التي تحدث في المجتمع والمستجدات التي تطرأ عليه.

– عدم وجود اتفاق تام على المعايير أو المحكات التي يمكن الاعتماد عليها في اختيار المحتوى أو طريقة

[16] – زبيدة محمد قرني، تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، المنصورة، مصر، ط1، 2016م، ص109.

تنظيمه.[17]

د- مراحل اختيار المحتوى: تسير عملية اختيار المحتوى في مراحل متسلسلة كما يأتي:

1- مرحلة اختيار الموضوعات الرئيسية: تعتبر هذه المرحلة الأولى في عملية الاختيار، حيث يتم اختيار الموضوعات الرئيسية التي تعتبر ترجمة حقيقة لأهداف المنهج، على أن تكون هذه الموضوعات مترابطة، يظهر منها وحدة الموضوع وطبيعة المحتوى والأبعاد التي ينبغي أن يدرسها التلميذ، مع مراعاة أن يتناسب كم هذه الموضوعات وما تتضمنه من أبعاد مع الوقت المخصص لها في الخطة التعليمية، مع وجود مرونة تسمح باحتواء أفكار جديدة داخلها إذا لزم الأمر.

2- مرحلة اختيار الأفكار الأساسية التي تحتويها الموضوعات: وهذه هي المرحلة الثانية، يتم اختيار الأفكار الرئيسية التي يجب أن يشملها كل موضوع، حيث أن هذه الأفكار تعتبر الأساسيات المكونة للمادة، ولذلك يجب أن تكون شاملة لما يجب أن يعرفه التلميذ حتى يلم بالمادة التعليمية. كما يجب أن تتمركز هذه الأفكار حول محور معين يساعد عل اختيار المعلومات والمفاهيم المناسبة، مما يعطي نظرة كلية ذات معنى ودلالة للموضوع، كما ييسر عملية ربط موضوعات المحتوى وتكاملها ويمكن الاستعانة في تحديد هذه الأفكار الأساسية بمجموعة من خبراء المادة، ووضعها في قوائم لعرضها على مجموعة أخرى من خبراء المادة والمعلمين لاختيار أكثر هذه الأفكار أهمية وصدقا ودلالة لكل موضوع من الموضوعات التي تم اختيارها.

3- مرحلة اختيار المادة الخاصة بالأفكار الرئيسية: يتم اختيار المادة المناسبة لكل فكرة رئيسية، ونتيجة وجود كم كبير ومتنوع من المادة التي يمكن أن تتضمنها كل فكرة رئيسة، لذا يتم اختيار عينة مناسبة لكل

[17] - حامد عبد الله طلافحة، المناهج-تخطيطها، تطويرها، تنفيذها-، الرضوان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1434هـ/ 2013م، ص151.

فكرة على أن تكون هذه العينة مثالا صادقا يعبر عن الفكرة الأصلية ويرتبط بها ارتباطا منطقيا، وبما يرتبط بأكبر قدر من الأهداف، وبما يحقق المعايير التي يجب أن يكون عليها المحتوى.[18]

هـ- طرق اختيار المحتوى: يمكن الاستعانة بطريقة أو أكثر من الطرق الآتية في اختيار المحتوى:

الطريقة الأولى: المختصين، تشكيل لجنة من عدد من المختصين وتضم المعلم والأستاذ الجامعي المختص في المادة المراد اختيار محتواها، والمشرف المختص للمادة، ولكنها طريقة تتميز بالذاتية إلى درجة كبيرة، والتي يمكن إصلاحها بعدة أمور من أهمها زيادة عدد المشاركين من المختصين وتفعيل المناقشات ثم الاختيار بناءا على إجماع عام.

الطريقة الثانية: استخدام الاستبيانات والمقابلات الشخصية والمؤتمرات وحلقات النقاش حول موضوعات تضمن اختيار المحتوى الأفضل، إلا أنها طريقة غير كافية ولا بد لها من أسلوب داعم آخر للوصول للمحتوى المطلوب.

الطريقة الثالثة: دراسة مناهج أكثر تطورا، من خلال الاطلاع على محتويات المناهج في دول متقدمة للبناء عليها والاستفادة منها مع الوعي التام للمجتمع الذي تخدمه المناهج، ومدى إمكانية الاستفادة منه في مجتمعاتنا.

الطريقة الرابعة: التجريب، وذلك بالقيام بالتجريب العلمي الموضوعي لمحتوى معين، ويختار ضمن معايير محددة على عينة عشوائية تجريبية واختيار عينة ضابطة ومقارنة النتائج، وعلى أساس هذه المقارنة يتم التأكيد على صلاحية المنهج أو عدم صلاحيته في تحقيق الأهداف المنشودة.

الطريقة الخامسة: التحليل، وتتم عملية التحليل باستخدام مجالات النشاط المختلفة لدى الكبار في حياتهم اليومية في سبيل استخدامها لتعليم الطلبة، بمعنى أن تكون نشاطات الكبار هي الأهداف، والمنهج هو كيفية

[18]- فؤاد محمد موسى، المناهج (مفهومها، أسسها، عناصرها، تنظيماتها)، جامعة المنصورة، مصر، (د.ط)، 2002م، ص282-283.

ممارسة الطلبة للأنشطة، وبالطبع فإن الأنشطة التي تخدم هذا الموضوع هي التي ترتبط بالجوانب الآتية من نشاطات الحياة مثل اللغة والصحة والصحة النفسية والدين والعمل وغيرها.[19]

و– تنظيم المحتوى التعليمي: ويقصد بتنظيم المحتوى التعليمي عملية انتقاء الخبرات التعليمية وتركيبها على وفق نسق معين من التنظيم المنطقي أو التنظيم السيكلوجي أو الاثنين معا بغية تسهيل تعلم التلاميذ لتلك الخبرات وبفاعلية وبما يحقق الأهداف التربوية المنشودة.

ويحقق التنظيم الناجح للمحتوى عدة مزايا منها: رفع جودة التعليم في اكتساب التلاميذ للمعرفة، وتنمية مهاراتهم لاستخدامها في الواقع السلوكي، فضلا عن أنه يمكن مؤلفي الكتب المنهجية المدرسية من وضعها بأسلوب تربوي واضح ومتناسق وملائم لخصائص المتعلمين، كما يساعد تنظيم المحتوى المعلم على اختصار الوقت والجهد في تنفيذ المنهج، ويتم تنظيم المحتوى بأحد الأسلوبين الآتيين أو كليهما معا:

1– أسلوب التنظيم المنطقي: ويقصد به تنظيم المادة التعليمية وفقا لمنطقية المادة ذاتها، وطبيعتها، ومنهجيتها في بناء مكوناتها العلمية، ففي مادة التاريخ مثلا يتم تنظيم موضوعات المنهج من التاريخ القديم ثم الوسيط فالحديث فالمعاصر...وهكذا على نحو متسلسل.

2– أسلوب التنظيم السيكولوجي: وهو تنظيم المحتوى على وفق قدرات المتعلمين واستعداداتهم وحاجاتهم وميولهم واهتمامهم، واعتمادها أساسا أوليا للمنهج الدراسي. ويطرح هذا الأسلوب وحدات موضوعية من قبيل: بيئتي، نظافة مدرستي، وطني، هواياتي...

ومن الملاحظ أن بعض الباحثين يشيرون إلى تنظيم ثالث ألا وهو(التنظيم الزمني) وهو متضمن أساسا في التنظيم المنطقي، فالتسلسل الزمني أسلوب شائع في عرض المحتوى المعرفي للكثير من المواد والمقررات الدراسية

[19] – حامد عبد الله طلافحة، المناهج–تخطيطها، تطويرها، تنفيذها–، ص163–164.

منسجم مع التفكير المنطقي. وهناك بعض الآليات الفرعية في تنظيم المحتوى، وهي لا تخرج عن إطار التنظيمين الآنفي الذكر نوجزها في الآتي:[20]

– عرض المعلومات السهلة أولا، ثم الانتقال التدريجي إلى الأصعب منها فالأصعب.

– البدء بالصورة الكلية وصولا إلى العناصر الجزئية المكونة لها.

– الأخذ بالمحسوسات من الظواهر المدركة بالملاحظة ثم الانتقال إلى الأفكار المجردة (من المحسوس إلى المجرد).

– عرض الموضوعات المعلومة لدى التلميذ أو تلك التي يألفها إلى الموضوعات المجهولة أو التي لا يألفها.

– الأخذ أولا بالمعرفة التي تلبي الحاجات الأساسية للفرد أو المجتمع ثم الانتقال منها إلى تلك المعرفة التي تعد ثانوية و كمالية لهما.

– إتباع التسلسل الزمني في تناول القضايا من الماضي إلى الحاضر أو العكس.

– دراسة الظواهر المنتشرة في البيئة المحيطة وفق قربها أو بعدها المكاني.

ز– معايير تنظيم المحتوى: لقد أجمع التربويون ووضعوا المناهج على أربعة معايير أساسية لتنظيم محتوى المنهج وهي:[21]

المجال أو المدى: ويقصد به وحدات المحتوى المتضمنة في المفاهيم والأفكار والخبرات المطلوب اكتسابها من قبل المتعلم، وهذا المدى يتناول الاتساع والعمق والاتساق بينهما، وشمول المدى عليها يعد معيارا للحكم عليه.

التتابع: ويعني الترتيب الذي يوضح المحتوى وينظم على أساسه، فقد يكون التتابع زمنيا وقد يكون منطقيا، وقد يكون عملياتيا أو للوصول إلى مستويات أعلى من المعالجات، فمثلا قد يكون ترتيب محتوى المنهج

[20] – ينظر: فاضل خليل إبراهيم، أساسيات في المناهج الدراسية، دار الأثير للطباعة والنشر، الموصل، العراق، (د.ط)، 2011م، ص80-83.

[21] – طاهر محمد الهادي محمدد، أسس المناهج المعاصرة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1433هـ/2012م، ص158.

يسير وفق تطوير مراحل النمو المختلفة أو الصفة التراكمية والبنائية للمعرفة وقد يكون التمكن من شيء ضروري للتمكن من شيء آخر هو أساس التتابع.

الاستمرارية: ويقصد بهذا المعيار تناول الأفكار والموضوعات والمهارات أكثر من مرة في المنهج المدرسي، خاصة وأن معظم الطلاب لا يستوعبون تلك الأفكار أو الموضوعات أو يكتسبون المهارات بمجرد المرور بالخبرة مرة واحدة. لذا فإن المحتوى يجب أن يخطط وينظم لتقديم خبرات متعددة وتدور حول نفس الفكرة لكن في أشكال مختلفة ومناسبة للطلاب ذوي المستويات المتباينة.

التكامل: يحدث داخل المتعلم ويحس به عندما يجد علاقات ارتباطية وثيقة بين المفاهيم والمهارات والقيم التي تشكل أحد المناهج، كما أنه يساعد المتعلم على الربط بين الخبرات المختلفة وعناصر المنهج المتعددة للتعامل مع ما يواجهه من تحديات أو مشكلات حياتية.

ح– العقبات التي يمكن أن تحد من فاعلية تأثير المحتوى الدراسي: المحتوى الدراسي يتأثر بالمعلم والمتعلم والبيئة والمجتمع والثقافة والنظريات التربوية، وباعتبار أن كل عامل من العوامل المشار إليها يخضع لقوانين التغيير المتلاحقة، فمن الضرورة أن يقسّم واضعوا المناهج بالكثير من المرونة أثناء صياغتها وذلك لتجنب العقبات التي يمكن أن تعترضهم أثناء التطوير وتتمثل هذه العقبات فيما يلي:

– إعمال واضع المحتوى فكره الخاص عند اختيار الموضوعات دون إشراك آخرين من ذوي الخبرات.

– عدم اللجوء لمشورة المتخصصين في المناهج لمساعدتهم في كتابة المادة العلمية بصورة مشوقة.

– محدودية عدد القائمين بكتابة المادة الدراسية.

– الفجوة العلمية بين المحتوى الدراسي مع الأهداف.

– تأثير السرد على طرق التدريس.

– تأثير نظم الامتحانات التقليدية.[22]

– بالإضافة إلى هذه النقاط طرح الأستاذ أحمد حسين اللقاني إشكالات تخص المحتوى الدراسي نذكر من بينها سؤاله الذي مفاده: لماذا هذا المحتوى بالذات؟ ويقصد بتساؤله هذا قضية النظر إلى كل مجال من مجالات المعرفة وإعطاء وزن لمجال معين أكثر من المجالات الأخرى، وهذا ينعكس على قدر المحتوى الذي يقع عليه الاختيار وعلى عدد الساعات المخصصة لكل مجال في التوقيتات المدرسية وما يظهر فيها من تفاوت واضح. إن هذه النظرية يمكن قبولها في ظل الاختلاف الواضح بين إمكانات كل مجال وما يمكن تحقيقه من أهداف من خلال كل منها. ولكن في ظل اتخاذ المادة محور للعملية التربوية وغايتها الأساسية نشعر أن هذه المسألة لا تتم على أساس واضح ولا في ضوء معايير واضحة أو محددة يمكن من خلالها إصدار القرار العلمي السليم... ومن ثمّ فإن هذه النظرية–تفضيل مجال على آخر– ليست من الموضوعية في شيء.

– ومن العقبات التي أشار إليها الأستاذ أحمد حسين اللقاني هي اشتمال المنهج على عدة موضوعات تصلح لتحقيق هدف واحد فقط. بمعنى أنه إذا كان هناك موضوعا يستهدف من وراء تدريسه التدريب على الملاحظة الدقيقة وجمع الأدلة، فإنه يكفي في هذا السبيل عدد من المواقف التي تتاح للمتعلم تحقيقا لهذا الهدف. وخاصة أن مثل هذا الهدف يكون في الغالب موضع اهتمام وتقدير في الصفوف التعليمية التالية، وبالتالي فلا داع على الإطلاق لشمول المنهج على عدة موضوعات تصلح لتحقيق هذا الهدف وخاصة أنه ليس الهدف الوحيد للمنهج.

– ومن ذلك أيضا أن هناك من المحتويات ما يفترض فيه الصلاحية لتحقيق بعض الأهداف، ولكن سرعان ما يتبين على المستوى التنفيذي الكثير من أوجه التكرار والتداخل وعدم توافر الامكانات والخبرات الكفيلة بالإفادة من هذا المحتوى وتوظيفه في مواقف تعليمية مخططة تستهدف مساعدة المتعلم على تحقيق الهدف، وبذلك تتضاءل قيمة المحتوى المختار والجهد الذي بذله المعنيون في هذه العملية.

[22] – عادل أبو العز سلامة، تخطيط المناهج المعاصرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2008م، ص154.

– فضلا عن النقاط الآنفة الذكر نجد ظاهرة أخرى تمثل قمة الخطورة، وهو ما يمكن أن تطلق عليه "ظاهرة المحتوى الواحد" أي المحتوى الواحد بالنسبة لجميع الأفراد، فكما هو معلوم أن جميع الأفراد ليسوا على نمط واحد لا من ناحية المعرفية ولا من حيث الخلفية الثقافية ولا من حيث البناء الوجداني... ولذلك فإن المحتوى يجب أن يختلف على الأقل من بيئة إلى أخرى إن لم يكن من مدرسة إلى أخرى، وهو الأمر الذي يلقي تبعات من نوع معين على السلطات التربوية وعلى المعلم كذلك.[23]

ط–1– تحليل المحتوى: هو أسلوب من أساليب البحث العلمي يندرج تحت منهج البحث الوصفي والغرض منه معرفة خصائص مادة الاتصال أو الكتب المدرسية، ووصف هذه الخصائص وصفا كميا معبرا عنه برموز كمية إلى جانب ما يتم الحصول عليه من نتائج بأساليب أخرى تكون مؤشرات تحدد اتجاه التطوير المطلوب.[24]

وهو كذلك أهم أساليب التقويم التربوي خصوصا عند الحكم على محتوى أية مادة تعليمية وتحقيق أهدافها، أو محتوى أي منهج دراسي، للحكم على مدى جودة هذا المحتوى، ومدى شموله، ومدى تكامله رأسيا على مستوى كراحل التعليم، وأفقيا على مستوى المناهج الأخرى للصف الدراسي نفسه، ومدى كفايته لتحقيق الأهداف المنوطة به.. إلى غير ذلك من المعايير. ويستخدم هذا الأسلوب غالبا في تحليل الكتب الدراسية للحكم على مدى جودة هذه الكتب بداية من الإخراج والطباعة، ومرورا بالأسلوب واللغة وانتهاء بكفاية ودقة المضمون العلمي لتلك الكتب.[25]

2– أهداف تحليل المحتوى: لتحليل المحتوى أهدافا تختلف باختلاف طبيعة المجال الذي يجري فيه، ويمكن تحديد أبرز أهداف تحليل المحتوى في المجال التربوي والكتب المدرسية خاصة بما يأتي:[26]

---

[23]– ينظر: أحمد حسين اللقاني، المنهج الأسس–المكونات–التنظيمات، دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة، مصر، (د.ط)، 1995م، ص157–159.

[24]– عبد الرحمان الهاشمي ومحسن علي عطية، تحليل مضمون المناهج الدراسية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2، 1435هـ/2014م، ص 175.

[25]– حسن شحاتة وزينب النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، ص 93.

[26]– عبد الرحمان الهاشمي ومحسن علي عطية، تحليل مضمون المناهج الدراسية، ص 177–178.

- تعرف ماهية المحتوى ومكوناته من الأفكار والمفاهيم والمبادئ والقوانين والاتجاهات والمهارات.

- تحسين نوعية الكتب المدرسية والمواد التعليمية ورفع كفايتها اللازمة لتحقيق أهداف المنهج التربوي.

- اكتشاف جوانب الكفاية والقصور في الكتب المدرسية والمواد التعليمية التي تقدم إلى الطلبة بقصد تحسينها وبيان أي الموضوعات فيها أكثر قيمة.

- تقديم العون لمؤلفي الكتب والناشرين والمعنيين بإعداد الكتب المدرسية عن طريق تزويدهم بما ينبغي تضمينه في المحتوى وما ينبغي تجنبه وذلك عندما يكون التحليل لأغراض التخطيط وتصميم الكتب المدرسية.

- تحديد أنماط التفكير والمهارات العقلية التي ينميها الكتاب المدرسي.

- إجراء موازنة بين المحتوى وحاجات الطلبة وميولهم واحتياجاتهم.

- تعرف المستويات المعرفية والأهداف التي يشدد عليها الكتاب المدرسي.

- تحديد مستوى العلاقة بين شكل محتوى الكتاب ووضوح المادة التي يقدمها الكتاب المدرسي.

- تحديد مدي كفاية الكتاب المدرسي في معالجة الموضوعات التي يتناولها.

- تحديد القيم السائدة في محتوى الكتاب المدرسي وأنواعها من حيث كونها قيما دينية، أو سياسية، أو اجتماعية، أو غيرها.

- تعرّف المستوى الذي يمكن أن يؤديه محتوى الكتاب المدرسية في مجال التنشئة الاجتماعية والنفسية للمتلقين.

- تحليل الخصائص اللغوية أو الدلالية للرموز وتحديد تكرارات ورودها في النصوص.

- اشتقاق الأهداف التدريسية واختيار استراتيجيات التعليم الملائمة والوسائل التعلمية الفعالة.

- مساعدة المعنيين في بناء الاختبارات التحصيلية وفق جداول المواصفات التي تؤسس عليها فقرات الاختبار التحصيلي.

- الكشف عن نوايا المؤلف والأهداف التي يسعى إليها من خلال النص أو المحتوى الذي يقدمه.

3- خصائص تحليل المحتوى: يتميز أسلوب تحليل المحتوى بخصائص هي:[27]

1- الوصفية: المقصود بالوصفية أن تحليل المحتوى يقف عند حدود وصف مادة الاتصال مسموعة أو مقروءة وصفا ظاهريا كما هي، بمعنى أنه يعنى بتحديد سمات ظواهر النص كما هي من دون النظر إلى نوايا صاحب النص أو شخصيته.

2- الموضوعية: وتعني أن ينظر للموضوع كما هو والابتعاد عن الذاتية وعواملها، وابتعاد الباحث عن الافتراضات المسبقة، والتزامه بمكونات الموضوع وظواهره.

3- الكمية: يعتمد تحليل المحتوى على مدى التقدير الكمّي أساسا للدراسة ومنطلقا للحكم على انتشار الظواهر ومؤشرا للدقة في البحث وصدق نتائجه، عن طريق ترجمة المحتوى إلى أرقام أو تقديرات كمية.

4- التنظيم: يتم التحليل في ضوء خطة عملية، تتضح فيها الفروض والخطوات التي يمر بها التحليل، وتحدد فيها فئات التحليل ووحداته وصولا إلى ما ينتهي إليه الباحث من نتائج، ويعني التنظيم وضع إطار عام يتضمن فئات التحليل وطبيعة المادة، والغرض من التحليل.

5- العلمية: حيث يتوافر على صفات الأسلوب العلمي من: موضوعية وصدق وثبات الأدوات، وتنسيق المادة بطريقة يسهل فهمها وإصدار الأحكام عليها.

6- يتناول الشكل والمضمون: إذ يتناول المحتوى من زاويتين:

[27]- ينظر، عبد الرحمان الهاشمي ومحسن علي عطية، تحليل مضمون المناهج الدراسية، ص 181-183.

– يهتم بمضمون المحتوى من أفكار ومعارف وحقائق ومفاهيم وقيم، دون إغفال الشكل الذي تعرض به إلى المتلقي.

– الاهتمام بالشكل الذي ينقل به المحتوى إلى المتلقي على اعتبار تأثير الشكل في إيصال المضمون.

4– اتجاهات تحليل المحتوى: لتحليل المحتوى اتجاهان هما:

أ– الاتجاه الوصفي: ومن أشهر تعريفات هذا الاتجاه تعريف بيرلسون "berlson" الذي يشير فيه أن تحليل المحتوى هو أسلوب بحث وصفي كمي منتظم، موضوعي للمحتوى الظاهري. وعرف كابلان "kaplan" تحليل المحتوى بأنه الدلالات الإحصائية لألفاظ الموضوعات الأساسية، وهذا الاتجاه يتحدد بنقاط أربع هي:

– أن يركز على الاستعمال الوصفي فقط لتحليل المحتوى.

– أن يرتبط هذا الاستعمال بالمحتوى الظاهر للاتصال، وليس بالمعاني الكامنة.

– أن تستعمل نتائج التحليل في تفسير المعاني الكامنة، وأن يكون ذلك الاستعمال تحت ظروف معينة ترتبط بتحديد نموذج لوضوح محتوى الاتصال من جانب والفهم والإدراك لهذا المحتوى من جانب آخر. ولا يفترض تطابق عنصري لهذا النموذج في جميع الظروف.

– إن وجود تحليل على وفق هذا الاتجاه يجب أن يقف عند مجرد الوصف، من دون أن تتعدى ذلك إلى رسم علاقة بين عناصر العملية والاتصال أو التنبؤ باتجاهات هذه العناصر وردود أفعالها.

ب– الاتجاه الاستدلالي: والاتجاه الاستدلالي يتخطى مجرد وصف المحتوى إلى الخروج باستدلالات من عناصر العملية الإعلامية، والمعاني المضمنة أو الكامنة في المحتوى، ويمكن تحديد هذا الاتجاه بنقاط:

– إسقاطه الاهتمام بالتركيز على المحتوى الظاهر فقط.

– إن الهدف الأساسي من عملية تحليل المحتوى هو الكشف عن المعاني الكامنة وقراءة ما بين السطور.

– الاستدلال من خلال المحتوى عن الأبعاد المختلفة لعملية الاتصال وتأثيراته.

– الاهتمام بالمقاييس الكمية وشرط العدد (الإحصاء)، وإن كانت لا تساق في التعريف، إلا أنها تعد طلبا يحقق الموضوعية في تحليل المحتوى.

– استعمال تحليل المحتوى في تحقيق الفروض العملية واختيارها.[28]

5– مراحل تحليل المحتوى وإجراءاته العملية: تلتقي خطوات تحليل المحتوى مع خطوات البحث العلمي في الكير من المراحل وتختلف عنها في إجراءات التحليل وأداته، ويمكن تحديد خطوات تحليل المحتوى بالآتي:

– الشعور بمشكلة البحث.

– صياغة المشكلة.

– تحديد أهداف البحث.

– فرض الفروض.

– إجراءات التحليل: بعد تحديد مشكلة البحث وأهدافه وفروضه ينتقل الباحث إلى إجراءات أسلوب تحليل المحتوى إذا ما وجده الأسلوب الأفضل للبحث في مشكلته وتحقيق أهدافه، وتنطوي هذه الإجراءات على ما يأتي: تحديد مجتمع البحث، اختيار العينة، تحديد فئات التحليل، تحديد وحدات التحليل، تصميم أداة التحليل، صدق التحليل، ثبات التحليل، إجراء عملية التحليل، تبويب البيانات، معالجة البيانات إحصائيا، تفسير النتائج[29]

[28]– سعدون محمود الساموك وهدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، ط1، 2005م، ص 74–76.

[29]– ينظر، عبد الرحمان الهاشمي ومحسن علي عطية، تحليل مضمون المناهج الدراسية، ص 195–232.

4- طريقة عرض وحدات الكتاب: تشكل الطريقة التي يعرض بها الكتاب وحداته أو موضوعاته أحد العناصر التي يتشكل منها الكتاب، فكل وحدة من وحدات الكتاب ينبغي أن تشتمل على:

أ- مقدمة مناسبة تكون في صورة منظمة تتضمن المفاهيم الأساسية للمادة مع المخططات التي تجسد المفاهيم الفرعية وعلاقتها بالمفاهيم الأساسية.

ب- أسئلة تقويمية في نهاية كل وحدة تعين المتعلم على تقويم تعلمه ذاتيا.

ج- تمرينات أو مشروعات تعاونية يمارسها المتعلمون لتعزيز عملية التعلم وتثبيت المعلومات في أذهانهم.

د- خلاصة الأفكار والمفاهيم الواردة في الوحدة.

د- قراءات إضافية مرتبطة بموضوع الوحدة لغرض تحقيق المزيد من التعلم.

هـ- أنشطة تطبيقية لتوظيف المادة في المجالات العملية.[30]

5- أساليب االتقويم: يعد التقويم عنصرا أساسيا من العناصر التي يتشكل منها الكتاب المدرسي لما له من أثر كبير في العناصر الأخرى ونتائج التعلم لذلك يجب أن تحظى أساليب التقويم باهتمام كبير من مؤلفي الكتب.

والتقويم هو مجموعة الإجراءات التي يتم بواسطتها جمع بيانات خاصة لفرد أو مشروع أو ظاهرة أو مادة علمية معينة، ودراسة هذه البيانات بأسلوب علمي للتأكد من مدى تحقيق أهداف محددة سلفا من أجل اتخاذ قرارات معينة.[31]

وتتلخص الطريقة العلمية الممكنة لتقييم الكتاب المدرسي في الأسئلة التالية: ما هو الكتاب المدرسي الذي يراد تقييمه من حيث المحتوى والشكل الفني ومتطلبات التطبيق والنتائج؟، وهل هو مقبول اجتماعيا وتربويا؟ وهل هو قابل للتعلم من قبل المتعلمين؟ وهل هو فعّال تحصيليا وتربويا؟. والذي نريد تأكيده هو أن

[30] - محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، ص248-249..

[31] - رشدي االحمد طعيمة، المناهج الحديثة و طرائق التدريس، ص 248-249.

الكتاب المدرسي عندما يعرض للتوزين والمحاكمة التربوية تؤخذ بعين الاعتبار كافة العوامل المؤثرة فيه والمتأثرة به، بدءا بصناعته علميا وفنيا إلى تطبيقه ميدانيا وانتهاء بقياس نتائجه التحصيلية أو ما يعرف بالفعالية التربوية، كما أن تقييم الكتاب المدرسي بدون هذه الشمولية لن يوصل المختصين إلى نتائج واقعية حيوية يستطيعون بها الحكم على قيمة أو صلاحية الكتاب المدرسي ومن ثم اتخاذ القرارات المناسبة لتحسينه أو تطويره أو تغييره علميا أو فنيا أو ميدانيا، لكن ما هي مصادر تقييم الكتاب المدرسي؟ وما هي وسائل وأدوات تقييمه؟.

أ– مصادر تقييم الكتاب المدرسي: يستمد مختصو التقييم بياناتهم المطلوبة من كل العمليات والظواهر المرتبطة بصناعة أو تطبيق أو إنتاج الكتاب المدرسي، وذلك حسب التركيز أو الهدف الذي سيحققه التقييم في دراسته ويمكننا تلخيص مختلف المصادر التي يمكن جمع البيانات التقييمية منها كما يلي:

– تحصيل المتعلمين الفوري والبعيد المدى والمقصود وغير المقصود، وما يعود به التحصيل على التلاميذ من مواصفات وميول وسلوكيات شخصية.

– المعلمون بواسطة المقابلات واستشفاف آرائهم حول محتوى الكتاب المدرسي ومواده التدريسية، وأنشطة التعلم وحماس التلاميذ واستجابة الكتاب للحاجات العامة للتلاميذ ومجتمعهم، وأساليب تدريسهم وخصائصهم الشخصية والوظيفية.

– الخبراء الذين تسند لهم مهام صناعة وتطبيق الكتاب المدرسي وعمليات تقييمه.

– أولياء أمور المتعلمين والمهتمون من المجتمع المحلي.

– وثيقة الكتاب المدرسي نفسه.

– الوقت المتوفر للتطبيق مدرسيا.

– المواد والآلات والأجهزة والنفقات والتسهيلات والخدمات المساعدة المستخدمة كالكتب المساعدة للكتاب المدرسي والمواد والأفلام والشرائح والدوريات وغيرها من تقنيات ووسائل وتكنولوجيات التعلم والتعليم، كما يركز مختص التقييم في دراسته لهذه العوامل على مدى وكيفية استخدامها في تطبيق الكتاب

المدرسي.[32]

ب– معايير اختيار تقنيات وأدوات تقييم الكتاب المدرسي: يراعى هنا استخدام الأدوات المناسبة لغرض التقييم ومجاله وماهيته، وإذا وجد أن أداة أو نموذجا واحدا لا يكفي لتوفير البيانات المطلوبة عندئذ ينصح باستخدام أكثر من أداة واحدة أو تعديل ما هو كائن ومتوفر لخلق أداة جديدة قادرة أكثر على جمع البيانات والمعلومات المطلوبة. ولكي تكون وسائل وأدوات تقييم الكتاب المدرسي مجدية وفعالة في جمعها للبيانات ينبغي أن يتوفر فيها ما يلي:

– مناسبتها للأهداف ومواضيع التقييم التي ستجري دراستها.

– فعاليتها في جمع المعلومات المطلوبة.

– أن تكون عملية، أي قابلة للتطبيق في البيانات التربوية المعنية بالتقييم.

– توفر الوقت والمصادر الكافية لإجراء وتنفيذ التقييم بواسطتها.

– توفر الخبرات المتخصصة بتخطيط التنفيذ والتقييم.

أما عن أهم الأدوات والوسائل الخاصة بتقييم الكتاب المدرسي فيمكننا أن نوجزها فيما يلي:

1– المقابلات الشخصية للمتعلمين والمعلمين والإداريين والخدمات المساعدة وأولياء الأمور والمهتمين من المجتمع المحلي.

2– الملاحظة الميدانية المباشرة لتطبيق الكتاب المدرسي ويفيدنا هذا في:

– تحديد التأثيرات الجانبية الناتجة عن تطبيق الكتاب المدرسي.

– الحصول على معلومات موضوعية وواقعية عن مدى مناسبة تنفيذ الكتاب المدرسي في البيئات الصفية والمدرسية.

– توفير أحكام تقييمية حول مدى تمكن المتعلمين من بعض المهارات الأكاديمية العلمية.

[32] – محمد زياد حمدان، تقييم الكتاب المدرسي باعتبار مجاله الحيوي في الغرف الصفية المندمجة، ص96-97.

- الحصول على معلومات عن ميول المتعلمين نحو الكتاب ومدى انسجامهم معه- حضورهم للحصص، انتظامهم، انتباههم وتركيزهم على المحتوى التعليمي، مشاركتهم وقلتها أو عدمها...[33]

3- الحكم الفردي للمتخصصين الأكاديميين والنفسيين والمعلمين وأعضاء مجلس الكتاب المدرسي.

4- إنتاجات المتعلمين: تحصيلهم، دفاترهم، سجلاتهم، مقالاتهم، تقاريرهم، تقارير المعلمين لتحصيلهم واستجابتهم وردود فعلهم نحو الكتاب المدرسي.

5- الاختبارات التحصيلية المتنوعة والميول الشخصية "مقياس الميول والتفاعل الاجتماعي".

6- وصف التغيرات الحاصلة في حياة المتعلمين وسلوكهم خلال المراحل المتتابعة من تدريس الكتاب المدرسي لهم، وكذلك درجة التعاون ونوعيته التي سادت خلال مراحل التطبيق.

7- وسائل التقدير العام مثل مناقشات هيئات تنفيذ الكتاب المدرسي غير الرسمية ومناقشات المتعلمين ومعلّميهم في الغرف الدراسية، وإنجاز المعلمين وحماسهم وقبولهم للكتاب المدرسي، وآراء وانطباعات كل المهتمين بالعملية التعليمية، والمسح الاجتماعي حول الكتاب المدرسي والتقييم العام له، ومدى المشاركة البنّاءة في الصناعة المنهجية من عمال الكتاب المدرسي ثم المشاركة البنّاءة في إدارة التربية المنهجية من قبل أفراد المجتمع المدرسي والمشاريع البنّاءة في التربية المنهجية من المتعلمين.

8- تقصي البحث والدراسات المتابعة لأثر تطبيق الكتاب المدرسي مع التلاميذ بعد الانتهاء منه والانتقال إلى كتاب مدرسي آخر أو مرحلة مدرسية أخرى[34]

وعليه فإن قيام المتخصصين والباحثين بتطبيق هذه الأدوات والوسائل يؤدي بهم ذلك للتعرف على مواطن القوة والضعف في الكتاب المدرسي وكذا مدى صلاحيته وفعاليته في العملية االتعليمية، ومن ثم محاولة المعالجة للسقطات والأخطاء التي تعتري الكتاب المدرسي. وبهذا النهج يتم تطوير الكتاب إلى أفق أفضل وتحقيق الأهداف المنشودة منه.

---

[33] - محمد زيدان حمدان، تقييم الكتاب المدرسي باعتبار مجاله الحيوي في الغرف الصفية المندمجة، ص97-98.

[34] -محمد زياد حمدان، تقييم الكتاب المدرسي باعتبار مجاله الحيوي في الغرف الصفية المندمجة، ص 98-99.

6- قائمة المحتويات: تعد الفهرسة أو قائمة المحتويات من العناصر التي يتشكل منها الكتاب المدرسي، فكل كتاب يجب أن يحتوي عن قائمة محتوياته تتضمن العنوانات الرئيسية والفرعية وأرقام الصفحات إزاء كل عنوان وتكون هذه القائمة في بداية الكتاب ليسهل الرجوع إليها من القارئ عند الحاجة.

7- قائمة المصادر و المراجع: ينبغي أن ينتهي الكتاب بقائمة المصادر والمراجع التي استعان بها المؤلف على أن يذكر اسم المؤلف وسنة النشر وعنوان المصدر أو المرجع، واسم دار النشر وموقعها ليسهل الرجوع إليها عند الحاجة.

8- الإخراج أو صناعة الكتاب: يعد الإخراج من بين أكثر العناصر أهمية في تشكيل الكتاب المدرسي، ويشتمل على: الغلاف، الصفحة الداخلية الأولى، تنسيق الكتاب، الورق المستعمل، حجم الطباعة ولونها، الوسائل التعليمية، قائمة المحتويات، قائمة المراجع.[35]

خامسا- معايير تأليف الكتاب المدرسي:

إن عملية تأليف الكتاب المدرسي عملية شاقة يجب أن يشارك فيها أهل الاختصاص من خبراء لغويين وعلميين وكذا تربويين ونفسيين. وهذه العملية تخضع لعدد من المعايير والأسس ينبغي النظر إليها متكاملة ومجتمعة مع بعضها البعض، إذ كل معيار مكمل للآخر.

وقبل التعرض لهذه المعايير، حري بنا أن نشير إلى أن هذه العملية مثلما يقول "روجي سيغان" تمر بثلاث مراحل أساسية وهي:[36]

أ- مرحلة تحديد المشروع: وتقوم هذه المرحلة على عدة محطات، حيث تبدأ بتحليل حاجيات المتعلمين في مستوى تعليمي معين، ثم تلي محطة تحرير أو فصل الكتاب وتقويمه لكشف نقاط الضعف فيه أو القوة.

ب- مرحلة التحرير: وهي المرحلة التي يظهر فيها شكل الكتاب، حيث يتم تحرير محتواه من نصوص وتمارين ووسائل توضيحية وغير ذلك.

ج- مرحلة التصنيع: وتخص الجانب المادي والتقني من العملية، ويتمثل في الإخراج والطباعة والتأليف.

---

[35] - محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، ص249-251.

[36] - إسماعيل إيمان، "الكتاب المدرسي تربية وصناعة" الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية واقع وآفاق، أعمال الملتقى الوطني يومي24-25نوفمبر 2007م، الجزائر، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، دار هومة، ص295.

والمعايير التي تقوم عليها عملية التأليف الكتاب المدرسي كالآتي:

1- المعيار الاجتماعي الثقافي: كون الكتاب المدرسي من بين الوسائل التعليمية التي تقوم بوظيفة نشر ثقافة المجتمع وتبليغها، فالمطلوب عند تأليف هذا الكتاب عدم إغفال طبيعة الثقافة التي يتولى عرضها من حيث أبعادها ومكوناتها وعوامل التغير فيها، واتجاهات هذا التغير، لأنه حتى يتمكن المتعلمون من التعرف على ثقافة مجتمعهم لا بد من التعرض إلى حقيقة ما يكونها وما تحتويه وطبيعتها، خاصة أن الكتاب يسهم إسهاما كبيرا في تكوين شخصياتهم وتنمية ثقافتهم[37]، كما يسهم إلى جانب ذلك في الحفاظ على فكر الإنسان وخبراته، وبعبارة أخرى فإن الكتاب المدرسي بصفة عامة يخضع لتراث المجتمع الثقافي ولنظامه السياسي والأيدولوجي وللقيم الاجتماعية والثقافية أيضا، حيث يدرك المتعلمون من خلاله جزءا هاما من كيان مجتمعهم وهذا بلا شك سيعمل على توطيد الانتماء الوطني والاعتزاز به والتمسك بمقوماته، والكتاب المدرسي الجزائري لا يشذ عن قاعدة التقيد بهذا المعيار، فهو منوط بمراعاة جميع الأبعاد الثقافية التي تخص المجتمع الجزائري، إذ يجب أن يقرأ المتعلمون في هذا الكتاب موضوعات تتحدث عن عادات المجتمع الذي يعيشون فيه وتقاليده حتى لا يحدث الانقطاع بين ما يتعلمونه في المدرسة وما يجدونه في الواقع، ونحن هنا لا ننكر أن الكتب المدرسية لا يقصر مؤلفوها في تناول هذا الجانب المهم من المجتمع، فهي تحتوي في أغلبها على موضوعات ثقافية واجتماعية ودينية.

2- **المعيار التربوي الفلسفي:** يقوم هذا المعيار على النظرة الخاصة التي يكوّنها المؤلف عن طبيعة المتعلمين وعلاقتهم بالمجتمع، إذ لا يمكن للمؤلف أن يشرع في عملية تأليف الكتاب المدرسي وهو لم يسع بعد إلى معرفة طبيعة المتعلمين الذين سيقدم إليهم الكتاب، ولم يكن على دراية بنوع العلاقة التي تربطهم بمجتمعهم، أو بالأحرى لم يعتمد أية وجهة فلسفية، ومعنى هذا أن تكون للمؤلف فلسفة محددة يعمل على تجسيدها من خلال الكيفية التي يتبعها في اختيار المادة الدراسية المكونة للكتاب وعرضها، وتتمثل هذه الفلسفة في مجموع الأهداف العامة والتوجهات الاجتماعية والسياسية والتاريخية والثقافية التي يحددها النظام التربوي لنفسه قبل تنفيذ أي تخطيط، أي الفلسفة التي يعتنقها المؤلف تترجم من خلال اختياره لمتن الكتاب المدرسي من

---

[37] - أبو الفتوح رضوان وآخرون، الكتاب المدرسي فلسفته- تاريخه- أسسه- تقويمه- استخدامه، دار الهناء للطباعة، القاهرة، مصر، (د.ط)، 1962م، ص166.

نصوص ومضامين.[38] وفي طريقة عرضه وتقديمه له أيضا، كما أن على المؤلف أن يحرص كل الحرص على تلقين المتعلمين مختلف الأصول والأفكار التربوية التي ينشئون عليها، والكتب المدرسية الجزائرية لم يقصر مؤلفوها في تمثيل هذا المعيار بشكل عام.

3- المعيار النفسي: حتى لا يفقد الكتاب المدرسي صفته الحيوية يجب أن تراعى في صناعته نفسية المتعلمين والمدرسين، فهو العنصر الوسيط الذي يجمع بين ثقافة المجتمع وتراثه وأهدافه وبين حاجيات المتعلمين ورغباتهم.[39] وتتجسد هذه المراعاة في مخاطبة الكتاب بشكله ومضمونه المتعلم ككائن نشيط وليس مجرد آلة تستجيب لجميع المحتويات التي تقدم لها، وفي أن يكون الأداة التي تثير تفكيرهم وتنميه، وأن يكون معينا على تكوين الاتجاهات والقيم، وكما يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية بين المتعلمين، لأن ما يمكن أن يكون ميسورا عند بعضهم قد يكون عند غيرهم صعبا، وعلاوة على أن المحتوى الذي يحتاج إليه متعلم المستوى الابتدائي مثلا ليس بنفس الكمية والنوعية مع المحتوى الذي يتطلبه متعلم مستوى التعليم المتوسط. ويحدث الأمر ذاته مع المدرس، فهو الطرف الثاني الذي يستعمل الكتاب المدرسي وبالتالي لا يجب أن يتجاوز حدود إمكانياته وقدراته.

وعلى العموم، فإننا نرى أن الكتاب المدرسي الجيد هو الذي يشمل بجميع مكوناته حاجيات المتعلمين وميولاتهم بكل تنوعاتها، حتى يكون أثره فيهم إيجابيا، ومن ثمّ يقبلون عليه ككتاب االقراءة وغيره، ويتحقق هذا المعيار بإجراء دراسات ميدانية نفسية لعينة من المتعلمين الذين سيقدم لهم الكتاب.

4- المعيار العلمي: ينصب الاهتمام في هذا المعيار على طريقة تأليف الكتاب المدرسي وإخراجه ومتابعته، بحيث ينبغي أن يوضع الكتاب موضع التجريب قبل إخراجه في طبعته النهائية حتى تحدد مواطن الضعف فيه لتلافيها وتنقح مادته على ضوء الممارسة الميدانية، كما ينبغي أن تجرى دراسات على المتعلمين قصد التعرف على طبيعة نضجهم وانشغالاتهم، وتحديد قدراتهم المعرفية ومستوى محصولهم اللغوي وتحديد الموضوعات التي يميلون إليها، فمن الضروري أن يحوي الكتاب نصوصا مشوقة تتلاءم مع مستوى المتعلمين الفكري والعقلي،

[38] - ينظر: أبو الفتوح رضوان وآخرون، الكتاب المدرسي- فلسفته- تاريخه- أسسه- تقويمه- استخدامه، ص181-182.

[39] - أبو الفتوح رضوان وآخرون، الكتاب المدرسي- فلسفته- تاريخه- أسسه- تقويمه- استخدامه، ص189.

وأن يساير التطورات التي تشهدها مجالات العلم والمعرفة حتى لا يتسم بالتقليدية وذلك أن تتم صناعته بطريقة علمية وعصرية، كأن تتوفر فيه الوسائل التوضيحية (الصور، والرسومات) لما لها من أهمية كبيرة في توضيح وتجسيد المفاهيم المحسوسة التي لم يتعرف عليها المتعلمون من قبل، كما أنها تساعد على ترسيخ المعاني في أذهانهم، ولكن حتى تلعب هذه الوسائل دورها بفعالية يجب أن توضع في أماكنها المناسبة على الصفحات، بحيث تتفق في تفاصيلها إلى حد ما مع المكتوب.[40]

سادسا– وظائف الكتاب المدرسي من المنظور المعرفي الحديث:

قبل الخوض في تفاصيل الكلام عن وظائف الكتاب المدرسي من المنظور المعرفي الحديث لا بد من التفريق بين المفهوم القديم للكتاب المدرسي والمفهوم الحديث وذلك لتتجلى الصورة واضحة لوظائف الكتاب من المنظور المعرفي الحديث.

وعليه، نقول أن الكثير من المربين ينظرون إلى الكتاب المدرسي بوصفه المنهج أو المقرر المدرسي..وفي ضوء هذه النظرة كان الكتاب يستخدم مصدرا للمعلومات التي يتلقاها الطالب عن مدرسه..وبعدئذ يقوم الطالب بحفظ المعلومات عن ظهر قلب..وقد ظلت هذه النظرة للكتاب المدرسي–سواء من حيث وظيفته أو طرق استخدامه–سائدة في محيط التعليم أحقابا من الزمن. ففي تلك الفترة المبكرة كان غرض التربية هو أن يحفظ الطالب مادة الكتاب المدرسي عن ظهر قلب –كما قلنا– وكان معيار التفوق هو مقدار ما يستطيع الطالب تسميعه من معلومات الكتاب المدرسي بحذافيرها، وكانت مهمة المدرس هي تذكير الطالب ما ينسى — من كلمات الكتاب المدرسي– أثناء التسميع.

وفي الواقع أن هذه النظرة للكتاب المدرسي تعكس المفهوم القديم لعملية التعليم والتعلم، والتي جعلت من الطالب متلقيا أو مستقبلا للمعرفة. كما جعلت من المدرس معطيا ومزودا لهذه المعرفة. وقد ظلت هذه المناداة بطريقة التسميع في الكتاب المدرسي مستمرة حتى نهاية القرن التاسع عشر على أن هذه النظرة قد بدأت تتضاءل منذ بداية هذا القرن...فلم تعد معلومات الكتاب المدرسي غاية في ذاتها، بل خبرة يتفاعل

[40] – إلياس ديب، مناهج وأساليب في التربية، دار الكتاب اللبناني، بيروت، لبنان، ط3، 1981م، ص120.

معها الطالب ويدرك معانيها وفائدتها له، كما يحصل عليها ليس فقط عن طريق الكتاب، بل عن طريق الفهم والإدراك والبحث والاستقصاء، هذا وأن دور المدرس لم يقتصر على حفظ الطالب للمعلومات، بل تطور إلى دور توجيهي وإرشادي يستهدف مساعدة الطالب على التعلم الفعال النشط.[41]

ومما تقدم نخلص إلى أن تطور مفهوم الكتاب المدرسي ما هو إلا نتيجة لما صار عليه المنهج المدرسي في السنوات الأخيرة، بل وحتى التعليم برمته، فقد تغيرت النظرة كليا، فبعد أن كان التعليم منصب على ملئ ذاكرة المتعلم بالمعلومات، ومن ثمّ مطالبته باسترجاعها أثناء الاختبار، أصبح التعليم اليوم يهتم بتنمية كفاءات التلاميذ وتزويدهم بمهارات التفكير والاستنباط وحتى النقد.

وعلى ضوء ما تقدم، نقول أن الوظيفة الأساسية للكتاب المدرسي هي التي يحددها المنهاج باعتبار الكتاب المدرسي مكونا من مكوناته، ووسيلة تعليمية دورها الأول بناء التمثلات والمعارف لدى التلاميذ والمدرسين، مرجعيته الثقافة البيداغوجية الخاصة بكل بلد. وهذه الثقافة غير مستقلة عن باقي الميادين الثقافية الأخرى، وهو بذلك وسيلة الاندماج المدرسي والاجتماعي، لذلك فالكتاب المدرسي حامل لرهانات ثقيلة و متنوعة...والأصعب من ذلك الرهانات الديداكتيكية على مستوى اختيار المعارف وتبليغها والتي ليست مستقلة عن سابقاتها...الكتاب المدرسي إذا وسيلة ذات رهان تربوي مهم، فهو يمرر قيما وطنية، ويمكن أن يكون بذلك عاملا يسهل مواقف الحوار والتفاهم أو رفض شعوب وثقافات أخرى، وهو بذلك أداة أساسية لتكريس القيم العالمية وحقوق الإنسان.[42]

ومن الوظيفة الأساسية والأولى للكتاب المدرسي–بناء المعارف والتمثلات– تتفرع وظائف ثانوية أورد المختصون الكثير من المؤلفات والتصانيف عنها، فمن تلك التصنيفات نجد "بيرنار سبيرينغ" قد صاغ وظائف الكتاب كما يلي:

---

[41] – ينظر: سر الختم عثمان علي، أصول تدريس التاريخ في المرحلتين المتوسطة والإعدادية، دار الشواف للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، (د.ط)، 1992م، ص151-152.

[42] – Amandine denimal zt autre, manuels et altérités dans l'espace méditerranéenne.Enjeux institutionels et linguistiques.L'Harmattan. Paris.2011.P.11. نقلا عن: السعدية بن محمود، "الكتاب المدرسي دعامة أساسية في العملية التعليمية–التعلمية"، مجلة علوم التربية، العدد66، 2016م، المغرب، ص155.

1- وظيفة المعرفة: يسمح الكتاب المدرسي للمتعلم باكتساب معرفة متنوعة يمكنه استخدامها وتوظيفها عند الحاجة، وقد تكون هذه المعرفة:

- معرفة بمعطيات خاصة: أي بعناصر أساسية تتخذ كقاعدة ضرورية لحل مشاكل وقضايا تخص أحد مجالات التدريس كمعرفة الحقول الدلالية أو معرفة أسماء الأماكن والأعلام...الخ.

- المعرفة بوسائل ومناهج تمكنه من استعمال تلك المعطيات من أجل حل وضعية مشكلة، كتوظيف مفاهيم تحليل النص للإجابة عن أسئلة تحليل النص مثلا، أو استثمار قواعد النحو في عملية الإعراب.

- المعرفة بالتمثلات المجردة كالرسوم البيانية المنظمة للظواهر والتصورات العامة مثل القوانين العقلية والنظريات.[43]

والملاحظ على هذه المعارف المقدمة على المتعلم ليست من أجل التخزين في سجله المعرفي بغرض الحفظ والاستظهار، بل كوسيلة لتعلم عمليات جديدة بمساعدة المدرس الذي يقوم بدور الوسيط من أجل تذليل مجموعة من الصعوبات التي قد يواجهها المتعلم وفق تعاقد بيداغوجي محكم، ولذلك فجميع المعارف المقدمة في الكتاب المدرسي "ليست معارف جاهزة، بل هي خبرات ذاتية للتعلم، وهي أساسية في التكوين المدرسي الراهن بسبب طابعها الأساسي والأداتي".[44]

2- **وظيفة الفهم**: ويقصد بها عدم اقتصار الكتاب المدرسي في عرض المعلومات والمعطيات الموجهة للاختزان داخل الذاكرة، بل يجب عليه أن يدعمها بكل الوسائل التي تسهل فهمها لدى المتعلم ، فلا يمكن تحقق وظيفة المعرفة دون تحقق وظيفة الفهم، والفهم يعني التعبير عن معنى معلومة ما باستعمال صياغة جديدة، لذلك يتطلب أولا توفر القدرة على تحويل مضمون معرفي من لغة إلى أخرى، أو ترجمة نص من

---

[43] - Bernard Spreng، La problématique des manuels scolaires, étude sur les fonctions du manuel,l, Ed. neuchatel institut roman de recherche et de documentation pédagogique. 1976.نقلا عن: أبو القاسم سعيد، "الكتاب المدرس أهميته ركائزه ووظائفه"، المجلة الدولية للبحث العلمي ودراسة الدكتوراه، ص15 P:22.

[44] - عبد الحق منصف، رهانات البيداغوجيا المعاصرة دراسة في قضايا التعلم والثقافة المدرسية، دار إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، (د.ط)، 2007م، ص243.

لغة لأخرى، ثم لا بد ثانيا من القدرة على التأدية أي اكتشاف الأفكار الأساسية لخطاب ما وإقامة العلاقات الداخلية التي تربط بينها...كما يتطلب آخرا القدرة على التعميم، أي عدم الاكتفاء بمضمون المعلومة المعطاة وذلك بأن يتم انطلاقا منها استنتاج النتائج والخلاصات التي تقبل التطبيق على مجالات أخرى.[45]

3- **وظيفة التطبيق:** ويقصد بها كل أشكال الاستعمال الإجرائي للكتاب المدرسي من خلال أنشطة تطبيقية تمكن المتعلم من حل مشاكل جديدة واستعمال المعطيات المعرفية والمنهجية.

4- **وظيفة التقييم:** وتتعلق حسب "برنار سبرينغ" بما يمكن أن يقدمه للكتاب المدرسي للمتعلم عبر أشكال التقييم حتى يصدر أحكام قيمة على ما حصله وفهمه وعمل على تطبيقه، والتقييم أساسي داخل كل تعلم (تقييم الأفكار والمعلومات والطرق).

5- **وظيفة تعميق المعرفة والخبرة (التركيب):** ويقصد بها مختلف الإمكانيات المعرفية والخبرات المتنوعة، التي تمكن المتعلم من تعميق معارفه وتوسيعها واكتشاف معارف جديدة، خصوصا خلال أنشطة مرحلة التركيب.

6- **وظيفة الخلق والإنتاج:** يعتبر الإنتاج من أهم الأهداف التربوية الحديثة، وعلى الكتاب المدرسي أن يقدم لأجل ذلك عناصر ووسائل تمكن المتعلم من الإنتاج الشخصي، أي خلق منتوج منظم يكون نتيجة جهد ذاتي يحترم قواعد ومعايير سبق للمتعلم أن حصّلها لكنه يستند أيضا إلى معايير شخصيته يكونها المتعلم انطلاقا من خبراته الخاصة مهما كانت حسية وغير بالغة التجريد.[46] وعلى غرار هذا التقسيم الأخير لوظائف الكتاب المدرسي والذي قال به "برنار سبرينغ" نجد تقسيما آخر ثلاثي أتى به الباحث الغربي "فرنسوا ريشودو" والذي يحدد وظيفة الكتاب المدرسي في ثلاث وظائف أساسية هي كالآتي:

---

[45] Bernard Spreng، La problématique des manuels scolaires، p23. نقلا عن: أبو القاسم سعيد، "الكتاب المدرس أهميته ركائزه ووظائفه"،ص15.

[46] Bernard Spreng، La problématique des manuels scolaires، p25. نقلا عن: أبو القاسم سعيد، "الكتاب المدرس أهميته ركائزه ووظائفه"، ص16.

1- **الوظيفة الأكاديمية**: وتتجلى في الأخبار وهيكلة المعلومات والمعطيات المختلفة التي تعزز ثقافة المتعلم، مع تقنين ذلك بضوابط ومعايير تهم اختيار المحتويات تبعا لمتطلبات النقل الديداكتيكي.

2- **الوظيفة البيداغوجية**: وتهم العلاقة التربوية وفق لتصور الضمني او المعلن عنه الذي ينطوي عليه الكتاب المدرسي للتواصل بين المدرس وبين المتعلم، ولعمليات التعليم والتعلم.

3- الوظيفة المؤسسية: وتهم موقع الكتاب المدرسي داخل بنية النظام المدرسي والهندسة البيداغوجية لأسلاكه ومستوياته وشعبه، وما يتيحه استعماله من استقلالية أو تبعية للمدرس في تنظيم أنشطته البيداغوجية وتدبيرها، والمتعلم في عمليات التعلم.[47] هذا وبالإضافة إلى التقسيمين السابقين نورد تقسيما آخر وأخير لوظائف الكتاب المدرسي مفاده أن الوظائف الأساسية للكتاب المدرسي هي ثلاث:

1- وظيفة تبليغية: وتتطلب اختيار المعلومات في مادة دراسية معينة في موضوع محدد، حيث يكون اكتسابها تدريجيا عبر السنوات المتتالية للمسار الدراسي، كما ينبغي أيضا غربلة هذه المعلومات وتبسيطها لجعلها في متناول تلاميذ المستوى الدراسي المعين، إضافة إلى ذلك فإن الكتاب المدرسي يقدم معارف وفق فلسفة معرفية معينة، وإطار تاريخي محدد، ومقاييس لغوية معينة، وهذا ما يجعله صالحا لفترة معينة دون غيرها نظرا للمتغيرات الاجتماعية والثقافية والسياسية والاقتصادية الحاصلة.

2- وظيفة هيكلية وتنظيمية: يقترح الكتاب المدرسي نوعا من التوزيع والتسلسل للوحدات التعليمية لاكتساب المعارف، وهو بذلك يهيكل التعليم وينظمه تنظيما بيداغوجيا وفق المستوى المعرفي والعقلي للتلاميذ بعدة طرائق نذكر منها:

- من التجربة العلمية للتلميذ إلى النظرية.

- من النظرية إلى التمارين التطبيقية واختبار المكتسبات.

---

[47]- عبد الحق منصف، "الكتاب المدرسي والنقل الديداكتيكي بين إنتاج المعارف المدرسية وإعادة إنتاج القيم والأيديولوجيا الاجتماعية"، مجلة دفاتر التربية والتكوين، المجلس الأعلى للتعليم، الرباط، المغرب، العدد3، 2010م، ص38.

– من التمارين التطبيقية إلى الإعداد النظري.

– من العرض إلى الأمثلة والصور التوضيحية.

– من الأمثلة والصور التوضيحية إلى الملاحظة والتحليل.

3– وظيفة توجيهية: للكتاب المدرسي دور في توجيه تعلم التلميذ في عملية التلقي والتحصيل، وكذا في تدبر المعارف المكتسبة بطرائق مختلفة قصد التحكم في الخبرات الخاصة للتلميذ وذلك بإحدى الطريقتين: –

– التكرار والحفظ وتقليد الأمثلة.

– النشاط الأكثر تفتحا وابتكار للتلميذ مما يمكنه من استخدام خبراته وملاحظاته الخاصة.[48]

وعليه، فمن خلال ما تقدم من تقسيمات يمكن حصر وظائف الكتاب المدرسي من المنظور المعرفي الحديث في ما يلي:

– إكساب المتعلم معرفة متنوعة وتبليغه إياها بحيث يستطيع استعمالها وتوظيفها متى شاء.

– تزويد المتعلم بمهارات التحليل واستثمار المعطيات في سبيل حل المشكلات.

– تعزيز كفاءة الفهم وذلك من خلال القدرة على تحويل المضمون المعرفي ومن ثمّ اكتشاف الأفكار وأخيرا إيجاد العلاقة بينها.

– تمكين التلميذ من تعميم المعارف وتطويرها وذلك من خلال استنتاج النتائج والخلاصات التي تقبل التطبيق.

– تحقيق القدرة على إصدار الأحكام وتقييم المعارف والمعلومات.

– إمتلاك التلميذ–من خلال الكتاب المدرسي– القدرة على تعميق معارفه وتوسيعها واكتشاف معارف جديدة من خلال النصوص والأنشطة.

[48] – إسماعيل إلمان، "الكتاب المدرسي"، مجلة المربي، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، العدد3، يناير–فبراير2005م، ص7–8.

- بواسطة الكتاب يكون المتعلم قادرا على الإبداع والإنتاج الشخصي.

- تنظيم أنشطة التعليم والتعلم وهيكلتها وفق المستوى العقلي والمعرفي للتلميذ.

- توجيه تعلم التلميذ أثناء عملية التلقي والتحصيل.

- ربط وإدماج الطالب مع مجتمعه ثقافيا ودينيا واجتماعيا.

- إمتلاك المتعلم القدرة على الملاحظة والتفكير وحتى النقد وإبداء الرأي.

ومن خلال ما تقدم نقول أن هذه الوظائف التي يقوم بها الكتاب المدرسي في تنشيط العملية التعليمية وإثرائها لخير دليل على الأهمية الكبيرة التي يمتاز بها. وبذلك يبرهن وجوده-الكتاب المدرسي- في ظل التطورات العلمية والتكنولوجية الحديثة، إذ ولإنجاح الدرس وتحقيق الأهداف المرجوة ينبغي على الأستاذ المزاوجة بين استعمال الكتاب المدرسي والوسائل التعليمية الحديثة كالحاسوب مثلا، وبهذا تتجلى الصورة واضحة لدى التلميذ ويفهم ما يقدم له من معلومات ومعارف.

وإذا تحدثنا عن الكتاب المدرسي الجزائري عامة، لتبين أنه تحسّن تحسنا ملحوظا مقارنة بما كان عليه في ظل المقاربات القديمة، لكن هذا لا يعني استغناءه عن بعض النقائص، والتي يجب تداركها والقضاء عليها، وسيتم التفصيل فيها فيما يأتي من المبحث الموالي.

سابعا- دليل الأستاذ:

1- تعريفه: إن المتفحص في الكتابات التربوية المتناولة لموضوع دليل الأستاذ ليجد فيها اختلافا بيّنا في المصطلح، فمنها من يطلق عليه- دليل الأستاذ- دليل المعلم، ومنها من يقر بلفظ مرشد المعلم، ومنها كذلك من يستعمل دليل الكتاب. ولكنها في المجمل تدل على أمر واحد ألا وهو دليل الأستاذ. ويقصد به ذلك الكتاب الذي يقدم إلى المعلم معلومات لازمة عن المنهج أو الكتاب المدرسي: أهدافه ومنطلقاته

وأسس إعداده، كما يرشد إلى طريقة التدريس المناسبة مقدما له في بعض الأحيان نماذج توضيحية (تطبيقية) من الدروس، مبينا له أنواع وكيفية استخدام الوسائل التعليمية ومقترحا عليه أساليب التقويم.[49]

والدليل هو كذلك مجموعة إجراءات تعرف المعلم بما لم يشتمل عليه الكتاب وخاص بالمنهاج، وبخطوات تنظيم التعلم لكل موضوع من موضوعاته، وبمصادر التعلم اللازمة لتنظيم تعلم كل موضوع لاسيما الوسائل التعليمية التعلمية، والخرائط، والأنشطة غير الصفية، والتعيينات البيتية، وبالاختبارات المقالية والموضوعية التحصيلية منها والتشجيعية التي تساعد المعلم على تنظيم التعلم وكراسات عمل المتعلمين.

إن أفضل الأدلة هي تلك التي تتناول كل موضوع من موضوعات الوحدة، تضع له خطة لتنظيم تعلمه في الموقف الصفي، وتأتي الخطة على شكل خطوات تشتمل كل خطوة على نوع النشاط والمحتوى الذي سيتم تنظيم تعلمه في هذه الخطوة ومصادر التعلم ونوع التقويم المناسب.[50]

2- أهمية دليل الأستاذ: يرى المتخصصون في المناهج التربوية أن دليل الأستاذ أحد مكونات المنهج لما له من أهمية، حيث يسترجعه الخبير والمستجد، وتتمثل أهميته في التالي:

- يقدم عرضا شاملا لأهداف المنهج.
- يبين العلاقة بين الأهداف ومحتوى المنهج.
- يبين العلاقة بين الأهداف وطرق التدريس.
- يبين علاقة الأهداف بالوسائل التعليمية والأنشطة.
- يبين العلاقة بين الأهداف وعملية التقويم.
- يقدم صورة شاملة ومتكاملة لأوجه التعليم التي يحتويها الكتاب المدرسي.[51]

---

[49] - محمد السيد علي، موسوعة المصطلحات التربوية، ص65.

[50] - محمد حسن حمادات، المناهج التربوية نظرياتها-مفهومها-أسسها-عناصرها-تخطيطها-تقويمها، دار حامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2009م، ص226.

[51] - محمود داود الربيعي، المناهج التربوية المعاصرة، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1437هـ/2016م، ص198-199.

3- مواصفات الدليل ومدى ضروريته للمعلم:

أ- من الصعب توفير كتاب مثالي، لذلك لا بد من دليل للمعلم يرشده ويساعده في تنظيم التعلم، وخاصة في الصفوف الأولية ولكل المواد.

ب- الدليل يساعد المعلم في عدة مجالات مثل تزويده بخطوات تعليم كل موضوع وتزويده بالوسائل والخرائط وحلولا للأسئلة، بالإضافة إلى مجموعة من الأنشطة الإثرائية.

ج- يجب أن يتكامل الدليل مع الكتاب كما يتكامل الكتاب مع المنهاج.

د- كلما ارتفعنا في الصفوف والمراحل تقل الحاجة إلى الدليل.

هـ- كلما كان المعلم معدا إعدادا جيدا(قبل الخدمة) أو مؤهلا (أثناء الخدمة) تأهيلا جيدا، أو مدربا تدريبا مستمرا كلما قلت الحاجة للدليل.

و- الدليل يسد النقص المفترض وجوده في المعلمين.

ز- قد يكون الدليل لمادة دراسية في صف ما أو لمادة دراسية في عدد من الصفوف أو لمرحلة كاملة.

ح- مؤلفو الدليل على درجة عالية من الاختصاص، وعلى دراية جيدة بالمنهاج و بعلم النفس و طرق التعليم.

ط- تبدأ عملية إعداد الدليل بتفحص المنهاج ووعيه واستيعابه، وتنتهي بإخراج الدليل بقالب تربوي سليم يشوق المعلم ويسلم نفسه للقراءة فيه بفهم ووعي وبأقل جهد ووقت.[52]

4- **محتويات وعناصر الدليل:** يتضمن الدليل ما يأتي:

نواتج التعلم: وهي الأهداف الخاصة التي يتوقع من المتعلم الوصول إليها بعد تعلم الموضوع، وتتسم هذه النواتج بالشمول والتنوع بين المعارف والمهارات والاتجاهات، تعد هذه الأهداف الأساس الذي عليه يبنى

[52] - محمد حسن حمادات، المناهج التربوية -نظرياتها-مفهومها-أسسها-عناصرها-تخطيطها-تقويمها، ص226-227.

المحتوى والركيزة الأساسية التي يبنى عليها المنهج، ومن شأن تحديد هذه النواتج الإسهام في تصميم الموقف التعليمي واختيار استراتيجية التدريس المناسبة، وبناء أدوات التقويم الملائمة.

المحتوى المعرفي: وهو أن يتصل بمحتوى الكتاب ويتكامل معه. ويتكون من المفاهيم والمصطلحات والمبادئ، والتعميمات، والنظريات على أن المفاهيم تشكل العناصر المفتاحية لباقي عناصر البنية المعرفية.

وصف عناصر السلامة العامة: يتضمن الدليل وصفا للإجراءات وعناصر السلامة التي يجب أن يحرص عليها المعلم في تنفيذ الموقف التعليمي.

استراتيجيات التدريس: يتضمن الدليل وصفا لاستراتيجيات التدريس التي ينبغي اعتمادها والخطوات والإجراءات المنظمة التي يقوم بها المعلم وطلبته لتنفيذ الموقف التعليمي، وتمثل خطوات مقترحة يمكن للمعلم تطويرها أو تغييرها بما يتلاءم وظروف الموقف التعليمي.

إدارة الصف: يتضمن الدليل وصفا للإجراءات الإدارية التي يستخدمها المعلم لتنظيم الموقف التعليمي وضبطه لتسهيل عملية التعليم وتنفيذ الدرس مثل: تنظيم جلوس الطلبة، إثارة دافعية المتعلمين، تحديد الزمن التقويمي لكل خطوة من خطوات الدرس، تنظيم بيئة التعلم النفسية والفيزيقية داخل الصف.[53]

معلومات إثرائية: يجب أن يتضمن الدليل معلومات إثرائية موجزة ذات علاقة بالمحتوى توجه المدرس والطالب لغرض إثراء الموقف التعليمي وإثارة الدافعية لدى الطلبة.

الوقت التقريبي اللازم لتحقيق نواتج التعلم المحددة.

مصادر تعلم أخرى: يتضمن الدليل تحديدا لمصادر تعلم أخرى يمكن للمدرس والطالب الرجوع إليها بقصد زيادة المعلومات والخبرات التي تدعم نواتج التعلم التي تحققت، وقد تكون هذه المصادر كتبا وموسوعات أو أقراصا، أو مواقع أنترنت، وقد يتضمن مواد تعليمية محوسبة لتدعيم تحقيق نواتج التعلم.

[53] – محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، ص246.

مجموعة من الأنشطة الإضافية: يحتوي الدليل على مجموعة من الأنشطة الإضافية من غير الموجودة في الكتاب المدرسي، وينبغي أن تكون هذه الأنشطة متنوعة وتراعي الفروق الفردية، وتسد نقصا حاصلا في الأنشطة التي يقدمها الكتاب المدرسي، وتثريها لتزيد من مستويات التعلم وفاعليته.

استراتيجيات التقويم وأدواته: من مكونات الدليل أنه يحتوي على وصف للخطوات والإجراءات التي يتخذها المعلم لتقويم الموقف التعليمي وقياس مدى تحقق نواتج التعلم التي تم تحديدها، بمعنى أنه يقدم مقترحات للمعلم حول أساليب التقويم، وأوات القياس الملائمة لقياس نواتج التعلم والحكم على مدى تحققها في نهاية عملية التعلم.

الملاحق: قد يتضمن الدليل ملاحق منفصلة تتناول إجابات الكتاب المدرسي، أو أدوات تقويم، أو جداول ورسوما توضيحية أو خرائط وصورا وغير ذلك مما يمكن أن يدعم عملية التعلم والتعليم.[54]

5- مبادئ بناء دليل الأستاذ: يقوم الدليل على مجموعة من المبادئ أهمها:

أ- الإرشاد: الدليل مرشد للمدرس في أدائه لدوره التربوي لكون غايته الرئيسية هي أن يكون عونا للمدرس ليؤدي دوره التربوي بفاعلية، سواء كان مدرسا مستجدا (بمهنة التعليم) أو قديما، فمحتويات الدليل تعبر عن خبرات تعليمية متراكمة نظرية وعملية.

ب- الإثراء: الدليل مصدر للمعرفة والخبرة التعليمية، فهو يقدم معلومات ومعارف وخبرات تعليمية إثرائية سواء أكانت لتنمية الجانب الأكاديمي أو لتحسين الكفاءات وتطوير النتاجات، فالمعلم في تعامله مع الدليل يجد معرفة جديدة أو خبرة تعليمية مطورة أو إشارة إلى مصادر إضافية للمعرفة.

ج- المرونة: يقدم الدليل للمعلم الحد الأدنى مما يمكن الإفادة من توظيفه، ويدع له هامشا من الحرية لتطوير ذاته وتطوير أدائه وتحسين مخرجات عمله التربوي التعليمي.

[54] – عبد الرحمان الهاشمي ومحسن علي عطية، تحليل مضمون المناهج الدراسية، ص14.

د- المحك المرجعي: فالدليل يعبر عن اتجاهات التربية وفلسفتها بصورة متناغمة مع كل من المنهاج الرسمي والكتاب المدرسي المقرر، كما يعبر عن أهداف التربية والنتاجات العامة والخاصة التي ينبغي أن يتسم بها المتعلم بعد تلقيه للمعرفة والخبرة التربوية واكتسابه لها، وبالتالي يرجع المعلم إلى الدليل لضبط عملية التدريس بعناصرها، سواء المدخلات منها أو المخرجات.

فضلا عن هذه المبادئ يجب عند إعداد الدليل مراعاة مبدأ مساعدة المدرس ليكون عونا له ليؤدي دوره بفعالية عن طريق مراعاة الفروق الفردية فيما بين الطلبة عن طريق تكييف الأسئلة والأنشطة وأنماط التعلم المختلفة، فضلا عن التوجه إلى جعل الطالب يعتمد إتجاهات متعددة في التعلم والتفكير بدلا من الاعتماد على نمط أو نمطين. أما عن الإثراء فيعد الدليل أسئلة وأنشطة إثرائية يجد فيها مدرس اللغة العربية خبرات تعليمية مطورة بأنماط تعلم متعددة، ويأتي دليل المدرس المساعد متنا مع محتوى الكتاب المدرسي ومعبرا عن أهدافه. أما بالنسبة لمعايير تقويم الدليل فهي لا تختلف كثيرا عن معايير تقويم الكتاب المدرسي إلا من حيث المحتوى والأهداف، لأن الكتاب المدرسي موجه للطالب، في حين أن الدليل يوجه إلى المعلم.[55] وكذا الحال مع طرق تأليفه، فهي نفس طرق تأليف الكتاب المدرسي.

6- **علاقة الكتاب المدرسي بدليل المعلم**: العلاقة بين الكتاب المدرسي ودليل المعلم تعد علاقة تكاملية، فكل منهما يساعد في توضيح الآخر ويكمله، فالكتاب يقدم المعلومات الأساسية التي يجب أن يتعامل معها التلميذ، والدليل يوضح إجراءات تعليم وتعلم وقياس تلك المعلومات والخبرات، كما أن الكتاب يعد الحد الأدنى من المعلومات لكل من المعلم والتلميذ، إلا أن الكتاب المدرسي حين يتم تصميمه فهو يخطط ويصمم في ضوء مجموعة من الأهداف المحدودة التي قد نفدت عن المعلم مما يجعله يدرس الكتاب كما يراه هو لا كما خطط له، ومن هنا وجب أن يقف المعلم على أهداف الكتاب وأغراضه وفعالياته حتى تتحقق

[55] – ينظر: حسن حيال الساعدي وآخرون، دراسات تربوية معاصرة، دار الصادق الثقافية، العراق، ط1، 2021م، ص381-383.

الأهداف بصورة سلمية ومرغوبة، ومن هنا يأتي دور دليل المعلم الذي يثري المواقف التعليمية ويثري دور المعلم بصورة سليمة.[56]

7- دليل استعمال الكتاب-السنة الرابعة من التعليم المتوسط-: يحاول دليل استعمال الكتاب للسنة الرابعة من التعليم المتوسط أن يكون أداة مرافقة ولوحة قيادة للأستاذ يهتدي بها خلال العملية التعليمية التعلمية التي يمارسها وهو مطمئن إلى أداء وظيفته بفعالية ومردود ناجع.

يريد هذا الدليل أن يقدم للأستاذ بعض العناصر التي تعينه في فهم كيفية تفعيل العملية التعليمية-التعلمية لمادة اللغة العربية من خلال التعامل مع كتاب التلميذ.

8- كيفية التعامل مع هذا الدليل: وضع هذا الدليل بطريقة عملية تقنية يتفادى فيها التركيز على الجانب النظري لعملية التعليم والتعلم، ويفضل الاستعانة بجداول تساعد الأستاذ على تناول نشاطه وممارسته داخل القسم بطريقة سلسة، ففيما يخص الجدول رقم -10- المتعلق بهيكلة تعلمات المقطع، فإن الأمر يتعلق بتعريف الأستاذ الطريقة الديداكتيكية لمراحل تسيير حصص شهر كامل من التعليم-التعلم، مبرزا له مركبات الكفاءات الختامية للميادين التي عليه أن يستهدفها من خلال الوضعيات التعلمية المقترحة والخاصة بكل مركبة وفي كل أسبوع.

كما يعطيه فكرة عن الحجم الزمني المفترض لكل ميدان على مستوى الأسبوع والشهر، إلى جانب كونه يعطيه فكرة عن توزع المقطع التعلمي على ثلاثة (03) أسابيع تعلمية إضافة إلى الأسبوع الرابع (04) المخصص لحل الوضعية المشكلة الانطلاقية، وكذا إجراء التقييم المدمج والمعالجة البيداغوجية.[57]

كما يعرض الدليل بعد ذلك المخطط السنوي لتقدم التعلمات الواردة في كتاب التلميذ، فيعرض الكفاءات المستهدفة (الشاملة والختامية للميادين الثلاثة والعرضية) وكذا القيم المستهدفة كما وردت في

---

[56] - صلاح الدين عرفة محمود، مفهومات المنهج الدراسي والتنمية المتكاملة في مجتمع المعرفة، عالم الكتب-نشر-توزيع-طباعة، القاهرة، مصر، ط1، 1427هـ/2006م، ص366-367.

[57] حسين شلوف و اخرون، دليل استعمال الكتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 3-4.

المنهاج، إلى جانب مركبات كل كفاءة ختامية ووضعياتها التعلمية والموارد المعرفية الواردة في كتاب التلميذ والأحجام المخصصة المفترضة للتعلمات مقطعا بمقطع، أسبوعا بأسبوع، والحصة تلو الحصة لكل المقاطع الثمانية المقررة طيلة السنة الدراسية، مع تخصيص كل أسبوع رابع لعمليات الإدماج والتقويم وفق المرجعيات المعتمدة (أنظر الجدول رقم 20).

ويقترح الدليل بعد ذلك كيفية مباشرة الممارسات التعليمية انطلاقا من عمليات التشخيص عارضا مقترحاته عن كيفية إجرائها والأسس العملية التي تبنى عليها، ويقترح لذلك ثلاث وضعيات تستهدف كفاءات الميادين المقررة، مع اقتراح شبكات للتشخيص الفردي التي سيعتمدها الأستاذ.

إضافة إلى ما سبق يقدم هذا الدليل مخططا تفصيليا لكيفية تسيير مقطع تعلمي بكامله (أنظر الجدول 30) بدءا بالوضعية الانطلاقية إلى غاية عمليات الإدماج والتقويم مقترحا شبكات لضبط الإنتاجات الشفوية والكتابية وكيفية تخطيط عملية المعالجة التي تتسم على أساس نتائج تقييمه لأعمال المتعلمين، وهو صالح لكل مقطع في الكتاب، مع تغيير المعطيات المتعلقة بالموارد المعرفية والمنهجية ويقدم الدليل إثر ذلك ملاحق تتعلق بالعناصر الآتية:[58]

- نصوص ميدان فهم المنطوق والإنتاج الشفوي.

- أمثلة لشبكات الملاحظة والمتابعة والتقويم.

- مقترحات لوضعيات مشكلات انطلاقية للاستئناس، إذ يجبذ أن يقوم الأستاذ بنفسه إعداد هذه الوضعيات وفق السياق الذي تتواجد فيه عملية التعليم والتعلم؛ بينما ما يقدمه الدليل عبارة عن نماذج تساعد الأستاذ على بناء هيكلة هذه الوضعيات.

- المصطلحات البيداغوجية.

- الموارد التي بإمكان الأستاذ الاستئناس بها خصوصا ما تعلق بالوثائق المقررة مثل المنهاج والوثيقة المرافقة..

[58] حسين شلوف و اخرون، دليل استعمال الكتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 4-5.

وفي محصلة الموضوع نقول أن دليل استعمال الكتاب للسنة الرابعة من التعليم المتوسط يعد أحد أهم المراجع البيداغوجية التي يستند عليها الأساتذة، وخاصة الجدد منهم في تصميم وتحضير الدروس، وذلك لما يحتويه من تخطيط وتنظيم للعملية التعلمية، بالإضافة للوسائل والأنشطة وطرائق واستراتيجيات للتقويم وضعت كلها لتحقيق الأهداف المسطرة في المنهاج الخاصة منها والعامة.

واللافت للانتباه في هذا الدليل أنه يفتح المجال أمام الأستاذ ويعطيه الحرية المطلقة في اختيار الوضعية المشكلة التي ينطلق من خلالها لبناء التعلمات أثناء الدرس، إذ يحبذ أن يتكئ المعلم عن السياقات التي تحيط بالمتعلم أثناء اقتراح الوضعية المشكلة وذلك لأسباب منها تسهيل عملية الفهم والإدراك وتوفير الوقت والجهد....وفي الأخير نطرح السؤال الآتي: هل يتقيد الأساتذة والمعلمون بالدليل؟ أو أنهم تجاوزوا ما فيه إلى معلومات ومعارف أخرى تنم عن خبرتهم في التدريس؟.

المبحث الثالث: كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط وصف وتحليل ونقد

بعد عرض مكونات منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط للجيل الثاني في الفصل الثاني، ومعرفة ما استجد فيه من إصلاحات الجيل الثاني، وإبراز النقائص والصعوبات التي تواجه معلم ومتعلم هذه المرحلة، وإعطاء بعض الحلول والتوصيات لتدارك تلك الزلات. سنحاول بإذن الله تعالى في هذا المبحث من الفصل الثالث الوقوف على محتوى الكتاب المدرسي الذي أعد لمعلمي ومتعلمي السنة النهائية من التعليم المتوسط وفق مقتضيات المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية، وذلك قصد قياس نسبة التوافق والانسجام بين المنهاج والكتاب المدرسي، بالإضافة إلى التعرف على مدى ملاءمتة لمقتضيات تعليم اللغة العربية ومناسبة محتواه للمستوى العقلي والفكري لتلميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط من حيث المضمون والتأليف والإخراج، وكذا النصوص المقترحة والأنشطة وغيرها.

وكما ذكرنا في المبحث السابق، فإن الكتاب المدرسي يعتبر ترجمة لما جاء به المنهاج وتصوراته، إذ يعد المرجع الرئيس الذي يرجع إليه المعلم عند التخطيط للدرس، وكذا المتعلم عند تلقي المعلومات والمعارف وذلك بغية الوصول للأهداف المنشودة والمسطرة في المنهاج –العامة والخاصة– وتنمية الكفاءات وتعزيز المهارات.

وعليه سنحاول من خلال هذا المبحث عرض مضمون كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط–الجيل الثاني– ووصف وتحليل ما جاء فيه من نصوص وأنشطة وتطبيقات، وذلك لمعرفة مدى ملاءمتها لمستوى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط وقدراتهم الذهنية والفكرية، ومن ثمّ نقوم بدراسة ميدانية متمثلة في توزيع استمارات الاستبانة على فئة من أساتذة الطور المتوسط، وبالخصوص الذين يدرسون في السنة النهائية وسبر آرائهم قصد التوصل إلى مدى فعالية ونجاعة المحتوى التعليمي للمادة، وبهذا نكون قد أجبنا عن الفرضيات من جهة وتقديم الاقتراحات والتوصيات من جهة أخرى.

أولا– الشكل العام للكتاب:

أقر المنهاج المعدل للسنة الرابعة من التعليم المتوسط المقاربة بالكفاءات التي ترتكز على نظريتي البنيوية والبنيوية الاجتماعية كخلفية علمية، وتعتمد النظرة النسقية كمسعى تنظيمي، ولذلك فإن التعلمات في هذه المقاربة يبنيها المتعلم بنفسه، فيتمكن من بناء وتنمية كفاءات التحليل والتركيب والاستنتاج، وبالتالي حل المشكلات التي تواجهه في حياته.

وبما أن المقاربة النصية هي الاختيار البيداغوجي الآخر في تعليم اللغات –من بينها اللغة العربية– فإن نشاط القراءة هو المحور الأساس الذي تدور في فلكه كل الأنشطة الأخرى للمادة. ومن هذا المنظور جاء كتاب اللغة العربية من حيث بنائه ومحتواه ومحاوره ومقاطعه التعلمية والوضعيات والأنشطة التعليمية وموارده اللغوية.

والكتاب الذي بين أيدينا حمل على غلافه الخارجي الآتي: في وسط وأعلى صفحة الغلاف الخارجي نجد الجهة الوصية التي أصدرت الكتاب ممثلة في وزارة التربية الوطنية، ومن تحت الجهة الوصية التي أصدرت الكتاب نجد عنوان الكتاب وهو: اللغة العربية –السنة الرابعة من التعليم المتوسط– ومن جانبه الأيمن رقم 4 بلون أصفر. إذ نلحظ أنه لم يأت مميزا بلفظ معين (ككتاب اللغة العربية...) وكذلك لم يفرق بينه وبين كتاب الجيل الأول لنفس السنة. إذ الناظر له لا يستطيع أن يعرف أن هذا الكتاب للجيل الأول أم للجيل الثاني.

ومن أسفل العنوان نلحظ جزءا من خارطة العالم متمثلا في الوطن العربي والقارة الإفريقية، ومن فوق الخارطة حرف الضاد، إذ يرجح أن دلالة الخارطة تكمن في الانتماء العربي بشقيه الآسيوي والإفريقي والذي يدل على وحدة الدين واللغة والحضارة والتراث. أما عن الضاد فهو إشارة إلى رمزية هذه اللغة العظيمة والجميلة والتي تنفرد عن باقي اللغات بحرف الضاد وهي اللغة العربية لغة القران الكريم والحديث النبوي ولغة العرب قديما وحديثا، وتعد اللغة الرسمية لكل الدول العربية من المحيط إلى الخليج. وقد أفلح مصممو الكتاب إلى حد بعيد في اختيار هذه الصورة لما لها من دلالات قيمة. ومن تحت صورة القارة وحرف الضاد نجد

صورة لكتاب مفتوح تشير إلى انفتاح اللغة العربية على التطورات والتكنولوجيات الحديثة التي يشهدها العالم في الآونة الأخيرة وذلك في شتى المجالات(العلمية والثقافية والمعلوماتية والتقنية...).

هذا ونجد في أسفل الغلاف الخارجي للكتاب اسم دار النشر التي أصدرت الكتاب ممثلة في منشورات الشهاب. وفيما يخص لون الغلاف الخارجي نلحظ أن اللون البني هو الغالب عليه. وعن قياسات الكتاب فقد بلغ طوله 27.5 سم وعرضه 19.5سم وسمكه 1سم، بينما عدد صفحاته 166صفحة.

أما عن الجهة الخلفية للكتاب فلم تحمل أي صورة أو دلالة، عدا بعض المعلومات في أسفلها ممثلة في الجهة التي أصدرت الكتاب(وزارة التربية الوطنية ورمزها " ONPS ") ومن تحتها سعر الكتاب المقدر ب: 261.16 دج. هذا فيما يتعلق بالغلاف الخارجي لكتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، أما الصفحة الأولى فحملت المعلومات الآتية:

- الجهة الوصية: وزارة التربية الوطنية.

- عنوان الكتاب: اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط.

- الإشراف التربوي: الدكتور حسين شلوف، الدكتور أحسن الصيد (أستاذ التعليم العالي)، بوبكر خيشان (مفتش التربية الوطنية)، أحمد طعيوج (مفتش التربية والتعليم المتوسط)، أحمد زوبير(مفتش التربية والتعليم المتوسط)، سليمان بورنان (أستاذ مكون في التعليم الثانوي).

- وفي أسفل الصفحة نجد اسم المطبعة وهو: منشورات الشهاب.

- وفي الصفحة الثانية نجد في الأعلى من اليمين ما يلي:

- إشراف وتنسيق: محمد أمير لعرابي.

- تركيب الكتاب: فاتح قينو/محمد أمين زواتي.

- الغلاف والتصميم: ناصرية سي عبد الرحمان.

وفي أسفل الصفحة الثانية جاءت المعلومات الآتية في إطار مستطيل بلون أحمر:

منشورات الشهاب 2019.

ردمك: 978-9947-39-337-6.

الإيداع القانوني: فيفري 2019.

منشورات الشهاب، 10 نهج إبراهيم غرافة باب الواد- الجزائر 16009.

Tél: 021 97 54 53/ Fax: 021 97 51 91

WWW.chihabeducation.com

أنجز طبعه على مطابع chihab print -باتنة- الجزائر.

وفي ختام المعطيات الشكلية التي تخص الغلاف الخارجي والصفحتين الأولى والثانية للكتاب نسجل بعض الملاحظات، وهي كالآتي:

- اللون البني الذي يغلب على صفحة الغلاف الخارجي بحيث نلحظ أن هذا اللون غير جذاب ولا يعطي نظرة جميلة للكتاب مما يؤدي إلى نفور التلاميذ منه.

- نوعية ورق الغلاف الخارجي ليست جيدة وكذا الحال مع أوراق الكتاب كله مما يجعلها سهلة التلف.

- عدم التفريق بين كتاب الجيل الأول والجيل الثاني بميزة أو إشارة.

- هذا والشيء الجيد الملاحظ هو أن مؤلفي ومصممي الكتاب ثلة من الخبراء والتربويين والأساتذة الجامعيين والمفتشين. إذ كما قلنا سابقا في شروط تأليف الكتاب المدرسي يجب اجتماع خبير متخصص في اللغة وآخر في المناهج وطرائق التدريس وآخر في الطباعة والإخراج...وهذا ما لمسناه ووجدناه في مشرفي ومصممي ومنسقي الكتاب. وبمعنى آخر اجتماع أهل الاختصاص في عديد التخصصات لتأليف الكتاب المدرسي.

– واللافت للانتباه عند تصفح الكتاب هو الاستعمال الجيد للألوان وتنوعها مما يجذب التلميذ للقراءة بلا ملل ونفور، فقد لمسنا استعمال اللون الأخضر والأحمر والبرتقالي والبنفسجي...

– أما عن الصور التوضيحية فقد أدرجت في كل نص وحتى في بداية كل مقطع، مما يساعد التلميذ على فهم المعنى العام للموضوع المدرس.

– نوع اخط وحجمه واستعمال الشدة، وكذا الجداول التوضيحية، كلها مدرجة ضمن الكتاب مما يدل على التفاني في التصميم والإخراج والتفوق في ذلك إلى أبعد الحدود.

ثانيا– مقدمة الكتاب:

ابتدأ مؤلفو الكتاب المقدمة بتوجيه الخطاب للتلاميذ، وقسمت إلى خمس فقرات جاءت كالآتي:

– الفقرة الأولى: بينوا أن كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط أعد طبقا للمنهاج الدراسي الذي أقرته وزارة التربية الوطنية منذ سنة 2016م، ومن ثمّ أوضحوا للتلاميذ الأهمية البالغة والرئيسية التي وضع لأجلها كتاب اللغة العربية والمتمثلة في مرافقتهم –الكتاب– في إنهاء مرحلة تعليمهم المتوسط وتهيئتهم لمزاولة التعليم الثانوي إن شاء الله.

– جاءت الفقرة الثانية من المقدمة لتوضح الكيفية التي صمم بها الكتاب، إذ أدرج فيه ثمانية مقاطع تعلمية، كل مقطع يتناول جانبا من حياة التلاميذ واهتماماتهم، فيتيح لهم تناول جانب من التعلمات اللغوية في الميادين التي سيوظفون فيها معارفهم وقدراتهم، ويعبرون عن مواقفهم مستأنسين بما يقدمه لهم الكتاب من معارف وطرائق عمل، وما يزودهم به من قيم من خلال نصوصه المنطوقة والمكتوبة.

وليتمكن التلاميذ من الإنتاج الشفوي والكتابي وضع بين أيديهم نصوصا وخطابات مسموعة يحاولون فهمها بعد الاستمتاع لها من طرف الأستاذ، ويتعلمون من خلالها أنماط النصوص ومؤشراتها والعلاقات القائمة بينها. وبالإضافة لذلك يتعاملون مع نصوص مكتوبة يتعلمون من خلالها كيفية بناء النصوص وتنظيمها

وترابط أجزائها.[59]

– أما الفقرة الثالثة فقد نبه مؤلفو الكتاب إلى أن الانطلاق في التعامل مع النصوص المنطوقة والمكتوبة وتحليلها يبدأ من وضعية مشكلة تعد نقطة الانطلاق في التعلم والتي تبدو من الوهلة الأولى صعبة المنال، لكن بعد الممارسة والتدريب يكتسب المتعلمون المعلومات والمعارف والمنهجيات التي تمكنهم من حل مشكلات أخرى تمثل نفس المستوى من التحدي.

– وفي الفقرة الرابعة أشار المؤلفون إلى الوسائل التي يحتويها الكتاب والتي بدورها تساعد التلاميذ على تقييم أعمالهم سواء فرادى أو مجتمعين.

– وفي الفقرة الخامسة والأخيرة من المقدمة أمل مؤلفو الكتاب المدرسي للسنة الرابعة من التعليم المتوسط من التلاميذ عبور هذه السنة والمرحلة بالانتقال إلى الطور الثانوي.[60]

بعد وصف وتحليل مضمون مقدمة كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط نلاحظ الآتي:

– عدم الإشارة في المقدمة إلى المقاربة بالكفاءات ولا المقاربة النصية في معالجة النصوص.

– لم توضح المقدمة أن خطابات ونصوص فهم المنطوق ليست موجودة في الكتاب بل هي في دليل الأستاذ.

– أغفلت المقدمة الحديث عن الظواهر اللغوية والصور البلاغية.

– إسقاط الحديث عن التقويم التحصيلي الذي يأتي في نهاية كل ثلاثي.

ورغم هذه النقائص في المقدمة إلا أنها اتسمت بايجابيات كثيرة منها اشتمالها على أهم المحاور التي يتكون منها الكتاب، والمنهجية المتبعة في تحليل النصوص المنطوقة والمكتوبة، وتسطير الهدف الأول والأسمى من تناول نشاطات ونصوص الكتاب والمتمثل في التمكن من الإنتاج الكتابي والشفوي.

---

[59] – ينظر: حسين شلوف وآخرون، اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص3.

[60] – ينظر: حسين شلوف وآخرون، اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص3.

والشيء الأهم هو ربط التعلمات الموجودة في الكتاب بواقع التلميذ المعاش ومحيطه الاجتماعي والثقافي وهذا الربط لم يكن موجودا فيما سبق. وننوه إلى أن المقدمة لم تصرح بتبني المقاربة بالكفاءات إلا أنها أشارت لها وذلك من خلال الحديث عن وضع التلميذ في وضعية مشكلة والتي يثيرها الكتاب بحيث يحاول التلميذ حلها انطلاقا من القيم والمعارف المكتسبة خلال الدروس السابقة أو السنوات الفائتة مما تعطيه الخبرة لحل مشكلات أخرى تحمل نفس المستوى من التحدي.

فمن خلال ربط المعارف السابقة باللاحقة يتحقق الانسجام والفهم بين الدروس والبرامج، وهذا من أهم مؤشرات المقاربة بالكفاءات، بالإضافة إلى إدماج المتعلم معارفه السابقة لإنتاج النصوص ثم عرضها على شبكة التقييم الذاتي، وهذا فعلا ما تنادي به المقاربة الجديدة، وبالإضافة لما سبق نلاحظ أن المقدمة جاءت بشكل موجز ومركز إذ ابتعدت عن الإطناب الممل والتطويل المخل بأهم المفاهيم المراد توضيحها، ولم تستعض في الشرح إذ ركزت على ما جاء في الكتاب من نصوص ونشاطات وعمليات إدماج وتقويم وبينت الهدف المنشود من كل هذا ألا وهو التمكن من اللغة العربية كتابة وشفاهة، والانتقال إلى المرحلة الثانوية.

ثالثا– صفحتي فهرس المحتويات:

تهيكل الكتاب في ثمانية مقاطع تعليمية، يشمل كل مقطع مجالا ثقافيا محددا في عناوين معينة كالآتي: قضايا اجتماعية، الإعلام والمجتمع، التضامن الإنساني، شعوب العالم، العلم والتقدم التكنولوجي، التلوث البيئي، الصناعات التقليدية، الهجرة الداخلية والخارجية.

وكان من بين أهم الأهداف المنشودة للكتاب من خلال المقاطع المذكورة هو إنماء كفاءات ثلاثة ميادين: فهم المنطوق وإنتاجه، فهم المكتوب، والإنتاج الكتابي.

يغطي كل مقطع حجم شهر من الحيز الزمني بأربعة أسابيع، حيث:

– تدوم عملية التعلم ثلاثة أسابيع.

– يخصص الأسبوع الرابع للإدماج والتقويم والمعالجة.

– تغطي تعلمات كل أسبوع من الأسابيع الثلاثة ميادين فهم المنطوق وإنتاجه، وفهم المكتوب، والإنتاج الكتابي.

– يستهدف الأسبوع الرابع كفاءة الإنتاج الشفوي والإنتاج الكتابي في وضعية إدماجية تقويمية لكل ميدان وما يعقبها من معالجة. وللتوضيح أكثر نورد المخطط الآتي:[61]

الجدول رقم (6) يوضح مسار التعلم والتقويم والمعالجة في المقطع التعليمي

الأسابيع	الوضعيات	الميادين		
1	تعلم	ميدان فهم المنطوق وإنتاجه	ميدان فهم المكتوب	ميدان الإنتاج الكتابي
2		ميدان فهم المنطوق وإنتاجه	ميدان فهم المكتوب	ميدان الإنتاج الكتابي
3		ميدان فهم المنطوق وإنتاجه	ميدان فهم المكتوب	ميدان الإنتاج الكتابي
4	تقويم	الإنتاج الشفوي	الإنتاج الكتابي	
	معالجة	الإنتاج الشفوي	الإنتاج الكتابي	

وقبل تناول كل ميدان على حدة، لا بد من أن نشير إلى بعض النقاط والملاحظات:

– تدخل دراسة الظواهر اللغوية ضمن ميدان فهم المكتوب وذلك لاعتماد كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم لمتوسط على المقاربة النصية في تحليل النصوص.

– لخصت صفحة فهرس المحتويات كل ما جاء في الكتاب حيث حددت عدد المقاطع وربطت كلا منها بمجال ثقافي، وكذا أنشطة خطابات فهم المنطوق ونصوص فهم المكتوب، والظواهر اللغوية، والإنتاج الكتابي، بالإضافة إلى عمليات إدماج التعلمات وتقييمها، وذلك كله دون أن تغفل ترقيم كل النشاطات بصفحاتها.

[61] – ينظر: حسين شلوف وآخرون، دليل استعمال الكتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص6.

– واللافت للانتباه في هذه النصوص والنشاطات أنها لم تقسم بعدد الثلاثيات الثلاثة الخاصة بالعام الدراسي، و تركت الحرية للأستاذ في تناول عدد من الدروس بحسب الوقت وقدرة التلاميذ على استيعاب الدروس.

– خص ميدان فهم المنطوق وإنتاجه بالصفحات البنفسجية، وميدان فهم المكتوب بالصفحات البرتقالية، في حين خص ميدان إنتاج المكتوب بالصفحات الزرقاء.

– لم ترقم صفحة فهرس المحتويات ولا المقدمة قبلها ولا صفحة كيفية استعمال هذا الكتاب بعدها، لكن هذه الصفحات تحسب ولا ترقم نظرا لمنهجية إعداد الكتب.

وفيما يلي نورد صفحتي فهرس المحتويات كما جاءت في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، و ذلك لتجلي الصورة وفهم المراد:

الجدول رقم (7) يوضح فهرس محتويات كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط

المقاطع التعلمية	خطابات فهم المنطوق	الصفحة	نصوص فهم المكوب	الصفحة	الظواهر اللغوية	الصفحة	الإنتاج الكتابي	الصفحة	إدماج التعلمات وتقييمها	الصفحة
1- قضايا اجتماعية	ثري الحرب	8	ذكرى وندم	10	عطف النسق	12	كتابة نص قصصي يغلب عليه نمط الوصف	13	إنجاز قصة	28
			الضحية والمحتال	16	عطف البيان	18		19		
			سائل	22	البدل	24		25		

2- الإعلام و المجتمع	ثقافة الصورة	28	الصحافة والأمة	30	العدد وأحواله	32	كتابة مقال يغلب عليه نمط التفسير	33	إدارة حلقة نقاش	46
			أسرى الشاشات	36	الاستثناء	38				
			تلك الصحافة	42	التمييز	44		39		
3- التضامن الانساني	الإنسانية ومشكلاتها	48	وكالة الأونروا	50	الممنوع من الصرف	52	كتابة نص تفسيري وصفي	53	إنجاز شريط فيديو يتضمن خطابا للتحسيس بذوي الإحتياجات الخاصة	66
			في مواجهة الكوارث	56	التوكيد	58		59		
			من يجير فؤاد الصغير؟	62	الجملة البسيطة والجملة المركبة	64		65		
4- شعوب العالم	مفاخر الأجناس	68	من معتقدات الهنود	62	الجملة الواقعة مفعولا به	72	كتابة مقال يغلب عليه نمط الوصف	73	ا لقاء خطاب في مؤتمر دولي حول التواصل مع الشعوب	86
			الشعب الياباني	76	الجملة الواقعة نعتا	78		79		

			أنا الإفريقي	82	الجملة الواقعة حالا	84		85		
5- العلم و التقدم التكنولوجي	اللغة العربية وتحديات التقدم العلمي والتكنولوجي	88	الأنترنت	90	الجملة الخبرية	92		93	إنجاز بحث عن أسباب الإحتفال بيوم العلم	106
			التقدم العلمي والأخلاق	96	الجملة الفعلية الواقعة خبرا	98	كتابة نص تفسيري	99		
			فضل العلم	102	الجملة الاسمية الواقعة خبرا	04		105		
6- التلوث البيئي	تلوث البيئة	108	هو في عقر دارنا!	110	الجملة الواقعة مضافا إليه	12		113	إنجاز شريط وثائقي حول المحافظة على البيئة ومخاطر	126
			التوازن البيئي ومكافحة التلوث	116	الجملة الفعلية الواقعة مضافا إليه	18	كتابة نص وصفي	119		

			مظاهر تلوث البيئة	122	الجملة الاسمية الواقعة مضافا إليه	24		التلوث	125		
7- الصناعات التقليدية	معرض غرداية	128	سجاد أمي	130	الجملة الواقعة خبرا لكان أو إحدى أخواتها	32		إنجاز مطوية للتعريف بالمنتجات الحرفية التقليدية	133		146
			آنية الفخار	136	الجملة الواقعة خبرا لإن أو إحدى أخواتها	38	كتابة نص وصفي		139		
			قصة الفخار	142	الجملة الواقعة خبرا لأفعال الشروع والرجاء والمقاربة	44			145		

8- الهجرة الداخلية و الخارجية	هجرة الكفاءات	148	مهجرون ولا عودة	150	الجملة الواقعة جوابا لشرط	52	كتابةنص تفسيري حجاجي	153	إنجاز تحقيق سمعي بصري متبوع بنقاش عن الهجرة السرية	166
			سلاما أيتها الجزائر البيضاء	156	الجملة الواقعة جوابا لشرط جازم	58		159		
			شوق وحنين إلى الوطن	162	الجملة الواقعة جوابا لشرط غير جازم	64		165		

رابعا– صفحة كيفية استعمال هذا الكتاب:

بعد صفحتي فهر المحتويات تأتي صفحة معنونة ب"كيفية استعمال هذا الكتاب" وتحتوي على نماذج لتسيير أنشطة الكتاب موضحة في ستة مربعات هي كالآتي:

المربع الأول: يتناول معلومات عن الصفحة الأولى لكل مقطع، إذ تحتوي على رقم المقطع وعنوان المحور والموارد التي يتناولها التلميذ في هذا المقطع، بالإضافة إلى صورة توضيحية دالة تبين العلاقة الوطيدة بين عنوان المحور والنصوص التي يشتمل عليها، وقد جيء بهذه الصورة لتسهيل الفهم على التلميذ وإعطائه الفرصة للملاحظة والتفكير.

المربع الثاني: نتعرف من خلاله على خطوات فهم المنطوق وإنتاجه انطلاقا من أيقونة "أفهم ما أسمع وأنتج"، إذ يتم إسماع المتعلمين نصا غير موجود في الكتاب المدرسي، بل موجود في دليل الأستاذ، ويعاد النص نفسه

طيلة ثلاثة أسابيع، بمعنى أن التلاميذ يتعاملون مع نص منطوق واحد في هذه المدة ولكن التعليمات تختلف في كل أسبوع:

1- ففي الأسبوع الأول يستمع المتعلم إلى الخطاب بوعي ويفهم مضمونه ثم يحلله ويحدد نمطه وذلك من خلال أيقونة " أستمع إلى الخطاب بوعي" والتعليمة "أستمع إلى الخطاب كله وأفهم مضمونه".

2- أما في الأسبوع الثاني، فيستمع التلميذ إلى نفس الخطاب ولكن في هذه المرة يقوم بتحليل بنيته وتحديد العلاقة بين أنماطه، وذلك عن طريق التعامل مع أيقونة "أحلل بنية الخطاب" وأيقونة "أحدد العلاقة بين أنماط الخطاب".

3- وفيما يخص الأسبوع الثالث فإن المتعلم يستمع إلى الخطاب نفسه كذلك، فبعد أن اكتشف التلاميذ أنماط الخطاب بما في ذلك النمط الغالب والخادم وتناولوا بنيته والعلاقات التي تربط أنماطه قصد التحكم في خطاطة الأنماط المستهدفة، ويتم ذلك في إطار أيقونة "أوظف معلوماتي".ثم يحاول المتعلمون بعد ذلك إنتاج خطاب شفوي من خلال محاكاة نص الخطاب في جزئه أو كله، معتمدين في إنجازهم على أيقونة "أتدرب على الإنتاج الشفوي".[62]

وبعد تطبيق ما جاءت به الأيقونات والتعليمات في الأسابيع الثلاثة تكون عملية التعلم قد بلغت مبتغاها.

المربع الثالث: يحتوي هذا المربع على الخطوات التي يجب على التلميذ إتباعها أثناء نشاط فهم المكتوب، إذ يتناول ثلاثة نصوص مكتوبة، في كل أسبوع نص يتبع فيها المسار التعليمي التعلمي نفسه، ويكمن الاختلاف في نوع النص، إذ يدرس في الأسبوعين الأول والثاني نصان نثريان، وفي الثالث نص شعري، وذلك باتباع خطوات محددة في أيقونات وهي كالآتي:

- "أقرا النص": يقرأ المتعلم نصا مكتوبا بقواعد القراءة المعروفة ليكوّن نصا وظيفيا في الفهم والاستثمار اللغوي، إذ يرفق بتقديم موجز لصاحبه.

[62] ينظر: حسين شلوف وآخرون، دليل استعمال الكتاب، ص8.

– "أفهم النص وأناقش فكره": يتبع التلميذ مجموعة من التعليمات لوضعية فهم النص ولمناقشة مضمونه، مع تعليمات في النص الثالث تهتم بالقيم والتعبير عن موقف التلميذ.

– "أكتشف نمط النص وأبين خصائصه": ينكبّ التلميذ في هذه الوضعية على اكتشاف نمط/ أنماط النص من خلال استكشاف مؤشراته مع الاهتمام بوظيفة النمط في خدمة بناء النص ومضمونه.

– "أبحث عن ترابط جمل النص وانسجام معانيه": في هذه الوضعية يحاول التلميذ جاهدا اكتشاف أحد مظاهر بناء النص من حيث اتساقه وانسجامه.

المربع الرابع: يحدد هذا المربع نقاط التعامل مع الظاهرة اللغوية باعتبارها عنصرا عضويا داخل النص، إذ ننبه أن الجمل التي تبنى عليها عناصر التحليل إما أن تكون قد اقتطعت من النص، وإما أنها اقتبست منه كي يبقى المتعلم في إطار الحقل الدلالي للنص الذي تعامل معه. وهذا مقتضى المقاربة النصية، والتعليمات التي يجب أن يتبعها المتعلم في دراسته للظاهرة اللغوية تتم وفق الأيقونات التالية:

– "ألاحظ الجمل وأناقشها": يقرأ التلميذ الأمثلة المستوحاة من النص ويناقشها من خلال التعليمات.

– "أستنتج": يستنتج من خلال المناقشة الأحكام اللغوية المتعلقة بتلك الظواهر اللغوية.

– "أطبق": يتناول أنشطة تطبيقية للإدماج الجزئي الخاص بفهم المكتوب متصاعدة من البساطة إلى التعقيد.

المربع الخامس: بعد أن سلك المتعلم جزءا من مسار تعلم خصائص النص الذي يستنتج فيه من خلال ما تعلمه في فهم المنطوق وفهم المكتوب، يستهدف بعد ذلك المتعلم العناصر المركبة للإنتاج الكتابي مستعينا بتعلمات يقدمها له الأستاذ، والتي بدورها قد تهيكلت في ثلاثة أسابيع يتم في كل أسبوع استهداف مركبة من مركبات كفاءة الإنتاج الكتابي، وتكون على النحو الآتي:[63]

[63] – ينظر: حسين شلوف وآخرون، دليل استعمال الكتاب، ص10-11.

– في الأسبوع الأول: انطلاقا من أيقونة "أختار النمط والموضوع" يوجه الأستاذ التلاميذ إلى انتقاء الموارد المنهجية المتعلقة بالأنماط عن طريق إدارة حلقة نقاش بينهم يخرجون من خلالها باختيار الموضوع وتحديد نمطه.

أما في الوضعية الثانية والمتعلقة بأيقونة "أجمع مواردي المعرفية" فيتم تحديد الموارد والمصادر المناسبة قصد الاستفادة منها من حيث: منهجية الكتابة، النمط، النوع الأدبي والموارد المعرفية (النصوص) المتعلقة بالموضوع والمجال الثقافي ذو العلاقة بالموضوع بطبيعة الحال يترك الأستاذ المجال للمتعلمين.

– أما في الأسبوع الثاني: من خلال أيقونة "أستثمر النص لأكتب على منواله" يعرض الأستاذ على المتعلمين نصا أنموذجا يستخرجون منه الخصائص الفكرية والنمطية، وبنيته من حيث مظاهر الاتساق والانسجام التي سبق أن تعلموها، ثم يقومون بوضع بطاقية لما توصلوا إليه من الخصائص حتى يكتبوا نصهم على منواله ويحاكوه.

– وفي الأسبوع الثالث: يقوم التلاميذ بتقييم جماعي لموضوع ما، وذلك عن طريق تطبيق ما جاءت به أيقونة "أتدرب على الإنتاج الكتابي" ومن ثم اقتراح بدائل حتى ينتج الفوج عملا مشتركا مقوما وفق مواصفات وجيهة.

المربع السادس: بعد الانتهاء من عملية التعلم بنهاية الأسبوع الثالث، والتي تكون فردية وثنائية وفوجية وجماعية تأتي بعدها عملية تقويم الإدماج والتي تكون في الأسبوع الرابع من كل شهر، وتتم من خلال قيام كل متعلم بصورة فردية بإنتاج شخصي في ميدانين هما:

– إنتاج شفوي: تعرض على التلميذ وضعية في الإنتاج الشفوي عليه بالاستجابة إلى تعليماتها من خلال إنجاز منتج شفوي (أ– السياق. ب– التعليمة).

– إنتاج كتابي: تعرض على المتعلم وضعية في الإنتاج الكتابي عليه بالاستجابة إلى تعليماتها من خلال منتج كتابي (أ– السياق. ب– التعليمة).

والصفحة السادسة من الكتاب المدرسي للسنة الرابعة من التعليم المتوسط توضح مجمل ما قلناه عن المربعات الستة التي تخص كيفية استعمال الكتاب وتناول التعليمات والوضعيات والأنشطة التي يحتويها.

كيفيّة استعمال هذا الكتاب

1. رقم المقطع : في الكتاب 08 مقاطع في كلّ منها مجموعة من الوضعيّات والأنشطة التّعلّميّة لميادين الكفاءة الأربعة.
2. عنوان المحور : لكلّ مقطع محور يتعلّق بمجال من المجالات الثّقافيّة مثل مجال الآفات الاجتماعيّة
3. الموارد الّتي تتناولها في المقطع :
   - نصوص (المنطوق والمكتوب)
   - أنماط
   - ظواهر لغويّة

1. تستمع إلى الخطاب بوعي : تستمع إلى خطاب منطوق و تستعدّ للتّعامل مع التّعليمات.
2. تفهم الخطاب وتكتشف مضمونه : بعد الاستماع إلى الخطاب تتفاعل مع التّعليمات من أجل فهم النّصّ ومناقشة مضمونه.
3. تحلّل الخطاب و تحدّد نمطه : تقوم بتحليل الخطاب لاكتشاف نمطه و مؤشّرات النّمط.
4. تستنتج : بعد التّحليل تتوصل إلى استخلاص النّمط ومؤشّراته.
5. تُنتج خطابا شفويّا : تقوم بمحاكاة نصّ الخطاب في جزئه أو كلّه.

1. تقرأ النّصّ : نصّ مكتوب تقرؤه بقواعد القراءة ليكون نصّك الوظيفيّ في الفهم والاستثمار اللّغويّ مرفقا بتقديم موجز لصاحبه.
2. تفهم النّصّ و تناقش فكره : مجموعة من التّعليمات لوضعيّة فهم النّصّ ومناقشة مضمونه؛ مع تعليمات في النّصّ الثالث تهتمّ بالقيم و التّعبير عن موقفك.
3. تكتشف نمط النّصّ، وتبيّن خصائصه : ينصبّ اهتمامك في هذه الوضعيّة على اكتشاف نمط/ أنماط النّصّ من خلال استكشاف مؤشّراته مع الاهتمام بوظيفة النّمط في خدمة بناء النّصّ ومضمونه.
4. تبحث عن ترابط جمل النّصّ وانسجام معانيه : في هذه الوضعيّة يدعوك الكتاب إلى اكتشاف أحد مظاهر بناء النّصّ من حيث اتّساقه وانسجامه.

1. تدرس الظّاهرة اللّغويّة : وهي متعلّقة بمواضيع نحويّة تركيبيّة.
2. تلاحظ و تناقش : تقرأ الأمثلة وتناقشها من خلال التّعليمات.
3. تستنتج : تستنتج من خلال المناقشة الأحكام اللّغويّة المتعلّقة بتلك الظّواهر النّحويّة.
4. تطبّق : أنشطة تطبيقيّة للإدماج الجزئي الخاصّ بفهم المكتوب متصاعدة من البساطة إلى التعقيد.

في هذا الميدان ثلاث صفحات لثلاثة أسابيع :

الأسبوع 01 : تحدّد الموضوع - تجنّد الموارد الملائمة - تقوم بالجمع والتّصفية والتّبويب.

الأسبوع 02 : تتعامل مع نصّ نموذجيّ لاستخراج تقنيّات ومؤشّرات مشروع نصّك الكتابيّ.

الأسبوع 03 : صفحة خاصّة بتقييم جماعيّ للموضوع المنجز رفقة فوجك.

1. إنتاج شفويّ : تعرض عليك وضعيّة في الإنتاج الشّفويّ، عليك بالاستجابة إلى تعليماتها من خلال إنجاز منتج شفويّ.
   أ - السّياق
   ب - التّعليمة
2. إنتاج كتابي : تعرض عليك وضعيّة في الإنتاج الكتابيّ، عليك بالاستجابة إلى تعليماتها من خلال إنجاز منتج الكتابي.
   أ - السّياق
   ب - التّعليمة

خامسا– وصف وتحليل خطابات فهم المنطوق ونصوص فهم المكتوب:

1– خطابات فهم المنطوق: بخلاف الجيل الأول الذي يحتوي كتاب التلميذ فيه نصوصا للمطالعة الموجهة، تأتي نصوص فهم المنطوق مدرجة في دليل الأستاذ وهي عبارة عن ثمانية نصوص بعدد المحاور الثقافية التي تندرج ضمن المقاطع الثمانية للكتاب ككل.

ويقوم ميدان فهم المنطوق بالدرجة الأولى على مهارة الاستماع حيث يتم إسماع التلاميذ نصا من دليل الأستاذ، ويعاد النص نفسه طيلة ثلاثة أسابيع، يعني هذا أن المتعلمين يتعاملون مع نص واحد في هذه الفترة ولكن المسار التعليمي يختلف من أسبوع لآخر، كما تم توضيحه سابقا.

ويتأكد تركيز ميدان فهم المنطوق على مهارة الاستماع عند عقد مقارنة بسيطة بين نشاط "التعبير الشفهي" الذي كان يدرّس في الجيل الأول ونشاط "فهم المنطوق وإنتاجه" الذي يدرّس حاليا في الجيل الثاني يتضح لنا جليا أن نشاط التعبير الشفهي يهتم بمهارة الحديث فقط، في حين نشاط فهم المنطوق وإنتاجه يهتم بمهارتي الاستماع (الفهم) والحديث (الإنتاج).

ولقد احتوى دليل استعمال الكتاب على ثمانية نصوص مرتبة على النحو الآتي:

1– ثري الحرب. 2– ثقافة الصورة. 3– الإنسانية ومشكلاتها. 4– مفاخر الأجناس. 5– اللغة العربية وتحديات التقدم العلمي والتكنولوجي. 6– تلوث البيئة. 7– معرض غرداية. 8– هجرة الكفاءات.

يحسب لهذه النصوص أن عناوينها وموضوعاتها شديدة الصلة بالمحاور الثقافية التي جاءت ضمنها، فعلى سبيل المثال لا الحصر، نجد نص "هجرة الكفاءات" المنطوي في المقطع الثامن المعنون ب"الهجرة الداخلية والخارجية". يدور موضوعه حول العواقب الوخيمة التي تنجر عن هجرة الكفاءات، والمتمثلة في تدمير جزئي للثروة البشرية وإضعاف الاستثمار، وكذلك مستوى التعليم، وإضعاف القدرة الذاتية للمجتمع على القيادة والإدارة. فمحتوى النص ومبتغاه يأتي ضمن الموضوع العام للمقطع الثامن ألا وهو: الهجرة الداخلية والخارجية بصفة عامة.

والأمر الآخر الذي يحسب لنصوص فهم المنطوق عند تدريسها للتلاميذ هو التدرب على الإنصات والاستماع مما يؤدي به إلى امتلاك مهارات عديدة كالفهم والملاحظة والتفكير في المسموع ومحاولة التفاعل معه والسعي بكل جهد للمحاكاة والنسج على منواله. هذا كله يعزز الثقة لدى التلميذ ويبني شخصيته ويوطد العلاقة بينه وبين زملائه أثناء إثراء المناقشات العلمية الكامنة وراء تحليل نصوص فهم المنطوق.

أما من الناحية الشكلية فنصوص فهم المنطوق لغتها سليمة ومشكولة في كثير من الأحيان ومسبوقة باسم المؤلف، واسم المرجع الذي أخذت منه، ودار النشر، وسنة النشر...وهذا التوثيق له فائدة عظيمة لا يعلمها كثير من الناس تتمثل في إجلاء غموض النص وبيان مصدره، مما يؤدي إلى وضوح الصورة للتلميذ والقدرة على الرجوع إلى المصدر الرئيسي للنص بغية التوسع في الفكرة أو فهم بعض الأفكار والمصطلحات.

هذا عمّا استحسناه في نصوص فهم المنطوق، أما عن مآخذ هذه النصوص نقول أنه يلحظ عليها طول بعضها إلى حد يبعث الملل والنفور في نفوس التلاميذ حين سماعها من طرف الأستاذ مما يؤدي بهم إلى شرود الذهن وعدم التركيز في مضمون الخطاب. ونتاج ذلك كله ضعف التحصيل اللغوي المنشود من تحقيق الأهداف المسطرة ضمن التعليمات والأيقونات التي تتواجد في صفحات فهم المنطوق الثلاث.

ومن المآخذ أيضا جمود النصوص وغياب عنصر التشويق فيها – عدا نص ثري الحرب- فبعد قراءة النصوص الثمانية نلحظ أن الأسلوب الذي كتبت به جاف ولا يحتوي على ما يجذب التلميذ إليه كسرد حكاية أو مغامرة أو تعريف التلاميذ بماضي أجدادهم العرب وما قاموا به من فتوحات إسلامية طالت المشرق والمغرب، كل هذا وغيره يحبب النص لدى التلميذ ويدفعه للتفاعل الإيجابي معه.

كما نسجل كذلك أن بعض النصوص عبارة عن مقالات مستوحاة من مجلات، كنص "اللغة العربية وتحديات التقدم العلمي والتكنولوجي"، فبعد الرجوع إلى مصدر المقال وجدنا بأنه حوار بين الدكتور عبد الرحمان الحاج صالح (رئيس مجمع اللغة العربية بالجزائر آنذاك) ومجلة المحجة المغربية ممثلة في الأستاذ محمد البنعيادي، وفحوى موضوع الحوار هو "طبيعة العلاقة الموجودة بين اللغة والهوية"، فمن غير المعقول أن يدرّس موضوع كهذا لتلميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط لأنه يفوق مستواه وقدراته العقلية والفكرية من جهة،

ويحتوي على ألفاظ وكلمات صعبة لا يستطيع المتعلم في هذا الصف أن يستوعبها، ومثال ذلك قول الدكتور عبد الرحمان الحاج صالح: "ننتقل إلى مجال المصطلح، إلى ما أسميتموه المصطلح العلمي الضيق والمصطلح الحضاري، ما هو الفرق بينهما؟ "

فقضية المصطلح العلمي الضيق والمصطلح الحضاري وقضايا أخرى تخص اللغة والهوية هي من اختصاص الطلبة الجامعيين، وحتى الأساتذة المدرسين، فلا يجدر بمثل هذه النصوص أن تكون ضمن مقرر برنامج تلميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط.

وآخر ملاحظة نوردها في هذا المقام عن نصوص فهم المنطوق هي التركيز الكبير والمكثف عن الأنماط. فعند النظر في عملية تسيير صفحات ميدان فهم المنطوق وإنتاجه يتضح لنا جليا أن التعليمات في الأسابيع الثلاثة قد تناولت دراسة الأنماط. وهذا التكرار- من هذا النوع- قد يؤدي بالتلميذ إلى الملل والنفور من هذا النشاط، فكان من باب أولى اختزال تعليمات دراسة الأنماط في أسبوع واحد فقط أو أسبوعين على الأكثر.

2- نصوص فهم المكتوب: احتوى كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط الجديد والخاص بالجيل الثاني على أربع وعشرين نصا محوريا، يتناول التلميذ من خلال كل نص كل ما يحيط بموضوعه من مناقشة أفكاره واكتشاف أنماطه وترابط جمله واتساق معانيه، بالإضافة إلى ذلك كله دراسة الظاهرة اللغوية المستنبطة من أمثلته وتراكيبه، وهذا مقتضى المقاربة النصية التي تجعل النص قاعدة التلقي والإنتاج ، بمعنى آخر أن التلميذ ينشط تعلماته من خلال النص، ومن ثمّ يحاكي ما تعلمه ليبني على منواله نصوصا كثيرة ليحقق بذلك الأهداف المنشودة من تعلمه وهي امتلاك الكفاءة الختامية عن طريق إتقان اللغة العربية كتابة ومشافهة.

ومن قبيل الموضوعية نقول أن نصوص فهم المكتوب اتسمت بوحدة الموضوع في المقطع الواحد، فعلى سبيل المثال نصوص المقطع الأول المعنون ب "قضايا اجتماعية" وهي: ذكرى وندم، الضحية والمحتال، سائل، إذ عالج النص الأول قضية معاملة الزوج لزوجته معاملة سيئة وضربها وتعذيبها، مما أدى بها إلى الطلاق. فيما ناقش النص الثاني آفة الاحتيال والنصب على الغرباء. أما النص الأخير فقد عاين موضوع

التسول الذي ينجر عن الجوع والفقر الشديد، والمتسبب الرئيس فيه هو زوال الرحمة من قلوب الناس وعدم إشفاقهم على هذه الفئة بالإضافة إلى البخل والشح وغياب الضمير. فالملاحظ في هذه النصوص الثلاثة أنها تعالج قضايا اجتماعية مهمة تربط الإنسان بعائلته ومحيطه وحتى مجتمعه الذي يعيش فيه.

ومن الملاحظات الإيجابية على نصوص فهم المكتوب أيضا تنوعها، بحيث شملت العديد من مجالات الحياة، فنجد بعضها يتكلم عن التضامن الإنساني وبعضها الآخر يعرف التلاميذ بشعوب العالم، في حين نجد نصوصا تحث على العلم والمعرفة ومواكبة التطور العلمي والتكنولوجي، وهذا التنوع يثري ثقافة التلميذ وينمي معارفه وأفكاره.

وعند الرجوع إلى الكتاب المدرسي للسنة الرابعة من التعليم المتوسط للجيل الأول، ومقارنتة بكتاب الجيل الثاني نجد أن مؤلفي كتاب الجيل الثاني قد حرصوا كل الحرص على تدارك الأخطاء والزلات التي وقع فيها مؤلفو كتاب الجيل الأول، فعند التدقيق المعمق تبين لنا أن النصوص المقترحة سبقت بصورة توضيحية لتسهيل فهم التلميذ للنص قبل الشروع في قراءته، وعن يمين النص نجد ترجمة أو سيرة ذاتية لكاتب النص تقدم لمحة قصيرة عن اسم ولقب ومؤلفات صاحب النص. ناهيك عن الإشارة إلى المصدر الذي أخذ منه النص، كما ذيلت النصوص المدرجة بشروح لبعض الألفاظ الصعبة ضمن عنصر "أثري رصيدي اللغوي" قصد تبسيط الصعب وفك الغموض لتجلي الصورة أمام التلميذ للوصول إلى فهم قصد الكاتب وإثراء الحصيلة الإفرادية والقاموس اللغوي للمتعلم.

وما شد انتباهنا واستحسناه عند تفحص نصوص الكتاب التوازن الجيد بين عدد النصوص النثرية والشعرية، وترتيبها ضمن كل مسار تعليمي. فقد احتوى الكتاب على ستة عشر نصا نثريا في مقابل ثمانية نصوص شعرية، وقد جاءت وفق التنظيم المخطط له سلفا إذ بعد دراسة نصين نثريين يأتي النص الثالث شعريا، وهكذا في كل المقاطع. فعملية التخطيط والترتيب في إدراج النصوص الشعرية والنثرية في كتاب الجيل الثاني تدل على حرص الجهات الوصية بمعية مؤلفي الكتاب على تدارك التنظيم السيئ الذي كان عليه

كتاب الجيل الأول، إذ كان ترتيب النصوص النثرية والشعرية عشوائيا، فنجد مرة بعد كل نصين نثريين نصا شعريا، ومرة أخرى ستة نصوص نثرية يليها نص شعري...وهكذا.

كما نسجل أيضا الغياب التام لاقتباس النصوص من الأنترنت في كتاب الجيل الثاني في حين نجد أن كتاب الجيل الأول احتوى على خمسة نصوص مقتبسة من الأنترنت. وعدم الاقتباس من الأنترنت يدل على توثيق النصوص ونسبتها لأصحابها، وفي هذا أهمية بالغة تمثلت في إكساب النصوص قيمة علمية كبيرة، وتمكين التلميذ من المطالعة الموسعة التي تنمي رصيده اللغوي والمعرفي.

وما راق لنا كذلك في نصوص كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط للجيل الثاني هو الاهتمام بالأدب الجزائري، فمن بين اثنين وعشرين نصا أدبيا نجد اثنا عشر نصا جزائريا، مقابل عشرة نصوص غير جزائرية. ويرجع هذا الاهتمام بالأدب الجزائري إلى أحد الأهداف المسطرة في المنهاج والمتمثل في تثبيت وتفعيل مبادئ الهوية الوطنية بغية توعية التلاميذ وتعريفهم بأدباء جزائريين حاذقين لا يقلون أهمية عن الأدباء العرب المشهورين، فإذا أمعنا النظر في النصوص الجزائرية لوجدنا أغلبها من صناعة فطاحل الأدب واللغة في الجزائر من أمثال: محمد العيد آل خليفة، ومالك بن نبي، والطيب العقبي، وعمر بن قينة، وزهور ونيسي، وعبد الحميد بن هدوقة... في حين إذا عدنا لكتاب الجيل الأول لوجدناه يركز على أدباء المشرق بكثرة، نحو: معروف الرصافي، الشاعر القروي، أحمد شوقي، جبران خليل جبران، أحمد حسن الزيات، المنفلوطي... أما عن النصوص الأدبية الجزائرية فلا نجد سوى نصي:"تيمقاد" لمحمد العيد آل خليفة ونص "الزردة" لعبد الحميد بن هدوقة، وهذا إجحاف واضح في حق أدباء الجزائر.

وأما إذا نظرنا إلى أسئلة فهم النص ومناقشة فكرته، فهي على العموم شملت كل جوانب النص وفقراته، وجاءت لتخاطب عقل التلميذ وتفكيره من حيث وضعه أمام مجموعة من الأسئلة التي تحرك فيه روح الاجتهاد والمحاولة، وتنمية القدرات الذكائية لديه لحل شيفراتها والوصول إلى فهم مقصد الكاتب وغايته من النص. بالإضافة إلى تعزيز مهارة الكلام عند الإجابة عن أسئلة النص.

وآخر الإيجابيات التي نلحظها على نصوص فهم المكتوب هو أنه مدعم ببعض الصور الخاصة لعلماء جزائريين من أمثال الأستاذ عبد الرحمان الحاج صالح، بالإضافة إلى بعض مؤلفاته ككتاب النظرية الخليلية الحديثة- مفاهيمها الأساسية- وكتاب البنى النحوية العربية، وكتاب بحوث ودراسات في علوم اللسان، كما احتوى الكتاب كذلك على صورة للمفكر محمد أركون، وصور للعالم الجزائري إلياس زرهوني إثر تلقيه جوائز دولية وتكريمات.

تفرض علينا الموضوعية عند سرد الملاحظات أن نقول للمحسن أحسنت وللمسيء أسأت. وعليه فإن ما يعاب في نصوص فهم المكتوب المتضمنة في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط للجيل الثاني هو تكرار عناوين المقاطع التعليمية ومواضيع النصوص بين السنة الثالثة والسنة الرابعة من التعليم المتوسط، وهذا التكرار خطأ منهجي يضفي نوعا من الرتابة لدى التلميذ والأستاذ معا، وينزع دافع الرغبة في تلقي الجديد ويبعث الملل والفتور من دراسة المقاطع المعادة. فلذا وجب على الجهات الوصية إعادة النظر في برمجة المقاطع الثقافية الخاصة بالسنة الرابعة من التعليم المتوسط، إذ تراعي فيها الجدة وكذا مستوى التلميذ في هذا السن وقدراته العقلية والفكرية، مع اشتمالها لعنصر التشويق الذي يجذب المتعلم للمادة و يحببه فيها.

ومما يؤخذ على نصوص فهم المكتوب أيضا التغييب التام للنص الديني (قرآن كريم وأحاديث نبوية) فالنصوص القرآنية كثيرة جدا، إذ منها ما يحث على التضامن والتآخي بين المسلمين، ومنها ما يوجب طلب العلم وتعليمه، ومنها ما يهتم بالقيم الأخلاقية والتربوية و غيرها. فكان من الأجدر أن يدرج بعضها حتى يتعلم منها التلميذ ويهتدي بهديها خاصة في ظل الصراع الكبير والهجوم الشرس الذي يواجهه ديننا الحنيف ولغتنا العربية من أعداء الإسلام.

كما نسجل كذلك الإسقاط الكامل والكلي لعلم العروض في تحليل نصوص فهم المكتوب في كتاب الجيل الثاني بخلاف كتاب الجيل الأول الذي تناول نشاطات تعلم التلميذ الكتابة العروضية وتقطيع أبيات القصائد ووضع الرموز واستنباط البحور (البسيط، الطويل، الوافر، الكامل). فمن خلال هذا كله يستطيع المتعلم معرفة الفرق بين الشعر والنثر، والتفريق بين صحيح الشعر من فاسده، بالإضافة إلى تنمية الذوق

السليم والحس الإيقاعي، وكذا تثمين القدرات اللغوية والبلاغية لدى التلميذ.. .فالأحرى بالجهات الوصية إعادة النظر في إدراج علم العروض، خصوصا وأن التلاميذ مقبلون على المرحلة الثانوية والتي يبدؤون فيها بدراسة الأدب الجاهلي والإسلامي والعباسي...إذ بتناول المتعلمون لهذا العلم في السنة الرابعة يكونون قد مهدوا الطريق لما هو آت.

ومما نلحظه أيضا هو أن نصوص فهم المكتوب جاءت خالية أو تكاد تخلو من الأدب القديم بكل عصوره، إذ غلب عليها طابع العصرنة والتجديد والذي يتسم أسلوبه بالعلمية والفلسفية الجامدة واللغة المباشرة، ومثال ذلك نص "الأنترنت"، ونص "هو في عقر دارنا" ، ونص"التوازن البيئي ومكافحة التلوث"، فهذه النصوص وغيرها غاب عنها الذوق الأدبي والأسلوب الفني والمتعة الأدبية التي نجدها في النصوص القديمة سواء كانت نثرا أم شعرا. إذ تكمن أهميتها في تنمية الملكة اللغوية وإثراء القاموس المفرداتي للتلميذ وتحسين أسلوب الكتابة والكلام، وهذا المبتغى من دراسة النصوص.

وعند الرجوع إلى المنهاج نجده حدد الكفاءة الشاملة للسنة الرابعة من التعليم المتوسط ب: «أن يتواصل المتعلم مشافهة في وضعيات مركبة بلسان عربي، ويقرأ قراءة مسترسلة منغمة تحليلية واعية نقدية نصوصا متنوعة الأنماط»[64] ، فالمتصفح لنصوص الكتاب يتضح له جليا التركيز الكبير على دراسة أنماط النصوص، إذ نجدها في كل النصوص. وهذا الاهتمام بالأنماط قد يكون سلاحا ذو حدين، بمعنى أنه يساعد التلميذ التعرف على أنواع النصوص ومن ثمّ الحذو على منوالها لإنتاج نصوص منسجمة موظفا رصيده اللغوي والأدبي، وفي المقابل نقول أن تكرار درس الأنماط في كل نص قد يخلق لدى التلميذ نوعا من الرتابة، مما يؤدي به إلى النفور والملل من هذا الدرس، والشيء نفسه يحدث مع تعليمة "أبحث عن ترابط جمل النص وانسجام معانيه" .

رغم هذه العثرات والسقطات –على حد علمنا– إلا أن نصوص فهم المكتوب جاءت مختصرة ومقبولة إلى حد بعيد، جسدت الفكرة التي وضعت لأجلها ألا وهي احتضان الظاهرة اللغوية والبلاغية والفنية استجابة لمطالب المقاربة النصية.

[64] – وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة لعربية مرحلة التعليم المتوسط، ص 23.

سادسا– وصف وتحليل الظواهر اللغوية:

لم يعد المطلوب من تعليم اللغة العربية الاقتصار على معرفة بعض النماذج الأدبية وبلاغتها، ولا على معرفة القواعد النحوية والصرفية فحسب، بل جعل المتعلم يبلغ أعلى مستوى من الفهم والإدراك وذلك من خلال إشراكه في العملية التعليمية التعلمية. فالمنهاج المعدل الجديد أقر تبني المقاربة النصية في تدريس نشاطات اللغة العربية انطلاقا من نشاط القراءة، والذي يعد المحور الأساس الذي تدور في فلكه كل الأنشطة الأخرى للمادة، فمن النص يثري التلميذ رصيده اللغوي، يستنتج القواعد اللغوية كمورد معرفي يعينه على بناء كفاءة من الكفاءات، يكتشف خصائص أنماط النصوص، يتعلم التحليل، يكتشف قيما خلقية واجتماعية وبذلك يبني كفاءة طالما غيّبت في درس اللغة العربية ألا وهي " التواصل".[65]

حدد المنهاج خطوات دراسة النص وتحليله، فبعد الانتهاء من تفهم النص ومناقشة أفكاره واكتشاف نمطه والبحث عن ترابط جمله واتساق معانيه خلال الساعة الأولى لميدان فهم المكتوب، تأتي الساعة الثانية من نفس الميدان مخصصة لدراسة الظاهرة اللغوية انطلاقا من النص، بمعنى آخر أن التلميذ هو الذي يقوم باستخراج الظاهرة اللغوية من النص ويستنج ضوابطها وأحكامها.

وعليه، فدراسة اللغة العربية ضمن كل متكامل ومنسجم ؛ لا منعزل عن بعضه البعض ويجمع فروع اللغة في نص القراءة لأمر جيد يجعل التلميذ قادرا على الفهم والإدراك للنظام اللغوي في وقت مختصر وجهد قليل. فدرس الظاهرة اللغوية ينطلق من نص القراءة، إذ يقوم الأستاذ بتوجيه المتعلمين لملاحظة الأمثلة المستنبطة من النص ومن ثمّ يطرح عليهم بعض الأسئلة التي تخص استهداف القاعدة النحوية واكتشاف تفاصيلها للخروج باستنتاج عام يعرفها. ويكون ذلك كله عبر التحليل والمقارنات وإدارة النقاش بين التلاميذ بحيث يشعرون بأنهم هم من بنو تعلماتهم بأنفسهم وهذا مقتضى المقاربة بالكفاءات. فبعد مرحلة الملاحظة والاستنباط يهتدي التلميذ إلى القاعدة النحوية التي يستعين بها عند إنتاج نصوص سلمية المعنى والمبنى. وفي آخر الحصة يكلف المعلم تلاميذ بحل بعض التطبيقات لترسيخ القاعدة في الذهن وتثبيتها.

[65] – وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة لعربية مرحلة التعليم المتوسط، ص26.

هذا وقبل الخوض في غمار إبداء الملاحظات عن مقرر الظواهر اللغوية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط -الجيل الثاني- لا بأس أن نورد ما فيه من دروس:

الجدول رقم (8) يوضح محتوى الظواهر اللغوية الموجود في الكتاب المدرسي

محتوى الظواهر اللغوية	
1- عطف النسق.	13- الجملة الخبرية.
2- عطف البيان.	14- الجملة الفعلية الواقعة خبرا.
3- البدل.	15- الجملة الاسمية الواقعة خبرا.
4- العدد وأحواله.	16- الجملة الواقعة مضافا إليه.
5- الاستثناء.	17- الجملة الفعلية الواقعة مضافا إليه.
6- التمييز.	18- الجملة الاسمية الواقعة مضافا إليه.
7- الممنوع من الصرف.	19- الجملة الواقعة خبرا لكان أو إحدى أخواتها.
8- التوكيد.	20- الجملة الواقعة خبرا لأن أو إحدى أخواتها.
9- الجملة البسيطة والجملة المركبة.	21- الجملة الواقعة خبرا لأفعال الشروع والرجاء والمقاربة.
10- الجملة الواقعة مفعولا به.	22- الجملة الواقعة جواب لشرط.
11- الجملة الواقعة نعتا.	23- الجملة الواقعة جوابا لشرط جازم.
12- الجملة الواقعة حالا.	24- الجملة الواقعة جوابا لشرط غير جازم.

بعد الاطلاع على مقرر الظواهر اللغوية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط للجيل الثاني، تبين أنه يحتوي على أربعة وعشرين درسا مقسمة على ثمانية مقاطع بمعدل ثلاثة دروس لكل مقطع. وبالموازاة مع تخصيص ساعة في كل أسبوع لدرس من دروس الظاهرة اللغوية، نقول أن الحجم الساعي للحصة سنويا غير كاف، إذ لا يمكن للأستاذ أن يكمل برنامجه بأريحية. وعند إلقاء نظرة عامة على البرنامج يتضح أن ثلثه خصص

لدراسة التوابع (عطف النسق، عطف البيان، البدل، التوكيد..) والعدد و أحواله، والاستثناء، والتمييز، والممنوع من الصرف، في حين عالج الثلثان المتبقيان مواقع الجملة نحو: وقوعها مفعولا به، أو نعتا، أو حالا، أو مضافا إليه، أو خبرا لكان أو إحدى أخواتها، أو خبرا لإن أو إحدى أخواتها... .

في العموم البرنامج الخاص بالظاهرة الغوية متنوع ووظيفي إلى حد بعيد يهدف إلى تمكين المتعلم في التحكم بالقاعدة النحوية بغية توظيفها في مختلف الأساليب اللغوية بسهولة، والابتعاد عن اللحن أثناء الكتابة والحديث.

هذا بشكل عام، أما عند تدقيق النظر في المقرر نسجل بعض الملاحظات والتي نرجو من الجهات الوصية الأخذ بها لتصحيح الأخطاء وتعدي السقطات بهدف الخروج بمقرر نحوي جيد ومفيد للتلاميذ.

فبالعودة إلى برنامج قواعد اللغة للسنة الثالثة من التعليم المتوسط وربطه بمقرر الظاهرة اللغوية في السنة الرابعة نلحظ أن هناك شرخا واضحا بينهما، فالمقاربات الجديدة في التعليم تدعو للربط والتكامل بين برامج السنوات الدراسية لتحقيق الكفاءة الشاملة في نهاية الطور الثالث من التعليم المتوسط، كذا التركيز الكلي لمقرر السنة الرابعة على درس النحو، مما أدى إلى تغييب شبه كامل للدرس الصرفي، إذ لا يختلف اثنان عن الأهمية الكبيرة التي يمتاز بها الدرس الصرفي والمتمثلة في مساعدة التلميذ على إدراك الخطأ فيما يقرأ ويسمع، واجتناب ذلك أثناء الإنتاج الشفوي والكتابي، بالإضافة إلى تنمية الثروة اللغوية والمفرداتية والثقافية عن طريق الأمثلة والتطبيقات.

وكما سبق القول بأن المنهاج الجديد تبنى المقاربة النصية كاختيار بيداغوجي تعليمي في تدريس القواعد النحوية والبلاغية والأساليب الأدبية الفنية وفق نص واحد تدور في فلكه كل النشاطات. وعليه عند تفحصنا لدروس الظواهر اللغوية سجلنا عدم التناسق والانسجام بين النص والظاهرة اللغوية، ممّا يضطر المعلم إلى تقديم أمثلة خارجية لا علاقة لها بالنص، إذ بهذا الصنيع يكون قد حاد عن مبادئ المقاربة النصية.

ففي كثير من الأحيان نجد مؤلفي الكتاب يستنجدون بأمثلة تصب في موضوع النص لكنها غير موجودة فيه، فعلى سبيل المثال لا الحصر، نجد الأمثلة الآتية الواردة في نص درس العدد وأحواله:

– منع الاستعمار صدور أكثر من عشر جرائد.

– حجبت الصحف الوطنية مدة ستة أعوام أثناء الحرب العالمية الثانية.

– حرم الاستعمار الجزائريين من ممارسة حرية التعبير مائة واثنين وثلاثين سنة.[66]

فهذه الأمثلة غير موجودة في نص "الصحافة والأمة" وإنما استعان بها مؤلفو الكتاب وكيفوها لتكون مناسبة لدرس العدد وأحواله، والأمر نفسه مع دروس الجملة الاسمية الواقعة مضافا إليه، إذ أورد مؤلفو الكتاب الأمثلة التالية:

– أصبح الإنسان معرضا للخطر إذ التلوث منتشر في الماء والهواء.

– تموت الأسماك حيث التلوث طاغ.

– انتشر الوعي بخطر التلوث مذ أمره صار مدوّلا لدى هيئة الأمم المتحدة.[67]

فالسؤال المطروح في هذين المثالين وغيرهما أين المقاربة النصية في دراسة الظاهرة اللغوية لهذه النصوص إذ لم تحتوي على أمثلة وشواهد بين سطورها، فما جدوى اختيار هذه النصوص واللغة العربية مملوءة بالكثير منها.

فصفوة القول في هذه النقطة هي أننا نعلم بصعوبة اختيار نص يحوي على ظاهرة بلاغية وأخرى لغوية نحوية، وتدرس من خلاله أنواع أنماط النصوص...في الوقت نفسه، لكن حبذا لو اجتهد مؤلفو الكتاب أكثر في إيجاد نصوص تلائم كل ما ذكرنا، لأن المقاربة النصية تقتضي أن يدرّس المعلم كل نشاطات اللغة في نص واحد. وفي المقابل نجد أن بعض النصوص احتوت على أمثلة جيدة وثرية، مما جعلت التلميذ يبحث في طياتها عن الظاهرة اللغوية بشغف، ومثال ذلك نص "الضحية والمحتال" الموجود ضمن مقطع "قضايا اجتماعية"، إذ قدم من خلاله مؤلفو الكتاب مثالين يعالجان ظاهرة "عطف البيان" وهما:

– حدثنا الراوية عيسى بن هشام قال: اشتهيت الأزاد وأنا ببغداد.

---

[66] – حسين شلوف وآخرون، اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص32.

[67] – حسين شلوف وآخرون، اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص124.

– ظفرنا والله بصيد سوادي غريب عن المدينة.

والأمر نفسه مع نص"سائل" المدرج ضمن مقطع "قضايا اجتماعية" والذي عالج الظاهرة اللغوية "البدل"من خلال الأمثلة الآتية:

– هذا الحصى حبات دمع مجمد.

– يا للفقير الشيخ يمشي على الطوى.

– غبار الأرض نصفه آهات خيب.

– لم يجن إلا اليأس مرارته من مده اليد.

– أيتها القلوب الرحيمة أغيثي الجائع المسكين.

اجتزئت الأسئلة الأربعة الأولى من النص مع بعض التعديل في المثال الثالث والرابع في حين استعان مؤلفو الكتاب بمثال خامس خارجي ليس ضمن أبيات القصيدة "أيتها القلوب الرحيمة أغيثي الجائع المسكين" وهذا الفعل إيجابي على العموم، إذ عند تعزيز الأمثلة المنتقاة من النص بأمثلة خارجية تزيد من فهم التلميذ للقاعدة وتثبت حيثياتها في عقله.

وبالاطلاع أكثر على مقرر الظواهر اللغوية نلحظ أن هناك بعض الدروس التي يمكن دمجها في حصة واحدة أو حصتين مثل: درس الجملة الخبرية ودرس الجملة الفعلية الواقعة خبرا، ودرس الجملة الاسمية الواقعة خبرا. فكما هو معلوم أن الخبر يكون اسما مفردا أو شبه جملة متعلقة بمحذوف خبر، أو جملة فعلية يشترط فيها أن تشتمل على ضمير يربطها بالمبتدأ، أو جملة اسمية ترتبط بالمبتدأ الأول بضمير يعود عليه. فهذه القواعد الثلاث خلاصة ما جاء في الدروس الثلاثة، فحبذا لو جمعت في درس واحد وذلك لأسباب نذكر منها:

– عدم وجود فاصل زمني بين القواعد الثلاث يسهل عملية الفهم.

- ترك المجال لقواعد أخرى تدرج ضمن المقرر، كدروس الصرف مثلا.

وفي المقابل من هذا نجد أن هناك من الظواهر اللغوية ما يحتاج إلى أكثر من حصة واحدة لشرحه وتبسيطه للتلاميذ، ومثال ذلك: درس الممنوع من الصرف، والسبب احتواؤه على تشعبات وتفاصيل ترهق عقل التلميذ في هذا المستوى ولا يستطيع استيعابها جملة واحدة، فالناظر للدرس الصرفي المدرج في الكتاب المدرسي والذي يخص دراسة الممنوع من الصرف يجده احتوى استنتاجين؛ ذكر في الأول سبب التسمية (الممنوع من الصرف) ألا وهو عدم قبوله التنوين والجر بالكسرة، في حين عدّد الاستنتاج الثاني الحالات الإحدى عشر التي تمنع الاسم من الصرف. فهذا الدرس الوحيد الذي اعتنى بالصرف، فلو جعل في حصتين أو أكثر لكي يتمكن التلميذ من استيعاب كل حالاته الإحدى عشر.

كما نسجل أيضا الاختصار المخل لبعض الاستنتاجات الخاصة بالظواهر اللغوية، فعلى سبيل المثال درس"الجملة البسيطة والمركبة " المدرج بعد نص "من يجير فؤاد الصغير"، فبعد عرض الأمثلة من النص وطرح بعض الأسئلة خلص مؤلفو الكتاب إلى نتيجة مفادها أن الجملة البسيطة تكون كل عناصرها مفردة والجملة المركبة يكون أحد عناصرها جملة فعلية أو اسمية. فالملاحظ هنا إن هذه النتيجة مختصرة جدا، إذ لم تذكر بعض التفاصيل والتي من شأنها توضيح الفكرة أكثر للتلميذ وتسهيل عملية التعلم، فمن هذه التفاصيل مثلا ذكر أن الجملة البسيطة أنواع (اسمية وفعلية) والجملة الفعلية المركبة هي ما كان الفاعل فيها أو المفعول به أو نائب الفاعل جملة، نحو: أعلن الأستاذ (أن الامتحان سهل). والجملة الاسمية المركبة هي ما كان الخبر فيها جملة فعلية أو اسمية نحو قوله تعالى: «الرحمان (علّم القرآن) ».سورة الرحمان-الآية1- فخلاصة الأمر هنا هو إعادة النظر في بعض الاستنتاجات المختصرة الواردة في الكتاب والتي بسببها يضطر المتعلم إلى الرجوع لبعض المراجع النحوية ليسد الخلل فيها.

وعن الترتيب الذي جاء به مقرر الظواهر اللغوية نقول أنه جانب الصواب، إذ مبادئ اللسانيات التعليمية تحث في تدريس اللغات على البدء بالسهل ثم الانتقال إلى الصعب فالأصعب، وهذا ما لا نراه في ترتيب الدروس، إذ جاءت حصص الجملة الخبرية والجملة الفعلية الواقعة خبرا والجملة الاسمية الواقعة خبرا- والتي

تعد سهلة نسبيا–بعد دروس الاستثناء والتمييز والممنوع من الصرف، فهذه الدروس الأخيرة كلها صعبة وتحتاج إلى وقفة طويلة ومعمقة لكي يفهم التلاميذ تفاصيلها، وشيء أخر يخص الترتيب ألا وهو إدراج الظواهر الثمانية في البداية (عطف النسق، عطف البيان، العدد وأحواله، الاستثناء، التمييز، الممنوع من الصرف، التوكيد) ومن ثمّ يأتي إعراب الجمل في ستة عشر حصة متتالية (الجملة الخبرية، الجملة الفعلية الواقعة خبرا، الجملة الاسمية الواقعة خبرا، الجملة الاسمية الواقعة مضافا إليه، الجملة الفعلية الواقعة مضافا إليه...) فهذا الترتيب يبعث الملل والنفور من درس النحو، فحبذا لو تمت المناوبة بين الدروس، فمرة يدرس المتعلم ظاهرة لغوية وتارة أخرى يتعلم إعراب الجمل.

هذا وبعد وصف وتحليل المحتوى النحوي للكتاب نلخص كل الملاحظات في النقاط التالية:

1- عدم التناسب والتكامل بين المقرر النحوي للسنة الثالثة من التعليم المتوسط ومقرر السنة الرابعة.

2- التركيز الكلي على النحو مما أدى إلى تغييب الصرف إلا قليلا جدا.

3- عدم الانسجام التام بين النص والظاهرة اللغوية مما يضطر المعلم الرجوع إلى الطريقة التقليدية في تدريس النحو، فكثيرا ما نلحظ أن النص لا يحتوي على أي مثال يخدم القاعدة.

4- هناك قواعد تحتاج إلى أكثر من حصة، ويرجع هذا لكثرة التفاصيل فيها وتشعب محتواها كدرس الممنوع من الصرف.

5- الاختصار المخل لبعض الاستنتاجات مما يضفي الغموض على التلاميذ.

6- عدم مراعاة الانتقال من السهل إلى الصعب فالأصعب في ترتيب الدروس.

سابعا– موضوعات البلاغة ومبادئ العروض:

أقرت مناهج اللغة العربية للجيل الأول دراسة المعلومات الأدبية الأولية من بلاغة وعروض ضمن نشاط القراءة ودراسة النص، وهذا تحت عنصر" البناء الفني للنص" وذلك تطبيقا وتجسيدا للمقاربة النصية، إذ يقوم التلميذ باستنباط الظواهر البلاغية ومبادئ العروض من نص القراءة المدرج في الكتاب المدرسي والذي يعد

نقطة الانطلاق لدراسة مختلف فروع اللغة. وخلافا لما تقدم فإن منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط للجيل الثاني لم يشر صراحة إلى الموارد (الظواهر) البلاغية، بل إن لجنة إعداد المخططات اقترحت تناولها باعتبارها موارد وظيفية ذات علاقة ببناء الكفاءة وبأنماط النصوص المستهدفة وليست كموارد معرفية صرفة.[68] ومعناه أن درس البلاغة يستند كليا على النص، إذ من خلاله يستخرج الأستاذ الظاهرة البلاغية أو يطلب من التلاميذ محاولة ذلك، ثم يشرحها ويوضح بعض المفاهيم الخاصة بها دون إسهاب. ومن خلال تمكن التلميذ من الظواهر البلاغية يستطيع توظيفها عند إنتاج النصوص، إذ لكل نمط من أنماط النصوص مورد بلاغي يلائمه، وبهذه العملية يكون المتعلم قد بنى كفاءة لغوية لطالما غيبت في المناهج السابقة.

وقبل الخوض في غمار إبداء الملاحظات، لا ضير أن نورد ما جاء في التدرج السنوي لتعلمات السنة الرابعة من التعليم المتوسط لسنة 2023/2022، فيما يخص الظواهر البلاغية ومبادئ العروض.[69]

الجدول رقم (9) يوضح الظواهر البلاغية ومبادئ العروض المدرجة في الكتاب المدرسي

المقطع	فهم المنطوق وإنتاجه	فهم المكتوب
قضايا اجتماعية	ثري الحرب	ذكرى وندم
		الضحية والمحتال (السجع)
		سائل (الحقيقة والمجاز)
الإعلام والمجتمع	ثقافة الصورة	الصحافة والأمة (التشبيه التام)
		أسرى الشاشات (التشبيه البليغ)
		تلك الصحافة (الكتابة العروضية)
التضامن الإنساني	الإنسانية و	وكالة الأنروا
		في مواجهة الكوارث

[68] – وزارة التربية الوطنية، مخطط التعلم السنوي لمادة اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، سبتمبر2020م، ص15.

[69] – وزارة التربية الوطنية، التدرج السنوي لتعلمات السنة الرابعة لمادتي اللغة العربية والتربية الإسلامية، 2022م/2023م، ص1-3.

	مشكلاتها	من يجير فؤاد الصغير؟ (الرموز العروضية)
شعوب العالم	مفاخر الأجناس	من معتقدات الهنود
		الشعب الياباني (الاستعارة المكنية)
		أنا الإفريقي (الاستعارة التصريحية)
العلم والتقدم التكنولوجي	اللغة العربية وتحديات التقدم	الأنترنت
		التقدم العلمي والأخلاقي (الأسلوب الخبري)
		فضل العلم (الأسلوب الإنشائي)
التلوث البيئي	تلوث البيئة	هو في عقر دارنا (الطباق وأثره)
		التلوث البيئي ومكافحة التلوث
		مظاهر تلوث البيئة (الكناية)
الصناعات التقليدية	معرض غرداية	سجاد أمي (الجناس التام والجناس الناقص)
		آنية الفخار (السجع)
		قصة الفخار
الهجرة الداخلية والخارجية	هجرة الكفاءات	مهجرون ولا عودة
		سلاما أيتها الجزائر البيضاء
		شوق وحنين إلى الوطن

بداية نقول أن إدراج نشاطي البلاغة والعروض ضمن حصة فهم المكتوب وإنتاجه لشيء إيجابي لأن ذلك مقتضى المقاربة النصية، إذ تدعو لمعالجة الظواهر اللغوية والبلاغية ومبادئ العروض ضمن دراسة النص لما يترتب عن ذلك فوائد كثيرة متمثلة في توطيد العلاقة بين التلميذ والنص من جهة وبين الظواهر المراد تدريسها والنص من جهة أخرى، بخلاف المناهج السابقة التي كانت تدرس البلاغة والعروض بمعزل عن النص، مما ينتج عنه عدم الفهم للظاهرة والعجز عن إدماجها وتوظيفها أثناء الإنتاج الكتابي والشفوي.

ما يعاب على منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط للجيل الثاني أنه لم يقرر تدريس البلاغة والعروض ولم يضع برنامجا لهما، وكذا الحال مع الكتاب المدرسي، إذ عند تفحص كل ما جاء بين دفتي الكتاب لم نجد سوى ثلاثة مواضع تتناول الظاهرة البلاغية ضمن أيقونة "أفهم النص وأناقش فكره"، وهي كالآتي:

1- نص "سائل": استخرج ألوان البيان (صور بيانية) التي وردت في النص، اشرحها وبين قيمتها الجمالية والتصويرية؟[70]

2- نص "الصحافة والأمة": لاحظ العبارة: وما كنت أظن أن تنال منها يد التعسف والإرهاق، وتبالغ إلى الفتك بها إلى حد الإزهاق.

- أبرز المحسن البديعي في هذه العبارة ثم بين اسمه ونوعه؟

- هل وظيفته دلالية معنوية أم جمالية صوتية؟[71]

3- نص "فضل العلم": اقتبس الشاعر من السنة النبوية الشريفة ما يدعم موقفه؛ استظهر هذا الاقتباس، هل تراه ملائما ؟ علل.[72]

ومما نسجله أيضا طريقة تدريس الدرس البلاغي ومبادئ العروض، فلا المنهاج أشار إليها ولا الكتاب تناولها، بل تركت على عاتق الأستاذ، فهو الذي يطرح الأسئلة التمهيدية لإيصال التلاميذ للكلمة أو الجملة التي عليها مدار الدرس البلاغي والموجودة في النص، ومن ثم يطلب منه استخراجها وتبيين نوعها (بلاغيا)، وبعد ذلك يقوم الأستاذ بتعريفها وشرحها بتفاصيلها، وفي الأخير يجتهد المعلم بنفسه لوضع تطبيقات تحتوي على نفس الظاهرة المدروسة لترسيخ المفاهيم وتوطيدها لدى المتعلمين. كل هذه العملية يقوم بها المعلم بنفسه بخلاف ما كان عليه الحال في الجيل الأول، إذ كان المعلم يدرس الظاهرة البلاغية والعروضية من خلال البناء

[70] - حسين شلوف وآخرون، اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص23.

[71] - حسين شلوف وآخرون، اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص31.

[72] - حسين شلوف وآخرون، اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص103.

الفني للنص. وفي حقيقة الأمر أن الطريقة لم تتغير بين الجيلين فكلاهما يتبع المقاربة النصية في تدريس الظواهر البلاغية ومبادئ العروض، لكن الشيء الجديد الذي جاء به الجيل الثاني هو ترك مهمة تحضير وتقديم الدرس البلاغي والعروضي للأستاذ، فهو الذي يقوم بكل شيء، وهذا في نظرنا يثقل كاهله ويتعبه، مما يؤدي به إلى عدم تقديم كل ما لديه.

فالأستاذ عند تدريس نص فهم المكتوب فإنه –كما علمنا سابقا– يحاول تسيير المسار التعلمي وفق التعليمات والأيقونات الموجودة في الكتاب، ففي البداية يناقش أفكار النص مع التلاميذ من خلال طرح بعض الأسئلة، ومن ثم ينتقل بهم إلى اكتشاف نمط النص وتبيان خصائصه. وبعد ذلك يأمر التلاميذ بالبحث عن ترابط جمل النص وانسجام معانيه. وعند الانتهاء من هذا كله يؤسس لدراسة ظاهرة بلاغية أو عروضية إذ نعيب على الجهات القائمة بتخطيط المناهج وإصدارها وضع كل هذه التعلمات في درس واحد وفي ساعة واحدة، إذ نقترح عليهم إضافة ساعة ثالثة لحصة فهم المكتوب، تكون الحصة الأولى لمناقشة أفكار النص وتحديد الأنماط وخصائصها، مع البحث عن مظاهر الاتساق والانسجام في النص، في حين تخصص الساعة الثانية لدراسة مورد بلاغي أو مبدأ عروضي، أما الحصة الثالثة لفهم المكتوب تكون لدراسة الظواهر اللغوية وتفصيلاتها.

وبالعودة إلى المقرر نجد انه جاء ثريا ومتنوعا بلاغة وعروضا، وأساليبا تتناول المواضيع الآتية: الحقيقة والمجاز، السجع، التشبيه التام، التشبيه البليغ، الكتابة العروضية، الرموز العروضية، الاستعارة المكنية، الاستعارة التصريحية، الأسلوب الخبري، الأسلوب الإنشائي، الطباق وأثره، الكناية، الجناس التام والجناس الناقص. إذ الملاحظ على هذه المبادئ الأدبية عدم التوازن في توزيعها على المقاطع، إذ نجد منها ما يحتوي على مبدأ أدبي واحد كالمقطع الثالث "التضامن الإنساني" والذي يتناول الرموز العروضية فقط. ومنها ما يشتمل على مبدأين كالمقطع السادس"التلوث البيئي" إذ أدرج فيه الطباق وأثره بالإضافة إلى الكناية. ومن المقاطع كذلك ما يحتوي على ثلاث مبادئ، كالمقطع الثاني "الإعلام والمجتمع " إذ يدرس من خلاله التشبيه التام، التشبيه البليغ، الكتابة العروضية. ومن المقاطع من لا يحتوي على أي مبدأ بلاغي كالمقطع الثامن "الهجرة الداخلية والخارجية". فالمتعلم في ظل عدم التنظيم لمقرر المبادئ الأدبية يبقى مشوش الذهن، فتارة

يتناول ثلاث ظواهر أدبية في مقطع واحد وتارة أخرى لا يتناول أي ظاهرة أدبية، فالأجدر بالجهات الوصية إعادة النظر في توزيع الدروس المقررة وتنظيمها لكي يبقى التلميذ في اتصال مع هذا النوع من الدراسة.

وعند تفحص مقرر المبادئ الأدبية أكثر نجد أن مواضيعه ما هي إلا ترداد وتكرار لما جاء في السنوات الماضية، إذ لم يأت بجديد ولا بتفصيل دقيق لما جاء به من مواضيع، فعلى سبيل المثال لم يتناول الاقتباس والتضمين والتورية والمقابلة، وبحور الشعر والزحافات والعلل... فاقتصار المقرر على بعض المواضيع القليلة نسبيا –إذ بلغت أربعة عشر مقارنة مع الجيل الأول الذي أدرج في كل نص من نصوصه الأربعة والعشرين إما ظاهرة بلاغية أو مبدأ عروضي أو أسلوبا لغويا– من شأنه أن لا ينمي الخيال عند التلميذ وكذا عدم مقدرته على فهم النصوص وتذوقها، وعجزه على انتقاء الأساليب المناسبة وتوظيفها في وضعيات جديدة.

فالواجب على مؤلفي الكتاب إعادة النظر في ترتيب وإدراج المبادئ الأدبية الجديدة والمفيدة للمتعلم، فدراسة التلميذ لأكبر عدد من الظواهر البلاغية والعروضية تهيئه لدراسة الأدب وفنونه في المرحلة الثانوية.

وعليه فبعد الاطلاع على محتوى موضوعات البلاغة ومبادئ العروض، نستطيع القول أن مؤلفي الكتاب لم يوفقوا في تجسيد المقاربة النصية في جميع نصوص الكتاب، وخير دليل تلك النصوص التي لم تتناول أي مورد بلاغي ولا مبدأ عروضي، وهي: نص "ذكرى وندم "، "وكالة الأنروا"، "في مواجهة الكوارث"، "من معتقدات الهنود"، "الأنترنت"، "التوازن البيئي ومكافحة التلوث"،"قصة الفخار"، "مهجّرون ولا عودة"، "سلاما أيتها الجزائر البيضاء"، "شوق وحنين إلى الوطن"، فهذه النصوص العشرة لم تجسد من خلالها أي ظاهرة بلاغية أو مبدأ عروضي، وكما هو معلوم أن تطبيق المقاربة النصية في تدريس البلاغة والعروض يجعل المتعلم وثيق الصلة بالنص، إذ في كل مرة يرجع فيها التلميذ للنص يفهم شيئا جديدا ويقف على أثرها ويتذوق أساليبها الأدبية الفنية، محاولا فيما بعد تطبيق وتوظيف كل ما تعلمه منها أثناء عملية الإدماج، وبهذا يظهر أثرها الإيجابي على التلميذ.

ثامنا– وصف وتحليل نشاطي الإنتاج الكتابي والشفوي:

1– الإنتاج الكتابي:

الإنتاج الكتابي أو التعبير الكتابي هو القدرة على استعمال اللغة المكتوبة بشكل سليم وبأسلوب منطقي منسجم واضح تترجم من خلاله الأفكار والعواطف والميول (في حدود مكتسبات المتعلمين في فترة زمنية محددة). وهو الصورة النهائية لعملية الإدماج، وتتجسد من خلاله كل النشاطات الكتابية الممارسة من طرف المتعلمين.[73]

وحصة الإنتاج الكتابي –كما عرفنا سابقا– تتم في ثلاث حصص خلال ثلاثة أسابيع. فبعد تقسيم التلاميذ إلى مجموعات يختارون نمط الموضوع المناسب وذلك استنادا لما درسوه في حصة فهم المنطوق وإنتاجه، ومن ثمّ يحددون ويختارون موضوع القصة من بين المواضيع المقترحة في الكتاب، وبعد ذلك يقومون بإحصاء وانتقاء موارد ونصوص مشابهة يرونها وجيهة لإنتاج نصهم، وفي التعليمة الثالثة يقوم التلاميذ بتحديد الجنس الأدبي للنصوص التي يطالعونها، وكذا مجالها الثقافي والمصادر التي أخذت منها. وفي آخر المطاف يقوم كل فوج بتعيين تلميذ ليبرر اختيارات المجموعة ويناقشها مع بقية التلاميذ. هذا في الحصة الأولى، أما في الحصة الثانية فيستثمر التلاميذ النص المقدم لهم في الكتاب المدرسي ليكتبوا على منواله انطلاقا من وضع مخطط هيكلة يحددون فيها تقنياته وأنماطه وكيفية تطور أحداثه ونمو شخصياته.

وفي الحصة الثالثة من الأسبوع الثالث يقوم التلاميذ بإنتاج قصة في القسم ويصححونها مع زملائهم في الفوج لغويا وبنائيا، ومن ثمّ يقومون بتقييمها وفق شبكة لضبط الإنتاج الكتابي من أجل انتقاء موضوع باسم الفوج ونشره عبر شبكة التواصل الاجتماعي للقسم مثلا.

هذا باختصار مسار تسيير تعلمات حصة الإنتاج الكتابي خلال ثلاثة أسابيع، وقبل أن نباشر في دراسة وتحليل المحتوى الخاص بنشاط الإنتاج الكتابي لا بأس أن نعرض هذا المحتوى كما جاء في التدرج السنوي لتعلمات السنة الرابعة متوسط لمادة اللغة العربية، وهو:

الجدول رقم (10) يوضح محتوى الإنتاج الكتابي المدرج في الكتاب المدرسي

[73]– المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، ص4.

المقطع	الإنتاج الكتابي
قضايا اجتماعية	– التدرب على الأنماط: السردي، الوصفي، الحواري. – إنتاج نص قصصي يغلب عليه السرد. – تحرير نص سردي يخدمه الحوار والوصف عن قضية اجتماعية.
الإعلام والمجتمع	– خصائص النمط الحجاجي ومؤشراته. – تلخيص نص حجاجي. – تحرير مقال صحفي (حجاجي تفسيري).
التضامن الإنساني	– التفسير مع التوجيه (تدريب). – تحليل مدى تداخل الأنماط. – تحرير نص تفسيري توجيهي يدعو إلى التضامن الإنساني.
شعوب العالم	– التفسير والوصف (تدريب). – كتابة نص تفسيري وصفي (تحرير). – تحرير نص تفسيري وصفي يتناول القيم الإنسانية.
العلم والتقدم التكنولوجي	– التفسير مع الحجاج والتوجيه (تدريب). – استثمار نص من الكتاب لإنتاج فقرة عن مزايا الرقمنة. – تحرير نص علمي تفسيري مع الحجاج والتوجيه عن شبكات التواصل.
التلوث البيئي	– النص التفسيري مع الوصف (تدريب). – استثمار نص من الكتاب لإنتاج فقرة عن البيئة. – تحرير نص تفسيري يتخلله الوصف عن البيئة.
الصناعات التقليدية	– الوصف مع التفسير والسرد (تدريب). – استثمار نص من الكتاب لإنتاج نص يحاكي الكاتب. – تحرير نص تفسيري يتخلله الوصف والسرد عن الصناعات التقليدية.

الهجرة الداخلية والخارجية	– الأنماط المناسبة لتحرير خطبة (تدريب). – استثمار نص من الكتاب "تقمص شخصية مهاجر". – كتابة حوار صحفي يغلب عليه التفسير.

وقبل التعمق في تحليل محتوى الإنتاج الكتابي وتقديم الملاحظات يظهر للعيان أنه شمل العديد من تقنيات الكتابة والتحرير، فمن إنتاج نص قصصي يغلب عليه السرد، إلى تلخيص نص حجاجي ثم تحرير مقال صحفي (حجاجي تفسيري)، ثم كتابة حوار صحفي ثم تحرير خطبة ...الخ. بالإضافة إلى ذلك التدرب على الكثير من الأنماط منها: السردي، الوصفي، الحواري، الحجاجي، التفسيري، التوجيهي.

ومما يستحسن في محتوى الإنتاج الكتابي أن تعليماته وطريقة تناوله جاءت وفق هيكلة واحدة، مما يسهل على التلميذ استقبال المعارف والتعامل معها بسلاسة، وإمكانية التحضير لها قبل الذهاب للقسم.

جاء في المنهاج وخلال حديثه عن توصيات تتعلق بوضع المنهاج خير التطبيق: «بما أن المقاربة النصية هي الاختيار البيداغوجي الآخر في تعليم اللغات –من بينها اللغة العربية– فإن نشاط القراءة هو المحور الأساس الذي تدور في فلكه كل الأنشطة الأخرى للمادة...».[74]

كما نجد الوثيقة المرافقة للمنهاج تؤكد على الفكرة نفسها وذلك بقولها « أن المقاربة النصية هي اختيار بيداغوجي يقتضي الربط بين التلقي والإنتاج، ويجسد النظر إلى اللغة باعتبارها نظاما ينبغي إدراكه في شمولية. حيث يتخذ النص محورا أساسيا تدور حوله جميع فروع اللغة، ويمثل البنية الكبرى التي تظهر فيها كل المستويات اللغوية والصوتية والدلالية والنحوية والصرفية والأسلوبية، وبهذا يصبح النص (المنطوق أو المكتوب) محور العملية التعلمية، ومن خلالهما تنمى كفاءات ميادين اللغة الأربعة ».[75]

يفهم مما سبق أن المقاربة النصية تنص على أن يكون نص القراءة المنطلق الأول في تناول أنشطة الظواهر النحوية والموضوعات البلاغية والمبادئ العروضية وكذا تقنيات التعبير الشفوي والكتابي... لكن وبالرجوع إلى

[74] – وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، ص6.

[75] – المجوعة المتخصصة لمادة اللغة العربية، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة مرحلة التعليم المتوسط، ص5.

كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الموسط للجيل الثاني نجد أن نشاط الإنتاج الكتابي يستند على نص خارجي وذلك في كل المقاطع التعلمية الثمانية، وهذا مناف لما جاءت به المقاربة النصية. فكان من باب أولى إدراج نصوص يتكئ عليها المتعلم للنسج على منوالها. فإذا أتينا بنص جديد في حصة الإنتاج الكتابي فإن التلميذ يعيد التعامل مع العديد من التعليمات والتي كان بإمكانه تجاوزها لو أنه انطلق من نص القراءة ومثال ذلك فهم أفكار النص، وأدوات الاتساق والانسجام والأنماط وغيرها.

فالحاصل أن المقاربة النصية جعلت نص القراءة سندا للمتعلم لتنجز موضوعه الخاص الذي يتقاطع مع نص القراءة في النمط نفسه، وهذا خلال حصة الإنتاج الكتابي. لكن ما لمسناه في الكتاب المدرسي هو المجيء بنص خارجي يستثمره التلميذ ليكتب على منواله، لكن هذا الفعل من شأنه خلق انفصال وعدم تجانس بين فروع اللغة العربية والنص، فحبذا لو أعاد مؤلفو الكتاب النظر في هذه النقطة الحساسة.

ومما نسجله أيضا على محتوى الإنتاج الكتابي هو تكرار بعض التقنيات بين المقاطع التعليمية، فعلى سبيل المثال نجد أن المقطع السادس والمعنون ب"التلوث البيئي" تناول في حصة الإنتاج الكتابي تقنية تحرير نص تفسيري يتخلله الوصف عن البيئة. ففي هذا الموضوع اقترح مؤلفو الكتاب نصا خارجيا غير نص القراءة للروائي "واسيني الأعرج"، إذ يصف فيه مدينته وكيف تحولت من الحياة والخضرة والنظافة إلى التلوث بالأوساخ والأوحال والدخان... وهذا النص سبقته أيقونة "أستثمر النص لأكتب على منواله"جاء فيها:

– "من أجل كتابة نص يصف منظرا بيئيا يمكنني تصويره بطرق شتى: من مكان ثابت: حيث أشرع بالوصف العام ثم أفصل في جزيئات الموصوف؛ وأنا أقترب منه: فيكون من الوصف العام إلى الوصف التفصيلي التجزيئي؛ وأنا أبتعد عنه: فيكون من الوصف التفصيلي إلى الوصف العام.

– يتهيكل النص الوصفي من خلال الإجابة عن الأسئلة: ما موضوع الوصف؟ كيف هو؟ ما مكوناته؟ ما مدى تثميني له؟"[76]

[76] – حسين شلوف وآخرون، اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص119.

وتلت هذه الأيقونة تعليمة مفادها: أرصد خصائص الوصف ومؤشراته ثم بين الموقف الكاتب من الموصوف. وفي آخر الصفحة وبعد إيراد النص، جاءت تعليمة مفادها: حضر نصا وصفيا تحاكي فيه هذا النص، موظفا مؤشرات الوصف التي عرفتها. والهدف من هذه التعليمات هو جعل المتعلمين يدركون أن الكتابة تنطلق من محاكاة النصوص الجميلة، وعن طريق التكرار والتجربة يتم اكتساب الأصالة والشخصية في الكتابة.[77] والتعليمات نفسها موجودة ضمن المقطع السابع والمعنون ب" الصناعات التقليدية "، إذ تناول في حصة الإنتاج الكتابي تقنية تحرير نص تفسيري يتخلله الوصف والسرد عن الصناعات التقليدية، فالسؤال المطروح هنا لم هذا التكرار في التقنيات التعبيرية؟. الجواب هو أن هذا التكرار لا مسوغ له، فلو أن مؤلفي الكتاب حذفوا أحد الموضوعين وأدرجوا مكانه تقنية جديدة، لكان أنفع للمتعلم.

وأما فيما يخص الاستنتاج الذي يعنى بإرشاد وتوجيه المتعلم للنقاط والعناصر التي تحتويها التقنية التعبيرية والنمط التابع لها، فقد أدرج في إطار ملون باللون الأحمر الفاتح. وجاء مختصرا بلغة بسيطة ومباشرة يستطيع كل التلاميذ فهمه وتطبيق ما يحتويه من توجيهات. وعلى سبيل المثال لا الحصر نورد أنموذجا من الكتاب يتناول موضوع تلخيص نص حجاجي: «من أجل كتابة ملخصات لنصوص حجاجية لا بد من أن أفكر في هيكلة النص الحجاجي ثم في تقنية تلخيصه.

- هيكلة النص الحجاجي: هناك نوعان:

1- عرض فكرة 2- إبداء رأي في فكرة

- عناصر تلخيص نص حجاجي:

عرض فكرة: تلخيص كل من عرض الفكرة وعرض الحجج وعرض تأكيد الفكرة.

إبداء رأي في فكرة: تلخيص كل من عرض فكرة وإبداء الرأي والحجج.[78]

---

[77] – حسين شلوف وآخرون، دليل استعمال الكتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص50.

[78] – حسين شلوف وآخرون، اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص39..

فهذه الفقرة المختصرة تبين وتشرح للتلميذ الطريقة التي يكتب بها ملخص لنص حجاجي. وذلك ليستعين بها عند عملية الإنتاج (التعبير الكتابي). والجدير بالذكر أن جميع استنتاجات الكتاب جاءت كلها في بداية الحصة الثانية لنشاط الإنتاج الكتابي ما عدا المقطع الخامس "العلم والتقدم التكنولوجي"، والمقطع الثامن "الهجرة الداخلية والخارجية". إذ لم يرد فيهما استنتاج أو خلاصة، بل جاءت الأسئلة الخاصة بالنص النموذجي مباشرة في بداية الحصة. فالمفترض بمؤلفي الكتاب إدراج كل الاستنتاجات وفق تنظيم موحد ليسهل على التلاميذ تناول المعارف والمعلومات وعدم تشتيت أذهانهم.

2- الإنتاج الشفوي:

لقد ارتأى مؤلفو منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط للجيل الثاني أن يكون نشاط الإنتاج الشفوي في الأسبوع الثالث من حصة فهم المنطوق وإنتاجه. فبعد أن استمع التلميذ للخطاب وفهم مضمونه من خلال بعض الأسئلة، يحلله ويحدد الأنماط ومؤشراتها ثم يميز بين خطاطات أنماط النصوص. هذا في الحصة الأولى، أما في الثانية تبين التلاميذ العلاقة القائمة بين مختلف الأنماط التي درسوها في الحصة الأولى، والغرض من ذلك هو أن يعرف المتعلم أن الخطابات فيها نمط غالب وأنماط خادمة بحسب قصدية الكاتب. أما في الحصة الثالثة فيتدرب التلميذ على الإنتاج الشفوي مستعينا بما درسه في الحصتين الماضيتين. وذلك من خلال التقيد بمجموعة من التعلمات تمثل العناصر المكونة للإنتاج الشفوي. ويكون داخل القسم، إذ يتناول المتعلم الكلمة ويعرض أفكاره مراعيا التسلسل والترابط بينها، ثم ينتقي الأفكار المناسبة لمقام التعبير بتوظيف اللغة المناسبة لكل نمط.

وباتباع التلميذ لكل هذه الخطوات المدرجة في الحصص الثلاث لفهم المنطوق وإنتاجه يحقق الكفاءة الختامية المستهدفة من هذا الميدان، والمتمثلة في القدرة على التواصل مشافهة بوعي وبلسان عربي ولغة منسجمة ويفهم مضمون الخطاب المنطوق من أنماط متنوعة، وينتج خطابات شفوية مسترسلة محترما أساليب تناول الكلمة في وضعيات تواصلية دالة.[79]

[79] – حسين شلوف وآخرون، دليل استعمال الكتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص13.

وقبل المباشرة في فحص وتحليل المحتوى الخاص بنشاط الإنتاج الشفوي (التعبير الشفوي)، لا بأس أن نعرف بهذا المحتوى. فمواضيع الإنتاج الشفوي جاءت في نهاية كل أسبوع ثالث من حصة فهم المنطوق وإنتاجه، أي ما يعادل ثمانية مواضيع في العام الدراسي كله. وجاءت تحت أيقونة "أتدرب على الإنتاج الشفوي"، وهي عبارة عن مجموعة تعليمات تعطى للتلميذ داخل القسم لكي ينجز تعبيره الشفوي وفقها، ثم يقوم بإلقائه أمام زملائه. والجدول الآتي يوضح مواضيع الإنتاج الشفوي كما جاءت في الكتاب المدرسي:

الجدول رقم (11) يوضح محتوى الإنتاج الشفوي المتضمن في الكتاب المدرسي

المقطع	الصفحة	محتوى موضوع الإنتاج الشفوي
قضايا اجتماعية	21	مع زملائك تدرب على سرد قصة من محيطك الاجتماعي عن شخص استغل ظروفا خاصة مستعملا طرقا غير شرعية ليصبح فجأة ثريا...
الإعلام والمجتمع	41	أعيد بناء نص الخطاب من خلال: 1- تلخيص فكرته. 2- تحديد العناصر التي جاء بها في التحليل والتعليل. 3- تحديد الأنماط التي استعملها.
التضامن الإنساني	61	ألق كلمة أمام زملائك تنبههم إلى العمل على توحيد الجهود والتعاون من أجل مساعدة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم خلال التحضير للامتحانات...
شعوب العالم	81-80	أعيد صياغة الخطاب كله من خلال تحليله من حيث هيكلته الفكرية وأنماطه الموظفة قصد إيجاد العلاقة بين النمط والقصد من الخطاب، وأبين العلاقة بين النمط الخادم والغالب...
العلم والتقدم	101	أتناول الكلمة لأجري مقابلة صحافية بيني وبين أحد زملائي

التكنولوجي		أحاكي فيها الخطاب المنطوق مستثمرا الموارد المنهجية التي تعلمتها...
التلوث البيئي	121	اعتمادا على النمط التفسيري أعرض على زملائك ملخصا عن الملاحظات التي جمعتها عن مدى نظافة مؤسستكم المدرسية.
الصناعات التقليدية	140-141	أحضر مع فوجي من أجل تناول الكلمة لأحاكي الخطاب نفسه للحديث عن الصناعات التقليدية في مناسبة أخرى مستعينا بالجدول
الهجرة الداخلية والخارجية	160	أنتج مع زميلي حوارا صحافيا حول موضوع هجرة الأدمغة.

وخلاصة ما جاء في الجدول هي أن الكتاب المدرسي يحتوي على ثمانية أنشطة تخص الإنتاج الشفوي، مقسمة على كل مقطع، وهي كالآتي:

1- سرد قصة.

2- إعادة بناء نص خطاب.

3- إلقاء كلمة.

4- إعادة صياغة الخطاب.

5- إجراء مقابلة صحافية.

6- عرض ملخص.

7- محاكاة الخطاب المدروس.

8- إنتاج حوار صحفي.

ما يحسب لهذه المواضيع أنها جاءت متنوعة يتنوع المقاطع الثقافية المدرجة في الكتاب المدرسي، بالإضافة إلى العلاقة الوطيدة بين خطاب فهم المنطوق والنص المراد إنتاجه شفويا. فعلى سبيل المثال لا الحصر نجد نص ثري الحرب الذي تحدث عن آفة تجارة السوق السوداء، والتي أصبح سي شعبان ثريا فجأة جرّاء التعامل بها. وفي المقابل نجد السند الذي قدم في حصة الإنتاج الشفوي، والذي يطالب التلميذ من خلاله التدرب على سرد قصة عن شخص استغل ظروفا خاصة مستعملا طرقا غير شرعية ليصبح ثريا فجأة. فهذا التقارب الكبير بين الخطاب المدروس والنص المراد إنتاجه من شأنه أن يسهل على المتعلم الاستفادة من المعارف والمهارات التي تحصل عليها عند تحليل خطابات فهم المنطوق وتجنيدها للوصول للكفاءة الختامية المرجوة من الإنتاج الشفوي.

ومما نستحسنه أيضا هو التنويع في التقنيات التعبيرية الشفوية (سرد قصة، إلقاء كلمة، إجراء مقابلة، إنتاج حوار صحافي...) مما يعزز الملكة اللغوية للتلميذ ويتيح له الفرصة لممارسة اللغة وتوظيف المكتسبات اللغوية بشكل جيد. بالإضافة إلى اكتساب الجرأة والثقة بالنفس والقدرة على المواجهة والإقناع. ونتيجة ذلك كله هو تحقيق التواصل مع الأقران والتمكن من إنتاج نصوص شفوية متعددة الأنماط.

ومن الملاحظات الايجابية على محتوى مواضيع الإنتاج الشفوي (التعبير الشفوي) هي الانطلاق في الإنتاج من النص تجسيدا لما جاءت به المقاربة النصية، ولتتضح الصورة أكثر، نضرب مثالا بنشاط الإنتاج الشفوي الذي أدرج ضمن المقطع الثامن "الهجرة الداخلية والخارجية " إذ جاء فيه التعليمة الآتية: أنتج مع زميلي حوارا صحافيا حول موضوع هجرة الأدمغة. فالتلميذ عندما يستمع لخطاب "هجرة الكفاءات " ويميز بين خطاطات أنماط الخطاب ويبين العلاقة القائمة بين مختلف الأنماط الموجودة فيه، يقوم بعد ذلك بمحاولة محاكاة هذا الخطاب وإنتاج خطاب مماثل يتكلم فيه عن هجرة الأدمغة. وبهذا الصنيع يكون قد تدرب على الإنتاج الشفوي من جهة، وحقق مقتضيات المقاربة النصية من جهة أخرى.

وفي مقابل هذا، ومن باب الموضوعية نورد بعض ما يؤخذ على محتوى مواضيع الإنتاج الشفوي المدرجة ضمن الكتاب المدرسي، إذ نلحظ في البداية أن مؤلفي الكتاب لم يدرجوا محتوى مواضيع الإنتاج الشفوي ضمن فهرس المحتويات كما فعلوا مع مواضيع الإنتاج الكتابي، والتي جاءت مرتبة بحسب عدد المقاطع الثقافية الثمانية. فتصنيف مواضيع محتوى الإنتاج الشفوي ضمن فهرس المحتويات يعطي طابعا خاصا لهذا النشاط، إذ بهذا العمل يستطيع التلميذ وكذا المعلم الرجوع إلى الصفحة المراد الاطلاع عليها بكل سهولة ويسر، مختصرا بذلك الوقت والجهد، فحبذا لو أعاد مصممو الكتاب المدرسي النظر في هذه النقطة.

ومما نسجله كذلك على محتوى مواضيع الإنتاج الشفوي هو عدم التفصيل في طريقة تقديم حصة الإنتاج الشفوي على غرار حصة الإنتاج الكتابي، والتي قدم الكتاب المدرسي طريقة تسيير تعلمات الأسابيع الثلاثة الخاصة بها بالتفصيل. ومثال ما طرحناه هو نشاط الإنتاج الشفوي الموجود في المقطع السادس المعنون ب "التلوث البيئي"، إذ جاء في نصه الآتي: "إعتمادا على النمط التفسيري أعرض على زملائك ملخصا من الملاحظات التي جمعتها عن مدى نظافة مؤسستكم المدرسية".[80] فالتلميذ في هذا النشاط يبقى حائرا فيما يقوم به. فهو وإن كان قد تعلم النمط التفسيري ومؤشراته الخاصة، وعلاقته بالأنماط الخادمة واستطاع التحكم في خطاطة الأنماط المستهدفة، فإنه لم يدرس طريقة تحضير وإلقاء الملخصات، فكان من الأجدر بالهيئة الوصية تضمين الكتاب المدرسي الخطوات والمراحل التي ينتهجها التلميذ لإعداد إنتاجه الشفوي بكل تقنياته المعروفة.

وآخر ما نلحظه على محتوى مواضيع الإنتاج الشفوي الموجودة في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط للجيل الثاني هو تكرار بعض تقنيات العبير الشفوي، ومثال ذلك تكرار تقنية محاكاة الخطاب المدروس الموجودة في درسين مختلفين:

- نشاط الإنتاج الشفوي المدرج في المقطع الخامس المعنون ب "العلم والتقدم التكنولوجي" ، سنده الآتي:

[80] – حسين شلوف وآخرون، اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص121.

"أتناول الكلمة لأجري مقالة صحافية بيني وبين زملائي، أحاكي فيها الخطاب المنطوق مستثمرا الموارد المنهجية التي تعلمتها".[81]

– نشاط الإنتاج الشفوي المدرج في المقطع السابع المعنون ب "الصناعات التقليدية"، سنده الآتي:

"أحضر مع فوجي من أجل تناول الكلمة لأحاكي الخطاب نفسه للحديث عن الصناعات التقليدية في مناسبة أخرى".[82]

فتكرار التقنية نفسها في درسين مختلفين من شأنه بعث الملل في نفوس التلاميذ وتنفيرهم من هذا النشاط. فحذف أحد التقنيتين المكررتين ودمج تقنية جديدة أفضل بكثير.

تاسعا– إدماج التعلمات وتقييمها:

بعد الانتهاء من مسار التعلم والذي دام ثلاثة أسابيع، يخصص المعلم الأسبوع الرابع للتقويم والمعالجة (حصتان). الأولى لاقتراح وضعية إدماج لتقويم مستوى الكفاءة خلال المقطع التعلمي ويتم تصحيحها باعتماد شبكة المعايير. والحصة الثانية تخصص لمعالجة النقائص والاختلالات على مستوى التحكم في المعايير (الوجاهة والملاءمة – الاستعمال السليم للغة –الانسجام والترابط –الجودة والإبداع)[83]

وليست الوضعية الإدماجية مجرد تصفيف المعارف المكتسبة من المواد، ولا هي مجرد تطبيقات لترسيخ المعارف؛ بل هي تجنيد لمجموعة من المكتسبات التي تدمج ولا تجمع، بحيث تكون موجهة نحو مهمة ذات دلالة، فهي إذن ذات بعد اجتماعي سواء في مواصلة المتعلم لمساره التعلمي، أو في حياته اليومية والمهنية، إذ نؤكد على أنها لا تتعلق بالتعلم المدرسي فحسب.[84] وعليه فإن حصة الوضعية الإدماجية تتيح المجال للتلميذ لتوظيف مكتسباته وتجنيدها وإعادة استثمارها في سياقات جديدة.

---

[81] – حسين شلوف وآخرون، اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص101.

[82] – حسين شلوف وآخرون، اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص141.

[83]– مديرية التعليم المتوسط، المخططات السنوية لمادة اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، سبتمبر 2022م، ص4.

[84]– ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج مرحلة التعليم المتوسط، مارس 2016م، ص24.

وعلى غرار مناهج المستويات الأخرى أقر منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط للجيل الثاني بضرورة العناية بعملية التقويم بأنواعه الثلاثة –لاسيما التكويني–، إذ يعتبر جزأ لا من مسار التعلم، وليست وظيفته الأساسية الحكم بالنجاح أو الفشل، بل تدعيم المسعى التعلمي للتلاميذ، وتوجيه أو إعادة توجيه الممارسات البيداغوجية للمدرس عن طريق المعالجة البيداغوجية ...وعلى ذلك فإن الغاية الأساسية لوجود التقويم هي إرشاد وتيسير تقدم كل تلميذ في تعلماته. ولأن ما يدل على النجاح هو نوعية الفهم، ونوعية الكفاءات التي تمت تنميتها، ونوعية المعارف التي بنيت، وليس كمية المعلومات المخزنة في الذاكرة.[85]

وإذا كان المنهاج قد أوصى بإلزامية عملية التقييم، فإننا نجد الكتاب المدرسي قد استجاب لذلك، حيث برمج في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط للجيل الثاني ثمانية أنشطة لوضعية تقويم الإدماج، بمعدل نشاط واحد في نهاية كل مقطع، حيث يقوم كل متعلم بصورة فردية بإنتاج شخصي في ميدانين هما: الإنتاج الشفوي والإنتاج الكتابي، ثم بعد ذلك يختار التلميذ شبكة من شبكات التقويم الذاتي التي يقترحها عليه الأستاذ لتقويم ما أنجزه.

وبعد الاطلاع على مضمون أنشطة وضعية تقويم الإماج في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط لا ضير أن ندون بعض الملاحظات وهي الآتي:

– اشتمال كل نشاط على سياق وتعليمة، مما يسهل على التلميذ الولوج في الموضوع عند التحرير. ومثال ذلك:

السياق: بمناسبة الاحتفالات بيوم الشجرة. قامت متوسطتكم بتنظيم معرض حول المحافظة على البيئة. وكلفك أستاذك بكتابة موضوع عن المناسبة ليعلق ضمن لافتات المعرض. فخطر ببالك كتابة موضوع عن أهمية التشجير في المحافظة على البيئة والصحة والفوائد الاقتصادية للشجرة.

[85]– ينظر: وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، ص26.

التعليمة: بالاستعانة بالمصادر الورقية والرقمية، حضر لافتة تتضمن موضوع أهمية الشجرة والتشجير تدعمها بالصور التوضيحية.[86]

- تنوع الأنشطة ووظيفيتها وكذا المواضيع التي تعالجها، مما تجعل المتعلم يلم بجميع ميادين حياته اليومية، فقد جاءت مرتبة كما يلي: 1- إنجاز قصة 2- إدارة حلقة نقاش 3- إنجاز شريط فيديو يتضمن خطابا للتحسيس بذوي الاحياجات الخاصة 4- إلقاء خطاب في مؤتمر دولي حول التواصل مع الشعوب 5- إنجاز بحث عن أسباب الاحتفال بيوم العلم 6- إنجاز شريط وثائقي حول المحافظة على البيئة ومخاطر التلوث 7- إنجاز مطوية للتعريف بالمنتجات الحرفية التقليدية 8- إنجاز تحقيق سمعي بصري متبوع بنقاش عن الهجرة السرية.

- إحتواء كل نشاط وضعية تقويم الإدماج على تمرينين واحد للإنتاج الشفوي يطور من خلاله المتعلم مهارة الحديث وذلك عند إدارة حلقة نقاش أو سرد قصة أو شرح صور معروضة في السبورة. أما التمرين الثاني فقد خصص للإنتاج الكتابي والذي بواسطته يحسن التلميذ كفاءة الكتابة لديه عن طريق تحرير مقال أو تلخيص نص أو كتابة قصة أو خطاب...

- اختيار التلميذ شبكة من شبكات التقويم الذاتي التي يقترحها عليه المعلم لتقويم ما أنجزه وإبراز مواطن الخطأ وذلك في كل نشاط.

هذا عن ما استحسناه في نشاط وضعية تقويم الإدماج. أما عن ما رأيناه من النقائص والاختلالات التي اعترت هذا النشاط نذكر الآتي:

- عدم كفاية المدة الزمنية المخصصة لحصة الإدماج وتقويمه ومعالجة النقائص والأخطاء الموجودة في أعمال التلاميذ جميعا، مما اضطر المعلم لاختيار بعض النماذج فقط وإرجاء البعض الآخر للمنزل.

[86]- حسين شلوف وآخرون، اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص126.

- إسقاط نشاط المشاريع وكذا التقويم التحصيلي من الكتاب المدرسي رغم الإشارة الخفيفة لهما في المخططات السنوية لمادة اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط –الجيل الثاني-

- عدم بروز مقومات المقاربة النصية في هذا النشاط. بمعنى أن التلميذ مطالب بإنتاج شفوي أو كتابي فقط دون مطالبته بتوظيف الظواهر اللغوية أو الموارد البلاغية التي تلقاها في المقطع التعليمي.

- لم يطلب من التلاميذ ولو لمرة واحدة بإنجاز أبيات شعرية أو حتى محاكات أخرى لتوظيف المبادئ الأدبية التي تلقاها في تعلمه، بدل النصوص النثرية التي غلبت على كل تمارين النشاط الشفوية منها والكتابية، خصوصا أن المتعلم مقبل على المرحلة الثانوية التي برمجت فيها نصوص من الأدب الجاهلي وكذا الأموي والعباسي...

وفي خلاصة هذا المبحث نقول أننا عملنا بمبدأ القول للمحسن أحسنت وللمسيء أسأت. فقدمنا الإيجابيات التي اتسمت بها كل مكونات كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط للجيل الثاني ابتداء من الشكل العام للكتاب وصولا إلى نشاط وضعية تقويم الإدماج. ومن ثم بينا ما رأيناه من النقائص والاختلالات التي شابت المحتوى العام للكتاب، والتي نرجو من الجهة الوصية النظر إليها ومحاولة تصحيحها. مع كونها –الأخطاء- لا تنقص من أهمية العمل الجبار الذي قدمه مؤلفو هذا الكتاب ليخرج في هذا الطبعة الجديدة.

المبحث الرابع: تحليل ومناقشة نتائج الاستبانة من وجهة نظر المعلمين

سنقوم في هذا المبحث من الدراسة بعرض النتائج المتمثلة في التكرارات والنسب المئوية التي أسفرت عنها إجابات الأساتذة عن طريق الاستبانة الإلكترونية، ثم نتطرق لمناقشتها وتحليلها وذكر تعليقات أفراد عينة المبحوين عليها.

أولا: تحليل عبارات المحور الأول: خصائص عينة المبحوثين

1- الجدول رقم (12) يوضح التوزيع العددي والنسبي لعينة البحث بحسب السن:

الخيارات	التكرار	النسبة
من 23 إلى30	56	20.6
من 31 إلى 40	117	43.2
من 41 فما فوق	98	36.2
المجموع	271	100

المصدر:من إعداد الطالب بالاعتماد على مخرجات SPSS.V25

بالنسبة لمتغير السن نلاحظ من خلال الجدول السابق توزع أفراد العينة على مختف الفئات العمرية، إذ نجد من مجموع عدد العينة والبالغ 271 فرد، 117 فرد سنهم من 31 إلى 40 سنة بنسبة مئوية قدرها 43.2%. أما الأفراد الذين سنهم أكبر من 41 سنة فكان عددهم 98 فرد أي ما يمثل نسبة 36.2% من العينة. وأخيرا كانت بنسبة 20.6% للأساتذة الذين يتراوح سنهم بين 23 إلى 30 سنة وهذا يدل على أن أغلب الأساتذة بعينة الدراسة تتراوح أعمارهم بين 31 و 40 سنة.

2- الجدول رقم(13) يوضح التوزيع العددي والنسبي لعينة البحث بحسب المؤهلات العلمية:

الخيارات	التكرار	النسبة
ليسانس	144	53.1
ماستر	100	36.9

ماجستير	07	2.6
دكتوراه	20	7.4
المجموع	271	100

المصدر:من إعداد الطالب بالاعتماد على مخرجات SPSS.V25

أما ما يخص بمتغير المؤهل العلمي نلاحظ من خلال الجدول السابق أن عدد الأساتذة الذين لديهم شهادة "الليسانس" 144أستاذ، أي ما يعادل نسبة 53.1%، في حين أن الأساتذة ذوي المؤهل العلمي "ماستر" فكان عددهم 100 فرد أي ما يمثل نسبة 36.9% من مجموع العينة، ثم تأتي نسبة 7.4% والتي تمثل عدد 20 أستاذا ذوو المؤهل العلمي "دكتوراه". وفي الأخير نجد نسبة 2.6% للأساتذة الذين لديهم مؤهل علمي "ماجستير" والبالغ عددهم 7. ونخلص من هذا الجدول إلى أن هناك تنوعا في الكفاءات لدى الأساتذة بعينة الدراسة، وأن أغلب الأساتذة ذوو الشهادة "ليسانس".

3- الجدول رقم (14) يوضح التوزيع العددي والنسبي لعينة البحث بحسب الخبرة:

الخيارات	التكرار	النسبة
أقل من 5 سنوات	45	16.6
من 5 إلى 10 سنوات	103	38
أكثر من 10 سنوات	123	45.4
المجموع	271	100

المصدر:من إعداد الطالب بالاعتماد على مخرجات SPSS.V25

الملاحظ على هذه النتائج أن عدد الأساتذة ذوي خبرة أكثر من 10 سنوات يشكلون الأغلبية بعدد 123 أستاذا، أي 45.4% من المجموع الكلي للأساتذة. وعدد الأساتذة الذي تتراوح خبرتهم في التعليم المتوسط بين 5و10 سنوات قدر عددهم ب103 أستاذ أي بنسبة 38%. أما عدد الأساتذة الذين تتراوح خبرتهم أقل من 5 سنين فيشكلون نسبة 16.6% أي 45 أستاذا.

ويرجع سبب أن أغلبية أفراد العينة من ذوي الخبرة أكثر من عشر سنوات إلى أن توظيف الأساتذة في التعليم المتوسط قليل جدا، إذ منذ سنوات لم تجر مسابقة لتوظيف الأساتذة موازاة مع العدد الهائل لخريجي ليسانس اللغة العربية وآدابها.

4- الجدول رقم (15) يوضح التوزيع العددي والنسبي لعينة البحث بحسب الوضعية المهنية:

الخيارات	التكرار	النسبة
مرسم	**245**	**90.4**
متربص	**13**	**4.8**
مستخلف	**10**	**3.7**
متعاقد	**03**	**1.1**
المجموع	**271**	**100**

المصدر:من إعداد الطالب بالاعتماد على مخرجات SPSS.V25

يتضح لنا جليا من خلال الجدول السابق أن الأغلبية الساحقة من مجموع أفراد العينة وضعيتهم المهنية "مرسم" بعدد 245 أستاذ أي ما يمثل 90.4%، في حين جاء ما بقي من النسبة المئوية الكاملة مقسما على كل من وضعيتهم المهنية "متربص- مستخلف –متعاقد" بنسب قدرها على التوالي: 4.8% - 3.7%- 1.1%." ويعود سبب أن أغلب الأساتذة وضعيتهم المهنية "مرسم" -في رأيي- إلى أهمية السنة الرابعة من التعليم المتوسط والتي تعتبر بوابة العبور للتعليم الثانوي، لذا نجد الإدارة القائمة على تسيير شؤون المؤسسة التعليمية تعين أساتذة مترسمين ذوو خبرة وأقدمية في التعليم ليجتازوا بالتلاميذ هذه السنة الانتقالية.

5- الجدول رقم (16) يوضح التوزيع العددي والنسبي لعينة البحث بحسب عدد التلاميذ في الصف:

الخيارات	التكرار	النسبة

بين 20 و30	36	13.3
بين 31 و40	149	55
أكثر من 40	86	31.7
المجموع	271	100

المصدر:من إعداد الطالب بالاعتماد على مخرجات SPSS.V25

تشير النتائج أعلاه أن 55% من إجمالي أفراد العينة صرحوا بأن عدد التلاميذ لديهم بين 31 و40 تلميذا، فيما أجاب 86 منهم أن عدد المتعلمين في الصف عندهم أكثر من 40 متعلما، في حين أن 36 أستاذا قالوا أن عدد تلاميذهم بالصف بين 20 و30 فقط.

تحيلنا النتائج السابقة إلى ظاهرة الاكتظاظ المدرسي والتي من مخلفاتها تشتت أذهان الطلبة وعدم انتباههم للدرس، مما ينجر عنه قلة الرصيد المعلوماتي وعدم القدرة على امتلاك الكفاءة المنشودة، وهذا كله يتسبب بضعف التحصيل الدراسي، هذا من جهة، ومن جهة أخرى يؤجج الاكتظاظ الفوضى داخل حجرة الدراسة، مما يؤثر سلبا على فعالية النقاش البيداغوجي بين التلميذ ومعلمه، إذ لا يستطيع الأستاذ بأي حال من الأحوال إعطاء الفرصة لجميع الطلبة للمشاركة في النقاش لكثرة العدد وصعوبة التواصل مع كل المتعلمين.[1] وعليه فعلى الجهات الوصية تشييد مؤسسات تربوية جديدة للحد من هذه الظاهرة وتخفيف عدد التلاميذ داخل الأقسام مع مراعاة معايير جودة.

ثانيا: تحليل عبارات المحور الثاني: واقع مناهج الجيل الثاني في الطور المتوسط

1-يوضح الجدول رقم (17) مدى تلقي الأساتذة تكوينا حول مناهج الجيل الثاني:

الخيارات	التكرار	النسبة
نعم	200	73.8
لا	71	26.2

[1] - ينظر: زهية دباب، "اكتظاظ الصفوف الدراسية وتأثيره على التحصيل العلمي للطلبة الجامعيين دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة محمد خيضر بسكرة"، المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، ع9، جامعة محمد خيضر، بسكرة، أفريل2019م، ص30-31.

المجموع	271	100

المصدر:من إعداد الطالب بالاعتماد على مخرجات SPSS.V25

يتبين لنا من خلال الجدول الآنف الذكر أن جل أفراد العينة قد تلقت تكوينا حول مناهج الجيل الثاني، وتؤكد ذلك إجابة 200 أستاذ بالإيجاب، أما 71 أستاذا أجابوا بالسلب. وتفسير تلقي أغلب أفراد العينة للتكوين هو إلزامية تلقي الأساتذة الجدد لبرامج تكوينية أثناء الخدمة لتحسين الكفاءات التدريسية لديهم، إذ بمرور السنوات على تطبيق مناهج الجيل الثاني، ودخول أساتذة جدد للخدمة مع خروج آخرين إلى التقاعد أصبحنا نلمس تجديدا واضحا في قطاع التربية نتج عنه أساتذة مكونين في مناهج الجيل الثاني.

2-الجدول رقم (18) يوضح مدى اعتماد الأساتذة للمقاربة النصية عند تحليل النصوص:

الخيارات	التكرار	النسبة
دائما	123	45.4
أحيانا	148	54.6
أبدا	00	00
المجموع	271	100

المصدر:من إعداد الطالب بالاعتماد على مخرجات SPSS.V25

انشطرت النسبة المئوية الكاملة في هذا المبحث بين من يعتمد المقاربة النصية عند تحليل النصوص أحيانا بنسبة 54.6%، وبين من يستعملها دائما بنسبة 45.4%، في حين لم يصرح أي أستاذ بعدم استخدامها. فاعتماد الأساتذة على المقاربة النصية لأمر جيد ومفيد للمتعلمين، وإن دل على شيء فإنما يدل على تقبلهم واستحسانهم لها. أما فيما يخص التفاوت بين من يعمل بها أحيانا ومن يستخدمها دائما فمرد ذلك –كما بيناه في الفصل الثالث– عدم الانسجام التام في بعض الأحيان بين النص والظاهرة المدروسة، مما يضطر المعلم الرجوع إلى الطريقة التقليدية في التدريس.

3-الجدول رقم (19) يوضح رؤية الأساتذة حول الانتقال في مجال التعليم من مناهج الجيل الأول إلى مناهج الجيل الثاني:

الخيارات	التكرار	النسبة
تحسن مستوى الأداء	**53**	**19.6**
ضعف مستوى الأداء	**151**	**55.7**
لا تغير في مستوى الأداء	**67**	**24.7**
المجموع	**271**	**100**

المصدر:من إعداد الطالب بالاعتماد على مخرجات SPSS.V25

أفرزت نتائج الجدول السابق بأن 151 أستاذا من المجموع الإجمالي يرون أن الانتقال في مجال التعليم من مناهج الجيل الأول إلى مناهج الجيل الثاني قد انجر عنه ضعف في مستوى الأداء، وحجتهم في ذلك صعوبة المنهاج وعدم فهم الأساتذة له، بالإضافة إلى اعتماد التغيير الشامل بدل الجزئي مما أدى إلى التعقيد والخلط في المفاهيم. أما 67 أستاذا أقروا بعدم وجود أي تغير في مستوى الأداء، أي أن الحال بقي على ما هو عليه كما في الجيل الأول إذ ليس هناك جديد سوى في أسلوب عرض المعارف ومنهجية توصيل المعارف. أما 53 أستاذا الباقون أفادوا بأن الانتقال إلى مناهج الجيل الثاني نتج عنه تحسن في الأداء وذلك جرّاء إكساب المتعلم لمهارات جديدة تمكنه من بناء معارفه بنفسه عن طريق الاستنتاج والاستكشاف والاستقراء للمفاهيم مما أدى به للوصول لكفاءات شاملة معرفية وأدائية.

4-الجدول رقم (20) يوضح مدى اطلاع الأساتذة على مستجدات اللسانيات التعليمية عامة وتعليمية اللغة العربية خاصة:

الخيارات	التكرار	النسبة
دائما	**61**	**22.5**
أحيانا	**184**	**67.9**
أبدا	**26**	**9.6**

المجموع	271	100

المصدر:من إعداد الطالب بالاعتماد على مخرجات SPSS.V25

مما لا يختلف فيه اثنان هو ضرورة اطلاع أستاذ اللغة العربية المثالي والمحب لمهنته على مستجدات اللسانيات التعليمية عامة وتعليمية اللغة العربية خاصة واتخاذها وسيلة لبلوغ أهدافه البيداغوجية والتعليمية وكذا اكتساب مهارة تعليم اللغة. هذا وقد أوجب المنهاج على معلمي اللغة تحيين معارفهم في مجال تعليمية اللغات، بالاطلاع على ما يجري في المنظومات التعليمية الناجحة عبر العالم في هذا المجال.[2] وبالرجوع لنتائج السؤال والمبية أعلاه في الجدول نجد أن 9.6% فقط من أفراد العينة ليسوا على اطلاع بجديد تعليمية اللغة العربية، إذ يرجح أنهم من أصحاب الخبرة الكبيرة في التعليم ممن فاقت سنوات الخدمة لديهم 20سنة وشارفوا على التقاعد، لذا لا نجد عندهم تلك الرغبة بحكم كبر السن وقلة الجهد. في حين أن 90.4% من مجموع الإجابات كانت بين من هم على اطلاع دائم وآخر أحيانا لجديد التعليمية، وهذه نسبة ممتازة ناتجة عن التكوين المستمر الذي انتهجته وزارة التربية الوطنية للأساتذة خاصة الحديثي عهد بالتخرج، بالإضافة إلى كونهم قد درسوا مقياس اللسانيات التعليمية في الجامعة أثناء سنوات الدراسة.

ثالثا: تحليل عبارات المحور الثالث: عناصر منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط للجيل الثاني

أ-الأهداف:

1-الجدول رقم (21) يوضح مدى مراعات الأهداف التعليمية في المناهج التعليمية الفروق الفردية بين المتعلمين والتفاوت في قدراتهم:

الخيارات	التكرار	النسبة
نعم	180	34.7
لا	91	66.3

[2] – وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة لعربية مرحلة التعليم المتوسط، ص2.

المجموع	**271**	**100**

المصدر:من إعداد الطالب بالاعتماد على مخرجات SPSS.V25

بالرغم من أن منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط –الجيل الثاني– قد سطر في ثنايا صفحاته الغايات والأهداف بأنواعها الثلاثة (–أهداف عامة طويلة المدى – أهداف مرحلية متوسطة المدى – أهداف سلوكية قصيرة المدى) إلا أننا نجد 91 أستاذا أجابوا بعدم مراعاة الأهداف التعليمية في المناهج الفروق الفردية بين المتعلمين والتفاوت في قدراتهم، وحجتهم في ذلك أن هذه الأهداف نموذجية سطرت لمن لهم كفاءات مسبقة عالية، لذا نجدها بعيدة عن قدرات الأكثرية من المتعلمين، وفي المقابل من ذلك نجد 180 أستاذا من إجمالي العينة قالوا بالعكس أي أن الأهداف التعليمية راعت الفروق الفردية بين قدرات التلاميذ.

نخلص مما سبق إلى أنه يمكن للمعلم تعديل بعض الأهداف التعليمية داخل الصف الذي يديره وذلك بهدف مراعاة المتطلبات الفردية للتلاميذ، إذ مما لا شك فيه أن الذكاء وقدرة الاستيعاب وسرعة التعلم مختلفة بين التلاميذ لذا ليس من العدل أن يهتم بفئة دون أخرى.

2–الجدول رقم (22) يوضح مدى تحقيق كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط للجيل الثاني الأهداف التعليمية المسطرة والمنشودة:

الخيارات	التكرار	النسبة
نعم	**67**	**24.7**
لا	**204**	**75.3**
المجموع	**271**	**100**

المصدر:من إعداد الطالب بالاعتماد على مخرجات SPSS.V25

يهدف تدريس اللغة العربية – من خلال الكتاب المدرسي– في السنة الرابعة من التعليم المتوسط إلى دعم المكتسبات اللغوية للمتعلمين وإثرائها، وتغذية البعد الثقافي والوجداني وتوسيع معارفهم بما يلبي

حاجاتهم الاجتماعية والمدرسية، واعتمادها وسيلة للتواصل اليومي الشفوي والكتابي...[3]وعلى هذا الأساس جاءت إجابات المبحوثين على السؤال الآتي: هل حقق كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط الأهداف التعليمية المسطرة والمنشودة؟ إذ ذهب 75.3% من إجمالي أفراد العينة إلى الإجابة ب "لا". ودليلهم هو النتائج المتدنية للتلاميذ عموما، وضعف التواصل باللغة العربية سواء كتابة أو مشافهة خصوصا، ومرد ذلك كله إلى المحتوى التعليمي المتواجد بين دفتي كتاب اللغة العربية وما يتخلله من نقائص (ينظر المبحث الثاني من الفصل الثالث). وفي الطرف الآخر نجد أن 24.7% المتبقية من النسبة المئوية الإجمالية ترى أن نصوص ونشاطات الكتاب المدرسي قد أثرت الحصيلة اللغوية للمتعلمين، بسبب استحداث ميداني فهم المنطوق وإنتاجه وفهم المكتوب اللذان زادا كثيرا من الكفاءة اللغوية لدى التلميذ مما تعطيه القدرة على حل وضعيات مشكلة.

ب- طريقة التدريس:

1-الجدول رقم (23) يوضح نوع الطريقة التي يحبذها الأستاذ في تدريس النصوص:

الخيارات	التكرار	النسبة
المحاضرة	**07**	**2.6**
المناقشة	**192**	**70.8**
حل المشكلات	**31**	**11.5**
العصف الذهني	**41**	**15.1**
المشروع	**00**	**00**
المجموع	**271**	**100**

المصدر:من إعداد الطالب بالاعتماد على مخرجات SPSS.V25

نبدأ من أقل عدد في التكرارات فنقول: لم يجب أي أستاذ باستخدام طريقة المشروع في تدريس نصوص اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، وهذا يحيلنا إلى ما تطرق إلية الأستاذ محسن علي

[3]- ينظر: وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة لعربية مرحلة التعليم المتوسط، ص2.

عطية في كتابه "الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية" بخصوص أن هناك من يظن بأن طريقة المشروع لا تصلح لتدريس فروع اللغة العربية، وهذا الظن مؤسس على جهل بأساليب طريقة المشروع وتخطيط التدريس بموجبها على حد قوله[4]. لذا يجب على المعلمين إعادة النظر في استخدام طريقة المشروع.

تلي طريقة المشروع في عدد التكرارات –بالترتيب العكسي– طريقة المحاضرة ب07 إجابات لأساتذة يحبذون استخدامها، وحجتهم في ذلك هو أنها تقدم معرفة جاهزة ومكثفة في وقت قصير وبشكل مباشر. بالإضافة إلى أنها تنمي مهارة الاستماع الجيد وفهمه وتدوين الملاحظات. وكذا مشكلة كثرة التلاميذ في القسم، إذ لا يستطيع المعلم إشراك جميع التلاميذ في النقاش لذا يضطر لإلقاء الدرس مباشرة على التلاميذ. ثم تلي طريقة المحاضرة طريقة حل المشكلات ب31 مجيبا، وتقوم على إثارة تفكير المتعلمين اتجاه مشكلة لا يستطيعون حلها بسهولة، وللوصول للحل المنشود يجب على التلاميذ إعمال مهارة تحديد المشكلة ثم البحث في مصادر المعرفة بغرض تحليلها واقتراح الفرضيات لحلها، وفي الأخير تقييم النتائج المتوصل لها. وسبب اعتماد هذه الفئة من المبحوثين على طريقة حل المشكلات في تدريس النصوص هو أنها تنمي الجوانب الإبداعية لدى التلاميذ وتعزز التعلم في أذهانهم وتثبته وكذا تحليهم بروح المسؤولية والاعتماد على الذات. ثم تأتي طريقة العصف الذهني في المرتبة قبل الأخيرة من عدد التكرارات ب41 أستاذا أقروا باعتمادها في تدريس النصوص، وذلك لما لها من أهمية كبيرة في إعطاء المتعلمين الحرية في التعبير عن أفكارهم موازاة مع اكتسابهم لملكة لغوية تنمي الحصيلة اللغوية لديهم، وتكون عن طريق إمطار عقول التلاميذ بأسئلة كثيرة تتطلب أجوبة عديدة ومتنوعة للوصول لحلول مقترحة للمشكلة المطروحة مسبقا. وفي الأخير نجد طريقة المناقشة أو الحوار قد حازت نصيب الأسد من إجابات أفراد العينة، إذ نلحظ من خلال الجدول أن 192 أستاذا من المجموع الكلي للعينة أقروا باعتماد هذه الطريقة في تدريس النصوص لتلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط للجيل الثاني. ويدعم هذه النتيجة الأخيرة دراسة أجراها الأستاذ بشير ابرير على عينة من أساتذة التعليم الثانوي، إذ خلص أن 50% من مجموع المعلمين يطبقون طريقة المناقشة والحوار مع المتعلمين أثناء الحصة. أما عن سبب اختيار المعلمين لهذه الطريقة أكثر من غيرها فذلك نقرأه في إجاباتهم:

[4]– ينظر: عنصر استراتيجية التدريس بالمشروع، المبحث الثاني، الفصل الثاني من البحث.

– تتيح للمتعلم فرصة المشاركة الفعالة والحضور النوعي في العملية التعليمية من حيث التفكير والتحليل والاستنتاج والمناقشة، وذلك يعينه على فهم النص.

– تجعل المعلم مرشدا وموجها، والمتعلم باحثا ومنقبا، وبذلك يكشف عن إمكاناته العقلية وقدراته المختلفة.

– تبعد الملل والركود عن المتعلمين وتبعث فيهم النشاط الفكري، وتجعلهم حاضرين فكريا.

– تمكن المعلم من معرفة مدى استيعاب المتعلمين ومعرفة خلفياتهم الفكرية وآرائهم الخاصة عن القضايا والمشكلات التي يعرضها النص.

– لا تقدم المعلومات جاهزة للمتعلمين، وإنما تجعلهم يكتشفونها بأنفسهم، مما يجعلها ترسخ في أذهانهم.

– تعلمهم المواجهة وتمكنهم من اكتساب مهارة الحديث.[5] وفي المحصلة نقول أنه يجب على الأساتذة اعتبار بعض الأمور وعدم إغفالها أثناء تطبيق الطريقة الحوارية نذكر منها اختيار الأسئلة المعدة للمناقشة بعناية بحيث تكون مباشرة وبعيدة عن الغموض وبلغة فصيحة سليمة، بالإضافة لذلك محاولة إيصال حلقة النقاش لكافة تلاميذ القسم وخاصة الذين يجلسون في المقاعد الأخيرة.

ج–الوسائل التعليمية:

1–الجدول رقم (24) يوضح مدى استعمال الأساتذة للوثائق البيداغوجية المساعدة كدليل استعمال الكتاب مثلا:

الخيارات	التكرار	النسبة
نعم	**177**	**65.3**
أحيانا	**90**	**33.2**
لا	**04**	**1.5**

[5] – ينظر: بشير ابرير، توظيف النظرية التبليغية في تدريس النصوص بالمدارس الثانوية الجزائرية(رسالة دكتوراه الدولة في اللسانيات التطبيقة)، جامعة بجي مختار، عنابة، 1999–2000م، ص177–179.

المجموع	271	100

المصدر:من إعداد الطالب بالاعتماد على مخرجات SPSS.V25

تشير نتائج الجدول السابق أن 65.3% من المجموع الكلي لأفراد عينة الأساتذة يستعملون الوثائق المساعدة كدليل استعمال الكتاب، وذلك لأنه يعتبر مرجعا للأستاذ وأداة مرافقة له يستعين بها خلال العملية التعليمية التعلمية لمعرفة كيفية استعمال كتاب اللغة العربية لتلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط، إذ بالرجوع للدليل نجده قدم عدة أمور نذكر منها:

- هيكلة تعلمات المقطع التعليمي وكذا تسيير صفحات: فهم المنطوق وإنتاجه، ميدان فهم المكتوب، إنتاج المكتوب، وضعية تقويم الإدماج.

- مخطط سيرورة عملية التشخيص وضبط المستوى.وآخر لتسيير تعلمات المقطع الأول

- نصوص فهم المنطوق، وكذا وضعيات انطلاقية لكل مقطع للاستئناس.

- شبكات التقييم والملاحظة، ومصطلحات بيداغوجية، بالإضافة إلى ذلك قائمة لمصادر الكتاب المدرسي، وأخرى لمصادر صوره.

هذا ومن خلال ما تقدم نعلم يقينا لم يتخذ نسبة كبيرة من الأساتذة دليل استعمال الكتاب كوثيقة بيداغوجية مساعدة لتبليغ المحتوى التعليمي للمتعلمين. وفي المقابل من ذلك نجد 1.5% فقط من النسبة الكلية لعينة المبحوثين لا تعمد للوسائل المعينة والمسهلة للفعل التعليمي، وأغلب الظن أنهم ممن قاربوا التقاعد ولهم مسار طويل في التعليم، إذ لا يستعملون هذه الوسائل بحكم الخبرة والدراية لكيفيات تسيير نشطات الكتاب المدرسي. أما النسبة المئوية المتبقية والمقدرة ب33.2% أجابت ب "أحيانا ما تستعمل الوسائل البيداغوجية المساعدة" وهذه الفئة من الأساتذة لا تخرج عن صنفين اثنين هما: صنف كان معدا إعدادا جيدا (قبل الخدمة) ومؤهلا (أثناء الخدمة) تأهيلا جيدا ومدربا تدريبا مستمرا، لذا تقل الحاجة لديهم لاستعمال الدليل، وصنف ثان لديه تفريط في استعمال الوسائل المعينة بسبب التكاسل والتقاعس.

2-الجدول رقم (25) يوضح مدى إمكانية تسهيل وسائل الإيضاح التعليمية الموجودة في الكتاب (الجداول، الصور، المخططات...) عملية التعلم:

الخيارات	التكرار	النسبة
نعم	**254**	**93.7**
لا	**17**	**6.3**
المجموع	**271**	**100**

المصدر:من إعداد الطالب بالاعتماد على مخرجات SPSS.V25

ذهب 254 أستاذا من أصل 271 إلى أن وسائل الإيضاح التعليمية الموجودة في الكتاب (الصور، الجداول، المخططات...) تسهل عملية التعلم، إذ من خلال إجابات الأساتذة نعلم يقينا أن هذه الوسائل جاءت كثيرة ومتنوعة وتتسم بالحداثة، ووضعت لغرض تبسيط محتويات الكتاب وترجمة المفاهيم والمعلومات التي غمضت على التلميذ. ويعزز هذه النتيجة ويقويها دراسة ضمن رسالة دكتوراه معنونة ب" المحتوى التعليمي في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط (الجيل الثاني) في ضوء المقاربة التواصلية"، إذ طرحت سؤالا مفاده: ما مدى مقبولية كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط (الجيل الثاني) لدرى أساتذة اللغة العربية بمقاطعات مدينة بسكرة من حيث صوره ورسوماته التوضيحية؟

وخلصت الدراسة إلى نتائج نوجزها في ما يلي:[6]

- تتميز صور ورسومات كتاب السنة الرابعة بالصدق والواقعية إذ احتوى على عديد الصور الفوتوغرافية الواقعية ذات الصلة بموضوعات الكتاب، أو صور الأدباء والشعراء المرفقة بالنصوص، ولا توجد الصور اليدوية إلا واحدة فقط للشاعر إيليا أبو ماضي.

[6]- ينظر: شفيقة بن الشارف، المحتوى التعليمي في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط (الجيل الثاني) في ضوء المقاربة التواصلية (رسالة دكتوراه ل.م.د)، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2023/2022م، ص191- 194.

– صور ورسومات الكتاب الاثنين والتسعون (92) متنوعة الأحجام، ومتوزعة توزيعا متناسبا عبر صفحات الكتاب، وليست بالكثيرة المشتتة لانتباه المتعلم، ولا بالقليلة الغير كافية لإشباع حاجاته التعلمية منها.

– اشتمال الكتاب على خمسة عشر (15) شكلا، نجدها غالبا على صفحات ميدان فهم المنطوق وإنتاجه، تتمثل في خرائط مفاهيمية تساعد المتعلم على تحديد أنماط الخطابات المسموعة ومؤشراتها، وأخرى تسهم في إبراز مفاهيم ذات صلة بمفاهيم التعلم.

– مساعدة الصور التلاميذ على اكتساب القيم التربوية والاجتماعية.

– تنمي وعي المتعلم بما يحيط به من مشكلات وتحديات تكنولوجية.

هذا وقد رأى 17 أستاذا الباقين من مجموع أفراد العينة أن وسائل الإيضاح التعليمية الموجودة في الكتاب المدرسي لا تسهل عملية التعلم، وحجتهم على هذا القول ضعف الإخراج الطباعي لبعض الصور وعدم وجود علاقة بينها وبين موضوع النص المدرج للدراسة، مما يضع التلميذ في غموض وحيرة أثناء محاولته الولوج إلى عمق النص وفهم فحواه ومقتضاه. لكننا نقول أن الصور والجداول والمخططات الموجودة في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط للجيل الثاني جاءت في العموم جيدة إلى حد بعيد، تسهل عملية تعلم وفهم التلميذ، وكذا إدراكه للمعلومات المقدمة له عبر صفحات الكتاب.

3– الجدول رقم (26) يوضح أهم الوسائل التي يستعين بها الأستاذ في تدريسه للنصوص:

الخيارات	التكرار	النسبة
الكتب	**184**	**67.9**
المجلات	**01**	**0.4**
الصور	**32**	**11.7**
الكمبيوتر	**50**	**18.5**
التلفاز التعليمي	**04**	**1.5**
المجموع	**271**	**100**

المصدر:من إعداد الطالب بالاعتماد على مخرجات SPSS.V25

أفاد 67.9% من النسبة المئوية الكاملة لأفراد العينة أنهم يستعينون بالكتب المدرسية والغير مدرسية في تدريس النصوص وذلك باعتبارها من الوسائل التعليمية الهامة جدا، والتي يستند عليها المعلم في تحضيره للمادة العلمية المراد تقديمها للطلاب، لذا تعتبر من أنفع المصادر المساعدة على تنمية التحصيل اللغوي والأدبي وحتى الأخلاقي لدى المتعلمين. ثم تلي ذلك نسبة استخدام الكمبيوتر والمقدرة ب 18.5 % والموضحة في الجدول السابق. إذ تحبذ هذه الفئة من الأساتذة الاستعانة بالكمبيوتر لتدريس النصوص، فكما هو معلوم أن استعمال الحاسوب في تدريس اللغة العربية بكل فروعها يعود بالفائدة الكبيرة على كل من المعلم والمتعلم، ويكون ذلك عن طريق المؤثرات المساعدة التي تسهم في تقديم المادة العلمية بشكل مشوق عن طريق توظيف الألوان والأصوات والفيديوهات والصور الثابتة والمتحركة. أما فيما يخص الصور والتلفاز التعليمي والمجلات فالملاحظ من خلال نتائج الجدول أن الاعتماد عليها قليل جدا، وسبب ذلك يحيلنا إلى نقطة أسيل فيها الحبر كثيرا وتكلم عنها الأخصائيون ألا وهي واقع استعمال الوسائل التعليمية الحديثة في بلدنا الجزائر وكذا البلاد العربية.[7]

4- الجدول رقم (27) يوضح مدى كفاية الوسائل التعليمية المتاحة للأستاذ:

الخيارات	التكرار	النسبة
نعم	**90**	**33.2**
لا	**181**	**66.8**
المجموع	**271**	**100**

المصدر:من إعداد الطالب بالاعتماد على مخرجات SPSS.V25

أما عن سؤال أفراد العينة عن مدى كفاية الوسائل التعليمية في المتوسطات التربوية الجزائرية فقد صرح ثلثا العينة بعدم كفايتها، لذا فعلى الجهات الوصية تجهيز المؤسسات التعليمية بالوسائل التعليمية الحديثة والتي تتماشى مع أهداف المنهاج الجديد حتى يتمكن المدرس من تبليغ المعارف والمفاهيم للمتعلمين، مع

[7]- للاستزادة أكثر في موضوع واقع استعمال الوسائل التعليمية في المدرسة الجزائرية ينظر الصفحة 16—17 من الفصل الثاني.

المتابعة الدورية لها لغرض صيانتها وتصليحها وتجديدها إن تطلب الأمر ذلك. أما عن الثلث الباقي من مجموع العينة والذي قال بكفاية الوسائل التعليمية في المدارس، فهم أولئك الذين يدرسون في المناطق الحضرية الراقية، إذ هم أناس قليلون بين نفر كبير من الأساتذة، لذا فالشاذ يحفظ ولا يقاس عليه.

د–محتوى الكتاب المدرسي:

1–الشكل الخارجي للكتاب:

1.1–الجدول رقم (28) يوضح مدى إثارة شكل الكتاب ورسم غلافه الخارجي انتباه التلميذ:

الخيارات	التكرار	النسبة
نعم	**92**	**33.9**
لا	**179**	**66.1**
المجموع	**271**	**100**

المصدر:من إعداد الطالب بالاعتماد على مخرجات SPSS.V25

رأى بعدم إثارة شكل الكتاب ورسم غلافه الخارجي انتباه التلميذ 179 أستاذا، ويرجع ذلك إلى حجم الكتاب الكبير مما يثقل كاهل التلميذ الصغير في هذا السن. أما عن رسم الغلاف الخارجي فكما هو ملاحظ جليا أن ألوانه باهتة وغير لامعة أضفت عليه نوعا من القتامة والتي تنفر التلميذ منه عند النظر له من الوهلة الأولى، بالإضافة إلى عدم تناسق الأيقونات المدرجة ضمن الغلاف الخارجي، فالمتعلم يتشتت ذهنه عند محاولة إيجاد العلاقة بين الأيقونات الموجودة: الكرة الأرضية، الكتاب المفتوح، قلعة بني حماد، حرف الضاد. أما 92 أستاذا الباقون فقد ذهبوا إلى أن شكل الكتاب ورسم غلافه الخارجي قد أثارا انتباه التلميذ، فاعتبروا أن صورة الغلاف الخارجي تعد لوحة فنية رائعة تدعو المتعلم لربط مداركه العقلية بعناصرها الضمنية للوصول إلى قراءة تتجلى من خلالها المقاصد والدلالات التي وضعت لأجلها.

2.1–الجدول رقم (29) يوضح إمكانية احتواء الكتاب المدرسي على أخطاء مطبعية:

الخيارات	التكرار	النسبة

نعم	**225**	**83**
لا	**46**	**17**
المجموع	**271**	**100**

المصدر:من إعداد الطالب بالاعتماد على مخرجات SPSS.V25

تنقسم الأخطاء في الكتب المدرسية إلى عدة أصناف نذكر منها: الأخطاء المعرفية، الأخطاء اللغوية، الأخطاء المطبعية. عن هذه الأخيرة جاء السؤال الآتي: هل احتوى كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط –الجيل الثاني– على أخطاء مطبعية؟ أجاب 83% من أساتذة عينة الدراسة بأن الكتاب قد احتوى على أخطاء مطبعية تقلل من القيمة النوعية لإخراجه الطباعي، وتعيق سيرورة العملية التعليمية، وتضع التلميذ في غموض وعدم فهم لما يقرأ من جمل وكلمات. وقد رجح هؤلاء الأساتذة أن من أبرز أسباب هذه الأخطاء الوقت الوجيز والتسارع الكبير الذي أنجزت فيه مناهج الجيل الثاني. لذا فعلى الوزارة الوصية إعادة النظر في ما فات واستدراك ما هو آت. أما ما يخص 17% المتبقية من إجمالي أفراد العينة والتي قالت بعدم وجود أخطاء مطبعية في الكتاب فالظاهر أنهم لم يدققوا النظر جيدا في حيثياته وتفاصيله.

3.1–الجدول رقم (30) يوضح استجواب الأساتذة حول مدى مناسبة الصورة التي تسبق كل نص، وفعالية انتقائها بعناية، وتحفيزها للتلميذ على التعلم وفهم النص:

الخيارات	التكرار	النسبة
نعم	**164**	**60.5**
لا	**107**	**39.5**
المجموع	**271**	**100**

المصدر:من إعداد الطالب بالاعتماد على مخرجات SPSS.V25

تعد الصورة عاملا مهما لتحفيز التلميذ ودفعه للملاحظة ومحاولة فهم واستكشاف ما تخفيه النصوص بين سطورها قبل التعرض لها والتعمق في حيثياتها، فكلما كانت الصورة مباشرة وواضحة كلما كان

اكتساب المتعلم للتعلمات المنوطة بالنص أيسر وأنفع، وبذلك تكون قد أدت وظيفتها التعليمية التي وضعت لأجلها. وعلى هذا الأساس اتفق 164 معلما من أصل 271 على أن الصور التي تسبق النصوص مناسبة ومنتقاة بعناية، بالإضافة لذلك تحفزه على التعلم وتساعده على فهم النص. وفي المقابل لما سبق نجد أن 107 معلما يروا عكس ما يراه الصنف الأولى من أفراد العينة، ودليلهم على هذه الرؤية هو بعد المسافة بين موضوع النص والصورة التي تسبقه، مما يتسبب بغموض وعدم وضوح الرؤية للتلميذ والتي بدورها تنفره من التعلم جرّاء صعوبة الفهم والوصول للمراد من النص.

2-المقدمة والفلسفة التربوية:

1.2-الجدول رقم (31) يوضح مدى إبراز مقدمة الكتاب المدرسي لأهمية تعلم اللغة العربية:

الخيارات	التكرار	النسبة
نعم	**168**	**62**
لا	**103**	**38**
المجموع	**271**	**100**

المصدر:من إعداد الطالب بالاعتماد على مخرجات SPSS.V25

صرح 62% من عينة المبحوثين أن مقدمة كتاب اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط للجيل الثاني قد أبرزت أهمية تعلم اللغة العربية ضمنيا وذلك في النقاط الآتية:[8]

- التعبير عن الأحاسيس والمشاعر والمواقف التي تصادف التلاميذ في حياتهم اليومية.

- التمكن الجيد من الإنتاج الشفوي والكتابي.

- اكتساب المعلومات والمنهجيات والقيم لحل مشكلات تصادف المتعلمين داخل القسم وحتى خارجه.

وعموما تكمن أهمية تعلم اللغة العربية لهذه الفئة من المتعلمين هي قدرة التواصل مع الآخرين بلغة عربية فصيحة صحيحة خالية من اللحن. هذا وقد رأى 38% من الأساتذة أن مقدمة الكتاب لم تفصح

[8] - ينظر: حسين شلوف وآخرون، اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص3.

صراحة عن أهمية تعلم اللغة العربية، بل إنها أطنبت في الحديث عن المحاور التي ارتكز عليها الكتاب، والمنهجية المتبعة في معالجة النصوص، والإشارة إلى الفائدة المنتظرة من دراسة هذه النصوص وتحليلها.

2.2-الجدول رقم (32) يوضح مدى شرح المقدمة للمنهجية اللازمة في تحليل خطابات فهم المنطوق ونصوص فهم المكتوب:

الخيارات	التكرار	النسبة
نعم	**139**	**51.3**
لا	**132**	**48.7**
المجموع	**271**	**100**

المصدر:من إعداد الطالب بالاعتماد على مخرجات SPSS.V25

من خلال نتائج الجدول السابق نلحظ أن الأساتذة المسؤولون انقسموا قسمين: قسم فهم أن الفقرة التي أدرجت في المقدمة والتي مفاها: "...ففي هذا الكتاب ستتعاملون مع خطابات تستمعون إليها وتعبرون عن فهمكم لها وتتعلمون من خلالها أنماط النصوص ومؤشراتها والعلاقات القائمة بين هذه الأنماط. كما يزودكم بنصوص مكتوبة تتعلمون منها كيفية بناء النصوص وهيكلتها وتنظيمها وترابط أجزائها"[9] فهم أن فحواها شرح للمنهجية اللازمة في تحليل خطابات فهم المنطوق ونصوص فهم المكتوب. وعدد هؤلاء مقدر ب139 أستاذا. أما القسم الآخر والذي يمثله 132 أستاذا الباقون من العدد الكلي للعينة فقد صرحوا بعدم شرح المقدمة المنهجية اللازمة في تحليل خطابات فهم المنطوق ونصوص فهم المكتوب، وقصدهم بذلك الشرح المفصل الذي تولى مهمته دليل استعمال الكتاب.[10]

3.2-الجدول رقم (33) يوضح مدى اشتمال المقدمة على كيفية التقويم التحصيلي والتكويني والاشهادي:

الخيارات	التكرار	النسبة

[9]- حسين شلوف وآخرون، اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص3.

[10]- ينظر: حسين شلوف وآخرون، دليل استعمال الكتاب، ص8-10.

نعم	**114**	**42.1**
لا	**157**	**57.9**
المجموع	**271**	**100**

المصدر:من إعداد الطالب بالاعتماد على مخرجات SPSS.V25

يتضمن الكتاب المدرسي نوعين من التقويم الذاتي: أولهما التقويم الشفهي الذي يعد وسيلة لتقويم المتعلمين بهدف التعرف على مستواهم ومدى تحكمهم في الموارد المدروسة، وغالبا ما يرافق التقويم المستمر لاسيما في التقويم التشخيصي لبداية الحصة، والتقويم الختامي في نهاية الدرس. أما ثاني نوعي التقويم الذاتي فهو التقويم الكتابي أو التحريري، ويتضمن أسئلة مقالية (وضعيات إدماجية) تترك للمتعلم حرية تنظيم إجابته، وعرض آرائه، ومناقشتها بأسلوبه الخاص، كما يقيس قدرة التلميذ على حل المشكلات.[11] وعلى ما تقدم نجد أن المقدمة قد تحدثت على أن الكتاب قد زود التلاميذ بوسائل تساعدهم على تقييم أعمالهم فرادى أو في أفواج لتمكينهم من ضبط تعلماتهم وممارسة التصحيح الذاتي مع الأستاذ. والقصد بالوسائل هي تلك الأسئلة والتمارين والوضعيات الإدماجية المدرجة بعد كل نشاط. واستنادا على هذا أقر 42.1% من عينة الدراسة أن المقدمة قد تكلمت على كيفية التقويم. لكن 57.9% الباقية من النسبة المئوية الإجمالية قالت بأن المقدمة لم تتطرق إلى كيفية التقويم بأنواعه الثلاثة (التحصيلي، التكويني، والإشهادي) بل هي إشارة خفيفة لا تفي بالغرض.

3-مناسبة محتوى الكتاب مع مقتضيات تعلم اللغة العربية لتلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط للجيل الثاني:

1.3-الجدول رقم (34) يوضح مدى إمكانية وجود تطابق بين محتويات الكتاب المدرسي والمسعى التعليمي للمنهاج:

الخيارات	التكرار	النسبة
نعم	**176**	**64.9**

[11]- حمدي شاكر محمود، التقويم التربوي للمعلمين والمعلمات، دار الأندلس للنشر والتوزيع، حائل، المملكة العربية السعودية، ط1، 2004م، ص47.

لا	95	35.1
المجموع	271	100

المصدر:من إعداد الطالب بالاعتماد على مخرجات SPSS.V25

قبل الخوض في مناقشة نتائج الجدول يجب أن نعلم يقينا أن الكتاب المدرسي يعد التطبيق العملي للمنهاج الدراسي، بمعنى أن المادة العلمية المتضمنة بين دفتي الكتاب عبارة عن آليات ووسائل يستعين بها المعلم لتحقيق الأهداف المسطرة سلفنا في المنهاج. لذا فعلى مؤلفي الكتاب أن يراعوا عند صياغته أسس المنهج والمتمثلة في فلسفية المجتمع وحاجاته وخصائصه من جهة، وميول المتعلمين وقدراتهم والفروق بينهم من جهة أخرى. واستنادا على ما سبق قال 176 أستاذا بوجود تطابق بين محتويات كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط –الجيل الثاني– والمسعى التعليمي لمنهاج ذات السنة. وبرهانهم على ذلك هو أن المنهاج يهدف إلى دعم المكتسبات اللغوية للمتعلمين وإثرائها، وتغذية البعد الثقافي والوجداني، وتوسيع معارفهم بما يلبي حاجاتهم المدرسية والاجتماعية، وجعل اللغة العربية وسيلة للتواصل اليومي الشفوي والكتابي...وكتاب السنة الرابعة قد لبى هذا المسعى عن طريق تقديم نشاطات وتدريبات وتمرينات للتلميذ يمتلك من خلالها كفاءات لغوية وتربوية تعينه على مواجهة مشكلات جديدة. أما في ما يخص 95 أستاذا الباقون صرحوا بأنهم عندما يقارنون بين النمطية التي سطرها المنهاج في مسعاه التعليمي التعلمي والتي لا تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين ومخرجات تطبيق محتوى الكتاب يجدون الفوهة واسعة جدا بينهما. فلسان حالهم ومقالهم كيف لنا أن نقول بالتطابق؟.

2.3–الجدول رقم (35) يوضح استجواب عينة البحث حول مدى التماسهم لوحدة الموضوع بين خطاب فهم المنطوق ونصوص فهم المكتوب المدرجة ضمن المقطع الواحد:

الخيارات	التكرار	النسبة
نعم	164	60.5
لا	107	39.5
المجموع	271	100

المصدر:من إعداد الطالب بالاعتماد على مخرجات SPSS.V25

أفرزت نتائج السؤال السابق عن التماس 60.5% من النسبة الكاملة للعينة وحدة الموضوع بين خطاب فهم المنطوق ونصوص فهم المكتوب المدرجة ضمن المقطع الواحد، ومثالهم على هذا القول خطاب ونصوص المقطع الثامن المعنون "بالهجرة الداخلية والخارجية" إذ تطرق خطاب فهم المنطوق لهذا المقطع والموجود في دليل استعمال الكتاب لموضوع حساس جدا ألا وهو هجرة الكفاءات حيث تكلم المؤلف عن أسباب الهجرة عموما وهجرة الأطر العلمية خصوصا، وقدم المزايا والتسهيلات التي تعطيها الدول المستوردة لهذه الشريحة، وفي المقابل من ذلك تكلم عن العواقب الوخيمة التي تطال الدول المصدرة لها. والتي ينجر عنها من تدمير جزئي للثروة البشرية، وإضعاف الاستثمار وكذلك مستوى التعليم...هذا من جهة، ومن جهة ثانية جاءت مواضيع نصوص فهم المكتوب الثلاثة تدور في نفس فلك خطاب فهم المنطوق، إذ تناول نص "مهجرون ولا عودة" قضية الجزائريين الذين نفتهم فرنسا إلى كاليدونيا الجديدة، في حين بعث الكاتب رسالة من خلال نص "سلاما أيتها الجزائر البيضاء" عبر فيها عن حبه واشتياقه لبلده الجزائر، مع رجائه باستقرارها وازدهارها . وغير بعيد عن هذه العاطفة عبر الشاعر إيليا أبو ماضي في قصيدته "شوق وحنين إلى الوطن"عن حنينه واشتياقه للوطن الذي اضطر لتركه بسب الاحتلال الفرنسي. وتأسيسا على ما تقدم نستشعر العلاقة الوطيدة في الموضوع بين خطاب فهم المنطوق ونصوص فهم المكتوب. وهذا ينم عن الجهد المبذول من قبل الجهات القائمة على تأليف النصوص.

3.3–الجدول رقم (36) يوضح مدى مراعات الكتاب المدرسي العصرنة في عرض مادته التعليمية:

الخيارات	التكرار	النسبة
نعم	**149**	**55**
لا	**122**	**45**
المجموع	**271**	**100**

المصدر:من إعداد الطالب بالاعتماد على مخرجات SPSS.V25

تقتضي متطلبات تعلم اللغة العربية لتلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط اتصاف المادة العلمية للكتاب المدرسي بالحداثة، بمعنى أن تكون مادة الكتاب مسايرة لما هو مستحدث في مجال العلم، وكذا المستجدات والأحداث والتغيرات البيئية والاجتماعية وحتى الدولية. والمتفحص للكتاب المدرسي يتضح له جليا أن مؤلفيه قد ضمنوا الكتاب نصوصا نثرية وشعرية تعالج قضايا معاصرة. ومثالا على ذلك نجد: نص "أسرى الشاشات" للأديبة الأردنية حنان نجيب يوسف بيروني، ونص "وكالة الأنروا" مستمد من الموقع الرسمي للأنروا، نص "في مواجهة الكوارث" للكاتبة الجزائرية أمال فضيل، نص "الأنترنت" للكاتب يوسف حسين، نص"التقدم العلمي والأخلاقي" للكاتب التونسي محمد مزالي، نص "التوازن البيئي ومكافحة التلوث" عن مجلة الجيش لوزارة الدفاع الوطني...هذا بالنسبة للنصوص النثرية، أما النصوص الشعرية فنجد: قصيدة "سائل" للشاعر اليمني عبد صالح البردوني، وقصيدة "أنا الإفريقي" للشاعر السوداني محمد الفيتوري، وقصيدة "مظاهر تلوث البيئة" للشاعر الفلسطيني معتز علي القطب...الملاحظ على هذه النصوص معالجتها لقضايا مستجدة تضع المتعلم محيطا بما يجري حوله، كقضية البيئة وإيجابيات وسلبيات الأنترنت والتعرف على شعوب العالم. هذا المذهب –مراعاة الكتاب العصرنة في عرض مادته التعليمية– تبناه 55% من مجموع الأساتذة المبحوثين. في حين رأى 45% الباقية خلاف هذا الرأي ومرد ذلك هو احتواء الكتاب على نصوص تتمحور مواضيعها على قضايا تاريخية واجتماعية، ومثاله: نص "ذكرى وندم" للمفكر الجزائري مالك بن نبي، ونص "الصحافة والأمة" للشيخ إبراهيم طفيش، وقصيدة "من يجير فؤاد الصغير" للشاعر الجزائري محمد العيد آل خليفة...

4–نشاط فهم المنطوق:

1.4–الجدول رقم (37) يوضح استجواب الأساتذة حول مدى كفاية الزمن المخصص لحصة فهم المنطوق:

الخيارات	التكرار	النسبة
نعم	147	54.2
لا	124	45.8

المجموع	271	100

المصدر:من إعداد الطالب بالاعتماد على مخرجات SPSS.V25

كما هو معلوم أن حصة فهم المنطوق قد خصص لها ثلاث ساعات في الشهر. يقوم الأستاذ بإسماع التلاميذ النص نفسه في كل حصة لكن بتعليمات مختلفة، يستمع المتعلم في الحصة الأولى للخطاب ويسجل رؤوس أقلام، ويناقش مضمونه ثم يستنبط أنماطه ومؤشراته، وفي الحصة الثانية يحدد النمط الغالب عليه وبعد ذلك يحدد العلاقة بين الأنماط الغالبة والخادمة، أما في الحصة الثالثة والأخيرة يوظف تعلماته للتدرب على الإنتاج الشفوي.[12] وعن مناسبة الزمن المخصص لهذه الحصة رأى 54.2% من أفراد العينة أنه كاف لتسيير جميع التعلمات المبرمجة في الدليل. في حين ذهب 45.8% الأساتذة الباقون إلى عدم مناسبة الزمن المخصص لحصة فهم المنطوق، إذ اقترحوا إنقاص حصة من الحصص الثلاث لدرس فهم المنطوق وتخصيصها لتدريس الظواهر اللغوية والبلاغية، لأن تكرار خطاب واحد في ثلاث حصص من شأنه أن يبعث الملل في نفوس المتعلمين.

2.4-الجدول رقم (38) يوضح مدى تشويق وتحفيز خطابات فهم المنطوق للتلميذ على الاستماع:

الخيارات	التكرار	النسبة
نعم	46	17
لا	225	83
المجموع	271	100

المصدر:من إعداد الطالب بالاعتماد على مخرجات SPSS.V25

اتجه أغلب أفراد العينة والمقدر عددهم ب255 أستاذ من أصل 271 إلى عدم اتصاف خطابات فهم المنطوق بعنصر التشويق والتحفيز على الاستماع، ويؤيد هذا الرأي ويعززه ما قلناه سابقا في الفصل الثالث من البحث عند وصفنا وتحليلنا لخطابات فهم المنطوق الثمانية المدرجة في دليل استعمال

[12] – ينظر: حسين شلوف وآخرون، دليل استعمال الكتاب، ص13.

الكتاب، إذ بيّنا أن من النصوص ما اتسمت لغتها بالجمود وعدم التشويق في مضامينها كنص "مفاخر الأجناس"، ومنها ما هو سردي يبعث على الملل والرتابة كنص "ثقافة الصورة". بالإضافة إلى غياب الذوق الأدبي والفني والإبداع اللغوي الذي يضفي على النصوص جمالا ورونقا يجذب إلية التلميذ ويحببه على اطلاع ما تخفيه أسطره وكلماته.

3.4-الجدول رقم (39) يوضح مدى ملاءمة خطابات فهم المنطوق للمستوى العلمي والفكري لتلاميذ السنة الرابعة:

الخيارات	التكرار	النسبة
نعم	**52**	**19.2**
لا	**219**	**80.8**
المجموع	**271**	**100**

المصدر:من إعداد الطالب بالاعتماد على مخرجات SPSS.V25

سطر منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط للجيل الثاني كفاءات ختامية لميدان فهم المنطوق والمتمثلة في تمكن التلميذ من التواصل مشافهة بلسان عربي، ويفهم معاني الخطاب المنطوق من أنماط متنوعة، ويتفاعل معه، وينتج خطابات شفهية محترما أساليب تناول الكلمة، في وضعيات تواصلية دالة.[13] وبالرجوع إلى إجابات الجدول السابق نجد أن 80% من مجموع الأساتذة قد أجمعوا على عدم ملائمة خطابات فهم المنطوق للمستوى العلمي والفكري لتلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط. ويرجع ذلك إلى صعوبة بعض الكلمات والمفردات، وغموض معانيها ومدلولاتها، مما نتج عنه ضعف تفاعل التلميذ مع الخطاب المسموع جرّاء عدم فهم قصد ومراد كاتب النص، مثل قول الكاتب في نص "ثقافة الصورة": أجهزة الاستلام، تربية ديناميكية المجتمع. بالإضافة إلى اتسام بعض النصوص بالعلمية والتجريد، نحو استخدام الكاتب لألفاظ علمية في نص "تلوث البيئة" كالوقود الأحفوري، المطر

[13] – وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة لعربية مرحلة التعليم المتوسط، ص14.

الحمضي، تعدين اليورانيوم...فأنى لتلميذ في السنة الرابعة من التعليم المتوسط أن يفهم هذه الكلمات الصعبة والتي قد تشكل على من يكبرونه سنا ومعرفة.

4.4-الجدول رقم (40) يوضح استجواب عينة البحث حول مدى تقديم التركيز على دراسة الأنماط في حصص فهم المنطوق للتلميذ الأدوات التي يبني عليها الخطاب التواصلي:

الخيارات	التكرار	النسبة
نعم	**85**	**31.4**
لا	**186**	**68.6**
المجموع	**271**	**100**

المصدر:من إعداد الطالب بالاعتماد على مخرجات SPSS.V25

أفرزت نتائج الجدول السابق عن ذهاب 85 أستاذا إلى أن التركيز على تدريس الأنماط في حصص فهم المنطوق يسهل على المتعلم عدة أشياء منها: اتضاح صورة الأهداف التي سيحاول تحقيقها، وكذا تقسيم الخطاب لأجزاء بغرض فهم أفكاره الفرعية، بالإضافة لامتلاكه أدوات يوظفها أثناء الإنتاج الشفوي. وفي المقابل من هذا شدد 186 أستاذا على عدم فعالية الاهتمام زيادة على تدريس الأنماط، وحجتهم على ذلك هو ترجيح كفة الإنتاج على الفهم، بمعنى آخر أن التلميذ ينحصر جهده في حصص فهم المنطوق على استخراج الأنماط بأنواعها (تفسيرية، حجاجية، وصفية...) ويغفل أهم نقطة ألا وهي فهم قصدية الكاتب وما تقتضيه جمل وتراكيب النص.

5-نشاط فهم المكتوب:

1.5-الجدول رقم (41) يوضح مدى كفاية الزمن المخصص لحصة فهم المكتوب:

الخيارات	التكرار	النسبة
نعم	**168**	**62**
لا	**103**	**38**
المجموع	**271**	**100**

المصدر:من إعداد الطالب بالاعتماد على مخرجات SPSS.V25

لقد أخذ نشاط فهم المكتوب حصة الأسد من الزمن الكلي لتدريس مادة اللغة العربية لتلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط، إذ حددت له الجهات الوصية ساعتين من أصل أربع في كل أسبوع، وهذا ما استحسنه 168 أستاذا من إجمالي أفراد عينة المبحوثين، في حين رأى 103 أستاذا خلاف ذلك، وردوه إلى طول بعض النصوص، وغموض كلماتها، وكثرة الأسئلة التي تعقبها، لذا اقترحت هذه الفئة من العينة إضافة حصة ثالثة لنشاط فهم المكتوب ليتسنى للمدرسين إكمال البرنامج في الوقت المحدد له.

2.5–الجدول رقم (42) يوضح مدى احتواء كتاب الجيل الثاني على عدد معتبر من النصوص الشعرية:

الخيارات	التكرار	النسبة
نعم	**154**	**56.8**
لا	**117**	**43.2**
المجموع	**271**	**100**

المصدر:من إعداد الطالب بالاعتماد على مخرجات SPSS.V25

اعتمد مؤلفو الكتاب على نظام واحد عند كتابة المحتوى التعليمي للكتاب المدرسي، فقد ضمنّوا في نشاط فهم المكتوب بعد كل نصين نثريين نصا شعريا، إذ مجموع النصوص كما تطرقنا إليه سابقا 24 نصا، منها 16 نصا نثريا تفصيلها الآتي: 11 نصا جاء على شكل مقال (اجتماعي، علمي، صحفي...) و5 نصوص جاءت على شكل قصة. أما النصوص الشعرية فقد احتوى الكتاب على 8 قصائد؛ ستة منها شعر عمودي، واثنتان شعر حر، تنوعت أغراضها بين الوصف والتوجيه، والدعوة والإرشاد... فمن المعطيات السابقة نقول أن إجابات الأساتذة على مدى احتواء الكتاب المدرسي على عدد معتبر من النصوص الشعرية كانت الآتي: إذ ذهبت النسبة الأكبر من الإجابات (56.8%) إلى أن عدد القصائد كاف، وعمل التلميذ في هذه السنة يقتصر فقط على معرفة أبجديات دراسة وتحليل القصائد كمعرفة غرض القصيدة، والتفعيلات والبحور وأحرف الروي وغيرها. أما بقية أفراد العينة والتي

نسبتهم 43.2% رأت أن عدد النصوص الشعرية المبرمجة لتلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط للجيل الثاني، غير كاف وقليل جدا مقارنة بالنصوص النثرية، إذ التلميذ في نهاية مرحلة التعليم المتوسط وهو مقبل بإذن الله على التعليم الثانوي والذي يتعمق فيه كثيرا عند دراسته للأدب العربي بجميع عصوره وفنونه. لذا يتوجب عليه التدرب أكثر في هذه السنة تمهيدا لما هو آت. ولا يكون له ذلك إلا بدراسة وتحليل أكبر عدد ممكن من النصوص الشعرية.

3.5-الجدول رقم (43) يوضح استجواب الأساتذة حول مدى ملاحظتهم الجدة في موضوعات النصوص مقارنة بالسنة الثالثة من التعليم المتوسط:

الخيارات	التكرار	النسبة
نعم	**130**	**48**
لا	**141**	**52**
المجموع	**271**	**100**

المصدر:من إعداد الطالب بالاعتماد على مخرجات SPSS.V25

وفيما يخص إجابات المبحوثين عن السؤال المبين أعلى الجدول، اتجه 141 مجيبا إلى عدم وجود تجديد في موضوعات نصوص السنة الرابعة من التعليم المتوسط مقارنة بنصوص السنة الثالثة من نفس المرحلة. في حين صرح 130 أستاذا بخلاف ذلك. والقول الراجح هو أن التجديد في موضوع النص الخاص لا العام؛ بمعنى آخر نقول أن الهيئة الوصية قد ضمنت كتابي السنة الثالثة والرابعة نفس مواضيع المقاطع التعليمية الثمانية، في حين أن النصوص المدرجة تحت كل مقطع جاءت مختلفة بين السنتين.[14]

4.5-الجدول رقم (44) يوضح مدى إعانة النصوص المبرمجة التلميذ على تنمية الملكة اللغوية وإثراء القاموس المفرداتي الخاص به:

الخيارات	التكرار	النسبة
نعم	**144**	**53.1**

[14]- للاطلاع أكثر يرجع لفهرسي كتابي اللغة العربية للسنة الثالثة والرابعة من التعليم المتوسط -الجيل الثاني-

لا	127	46.9
المجموع	271	100

المصدر:من إعداد الطالب بالاعتماد على مخرجات SPSS.V25

من خلال الجدول نلحظ أن نسبة 46.9% من الأساتذة ترى بعدم إعانة النصوص المبرمجة التلميذ على تنمية الملكة اللغوية وإثراء القاموس المفرداتي الخاص به، وسبب ذلك يكمن في احتواء بعض النصوص على كلمات عامية وأخرى صعبة وغامضة، بالإضافة إلى اتصاف عدد غير قليل من النصوص بالعلمية المجردة واللغة المباشرة والتي لا تترك أثرا طيبا في ذهن المتعلم. هذا وقد راحت نسبة 53.1% المتبقية من النسبة المئوية الكاملة إلى خلاف ما راحت إليه النسبة الأولى، إذ أقرت بنماء الملكة اللغوية عند كثير من التلاميذ وخاصة المجدين منهم، ومرد ذلك إلى تذييل نصوص الكتاب المدرسي بشروحات مختصرة تزيل الغموض عن الكلمات الصعبة في النص وتزكي القاموسي المفرداتي لكل متعلم، مما تعطيه القدرة على فهم معاني الكلمات ومدلولات العبارات والجمل، وكذا حسن التعبير عن المشاعر والأحاسيس بلسان عربي فصيح.

5.5–الجدول رقم (45) يوضح مدى أخذ نصوص فهم المكتوب تنوع البيئات الجزائرية بعين الاعتبار (حضري، ريفي، صحراوي):

الخيارات	التكرار	النسبة
نعم	204	75.2
لا	67	24.8
المجموع	271	100

المصدر:من إعداد الطالب بالاعتماد على مخرجات SPSS.V25

لقد أجمع أكثر من ثلاثة أرباع العينة على أن نصوص فهم المكتوب المتضمنة في كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط للجيل الثاني قد راعت تنوع البيئات الجزائرية (حضري، ريفي، صحراوي)، ومواضيع النصوص خير دليل على ذلك. فعلى سبيل المثال لا الحصر نجد في المقطع السادس يتكلم عن التلوث

البيئي، إذ أدرجت فيه ثلاثة نصوص وهي: "هو في عقر دارنا" "التوازن البيئي ومكافحة التلوث" "مظاهر تلوث البيئة" يدور موضوع هذه الثلاثة في العموم حول تلوث مياه البحر، وأزمة البيئة المتمثلة في تلوث المحيط الطبيعي وابتلاع الأراضي الزراعية، وكذا تلوث الهواء بالغازات والأكاسيد المنبعثة من السيارت والمصانع وغيرهما. فموضوع التلوث في الغالب يخص البيئات الثلاث: الحضرية، والريفية، والصحراوية.

6.5-الجدول رقم (46) يوضح استجواب الأساتذة حول مدى تحقيق التركيز على دراسة الأنماط المختلفة للنصوص الكفاءة الختامية لدراسة نشاط فهم المكتوب:

الخيارات	التكرار	النسبة
نعم	**81**	**29.9**
لا	**190**	**70.1**
المجموع	**271**	**100**

المصدر:من إعداد الطالب بالاعتماد على مخرجات SPSS.V25

اتفق 190 أستاذا من المجموع الكلي للعينة المبحوثة على أن التركيز على دراسة الأنماط المختلفة للنصوص لا يحقق الكفاءة الختامية لدراسة نشاط فهم المكتوب، ذلك أن المنهاج يلزم المتعلمين بالتحكم في جميع الأنماط التعبيرية (الوصفية، والتفسيرية، والحجاجية، والسردية، والحوارية) ومؤشراتها وخطاطاتها، وكذا التداخل فيما بينها في النص الواحد، مما يترتب عليه تشتت ذهن التلميذ وعدم قدرته على اكتشافها من النص المدرس، وهذا كله يختتم بعجز المتعلم على إنتاج نصوص منسجمة متنوعة الأنماط بلغة سليمة. لذا يجب على الجهات الوصية إعادة النظر في هذا الأمر.

6-نشاط الظواهر اللغوية:

1.6-الجدول رقم (47) يوضح مدى كفاية الحجم الساعي لتدريس نشاط الظاهرة اللغوية:

الخيارات	التكرار	النسبة
نعم	**73**	**26.9**

لا	198	73.1
المجموع	271	100

المصدر:من إعداد الطالب بالاعتماد على مخرجات SPSS.V25

من خلال الجدول السابق نلاحظ أن 73.1% من أفراد العينة، ذهبوا إلى عدم كفاية الوقت المخصص لنشاط الظاهرة اللغوية المبرمج في الكتاب المدرسي، ويرجع ذلك لأسباب منها:

- كثرة التلاميذ في القسم تمنع الأستاذ من مناقشة وتوصيل المعلومات لكل المتعلمين في وقت محدد.

- طول بعض الدروس وتشعب جزئياتها مما يترتب عنه عدم استيعاب جميع الطلبة لها في الوقت الذي حدد لها.

- عدم اشتمال بعض النصوص على شواهد توضيحية، مما يجبر الأستاذ على البحث عن أمثلة خارجية، وهذا يترتب عنه إهدار وقت الحصة.

هذا ونقول أن كل أستاذ وطريقته في تسيير الدرس، فصاحب الخبرة في التعليم والمستوى الجيد يمكن أن يوصل المعارف للمتعلمين بأقل جهد ووقت، عكس الأستاذ الجديد في سلك التعليم. إذ الأمر نسبي ومختلف بين فئات أفراد العينة.

2.6-الجدول رقم (48) يوضح استجواب عينة البحث حول اعتماد إحدى طرق تدريس القواعد النحوية الآتية:

الخيارات	التكرار	النسبة
القياسية	36	13.3
الاستنباطية	198	73
النصوص المعدلة	37	13.7
المجموع	271	100

المصدر:من إعداد الطالب بالاعتماد على مخرجات SPSS.V25

من نتائج الجدول أعلاه يتبين لنا جليا أن الطريقة الاستنباطية هي الأكثر شيوعا واستعمالا عند غالبية مدرسي اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ويؤكد ذلك استخدام 198 مدرسا من مجموع مدرسي العينة المبحوثة. هذا من جهة، ومن جهة أخرى نجد أن الوزارة الوصية قد أقرت هذه الطريقة ضمنيا في دليل استعمال الكتاب إذ جاء فيه "سيعمد الأستاذ إلى جعل المتعلمين يتأملون فيستنبطون من الجمل الأحكام اللغوية عبر التحليل والمقارنات وتبادل النقاش فيما بينهم. ويكتفي الأستاذ بإدارة النقاشات وتوجيه التحليلات نحو الاستنتاجات؛ حتى يشعر المتعلمون أنهم هم من بنوا تعلماتهم وصنعوها، وهم كذلك فعلوا.[15] وتقوم الطريقة الاستنباطية على تسيير الدرس من الكل إلى الجزء، أي من القاعدة العامة إلى الأمثلة والحالات الفردية، وتقوم الفكرة على قدرة الطالب على استخدام القواعد لحل مواقف خاصة، ويكون تطبيق هذه الطريقة بعرض الأستاذ للقاعدة العامة، ويشرح للتلاميذ المصطلحات والعبارات المتضمنة بتلك القاعدة. ويعطي مجموعة من الأمثلة المتنوعة، ثم يوضح كيفية استخدام القاعدة في حل تلك الأمثلة، بعدها يكلف الطلاب بتطبيق القاعدة في حل بعض المشكلات (تمارين تطبيقية).[16]

هذا وقد فضل 37 أستاذا العمل بطريقة النصوص المعدلة والتي تعتمد على عرض نص مختار متصل المعنى متكامل الموضوع يؤخذ من موضوعات القراءة أو النصوص الأدبية...وحبذا لو كان النص يعالج حدثا من الأحداث الجارية التي تقع تحت بصر التلاميذ وبين أسماعهم، وقد سميت عدة تسميات منها طريقة الأساليب المتصلة، أو القطعة المساعدة، أو النصوص المتكاملة، وسبب تسميتها بالنصوص المعدلة لأنها نشأت نتيجة تعديل الطريقة الاستقرائية. وفي الحقيقة لا فرق بينها وبين الاستقرائية من حيث الأهداف العامة، لكن الفرق هو في النص الذي تعتمد عليه، فنراه نصا متكاملا يعبر عن فكرة متكاملة، بينما تعتمد الاستقرائية على مجموعة من الأمثلة أو الجمل التي لا رابط بينها. أما الخطوات الرئيسية في الطريقتين واحدة لذا نعتقد أن لا داعي للفصل بينهما. والغاية من طريقة النصوص المعدلة هو التمهيد للاتجاه الحديث في تدريس القواعد الذي يحقق للطالب ثقافة ولغة وأدبا ونحوا من خلال النص، وهذا

[15]- وزارة التربية الوطنبية، دليل استعمال الكتاب، ص10.

[16]- عبد الحميد شاهين، استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم، ص32.

يتفق والأنماط الحديثة في تدريس اللغات.[17] وأما بالنسبة لخطوات هذه الطريقة فتبدأ بعرض نص متكامل يحتوي على معان يود الطلبة معرفتها، فيكلف المعلم الطلبة بقراءة النص ومناقشتهم فيه لفهم معناه بحيث يشير المعلم إلى الجمل المكونة للنص وما بها من خصائص، ثم يعقب ذلك استنباط القاعدة والتطبيق عليها. ويرى أنصار هذه الطريقة أنها طريقة مناسبة في تحقيق الأهداف المرسومة للقواعد النحوية عن طريق مزج هذه القواعد بالتراكيب والتعبير السليم الذي يؤدي إلى رسوخ اللغة وأساليبها. ولكن يرى خصوم هذه الطريقة أنها تعمل على إضعاف الطلبة باللغة العربية، لأن المبدأ الذي تقوم عليه إنما هو ضياع للوقت لأن الطالب ينشغل بموضوعات جانبية تصرفه عن القاعدة النحوية المراد شرحها.[18]

وأقل طرق تدريس القواعد النحوية استعمالا من لدن معلمي السنة الرابعة من التعليم المتوسط – حسب نتائج الدراسة– الطريقة القياسية، وتنطلق هذه الطريقة من الكل إلى الجزء، وتعتمد على المنطق الأرسطي حيث تبدأ بطرح القضايا والنظريات، والمبادئ، والقواعد الأساسية العامة، ثم تسوق لها عرضا وتحليلا، وأدلة لما طرحته، وتجمع الجزئيات، والمعلومات، والشواهد، والأمثلة، وتدرب عليها ثم تعود من حيث بدأت بالأفكار العامة، والقواعد، والنظريات.

وتقوم هذه الطريقة على أساس انتقال الفكر من المقدمات إلى النتائج ومن الحقيقة العامة إلى الحقائق الجزئية، ومن القانون العام، أو القاعدة إلى النتائج، أي تقديم التعريف ثم إثبات مجموعة من الأمثلة التي ينطبق عليها التعريف، ومن ثم القياس عليها، مما يساعد على ترسيخ المفاهيم في أذهان المتعلمين، وتمكينهم من استحضاره في الوقت المناسبدون عناء يذكر. ومن مزايا هذه الطريقة أنها لا تستغرق وقتا طويلا كسابقتيها، وتعتبر سهلة بحيث لا يبذل فيها المعلم جهدا في استكشاف الحقائق، بالإضافة لكونها تساعد المدرس على استيفاء موضوعات المنهج، وينتهي من الموضوعات المقررة.[19]

وخلاصة القول في الكلام عن الطرائق نقول إن لكل طريقة من هذه الطرائق محاسنها ومآخذها وأنه لا توجد طريقة مثالية تماما، وأنه لا توجد كذلك طريقة تدريس واحدة تناسب الأهداف المراد تحقيقها

---

[17]– كامل محمود نجم الديلمي، أساليب تدريس قواعد اللغة العربية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1434هـ/2013م، ص87.

[18]– أحمد إبراهيم صومان، أساليب تدريس اللغة العربية، دار زهران للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1431هـ/2010م، ص262-263.

[19]– خضير عباس جري وآخرون، طرائق التدريس العامة، ص 155-156.

جميعا، ويجب على المعلم أن يعرف أيضا أن أهم شيء في عملية التدريس هو التركيز على التلميذ، فيجب أن يبذل الجهد المناسب لتعليمه بأيسر السبل وأبسط الطرق وفي أقل وقت، ويضاف إلى هذا كله أن على المعلم أن يعي أنه حر في استخدام الأساليب والطرائق التي تناسب تلاميذه، مثلما تناسب مادته وموضوعه، ومثلما تناسب الموقف التعليمي.[20]

3.6-الجدول رقم (49) يوضح مدى وجود قابلية لدى التلاميذ لتعلم القواعد النحوية:

الخيارات	التكرار	النسبة
نعم	**153**	**56.5**
لا	**118**	**43.5**
المجموع	**271**	**100**

المصدر:من إعداد الطالب بالاعتماد على مخرجات SPSS.V25

أقرت نسبة 56.5% من مجموع إجابات المبحوثين بأن للتلاميذ قابلية لتعلم القواعد النحوية المبرمجة في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، وحجتهم على هذا التوجه هي التركيبة العلمية للمادة، إذ دائما ما تدفع القواعد النحوية التلاميذ للبحث أكثر والتفكير الجيد وإعمال العقل لفهم تفاصيل القاعدة، ومن ثم القدرة على استعمالها في الحديث والكتابة، إذ بهذه الخطوات كل يوم يكون هناك الجديد في درس القواعد وهذا ما يذهب الرتابة والملل عن المتعلم، ويزرع لديه القابلية للتعلم والبحث. هذا وقد رأت النسبة الباقية والمقدرة ب 43.5% أنه ليست هناك قابلية لدى التلاميذ لتعلم القواعد النحوية، مما يؤدي إلى نفور التلاميذ منها، والسبب يعود لطبيعة المادة في حد ذاتها إذ تتسم ب:

- كثافة برنامج الظواهر اللغوية مقارنة بالحجم الساعي المخصص له، ويؤكد هذا الكلام درجة مقبولية السؤال الأول المتعلق بالحجم الساعي.

- صعوبة المادة وكثرة تشعباتها وتفصيلاتها مما يتسبب في تشتيت أذهان التلاميذ، وعلى سبيل المثال لا الحصر درسي عطف النسق، والبدل وغيرهما.

[20]- طه علي حسين الديلمي وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص 92.

– عدم الاستعمال الوظيفي للقواعد يوميا أثناء تواصل المتعلمين مع غيرهم داخل وخارج الصف يؤدي إلى نسيان القواعد النحوية تدريجيا.

4.6–الجدول رقم (50) يوضح مدى ملاءمة الأبواب النحوية الموجودة في الكتاب المدرسي لمستوى التلاميذ:

الخيارات	التكرار	النسبة
نعم	**131**	**48.3**
لا	**140**	**51.7**
المجموع	**271**	**100**

المصدر:من إعداد الطالب بالاعتماد على مخرجات SPSS.V25

الملاحظ على نتائج الجدول الخاصة بالإجابة عن السؤال الذي مفاده: هل الأبواب النحوية الموجودة في الكتاب المدرسي تلاءم مستوى التلاميذ؟ هو أنها جاءت متقاربة 48.3% مقابل 51.7% . وتفسير ها التقارب في النسبة هو أن برنامج الظواهر اللغوية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط جاءت متراوحا بين الصعوبة والسهولة. فمن الدروس التي جاءت سهلة وفي متناول التلاميذ نذكر ما يلي: التوكيد، الجملة البسيطة والجملة المركبة، الجملة الخبرية...ومنها ما جاءت صعبة وأعلى من مستوى المتعلمين كدرس: عطف النسق، وعطف البيان، والبدل، والممنوع من الصرف. إذ لو أخرت هذه الدروس للمرحلة الثانوية لكان أصوب وأنفع.

5.6–الجدول رقم (51) يوضح مدى استطاعت المقاربة النصية بناء كفاءة نحوية لدى التلميذ:

الخيارات	التكرار	النسبة
نعم	**91**	**33.6**
لا	**180**	**66.4**
المجموع	**271**	**100**

المصدر:من إعداد الطالب بالاعتماد على مخرجات SPSS.V25

صرح 180 أستاذا من أصل 271 بعدم استطاعت المقاربة النصية بناء كفاءة نحوية لدى التلميذ، والسبب على حسب قولهم يعود لاعتبارات عديدة منها ما يخص المادة النحوية – وهذا تناولناه في الإجابات المذكورة آنفا- ومنها ما يخص المقاربة النصية في حد ذاتها، والسبب هنا يكمن في عدم فعالية المقاربة النصية مع كل التلاميذ باعتبار الفروق الفردية بينهم، بمعنى آخر أنها تصلح مع التلاميذ ذوو القدرات المعرفية العالية، في حين أن المتعلمين متوسطي أو ضعيفي المستوى لا تصلح معهم هذه المقاربة. بالإضافة لذلك انعدام الأمثلة التطبيقية في بعض نصوص الكتاب المدرسي، وإن وجدت في نصوص أخرى فالمعلم هنا يكون مجبرا على بناء القواعد عليها مهما كانت صفتها سواء جيدة أو غير مناسبة للقاعدة، عكس ما كان عليه في المقاربات القديمة والتي كانت للمعلم الحرية المطلقة في اختيار أجود وأنفع الأمثلة التي يرى بأنها تخدم التلميذ وتسهل عملية الفهم لديه. وفي العكس النقيض من ذلك راح 91 أستاذا إلى أن المقاربة النصية قد بنت كفاءة نحوية وملكة لغوية لدى المتعلمين مكنتهم من عدم الوقوع في اللحن -إلى حد بعيد- أثناء الإنتاج الشفوي والكتابي.

6.6-الجدول رقم (52) يوضح نوع التمارين التي يعتمدها الأستاذ عند التطبيق للقاعدة:

الخيارات	التكرار	النسبة
الفورية	**66**	**24.4**
المنزلية	**02**	**0.7**
كلاهما	**203**	**74.9**
المجموع	**271**	**100**

المصدر:من إعداد الطالب بالاعتماد على مخرجات SPSS.V25

يفضل 74.9% من المعلمين الجمع بين تكليف التلاميذ بتمارين يقومون بحلها بعد الانتهاء من شرح القاعدة النحوية، وتمارين أخرى تقدم لهم كواجبات منزلية، ويشير هنا الأساتذة المستجوبون إلى نقطة مهمة تتمثل في ضيق الوقت إذ إن جل وقت الحصة يستهلك في شرح الظاهرة اللغوية ومحاولة إيصال المعلومة لكل تلاميذ القسم، ويترتب عن هذا عدم إكمال حل التمارين المقدمة في القسم، إذ وكما هو

معلوم في اللسانيات التعليمية أن وقت التمرين يجب أن يكون أكثر من وقت العرض والشرح، وذلك لما له من أهمية كبيرة في تثبيت القاعدة في ذهن المتعلم، لذا نقترح على الجهات الوصية تخصيص حصة خاصة بالتطبيقات والتمارين اللغوية الفورية. هذا ونجد فئة من المستجوبين والتي نسبتها 24.4% تحبذ العمل بالتمارين الفورية فقط وتهمل كليا التمارين المنزلية، وعذرها على هذا العمل هو إثقال كاهل المتعلم بواجبات هي جزء من الواجبات التي تعطى له من معلمي المواد الأخرى. فكثرة المواد التي يدرسها التلميذ في هذه السنة وما يترتب عنها من كثرة في الواجبات المنزلية تتعب التلميذ وتشتت ذهنه.

وهناك نسبة قليلة جدا من أفراد العينة والمبينة أعلاه في الجدول (0.07%) تكلف المتعلمين بواجبات منزلية فقط، بمعنى أنها لا تقدم للتلاميذ أي واجب في القسم، والسبب هو كثرة التلاميذ في الصف وما يترتب عليه من إهدار كل الوقت في محاولة شرح وتبسيط القاعدة النحوية لكل التلاميذ.

7.6–الجدول رقم (53) يوضح مدى خدمة النصوص المدرجة في الكتاب للقواعد المبرمجة:

الخيارات	التكرار	النسبة
دائما	**13**	**4.8**
أحيانا	**203**	**74.9**
نادرا	**55**	**20.3**
المجموع	**271**	**100**

المصدر:من إعداد الطالب بالاعتماد على مخرجات SPSS.V25

بإمعان النظر في دروس الظواهر اللغوية المبرمجة في كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط للجيل الثاني، نجد أن الأمثلة التي سطرت لها لا تعدو أن تكون على ثلاث هيئات:

– إما أنها استمدت من النص، مثل: درس البدل، إذ استشهد له بأمثلة من القصيدة وذلك في قول الشاعر: هذا الحصى حبات دمع مجمد، وقوله: يا للفقير الشيخ يمشي على الطوى.

وكذلك الأمر في درس الجملة الفعلية الواقعة خبرا للمبتدأ إذ جيء بشواهد من النص استدل بها عن الظاهرة اللغوية محل الدراسة، والأمثلة هي:- العلم يسير في تقدمه سيرا حتميا – العلم يتصل بالعقل وحده.

- وإما أنها كيّفت لتخدم الظاهرة اللغوية، كما في درس الجملة الواقعة جوابا لشرط غير جازم، إذ جيء بجمل من القصيدة مع بعض التغيير ليناسب الدرس، ويتضح ذلك جليا عند المقارنة بأبيات القصيدة وأمثلة الدرس، إذ نجد: كل أرض نام عنها أهلها*** فهي أرض لاغتصاب وانتهاب

بدلت ب: **إذا** أرض نام عنها أهلها*** فهي أرض لاغتصاب وانتهاب

فالملاحظ هنا أن (كل) غيرت ب (إذا) لكي تخدم الظاهرة اللغوية المدروسة، والأمثلة على هذا النحو كثيرة جدا.

- ومنها ما ليست من النص، أي أمثلة خارجية، نحو: درس التمييز والذي نلحظ أن أمثلته لم تأخذ من النص.

وعلى هذا الأساس جاءت إجابات الأساتذة متفاوتة، إذ نجد 203 أستاذا أفادوا بأن نصوص الكتاب المدرسي أحيانا ما تخدم القاعدة النحوية وهذا الصواب، إذ -كما قلنا سابقا- وبعد تفحص محتوى الكتاب المدرسي اتضح جليا أن النصوص المدرجة قليلا ما تناسب تدريس الظواهر اللغوية وفق المقاربة النصية والذي تفرض احتواء النصوص على شواهد تخدم القاعدة النحوية محل الدراسة.

7-موضوعات البلاغة وعلم العروض:

1.7-الجدول رقم (54) يوضح مدى احتواء نصوص الكتاب على قدر كاف من الأمثلة للانطلاق في تدريس الظاهرة البلاغية والعروضية:

الخيارات	التكرار	النسبة
نعم	**54**	**19.9**

لا	217	80.1
المجموع	271	100

المصدر:من إعداد الطالب بالاعتماد على مخرجات SPSS.V25

صرح 80.1% من أفراد العينة بعدم احتواء نصوص الكتاب المدرسي محل الدراسة على قدر كاف من الأمثلة والشواهد للانطلاق في تدريس الظاهرة البلاغية والعروضية، وتفسير اتجاه أغلب الأساتذة إلى الإجابة بالسلب على هذا السؤال هو الثقل الكبير الذي وضع على عاتق المدرس، إذ يقوم باستخراج الظاهرة البلاغية أو يطلب من المتعلمين فعل ذلك، ثم يعرفها ويوضح التفاصيل الخاصة بها، والقصد من هذا العمل هو تمكن التلاميذ منها وتوظيفها أثناء الإنتاج الشفوي والكتابي. إذ لا المنهاج أفرد لدرسي البلاغة والعروض بابا خاصا، ولا نصوص الكتاب احتوت على شواهد كافية يستند عليها الأستاذ في درسه، إذ يضطر للبحث لكي يأتي بأمثلة خارجية يعزز بها درسه، ونتائج الجدول القادم تدل على ذلك.

2.7-الجدول رقم (55) يوضح استجواب الأساتذة حول الطريقة التي يفضلونها في تدريس البلاغة والعروض:

الخيارات	التكرار	النسبة
الطريقة التقليدية (تقديم أمثلة خارجية)	169	62.4
المقاربة النصية (استخراج الأمثلة من النص)	102	37.6
المجموع	271	100

المصدر:من إعداد الطالب بالاعتماد على مخرجات SPSS.V25

إن المتأمل للإجابة المقدمة من قبل الأساتذة على هذا السؤال يتضح له جليا أن لها علاقة وطيدة بالإجابة على السؤال الماضي، إذ بندرة الأمثلة التي ينطلق منها الأستاذ لبناء درسه البلاغي أو العروضي، تجده مجبرا على العمل بالطريقة التقليدية في التدريس، إذ ينظر في الكتب الخارجية أو المجلات أو حتى في الأنترنت ليستمد منها ما يكفي من الشواهد. وبهذا الصنيع يكون قد حاد اضطرارا عن مبادئ المقاربة النصية الجديدة التي أقر بها المنهاج وتبنتها الوزارة الوصية كأداة لتحليل النصوص. وكل هذا الكلام تؤكده

نسبة 62.4% من أفراد العينة كما هو واضح في الجدول. وفي المقابل من هذا نجد أن مانسبته 37.6% من الأساتذة قد أفادت عكس ذلك. بمعنى آخر أن هذه النسبة من العينة تفضل تدريس البلاغة والعروض بالمقاربة النصية. وتفسير ذهاب هذه الفئة هذا المذهب هو اكتفاؤهم بالعدد القليل جدا من الأمثلة الموجودة في نصوص الكتاب المدرسي.

8-الإنتاج الكتابي والشفوي:

1.8-الجدول رقم (56) يوضح استجواب عينة المبحوثين ما إذا كانوا مع برمجة نص ثان للانطلاق في درس التعبير الكتابي أم لا:

الخيارات	التكرار	النسبة
نعم	**141**	**52**
لا	**130**	**48**
المجموع	**271**	**100**

المصدر:من إعداد الطالب بالاعتماد على مخرجات SPSS.V25

بالنظر في نتائج الجدول يتضح للعيان أن نتائجه جاءت متقاربة جدا، إذ انقسم المجيبون على السؤال إلى قسمين:

- قسم يمثله 141 أستاذا يرى ويؤكد ما قام به القائمون على تأليف وتخريج الكتب المدرسية من تضمين نص ثان يعتمد عليه المعلم والمتعلمون للانطلاق في تسيير نشاط التعبير الكتابي. وحجة هذا الصنف هو استحالة الإتيان بنص للقراءة يخدم الأنماط وأدوات الاتساق والانسجام المراد تدرسها. وينطلق منه التلميذ أثناء تناوله لدرس القاعدة النحوية والظاهرة البلاغية ومبادئ العروض، وكذا تقنيات التعبير الكتابي.

- أما القسم الآخر الذي اتجه إليه بقية أفراد العينة والمقدر عددهم ب130 أستاذا، فيرى بعدم تأييد الجهات الوصية في إدراج نص ثان للانطلاق في درس التعبير الكتابي، لأن ذلك لا يتفق مع ما جاءت

به المقاربة النصية من جهة، ومن جهة ثانية يجهد التلميذ بإعادة دراسة النص الثاني وفهمه وتحليل أفكاره واستخراج أنماطه والبحث عن أداوت اتساقه وانسجامه من جديد. فكل هذا يتعب المتعلم ويشتت ذهنه ويهدر وقته. فحري بمن سلم مسؤولية تأليف الكتاب المدرسي الاجتهاد والبحث أكثر لانتقاء أفضل النصوص الخادمة للمقاربة النصية التي تبنتها المنظومة التربوية الجزائرية.

2.8-الجدول رقم (57) يوضح استجواب الأساتذة حول تماشي تعليمات حصتي الإنتاج الكتابي والشفوي والكفاءة الختامية التي حددها المنهاج:

الخيارات	التكرار	النسبة
نعم	**151**	**55.7**
لا	**120**	**44.3**
المجموع	**271**	**100**

المصدر:من إعداد الطالب بالاعتماد على مخرجات SPSS.V25

يطمح منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط للجيل الثاني من خلال تدريس الإنتاج الكتابي أن يتمكن التلميذ من إنتاج نصوص منسجمة متنوعة الأنماط بلغة سليمة لا تقل عن ستة عشر سطرا، مع التحكم في خطاطات كل الأنماط في وضعيات تواصلية دالة. ويرجو أيضا من المتعلم عند تناوله درس الإنتاج الشفوي أن ينتج خطابات شفهية مسترسلة محترما أساليب تناول الكلمة في وضعيات تواصلية دالة.[21] وبالرجوع إلى تعليمات النشاطين - نشاط الإنتاج الكتابي والشفوي- يتضح لنا جليا أنها تتماشى والكفاءة الختامية المذكورة آنفا. وهذا ما أقره 55.7% من أفراد العينة المستجوبة. وعلى غرار ما تقدم راح ما نسبته 44.3% المتبقية من العينة الإجمالية إلى عدم تماشي تعليمات حصتي الإنتاج الكتابي والشفوي مع الكفاءة الختامية التي حددها المنهاج، وحجة هذه العينة هو غموض واختصار تعليمات وإعادة وتكرار تعليمات أخرى، مما يبعث النفور والملل في نفوس التلاميذ وينتج عن ذلك عدم الوصول إلى الكفاءة الختامية المستهدفة.

[21] - وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، ديسمبر 2016 م، ص24-25.

9- نشاط إدماج التعلمات وتقييمها:

1.9-الجدول رقم (58) يوضح مدى كفاية الوقت المخصص لنشاط إدماج التعلمات وتقييمها:

الخيارات	التكرار	النسبة
نعم	115	42.4
لا	156	57.6
المجموع	271	100

المصدر:من إعداد الطالب بالاعتماد على مخرجات SPSS.V25

كما هو معلوم أن نشاط إدماج التعلمات وتقييمها يأتي في الأسبوع الرابع بعد الانتهاء من المسار التعلمي الذي دام ثلاثة أسابيع. إذ خصصت له أربع ساعات؛ ساعتان يتم فيهما اقتراح وضعية إدماج لتقويم مستوى الكفاءة خلال المقطع التعلمي ويتم تصحيحها باعتماد شبكة المعايير. والساعتان الأخريتان تخصص لمعالجة النقائص والاختلالات على مستوى التحكم في المعايير. وعلى ضوء ما تقدم أقر 57.6% من المعلمين بأن الوقت المخصص لنشاط إدماج التعلمات وتقييمها غير كاف، وذلك لاعتبارات عدة. من أبرزها كثرة عدد التلاميذ في الصف الواحد مما يصّعب على الأستاذ النظر في جميع أعمال المتعلمين ومعالجتها. بالإضافة إلى الفروقات الفردية بينهم والتي تعيق سيرورة الحصة. هذا وأدلت نسبة 42.4% المتبقية برأيها خلاف ذلك. إذ رأت أن عدد أنشطة إدماج التعلمات وتقييمها الثمانية مناسبة للوقت الذي خصص لها؛ بمعنى انها ليست بالكثيرة باعتبار مدة السنة الدراسية كلها.

2.9-الجدول رقم (59) يوضح مدى موافقة موضوعات نشاط إدماج التعلمات وتقييمها لأهداف وغايات مادة اللغة العربية التي سطرها المنهاج:

الخيارات	التكرار	النسبة
نعم	162	59.8
لا	109	40.2
المجموع	271	100

المصدر:من إعداد الطالب بالاعتماد على مخرجات SPSS.V25

تكمن غايات المنهاج من تدريس اللغة العربية في نهاية مرحلة التعليم المتوسط وخاصة في السنة الرابعة في دعم المكتسبات اللغوية للمتعلمين وإثرائها، وتغذية البعد الثقافي والوجداني. وتوسيع معارفهم بما يلبي حاجاتهم المدرسية والاجتماعية، واعتمادها وسيلة للتواصل اليومي الشفوي والكتابي، وصقل شخصياتهم بالتحكم في الأدوات المنهجية والفكرية، وغرس القيم الأخلاقية والروحية للأمة الجزائرية، وتذوق جماليات آدابها وفنونها، والاعتزاز بأمجادها. ويمكن القول أن ما يسعى إلية المنهاج هو جعل اللغة العربية لغة التواصل والخروج بها إلى أفق واسع.[22] وبمقارنة ما تقدم من أهداف المنهاج المسطرة وبما هو متضمن في الكتاب المدرسي من موضوعات التطبيقات الشفوية والكتابة ضمن نشاط إدماج التعلمات وتقييمها يتضح لنا جليا التوافق –إلى حد بعيد– بينهما. وهذا ما ذهب إليه 59.8% من الأساتذة المستجوبين. لكن بالعودة إلى نتائج الجدول نجد أن 40.1% من العينة ترى عدم موافقة موضوعات نشاط إدماج التعلمات وتقييمها لأهداف وغايات اللغة العربية التي سطرها المنهاج، وحجتهم على هته الرؤية هي أن اختيار هذه الموضوعات جاء عشوائيا وغير مدروس، لأنه لا يعنى بجميع المهارات اللغوية الأخرى كالاستماع والقراءة مثلا. وتعزيزا وتأكيدا لنتائج هذا السؤال لا بأس أن نذكر دراسة قام بها الأستاذ كمال بن جعفر موسومة ب "تطبيق المقاربة بالكفاءات في تعليمية اللغة العربية بالمتوسطة الجزائرية – منهاج السنة الرابعة متوسط – دراسة وصفية تحليلية وظيفية. إذ جاء السؤال الذي مفاده: أتعتقدون أن أنشطة التقييم التكويني منتقاة بعناية، وتتضمن تدريبات تركز على المهارات وحل المشكلات؟ وكانت الإجابة ب: وإذا انتقلنا للحديث عن أنشطة التقييم التكويني المبرمجة في المقرر السنوي عقب كل ثلاث وحدات فإننا نجد (70%) من الأساتذة يرونها منتقاة بعناية وهي مناسبة للمتعلم إذ تشمل تدريبات تركز على المهارات وكذا حل المشكلات وفي المقابل ثلاثون بالمئة (30%) يرون عكس ذلك، ويعتبرونها لا تخدم كل فروع اللغة إذ تركز على التحرير فقط ولم تكن مختارة بعناية وإنما كانت إعتباطية.[23]

[22] – وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، ديسمبر 2016 م، ص2.

[23] –كمال بن جعفر، تطبيق المقاربة بالكفاءات في تعليمية اللغة العربية بالمتوسطة الجزائرية – منهاج الرابعة متوسط أنموذجا –دراسة وصفية تحليلية وظيفية، رسالة ماجستر، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر، 2008م-2009م، ص 347-348.

هـ–التقويم:

1– الجدول رقم (60) يوضح مدى مطابقة أسئلة وتطبيقات الكتاب لمعايير إعداد التمارين (التنوع، التدرج، الدقة، الوضوح، الشمولية):

الخيارات	التكرار	النسبة
نعم	183	67.5
لا	88	32.5
المجموع	271	100

المصدر:من إعداد الطالب بالاعتماد على مخرجات SPSS.V25

إن من متطلبات التوازن المنهجي في تعليم اللغة اشتمال التمارين والتطبيقات على مقاييس معينة ومعايير محددة يكتمل بها بناؤها وتؤدي مبتغاها العلمي المسطر لها، ومن بين تلك المقاييس – على سبيل المثال لا الحصر– التنويع في التمارين بحيث لا يغلب النوع البنيوي على التبليغي مثلا، حيث أن طرق التعليم الناجعة تقتضي وجود كل هذه الأنواع جنبا إلى جنب، فالتمارين البنيوية وخاصة التحويلية منها بأنواعها تكسب التلاميذ الملكة اللغوية النحوية، أما التمارين التبليغية فتكسبهم القدرة على الوصل بين ما تم اكتسابه من بنى لغوية وبين الأغراض التي يمكن أن تؤديها بحسب مقتضى الحال. وبالإضافة إلى معيار التنويع نتكلم عن مقياس التدرج والذي معناه الانتقال من السهل إلى الصعب ومن التمرين البسيط إلى المركب، إذ باعتماده في بناء التمارين يستطيع المتعلم من خلاله بناء أفكاره بكل سلاسة ويسر، وامتلاك ملكة لغوية جيدة بمرور الوقت.[24] واستنادا على ما تقدم نجد نتائج الجدول السابق تشير إلى إقرار 183 أستاذا من أصل 271، بتنوع أسئلة وتطبيقات كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط للجيل الثاني وتدرجها من السهل إلى الصعب. في حين رأى 88 أستاذا الباقون من إجمالي العينة عكس ذلك ويصرون على إعادة النظر فيها وإعطاء مزيدا من الاهتمام بالأسئلة التي تخص درسي البلاغة والعروض.

[24] ينظر، زهور شتوح، تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط دراسة وصفية تحليلية، مذكرة ماجستر، جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر، 2010م-2011م، ص 37-38.

2-الجدول رقم (61) يوضح مدى إثارة التمارين لتفكير التلاميذ ومراعاتها للفروق الفردية بينهم:

الخيارات	التكرار	النسبة
نعم	**169**	**62.4**
لا	**102**	**37.6**
المجموع	**271**	**100**

المصدر:من إعداد الطالب بالاعتماد على مخرجات SPSS.V25

راح 62.4% من أفراد العينة إلى أن التمارين المبرمجة في كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط للجيل الثاني تثير تفكير التلاميذ وتراعي الفروق الفردية بينهم وذلك من خلال اعتمادها مبدأ التعلم التعاوني، حيث اعتمدت مناهج الجيل الثاني جملة من التمارين الموجهة للإنجاز الجماعي على شكل أفواج ثنائية أو متعددة، ولا يخفى ما لهذه الطريقة من فوائد خاصة للمتعلمين ذوي المستوى الضعيف والمتوسط، حيث تتجلى فائدتها فيم تتضمنه من مناقشات وتبادل للأفكار والمعلومات بين المتعلمين وإسهام كل منهم في الفعل والإنجاز.[25] وبهذا يذهب خجل التلاميذ الضعيفي المستوى وتنمى كفاءتهم ويحصل إدماجهم مع الفوج وتزول الفروقات بينهم وبين المتعلمين المتفوقين. وعلى الخلاف من ذلك قال 37.6% من الأساتذة المستجوبين بعدم إثارة التمارين المبرمجة في الكتاب لتفكير التلاميذ ومراعاة الفروق الفردية بينهم. والسبب يرجع إلى المثالية التي بنيت عليها التمارين والموجهة لصنف المتعلمين الجيدين فقط، في حين أنها؛ أي التمارين تفوق مستوى التلاميذ ذوو المستوى المتوسط والضعيف.

3-الجدول رقم (62) يوضح استجواب الأساتذة حول إمكانية وجود علاقة بين التمارين وواقع المتعلم وبيئته:

الخيارات	التكرار	النسبة
نعم	**234**	**86.3**

[25]- غراره عمار وعيساني عبد المجيد، "ملامح التجديد في التمارين اللغوية المعتمدة وفق مناهج الجيل الثاني – مرحلة التعليم المتوسط أنموذجا-، مجلة (لغة – كلام)، مخبر اللغة والتواصل، جامعة غيليزان، الجزائر، المجلد 8، العدد 3، 2022م، ص 260-261.

لا	37	13.7
المجموع	271	100

المصدر:من إعداد الطالب بالاعتماد على مخرجات SPSS.V25

اتفق أغلب أفراد العينة على أن هناك علاقة وطيدة بين معظم تمارين وتطبيقات الكتاب المدرسي وواقع التلميذ؛ إذ عالجت مشاكل واقعية تحصل له أو في الدائرة المحيطة به والمتمثلة في البيئة والمجتمع، وتدريبه من خلالها على التعامل مع مختلف الظروف والمواقف التي تصادفه. وبذلك تمثل تدريبا عمليا على مجابهة واقع الحياة وإيجاد الحلول للمشاكل التي تعترضه فيها. وما يلاحظ على التمارين هنا هو جعلها من المتعلم طرفا فاعلا فيها من خلال اعتمادها كلمات تجعله في قلب الحدث وعنصرا مركزيا فيه من قبيل: كنت، شاركت، ساهمت. وتمكينه بذلك من استثمار مكتسباته ومعارفه اللغوية في سياق طبيعي من خلال توظيف علوم اللغة في حياته توظيفا يقضي الحاجات ويحقق الغايات. وربط اللغة بمواضيع حياتية تنسجم مع نموه العقلي والفكري. لذلك كانت معظم التمارين تتخذ من البيت أو المدرسة أو المجتمع أو البيئة ميدانا لها.[26] ومن النماذج المدللة على ذلك:

– مستعينا بشريط فيديو، أكتب قصة بأسلوبك الخاص عن مدمن مخدرات أدت إلى تدمير حياته، مستغلا مواردك في بناء السرد القصصي.[27]

– أعرض خطابا تتناول فيه ما ورد في الشريط عن مظاهر هذا التلوث وأسبابه والحلول التي تقلل منه أو تقضي عليه؛ ثم افتح مجالا للمناقشة والردود.[28]

هذا وبعد الانتهاء من وصف وتحليل ونقد محتوى كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ومن ثم التعليق على نتائج الاستبانة الموزعة على عينة المبحوثين، نكون قد أجبنا على الإشكالية الأم والتساؤلات المتفرعة عنها لنصل بذلك إلى تجميع نتائج البحث في خاتمة لعلها تكون منطقا لبحوث أخرى في مجال تعليمية اللغة العربية عموما، وتحليل محتوى الكتب المدرسية خصوصا.

[26] – غراره عمار وعيساني عبد المجيد، "ملامح التجديد في التمارين اللغوية المعتمدة وفق مناهج الجيل الثاني – مرحلة التعليم المتوسط أنموذجا–، ص 263.

[27]– حسين شلوف وآخرون، اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 26.

[28] – حسين شلوف وآخرون، اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 126.

خـــــــاتمـــــــة

عني البحث بموضوع تعليمية اللغة العربية في المدرسة الجزائرية –كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط أنموذجا– من وجهة نظر الأساتذة. إذ بعد أن قسمنا الدراسة إلى شقين: شق نظري تناولنا فيه المفاهيم والتعاريف الخاصة بالتعليمية وما يرتبط بها من تفصيلات. وشق آخر تطبيقي قمنا فيه بدراستين: دراسة خصت بوصف محتوى المدونة وتحليله ونقد ما جاء فيه من أخطاء بدءا من الغلاف والمقدمة ومرورا بالنشاطات المتضمنة فيه، وختاما بالتطبيقات والتمرينات المخصصة لفحص نماء كفاءة المتعلمين. ودراسة أخرى تمثلت في توزيع استبانة لعدد من الأساتذة تخص وجهة نظرهم إزاء مدونة الدراسة. إذ خلصنا في النهاية إلى جملة من النتائج من أهمها ما يلي:

1– التعليمية في مجمل قول القائمين على حقل تعليمية اللغات هي علم قائم بذاته يتجسد في الفعل التربوي الذي يقوم به المعلم والذي يستهدف بدوره كفاءة المتعلم، وذلك بالاستعانة بمجموعة من الطرق والوسائل التعليمية من أجل الوصول إلى الغايات المرجوة من هذا الفعل التعليمي والذي بدوره كذلك يخضع لعملية التقييم والمعالجة.

2– التعليمية نوعان؛ تعليمية عامة تهتم بكل ما هو مشترك وعام في تدريس جميع المواد, أي القواعد والأسس العامة التي يتعين مراعاتها من غير أخذ خصوصيات هذه المادة أو تلك بعين الاعتبار. وتعليمية الخاصة أو تعليمية المواد تهتم بما يخص تدريس مادة من مواد التكوين أو الدراسة من حيث الطرائق والوسائل والأساليب الخاصة بها.

3– الاختلاف المميز للتعليمية العامة عن التعليمية الخاصة يكمن في أن الطبيعة البحثية للتعليمية العامة ذات طبيعة متنوعة يمكن استغلال نتائجها البحثية في أي مادة تعليمية وذلك لارتباط أبحاثها بالاكتساب العام أو عدمه لأي نوع من المعارف. في حين ينصب اهتمام التعليمية الخاصة بكشف قوانين الاكتساب أو عدم اكتساب المعرفة في كل مادة على حدى وذلك للطبيعة الخصوصية التي تطبع

كل مادة تعليمية وتميزها عن مادة تعليمية أخرى. وهذا النوع الأخير هو الذي تناولناه في بحثنا، إذ سلطنا الضوء على دراسة تعليمية مادة اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط – الجيل الثاني–

4– تعليمية اللغة العربية هي تلك التفاعلات التي تحدث داخل القسم بين المعلم والمتعلم وأنشطة وفروع اللغة العربية من نحو وصرف وبلاغة وعروض وتعبير شفهي.... بواسطة وسائل وطرائق تعليمية معينة يحددها منهاج اللغة العربية قصد تحقيق أهداف مسطرة مسبقا متمثلة في التحكم بالمهارات واكتساب الملكة الغوية بغية التواصل بلغة عربية سليمة، والتي تخضع لعملية التقويم من طرف المعلم.

5– يؤكد الاتجاه الوظيفي في تعليم اللغة العربية على تكامل مهاراتها، وإبراز وحدتها، والاستفادة من علاقة مهاراتها وارتباطها, وتوظيف ما اكتسبه المتعلم –على اختلاف المراحل التعليمية– في تنمية مهاراته اللغوية الأخرى وصولا إلى تحقيق الغاية المنشودة من تعليمها. وهي استخدام اللغة بفاعلية قراءة وكتابة وتحدثا واستماعا.

6– التلميذ أثناء مروره بالمراحل التعليمية لا يكفيه أن يتعلم مستويات اللغة الأربعة (الصوت, الصرف, التركيب، و الدلالة) بل عليه أن يتقن استعمال عناصر أخرى غير لغوية كالمقصد، والسياق، والتأويل، وهذا لكي تتم عملية التواصل بكل حذافيرها.

7– يعد المنهج التداولي من بين أنجع المناهج التعليمية الحديثة التي تداركت الإشكالات ذات الصلة بوظائف اللغة وسياقات استعمالها، على خلاف المناهج البنيوية التي اختصت بدراسة اللغة لذاتها ومن أجل ذاتها. بمعنى آخر التركيز على اللغة بدراسة بنياتها الصوتية، والصرفية، والتركيبية، والدلالية. وذلك بمعزل عن سياق التواصل الاجتماعي.

8– التداولية في مجالها العام تعنى بدراسة اللغة في الاستعمال والتواصل الذي يظهر عند عمليات التفاعل بين المرسل والمتلقي, ويتغير استعمال اللغة بتغير المقامات والسياقات التي تجري فيها عملية التخاطب

والتي بدورها تكون لنا المعنى, إذ إنه – المعنى– لا ينتج من الكلمات، أو من المتكلم، أو السامع, بل يظهر ويتجلى من خلال تداول اللغة بين طرفي الخطاب (المتكلم و السامع) في سياق محدد.

إذا فالتداولية تعنى بدراسة اللغة دراسة وظيفية عند تأدية وظيفتها التواصلية.

9– دور الأفعال الكلامية في تعليمية اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط للجيل الثاني يأتي ضمن ما يسمى بوظيفة اللغة أثناء الاستعمال لأن هذا الأخير تندرج في خضمه وظيفة الأقوال التي ينجزها المتعلمون, كما أن الطالب عندما يقول قولا فانه تلقائيا يدرك أنه يقوم في نفس الوقت بأفعال يضبطها السياق والمقام التي تنجز فيه, وبذلك يكون المتعلم قد أدرك أن اللغة ليست سوى أبنية وتراكيب ودلالات فقط, –كما قال البنيويون– بل هي وسيلة لدى المتكلم يتواصل بها مع السامع يحكمها قصد المرسل وفهم المتلقي في مقام وسياق العملية التخاطبية.

10– ضرورة انفتاح المعلم على استعمال الأفعال الكلامية في العملية التعليمية داخل الصف، لأن المتعلم بذلك يكون قادرا على تجاوز التفسير التراكيبي للنصوص إلى فهم جديد يتجلى في مقصدية المتكلم (المعلم) أو النصوص المكتوبة والمقروءة, فيميز بذلك بين الأفعال أهي خبرية أو طلبية أم تقريرية...الخ.

11– يعد الاستلزام الحواري حلقة وصل بين المعنى الحرفي الصريح والمعنى المتضمن. هذا وعند الرجوع لميدان التعليمية بصفة عامة نجد أن مبدأ التعاون الذي وضعه غرايس لوصف ظاهرة الاستلزام الحواري يتقاطع بشكل كبير مع أحد أنواع التعلم وهو التعلم التعاوني الذي يقوم على مبدأ الأخذ والعطاء, فالطالب يأخذ ما ينقصه من خبرات الآخرين , ويعطي الآخرين خلاصة ما عنده, ويحرص في أثناء تبادل المعلومات على تقديم معلومات ذات قيمة, يعتبرها أفضل ما عنده لأن هذا ينعكس على أداء المجموعة التي ينتمي إليها. كما أنه يعمل على تحريك طاقات الطلبة بصورة نشطة في عملية التعلم, ويساعد على التواصل فيما بينهم, وهذا من شأنه أن يجعل للأفراد تأثيرا على بعضهم بعضا.

12- الافتراض المسبق هو أحد عناصر التداولية, حيث يوجه المتكلم حديثه إلى السامع على أساس مما يفترض سلفا أنه معلوم له. هذا ويرى التداوليون أن الافتراضات المسبقة ذات أهمية قصوى في عملية التواصل والإبلاغ, ففي التعليميات تم الاعتراف بدور الافتراضات المسبقة منذ زمن طويل, فلا يمكن تعليم الطفل معلومة جديدة إلا بافتراض وجود أساس سابق يتم الانطلاق منه والبناء عليه. وفي مجال تقاطع المفاهيم بين العلوم نجد أن مصطلح الافتراض المسبق في التداولية يتشابه إلى حد كبير مع مصطلح التمثلات في مجال التعليمية، إذ تقوم هذه الأخيرة بإلقاء الضوء على نوعية التصورات الذهنية أو الفكرية القبلية لدى المتعلم والتي تدخل في تفاعل مستمر خلال عملية بناء أي مفهوم من المفاهيم العلمية.

13- من المعلوم أن المناهج الدراسية تخضع دوريا إلى الإصلاح والتعديل بسبب الضبط والتصحيح الظرفي الذي يعتبر أمرا عاديا في تسيير المناهج، وكذا التحيين الذي يفرضه التقدم العلمي والتكنولوجي.

بالإضافة للتوسع في المعارف وبروز حاجات جديدة في المجتمع.

14- يهدف منهاج الجيل الثاني إلى معالجة الثغرات وأوجه القصور التي تم تحديدها في مناهج الجيل الأول وتعزيز المقاربة بالكفاءات كمنهج لإعداد البرامج وتنظيم االتعلمات.

15- وجه لمناهج الجيل الثاني عدة انتقادات منها صعوبته وعدم فهم الأساتذة له جرّاء انعدام الندوات والتربصات والملتقيات التي تعنى بشرح وتبسيط المنهاج الجديد. زيادة على ذلك نقص الوسائل التعليمية الحديثة وتعسر تطبيق الطرائق التدريسية الحديثة نتيجة نقص التكوين. هذا في العموم أما عند الحديث عن مادة اللغة العربية نقول أنها لم تستوفي حقها من الحجم الساعي المخصص لها، وكذا إدراج نصوص دخيلة عن المجتمع الجزائري، إضافة إلى ما سبق إسقاط الدرس البلاغي والعروضي والنص الديني من الكتاب المدرسي.

16- كل فرع من فروع اللغة العربية تلائمه استراتيجية معينة أكثر من غيرها، فمثلا درس القواعد تلائمه

استراتيجية التدريس القياسية، أو الاستقرائية (الاستنباطية)، أو الاستراتيجية المعدلة من الاستقرائية (استراتيجية النص)، والضابط الأول في تحديد الاستراتيجيات الملائمة للتدريس هو المنهاج التربوي الذي تعده الوزارة الوصية على التعليم، فهو المحدد لاستراتيجية كل درس أو مادة معينة.

17- أهمية الكتاب المدرسي تبرز في كونه وسيلة مثلى يتمكن المتعلم من خلالها تحقيق المفاهيم الصحيحة وتكوين قدراته وتنمية مواهبه، وزيادة معارفه ومداركه السلوكية، و التزود بالوعي والاتصاف بحسن السلوك. هذه الأهمية الكبيرة للكتاب المدرسي تفرض على الجهات الوصية تأليف وإخراج الكتاب والعناية به من حيث التدقيق اللغوي والإخراج المطبعي والمحتوى العلمي المتميز والمناسب للقدرات الذهنية للتلميذ، وذلك لكي يؤدي الأهداف المنشودة.

18- للكتاب المدرسي وظائف كثيرة ومتعددة نذكر منها:

- إكساب المتعلم معرفة متنوعة وتبليغه إياها بحيث يستطيع استعمالها وتوظيفها متى شاء.

- تزويد المتعلم بمهارات التحليل واستثمار المعطيات في سبيل حل المشكلات.

- تعزيز كفاءة الفهم وذلك من خلال القدرة على تحويل المضمون المعرفي ومن ثمّ اكتشاف الأفكار وأخيرا إيجاد العلاقة بينها. بالإضافة إلى ذلك القدرة على الإبداع والإنتاج الشخصي.

- ربط وإدماج الطالب مع مجتمعه ثقافيا ودينيا واجتماعيا.

19- أعادت مناهج الجيل الثاني الاعتبار لفهم المنطوق وإنتاجه بخلاف مناهج الجيل الأول التي أهملته وألقت كل تركيزها على التحرير والكتابة. إذ بهذا الصنيع ينمي التلميذ مهارتي المحادثة والاستماع.

20- اتسمت لغة خطابات فهم المنطوق بالجمود وعدم التشويق في مضامينها كنص "مفاخر الأجناس"، ومنها ما هو سردي يبعث على الملل والرتابة كنص "ثقافة الصورة". بالإضافة إلى غياب

الذوق الأدبي والفني والإبداع اللغوي الذي يضفي على النصوص جمالا ورونقا يجذب إلية التلميذ ويحببه على اطلاع ما تخفيه أسطره وكلماته.

21- عدم ملاءمة خطابات فهم المنطوق للمستوى العلمي والفكري لتلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط. ويرجع ذلك إلى صعوبة بعض الكلمات والمفردات، وغموض معانيها ومدلولاتها، مما نتج عنه ضعف تفاعل التلاميذ مع الخطاب المسموع جرّاء عدم فهم قصد ومراد كاتب النص، مثل قول الكاتب في نص "ثقافة الصورة": أجهزة الاستلام، تربية ديناميكية المجتمع. بالإضافة إلى اتسام بعض النصوص بالعلمية والتجريد، نحو استخدام الكاتب لألفاظ علمية في نص "تلوث البيئة" كالوقود الأحفوري، المطر الحمضي، تعدين اليورانيوم...فأنى لتلميذ في السنة الرابعة من التعليم المتوسط أن يفهم هذه الكلمات الصعبة والتي قد تشكل على من يكبرونه سنا ومعرفة.

22- الاهتمام الكبير بتدريس الأنماط ليس له أي فائدة، إذ يرجح كفة الإنتاج على الفهم؛ بمعنى آخر أن التلميذ ينحصر جهده في حصص فهم المنطوق على استخراج الأنماط بأنواعها (تفسيرية، حجاجية، وصفية...) ويغفل أهم نقطة ألا وهي فهم قصدية الكاتب وما تقتضيه جمل وتراكيب النص.

23- التوازن الجيد بين عدد النصوص النثرية والشعرية، وترتيبها ضمن كل مسار تعليمي. فقد احتوى الكتاب على ستة عشر نصا نثريا في مقابل ثمانية نصوص شعرية، وقد جاءت وفق التنظيم المخطط له سلفا إذ بعد دراسة نصين نثريين يأتي النص الثالث شعريا، وهكذا في كل المقاطع. فعملية التخطيط والترتيب في إدراج النصوص الشعرية والنثرية في كتاب الجيل الثاني تدل على حرص الجهات الوصية بمعية مؤلفي الكتاب على تدارك التنظيم السيئ الذي كان عليه كتاب الجيل الأول، إذ كان ترتيب النصوص النثرية والشعرية عشوائيا، فنجد مرة بعد كل نصين نثريين نصا شعريا، ومرة أخرى ستة نصوص نثرية يليها نص شعري...وهكذا.

24- توثيق النصوص ونسبتها لأصحابها، وفي هذا أهمية بالغة تمثلت في إكساب النصوص قيمة علمية كبيرة، وتمكين التلميذ من المطالعة الموسعة التي تنمي رصيده اللغوي والمعرفي.

25- الاهتمام بالأدب الجزائري، فمن بين اثنين وعشرين نصا أدبيا نجد اثنا عشر نصا جزائريا، مقابل عشرة نصوص غير جزائرية. ويرجع هذا الاهتمام بالأدب الجزائري إلى أحد الأهداف المسطرة في المنهاج والمتمثل في تثبيت وتفعيل مبادئ الهوية الوطنية بغية توعية التلاميذ وتعريفهم بأدباء جزائريين حاذقين لا يقلون أهمية عن الأدباء العرب المشهورين.

26- مما يؤخذ على مؤلفي الكتاب التغييب التام للنص الديني (قرآن كريم وأحاديث نبوية) فالنصوص القرآنية كثيرة جدا، إذ منها ما يحث على التضامن والتآخي بين المسلمين، ومنها ما يوجب طلب العلم وتعليمه، ومنها ما يهتم بالقيم الأخلاقية والتربوية و غيرها. فكان من الأجدر أن يدرج بعضها حتى يتعلم منها التلميذ ويهتدي بهديها خاصة في ظل الصراع الكبير والهجوم الشرس الذي يواجهه ديننا الحنيف ولغتنا العربية من أعداء الإسلام.

27- نماء الملكة اللغوية عند كثير من التلاميذ وخاصة المجدين منهم، ومرد ذلك إلى تذييل نصوص الكتاب المدرسي بشروحات مختصرة تزيل الغموض عن الكلمات الصعبة في النص وتزكي القاموسي المفرداتي لكل متعلم، مما تعطيه القدرة على فهم معاني الكلمات ومدلولات العبارات والجمل، وكذا حسن التعبير عن المشاعر والأحاسيس بلسان عربي فصيح.

28- الوقت المخصص لدراسة الظاهرة اللغوية قليل جدا وذلك بسبب كثرة التلاميذ في القسم والتي تمنع الأستاذ من مناقشة وتوصيل المعلومات لكل المتعلمين في وقت محدد. ناهيك عن طول بعض الدروس وتشعب جزئياتها مما يترتب عنه عدم استيعاب جميع الطلبة لها في الوقت الذي حدد لها.

29- التغييب الشبه كامل للدرس الصرفي، إذ لا يختلف اثنان عن الأهمية الكبيرة التي يمتاز بها الدرس الصرفي والمتمثلة في مساعدة التلميذ على إدراك الخطأ فيما يقرأ ويسمع، واجتناب ذلك أثناء الإنتاج الشفوي والكتابي، بالإضافة إلى تنمية الثروة اللغوية والمفرداتية والثقافية عن طريق الأمثلة والتطبيقات.

30- أغلب نصوص فهم المكتوب لا تناسب تدريس الظواهر اللغوية وفق المقاربة النصية التي تفرض احتواء النصوص على شواهد تخدم القاعدة النحوية محل الدراسة.

31- لم تستطع المقاربة النصية بناء كفاءة نحوية لدى التلميذ، بسبب صعوبة بعض الدروس النحوية المقررة في الكتاب، وعدم فعاليتها مع كل التلاميذ باعتبار الفروق الفردية بينهم، بمعنى آخر أنها تصلح مع التلاميذ ذوو القدرات المعرفية العالية، في حين أن المتعلمين متوسطي أو ضعيفي المستوى لا تصلح معهم هذه المقاربة.

32- عدم اشتمال نصوص كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط للجيل الثاني على قدر كاف من الأمثلة والشواهد المساعدة على تدريس الظواهر البلاغية والمبادئ العروضية، مم اضطر الأساتذة إلى استخدام الطريقة التقليدية في التدريس والتي تقوم على الإتيان بأمثلة خارجية ليبني عليه درسه، وبهذا يكون المعلم قد حاد عن مبادئ المقاربة النصية مجبرا.

33- تعليمات نشاطي الإنتاج الشفوي والكتابي صيغت بطريقة تتماشى مع الكفاءات الختامية التي سطرها منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط للجيل الثاني.

34- نشاط الإنتاج الكتابي يستند على نص خارجي وذلك في كل المقاطع التعلمية الثمانية، وهذا مناف لما جاءت به المقاربة النصية، فعند المجيء بنص جديد في حصة الإنتاج الكتابي فإن التلميذ يعيد التعامل مع العديد من التعليمات والتي كان بإمكانه تجاوزها لو أنه انطلق من نص القراءة ومثال ذلك فهم أفكار النص، وأدوات الاتساق والانسجام والأنماط وغيرها.

35- الوقت المخصص لنشاط إدماج التعلمات وتقييمها غير كاف، وذلك لاعتبارات عدة من أبرزها كثرة عدد التلاميذ في الصف الواحد مما يصّعب على الأستاذ النظر في جميع أعمال المتعلمين ومعالجتها. بالإضافة إلى الفروقات الفردية بينهم والتي تعيق سيرورة الحصة.

36- موضوعات نشاط إدماج التعلمات وتقييمها جاءت موافقة لأهداف وغايات مادة اللغة العربية التي سطرها المنهاج في نهاية الطور الثالث من التعليم المتوسط.

37- اعتمدت مناهج الجيل الثاني جملة من التمارين الموجهة للإنجاز الجماعي على شكل أفواج ثنائية أو متعددة، ولا يخفى ما لهذه الطريقة من فوائد خاصة للمتعلمين ذوي المستوى الضعيف والمتوسط، حيث تتجلى فائدتها فيم تتضمنه من مناقشات وتبادل للأفكار والمعلومات بين المتعلمين وإسهام كل منهم في الفعل والإنجاز.

38- هناك علاقة وطيدة بين معظم تمارين وتطبيقات الكتاب المدرسي وواقع التلميذ؛ إذ نجدها قد عالجت مشاكل واقعية تحصل له أو في الدائرة المحيطة به والمتمثلة في البيئة والمجتمع، وتدريبه من خلالها على التعامل مع مختلف الظروف والمواقف التي تصادفه. وبذلك تمثل تدريبا عمليا على مجابهة واقع الحياة وإيجاد الحلول للمشاكل التي تعترضه فيها.

الملاحـــــــــق

أولا: فهرس الجداول

رقم الجدول	الموضـــــــــــوع	الصفحة
1	أوجه الاختلاف بين البيداغوجيا والتعليمية	**29**
2	الفرق بين التعلم والتعليم والتدريس	**34**
3	النظرة النظامية للوسائل التعليمية	**92**
4	المقارنة بين مناهج الجيل الأول ومناهج الجيل الثاني	**122**
5	الفرق بين استراتيجية وطريقة وأسلوب التدريس	**129**
6	مسار التعلم والتقويم والمعالجة في المقطع التعليمي	**215**
7	فهرس محتويات كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط	**216**
8	محتوى الظواهر اللغوية الموجود في الكتاب المدرسي	**234**
9	الظواهر البلاغية ومبادئ العروض المدرجة في الكتاب المدرسي	**240**
10	محتوى الإنتاج الكتابي المدرج في الكتاب المدرسي	**246**
11	محتوى الإنتاج الشفوي المتضمن في الكتاب المدرسي	**251**
12	التوزيع العددي والنسبي لعينة البحث بحسب السن	**259**
13	التوزيع العددي والنسبي لعينة البحث بحسب المؤهلات العلمية	**259**
14	التوزيع العددي والنسبي لعينة البحث بحسب الخبرة	**260**
15	التوزيع العددي والنسبي لعينة البحث بحسب الوضعية المهنية	**261**
16	التوزيع العددي والنسبي لعينة البحث بحسب عدد التلاميذ في الصف	**261**
17	تلقي الأساتذة تكوينا حول مناهج الجيل الثاني	**262**
18	اعتماد الأساتذة للمقاربة النصية عند تحليل النصوص	**263**
19	رؤية الأساتذة حول الانتقال في مجال التعليم من مناهج الجيل الأول إلى مناهج	**264**

	الجيل الثاني	
20	اطلاع الأساتذة على مستجدات اللسانيات التعليمية عامة وتعليمية اللغة العربية خاصة	**264**
21	مراعات الأهداف التعليمية في المناهج التعليمية الفروق الفردية بين المتعلمين والتفاوت في قدراتهم	**265**
22	تحقيق كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط للجيل الثاني الأهداف التعليمية المسطرة والمنشودة	**266**
23	نوع الطريقة التي يحبذها الأستاذ في تدريس النصوص	**267**
24	استعمال الأساتذة للوثائق البيداغوجية المساعدة كدليل استعمال الكتاب مثلا	**268**
25	إمكانية تسهيل وسائل الإيضاح التعليمية الموجودة في الكتاب (الجداول، الصور، المخططات...) عملية التعلم	**271**
26	أهم الوسائل التي يستعين بها الأستاذ في تدريسه للنصوص	**272**
27	كفاية الوسائل التعليمية المتاحة للأستاذ	**273**
28	إثارة شكل الكتاب ورسم غلافه الخارجي انتباه التلميذ	**274**
29	احتواء الكتاب المدرسي على أخطاء مطبعية	**274**
30	مناسبة الصورة التي تسبق كل نص، وفعالية انتقائها بعناية، وتحفيزها للتلميذ على التعلم وفهم النص	**275**
31	إبراز مقدمة الكتاب المدرسي لأهمية تعلم اللغة العربية	**276**
32	شرح المقدمة للمنهجية اللازمة في تحليل خطابات فهم المنطوق ونصوص فهم المكتوب	**277**
33	اشتمال المقدمة على كيفية التقويم التحصيلي والتكويني والاشهادي	**277**
34	وجود تطابق بين محتويات الكتاب المدرسي والمسعى التعليمي للمنهاج	**278**
35	التماس الأساتذة لوحدة الموضوع بين خطاب فهم المنطوق ونصوص فهم المكتوب	**279**

	المدرجة ضمن المقطع الواحد	
36	مراعات الكتاب المدرسي العصرنة في عرض مادته التعليمية	**280**
37	كفاية الزمن المخصص لحصة فهم المنطوق	**281**
38	تشويق وتحفيز خطابات فهم المنطوق للتلميذ على الاستماع	**282**
39	ملاءمة خطابات فهم المنطوق للمستوى العلمي والفكري لتلاميذ السنة الرابعة	**283**
40	تقديم التركيز على دراسة الأنماط في حصص فهم المنطوق للتلميذ الأدوات التي يبني عليها الخطاب التواصلي	**284**
41	كفاية الزمن المخصص لحصة فهم المكتوب	**284**
42	احتواء كتاب الجيل الثاني على عدد معتبر من النصوص الشعرية	**285**
43	ملاحظة الأساتذة الجدة في موضوعات النصوص مقارنة بالسنة الثالثة من التعليم المتوسط	**286**
44	إعانة النصوص المبرمجة التلميذ على تنمية الملكة اللغوية وإثراء القاموس المفرداتي الخاص به	**286**
45	أخذ نصوص فهم المكتوب تنوع البيئات الجزائرية بعين الاعتبار (حضري، ريفي، صحراوي)	**287**
46	تحقيق التركيز على دراسة الأنماط المختلفة للنصوص الكفاءة الختامية لدراسة نشاط فهم المكتوب	**288**
47	كفاية الحجم الساعي لتدريس نشاط الظاهرة اللغوية	**288**
48	اعتماد إحدى طرق تدريس القواعد النحوية الآتية: القياسية، الاستنباطية، النصوص المعدلة	**289**
49	وجود قابلية لدى التلاميذ لتعلم القواعد النحوية	**292**
50	ملاءمة الأبواب النحوية الموجودة في الكتاب المدرسي لمستوى التلاميذ	**293**
51	استطاعت المقاربة النصية بناء كفاءة نحوية لدى التلميذ	**293**

52	نوع التمارين التي يعتمدها الأستاذ عند التطبيق للقاعدة	**294**
53	خدمة النصوص المدرجة في الكتاب للقواعد المبرمجة	**295**
54	احتواء نصوص الكتاب على قدر كاف من الأمثلة للانطلاق في تدريس الظاهرة البلاغية والعروضية	**296**
55	الطريقة التي يفضلها الأساتذة في تدريس البلاغة والعروض	**297**
56	ما إذا كان الأساتذة مع برمجة نص ثان للانطلاق في درس التعبير الكتابي أم لا	**298**
57	تماشي تعليمات حصتي الإنتاج الكتابي والشفوي والكفاءة الختامية التي حددها المنهاج	**299**
58	كفاية الوقت المخصص لنشاط إدماج التعلمات وتقييمها	**300**
59	موافقة موضوعات نشاط إدماج التعلمات وتقييمها لأهداف وغايات مادة اللغة العربية التي سطرها المنهاج	**300**
60	مطابقة أسئلة وتطبيقات الكتاب لمعايير إعداد التمارين (التنوع، التدرج، الدقة، الوضوح، الشمولية)	**302**
61	إثارة التمارين لتفكير التلاميذ ومراعاتها للفروق الفردية بينهم	**303**
62	إمكانية وجود علاقة بين التمارين وبين واقع المتعلم وبيئته	**303**

ثانيا: فهرس الأشكال

رقم الشكل	الموضـــــــــوع	الصفحة
1	النقل الديداكتيكي بمعناه العام	**44**
2	كيفية اكتساب التلميذ للمعرفة	**45**
3	الانتقال من المعرفة العلمية إلى المعرفة الواجب تدريسها	**45**
4	مخروط الخبرة لأدجار ديل	**96**

ثالثا: الاستبانة الإلكترونية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الطاهر مولاي سعيدة

كلية الآداب واللغات والفنون

قسم الأدب واللغة العربية

استبـــــــــــــــانة

أستاذي الفاضل، أستاذتي الفاضلة السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته وبعد:

يسرنا أن نضع بين أيديكم هذه الاستبانة التي تحتوي على بعض الأسئلة التي تخدم موضوع بحثنا الذي نقوم بإعداده استكمالا للحصول على شهادة دكتوراه الطور الثالث في الدراسات اللغوية، تخصص اللسانيات وتعليمية اللغة العربية والموسوم ب: **تعليمية اللغة العربية في المدرسة الجزائرية كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط أنموذجا**.

وتهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مدى فاعلية كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط –الجيل الثاني– في تعزيز المكتسبات اللغوية لدى التلاميذ وإثرائها، و تمكينهم من التواصل بلغة عربية صحيحة فصيحة إما مشافهة أو كتابة.

وفي سبيل تحقيق ذلك نرجو منكم التفضل بالإجابة على أسئلة الاستبانة بوضع علامة × في مربع الإجابة الصحيحة.

كما نحيطكم علما أن معلوماتكم ستستخدم لغرض البحث العلمي. وفي الأخير تقبلوا منا فائق الاحترام والتقدير.

الطالب: زبير روينة الأستاذ المشرف: أ.د نصر الدين عبيد

المحور الأول: البيانات الشخصية

1- السن:

من 23 إلى30 ☐ من 31 إلى 40 ☐ من 41 فما فوق☐

2- المؤهلات العلمية:

ليسانس ☐ ماستر☐ ماجستر ☐ دكتوراه ☐

3- الخبرة:

أقل من 5 سنوات ☐ من 5 إلى 10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات ☐

4- الوضعية:

مرسم☐ متربص ☐ مستخلف☐ متعاقد ☐

5- عدد التلاميذ في الصف:

بين 20 و30☐ بين 31 و 40☐ أكثر من 40 ☐

المحور الثاني: واقع مناهج الجيل الثاني في الطور المتوسط

6- هل تلقيت تكوينا حول مناهج الجيل الثاني؟ نعم ☐ لا ☐

7- هل تعتمد المقاربة النصية عند تحليل النصوص؟ دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

8- هل ترى أن الانتقال في مجال التعليم من مناهج الجيل الأول إلى مناهج الجيل الثاني قد انجر عنه:

تحسن مستوى الأداء☐ ضعف مستوى الأداء☐ لا تغير في مستوى الأداء ☐

9- هل أنت على اطلاع دائما بمستجدات اللسانيات التعليمية عامة وتعليمية اللغة العربية خاصة؟

دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

المحور الثالث: عناصر المنهاج

أ- الأهداف:

10- هل تراعي الأهداف التعليمية في المناهج التعليمية الفروق الفردية بين المتعلمين والتفاوت في قدراتهم؟

نعم ☐ لا ☐

11- هل حقق كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط الأهداف التعليمية المسطرة والمنشودة؟

نعم ☐ لا ☐

ب- طريقة التدريس:

12- ما هي الطريقة التي تحبذها في تدريس النصوص؟

المحاضرة☐ المناقشة☐ حل المشكلات☐ العصف الذهني☐ المشروع ☐

ج- الوسائل التعليمية:

13- هل تستعمل الوثائق البيداغوجية المساعدة كدليل استعمال الكتاب مثلا؟

نعم ☐ أحيانا☐ لا☐

14-هل تسهل الوسائل التعليمية الموجودة في الكتاب (الجداول، الصور، المخططات...) عملية التعلم

نعم☐ لا☐

15- ما هي أهم الوسائل التي تستعين بها في تدريسك للنصوص؟

الكتب☐ المجلات ☐ الصور☐ الكمبيوتر☐ التلفاز التعليمي☐

16- وهل هي كافية؟ نعم ☐ لا☐

د- محتوى الكتاب المدرسي:

1- الشكل الخارجي للكتاب:

17- هل شكل الكتاب ورسم الغلاف الخارجي يثير انتباه التلميذ؟ نعم☐ لا☐

18- هل احتوى الكتاب على أخطاء مطبعية؟ نعم☐ لا☐

19- هل الصور التي تسبق كل نص مناسبة ومنتقاة بعناية، وتحفز التلميذ على التعلم وفهم النص؟

نعم☐ لا☐

2- المقدمة والفلسفة التربوية:

20- هل تبرز مقدمة الكتاب المدرسي أهمية تعلم اللغة العربية؟ نعم☐ لا☐

21- هل شرحت المقدمة المنهجية اللازمة في تحليل خطابات فهم المنطوق ونصوص فهم المكتوب؟

نعم☐ لا☐

22- هل اشتملت المقدمة على كيفية التقويم التحصيلي والتكويني والاشهادي؟ نعم☐ لا☐

3- مناسبة محتوى الكتاب مع مقتضيات تعلم اللغة العربية لتلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط:

23- هل هناك تطابق بين محتويات الكتاب المدرسي والمسعى التعليمي المنهاج؟ نعم☐ لا☐

24- هل تلمس وحدة الموضوع بين خطابات فهم المنطوق ونصوص فهم المكتوب المدرجة ضمن المقطع الواحد؟ نعم ☐ لا☐

25- هل يراعي الكتاب المدرسي العصرنة في عرض مادته التعليمية؟ نعم ☐ لا☐

4-نشاط فهم المنطوق:

26- هل الزمن المخصص لحصة فهم المنطوق مناسب؟ نعم☐ لا☐

27- هل خطابات فهم المنطوق مشوقة وتحفز التلميذ على الاستماع؟ نعم☐ لا☐

28- هل خطابات فهم المنطوق ملائمة للمستوى العلمي والفكري لتلاميذ السنة الرابعة؟

نعم☐ لا☐

29- هل التركيز على دراسة الأنماط في الحصص الثلاث لفهم المنطوق يقدم للتلميذ الأدوات التي يبني عليها الخطاب التواصلي؟

نعم☐ لا☐

5- نشاط فهم المكتوب:

30- هل الزمن المخصص لحصة فهم المكتوب مناسب؟ نعم☐ لا☐

31- هل احتوى كتاب الجيل الثاني على عدد معتبر من النصوص الشعرية؟ نعم☐ لا☐

32- هل تلحظ جدة في موضوعات النصوص مقارنة بالسنة الثالثة؟ نعم☐ لا☐

33- هل أعانت النصوص المبرمجة للتلميذ على تنمية الملكة اللغوية وإثراء القاموس المفرداتي الخاص به؟

نعم☐ لا☐

34- هل تأخذ نصوص فهم المكتوب تنوع البيئات الجزائرية بعين الاعتبار (حضري، ريفي، صحراوي)

نعم ☐ لا ☐

35- هل ترى أن التركيز على دراسة الأنماط المختلفة للنصوص يحقق الكفاءة الختامية لدراسة نشاط فهم المكتوب؟ نعم ☐ لا☐

6- نشاط الظواهر اللغوية:

36-هل الحجم الساعي لتدريس نشاط الظاهرة اللغوية كاف؟ نعم☐ لا☐

37- هل تعتمد في تدريس القواعد النحوية على الطريقة؟

القياسية☐ الاستنباطية☐ النصوص المعدلة☐

38- هل للتلاميذ قابلية لتعلم القواعد النحوية؟ نعم☐ لا☐

39- هل الأبواب النحوية الموجودة في الكتاب المدرسي تلائم مستوى التلاميذ؟ نعم ☐ لا☐

40- هل استطاعت المقاربة النصية بناء كفاءة نحوية لدى التلميذ؟ نعم☐ لا☐

41- عند التطبيق للقاعدة تعتمد على التمارين: الفورية☐ المنزلية☐ كلاهما☐

42- هل النصوص المدرجة في الكتاب تخدم القواعد المبرمجة؟

دائما☐ أحيانا☐ نادرا☐ا

7- موضوعات البلاغة وعلم العروض:

43- هل احتوت نصوص الكتاب على قدر كاف من الأمثلة للانطلاق في تدريس الظاهرة البلاغية والعروضية؟ نعم ☐ لا☐

44- هل تفضل تدريس البلاغة والعروض ب:

الطريقة التقليدية (تقديم أمثلة خارجية)☐ المقاربة النصية (استخراج الأمثلة من النص)☐

8-الإنتاج الكتابي والشفوي:

45- هل أنت مع برمجة نص ثان للانطلاق في درس التعبير الكتابي؟ نعم☐ لا☐

46- هل ترون أن تعليمات حصتي الإنتاج الكتابي والشفوي تتماشى والكفاءة الختامية التي حددها المنهاج؟ نعم☐ لا☐ا

9- نشاط إدماج التعلمات وتقييمها:

47- هل الوقت المخصص لنشاط إدماج التعلمات وتقييمها كاف ؟ نعم☐ لا☐

48- هل موضوعات نشاط إدماج التعلمات وتقييمها جاءت موافقة لأهداف وغايات مادة اللغة العربية التي سطرها المنهاج؟ نعم ☐ لا☐

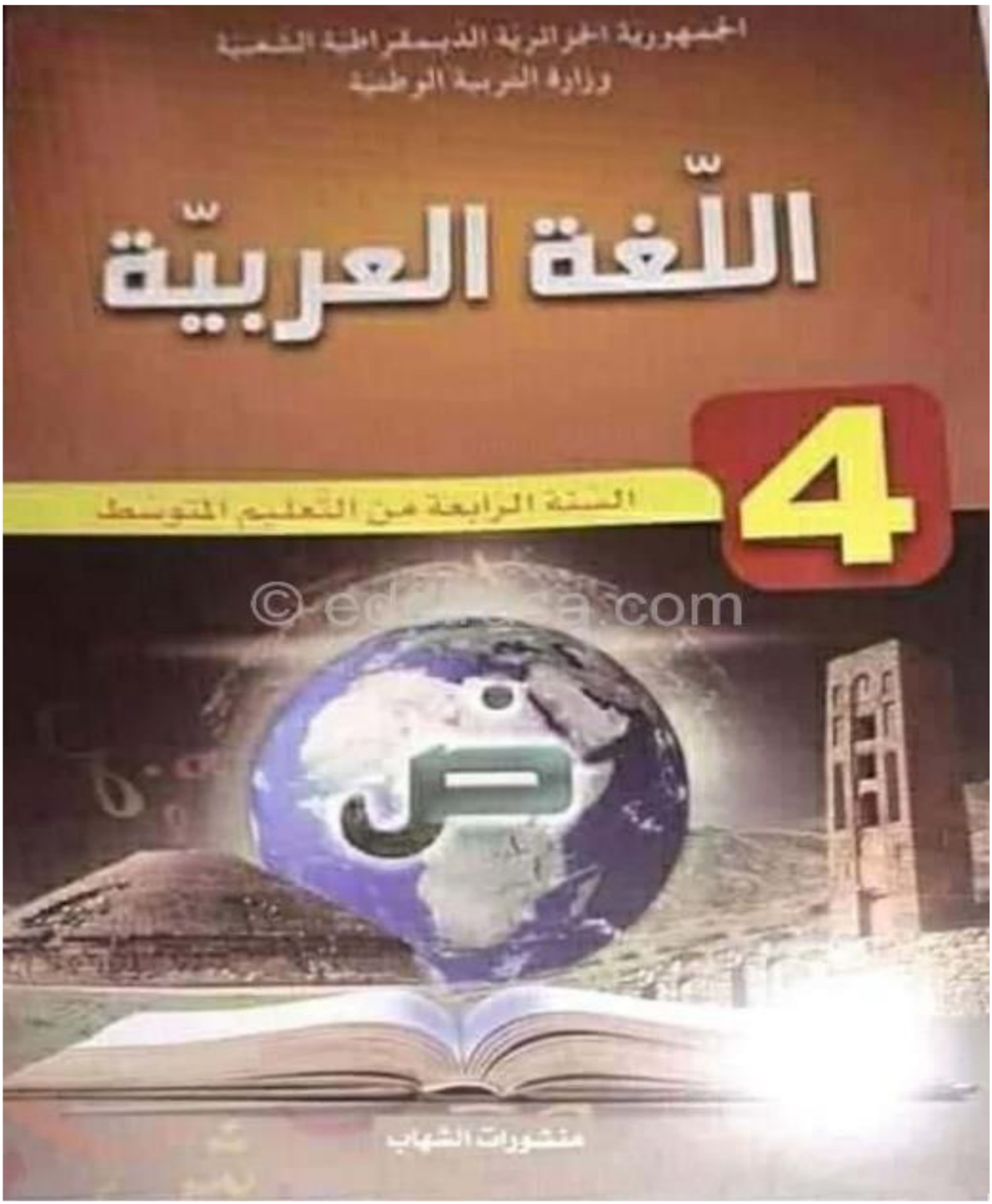
هـ التقويم:

49- هل أسئلة وتطبيقات الكتاب جاءت مطابقة لمعايير إعداد التمارين (التنوع، التدرج، الدقة، الوضوح، الشمولية)؟ نعم☐ لا☐

50 - وهل تثير تفكير التلاميذ وتراعي الفروق الفردية بينهم؟ نعم ☐ لا☐

51 - هل هناك علاقة بين التمارين وواقع المتعلم وبيئته؟ نعم ☐ لا☐

رابعا: صورة غلاف كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط



خامسا: مقدمة كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط

مقدّمة

بسم اللّه الرّحمن الرّحيم

أبناءنا التلاميذ

لقد أعددنا كتابكم في اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط طبقا للمنهاج الدّراسيّ الّذي أقرّته وزارة التّربية الوطنيّة منذ سنة 2016. وتكمن أهمّيّته في كونه يرافقكم في إنهاء مرحلة تعليمكم المتوسّط ويهيّئكم لمزاولة التّعليم الثّانويّ إن شاء اللّه، فيما يخصّ تعلّماتكم في مادّة اللّغة العربيّة.

تمّ تصميم هذا الكتاب في ثمانية مقاطع تعلّمية، كلّ مقطع يتناول جانبا من حياتكم واهتماماتكم، فيتيح لكم تناول جانب من التعلّمات اللّغويّة في الميادين الّتي ستوظّفون فيها معارفكم وقدراتكم، وتعبّرون عن مواقفكم، مستأنسين بما يقدّمه لكم هذا الكتاب من معارف و طرائق عمل، وما يزوّدكم به من قيم من خلال نصوصه المنطوقة والمكتوبة. ففي هذا الكتاب ستتعاملون مع خطابات تستمعون إليها وتعبّرون عن فهمكم لها وتتعلّمون من خلالها أنماط النّصوص ومؤشّراتها والعلاقات القائمة بين هذه الأنماط. كما يزوّدكم بنصوص مكتوبة تتعلّمون منها كيفيّة بناء النّصوص وهيكلتها و تنظيمها وترابط أجزائها. كلُّ هذا تمهيدا لتمكينكم من الإنتاج الشفويّ والكتابيّ.

هذه التعلّمات كلّها تنطلق من خلال وضعكم في وضعيّات من حياتكم أو من اهتماماتكم، حيث يطلب منكم في بدايتها القيامُ بإنجازات قد تبدو لكم في أوّل وهلة صعبةَ التّنفيذ، لكن من خلال مساركم في التعلّم من أسبوع لآخر سوف تكتسبون من المعلومات والمنهجيّات والقيم ما يمكّنكم من حلّ تلك المشكلات، لتنطلقوا بعدها إلى حلّ مشكلات أخرى تحمل نفس المستوى من التّحدّي لكم.

كما يزوّدكم الكتاب بوسائل تساعدكم على تقييم أعمالكم فرادى أو في أفواج مع زملائكم المتعلمين، ممّا يمكّنكم من ضبط تعلّماتكم وممارسة التّصحيح الذّاتيّ بمرافقة أستاذكم السّاهر على حسن استغلالكم لهذا الكتاب.

أملنا فيكم كبير لتعبروا هذه السّنة والمرحلة الحسّاسة من مساركم الدّراسيّ وكلّكم نجاح وإصرار على مواصلة اجتهادكم وتفوّقكم.

الناشر

سادسا: فهرس محتويات كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط

فهرس المحتويات

المقاطع التّعلّميّة	خطابات فهم المنطوق	الصّفحة	نصوص فهم المكتوب	الصّفحة	الظّواهر اللّغويّة	الصّفحة	الإنتاج الكتابيّ	الصّفحة	إدماج التّعلّمات وتقييمها	الصّفحة
1 – قضايا اجتماعيّة	ثريّ الحرب	8	ذِكرى و نَدَم	10	عطف النّسق	12	كتابة نصّ قصصيّ يغلب عليه نمط الوصف	13	إنجاز قصّة	26
			الضّحيّة والمُحتال	16	عطف البيان	18		19		
			سائل	22	البدل	24		25		
2 – الإعلام و المجتمع	ثقافة الصّورة	28	الصّحافة والأمّة	30	العدد و أحواله	32	كتابة مقال يغلب عليه نمط التّفسير	33	إدارة حلقة نقاش	46
			أسرى الشّاشات	36	الاستثناء	38		39		
			تلك الصّحافة	42	التّمييز	44				
3 – التّضامن الإنسانيّ	الإنسانيّة ومشكلاتها	48	وكالة الأونروا	50	الممنوع من الصّرف	52	كتابة نصّ تفسيريّ وصفيّ	53	إنجاز شريط فيديو يتضمّن خطابا للتّحسيس بذوي الاحتياجات الخاصّة	66
			في مواجهة الكوارث	56	التّوكيد	58		59		
			مَنْ يُجِيرُ فُؤَادَ الصَّغِيرِ ؟	62	الجملة البسيطة و الجملة المركّبة	64		65		
4 – شعوب العالم	مفاخر الأجناس	68	مِنْ معتقدات الهنود	70	الجملة الواقعة مفعولًا به	72	كتابة مقال يغلب عليه نمط الوصف	73	إلقاء خطاب في مؤتمر دوليّ حول التّواصل مع الشّعوب	86
			الشّعب الياباني	76	الجملة الواقعة نعتا	78		79		
			أنا الإفريقيّ	82	الجملة الواقعة حالًا	84		85		

المقاطع التّعلّميّة	خطابات فهم المنطوق	الصّفحة	نصوص فهم المكتوب	الصّفحة	الظّواهر اللّغويّة	الصّفحة	الإنتاج الكتابيّ	الصّفحة	إدماج التّعلّمات وتقييمها	الصّفحة
5 – العلم والتقدّم التّكنولوجيّ	اللّغة العربيّة وتحدّيات التّقدّم العلميّ والتّكنولوجيّ	88	الأنترنت	90	الجملة الخبريّة	92	كتابة نصّ تفسيريّ	93	إنجاز بحث عن أسباب الاحتفال بيوم العلم	106
			التّقدم العلميّ والأخلاق	96	الجملة الفعليّة الواقعة خبرًا	98		99		
			فضل العلم	102	الجملة الاسميّة الواقعة خبرا	104		105		
6 – التّلوّث البيئيّ	تلوّث البيئة	108	هو في عقر دارنا !	110	الجملةالواقعة مضافا إليه	112	كتابة نصّ وصفيّ	113	إنجاز شريط وثائقيّ حول المحافظة على البيئة و مخاطر التّلوّث	126
			التّوازن البيئيّ ومكافحة التّلوّث	116	الجملة الفعليّة الواقعة مضافا إليه	118		119		
			مظاهر تلوّث البيئة	122	الجملة الاسميّة الواقعة مضافا إليه	124		125		
7 – الصّناعات التّقليديّة	معرض غرداية	128	سَجّاد أمّي	130	الجملة الواقعة خبرًا لكان أو إحدى أخواتها	132	كتابة نصّ وصفيّ	133	إنجاز مطويّة للتّعريف بالمنتجات الحرفيّة التّقليديّة	146
			آنيةُ الفخّار	136	الجملة الواقعة خبرًا لإنّ أو إحدى أخواتها	138		139		
			قصّة الفخّار	142	الجملة الواقعة خبرا لأفعال الشّروع والرّجاء و المقاربة	144		145		
8 – الهجرة الدّاخليّة والخارجيّة	هجرة الكفاءات	148	مُهَجَّرونَ ولا عَوْدَة	150	الجملة الواقعة جوابا لشرط	152	كتابة نصّ تفسيريّ حجاجيّ	153	إنجاز تحقيق سمعيّ بصريّ متبوع بنقاش عن الهجرة السّرّيّة	166
			سلامًا أيّتها الجزائر البيضاء	156	الجملة الواقعة جوابا لشرط جازم	158		159		
			شوق وحنين إلى الوطن	162	الجملة الواقعة جوابا لشرط غير جازم	164		165		

سابعا: كيفية استعمال الكتاب

كيفيّة استعمال هذا الكتاب

❶ رقم المقطع : في الكتاب 08 مقاطع في كلّ منها مجموعة من الوضعيّات والأنشطة التّعلّميّة لميادين الكفاءة الأربعة.

❷ عنوان المحور : لكلّ مقطع محور يتعلّق بمجال من المجالات الثّقافيّة مثل مجال الآفات الاجتماعيّة

❸ الموارد التي تتداولها في المقطع :
- نصوص (المنطوق والمكتوب)
- أنماط
- ظواهر لغويّة

❶ تستمع إلى الخطاب بوعي : تستمع إلى خطاب منطوق و تستعدّ للتّعامل مع التّعليمات.

❷ تفهم الخطاب وتكتشف مضمونه : بعد الاستماع إلى الخطاب تتفاعل مع التّعليمات من أجل فهم النّصّ ومناقشة مضمونه.

❸ تحلّل الخطاب و تحدّد نمطه : تقوم بتحليل الخطاب لاكتشاف نمطه و مؤشّرات النّمط.

❹ تستنتج : بعد التّحليل تتوصّل إلى استخلاص النّمط ومؤشّراته.

❺ تُنتج خطابا شفويا : تقوم بمحاكاة نصّ الخطاب في جزئه أو كلّه.

❶ تقرأ النّصّ : نصّ مكتوب تقرؤه بقواعد القراءة ليكون نصّك الوظيفيّ في الفهم والاستثمار اللّغويّ مرفقا بتقديم موجز لصاحبه.

❷ تفهم النّصّ و تناقش فكره : مجموعة من التّعليمات لوضعيّة فهم النّصّ ومناقشة مضمونه؛ مع تعليمات في النّصّ الثالث تهتمّ بالقيم و التّعبير عن موقفك.

❸ تكتشف نمط النّصّ وتبيّن خصائصه : ينصبّ اهتمامك في هذه الوضعيّة على اكتشاف نمط/ أنماط النّصّ من خلال استكشاف مؤشّراته مع الاهتمام بوظيفة النّمط في خدمة بناء النّصّ ومضمونه.

❹ تبحث عن ترابط جمل النّصّ وانسجام معانيه : في هذه الوضعيّة يدعوك الكتاب إلى اكتشاف أحد مظاهر بناء النّصّ من حيث اتّساقه وانسجامه.

❶ تدرس الظّاهرة اللّغويّة : وهي متعلّقة بمواضيع نحويّة تركيبيّة.

❷ تلاحظ و تناقش : تقرأ الأمثلة وتناقشها من خلال التّعليمات.

❸ تستنتج : تستنتج من خلال المناقشة الأحكام اللّغويّة المتعلّقة بتلك الظّواهر النّحويّة.

❹ تطبّق : أنشطة تطبيقيّة للإدماج الجزئي الخاصّ بفهم المكتوب متصاعدة من البساطة إلى التّعقيد.

في هذا الميدان ثلاث صفحات لثلاثة أسابيع :

الأسبوع 01 : تحدّد الموضوع - تجنّد الموارد الملائمة - تقوم بالجمع والتّصفية والتّبويب.

الأسبوع 02 : تتعامل مع نصّ نموذجيّ لاستخراج تقنيّات ومؤشّرات مشروع نصّك الكتابيّ.

الأسبوع 03 : صفحة خاصّة بتقييم جماعيّ للموضوع المنجز رفقة فوجك.

❶ إنتاج شفويّ : تعرض عليك وضعيّة في الإنتاج الشّفويّ، عليك بالاستجابة إلى تعليماتها من خلال إنجاز منتج شفويّ.

أ - السّياق

ب - التّعليمة

❷ إنتاج كتابيّ : تعرض عليك وضعيّة في الإنتاج الكتابيّ، عليك بالاستجابة إلى تعليماتها من خلال إنجاز منتج الكتابيّ.

أ - السّياق

ب - التّعليمة

قائمة المصـــــــادر

والمراجع

القرآن الكريم، رواية ورش عن نافع.

أولا: الكتب.

1- إبتسام صاحب الزويني وضياء العرنوسي وحيدر حاتم، المناهج وتحليل الكتب، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1434هـ/2013م.

2- إبتسام صاحب موسى الزويني، أساليب التدريس قديمها وحديثها، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1436هـ/2015م.

3- إبتسام محفوظ أبو محفوظ، المهارات اللغوية، دار التدمرية، الرياض، السعودية، ط1، 1429هـ/2017م.

4- إبراهيم بن عبد الله الحميدان، التدريس والتفكير، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، مصر، ط1، 2005م.

5- أحلام الباز حسن الشربيني، التخطيط للتدريس ومكوناته، المركز القومي للامتحانات والتقويم، مصر، (د.ط)، (د.ت).

6- أحمد إبراهيم صومان، أساليب تدريس اللغة العربية، دار زهران للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1431هـ/2010م.

7- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، ط2، 2009م.

8- أحمد حسين اللقاني، المنهج الأسس-المكونات-التنظيمات، دار عالم الكتب للطباعة والنشر

9- أسامة محمد سيد وعباس حلمي الجمل، أساليب التعليم والتعلم النشط، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، دسوق، مصر، ط1، 2012م.

10- إلياس ديب، مناهج وأساليب في التربية، دار الكتاب اللبناني، بيروت، لبنان، ط3، 1981م.

11- إيمان محمد سحتوت وزينب عباس جعفر، استراتيجيات التدريس الحديثة، مكتبة الرشد، الرياض، السعودية، ط1، 2014م/1435هـ.

12- بشير إبرير, تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، 2007م.
13- بشير ابرير وآخرون، مفاهيم التعليمة بين التراث والدراسات اللسانية الحديثة، مخبر اللسانيات واللغة العربية وآدابها، جامعة عنابة، 2009م.
14- بشير بن عبد المعطي بغدادي، الموسيقى والمهارات اللغوية للطفل (برنامج لتنمية المهارات)، دار الكتب والوثائق القومية، الإسكندرية، مصر، ط1، 2012م.
15- بطرس البستاني، محيط المحيط، قاموس مطول للغة العربية، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، لبنان، (دط)، 1987م.
16- بليغ حمدي إسماعيل، استراتيجيات تدريس اللغة العربية أطر نظرية وتطبيقات عملية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1432هـ/2011 م.
17- جميل الحمداوي، البيداغوجيا الإبداعية، دار الريف للطبع والنشر الالكتروني الناظور، تيطوان، المملكة المغربية، ط1، 2020م.
18- ابن جني (أبو الفتح عثمان بن جني)، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، دار الكتاب المصرية، 1999م، ج1.
19- جاك موشلر وآن ريبول، القاموس الموسوعي للتداولية، تر: مجموعة من الأساتذة والباحثين بإشراف عز الدين المجدوب، مراجعة خالد ميلاد، دار سيناترا، المركز الوطني للترجمة، تونس، السحب الثاني، 2010م.
20- جودت أحمد سعادة وعبد الله محمد إبراهيم، المنهج المدرسي المعاصر، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن، ط7، 1435هـ/ 2014 م.
21- جون أوستين، نظرية أفعال الكلام العامة (كيف تنجز الأفعال بالكلام؟)، تر: عبد القادر قينيني، دار افريقيا الشرق، المغرب، (دط).
22- الجيلالي بوحامة، " أهمية الأهداف التعليمية ودورها في إنجاح عملية التعلم والتعليم"، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر، مجلد16، ع1، 2005م.
23- حاتم حسين البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، مطابع وزارة الثقافة، دمشق، سوريا، ط1، 2011م.

24- حامد عبد الله طلافحة، المناهج-تخطيطها، تطويرها، تنفيذها-، الرضوان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1434هـ/ 2013م.

25- حسن حيال الساعدي وآخرون، دراسات تربوية معاصرة، دار الصادق الثقافية، العراق، ط1، 2021م.

26- حسن شحاتة، المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، مصر، 2003م.

27- حسن شحاتة وزينب النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، مراجعة حامد عمار، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، ط1، 1424هـ/2003 م.

28- حسن عمر منسي، تصميم التدريس، دار الكندي للنشر والتوزيع، إربد، الأردن، (د.ط)، 1997/1996م.

29- حمدي شاكر محمود، التقويم التربوي للمعلمين والمعلمات، دار الأندلس للنشر والتوزيع، حائل، المملكة العربية السعودية، ط1، 2004م.

30- حمو الحاج ذهبية، لسانيات التلفظ وتداولية الخطاب، الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، تيزي وزو، الجزائر، ط2، 2012م.

31- حنان عبد الحميد العناني، علم النفس التربوي، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط5، 143هـ/2014م.

32- خضير عباس جري، التقنيات التربوية تطورها. تصنيفاتها. أنواعها. اتجاهاتها، مكتبة التربية الأساسية، بغداد، العراق، ط1، 1432هـ/2010 م.

33- خضير عباس جري وآخرون، طرائق التدريس العامة (مفاهيم نظرية وتطبيقية)، الدار الجامعية للطباعة والنشر والترجمة، بغداد، العراق، ط1، 1440هـ/2018م.

34- ابن خلدون، المقدمة، تحقيق محمد عبد الواحد وافي، دار النهضة المصرية، القاهرة، مصر، ط3، 1989م.

35- خليفة بوجادي، في اللسانيات التداولية مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم، بيت الحكمة للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2009م.

36- خليل إبراهيم شبر وعبد الرحمان جامل وعبد الباقي أبو زيد، أساسيات التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2014م.

37- دراجي سعيدي وآخرون، دليل الأستاذ السنة الثالثة ثانوي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وزارة التربية الوطنية، (د.ط)، (د.ت).

38- الرازي (أبو حاتم أحمد بن حمدان)، الزينة في الكلمات الإسلامية، مركز الدراسات والبحوث اليمني، ط1، اليمن، 1415هـ/1994م.

39- رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية إعدادها- تطويرها- تقويمها، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، (د.ط)، 1425هـ/ 2004 م.

40- رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية مستوياتها تدريسها صعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 1425هـ/2004م.

41- رعد مصطفى خصاونة، أسس تعليم الكتابة الإبداعية، جدارا للكتاب العالمي، عمان، الأردن، ط1، 1429هـ/2008م.

42- رياض الجوادي، مدخل إلى علم تدريس المواد - ديداكتيك -تدريسية -تعلمية -تعليمية، دار التجديد للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، المعهد العالي للتربية والتكوين المستمر، باردو، تونس، ط2، 1441هـ/2020م.

43- زبيدة محمد قرني، تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، المنصورة، مصر، ط1، 2016م.

44- زيد سلمان العدوان ومحمد فؤاد الحوامدة، تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق, دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2011م/1432هـ.

45- سالم عطية أبو زيد، الوجيز في أساليب التدريس، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1434هـ/2013م.

46- سر الختم عثمان علي، أصول تدريس التاريخ في المرحلتين المتوسطة والإعدادية، دار الشواف للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، (د.ط)، 1992م.

47- سعد علي زاير وسماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2015م/1436هـ.

48- سليم إبراهيم الخزرجي، أساليب معاصرة في تدريس العلوم، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2011م.

49- سميح أبو مغلي، الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، دار البداية، عمان، الأردن، ط1، 1425هـ/2005م.

50- سمير جلوب، الوسائل التعليمية، دار من المحيط إلى الخليج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2017م.

51- سميرة البدري، مصطلحات تربوية ونفسية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2005م.

52- ابن سنان الخفاجي، سر الفصاحة، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1402هـ/1982م

53- شاهر أبو شريغ، استراتيجيات التدريس، المعتز للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1429هـ/2008م.

54- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، بوزريعة، الجزائر، (دط)، 2000م.

55- صلاح الدين صالح حسنين، الدلالة والنحو، مكتبة الآداب، القاهرة، مصر، ط1، 1989م.

56- صلاح الدين عرفة محمود، مفهومات المنهج الدراسي والتنمية المتكاملة في مجتمع المعرفة، عالم الكتب-نشر-توزيع-طباعة، القاهرة، مصر، ط1، 1427هـ/2006م.

57- صلاح عبد الحميد مصطفى، المناهج الدراسية عناصرها وأسسها وتطبيقاتها، دار المريخ للنشر، الرياض، المملكة العربية السعودية، (د.ط)، 1420هـ/2000م.

58- صالح نصيرات، طرق تدريس العربية، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2006م.

59- طالب سيد هاشم الطبطبائي، نظرية الأفعال الكلامية بين فلاسفة اللغة المعاصرين والبلاغيين العرب، مطبوعات جامعة الكويت، الكويت، (دط)، 1994م.

60- طاهر محمد الهادي محمدد، أسس المناهج المعاصرة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1433هـ/2012م.

61- طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2005م.

62- عادل أبو العز سلامة، تخطيط المناهج المعاصرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2008م.

63- عايش زيتون، أساليب تدريس العلوم، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2004م.

64- عايش محمود زيتون، النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2007م.

65- عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين، استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم، كلية التربية بمدنهور، جامعة الاسكندرية، 2010م.

66- عبد الحق منصف، رهانات البيداغوجيا المعاصرة دراسة في قضايا التعلم والثقافة المدرسية، دار إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، (د.ط)، 2007م.

67- عبد الرحمان التومي، الجامع في ديداكتيك اللغة العربية، مفاهيم منهجيات ومقاربات بيداغوجية، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، المغرب، ط2، 2016م.

68- عبد الرحمان الهاشمي ومحسن علي عطية، تحليل مضمون المناهج الدراسية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2، 1435هـ/2014م.

69-عبد العظيم صبري عبد العظيم، استراتيجيات طرق التدريس العامة والإلكترونية، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، مصر، ط1، 2015م.
70-عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط14، 1991م.
71-عبد القادر فضيل، المدرسة في الجزائر حقائق وإشكالات، جسور النشر والتوزيع، الجزائر، ط2، 1434ه/2013م.
72-عبد الكريم غريب، مستجدات التربية والتكوين، منشورات عالم التربية، المغرب، (د.ط). 2016م.
73-عبد اللطيف الفاربي وآخرون، معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، دار الخطابي، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1994م.
74-عبد الله بن حسين فرج، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2005م/1426ه.
75-عبد الله زيد الكيلاني وفاروق فارع الروسان، التقويم في التربية الخاصة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2006م/1426ه.
76-عبد المحسن بن عبد العزيز أبانمي، الوسائل التعليمية مفهومها وأسس استخدامها ومكانتها في العملية التعليمية، مكتبة الملك فهد الوطنية، المملكة العربية السعودية، ط1، 1414ه.
77-عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط4، 1423ه/2003 م.
78-العربي اسليماني، الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية، مطبعة دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2006م.
79-عفاف عثمان عثمان مصطفى، استراتيجيات التدريس الفعال، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، ط1، 2014م.
80-عفت مصطفى الطناوي، التدريس الفعال تخطيطه-مهاراته- استراتيجياته-تقويمه، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط3، 2013م.

81- علي آيت أوشان, اللسانيات والتربية (المقاربة بالكفاءات والتدريس بالمفاهيم)، دار أبي رقراق للطباعة والنشر، الرباط، المغرب، (دط)، 2014م.

82- علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، (د.ط)، 1427هـ/2006م.

83- العياشي أدراوي، الاستلزام الحواري في التداول اللساني من الوعي بالخصوصيات النوعية للظاهرة إلى وضع القوانين الضابطة لها، منشورات الاختلاف، دار الأمان، الرباط، المغرب، ط1، 1432هـ/2011م.

84- فاضل خليل إبراهيم، أساسيات في المناهج الدراسية، دار الأثير للطباعة والنشر، الموصل، العراق، (د.ط)، 2011م.

85- فؤاد محمد موسى، المناهج (مفهومها، أسسها، عناصرها، تنظيماتها)، جامعة المنصورة، مصر، (د.ط)، 2002م.

86- أبو الفتوح رضوان وآخرون، الكتاب المدرسي فلسفته- تاريخه- أسسه- تقويمه- استخدامه، دار الهناء للطباعة، القاهرة، مصر، (د.ط)، 1962م.

87- فريد كامل أبو زينة، تطوير مناهج الرياضيات المدرسية وتعليمها، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2010م.

88- فريد كامل أبو زينة، النموذج الاستقصائي في التدريس والبحث وحل المشكلات، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2011م.

89- فراس السليتي، استراتيجات التدريس المعاصرة، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، اربد، الأردن، ط1، 2015م.

90- الفيروزأبادي، القاموس المحيط، راجعه أنس محمد الشامي وزكرياء جابر أحمد، دار الحديث، القاهرة، مصر، 1429هـ/2007م، باب (علم).

91- فيليب بلانشيه، التداولية من أوستين إلى غوفمان، ترجمة صابر الحباشة، دار الحوار للنشر والتوزيع، اللاذقية، سورية، ط1، 2007م.

92- كامل محمود نجم الديلمي، أساليب تدريس قواعد اللغة العربية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1434هـ/2013م.
93- كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذجه ومهاراته، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 2003.
94- كمال عبد الله وعبد الله قلي، مدخل إلى علوم التربية، المدرسة العليا للأساتذة في الآداب والعلوم الإنسانية، بوزريعة، الجزائر، 2006/2005م.

95- كوثر حسين كوجة، تنويع التدريس في الفصل دليل المعلم لتحسين طرق التعليم في مدارس الوطن العربي، مكتبة اليونسكو الإقليمي، بيروت، لبنان، (دط)، 2008م.
96- لخضر لكحل وكمال فرحاوي، أساسيات التخطيط التربوي النظرية والتطبيقية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، وزارة التربية الوطنية، الحراشن الجزائر، (دط)، 2009م.

97- ماجد أيوب القيسي، المناهج وطرائق التدريس، دار أمجد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2018م.
98- ماجدة إبراهيم الباوي وثاني حسين الشمري، نماذج واستراتيجيات معاصرة في التدريس والتقويم، دار أمل الجديدة، دمشق، سورية، ط1، 2020م.
99- مجمع اللغة العربية، القاموس المحيط، مكتبة الشروق الدولية، مصر، ط4، 1425هـ/2004م.
100- محسن علي عطية، الجودة الشاملة والجديد في التدريس، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1430هـ/2009م.
101- محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2006م.
102- محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1434هـ/ 2013م.
103- محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1428هـ/2008م.
104- محمد بن ابراهيم الخطيب، طرائق تعليم اللغة العربية، مكتبة التوبة، الرياض، السعودية، ط1، 1424هـ/2003م.

105- محمد حسن حمادات، المناهج التربوية نظرياتها-مفهومها-أسسها-عناصرها-تخطيطها-تقويمها، دار حامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2009م.

106- محمد زياد حمدان، التدريس مفهومه وعوامله وعملياته، دار التربية الحديثة، عمان، ط1، 1986م.

107- محمد زياد حمدان، تقييم الكتاب المدرسي باعتبار مجاله الحيوي في الغرف الصفية المندمجة، دار التربية الحديثة، سورية، (د.ط)، 2018م.

108- محمد السيد علي، موسوعة المصطلحات التربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط1، 1432هـ/2011 م.

109- محمد السيد علي الكسباني، المنهج المدرسي المعاصر بين النظرية والطبيق، مؤسسة حورس الدولية للنشر، الإسكندرية، مصر، ط1، 2010م.

110- محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، 2002م.

111- محمد الصالح الصديق، العربية لغة العلم والحضارة، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، 2009م.

112- محمد عطية الابراشي، أحدث الطرق في التربية لتدريس اللغة العربية، مكتبة نهضة مصر، القاهرة، مصر ط1، 1367هـ/1948م.

113- محمد علي الخولي، أساليب التدريس العامة، دار الفلاح للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، (د.ط)، 2000م.

114- محمد عيسى الطيطي وفراس محمد العزة وعبد الإله طويق، إنتاج وتصميم الوسائل التعليمية، دار عالم الثقافة، عمان، الأردن، (د.ط)، 1428هـ/ 2008م

115- محمد كامل الخطيب، اللغة العربية آراء ومناقشات، القسم الأول، منشورات وزارة الثقافة، سوريا، 2004م.

116- محمد محمد يونس علي، مقدمة في علمي الدلالة والتخاطب، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، ط1، 2004م.

117- محمد محمود الحيلة، مهارات التدريس الصفي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط1، 1423هـ/2002م.

118- محمد محمود ساري حمادنه وخالد حسين محمد عبيدات، مفاهيم التدريس في العصر الحديث طرائق-أساليب...استراتيجيات، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2012م.

119- محمد مصطفى زيدان ونبيل السمالوطي، علم النفس التربوي، دار الشروق للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط3، 1415هـ1994م.

120- محمد مفتاح، تحليل الخطاب الشعري (استراتيجية التناص)، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط3، 1992م.

121- محمد يحياتن، مدخل إلى اللسانيات التداولية لطلبة معاهد اللغة العربية وآدابها، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، (دط)، (دت).

122- محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، (دط)، 2002م.

123- محمود داود الربيعي، المناهج التربوية المعاصرة، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1437هـ/2016م.

124- محمود عكاشة، النظرية البراجماتية اللسانية(التداولية)"دراسة المفاهيم والنشأة والمبادئ"، مكتبة الآداب، القاهرة، مص، ط1، 2013.

125- محمود كامل الناقة، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى أسسه مداخله طرق تدريسه، جامعة أم القرى، السعودية، (دط)، 1405هـ/1985م.

126- مسعود صحراوي، التداولية عند العلماء العرب دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني العربي، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط1، 2005م.

127- مصطفى صادق الرافعي، تاريخ آداب العرب، مراجعة عبد الله المنشاوي مهدي البحقيري، دار مكتبة الإيمان، ج1، 1940م.
128- مصطفى نمر دعمس، استراتيجيات تطوير المناهج وأساليب التدريس الحديثة، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1429هـ/2011 م.
129- مصطفي نمر دعمس، استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، (د.ط)، 1429هـ/2008م.
130- ابن منظور، لسان العرب، ج9، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، ط3، 1419هـ/1999م، باب العين، مادة (ك ل م).
131- نايف سليمان، تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2، 1423هـ/2003م.
132- نعمان عبد السميع متولي، المرشد المعاصر إلى أحدث طرائق التدريس وفق معايير المناهج الدولية، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، دسوق، مصر، ط1، 2012م.
133- نور الدين بليبل، الارتقاء بالعربية في وسائل الإعلام، كتاب الأمة (سلسلة دورية تصدر كل شهرين عن وزارة الأوقاف الشؤون الإسلامية القطرية)، الدوحة، قطر، ط1، 2001م.
134- نهاد الموسى، اللغة العربية في العصر الحديث قيم الثبوت والتحول، دار الشروق، ط1، 2007م.
135- هدى علي جواد الشعوي وسعدون محمود الساموك، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار بوابل للنشر، عمان، الأردن، ط1، 2005م.
136- وليد أحمد جابر، طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن، ط2، 2005م، 1425هـ.
137- يحي أبو حرب وعلي بن شرف الموسوي وعطا أبو جبين، الجديد في التعلم التعاوني لمراحل التعليم والتعليم العالي، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت, ط1، 1425هـ/2004م.
138- يحيى محمد نبهان، مهارة التدريس، البارودي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن (د.ط)، 2012م.

ثانيا: الهيئات والمجامع العلمية.

139- حسين شلوف وآخرون، دليل استعمال كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، منشورات الشهاب، باب الواد، الجزائر، (دط)، 2019م.

140- حسين شلوف وآخرون، كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، منشورات الشهاب، باب الواد، الجزائر، (دط)، 2019م.

141- اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج مرحلة التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، مارس2016.

142- اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، جويلية 2005م.

143- المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية، الوثيقة الموافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، 2016م.

144- المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية، منهاج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط ديسمبر 2016 م.

145- مديرية التعليم المتوسط، المخططات السنوية لمادة اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، سبتمبر 2022م.

146- مديرية تكوين الأطر، دليل الأساتذة الجدد للتعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، الرباط، المغرب.

147- المركز الوطني للوثائق التربوية، المعجم التربوي، وزارة التربية الوطنية، 2009م.

148- وزارة التربية الوطنية، التدرج السنوي لتعلمات السنة الرابعة لمادتي اللغة العربية والتربية الإسلامية، 2022م/2023م.

149- وزارة التربية الوطنية، مخطط التعلم السنوي لمادة اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، سبتمبر2020م.

150- وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، دليل الأساتذة الجدد للتعليم الابتدائي، الرباط، المغرب، 2011م.

151- هيئة التأطير بالمعهد، تعليمية اللغة العربية للتعليم المتوسط "سند تكويني لفائدة أساتذة التعليم المتوسط", المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية, الحراش, الجزائر.

ثالثا: المقالات والملتقيات

152- أحمد علي كنعان، "تقييم برنامج تربية المعلمين ومخرجاتها وفق معايير الجودة من وجهة نظر طلبة السنة الرابعة في قسم معلم الصف وأعضاء الهيئة التعليمية"، مجلة جامعة دمشق، سوريا، مجلد25، ع3+4، 2009م.

153- إسماعيل إلمان، "الكتاب المدرسي"، مجلة المربي، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، العدد3، يناير-فبراير2005م.

154- إسماعيل إيمان، "الكتاب المدرسي تربية وصناعة" الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية واقع وآفاق، أعمال الملتقى الوطني يومي24-25نوفمبر 2007م، الجزائر، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، دار هومة.

155- بن كريمة بوحفص، "الانتقال إلى مناهج الجيل الثاني من التدريس بالكفاءات في الجزائر: ضرورة أم خيار"، مجلة جيل العلوم الانسانية والاجتماعية، ورقلة، الجزائر، ع36، 2017م.

156- بوكبشة جمعية، "تحديث المناهج التعلمية ضمن عملية الاصلاح التربوي"، مجلة الاكاديمية للدراسات الاجتماعية و الانسانية، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، الجزائر، 2013 م، ع 10.

157- التونسي فايزة وزرقط بولرباح وشوشة مسعود، "العملية التعليمية مفاهيمها وأنواعها وعناصرها"، مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الأغواط، الجزائر، مجلد7، ع29، مارس 2018م.

158- راضية دريوش، "مكونات المثلث (الفعل) الديداكتيكي ودوره في العملية التعليمية"، مجلة الحكمة للدراسات الفلسفية، مركز الحكمة والبحوث والدراسات، الجزائر، مجلد7، ع1، 2019م.

159- رشيد فلكاوي, "تعليمية اللغة العربية بين النظرية والتطبيق", مجلة الآداب,المدرسة العليا للاساتذة, قسنطينة,الجزائر, ع14, (دت).

160- زهية دباب، "اكتظاظ الصفوف الدراسية وتأثيره على التحصيل العلمي للطلبة الجامعيين دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة محمد خيضر بسكرة"، المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، ع9، جامعة محمد خيضر، بسكرة، أفريل2019م.

161- السعدية بن محمود، "الكتاب المدرسي دعامة أساسية في العملية التعليمية-التعلمية"، مجلة علوم التربية، العدد 66، 2016م، المغرب.
162- عابد بوهادي، "تحليل الفعل الديداكتيكي (مقاربة لسانية بيداغوجية)"، مجلة دراسات للعلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة بن خلدون، تيارت، الجزائر، المجلد39، ع2.
163- عباد مليكة، تطور المناهج الدراسية، اللجنة الوطنية للمناهج، ملتقى باتنة، 05أفريل2015م.
164- عبد الحق منصف، "الكتاب المدرسي والنقل الديداكتيكي بين إنتاج المعارف المدرسية وإعادة إنتاج القيم والأيديولوجيا الاجتماعية"، مجلة دفاتر التربية والتكوين، المجلس الأعلى للتعليم، الرباط، المغرب، العدد3، 2010م.
165- عبد الكريم حاقة، "أثر القرآن في العلوم اللغوية"، مجلة المنهل، مخبر إسهامات علماء الجزائر في إثراء العلوم الأسلامية، معهد العلوم الإسلامية، جامعة الوادي، المجلد 4، العدد 2، ربيع الثاني 1440هـ/ 2018م.
166- عبد الله لوصيف، "مناهج الجيل الثاني من التصميم إلى التنفيذ"، اللجنة الوطنية للمناهج، ملتقى باتنة، 2015م.
167- علي تعوينات، التعليمية والبيداغوجيا في التعليم العالي، الملتقى الوطني الأول حول تعليمية المواد في النظام الجامعي، مخبر تطورات الممارسات النفسية والتربوية، جامعة الجزائر، أفريل 2010م.
168- غراره عمار وعيساني عبد المجيد، "ملامح التجديد في التمارين اللغوية المعتمدة وفق مناهج الجيل الثاني – مرحلة التعليم المتوسط أنموذجا-"، مجلة (لغة –كلام)، مخبر اللغة والتواصل، جامعة غيليزان، الجزائر، المجلد 8، العدد 3، 2022م.
169- أبو القاسم سعيد، "الكتاب المدرس أهميته ركائزه ووظائفه"، المجلة الدولية للبحث العلمي ودراسة الدكتوراه.
170- كريبع نسيمة، "واقع الوسائل التعليمية في المدرسة الجزائرية المعاصرة"، مجلة التعليمية، جامعة جيلالي اليابس، سيدي بلعباس، الجزائر، مجلد 3، العدد 7، 2015م.

171- محمد الدريج، "عودة الى تعريف الديداكتيك أو علم التدريس"، مجلة علوم التربية، المغرب, ع47, مارس2011م.

172- محمد محجوبي, "التكوين الديداكتيكي والبيداغوجي للأساتذة ودوره في نجاح وتجويد العملية التعليمية التعلمية", مجلة حقائق للدراسات النفسية والاجتماعية, جامعة عاشور زيان الجلفة, الجزائر,مجلد2، ع6, 2017/06/10م.

173- نور الدين أحمد قايد وحكيمة سبيعي، "التعليمية وعلاقتها بالآداء البيداغوجي"، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، جامعة محمد خيضر بسكرة، (دط)، 2010م، ع8.

رابعا: الرسائل والأطاريح

174- بشير ابرير، توظيف النظرية التبليغية في تدريس النصوص بالمدارس الثانوية الجزائرية(رسالة دكتوراه دولة في اللسانيات التطبيقة)، جامعة باجي مختار، عنابة، 1999-2000م.

175- زهور شتوح، تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط دراسة وصفية تحليلية، مذكرة ماجستر، جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر، 2010م-2011م.

176- شفيقة بن الشارف، المحتوى التعليمي في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط (الجيل الثاني) في ضوء المقاربة التواصلية (رسالة دكتوراه ل.م.د)، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2023/2022م.

177- كمال بن جعفر، تطبيق المقاربة بالكفاءات في تعليمية اللغة العربية بالمتوسطة الجزائرية – منهاج الرابعة متوسط أنموذجا –دراسة وصفية تحليلية وظيفية، رسالة ماجستر، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر، 2008م-2009م.

خامسا: المواقع الإلكترونية

178- http/www.inFPE.edu.dz/publiation/private/didact-M.hTM

فهرس المحتويات

الموضـــــــــــــوع	الصفحة
مقدمة	أ
مدخل: اللغة العربية أهميتها وخصائصها والغاية من تعليمها	
أولا: مفهوم اللغة	13
1- لغة	13
2- إصطلاحا	14
3- تعريف اللغة العربية	15
ثانيا –أثر القرآن الكريم في اللغة العربية	16
ثالثا –أهمية اللغة العربية	18
رابعا –خصائص اللغة العربية	19
خامسا –سمات اللغة العربية	21
سادسا –الغاية من تعليم اللغة العربية	23
الفصـــل الأول: التعليمية ومناهج تعليم اللغة العربية الحديثة	
المبحث الأول: التعليمية مفاهيم ومصطلحات بين النشأة والتطور	25
أولا– ماهية التعليمية	25
1- التعريف اللغوي	26
2- التعريف الاصطلاحي	26
ثانيا– ماهية البيداغوجيا	28
1– لغة	28
2– اصطلاح	28
ثالثا– أوجه الاختلاف بين البيداغوجيا والتعليمية	29
رابعا– أنواع التعليمية	30
1– التعليمية العامة	30

2– التعليمية الخاصة أو تعليمية المواد	31
خامسا– علاقة التعليمية العامة بالتعليمية الخاصة	3
سادسا– مفهوم العملية التعليمية	31
1– التعليم	32
2– التعلم	32
3– التدريس	33
سابعا – الفرق بين التعلم و التعليم و التدريس	33
ثامنا – أقطاب العملية التعليمية	35
1– المعلم	35
2– المتعلم	36
أ– دافعية التعلم عموما أو تعلم مادة بعينها	37
ب– الثقة بالنفس و تكامل الشخصية	37
ج– الاستعداد	37
د– النضج	37
هـ– الفهم	37
و– التحليل	38
ز– الذكاء	38
3– المحتوى التعليمي	38

تاسعا– العلاقة بين أقطاب العملية التعليمية	39
1– علاقة المعلم والمتعلم	41
2– علاقة المعلم و المعرفة	43
3– علاقة المتعلم و المعرفة	46
المبحث الثاني : تعليمية اللغة العربية و المناهج التعليمية الحديثة	49
أولا – تمهيد	49
1– مهارة الاستماع	50
2– مهارة التحدث (الكلام)	52
3– مهارة القراءة	54
4– مهارة الكتابة	56
ثانيا – المنهج التداولي و دوره في تعليمية اللغة العربية	59
1– مفهوم التداولية	60
2– علاقة التداولية بتعليمية العربية	61
ثالثا– توظيف أهم المباحث التداولية في تعليمية اللغة العربية من خلال نماذج من كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط للجيل الثاني	62
1– الأفعال الكلامية	63
2– الاستلزام الحواري	69
3– الافتراض المسبق	76

الفصل الثاني : تعليمية اللغة العربية في المدرسة الجزائرية	
المبحث الأول : مناهج تعليم العربية (الجيل الأول و الثاني) إشكالات و حلول	84
أولا– المناهج	84
1– المناهج لغة	84
2– اصطلاحا	84
ثانيا– مكونات المنهاج	85
1– الأهداف التعليمية	85
أ– تعريفها	85
ب– مستوياتها	86
2– محتوى المنهاج المدرسي	89
3– طرائق التدريس	90
4– الوسائل التعليمية	90
أ– تعريفها	90
ب– النرة النظامية للوسائل التعليمية	92
ج– تصنيف الوسائل التعليمية	93
د– قواعد استعمال الوسائل التعليمية الحديثة	97
هـ– واقع استعمال الوسائل التعليمية في المدرسة الجزائرية	99
5– التقويم	100

أ– تعريف التقويم	100
ب– وظائف التقويم	103
ج– أنواع التقويم	103
د– خصائص التقويم الجيد	105
هـ– خطة التقويم (مقوماتها الأساسية)	107
و– مجالات التقويم	108
ز– أساليب التقويم و أدواته	108
ح– صعوبات تواجه عملية التقويم في المدرسة الجزائرية	111
ثالثا–1– المبادئ المؤسسة لمنهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط– الجيل الثاني –	111
2– اعتماد المقاربة بالكفاءات في منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط – الجيل الثاني –	113
3–أ– المقاربة النصية	115
ب– المقاربة النصية في منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط – الجيل الثاني –	116
4–أ– الوضعية الادماجية	117
ب– خصائص الوضعية الادماجية	117
5– دواعي تبني مناهج الجيل الثاني	119
6– أهداف مناهج الجيل الثاني	120
7– بعض المفاهيم الأساسية الخاصة بمناهج الجيل الثاني	120

8- المقارنة بين مناهج الجيل الأول و مناهج الجيل الثاني	122
9- النقد الموجه لمناهج الجيل الثاني	124
10- توصيات و اقتراحات لسد الثغرات	125
المبحث الثاني : اللغة العربية و استراتيجيات تدريسها في المدرسة الجزائرية	127
أولا- استراتيجية التدريس	128
ثانيا- الفرق و العلاقة بين استراتيجية و طريقة و أسلوب التدريس	129
ثالثا- مواصفات الاستراتيجية الجديدة في التدريس	130
رابعا- مكونات استراتيجية التدريس	130
خامسا- خصائص استراتيجية التدريس	132
1- القابلية للتعميم	132
2- المنظور	132
3- الارتباط المباشر	132
4- المستوى	132
5- القابلية للتعديل	133
6- الوسيط الشكلي	133
سادسا – تصنيف استراتيجيات التدريس	133
1- استراتيجيات التدريس المباشر (التقليدية)	133
2- استراتيجيات التدريس الموجه	133

3- استراتيجيات التدريس غير المباشر	134
سابعا- استراتيجيات تدريس اللغة العربية	134
1- استراتيجية المحاضرة	135
2- استراتيجية المناقشة	137
3- استراتيجية حل المشكلات	141
4- استراتيجية العصف الذهني	143
4-1- مرحلة الإعداد و التهيئة لجلسة العصف الذهني	144
4-2- مرحلة التنفيذ	144
5- استراتيجية التدريس بالمشروع	147
5-1- تعريف المشروع	147
6- استراتيجية التدريس بالاستقصاء	150
1- تحديد المشكلة	152
2- طرح الفرضيات	152
3- فحص الفرضيات و الحلول المقترحة	153
4- تطوير الوصول إلى قرار	153
5- تطبيق القرار على بيانات جديدة	153
الفصل الثالث: تحليل محتوى كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط للجيل الثاني	
المبحث الأول : منهجية البحث	157

أولا: إشكالية البحث	157
ثانيا: الحدود المكانية و الزمانية	159
ثالثا: منهج البحث	160
رابعا: عينة البحث	161
خامسا : مراحل توظيف الاستبانة	161
1- مرحلة إعداد الاستبانة الإلكترونية	161
2- مرحلة تحكيم الاستبانة	162
3- مرحلة نشر الاستبانة الالكترونية	162
سادسا: أداة جمع البيانات	163
1- الاستبانة المقفلة	163
2- الاستبانة المفتوحة	163
3- الاستبيان المغلق – المفتوح	164
سابعا : خطوات البحث	164
المبحث الثاني: ماهية الكتاب المدرسي و وظائفه من المنظور المعرفي الحديث	167
أولا- مفهوم الكتاب المدرسي	167
ثانيا- أهمية الكتاب المدرسي	168
ثالثا- مواصفات الكتاب المدرسي و شروط الجودة	170
رابعا- عناصر الكتاب المدرسي	172

1- مقدمة الكتاب	172
2- الأهداف التعليمية للكتاب المدرسي	172
3- المحتوى	173
4- طريقة عرض وحدات الكتاب	186
5- أساليب التقويم	186
6- قائمة المحتويات	190
7- قائمة للمصادر و المراجع	190
8- الإخراج أو صناعة الكتاب	190
خامسا – معايير تأليف الكتاب المدرسي	190
1- المعيار الاجتماعي الثقافي	191
2- المعيار التربوي الفلسفي	191
3- المعيار النفسي	192
4- المعيار العلمي	192
سادسا – وظائف الكتاب المدرسي من المنور المعرفي الحديث	193
1- وظيفة المعرفة	195
2- وظيفة الفهم	195
3- وظيفة التطبيق	196
4- وظيفة التقييم	196

5– وظيفة تعميق المعرفة و الخبرة (التركيب)	196
6– وظيفة الخلق و الإنتاج	196
سابعا– دليل الأستاذ	199
1– تعريفه	199
2– أهمية دليل الأستاذ	200
3– مواصفات الدليل و مدى ضروريته للمعلم	201
4– محتويات و عناصر الدليل	201
5– مبادئ بناء دليل الأستاذ	203
6– علاقة الكتاب المدرسي بدليل المعلم	204
7– دليل استعمال الكتاب – السنة الرابعة من التعليم المتوسط –	205
8– كيفية التعامل مع هذا الدليل	205
المبحث الثالث: كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط وصف و تحليل و نقد	208
أولا– المشكل العام للكتاب	208
ثانيا– مقدمة الكتاب	212
ثالثا– صفحتي فهرس المحتويات	214
رابعا– صفحة كيفية استعمال هذا الكتاب	220
خامسا– وصف و تحليل خطابات فهم المنطوق و نصوص فهم المكتوب	226

1- خطابات فهم المنطوق	226
2- نصوص فهم المكتوب	228
سادسا- وصف و تحليل الواهر اللغوية	233
سابعا- موضوعات البلاغة و مبادئ العروض	239
ثامنا- وصف و تحليل نشاطي الإنتاج الكتابي و الشفوي	244
1- الإنتاج الكتابي	244
2- الإنتاج الشفوي	250
تاسعا- إدماج التعلمات و تقييمها	255
المبحث الرابع : تحليل و مناقشة نتائج الاستبانة من وجهة نظر المعلمين	259
أولا: تحليل عبارات المحور الأول : خصائص عينة المبحوثين	259
ثانيا: تحليل عبارات المحور الثاني : واقع مناهج الجيل الثاني في الطور المتوسط	262
ثالثا: تحليل عبارات المحور الثالث : عناصر منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط للجيل الثاني	265
أ- الأهداف	265
ب- طريقة التدريس	267
ج- الوسائل التعليمية	269
د- محتوى الكتاب المدرسي	274
1- الشكل الخارجي للكتاب	274

2- المقدمة و الفلسفة التربوية	276
3- مناسبة محتوى الكتاب مع مقتضيات تعلم اللغة العربية لتلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط للجيل الثاني	278
4- نشاط فهم المنطوق	281
5- نشاط فهم المكتوب	284
6- نشاط الظواهر اللغوية	288
7- موضوعات البلاغة و علم العروض	296
8- الإنتاج الكتابي و الشفوي	298
9- نشاط إدماج التعلمات و تقييمها	300
هـ- التقويم	302
خاتمة	306
ملاحق	316
قائمة المصادر و المراجع	334
فهرس المحتويات	351