الجمهـوريـة الجـزائريـة الديمـقراطيـة الشـعبيـة

وزارة التعليـم العـالي و البحـث العلمـي

جامـعة الحـاج لخضـر – باتـنة-

كليـة الآداب و اللـغات الأجـنبيـة

قسم اللغـة العـربيـة و آدابـهـا

المحـتوى اللغـوي فـي كتـاب اللـغة العـربيـة للسنـة الثانيـة متـوسـط

- دراسـة تحليـليـة نقديـة -

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في اللغة العربية و آدابها

تخصص لسانيات

إعداد الطالبة:

فتيحة حايـد

إشراف الدكتور:

عبد الكريم بورنان

الاسم و اللقب	الدرجة العلمية	الجامعة	الصفة
د/ عزالدين صحراوي	أستاذ محاضر	باتنة	رئيسا
د/ عبد الكريم بورنان	أستاذ محاضر	باتنة	مشرفا ومقررا
د/ الزبير القلي	أستاذ محاضر	سطيف	عضوا مناقشا
د/ السعيد بن ابراهيم	أستاذ محاضر	باتنة	عضوا مناقشا

السـنـة الجـامعيـة

2011 م - 2012 م

بسم الله الرحمن الرحيم

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ وَمَا أُوتِيتُمْ مِنَ العِلْمِ إِلاَّ قَلِيلاً. ﴾

صدق الله العظيم

سورة الإسراء، الآية 85.

دعاء

اللهم إن نسألك أن تملأ بنور الحق أبصارنا،

اللهم لا تجعلنا نصاب بالغرور إذا نجحنا و لا باليأس

إذا أخفقنا، و ذكرنا أن الإخفاق هو التجربة التي

تسبق النجاح،

اللهم إذا أعطيتنا نجاحا فلا تأخذ تواضعنا و إذا

أعطيتنا تواضعا فلا تأخذ اعتزازنا بكرامتنا ،

اللهم أختم بالسعادة أمالنا و بالثواب أعمالنا،

ربنا تقبل دعاءنا

شكر و عرفان

الحمد لله الذي أعاننا على إنجاز هذا البحث و سخر لنا من عباده من كان لنا عونا و سندا، نتقدم بالشكر الجزيل و التقدير و الامتنان إلى كل من تفضل و مد يد العون لإخراج هذا البحث إلى النور ،

و نخص بالذكر أستاذنا المشرف الدكتور «عبد الكريم بورنان »، الذي كان السند القوي في هذا البحث و إرشادنا بنصائحه الهامة و آرائه فلم يبخل بوقته و علمه و فكره لنخطو خطوة نحو الأفضل.

و شكرنا و إمتناننا إلى الأساتذة أعضاء المناقشة الذين سيشتركون في تقويم هذه المذكرة.

إهداء

إن لله الحمد نحمده و نستعينه ونستغفره ونعوذ به من شرور أنفسنا وسيئات أعمالنا و أشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له و أن محمدا عبده ورسوله.

الحمد لله الذي أعانني على إنجاز هذا البحث، وأعطاني القوة و الشجاعة، ونوّر دربي لكي أستطيع بحوله تعالى أن أتم هذه المذكرة وأخرجها إلى النور، أهدي هذا العمل المتواضع إلى:

و الديّ الكريمين رمز لكل عطاء وعنوان لكل محبة أمي الغالية أبي العزيز حفظهما الله وجزاهما كل خير.

إلى كل من وقف إلى جانبي في أصعب المواقف، ووضع ثقته فيّ و أصر أن يمضي بي قدما إلى طريق النجاح

إلى أخواتي و أخوتي

إلى رفيق الدرب :"زيـــاد"

إلى زميلتي التي شاركتني في إنجاز هذا البحث "عزيزة".

إلى صديقاتي: زهور، سارة، حميدة و إلهام

كما لا أنسى أن أتوجه بخالص التحيات و العرفان إلى الأستاذ الدكتور "عبد الكريم بورنان" الذي كان منارة أضاءت مسار هذا البحث ليصل إلى بر الأمان.

مقـــدمـــة

Create PDF files without this message by purchasing novaPDF printer (http://www.novapdf.com)

تعد اللغة ظاهرة بشرية تميز الإنسان عن سائر الكائنات الحية، وهي من نعم الله تعالى، أنعم بها علـــى عباده، وقد قال الله تعالى في حكم تنزيله: **"الرحمن علم القرآن، خلق الإنسان، علمه البيان".**

كما تعد من أهم الظواهر الإجتماعية التي أغنت التفكير البشري، فرقي الفرد مـــرتبط بنمـــو لغتـــه ونهضتها سواء أكانت منطوقة أو مكتوبة، ولولاها لما استطاع الإنسان الحفاظ على التراث والثقافة والمعرفة.

أما الوظيفة التربوية للغة مفادها أنها لا تدرس على أنها هدف خاص مقصود لذاته، بل هي وســـيلة لبلوغ هدف أسمى و أعظم ألا وهو تربية الأجيال، وقد كانت اللغة موضوع بحث عملي مند القدم، وهي في الوقت ذاته محط اهتمام عملي لدى المعنيين بتعليم اللغات، وقد تربعت على عرش الدراسات اللغوية ؛بحيـــث أخدت منصب الصدارة في العلوم الإنسانية كلها، ومرد هذه الريادة إلى ما تتميز به من دقة علمية وموضوعية متناهية سواء تعلق ذلك بالمناهج أو النتائج.

واللغة العربية -بعد ذلك- هي لغة البيان، وعليه فإنها قد جمعت جزالة اللفظ وجمال الأسلوب وقمة الأداء، وكذلك نزلت في أكرم مكانة من نفوسنا، فهي مظهر من مظاهر اعتزاز الأمة بماضيها التليد وحاضرها المجيد، كما أن أهميتها (اللغة العربية) تنبع من كونها ذات قدرة كبيرة على تدليل الصعاب، ولها قوة واضحة في مجابهة الحياة،كما أنها تتمتع بقدرة فائقة على استيعاب كل جديد من العلم والحكم والفلسفة وأنواع المعرفـــة الأخرى .

إن التعليمية عامة وتعليمية اللغة العربية خاصة أضحت مركز استقطاب في الفكر اللغوي المعاصر، مـــن حيث إنها الميدان المتوخى لتطبيق الحصيلة المعرفية للنظرية اللسانية، وذلك باستثمار النتائج المحققـــة في مجـــال البحث اللغوي النظري في ترقية طرائق تعليم اللغات.

وما يثير الإنتباه هو أن الوعي بأهمية البحث في منهجية تعليم اللغة العربية قد تطور بشكل ملحـــوظ في السنوات الأخيرة، إذ انصرفت الهمم لدى الدارسين على اختلاف توجهاتهم العلمية، وتباين المدارس اللغويـــة التي ينتمون إليها إلى تكثيف الجهود من أجل النظرة البيداغوجية الساعية إلى ترقية الأدوات الإجرائية حـــول

تعليمية اللغات بصفة عامة وتعليمية اللغة العربية بصفة خاصة، فقد اهتمت بالدراسة العلمية لمحتويات التعليم وطرائق أدائه التي تسمح للمتعلم بالتعلم، بغرض الوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة، من خلال ترقية قدراته لاكتساب المهارات اللغوية التي ستعزز منهجيا و علميا انطلاقا من استثمار

النتائج المحققة في ميدان البحث اللغوي.

لقد اهتمت المؤسسة التربوية مند عقود مضت بالعملية التعليمية وسبل إنجاحها، وتحقيق أفضل المخرجات، فكل مرة كانت تغير في عنصر من عناصرها؛ هيكلة المؤسسات، تنظيم الأقسام تنظيم التأثيرات التربوية، وقد كان الأستاذ من اهتماماتها الأولى والأساسية، لأنه هو الذي يقوم بعملية التكوين وترجمة الأفكار إلى أشخاص مثلما توقعهم المجتمع في مخططاته، غير أن الاهتمام والعناية أيضا طالت فيما بعد المحتوى نظرا لتطور المجتمعات، وتطور حاجاتها، و بالتالي حاجاتها إلى أفراد في مستوى تحقيق تلك الأهداف فأصبحت الكتب والمؤلفات التربوية تظهر في أحسن وجه وصورة مشوقة وجذابة، وذلك راجع لنظرة ثنائية مفادها أن الأستاذ والمحتوى هما من أهم العناصر التي يجب الاعتناء بها على اعتبار أن العنصر الثالث (التلميذ) ما هو إلا مطبق لما يقال له أو ما يؤمر به .

لكن ببروز دراسات تربوية حديثة غيرت هذه النظرة، وأقرت نظرة جديدة ذات أبعاد ثلاثة، تعتمد بدرجة أكبر على العنصر الثالث(التلميذ) باعتباره محور العملية التعليمية، ومن ثم فعلى الأستاذ- في أثناء التدريس- أن يراعي خصائص هذا التلميذ و البعد العلائقي بينهما، وكذا الحال بالنسبة للكتاب المدرسي عند تأليفه؛ حيث يكون للتلميذ نصيب جد هام من الإعتبار .

والاهتمام بالتلميذ نابع من منطلق أنه هو من تقوم عليه العملية التعليمية، بمساعدة الأستاذ والوسائل التعليمية المختلفة كالكتاب المدرسي، فبممارسة النشاطات المعرفية والسلوكية، يستطيع التلميذ استيعاب كل ما يدور من حوله.

إن كان كتاب "استكشاف اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط " محط الدراسة والبحث في هذه المذكرة، وذلك بإلقاء الضوء على مختلف الإشكالات الموجودة في محتواه، خاصة ونحن نشهد حركة إصلاح شديدة مست جميع نواحي العملية التعليمية، ولا سيما منها الكتاب المدرسي، فكتاب اللغة العربية شهد هـــو الآخر تغيرا من حيث الشكل و المضمون، وعليه سنركز على هذه المرحلة المتوسطة لأهميتها التعليمية علـــى اعتبار أنها مرحلة تربط بين مرحلتين، التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي، والتي ينبغـــي للمشـــتركين بالتربيـــة والتعليم الانتباه إليها والعناية بها، ودورها يتجلى في كونها تقوم بعملية تقويم لما تم دراسته في المرحلة الابتدائية وتحسين مستوى التلاميذ، وتمكينهم من تطوير كفاءاتهم وتنمية مهارتهم اللغوية والعلمية بوتيرة تفـــوق مـــا تعلموه في المرحلة السابقة، وكذا تكوينهم أحسن تكوين استعدادا لولوجهم عالم التعليم الثانوي، وبالتالي كان لزاما على الهيئات التربوية المختصة المعنية باللغة العربية وتطويرها الحفاظ على الهوية الوطنية والقومية لاسيما أن اللغة العربية هي اللغة الرسمية للبلاد، وذلك من خلال رصد الظواهر الايجابية والســـلبية في مرحلـــة التعلـــيم المتوسط وبخاصة السنة الثانية منها، كما أن الاهتمام بالمحتوى اللغوي للكتاب المدرسي يساعد على ملاحظـــة الجوانب الايجابية والسلبية وفي ذلك ضمان لتحقيق قدرات الأداء اللغوي السليم نطقا وكتابة وفهما انطلاقا منه.

ولعل أسباب هذه الدراسة تنصب في مجالات عدة أبرزها:

-التعرف على الحصص الدراسية للغة العربية وكيفية استثمارها، وتفشي ظاهرة المزاوجة بين اللغـــة العربيـــة والعامية(الازدواج اللغوي) وبين اللغة العربية واللغات الأخرى(التعدد اللغوي)، بحيث ينعكس ذلـــك علـــى الرصيد اللغوي للتلاميذ.

-افتقار الأساتذة المدرسين لبيداغوجيا تعليم اللغة العربية، على اعتبار أن النسبة الكبيرة منهم من المتحصـــلين على شهادة الليسانس من التعليم العالي، وهم بذلك يفتقرون إلى التكوين الأكاديمي والبيداغوجي في المعاهـــد المتخصصة، وطبعا من دون التشكيك في قدراتهم العلمية.

-رؤية مدى موافقة وملاءمة الكتاب المدرسي لمستوى وقدرات المتعلمين، خاصة في ظل طغيان نسبة النصوص الموظفة ذات الطابع العلمي، والذي له تأثيره المباشر -هو كذلك- على تزكية الحصيلة المعرفية للتلميذ.

-التعرف على مدى استثمار واضعي البرامج والتربويين للحصيلة اللغوية المتمثلة في حسن توظيفهم –هذا إن وظفوا شيئا من ذلك- لما جادت به قريحة البحوث اللغوية اللسانية وبحوث اللسانيات التطبيقية في حقل تعليمية اللغات بصفة عامة، وتعليمية اللغة العربية بصفة خاصة.

-الكشف عن البعد اللغوي والمعرفي الوظيفي في الكتاب، انطلاقا من الكفاءات التي يراد بعثها وتنميتها على مبدأ التواصل بشقيه؛الشفوي والكتابي، أو على مبدأ المقاربة بشقيها: الكفايات والنصية.

-ضعف أغلبية تلاميذ السنة الثانية متوسط في اللغة العربية خاصة من الناحية الشفهية، وتركيزهم على الجانب الكتابي، وضعف استعمالهم لها في الميدان التطبيقي فكتاباتهم تتصف بكثرة الأخطاء ولغتهم مضطربة.

-حداثة وجدة كتاب اللغة العربية بسبب التغيير الذي طرأ عليه انطلاقا من الكفاءات المعتمدة فيه؛حيث اعتمد على مبدأ المقاربة بالكفاءات بدلا من مبدأ المقاربة بالأهداف.

- الرغبة الجامحة لمعاينة هذا المستوى الجديد، الذي قلما تطرقت إليه الدراسات بالبحث والتحليل.

وبما أن عنوان البحث سطر تحت دراسة، مفادها: "المحتوى اللغوي في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط:"دراسة تحليلية نقدية"، فإن طبيعة الدراسة تقتضي الاستعانة بالمنهج الوصفي التحليلي، ذلك لأن الدراسة اللغوية قوامها الدقة العلمية والموضوعية، مما يستدعي ضبط النتائج وفقا لهذا المنهج البعيد كل البعد عن الأحكام المعيارية والذوقية الجمالية، والنزعة الذاتية.كما انه هو الأنسب لدراسة هذا الكتاب ، من حيث رصد الظاهرة اللغوية. وقد تم الاعتماد على الجانب الإحصائي كوسيلة لدعم النتائج، وعليه قسم البحث إلى مدخل وفصلين رئيسين، تسبق الفصلين مقدمة وتليهما خاتمة تحتوي على النتائج العامة المتوصل إليها في البحث، وقد ضم المدخل المعنون:"تعليمية اللغة العربية وخصائصها" ثلاثة عناصر رئيسية وهي:

1-تعليمية اللغة العربية.

2-محاور العملية التعليمية.

3-خصائص العملية التعليمية.

بينما تناول الفصل الأول الموسوم : "الأسس المرجعية في اختيار المحتوى اللغوي للكتاب المدرسي" وهو عبارة عن فصل منهجي، تم تقسيمه- هو الآخر بالتوازي مع الفصل الأول- إلى سبعة عناصر هي:

- تعريف الكتاب المدرسي.
- وظائف الكتاب المدرسي.
- محتويات الكتاب المدرسي.
- اختيار المحتوى اللغوي ومعايير تنظيمه.
- أثر الأستاذ في عملية التحصيل اللغوي للمتعلم.
- طرق ومناهج التبليغ، والوسائط المساعدة في ذلك.
- المهارات اللغوية وطرق تدريسها.

أما الفصل الثاني -وهو فصل تطبيقي - فقد عنون: تحليل المحتوى اللغوي في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط، وقد قسم إلى سبعة عناصر هي:

- مفهوم تحليل النصوص.
- الهدف من تحليل النصوص.
- منهجية التحليل النصي في كتاب اللغة العربية.
- خطوات تحليل المحتوى، وذلك بالتطرق إلى المستويات الأربع: الصـــوتي والصـــرفي والتـــركيبي والدلالي.

- تحليل المحتوى في ضوء المقاربة النصية.
- تحليل المحتوى في ضوء المقاربة بالكفاءات.
- تحليل الاستبيان ونقد الجداول.

ولإنجاز هذا البحث تم الاعتماد على مجموعة من المصادر والمراجع العربية والأجنبية التي رأيتها مناسبة لخدمة ميدان الدراسة، أبرزها:

"اللغة العربية:مناهجها وطرائق تدريسها"للأستاذ: طه حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم عبـــاس، و"طـــرق تدريس اللغة العربية"للدكتور: على أحمد مدكور،"مهارات التفكير في مراحل التعليم العام" للدكتور: فهـــيم مصطفى،"تدريس اللغة العربية في ضوء الكفاءات الأدائية "للدكتور: محسن علي عطية، و"تحليل المحتوى للعلوم الإنسانية "للدكتور: رشدي أحمد طعيمة.

ومما لا شك فيه، فقد واجهتني صعوبات عدة منها ما هو متعلق بقلة المادة التي تخدم هذا الموضـــوع نظرا لغلوه؛ باعتباره موضوع يعتمد على المدونة والميدان معا.

وفي نهاية هذا العمل المتواضع، فالفضل فيه يعود أولا: **لله "عز وجل"** الذي وفقني في إنجازه، ويرجع الفضل بعده للدكتور الفاضل: **عبد الكريم بورنان** الذي دعمني هو الآخر في إنجاز هـــذا العمـــل وحســـن توجيهاته السديدة فشكرا لك -أستاذي المحترم -على صبرك.

ولا يفوتني في هذا المقام الترحم على روح الدكتور المحترم في أعـــين طلابـــه -دفعـــة اللســـانيات التطبيقية- فاتح باب البحث لديهم (بفضل الله تعالى أولا) الدكتور: **عبد الحميد دباش.**فرحمة الله عليـــك أستاذنا ودكتورنا الفاضل .

ومهما عددنا مناقبك فلن تفي كلمات الشكر والامتنان حقك.

أشكر كذلك الدكتور المحترم: **محمد أقيس** على حسن دعمه وحسن جواره ومؤازرته لنا مـــن بدايـــة مشوارنا الدراسي في جامعة باتنة إلى غاية مناقشة هذه الرسالة .وأشكر كل الأساتذة الذين أطـــروا دفعـــة اللسانيات التطبيقية دفعة 2009، وعلى رأسهم كل من الأستاذ الدكتور: **فرحات عيـــاش**، والـــدكتور: **عزالدين صحراوي** والدكتور: **السعيد هادف**، على حسن عطائهم طيلة السنة الدراسية السابق ذكرها.

وكذا الشكر موصول للسيد: **صالح شهاب**، مدير التربية لولاية جيجل على دعمه لمشروع البحـــث، والأساتذة المستجوبين ومدراء ومفتشي المؤسسات التربوية التي أجريت فيها الجولات الميدانية،كما لا يفوتني تقديم الشكر للجنة المناقشة مسبقا.

وإلى جميع الذين أحبهم و لم آت على ذكرهم أقول: أسماؤكم عالية وفي القلب غالية.لكم مني جميعا أسمى عبارات التقدير والاحترام مع كثير من الامتنان.

الفصل التمهيدي:

تعليمية اللغة العربية و خصائصها

Create PDF files without this message by purchasing novaPDF printer (http://www.novapdf.com)

المبحث الأول: تعليميـــة اللغـــة العربيـــة

من البحوث و الدراسات العربية التي كان لها مكان الصدارة تلك التي تهتم بمختلف البحوث الميدانية التي أخذت على عاتقها اللغة العربية جاهدة في ذلك تدقيقها؛ باعتبارها وعاء الحضارة وحافظة التراث الفكري و الأدبي و الاجتماعي للإنسان العربي في شتى عصوره الماضية.

و اللغة العربية لغة الله – عز وجل – في كتابه العزيز الذي جعله آخر رسالة سماوية للعالمين، على علو شأنها و كمال نضجها و تفوقها على غيرها من اللغات في التعبير عن المعاني بدقة لا ترقى إليها سواها، فهي لغة القرآن و لسان البيان، أعزها الله و نشرها في كل زمان و مكان، و يكفينا فخرا أن الله سبحانه و تعالى خصها بالبيان إذ قال-عز و جل- :﴿ **لِسَانُ الذِي يُلْحِدُونَ إِلَيْهِ أَعْجَمِيٌّ وَ هَذَا لِسَانٌ عَرَبِيٌّ مُبِينْ**﴾[1] (النحل 103)، و قال تعالى: ﴿**وَإِنَهُ لَتَنْزِيلُ رَبِ العَالَمِينَ ،نَزَّلَ بِهِ الرُّوحَ الأَمِينَ، عَلَى قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ الُمْنذِرِينَ بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينْ**﴾ (الشعراء192-195)[2].

و تأسيسا على ما تقدم و ما للعربية من دور في حفظ تراث الأمة و توحيد أبنائها، و إيمانا بأن المعرفة تراكميـــة نالت الحظوة عند الباحثين؛ فالـــكل يتناولهـــا بالـــبحث و التحليـــل انطـــلاقا من مجال عـــمله و تخصصه قصد تيسير تعليمها للنشء من خلال حصرها في وحدات تعليمية بعدما قاموا بعملية انتقاء دقيقة من الرصيد المعجمي اللغوي (مفردات و عبارات) تتلاءم و المستوى الفكري و العلمي للمتعلم، مسطرين في ذلك مناهج و برامج تربوية رأوا فيها عوامل الكمال و التمام لتبليغ المحتوى اللغوي المتوخى من الرصيد اللغوي المنتقى ، و تطعيمه بوسائل بيداغوجية تساعد على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

يرجع المفهوم الاصطلاحي للأصل اللغوي للتعليمية إلى الكلمة الأجنبية **ديداكتيك** Didactique المشتقة بدورها من الكلمة اليونانية Didactitos والتي تعني علما أو تعلما، وقد كانت تطلق على ضرب

---

[1]–سورة النحل/103.

[2]–سورة الشعراء، /192-193.

من الشعر يتناول بالشرح معارف علمية أو تقنية شبيها بالشعر التعليمي عندنا ، وارتبطت كلمة تعليمية عندنا أيضا في مجال التربية والبيداغوجيا* بالوسائل المساعدة على التعليم والتعلم.[1]

أما كلمة التعليمية في اللغة العربية فهي مصدر صناعي لكلمة تعليم المشتقة من علم؛ أي وضع علامة على الشيء لتدل عليه، وفي الفرنسية فإن كلمة ديداكتيك La Didactique فهي مشتقة من الكلمة اليونانية الأصل التي ذكرت سابقا (didactikos) وتعني درس أو علم (Enseigner) .[2]

أما المعنى الاصطلاحي للتعليمية فهو ((الدراسة العلمية لطرائق التدريس وتقنياته،ولأشكال تنظيم حالات التعلم التي يخضع لها التلميذ،بغية الوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة،سواء على المستوى العقلي أو الحسي ، كما يتضمن البحث في المسائل التي يطرحها تعليم مختلف المواد)).[3]

فالتعليمية عامة و تعليمية اللغات خاصة أضحت مركز استقطاب بلا منازع في الفكر اللساني المعاصر من حيث أنها الميدان المتوخى لتطبيق الحصيلة المعرفية للنظرية اللسانية، و ذلك باستثمار النتائج المحققة في مجال البحث اللساني النظري في ترقية طرائق تعليم اللغات للناطقين بها و لغير الناطقين بها.

و ما يثير الانتباه هو أن الوعي بأهمية البحث في منهجية تعليم اللغات، قد تطور بشكل ملحوظ في السنوات الأخيرة ؛إذ انصرفت الهمم لدى الدارسين على اختلاف توجهاتهم العلمية، و تباين المدارس اللسانية التي ينتمون إليها ، إلى تكثيف الجهود من أجل تطوير النظرة البيداغوجية الساعية إلى ترقية الأدوات الإجرائية في حقل التعليمية ، مما جعلها تكتسب المبررات العلمية، لتصبح فرعا من مباحث علم اللغة التطبيقي من جهة

---

*- يقصد بالبيداغوجيا مجموعة القواعد والنظريات التي تتخذ موضوعات التربية بفلسفتها وغاياتها ،في حين أن التعليمية هي التفكير في طرق التعليم مرتبطة بمحتويات معينة،انظر:وزارة التربية الوطنية،التعليمية العامة وعلم النفس،مديرية التكوين،الإرسال الأول،الجزائر،1999م،ص:3.

[1]– وزارة التربية الوطنية:تعليمية اللغة العربية للتعليم المتوسط،المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية،الجزائر،[د.ت]،ص:9.

[2] - Paul Fouliquié :Dictionnaire de la langue pédagogique ,puf ,Paris,1991,p:126-127.

[3]– بتصرف عن:بشير إبرير وآخرون،مفاهيم التعليمية بين التراث والدراسة اللسانية الحديثة،مخبر اللسانيات واللغة العربية،جامعة باجي مختار،عنابة،الجزائر،2009م،ص:84.

- انظر:محمد الدريج،التدريس الهادف،مساهمة في التأسيس العلمي لنموذج التدريس بالأهداف التربوية،ط2،قصر الكتاب،البليدة،الجزائر،2000م،ص:28.

وعلم النفس من جهة أخرى، فأصبحت لها الشرعية لا من حيث هي فن من الفنون -كما كان سائدا أو شائعا عبر حقب زمنية مختلفة - بل من حيث أنها علم قائم بذاته له مرجعيته المعرفية، و مفاهيمه و اصطلاحاته و إجراءاته التطبيقية .[1]

إن الالتفات إلى الظروف التي ظهر فيها مصطلح التعليمية في الفكر اللساني و التعليمي المعاصريكشف أن M.F .Makay هو الذي بعث من جديد المصطلح القديم للتعليمية للحديث عن المنوال التعليمي .

يقتضي الحديث عن التطبيقات اللسانية في ميدان تعليمية اللغات، بالضرورة الحديث عن المبادئ الأساسية للعلم، و الذي يمكن له أن يندرج ضمن علم اللغة التطبيقي في تعليم اللغات، و ليست التطبيقات اللسانية فحسبلأن التطبيقات اللسانية متعددة، فهي تدخل في مجال الاتصالات السلكية و اللاسلكية، و في حقل معالجة المعلومات و تحليلها و في مجال الترجمة الآلية ، و مجالات أمراض اللغة، و لذلك فإن المبادئ الأساسية لهذا العلم يمكن حصرها فيما يلي :

أ- المبدأ الأول: "يتبدى هذا المبدأ في الأولوية التي تعطى للجانب المنطوق من اللغة، و ذلك بالتركيز على الخطاب الشفوي ، و هذا بإقرار البحث اللساني نفسه، الذي يقوم في وصفه و تحليله للظاهرة اللغوية على مبدأ الفصل بين نظامين مختلفين، نظام اللغة المنطوقة و نظام اللغة المكتوبة[2]، و هذا ما يؤكده أيضا علماء النفس في مباحثهم المتعلقة بأمراض اللغة ، إذ يجمعون على أن نظام اللغة المنطوقة و نظام اللغة المكتوبة نظامان متباينان مبررا ذلك بأن الظاهرة اللغوية في حقيقتها أصوات منطوقة، قبل أن تكون حروفا مكتوبة، و لهذا السبب بالذات يجب الاهتمام أولا بالأداء المنطوق قبل اهتمامنا بالأداء المكتوب ؛إذ أن تعليمية اللغة تهدف إلى إكساب المتعلم مهارة التعبير الشفهي ،الذي يطغى على ما سواه في الممارسة الفعلية للحدث اللغوي."[3]

---

[1]– انظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية،حقل تعليمية اللغات، بدون طبعة،ديوان المطبوعات الجامعية،الجزائر،2000م،ص:130.

[2]– بتصرف عن : علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية – النظرية و التطبيق-، ط 1 ، دار المسيرة للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ص:77.

[3]–حلمي خليل:دراسات في اللسانيات التطبيقية،دار المعرفة الجامعية،الإسكندرية،2000م،ص:35.

و ما يجب ذكره هنا هو أن الكفاية اللغوية تتمظهر في مهارتين، إحداهما مهارة شفوية تقوم أساسا على الأداء المنطوق. و أخرى مهارة كتابية تقوم على العادات الكتابية للغة معينة، ثم إن فصل الخطاب المنطوق عن الخطاب المكتوب هو تسهيل لعملية الارتقاء لدى المتعلم (اكتساب اللغة)، و هو عامل نفسي أيضا لما يؤكده من دعم لمهارة الكلام أو الحديث باللغة.

ب- المبدأ الثاني : يتعلق بالدور الذي تقوم به اللغة ، بوصفها وسيلة اتصال يستخدمها أفراد المجتمع البشري لتحقيق عملية التواصل فيما بينهم ، فهي تحقق الرغبة في الاشتراك داخل الحياة الاجتماعية. من هنا فإن متعلم اللغة يسهل عليه اكتساب المهارات المختلفة ، باندماجه في الوسط اللغوي، و هذه ضرورة بيداغوجية لابد من توافرها لتحقيق النجاح المرجو من تعلم اللغة بعامة، و اللغة الأجنبية بخاصة، لأن درس اللغة الأجنبية لا يكون ناجحا إلا إذا سد الاحتياجات التي تتطلبها العملية التواصلية، أي داخل المجتمع اللغوي، و ذلك ما يبرر استخدام الطريقة الموازية في تعلم اللغة للأجانب مع المبتدئين الذين ينتمون إلى مجتمع لغوي متجانس.[1]

جـــ- المبدأ الثالث : يتعلق هذا المبدأ بشمولية الأداء الفعلي للكلام ؛ إذ إن جميع مظاهر الجسد لدى المتكلم تتدخل لتحقيق الممارسة الفعلية للحدث اللغوي ، و ذلك ما هو مؤكد لدى جميع الدارسين اللسانيين و علماء النفس المهتمين بالظاهرة اللغوية، الذين يقرون بأن استعمال اللغة يشمل مظاهر الفرد المتكلم المستمع. و من الناحية الفيزيولوجية فإن حاستي السمع و النطق مثلا معنيتان بالدرجة الأولى، و لذلك فإن أغلب الطرائق التعليمية هي الطرائق السمعية البصرية، و بعض الجوانب العضلية الحركية لها دخل في تحـــقيق التواصل اللغـــوي كاليد و التي لها علاقة مباشرة بمهارة الكتابة، و عضلات الوجه و الجسم التي تتدخل في أثناء الخطاب الشفوي لتعزيز الدلالة ، و من ثم فكل جوانب شخصية الفرد لها حضور دائم و بفعالية في دعم العملية التواصلية بين أفراد المجتمع اللغوي .[2]

---

[1]– انظر: أحمد حساني،دراسات في اللسانيات التطبيقية،حقل تعليمية اللغات،ص:132.

[2]– انظر:المرجع نفسه،ص:132.

د- المبدأ الرابع : يتمثل المبدأ في الطابع الاستقلالي لكل طابع لساني وفق خصائص تركيبية صوتية و دلالية تميزه عن الأنظمة اللسانية الأخرى، و لذلك فإن العملية التعليمية الناجحة للغة تقتضي إدماج المتعلم مباشرة في الوسط الاجتماعي للغة المراد تعلمها، مع الحرص الشديد على عدم اتخاذ اللغة الأم وسطا لتعلم اللغة الأجنبية و حتى و إن كانت اللغتان متقاربتين جدا، لأن ذلك سيؤدي إلى الإحباط و الفشل في امتلاك نظام القواعد للغة الثانية.[1]

و هذا ليس معناه عدم الإفادة من النتائج العلمية التي يمكن أن تحقق من خلال المقارنة بين اللغتين فذلك بالفعل ما سيراعيه الأستاذ في أثناء تحضيره للدرس، لأن العناصر اللسانية لا تأخذ قيمتها إلا بالمقارنة بين هذه العناصر في الأنظمة اللسانية المختلفة في كل المستويات الأساسية لتعلم اللغة، و انطلاقا من هذا فإن الدراسات في مجال تطوير المناهج التعليمية في فرنسا و أمريكا و انجلترا استطاعت أن تدلل العوائق التي تعترض سبيل تعلم اللغة الأجنبية، و هذه الدراسات كلها تؤكد أهمية الأخذ -بعين الاعتبار- اللغة الأساسية عند التلميذ مع الاحتياط من خطر التداخل بين اللغة الأم و اللغة الأجنبية، و سيكون الأمر سهلا إذا ما ضبطت نقاط الارتكاز ضبطا دقيقا و يقصد بنقاط الارتكاز كل ما هو متوازي في اللغتين المعنيتين. [2]

و على الرغم من مساهمة النظرية اللسانية في تطوير طرائق تعليم اللغات، فإن ما يمكن ملاحظته منذ البدء هو أن العلاقة بين علم اللغة و تعليم اللغات لم يصل بعد إلى الغاية المرجوة منها، يؤكد ذلك العزلة العلمية التي يعاني منها أستاذ اللغة ، و قلما نجده يهتم بالأبحاث اللسانية أو يسعى إلى توظيف نتائجها في تعليمه للغة ، إذ نلاحظ أن الغايات - حتى يومنا هذا- التي يسعى الباحث اللساني إلى تحقيقها بطابعها النفعي العامي تظل بعيدة عن اهتمامات أستاذ اللغة، و غالبا ما يصاب بخيبة الأمل عندما يجد الانجازات العلمية الكثيرة في مجال علم اللغة لا تسعفه بجوانب تطبيقية يستثمرها في قسمه.[3]

---

[1]– انظر:المرجع السابق،ص:133.

[2]– بتصرف: سمير عبد الوهاب،بحوث ودراسات في اللغة العربية،ج2،ط1،المكتبة العصرية للنشر،مصر، 2002م،ص:263-264.

[3]– انظر: أحمد حساني،دراسات في اللسانيات التطبيقية،حقل تعليمية اللغات،ص:134.

((و من جهة أخرى، فإن الباحثين اللسانيين لا يهتمون كثيرا بالمسائل البيداغوجية في تعليم اللغات التي يصفـــونها و يحللـــونها في أثناء عملهم النظري، الأمر الذي جعل معلمي اللغة ينفرون من هذه الأعمـــال و الأبحاث التي تغيب اهتماماتهم و تقصيها من البحث اللغوي، و كان **تشو مسكي** قد أكد هذا الإقصاء حين قال في ملتقى بالولايات المتحدة الأمريكية بأن علم اللغة لا يقدم شيئا لتعليمية اللغات))[1] ، لكن هذا الزعم سرعان ما زال بفضل دراسات و أبحاث لاحقة، أثبتت بأن العلاقة بين هذين الفرعين ليست جديدة ،بل هي قديمة قدم البحث اللغوي نفسه ، لكنها كانت مختزلة في محاولات هامشية، لم ترق حينها إلى مستوى الإجراء العلمي الدقيق،و مما هو معهود عندنا أن اللسانيين عكفوا على تصنيف اللغات إلى لغات أولى و لغات ثانية فاللغات الأولى هي التي تكتسب بدون تلقين، و المقصود من هذا هي اللغة الأم التي يلتقطها الطفل في بيئته المحيطة به دون حاجة إلى مدرس يلقنه أبجديات التمدرس و التعلم، و اللغة الثانية هي على النقيض مما سبق تماما أي هي التي تقتصر على التلقين.[2]

((و اللغة العربية في هذا المضمار ليست لغة أولى ، فالطفل العربي لا يخرج إلى محيطه ليلتقط لغة فصيحة متداولة في الأفواه ، بالكيفية نفسها التي يخرج بها الطفل الفرنسي إلى محيطه لتعلم الفرنسية، أو الانجليزي ليكتسب الانجليزية...))[3].

فاللغة العربية الفصيحة ليست لغة أولى في محدداتها النفسية و الإدراكية و الذاكرية[4]، لأن المتعلم العربي لا يتعلم العربية الفصحى بالمعنى نفسه الذي يتعلم به لغة أجنبية ثانية كالفرنسية و الانجليزية و الألمانية على اعتبار أن الملكة المكتسبة عند الطفل العربي في عاميته أو لغته الأم، تمثل جزءا مهما من الملـــكة التي يكتسبـــها في اللغة الفصيحة، و بالتالي فاللغة العربية الفصحى تأخذ موضعا وسطا بين الأولى و الثانية.

---

(1) – Denis Girard :Linguistique appliquée et didactique des Langues ,p :21.

(2)– بتصرف: حلمي خليل:دراسات في اللسانيات التطبيقية،بدون طبعة،دار المعرفة الجامعية،الاسكندرية،2005م،ص:120.

(3)- عبده الراجحي :علم اللغة التطبيقي و تعليم العربية،ط2 ،دار النهضة العربية، 2004م-1425هـ،بيروت ، ص86.

(4)– هدسون:علم اللغة الاجتماعي،ت:د/محمود عيان،ط2،عالم الكتب للنشر،القاهرة,1990م،ص:86.

وعليه لونظرنا إلى علم اللغة الاجتماعي نجد أن اللغة البشرية متنوعة الأنماط أو بالأحرى نجدها منتظمة في منظومات متنوعة، منها اللهجة الإقليمية و اللهجة الاجتماعية و اللهجات الخاصة، و منها المستوى الفصيح على درجات متعددة أيضا، فكل لغة تزخر بتنوع لغوي محدد، و لكل نمط خصائصه المميزة و هذه سنة من سنن الله في ألسنة الناس ، فالعربية لها نمطها الفصيح و لها تنوعاته الصوتية المختلفة أو ما يعرف باللهجات فالنمط الفصيح لغة طبيعية كأي لغة طبيعية أخرى، و إذا صدقنا مبدأ تشو مسكي عن ((المتكلم المستمع المثالي في مجتمع متجانس)) [1] نجد هذا المبدأ متواجدا في العربية الفصيحة ، نعطي مثالا بسيطا في يوم الجمعة و عند صلاة الظهر نجد الخطيب يخطب بالفصحى، و نجد عددا غير قليل من المصلين هم من الأميين الذين لا يعرفون أبجديات القراءة و آليات الكتابة، و مع ذلك عملية استقبال الخطبة لديهم تكون ناجحة ، و لا يحتاجون في ذلك إلى مترجم .فالمحددات النفسية إذن موجودة، و كذلك الإدراكية و الذاكرية و سبب عرضنا لهذا المثال هو ما يوحي إليه من بوادر و دعوى الازدواجية اللغوية التي نجد لها صدى في غير مكان و في لغات شتى. فالعربية المقصودة هنا هي العربية الفصيحة وما تحويه من تراث أدبي وفكري.

إن اللغة العربية يتعلمها أبناؤها من بداية المرحلة الابتدائية، و يستمر تعليمها إجباريا في كل المراحل و الأطوار التربوية الموالية للمرحلة الابتدائية، و لكن نوع التعليم و حجمه و الوقت المخصص له يختلف من بلد عربي إلى آخر، ففي الجزائر تحتل مادة اللغة العربية حيزا كبيرا في المقررات و البرامج الدراسية، على عكس بعض الدول التي تحض فيها بقدر أقل (المملكة العربية السعودية و دول مجلس التعاون

الخليجي، مثلا نجد مادة اللغة العربية متشعبة إلى فروع مستقلة في التعليم العام، فهناك مقرر مستقل للقراءة و أخر للنحو و ثالث للأدب و رابع للتعبير و هكذا...و في مصر و بلاد أخرى نجد اللغة العربية مقررا واحدا شاملا في المرحلة الأساسية التي تشمل التعليم الابتدائي و المتوسط، و يترتب على ذلك اختلاف في عدد

[1]- أنظر: المرجع السابق، ص 87.

ساعات المقرر و حجم المادة التي يتلقاها التلاميذ)[1].

وعليه يمكن أن نقول بأن عملية التحصيل اللغوي تختلف من بلد عربي إلى آخر.

المبحث الثاني: محـــاور العمليـــة التعليميـــة

التعليم هو جعل الآخر يتعلم، و يقع على العلم و الصنعة، و كذلك هو نقل المعلومات منسقة إلى المتعلم ، أو أنه عبارة عن معلومات تلقى، و معارف تكتسب، فهو نقل معارف أو خبـــرات أو مـــهـــارات و إيصالها إلى فرد أو أفراد بطريقة معينة، في حين أن التدريس هو إحاطة المتعلم بالمعارف و تمكينه من اكتشاف تلك المعارف، فهو لا يكتفي بالمعارف الـــتي تلقى و تكتسب، و إنما يتجاوزها إلى تنمية القـــدرات و التأثير في شخصية المتعلم، و الوصول بالمتعلم إلى التخيل و التصور الواضح و التفكير المنظم. و يعرف التدريس أيضا بأنه مجموعة النشاطات التي يؤديها المدرس في موقف تعليمي لمساعدة المتعلمين في الوصول إلى أهداف تربوية محددة .[2]

و للتفريق بين مفهومي التدريس و التعليم يمكن القول بأن التعليم يستخدم في ثلاثة مجالات هي: المعارف و المهارات و القيم، إذ نقـــول تعلمية النحو و تعلمية آداب المجالســـة، و علـــمية قيادة الســـيارات و نقول درست النحو و لا نقول درست آداب المجالسة، أو درست قيادة السيارات، و بالتالي فإن التعليم أكثر شمولا و عمومية من التدريس، إذ يستخـــدم في مواضع كثيرة في الحياة، فنقول تعلمت الكثـــير من الكتاب

---

[1]- عبده الراجحي :علم اللغة التطبيقي و تعليم العربية ،دار النهضة العربية،ط2، 2004م-1425هـ،بيروت ، ص89.

[2]– بتصرف: سعيد حسني العزة، صعوبات التعلم (المفهوم، التشخيص،الأسباب ،الأساليب التدريس،واستراتيجيات العلاج)،ط1،دار الثقافة للنشر والتوزيع،الأردن،2007م،ص: 12-13.

و تعلمت أشياء في قراءتي هذه القصة أو غيرها ،[1] أما التدريس فيشير إلى نوع خاص من طرائق التعليم بمعنى أنه تعليم مخطط له مقصود ، و هذا يعني أن التدريس يحدد فيه السلوك المرغوب فيه، و ظروف الموقف التعليمي التي تتحقق فيها الأهداف ، أما عملية التعليم فإنها يمكن أن تحدث بقصد أو بغير قصد، الأمر الأخر هو أن التعليم قد يحدث خارج المؤسسة التعليمية كالبيت و المجتمع ، و قد يحدث في داخلها أو في الاثنين معا أما التدريس فيتم في داخل المؤسسات التعليمية.[2]

و بالتالي فالتعليم هو العملية و الإجراءات التي تمارس بينما التعلم هو نتاج تلك العملية ، فالتعلم يعني ما يكتسبه الفرد بالخبرة و الممارسة كاكتساب الاتجاه و الميـــول و المدركات و المهارات الاجتـــماعية و الحركية و العقلية ، و التعليم هو تعديل في السلوك نتيجة ما يحدث أو يفعل و يلاحظ، و لا يكون التعليم إلا من خلال فعل فاعل يؤدي في نهاية المطاف إلى حدوث العملية التعليمية. [3]

إن العملية التعليمية عملية تكاملية ، تتفاعل فيها أطراف متعددة، و المطلوب أن تتفاعل هذه الأطراف مجتمعة بشكل ايجابي كي تتحقق أهداف التعليم ، لأن حصول أي خلل في أي طرف أو ركن من أركان هذه العملية سيؤدي إلى خلل في نتائج العملية التعليمية .

و أطراف أو محاور العملية التعليمية هي:

1- **المنهـــج** :يقصد به ((الوسيلة التواصلية والتبليغية في العملية التعليمية،لذلك فهي الإجراء العملي الذي يساعد على تحقيق الأهداف البيداغوجية لعملية التعلم)).[4]

2- **المعلم** :يقوم بتهيئة الموقف التعليمي عن طريق التكوين العلمي والبيداغوجي الأولي وعن طريق التحسين المستمر الذي لابد أن ينحصر في التكوين اللساني والنفسي والتربوي.[1].

---

[1]- محسن علي عطية : الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية،دار الشروق للنشر و التوزيع،ط1، 2006م،عمان ،الأردن ، ص55-56.

[2]– انظر: طه حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية،ص:200-201.

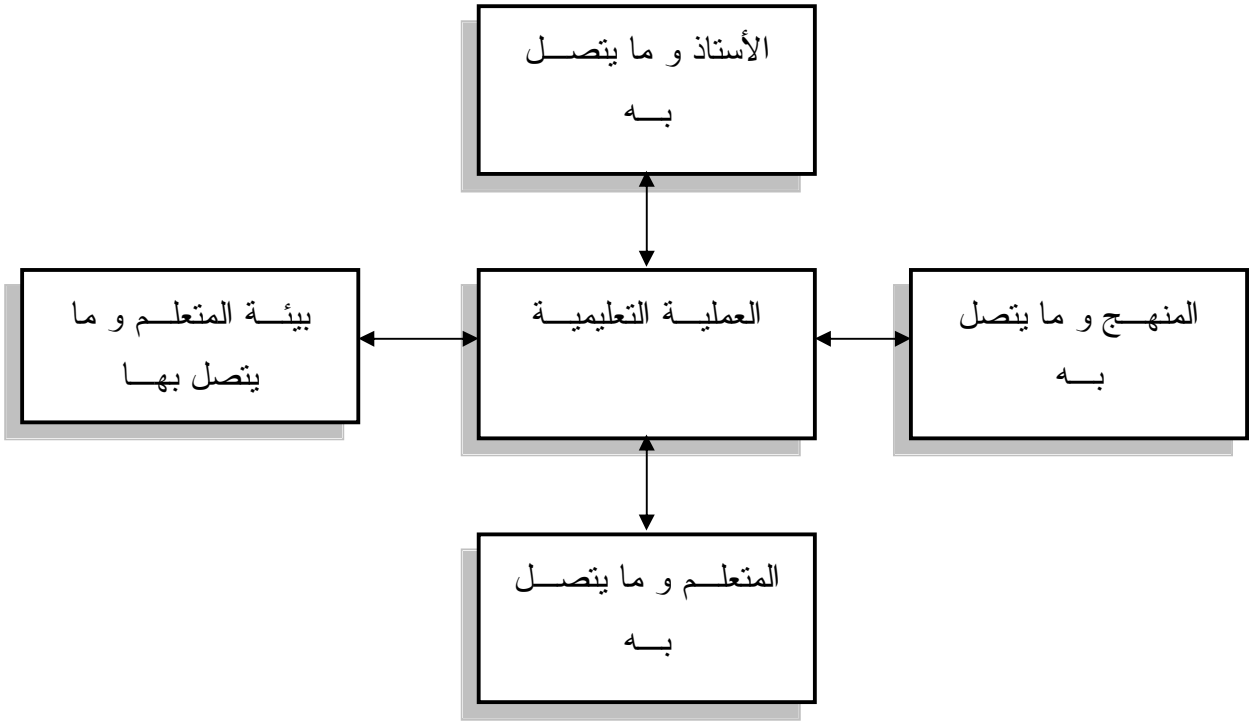
[3]– سعيد حسين العزة: صعوبات التعلم،ص:13.

[4]– أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية،حقل تعليمية اللغات،ص:142.

[1] - Denis Girard :Linguistique appliquée et didactique des langues,p:12.

3- المتعلـــم : هو محور العملية التعليمية،وهو أيضا مهيؤ للانتباه والاستيعاب مع حرص الأستاذ على دعمه المستمر لاهتماماته وتعزيزها بغرض ارتقائه الطبيعي الذي يقتضيه استعداده للتعلم.[2]

4- بيئة التعلـــم: و ما يتصل بهـــا من تسهيلات إدارية و تعليمية و اجتماعية، و الشكل التالي يوضح هذه المحاور [3]



و من خلال هذا الشكل، فأركان العملية التعليمية تتداخل و يؤثر أحدهما في الآخر و الحصيلة النهائية أن كل تأثير إيجابيا كان أم سلبيا يؤثر في العملية التعليمية .

أولا : المنهـــــج

---

[2]– انظر: أحمد حساني:دراسات في اللسانيات التطبيقية،حقل تعليمية اللغات،ص:142.

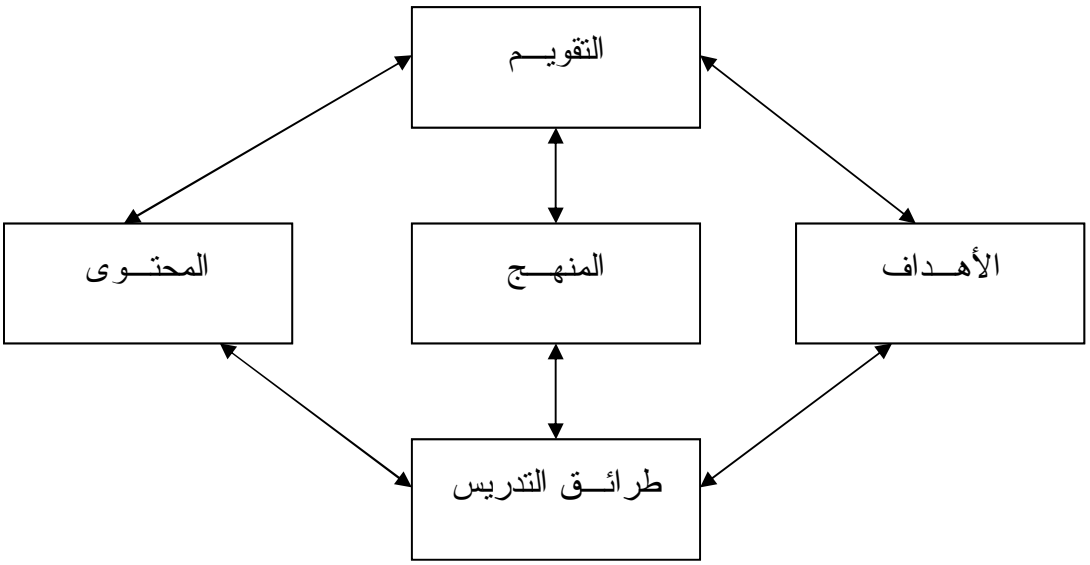
[3]- د/محسن علي عطية : تدريس اللغة العربية في ضوء الكفاءات الأدائية ،دار المناهج للنشر و التوزيع،ط1،2007م-1427هـــ،عمان -الأردن ص21.

وهو مجموع الخبرات التربوية والثقافية والاجتماعية والفنية التي تهيئها المدرسة للتلاميذ داخلها وخارجها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل في جميع النواحي الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية، وتعديل سلوكهم طبقا لأهدافها التربوية.[1]

فلا يمكن أن يكون هناك تعلم من دون محتوى ، و لا يمكن أن تكون هناك عملية لاختيار المحتوى من دون أهداف تعلم، و لا يمكـــن تنفيذ محتوى و تحقيق أهداف من دون طرائق تدريس تعتمد لتحقيق أهداف المنهج و لا يمكن معرفة مدى نجاح المنهج و مستوى تحقق أهدافه من دون تقويم.

و انطلاقا من هذه الحقائق فإن هذه العناصر تشكل في مجموعها عناصر المنهج ، و قد حددت بأربعة عناصر هي :

1- الأهداف 2- المحتوى 3- طرائق التدريس 4- التقويـــم [2]



[1]– سعدون محمود الساموك وهدى علي جواد الشمري:مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها،ط1،دار وائل للنشر، عمان، الأردن، 2005 ص:117.

[2]- د/محسن علي عطية : تدريس اللغة العربية في ضوء الكفاءات الأدائية ، ص22.

و للمنـــهج أســـس لابد من أخذها بعين الاعـــتبار عنـــد وضـــع منهج تعليمي فـــهي متـــعددة و متشـــعبة و لابد للمنهج أن يتأسس على :

1- فلسفة تربويـــة تثبت صحتها وسلامتـــها، فقد تعـــددت الفلسفات و النظـــريات التي تناولت المنهـــج و على واضع المنهج استحضار هذه الفلسفات و دراستها و الاستعانة بما هو مفيد لها.

2- الأهداف التربويـــة و استنادها إلى حاجات المجتمع و الأفراد و متطلبات الحياة، و التقدم العلمي الحاصل في العالم.[1]

3- الأسس النفسية للمتعلمين و طبيعة النفس الإنسانية، و حاجاتها و استعداداتها و دوافعها، و نظريات التعلم و ما توصلت إليه نتائج البحوث العلمية، و التجارب في ميدان التربية و التعليم.

4- الأسس الاجتماعية والاقتصادية و ما يتعلق بثقافة المجتمع و عاداته و تراثه، و تطويرها بما يحقق المستوى المرغوب فيه من التقدم و التخلص من أسر الماضي.

5- التقدم العلمي الحاصل في العالم؛ إذ لا يجوز تصميم منهج دراسي بمعزل عما حصل و يحصـــل في العـــالم المتقدم من قفزة نوعية في مجالات الحياة عامة و المجال العلمي خاصة[2].

وعليه ((فالتعرف على البرامج والمقررات الدراسية توفر المدرس على رصيد معرفي مهم يمكنه من تحويل المعارف ونقلها إلى التلميذ، وهي معارف متعددة تمت صياغتها في مواد مختلفة)).[3]

ثانيـــا: المعلم

يعد المعلم الكائن الوسيط بين المتعلم والمعرفة له معرفته وخبرته وتقديره،[4]وله دور كبير وحيويا في العمليـــة التربوية والتعليمية من خلال تخطيطه لتوجيه الطلاب ومساعدتهم على إعادة اكتشاف الحقائق العلمية المتعلقة

---

[1]– انظر: وزارة التربية الوطنية،منهاج اللغة العربية للسنة الثانية متوسط،ص:10.

[2]- محسن علي عطية : تدريس اللغة العربية في ضوء الكفاءات الأدائية ، ص24.

[3]– بتصرف عن:جميلة بية،دور التمدرس في نمو نظرية الذهن عند الطفل،[د،ط]،دار اليازوري للنشر والتوزيع،عمان،الأردن،2008م،ص :113-114

[4]– أنطوان صياح:تعلّمية اللغة العربية،ج 2،ط1،دار النهضة العربية،بيروت،لبنان،2008م،ص:20.

بالموضوع، وتدريبهم على الأسلوب العلمي في التفكير،وعلى أسلوب الحوار والمناقشة المنظمة وإكسابهم المهارات العملية المتعلقة بالتجربة [1].

فالمعلم ركن أساسي من أركان العملية التعليمية لابد أن يوضع في بؤرة اهتمام من يربد تطوير العملية التعليمية، و تمكينها من تلبية حاجات الأمة و المجتمع من إعداد للجيل.

و لكي يكون التدريس فعالا لابد للمعلم أن يتوفر على:

- التأهيل العلمي والبيداغوجي له.

- القدرة الذاتية له في اختيار الطرائق البيداغوجية والوسائل المساعدة حسن استثمارها من أجل إنجاح العملية التعليمية.[2]

- تطوير خبرته في مجال تقويم المهارات وإمكانية التحكم في آلية الخطاب التعليمي.

- معرفة إمكانيات المتعلمين و استعداداتهم.

- معرفة إمكانيات المؤسسة التعليمية التي يعمل فيها.

- معرفة أهداف التعليم للمادة التي يتولى تعليمها[3].

- الإحاطة باستراتيجيات التعليم و وضعها للاستفادة منها في تحقيق أهداف التعليم.

- الإحاطة بأساليب التعليم و طرائقه لوضعه موضع التطبيق في التعليم.

- التمكن من المادة التي يتولى تدريسها وكل ما يتصل بها من تطور وتجديد، ومصادرها وكيفية الاستفادة منها وطرائق البحث فيها و ما يحتاجه المتعلم منها مما يوفر له أرضية للتمكن من الكفايات المعرفية المطلوبة في التدريس.[4]

---

[1]– بتصرف:محمود داود سلمان الربيعي،طرائق وأساليب التدريس المعاصرة،ط1،عالم الكتب الحديث،الأردن،2006م،ص:32.

[2]– انظر: أحمد حساني:دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات،ص:41-41.

[3]- محسن علي عطية : تدريس اللغة العربية في ضوء الكفاءات الأدائية ، ص27.

[4]– انظر:وزارة التربية الوطنية،الوثيقة المرفقة لمنهاج السنة الثانية متوسط،ص:15.

- التمكن من تحديد أهداف المادة ومصادر اشتقاقها، و كيفية صياغتها، و أن تستجيب هذه الأهداف لمتطلبات التطور و مقتضيات المادة، و حاجات المتعلمين و الاستفادة من نتائج البحث العلمي .[1]

- وضع الخطط اللازمة لتحقيق الأهداف الخاصة المرغوب فيها لكل موضوع .

- تحديد طبيعة المتعلمين و خصائصهم، و مستوى نضجهم، و استعداداتهم التعليمية و انفعالاتهم وخلفياتهم السلوكية... و الفروق الفردية بينهم ،و هذا يتطلب التمكن من :[2]

أ- علم النفس التربوي.

ب- علم نفس النمو.

ج- علم نفس الشخصية.

د- نظريات التعلم و تطبيقاتها التربوية .

ه- عوامل التعلم و تأثيرها.

ثالثـــا : المتعلـــــم

الركن الثالث من أركان العملية التعليمية هو المتعلم و هو المستهدف بالعملية التعليمية، و المتعلم هو الكائن الإنساني الذي لا يعيش بمعزل عن المؤثرات البيئية و الاستعدادات الوراثية و الحاجات البيولوجية،و من يتعامل مع هذا الكائن لابد أن يتمكن من الإحاطة بالمتعلم و ماله صلة به: طبيعته التكوينية و مكونات شخصيته و استعداداته، و دوافعه و انفعالاته، و قدراته الفكرية و المهارية، ومستوى ذكائه و ما يؤثر فيه من عوامل بيئية في البيت و المجتمع و الأستاذ و الوسائل المستخدمة في التعامل معـــه. [3]

---

[1]– بتصرف عن:جميلة بية،دور التمدرس في نمو نظرية الذهن عند الطفل،ص:118.

[2]– انظر: حلمي خليل:دراسات في اللسانيات التطبيقية،ص:86.

[3]– انظر: أنطوان صياح،تعلّمية اللغة العربية،ص:20.

والواقع أن علم النفس قد أكد أن المتعلم يتوفر على كفاءات منذ سن مبكر، فهو عنصر نشيط وفعال يفكر ويحلل ويبرهن ويستنتج ويقيس ويقرأ.[1]

و لما كان المتعلم هو المستهدف يجب على من يريد تطوير العملية التعليمية أن يضع في بؤرة اهتمامه جميع العوامل المؤثرة في عملية التعلم من نضج و استعداد ،و خبرة و تنظيم الموقف التعليمي و غيرها،مع الإلمام بما توصلت إليه أحدث النظريات التربوية بشأن التعلم،و مراعاة المبادئ التي تم التثبت من فاعليتها في التعليم وعليه ينبغي مراعاة مايلي:

- معرفة قابلية المتعلم الذاتية في اكتساب المهارات اللغوية.
- تعزيز آلية المشاركة لدى المتعلمين.
- تذليل الصعوبات التي تعوق سبيل المتعلم باستعمال الوسائل السمعية البصرية.[2]

رابعـــا : بيئـــة التعلـــــم

على الرغم من أن البعض لا يعد البيئة عنصرا من عناصر العملية التعليمية، فإن هناك مـــن يـــرى أن الركن الرابع من أركان العملية التعليمية [3] هـــو بيئة التعلم و ما يتصل بها من تسهيلات إدارية، و تنظيم بيئة الدراسة و الغرفة و الإنارة و التهوية و مستوى النظافة، و توافر وسائل معينة و الملحقات المطلوبة كالحـــدائق و غيرها، و العلاقة بين الأستاذ و الطلبة و بين الطلبة و إدارة المؤسسة، و بين الأستاذ و المجتمع و بـــين إدارة المدرسة و أولياء أمور الطلبة ،و بين المشرف و الأستاذ و المتعلم و طبيعة النظام، و أسس تطبيقـــه و نظـــرة المجتمع للتعلم و التعليم و مستوى تقديره للمتعلمين و المردود المادي و المعنوي للتعلم ، و غير ذلك مما يشكل القاعدة النفيسة التي يكون لها تأثير واسع في نتاج عملية التعلم. [4]

---

[1]– بتصرف عن:جميلة بية،دور التمدرس في نمو نظرية الذهن عند الطفل،ص:114.

[2]– بتصرف عن: أحمد حساني،دروس في اللسانيات التطبيقية،حقل تعليمية اللغات،ص:42.

[3]- انظر:محسن علي عطية،تدريس اللغة العربية في ضوء الكفاءات الأدائية،ص:33.

[4]– انظر:المرجع نفسه،ص:33.

فعلى من يسعى إلى تطوير العملية التعليمية أخذ جميع هذه الأمور بعين الاعتبار، و عدم تجاهـــل أي منها ذلك أن لكل منها أثرا نفسيا في سلوك المتعلم و مستوى اندفاعه نحو التعلم و تفاعله مع محتوى التعلم.

هذا باختصار عرض موجز لأهم أركان و محاور العملية التعليمية المتمثلة في: المنهج، الأستاذ ، المتعلم و بيئـــة التعلم.

المبحث الثـــالث: خصـــائص العمليـــة التعليميـــة

إدراكا لمكـــانة اللغة و أهميتها ، اتجه رواد العملية التعليمـــية إلى تشخيص حال درس اللـــغة العربية و مدرسها و متعلميها، فكانت هنالك دراسات متعددة أخدت مناحي متعددة و لكنها أجمعت إلى أن هنالك تدنيا في مستوى متعلمي العربية و كذلك مدرسيها (و هذا ما سيتم الكشف عنه في الجانب التطبيقي للمذكرة من خلال عملية تحليل الجداول و نقد الاستبيان)، بحيث يمكن إجمال هذه الأسباب في :

- وجود ضعف واضح لدى متعلمي اللغة العربية من خلال المهارات الأربعة (القراءة ،الكتابة، الكلام الاستماع) .[1]

- هناك تجلي واضح عن تدني حالة المتعلمين للغة العربية، و ذلك راجع إلى تدني مستوى المناهج و المدرســـين و طرائق التدريس.

- استعمال مدرسي اللغة العربية للغة العامية أو اللهجة أثناء عملية التدريس.

- بعض المعنيين باللغة العربية وطرائق تدريسها أوضحوا أن مدرسي اللغة العربية لا يحسنون الإبانة عما في نفوسهم، بل هم يتذمرون من اللغة العربية مما أدى إلى انتقال روح الكراهية إلى اللغة العربية نفسها[2].

-اعتماد مدرسي اللغة العربية على الكتاب المدرسي بدرجة كبيرة، و لكن هذا لا يخلوا من وجود بعض المدرسين الذين يعتمدون أثناء التدريس على دفاتر الخطة الخاصة بهم أو بزملائهم للسنوات السابقة. [3]

---

[1]– بتصرف عن:زكريا اسماعيل:طرق تدريس اللغة العربية،ط1،دار المعرفة الجامعية،قناة السويس،مصر،2005م،ص:59.

[2]- محسن علي عطية : تدريس اللغة العربية في ضوء الكفاءات الأدائية، ص39-40.

[3]– انظر: المرجع نفسه،ص:40.

- و هناك بعض المدرسين لا يولون اهتماما بالغا لمادة التـــعبير، دون مراعاة جانب التصحيح المخصـــص له و كثيرا ما يعوضون هذه المادة بمادة أخرى نظرا منهم إلى قلة شأنها.

- عدم مراقبة أو متابعة الأخطاء اللغوية الناجمة عن حديث الطلبة وكذلك من خلال مهارة الكتابة (الحديث: عندنا في جيجل ق=ك) دون وضع خطط لتصحيح معظم الأخطاء التي يقعون فيها.

تأسيسا على ما تقدم من أهمية اللغة العربية و مكانتها و دور المدرسين في تدريسها، و الحال الذي وصل إليه متعلمو اللغة العربية و مدرسوها و ما يطرأ عليها من جديد و تغيرات في علوم و مجالات شتى[1] فإن هذا التغير يمس أيضا الحاجة إلى تطوير أداء مدرسي اللغة العربية و رفعه إلى المستوى الذي يستجيب إلى متطلبات العصر، و معالجة حالة القصور الواضح في أداء المدرسين و التدني في مستوى تعليم اللغة العربية.

وانطلاقا مما سبق و بالرجوع إلى عنوان مطلبنا و الذي يتمحور حول خصائص العملية التعليمية (الأستاذ و المتعلم و طرق تدريس المادة المتعلمة). ارتأينا إبراز مختلف الرؤى الفلسفية المحددة لأبرز الخصائص العامة للعملية التعليمية :

1-الفلسفة المثاليـــة[*] (Idéalisme): ترى الفلسفة المثالية بأن العملية التعليمية لابد أن تستوفي الخصائص التالية:

- معلم قدوة يقتدي به المتعلمون ولابد من توفره على الأخلاق الحميدة.[2]

- المعلم وسيط بين عالمين، عالم النمو الكامل وعالم الطفل.

دراية علمية كافية و تحصيل فكري يؤهله إلى تمثيل عملية تشرح قوانين القوى العظمى.

---

[1]- محسن علي عطية : تدريس اللغة العربية في ضوء الكفاءات الأدائية ، ص42.

[*]-المثالية كلمة أصلها اللغوي يرجع إلى كلمة(Idéal)أي مثل أعلى،و في أصلها اللغوي و العربي ترجع إلى كلمة "مثل" و معناها الغوي يتضمن الخير و الفضيلة و السمو نحو المثل العلي.أما اصطلاحا فهي مذهب فلسفي يرى بأن حقيقة الكون و صوره عقلية،و أن العقل مصدر المعرفة، أنظر : محسن علي عطية ، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفاءات الأدائية ، ص:43.

[2]– انظر:سعدون محمود الساموك وهدى علي جواد الشمري،مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها،ص:43.

1- عالم بالجانب النفسي السيكولوجي للمتعلم.[1]

2- لديه القدرة على توصيل المعارف اللازمة للتلاميذ.

أما المتعلم فهو كائن روحي يمكنه التعبير عن خلجاته اتجاه الطبيعة الموجود فيها، كما أنه يجب أن يتحلى بمجموعة من الصفات منها :

1- أن يكون ذا أخلاق، مطيعا، متعاونا و جديرا بالاحترام.[2]

2- العلاقة بيم المتعلم و الأستاذ يجب أن يطغى عليها الطابع الرسمي.

3- من واجبات المثالية على المتعلم احترام و حب الوطن و المجتمع .

أما المادة الدراسية في الفلسفة المثالية فهي تطور الشعور السامي بالذات عند المتعلمين.[3]

2- الفلسفة الواقعيـــة (Réalisme)[*]:

أ- ترى الواقعية أن زمام البدء في عملية التربية بيد الأستاذ بوصفه ناقلا للتراث الثقافي.[4]

ب- ترى أن تقرير المادة المراد تدريسها و تحديد محتواها من مسؤولية المدرس و ليس الطالب.

ج- الأستاذ الواقعي يجب أن يعترف بكل متطلبات المتعلم الواقعي، و كل مظاهر التدريس يجب أن تسودها الواقعية.

---

[1]– بتصرف عن:محسن علي عطية،تدريس اللغة العربية في ضوء الكفاءات الأدائية،ص:42.

[2]– انظر:المرجع السابق،ص:43.

[3]– بتصرف عن:سعدون محمود الساموك وهدى علي جواد الشمري،مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها،ص:43.

[*]- ظهرت كرد فعل على الفلسفة المثالية ،شددت على الذات العارفة أو المدركة ، و جاءت الواقعية لتوازن بين الأشياء المعروفة و الذات العارفة،مؤكدة في ذلك على وجود الطبيعة و الأشياء، أنظر : محسن علي عطية تدريس اللغة العربية في ضوء الكفاءات الأدائية، ص42.

[4]– انظر: محسن علي عطية،تدريس اللغة العربية في ضوء الكفاءات الأدائية،ص:45.

د- أن يضع الأستاذ المعرفة أمام المتعلم بطريقة واضحة، و عرض مادته بطريقة موضوعية بعيدا عن كل ذات شخصية ، و أن ينظر إليها أنها عالمية واحدة،و هذا يعني أنها لا تريد من الأستاذ بث أرائه الشخصية بين ثنايا المادة التي يقدمها. [1]

أ- السماح للطالب بالوقوف على البناء الفيزيائي و الثقافي الذي يعيش فيه إذ يعتبر المحور الرئيسي.

ب- أن يكون الطالب متسامحا ،مع التوافق الجسمي و العقلي مع البيئة المادية و الثقافية(المثالية تشدد على الجانب العقلي.

إن المادة الدراسية هي المحور المركزي في التربية.

- التربية عملية تدريب الإنسان على العيش بمعايير خلقية مطلقة.[2]

3- الفلسفة الطبيعيـــة (Naturalisme)[*]:

الفلسفة الطبيعية ترى بأن التربية والتعليم هما الحياة الحاضرة وأنهما يتمان في ضوء الطبيعة، وتهدف إلى تحرير طاقات المتعلمين من القيود المفروضة على أنشطتهم وتنمية التلقائية لديهم، والاعتماد على النشاط الذاتي لتحصيل المعرفة.[3]

تشدد هذه الفلسفة على التدرج من المحسوس إلى المجرد في وضع المنهج، والاهتمام بتشجيع المتعلمين على التعبير عن أفكارهم بحرية، ويعطيهم الفرص الكافية للملاحظة والبحث والاستدلال العلمي، وأن يحتوي

---

[1]– انظر:سعدون محمود الساموك وهدى علي جواد الشمري،مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها،ص:44.

[2]– انظر:المرجع نفسه،ص:44.

[*]- الفلسفة الطبيعية نظام يرى أن الطبيعة وحدها هي الحقيقة في هذا الكون،و الحياة الإنسانية جزء من الطبيـــعة ،و هي لا تؤمن بم هو روحاني و لا تؤمن بتفوق كل ما هو روحاني على العقل،و الطبيعة و الإنسان و الخبرة و الفلسفة ،و يعد جون جاك روسو من أبرز من وضع أصول النظرية، أنظر : محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفاءات الأدائية، ص 43.

[3]– عبد الرحمن الهاشمي و محسن علي عطية:تحليل محتوى مناهج اللغة العربية،ط1،دار صفاء للطباعة والنشر،عمان،الأردن،2009م،ص:50.

على ما يضمن تحقيق الأهداف التربوية التي تلائم مراحل النمو وإعداد المنهج بطريقة تجعل المتعلم يتنافس مع ذاته،مع ضمان حرية ممارسة النشاطات في ظل هذه الفلسفة.[1]

4- الفلسفة الإسلاميـــة: إن مصدري الفلسفة الإسلامية هما القرآن الكريم والسنة النبوية اللذان يحملان في طياهما المعارف والعلوم والآداب جميعا.[2]

وعليه ينبغي على الأستاذ في ظل الفلسفة الإسلامية أن يتحلى بالصفات الآتية:[3]

أ- أن يكون عاقلا متدينا.

ب- ذا خبرة في رياضة الأخلاق.

ج- لبيبا نزيها نظيفا ذا مروءة.

د- ذا معرفة بآداب المجالسة و المحادثة و المعاشرة...

أما بالنسبة للمتعلم فيكون دوره ؛التقليل إن أمكن من الانشغال بالدنيا،وألا يتكبر على المعلم وتقديم مهارة النفس على رذائل الأخلاق ومذموم الصفات،أما بالنسبة للمنهج الإسلامي فإنه يضم مناحي الإنسان جميعا وأن يتناول الحياة الدنيا والآخرة على قدم المساواة ولا تهتم بواحدة منها على حساب الأخرى.[4]

5- الفلسفة البراجماتيـــة (Pragmatique) : تعد من الفلسفات التي سادت عالمنا العربي و الإسلامي حيث ترى أن الأستاذ يجب أن يتبنى الاتجاه الذي يهتم بحل المشكلات في البيئات البيولوجية و الاجتماعية ،و كذلك اهتمام الأستاذ بالحرية مقابل النظام ،و الأهداف العاجلة مقابل الأهداف البعيدة المدى.[5]

---

[1]– انظر:المرجع نفسه،ص:51.

[2]– سعدون محمود الساموك وهدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها،ص:56.

[3]– انظر: محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية،ص:31.

[4]– سعدون محمود الساموك وهدى علي جواد الشمري: مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها،ص:56-57.

[5]– انظر: محسن علي عطية،تدريس اللغة العربية في ضوء الكفاءات الأدائية،ص:36.

لقد اهتمت البراجماتية بالطالب عقليا وجسميا وخلقيا واجتماعيا وتوفير كل الفرص الممكنة التي تشبع حاجاته، وتمكنه من التعبير عن ذاته وتشدد على حرية المتعلم في اتخاذ القرارات بشأن ما يتعلمه.[1]

أما دور المعلم فيها فيتمثل بالنصح والاستشارة،وتنظيم ظروف الخبرة التعليمية والإمكانات التي تساعد على تعلم الفرد.[2]

و من مبـــادئ البرجماتية فإن المتعلم لا يتعلم عن طريق القراءة في الكتب [3]بل بواسطة عمل الأشياء و ممارستها.

6 –الفلسفة الوجودية[*]:

إن وظيفة المعلم الوجودي تتحدد في تقديم المساعدة الشخصية للطالب وسعيه إلى تحقيق ذاته،وتشجيعه على التحصيل العلمي.[4]

أما الطالب من وجهة نظر الوجوديين فتـــرى ضرورة توفير الحرية الحقيقية للطالب.

كما لا يجب وضع الطلاب بأعداد كبيرة في الفصول الدراسية لأن ذلك يسبب في إضعافهم، والقضاء على مواهبهم الفردية.[5]

و أما ما يتعلق بطريقة التدريس من وجهة نظر الوجودية، فالوجوديون:

أ- يرفضون طرائق التدريس القائمة على التلقين و الحفظ.

ب- إعطاء الفرد حرية مطلقة في اكتشاف حقول المعرفة.

---

[1]– عبد الرحمن الهاشمي ومحسن علي عطية:تحليل محتوى مناهج اللغة العربية،ص:51.

[2]– انظر:المرجع نفسه،ص:51.

[3]- محسن علي عطية :الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص42.

[*]-ظهرت الفلسفة الوجودية كرد فعل على التيارات العقلية التي سادت الفلسفة في عصور ما،و هي التي جعلت الماهية سابقة الوجود، والوجود عندها هو النفس العاقلة ،و هذا ما عبر عنه ديكارت :"أنا أفكر إذن أنا موجود"، أنظر: محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفاءات الأدائية ، ص 43.

[4]– بتصرف عن:سعدون محمود الساموك وهدى علي جواد الشمري،مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها،ص:47.

[5]– انظر: محسن علي عطية،الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية،ص:42.

ج- يرفضون طريقة حل المشكلات في التعليم.

د- يؤكدون على أهمية اللعب المولد للابتكار.

ه- الإيمان بتعليم الطلاب أفرادا و ليس جماعات.[1]

7- الفلسفة التقدميـــة أو المدرسة التقدميـــة[*]:

ترى الفلسفة التقدمية بأن الطفل " جهاز حي متجاوب سلسا بوصفه وحدة متكاملة "[2]، فأهم و أبرز المبادئ و الخصائص حسب هذه الفلسفة:

1- الحرص على النمو الطبيعي للطفل و ذلك بإعطائه كامل الحرية.

2- الدافع الوحيد نحو العمل هو الميل.

3- المدرس لا يعتبر أستاذا لإعطاء المعلومات بقدر ما هو موجه.

4- الدراسة العلمية الموضوعية لتطور الطفل.

5- لا تقلل من شأن البيت والمدرسة في احتياجات الطفل.

8- الفلسفة التواتريـــة[**]:

و من أبرز مبادئها و خصائصها التعليمية نجد : [3]

1- التشديد على التربية باعتماد العقل (على اعتبار أنه الصفة الأساسية للإنسان).

2- يجب أن تتجاوب التربية مع الحقيقة، على اعتبار أنها عالمية.

---

[1]– انظر:المرجع السابق،ص:43.

[*]-يطلق عليها المدرسة التقدمية في التربية،ظهرت في الولايات المتحدة الأمريكية ،ثائرة في ذلك على الفلسفات القديمة ،يعتمد على تطبيق البرجماتية في التربية و ذلك في بعض جوانبها ،ظهرت عام 1870م، و يعد جون ديوي أول من جمع بين البرجماتية و التقدمية، أنظر محسن علي عطية ، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفاءات الأدائية، ص:44.

[2]- محسن علي عطية :الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية،دار الشروق للنشر و التوزيع،ط1، 2006م، عمان -الأردن ، ص45.

[**]- ظهرت في العصر الحديث،جاء ظهورها كرد فعل على التقدمية ،و تستند التواترية إلى الفلسفة الواقعية التقليدية ،بحيث ترى أن مبادئ التربية متواترة فيم بينها و لا تتغير، أنظر: محسن علي عطية ، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفاءات الأدائية، ص:44.

[3]– انظر: المرجع نفسه، ص:46.

انظر:سعدون محمود الساموك وهدى علي جواد الشمري،ص:49.

3- التربية ليست مرادفة للحياة بقدر ما هي إعداد لها.

4- الحرص على تعلم الطفل لعدد من الموضوعات الأساسية التي تمكنه من معرفة الصفات الدائمة للعالم من الناحيتين الروحية و المادية ،و أفضل مراجع لها هي ما يسميه التربويين الكتب العظمى.

9- الفلسفة الجوهريـــة(*):[1]

هذه الأخيرة تشدد على مقرري المنهج التربوي التفريق بين ما هو جوهري و ما هو ليس جوهري و التشديد على عادة مكانة الأستاذ و سلطته في الصف، و تجعل المادة الدراسية في مركز العملية التربوية التي تعتبرها جملة الحقائق التي تحتفظ بها الكتـــب العظمى، أما فيما يخص أبرز الحقائق التربوية للفلسفة الجوهرية فنجد :

أ-التربية في نظرها هي المثابرة و العمل الشاق.

ب- لب التربية في هذه الفلسفة هو هضم المواد الدراسية المقررة.

ج-يجب الحفاظ على الطرق العقلية للتنظيم العقلي من قبل المدرسة. فهذه الأخيرة تريد من الطالب أن يكون مثابرا مجدا متحملا كل مشقة في عملية التعلم، كما أنها تجعل الأستاذ و المادة الدراسية محور العملية التربوية و تدعو إلى استخدام طرائق التدريس التي تحقق الهضم السريع للمعلومات و المعارف.

10- الفلسفة التجديديـــة أو المدرسة التجديديـــة(**):

من أهم و أبرز مبادئها التربوية التعليمية :[2]

1-تقديم برنامج دقيق للإصلاح الاجتماعي من أهداف التربية.

(*)-ظهرت في العصر الحديث ،جاءت كرد فعل اتجاه الفلسفة التقدمية ،شأنها في ذلك شأن الفلسفة التواترية ،و لكنها أكثر اعتدالا ،رأت اعتماد الطالب في تعلمه للجوهريات و الأساسيات(تتفق مع ديوي في بعض أرائه).

(1)– انظر:محسن علي عطية،الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية،ص:50.

(**)- ظهرت في العصر الحديث ،و هي امتداد للتقدمية.

(2)– انظر:عبد الرحمن الهاشمي ومحسن علي عطية،تحليل محتوى مناهج اللغة العربية،ص:52-53.

- انظر:محسن علي عطية،الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية،ص:47.

2- الديمقراطية في الحياة الاجتماعية و بالتالي في المقررات الدراسية.

3- إعادة صياغة التربية و أهدافها تبعا لنتائج السلوكية.

4- يجب على الأستاذ تبني مهمة الإصلاح الاجتماعي...

وما يمكن الخلوص إليه هو أن الفلسفات التربوية تناولت إحدى إشكاليات التعليم والتعلم من منظور التعليمية؛ذلك أن العلاقة البيداغوجية لا يمكن حصرها في إبلاغ المعلومات من مرسل إلى مستقبلين،فعملية الاكتساب لا تتم إلا من خلال ماتسمح به بنيتهم المعرفية أو تصوراتهم للمعرفة وفرضيات تعلم المتعلمين.[1]

وفي ضوء ما تقدم تهتم التعليمية بالأوضاع الثلاثة للمثلث (المعلم،المتعلم والمعرفة) أي خصائصها تتجلى في دراسة العلاقات التي تربط بين الأقطاب الثلاثة ؛فبين المتعلم والمعرفة تتجلى خاصية النظر إلى المتعلمين بوصفهم فاعلين يشاركون في بناء رؤاهم المعرفية، في حين نرى أن العلاقة بين المعلم والمعرفة تتأتى من خلال إدماج المعلم لهذه المعرفة وتقديمها بطريقته الخاصة متخذا إياها نقطة انطلاق صانعا بها إطارا جديدا، بينما العلاقة بين المعلم والمتعلم فهي تعد مجالا يدخل ضمن العلاقات البيداغوجية، وتشكل ما يسمى بالعقد التعليمي (contrat didactique) الذي يبرم في الغالب بين المعلم والمتعلم، و به تبسط معايير الوضعيات التعلمية، كما يرتبط بالأهداف والعادات والآليات المدرسية.[2]

---

[1]– وزارة التربية الوطنية: التعليمية العامة وعلم النفس ،ص:4.

[2]– المرجع نفسه، ص:7-8.

الفصل الأول:

الأسس المرجعية في اختيار المحتوى اللغوي للكتاب المدرسي و معايير تنظيمه

Create PDF files without this message by purchasing novaPDF printer (http://www.novapdf.com)

المبحث الأول: تعريف الكتاب المدرسي

يعد الاتصال التربوي العملية الأساسية لإتمام العلاقات الاجتماعية بين بني البشر، وهو حصول الأفراد والجماعات على مختلف المعارف والأفكار والمعلومات، وفي الوقت ذاته إيصال أدائه وتجاربه وخبراته إلى الآخرين، مما ينتج عنه عملية تفاعلية اجتماعية ثنائية الطرف في كل الحالات.

والهدف من الاتصال إذن هو إشراك المعلومات والأفكار مع الآخرين من أبناء جلدته ونقلها إلى الطرف الخارجي ، ولحدوث الاتصال لابد من توافر العناصر الرئيسية المؤدية لوقوعه وأولها ما يصطلح عليه بالمرسل الذي يتبنى هدف التأثير في الآخرين من خلال رسالته التي يريد نقلها لهم، أما ثاني العناصر فهو **الرسالة** وهي مجموعة الأفكار والمفاهيم التي يرجو المرسل نقلها إلى الآخرين والأحاسيس والمشاعر التي يرغب في مشاركتهم فيها، والقيم والاتجاهات التي يود تنميتها عندهم[1] .

أما فيما يخص ثالث العناصر والمقصود به **وسيلة** فالمراد بها أمران:

الأول: هو ما يتعلق بالمنهج المتبني لنقل الرسالة، إلى الآخرين، وقد يتجلى المنهج في شكل لغة رسوم موسيقى...

أما الثاني من الوسيلة فالمقصود بها أصناف الاتصال التي يتم من خلالها نقل الرسالة، كأن يكون ذلك متجليا في عنصر التلفزيون و الإذاعة وغيرهما.

أما آخرها فهو **المستقبل** و الذي يقوم باستقبال أو تلقي الرسالة.[2]

وانطلاقا مما سبق ألاحظ بأن الكتاب المدرسي عبارة عن وسيلة من وسائل الاتصال،كما نلمح أن مؤلف الكتاب المدرسي هو المرسل وفحوى الكتاب عبارة عن رسالة، أما المتعلم فهو الذي يتصفح فحوى الكتاب ويسمى المستقبل.

---

[1] - انظر:رشدي أحمد طعيمة ،تحليل المحتوي للعلوم الإنسانية (مفهومه، أسسه، استخداماته)، دار الفكر العربي ، القاهرة، ص: 18.

[2] - انظر :المرجع نفسه،ص:19.

"ومن المتعارف عليه أن الكتاب المدرسي يشمل كلا أو جزءا معينا من منهج ما، ويعرف أيضا بأنه مجموع الكتب الموجهة لخدمة مقررات دراسة معينة، حيث تشمل الحقائق الأساسية التي استمدت في مجالاتها لتكوين ما يسمى برصيد المعرفة فيها، والهدف من هذه الكتب تعليمي في المقام الأول، بالإضافة إلى تفاوت مستويات المعالجة فيها بما يتناسب ومستويات المتمدرسين، و تتسم أيضا بالانتقاء؛ حيث يركز كل كتاب على وحدات موضوعية معينة، يغطيها منهج دراسي بعينه"[1].

والكتاب المدرسي أيضا مؤلف وفقا لمنهج دراسي قررته وزارة التربية و التعليم، وهو قسمان:

-الكتاب الرسمي المقرر من قبل السلطات المعنية.

-الكتاب غير الرسمي أو المساعد الخارجي الذي يضعه أفراد، وينبثق مضمونه من الكتاب الرسمي ومن هنا تأتي أهمية الكتاب المدرسي؛ فالذي لاشك فيه بأنه المرجع الأساسي للمعارف العلمية للمتعلم، والمادة التعليمية للمعلم، وكونه ركنا أساسا في العملية التعليمية، فالمقرر الرسمي الذي تعتمده الدولة في نظامها التعليمي، يكمن في المادة العلمية المقدمة في الكتاب المدرسي الذي يمثل التوجيه الصحيح للأهداف التربوية العلمية والتعليمية ولسياسة التعليم في الدولة، كما أنه وسيلة لنقل الخبرات التربوية للمتعلم.[2]

و كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط يعد معلما تعليميا، ويضم بين دفتيه المحددات العلمية والمعرفية الملزمة لكل من الأستاذ والتلميذ في إطار منهجي دراسي بالكيفية المقبولة، ويساعد الأستاذ على أن يكيف ذلك المنهج للزمن المحدد له، وأن يخطط لموقعه التدريسي سلفا بما يساعده على اجتياز صعوباته والتعامل مع التلاميذ بنجاح، طبقا لظروفه وظروفهم وإمكاناته وإمكاناتهم.

---

(1) –luis porcher :dictionnaire de didactique du français ;jean pierre cuq ;France ;2008 ,p :162 .

(2)– انظر: عبد الرحمن الهاشمي ومحسن على عطية،تحليل محتوى مناهج اللغة العربية،رؤية نظرية تطبيقية، ط1 ، دار صفاء للنشر، الأردن ص:259.

كما يعد الكتاب المدرسي أيضا الصورة التنفيذية للمنهج، وهو الذي يعمل على إخراج المادة اللغوية في أنماط من الموضوعات والبناء والصياغة، يتسنى لها أن تحقق أهداف المنهج الدينية والوطنية والاجتماعية والسلوكية والعصرية.[1]

((والكتاب المدرسي أيضا بمثابة مرجع القياس بالنسبة لكل من الأستاذ والتلميذ، بمعنى أنه يتضمن تحديد الحقائق والمعارف والمعلومات والنظريات المرغوب في دراستها، بما يجعلها مناط الحكم التقويمي للأستاذ على التلميذ، فهو يتوافق مع طبيعة نظمنا الدراسية،كما أننا لا نستطيع الهروب من واقعنا الذي تفرض ظروفه الخاصة خطوات سيرنا على نظام تربوي معين يكتنفه كثير من القصور.))[2]

((إن الكتاب المدرسي يعد تجسيدا لفكرة -كثيرا ما نجهلها- مفادها أن الميادين المعرفية في واقعنا لا تخرج عن كونها مجالات التطبيق اللغوي، وهو أفضل ما يقوم بالتدريب على المهارات اللغوية المختلفة وخاصة مهارة القراءة، ولا ينبغي لوسائل تعليمية حديثة من أفلام الصور المتحركة أو الثابتة أو التسجيلات أو النماذج أن تطغى على دور الكتاب المدرسي في عملية التعليم الذي يعد ركنا من أركانه ،وليس مجرد وسيلة من الوسائل المعينة عليها في هذا العصر الذي يوصف بأنه عصر تفجر المعلومات وانتشار التعليم، لأن الكلمة المطبوعة أشد تأثيرا وأبقى أثرا في نفس المتعلم، فهو يبقى مع المتعلم في كل زمان ومكان ويرجع إليه متى شاء لاسترجاع الدروس.))[3]

---

[1]– سعدون محمود الساموك وهدى علي جواد الشمري:مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها،ط1، دار وائل للنشر، الأردن، 2007، ص:125.

انظر: جاك ريتشاردز:تطوير مناهج تعليم اللغة،تر:ناصر بن علي بن غالي و صالح بن الشويرخ، [ب ط]، إدارة النشر العلمي، السعودية 2007 ،ص:360.

انظر: عبد الرحمن الهاشمي ومحسن علي عطية،تحليل محتوى مناهج اللغة العربية،رؤية نظرية تطبيقية،ص:259.

[2]-la rousse:dictionnaire de français, édition spéciale algerie ,Algérie,1997,p:247.

[3]–توفيق أحمد مرعي وآخرون:طرائق التدريس العامة،ط4،دار المسيرة للنشر ،عمان،2009،ص:270.

إن " استكشاف اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط" عبارة عن وثيقة تربوية معتمدة في جل العمليات التعليمية التكوينية، والمقصود بالوثيقة ((أنها تكون مكتوبة ومصحوبة برسوم وصور توضحية متنوعة تهدف بالخصوص إلى الدفع بعملية التعلم نحو حدود قصوى)).[1]

ومن أجل ذلك يقـــترح الكتاب المدرسي معلومات ومحتويات (المادة الدراسية)، ويعـــرض الوسائل و العلميات التي يتيح اكتسابها وامتلاكها تمهيدا لبلوغ معارف جديدة ومهارات عملية وخبرات حياتية محددة.

والكتاب المدرسي للسنة الثانية من التعليم المتوسط عبارة عن كل منسق ومتكامل يتضمن مايلي:[2]

- أهداف التعليم أو التكوين على شكل معارف أو مهارات عملية أو خبرات حياتية.
- المحتويات (المادة الدراسية) المناسبة.
- وسائل وأدوات مقترحة تسمح ببلوغ الأهداف المحددة مثل:سيرورات التعليم والوسائل الديناميكية الملائمة.
- أساليب وإجراءات التقويم لقياس مدى بلوغ الأهداف، وبالتالي مدى نجاعة العملية التعليمية برمتها.[3]

وهكذا فإن مفهوم المنهاج اشتمل من البرنامج الذي يقتصر فقط على المحتويات أو المواد الدراسية ومن خصوصيات الكتاب المدرسي أنه يعمل على دمج مختلف عناصر المنهج الدراسي؛ بحيث تشكل وحدة متناسقة وفاعلة، وفيما يلي مخطط يوضح ذلك:[4]

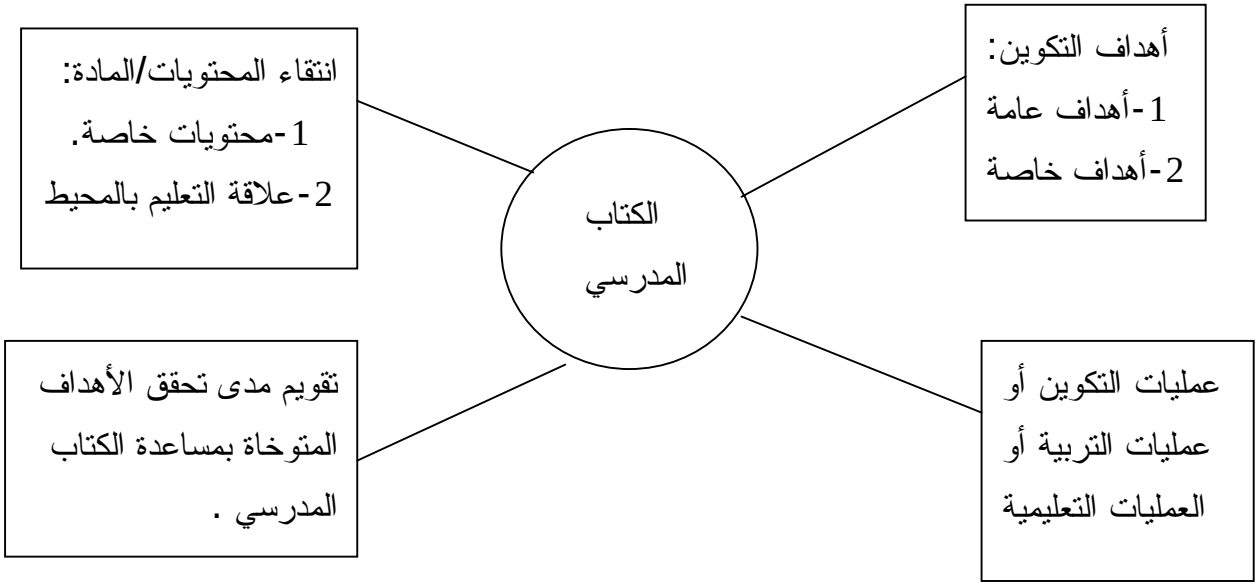
---

[1]–انظر:عبد الرحمن الهاشمي ومحسن علي عطية،تحليل محتوى مناهج اللغة العربية،ص:260.

[2]–وزارة التربية الوطنية:الوثيقة المرفقة لأستاذ السنة الثانية متوسط،ص:14.

[3]–عبد اللطيف الجابري وآخرون: الكتاب المدرسي، تقنيات الإعداد وأدوات التقييم، دليل عملي، إفريقيا الشرق للنشر,المغرب،2004م،ص: 7.

[4]– انظر: المرجع نفسه، ص:7.



ووفقا لهذه العلاقة القائمة بين الكتاب المدرسي ومختلف عناصر المناهج، يمكننا جعل هذه الوثيقة التربوية غير محايدة لأنها تنطوي- إلى جانب الأغراض التعليمية الموضوعة من أجلها- على نسق القيم والمعايير السوسيو ثقافية الخاصة بالمجتمع من قيم الجمال والعدل و الخير.

وقبل أن نتطرق لذكر العناصر التي تتألف منها المجموعة التعليمية، ينبغي الإشارة إلى علاقة الكتاب المدرسي بكل ركن من أركان العملية التعليمية وهي كالآتي:

1- الكتاب المدرسي والمتعلم:

إن الكتاب المدرسي ينقل إلى التلميذ عن طريق المادة المعروضة خبرات ومهارات وسلوكات معينة،حيث يكون ((وسيلة مفيدة في يد التلميذ يفيد منها في استرجاع دروسه واستذكار ما فاته منها،كما يساهم في توسيع ثقافته وتنميتها بما يقدم له)).[1]

[1]– مجموعة من المؤلفين: محاضرات ملتقى الكتاب المدرسي والنظام التربوي، مركز الدراسات والأبحاث الاقتصادية والاجتماعية، الجامعة التونسية،1985م،ص:18.

فهو يعد أساس المعرفة وصدرها الرئيس إلى جانب معلمه ومرجعا أساسيا يعتمد عليه في إثراء معارفه وخبراته،ويرجع إليه باعتباره سجلا مطبوعا وليس قولا مسموعا.[1]

2- الكتاب المدرسي والمحتوى التعليمي:

إن الكتاب التعليمي يؤلف لغرض خاص ويتميز عن غيره من الكتب بكونه يحتوي على مادة تعليمية وعلمية وتربوية ذات طابع خاص خضعت لمعايير الانتقاء وأسس معينة للتنظيم،مما يؤهلها لتحقيق جملة من الأهداف التي يرجو المربون تحقيقها.

3- الكتاب المدرسي والمعلم:

يعد الكتاب بالنسبة للمعلم وثيقة رسمية تربطه بعمله التربوي لما يحويه من مادة علمية مكيفة وفق الأهداف المسطرة لمرحلة دراسية معينة، فهو يحدد له المادة ويعينه على توزيعها وتنظيمها ويوفر له مختلف الأنشطة التي تساعده على تبليغ المعرفة لتلاميذه وعلى تقييم المعلومات التي اكتسبوها.[2]

كما يحدد الكتاب المدرسي للمعلم ((طريقة التدريس أو على الأقل يوحي بها،والمدرس لا يملك إلا أن يتأثر بطريقة التعليم التي يمكن أن تتمشى مع الكتاب المدرسي والتلميذ بدوره لا يملك إلا أن يتأثر بطريقة التعلم التي تستفاد منها طريقة الكتاب المدرسي)).[3]

نحاول التطرق إلى العناصر التي تتألف منها المجموعة التعليمية الخاصة باللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط ، بحيث نجدها تتكون من أربع أدوات هي:

---

[1]– بتصرف عن:محمد السعيد باشموس،الكتاب المدرسي،مجلة جامعة الملك عبد العزيز للعلوم التربوية،المجلد الثالث،مركز النشر العلمي،المملكة العربية السعودية،1990م،ص:246.

[2]– مجموعة من المؤلفين:محاضرات ملتقى الكتاب المدرسي والنظام التربوي،ص:230.

[3]– أبو الفتوح رضوان وآخرون:الكتاب المدرسي،فلسفته،تاريخه،أسسه،تقويمه،استخدامه،مكتبة الأنجلو المصرية،1962م، ص:08.

1-كتاب التلميذ: يشتمل كتاب التلميذ المقرر للسنة الثانية من التعليم المتوسط على أربع وعشرين وحدة (24)، موزعة على ثلاث فصول توزيعا يتناسب مع حجم كل فصل، وتحتوي كل وحدة على مايلي :[1]

-نص القراءة ودراسة النص وهو نص محوري تدور حوله باقي نشاطات المادة.

-نشاط قواعد اللغة.

-نظرة إملائية خاطفة في معظم الوحدات.

-ملف المطالعة الموجهة ويشمل كل ملف على نصين أو ثلاثة نصوص مسبوقة بتعليمات محددة ، يدرس التلميذ على ضوئها الملف، ويهيئ حصة التعبير الشفوي.

-نشاط التعبير الكتابي.

و الملاحظ على كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط أن نصوصه تتميز بالتنوع والثراء من حيث المعارف والمعطيات التي تقدمها ومن حيث انتماؤها إلى حقول معرفية مختلفة؛ كالأدب والفن والتاريخ والعلم والاجتماع والصحة.

كما نجد أن مختلف النصوص الموجودة في الكتاب تتميز بما يلي:

-الأصالة، حيث إن عددا كبيرا منها مستمد من التراث العربي الإسلامي كالقعقاع بن عمرو التميمي وبجاية لؤلؤة الشرق وغيرها من النصوص.

-العصرنة، نلاحظ بأن نصوصه تتناول موضوعات علمية آنية مثل : موضوع العضويات المعدلة وراثيا ونيزك الهلاك هل يقترب؟

-القدرة على تنمية الروح الوطنية ، وبعث الإحساس بالانتماء الحضاري والاعتزاز به.

-إدراج بعضها ضمن بعض الأنواع الأدبية كالمسرح والحكاية.

-التفتح على الثقافات الأخرى مثل الأساطير اليونانية القديمة.

---

[1]– انظر: وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية للسنة الثانية متوسط،ص:10.

-العناية بالقضايا الاجتماعية المتصلة بشكل مباشر بالوطن الجزائري مثل زلزال بومرداس 2003م.

مع الملاحظة أن بعض نصوص القراءة ودراسة النص طويلة نسبيا، وبعضها الأخر يتميز بكثافة المعطيات العلمية والمفردات الجديدة والمصطلحات التي تنتمي إلى مجالات النشاط المختلفة.[1]

2-دليل الأستاذ:

يشتمل دليل الأستاذ على فصلين وملحق ((خصص الفصل الأول لتقديم شرح بعض المفاهيم التربوية والبيداغوجية الجديدة، والفصل الثاني خصص لعرض المسعى البيداغوجي وسير الدروس الخاصة بكل نشاط من النشاطات المقررة)).[2]،وقد تم تأصيل دليل الأستاذ انطلاقا مما يلي:

-الدقة والوضوح: حيث تم اعتماد خطاب مباشر؛ ولتذليل الصعوبات المتعلقة بأحوال مدلول بعض المصطلحات و المفاهيم لجأ إلى القواميس والمعاجم اللغوية للتوضيح وضرب الأمثلة.

-التكوين البيداغوجي: حيث يصبو إلى سد الثغرات في تكوين الأساتذة ولاسيما فيما يتعلق الأمر بالمقاربات الجديدة والمساعي البيداغوجية الممثلة.

- إدراج جداول ومقارنات وتنبيهات تساعد على تسهيل الفهم والاستيعاب.

-اختيار طريقة سؤال وجواب، والاهتمام بتسهيل القراءة، ومساعدة المربي على الوصول إلى المعطيات والمعلومات الدقيقة في أقرب وقت.

ومن أجل معرفة محتوى الكتاب كان على الباحث استعمال أدوات البحث الاستكشافية الميدانية من أجل التعرف على مختلف المهارات والمضامين التي من خلالها يمكن للمتعلم أو الأستاذ من الاعتماد على دليل الأستاذ في أثناء تقديمه لفحوى المحتوى اللغوي للمتلقي أو التلميذ،وهذه تعد من المحاور الأساسية في العملية التربوية.

---

[1]– انظر: وزارة التربية الوطنية، دليل الأستاذ (اللغة العربية) السنة الثانية من التعليم المتوسط، ص:8.

[2]– انظر: المرجع نفسه، ص: 11.

3-منهاج مادة اللغة:

يعد المنهاج من أهم الوسائل البيداغوجية، فهو بمثابة الوسيلة التكوينية الأولى للأستاذ والمرجع الذي يرجع إليه كلما أراد الاستفسار عن مفهوم جديد، وفيه تقدم النشاطات التعليمية وأهدافها وطريقة عرضها على التلاميذ والكفاءات التي تستهدفها.

ولقد استعملت كلمة (منهاج) في الطريقة الجديدة بدلا من كلمة (برنامج) للدلالة على معنى المصطلحين معا دون تمييز؛فالبرنامج يدل على المعلومات والمعارف التي يجب تلقينها للتلميذ خلال فترة معينة،أما المنهاج فيشمل كل العمليات التكوينية التي يساهم فيها التلميذ تحت مسؤولية المدرسة خلال فترة التعلم.ولا شك أن المنهاج الجديد هو الذي يتميز بدقة متناهية، وبوضوح جلي وبمسيرات تجعل الأستاذ يستغله بنجاح ويسر وهذه المسيرات تتمثل في :الفهارس التفصيلية,وشرح المصطلحات,وبيان المفاهيم الجديدة وتبيان كيفية الاستعمال،وذكر نماذج تتعلق بصياغة الأهداف العملية وسبل تقييمها.ويبقى أمر نجاحه مرهونا بما استيعاب الأستاذ للمفاهيم الجديد التي أتي بها من جهة ومدى تطبيقه لها من جهة أخرى.[1]

4- الوثيقة المرافقة للمنهاج:

هي وثيقة توجيهية وتفصيلية موجهة للأستاذ تشمل المعلومات التي يستدل بها لتطبيق المنهاج الجديد،تهدف هذه الوثيقة إلى تقديم المنهاج المبنى على أساس بيداغوجيا الكفاءات وتقديم الأنشطة التعليمية المقترحة وكيفية تنظيمها في كل وحدة تعلميه، وإعطاء نماذج كيفية بناء وضعيات التقييم وطريقة التشخيص والعلاج.[2]

---

[1]– انظر:وزارة التربية الوطنية،منهاج اللغة العربية للسنة الثانية متوسط،ص:4.

[2]– انظر:وزارة التربية الوطنية،الوثيقة المرافقة للسنة الثانية متوسط،ص:05.

المبحث الثاني: وظائف الكتاب المدرسي

يشتمل الكتاب المدرسي على وظائف متعددة تتماشى مع طبيعته المنظمة ، وأبرز هذه الوظائف:

- ✓ الوظيفة الإخبارية.
- ✓ الوظيفة التعليمية أو التكوينية.
- ✓ وظيفة التمرين والتدريب.
- ✓ الوظيفة التقويمية.

1-الوظيفة الإخبارية:

هي أبرز الوظائف التقليدية والمشاعة في الكتاب المدرسي، إذ غالبا ما يتم التركيز عليها في جل التعريفات المتعلقة بهذه الوثيقة التربوية، ويمكن تجسيد الوظيفة الإخبارية في جانبين.

أ-تقديم التصورات والأفكار والمعارف والمنهجيات والقواعد والمبادئ والقوانين؛ أي كل ما يتعلق بالمادة الدراسية.

ب- تفسير التصورات والأفكار من خلال بيانات ورسوم وتطبيقات متنوعة.[1]

2-الوظيفة التعليمية أو التكوينية:

من بين الأهداف المتوخاة من الوظيفة التعليمية أو التكوينية سعي الكتاب المدرسي إلى إثارة نشاط التلميذ وجعله قادرا على توظيف العمليات العقلية الذهنية المتنوعة؛ كالتحليل والترتيب والمقارنة والتطبيق والتحويل...، وتمكن الوظيفة التعليمية أو التكوينية التلميذ من التعلم الذاتي والمبادرة إلى بث جو من الإبداع والفعالية ضمن القسم الذي يدرس فيه.[2]

---

[1]–عبد الرحمن آيت صودو:الكتاب المدرسي،ص:12.

[2]–جاك ريتشاردز، ت/ناصر بن عبد الله بن غالي وصالح بن ناصر بن الشويرخ: تطوير مناهج تعليم اللغة،بدون طبعة،إدارة النشر العلمي والمطابع،الرياض،2007م، ص:362-363.

وينبغي أن يكون الكتاب المدرسي من منظور الوظيفة التعليمية منظما على شكل مقاطع أو وحدات تعليمية متسلسلة ومتدرجة من حيث الترتيب ومستوي الصعوبة.[1]

4-الوظيفة التقويمية:

وتشمل هذه الوظيفة مختلف الأنشطة والمسائل التي يتضمنها الكتاب بهدف تقويم حصيلة التعليم وتزويد كل من المدرس والتلميذ بمعلومات متعلقة بمدى التمكن من الأهداف المنشودة، ومن الضروري في ذلك بسط سؤال أو أسئلة تكون مصحوبة بالأجوبة الصحيحة مرفقة بمعايير النجاح المعتمدة، كما أنه من اللازم أن تصنف تلك الأسئلة أو المسائل تبعا لارتباطها بالتقويم التكويني من جهة، أو بالتقويم الإجمالي من جهة أخرى.[2]

وقد أورد المنهاج للسنة الثانية من التعليم المتوسط ثلاثة أنواع للتقييم هي:

أ-التقييم الشخصي: الذي يجرى على التلاميذ في بداية عملية التدريس لمعرفة مستواهم وتشخيص مدى استعدادهم للتعلم، وإعداد الخطة التدريسية على أساس نتائجهم والأستاذ مطالب بإجراء هذا التقييم دون تزويده بالمعلومات عن كيفية إجرائه.[3]

---

[1]– انظر:عبد الرحمن آيت صودو،الكتاب المدرسي،ص:12.

[2]– انظر: جاك ريتشاردز، تطوير مناهج تعليم اللغة،ص: 409.

[3]–بتصرف:المرجع نفسه،ص:410.

ب_ التقييم التكويني:[1] الذي يظهر في شكل تطبيقات ويكون خلال التدريس (في أثناء تقديم درس أو في نهايته) قصد تتبع أعمال التلاميذ، ومتابعة مدى تقدم عملية استيعابهم لمعطيات الدرس وتحديد النقائص وبيان العوائق المعترضة لتحقيق الهدف المنشود ,فهو نشاط يدعم مكتسبات التلاميذ في أثناء الفعل التعليمي، ويسمح بتدارك مواطن الضعف لديهم.

ج_التقييم التحصيلي:[2] الذي يؤدي إلى إقرار النجاح أو الإخفاق فهو بذلك جزئي انتقالي يقوم على تقويم الكفاءة باعتبارها النتيجة، فهو تقييم دوري يتم في فترات متباعدة ويتناول المقررات الدراسية، يكون على شكل مجموعة من التمارين تأتي في نهاية كل فصل دراسي,قصد اختبار النتائج الدراسية.وعليه فإن عملية التقييم تحقق ثلاث وظائف هي على النحو التالي:

-التقييم لمعرفة مدى تحكم الأستاذ في مختلف الأهداف والكفاءات.

-التشخيص لتحليل الصعوبات التي تعرض التلاميذ.

-العلاج لتعديل وتصحيح نقائص التعلم للوصول بالمتعلم إلى المستوى المطلوب الذي يجعله قادرا على مواصل تعلم دروس أخرى لاحقة.

3-وظيفة التمرين والتدريب:[3]

يخصص الكتاب المدرسي فضاءات محددة لتدريب التلميذ على ممارسة بعض الأنشطة أوحل بعض المشكلات ، وتسعى هذه الوظيفة إلى تمكين هذا التلميذ من نقل مكتسباته ؛من وضعيات تعليمية تقويمية وعادة ما تدرج التمارين والأنشطة التدريبية في ختام كل مقطع أو جزء مكتمل من الكتاب المدرسي وهو ما وجدناه في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط ، ومن الضروري أن يتوحد هذا الكتاب – ضمن هذه

---

[1]– انظر:كريمة اوشيش ،طريقة تعليم اللغة العربية للسنة الثانية متوسط، مجلة اللسانيات، ع7،الجزائر،2004م،ص:106.

[2]– انظر:المرجع نفسه،ص:107.

[3]– انظر: عبد الرحمن آيت صودو،الكتاب المدرسي،ص:19.

الوظيفة – من خلال تنويع الأنشطة والوضعيات التدريبية ، بحيث لابد أن يتجاوز مجرد التخزين في الذاكرة إلى كل ما يستدعي استعمال الوظائف العقلية والمدركات الذهنية الأخرى.

لذلك فالهدف من وضعه هو تسهيل العملية التعليمية من جهة ومن جهة أخرى مساعدة التلميذ على اكتساب المعارف والمهارات اللغوية والخبرات الحياتية التي تعد أساسية في حياته،كما أنه لابد من اعتبار الكتاب المدرسي أداة تحفيزية للمتعلم على اعتبار أنها تمكنه من استعمال مختلف العمليات الذهنية كالفهم والتحليل والتركيب والترتيب والتصنيف.[1]

وانطلاقا من المدونة نلاحظ مدى نجاعة الكتاب في تحقيق ما وجد بين طياته من وظائف شتى يمكن حصرها في شتى المجالات اللغوية وكذا المهارات الفكرية من قراءة وكتابة وتعبير وكلام وجل الحركات العلمية،وعلى هذا الأساس نستشف البعد المهاراتي وملمح التعليم القاعدي المتواجد في كتاب اللغة العربية في النقاط الآتية:[2]

-يهدف الكتاب المتعلق بالسنة الثانية من التعليم المتوسط إلى تنمية شاملة للمتعلم في المجال الوجداني والمجال الحسي الحركي والمعرفي بغرض الازدهار الشخصي المعرفي.

-التأكيد على الرغبة على التفتح على المحيط.

-الرغبة في الاتصال بين الأفراد.

-الفضول-التساؤل-الاكتشاف.

-حب العلم و الوطن و التكنولوجيا والفنون.

-الإحساس والشعور بالانتماء العربي.

-روح الإبداع والفكر الخلاف.

---

[1]– انظر: المرجع السابق ،ص: 13.

[2]–انظر: وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرفقة لكتاب السنة الثانية متوسط، ص:9.

-روح الاستقلال والمسؤولية.

-الشعور بالانتماء إلى مجتمعه.

-الشعور بالهوية الثقافية من خلال كل تركيباتها.

-الثقة بالنفس وتنمية شخصيته.

-الضمير الأخلاقي والمدني والذاتي.

-روح المواطنة والقيم السامية للعمل.[1]

أما على المستوى اللغوي فيكون التلميذ قادرا على مايلي:

-تناول الكلمة في مختلف وضعيات الاتصال.

-قراءة بطاقة نصوص مختلفة الطول والصعوبة.

-تحديد مختلف أنماط النصوص : رسائل،طلبات،شكاوي،تقارير،عروض.....

-دعوة المتعلمين إلى استحضار قواعد اللغة (المدروسة) في أذهانهم، في أثناء نشاطات القراءة والتعبير بشقيه الشفوي والكتابي، وذلك باستمرار.[2]

وانطلاقا من فحوى الكتاب ومضمونه اللغوي –لاحظت وجود عدة أنشطة لإدماج المكتسبات السابقة، حيث أن التقييم التكويني تكرر في كل ثلاث وحدات.

بحيث نجد تمارين اللغة متنوعة تغطي مستويات التحليل اللغوي، وكذا تمارين نحوية شتى تغطي زمر التحليل والتركيب وحتى التقييم وموضوعات التعبير الكتابي، وكتاب التلميذ مقسم إلى ثلاثة فصول بعدد فصول السنة الدراسية، وكل فصل ينتهي بإجراء فروض واختبارات لها وظيفة لغوية ،كما أن هناك تمارين متنوعة للتقييم التحصيلي بغرض تدعيم المكتسبات الفعلية.

---

[1]– انظر: وزارة التربية الوطنية، منهاج السنة الثانية متوسط، ص 7.

[2]– انظر: وزارة التربية الوطنية، دليل الأستاذ السنة الثانية متوسط، ص 69.

ونشاط التقييم التحصيلي هو عبارة عن نص متوسط الطول متبوع بأسئلة لغوية نحوية وصرفية وأخرى تتناول نمط النص ونوعه وأخرى تتعلق بتحديد موضوع إنشائي.

المبحث الثالث: محتويات الكتاب المدرسي

يعد إنتاج الكتاب المدرسي عملا علميا بالمعنى الدقيق للكلمة؛لأن هذا الإنتاج ملزم بالاستجابة إلى جملة من الضوابط والقواعد سواء من نوعية الخطوات المنهجية المتبعة أومن التجسيد الحي لمختلف التوجهات المميزة للمنهج الدراسي، إلا أن الضرورة البيداغوجية تستدعي أن يكون كل منهاج دراسي يتضمن مايلي:[1]

- غايات العملية التربوية مراميها وأهدافها العامة.
- عرض واضح للمحتويات الدراسية.
- استعراض جلي لسيرورات التعليم والتعلم مصحوبة بمختلف الوسائل التوضيحية التعليمية.
- أساليب وإجراءات التقويم.

إن محتويات الكتاب المدرسي تتعلق بمادة أو تخصص دراسي معين، ويعتمد انتقاء عناصرها من أفكار ومعطيات ومناهج دراسية على ثلاث معايير أساسية:[2]

- الأهداف المرجوة من تدريس المادة.
- المنطق الداخلي للمادة أو التخصص الدراسي، حيث تتم مراعاة طبيعة المفاهيم والأفكار الكافية التي تتكون منها

---

[1]– انظر : عبد اللطيف الجابريوعبد الرحيم آيت صودو:الكتاب المدرسي،ص:25.

[2]– بتصرف: عبد الرحمن الهاشمي و محسن علي عطية، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية،ص:281-282.

- المستوى النهائي السيكولوجي للمتعلم المستهدف من الكتاب المدرسي، وقبل التعمق أكثر في المحتويات بصفة عامة لابد أن نشير في هذا العنصر إلى خصائص المتعلمين وما ينبغي أن يكونوا عليه خاصة- تلاميذ السنة الثانية من التعليم المتوسط- أبرزها:[1]

-الفئة العمرية للتلميذ.

-مستوى النمو السيكولوجي للتلميذ.

-جنس المتعلم؛ بحيث يجب أن يكون الكتاب المدرسي وسيلة تعـــمل على تـــفريق الفروقات بدل تعميقها وتكريسها لأن الهدف التربوي من كل مشروع تعليمي هو توفير الحظوظ نفسها والفرص في التعليم والاندماج في الحياة الاجتماعية ذكورا وإناثا على حد السواء.[2]

-حالة المكتسبات السابقة: من خلال التركيز على مستوي التعليم وهو تعليم متوسط وكذا نمط التعليم المختلط؛ أدبي ،علمي عام وسلك التعليم.

-دوافع التلميذ العامة التي يمكن بلورتها في مجموعة من التساؤلات:

هل إقبال القارئ على الكتاب المدرسي من مثل:

- هل القراءة حفظ.

- أم اكتساب المعارف والمهارات العلمية.[3]

-العلاقة بين لغة التلميذ ولغة الكتاب وغيرها من الخصائص المتعلقة بفئة المتعلمين

كما يجب أن يكون الكتاب المدرسي أداة تواصلية بالدرجة الأولى، بحيث يعتمد أساسا على وسائل متعددة للتعلم، وعلى أشكال لغوية مختلفة.[4]

---

[1]– ابراهيم وجيه وآخرون:علم النفس التعليمي،بدون طبعة،مركز الاسكندرية للكتاب،القاهرة،2002م ،ص:14.

[2]– انظر: المرجع نفسه،ص:14-15.

[3]– زكريا اسماعيل:طرق تدريس اللغة العربية،بدون طبعة،دار المعرفة الجامعية،مصر،2005،ص:76-77.

[4]– بتصرف:المرجع نفسه،ص:78.

تتجلى هذه الأشكال والمظاهر اللغوية المتجلية في الكتاب المدرسي في المسائل التالية:

المطلب الأول: النص

((إن النصوص الواردة في الكتاب المدرسي للسنة الثانية من التعليم المتوسط ذات بعد تعليمي بالأساس لأنها موجهة لتلميذ يوجد في وضعية تعليمية، وبالتالي فإن الطابع الذي يغلب على هذه النصوص طابع التواصل ؛بحيث تخضع الكلمات الموجودة فيه والألفاظ والتعابير والجمل والفقرات إلى الشروط والضوابط التي تحكم كل عملية تواصلية ، والغرض منها هو إحداث نوع من التواصل على مستوى الخطاب(معارف،مهارات، ....))).[1]

فإذا كانت نصوص الكتاب مستعصية على القراءة والفهم فإن دورها التربوي يكون قد ارتقى وأصبح وضعها داخل الكتاب المدرسي أمرا سهلا ، وقد علق المختصون القائمون على اختيار محتويات الكتاب المدرسي على وضع جملة من الأدوات والتقنيات التي تصلح لقياس مدى قابلية النص التربوي للقراءة والفهم أو ما يسمي بالمقروئية، و أبرز هذه المعايير :[2]

أ-مقياس المقروئية : تستخدم هذه الطريقة للكشف عن مدى مقروئية النص ؛أي بملاحظة مدى سهولة أو صعوبة قراءته ككل أو قراءة مقطع من مقاطعة ، و يتم ذلك باختيار عينة معينة كأن تكون نص من نصوص الكتاب المدرسي ، ونقوم بإحصاء الكلمات الواردة فيه .[3]

ب-الكتاب المدرسي أداة لتعليم اللغة: إن تطوير الكفاءات اللغوية لدى التلميذ قاسم مشترك بالنسبة لكل المواد الدراسية؛ فالكتاب يضع أمام التلميذ نماذج تركيبية ويثير لديه عمليات اكتساب المفردات المرتبطة بالمادة

---

(1) –L .Duro Courdesses et J.Simon :analyse de communication social en milieu de travail _in études de linguistique appliquée Didier Edition ,1980,p84.

(2) -عبد اللطيف الجابري:الكتاب المدرسي،ص:24-25.

(3)– انظر:عبد الرحمن الهاشمي ومحسن علي عطية،تحليل محتوى مناهج اللغة العربية،ص:325.

التي يتعلمها، ولكي تكون لغة الكتاب متناسبة ومتناغمة مع مستوى التلاميذ ومكتسباهم السابقة لابد من مراعاة مايلي:[1]

***أولا: المفردات** التي يجب أن تكون جزءا من التعبير الأساسي.

-ملاءمتها لسن التلميذ وقدراته العقلية.

- أن تكون ملموسة ومرتبطة بالوقائع المعيش.

- أن تكون قصيرة حتى يتمكن من استيعابها.

- أن تكون أحادية المعنى وغير قابلة للتأويل.

ثانيا: التراكيب:[2]

لابد من الحرص على أن تكون الجمل قصيرة وسهلة الحفظ؛ إذ من المناسب أن يقع عدد كلمات الجمل الموجهة للمتعلم الراشد بين 15 و18 كلمة،و أن تكون الكلمات العلمية بسيطة مع الميل أكثر إلى استعمال الجمل الفعلية.

أما العيوب التي يجب تفاديها فهي كالتالي:

-الإطناب والاستطراد مثل: الرجل الذي حضر سكيرا هو الذي حدثتك عنه بالأمس.

-النفي والنفي المضاعف مثل: لن أبق بدون أن أشتري سيارة فخمة.

-الصيغ المبنية للمجهول.

-استعمال الروابط الكثيرة في الجمل.

-المبالغة في التبجيل والتعظيم.

---

[1]– سعدون محمود الساموك وهدى علي جواد الشمري: مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها،ط1،دار وائل للنشر،عمان،2005،ص:69.

[2]–المرجع نفسه،ص:70.

ثالثا: الضمائر المستعملة في النصوص:

يعد من المعهود اللجوء إلى اختيار النصوص التي تتضمن ضمائر المتكلم والمخاطب، أي النصوص الحوارية التي ثبت أنها تتميز بسهولة الفهم، إضافة إلى إثارة اهتمام وانتباه التلميذ.[1]

رابعا: السياق:

يبدو من المفيد أن يتم تأثير المفردات أو العبارات الجديدة أو التقنية وذلك عبر إدراجها في سياقات دالة بالنسبة للتلميذ المتعلم، فهذا يساعده أكثر على تذكرها وفهمها.

المطلب الثاني: الرسوم والصور التو صيفية:

إن معظم الصور الوصفية الموظفة في الكتاب المدرسي تستعمل كلغة أخرى لتبليغ أفكارها وآراء وتصورات متنوعة ، فهذه الرسوم تعد حاملة بدورها لمضامين ومدلولات تدعم ما ورد في النصوص أو تجسده فهي تنطوي أيضا على وظائف شتى أبرزها:[2]

أ-الوظائف البيداغوجية: يمكن فهم الوظيفة المتوخاة من الرسوم المرفقة بنصوص الكتاب المدرسي من خلال ما يلي:

-تشخيص مضامين النص(مفردات، عبارات ، أفكار وتصورات).

-تمثيل الوقائع والموضوعات التي قد لا يصادفها المتعلم في الوسط القريب التي تحول دون الملاحظة المباشرة.

-تجسيد التحولات التي تطرأ على الوقائع والظواهر: فكرة الديناميكية والتفاعلات الكيماوية.

-تنمية فترات التفكير لدى التلاميذ.

-تسهيل عملية الحفظ والتذكر؛فقد تكون الصور أحيانا أبلغ من الخطاب المطول.

---

[1]– عبد اللطيف الجابري وعبد الرحمن آيت صودو،الكتاب المدرسي،تقنيات الإعداد وأدوات التقييم،ص:26.

[2]–انظر:عبد الرحمن الهاشمي ومحسن علي عطية،تحليل محتوى مناهج اللغة العربية،ص:273.

ب- الرسوم التصنيفية والمقروءة: [1]

إن اختيار الصور التوضيحية لابد أن يكون متوافقا مع المحيط السوسيو ثقافي، كما أن واصفي الكتاب والقراء لابد أن ينتمون إلى هذه البيئة.

وخضوع هذه الرسوم التوضيحية لمعايير تتعلق بالمستوى النهائي السيكولوجي للمتعلم حتى يسهل عليه تفكيك رموزها وإدراكها إدراكا سليما ومناسبا.

تعد الصور والرسوم التو صيفية كفاية تعليمية على المؤسسة التربوية.

وقبل عملة إدراج الصور والرسومات في الكتاب ,لابد من إدراجها في تجارب محددة ، وذلك بعرضها على عتبة من المستهلكين القراء لملاحظة مدى نجاعة تفكيكها.

جـــ- الإعداد والاختيار:

إن عملية إعداد واختيار الصور لها دلالة تربوية، وفي أثناء القيام الفعلي لها لابد من الانتباه إلى ما يلي:[2]

- ضرورة احترام القيم والمضامين الثقافية للقراء بوصفهم متعلمين.
- التعرف على خصائص المتعلمين وتجاربهم الشخصية, ومدى توافق الصور وسن المتعلمين.
- تشكيل الصور والرسوم إضافة إلى النصوص وضرورة وجود تناسب بين النصوص والصور التي تصاحبها.
- استعمال ألوان جذابة في الصور تتسم بالوضوح.[3]
- ضرورة ترتيب الصور والرسوم وفقا لاتجاه القراءة في الصفحة(اليمين إلى اليسار أو العكس).

---

[1]– دوقة أحمد:تصور التلميذ للكتاب المدرسي وعلاقته بالمطالعة،رسالة ماجستير مخطوطة،قسم علم النفس وعلوم التربية،جامعة الجزائر،ص:78-79.

[2]– بتصرف:جاك ريتشارد،تطوير مناهج تعليم اللغة،ص:367.

[3]– انظر: عبد الطيف الجابري وعبد الرحمن آيت صودو،الكتاب المدرسي تقنيات الإعداد وأدوات التقييم،ص:25.

المطلب الثالث: تقديم الكتاب والبعد البيداغوجي

إن المظهر المادي لا ينفصل عن الكتاب المدرسي، ولذلك لابد من الأخذ بعين الاعتبار هذا المظهر حين دراسة الوثيقة التربوية، وهذا (المظهر) يشمل عدة عناصر أبرزها:[1]

- نمط الخط أو الكتابة و الخروج أو الترتيب المنطقي لمختلف العناصر المكونة للصفحة.
- تنظيم الرسوم التوضيحية.

والهدف من الكتاب المدرسي هو جعله أداة تعليمية، وإضافة إلى هذه العناصر هناك عناصر أخرى خارجية من مثل : قيمة أو نوعية الورق، مظهر الكتاب وجاذبيته وغيرها من الأمور الشكلية له.[2]

[1]– عبد الرحمن الهاشمي ومحسن علي عطية:تحليل محتوى مناهج اللغة العربية،ص:262.

[2] -انظر:المرجع نفسه،ص:262.

المبحث الرابع: اختيار المحتوي اللغوي ومعايير تنظيمه

المطلب الأول: أسس اختيار المحتوي اللغوي

مما لاشك فيه أنه من أبرز العناصر التي ينهض عليها تعليم اللغة العربية - ويشكل الثمرة النهائية- الذي يستند إلى معيار اختيار على اعتبار أنه مبدأ جوهري ، وهذا الاختيار لا يتم عشوائيا أو ذاتيا أو بالصدقة وإنما يحتكم القائمون على وضعه إلى معايير علمية تجعل منه قابلا للتحكم وقابلا للفحص. واختبار المقرر الدراسي يرجع إلى عوامل عدة أبرزها:

ا -الأهداف: وهي من أبرز العوامل المؤثر ة في عنصر الاختيار، كما أن الأهداف في تعليم اللغة الأولى تختلف عنها في تعليم اللغة الأجنبية[1] والأهداف كمصطلح علمي يختلف عن الغايات التي تحدد عند التخطيط لتعليم لغوي ما ، فالأهداف تتصل مباشرة بالعمل التعليمي ولابد أن تكون محددة تحديدا واضحا عند اختيار النمط اللغوي، وكل منهما يؤثر تأثيرا مباشرا في اختيار المحتوى.

أ- الغايات: وهي مجموع الأهداف التربوية، أو الأغراض التي من الواجب تحقيقها من خلال نظام تعليمي معين، فطولها وقابليتها للتنفيذ يساعد واضعي المناهج في الاختيار من بين بدائل في المحتوى وتعطي توجيها للأستاذ في تخطيط وتنفيذ وتقييم نتائجه.

ومن أمثلة الغايات:[2]

- إعداد المواطن الصالح.
- تنمية الاتجاهات والقيم والعادات لدى الطلبة والتكيف مع المجتمع.
- تنمية مهارات التفكير العلمي والتفكير النقدي.

---

[1]– انظر :عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص:65.

[2]– بتصرف: سعدون محمود الساموك وهدى علي جواد الشمري،مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها،ص:69.

ب- التوقعات: هي مجموعة الأهداف أو التوقعات التي من المنتظر تحقيقها من خلال عملية التدريس لمواد معينة أو برامج أو وحدات دراسية، وهي مستويات متدرجة؛ منها المعرفي(المعلومات) والوجداني(الأخلاقي) والمهاراتي (تطبيق المعارف)، وتتصف الأهداف التعليمية بما يلي:[1]

-يختص بوضعها رجال التربية من مختصين و متعلمين ومشرفين تربويين.

-تمثل إستراتيجية متوسطة المدى في تحقيق غايات المجتمع، ومن أمثلة التوقعات تشجيع الطلبة على الأسلوب العلمي والتفكير المنهجي في حل المشكلات التاريخية والجغرافية والاجتماعية و الاقتصادية.

-تعرف الطلبة على حقوقهم وواجباتهم.

-استيعاب الطلبة للأسس والمبادئ والمفاهيم الريادية.

جـــ- النتائج والأهداف التدريسية:

للأهداف التدريسية قيمة كبرى في عملية التعليم ، فهي الموجه الرئيسي لنشاطات الأستاذ والتلميذ معا فهي تعين الأستاذ على تحديد ما هو مطلوب من التلاميذ تعلمه ، فتمكن بذلك من اختيار المستوى المعرفي والطرائق والأساليب والوسائل التي تناسب عملية تعليم وتعلم مادة معينة، من المواد الدراسية الموجهة لصنف دراسي معين، كما تعين الأستاذ على اختيار أساليب التقويم والترقيم ؛ فهي تعد موجها رئيسيا للتلميذ ،إذ بواسطتها يستوعب بوضوح أداء تلاميذه ومدى تمكنهم من تحقيق ما هو مطلوب منهم تعلمه،[2] ومن أمثلة الأهداف التدريسية : أن يجيد المتكلم استخدام الجمل الفعلية والإسمية في التعبير (الشفهي والكتابي).

II-مستوى المقرر:[3] يمثل مستوى المقرر في تعليم اللغة العربية أهمية خاصة ، ذلك أن المحتوى اللغوي يختار وفق مستوى ما، ومما لاشك فيه أن اختيار محتوى يقدم لأطفال في المرحلة الابتدائية يختلف اختلافا نوعيا عن

---

[1]– بتصرف: إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية،ط1،مركز الكتاب للنشر،القاهرة، 2005م، ص:374.

[2]- انظر: المرجع نفسه،ص:375.

[3]– انظر: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص:66.

محتوى يقدم إلى مستوى المرحلة المتوسطة أو الثانوية ، وهدفه في المدرسة الابتدائية يختلف من هدف إلى آخر وذلك يتم وفق معايير كثيرة منها : القرارات المعرفية والبيئة اللغوية والمواد المصاحبة في المقرر الدراسي.

III-الوقت: [1]من المتعارف عليه أن أي مقرر دراسي ينبغي أن يطبق على جدول زمني ،كما أن تعليم اللغة الأولى ، يختلف عنها في تعليم اللغة الأجنبية.

وما ينبغي الإشارة إليه هنا، هو أن العوامل المشار إليها لا تتصل باللغة، ولا تخص المتعلمين فهي عوامل خارجية ولكن تهمنا جميعا عند عملية الاختيار.

أما العوامل التي لها صلة وثيقة بجوهر اللغة أو يمكن أن يصطلح عليها بالعوامل الداخلية هي التي نلمسها في فحوى اختيار المواد اللغوية، وهذا يحيلنا مباشرة إلى الحديث عن وجهين من أوجه اختيار محتوى المقرر، هما:[2]

1-اختيار النمط اللغوي: للأنماط اللغوية دخل كبير في اختيار المحتوى اللغوي، وهي تنقسم إلى قسمين: نمط رسمي وآخر غير رسمي واختيار محتوى المقرر لابد أن يراعي هذا التنوع (اللغة الرسمية في المراحل الأولى).وإذا عرجنا على شكل الأداء اللغوي بين طابعه الكتابي أو المنطوق سوف نلاحظ أن الاختيار في معظم المقررات في البلدان العربية يركز على اللغة المكتوبة وهو في الحقيقة ((اختيار قائم على عدم نهج ووعي لحقيقة اللغة لأن إغفال المستوى المنطوق في الاختيار سيؤدي لا محال إلى خلل كبير في تعليم اللغة خاصة على الأداء الاستقبالي.))[3]

2-اختيار مفردات المواد اللغوية: تمثل قوائم المفردات مصدرا مهما لاختيار الكلمات المناسبة لتعلم التلاميذ،[4]كما أن اختيار المحتوي يبدأ من اختيار النمط، بـــعد ذلك تأتي خـــطوة أخرى ؛هي اختيار

---

[1]- انظر:عبده الراجحي (المرجع السابق)،ص:68.

[2]– انظر:المرجع نفسه،ص:68.

[3]– هدسون:علم اللغة الاجتماعي،ترجمة محمود عياذ ،ط2،عالم الكتب للنشر،القاهرة، [د.ت]،ص:74.

[4]– علي أحمد مدكور:تدريس فنون اللغة العربية،ط1،دار الميسرة للنشر،الأردن، 2009م،ص:304.

مفردات المواد اللغوية ، كما أن مدى الاختيار ليس واحدا في مستويات النمط، لذلك نحتكم إلى معيار دقيق هو حجم فصائل المستوى ودرجة الشيوع في عناصره؛ إذ كلما كثرت الفصائل واختلفت درجة الشيوع كلما كان مدى الاختيار فيها واسعا ، ومن الطبيعي إذن أن يكون الاختيار محدودا جدا على مستوى الصوتي ودرجة شيوعها عالية جدا ومن تم فلا يكاد يكون هناك مجال للاختيار ، كما أننا لا نستطيع أن نعلم أصوات من اللغة دون أخرى، كذلك الحال بالنسبة للمستوى الصرفي؛ إذ يضيق مجال الاختيار فيه بقلة الفصائل الظرفية من ناحية وارتفاع درجة الشيوع في معظمها من ناحية أخرى.فمثلا: ليس هناك ما يدعو إلى اختيارنا في المحتوى صيغة افعوعل، مثل إخشوشن لأن درجة شيوعها منخفضة جدا.[1]

أما الاختيار الحقيقي على مستوى مفردات المواد اللغوية فهي في المستوى المعجمي والمستوى النحوي.

أ-المعجم (المستوي المعجمي): المقصود به اختيار الكلمات في محتوى لغوي معين, ومعجم أية لغة يشتمل على عدد هائل من الكلمات ، فالاختيار مسألة حتمية ولا يكون نافعا في التعليم إلا إذا استند إلى معايير موضوعية وقد حصرت في:

***الشيوعFréquence: :** [2]

والمقصود بالشيوع هو كثرة استعمال الكلمة ومدى تكرارها بين أفراد المجتمع ، والمقصود من اختيار المادة اللغوية وفق هذا المعيار هو تمكين التلميذ من تحصيل مهارات معينة .[3] بالعامية ،و قد أشار الدكتور عبد الرحمان الحاج صالح إلى ضرورة استخدام و توظيف الكلمات و التراكيب الأكثر استعمالا دون إهمال الكلمات التراثية الفصيحة الشائعة عند العرب القدامى، و هو معيار مهم عند وضع أي محتوى لغوي

---

[1]– بتصرف:عبده الراجحي،علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية،ص:43.

[2]–ريمون طحان:اللغة العربية وتحديات العصر،، المكتبة الجامعية، ع 17/16، دار الكتاب اللبناني، بيروت.[دت] ص:75.

[3]– انظر:المرجع نفسه،ص:75.

في الكتب المدرسية،الذي يجنب المتعلم من الحشو اللغوي الذي لا طائل منه،وعليه ينبغي على القائمين بوضع المحتوى اللغوي اختيار الرصيد المناسب من الكلمات التي تساعد المتعلم فهم أفكاره و مبادئه.[1]

*التوزيـــــــــع: [2] Répartition

يعد هذا المعيار بمثابة تكملة لمعيار الشيوع*،ويقصد به مدى استعمال الكلمة في المجالات المختلفة؛إذ إن هناك كلمات لها انتشار واسع في غير مجال واحد،و هي كلمات أنفع في تعليم اللغة لأن المتعلم بذلك يستطيع أن يستعمل كلمة واحدة في عدة مواضيع؛ فكلما ارتفعت نسبة توزيع الكلمة ارتفع حظها في الاختيار كما أن معيار التوزيع يكسب التلميذ القدرة على التفكير المنظم و السليم،و يوعيه بالجوانب الفكرية والعلمية والمعرفية من خلال المحتوى اللغـــوي،كما أن معـــيار التـــوزيع يراعى فيه اختيار الكلـــمات الملائمـــــــة و توزيعها على نصوص الكتب المدرسية.

*معيار قابلية الاستدعاء أو التذكر Disponibilité:

هناك كلمات في اللغة يسهل عليك تذكرها دون عناء و يسهل عليك استدعاءها حين يخطر على بالك موضوع ما،و الحقيقة أن تجارب كثيرة أجريت على المتعلمين أثبت من خلالها أن قابلية الاستدعاء ضرورية للوصول إلى الاستعمال الصحيح للمفردات ((فقد يحدث للمتكلم في حديثه فيقول:أريد، أقول،أريد أن أقول ... ولا يستطيع أن يمسك بالكلمة التي يريدها فعلا،و يطلب من مستمعيه أن يعينوه على

---

[1]– عبد الرحمن حاج صالح:أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية،مجلة اللسانيات،جامعة الجزائر، ع4، 1974م،ص:30.

[2]– انظر:عبد الرحمن حاج صالح:أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية،المرجع السابق ،ص:30

*- يعد الشيوع (fréquence) من المعايير الضرورية في عملية تحديد الموضوعات النحوية وانتقائها، انظر: w .f Mackey: principes de didactique analytique, analyse scientifique de l'enseignement des langues, paris ,p:221. ، والمقصود به هو البحث في نسبة تواتر لفظة أو تركيب زمنيا أو كميا في النصوص المكتوبة أو الخطاب المنطوق,انظر: محمود أحمد السيد،تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية وأساليب التعبير في مراحل التعليم العام في الوطن العربي،المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم،تونس،1987م،ص: 387.

تذكرها،ومما لا شك فيه هو أن الصنف الذي يسهل استدعاءه هو الأنفع و الأصلح في اختيار الرصيد المعجمي في أثناء تعلم اللغة في مرحلة معينة،وفق أهداف مسطرة و مضبوطة)).[1]

***معيار اتساق المحتوى اللغوي مع الواقع الاجتماعي للمتعلم:**

إن بناء التلميذ في المجتمع ينطلق من المحيط الاجتماعي بعاداته و تقاليده و معتقده الديني و أصالته ،لهذا وجب علينا معالجة قضايانا و أفكارنا الموظفة في المحتوى اللغوي للكتاب انطلاقا من واقعنا لا من حاضر الآخرين؛فالبيئة الفكرية تعد إذن بمثابة المرجع الأساسي بالنسبة للقيم اللغوية و الاجتماعية ؛فهي تمارس مفعولها على الخاص و العام على حد السواء،و بالتالي فإن ((ثقافة المجتمعات لها صلة وثيقة بعملية التعليم،كما أن عملية التربية و التعليم تشكل أحد الأنظمة الاجتماعية للمجتمع الذي تنطلق التربية من ثقافته لتحديد الأهداف التربوية،و أساسيات عملية التعلم و التعليم على المستوى النظري و التطبيقي على حد سواء)).[2]

***المعيار النفسي و التعليمي:**

لا تصلح معايير الشيوع وحدها في اختيار الكلمات، بـــل لا بد من الاحتكام إلى المعـــايير النفســـية و التعليمية من مثل قابلية الكلمة للتعلم بأن لا يصعب على التلميذ أن يتعلمها ،و قابليتها للتعليم بأن لا يصعب عل الأستاذ تعليمها، و يرجع ذلك إلى جانب المعايير السابقة-إلى طول الكلمة أو قصرها اطرادها أو شذوذها[3] ...

3 -المستوي النحوي:

ليست كل البنى النحوية مستوية من حيث الشيوع أو التوزيع،أو قابلية التعلم والتعليم، فهناك بنى بسيطة وأخرى مركبة، إلى جانب بنى مركزية لا يستغنى عنها في الاستعمال اللغوي، وأخرى هامشية يمكن

---

[1]–عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص69.

[2]–محمد رضا بر كاني: المحتوى الثقافي في كتاب القراءة للسنة الثالثة ابتدائي دراسة تحليلية نقدية،جامعة باتنة،الجزائر،2009م، ص43.

[3]– عبد الرحمن حاج صالح:أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية،ص:31-32.

حذفها، ولذلك كان الاختيار قائما على دراسات إحصائية شبيهة بتلك المقامة في الكلمات، فتنتهي بوضع قوائم لبنى النحوية الأساسية تكون مصدرا لاختيار المحتوى النحوي في المقرر التعليمي.

ولعل الاتجاه السائد في اختيار هذه القوائم هو اعتماد المدخل الوظيفي بربط البنى النحوية بالأحداث الاتصالية .[1]

4-النصوص:

لا خلاف في أن اختيار النصوص بعد تركيزنا على المستويين المعجمي والنحوي يمثل العصب الرئيسي في اختيار المحتوى اللغوي ،لاسيما حين أشرنا إلى أن ربط البنى النحوية بالأحداث الاتصالية مفيد وضروري في اختيار المحتوى اللغوي، واختيار النصوص مختلف بين تعليم اللغة لأبنائنا وتعليمها لغة أجنبية ؛وفي المقرر الأول لا بد من اللجوء إلى النصوص الأصلية مع مراعاة تبسيط النص في مراحل تعليمية معينة ، ويراعى في هذه النصوص أن تكون شاملة لثقافة الأمة ومجالات الحياة فيها وتتماشى مع القدرات الفكرية لكل مستوى من مستويات التعلم."[2].

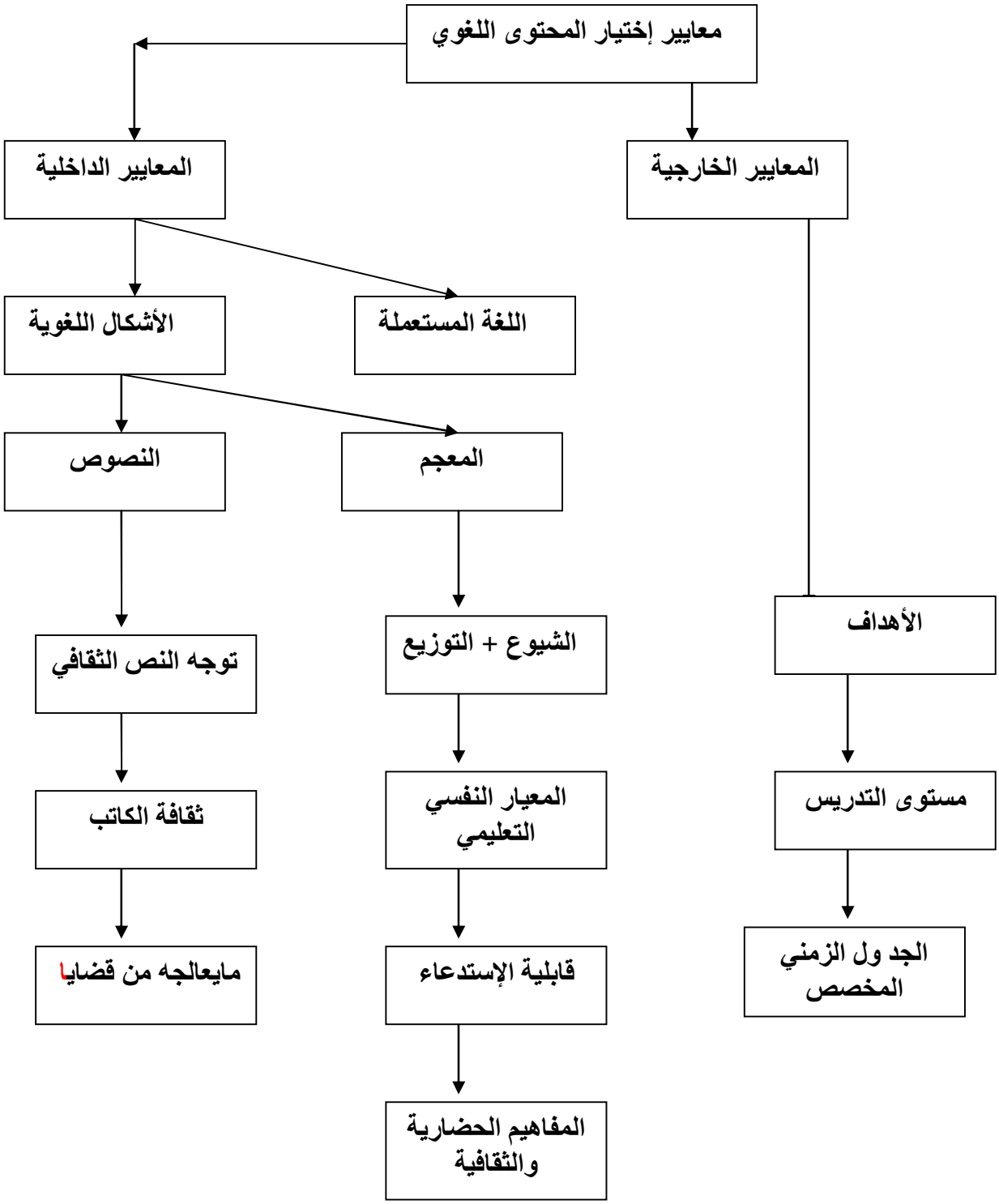
هذا فيما يتعلق بعناصر أو بأسس اختيار المحتوى اللغوي، ونحن لا يمكننا اقتراح محتوى لغوي ما بدون الإشارة إلى باقي مكونات المنهج الدراسي ، ولن يستقيم إلا بحضور باقي أقطاب العملية التعليمية ، والأهداف الرامية إلا تحقيقها و تجسيدها و أدوار العملية التعليمية، و لهذا اقترحنا مخططا يشمل جميع عناصر العملية التربوية التعليمية التي تشمل على وجه التحديد أسس اختيار المحتوى اللغوي ومعايير تنظيمه. والمخطط كالآتي[3]:

---

[1]– انظر: عبده الراجحي،علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية،ص:70.

[2]–محمد الأخضر الصبيحي:الكفاية النصية،مفهوم جديد في تعليمية اللغات،مجلة جامعة الأمير عبد القادر، ع16،جامعة قسنطينة،2004م، ص:202

[3]–عبد الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص61 وما بعدها.


معايير إختيار المحتوى اللغوي
المعايير الداخلية
المعايير الخارجية
الأشكال اللغوية
اللغة المستعملة
النصوص
المعجم
الأهداف
توجه النص الثقافي
الشيوع + التوزيع
مستوى التدريس
ثقافة الكاتب
المعيار النفسي التعليمي
الجد ول الزمني المخصص
مايعالجه من قضايا
قابلية الإستدعاء
المفاهيم الحضارية والثقافية

المطلب الثاني : معايير تنظيم المحتوى اللغوي:

إن الغرض من تنظيم المحتوى هو أن يؤدي إلى التعليم بشكل أسرع وأسهل،وبشكل متدرج،والهدف من عملية التنظيم تتجلى فيما يأتي:

- السرعة والسهولة والتدرج في التعلم.
- النمو في التعلم(فترتيب خبرات المتعلم تساعد على النمو في التعلم).[1]

1 -التدريج الطولي:[2]

هو النمط الذي كان سائدا في تعليم اللغة في معظم بلدان العالم إلى عهد قريب، ومنهجه ينهض على تقديم كل مفردة من مفردات المحتوى دفعة واحدة ، حيث يقدمها تقديما مفصلا ، لا يترك منها جزئية إلا وأتى عليها ،والهدف من ذلك أن يتقن المتعلم كل مفردة قبل أن ينتقل إلى غيرها، فإذا قدمنا درس الضمائر مثلا على هذا النسق ، قدمنا كل شيء عن الضمائر من كونها ضمائر منفصلة ومتصلة ،وفي موضع رفعها أو نصبها .

والذي لا شك فيه أن هذا النوع من التدريج يفضي إلا خلل كبير في تعليم اللغة وقد ظهرت اعتراضات قوية على تطبيقه لأسباب واضحة أهمها :

-أن تقديم المفردة دفعة واحدة يؤدي إلى دراستها دراسة مكثفة ، مما يؤدي بها إلى أن تسقط في النسيان والتجاهل بعد ذلك ، وصحيح أن معظم المقررات تشمل على وحدات المراجعة ، لكنها لا تستطيع أن تعالج هذا الخلط ، والمدونة تحتوى على الكثير من الأخطاء انطلاقا من هذا التدرج، ولعل تداخل الوحدات وتتابعها وراء بعضها يؤدي إلى البطيء الشديد في تعليم اللغة بسبب العرض المفصل لكل مفردة على حدة، ولذلك أخطاؤه الشديدة على المتعلم الذي يجد نفسه- خاصة في المرحلة المتوسطة- غير قادر على استعمال ما تعلمه ومن تم تعتريه حالة طبيعية من الإحباط مما يؤثر تأثيرا سلبيا قويا على دافعته نحو التعلم، ولذلك دلت التجربة

---

[1]– سعدون محمود الساموك وهدى علي جواد الشمري:مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها،ص:76.

[2]–انظر:عبده الراجحي،علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية،ص:77.

على أن التدريج الطولي لا يميز –بطبيعته- بين استعمال المادة اللغوية في الأداء الإنتاجي، والإنتاجي الاستقبالي، وفي ذلك أيضا خطر جلي على المتعلم الذي يسعى إلى أن تكون له قدرة على الأداء كتابة أو كلام أو قراءة أو استماعا.

2-التدريج الدوري:[1]

وهذا التدرج على النقيض من التدرج الطولي ؛ إذ ينهض على عامل العلاقات ، وأنك لا تستطيع أن تعرف شيئا ما ، إلا بعد أن تعرف العلاقات التي تربطها بأشياء أخرى ،حيث يقدم منها جانب واحد مع جوانب أخرى لمفردات أخرى ، ثم تعود إليها بتقديم جانب ثاني ثم ثالث، وبذلك يألف المتعلم المفردة ويتدرج من عناصرها الأساسية إلى الفرعية وتظهر له علاقاتها بغيرها، فالضمائر مثلا : يقدم منها ضمائر المفرد المنفصلة ثم ضمائر الجمع المنفصلة، فدرس الضمائر في حالة النصيب، ثم الضمائر نفسها في حالة أخرى وهكذا توزع على أبواب المقرر، وقد لا تنتهي في مستوى واحد.

والذي لا شك فيه أن التدرج الدوري أكثر ملائمة لتعليم اللغة من التدرج الطولي في الاستعمال اللغوي ، ويجعل تعليم اللغة أسرع، حين يجد المتعلم نفسه قادرا على استعمال ما يتعلمه وفي ذلك تقوية لدافعية تعلم اللغة.

يتبين مما سبق أن التدرج الطولي مرفوض مقابل قبول التدرج الدوري والاعتداد به في تنظيم المحتوى لكن النقاش في الحقيقة في قضية التدرج، انتقل إلى المفاصلة بين ثلاث أنماط هي:

-التدرج اللغوي.

-التدرج الموقفي.

- التدرج الوظيفي.

[1]–المرجع السابق،ص:78.

أ-التدرج اللغوي [1]:

لقد كان هذا النمط أساسا لمعظم المقررات إلى عهد قريب؛ إذ كان الاعتقاد سائدا بأن إتقان قواعد اللغة هو العنصر الجوهري في إتقان اللغة، وعلى ذلك كانت المقررات مدرجة على أساس الفصائل الصرفية والنحوية ، حتى إن وحدات المقرر تسمى في الأغلب بقضية نحوية معينة ، فوحدة عن اسم الفاعل وأخرى عن اسم المفعول، ومن الواضح أن هذا النمط يحمل عيوبا واضحة أهمها: أنه يركز على قواعد اللغة ، وليس على قواعد الاستعمال.

وتعليم اللغة يهدف أولا إلى إتقان الاتصال والتركيز على القواعد اللغوية يؤدي إلى أن يكون المقرر ناقصا من حيث المعجم اللغوي مما يجعل المتعلم غير قادر على استعمال ما تعلمه، وليس المقصود بذلك أن التدريب النحوي يجب أن يستبعد نهائيا من تنظيم المحتوى،لكن لابد من التأكد على أن الاختيار فيه والتنظيم قائم على مراعاة مدى فعالية هذا الترتيب في دعم الاستعمال اللغوي.

ب-التدرج الموقفي :[2]

وقد انتشر هذا النمط بعد ظهور عيوب التدرج النحوي، والفصائل النحوية والصرفية ليست أساس التدرج في هذا النوع وإنما المواقف، وهو مصطلح يعني البيئة الطبيعية التي يجرى فيها الاتصال اللغوي.

ومن هنا لاحظت أن وحدات المقرر تسمى بأسماء المواقف من مثل : في المطعم ، في المطار وما يستدعيه المطعم من مواقف كلامية، وهذا النمط لم يسلم هو الآخر من النقد إذ تبين أن هذه المواقف لم تكن غير إطار للتدريج النحوي الذي ظل مسيطرا بسبب التدريبات الآتية التي كانت تشمل عليها كل وحدة

---

[1]–بتصرف عن: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية،ص:79.

[2]– انظر :المرجع نفسه،ص:78.

جـــ-التدرج الوظيفي :[1]

يجعل هذا النمط الوقائع الاتصالية أساس التدرج في المحتوى ، وهو بذلك يشتمل على شواهد من الاستعمال اللغوي الواقعي ، وفي الوقت نفسه لا يغض الطرف عن الأسس النحوية والموقفية ، وهذا النمط لابد أن يبنى على الأمر ، ثم تتوسط وتتركب في الحلقات التالية في سكة من العلاقات الوظيفية.ويقتضي ذلك أن تأتي قواعد النحو في ثنايا الوظائف اللغوية ، مما يساعد على وضع اللغة في إطار طبيعي غير مصطنع.

انطلاقا مما سبق نلاحظ أن كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط في أثناء التنظيم الفعلي لمحتواه اللغوي نجده يحتوي إشكالات تنظيمية من ناحية المحتوى متباينة نوعا ما ، ولعل الجانب التطبيقي سوف يزيل الكثير من الغموض حول هذا الاصطلاح الذي زعمناه في حق الكتاب.

---

[1]ـــانظر:المرجع نفسه،ص:80.

المبحث الخامس : أثر المعلم في عملية التحصيل اللغوي للمتعلم

إن تنشئة الأستاذ و تكوينه تكوينا ثقافيا هو ضرورة حتمية وملحة ، فهو الذي يجعل التلميذ ينشط ويتفاعل ويتحبب إلى اللغة العربية بكل مستوياتها ،فيشد انتباه التلميذ ويخلق فيه روح النشاط ، وعليه لابد على الأستاذ أن يتسلح بالقيم والمهارات التي تمكنه من أداء مهامه وبصورة تتماشي وقدرات متعلميه ومراعاة فروقاتهم الفردية، وأن يكون قادرا على التخطيط الجيد للمادة باستخدام الوسائل الحديثة لتحقيق الأهداف الموجودة حيث لا تقتصر عملية التعليم على واقعهم ، وتتعدى إلى حاجات المجتمع لتوثيق العلاقة بين الأستاذ والتلميذ وأفراد المجتمع."وأن ما يعلمه أستاذ اللغة لا يخرج عن مجالات لغوية لسانية ثلاثة:

1-علم اللغة العام(اللسانيات):بحيث تمكنه من وصف موضوع تعليم اللغة،فيتناول:

-فئات نحوية كالأسهم والحروف والأدوات.

-مجموعة قواعد تركيب الجمل وأنماطها.

-لوائح بمفردات معجمية، ولائحة بأصوات لغوية.[1]

2-((علم اللغة الاجتماعي:بحيث تعلم التلاميذ قواعد استعمال اللغة في المجتمع، و تطوير كفاءته اللغوية التواصلية.))[2]

3-((علم اللغة النفسي:يصف من خلالها موضوعات تعلم اللغة؛بأنها مجموعة مهارات كلامية،أو نشاطات لغوية،تمثل خبرة الإنسان وأفكاره وتفاعله مع المحيط.))[3]

ولعل أهم الصفات والمعايير التي يجب توافرها في الأستاذ وأدائه حتى ينفتح أمامه سبيل النجاح في التدريس هي:

-أن يكون متمكنا من مهارات التدريس، بدءا بالتخطيط وانتهاء بالتقويم .

---

[1]– انظر: محمد العيد رتيمة:تعليم اللغة العربية،الأسس والإجراءات، جامعة الجزائر، 2001م-2002 م،ص:8.

[2]–هدسون:علم اللغة الاجتماعي،ص:14.

[3]–فيصل محمد خير الزاد:اللغة واضطرابات النطق والكلام،دار المريخ للنشر،المملكة العربية السعودية،1410هـ -1990م،ص:26.

-أن يكون متمكنا من مادته ملما بها ومالها من صلة عارفا أفضل مصادر المعلومات المعينة أن يتمتع بخلق عال، يجعله المثل الأعلى لتلاميذه.

-أن يهتم بجميع جوانب شخصية التلميذ في التدريس.

-أن يراعي الفروق الفردية للتلاميذ ،ويبتعد عن أساليب التعنيف والإهانة.

-الربط بين المادة التي يدرسها والبيئة ؛ أي يجعل التعليم وظيفيا.

-أن ينوع الأنشطة التربوية والوسائل ولا يشدد على الكتاب المقرر فقط.

-أن تكون الطرق التي يختارها الأستاذ تتماشى مع المستويات العقلية للتلاميذ.[1]

-أن يكون عادلا بين طلبته في كل شيء، في معاملة وتوزيع الأسئلة ورصد الدرجات.

-يتطلب من الأستاذ الالتزام بالقواعد الأساسية التي تبنى عليها طرق التدريس وهي: التدرج من المعلوم إلى المجهول ومن السهل إلى الصعب ومن الكل إلى الجزء، وكذلك من المحسوس إلى شبه المحسوس فالمجرد.[2]

فالمعلم هو المنفذ الأول و المطبق المباشر للمحتوى التعليمي والمسئول عن نجاحه، وهو القادر على بث المنافسة بين المتعلمين وغرس الثقة في نفوسهم، وهذا كله لا يتأتى إلا من خلال الإلمام بجوانب المتعلم النفسية والاجتماعية ومعرفة محيطه الثقافي لأن معرفة هذه الأمور من شأنها أن تمنح الأستاذ القدرة على نجاح مشروعه التعليمي والوصول إلى الأهداف والغايات مستعينا بأوساط خارجية ، عن نسق الكتاب المدرسي.

إن ما ذكرناه بشأن الأستاذ وصفاته التي ينبغي التحلي بها لا تكفي وحدها لتحقيق عملية تعليمية ناجحة، ما لم تتبع بباقي عناصر العملية التعليمية وعلى رأسها المتعلم والطريقة.

لقد أتاحت المناهج التربوية الحديثة للأستاذ فرصة إثبات وجوده وذاته من خلال الاهتمام به في عدة بحوث مست جميع مناحي الحياة كعلم النفس وعلم الاجتماع والعلوم الإنسانية، وعلوم التربية ، ((حيث

---

(1)–بتصرف:سعدون محمود الساموك وهدى علي جواد الشمري:مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها،ص:56.

(2)–سعيد حسني العزة: صعوبات التعلم(المفهوم،التشخيص،الأسباب،أساليب التدريس واستراتيجيات العلاج)،ط1،دار الثقافة للنشر والتوزيع،الأردن،2007م، ص:78.

جعلت المتعلم عنصرا فعالا وجوهريا في العملية التعليمية له حق المشاركة بالمناقشة وإبداء الرأي،كما صار المتعلم مساعدا لمعلمه في كثير من النشاطات التربوية وذلك هو المتعلم الذي تنشده المناهج التربوية للتعليمة الحديثة)).[1]

فالاهتمام بالجوانب اللغوية والفكرية للتلميذ بات ضرورة ملحة ، لذلك وجب الوقوف والتطرق إليها لتحقيق التفوق والتميز في الحياة الاجتماعية، لذا فإن الاهتمام بالتلميذ والاهتمام بالأستاذ فقط لا يحقق الغرض المطلوب ، ذلك أن التفاعل بين مواقف التعليم والتعلم يجب أن تكون ثلاثية البعد بين المتعلم والمعلم والمادة التعليمية، باعتبار أن المتعلم هو نواة هذا التفاعل وعنصره الأساسي .[2]

لذا فإن الرصيد اللغوي للتلميذ في مختلف مراحل تعليمه، وهو الذي يمكنه من أن يكون معتزا ومدافعا عن ثقافاته متفتحا على ثقافات الآخرين.

ولتحقيق هذه الإستراتيجية ينبغي مراعاة الجوانب النفسية للتلميذ بوعي تام لسلوكاته الصادرة عنه. فالتلميذ متفرد ومتميز، والاهتمام به يتطلب دراسات مستفيضة لفهم شخصيته التي تعد الأساس المتين الذي تبنى عليه تعلماته، لذلك كان لزاما على الأستاذ أن يكون موسوعيا في تكوينه التعليمي والبيداغوجي بهدف رسم معالم شخصية فذة للمجتمع.

---

[1]–محمد رضا بركاني: المحتوى الثقافي في كتاب القراءة لسنة الثالثة ابتدائي، دراسة تعليلية نقدية، ص49.

[2]– انظر:المرجع نفسه،ص:50.

المبحث السادس : مناهج التبليغ والوسائط المساعدة في ذلك

المبحث الأول: مناهج التبليغ

إن مصطلح **طريقة التدريس** في المؤسسات التربوية و في ميادين التربية و التعليم يستخدم بشكل واسع, لكنه في الوقت نفسه قد لا يشير إلى معنى محدد ؛فالطريقة هي عبارة عن خطوات محددة ينتهجها المدرس لتحفيظ التلميذ أكبر قدر ممكن من المادة العلمية الدراسية ، وهكذا فالطريقة تعني ترتيب الظروف الخارجية للتلميذ وتنظيمها واستخدام الأساليب التعليمية الملائمة لهذا الترتيب والتنظيم ، بحيث يؤدي ذلك إلى الاتصال الجيد مع المتعلمين لتمكينهم من التعلم. فهي الوسيلة النافعة للعلم والمعرفة ونجاح عملية التعليم مرتبط إلى حد كبير بنجاح الطريقة ،[1] ومن هنا نستنتج أن عملية التدريس تشكل حلقة لا يمكن أن تكتمل إلا بتضامن أركان العملية ، وهي تتأثر بمجموعة من العوامل التي تؤدي بالأستاذ إما بالنجاح أو الفشل ، وأبرز هذه العوامل :

تدريب الأستاذ وأداؤه الجيد بالإضافة إلى تكوين التلميذ و دافعيه وشخصيته وميله وذكائه والغاية من تعليمه.

وأبرز الطرائق والمناهج المتبعة في عملية التبليغ :

-**الطريقة التقليدية:** [2] تقوم هذه الطريقة على مجموعة من الخطوات؛ تستهل بمقدمة وعرض وربط ثم الاستنتاج والتطبيق والتقويم.

-**الطريقة القصصية:**[3] تقوم هذه الطريقة على الأسلوب القصصي الذي يتصف بتأثيره القوي في نفوس السامعين، بما فيه من عناصر التشويق والإثارة ولما تحمله القصة من الوعظ والإرشاد.

---

[1]– انظر: أحمد حساني،دروس في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات،ص: 49-50.

[2]–صالح بلعيد:دروس في اللسانيات التطبيقية،ص:58.

[3]–المرجع نفسه،ص:59.

- **الطريقة المقامية:**[1] أي إنها طريقة تمثيلية حوارية ؛ تقوم فيها الأحداث بأسلوب مشوق وجذاب وتصلح لتعليم أنواع العلوم والمعارف الإنسانية المختلفة.

-**الطريقة الحسية:**[2] وتقوم على أساس المحسوسات، ملاذها الوحيد هو الواقع الذي يعيش فيه التلميذ لإيصال المعلومات إليه بسهولة ويسر، وهي أقرب ما تكون إلى نفسية التلاميذ وسيكولوجيته، لذا ينصح بإتباعها في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة .

-**طريقة النشاط :**[3] تعتمد هذه الطريقة على فاعلية التلاميذ ونشاطهم فيكلف المعلم تلاميذ جمع الأساليب والنصوص والأمثلة وما يرونه من خلال دروس المطالعة أو من المجلات وغيرها، تدور حولها مناقشات حوارية مع التلاميذ وتطرح أسئلة مع إيجاد أجوبة لها لإثراء الموضوع وتحقيق الإفادة والاستفادة، وهذه الطريقة تستعمل في كثير من الأحيان عندما يواجه الإنسان مشكلة ما، تحول بينه وبين تحقيق أهدافه ، وخطوات هذه الطريقة تمر عبر الإحساس بالمشكلة، وتحديدها والبحث عن أدلة وبراهين وافتراض حلول واختبارها للوصول إلى الحل الأنجع.

-**الطريقة الوظيفية :**[4] ((إن الذي وضع أساس هذه الطريقة (كلبا ترك) الذي تبناها على أساس فلسفة (جون ديوي)؛ وهي فلسفة الخبرة الذي تعطي اهتماما لميول المتعلم وحاجاته))[5] . فهي تجعل التعلم مشروعا ينتقيه التلاميذ بحسب أذواقهم وتنوع ثقافاتهم ،فكل نص أدبي مثلا كان أو علميا أو قاعدة لغوية يحتكم عليه بحكم اختياره وميله ،وانطلاقا مما يختاره الطالب أو التلميذ يتم تعليم المهارات اللغوية المختلفة .

---

(1)–طه حسين الدليمي وآخرون:اللغة العربية ومنهاج تدريسها،ص:90.

(2)–المرجع نفسه،ص:90.

(3)–زكريا إسماعيل: طرق تدريس اللغة العربية،ص:230.

(4)–صالح بلعيد:دروس في اللسانيات التطبيقية،ص:60.

(5)–طه علي حسين الديلمي ود/ سعاد عبد الكريم عباس: اللغة العربية، منهاجها وطرائق تدريسها، ص91.

-الطريقة الإلقائية (التلقينية):[1] وهي طريقة تقليدية يقوم فيها الأستاذ بإلقاء الدرس والمعلومات على طلابه معتمدا فيها على نفسه دون الاهتمام بالطالب ،بمعنى أن النشاط فيها قاصر على المعلم وحده دون المتعلم وهذا الأخير ما عليه إلا الإنصات و الالتزام بما يقال له و تدوين ما يسمعه، فهي تأخذ شكل المحاضرة أو الإمـــلاء و تحول فيها المعلومات من أدمغة المدرسين إلى أدمغة الدارسين[2].

-الطريقة التكاملية:و هي طريقة محورها الأساس الخصائص النفسية لعملية التعلم و للمتعلم نفسه هدفها الرقي بالتعلم إلى مستوى التجديد مع مراعاة ما تحتويه اللغة من مميزات و خصائص و سميت بهذا الاسم لأنها تعلم اللغة كوحدة متكاملة من الخطوة الأولى لتعليمها و حتى آخرها إذ لا يمكن أن نصطلح على هذا النمط اسم طريقة، حيث أنها منهج تعامل لغوى جامع يعتمد على المهارات النفعية المستعملة من قبل المدرس في أثناء إلقاء الدرس ((و إذ نحن ألقينا نظرة خاطفة على تطبيق هذه النـــظرية على اللغة العربية،نجد أن التربية عندها أوســـع و أشمل من حيث المدلول ،مما يستعمله الأشخاص العاديون في حياتهم،حيث أن التربية هي تنمية الوظائف حتى تبلغ كمالها)) .[3]

-الطريقة الحوارية: وتسمى هذه الطرقة بالجدلية تقوم على الحوار، فالمعلم لا يتكلم وحده بل يكون هناك تفاعل بين المعلم والمتعلم عن طريق المناقشة والحـــوار لموضوع ما. الذي كان يولد المعرفة بالحوار والنقاش بينه و بين طلابه ،تسمى نظرية الفراغ,بحيث يكون هناك تفاعل متبادل بينه وبين المتعلم عن طريق المناقشة والحوار لموضوع ما .[4]

---

[1]- انظر: صالح بلعيد (المرجع السابق) ، ص 92.

[2]– انظر: المرجع نفسه، ص58.

[3]– انظر: حسين الدليمي وآخرون،اللغة العربية ومنهاج تدريسها، ص 91.

[4]– انظر: صالح بلعيد،دروس في اللسانيات التطبيقية،ص:62.

-الطريقة الاستقرائية: تقوم هذه الطريقة على ((الأمثلة التي يشرحها المعلم ويناقشها ثم يستنبط منها القاعدة)) [1] ، وهي نظرية تربوية ترى أن العقل عبارة عن مجموعة من المدركات العقلية و المعرفية تتراكم فوق بعضها ،و يرتبط بعضها بالآخر فتتفاعل و تنصهر فيما بينها ،و يتمخض عنها أفكار جديدة فتجعل التلميذ يبحث عنها للوصول إلى الحقيقة،و هي مستعملة بشكل لافت للانتباه في المرحلة الأساسية؛ حيث ينطلق التلميذ من التفكير في الجزئيات للوصول إلى العموميات،و هكذا يتعلم التفكير المنطقي السليم بالاعتماد على نفسه في حل المشكلة ،كما تغرس فيه حب البحث والاكتشاف وتستعمل هذه الطريقة بشكل كبير استعمالا كثيرا في العلوم الرياضية .[2]

- طريقة حل المشكلات: ((تعتمد هذه الطريقة على النشاط الذاتي للتلميذ،وذلك من خلال أعماله اللغوية من قراءة وكتابة وتعبير،حيث يلاحظ المعلم الأخطاء المشتركة بين التلاميذ فيجمعها ويناقش تلاميذه حولها؛من حيث طبيعتها وأسباب الوقوع فيها،ويتوقف النجاح في هذه الطريقة على مدى فاعلية التلاميذ من جهة ومدى مهارة المعلم في إشعار التلاميذ بما وقعوا فيه من أخطاء وكيفية معالجتها من حيث إبراز العلاقة القوية بين القاعدة النحوية والمعنى الذي تذوق الأمثلة والعبارات.)) [3]

---

[1]– سعدون محمود الساموك وهدى علي جواد الشمري: مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها،ص:228.

[2]– بتصرف عن: صالح بلعيد،دروس في اللسانيات التطبيقية ،ص:62.

[3]– زكريا إسماعيل:طرق تدريس اللغة العربية،ص:231.

المطلب الثاني: الوسائط المساعدة في عملية التعلم:

الوسائط التعليمية هي مجموعة من الوسائل التي يستعملها المدرس في توصيل الخبرات الجديدة إلى تلاميذه بطريقة أكثر فعالية فهي تعينه على أداء مهامه، وتختلف باختلاف الموافق التعليمية والحاجة الداعية إليها بالإضافة إلى أنها تساهم في إنجاح عملية التعلم فهي تتطلب عملا خاص في التحصل عليها، كما تتطلب مهارات فنية عالية ، لتصبح قريبة ومرتبطة بالواقع المعاش وتكون وسيلة هامة وفعالة للمعلم ، وتجعل مهمته التعليمية متوقعة النجاح، وقد عرفت الوسائل التعليمية تسميات عبر فترات طويلة ومتلاحقة في المجال التربوي، ثم إن التعليم تخلف باختلافها كذلك الحواس التي تساعد المتعلم ؛فقد يكون موقفا تعليميا يعتمد على السمع فقط، وآخر يتطلب الاعتماد على البصر ، فيما يستلزم الثالث كلاهما معا.

ولعل أهم الوسائل المساعدة على التحصيل اللغوي للمتعلم وبخاصة تلاميذ السنة الثانية من التعليم المتوسط هي:

1-التلفزيون : يعد جهاز التلفزيون وسيلة الترفيه والتثقيف الأكثر انتشارا في المجتمعات والأكثر استقطابا للتلاميذ؛ فهو ناقل للحياة بمختلف ضروبها وأنشطتها ومظاهرها، إذ ينقل الخبرة اللغوية باستعمال الصوت والصورة وعلى هذا الأساس ، يعتبر وسيلة هامة في عملية التعليم لما يقوم به من دور تعليمي في إفادة عدد كبير من أفراد المجتمع ولما يقدمه من برامج ثقافية و أدبية وعلمية وترفيهية ، والأهم من هذا كله أن التلفزيون الملون يجلب اهتمام الكبير والصغير على حد السواء .[1] فالتلفزيون - وما يعرضه من برامج - يؤثر بالإيجاب أو السلب على التلاميذ وعقلياتهم . إضافة إلى كونه قد يكون سببا مباشرا في اكتساب مجمل السلوكات التي تجعله يعمل في إطار اجتماعي محدود وفي زمان ومكان معينين ، لذا فالقضية مرتبطة بمدى وعي الأهل ومراقبة أبنائهم ودرجة تعلمهم حتى يصبح التلفاز -لما يقدمه من برامج هادفة - وسيلة لتنمية الإمكانات العقلية ، وإشباع حب الاستطلاع لدى التلاميذ الذي يدفعهم إلى المعرفة العلمية الدقيقة وتقصي

[1]– انظر: محمد وطاس،أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة، [ب.ط] ، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1998م،ص:78-79.

المعلومات ، وبالرغم من الجانب الايجابي الذي يلعبه التلفاز في تنمية الرصيد اللغوي للتلميذ إلا انه لا يخلو من تأثيرات سلبية يجب على الأهل أخذها بعين الاعتبار ورغم هذا وذاك؛لا يمكننا أن ننفي أهميته ودوره في توسيع مجالات المعرفة ، وتزويدنا بما يجري في العالم على جميع الأصعدة من العلم إلى الأدب إلى الاقتصاد[1].

ومن بين البرامج العربية المعدة إعداد ناجحا والذي كان لها الأثر النافع على شخصية الطفل العربي برنامج أفتح" يا سمسم"، فبالرغم من أنه مقتبس من برامج أجنبية إلا أنه أمتاز بوضوح الأهداف وتنوع المجالات منها المعرفية والصحية والبيئية والنفسية، وعليه يمكننا القول بأن التلفاز حقا مصدر من مصادر المعرفة لكنه لا يمكن أن يكون البديل عن بقية مصادرها وسائلها كالكتاب المدرسي.

2 -**الكتاب**[2]: يمثل الكتاب وسيلة وأداة من وسائل الترفيه والتثقيف ، فهو أقدمها في مجال تسجيل المعارف ووسيلة سهلة يتيسر حملها في أي مكان ، ولهذا يظل الكتاب محتفظا بخصوصياته كأبرز الوسائل التي يعتمد عليها في الإقناع وتوسيع المعارف والمدارك، في سبيل الرقي العلمي والتقدم الاجتماعي المنشود ((فتعلق التلميذ بالكتاب وانشغاله به حقيقة واقعة لأن مضمون ما يقرؤه له التأثير البالغ على رصيده اللغوي)) [3]

3- **المسرح**[4]: إن المسرح المعد بأجهزته و بمناظره و ديكوراته وفنيته وإدارته كثيرا ما يساهم في تدعيم العقليات و تزويدها بمختلف الأفكار انطلاقا من عملية التمثيل فالتلاميذ يقومون بحفظ الأدوار الواردة في النص، و الممثل بما يلزمه من مواقف تمثيلية ومن أداء جيد، يكفي أن يعبر التلاميذ عن روح النص بملابس بسيطة توحي بمظاهر الممثلين الحقيقيين ، فالتمثيل المدرسي يوسع الخيال عند الفرد ويرتسم بالصور الخيالية عن طريق الحركة المعبرة التي تتناول المواضيع المختلفة، إلا أننا في الواقع نجد أن النصوص المسرحية المجسدة يعيبها الأساتذة في غياب نصوص مسرحية مكتوبة ، إذ يتميز يقصر موضوعاته، وعرضها في مناسبات قليلة

---

(1)–حفيظة تازروتي: اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري،ط1،دار القصبة للنشر،حيدرة،الجزائر،2003م ،ص:28.

(2)-محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية في علمية التعلم عامة ، ص: 80.

(3)– انظر: علي أحمد مدكور،تدريس فنون اللغة العربية –النظرية والتطبيق- ص:303.

(4)-انظر: المرجع نفسه،ص:259.

كيوم العلم مثلا أو في الغابات أو الشواطئ في إطار الرحلات المدرسية التي تبرمجها أو في المخيمات الصيفية في أثناء العطلة.

وتتعدد موضوعات المسرح بتعدد المناسبات التي تمثل فيها؛ ففي يوم الشجرة مثلا يتم التطرق إلى البيئة وكيفية المحافظة عليها لضمان حياة بلا أمراض ولا أوبئة، ويهدف المسرح إلى ما يلي:[1]

- تعويد النشء على العمل الجماعي ومواجهة الجمهور واكتساب الثقة بالنفس.

- توفير جو الفرح وإضفاء السرور على حياة التلاميذ.

- معالجة الاضطرابات النفسية المكملة مثل: الانطواء، الخجل،عيوب النطق وأمراض الكلام والمسرح هو وسيلة من أجل استخدام الإمكانات الذاتية وتنمية المهارة اللغوية والثقافية. كما يعتبر فرصة للتنفيس على المكبوتات ؛ فهو بهذا يكون إحدى الدعائم التربوية الحديثة.

4-مكتبة التلميذ: تعد المكتبة من أهم الهياكل الحساسة داخل المدرسة وخارجها ، لأنها وسيلة من وسائل التثقيف وأداة مهمة لنشر الثقافة وغرس حب الإطلاع والاكتشاف في نفوس التلاميذ ، وبث جو التنافس من خلال رصد المعلومات وإنجاز المشاريع وتقديمها في شكل بحوث، ذلك أن الكتب هي التي تشكل الأساس اللغوي والفكري والثقافي لأفراد المجتمع ؛ إذ يبقى دور الكتاب المدرسي ناقص ما لم يدعم بالقصص والمجلات التي تساهم في التحصيل المعرفي على اعتبار أن الهدف من قراءة القصص هو تنمية رصيدهم اللغوي وإثراء معلوماتهم ، وأخذ العبر وحثهم على التحلي بالقيم الفاضلة والأخلاق الإسلامية .[2] وما قيل عن وسائل الإعلام (التلفاز) يقال عن الكتب والقصص، فلا ينبغي أن يغيب دور الآباء والأمهات في مراقبة أبنائهم وانتقاء أفضل القصص والحكايات التي تسهم في إثراء نموهم العقلي في أحسن الصور وأبلغ المعاني ، وإذ كانت القصص الباب الذي يلجه التلميذ إلى عالم الخيال، إلا أننا نجد أنفسنا نرصد عثرات جمة في بعض هذه

---

[1]– بتصرف عن:راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة،أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق،ص:177-178.

[2]– انظر: محمد وطاس،أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة،ص:82.

القصص ، حتى نجنب أبناءنا الانحراف علينا أن نختار ما ينمي ذكاءهم ويطور قدراتهم ويجعل من أبطالها صورا تتسم بالإنسانية .[1]

المبحث السابع: المهارات اللغوية وطرق تدريسها:

المهارات اللغوية هي : أداء لغوي يتسم بالدقة والكفاءة فضلا عن السرعة والفهم[2]، وهذا الأداء إما أن يكون صوتيا أو غير صوتي؛ فالأداء الصوتي اللغوي هو ما اشتمل على (القراءة والتعبير الشفوي والتذوق البلاغي وإلقاء النصوص النثرية والشعرية) في حين يعتبر الأداء غير الصوتي هو ما اشتمل على الاستماع والكتابة والتذوق الجمالي الخطي، ولابد لهذا الأداء من اتسامه بالدقة والكفاءة فضلا عن السرعة والسلامة اللغوية؛ نحوا صرفا وخطا وإملاء، مع مراعاة العلاقة بين الألفاظ ومعانيها والنطق السليم للغة من حيث مخارجها وتجسيدها للمعنى وكذا سلامة الأداء الإملائي إلى غير ذلك من المسارات المتصلة باللغة في جميع حالاتها.

وقد أصبحت المهارات اللغوية ضرورة ملحة لكل مثقف ولازمة لمن يعمل في حقل التعليم، فقدرة الأستاذ على توصيل ما لديه من علم إنما متوقفة على مدى تمكنه من هذه المهارات التي تجعله قادرا على التوصيل بشيء من المرونة والسهولة والسير[3] ، وقبل أن نتطرق لإبراز أهم المهارات اللغوية المتصلة بدرسنا الحديث لابد علينا من التفرقة بين أمرين مختلفين هما:

أولا: الفرق بين المهارة و القدرة:

القدرة عبارة عن طاقة أو استعداد يتكون لدى الإنسان لعوامل داخلية وأخرى خارجية، فالقدرة اللغوية هي استعداد عام عند كل إنسان يدخل ضمن مجالات اللغة ومختلف المهارات من كلام ، قراءة ، كتابة

---

[1]– بتصرف عن:المرجع السابق ،ص:83.

[2]–زين كامل الخويسكي: المهارات اللغوية، دار المعرفة الجامعية، 2003م، 1429هـ، ص13.

[3]– انظر: المرجع نفسه ، ص 14.

واستماع ، في حين المهارة : استعداد خاص أقل تحديد من القدرة يتكون عند الإنسان نتيجة تدريبات متكررة ومتصلة ، وتصل إلى:[1]

- ✓ درجة السرعة والإتقان في العمل.
- ✓ الاستعداد لاكتساب شيء معي

والقدرة الكلامية في اللغة موجودة لدى كل إنسان، غير أنها تختلف من إنسان إلى آخر باختلاف المهارات، وعليه فمهارات الكلام تتطلب الإشكاليات التالية[2]:

- سلامة النطق للكلمات والجمل والفقرات.
- إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة .
- التنغيم الصوتي؛من خلال التعبير عن المعاني المقروءة.
- الضبط النحوي والصرفي.
- تمثيل المعاني بالحركات والإشارات.
- حسن الأداء القرائي [3]من خلال تسلسل الأفكار وترتيبها وترابطها.
- النطق الصحيح للكلمات والجمل والفقرات.

أما فيما يخص مهارات الكتابة:[4]

-تطبيق القواعد الإملائية على الوجه الصحيح.

-مراعاة علامات الترقيم.

- مراعاة قواعد النحو والصرف.

---

[1]– انظر: المرجع السابق ، ص:15.

[2]-فهيم مصطفى:مهارات التفكير في مراحل التعليم العام، ط1، دار الفكر العربي، مصر، القاهرة، 2002م، ص 128.

[3]وزارة التربية الوطنية:الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية متوسط،ص:83.

[4]– انظر: وزارة التربية الوطنية،منهاج اللغة العربية للسنة الثانية متوسط، ص: 55.

- سلامة الخط.

- التناسق بين الحروف والكلمات و الجمل والعبارات.

- استقامة السطر.

- التنسيق-التنظيم.

نحاول إعطاء معلومات مفصلة عن المهارات والبداية تكون مع:

المطلب الأول: مهارة القراءة وطرق تدريسها:

تعد القراءة فن لغويا ينهل منه الإنسان ثروته اللغوية، وهي عملية ترتبط بالجانب الشفوي المرئي؛ من حيث كونها ذات علاقة بالعين واللسان ، وترتبط أيضا بالجانب الكتابي من حيث إنها ترجمة للرموز المكتوبة والقراءة أداة اكتساب المعرفة والثقافة ، فهي إذن من أهم وسائل الرقي والنمو الاجتماعي والعلمي.[1]

فقد نالت القراءة حظا وافرا من الدراسات النظرية والتطبيقية، وتعد من المهارات الأكثر تأثيرا على بقية المهارات اللغوية الأخرى خاصة الكلام والكتابة والاستماع.

-القراءة بداية : عملية ديناميكية بسيطة يشترك في أدائها الكائن البشري كله ،[2] تهدف إلى التعرف على الحروف والكلمات والنطق بها، إلا أنها تركز على الإدراك البصري للرموز المكتوبة ، والتعرف عليها والنطق بها، دون الاهتمام بالفهم.و نتيجة لأبحاث توزعت حول أخطاء القراءة أصبح المفهوم هو التعرف على الرموز ونطقها وترجمتها إلى ما تدل عليه من معان وأفكار.

ومما سبق يمكننا القول بأن القراءة عملية عقلية وعضوية وانفعالية يتم من خلالها ترجمة الرموز الكتابية بقصد التعرف عليها ونطقها، (القراءة الجهرية)، توجيهه ونقدها و الاستفادة منها في حل ما يصادفنا من مشكلات .

---

[1]– بتصرف: أنطوان صياح،تعلّمية اللغة العربية، ج2،ط1، دار النهضة العربية،بيروت،2008م،ص:63.

[2]– إبراهيم محمد عطا:المرجع في تدريس اللغة العربية،ص: 163.

وهي في نهاية المطاف نظر (أي تعرف) واستبصار (أي فهم وإدراك)، فكون القراءة نظرا: يعني عملية تعرف على الرموز المطبوعة بالعين مع تدبيرها والتفكير فيها،[1] ويتضمن هذا عدة مهارات فرعية منها:

- إتقان التعرف البصري للكلمة.

- استعمال إرشادات تعين على فهم المعاني.

- تقليل الكلمات ويتضمن:

أ-التحليل الصوتي: وهو نطق الكلمة بكل حروفها.

ب-التحليل التركيبي : وهو إدراك أجزاء الكلمة لا شكل حروفها.

- تحليل الجملة:وهو إدراك نوعها ومكوناتها[2]

أما كون القراءة استبصارا فهذا يعني الفهم وإدراك العلاقات بين مدلولات الألفاظ والجمل والفقرات والأفكار وحسن التوقع والتنبؤ لما سيكون عليه المستقبل وإنقاذ القرارات وإهدار الأفكار[3]

و أصبحت بذلك القراءة تعني((عملية ترجمة الرموز إلى ألفاظ وفهم معانيها وأفكارها، والتفاعل معها، وتقويم المقروء وتعديل السلوك تبعا لما في المقروء من قيم وأفكار)).[4]

ولعل الغرض المنشود من تدريس مهارة القراءة هو:

- جودة النطق وحسن الأداء وتمثيل المعنى[5].

- كسب المهارات القرائية المختلفة كالسرعة والاستقلال بالقراءة ،و القدرة على تحصل المعاني، واحتساب الوقف عند اكتمال المعنى، ورد المقروء إلى أفكار أساسية تصاغ فيها شبه العناوين الجانية للفقرات.

- الكسب اللغوي وتنمية حصيلة التلميذ من المفردات والتراكيب الجديدة.

---

[1]علي أحمد مدكور: طرق تدريس اللغة العربية، ص :64.

[2]– انظر: المرجع نفسه،ص:64-65.

[3]– محسن علي عطية:أساليب تدريس اللغة العربية، ص :245.

[4]– المرجع نفسه، ص: 245.

[5]–عبد العليم إبراهيم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية،ط9، دار المعارف، مصر،[د.ت]، ص:59.

- تدريب التلميذ على التعبير الصحيح عن معنى ما قرأه.

- الفهم؛ وهو معنى متعدد النواحي، فمنه الفهم لكسب المعلومات، وزيادة الثقافة والمعرفة كقراءة الكتب العلمية والصحف، وكتب الرحلات ونحو ذلك.[1]

- عناصر القراءة الناجحة

إن القراءة الناجحة لا بد أن تشمل على:

1-استخدام مهارات اقتحام النص؛ كالتعرف على التطابق بين الصوت والحرف.

2-استخدام المعلومات النحوية للتعرف على المعنى.

3-استخدام أساليب خاصة لأهداف خاصة؛ نحو القراءة السريعة لالتقاط الكلمات أو المعلومات الأساسية.

4-الربط بين محتوى النص وخلفية القارئ المعلوماتية من الموضوع المطروح.

5-التعرف على المقاصد البلاغية أو الوظيفية للجمل أو بعض مكونات النص؛ كأن يفرق القارئ بين ما يرد في النص على سبيل التحديد أو الاختصار.[2]

وبما أن تقديم أنشطة اللغة العربية للسنة الثانية متوسط يعتمد على المقاربة النصية فذلك لأن النص اللغوي هو المحور الذي تنطلق منه جميع فروع اللغة والمنطلق في تدريسها ، كما أنه يعتبر الأساس في بناء الكفاءات القرائية والتعبيرية والقوا عدية والتحليلية ، لأن النص بمثابة محور العملية التعليمية بكل أبعادها.[3]

ويعد تدريس قواعد اللغة العربية من نحو وصرف وإملاء، مدخلا لاكتساب مبادئ أدبية أولية، وتعني المقاربة في تدريس فروع اللغة بصفة عامة تقديم دروس هذه الأنشطة من خلال نصوص حية كاملة لا من خلال كلمات أو عبارات أو جمل أو شواهد نحوية وبلاغية وعروضية وإملائية مصنوعة أو منزوعة من سياقاتها النصية، أضف إلى ذلك تدريس الأنشطة يجب أن يتجاوز التفاصيل في الجانب النظري المعرفي، ليركز على

---

(1)–المرجع السابق، ص70.

(2)–زين كامل الخوسيكي، المهارات اللغوية، ص 133.

(3)– انظر: وزارة التربية الوطنية،دليل أستاذ اللغة العربية،ص:20.

الجانب العملي السلوكي بحيث نضع القواعد التي يتلقاها المتعلمون مفاتيح لحل مشكلات لغوية حقيقية في نص عادي أو أدبي من حيث فهمه أو قراءته أو ضبطه الإعرابي والكتابي ، وبما أن الجانب التطبيقي يمثل الثمرة العلمية للفعل التربوي وأن الممارسة أساس كل تعلم أية لغة لا يتم إلا بدرجة معينة فإن الحصة الأولى تتوج بتطبيقات لغوية عامة.وبما أن أول حصة من حصص التدريس في مادة اللغة العربية تبدأ وتستهل نشاطها بالقراءة فهذا يستوجب أن لا يتم الفصل بين تعليمات الحصة الأولى (قراءة، فهم، ظاهرية لغوية تطبيقات).[1]

المطلب الثاني:مهارة التعبير الشفهي

الكلام كفن لغوي يتضمن عناصر أربعة: الصوت،اللغة،التفكير والأداء،وتجلي الكلام في التعبير يعكس أهميته كوسيلة من وسائل الإفهام و التفاهم و الاتصال، لذلك يؤكد التربويون على أهمية تدريس التعبير الشفهي كمادة مستقلة في برنامج التعليم وهو ما لاحظناه في برنامج اللغة العربية للسنة الثانية متوسط وهذا شيء ايجابي ، فهو نشاط هام يستدعي درجة عالية من الاهتمام و الإعداد الجيد و التحضير المحكم،فالتعبير الشفهي وسيلة الفرد في التعبير عن مشاعره و آراءه و أفكاره و أهميته تستدعيها مجالات الحياة التي لا تتم إلا بالكلام؛ من حيث مواقف البيع و الشراء، الاجتماعات، مناقشة القضايا و حل المشكلات.[2]

و التعبير الشفهي كتجل لمهارة الكلام متصلة بالذهن ومترجمة لأفكاره ومكوناته، وتدريب على ممارسة اللغة وهو أيضا إطلاع على أفكار الآخرين و معرفة لآرائهم و هو كذلك معرفة قدرة الفرد على التكيف مع المجتمع لما يغرسه في الفرد من جرأة على المواجهة و التحدي لمواقف الحياة،و ما تتيحه من فرص لاكتشاف عيوب غيره ومن ثم معالجتها، و يجب أن يفرض له حصة في برامج التعليم .

و مجالات **التعبير الوظيفي** يمكن حصرها في:

---

[1]– بتصرف:محمد رجب فضل الله،الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، ط2، عالم الكتب، القاهرة،2003،ص:179-180.

[2]–فهيم مصطفى:مهارات التفكير في مراحل التعليم العام،ص:84.

1-الناحية الشفهية:[1]و يشمل مواقف الاستقبال والتعريف بالآخرين، الوداع، التعليق على الأحداث و كلمات الشكر.

2-من الناحية التحريرية :كتابة البرقيات و المسائل الشخصية و التقارير و ملئ الاستمارات.[2]

أما **التعبير الإبداعي:** فهو التعبير الذي تظهر من خلاله المشاعر و يترجم بها الإنسان أحاسيسه بعبارات منتقاة ذات لغة إبداعية و بطريقة مشوقة تجلب المستمع و تدفعه إلى المشاركة الوجدانية مع المبدع.

والشائع أن حصة التعبير الشفهي في المدارس العربية هي حصة راحة للأستاذ ، ولذلك يبرمج في المقرر في ذيل الجدول المدرسي اليومي ، فالتلميذ فيها منهك القوى محمل لهموم اليوم الدراسي وأعماله الدراسية والأستاذ ليس بأحسن حال منه فقد نفدت جهوده منه ، وليست له القدرة على إعطاء جديد .وهو ما لاحظته في مؤسسات تربوية عديدة خاصة منها النائية.[3]

ونسجل من الممارسات التربوية مثلا ؛ تصحيح الكراسات أو إكمال دروس ناقصة وقد تتحول حصة التعبير الشفهي إلى حصة للاستماع أو الكتابة حسب النشاط المقدم، والتعبير الشفهي يجري على أهداف خاصة بكل حصة، ويتم تقديم التعليمات الوظيفية للإعداد الجيد ،لذلك فإنه يهدف إلى تحقيق مجموعة من الأهداف و هي كالآتي:[4]

-تنمية قدرة التلاميذ على المشاركة في المناقشة مشاركة إيجابية.

-تنمية قدرات التلاميذ العقلية المتعلقة بالتحليل و التركيب و التعميم و التكميل .

-تناول الكلمة في الوقت المناسب من أجل إثراء المناقشة أو الاستشهاد بضرب الأمثلة.

---

(1)– انظر: زكريا إسماعيل،طرق تدريس اللغة العربية،ص:183.

(2)– انظر: المرجع نفسه،ص:184.

(3)– بتصرف:طه حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي،اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية،ط1،عالم الكتب الحديث،الأردن،ص:441.

(4)–وزارة التربية الوطنية:الوثيقة المرافقة للسنة الثانية متوسط،ص:19.

-استعمال لغة فصيحة وانتقاء الألفاظ التي تنتمي إلى الحقل اللغوي انتقاء دقيقا، و تعزيز المكتسبات اللغوية السابقة.

-التنوع واختلاف أنماط النصوص و أشكال التعبير من الأخبار إلى السرد،إلى الوصف إلى الرسائل إلى التقرير والمذكرات الإعلامية والإشهارية انطلاقا من كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط ، و للأستاذ دور كبير في حصة التعبير الشفهي فهو المنشط و المشجع للتلاميذ على التعبير الصحيح والأخذ بأيديهم في اتجاه تنمية جميع طاقاتهم في هذا المجال.

و يتمثل دوره في ما يلي:

-تشجيع التلاميذ على الإسهام في المناقشة بطرح أسئلة و معرفة الأجوبة.

-تصويب الأخطاء المعرفية و تقديم شروحات إضافية.

-دفع جميع التلاميذ إلى الخوض في غمار العملية التعليمية.

-حمل التلاميذ على البحث و التأكد من المعارف المكتسبة و إدماجها في دائرتهم المعرفية.

و لضمان تحقيق الغاية المرجوة و الفعالية المطلوبة لحصة التعبير الشفهي يجب أن تتوفر فيها مجموعة من الشروط هي:

-حسن اختيار الموضوع الذي يطلب من التلاميذ الكلام فيه.

-توسيع مجالات الحديث و أماكنه؛ بحيث لا تقتصر الحصة داخل المدرسة فقط بل يمكن ممارساتها في الحدائق و مخابر اللغات.

-منح التلاميذ فرص لاختيار الموضوع و إشراكهم في تحديد أفكاره.

-إتاحة فرص الكلام للتلاميذ و استثمار الفرص و المواقف المختلفة مع منحهم حرية المناقشة دون قيود, و التأكيد على آداب الكلام من مثل: عدم الصخرية أو الاستهزاء أو المقاطعة لمن يتكلم.

-تشجيع التلاميذ على المشاركة في الأنشطة المدرسية التي يعتمد في ممارستها على الكلام مثل: الإذاعة المدرسية، جماعة التمثيل...

ولعل الهدف من التعبير الشفهي هو الوصول بالتلميذ إلى فهم و مناقشة و إنتاج النصوص المنتمية إلى أنماط مختلفة من التعبير، ويتجلى هذا في ما يلي:[1]

- أن يتناول الكلمة و يتدخل في المناقشة بإضافة معطيات جديدة أو يؤيد رأيا أو حكما مع الاستشهاد بضرب أمثلة حتى يخلص إلى التعبير بسهولة وسير في لغة سليمة.

- أن يسرد تجربة شخصية عاشها أو ينقل خبر سواء أكان مسموعا أو مقروءا.

- عرض الأفكار بشكل منطقي وانتقاء الألفاظ و الكلمات المناسبة أثناء الحديث

- التمييز بين مواقف الأخبار وإصدار الأحكام عن المواقف.

- استخدام ملامح الوجه وهيئته الجسمية.

- تغيير مجرى الحديث وفق متطلبات الموقف.

- الاستناد إلى التعليل والاستقراء والاستنباط و تحرير القضايا وفق أدلة منطقية.

- التقيد بدلالات الألفاظ واستعمال الكلمات استعمالا دقيقا مع احترام قواعد النحو والصرف.

المطلب الثالث: مهارة التعبير الكتابي (الكتابة)

((يقال أن تعلم الكتابة سلسلة معبرة أصعب ما يتعلمه المرء من المهارات اللغوية، سواء كان ذلك في مجال تعلم اللغة الأم أم في مجال تعلم اللغات الأجنبية،فكل الأطفال باستثناء المعوقين يتعلمون كيف يفهمون لغتهم الأم و يتكلمونها، على حين أنهم لا يتعلمون جميعا القراءة ،و قليل منهم ما يتعلم كيف يكتب كتابة سلسلة واضحة))[2].

---

[1]–وزارة التربية الوطنية:الوثيقة المرافقة،ص:16.

[2]–رشدي طعيمة:المهارات اللغوية(مستوياتها ،تدريسها،وصعوباتها)،ط1،دار الفكر العربي،القاهرة،2004م،ص:65.

فالتعبير الكتابي ليس بالأمر السهل، فهو لا يكتسب بشكل تلقائي ،إنه أمر يحتاج إلى الممارسة المستمرة والمتتالية الطويلة و الممارسة لابد أن تستنير بالجانب النظري ،و أن تتم وفق منهج واضح و محدد، و هذا فرق جلي بين شكل اللغة المنطوق والمكتوب، فالكتابة ليست مرتبطة بوقت محدد فهي ثابتة بالمقارنة مع اللغة المنطوقة التي لا تثبت برهة و تنقضي حتى و لو سجلت على شريط أو سجل.

لذلك يقترح منهاج السنة الثانية من التعليم المتوسط عددا هاما من تقنيات التعبير، ترشد التلاميذ إلى طريق الممارسة خطوة خطوة إلى جانب الاعتداد بالكتابة قليلا.[1]

وأهمية هذه التقنيات تكمن في أنها:[2]

- تحبيب الكتابة إلى التلاميذ .

- تستجيب لاحتياجاتهم و تدرج ضمن مجال اهتماماتهم.

- تعيد اللغة إلى صميم وظيفتها التواصلية، و تخرجها من القوقعة التي حبستها فيها الطرائق التقليدية.

والإنسان تكلم ثم كتب فللكتابة أهميتها المتمثلة في العديد من الأمور، نذكر منها:

-أنها واحدة من أهم الوسائل في الاتصال الفكري بين الأجناس على مر الأزمان.

-الشاهد على تسجيل مجريات الوقائع و الأحداث و القضايا و المعلومات، وهي لا تنطق إلا بالحق و لا تقول إلا صدقا.

-هي من وسائل التنفيس عن النفس و التعبير عما يجول في الخواطر و الصدور، فهي الأداة الرئيسية للتعلم بجميع أنواعه و في مختلف مراحله.

-الكتابة تساهم بشكل كبير في رقي اللغة و جمال صياغتها، و ذلك كما يرد في الكثير من أدائها؛ من استخدام اللغة الفصحى في التعبير والأداء.

---

[1]– انظر:وزارة التربية الوطنية،دليل الأستاذ (السنة الثانية متوسط)،ص:20.

[2]–وزارة التربية الوطنية:منهاج اللغة العربية للسنة الثانية متوسط،ص:27-.

و يهدف نشاط التعبير الكتابي في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط إلى تدريب التلاميذ على استعمال اللغة في تواصلهم الكتابي ((ومعرفة القواعد النفسية والثقافية والاجتماعية التي تتحكم في استعمال الكـــلام في إطار مجتمع معين)) [1] و في التعبيـــر عن اهتماماتهم و دواتهم وقـــراءتهم بكل طلاقة و عفوية و يسر، و لعل أهم أهداف هذا النشاط ما يلي :

-بعث آليات اللجوء إلى الكتابة بشكل تلقائي في وضعيات الحياة اليومية.

-الكتابة من أجل التواصل.

-تحرير الوثائق الإدارية.

-المحاولة الإبداعية(الشعر-القصة-المسرح)

ويمكن التمييز بين ثلاث أنماط من التعبير الكتابي:

أ-التعبير الكتابي الذي يهدف إلى إنتاج نصوص وفق تعليمات محددة، تندرج ضمن التدرب على أنماط النصوص و أنواع السندات التواصلية.

ب-التعبير الكتابي الذي يستهدف إدماج المكتسبات السابقة و تعزيزها؛ فهو نشاط إدماج يسمح للتلميذ بمواجهة وضعيات ما تتيح له إدماج مكتسباته بشكل تلقائي، و هو ليس تطبيقا و لا تمـــرينا لتثبيت المعلومات و إنما الهدف منه توصيل التلميذ إلى إنتاج ما يلاءم مكتسباته السابقة؛ كإنتاج نصوص متنوعة أو سندات (رسائل، عروض،تقارير)، و يستند التعبير الكتابي إلى تحرير نصوص إخبارية كالأحداث مثلا؛ بتقرير أخبار عن حدث مؤلم أو سعيد، أو على السير بسرد حدث بسيط أو مركب أو نصوص حوارية عن طريق طرح الأسئلة و الإجابة عنها،أو عرض الحوار وترقيمه.أو الوصف سواء كان ماديا(ملموسا)أو معنويا أو وصف مكان أو وسط اجتماعي أو غير ذلك من تحرير مقال و كتابة حكاية شعبية معروفة.[2]

---

[1]-R.Galisson ,d Coste :dictionnaire de didactique des langues ,librairie hachette ,1976,p :106.

[2]–زين كامل الخويسكي:المهارات اللغوية،ص:193

و يندرج التعبير الكتابي ضمن النظرة البنائية للتلميذ؛ فهي نظرة ترى بأن المعلومات لا تكدس و إنما يبنيها بخبرات الممارسة تسمح له بإنجاز عملية تعل، و تتيح له إدماج مكتسباته المعرفية المتعلقة بتقنيات التعـــبير و إعادة الكتابة بحثا عن الإتقان والوضوح و الدقة ،و كذلك مواجهة وضعيات المشكلة و التحفز لإنجازها بغرض تهيئته للحياة الاجتماعية و مواجهة تحدياتها .[1]

والتعبير الكتابي يفتح للتلميذ باب الإبداع لكتابة نصوص سردية و وصفية وحوارية باستخدامه لمصطلحات و مفردات مدروسة محترما فيها قواعد الإملاء موظفا قواعد النحو و الصرف، كما يتاح له فرصة إنجاز مشاريع كتابية رفقة زملائه (المجلة المدرسية، العروض،الاستطلاعات الميدانية)،يشرح من خلالها المســـائل و تفسر الظواهر بلغة سليمة مستعملا فيها اللغة استعمالا يراعى فيها مقام التواصل مع إعطاء الآراء ووجهات النظر المدعمة بحجج منطقية .

المطلب الرابع:مهارة المطالعة(التذوق)

المطالعة الموجهة نشاط يقوم به التلميذ في البيت و خارج المدرسة بناء على توجيهات و تعليمات الأستاذ، و هذا يعني أن ما يقوم به التلاميذ في بيوتهم تحضيرا إعدادا لحصة التعبير الشفهي انطلاقا من موضوعات المطالعة الموجهة والتي تدور في المحاور التي يتطرق إليها التعبير الشفهي وفق طرائق شتى، ففي كل وحدة من وحدات الكتاب يجد التلميذ نصيين أو ثلاثة نصوص في الغالب يطالعها وحده أو مع أقرانه يقوم - انطلاقا من تعليمات محددة- بالتحضير لحصة التعبير الشفوي، و تتميز هذه النصوص بالصفات نفسها التي تتميز بها نصوص القراءة و دراسة النص ،فهي ثرية ومتنوعة و ذات دلالة بالنسبة للتلميذ تسهم في تنشئته فكريا و علميا و وجدانيا بشكل متوازن ومنسجم.

[1]–وزارة التربية الوطنية:الوثيقة المرافقة،ص:17.

و تمثل هذه النصوص السند المكتوب لتحضير نشاط التعبير الشفوي، و تكمن أهميتها في أنها تستطيع أن تستثير التلميذ و تدفعه إلى التعبير بل و حتى إلى التعليق ودعم الأحكام و الحجج و الأمثلة.

و يراد من هذا النشاط تحقيق عدة أهداف متوخاة من حصة التعبير الشفوي، وأهم هذه الأهداف هي على النحو التالي:[1]

-جعل التلاميذ يواجهون وضعيات مشكلة حقيقية؛ حيث أنهم في أثناء مطالعتهم للنصوص يقومون بمفردهم بتدليل الصعوبات اللغوية و التركيبية والعوائق المتعلقة بالفهم عموما كأن يقرئ نصوصا مشكولة جزئيا قراءة إعرابية مستو صلة و صحيحة و بأداء لغوي متين.

-حمل التلاميذ على المطالعة و البحث عن المعلومات و إعداد السندات في أعمال فردية أو جماعية، فضلا عن التعود على تدوين الملاحظات؛ فيطالع نصوصا على سندات غير الكتاب المدرسي(صحف،مجلات،إعلانات إشهاري، الشرائط الرسومية) وتصنيفها إلى إخبارية و سردية و وصفية وحجاجية، كما يميز أيضا بين النصوص العلمية و النصوص الأدبية.

-دفع التلاميذ إلى التوسع -عن طريق البحث- في المعطيات و المعلومات، إضافة إلى المعارف التي يتوافر عليها النص بمطالعة كتب و مجلات.

-العمل الجماعي و التداول ضمن أفواج.

-وهنا أيضا لا بد من تجنب النمطية- فيما يتعلق بنوعية التعليمات- التي يعد التلاميذ على ضوئها حصة التعبير الشفهي؛ أي دراسة نصوص المطالعة الموجهة و يتيسر ذلك بتوزيع الأهداف، ومن ثم تنـــويع التعليمات و المطالب .

[1]–وزارة التربية الوطنية:الوثيقة المرافقة،ص:18.

الخلاصة:

إن المحتوى اللغوي لأي كتاب ما لا بد أن يحتكم لعدة معايير لغوية نابعة من صميم أسس اختيار المحتوى اللغوي، هذا من جهة و من جهة أخرى فهو خاضع لمعايير لازمة لتنظيمه تنظيما جيدا، كما أن محاور العملية التعليمية من أستاذ و تلميذ و منهاج وكتاب- باعتباره وسيلة تعليمية- لها أهمية فعالة في اختيار المحتوى اللغوي الذي يعكس حاضر التلميذ و توجهاته و طموحاته المستقبلية.

و بعد أن تناولنا هذا الفصل المنهجي بالدراسة و التحليل لمعظم خبايا و خفايا كتاب اللغة العربية للسنة الثانية للتعليم المتوسط.

نحاول في الفصل التطبيقي الموالي إجراء الدراسة الموضوعية، و الوقوف على حيثيات و مستجدات ما جالت به تحليلات البحث، ودور كل من الأستاذ والتلميذ والكتاب المدرسي و محاوره المختلفة في العملية التعليمية.

الفصل الثاني:

تحليل المحتوى اللغوي في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط

Create PDF files without this message by purchasing novaPDF printer (http://www.novapdf.com)

المبحث الأول: مفهوم تحليل المحتوى اللغوي

تحليل المحتوى هو عبارة عن أداة لملاحظة وتحليل مضمون رسالة معينة، وتحليل السلوك الظاهر للأشكال بين مجموعة منتقاة من الأفراد القائمين بالتحليل، ويعد تحليل المحتوى عاملا يتوخى من ورائه بناء المناهج وتطوير الخطط الدراسية، بل هو طريقة للملاحظة، أضف إلى ذلك فإنه يقوم((بملاحظة سلوك الناس مباشرة أو دعوتهم للاستجابة لبعض أدوات القياس،و الباحث القائم بالتحليل يتلقى مادة الاتصال التي أنتجها هؤلاء الناس،كما يبسط عددا من الأسئلة الخاصة بهذه المادة،و يعد تحليل النصوص طريقة لدراسة وتحليل مواد الاتصال في أسلوب منظم وموضوعي بهدف قياس المتغيرات))[1].

ويعرف تحليل المحتوى على أنه((تحليل المضمون وهو أداة منهجية لدراسة الكمية وأداة الاتصال، وأداة لاختيار فروض معينة عن مادة الاتصال وأداة للتنبؤ، وتكمن أهمية تحليل المضمون في كونه منهجا لدراسة الظاهرة، محل التحليل في حالتها الديناميكية)). [2]

ويعرفه الدكتور **سمير حسين** بقوله ((أسلوب أو أداة البحث العلمي يستخدمه الباحثون في مجالات عديدة لوصف المحتوى الظاهر والصريح للمادة اللغوية المراد تحليلها من حيث الشكل والمضمون، وذلك بهدف استخدام هذه البيانات، إما في وصف هذه المواد اللغوية التي تكشف السلوك الاتصالي بين أطراف العملية التعليمية أو لاكتشاف الخلفية الفكرية أو الثقافية أو السياسية أو العقائدية التي تنبع من الرسالة اللغوية. والتعرف على القائمين بعملية التواصل التربوي من خلال الكلمات والجمل والرموز والصور وكافة الأساليب التعبيرية شكلا ومضمونا)).[3]

---

[1]–محمد رشدي طعيمة: تحليل محتوى العلوم الإنسانية، ص :22.

[2]– انظر: المرجع نفسه، ص 22.

[3]– انظر: المرجع نفسه،ص:23.

وانطلاقا مما سبق نلاحظ بأن تحليل المحتوى يهدف إلى دراسة المواضيع المقررة ((بناء على النصوص المتواردة في المنهج الدراسي، وملاحظة كيفية ترتيبها وترابطها وتكاملها فيما بينها، ومدى خضوع المحتوى للتدرج الكمي والنوعي اللغوي، والمفاهيم التي تبلغها لفئة المتعلمين)).[1]

المبحث الثاني: أهداف تحليل المحتوى اللغوي

لعل الهدف الأساسي لتحليل المحتوى اللغوي هو تطوير مادة الاتصال التي يتصدى الباحث لتحليل محتواها ،والمقصود بمادة الاتصال ههنا هو الكتاب المدرسي- الذي نحن بصدد دراسته وتحليله ونقده وكذلك تحسين نوعيته شكلا ومضمونا من حيث الكشف عن الجوانب الايجابية والسلبية، ومواطن النقص فيه، ومع اختلاف الأهداف الخاصة لتحليل المحتوى،[2] إلا أن هناك مجموعة منها يمكن أن تشترك في معظم الدراسات. ومن بين أكثر الأهداف أهمية لتحليل الكتب المدرسية، ما يلي:[3]

- استكشاف أوجه القوة والضعف في الكتب المدرسية والمواد التعليمية، التي تستعمل الآن، وتقديم أساس لمراجعتها وتعديلها، وينبغي على الدراسات التي تجرى على هذه الكتب أن تدلنا على أي الموضوعات أكثر قيمة.

- تزويد واضعي المناهج والبرامج الدراسية بالفرصة للعمل تعاونيا مع الأساتذة ومديري المدارس وقادة العمل الحكومي والعام، وذلك لتحسين الكتب المدرسية والمواد التعليمية.

- تقديم المساعدة للمؤلفين والمحررين والناشرين في إعداد كتب مدرسية جديدة وذلك بتزويدهم بمبادئ توجيهية، والإشارة إلى ما ينبغي تجنبه وما يجب تضمينه.

- تقديم مواد مساعدة في عملية مراجعة برامج الدراسة ككل، وفي إعداد الأساتذة والإداريين، وفي اختيار الكتب المدرسية والمواد التعليمية.

---

[1]– محمد رضا بركاني: المحتوى الثقافي في كتاب القراءة للسنة الثالثة ابتدائي، دراسة تحليلية نقدية ، ص: 66.

[2]– انظر: عبد الرحمن الهاشمي ومحسن علي عطية، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية،ص:302.

[3]–محمد رشدي طعيمة: تحليل محتوى العلوم الإنسانية، ص:38.

ومختصر الكلام هو أن الهدف من تحليل الكتب المدرسية والمواد التعليمية هو تحسين نوعها، والتركيز على النواحي الايجابية والكشف عن الجوانب السلبية لمحتوى الكتاب، والعمل على تقويمها وتقييمها وفقا لمتطلبات محتوى الكتاب والظروف المحيطة به كالجانب الاجتماعي والسياسي والاقتصادي وغيرها.

المبحث الثالث:منهجية تحليل المحتوى اللغوي في الكتاب.

انطلاقا من الخطوات التي ذكرتها آنفا سأحاول الآن تطبيقها على المدونة التي بين أيدينا والمتمثلة في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط، مع مراعاة التحليل الشكلي للكتاب وكذا الجانب المضموني له تحليلا لغويا ويكون ذلك كالآتي:

المطلب الأول: على مستوى الشكل

الجانب الشكلي من الكتاب يراعى فيه أمور عدة في أثناء عملية التحليل، لابد من السير على خطوات ثلاث، وهذه الأخيرة بدورها تتفرع إلى جزئيات تنصب في صميم الجانب الشكلي وهي كالآتي:

أولا: البيانات العامة:

والمقصود بها هو توثيق الكتاب المدرسي بالدراسة والتحليل، قصد الكشف عن كنهه، والبيانات التي تتوفر في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط، هي كالآتي:

-كتاب استكشاف اللغة العربية الموجهة لمستوى السنة الثانية من التعليم المتوسط.

***من إعداد وتأليف:**

- ✓ بدر الدين بن تريدي.
- ✓ آيت عبد السلام.

***الإشراف وتصميم الطريقة:** بدر الدين بن تريدي (بدون تحديد المراتب العلمية وهذا له أهمية بالغة في عملية اختيار المحتوى ومعايير تنظيمه).

***مراجعة وتنقيح:**

✓ ساعد العلوي.

والملاحظ -كجانب نقدي- في هذا الجانب المتعلق بمؤلفيه أنه ذكرت الأسماء بمعزل عن الجانب الوظيفي الذي يؤدونه، نحن لا نعلم ما صفتهم العلمية بصفتهم أساتذة (جامعيين أو في الدراسات العليا) أو مفتشين، أو معلمين وأساتذة في الطور ألإكمالي والثانوي أو ... وهذا له أهمية كبرى في عملية الاختيار وتنظيم المحتوى اللغوي.

-صدر هذا الكتاب عن الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية(O.N.P.S) التابع لوزارة التربية الوطنية تحت عنوان: (استكشاف اللغة العربية) لسنة الدراسية (2007-2008)، بسعر يقدر بـ: 250.00دج تقدر عدد صفحاته: 279 صفحة.

-هذا الكتاب ألف- شأنه في ذلك شأن بقية الكتب الحديثة العهد- في إطار القرار الرئاسي و الوزاري لإصلاح المنظومة التربوية، وقد صمم على أساس المقاربة بالكفاءات التي يراد بعثها وتنميتها، وعلى مبدأ التواصل بشقيه الشفوي والكتابي، كما أنه أدرج ضمن سلسلة (استكشاف) التي تطمح إلى إدخال التحسينات الضرورية على تعليم العربية، و من ثم تحبيب هذه المادة إلى النشء وتيسير التحصيل بنمطيه: اللغوي والمعرفي.

-وقد بني هذا الكتاب مثل العدد الأول وفق المنظور البنائي، إذ يدعو المتعلم إلى الملاحظة والممارسة وحل المشكلات، كما نلاحظه من جهة يأخذ بالمقاربة النصية.

بحيث يتناول نشاطات اللغة على أساس أنها كل، ويتجسد ذلك من خلال الانطلاق من نص محوري تدور حوله كل النشاطات: من قواعد وإملاء وتعبير شفوي وتعبير كتابي.

لذا يجب أن نبدأ التحليل والنقد من مقدمة الكتاب التي تعتبر ((النافذة التي يطل القارئ على محتوى الكتاب من خلالها))،والتي تتميز بما يلي:

- اهتمت المقدمة بأهمية المعجم اللغوي ومدى وظيفته في مختلف المواقف والسياقات، وقد جاءت مستقلة في صفحة واحدة.

- تناولت مجموعة من الاستراتيجيات التعليمية الجديدة وذلك انطلاقا من تغبير واقع المنظومة التربوية وأبرزها :ما ورد في مقدمة الكتاب من المقاربة بالكفاءات، والتركيز على الجانب المهاراتي المتعلق بالمهارة التعبيرية الشفوية الكتابية و المقاربة النصية *وغيرها، وما نلاحظه هو تكرار توظيف الأفكار شكلا ومضمونا في كثير من جوانب المقدمة.

- تفتقد هذه المقدمة إلى الكفاءات التي يجب أن يحيط بها الأستاذ ويتزود بها حتى يكون قادرا على تطبيق وقائع المنهاج أو المقرر الدراسي.

- كما لاحظت إهمالها وعدم إشراكها للقدرات التي ينبغي أن يكون عليها التلميذ قبل بداية المقرر، وأبرز هذه القدرات: الخصائص اللغوية والنفسية والاجتماعية التي دعت إلى تأليف الكتاب، وتبنى عليها التعليمات في كل سنة دراسية.

- وكما هو مألوف عادة- وفي كل مقدمة- نلمحها تحتوي على توطئة لما هو موجود في كنه الكتاب المدرسي ، تشير فيها إلى معظم المواقف التعليمية التي يتعلمها التلميذ في الكتاب، مع إبراز بعض الأمثلة بغرض التوضيح، ولكن على النقيض من ذلك تماما، ما نلاحظه ههنا، هو اتسام مقدمة الكتاب بنوع من الإيجاز والغموض في بعض مصطلحاتها، لا الأستاذ يفهم قيمتها ولا التلميذ كذلك، فمثلا لفظة المقاربة بالكفاءات، لم يضرب مثال من الكتاب المدرسي يوضح المقصود بها، حتى يتسنى لكلا المشاركين في العملية

* - تعني المقاربة النصية" أن يكون النص محور جميع التعلمات المختلفة ، و محور النشطات الداعمة من نحو و صرف و بلاغة".دليل الاستاذ اللغة العربية السنة الثانية متوسط، وزرارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر، 2006، ص:3.

التعليمية فهم ما توحي إليه، وبالتالي فالمقدمة احتوت أهدافا تعليمية بشكل مختصر مما أدى إلى ضبابيتها، وجعلها مفتوحة على قراءات وتأويلات متعددة.

إن كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط يتكون من جزء واحد فقط، يشتمل على أربع وعشرون محورا (24).

-الفصل الدراسي الأول: خصص له 8 محاور.

-الفصل الدراسي الثاني: خصص له 12 محورا.

-الفصل الدراسي الثالث: خصص له 4 محاور. (هناك تدبدب واضح في توزيع المحاور على الفصول؛ إذ نجدها متفاوتة وهذا ينعكس على عدم اعتماد مبدأ في التدريج أو التدرج .

إخراج الكتاب:

لعل إخراج الكتاب من حيث حجمه ونوع ورقه وحروف طباعته ووضوح الوسائل التعليمية الموجودة فيه وكذا خلوه من الأخطاء والألوان المستعملة فيه بغرض التوضيح والتمثيل له أهمية كبرى في إغراء وجلب التلميذ بشتى ميولاته بغرض التعلم والاستفادة من محتوى الكتاب ومضامينه أيما إفادة؛ لأن التلاميذ وخاصة تلاميذ السنة الثانية من التعليم المتوسط ينبهرون بكل ما هو جديد ومؤثر خاصة لما يكون هناك وضوح في الألوان والخط، فخلو مضمون الكتاب من أخطاء مطبعية تجلب اهتمام الدارس وولوعه بالكتاب، كما أن وجود أخطاء معرفية يكتشفها الأستاذ في أثناء التفعيل الآني للدرس، مما يحط من قيمة الكتاب على الصعيد التعليمي والتعلمي.

ونستهل الحديث عن إخراج الكتاب المدرسي من عامل مهم من عوامل الجانب الشكلي للكتاب ألا وهو طباعة الكتاب و ما لها من دور عام في جمالية ووضوح إخراج كتاب، بحيث ينعكس رونق إخراجه الجيد على التلاميذ مما يزيد من لفت انتباههم الى الدراسة.

طباعة الكتاب:

إن الدراسة الشكلية لكتاب ما تملي علينا الوقوف على مجموعة من العناصر التي نراها مناسبة للإخراج الجيد لكتاب ما، وكما قلنا سابقا أن حسن الإخراج ينعكس على نفسية التلميذ وتحبيذه للدراسة انطلاقا من عوامل جمة مرتبطة بعنصر الإخراج من مثل: حسن الخط والألوان وخلو الكتاب من أخطاء مطبعية وغيرها.

ولعل أهم و أبرز العناصر التي ينبغي الوقوف عليها في أثناء طباعة كتاب هي: حجم الكتاب وشكل الغلاف ونوع التجليد ونوعية الورق و نوع حروف الطباعة، وطبيعة الوخط ومدى تشكيل الحروف و مدى شيوع الأخطاء المطبعية وغيرها من العناصر.

أحاول الآن تسطير جدول يتناول معظم هذه الخصائص التي لابد من مراعاتها في أثناء طباعة كتابا ما.

شكل الكتاب / المستوى	حجم الكتاب	عدد الصفحات	شكل الغلاف وتصفيفه	ألوان الغلاف وصوره	نوع الطباعة	الخط	ضبط الكتاب بالشكل
السنة الثانية من التعليم المتوسط	23.5 ×16.5	278 صفحة.	ورق مقوى تصفيف جيد أملس السطح.	ألوانه باهتة لاتسر الناظرين. وصوره خليط من أنواع الخط العربي.تبعث على التراث والأصالة والقدم.	حروف الطباعة مقبولة موظفة بألوان تتراوح بين: البنفسجي البني بنوعيه, الأحمر الأخضر الوردي الأسود	خط الطباعة مقبول نوعا ما.	استعمال ألوان في كلمات ضبطت بالشكل وذلك للوقوف على أواخرها والمخصصة لحصة الظواهر اللغوية من حصص صرفية ونحوية.

انطلاقا من الجدول المسطر أمامنا، يمكن ملاحظة ما يلي:

- حجم كتاب السنة الثانية من التعليم المتوسط:

الحجم يبدو مقبولا لأن الكتاب يتراوح في الطول وفي العرض، فلو تراوح في العرض فقط لكان على شكل مجلد يحتوي على ألف صفحة، موظفة فيه ألوانا مزيج بين الأصفر والوردي والأزرق والأخضر والبرتقالي وغيرها من الألوان، والمتصفح لجوهر الكتاب سينبهر بذلك الزخرف اللوني للألوان الموظفة فيه، حتى جداول التصريف لونت كل خانة تحمل ضمير معين بلون ما، وكل وحدة من وحدات الكتاب ملونة بلون معين حتى ملف المطالعة الموجهة والتعبير الكتابي ملونة بألوان تخص كل كفاءة لغوية ما.

- عنوان الكتاب:

العنوان الخارجي للكتاب كتب باللون الأحمر و بخط كبير "استكشاف اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط". أما عناوين النصوص وعناوين الظاهرة اللغوية فقد سطرت بألوان متباينة فمثلا : عناوين النصوص المراد دراستها، سطرت أو كتبت بخط سميك أحيانا يكون أسود، وأحايين أخرى بلون أبيض، حسب الشريط الملون الذي يوضع فيه، وهذا يعني أن عنوان النص إذا كان ملونا بالبني، لابد أن يختلف عن الشريط الملون الذي سيشمل العنوان من اليمين إلى اليسار.

- خط الكتاب:

الخط المطبعي عادي و مقبول نوعا ما، وظفت فيه الكثير من الألوان بغرض التوضيح على أهم الوحدات الصعبة الوارد تناولها في حصة من الحصص؛ كأن تفسر ظاهرة لغوية أو غيرها.

أما المفردات التي يطلب من الأساتذة التركيز عليها كمفردات الظاهرة اللغوية فقد خطت بلون مغاير وكل وحدة لغوية لوّنت بلون معين.

- ضبط النصوص بالحركات:

من المتواضع عليه أنه في أثناء التجسيد الفعلي للغة أو الأداء الصحيح لها لابد من الضبط الدقيق للكلمات أو بالأحرى أواخر الكلمات بحركات قصيرة حتى يتسنى للقارئ النطق السليم لها، والبعد عن مطبات الأخطاء اللغوية، فالمفردات والجمل في نسق نصوص القراءة مشكولة ومضبوطة ضبطا متفاوتا،حيث نجده في كلمات على حساب كلمات أخرى؛ بمعنى أن الضبط الحركاتي يخص الكلمات الأكثر صعوبة في النطق من قبل التلاميذ فالحركات قليلة في النص نظرا للزخم الهائل لنصوص المطالعة والتعبير الشفهي التي أدرجت في المقرر الدراسي.

وبطبيعة الحال فالتلميذ قبل ولوجه عالم التعليم المتوسط يكون قد تمرن في سنوات التعليم الابتدائي على نطق النصوص دون شكل، فبعض الكلمات أواخرها مشكولة على حساب كلمات أخرى وهذا لا يشكل عائقا في عملية التعليم.

- الصور والرسوم:

اتفق مع الزميل محمد رضا بركاني في مذكرة تخرجه التي تحدث فيها عن المحتوى الثقافي في كتاب اللغة العربية القراءة للسنة الثالثة ابتدائي – دراسة تحليلية نقدية- حين تحدث عن الصور الموظفة في متن الكتاب مقبولة نوعا ما، فهي تجسد روح العنوان ومجريات الأحداث المتضمنة في النص، فصور كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط تدلل الصعوبات وتزيل الغموض باعتمادها كمطية للتوضيح، كما تعمل على جذب وجلب انتباه المتعلمين وترسيخ المعلومات لديهم، فالصور التوثيقية تبدو منسوخة من مصادرها وتدعم المحتوى اللغوي في الكتاب المدرسي و تساند الكتابة في تعليم التلميذ، وبما أننا نتحدث عن مرحلة حساسة جدا ألا وهي مرحلة التعليم المتوسط التي يصادف مرحلة المراهقة كان لزاما على القائمين بوضع الكتاب توظيف صور ملائمة تستهويه، فالوظيفة الأساسية للصور إذن مهمة جدا للأطفال والتلاميذ في هذه المرحلة الحساسة.

- فهرس الموضوعات:

لعل الغرض الأساسي والرئيسي من وضع فهرس الموضوعات هو تذليل مشقة البحث عن النصوص المراد دراستها صفحة صفحة وحتى البحث عن باقي الجوانب اللغوية الأخرى تنبثق من النص كمهارات لغوية ينبغي تدريسها انطلاقا مما تنادي به المقاربة النصية، ولكن يكفينا فقط الرجوع إلى سلم فهرست الموضوعات وأخذ رقم الصفحة، وأهم الوحدات اللغوية المرفقة بهذه الصفحة؛ ففهرس الموضوعات يعتمد على التبويب والترقيم الصحيح، ولهذا فإن كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط، يعتمد على ثلاث صفحات بغرض توضيح أهم الوحدات اللغوية المختلفة في مواضيعها، ففهرست الكتاب جاء على النحو الآتي:

محتويات الكتاب

الوحدات	القراءة ودراسة النص	ص	قواعد اللغة	ص	المطالعة الموجهة	ص	التعبير الكتابي	ص
1	– أشعب – توفيق الحكيم – الحاكم بأعوانه – شوقي	12 16	إسناد الفعل المهموز إلى الضمائر	13	– من نوادر أشعب – الأب وابنه	18 19	الرسالة الإدارية	20
2	– القعقاع بن عمرو التميمي – د. أحمد الشرباصي	26	إسناد الفعل المثال إلى الضمائر	28	– عبد الرحمن بن عوف – عمر يُذيع إسلامه – لا للمُحاباة	32 33 34	الإخبار	35
3	– عودة أوذيسوس – إديث هاملتون	38	إسناد الفعل الأجوف إلى الضمائر	41	– من الأساطير العربية – أسطورة من مشرق الشمس	45 46	سرد حدث بسيط	47
4	– التماثل – أحمد زكي	52	إسناد الفعل الناقص إلى الضمائر	54	– النبات – القمر	58 60	عرض الحال	61
5	– الزلزال – يا سيل قف – مفدي زكريا	66 70	إسناد الفعل المُضَعَّف إلى الضمائر	68	– القشرة الأرضية – تحرُّك الصفائح القارية – البراكين	71 73 74	المقال الصحفي	75
6	– الحيوانات المصرية بالطاعون – أحمد شوقي	80	شكل المضارع والأمر	83	– البحيل – الموليير	85	عرض الحوار وترقيمه	88
7	– الشجرة – جمال الشجرة – الرافعي – الغابة	92 92 93	تعدية الفعل إلى مفعولين وإلى ثلاثة مفاعيل	94	– الغابة الجزائرية	97	التلخيص	98
8	– قدمُ الإنسان تطأ سطح القمر – أحمد زكي	102 102	نفي الفعل الماضي والفعل المضارع	103	– إطلاق القمر نحو سكرة – الصريح	106 107	الإخبار عن حدث قريب	109
9	– زيغود يوسف	112	المفعول المطلق	114	– لالا فاطمة نسومر	118	وصف شخص وصفا مدحيا	119

الوحدات	القراءة ودراسة النص	ص	قواعد اللغة	ص	المطالعة الموجهة	ص	التعبير الكتابي	ص
18	- نيزك الهلاك هل يقترب؟ - أحمد محمد الصالح	216	العدد والمعدود: العقود والأعداد المعطوفة	218	- تأثير العرب - علمة قيرون السيدا	220 221	الموضوع الإخباري	222
19	- سبق العرب إلى المبادئ الديمقراطية - جوزيف بيلانسكي	228	الاسم الجامد والاسم المُشتَق	229	- معنى الديمقراطية - ديمقراطية عمر	231 232	وصف شيء	233
20	- الزخرفة العربية - محيي الدين طالق	236	المنقوص والمقصور والممدود وتثنيتها	237	- الخط العربي - خيل السينما	240 241	وصف شيء	242
21	- حكاية لؤلؤة الجزائر	246	جمع المنقوص والمقصور والممدود	247	- الأوراس	249	المذكرة الإعلامية والمنشور الإشهاري	250
22	- ضحية المكر والخديعة - ابن المقفع	256	عمل اسم الفاعل ومبالغته وعمل اسم المفعول	258	- الأرنب والأسد	260	سرد تجربة شخصية ووقائع خيالية	261
23	- اختبار العقل - عبد الرحمن جلال الدين السيوطي	264	الصفة المشبهة باسم الفاعل	266	- الزمن	268	وصف وسط اجتماعي	269
24	التواصل	272	مصادر الأفعال الثلاثية والرباعية والخماسية	274	التواصل - اللغة والتواصل	276 277	الرسالة الإدارية: رسالة الاستفسار	279

	القراءة ودراسة النص	ص	قواعد اللغة	ص	المطالعة الموجهة	ص	التعبير الكتابي	ص
	- في قرية قط	144	الحال	146	- يوميات خيمة	149	مخطط الحكاية	151
	- الموت البطيء	156	التمييز	158	- ما هي أسباب تعاطي المُخدرات ؟ - أنواع المُخدِّرات	160 161	وصف شخص وصفًا معنويًا	162
	- السلاح تهدّد أمن البشرية - أحمد زكي	170	المفعول فيه (الظرف)	172	- شعاع الموت	174	الإخبار عن حدث فظيع	175
	- اللوبات المهدّدة بالانقراض في الجزائر	178	المفعول معه	179	- الفنك - الفهد - الفيل	181 183 185	وصف حيوان	186
	- معركة الجزائر الكبرى - مولاي بلحميسي	190	العدد الترتيبي	192	- لمن أعيش؟ - فاطمات بلادي	194 194	سرد حدث مركّب	196
	- تسلّق الجبال	200	العدد والمعدود: 1 و 2 ومن 3 إلى 10	201	- من بطولات خالد	203	تسجيل حدث تاريخي	206
	- حضر القديمة	[illegible]	العدد والمعدود: 11 و 12 ومن 13 إلى 19	[illegible]	- الصحراء كانت ذات أنهار - آثار الصحراء	[illegible] 212	وصف مكان	[illegible]

انطلاقا من فهرست الموضاعات ألاحظ أن النصوص الموظفة لتدريس اللغة العربية للسنة الثانية متوسط يغلب عليها نوع من التقارب الوحداتي فيما بينها، هذه الوحدات مقسمة الى موضوعات ثنائية متوازنة حتى نهاية الفهرست معنونة بعناوين مضبوطة تخدم ما يسمى بالمقاربة النصية، وهذه المواضيع تتناول شتى المجالات الثقافية والعلمية والاجتماعية والوطنية التاريخية التي تتماشى والجانب العقلي للتلميذ في المرحلة الإكمالية بحيث يمكنه هذا الزخم الهائل من الاقتباسات الموضوعية في إثراء رصيده اللغوي بلغة بسيطة خالية من الغموض.

- طبيعة المقرر:

ألّف هذا الكتاب لتلاميذ السنة الثانية متوسط تحت اصطلاح "استكشاف اللغة العربية للسنة الثانية متوسط" والكل يعلم أن التلميذ هو محور العملية التعليمية، ولا بد – في أثناء وضع مقرر دراسي – من مراعاة عامل المستوى الدراسي لتلاميذ المرحلة الدراسية وأعمارهم وقدراتهم العقلية، ومن أبرز نصوص الكتاب التي تتوافق والمستوى الفكري للتلاميذ"نص: أشعب ذو بعد ثقافي، وعمر يذيع إسلامه ذو بعد أخلاقي وكذا نص الموت البطيء الذي يعالج آفة اجتماعية تبدأ في مرحلة التعليم المتوسط وتكون عواقبها وخيمة.

أما المدة الزمنية المخصصة للمقرر الدراسي فهي تلائم الوحدات، لكن ما يعاب عن الوقت الزمني هو انعدامه تقريبا في أثناء تجسيد الظاهرة اللغوية وإرفاقها بحصص تطبيقية، وهذا ما يشتكي منه أساتذة التعليم المتوسط في جميع المستويات.

المطلب الثاني: التحليل على مستوى المضمون

لقد قسم مضمون الكتاب إلى أربع وعشرين وحدة، وكل وحدة من هذه الوحدات تتفرع عنها مجموعة من الأنشطة منها :القراءة والمطالعة الموجهة، والتعبير الكتابي والتعبير الشفوي، استعملت في كل وحدة من هذه الوحدات ألوان مختلفة على الشريط الجانبي للصفحة، منها البنفسجي والبني والأحمر والأخضر والأزرق والأصفر وغيرها من الألوان.

منطلق نشاط القراءة مستهل دائما وأبدا وفي جميع النصوص تقريبا بنص ما، بتمهيد وينتهي بصاحب النص أو المجلة التي أخذ منها النص - من غير ذكر صاحب النص- يليه المعجم والدلالة الذي يتم من خلال المعجم شرح الكلمات الصعبة الواردة في النص، ثم يليه أسئلة عنون طابعها بالبناء الفكري، تحتوي على أسئلة من صميم النص الذي تم دراسته، ثم يليه البناء اللغوي الذي يهتم بالظاهرة اللغوية بشقيها: الصرفية والنحوية مرفقة بتمارين وتطبيقات بغرض تدعيم المكتسبات القبلية، وبعد النصوص المبرمجة للقراءة المشروحة ودراسة نص، يليها ملف المطالعة الموجهة، يدرج فيه نصان أو ثلاثة نصوص كملحق للنص المركزي الذي ينطلق من الظواهر اللغوية والفنية المختلفة وما يرتبط بها من أنشطة، والهدف من المطالعة الموجهة هو تنمية الذوق الأدبي والفني والجمالي للتلميذ، بعد ملف المطالعة الموجهة يأتي ملف متعلق بالتعبير الكتابي ويكون درس التعبير الكتابي معنون بعنوان ما يمهد له بدرس حول طبيعة العنوان بعدها يرفق بنصوص تطبيقية لما تم تخصيصه في الجانب النظري من حصة التعبير الكتابي، أما الغرض منه فهو تنمية الملكة اللغوية لدى التلميذ في هذه السنة الدراسية على وجه التحديد.

وآخر النشاطات المدرجة في الكتاب- بعد هذه الوحدات- يأتي مشروع النشاط الخاص بالإدماج والتقييم التكويني، وهو تقييم يخص ثلاث وحدات تعالج في وضعيتين، ويضم هذا الأخير نصا متبوعا بأسئلة عن الفهم والظاهرة اللغوية بشقيها الصرفية والنحوية ، وفي الختام سؤال عن التعبير الكتابي.

وقد قدمت هذه النشاطات في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط وذلك استنادا لتوزيع زمني، يتمثل في الحجم الساعي المخصص لتدريس اللغة العربية في السنة الثانية متوسط وهو خمس (05) ساعات أسبوعيا موزعة على نشاطات المادة كالتالي:[1]

-القراءة ودراسة نص: ثلاث (03) ساعات أسبوعيا.

-التعبير الشفوي: ساعة واحدة أسبوعيا.

[1]– وزارة التربية الوطنية:مناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط، ص 15.

-التعبير الكتابي: ساعة واحدة أسبوعيا.

ويمكن تسطيرها في الجدول الآتي:[1]

الأحد	قراءة دراسة النص				13 14	
الاثنين				القراءة ودراسة النص		
الثلاثاء	11 12					
الأربعاء	9 10	تعبير شفوي				
الخميس	تعبير كتابي					

يتم انطلاقا من هذا الجدول تخصيص (ثلاث ساعات) لنشاط القراءة ودراسة النص،يستغل الزمن المخصص لها في تحليله من حيث معطياته و أفكاره، ومن حيث المعطيات المتعلقة بالقواعد والإملاء ومبادئ البلاغة والمفردات والصيغ[1].

ولعل السبب في تأخير حصة التعبير الشفوي من قبل واضعي كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط حسب ما ورد في المنهاج هو إتاحة الفرصة للمتعلمين لمطالعة ملحق نصوص المطالعة الموجهة في حين تم جعل حصة التعبير الكتابي آخر حصة في الأسبوع، لأن كل النشاطات السابقة تنصب في خدمة التعبير الكتابي انطلاقا من القواعد التي تم استثمارها في كل وحدة من وحدات الكتاب المدرسي.

[1]- المرجع السابق، ص 16.

ففي حصة القراءة ودراسة النص مثلا: تتم القراءة في نص واحد أسبوعيا ويكون هذا النص محورا لباقي فروع الظاهرة اللغوية –نحوية وصرفية- ودراسة النص تكون في ثلاث حصص، فالحصة الأولى مخصصة لقراءة ودراسة النص.

والحصة الثانية خاصة بدراسة الظاهرة اللغوية وآخر الحصص مستثمرة في إجراء تطبيقات تقييمية.

وحصة القراءة تبدأ بوضعية انطلاق- حسب ما ورد في منهاج السنة الثانية المتوسط- وهي عبارة عن تمهيد يشوق التلاميذ بغرض جلب الانتباه والاهتمام، ويجب أن تكون متنوعة كأن تكون قصة أو سؤال أو تذكير...- وهذا ما لاحظته من خلال الخرجات الميدانية لشتى المتوسطات التربوية- ثم يطلب من التلميذ أن يقرأ النص قراءة صامتة، على اعتبار أنها المستعملة في الحياة اليومية بغرض فهم ما هو مكتوب، كما أن الأستاذ يقوم بملاحظة عدة جوانب من قراءة التلاميذ كأن يلاحظ الاسترسال في القراءة وكيفية نطق الهمزة واحترام علامات الوقف والإعراب وغيرها.

أما الظاهرة اللغوية وما يعتريها من قواعد نحوية وصرفية لم تفرد لها حصة مستقلة بذاتها، وإنما أدرجت ضمن النص كوحدة أولى لعملية التعلم ، وهذا هو ما تهدف إليه المقاربة النصية؛ لأن الهدف من تدريس القواعد هو وسيلة لتقويم لسان التلميذ ؛بحيث يقرأ قراءة صحيحة[1] تمكنه من استنباط القواعد اللغوية من النص المقرر لحصة القراءة المشروحة، وبالتالي يتقمص التلميذ دور المكتشف لوظائف الكلمات داخل التراكيب، فالأستاذ الذي يقوم بتدريس القواعد يمكنه اعتمادها في المراحل التالية(حسبما ورد في دليل أستاذ اللغة العربية لسنة الثانية متوسط):

- يقوم بتحديد النوع إن كان نحوا أو صرفا وبعدها يقوم بعنونة هذا الموضوع، ليخلص إلى ذكر الهدف من الدرس، وقبل هذا يقوم الأستاذ بالتمهيد للدرس بغرض استرجاع المكتسبات القبلية، بعدها ينتقل إلى إجراء قراءة خاصة به ،ثم يعين التلاميذ الجمل أو الكلمات المطلوبة؛ كأمثلة عن درس النحو أو درس الصرف بعدها

[1]– انظر: طه حسين الدليمي وسعادعبد الكريم الوائلي: اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية،ص:193.

يسهب الأستاذ في الشرح حتى يتم التوصل إلى القاعدة المرجوة من خلال حل كل التدريبات اللغوية الموجودة في الكتاب ثم يقوم بعدها بعملية التقييم.

كما أن العبرة من درس النحو والصرف ليست في كونها غاية في حد ذاتها بل هي وسيلة من وسائل التعبير الكلامي الذي يوظف فيما بعد:كلاما أو كتابة أو قراءة.

ولعل الهدف من معالجة النصوص هو تمكين المتعلم من حسن استعماله للقواميس والمعاجم والموسوعات للتعرف على دلالات الألفاظ وحسن استخراج أفكار النص، ودراسة الظواهر اللغوية والبلاغية فيه وغيرها من النشاطات المدرجة في كل وحدة من الوحدات الأربع والعشرين المسطرة في الكتاب المدرسي للسنة الثانية متوسط.

و كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط يحتوي على دروس للنحو والصرف، جاءت مسطرة كما يلي:

الوحدة	الدرس
1	-إسناد الفعل المهموز إلى الضمائر .
2	-إسناد الفعل المثال إلى الضمائر.
3	-إسناد الفعل الأجوف إلى الضمائر.
4	-إسناد الفعل الناقص إلى الضمائر .
5	-إسناد الفعل المضعف إلى الضمائر.
6	-شكل المضارع والأمر.
7	-تعدية الفعل إلى مفعولين وإلى ثلاثة مفاعيل.
8	-نفي الفعل الماضي والمضارع.

9	-المفعول المطلق.
10	-المفعول لأجله.
11	-الحال.
12	-التمييز.
13	-المفعول فيه (الظرف).
14	المفعول معه.
15	العدد التركيبي.
16	العدد والمعدود:2،1، من 3 إلى 10.
17	العدد والمعدود: من 13 إلى 19.
18	العدد والمعدود: العقود والأعداد المعطوفة.
19	الاسم الجامد والاسم المسند.
20	المنقوص والمقصور والممدود وتثبيتهما.
21	جمع المقصور والممدود والمنقوص.
22	عمل اسم الفاعل ومبالغته وعمل اسم المفعول.
23	الصفة المشبهة باسم الفاعل.
24	مصادرة الأفعال الثلاثية والرباعية والخماسية.

إن ما يمكن ملاحظته -انطلاقا من الجدول السابق الذي يضم مختلف الفصائل النحوية والصرفية- أنه يحيلنا مباشرة على المطلب الذي خصصناه لكيفية اختيار المحتوى اللغوي ومعايير تنظيمه. وبالرغم من إشارتنا

إلى أن عملية الاختيار في المحتوى المقرر يمثل عصب تعليم اللغة، إلا أن تنظيمه يسمح بتحديد إجراءات التعليم والوسائل التعليمية وطريقة التقويم.

ولما كان التدرج الطولي في عملية تنظيم المحتوى هو التدرج المعاب، والذي كان قائما على تقديم كل مفردة من مفردات المحتوى دفعة واحدة ، وتقديمها تقديما مفصلا بغرض إتقان المتعلم كل مفردة قبل أن ينتقل إلى غيرها، إلا أننا نلمسه في عميلة تنظيم محتوى المفردات النحوية والصرفية المسطرة في الجدول السابق؛ ذلك أن الإتيان بفصيلة نحوية ما يستلزم إقحام كل الفضائل المشتركة معها في الخصائص الصرفية والنحوية، فمـــثلا الوحدة الأولى تتمثل في إسناد الفعل المهموز إلى الضمائر، والوحدة الثانية إسناد الفعل المثال ثم الأجوف في الوحدة الثالثة الى الضمائر (هذا في الجانب الصرفي)، أما الجانب النحوي فقد أدرج درس المفعول المطلق في الوحدة التاسعة ،تليه كل المنصوبات بصفة متتالية (المفعول لأجله في الوحدة العاشرة ...) وقد أشرت إلى هذه النقطة سابقا على أنها من الطرق السلبية في عملية تنظيم المحتوى، ذلك لأن تقديم المفردة دفعة واحدة يؤدي إلى دراستها دراسة مكثفة لكنها تسقط في النسيان والتجاهل، فبالرغم من اشتمال معظم المفردات على وحدات مراجعة لكنها لا تستطيع أن تعالج هذا الخلل، فكل مفردة تعرض وحدها عرضا مفصلا يولد أخطاء شديدة على المتعلم الذي يجد نفسه - وبخاصة في المرحلة المتوسطة - غير قادر على استعمال ما تعلمه، ومن ثم تعتريه حالة طبيعية من الإحباط مما يؤثر سلبيا على قابليته نحو التعلم، وكحل أنسب لهذا التدريج التنظيمي للمحتوى اللغوي نقترح اعتماد التدرج الدوري لأنه الأكثر ملاءمة لتعليم اللغة من التدريج الطولي لأنه يتيح فرصة طبيعية لمراجعة المادة في سياقاتها المختلفة، وهذا مهم جدا في الاستعمال اللغوي ويجعل تعليم اللغة أسرع حيث يجد المتعلم نفسه قادرا على استعمال ما يتعلمه.

ومن بين الملاحظات التي لاحظتها في أثناء الخرجات الميدانية إهمال جانب التدرج وعدم مراعاة مبادئه وأنواعه في أثناء تنظيم المحتوى اللغوي، والذي من شأنه أن يحدث خلطا وتداخلا على مستوى الرصيد اللغوي للتلميذ، وبالتالي هذا التشعب يحيله إلى نوع من التشبع المدرسي ثم التسرب وهذا مالا نرجوه.

ولاحظت قلة وضعف الحجم الساعي المخصص لتدريس الفصائل النحوية والصرفية؛ فوقتها مدرج ضمن القراءة المشروحة ودراسة النص، كما أن الوقوف على جزئيات درس الظاهرة اللغوية المسطرة في النص كل وحدة من وحدات المقرر لا يكفي لإيلاء جانب من الوقت المخصص لعملية التطبيق؛ بمعنى ضرورة الاستقلال بحصة منفردة لتقديم المفردات النحوية أو الصرفية،ولا بد من تقديمها تقديما تعليميا لا علميا لأن الغرض من تعلم النحو هو وسيلة قبل أن يكون غاية، مما يؤدي إلى حسن الاستثمار وحسن التوظيف في المهارات اللغوية الأربع وليس الحفظ من أجل النسيان وانتهى.

كذلك هناك نوع من الكثافة في المقرر الدراسي للسنة الثانية من التعليم المتوسط، وذلك على الصعيد النحوي والصرفي، فما الفائدة من تكثيفها إذا كان الحجم الساعي لتقديمها لا يفي بالغرض المنشود.

كما لاحظت تكرار بعض الفصائل النحوية والصرفية التي تم تعليمها في السنة الأولى من التعليم المتوسط، وهذا ما يفقده الكتاب وواضعيه من مصداقية حسن التخطيط والترتيب، وهذه الدروس المكررة هي على سبيل المثال:

-إسناد الفعل المهموز إلى الضمائر.

- إسناد الفعل الأجوف والمثال والناقص إلى الضمائر(ثلاثة دروس صرفية).

كما أن تكرارها يحدث نوعا من النفور من قبل التلاميذ، وبالتالي كان واجبا على واضعي المناهج والمقررات أن يراعوا التسلسل المنطقي؛ حيث يتم تبويب موضوعات النحو والصرف بشكل متسلسل، والانتقال من درجة إلى أخرى وفقا للقدرة العقلية للتلميذ.

أما حصة التطبيقات فيراعى فيها قيام الأستاذ بعملية إدماج للمكتسبات السابقة، بحيث يتم معالجة مواضيع متعلقة بالنحو والصرف، وكذا الإملاء والعروض والبلاغة وحتى التعبير الكتابي من خلال تقديم نص ما بغرض الوصف والتلخيص أو حتى عملية التحرير. ولا بد من القيام بالتطبيقات بعد الانتهاء مباشرة من تقديم المحتوى اللغوي المقرر في كل وحدة من هذه الوحدات، وتكون مدرجة مع حصة القراءة ودراسة النص، بحيث يكون التدرج فيها هو ((الانتقال من أدنى مستوى من مستويات المعرفة (التذكر) إلى أعلاها(التقييم) مرورا بالفهم والتطبيق والتحليل والتركيب))[1] ،والغرض من التعليمات التطبيقية هو ممارسة الكفاءات اللغوية المدروسة وتوظيفها توظيفا مناسبا شفهيا أو كتابيا، وبما أن حصة التطبيقات مدرجة لإجراء تمارين مختارة من المستويات اللغوية على اختلافها،فإن ملاحظتنا لها يوحي بوجود أنواع للتمارين منها تمارين تحليلية تركيبية وتمارين بنيوية وتمارين تواصلية، وقد شغلت وطغت التمارين التحليلية التركيبية المشكلة من الأصناف الآتية: ملأ الفراغ، التركيب الاستخراج ، التحويل، الإعراب، التصنيف، شرح النص ، على كل التمارين الموجودة في المدونة ، وهي مفيدة في عملية التدريس ،بشرط أن تكون برمجتها دقيقة حسب ما يقتضيه التخطيط العام للتدريس.

إن الإعراب هو صنف من أصناف التمارين التحليلية التركيبية، ومن خلال التصفح الجيد لكتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط، لاحظت وجود خطأ فادحا في جل الوحدات المدرجة في الكتاب وإن لم نقل كلها ؛ أنه في أثناء إعراب جملة ما ولتكن الجملة الآتية الواردة في الكتاب المدرسي ص: 43.

- لكن ظل أملا و لم يمت.

الواو أعربت على أنها استئنافية ، ولكن نعلم بأن حروف الاستئناف تأتي في بداية الجملة وليس في وسطها، والملاحظ لها يعلم بأنها جاءت في الجملة حرف ربط وعطف هذا من جهة، ومن جهة أخرى تأملوا معي جيدا:(الحديث هنا يتوقف على العلامة الاعرابية)

[1]–انظر: وزارة التربية الوطنية،مناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط، ص30.

أملا : خبر (ظل) منصوب بالفتحة. نحن تعودنا في الإعراب على كون الفتحة ليست حالة إعرابية بقدر ما هي علامة، وبالتالي كان الأجدر بهم قول : أملا : خبر ظل منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره.

و كذلك الأمر في الصفحة (57) الجملة: لم ينس الغلام نصائح والده،

ينس: فعل مضارع مجزوم بحذف حرف العلة ؟ الصواب: فعل مضارع مجزوم وعلامة جزمه حذف حرف العلة لأنه فعل معتل الآخر.

نصائح: مفعول به منصوب بالفتحة وهو مضاف.

والصواب منه هو: مفعول به منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره، والأمثلة كثيرة وذلك برجوعكم إلى كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط،أي كان الأجدر بهم اضافة عبارة " وعلامة رفعه" حتى يكون الإعراب سليما.

نموذج

- لكن ظلّ أملاً ولم يَمُت

لكن	حرف استدراك مبني على السّكون
ظلّ أملاً	فعل ماضٍ ناقصٌ مبني على الفتح، واسمه ضمير مستتر تقديره هو (يعودُ على الأمل) خبر (ظلّ) منصوب بالفتحة
و	استئنافية
لم	حرف نفي وجزم مبني على السّكون
يمت	فعل مضارع مجزوم بـ(لم) وعلامة جزمه السّكون على آخره، وفاعله ضميرٌ مستتر تقديره (هو) يعود على الأمل.

5 ـ أكتب فقرة تسرُد فيها حدثًا أو مغامرةً من اختيارك على أن تستعمل فيها ثلاثة أفعال جوفاء.

43

نموذج

- لم ينسَ الغُلام نصائحَ والده.

لم	حرف نَفْي وجزم، مبني على السُّكون.
ينس	فعل مضارع مجزوم بحَذْفُ حَرْف العلّة.
الغلام	فاعل مرفوع بالضّمة.
نصائح	مفعول به منصوب بالفتحة، وهو مُضافٌ.
والده	مُضافٌ إليه مجرور بالكَسْرة، وهو مضاف، والهاء ضمير مُتّصلٌ في محل جرٍّ مضافٌ إليه.

57

ولعل المستقبل الأول والأخير لمعلومات الكتاب هو التلميذ، فكيف يتكون نحويا وصرفيا ولغويا بينما واضعو الكتاب يرتكبون أخطاء إعرابية ليس من المفروض الوقوع فيها وكان الأجدر بهم تجنبها، صحيح قد يكون للأستاذ دور مهم كأن يقول للتلاميذ قوموا بتصحيح الخطأ وذلك شفهيا، لكن شتان بين ذاكرة تلميذ وآخر نظرا للفوارق الفردية ، ولكن يبقى دائما وأبدا المصدر الأول والأخير هو الكتاب المدرسي إن غاب عن الأستاذ شيء وجد في الكتاب المدرسي أشياء.

المبحث الرابع:خطوات التحليل اللغوي للمحتوى

من خلال تفحصنا للعناصر الشكلية والمضمونية للكتاب المدرسي اتضحت آليات المقارنة النصية من منظور لسانيات النص، وعلى هذا الأساس يمكن تأطير عملية التحليل اللغوي باعتبار النص بنية دلالية مجردة كما يرى **هاليداي ورقية حسن** على أساس أن كل التخصصات انجازات نصية تكون الإحالة إلى نظمها المعرفية من خلال النظم اللغوية نفسها،[1] وهذه الفرضية تسعى لإثراء الرصيد اللغوي عند التلاميذ، هذا الرصيد الذي يتم اكتسابه عن طريق تشغيل المستويات التحليلية السابقة وجعل النص حقلا خصبا لها دون البحث عن الحقيقة خارجا، طالما أن المعرفة العلمية الدقيقة بالنسبة للتلاميذ مسألة معقدة، كما أن الهدف من قراءة نصوص الكتاب المدونة ذو طابع لغوي تواصلي بالدرجة الأولى.وحصة القراءة -كحصة مبرمجة في المقرر- تهدف إلى تعليم التلميذ اللغة من جهة، وإكسابه آليات الفهم والاستيعاب وكذا اكتشاف السمة التركيبية التي يبنى عليها النص.

ومستويات التحليل اللغوي موزعة مابين مستوى صوتي (فونولوجي) وصرفي و تركيبي و دلالي. والتركيز ههنا يكون على نصوص كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط التي تعد الركيزة الأولى في إتقان بقية المهارات اللغوية الموجهة في الكتاب المدرسي من مثل :التعبير الشفوي والكتابي، والقراءة وكذا المطالعة والتذوق الأدبي.

[1]– انظر: محمد خطابي، لسانيات النص، مدخل إلى انسجام الخطاب،ط1،المركز الثقافي العربي،الدار البيضاء،المغرب،1991،ص:16-25.

المطلب الأول: التحليل الصوتي (الفونولوجي) للمستوى اللغوي L'analyse phonétique

إن المقصود بالمستوى الصوتي الناحية الفونولوجيا لعملية النطق وذلك في أثناء عملية تأدية القراءة الجهرية ،وما ينجر عنها من أخطاء نطقية في القلب المكاني أو القلب الحرفي أو في الإبدال الصوتي والإدغام والتفخيم والترقيق.

و المستوى الصوتي ((علم يدرس الحروف من حيث هي أصوات، فيبحث في مخارجها و صفاتها و طريقة نطقها و قوانين تبدلها و تطورها في كل لغة من اللغات القديمة و الحديثة))[1]

ومن المتعارف عليه أن الدراسات اللغوية ترتكز في مجملها على آلية الأداء اللغوي الذي يكون غائبا بالنسبة للكتاب والذي هو عبارة عن تعيينات لرموز خطية مجسدة لروح اللغة ونظامها ونسقها العام ، ففي أثناء التأدية الفعلية للرموز الخطية المجسدة بين طيات الكتاب لاحظت وجود إشكالات أدائية في أثناء القراءة الجهرية لما هو موجود بصفة صامتة في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط: خاصة وأن المكان الجغرافي والحيز الزماني في كل ولاية من ولايات التراب الوطني الجزائري له تأثير كبير على كيفية الأداء والنطق. من بينها ولاية جيجل، التي تمتاز بسمات فونيمية والفونولوجيا تميزها عن بقية السيمات الفونولوجية للولايات الأخرى.

كانت اللغة المنطوقة هي التمثيل الفعلي للمنظومة اللغوية الجماعية فهذا يعني حتمية التمايز تبعا للفروقات الصوتية الفردية، غير أن الدراسات العلمية لهذه الظاهرة قادرة على الإحاطة بتلك الفروقات التي لا تمثل أية مشكلة ما لم ترتبط بعاهات نطقية بعينها.

---

[1]– نايف سليمان و عادل جابر و آخرون: مستويات اللغة العربية ،ط1، دار صفاء للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، 2000م، ص: 10.

وانطلاقا من الخرجات الميدانية لمتوسطات كل من: ولاية جيجل وسكيكدة وباتنة وغرداية، لاحظت في أثناء القراءات الجهرية لكل تلميذ عدم تمييزهم بين الكثير من الأصوات اللغوية والخلط في ذلك بين اللغة العربية واللهجة العامية.

وليس الهدف من المقارنة بين الفصحى والعامية هو إحياء العامية أو الاهتمام بها، وإنما الهدف هو إحياء اللغة العربية الصحيحة بذكر اللفظ العامي وتفسيره ورده إلى مجاله الصوتي الصحيح، وبيان ما أحدثه العامة من خصائص صوتية لبعض أصوات العربية إذ هي مطبوعة بطابع المحلية اللهجية.

ومن أبرز الظواهر الصوتية التي لوحظت هي مصنفة كالآتي:

1- الأصوات الحلقية: من خلال تخفيف الهمزة وتحويلها إلى ألف أو إلى ياء في مثل: راس بدلا من رأس، وقرا بدلا من قرأ، وبديت بدلا من بدأت وفاس بدلا من فأس...الخ ، ولعل السبب في ذلك يعود إلى أمرين :

- الميل إلى الخفة بدلا من الثقل وهذا في أثناء تحويل الهمزة المحققة إلى أحد حروف اللين، وهذه صفة من الصفات التي ميزت بعض اللهجات العربية الفصيحة القديمة.

- تقارب أو تجاور مخارج الحروف جعل من الناطق أن يخلط في نطقه بينها.

2- الأصوات اللهوية: من أهم الظواهر الصوتية والتي تشتهر بها ولاية جيجل هي إبدال القاف كافا نظرا للعلاقة الصوتية بينهما المتمثلة في المخرج اللهوي، فالتلاميذ في جل المتوسطات التي ذكرت سابقا يرقّقون صوت القاف، فيخرج كأنه كافا، فيقولون :كتل بدلا من قتل، وكالب بدلا من قالب والكصيرة في القصيرة.

3- الأصوات الأسلية: وتتجلى في إبدال حرف السين صادا يفخمونه عند النطق به في أثناء القراءة، فيصبح كأنه صوت الصاد نحو : الصور بدلا من السور، (صورة بدلا من سورة) أي السورة القرآنية.

و في أثناء قراءة بعض التلاميذ لنص من النصوص لوحظ في أثناء التأدية الصوتية للنص نطقهم لصوت السين شينا نحو : سجرة بينما فصيحها شجرة...كما يرققون الصاد، فيصبح كأنه سينا نحو: سندوق بدلا من صندوق.

4- مخرج لساني أسناني: كما لاحظت في أثناء الدراسة الميدانية إبدال الظاء ضادا نحو: صلاة الضهر بدلا من الظهر، والضلمة بدلا من الظلمة.

5- الأصوات النطعية: من بين الظواهر الصوتية إبدال الطاء تاء وذلك مثلما لوحظ في بعض متوسطات ولاية سكيكدة بأن بعض التلاميذ في أثناء قراءته للنصوص يرقيق صوت الطاء فيخرج كأنه تاء نحو: التبيب بدلا من الطبيب وغيرها من كلمات المدونة .

6- الأصوات اللسانية اللثوية: وذلك بجعل الضاد دالا، فأحيانا يرقق بعض التلاميذ صوت الضاد فيخرج دالا، وذلك في قولهم: درس بدلا من ضرس. نظرا لتقارب مخرج الصوتين.

ومن بين الظواهر الصوتية أيضا: غياب صوت الذال نهائيا في اللهجة الجيجلية فينطق دائما دالا فيقولون: دكر بدلا من ذكر, وكذلك دقن بدلا من ذقن.

وفي هذا المجال يمكن القول بأن سبب إبدال حرف بحرف آخر وكذا ترقيق عنصر وتفخيم عنصر آخر مرده التقارب الشديد بين مخارج الأصوات واحتكاكها فيما بينها ، ضف إلى ذلك اختلاف اللهجات يعد عاملا و بارزا في الخلط بين الوحدات الصوتية وإبدالها بوحدات صوتية .

((كما أن هذا النوع من عدم الضبط الدقيق لمخارج الأصوات، وكذا إحداث التقاليب على مستواها ، أضحى شائعا حتى في الاستعمال اليومي للتلميذ،)) [1] كيف لا وهو ابن بيئته يتأثر بها ويؤثر عليها. وبالتالي كان تمهيدنا بذكر هذه الأخطاء الصوتية في مجال النطق من باب طرق محتوى كتاب اللغة

[1]–رجب عبد الجواد ابراهيم:المدخل الى تعلم العربية،ص:317.

العربية لسنة الثانية من التعليم المتوسط ، وعلى وجه التحديد الجانب الصوتي فيه الممثل في عنصر الإملاء وما يمليه من قواعد صوتية خاصة بضبط الشكل من أجل قراءة لغوية إعرابية أنموذجية خالية من الأخطاء، ولابد على تلاميذ السنة الثانية من التعليم المتوسط الالتزام بها، والسؤال المبسوط: أين دور الأستاذ أو المعلم في تقويم هذه الألسنة الناشئة وذلك من خلال اعتماد طريقة تربوية معينة،كتعلم الحروف الأبجدية المتشابهة في الشكل وفي النطق عن طريق عملية التكرار الملائمة مع تكليف التلميذ بقراءة النصوص القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة والشعر القديم حتى يستقيم لسانه نطقا وتستقيم كتابته الإملائية نطقا وكتابة.

كما لاحظت أن جل الموضوعات دالة على ناحية خطية أي كتابية، ولذلك فعلى الأستاذ التركيز في أثناء عملية الإملاء على النطق الصحيح الخالية من الأخطاء النطقية مرات عديدة حتى تترسخ الكلمة في ذهن السلميذ رسوخا كاملا من حيث النطق والكتابة، وقد سطر فهرس موضوعات الإملاء على النسق التالي :

الجزء الأول:

- كتابة الهمزة على الألف في بداية الكلمة (وهذا العنصر يشمل الفعل والاسم والحرف).
- كتابة الهمزة المتوسطة على الألف.
- كتابة الهمزة المتوسطة المسبوقة بحرف حركته الفتحة .
- كتابة الهمزة المتطرفة المسبوقة بحرف ممدود.
- كتابة الهمزة على النبرة (الجزء الأول).
- كتابة الهمزة المتطرفة بحرف ساكن.
- كتابة الهمزة المتطرفة على الواو.
- كتابة الألف المقصورة في الاسم الثلاثي.
- كتابة الظاء والضاد.

-كتابة الألف في فعل الثلاثي الناقص.

-حذف ياء المنقوص.

الجزء الثاني :

-كتابة الهمزة المتطرفة على الألف.

-كتابة الهمزة المتطرفة على السطر .

-كتابة الهمزة المتطرفة المنونة بالفتح.

-كتابة الألف التي أصلها ياء في الفعل الثلاثي الناقص.

-كتابة الألف المنفية عن واو في الفعل الثلاثي الناقص.

-كتابة الهمزة المتوسطة على السطر.

-كتابة الهمزة في بداية السطر.

-كتابة الهمزة على الواو.

-كتابة الهمزة على النبرة .

لاحظت بأن فهرس موضوعات الإملاء ثري جدا بالمواضيع التي تخص الهمزة والألف وكيفية كتابتهما وبالتالي فإن الكثير من التلاميذ يخطئون في كتاباتهم الإملائية للهمزة والألف وحتى الضاد والظاء واختلاف النطق فيما بينها.

والأشكال الكتابية لهذه الظواهر الإملائية عبارة عن رموز مجسدة في ظواهر صوتية نطقية تواضعية تتجسد مرة أخرى عن طريق رموز كتابية صامتة ، وحين ذلك نضطر إلى تأكيد ضرورة تمييز النطق رسما ونطقا متمثلا في تلك الصور الصوتية ،وعليه يقتضي هذا جعل التمييز الصوتي مبدأ أساسا في العملية الإملائية؛

إذ ينبغي للتلميذ إدراك الخصائص الصوتية المختلفة للحروف والمتمثلة في المخارج و ضوابط الحرف المنطوق الذي لا يرسم كما في مثل: أسماء الإشارة وضوابط الرسم التي لا يحددها الصوت في مثل ألف الجماعة.

لعل الدور المنوط بالأستاذ هو حسن الأداء اللغوي السليم له في أثناء عملية القراءة حتى يتسنى للتلاميذ إمكانية التوفيق من خلال استرشادهم بتلك الميزات الصوتية المتأتية عن طريق فعل القراءة والجو التواصلي في القسم وفي مستوى أكثر استيعابا يكتسب التلميذ خصائص الأداء الصوتي من خلال الجمل ثم لاحقا من خلال النص، بحيث يتسلسل الأداء الصوتي للتلميذ من الحرف إلى كلمة إلى الجملة البسيطة ويشارك في تشكيل المقدرة على تعاطي مهارة الكتابة جانبان:

1-الجانب الصوتي: الذي تمثله القراءات المتعددة للجملة أثناء الدرس، والتي بموجبها تتميز دلالات الجملة من خلال تركيبتها الفونيمية.

2-الجانب الخطي: ونعني به ما ارتسم في ذاكرة التلميذ بعد تمرنه عدة مرات على الكتابة .

فالأداء الصوتي للأستاذ يمكن أن يساهم في تنمية القدرة على الفهم والكتابة ، لكن لن يأتي ذلك إلا بعد تمثل القراءة للضوابط الأدائية، التي تحدد مصير الكلمة و الجملة ، بل والمعنى عبر ظواهر النبر والتنغيم أو التهجي المقطعي للكلمات المقروءة حتى يتسنى للتلميذ من التعلم الجيد نطقا وكتابة ،وهذا ماتنادي به النظرية التعليمية الصوتية.

وقواعد الإملاء في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط لا تستقل بحصة واحدة قائمة بذاتها بل يجرى تناولها شيئا فشيئا في حصة القراءة ودراسة النص حين تناول جوانب من شكل النص ونسبته وبناء على ما يوفره كل نص من ألفاظ تبسط مسألة إملائية، فورود كلمة تشمل على الهمزة مرسومة على الواو في نص ما يمكن أن يكون مناسبة للحديث عن الشروط التي تكتب فيها الهمزة على الواو على أن يتم ذلك في وقت وجيز (دقيقة أو دقيقتان) وهذا لا يكفي في نظرنا لأن السبب يرجع إلى الفر وق الفردية بين

التلاميذ المتمثلة في قدرة الاستيعاب الفكري التي تختلف من تلميذ إلى آخر ،وما يحدث مع الإملاء يحدث مع المفردات، حيث يتم الوقوف عند بعضها لبيان مدلولها أو اشتقاقها أو أصلها أو إيحائها أو تمييز معناها الاصطلاحي من معناها المجازي. فالأمر الذي يؤخذ على حصة الإملاء هو ضيق وقتها الذي لا يكفي للوقوف على حقائق الهمزة والألف وكيفية متابعتها، ولعل الملاحظة السلبية التي يجب تسجيلها وهي أن كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط لم يخل من هفوات كتابة الهمزة، بل يمكن القول بأن صاحب النص يقف مترددا في كيفية كتابة الهمزة، ونظرا للدهشة التي أصابته ترك مكانها شاغرا وهذا ما نلمحه مثلا في درس " سبق العرب إلى المباد الديمقراطية"ص:228 .

وخلاصة القول في ذلك أن العملية الإملائية تقتضي من المربي أو الأستاذ أن ينطق ما يقع فيه التلميذ من أخطاء نطقية والتي انعكست سلبا على الناحية الكتابية.

19 سبق العرب الى المبادئ الديمقراطية

تمهيد

هَل الديمقراطيةُ مفهومٌ جديدٌ بالنسبة إلينا مَعْشَرَ المسلمين؟ اقرأ هذه الشهادة يَتَّضح لك ذلك.

إنّ شعار "الحُرية والمُساواة والإخاء"[1] الّذي رفعَتْه الثّورة الفرنسية في نهاية **القرن** الثّامنَ عَشَرَ كان شعاراً جديداً لأوربا، ولكنّه لم يكُن جديداً بالنسبة للعرب. فلقد كان العربُ البَدْوُ[2] يَعْتَزُّون بهذا الشعار[3]، وعلى وَجْه الدقّة بهذه المبادئ والصفات في القرنَيْن السّادس والسابع الميلاديَيْن، أي قبلَ **الثّورة** الفرنسية بعَشَرَة قُرون، وواصلوا مُراعاة هذه المبادئ بعد ظُهور الإسلام.

والأكثرُ من ذلك فإنّ العرب مارَسوا هذه المبادئ عَمَلِيًّا في الحياة اليَوْميّة في **الجزيرة** العربيّة، في الزّمن القديم، عندما كانوا يعيشون في **المجتمع** البَدَوِيّ القَبَلِيّ[4]، وبعدَ ذلك أيضاً في دَوْلتهم الواسعة في عَصْر الخلافة، وهو الأمر الذي لم يَفْعَلْه الأوربيُّون في غالب الأحْوال، على الرّغم من الشعارات الثّوريّة **السّائدة** حينَذاك، بل على العَكْس، فقد استَخْدَموا أساليبَ القَهْر والعُنْف، باسْم الشعارات المُعلَنَة.

ومع فَجْر الإسلام[5] بدأ عَصْرٌ جديد رائع في تاريخ العرب. فالبَدْو، هؤلاء الرُّحَّلُ العاديون في الصّحراء، حَمَلوا الفَضائلَ والخَصائص الإنسانية الحَميدة: **الشّجاعة** والبُطولة وحُبَّ الحُرّية والمُساواة **والكرم** والفُروسيّة[6] **والتّسامُح**[7]، عندما تَسَلَّحوا بالدّين الجديد (الإسلام).

فقد أصْبَحوا بسُرعة سادةَ مناطقَ واسعة نَقَلوا إليها تَقاليدَهم ومبادئَهم النّبيلة بالإضافة إلى لُغَتهم، فأسّسُوا الإمْبراطورية العَرَبيّة الإسلامية، وخَلَقُوا ثقافةً إنسانيّةً غنية ومُتَسامية[8] مثلَ الدّين الإسلامي.

يَظْهَرُ ممّا قُلْنا سابقاً أنّ للإسلام مُنْجَزاته في مَجال حُقوق الإنسان، والتي يُكْتَب كثيراً عنها اليوم. وهكذا أسْهَمَ الإسلامُ بدَرَجَة كبيرة في رفع

(1) الإخاء: الأخوّة

(2) البَدْو: سُكّان البادية وهي الأرضُ الواسعة ذاتُ المراعي

(3) الشّعار: العبارة والعلامة يرفعُها قوم، مثال: شعارُ المجاهدين في ثورة التحرير هو: التّضحية

(4) المُجتمع القَبَلي: المُجتمع الذي يَخْضَع لنظام القبيلة

(5) فَجْر الإسلام: بداية الإسلام

(6) الفُروسيّة: صفةٌ من يَتَميّزُ بالنُّبل والكرم والشّجاعة

(7) التّسامُح: التّساهُل واللين

(8) مُتَسامية: مُتعالية

المطلب الثاني: التحليل الصرفي: L'analyse morphologique

لعل المقصود بالمستوى الصرفي أو التحليل الصرفي هو الاهتمام بنظام الصيغ اللغوية، فهو يهتم ببينة الكلمة وما يلحقها من تغير مثل ((تغيير المفرد إلى المثنى والجمع أو تغيير الاسم بتصغيره أو النسبة إليه، أو ما يجري لحروف الكلمة من زيادة أو حذف أو إبدال وغير ذلك))[1].

و هو ((علم بأصول تعرف بها الصيغ و الكلمات العربية و أحوالها، التي ليست بأعراب و لا بناء، فهو يدرس الكلمة المفردة و ما يطرأ من تغيرات على صورتها الملحوظة من حيث حركتها و سكونها و عدد حروفها، و ترتيب هذه الحرروف، وموضوع علم الصرف الأسماء المبنية والأفعال الجامدة والحروف)).[2]

ونظرا لأهمية النظام الصرفي، فإن اللغويين قاموا بتقسيم اللغات إلى ثلاثة أقسام: لغات متصرفة مثل العربية وغيرها من اللغات السامية، ولغات إلصاقية كاليابانية والتركية، ولغات عازلة ؛مثل الصينية وبعض اللغات البدائية، وهي تحافظ على كلماتها دون تغيير ببناتها وأصولها ((كما أن كثيرا من الموضوعات الصرفية تبنى على قوانين صوتية ، في تآلفها مع بعضها بعض))[3] .

ومادام الكتاب المدونة يتضمن جوانب كثيرة من النظام الصرفي للغة العربية اقتضى هذا عملية إحصاء الألفاظ اللغوية في نصوص معينة من نصوص الكتاب المدونة وبخاصة نصوص القراءة المشروحة أو بالأخرى نص واحد من كل وحدة لغوية نظرا لكثافة النصوص الموزعة في الكتاب لأنها تضم شتى أنواع المظاهر اللغوية الأخرى؛ من إملاء ومفردات وتراكيب وحقول دلالية .

كما أن الغرض من التركيز على النصوص المشروحة ودراسة النص هو إجراء عملية إحصائية على مستوى الألفاظ التي أدرجت في كل نص مختار،وعليه اقتضت الدراسة شقين هما: الكم و النوع، فمن حيث

---

(1)- محمد عبد الله القواسمة: معالم في اللغة العربية، ط2، مكتبة المجتمع العربي للنشر، الأردن، 2003، ص 29.

(2)– نايف سلسمان وآخرون: مستويات اللغة العربية، ص:10.

(3)-عبده الراجحي:اللهجات العربية في القراءات القرآنية،ط1،دار الميسرة للنشر والتوزيع،الآردن،ص:159.

الكم تقوم الدراسة بإحصاء عدد الكلمات في نصوص كل وحدة من حيث عدد عدد الأسمـــاء والصـــفات والأفعال و الكلمات الأكثر تواترا في النصوص، أما الجانب النوعي من الدراسة فكان التركيز فيه على طبيعة الكلمات الموظفة في نسق الكتاب من كونها محسوسة أم مجردة.وكذا إجراء دراسة تحليلية نقديـــة لمضـــمون الجانب الصرفي للكتاب المدونة من حيث كيفية ترتيب الوحدات المورفولوجية من: اسم فاعل واسم للمفعول وغيرها وطريقة دراستها وتأثيرها على الرصيد اللغوي للتلميذ في السنة الثانية متوسط ،وتنقسم هذه الدراسة التحليلية النقدية إلى جانبين كمّي وآخر نوعي.

1-الجانب الكمي :

عنوان النص و الصفحة	عدد الكلمات	الأسماء والصفات	الأفعال	الكلمات الأكثر تواترا
-أشعب ص : 12	264	199	65	-أمير المؤمنين(8). -أشعب (7). -العشرة رجال(05).
-القعقاع بن عمرو التميمي ص: 26	250	212	38	-القعقاع(08). -الجهاد(03). -فارس(03).
- عودة اوذيسيوس ص:38.	506	376	130	_أوديسيوس(11). -نينيلوبي:(06). -تيليماك(05).
- التماثل ص: 52	212	132	80	_التماثل(08). -الحيوان(04).
- الزلزال ص:(66)	244	211	33	- الناس(03).

عنوان النص و الصفحة	عدد الكلمات	الأسماء والصفات	الأفعال	الكلمات الأكثر تواترا
-الحيوانات المرضى بالطاعون ص: 80	354	242	112	-الزلزال(02). -الثعلب(10). _الآسد(08). -الحمار(06). -النمر(06). -الذئب(05). -الدب(03).
- الشجرة ص: 92	200	170	30	-الشجرة(10). -شجرة الصنوبر الحلبي(02).
-قدم الانسان تطأ سطح القمر ص: 102	212	182	30	_الانسان(08). -القمر(04).
-زيغود يوسف ص: 112	296	256	40	-يوسف (05). -ابن باديس (02).
-إنتاج الطعام ص: 126	160	142	18	-الطعام (06).
- في فروة قط ص: 144	393	253	140	- خالد: (15). - الشيخ: (11). - قط: (08).

عنوان النص و الصفحة	عدد الكلمات	الأسماء والصفات	الأفعال	الكلمات الأكثر تواترا
-الموت البطيء ص:156	156	131	25	- المخدرات: (03).
- أسلحة تهدد أمن البشرية ص: 170	209	180	29	- الأسلحة: (06). -المرض: (05).
- اللبونات المهددة بالإنقراض في الجزائر ص: 178	230	203	27	- الانقراض: (05). - الحيوانات(03).
- معركة الجزائر الكبرى ص: 190	305	240	65	- الجزائريون: (06). -الأسطول: (04). -الصلبيين: (04).
- تسلق الجبال ص: 200	183	153	30	- التسلق: (02).
- مصر القديمة ص: 208	179	156	23	- مصريون: (04). - كانوا: (04).
- نيزك الهلاك هل يقترب من الأرض ص: 216	253	223	230	النيازك: (08). الأرض: (07). الكوكب: (03).
- سبق العرب إلى المبادىء الديمقراطية ص 228	232	207	25	العرب: (04). المبادىء: (03).
-الزخرفة العربية ص: 236	204	178	26	- فنون: (05). - الإسلامية: (05). -عناصر زخرفية: (03).
-بجاية لؤلؤة الشرق ص: 246	181	156	25	- الجبال: (04).

عنوان النص و الصفحة	عدد الكلمات	الأسماء والصفات	الأفعال	الكلمات الأكثر تواترا
-ضحية المكر و الخديعة ص: 256	576	409	167	-الأسد: (19) . - لغراب: (10). - الجمل:(07). -الذئب: (05). -ابن آوى: (05).
- اختبار العقل ص: 264	185	141	44	-قال: (16). -عمرو: (04). -ربيعة:(04) . -أخبرني: (03). -الشيخ: (02). -الرجال: (02).
- التواصل ص: 272	197	174	23	-التواصل: (04). -اللغة: (03). -الخطاب: (02).
المجموع:	6181	4926	1255	358 كلمة أكثر تواترا في نصوص كل وحدة لغوية

- بجاية: (02).

لاحظت بأن اللفظة أو الوحدة المعجمية هي البينة الأولى في التعبير عن الفكر، فالألفاظ هـــي رمـــوز للأشياء التي نراها ونحسها أو نسمعها أو نلمسها أو نفعلها، وهي رموز للتجارب الإنسانية الـــتي نمـــر بهـــا

فالكلمات قد تستخدم لأكثر من دلالة ويحدد معنى كل منها سياق الكلام، فالإنسان حين يفكر يستحضر لفظة ذهنية عالقة في ذهنه بمفردها حتى يربطها بغيرها من الألفاظ لتعبر مع بعضها عن فكرة ، ولكي يبلغ كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط هدفه، والمتمثل في التأثير على التلميذ والأستاذ معا - على اعتبار أنهما قطبي العملية التعليمية- لابد أن تتوفر في ألفاظ الكتاب عدة شروط منها:

- أن يكون اختياره للألفاظ على أسس ومعايير لغوية، لأن عنصر الاختيار أهم الأركان القاعدية في اختيار المفردات اللغوية التي يبنى عليها أغلب الوحدات التعليمية و ما يعتريها من مهارات كالقراءة و التعبير بشقيه الشفوي والكتابي والمطالعة الموجهة وقواعد اللغة الأخرى .

وقبل الوقوف على المعايير التي من خلالها نختار المفردة اللغوية أو معجم الألفاظ لابد من تحليل الجدول السابق الذي يضم رصد كمي للمفردات اللغوية الخاصة بالقراءة المشروحة فقط نظرا لكثرة النصوص الموظفة في كتاب اللغة العربية، والغرض من هذا الإحصاء الكمي للمفردات هو ((توضيح الجانب الوظيفي للمفردات من حيث هي حاملة لروح و ثقافة وفكر متكلميها))[1] .

ويقتضي هذا منهجا إحصائيا يهدف إلى التعرف على نسبة الأسماء والأفعال وطبيعة الأسماء الموظفة فيها من حيث أنها ألفاظ محسوسة أو مجردة والكلمات الأكثر تواترا، وهل هي تتماشى مع القدرة العقلية للتلميذ المراد دراسته ونسبة استيعابها، وهل هي خاضعة لمقياس أو معيار التدرج؟

فالإجابة عن هذه التساؤلات اقتضت الملاحظات التالية :

1-الاختلاف الواضح والكبير في النسب المتعلقة بالأسماء والأفعال و تواتر الكلمات داخل النص الواحد التي تتميز بعدم التوافق العددي فيما بينها، وبالتالي لا يمكن الحكم عليها على أنها خاضعة لمبدأ التدرج التصاعدي الذي يختلف من فئة إلى الأخرى، ولعل عدم الثبات وعدم الاتفاق على تدرج لغوي واحد يعود تفسيره إلى

[1]- محمد رضا بركاني: المحتوى الثقافي في كتاب القراءة للسنة الثالثة إبتدائي، دراسة تحليلية نقدية، رسالة ماجستير مخطوطة،ص :80.

واضع مفردات و مقرر الكتاب المدرسي الذي لم تحدد مهنته في مقدمة الكتاب ولا نعلم المناصب العلمية التي يشغلونها وبالتالي يبقى الحكم معلقا .

2- نسبة الأسماء في كل نص من نصوص الوحدات اللغوية الموزعة على مستوى الكتاب المدونة فاقت بكثير نسبة الأفعال الموظفة فيها ؛ فمن النص الأول من الكتاب إلى غاية أخر نص نلحظ فيها طغيان نسبة الأسماء على حساب نسبة الأفعال في النص الواحد مما يدل على أن النص يتسم بالثبات والجمود وعدم الحركية، وبالتالي الرتابة والجمود على المستوى الأدبي ولا جديد يلح في الأفق.

أما النصوص التي طغت عليها الأفعال فهي سمة للتجدد والتغيير والبعث على وجود أفق جديد، تتغير من خلاله المعطيات اللغوية الجديدة الواردة إلينا، و عليه فالأسماء دليل على المنهج أو الطابع الوصفي الذي يغلب عليها، ولكن هذا لا يمنع من زيادة الرصيد اللغوي للتلميذ من خلال الألفاظ التي يمكنه توظيفها في التواصل الاجتماعي والثقافي.

أما عدد الكلمات الممزوجة بين الأسماء والأفعال والصفات التي فاقت:6181 كلمة يدل على أن هذا الامتزاج كفيل بزيادة رصيده اللغوي فيما يتعلق بمرحلة السنة الثانية المتوسط، ولعل الغرض من وضع كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط، هو اعتباره وسيلة أكثر منه غاية ((فالغرض من تعدد وتنوع المهارات اللغوية و القواعد المضمنة فيه هو القدرة على الإنتاج والاستقبال بنوعيه، حيث أن هذه الألفاظ تحفز التلميذ على توظيف ما تلقاه في إنشاء نصوص ومقالات ورسائل على اختلاف أنواعها، وكتابة نصوص وأشعار وغيرها من النتاج الأدبي، وكذا يؤهله إلى تلقي كل ما تجود به قريحة الآخرين من خلال الاجتماعات والندوات التربوية التي تقام داخل حرم المؤسسة التربوية؛ بغرض تعزيز المكتسبات القبلية من ألفاظ تم تعلمها وكذا توظيفها في حالة ما تسمح به أدبيات ولغويات التأليف، أو الوضعيات المدمجة في المرحلة الإكمالية))[1] وعلى وجه التحديد تلاميذ السنة الثانية من التعليم المتوسط، فعلى الرغم من كثرة الكم الموظف في الكتاب

[1]- بتصرف: جاك ريتشاردز،تطوير مناهج تعليم اللغة،ترجمة:ناصر بن عبد الله بن غالي و صالح بن ناصر الشويرخ،ص:361.

فإن الأهم من ذلك هو ((تحصيل للمفاهيم النوعية والمعاني الحقيقية من هذه المفردات واستخدامها من أجل ترجمة أغراضه ومشاعره في واقع حياته .فما فائدة الزخم المفرداتي الذي يعرفه الإنسان إن لم يوظفه في تلبية الحالات التواصلية الخاصة به))[1].

3 -إن كثرة الأسماء على الأفعال في الكتاب المدونة مرده إلى النفعية من جهة، وإلى عدم القدرة على التجديد من جهة أخرى،((فمعرفة الأسماء أنفع للطفل من معرفة الأفعال وحاجته إليها أشد، ثم إن الأسماء أقل تجديدا من الأفعال، وتليها الضمائر فالنعوت فالظروف فأحرف الجر، فأدوات الشرط والاستفهام والتعجب والأمر والنهي و الزجر وما إلى ذلك))[2] .

وما يجب أن نقف عليه الآن هو تفسير عدم التدرج في استعمال وتوظيف الكلمات و المفردات اللغوية بالتوازي ضمن النص الواحد، ويرجع ذلك إلى اختيار اللجنة المنسقة لمحتوى الكتاب اللغوي ووضعها لمقرره وفق تدرج معين، وكان لزاما عليها في عملية اختيار ألفاظ الكتاب أن تستند إلى معايير معينة أبرزها الدقة في اختيار اللفظة ؛ من خلال التمييز بين المترادفات التي تختلف نطقا وتعطيهم مدلولا عاما ((ففكرة المترادفات تتطلب ضرورة تنمية القدرات على تحديد مدلول الألفاظ وبخاصة المترادفة منها، وذلك بالقراءة المتأنية ومراجعة كتب التراث في المجالات المختلفة عند القدماء والمحدثين، خاصة وأنه لا بد أن تكون هناك فروقات دلالية بين الألفاظ المترادفة ذاتها))[3] .

ومن المعايير أيضا وضع اللفظة في سياقها المناسب وذلك بغرض الاستخدام الجيد والسليم للألفاظ في سياقاتها السليمة مما يجنبنا الوقوف في الخطأ، ومن المعايير أيضا: الدقة في تحديد اللفظة؛ فتحديدها يتبعه تحديد الفكرة و وضعها في ذهن الأستاذ والتلميذ.

---

[1]– انظر:حنفي بن عيسى،محاضرات في علم النفس اللغوي،ص:142.

[2]- انظر: المرجع نفسه، ص: 143.

[3]– انظر: المرجع نفسه، ص: 143.

وإذا كان البحث قد وضح نسبيا الجانب الكمي في المدونة المدروسة،فإن الجانب النـــوعي سيوضـــح جوانب أخرى من محتوى الكتاب والمتمثلة في نوع المفردات :

2-الجانب النوعي:

الكلمات المحسوسة والمجردة :

إن مرحلة التعليم المتوسط تمتاز بالنضج والاستقلالية؛ فالتلميذ يمر بفترة نضج بعض العمليات العقلية ((حيث يستطيع التفكير في بعض الأمور المجردة، والتذكر والحفظ والانتباه، لفترة قصيرة، والتلميذ ههنا لم يعد بحاجة إلى والدته وحنانها بالمعنى الطفولي، ولكن يحتاج إلى أصدقاء يلعب معهم ويخرج من البيت بعد الانتهاء من اليوم المدرسي، لمشاركتهم ألعابهم وأفكارهم)) [1].

وهذا ما يساعده في بناء جسمه وعقله على الرغم من أن هذه الفترة تمتاز بالبطء في النمو الجسمي إلا أن هذا لا يعني البطء في النمو اللغوي ؛ فالاحتكاك الواسع بالبيئة، يكسبه كلمات جديدة، لذا فتشجيع تلميذ هذه المرحلة على القراءة والكتابة أمر ضروري، وتوجيهه إلى نطق الكلمات واستعمالها الصحيح من قبل الوالدين والأساتذة، شرط هام لنمو الوظائف العقلية العليا.[2]

والتلمـــيذ في هذه المرحلـــة ينتقـــل من المحســـوس إلى المعـــقول بالتدرج وقـــد وجد بيـــاجيه أن ((باستطاعة التلميذ أن يجيب على بعض الأسئلة المنطقية البسيطة، وأن يستعمل الاستقراء بمعناه الصحيح وفهم العلاقة بين الحركات وبين العلة والمعلول)) [3] وبإمكانه أيضا أن يفهم العلاقة بين الحركات الإعرابية وموقع الكلمة من الجملة ، كما يدرك العلاقة بين اسم الإشارة أو الضمير وبين مدلول كل منهما.

---

[1]– زكريا اسماعيل: طرق تدريس اللغة العربية، ط1،دار المعرفة الجامعية،مصر، 2005، ص76.

[2] - بتصرف: سامي محمد ملحم،سيكولوجية التعلم والتعليم،ط1،دار المسيرة للنشر والتوزيع،الأردن،2001،ص:108.

[3]– انظر: زكريا اسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، ص: 77.

والتلميذ في هذه المرحلة الحساسة لا يزال يعتمد على حاستي البصر والسمع في اكتسابه للمعارف إذ لا يزال التفكير في صورته الحسية والإدراكية، بمعنى أن يفهم بسهولة العلاقة بين اللفظ و المدلول الذهني المتمثل في الصورة أو النموذج ومن هنا تكمن أهمية استخدام الوسائل التعليمية الى تعلم واكتساب المهارات الأساسية كالقراءة والكتابة والتعبير.

وعلى هذا الأساس ، قامت الدراسة بتحليل نصوص الكتاب المدونة آخذين بعين الاعتبار نص من كل وحدة مخصص للمطالعة الموجهة؛ حتى تكتسي الدراسة صفة التنوع في التحليل مركزة على استخراج الأسماء المحسوسة والمجردة من كل نص وهذا ما يبينه الجدول الآتي :

عنوان النص والصفحة	المحور	عدد الكلمات المحسوسة	عدد الكلمات المجردة
- الأب والإبن ص: 19	-العجائب والغرائب	31	13
- من الأساطير العربية ص:45	الأساطير	32	13
- القمر ص: 60	من دلائل عظمة الله	43	16
- تحرك الصفائح القاربة ص: 73	الكوارث الكبرى	23	15
- البخيل ص:85	المسرح	118	40
- الغابة الجزائرية ص:97	الشجرة والغابة	41	15
- المدبح ص:107	غزو الفضاء	30	17
- لالا فاطمة نسومر ص:118	من ابطال الجزائر	33	16
-ما المراد بالأمن الغدائيص:131	الأمن القرائي	37	21
- يوميات خيمة ص: 149	الحكاية	70	29
- أنواع المخدرات ص: 161	المخدرات	18	23
- شاع الموت ص: 174	مخاطر تهدد البشرية	30	26

- القتل ص:8195	الحيوانات مهددة بالإنقراض	25	12
- لمن أعيش ص: 195	الوطن	19	19
- من بطولات خالد ص:203	المغامرة و البطولة	85	42
- أثار الصحراء ص: 212	حضارات سادت ثم بادت	35	6
عنوان النص والصفحة	**المحور**	**عدد الكلمات المحسوسة**	**عدد الكلمات المجردة**
- تأثير العرب ص: 220	البحث العلمي	53	18
- معنى الديمقراطية ص: 231	الديمقراطية	10	37
- حيل السينما ص:241	الفنون	50	13
- الأوراس ص: 249	السياحة في الجزائر	48	10
- الأرنب والأسد ص: 268	المثل والخرافة	42	6
- الزمن ص: 268	المجتمع	16	30
- الدقة والتواصل ص:277	التواصل	30	24
- عمر بديع إسلامه ص: 33	من أعلام الإسلام	30	5
24 نصا	24 محورا	911	468

إن الغرض من إحصاء الأسماء المجردة والمحسوسة في كل نص من نصوص ملف المطالعة الموجهة وعلى مدار (24) وحدة لغوية أي ما يعادل أربعة وعشرون نص هو ضبط الألفاظ في تدرجها النوعي ؛من حيث انتقالها من البسيط إلى المركب ومن الموضوع السهل إلى الموضوع الصعب، وهذه العملية ضرورية لمتعلمي المرحلة المتوسطة، وما نلاحظه ههنا من خلال تحليلنا و إحصائنا للأسماء منها لاحظنا طغيان الكلمات المحسوسة على حساب الكلمات المجردة في النصوص المدونة(الجدول السابق) .

حيث بلغ عدد الكلمات المحسوسة (الأسماء) والكلمات المجردة (الأسماء) 911 اسما محسوسا و468 اسما مجردا، وبالتالي فإن عدد الكلمات المحسوسة يفوق بكثير الكلمات المجردة، ولكن للأسف فالمرحلة المتوسطة هي مرحلة الانتقال من الجانب الحسي الحركي إلى الجانب التجريدي العقلي،[1] فالنتائج الرقمية أظهرت فارقا كبيرا بين الكلمات المحسوسة والكلمات المجردة، أكيد أن عدد الكلمات المحسوسة له دور فعال في إثراء الرصيد اللغوي للتلميذ ولكن لا يمكننا إغفال الكلمات المجردة وما تلعبه من دور في إعطاء بعد للتفكير وإمكانية اكتساب المفاهيم التي يحتاجها في حياته اليومية.

[1]– انظر: زكريا اسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية،ص:77.

((ولكن يبقى لزاما على المشرفين الذين يعدّون المقررات الدراسية اختيار المعجم المناسب والمبسط الذي يتماشى وقدرات المتعلمين ومستواهم واحتياجاتهم، وبخاصة تلاميذ المرحلة المتوسطة))[1].

إن التلميذ في مرحلة التعليم المتوسط يميل إلى الخيال الواسع وإلى سماع القصص الخيالية، وهذا ما يزيد من ثروته اللغوية ويطور لغته بشكل عام، ولكنه يميل إلى جانب الخيال العلمي إذ يوظف حواسه للعمل ويتعامل مع عناصر البيئة المحيطة به، لذا فهو يعيش قريبا من الواقع بجانب الخيال مما يساعده على الإبداع والابتكار وممارسة النشاط العقلي ((فيمكن تعويد التلميذ على ممارسة العمليات الحسابية المرتبطة بالعمليات العقلية؛ كالفهم والتحليل والتركيب، كما يكمن تشجيعه على قراءة القصص البسيطة والقصيرة التي تتعلق بالبطولة وسيرة الصحابة، ومساعدته على التعبير عنها شفويا، كما نلمس في هذه المرحلة أيضا ميل التلميذ إلى التقليد في اللفظ والكتابة، لذا يجب أن يركز الآباء والمعلمون على تشجيع التلاميذ على نقل شيء مكتوب أو ترديد شيء محفوظ))[2].

كما أن القدرات العقلية التي يمكن أن يتعرض لها التلميذ انطلاقا من الجانب التجريبي الذي يتطور لديه في هذه السن((هي القدرة اللغوية والإدراك المكاني ، العدد، التفكير والقدرة العقلية العامة)) [3]

المطلب الثالث : التحليل التركيبي للمحتوى اللغوي L'analyse structurale

من المعلوم أنه يقصد بالمستوى التركيبي أو النحوي؛ الجانب التركيبي للوحدات اللغوية التي تشكل بدخولها في هذا تجانس نسقا اعتدنا على تسميته بـ " الوظائف النحوية "، ولقد استوفت الدراسات اللغوية العربية للجملة حقها من هذه الناحية، وتمكنت -من خلال النحو- من ضبط قواعد ومعايير غاية في الدقة تمكنت من خلالها تفسير الأدوار الوظيفية للكلمات.

---

[1]-محمد رضا بركاني: المحتوى الثقافي في كتاب القراءة للسنة الثالثة إبتدائي،رسالة ماجستير مخطوطة، ص 98.

[2]-زكرياء إسماعيل: طرق تدريس اللغة العربية، ص 78.

[3]- المرجع السابق، ص 83

إن ميدان علم النحو هو الجملة و دراسة عناصرها و تركيبها فالنحو أو الإعراب ((علم بأصول تعرف بها أحوال الكلمات العربية من حيث البناء و الإعراب، أي من حيث ما يعرض لها في حال تركيبها فنعرف ما يجب أن يكون عليه آخر الكلمة من رفع أو نصب أو جر أو جزم، أو لزوم حالة واحدة بعد انتظامها في الجملة))[1]

غير أنه وعلى مستوى النص لم تكتب لهذه الدراسة الوقوف عليه، مما أدى بالدراسات المعاصرة إلى التنويه بضرورة الاهتمام بنحو النص خاصة بعد ظهور جهود اللغوي هاريس الذي قدم من خلال تحليل الخطاب " نماذج تجاوزت نحو الجملة ".

ولا يعني بالضرورة نحو النص * ظاهرة الإعراب وما يترتب عنها من توابع، ولكن يقصد من ذلك الجانب التركيبي أي الجمل في تعانقها وتشكيلها للمعنى، وبما أن الدراسة الحالية موجهة لمدونة " كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط، وعلى وجه التحديد التركيز على نصوص القراءة التي تعد مبعث كل المهارات اللغوية، فإنه من الضروري التأكيد على حضور نحو الجملة* كخطوة أولى قبل الانتقال إلى مستوى النص، إذ يعد الإمساك بنسبة الجملة، من خلال معرفة كيفية انشغالها وطريقة تركيبها: خطوة هامة نحو استيعاب بنية أكبر تتشكل من خلال النص، ويعاد تركيبها من خلال التعبير بشقيه وتمارين الكتابة .

---

[1]– نايف سليمان: مستويات اللغة العربية ، ص : 11.

*نحو النص هو فرع من فروع اللسانيات،يعنى بدراسة مميزات النص من حيث حدة تماسكه ومحتواه الإبلاغي(التواصلي)،ينظر:ج.يول وج براون:تحليل الخطاب،تر:محمد لطفي الزليطي ومنير التريكي،دار النشر العلمي والمطابع،جامعة الملك سعود،الرياض،1997،ص:30.

يحدد هذا النص محاور اللسانيات النصية (linguistiaue textuelle) في النقاط التالية:

- الحدّ والمفهوم وما يتصل بهما.
- المحتوى التواصلي وما يرافقه من عناصر ووظائف (functions) لغوية داخل مقام تواصلي. Situation (communicative).
- التماسك والاتساق أو ما نصطلح عله ب:النصية مقابلا للمصطلح الغربي (textuelité)؛لأن الصطلاحات السابقة ليست إلا عناصر تندرج داخلها.انظر:أحمد مداس،لسانيات النص: نحو منهج لتحليل الخطاب الشعري،ط1،جدارا للكتاب العالمي وعالم المتب الحديث،الأردن، 2007،ص:3.

*_ نحو الجملة هو الجانب الذي يسعى للكشف عن الروابط والعلاقات القائمة بين مكوناتها الجزئية كالتقديم والتأخير والتكرار والحذف والترادف والعطف والتفريع والترتيب.انظر:ابراهيم خليل:في اللسانيات ونحو النص ،ط1،دار المسيرة للنشر،الأردن،2007،ص:186-187.

وللجملة أقسام عدة في اللغة العربية، وهي كالتالي :

1-أقسام الجمل بحسب التركيب وتضم : جمل صغرى وجمل كبرى .

2-أقسام الجمل بحسب النوع وتضم:جمل اسمية وفعلية.

3-أقسام الجمل بحسب الحكم: جمل لها محل من الإعراب وجمل لا محل لها من الإعراب.

4-من حيث النسبة: وتشمل الجملة البسيطة المتكونة إما من (فعل + فاعل+ مفعول به) أو جملة مركبة تتعدد فيها عملية الإسناد.

5-أقسام الجمل بحسب الوظيفة وهي اثنان: جمل خبرية وجمل إنشائية.

فالجمل الخبرية تحتمل الصدق أو الكذب، تأتي بغرض تأكيد أو نفي أو إثبات[1].

في حين أن الإنشائية لا تحتمل الصدق أو الكذب وهي متعددة الأغراض بحسب السياق الواردة فيه؛ أمر أو طلب أو شرط أو إفصاح ...[2]

وبما أن المجالات النصية الموجودة في الكتاب المدونة موزعة بين أربع مجالات هي: الاجتماعي والعلمي و التاريخي والثقافي و الوطني، وعليه كانت الدراسة باختيار نصوص من كل مجال بغرض التحليل للكشف عن طبيعة الجمل الموظفة فيها وهي كالآتي:

-نص" أشعب لتوفيق الحكيم"، :ص 12(المجال الثقافي).

-نص "سبق العرب إلى المبادئ الديمقراطية"، ص: 228(المجال الاجتماعي).

-نص" زيغود يوسف" ص: 112(المجال الوطني والتاريخي) .

-نص "نيزك الهلاك هل يقترب ؟"، ص: 216(المجال العلمي).

في بداية الأمر نقوم بعملية إحصاء طبيعة الجمل الموظفة فيها، ثم نمثلها في الجدول الآتي:

---

(1)- عبد اللطيف شريفي وزبير دراقي: الإحاطة في علوم البلاغة،ديوان المطبوعات الجامعية,بن عكنون,الجزائر،2004 ص 120.

(2)–بوعلام بن حمودة:مفاتيح اللغة العربية،ديوان المطبوعات الجامعية،بن عكنون،الجزائر،1998،ص:214.

النصوص والصفحة	أنواع الجمل		بنية الجمل		وظيفة الجمل	
	الجملة الإسمية	الجملة الفعلية	الجملة البسيطة	الجملة المركبة	الجملة الخبرية	الجملة الانشائية
أشعب لتوفيق لحكيم ص:12	17	27	18	15	23	10
سبق العرب إلى المبادىء الديمقراطية ص: 228	19	09	22	06	28	01
زيغود يوسف ص: 112	11	12	13	10	23	02
نيزك الهلاك هل يقترب ص: 216	10	11	14	27	19	02
المجموع	**57**	**59**	**67**	**58**	**93**	**15**

تحليل الجدول:

ما يمكن استنتاجه من الجدول السابق:

-عدد الجمل من حيث النوع؛ (اسمية وفعلية) كان = (116)جملة.

-عدد الجمل من حيث النسبة؛ (البسيطة والمركبة) كان= (125) جملة.

-عدد الجمل من حيث الوظيفة؛ (إنشائية وخبرية)كان =(108)جملة.

فالمجموع الكلي لهذه الجمل يساوي :(349) جملة ونستنتج من كل ما سبق أن عدد الجمل غير متساو نظرا لطبيعتها اللغوية هذا من جهة، ومن جهة أخرى مرد هذا إلى طبيعة النصوص وتفاوتها في الطول والقصر و الطابع المهمين عليها مما أدى إلى تأرجح واضح في عدد جمل كل نص على حساب الآخر . فلا ينتظر من التلميذ أن يؤلف جملة إلا بعد أن يكتسب حد أدنى من المفردات مع حسن استعمالها، فوحدة الكلام عنده ليست الكلمة كما يتبادر إلى الذهن، بل هي الجملة. وما يمكن استنتاجه في ذلك هو التوظيف القوي للجمل الفعلية وطغيانها على حساب الجمل الاسمية التي تتسم بالوصفية والثبات والاستقرار، وبالتالي عدم التجدد.

ومن أبرز الملاحظات كثرة الجمل المركبة على حساب الجمل البسيطة، وهذا أمر طبيعي فالجمل المركبة هي الأنسب للتلميذ في هذه السن المتطورة، فمقتضيات التعليم توحي بالتدرج والتطور وتخصيص مقرر دراسي لكل مستوى معين لأن طبيعة الحياة الانتقال من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب بغرض الكشف والبحث وتعميق الفهم، فالجمل البسيطة ((يتناقص عددها ابتداء من السنة السادسة وتحل محلها تدريجيا الجمل الأكثر تعقيدا، ونقصد بها : المشتملة على النعت واسم الإشارة واسم الموصول والظرف وما إلى ذلك))[1] .

[1]- حنفي بن عيسى: محاضرات في علم النفس اللغوي، ص 145.

ومن الملاحظات أيضا أن الجمل الخبرية نسبتها أكثر من عدد الجـــمل الإنشائية و مرد ذلك إلى طبيعة النصوص التي تطغى على مفردات المقرر الدراسي للكتاب المدونة التي يغلب عليها الطابع العلمي الوصـــفي التجريدي الذي يستبعد كل ما له صلة بالجانب الإنشائي، فالتلميذ في هذه السن ((يكفيه فهم المعـــنى الأول للألفاظ المجردة عن الانزياح و العدول الدلالي للمفاهيم التي تنشأ عن الألفاظ و التراكيب الموزعة على النص لأن الجـــمل الإنشـــائية في صياغتها المختلفة و المـــتنوعة قد تذهب بالمتعلم إلى فهم معان كثيرة غير المعاني المرجو فهمها؛ فيتيه بذلك ذهنه، و تتشتت أفكاره))[1]. وكتاب السنة الثانية من التعليم المتوســـط يكفـــل للتلميذ رصيدا لغويا يجعله أكثر تكيفا مع الحضارة المعاصرة و متطلبات الوقت الراهن.

((إن النحو يتكون من مجموعة كبيرة جدا من القواعد كالقواعد الفونولوجية، سواء كانت خاصـــة بالفونيمات أو بالمقاطع، والقواعد المورفولوجية والقواعد النظمية، والنحاة عند اســـتخراج هـــذه القواعـــد يحاولون دائما أن يثبتوا وجودها في اللغة))[2].

لقد نال النحو التعليمي* دون سائر فروع اللغة العربية النصيب الأوفر من شكاوى تلاميذ الســـنة الثانية من التعليم المتوسط، على اعتبار أن قواعد النحو العربي تتضمن تعقيدات مبالغ فيها، رغم أن القليل منها يكفي لضبط اللغة، والجدير بالذكر أنه ينبغي ألا نرجع صعوبة النحو العربي على تلاميذ السنة الثانية من التعليم المتوسط إلى تعقيد النحو ذاته، بل إن مكمن الصعوبة في المنظومة التربوية بعناصرها المتنوعة - بداية من التلميذ والأستاذ ومرورا بطريقة التدريس والفترة الزمنية المخصصة لتدريس النحو، والوسائل التعليمية -كما أنه لا بد من إقامة علاقة وثيقة بين علم النحو والقواعد التي توضع من أجل تعليم اللغة أو ما يطلـــق عليـــه بـــالنحو

---

(1)- محمد رضا بركاني: المحتوى الثقافي في كتاب القراءة للسنة الثالثة إبتدائي، ص 98.

(2)-جلال شمس الدين: علم النفس اللغوي (مناهجه ونظرياته و قضاياه)، ج 02، مؤسسة الثقافة الجامعية للنشر، الإسكندرية، ص 61.

*- يقصد بالنحو التعليمي (pedagogical grammar) –وهو مايقابل النحو الوصفي (descriptive grammar) في النظرية اللغوية- الجانب الاستعمالي أو الوظيفي من قواعد اللغة،كما يصمم لخدمة لغة معينة،ويستخدم معايير خاصة في اختيار المفردات والتراكيب؛مثل درجة الشيوع في الاستعمال ،فضلا عن بعض المعايير النفسية من حيث قابلية التعلم أو التذكر أو غير ذلك. انظر:حلمي خليل:دراسات في اللسانيات التطبيقية،ص:76-77.

التعليمي، لأن الهدف الأساسي للنحو التعليمي هو إعطاء معلومة خاصة بتركيب اللغة من خلال جمل بسيطة تؤدي إلى فهم المتعلم لهذه التراكيب، دون اللجوء إلى الشروح الطويلة المعقدة كما أن النظريات اللغوية مسهلة لعملية اختيار محتوى النحو التعليمي ومعايير تنظيمه مع مراعاة الموقف التعليمي الذي يفرض اعتبارات إجرائية أساسية مثل الشيوع والفائدة والضرورة والتدريج، خاصة أن للمحتوى المقرر أهمية قصوى في تعليم اللغة ((فالهدف الأساسي من قواعد النحو هو تنظيم النص تنظيما جيدا على مستوى الشكل والمضمون)).[1]

ويجب التنبيه إلى أن تحليل المحتوى اللغوي في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط هو عبارة عن اتخاذ أسلوب علمي وصفي، يقوم على تفسير الظاهرة المدروسة كما تقع، بحيث قمنا بتصنيف المادة محل الدراسة، مسجلين خصائص كل قسم، لنخرج بتفسير موضوعي دقيق لمحتواها، ومن تم فليس((القائم بتحليل محتوى كتب تعليم اللغة العربية – على سبيل المثال- مطالب بوضع مقاييس للحكم على هذه الكتب أو صياغة معايير يتم في ضوئها تقويم مضمون هذه الكتب أو إصدار قرار بخصوصها . إن الباحث هنا محايد يتقبل ما يفسر عنه التحليل من نتائج دون أن يتورط في أمرين: أحدهما أن يتحايل لاستخدام هذا الأسلوب لإثبات رأي مسبق أو تأييد فكرة لديه، وثانيها أن يصدر حكما أو تقويما في ضوء المعايير التي حددها))[2].

---

(1) –gerard vigner:didactique fonctionnelle du français –hachette ,paris,1980;pp:138-139.

(2)- عصام الدين عبد السلام أبو زلال : قراءة في مصادر اللغة العربية،ط1،دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر،الاسكندرية،2005، ص 129.

المطلب الرابع:التحليل الدلالي والمعجمي للمحتوى اللغوي:L'analyse sémantique

لما كانت المعاجم اللغوية مخازن للألفاظ بمعانيها المختلفة، فإن المستوى الدلالي له علاقة وثيقة بالمستوى المعجمي، الذي يهتم بالمعاجم اللغوية؛ فيدرس أنظمتها وأنوعها واستخداماتها ومراحل تطورها.

فالمعجم اللغوي يشمل على كلمات اللغة ويقدم تفسيرا لمعانيها، وبالتالي فهو يشمل الكلمة والمعنى والمقصود بالكلمة، و وظيفتها اللغوية في تركيب الجملة، وتقوم بدور وحدة من وحدات المعجم، أما المعنى فهو الوظيفة التي تؤديها الكلمة، وبالتالي، نجد أنواعا ثلاثا للمعنى؛ معنى لغوي ومعنى سياقي ومعنى اجتماعي، ونحن ((ما يهمنا ههنا هو المعنى اللغوي الذي يستدل به على الأصوات اللغوية والتركيب اللغوي، بحيث إذا تغير الصوت تغير المعنى)) [1].

لعل أداة الدلالة هي الكلمة و هذا العنصر من عناصر اللغة ((يدرس المعاني سواء معاني الألفاظ أو الجمل أو العبارات، كما يدرس التطور الدلالي – أسبابه، قوانينه، أنواعه و خواصه و عوامله))[2].

إن علم الدلالة تأسس كعلم لبحث خصائص الكلمة المفردة، وتحولاتها عبر التاريخ، ليضع أسسا لنظرية المعنى فلكل وحدة لغوية مدلول معين يختلف من كلمة إلى أخرى، ومن هذا المنظور يبدأ التأسيس لمفهوم الدلالة السياقية كإجراء معقول للكشف عن المحتويات الدلالية للكلمات، ومن وجهة نظر علم اللغة المعاصر فإن الدال أو الصور السمعية لا تشكل أكثر من رمز صوتي أو كتابي لمدلول يمثل الصور الذهنية، فتظل السمة التواضعية أساس العلاقة.

كما أن أقل ما يثير الانتباه في أثناء ملاحظة المحتوى اللغوي- للكتاب المدونة - الذي كان يختلف في ذلك عن بقية السنوات الماضية من المنظومة التربوية السابقة(المقاربة بالأهداف)-هو ذلك التمثيل المقصود لنظرية السياق، تمثلا كاملا؛ إذ تجري معظم المفردات على المنوال التداولي داخل الجملة، وهنا ينبغي الإشارة

---

[1]- محمد عبد الله القواسمة: معالم في اللغة العربية، ص 95.

[2]– نايف سليمان و آخرون: مستويات اللغة العربية ، ص: 11-12.

إلى أهمية هذا العمل كونه يرسخ الكلمة كمدلول ومفهوم من خلال الأداء الجيد للأستاذ الذي يقتضي مصاحبة هذه النظرية في عمليته التربوية عند تعرضه للكلمات الغامضة وذلك بأن يوظفها في جمل تعبر عن محيط التلميذ الذي يتطلع إلى الاهتمام به، بمجرد سماع المثال ،ومنه يتوصل إلى التركيبة المفهوماتية للدليل اللغوي ((فالمفهوم الواحد يمكن أن يعبر عنه بعدة مفرداتحينما يتعلق الأمر بالترادف أو العكس، أي كلمة واحدة يعبر عن مفاهيم مختلفة، وهذا ماسنجده في التحليل.))[1]

ولا تكون الدراة كاملة إلاّ إذا عرّج البحث عند أهم الاشكاليات التي تفيد التلميذ في عملية الاكتساب ألا وهي المستوى المعجمي.

إن المستوى المعجمي له أهمية كبرى في العملية التربوية،تتمحور حول تفسير النصوص الموظفة في الكتاب ومعرفة البعد التواصلي الذي ترمي إليه، وبالتالي وانطلاقا من الطابع العلمي الذي يطغى على أغلبية النصوص الموظفة في الكتاب المدونة، ارتأ البحث اختيار نص علمي والتطبيق عليه من خلال إبراز طبيعة النص وعناصره المفيدة المكونة له وذلك وفقا لتقنيات وخطوات تحليل نص علمي ما .

فالنص العلمي يتنوع بتنوع المعارف الأساسية في العلوم المختلفة و يتميز بكونه يقدم حقيقة لا يوجد فيها اختلاف مثل: تقع ولاية بجاية على شاطئ البحر الأبيض المتوسط. فهذه الحقائق العلمية التي يقدما يتفق عليها الناس، وتتميز اللغة الموظفة فيه بكونها خالية من الإيحاء، محدد الدلالة وغير قابلة للاشتراك والترادف وتراكيبه غير مكررة ولا تعيد نفسها بالإضافة إلى منطقيتها، ويختلف النص العلمي عن النص الثقافي وعن الديني والاجتماعي والتاريخي من حيث اللغة كنص البراكين ص 74 (وهو بدون تهميش أي يعني عدم المصدر الذي اجتث منه).

وعليه نحاول استخراج البني المختلفة من النص ويتطلب هذا في العملية التحليلية تتبّع الخطوات الآتية :

---

[1]–عبد القادر الفاسي الفهري:اللسانيات واللغة العربية،ط6،دار توبقال للنشر،المغرب،منشورات عويدات،بيروت،1986،ص:372.

أ-طبيعة النص وعناصره المفيدة:

لعل أول نقطة يمكن ملاحظتها في أثناء تحليل نص " البراكين " أنه نص غير موثق بمعنى عديم الأصل الذي أخذ منه، ولكن الذي يهم الدراسة هو الوسائل اللغوية التي استعملها كاتب النص للدلالة على الأوصاف التي قدمها للبراكين باعتبار تلك الأوصاف تعد كلمات أساسية مبثوثة في ثنايا النص، وتجمع حول كل كلمة أساسية مجموعة من الكلمات الأخرى في شكل أنظمة معجمية ودلالية تؤلف النص، ولنبدأ باستخراج الكلمات الأساسية مرتبة بحسب تواترها في النص والتي يمكن إجمالها في الجدول الآتي:

الكلمات الأساسية	تواترها في النص
البراكين	15 مرة.
القشرة الأرضية	03 مرات
الصفائح	2 مرتان.
الصمام	2 مرتان.
المحيطات	3 مرات.
الطاقة	1 مرة واحدة.
حرارة	1 مرة واحدة.
الغلاف	2 مرتان.
بركان خامد	2مرتان.
التوازن	2 مرتان.
المجموع:10	**33 مرة**

إن عدد الكلمات الأساسية في نص البراكين بلغ عشر (10) كلمات تواترت 33 مرة وإذا وضعنا في اعتبارنا أن الكلمات الأساسية تعني أشياء أو معان معينة في النص فإنها تحتاج إلى كلمات أخرى مساعدة لها في أداء وظيفتها داخل النص مثل : الأفعال و الصفات وغيرها، ومن بين هذه الكلمات ما يوضحه الجدول التالي:

الأفعال	عدد تواترها	الكلمات الأخرى	عدد تواترها
يلفت	01 مرة واحدة.	أبرز	1 مرة واحدة.
عملت	01 مرة واحدة.	النظر	2 مرتان.
تكشف	1 مرة واحدة.	تجليات	1 مرة واحدة.
تقع	2 مرتان.	تكوين	1 مرة واحدة.
يعتقد	1 مرة واحدة.	واسعة	2 مرتان.
يحتوى	1 مرة واحدة.	تاريخ	3 مرات.
يربو	1 مرة واحدة.	تطورها	1 مرة واحدة.
تكون	4 مرات.	معلومات	1 مرة واحدة.
تسير	1 مرة واحدة.	طول	3 مرات.
يحض	1 مرة واحدة.	أوساط	1 مرة واحدة.
توجد	1 مرة واحدة.	نقاط	1 مرة واحدة.
يثور	1 مرة واحدة.	أكبر	1 مرة واحدة.
يقال	1 مرة	أكثر	2 مرة
بقي	1 مرة	حدود	1 مرة
يظل	1 مرة	نقيض	1 مرة
يمكن	1 مرة	ثائرا	3 مرة
تعود	1 مرة	طوال	1 مرة
حدث	2 مرة	معروف	1 مرة
ظهر	1 مرة	أحيانا	2 مرتان
يعد	1 مرة	مشدودا	1 مرة
مات	1 مرة	دفعة	1 مرة
توفي	1 مرة	المرض	1 مرة
المجموع: 22 فعل	**27 مرة**	**22 كلمة**	**32 مرة**

نستنتج من الجدولين أن عدد الكلمات الأساسية بلغ (10) كلمات مع مجموع الكلمات المســـاعدة الذي يساوي 44 كلمة يبلغ عندنا 54 كلمة، لذلك يمكننا تطبيق المعادلة الآتية:

كلمات أساسية + كلمات مساعدة/ عدد كلمات النص.

وتجدر الإشارة ههنا إلى أن عدد كلمات النص هي : 234 كلمة (بعد القيام بعملية إحصاء الجانب الكمي لمفردات نص البراكين).وبالتالي:

$$\frac{\text{كلمات أساسية + كلمات مساعدة}}{\text{عدد كلمات النص}} \quad \text{أي:} \quad \frac{54 \times 100}{234} = 23.07\%$$

فهذه النسبة تمثل مجموع الكلمات الأساسية والمساعدة في النص.

والجدير بالذكر أن الظروف و حروف المعاني على اختلافها لها أهمية وظيفية كبرى كحروف الربط وأدوات النصب والجر- باعتبارها أحداث إضافية-في المساعدة على فهم النص فهما لغويا.

إن ارتفاع نسبة التواتر لكلمة ما في النص ما يعد أمرا غير كاف لتحديد مدى أهميتها فيه، إذ يمكن أن يكون تواترها مهما في مواضع معينة من النص دون مواضع أخرى، مما يوجب توزعها في سياقات النص كله.

إن اللفظة منفردة لها معنى محدود لا يتعد معنى المعجم أما إذا كانت في سياقاتها المختلفة بحسب مواضعها فلها إمكانات متعددة للتعبير عن المعاني، ولعل أفضل طريقة لدراسة توزع اللفظة التي لها تواتر مهم في نص معين هو أن نجزئ النص إلى وحداته التركيبية التامة أي نقوم بتحديد جملة وترقيمها بإسناد عدد ترتيبي إلى كل جملة ثم النظر إلى ورود اللفظة في كل جملة أم عدم ورودها فيها مما يمكن الحصول على سلسلة من الأعداد تبين مدى انتظام ورود اللفظة في سياق النص.

يمكن تقسيم نص البراكين إلى عشرين (20) جملة، وهذا التقسيم لا يخل من الصعوبات في تحديدها فالجملة (تقع البراكين على طول صدوع التوتر الكبرى الموجودة على سطح الأرض- وهي قمم أواسط المحيطات وامتدادها البرية وعلى طول نقاط التقاء صفائح القشرة الأرضية). هي جملة مركبة تشمل على جملة اعتراضية تتخلل أركانها اللغوية، غير أن المعنى التام لا يفصل من تلك الجمل المجزأة عن بعضها، وإنما يحصل

منها جميعا، كما أن تقسيم النص إلى جمل من شأنه أن يساعد في متابعة توزع الكلمات الأساسية في الـــنص فعلى سبيل المثال: إذا أردنا أن نتابع كلمة " البراكين " باعتبارها أكثر تواترا و " القشرة الأرضية " فليكن ذلك في الجدول الآتي :

أرقام الجمل في النص	تواتر كلمة " البراكين" في الجمل	أرقام الجمل في النص	تواتر كلمة " قشرة أرضية " في النص
01	01	01	01
04	01	04	01
05	01	15	01
07	01		
09	01		
10	03		
11	03		
12	01		
13	01		
14	01		
15	01		

نجد من خلال الجدول أن كلمة " البراكين " باعتبارها الأكثر تواترا في نص (البراكين) تـــواترت أيضا في الجمل: (01)،(04)،(05)،(07)،(09)،(10)،(11)،(12)،(13)،(14)،(15).

وهذا يعني بأن هذه الكلمة وظفت في سياقات عديدة مما يضفي عليها معنى جديدا بحسب السياق الواردة فيه، أما كلمة (القشرة الأرضية) فتواترت في الجمل الآتية : (01)،(04)،(15) بمعدل مرة واحدة في كل جملة .

وقد وردت كلمة (البراكين) تقريبا في كل النص، وتوزعت في معظم جمله.

ب- البنية المنسجمة للكلمات الأساسية في نص" البراكين":

تدل الكلمات الأساسية العشر الواردة في نص البراكين على المكونات الجزئية لها، ويعني ذلك أن العلاقة الموجودة بين تلك الكلمات هي علاقات الجزء بالكل الذي ينتمي إليه أو يتفرع عنه، وعلى هذا الأساس فإن الكل هو البراكين وينسجم مع مكوناته الجزئية كالتالي:

البراكين تعمل على تكوين القشرة الأرضية، تقع على طول نقاط التقاء صفائح القشرة الأرضية، والتي تعد صمام أمان لها، بحيث تكون موزعة على مختلف محيطات العالم.

فالبراكين عبارة عن تجليات للطاقة تكون نامية عن حرارة موضعية، تسببها نقاط حارة في الغلاف والبراكين الخامدة منعزلة عن النشاط لمدة من الزمن، فقد يعود الثوران كما حدث لبركان (هلغافل) في هايمي باسلندا عام 1973.

جـ-الحقول الدلالية للكلمات الأساسية:

لعل المقصود بالحقول الدلالية للكلمات الأساسية هو مجموعة من المفاهيم تبنى على علائق لسانية مشتركة ويمكن لها أن تكون بنية من بنى النظام اللساني كحقول الألوان وحقل القرابة العائلية، وحقل مفهوم الزمان، وحقل مفهوم المكان، إلى غير ذلك من الحقول التي يعسر علينا حصرها في هذا المقام.[1]

وتتمثل أهم الحقول الدلالية للكلمات الأساسية في هذا النص فيما يلي:

[1]– انظر: أحمد حساني، مباحث في اللسانيات ، ص: 161.

أ-الظواهر الطبيعية: البراكين، براكن خامد، التوازن.

ب-الهندسة: قشرة أرضية، الصمام، الصفائح.

جـ-الفيزياء: جدارة الغلاف، الطاقة.

د-البيئة : محيطات، أرض، الغلاف.

د/الجانب البلاغي في الكلمات الأساسية:

تعد الكلمات الأساسية بمثابة الهيكل العظمي للنص؛ إذ يجتمع حول كل كلمة منها عدد من الكلمات المساعدة، وما نلاحظه في هذا النص أن صاحبه (مجهول) لم يشتق من الكلمات الأساسية أي فعل أو اسم وإنما تعامل معها مثل تعامله مع الكلمات الأخرى، واكتفى في إسناده الأفعال إليها والمشتقات الأخرى ،مما توفر له من زاد لفظي في الخطاب العادي، وهذا ما جعل الجانب البلاغي منعدما؛ لأن النص قد أنبنى على الوصف والإخبار عن البراكين بمختلف مكوناتها وأسباب هولها وأنواعها وعليه فإن اللغة التي تميز هذا النص هي لغة علمية ذات مستوى إخباري تفسيري وإيضاحي، تنطلق من لغة الكلام المتداو، وترتقي إلى مستوى آخر يتميز بالتقنية في استعمالها مصطلحات مثل: البراكين، القشرة الأرضية، الصفائح، حرارة الغلاف والطاقة،...وحتى الأفعال، لم تتعد المستوى الوصفي الإخباري مثل: يكشف، بقي، يثور، يربو، سبب... وعليه فإن لغة كل نص من هذا النوع تكون سياقاتها بالضرورة قليلة وغير متنوعة خلافا للغة الأدب، وتحليل النصوص العلمية الواردة في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط يخضع لهذه الخطوات التي سبق ذكرها، ولعل أغلب النصوص الواردة فيه ذات الطابع العلمي الذي يطغى على طبيعة النصوص الأخرى والتي ضمنت في مختلف المستويات اللغوية ومهاراتها من تعبير بشقيه، ومطالعة موجهة هي كالآتي:

النصوص العلمية في القراءة المشروحة	النصوص العلمية لحصة المطالعة الموجهة
-التماثل ص:52	-النبات ص:58-59 -القمر ص: 60.
-الزلازل ص:66	-تحرك الصفائح القاربة ص: 73 -البراكين ص:74 -القشرة الأرضية ص :71
-الشجرة ص: 92 -جمال الشجرة ص: 92 -الغاية ص: 93	-الغابة الجزائرية ص: 93
-قدم الإنسان تطأ سطح القمر ص:102	-إعمار القمر أهو ممكن ص: 106 -المريخ ص:107
-أسلحة تهدد أمن البشرية ص:170	-شعاع الموت ص: 174
اللبونات المهددة بالانقراض في الجزائر ص:178	-الفنك ص: 181 -الفهد ص: 183 -الفيل ص: 185
نيزك الهلاك هل يقترب ص:216	-غلبة فيروس السيدا ص:221
التواصل ص: 272	-التواصل ص:276 -اللغة والتواصل ص:277.

نلاحظ بأن النصوص العلمية الواردة في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط متنوعة بين نصوص علمية ذات مجال نباتي وآخر حيواني، لكن ما ألاحظه هو كثرة هذه النصوص وبالأحرى في وحدة المطالعـــة

الموجهة، وذلك من خلال إيراد نصين أو ثلاثة في الوحدة الواحدة مما ينفر التلاميذ من صرامة الضبط اللغوي للمفردات المشكلة لنسق النظام العام للنص هذا من جهة، ومن جهة أخرى لاحظت أن أغلبية النصوص مجتثة من مواقع مجهولة الحسب والنسب، وقليلة هي التي صرح بصاحبها كنصوص " أحمد زكي" وفي أحيان أخرى نجدها مأخوذة من الموسوعات العلمية، أما النصوص غير المهمشة فلابد من تهميش مصدرها حتى يتسنى للتلميذ في- هذه المرحلة الدراسية - النهل من الأصل الذي أخذ منه الفرع بغية التزود بمعارف وعلوم أخرى ذات صدى واسع في شتى المجالات المعرفية والعلمية.

والنص العلمي على قدر أهميته -باعتباره خطاب نظري- يمكن تصوره كبنية تفسيرية تربط عددا من الظواهر بعدد من الحجج والبراهين- نجده يختلف عن الخطاب الأدبي أو الديني أو التاريخي أو الثقافي من حيث اللغة، فالمسافة بين الدال والمدلول في الخطاب العلمي تكاد تتطابق، بينما لغة الأدب تتسع هذه المسافة كثيرا وبذلك فهما يختلفان أيضا من حيث التلاميذ ونوعية القراءة، ولابد من التنويه على أهمية النصوص العلمية ودراستها، كما أنها تعد تأشيرة المرور للمستقبل، بما يتطلبه من علم وتقدم وانجازات عالية المستوى.

وبما أن الأنواع الأخرى للنصوص المدرجة في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط على -غرار النصوص ذلك الطابع العلمي- فإن هذا الأمر سيقودنا إلى ولوج باب النصوص الأخرى المختلفة (ثقافية- اجتماعية- ووطنية وغيرها) لمعرفة المفاهيم المتداولة فيها وطبيعتها.

هـ-طبيعة المفاهيم المتداولة في نصوص كتاب اللغة العربية:

لقد احتوى الكتاب المدونة على نصوص متعددة ومتنوعة أدرجت ضمن نصوص المطالعة الموجهة، كملف تابع لنصوص القراءة ودراسة نص، ومعظم هذه النصوص نجدها ذات بعد تواصلي وظيفي، وقد وزعت على كل وحدة من وحدات المحاور المدرجة في كتاب اللغة العربية مترجمة بذلك العديد من المفاهيم المتعلقة بالقيم الاجتماعية والثقافية والأخلاقية وحتى الشحنات العلمية والأبعاد التاريخية بغرض تأصيل ما فات

من ماض تليذ ومعاصرة ما هو آت مستحدث من صميم العولمة وتكنولوجيا الاتصال والتواصل وفق ما تمليه معطيات العصور الراهنة وتحديات له.

و على سبيل المثال: نجد نص **(الأب وابنه)- ص 19، والمقتطف من مجلة العربي**، يحمل فيه قيم أخلاقية وتربوية تعليمية؛ حيث تناول مفاهيم تتمثل في طاعة الآباء واحترام آرائهم وأوامرهم.

وكذا نص " **عمر يذيع إسلامه**" من سيرة النبي -صلى الله عليه وسلم- (لعبد المالك بن هشام)، ص 33، يتحدث عن القيم الإسلامية والدينية ذات البعد الثقافي، التي يجب على أبنائنا التلاميذ أن يتحلوا بها وكذا درس **(عودة أوذيسيوس)** المقتطف من الميثولوجيا لأديت هاملتون –تعريب منا عبود، ص39 يتناول هو الآخر بعد أخلاقي يتمثل في خاصية أو لسمة الوفاء للزوج والشجاعة فهو بذلك يحمل بعد تثقيفي أكثر منه أخلاقي على اعتبار أن الأساطير -على اختلاف مضامينها- ذات طابع ثقافي، تحمل بين طياتها قيما متباينة، وكذلك " **نص التماثل**" وهو نص علمي بامتياز مقتطف من مجلة العربي العدد 187 بقلم د/أحمد زكي ذا طابع علمي، الغرض منه هو الكشف عن الحقائق العلمية على اعتبار أنه يدل على وحدة التدبير والتصميم والبناء ومن تم وحدة الخلق التي يتسم بها الله عز وجل .

كذلك " نص "**لالة فاطمة نسومر**" المأخوذ من (الرؤية- المركز الوطني للدراسات والأبحاث في الحركة الوطنية وثورة أول نوفمبر 1954) ص: 110 فهو نص ذو طابع وطني الغرض منه هو التعريف برموز الثورة الجزائرية إبان فترة الاستعمار، وهناك نصوص أخرى ذات طابع اجتماعي مثل نص " **معنى الديمقراطية**" ص: 231 يحمل قيما هو الآخر تشير إلى حق الشعب في تقرير مصيره محترما في ذلك حقوقه وواجباته تجاه الغير العام والخاص.

أما نص " **الخط العربي** " ص: 240 من (الفنون الزخرفية لمحي الدين طالق) فهو ذو بعد ثقافي هو الآخر الهدف منه هو تقويم الخط العربي والحفاظ على رونقه على اعتبار أن العربية هي لغة القرآن وبالتالي الاهتمام بكل ما هو عربي أصيل.

و لكن ما استوقفنا في أثناء التحليل للمحتوى اللغوي في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط وجود مجموعة من الملاحظات حول هذه النصوص أبرزها:

1-إن المتصفح لنصوص المطالعة الموجهة وعلى وجه التحديد نص " **يوميات خيمة**" المدرج ضمن محور الحكاية، الوحدة رقم (11) يلاحظ ما لم يكن في الحسبان؛ إن التوظيف الصعب للألفاظ والعبارات في نصوص معقدة يصعب على التلميذ فك شفرة الدوال المرتبطة بالمدلولات والصور ذهنية يجعله ينفر من المطالعة بشتى أنواعها الوظيفية وبالتالي يفسح المجال للتسرب المدرسي،ولعل حقيقة نص **(يوميات خيمة)** ليس مؤهل لأن يكون نصا مبرمجا علميا وتربويا في مقرر السنة الثانية متوسط نظرا لصعوبة ألفاظه وعباراته- فكيف لتلميذ المرحلة المتوسطة أن يقوم بتفكيك التراكيب النحوية المشكلة لنسقه العام فيصعب عليه الحصول على المعنى المقصود،والنص الذكور أسفله يوضح ذلك:

ملف المطالعة الموجهة

يوميات خيمة

11 ملف المطالعة الموجهة

2-لاحظت-في أثناء التحليل- وجود نصوص تتراح نوعا ما عن الجانب الأخلاقي والتربوي للتلميـــذ، بـــل أصبح استثمارها في النشاط التعليمي بمثابة الحافز الذي يحفز على القيام بتلك التعاليم والقيم والمعطيات المنافية للمبادئ المعرفية والشحنات التربوية التي لابد علينا من التحلي بها، وقد تم إدراج عرض حال؛ وهو عبارة عن انطباع بتركه الحدث في نفس المحرر، ص: 63، فحواه: أنه من الطبيعي أن الحياة في البيئة قائمة على نظـــام السلسلة الغذائية.

والغرض منها هو التعايش والتوازن النسبي، لكن إدراج نص أو تصور أو وجهة نظر فيها (قوي يحاول القضاء على ضعيف ونحن نرى ذلك ولا نستطيع فعل شيء) فهذا ليس بالأمر الهين، وهو كما حدث مـــع الطائر الصغير والباز والتلاميذ والأستاذ؛ فكان الأجدر بالأستاذ أن يقدم قيمة أخلاقية بدلا من التحريض ومنع التلاميذ من حماية السنونو الذي تسلل هربا من الباز، طبعا من حق الباز العيش ولكن ليس من حق الأســـتاذ التحريض على القيام بالفعل، ومعنى هذا الأمر أنه يقترح مجالا أوسع للتلاميذ، فمجرد رؤيتهم لطائر يحلق في السماء تزداد رغبتهم في قتل الطائر بغرض أكله ولما لا، وطبعا هذا العرض أو وصف حال يحمل قيمة أخلاقية جد سيئة لأن فيها تحريض بالقتل والتلميذ في هذه السن الحساسة (المراهقة) ابن بيئته يتأثر بها ويؤثر عليها.

3- معظم النصوص المسرحية في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط ذكرت من غير إرجاع لمصدرها الأصلي، والأمثلة على ذلك كثيرة منها: **(في فروة قط)** ص: 144.

وكذا **(الموت البطيء ص156)**، ونص **(المريخ، ص: 107، 108)**، و**(الشـــجرة، ص: 92)**، ونـــص **(البراكين، ص: 72)**، فعدم ذكر مصادرها التي أخذت منها أو عنها يفقدها الرغبة في الاعتداد بها هذا مـــن قبل الأستاذ الذي يقوم بعملية تقديم المادة، أما التلميذ فهو في غفلة من هذه الأمور وما يهمه هو رؤية الـــنص وقراءته.

4- من أبرز الملاحظات أن النصوص المبرمجة للقراءة المشروحة ودراسة النص يكون مصدرها الفعلي- هذا إن ذكر- من المجلات والجرائد ومواقع الأنترنت على غرار نصوص المطالعة الموجهة، التي يبقى استعمال نصوصها احتمالا واردا من قبل الأستاذ نظرا لكثرتها وطولها وقلة الحجم الساعي للتطرق إليها ونستثني من هذا بعض المصادر المأخوذة عن كتب ومؤلفات أدباء ولغويين معروفين على الساحة العربية والعالمية أمثال: فيكتور هيقو والسيوطي وأحمد شوقي وغيرهم.

5 الزلزال

5- غياب ملحوظ - في نصوص القراءة المشروحة والمطالعة الموجهة ودراسة النص- لتوثيق مصدره جزائري أو مؤلفات تعود إلى كتاب جزائريين، فنحن لازلنا خاضعين للتبعية العمياء لنتاجات المشرق العربي مهملين في ذلك الأدباء الجزائريين الذين ذاع صيتهم في سماء الإبداع العربي والعالمي، أمثال :مؤلفات أحلام مستغانمي، والسعيد بوطاجين وواسيني الأعرج وغيرهم كثيرين نحبذ ونرجو ونتمنى أخذ هذا الأمر على محمل الجد في الأفق وذلك بإدراج نصوص من صميم البيئة العربية الجزائرية على وجه التحديد، وما لا أغفل ذكره -في هذا المقام- أنه وحتى وإن ذكرت نصوص تتناول الجزائر؛ سواء نص اجتماعي أو علمي أو ثقافي- قلما نجد ذكر صاحب النص، مثل نص: **الزلازل** ص: 66 .

6- وهناك عنصر يمكن ذكره -وللأسف الشديد- من جملة ما لاحظته هو غياب النصوص الدينية بصفة عامة والنصوص القرآنية بصفة خاصة بغرض القراءة المشروحة ودراسة النص وحتى المطالعة الموجهة، كيف لا ونحن أبناء أمة محمد -صلى الله عليه وسلم- وأبناء الإسلام والعروبة شيء لا يصدقه العقل ولا يقره القلب

ولتبكي لأجله العين، كان من المفروض بث تعاليم ديننا الحنيف في نفوس هذا الجيل المراهق الصاعد بغرض تنمية الذوق الفني والجمالي والديني للتلاميذ ما دامت هذه السنة أو المرحلة الدراسية هي مرحلة التذوق الأدبي للنصوص على اختلاف أنماطها الوظيفية، كان الأجدر بواضعي البرامج والمقررات الامتثال لهذا العنصر ونترك دائما وأبدا القارئ هو الذي يحكم على صحة ما يقال.

7- هناك بعض التكرار في الوحدات التي تحمل نصوصا ذات طابع واحد ضمن المقرر الدراسي، وهذا العبء الكثيف للدروس وبالأحرى لنصوص الكتاب يشكل أو يولد سمة الضجر والملل من قبل الأستاذ والتلميذ وبالتالي النفور من الأشياء، خاصة المكررة منها فمثلا :**(الوحدة 9: زيغود يوسف ص 112)**، يمكن إدراجها مع الوحدة **(15: معركة الجزائر الكبرى ص 190)** مادام البعد التواصلي المتوخى من الوحدتين هو وطني بالدرجة الأولى، والغرض منها هو تلقين التلاميذ مبادئ الثورة وتذكيرهم بتاريخ الشهداء المجيد وكذا الوحدة **(10: إنتاج الطعام والعضويات المعدلة وراثيا ص: 170)** يمكن إدراجها مع الوحدة **(14- الحيوانات المهددة بالانقراض في الجزائر، ص: 178)**، وغيرها من الوحدات وجدول محتويات الكتاب يوضح التكرار الملحوظ لبعض الوحدات ولكن بعناوين مختلفة تصب في مجرى واحد. لقد تنوعت أنواع النصوص في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط، بحيث نجد فيه وجود (24) وحدة ؛ تتضمن كل وحدة منها نصوصا مخصصة للقراءة المشروحة ودراسة النص، وهناك نصوص مخصصة لملف المطالعة الموجهة والتعبير الشفهي، ومن خلال جمعنا لهذه النصوص كلها نجد: 71 نصا، من بين مجموع عدد النصوص المقدر ب (69)نثريا، وعدد النصوص الشعرية هو (03).

والنصوص النثرية تضم مجموعة من الأغراض منها:

-النصوص السردية : (6).يغلب عليها الطابع السردي.

-النصوص الإخبارية : (31).يغلب عليها الطابع الاستدلالي.

-النصوص الوصفية : (18).يغلب عليها الطابع الوصفي.

-النصوص الحجاجية : (4).يغلب عليها الطابع الحجاجي.

-النصوص الحوارية : (10) يغلب عليها الطابع الحواري التمثيلي.[1]

أما النصوص الشعرية نجد منها :

- شعر عمودي: (03).

- شعر حر: (00).

ويمكننا تجسيد هذه الأرقام في الجدول الآتي، مرفقة بالنسب المئوية التي تعبر عنها:

أنواع النصوص	نثرية					شعرية	
توزيعها	اخبارية	سردية	وصفية	حوارية	حجاجية	عمودية	حرة
عدد النصوص	31	6	18	10	4	03	0
النسبة	٪43.66	٪8.45	٪25.35	٪14.08	٪5.63	٪4.22	٪0
المجمـــــوع	٪96.17					٪4.22	
	69					3	
	13						

إن غلبة النصوص النثرية على حساب النصوص الشعرية خاصة الإخبارية منها مردها أو مفادها وصف وتأكيد وإخبار المتعلمين وتزيدهم بالظواهر المختلفة، أما النصوص الشعريةكان توظيفها قليلا وهذا دليل على عدم اهتمام المؤلفين بالجانب الفني والجمالي والذوق الأدبي الذي تتميز به النصوص الشعرية.

[1] –jean michel adam:linguistique textuelle des genres de discours aux textes nathan,paris,p:83.

هذا فيما يخص الطابع العام للنمط اللغوي الموظف في النصوص، أما فيما يخص الطابع الذي يطغى عليه انطلاقا من الجانب الدلالي أو المعاني المعبرة عنه، والموظفة فيه بغرض إعطاء بعد سواء كان اجتماعي ديني وطني وتاريخي أو ثقافي يمكننا استنتاجه من خلال الجدول الآتي:

عدد النصوص	الجانب العلمي	الجانب الثقافي	الجانب الإجتماعي	الجانب الوطني والتاريخي
أربعة وعشرون نصا موزع على أربعة وعشرين محور.	-التماثل -الزلازل -الشجرة -قدم الإنسان تطأ سطح القمر -أسلحة تهدد أمن البشرية -اللبونات المهددة بالإنقراض -نيزك الهلاك هل يقترب؟ -بجاية لؤلؤة الجزائر -التواصل	-أشعب ص12 -القعقاع ص26 -عودة اوذيسيوس -تسلق الجبال -مصر القديمة -الزخرفة العربية	-الحيوانات المرضى بالطاعون -إنتاج الطعام -في فروة القط -الموت البطيء -صحية المكر و الخديعة -إختيار العقل	-زيغود يوسف -معركة الجزائرالكبرى -سبق العرب إلى مبادىء الديمقراطية
	9 نصوص	**6 نصوص**	**6 نصوص**	**3 نصوص**

حساب النسبة المئوية :

$$\text{النصوص العلمية} = \frac{\text{عدد الحالات المحتملة}}{\text{عدد الحالات الممكنة}} \times 100 = \frac{9}{24} \times 100 = 37.50\%$$

$$\text{النصوص الثقافية} = \frac{6}{24} \times 100 = 25\%$$

-النصوص الاجتماعية :25٪

-الجانب الوطني والتاريخي :

$$\frac{3}{24} \times 100 = 12.50\%$$

إن ما نلاحظه -من خلال تحليل النسب المئوية المتعلقة بكل نص من كل وحدة من وحدات المقرر الدراسي والموزعة على أربع وعشرين نصا- طغيان النصوص العلمية بنسبة: (37.50٪)، تليها النصوص الثقافية والاجتماعية بنفس النسبة، أي (25٪) لكل منهما، وتأتي في الأخير النصوص ذات الطابع الوطني والتاريخي بأضعف نسبة ألا وهي (12.50٪).

وما يمكن ملاحظته أيضا هو غياب النصوص ذات الطابع الديني، فمن العيب- ونحن في دولة إسلامية عربية على وجه التحديد- تغيب عن مقرراتها الدراسية نصوص دينية محضة.

واعتبارها مبعث جميع النشاطات اللغوية المدرجة في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط. شأنها في ذلك شان النصوص الأخرى.

ولا بد من أخد هذه الملاحظة بعين الاعتبار في الإصلاحات التربوية القادمة.

المبحث الخامس : تحليل المحتوى اللغوي في ضوء المقاربة بالكفاءات

يسعى كل نظام تربوي إلى التطور تبعا لتطور نواميس الحياة وتغير الإنسان الاجتماعي ،وانطلاقا من الفهم العميق لسنة النمو والتجديد يكون الإصلاح الدائم للمدرسة الجزائرية بناء على نتائج التقويم العلمي والموضوعي، ظهرت بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات* التي عمدت إلى تصحيح إطارها المرجعي الذي لم يعد يتماشى ومتطلبات الشغل والحياة، فالكفاءة؛ هي القدرة على تسخير المواد المدمجة (معارف مهارات قدرات إستراتجيات)في وضعيات محددة لمواجهة مشكلة وامتلاك القدرة لا يكفي وحده لجعل التلميذ كفؤا، بل لابد من إدماجها واستعمال ما يراه منها ضروريا للمواقف .[1]

وتعد المقاربة بالكفاءات امتدادا لبيداغوجية الأهداف* إذ لا يمكن للكفاءات أن تتحقق إلا إذا مرت بأهداف موضوعية في شكل سلوكات، ونظرا لنجاعتها في التدريس وتطوير نوعية التعلم شرعت المنظومة التربوية في تبني هذه المقاربة في مناهجها الجديدة، فهي خطة محكمة البناء مرنة التطبيق، يتم من خلالها استخدام كافة الإمكانات المتاحة لبناء كفاءات موجودة، تتخللها أشكال مختلفة من التفاؤل بين الأستاذ والتلميذ والمعرفة، وإستراتجية التدريس بالكفاءات برزت معالمها بشكل دقيق في تحولات بيداغوجية هامة نذكر منها :[2]

---

* - الكفاءة هي تجنيد مجموعة من المعارف والقدرات والمهارات والخبرات وتوظيفها لحل إشكال بسيط أو معقد يتعلق بالجانب الدراسي أو المهني أو الحياتي الخاص والعام،بتصرف عن:رمضان أوزيل و محمد حسنوات، نحو استراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات،[د،ط]،دار الأمل للطباعة والنشر،تيزي وزو، الجزائر،2002،ص:45، وتعرف كذلك بأنها القدرة على عمل شيء بفعالية وإتقان، وبمستوى الأداء بأقل جهد ووقت وكلفة،بتصرف عن:توفيق أحمد مرعي و محمد محمود مخيلة،طرائق التدريس العامة،[د،ط]،دار مسيرة للنشر والتوزيع،عمان،الأردن،2009،ص:67.

[1]–يطوي السعيد:سند تربوي موجه لأساتذة التعليم المتوسط لغة عربية،مفتشية التربية والتعليم المتوسط،باتنة،2008-2009،ص:3.

* - الهدف هو التخطيط للنوايا البيداغوجية ونتائج صيرورة التعلم،انظر: محمد شارف سرير ونورالدين الخالدي،التدريس بالأهداف وبيداغوجيا التقويم، [د،ط]،[د،ت]،ص:11 .

والهدف في مجال التربية يشير إلى نتيجة محددة بدقة،بحيث يتوجب على الفرد الوصول إليها في سياق وضعية بيداغوجية أو بعدها،أو في أثناء إنجاز برنامج دراسي ، وهو الغاية التي يحاول المعلم إيصال المتعلم إليها، ينظر:أحمد تيغري و بوفلجة نقادي،قراءات في الأهداف التربوية،ط1، 1994،ص:131.

[2]–المرجع السابق،ص:7.

- ✓ التركيز أكثر على نشاط التعلم* بدل التعليم**.
- ✓ أخذ الفروق الفردية بين المتعلمين بعين الاعتبار.
- ✓ إدماج المعارف والقدرات وفق سيرورة بناء الكفاءة.
- ✓ القضاء على مختلف الحواجز بين الأنشطة أو المواد؛ أي اعتماد المقاربة النصية مثلا في تناول أنشطة اللغة .
- ✓ استخدام وتوظيف الطرائق والوسائل التي تنسجم مع المستجدات التربوية الحديثة.
- ✓ إدراك كل من الأستاذ والتلميذ دوره المنوط به في العملية التعليمية .

وتقوم هذه المقاربة على جعل التلميذ محورا رئيسيا، يوجه لاستغلال قدراته العقلية والنفسية في البحث والاكتشاف وبناء المفاهيم حول دلالات ذات معنى لتكوين الكفاءات الضرورية التي تجعله يتكيف مع محيطه بسهولة ويسر.

وتقوم المقاربة بالكفاءات على جملة من العناصر المتآلفة، هي:[1]

1-**الإدماج:** أهم مبدأ في المقاربة بالكفاءات وهو العملية التي تجعل عناصر منفصلة ومختلفة تترابط فيما بينها للعمل بشكل موحد ومنسجم ، كما يساعد الإدماج على ممارسة كفاءة ما عندما تقترن بكفاءة أخرى و جعل التلميذ قادرا على التمييز بين مكونات الكفاءة و المحتويات اللغوية أي المعارف.

2- **البناء:** يجعل التلميذ قادرا على استرجاع معارفه السابقة و العمل على ربطها و إدماجها بالمكتسبات اللاحقة، و تخزينها في ذاكرته لاستحضارها عند الحاجة .

---

* - التعلم هو شرط رئيس لتكيف الانسان مع محيطه الذي يعيش فيه،فهو يتعلم كيف يحافظ على سلامته وحياته،وهو لا يتوقف على مرحلة واحدة من حياة الفرد،بل هو عملية مستمرة ديناميكية فيه الأخذ والعطاء وهو سلوك مكتسب ؛أي أنه لم يكن له أصلا في دخيرة الفرد،وهو تحويل في سلوك الفرد أو خبراته نتيجة لتفاعله مع بيئته.انظر: سعيد حسين العزة:صعوبات التعلم(المفهوم،التشخيص،الأسباب،أساليب التدريس،واستراتيجيات العلاج)،ص:12-13.

** - التعليم هو ظاهرة مركبة من عوامل وتفاعلات تبادلية الأثر والأثير في مسيرة العملية التربوية؛فالتعليم ليس سلوكا أحادي البعد،بل أنه نشاط يتضمن العديد من المتغيرات التي تؤثر في سلوك المعلم.بتصرف:وليد عبيد،استراتيجيات التعليم والتعلم في سياق ثقافة الجودة،ط1،دار المسيرة للنشر،الأردن،2009،ص:15.

[1]—المرجع نفسه،ص:6.

3-التطبيق: إن قدرة التلميذ على التصرف و التحكم في وضعية ما موقوف على الممارسة الفعلية لتلك القدرة فهي الضمان للتأكد من تمكن التلميذ من الاستيعاب الجيد و التوظيف المقبول.

4-التكرار: و هو تكليف التلميذ بالمهام الإدماجية عدة مرات بهدف الوصول معه إلى مرحلة الاكتساب المعمق للكفاءات أو المحتويات.

5-الترابط: و هو إحداث عملية المزاوجة بين أنشطة التعليم و التعلم و التقويم لتكون كلا متكاملا في بناء كفاءة و تنميتها.

و لعل أهم ما يميز هذه الطريقة (المقاربة بالكفاءات) هو إعادة النظر في دور كل من التلميذ و الأستاذ و تغيير العلاقة بينهما و تصحيح النظرة التي تزعم بأن ذهن التلميذ وعاء فارغ يستلزم حشوه بالمعارف أو صفحة بيضاء يمكن أن تكتب عليها ما تشاء، فالتلميذ- من منظور المقاربة الجديدة -هو محور العملية التربوية بشتى معارفه و يدمج مكتسباته للوصول إلى مستوى الكفاءات المنشودة ، فهو المسئول عن التقدم الذي يحرزه و تثمين تجاربه الناجحة ،و تقويم الفاشل،أما عن دور الأستاذ - وفق هذا المنظور-فقد تقلّص نوعا ما وذلك بتحوله من ناقل للمعرفة إلى مساعد على اكتشافها و بناءها و استثمارها كسلاح يستعمله للتكيّف مع المحيط الاجتماعي.

فالكفاءات تقيّم و لكن يجب أن نضع في الاعتبار أن الجميع لا يعمل الشيء نفسه في الوقت نفسه وفي المقابل، فإن كل تلميذ تعطى له الفرصة لكي يرى ماذا يستطيع أن يفعل من خلال ردود فعله وما يقدمه من تعليلات. وهذا ما يسمح له بالقيام بحصيلة فردية للكفاءات، فالمدرس لا يقيم التلميذ بمقارنته بغيره من المتعلمين، ولكن يقارنه بالمهمة التي أسندت إليه لينجزها، وما يمكن أن ينجزه يجعل منه أكثر كفاءة فتقيّم الكفاءات إذا هو ملاحظة المتعلمين في أثناء العمل وإصدار الحكم حول الكفاءات في أثناء بنائها، فلا بد أن

يلاحظ المدرس الأمور الدقيقة حتى لا يصدر أحكاما عامة، لأن مثل هذه الملاحظات لا تفيده كثيرا في تشخيص ضعف الكفاءة وعجزها ، ولا تكفي لتأسيس تقيم تحصيلي عاجل أو تقييم تكويني بناء وفعال .[1]

ومن أمثلة الكفاءة مثلا : تحرير فقرة إخبارية وذلك بتكليف التلاميذ بها وتكون في موضوع له علاقة بحقل دلالي معين، بهدف حملهم على إدماج ما تعلموه من مفردات ومصطلحات، وتعابير مختلفة بهذا الحقل الدلالي؛ فقدرة الفرد على تحديد فقرة، تتسم بالوضوح وتتوافر على شروط السلامة اللغوية تعد كفاءة، ولا يمكن أن نعثر عليها عند من لم يسبق له الكتابة مثلا، فهي تتطلب- بالإضافة إلى معرفة اللغة والإلمام بنقل الأخبار- على الطريقة الصحيحة، فإذا قرأ التلميذ مثلا نصا قراءة سليمة، نقول عنه أنه صاحب كفاءة لكنها لا يمكن أن تتجذر إلا بالتدريب والتكرار.

كما يمكن الحصول على أمثلة ملموسة تتعلق باكتساب كفاءة اللغة العربية في السنة الثانية المتوسطة : فإذا أردت مثلا أن تجعل التلميذ يكتبون نصوصا متنوعة من خلال استعمال عدد كبير من المفردات والعبارات، مع احترام قواعد الكتابة توجب عليهم فهم واستيعاب جميع موضوعات قواعد اللغة المقررة في السنة الثانية مع التدريب بشكل مكثف على التعبير الكتابي وإنجاز كل الأعمال التطبيقية المندرجة ضمنها، لكن تحقيق كفاءة قاعدية لا يتم إلا بمرور الوقت، ويستدعي عدة أهداف؛ فالهدف التعليمي قد تستغرق تغطيته مدة عدة أشهر من خلال التدريب والممارسة يحدث ذلك.

((ولكي يكتسب التلميذ كفاءات ما في كتاب العربية للسنة الثانية المتوسطة ينبغي أن يمارس أعمالا واعية لمعارفه السابقة حتى تتكون لديه صور ذهنية مختلفة فيتلقى المعارف والوعي بأهميتها وأوجه نفعها في الحياة الاجتماعية، بالإضافة إلى وضعه في مواقف عديدة يمارس فيها أعمالا شتى ، تماثل الأعمال التي

[1]– بتصرف عن: سعدون محمود الساموك و هدى علي جواد الشماري، مناهج اللغة العربية و طرق تدريسها، ص: 144 -145.

سيواجهها في الحياة بشقيها: المهني والعادي، كما يجب أن نتيح له الفرص لإدماج معارفه المتفرقة واستثمارها في وضعيات مختلفة.))[1]

ويمكن لنا معرفة الكفاءات المرجوة من "كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط" انطلاقا من تمارين التقييم التحصيلي المبرمجة فيه أو التمارين التي تشمل مختلف المستويات اللغوية من جوانب صرفية ونحوية وحقول دلالية وغيرها،وقد وزعت -بحسب نوع الكفاءة المرغوب فيها - إلى مجموعة من الصيغ في شكل تمارين هي على النحو التالي:

1-المطلب الأول:تمارين الكتاب في ضوء المقاربة بالكفاءات:

لقد تنوعت القوالب التي عرضت فيها التمارين* وهذا تبعا للنصوص مصدر التمارين إلى جانب الاعتماد على بعض الآيات القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة،وبالتالي فلغة التمارين هي اللغة الأدبية البعيدة كل البعد عن اهتمامات التلاميذ؛ومعنى هذا أن التمارين تتطلب من التلميذ وقفة طويلة لأنه سيلتقي بأسلوب أدبي صعب يقتضي محاولة فهمه رغم أن أولوية المختصين في التدريس تعليم لغة التبليغ العفوي.

وقد توزعت التمارين المقررة في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط على الأصناف الآتية:

1-تمارين شرح النص:وهي عبارة عن تمارين تكون مرفقة بنص تتبعه مناقشة أدبية. ومثال ذلك: تمرين نص"معركة الجزائر الكبرى، صفحة 190:

---

[1]–الشريف مريبعي وآخرون:اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،الجزائر،2007-2008،ص:12.

*- هناك أنواع عدة للتمارين اللغوية منها التمارين البنيوية التي يرى فيها الدكتور عبد الرحمن حاج صالح أنها تكسب المتعلم القدرة على التصرف في البنى بالتدريب والتواصل،انظر: محمد صاري،التمارين اللغوية،دراسة تحليلية نقدية،رسالة ماجستير مخطوطة،جامعة عنابة،الجزائر،1990م،ص:80- 81. ويندرج تحت التمارين البنيوية كل من التمارين التكرارية والتمارين الاستبدالية والتمارين التحويلية والتمارين التركيبية، وهناك نوع آخر من التمارين يدعى بالتمارين التواصلية ويسمى أيضا بالتمارين التبليغية أو الاستعمالية،وهي نوع من التدريبات التي تهدف إلى إكساب المتعلم القدرة التبليغية ؛أي إكساب المتعلمين قدرة التصرف في البنى اللغوية حسب مقتضى الأحوال،انظر:فتيحة بن عمار،دراسة تحليلية تقويمية لأنواع التمارين النحوية للسنة السادسة من التعليم الأساسي،ص:94.

-ما هي المدة التي ظل فيها الصليبيون يراقبون مدينة الجزائر بعد وصولهم إلى مشارفها ؟

-لماذا انتظروا تلك المدة كلها في رأيك ؟.

-ما هي أول العمليات التي قام بها الصليبيون؟.

-كيف واجه الجزائريون هذه العمليات ؟وهل نجحوا في ذلك؟.

2 – **تمارين خاصة بأسئلة وأجوبة تتضمن الظاهرة اللغوية؛الصرفية والنحوية:** وهو نوع من التمارين تبسط فيه أسئلة انطلاقا من نص معين حول ظاهرة نحوية أو صرفية مقصودة، ومثالنا في ذلك تمرين (نص اللبونات المهددة بالانقراض في الجزائر صفحة 178) وردت فيه الأسئلة الآتية :

-وردت كلمة (الاحتفاء)في بداية الفقرة الثانية منصوبة لماذا كان ذلك ؟

-في بداية الفقرة الرابعة ظرف ما هو ؟.

-لماذا جاءت كلمة (غروب) منصوبة ؟وما العامل في نصبها ؟.

3-**تمارين خاصة بضبط الشكل:** وهي نوع من التمارين التي تعرض على التلاميذ في شكل فقرة غير مضبوطة الشكل ويطلب منهم ضبطها بشكل سليم، مثال ذلك تمرين (نص:الحيوانات المرضى بالطاعون صفحة 84:

"الأشجار تعرق؟...نعم...إنها تتخلص من الماء، في هيئته البخارية، فيخرج بخار الماء من خلال ثقـــوب مجهريه منتشرة على أسطح الأوراق، صحيح أن كل ورقة تنتج بضع نقاط من الماء في يوم واحد ولكن مجمل ما تنتجه أشجار الأرض ونبتاتها من بخار الماء يتجمع في الغلاف الجوي ".

4 -**تمارين الاستخراج أو التعيين:** وهي تمارين يطلب من التلميذ أن يعين أو يبين نوع العنصر اللغوي وتبيان طبيعته، ونمثل لهذا النوع من التمارين بما يلي:(في نص التماثل صفحة 52):

تنتمي المفردات التي استعملها الكاتب في هذا النص إلى حقلين مفهومين هما:

أ-جسم الإنسان.

ب-جسم الحيوان.

استخرج من النص الألفاظ التي تنتمي إلى الحقل المفهومي جسم الإنسان.

6 -**تمارين التحويل أو التصريف** :يطالب فيها التلميذ بأن يحول الكلمات أو الجمل بطريقة كتابية، ويتم تحويلها من شكلها البسيط إلى شكلها المعقد أو العكس، ومثالنا على ذلك تمرين نص "القعقاع بن عمر التميمي "صفحة26 نحو:

-أسند الأفعال التالية إلى ضمائر المخاطب في الماضي والحاضر والأمر: أوعز، اقتضى، اتسم، اتضح، وفق.

7- **تمارين تركيب الجمل** : يطلب من التلاميذ إنشاء جمل انطلاقا من مفردات معينة سواء كانت تمس الظاهرة النحوية أو الصرفية، ومثالنا على ذلك: تمرين من نص "أسطورة من مشرق الشمس" ص:49

استعمل المفردات الآتية في جمل من إنشائك:

الزنادقة، طفيلي، الجاهلية، الالتحام، يهزم، حمل، هاجر، قضى، يهيم.

8 -**تمارين الإعراب**:يطلب فيها من التلميذ بيان الحالة الإعرابية لمجموعة من العناصر وهو ما نجده في تمرين من نص "الحيوانات المرضى بالطاعون "ص80:

-أعرب ما يأتي إعرابا كاملا :

- ✓ الأرض تبعث جرها.
- ✓ اجعلوا من جسمه لله قربانا .

9 - **تمارين ملئ الفراغ**: وفيها يطلب من التلاميذ إكمال ما ينقص في جملة تتخللها الفراغات، مثال ذلك : تمرين من نص"إنتاج الطعام" ص128:

-أملئ الفراغ في كل جملة مما يأتي بمفعول لأجله مناسب:

-جئتك .....لمساعدتك.

-كافئ الرئيس موظفيه .....لخدماتهم.

-يعمل المخلصون .....بالعمل.

-يقصد الناس الشواطئ في الصيف .....من الحر.

10 -**تمارين إعطاء معنى العبارات:**" وهي عبارة عن تمارين تساهم في إثراء الرصيد المعجمي للتلاميذ"[1]

ومثل ذلك ما ورد في تمرين من نص "عودت أوذيسيوس ص38":

-هات معنى كل عبارة مما يأتي:

_لليث يملك القفار .

_أغار على أكلهم .

_لم يكن قوالا دون أن يكون فعالا.

_لكن البحر هاج وماج.

_كانت تمقت كل واحد منهم.

_تنكر في زي شحاذ.

وما يمكن ملاحظته على هذه التمارين أنها تمارين تقليدية من النوع التحليلي التركيبي التي تهدف إلى تقيم التلميذ ومعرفة مدى استيعابه للقاعدة النحوية نظريا وليس عمليا، ولعل المقصود بالتمارين التحليلية التركيبية هو أن التحليلية تتمثل في الصيغ الآتية :عين، بين، وضح استخرج، أعرب، أشكل...أما التركيبية منها فتتمثل في الصيغ الآتية : أكمل، أملئ الفراغ، أربط، أدخل، كون، والتمارين التحليلية والتركيبية عمليتان ذهنيتان سابقتان لأوانهما، في حين تم إهمال التمارين الأخرى مثل التمارين التحويلية والتبليغية والتواصلية التي

[1]–فتيحة بن عمار وأخريات:واقع الممارسة اللغوية في المدرسة الجزائرية،الطور الثالث أنموذجا،مجلة اللسانيات في علوم اللسان وتكنولوجياته،ع9،الجزائر،2004،ص:117.

تعتمد على التصرف في البنى اللغوية عن طريق الزيادة و الحذف وذلك نظرا لأهميتها و بعدها تأتي التمـــارين التحليلية التركيبية في مرحلة لاحقة، كما أن هذه التمرين وضعت لتطبق بطريقة فردية وبالتالي إهمال التمارين الجماعية على الرغم من أهميتها .

أما فيما يتعلق بتمارين التعبير الكتابي فقد بلغ عددها:80 تمرينا، وذلك بصياغات متعددة وأبرزهـــا هذه الصياغات:اكتب وحرر. فقد احتلت نسبة كبيرة على اعتبار أنها الأكثر تواترا في تمارين مهـــارة التعـــبير الكتابي،و كذلك عبارة التلخيص والاستخراج، وعبارة أكمل وهات ثم ضع الترقيم، (في المشهد الحـــواري) انقل وصف (من الملاحظ أن كثرة المحاور ذات الطابع الوصفي -سواء تعلق الأمر بوصف شخص وصفا ماديا ومعنويا أو حيوان أو شيء وغيرها من أنواع الوصف- جاء بكثرة في الكتاب المدونة وتعليلهم لذلك أنه يمكن جمع التوصيفات في حصة واحدة بدلا من تدريسها منفردة بذاتها واستغلال الوقت المكرر لهذه المحاور –طبعـــا مع احترام خصوصية حصة التعبير الكتابي- في تدعيم مكتسبات الظاهرة اللغوية، والتي غالبا مايخصص لها ربع ساعة من الزمن نظرا لضيق الوقت في تدريسها.

ومايمكن ملاحظته من صيغ تمارين التعبير الكتابي أنها تركز على تنمية مهارة الكتابة دون غيرها من المهارات، مع أن هذا النوع من التمارين التواصلية يهدف إلى تنمية المهارات الأربع على اختلافها الكلام والاستماع والقراءة والكتابة، وبالتالي فالطابع العام لهذه التمارين المضمنة في الكتاب المدونة هو طابع تنمية الكتابة بامتياز مع إهماله للجوانب الأخرى، وهو مايضمن ضعف التلاميذ في المهارة التبليغية الشفهية التي تمكنهم من التواصل التلقائي مستقبلا.

قبل قيامنا بمعالجة كيفية تناول حصة اللغة العربية انطلاقا من المقاربة بالكفاءات- كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط- لابد أن نقف عند كيفية إنجاز وحدة دراسية مقررة في الكتاب المدرسي

السابق وكيفية تقديمها -انطلاقا من النص باعتباره منطلق النشاطات اللغوية الأخرى- ولتكن مثلا الوحدة الرابعة (4).

ولعل خطوات ومراحل الإنجاز تبدأ بعملية :

المطلب الثاني: كيفية تقديم القراءة ودراسة نص في ضوء المقارة بالكفاءات

1-1القراءة : يمهد الأستاذ للنص بنكتة أو إلقاء التمهيد الوارد في الكتاب بأسلوبه الخاص، وعندما يدرك الأستاذ أن التلاميذ متشوقون لمعرفة الإجابة يسجل عنوان النص على السبورة، ثم يطالب من المتعلمين بقراءة النص قراءة صامتة، بعدها يبسط الأستاذ تساؤلات:

- عم يتحدث النص ؟.

-في النص كلمات كثيرة تشير إلى أعضاء الجسم فهل يتناول وصف الأجسام ؟.

-في النص كلمة مفتاحية عيّنها؟[1].

وينبغي على الأستاذ شرح النص وجعل التلاميذ يدركون بأن النص يضم ظاهرة التماثل لدى سائر الكائنات الحية.

بعدها يقرأ الأستاذ قراءة نموذجية و تليها قراءات فردية تدريجية، تبدأ من التلاميذ الأكثر تفوقا إلى آخر تلميذ ثم يعود الأستاذ إلى شرح مصطلح "التماثل" من خلال تقريب المفهوم المجرد بأمثلة محسوسة.

يدلل الأستاذ -خلال القراءات الفردية- بعض الصعوبات اللغوية عن طريق الأسئلة مثل: كلمة " الأبدان" جمع، فما هو مفردها؟أو ما مرادفها؟[2].

بعدها يقر الأستاذ -في آخر المنطلق- أن التماثل في الكائنات الحية أمر واقع، كما يحرص في القراءات الفردية على أن تكون قراءات إعرابية، فالفقرة الأولى لم تشكل عن قصد والمتعلمون سبق لهم معرفة المبدأ

---

[1]– انظر: وزارة التربية الوطنية،دليل أستاذ اللغة العربية، ص : 99.

[2]– انظر: وزارة التربية الوطنية، المرجع نفسه،ص : 100.

والخبر والنعت والجار والمجرور بالعطف، فإذا أرتكب المتعلم مثلا خطأ في قـــراءة " التماثل صفة شائعة في بناء الأبدان ".

ونصب الخبر أو النعت استوقفه الأستاذ وطالبه بإعراب الكلمة التي أخطأ فيها.فالحرص على قراءة المتعلمين للمقاطع غير مضبوطة بالشكل - قراءة إعرابية- يؤدي في آخر الأمر إلى تعودهم على استحضار وإدماج معارفهم النحوية والصرفية .

بعدها يقوم الأستاذ باستخراج طائفتين من الألفاظ في النص ويكتبها على السبورة، ولتكن مثلا:[1]

أ-رأس- صدر- بطن- رقبة- ذراع - فخد – عين -أذن.

ب-الديدان-الجرذان-اللبونات -الزواحف-الطيور.

يسألهم عن طبيعة الروابط التي تربط مفردات كل مجموعة وينسبها إلى حقل مفهومي واحد، وإذا أدرك الأستاذ أن المتعلمين فهموا المراد بالحقل المفهومي يطلب منهم أيضا الاستبيان بمجموعة من الكلمات تنتمي كلها إلى حقل مفهومي واحد.

1-2: الإملاء: في أثناء حصة القراءة ودراسة النص يـــعين الأستاذ أحد التلاميذ، ويطلب منه أن يكتب العبارة الآتية على السبورة "صنع منه شيء" [2]، ثم يكلف آخـــر ويطلب منه كتابة" التماثل قائم بدءا من اللبونات" والغرض من ذلك هو دعوة التلميذ إلى ملاحظة كتابة الهمزة في (شيء و بدءا) ثم يسألهم على موقعها وما يسبقها ؟ ثم يدعوهم بعد ذلك بالإتيان بكلمات تكون فيها الهمزة متطرفة قبلها حرف ساكن.

1-3: قواعد اللغة: تستغل حصة القواعد من خلال قراءة تلميذ أو تلميذان للنص، ثم يدون الأستاذ على السبورة مثلا: عبارة -والكتب مفتوحة -: ((إذا عدنا إلى الرأس، وجدنا التماثل قائما))[3].

---

[1]- انظر: وزارة التربية الوطنية،منهاج اللغة للسنة الثانية متوسط، ص101.

[2]- انظر: المرجع نفسه، ص 102.

[3]– انظر: المرجع نفسه، ص 102.

ثم يطلب من التلاميذ استخراج ما في الجملة من أفعال بعدها يقوم بتوجيه سؤال للتلاميذ بغرض البحث عن الفعلان المسندان إلى أي ضمير (إلى ضمير جمع المتكلمين:نحن) ويطلب منهم تصريفها مع ضمير آخر، بعدها يختبر التلاميذ طالبا منهم بأن يستخرج ما بقي في النص من أفعال " ثلاثية معتلة ".

ثم يقر الأستاذ قائلا بأن الفعل الثلاثي الذي تكون لامه حرف علة يسمى: ناقصا، ويطلب منهم الإتيان بطائفة من الأفعال الناقصة ويكلفهم بإنجاز ما بقي من تمارين الدرس الواردة في الكتاب في البيت.

1-4-التعبير الشفهي: يكلف الأستاذ التلاميذ بالتحضير لدرس أو لحصة التعبير الشفوي في المترل انطلاقا من ملف المطالعة الموجهة ومراقبة تحضير المتعلمين للدرس فيسأل تلاميذه كما يأتي :

-عم يتحدث النص ؟.

- ما هي أهم الصفات المشتركة في النبات؟.

-عم يتحدث النص الثاني؟.

-القمر مفيد على صعيد الحياة ,ففيما تكمن فائدته؟.

-ما المراد بالمد والجزر و الجاذبية ؟.

وتجرى مناقشة النص الأول وذلك بمطالبة المتعلمين باستخراج قوائم الأسئلة التي أعدوها شفويا، ويقدم المتعلمون الأدلة التي رصدوها وتجرى مناقشتها بتوجيه من الأستاذ.

وينبغي أن تفضي مناقشة النص الأول إلى أن النباتات تشترك كلها في صفات عامة وهي:

-التركيب الضوئي.

-التشابه في كون النباتات تتركب من جذر وساق وأوراق.

1-5:التعبير الكتابي: (عرض الحال): في حصة التعبير الكتابي يمهد الأستاذ ببسط هذين السؤالين: [1].

---

[1]–انظر: وزارة التربية الوطنية، دليل الأستاذ (اللغة العربية)، ص103.

-إذا قمنا بعمل ما أو قام غيرنا بعمل أخر وأردنا ألا ينسى هذا العمل أو ذاك، فما الذي ينبغي أن نفعله؟ (نسجله كتابيا أو باستعمال وسيلة سمعية أو بصرية).

يطلب الأستاذ من المتعلمين التأمل في الوثيقة " عرض الحال" ويسألهم إذا كانت هذه الوثيقة تشبه رسالة أم لا ؟ وفيما يتجلى أوجه الاختلاف فيما بينهما .

بعدها يسألهم عن المقصود بعرض الحال وما هي العناصر التي توفر عليها " تاريخ، اسم ولقب والصفة المحدد، اسم وصفة الشخص الذي وجه إليه عرض الحال- الموضوع في شكل عنوان وصلب العرض في فقرات تقل أو تكثر وتوقيع المحدد".

بعدها يطالب الأستاذ التلاميذ بالعودة إلى نموذج عرض الحال وقراءته مرة ثانية قراءة صامتة ومحاولة تقسيمه إلى بنيته الأساسية: ما هي أهم العناصر التي يتألف منها صلب عرض الحال؟ بعدها يوجه سؤالا يتعلق بشروط تحليل عرضه، آخذا بيد المتعلمين لفهم كل شرط من الشروط المذكورة في الكتاب.

أما تمارين حصة التعبير الكتابي فيجري المتعلمون التمرين رقم (2)من التطبيق شفويا: بحيث يقرأ التلميذ السند " عرض الحال" قراءة صامتة.

ثم يذكر المتعلمون العبارات التي تدل على الزمان والمكان والحدث والمشاريع التي أثرها الحدث في نفس المحرر، والجو الذي أحاط بالحدث و كذا الانطباع الذي تركه في نفس المحرر، أما بقية التمارين التطبيقية فيكلف الأستاذ المتعلمين بإنجازها في البيت.

بعدها نقوم بالتفصيل في أنواع النصوص على اعتبار أنها منطلق العملية التربوية والتعليمية في كتاب للغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط وذلك بالوقوف على أنواعها والطابع العام المهيمن على مضمونها.

المبحث السادس: تحليل المحتوى اللغوي في ضوء المقاربة النصية

رافق الإصلاح للمنظومة التربوية تواتر العديد من المصطلحات منها المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا الإدماج و النزعة البنائية و المشاريع و المقاربة النصية والحديث هنا ينصب على هذه الأخيرة حيث تتكون من نصين هما : مقاربة + نص.[1]

1-المقاربة : هي مجموع التصورات والمبادئ والإستراتجيات التي يتم خلالها تصور منهاج دراسي وتخطيطه وتقويمه.

-اختيار منهجي : ونعني به طريقة تناول النصوص فهناك عدة طرائق لتناولها وشرحها وتتم حسب المستويات الآتية:

المستوى الأول: يتعلق بتطور الموضوع ونموه.

المستوى الثاني: يتعلق بالدلالة اللغوية الفكرية و أساليب الخطاب والمؤشرات الدلالية " الحكم – التقييم – الأبيات – التصور- الموازنة والمقارنة".

المستوى الثالث: نحو النص : يمثل القواعد التي تتحكم في بناء النص ونظام الخطاب وكيفية سير النصوص حسب الوضعيات المختلفة .

2-النص:[2] هو مجموعة جمل مترابطة تحقق قصدا تبليغيا وتحمل رسالة وهو ((الكيفيات اللغوية التي يحقق العمل انسجامه وتماسكه في كليته اللغوية))[3] أما والمقاربة النصية تعني اتخاذ النص النواة التي تدور حولها فروع اللغة فهو المنطلق في تدريسها والأساس في تحقيق كفاءتها ؛ إذ يمثل النص النسبة الكبرى التي تظهر فيها كل

---

[1]–انظر: يطوي السعيد، المقاربة النصية،المقاطعة التفتيشية الثانية،ولاية باتنة،2009م-2010م،ص:6.

[2]– انظر: المرجع نفسه ،ص:8.

[3]– محمد فكري الجزار:لسانيات الاختلاف،الخصائص الجمالية لمستويات بناء النص في شعر الحداثة،ط2،إيتراك للطباعة والنشر،مصر،2002م،ص:3.

المستويات اللغوية؛ الصرفية ، النحوية الدلالية والأسلوبية ،كما تنعكس عليه المؤشرات السياقية " المقامية والثقافية والاجتماعية "، وبهذا يصبح النص بؤرة العملية التعليمية بكل أبعادها .

أضف إلى ذلك أن النحو مطية لفهم النص وإدراك تماسكه وتسلسل أفكاره، والتعبير والاتصال بواسطته ، ومن هنا نجد مصطلح نحو النص المقصود به تلك القواعد اللغوية التي لا تقصد لذاتها ، بل ندرك بها نظام اللغة والدور الذي تؤديه قوانينه في مختلف أنماط النصوص ؛ المسموعة أو المقروءة أو المكتوبة وظيفته: التحكم في بناء قواعد النصوص وتركيبها بهدف إعطاء التلميذ الكفاءات الضرورية لإنتاج نصوص متنوعة ومختلفة الأشكال في وضعيات أو حالات مختلفة، للتعبير عن أغراض شتى .[1]

ولكي يكون النص جيدا يجب أن يتسم بمجموعة من السمات:[2]

1-**الاتساق:** هو مجموعة من القواعد الشكلية التي تربط العناصر اللغوية من أصغر وحدة إلى أكبر وحدة وهي النص كله.

2-**الانسجام:** هو التآلف الشامل بين مركبات النص الدلالية والشكلية، والتقارب بينهما.

3-**العائد:** له دور ربط العناصر اللغوية فيما بينها لتحقيق الاتساق الداخلي والانسجام الخارجي، يكون العائد ضميرا أو اسم إشارة أو اسم موصول.

وللمقاربة النصية أهمية كبيرة إذ أنها تساعد التلميذ في بناء معارفه بنفسه انطلاقا من عمليتي الملاحظة والاكتشاف، كما أن التدرب على دراسة لنصوص دراسة وافية تفتح للتلميذ تعلم مبادئ النقد وإبداء الرأي ويتربى على استخدام العقل في تقديم الأمور، كما تقوي لديه الميل للتعبير والتواصل فيتمكن من الإعراب عن حاجاته وأفكاره ويتفاعل مع الآخرين بصورة إيجابية ، فهي تعد التلميذ أساس العملية التربوية

---

[1]– انظر: محمد خطابي،لسانيات النص،مدخل إلى انسجام الخطاب،ط2،المركز الثقافي العربي،المغرب،2006م،ص:13.

[2]– انظر: يطوي السعيد،المقاربة النصية،ص:14.

وتركز على التعليم التكويني وتعزز المشاركة والحوار، كما تجعل التلميذ يستفيد من رصيده المعرفي وخبراته السابقة والعمل على بنائها وتطويرها انطاقا من كون عملية النمو متكاملة حيث تعزز ثقة التلميذ بنفسه.

ولنجاعة المقاربة النصية ، يجب الاعتماد على الخطوات التالية : [1]

-مرحلة الملاحظة - وضعية الانطلاق-: وهي مرحلة التعرف على النص قراءة أنموذجية، قراءات فردية وفهم عام.

-مرحلة بناء التعلم: وهي عبارة عن مفاهيم، مفردات، تراكيب، معارف، تذليل بعض الصعوبات اللغوية لبعض الجمل والعبارات باللجوء إلى الإعراب أو الصرف بهدف خدمة النص.

-حمل المتعلمين على استحضار قواعد اللغة ذهنيا في أثناء القراءة.

مرحلة تعميم الاستعمال وهو عبارة عن ترقية الأداء واستثمار المقروء من بعض جوانبه.

وتهتم المقاربة النصية بدراسة بنية النص ونظامه كخطاب متجانس ينقل من خلاله التلميذ من مستوى الجمل المنفردة إلى مستوى النسق العام الذي تنظم فيه، فهو محور العملية التعليمية التي تتناول اللغة من جانبها النصي، إذ من النص يمكن اكتساب مهارات الكتابة والتحدث في الحالات التبليغية . فالمقاربة النصية تسهل دراسة النصوص وتجعل ممارستها تتم بشكل عملي صحيح نظرا لما تحمله هذه المقاربة من أهمية وتدريب متعلميها على دراسة النصوص من عدة جوانب؛ المعجمية و التركيبية و الدلالية والتداولية . فيما يساهم التلميذ في بناء معارفه بنفسه وترسخ لديه النزعة العقلية في تقدير الأمور وإبداء الرأي فيها، كما تقوي فيه نزعة التعبير الشفهي والكتابي.

ومن هنا يتضح جليا أن قراءة النصوص بمختلف أنواعها -في الطريقة الجديدة- هي المحور الأساس والعمود الفقري الذي تنبني عليه العملية التعليمية كونها المصدر الأساس الذي يكتسب منه التلميذ كل وسائل التعبير، وكذا آليات الاستعمال السليم للغة ومعرفة كيفية توظيف قواعدها في النص المكتوب.

[1]– انظر: المرجع السابق،ص:15.

ولبيان المقاربة النصية علينا ضرب مثال توضيحي- انطلاقا من كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط -:

نأخذ مقتطف من نص أو وحدة " معركة الجزائر الكبرى" ص 190 يمكن أن نستخرج منه أمثلة صرفية ونحوية مناسبة وفق المقاربة النصية بإتباع المنهجية التالية :

أ-يدرس النص دراسة لغوية صرفية و تركيبية شاملة كالخوض في مفهوم العدد الترتيبي من الناحية الصرفية .

ب-تحدد الدروس الصرفية والنحوية التي تمثل الباب الصرفي أو النحوي كليا أو جزئيا.

جـ-في حالة التمثيل الجزئي نلجأ إلى التقنيات الآتية :

- يلجأ إلى تقنية التحويل أي؛ التصرف في النص بتبديل بعض مفرداته أو جمله ، لكن يجب أن يكون التحويل أو التبديل مناسبا لأفكار النص وأن تكون الصيغ المحولة أو التراكيب الجديدة دلالة طبيعية تنسجم مع روح النص وتساهم في إثرائه و وإغنائه لا دلالة مصطنعة بعيدة عن سياقه وغرضه العام.

- أن يلجأ إلى نص جديد خارج نصوص المحور إذا اقتضت الضرورة ذلك مع مراعاة بعض الشروط، كأن يكون للنص الجديد علاقة متينة بنصوص المحور ومناسبا للمستوى الفكري والعقلي للمتعلمين أو أن يمثل أغلب أمثلة الموضوع الصرفي أو النحوي المراد تدريسه .

المبحث السابع: تحليل الاستبيان ونقد الجداول

المطلب الأول: مصادر الاستبيان

لعل الغرض المنشود من البحث هو التركيز على مستويات الكتاب اللغوية انطلاقا من المهارة النصية المتضمنة فيه والتي تنبثق منها مهارات أخرى كمهارة القراءة والتعبير الشفهي والكتابي والإملاء و المطالعة والتذوق الفني الأدبي.

وعلى هذا الأساس جاءت عناصر الاستبيان موفقة بين الجانب الشكلي للكتاب من حيث حسن الطباعة والتأليف وغيرها إلى غاية الجانب المضموني أو المحتوى الذي اقتضى مجموعة من الأسئلة اللغوية التي تنم عن مستوياتها الأربعة: الصوتية والصرفية والتركيبية والدلالية بالإضافة إلى أسئلة خارجية متعلقة بالأستاذ الذي يقوم بالتوجيه في العملية التعليمية؛ من حيث مدى تكوينه العلمي ومدى تطبيقه للبرنامج المقرر من قبل الوزارة.

الاستبيانات تم توزيعها من خلال تجسيد عدة خرجات ميدانية داخل ولاية جيجل وخارجها،وتم توزيعها على أساتذة اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط، وكذا ملاحظة مدى تجاوب التلاميذ مع محتوى الكتاب وكذا إجراء مقابلات ميدانية أيضا مع مجموعة من أساتذة ومفتشي هذا الطور من التعليم المتوسط ، وكذا مع مدير التربية الوطنية لولاية جيجل وهذه الاستبيانات صالت وجالت لتصل كلا من ولاية سكيكدة ولاية باتنة وولاية غرداية، وما لاحظته على أساتذة سكيكدة وغرداية هو تجاوبهم مع فحوى الاستبيان والتعامل معه على غرار ولاية باتنة التي يمكن القول إن الاستبيانات التي وزعت هناك لقيت نوعا من التهميش، والسبب هو تحفظ بعض الأساتذة على الإجابة أو اعدوها مضيعة للوقت مستثنية بعض الأساتذة .

وما لاحظته بصفة عامة وجود نوع من التناقض في الإجابات، فأحد الأساتذة مثلا أجاب بأنه طبق المقرر كما جاء به الكتاب إلا أننا نجده في موضع آخر يقول: إنه لم يبلغ المادة اللغوية؛ لأنها كثيفة وفيها نوع من الضغط على التلاميذ.

وتجدر الإشارة إلى أن الباحثة كانت حريصة على توخي الموضوعية والثقة في طرح تساؤلات الاستبيان؛ فأسئلتها ملمة بكل حيثيات المحتوى اللغوي وما يحتوى عليه من مستويات تحليلية منطلقة من الظاهرة الكبرى المجسدة لروح الكتاب المدرسي ألا وهي النص أو النصوص المنبثقة عنها كل المهارات اللغوية.

المطلب الثاني : عينة الاستبيان

تم اعتماد توزيع (70) استبيانا على مستوى المؤسسات التربوية المتعلقة بالطور الإكمالي أو المتوسط -وصل منها (60) استبيانا تم الاعتماد عليها في التحليل- وعلى وجه التحديد أساتذة السنة الثانية من التعليم المتوسط ، وهذه المؤسسات هي كالآتي:

1- في ولاية جيجل :

- متوسطة مكيرشة الدراجي-الطاهير-.(3)*

– متوسطة شروال عبد الرحمان – إيدال-الطاهير-.(2)

- متوسطة عميرة يوسف-الطاهير-.(1)

- متوسطة لبيض محمد (1)

- متوسطة عبادو عبد الكمال -قاوس- .(3)

- متوسطة فريجة سليمان-جيجل-.(2)

- متوسطة رأس البور-بن ياجيس-.(2)

*الرقم (3) وغيره من الأرقام توحي بعدد الاستبيانات التي تم جمعها من كل متوسطة من متوسطات التراب الوطني ،وعلى وجه التحديد الولايات ومختلف بلدياتها التي طالها الاستبيان وتمت الاجابة على أسئلته.

- متوسطة بلعابد عبد الرحمان-جيجل-.(3)

- متوسطة بن يحي محمد بن عبد القادر _الشاطئ-جيجل_.(5)

- متوسطة بوحلاس مسعود-الأمير عبد القادر-(5)

- متوسطة بوتعية جمعة- الميلية-.(7)

- متوسطة محمد مبارك الميلي-الميلية-.(8)

- متوسطة شريك العربي-سيدي عبد العزيز-.(2)

- متوسطة بوشعايب عمار-تاكسنة-.(2)

2- في ولاية سكيكدة :

-محمد مبارك الميلي_الشطارةبعين قشرة (4).

3-في ولاية باتنة:

-رأس العيون الجديدة-رأس العيون.(2).

-القيقبة مركز 05-القيقبة-.(2)

4- في ولاية غرداية:

-إكمالية زلفانة القديمة-زلفانة- (03).

-إكمالية زلفانة الجديدة –غرداية-(03).

إن توزيع الاستبيان مر في ظروف حسنة نوعا ما، بغض النظر عن الصعوبات التي تعرضنا لها في بداية الأمر من أبرزها عدم إعطاء الفرصة والسماح لنا -في شتي متوسطات ولاية جيجل- بإجراء دراسة ميدانية وكذا الإطلاع السطحي للأساتذة على أسئلة الاستبيان حالت دون تمكينهم من الإجابة لأسباب شخصية .

المطلب الثالث :تحليل عناصر الاستبيان

1- البيانات السوسوديمغرافية *:

أ-متغير الجنس: شملت الدراسة 60 أستاذا وأستاذة، منهم: (40) أستاذا و (20) أستاذة ، والجدول الآتي يوضح النسب المئوية حسب متغير الجنس:

الجنس	العدد	النسبة المئوية
أنثى	20	٪33.33
ذكر	40	٪66.66
المجموع	60	٪100

ب-المؤهل العلمي : يتناول الشهادات العلمية، ونسبتها للأساتذة المستجوبين:

المؤهل العلمي	العدد	النسبة المئوية
من التعليم العالي	20	٪33.33
شهادة من المعهد التكويني لتكوين الأساتذة والمعلمين	36	٪60
شهادات أخرى (ماجستير)	4	٪6.66
المجموع	60	٪100

لاحظت من الجدولين السابقين أن نسبة الأساتذة الذين كان مؤهلهم العلمي :شهادة التخرج من المعهد التكنولوجي للأساتذة والمعلمين بلغ (60٪) وهو بذلك يصل أعلى النسب من بين مجموع عدد الأساتذة

*- يقصد بالبيانات السوسيوديموغرافية تلك العمليات الإحصائية التي تشتمل على متغير الجنس و المؤهل العملي و متغير الخبرة الدراسي.

الذين كان مؤهلهم العلمي هو: شهادة الليسانس وذلك بنسبة 33.33٪، وكذا المؤهل العلمي لشهادات أخرى والذي بلغ 6.66٪.

ومرد ارتفاع النسبة الأولى على حساب باقي النسب هو واقع المنظومة التربوية التي مرت بها الجزائر من خلال النقص الملحوظ في عدد الأساتذة بعد الاستقلال الوطني مباشرة ،في حين كان المكونون لا يتعد مستواهم الدراسي السنة الثالثة من المرحلة الثانوية،أما نسبة الأساتذة المحصلين لشهادة الليسانس فهي في ارتفاع مع مرور الزمن وما يفرضه من مستجدات الوضع الراهن و المعاش.

جـــ-متغير الخبرة الدراسية: وتعني تلك المدة الزمنية التي قضاها الأساتذة في مجال التدريس، وقد قسمت إلى خمس فئات، تمّت حساب النسب المئوية لأساتذة عينة الدراسة، والجدول الآتي يبين ذلك:

الخبرة الدراسية	العدد	النسبة المئوية
من سنة إلى 5 سنوات	12	٪20
من 6 سنوات إلى 10 سنوات	14	٪23.33
من 11 سنة إلى 15 سنة	6	٪10
من 16 إلى 20 سنة	3	٪5
أكثر من عشرين سنة	25	٪14.66

نلاحظ من الجدول أن نسبة الأساتذة الذين تتراوح سنوات تدريسهم بين 20 سنة فما فوق هم من خريجي المعاهد التكنولوجية لتكوين الأساتذة والمعلمين، ولعل الغرض من ذلك -حسبما سطرته الوزارة- هو حرصها على تحقيق أعلى نتيجة في النجاح للتلاميذ المقبلين على امتحانات فصلية أو امتحانات شهادات التعليم المتوسط،وقد كان ذلك بنسبة (41.66٪) ، تليها نسبة الخبرة الدراسية من 6 سنوات إلى 10 سنوات

بنسبة: (23.33٪) وهم- حسب التحليل- متحصلون على شهادة الليسانس من التعليم العالي تليها نسبة الأساتذة الذين تراوح معدلهم السنوي في التدريس من(سنة إلى 05 سنوات) بنسبة (20٪) و آخر النسب هي تقدير للسنوات من (16إلى20سنة) بنسبة (05٪) ولا يمكننا الحكم على السن من الجانب الكمي، بل نحن أجرينا عينة الدراسة الميدانية على متوسطات محدودة وليست كل متوسطات التراب الوطني

و عموما فالحكم كان قائما انطلاقا من العينة المدروسة بين أيدينا.ولا يمكننا التعميم.

أداة البحث:

تمثلت أداة البحث في استبيان مكون من (24) سؤالا تركز معظم أسئلته على مستويات التحليل اللغوي الأربعة، بالإضافة إلى البعد المهاراتي المتوخى من تسطير الكتاب في ضوء المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية، وكذا التركيز على واقع تدريس اللغة العربية في الجزائر من خلال إبراز الصعوبات والعوائق التي تحول دون تحقيق نتائج أفضل من ناحية الاستيعاب الجيد لكل تلميذ.

وبعد جمع الاستبيانات وتحليلها في شكل نسب مئوية كانت النتائج على النحو التالي:

المطلب الخامس: تحليل الاستبيان

إن الاستبيان الموزع على أساتذة التعليم المتوسط وعلى وجه التحديد أساتذة السنة الثانية متوسط,تتمحور أسئلته حول مايلي :

1-أسئلة تتضمن بيانات سيوسوديمغرافية من مثل : البلدية والولاية و المتوسطة والجنس و الأقدمية في التعليم ونوعية التكوين العلمي.

2-أسئلة متعلقة بالبيانات الابستيمولوجية مثل ملاحظة مدى تطبيق المقرر الدراسي في كتاب السنة الثانية من التعليم المتوسط وفق سطرته وزارة التربية والتعليم .

3-تحليل مدى موافقة المستوى اللغوي للكتاب لسن التلاميذ وقدراتهم العقلية.

4-تحليل الجوانب الغالبة على الكتاب الاجتماعية و العلمية و الوطنية و التاريخية و الثقافية

5-تحليل المحتوى اللغوي من حيث المستويات اللغوية كالإملاء والصرف والنحو وغيرها ومدى ملائمتها للمستوى الثقافي للتلميذ .

6-تحليل اهتمامات التلميذ داخل القسم انطلاقا من المحتوى اللغوي. هل هي لغوية أم اجتماعية أم علمية أم هناك اهتمامات أخرى؟

7-تحليل انطباعات الأساتذة تجاه لغة كتاب اللغة العربية، وما يتضمنه من نصوص وقواعد ومواد أخرى.

8-تحليل طبيعة تدريس النحو،هل هو غاية أم وسيلة؟

9-تحليل موقع مادة القواعد من الكتاب؛ أي رؤية إن كانت أساسية أم ثانوية في التدريس.

10-تحليل بعض المواضيع التي يمكن للأستاذ أن يحذفها.

11-تحليل مجمل الصعوبات والعراقيل التي تحول دون تحقيق نتائج أفضل في مادة اللغة العربية .

12-تحليل مدى استعانة الأساتذة -في التدريس- باللهجة أو العامية، أم لا يستعملونها.

13-تحليل كيفية تطبيق الأساتذة على القاعدة النحوية؛ هل يتم وفق تمارين مباشرة أم تطبيقات منزلية أم كلاهما؟

14-تحليل مدى تركيز الأستاذ في أثناء تأدية حصة القراءة على النطق السليم للأصوات مع التعليل.

15-تحليل طبيعة الأسئلة والقطع المختارة لأسئلة التطبيق في الكتاب المدونة ومدى ارتباطها بتجارب التلاميذ وخبرتهم.

16-تحليل الإستراتيجية المعتمدة من طرف أستاذ التعليم المتوسط في التطبيق إن كان ذلك يتم من خلال التمارين الشفوية أم الكتابية ؟.

17-تحليل المصادر والأوساط الأخرى التي تؤثر في رصيد التلميذ اللغوي وثقافته عدا المقررات الدراسية .

18-تحليل مدى تأثير كثافة التلاميذ داخل القسم على المتابعة الفردية، و بالتالي التأكد من مشاركتهم في الإجابة عن مختلف الأسئلة الهادفة.

19-تحليل التمارين التي يستعين بها الأستاذ لترسيخ المهارات اللغوية لدى التلاميذ.

20-تحليل مدى ملاءمة الحجم الساعي المقرر لتعليم اللغة العربية بمستوياتها اللغوية،بغرض التحقق من مكاسب العملية التعليمية .

21-تحليل السبب الرئيسي للتقليل من عدد التمارين الموجهة لتدريب التلاميذ والذي يعود إلى ضيق الوقت.

22-تحليل كيفية استغلال حصة الاستدراك وذلك من خلال نوع النشاط الممارس فيها.

23-تحليل مدى تحقيق الأهداف الموظفة في ترسيخ ما اكتسبه المتعلم للمهارات اللغوية المدروسة.

24-تحليل المقترحات لمعالجة ضعف التلاميذ في اللغة العربية .

المطلب السادس: تحليل مكونات الاستبيان

أ-تحليل نتائج السؤال الأول:

جاء نص السؤال الأول كالآتي:

"من خلال خوضك طيلة السنة للمقرر الدراسي للغة العربية وتجربتك في تطبيقه، هل تم تطبيقه مثلما سطرته الوزارة؟"، ولمعرفة الإجابة نلاحظ الجدول التالي:

الإجابة	"نعم" الإجابة	" لا " الإجابة
عدد الأساتذة	48	12
النسبة المئوية	%80	% 20

والآن نقف عند تحليل فئة الأساتذة المجيبين " بنعم "، وقدرت إجاباتهم بنسبة (80 بالمائة)، حيث كانت آراؤهم شبه متفق عليها ؛ ذلك لأنهم يرون أن تطبيق المقرر الدراسي واجب مثلما سطرته الوزارة نظرا لملاءمته للحجم الساعي المخصص له. أما عدد الأساتذة الذين كانت إجاباتهم "بلا" فقد كانت نسبتهم تقدر ب(20 بالمائة) وكان تعليلهم مرتبط بطبيعة النصوص الموظفة في الكتاب المدرسي التي تفوق طاقة التلاميذ اللغوية والذهنية ،و بالتالي تبعده عن واقعه مما يسبب ضجر بعضهم من بعض النصوص العلمية التي تحرمه من التذوق الأدبي والشعري خاصة هذا من جهة، ومن جهة أخرى يرون صعوبة هذه المنظومة التربوية الجديدة والقائمة على المقاربة بالكفاءات،هذه الأخيرة التي لم يستوعبوا مدلولها جيدا.

2- تحليل نتائج السؤال الثاني :

يتناول هذا العنصر مجمل الإجابات التي تدور حول مدى موافقة وملاءمة المحتوى اللغوي المتضمن في الكتاب لفئة المتعلمين مراعيا في ذلك سن التلميذ وقدراته العقلية، وكانت معظم الإجابات مجسدة في الجدول التالي ومرفقة بنسب مئوية معبرة عنها هي على النحو التالي:

الإجابة	نعم	لا
عدد الأساتذة	45	15
النسبة المئوية	75%	25%

من خلال تحليل إجابات عدد الأساتذة المستجوبين والنسبة المئوية المجسدة لآرائهم،لاحظت أن النسبة المئوية المعبرة عن الاختيار " نعم " تمثل الأغلبية في الإجابات ،إذ قدرت (75%) من مجموع الإجابات ويرجع ذلك إلى عدة أسباب تتلخص في كون المحتوى اللغوي يتوافق مع سن وقدرات التلميذ العقلية ، وهذا التوافق نسبي ، فقدرات التلميذ وواقعه يتنامى ويتماشى مع هذه النصوص ،أما منهاج النحو وتقنيات التعبير

فهو يوافق سنه وقدراته العقلية رغم الضعف الذي يعاني منه التلميذ وقلة رصيده ومكتسباته القبلية، وهناك بعض الأساتذة من يعتبر المحتوى متوافقا مع القدرة العقيلة للتلميذ شأنه في ذلك شأن أغلبية الآراء القائلة بنعم.

فمن المستحيل أن يتحمل التلميذ قضايا تفوق سنه وقدراته العقلية والذهنية، كما أن المعارف والمهارات والأساليب المتنوعة الواردة فيه تتلاءم والمستوى العمري والعلمي للتلميذ.

كما لاحظت وجود إجابات تشير إلى البعد الجغرافي للمؤسسة التربوية؛ بحيث نجدها تنصف مدى ملاءمة المحتوى اللغوي لسن التلاميذ وقدراتهم العقلية ، لكن في بعض الأحيان -وبخاصة في الأرياف- لا يتم ذلك لأن إمكانيات المتعلمين محدودة، وبالتالي يلقون صعوبة في إيجاد نوع من التلاؤم . وهناك من يؤكد بأن التلاميذ يوظفون مكتسباتهم التي استوعبوها في حصص التعبير الشفهي والتعبير الكتابي.

أما فيما يتعلق بالإجابات الموقعة تحت " لا " والتي قدرت نسبتها ب (25 %) فيرجعون ذلك لأسباب عدة أبرزها:

- المحتوى اللغوي يتضمن معلومات تفوق مستوى التلميذ العقلي والذهني، وبالتالي لا يمكن استيعابه وبخاصة النصوص العلمية الموظفة في الكتاب كالوراثة و المورثات وغيرها من النصوص الصعبة.
- وهناك من يرجع السبب إلى كون التلميذ -وفق النظام الجديد- لا يمكنه استيعاب هذا المحتوى جيدا لأنه من المفروض أن يبرمج لمستوى أعلى بكثير من مستوى التعليم المتوسط، ومعظم هذه الإجابات تطغى عليها سمة التعصب لما كان معمولا به في المنظومة السابقة.

3-تحليل نتائج السؤال الثالث :

مما لا شك فيه أن أي مقرر من المقررات الدراسية التي تضعها الهيئات الوزارية يحتوي على نشاطات ومضامين مختلفة ينعكس ذلك على طبيعة النصوص التي هي بصدد الدراسة والتحليل من قبل التلميذ ،وقد وضعنا هذا السؤال خصيصا لاكتشاف ميولات التلميذ الذوقية انطلاقا من الطوابع المختلفة التي تطبع النص،

وملاحظة مدى تجاوب التلميذ مع كل نص من هذه النصوص. ويمثل هذا البعد الثقافي الذي يشمل شتى أنواع النصوص وطبيعتها، ولتوضيح ذلك نعمد إلى جدول نوضح من خلاله ما سلف:

الإجابة	الجانب الاجتماعي	الجانب العلمي	الجانب الوطني	الجانب الثقافي
عدد الأساتذة	17	20	6	17
النسبة المئوية	%28,33	%33,33	%10	%28 ,33

من خلال الجدول المسطر أعلاه ، يتضح لنا جليا بأن الأساتذة الذين كانت إجاباتهم تركز على الجانب العلمي احتلت درجة عالية جدا بنسبة (33.33 %.) ،ثم يأتي بعدها الجانب الثقافي والاجتماعي بنفس النسبة ،أي: (28.33 %) ،في حين يأتي الجانب الوطني في المرتبة الأخيرة بنسبة (1O %).

وفي الحقيقة، لوحظ بأن كتاب اللغة العربية لسنة الثانية من التعليم المتوسط،لا يحتوي ولا على أي نص ديني (قرآن كريم). ولا حديث نبوي شريف، مع العلم أننا في مجتمع جزائري متأصل ومتأدب بتعاليم ديننا الحنيف، وتعاليم السنة النبوية الشريفة، وهذا الأمر لا بد أن يؤخذ بعين الاعتبار.

4- تحليل السؤال الرابع:

نعلم جميعا أن مستويات التحليل اللغوي هي أربعة ؛صوتي وصرفي وتركيبي ودلالي ،تتشكل مع بعضها لتكون لنا محتوى لغويا موظفا باللغة العربية ،و الغرض منها هو إحداث نوع من التواصل بين الأستاذ والتلميذ في شتى المجالات أبرزها المجال الثقافي والذي يتمحور حوله السؤال الآتي:

هل يتلاءم في نظرك المحتوى اللغوي" مفردات وتراكيب" مع المستوى الثقافي للتلميذ؟ ولعل الجدول التالي يوضح ما سبق:

الإجابة	نعم	لا
عدد الأساتذة	53	7
النسبة المئوية	% 88.33	% 11.66

لاحظت بأن الإجابة " نعم " احتلت نسبة كبيرة من آراء الأساتذة ، وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على أن المحتوى اللغوي بمستوياته الأربع يتلاءم والمضامين الفكرية الثقافية لكل تلميذ.

حيث مثل ذلك نسبة (88.33 %)، أما النسبة القائلة بلا فهي ضعيفة جدا إذ تمثل (11.66 %) من مجمل آراء الأساتذة.

فبعد القيام بعملية التوعية للتلاميذ بأهمية البني اللغوية المكونة للمحتوى اللغوي بجوانبه إفرادا وتركيبا يمكن عد هذه النتائج دقيقة في الحكم على صيغة للغة،حيث أن تنمية القدرة المعجمية لكل تلميذ يعد دعامة وأساسا لنمو تعلم اللغات ذلك أن الوحدات تبقى دائما حجر الأساس لقيام العملية التعليمية.

أما الجوانب التركيبية في المحتوى اللغوي ومدى ملاءمته للجانب الثقافي للمتعلم أو التلميذ،فهي تساهم في تنمية القدرة اللغوية للمتعلم ، ولا يمكن تعلم البنى التركيبية معزولة عن الجوانب اللغوية الأخرى التي تقتضي استعمالها استعمالا منهجيا في أثناء التعامل مع النصوص ((فتحقيق الوعي العميق لعلاقات التركيب لدى المتعلم ، يؤهله كي يوظف هذه العلاقات في إنتاجه اللغوي والثقافي قصد تحقيق أغراض دلالية))[1].

[1]–محمد رضا بركاتي: المحتوى الثقافي في كتاب اللغة العربية لسنة الثانية ابتدائي ص 111.

5 - تحليل السؤال الخامس :

ينص السؤال الخامس على ما يلي:"حدد اهتمامات التلميذ داخل القسم من خلال المحتوى اللغوي: هل هي لغوية أو اجتماعية أو اهتمامات أخرى؟" .سنحدد من خلال هذا العنصر اهتمامات التلميذ داخل القسم، وذلك انطلاقا من الجدول التالي:

الإجابة	اللغوية	الاجتماعية	العلمية
عدد الأساتذة	14	36	10
النسبة المئوية	% 23.33	% 60	% 16.66

يلاحظ من خلال الجدول المسطر أن نسبة الجوانب الاجتماعية فاقت جميع الجوانب،إذ بلغت نســبة(60 %) ، في حين أن الجوانب اللغوية تقدر ب (23.33 %)، أما نسبة الاهتمامات العلمية فقد كانت تمثل ب (16.66 %) .

ونحن نعلم أن الميول يأتي من الرغبة والتذوق الفردي الشخصي لكل تلميذ مما يحدث في داخله نوعا من الدافعية نحو التعلم ؛ فالأستاذ هو المسؤول الأول على توجيه ميولات التلميذ وذوقه الفردي و الشخصي الخاص به، فكلما كان تركيز الأستاذ في حصته على الجوانب الثقافية أو الاجتماعية يكون الانطباع نفسه لدى التلميذ واهتمامه بالجوانب اللغوية يترك الأثر نفسه في نفسية التلاميذ.

ومن الأسئلة الموجهة للأساتذة - وهذا بغرض التوضيح- هل توجد لدى التلميذ اهتمامات أخرى غير التي سطرت في الجدول؟

فمن بين اهتمامات التلميذ أنه يهتم بالحصص الترفيهية و الرياضية و الدينية والثقافية بصفة عامة .

ومن الملاحظات اللافتة للانتباه هي أن بعض الأساتذة كانت إجاباتهم حول اهتمامات التلميذ الأخرى أنها تتمحور حول الجوانب البلاغية والنحوية والصرفية،و هذا إن دل على شيء فإنما يدل على أنهم غير واعين بأن تلك الجوانب هي عبارة عن مستويات لغوية مضمنة في أي نمط نصي كان ، لا نعلم إن كان جهلا منهم أو نقص التكوين اللغوي أو غير ذلك.

6- تحليل نتائج السؤال السادس :

يتعلق السؤال السادس باستفسار عن انطباعات الأساتذة حول كتاب اللغة العربية، وما يتضمنه من نصوص ومطالعة وقواعد ومواد أخرى لها دور فعال في بناء رصيد التلميذ اللغوي، ولعل الإجابة عن هذا الاستفسار تأتي عقب الجدول الآتي:

الإجابة	جيدة	متوسطة	ضعيفة
عدد الأساتذة	18	38	4
النسبة المئوية	%30	%63.33	% 6.66

إن فئة الأساتذة الذين سطروا إجاباتهم بملاحظة (متوسطة) تحتل أعلى نسبة(63,33 بالمائة)، من الإجابات مقارنة بالأساتذة الذين كانت إجاباتهم مفيدة بملاحظة (جيدة)أي(30 بالمائة) تأتي في المرتبة الثانية وأخيرا فئة المجيبين بملاحظة ضعيفة تحتل المرتبة الأخيرة بنسبة (6,66 بالمائة).

ولعل التفسير المنطقي لهذا التفاوت في النسبة يرجع إلى كون الأساتذة المجيبين "بمتوسطة " كانت لهم دوافع أدت بهم إلى هذا التصريح، و نستشف ذلك من خلال عنصر مدى تطبيق المقرر الدراسي كما سطرته الوزارة و عنصر إن أتيح لك حذف بعض المواد ، فهذه الإجابات تنعكس على اختيار الإجابة (متوسطة) في حين الذين أجابوا ب (جيدة) يرجعون ذلك إلى نجاعة العملية التعليمية وكذلك تجاوبهم مع مقررات

الكتاب، و السير الحسن لتطبيق كل جزئيات المقرر، في حين الإجابات بـــ (ضعيفة) يمكن ربطها بعدم استيعاب هؤلاء الأساتذة لضوابط المنظومة التربوية الجديدة أو أن الفئة التي يدرسونها كانت جلها من الفئة الضعيفة التي نجحت بمعدلات ضعيفة.

7- تحليل نتائج السؤال السابع :

نص السؤال السابع:"هل ترى أن تدريس القواعد -انطلاقا من الكتاب- غاية أم وسيلة؟"

نحاول تحليل الإجابة استنادا لبيانات الجدول الآتي:

الإجابة	غاية	وسيلة
عدد الأساتذة	8	52
النسبة المئوية	%13.33	%86.66

لعل إجابات الأساتذة التي رأت بأن تدريس نشاط القواعد النحوية هو وسيلة وليس[1] غاية، إذ فاق نـــسبة (86.66%) في حين نجد منهم من عدّها غاية في ذاتها وكانت نسبتهم ضعيفة جدا أي (13.33%) فقط

من المتعارف عليه أن تدريس القواعد النحوية أو الصرفية ليست غاية تقصد لذاتها وإنما هي وسيلة لضبط الكلام وتصحيح الأساليب وتقويم اللسان ودرس القواعد ينبغي ألا يتعد الحد الذي يعين على تحقيق غايته الأساسية ، وقد أخطأ كثير من الأساتذة حين غالوا بالقواعد ، واهتموا بجمع الضوابط اللغوية والإلمام بتفاصيلها والإثقال بهذا كله على التلاميذ جعل تدريس النحو التقليدي محل نفور للتلاميذ في جميع المستويات فالثابت أن معظم الكتب التي وضعت في النحو التقليدي هي كتب بلغة يشوبها المنطق ويملؤها الغموض وحتى

(1)– بتصرف عن: ابراهيم معمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية ، [د ،ط]، مركز الكتاب للنشر ، مصر،[د، ت]،ص: 272 -273.

الجهـــود التي وجهت لتسييـــر وتبسيط هذه المادة اللـــغوية لم تحظ بالقبول المطلـــوب نظرا للتلخيصـــات و الاختصارات التي صعبت الفهم على المتعلمين .[1]

و بالتالي فإن تعليم القواعد هو وسيلة أكثر منه غاية، لأنها طريقة لتقويم اللسان والارتقاء بقوام اللغة العربية وذلك بالضبط الجيد لقواعد استعمالها.

وما لاحظناه من الإجابات في أثناء تحليل الاستبيان أن هناك قلة قليلة من الأساتذة الذين تحفظوا عن الإجابة دون معرفة أدنى سبب منهم ومرد ذلك هو إمكانية عدم التمييز بين المصطلحين، غاية أم وسيلة،مما شتت عليهم اختيار مفردة على حساب مفردة أخرى دون وعي منهم.

8 –تحليل نتائج السؤال الثامن:

يكمن في معرفة تدريس القواعد النحوية ,على اعتبار أنها أساسية أم ثانوية انطلاقا من الجدول التالي:

الإجابة	أساسية	ثانوية
عدد الأساتذة	55	5
النسبة المئوية	%91.66	%8.34

إن ما يمكن ملاحظته من خلال هذا الجدول، هو الدراية التامة لأهمية تدريس القواعد النحوية كمادة أساسية؛ إذ مثلت نسبة الأساتذة الذين عبروا على ذلك بحوالي (91.66%) في حين تأتي نسبة (8.34%) الضئيلة جدا للتعبير عن رأي الأساتذة الذين يعدونها ثانوية .

كما أن الاهتمام بالنحو التعليمي- ولا سيما جانبه التطبيقي- بات من اهتمام الأساتذة لتحقيقه في تدريسهم للقواعد النحوية والصرفية ،وهذا ما جعل آراء التربويين تتضارب بين مؤيد ومعارض لتدريس

[1]– انظر:راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة،أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق،ص:105-106.
:علي أحمد مذكور،تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق،ص:334.

القواعد، فيرى بعض منهم إمكانية الاستغناء عن تدريسها في حصص مستقلة والاكتفاء بكثرة التدريب على الأساليب الصحيحة قراءة وكتابة ، والعناية بأسلوب الكلام في التدريس،[1] فيكون للمحاكاة أثر في تقويم الألسنة، وما دفعهم لذلك هو صعوبة القواعد وبنائها ، ولاحظوا أن حفظها لا يصرف اللسان والقلم عن الخطأ ولاسيما على التعبير، فيما يؤكد فريق آخر من الأساتذة على ضرورة تدريس القواعد في حصص مستقلة لأنها وسيلة تميز الخطأ، وكونها مادة أساسية ولعدم توافر المحاكاة الصحيحة التي يحتكم إليها المتكلمون لتصحيح أخطائهم خاصة مع انتشار العاميات فضلا عن حجة أخرى هي أن دراسة القواعد -حسبهم-تربي في التلاميذ القدرة على التعليم والاستنباط ودقة الملاحظة والموازنة، ودقة التفكير والبحث العقلي والقياس المنطقي، وهي أمور لا غنى للتلميذ عن التدريب عليها.[2]

9-تحليل نتائج السؤال التاسع:

إن الدافع الأساسي من وضع هذا السؤال هو تداوله بكثرة على ألسنة الجميع ،ويتمحور حول الكثافة اللغوية في برنامج اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط، وللإجابة عن هذا السؤال نقوم بتحليل آراء الأساتذة حول المواضيع التي يؤثرون حذفها مع إعطاء تحليل منطقي يقنع الآخر بسبب اختياره لموضوع ما على حساب آخر، فمن حيث النصوص يؤثرون حذف:

- نص **الشجرة والغابة** (الوحدة الأولى) لأنها مكررة في كثير من الوحدات، و للإشارة فقط تم حذف بعض المواضيع من طرف الوزارة - بطلب من الأساتذة- لأنها لا تتمـــاشى ومستـــوى التلاميذ.

- نص **التماثل:**(الوحدة الرابعة)و **الزلزال** (الوحدة الخامسة) **-نيزك الهلاك هل يقترب من الأرض** الوحدة (18) والسبب في ذلك هو كثرة النصوص ذات الطابع العلمي، والتحليل صحيح لأنه بالفعل هذا ما لاحظناه في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط.

---

[1]– بتصرف:إبراهيم محمد عطا،المرجع في تدريس اللغة العربية،ص:274-275.

[2]– انظر المرجع نفسه، ص: 273.

- نص **التواصل** الموجود في القراءة المشروحة لأنه مكرر فيما بعد وهذا ما يبعث بالملل في نفسية التلميذ، كما أن موضوعه يتطلب مستوى فكريا أعلى وأكبر من المستوى الفكري للتلميذ في السنة الثانية متوسط.

- نص **الأساطير** لأن الأساطير أكبر من تفكير التلميذ ويمكن أن تزعزع معتقداته الدينية.

- نص **الوراثة والمورثات** لأنه من النصوص العلمية التي تفوق مستوى التلميذ، والتي يصعب على ذوي الاختصاص في حد ذاتهم فهمها، فما بالكم بطفل أو تلميذ صغير.

أما فيما يخص مهارة التعبير بشقيه الكتابي والشفهي يؤثرون حذف:

- درس التعبير الكتابي المتعلق بوصف شيء **ووصف مكان** لأنه مجرد تكرار لدرس **"وصف شخص "** و**"وصف حيوان"** بنفس الطريقة.

- درس **التخليص** لأنه مكرر. كما أن وصف الشخص والمكان يمكن دمجهما مع بعض.

- حذف درس **الإخبار عن حدث سعيد أو مؤلم** لأنه يعتبر من المكتسبات القبلية لدى المتعلم .

وهناك من يؤثر حذف بعض مواضيع التعبير الشفوي لأنه يحتوى على ثلاثة نصوص في الكثير من الحصص، واقتراح الاكتفاء بنص واحد للحصة الواحدة تجنبا للحشو وتشتيت التلاميذ، كما أن تناول ثلاثة نصوص يرهق ذهن التلميذ وينفره من الحصة.

-حذف **الرسائل الإدارية** لأنها أكبر من حجم التلميذ وليس كفؤا لكتابة رسالة إدارية في هذا السن المبكر.

أما نشاط القواعد، فهناك شبه إجماع على حذف بعض الوحدات أبرزها:

- **إسناد الفعل الأجوف والمضعف والمثال والناقص لضمائر الرفع المنفصلة**، لأنهم تناولوا هذه الدروس في الأطوار السابقة.

- بالإضافة **إلى الجامد والمشتق، شكل المضارع والأمر** لأنها صعبة نوعا ما على التلاميذ مما يجعلهم ينفرون منها.

- إدراج **المفعولات** مع بعضها يؤدي إلى صعوبة الاستيعاب لدى التلاميذ والتي تكون مصحوبة بالخلط بين المفعول معه والمفعول لأجله والمفعول المطلق وغيرها. وهذا هو ما نادى به التدريج الدوري من خلال الفصل بين الوحدات حتى لا يكون هناك نوع من الخلط بينها.

أما المطالعة فهناك من نادى بحذف نصوص منها لأنها تنفر التلاميذ، علاوة على النصوص المبرمجة لدراسة النص والقراءة المشروعة وحصتي التعبير الشفهي والكتابي.

وعلى النقيض من ذلك تماما نجد من حذر من حذف بعض المواضيع ،على اعتبار أن هذا يتنافى مع الغاية الموجودة والكفاءات المستهدفة في نهاية العام الدراسي ، لأن الكفاءة المستهدفة هي إنجاز فقرات ومشاريع وخاصة في استثمار مكتسبات ختامية خاصة منها نشاطات الظواهر اللغوية وتقنيات التعبير التي بها تمكّن المتعلم من إنشاء فقرات كتابية تخضع لمعايير ومضامين صحيحة ومكتسبة ؛ لأن الغاية في النهاية هي الوصول إلى إنجاز مشاريع تقويمية .

وكحل وسط يستحسن تجنب التكرار في بسط المواضيع اللغوية بشتى مستوياتها ، وبما أن المستوى العلمي والتكويني والمهني لكل من واضعي الكتاب والمخرج والمرفق اللغوي مجهولة فإنه يصعب تفسير سبب هذا التكرار وعدم اعتماد مبدأ التدريج.

10- تحليل نتائج السؤال العاشر:

هذا السؤال يجمع أقطاب العملية التعليمية من معلم ومتعلم ومادة تعليمية، والغرض منه هو ملاحظة الأسباب أو المؤثرات التي تحول دون تحقيق نتائج أفضل في فهم مادة اللغة العربية، والجدول التالي يوضح ما سبق:

الإجابات	صعوبة المادة	قلة التمارين	تأثير اللهجات	كثافة البرنامج	التوقيت	عدم كفاءة المعلم
عدد الأساتذة	2	9	10	25	6	8
النسبة المئوية	%3.34	%15	%16.66	%41.67	%10	%13.33

ما يمكن استنتاجه من الجدول السابق أن عنصر كثافة البرنامج هو السبب الأكثر نسبة في عدم تحقيق مردود أفضل في كتاب اللغة العربية وذلك بنسبة (41.67%)، ولعل السبب في ذلك يرجع إلى التحليل الخاص بالمواضيع التي يمكن حذفها من قبل الأساتذة، وكذلك عنصر الوقت أو الزمن الذي يحول دون تحقيق نتائج،تليها مباشرة تأثير اللهجات؛فمن خلال الدراسة الميدانية لوحظ استعمال اللغة الأم* كوسيط في تعليم اللغة العربية وهذا بطبيعة الحال يؤدي إلى إحداث نوع من الخلل في التعامل بين الأساتذة والتلميذ وبين التلميذ والتلميذ في حد ذاته، فمن أبرز الظواهر اللغوية هـــو توهم الأســـاتذة بوجود تشابه بـــين لغته الأولى (اللهجة) ولغته الثانية أي العربية الفصحى، وهو تشابه غير حقيقي قد يؤدي إلى أخطاء؛ ولهذا نجد التحليل التقابلي في ذلك مختصا بالبحث في أوجه التشابه والاختلاف بين اللغة الأولى للمتعلم واللغة الأجنبية التي يتعلمها.

* - اللغة الأم أو اللهجة:هي لغة التلميذ التي جبل عليها،فاعتادها ونشأ عليها. انظر:فتحي عبد الفتاح الدجني،لغات العرب وأثرها في التوجيه النحوي، ط1،مكتبة الفلاح،ص:10.

وبالتالي فإن استعمال اللهجة كوسيط لتعلم اللغة العربية يؤدي إلى الكثير من الأخطاء منها صعوبة استيعاب مواد اللغة العربية. وبهذا احتلت المرتبة الثانية بعد كثافة البرنامج، بنسبة (16.66%) من مجمل (100%).

وهناك من يرى بأن قلة التمارين يعيق مردود استيعاب مكونات كتاب اللغة العربية وهو ما يقدر (13.33%) تأتي بعدها عدم كفاءة الأستاذ، إذ من الملاحظ أن نسبة الأساتذة المتخرجين من المعاهد الخاصة تفوق نسبة الأساتذة المتخرجين من المدارس العليا للأساتذة ،أو حتى الأساتذة المتحصلين على شهادة الليسانس والسبب في ذلك، هي ظروف اجتماعية وعلمية عاشها الأستاذ في الحقب الفارطة، في حين عدم مناسبة التوقيت تحتل نسبة (10%)، ذلك لأنه هناك بعض مفردات اللغة العربية يتطلب حجما ساعيا أكبر من مثل شرح الظاهرة اللغوية التي تقتضي - وفق آراء بعض الأساتذة-حصة كاملة يتمكن من خلالها الأستاذ من الاستيعاب الجيد لمضمونها، وآخر عنصر من عناصر الجدول هو "صعوبة المادة" وقد بلغت نسبتها (3,34 بالمائة) فقد لاحظت أن بعض الأساتذة يرجع ذلك إلى صعوبة المادة المقدمة للتلميذ، حيث بلغت نسبتها 3.34% وهي نسبة ضعيفة جدا،ولعل ذلك يعود بالدرجة الأولى إلى الأستاذ وكيفية معالجته للمادة اللغوية المقدمة للمتعلم.

11-تحليل نتائج السؤال الحادي عشر:

إن الغرض المنشود من هذا التساؤل المبسوط هو معرفة مدى استعمال الأساتذة وخاصة أساتذة التعليم المتوسط للغة العامية في التدريس، يعني تسليط الضوء على هذه الظاهرة اللغوية إن كانت تستعمل أم لا؟ والجدول التالي يبين ذلك:

إجابات الأساتذة	نعم	أحيانا نادرا	نادرا
عدد الأساتدة	3	11	46
النسبة المئوية	%5	%18.33	% 76.66

لاحظت من خـــلال عملية التحليل أن نسبة الأساتـــذة الذين كانت إجابتهـــم بنادرا احتلت نسبة (76.66 %) من نســـب بقـــية الإجـــابات، في حين تأتي الإجـــابة الثانية " أحيانا "بنسبة (18.33%) من إجابات الأساتذة أما المجيبين ب "نعم" نسبتهم ضعيفة جدا حيث قدرت (5%).

ولعل تفسيرات الذين كانت إجاباتهم تمثل أعلى نسبة ترجع إلى أن الكفاءة المستهدفة من أنشطة اللغة العربية هي إعداد متعلم قادر على توظيف اللغة السليمة في تواصله.

ومن المعيب- في الطرق التعليمية- استعمال اللهجة المحلية أو اللغة الأم في التعليم لترسيخ مهارة اللغة العربية في أذهانهم ، فاللسانيات التطبيقية تفضل مصطلح التحليل التقابلي للمظاهر اللغوية كتحليل لغوي يجري على اللغة التي هي موضع التعليم واللغة الأولى للمتعلم، وفكرة التحليل التقابلي مستمدة من مقولة مفادها أن متعلم اللغة العربية لا يبدأ من فراغ وإنما يبدأ تعلم اللغة العربية وهو يعرف شيئا ما من هذه اللغة و هذا الشيء يشبه شيئا ما في لغته، صحيح أن المتعلم الناجح يفترض أن اللغة العربية التي يتعلمها تختلف عن لهجته العامية أو المحلية مما يجعله يبذل جهدا للتعلم، وفي أثناء تعلمها يكتشف وجود ظواهر لغوية تشبه أشياء

في لغته، وبالتالي لابد من تجنب الاستعانة باللهجة المحلية أو العامية في التدريس ،ولكن للأسف الشديد وانطلاقا من الخرجات الميدانية للعديد من المتوسطات لاحظت أن معظم الأساتذة يعتمدون بشكل كلي أو شبه كلي على اللهجة العامية في التدريس، والحل في نظري هو تكوين لجان بيداغوجية تقوم بمراقبة سيرورة العملية التربوية لضمان نجاعتها.

كما أن الازدواج اللغوي يؤدى إلى ضعف المستوى اللغوي، ويؤدي إلى قتل الإبداع بكل أنواعه،فهو يوقع التلميذ دائما في حيرة وتردد في فهمه للتعبيرات والجمل التي يسمعها فيجد نفسه بين خصمين يتجاذبانه مما يجعله غير قادر على تحديد الاتجاه الذي يريده واللغة التي يود استعمالها،غير مطمئن لتعبيراته وتراكيبه.[1]

12-تحليل نتائج السؤال الثاني عشر:

لقد ركزت الدراسة على جوانب التطبيق اللغوي النحوي -على وجه التحديد - لمعرفة كيفية إجراء التمارين ولترسيخ القاعدة النحوية لدى المتعلمين ، وطبعا هذا التساؤل كان مرفقا بالعديد من الخيارات أبرزها (تمارين مباشرة ، تطبيقات منزلية، أو كلاهما) ولعل الجدول الآتي كفيل بالرد على هذه التساؤلات أو الخيار الأنجع الذي يراه الأساتذة الكرام لضمان ترسيخ جيد للقاعدة النحوية .

الإجابة	تمارين مباشرة	تطبيقات منزلية	كلاهما
عدد الأساتذة	10	6	44
النسبة المئوية	%16.66	%10	% 73.34

يتبين من الجدول التالي أن أكبر نسبة محققة لأحسن الاختيارات التي قام بانتقائها الأساتذة هي المزج بين التمارين المباشرة والتمارين المنزلية، أو بالأحرى اختيار إجابة (كلاهما) بنسبة (73.34 %)

[1]– إبراهيم كايد محمود:الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية،المجلة العلمية،مجلد 3،عدد 1،جامعة الملك فيصل،السعودية للعلوم الإنسانية والإدارية، 2002،ص:71.

في حين أن التمارين المباشرة تحتل نسبة (16.66%) وآخر النسب ترتيبا هي تمارين مترلية بنسبة (10%).

ومما لا شك فيه أن النحو يمثل قلب الأنظمة اللغوية وذلك لكونه الرابط بين المفردات والكلمات لتكوين الجمل ذات المعنى التام ، فالنحو نظام من أنظمة اللغة المتعددة، والإعراب مثلا ؛ يكون مظهرا للكشف بين الأبواب، في هذا السياق استنادا إلى معانيها الوظيفية (فعل+ فاعل+ مفعول به).[1]

والعناصر النحوية في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط، تتمثل في كونها مجموعة من المباني الناتجة من النظامين الصوتي والصرفي، ومجموعة من المعاني النحوية العامة كالخبر والإنشاء والطلب، ومجموعة من المعاني النحوية الخاصة؛ كالابتداء والفاعلية والمفعولية ومجموعة من العلاقات التي تربط بين المعاني والمباني منها علاقة الاستناد والنسبة والإضافة ومجموعة من القيم الخلافية التي تجمع بين كل متخالفين مثل: الخبر والإنشاء، المسند والمسند إليه...الخ، وكذا مجموعة من القرائن التي تربط المعاني النحوية كالإعراب والربط والأداة ،وبالتالي فإن تطبيق القاعدة النحوية يتم من خلال التمارين المباشرة وكذا التمارين المترلية بمعنى: الجمع بين الحالتين، لكن لاحظت من الدراسة الميدانية أن التمارين المباشرة لا تجسد بعد الدرس لأن ضيق الوقت لا يكفي لتدريس القاعدة النحوية، فما بالك بالوقت لإنجاز تمارين مباشرة والتطبيق عليها ، هذا من جهة ومن جهة أخرى ولوحظ بأن التمارين المترلية تنجز من قبل التلاميذ رهبة لا رغبة منهم ،فلو كانوا مخيرين بين الإنجاز و اللّإنجاز أكيد يكون مآلها الإهمال، كما أن التمارين التي توجه للمترل تأخذ الإجابات بعين الاعتبار بمعنى لا يتم مراقبتها من قبل الأساتذة إلا نادرا.

[1]– انظر:سعدون محمود الساموك و هدى علي جواد الشمري،مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها،ط1،دار وائل للنشر،الأردن،ص:226-227.

13-تحليل نتائج السؤال الثالث عشر:

جاءت الأسئلة المضمنة في الاستبيان موزعة على جميع مستويات التحليل اللغوي؟ فمن حيث الجانب الصوتي الذي يتمثل في مخارج وصفات الأصوات والإدغام والضبط وغيرها، كان التساؤل حول ملاحظة الأستاذ لكيفية النطق السليم لحروف العربية من خلال فعل القراءة الجهرية، فكانت نتيجة الاستبيان وفق الجدول التالي:

الإجابة	لا	أحيانا	نادرا
عدد الأساتذة	3	30	27
النسبة المئوية	%5	%50	%45

مما يلاحظ- انطلاقا من الجدول السابق- أن نسبة الإجابات التي تدور حول الاختيار " أحيانا " تمثل أعلى نسبة ؛أي حوالي (50%) في حين الإجابة بلا تمثل ثاني نسبة ؛أي بنسبة (45%) أما " نادرا فجاءت مجسدة في نسبة (5%) ولعل النسبة العالية من الإجابة قد عدّ أصحابها سببها إلى أساس العملية التربوية ألا وهو الأستاذ الجيد الذي عوّد التلميذ على القراءة السليمة دون الإخلال بالمعنى، كما عوّده على تطبيق بعض القواعد النحوية والإملائية -مع التركيز على ذلك- من أجل قراءة إعرابية صحيحة وسليمة ، لأن القراءة السليمة تدفع التلميذ إلى فهم النص فهما جيدا ،وتجعل المستمع أيضا يفهم ويتعلم بيسر، وهناك من يرى بأن الغرض من التركيز على النطق السليم للأصوات يهدف إلى اكتساب التلميذ المهارات الفنية واللغوية المعرفية.

أما الذين كانت إجاباتهم متمحورة حول الخيار " لا " ،فكان تعليلهم يتأرجح بين كون النطق السليم للأصوات يساعد على فهم المعنى وإعطاء الصبغة الجمالية له خاصة إذا كان أدبيا،[1] ولكن لا يجب التركيز عليه دائما ؛ لأن ضيق الوقت لا يسمح بالوقوف على كل شاردة وواردة، وهناك من يقر بأن عدم التركيز على ذلك يعد أكثر فائدة ، فمن جهة يتدرب المتعلم على الكتابة والتعبير بمنهجية صارمة ،ويتوصل إلى مواضيع ضعيفة بنفسه ويبحث عن مواضيع أخرى تمكنه من التحصيل العلمي الجيد، كما أن ساعة واحدة لا تكفي للقراءة والتحليل والوقوف على كل أخطاء التلاميذ.

أما من كانت إجاباتهم " نادرا "، فمرد ذلك أن درس القراءة يستغل من خلال قراءات التلاميذ المتعددة ويتم التركيز فيها أيضا على الأخطاء اللغوية والصرفية والأخطاء المنهجية كعلامات الوقف مثلا.[2]

وبالرغم من كل هذا وذلك ، يبقى عنصر الجانب الصوتي عائقا لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة ، وعلى وجه التحديد لولاية جيجل؛ لأنه من المتعارف عليه أنه ليس هناك ضبط مخرجي لصوت القاف من مخرجه الأصلي نظرا للتقارب الشديد بين المخرجين.

---

[1]– بتصرف:زكريا اسماعيل،طرق تدريس اللغة العربية،ص:114-115.

[2]– انظر:المرجع نفسه،ص:115.

14-تحليل نتائج السؤال الرابع عشر:

حاول البحث تسليط الضوء على التمارين اللغوية المضمنة في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط ، ومدى تعبيرها لتجارب التلاميذ وخبراتهم العلمية ، ونجسد هذا كله في الجدول الآتي:

الإجابة	نعم	لا	نوعا ما
عدد الأساتذة	19	13	28
النسبة المئوية	%31.67	%21.67	% 46.66

نلاحظ أن أعلى نسبة من إجابات الأساتذة تتجلى في اخـــتيار " نوعا ما " إذ تمثل حوالي (46.66 %)، على غرار الإجابة الموقعة ب بنعم ، التي تأتي مجسدة بنسبة (31.67%) ، في حين نجد أن الإجابة بلا مثلت نسبة ضعيفة قدرت ب (21.67%).

ولعل مرد هذا كله هو أن أسئلة التطبيق- في أغلب الأحيان- تأتي مكررة في أكثر من وحدة، مما يضفي طابع الملل لدى التلميذ. وتساهم في بلورة مكتسباته القبلية بصفة مكررة، أما الإجابة الموقعة بمصطلح " نعم " فلاحظوا توافقا كبيرا بين هذه التمارين، وبين تجارب التلاميذ وخبراتهم اللغوية ، ولعل أصحاب هذا الرأي هم المنادون بإمكانية تطبيق البرنامج أو المقرر الدراسي بكل حيثياته .

15- تحليل نتائج السؤال الخامس عشر:

وهو سؤال متعلق بطبيعة التمارين التي يعتمدها الأستاذ في التطبيق: هل هي تمارين شفوية أم كتابية؟

وكانت نتائج السؤال الخامس عشر (15) كالتالي:

الإجابة	تمارين شفوية	تمارين كتابية.	أوازن بينهما
عدد الأساتذة	12	18	30
النسبة المئوية	٪20	٪26.66	٪50

يتضح من الجدول أن: نسبة (50٪) من الأساتذة يقومون بعملية الموازنة -في إجراء تطبيقاتهم- بين التمارين الشفوية والتمارين الكتابية وهو أمر مقبول، كما أن نسبة الأساتذة الذين اختاروا التمارين الكتابية أكثر من الشفوية تراوحت نسبة (30٪)، في حين أن نسبة الأساتذة الذين يركزون على التمارين الشفوية قد بلغت نسبتهم (20٪) وهي التي يركز عليها الأستاذ في أثناء حصة القراءة ودراسة النص، كما أن اختيار التمارين الشفوية على حساب التمارين الكتابية ، تساعد الأستاذ على الاتصال المباشر بتلاميذه،بغرض توجيههم وتقويمهم بما يوفره لهم من تمارين متنوعة وانجازها في أقصر وقت ممكن.

16-تحليل نتائج السؤال السادس عشر:

المصادر والأوساط الخارجية المؤثرة في الاكتساب اللغوي للتلميذ: هل هي موجودة أم لا؟

و الجدول الآتي يوضح ذلك :

الإجابة	نعم	لا
إجابة الأساتذة	49	11
النسبة المئوية	٪81.66	٪18.33

يتضح من الجدول أن نسبة الأساتذة الذين قدرت إجاباتهم بنعم بلغت نسبة (81.66٪)، وكان تعليلهم بأن المصادر والأوساط الثقافية مساهمة في إثراء الرصيد اللغوي للتلميذ تتجلى في:

- الكتب الخارجية التي تعمل على تزويد المتعلم بأفكار وثروة لغوية كبيرة وحديثة ولجوئهم إلى الانترنت للاتساع أو البحث في بعض المواضيع وكذا وسائل الإعلام الأخرى المقروءة والمسموعة والمرئية.
- الوسط الأسري خاصة إذا كانت الأسرة مثقفة ، ولها ميولات علمية فإن المتعلم يكون متأثرا بها.
- قراءة الصحف ومشاهدة البرامج التلفزيونية له دور هام في عملية إثراء الرصيد اللغوي للمتعلم أو التلميذ.

وكل هذه الأوساط لها دور فعال في تنمية الرصيد اللغوي للطفل، لكن مع الحرص الشديد على حسن التوجيه والمتابعة له، لأن عدم المراقبة لهذه الأوساط الخارجية التي يعتمدونها ونجاعة الانترنت الذي يعد سيفا ذا حدين قد يحول دون ذلك أو يساهم في ترسيخ بعض المهارات الخاطئة .

أما نسبة 18.33% من الإجابات بلا فقد دلت على عدم اهتمام بعض الأساتذة بالوسائط الخارجية المساعدة في تنمية الحصيلة الفكرية عند التلميذ.

ويبقى نمو وتطور الرصيد المعجمي لدى التلميذ ((متأثرا إلى حدود بعيدة بما هـــو ذاتي شخصـــي (الذاكرة) وبما هو معرفي(التجريد) وكذا بما هو اجتماعي تواصلي، فاكتساب التلميذ لرصيد معجمي يؤهله للتواصل مع الآخرين عن طريق التبادلات التي تتم بين التلميذ و وسطه العائلي والاجتماعي، وتأتي المدرســـة بعد البيت من خلالها دورها الفعال في نقل المعارف ،ولا يمكن أن نقصي الدور الهام الذي يلعبـــه الإعـــلام وجماعة الأصدقاء والأقران في إغناء الرصيد اللغوي لدى الطفل)).[1]

17- تحليل نتائج السؤال السابع عشر:

هذا السؤال يتمحور حول :

هل يوثر عدد التلاميذ في القسم على متابعة التلميذ بشكل فردي للتأكد من مشاركته وإجاباته على مختلف الأسئلة الهادفة وفهمه للقاعدة اللغوية ؟.

يمكن معرفة الإجابة من خلال النسب الدال عليها الجدول الآتي :

الإجابة	نعم	لا
عدد الأساتذة	38	22
النسبة المئوية	٪63.34	٪36.66

لاحظت بأن الإجابة بنعم جاءت نسبتها(63.34٪) ، وهي نسبة تدل على كثرة التلاميذ في القسم لا يسمح بمتابعة كل تلميذ بصفة فردية، ولعل إجاباتهم يمكن ربطها بالواقع المعاش نظرا للاكتظاظ الذي تشهده مؤسساتنا التربوية وعلى وجه التحديد المتوسطات، وهذا العامل يؤثر تأثيرا مباشر في ضعف النتائج الدراسية في مختلف المواد.

[1]– جميلة بية: دور التمدرس في نمو نظرية الذهن عند الطفل،الطبعة العربية،دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع،عمان،الأردن،2009م، ص:100 و ص:103.

في حين أن نسبة الإجابة بلا كانت تقدر ب (36.66) وهذه النسبة تجسد قدرة التحكم في الجانب التحصيلي للتلاميذ بغض النظر عن عامل الاكتظاظ ،وبالتالي محاولة إحداث نوع من الانسجام في تحصيل وتكثيف الرصيد اللغوي .

والواقع أن كثرة التلاميذ في القسم لا يعد عنصر إعاقة التحصيل العلمي من طرفهم مادام الأستاذ هو الذي ((يهيئ لوضعية تعليمية معينة يقوم من خلالها بالجمع بين ثلاثة أنواع من المنطق :المنطق المتعلق بمحتويات المواد ومنطق التلميذ المتعلم ومنطقه البيداغوجي الخاص، فعليه أن يخلق التوازن بين هذه المكونات المختلفة لكي يتمكن من نقل المعارف وتحويلها للتلاميذ كلهم فوظيفته تتجلى في كونه وسيطا بين الأطفال- مهما كان عددهم- والمعرفة التي تمكنه من أداء دوره بتعقل وبوعي كبير رغم عنصر الاكتظاظ)).[1]

18 - تحليل نتائج السؤال الثامن عشر:

وجاءت صيغة السؤال الثامن عشر الذي يركز على حصة التطبيق ونوع التمارين المقدمة للتلميذ جاء على النحو التالي:

في أثناء حصة التطبيق هل تستعين بتمارين من إنشائك لترسيخ المهارات اللغوية لدى التلاميذ إلى جانب التمارين المقررة في الكتاب المدرسي؟.

فكانت الإجابة كالتالي:

الإجابات	نعم	أحيانا	اكتفي بتمارين الكتاب المدرسي
عدد الأساتذة	32	16	12
النسبة المئوية	٪53.34	٪26.66	٪20

[1]– بتصرف:جميلة بية،دور التمدرس في نمو نظرية الذهن عند الطفل (المرجع السابق) ،ص:117-118.

لاحظت بأن الإجابة نعم مثلت أعلى نسبة، إذ بلغت (53.34٪) في حين كانت نسبة الأساتذة الذين اختاروا الإجابة (أحيانا) تقدر ب (26.33٪) وفي الأخير تأتي نسبة الأساتذة الذين يكتفون بتمارين الكتاب المدرسي وذلك بحوالي (20٪).

إن التنويع في تمارين الإنشاء الخاص لكل أستاذ، يساهم في دفع عجلة التذوق اللغوي وإثراء الرصيد المعرفي لكل تلميذ، وبخاصة في الجانب النحوي بغرض ترسيخ مهارة التعبير بشقيه، أما الأساتذة الذين يكتفون بالتمارين الواردة في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط يرجعون ذلك إلى ضيق الوقت هذا من جهة ،ومن جهة أخرى يرون بأن تمارين الكتاب المدرسي كافية لتدعيم الظواهر اللغوية خاصة منها النحوية والصرفية و لا حاجة لهم من إنشاء تمارين لهذا الشأن .[1]

ولا يمكن ترسيخ القواعد في الأذهان إلا بالتطبيق العلمي الكثير ويكون التطبيق على نوعين:

شفوي وكتابي والتطبيق الشفوي يسبق الكتابي ويمهد له،وعلى الأستاذ أن يراعي الأمور الآتية عند تدريب تلاميذه على التطبيق الشفوي والتحريري:

- أن تكون أمثلة التطبيق نصوصا أدبية وآيات قرآنية وفقرات ذات صلة بالحياة والمجتمع.
- الاهتمام بجوهر القواعد والابتعاد عن الشواذ.
- أن تناقش أمثلة التطبيق من حيث الفهم قبل مناقشتها من حيث القاعدة سواء في التطبيق الشفهي أو الكتابي.[2]

---

[1]– بتصرف عن: أنطوان صياح ، تعلمية اللغة العربية ، ص: 45.

[2]–انظر: سعدون محمود الساموك ووهدى علي جواد الشمري،مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها،ص:230-231.

19-تحليل نتائج السؤال التاسع عشر :

يتعلق هذا السؤال بملاحظة مدى ملاءمة الحجم الساعي لتحقيق فعالية العملية التعليمية.

وقبل تحليل هذا العنصر نرسم الجدول الآتي لعكس النسب المئوية الخاصة بكل رأي من آراء الأساتذة :

إجابات الأساتذة	نعم	لا	نوعا ما
عدد الأساتذة	29	16	15
النسبة المئوية	%48.33	%26.67	%25

ألاحظ من الجدول أن ضيق الوقت يعد السبب الرئيسي في عدم ضمان نجاح للعملية التعليمية وبخاصة في مستوى معين من مستويات المحتوى اللغوي الموظف في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط، كما أن المنهاج المقدم للأستاذ يدعوه إلى تقديم فعالية للعملية التعليمية بحسب الوقت المحدد لكل جانب مدرج في الكتاب وذلك من خلال وضعه لخطة سنوية يوزع فيها مفردات مادة اللغة العربية على أشهر السنة وفق توقيت زمني مناسب،[1] فالحجم الساعي ملائم لتحقيق المهارة الموجودة من كل نشاط من أنشطة الكتاب المدرسي لأجل تقديم قراءة فعالة للنص وشرحه وكذا لحصة التعبير الكتابي والشفهي المستمد من حصة المطالعة الموجهة، إلا أن الحجم الساعي للظاهرة اللغوية يعد غير كاف بتاتا.

[1] - بتصرف:سعدون محمود الساموك وهدى علي جواد الشمري،مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها،ص:164.

20-تحليل نتائج السؤال العشرين :

إن التركيز على هذا السؤال المبسوط في الاستبيان لم يأت من عدم ، وإنما من بعض شكاوى أساتذة التعليم المتوسط؛ من ضيق الوقت في بعض أنشطة اللغة العربية وليس كلها، و من بين الأنشطة التي تعاني من هذا الضيق نشاط القواعد أو الظاهرة اللغوية المدرجة ضمن نشاط القراءة المشروحة؛ فبعض منهم يرى بأن هذا النشاط غير كاف للقيام بشرحه، فما بالك الوقوف على التمارين لترسيخ هذه المهارة في ذهن التلميذ.

وقبل الاسترسال في الحديث عن هذا العنصر ، نستقصي آراء الأساتذة وإجاباتهم حول هذا العنصر بالذات انطلاقا من الجدول الآتي:

الإجابة	نعم	لا
عدد الأساتذة	40	20
النسبة المئوية	%66.67	%33.33

لاحظت بأن نسبة كبيرة من الأساتذة أجابوا على أن ضيق الوقت يعد السبب الرئيسي في التقليل من التمارين، وذلك بنسبة (66.67٪) منهم، حيث يستلهم الجزء اليسير منه في التطبيق على نوع معين من أنواع التمارين الموجودة في الكتاب المدرسي سواء أكانت تمارين نحوية أو صرفية أو تعبير كتابي، إلا أن هناك من الأساتذة من يرى بأن ضيق الوقت ليس السبب الرئيسي في التقليص، وإنما السبب الرئيسي هو قلة الممارسة التطبيقية للأستاذ لأسباب مجهولة ومثلت هذه الآراء نسبة 33.33%.

21-تحليل نتائج السؤال الواحد والعشرين:

تضاربت الآراء وتباينت فيما بينها -من قبل أساتذة السنة الثانية من التعليم المتوسط -حول كيفية استغلالهم لحصة الاستدراك، فبقدر تنوع الإجابات ينعكس ذلك على نوع الفرديات التمييزية لكل أستاذ على حدة، والدور المنوط به والمتعلق بكيفية استغلالهم لحصة الاستدراك التي نراها بمثابة الحافز الذي يستدعي استرجاع المكتسبات العالقة لدى تلاميذ السنة الثانية متوسط ومعالجة نقاط الضعف الخاصة بهم في مختلف مستويات الظاهرة اللغوية المتضمنة في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط.

فهناك من يستغل حصة الاستدراك لمعالجة بعض المواضيع التي لم يستوعبها التلاميذ، ومرة أخرى يركز من خلالها على التلاميذ الذين لم يتحصلوا على علامات جيدة ، كما أن استغلالها بالدرجة الأولى من أجل تدعيم دروس الظواهر اللغوية، وفي بعض الأحيان تحلل فيها النصوص الأدبية وإعطاء الطريقة الصحيحة لذلك مع استغلالها أحيانا أخرى لنشاطات متعلقة بالكفاءات : القراءة والتعبير بشقيه.في حين أن زمرة الأساتذة يلجؤون إلى عملية استشارة التلاميذ في نوعية النشاط الممارس فيها وفقا لرغباتهم . وهناك من يستغلها في كتابات إملائية (عملية الإملاء) بغرض الضبط الدقيق لمخارج الأصوات التي تجسد على شكل رموز خطية يتم مراقبتها من قبل الأستاذ للحكم على صحة الكتابة من خطئها، وفيهم من يختار حصة الاستدراك لتقديم نصوص ملائمة للدروس (دروس القواعد)، ويقوم التلميذ بتحليلها وفق البناء الفكري والبناء اللغوي الفني؛ بغرض تحسين بعض الكفاءات والتي لم يتمكنوا منها وذلك بوضع نشاطات فردية وجماعية حسب الكفاءة المستهدفة مع التركيز على التمارين الوظيفية .

هذه الآراء كانت لمعظم الأساتذة الذين تباينت مواقفهم في كيفية استغلالهم لحصة الاستدراك ولكن ما شد انتباهنا- في أثناء تحليل الاستبيان- وجود إجابات تصر على عدم قيامهم بهذه الحصة نظرا لعدم وجود حجرات شاغرة طوال اليوم .

ولعل الحل الأمثل في كيفية استغلال حصة الاستدراك من منطلق تفكيرنا الخاص أن هذه الحصة لا بد وأن تستغل في البداية من خلال تكوين أفواج مصغرة لذوي الفهم المحدود ،والذين يعانون من صعوبات في الاستيعاب الجيد، والتركيز عليهم على أساس أنهم بحاجة إلى دعم ، وذلك بالعودة إلى مراجعة أهم مراحل الدرس ثم إنجاز تطبيقات فورية مع المراقبة والتوجيه ثم مناقشة العمل، بحيث يتم فيها مراجعة بعض المفاهيم الصعبة خاصة التي تتعلق بالظواهر اللغوية وتحليل نصوص مختارة غالبا أو يطالب الأستاذ بتوظيف المكتسبات النحوية مثلا وذلك بإنشاء فقرات بغرض التدرب على الاختبارات والفروض.

فهذه الدروس التي يتم استدراكها لا بد أن تدعم بتمارين وتطبيقات ومناقشتها، كما أن من أبرز أنشطة مادة اللغة العربية -على اختلافها- والتي يعول على استدراكها غالبا يكون التركيز فيها على قواعد اللغة والإملاء.

وعلى العموم فإن حصة الاستدراك تستغل لإجراء تدريبات علاجية لجوانب النقص لدى التلاميذ وكذا إعداد تمارين في مختلف الظواهر اللغوية وتذليل صعوبات النطق لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.[1]

[1]– بتصرف: زكريا اسماعيل،طرق تدريس اللغة العربية،ص:214.

22- تحليل نتائج السؤال الثاني والعشرين:

هذا السؤال يشمل جميع أركان العملية التعليمية ابتداء من البرنامج الوزاري مرورا بالأستاذ انتهاء ووصولا بالتلميذ الذي يتعلم كل ما يبرمج في هذه السنة الدراسية،و لمعرفة الإجابات تم تسطير اختيارات ثلاث بهدف معرفة الاختيار الأنجع من قبل أساتذة التعليم المتوسط السنة الثانية على التحديد. وهذه الاختيارات تتمحور حول: تحققت إلى حد كبير أم تحققت نوعا ما أو لم تتحقق.فكانت إجابات الأساتذة ممثلة في الجدول التالي :

الإجابة	تحققت إلى حد كبير	تحققت نوعا ما	لم تتحق
عدد الأساتذة	19	37	4
النسبة المئوية	%31.68	%61.66	% 6.66

نلاحظ أن عدد إجابات الأساتذة "تحققت نوعا ما" فاقت إجابات كل من " تحققت إلى حد كبير " و"لم تتحقق" إذ تمثلت بنسبة (61.66%) ، في حين تجسدت " تحققت إلى حد كبير " بنسبة (31.68%)،أما الذين اختاروا عبارة " لم تتحقق " فكانت نسبتهم ضعيفة جدا. أي بحوالي (6.66 %). إن نسبة الأساتذة الممثلة في61.66 % كانت تعليلاتهم وتفسيراتهم متناسقة، على اعتبار أن لكل واحد منهم خبرته و تجربته وطول دربته في الميدان، فهناك من يرجع ذلك للوضعية الإدماجية وعملية تصحيح التلاميذ الفورية لأخطاء زملائهم المكتوبة على السبورة أو الشفهية و من خلال درس القراءة المشروحة، وهناك بعض النشاطات الصعبة قليلا والتي لا يمكن فهمها إلا عند الممتازين، وبالتالي فإن الطبقة المتوسطة من التلاميذ يلزمها وقت أطول للفهم وقد تحتاج أيضا إلى إعادة الشرح، كما أن القدرات الفكرية وإمكانية الاستيعاب الجيد

تختلف من تلميذ إلى آخر، وهذا كله يرجع إلى إرادة المتعلم ومهاراته في التوظيف والإكساب، فتحقيق الأهداف يكون نسبيا [1]حسب تفاوت كفاءات المتعلمين وفوارقهم العلمية.

أما فيما يخص الأساتذة الذين اختاروا اصطلاح " تحقيق إلى حد كبير " يرجعون ذلك إلى اعتبارات عدة أبرزها معيار التطبيقات التي تقدم للتلميذ التي من خلالها يدركون مدى تحقق هذه الأهداف.

أما الذين نادوا بعدم تحقق هذه الأهداف مرد ذلك هو المستوى المتدني للتلاميذ وضعف تكوينهم القاعدي خاصة تلاميذ المناطق النائية والسؤال: هل هذا حقا حقيقي؟

وما يمكن قوله في هذا المجال أن هذه الأهداف لا يمكن تحقيقها كليا بل تحقيقها يتسم بالنسبية لعدم ملائمة بعض الدروس للحجم الساعي المقرر لها مثل : درس مصادر الأفعال الثلاثية والرباعية والخماسية الذي قرر في ساعة واحدة فقط ، وهذا غير كاف وكذا دمج بعض دروس القواعد مثل: درسي المفعول لأجله والمفعول فيه في حصة واحدة حددت بساعة واحدة ،مما يحدث خلطا على المستوى الذهني للتلاميذ ويشتت تفكيرهم.

أما بالنسبة لحصة التعبير الشفهي التي يتناول فيها التلميذ ثلاثة نصوص في ساعة واحدة فينفر التلاميذ ويرهق أذهانهم ،في حين أن حصة التعبير الكتابي التي يدرس فيها التلميذ عملية إدماج شيئين هما: وصف حيوان ووصف شيء فقد اكتفت بموضوع واحد في حصة واحدة مع تجنب تكرار المواضيع المدمجة قد يكون له فوائده الايجابية على مكتسبات التلاميذ المعرفية.

23-تحليل نتائج السؤال الثالث والعشرين:

إن الغرض من بسط هذا السؤال هو معرفة إستراتيجية اللغة العربية كواقع مجسد في مرحلة التعليم المتوسط وعلى وجه التحديد في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من هذه المرحلة الحساسة ، يهدف إلى تسليط

[1]– بتصرف:سامي محمد ملحم،صعوبات التعلم، ط2،دار المسيرة،الأردن،2006،ص:26.

الضوء على الظاهرة اللغوية المجسدة في ضوء متغيرات العصر الراهنة وما تمليه من تغيير في المنظومة التربوية التي أصبحت مسطرة تحت مصطلح المقاربة بالكفاءات، فكانت جل الإجابات تدور حول صعوبة تقديم هذه المادة لصعوبة بعض الدروس التي تسير بوتيرة سريعة بعيدة عن التذوق الأدبي، مع ضعف المكتسبات القبلية نتيجة ضعف التلاميذ اللغوي، وعدم امتلاكهم الثروة الغوية الكافية.

والدافع إلى إجراء دراسة ميدانية حول هذه السنة هو إجماع أغلبية الأساتذة أن السنة الثانية من التعليم المتوسط من أصعب السنوات ؛ وذلك لعدم وضوح ومطابقة المناهج للمقرر والكتاب المدرسي وعدم توزيع الأنشطة المناسبة للحجم الساعي المقرر، بسبب الانفصال بين أنشطة الوحدة، وبالتالي عدم تحقق الكفاءة القاعدية ،مما أدى إلى القول بأن الواقع التربوي يحتاج إلى دراسة وتصويب ومعالجة صحيحة لبرنامج اللغة العربية فكثافته وتداخل بعض دروسها وعدم ترتيبها ترتيبا جيدا صعّب من فهمها من قبل التلاميذ، في حين تقرّر حصص بأكملها لمواضيع بسيطة أو ثانوية، كما لاحظت قلة الحجم الساعي لشرح الظواهر اللغوية وتمارين أدى إلى ضعف في عملية التحصيل.

هذه مجمل الإجابات التي كان رأيها يميل إلى الانتقاد السلبي وبوتيرة كبيرة جدا، لكن هناك من أشاد بواقع تعليم اللغة العربية على اعتبار أن مقررها الدراسي ملائم للمستوى العمري للتلميذ وخصائصه النفسية ومكتسباته القبلية وعلى الأرجح يبقى الرأي المتبع لهذه الإجابة يمثل نسبة ضعيفة جذا.

ولكن ما يهمنا هو أن واقع اللغة العربية في الكتاب المدرسي الخاص بالسنة الثانية من التعليم المتوسط جيد في بعض جوانبه، إلا أننا لا يمكن أن نغفل جانب الرداءة في بعضها، حيـــث أنها (الرداءة) تبدأ من الخلط الحاصل في تناول الدروس المتداخلة فيما بينها مقارنة مع ترتيبها في الكتاب المدرسي، وهذا يربك الأستاذ والتلميذ معا ،وكذلك عدم مراعاة طاقة التلاميذ الاستيعابية .

ومع هذا يبقى واقع تعليم اللغة العربية عويصا في ظل ما يسمى بالازدواجية اللغوية والتعدد اللغوي لأن الإنسان العربي- وعلى وجه التحديد التلميذ في المتوسطات الجزائرية - أصبح يتلقى القليل من الكلام الفصيح ممزوجا بكليات طاغية من العامية والأعجمية جعلته يعيش في مستويات لغوية متباينة فأضحى الاهتمام بتقويم اللسان العربي ومقرراته الدراسية غاية مرجوة من قبل العام والخاص العربيين.[1]

24-تحليل نتائج السؤال الرابع والعشرين:

يتمحور مضمون هذا السؤال حول كيفية معالجة النقص الذي يعاني منه التلاميذ من حيث مقرر اللغة العربية، وللاجابة على هذا السؤال سطرت ثلاث خيارات هي على النحو التالي:

- تمديد حصة التطبيق.
- مراعاة مقاييس علمية دقيقة في إعداد التطبيقات اللغوية.
- حسن أداء الأستاذ.
- اقتراحات أخرى.

فكانت نتيجتها في الجدول التالي:

الإجابة	تمديد حصة التطبيق	مراعاة مقاييس عملية في إعداد التطبيقات اللغوية والنحوية	حسن أداء الأستاذ لمادته العلمية اللغوية
عدد الأساتذة	14	30	16
النسبة المؤوية	%23.34	%50	%26.66

[1]– بتصرف:رجب عبد الجواد إبراهيم، المدخل إلى تعلم العربية،ص:72-73.

لاحظت أن نسبة (50%) من إجابة الأساتدة لمعالجة الضعف اللغوي للتلاميذكانت تحت خيار ضرورة مراعاة مقاييس علمية في إعداد التطبيقات اللغوية النحوية الموجودة في الكتاب المدرسي، وتعليلهم لذلك كان بغرض ترسيخ الظواهر اللغوية المختلفة التي تقدم في كل حصة ، أما نسبة الأساتدة الذين اختاروا حسن أداء الأستاذ لمادته التعليمية واللغوية فقد كانت (26.66%)، وذلك من خلال التخطيط الجيد لدرس اللغة العربية، حيث أن أستاذ اللغة العربية مطالب بتحبيب اللغة العربية إلى تلاميذه خاصة وأنها لغة القرآن الكريم.

أما فيما يخص الاقتراحات الأخرى التي أدلى بها هؤلاء الأساتذة، فقد كانت متنوعة بتنوع الواقع الجديد الذي يعكس ضعف التلاميذ اللغوي في تحصيل اللغة العربية ، فهناك من قال بضرورة العمل على خلق مجموعة من الحوافز التي من شأنها وضع المكتسبات اللغوية عند التلاميذ محل تنفيذ واستعمال وهذا كفيل بتطوير تعليم اللغة العربية وليس في السنة الثانية فقط بل في كل المستويات.

وكذا تكوين أفواج أو ورشات عمل لإنجاز التطبيقات والمشاريع داخل المؤسسة وذلك لاستثمار مكتسبات لغوية ونحوية وتعبيرية مع مراعاة الفوارق العلمية والمعرفية بين المتعلمين، وكذا تقريب المسافة بين المعلم والمتعلم للإقتداء والتحسيس، كما أن التدريس بالكفاءات يتطلب مهارات وكفاءات داخلية وخارجية،لذا يجب البحث عن سبل إنجاح التلميذ وإكسابه رصيد لغوي وعلمي يتوافق وسنه وذلك ببعثه على الممارسة اليومية للغة داخل المؤسسة التربوية على الأقل، وتعميق ثروتهم اللغوية عن طريق مايدرسونه من نصوص وشواهد أدبية تنمي أذواقهم وتقدرهم على التعبير السليم كلاما وكتابة، [1]وضرورة تحبيب اللغة العربية للتلاميذ بينهم وتوفير وسائل الإعلام الآلي في المؤسسات و استغلال الطرق الحديثة في تقديم نشاط القواعد، لأن المتعلمين يجدون الطرق القديمة جافة ومعقدة ،واختيار مفتشين يساعدون الأستاذ ويوجهونه إلى الأحسن ولا بنقده من أجل النقد بل بتزويده بالطرق الحديثة و بآخر ما وصلت إليه اللسانيات التطبيقية في

[1]– انظر:على أحمد مدكور،تدريس فنون اللغة العربية النظرية والتطبيق،ص:334.

مجال التعليم،كذلك الإكثار من التمارين الشفوية والكتابية في شتى المستويات اللغوية وإرشاد التلاميذ إلى المطالعة قصد تقوية الملكة والمهارات اللغوية من خلال تفعيل المكتبات المدرسية والتقليل من كثافة البرنامج وحسن التوزيع بين النصوص حسب طبيعتها الأدبية واللغوية.

وهناك من رأى بضرورة إعادة النظر في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط من خلال تقليص بعض الوحدات أو حذف بعضها ؛أي التي يمكن الاستغناء عنها وكذا تمديد الوقت المخصص للظاهرة اللغوية بحيث تدرس ويطبق عليها مباشرة، ثم يطبق عليها مترليا من أجل تثبيت المعلومات عند التلميذ والمقدرة على توظيفها التوظيف الصحيح في الحيز الاستعمالي لها.

ولمعالجة أسباب الضعف اللغوي –كما يراها الدكتور زكريا اسماعيل في كتابه:طرق تدريس اللغة العربية- لا بد من مراعاة النقاط التالية:[1]

- عدم اعتماد العامية في التدريس وتغليب الفصحى عليها.
- ضرورة مراعاة التكوين الأكاديمي والبيداغوجي للأستاذ وتزويده بكل مستجدات البحوث والدراسات اللسانية المتعلقة –على وجه التحديد- بطرق تعليم اللغة العربية.
- اعتماد مبدأ التدريج أو التدرج في وضع البرنامج وتجنب الحشو الممل للمواد.
- فتح فضاءات تستغل للمطالعة الموجهة والمناقشات الجماعية بغرض تنمية الرصيد اللغوي للتلميذ.[2]
- ضرورة متابعة الأولياء لتلاميذهم لضمان السير الحسن للتعليم وتكوينهم التكوين الجيد.

---

[1]– بتصرف:زكريا اسماعيل،طرق تدريس اللغة العربية،ص:61.

[2]– انظر: جاك ريتشاردز–ترجمة: ناصر بن عبد الله بن غالي وصالح بن ناصر الشويرخ،تطوير مناهج تعليم اللغة،ص:414.

خلاصة:

تم تحليل الاستبيان وفقا لمختلف الآراء ووجهات النظر التي تصب كلها في خدمة الكتاب المدرسي الذي يعد ذا بعد استراتيجي في تفعيل العملية التعليمية ،وعليه:يجدر بنا أن نشيد بالمجهودات التي بذلتها وزارة التربية الوطنية لتطبيق هذه البيداغوجيا الجديدة والقائمة على التعليم من منطلق المقاربة بالكفاءات التي من قامت ببسط كتب جديدة توافق مقتضيات العصر ومتطلباته الخاضعة لسنة التغيير، فأبرز جوانبها الإيجابية أنها قامت على الاهتمام بالتلميذ أو المتعلم كمحور للعملية التعليمية من خلال تنمية قدراته، وتكوين كفاءاته وتعويده على إيجاد الحلول للمشكلات التي يقع فيها، ويبقى الأمر الذي نعيبه على الوزارة هو أنها لم تستغرق الوقت الكافي للتحضير لهذا التغيير البيداغوجي على مستوى المؤسسات التربوية الجزائرية،وتزويد الأستاذ بالمفاهيم البيداغوجيا الجديدة كالإرشاد والتقييم والتقويم...، فلا بد من تكوينه تكوينا علميا وأن توفر له كل الوسائل الضرورية التي تيسر له أداء مهمته التعليمية.

خاتمـــــة

Create PDF files without this message by purchasing novaPDF printer (http://www.novapdf.com)

خـــــاتمـــــة:

انطلاقا من الدراسة التحليلية النقدية للمحتوى اللغوي في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط، وكذا من خلال الدراسة الميدانية واستجواب أساتذة الطور ،والاحتكاك بالأسرة التربوية على وجه عام، توصل البحث إلى مجموعة من الملاحظات العامة و المرفقة بجملة من الاقتراحات التي رآها البحث مناسبة لخدمة القائمين على وضع المناهج التعليمية .

و أبرز هذه النتائج مجسدة في الملاحظات التالية:

1-عدم ملاءمة بعض المفردات لقدرات التلاميذ الفكرية والذهنية في الكتاب والمتعلمة من الرصيد اللغوي؛ بمعنى أن موضوعات القراءة غالبا ما يتم اختيارها بمعزل عن الفئة المتعلمة ومستوى استعدادهم اللغوي للتعامل معها، وهذا ما لاحظته في العديد من النصوص الموقعة في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط وأبرزها نص المطالعة المعنون بيوميات خيمة صفحة 149و العضويات المعدلة وراثيا صفحة 130 وغيرها.

2-الحشو و التكرار المؤسس على غرض معنوي وفردي في اختيار محاور النص المدرجة في شكل وحدات متكررة أكثر من مرة مما يرهق التلميذ و يشتت ذهنه ،على الرغم من أن اللغة العربية تتميز بدقة التعبير عن المعاني ودقة الموضوعات وعنصر التكرار فيها يتحول إلى عبء على التلميذ فتعيق الفهم والإفهام وتشعره بالضجر، وهذا ما لاحظته في الوحدات المتكررة الآتية والتي يمكننا جمعها في وحدة منفردة:

3- التكرار في الوحدات العلمية أي في الوحدة الثامنة صفحة102و الوحدة الثالثة عشر صفحة170 والوحدة الرابعة صفحة 52 و الوحدة الثامنة عشر صفحة216.

4- في أثناء حصة القراءة الصامتة لاحظت وجود مشكلة في تشغيل أعضاء النطق مع خفض الصوت لأنها تتسبب في عدم تحقيق القراءة الصامتة لغاياتها ،فالمتعلمون ربما يصلون إلى مراحل متقدمة من التعليم وهم يمارسون القراءة الصامتة على أساس أنها قراءة جهرية منخفضة الصوت ،وهذه المشكلة لا يمكن معالجتها إلا من خلال تعريض التلاميذ إلى مواقف يضطر فيها إلى التدرب على الإسراع في القراءة على حسب مستواه.

كما لاحظت انصراف أذهان التلاميذ للنطق من دون الاهتمام بالمعنى ومن شأن هذه المشكلة تجريد القراءة من أغراضها الأساسية المتمثلة في فهم المقروء .

5- تفشي العامية بين التلاميذ والأساتذة من الظواهر السلبية التي لاحظتها في الدراسة، حتى صارت العامية هي السائدة في الدرس التعليمي، فهناك عدد لا بأس به من أساتذة اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم متوسط يشرحون دروس النحو باللهجة العامية، وهذه الطريقة لا تخلق تلاميذ جيدين في اللغة العربية.

6- إناطة تدريس اللغة العربية للأساتذة غير المؤهلين تربويا، فقد لاحظت أن نسبة كبيرة من الأساتذة من خريجي الجامعات بشهادة الليسانس يكتسبون الطرق البيداغوجية المؤهلة لعملية التعليم ،وهذا لا يعني أنهم ليست لديهم القدرة العلمية في مجال اللغة، ولكن عدم معرفتهم بالأسس النفسية والتربوية التي تقوم عليها مناهج اللغة العربية تجعلهم غير قادرين على تحقيق أهداف هذا المنهج، وذلك باتجاههم نحو المعرفة العلمية فقط.

7- قلة تكليف التلاميذ بمطالعات خارجية وقلة إشراكهم في أنشطة ثقافية خلال العام الدراسي، والبحث يؤسس هذه الملاحظة انطلاقا من استطلاعات عديدة قام بها ميدانيا؛ فالأساتذة لا يكلفون التلاميذ بمطالعات خارجية إلا نادرا ،وهذا يعني قلة الروافد التي يتزود منها التلميذ مما يجعله فقيرا للكثير من أساليب التعبير وبناء التراكيب اللغوية وبالتالي تدني قدرته التعبيرية.

8- ضعف الاهتمام بالتطبيقات على القواعد المدروسة، وهذا ما ينقص العديد من أساتذة اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط ،فهم يهتمون بتحفيظ القواعد النحوية ولا يعطون الأهمية نفسها للتطبيق العملي كما أن الغاية عندهم قائمة على القواعد النحوية فقط، ونحن نعلم أن حفظها لا يجدي نفعا ما لم توضع موضع التطبيق ،وهذا الأمر لا ينص على القواعد النحوية فقط بل يشمل القواعد الصرفية والبلاغية والإملاء ،فكل هذه القواعد ما لم تمارس عمليا لا تبقى في الذهن،ولعل سبب ذلك يعود بالدرجة الأولى إلى أن ضيق الوقت لإجراء حصص تطبيقية،إذ هي العامل الأساسي في ضعف الاهتمام بترسيخ القواعد اللغوية عمليا؛ فحصة

الظواهر اللغوية مثلا مدرجة ضمن نشاط القراءة ودراسة النص و حجمها الساعي للتطبيق عليها لا يفي بالغرض المنشود.

9- إن المتتبع لنصوص القراءة في المدونة لا يمكنه الحكم بطريقة واضحة فيما يخص إتباع التدرج التصاعدي في عدد الكلمات والأفعال و الصفات إذ إنها متغيرة وغير ثابتة كلما انتقلنا من نص إلى أخر، وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على أن الإستراتيجية التي ألف عليها الكتاب لم تستند إلى مرجعيات علمية ولغوية، ولا للجوانب التعليمية،وما شد انتباهنا أيضا –من خلال النصوص- أن نسبة الأسماء عالية جدا وذلك في النصوص كلها مما جعل هذه النصوص تتسم بطابع الثبات والجمود،ولذلك كان الأنسب إحداث نوع من التكافؤ فيما بينها خاصة في هذه المرحلة التعليمية.

10- ومن جملة ما لاحظته في عملية الإحصاء أن نسبة الكلمات المحسوسة فاقت بكثير نسبة الكلمات المجردة ،مع العلم أن هذه المرحلة الدراسية هي مرحلة إحداث تكافؤ نسبي بين الأسماء المجردة والمحسوسة،لأن كلاهما ضروري لإثراء الرصيد اللغوي للتلميذ، وعليه كان لزاما على القائمين بإعداد المقررات الدراسية الاعتماد على مبدأ المزاوجة بين المحسوس والمجرد.

11- كثيرا ما يعتمد في إعداد المناهج التعليمية على الذوق الشخصي،وعدم الاحتكام إلى المعايير العلمية التي يقررها المختصون في مجال الديداكتيك الحديثة،مما أدى إلى قصور حالة التعليم واختلالها وبالتالي تخرج مضامينه عن فلسفة المجتمع الكبرى وتوجهاته السياسية والاقتصادية والدينية،وهذا ما لمس من خلال غياب النصوص الدينية والقرآنية عن المقرر الدراسي المخصص للسنة الثانية من التعليم المتوسط.

12- من خلال تحليل المحتوى اللغوي في الكتاب المدونة ،لاحظت بعض جوانب الإصلاح في الكتاب فالجوانب الشكلية متمثلة في صور الطباعة والأوان و التنويع فيها والزيادة في الصور التوضيحية ،أما المضمون فقد لاحظت عنه زيادة في الكم ونوع المفاهيم الموظفة فيها ،إلا أن المتتبع للوحدات النصية فهي متذبذبة وغير ثابتة.

13- إن أغلب النصوص ذات طابع علمي تفوق إمكانات التلاميذ اللغوية والذهنية وكان بالإمكان اختيار نصوص من لغة التخاطب اليومي،لأنها لا تجهد التلاميذ في فهمها .وكذا الاعتماد الكبير على نصوص بعض الكتاب وذلك بذكر المصدر التي اجتثت منها سواء أكان من الموسوعات أو المجلات أو الانترنت ،إلا أن الملاحظ على بعض النصوص فهي مجهولة الأصل والفصل،مما يشكك في مصداقية الاعتداد بالمعلومات الواردة فيها،من مثل:نص الشجرة,ص:92 الموت البطيء، ص:156 والزلزال ص:.166

14- إن التمارين المعروضة في الكتاب المدرسي جلها تمارين كتابية تحليلية تركيبية تجرى بطريقة فردية،والاهتمام فيها قائم على تحديد العناصر وتمييزها،وليس على تنمية مهارة التبليغ ،ولذلك كانت نتائجها العلمية ضعيفة المستوى لا سيما في الجانب الوظيفي ألاستعمالي للغة العربية.

15- لقد اعتمد واضعو المناهج ومفردات منهاج اللغة العربية للسنة الثانية متوسط على الطريقة التقليدية في انتقاء وتصنيف النصوص، وتنظيمها داخل الكتاب المدرسي؛التي تقوم على مايسمى بنظام الوحدات؛مما يجعل كل مجموعة من النصوص تحتوي على موضوع واحد أو متقارب ،والهدف من ذلك إكساب التلاميذ الألفاظ التي يشيع استعمالها في هذا المجال أو ذاك،كما أنهم لم ينتبهوا إلى أن اللغة ليست ألفاظا فحسب، بل هي – بالإضافة إلى ذلك- تراكيب ونصوص مختلفة يحدد مميزات كل واحد منها السياق الذي ورد فها والظروف التي أنتج فيها وعليه فإنه لا يمكن جمع نصوص يبدو عليها الانسجام بفعل اشتراكها في الموضوع فقط،بل يجب أن نأخذ بعين الاعتبار في جمع هذه النصوص وتنظيمها شروط إنتاجها، الأمر الذي يكون قد جعلها متشابهة فما بينها ، ويجعل تراكيب معينة تتكرر فيها باستمرار.وهذا ما من شانه أن يجعل التلاميذ يكتشفون ذلك .مما يمكنهم من التمرن على الألفاظ والتراكيب الأكثر تواترا، وكذلك على بنية النص ككل.

كما أن الفائدة من التنويع بين النصوص هو بغرض تحقيق فائدة بيداغوجية نجنيها بعد معرفة خصائص كل طابع نصي على حدة، فالتلميذ إذا استوعب ميكانيزمات نوع معين من النصوص يكون بذلك قد اكتسب كفاية جديدة أو مهارة نصية تيسر له التعامل مع أي نص آخر.

خـــــاتمـــــة:

-وبناء على النتائج السابقة التي خلص إليها البحث واستنتجها من جوهر هذا النص يمكن أن نقول بأن المحتوى اللغوي الوارد في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط بحاجة ماسة إلى تغيير جذري يمس الجوانب و المقترحات الآتية:

1- التزام المنهجية في تقديم المباحث اللغوية وفق المعايير اللسانية الحديثة؛ بحيث تنتقى النصوص التي ينبغي أن تقدم للتلميذ، وتجنب التكرار في الوحدات والتدرج في تقديمها من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب، مما ينعكس إيجابا على تحصيل التلميذ للعناصر اللغوية.

2- ملاءمة نصوص الكتاب من حيث لغتها ومضمونها لواقع التلميذ المعيشي، والتقليل من النصوص ذات الطابع العلمي كاختيار نصوص تتحدث عن الرياضة والمسرح ووسائل الإعلام والمحيط الاجتماعي و المدرسة والنصوص القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة ودراستها وتحليلها وحسن توظيفها.

3- تمديد حصة الأعمال التطبيقية المساهمة في عملية الترسيخ والتي تساعد على اكتساب المعلومات المقدمة.

4- إدماج التمارين التبليغية التواصلية ومن أنواعها:تمارين السؤال والجواب وتماريت تمثيل الأدوار ...وهذا النوع من التمارين يهدف إلى استعمال اللغة بطريقة عفوية.

5- إدراج مصفوفة في آخر الكتاب المدرسي تصف النصوص الواردة في الكتاب من حيث النوع والقالب والموضوع والحقل الدلالي للمفردات وأدوات الربط والصيغ الجاهزة مما يسهل على الأستاذ العودة إلى النص الذي يحتاج إليه في تقديم درسه.

6- متابعة الأنشطة التي يمارسها التلاميذ وتقويم أرائهم فيها،وما حققوه من نمو لغوي في مجالات تلك الأنشطة،وإعداد بطاقات متابعة يسجل فيها الأستاذ ما يتعلق بكل تلميذ على حدة،واستخدامها لدفع التعلم وتوجيهها نحو تحقيق مستويات أفضل في تفكير التلميذ.

7- عدم اعتماد اللهجات الدارجة في التدريس، وتلك مهمة تقع على عاتق الأستاذ، إذ يجب أن يلتزم بالفصحى، مع ترغيب التلاميذ في استعمالها في مناقشاتهم واستجواباتهم وكتاباتهم.

خـــــاتمـــــة:

ولا يسعني في نهاية البحث إلا القول بأن المحتوى اللغوي في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط ما هو إلا قراءة ناقدة، نسعى من خلالها إلى إثراء الدراسات الميدانية ولفت الانتباه إليها،ذلك في ظل التغيرات الجديدة التي طرأت على المنظومة التربوية في الجزائر ،ومن خلال تطبيقها لما يسمى بالمقاربة بالكفاءات،والتي تعد تكملة لما كان عليه واقع التعليم في الجزائر والقائم على مايسمى بالمقاربة بالأهداف،ومهما كان من أمر فكلاهما يصب في مصلحة التلميذ المتعلم من خلال تكوينه العلمي واللغوي وبناء معارفه بنفسه، وذلك تبعا للظروف والأوضاع التعليمية التي يخلقها الأستاذ في أثناء العملية التعليمية.

والكتاب المدرسي للسنة الثانية من التعليم المتوسط وبخاصة كتاب اللغة العربية بالرغم مما يشوبه من نقائص وأخطاء،يبقى دائما وأبدا يؤدي العديد من الأدوار المتمثلة فيما يلي:

- ✓ إثراء تعلم التلميذ وتوفير الدافعية له وتعزيزها.
- ✓ مراعاة الفروق الفردية والزمرية بين التلاميذ.
- ✓ مساعدة التلاميذ على اكتساب العادات الدراسية السليمة.
- ✓ تنمية قدرة التلاميذ على التفكير بكل أنوعه ومستوياته.

الملاحـــــق

Create PDF files without this message by purchasing novaPDF printer (http://www.novapdf.com)

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

السنة الثانية من التعليم المتوسط

اللغة العربية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربيـــــة الوطـــنيـــــة

استكشاف

اللغة العربية

للسنة الثّانية من التعليم المُتَوسّط

الإشراف وتصميم الطّريقة

بدر الدين بن تريدي

تأليف

ب. بن تريدي

ر. آيت عبد السلام

مراجعة وتنقيح

ساعد العلوي

بسم الله الرحمن الرحيم

تقديم

هذا الكتاب موجّه للسنة الثانية من التعليم المتوسط صُمّم على أساس الكفاءات التي يُرادُ بعثُها وتنميتُها، وعلى مبدإ التّواصُل بشقّيْه الشّفوي والكتابي.

إنّه يندرج ضمن سلسلة (استكشاف) التي تطمح إلى إدخال التّحسينات الضّرورية على تعليم العربية، ومن ثَمّ تحبيب هذه المادّة إلى النّشْء وتيسير التحصيل بنَمَطَيْه اللّغوي والمعرفي.

وقد بُني، مثل العدد الأوّل، وفق المنظور البنائي، إذ يدعو المُتَعلّم إلى الملاحظة والممارسة وحلّ المشكلات مُقَدِّمًا له الأمثلة والتوجيهات الضّرورية التي تُساعدُه على التّحْصيل بمُفْرده إن أراد.

وهو من جهة أُخْرى يأخُذ بالمُقاربة النّصّيّة، حيث يتناول نشاطات اللّغة على أساس أنّها كُلّ، ويتجسّد ذلك من خلال الانطلاق من نَصٍّ محوري تدور حوله كُلّ النشاطات من قواعد وإملاء وتعبير شفوي وتعبير كتابي، فضلاً عن الوَقَفات المُتكرّرة عند مسائل تَتّصل بأسرار اللّغة..

ويشتمل الكتاب على أربَع وعشرين وحدة، موزّعة على ثلاثة فصول مُتَفاوتة في الطول تأخُذ في الحسْبان تقسيم السنة الدراسيّة. مع العلم أنّ كُلّ ثلاث وحدات متبوعة بنشاطات الإدماج والتقييم التكويني، وكلّ فصل متبوعٌ بتمارين للتقييم التّحصيلي، زيادة عن عدد من المشاريع التي تدفع المتعلمين إلى التّبادُل والتّعاوُن، وإنجاز أعمال ذات معنًى ودلالة.

القراءة ودراسة النصّ

تمهيد يساعد على الدخول في جوّ النص.

شرح لمفردات الصعبة على لهمش يساعد على الإدراك لفوري لمعاني النصّ.

نص القراءة ودراسة النص يسمح بدراية اللغة ومعرفة أسرارها فضلاً عن التحصيل المعرفي المتنوّع.

صحة تساعد على فهم النص.

ملكة اللغة

ما وراء النص : نشاط يدفعنا إلى التساؤل عن نية الكاتب أو هدفه أو الدوافع التي دفعته إلى الكتابة.

لغة ومفردات: نشاط يرمي إلى التعمق في دراسة اللغة.

إملاء: نشاط يهدف إلى التغلب على جميع العقبات الإملائية.

قواعد اللغة: دروس صرفية تستجيب لحاجات الملحّة.

ملف المطالعة الموجهة

ملف المطالعة الموجهة

الأب وابنه

موضحة تُسْهم في تسهيل فهم النص

مَلَف المطالعة الموجهة: يُساعد على تنمية استقلالية المتعلم وتحضير حصص التعبير الشفوي.

شرح المفردات الصعبة لتسهيل العمل الفردي.

نشاط التعبير الكتابي

التعبير الكتابي

تمهيد

نشاط يعتمد على الممارسة الفعلية وينطلق من التحليل نحو التركيب.

نشاط يساعد على الاستعداد الجيد وعلى التمرين والاكتساب.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

ولاية جيجل
مديرية التربية
مصلحة التكوين والتفتيش
إرسال رقم :883 /2010/1.7

مدير التربية
إلـــى
السيدات والسادة مدراء المتوسطات

الموضوع : الترخيص بإجراء دراسة ميدانية .
المرجع : مراسلة جامعة الحاج لخضر باتنة – كلية الآداب والعلوم الإنسانية .

بناء على المراسلة المذكورة في المرجع أعلاه ، يشرفني أن أطلب منكم استقبال الطالبة **حايد فتيحة** السنة الثانية ماجستير ، والسماح لها بإجراء بحث ميداني بعنوان : المحتوى اللغوي في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط ، دراسة تحليلية نقدية .

جيجـــل في : 2010/04/14

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبة

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة الحاج لخضر – باتنة –
كلية الآداب و العلوم الإنسانية.
قسم اللغة العربية و آدابها

الإستبانة الموجهة لأساتذة اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط

أساتذتي الكرام:

أضع بين أيدكم مجموعة من الأسئلة تخدم الجزء الأهم من بحثي في إطار إنجاز مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير حول: المحتوى اللغوي في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط. و ذلك من خلال دراسته دراسة تحليلية نقدية، تخصص لسانيات تطبيقية. أرجو من حضرتكم الموقرة توخي الصراحة و مبدأ الصدق في إجابتك و التي تعتبر خطوة ضرورية لدراسة هذا الموضوع، من خلال دراسته دراسة شاملة معتمدا في ذلك على خبرتك في التدريس، لتساهم و أيانا في دفع عجلة البحث العلمي إلى الأمام و المضي قدما، و البحث عن الحلول العلمية لخدمة منهج أفضل.

نتعهد بالكتمان التام على المعلومات التي أفدتني بها و عدم استعمالها إلا في حالة ما تسمح به أخلاقيات البحث العلمي.

و لكم جزيل الشكر.

إعداد الطلبة، فتيحة حايد إشراف الدكتور: عبد الكريم بورنان

ملاحظة:

ضع علامة "×" أمام العبارة التي تحدد إجابتك عن السؤال الذي يشملها و ذلك في أثناء إجابتك عن معظم الأسئلة التالية.

المحور الأول: البيانات السوسيو ديمغرافية

البلدية:

الولاية:

المتوسطة:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

- الأقدمية في التعليم: ☐ سنة

نوعية التكوين العلمي و التربوي: :

- ليسانس من التعليم العالي: ☐

- المعهد التكنولوجي لتكوين الأساتذة و المعلمين ☐

- تكوين أخر، أذكر طبيعته؟.....

المحور الثاني: البيانات الإبستيمولوجية:

1- من خلال خوضك طيلة السنة للمقرر الدراسي للغة العربية و تجربتك في تطبيقه. هل تم تطبيقه مثلما سطرته الوزارة؟

نعم ☐ لا ☐

لماذا؟.....

.....

.....

2-هل ترى أن المستوى اللغوي المتضمن في الكتاب يتوافق مع سن التلميذ و قدراته العقلية؟

نعم ☐ لا ☐

لماذا؟.....

.....

.....

3-من خلال تطبيقك لمقرر اللغة العربية(القراءة، النصوص، المطالعة). ما هي الجوانب،الغالبة عليه:

- الجوانب الاجتماعية ☐ - الجوانب الوطنية ☐

- الجوانب الدينية ☐ - الجوانب الثقافية ☐

4- هل يتلاءم في نظرك المحتوى اللغوي(مفردات و تركيبة) مع المستوى الثقافي للتلميذ:

نعم ☐ لا ☐

5-حدد اهتمامات التلميذ داخل القسم من خلال المحتوى اللغوي:

لغوية ☐ اجتماعية ☐ علمية ☐

أو هناك اهتمامات أخرى؟

.....

.....

6-ماهي انطباعاتكم اتجاه لغة كتاب اللغة العربية و ما يتضمنه من نصوص و مطالعة و قواعد و مواد أخرى و التي لها الدور الفعال في بناء رصيد الطفل اللغوي:

جيدة ☐ متوسطة ☐ ضعيفة ☐

7-هل ترى أن تدريس القواعد انطلاقا من الكتاب:

غاية ☐ وسيلة ☐

8-هل القواعد في نظرك هي مادة:

أساسية ☐ ثانوية ☐

9-إن أتيح لك أن تحذف بعض مواضيع كتاب اللغة العربية. و ما يحتويه من نشاطات للسنة الثانية من لتعليم المتوسط، فأيها تُؤْثِرُ حذفها نتيجة تجربتك في التدريس؟

.....

.....

لماذا؟.....

10- ما هي في نظرك مجمل الصعوبات و العراقيل التي تحول دون تحقيق نتائج أفضل في مادة اللغة:

صعوبة المادة ☐ كثافة البرنامج ☐

قلت التمارين ☐ التوقيت ☐

تأثير اللهجات ☐ عدم كفاءة المعلم ☐

11-هل تستعينون بالعامية في التدريس؟

نعم ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐

12- فيما يخص الجانب النحوي، هل التطبيق على القاعدة النحوية يتم بإجراء؟

تمارين مباشرة ☐

تطبيقات منزلية ☐

كلاهما ☐

13- أثناء عملية القراءة، هل تركزون على النطق السليم للأصوات من طرف التلميذ؟

لا ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐

التعليل:.....

.....

.....

14- هل ترى أن الأسئلة و القطع المختارة لأسئلة التطبيق في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط تعبر عن تجارب التلاميذ و خبرتهم؟

نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

15- أتعتمد في التطبيق على التمارين الشفوية أكثر من التمارين الكتابية؟

نعم ☐ لا ☐ أوازن بينهما ☐

16- من خلال خبرتك و مسارك في التدريس، هل هناك مصادر و أوساط أخرى تؤثر في رصيد التلميذ اللغوي و ثقافته عدا المقررات الدراسية؟

نعم ☐ لا ☐ إذا كان نعم أذكر أهمها:

.....

.....

.....

17- هل يؤثر عدد التلاميذ في القسم على متابعة كل تلميذ بشكل فردي للتأكد من مشاركته. و بالتالي إجاباته على مختلف الأسئلة الهادفة، و فهمه للقاعدة؟

نعم ☐ لا ☐

18- أثناء حصة التطبيق، هل تستعين بتمارين من إنشائك لترسيخ المهارات اللغوية لدى التلاميذ إلى جانب التمارين المقررة في الكتاب المدرسي؟

نعم ☐ أحيانا ☐

أكتفي بالتمارين المبرمجة في الكتاب المدرسي ☐

19- هل ترى بأن الحجم الساعي المقرر لتعليم اللغة العربية بمستوياتها اللغوية كاف لتحقيق مكاسب العملية التعليمية؟.

نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

لماذا؟.....

.....

20- هل يعتبر ضيق الوقت، السبب الرئيسي في التقليل من عدد التمارين الموجهة لتدريب التلاميذ؟

نعم ☐ لا ☐

21- كيف تستغلون حصة الاستدراك؟ و ما نوع النشاط الممارس فيها؟.

.....

.....

.....

.....

22- إن تدريب المتعلم على المسائل اللغوية التي تم شرحها و تحليلها يحقق عدة أهداف منها:

ترسيخ ما اكتسبه المتعلم للمهارات اللغوية المدروسة، و توظيفها توظيفا مناسبا، من خلال معايشتك للميدان التربوي، هل ترى أن هذه الأهداف قد:

تحققت إلى حد كبير ☐ تحققت نوعا ما ☐ لم تتحقق ☐

علل:.....

.....

.....

.....

23-برأيك ما هو واقع تعليم اللغة العربية في السنة الثانية متوسط؟.

.....

.....

.....

24- ماذا تقترحون لمعالجة ضعف التلاميذ في اللغة العربية؟.

- تمديد حصة التطبيق ☐

- مراعاة مقاييس علمية دقيقة في إعداد التطبيقات اللغوية والنحوية ☐

- حسن أداء الأستاذ لمادته العلمية اللغوية ☐

اقتراحات أخرى:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

الملخـــص

Create PDF files without this message by purchasing novaPDF printer (http://www.novapdf.com)

الملخّص:

يعد كتاب "اسكتشاف اللغة العربية للسنة الثانية متوسط "أحد الأركان الرئيسية التي تقوم عليها العملية التعليمية في عديد مؤسساتنا التربوية ؛فهو المرجع الذي يستقي منه التلاميذ معلوماتهم ، والأساس الذي يعتمد عليه الأستاذ في إعداد دروسه ، وتحقيق الأهداف المرجوة منه في ترسيخ المكتسبات التعليمية .

وقد شرعت وزارة التربية الوطنية ، إبتداء من السنة الدراسية 2002-2003م، في تطبيق طريقة جديدة ، لتعليم اللغة العربية ؛بهدف تمكين المتعلمين من إكتسابهم المهارات الوظيفية وتزويدهم بشبكة من المعارف التي تساعدهم على ممارسة النشاط اللغوي ، وفق ما تقتضيه أحوال المقاربة النصية ، ويقوم التعليم فيها على المقاربات بالكفاءات؛ التي تتيح للمتعلم (التلميذ) بناء معارفه بنفسه ، بفضل ما يخلقه الأستاذ من أوضاع أثناء العملية التعليمية .

فبتغير المنظومة التربوية - التي كانت قائمة على المقاربة بالأهداف ، لتصبح قائمة على المقاربة بالكفاءات - تغيرت معها مختلف الوسائل التعليمية ، وأبرزها الكتاب المدرسي ، وهذا التغير كان من الناحية الشكلية والمضمونية، وقد تم ذلك وفقا لخطة لغوية مبنية على منهجية بيداغوجية ، ومعايير علمية ،تتوافق والقدرات العقلية والنفسية والفكرية للمتعلمين ،وقد إخترت الكتاب المدرسي المتمثل في "إستكشاف اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط "لتحليل المحتوى اللغوي الوارد فيه ،ودراسته دراسة تحليلية نقدية ،وقد أدرجنا هذا كله تحت عنوان "المحتوى اللغوي في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط "دراسة تحليلية نقدية .

يشتمل هذا البحث على ثلاثة فصول ؛تتصدرها مقدمة ؛أصطلح عليها عنوان :تعليمية اللغة العربية وخصائصها ، وتعقبها الخاتمة ؛لتحصي أهم النتائج المتحصل عليها ،وكذا أهم الإقتراحات التي يوصى بأخذها بعين الإعتبار . ويتضمن الفصل الأول عنوان "الأسس المرجعية في إختيار المحتوى اللغوي للكتاب المدرسي"، تطرقت فيه إلى إبراز مختلف المعايير التي تقوم عليها عملية إختيار المحتويات اللغوية ؛ من معيار للشيوع والتوزيع, وكذا كيفية تنظيمه وفقا لأنواع التدريجات النحوية التي تربط البنى اللغوية ،وقبل هذا وذاك،تطرقت لمجموعة من المفاهيم تتمحور حول : مفهوم الكتاب المدرسي ووظائفه ومحتوياته .

الملخّص:

أما الفصل الثاني والأخير ؛ فقد جاء تحت عنوان "تحليل المحتوى اللغوي لكتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط "كخطوة تطبيقية تحليلية معتمدة في هذا كله المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم على وصف وتحليل و إحصاء الوحدات اللغوية، وإبراز الجانب النقدي ؛سواء كان الجانب الشخصي مستندا في ذلك إلى مرجعية علمية، أو الجانب الخاص بالمستجوبين أثناء الدراسة الميدانية .وكانت دراسة الفصل الثالث من البحث تقوم على دراسة الكتاب من حيث شكله ومضمونه ،وتحليله ونقده نقدا علميا، يستند إلى مرجعية نظرية ،وتعلقت هذه الأحكام بكمية ونوعية الرصيد اللغوي .

والهدف من هذه الدراسة ؛هو الكشف عن المرتكزات الإستراتيجية اللغوية الغالبة ،ومدى توافقها والمرجعيات العلمية و الفكرية والقدرات العقلية والفكرية للمتعلمين . ورصد مختلف الجوانب التي أصاب فيها الكتاب والتي أخطأ، وذلك كما ونوعا.وقد إستعنت في هذه الدراسة بجملة من المراجع التي أراها ثرية بموضوعاتها ومعلوماتها ،أبرزها:"تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية : مفهومه،أسسه ،إستخداماته " للدكتور رشدي طعيمة، و"الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية " للدكتور محسن علي عطية، و"اللغة العربية ،منهجها وطرق تدريسها" للأستاذ طه حسين الدليمي و سعاد عبد الكريم عباس وغيرهم ،بالإضافة إلى اعتماد مجموعة من المجلات و الموسوعات الثقافية والمعاجم والكتب الأجنبية؛ التي ساهمت في إثراء هذا العمل بمعارفها ومعلوماتها القيمة .

Résumé:

Le livre "La découverte de la langue arabe pour la deuxième année moyenne" est considéré comme l'un des principaux piliers du processus éducatif dans la majorité de nos établissements d'enseignement. Il représente d'un coté une référence duquel les étudiants extraient leurs connaissances, et d'un autre coté sur lequel le professeur se base pour la préparation de ses leçons afin d'atteindre les objectifs souhaités dans la consolidation des acquis de l'éducation.

A partir de l'année scolaire 2002-2003, le Ministère de l'Education nationale a lancé l'application d'une nouvelle méthode pour l'enseignement de la langue arabe afin de permettre aux apprenants d'acquérir des compétences fonctionnelles et de leur fournir un réseau de connaissances qui les aideront à exercer l'activité linguistique selon l'approche du texte qui base sur l'approche par compétence; ce qui permet à l'apprenant (étudiant) de construire ses propres connaissances grâce aux situations créées par l'enseignant au cours du processus éducatif.

Aprés le changement du système éducatif - qui basait sur l'approche par objectifs, et qui base maintenant sur l'approche par compétence – les moyens d'enseignement sont changés aussi, notamment le manuel scolaire, et ce changement était au niveau de la forme et du contenu et qui a été fait selon une stratégie linguistique basée sur une méthodologie pédagogique et des critères scientifiques qui vont être conformes avec les capacités mentales, psychologiques et intellectuelles des élèves. J'ai choisi le livre de «La découverte de la langue arabe pour la deuxième année d'enseignement moyen» pour analyser son contenu linguistique, et de l’étudier d’une façon analytique critique. Nous avons intitulé tout cela sous le titre "le contenu linguistique du livre de langue arabe de la deuxième année de l'enseignement moyen" une étude analytique critique.

Cette recherche contient deux chapitres: premièrement l’introduction et son titre est : l’enseignement de la langue arabe et ses

caractéristiques, suivie par la conclusion qui résume les résultats obtenus, ainsi que les propositions les plus importantes qui sont recommandés pour les prendre en compte.

Le chapitre I intitulé sous le titre "points de repère pour le choix du contenu linguistique du livre scolaire" a traité les différents critères sur lesquels est basé l'opération de la sélection des contenus linguistiques; tel que le critère de prévalence et de distribution, ainsi que la façon de l'organiser en fonction des types de gradations grammaticales qui lient les structures linguistiques. Avant ceci et cela, j'ai parlé d'une série de concepts axés sur: la notion du manuel scolaire, ses fonctions et son contenu.

Et dernièrement ,deuxieme chapitre intitulé sous le titre "Analyse de contenu linguistique du livre de la langue arabe pour la deuxième année d'enseignement moyen" en tant qu'une démarche pratique analytique prise en charge dans l'intégralité de cette méthode descriptive analytique qui repose sur la description, l'analyse et le recensement des lexèmes, et de mettre en évidence le côté critique: d'un côté personnel en reposant sur une référence scientifique et d'un côté lié aux interviewés au cours de l'étude. L'étude du chapitre II de la recherche est basé sur l'étude du livre au niveau de sa forme et son contenu, de l'analyser et le critiquer scientifiquement en reposant sur une référence théorique, en terme de la quantité et la qualité du bagage linguistique.

Le but de cette étude est d'un côté de révéler les piliers de la stratégie linguistique la plus dominante, et sa compatibilité avec les références scientifiques et intellectuelles, capacités mentales et intellectuelles des apprenants et d'un autre côté est de recenser les différents points forts et points faibles du livre en terme de quantité et de qualité. Et comme références bibliographiques, j'ai utilisé dans cette étude, un certains nombres de livres que je vois riches en matière de sujets et d'informations, tel que: "Analyse du contenu dans les sciences humaines: concept, bases et usages", pour son écrivain le Dr Rouchdi Toeima, "L'adéquat dans les méthodes d'enseignement de la langue arabe

" pour le Dr Mohcine Ali Attia et " la langue arabe, approche et méthodes d'enseignement" pour le professeur Taha Housseyne El-Dulaimi, Souad Abd El-Karim Abbas et d'autres, en plus d'un ensemble de magazines et encyclopédies culturelles, des dictionnaires et des livres étrangers; qui ont contribué à l'enrichissement de ce travail par les connaissances et les informations précieuses qu'ils contiennent.

قائمة المصادر و المراجع

Create PDF files without this message by purchasing novaPDF printer (http://www.novapdf.com)

قائمة المصادر والمراجع

- القرآن الكريم برواية ورش.

I-المصادر و المراجع العربية:

أ-الكتب:

1- إبراهيم خليل: في اللسانيات ونحو النص،ط1، دار ميسرة للنشر والتوزيع،عمان، الأردن،[د،ت].

2- إبراهيم محمد عطا:المرجع في تدريس اللغة العربية،ط1،مركز الكتاب للنشر،القاهرة،مصر،2004م.

3- إبراهيم وجيه محمود:التعلم،أسسه ونظرياته وتطبيقاته، [د،ط]، دار المعرفة الجامعية،الإسكندرية، مصر،2002م.

4- إبراهيم وجيه وآخرون:علم النفس التعليمي، ط1، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر،2002 م.

5- أبو الفتح عثمان ابن جني:الخصائص،ت:عبد الحميد هنداوي،ج1،دار الكتب العلمية،بيروت،2003.

6- أبو الفتوح رضوان وآخرون:الكتاب المدرسي،فلسفته،تاريخه،نشأته،تقويمه،استخدامه،[د،ط]،مكتبة الأنجلو المصرية،1962م.

7- أحمد تيغري وبوفلجة نقادي:قراءات في الأهداف التربوية،ط1994،1م.

8- أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر 1994م.

09- أحمد مداس:لسانيات النص،نحو منهج لتحليل الخطاب الشعري،ط1،جدارا للكتاب العالمي وعالم الكتب الحديث،عمان،الأردن،2007م.

10- أحمد مدكور:طرق تدريس اللغة العربية، ط1،دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان الأردن.2007م.

11- أنطوان صياح:تعلّمية اللغة العربية،ج2،ط1،دار النهضة العربية،بيروت،لبنان،2008م.

12- بشير إبرير وآخرون:مفاهيم التعليمية بين التراث والدراسة اللسانية الحديثة،مخبر اللسانيات واللغة العربية،جامعة باجي مختار،عنابة،الجزائر،2009م.

13- بوعلام بن حمودة: مفاتيح اللغة العربية،[د،ط]، ديوان المطبوعات الجامعية،بن عكنون الجزائر، 1998م.

14- التواتي بن التواتي: المدارس اللسانية في العصر الحديث ومناهجها في البحث، دار الواعي للنشر والتوزيع دار هومة ،الجزائر، [د،ت].

15- توفيق أحمد مرعي: طرائق التدريس العامة، ط4، دار الميسرة للنشر، الأردن، 2009م.

16- تيسير مفلح كوافحة:علم النفس التربوي وتطبيقاته في مجال التربية الخاصة، دار الميسرة للنشر والتوزيع، ط1،عمان، الأردن، [د،ت].

17- جاك ريتشاردز:تطوير مناهج تعليم اللغة،تر:ناصر بن علي بن غالي وصالح بن الشويرخ،[ب،ط]،إدارة النشر العلمي والمطابع،الرياض،السعودية،2007م.

18- جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور الإفريقي المصري): لسان العرب،ط1،دار صادر، بيروت، لبنان 2003م.

19- جلال شمس الدين:علم النفس اللغوي (مناهجه ونظرياته)، جزء 2،[د،ط]، مؤسسة الثقافة الجامعية، الإسكندرية،[د،ت].

20- حسن عبد الباري: تعليم وتعلم العربية في المرحلة الابتدائية، الدار الجامعية الإسكندرية، مصر،1997.

21- حسن عبد الباري: الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية،[د،ط]، مركز الاسكندرية للكتاب، مصر،[د،ت].

22- جميلة بية:دور التمدرس في نمو نظرية الذهن عند الطفل،[د،ط]،دار اليازوري للنشر والتوزيع،عمان، الأردن،2009م.

23- حسن عبد الباري:عصر تعليم وتعلم العربية في المرحلة الابتدائية،[د،ط]،الدار الجامعية،الإسكندرية، مصر،1997م.

24- حفيظة تازوروتي: اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، دار القصبة للنشر،حيدرة الجزائر،2003م.

25- حلمي خليل: دراسات في اللسانيات التطبيقية،[د،ط]، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية،2000.

26- حنفي بن عيسى: محاضرات في علم النفس الغوي، ديوان المطبوعات الجامعية، ط4، بن عكنون الجزائر.

27- خالد عبد الرزاق: اللغة بين النظرية والتطبيق،مركز الإسكندرية للكتاب، القاهرة،2003 .

28- خوله طالب الإبراهيمي: مبادئ في اللسانيات، دار القصبة للنشر، ط2، حيدرة، الجزائر.

29- دوجلاس براون: أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة عبده الراجحي وعلي احمد شعبان،[د،ط]، دار النهضة العربية،بيروت. لبنان،1998م.

30- راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد حوامدة:أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق،ط2،دار المسيرة للنشر والتوزيع،عمان،الأردن،2007م.

31- رجب عبد الجواد إبراهيم: المدخل إلى تعلم العربية، ط1، دار الآفاق العربية، القاهرة،2003م .

32- رشدي أحمد طعيمة:تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية(مفهومه،أسسه،استخداماته)،دار الفكر العربي القاهرة.

33- رشدي أحمد طعيمة:دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرنامج تعليم اللغة العربية،معهد اللغة العربية،أم القرى،مكة المكرمة،1985م.

34- رشدي أحمد طعيمة:الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية(إعدادها وتطويرها وتقويمها)،ط1،دار الفكر العربي،القاهرة،1998م.

35- رشدي أحمد طعيمة:المهارات اللغوية(مستوياتها ،تدريسها،وصعوباتها)،ط1،دار الفكر العربي،القـــاهرة، 2004م-1425هـــ.

36- زكريا اسماعيل: طرق تدريس اللغة العربية، ط1، دار المعرفة الجامعية،مصر،2005م.

37- زين كامل الخويسكي:العربية (كتابتها ومصادرها وقطوف من ثمارها)،[د،ط]،دار المعرفة الجامعية،مصر،[د،ت].

38- زين كامل الخويسكي:المهارات اللغوية،دار المعرفة الجامعية،الإسكندرية،1429هـــ-2008م.

39- سامي محمد ملحم:سيكولوجية التعليم والتعلم،ط1،دار المسيرة للنشر والتوزيع،عمان،الأردن،2001م.

40- سعدون محمود الساموك وهدى علي جواد الشمري:مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها،ط1،دار وائل للنسر،عمان، الأردن،2005م.

41- سعيد حسني العزة:صعوبات التعلم(المفهوم،التشخيص،الأسباب،أساليب التدريس،استراتيجيات العلاج)،ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع،الأردن،2007م.

42- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي:المدخل إلى التدريس،ط1،دار الشروق للنشر،ج2، 2003م.

43- سمير عبد الوهاب:بحوث ودراسات في اللغة العربية،ج2،ط1،المكتبة العصرية للنشر،مصر،2002م.

44- الشريف مريبعي وآخرون:اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،الجزائر،2007م-2008م.

45- صالح بلعيد:التراكيب النحوية وسياقاتها عند الإمام عبد القاهر الجرجاني،[د.ط]، ديوان المطبوعات الجامعية،الجزائر،[د،ت].

46- صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، ط3،دار هومة، بوزريعة، الجزائر،[د،ت].

47- صالح بلعيد: ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية(جامعة تيزي وزو نموذجا)،دار هومة للطباعة والنشر،الجزائر،2009م.

48- صالح محمد أبو جادو:علم النفس التربوي،ط5،دار الميسرة للنشر،الأردن1427هـ-2006م.

49- صلاح حسنين: اللسانيات وعلم اللغة المعاصر،وعلاقته بالعلوم الإنسانية،ط1،دار الكتاب الحديث القاهرة، 2008م.

50-طه حسين الدليمي وآخرون:اللغة العربية مناهجها وطرق تدريسها،ط1،دار الشروق للنشر،الأردن، 2005م.

51- طه حسين الدليمي:اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية،ط1،عالم الكتب الحديث،عمان،الأردن، 2009م.

52- عبد الرحمن الوافي:المختصر في مبادئ علم النفس،ط3،ديوان المطبوعات الجامعية،الجزائر،2005م.

53- عبد الرحمن الهاشمي ومحسن علي عطية:تحليل محتوى مناهج اللغة العربية،ط1،دار صفاء للنشر والتوزيع،عمان،الأردن،2009م.

54- عبد السلام زهدان حامد:علم النفس (الطفولة والمراهقة)،ط2،دمشق،سوريا،1986م.

55- عبد القادر الفاسي الفهري:تقدم اللسانيات في الأقطار العربية،ط1،دار الغرب الإسلامي للطبع والنشر،بيروت،لبنان،1991م.

56- عبد القادر الفاسي الفهري: اللسانيات واللغة العربية، نماذج تركيبية ودلالية، دار توبقال للنشر,الدار البيضاء، المغرب.1985م.

57- عبد العليم إبراهيم:الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية،ط9،دار المعارف،مصر،[د،ت].

58- عبد اللطيف حسين فرج:تحفيز التعلم،ط1،دار الحامد للطباعة والنشر،عمان،الأردن،2007م.

59- عبد اللطيف شريفي وزبير دراقي:الإحاطة في علوم البلاغة،ديوان المطبوعات الجامعية،بن عكنون الجزائر،2004م.

60- عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار النهضة العربية ،[د،ط]، بيروت لبنان2004م.

61- عبده الراجحي:اللهجات العربية في القراءات القرآنية،ط1،دار الميسرة للنشر،الأردن،[د،ت].

62- عصام الدين عبد السلام أبو الزلال:قراءة في مصادر اللغة العربية،ط1،دار الوفاء لدنيا الطباعة ،الإسكندرية،2005م.

63- علي أحمد مدكور:تدريس فنون اللغة العربية بين النظرية والتطبيق،ط1،دار المسيرة للنشر والتوزيع،عمان،الأردن،2009م.

64- فاطمة الهاشمي بكوش: نشأة الدرس اللساني العربي الحديث،ط1،إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع،مصر،2003م.

65- فتحي عبد الفتاح الدجني:لغات العرب وأثرها في التوجيه النحوي،ط1،مكتبة الفلاح،مصر،[د،ت].

66- فيصل محمد خير الزراد:اللغة واضطرابات الكلام،ط1،دار المريخ للنشر،الرياض، المملكة العربية السعودية1990م.

67- فخر الدين قباوة:المهارات اللغوية وعربية اللسان،السلسة الثالثة،دار الفكر المعاصر،بيروت،[د،ت].

68- فهيم مصطفى:مهارات التفكير في مراحل التعليم العام،ط1،دار الفكر العربي،القاهرة،2002م.

69- فؤاد سليمان قلادة:الأساسيات في تدريس العلوم،ط1،دار المعرفة الجامعية،2004م.

70- كمال عبد الحميد زيتون: التدريس (نماذجه ومهاراته)،ط2، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة، 2005م.

71- كمال عطاب ومليكه بوراوي: من البيداغوجيا إلى الديداكتيك،ترجمة رشيد بناني،[د،ط]، [د،ت].

72- لويس جان كالفي: حرب اللغات والسياسات اللغوية،ترجمة د حسن حمزة،توزيع مركز دراسات الوحدة العربية،ط1بيروت،2008م.

73- محسن علي عطية: الكافي في أساليب تدريس العربية،ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن 2008م.

74- محسن علي عطية:تدريس اللغة العربية في ضوء الكفاءات الأدائية،ط1،دار المناهج للنشر والتوزيع،الأردن،2007م.

75- محمد جاسم:نظريات التعلم،ط1،دار الثقافة للنشر والتوزيع،الأردن،2004م.

76- محمد رجب فضل الله:الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية،ط2،عالم الكتب،القاهرة،2003م.

77- محمد خطابي:لسانيات النص،مدخل إلى انسجام الخطاب،ط2،المركز الثقافي العربي،المغرب،2006م.

78- محمد عبد الله القواسمة:معالم في اللغة العربية،ط2،مكتبة المجتمع العربي،الأردن،2003م.

79- محمد فتيح: علم اللغة التطبيقي، دار الفكر العربية للطبع والنشر،ط1،القاهرة،1989م.

80- محمد فكري الجزار:لسانيات الاختلاف،الخصائص الجمالية لمستويات بناء النص في شعر الحداثة،ط2، إتراك للطباعة والنشر، مصر،2002م.

81- محمد وطاس:أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة،المؤسسة الوطنية للكتاب،الجزائر،1998م.

82- محمد الدريج:التدريس الهادف،مساهمة في التأسيس العلمي لنموذج التدريس بالأهداف التربوية،ط2،قصر الكتاب،البليدة،الجزائر،2000م.

83- محمد العيد رميتة:تعليم اللغة العربية،الأسس والإجراءات،دليل عمل،جامعة الجزائر،2001م-2002م.

84- محمود أحمد السيد:تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية وأساليب التعبير في مراحل التعليم العام في الوطن العربي،المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم،تونس،1987م.

85- محمود داود سلمان الربيعي:طرائق وأساليب التدريس المعاصرة،ط1،عالم الكتب الحديث،عمان، الأردن،2006م.

86- مصطفى خليل الكسواني وإبراهيم ياسين الخطيب:أساليب تصميم التدريس،ط1،دار الثقافة للنشر والتوزيع،عمان،الأردن،2007م.

87- ميجيل سيجوان وليم مكاي: التعليم وثنائية اللغة، ترجمة إبراهيم بن حمد القعيد ومحمد عاطف مجاهد مطابع الملك سعود، السعودية،1993م.

88- ميشال زكريا:مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة،ط2،المؤسسة الجامعية للدراسة والنشر والتوزيع،بيروت،لبنان،1985م.

89- نايف سليمان وعادل جابر وآخرون:مستويات اللغة العربية،ط1،دار صفاء للنشر والتوزيع،عمان، الأردن،2000م.

90- نبيل عبد الهادي وآخرون:تطور اللغة عند الأطفال،ط1،الأهلي للنشر والتوزيع،الأردن،2007م.

91- نور الهدى لوشن:مباحث في علم اللغة ومناهج البحث اللغوي،[د،ط]،المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر،2006م.

92- د.هدسون :علم اللغة الاجتماعي،ترجمة د.محمود عياذ،عالم الكتب للنشر،ط2،القاهرة،[د،ت].

93- وليد عبيد:استراتيجيات التعليم والتعلم،ط1،دار المسيرة للنشر والتوزيع،عمان،الأردن،2009م.

94- مجموعة من المؤلفين:محاضرات ملتقى الكتاب المدرسي والنظام التربوي،مركز الدراسات والأبحاث الاقتصادية والاجتماعية،الجامعة التونسية،1985م.

95- اللغة العربية وآدابها:تكوين مجموعة من أساتذة التعليم العالي،ج2،[ب،ط]،الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد،الجزائر،2006م.

ب-الوثائق التربوية:

1- الشريف مريبعي وآخرون:اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،الجزائر،2007م-2008م.

2- عبد اللطيف الجابري وعبد الرحيم صودو:الكتاب المدرسي(تقنيات الإعداد وأدوات التقييم)،دليل عملي،إفريقيا الشرق للنشر،المغرب،2004م.

3- محمد العيد رتيمة:تعليم اللغة العربية (الأسس والإجراءات)، دليل عمل،جامعة الجزائر،2001م-2002م

4- وزارة التربية الوطنية:الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الأساسي،ديوان المطبوعات المدرسية،الجزائر،2003م-2004م.

5-وزارة التربية الوطنية:منهاج اللغة العربية للسنة الثانية متوسط،ديوان المطبوعات المدرسية،الجزائر،2006م.

6- وزارة التربية الوطنية:دليل الأستاذ للسنة الثانية متوسط،ديوان المطبوعات المدرسية،الجزائر،2006م.

7-وزارة التربية الوطنية:استكشاف اللغة العربية للسنة الثانية متوسط،ديوان المطبوعات المدرسية،الجزائر، 2006م.

8-وزارة التربية الوطنية:الوثيقة المرافقة للسنة الثانية متوسط،ديوان المطبوعات المدرسية،الجزائر،2006م.

9-وزارة التربية الوطنية:تعليمية اللغة العربية للتعليم المتوسط،المعهد الوطني لتكوين المستخدمين،الجزائر،[د.ت].

10-وزارة التربية الوطنية:التعليمية العامة وعلم النفس ،الإرسال الأول،مديرية التكوين،الجزائر،1999.

11-يطوي السعيد:المقاربة النصية،المقاطعة التفتيشية الثانية لباتنة،الجزائر،2009م-2010م.

12-يطوي السعيد:سند تربوي موجه لأساتذة التعليم المتوسط المبتدئين–لغة عربية-الجزائر،2008م-2009م.

جـــ الرسائل الجامعية:

1- حديدي محمد:تصور التلميذ للكتاب المدرسي وعلاقته بالمطالعة،رسالة ماجستير مخطوطة،قسم علم النفس وعلوم التربية،جامعة الجزائر،2000م.

2- محمد رضا بركاني:المحتوى الثقافي في كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي،دراسة تحليلية نقدية، رسالة ماجستير مخطوطة، جامعة باتنة،الجزائر،2008 م-2009م.

3- محمد صاري:التمارين اللغوية،دراسة تحليلية نقدية،رسالة ماجستير مخطوطة،جامعة عنابة،الجزائر،1990م.

4- نظيرة الكتز: الطفل في الابداع الروائي،دراسة موضوعاتية مقارنة، محمد ديب وغسان كنفاني أنموذجا رسالة ماجستير مخطوطة،جامعة عنابة،الجزائر،2000م.

د/ المجلات والدوريات:

1-إبراهيم كايد محمود:الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية،المجلة العلمية،مجلد 3،عدد1،جامعة الملك فيصل،السعودية للعلوم الإنسانية والإدارية،2002م.

2- بدر الدين بن تريدي :وسائل ترقية تدريس اللغة العربية في التعليم الأساسي-الوسائل البيداغوجية والبشرية والتنظيمية-،دفاتر المجلس الأعلى للتربية،العدد الثالث،الجزائر،1997م.

3- بشير إبرير:اللغة العربية واشكالات تعليمها بين واقع الأزمة ورهانات التعبير،مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، ع1،الجزائر،[د،ت].

4-حبيبة لعماري بودلعة وأخريات: دراسة تحليلية نقدية لكتاب القواعد المقرر للسنة السابعة من التعليم الأساسي،مجلة اللسانيات،العدد 9،جامعة الجزائر،2004م

5- ريمون طحان:اللغة العربية وتحديات العصر، ع10،11،دار الكتاب اللبناني،بيروت ،لبنان،[د،ت].

6- عبد الحميد دباش:اللغويات الاجتماعية،مجلة الأثير،عدد 3،كلية الآداب والعلوم الإنسانية،جامعة ورقلة،الجزائر،2004م.

7-سليم سالم عيش:التعليم والثقافة،مجلة العربي،العدد495، 2000م

8-سليمان العسكري:التعليم والثقافة، أبعاد جديدة في علاقة ثنائية،مجلة العربي،العدد497، 2000م

9- عبد الرحمن حاج صالح:أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات،العدد 4،الجزائر،1974م.

10 - كريمة أوشيش وفتيحة خلوت:طريقة تعليم اللغة العربية لتلاميذ السنة الأولى من التعليم المتوسط،دراسة وصفية لبيداغوجيا التعليم الجديدة،مجلة اللسانيات،العدد 9،جامعة الجزائر،2004م.

11-محمد الأخضر الصبيحي:الكفاية النصية، مصطلح جديد في تعليمية اللغات،مجلة الأمير عبد القادر، العدد 16،جامعة قسنطينة،الجزائر،2004م.

12- محمد السعيد باشموس:الكتاب المدرسي،مجلة جامعة الملك عبد العزيز للعلوم التربوية،المجلد الثالث،مركز النشر العلمي،السعودية،1990م.

II-قائمة المعاجم والكتب الأجنبية:

1- *Denis Girard :linguistique appliquée et didactique des langues, Armand colin,Paris,1972.*

2- *Ferdinand De Saussure : cours de linguistique générale, édition talant kit, 2002.*

3-*Gérard Vigner: didactique fonctionnelle du français, hachette, paris, 1980.*

4-*Jean Dubois et autres: Dictionnaire de Linguistique,Larousse,Paris ,1972.*

5-*Jean Michel Adam: Linguistique textuelle des genres de discours aux textes, Nathan, Paris, 1999.*

6-*L.Duro Courdesses et J.Simon: Analyse de communication social en milieu de travail*in étude de linguistique appliquée, Didier Edition 1980.*

7-*La rousse: dictionnaire de français, édition spéciale, Algérie, 1997.*

8-*Luis Porcher: Dictionnaire de Didactique du français, Jea*n Pierre Cuq, *France, 2002.*

9-*Paul Fouliquié:dictionnaire de la langue pédagogique ,puf ,Paris,199*

10-*R.Galisson, D.Coste: Dictionnaire de Didactique des langues, librairie Hachette, 1976.*

فهرس الموضوعات

Create PDF files without this message by purchasing novaPDF printer (http://www.novapdf.com)

فهرس الموضوعات	الصفحة

مقدمة..... أ-ز

فصل تمهيدي:تعليمية اللغة العربية وخصائصها..... 2-25

المبحث الأول:تعليمية اللغة العربية..... 2

المبحث الثاني:محاور العملية التعليمية..... 9

المبحث الثالث:خصائص العملية التعليمية..... 17

الفصل الأول:الأسس المرجعية في اختيار المحتوى اللغوي للكتاب المدرسي..... 27-83

المبحث الأول:تعريف الكتاب المدرسي..... 27

المبحث الثاني:وظائف الكتاب المدرسي..... 36

المطلب الأول:الوظيفة الإخبارية..... 36

المطلب الثاني:الوظيفة التعليمية والتكوينية..... 36

المطلب الثالث:الوظيفة التقويمية..... 37

المطلب الرابع:الوظيفة التمرين والتدريب..... 38

المبحث الثالث:محتويات الكتاب المدرسي..... 41

المطلب الأول :النص..... 43

أ-مقياس المقروئية..... 43

ب-الكتاب المدرسي أداة لتعليم اللغة..... 43

المطلب الثاني:الرسوم والصور التوصيفية:..... 45

أ-الوظائف البيداغوجية..... 45

ب-الرسوم التصنيفية المقروءة..... 46

ج-مدى الإعداد والاختيار..... 46

المطلب الثالث:تقديم الكتاب والبعد البيداغوجي..... 47

المبحث الرابع:اختيار المحتوى اللغوي ومعايير تنظيمه..... 48

المطلب الأول:أسس اختيار المحتوى اللغوي..... 48

المطلب الثاني:معايير تنظيم المحتوى اللغوي..... 56
المبحث الخامس:أثر المعلم في عملية التحصيل اللغوي للمتعلم..... 60
المبحث السادس:منهاج التبليغ والوسائط المساعدة في ذلك..... 63
المطلب الأول:مناهج التبليغ..... 63
المطلب الثاني:الوسائط المساعدة في ذلك..... 67
المبحث السابع:المهارات اللغوية وطرق تدريسها..... 70
المطلب الأول:مهارة القراءة وطرق تدريسها..... 72
المطلب الثاني:مهارة التعبير الشفوي..... 75
المطلب الثالث:مهارة التعبير الكتابي..... 78
المطلب الرابع:مهارة المطالعة الموجهة..... 81
الفصل الثاني:تحليل المحتوى اللغوي في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط: 85-212
المبحث الأول:مفهوم تحليل المحتوى اللغوي..... 58
المبحث الثاني:أهداف تحليل المحتوى اللغوي..... 86
المبحث الثالث:منهجية تحليل المحتوى اللغوي..... 87
المطلب الأول:على مستوى الشكل..... 87
المطلب الثاني:على مستوى المضمون..... 97
المبحث الرابع:خطوات التحليل اللغوي..... 107
المطلب الأول:التحليل الصوتي..... 108
المطلب الثاني:التحليل الصرفي..... 116
المطلب الثالث:التحليل التركيبي..... 128
المطلب الرابع:التحليل الدلالي..... 135
المبحث الخامس:تحليل المحتوى في ضوء المقاربة بالكفاءات..... 153
المطلب الأول:تمارين الكتاب في ضوء المقاربة بالكفاءات..... 157
المطلب الثاني:تقديم القراءة ودراسة نص في ضوء المقاربة بالكفاءات..... 162
المبحث السادس:تحليل المحتوى اللغوي في ضوء المقاربة النصية..... 166

المبحث السابع:تحليل الاستبيان ونقد الجداول..... 170
المطلب الأول:مصادر الاستبيان..... 170
المطلب الثاني:عينة الاستبيان..... 171
المطلب الثالث:تحليل عناصر الاستبيان..... 173
1-البيانات السوسيوديمغرافية..... 173
2-المؤهل العلمي..... 173
3-متغير الخبرة الدراسية..... 174
المطلب الرابع:أداة البحث..... 175
المطلب الخامس:تحليل الاستبيان..... 175
المطلب السادس:تحليل مكونات الاستبيان..... 177
خاتمة..... 219-214
الملاحق..... 233-221
الملخص..... 239-235
قائمة المصادر والمراجع..... 251-241
فهرس الموضوعات..... 253