

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي



كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي



تعليمية اللغة العربية بين النظرية والتطبيق وأثرها في تطوير المناهج التربوية الطور الثاني - أنموذجا -

أطروحة علمية مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه (ل.م.د.)

تخصص: اللسانيات وتعليمية اللغة

إشراف:

أ.د. أحمد قريش

إعداد الطالبة:

كريمة بن خيرة

أعضاء لجنة المناقشة

رئيسا	جامعة تلمسان	أستاذ التعليم العالي	أ.د. محمد عباس
مشرفا ومقررا	جامعة تلمسان	أستاذ التعليم العالي	أ.د. أحمد قريش
عضوا	جامعة تلمسان	أستاذ محاضر "أ"	د. فتيحة بن يحيى
عضوا	المركز الجامعي مغنية	أستاذ محاضر "أ"	د. بوشيبة عبد القادر
عضوا	جامعة تيارت	أستاذ محاضر "أ"	د. نجادي بوعمامة

السنة الجامعية: 1440-1441هـ/2019-2020م

الله اعلم
الحمد لله
الحمد لله

أهداء

أهدي هذا العمل المتواضع إلى الوالدين الكريمين

إلى كل إخوتي

إلى كل طالب علم

إلى كل من ساعدني ولو بكلمة طيبة

حرمة

كلمة شكر وعرفان

الحمد والشكر لله تعالى هو من وفقنا لهذا، وما توفيقني إلا بالله.
أتقدم بالشكر والتقدير إلى أستاذي ومرشدي الأستاذ الدكتور
"أحمد قريش" على صبره وتوجيهه لي، كما لا أنسى شكري الجزيل إلى
أستاذي الدكتور "هشام خالدي" على توجيهاته، ومد يد المساعدة
متى احتجت ذلك.

كما أتوجه بالشكر إلى أعضاء لجنة المناقشة على تفضلهم بقبول مناقشة
رسالتي وتكبد هم عناء قراءة هذه الرسالة المتواضعة وتصويبهم للأخطاء.

حرمة

المقدمة

الحمد لله على ما أسدى وأنعم، وله الشكر على ما قدم وأكرم، وأصلي على النبي المجتبى محمد، وعلى آله وصحبه، وأسلم وبعد:

لقد أنعم الله على الإنسان من بين سائر الكائنات الحية بنعمتين الأولى نعمة العقل، والثانية نعمة اللغة، بهما تمكن الإنسان من صنع الحياة فاللغة سلوك إنساني وفكري، تمتلك سياقاً اجتماعياً وثقافياً له دلالاته ورموزه ومضامينه، يهدف إلى تحقيق الاتصال الفكري والحضاري والجمالي.

إنّ اللغة العربية هي النظام الصوتي الذي اتفق عليه العرب منذ القدم، واستخدموه في التفكير والتعبير والتفاهم، فتقافة كل مجتمع كامنة في لغته وفي معجمها، ونحوها وصرفها، ونصوصها، وفنها وأدبها، فلا حضارة إنسانية دون نهضة لغوية.

وتبرز أهميتها من تميّزها بتاريخها العريق، وصلتها الوثيقة بكتاب الله وعليه أصبحت إحدى الوسائل المهمة في تحقيق وظائف المدرسة المتعددة، وفي هذا الميدان فهي من وسائل الاتصال والتواصل والتفاهم بين المتعلّم وبيئته، ويعتمد عليها كل نشاط يقوم به المتعلّم، سواء أكان عن طريق الاستماع، أم الكلام، أم الكتابة أم القراءة، فقد كان الصلة بين فروعها صلة جوهرية؛ إذ أنّها تعمل بفروعها على تحقيق الأهداف التي وصفت لها، فهذه الفروع مرتبطة ببعضها ارتباطاً وثيقاً ومحكماً، فالقراءة تزود القارئ بالثروة اللغوية، والإملاء يجعله يرسم الحروف رسماً صحيحاً وسليماً و التعبير بنوعيه؛ هو الغاية من تدريس فروع اللغة العربية إذ يعد وسيلة الفهم والإفهام.

فالهدف من تعليم اللغة العربية هو تزويد المتعلّمين بكفاءة تمكّنهم من استثمارها في مختلف وضعيات التواصل الشفهي والكتابي، ولم يعد المطلوب من تعليم اللغة العربية يقتصر على معرفة بعض النماذج الأدبية وبلاغتها مهما كان المستوى والنوع، ولا معرفة القواعد النحوية والصرفية فحسب بل جعل المتعلم يبلغ أعلى مستوى من الفهم والإدراك، وتمكينه من الوصول إلى المعرفة بتزويده بالمهارات الأساسية. ولا يتم ذلك إلا بنظام تعليمي يساير التطورات الحاصلة في شتى النظريات اللسانية

واللغوية والنفسية والمعرفية التي من شأنها تطوير المناهج والطرائق والوسائل التعليمية، ومعلم يحسن تعلّم اللغة، ومتعلّم يدرك أهمية تعلّم واكتساب اللغة وتطوير كفاءته المعرفية.

وتهتم تعليمية اللغة العربية بوضع المناهج الدراسية ومقرراتها واختيار الطرائق التربوية، ومن بين الاشكالات التي واجهت النظام التربوي مشكلة تجزئة المعارف، التي ميزت المناهج السابقة والتي تضم في ثناياها قائمة من المفاهيم يجب على المتعلم تعلمها، واكتساب مهارات في كل مادة من المواد الدراسية، من هنا تم اعتماد المقاربة بالكفاءات لاختيار بيداغوجي يرمي إلى الارتقاء بالمتعلم.

إنّ التعليمية بصفة عامة علم قائم بذاته له مرجعيته المعرفية، ومفاهيمه، واصلاحاته، وإجراءاته التطبيقية، إنها تؤسس نظرية التعليم، فهي تدرس القوانين العامة للتعلّم، بغض النظر عن محتوى مختلف المواد، فموضوعها هو النشاط التعليمي؛ أيّ نشاط التعليم والتعلّم في ترابطها وفق قوانين العملية التعليمية .

يهدف بحثنا إلى معرفة مدى قدرة المتعلّم في إيصال المعلومة إلى المتعلّم وتثبيتها في الذهن، واكتساب المتعلّم القدرة على التّواصل في المواقف المختلفة في المجتمع، والعمل على تطوير المهارات اللّغوية والتركيز على الاستعمال اللّغوي الذي يعطي أهمية قصوى للممارسة البيداغوجية.

جاء بحثنا بعنوان " تعليمية اللغة العربية بين النظرية والتطبيق وأثرها في تطوير المناهج التربوية الطور الثّانوي -أموذجا-وبناءً على ذلك تدفعني رغبة في معرفة كفاءة ومهارة المتعلّم اللغوية في تعليم اللغة العربية للمتعلّم، واكتساب تقنياتها، ومن جانب آخر معرفة واقع تدريس اللغة العربية في المرحلة الثّانوية المهمة في حياة المتعلّم، ومعرفة المناهج التي تبني عليها العملية التعليمية.

ومن بين الدراسات التي سبقت دراستنا نجد:

-تعليمية اللغة العربية في ضوء النظام التربوي الجديد، جبار العالية ، اشراف: أ.د سيدي محمد غيثري
ماجستير، 2012م/2013م.

-التواصل اللغوي في التعليم الثانوي (مقاربة تحليلية لنتائج دراسة اللغة العربية بالكفاءات) السنة الثالثة أنموذجا سعاد عباس، اشراف : أ.د عمر ديدوح دكتوراه، 2017م/2018م.

نجد أنها ركزت على تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية للمتعلم، وهي مرحلة مهمة، في اكتساب تقنياتها ، وعلى طريقة التواصل بين المعلم والمتعلم في التعليم الثانوي، من خلال استعمال الملكة اللغوية الفصيحة، و بالرغم من ذلك إلا أنّ اللغة العربية تتدنى في مدارسنا ، ومن أجل ذلك لابد من البحث في جذور المشكلة.

فإنّ تعليمية اللّغة العربية في المرحلة الثانوية وفق المناهج التربوية الجديدة تطرح العديد من الاشكالات وهي:

- كيف تساهم الكفاءة في اكتساب المتعلم للملكة اللغوية ؟

-هل اعتبار المعلم طرفا إيجابيا في العملية التعليمية هو الذي يكسب المتعلم ملكة لغوي؟

-ما النظريات التي تبنى عليها العمليات التعليمية؟

-ما الطرائق والمناهج الجديدة المعتمدة في التربية؟ وما أثر اللّغة العربية في تطوير المناهج التربوية؟

- كيف هو التدريس بالمناهج الجديدة في الطور الثانوي؟ وما مدى نجاح هذه المناهج في تحقيق الأهداف التربوية؟

ولالإجابة على هذه التساؤلات اعتمدت في هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي؛ الذي يقوم على وصف الظاهرة وتحليلها والتعريف بمشكلة معينة بدقة وموضوعية. مع الموازنة بين التخصصات الثلاثة (الآداب، واللغات، والعلوم التجريبية)، من حيث طريقة التدريس ومستوى الاستيعاب، والمناهج، والاهتمام ، الحجم الساعي، ومواد التدريس...

وقد اقتضت طبيعة بحثي أن يتوزع هيكله إلى مدخل و أربعة فصول وأنهيته بخاتمة.

المدخل تناول ضبط المفاهيم التعليمية، وجاء الفصل الأول معنون بماهية اللغة وطرائق تعلّمها وقسمناه إلى خمسة مباحث: مفهوم اللغة، مستويات اللغة، وظائف اللغة، مراحل اكتسابها. والفصل الثاني عنوانه بنظريات التعلّم تناولت فيه مفهوم النظرية، وذكرت نظريات التعلّم المتمثلة في النظرية السلوكية والتي تشمل (النظرية الارتباطية، نظرية المنعكس الشرطي، النظرية الوظيفية، نظرية التعلّم الشرطي الإجرائي، نظرية الحافز)، النظرية المعرفية؛ وتتمثل في (نظرية بياجيه، النظرية الجشطالتيّة) وأخيرا النظرية التوليدية التحويلية.

أما الفصل الثالث تطرّقت فيه المناهج التربوية، عرفت المنهج، وذكرت أنواع المناهج المتمثلة في (منهج المواد المنفصلة، ومنهج المواد المتصلة، ومنهج المجالات الواسعة، ومنهج النشاط، والمنهج المحوري، منهج الوحدات). كما ذكرت أهم عناصر المنهج (الأهداف، المحتوى، أنشطة التعلّم، التقويم) أما تطوير المنهج فتناولت فيه ماهية التطوير، و أسس التطوير و أهميته.

و الفصل الرابع تمثل في الجانب التطبيقي جعلت مدار الحديث فيه حول واقع تعليمية اللغة العربية في المرحلة الثانوية للمستويات الثلاث (آداب وفلسفة، ولغات أجنبية، والعلوم التجريبية) وفق المناهج الجديدة مع موازنة بينهم، وعرفت المرحلة الثانوية، وذكرت خصائصها، و أهداف تعليم اللغة العربية وتعلّمها، وعرضت مناهج الميدان، مخطط التّدرج، الحجم الساعي، ووثائق الميدان التي يعتمد عليها المعلّم، الوثيقة المرافقة، منهاج اللغة العربية، كتاب اللغة العربية، دفتر النصوص، المذكرات، دفتر التنقيط، الدفتر اليومي، كراس التكوين، دفتر المراسلة، ثمّ عرضت منهجية الدراسة الميدانية استعنت باستبيان طرح على الأساتذة، ووضحت طريقة تدريس أنشطة اللغة العربية وعرض بعض المذكرات، وفي الأخير خرجت بموازنة موجزة بين التخصصات الثلاثة، المذكورة سالفة من ناحية (الاستيعاب، والحجم الساعي وتحضير للدرس، المناهج..) وأنهيت هذا البحث بخاتمة توصلت فيها إلى أهم النتائج.

واعتمدت أثناء القيام بعملتي على مجموعة من المراجع أهمها: طرائق تدريس اللغة العربية، عبد الرحمان السفسافة، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، طه حسين علي الديلمي، نظريات التعلّم

عماد عبد الرحيم زغلول، أسس بناء المنهاج و اللغة، عنود الشايش الخريش، الاتجاهات المعاصرة في بناء المناهج الدراسية، عمران حاسم الجبوري، بالإضافة إلى مناهج التعليم الثانوي والوثيقة المرافقة.

ومن الصعوبات التي واجهاتنا نذكر منها تعذر الحصول على بعض المراجع المهمة في التعليمية وعدم الإجابة على بعض الاستيانات، هناك من الأساتذة من امتنع عن الإجابة، وهناك من تأخر في استرجاعها وبعضها لم نستلمه.

وفي الأخير نرجو قد وفقت في بحثي هذا، فإن أصبت فمن الله فله الحمد والشكر وإن أخطأت فمن نفسي، ولا يسعني إلى أن أتوجه بالشكر الجزيل إلى أستاذي الدكتور "أحمد قريش" الذي كان عوناً لنا في هذا البحث بتوجيهاته السديدة و أفكاره الصائبة، و إلى كل من أعانني في إنجاز هذا العمل ولو بكلمة طيبة.

يوم: 30 جمادى الأولى 1441 هـ

الموافق 25 يناير 2020 م

الطالبة كريمة بن خيرة

المدخل

مفاهيم ومصطلحات تعليمية تربوية

1- مفهوم التعليميّة:

التعليميّة علم تطبيقي يهتم بعملية ضبط الموقف التعليمي داخل القسم، وبالتفاعلات التي تحدث بين أقطاب المثلث التعليمي، المتمثلة في المعلم، والمتعلم، والمادة التعليميّة؛ فهي تحاول إيجاد الانسجام بين جميع مكونات العملية التعليميّة وما يجعل المتصدّي للعملية التعليميّة يحرص على هذا التّكامل الموجود بين هذه العناصر وهو ما يفرض على المدرس أن يضمن أنّ المادة التي يقدمها للمتعلّم تتصل بالأهداف والأغراض التي يحس بها المتعلّم.¹

أ/ لغة:

ورد في لسان العرب (عَلَّمَ) : عَلِمْتُ الشيءَ أَعَلَّمَهُ عَلِماً: عرفته، وَعَلَّمَهُ الْعِلْمَ، وأَعَلَّمَهُ إِيَّاهُ فَتَعَلَّمَهُ، وَعَلَّمْتَهُ الشيءَ فَتَعَلَّمَ، وفي حديث ابن مسعود: إِنَّكَ غُلَيْمٌ مُعَلِّمٌ: أي مُلْهِمٌ للصواب والخير، ويقال تَعَلَّمَ في موضعٍ اغْلَمْ، وَعَلِمَ الأمرُ وَتَعَلَّمَهُ: أتقنه، وَعَلَّمَهُ يَعْلُمُهُ وَيَعْلِمُهُ عَلِماً: وَسَمَهُ. والعَلَمُ: العلامة، وقد أَعَلَّمَهُ: جعلَ فيه علامةً وجعلَ فيه عَلِماً².

وورد كذلك في معجم الرائد عَلَّمَ: يَعْلُمُ: عَلِماً وَسَمَهُ أَثَّرَ فيه بعلامة، يُعرف بها.

عَلِمَ: يَعْلُمُ: عَلِماً وَسَمَهُ أَثَّرَ فيه بعلامة، يعرف بها، عَلِمَ: يَعْلُمُ: عَلِماً الشيءَ، عرفه وأدرك حقيقته، الشيءَ شعر به، الأمرُ أَتَقَنَهُ.

عَلَّمَ: تَعَلِّمَماً وَعَلِماً الشيءَ: جعله يَتَعَلَّمُهُ.

"عَلَّمَ المعلم التلاميذ درسهم" عَلَامَةً: جعل له أمانة إشارة يعرفه.

عَلَّمَ: عَلِمَ إدراك الشيء ووجدانه بحقيقته ج: علوم، والعلوم كثيرة ومتنوعة¹، (علم الاجتماع، علم النفس، علم الفلك والعلوم الإنسانية وغيرها...).

¹ - أحمد بوجعة بناني، مباحث منهجية في اللسانيات العربية، دار الأم للنشر والتوزيع، عمان - الأردن، ط:1، 2016م، ص:89

² - جمال الدين محمد ابن مكرم ابن منظور، لسان العرب، دار صادر مع: 10، ط:4، 2005، بيروت - لبنان، ص: 264، 256 مادة (علم).

كما ورد في معجم الصحاح "عَلَّمَ" العلم، العلامة أو العلم: الجبل ويقال: أيضا تعلّم في موضع، اعلم².

أما في معجم القاموس المحيط، فـ "عَلِمَ"، عِلْمُهُ: كَسَمِعَهُ، وعلم هو في نفسه، وَرَجُلٌ عَلِيمٌ، وَعَلِيمٌ ج: عُلَمَاءٌ، وَعَلَامٌ، وَعَلَّمَهُ العلم، تَعْلِيمًا وَأَعْلَمَهُ إِيَّاهُ فَتَعَلَّمَهُ والعلامة: السِّمَّةُ، وَالْعَالَمُ: الْخَلْقُ كُلُّهُ.³

كما جاءت في المعجم المفصل: مصطلح يطلق على كل موضوع يصاغ بهدف التعليم، لمستوى معين⁴.

التعليمية: « Du Gra Didaskein » التعليم الذي يهدف إلى التثقيف البيداغوجي للشعر التعليمي: شعر الذي يقترح عرض مذهب فلسفي، أو معرفي.⁵

- تُعرف التعليمية على أنّها استدلال لتدريس تفكير المعلم، المدرس، المتعلم، مواد التدريس، أساليب المدرسة⁶.

فالتعليمية في المعنى اللغوي تعني الأمانة، العلامة، الإشارة.

ب/ اصطلاحا:

اختلفت التعاريف وذلك لتعدد المصطلحات المقابلة للمصطلح الأجنبي: la didactique des langue وذلك راجع إلى تعدّد مناهج الترجمة بالإضافة إلى ظاهرة الترادف في اللغة العربية حيث أجد

¹ - جبران مسعود، الرائد، معجم ألبائي في اللغة والأعلام، دار العلم، للملايين، بيروت - لبنان، ط: 3، ص: 623.

² - اسماعيل بن حماد الجوهري، الصحاح، دار المعرفة، بيروت، ط: 3، 2008م، ص: 738.

³ - محمد الدين بن يعقوب الفيروزبادي، القاموس المحيط، ج: 2، دار الحياء التراث العربي، بيروت - لبنان، ط: 3، 2008م، ص: 738.

⁴ - محمد التونجي، المعجم المفصل في الأدب، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، ط: 2، 1419هـ، 1999م، ص: 268.

⁵ - le petit la rousse, Grand forma ,en couleur , Allas géographique drapeaux du monde, 2006, p:34

⁶ - Didactic pedagogic in perspective, in augural address, C. J. Roux, publication of the university of the western cape at Bellville: Series A NO.35,1979, p:4

البعض يعتمد إلى ترجمة العبارة ترجمة حرفية، فيستعمل معها مصطلح (تعليميات اللغات)، وآخرين يستعملون المركب الثلاثي (علم تعليم اللغات)، وهناك من يكتفي بتسمية (تعليم اللغة)، وثمة من يفرد مستعملا (تعليميات)، أو (تعليمية)، و منهم من يلجأ مرة أخرى إلى التركيب الثلاثي (علم تعليم العربية).¹

إنّ أصل لفظ التعليميّة هو مقابل العربيّ لكلمة (Didactique) الفرنسية و (Didacis)، الإنجليزية، واللفظان معا مستمدان من كلمة (Didacsksein) اليونانية التي تعني (عَلَّمَ)، وأول استعمال لهذا اللفظ في اللغات الأوروبية يرجع إلى سنة 1632م، حيث استخدمه (Comemus)، في مؤلفه يتناول وجهة نظر عامة في شأن التربية وتنظيم المدرسة، يحمل عنوان (magm didactic).² كما استخدمه كامينيسكي (Kamenensky) سنة 1657 في كتابه "الديداكتيكا الكبرى"، حيث يرى أنّه، يعرفها بالفن العام للتعليم في جميع مختلف المواد التعليمية، ويضيف بأنّها ليست فن التّعليم فقط بل للتربية أيضا³ واستمر مفهوم التعليميّة كفن للتّعليم إلى أوائل القرن التاسع عشر حيث ظهر الفيلسوف الألماني «فريدريك هاربت» «F. Herbet, (1770-1841)» الذي وضع الأسس العلمية للتعليمية كنظرية للتعليم، تستهدف تربية الفرد، فهي نظرية تخصّ النشاطات المتعلقة بالتعليم فقط؛ أي كل ما يقوم به المعلّم من نشاط وما يتخذه من إجراءات وأساليب ضرورية لتزويد المتعلمين بالمعارف⁴، فاعتبر الوظيفة الأساسية للتعليميّة هي تحليل نشاطات المعلّم في المدرسة.

إنّ التعليميّة علم يهتم بالتّدرّس، فقد عرّفها العالم "جون كلود غانيونفي" كتابه:

«La didactique d'une discipline»، التعليميّة كآليّة: إشكالية إجمالية ودينامية تتضمّن:

¹ - يوسف مقران، مدخل في اللسانيات التعليمية، مؤسسة كنوز الحكمة، الأبيار - الجزائر، دط، 1432هـ-2013م، ص: 15-16.

² - عبد القادر شاكر، اللسانيات التطبيقية التعليمية قديما وحاضرا، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، ط: 01، 2016م، ص: 149.

³ - عابد بوهادي، تحليل الفعل الديداكتيكي (مقاربة لسانية بيداغوجية)، 2012م، ص: 368.

⁴ - عابد بوهادي، تحليل الفعل الديداكتيكي، ص: 368.

- 1- تأملا وتفكيرا في طبيعة المادة المدروسة، وكذا في طبيعة وغايات تدريسها.
 - 2- إعداد لفرضياتها الخصوصية، انطلاقا من المعطيات المتجددة والمتنوعة باستمرار لعلم النفس والبيداغوجيا وعلم الاجتماع... إلخ.
 - 3- دراسة نظرية وتطبيقية للفعل البيداغوجي المتعلق بتدريسها.¹ فالتعليمية في نظره علم نظري وتطبيقي في الوقت نفسه.
- ويعرفها محمد الدريج " الدراسة العلمية لطرق التدريس، ولأشكال تنظيم مواقف التعليم التي يخضع لها التلميذ قصد بلوغ الأهداف المنشودة سواء على المستوى العقلي أو الوجداني، أو الحسي الحركي"².
- كما أنّ التعليمية نسق تبليغي تواصل يبنى على دعامتين الأولى الممارسة الإجرائية للعمارة أي العملية التعليمية ذاتها والأخرى التقييم، وهما عنصران لا يقوم أحدهما دون الآخر لأنّ تفاعلها يؤدي إلى الاكتساب والتطوير والنضج وتجاوز النقائص فيتمّ التميّز داخل نطاق الظواهر النفسية بين الإدراكات الحسية والمشاعر الوجدانية والعمليات الفكرية والأفعال الإدارية³.
- إنّ التعليمية تؤسس نظرية التعليم، فهي تدرس القوانين العامة للتعليم، بغض النظر عن محتوى مختلف المواد، فموضوعها هو النشاط التعليمي؛ أيّ نشاط التعليم والتعلّم في ترابطها وفق قوانين العملية التعليمية⁴.

¹ -أحمد بوجمعة بناني، مباحث منهجية في اللسانيات العربية، 88.

² -محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس، قصر الكتاب، البليدة، 2000م، ص: 3.

³ -أحمد بوجمعة بناني، مباحث منهجية في اللسانيات العربية ص: 88-89.

⁴ -عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية، الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، ط: 01 1436هـ، 2014م، ص: 21.

ويعرفها "سميث" 1962م، بقوله التعليميّة فرع من فروع التربية موضوعها: التخطيط للوضعية البيداغوجيا وكيفية مراقبتها وتعديلها عند الضرورة. وهي حسب (أبلي هاز) Aeblihars "علما مساعدا، كما أسند إليها دور بناء الاستراتيجيات البيداغوجيا المساعدة على بلوغ الأهداف"¹.

أما "ميشال ديفيلاي" (Mibevelay) يعرف هذا العلم التربوي الحديث كآلي: يهتم الديداكتيك (التعليمية) بدراسة التفاعلات التي تربط بين كل من المعلم والمتعلم والمعرفة داخل مجال مفاهيمي معين وذلك قصد تسهيل عملية تملك المعرفة من قبل المتعلمين.

أما بالنسبة لـ (Jasmine. B) 1973م فهي "تفكير في المادة الدراسية بغية تدريسها، فهي تواجه نوعين من المشكلات، مشكلات تتعلق بالمادة الدراسية وبنيتها ومنطقتها... ومشاكل ترتبط بالفرد في وضعية التعلم، وهي مشاكل منطقية وسيكولوجية. بالإضافة إلى تعريف (Reuchlin. M) 1974م هي مجموع الطرائق والتقنيات والوسائل، التي تساعد على تدريس مادة معينة.²

ويرى "لالاند" (Lalande) 1988م أن: "الديداكتيك شقّ من البيداغوجيا موضوعه التدريس، وإثما كذلك نهج، أو بمعنى أدق أسلوب معين لتحليل الظواهر التعليميّة".

نلاحظ أنّ التعاريف تعدّدت بتعدّد الباحثين فمنهم من اعتبر أنّ الديداكتيك تفكيراً في المادة الدراسية، قصد تدريسها، ومنهم من رأى أنّها علما قائما بذاته يواجه مشكلات تتعلق بالمادة وبنيتها ومشاكل ترتبط بالفرد في وضعية التعلم، وهي مشاكل منطقية وسيكولوجية.

نجد أنّ معظم الدارسين المهتمين بهذا الحقل، لجأوا إلى التمييز في الديداكتيك بين نوعين أساسيين متكاملان فيما بينهما وهما³:

¹ - مقال من مجلة الذاكرة تصدر عن مخبر التراث اللغوي الأدبي في الجنوب الشرقي الجزائري العدد الثامن، 2017، ص: 280.

² - محمد الصدوقي، المفيد في التربية، دط، دت، ص: 5، 6.

³ - محمد الدريج وآخرون، معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المغرب - الرباط، دط، 2011م، ص: 99-100.

أ- **الديداكتيك العام:** ويهتم بكل ما هو مشترك وعام في تدريس جميع المواد؛ أيّ القواعد والأسس العامة التي يتعين مراعاتها من غير أخذ خصوصيات هذه المادة، أو تلك بعين الاعتبار.

ب- **الديداكتيك الخاص:** أو ديداكتيك المواد ويهتم بما يخص تدريس مادة من مواد التكوين أو الدراسة، من حيث الطرائق والوسائل والأساليب الخاصة بها.

2- أركان العملية التعليمية:

العملية التعليمية عملية تكاملية تفاعل فيها أطراف متعددة والمطلوب أن تتفاعل هذه الأطراف مجتمعة بشكل إيجابي تحقق أهداف التعليم، لأنّ حصول أي خلل في أي طرف، أو ركن من أركان هذه العملية سيؤدي إلى خلل في نتائج العملية التعليمية؛ حيث أنّ كل طرف يكمل الآخر.

2-1. المعلم (المُرشد):

وهو الركن الأساس في العملية التعليمية، والعنصر الفعّال في الجهاز التعليمي، وهو كذلك صانع التدريس وأدائه التنفيذية الرئيسية¹ فهو ذو رسالة يؤديها على أكمل وجه، فهو مهياً للقيام بهذا العمل الشاق وذلك عن طريق التكوين العلمي والبيداغوجي الأولي، وكذا عن طريق التحسيس المستمر؛ الذي يجب أن ينحصر في التكوين اللساني والنفسي والتربوي، بطريقة تجعل الأستاذ نفسه يقبل على تجديد معلوماته وتحسينها باستمرار؛ لأنّ الأستاذ كالمهندس يجب أن يبذل جهداً إضافياً خاصاً يجعل معلوماته ومعارفه حاضرة حضوراً يومياً في الميدان، ولا يتحقّق ذلك إلا بالتكوين المستمر². حيث أنّ تطبيق المناهج الجديدة يتمّ حتماً بالإعداد الجيد والتحضير الوافي للمعلّم وتكوينه على المستجدات المقرّرة في المنهاج وما يتطلبه من تكييف مع الدور الجديد الذي ينبغي أن يضطلع به، وقد وضعت خطة لتكوين الأساتذة ومرافقتهم في تنفيذ المناهج الجديدة بتوجيه من المفتشين المشرفين، في أيام دراسية وندوات تربوية مع بداية السنة الدراسية، وخلالها تخصص اللقاءات؛ لشرح وتوضيح المنهاج والتّركيز على المستجدات التربوية والاطلاع على التوثيق اللازم بغرض تكييف الممارسة التربوية مع متطلبات المناهج الجديدة.³

¹ - محمد زياد حمدان، أدوات ملاحظة التدريس، (مناهجها واستعمالاتها في تحسين التربية المدرسية)، الدار السعودية للنشر والتوزيع، ديوان المطبوعات الجزائرية 1982، ص: 25.

² - أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، د. ط، 2000م، ص: 142.

³ - وزارة التربية الوطنية، إصلاح المنظومة التربوية النصوص التواصلية ج1، المديرية الفرعية للتوثيق مكتب النشر، ط: 2، 2009م، ص: 85.

وهو العنصر المركزي في النسق التربوي، إذ هو الواسطة بين المنهاج والطالب عبره يتنقل الأول إلى الثاني، وبحكم موقعه في النسق ودوره في التبليغ قد لا تقل كفاءته المعرفية والمهنية عن عدة مبرمج المنهاج، بل يزيد عليها من فضل ممارسة التدريس¹.

ولنجاح العملية التعليمية لابد من توفر في المعلم الشروط التالية و هي:

أ-الكفاية اللغوية: يكون معلّم اللّغة قد امتلك بالفعل الكفاية اللّغوية التي تسمح له باستعمال اللّغة التي يراد تعليمها ويستعملها صالحا.

ب-الامام بمجال بحثه: يكون معلم اللّغة على دراية بالتّطور الحاصل في مجال البحث اللساني، وذلك بالتّعرف على ما توصلت إليه النظرية في ميدان وصف اللّغة وتحليلها.

ج-مهارة تعلم اللّغة: ولا يتحقق ذلك إلا بالاعتماد على الشرطين المذكورين من جهة وبالممارسة الفعلية للعملية التعليمية والاطلاع على النتائج اللاحقة من جهة أخرى.²

كما للمعلّم مكانة بارزة في صنع الحياة وتشكيلها ورسم مستقبلها، وقد أكدّ التراث الإنساني والديني هذه المكانة لحاجة بني البشر إلى المعلم الموجه والقائد والهادي إلى طرق المعرفة³، ويجمع الكثير من المربين والباحثين على أنّ المعلّم هو المفتاح الرئيس لنجاح العملية التربوية، في أي برنامج تربوي سواء للمتعلم العادي أو الموهوب⁴، لأنّ المعلّم هو الذي يهيأ المناخ الذي يقوي ثقة المتعلّم بنفسه أو يدمرها، يقوي روح الابتكار أو يقتلها، يهذب السلوك أو يهمله يثير التفكير، يفتح المجال للتحصيل والإنجاز أو يغلقه، ومما يزيد تأثير المدرس تلك العلاقات التي تتكون بين التلاميذ ومدرسيهم داخل

¹ -محمد الأوراعي، اللسانيات النسيية وتعليم اللغة العربية، الدار العربية للعلوم، بيروت -لبنان، ط: 1، 1431هـ-2010م، ص: 54.

² - أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية (حقل تعليمية اللغات)، ص: 141، 142.

³ -محسن عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان -الأردن، ط: 1، 1427هـ-2007م، ص: 24، 25.

⁴ -سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، تعديل السلوك في التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان -الأردن، ط: 1، 2005م، ص: 57.

الفصل وخارجه، لأنّ العلاقات السليمة المبنية على التفاهم والتقدير لها أثر كبير على سلوك التلميذ وتجعله يتأثر باتجاهاته و قيمه ونوع تعليمه وهذا ما يجعله يتعلّق بالمادة أكثر وتزداد رغبته في تعلّمها، فالعلاقة بين المدرس والمتعلّم عامل من العوامل الأساسية التي تؤثر على توجيه المتعلّم واختياره¹.

2-2. المتعلم (التلميذ أو الطالب):

إذا كان المعلم هو حجر الزاوية أو الأساس في العملية التعليمية التربوية، فإنّ التلميذ أو الطالب هو المتعلّم المستهدف من وراء العملية، حيث تسعى التربية إلى توجيه تلميذ، وإعداده للمشاركة في حياة الجماعة مشاركة مثمرة، ولكي يتحقّق ذلك يجب معرفة احتياجات المتعلّم وسلوكه².

كما يعتبر المتعلّم محور العملية التعليمية في التعلّم النشط؛ حيث أنّ دوره لا ينحصر في التلقي والاستقبال بل هو مشارك ونشط ومتفاعل، يتعلّم بالنقاش والحوار وتبادل الأدوار والتعلّم التشاركي والتعاوني، وهذا ما يكسب المتعلّم مهارات وإبداء الرأي واتخاذ القرار، والتفسير والتعليل وجمع المعلومات وحل المشكلات والإبداع، حيث يمتلك قدرات وعادات واهتمامات، فهو مهياً سلفاً للانتباه والاستيعاب، ودور الأستاذ بالدرجة الأولى هو أن يحرص كل الحرص على التدعيم المستمر لاهتماماته، وتعزيزها ليتم تقدّمه وارتقاؤه الطبيعي الذي يقتضيه استعداداته للتعلّم³.

2-3. المادة التعليمية:

هي كذلك ركن أساس من أركان عملية التدريس ولا يمكن أن يكون هناك تدريس بدون معرفة، فلا بد على المعلم أن يحسن اختيار الطرائق والوسائل المناسبة لتحقيق الأهداف المنشودة من خلال مراعاة ما يلي⁴:

¹ - خديجة بن فليس، المرجع في التوجيه المدرسي والمهني، ديوان المطبوعات الجامعية، الساحة المركزية - بن عكنون، دط، 2014 م، ص: 40.

² - كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذجه ومهاراته، مكتبة التربية، القاهرة، ط: 01، 1423هـ - 2003م، ص: 81.

³ - أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ص: 142.

⁴ - سهيلة محسن كاظم الفضلاوي، المدخل إلى التدريس، المركز الإسلامي النقا، دار الشروق، د.ط، 2010م، ص: 43-44.

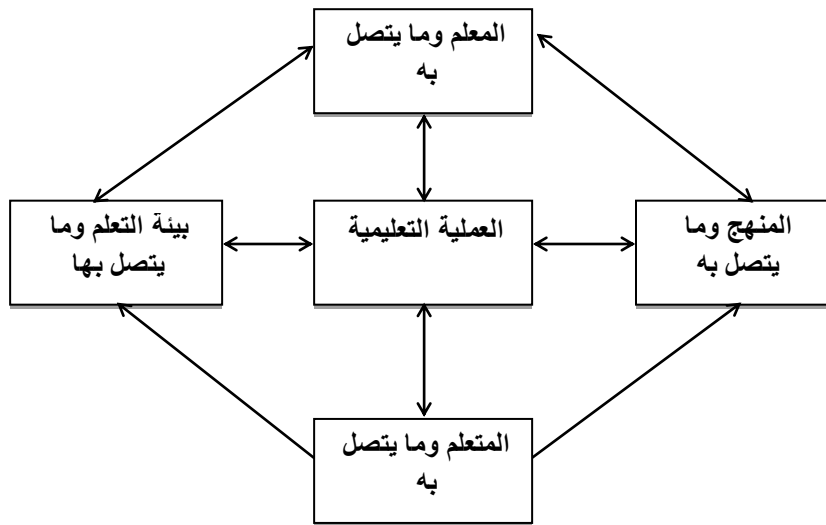
- البعد عن السطحية والاهتمام بالعمق في التدريس؛ أي أن لا يشتغل باله بالكم المنفذ على حساب عمق المادة وطريقة التدريس، وتخصيص وقت مخصص للبحث وحل المشكلات.
- إفساح المجال للمتعلم في الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية من خلال قيام المعلم بتكليف المتعلم (إفرادي أو متعاونين) بالقراءة وإجراء البحوث النظرية العلمية و غيرها من النشاطات التربوية.
- معرفة المعلم لحاجات المتعلمين وخصائص نموهم وفروقهم الفردية تجعله قادرا على حسن اختيار البرنامج والأنشطة وتجعلهم يستفيدون من التدريس.
- فاختيار المادة التعليمية ليس معنى تدريس اللغة (تعليم النظام اللساني) بكل شموليته دفعة واحدة، و إنما تعليم لغة معينة؛ يهدف بالأساس إلى إكساب المتعلم القدرات والمهارات الضرورية التي لها علاقة بالبنى الأساسية، ويجب أن تراعي الغايات البيداغوجية للعملية التعليمية بالإضافة إلى مستوى المتعلم واهتماماته ودرايته الذاتية إضافة إلى الوقت المخصص للمادة.

2-4. بيئة المتعلم:

تتمثل في المدرسة كمؤسسة تربوية واجتماعية أنشأها المجتمع لخدمة أغراضه وذلك لتحقيق أهدافه، عليها واجب الإسهام في خلق قاعدة علمية من الجيل، كما أنّ لها دوراً في العمل الدؤوب بتوفير مختلف الظروف والإمكانيات اللازمة لإعداد وتنشئة الجيل ومنها توفير بيئة التعلم المناسبة.¹

ونقصد ببيئة التعلم العوامل المؤثرة في عملية التدريس وتسهم في خلق مناخ مناسب للتفاعل الجيد بين أركان التدريس، بشكل يسهل عملية حدوث التعليم والتعلم، ويسمح للمعلم بتأدية أدواره، وتزويد من اعتزاز المتعلم بمدرسته وولائه لمجتمعه.

والشكل التالي يبين أركان العملية التعليمية²:



الشكل: رقم 01 عناصر العملية التعليمية

¹ - سهيلة محسن كاظم الفضلاوي، المدخل إلى التدريس، ص: 47-48.

² - محسن عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، ص: 21

نلاحظ أنّ أركان العملية التعليمية متداخلة فيما بينها و ومدى اتصالها ببعضها البعض، وأي نقص في أحدها يؤثر سلباً ويؤدي إلى خلل في العملية التعليمية.

3-البيداغوجيا:

يبدو أنّه من الصعب تحديد تعريف جامع ومانع للبيداغوجيا وذلك لتعدد دلالاتها المصطلحية من جهة، ومن جهة ثانية عدم وضوح الحدود التي تفصلها و مفاهيم أخرى مقاربة لها مثل: التربية والتعليم، وعليه نبرز أهم التعريفات للبيداغوجيا.

عرف "جلسون وكونست" (Galisson. Coste, 1979) البيداغوجيا: لفظ عام ينطبق على ماله ارتباط بالعلاقة القائمة بين المدرس والمتعلّم بغرض تعليم وتربية الطفل أو الراشد، وبالانطلاق من مستويات مختلفة يمكن تمييز استعمالين للفظ بيداغوجيا أكثر تحديدا وهما:¹

-حقل معرفي: قوامه تفكير فلسفي وسيكولوجي في غايات وتوجهات الفعّال المطلوب ممارستها في وضعية التعليم أو التّربية على الطفل والراشد، وتندرج على سبيل المثال، مبادئ التبسيط والتدرّج والمنافسة.

-حقل عملي: يتكوّن من مجموع تصرفات المدرس و المتعلمين داخل القسم، وبهذا يمكن تعريف البيداغوجيا باعتبارها اختيار طريقة ما في التدريس أو إجراءات وتقنيات معينة وتوظيفها بارتباط مع وضعية تعليمية².

-البيداغوجيا هي مجموع الأعمال التي يستعملها المدرس في اطار وظائفه؛ وظائف نقل المعلومات والتربية لجماعة في سياق مدرسي.

¹- سعد علي زاير، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، دار المنهجية، عمان - الأردن، ط:01، 1436هـ - 2015م، ص:113.

²-سعيد محمد، في البيداغوجيا قضايا واستراتيجيات معرفية ومنهجية، النشر الجامعي الجديد، تلمسان - الجزائر، ص: 15

-عرفت البيداغوجيا على أنّها المعرفة التي تتعدى معرفة المحتوى الدراسي لذاته إلى معرفة المحتوى الدراسي لتدريسه، من أجل جعل المحتوى الدراسي سهلا وقابلا للمتعلم من خلال الشروحات، والتوضيحات والحوارات، وضرب الأمثلة والعروض وغيرها التي تجعل من المحتوى قابلا للاستيعاب من الطلبة على اختلاف افهامهم وبيئاتهم وخلفياتهم، أما د"وركاييم" يعرفها على أنّها نظرية تطبيقية للتربية وقد استعارت واستمدّت مادتها ومفاهيمها النظرية والتطبيقية من علم النفس ومن علم الاجتماع¹.

نلاحظ أن البيداغوجيا هي الاجراءات والأنشطة التي تتم بين المعلم والمتعلم داخل الفصل الدراسي كما أنها تدرس التفاعلات التي تتم بين المدرس والمتعلم.

4-الفرق بين البيداغوجيا والتعليمية:

يوضح الجدول أهم نقاط التشابه والاختلاف بين البيداغوجيا والديداكتيك (التعليمية)²:

البيداغوجيا	الديداكتيك
أشمل وأعم من الديداكتيك	جزء من البيداغوجيا
كيفية ملائمة المادة الدراسية للمتعلم	كيفية تنفيذ مادة البيداغوجيا
يهتم بالجانب النظري والتطبيقي	يهتم بالجانب التطبيقي
يستهدف التربية والتعليم	ينفذ عملية التعلم والتعليم
مصطلح مرادف للمنهاج	مصطلح مرادف للطرائق
تدابير انتقال المتعلم من الحالة الطبيعية إلى الحالة الثقافية	تنظيم وضعيات التعلم التي يعيشها المتعلم
يبحث في نوع المحتوى والمعلومات	يبحث في تنفيذ الأهداف وتحقيقها
دراسة مشكلات المواد التعليمية	دراسة مشكلات تعليم المواد الدراسية
يبحث في الشروحات والتوضيحات	يبحث في محتويات التدريس وطرائق التدريس والوسائل
تقدم السوسولوجية والسيكولوجية لأسس العلمية للبيداغوجيا	لتحقيق أهداف السيكلوجيا

¹ - سعيد محمد، في البيداغوجيا قضايا واستراتيجيات معرفية ومنهجية، ص: 15.

² - سعد علي زاير، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص: 119-120.

فالتعليمية تشترك مع البيداغوجيا في مسارات اكتساب المعرفة وتبليغها، لكن التعليمية تعالج محتويات المعرفة بصفة خاصة، بينما تهتم البيداغوجيا بالعلاقات بين المتعلمين والمعلمين كما نرى أنه هناك تداخل بين البيداغوجيا والتعليمية حتى أنه يصعب التفريق بينهما.

5- التربية:

التربية في نظر "أفلاطون": «هو أن يصبح الفرد عضوا صالحا في المجتمع»، ويعرف التربية ويقول: هي اعطاء الجسم والفرد في كل ما يمكن من الجمال وكل ما يمكن من الكمال¹. وفي نظر "أرسطو" تلميذ "أفلاطون" أنها إعداد العقل لكسب العلم، كما تعد الأرض للنبات والزرع. وعند علماء التربية في العصر الحديث أوردوا عدة تعاريف منها ما يلي²:

التعريف الأول: «التربية هي عملية تكثيف ما بين الفرد وبيئته (الطبيعية والاجتماعية)». يوضح هذا التعريف أن الإنسان مثل غيره من الكائنات الحية يسعى لمحافظة على بقائه، والوسيلة التي يلجأ إليها في تحقيق ذلك هي أن يعمل على تعديل سلوكه، وتنمية قدراته، وتكوين عادات ومهارات تفيدته في حياته، وأن يعمل على تغيير ما في بيئته ويحسنها حتى يستطيع الاستفادة منها على أكمل وجه.

أما التعريف الثاني يتمثل في: «أن التربية هي عملية نمو الفرد» ويعني بنمو الفرد؛ أن الطفل الذي يترى ينمو تدريجيا في جسمه، وعقله، وأخلاقه بينما لا يتم له هذا النمو إذا حرم من التربية لأنه كائن يملك استعدادات وقدرات فطرية تكفل له النمو السليم اذا اعتنى بها. التربية بناءً على هذا التعريف هي كل نشاط يؤثر في نمو قوى الطفل وتوجيهها ويشمل ذلك:

- الأسرة

- المجتمع

¹ - تركي رابح، أصول التربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دط، 1982م، 35- 36.

² - تركي رابح، أصول التربية والتعليم، ص: 36-37

-الشارع

-التقاليد

-القوانين

- النظم وغيرها

فالتربية تعنى بالسلوك و نميته و تطويره، كما تتناول شخصية الفرد ككل متكامل (العقلية، الانفعالية، المهارية، الخلقية، الجمالية، والبدنية)، بالإضافة أنّها لا تقتصر على المدرسة وحدها، إنّ التربية هي الوسيلة الأساسية التي تنقل الكائن الآدمي من مجرد فرد، إلى إنسان يشعر بالانتماء إلى مجتمع له قيمة واتجاهاته و آماله وآلامه ومصالحه، بل أنّ التربية هي وسيلة المجتمع إلى أن يترجم نفسه في سلوك الأفراد وبذلك يصبح هذا المجتمع متفردا في الأفراد؛ أي أنه يعيش ويستمر وينمو في الأفراد أنفسهم¹.

6-التعليم:

لا يمكن تعريفه منعزلا عن التعلّم، ذلك أنّ متطلبات العملية للتعلّم لا تتحقّق إلا بوضوح نظريات التعلّم، وعلى ذلك يعرف التعليم بأنّه تيسير التعلّم وتوجيهه، وتمكين المتعلّم منه، وتهيئة الأجواء له².

هو النشاط الذي يهدف إلى تطوير المعرفة والقيّم الروحية والفهم والإدراك الذي يحتاج إليه الفرد في كل مناحي الحياة إضافة إلى المعرفة والمهارات ذات العلاقة تجعل بحقل أو مجال محدّد.

كما أنّه إحداث تغييرات معرفية، ومهارية، ووجدانية عند المتعلمين، أو نشاط مقصود من المدرس لتغيير سلوك المتعلّم. أو عملية تفاعل اجتماعي لتطوير معارف ومهارات وقيّم واتجاهات المتعلمين.

¹- محمد الهادي عفيفي، أصول في التربية الأصول الثقافية للتربية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة دط، 1976م، ص: 35.

²-دو جلاص براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، دار النهضة العربية، بيروت - لبنان، دط، 1994م، ص: 26.

وهو تزويد الطلاب بالمعلومات أو المهارات، وهو أيضا نظام عام وشامل لكل مستويات التطور الحاصل للفرد، فمنذ الطفولة وبلوغا إلى المراحل الدراسية الثلاثة الابتدائي والمتوسط والإعدادي المراحل المتقدمة الأخرى التي تشرف عليها الدولة وتفرض فلسفتها ونظامها التي يتم تطبيقه في المجتمع¹.

7-التعلم:

إنّ عملية التعلم تعتمد على المتعلم نفسه وعلى إمكانية استقباله من طريق تعليمه الذاتي، وهذا يعتمد على نوع المتغيرات والمثيرات من المعلومات ونوعها التي تطرأ على الفرد، ومدى استقباله وحفظه لتلك المعلومات والإمكانات العقلية. تعددت التعاريف في إعطاء مفهوم واحد لأنّ كل واحد من علماء النفس له نظريته الخاصة.

يقول (Gates) في مؤلفه بعنوان (Educational psychology, 1942): "التعلم تغير في السلوك تغيرا تقدما يتصف من جهة بتمثل مستمر للوضع، ويتصف من جهة أخرى بجهود مكررة يبذلها الفرد للاستجابة لهذا الوضع استجابة مثمرة، كما يمكن تعريفه بأنه إحراز طرائق العمل القديمة ترضي الدوافع وتحقق الغايات، وكثيرا ما يتخذ التعلم شكل حل المشاكل، وإنما يحدث التعلم حين تكون طرائق العمل القديمة غير صالحة للتغلب على المصاعب الجديدة، ومواجهة الظروف الطارئة.

ويعرفه كذلك (J. Guilford) في مؤلفه بعنوان (Général psychology) أنّ التعلم لا يعدو أن يكون تغييرا في السلوك ناتجا عن استشارة هذا التغيير نفسه في السلوك، وقد يكون نتيجة لأثر منبهات بسيطة، وقد يكون أحيانا نتيجة لمواقف معقدة².

يتبين من خلال التعريفين السابقين، أنّ التعلم نوع لموقف معين يكسب الفرد خبرة معينة أو مهارة جديدة، فهو من ههنا يعد عاملا في حياة الإنسان، وذلك لأسباب عدة منها:

¹ - سعد علي زاير، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص: 99.

² - أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص: 47.

-يهدف التعلّم إلى تعديل السلوك تعديلا يسعف المتعلّم على حل المشاكل التي تعترض سبيله، والتي يرغب في إيجاد الحل الكافي لها.

-يمتلك الفرد، عن طريق التعلّم آلية التغيير لاكتساب الخبرات المعرفية الجديدة التي تنمي فهمه و إدراكه فتزداد قدرته في السيطرة على ما يحيط به من أشياء وتسخيرها لخدمته.

-يتعلّم الفرد سلوكات اجتماعية وعلاقات ثقافية وقيم روحية، تساعد على التكيف والانسجام مع أفراد مجتمعه.

وهناك تعريفات أخرى للتعلّم منها:

-التعلّم عملية يتم بواسطتها اكتساب خبرات وقدرات جديدة، مضافة إلى الخبرات القديمة.

-التعلّم هو مساعدة الطفل على خوض غمار الحياة في المستقبل، بالتدريب والممارسة والتوجيه¹.

¹ - محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم علمة وفي تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، دط، 1988م، ص: 23

-التعلم «Learnig» هو المعرفة المقصودة «Conscious knwoldege» لقواعد اللّغة، وهو لا يؤدي بالضرورة إلى الطلاقة في التحدث كما أنّه ناتج عن تعليم رسمي «Formal instruction»¹.

فهو تغير ثابت نسبيا، وتستبعد هذه الخاصية تغيرات السلوك الوقتية والتي تسهل ردتها، فأنت حتى إذا لم تكن قد اعتليت الدراجة لعدة أعوام؛ فإنّك في دقائق قليلة من التدريب تستطيع أن تصبح ماهرا مرة أخرى على أنّ التدريب المستمر في هذه العملية قد يسفر، مع ذلك عن حالة تعب؛ وبالتالي تغير في الأداء هذا التغير في السلوك نتيجة للتعب، لا يعتبر تعلما حيث أنّه لا يدوم فقليل من الراحة سوف يعيد الأداء مرة أخرى إلى معدله المتفوق².

التعلّم مفهوم مرتبط بالعمليات النفسية التي يمر بها الإنسان، في جميع مناحي الحياة فهو ليس مرتبط مفهوما مرتبطا بغرفة الصف بل يحدث خلال تفاعل الإنسان مع جميع مناحي الحياة في الصف ومن خلال الإنترنت أو من خلال وسائل الإعلام وجماعات الرفاق وغيرها من المؤسسات التي يتفاعل معها الفرد في حياته اليومية³.

نرى أنّ التعلّم مهم في العملية التعليمية؛ حيث يساعد على تحسينها وكذلك على فهم سلوك المتعلم وسبل تقديم المعرفة له، وتنمية شخصيته في مختلف الجوانب ليكون ناجحًا في حياته وقادرًا على الاستفادة من الخبرات التعليمية.

8-الوسائل التعليمية:

تختلف مسميات الوسائل التعليمية من شخص إلى آخر فأحيانا تسمى وسائل إيضاح، لأنّها تهدف إلى توضيح المعلومات، وتسمى أحيانا أخرى الوسائل السمعية والبصرية، لأن بعضها يعتمد على السماع كالمذياع والتسجيلات الصوتية والمحاضرات، و بعضها الآخر يعتمد على حاسة البصر كالأفلام الصامتة، والصّور وبعضها يستعمل الحاستين كالأفلام الناطقة، والتلفاز.

¹ - ريبكا أكسفورد، استراتيجيات تعلم اللغة، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، دط، 1996م، ص: 15

² - سارنوف، ترجمة: محمد عماد الدين، إسماعيل، التعلم، دار الشروق، القاهرة، ط:3، 1409هـ-1989م، ص: 35.

³ - عدنان يوسف العتوم وآخرون، نظريات التعلم، دار المسيرة عمان -الأردن، ط:01، 1436هـ-2015م، ص:27.

ويقصد بالوسائل التعليمية المواد والأجهزة والمواقف التعليمية التي يستخدمها المعلم في مجال الاتصال التعليمي بطريقة ونظام خاص في توضيح فكرة أو تفسير مفهوم غامض أو شرح أحد الموضوعات بغرض تحقيق الطالب لأهداف سلوكية محددة¹.

وتعرف أيضا على أنها وسائط تربوية يستعان بها لإحداث عملية التعليم².

-هي مجموعة أجهزة وأدوات ومواد يستخدمها المعلم لتحسين عملية التعليم والتعلم بهدف توضيح المعاني وشرح الأفكار في نفوس التلاميذ³.

ويمكن القول أنّ الوسيلة التعليمية عبارة عن تركيبة تضم كلا من المادة التعليمية، والمحتوى، والإدارة والمتعلم، و الجهاز الذي يتم من خلاله عرض المحتوى بحيث تعمل على خلق اتصال كفاء للوسيلة التعليمية⁴.

إنّ وسائل التعليم، بمعناه الشامل تضم مجموعة من الطرائق والأدوات والتنظيمات المستخدمة ضمن إطار منظومة التدريس والتي تسعى لتحقيق الأهداف المرجوة في التدريس وبدرجة عالية من الفاعلية⁵.

¹ -عنود الشايش الخريشا، أسس المنهاج واللغة، دار حامد، عمان -الأردن، ط:1، 1433هـ-2012م، ص: 69.

² - مركز نون للتأليف والترجمة، التدريس (طرائق واستراتيجيات)، سلسلة المعارف الإسلامية، ط:1، 1432هـ-2011م، ص: 200

³ -سميح أبو مغلي، مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية، دار البداية، عمان - الأردن، ط:1، 1431هـ-2010م، ص:181.

⁴ - مركز نون للتأليف والترجمة، التدريس (طرائق واستراتيجيات)، ص: 201.

⁵ - سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، ص: 225.

8-1. أنواع الوسائل التعليمية:

الوسائل هي كل ما يستعمل لتوضيح المعاني للتلاميذ أو شرح الأفكار وهناك عدة وسائل تستخدم وتتنوع حسب الحاجة:

أ-الوسائل الحسية:

هي ما يؤثر في القوى العقلية بواسطة الحواس وذلك بعرض ذات الشيء أو نموذج أو صورته أو نحو ذلك:

أمثلة عن الوسائل الحسية:

- ذوات الأشياء: ويمكن الانتفاع بهذه الوسائل في دروس التعبير كاستحضار زهرة أو ساعة أو علم.
- نماذج منسجمة: هي الأجسام التي توضع بأشكال وأحجام مختلفة عن الصورة الحقيقية ويستعان بها في دروس التعبير أو القراءة: نموذج طائرة، سفينة.

- الصور: كالنماذج يتفح بها في دروس التعبير والقراءة وقد تدخل في حصص النصوص الأدبية تستعمل لتوضيح الأفكار.¹

-السيورات: هي وسيلة أساسية لا تخلو منها أية مدرسة.

-اللوحة: تستخدم للتنبيهات والتعليمات وتصلح لغرض الإخبار، وتكمن أهميتها في إثارة اهتمام التلاميذ ووسيلة لخدمة المواد الدراسية ومجال الابتكار.

-المعارض والمتاحف: استخدام وعرض كل ما يمثل الخبرة المبسطة من عينات ونماذج كالصور الثابتة والرسم، وتعدّ من الوسائل التعليمية الهامة يجب زيارتها، وتستخدم المعارض مرجع دراسي للتلاميذ وتستخدم المتاحف في دراسة التاريخ.

¹ - لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، جامعة بشار، ص: 47.

-الإذاعة: ترتبط ببرامج التعليم المقررة و لكي تستفيد منها التلاميذ يقوم المدرس بمتابعة البرامج ودراسة محتواها.

-الكتاب المدرسي: من أهم الوسائل فهو لازم للمدرس والتلميذ وهو روح المنهج وترجمة له إذ يوضح فيه غايات و أهداف المنهج.¹

-التلفزيون: هو ذلك الجهاز الذي ينقل الحياة بمختلف ضروبها وأصبح من أهم الوسائل التثقيفية وله دور تعليمي هو إفادة العديد بما يقدمه من برامج ثقافية و أدبية وعلمية وتوجيهية.²

-الكمبيوتر: هو جهاز إلكتروني يقوم باستقبال البيانات ومعالجتها طبقا لتعليمات محدّدة على شكل برنامج ثم استخراج المعلومات المطلوبة³، يقوم بمعالجة البيانات بسرعة ودقة عالية⁴.

يعد الكمبيوتر من الوسائل التكنولوجية الفعالة التي استخدمت استخداما فعالاً في مجال التعليم أمكن تحقيق كثير من أهدافنا التربوية، ويمكن توظيفه واستخدامه خاصة في مجال التدريس نظرا لقدرته الفائقة على تخزين المعلومات واسترجاعها مما يبرر استخدامه كقاعدة لتنمية الفهم والتفكير، كما أنّه يتيح الفرصة للتفاعل بين المتعلم وموضوع التعلم، ويزود المتعلم بخبرات عقلية لا توفرها الوسائل الأخرى، كما يسهم الكمبيوتر في تقديم بعض الدروس التي تثير حماس المتعلمين، وتراعي الفروق الفردية بينهم، والعمل على خلق بيئة تفاعلية يكون المتعلم فيها إيجابيا فعالا، ويمكن توجيه عملية تعليمية من خلال خطوات مبرمجة تُقوم عمله باستمرار⁵.

¹ -مديرية التكوين والتربية خارج المدرسة، المديرية الفرعية للتكوين، دروس في علم التربية والنفس، ص: 123-124-125.

² -محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة وفي تعليم اللغة العربية خاصة، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1988م، ص: 108.

³ -asmbii، دليلك لكل ما تود معرفته عن الحاسب، دت، ط:1، ص: 5.

⁴ -هارون منصر، تكنولوجيا الاتصال الحديثة المسائل النظرية والتطبيقية، دار الأملية، ط: 1، 2012م، 89.

⁵ -فوزي الشربيني، التعلم الذاتي بالموادّيات التعليمية، عالم الكتب، القاهرة، ط: 1، 2011م، ص: 15، 52.

ب- الوسائل اللغوية:

هي ما يؤثر في القوى العقلية بواسطة الألفاظ: كالضد، المرادف.

أمثلة عن الوسائل اللغوية:

الأمثلة، التشبيه، الشرح، الوصف، القصص، والحكايات.¹

لأنّ صيغة الدروس تستوجب وسائل لفظية لذا يجب أن تكون الأمثلة والشروحات سهلة الفهم مشتقة من بيئتهم وواقعهم، يحسن استغلالها كما أنّ للوسائل التعليمية أهمية كبرى في تدريس مختلف المقررات والمواد الدراسية على مختلف مراحل الدراسة وتنبثق أهميتها من الفوائد الناتجة من استخدامها والآثار القيمة من نواتج الاستخدام في تثبيت الأفكار والمعلومات والمعارف في أذهان المتعلمين ومقاومة النسيان.

9-تعليمية اللغة العربية:

إنّ تعليمية اللغات بوصفها، وسيلة إجرائية، لتنمية قدرات المتعلم قصد اكتساب المهارات اللغوية واستعمالها بكيفية وظيفية، تقتضي الإفادة المتواصلة من التجارب والخبرات العلمية التي لها صلة مباشرة وملازمة في ذاتها بالجوانب الفكرية والعضوية والنفسية والاجتماعية للأداء الفعلي عند الإنسان.²

فتعليم اللغة ليس معناه أن نحشو ذاكرة المتعلم بقواعد ومعايير ثابتة للغة معينة، وإنما يجب أن يكون هدفنا هو أن نجعله يشارك ويتفاعل إيجابيا مع برنامج المادة التعليمية؛ لأنّ تعليم اللغة لا يهدف إلى وضع لائحة أو قائمة مفتوحة من الكلمات في ذهن المتعلم، ولكن إكسابه المهارات المناسبة ليُسهم هو نفسه في ترقية العملية التعليمية وتحسينها³، فالمعرفة - كما يقال - هي تكوين طرائق و

¹ -لطفي بوقربة أستاذ مكلف بالدروس، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، ص: 47.

² - أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص: 01.

³ -المرجع نفسه، ص: 140.

أساليب وليست مخزن معلومات، فالمتعلم يزداد تعلمًا بفن التعلم، والمعلم هو صانع تقدمه مهمته تتمثل في تمكين المتعلم من بناء تعليماته وإنجاز المهمات بنجاح.

وقد واجه تعليم اللغة العربية عدّة تحديات، " فنظرة آنية إلى واقعنا اللغوي تكشف لنا بشكل واضح أن تعلّم لغتنا العربية في محنة لا تقل عن محنة أمتنا في التمزق والتشتت، وقد صدق أحد الباحثين في استخدام كلمة (هموم) إشارة إلى ما يعانيه تعليم اللغة العربية في عصرنا، فحدّد ملامح المشكلة اللغوية بقوله: "إنّ أساليب تعليم اللغة القائمة حاليًا، وكذلك الظروف التربوية الاجتماعية لتطبيقها، تكاد تؤدي إلى وضع العربي في مواضع (لغة أجنبية) يدرسها الطالب ليحصل على علامة النجاح فيها لا ليكتسبها كسلاح يمارس في معركة الحياة"¹.

يتضح من قوله أنّه همّ العربي اليوم هو السعي لدراسة اللغة لا لإتقانها في الحياة؛ وإنّما همّه هو منحه علامة التفوق.

وسماها آخر بالأزمة فحدّد سمات هذه الأخيرة ومظاهرها في تعليم اللغة، وبدأت إيجابيته في تقديم حلول تمثّلت بالإعداد الجيد لمدرسي اللغة العربية وتقديم اللغة العربية إلى متعلميها وتوضيح القواعد على أبسط وجه، وبالتركيز كذلك على الجوانب التطبيقية في دراسة اللغة وتدريسها ومن الاستفادة من علم اللغة التطبيقي وفروعه المختلفة².

إنّ تعلّم اللغة، يستوجب توجيه العناية إلى بحثها وتتبع أسبابها بتعمّق ودقة، وتقديم أساليب علاج إجرائية، تقبل التطبيق وتناسب مقتضى الحال الاجتماعي عندنا، وهذا ما جعل بعضهم يدعو إلى تطوير تعليم اللغة العربية، اعتماداً على أسس فنية يمكن حصرها في قضية عامة هي ممارسة اللغة، وهذه الأخيرة تمر بأربعة مراحل رئيسية هي: تدريس اللغة، والإنتاج، القيم في اللغة المعنية، والتمرس بها حياتنا، وإجراء البحوث العلمية في صلبها.

¹ - أحمد عبده عوض، مداخل تعليم اللغة العربية (دراسة مسحية نقدية)، جامعة أم القرى، ط: 01، 1421هـ-2000م، ص: 12.

² - ينظر: أحمد عبده عوض، مداخل تعليم اللغة العربية (دراسة مسحية نقدية)، ص: 12.

فالتعليمية تعد تخصصا علميا بالغ الأهمية نظرا للمعارف الخصبة التي يقدمها لأعوان العملية التربوية والتعليمية في آن واحد والتي يمكن استثمارها في اكتساب المعارف وتبليغها ومعالجة المحتويات الدراسية وبنائها البناء المنهجي المناسب حسب ما يقتضيه نظام التعلم والتعليم.

الفصل الأول

ماهية اللغة وطرائق تعلمها

المبحث الأول: مفهوم اللغة

أ- لغة

ب- اصطلاحا

المبحث الثاني: مستويات اللغة

المبحث الثالث: وظائف اللغة

المبحث الرابع: مراحل اكتسابها

المبحث الخامس: طرائق تعلمها

- الطريقة الإلقائية، التلقينية، الاستقرائية الاستنتاجية،

- الطريقة الحوارية (المناقشة)،

- طريقة حل المشكلات،

- الطريقة التكاملية،

- طريقة المشروعات،

- الطريقة القياسية.

المبحث الأول: مفهوم اللغة.

التربية لا تستطيع تحقيق أهدافها في المجتمع إلا بوسيلة اتصال، يمكن من طريقها تطبيق النظم التعليمية العملية التعليمية ألا وهي اللغة التي استعملها الانسان منذ القدم في عملية التفاهم مع الآخر.¹

أ- لغة:

ورد في كتاب العين، للخليل بن أحمد الفراهيدي لغا: اللغو واللُغا: السَّقَط وما لا يعتد به من كلام وغيره ولا يحصل منه على فائدة، ولا على نفع التهذيب اللغو، واللُغا، واللغو ما كان من الكلام غير معقود عليه الفراء، وقالوا كل الأولاد لُغًا أي لغو إلا أولاد الإبل فإنها لا تلغى، قال: قلت وكيف ذلك؟ قال: لأنك إذا اشتريت شاة أو وليدة معها ولد فهو تبع لها لا ثمن له مسمى إلا أولاد الإبل، وقال الأصمعي: ذلك الشيء لك لَغُوٌ وَلُغًا وَلُغُوٌ، لغا (اللغو) اللُغة واللُغات-(واللُغون): اختلاف الكلام في الباطل، قال تعالى: ﴿وَمَنْ تَابَ وَعَمِلَ صَالِحًا فَإِنَّهُ يَتُوبُ إِلَى اللَّهِ مَتَابًا﴾^(٧١) وَالَّذِينَ لَا يَشْهَدُونَ الزُّورَ وَإِذَا مَرُّوا بِاللَّغْوِ مَرُّوا كِرَامًا^(٧٢) أي بالباطل وقال تعالى: ﴿وَقَالَ الَّذِينَ كَفَرُوا لَا تَسْمَعُوا لِهَذَا الْقُرْآنِ وَالْغَوْا فِيهِ لَعَلَّكُمْ تَغْلِبُونَ﴾^(٧٣)، يعني رفع الصوت بالكلام ليغلطوا المسلمين.⁴

و وردت في معجم القاموس المحيط، للفيروز آبادي: اللُغة أصوات يُعبر فيها كل قوم عن أغراضهم، ج:لُغات ولُغُون، ولُغا، لُغوا: تَكَلَّم، وخاب⁵. وورد كذلك في لسان العرب لابن منظور:

¹ - سعد علي زاير، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص: 20.

² - الفرقان الآية: 71-72

³ - فصلت الآية: 26

⁴ - الخليل ابن أحمد الفراهيدي، العين، مج: 4، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، ط: 1، 1464هـ-2003م، مادة (لغا) ص: 92، 93.

⁵ - مجد الدين محمد يعقوب الفيروز آبادي ج2، دار احياء التراث العربي، بيروت - لبنان، ط: 1، 1417هـ-1997م، مادة (لغا)، ص: 1477.

اللغة من الأسماء الناقصة وأصلها، لُغوة من لَغَا إذا تكلّم، واللّغا ما لا يُعد من أولاد الإبل في دية أو غيرها لصغرهما، وشاة لغو ولغًا لا يعتد بها في المعاملة.¹

وجاءت في القرآن الكريم كلمة (لَغَوٌ) في أكثر من آية منها قوله تعالى: ﴿لَا يَسْمَعُونَ فِيهَا لَغَوًا إِلَّا سَلَامًا وَلَهُمْ رِزْقُهُمْ فِيهَا بُكْرَةً وَعَشِيًّا﴾⁶، وقوله تعالى ﴿وَالَّذِينَ هُمْ عَنْ اللَّغْوِ مُعْرِضُونَ﴾⁷

ب- اصطلاحا:

اختلف الباحثون القدماء والمحدثون في تعريف اللغة وتحديد مفهومها، ولسنا هنا نتبع الاختلاف في تعريفها أو مناقشة أسس الاختلاف بقدر ما يعيننا الوقوف على تعريف يمكن أن يُوفق بين أغلب الآراء ويحدد طبيعة اللغة في إطار مقبول ويعكس حقيقة أبعادها وعناصرها المكونة لها وكيانها العضوي في تشكيله الدقيق.

فقد عرفت اللغة تعريفات عديدة منها: تعريف ابن جني (ت.392هـ) بقوله: "أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم" يتضح من هذا القول أنّ اللغة نظام صوتي، أما "ابن خلدون" (ت.775هـ) فيرى في المقدمة أنّ اللغة، هي "عبارة المتكلم عن مقصوده وتلك العبارة فعل لساني، عن القصد لإفادة الكلام، وهو في كل أمه بحسب اصطلاحهم".²

ويمكن تعريف اللغة على أنّها نظام إنساني، من العلامات الصوتية المنطوقة التي تمكن الأفراد من التواصل فيما بينهم، واللغة نسق من الإشارات والرموز، يشكل أدوات من أدوات المعرفة.³

من خلال عرض التعاريف السابقة عن اللغة نستخلص النقاط التالية:

⁵ - ابن منظور، لسان العرب، ج: 3، دار صادر، بيروت - لبنان، ط: 4، 1426هـ-2005م، ص: 213.

⁶ - مريم، الآية: 62.

⁷ - المؤمنون، الآية: 03.

² - عنود الشايش الطريش، أسس المنهاج، دار حامد، عماد - الأردن، ط: 1، 1433هـ-2012م، ص: 224.

³ - المرجع نفسه، ص: 224.

-أنّ اللغة كلام لا يمكن أن تكون إلا خاصة بالإنسان، فهو الكائن القادر على إنتاج الفكر والتعبير عنه كلامياً.

-تعتمد اللغة الرموز اللسانية، ولا يمكن أن تمارس إلا داخل المجتمع.

-تتطلب اللغة مراكز عصبية وهذا يعني أنّ كل إنسان يكون قادراً مبدئياً على الكلام واستعمال العلامات والرموز اللسانية.

وعرفها الجرجاني بقوله: هي كون الشيء بحالة يلزم من العلم به العلم بشيء، والشيء الآخر هو الدال والثاني هو المدلول¹.

يقول الدكتور: محمود فهمي حجازي: "اللغة نظام من الرموز الصوتية" وكتب الدكتور صالح أحمد العلي (رئيس المجمع العلمي العراقي) مؤكداً أنّ اللغة أداة التفاهم واكتساب المعرفة وإنماء الفكر، وهي بوجهتها السليمة أمتن رابط يشد الأفراد ويكوّن من مجموعهم أمة متميزة قادرة على البقاء، والنمو، والعربية مكانة متميزة بين لغات الأمم، لا لأهمّها من أقدم اللغات الحية فقط؛ وإنما لأن كوينها وخصائصها يسرها لها القدرة على التعبير عن مختلف الأشياء المادية، وأدق الأفكار المجردة، ويكفيها فخرا أن القرآن نزل بها، وأكد أن من معجزاته أنه بلسان عربي مبين، وهو كتاب الله المنزل والمعين السليم الصافي² - المرجع المعتمد، والأداة المكيّة في نشرها بين الشعوب الكثيرة التي آمنت بالإسلام واتخذته - معتقداً وموجهاً للحياة.

¹ - باسم يونس البديرات، علوم اللسان العربي، في مقدمة ابن خلدون، الأكاديميون للنشر والتوزيع، عمان - الأردن، ط: 1، 1437هـ - 2016م، ص: 46.

² - حسني عبد الجليل يوسف، اللغة العربية بين الأصالة والمعاصرة (خصائصها ودورها الحضاري)، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، ط: 1، 2007م، ص: 21.

ويعرفها كذلك أنيس فريجة بقوله: "اللغة ظاهرة سيكولوجية اجتماعية ثقافية مكتسبة، لا صفة بيولوجية، ملازمة للفرد، تتألف من مجموعة رموز صوتية لغوية اكتسبت عن طريق اختبار معاني مقررّة في الذهن، وبهذا النظام الرمزي الصوتي تستطيع جماعة ما أن تتفاهم وتتفاعل...¹.

يلاحظ في التعريف أنّ اللغة تخضع لأبحاث علم النفس وهو ما يسمى بعلم النفس اللغوي، وهي مكتسبة ويفسرّها في الحاشية بقوله: إذا فصل طفل عن المجتمع فإنّه لن يتكلم بل ينطق بأصوات غير لغوية كالحيوانات. كما يعرفها الدكتور حامد عبد القادر* هي العمل الفكري المتكرر دائما لإبراز الفكر الإنساني في أصوات منظمة أو أصوات مختلفة².

الفكر هو إنزال الحكم على الواقع، بمعنى أنّ التصرفات التي يقوم بها الإنسان، والنتائج التي يصل إليها هي عمليات لا دخل للغة فيها.

إضافة إلى تعريف الدكتور زكي نجيب محفوظ إذ يقول: "إنّ اللغة ليست مجرد أداة تعبير واتصال، وإتّما هي مشحونات فكرية وثقافية³.

إنّ اللغة تتضمن جميع صور التخاطب والاتصال سواء كان لفظيا أو غير لفظي، بينما لا تطلق لغة الكلام في الغالب الأصح إلا على صورة التخاطب اللفظي الإنساني؛ سواء كان هذا منطوقا أو مكتوبا.

¹ -عاطف فضل محمد، مقدمة في اللسانيات، دار المسيرة، عمان -الأردن، ط: 1، 1432هـ - 2011م، ص: 34

*حامد عبد القادر: عالم لغوي، ولد سنة (1895م/ 1966م) بمحافظة الدقهلية، ومن المعدودين في دراسة اللغات الشرقية والسامية خاصة درس مبادئ النحو والصرف، وله عدة مؤلفات في فروع دراسته المتعددة منها ما هو موضوعي ومنها ما هو مخطوط، محاضرات في الفلسفة اليونانية، دراسات في علم النفس. (مقال من الموقع:

<https://www.fr.slideshare.net>, (06 /11/2014: P1,2)

² -عاطف فضل محمد، مقدمة في اللسانيات ص: 35.

³ -خالد محمد الزواوي، إكساب وتنمية اللغة، مؤسس حورس الدولية، سبورتنج-الإسكندرية، ط: 01، 2005م، ص: 14.

أمّا علماء اللّغة الغربيون، فقد كانت لهم في هذا المجال أبحاث إضافية، ولذلك سنجد تعريفات كثيرة منها تعريف: "إدواردو سابير" ^{*} يقول: بأنّها طريقة بشرية وغير غريزية لنقل الأفكار والأحاسيس، والرغبات بواسطة رموز تنتج طوعاً "وقد تعرض هذا التعريف للنقد من قِبل عدّد من اللّغويين، فمن ناحية فإنّ كثيراً مما يمكن نقله بواسطة اللّغة لا يندرج ضمن الأفكار، والأحاسيس، والرغبات، مهما كان تفسيرنا لها.¹

أمّا بلوك وتريجر (Bloch and Trager) فقد ذهبوا في كتابهما الموجز في التحليل اللّغوي « Outline of l'inguistic Analyzis »، إلى أنّ اللّغة " منظومة من الرموز الصوتية التوفيقية يمكن بواسطتها لمجموعة من الناس أن تتعاون " ². ويختلف هذا عن تعريف سابير ذلك أنّه لا يركز على أهمية الوظيفة التواصلية للغة، وبدلاً من ذلك فإنّه يؤكد على وظيفتها الاجتماعية ".

ويذهب "هول" (Hall): في كتابه، مقالة عن اللغة " « Essayon language »

إلى أنّ اللّغة: "نمط سلوك جماعي، يقوم بنو البشر بواسطته بالاتصال و التفاعل بعضهم مع بعض برموز شفهيّة سمعية توفيقية يستخدمونها بحكم العادة" ³ ومن النقاط التي يمكن ملاحظتها في هذا التعريف ما يلي:

-اشتمال التعريف على كلمتي الاتصال والتفاعل بدلاً من اصطلاح التعاون.

-استخدام اصطلاح شفهي سمعي " الذي يشير إلى المتكلم والمستمع معاً، أي المرسل والمتلقي للإشارات الصوتية.

*- إدواردو سابير: ولد سنة (1884م، 1939م)، تخصص كغيره من الباحثين الأوربيين في الدراسات الفيلولوجية ولم يكن منشغلاً بالأنثروبولوجيا واللسانيات فحسب بل بالأدب والفن والموسيقى أيضاً(ينظر: أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ص: 189)

¹ - جون لوينز، اللغة واللغويات، دار جرير، عمان -الأردن، ط: 01، 1430هـ-2009م، ص: 20.

² - شحدة الفارغ، مقدمة في اللغويات المعاصرة، ط: 6، دار وائل للنشر، عمان - الأردن، 2013م، ص: 13.

³ - المرجع نفسه: ص: 14.

-استخدام اصطلاح " نمط سلوكي جماعي " للدلالة بوضوح على أن اللغة التي يستعملها أفراد مجتمع ما هي جزء من ثقافة ذلك المجتمع.

-استخدام كلمة العادة التي تعني من وجهة نظر دعاة المذهب السلوكي استجابة متكررة لمثيرات معينة يمكن التنبؤ بها.

يعرّفها تراجر (G. Trager, 1949) بقوله: « اللغة نظام من الرموز الصوتية التحكيمية التي من خلالها يتفاعل أفراد المجتمع من حيث ثقافتهم »

فالتعريف يوضح أنّ اللغة من الرموز المتعارف عليها، وهي رموز صوتية، يتفاعل بواسطتها أفراد مجتمع ما في ضوء الأشكال الثقافية الكلية عندهم.

التفاعل هنا هو الهدف، والتفاعل كما نعلم درجة أعلى من الاتصال، فإذا كان الاتصال مجرد نقل فكرة من طرف آخر، فإنّ التفاعل يعني المشاركة الوجدانية، يعني درجة أكبر من الاتصال ويتعدى حدوده ¹.

و يعرف قاموس وبستر ² Webster اللغة بأنّها: «اللغة وسيلة منهجية للعلامات الاصطلاحية، الأصوات، الإشارات أو العلامات بعد أن تم فهم معناها».

هذا التعريف نص على عملية الاتصال، ونقل الأفكار والمشاعر وذلك عن طريق إشارات وأصوات وملامح وعلامات يفهم معناها.

¹-رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية (مستوياتها، تدريسها، صعوباتها)، ط:1، دار الفكر العربي، عمان - الأردن، 1425هـ-2004م، ص: 151.

²-المرجع نفسه: ص: 152.

وعند العالم اللساني السويسري "دي سوسير" * 1913م: نظام من العلامات التي تتكون من صورة صوتية 3 «Soud image»، ومن مفهوم Concept، مرتبط بها ارتباطا وثيقا والعلامة singe أو الرمز علاقة ترابطية بين المفهوم والصورة الصوتية¹.

وأما عالم اللغة الفرنسي "أندري مارتيني" (A. Martunat) * يعرف اللغة بقوله: اللغة أداة تبليغ يحصل بقياسها تحليل لما يخبره الإنسان على خلاف بين جماعة أخرى، وينتهي هذا التحليل إلى وحدات ذات مضمون معنوي وصوت ملفوظ؛ وهي العناصر الدالة على معنى وينقطع هذا الصوت الملفوظ بدوره إلى وحدات مميزة متعاقبة؛ وهي العناصر الصوتية، ويكون عدد ها محصورا في كل لغة وتختلف هي أيضا من حيث ماهيتها والنسب القائمة بينهما باختلاف اللغات².

إضافة إلى تعريف عالم اللغة المعاصر "نعوم تشومسكي" (N. Chomsky)، للغة في كتابه "البنى التركيبية" بقوله: "من الآن فصاعدا ساعد اللغة مجموعة (متناهية أو غير متناهية) من الجمل، كل جملة طولها محدود و مؤلفة من مجموعة متناهية من العناصر"³ ويقصد هذا التعريف بخلاف التعريفات السابقة تغطية جوانب كثيرة من اللغات الطبيعية تبعا "لتشومسكي" في صورتها المكتوبة والمنطوقة،

* - فرديناند دي سوسير: (Ferdinand de saussur) ولد في جنيف في سويسرا سنة 1957م، من عائلة فرنسية، قضى جل حياته في دراسة اللسانيات التاريخية، ويعرف بأب اللسانيات الحديثة ومؤسس المنهج الآني وأول منظر في كل من البنيوية والسيمائية وافته المنية سنة 1913 عن عمر يناهز الستة والخمسون عاما نتيجة سرطان أصابه في الحلق. (ينظر: أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور ص: 118-119).

¹ - زيد كامل الخويسكي، المهارات اللغوية (الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة وعوامل تنمية المهارات اللغوية عند العرب وغيرهم، دط، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2013م، ص: 16.

* - أندري مارتيني: عالم لساني ولد سنة 1908م، بمقاطعة السافوا بفرنسا، كانت له اتصالات مكثفة مع علماء نادي براغ اللساني، وخاصة مع تروبيستكوي الذي يعد من أشهر اللسانيين المعاصرين (ينظر: أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور ص: 151).

² - زيد كامل الخويسكي، المهارات اللغوية (الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة وعوامل تنمية المهارات اللغوية عند العرب وغيرهم، ص: 17.

* - نعوم تشومسكي: لساني أمريكي ولد في مدينة فيلادلفيا سنة 1928م، تتلمذ على يد هاريس، الذي يعد قطب من أقطاب المدرسة الوصفية وهو مؤسس النظرية التوليدية التحويلية. (ينظر: أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور ص: 202).

³ - أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ط: 2، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون - الجزائر، ص: 209.

حسب تعريفه مادام لكل لغة طبيعية عدد محدود من الأصوات (وعدد محدود من الحروف الأبجدية دلى افتراض أنّها ذات نظام ألفبائي للكتابة) وتمكين الجمل فيها - والتي ربما كانت غير محدودة، بتتابعات محدودة من هذه الأصوات (أو الحروف)، ومهمة اللّغوي أن يصف لغة طبيعية ما حتى يمكن التمييز بين العناصر المتتابعة، المحدودة التي يمكن اعتبارها كذلك، وهي أيضا مهمة اللّغوي النظري الذي يفسر سؤال ما اللّغة؟ كما لو أن معناه: ما اللّغة الطبيعية؟ ليكتشف إن استطاع - الخصائص البنيوية - إن وجدت التي تتميز بها اللّغة الطبيعية عن تلك التي تقابلها وتسمى لغة غير طبيعية.

فتعريفه للّغة يختلف كثيرا عن التعريفات الأخرى من حيث المحتوى والأسلوب فهو لا يذكر شيئا عن الوظيفة الاتصالية الخاصة باللّغات الطبيعية أو غير الطبيعية، ولم يذكر شيئا من الطبيعة الرمزية، لعناصرها أو لتتابعها غايته أن يركز على الخصائص البنيوية للغات، وعلى فكرة أنّ هذه الخصائص يمكن أن تبحث بطريقة واضحة وضوح الرياضيات، واسهامه في علم اللّغة أعطى تأكيدًا خاصا على ما يطلق عليه تبعية البنية «Structur Dependens» فهي قدرة ذهنية تتكون من مجموع المعارف اللغوية تتولد وتنمو في ذهن الفرد ناطق اللّغة، فتمكّنه من إنتاج عبارات لغته كلاما أو كتاب، ومن جهة أخرى تتداخل في تكوين هذه القدرة الذهنية عوامل فسيولوجية تتمثل في تركيب الأذن والجهاز الصوتي لدى الإنسان¹.

¹ -جون ليونز، اللغة وعلم اللغة، ج: 1، دار النهضة العربية القاهرة، ط: 01، 1987م، ص: 9 - 10.

وعرّفها "موريس"^{*} على أنّها مجموعة علاقات ذات دلالات جمعية مشتركة يمكن النطق بها من كل أفراد المجتمع، وذات ثبات نسبي في كل موقف تظهر فيه ويكون لها نظام محدد تتألف بموجبه حسب أصول معينة وذلك لتركيب علامات أكثر تعقيدا ويظهر من خلال هذا التعريف أن موريس يؤكد على نظامية اللغة واصطلاحاتها، كما نجد وظيفتها الاجتماعية والنفسية¹.

كما تعرف اللّغة بأنّها نظام ديناميكي معقد من الرموز المتفق عليها تستخدم بعدّة أشكال في التفكير والتواصل.²

ومن التعاريف الحديثة تعريف علم اللّغة الوصفي بأنّها أنماط من النشاط الاجتماعي للإنسان، يعرض أنماطا من المادة (الصوتية، والمكتوبة)، الصيغة النحو، المعجم السياق. واللّغة نشاط يكون أساسا من أربعة أنواع:

-الكلام (spetch)

-السمع (listing)

- القراءة (Reading)

- الكتابة (Writting)³

*-موريس سواديش (1909 - 1967م) من أشهر علماء القرن العشرين الأمريكي تخصص في اللسانيات والأنثروبولوجيا، ابتكر في أواخر الأربعينات أعظم تقنية في اللسانيات التاريخية تدعى قياس عمر اللغة أو علم الإحصاء المفرداتي وفي رأي بعض الباحثين أن قياس عمر اللغة هو اسم الدراسة، وعلم الإحصاء المفرداتي هو اسم التقنية التي تستعملها هذه الدراسة. (ينظر: أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور ص: 96).

¹-راتب قاسم عاشور، فنون اللغة العربية و أساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، جدار للكتاب العالمي، عمان، ط: 01 1430هـ-2009م، ص: 12.

²-ألان كاجي، اللغة وصعوبات القراءة، ترجمة: موسى محمد عمارة، دار الفكر، عمان-الأردن، ط: 01، 1436هـ-2015م، ص: 16.

³عطا محمد أبو جبين، الألسنية العربية، دار جرير، عمان-الأردن، ط: 1، 1434هـ-2013م، ص: 29.

نجد أنّ الرأي قد استقر؛ على أنّ اللّغة لون من النشاط اللّساني في المجتمع وخير سبيل لدراستها وإلقاء الضوء عليها، إن تدرس على ضوء هذه النّظرية، ومن هنا يخرج اللّغوي من الانغلاق على الصوت والحرف إلى المحيط الإنساني، ويأخذ من العلوم المختلفة ويطور المعرفة الإنسانية . ويرى الإسباني "فيلا سبازا" أنّ اللّغة العربية من أغنى لغات العالم، بل هي أرقى من لغات أوروبا لأنّها تتضمّن كل أدوات التعبير في أصولها، في حين الفرنسية والانجليزية والإيطالية قد انحدرت من لغات ميتة، وإني لأعجب لفئة كثيرة من أبناء الشرف العربي يتظاهر أفرادها بتفهم الثقافات الغربية و يخدعون أنفسهم ليقال عنهم متمدون.¹

كما يعرفها "بروكلمان" فيقول: اللّغة العربية لغة غنية رقيقة، شاعرة، امتازت بالوفرة الهائلة في الصّيغ وتدلّ طريقتها في تكوين الجملة على درجة من التّطور أعلى منها من اللّغات السامية الأخرى و يعرفها كذلك "مانيو لوسوفكي" و "فيرث" الأول يرى أنّ اللّغة أوسع بكثير من المعيار، ولذلك فإنّ اللّغة لا يجوز أن تتخذ معيار لأن المعيار مقتصر على أداء مهمة محدودة في اللّغة ليست مرآة تعكس الأفكار إنّما هي أنواع من السلوك وانطلاقاً من هذا التّصور نظراً إلى اللّغة على أنّها أداة تواصل ضمن نشاط إنساني متعارف عليه، أو هي ضرب من النّشاط وليست أداة تفكير، ومن الكلمات إلا أدوات ولا يمكن معنى الأداة إلا في استعمالها.

¹ - سعد علي لزاير، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، الدار المنهجية، عمان، 1436هـ-2015م، ص: 48.
*بروكلمان (1868م، 1956م): مستشرق ألماني، كان استاذاً للغة العربية في عدد من جامعات ألمانيا، حقق عدداً من النصوص العربية، منها: "ديوان لبّيد" وأهم أعماله، كتابه الكبير في تاريخ الأدب العربي ويعدّ أوفى مرجع في بابهِ، ثم كتابه "تاريخ الشعوب الإسلامية" 1939م. (سعد علي لزاير، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص: 49).
*- مانيو لوفيسكي: ولد في سنة 1984م بمدينة بولونيا بأمريكا تمسك بفكرة سارت الموقف في فهم دلالة المفردات العربية وتوفي بأمريكا سنة 1942م.

*- فيرث (1890-1960م): لساني انجليزي مؤسس النظرية الدلالية السياقية تأثر بالنظريات اللغوية الهندية والذي جعله يعتقد أنّ، أية نظرية لغوية، لا يكون، إلا بالمعرفة الدقيقة للصوتيات الحديثة، رفض بناء فكره على ما يسمى بالثنائيات (dichotomies)، (ينظر: أحمد مومن اللسانيات النشأة والتطور، ص: 172-178).

يرى فيرث أنّ اللغة نشاط يمارسه أفراد المجتمع اللغوي في سياق ثقافي معين، لذلك انصرفت جهوده إلى وضع أرضية معرفية لتأسيس نظرية دلالية تركز على السياق في إيجاد التفسير الكافي للتركييب، والخطابات اللغوية التي ينجزها المتكلم في إطار التواصل بين أفراد المجتمع اللغوي الذي ينتمي إليه، فالمعنى في نظر فيرث هو الوطنية في السياق¹.

فهو بهذا يتفق مع "مانيولوفسكي" في أنّ وصف اللغة لا يكتمل مالم يكن معتمدا على السياق المقامي، الذي يرد فيه الخطاب لأنّ السياق هو الذي يحدد القيمة الدلالية للخطاب.

أمّا "جورج سارتون" فيميّز اللغة العربية من بقية اللغات بقوله: إنّ اللغة العربية أيسر لغات العالم وأوضحها، فمن العبث إجهاد النفس في ابتكار طريقة جديدة لتسيير اليسير وتوضيح الواضح، فإذا فتحت أيّ خطاب فلا تجد صعوبة في قراءة أردأ خط به، وهذه هي طبيعة الكتابة التي تتسم بالسهولة والوضوح².

ويذهب العالم اللغوي "فيرجسون" أنّ اللغة العربية فيما يخص عدد المتكلمين بها ومدى تأثيرها من أعظم اللغات السامية، وينبغي لها أن تعد واحدة من لغات العالم المهمة، وأنّ العربية عبر الصور كانت قوية وصامدة، لذا تمكنت من الوقوف بوجه الأزمات والمحن³.

¹ - أحمد حساني، مباحث في اللسانيات (مبحث صوتي، مبحث دلالي، مبحث تركيب)، ط:1، منشورات كلية الدراسات الإسلامية والعربية، 2007م، ص: 93-97.

* - جورج سارتون (1884-1956م): بلجيكي الأصل متخصص في العلوم الطبيعية الرياضية درس العربية في الجامعة الأمريكية في بيروت (1931م، 1932م) ألقى محاضرات حول فضل العرب على الفكر الإنساني، وأبرز إنتاجه (المدخل إلى تاريخ العلم) (ينظر: سعد علي لزاير، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص: 48).

² - سعد علي زائر، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص: 48.

* - شارلز فيرجسون (1921-1998م): هو أحد العلماء المتحدثين عن اللغة بقوله: المعروف جيدا أنّ دراسة اللغة بوصفها ظاهرة اجتماعية ليست أمرا مستحدثا، سواء لدى أصحاب العلوم الاجتماعية، أم لدى اللسانيين، وبشكل تقليدي ظلت اللسانيات في مكانتها داخل البحث الأنثروبولوجي، وفي بحثه عن الازدواجية اللغوية Diglossia، الذي يعد من كلاسيكيات اللسانيات الاجتماعية، (ينظر: سعد علي الزاير، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص: 45).

³ - المرجع نفسه، ص: 45.

إضافة إلى تعريف "روى سي هجمان": اللغة قدرة ذهنية مكتسبة يمثلها نسق يتكون من رموز

اعتباطية منطوقة يتواصل بها أفراد مجتمع ما¹. ومن أهم الملامح المميزة في هذا التعريف:

- اللغة مكتسبة

- عبارة عن نسق

- الطبيعة الاجتماعية للغة.

- اللغة العربية:

اللغة العربية الفصحى هي واحدة من اللغات السامية، والأساس الذي تقوم عليه هذه اللغة هو ذات الأساس الذي تقوم عليه اللغات الأخرى؛ وهو القدرة البشرية على اكتساب اللغة، واستخدامها هو أساس واحد، سواء عند العرب أو غيرهم من أبناء المجتمعات الأخرى، وأن مجموعة من المؤثرات المحددة تؤدي أدوار متفاوتة في دفع التوجه إلى إتقان اللغة أو إعاقته تقدمها.

وهي لغة القرآن الكريم المشهود له بالفصاحة، والافتقار اللغوي، فلقد تأطرت بلغة القرآن الكريم على المستويات اللغوية كافة، وأساليبيها التي عبرت عن المضامين التشريعية للدين الحنيف، فكانت أفصح كلاماً وأبلغه لفظاً، وأسلوباً، وأكثره تأثيراً في النفوس، في لغة الوحي المنزل بخاتم الرسالات على خاتم الرسل والأنبياء محمد صلى الله عليه وسلم. وكان نزول القرآن بها حدثاً جليلاً إنمازت به على أخواتها من اللغات الجزرية²، قال تعالى: ﴿وَأَنَّهُ لَنَزِيلُ رَبِّ الْعَالَمِينَ ﴿١٩٢﴾ نَزَلَ بِهِ الرُّوحُ الْأَمِينُ ﴿١٩٣﴾ عَلَى قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ الْمُنذِرِينَ ﴿١٩٤﴾ بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ ﴿١٩٥﴾﴾³

¹ - محمد داود، جدلية اللغة والفكر، دار غريب، القاهرة - مصر، دط، 1430هـ/2009م، ص: 81.

² - فاضل ناهي عبد عون، طرائق تدريس اللغة العربية وأساليب، عمان - الأردن، ط: 03، 1435هـ-2014م، ص: 20

³ - سورة الشعراء الآية: 192-195.

واعتبر العقاد: "اللغة العربيّة في طليعة اللّغات المعبرة بين لغات العالم الشرقية، والغربية، فلا يعرف علماء اللّغات لغة قوم تتراءى صفاتهم وصفات أوطانهم في كلماتهم وألفاظهم؛ لذلك عدّها الكثيرون من أرقى اللّغات دقة و من أكثرها تصرفاً، ومن أطوعها تعبيراً".

وأخيراً ما يمكن قوله هو أنّه لا يمكن النّظر إلى اللّغة على أنّها مجموعة من الرموز والأصوات المجردة، فالرموز لها خاصيات محدّدة تنفي عنها جزءاً غير يسير عن الاعتبار الذي هو السّمة الأساسيّة للعلاقة اللّغويّة.

هي رموز وأصوات تعبر عن أفكار ومعان كانت نتاجاً للذكاء الاجتماعي الإنسانيّ، تتطلّب وجود مرسل يهدف إلى الإخبار من شيء ومستقبل تلقى الرسالة، وهذا يتطلب أيضاً قصداً من المرسل و وعياً من المستقبل باستخدام الرمز لحدوث عملية التّواصل بينها.

كما أنّها ظاهرة إنسانية سيكولوجية اجتماعية مكتسبة، نشأت وتطوّرت مع الإنسان، فأكسبته صفة التفكير والنطق.

المبحث الثاني: مستويات اللغة.

إنّ اللّغة نظام، وكل نظام عناصره التي يتشكل منها وتتكامل فيه يؤثر أحدهما في الآخر، فاللّغة العربيّة نظام متكامل يتكون من مجموعة من الأنظمة أو المستويات يختلف بعضها عن بعض في المحتوى والحدود والقوانين ولكنها تتكامل فيما بينها ويستند أحدها إلى الآخر لتُكون النظام الكلي للّغة وتتمثل في المستويات التالية:

- المستوى الصوتي

-المستوى الصرفي

- المستوى النحوي

-المستوى الدلالي

1-المستوى الصوتي: Phonitique Level

1-1. تعريف وجيز للصوت:

أ/لغة: الصَوْتُ: الجرس والجمع أصوات، الصَوْتُ صوت الإنسان.¹

في علم الفيزياء ظاهرة طبيعية تنشأ عن اهتزاز الأجسام، وندركه عن طريق حاسة السمع" ويتخذ الاهتزاز شكل أمواج متتابعة، تتحول إلى ما يسميه علم وظائف الأعضاء الموجات السمعية «sonic waves»، وللموجات المسموعة تردد معين "تنقل الأذن تأثيرها إلى المخ الذي يترجمها إلى الأصوات والتلغيمات المسموعة"². أما الصوت اللغوي فهو "أثر سمعي تنتجه أعضاء النطق الإنسانيّ إراديا في ذبذبات، نتيجة لأوضاع وحركات معينة لهذه الأعضاء " فإذا كان علم الفيزياء يدرس الأصوات عامة؛ فإنّ علم الصوت اللغوي يدرس الصَوْتُ الإنسانيّ من حيث النطق به وكيفية صدوره، ومخرجه، وصفته، وانتقاله في موجات صوتية عن الهواء، واستقباله في أذن السامع من حيث موقع الصوت في الكلمة، ومجاورته لغيره وتأثير فيه³، فمستوى الأصوات «phonology» يدرس أصوات اللّغة، من جوانب مختلفة، ويحلّل الأصوات الكلامية ويصنفها مهمتها بكيفية إنتاجها، واستقبالها⁴، فهو يهتم بدراسة الوحدات الصوتية «phonemes» التي تتكوّن منها الكلمة طبقا للمعايير، التي تمثّل (أصغر الوحدات الصوتية، والعلم يتكفل بدراسة هذا المستوى هو علم الصَوْتُ «phonetices»، واختصاصه وصف مخارج الأصوات، وبيان صفاتها من حيث الجهر، والهمس، والشدة، والرخاوة، وغيرها من الصفات التي تتعلق بأصوات اللّغة، وعلم التشكيل الصوتي «phonology» الذي يعني بوظيفة الصَوْتُ اللغوي في السياق، من حيث علاقة، الأصوات بعضها ببعض عند اجتماعها في

¹ - جمال الدين محمد ابن مكرم ابن منظور، لسان العرب، ص: 302 مادة (صوت).

² - غازي مختار طليمات، في علم اللغة، ط2، دار طلاس - دمشق، 2000م، ص: 167.

³ - المرجع نفسه: 167.

⁴ - محمد علي عبد الكريم الرديني، فصول في علم اللغة العام، دط، دار الهدى، عين ميله - الجزائر، 2007، ص، 23.

نسق صوتيّ منظم لتكوين الكلمات وما ينتج عن التعاملات الصوتية من ظواهر، الإعلال والإبدال والخوف، والمماثلة، والمخالفة¹.

كما تصنف الوحدات الصوتية (الفونيمات) في اللغة العربية على صنفين صوتين رئيسين: (الصوامت / consonants) و(المصوتات vowels)، التي تسمى بالحروف والحركات عند القدامى، وبناء الكلمات يقوم على أساس الصوامت، كونها البنات الثابتة في كيان الأبنية المورفولوجية، لذا عُرفت عند آخرين بالثوابت².

وعليه فإنّ الصوامت ظواهر صوتية لا يمكن أن تشكل وحدة صوتية كاملة إلا بتآلفها مع المصوتات، ومعا يؤديان وظائف شكلية ومعنوية في بناء اللغة. ومن أهم فروعها:

- (1) علم الأصوات التاريخي أو التعاقبي: Historical Linguistics يدرس أصوات لغة ما في مرحلتين زمانيتين مختلفتين ثم يقارن بين الدراستين، ويقابله علم الأصوات التزامني
- (2) علم الأصوات التجريبي أو الآلي Experimental Phonetics: يعني بالكشف عن خصائص الأصوات باستخدام الآلات والأجهزة الحديثة والاختبارات، خاصة في تحليل الموجات الصوتية في لغة ما.
- (3) علم الأصوات التركيبي Comlinatory phonetic: يدرس الأصوات اللغوية من حيث التأثيرات المتبادلة بينها في سلسلة الكلام المتصل
- (4) علم الأصوات التزامني Synchrony phonetic: يدرس أصوات لغة ما في بيئة محددة وفي زمن محدّد، ويقابله علم الأصوات التاريخي أو التعاقبي³.

¹-سوزان الكردي، المستوى التركيبي عند السيوطي في كتابه الإتقان، دار جرير، عمان - الأردن، ط1، 1435هـ-2014م، ص: 23.

²- سوزان الكردي، المستوى التركيبي عند السيوطي في كتابه الإتقان ص19.

³- روعة محمد ناجي، علم الأصوات وأصوات اللغة العربية، المؤسسة الحديثة، للكتاب، لبنان، ط:1، 2012م، ص: 7-8.

- (5) علم الأصوات المقارن Comparative phonetic: يدرس الأصوات دراسة مقارنة بين لغتين شقيقتين أو غير شقيقتين، أو بين مرحلتين مختلفتين من مراحل اللغة الواحدة.
- (6) علم الأصوات النطقي: يدرس جهاز النطق، من منظار التّشريح الفيزيولوجي، ويصف طريقة إحداث أعضاء النطق للأصوات اللّغوية، ومخارج هذه الأصوات، وهذا العلم أقدم فروع علم الأصوات وأكثر مصطلحات هذا العلم معيار من الفيزيولوجيا؛ أي علم وظائف الأعضاء لذلك يسميه بعضهم علم الأصوات الوظيفي.
- (7) علم وظائف الأصوات Phonology: يدرس النظام الصوتي للغة ما، ووظائف الأصوات في التفرقة بين الوحدات اللغوية الأخرى¹.
- (8) علم الأصوات الفيزيائي: يهتم هذا العلم بالأبعاد المادية، والفيزيائية للصّوت الإنساني مرحلتها الانتقالية من فم المتكلم إلى أذن السامع، فيدرس: العلوّ، ودرجة الصوت والسعة، ونوع الصّوت، والترشيح أو الحزم الصوتية².
- كما يعدّ علم الأصوات فرعاً من الفروع اللّغوية الغنية، فضلاً عن تشكيله مستوى من المستويات التي اعتمدتها الدراسات الدلالية.

¹ - ص روعة محمد ناجي، علم الأصوات وأصوات اللغة العربية، ص: 9-10.

² - عبد القادر عبد الجليل، علم اللسانيات الحديثة، نظم التحكم وقواعد البيانات، دار صفاء، عمان - الأردن، ط: 1 1422هـ-2002م، ص: 301.

2- المستوى الصرفي: Morphology Level

الصرف:

أ/لغة:

الصَّرْفُ: ردُّ الشيء عن وجهه، صَرَفَهُ، يَصْرِفُهُ، صَرَفًا، فأنَصَرَفَ، وصَارَفَ نفسه عَنِ الشيء: صَرَفَهَا عَنْهُ، قوله تعالى: ﴿صَرَفَ اللَّهُ قُلُوبَهُمْ﴾ أي: أضلهم الله مجازاة على فعلهم، والصَّرْفُ التَّقْلُبُ، وتصْرِيفُ الرياح، صرفها من جهة إلى جهة.¹

ب/اصطلاحاً:

عرّفه علماء العربيّة القدماء مصطلح " الصرف " أو "علم الصرف " بأنّه العلم بأُصُول، يُعرف بها أحوال أبنية الكلمة التي ليست بإعراب أو بناء والمقصود بالأحوال هنا التغيّرات التي تطرأ على الكلمة من حيث تحويل الأصل الواحد إلى أمثلة مختلفة مثل اسم الفاعل، اسم المفعول، اسم التفضيل والتثنية والجمع إلى غير ذلك، أو من حيث الصحة والإعلال والأصلي والزائد...الخ.

وهو يهتم بتغيرات الكلمة من زيادة أو نقص وكيفية تصريفها والتغيرات تشهدها الأفعال² فهو بهذا يقترب من مفهوم المورفولوجيا (Morphology)، من حيث دراسة ما يطرأ على الكلمة من زيادات وكذلك التحولات التي تتغير دلالاتها أو وظيفتها، نتيجة لدخول عناصر لغوية، علم الصرف يختص بتحليل النظام الصرفي للغة العربيّة وحدها أو اللّغات التي تشبهها مثل بعض اللّغات السامية، أمّا المورفولوجيا، فهو يتصل بتحليل النظام الصّرفي في أيّ لغة، وقد يقترب كل منهما في منهج التحليل أحياناً³.

¹ - جمال الدين محمد ابن مكرم ابن منظور، لسان العرب، ص: 228 مادة (صرف).

² - حلمي خليل، مقدمة لدراسة علم اللغة، د.ط، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 214م، ص: 245

³ - فهد خليل زايد اللغة العربية منهجية ووظيفة، دار النفائس، عمان -الأردن، ط: 02، 2007م، ص: 27.

*المورفيم: أصغر وحدة لغوية ذات معنى في بناء اللغة وتركيبها، ولا يمكن تجزئتها لوحدة أصغر منها، لأنها تفقد معناها.

والمصطلح الأساسي في المورفولوجيا الذي يتصل بصيغة الكلمة ووظيفتها كما في الصّرف العربيّ هو *المورفيم « Morphème »، كما يقول محمد فهمي حجازي: " هذا العلم يدرس التغير التي تطرأ على صيغ الكلمات فتحدث معنى جديد، وقد تكون الوحدة الصرفية حركة واحدة، كالضمة، والكسرة، أو النون، وقد تكون حرفاً أو أكثر¹ .

3- المستوى النحوي (التركيبي): Grammar (syntax) Level

يعد مستوى النّحو، عنصر أساسي من عناصر النّظام اللّغوي في اللّغة العربيّة لما به من أثر كبير في تركيب الجمل، ودلالاتها، وهو في اللّغة معني بالإعراب والعوامل النّحوية، وقواعد تركيب الجمل الاسمية والفعلية، المثبتة، والمنفية، والخبرية، والاستثنائية، فضلاً عن دراسة العلاقات بين عناصر الجملة وعلاقات الجملة بما بعدها وما قبلها والعلم الذي يقوم عليه هذا النّظام هو علم النّحو،² وهذا الأخير يبحث في حركات أواخر الكلمات من حيث البناء والإعراب، وقواعد تركيب الجمل، وعلاقة الكلمات ببعضها في التركيب اللّغوي.

-النحو:

أ- لغة: نحاً: نحواً، النّحو: إعراب كلام العربي .

النّحو: القصد، والطريق.³

ب- اصطلاحاً:

هو انتهاء سمت كلام العرب ليلحق من ليس من أهل اللّغة العربية بأهلها في الفصاحة، ينطق بها وإن لم يكن منهم، أو إن شدّ بعضهم عنها رُدّ به⁴ .

¹ -فهد خليل زايد، اللغة العربية منهجية ووظيفة، دار النفائس، عمان - الأردن، ط: 02، 2008م، ص: 27.

³ - عبد الرحمن الهاشمي، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية رؤية نظرية تطبيقية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط: 1، 1430هـ-2009م، ص: 122.

³ - جمال الدين محمد ابن مكرم ابن منظور، لسان العرب، ص: 213 مادة (نحأ).

⁴ -إبراهيم صبيح، المدخل إلى دراسة اللغة العربية، دار مكتبة الحامد، عمان، 2003م، ص: 16-17.

التَّحْو طريق التَّكَلُّم بكلام العرب على حقيقته من غير تبديل ولا تغيير به، تتحقق الفوائد، وتبين المقاصد، فهو ميزان اللُّغة والقاموس الذي يحكمها، وموقعه من اللُّغة موقع القلب من الجسم، به يتضح الكلام ويُزال اللَّبس، يصلح اللِّسان.

ومعرفة النَّحو وقاية من اللَّحن، الذي وقع به بغض الأولين والكثير من اللاحقين من القراءة والمتحدثين، يروى أنَّ رجلاً قرأ لإعرابي: قوله تعالى: "إِنَّ اللَّهَ بَرِيءٌ مِنَ الْمُشْرِكِينَ وَرَسُولُهُ" بكسر اللام في رسوله فقال الإعرابي: أَوْ قَدْ بَرِئَ اللَّهُ مِنْ رَسُولِهِ؟! وما كان الله -جلت قدرته- يبعث رسولاً ثم يبرأ منه، وعلى هذا، فإنَّ المعنى يقتضي أن نصب كلمة "رسول" حملاً على كلمة الله التي وقعت اسماً لأنَّ، أو رفعها على محل كلمة "الله" التي محلها الابتداء قبل دخول إن عليها، فكأنه قال: إن الله بريء من المشركين، وأن رسوله بريء منهم¹.

وما ظنك بمن قرأ قوله تعالى: ﴿إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ﴾ إِنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ غَفُورٌ ﴿٢٨﴾² برفع لفظ الجلالة على الفاعلية، ونصب العلماء على المفعولية؟ إنه يكون قد نسب الخوف لله عز وجل فإذا اعتقد ذلك فقد كفر، فما ظنك بخطأ نحوي يخرج المسلم إلى الكفر؟ ونعوذ بالله من ذلك.

فالتَّحْو يعد مفتاح النور على ما في السطور به تعرف المقاصد، ويزول اللَّبس، وتتسع اللُّغة، وتلبي حوائج السامعين، وتضاء سبل القارئ، به يسان اللِّسان من الزَّلَل، وتوفى المعاني من الخلل، فهو للمتكلِّم مَقُوم اللِّسان، وللكتاب وسيلة البيان³. وهو من اللُّغة ركيزتها ودعامتها عليه تقوم فروع اللغة، وهو وسيلة المستعرب، وسلاح اللُّغوي، وعماد البلاغي، وأداة المشرع، ومدخل علوم اللُّغة العربية فلا كلام من دونه، ولا كتابة ولا أدب، ولا بلاغة فهو خادم الجميع ولا استغناء عنه.

¹ -إبراهيم صبيح، اللغة العربية، دراسات في اللغة والنحو والأدب، دار المناهج، عمان - الأردن، 1436هـ/2010م، ص:32.

² -سورة فاطر، الآية:28

³ -محسن علي عطية، اللغة العربية مستوياتها وتطبيقاتها، ص94.

4- المستوى الدلالي Sémentic Level:

الدلالة: اسم مصدر من (دلّ):، يدلّه دَلَالَةٌ ودِلَالَةٌ و دُلالة، الدَّال والدليل المرشد أرشد إليه وهدى¹.
أمّا في الاصطلاح فمصطلح علم الدلالة (Sémantique)، مشتق من الكلمة اليونانية (Sémaino)، دلّ على والمتولدة من الكلمة الأصل (Sens) أو المعنى وعلم الدلالة أو دراسة المعنى يعد فرعاً من فروع علم اللغة.²

تعد الكلمة أصغر وحدة معنوية في التركيب اللّغوي، ومن شروط معرفة ذلك التركيب، معرفة دلالة كلماته، وتأتي دلالة الكلمة من صياغة التركيب، ومن بنيتها، والسياق الذي ترد فيه، فكل كلمة دلالة وطريقة استعمال، وعلى أساس معرفة دلالة الكلمة في السياق يتمّ التوصل إلى معنى التركيب.

فالمستوى الدلالي (Semantic) يبحث عن معاني الألفاظ ودلالاتها الصوتية، والصرفية، والنحوية، وإبراز مدى تفاعل بين التركيب والدلالة، لأنّ أيّ مكون من هذين المكونين لن يكون مستقلاً في داخل اللّغة، كما أنّه لن يتمّ فيها وجود إلا بوجود المكوّن الآخر، حيث لا يمكن دراسة التركيب إلا بربطه بالمستوى الدلالي³ وعليه فإنّ التركيب مرتبط بالمعنى ارتباطاً شديداً.

وكما يتهم علم الدلالة بالدراسات المعجمية، و أنواع المعاجم وطرائق استخدامها وكيفية البحث فيها، بهدف البحث في معاني الكلمات، وذلك لأنّ السمت العلمي الأظهر في علم الدلالة، أنه يبحث عن حقيقة المعنى، وكيفية الوصول إليه، باستدلالات من التصور الإنساني للمعنى⁴.

¹ - جبران مسعود، الرائد، معجم ألفبائي في اللّغة والأعلام، ص: 407.

² - نور هدى لوشن، علم الدلالة (دراسة وتطبيق)، المكتسب الجامعي الحديث، الأرابطة - الإسكندرية، د.ط، 2006م، ص23.

³ - سوزان الكردي، المستوى التركيبي عند السيوطي في كتابه الإتقان، ص: 28.

⁴ - سمير شريف استيته، اللسانيات المجال والوظيفة والمنهج، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط: 1، 2005م، ص: 257.

يعتمد الجانب الدلالي من دراسة اللغة على الأنظمة الثلاثة السابقة: الصّوتي، والصّرفي، والنّحوي، لأنّها وظائف تؤدّيها المباني التي تشمل عليها، وتبنى منها الأنظمة¹.

المبحث الثالث: وظائف اللغة

تعتبر اللغة وسيلة، من أقوى وسائل التّعليم بين أفراد المجتمع الواحد حيث تعتبر من أبرز الظواهر الإنسانية التي حظيت باهتمام الباحثين منذ القدم، واللغة وظائف منها الاجتماعية والثقافية والنفسية (الجمالية) والفكرية.

1- الوظيفة الاجتماعية:

وتتمثل في اعتبار اللغة حقيقة اجتماعية وكذلك وسيلة للاتصال الاجتماعي والتّعبير عن الآراء المختلفة والأحاسيس والمشاعر اتّجاه الآخرين، بالإضافة إلى التعبير عن حاجات الإنسان².

فاللغة العربيّة وسيلة اجتماعية، وأداة للتّفاهم بين الأفراد والجماعات، وهي سلاح الفرد، في مواجهة الكثير من المواقف الحيوية التي تتطلب، الكلام والاستماع، أو الكتابة، أو القراءة، وهذه الفنون الأربعة أدوات هامة في إتمام عملية التّفاهم، من جميع نواحيها وقد ينظر المفكرون إلى اللغة على أنّها من العوامل التي يمكن استخدامها في تحقيق فكرة التقارب والتّفاهم العالمي، من خلال تبادل الآداب المختلفة، والدراسات الاجتماعية كالتاريخ، والاجتماع، والتربية الوطنية وهذا ما يساعد على تقريب وجهات النظر بين مختلف الشعوب³.

وعليه فإنّ اللغة تؤدّي وظيفة اجتماعية يتواصل بها الأفراد والجماعات في تحقيق التقارب والتّفاهم فلا يمكن تصور مجتمع بدون لغة أو لغة بدون مجتمع.

¹ -محمد المصري. اللغة العربية دراسات تطبيقية، دار المستقبل، عمان - الأردن، ط: 1، 1431هـ-2010م، ص: 334

² -ينظر عنود الشايش الحريش، أسس المنهاج واللغة، دار الحامد عمان - الأردن، ط: 1، 1433هـ-2012م، ص: 226.

³ -ينظر عبد العليم إبراهيم، في طرق الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، ط: 14، 1982م

2- الوظيفة الفكرية:

اللغة هي أداة التفكير عند الإنسان بما يؤدي عقله جميع وظائفه من إدراك وتخيل، وتحديد علاقات فتمة علاقة وطيدة وصلة قوية بينهما¹.

إنّ اللغة نظام للأفكار والمعاني، وذلك باستخدام ألفاظ مناسبة لها، فالفرد يفكر والأفكار والمعاني تستدعي الألفاظ التي تناسبها، وعليه اللغة هي منهجنا في التفكير وفي الوصول إلى العمليات العقلية والمدرجات الكلية؛ فهي إذن تجربة عقلية شعورية، يتم التعبير عنها من خلال تجربة لفظية مناسبة².

فحدّ اللغة هي كل لفظ وضع لمعنى، واللغات عبارة عن الألفاظ الموضوعية للمعاني، والتفكير كلام نفسي، والكلام تفكير جهري، وكل فكرة لا تتجلى في الألفاظ لا تعد فكرة³.

إنّ كلا من اللغة والفكر نتاج اجتماعي، فاللغة شكل من وجود الفكر؛ وهي شكل التعبير عنه، فهي حقيقة الفكر المباشر، كما لها أثر كبير في تشكيل الفكر، وهذا الأخير لا يمكن أن يوجد خارج اللغة⁴.

والخلاصة أنّ اللغة والتفكير مظهران لعملية عقلية واحدة، و أنّ اللغة تساعد على ترجمة التفكير بكفاءة ودقة؛ وأنّها تحدد مجرى تفكير الفرد بما يستخدمه من ألفاظ وتراكيب يعبر بها عن أفكاره وتقديم الحلول لحل مختلف المشاكل التي يواجهها الناس في حياتهم.

¹- ينظر: محسن علي عطية، اللغة العربية مستوياتها وتطبيقاتها، ص: 21.

²- ينظر: سعيد لافي، تعليم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، القاهرة، ط: 1، 2015م، ص: 102.

³- محمود أحمد السيد، الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها، دار العودة - بيروت، ط: 01، 1980، ص: 21.

⁴- نور هدى لوشن، مباحث في علم اللغة ومناهج البحث اللغوي المكتب الجامعي الحديث، الأزاريطة، الإسكندرية، دط، 1971م، ص: 78.

3- الوظيفة النفسية:

من الناحية النفسية تتضمن اللغة صورا و أفكار ذهنية يمكن تحليلها إلى عناصرها، ويمكن إعادة تركيب هذه الأجزاء إلى صورها الكلية مرة أخرى بإعادة الكلمات المساوية لتلك الأفكار، وهذا ما يتطلب أن تكون معاني الكلمات واحدة بين المرسل والمستقبل بحيث يكون التركيب والتحليل والتصور أمور ممكنة للغة بمعناها النفسي العلمي ليست إلا لتصور الذهني الذي يقبل التحليل والتركيب وهذا التصور لا يتسنى وجوده بعيدا عن الجملة التي تعده من الناحية النفسية وحدة اللغة¹.

فاللغة إنما هي أداة نستعملها لإثارة الأفكار والعواطف لدى الغير فهي إذن خاضعة لقانون المنبه والاستجابة علما أنّ المنبه في مجال اللغة هو الكلمات، الاستجابة تتمثل في السلوك اللغوي الناتج عنها، فهي تقضي على كل الضغوط والانفعالات النفسية التي يعاني منها، هذا ما نجده عند الإنسان الذي ييوح بكل ما لديه من أفكار وأسرار لتحقيق عن الضغوط التي يعيشها².

4- الوظيفة الدينية:

-تعدّ اللغة الوسيلة التي يتعبد بها الإنسان، بها يتعامل الناس في أمور دينهم ومعتقداتهم.

كما تعدّ اللغة العربية الوحيدة التي يُقرأ بها القرآن، وهي لغة الصلاة التي يجب أن يؤديها المسلم خمس مرات في اليوم، قال تعالى: ﴿إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ﴾³

-إنّ اللغة العربيّة من اللّغات الحية المشهورة، ولكنها تميزت عن سواها بأنّها لغة الإسلام، بمعنى آخر أنّ كتاب الله العزيز الكريم نزل بها، زيادة على أنّها الأمة العربيّة، وأنّها صاحبة تاريخ طويل متصل وذات ثروة فكرية وأدبية واسعة⁴.

¹ - حسني عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، مركز الإسكندرية، مشرفة - الأزرا ربطة 2000م، ص: 88، 89.

² - ينظر: حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس اللغوي، الجزائر، ط: 2، 1988م، ص: 77.

³ - سورة يوسف، الآية: 02.

⁴ - طه علي حسين الدليمي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص: 24.

هذا بالإضافة إلى أنّها لغة الحديث النبوي الشريف؛ الذي هو جزء من السنة النبوية المطهرة، وهذه السنة هي من المصدر الثاني للتشريع، فعليه يجب تعليم العربية للأخذ بسنة النبي محمد صلى الله عليه وسلم¹.

5- الوظيفة التربوية:

يستخدم الفرد اللغة في حديثه وكتابته، ويستمتع إليها من خلال الآخرين ويقرأها في كتاباته فعن طريق اللغة يتعلّم الفرد من الآخرين، ويكتسب معارفه، و جزءا كبيرا من ثقافته وخبرته ومهارته في العمل، وفي العيش في مجتمعه المحلي والعالمي.

فاللغة لا تدرس على أنّها هدف خاص مقصود لذاته، بل هي وسيلة لبلوغ هدف الحياة وتطورها، وبعبارة أخرى يجب أن تجعل اللغة وسيلة، وعنصرا أساسيا يعين على إعداد الجيل الناضج العقل، المهذب النفس، فيها تصل بين الفرد ومعتقده وبينه وبين تراثه، بها نجعله ينهل من ذخائرها و آدابها.²

إنّ من مظاهر الاهتمام بلغتنا القومية والولاء لها في ميدان التربية والتعليم هو أن نعرف ما تتصف به اللغة من صعاب، وكيف نتغلب عليها لتصبح أمراً ممكناً، ففي لغتنا العربية وخصوصاً في الوقت الحاضر صعوبات يمكن تجاهلها، ومن هذه الصعوبات ما هو جوهري، ومنها ما هو طارئ ودخيل ومن صعوباتها الأساسية مثلاً تعدّد صورة حروف العربية باختلاف مواقعها من كلمة، ووجود الحركات والتسكين على الحروف، وذلك لضبط النطق وصحة الأداء وفيه مشقة على المتعلّم المبتدئ، أما صعوباتها المتمثلة في مزاحمة العامية وقوة نفوذها في المجتمع والمدرسة على حد سواء يزداد على ذلك ما تعرضت له العربية من ألوان المحن، وما خطط له الأعداء في عهود السيطرة الأجنبية من زحزحة العربية عن مكانتها الطبيعية، وما علمه المستعمرون من تقدم الثقافة الأجنبية وإثارتها وإيجاد

¹ -المرجع السابق(طه علي حسين الدليمي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها):ص: 61.

² - طه علي حسين الدليمي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها ص: 21.

الجو الاجتماعي والتعليمي لنشر تلك اللغات والثقافات، ولكي تغلب على الكثير من صعوبات اللغة العربية يجب أن يجري تعلمها على أساس ما اصطلاح عليه المحدثون بما سمي بالتعليم الوظيفي والمقصود به تحقيق القدرات اللغوية عند المتعلمين بحيث يتمكن المتعلم من ممارستها في وظائفها الطبيعية للغة وتكون واضحة في ذهن المتخصص بوضع مناهج العربية وبوضوحها كذلك في ذهن من يتولى تعليمها¹.

6-الوظيفة التعبيرية:

وهي الوظيفة الأساسية للغة وتتمثل في التعبير عن عواطف الإنسان و أحاسيسه و أفكار من الداخل إلى الخارج، وقد يتخذ صورا و أشكالا مختلفة قد يكون التعبير أحيانا بحركات اليد وبهز الرأس أو تغير ملامح الوجه أو بالصفير أو غيرها من الوسائل الأخرى، هذا إضافة إلى التغير لا يخص الإنسان وحده، فالحيوانات كذلك تستطيع أن تعبر عن حاجاتها.

فنجد أنّ التعبير إما يكون فطرياً أو إما يكون وضعياً، فأما التعبير الفطري، فهو التعبير عن العواطف والانفعالات والأحاسيس يتم بواسطة الصراخ، والضحك احمرار الوجه وغيرها من المظاهر غير الإرادية التي تدركها بالحواس².

والتعبير الوضعي نوعان:

-ما يدرك بالبصر: مثل الحركات اليدوية التي يستخدمها الصم والبكم، وكذلك الحركات التي نستعملها كمساعد للكلام ولتوضيح الشرح.

-ما يدرك بالسمع: وهي الأصوات المركبة والجمل ونجد أنّ معظم الحيوانات تحس كذلك بالجوع والعطش والخوف، والغضب...تستعمل لغتها الفطرية للتعبير عن كل حالة من هذه الحالات

¹ -ينظر: سعاد عبد الكريم الواتلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان - الأردن، ط: 1، 2004م، ص: 21.

² -حاتم صالح الضامن، علم اللغة، مكتبة لسان العرب، جامعة بغداد، 1989م، دط، ص: 135.

7- الوظيفة الاتصالية:

يستخدم الفرد اللغة للتعبير عن أفكاره فهو يستخدمها بهدف الاتصال بغيره من أفراد مجتمعه وهي وسيلة لاتصال الفرد بغيره وعن طريق هذا الاتصال يدرك حاجاته ويحصل ماآربه، كما أنّها وسيلة في التعبير عن آلامه وآماله وعواطفه، وهذه الترجمة عما يخالج النفس من الميول والانفعالات والخواطر، واللغة كذلك تهيئ للفرد فرصا كثيرة متجددة للانتفاع بأوقات الفراغ، عن طريق القراءة، وزيادة الفهم للمجتمع الذي يزيد إنتاجه الفكري يوما بعد يوم، وهي أداة الفرد حين يحاول إقناع غيره في مجالات المناقشة ومناظرة وتبادل الرأي في أمر حيوي¹.

ويرى "جاكسون" أنّ اللغة وسيلة للتواصل الإنساني الذي لا يتحقق إلا بتوفر العناصر التالية:

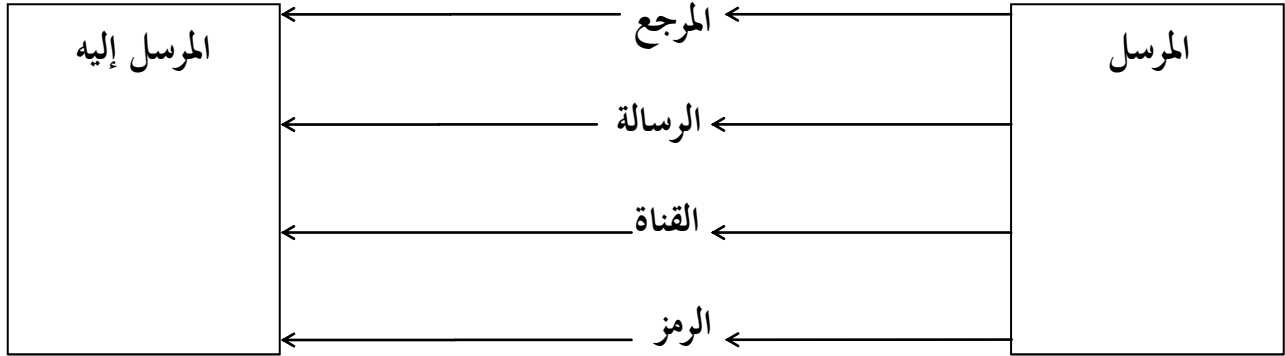
المرسل: يقوم بأداء الرسالة، المرسل إليه (المتلقي): يستقبل الرسالة، إقامة الاتصال بين المرسل والمتلقي: كي ينجح هذا الاتصال لابد من وحدة التجربة بينهما وذلك وفق قناة التحويل التي تحقق الاتصال وتبقيه قائما. لغة مشتركة يتكلمها المرسل، والمتلقي معا، وهو ما يساعد ويسهل عملية التواصل. رسالة لغوية: وهي ظرف للمحتوى الكلامي الذي تسير إليه ويفهمه المتلقي في الوقت نفسه. محتوى لغوي: ترمز إليه الرسالة وتشكله اللغة المشتركة بين المرسل والتلقي². وتقوم اللغة بوظيفتها كأهم وسيلة اتصال بشري بفضل مرونة أجزائها وتعدد معاييرها وحيوية بنيتها وكثرة مقولاتها³. والمخطط التالي يوضح ذلك⁴:

¹ -عبد العليم ابراهيم، في طرق التدريس، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، النيل - القاهرة، ط: 14، ص: 43.

² -نعمان بوقرة، المدارس اللسانية المعاصرة أكمل ص: 59

³ -نسليم عون، الألسنية محاضرات في علم الدلالة، دار الفارابي، لبنان، ط: 1، 2005م، ص: 65

⁴ -Bernad Cocule et Claude Peyrout, didactique de l'expression, de la théorie à la pratique édition Belagrave, Paris, 1989, p: 26



الشكل 02: عناصر العملية التواصلية

يوضح هذا المخطط العناصر الست التي وضعها "رومان جاكسون" وهي: المرسل، والمرسل إليه، والرسالة، والقناة، والمرجع، والرمز، ومفادها أنّ عملية الاتصال تتطلب هذه العناصر الأساسية، الملتحمة فيما بينها لإيصال الرسالة.

المبحث الرابع: مراحل اكتساب اللغة.

يمثل اكتساب اللغة ونموها أحد الموضوعات المهمّة في علم النفس النمو، وعلم النفس اللغوي التي حظيت باهتمام كبير وبحوث متعددة. وكلمة لغة تطلق على التعبير الصّوتي أو الشّفوي بالكلام والتعبير البصري: الكتابي¹، وعليه اكتساب اللّغة لدى الطفل يبدأ بالأصوات ثم تبدأ هذه الأصوات في التمايز لتصبح كلمات لها معنى، ثم نركب هذه الكلمات لتصبح جملاً نحوية ذات معنى². إنّ مراحل اكتساب اللّغة تتمثل في مرحلتين أساسيتين بين:

- المرحلة الأولى: مرحلة ما قبل اللّغة (ما قبل الكلام).

¹ -عبد الفتاح أبو معال، تنمية الاستعداد اللغوي عند الأطفال في (الأسرة والروضة والمدرسة)، دار الشروق، عمان - الأردن، ط:1، 2006م، ص: 108

² -محمود السعران، اللغة والمجتمع رأي ومنهج، دار المعارف، الاسكندرية، ط: 2، 1963م، ص: 42.

-المرحلة الثانية: مرحلة اللغة أو الكلام الحقيقي وفهم اللغة.

1- مرحلة ما قبل اللغة (ما قبل الكلام) PR-Talking Stage:

وتمتد هذه المرحلة خلال الأشهر الأولى بعد الولادة، حيث يولد الكائن البشري ولديه الاستعداد لاكتساب اللغة ونطقها ممثلاً ذلك بوجود الجهاز العصبي وأجهزة النطق والأجهزة الإدراكية، وتكون مثل هذه الأجهزة مبرجة لاكتساب اللغة وانتاجها، ولكنها تكون غير قادرة على القيام بوظائفها نظراً لعدم نضجها¹، وتتضمن ما يلي:

1-1. الصراخ « Crying »:

ويتمثل في الصرخة الأولى التي يصدرها الطفل وتسمى صرخة الميلاد، تدل على أن الطفل بدأ يتنفس، وهي كذلك المرة الأولى التي يصغي فيها الطفل إلى صوته، وهذه أول خطوة نحو إدراك الأصوات ولهذا الفعل أثر إيجابي في تطور اللغة عند الطفل².

كما يفسر الصياح على أنه نوع من ردود الفعل العكسية (Réflexions) التي ليس لها أي مغزى وجداني أو ذهني، وإنما هي نتيجة مرور الهواء على الأوتار الصوتية (vocal) وهذا الصياح مهم من الوجهة اللغوية لأنه أول مظهر من مظاهر النطق و أغلب الأطفال عقب ولادتهم مباشرة يصحون بأصوات: [ي] أو [آ]، وتنتهي هذه الصيحات بمقاطع مثل (نج) أو (نغ) وهذه الأصوات ليست عشوائية وإنما تصحبها دلالات معينة وكما أن لصراخه قيمة اتصالية³.

فإن الصيحات التي تصدر عن الأطفال في هذه المرحلة صيحات عامة تكاد تكون واحدة عند جميع الأطفال، وعلى الرغم من أن الصياح ليس كلاماً وليس الأصل فيه أن الطفل يريد أن ينقل شيئاً مما يحدثه الكلام، حيث أنهم يقرأون فيه شيئاً ما، إلى غيره، ويهرعون إلى الطفل عند سماعهم

¹ -رافع ناصر الزغلول، علم النفس المعرفي، دار الشروق، عمان - الأردن، دط، دت، ص: 240.

² -ينظر: دراسات في اللسانيات التطبيقية -حقول تعليميات اللغات-، ص: 106.

³ -ينظر: دراسات في اللغة والمعاجم، حلمي خليل، دار النهضة العربية، بيروت، ط: 1، 1998م، ص: 172.

صياحه لإزالة ما به من ضيق، و أنه ليأتي وقت يلاحظ فيه الطفل أنه عندما يصيح فإن شخصا ما يهرع إليه ويرضيه بشيء ما¹.

1-2. المناغاة « Babbling Time »:

تمتد هذه المرحلة من الأسبوع الثالث وقد تتأخر إلى الأسبوع السابع والثامن حتى السنة الأولى، والأصوات التي يخرجها الطفل في بداية هذه المرحلة لا ينطقها قاصدا أو مقلدا أصوات الآخرين، وإنما نشاط عضلي خالص وبسيط يجد فيه الطفل لذة في إخراجها وترديده، وتأتي بعدها التمييز السمعي بحيث يكون متأخرا في حياة الطفل، فيبدأ ذهن الطفل يدرك تنوع الأصوات التي يخرجها ويسمعها ويربط بينها وبين طرق إخراجها وهنا تبدأ مرحلة تجريب حيث يحرك فيها أجهزته الصوتية بأشكال مختلفة².

وقد أثبتت بعض الدراسات أن الطفل في الشهر الثالث أو الرابع يبدأ تحكمه في ممر الهواء، وتوجيه صدى الوترين الصوتين، ثم تصل إلى القمة، ثم تبدأ في التقهقر بالتدريج إلى أن تنعدم في مرحلة الكلام في الشهر الخامس عشر³. فالمناغاة في حياة الطفل كأشكال اللعب الأخرى، فهي لإنعاش الذات والاستغراق النفسي، وحتى الأطفال الصم يناغون أنفسهم⁴.

وإذا أردنا أن نقوم بمقارنة بين الصراخ والمناغاة نجد ما يلي:

(1) تخلو ظاهرة الصراخ من التنغيم أو اللحن، ولا تخضع لإيقاع معين في حين أن المناغاة منسجمة متناعمة في الحان متواترة تناسب الحالة الوجدانية عند الطفل.

¹ -محمود السعران، اللغة والمجتمع رأي ومنهج، ص: 42

³ -راتب عاشور، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، جدار، دط، 2000م، ص: 46.

³ -أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ص: 107.

⁴ -م، لويس ترجمة تمام حسان، اللغة في المجتمع، عالم الكتب، د.ط، 1423هـ-2003م، ص: 34.

- (2) الأثر السمعي في مرحلة الصراخ غير مقطعي، وهو من ههنا يشبه الأصوات عند الحيوانات، في حين أن الأصوات في رحلة المناغاة أصوات مقطعية تكون المادة الأولية لتشكيل الأصوات اللغوية.
- (3) يحقق الصراخ بالتوتر غرضاً بيولوجياً، أمّا المناغاة فإنّها تخدم حاجات عاجلة أو آجلة تتعلق بالحالات الوجدانية للطفل، فهي من هاهنا أول خطوة نحو التحضير.
- (4) يصاحب الصراخ الانفعالات غير الصارة عند الطفل، فيما ترتبط المناغاة -عادة - بالرضا والسرور.
- (5) الصراخ غير إرادي والمناغاة إرادية أثناء حدوثها يتحكم الطفل في جهازه النطقي، فيمتلك القدرة على توجيهه واستثمار الأصوات الناتجة لتسلية نفسه عن طريق الاستلذاذ بسماعها¹.

3-1. التقليد « Imitation »:

يقع في السنة الأولى للميلاد وبداية السنة الثانية، حيث نجد الطفل يقلد صيحات و أصوات الآخرين التي يسمعها وذلك بهدف الاتصال بهم، أو أن يصبح مثلهم، أو من أجل اللهو أو بصورة عفوية تلقائية بهدف إشباع حاجة ما حيث تعتبر عملية التقليد عند البعض "واحدة من طرائق التعليم ووسيلة تسهل عملية التعلّم لدى الطفل"²، كما يحدد الأستاذ خلف الله أحمد -رحمة الله عليه- دور التقليد و أثره في اكتساب اللغة فيقول: " للتقليد أثرهم في تكييف الأصوات ويعده بعضهم أهم العوامل فيها، مستندين إلا أنّ المولود الأصم يعجز عن التكلف و أنّ الطفل الطبيعي يتكلم أية لغة يسمعها ". ويحدد الفترة التي يظهر فيها أثر التقليد بقوله " ويظهر أثر التقليد جلياً في الشهر التاسع من العمر " هذا بالإضافة إلى أنه يفرق بين مرحلتين من مراحل التقليد إحداهما: محاولة الفل أحداث أصوات شبيهة تماماً بما يسمع وهذا في نظره أقل حدوثاً، أما بالنسبة للثانية فهي التقليد الذي يحاول

¹ -أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ص:108.

² -أنسي محمد أحمد قاسم، اللغة والتواصل لدى الطفل، مركز الإسكندرية للكتاب، د.ط، 2000م، ص، 125.

فيه الطفل تقليد الأصوات بصرف النظر عن الدقة والنجاح في ذلك ويرى كذلك أن النوع الثاني أكثر ظهوراً في المراحل الأولى من العمر¹.

ومما يلفت النظر هنا، أنه حدد دور التقليد أو مجاله في مستوى الأصوات دون صوغ الكلمات أو الجمل.

1-4. الإيماءات « Gestures »:

حيث أنّ في أواخر السنة الأولى يبدأ الأطفال في استعمال بعض الإشارات لجذب انتباه الكبار لما يردون الحصول عليه، إشارات تحمل معنى " أنظر " أو " ما هذا " أو " أعطيني " وقد تكون مصحوبة بما يمكن أن يسمى كلمات إشارية مثل " ها "، " دا "، " نا "، وفي الأخير تصحب الإشارة كلمة حقيقية وإن كان لفظها يختلف عن الكبار². وتظهر الإيماءات مع الكلمة الأولى، إذ يستخدم الطفل بعض الإيماءات منها:

-الابتسامة

- البحث عن الأشياء

-إخراج الطعام تعبيراً عن الشبع³

2- مرحلة اللغة أو الكلام الحقيقي:

هي المرحلة التي يبدأ فيها الطفل بالكلام، ويفهم دلالات الألفاظ ومعانيها، ويظهر ذلك عادة في الأشهر الستة الأولى من السنة الثانية، وفي العادة تكون الكلمة التي ينطق بها الطفل من مقطع

¹-ينظر: حلمي خليل، اللغة والطفل دراسة في علم اللغة النفسي، ص: 81.

²-محمد عماد الدين إسماعيل، الأطفال مرآة المجتمع-النمو النفسي الاجتماعي للطفل في سنواته التكوينية، عالم المعرفة، الكويت، 1986م ص: 106.

³-ينظر محمد فوزي أحمد بني ياسين، اللغة خصائصها مشكلاتها-قضاياها نظرياتها-مهاراتها-مداخل تعليمها-تقييم تعلمها، ص: 91.

واحد أو مقطع متكرر فمثل إذا استخدم الطفل مناغاته مثل كلمة (ماما) تفسر إلى أنها تشير إلى الأم¹.

2-1. مرحلة الكلمة الواحدة:

وتبدأ هذه المرحلة عادة في مستهل السنة الثانية من حياة الطفل، حيث تبلغ حصيلته اللغوية في نهاية الربع الأول من هذه السنة، حوالي خمسين كلمة، تتكوّن في معظمها من أسماء تشير إلى أشياء واقعية موجودة في بيئة الطفل، كالكلمات الدالة على الملابس والطعام والألعاب، ومن أفعال تشير إلى العمل راح، وأكل، ولعب، وسحب مثل: الخ... ويعود ذلك إلى انشغال طفل هذه المرحلة بتسمية الأشياء التي يعرفها عن طريق الفعل والعمل، والمرافقة عادة مع نوع من الشعور الانفعالي، لأنّ الكلمة الواحدة في هذه المرحلة، تعبر عن فكرة معقدة، يحتاج الراشد فيها إلى جملة أو أكثر للتعبير عنها، فعندما يصرخ الطفل وهو ينطق كلمة "أكل" يقوم بالتعبير عن جوعه وحاجته إلى الطعام وكأنّه يريد أن يقول: "إنني جائع"...أريد أن آكل.²

2-2. مرحلة الكلمة الجملة:

وهي مرحلة تبدأ من عامين إلى عامين ونصف، حيث يصبح الطفل قادرا على النطق بمقطع أطول، وعلى النطق بكلمة مكونة من عدة مقاطع قصيرة. ثم يصل بعد ذلك إلى ما يسمى بالجملة ذات الكلمة الواحدة أو الجملة الكلمة، فهو ينطق بكلمة يعبر بها عن جملة مثل (ماما)، ويشير إلى الشيء بمعنى (يا ماما هات هاد الشيء)³.

المبحث الخامس: طرائق تعلم اللغة:

¹ -ينظر: راتب قاسم عاشور، فنون اللغة العربية و أساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، ص، 47.

² -عبد الرحمن النجدي، علم النفس التربوي، دار الفرقان، اربد- الأردن، ط: 4، 1423هـ-2003م، ص: 172.

³ -عطية سليمان أحمد، في علم النفس اللغوي، النمو اللغوي عند الطفل دراسة تحليلية، دار النهضة العربية، القاهرة، دط، 1993م: 12.

تتمثل الطرائق في مجموعة من الاجراءات والممارسات والأنشطة العلمية التي يقوم بها المعلم داخل القسم ، والتي سنوردها في هذا الفصل.

1- مفهوم الطريقة:

أ/لغة:

الطَّرِيقَةُ: طَرَقَ:، طَرَقًا، وطُروقا: أتاه ليلاً: الطريق: سلكه، طَرِيقَةً: ج: طرائق: طريق: سيرة. مذهب¹، وطَرِيقَةُ الرَّجُلِ: مَذْهَبُهُ²، وجمعها طرائق، وقد جاء في القرآن الكريم في قصة فرعون ﴿... ويذهب بطريقكم المثلث﴾³، وقال الأخفش: (بطريقكم المثلث) أي بستكم ودينكم وما أنتم عليه.

ب/اصطلاحاً: الطريقة في اصطلاح التربية:

-هي مجموعة من الخطوات والإجراءات التنفيذية والتخطيطية التي يقوم بها المعلم داخل الفصل المدرسي لتحقيق أهداف محددة، ومعرفة تلك النواتج التعليمية من خلال عملية التقويم، وهي غالباً تتمركز على المنظومة المنهجية للدرس أو الوحدة موضوع الدرس.⁴

-هي إجراءات يتبعها المعلم لمساعدة تلاميذه على تحقيق الأهداف، قد تكون تلك الإجراءات مناقشات أو توجيه أسئلة أو تخطيط مشروع أو إثارة مشكلة أو تهيئة موقف معين، يدعو التلاميذ إلى التساؤل، أو محاولة الاكتشاف أو غير ذلك وتعني بمفهومها الواسع مجموعة من الأساليب التي يتم بواسطتها تنظيم المجال الخارجي للمتعلم من تحقيق أهداف تربوية معينة⁵، إنّها وفق هذا التعريف أكثر من مجرد وسيلة لتوصيل المعرفة.

هي الكيفية التي تظم بها المعلومات والمواقف والخبرات التربوية التي تقدم لمتعلم وتعرض عليه

¹ -جبران مسعود، الرائد، معجم ألفبائي في اللغة والأعلام، دار العلم، بيروت - لبنان ط: 3، 2005م، ص: 576

² -مهند سامي العلواني، أساسيات في تدريس العلوم (المرحلة الابتدائية)، دار أسامة، عمان - الأردن، ط: 1، 2015، ص: 11

³ -سورة طه الآية: 63

⁴ -يسرى فيصل العطير، المستجدات في طرق التدريس الحديثة للمرحلة الابتدائية (الصف الأول)، ص: 4

⁵ -فريدة شنان، المعجم التربوي، تصحيح وتنقيح: عثمان آيت مهدي، دط، 2009م، ص: 86-87

ويعيشها لتحقيق عنده الأهداف المنشودة¹.

كما يعرفها أحمد حساني بأنها "الوسيلة التواصلية والتبليغية في العملية التعليمية لذلك فهي الإجراء العلمي الذي يساعد على تحقيق الأهداف البيداغوجية لعملية التعلم، ولذلك يجب أن تكون الطرائق التعليمية قابلة في ذاتها للطور والارتقاء"².

ومن خلال التعاريف السابقة يتضح أنّ الطريقة هي مجموعة من الأساليب والإجراءات التخطيطية التي يقدمها المعلم؛ وذلك لإيصال المعلومة للمتعلم وتحقيق أهداف تربوية معينة.

2- أنواع الطرائق:

2-1. الطريقة الإلقائية:

طريقة تقليدية يقوم فيها المدرس بإلقاء المعلومات على طلابه بأسلوب المحاضرة أو الإلقاء، وفيها تحول المعلومات من أدمغة المدرسين إلى أدمغة الدارسين، ومن أمثلة هذه الممارسات ما يلي:

- يدرس المدرس كل شيء وعلى حين يجهل الدارسون كل شيء.
- يتحدث المحاضر بينما الدارسون في خضوع.
- يضبط المدرس النظام، وعلى الدارسين، أن يمثلوا للنظام.
- يختار المدرس ما يريد ويطبق رغبته وعلى الدارسين أن يرضخوا لتلك الرغبات.
- يختار المدرس محتوى البرنامج الدراسي دون استشارة الدارسين وعليهم أن يتكيفوا مع هذا المحتوى.
- المدرس هو موضوع العملية التعليمية على حين أن الدارسين ليسوا إلا مجرد أشياء³ وعليه فإن الطريقة الإلقائية لا تعمل على إيجاد العلاقة بين المعلم والمتعلم حيث تتجاهل العمل بطريقة الأخذ

¹ - سعد علي لزاير، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، الدار المنهجية - عمان، 1436هـ - 2015م، ص: 132

² - أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ص: 142

³ - صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة - الجزائر، ط: 5، 2009م، ص: 58

والرد، ومن هنا عدت من الطرائق التي لا يمكن الاعتماد عليها في المنظومات التربوية، كونها لا تربى في المعلم روح الإبداع والتحليل.

كما وجهت لهذه الطريقة عدة انتقادات كونها تجعل المتلقي سلبيا من عملية التعلم، وهذا ما يمنعه من اكتساب المهارات، وكذلك تجعل المتلقي لا يستطيع التركيز لمدة أطول في الموضوع الواحد، مع ما يصاحب ذلك من المادة الدراسية التي غايتها في ذاتها، لأن اهتمام المعلم ينصب على تقديم المعلومات ضمن فترة محددة وبذلك يهمل الأهداف التربوية، مما لا يستفيد المتلقي كثيرا لعدم قدرتهم على استيعاب المعلومات بسرعة واستخلاص الأفكار الأساسية والربط بينها¹

2-2. الطريقة التلقينية:

تشبه الطريقة الأولى، ويقصد بالتلقين ذلك التعليم التلقيني المستعمل لتلك الطريقة التي يقع فيها الاعتماد الكلي على المعلم، وفيها يكون الطالب (متعلم) سلبيا، لأن المعلم يعرفه كل شيء والطالب يحفظ ويستذكر ويستظهر، وتقف عند حدود الإلقاء أو الأخبار، فتسمى في بعض الكتب الإلقائية وفي بعضها الآخر (الإخبارية)؛ وهي تدور حول المواد في أذهان الطلاب إلقاء، حيث يتلقون ويسمعون، ولا يشتركون، فهي أقرب إلى المحاضرة منها إلى التدريس يتكلم فيها مدرس العربية وحده، ويستمتع الطلاب ما يلقي إليهم، ولكنها لا تنفع دائما في المدارس الإعدادية، فقد يحتاج إليها المدرس في فترات معينة من الزمن للدروس، كأن يلخص الدرس أو يباشر الدرس أو يفصل بين مادة ومادة، وهي لذلك يجب ألا تتجاوز عشر دقائق في المدارس الإعدادية لأن الطلاب لا يستطيعون أن يستمعوا أو يشاركوا بعد من ذلك، فالطريقة تُضيع عليهم فرص النشاط، ولكنها على كل حال مفيدة إذا احتاج إليها المدرس بإلحاح لضيق الوقت أو اختصار الطريق وخير سبيل هو مزجها بغيرها².

¹ -صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص: 59.

² -سامي الدهان، المرجع في تدريس اللغة العربية للمدارس الإعدادية والثانوية، مكتبة أطلس دمشق، دط، 1962-1963م، ص: 54.

2-3. الطريقة الاستقرائية (الاستنتاجية):

الاستقراء هو الأسلوب الذي يسلكه العقل في تتبع مسار المعرفة ومدارجها، ليصل منه وبه إلى المعرفة في صورتها الكلية بعد تتبع ومدارجها، ليصل منه وبه إلى المعرفة في صورتها الكلية بعد تتبع أجزائها، ومن ثمّ فالهدف من الاستقراء هو الكشف عن القواعد والحقائق واستخدام الاستقصاء في تتبعها والوصول إليها¹.

الاستنتاج يتكون من ثلاثة عناصر هي المقدمة الكبرى وتتضمن قاعدة كلية، والمقدمة الصغرى وتتضمن حالة فردية من حالات القاعدة الكلية، ثم النتيجة ويقصد بها التوصل لانطباق القاعدة الكلية على الفردية. و الطريقة الاستنباطية تعني الانتقال من الجزئيات إلى القضايا الكلية فمثلاً لو تعرض على التلميذ مجموعة من المعادن المختلفة ويطلب منه تعريضها للحرارة الشديدة، سيجد أن كلا منها سيتمدد بالحرارة²، ومن هنا يستخلص التلميذ من هذه التجربة قانوناً عاماً سيقى راسخاً في ذهنه وهو أنّ المعادن كلها تتمدد بالحرارة.

تقوم الطريقة الاستقرائية على الانتقال من الجزئيات إلى القانون العام، حيث يستنبط التلميذ الأحكام العامة بنفسه، فيعمد المدرس إلى كتابة الأمثلة التي تنطبق عليها القاعدة العامة، ثم يناقشها مع تلاميذه، حتى يصل منها إلى القاعدة بعملية استقرائية³. ويعدّ التعليم بالاستقراء أحد أنجح الطرق التدريسية لأنّه يتيح الفرصة للمتعلم بتنفيذ مجموعة من الأنشطة العملية التجريبية.

وتنمية مهاراته العملية والعلمية، وإيجاد العلاقة بين الملاحظة والتجريبية، وتنمية مهاراته العلمية والعملية وإيجاد العلاقة بين الملاحظة والتجربة التي تنمي بداخله الاستعداد الذاتي للتعلم، وتنمية قدراته العقلية من خلال بالمشكلة وتحديدها والمساهمة في وضع الفروض التي تساهم في حلها، كما أنّ هذه

¹ -حسني عبد الباري، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية ص: 324.

² - حسني عبد الباري، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، ص: 84.

³ -يوسف مارون، طرائق التعليم بين النظرية والممارسة، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس - لبنان، دط، 2008م، ص: 302، 303.

الطريقة تساعد على تنمية الإبداع والابتكار وتزيد من دافعية المتعلم نحو التعلم حيث توفر له التسويق والإثارة، وتساعد على اكتشاف الحقائق بنفسه¹.

ولقد انتقد كثيرون هذه الطريقة في ضوء علم النفس الحديث، وفي حجتهم أنّها تحمل قيمة الدوافع الداخلية لدى التلميذ، وأنّ المدرس يستطيع أن ييث في نفوس تلاميذه ما يريد من المعارف والأفكار².

أمّا في مجال القواعد النحوية، فالطريقة الاستقرائية في رأيهم تتسم بالبطء في إيصال المعلومات إلى الأذهان، إذ لا وجود لأي رابط بين الأمثلة المتقطعة، لأنّها لا تقوم على شرح فكرة، ولا ترتبط برباط لفظي من أدوات الربط الكثيرة في اللغة.

2-4. الطريقة الحوارية (المناقشة):

تعتبر من أقدم طرق التدريس والتي ما تزال شائعة حتى اليوم وتقوم على الحوارين المعلم والمتعلم في صورة أسئلة أو مناقشة لذلك يطلق عليها أحياناً بالطريقة الحوارية أو طريقة المناقشة. وهناك من يعرفها على أنّها طريقة تدريسية تعتمد على الحوار الشفهي بين المعلم والمتعلم أو بين المتعلمين أنفسهم يتم من خلالها تقديم الدرس.

-هي حوار بين المعلم والمتعلمين للوصول بينهم تدريجياً عن طريق الاستجواب إلى الكشف عن حقيقة لم يعرفوها من قبل³.

نلاحظ من خلال التعريفات أنّها تعتمد بشكل أساسي على المعلم والمتعلمين وعلى مدى التفاعل والتعاون فيما بينهم بهدف الوصول إلى الحقائق والأهداف المطلوبة والمتعلمون يمثلون نقطة الارتكاز في هذه الطريقة.

¹-وافدة الحري، طرق التدريس بين التقليد والتجديد، دار الفكر، عمان، ط: 1، 1430هـ-2010م، ص: 84.

²-يوسف مارون، طرائق التعليم بين النظرية والممارسة، ص: 303.

³-مركز نون للتأليف والترجمة، التدريس (طرائق واستراتيجيات)، سلسلة المعارف الإسلامية، ط: 1، 1432هـ-2011م، ص:

ومن مميزات طريقة المناقشة ما يلي:¹

- تدفع المتعلمين إلى المشاركة والاستماع بها وتشجعهم على ذلك
 - يستطيع المتعلم التعرف إلى مستوى متعلميه بشكل جيد.
 - تنمي القدرات الفكرية والمعرفية للمتعلّمين وتدرّجهم على التحليل والاستنتاج
 - يكون المتعلم فيها مركز النشاط والفعالية.
 - تنمي لدى المتعلمين حب التعاون والعمل الجماعي.
 - تنمي القدرة على الحوار والمناقشة والجرأة.
 - من خلال المناقشة يستطيع المتعلم أن يجمع أكبر قدر من المعلومات عن الظاهرة الواحدة.
- إنّ الكثير من البحوث التربوية تميل إلى تفضيل طريقة المناقشة لأسباب التالية²:

- أنّ طريقة المناقشة تسلم بإيجابية التعلّم وتفردّه، وتؤمن بدوره في العملية التعليمية وقدرته على التعلم من خلال المناقشة والمشاركة، فالعملية التعليمية هي عملية اتصال تعتمد على المشاركة والتفاعل. - أنّ طريقة المناقشة تقتضي أن تكون علاقة المدرس بتلاميذه علاقة قائمة على الاحترام المتبادل، وإيمان المدرس بقدرة الدارسين على المشاركة الايجابية، وبالطبع فإنّ المتعلم إذا حس بذلك زاد نشاطه وزادت فاعليته.

- أنّ طريقة المناقشة أكثر جدوى في تنمية القيم والاتجاهات العليا في الجانب المعرفي من طريقة المحاضرة.

¹ - المرجع السابق (التدريس طرائق واستراتيجيات)، ص: 97

² - علي أحمد مذكور، مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها، ج3، دار الفكر العربي - القاهرة، دط، 1451هـ، 2001م، ص: 242.

- أنّ طريقة المناقشة تساعد أكثر على اكتساب مهارات الاتصال، وبخاصة مهارات الاستماع والكلام وإدارة الحوار، كما أنّها تكسب الدارس أساليب وآداب النقاش القائمة على النظام واحترام الآراء كما تتيح الفرصة للأفراد من ذوي الاستعدادات القيادية لتنمية هذه الاستعدادات وصقلها. وجملة القول أنّه كلما طال حديث المدرس واتجه إلى التأثير المباشر واستخدام السلطة في المناقشة توقفت عملية الاتصال والتفاعل، وأنه كلما اتفق الإطار المرجعي لكل من المدرس والدارس، ساعد ذلك على نجاح عملية الاتصال، وأنّ الثقة المتبادلة بين المدرس والدارس تساعد على التفاعل وإثراء الخبرات التعليمية.

2-5. طريقة حل المشكلات:

تعتبر طريقة حل المشكلات من الطرق التي يتم التركيز عليها في تدريس العلوم، وذلك لمساعدة الطلبة على إيجاد الحلول (لمواقف المشكلة)، بأنفسهم انطلاقاً من مبدأ هذه الطريقة التي تهدف إلى تشجيع على البحث والتنقيب والتساؤل والتجريب الذي يمثل قمة النشاط العلمي الذي يقوم به العلماء وعليه يصبح الغرض الأساسي من طريقة حل المشكلات هو مساعدة الطلبة على إيجاد الأشياء بأنفسهم عن طريقة القراءة العلمية، وتوجيه الأسئلة وعرض المواقف (المشكلة) والوصول إلى حلها، وبخاصة إذا ما علمنا أن طريقة التقصي والاكتشاف تتطلب (موقفاً مشكلاً) أو سؤالاً.

تفكيراً يثير تفكير الطالب ويتحدى عقله بحيث يحركه ليبحث ويتقصى و يسأل ويجمع المعلومات، ويفسر ويستنتج ويجرب ذلك للوصول إلى حل المشكلة.¹

وهناك العديد من الفوائد لطريقة حل المشكلات أبرزها ما يلي:

- اعتبار التلميذ هو محور العملية التعليمية وتعتمد على التلميذ ودوره الإيجابي في البحث عن حل المشكلة.

¹ -عبد اللطيف بن حسين فرج، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، دار المسيرة، عمان - الأردن، ط:1، 1426هـ- 2005م، ص: 125.

- تصلح لأن تستخدم في معظم المواد الدراسية.
- تثير هذه الطريقة في التلميذ التفكير العميق والبحث عن حلول يختار من بينها الحل الأمثل.
- تربط الفكر بالعمل وتشجع التلاميذ على التعاون والعمل الفريقي.
- تحقق أهدافا تربوية قيمة مثل تكوين المرونة في التفكير وتحفز التلاميذ على بذل الجهد في حل المشكلة.
- تفيد في تدريب التلاميذ على مواجهة المشكلات في الحياة الواقعية، وتنمّي العلاقات الاجتماعية بين التلاميذ.
- طريقة حل المشكلات تعزز العلاقة بين التلاميذ ومعلمهم وذلك من خلال الإرشادات والتوجيهات التي يقدمها لهم¹.
- ومن الانتقادات كذلك التي وجهت إليها ما يلي²:
- أنّ التلاميذ قد لا يتوصلوا إلى الحلول السليمة مما يؤثر على حالاتهم النفسية وعلى قدراتهم الذهنية ومستوياتهم.
- قد لا تكون المعلومات التي جمعها التلاميذ كافية للوصول إلى الحلول الصحيحة.
- إنّ عدم امتلاك المعلم القدرة الكافية على التوجيه والإرشاد سوف يؤثر بشكل سلبي على مستوى أداء التلاميذ.
- قد يؤدي سوء تطبيق هذه الطريقة بسبب عدم قدرة المعلم على استخدامها بالشكل الحسن إلى نتائج سلبية.
- أنّها تحتاج تدريب طويل لكي يتقنها التلاميذ.

¹-وافد الحريري، طرق التدريس بين التقليد والتجديد، دار الفكر، عمان، ط: 1، 1430هـ/2010م، ص: 92.

²- وافد الحريري، طرق التدريس بين التقليد والتجديد، ص: 93

- أنّها تتطلب وجود المعلّم المتدرب على هذه الطريقة بكفاءة عالية.

إنّ طريقة حل المشكلات تحتاج إلى قيادة واعية وتخطيط دقيق ودراية فائقة من المعلّم بإدارة الوقت فقد يستغرق حل المشكلة وقت طويلا ولا يحصل التلاميذ على مادة علمية غزيرة، كما أنّها قد تسبب في اهتمام التلاميذ بالشكل السطحي للمشكلة دون جوهرها، وقد تكون المشكلة المعروضة أعلى من مستواهم الفكري وقدراتهم، أو أقل من ذلك مما يسبب لديهم الإحباط.

2-6. الطريقة التكاملية:

هي طريقة تعتمد فكرتها على الخصائص النفسية لعملية التعلم والمتعلم نفسه، وترقى بالتعلم إلى مستوى التجريد وتراعي الخصائص المميزة للغة. سميت بالطريقة التكاملية لأنّها تعلم اللغة كوحدة تتكامل أجزائها منذ الخطوة الأولى لتعليمها وتنمو في مدارجها المتتابعة ككل له وحدته لا كأجزاء منفصلة.¹

- خطوات الطريقة التكاملية:

تتضمن الطريقة التكاملية ثلاث خطوات أساسية يتبعها المعلّم في أدائه للموقف التدريسي، وهي:

(أ) **التمهيد للدرس:** وهو عبارة عن مقدمة تمهيدية لتهيئة المتعلمين لموضوع الدرس وجذبهم إليه، ويجب أن يكون التمهيد سريعا ومثيرا ومشوقا، وذلك من طريق أسئلة تتعلق ببعض المفاهيم الخاصة بالدرس الماضي لربطه بالدرس الحالي أو ذكره حدث جار يتناول مفهوما أو عدة مفاهيم لها ارتباط بموضوع الدرس الحالي.²

(ب) **عرض محتوى الدرس:** وهو عبارة عن عرض تقديم عناصر الموضوع وأفكار الرئيسية والفرعية التي يجب على المعلّم تناولها بالشرح الواضح الفكرة تلو الأخرى، على أن يسجلها على اللوح بمشاركة

¹ - صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص: 59.

² - مركز نون للتأليف والترجمة، التدريس (طرائق واستراتيجيات)، ص: 172.

المتعلمين وتفاعلهم معه، ولا ينتقل من فكرة إلى أخرى إلا بعد التأكد من فهم المتعلمين لها، عن طريق طرحه لأسئلة تعليمية تساعد على المتابعة والفهم وربط موضوع الدرس بحياتهم وبالكتاب المدرسي و بالمجتمع الذي يعيشون فيه ويتمون إليه.¹

ج) ملخص الدرس: عبارة عن تلخيص عام وموجز وسريع لموضوع الدرس والخلاصة المستفادة منه، بهدف مساعدة المتعلمين على تثبيت أفكار ومفاهيم الدرس في ذاكرتهم ومنعاً لتشتيت أذهانهم في نهاية الحصة.

وكل خطوة من الخطوات الثلاث التي تناولها بالشرح تعالج مجموعة من الأفكار والمفاهيم التي يجب ترجمتها في أهداف سلوكية بمستوياتها المختلفة (معرفي، مهاري، وجداني) ثم اختيار واستخدام أنسب الوسائل والنشاطات التعليمية وطرق التدريس، وكذلك طرق التقويم في إطار الزمن والوقت المخصص لدرس، مما يساعد المعلم على تحقيق هذه الأهداف. وتنمية هذه المفاهيم لدى المتعلم².

2-7. طريقة الفروع:

ويرى أصحاب هذه الطريقة أنّ تعلّم اللغة العربية يكون على أساس تقسيمها إلى فروع لكل فرع منها منهجه الخاص به وكتبه وحصصه كالقواعد، والقراءة (المطالعة)، والأدب، والبلاغة، والتعبير، والعروض، والنقد. بحجة أنّ المعلم من خلال ذلك يستطيع أن يخص بعض الدراسات اللغوية بمزيد من العناية والتركيز، ويستطيع كذلك أن يستوعب المسائل التي ينبغي دراستها على انفراد وذلك الأمر لا يكون عادة في طريقة الوحدة ومع كل ذلك إلا أنّ طريقة الفروع تعمل بشكل أو بآخر على تمزيق وحدة اللغة وفي ذلك بالتأكيد تفتت لمعلومات الطلبة وبالتالي عجز الطلبة عن استعمال اللغة استعمالاً صحيحاً في المواقف التي تتطلب القدرة على التعبير فيها؛ ربط لفروع اللغة من أدب، ونحو، وصرف، وبلاغة، ونقد، وعروض، وغير ذلك. هذا بالإضافة إلى أنّ تقسيم اللغة إلى فروع يعمل إلى

¹ -المرجع نفسه، ص: 172

² - مركز نون للتأليف والترجمة، التدريس (طرائق واستراتيجيات)، ص: 173.

عدم التعامل في النمو اللغوي لدى الطلبة، فقد تشتت حماسة المعلم في حصة وتقل في حصة أخرى وهذا الإضراب بدون شك له تأثير سلبي على الطلبة فلا تتكافأ فرص النمو لديهم.¹ وتقل فرص التدريب على التعبير ويضيق مجاله، مع أنه ثمة الدراسات كلها.

2-8. طريقة المشروعات:

اقترن اسم هذه الطريقة باسم المربي الأمريكي "وليام كيلباتريك". فقد أراد "كيلباتريك" تطبيق نظريات "ديوي" في الفلسفة وعلم النفس، منطلقاً من فكرة "أن التربية عملية نمو" تتم عن طريق اكتساب خبرات جديدة، يحققها المتعلم نفسه، في بيئته الطبيعية والاجتماعية، أما الغاية من هذه الطريقة، هي إيجاد موقف تعليمي، يتحقق فيه الهدف، ويتداخل النشاط العقلي بالنشاط الجسدي، في الوسط الاجتماعي للمتعلم الذي يتحول في هذه الطريقة إلى إنسان مسؤول، يمكنه أن يحيا في جو ديمقراطي.²

إنّ طريقة المشروعات تستند إلى مبادئ الفلسفات التربوية الحديثة التي تريد من المتعلم أن يكون إيجابياً في عملية التعلم، ويعتمد على نفسه، في البحث عن المعرفة واكتشافها.

هذه الطريقة تعتمد أو تدعو إلى تدريب المتعلم على أساليب البحث والتنقيب، وترك المجال له في الاعتماد على نفسه في تحصيل واكتساب المعلومات والخبرات، فالمتعلم في طريقة المشروع يبذل جهداً ذاتياً يتسم بالنشاط وعليه فإنّ هذه الطريقة تتماشى ومنهج النشاط لأنها تجعل المتعلمين يتعلمون عن طريق العمل فيحيون في المدرسة حياة مبنية على نشاطهم الذاتي.³

¹ -سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب، والبلاغة، والتعبير بين التنظير والتطبيق، دار الشروق، عمان -الأردن، ط:1، 2004م، ص: 34.

² - يوسف مارون، طرائق التعليم بين النظرية والممارسة، ص: 160.

³ - ينظر: محسن عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج، عمان - الأردن، دط، 1430هـ/2009م، ص: 416، 417.

2-8-1. أنواع المشاريع:

- (أ) **المشاريع الفردية:** تضم المشاريع التي يمارس فيها كل طالب عملاً لوحده وهي نوعان:
- مشروع واحد لجميع التلاميذ غير أن كل طالب يقوم به لوحده دون من دون العمل مع تنفيذ هذا المشروع لوحده مع أنه واحد للجميع.
 - مشروع لكل تلميذ و يعني أن يكون لكل طالب مشروع معين ينفذ بنفسه، كأن يكلف أحد التلاميذ بالبحث في خصائص شعر المتنبي و الآخر في خصائص في الغزل والآخر في المديح والآخر في الاخوانيات... الخ.
- (ب) **المشاريع الجماعية:** وهي المشاريع التي يعمل فيها جميع تلاميذ الصف معاً أو مجموعة من التلاميذ مثل: إقامة عرض مسرحي.¹

2-8-2. ميزات طريقة المشروع: تتمثل في ما يلي:

- (1) تُعوّد التلاميذ على الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية، والصبر في العمل.
- (2) تعودهم على المثابرة والجِد في العمل.
- (3) تدرب التلاميذ على مواجهة المشكلات التي قد تواجههم والتصدي لحلها.
- (4) تنمي قدرات المتعلم على التحليل والنقد وإصدار الأحكام.
- (5) ربط المدرسة بالمجتمع والحياة الاجتماعية، وتوفير عوامل التواصل بين البيئة الدراسية والاجتماعية.
- (6) تُعوّد الطلبة على البحث المنظم.
- (7) تكشف عن مواهب الطلبة وتظهر ما بينهم من فروق في القدرات والمواهب.
- (8) تنمي روح التعاوني بين التلاميذ وتقدير العمل الجماعي.

¹ - محسن عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، ص: 418

2-8-3. نقد طريقة المشروع:

تقوم الطريقة على أسس سيكولوجية سليمة، فهي تراعي أغراض المتعلمين، وتبين علميا كيف يمكن، مراعاة الفروق الفردية، كما أن اشتراك التلاميذ في وضع الخط وتنفيذ المشروع يعودهم على تحمل المسؤولية والعمل الجماعي التعاوني، ويشعرهم بأن نجاح الفرد مرتبط بنجاح الجماعة، كما ينمي لديهم أسلوب التفكير السليم بجانب المادة العلمية، ولكن للمشروعات عيوباً نلخصها فيما يلي:

(1) المعلم الذي ينفذ المشروع لابد من إعدادة إعداداً خاصاً من حيث دراسته لعلم النفس العام والنمو النفسي، وعلم النفس الاجتماعي، وعلوم التربية، وإلمامه بكثير من المواد الدراسية المختلفة وفروع المعرفة، وذلك علاوة على تدريبه للقيام بالمشروعات.

(2) المبالغة في اهتمام ميول التلاميذ ورغباتهم على حساب التراث الاجتماعي والثقافة المنظمة¹.

2-9. الطريقة القياسية:

هي من أقدم الطرائق المتبعة في تدريس النحو، وتقوم فلسفتها على انتقال الفكر من الحكم على كلي إلى الحكم على جزئي، أو جزئيات داخلية تحت هذا الكلي، والقياس أسلوب عقلي يسير فيه الفكر من الحقائق العامة إلى الحقائق الجزئية، ومن المبادئ إلى النتائج. وهي بذلك من طرق العقل في الوصول إلى المجهول من المعلوم.

-إنّ الطريقة القياسية تتطلب عمليات عقلية معقدة لأنها تبدأ بالمجرد، أي بذكر القاعدة كاملة، وفي

هذا مخالفة لسير النمو اللغوي لدى التلاميذ، ومخالفة لطبيعة اللغة المتعلمة نفسها، فالمعلم بعد

كتابته للقاعدة يبدأ باستخراج النتائج الفعلية والمنطقية من خلال تدقيق ما تحتويه تلك المفاهيم، وينتقل بذلك إلى القضايا الجزئية و في الواقع إن الجزئيات أقرب إلى مدارك المتعلمين من الكليات²

¹ -وزارة التعليم الابتدائي والثانوي مديرية التكوين والتربية خارج المدرسة المديرية الفرعية للتكوين، دروس في التربية وعلم النفس، دط، 1973م، ص: 88.

² -طه حسين علي الدليمي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص: 181.

وفي هذه الطريقة لا يعتمد المعلم على التلاميذ في التحليل والبحث، بل هو يقوم بنفسه بهذا العمل، بينما التلاميذ يصغون إليه ويعتمدون عليه لمعرفة الحقائق.

- إنّ الطريقة القياسية تمتاز بسهولة السير فيها على وفق خطواتها المقررة، فالمتعلم الذي يفهم القاعدة فهما جيدا يمكن أن يستقيم لسانه أكثر بكثير من الذي يستنبط القاعدة من أمثلة توضح له قبل ذكرها، وهي طريقة سريعة لأنها لا تستغرق وقتا طويلا، كما تساعد التلاميذ على تنمية عادات التفكير الجيد، فالتفكير يحتاج إلى المادة و إلى الحقائق التي يجب أن يعرفها الطالب بدقة إذا أراد أن يطبقها في حل المشكلات وتفسير الفرضيات، وأنّ سبيلها الوحيد هو الحفظ، فحفظ القاعدة هو الذي يعين على تذكرها، وأنّها تصلح بعد ذلك للتدريس في المرحلة الثانوية¹.

وعلى الرغم من هذه المزايا فإنّها لا تخلو من بعض الآخذ، فهي بتركيزها على الحفظ المسبق للقاعدة قد لا تتضمن فهم القاعدة، ومن ثمّ فهي لا تساعد على إعمال عقل المتعلم، و أنّها تؤكد المحاكاة و التقليد ولا تشجع على الابتكار والأداء، وهذا يعني أنّها تركز على القاعدة النحوية وعلى أن يحفظ المتعلمون هذه القاعدة دون أن تعطيهـم الفرصة على تطبيقها تطبيقاً كافياً مما تؤدّي إلى شعور المتعلم بصعوبة النحو. كما أنّها تزعزع الحقائق في العقل، فتكون القواعد عرضة للنسيان السريع.

الأمثلة التي تؤكد القاعدة لا تسهم في الكشف عن ابتكار التلميذ ولا عن مستوى فهمه، ولا عن مدى تعميم القاعدة، ولكنها أمثلة تأتي لتأكيد القاعدة نفسها وغالبا ما تكون مصنوعة مبتذلة وجافة².

- خطوات الطريقة القياسية:

¹ - المرجع نفسه، ص: 182.

² - حسني عبد الباري، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية ص: 324.

(أ) المقدمة: وهي الخطوة الأولى التي يتم فيها تهيأت التلميذ، وغالبا ما يكون فيها الحوار أو المناقشة المبدئية لجذب التلاميذ.

(ب) عرض القاعدة: تعرض القاعدة عرضا فيه إثارة للاهتمام وهذا يستدعي أن يكتبها المعلم بخط جميل وبالطباشير الملون في مكان واضح من السبورة، بحيث تقع القاعدة في مستوى نظر الجميع، ويشعر معها التلميذ بوجود مشكلة تتطلب حلا، وهنا يتحفز التلاميذ إلى هذه المشكلة وكلا بحسب مستواه وقدراته.¹

(ج) تحليل القاعدة: بعد أن يشعر الطلبة بالمشكلة وبعد التفكير تبدأ عملية تحليل القاعدة في ذهن التلميذ كما هي في ذهن المعلم، حيث تكون مفاتيح التحليل وبطريقته المثيرة أن يحمل طلبته على التفكير الجدي، وحل هذه المسألة بحيث يضع أسئلة لها علاقة مباشرة بموضوع القاعدة، أو يعطي مثالا واحدا بوصفه المفتاح الأول للشروع بالتحليل وبعده تتوالى أمثلة التلاميذ قياسا على مثال المعلم، ومن الخطأ اعتبار أو اعتقاد أن القياسية تعني أن يكون المعلم هو المحور الأساسي فيها، ويهمل التلاميذ ويعزز السلبية فيهم، بالعكس يمكن أن يشركهم بطريقة فعالة في استنتاج وصياغة الكثير من الأمثلة الصحيحة.

(د) التطبيق: عندما يتبع المعلم الطريقة القياسية في التدريس، ربما يسأل عن بعض أجزاء القاعدة بوصفها الأساس الذي بدأ فيه الدرس، ويمكنه أيضا أن يأتي بمثال يقيس عليه الطالب، مثالا أو أمثلة أخرى بشرط أن يكون هناك تنوع في الإجابات فإذا كان مثالا الموضوع الذي درسه هو الفاعل فإنه يمكن أن يأتي بجملة فيها فاعل مفرد، ويطلب من طلابه التطبيق على هذه الجملة بأمثلة أخرى يكون فيها الفاعل جمع مذكر سالم أو جمع مؤنث سالما أو جمع تكسير أو فاعلا ممنوعا من الصرف... إلى غير ذلك.²

¹ - طه علي حسين الدليمي، الطرائق العملية في تدريس اللغة العربية، دار الشروق، عمان - الأردن، 2003م، ص: 50.

² - حسني عبد الباري، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية ص: 324.

إنّ اللّغة العربية هي المفتاح الأول الذي يجب أن يمتلكه المتعلّم، ليتمكن من الوصول إلى مختلف ميادين التعلّم، فهي ليست المادة التعليمية التي تحمل التعلّمات فحسب، بل هي أيضاً وسيلة نسج و صيانة علاقات منسجمة مع محيطها، وهي بهذه الصفة تكون الكفاءة العرضية القاعدية الأولى.

على المدرس أن يختار في تدريس العربية ألوانا من الطرق لإيصال المعلومات وتقريبها، والهدف العام من تعليم العربية هو أن يندفع الطالب بنفسه إلى كسب هذه المعلومات واصطيادها، فالطريقة أو الطرق التي يستعملها المدرس هامة في بعث هذا النشاط و الحماس، وكل هذا يجب أن يجعله مدرس العربية نصب عينه حين إعداد الدرس.

الفصل الثاني

نظريات تعلم اللغة وتطبيقاتها التربوية

المبحث الأول: مفهوم النظرية

أ- لغة

ب- اصطلاحاً

المبحث الثاني: أنواع نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية

1- النظرية السلوكية (لواطسون) وتطبيقاتها التربوية

1-1. نظرية الانعكاس الشرطي (بافلوف) و تطبيقاتها التربوية

2-1. النظرية الارتباطية (ثورندايك) وتطبيقاتها التربوية

3-1. النظرية الوظيفية: نظرية التعلم الشرطي الإجرائي (سكينر) وتطبيقاتها

التربوية

4-1. نظرية الحافز لـ "هل" وتطبيقاتها التربوية

2- النظريات المعرفية:

1-2. النظرية البشطالية (كوهلر، ماركس ويرثمر) و تطبيقاتها التربوية

2-2. النظرية البنائية (بياجي) وتطبيقاتها التربوية

3-2. النظرية التوليدية التحويلية (لنعم تشومسكي) وتطبيقاتها التربوية

تمهيد:

التعلّم هو النشاط الذي بموجبه يكسب الفرد المهارات والمواقف التي بفضلها يشبع حاجاته ودوافعه، وأهم عناصر التعلّم: الوضعية التعليمية، والمتعلم (من حيث النضج والتدريب والدافعية) وموضوع التعلّم (أفكار، مواقف، مهارات)¹.

يقصد بنظريات التعلّم تلك الأسس النظرية التي وضعت من طرف علماء النفس التربويين عن طريق الافتراضات، والتجارب المتعددة، محاولة منهم لمعرفة سر النفس الإنسانية، وما تنطوي عليه من ميول، وغرائز، واتجاهات، ومواقف، واستعدادات، ودوافع، حتى توضع طرق تدريسية تكون مبنية على أسس هذه النظريات²، وتعتبر النظريات التربوية كمجموعات من المدركات والتصورات المنظمة التي يكونها الأشخاص حول نظام التربية لاستخدامها في تطوير هذا النظام (وقد تكون ناجحة كما قد تكون فاشلة)³. وقد تناولت العديد من المدارس ونظريات التعلم من جوانب عدة، حيث تلاقت أحيانا وتباينت أحيانا أخرى، فهناك السلوكية، الجشطالتيّة، والمعرفية والتوليدية التحويلية.

المبحث الأول: مفهوم النظرية.

أ- لغة:

جاء في معجم مختار الصحاح، لمحمد ابن أبي بكر ابن عبد القادر الرازي، نَظَرَ: (النَّظَرُ)، و(وَالنَّظْرَانُ)، بفتحين تأمل الشيء بالعين، وقد (نَظَرَ) إلى الشيء، و(النَّظَرُ) أيضا (الانتظار) يقال منهما (نَظَرَهُ) يَنْظُرُهُ بالضم (نَظَرًا) والناظِرُ في المَقْلَةِ السَّوداءِ الأصغر الذي فيه إنسان العين، ويقال

¹ -أحمد عبد الكريم الخولي، اكتساب اللغة نظريات وتطبيقات، دار مجدلاوي، عمان -الأردن، ص: 42.

² -محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة، وفي تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1988م، ص: 33.

³ - بارتاند (Y. Bertrand)، ترجمة: محمد بن علاق، النظريات التربوية المعاصرة، قصر الكتاب، البليدة، دط، 2001م، ص: 11.

للعين (الناظرة) والناظر الحافظ. و(النَّظَرَةُ) بكسر الطاء التأخير وأنظره، أخره، وتنتظره تنظراً، انتظره في مهلة.¹

وورد في كتاب العين للخليل بن أحمد الفراهيدي، نظر: نظر إليه ينظر نظراً، ويجوز التخفيف في المصدر تحمله على لفظ العامة في المصادر، وتقول: نظرتُ إلى كذا وكذا من نظر عين ونظر القلب. وقوله تعالى: ﴿إِنَّ الَّذِينَ يَشْتَرُونَ بِعَهْدِ اللَّهِ وَأَيْمَانِهِمْ ثَمَنًا قَلِيلًا أُولَٰئِكَ لَا خَلَاقَ لَهُمْ فِي الْآخِرَةِ وَلَا يُكَلِّمُهُمُ اللَّهُ وَلَا يَنْظُرُ إِلَيْهِمْ يَوْمَ الْقِيَمَةِ وَلَا يُزَكِّيهِمْ وَلَهُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ﴾² أي لا يرحمهم³.

ب- اصطلاحاً:

هي مجموعة من القواعد والقوانين التي ترتبط بظاهرة ما بحيث ينتج أن هذه القوانين مجموعة من المفاهيم والافتراضات والعمليات التي يتصل بعضها ببعض لتؤلف نظرة منظمة ومتكاملة حول تلك الظاهرة، ويمكن أن تستخدم في تفسيرها والتنبؤ في المواقف المختلفة، فهي تشكل مجموعة من الافتراضات التي تتألف من البناءات المحددة لتوضح العلاقات المتداخلة بين العديد من المتغيرات ذات العلاقة بظاهرة معينة سعياً وراء تفسيرها⁴، ومن تعاريف النظرية ما يلي:

-عرف كيرلنجر(Kelinger) النظرية بأنها: مجموعة من الأبنية أو المفاهيم المتفاعلة والتعاريف والافتراضات والقضايا التي تمثل وجهة نظر منتظمة لتفسير ظاهرة ما وذلك بإيجاد علاقات بين متغيرات بهدف تفسير الظاهرة والتنبؤ بها.

وتعرف النظرية بأنها مجموعة من القضايا والتقارير، بعضها بديهيات، وبعضها افتراضات. كما تعرف النظرية: بأنها مجموعة من الفروض يمكن عن طريقها وباستخدام المنطق الرياضي التوصل إلى قوانين تجريبية، ومن ثم تعطي النظرية توضيحاً لهذه القوانين التجريبية.

¹ - محمد أبي بكر بن عبد القادر الرازي، مختار الصحاح، دار ومكتبة الهلال، بيروت - لبنان، دط، 1988م، ص: 666

² -آل عمران، الآية: 77.

³ - الخليل ابن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، ج: 4، 1464هـ-2003م، ص: 237.

⁴ -عماد عبد الرحيم الزغول، نظريات التعلم، دار الشروق، عمان - الأردن، ط: 1، 2015م، ص: 26.

ويعرفها "سميت" على أنها مجموعة من الافتراضات المترابطة التي يمكن أن تستخلص عن طريق الاستدلال العقلي المنطقي واختبار الفرضيات؛ وهي مجموعة من جمل "إذا"، "عندئذ"، أو "فإن".
-هي علاقة بين مبدئين أو أكثر أو عبارة عن جملة أو تقرير يشرح أحداثاً متنوعة تشمل عدداً من الفروض العلمية والفرض هو تصور ذهني تجاه ظاهرة أو مشكلة معينة.¹

من خلال التعاريف السابقة إنّ النظرية مجموعة من الافتراضات؛ وذلك أنّ فرضاً واحداً لا يكفي لسدّ غرض نظرية قوية جيدة وهذه الافتراضات يجب أن تكون مترابطة؛ حيث أنّ المنفصلة لا تستطيع توليد فرضيات ذات معاني ولا متسقة داخلياً، وأنّ مكونات النظرية ليست حقائق مبرهنة بمعنى أنها ليست ذات صدق مطلق ولكنها قبلت كما لو أنها حقيقة، وهذه خطوة عملية من أجل أن تجرى الدراسات والأبحاث وبعد ذلك يمكن القيام بإجراءات لبناء النظرية وتكون قابلة للاختبار وذلك أنّ النظرية يمكن تطبيقها واختبارها وإذا لم يكن هناك اختبار فإنّه على الأقل ينبغي أن تكون هناك توقعات معقولة فيها اختبار الفرضية.²

وبذلك يمكن القول أنّ النظرية تعطي معنى للحقائق الموزعة والمنعزلة وتزود بتفسير مترابط موجز لظاهرة، كما أنّ النظرية تنشأ علاقات بين العناصر المختلفة للظاهرة موضوع الدراسة مما يقود إلى التنبؤ الذي يؤدي أخيراً إلى التحكم بالظاهرة ولذلك يمكن القول أنّ بناء النظرية يشكل هدفاً نهائياً للعمل.

دور النظرية يتمثل في:

- التعريف بمبادئ نقدية تؤدي إلى استقصاءات أخرى.
- تنظيم المشاهدات الجزئية بطريقة ذات معنى وصياغة ذلك بعبارات عن الظاهرة.
- تحديد العلاقات بين المتغيرات التي ضمنتها النظرية.

¹ - محسن عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج، عمان - الأردن، د. ط، 1430هـ-2009م، ص: 88.

² - يوسف محمود قطامي، نظريات التعلم والتعليم، ص: 22.

- التنبؤ بالتغيرات في الظاهرة يترتب عليها تغيير في الظاهرة موضوع الدراسة.
- كذلك لها أهمية من حيث أنها:
- تساعد في تحقيق أهداف التنبؤ.
- تفيد في تصنيف الظواهر وتحليلها وتفسيرها استناداً إلى الفروض و التعميمات.
- تعمل على تجميع الحقائق والمفاهيم والمبادئ وترتيبها في بناء منظم منسق مما يجعل منها ذات معنى وقيمة¹.

المبحث الثاني: أنواع نظريات التعلم

1- النظرية السلوكية:

السلوكية "Behaviorisme" مدرسة من مدارس علم النفس أسسها عالم الحيوان الأمريكي "واطسون" (Watson) وأعلن عنها في بيان أصدره عام 1912م، تعتبر السلوكية أنّ الكائن الحي بذاته يشكل مادة لدراسة علماء التشريح والفيزيولوجيا، أما مادة علم النفس فتقتصر فقط على دراسة الاستجابات التي يقوم الكائن الحي بتأثيرات معينة، وتهدف هذه الدراسة، حسب السلوكيين، إلى تحديد العلاقات أو القوانين التي تربط بين المثيرات والاستجابات². حيث يرى أصحاب هذه النظرية بأنّ السلوك الإنساني عبارة عن مجموعة من العادات التي يتعلمها الفرد ويكتسبها أثناء مراحل نموه³.

¹ - عماد عبد الرحيم الزغول، نظريات التعلم، ص: 27.

² - لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، ص: 11.

*واطسون: عالم نفسي أمريكي ولد في مزرعة قرب جرينفيل في ولاية جنوب كارولينا، و في عام 1913م أثار واطسون ضجة كبيرة في مجال علم النفس بتحريره دليلاً سماه " علم النفس كما يراه السلوكيون" وفي عام 1916م بدأ واطسون بحوثه على صغار الأطفال، ليصبح أول عالم نفس يطبق، مبادئ التعلم في مجال مشكلات النمو، كان سلوكياً، أبرز اهتمامه اشراط العواطف مثل الخوف والغضب والحب، نسميها عواطف أو انفعالات (ينظر: مريم سليم، علم نفس النمو، ص: 78-79).

³ - حمدي عبد الله عبد العظيم، مهارات التوجيه والإرشاد، في المجال المدرسي، مكتبة أولاد الشيخ للتراث، أمجاد، ط: 1، 2013م، ص: 91.

يعرفها "واطسون" بالعلم الطبيعي الذي يدرس كل السلوك والتكيف البشري وذلك بطرائق تجريبية¹، وترى السلوكية التعلّم عبارة عن تطور شبه دائم عن سلوك الفرد وردود أفعالهم إزاء المثيرات الخارجية، فالتعلّم هو سلوك أو تطور حاصل في السلوك و ذلك؛ لأنّ هذا الاتجاه يرى أنّ المهنة الرئيسية لعلوم النفس تقتصر على دراسة سلوكيات الفرد دون التعرض للوعي والقصد والحس وغيرها من الحقائق الخفية فالسلوكيات وحدها القابلة للملاحظة والقياس، وتقرّح النّظرية السلوكية على المعلمين تحديد الأهداف السلوكية للموقف التدريسي، وبما أنّ التعلّم يحدث من خلال السلوك، فإنّ من المهم تحديد سلوكيات معينة تتيح مرجعية معقولة يتحدد في ضوءها مدى تمكن التلاميذ من المعرفة أو المهارة المطلوبة، وبالإضافة إلى تحديد الهدف السلوكي فإنّه ينبغي تقسيم ذلك الهدف إلى مجموعة من الأهداف السلوكية الثانوية وتنظيمها في إطارات مرتبة تقرب الفرد من تحقيق الهدف النهائي، كما ينبغي على المعلمين استخدام الاستجابات لتعزيز السلوك المرغوب؛ لأنّ احتمال إعادة السلوك غير المعزّز، وعليه ينبغي على اختيار المعززات المختلفة والمناسبة للتلاميذ واستخدامها بعد الاستجابة المرغوبة بشكل مباشر².

والتعلّم بالنسبة للسلوكين مجموعة من المبادئ التي ينبغي توفرها وهي:

- التكرار: وهو ترديد المعرفة أو المهارة أمام المتعلم مرات عديدة حتى ينجح في التمكن منها.
- التعزيز: وهو نوع من التحفيز الايجابي ومفاده أنه كلما قام المتعلم بإبداع رد فعل ويقابله المناسب حصل على جائزة ايجابية وقد تنعكس إلى ما يسمى ويقابله بالتعزيز السلبي ويتمثل في تعرضه للعقاب عندما تخالف سلوكياته تلك التي يرددها المعلم.
- الكف: وهو أن يتوقف المتعلّم عن إبداء رد فعل المناسب إذا غاب التعزيز.
- التمييز: وهو تمكن المتعلّم من التعريف بين السلوكيات التي تستوجب التعزيز والتي لا تستوجب كما ترى السلوكية بالإضافة إلى ذلك أن مهمة المتعلّم (وهو صاحب الدور الأقرب في العملية

¹ - ينظر: محمد مصطفى زيدان، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، ديوان المطبوعات الجامعية، د.ط، 1983م، ص: 93.

² عبد الله بن عبد العزيز بن محمد الموسى، نظريات التعلم وعلاقتها بالتعليم الفوري، د.ط، 2008م، ص: 06.

التعليمية) تتمثل في اكتساب المتعلم للمعارف المبرمجة ليتمكن من استحضارها متى طلب منه ذلك.

ويدخل ضمن النظرية السلوكية ما يلي:

1-1. نظرية الانعكاس الشرطي "لبافلوف إيفيان" * (Ivan Pavlove):

ترى هذه النظرية أنّ التعلم قائم على مبدأ مثير استجابة وإن التكرار عامل رئيسي في عملية التعلم، لذلك تسمى نظرية التعلم الشرطي إذ لا بد من اشتراط وجود مثير يحدث التعلم لدى الفرد. "قام بافلوف" بإجراء تجربة على الحيوان لكي يتأكد من ضرورة وجود المثير لا من ضرورة وجود المثير لإحداث عملية التعلم، فقام بعملية تجويع إحدى الحيوانات، وقبل أن يقوم بتقديم الطعام جعل يسبق ذلك صوت جرس، فوجد بعد تكرار ذلك أنّ لعاب الحيوان يسيل بمجرد سماع صوت الجرس، وكذلك على حدوث التعلم، نظرا لوجود المثير، وهو صوت الجرس¹.

لاحظ أنّ حيوانات المختبر (الكلاب) في بعض الحالات تقف على أرجلها وتبدأ بالتهيه للطعام ويبدأ لعابها بالسيلان، كما أنّ الطعام أمامها من عدم وجوده، فهذه الملاحظة أثارت اهتمامه وأخذ بالتساؤل لماذا تحدث؟ وبدأ "بافلوف" بتحديد ظروف حدوث هذه الظاهرة، ولاحظ أنّها تحدث في حالات محددة تتمثل في وجود أصوات خطوات أقدام في الخارج (خارج المختبر) وعند الكشف عن ماهية هذه الأصوات تبين له أنّها أصوات خطوات أقدام الحارس الذي يعتني بالكلاب،

* إيفيان بافلوف (1849، 1936م): ولد في روسيا وقد تركز اهتمامه على الجوانب التجريبية في الأكاديمية الطبية العسكرية، وكان مجال أبحاث بافلوف أساساً هو دراسة فيسيولوجيا الجهاز الهضمي عند الكلاب، وقد نال بافلوف شهرة واسعة في هذا الميدان رشحته لنيل جائزة نوبل العلمية سنة 1904م، وبالرغم من هذه الشهرة في المجال الفسيولوجي، إلا أن أعظم اكتشافاته وهو الفعل المنعكس الشرطي يتصل أكثر بدراسة السلوك. (ينظر: إبراهيم وجيه محمود، التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاتها، ص: 163).

¹ -لطفى بوقربة، محارات في اللسانيات التطبيقية، جامعة بشار، ص: 123.

ويقدم الطعام لها، وعليه استنتج "بافلوف" فرضيته الرئيسة حول هذه الظاهرة شكلت لاحقا الأساس لبروز مفاهيم نظرية الاشراف الكلاسيكي¹.

فإنّ الكلاب تعلمت مثل هذه الاستجابة وهي التهيؤ للطعام وسيلان اللعاب (وهي ردّة فعل طبيعية للطعام لأنّه بطبيعته يستجر مثل هذه الاستجابة عند سماع أصوات أقدام الحارس (وهو المثير المحايد في الأصل) نتيجة لاقتران الحارس بالطعام لعدد من المرات حيث أصبح الحارس يقوم مقام المثير الطبيعي " الطعام" من حيث استجرار الاستجابة التي يحدثها.

واعتبر "بافلوف" أنّ آلية التعلّم الرئيسة هي الاقتران * فالطعام مثير طبيعي يستجر استجابة سيلان اللعاب عند الكلاب على نحو طبيعي، وهي استجابة فطرية انعكاسية غير متعلّمة، أمّا

أصوات خطوات الحارس هي مثير محايد ليس له أثر في سلوك الكلب لا وجود استجابة نتيجة تزامن هذا المثير (أصوات أقدام الحارس) مع تقديم الطعام (المثير الطبيعي العدد من المرات، تعلمت الكلاب أن تستجيب باستجابة سيلان اللعاب لمجرد سماع، أصوات خطوات الحارس) وعليه أصبحت أصوات أقدام الحارس مثيرا شرطيا قادرا على استجرار الاستجابة التي يحدثها المثير الطبيعي². ولتوضيح تجربة "بافلوف" ما يلي:

-المثير الأصلي (المثير غير الشرطي) « Unconditioned Stimulus »: هي إعطاء الطعام.

-الاستجابة الأصلية (الاستجابة غير الشرطية « Unconditioned Response »: هي إسالة اللعاب عند إعطاء الطعام (استجابة منعكسة غير متعلّمة).

-المثير الشرطي « Conditioned Stimulus»: هو صوت الجرس.

¹ -عماد عبد الرحمان الزغول، نظريات التعلم، دار الشروق، عمان - الأردن، ط: 1، 2015م، ص: 49.

*الاقتران: التجاوز الزمني لحدوث مثيرين معا لعدد من المرات حيث يكتسب أحدهما صفة الآخر، ويصبح قادرا على استجرار الاستجابة التي يحدثها المثير الآخر.. (ينظر: عماد زغلول، نظريات التعلم، ص: 49).

² -ينظر: عماد عبد الرحيم الزغلول، نظريات التعلم، ص: 50.

-الاستجابة الشرطية «condi tioned Respons»: هي إسالة اللعاب عند سماع صوت الجرس (استجابة متعلمة).¹

أ- مبادئ التعلّم عند "بافلوف": تتمثل في:

(1) مبدأ التعزيز: ويقصد به أنّه إذا كان هناك استجابة معينة وأعقبته مكافأة فإنّ ذلك يزيد من احتمالات حدوث تلك الاستجابة المرغوبة.

ومن شروط التعزيز:

-يكون التعزيز بعد الاستجابة مباشرة.

-أن يكون التعزيز بالقدر المناسب للاستجابة.

(2) مبدأ الانطفاء: ويقصد به تعريض الفرد للمثيرات التي أحدثت لديّه استجابة غير مرغوب فيها يؤدي ذلك إلى انطفاء تلك الاستجابة.

(3) مبدأ التخلّص التدريجي من الحماسة: ويقصد به تعريض الفرد للمثيرات التي أحدثت لديه استجابة غير مرغوب بها وذلك بطريقة مندرجة مثلاً:

شخص يخاف من صعود المصعد لوجود مثير سابق لديه، وهو انغلاق المصعد وتعطله لذلك نعرض الشخص للصعود عدّة مرات حتى تزول منه الرجعية.

(4) مبدأ الغمر: ويقصد به مواجهة الفرد للمثير مباشرة².

وبعض المفاهيم التي وردت في تجربة "بافلوف" تتمثل في:

¹ -ابراهيم وجيه محمود التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاتها، دار المعرفة الجامعية، الشاطبي - الاسكندرية، د.ط،، 2009م، ص:164، 165.

² -لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، ص: 14.

1. المثير غير الشرطي: هو في تجربة "بافلوف" قطع اللحم التي كانت تقدم للكلاب موضع التجربة والخاصية التي يتميز بها هذا المثير تتجلى في كونه يحدث الاستجابة برتابة واستقرار وثبات تام بمنعزل عن أي تدريب موجه.
2. الاستجابة غير الشرطية: هي الاستجابة الناتجة عن وجود مثير غير شرطي، فهي الصورة الحقيقية للاستجابات الانعكاسية الآلية التي تظهر بسرعة وقت حدوث المثير غير الشرطي، مثل افراز اللعاب، وحركة طرف العين وارتجاف الركبة.
3. المثير الشرطي: هو المثير الذي يؤدي بالضرورة إلى إحداث استجابة عن طريق اقترانه الدائم بالمثير غير الشرطي، مما يجعل إمكانية ظهور استجابة جديدة تكون مشروطة بوجود المثير الشرطي، وتسمى الاستجابة للمثير الشرطي بالمنعكس التوجيهي.
4. الاستجابة الشرطية: تتمثل في المنعكس الذي يحدث نتيجة اقتران مثير شرطي بمثير غير شرطي، وهي أساس الإجراء الإشرافي.¹

- التطبيقات التربوية :

تقوم هذه النظرية على فكرة إنّ المثيرات المحايدة تصبح قادرة على إحداث سلوك معين لدى الفرد أو الكائن الحي كنتيجة لاقترائها بالمثيرات الطبيعية التعزيزية منها والمنفرة ومن هنا؛ فإنّها تؤكد على مبدأ الاقتران وتكرار الاقتران، ولما كان سلوك الإنسان متعددًا ومتنوعًا ويمتاز بتعدد متغيراته وعوامله، فإنه من الصعب تفسير كافة السلوك الإنسانيّ وفقًا لهذا المبدأ أضف إلى ذلك أنّ "بافلوف" أغفل العمليات الوسيطة أو المثيرات الوسيطة وعمليات الإدراك التي تتوسط بين المثيرات والاستجابات

¹ - أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمات اللغات، ص: 58.

وهذا ما جعل النظرية تقتصر على جوانب محددة من السلوك الإنساني ويمكن تلخيص بعض استخداماتها فيما يلي¹:

- تشكيل العادات الحميدة والاتجاهات نحو الأشياء والمواضيع من خلال قرن هذه الأشياء بأنشطة محببة أو مثيرات تعزيزية، وكذلك تشكيل وتقوية بعض الأنماط السلوكية الاجتماعية والأكاديمية من خلال أقرانها بالمعززات.
 - محو بعض العادات السلوكية من خلال أقران هذه العادات بمثيرات منفردة فمثلا الأم قد تلجأ إلى دهن حلمه ثديها بمادة مرة لإطفاء سلوك الرضاعة عند الطفل.
 - تعليم بعض المهمات التعليمية من خلال استخدام مبادئ التعميم والتمييز كتعليم الحروف والأرقام و الأسماء و الأشكال.
 - تنمية بعض جوانب السلوك اللغوي المتعلق بالتعرف على الأشياء وتسميتها وكذلك الكلام لدى الأطفال، ويتمثل ذلك من خلال قرن اللفظ بالصورة أو إقران اللفظ أو الكلام بمعزز.
- إنّ نظرية "بافلوف" بداية لتيار جارف من التجارب العملية في علم النفس شملت هذه التجارب الإنسان والحيوان معا، للتعرف على خصائص الاستجابة الشرطية كيف تتكون وشروط استدعاؤها وتأثيرات التعزيز ومتى يحدث الانطفاء وشروط التعميم...الخ.
- كما كانت التجارب السبب أيضا في تصميم الكثير من الأجهزة ووسائل القياس للتمييز بين المثيرات المقدمة وتحديداتها تحديدا كميًا، ولتحديد الاستجابة أيضا وقياسها عن طريق التعرف على سعتها أو تحديد مرات تعزيزها، أو مقاومتها للانطفاء للوصول إلى قواعد أكثر تحديد للسلوك².

¹ -عماد عبد الرحيم الزغلول، مبادئ علم النفس التربوي، جامعة مؤتة - الأردن، دار الكتاب الجامعي، العين -دولة الإمارات العربية المتحدة، ص: 96-97.

² - ينظر: ابراهيم وجيه محمود، التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاتها، ص: 17.

هذه النظرية إسهامات كبيرة في تقدّم العملية التعليمية ونجاحها؛ حيث أصبحت ضمن النظريات التربوية المهمة، لأنّ التعزيزات التي يقدمها المعلّم للمتعلم تنمي حب المشاركة والفاعلية في العملية التعليمية.¹

1-2. النظرية الارتباطية "لإدوارد ثورندايك":*

تقوم هذه النظرية على مبدأ الارتباط بين الموقف والاستجابة، يُعرف "ثورندايك" الموقف بأنّه العامل الخارجي الذي بحث داخل الفرد تغييراً، أمّا الاستجابة فهي ردود الفعل التي يُبديها الفرد² للتخلص من هذا الموقف، لاحظ "ثورندايك" في بداية التجربة أنّ القط أظهر العديد من المحاولات العشوائية كالماء والقفز والخربشة والتسلّق والجلوس في محاولة منه للتخلّص من هذا الوضع، ونتيجة المحاولات العشوائية كانت إحداها الضغط على الرافعة والتي أسفرت عن فتح باب القفص والخروج منه وأكل السمكة، فأعاد "ثورندايك" القط مرة أخرى إلى القفص، ولاحظ الزمن الذي استغرقه القط لفتح الصندوق وفي المرة الثانية كان أقل منه في المرة الأولى³. وكرّر هذا الجزء لعدّد من المرات ولاحظ أن عدّد المحاولات العشوائية لدى القط بدأت بالتناقص التدريجي؛ بحيث أصبح القط يتخلّى تدريجياً عن بعض المحاولات ومع مرور الوقت تخلّى عن جميع المحاولات الخاطئة واحتفظ فقط بالمحاولة الأخيرة والمتمثلة بالضغط على الرافعة فاستنتج "ثورندايك" أن القط تعلّم الاستجابة الصحيحة من خلال المحاولة والخطأ؛ أي أنّه تعلّم أن يتخلّى عن الاستجابات الخاطئة، ويحتفظ فقط بالاستجابة

¹ - ينظر الوجيز في علم النفس العام والقدرات العقلية، عبد الرحمان العيسوي، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية، دط، 2004م، ص: 146.

* إدوارد ثورندايك (1874-1949م): ولد في ولاية ماساوسن الأمريكية وهو الأب الحقيقي لعلم النفس التربوي عموماً وعلم نفس التعلم بوجه خاص. درس ثورندايك عمليات التعلم وأجرى العديد من الأبحاث التجريبية على العديد من الحيوانات كالقردة والقطط وغيرها، مستخدماً أسلوب حل المشكلات بالإضافة إلى التجارب الأخرى التي أجراها على البشر، وقد توصل إلى أن التعلم وتشكيل الارتباطات يتم وفق مبدأ المحاولة والخطأ (ينظر: عماد عبد الرحيم، نظريات التعلم، ص: 73، 74)

² - لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، ص: 11.

³ - عماد عبد الرحيم الزغلول، نظريات التعلم، ص: 76.

المناسبة، ولتعزيز نظرية الرابطة العصبية بين المنبه والاستجابة وفهم العلاقة وصلتهما معا، طرح "ثورندايك" عدة قوانين ومبادئ أهمها ما يلي:

1) قانون الاستعداد Law of Readiness:

يقصد بالاستعداد حالة التهيؤ أو إلى تنفيذ استجابة متعلمة ما حيال موقف مثيري معين أو النزعة إلى تعلم استجابة جديدة¹. ووضع "ثورندايك" هذا القانون مستخدما مصطلح الوحدات العصبية التوصيلية لوسم أو تحديد الشروط التي ينزع من خلالها إلى الشعور بالرضا أو الانزعاج، وان التعبير العصبي الذي يقدمه "ثورندايك"، ليس أكثر من تفسير تأملي فإذا اعتبرنا هذه الوحدات نزعات للعمل يمكن تحديد قانون الاستعداد بالخصائص الثلاثة التالية:

- إذا كانت وحدة التوصيل، مستعدة للتوصيل أي لأداء ما يحول دون ذلك فسيكون هذا الأداء مريحا و مرضيا.
- إذا كانت وحدة التوصيل مستعدة للتوصيل، وحدث ما يحول دون ذلك فسيحدث الانزعاج أو عدم الرضا.
- وإذا كانت وحدة التوصيل غير مستعدة للتوصيل، وكانت مكرهة عليه فسيحدث الانزعاج أو عدم الرضا².

تشير الخاصية الأولى من قانون الاستعداد إلى نزعة دافعية تؤهل العضوية لأداء بعض الاستجابات للحصول على شيء ترغب فيه، كنزعة الطفل لأداء سلسلة من الحركات للوصول إلى مكان الحلوى وتناولها، وتشير الخاصية الثانية إلى تعزيز النزعات الاستجابية الأولى لدى أدائها، ويتم ذلك عندما لا يوجد ما يعوق وصول الطفل إلى قطع الحلوى، أما الخاصية الثالثة لقانون الاستعداد،

¹ -: عماد عبد الرحيم الزغلول، نظريات التعلم، ص: 79.

¹ -عبد المجيد نشواني، علم النفس التربوي، دار الفرقان، عمان-الأردن د.ط، ص: 323.

فتشير إلى آثار التعب أو الإشباع، حيث سيشعر الطفل بالانزعاج في حالة إكراهه على أداء تلك الاستجابة¹.

(2) قانون الأثر Law of effect:

بمعنى أن الاستجابات أو الحركات تثبت أو تُحذف حسب ما يتبعها، أي حسب الأثر المترتب على عملها، فالحيوانات مثلاً تثبت الاستجابات التي تؤدي بها إلى طعام عندما تكون جائعة، وتحذف هذه التي تفشل في الحصول عليه².

وما يعنيه "ثورندايك" بكلمة الأثر هو ما يحدث تابعا للاستجابة، وفي حدود ثوان قليلة غالبا بعدها. ولتوضيح قانون الأثر نذكر ما يلي:

- يرد "ثورندايك" "أنه أثناء المحاولات المتتالية تظهر الروابط بين الموقف وعدد الاستجابات يقوم بها الحيوان للتغلب على الصعوبات التي يتضمنها الموقف وإشباع دافع معين عند الحيوان.
- إنّ عامل السرور والارتياح الحادث نتيجة عمل بعض الاستجابات أو الحركات يعمل على تقوية الرابطة بين الأثر الحادث بين الاستجابات أو الحركات المؤدية إليه ومن ثم يميل الحيوان إلى تكرارها، وهذا التكرار يعمل على زيادة قوة هذه الاستجابات أو الحركات بينهما يعمل الضيق وعدم الارتياح على حذف الحركات التي تؤدي إليه³.

وعليه، فإنّ الاستجابات التي يعقبها أثر طيب تزداد قوتها بالتدريج أثناء المحاولات المتتالية حتى يتعلمها الحيوان في النهاية، بينما تقل قوة الاستجابات التي يعقبها الضيق وعدم الارتياح حتى تتلاشى.

¹ -عبد المجيد نشواني، علم النفس التربوي ص: 323.

² -ابراهيم وجيه محمود، التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته، ص: 150.

³ - المرجع نفسه، ص: 150.

(3) قانون المران أو التدريس:

وينص على أنه عند حدوث ارتباط قابل للتعديل بين موقف واستجابة تزداد قوة هذا الارتباط مع افتراض ثبات العوامل الأخرى، ويعرف هذا الجزء من القانون باسم قانون الاستعمال أمّا إذا انقطع الارتباط القابل للتعديل بين الموقف والاستجابة فإنّ قوته تضعف ويعرف هذا الجزء أيضا من القانون باسم قانون عدم الاستعمال¹ وفي نظر "ثورندايك" يتكون من جزئين:

- يتناول قانون الاستعمال: ويقصد به أنّ الارتباطات بين المثير والاستجابة تقوى بواسطته الاستعمال، وبالتالي كلما زادت مرات الممارسة قوّى هذا الارتباط.

- قانون الإهمال: ويقصد به أنّ الارتباطات بين المثير والاستجابة تضعف نتيجة الإهمال وعدم الممارسة؛ أي أنّ التوقف عن التدريب من شأنه أنّ يضعف احتمال حدوث الاستجابة، وهو ما يفسر ظاهرة النسيان في السلوك الإنساني.

كما يضيف "ثورندايك" أن التكرار الفوري من شأنه أن يقوى من احتمال ظهور الاستجابة وربما تختفي من الموقف.²

- تطبيقات نظرية ثورندايك التربوية:

يمكن تلخيص التطبيق التربوي لنظرية "ثورندايك" في العناصر الآتية:

- نظرية ثورندايك من النظريات التي تؤسس على العلاقة (م-س) أي لا استجابة دون مثير وأنّ ثمة رابطة سابقة على كل تعلّم بين استجابات الفرد ومثيرات البيئة الخارجية، ومن هنا يجب أن تبدأ العملية التربوية بتحديد العلاقة بين الاستجابات البسيطة والمثيرات البسيطة؛ أي أن تعلّم الجزئيات يأتي قبل تعلم الكليات. وعن طريق تدعيم الارتباطات بين الأحداث الجزئية السلوكية

¹ -مصطفى ناصف، نظريات التعلم، دراسة مقارنة، عالم المعرفة، الكويت، دط، 1990م، ص: 20.

² -أنور محمد الشرفاوي، التعلم نظريات وتطبيقات، ص: 54، 55.

البسيطة وبين بعض مثيرات العالم الخارجي من ناحية، أو بينها وبين أحداث أخرى يكون التعلم أكثر فاعلية من ناحية أخرى وهذا ينطبق على تعلم اللغة قراءة وكتابة.

- إنَّ الموقف التعليمي يجب أن يصاحب بحالات ثواب وعقاب، والثواب والعقاب في تجارب "ثورندايك" غالبا ما كانت صياغته في قالب لفظي، فكلمة أصبت أو أحسنت من التغيرات، تعتبر حالات إثابة، أما حالات الأثر غير الطيب أو العقاب فيكرر فيها تعبيرات خطأ أو غير صحيح.¹

كما يعد وجود الدافع دورًا هامًا في استمرار نشاط الحيوان للوصول إلى الهدف فوجود الدافع شرط أساسي من شروط التعلم، وإذا لم يكن القط في تجارب "ثورندايك" جائعا لما تحرك ليتعلم. وإنَّ أي تعلّم بدون وجود الدافع يكون عديم الأثر كما أنَّه يتطلب مجهودا كثيرا من المتعلم.

1-3. النظرية الوظيفية:

وهي جزء من النظرية السلوكية، تختلف عن النظرية الارتباطية في أنها لا تكتفي بإقامة علاقة بين المثير والاستجابة²، بل تضمن بعض المفاهيم المعرفية مثل: التفكير والتخيّل في السلوك ومن أبرزها:

-نظرية التعلم الشرطي الإجرائي لسكينر*: جاءت ردا على نظرية "ثورندايك" بأنَّ لكل مثير شرطي استجابة شرطية، فهو يرى أنَّ السلوك الإجرائي قد لا يرتبط أحيانا بمثير في العالم الخارجي، فقد يستجيب الإنسان دون وجود مثير، ومن ذلك تناول بعض وجبات الطعام، وهذا لا يعني أن هناك أنواع من السلوك، إنّما هو استجابة منه، ولهذا قسّم "سكينر" السلوك: إلى نوعين:

¹ -علي السيد سليمان، نظريات التعلم وتطبيقاتها في التربية الخاصة (دراسة نظرية وتجريبية) جامعة الملك سعود (قسم التربية الخاصة) الرياض، ط1، 1421هـ-2000م، ص: 152.

* بروس لسكينر (1904 - 1990م): ولد في ولاية بنسلفانيا الأمريكية في العشرين من شهر مارس عام 1904م وهو من علماء النفس المعاصرين الذين اهتموا بدراسة الظاهرة السلوكية من خلال دراسة السلوك نفسه، وليس عن طريق أية دراسات أخرى خارج مظاهر السلوك وينتمي إلى مدرسة ثورندايك، يهتم بأهمية التعزيز كعامل أساسي في عملية التعلم. (ينظر: علم النفس التربوي، علم النفس البيئي، علم النفس الإرشادي، دار الشروق، عمان -الأردن، ط: 01، 2005م، ص: 119، (أنور محمد الشرقاوي، التعلم نظريات وتطبيقات، ص: 60).

² -لطفی بورقبة محاضرات في اللسانيات التطبيقية، ص: 13

-سلوك إجرائي

-سلوك استجابي.

الأول يتكون من عمليات أو إجراءات يقوم بها الكائن الحي، حيث أننا لا نستطيع تمييز أو استكشاف المنبه الذي أدى إليه فهو سلوك ينبثق من الكائن¹. أما الثاني فيتمثل في الاستجابات التي يحدثها المثير.

كما أنّ للتعزيز دور كبير وفعال في الاشتراط الإجرائي فالتعزيز ينظر إليه على أنّه عملية تتبع حدوث الاستجابة مباشرة لأنها تؤدي إلى زيادة احتمال حدوث الاستجابة إذا ظهر الموقف ذاته ومن خلال التعزيز نستطيع السيطرة على السلوك.

ومن تجارب "سكينر" التي يؤكد فيها دور التعزيز في دعم السلوك "أخذ حمامة ووضعها في قفص وهي جائعة، أراد أن تسلك الحمامة استدارة كاملة في القفص من اليمين إلى اليسار، وعندما وقع نظرها إلى اليمين، عزز ذلك بتقديم الطعام، وعندما قامت بزيادة حركتها قام بالتعزيز أكثر حتى استمرت في الاستدارة بشكل كامل، حيث تمكن "سكينر" تحقيق ذلك السلوك،² وعليه بيّن "سكينر" أهمية ودور التعزيز في التعلم.

كما يميّز "سكينر" بين نوعين من المعززات:

(أ) **المعززات الأولية:** وتتمثل في المثيرات التي تؤدي بطبيعتها إلى تقوية السلوك، دون خبرة سابقة ودون تعلم، وتسمى كذلك المعززات غير شرطية أو المعززات غير المتعلمة ومن أمثلتها الطعام، الشراب، الدفء.

¹ -بشرى كاظم سلمان الحوشان، علم النفس بين يديك (علم النفس التربوي علم النفس البيئي، علم النفس الإرشادي، دار الشروق، عمان -الأردن، ط: 01، 2005م، ص: 119.

² -بشرى كاظم سلمان الحوشان، علم النفس بين يديك، ص: 120.

ب) **المعززات الثانوية:** المثيرات التي تكتسب خاصية التعزيز من خلال اقترانها بالمعززات الأولية وهي تسمى في هذه الحالة بالمعززات الشرطية أو المتعلّمة، فهي مثيرات محايدة وتكتسب القدرة على التعزيز.

من خلال اقترانها المتكرر بمعززات طبيعية أخرى وخير مثال عليها النقود والدرجات.¹

أنواع التعزيز:

التعزيز: هو أي مثير يؤدي سحبه أو تقديمه إلى زيادة حدوث الاستجابة، ويميز "سكّر" في نظام الاشتراط الاجرائي بين نوعين رئيسيين من التعزيز:

- **التعزيز الايجابي:** يتكون نتيجة تقديم معزز موجب يعمل على استمرار كلمة الاستجابة الصحيحة المرغوب تعلمها، ومن الأمثلة عليها الحلوى للأطفال، كلمات الشكر والامتنان، التي نطلقها للآخرين، عندما يقدمون لنا معروف لنا، والابتسامة للطفل واحتضانه عندما يلفظ كلمة بشكل صحيح.

- **التعزيز السلبي:** وهو نتيجة استبعاد معزز سالب من الموقف التعليمي، أي حذف أو إزاحة المعززات المؤلمة المنفرة من الموقف الموجود فيه الكائن الحي، وإزاحة المعزز السالب لينشأ عنه تقوية الاستجابة واحتمال تكرار ظهورها في المرات التالية، ومن الأمثلة عليها (الصدمة الكهربائية).
استخدام التعزيز في الصف يتمثل في:

- أن تصاغ نتائج السلوك سواء أكانت ثواباً أو عقاباً في ضوء تأثيرها على المتعلم فلا يستطيع المعلم أن يعترض دائماً، أن المنبه الذي يعتبره هو سارا بالنسبة للتلميذ، سيؤدي إلى تقوية السلوك وتدعيمه.
- عادة ما تكون آثار التعزيز أوماتيكية، بمعنى أنّ المعلم لا يحتاج لأنّ يشرح لتلامذته أنّهم إذا اجتهدوا، سينالون درجات أعلى.

¹ - محمد بن عبد الله الجيهان، حقيبة تدريبية أكاديمية علم النفس التربوي، مركز التنمية الأسرية، دط، 1429هـ-2000م، ص:36.

- يجب أن يرتبط التعزيز أو العقاب ارتباطاً دقيقاً بالسلوك النهائي، ويجب على المعلم أن يضع أهدافاً قصيرة المدى.

الاتساق في التعزيز، ويعني أن لا يثاب السلوك مرة ويعاقب مرة أخرى، كما أنه لا يعني ضرورة التعزيز في كل مرة يأتي بها المتعلم بسلوك سليم أي كثرة الاستشارة تنهك الاستجابة. جانب آخر هو أن الطالب عندما يقوم بسلوك إيجابي فالثواب يجب أن يكون مباشراً لأن تأخيره يؤثر في النتائج.

يجب أن يكون التعزيز على قدر مناسب، فإن كان مدح المدرسة للمتعلم له قيمة عظيمة عنده فسيحتاج المدرس إلى قدر قليل من المدح.

في موقف التعلم يجب أن يرتب المعلم عمله في خطوات أو مستويات واضحة بحيث يستطيع أن يعزز كل منهما على حدة.¹

فتلقي الطفل للتعزيزات الإيجابية مرتبط بالأداء اللفظي الصحيح، أما عملية الاكتساب فتعزز بالقدر الذي تكرر فيه الاستجابات اللفظية. يذهب "سكنر" إلى أن السلوك اللغوي في ميدان بالغ التعقيد، يرى أنه يمثل و إلى درجة جد عالية، جزء كبير من الطبيعة البشرية الموروثة. لذلك يساعد على معرفة الذات عند الآخرين، لأن عملية التلطف توضح، عادة أطر الشخصية للمتكلم. والخلاصة أن "سكنر" يدعو إلى أن المتعلم يجب أن يتعلم بنفسه، وأن يتلقى التعزيز من معلميه، ويؤكد كذلك على ضرورة زيادة مرات التعزيز، ومبدأ التعزيز معمول به في مجال التربية كما لاقى نجاحاً كبيراً.

- تطبيقات نظرية "سكنر" التربوية:

أن "سكنر" مقتنع بأن الاشراف الإجرائي مثمر في تدريب الحيوان، ويؤمل بنجاح مما ثل عندما يستخدم في المدارس، وهو يلاحظ أن أول عمل للمدرس هو تشكيل الاستجابات الملائمة، بأن يجعل الأطفال ينطقون ويكتبون على نحو سليم.¹

¹ - بشري كاظم سلمان الحوشان، علم النفس بين يديك، ص: 121.

- يدعو إلى استخدام التعزيز الايجابي.
- ضبط المثيرات المنفردة في غرفة الصف، وتقليلها، حتى لا يزداد استخدام العقاب أو التعزيز السلبي.
- تجنب السخرية.
- تجنب الأساليب العقابية.
- الحرص على تسلسل الخطوات للاستجابات التي يجريها المتعلم، وتتابعها.
- الابتعاد على الواجبات البيتية الكثيرة والصعبة.
- عدم التزام المتعلم بنشاط لا يرغب فيه.
- تجنب التزام المتعلم الجلوس بصمت طول مدة الدرس.
- التأكيد على أهمية التفاعل المستمر بين المعلم والمتعلم.
- أهمية توفير الوسط الاجتماعي المشجع على تعلم اللغة.
- اعتبار المتعلم محور العملية التعليمية.
- العمل على زيادة الدافعية لدى المتعلم.²

1-4. نظرية الحافز لـ "هل" (Hull):*

ترى أنّ الحافز كما يسمى عند السلوكيين بالتعزيز عامل رئيسي في التعلم وأن الاستجابات في بداية التعلم تكون متساوية في القدر وأن الحافز هو الذي يزيد من دوافع الاستجابة معينة على حساب استجابات أخرى مثل الجوع والعطش.

¹ - جابر عبد الحميد جابر، سيكولوجية التعلم ونظريات التعلم، دار الكتاب الحديث، الكويت، دط، 1989م، ص: 217.

² - أحمد عبد الكريم، الخولي، اكتساب اللغة نظريات وتطبيقات، دار مجد لاوي، عمان - الأردن، ط: 01، 2013م، 2014م، ص: 61-62.

وقد وضحت هذه النظرية التعليم عملية متدرجة و متزايدة، يتم فيها ربط المثير بالاستجابة وذلك بالانتقال من البسيط إلى المركب، وتتداخل عوامل تشجع الكائن على التعلم كقوة العادة، والتكيف مع البيئة بطريقة تسمح بالعيش، فإن الكائن يقوم بالأعمال للاستجابة كذلك فإذا تم التعزيز حدث التعلم والتكيف.¹

حاول "هل" وضع نظرية كاملة لتفسير عملية التعلم، كما اعتمد على الصيغ الرياضية على غيره من أصحاب النظرية السلوكية واقترب بذلك من النظرية الجشطالية.²

– تطبيقاتها التربوية:

أجرى "كلارك هل" معظم تجاربه على الحيوان اعتقاده منه أنّ صياغة الافتراضات والمسلمات الأولية يجب أن تبدأ بمواقف تعليمية بسيطة للحيوان وبعدها يمكن الانتقال إلى فهم السلوك الإنساني الأكثر تعقيداً. ومع ذلك فهناك عدد من المفاهيم التي يمكن تطبيقها أثناء العملية التعليمية.³

– يعتبر التعزيز وارتباطه بخفض الدافع هو أهم مفهوم في النظرية، ولذلك فإنه من الممكن للمعلم أن يستخدم هذا المفهوم أثناء عملية التعلم، وتعزيز الاستجابة الصحيحة كل مرة تحدث أو كل ثلاث أو أربع مرات من حدوثها لغاية المحافظة على الاستجابة المطلوبة (العادة) واستدامتها مع المتعلم.

* – كلارك هل (1884م، 1952م): ولد في نيويورك في 24/05/1984، انصبت اهتماماته الأولى في مجال علم النفس على الأداء والتنويم المغناطيسي فكان من أوائل العلماء الذين أخضعوا ظاهرة التنويم المغناطيسي للتجريب، وقد عمل على إعادة صياغة في العديد من مبادئ الاشراف الكلاسيكي والوسيلي معتمدا في تفسيرها على نظام ختامي جديد (ينظر: عماد عبد الرحيم، نظريات التعلم، ص: 128).

¹ – المرجع نفسه، ص: 13.

³ – أمينة جيلالي، الترجمة ودورها في تعليمية اللغات، (قسم الترجمة السنة الرابعة – أنموذجا –، رسالة الماجستير في اللسانيات التطبيقية، 1434هـ – 2013م، ص: 7.

³ – عدنان يوسف العتوم وآخرون، نظريات التعلم، ص: 136.

- ضرورة مراعاة المعلم لتقديم التعزيز بعد حدوث الاستجابة المرغوبة مباشرة؛ لأن تأخير التعزيز بعد حدوث الاستجابة وعدم قدرة المتعلم على تثبيتها بشكل صحيح وخصوصاً في المراحل المبكرة من التعليم.¹

2- النظريات المعرفية:

ظهرت في النصف الأول من القرن العشرين كاحتجاج على النظريات السلوكية، تركز النظريات السلوكيات المعرفية اهتمامها على سيكولوجية التفكير، ومشاكل المعرفة، والإدراك، والشخصية من أبرز نظريتها²:

2-1. النظرية الجشتالتية:

كلمة جشطالت ألمانية معناها صيغة أو شكل أو الهيئة أو المجال الكلي، والجشطالت هو كل مترابط الأجزاء باتساق وانتظام، حيث تكون الأجزاء المكونة له في ترابط فيما بينها من جهة، ومع الكل ذاته من جهة أخرى فكل عنصر له مكانة ودوره ووظيفته التي تتطلبها طبيعة الكل، والتعليم عند الجشطالت يرتبط بإدراك الكائن لذاته، ولموقف التعلم، حيث أن إدراك حقيقة المجال وعناصره، والانتقال من الغموض وانعدام المعنى إلى فهم مبادئ التنظيم والحصول على الوضوح والمعنى يعد النمط النموذجي للتعلم.³

يرى أصحاب الجشطالت أنّ التعلم لا يحدث على أساس الاشراف أو التغيرات وإنما يحدث على أساس الموقف التعليمي بكامله بكل ما ينطوي عليه من متغيرات.

¹ - عدنان يوسف العتوم وآخرون، نظريات التعلم، ص: 136

² - لطفي بوقرة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، ص: 19.

³ - أحمد عبد الكريم الخولي، اكتساب اللغة نظريات وتطبيقات، ص: 44.

***الاستبصار Insight**: هو العملية التي اعتمدت عليها الجشطالت في تفسيرهم للتعلم، وقد اختلف علماء النفس في بيان معنى الاستبصار، فمنهم من يذكر أنه الطريقة التي يهتم بها تكوين كل منظم جديد من مجموعات العلاقات الموجودة في الموقف، أو أنه الاستجابة لظروف الموقف ككل أو الاستجابة لعلاقات ذات معنى في الموقف، يعتمد على الخبرة، كما يعتمد على الفهم وإدراك العلاقات بين عناصر الموقف. (علي السيد سليمان، نظريات التعلم وتطبيقاتها في التربية الخاصة ص: 182).

ومن أهم مبادئ التعلم في نظرية الجشطالت هو اعتبار الاستبصار*، شرط التعلم الحقيقي حيث أنّ بناء المعرفة واكتساب المهارة ليس إلا النتيجة المباشرة لإدراك الموقف واستبصاره وأن تحقيق الاستبصار يفترض إعادة البنية؛ وذلك بالفعل في مصنوع التعلم بتفكيكه وتحليله وإعادة بنائه فالتعلم يقتزن بالنتائج، إذ يرى العالم النفسي "كوهلر" (1887، 1967م)، أن النتائج ما هي سوى صيغ الضبط والتعديل والتقويم اللازم للتعلم، وإن الانتقال شرط التعلم، لأن الحفظ والتطبيق الآلي للمعارف تعلم سلبي، وأن الاستبصار حافز داخلي قوي والتعزيز الخارجي عامل سلبي، هذا إضافة إلى أنّ الاستبصار تفاعل ايجابي مع موضوع التعلم، وأن كل تعلم تحليلي يبني على الإدراك، وبالإضافة كذلك إمكانية انتقاله لمواقف تعليمية جديدة الشيء الذي يسهل بقاءه في الذاكرة لزمن طويل¹.

وهي من النظريات المعرفية التي عارضت بشدة المدرسة السلوكية لنظريات المثير والاستجابة، والمدرسة البنائية من حيث دعوتها إلى التأكيد على تحليل الظاهرة النفسية إلى مكوناتها الأولية كي يتيسر فهم هذه الظاهرة.

المدرسة الارتباطية أغفلت حسب الجشطالتيين، أهم جانب من جوانب الحياة النفسية وهو الخبرة المباشرة كما يحياها الشخص، أما الجاشطالتيون فقد ركزوا اهتمامهم في هذه الخبرة المباشرة وقاموا بوصفها دون تمييز علمي مسبق².

على سبيل المثال ترى المدرسة الجشطالتيّة، أن العقل ليس مجرد مجموعة العناصر، وأن اللحن الموسيقي ليس مجرد مجموعة أصوات تعزفها الآلات المختلفة، وأن النفس ليس مجرد مجموعة أفكار ومشاعر وميول وحركات، وإنما تنظر إلى هذه الأشياء على أنّها كليات ذات تنظيم ديناميكي تشمل على معانٍ ووظائف معينة³.

¹ - أحمد عبد الكريم الخولي، اكتساب اللغة نظريات وتطبيقات، ص: 45.

² - كمال بكداش، نظريات في علم النفس الفرويدية، السلوكية، الجشطالية، المؤسسة الجامعية، بيروت-لبنان، ط: 01، 1406هـ/1986م، ص: 94.

³ - عماد عبد الرحيم الزغلول، نظريات التعلم، ص: 172.

-تطبيقاتها التربوية:

إنّ التعلّم من وجهة الجاشطالتين يحدث كما رأينا نتيجة الإدراك الكلي للموقف وليس نتيجة إدراك أجزاء الموقف منفصلة، فالموقف يفقد كثيرا من خصائصه وصفاته إذا حلل إلى أجزائه، كما أن الكل ليس مجرد إضافة أو جمع الأجزاء بعضها إلى بعض، بل يشمل على أكثر من ذلك، فالجملّة مثلا تشتمل على أكثر من مجرد الكلمات والحروف التي تتكون منها.

ولذلك يمكن الاستفادة من ذلك في مواقف التعلّم عامة ومواقف التعلّم المدرسي خاصة، فعلى المدرس عند عرضه أو شرحه لموضوع ما، أن يعرضه بصورة عامة كلية في بداية الأمر، أي يعرض الأفكار والنقاط الرئيسية في الموضوع، وبعد ذلك ينتقل إلى عرض جزئياته، وهذا ما يؤدي إلى فهم المدلول العام والكلي للموضوع بصورة أكثر دقة، وفي مواقف التعلم اللّغوي من حيث تعلم الأطفال للقراءة والكتابة يمكن أن تستخدم الطريقة الكلية في الطريقة الجزئية؛ ذلك أنّه من الأفضل أن يتعلم الطفل الجملة ومعناها، ثمّ بعد ذلك كلمات الجملة فحروفها، لأن الجملة تحمل معنى في ذهن الطفل، بينما الحروف المجردة يصعب إدراكها إلا في حالة تكوين كلمة ذات معنى واضح¹ فالتعلّم في نظر الجاشطالتيّة يتم من خلال إدراك الصورة الكلية، الإدراك الكلي للموقف التعليمي.

2-2. النظرية البنائية"جان بياجيه":

تعد نظرية بياجيه* إحدى النظريات المعرفية النمائية لأنّها تعنى بالكيفية التي تنمو من خلالها المعرفة لدى الفرد عبر مراحل نموه المتعدّدة؛ فهي تفترض أن إدراك الفرد لهذا العالم و أساليب تفكيره حياله تتغير من مرحلة عمرية إلى أخرى، إذ تسود في كل مرحلة أساليب واستراتيجيات تفكير خاصة

*-"بياجيّه": ولد في عام 1896م، فيجنيف عاصمة سويسرا، في ظل ثقافة غربية متقدمة، بدأ حياته بدراسة البيولوجي ثم بدأ اهتمامه بعلم المعرفة Epismology والتي قادته لدراسة النمو المعرفي في الإنسان معتمدا على ملاحظة الأطفال، توفي عام 1980م.(ينظر: أحمد عبد الكريم الخولي، اكتساب اللغة، ص: 65).

-نظريات التعلم وتطبيقاتها في التربية الخاصة (دراسة نظرية وتجريبية)، ص: 187.

تحكم إدراكات الفرد وتؤثر في أنماطه السلوكية. لذا عمد "بياجيه" في نظريته هذه إلى الكشف عن التغيرات التي تطرأ على تفكير الأفراد والعوامل المعرفية التي تسيطر على مثل هذه التغيرات.¹

ويرى "بياجيه" أنّ النمو المعرفي هو حصيلة التفاعل بين العوامل البيولوجية (النضج) من جانب، والعوامل البيئية (الخبرة) من جانب آخر، لأنّه يركز أكثر على العوامل البيولوجية، ويرى أنّ النمو المعرفي يتم من خلال التوافق «Adaptation» والتنظيم «Organizaion» وتحدث عملية التوافق مع النمو، حيث يكشف الفرد عدم كفاية معارفه، جل مشكلاته ؛ مما يؤدي إلى حالة من عدم التوازن «Disequilibrium» مما يدفع الفرد إلى السعي لاستفادة أو تحقيق التوازن² من خلال:

(1) التمثيل «Assimilation»: ويتمثل في الطريقة العقلية التي بواسطتها يقوم الفرد بدمج الأمور الإدراكية الجديدة أو الأحداث المثيرة في المخططات العقلية الموجودة عنده. فالتمثيل هو تكيف للواقع الخارجي مع البيئة المعرفية القائمة عند الفرد.³

(2) التكيف «L'adaptation»: يتم من خلال إدخال أو اكتساب معارف جديدة تعد ضرورية لحل المشكلات المسببة للشعور بعدم التوازن و ما يجدر ذكره أنّ الفرد يعيد تنظيم معارفه من وقت إلى آخر بهدف زيادة فاعليتها⁴.

فهو عبارة عن تعديل للمعارف السابقة لتناسب مع المعارف الجديدة التي اكتسبها الإنسان في مرحلة لغوية معينة كتغيير مدلولات الكلمات من أبعاد رمزية إلى إشارات ذات مداليل خاصة.

ويفرق "بياجيه" بين نوعين من المعرفة: المعرفة الشكلية أو الصورية وهي التي تنبئ بمعرفة المثيرات بمعناها الحرفي مثال: يرى الولد سيارة أبيه قادمة فيسرع ويفتح له باب المنزل، ومعرفة الأشكال تعتمد

¹ - ينظر: عماد عبد الرحيم الزغول، نظريات التعلم، ص: 228.

² - ينظر: أحمد عبد الكريم الخولي، اكتساب اللغة نظريات وتطبيقات، ص: 65.

³ - عبد الرحمان، نظريات التعلم وتطبيقاتها في تعليم اللغة العربية في المدرسة الجزائرية (المرحلة الابتدائية عينة) رسالة ماجستير، جامعة قاصدي مرباح كلية الآداب واللغات، ورقلة، 2010م/2011م، ص: 125.

⁴ - أحمد عبد الكريم الخولي، اكتساب اللغة، ص: 66.

على التعرف على الشكل العام للمثيرات ومن هنا جاءت تسميتها بالمعرفة الشكلية. كما أن هذه الأخيرة لا تتبع من المحاكمة العقلية.

أما المعرفة التي تتبع من المحاكمة العقلية فإنّ "بياجيه" يطلق عليها اسم معرفة الأجراء (الفعل) وهي التي تنطوي على التوصل إلى الاستدلال في أي مستوى من المستويات¹.

فعلى سبيل المثال لنفرض أنني وضعت كرة الجولف وسط مجموعة من كرات التنس، وبعد ذلك وفي أثناء قيام طفل ما بمراقبتي قمت بنقل تلك الكرة ووضعتها وسط مجموعة من البلي التي يلعب بها الأطفال، وفي هذه الحالة فإن كرة الجولف ستبدو كبيرة الحجم مقارنة بالبلي، وعندها يستطيع الطفل الذي يقوم بمراقبتي أن يحاج قائلًا: طالما أنّ الكرة هي الكرة وطالما أنّ الأجسام لا تغير حجمها بسبب تغير مكان تواجدتها فإنّ كرة الجولف هذه ليست الآن أكبر حجمًا مما كانت عليه من قبل².

بصورة عامة تهتم المعرفة الإجرائية بالكيفية التي تتغير بها الأشياء بالانتقال، من حالتها السابقة إلى حالتها الراهنة.. أما المعرفة الشكلية فتهتم بالأشياء في حالتها الساكنة وخلال لحظة زمنية ثابتة.

وترتكز هذه النظرية على استيعاب الخبرات وتنظيم المدركات حتى يستفيد منها المتعلم، و أن عقل المتعلم يطغى دوره على أي دور آخر تلعبه البيئة في جميع مراحل التعلم، فالعقل هو الذي يختار من بين المدركات الحسية والمثيرات ما يناسب حاجات المتعلم و رغباته، وهو الذي يصنف هذه المدركات ويربط بينها وبين الخبرات، السابقة وهو الذي ينتهي من ذلك إلى قرارات تحدّد نوع الاستجابة الملائمة حسب الظروف المحيطة بالمتعلم³.

¹-موريس شربل، التطور المعرفي عند بياجيه، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت-لبنان، ط: 01، 1406هـ/1986م، ص: 83.

²-مصطفى ناصف، نظريات التعلم (دراسة مقارنة) عام المعرفة (سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب)، الكويت، د.ط، 1929م-1990م، ص: 285.

³- أحمد عبد الكريم الخولي، اكتساب اللغة نظريات وتطبيقات، ص: 67.

- مراحل النمو الذهني (مراحل قدرات التعلم لدى الإنسان):

بمضي الوقت تزداد قدرة الطفل على استخدام المعرفة الإجرائية مخلفاً وراءه جوانب معرفة الشكل التي كانت سائدة في حياته الأولى، ووفقاً لنظرية "بياجية" هناك أربع مراحل رئيسية من مراحل التطور المعرفي:

(أ) **مرحلة الذكاء المحس الحركي:** تمتد من الميلاد إلى سن الثانية ويتميز النمو المعرفي بالتسارع، ويتحول من مجرد أفعال آلية إلى أفعال هادفة، ومنظمة، حيث يلعب الجهاز العصبي دوراً كبيراً في النمو المعرفي من خلال قدرته على الاحتفاظ بالصور الذهنية لمدة أطول¹. ويتمكن خلال هذه المرحلة من توظيف مجموعة من الكلمات توظيفاً رمزياً فكلمة ماما، مثلاً تستعمل لكل أمر أو طلب تكون فيه الأم.

(ب) **مرحلة ما قبل الإجرائية أو ما قبل العمليات:** تمتد من السنة الثانية حتى السابعة، وفي هذه المرحلة يزداد النمو اللغوي ويتسع استخدام الرموز اللغوية، ويتمكن الفرد من أن يتمثل الموضوعات عن طريق الخيالات والكلمات، ولا يزال متمركزاً حول ذاته، فالعالم يدور حوله ولا يستطيع تصور وجهة نظر الآخرين، ويصنف الموضوعات بناء على بعد واحد، وفي نهاية التفكير المنطقي². حيث يستطيع أن يعزل كلمة غريبة أو رقماً غريباً من مجموعة من الأرقام أو من الكلمات.

(ج) **مرحلة الذكاء المحسوس:** تمتد من السنة السابعة إلى الثانية عشر، أنّ الانتباه الذهني التالي القائم في الطفولة الثانية على الحدس ما هو إلا تمهيد للانباء الذهني التالي القائم على الذكاء المحسوس والعلاقات العكسية. وهذا التطور يبدأ في السنة السابعة، ويستمر حتى الثانية عشرة، وتجدد الإشارة هنا إلى أنّ في السنة السابعة، ويستمر حتى الثانية عشرة، وتجدد الإشارة هنا إلى أنّ دخول المدرسة الابتدائية يبدأ في هذه المرحلة أي في السنة السادسة وهذا الحدث الاجتماعي يعتبر نقطة تحول في

¹ - أحمد عبد الكريم الخولي، اكتساب اللغة ونظريات وتطبيقات، ص: ص: 66.

² - علي راجح بركات، نظرية بياجيه البنائية في النمو المعرفي، ص: 08.

حياة الطفل الذهنية والاجتماعية وهذا التحول يتلخص في التقدّم الحاصل في التدامج الاجتماعي للسلوك والتفكير بالإضافة إلى بروز العمليات الذهنية العكسية¹.

من ناحية السلوك، نلاحظ كما أشير سابقاً أنّ الروح الاجتماعية غير متوافرة عند الأطفال، الحوار بينهم منعدم، أمّا بعد السابعة فالطفل يتوصل إلى إدراك عمله ومدى ارتباطه مع عمل الآخرين، وهذا يعني أنّ تفكير الطفل أو إدراكه قد تطور وتدامج اجتماعياً، وهو بالتالي قادر إلى حدها على الفهم والمناقشة والحوار مع رفاقه وقد يعتمد كذلك إلى إعطاء الأدلة والبراهين ليؤكد وجهة نظره. كما نلاحظ في هذه المرحلة أيضاً بروز الحكم الأخلاقي عند الطفل القائم على تقييم الأشياء والأفعال والأشخاص، بالإضافة إلى مفاهيم الطاعة، والسرقة، والشعور بالخطأ والذنب².

(د) مرحلة العمليات المجردة: تمتد من سن الثانية عشرة وتمتد إلى السنوات اللاحقة وتسمى بمرحلة العمليات الشكلية أو مرحلة التفكير المنطقي³. الفرد هنا لم يعد يعتمد في عملياته المعرفية على الأشياء والموضوعات المادية الملموسة أو خبراته السابقة المرتبطة بها وإنما يستخدم الرموز المجردة في مثل هذه العمليات وتمتاز هذه المرحلة بالخصائص التالية⁴:

- نمو القدرة على وضع الفروض وإجراء المحاكمات والاختبار لهذه الفروض للتأكد من صدقها أو عدمه.

- نمو القدرة على المفاضلة بين البدائل المختلفة واختبار البديل الأمثل من بينها (التفكير الافتراضي).

- نمو القدرة على التفكير المنظم والبحث في جميع الأسباب المحتملة لحدوث ظاهرة ما.

¹ - غسان يعقوب تطور الطفل (عند بياجيه)، الشركة العالمية للكتاب مكتبة المدرسة، دار التوفيق، بيروت - لبنان، ط: 01، 1972م، 1994م، ص: 73.

² - غسان يعقوب تطور الطفل (عند بياجيه)، ص: 72.

³ - عماد عبد الرحيم الزغلول، نظريات التعلم، ص: 254.

⁴ - منتدى الأزيكة، مبادئ علم النفس التربوي، ص: 189.

وعليه فالنظرية المعرفية ترفض أنّ التعلم هو نتيجة المؤثرات خارجية فقط، ويسخر إتباعها من السلوكيين الذين يعتقدون أن عقل المتعلم هو صفحة بيضاء تسيطر عليها العوامل البيئية ما يتراءى لها من أفكار، وفي رأيهم أنّ المتعلم هو الذي يسيطر على عملية التعلم، ويتحكم فيها، وأنّ البيئة ليست هي المرجع الأول والأخير في التأثير إيجابياً أو سلبياً في نتيجة التعلم.

-تطبيقاتها التربوية: وتتمثل في:¹

- إتاحة فرصة التفاعل بين الطفل وبيئته الطبيعية أو الاجتماعية يساعد كثيراً في تطوّره المعرفي.
- معرفة المعايير اللغوية (قواعد اللغة) التي يسير الكلام وفقها أمر ضروري لتعلم اللغة، ولا يمكن تعلم اللغة بالاعتماد على الكلام وحده- وهو هنا الأداء- فهناك فرق بين اللغة (المكون المعرفي) والكلام (المكون المهاري) الذي ينبغي أن يكون متماشياً مع المكون المعرفي وخاضعاً له.
- اكتساب المتعلمين الكفاية التواصل الاجتماعي «Communicative Competence»، واستخدام المقال المناسب لكل مقام من الأمور الرئيسية التي تركز عليها المدرسة المعرفية في التعلم اللغوي، ويوازي الدرجة نفسها التي يتم التركيز فيها على قواعد اللغة.
- ضرورة الإفادة من أخطاء الطلاب في بناء مواقف تعليمية تعليمية تتجاوز بواسطتها جولي الضعف في أدائهم.
- يلعب التفاعل مع الآخرين دوراً تعليمياً بارزاً في المجال الوجداني، الاجتماعي؛ لذا يؤمل تعزيزه.

2-3. النظرية التوليدية التحويلية:

وضعها وطورها اللساني الأمريكي المشهور "نوم تشو مسكي" (Noun Chomsky)، وأتباعه منذ أواخر الخمسينات، وقد امتد تأثيرها ليشمل إضافة إلى حقل اللسانيات مجالات أخرى كالفلسفة، وعلم النفس، وتعتمد هذه الدراسة في مناهجها على استخدام ما يعرف بالقواعد

¹ أحمد عبد الكريم الخولي، اكتساب اللغة نظريات وتطبيقات، ص: 70-71.

التوليدية التحويلية، وبلغ تأثيرها في النظريات حداً يمكن معه القول بأن النحو التوليدي هو التحو السائد في الدراسات اللسانية إبان الأربعين سنة الأخير. وسنة 1957م تشكل نقطة عطف في علم اللغة الحديث، فقد نشر "تشو مسكي" في هذه السنة كتابه المسمى "الأبنية النحوية" وقد أحدث تشو مسكي ثورة في علم اللغة، حيث شعر الباحثون الجدد بأنهم ملزمون بشكل عام أن كتاباتهم تمثل عرضاً رائعاً للفكر اللغوي عند تشو مسكي، غير أنه من العدل أن نقول: أن بعض اللسانيين يرون أن سنة 1959 هي السنة الأكثر أهمية، وذلك عندما رفض تشو مسكي في مراجعة لاذعة النهج السلوكي في استخدام اللغة بوصفه نتاجاً غير مقبول للتجريبية الصارمة في المدرسة السلوكية البلومفيلدية Bloomfieldi ومنذ سنة 1957م كادت التطويرات اللسانية جميعها تكون نتيجة لإعادة النظر أو للتعديلات في آراء تشو مسكي ليس أقلها تغيراته الخاصة في نظريته اللسانية، وهكذا يمكن أن يعد النصف الثاني من القرن العشرين عصر النحو التحويلي¹.

درس تشو مسكي على يد هاريس خالف المنهج الوصفي، وأتى بالقواعد التوليدية التحويلية تأثر بـ "جاكسون" قال: أنادي بوجود كليات فنولوجية في جميع اللغة أخذها عنه "تشومسكي"، ومن هذه الفكرة انطلق "تشو مسكي" وبنى فكره، حيث اعتبر أن التركيب في اللغة بمثابة القلب في جسم الإنسان، واعتنى بالتركيب عوض البنية، اتجه اللغويون 1957 بصورة متزايدة إلى بناء الجملة، فقد كانت موضوعات الأصوات، وبناء الكلمات قد نالت نصيباً كبيراً من الاهتمام على مائة عام، ولو حطت الثغرات في دراسة بناء الجملة وارتبط هذا بالنزوع إلى الإفادة من الأجهزة الإلكترونية في البحث اللغوي لتحقيق مزيد من الدقة والموضوعية، وهنا ظهر النحو التحويلي التوليدي؛ أن الوصف الدقيق للغة من اللغات إنما يعني تحديد الإمكانيات التعبيرية الكامنة في هذه اللغة والتي ينتقي منها ويتوسل بها مستخدم اللغة إيجاباً، فوصف الاستخدام اللغوي عند فرد بعينه ليس وصفاً، لطاقت اللغة، بل تعرف للقدرة اللغوية لهذا الفرد، ومن هنا تتجاوز فكرة النحو التحويلي التوليدي مجرد وصف الأداء الفردي إلى محاولة تحيد مجموع الإمكانيات التعبيرية في اللغة قيد الدراسة، وهذه

¹- محمد محمد يونس علي، مدخل اللسانيات، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت-لبنان، ط1، ص: 82.

الإمكانات الكامنة عند مستخدم اللغة حتى أنه تستطيع بالمخزن لديه منها أن يفهم جملا وتعبيرات لم يسبق له أن سمعها أو قرأها، وهذا هو معنى هذا الاتجاه توليدا أي أنه يبحث إمكانات توليد الجمل الجديدة اعتمادا على إمكانات اللغة¹.

فأصحاب المنهج التحويلي قدموا لنا وسيلة نستطيع بها إبراز اختلافات كامنة في علاقات الوحدات الصرفية داخل الجملة. فالنظرية التوليدية التحويلية تهدف في المقام الأول إلى تعرف القواعد الكامنة في العقل الإنساني وراء تكوين الجمل في اللغات الطبيعية.

- المفاهيم الأساسية للنظرية التوليدية التحويلية:

(أ) النحو: كانت كلمة "النحو" عند النحاة التقليديين تشمل الصرف (Morphologie) والتركيب (syntaxe) وأصبحت تشمل عند "تشو مسكي" فضلا عن الفونولوجيا والدلالة الصرف والتركيب أما حد النحو فقد ورد في "البنى التركيبية" بأنه جهاز لتوليد الجمل النحوية في اللغة. وحسب ليو نز فإن استعمال هذه المصطلحات مثل "جهاز" و"توليد" في هذا المقام قد أضل كثيرا من القراء حيث فهموا أن النحو جهاز إلكتروني أو آلي يكرر، أو يفحص سلوك المتكلم عندما يتلفظ أية جملة².

وتجدر الإشارة هنا إلى أنّ "تشو مسكي" قد استعمل هذه المصطلحات لأنّ فرع الرياضيات الذي اعتمده لشكلنة نحوه يستعمل هذه المصطلحات مثل جهاز، وآلة، وإنتاج وتوليد بطريقة تجريدية.

¹-:محمود فهمي، حجازي، مدخل إلى علم اللغة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، دت، دط، ص:123.

²-أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، 2005م، ط:2، ص: 208.

(ب) اللّغة: هي أفضل مرآة تعكس بصورة دقيقة وأمينة آليات التفكير في عقل الإنسان، وأن دور الجماعة هو تخصيص النظام اللغوي المكتسب، وهذه هي نقطة التلاقي بين علم النفس و علم اللغة¹.

(ج) التحويل: يقوم مفهوم التحويل على الملاحظات التالية: توجد في اللغة جمل يرتبط بعضها ببعض بصورة وثيقة، ولا يمكننا من خلال دراسة عناصرها فقط، أن نلاحظ الصلة القائمة بينها. لنأخذ الجمل التالية:

(1) أكل الرجل التفاحة.

(2) الرجل أكل التفاحة.

(3) التفاحة أكلها الرجل.

لابد لنا، لكي نفسر العلاقة القائمة بين هذه الجمل، من مفهوم يتيح لنا أن نبحث في علاقة الجمل بعضها ببعض، ويسمح بأن نعيد تركيب عناصرها².

فمفهوم التحويل في هذا المجال يصلح أن ينص على إمكانية تحويل جملة معينة، إلى جملة أخرى واعتماد مستوى أعمق من المستوى الظاهر في الكلام، وبإمكان مفهوم التحويل أن يكشف أيضا المعاني الضمنية العائدة للجمل.

نقول مثلا فيما يختص بالجمل (1-3) إن الجملتين (2) و(3) جملتان متحولتان من الجملة (1) بواسطة إجراء تحويل ينقل الاسم "الرجل" في (2) والتفاحة في (3) فيضعه في موقع ابتداء الكلام

¹ - أحمد عبد العزيز دراج، الاتجاهات المعاصرة في تطور دراسة العلوم اللغوية، مكتبة الرشد - الرياض، دط، 1424هـ-2003م، ص: 112.

² - ميشال زكريا، الألسنية التوليدية التحويلة، وقواعد اللغة العربية (النظرية الألسنية)، المؤسسة الجامعية، للدراسات والنشر والتوزيع -لبنان، 1406هـ-1986م، ص: 14.

ويجري بعض التعديلات (1) إذ يترك ضميراً في المكان الذي كان يحتله الاسم الخاضع لهذا التحويل كما نلاحظ في (2) و (3).

يعتمد مفهوم التحويل عندما تفيد أكثر من جملة واحدة المعنى ذاته، بالرغم من تباين تراكيبها فنقول إن الجمل هذه متحولة من جملة واحدة موجودة في مستوى البنية العميقة. وملخص مبدأ التحويل عند تشو مسكي، أن أهل اللغة قادرون على تحويل الجملة الواحدة إلى عدد كبير من الجمل¹.

(د) التوليد: يدل مصطلح التوليد على الجانب الإبداعي في اللغة أي القدرة التي يمتلكها كل إنسان لتكوين وفهم عدد متناه من الجمل في لغته الأم بما فيها الجمل التي لم يسمعها من قبل، وكل هذا يصدر عن الإنسان بطريقة طبيعية دون شعور منه بتطبيق قواعد نحوية معينة، وقد أولى تشو مسكي هذه القدرة الإبداعية اهتماماً كبيراً، وأكد على أن النظرية النحوية لا بد أن تعكس قدرة جميع المتكلمين باللغة، والنحو التوليدي في نظره لا بد أن يولد كل الجمل النحوية، أي أننا بإتباع قواعد نحوية يمكننا تكوين كل الجمل الممكنة في اللغة².

- نماذج التحليل النحوي:

النماذج الثلاثة التي ذكرها في كتابه "البنى التركيبية" 1957م فهي على التوالي:

-القواعد المحدودة الحالات.

-القواعد المركبية.

-القواعد التحويلية.

مرت نظريته بثلاث مراحل في كل مرحلة كان يرى تشو مسكي أنها ناقصة حتى وصل إلى المرحلة الثالثة واكتملت نظريته.

¹-سمير شريف استيتية، اللسانيات المجال والوظيفة والمنهج، جدار للكتاب العالمي، -عمان، 1425هـ/2005م، ص: 189.

²-أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ص: 206.

➤ **القواعد المحدودة الحالات:** وهذا النموذج أبسط القواعد ظهر في كتابه " البنى التركيبية" أو كتاب التراكيب النحوية تشومسكي طبق قواعده على اللغة الإنجليزية لم يطيل فيه الحديث كانت تفتقر إلى قوة البرهان، القواعد النحوية محدودة أما الجمل المتولدة غير محدودة، النحو يتكون من عدد محدود من القواعد النحوية، وهذه القواعد تولد لنا عدد غير محدود من الجمل الصحيحة. كما تحدث عن القواعد المتكررة وأعطى مثال على ذلك هذا الرجل الذي تزوج من الفتاة التي تعمل في عيادة الطبيب الذي جاء عندنا بالأمس نلمح تكرار القاعدة، يتكرر شكل الجملة، وفي المثال الثاني الصفة تكررت ولدت عنها عدة معاني وليس كل المعاني " ذلك الرجل العظيم الأبى الشهم، الكريم، المخلص...¹.

➤ **القواعد المركبية:** تستطيع أن تولد له أكبر عدد ممكن من الجمل لتأثر تشو مسكي بوالده الذي كان أستاذ في الرياضيات وحاول أن يطبق القواعد الرياضية على اللغة وكان الطابع مبني على المنطق والرياضيات **فليونز** يقول: إن مفهوم البنية المركبية يشبه مفهوم الأقواس في الرياضيات أو المنطق الرمزي¹.

س × (ع+ص) ← معناه الأولوية للجمع (ع+ص)

مثال: $5 \times (4+2)$

$$30 = 6 \times 5$$

(س × ع) + ص الضرب أقوى من الجمع

$$4 + 2 \times 4$$

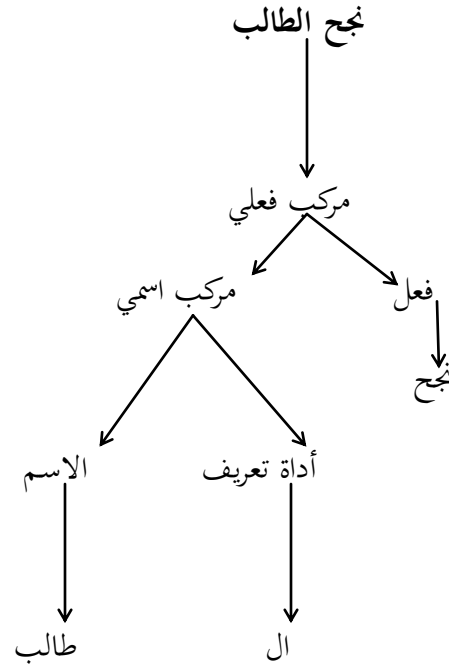
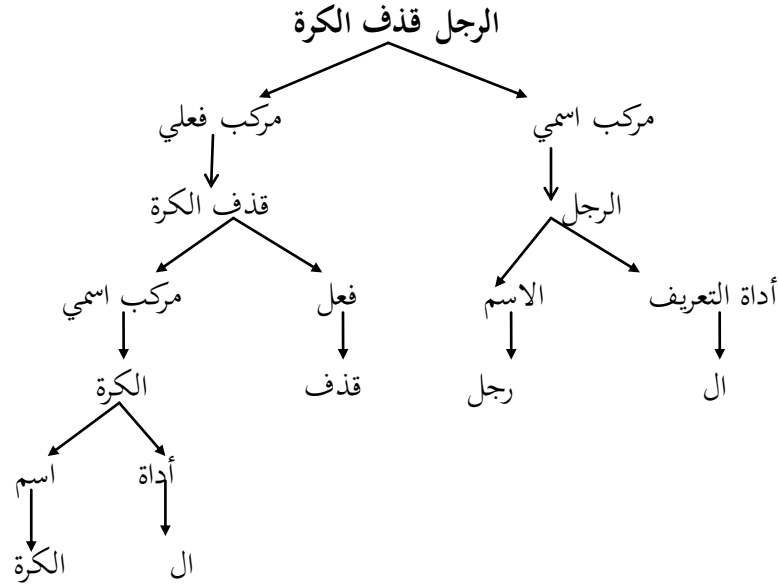
$$14 = 4 + 10$$

¹ - أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور ص: 216

أما شكل القواعد فهو كما يلي:

- يقول تشو مسكي: (1) الجملة ← مركب اسمي + مركب فعلي
- (2) المركب الاسمي ← أداة التعريف + الاسم
- (3) المركب الفعلي ← فعل + مركب اسمي

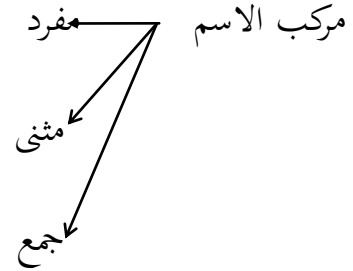
مثال:



وفي نظر "تشو مسكي" فإنّها لا تستطيع أن تولد التراكيب اللّغوية الموجودة في اللّغة، وقد أدرك قصور هذه القواعد المركّبة فقام بتطويره ليكون قادرا على توليد كل الجمل النحوية، وهكذا جاء بالنموذج الثالث وهو القواعد التحويلية، الذي أحدث ثورة في اللسانيات، و أكسبه شهرة عالمية لا تضاهي، وأصبح عنوانا للنّظرية اللّسانية التشو مسكية.

➤ القواعد التحويلية: في "البنى التركيبية" فضل "تشو مسكي" القواعد التحويلية على القواعد المركبية، نظرًا لبساطتها فهي تولد عدد لا حصر له من الجمل، وتولي اهتماما كبيرا بالمعنى أكثر مما توليه القواعد المركبية¹. تمثلت:

- الجملة ← مركب اسمي + مركب فعلي



- مركب اسمي مفرد ————— أداة + اسم

- مركب اسمي مثنى ————— أداة + اسم + أداة التثنية

- مركب اسمي الجمع ————— أداة + اسم + أداة الجمع

- المركب الفعلي ————— فعل + مركب اسمي

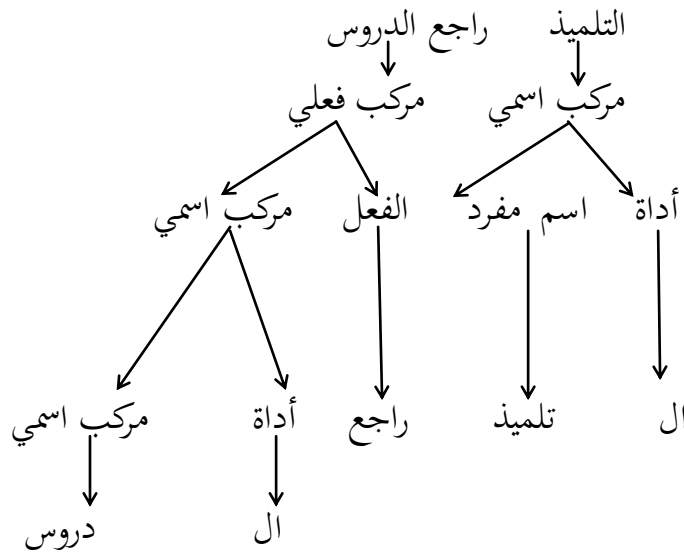
- الفعل ————— فعل مساعد + فعل

- الفعل المساعد ————— الزمن + المساعد الصيغي

- المساعد الصيغي ————— س، سوف، قد

¹ - ينظر أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ص: 223.

أمثلة:



-ثنائيات تشو مسكي:

لقد اعتمد "تشو مسكي" في أسس منهجه على أفكار "دي سوسير"، وبخاصة ثنائية "دي سوسير" ثنائية اللغة التي قسمها إلى لغة وكلام، إذ أطلق على المصطلح الأول الكفاية «Compétence» وعلى الثاني الأداء «Performance»، وهذان المصطلحان هما حجرا الزاوية في نظريته اللغوية، ولا مناص للاهتمام بهما لفهم اللغة الإنسانية¹.

الكفاءة أو الكفاية: هي المعرفة الحدسية الضمنية للغة، وهي القدرة على توليد الجمل وفهمها وعلى التمييز بين صحيح الكلام وسقيمه أي بين الجمل النحوية والجمل اللانحوية. فتشو مسكي يسمي القدرة على إنتاج جمل في تكلم اللغة بالكفاءة اللغوية «Compétence» قال: "يشير مصطلح الكفاءة اللغوية إلى قدرة المتكلم -المستمع المثالي- على أن يجمع بين الأصوات اللغوية وبين المعاني في تناسق وثيق مع قواعد لغته.

¹ -أحمد عزوز، المدارس اللسانية، أعلامها، مبادئها، ومناهج تحليلها، الأداء التواصلية، دار آل رضوان، -وهران، 2008م، ص:

فمن الواضح أنّ للجملة معنى خاصا تحدده القاعدة اللغوية، وأنّ كل من يمتلك لغة معينة قد اكتسب في ذاته وبصورة ما تنظيم قواعد تحدد الشكل الصوتي للجملة ومحتواها الدلالي الخاص، فيكون الإنسان قد طور في ذاته ما نسميه بالكفاءة اللغوية " ومعنى هذا أنّ الكفاية اللغوية تتمثل في المعرفة اللغوية الباطنية للفرد.

أما الأداء « Performance »: أو الإنجاز فهو التجسيد المادي لنظام اللغة في إحدى الكلام، فهو خروج الكفاءة اللغوية من حيز القوة إلى حيز الفعل¹. أي هو طريقة كتابة جملة بسيطة أو مركبة، على مستوى الحديث الجاري مثل قولنا إن الشباك مفتوح أو إن البرتقالة حلوة الطعم².

لقد ميز تشو مسكي -في دراسة جمل اللغة- بين المظهر الموجود بالفعل على هيئة جملة معينة ينطق بها المتكلم، وبين ما هو مختبئ تحت هذا السطح اللغوي من علاقات منطقية بين العناصر التركيبية المكونة لهذه الجمل. وهو يسمى هذا المظهر: البنية السطحية، ويسمى شكل العلاقات المنطقية البنية العميقة وعليه فقد تأتي البنية السطحية للجملة الواحدة متضمنة أكثر من بنية عميقة. فهذه الجملة مثلاً: (الله غير المنظور خلق العالم المنظور).

لها بنية ظاهرة أو سطحية متمثلة في صورتها اللغوية التي هي عليها الآن³.

-الله خلق العالم (وهي الجملة النواة، أو الجملة الأساس).

-الله غير منظور.

-العالم منظور.

¹- نور هدى لوشن، مباحث في علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، المكتب الجامعي الحديث، الأزاريطة - الإسكندرية، د. ط، د. ت، ص: 338.

²- لطفي بوقرة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، معهد الأدب واللغة، جامعة بشار، ص: 24.

³- محي الدين محسن، انفتاح النسق، دراسة في التداخل، دار الكتاب الجديدة، بيروت - لبنان،

فالبنية السطحية «Surface structure»: هي البنية الظاهرية عبر تتابع الكلمات التي ينطقها المتكلم، وتخص تنظيم الجملة كظاهرة فيزيائية وصوتية، وهي متعلقة بالإنجاز أو الأداء الكلامي، كما أنّ التراكيب السطحية مستمدة من التراكيب العميقة عن طريق قواعد التحويل التي تمثل الشروط الضرورية لتعلم اللغة¹.

أما البنية العميقة «Deep structure»: فهي تلك القواعد التي أوجدت هذا التابع، أو البنى الأساسية التي يمكن تحويلها لتكون جمل اللغة وهي مرتبطة بالكفاية اللغوية².

إنّ البحث في العلاقة بين البنية السطحية والبنية العميقة يعد محورا مهما لبناء تحليل بناء الجملة. وغموض دلالة البنية السطحية لا يُفسر إلا على أساس تعدد الأبنية العميقة لها فإذا قلنا: قراءة الشاعر ممتعة، فهنا أحد أمرين

أحدهما يتعلق بقراءة الشاعر بصوته وثانيهما يتصل بقراءتنا لشعره³. هذا التعدد في فهم التركيب في البنية السطحية هو انعكاس لتركيبه في الجملة.

- تطبيقاتها التربوية:

- ساعدت على فهم أفضل لطبيعة اللغة وعملها مما كان له أثر واضح في تقدم تعليم اللغة وبخاصة أنّ ما قدمته نظرية "تشومسكي" يقع خصوصاً على مستوى التحليل اللغوي.

- تسهيل تدريس النحو وتحقيق المنشود، من خلال ما أكدّه "تشومسكي" بأنّه عند تدريس النحو يجب التمييز بين نوعين من النحو: النحو العلمي والنحو العملي أو النحو التربوي، أي اختيار نمط خاص يتكون من مادة مختارة من النحو العلمي المفصل: على أنّ يطبق معايير تتوخى السهولة والفائدة العلمية.

- يكتسب الطفل المعرفة اللغوية من خلال تعرض شفاف لما يسمعه.

¹ - أحمد عزوز، المدارس اللسانية، ص: 220.

² - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

³ - محمود فهمي الحجازي، مدخل إلى علم اللغة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع - القاهرة، دط، دت، ص: 125

- القدرة على تمييز أصوات الكلام من الأصوات الأخرى.¹

نستنتج مما سبق أنّ جوهر وأساس منهج "تشو مسكي"، لفهم اللغة هو الادعاء بأنّ هناك عموميات للغة في مجال التركيب. وطور "تشو مسكي" فرضيات العموميات التركيبية إلى نظرية أكثر عمقا وغني من نظرية "جاكبسون" للتعميمات الصوتية، فالقواعد التوليدية التحويلية وخاصة بعد التطورات الأخيرة التي جعلتها ترتبط بالدلالة والرياضيات والبيولوجية وعلم النفس قد بلغت درجة لم تبلغها النظريات اللسانية الأخرى، ويبقى "تشو مسكي" بدون منازع الرجل الأول في قائمة الرجال الذين خدموا اللغة والفكر وصنعوا تاريخ اللسانيات.²

2-4. نظرية التعلم الاجتماعي:

يندرج مفهوم التعلم الاجتماعي ضمن حقل علم اجتماع التربية، يقوم على افتراض أنّ الإنسان ككائن اجتماعي يتأثر باتجاهات الآخرين ومشاعرهم، وباستطاعته أن يتعلم منهم عن طريق الملاحظة والاستجابة لسلوك الآخرين، وتقليده، وإمكانية التأثير بالثواب والعقاب بطريقة مباشرة وهذا ما يعطي للمتعلم طابعا تربويا، بحيث ينتج في بيئة اجتماعية.³

وتعرف هذه النظرية باسم التعلم بالملاحظة والمحاكاة، وتعدّ حلقة وصل بين النظريات السلوكية والنظريات المعرفية لتأكيداها على دور العمليات المعرفية التي تتوسط بين المثير والاستجابة، رغم أنّها تؤكد على عملية التعلم بمثابة تشكيل الارتباطات بين المثيرات والاستجابات المختلفة، التي يمكن أن تقوى أو تضعف تبعا لعوامل التعزيز والعقاب، إلا أنّها ترى أنّ هذه الارتباطات لا تتشكل على نحو

¹- أحمد عبد الكريم الخولي، اكتساب اللغة نظريات وتطبيقات، ص: 84

²- أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ص: 238.

³- بوغازي طاهر، أسس التعلم نظريات واستراتيجيات، منشورات دار الأديب، جامعة أبو بكر بلقايد-تلمسان، 2006م، ص: 39.

آلي، وإنما تتدخل العمليات المعرفية الخاصة بالفرد، كالأفكار والتوقعات والاعتقادات في تكوين هذه الارتباطات¹.

كما تركز هذه النظرية على تأخر سلوك الفرد نتيجة وجوده ضمن الجماعة سواء كان ذلك على شكل تنافس مع الآخرين أو تعاوناً معهم أو مساهمة وانصياعاً لهم.

كما ترى هذه النظرية أنّ الأفراد يصنعون أهداف معينة ويسعون إلى تحقيقها ويضعون معايير خاصة للحكم على هذه الأهداف، وهذا ما يثير لديهم الحماس والدافعية وتكثيف الجهود لتحقيق المعايير التي يصنعونها².

- سمات نظرية التعلم الاجتماعي: تتمثل فيما يلي:

- الاستعداد الأول للتعلم: ويعني أن يكون هناك اهتمام بالخبرات والمواقف السابقة لدى المتعلم لكي تساعد في اكتساب خبرات جديدة. بنية المعرفة بمعنى تحديد الطرق التي يتم من خلالها تنظيم واكتساب المعرفة والقدرة على إدراكها.

- التتابع: ويعني أن تعرض من مواد التعلم، بشكل متتابع، ومترابط.

- التعزيز: ويعني تقديم التغذية الراجعة أي تصحيح إجابة الطالب مع الإثابة.

ترى في مجملها أنه لا يشترط في الإنسان ليحقق التعلم أن يعايش التجربة شخصياً وإنما يمكنه تحقيق ذلك بمجرد ملاحظة سلوكيات الآخرين والنتائج المترتبة عنها.

تقوم نظرية التعلم الاجتماعي على مجموعة من المفاهيم وهي:

¹ -بوغازي طاهر، أسس التعلم نظريات واستراتيجيات، ص: 40.

² -عماد عبد الرحيم الزغول، مبادئ علم النفس التربوي، دار الكتاب الجامعي، الأردن، ط: 02، 1433هـ/2012م، ص:220.

أ) **العمليات الإبدالية:** وهي العمليات التي يتعلم بها الفرد عن طريق مراقبة سلوكيات الآخرين، فمثلاً قد يتعلم الفرد سلوك الخوف من بعض الأشياء دون أن يكون له فيها أي خبرة أو تجربة مباشرة. وإثماً يكتسبها من خلال ملاحظة سلوكيات الآخرين¹.

ب) **العمليات المعرفية:** يدل هذا المبدأ على دور العمليات الداخلية كالاستدلال والتوقع والاعتقاد الذي يتوسط بين المثير والاستجابة². وهي العمليات التي يلتزم بها الفرد، الرموز والعلامات والإشارات.

ج) **عمليات التنظيم الداخلي أو عمليات التنظيم الذاتي:** ويدل هذا المبدأ على أنّ الأفراد قادرون على تنظيم سلوكهم في ضوء النتائج التي يتوقعونها عند القيام بهذا السلوك³.

- **تطبيقاتها التربوية:** تتضح أهمية النموذج والملاحظة في الصف فيما يلي:

- تنمية العادات والقيم والاتجاهات لدى المتعلمين وذلك من خلال:
- أن يكون المعلم قدوة للمتعلمين يمارس مثل هذه العادات والقيم.
- استخدام نماذج من الطلبة الذين يمارسون مثل هذه العادات والقيم وتعزيزهم.
- تقديم المادة التعليمية وبرمجتها في شكل وحدات متتابعة وتقديمها للمتعلم بحيث نشر من البسيط إلى المعقد.
- الدافعية هي المنطق الرئيس في عمليتي التعليم والتعلم⁴.

¹ - ينظر عماد عبد الرحيم الزغول، مبادئ علم النفس التربوي، ص: 116.

² - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

³ - ينظر عماد عبد الرحيم الزغول، مبادئ علم النفس التربوي، ص: 117.

⁴ - مقال نجاة الزلينطي، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية "نظرية سكينر" -أمودجا-، ص: 47.

وأخيرا ما يمكن قوله أنّ التّعلم عند الإنسان قد يحدث بكل الطرائق كما ذكرنا سابقا، قد يتعلم الإنسان بالمحاولة والخطأ، كما أنّه قد يتعلّم أيضا بالاستبصار والكشف عن العلاقات، وكذلك يتعلّم عن طريق التفكير وإدراك مواقف الخبرة ومبادئها، وعليه فالتعلم ليس هو الحصول على معلومات وخبرات ومهارات جديدة، وإنّما هو تغيير في نظام السلوك كلية، مما يسهل عملية التعلّم ويوضح السبيل المتوخى في هذه العملية من بلوغ الهدف.

الفصل الثالث

المناهج التربوية

المبحث الأول: مفهوم المنهج

أ/ لغة

ب/ اصطلاحاً

المبحث الثاني: أنواع المناهج

- منهج المواد الدراسية المنفصلة

- منهج النشاط

- منهج المواد الدراسية المتصلة

- المنهج المحوري

- منهج المجالات الواسعة

- منهج الوحدات

المبحث الثالث: عناصر المنهج

1- الأهداف

2- المحتوى

3- أنشطة التعلم

4- التقويم

المبحث الرابع: تطوير المنهج

- ماهية التطوير

- أسس تطويره

- أهمية التطوير

تمهيد:

تمثل المناهج عنصراً حيوياً، وبالغ الأهمية بين عناصر النظام التربوي ذلك لأنّ المناهج أحد المكونات الأساسية لهذا النظام، وأكثر الوسائل فعالية في تحقيق أغراضه التربوية داخل المجتمع. و المنهج يعكس بدوره فلسفة المجتمع الذي ينتمي إليه؛ فهو الكفيل بصياغة أهدافه التي يطمح إلى تربية أفراده عليها، وتمثل المناهج الجهاز العصبي في جسم العملية التربوية.¹

ويعتبر المنهج مجموع المؤثرات التربوية التي يتعرض لها التلميذ سواء أكانت هذه المؤثرات داخل المدرسة أو خارجها، بشرط إشراف المدرسة وبشرط أن تحقق المؤثرات النمو الشامل للمتعلم مرتفع به النمو الجسمي والعقلي والاجتماعي والنفسي وبشرط أن تحقق هذه المؤثرات الأهداف التربوية المنشودة، فالأهداف كثيرة منها أهداف خاصة بالفرد و أهداف خاصة بالمجتمع وأهداف خاصة بالمدرسة، التي تقدم وتشرف على هذه المؤثرات وعليه سنتطرق إلى التعريف بالمنهج من حيث المفهوم أنواع المناهج، والعناصر التي يتكون منها وتنظيماته، وتطوره.

المبحث الأول: ماهية المنهج.

المنهج عنصر أساسي من عناصر العملية التعليمية، إن لم يكن صلبها والسبب في ذلك أنّه يقدم تصوراً شاملاً لما ينبغي أن يقدم للمتعلم من معلومات، وما يجب أن يكتسبه من مهارات، وما يمكن أن ينمي لديه من قيم واتجاهات. كما أنّ المنهج يترجم بالفعل الأهداف العامة للتربية، ويقترح الخطوات التي تيسر للمجتمع أن يبنى أفراده بالطريقة التي يريدها.²

¹ - طه حسين الدليمي، المناهج بين التقليد والتجديد تخطيطاً، تقويماً، تطويراً، دار أسامة، الأردن-عمان، ط:1، 2008، ص:08.

² - رشدي أحمد طعيمة، تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب، دار الفكر العربي، ط: 1، 1460هـ-2000م، ص:53.

وربما يكون تعريف المنهج الدراسي في بعض الحالات أصعب التعريفات جميعاً؛ فقد استخدم مصطلح "منهج" بمعانٍ كثيرة منذ بداية تكوين مجال المناهج، لفهم طبيعة الاختلاف ومداه، فإنه قد يكون من المفيد أن نستعرض التعريفات التي وضعت من قبل المعاجم و القواميس.

أ- لغة:

يرجع مصطلح المنهج «Curriculum» في الأصل إلى اللغة اللاتينية ويعني سابقاً يتم في مضمار ما، والذي كان يقام من وقت إلى آخر، في العصور اليونانية والرومانية، ومع مرور الزمن تحول متطلب السباق إلى مقرر دراسي تدريبي، فأصبح يطلق كلمة المنهج على مقررات الدراسة أو التدريب، ثم بعد ذلك أصبحت تعني الكلمة محتوى المواد الدراسية، أو الخطط الخاصة بها.¹

وهذا معناه أنّ المنهج كلمة لاتينية الأصل تعني الطريقة التي ينتهجها الفرد حتى يصل إلى هدف معين.

ورد في لسان العرب لابن منظور (ت: 711هـ) نَهَجَ: الطَّرِيقُ، نَهَجًا، وَنُهُوجًا: وَضَحَ وَاسْتَبَانَ، وَيُقَالُ: نَهَجَ أَمْرُهُ، وَالدَّابَّةُ أَوْ الْإِنْسَانُ نَهَجًا، وَنَهَجًا تَتَابَعُ نَفْسُهُ مِنَ الْأَعْيَاءِ (أَنهَجَ) الطَّرِيقَ، وَضَحَ وَاسْتَبَانَ (انتهَج) الطَّرِيقَ: اسْتَبَانَهُ، وَسَلَكَه (اسْتَنْهَجَ) الطَّرِيقَ: صَارَ نَهَجًا، وَنَهَجْتُ الطَّرِيقَ: سَلَكَتُهُ، وَالمِنْهَاجُ: الطَّرِيقُ الواضِحُ.²

وجاء في الصحاح للجوهري (ت) النَهَجُ: الطريق الواضح، وكذلك المِنْهَجُ والمِنْهَاجُ، وَأَنهَجَ الطريق، أي استبان وصار نَهَجًا واضحاً.³

ذهب بعض المربين إلى أنّ المنهاج هو المادة الدراسية بحيث تحتل في لوائح المواد والمواضيع التي يتم تدريسها في مختلف المستويات التعليمية وجداول استعمالات الزمن التي تحدد التوزيع الأسبوعي

¹ -رشدي أحمد المهدي عبد الحليم، المنهج المدرسي المعاصر، أسسه، بناؤه، تنظيماته، تطوره، دار المسيرة، عمان-الأردن، ط:1، 1428هـ/2008م، ص: 15.

² -ابن منظور، لسان العرب، ص: 365 مادة (نَهَج).

³ -الجوهري، الصحاح، ص: 346.

لتلك المواد ويرى أنصار هذا التصور إلى أنه ينبغي لمخططي المناهج أن يسمحوا بإضافة المعلومات والمعارف المناسبة أي المواد الدراسية الموجودة.

وينظر فريق آخر إلى أنّ المنهاج الدراسي خطة عمل بيداغوجية يضم إضافة إلى برامج في مختلف المواد تصورا لغاية التربية المرتقبة تخصيصا لأنشطة التعليم و التعلم وتوقعا للنتائج المنتظرة للمتعلم و للمجتمع على حدٍ سواء.¹

من خلال التعريف اللغوي للمنهج يتضح أنّ المنهج هو الطريق البين الواضح وعلى أنه خطة أو مجموعة خبرات تعليمية ينتجها المدرس لتحقيق الأهداف المرجوة من المتعلمين.

ب- اصطلاحاً:

اختلفت التعاريف بين العلماء في وضع مفهوم واحد للمنهج ومن هذه المفاهيم:

- هو جميع ألوان النشاط التي يقوم بها التلاميذ، أو جميع الخبرات التي يمرون بها تحت إشراف المدرسة، وتوجيهها سواء أكان ذلك داخل المدرسة أو خارجها.

- هو جميع الخبرات والأنشطة التي تقدمها المدرسة للتلاميذ تحت إشرافها بقصد احتكاكهم، وتفاعلهم معها وعن طريق هذا الاحتكاك والتفاعل يحدث تطوير سلوكهم أو تعديله، ويؤدي إلى تحقيق النمو الشامل المتكامل الذي يعد الهدف الأسمى للتربية.²

- هو عملية تفاعل دائمة ونشطة بين البشر من جهة (مدرسين، إداريين، ومتعلمي، وعلماء نفس)، وبين الأشياء الأخرى من معلومات ووسائل تعليمية ن وطرق تدريس، وتجهيزات مادية أخرى.³

- وعرفه جودة أحمد سعادة وعبد الله محمد إبراهيم بأنه مخطط تربوي، يتضمن عناصر مكونة من أهداف، ومحتوى، وخبرات تعليمية، وتدريس، وتقويم مشتقة من أسس فلسفية، واجتماعية، ونفسية،

¹ - محمد الدريج، معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس المنظمة العربية للتربية والثقافة، الرباط، د.ط، 2011م، ص: 8384.

² - محسن عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج عمان - الأردن، د.ط، 1430هـ-2009م، ص: 30-31.

³ - عبد الحافظ محمد سلامة، الوسائل التعليمية والمنهج، دار الفكر، عمان - الأردن، ط: 3، 1428هـ-2007م، ص: 24.

ومعرفية، مرتبطة بالمتعلم، ومجموعة تطبق في مواقف تعليمية داخل المدرسة، وخارجها تحت إشراف منها بقصد الإسهام في تحقيق النمو المتكامل لشخصية المتعلم بجوانبها العقلية، والوجدانية، والجسمية، وتقويم مدى تحقيق ذلك كله لدى المتعلم.¹

يتضح من خلال التعاريف السابقة أنّ المنهج لا يقتصر على المفردات الدراسية بل يشمل على الأنشطة و الخبرات التي يقوم بها الطالب داخل المدرسة وخارجها، وهو لا يقتصر على المادة الدراسية وإنما يشمل أهداف العملية التعليمية وتقويمها، والمتعلم وما يتصل به من جوانب شخصية عقلية ووجدانية، وجسمية، وهذا يعني أنّ أهداف التعليم في المنهج الحديث لا تقتصر على المعارف التي تتعدها إلى تحقيق التنمية الشاملة لشخصية المتعلم.

- كما يعني نمو الفكر العلمي التجريبي على أساس أنّه منظومة فكرية مرتبة، وعن طريقها يمكن الوصول إلى نتائج منطقية وكل منهج يتكئ على نظرية، وبدورها تحاول النظرية إقامة بناء متكامل للإجابة عن تساؤلات مطروحة، أو تحليل افتراضات قائمة.²

- هو مجموع الخبرات المخططة التي تهيئها المدرسة، وتقدمها إلى الطلبة سواء أكان ذلك داخل المدرسة أم في خارجها لغرض تحقيق النمو الشامل لشخصية المتعلم في المجال العقلي، والجسمي والوجداني، وبناء تلك الشخصية بموجب أهداف تربوية محددة، وخطة عملية تؤدي إلى تعديل سلوك المتعلم.³

¹ - عبد الحافظ محمد سلامة، الوسائل التعليمية والمنهج، ص: 31.

² - صالح بلعيد، في المناهج اللغوية والمنهجية، منشورات مخبر الممارسة اللغوية في الجزائر، 2014م ص: 43.

³ - عبد الرحمن الهاشمي، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية رؤية نظرية تطبيقية، دار صفاء، عمان-الأردن، ط1، 1430هـ-2009م، ص: 31.

هو تنظيم وتخطيط الأنشطة للمتعلمين بطريقة منظمة مقصودة، سواء كانت مرتبطة بجوانب تعليمية أم تدريبية وينطبق هذا التعريف على تنظيم الأنشطة لوحدة تعليمية صغيرة في إطار إحدى المواد الدراسية أو على الأنشطة المتعددة المرتبطة بعدة مواد دراسية التي تستغرق عدة سنوات متتالية¹. ولتبسيط هذا المفهوم:

- يدل على أنّ المنهج عبارة عن خطط.
- المنهج ليس الأنشطة التعليمية في حدّ ذاتها وإنما تخطيط لهذه الأنشطة.
- يتضمن ما يراد للتلاميذ أن يتعلموه ويتضمن الوسائل والأدوات والأجهزة التي تستعمل لتقييم التعلم.
- يعمل على توضيح العلاقة بين مكوناته المختلفة كالأهداف والمحتوى والتقييم... الخ، ويتضح من هذه العلاقات مدى تداخل هذه الأجزاء في كل واحد متكامل أي أنّ المنهج في مجملته هو نظام.
- هو وسيلة و ليس غاية بحد ذاته، ويساعد على تحقيق الأهداف، حيث المتعلمين يأتون إلى المدرسة حتى يتعلموا (المنهج وسيلة التدريس لإحداث التعلم)، ويعدّ "جون ديوي"^{*} أول من جمع بين الغاية والوسيلة فلا يوجد هدف بدون وسيلة، ولا وسيلة بغير هدف فكل

¹ -كوثر حسين كوجك، اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب، القاهرة، ط:2، 1422هـ-2001م، ص:11، 12.

^{*}جون ديوي: فيلسوف وعالم نفساني أمريكي ولد في العشرين من أكتوبر في مدينة "برلنجتون" بولاية "فرغونت" الواقعة في شمال (و، م، أ) على مقربة حدود كندا عام 1859م، وهو في الخامسة عشر من العمر نال أعلى الدرجات التي سجلت في تلك الجامعة في موضوع الفلسفة، نشر أول بحث فلسفي له بعنوان " الافتراض الغيبي للمادية" بعد تخرجه عام 1879م، ويعد جون ديوي من أبرز فلاسفة العصر الحاضر، فهو لاربيب فيلسوف أمريكا المعبر عن اتجاهاتها العقلية، وهو كذلك فيلسوف علمي أو كما يسميه الأستاذ إروين إدمان " أحد صناع التراث الأمريكي" توفي عام 1952م(أحمد فؤاد الأهواني، نوابغ الفكر جون ديوي، ط:3، دار المعارف - القاهرة، 1987م، ص: 11-12).

منهما مكمل الآخر¹، ولهذا فالمنهج طريق واضح للتعلم والتعليم في آن واحد.²

نجد أنّ التعاريف متعددة وأن وجهات النظر تختلف نحوه، كما تتباين إزاء تصورات المربين والمختصين، فكل تعريف من تعريفات المنهج يعد صالحاً وصحيحاً بذاته، غير أن بعضها أكثر من غيرها تمثيلاً للواقع تربوياً واجتماعياً ونفسياً.

المبحث الثاني: أنواع المناهج.

ظهرت تنظيمات عديدة للمناهج، ولكنها جميعها تدور حول تطبيقين أساسيين هما المادة الدراسية والمتعلم، ويمكن تقسيم المناهج بحسب أسلوب تنظيمها إلى ثلاثة أقسام هي:³

- قسم يضمّ المناهج التي تدور حول المادة الدراسية ومن أمثلتها: منهج المواد الدراسية المنفصلة، ومنهج المواد الدراسية المتصلة، ومنهج المجالات الواسعة.

- قسم يضمّ المناهج التي تدور حول ميول المتعلمين ونشاطهم ومن أمثلتها منهج النشاط.

- قسم يضمّ المناهج التي تدور حول حاجات المتعلمين ومشكلاتهم ومطالب حياتهم ومن أمثلتها المنهج المحوري.

1- منهج المواد الدراسية المنفصلة « Separated-Subject-Mattre Curriculum » :

هو المنهج المنظم على أساس الموضوعات الدراسية، ومن أكثر أنواع المناهج الدراسية انتشاراً لقدمه ولسهولة بنائه، ويعتمد هذا النوع من المناهج على المواقف والخبرات النظرية التي يتناولها المتعلم في الصفوف الدراسية، وهو الذي عني بميادين المعرفة المختلفة، واختار بعضها ونظمه تنظيماً وقدمه إلى المتعلمين على شكل معلومات ومعارف عليهم أن يحصلوها بطريقة أو بأخرى.

¹ - رشدي أحمد المهدي عبد الحليم، المنهج المدرسي المعاصر، ص: 24.

² - المرجع نفسه، ص: 24.

³ - عمران جاسم الجبوري، المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، دار الرضوان، عمان - الأردن، ط: 1، 1434هـ-2013م، ص: 117.

كما أنّ هذا النوع من التنظيم يعتمد على تقسيم المناهج الدراسية إلى عدد من المواد الدراسية مثل الفقه، والنحو، والبلاغة، والحساب، والعلوم والتاريخ، والجغرافيا، ويهتم بترتيب المادة بطريقة منطقية من البسيط إلى المعقد، ومن السهل إلى الصعب، ثم إنّ المتعلّم يدرس مواد دراسة كثيرة منفصلاً بعضها عن بعضها ويختص بتعليم كل مادة معلم خاص بها ويعتمد على الكتاب المدرسي بوصفه مصدراً رئيسياً للحصول على المعرفة ونقل التراث¹.

وعليه يتّصف هذا النوع من المناهج بتركيزه على المحتوى دون الاهتمام بالمتعلّم ومراحل نموه والنظر إلى حاجاته، ويتّصف كذلك بتجزئة المعرفة الإنسانية إلى مجالات متخصصة تسهل دراستها.

1-1. مزاياه: من أهم النقاط التي يمكن اعتبارها مزايا لهذا المنهج ما يلي:

- يساهم مساهمة فعالة في نقل جانب من التراث الثقافي.
- يساعد على تقديم المواد الدراسية إلى التلاميذ بطريقة أكثر عمقا وتنظيمها.
- سهولة تخطيطه وإعداده وتنفيذه وتقويمه وتطويره: فتطوير هذا المنهج غالبا ما يتم عن طريق أسلوب الحذف أو الإضافة أو الاستبدال، على جزء من المادة الدراسية أو على المادة الدراسية بأكملها.
- يهتم هذا المنهج بتنمية جانب واحد فقط من جوانب النمو لدى المتعلّم وهو الجانب المعرفي، ويهمل بقية الجوانب الأخرى بالرغم من أهميتها مثل الجانب العقلي، والجانب الجسمي، والجانب الديني، والجانب النفسي، والجانب الاجتماعي، والجانب الفني.
- لا يهتم بميول المتعلمين وحاجاتهم ومشكلاتهم مع أن المتعلم هو محور العملية التعليمية.
- إنّ هذا المنهج اقتصادي بالنسبة لغيره من المناهج.

¹ - طه علي حسين الدليمي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص: 31

- المتعلم سلبى في ظل هذا المنهج، إذ إن عمله الرئيسى هو حفظ المعلومات أو فهمها أو استيعابها.¹

1-2. عيوبه: من أهم عيوبه ما يلى:

- لا يهتم بميول التلاميذ وحاجاتهم ومشكلاتهم، مع أن التلميذ هو محور العملية التعليمية².
- افتقاره في الغالب إلى التكامل والاستمرارية و التابع في تنظيم المحتوى.
- زيادة حجم المعلومات التي يقدمها وكثافتها من شأنها أن تؤدي إلى صعوبة فهمها.
- عدم مراعاة قدرات الطلبة و استعداداتهم وفرضه معلومات واحدة وتقديمها بطريقة واحدة للجميع.
- إهماله دراسة المجتمع الذي ينتمي إليه المتعلمون.
- تكريس عملية الحفظ والتلقي والاسترجاع وإهماله المستويات العليا من الإدراك العقلي.³
- لا يهتم هذا المنهج بحاجات ومشكلات التلاميذ، ولا يراعي الفروق الفردية بينهم وللمتعلمين هنا دور سلبى يقتصر على حفظ المعلومات وفهمها و استيعابها.
- يهمل الجوانب الاجتماعية و الجسمية والوجدانية لدى المتعلمين؛ لأنه يركز الاهتمام على الجوانب العقلية وخاصة الدنيا منها.
- إهماله للأنشطة مما جعل الأنشطة مملّة وبالتالي كره المتعلمين والنفور منها.
- تقسيم المعرفة وتجزئتها، وهذا يتناقض مع ما تهدف إليه التربية من تكامل شخصية المتعلم التي

¹ - حلمي أحمد الوكيل، الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة، 1419هـ-1999م، ص: 259.

² - المرجع نفسه، ص: 260.

³ - محسن عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، ص: 211.

- تساعده على مواجهة الحياة ومشكلاتها.¹

من خلال النقد الموجه إلى منهج المواد المنفصلة ونتيجة للبحوث التربوية والسيكولوجية بذلت محاولات عديدة لتحسين منهج المواد المنفصلة واتخذت هذه التحسينات أشكالاً عديدة أهمها تعديلات أطلق عليها منهج المواد المتصلة، وأطلق على بعضها الآخر منهج المجالات الواسعة.

2- منهج النشاط: «Activity Curriculum»

ويسمى أيضاً منهج الخبرة Experience Curriculum ينتمي هذا المنهج إلى نمط من المناهج يتمركز حول المتعلم بالمقارنة بمنهج المواد الدراسية والمناهج الارتباط والمجالات الواسعة التي تتمركز حول المحتوى content فمنهج النشاط يقوم على أساس حاجات المتعلمين واهتماماتهم وأغراضهم وخبراتهم والنشاطات التي يُقبلون عليها، والموضوعات أو المشكلات التي يهتمون بها ويكرزون عليها، ليس فقط كمجموعة، ولكن كأفراد، ويهدف هذا المنهج إلى تحقيق نمو الطفل من خلال الخبرة النشطة التي تظهر للعين.²

وللمتعلم في منهج النشاط نقطة البداية والوسط والنهاية في العملية التعليمية، فالمتعلم إنسان نشط وإيجابي وفعال في الموقف التعليمي، والمتعلم يمارس نشاطاً ذا معنى يرتبط بميوله وحاجاته الحقيقية في مجتمعه، وتتحقق إيجابية المتعلم، عندما يشارك في حل مشكلة لها معنى ومغزى بالنسبة له، وترتبط بميل حقيقي لديه، وهذا يعني أنّ منهج النشاط محاولة للتغلب على بعض عيوب منهج المواد الدراسية، حيث يتم في منهج النشاط التخلص من سلبية المتعلم، والاهتمام بميول المتعلم وحاجاته الحقيقية، وفي أثناء ممارستهم للأنشطة تتاح لهم فرص عديدة للملاحظة والقراءة، والبحث، والتفكير، وإجراء التجارب، واستخلاص النتائج، ويتم كل ذلك تحت إشراف المدرس وتوجيهه.³

¹ - www.elraaed.com/ara/tarbawiyate/, 29/01/2015

² - محسن عبد علي، الاتجاهات المعاصرة في بناء المناهج الدراسية، المؤسسة الحديثة للكتاب، بيروت - لبنان، ط: 1، 2012م، ص: 120.

³ - محسن عبد علي، الاتجاهات المعاصرة في بناء المناهج الدراسية، ص: 121.

2-1 خصائصه:

يتصف منهج النشاط بالخصائص التالية:

-بناء هذا المنهج على ميول المتعلمين وحاجاتهم، وهي محور الارتكاز لكل الدراسات والأنشطة ونقطة الانطلاق لتحقيق كل الأهداف المنشودة، وربط الدراسة بميول المتعلمين وحاجاتهم يجعلهم يُقبلون عليها بحماس زائد وجهد متواصل ولهذا العامل تأثير كبير في تحقيق الأهداف بطريقة أكثر فاعلية.

-منهج النشاط لا يعد مسبقاً، بمعنى أنّ التخطيط لهذا المنهج يجري بشكل تعاوني بين المعلم وطلابه، وهذا يعني أن المعلم مطالب باكتشاف اهتمامات طلابه، وإرشادهم إلى الاختيار السليم والمناسب من بين هذه الاهتمامات، ومساعدتهم كمجموعات وأفراد وفي تخطيط أنشطتهم التعليمية وإجرائها، ومساعدتهم في تقويم تجاربهم وخبراتهم.

- الطريقة المرتبطة بهذا التنظيم والمناسبة له هي طريقة حل المشكلات.

- يراعي منهج النشاط الفروق بين التلاميذ، حيث تتاح الفرصة أمامهم لاختيار المشروعات التي تتفق مع ميولهم المشتركة، كما قد تختار كل مجموعة مشروعاً خاصاً بها يتفق مع ميولها، يختلف عن مشروعات المجموعات الأخرى داخل الصف، كما يراعي منهج النشاط الفروق الفردية عند توزيع العمل على المتعلمين داخل المشروع الواحد.¹

- يهتم هذا النوع من التنظيم بوحدة المعرفة و تكاملها.²

¹ -أحمد حسين اللقائي، المناهج بين النظرية والتطبيق، دار عالم الكتب، القاهرة، ط: 04، 1434هـ-2013م، ص: 259-260

² -طه حسين الدليمي، المناهج بين التقليد والتجديد، تخطيطاً، تقويمًا، تطويراً، دار أسامة، الأردن-عمان، ط: 1، 1315هـ-2007م، ص: 25.

2-2. عيوبه:

-عدم مساعدة المتعلمين على إتقان المعرفة الأكاديمية، مما يترك في ثقافتهم فجوات كبيرة تحول دون حصولهم على المبادئ العامة التي تنظم المعرفة تنظيمًا منطقيًا.

-توجيه العناية إلى حاضر المتعلم، وإهمال التراث الثقافي وكذلك إهمال ما ينبغي للمتعلم أن يكون عليه في المستقبل لمواجهة المشكلات والمواقف المستقبلية.

-قد لا يسمح منهج النشاط بتقديم معلومات هامة جدا يجب على المتعلمين اكتسابها بسبب أنها لا ترتبط بميولهم لحظة الدراسة وبالتالي يحصل حرمانهم من أشياء ذات فائدة كبرى لهم بحجة عدم رغبتهم في دراستها.¹

-يقوم على توفير مبدأ حرية التعلم أو حرية المتعلم، وإذا كان هذا يمثل أحد المبادئ التربوية المهمة، فإنه يصدق بدرجة كبيرة على متعلم الدراسات العليا، ولا ينبغي لطلاب المراحل الابتدائية والإعدادية أو الأساسية والثانوية أن يتخذوا المسلك نفسه. فالحرية في التعلم مرتبطة بالنضج الذهني للمتعلم. ولما كانت القدرة على التمييز بين ما هو أساس وما هو غير أساسي في المعرفة، تعتبر انجازا من انجازات الرشد أو البلوغ إلى حد كبير، فلعل الأصح أن المعلم نفسه هو الذي ينبغي أن يوصل إلى الطفل معظم ما يتعلمه، ويمكن أخذ هذا الموقف بتحفظ نظراً لأنه لا يصدق على كل المواد الدراسية، حيث ينطبق بصفة خاصة على تعليم أو إكساب المهارات الأساسية والأولية في مواد دراسية مثل الرياضيات والعلوم واللغات. و يمكن القول أن المتعلم عندما تتوافر لديه مهارات التعلم فإنه يمكن أن يتعلم تحت توجيه وإرشاد من المعلم.

-تحيز هذا المنهج لطريقة حل المشكلات في التدريس من منطلق أن تلك الطريقة تؤدي إلى قدر من الانجاز الفكري يفوق الطرق الأخرى، في حين أنه لا يمكن أن ننكر أن كل طريقة في التدريس لها

¹ -محاضرات، وداد سالم البلوي، منهج النشاط القائم على ميول المتعلمين وحاجاتهم، المستوى الثالث، كلية العلوم الاجتماعية، قسم المناهج وطرق التدريس، المملكة العربية السعودية، 1436هـ، ص: 18. من الموقع:

<http://www.curriculumandteachingmethodscurriculumregulations:2015>

وظيفتها و أهميتها في معالجة جانب واحد وأكثر من جوانب الموقف التعليمي. كذلك يمكن للمعلم أن يستخدم أكثر من طريقة تدريس في معالجة الموقف التعليمي أو في توجيه المتعلم نفسه لتحقيق عدد أكبر من الأهداف التعليمية المتوخاة.¹

3- منهج المواد الدراسية المترابطة « Correlated-Subject Matter- curriculum » :

لا يختلف هذا النوع من المناهج عن النوع السابق، ففيه تظل الحواجز المصطنعة قائمة، أي أن لكل مادة كتابتها أو معلمها المتخصص²، والفكرة الجديدة في هذه المناهج المتصلة (المترابطة) هي عملية الربط بين الموضوعات التي يتضمنها المنهج³، وتعني المواد المترابطة التي توجد بينها صلة متبادلة فمثلا قد يربط المدرس بين درس اليوم ودرس الأمس، ويربط بين الانجليزية والعربية، وقد يقوم المدرس نفسه بهذا الربط أو يدعو آخر أو يستدعي خبيراً في المواد التي يعتزم الربط بينها، فالترابط هو إيجاد الصلات بين المواد الدراسية وهذا الربط لا يرفع الحواجز بين المواد وهو متروك لحساسية المدرس بالعلاقات الممكنة بين مادتين أو أكثر أ وبين موضوع في مادة وموضوع في مادة أخرى وهذا يتوقف على مدى الارتباط بين المواد المختلفة وعلى مدى إلمام المدرسين بهذه المواد وبالعلاقات التي تقوم بينها⁴ و هناك نوعان من الربط:

أ) الربط العرضي: وفيه تقدم كل معرفة أكاديمية قائمة بذاتها ومطبوعة في كتاب خاص بها؛ ومعنى ذلك أن هناك فصلا بين الموضوعات التي تدرس للتعلم في الصف الدراسي ذاته، ثم تترك للمدرسة الحرية الكاملة لربط بعض موضوعات المعرفة الأكاديمية بموضوعات معرفة أخرى سواء متشابهة لها أو مختلفة عنها.

¹- ينظر: جودت أحمد سعادة، تنظيمات المناهج وتخطيطها و تطويرها، ص: 146

²- طه علي حسين الدليمي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص: 33.

³- رشدي أحمد المهدي عبد الحليم، المنهج المدرسي المعاصر، أسسه، بنائه، تنظيماته، تطوره، ص: 288.

⁴- عمران جاسم الجبوري، المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، ص: 121.

ب) **الربط المنظم:** لا يكون الربط هنا متروكا للرغبة أو الصدفة؛ وإنما يتم وفقا لتخطيط جماعي يشترك فيه الموجه الفني والمعلمون، حيث تصل إلى المدارس في بداية العام الدراسي مجموعة من النشرات تبين موضوعات بعض المعارف الأكاديمية التي يمكن ربطها، وتعدّد الاجتماعات من وقت إلى آخر بين الموجه والمعلمين لدراسة أنسب الطرائق والأساليب للقيام بعملية الربط. ويعد هذا النوع من الربط أفضل النوع السابق¹.

إنّ النّجاح في تطبيق هذا النوع من المناهج يتوقف على نوعية العلاقات الموجودة بين المواد، والقدرة على تحديدها، ويتوقف أيضا على مدى إلمام المدرسين بطبيعة كل مادة من المواد التي يدرسونها.²

على أية حال فإنّ منهج المواد المترابطة لم يتغلب على مشكلة الانفصال الموجودة بين المواد تلك فإنّ أمر الربط متروك للمدرسين ومجهوداتهم الذاتية وليس هناك ما يضمن دقة الربط أو فاعليته كذلك فإنّه من الممكن أن تؤدي العشوائية في هذا الربط إلى الخلط بين كثير من الحقائق.

فإنّه يختلف عن منهج المواد الدراسية المنفصلة في نقطة واحدة وهي أنّه حاول الربط بين بعض الموضوعات التي يدرسها المتعلمين في العام الدراسي ذاته، ولكن عملية الربط هذه لم يكتب لها النجاح المطلوب.

ويتفق المنهج المترابط مع منهج المواد الدراسية المنفصلة في بقية المميزات والخصائص، وعليه فإنّ العيوب المذكورة سالفا لمنهج المواد الدراسية المنفصلة هي العيوب ذاتها التي يمكن ذكرها للمنهج المترابط، باستثناء نقطة الفصل بين المواد الدراسية، وتتلخص العيوب في تركيز المنهج على الجانب

¹-رشدي أحمد المهدي عبد الحليم، المنهج المدرسي المعاصر، ص: 289.

²--طه علي حسين الدليمي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص: 34.

المعرفي وإهمال جوانب النمو الأخرى، كذلك إهماله للمتعلم، كما أنه لا يعنى بالأنشطة ولا يعمل على مراعاة الفروق الفردية¹.

4- المنهج المحوري: « The Core curriculum »

يعني تنظيم الخبرات التعليمية تبعاً لارتباطها بالهدف التربوي المراد تحقيقه بصرف النظر عن ارتباطها بمادة أخرى، وعليه فإنّ المنهج المحوري يتصف بما يأتي:²

- يهدف إلى تكوين علاقات بين جوانب الحياة وذلك من طريق دراسة المشكلات التي تدفع المتعلمين للاستكشاف واستعمال معرفة ومهارات من أكثر من مادة واحدة.

- يؤدّي إلى زيادة العناية بتوجيه الأفراد والمتعلمين.

- يهدف إلى أهداف أكبر من تلك التي تهدف إليها كل مادة على حدة.

ويتكون من قسمين:³

الأول: معني بتنمية الكفايات العامة التي يحتاجها كل من المتعلمين (البرنامج العام).

الثاني: معني بتنمية الكفايات الخاصة القائمة على فكرة الفروق الفردية بين المتعلمين من حيث الميول والاستعدادات والقدرات (البرنامج الخاص).

4-1. ومن أهم مزاياه: ما يلي:⁴

- إتاحة الفرص أمام المتعلمين لتدريهم عملياً على مواجهة مشكلات الحياة.

- استخدام طريقة المشكلات فيه له أثر إيجابي في العملية التعليمية.

¹- ينظر: رشدي أحمد المهدي عبد الحليم، المنهج المدرسي المعاصر، ص: 289

²- عمران جاسم الجبوري، المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، ص: 133

³- محسن عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، ص: 235

⁴- محسن عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، ص: 236

- يراعي الفروق الفردية.

- الدراسة فيه تدور حول المشكلات الحياتية للفرد و المجتمع.

فالمنهج المحوري أعطى اهتمام كبير بالمشكلات العامة التي يشترك فيها المتعلمين وتعتمد على إرشاد المتعلم وتوجيهه في المرحلة الثانوية، وذلك بمساعدة المعلم الذي يمثل دور الموجه والمرشد بالنسبة للمتعلم لتوضيح واختيار تخصصه.

4-2. ومن عيوبه: ما يلي:

- صعوبة إعداد معلمين أكفاء للتدريس في المنهج المحوري.

- تطبيق هذا المنهج يتسم بالصعوبة في ظل النظم التربوية السائدة.

- يحتاج إلى تعاون مستمر بين الهيئة التدريسية جميعاً¹.

5- منهج المجالات الواسعة: « Broad Fields Curriculum »

هو محاولة لتطوير منهج المواد الدراسية المنفصلة أكثر تطوراً من منهج الارتباط، ففكرة الربط التي قام عليها منهج المواد المترابطة لم تنجح على النحو المقصود، كما رأينا وبالتالي فقد ظلّ منهج المواد يتلقى الانتقادات العنيفة، التي كان لها أثر كبير في ظهور منهج المجالات الواسعة. وأهم المجالات التي يتكون منها ما يلي:

- مجال العلوم ويشمل: الفيزياء، والكيمياء، والأحياء، والجيولوجيا.

- مجال الرياضيات و يشمل: الحساب والجبر والهندسة، وحساب المثلثات.

- مجال اللغات ويشمل: جميع فروع اللغة من تعبير، وقواعد، وآداب، ونصوص، ومطالعة ونقد وبلاغة وإملاء وخط.

¹ - عمران جاسم الجبوري، المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، ص: 135

- مجال التربية الدينية و يشمل: القرآن و الفقه و الحديث و التوحيد و السيرة.
 - مجال المواد الاجتماعية ويشمل: التاريخ و الجغرافيا والاجتماع والتربية الوطنية.
 - مجال التربية الفنية ويشمل: الرسم و التصوير والأشغال و الموسيقى.¹
- وقد استخدم منهج المجالات الواسعة على نطاق كبير في الصفوف الأخيرة من المرحلة الأولى؛ وذلك لأن هذه المرحلة لا تحتاج إلى تعمق كبير في المواد الدراسية.

5-1. مزاياه:

- يؤدي دمج بعض المواد بمواد أخرى إلى التكامل بين جوانب المعرفة المختلفة والمعروف أنّ مفهوم التكامل له دور بالغ الأهمية، ليس فقط في مجال المناهج، وإنما أيضا في كافة مجالات الحياة مثل المجال الاقتصادي والاجتماعي.
- يعمل على الربط بين المدرسة والمجتمع وذلك من خلال دراسة المشكلات الاجتماعية.²
- يعطي فرصة للمتعلمين العاديين -قبل مرحلة التخصص- للتعرف بمعرفة عامة بالنسبة للحقائق والمفاهيم والتعميمات والمبادئ والنظريات التي يشملها المحتوى المعرفي من مجالات دراسية عدة.

¹-حلمي أحمد الوكيل، الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى، ص: 263.

²-ناجي تمار، المناهج التربوية والتقويم التربوي، ص: 22.

- يحقق التنسيق بين جهود المعلمين في تنفيذ المنهج، حيث يمكنهم معالجة المواد الدراسية بشكل جماعي من خلال ما يعرف بالتدريس بالفريق، الأمر الذي يزيد من فعالية التدريس في الموقف التعليمي.¹

- دمج بعض المواد في مجال واحد يساعد على فهم طبيعة المشكلات و دراستها. كما يساعد على إتاحة الفرص أمام التلاميذ ورجال التربية في إيجاد الحلول المناسبة لهذه المشكلات.²

5-2. عيوبه: و من أهم عيوب منهج المجالات الواسعة ما يأتي:

- مزال هذا المنهج يركز على النواحي المعرفية أكثر من تركيزه على الجوانب الأخرى للتعلم.
- صعوبة دمج بعض المواد في مجال واحد: إنّ عملية دمج بعض المواد في مجال واحد ليست عملية سهلة، كما يتصورها البعض؛ وإنما هي عملية في منتهى الصعوبة والتعقيد، وتحتاج إلى خبراء ومتخصصين، وهم ما زالوا قلة حتى الآن، ولهذا السبب فإنّ عملية دمج المواد ظهرت في معظم الدول النامية بطريقة سطحية لا تحقق الهدف المنشود منها.³
- لا يناسب هذا التنظيم المنهجي المرحلة الثانوية لما تحتاج إليه من تخصص أو إعداد لمرحلة التخصص الجامعي، وعليه يقتصر استخدامه على مرحلة دراسية فقط أو مرحلتين دراسيتين على الأكثر هما المرحلة الابتدائية والإعدادية أو المتوسطة، أو ما يطلق عليها عند عدد من الدول بالمرحلة الأساسية.

¹ -جودت أحمد سعادة، تنظيمات المناهج وتخطيطها وتطويرها، دار الشروق، عمان -الأردن، ط:1، 2001م، ص: 100.

² - حلمي أحمد الوكيل، الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى، ص: 264.

³ - المرجع نفسه، ص: 265

- يركز على عمليتي التلقين والحفظ مما يعكس أو يترجم سلبية المتعلمين في الموقف التعليمي التعليمي وتطويعهم لخدمة المعرفة بأي شكل من الأشكال، وتجاهل الفروق الفردية بينهم، وتقويمهم في إطار ضيق وضعيف يتمثل في الحفظ والاستظهار¹، وهذا ما يترك أثراً سلبياً في العملية التعليمية.

6- منهج الوحدات: « Unit Curriculum »

حدثت محاولات للبحث عن صورة جديدة لتنظيم منهجي آخر يتم فيه الدمج بين المواد بصورة حقيقية فعالة، وذلك لتلاقي نواحي القصور التي ظهرت في مناهج المواد الدراسية التي سبق ذكرها.

فمنهج الوحدات: يعدّ من الطرق الحديثة في تنظيم المناهج، وتعد الوحدات عبارة عن عناوانات الموضوعات تقدم للمتعلمين، وهدفها إكساب المتعلّم مهارات معينة ومعارف مخطط لها مسبقاً، ومتفق عليها من المتعلمين أنفسهم وطريقة الوحدات هي جزء من عملية التدريس.²

ويشترط في المدرس ضمن هذا المنهج أن يكون ملماً بالمادة التعليمية، وتقوم الخبرات المباشرة الهادفة بدور رئيس في التعلّم بالوحدة، ويؤدي العمل في الوحدة إلى تنمية مهارات الاتصال، وجعل فرص التعاون أكثر بين المتعلمين من جهة، وبينهم وبين المعلم من جهة أخرى.³

الوحدات تأخذ عدة أنواع منها وحدة الخبرة وترتبط بمجال واسع من مجالات حياة المتعلمين يدركونها ويهتمون بها، ويتم حل المشكلات أثناء العمل بوحدة الخبرة ووحدة النشاط وتدور حول نشاطات التعليم المختلفة. و وحدة المادة الدراسية التي تركز على اكتساب المعرفة، وتؤكد على النشاطات اللفظية أثر من تأكيدها العمل بها.

¹ - جودت أحمد سعادة، تنظيمات المناهج وتخطيطها و تطويعها، ص: 101.

² - طه علي حسين الدليمي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص: 40.

³ - المرجع نفسه، ص: 41.

إضافة إلى وحدة الأحداث المعاصرة، وتتناول الأحداث التي تقع في البيئة المحلية أو المجتمع المحلي ويجري التخطيط لهذه الوحدة بالتعاون بين المعلم ومتعلمه.¹

6-1. مميزات منهج الوحدات: من أهم مميزات ما يلي:

- يهتم بعملية التعلم المتنوع حيث يشعر المتعلم بتكامل هذه العملية كما يشعر بعلاقتها بنموه العام ولهذا الشعور أثر في نجاح التعلم.
- يساهم المتعلمين في توجيه نشاط الوحدة الدراسية بنا يتفق مع حاجاتهم وميولهم وقدراتهم ولا يخفى ما في ذلك من قيم تربوية كثيرة مهمة.
- تعمل على تحقيق أهداف تربوية متعددة تتمثل:
- اكتساب المعلومات التي يشعر التلاميذ بحاجاتهم إليها، وتكون لديهم الرغبة في تحصيلها.
- تكوين العادات والاتجاهات واكتساب المهارات.²
- تراعي الفروق الفردية للمتعلمين إذ يقوم كل متعلم بالعمل الذي يتناسب مع قدراته و ميوله، فيقبل على عمله باهتمام وحماس، مما يزيد من فرص النجاح وتحقيق الهدف المنشود.

6-2. عيوبه:

- على الرغم ما يتسم به من مميزات إلى أنه ثمة نقاط ضعف عند تبني هذا التنظيم المنهجي ومن أهم عيوبه:
- يحتاج هذا النوع من المناهج إلى معلمين معدين إعداداً تربوياً بدرجة تسمح لهم بالقدرة على التعامل أو التفاعل مع الوحدات الدراسية وفق فلسفتها وأهدافها ومغزاها التربوي وتوظيفها بما يخدم المتعلمين ومجتمعهم.

¹ -ينظر: طه علي حسين الدليمي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص: 41.

² -نور محمد العطية، منهج الوحدات الدراسية، كلية العلوم الاجتماعية، قسم المناهج وطرق التدريس، 1436هـ-2015م، ص: 14.

-لا يراعي هذا المنهج بشكل مناسب التفاوت في القدرات والاستعدادات والميول والاهتمامات بين المتعلمين، حيث يكون معداً بشكل م سبق من جانب المخططين ومن ثم يتطلب مجهوداً غير عادي عند تخطيطه لتلبية هذا المطلب التربوي.

-يراعي هذا المنهج الأساس المعرفي في بنائه على حساب كل من الأساس السيكولوجي والأساس الاجتماعي أي أنه يهتم بالمعرفة في صورتها الكلية ويعمل على الإسهام في تنمية عقل المتعلم من خلال تلك المعرفة، دون الاهتمام بالجانب الوجداني والجانب المهاري الحركي لدى المتعلم.

يتطلب هذا المنهج توفير عدد معقول من الكتب والمراجع العلمية التي يمكن للمتعلمين الاطلاع عليها واستخدامها في عمل ملخصات وكتابة تقارير علمية أو مقالات لها علاقة بالمحتوى المعرفي للوحدات الدراسية، وهذا يمثل عقبة في واقعنا التعليمي.¹

فالعيوب التي يواجهها تنظيم منهج الوحدات ليست ليقة به بقدر ما هي موجودة في الواقع التعليمي، ومن ثمة يمكن أن توفر ضمانات لنجاح هذا التنظيم المنهجي وذلك بالتخطيط الجيد له والتغلب على المعوقات سواء كانت مادية أو بشرية.

¹- جودت أحمد سعادة، تنظيمات المناهج وتخطيطها وتطويرها، ص: 124.

ومن خلال عرضنا لمفاهيم المناهج و ذكر أهم المزايا والعيوب، نوضح أهم نقاط الاختلاف

بينهم في الجدول التالي:¹

المنهج الحوري	المنهج النشاط	المنهج المجالات	المنهج المواد	المنهج المواد	
الدراسية	الدراسية	الدراسية	الدراسية	الدراسية	الدراسية
يركز على المعرفة ولكنة يركز على نوعين من المعرفة القائمة على الموضوع والقائمة على الخبرة	يركز على المعرفة العامة التي يمر بها جميعهم و يتعلموها	لا يحدد مسبقا بل يعتمد على ميول المتعلمين وحاجاتهم كما يحرص على وحدة المعرفة وتكاملها	يركز على المعرفة أكثر يساعد على إظهار العلاقات بين جوانب المعرفة مما يعمل على إظهار الدور الوظيفي للمعرفة.	يركز على المعرفة ويظهر العلاقات بين المواد بدمجها في مادة واحدة مثل الرياضيات	يركز على المعرفة بجزئيتها ومن ثم يقدمها مسبقا في صورة مواد دراسية منفصلة
المعلم مرشد وموجه	مرشد وموجه	مرشد وموجه	هو المحور في العملية التعليمية وهو الملحق للمعرفة	المعلم هو المسيطر وهو محور العملية التعليمية	هو المحور في العملية التعليمية وهو الملحق للمعرفة
دوره ايجابي	دوره ايجابي وفعال	دوره ايجابي وفعال	دوره سلمي	دوره سلمي و متلقي وغير فعال	دوره سلمي مستقبل للمعلومات
مهمة ولكنها مقدمة من خلال المنهج	مهمة حيث يجعل المنهج المحور من الأنشطة المصاحبة جزءا مكمل له بصورة طبيعية	مهمة جدا و تعتمد عليها المواقف التعليمي	غير مهمة	غير مهمة	مهمشة وتعتبرها مضيعة للوقت
الوحدات القائمة على الخبرة تقدم ارتباط بالواقع، أما الوحدات القائمة على الموضوع تركز على المعرفة	تقدم المعرفة للمتعلم بارتباطها بالواقع	تقدم المعرفة للمتعلم بالشكل الذي يساعده على توظيفها في المواقف التي ينشط فيها	يركز على المعرفة أكثر	تقدم المعرفة بارتباط بسيط بمواقف الحياة الفعلية	تقدم المعرفة بانفصال من مواقف الحياة الفعلية
تراعي الفروق الفردية	يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين	يعمل على مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين	لا يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين	لا يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين	لا يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين
تركز على تحقيق الأهداف المعرفية والمهارية والوجدانية	يهدف إلى تحقيق أهداف أكثر من تلك التي تهدف	يساعد في تحقيق أهداف متنوعة في مجالات النمو المختلفة	يركز على تحقيق المعرفة في المجالات المختلفة	يركز على تحقيق الأهداف المرتبطة بالجانب المعرفي	يركز على تحقيق الأهداف المرتبطة بالجانب المعرفي

¹ - ينظر: وداد سالم البلوي، منهج النشاط القائم على ميول المتعلمين وحاجاتهم، ص: 28-29.

للمنهج	إليها كل مادة على حدة					
يهتم بالتنظيم السيكولوجي للمتعلمين	يراعي الحاجات الشخصية والاجتماعية للمتعلمين التي تمكنه من حل المشكلات	يعتمد على ميول المتعلمين فهو يتبع التنظيم السيكولوجي	التنظيم المنطقي للمادة غير كاف وغالبا ما تقدم للتلاميذ معرفة غير منظمة تنظيما منطقيا	يهتم بالتنظيم المنطقي للمواد ويراعي تتابع الخبرات	يهتم بالتنظيم المنطقي للمواد ويراعي تتابع الخبرات	التنظيم
الكتاب المدرسي مصدر للتعليم الأساسي ويسمح للمتعلمين استخدام مصادر تعلم أخرى	تنوع مصادر التعلم	تنوع مصادر التعلم	يعتمد على الكتاب المدرسي	الكتاب المدرسي مصدر للتعليم الوحيد	الكتاب المدرسي مصدر للتعليم الوحيد	مصدر التعليم
لا يقتصر على التحصيل فقط وإنما يتضمن تقويم لأنشطة تقويم المتعلمين	يتضمن تقويم أنشطة المتعلمين	يطبق المفهوم التربوي الشامل للتقويم و هي عملية مستمرة في منهج النشاط	يقتصر على التحصيل	يقتصر على التحصيل	يقتصر على التحصيل	التقويم

وجود أوجه ضعف مشتركة بين معظم التنظيمات المنهجية، كالنظر إلى المعرفة كغاية في حد ذاتها، وعزل المعرفة عن واقع المتعلمين وبيئاتهم، وعدم مراعاة الفروق بالشكل المناسب.

المبحث الثالث: عناصر المنهج.

تمثل عناصر المنهج سلسلة من الحلقات حيث أنّها متداخلة مع بعضها البعض، ويصعب نجاح أية حلقة منها دون الارتباط بغيرها السابقة أو اللاحقة لها وتتمثل في:

1- الأهداف:

تمثل الأهداف نقطة انطلاق البدء في تصميم المنهج ومنفذه على تحديد سائر العناصر الأخرى، حيث هي بمثابة التغيرات التي نتوقع أن يحدثها المنهج على شخصيات المتعلمين.

أ- الهدف لغة:

هدف: الهَدَفُ: الغرض¹، والهَدَفُ: كل شيءٍ مرتفع²

ب- اصطلاحاً:

هو تخطيط للنوايا البيداغوجيا يتم من خلال وصف دقيق للسلوكات والانجازات المراد ملاحظتها في فكر أو سلوك المتعلم عندما ينهي عملية التعلم والهدف، على أساس أن يجعل التلميذ يفهم شيئاً محدداً فإنّ عملية الفهم تبقى غامضة إذا لم تترجم إلى أفعال سلوكية وإنجازات ملموسة معبر عنها في صورة أهداف إجرائية³.

فالمعلم يرغب في إحداث تغيير في سلوك المتعلم بعد أن ينتهي من عملية التدريس، وهذا التغيير يمكن ملاحظته ويمكن قياسه.

¹ -الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، ص: 298

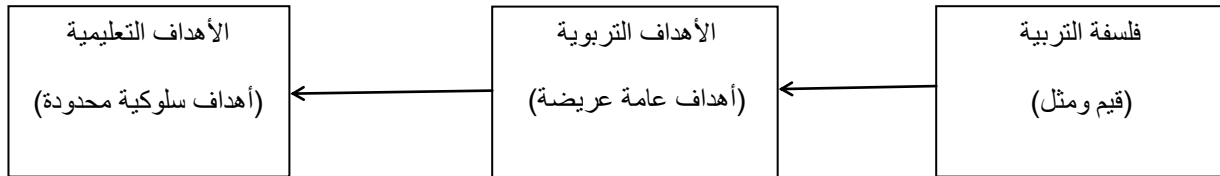
² - ابن منظور، لسان العرب، ص: 37 مادة (هدف).

³ -توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة، مفاهيمها، وعناصرها، وأسسها، وعملياتها دار المسيرة، عمان -الأردن، 2000م، ص: 69-70.

والتربية هي: العملية التي تُخطط لإحداث سلوك مرغوب فيه لدى المتعلمين. وبناء عليه فإنّ تحديد الأهداف التربوية يصبح قضية هامة؛ لأنها تصف هذه الأنماط المرغوبة من السلوك المراد إحداثه، وعلينا هنا التمييز بين نوعين من الأهداف:

- (1) **الأهداف التربوية:** وهي تلك الأهداف الواسعة في النظام التربوي العام، والتي تحددها فلسفة التربية أصلاً، والمستمدة من طبيعة المجتمع بكل ما فيه من قيم دينية واجتماعية وخلقية وسياسية.
- (2) **الأهداف التعليمية:** وهي التحديد السلوكي الإجرائي للأهداف التربوية؛ وهي بالتالي تدل على أنماط الأداء السلوكي النوعي الذي يكتسبه المتعلم من خلال أنماط التعليم وطرقه المختلفة كما ذكرنا سابقاً¹.

خلاصة القول إنّ الأصل والأساس الإجرائي لكل مستويات الأهداف هو فلسفة التربية بما فيها من قيم ومثل، تشتق الأهداف التربوية العامة العريضة من هذه الفلسفة، ثمّ تصاغ الأهداف التعليمية بشكل سلوكي محدود. والشكل التالي يوضح هذه السلسلة².



الشكل (03): سلسلة مستويات الأهداف

ولاشتقاق أهداف تعليم اللغة العربية مصادر ينبغي الرجوع إليها هذه المصادر هي:³

- العقيدة الإسلامية بمنهجها الشامل للإنسان والكون والحياة.

¹ -عبد الحافظ محمد سلامة، الوسائل التعليمية والمنهج، دار الفكر، عمان - الأردن، ط:3، ص: 254.

² -المرجع نفسه، ص: 254.

³ -رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج علم اللغة العربية، إعدادها -تطورها- تقويمها، دار الفكر العربي-القاهرة، 1425هـ/2004م، ص: 29.

- العروبة بتراتها وقضاياها المعاصرة وآمالها واتجاهاتها نحو المستقبل.
 - اتجاهات العصر ومقتضياته وخصائصه حاضرا أو مستقبلا، بما يتفق وأصول الثقافة العربية الإسلامية.
 - حاجات الفرد ومطالب نموه.
- والإضافة الوحيدة لهذه المصادر هي النظر في طبيعة المادة الدراسية المراد تعليمها، وهي هنا اللغة العربية. فلكل مادة كما نعلم انعكاساتها على صورة الأهداف التربوية الموضوعة في مناهجها.
- معايير الأهداف التعليمية:** يجب أن تتوفر في الأهداف التربوية التي يتبناها المنهج المعايير التالية:¹
- أن تكون واضحة.
 - أن تستند إلى فلسفة تربوية سليمة.
 - أن تكون واقعية ممكنة التحقق في ظل الظروف المتاحة.
 - أن ترتبط بالأهداف العامة للتربية والأهداف الخاصة للمادة.
 - أن توفر خبرات ذوات معنى للمتعلّمين، وتسهم في تعديل سلوكهم.
 - أن تلبي حاجات المتعلّمين وما بينهم من فروق فردية.
 - أن تتلاءم والمرحلة الدراسية ونوعية المؤسسة.
 - أن تكون شاملة توازن بين الجانب العقلي والجسمي، والوجداني.
- وعليه فإنّ فشل أو نجاح أي منهج يرتبط، بشكل مباشر بكيفية وضع الأهداف وتحديداتها وهكذا برزت أهمية الأهداف التي تتمثل فيما يلي:

¹-عبد الرحمان الهاشمي، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية، رؤية نظرية تطبيقية، دار صفاء، عمان - الأردن، ط:1، 1430هـ-2009م، ص: 39.

- توضيح الغاية من المنهج.
- المساعدة في عملية تقويم المنهج فههدف التقويم هو بيان ما تحقق من أهداف المنهج.
- المساعدة في تسهيل عملية اختيار المحتوى، وبيان الجوانب التي يجب تأكيدها في هذا المحتوى.
- وفي المجال التعليمي التطبيقي استخدامها كدليل للمعلم في عملية تخطيط الدرس.
- تعمل الأهداف على تسهيل عملية التعليم والتعلم، وذلك لكل من المعلم والمتعلم، إذ يعرف المتعلمين ما يتوقع أن يؤديه بموجب الأهداف.
- تساعد الأهداف المعلم على وضع أسئلة أو فقرات الاختبارات المناسبة، وبطريقة سهلة وسريعة.
- تشكل معايير دقيقة التي يمكن استخدامها لاختيار أفضل طرائق التدريس المطلوبة.
- تساعد الأهداف على تقويم العملية التعليمية، وعلى تطبيق الأهداف العامة للمنهج المدرسي.¹
- فالأهداف لها أهمية في حياة الأفراد، بصفة عامة تحدد مسارهم، وتنظم أعمالهم ومواقفهم في الحياة اليومية وتشجعهم على النشاط والاجتهاد في سبيل تحقيقها.²

2- المحتوى:

يمثل المحتوى في المنهاج المدرسي المكون الثاني بعد الأهداف مباشرة، وهو كل ما يضعه القائم بتخطيط المنهج من خبرات تفصيلية للموضوعات المقررة، سواء كانت خبرات معرفية أم مهارية أم وجدانية. بهدف تحقيق النمو الشامل و المتكامل للمتعلم؛ أي أنّ المحتوى هو المضمون التفصيلي

¹ - ينظر: طه حسين الدليمي، المناهج بين التقليد والتجديد، تخطيطاً، تقويمًا، تطويرًا، ص: 84.

² - جودت أحمد سعادة، صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية، دار الشروق، عمان - الأردن، 2001م، ص: 37.

للمنهج والذي يجيب عن التساؤل: ماذا ندرس؟¹، ويشتمل على المفاهيم والمبادئ والقوانين والنظريات والقيّم حيث يتم اختياره في ضوء الأهداف المراد تحقيقها من المنهج.

ويشترط في المحتوى أن يكون:

- مرتبط بالأهداف، ومحققاً لها، وصادقاً من الناحية العلمية.

- أن يكون مرتبطاً بثقافة الطالب، ومراعياً لميوله وحاجاته.

- أن يكون مراعياً للفروق الفردية بين الطلاب ويشتمل المحتوى على كل الخبرات، التي تحقق النمو الشامل المتكامل المتطور للفرد².

3- أنشطة التعلم:

تمثل الأنشطة التعليمية ركنا مهما من العناصر التي يتشكل منها المنهج، وتتضمن جميع الجهود العقلية و البدنية التي يقوم بها المعلم والمتعلم، أو هما معا لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية داخل المدرسة وخارجها وذلك تحت إشرافها.

وقد يكون النشاط تعليمياً إذا قام به المعلم، والنشاط التعليمي هو وسيلة للنشاط التعليمي³، ولا يجوز أن يجري التعامل مع الأنشطة التعليمية والأنشطة التعليمية على أنّها أنشطة مفردة، بل أنشطة تعليمية متجمعة مع بعضها مشكلة خطوات في طرق تعليم أو أساليب تعليم، أو استراتيجيات تعليم. كما تذكر الأنشطة أحيانا مع الخبرات فنقرأ مصطلح الأنشطة و الخبرات. والخبرة هي مواقف تعليمية يمر بها المتعلم بنفسه، فيتعلم من هذا المرور. فالحديث عن مدينة مكة المكرمة مثلا بالنسبة

¹ -ماهر إسماعيل صبري، المدخل للمناهج وطرق التدريس، سلسلة الكتاب الجامعي، القاهرة، ط: 1، ص: 12-13

² -عنود الشايش الخريشا، أسس المنهاج واللغة، ص: 54.

³ -عبد الرحمان الهاشمي، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية، ص: 43.

للمتعلم ليس كزيارتها لها بنفسه.¹ وعليه فإنّ المرور بالخبرة يؤدي دائماً إلى التعليم الفعّال. وهنا تكون الخبرة مصدر تعلم.

- الأساس الذي تقوم عليه الأنشطة:

اختلفت وجهات نظر الفلاسفة التربوية في الأنشطة المدرسية والمهم في هذا المجال التي تعدّ المتعلم محور العملية التعليمية، بدلا من المادة الدراسية التي أصبح ينظر إليها على أنّها وسيلة تتكامل مع غيرها من الوسائل، لتحقيق أهداف معينة، وهكذا أصبحت الأنشطة التي يقوم بها المتعلم جوهر عمل مخطط المنهاج والعاملين على تطويرها وتنفيذها، وهناك مجموعة من المعايير تحكم بذلك: منها طبيعة المادة الدراسية، وطبيعة الموضوع في المادة الدراسية، وطبيعة المتعلمين، وتوفر الوقت، وتوفر الإمكانيات المادية والبشرية، والتعلّم القبلي للمتعلمين، والفلسفة التربوية التي ينطلق منها المربون عامة والمعلم صاحب قرار الاختيار خاصة، وفلسفة المجتمع، والأهداف المتوخاة، وطريقة تصنيف المحتوى وطريقة ترتيب عناصر التقويم، ونوع إعداد المعلم وتأهيله وتدريبه، وظروف المعلم الاجتماعية والاقتصادية، ونوعية الفروق بين المتعلمين وغير ذلك.²

وأخيرا يمكن القول أنّ الأنشطة تعتبر جزء مهم من المنهج المدرسي بمفهومه الحديث الذي يترادف فيه مفهوم المنهج والحياة المدرسية وأنّ الأنشطة، أحد العناصر المهمة في بناء شخصية المتعلمين وتطورها، وأنّ أغلبية الأهداف يتم تحقيقها من خلال الأنشطة التلقائية التي يقوم بها المتعلمين خارج الصف الدراسي، هذا إضافة إلى أنّ فاعلية تدريس المعلم داخل الصف تتوقف على ممارسة المتعلمين للأنشطة التعليمية.

¹- طه حسين الدليمي، المناهج بين التقليد والتجديد، ص: 97.

²- المرجع نفسه، ص: 98.

4- التقويم:

العنصر الرابع من العناصر الذي يتشكل منها المنهج الحديث هو التقويم، وهذا الأخير يتبادل و التأثير والتأثر مع جميع عناصر المنهج الأخرى التي مرّ ذكرها، لا يمكن لأيّ مدرس أن يُيسّر عمله التربوي والمدرسي دون أن يتحكم في المبادئ الأولية للتقويم والتقييم.

4-1. مفهومه:

أ- لغة: قَوَّمَ: تقوَّماً، الشيء: أزالَ اعوجاجه.¹

قَوَّمَ: السِّلعة واستقامها قَدَّرها، يقولون: استقامت المتاع أي قَوَّمْتُهُ والاستقامة: التقويم، وقَوَّمَ درأه: أزال عوجه.²

فالتقويم في المعنى اللغوي يعني الاعتدال وإصلاح الاعوجاج.

ب- اصطلاحاً: قبل تحديد مفهوم التقويم نعطي مفهومًا للتقييم.

التقييم: هو تَمَيُّن العمل المدرسي، كإصدار حكم إيجابي أو سلبي على عمل التلميذ كنقطة تتراوح بين (0 و 20) أو درجة من ضعيف إلى جيد جداً.³

التقييم + إجراء ← التقويم

التقويم: إصدار حكم على مدى تحقق أهداف برنامج معين، أو عمل معين، فمثلاً عندما يقوم المدرس بتدريس درس ما، فإنه في نهاية الموقف يسأل نفسه هل نجحت في شرح هذا الدرس؟ هل كان التلاميذ متجاوبين معي؟ ما هي الصعوبات التي واجهتني؟ هل الوسائل التي استخدمتها ساعدت

¹ -جيران مسعود، الرائد، ص: 720.

² -ابراهيم أنيس، المعجم الوسيط، ص: 579، 580.

³ -بن دريدي فوزي، الوافي في التدريس بالكفاءات، دار الهدى - الجزائر، د ط، ص: 51.

على تحقيق الأهداف. فهذه الأسئلة تعين المدرس على تحديد موقفه؟ وتبين له نقاط القوة و نقاط الضعف. فيعزز الأولى، ويحاول تلاقي سلبيات الثانية.¹

-تلك العملية التي تحدد، إلى أي مدى تحقق الخبرات التربوية، التي يمر بها الطلاب، لتحقيق الأهداف التي وضعت من أجلها.²

ويعرف إجرائيا، على أنه عملية جمع، وتصنيف، وتحليل، وتفسير بيانات كمية أو نوعية، عن أي جانب من جوانب عملية التعليم والتعلم، بهدف إصدار حكم، يؤدي إلى تصحيح المسار، بما يتفق معاً لتحقيق الأهداف المرغوبة.

يمكن القول أنّ التقويم عملية تشخيص، وعلاج، ووقاية، كما تبين عملية التقويم مدى ملاءمة المحتوى، وطرق التدريس، والوسائل والأنشطة، للأهداف ومساهمتها في تحقيقها، فهي تعطي مؤشرات، للحاجة إلى تطوير المنهج، وتساهم في توجيه الدراسات والبحوث الخاصة بالمنهج مما يؤدي إلى الارتقاء بمستوى العملية التعليمية بأكملها.³

4-2. الفرق بين التقويم و التقييم:

التقويم فن تقدير، قيمة التعليم والتعلم في مستوى معين وبأدوات علمية وفي مدة زمنية محددة نسبيا ؛وذلك لتعديل وتسوية مسار هذه العملية التربوية وإزالة الاعوجاج.

أما التقييم التربوي فهو جزء من التقويم وهو تقدير قيمة علمية التعليم والتعلم في مستوى معين بأدوات علمية وفي مدة زمنية محدّدة، وذلك لإصدار قرار عنها.

¹ -محمد ابراهيم الخطيب، مناهج اللغة العربية، ص: 335.

² -عنود الشايش، أسس المنهاج واللغة، ص: 77.

³ -ينظر: عنود الشايش، أسس المنهاج واللغة، ص: 77.

وعليه فإنّ التقويم هو بيان قيمة الشيء تعديله وتصحيح ما اعوج منه، فهو شامل وأعم من التقويم الذي يراد به تلمين الشيء أي إعطائه قيمة نتيجة قياس ومنح علامة تربية¹.

4-3. أنواع التقويم:

تعدد أنواع التقويم، وفيما يلي بعض الأنواع:

(أ) **التقويم القبلي أو المبدئي أو التمهيدي:** وهو التقويم الذي يجري قبل البدء في تطبيق المنهج، والغرض منه توفير صورة عن الوضع قبل التطبيق². تستدعي وضعية الانطلاق تقويماً تشخيصي، وتكتسي عملية التشخيص هذه ميزة خاصة إذ تدخل في سباق بناء وهيكل الكفاءة، فهي ليست عملية منفصلة عن المسار التعليمي - التعلّمي، إنّما خطوة مكملّة لهذا المسار و أساسية فيه³.

(ب) **التقويم التكويني:** يستعمل أثناء العملية التعليمية وهدفه تزويد المتعلّم والمتعلّمة بالتغذية الراجعة* لتحسين التعلّم و التعلم ومعرفة مدى تقدم المتعلمين ويجري في أثناء عملية التنفيذ، إذ يقدم معلومات مهمة للمخططين حول كيفية تطوير المنهج وتحسين برامج التعليم بصورة مستمرة، يركز على تبيان الصعوبات التي تعرقل الفهم و التحصيل وكيف يمكن مساعدة المتعلّم على تجاوزها من اهتمامه بتحديد المستوى الذي وصل إليه⁴. ويسعى إلى تصحيح الأخطاء وجوانب القصور واقتراح الحلول السلمية لمعالجة أي قصور في العمليات التعليمية التربوية المتصلة بالمنهج¹.

¹ -نورا الشامخ، التقويم في التعليم شبكة الألوكة المملكة العربية السعودية، 1439هـ-2018م، ص: 09.

² - عبد الرحمن الهاشمي، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية، ص: 45.

³ -محمد صالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص: 294.

* - **التغذية الراجعة:** عملية تزويد المتعلّم بمعلومات، حول استجاباته، بشكل منظم ومستمر، لتعديل الخلل في هذه الاستجابة، وتثبيت الإجابة الصحيحة وبالتالي إثارة دافعية المتعلّم للتعلم، وتأخذ أشكالاً متعددة: التغذية الراجعة الإعلامية: هي عملية تزويد المتعلم بمعلومات تبين دقة إجابته بوضع إشارة الخطأ أو الصحيح، التغذية التصحيحية تزود المتعلّم بمعلومات حول دقة إجابته، بوضع الخطأ والصواب مع تصحيح الخطأ، وتنبع التغذية الراجعة التفسيرية: نفس أسلوب التصحيحية ولكن تفسر الخطأ كتابة. أما التغذية التعزيزية، فتقوم على إضافة عبارات تعزيزية مثل: ممتاز، بارك الله فيك وغير ذلك.. (عنود الشايش، أسس المنهاج واللغة، ص: 86).

(ج) **التقويم الختامي:** وهو التقويم الذي يجري في نهاية تطبيق المنهج لمعرفة مدى تحقيق أهداف المنهج، والحكم على مدى نجاح المنهج بعناصره المختلفة في تحقيق الأهداف التي وضع من أجلها. حيث يستعمل من أجل تقويم الكفاءة العامة بعد إنهاء الدرس، أو صيرورة من التعلمات، ويسمح بإسناد النقطة أو الملاحظات للمتعلم، وعلى أساسها تحدد قرارات ذات أهمية في حياة المتعلم، كما يستعمل لمعرفة المظهر الدراسي العام للتلميذ (Profil General) بعد تلقيه لسلسلة من الدروس².

(د) **التقويم التبعي:** هو التقويم الذي يجري عن طريق متابعة أداء المتعلم بعد تخرجه من المؤسسة التعليمية لغرض إصدار حكم على فعالية المنهج في تلبية متطلبات سوق العمل، وممارسة المهنة³. أما الشروط التي يتضمن عليها التقويم ما يلي⁴:

- أن تتم مجمل إجراءات التقويم، وعمليات التقدير، التي يقوم بها المتعلم نفسه، أو يقوم بها المعلم بدلالة الأهداف التعليمية والكفايات المقصودة من المقرر الدراسي أو المنهاج التعليمي⁵.
- أن يتم بأدوات متنوعة تتم الصدق والثبات.
- أن يشمل جميع عناصر المنهج.
- أن يكون مستمرا.

⁴ -بوسنة محمود، التقويم والبيداغوجيا في النسق التربوي.(بحوث مختارة)، سلسلة معارف بسلوكولوجية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر، 2004م، ص:55.

¹ - محمد ابراهيم الخطيب، مناهج اللغة العربية، ص: 111.

² -فيزاوي موفق، أساليب تقويم لدى أستاذ التعليم الابتدائي وفق المقاربة بالكفاءات، رسالة ماجستير، 2012-2013م، ص:21.

³ - عبد الرحمان الهاشمي، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية، ص: 45.

⁴ -المرجع نفسه، ص: 45.

⁵ - محمد محمود الخوالدة، أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي، دار المسيرة، عمان - الأردن، ط: 1، 1425هـ- 2004م، ص: 321.

- أن يجري في ضوء خطة علمية ولا يجري عشوائيا.
- أن يتم تحديد الزمان والمكان الذي يجري فيه التقويم.
- أن يتم بطريقة تراعي الأسس التربوية.

4-4. أهمية التقويم:

يعتبر التقويم ذا أهمية كبيرة في العملية التربوية للأسباب التالية:

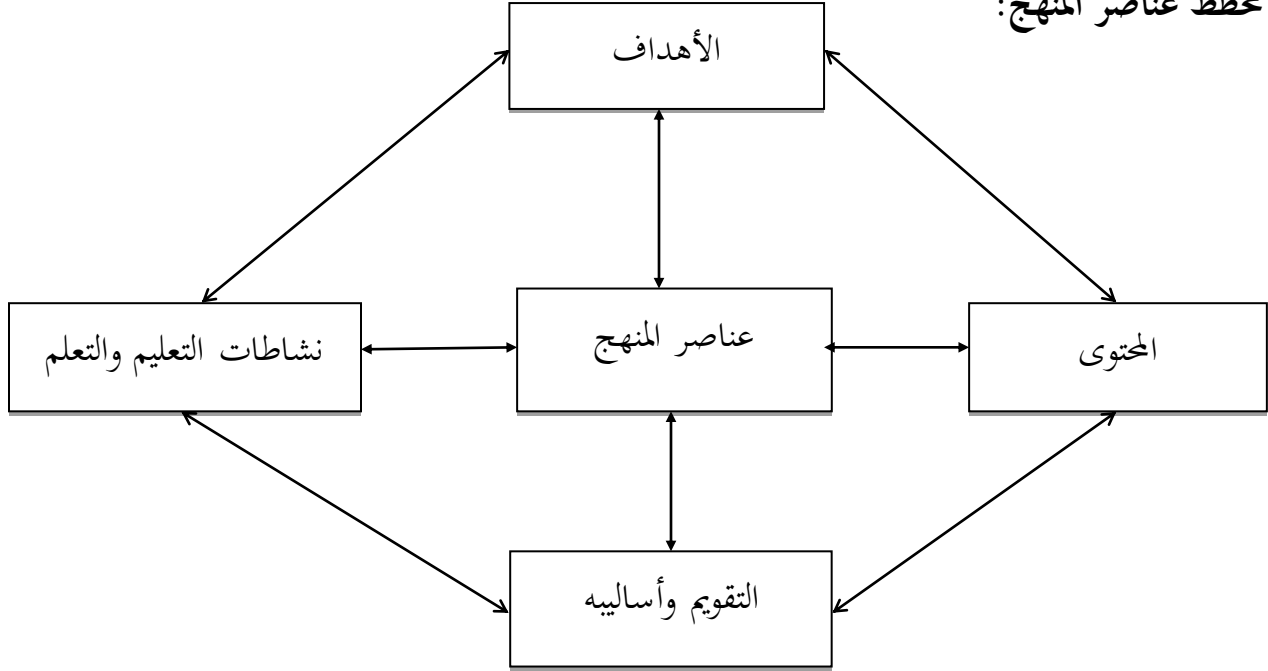
- يعتبر أساسا لعملية التطوير: لما كان التقويم " هو عملية تشخيصية علاجية وقائية، شاملة لجميع نواحي النمو ومستمرة، فإننا بواسطته نستطيع أن نشخص مواطن الضعف في العملية التربوية. بقصد الإصلاح والتطوير، من منظور أنّ الهدف من التقويم ليس إصدار الأحكام فقط، وإنما التحسين والتطوير أيضا.
- كذلك من خلاله يتم معرفة العلة أو الأسباب التي أدت إلى الضعف في العملية التربوية، ومعرفة الأخطاء التي حدثت وتحدث في العملية التربوية وعدم تكرارها.¹
- معرفة مدى تحقيق الخطة التعليمية للأهداف الخاصة بها في كل مرحلة.
- تحسين المنهج المدرسي، حيث إنه يحاول الوقوف على مدى فهم المتعلمين، لما تلقوه من حقائق ومعلومات، ومدى قدراتهم على تطبيق ما تعلموه في حياتهم.
- وضع الأساس السليم، لتنظيم مجموعات المتعلمين، ومعرفة مدى التقارب والتباعد، بين مستوياتهم واستعداداتهم، في جميع النواحي، مما يسهل العامل تربويا.
- مساعدة الآباء في التعرف على مدى نمو أبنائهم والوقوف على نقاط الضعف و حلها.²

¹ -عبد الرحمان الخطيب، أساسيات طرق التدريس، الجامعة المفتوحة، ط:02، 1999م، ص:182.

² -عنود الشايش، أسس المنهاج واللغة، ص: 86.

وعليه فإنّ التّقييم يُعدُّ من مقومات العملية التربوية وهذه الأخيرة بحاجة إلى التّقييم للحكم على مدى النجاح في تحقيق أهداف التربية والتعليم. فمن دون التّقييم لا يمكن للعملية التعليمية أن تتحقق نجاحاً.

مخطط عناصر المنهج:¹



الشكل (04) عناصر المنهج

المخطط يوضح العلاقة المتينة و المتفاعلة بين عناصر مكونات المنهج المدرسي وفي نفس الوقت يوضح أثر الأهداف في بقية العناصر فنجاحه متعلّق بحسن اختيارها بالشكل الدقيق.

¹-عبد الرحمان الهاشمي، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية، ص: 38.

المبحث الرابع: تطوير المنهج

1- مفهوم التطوير:

أ- لغة: طَوَّرَ: حَوَّلَهُ من طَوْرٍ إلى طَوْرٍ، وهو مشتق من الطَّوْر.

تَطَوَّرَ: تَحَوَّلَ من طَوْرٍ إلى طَوْرٍ.¹

التَّطَوُّر: التَّغْيِيرُ التدريجي يحدث في بنية الكائنات الحية وسلوكها ويطلق على التَّغْيِيرِ التدريجي الذي يحدث في تركيب المجتمع أو العلاقات أو النظم أو القيم السائدة فيه. فالتَّطَوُّر هو الوصول إلى شيء أحسن وأفضل.

ب- اصطلاحاً: فهو يعني على وجه العموم التحسين وصولاً إلى تحقيق الأهداف المرجوة بصورة أكثر فعالية وكفاءة.²

نشير أولاً إلى الخلط الذي يحدث بين مصطلحات التحسين والتغيير والتطور.

يشير مفهوم تحسين المنهج إلى إدخال تعديلات معينة على بعض أجزاء المنهج دون تغيير المفاهيم الأساسية أو الهيكل العام له. أما مفهوم تطوير المنهج فهو أكثر شمولية من التحسين حيث يشمل على كل جوانب المنهج المدرسي وعناصره من أهداف ومحتوى محدد في المقررات والكتب الدراسية إضافة إلى طرق التدريس والوسائل وأنشطة التعلّم وأساليب التقويم، والإدارة المدرسية وأدلة المعلم، ويستهدف التطوير دائماً الوصول بالشيء المراد تطويره إلى أحسن وأفضل صورة ممكنة، لتحقيق الأهداف المنشودة منه على أتم وجه وبطريقة اقتصادية في الوقت، والجهد، والمال، الأمر الذي يتطلب تغيير شامل في شكل ومضمون الشيء المراد تطويره. وهنا يترادف التطوير عملية التغيير قد يكون تحولاً نحو الأفضل أو تحولاً نحو الأسوأ، أي قد يكون تغيير إيجابياً أو تغييراً سلبياً، بينما

¹ -ابراهيم أنيس، المعجم الوسيط، ج: 2، دار الفكر، ص: 569.

² -محمد السيد علي، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، دار المسيرة، عمان - الأردن، ط: 01، 1432هـ/2011م، ص: 22.

يكون التطور دوماً في الاتجاه نحو الأفضل وعليه يتضمن التطوير عملية التغيير نحو الأحسن، بينما قد يؤدي التغيير إلى التطور أو التخلّف.. كذلك يتمّ التطوير بشكل عام بإرادة الإنسان وتصميمه حيث يتوافر شرد القصدية أو التعمد، بينما يكون التغيير إما عن قصد أو بدون قصد، إذ قد يحدث التغيير بفعل عوامل أو ظروف خارجة عن إرادة الإنسان.¹

2- أسس تطوير المنهج:

يبنى التطوير على مجموعة من الأسس التي بدونها لا يمكن أن تتمّ عملية التطوير من أهمها:

- التخطيط: حيث التطوير الناجح يبنى على تخطيط سليم، وهذا يستدعي وضع خطة سليمة وشاملة، بحيث تتكون من مراحل متلاحقة محددًا لكل مرحلة أهدافها وطرقها والأساليب اللازمة لتحقيقها والزمن المخصص لتنفيذه، وإجراء تقويم في نهاية كل مرحلة.²

- تتم عملية في ضوء الطريقة العلمية في البحث والتفكير و تعتمد على الموضوعية³
- أن يكون التطوير شاملاً ومتكاملاً وتعاونياً.
- أن يراعي التطوير خصائص المتعلمين وخبراتهم السابقة.
- أن يراعي التطوير حاجات ومشكلات المجتمع.
- أن يسهم التطوير في إثراء حصيلة المتعلمين في اللغة العربيّة الفصحى.
- أن يستثمر التطوير كل من التقدم العلمي والتكنولوجي والتربوي.
- أن يقوم التطوير على البحث العلمي والتجريب التربوي.

¹ - جودت أحمد سعادة، تنظيمات المناهج وتخطيطها و تطويرها، ص: 393.

² -أسس تطوير المناهج الدراسية، حصة بنت نغميش مقالات متعلقة، شبكة الألوكة، 1437هـ، من الموقع: Cp. Alukah، 2015/11/16م.

³ -محسن عبد علي، الاتجاهات المعاصرة في بناء المناهج الدراسية، ص: 227.

- أن تتوفر للتطوير الإمكانيات البشرية والمادية اللازمة لإنجازه على الوجه الصحيح¹.

3- خطوات التطوير:

لتلبية عمليات التطوير في المناهج لابد من اتخاذ خطوات معينة لإجراء عمليات التطوير هذه، وأولى هذه الخطوات²:

- 1- وضع الأهداف المحددة الواضحة أي صياغتها بشكل واضح ومحدد.
- 2- وضع البرنامج الذي يحقق هذه الأهداف؛ أي تحديد الموضوعات التي يدرسها المتعلمين والخبرات العلمية التي يجب أن يمروا بها والوسائل التي يمكن اعتمادها.
- 3- تأليف الكتب أي ترجمة المعلومات والحقائق التي تندرج تحت كل موضوع وعنصر.
- 4- إعداد الوسائل والأجهزة، وهي تلك الوسائل التي تكون خارج الكتاب المدرسي المقرر تشمل الأشرطة والتسجيلات والرسوم والنماذج المختبرية... الخ.
- إعداد المدرسين اللازمين للتطوير المسؤولين عن تنفيذ التطوير.
- وأخيرا تنفيذ التطوير ومتابعته، فبعد أن تحدد الأهداف ينبغي البدء في تنفيذ تطوير المنهج.

- دواعي تطوير المنهج: هناك أسباب عديدة تؤدي إلى تطوير المنهج منها:

- عجز المناهج الدراسية الحالية عن تحقيق معظم ما تنشده من أهداف، وما تزعم القدرة على إكسابه للمتعلمين.
- قصور المناهج الحالية في إكساب المتعلمين الثقافة العلمية التي تعدّ من أساسيات الحياة المعاصرة
- توجيه التعليم بعامة والمناهج الدراسية بخاصة من قبل السلطة وتقلص دور القائمين على تنفيذ المنهج.

¹ - محمد السيد علي، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، ص: 27.

² - طه علي حسين الدليمي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص: 47.

- تغيير المفاهيم والقيّم والاتجاهات والميول والاهتمامات عند أفراد المجتمع، وذلك بتأثير طوفان المعرفة المتجددة، وثورة الاتصال ووسائله، مما يفرض علينا تنويع أساليب التعليم لتناسب مع شخصيات جديدة في عصر جديد، وصدق الإمام علي بن علي طالب (رضي الله عنه) حين يقول: {عَلِمُوا أُنْبَاءَكُمْ غَيْرَ مَا تَعَلَّمْتُمْ فَإِنَّهُمْ قَدْ خُلِقُوا لِزَمَانٍ غَيْرِ زَمَانِكُمْ}¹

- انخفاض مستوى التعليم وتدنيه في المنظومة التربوية في الجزائر.

- إهمال النشاط والاقتصار على تلقين المعلومات لحفظها واستظهارها مما جعل المتعلّم سلبياً غير مشارك، مهمته التحصيل لا التفكير وأصبحت مهمة المدرسة هي تنمية معارف المتعلّم؛ حيث أن المتعلم انعزل عن بيئته بكل ما فيها من مصادر للتعليم، فيما يقدم له في المدرسة لا علاقة له بما يعيشه داخل مجتمعه، ولا يساعده على التكيف السليم مع غيره، ولا يزوده بأساليب للتفكير تساعد على حل مشكلاته أو مشكلات المجتمع الذي يعيش فيه، أو لمواجهة متطلبات حياته داخل المجتمع. لذلك لا بد أن يأخذ النظام التعليمي في الاعتبار تنمية سمات سلوكيّة منشودة مستقبلية، فالمتعلّمين يجب أن يخرجوا إلى الحياة العملية، وهم مسلحون بما يكفي من المهارات العملية في تناول البيئة المادية و الاجتماعية، والمنهج بهذا الاعتبار يحتاج إلى دعم قدرات المتعلمين على ابتكار الحلول لأية مشكلة، وإتاحة الفرص التعليمية لتحرر المتعلّم و بالتالي استقلال شخصيته.²

¹-محمد السيد علي، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج، ص: 31

²-محسن عبد علي، الاتجاهات المعاصرة في بناء المناهج الدراسية، ص: 226

4- أهمية تطوير المنهج:

يتم من خلال ادخال تقنيات وأجهزة متطورة وحديثة (الكومبيوتر، المختبرات، والأدوات) اللازمة لكل مجال، وغيرها ومحاولة موازنة العلاقة بين المناهج والمجتمع والتركز على المنهج المطور ومحتواه¹.

لا تقل أهمية تطوير المنهج عن عملية بنائه، ولما كان المنهج يتأثر بالمتعلم والبيئة والمجتمع والثقافة والنظريات التربوية، نظرا لأنّ كل عامل من هذه العوامل يخضع لتغيرات سريعة متلاحقة، فإنّه ينبغي أن تتطوّر لتساير تلك التغيرات، وتساير نبض الحياة وتغيّراتها، فسيحكم عليها الجمود والخلف، وستشكل بذلك عقبة في سبيل تقدم المجتمع.

فمهما يكن ينبغي أن نضع في اعتبارنا قبل الرؤية المستقبلية لتطوير المناهج الدراسية، نعمل على إكساب المتعلمين اللغة العربية على أنّها مهارات متكاملة، وكذلك تعليمها لهم بهدف استخدامها في مواقف الحياة اليومية.

وخلاصة القول أنّ المنهج يعدّ من أهم مدخلات النظام التربوي، وأكثرها تأثيرا في مخرجات التعلم، ويشكل أحد الأنظمة الفرعية التي تتفرع من النظام التربوي العام، فهو بدوره نظام له مدخلاته، ومخرجاته، إذ يتعدى ذلك ليشمل كل الخبرات المنظمة التي يأخذها المتعلم أو التي تمر به في المدرسة.

¹ - تطوير المناهج الدراسية من وجهة نظر المدرسين في مدارس التعليم الثانوي، مقال من مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية، مجلد: 42، العدد: 04، 2017م، ص: 05.

الفصل الرابع: الجانب التطبيقي

تعليمية اللغة العربية في الطور الثانوي وفق المقاربة بالمناهج الجديدة
(الكفاءات) مع موازنة بين التخصصات الثلاثة (أدب، علمي، لغات)

المبحث الأول: المرحلة الثانوية

- وصف المرحلة الثانوية

- خصائص المرحلة الثانوية

المبحث الثاني: مناهج الميدان

- مخطط التدرج في التعلم

- التوزيع السنوي لنشاط اللغة العربية

- الحجم الساعي لمادة اللغة العربية

المبحث الثالث: وثائق الميدان

- الوثيقة المرافقة

- المذكرات

- كتاب اللغة العربية

المبحث الرابع: الدراسة الميدانية (منهجية الدراسة الاستبائية، استبيان خاص

بالأساتذة، تحليل الاستبيان، نتائج الاستبيان)

- موازنة بين الأطوار الثلاثة (أدب، لغات، علوم تجريبية)

تمهيد:

يكتسي تدريس اللغة العربية في هذه السنة أهمية خاصة، وذلك بالنظر إلى كون هذه السنة تعد تنويعاً لمرحلة التعليم الثانوي وكذلك كونها سنة اجتياز امتحان البكالوريا، ومن هذه الأهمية يبرز دور الأستاذ في تقديم للمتعلمين أفضل ما يفيدهم، بأفضل طريقة تمكنهم من الاستيعاب الفعال، ساعياً دائماً إلى تلمس أنجح السبل وتتبع أنفع الطرائق لكي ينجح في تنشيط فعله التربوي¹.

المبحث الأول: المرحلة الثانوية:

1- وصف المرحلة الثانوية:

تعرف المرحلة الثانوية بالمرحلة التي تلي المرحلة الأساسية، بجميع أنواعها وفروعها، أو تقابل مرحلة التعليم الثانوي مرحلة المراهقة حسب تقييم مراحل النمو للفرد، ربما أنّ كل مرحلة من مراحل النمو لها مميزات وخصائص تميزها عن غيرها فذلك هو الشأن بالنسبة للمراحل التعليمية فكل مرحلة تختلف عن غيرها.

كما يعرف جميل صليبا* المرحلة الثانوية بأنها مرحلة تقوم بتهذيب وتلقين وتعليم معين هذا التعليم يختلف عن التعليم الابتدائي اختلافا جوهريا في الغاية، في أساليب التدريب، وأما الغاية فهي إعداد التلاميذ إعدادا تربوياً، اجتماعياً، ثقافياً للاطلاع على مبادئ وقيم مجتمع، وكذا الاندماج مع أفراد المجتمع.

¹ -وزارة التربية، منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (اللغة العربية و آدابها) الشعبان، آداب وفلسفة، 2006م، ص: 02.

* - جميل صليبا (1902 - 1976م): اسمه الكامل جميل بن حبيب بن الخوري داود صليبا، مربي وتربوي سوري ولد في قرية القرعون في محافظة البقاع، ويعد من خبراء التربية و التعليم في الوطن العربي، كما دعى إلى إعداد المناهج إعدادا علميا وتربويا بحيث تعكس الأهداف العامة للمجتمع في الوحدة والتقدم وتضع طرائق تدريس فعالة تؤمن تطبيق المنهاج على أفضل وجه وهذا يتطلب إعادة تأهيل المعلم في معاهد لإعداد المعلمين، توفي في بيروت ثم نقل إلى مشواه الأخير في دمشق ودفن بها. (ينظر الموسوعة العربية، الصادات العثمانيون، مجلد 12، ص: 184).

والمرحلة الثانوية في النظام التربوي الجزائري تمثل النقطة المركزية للمراحل التعليمية بحيث أن جذورها مغروسة في التعليم وفروعها ممتدة إلى التعليم العلمي ومراكز التكوين الأخرى.¹

فالتعليم الثانوي يعتبر حلقة وصل بين التعليم القاعدي من جهة وبين التعليم العالي والتكوين المهني وعالم الشغل من جهة أخرى، باعتباره مرحلة ربط وإعداد لمواصلة الدراسة الجامعية أو مزاولة تكوين متخصص أو الاندماج في عالم الشغل. وتدوم هذه المرحلة ثلاث سنوات من التعليم المتخصص تنتهي بنيل شهادة البكالوريا هذه الشهادة التي يصاحبها الالتحاق بالجامعة دون شروط كما أنّ لصاحبها الالتحاق بمختلف معاهد التعليم العالي.

إنّ المتعلّم في هذه المرحلة يشعر بالنضج والاستقلال فيزداد لديه نمو القدرات اللفظية، والسرعة الإدراكية ويبدو عليه حب الابتكار والإبداع، وينمو التفكير المجرد والتفكير الابتكاري، وتزداد قدرته على التحصيل، وتنمو لديه الميول والاتجاهات، ويظهر عنده التمايز القيمي، وأسلوب التعلّم الذاتي.² من هنا جاء التفكير الجاد في تطوير مناهج التعليم الثانوي، ومن ضمن ما شمله التطوير هي مناهج اللغة العربية، فقد تطورت المناهج في هذه المرحلة، بينيتها ومحتواها وطرائق تدريسها.

فالتعليم الثانوي مرحلة هامة من مراحل التعليم، فهو بمثابة الجسر الذي يعبّره التلميذ، إذ يفكر المتعلّم في هذه المرحلة في التوفيق بين واقعه وطموحاته المستقبلية وهنا تظهر الرغبة في التوجيه المدرسي في معرفة الشعب الدراسية المتوفرة والتي بإمكانه الالتحاق بها لأنّها تتماشى مع إمكانيته وقدراته واستعداداته بالإضافة إلى طموحاته المستقبلية، وعليه كان لزاما على المربين تزويد التلميذ بمعلومات عن الشعب والدراسات المتوفرة وكيفية الالتحاق بها والتخصصات الموجودة بها حتى يكتسب الاتجاه الصحيح الذي يوصله إلى اختيار ما يناسبه من الدراسة.

¹ - ينظر: خديجة بن فليس، المرجع في التوجيه المدرسي، ديوان المطبوعات، الجزائر، 2014م، ص: 57، 58.

² - علي طه حسين الدليمي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص، 157.

2- خصائص المرحلة الثانوية:

كثيرا ما نحتاج إلى المرشد وليس المعلم المتخصص في مادته الدراسية فقط فمعلمو المرحلة الثانوية يواجهون مشكلات كثيرة ترجع إلى طبيعة فترة المراهقة فإذا عرفنا طبيعة وخصائص ومتطلبات تلك المرحلة وأسس الإرشاد النفسي للمراهقين أكد سنصل على حل العديد من المشكلات التي يواجهها التلاميذ مع أساتذتهم، ومشكلات التلاميذ الخاصة التي يستشيرون فيها أساتذتهم، وعليه كان ولا بد على الأستاذ أن يكون مرشدا وعالما بخصوصية هذه المرحلة وذلك لمساعدتهم على حل مشاكلهم بأنفسهم ومن المتطلبات البيداغوجيا لهذه المرحلة معرفة خصائصه.

مرحلة التعليم الثانوي تكون من سن 15 إلى سنة 17 وتسمى بالمراهقة المتوسطة ومن خصائصها:

2-1. خصائص النمو العقلي:

تزداد القدرات العقلية ويظهر الابتكار بنمو التفكير المجرد وتتسع المدارك ويظهر الاهتمام بالمستقبل المهني.¹

2-2. خصائص النمو الانفعالي:

انفعالات يلونها الحماس وتتطور مشاعر الحب ونلاحظ عليه الحساسية الانفعالية ويكون متمرّد ويغضب كثيرا وتأثي له حالات من الاكتئاب وتكون لديه ثنائية في المشاعر نحو نفس الشخص.

2-3. خصائص النمو الاجتماعي:

- تكون لديه رغبة أكيدة في تأكيد ذاته.
- يظهر لديه الشعور بالمسؤولية الاجتماعية.
- يميل إلى مساعدة الآخرين.

¹-ابراهيم الطيبي، خطة التوجيه المدرسي المعتمدة في الجزائر دورها في تحقيق الذات والتوافق الدراسي والكفاية التحصيلية، دراسة نفسية تربوية بمرحلة التعليم الثانوي، ديوان المطبوعات، بن عكنون -الجزائر، 2013م، ص: 62.

- تنمو الاتجاهات والميول.¹

- 3 - أسس الإرشاد النفسي للمراهقين:

يقوم الإرشاد النفسي في مرحلة المراهقة على أساس اعتقاد المرشد النفسي في قدرة المراهق على الإسهام في حل المشكلات التي يعاني منها، وذلك بسبب ما وصل إليه من النضج العقلي والنفسي والجسمي والاجتماعي، سيستطيع المراهق أن يحل مشكلاته، وأن يحقق ذاته، إذا ساعده المدرس في فهم ذاته وفي فهم مشكلاته فهما صحيحاً².

ومن أهم المشكلات التي تعرض في أغلب الأحيان على المرشد:

- مشكلة اختيار المهنة أو الدراسة المناسبة للمراهق.
- الرغبة في تغيير المراهق للمجتمع أو الانخراط فيه وإيجاد مكان له.
- والسعي لإيجاد علاقات طيبة مع الأسرة إلى جانب مشكلات التأخر الدراسي أو الضعف الدراسي.
- مشكلة كراهية المدرسة والهروب منها والشعور بالضيق في عالم مترامي الأطراف.
- ومن الخصائص النفسية للمراهق أنه يسعى للحصول على المساعدة من زملاء في مثل سنة أكثر من سعيه للحصول عليها من الكبار عامة؛ حيث يتأثر المراهق في ذلك باتجاهه العام نحو مجتمع الكبار، ويمكن استغلال ذلك في حل مشكلاته عن طريق مساعدة الجماعة التي ينتمي إليها، وعملية الإرشاد مقابلة آباء المراهقين أنفسهم لإرشادهم، وتعريفهم بحقيقة مرحلة النمو التي يمر بها المراهق وخصائصها بحيث يتأكدون من أن سلوك التمرد أو العصيان إنما هو جزء من النمو في هذه المرحلة كما يساعد الآباء لتفهم حقيقة رغبة المراهق في الاستقلال عن الأسرة، بأنها رغبة طبيعية ومن شأن هذا الإرشاد أن يساعد المراهق وولده على حد سواء³.

¹ - مصطفى زيدان، النمو النفسي للطفل والمراهق ونظرية الشخصية، دار الشروق، جدة، ط: 2، 1986م، ص: 135.

² - إبراهيم الطيبي، خطة التوجيه المدرسي المعتمدة في الجزائر دورها في تحقيق الذات والتوافق الدراسي والكفاية التحصيلية، ص: 62.

³ - إبراهيم الطيبي، خطة التوجيه المدرسي المعتمدة في الجزائر، ص: 62

الفصل التطبيقي: واقع تعليمية اللغة العربية في الطور الثانوي وفق المناهج الجديدة مع مقارنة بين التخصصات الثلاثة (أدب، لغات وعلمي)

فلا نكلف المراهق ما لا طاقة به، لأنّ تكليفه بأعباء فوق طاقته تزيد حالته سوءاً، ولذلك ينبغي مراعاة قدرات المراهق، وإمكاناته بحيث يقع الإرشاد في نطاق قدراته الطبيعية وخبراته. على المرشد أن يراعي الفروق الفردية بين المراهقين، فليس جميع المراهقين نسخة واحدة، وإنما يختلفون فيما بينهم في كمية ما يمتلكون من الذكاء العام والقدرات والاستعداد، والميول والسمات الشخصية، الظروف الاجتماعية والاقتصادية وفي كيفية استخدامهم لذلك كله.

فالمرشد (المدرس) الجيد يقيم علاقة ودية دافئة قوامها الثقة المتبادلة والاحترام بينه وبين المراهق، حتى تساعده هذه العلاقة أو تلك الرابطة العاطفية على إفصاح المراهق عما يجول في صدره من أسرار خبايا¹.

وكذلك على المدرس أن يشعر طلابه بالطمأنينة والأمن، حتى يساعدهم على التركيز والانتباه و أن يكون حليماً في تعامله معهم، وأن يتجنب الغضب والانفعال في كل موقف، وأن يتجاوز عن أخطاء الطلاب الصغيرة، وغير المقصودة مادامت لا تفسد بيئة التعليم، وأن يمنحهم الفرص للتعبير عن حيويّتهم ونشاطهم والمطلوب، حيث يقوم المدرس كما قلنا بدور المرشد والموجه، لا دور المتسلط، الذي يفرض النظام بالعقاب والعنف.

¹ -المرجع نفسه، ص: 62

4- أهداف تعليم اللغة و تعلمها في المرحلة الثانوية:

يسعى متعلم اللغة العربية إلى تحقيق ثلاثة أهداف:

(1) **الكفاية اللغوية:** والمقصود بها سيطرة المتعلم على النظام الصوتي للغة العربية تميزا وإنتاجا، ومعرفته بتراكيب اللغة، وقواعدها الأساسية نظريا ووظيفيا، والإلمام بقدر ملائم من المفردات اللغة، للفهم والاستعمال.

(2) **الكفاية الاتصالية:** ونعني بها قدرة المتعلم على استخدام اللغة العربية بصورة تلقائية والتعبير بطلاقة عن أفكاره وخبراته، مع تمكنه من استيعاب ما يتلقى من اللغة في يسر وسهولة، والاعتماد على النفس في اكتساب المعارف.

(3) **الكفاية الثقافية:** ويقصد بها فهم ما تحمله اللغة العربية من ثقافة، تعبر عن أفكار أصحابها وتجاربهم وقيمتهم وعاداتهم وآدابهم وفنونهم وعلى مدرس اللغة العربية تنمية هذه الكفايات الثلاث لدى طلابه، من بداية برنامج تعليم اللغة العربية إلى نهايته، وفي جميع المراحل والمستويات¹. بالإقناع و الاقتناع. و ينبغي أن يدرك المدرس أن أقصر طريق لنيل احترام طلابه، إنما يكمن في تمكنه من مادته، وقدرته على عرضها، وإيصالها لطلابها بأفضل الأساليب².

المبحث الثاني: مناهج الميدان

لقد شهد العالم في السنوات الأخيرة حركة ديناميكية نشيطة في مراجعة وتحديث المناهج في مختلف أطوار التعليم بما فيها مرحلة التعليم الثانوي، وهي مرحلة نتيجة حتمية للتغيرات التي مست

¹ - عبد الرحمان بن براهيم الفوزان وزملاؤه، دروس الدورات التدريبية لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها (الجانب النظري)، 1428هـ، إعداد موقع روح الإسلام: (www.islamspirt.com)، ص: 08.

² - عبد الرحمان بن براهيم الفوزان وزملاؤه، دروس الدورات التدريبية لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، ص: 08.

الفصل التطبيقي: واقع تعليمية اللغة العربية في الطور الثانوي وفق المناهج الجديدة مع مقارنة بين التخصصات الثلاثة (أدب، لغات وعلمي)

مختلف جوانب الحياة، ولكون الجزائر جزء لا يتجزأ من هذا العلم بات من الضروري مراجعة المناهج الدراسية وتحديثها لتصبح مسيرة للتطورات التي مست حياة المجتمع¹.

إنّ اللغة هي جوهر التفكير لأنّ التفكير في حقيقته عملية ذهنية لا تتم بدون اللغة وقد أثبتت الأبحاث والتجارب أن التمكن من اللغة له ارتباط وثيق بالقدرات العقلية وبالقدرة على الفهم والإفهام وبالتحصيل في نواحي المعرفة والثقافة.

تنشيط حصص اللغة العربيّة يتطلب من المدرّس رسم خطة للعمال بما يفيد المتعلّمين ويعالج أوضاعهم ويتنقل بالفعل البيداغوجي من منطق التعليم إلى منطق التعلّم وهذا المبدأ لا يتحقّق إلا بمراعاة حاجات المتعلمين واستعداداتهم والنتائج التي تسفر عنها مختلف العمليات التقييمية وبما أنّ المنهاج مبني على المقاربة بالكفاءات فإن الأمر يستوجب مراعاة خاصة الإدماج في تفعيل النشاطات التعلّمية، علما أنّ بيداغوجيا الإدماج تستند بدورها على المعارف والمعارف الفعلية والمعارف السلوكية التي لا يتمّ التعلّم الحقيقي بدونها لاكتساب كفاءة من الكفاءات في اللغة الشفوية والكتائية². ومن المتفق عليه، أنّ تدريس اللغة العربية في جميع المراحل الدراسية يحتاج إلى جهد مستمر، كما أنّ الأستاذ في هذه السنة الحاسمة، يبذل جهدا مضاعفا لمساعدة المتعلمين على بلوغ أمنيّتهم في الفوز وتحقيق آمالهم في النجاح.

وقد بُذل مجهود خاص لإعداد منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي حتى يتمكن الأستاذ من:

- تفعيل الكفاءات المحددة في المجال المنطوق والمكتوب.
- تذليل الصعوبات التي تعترض تدريس النشاطات المقررة.
- التحكم في أساليب ربط التعلّيمات بالواقع المعيش للمتعلّمين.
- تقويم موارد المتعلمين وكفاءاتهم في ضوء المقاربة بالكفاءات.

¹ - وزارة التربية الوطنية، منهاج السنة الثالثة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، ص: 06.

² - وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية وآدابها لسنة أولى ثانوي جذع مشترك آداب، جذع مشترك علوم وتكنولوجيا،

2005م، ص: 02

الفصل التطبيقي: واقع تعليمية اللغة العربية في الطور الثانوي وفق المناهج الجديدة مع مقارنة بين التخصصات الثلاثة (أدب، لغات وعلمي)

تعليمهم كيف يتعلمون عن طريق تزويدهم بتقنيات التفكير المنهجي السليم القائم على أساس الاستغلال الأقصى للعمليات العقلية الآتية:

- (أ) الفهم (ب) التحليل (ج) التفسير والمقارنة
(د) النقد والحكم (هـ) التعليل والاستدلال (و) التجديد والإبداع
ومع تمكينهم من توظيف التقنيات العملية التالية:¹

- منهجية معالجة المشكلات.

- منهجية البحث.

- ضوابط العمل الجماعي.

- فنيات الحوار و آدابه.

- تقنيات التلخيص والتدوين.

فطموح وزارة التربية الوطنية هو تطوير المناهج، والتطوير لا يأتي من فراغ وإنما يقوم على مرتكزات، فكان لوزارة التربية الوطنية تحقيقا لرغبتها في تطوير المناهج، أن ارتكزت على بيداغوجيا الكفاءات من حيث هي اختيار يستجيب للممارسة البيداغوجيا المعاصرة التي تسعى إلى تطوير الكفاءات التعليمية بإدماجها في المعارف والمواقف والمهارات.

ولعل اعتماد بيداغوجيا الكفاءات أنسب ما تكون للغة العربية في تناول تدريس نشاطاتها بشيء من التجديد والإبداع. حيث أن تبني هذه البيداغوجيا من شأنه أن يزكي القدرة على التفكير لدى التلميذ ويطور هذه القدرة التي تعد إحدى الكفاءات العليا التي تسعى مناهج اللغة العربية

¹ -وزارة التربية الوطنية، منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، ص: 02

الفصل التطبيقي: واقع تعليمية اللغة العربية في الطور الثانوي وفق المناهج الجديدة مع مقارنة بين التخصصات الثلاثة (أدب، لغات وعلمي)

وآدابها إلى إبرازها لدى المتعلم. ومن ثمة تنمو النزعة العقلية في تفكير المتعلم وسلوكه، فيصبح عضوا صالحا فعالا في المجتمع قادرا على التعامل مع جميع الوضعيات التي تواجهه بسلوك حضاري مبني على الحكمة وسداد الرأي¹.

1-مخطط التدرج في التعلم:

التدرج في ميدان التربية يعني بناء الوحدات التعليمية بشكل متسلسل ومنسجم مع طبيعة معارفها وارتباطها ببناء الكفاءات المستهدفة التي يجسدها بممارسته اليومية².

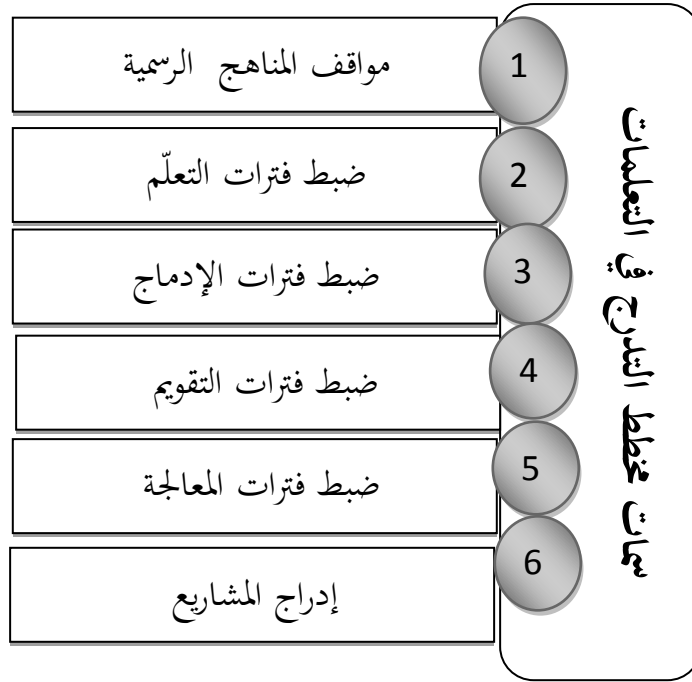
ومخطط التدرج في التعلم مأخوذة من التخطيط التربوي الذي يعتبر أسلوباً لحل المشكلات، وهو مجموعة من التدابير التي تحدد العمليات والأنشطة وتختار الموارد والأساليب من أجل بلوغ أهداف معينة. وأما السمات الخاصة التي يتميز بها مخطط التدرج في التعلم فيجملها الشكل الآتي:³

¹ -حسين شلوف، دليل أستاذ اللغة العربية الخاص بكتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي جذع مشترك آداب « المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة »، ص: 02

² - مقال من مجلة الدراسات الوصفية التحليلية التقويمية للمستندات التربوية في مختلف الأطوار التعليمية في ضوء مقارنة الكفاءات ج1، المنعقد يومي 04،05، ديسمبر 2013م، ص: 44

³ - وزارة التربية الوطنية، دليل مخطط التدرج في التعلم سند تربوي موجه لمفتشي وأساتذة اللغة العربية، 2016م-2017م، ص: 04.

الفصل التطبيقي: واقع تعليمية اللغة العربية في الطور الثانوي وفق المناهج الجديدة مع مقارنة بين التخصصات الثلاثة (أدب، لغات وعلمي)



لذلك وجب العمل بالتدرّج في أي عملية تربوية، لأنّه يضمن المعلومات للمتعلّم بكيفية منظمة، ذلك التنظيم نابع من كون أي عملية "تعليم، وتعلّم"، هي أساسا عملية هادفة تسعى إلى تنمية جميع جوانب الشخصية للمتعلّم، العقلية والجسمية والوجدانية و المهارية، وهذه الأهداف لا تتحقق بالسرعة والتدهور والقفز دفعة واحدة.

1-1. مخطط تدرج التعلّمات للسنة الثالثة آداب وفلسفة:

أ-الحجم الساعي مادة اللغة العربية للأدبيين:

الحجم الساعي الأسبوعي المخصص لمادة اللغة العربية في السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام (شعبة آداب وفلسفة) هو سبع ساعات (07) موزعة أسبوعيا على النشاطات على النحو الآتي:¹

¹ -وزارة التربية الوطنية، منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي، والتكنولوجيا، (آداب وفلسفة لغات أجنبية)، ص: 03

الفصل التطبيقي: واقع تعليمية اللغة العربية في الطور الثانوي وفق المناهج الجديدة مع مقارنة بين التخصصات الثلاثة (أدب، لغات وعلمي)

النشاطات	الحجم الساعي	توزيع التوقيت
الأدب والنصوص	04 ساعات	يخصص هذا الحجم الساعي لنشاط الأدب والنصوص، حيث يتم فيه دراسة النص من حيث معطياته ونمط بنائه وما فيه من مظاهر الأنساق والانسجام، ثم ما يتعلق بتعزيز التعلمات القبلية في النحو والصرف والبلاغة والعروض.
التعبير الكتابي المشروع	01 ساعة	تنشط حصّة كل أسبوع
المطالعة الموجهة	01 ساعة	حصّة للمطالعة وحصّة لإجراء تدريبات حو إحكام موارد المتعلم وضبطها.

نلاحظ من خلال الجدول أنّ نشاط الأدب والنصوص حجمه الساعي أربع ساعات و04 ويخصص للأدب والنصوص؛ ويتم فيه دراسة النص من حيث نمطه والاتساق و الانسجام...، والتعبير الكتابي مخصص له ساعة واحدة 01 حيث تنشط حصّة كل أسبوع، ويخصص للمشروع كذلك ساعة واحدة 01، أمّا المطالعة الموجهة فمخصص لها الحجم الساعي ساعة واحدة 01 حصّة للمطالعة وحصّة لإجراء التدريبات حول أحكام الموارد.

ب- الحجم الساعي للغات:¹

الحجم الساعي الأسبوعي المخصص لمادة اللغة العربية في السنة الثالثة (شعبة لغات أجنبية) هو خمس ساعات (05) موزعة على النحو الآتي:

¹ - وزارة التربية الوطنية، منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي، والتكنولوجي، (آداب وفلسفة لغات أجنبية)، ص: 04.

الفصل التطبيقي: واقع تعليمية اللغة العربية في الطور الثانوي وفق المناهج الجديدة مع مقارنة بين التخصصات الثلاثة (أدب، لغات وعلمي)

النشاطات	الحجم الساعي	توزيع التوقيت
الأدب والنصوص	03 ساعات	يخصص هذا الحجم الساعي لنشاط الأدب والنصوص حيث يتم فيه دراسة نص باكتشاف معطياته ومناقشته وما يتعلق بنمط بنائه وما يتوافر عليه من مظاهر الاتساق والانسجام ثم ما يتصل بتعزيز التعلم القبلي في النحو والصرف والبلاغة والعروض.
مطالعة موجهة أو إحكام موارد المتعلم وضبطها	01 ساعة	حصة للمطالعة الموجهة بالتداول مع حصة لإحكام موارد المتعلم وضبطها ساعة واحدة.
التعبير الكتابي	01 ساعة	حصة لتقديم الموضوع ومناقشة وحصة لكتابته وحصة لتصحيحه وذلك على مدى ثلاث أسابيع.

نلاحظ من خلال الجدول أن نشاط الأدب والنصوص مخصص له ثلاث ساعات 03 من الحجم الساعي يتم فيها دراسة النص باكتشاف معطياته ومناقشته ومظاهر الاتساق والانسجام، وحصة المطالعة مخصص لها ساعة واحدة 01، حصة للمطالعة بالتداول مع حصة أحكام الموارد. أما حصة التعبير الكتابي فمخصص لها من الحجم الساعي ساعة واحدة 01، حصة لتقديم الموضوع ومناقشته وحصة لتصحيحه مع مدى ثلاث أسابيع.

الفصل التطبيقي: واقع تعليمية اللغة العربية في الطور الثانوي وفق المناهج الجديدة مع مقارنة بين التخصصات الثلاثة (أدب، لغات وعلمي)

ج- الحجم الساعي للعلمين:

الحجم الساعي الأسبوعي المخصص لمادة اللغة العربية في السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (شعب الرياضيات، العلوم التجريبية، تسيير واقتصاد، تقني (رياضي) هو ثلاث ساعات (03) موزعة أسبوعيا على النشاطات وفق ما يأتي:¹

النشاطات	الحجم الساعي	توزيع الوقت
الأدب والنصوص	02 ساعات	يخصص هذا الحجم الساعي لنشاط الأدب والنصوص حيث يتم فيه دراسة النص من معطياته ونمط بنائه وما فيه من مظاهر الاتساق والانسجام ثم ما يتعلق بتعزيز التعلّيمات القبلية في النحو والصرف والبلاغة.
التعبير الكتابي والمطالعة الموجهة	01 ساعة	حصة التعبير الكتابي والمطالعة الموجهة ذات ساعة واحدة بالتداول
المشروع		ينشط المشروع في كل حصة سادسة من نشاط التعبير الكتابي
احكام موارد المتعلم		تنشط هذه الحصة في حصة سابعة من نشاط التعبير الكتابي

نلاحظ من خلال الجدول أن نشاط الأدب والنصوص للعلمين مخصص له ساعتين 02، يتم فيه كذلك دراسة النص من حيث معطياته ونمط بنائه وتفحص الاتساق والانسجام. ونشاط التعبير الكتابي والمطالعة الموجهة مخصص لهما من الحجم الساعي ساعة واحدة 01 حصة للتعبير الكتابي والمطالعة الموجهة بالتداول، والمشروع ينشط في كل حصة سادسة من التعبير الكتابي، أما إحكام الموارد فتتنشط بعد كل حصة سابعة من نشاط التعبير الكتابي.

¹ وزارة التربية الوطنية، منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (اللغة العربية و آدابها) الشعب العلمية (الرياضيات، العلوم التجريبية، تسيير واقتصاد، تقني رياضي) ص: 03.

المبحث الثالث: وثائق الميدان

1- الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية:

إنّ مصطلح الوثيقة حديث رافق الإصلاحات التربوية المعتمدة في المنظومة التربوية الجزائرية ابتداءً من الموسم الدراسي 2003-2004م، حيث اعتمدت المقاربة التعليمية البنائية القائمة على مبدأ التعلم؛ فهي مصطلح يدل على سند من السندات التربوية الرسمية والموسم بالوثيقة المرافقة للمنهاج.

هي بمثابة المفصل لما ورد مجملًا في المنهاج، وهي الشارحة لما شكّل فيه من مفاهيم والقصد منها تقديم الأسس البيداغوجية التي تقوم عليها المناهج وشرح المقاربة الجديدة المعتمدة في بنائها من زاوية كل مادة وتذليل بعض الصعوبات التي قد تعترض المعلم في قراءة وفهم المنهاج، كما تقترح له كفايات تناول الوحدات التعليمية المقررة¹. فيجب على المعلم قبل الشروع في العملية التعليمية لمادة اللغة العربية يقرأ بعناية فائقة الوثيقة المرافقة لمنهاج وبدورها تتناول أبرز العناصر المكونة لهذه المناهج، والهدف منها إرساء ثقافة التعامل مع المناهج الجديدة المبنية على بيداغوجية حديثة.

1-1. المقاربة بالكفاءات:

بحكم منطق المقاربة بالكفاءات في عام التربية فإن دور المدرسة قد تحول من مهمة تكوين الفرد-خزان المعارف- إلى الفرد المتفاعل مع المعارف، فرد يمتلك كفاءات تساعد على الإنتاج؛ لأنه لم يعد يكفي بالاستعمالات بل يتعداه إلى الإبداع والتطور والتجديد. ومن هنا تسعى هذه الوثيقة إلى تحسين الأستاذ بضرورة تبني التدريس القائم على طرائق تساعد المتعلمين على الخروج من الركود والجمود والإقبال على التفاعل والإنتاج.

¹ -مقال من مجلة الدراسات الوصفية التحليلية التقويمية للسندات التربوية، ص: 34

1-2. المقاربة النصية:

في هذا المستوى من الدراسة، يرتقي المنهاج بالمتعلم إلى التحكم في إنتاج النصوص بمختلف أنواعها حسب خصائصها البنائية والمعجمية ولا يتأتى ذلك إلا إذا تحكم الأستاذ بدوره في بناء استراتيجيات تعليمية لتدريس نشاط النصوص على المستوى القرائي والكتابي معاً¹.

وعليه فإنّ هذه الوثيقة توقف الأستاذ على أنماط النصوص وخصائصها: لأنّ معرفته بأنواع النصوص والوقوف على خصائصها وطرائق انتظامها وانشغالها، من شأنه أن يمكنه من وضع استراتيجيات معينة لتدريس النصوص حسب طبيعة كل نوع.

وأهم ما يعنى به - في سياق تدريسه للنصوص - هو التأكيد على التحليل وتمرير المتعلمين على الإنتاج.

حيث أنّ هذين النشاطين الهامين يمثلان جوهر الفعل التربوي في درس النصوص الأدبية وتدريسه كذلك على تقنية التلخيص، تلخيص سليما وصحيحا.

1-3. تقديم نشاطات تطبيقية وفق بيداغوجيا الإدماج أو المقاربة بالكفاءات:

مناهج السنة الثالثة من التعليم الثانوي مبنية على بيداغوجية الكفاءات، على غرار المناهج السابقة والكفاءة في حد ذاتها تمارس في وضعية إدماجية، فهي نتيجة إدماج المعارف والقدرات والمهارات.

وهذا الإدماج يتجلى عندما يكون المتعلم قادرا على تحقيق نتائج وأداءات محددة، وعلى فهمه ما يعمل، وقيامه في استقلالية تامة، ووفق هذا الأسلوب ينشط الأستاذ مقرر نشاطات اللغة العربية وآدابها².

¹- وزارة التربية، الوثيقة المرافقة للمنهاج، السنة الثالثة من التعلم الثانوي العام والتكنولوجي، ص: 02.

²- وزارة التربية، الوثيقة المرافقة للمنهاج، السنة الثالثة من التعلم الثانوي العام والتكنولوجي، ص: 02.

1-4. بيداغوجيا المشروع:

يعرف المشروع بأنه: « سلسلة من النشاطات يقوم بها التلميذ على أساس ميوله واتجاهاته برغبة وحماس، تعرض تحقيق أهداف محددة في محيطه¹.

يظهر نشاط إنجاز المشروع أكثر من غيره من النشاطات الأخرى بأنّ المتعلّم يظهر فيه، يحتل فيه مركز الثقل، بينما الأستاذ يتولى مسؤولية التوجيه والإرشاد أو التعديل وحتى يكون في مستوى هذه المسؤولية وجب عليه أن يتحكم في طرائق اكتساب المعارف وطرائق العمل وأشكال التّقييم، وعلى مهارة مساعدة المتعلمين في أداء أعمالهم المتعلقة بإنجاز مشاريعهم، بحيث يدفع المتعلّم إلى تفعيل قدراته الفكرية واليدوية اعتمادا على مكتسباته القبلية.

وعليه فإنّ إنجاز المتعلمين للمشاريع المقررة تهتدي بهم إلى:

- القدرة على تفعيل المعارف والمعارف الفعلية المكتسبة.
 - تعميق المعارف بالنسبة إلى أنماط النصوص المقررة.
 - اكتساب كفاءات أكثر فاعلية.
 - تجنيد نشاطاتهم لاكتساب معارف علمية.
- ولهذا كيف المنهاج مواضيع المشاريع مع محاور النشاطات التعليمية، على أن يراعي الاستاذ في بناء المشروع الكفاءات المرصودة في المقرر.

2- كتاب اللغة العربية:

يعتبر الكتاب المدرسي أهم مصدر من مصادر تعلّم الطالب، حيث يعتبر المصدر الأول للمعلّم والمتعلّم؛ وهو مصدر المعلومة الأول ويساعد المعلّم أيضا على تحديد الأهداف التربوية وتحديد الوسائل والأساليب التي يمكن استخدامها.

¹ -وزارة التربية، دليل مخطط التدرج في التعليمات، ص: 20.

الفصل التطبيقي: واقع تعليمية اللغة العربية في الطور الثانوي وفق المناهج الجديدة مع مقارنة بين التخصصات الثلاثة (أدب، لغات وعلمي)

يمكن تعريف الكتاب المدرسي على أنه وثيقة رسمية موجهة مكتوبة ومنظمة كمدخل للمادة الدراسية ومصممة للاستخدام في الصف الدراسي، وتضمنت مصطلحات ونصوص مناسبة وأشكالاً وتمارين معينة ومعينات للمعلم في عملية التدريس¹.

كما يعرف على أنه مجموعة من الخبرات التربوية والثقافية والاجتماعية والرياضية، والفنية التي تهيئها المدرسة لطلابها داخل المدرسة أو خارجها يقصد مساعدتهم على النمو الشامل وتعديل سلوكهم².

فهو الوعاء الذي يشتمل على المادة التعليمية التعليمية لذلك اعتبر وسيلة تعليمية تنظم فيه معطيات معرفية وقع اصطفاؤها وتنظيمها وتبويبها وعرضها للتعليم والتعلم. فكتاب اللغة العربية وآدابها الخاص بالشعب التالية: (آداب وفلسفة ولغات أجنبية والعلوم للسنة الثالثة من التعليم الثانوي) جاء امتداد لكتابي السنتين الأولى والثانية، فهو غير مختلف عنهما كثيرا من حيث البنية والمنهجية المتبعة في تقديم محتويات مختلف النشاطات، وفي ذلك نية عدم التشويش على ذهن المتعلم من جهة والتزام بالمنهاج والوثيقة المرافقة له من جهة أخرى.

يشمل على اثني عشر محورا، ينجز كل محور في أسبوعين؛ ويتضمن نصين أدبيين ونصا تواصليا وآخر للمطالعة الموجهة، وهي نصوص متصرف فيها لغايات تربوية، وفي النصين الأدبيين تتم المعالجة الأدبية والنقدية، ويتم الاستثمار في النواحي اللغوية والبلاغية والعروضية، بغرض ضبط اللغة وتنمية ملكة التذوق الفني عند المتعلمين، ولم تكن الومضات النحوية والبلاغية والعروضية دروسا مستقلة. وإنما هي معارف مستمدة من النصوص لنفسها ومن أجل خدمة المعنى والمبنى في تلك النصوص، فإن الكتاب يقوم على أساس المقاربة النصية كاختيار منهجي، وعلى المقاربة بالكفاءات كاختيار تربوي³.

¹ -عنود الشايش الخريش، أسس المنهاج واللغة، ص: 209

² -المرجع نفسه، ص: 209

³ -وزارة التربية الوطنية، اللغة العربية وآدابها، السنة الثالثة من التعليم الثانوي(3) للشعبتين آداب وفلسفة ولغات أجنبية، ص: 02

الفصل التطبيقي: واقع تعليمية اللغة العربية في الطور الثانوي وفق المناهج الجديدة مع مقارنة بين التخصصات الثلاثة (أدب، لغات وعلمي)

أما النص التواصل فيحمل طابعاً نقدياً إذ يعالج ظاهرة أدبية نقدية لها علاقة بالنصين الأدبيين، فوظيفته تنظيرية، تفسيرية، أما نص المطالعة الموجهة فيتميز بطوله النسي، ويعالج قضية أدبية أو فكرية أو سياسية أو اجتماعية، ويحقق فضلاً عن الغايات التعليمية غايات تربوية لأنه يثير بعض القضايا والمشكلات المعاصرة في العلاقات الإنسانية، ويبين المجتمعات البشرية، أما التقييم فقد اتخذ أشكالاً متعددة في الكتاب فقد ذيل كل محور بتقسيم تحصيلي غايته أحكام موارد المتعلم وتفعيلها، انطلاقاً من نص مُتبع بأسئلة اختيارية، ووضعية أو وضعيتين لإدماج المعارف التي تمّ تحصيلها في مختلف نشاطات المحور، وفي ذلك ربط بين التقييم التقليدي الذي أساسه المقاربة بالمضامين والتقييم الحالي على أساس المقاربة بالكفاءات¹، هذا إضافة إلى نشاط التعبير الكتابي، وإنجاز مشروع مشترك على مراحل وفي ذلك كله إتاحة فرصة ثمينة للمتعلم من أجل إدماج معارفه المكتسبة في كل مرحلة.

فالكتاب المدرسي ضروريا لكل من المعلم والمتعلم، فهو يشكل للمعلم المادة المرجعية التي يمكن أن يرجع إليها وتقدم عدة تسهيلات لتحقيق الأهداف التربوية وإبراز المفاهيم الأساسية واقتراح الأنشطة ووسائل التقويم، أما بالنسبة للمتعلم؛ فهو مرجعه الأساسي في دراسة المواد الدراسية ويعتمد عليه في إثراء معارفه وخبراته وهو الصورة التنفيذية للمنهاج الذي يبرز أهميته وقيمه².

حيث أنه أداة يعتمد عليها المنهج في تحقيق أهدافه لما يوفره من خبرات متنوعة ويجعلها في متناول المتعلمين لذلك أولاه التربويون والمعلمون في مجال التعليم اهتماما كبيرا ليكون أداة فعالة في عمليتي التعليم والتعلم.

ومن الوثائق التي يعتمد عليها الأستاذ كذلك:

-دفت النصوص: يعطي صورة واضحة عن العمل التربوي المنجز بالمؤسسة من قبل كل أستاذ(ة) من أساتذة القسم الواحد، ويمكن الهيئات التربوية وأولياء التلاميذ من الاطلاع على مختلف النشاطات

¹ -المصدر نفسه: 02

² -عنود الشايش الخريش، أسس المنهاج واللغة، ص: 210.

الفصل التطبيقي: واقع تعليمية اللغة العربية في الطور الثانوي وفق المناهج الجديدة مع مقارنة بين التخصصات الثلاثة (أدب، لغات وعلمي)

التي يقوم بها أبنائهم بالمؤسسة التعليمية، وهذا ما يدفع إلى مسك هذه الوثيقة بدقة ونظام وفقا للتوجيهات المبنية في القرار رقم: 155 المؤرخ في 1991/02/26

بعض التوجيهات المتعلقة بمسك دفتر النصوص:

التسطير: يتم التسطير إلى (06) خانات، يسجل عليها من اليمين إلى اليسار ما يلي:

التاريخ	التوقيت والنشاط	رقم الوحدة التعليمية	الموضوع	ملاحظات	الإمضاء
.....					
.....					
.....					

ويسجل في القسم المخصص للموضوع مراحل الدرس مع ذكر مضامينها بإيجاز:

-**المذكرات:** وتشمل الكفاءات المستهدفة ومؤشراتها، والمفاهيم والنشاطات والوسائل المختلفة، كما يجب تسجيل رقم المذكرة والمستوى وغيرها من البيانات الوصفية.
ملاحظة: تخصص لحصص الإدماج وبناء وضعيات مستهدفة وأنشطة التقييم (فروض، اختبارات....)
مذكرات خاصة.

-**دفتر التنقيط:** تسجل فيه مختلف النقاط وعلامات التلميذ، سواء تعلقت بالمراقبة العادية كالفروض المحروسة والاختبارات أو المراقبة المستمرة كالمساءلة الشفوية والمشاركة والكراريس والمواظبة.

-**الدفتر اليومي:** يسجل عليه الأستاذ(ة) عناصر الدرس المراد إنجازها قبل دخوله إلى القسم، ويجب أن يكون مطابقا لدفتر النصوص في تسلسله ومحتواه وفي حالة عدم إنجاز الأستاذ(ة) لدرس ما، يسجل عليه ملاحظة بسيطة يوضح فيها السبب، ويؤجل الدرس إلى حصة لاحقة معلومة كما يجب

الفصل التطبيقي: واقع تعليمية اللغة العربية في الطور الثانوي وفق المناهج الجديدة مع مقارنة بين التخصصات الثلاثة (أدب، لغات وعلمي)

أن يتضمن المعلومات الشخصية للأستاذ (ة) كالحالة العائلية، والمؤهلات والمسار المهني والترقيات والزيارات وغيرها...

يتم التسطير إلى سبع خانات، ويسجل عليها من اليمين إلى اليسار ما يلي:

التاريخ	التوقيت والنشاط	رقم الوحدة التعليمية	القسم	الموضوع المتوقع تدريسه	ملاحظات	الإمضاء
.....						
.....						
.....						

- **كراس التكوين:** يعتبر كراس التكوين وثيقة هامة لجمع التعليمات والاقتراحات والمعلومات المقدمة في الندوات التربوية والمكتقيات والأيام التكوينية والدراسية، التي تسمح للأستاذ(ة) بتحسين أدائه التربوي، وتدارك نقائصه، يسجل عليه الأستاذ(ة) مختلف الإرشادات والتعليمات التي يتلقاها من المفتش خلال زيارته في المؤسسة أو أثناء حضور الأيام التكوينية والندوات التربوية.

- **دفتر المراسلة:** وهو وثيقة رسمية تشكّل همزة وصل بين المؤسسة وأولياء التلاميذ وتتيح متابعة نقاط التقويم المستمر والملاحظات والتقديرات الموجهة للتلاميذ.

إنّ لوثائق الأستاذ المختلفة أهمية كبرى في إنجاح العملية التعليمية وجعلها هادفة و أنّ العمل المنظم الهادف يساهم في تحسين المستوى والوصول بأبنائها إلى المبتغى، كما أنّ هذه الوثائق تثبت ما تم تقديمه، وتجنب الإعادة من جهة أخرى، وتحدد الإطار الذي يعمل فيه الأساتذة من جهة أخرى، وهي أيضا تسمح للجهة المشرفة من المراقبة والتقييم والحكم على أداء الأساتذة.

3- تقديم النشاطات التعليمية المقررة بالنسبة إلى السنة الثالثة الثانوية¹:

3-1. شعبتا آداب / فلسفة ولغات أجنبية.

¹ -وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة ص: 11.

3-2. شعب: الرياضيات - العلوم التجريبية - تسيير واقتصاد - تقني رياضي.

تنجز نشاطات اللّغة العربية في السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي بنظام الوحدات التعليمية تتكوّن الوحدة التعليمية من أسبوعين.

(أ) بالنسبة إلى السنة الثالثة (شعبتا آداب /فلسفة ولغات وأجنبية)

تنشط حصص اللغة العربية وفق ما يلي:

الأسبوع الأول:

-الحصة الأولى: (شعبة آداب وفلسفة، لغات أجنبية).

أدب ونصوص (نص أدبي، قواعد اللغة، بلاغة عروض).

-الحصة الثانية: (شعبة آداب /فلسفة) المشروع.

-الحصة الثانية: (شعبة لغات أجنبية) مطالعة موجهة.

-الحصة الثالثة: (شعبة آداب / فلسفة) مطالعة موجهة.

-الحصة الثالثة: (شعبة لغات أجنبية) تعبير كتابي.

-الحصة الرابعة: (شعبة آداب/فلسفة) تعبير كتابي.

الأسبوع الثاني:

-الحصة الأولى: (شعبة آداب/فلسفة - لغات أجنبية).

أدب ونصوص (نص توافلي، قواعد اللغة، بلاغة).

-الحصة الثانية: (شعبة آداب/فلسفة) المشروع.

-الحصة الثانية: (شعبة لغات أجنبية) إحكام موارد المتعلم وضبطها.

-الحصة الثالثة: (شعبة آداب / وفلسفة) إحكام موارد المتعلم وضبطها.

-الحصة الثالثة: (شعبة لغات أجنبية) تعبير كتابي.

-الحصة الرابعة: (شعبة آداب/ فلسفة) تعبير كتابي.

ب) بالنسبة إلى السنة الثالثة (شعب الرياضيات، العلوم التجريبية، تسيير واقتصاد-تقني رياضي):

يكون تناول نشاطات اللغة العربية على النحو التالي:

1- الأسبوع الأول:

-الحصة الأولى: أدب ونصوص (نص أدبي، قواعد اللغة).

-الحصة الثانية: مطالعة موجهة.

2- الأسبوع الثاني:

-الحصة الأولى: أدب ونصوص (نص تواصل، قواعد اللغة).

-الحصة الثانية: تعبير كتابي.

ملاحظة: نشاطات التعلم الواردة في الحصة الأولى من كل أسبوع بمنطق الإدماج لا مجزأة بتحديد مدة زمنية لكل نشاط ؛حيث أن هذه النشاطات تتناول انطلاقا من النص على أساس أنها جزء منه لا مفصولة عنه.

المبحث الرابع: الدراسة الميدانية

1- منهجية الدراسة الميدانية:

تمثلت في وصف واقع تعليمية اللغة العربية في الطور الثانوي للسنوات التالية: (آداب وفلسفة ولغات أجنبية، والرياضيات) مع موازنة في الأخير بينهما من حيث (الحجم الساعي للمواد، المشاركة، مضمون التدرج، نسبة الذكاء، نفسية الطالب...) معتمدة في ذلك على مجموعة من الوثائق الميدانية السالفة الذكر، وتمثل الحضور الميداني في التوجه إلى بعض الثانويات (ثانوية عبد الكريم بن عيسى ببلدية الحناية، وثانوية أحمد مريوح ببلدية سيدي الجيلالي سبدو) وحضور بعض حصص اللغة العربية بمختلف أنشطتها التعليمية، مع ملاحظة كيفية وطريقة التدريس ومدى تفاعل المتعلمين، واستيعابهم للدرس، وطريقة تواصله مع المعلم، وتم إجراء هذه الدراسة في الفترة الممتدة ما بين (10/02/2019م)

الفصل التطبيقي: واقع تعليمية اللغة العربية في الطور الثانوي وفق المناهج الجديدة مع مقارنة بين التخصصات الثلاثة (أدب، لغات وعلمي)

إلى (2019/04/30م) خلال الفصلين الثاني والثالث من السنة الدراسية (2018م/ 2019م) لمدة تقريبا شهرين.

2- الدراسة الاستبائية:

- الاستبانة: هي عبارة عن مجموعة من الأسئلة المطروحة، وقد اعتمدنا على استمارة موجهة إلى أساتذة التعليم الثانوي، حول واقع تعليمية اللغة العربية لسنة الثالثة ثانوي (أدبي، علمي) حيث طرحت حوالي 18 سؤال من أجل الحصول على إجابات لتساؤلات المطروحة ولتوضيح وجمع البيانات والمعلومات وتوضيح الظاهرة المدروسة، وقد تم توزيع ما يقرب 30 استبيان، منهم ما تم الإجابة عنه، ومنهم من افتقد لم ترجع كاملة. وحددت عينة ب 20 استبيان تم دراستها، واستغرقت عملية التوزيع والجمع لمدة 5 أشهر.

3- عينة الدراسة:

العينة: هي جزء من المجتمع تجرى عليه الدراسة وفق قواعد خاصة¹ لتمثل المجتمع تمثيلاً صحيحاً. وقد وقع اختياري على مجموعة من الأساتذة من خلال مقابلتهم والتحاور معهم وذلك للإجابة عن التساؤلات المطروحة وتوضيح طريقة التدريس وفق المناهج التربوية وتمثلت العينة في 17 إناث و 03 رجال.

وكان الهدف من الاستبيان هو معرفة واقع تعليمية اللغة العربية ووصف طريقة تدريسها وفق المناهج التربوية الجديدة في أنشطة اللغة التعليمية للمستويات (أدب، لغات، علمي)، ومعرفة استراتيجيات التدريس بناء على أسس مرتبطة بعناصر العملية التربوية (المعلم، المتعلم، المعرفة) وبالتحديد التي يكون فيها المتعلم محور العملية التعليمية، والتي تمكنه من اكتسابه ملكة لغوية، فاكساب المعارف والمهارات المختلفة عبر بيداغوجيا الإدماج تشكل روح المقاربة.

4- أسئلة الاستبيان:

في إطار إعداد أطروحة التخرج لنيل شهادة الدكتوراه بعنوان: "تعليمية اللغة العربية بين النظرية والتطبيق وأثرها في تطوير المناهج التربوية الطور الثانوي "نموذجاً"

أن أتقدم إلى الأساتذة الأفاضل بتقديم بعض الاستفسارات حول واقع تعليمية اللغة العربية في ضوء المناهج الجديدة (المقاربة بالكفاءات)، والإجابة على الأسئلة الموجهة من خلال خبرتكم فيما يتعلق بالموضوع والتي تساعدنا في استخلاص بعض النتائج.

¹ -رحيم يونس العزاوي، مقدمة في منهج البحث العلمي، دار نجلة، عمان -الأردن، ط1، 1429هـ-2008م، ص: 161.

الفصل التطبيقي: واقع تعليمية اللغة العربية في الطور الثانوي وفق المناهج الجديدة مع مقارنة بين التخصصات الثلاثة (أدب، لغات وعلمي)

1- هل لدى التلاميذ رغبة في تعليم مادة اللغة العربية، وهل محبة لديهم؟

نعم ☐ لا ☐

2- هل ترون أنّ نظريات التعلّم فعالة في حقل تعليمية اللغة العربية ؟

نعم ☐ لا ☐

3- هل في نظركم أن المناهج الحديثة تراعي قدرات كل تلميذ ؟

نعم ☐ لا ☐

4- هل هناك صعوبة في تطبيق طرق التدريس الحديثة؟

نعم ☐ لا ☐

- كيف ترون انسجام التلميذ مع دروسه في ظل المقاربة بالكفاءات ؟

محدود ☐ متوسط ☐ فعال ☐

6- ما مدى فعالية وتأثير طريقة التدريس بالكفاءة في المستوى التعليمي للتلاميذ ؟

جيدة ☐ متوسطة ☐ ضعيفة ☐

7- هل تستخدم طرق التقويم أثناء سير الدرس ؟ وما مدى أهمية التقويم في العملية التعليمية ؟

نعم ☐ لا ☐

8- هل المطالعة مهمة في زيادة الثروة اللغوية وتنمية الملكة اللغوية لدى المتعلم؟

نعم ☐ لا ☐

الفصل التطبيقي: واقع تعليمية اللغة العربية في الطور الثانوي وفق المناهج الجديدة مع مقارنة بين التخصصات الثلاثة (أدب، لغات وعلمي)

9- هل تمارين الكتاب المدرسي كافية لتوضيح قواعد اللغة العربية أم هناك إضافات يستعين بها الأستاذ؟

نعم ☐ لا ☐

10- هل يستعين الأستاذ بأساليب التعزيز والتشجيع (التحفيز) في العملية التعليمية ؟

نعم ☐ لا ☐

11- هل التعبير الكتابي والشفهي يكسب التلميذ ملكة لغوية جيدة؟

نعم ☐ لا ☐

وهل له دور فعال في ذلك ؟

12- هل اللغة العربية لها أثر في تطوير المناهج التربوية؟

نعم ☐ لا ☐

13- هل اكتظاظ التلاميذ يشكل عائق في تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة؟

نعم ☐ لا ☐

14- ما مدى استيعاب التلاميذ لمادة اللغة العربية ؟

جيد ☐ متوسط ☐ ممتاز ☐

15- هل الحجم الساعي كافٍ لتدريس مادة اللغة العربية لسنة الثالثة علمي وأدبي؟

نعم ☐ لا ☐

الفصل التطبيقي: واقع تعليمية اللغة العربية في الطور الثانوي وفق المناهج الجديدة مع مقارنة بين التخصصات الثلاثة (أدب، لغات وعلمي)

16- هل يجد تلاميذ (أدبي، وعلمي) صعوبة في استيعاب مراحل تحليل النصوص الأدبية، وما هي أصعب مرحلة بالنسبة لهم؟

نعم ☐ لا ☐

17- هل الوسائل التعليمية لها أهمية في تدريس اللغة العربية؟

نعم ☐ لا ☐

18- هل ترون أن محتوى كتاب اللغة العربية للمستويين (الأدبي والعلمي) أداة فعالة في تقديم المطلوب للتلميذ، وهل يسير وفق المقاربة المنتهجة؟

نعم ☐ لا ☐ إلى حد ما ☐

5-تحليل الاستبيان:

بعد الاطلاع على الاستبيانات المتعلقة بواقع تعليمية اللغة العربية للمستويين (الأدبي والعلمي) وفق المناهج التربوية الجديدة وأثرها في تطوير هذه المناهج واستعمال أسلوب الإحصاء المتمثل في:

$$\text{النسبة المئوية} = \frac{\text{التكرار}}{\text{مجموع التكرارات}} \times 100$$

فكانت الإجابات كالاتي:

فيما يخص السؤال الأول: هل لدى التلاميذ (الأدبي والعلمي) رغبة في تعليم اللغة العربية وهل هي محبة لديهم؟ فكانت معظم الإجابة بنسبة 60% بـ «نعم» بالنسبة للعلمين، نجد معظمهم مهتمون بمادة اللغة العربية ومحبة لديهم حيث يحرصون على إعادة الدرس مرات عديدة واستيعابه جيدا، مع أنّها مادة غير أساسية لديهم، ونسبة 40% بالنسبة للأدبيين نجدهم عكس العلميين الأغلبية غير مهتمة فالرغبة منعدمة إلا البعض القليل مع أنّها مادة أساسية والسبب راجع إلى اكتظاظ المواد الدراسية كما نجد العامة غالبية على الفصحى في الحوار ما بين المعلم والمتعلم.

الفصل التطبيقي: واقع تعليمية اللغة العربية في الطور الثانوي وفق المناهج الجديدة مع مقارنة بين التخصصات الثلاثة (أدب، لغات وعلمي)

-أما السؤال الثاني: هل ترون أن نظريات التعلم فعّالة في حقل تعليمية اللغة العربية؟ فكانت الإجابة بـ «نعم» نسبة 55 % ونسبة 45 % بـ «لا» فالأغلبية ترى أن نظرية التعلم فعّالة في الحقل التعليمي حيث تساعد المعلم على معرفة وتعمق جوانب العملية التدريس، وكيفية تنظيمها واستخدامها لتحقيق الأهداف المرجوة.

-و السؤال الثالث يتمثل في هل المناهج الحديثة تراعي قدرات المتعلم؟ نلاحظ أنّ الأغلبية كانت إجابتهم بـ «لا» وشكّلت نسبة 85% والبقية أجابت بـ «نعم» وشكّلت نسبة 15% بـ «نعم» حيث يختلف كل تلميذ عن الآخر في القدرات والاستعدادات وهذه الأخيرة تقوم بدور كبير في عملية التعلم فإنّ الضرورة تحتم مراعاة المنهج لها والعمل على تنميتها.

- السؤال الرابع هل تجد صعوبة في تطبيق طرق التدريس الحديثة؟ نجد نسبة 70% أجابت بـ «نعم» ونسبة 30% أجابت بـ «لا» حيث تتنوّع طرائق التعليم من معلّم إلى آخر فكل أستاذ وطريقة تدريسه.

-كيف ترون انسجام التلميذ مع دروسه في ظل المقاربة بالكفاءات ؟ فكانت الإجابة بنسبة 75% «متوسطة» ونسبة 25% «محدودة» و نسبة 0% «فعّالة».

-ويتمثل السؤال السادس في ما مدى تأثير طريقة التدريس بالكفاءة في المستوى التعليمي للمتعلم؟

فالأغلبية إجابتهم بنسبة 10% «جيدة»، ونسبة 50% «متوسطة» ونسبة 40% «ضعيفة».

والسؤال السابع يتمثل في هل تستخدم طرق التقويم أثناء سير الدرس؟ وما مدى أهميته في العملية التعليمية؟ نجد أن الأغلبية بنسبة 100% ترى أنّ طرق التقويم مهمة في عملية التعليم والأقلية شكّلت نسبة 0% . فلتقويم أثرا واضحا في الطّرق والوسائل والأنشطة المستخدمة إذ يؤدّي إلى تعديل فيها إذا ثبت أنّها لا تعمل على تحقيق الأهداف المنشودة بطريقة مرضية.

__السؤال الثامن: هل المطالعة مهمة في زيادة الثروة اللّغوية وتنمية الملكة اللّغوية لدى المتعلّم؟

الفصل التطبيقي: واقع تعليمية اللغة العربية في الطور الثانوي وفق المناهج الجديدة مع مقارنة بين التخصصات الثلاثة (أدب، لغات وعلمي)

الأغلبية بنسبة 100% رأت أنّ المطالعة مهمة في حياة المتعلّم حيث تثري رصيده اللّغوي، وتكسب المتعلّم ذخيرة مناسبة من الألفاظ والتراكيب التي يرقى فيها تعبيره ويصح بها أسلوبه. ونسبة 0% بـ «لا».

-السؤال التاسع: هل تمارين الكتاب المدرسي كافية لتوضيح قواعد اللّغة العربية أم هناك إضافات؟ الأغلبية أجابت بـ «لا» وشكلت نسبة 80% ، ونسبة 20% بـ «نعم» فوجد المتعلّم لا يعتمد فقط على الكتاب المدرسي حيث يستعين كذلك بالجدید في الأدب والعربي بالإضافة إلى مراجع أخرى من المكتبة.

أما السؤال العاشر فكان كالآتي: هل يستعين المتعلّم بأساليب التّعزيز والتّشجيع (التّحفيز) في العملية التعليمية ؟ نسبة 90 % أجابت بـ «نعم» ونسبة 10% بـ «لا»، فالتّعزيز عملية مهمة في تقويم سلوك المتعلّم ورفع جاهزيته للتعلّم من جهة أخرى.

السؤال الحادي عشر: هل التعبير الكتابي والشفهي يكسب المتعلّم ملكة لغوية؟ نلاحظ أنّ معظم الإجابات كانت بنسبة 100% بـ «نعم» ونسبة 0% بـ «لا» فالتعبير بصفة عامة ونوعيه بصفة خاصة يكسب المتعلّم ملكة فصیحة، فكلما تحدث وعبر تعلّم لغة الحوار ولغة التّواصل وأزال الارتباك، ويكتسب بالمرانطلاقة اللّسان ويبدع في الكتابة والتأليف مستقبلا.

السؤال الثاني عشر: هل اللّغة لها أثر في تطوير المناهج التربوية؟ فكانت نسبة 100% بـ «نعم»، ونسبة 0% بـ «لا» حيث أنّ اللّغة وفروعها تلعب دور مهم في تطوير المناهج التعليمية، فنجاح المتعلّم في تقديم المادة التعليميّة بطريقة صحيحة وسلسة ومفهومة للمتعلّم تُثمر نتائج جيدة، مما يؤدي إلى اكتساب المهارات والأهداف التعليمية وبالتالي تطوير في المناهج التربوية ونجاح العملية التعليميّة.

ويتمثل السؤال الثالث عشر في هل اكتظاظ الأقسام يشكل عائقا في تحقيق الأهداف التعليمية؟

الفصل التطبيقي: واقع تعليمية اللغة العربية في الطور الثانوي وفق المناهج الجديدة مع مقارنة بين التخصصات الثلاثة (أدب، لغات وعلمي)

فكان نسبة 80% بـ «نعم» يشكل عائقا في تحقيق الأهداف، ونسبة 20% بـ «لا» نلاحظ أنّ الاكتظاظ يؤثر في العملية التعليمية ويخلف جو من الفوضى والتوتر.

السؤال الرابع عشر يتمثل في ما مدى استيعاب المتعلم لمادة اللغة العربية؟ نسبة 25% «جيدة»، ونسبة 75% «متوسطة»، ونسبة 0% «ممتازة»، حيث أن نسبة ذكاء المتعلم تختلف من شخص إلى آخر.

أما السؤال الخامس عشر يتمثل في هل الحجم الساعي كاف لتدريس مادة اللغة العربية لسنة الثالثة (علمي، أدبي)؟ معظم الإجابات نسبة 60% بـ «نعم» والأقلية نسبة 40% بـ «لا» يقترحون بالتخفيف والإسقاط لبعض الأنشطة.

السؤال السادس عشر: هل يجد المتعلمين صعوبة في استيعاب مراحل تحليل النصوص الأدبية؟ وما هي أصعب مرحلة بالنسبة لهم؟ نجد نسبة 65% تجيب بـ «نعم»، ونسبة 35% بـ «لا» فأصعب مرحلة بالنسبة لديهم هي مرحلة تحديد بناء النص وتفحص الاتساق والانسجام حيث يجدون صعوبة في تحديد النمط ولأن النصوص تتداخل فيها عدة أنماط وعيه يعجز المتعلم على تحديد النمط الغالب.

أما السؤال السابع عشر: يتمثل في هل الوسائل التعليمية لها أهمية في تدريس اللغة العربية؟ نجد نسبة 90% بـ «نعم» ونسبة 10% بـ «لا» وهذا يدل على أنّ الوسائل التعليمية لها أهمية كبيرة، حيث تساعد المتعلم في زيادة مشاركته الإيجابية في اكتساب الخبرة وتنمية قدرته على التأمل ودقة الملاحظة.

السؤال الثامن عشر: هل ترون أن محتوى كتاب اللغة العربية للمستويين (الأدبي والعلمي) أداة فعالة في تقديم المطلوب للمتعلم؟ وهل يسير وفق المقاربة المنتهجة؟ فكانت نسبة 35% بـ «نعم» ترى أنه يسير وفق المقاربة، ونسبة 25% بـ «لا» ونسبة 40% إلى «حد ما».

ومن هذا الاستبيان نستخلص النتائج التالية:

الفصل التطبيقي: واقع تعليمية اللغة العربية في الطور الثانوي وفق المناهج الجديدة مع مقارنة بين التخصصات الثلاثة (أدب، لغات وعلمي)

-أنّ اللغة العربية مادة أساسية ، فلا بد من غرس حب العربيّة في نفوس المتعلمين لأنّها تزودهم بأداة العمل وتمكنهم كلّغة من تلقي المعارف واستيعاب مختلف المواد وتتيح لهم التكيف والتجاوب مع محيطهم.

-إنّ نظريات التعلّم لها دور فعال في الحقل التعليمي.

-يجب على المنهج العمل على ربط ميول المتعلمين بقدراتهم واستعداداتهم لأنّ الميل الذي لا يركز على استعدادات المتعلم فإنه من الصعب تنميته مهما خصص له من وقت وجه.

-إنّ المطالعة مهمة في حياة الفرد حيث تثري القاموس اللّغوي للمتعلّم.

-إنّ الاعتماد على أسلوب التحفيز والتشجيع يساعدان على تحقيق الأهداف التعليمية.

-إنّ الحجم الساعي غير كاف للأدبيين على عكس العلميين حيث نجد نتائج جد مرضية خاصة في تحليل النصوص.

-إنّ محتوى كتاب اللغة العربيّة للمتعلّم غير كاف حيث نجد المعلّم يعتمد على مراجع أخرى خاصة في الإعراب.

-إنّ اكتظاظ القسم يشكل عائقا في تحقيق الأهداف التعليميّة لكل التخصصات.

-إنّ التقويم له دورا مهما في العملية التعليميّة وفي تحسين المنهج المدرسي حيث يحاول الوقوف على مدى فهم التلاميذ لما تلقوه من معلومات، ومدى قدراتهم على تطبيق ما تعلموه في حياتهم.

-إنّ للتعبير منزلة كبيرة في الحياة فهو ضرورة من ضروراتها ولا يمكن لأي شخص الاستغناء عنه.

-إنّ للوسائل التعليمية أهمية كبيرة في تدريس اللغة العربيّة.

6- طريقة وخطوات تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية:

إنّ طرائق تدريس اللغة العربية وأساليبها هي تلك الفعاليات التي يجدر بالمُتعلمين أن يسيروا عليها لتحقيق أهداف المناهج وهي تستهدف التعلّم الفعّال الذي يحقق الأهداف برضى واقتناع وعلمية ويسر على الطلبة والمُعلمين. وتهدف إثارة دافعية المُتعلمين وتحفزهم لتحقيق مزيد من الاهتمام باللغة العربية وفروعها المختلفة، ولذلك يتبع معلّم اللغة العربية أساليب كثيرة ومتنوعة لتدريس اللغة العربية وفروعها المختلفة بما يتناسب وطبيعة المُتعلم في هذه المرحلة¹.

6-1. خطوات تدريس نص أدبي:

أ- المراحل:

يسجل الأستاذ عنوان الوحدة على اللوح مع النص الأدبي الأول، يشير بادئ الأمر إلى التعريف بحياة صاحب النص وأهم أعماله ثم التقديم للنص يطرح إشكاليته وتحديد الإجابة عنها بعد القراءة النموذجية للنص ثم تقسيم أدوار القراءة على المُتعلمين حسب الفقرات مع تصويب الأخطاء.

-إثراء الرصيد اللّغوي والدلالي والمعجمي للنص ثمّ يتطرق إلى الكشف عن مضامين النص بأسئلة توجيهية تتماشى مع فقرات النص الأدبي، المعلم يطرح السؤال والمُتعلم يحدد الجواب على أن تعطى الفرصة لأكثر من مجيب حسب معيار الزمن.

بإمكان المُعلّم التّصرف في عدد الأسئلة والاستغناء عن بعضها، خاصة إذا تكرّرت في عنصر المناقشة الذي يعلّم المُتعلم طريقة النقد والتعليل على ما اكتشفه سابقاً، ثم تحديد نمط النص في عنصر تحديد بناء النص بذكر مؤشرات كل نمط غالب ثم ردفه، مع قرائن كل منها من النص.

وفي عنصر تفحص الاتساق، والاتساق يُنظر في الأمور المساعدة على تحقيق (البناء، الروابط اللغوية الضمائر، التكرار) من حيث الشكل.

¹ -طه علي حسين الدليمي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص: 167.

الفصل التطبيقي: واقع تعليمية اللغة العربية في الطور الثانوي وفق المناهج الجديدة مع مقارنة بين التخصصات الثلاثة (أدب، لغات وعلمي)

أما الانسجام (الأساليب، الوحدة الموضوعية، الأفكار، الصور البيانية) من حيث المضمون.

ملاحظة: « تختلف وسائل الاتساق والانسجام من النص النثري (مقال) إلى النص الشعري»

محمل القول: فيه يحمل المتعلم القول في ما ذكره من معطيات نصية سابقة يلخص، يجمال، ينقد، يحكم. انطلاقا من مضامين النص الأدبي أيضا يتعرف على خصائص أسلوب صاحب النص (كالإبراهيمي مثلا من خصائص أسلوبية التتميق والإكثار من المحسنات البديعية كالسجع والجناس الناقص، الطباق ينوع في الصور البيانية أساليبه راقية وهو ممن تأثروا بالمقالة الغربية في طريقة كتابتها التشقيفية والتصويرية.

عنده نبذة خطائية إصلاحية غيور على مصلحة أمته (الجزائر) حريص على تنقية ثقافتها من

التطفّل.

ويدخل المعلم مباشرة في الرافد اللغوي على أن يُكمّله في الحصة الموالية.

ب- روافده:

6-2. نشاط أحكام التمييز والحال تتمثل في :

- تمهيد للدرس بمراجعة الدرس السابق، مع مراجعة مكتسبات قبلية في الحال والتمييز.
- كتابة الأمثلة ثم قراءتها النموذجية + قراءة التلاميذ المتفرقة مع تصويب القراءة.
- استثمار موارد النص وتوظيفها (توظيف المقاربة النصية بما فيها من حال وتمييز).
- كتابة الأمثلة.
- يتعلم المتعلم أن التمييز نوعان: تمييز مفرد وتمييز نسبة، وأن أحكام التمييز إما النصب وإما الجر على البدلية.
- كما تعلم أنّ صاحب الحال يكون فاعلا، أو مفعول به، أو مجرورا أو مبتدأ، ويكون معرفة، وحكمه النصب دائما، وأن الحال تعدد وصاحبها واحد، وترد مفردة، جملة، وشبه جملة، مؤكدة للمعنى.
- أمثلة: -خرج التلميذ مسرعا حزينا باكيا ————— حال متعددة.

-رأيت الطائرة (بين السحاب) ————— شبه جملة.

-دخل التلميذ (وهو فرح) ————— جملة اسمية.

أ- اكتشاف أحكام القاعدة :

-تطرح أسئلة بها يتدرج نحو أحكام الدرس:

أولها: ما هي المواضيع...التي ينصب فيها التمييز؟

(إذا كان مضافا أو شبيها بالمضاف أو نكرة غير مقصودة)

-ما هو عامل التمييز في المفرد وفي الجملة ؟

في المفرد يُسبق التمييز بأسماء المقادير والعدد منها كم الاستفهامية، كم الخبرية كأني - كذا.

مثلاً: كم كتاباً قرأت؟ يجب قرأت عشرين كتاباً (استفهامية).

كم تلميذٍ نجح وتخرج من هذه الثانوية وصار من إطاراتها (خبرية).

كأي، كأمين: تمييزها يأتي مفرداً مجرور بمن نحو: كأمين من بني قتل معه...

تميز كذا دائماً مفرداً منصوباً على التمييز نحو: اشتريت كذا كتاباً خميّز.

ثم تأتي أسئلة الحال:

-متى يجب تأخير الحال؟

يجب تأخير الحال في ثلاث مواضع:

1- إذا كانت محصورة بعد أداة الحصر كقوله تعالى: ﴿وَمَا نُرْسِلُ الْمُرْسَلِينَ إِلَّا مُبَشِّرِينَ وَمُنذِرِينَ﴾¹

2- إذا كانت جملة اسمية مرتبطة بالواو نحو: جاء أخِي وهو يحمل البشري

3- إذا كان صاحبها مجروراً بالإضافة أو بالحرف نحو: مررت بهندٍ جالسة

ب- قاعدة: الفرق بين الحال والتمييز:

-يتفقان في أنهما اسمان نكرتان فُضلتان منصوبتان رافعتان للإبهام

-يختلفان في أمور أهمها:

1-الحال تأتي جملة وشبه جملة أما التمييز فلا يأتي إلا مفرداً منصوباً.

¹-سورة الكهف، الآية: 56

2-الحال تبين الهيئات والتميز بين الذوات.

3-حق الحال الاشتقاق وحق التميز الجمود.

3-الحال متعددة أما التميز لا يتعدّد.

ج- إحكام موارد المتعلم وتفعيلها:

وهي محطات تقييمية تأتي بعد نهاية كل وحدة تعليمية لاختبار معرفة المتعلم فيما درسه من أنشطة لغوية وبلاغية مع عنصر إدماج أحكام الدرس الذي يُمكن المتعلم من توظيف هذه المكتسبات في أعماله الفصلية.

3-6. دراسة سند شعري علي الحلبي (الثورة الجزائرية في الشعر العراقي عثمان سعدي)

الهدف التعليمي:

- التدريب على الإجابة النموذجية والصحيحة لأسئلة البكالوريا والتحضير لها.

- قراءة السند قراءة شعرية.

- قراءة التلاميذ مع العلم أنهم كلّفوا بقراءته وتحضيره سلفاً.

أ) البناء الفكري:

- يذكر المفردات التي تنتمي إلى مجال التحدي.

- تعريف الصورة الشعرية ورصد ثلاث صور شعرية.

- موقف المتعلم من القيم التي نادى بها الشاعر.

- ذكر أنواع الوصف التي استخدمها الشاعر.

الفصل التطبيقي: واقع تعليمية اللغة العربية في الطور الثانوي وفق المناهج الجديدة مع مقارنة بين التخصصات الثلاثة (أدب، لغات وعلمي)

- من العنوان والمصدر يتأكد المتعلم من أنّ الشاعر يتحدث عن الثورة الجزائرية.

ب) البناء اللغوي:

- الأسئلة والأجوبة موجودة في الدفتر.

- الوضعية يختار المعلم التي لها علاقة بالمحور و تسمى تقويم نقدي في البكالوريا.

4-6. نص تواصل:

الأوراس في الشعر العربي عبد الله الركي:

قراءة النص ← قراءة نموذجية + قراءة متفرقة

أ- اكتشاف معطيات النص:

- يتعرف المتعلم على قيمة الأوراس في الشعر العربي (القيم التي تبنتها الثورة الجزائرية).

- يُطرح السؤال والتلميذ يجيب.

ب- مناقشة المعطيات:

- كيف أصبح الأوراس رمزاً في وجدان الأمة العربية.

- يتم الإجابة عن أسئلة مناقشة المعطيات من طرف المعلم والمتعلم.

الاستخلاص والتسجيل: يقرأ الملخص في الكتاب مع الشرح ثم كتابه الملخص على السبورة.

5-6. البلاغة:

إنّ نجاح تدريس البلاغة يظل مرهوناً بالقدرة على الاهتمام إلى مواطن الجمال والقوة في النص، وأثر اللون البلاغي في تحميل الكلام أو توضيحه أو تقويته، على أن يزيد عناية المدرس بالكشف عن

الفصل التطبيقي: واقع تعليمية اللغة العربية في الطور الثانوي وفق المناهج الجديدة مع مقارنة بين التخصصات الثلاثة (أدب، لغات وعلمي)

نواحي القوة والجمال في التعبير البلاغي، وذلك بالاشتراك مع المتعلمين وتمكينهم من شخصياتهم الفنية. ويتجلى هذا الأمر في طريقة المناقشة أكثر من أيّ طريقة أخرى، فهي تعين المتعلم على دراسة النص الأدبي دراسة جمالية، فيها تفهم لأفكاره ومناقشة لمعانيه وإدراك لمجازاته وتحليل الصيغ البلاغية فيه¹.

أ) الخطوات:

جلب انتباه المتعلمين إلى الدرس الجديد وذلك بربطه بالدرس السابق.

تعرض النصوص البلاغية سواء أكانت على شكل جمل أم على شكل نص متكامل على السبورة وبخط واضح، واستخدام وسائل الإيضاح المناسبة. ثم يبدأ المعلم بقراءة هذا النص أو النصوص قراءة جهرية معبرة، وبعد عرض النصوص تبدأ عملية التحليل. وهي الخطوة المهمة في هذه الطريقة وفيها يبدأ المعلم بإثارة أسئلة معينة حول النصوص، أو يعطي مقدمات فيها إثارة للطالب لحمله على المشاركة في الدرس.

ب) القاعدة:

بعد استكمال عملية التحليل يصبح لدى المتعلم مجموعة من الأفكار التي يمكن أن يصوغها بمساعدة المعلم على شكل القاعدة.

تطبيق: بعد الانتهاء من الدرس يلقي المعلم مجموعة من الأسئلة للتطبيق على القاعدة.

6-6. العروض:

العروض مجموعة أنغام موسيقية، يتذوقها الدارس عند قراءته التفعيلات.

¹ - طه علي حسين الدليمي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص: 242.

وعلم العروض هو المقياس الذي تعرض عليه الأبيات الشعرية للتأكد من صحة وزنه، وبالتالي لمعرفة صحيح الشعر من فاسده¹.

بحر الرمل في الشعر الحر:

أ) الخطوات:

- التذكير بالجوانب العروضية المتعلقة بالشعر الحر (الاعتماد على البحور الصافية).
- كتابة الأسطر الشعرية كتابة أصلية ثم كتابة عروضية مع تذكير المتعلم دائماً بتقنية الكتابة العروضية من النص الأدبي " الإنسان الكبير " لمحمد صالح باوية.
- وضع الرموز العروضية مع تحديد التفعيلة الأساسية.
- يكشف المتعلم أن النص من بحر الرمل وتفعيلته الأساسية فاعلاتن.

ب) الخلاصة:

- التعرف على بحر الرمل وتفعيلاته، وما يطرأ عليها من تغيرات.
- تسجيل القاعدة على السبورة.

ج) اختبار معرفة المتعلم:

- يحدد المتعلم التشكيلات الموسيقية لمقطع من قصيدة الشاعر صالح باوية في نص آخر.

6-7. المطالعة الموجهة:

المطالعة عملية ذهنية انفعالية واقعية تشمل تفسير الرموز والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه وفهم المعاني والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني، وكذلك الاستنتاج والنقد والحكم والتذوق.

¹ - سليمان معوض، علم العروض وموسيقى الشعر، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس-لبنان، دط، 2009م، ص: 09

6-7-1. أنواع المطالعة:

للمطالعة ثلاثة أنواع أساسية هي القراءة الصامتة والقراءة الجهرية والقراءة السمعية. كما تنقسم من حيث الغرض من القراءة إلى قراءة للدرس والبحث، وقراءة للاستماع وقراءة لحل المشكلات.

أ) القراءة الصامتة:

إنّ القراءة نظر واستبصار، وتشترك القراءة الصامتة مع القراءة الجهرية في هذا، وتنفرد الجهرية بالنطق، ونحن لو تأملنا الأسلوب الذي نستخدمه في القراءة في حياتنا اليومية خارج المدرسة، وبعد الانتهاء من مراحل التعليم كلها، أو بعضها؛ لوجدنا أنّ معظم قراءتنا صامتة.

وفي هذا النوع من القراءة يجد القارئ الحرف والحروف والكلمات المطبوعة أمامه، ويفهمها دون أن يجهر بنطقها، وعلى هذا النحو يقرأ المتعلّم الموضوع بصمت، ثم يعود التفكير فيه، ليتبين مدى ما فهمه منه، والأساس النفسي لهذه الطريقة هو الربط بين الكلمات باعتبارها رموزاً مرئية، أي: أنّ القراءة الصامتة مما يستبعد عنصر التصويت استبعاداً تاماً؛ أي: اظهار الصوت جهرياً.¹

¹ - مجموعة من المؤلفين، طرق تدريس مواد اللغة العربية، جامعة المدينة العالمية، 2011، ص: 222

ب) القراءة الجهرية:

هي التعرف على الرموز المطبوعة وفهمها، ونطقها بصوت مسموع مع الدقة والطلاقة وتحسيد المعنى، بالرغم من الأهمية الكبرى المعطاة للقراءة الصامتة، وأهميتها في عالم اليوم إلا أنّ الصغار يحتاجون أيضا للقراءة الجهرية، فهم يستفيدون تربويا من قراءة الشعر والنثر والمسرحيات بصوت عال، كما أنّ القراءة الجهرية تؤدي إلى تذوقهم لمستوى الأدب، وتحسين نطقهم وتعبيرهم كما تُيسر القراءة الجهرية للمعلم الكشف عن الأخطاء التي يقع فيها الطلاب في النطق، وبالتالي تتيح له فرصة علاجها كما أنّها تساعد في اختيار قياس الطلاقة والدقة في القراءة.¹

6-7-2. خطوات التدريس:

مطالعة موجهة: إشكالية التعبير في الأدب الجزائري لسعاد محمد خيضر

الأهداف تتمثل:

- التعرف على تعدد اللغات في المجتمع الجزائري.

- دور المستعمر في فرض هذه الإشكالية.

الخطوات متمثلة:

- القراءة النصية (النموذجية) متبوعة بقراءة فردية من المتعلمين.

● المراحل تتمثل:

1. اكتشاف المعطيات.

2. مناقشة المعطيات.

¹ - مجموعة من المؤلفين، طرق تدريس مواد اللغة العربية، ص: 223.

الفصل التطبيقي: واقع تعليمية اللغة العربية في الطور الثانوي وفق المناهج الجديدة مع مقارنة بين التخصصات الثلاثة (أدب، لغات وعلمي)

3. استثمار موارد النص.

- بإمكان المعلم الاستغناء على بعض الأسئلة.
- في الاكتشاف يتم التعرف على مضامين النص.
- أمّا في المناقشة يصنف النصّ الأدبي و يذكر المعلّم خصائصه.
- يتعرّف المتعلّم على المقال بهيكلته (مقدمة + عرض + خاتمة).
- يتعلّم المعلّم إبداء رأيه و موقفه.
- وأما مرحلة استثمار موارد المتعلّم يتم:
- تحديد نمط النصّ (وهو تفسيري دائماً) .
- هناك انسجام واتساق النص لوجود هيكلية.

6-8. التعبير:

التعبير الكتابي في بيداغوجيا الكفاءات يقوم على الإدماج وقد يتعلق بوضعية فعلية-مثل ما هو الحال في بناء الوضعيات المستهدفة- وقد يتعلق بوضعية فكرية أو تحليلية الخ... وفي التعبير الكتابي تصبّ موارد المتعلّم وتظهر مهارته في التصرّف بهذه الموارد. ولهذا كان لزاماً على الأستاذ أن يسعى إلى بناء هذه المهارات لدى المتعلّم بالنسبة إلى هذا النشاط وذلك من حيث:

- ✓ عرض الفكرة وتسلسلها، ومعنى هذا أن يضع أفكاره وخبراته في كلمات وجمل يبرزها ويوضحها.
- ✓ القدرة على دعم الفكرة وتأييدها وشرحها.
- ✓ القدرة على اختيار الكلمات الملائمة والعبارات التي تؤدي المعنى.

✓ حسن التصرف في توظيف الأساليب المناسبة لتعليمية الموضوع¹

والتعبير الكتابي إما أن يكون داخل الصف؛ وفيه يكتشف المعلم إمكانية متعلميه على الكتابة، وذلك لأنّ المتعلم في الصف يحصر ذهنه وقابليته الكتابية. إمّا أن يكون في البيت حتى يعطي المعلم للمتعلم فرصة كافية للتأمل و التخيل، واختيار العبارات والجمل المناسبة، فتكون الفكرة واضحة، والأسلوب منسجما معها. إلا أنّ محاذيرها أنّ بعض المتعلمين يعتمدون على غيرهم في كتابة الموضوع، فلا تكون الفائدة المنشودة من التعبير الكتابي.

6-8-1. تصحيح الواجب الكتابي

مظاهر التجديد في المدرسة المجهريّة الرومانسية

أ) التصحيح المنهجي:

-يسجل على السبورة: نص الموضوع يقارن المطلوب بالمعروض يقف المعلم على نقاط الضعف في المنهجية، يرشدهم إلى طبيعة الموضوع وما يحتاجه من عناصر أهمها الرمز، الإيحاء، النزعة التأملية، النزعة الإنسانية، سهولة اللغة، الوحدة الموضوعية يكتب هذا الموضوع في شكل مقال.

-التأكيد على ضرورة الاتيان الحجب والأدلة واعتماد نمط التفسير.

-ذكر أشهر رواد مدرسة التجديد.

¹ - وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية وآدابها، السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (علوم تجريبية،رياضيات، تقني رياضي، تسيير واقتصاد)، ص:06.

الفصل التطبيقي: واقع تعليمية اللغة العربية في الطور الثانوي وفق المناهج الجديدة مع مقارنة بين التخصصات الثلاثة (أدب، لغات وعلمي)

ب) التصحيح اللغوي:

الخطأ	نوعه	التصحيح	التعليل
الابداع	خ إ	الإبداع	لأنها مصدر الفعل الرباعي
ظمّت	خ إ	ضمّت	تكتب بدون إشالة (بالضاد لا بالظاء)
أنشأه العرب المهاجرين	خ ن	المهاجرون	لأنها صفة: مرفوعة بالواو والنون لأنها جمع المذكر السالم
إن التجديد الذي جاء بها شعراء المهجر	خ ص	به	يعود الضمير على التجديد الذي هو اسم مذكر

ج) التصحيح الشخصي:

-يترك للمتعلم مهمة تصحيح أخطائه على أن يساعده الأستاذ.

-يختار المعلم أحسن المواضيع للقراءة والاقتداء بها مع التشجيع والتقييم بالعلامة والملاحظة.

-تسجل النقاط على دفتر المراسلة ليطلع عليها الأولياء والمفتشين.

6-9. المشروع:

بيداغوجيا المشروع أسلوب تعليمي يضع المتعلم أو مجموعة من المتعلمين في وضعية .

● التعبير عن رغبات أو حاجات.

● طموحات أو تساؤلات.

وفي وضعية البحث عن الوسائل التي تمكن من الإجابة عن التساؤلات وكذا في وضعية التخطيط الفردي أو الجماعي للمشروع ومعايشته كما تعدّ امتدادا للطرائق النشطة التي تجعل المتعلمين

الفصل التطبيقي: واقع تعليمية اللغة العربية في الطور الثانوي وفق المناهج الجديدة مع مقارنة بين التخصصات الثلاثة (أدب، لغات وعلمي)

يبرهنون على قدرتهم المعرفية الفعلية، حيث تقترح عليهم انجاز أعمال فعلية يدعون فيها إلى تسخير مختلف مكتسباتهم الملائمة¹.

يقدم المتعلم مشروعاً نهاية كل شهر بعدما ينهي المعلم ثلاث حصص من التعبير. ويكون ملماً بالظاهرة التي تعالجها الوحدات الخاصة بالشهر.

الخطوات: تم تحديد خمس مراحل أساسية للمشروع: و هي: تحديد هدف المشروع، اختيار الموضوع، التخطيط ووضع الخطة، تنفيذ الشروع، تقويم المشروع.²

الأهداف الوسيطة المندجة	نشاطات المعلم و المتعلم
أولاً: اختيار المشروع	-مناقشة المتعلمين في المشروع -اختيار المشروع المناسب لميول المتعلمين والأهداف المراد تحقيقها -يوجه ويرشد المتعلمين ويقترح عليهم أكثر من مشروع يقترح مشاريع تراعي: -الاتفاق مع ميول و اتجاهات المتعلمين -مناسبة مستوى المتعلمين وقدراتهم و استعداداتهم -اكتساب خبرات تعليمية تعلمية متنوعة -الارتباط بحياة المتعلمين الواقعية
ثانياً: تخطيط المشروع	- يقترح المعلم خطة عن كيفية سير المشروع وتكون: 1-محددة وواضحة الخطوات، ويشترك المتعلمون في وضعها. 2-تحديد جدول زمن التنفيذ مرحلة مرحلة 3-إثارة روح المبادرة عند المتعلمين
ثالثاً: تنفيذ المشروع	-يهيئ المعلم الظروف المناسبة لتنفيذ المشروع -تفويض المتعلمين وتوزيع أدوار التنفيذ -تدوين المتعلمين للملاحظات، وتسجيل النتائج، والمشكلات التي واجهتهم لمناقشتها -الرجوع إلى المراجع و السندات المختلفة المكتوبة والمصورة والسمعية البصرية.
رابعاً: تقويم المشروع	-يراجع المتعلمون مشاريعهم بمساعدة المعلم

¹-وزارة التربية الوطنية، منهاج مادة اللغة العربية آدابها السنة أولى ثانوي جذع مشترك، ص: 11

²- وزارة التربية الوطنية، دليل مخطط التدرج في التعليمات سند تربوي موجه لمفتشي وأساتذة اللغة العربية، ص: 20

الفصل التطبيقي: واقع تعليمية اللغة العربية في الطور الثانوي وفق المناهج الجديدة مع مقارنة بين التخصصات الثلاثة (أدب، لغات وعلمي)

-تقويم الأهداف والتحقق من المحقق منها -الوقوف عند معيقات تحقق بعض الأهداف -تعديل خطط التنفيذ الناقصة -تقويم مدى التجاوب مع المشروع واكتساب مهارات جديدة	
---	--

7- موازنة بين التخصصات التالية (3آف - 3ل أ- 3ع ت):

من خلال الدراسة الميدانية التي أجريت وملاحظة طريقة تدريس للتخصصات الثلاثة ومدى تجاوب المتعلمين توصلنا إلى النقاط التالية:

7-1. مواطن الاختلاف:

- عملية الاستيعاب: العلميين طريقة استيعابهم سريعة عكس الأدبيين و اللغات.
- المشاركة: هناك نشاط وتجاوب عند بعض الأدبيين واللغات لأن حصصهم تقدم في الساعات الأولى على خلاف الأقسام العلمية قد تكون حصصهم أو لآخر ساعة في الفترة الصباحية، إلا أن هناك تجاوب و المتابعة والمشاركة لأغليتهم.
- إنجاز الواجبات والأعمال المنزلية: نجدها ناجحة إلى حدّ ما لدى العلميين وباعتبار المادة ثانوية عندهم، إلا أنه يوجد محفز لديهم ،فالكفاءة أكيد تستحق، وهذا ما لا نجده عند الأدبيين واللغات إلا القليل منهم بحكم المادة أساسية عند الأدبيين إلا أن هناك تكاسل.
- فئة الفتيات نشيطات في الأقسام العلمية ويبدو عليهن الاهتمام بالدفتر والتنظيم واحضار الكتاب، بالمقابل نجد إهمال وسوء تنظيم عند جنس الإناث للأدبيين عدا البعض.
- من حيث الحجم الساعي: هناك تفاوت حسب الأولوية رغم تقارب في البرامج، أي نفس المواضيع فقط تدرس نصيين أدبيين للأدبيين بروافد متعددة (قواعد، بلاغة، عروض) مع إسقاط للعروض والنص الأدبي الثاني بالنسبة للعلميين.

الفصل التطبيقي: واقع تعليمية اللغة العربية في الطور الثانوي وفق المناهج الجديدة مع مقارنة بين التخصصات الثلاثة (أدب، لغات وعلمي)

- **الحصص** تسير سيراً حسناً منتظماً مع العلميين خاصة إذا لم يكن اكتظاظ في القسم مقابل عرقلة مسار الدرس في الأقسام الأدبية واللغات وذلك للفوضى الدائمة.

- **الاهتمام**: أكيد نجده عند العلميين ذوي الرغبة في التحصيل ممن يتنافسون على الجلوس في الأماكن الأولى للقسم، عكس الأدبيين واللغات منهم من يفضل الكسل والخمول والفوضى حتى يُشغل المعلم ويشتت وقت الحصة، وبالتالي العرقلة في سير الدرس، وهنا تدخل خبرة الأستاذ في صرف نظر المتعلم للاستيعاب ومواصلة الانتباه بملاً الوقت داخل القسم.

- **طريقة القراءة**: سليمة من الأخطاء، فصيحة لدى العلميين، ونجدها متذبذبة و تعج بالأخطاء لدى الأدبيين واللغات مما يدفع المعلم إلى التصويب.

- هناك تنافس على **القراءة** للعلميين، في حين تنقص هذه الرغبة لدى الأدبيين و اللغات إلا البعض.

- **مضمون التدرج** لدى الأدبيين مكتظ بالأنشطة يتناسب مع الحجم الساعي (07) ساعات ومع ذلك تمكنت الأستاذة من الوصول إلى الوحدة ما قبل الأخيرة في الفصل الثاني مع العلم أنّها تُخصّص حصة لتحليل نصوص بكالوريا تحضيراً للمتعلم وتفضل المراجعة لما مضى من الأنشطة خلال الفصل الثالث.

- أما العلميين نجد تخفيف مقبول لا يتناسب مع الحجم الساعي (03) ساعات مما يدفع بالمعلم إلى توخي مصلحة المتعلم؛ بالتركيز على النصوص الأدبية و التواصلية والقواعد والبلاغة التي يتضمنها نص الامتحان الرسمي (البكالوريا).

- نجد صعوبة في تقديم دعم أسبوعي للشعب العلمية مما يضطر المعلم إلى التخلي عن بعض الأنشطة واستبدالها بالتدريب على حل مواضيع بكالوريا.

الفصل التطبيقي: واقع تعليمية اللغة العربية في الطور الثانوي وفق المناهج الجديدة مع مقارنة بين التخصصات الثلاثة (أدب، لغات وعلمي)

- **الفروض** فرضان للأقسام الأدبية بحكم أن المادة أساسية، وفرض للأقسام العلمية لأن المادة غير أساسية.

ملاحظة: يرفق كتاب اللغة العربية للمستويين الأدبي والعلمي بدراسة سند شعري أو نثري لتقريب المتعلم من امتحان البكالوريا من جهة، ومن جهة ثانية لفهم مضمون كل وحدة بمعدل 12 سندا في كل شعبة.

- بالنسبة للشعب الأدبية (آف + لغات) عندهم سؤال التقويم النقدي في الامتحانات الفصلية والرسمية وهذا ما لا نجده في امتحانات الشعب العلمية نجد سؤال [البناء الفكري + البناء اللغوي] .
يتدرب المتعلم الأدبي على سؤال **التقويم النقدي** خلال السنة من دراسة الوضعية الإدماجية الواردة بعد السندات النصية التي تشمل على سؤال نقدي.

- نفسية الطالب: تختلف الرغبة لدى المتعلم فهناك: الخجل، الثرثار، سريع الغضب، المنتبه، الكسول، عديم الرغبة، الفوضوي، أصحاب الحالات الخاصة يتيم الأب أو الأم يراعي المعلم شعوره ونفسيته ضحايا الطلاق، يتعامل المعلم معهم بحذر ويتجنب الحساسية والفردية ويدمجهم مع بقية المتعلمين يقربهم إليه وإلى المتعلمين لسد الفراغ الحاصل في حياتهم فالمعلم مربي قبل أن يكون معلماً.

7-2. مواطن التشابه:

- **المناهج** لم يطرأ عليها تغيير في المحتوى فقط حذفت بعض الأنشطة لاكتظاظ البرنامج مقابل الحجم الساعي.

- **الجديد هو التدرج** - التدرجات السنوية مادة اللغة العربية في جميع المستويات - حل محل التوزيع السنوي وسُلم للميدان في سبتمبر 2018م تحمل المواد التي يدرسها المتعلم.

الفصل التطبيقي: واقع تعليمية اللغة العربية في الطور الثانوي وفق المناهج الجديدة مع مقارنة بين التخصصات الثلاثة (أدب، لغات وعلمي)

التقييم يتمثل في التعبير الكتابي، الواجبات (واحد كل شهر + مشروع)، إحكام موارد المتعلم نهاية كل وحدة بدراسة سند شعري أو نثري، وبناء وضعية نقدية من الكتاب تتماشى مع مضمون الوحدة، الاختبارات نهاية كل فصل، التطبيقات الفورية بعد نهاية كل نشاط لغوي أو بلاغي.

من خلال الموازنة بين التخصصات السالفة الذكر نلاحظ أن الفئة العلمية، نشيطة ومهتمة لتعلم اللغة العربية، مع أنها مادة غير أساسية إلا أن هناك اهتمام، عكس الأدبيين واللغات نجد إهمال ماعدا القليل منهم.

نستنتج مما سبق أن التعليم الثانوي مرحلة مهمة من مراحل التعليم كما تعتبر معبرا رئيسيا ومصيريا وعليه تنصب أهداف التعليم الثانوي إلى مساعدة المتعلم على الانخراط في الحياة العملية، أو المهنية أو مواصلة الدراسة الجامعية من أجل تكوين عالي، وعليه تبنى أسس التوجيه والإرشاد المدرسي في هذه المرحلة على أساس اعتقاد المعلم في قدرة المتعلم المراهق الاعتماد على نفسه لحل مشكلاته التي يعاني منها، ولتحقيق هذا الأساس يتم إعادة تنظيم طرائق التقويم البيداغوجي ومراقبة عمل المتعلم مع الأخذ بعين الاعتبار طرائق التوجيه، وعلى المدرسة كذلك أن تجتهد في تغذية البعد الثقافي، وصقل أذواقهم ووجدانهم؛ وذلك من خلال تبنى استراتيجيات تُثمن اللغة العربية وتجعلها تنافس اللغات الأخرى حتى تتمكن من استيعاب التطورات العلمية.

الخاتمة

إن التخطيط الجيد لأي عمل يعدّ الخطوة الأولى للانطلاق في إنجازه وتحقيق أهدافه، والعملية التعليمية تعتبر من العمليات الصعبة والتي تحتاج من ممارستها التخطيط الدقيق و المعمق لكل مراحلها آخذين بعين الاعتبار كل العوامل المؤثرة فيها و المحيطة بهذه العملية لما لها من أثر بالغ في بلوغ الأهداف أو الإخفاق في تحقيق ذلك.

في ضوء دراستنا لتعليمية اللغة العربية بين النظرية والتطبيق وأثرها في تطوير المناهج التربوية للمرحلة الثانوية توصلنا إلى مجموعة من النتائج و هي:

-إنّ اللغة العربية هي اللغة الوطنية والرسمية، وهي من أهم وسائل الارتباط الروحي بين أبناء الوطن و الأمة، والمقوم الأساسي للشخصية الجزائرية.

-إنّ اللغة العربية في المنظومة التربوية هي وسيلة التّعلم والتّواصل والتبليغ، ولهذا كان لزاما على المدرسة أن تعتني بأمر هذه الأداة عناية خاصة، فتجعلها أداة طيّعة لدى المتعلمين وسليقة فيهم، بحيث تصبح أساس تفكيرهم، ووسيلة تعبيرهم ولولاها لما أمكن للعملية التعليمية أن تتم، ولا انقطعت الصلة بين المعلّم والمتعلّم، و لتوقفت الحضارة الإنسانية.

- العناية بتدريس فروع اللغة لتكتمل في إطار وحدة اللغة، إذ أنّ العناية بفرع من دون فرع آخر يؤدي إلى ضعف التعلّم في الفروع الأخرى، ومن ثم إلى الضعف الذي يشمل اللغة كلها ؛ لأنّها وحدة متكاملة مترابطة ليس للفرد القدرة على أن يعدّها وسيلة يعبر بها عن أفكاره إن لم يكن عارفاً بقواعدها.

-إن لقواعد اللغة العربية أهمية كبرى إذ تعمل على تقويم ألسنة المتعلمين، وتجنبهم الخطأ في الكلام والكتابة وتعودهم على استعمال المفردات بشكل سليم.

-إن اكتساب اللغة يتم عن طريق المشاهدة والتدريب المستمر والذين بهما ترسخ الملكة اللغوية.

- إنّ اللّغة لها أثر في تطوير المناهج التربوية ؛ حيث أنّ اللغة تلعب دور مهم في تطوير المناهج التعليمية، فنجاح المعلم في تقديمه المادة المطلوبة على أكمل وجه وواضحة للمتعلم تثمر نتائج جيدة مما يؤدي إلى اكتساب المهارات اللغوية والأهداف، وتنمية الحس النقدي والقدرة على التحليل والتركيب ونجاح العملية التعليمية.

- لا يقتصر أثر اللّغة في حياة الإنسان على نشوء الأفكار وتطورها، وإثما هو يشمل إدراك الأفكار ونقلها وتداولها فهي وسيلة مهمة في مجال الفهم والإفهام اللذان يمثلان العلاقة الجدلية بين الفرد والمجتمع.

- إنّ مناهج اللّغة العربيّة تهدف إلى زيادة الثروة اللّغوية و إنماء المعلومات وتحسين المهارات وتطورها، كما يراعي المنهاج المبادئ التربوية والنفسية و خصائص النمو للمتعلم.

- إنّ العملية التعليميّة عملية متكاملة، تتفاعل فيها الأطراف الثلاث (المعلم، المتعلم، المادة التعليمية) وأي خلل في أحدها ينجم عنه خلل في تحقيق النتائج.

- إنّ الطريقة هي مجموع الإجراءات لتحقيق أهداف متوخاة تشتمل على أنشطة تعليمية وتعليمية كما تعد وسيلة متقدمة لاتصال بالمتعلم والتفاعل معه وكلما كانت الطريقة ملائمة للموقف التعليمي ومتماشية مع أعمار المتعلمين وذكائهم وقدراتهم وميولهم تحققت من خلالها أهداف التدريس.

- للوسائل التعليمية دور مهم في العملية التعليميّة؛ حيث تساعد على تحسين مستوى التدريس وتنوّع الخبرات التي تساعد على التعلّم، وتنوع أساليب تعزيز التعلّم، فكلما كانت الوسيلة مناسبة وصحيحة كلما ساهمت في تحقيق الأهداف المنشودة.

- تعدّ الأهداف التعليمية عاملاً أساسياً يؤثر في قرارات المعلم المتصلة بالطريقة التي سوف يتبعها لتحقيق تلك الأهداف؛ حيث أنّ طريقة التدريس المستعملة في تدريس المعلومات أو الحقائق تختلف عن الطريقة التي تُتبع في تدريس المفاهيم وتكوين المفاهيم لدى المتعلمين.

- إن الطرائق التعليمية تتنوع من معلم إلى آخر ، ويتوقف ذلك على الموقف التعليمي، وفي التعامل مع المتعلمين، نظرا للفروق المتأصلة فيهم من حيث القراءة والاطلاع والنشاط التعليمي.

-إنّ التقويم مهم في العملية التعليمية فهو العملية التي يحكم بها على مدى نجاح العملية التربوية في تحقيق الأهداف، وتقدير مدى فاعلية التعلّم ومن خلاله يعرف نواحي القوى والضعف في المنهج وتحديد مستويات المتعلمين في القدرات والاستعدادات.

- إن الكفاءة تعتمد على التفاعل بين المعلم والمتعلم ، لنجاح المادة التعليمية ، وطريقة المعلم في التدريس ومعاملته للمتعلم تمثل دورا مهما في اهتمامه للمادة التعليمية . فكلما كان المعلم على دراية أكثر بقدرات المتعلم ، كلما كانت مهمته أسهل في التحصيل اللغوي الجيد.

-التدريس بالكفاءات يساهم في تطوير المناهج التربوية لأنها تحفز المتعلمين على البحث وتنمية مهاراتهم بإتباع مناهج مختلفة، فإنّ تدريس اللغة وفق المناهج الجديدة يساعد في بناء جيل قادر على التعايش والاطلاع والبحث وتسهيل على المعلم تحقيق الكفاءات المستهدفة والأهداف المرجوة من الدرس ؛حيث يعد العنصر الفعّال في العملية التعليمية والمنظم لعملية التعلّم، ويحفز على الجهد والابتكار وإكساب المتعلّم للملكة اللغوية.

و من أهم التوصيات المقترحة ما يلي:

-القراءة الواعية للمناهج الدراسية المقررة والوثائق المرافقة لها، لأنّ ذلك يساعد على تحديد الإستراتيجية المناسبة لبلوغ الأهداف وتحقيق الكفاءات.

-إعلام المربين وتكوينهم في مجال المقاربة بالكفاءات باطلاعهم على مبادئها وأسسها البيداغوجية ومنطلقاتها النظرية.

-استيعاب أساليب التدريس في ظل المقاربة بالكفاءات ؛أن يقوم المدرس برسم خطة للعمل بما يفيد المتعلمين، ويعالج أوضاعهم وينتقل بالفعل البيداغوجي من منطق التعلّم إلى منطق العمل بما

-الابتعاد عن الحفظ والاستذكار والتلقين، وعدم النظر إلى المتعلّم على أنّ عقله مستودع فارغ ينبغي ملؤه بكنوز المعرفة.

-حثّ المعلّم على بناء معارفه عن طريق البحث والاكتشاف فيكتسب قدرات و مهارات ومعارف فعلية و سلوكية و عليه تتطور مكتسبات المتعلّم.

-التقليل من حجم البرنامج والتركيز على الكيف لا على الكم.

-ينبغي استعمال اللّغة العربيّة كلغة حية، وعلى المدرسين في بداية التعلّم والتعلّم أن يأخذوا في الحسبان المكتسبات اللّسانية السابقة للمتعلّمين، وذلك حتى يكون الانتقال من العامية إلى لغة التعليم سهلاً.

-تطوير برامج إعداد المعلّم بحيث يعتبر بمثابة الركيزة الأساسية في العملية التعليمية.

-الحرص على تنفيذ المناهج التعليمية بوتيرة مناسبة وتكثيف عمليات المراقبة والمتابعة ومعالجة الاختلالات عند الاقتضاء.

الملاحق

نماذج من مذكرات التدريس:

يعتمد المعلم على نماذج من مذكرات التدريس أثناء أدائه لمهامه التعليمي لتسهيل عملية التعليم:

المستوى: السنة الثالثة

الموضوع: أغنيات للألم

الوحدة التعليمية: السابعة

الشعبة: 3 لغ

نازك الملائكة

النشاط: نص أدبي

التوقيت: 3 ساعات

الكفاءة المستهدفة: التعرف على نموذج من شعر العصر الحديث، ومعالجة قضايا الساعة.

السند التربوي: التعرف على مظاهر التجديد في الشعر العربي الحديث.

ظاهرة الحزن والألم في الشعر العربي المعاصر.

الوقوف على بعض خصائص المذهب الرومنسي في الشعر العربي الحديث.

التزام الشعراء العرب المعاصرين بالقضايا القومية.

بحر المتدارك في الشعر الحر

الكتاب المدرسي: 142

الطريقة والوسيلة	سير الدرس	المراحل	الكفاءة المقاسة
	المضامين		
إلقاءية	نازك الملائكة شاعرة عراقية ولدت ببغداد عام 1923م، كاتبة في مجال حركة الشعر الحر، تنظيرا وإبداعا، تفجرت قريحتها على قضايا الساعة وقوفا والتزاما، توفيت سنة 2007. من ذخائرها الأدبية: أهم مجموعاتها الشعرية: عاشقة الليل، شظايا رماد، شجرة القمر، الصلاة والثورة. أهم مجموعاتها النثرية: قضايا الشعر الحديث، سايكولوجية الشعر، التجزئية في المجتمع العربي.	أُتعرّف على صاحب	المعرفة معرفة المعطيات الخاصة
إلقاءية	صنعت حالة الأمة مرثية في نفوس شعرائنا، فتشكّلت لديهم عقدة معاناة وآلام انعكست على نتاجهم.	أفدّم النص	
حوارية	ركنًا: ركن إلى الدنيا وهو يَرَكُنُ رَكْنًا: أي مال واطمأن إليها.	في معاني الألفاظ:	اكتساب المعطيات اللغوية

		في الحقل المعجمي:	ابحث عن معاني "رعى" ووظفها. رعى: رَعَاه رَعِيًّا وَرِعَايَةً: حفظه. "من استرعى الذئب فقد ظلم". أي من ائتمن خائنا فقد وضع الأمانة في غير موضعها. ورعى النجوم رعيًا ورعاها: راقبها وانتظر مغيبها. الرعي والكلا والموضع جميعا، وأرعت الأرض: كثر رعيها. والإرعاء: الإبقاء والاستماع. قَالَ تَعَالَى: ﴿يَأْتِيهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا لَا تَقُولُوا رِعَيْنَا وَقُولُوا نَنْظُرُنَا وَاسْمَعُوا ۗ وَلِلْكَافِرِينَ عَذَابٌ أَلِيمٌ ۝١٠٤﴾ البقرة الآية: 104	
	الفهم يعبر يستخرج يعدد يفسر	أكتشف معطيات النص	بلسان من تتحدث الشاعرة؟ وما القضية التي تشغلها؟ تتحدث الشاعرة بلسان المتألمين، والقضية التي تشغلها قضية وحشية الاحتلال والاستعمار. من تحمّل الشاعرة أسباب هذه الحالة النفسية؟ أي الإرادة الحرة أم الحتمية القاهرة؟ تحمّل الشاعرة أسباب ذلك إلينا في احتضان حتمي. ما هي دلالة الاستفهام في: من أين يأتينا الألم؟ وكيف ننسى الألم؟ دلالة الاستفهام لوجود الألم بيننا وملازمته لنا. استخرج من النص المعجم الدلالي لهذه المعاناة؟ تحفر في عيوننا، تستشير جرحنا، الذنب، الإيذاء. تعرض الشاعرة سردا قصصيا خياليا عن بداية معاشة الألم للحياة اليومية للناس، فما هي الرسالة التي أرادت إيصالها؟ أمة تحيا على الإهانة وتحت وطأة الاستعمار والغبن، رسالة لكل الإنسانية لمعاينة جراح المستضعفين. تتغير القافية بعد كل مجموعة من الأسطر. هل لذلك دلالة على المعاني المعروضة؟ وضح. تغير القافية حسب الحالة النفسية ومركب الخوف والمواساة، والأثر والحزن والذكرى.	حوارية
	التحليل	أناقش	ما رأيك في موقف الشاعرة من الألم؟	حوارية

البحث يحلّل	معطيات النص	موقف الشاعرة موقف تقمّص الألم وازدواجية العيش. هل ترى - أنت - ما تراه هي، على كونه مرتبطا بماضينا السحيق وأنه حتمي لا نستطيع التخلي عنه؟ إلام تردده. علل ذلك. طالما بقينا صامتين، وما تشهده الساحة الآن خير دليل "فلسطين". علل سبب تكرار مفردة "الألم" مبينا علاقته بالحالة النفسية وبالموقف. تكرار الألم كأذى "استعمار، فقر، مرض" استدعى تكراره كمفردة. وشدته المستمرة على نفسية الشاعرة، تحقق في توزيعه عبر تراب القصيدة.																	
يقارن يلاحظ يستنتج		حلل الاستفهامات الواردة في النص، مبينا مدى مساهمتها في تكريس الموقف الشعري لصاحبة النص وحالتها النفسية، باعتبارها تمثل الضمير الجمعي. المكون الدلالي للاستفهام محاولة شعورية في استكشاف وصفته، وفي إمكانية التخلص من الألم. وازن بين الفقرة في المقطع الأول ونظيرتها في المقطع الثاني من حيث: الصورة الشعرية، الموسيقى الشعرية، الموقف الشعري. <table><tr><th>الصورة الشعرية</th><th>الموسيقى الشعرية</th><th>الموقف الشعري</th></tr><tr><td>بين الفقرتين، بين صورة المعروف وبين محاولة إخراجها من أرضنا مع نكرانه المعروف، بين هدوء صناعته اسمية الجملة، وبين حركة في محاولة إبعاده صناعته فعلية الجملة، ووفق المكوّن اللغوي والعاطفة والخيال.</td><td></td><td>والموقف الشعري بين رضا وسخط</td></tr></table> أين ترى الفروق، وأين ترى الاتفاق؟ ماذا تستنتج؟ <table><tr><th colspan="2">الفروق</th><th>الاتفاق</th></tr><tr><td>نحن</td><td>الألم</td><td rowspan="2">تعايش</td></tr><tr><td>القوة، الحماسة، والإقناع، واستدراك النقائص</td><td>خوفنا، أبكنا</td></tr><tr><td colspan="3">نستنتج استراتيجية الإنسانية لدينا وعندنا، وفي الوقت نفسه، نكشف خبايا الآخر</td></tr></table>	الصورة الشعرية	الموسيقى الشعرية	الموقف الشعري	بين الفقرتين، بين صورة المعروف وبين محاولة إخراجها من أرضنا مع نكرانه المعروف، بين هدوء صناعته اسمية الجملة، وبين حركة في محاولة إبعاده صناعته فعلية الجملة، ووفق المكوّن اللغوي والعاطفة والخيال.		والموقف الشعري بين رضا وسخط	الفروق		الاتفاق	نحن	الألم	تعايش	القوة، الحماسة، والإقناع، واستدراك النقائص	خوفنا، أبكنا	نستنتج استراتيجية الإنسانية لدينا وعندنا، وفي الوقت نفسه، نكشف خبايا الآخر		
الصورة الشعرية	الموسيقى الشعرية	الموقف الشعري																	
بين الفقرتين، بين صورة المعروف وبين محاولة إخراجها من أرضنا مع نكرانه المعروف، بين هدوء صناعته اسمية الجملة، وبين حركة في محاولة إبعاده صناعته فعلية الجملة، ووفق المكوّن اللغوي والعاطفة والخيال.		والموقف الشعري بين رضا وسخط																	
الفروق		الاتفاق																	
نحن	الألم	تعايش																	
القوة، الحماسة، والإقناع، واستدراك النقائص	خوفنا، أبكنا																		
نستنتج استراتيجية الإنسانية لدينا وعندنا، وفي الوقت نفسه، نكشف خبايا الآخر																			

التركيب يستخرج يصنف يفسر يحدد	أحدد بناء النص	بداية القصيدة، علاقة المجتمع مع الألم، ما هو النمط النصي الموظف؟ حلله من حيث زمن الأفعال والضمائر والحدث. نمط النص سردي، وفيه استمرارية الحدث من الماضي، فلحظة الحال، فالمستقبل الممتنى. أما من ناحية الضمير فالصراع بين الضمير الجمعي "نحن" والضمير "هو". ما هي الأنماط الأخرى الموظفة؟ وما مرد ذلك؟ النمط الآخر الوصفي، والأنسب لعرض مواصفات الدخيل، ومدى معاملته لنا. بيّن خصائص النمط النصي الموظف في الفقرة الثانية من المقطع الثاني للنص. النمط المعتمد الوصفي.	حوارية			
	أفحص الاتساق والانسجام في تركيب فقرات النص	في كل القصيدة خيط شعوري واحد يربط بين كل أجزاء القصيدة، ما هو؟ يتمثل الخيط الشعوري في الحس القومي والإنساني، وفي رحلة الشاعرة عبر الأزمنة محللة تداولية الألم والحزن. بيّن مدى مساهمة المعجم اللغوي المتعلق بالمفردات المفتاحية، واستعمال بعض الضمائر في خلق الانسجام داخل النص.	حوارية			
		<table><tr><td>المعجم اللغوي للمفردات المفتاحية</td><td>الضمائر</td></tr><tr><td>الأسى، الألم، جرحنا</td><td>نحن، والضمير المستتر "هو".</td></tr><tr><td colspan="2">بين</td></tr></table> ما هو الرابط المنطقي بين الفقرة الأولى والثانية؟ وما نوع الرابطة التي أقامتها بين الفقرتين؟ الرابط يظهر في قولها: "فلم... يتركنا"، مما يوحي بالاتصالية والقرباة القلبية، وقد أقامت بين الفقرتين مقارنة بين الاحتضان ونكران الجميل. ما هي القرائن اللغوية التي ربطت بين مقاطع المقطع الثاني؟ دلالة الأفعال قدمت عالما لروضة الأطفال، ومهدت للاحقتها في غياب السعادة والطمأنينة من طفل عنيد. ثم فتحت الشاعرة باب السماح عب النداء في جو حرج، ومنه حملت القضية للإنسانيين، حملا على السؤال. هل ترى انسجاما دلاليا بين آخر فقرتين من المقطع الأول والثاني؟ أسئلة الشاعرة في آخر مقطع مؤشر لروح المعاشرة القديمة في المقطع الأول.		المعجم اللغوي للمفردات المفتاحية	الضمائر	الأسى، الألم، جرحنا
المعجم اللغوي للمفردات المفتاحية	الضمائر					
الأسى، الألم، جرحنا	نحن، والضمير المستتر "هو".					
بين						
التقييم	أجمل القول	فيم تجذّرت ظاهرة الحزن والألم؟	حوارية			

ينقد يحكم يحق	في تقدير النص	تجدّرت ظاهرة الحزن والألم في الضمير الجمعي للشعوب العربية، إلى حد بروز هذا الموقف المتناقض من الظاهرة بين الرغبة في تجاوزها والمحافظة عليها، محافظة حميمية تعاطفية. وكيف عبّرت الشاعرة عن هذا الموقف؟ عبّرت الشاعرة عن هذا الموقف من خلال بناء شعري تصويري سردي، لعب فيه المخيال واللغة الممزوجة بين البساطة والعمق الدلالي، والبناء الموسيقي الخادم للموقف والمتفاعل معه، الدور البارز في بلوته.
---------------------	------------------	---

ماذا تعرف عن خصائص المقالة الحديثة؟	- ظهور التعريفات والشروحات. - أدوات التفسير (أي، أقصد، يعني، هو، النقطتان (:...)) - يقدم معلومات غير معروفة من لدن القارئ، ويقوم بتوسيعها وعرض أسبابها ونتائجها، تبعا للخطاطة التالية: واقعة- لماذا؟ كيف؟ - الشرح - خلاصة. 4 - خصائص المقالة الحديثة: 1 - التعبير عن وجهة النظر الشخصية. 2 - الإيجاز والبعد عن التفاصيل المملة، مع إثناء الفكرة وتحديد الهدف. 3 - حسن الاستهلال وبراعة المقطع. 4 - إمتاع القارئ. 5 - الحرية والانطلاق. 6 - الوحدة والتماسك والتدرج في الانتقال من فكرة إلى فكرة أخرى من الأفكار التي تتجمع حول موضوع المقال.	سجّل: "إن الصحافة الجيدة..... ومارة بأطوار مختلفة".
-------------------------------------	---	---

المستوى: 3أ ف

التوقيت: ساعتان

الوحدة التعليمية: السادسة

النشاط: نص أدبي

الموضوع: الإنسان الكبير - محمد الصالح باوية -

السند التربوي: * الكتاب المدرسي ص 116

الكفاءة المستهدفة: أن يتعرف المتعلم على قيم الثورة الجزائرية.

أن يتعرف المتعلم على القضايا الفنية في الشعر الحر¹

نوع التقويم	الطريقة + المعيار الزمني	أنشطة المتعلم	أنشطة التعليم	وضعيات التعلم
تكويني	إلقائية 10 د	قراءة بعض المتعلمين مع تصويب الأخطاء	القراءة النموذجية للأستاذ	بناء التعلمات الفهم يعبر
	حوارية: 10 د	1 – أتعرف على صاحب النص: ولد محمد صالح باوية بـ "المغيّر" ولاية الوادي عام 1930م، حصل على الشهادة في الطب في بلغراد في سنة 1969، وشهادة الاختصاص في جراحة العظام بالجزائر سنة 1979، عمل في عدة مستشفيات، ولم يمنعه اختصاصه العلمي من قرص الشعر، فكان فنانا رقيق المشاعر. من أشهر دواوينه "أغنيات نضالية" الذي تغنى فيه بالقضايا الوطنية والقومية، مثلما نرى في هذا النص الذي يربط فيه بين قضية وطنه (الثورة الجزائرية) وقضية الوحدة بين مصر وسوريا في سنة 1958م.		
	حوارية: 10 د	2 – أثري رصيدي اللغوي: أ – في معاني الألفاظ: خلجة: تحرك واضطراب في النفس / ثر: دافق وغزير/ بكر: أول كل شيء والشيء الذي لا مثيل له / صاغه: صنعه. ب – في الحقل المعجمي: المعاني التي تنتمي إلى حقل القيم "سلاما، ابتساما، جريء، الشمس (الحرية)، التفاؤل، السخاء، الحب، الأوان،		

¹أ/بو، ص مفتش التربية

		البكر: ج: بكره، ج بكر: عذراء / البكر: المرأة التي ولدت بطناً واحداً، الإبل/ البكور: تقدم في الشيء، أثمره قبل الأوان/ البكر: ج بكره: أنثى الإبل، بكرة الشيء ما يستقي عليها.	
		3 - أكتشف معطيات النص: س1/ من المتكلم في النص ومن المتلقي؟ س2/ ما هو زمان النص ومكانة المؤطر له؟ س3/ ما هو موضوع النص؟ وما مضمونه الإجمالي؟ س4/ ضمن أي لون من ألوان التعبير الشعري هذا النص؟ ما هي الأسس التي بنيت عليها استنتاجك؟ س5/ إذا كان العنوان بنية دالة من بنيات النص، فماذا فهمت من الإنسان الكبير؟ ج1/ المتكلم هو الشعب/ والشاعر، والمتلقي هو الشاعر/ القارئ. ج2/ الثورة التحريرية (الزمان)، والجزائر (المكان). ج3/ دور الشاعر كجندي ساهم بقلمه في الثورة التحريرية. أما المضمون الإجمالي فهو: الشاعر إنسان كبير بقلبه النابض بثورته تعبيره، فيغير بكلماته مصير أمته فيتجه إلى الحرية إلى التفاؤل عارضا عليها كلماته الثائرة، الحماسية فتحرك الضمائر الغائبة وتوقظها لأنه هو الذي يصنع التاريخ. ج4/ ينتمي هذا النص إلى لون الشعر الوطني التحرري وسبل استنتاجنا لهذا اللون هو اعتبار الشاعر نفسه جندياً ساهم بقلمه في إشعال فتيل الثورة، ووجود الألفاظ والعبارات الدالة على ذلك مثل: دمي، المدفع، جراحي، ثائر، ثورة، المصير، شعبي، الأساطيل، العتيقة، الزهر المدمي. ج5/ الإنسان الكبير هو الإنسان المسؤول الذي يحمل في قلبه عواطف كل الناس، يحمل في فكره كل ذكريات الغير، يضحى بحياته في سبيل راحة الغير كممثل شمعة تضئ لتنير درب الغير.	

تكويني	حوارية 10 د	ج6/ زمن الكتابة يعكس الشعور الحقيقي المتدفق للشاعر، ولكن زمن القراءة يتوقف حسب ذوق كل قارئ فيراه على حسب فكره وثقافته على حسب الواقع الذي يجسده. ج7/ الفضاء خارج نصي كان هو التعبير عن الثورة وعن مشاركة النساء والأطفال والرجال فيها، ونجد ذلك في قوله: من خطى طفل بريء يحمل المدفع في أرض الجزائر، ينحني شوقا إلى قبلة طفلي وزغاريد. أما الفضاء المتخيل فهو التعبير عما يدور في خلجات الشاعر، في خياله الواسع، مثل قوله: أحبس السجن... هنا بحر وأمطار سخية تعبر الأحلام للشمس السخية. ج8/ الأمثلة هي: أنا نبع التاريخ الجديد، أنا حدث ثر، أنا لحظة كبرى غنية، أنا إنسان صراع.	س6/ ما الفرق بين زمن الكتابة وزمن القراءة؟ س7/ الفضاء قسمان: 1- فضاء خارج نصي (الواقع). 2- فضاء غير متخيل الشعري. - حدد الفضاءين وقدم أمثلة عن كل قسم. س8/ بين عنوان النص وبين مضمونه علاقة قوية. وضح ذلك بأمثلة من النص؟	بناء التعليمات
	حوارية 10 د	ج1/ استطاع الشاعر أن يعبر عن حقيقة التعبير حين وصف مشاركة المجتمع بكل فئاته حين وصف أهدافها، حين استطاع أن يجعلها لحظة توقف في التاريخ ليضع تاريخا جديدا حين شبهها بالبركان، حينما قال: بقلبي ثورة تمتص معنى العاصفات. ج2/ حاول الشاعر أن يرسم لنا صورة حقيقية عن الثورة التحريرية وأبعادها المستقبلية فبالتالي المهدف كله يكمن في إيجاد الجزائري وجوده الإنساني كحق عليه أن يتمتع به وليس من الصدفة أن يجمع الشاعر بين الحب والحرب لأن الحب لا يمكن	4- أناقش معطيات النص: س1/ إذا كان الشعر رسم قوامه الكلمات، إلى أي حد وفق الشاعر في رسم حقيقة الثورة الجزائرية؟ س2/ لماذا يلح على الكلمات الإنسانية: السلام، الحياة، الغد...؟ وهل من الصدفة أن يجمع الشاعر بين الحب والحرب؟	بناء التعليمات

		للحرب أن تقضي عليه. ج3/ أثناء الثورة كان الهدف من النص أن يبعث الحماسة في نفوس الثوار ليبحثوا عن حريتهم، لكن اليوم كل ما نبحت عنه هو إنسانيتها لأن هذا هو الأمر الصعب وهذا الذي ينعكس من خلال ضوء القصيدة. ج4/ صار الشاعر إنسانا عندما آمن بحقيقة وجوده كإنسان مسؤول يحمل من المسؤولية ما يثقل عاتقه فكلماته الصارخة المدوية للحرية وقيمه التي يحملها من إيمانه بالغد بالأمل المشرق، في دعوته إلى الحب والتضامن والسخاء وعواطفه الجياشة لأدنى تأثر.	س3/ كيف استقبل النص أثناء الثورة؟ وكيف تتقبله اليوم؟ س4/ أن يكون الإنسان إنسانا هو الأصعب والأهم، يبين كيف صار الشاعر إنسانا؟	
	حوارية 10 د	ج1/ هي وصف دواخل النفس، آمالها، أحلامها. ج2/ من ضلوعي، من دمي، عبر الجزائر يا جراحي، في دمي كنز ينحني شوقا إلى صوت المناجل فبلادي ثورة بكر، بأرضي وسمائي بكياني تستبد. ج3/ كنز السنابل ← الحصاد والخيرات صوت المناجل ← الثورة ينحني للشمس للفجر ← البحث عن الحرية السحب ← الظلم بركان ← الثورة	5- أحدد بناء النص: س1/ إذا كانت الوظيفة الأساسية للغة هي التواصل، فما هي الوظائف لها في هذا النص؟ س2/ لغة الشعر الحر في مرحلة الثورة جاءت حادة الجرس، وتعكس مشاهد الحرب وأجواءها. مثل ذلك من النص؟ س3/ مفردات النص تجاوزت معانيها القاموسية لتنقل لنا الإحساس بنوع من الحياة، أين تجد ذلك؟	بناء التعليمات

تكويني	حوارية 10 د	ج4/ مثلاً: يا جراحي.. يا آلامي النفسية. فتكرارها في القصيدة يبين حقيقة الشاعر في كونه يترصد آلام الغير. أنا إنسان.. أنا موجود أحمل قيما ومبادئ. حقيقة بحثنا عن الحرية حتى الحرية الفكرية هي احترام وجودنا كبشر نتمتع بحقوقنا الإنسانية. ج5/ من خطي طفل جريء يحمل المدفع. صوت المناجل، أحبس السحب. أنا قلب بركان جريء، للأساطيل العتيقة. بقلبي ثورة تمتص معنى العاصفات. ج6/ ثورة بكر.. صافية الأبعاد قلب بركان.. ثائر، هائج أصنام غبية.. أهداف دينية حزمة مصلوبة.. التوحد ج7/ النمط وصفي لأن الهدف منه هو رسم صورة حقيقية للثورة وكيف ساهم فيها كل شخص على حسب قدراته وإمكانياته، أكثر من النعوت، والإضافات والأحوال، الخيال بصوره البيانية، وبفضاء الشاعر التخيلي، الرموز.	س4/ ظاهرة التكرار في النص ارتبطت بالحالة النفسية للشاعر وموقفه الذي يريد التأكيد عليه. ابحث عن تحليلات هذه الظاهرة في النص؟ س5/ استخرج من النص الصورة التي تعكس طابع الحرب وتلونها. س6/ استخدم الشاعر بعض الرموز اللغوية: ثورة بكر، قلب بركان، أساطيل عتيقة، أصنام غبية، الفأس الكبير، حزمة مصلوبة. فماذا تمثل هذه الرموز بالنسبة إليك؟ س7/ يعبر الشاعر عن وضع عاشه إبان الثورة. حدد نمط النص واستخرج خصائصه.	بناء التعليمات
		ج1/ يزرع (هو)، يحمل (هو)، ينحني (كثير)، تزل (لحظة)، تنثر (لحظة)، توقظ (ثورة)، وقد أدت هذه الضمائر المستترة دورا مهما في الربط بين المعاني	6 - أتحص الاتساق والانسجام س1/ ساد الضمير المستتر في كثير من المقاطع، حدد وبين دوره في اتساق النص.	

		في النص بحيث ساهمت في إرساء الوحدة العضوية. ج2/ الرابط هو الفاء (السببية)، أما إنا فتعود على الشاعر وكل إنسان كبير. ج3/ تدل على الحاجة أوحى إلى الدعوة إلى التغيير الجذري للأمور، فأوقفني معناه (عثر)، أحبس (قيد)، أطفئ (تحرر)، اسكت الطير (تخلص من عدوك). ج4/ استطاع أن يبرز الشاعر الطابع البيئي للطبيعة الجزائرية مثل: كنز السنابل، صوت المناجل، زغاريد، فأس. ج5/ يستوعب الشاعر التجربة الفنية التي تأثرت بها ثم بعد ذلك يستخرجها في قالب فني خاص بأسلوبه ولا يستعمله لغة جاهزة لموضوع جاهز، بل يشغل كل فكره وجوارحه في إخراج الكلمات المناسبة التي تعبر عن دواخل نفسه.	س2/ وردت في النص العبارة الآتية: "اسكت الطير إنا خلجة الإنسان في عروق عربية"، عين الرابط وعلى من يعود الضمير "أنا". س3/ ما دلالة أفعال الأمر التالية: "أوقفني، احبس، أطفئ، اسكت الطير". س4/ اللغة الشعرية في النص مثلت لنا طابع البيئة الطبيعية الجزائرية. إلى أي مدى وفق الشاعر في إبراز هذا الطابع؟ س5/ صالح باوية لا يكتب بلغة جاهزة، ولكن بلغة تخلقها التجربة ذاتها. ما المقصود باللغة الجاهزة وما الفرق بينها وبين اللغة التي تنبع عن التجربة؟	
		7 – أجمل القول في تقدير النص: - حاول الشاعر في هذا النص أن يرسم لنا لوحة فنية عن الثورة الجزائرية بقيمها الإنسانية وليس من المصادفة حين جمع بين الحب والحرب، بلغة مثلت طابع البيئة الطبيعية الجزائرية إلى حد كبير وبعيد، يقول عنه الناقد محمود الربيعي: "إن العالم الذي يشغل الشاعر ويستوعب تجربته الفنية، هو عالم لا يستطيع أي فنان مكثرت أن يتجاهله، إن الوطن والانشغال الشديد بمحوم البيئة التي يضطرب فيها الإنسان بين أبناء هذا الوطن، إنه التبشير بالحرية، والبحث الدائب عن العناصر الأصيلة التي تشكل الشخصية القومية، إنه الوعي الكامل بمشكلات الماضي والحاضر والمستقبل..."		

الوحدة التعليمية: السادسة

المستوى: 3 أف

النشاط: قواعد اللغة

التوقيت: ساعة

الموضوع: أحكام التمييز والحال وما بينهما من فرق

السند التربوي: الكتاب المدرسي ص 120 + سلسلة في النحو العربي

•الكفاءة المستهدفة: - أن يتعرف المتعلم على أحوال النحو والتمييز ويفرق بينهما.¹

وضعية التعلم	أنشطة التعليم	أنشطة المتعلم	الطريقة + المعيار الزمني	نوع التقويم
الانطلاق	الأمثلة: قال محمد الصالح باوية: ■ يزع الكون سلاما وابتساما وبطولات شهيد ■ ينحني شوقا إلى صوت المناجل.		إلقائية: 05 د	تشخيصي
	القراءة النموذجية للأستاذ	قراءة بعض المتعلمين مع تصويب الأخطاء	إلقائية 5 د	تكويني
	1- أكتشف أحكام القاعدة: س1/ ما هي المواضع التي ينصب فيها التمييز وجوبا؟ س2/ ما حكم تمييز (كم) الاستفهامية، و(كم) الخبرية، و(كأين) و(كذا)؟ س3/ ما هي الحالات التي يجب فيها تأخير الحال؟ س4/ ما الجوانب التي يتفق فيها الحال والتمييز، وما	ج1/ إذا كان تمييز المفرد وتمييز النسبة، وتمييز أفعال التفضيل. ج2/ مميز (كم) الخبرية يكون مجرورا بإضافتها إليه، ومميز (كم) الاستفهامية يكون منصوبا، ومميز (كأين) يكون مفردا مجرورا، ومميز (كذا) يكون مفردا منصوبا. ج3/ ثلاث حالات: محصورة، مرتبطة بالواو، صاحبها مجرور. ج4/ يتفق الحال والتمييز في أنهما اسمان نكرتان فضلتنا منصوبتان رافعتان للإيجام،	حوارية: 10 د	تكويني

¹ -أ بو/مفتش التربية

		ويفتقران في كون الحال تجيء حملة وشبه جملة، والتمييز لا يكون إلا اسما/ الحال مبينة للهيئات والتمييز مبين للدوات/ حق الحال الاشتقاق وحق التمييز الجمود.	هي الجوانب التي يفتقران فيها؟	
تكويني	حوارية: 10 د	2- أبني أحكام القاعدة: (أ) التمييز نوعان: تمييز مفرد، وتمييز نسبة، وأحكامه إما النصب وإما الجر على البدلية. (ب) مميز "كم" الاستفهامية يكون مفردا منصوبا، مثل: كم كتابا قرأت؟ * مميز "كم" الخبرية يكون مجرورا بإضافتها إليه، مثل كم تلميذ تخرج في هذه الثانوية؟ * مميز كأن يكون مفردا مجرورا بـ "من" مثل قوله تعالى: ﴿وَكَايْنٍ مِّن نِّبِيِّ قَتَلَ مَعَهُ رِيبُونَ كَثِيرٌ فَمَا وَهَنُوا لِمَا أَصَابَهُمْ فِي سَبِيلِ اللَّهِ وَمَا ضَعُفُوا وَمَا أَسْتَكَاثُوا وَاللَّهُ يُحِبُّ الصَّابِرِينَ﴾ آل عمران/ 146 * مميز كذا يكون مفردا منصوبا على التمييز دائما نحو: اشترت كذا كتابا. (ج) الحال تكون نكرة وصاحبها يكون فاعلا أو مفعولا به أو مجرورا أو مبتدأ ويكون معرفة. وتأتي الحال على شكل مفرد، جملة، أو شبه جملة. (د) يجب تأخير الحال في ثلاث حالات: أ - إذا كانت محصورة نحو قوله تعالى: ﴿وَمَا نُرْسِلُ الْمُرْسَلِينَ إِلَّا مُبَشِّرِينَ وَمُنذِرِينَ وَيُجَادِلُ الَّذِينَ كَفَرُوا بِالْبَاطِلِ لِيُدْحِضُوا بِهِ الْحَقَّ وَاتَّخَذُوا ءَايَاتِي وَمَا أُنذِرُوا هُزُوًا﴾ الكهف/ 56. ب - إذا كانت مرتبطة بالواو نحو: جاءني أخي وهو يحمل البشري. ت - إذا كان صاحبها مجرورا بالإضافة أو بالحرف نحو: مررت بهند جالسة. هـ) يتفق الحال والتمييز في أنهما اسمان نكرتان فضلتان منصوبتان رافعتان للإبهام. ويفتقران في ثلاثة أمور هي: - تجيء الحال جملة وشبه جملة والتمييز لا يكون إلا اسما. - الحال مبينة للهيئات والتمييز مبني للدوات. - حق الحال الاشتقاق وحق التمييز الجمود.		

تحصيلي	حوارية: 15 د	أجوبة التلاميذ	3 - إحكام موارد المتعلم وضبطها: من الكتاب المدرسي أو بعض المراجع. أ - في مجال المعارف. ب - في مجال المعارف الفعلية. ج - في مجال إدماج الدرس.	استثمار وتوظيف التعلمات
--------	-----------------	----------------	---	-------------------------------

الوحدة التعليمية: السادسة

المستوى: 3 أف - 3 لغ

النشاط: مطالعة موجهة

التوقيت: ساعة

الموضوع: إشكالية التعبير في الأدب الجزائري - سعاد محمد خضر -

السند التربوي: الكتاب المدرسي ص 135

الكفاءة المستهدفة: - أن يتعرف المتعلم على طرح قضية اللغة كأداة تعبيرية عن الأدب.

وضعية التعلم	أنشطة التعليم	أنشطة المتعلم	الطريقة + المعيار الزمني	نوع التقويم
بناء التعلم	القراءة النموذجية للأستاذ	قراءة بعض المتعلمين مع تصويب الأخطاء	إلقائية 5 د	تكويني
	1- أكتشف معطيات النص: س1/ ما هي القضية التي طرحها المؤلف؟ وما طبيعتها؟ س2/ ما هي نظرتها إلى هذه القضية؟ س3/ ما هي أهم الأفكار الواردة في النص؟ س4/ أجب عن الأسئلة التي طرحتها الناقدة في خاتمة النص؟	ج1/ القضية التي طرحها الكاتبة هي التعبير عن الأفكار الجزائرية عن العواطف الجزائرية بلغة فرنسية وهل يمكن تحقيق التوفيق بين الصلتين وهي قضية جدلية تباحث فيها بين آراء من ينكرون ذلك ومن يوافقون عليها. ج2/ تعتبرها مشكلة كبيرة بالنسبة للأدب العربي لأننا نعرف أن اللغة هي رمز يحمل في طياته شخصية متكلمة وتاريخهم وعاداتهم وقيمهم. ج3/ ف1: تطور العملية الأدبية وتكاملها. ف2/ الأدب الجزائري يبين بين لغتهم القومية واللغة الفرنسية. ف3: مكانة الأديب باعتبار لغته. ج4/ الشاعر الذي لا يكتب بغير لغته لا يقف إلى جانب شعبه بل لا يشعر بمشكلاتهم، فاللغة تستطيع أن توصل الرسالة على المجتمع إذا كانت قومية لكن إذا كانت غريبة عنهم فلن توفي حقهم ولن يجد الشعب صدق لمشاكله في نتاج ذلك الكاتب ولن يستطيع أن يساهم في عملية	حوارية: 10 د	تكويني

		التحرير ما لم يتحرر هو من قيود تلك اللغة الغريبة.	
تكويني	حوارية: 10 د	ج1/ إلى المقال الأدبي، من خصائصه المنهجية (مقدمة وعرض وخاتمة)، الإيجاز، معالجة موضوع واحد. ج2/ - المقدمة: الأدب الجزائري عملية فريدة. الإشكال: هل التعبير باللغة الفرنسية في الأدب الجزائري يحقق غاياته؟ العرض: - دور الأديب في المجتمع. - أداة تعبيره: اللغة الفرنسية، اللغة العربية. - إمكانية تحقيق الغايات بلغة أجنبية. - أهم الأدباء المعربين باللغة الفرنسية. الخاتمة. شعور الكاتب بهذه اللغة الغريبة ومدى تحقيقه لغاياته. ج3/ نحن في حاجة إلى أدباءنا وهذه المشكلة التي طرحها الكاتبة مشكلة كبيرة جدا فما دام الكاتب لا يستطيع أن ينقل أفكاره بلغة يتشارك فيها مع مجتمعه فلن يستطيع أن يحقق ذلك.	2 - أناقش معطيات النص: س1/ إلى أي جنس أدبي ينتمي هذا النص؟ ما خصائصه؟ س2/ ضع للنص هيكلية فردية وتصميما منهجيا. ماذا تستنتج؟
تكويني	حوارية: 10 د	ج1/ النمط هنا حجاجي لوجود الحجج والبراهين (أقوال الأدباء)، يوجد نمط آخر وهو نمط الإخباري. ج2/ نعم لأن النص مقال عالج موضوعا واحدا ففي المقدمة طرح الإشكال والعرض حلله وأجاب عنه والخاتمة توصل إلى النتيجة، فمنهجيا هو منسجم بالإضافة إلى وجود الروابط المنطقية كحروف العطف، والضمائر المتصلة والمنفصلة والأسماء الموصولة.	3 - أستخلص وأسجل: س1/ ما هو النمط المعتمد في هذا النص؟ وما خصائصه؟ هل دعم بأنماط أخرى؟ ما هي؟ س2/ هل ترى في النص انسجاما واتساقا؟ علل واستشهد.

الوحدة التعليمية: السادسة

النشاط: عروض

الموضوع: الرمل في الشعر الحر

السند التربوي: الكتاب المدرسي ص 122

•الكفاءة المستهدفة: - أن يتعرف المتعلم الرمل في الشعر الحر.¹

نوع التقويم	الطريقة + المعيار الزمني	أنشطة المتعلم	أنشطة التعليم	وضعية التعلم
تشخيصي	إلقائية: 05 د		<u>الأمثلة:</u> - قال شعبي يوم وحننا المصير - أنت إنسان كبير. - يا جراحي.	الانطلاق
تكويني	إلقائية 5 د	قراءة بعض المتعلمين مع تصويب الأخطاء	القراءة النموذجية للأستاذ	بناء التعلم
	حوارية: 10 د		1- أكتشف أحكام القاعدة: - قال شعبي يوم وحننا المصير 00//0/ 0/0 //0/ 0/0/0/ فاعلاتنفاعلاتن فاعلان - أنت إنسان كبير 00// 0/ 0/0/ /0/ فاعلاتن فاعلان	

¹ أ/ بن ش، مفتش اللغة العربية لثانوية الإخوة بوعبد الرحمان.

		- يا جراحي 0 / 0// 0/ فاعلاتن	
تكويني	حوارية: 10 د	2 - أبني أحكام القاعدة: بحر الرمل من البحور الصافية يقوم على تفعيلة (فاعلاتن) وحدها، التي تفتح المجال واسعا أمام شاعر حركة الشعر الحر بصورها المختلفة. الزحافات والعلل التي يمكن أن تطرأ على بحر الرمل: - زحاف الحين: تصبح تفعيلة (فاعلاتن): (فاعلاتن). - علة القصر: تصبح التفعيلة (فاعلاتن): (فاعلان). - علة الحذف: (فاعلاتن) ← (فاعلن). - علة التسبيغ: فاعلاتن ← (فاعلاتان). - علة التشعيت: فاعلاتن ← (فالانتن) أو (فاعاتن)	
تحصيلي	حوارية: 15 د	3 - أختبر معرفتي الفعلية: حدد التشكيلات الموسيقية للمقطع الآتي من القصيدة: يا رفيقي أنا إنسان صراع ملء كفي حزمة مصلوبة من عزمات وشرع وغصون وبقايا ذكريات وشعاع قبضي هذي، سماء وتراب، وعصارات متاعي... وبقلي ثورة تمتص معنى العاصفات توقظ الأرض بفأس ولهات وتعيد العطر كل العطر للزهر المدمى... للحياة	استثمار وتوظيف التعلمات

المستوى: 3 آ ف

التوقيت: ساعتين

الوحدة التعليمية: السادسة

النشاط: نص تواصلي

الموضوع: الأوراس عبد الله الركيبي

السند التربوي: الكتاب المدرسي ص: 131

الكفاءة المستهدفة: أتوصل إلى معرفة قيم الثورة الجزائرية، وكيف تمثلها الشاعر العربي في قصائده

أستخلص القضايا الفنية للشعر الحر (اللغة، الموسيقى، الصورة الرمز)

الطريقة والوسيلة	سير الدرس	المراحل	الكفاءة المقيسة
حوارية	عبد الله الركيبي: ولد في الجزائر سنة 1928. عضو جمعية النقد الأدبي. أستاذ في جامعة الجزائر. يتقن الفرنسية والإنكليزية. مؤلفاته: له ما يزيد على العشرين كتاباً في النقد والفكر والثقافة. - من أين انطلقت الثورة ؟ (ما هي بداية الثورة مكاناً وزماناً) ؟ * الفاتح من نوفمبر بجبال الأوراس ما هي مكانته في تاريخ الثورة الجزائرية؟ * يمثل معقل ثوار المنطقة الأولى	تمهيد	المعرفة معرفة المعطيات الخاصة
حوارية	* بين كيف توحدت الإرادة في هذا النص بين الإنسان و الطبيعة ؟..... * أصبحت الإرادة واحدة بالاشتراك في مقاومة الظلم و الطغيان و العبودية وزرع قيم الأمل و الحق و الخير * لماذا حق للشعراء أن يتغنوا بالثورة و بأمجادها و أن يكونوا من روادها ؟... * لأنها أعادت للأمة العربية أجدادها بكبرياء مجاهديها و صمودهم و مقاومتهم لعدوهم وإرادتهم التي حققوا بها الحرية. * كيف صار "الأوراس" رمزا في وجدان الأمة العربية ؟.... * أصبح رمزا من خلال تجسيده لحلم العرب في الحرية. * لماذا يأتي الحديث عن اندلاع الثورة التحريرية مقرونا بالحديث عن " لأوراس" ؟.... * لأن جبال الأوراس كانت نقطة انطلاق الثورة التحريرية. * ماهي القيم التي تبنتها الثورة الجزائرية وكانت محل اعتزاز الشعراء العرب ؟.... * الحرية، الإيمان بالقيم الإنسانية، الدفاع	أكتشف معطيات النص	الفهم

	عن الحق، الخير. *استمر "الأوراس" يربط بين أمجاد الحاضر و أمجاد الحاضر، كيف حقق الأوراس هذه الاستمرارية ؟ *من خلال ربط انتصارات الثوار بانتصارات الأبطال في القديم.		
حوارية	- يقول الكاتب: " صحيح أن كثيرين في العالم تحدثوا عن وقائع أو أماكن لها مكانتها في تاريخ بلدانهم أو تحدث عنها غيرهم ولكنها لم تصبح رمزا للأمة كلها كما أصبح الأوراس في وجدان الأمة العربية" - ما رأيك في هذا القول ؟ دعم إجابتك بأمثلة من الواقع و التاريخ. *نوافق الكاتب إلى حد ما، النبيل في الشعر العربي اقترن بالخير ة النماء ولكنه لم يصبح رمزا أدبيا. *دمشق عاصمة الخلافة الأموية تحدث عنها الشعراء (بعد إحراقها) ولكنها لم تصبح رمزا أدبيا، يقول أحمد شوقي: سلام من صبا بردى أرق* ودمع لا يكفكف يا دمشق. *ماذا تفهم من قول الشاعر محمد الصالح باوية: قصة العملاق يمناه دماء* ويسراه عصافير رقيقة *معناه: أن المجاهد الجزائري لم يحمل السلاح ويقاوم فقط من أجل القتل بل قاتل بيمينه وحاملا الرقة والأمل ويسراه -ما الثنائية التي يتحدث عنها في هذا البيت ؟.....*الحب و الحرب *علل تأخر اسم طارق بن زياد في هذا البيت الشعري ؟.....تأخر اسم طارق بن زياد مراعاة للقافية وحرف الروي. الصورة البيانية: "استعارة مكنية"..... شبه الثوار بالثلوج التي تكسو قمم الأوراس وحذف المشبه به واستدل عليه ب " تكسو" وفي ذلك تجسيد للمعنوي في صورة محسوسة.	أناقش معطيات النص	التحليل التركيب

المستوى: 3. آ. ف.

النشاط: المشروع.

الموضوع: إنتاج تقصية لجمعية العلماء المسلمين الجزائريين.

الوسائل: الكتاب المدرسي / المراجع / الصور / السبورة.

الكفاءة المستهدفة: 1. التعريف بجمعية العلماء المسلمين الجزائريين.

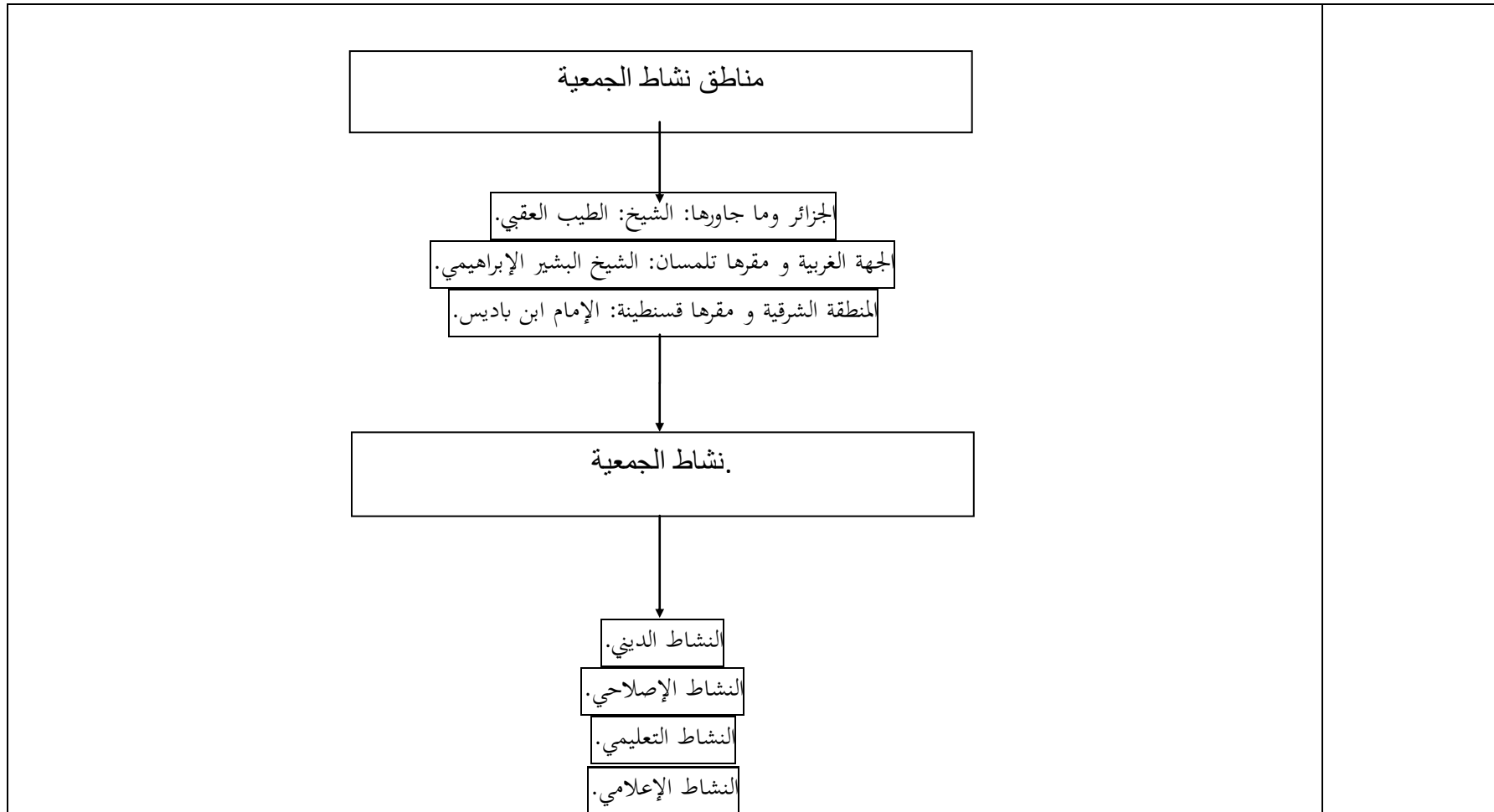
2. بيان أهم نشاطاتها و التعرف على أعضائها.

3. إبراز فضلها الإصلاحي في المحافظة على الهوية الوطنية الشخصية الإسلامية.

مراحل الدرس	أنشطة التعليم	أنشطة التعلم	الطريقة + معيار زمني	التقويم
وضعية الانطلاق	يقول " محمد المبارك ": " من لا يعرف << جمعية المسلمين الجزائريين >> لا يعرف شيئا عن الجزائر في عصرها الحاضر .	-تحليل القول و اشراك التلاميذ	حوارية 05د	تكويني
مناقشة الوضعية.	- ماذا تعرف عن هذه الجمعية ؟ وما هي الظروف التي ساعدت على نشأتها ؟ - وما النشاطات التي طبعت وجودها ؟ - ما منهجها ؟ ما نشاطها ؟ ما أهدافها ؟ ما أثرها ؟	-جمعية العلماء المسلمين هي جمعية إسلامية جزائرية أسسها مجموعة من العلماء الجزائريين سنة 1931. -سطرت الجمعية اهدافا لها و هي احياء الشعب الجزائري و النهوض به و اصلاح مجتمعه و زرع القيم و الاخلاق الاسلامية الرفيعة و المحافظة	حوارية 20د	تكويني

مراحل الإنجاز.	مراحل الإنجاز	المهام.	الموارد المساعدة		
مراحل الإنجاز.	مرحلة الإعداد.	- شرح المطلوب والغاية - من اختبار الموضوع - - تفويج التلاميذ. - توزيع المهام على - أعضاء الفوج الواحد. - الإحالة إلى المراجع.	← الموارد المعرفية: - التحكم في إنتاج تفصيلة. - تنمية روح العمل الجماعي. - توظيف المكتسبات التاريخية. - استعمال آلات التكنولوجيا الحديثة في إخراج الصور.	- تدوين التلاميذ على الدفاتر.	تكويني
	مرحلة الإنجاز.	- صياغة نص يعرق بالجمعية. - جمع الصور الممثلة لأهم - أعضائها و تذييلها - بنبذة قصيرة عن حيواتهم. - تنسيق العمل استعدادا - ل عرضه.	- الوسائل المادية: - أوراق. - صور. - مراجع. - أقراص مضغوطة.	- توزيع المهام على التلاميذ في كل فوج	تكويني
	مرحلة العرض و التقييم	- عرض العمل من قبل مندوب الفوج. - التعليق على الصور	- الوسائل المادية: - جهاز إعلام آلي. - جهاز عاكس.	- عرض المشروع.	تقيني

	60د عرض كل الأفواج		المختلفة. - تعقيب أولى. - التقييم. - اختيار أفضل عمل قصد عرضه يوم العلم		
جمعية العلماء المسلمين الجزائريين ↓ تأسست في 5 مايو 1931 بنادي الترقى بالعاصمة ↓ تشكيل مجلس الجمعية ↓ الرئيس: عبد الحميد بن باديس. نائب الرئيس: البشير الإبراهيمي. الكاتب العام: محمد الأمين العمودي. نائب الكاتب العام: الطيب العقبي. أمين المال: مبارك المليلي. نائب أمين المال: إبراهيم بيوض. المستشارون: 17 عضوا.					نموذج مصغر عن المشروع.



الوحدة التعليمية التاسعة: من مظاهر ازدهار الكتابة الفنية – المقال

النشاط: نص أدبي

الموضوع: منزل المثقفين في الأمة – محمد البشير الإبراهيمي –

السند التربوي: الكتاب المدرسي 126

• الكفاءة المستهدفة: – يستنتج خصائص فن المقال شكلا ومضمونا

– يدرك دور رجال الإصلاح في ازدهار فن المقال

– يعرب * لو – لولا – لوما * ويعرف معانيها ويوظفها في تعابيرها الخاصة

– يحرّر مقالا بالتزام بنائه الفني¹

وضعيّات التعلم	أنشطة التعليم	أنشطة المتعلم	الطريقة + المعيار الزمني	نوع التقييم
تمهيد	عرض مجموعة من الصور لمثقفي الجزائر – ماذا تمثل لك هذه الصور؟ ماذا تعني لك الثقافة؟	هم مجموعة من مثقفي الجزائر: عبد الحميد بن باديس الثقافة هي الخصائص الحضارية لأمة	حوارية 5د	تشخيصي
	القراءة النموذجية للأستاذ	قراءة بعض المتعلمين مع تصويب الأخطاء	إلقائية 10 د	تكويني
	1 – أتعرف على صاحب النص: الشيخ محمد البشير الإبراهيمي (1889 – 1965) رجل أدب وإصلاح وسياسية وأحد رواد النهضة في الجزائر، كان شغله الشاغل التربية والتعليم، يؤمن بأن العلم والأخلاق دعامة تقدم الشعوب والأمم، ويعرف الإبراهيمي بكتابه الأدبية الراقية، وقد خلف مجموعة من المقالات جمع معظمها في "عيون البصائر".			حوارية: 10 د

¹ -/ بن ش، مفتش اللغة العربية لثانوية الإخوة بوعبد الرحمان.

حوارية: 10 د		2 - أثري رصيدي اللغوي: القومة: الراعون والحارسون لمصالح الأمة / تزيغ: تنحرف / الاستبداد: التفرد بالحكم.	
تكويني	حوارية: 10 د	3 - أكتشف معطيات النص: س1/ لم تحتاج الأمة إلى مثقفها أيام الأمن؟ ولم تحتاج إليهم أيام الخوف؟ س2/ كيف ينظر كل من العامي والطاغي إلى الفئة المثقفة؟ س3/ هل كانت الجزائر تحظى في عصر الكاتب بنسبة كبيرة من المثقفين؟ س4/ متى تحظى الجزائر - في نظر الكاتب - بنسبة كبيرة من المثقفين؟ س5/ ما هو واجب المثقفين ذو الأولوية؟ ج1/ تحتاج الأمة إلى مثقفها أيام الأمن لينهجوا بها سبيل السعادة في الحياة ويزودوها بعلمهم وآرائهم ليصلح حالها ويستقيم أمرها، وتحتاج إليهم أيام الخوف لإيجاد الحلول للمشاكل العالقة وقهر المضاعب التي تعترض طريقها. ج2/ يراهم العامي أعلى شأنًا منه فلا يطمح في نيل منزلتهم ويраهم الطاغي عيونًا حارسة على مصالح الأمة فلا يفكر في فرض سلطانه. ج3/ لم تحظ الجزائر في عصر الكاتب بنسبة كبيرة من المثقفين. ج4/ إذا زاد شعور الأمة بضرورة التثقيف وتهيأت أسبابه. ج5/ واجب المثقفين هو إصلاح أنفسهم قبل التفكير في إصلاح الغير.	
		س6/ كيف تتم عملية إصلاح المجتمع؟ س7/ ما الذي يعتبره الكتاب ظلما للثقافة؟ ج6/ تتم عملية إصلاح المجتمع بالتعارف والتقارب في الأفكار والتفاهم وتصحيح وجوه النظر والاتفاق على المقياس الذي تقاس به درجة الثقافة. ج7/ أن يدعي الثقافة من هو عار من الأخلاق ولا يحسن الضروريات من المعارف العصرية.	
تكويني	حوارية: 10 د	4 - أناقش معطيات النص: س1 - يرى الكاتب أن المثقفين هم أعمدة المجتمع والأمة، لأهمية الدور الذي يؤديه هؤلاء في إصلاح أحوال المجتمع والحرص على رقي الأمة وتطورها. س2 - من هو المثقف الحق في نظر الكاتب؟ وما هي المقاييس التي تجعله كذلك؟ س3 - ما الهدف الذي يرمي إليه الكاتب في ج1 - فعلا إن المثقفين هم أعمدة المجتمع والأمة، لأهمية الدور الذي يؤديه هؤلاء في إصلاح أحوال المجتمع والحرص على رقي الأمة وتطورها. ج2 - المثقف الحق في نظر الكاتب هو الذي يهتم بإصلاح نفسه قبل أن يهتم بإصلاح مجتمعه، وهو الحريص على مصالح الأمة والمدافع عن مقوماتها، ومن المقاييس التي تجعله كذلك: حسن الخلق والتأهيل العلمي والمعرفي. ج3 - يرمي الكاتب إلى إبراز صورة المثقف الحقيقي الذي تحتاج الأمة إليه في كل الأوقات، هذا	

		المثقف الذي يسطع نجمه في الشدة. ج4 - الأمة الحية هي الأمة التي تعرف انتعاشا وتطورا في جميع المجالات، أما الأمة الميتة فهي الأمة المتخلفة عن ركب الحضارة. واللغة الحية هي اللغة التي يكثر استعمالها بين الناس ولا يمكن الاستغناء عنها كسبيل للتواصل، أما اللغة الميتة: هي اللغة المندثرة التي لا يستعملها إنسان في العالم ما عدا الباحثين: مثال: البابلية والمصرية القديمة. ومعيار هذا التصنيف هو الديمومة والاستمرارية.	حديثه عن "متطفلي الثقافة"؟ وضح. س4 - نتحدث كثيرا عن أمة حية وأخرى ميتة، ولغة حية وأخرى ميتة، ما المقصود من هذه المفاهيم؟ ما معيار هذا التصنيف؟	
تكويني	حوارية 10 د	ج1 - من أساليب التوكيد الواردة في النص: إن أول واجب على المثقفين إصلاح أنفسهم، كما أنه يوجد في قراء الفرنسية...، إن التباعد بين المثقفين، والغرض من منها توضيح المعنى وتقويته. ج2 - يدل ذلك على تأثره الشديد بالثقافة العربية الإسلامية واعترافه من نبع التراب الأدبي القديم، ونلمس ذلك في: تزيغ - القومة - زمرة - الرحال.. ج3 - من ألوان البيان الكناية والاستعارة (أيام الخوف - يغدوها من علمهم) ويتجلى أثرها في إبراز المعنى وتشخيصه. ومن ألوان البديع الطباق والسجع (الأمن والخوف - الاعتبار والتقدير - القيادة والتدبير).	5 - أحدد بناء النص: س1 - بزت أساليب التوكيد في النص، استخرج بعض النماذج وبيّن الغرض منها. س2 - انتقى الكاتب ألفاظا كثيرة من القاموس القديم، علام يدل ذلك؟ مثّل. س3 - وظّف الكاتب كثيرا من ألوان البيان والبديع، استخرج بعضها وبيّن أثرها في الكلام.	بناء التعلم
		ج4 - يدل ذلك على منطق وموضوعيته في الطرح التي يستوجبها الدور الإصلاحي الذي يقوم به الكاتب في سبيل الارتقاء بالأمة، ومن هذه الأحكام: المثقفون هم خيار الأمة، المثقفون هم حفظة التوازن... ج5 - يصنف النص ضمن فن المقال. ج6 - ليوضح سبل الارتقاء بالأمة من خلال التأكيد على الدور الذي يؤديه المثقف. ج7 - من خصائصه الاعتماد على الشرح والتفصيل، استخدام لغة موضوعية، استخدام ضمير الغائب.	س4 - ركّز الكاتب في نصه على عرض الأحكام، علام يدل ذلك؟ هات بعضها. س5- في أي نوع من أنواع النثر يمكنك تصنيف النص؟ س6- أكثر الكاتب من توظيف النمط التفسيري في نصه، لماذا فعل ذلك في نظرك؟ س7- اذكر بعض خصائص هذا النمط النصي.	

تكويني	حوارية: 10 د	ج1 - بين المثقفين والمتطفلين على الثقافة، وبين واجب المثقف نحو نفسه ونحو مجتمعه، والحكمة من الموازنة تتجلى في تحديد مواصفات المؤهلين للنهوض بالأمة. ج2 - لقد حقق النص الوحدة الموضوعية المطلوبة في فن المقال، إذ أشار إلى حاجة الأمة إلى المثقفين ودورهم في تحقيق ازدهارها، ثم تحدث عن المؤهلات التي ينبغي توفرها في المثقف، ليميز بين المثقف الحق والمتطفل على الثقافة. ج3 - من أمثلة ذلك: - المثقفون هم حفظة التوازن في الأمم وهم القومة على الحدود أن تهدم وعلى الحرمات أن تنتهك... - يوجد في قراء الفرنسية عدد كبير من حملة الشهادات يزعم لهم العرف الخاطئ أنهم من المثقفين. ج4 - تمثل ذلك في تحديد المؤهلين لريادة الأمة الذي يفهمون طبيعة مجتمعهم، والمقاييس التي يعتمد عليها في ذلك. ج5 - إذ في الجملة الأولى التعليلية، وفي الجملة الثانية الظرفية، وجاءت في سياق الكلام لتحقيق التناسق والانسجام بين الجمل والمفردات.	6 - أتحقق الاتساق والانسجام: س1 - بنى الكتاب نصه على الموازنة، بين أيّ العناصر كان ذلك، وما الحكمة من هذه الموازنة؟ س2 - هل يحقق النص الوحدة الموضوعية المطلوبة في فن المقال؟ وضح ذلك بالوقوف عند ترابط الفقرات. س3 - عرض الكاتب بعض الأمثلة لدعم رأيه في: من يكون المثقف وغير المثقف. اذكر بعضها وبيّن مدلولها. س4 - اعتمد الكاتب طريقة التصنيف في عرض أفكاره، فيم تمثّل ذلك؟ وما أثرها في أبعاد النص؟ س5 - تأمل الفقرة الثالثة، وبيّن وظيفة إذ في الربط بين ما قبلها وما بعدها في قول الكاتب: إذ لا يصلح غيره.. "إذ ما كل مثقف".	
	حوارية 10 د	7 - أجمل القول في تقدير النص: يعد الإبراهيمي رائدا من رواد الإصلاح في الجزائر، وقد برهن على ذلك في نصه، إذ شرح بشكل مستفيض كيف يتم الارتقاء بالأمة، وحدد من هم المؤهلون لذلك وبيّن مواصفاتهم، وحصرهم في فئة المثقفين المعتدلين الذين يسايرون عصرهم، ويفهمون متطلبات مجتمعهم. كل ذلك بعرض منهجي وأفكار متناسقة خضعت للتسلسل المطلوب في فن المقال، وبلغة راقية منتقاة عرف بها الكاتب. فهو من كتاب المقال المرموقين الذي يتأنقون في أسلوبهم معجما وبلاغة، فلا تخفى علينا اقتباساته من النصوص الدينية (تزيغ - زمرة) ولا صوره البليغة مثل الاستعارة والكناية (اتفقت المشارب - شدت الرحال)، ولا محسناته البديعية مثل السجع (الاعتبار والتقدير، القيادة والتدبير)، والطباق مثل (الحق/ الباطل)، وهذا ما يجعله بحق أديبا من أدباء الصنعة.	بناء التعلم	

المستوى: الثالثة علوم تجريبية

التوقيت: ساعة.

الوحدة التعليمية: التاسعة

النشاط: قواعد اللغة

السند التربوي: * الكتاب المدرسي

* الجديد في الأدب للسنة الثالثة ثانوي في القواعد والبلاغة والعروض - أ حبيبي - دار الشريعة للنشر.

الكفاءة المستهدفة: أن يتعرف المتعلم على إعراب لو ولولا ولوما ويوظفها.

الموضوع: "لو - لولا - لوما"

وضعية التعلم + الكفاءة	أنشطة التعليم	أنشطة المتعلم	نوع التقويم	الطريقة + المعيار الزمني
المعرفة وضعية الانطلاق معرفة المعطيات الخاصة	س1 / ماذا تعرف عن أسلوب الشرط؟ وماهي أشهر أدواته؟	ج1/ سبق وأن عرفت أسلوب الشرط وعرفت أن منها لو ولولا ولوما وهي أحرف شرط غير جازمة.	تكويني	حوارية: 02 د
	الأمثلة: قوله تعالى: ﴿وَلَوْ شَاءَ رَبُّكَ لَجَعَلَ النَّاسَ أُمَّةً وَاحِدَةً وَلَا يَزَالُونَ مُخْتَلِفِينَ ۖ إِلَّا مَن رَّحِمَ رَبُّكَ وَلِذَلِكَ﴾ هود الآية: 118 2 - قال الكاتب: "لو دخلوا على ما أفسدوه". 3 - "لولا رحمة الله لهلك الناس". 4 - "لوما الكتابة لضاع أكثر العلم".	إلقائي	إلقائي	إلقائي: 15 د
بناء التعليمات الفهم يعبر يمثل يعيد يستخرج يعدد	القراءة النموذجية للأستاذ	قراءة بعض المتعلمين مع تصويب الأخطاء	تكويني	حوارية: 10 د
	1- أكتشف أحكام القاعدة: س1/ حدد أداة الشرط في هذا الأسلوب، وبيّن المعنى الذي دلت عليه. علام يدل الفعل بعدها؟ س2/ ماذا أفادت "لو" في هذا السياق؟ وما طبيعة الفعل الذي يأتي	ج1/ أداة الشرط هي "لو" وجاءت بمعنى "إن" الشرطية. يدل على المستقبل معنى لا صيغة. ج2/ أفادت الامتناع للامتناع، فقد امتنع جعل الناس أمة	تكويني	حوارية: 10 د

		واحدة لامتناع مشيئة الله، ماضياً أو مضارعاً، وإذا جاء بعدها اسم يعرب فعلاً محذوفاً: لو الشهود حضروا لحكم القاضي. ج/3 أفادت معنى الشرط، فلقد امتنع هلاك الناس لوجود الرحمة وامتنع ضياع العلم لوجود الكتابة، وكلاهما يدخل على المبتدأ والخبر، لكن الخبر يحذف والتقدير: لوما الكتابة موجودة.	بعدها؟ وماذا لو جاء بعدها اسم؟ س/3 ماذا أفادت لولا ولوما في العبارتين؟	يفسّر
حوارية: 10 د	ت	2- أبني أحكام القاعدة: 1/ لو: حرف شرط غير جازم، ويقال لو حرف امتناع لامتناع، أي لانتفاء الشرط ويأتي بعدها الفعل ماضياً أو مضارعاً (المثال الثاني)، وإن تلاها اسم فيعرب معمولاً (فاعل أو نائب فاعل) لفعل محذوف يفسره الذي بعده (المثال الثالث). وقد ترد أحياناً بمعنى إن الشرطية وتفيد الاستقبال ولكنها غير جازمة (المثال الأول). وجملة جواب الشرط لو غير جازم. 2/ لولا: حرف شرط غير جازم ويقال لو حرف امتناع لوجود أي امتناع الجواب وجود الشرط. الاسم الذي يأتي بعدها مبتدأ خبره محذوف تقديره: موجود. الجملتان التي بعد لولا: الأولى جملة الشرط ابتدائية لا محل لها من الإعراب، والثانية جملة جواب الشرط لا محل لها من الإعراب لأنها في جواب شرط غير جازم باللام الرابطة لجواب الشرط. 3/ لوما: هي مثل لولا معنى وحكما.		بناء التعليمات

حوارية: 15 د	تحصيلي	3- إحكام موارد المتعلم وضبطها: من الكتاب المدرسي أو بعض المراجع. أ/ في مجال المعارف: * بين معاني الأدوات التالية لو لولا لوما واذكر أحكام إعرابها: 2 - قال تعالى: ﴿وَلَوْ عَلِمَ اللَّهُ فِيهِمْ خَيْرًا لَأَسْمَعَهُمْ ۚ وَلَوْ أَسْمَعَهُمْ لَتَوَلَّوْا وَهُمْ مُعْرِضُونَ﴾ الأنفال، الآية: 23 3 - قال تعالى: ﴿قَالَ تَعَالَى: ﴿وَلَوْ لَا دَفَعُ اللَّهُ النَّاسَ بَعْضَهُم بِبَعْضٍ لَهْدِمَتْ صَوَامِعُ وَبِيعٌ وَصَلَوَاتٌ وَمَسَاجِدُ يُذَكَّرُ فِيهَا اسْمُ اللَّهِ كَثِيرًا ۚ وَلَيَنْصُرَنَّ اللَّهُ مَنْ يَبْذُرُهُ ۚ إِنَّ اللَّهَ لَقَوِيٌّ عَزِيزٌ﴾﴾ الحج الآية: 40 4 - قال تعالى: ﴿لَوْ مَا تَأْتَيْنَا بِالْمَلَكَةِ إِن كُنْتَ مِنَ الصَّادِقِينَ﴾ الحجر الآية: 07 ب/ في مجال المعارف الفعلية: * هات أمثلة من إنشائك على لو لولا ولوما ج/ في مجال إدماج الدرس: * صدر منك خلق غير محبوب اتجاه أحد أصدقائك، فجئت معتذرا، حرر هذا الحوار الذي جرى بينكما موظفا النمط الحجاجي وأحرف لو ولولا ولوما.	استثمار وتوظيف التعلمات التقييم ينقد يحكم يتحقق يقرر
-------------------------	---------------	--	---

الوحدة التعليمية: التاسعة

النشاط: بلاغة

الموضوع: الاستعارة

السند التربوي: الكتاب المدرسي ص: 131

الكفاءة المستهدفة: أن يتعرف المتعلم على بلاغة الاستعارة

المستوى: 3 ع ت

التوقيت: ساعة

وضعية التعلم	أنشطة التعلم	أنشطة المتعلم	الطريقة المعيار الزمني	نوع التقويم
الانطلاق	التصوير البياني بواسطة التشبيه والاستعارة والمجاز ضروري في الشعر والنثر. لماذا؟ القراءة النموذجية للأستاذ س: بم شبه كلا من العلم في المثال الأول والأخلاق في المثال الثاني والمشارب في المثال الثالث؟ ما نوع هذه الصورة؟ لماذا؟ وازن بين قوله: (يغدونها من	التصوير البياني من اللمسات الفنية التي تكسب النص الأدبي جمالا وتثير تفكير المتلقي وتقرب إليه المعاني بطرق راقية قراءة بعض المتعلمين مع تصويب الأخطاء 1- شبه العلم بالطعام 2- شبه الأخلاق بالبصر 3- شبه المشارب بالإنسان. تعتبر كل هذه الصور استعارات مكنية لأن المشبه به فيها محذوفا لاشك أن قول الكاتب أبلغ لأن الإسناد في الاستعارة يجعلنا ننسى ما تضمنه الكلام من تشبيه خفي. استعارة الشاعر المدفعية بدلا من النجوم ليقربنا من صور المعاناة الفلسطينية في ظل القمع الصهيوني. هي استعارة تصريحية لأنه شبه الكتاب بالجلس وصرح بالمشبه به و تكمن بلاغتها في تصوير	حوارية 05د 30د	تشخيصي حواري

تكويني		حيوية الكتاب ونفعه. بلاغة الاستعارة: تكمن بلاغة الاستعارة من ناحية اللفظ في أن تركيبها يحمل السامع على تخيل صورة جديدة تنسي ما تضمنه الكلام من تشبيه خفي مستور. أما من ناحية الابتكار وروعة الخيال وما تحدثه من أثر في النفس فهو مجال فسيح للإبداع وهي بذلك أبلغ من التشبيه لأنها تصور المعنى المراد تصوير يجمع الرونق إلى التشخيص والايجاز في شيء من المبالغة المقبولة التي تزيد المعنى قوة. في قول أبو ماضي استعارة مكنية شبه فيها الشاعر السحب ببشر أو حيوانات حاذفا المشبه به ذاكرة قرينة لفظية تدل عليه هي (تركض) مصورا حركة السحب تصويرا يجمع بين الوضوح والجمال مضافا على الطبيعة ملمحا إنسانيا. في قول الأمير عبد القادر استعارة مكنية شبه فيها الشاعر النوى بإنسان والقرينة لفظه عذب مشخصا المعنوي في صورة حسية لتتضح الفكرة ويسهل فهمها. في قول مفدي زكرياء استعارة مكنية: صور فيها الحديد إنسانا والقرينة لفظة يأبى باعثا الحياة في الجماد موضحا عزيمة الثوار في توجيههم.	علمهم و آرائهم). أيهما أبلغ؟ لماذا؟. أنظر إلى قول محمود درويش: (ليلنا المتألئى بالمدفعية) اشرح هذه الاستعارة، وبين أثرها في المعنى. وانظر إلى قول الشاعر في وصف كتاب: لنا جلساء لا نمل حديثهم ألباء مأمونون غيبا ومشهدا ما نوع الاستعارة ؟ وما وجه البلاغة فيها؟ فيم تكمن بلاغة الاستعارة إذا ؟ اشرح الصورة البيانية الواردة في الأبيات الآتية مبينا أثرها	بناء التعليمات
تكويني				

تحصيلي	20د	وبلاغتها: قال إلیا أبو ماضي: السحب تركض في الفضاء الرحب ركض الخائفين قال الأمير عبد القادر وقلت: أرى المسكين عذبه النوى وأنخله -حقا- إلى منتهى الحد قال مفدي زكرياء: ويأبى الحديد استماع الحديث.. إذا لم يكن من روائع شعري
--------	-----	---

قائمة المصادر والمراجع

❖ القرآن الكريم برواية حفص

أولاً: المصادر والمراجع:

1. إبراهيم الطيبي، خطة التوجيه المدرسي المعتمدة في الجزائر دورها في تحقيق الذات والتوافق الدراسي والكفاية التحصيلية، دراسة نفسية تربوية بمرحلة التعليم الثانوي، ديوان المطبوعات، بن عكنون - الجزائر، 2013م.
2. إبراهيم صبيح، اللغة العربية، دراسات في اللغة والنحو والأدب، دار المناهج، عمان - الأردن، 1436هـ-2010م.
3. إبراهيم صبيح، المدخل إلى دراسة اللغة العربية، دار مكتبة الحامد، عمان، 2003م.
4. إبراهيم وجيه محمود التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاتها، دار المعرفة الجامعية، الشاطبي - الإسكندرية، دط، 2009م.
5. ابن منظور، لسان العرب، ج: 3، دار صادر، بيروت - لبنان، ط: 4، 1863هـ-2005م.
6. أحمد بوجمعة بناني، مباحث منهجية في اللسانيات العربية، دار الأم للنشر والتوزيع، عمان - الأردن، ط: 1، 2016م.
7. أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، دط، 2000م.
8. أحمد حسين اللقائي، المناهج بين النظرية والتطبيق، دار عالم الكتب، القاهرة، ط: 04، 1434هـ-2013م.
9. أحمد عبد العزيز دراج، الاتجاهات المعاصرة في تطور دراسة العلوم اللغوية، مكتبة الرشد - الرياض، 1424هـ-2003م.

10. أحمد عبد الكريم، الخولي، اكتساب اللغة نظريات وتطبيقات، دار مجد لاوي، عمان - الأردن، ط: 01، 2013 - 2014م.
11. أحمد عبده عوض، مداخل تعليم اللغة العربية (دراسة مسحية نقدية)، ط: 1، جامعة أم القرى، 1421هـ - 2000م.
12. أحمد عزوز، المدارس اللسانية، أعلامها، مبادئها، ومناهج تحليلها، الأداء التواصل، دار آل رضوان، -وهران، 2008م.
13. أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، ط: 2، 2005م.
14. إسماعيل بن حماد الجوهري، الصحاح، دار المعرفة، بيروت، ط: 3، 2008م.
15. أنسي محمد أحمد قاسم، اللغة والتواصل لدى الطفل، مركز الإسكندرية للكتاب، دط، 2000م.
16. باسم يونس البديرات، علوم اللسان العربي، في مقدمة ابن خلدون، الأكاديميون للنشر والتوزيع، عمان - الأردن، ط: 1، 1437هـ - 2016م.
17. بشرى كاظم سلمان الحوشان، علم النفس بين يدك (علم النفس التربوي علم النفس البيئي، علم النفس الارشادي، دار الشروق، عمان - الأردن، ط: 01، 2005م.
18. بوسنة محمود، التقويم والبيداغوجيا في النسق التربوي. (بحوث مختارة)، سلسلة معارف بسلوكولوجية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر، 2004م
19. بوغازي طاهر، أسس التعلم نظريات واستراتيجيات، منشورات دار الأديب، جامعة أبو بكر بلقايد - تلمسان، 2006م.
20. التربوي، علم النفس البيئي، علم النفس الارشادي، دار الشروق، عمان - الأردن، ط: 01، 2005م.
21. تركي رابح، أصول التربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دط، 1982م.

22. توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة، مفاهيمها، وعناصرها، وأسسها، وعملياتها دار المسيرة، عمان-الأردن، 2000م.
23. جابر عبد الحميد جابر، سيكولوجية التعلم ونظريات التعلم، دار الكتاب الحديث، الكويت، دط، 1989م.
24. جبران مسعود، الرائد، معجم ألفبائي في اللغة والأعلام، دار العلم، بيروت- لبنان ط: 3، 2005م.
25. جمال الدين محمد ابن مكرم ابن منظور، لسان العرب، دار صادر مج: 10، ط: 4، 2005، بيروت-لبنان، 2005 م.
26. جودت أحمد سعادة، تنظيمات المناهج وتخطيطها وتطويرها، دار الشروق، عمان-الأردن، ط: 1، 2001م.
27. جون لوينز، اللغة واللغويات، ط: 1، دار جرير، عمان-الأردن، 1430هـ-2009م.
28. جون ليونز، اللغة وعلم اللغة، ج: 1، ط: 1، دار النهضة العربية القاهرة، 1987م.
29. حاتم صالح الضامن، علم اللغة، مكتبة لسان العرب، جامعة بغداد، دط، 1989م.
30. حسني عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، مركز الإسكندرية، مشرفة- الأزاريطة، 2000م.
31. حسني عبد الباري، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية يوسف مارون، طرائق التعليم بين النظرية والممارسة، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس-لبنان، دط، 2008م.
32. حسني عبد الجليل يوسف، اللغة العربية بين الأصالة والمعاصرة (خصائصها ودورها الحضاري)، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، ط: 1، 2007م.

33. حلمي أحمد الوكيل، الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة، 1419هـ-1999م.
34. حلمي خليل، مقدمة لدراسة علم اللغة، دط، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2014م.
35. حلمي خليل، دراسات في اللغة والمعاجم، دار النهضة العربية، بيروت، ط: 1، 1998م.
36. حمدي عبد الله عبد العظيم، مهارات التوجيه والإرشاد، في المجال المدرسي، مكتبة أولاد الشيخ للتراث، أمجاد، ط: 1، 2013م.
37. حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس اللغوي، الجزائر، ط: 2، 1988م.
38. خديجة بن فليس، المرجع في التوجيه المدرسي والمهني، ديوان المطبوعات الجامعية، الساحة المركزية - بن عكنون، دط، 2014م.
39. الخليل ابن أحمد الفراهيدي، العين، مج: 4، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، ط: 1، 1464هـ-2003م.
40. دو جلاص براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، دط، دار النهضة العربية، بيروت، 1994م.
41. راتب قاسم عاشور، فنون اللغة العربية و أساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، ط: 1، جدار للكتاب العالمي، عمان، 1430هـ-2009م.
42. رافع ناصر الزغلول، علم النفس المعرفي، دار الشروق، عمان - الأردن، دط، دت.
43. ربيكا أكسفورد، استراتيجيات تعلم اللغة، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، دط، م1996.
44. رحيم يونس العزاوي، مقدمة في منهج البحث العلمي، دار نجلة، عمان - الأردن، ط1، 1429هـ-2008م.
45. رشدي أحمد المهدي عبد الحليم، المنهج المدرسي المعاصر، أسسه، بناؤه، تنظيماته، تطوره، دار المسيرة، عمان - الأردن، ط: 1، 1428هـ/2008م.

46. رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج عليم اللغة العربية، إعدادها -تطورها-تقويمها، دار الفكر العربي-القاهرة، 1425هـ-2004م.
47. رشدي أحمد طعيمة، تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب، دار الفكر العربي، ط:1، 1460هـ-2000م.
48. روعة محمد ناجي، علم الأصوات وأصوات اللغة العربية، ط:1، المؤسسة الحديثة، للكتاب، لبنان، 2012م.
49. زيد كامل الخويسكي، المهارات اللغوية (الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة وعوامل تنمية المهارات اللغوية عند العرب وغيرهم دط، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2013م.
50. سامي الدهان، المرجع في تدريس اللغة العربية للمدارس الإعدادية والثانوية، مكتبة أطلس دمشق، دط، 1962-1963م.
51. سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب، والبلاغة، والتعبير بين التنظير والتطبيق، دار الشروق، عمان -الأردن، ط: 1، 2004م.
52. سعد علي لزاير، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، الدار المنهجية-عمان، 1436هـ-2015م.
53. سعيد لافي، تعليم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، القاهرة، ط: 1، 2015م.
54. سعيدي محمد، في البيداغوجيا قضايا واستراتيجيات معرفية ومنهجية، النشر الجامعي الجديد، تلمسان-الجزائر، 2015م.
55. سميح أبو مغلي، مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية، دار البداية، عمان - الأردن، ط:1، 1431هـ - 2010م.

56. سمير شريف استيتية، اللسانيات المجال والوظيفة والمنهج، جدار للكتاب العالمي، -عمان، 1425هـ-2005م.
57. سهيلة محسن كاظم الفضلاوي، المدخل إلى التدريس، المركز الإسلامي النقا، دار الشروق، د.ط، 2010م.
58. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، تعديل السلوك في التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، ط:1، 2005م.
59. سوزان الكردي، المستوى التركيبي عند السيوطي في كتابه الإتقان، ط1، دار جرير، عمان-الأردن، 1435هـ-2014م.
60. شحدة الفارغ، مقدمة في اللغويات المعاصرة، ط: 6، دار وائل للنشر، عمان-الأردن، 2013م.
61. صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة - الجزائر، ط: 5، 2009م.
62. صالح بلعيد، في المناهج اللغوية والمنهجية، منشورات مخبر الممارسة اللغوية في الجزائر، 2014م.
63. طه حسين الدليمي، المناهج بين التقليد والتجديد تخطيطاً، تقويماً، تطويراً، دار أسامة، الأردن-عمان، ط:1، 2008م.
64. طه حسين الدليمي، المناهج بين التقليد والتجديد، تخطيطاً، تقويماً، تطويراً، دار أسامة، الأردن-عمان، ط: 1، 1315هـ-2007م.
65. طه علي حسين الدليمي، الطرائق العملية في تدريس اللغة العربية، دار الشروق، عمان-الأردن، 2003م.
66. عابد بوهادي، تحليل الفعل الديداكتيكي (مقاربة لسانية بيداغوجية)، العدد2، 2012م.

67. عاطف فضل محمد، مقدمة في اللسانيات، دار المسيرة، عمان -الأردن، ط:1، 1432هـ-2011م.
68. عبد الحافظ محمد سلامة، الوسائل التعليمية والمنهج، دار الفكر، عمان-الأردن، ط:3، 1428هـ-2007م.
69. عبد الرحمان الخطيب، أساسيات طرق التدريس، الجامعة المفتوحة، ط:02، 1999م.
70. عبد الرحمان النجري، علم النفس التربوي، دار الفرقان، اريد -الأردن، ط:4، 1423هـ-2003م.
71. عبد الرحمان الهاشمي، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية رؤية نظرية تطبيقية، ط: 1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان الأردن، 1430هـ-2009م.
72. عبد الرحمان بن براهيم الفوزان وزملاؤه، دروس الدورات التدريبية لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها (الجانب النظري)، 1428هـ.
73. عبد الرحمان، نظريات التعلم وتطبيقاتها في تعليم اللغة العربية في المدرسة الجزائرية (المرحلة الابتدائية عينة) رسالة ماجستير، جامعة قاصدي مرباح كلية الآداب واللغات، ورقلة، 2010-2011م.
74. عبد العليم ابراهيم، في طرق التدريس، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، النيل-القاهرة، ط: 14، 2010م.
75. عبد العليم ابراهيم، في طرق الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، ط:14، 1982م.
76. عبد الفتاح أبو معال، تنمية الاستعداد اللغوي عند الأطفال في (الأسرة والروضة والمدرسة)، دار الشروق، عمان الاردن، ط:1، 2006م.

77. عبد القادر شاکر، اللسانیات التطبيقية التعليمية قديما وحاضرا، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، ط: 1، 2016م.
78. عبد القادر عبد الجليل، علم اللسانیات الحديثة، نظم التحكم وقواعد البيانات، ط: 1، دار صفاء، عمان - الأردن، 1422هـ-2002م..
79. عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية، الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، ط: 1، جسر للنشر والتوزيع، الجزائر، 1436هـ-2014م.
80. عبد اللطيف بن حسين فرج، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، دار المسيرة، عمان - الأردن، ط: 1، 1426هـ-2005م.
81. عبد الله بن عبد العزيز بن محمد الموسى، نظريات التعلم وعلاقتها بالتعليم الفوري، دط، 2008م.
82. عطا محمد أبو جبين، الألسنية العربية، دار جرير، عمان - الأردن، ط: 1، 1434هـ-2013م.
83. عطية سليمان أحمد، في علم النفس اللغوي، النمو اللغوي عند الطفل دراسة تحليلية، دار النهضة العربية، القاهرة، دط، 1993م.
84. علي أحمد مذكور، مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها، ج3، دار الفكر العربي - القاهرة، دط، 1451هـ-2001م.
85. علي السيد سليمان، نظريات التعلم وتطبيقاتها في التربية الخاصة (دراسة نظرية وتجريبية) جامعة الملك سعود (قسم التربية الخاصة) الرياض، ط1، 1421هـ-2000م.
86. عماد عبد الرحمان الزغول، نظريات التعلم، دار الشروق، عمان - الأردن، ط: 1، 2015م.
87. -عماد عبد الرحيم الزغول، مبادئ علم النفس التربوي، دار الكتاب الجامعي، الأردن، ط: 2، 1433هـ-2012م.
88. عماد عبد الرحيم الزغول، نظريات التعلم، دار الشروق، عمان - الأردن، ط: 1، 2015م.

89. عمران جاسم الجبوري، المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، دار الرضوان، عمان - الأردن، ط: 1، 1434هـ-2013م.
90. عنود الشايش الحريش، أسس المنهاج واللغة، دار الحامد عمان - الأردن، ط: 1، 1433هـ-2012م.
91. غازي مختار طليمات، في علم اللغة، ط2، دار طلاس، دمشق، 2000م.
92. غسان يعقوب تطور الطفل (عند بياجيه)، الشركة العالمية للكتاب مكتبة المدرسة، دار التوفيق، بيروت - لبنان، ط: 01، 1972-1994م.
93. فاضل ناهي عبدعون، طرائق تدريس اللغة العربية وأساليب، عمان - الأردن، ط: 03، 1435هـ-2014م.
94. فريدة شنان، المعجم التربوي، تصحيح وتنقيح: عثمان آيت مهدي، دط، 2009م.
95. فهد خليل زايد اللغة العربية منهجية ووظيفة، ط: 2، دار النفائس، عمان - الأردن، 2007م.
96. فوزي الشرييني، التعلم الذاتي بالمواد التعليمية، عالم الكتب، القاهرة، ط: 1، 2011م.
97. فيزاري موفق، أساليب تقويم لدى أستاذ التعليم الابتدائي وفق المقاربة بالكفاءات، رسالة ماجستير، 2012م-2013م.
98. كمال بكداش، نظريات في علم النفس الفرويدية، السلوكية، الجشطاطية، المؤسسة الجامعية، بيروت - لبنان، ط: 01، 1406هـ-1986م.
99. كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذجه ومهاراته، مكتبة التربية، القاهرة، ط: 1، 1423هـ-2003م.
100. كوثر حسين كوجك، اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب، القاهرة، ط: 2، 1422هـ-2001م.

101. مجد الدين محمد يعقوب الفيروز أبادي ج2، دار احياء التراث العربي، بيروت - لبنان، ط:1، 1417هـ-1997م.
102. مجموعة من المؤلفين، طرق تدريس مواد اللغة العربية، جامعة المدينة العالمية، 2011م.
103. محسن عبد علي، الاتجاهات المعاصرة في بناء المناهج الدراسية، المؤسسة الحديثة للكتاب، بيروت - لبنان، ط: 1، 2012م.
104. محسن عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج، عمان - الأردن، دط، 1430هـ-2009م.
105. محسن عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج لنشر والتوزيع، عمان - الأردن، ط: 1، 1427هـ-2007م.
106. محمد داود، جدلية اللغة والفكر، دار غريب، القاهرة - مصر، دط، 1430هـ-2009م.
107. محمد أبي بكر بن عبد القادر الرازي، مختار الصحاح، دار ومكتبة الهلال، بيروت-لبنان، دط، 1988م.
108. محمد الأوراعي، اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية، الدار العربية للعلوم، بيروت -لبنان، ط: 1، 1431هـ-2010م.
109. محمد التونج، المعجم المفصل في الأدب، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، ط:2، 1419هـ-1999م.
110. محمد الدريج وآخرون، معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المغرب - الرباط، دط، 2011م.
111. محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس، قصر الكتاب، البليدة، 2000م

112. محمد الدريج، معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس المنظمة العربية للتربية والثقافة، الرباط، دط، 2011م.
113. محمد الدين بن يعقوب الفيروزبادي، القاموس المحيط، ج: 2، دار الحياء التراث العربي، بيروت - لبنان، ط: 3، 2008م.
114. محمد السيد علي، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، دار المسيرة، عمان - الأردن، ط: 01، 1432هـ-2011م.
115. محمد الصدوقي، المفيد في التربية، دط، دس.
116. محمد المصري. اللغة العربية دراسات تطبيقية، دار المستقبل، عمان - الأردن، ط: 1، 1431هـ-2010م.
117. محمد الهادي عفيفي، أصول في التربية الأصول الثقافية للتربية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة دط، 1976م.
118. محمد بن عبد الله الجيهان، حقبة تدريبية أكاديمية علم النفس التربوي، مركز التنمية الأسرية، دط، 1429هـ-2008م.
119. محمد زياد حمدان، أدوات ملاحظة التدريس، (مناهجها واستعمالاتها في تحسين التربية المدرسية، الدار السعودية للنشر والتوزيع، ديوان المطبوعات الجزائرية 1982م.
120. محمد علي عبد الكريم الرديني، فصول في علم اللغة العام، دط، دار الهدى، عين ميلة - الجزائر، 2007م.
121. محمد عماد الدين اسماعيل، الأطفال مرآة المجتمع - النمو النفسي الاجتماعي للطفل في سنواته التكوينية، عالم المعرفة، الكويت، 1986م.

122. محمد محمود الخوالدة، أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي، دار المسيرة، عمان الأردن، ط: 1، 1425هـ - 2004م.
123. محمد مصطفى زيدان، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، ديوان المطبوعات الجامعية، دط، 1983م.
124. محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة، وفي تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1988م.
125. محمود أحمد السيد، الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها، دار العودة، بيروت، ط: 1، 1980م.
126. محمود السعران، اللغة والمجتمع رأي ومنهج، دار المعارف، الإسكندرية، ط: 2، 1963م.
127. مركز نون للتأليف والترجمة، التدريس (طرائق واستراتيجيات)، سلسلة المعارف الإسلامية، ط: 1، 1432هـ - 2011م.
128. مصطفى زيدان، النمو النفسي للطفل والمراهق ونظرية الشخصية، دار الشروق، جدة، ط: 2، 1986م.
129. مصطفى ناصف، نظريات التعلم (دراسة مقارنة) عام المعرفة (سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب)، الكويت، دط، 1929-1990م.
130. مهند سامي العلواني، أساسيات في تدريس العلوم (المرحلة الابتدائية)، دار أسامة، عمان - الأردن، ط: 1، 2015م.
131. موريس شربل، التطور المعرفي عند بياجيه، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت-لبنان، ط: 01، 1406هـ / 1986م.

132. ميشال زكريا، الألسنية التوليدية التحويلة، وقواعد اللغة العربية (النظرية الألسنية)، المؤسسة الجامعية، للدراسات والنشر والتوزيع - لبنان، 1406هـ - 1986م.
133. نسيم عون، الألسنية محاضرات في علم الدلالة، دار الفارابي، لبنان، ط: 1، 2005م.
134. نور محمد العطية، منهج الوحدات الدراسية، كلية العلوم الاجتماعية، قسم المناهج وطرق التدريس، 1436هـ - 2015م.
135. نور هدى لوشن، علم الدلالة (دراسة وتطبيق)، المكتسب الجامعي الحديث، الأزاريطه - الاسكندرية، دط، 2006م.
136. نور هدى لوشن، مباحث في علم اللغة ومناهج البحث اللغوي المكتب الجامعي الحديث، الأزاريطه، الإسكندرية، دط، 1971م.
137. نورا الشامخ، التقويم في التعليم شبكة الألوكة المملكة العربية السعودية، 1439هـ - 2018م.
138. هارون منصر، تكنولوجيا الاتصال الحديثة المسائل النظرية والتطبيقية، دار الألمعية، ط: 1، 2012م.
139. وafd الحريري، طرق التدريس بين التقليد والتجديد، دار الفكر، عمان، ط: 1، 1430هـ - 2010م.
140. وافدة الحريري، طرق التدريس بين التقليد والتجديد، دار الفكر، عمان، ط: 1، 1430هـ - 2010م.
141. عبد الرحمان العيسوي، الوجيز في علم النفس العام والقدرات العقلية دار المعرفة الجامعية الإسكندرية، دط، 2004م.
142. وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية وآدابها لسنة أولى ثانوي جذع مشترك آداب، جذع مشترك علوم وتكنولوجيا، 2005م.

143. يوسف مقران، مدخل في اللسانيات التعليمية، مؤسسة كنوز الحكمة، الأبيار-الجزائر، دط، 1432هـ-2013م.

144. asmbii، دليلك لكل ما تود معرفته عن الحاسب، دت، ط:1، دس.

ثانيا: الأطروحات:

(1) أمينة جيلالي، الترجمة ودورها في تعليمية اللغات، (قسم الترجمة السنة الرابعة - أنموذجا-، رسالة الماجستير في اللسانيات التطبيقية، 1434هـ-2013م

(2) عبد الرحمان، نظريات التعلم وتطبيقاتها في تعليم اللغة العربية في المدرسة الجزائرية (المرحلة الابتدائية عينة) رسالة ماجستير، جامعة قاصدي مرباح كلية الآداب واللغات، ورقلة، 2010-2011م

ثالثا: المنشورات العلمية والمجلات:

1. وزارة التربية الوطنية، إصلاح المنظومة التربوية النصوص التواصلية ج1، المديرية الفرعية للتوثيق مكتب النشر، ط:2، 2009م.

2. مقال من مجلة الذاكرة تصدر عن مخبر التراث اللغوي الأدبي في الجنوب الشرقي الجزائري العدد الثامن، 2017م.

3. مقال من مجلة الدراسات الوصفية التحليلية التقويمية للمستندات التربوية في مختلف الأطوار التعليمية في ضوء مقارنة الكفاءات ج1، المنعقد يومي 04، 05، ديسمبر 2013م.

4. مقال من مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية، تطوير المناهج الدراسية من وجهة نظر المدرسين في مدارس التعليم الثانوي مجلد:42، العدد: 04، 2017م.

5. وزارة التعليم الابتدائي والثانوي مديرية التكوين والتربية خارج المدرسة المديرية الفرعية للتكوين، دروس في التربية وعلم النفس، دط، 1973م

6. وزارة التربية، منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (اللغة العربية وآدابها) الشعبتان، آداب وفلسفة، 2006م.

7. وزارة التربية الوطنية، دليل مخطط التدرج في التعلّيمات سند تربوي موجه لمفتشي وأساتذة اللغة العربية، 2016م-2017م.

8. وزارة التعليم الابتدائي والثانوي مديرية التكوين والتربية خارج المدرسة المديرية الفرعية للتكوين، دروس في التربية وعلم النفس، دط، 1973م.

رابعاً: المراجع المترجمة:

(1) ألان كامجي (Alan G.kamhi)، اللغة وصعوبات القراءة، ترجمة موسى محمد عمايرة ط:1، دار الفكر، عمان-الأردن، 1436هـ-2015م.

(2) بارتاند (Y. Bertrand)، ترجمة محمد بن علاق، النظريات التربوية المعاصرة، قصر الكتاب، البليدة، دط، 2001م،

(3) سارنوف، ترجمة محمد عماد الدين، إسماعيل، التعلم، دار الشروق- القاهرة، ط:3، 1409هـ-1989م

(4) لويس ترجمة تمام حسان، اللغة في المجتمع، عالم الكتب، دط، 1423هـ-2003م.

خامساً: المراجع الأجنبية:

1. le petit la rousse ,grand forma ,en couleur , Allas géographique drapeaux du monde ,2006 , p: 34

2. -Didactic pedagogic in perspective, in augural address, C.J.Roux,publication of the university of the western cape at Bellville:Series A NO35.,1979,p:4

3. Bernad Cocule et Claude Peyrout, didactique de l'expression, de la théorie à la pratique édition Belgrave, paris, 1989,p: 26

سادساً: المواقع:

- www.elraaed.com/ara/tarbawiyate/, 29/01/2015
- cp.alukah 2015/11/16 ،
- [http://site/google.com/curriculumandteachingnethodscurriculumregulations:2015](http://site.google.com/curriculumandteachingnethodscurriculumregulations:2015)
- www.islamspirt.com
- <https://fr.slideshare.net> , 06 /11/2014

الفهارس

- فهرس الآيات

- فهرس الموضوعات

فهارس الآيات

الرقم	الآية	السورة ورقمها	رقم الصفحة
1	﴿وَمَنْ تَابَ وَعَمِلَ صَالِحًا فَإِنَّهُ يَتُوبُ إِلَى اللَّهِ مَتَابًا ﴿٧١﴾ وَالَّذِينَ لَا يَشْهَدُونَ الزُّورَ وَإِذَا مَرُّوا بِاللَّغْوِ مَرُّوا كِرَامًا ﴿٧٢﴾﴾	الفرقان 72-71	27
2	﴿وَقَالَ الَّذِينَ كَفَرُوا لَا تَسْمَعُوا لِهَذَا الْقُرْآنِ وَالْغَوْا فِيهِ لَعَلَّكُمْ تَعْلَمُونَ ﴿٦١﴾﴾	فصلت 26	27
3	﴿لَا يَسْمَعُونَ فِيهَا لَغْوًا إِلَّا سَلَامًا وَلَهُمْ رِزْقُهُمْ فِيهَا بُكْرَةً وَعَشِيًّا ﴿٦٢﴾﴾	مريم 62	28
4	﴿وَالَّذِينَ هُمْ عَنِ اللَّغْوِ مُعْرِضُونَ ﴿٦٣﴾﴾	المؤمنون 03	28
5	﴿وَلِئَلَّا نُنزِّلَ رِبِّ الْعَالَمِينَ ﴿١٩٢﴾ نَزَّلَ بِهِ الرُّوحَ الْأَمِينُ ﴿١٩٣﴾ عَلَى قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ الْمُنْذِرِينَ ﴿١٩٤﴾ بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ ﴿١٩٥﴾﴾	الشعراء 195-192	38
6	﴿إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ إِنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ غَفُورٌ ﴿١٩٨﴾﴾	فاطر 28	45
7	﴿إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ ﴿٢﴾﴾	يوسف 02	49
8	﴿إِنَّ الَّذِينَ يَشْتَرُونَ بِعَهْدِ اللَّهِ وَأَيْمَانِهِمْ ثَمَنًا قَلِيلًا أُولَٰئِكَ لَا خَلَاقَ لَهُمْ فِي الْآخِرَةِ وَلَا يُكَلِّمُهُمُ اللَّهُ وَلَا يَنْظُرُ إِلَيْهِمْ يَوْمَ الْقِيَامَةِ وَلَا يُزَكِّيهِمْ وَلَهُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ ﴿٩٠﴾﴾	آل عمران 77	78
9	﴿وَمَا نُرْسِلُ الْمُرْسَلِينَ إِلَّا مُبَشِّرِينَ وَمُنْذِرِينَ ﴿٤﴾﴾	الكهف 56	194
10	﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا لَا تَقُولُوا رَاعِنَا وَقُولُوا انْظُرْنَا وَاسْمَعُوا وَلِلْكَافِرِينَ عَذَابٌ أَلِيمٌ ﴿١٠٤﴾﴾	البقرة 104	207
11	﴿وَكَايْنٍ مِّنْ نَّبِيٍّ قَاتَلَ مَعَهُ رِيشُونَ كَثِيرٌ فَمَا وَهَنُوا لِمَا	آل عمران	223

	146	أَصَابَهُمْ فِي سَبِيلِ اللَّهِ وَمَا ضَعُفُوا وَمَا أَسْتَكَانُوا وَاللَّهُ يُحِبُّ الصَّابِرِينَ ﴿١٤٦﴾	
224	الكهف 56	﴿وَمَا نُرْسِلُ الْمُرْسَلِينَ إِلَّا مُبَشِّرِينَ وَمُنذِرِينَ وَيُجَادِلُ الَّذِينَ كَفَرُوا بِالْبَاطِلِ لِيُدْحِضُوا بِهِ الْحَقَّ وَاتَّخَذُوا آيَاتِي وَمَا أُنذِرُوا هُزُولًا﴾ ﴿٥٦﴾	12
245	هود 118	﴿وَلَوْ شَاءَ رَبُّكَ لَجَعَلَ النَّاسَ أُمَّةً وَاحِدَةً وَلَا يَزَالُونَ مُخْتَلِفِينَ ﴿١١٨﴾ إِلَّا مَن رَّجِمَ رَبُّكَ وَلِذَلِكَ﴾	13
248	الأنفال 23	﴿وَلَوْ عَلِمَ اللَّهُ فِيهِمْ خَيْرًا لَّأَسْمَعَهُمْ وَلَوْ أَسْمَعَهُمْ لَتَوَلَّوْا وَهُمْ مُعْرِضُونَ﴾ ﴿٢٣﴾	14
248	الحج 40	﴿وَلَوْلَا دَفْعُ اللَّهِ النَّاسَ بَعْضَهُم بِبَعْضٍ لَّهَدَمَتْ صَوَامِعُ وَبِيَعٌ وَصَلَوَاتٌ وَمَسَاجِدُ يُذْكَرُ فِيهَا اسْمُ اللَّهِ كَثِيرًا وَلَيَنْصُرَنَّ اللَّهُ مَن يَنْصُرُهُ إِنَّ اللَّهَ لَقَوِيٌّ عَزِيزٌ﴾ ﴿٤٠﴾	15
248	الحجر 07	﴿لَوْ مَا تَأْتِينَا بِالْمَلَكَةِ إِن كُنْتَ مِنَ الصَّادِقِينَ﴾ ﴿٧﴾	16

	الإهداء
	شكر وعرفان
أ - هـ	مقدمة
	المدخل: مفاهيم ومصطلحات تربوية
2	1- مفهوم التعليمية
2	أ لغة
4	ب اصطلاحا
7	-أنواع الديدانك
7	أ- الديدانك العام
7	ب- الديدانك الخاص
8	2-أركان العملية التعليمية
8	2-1 المعلم
10	2-2 المتعلم
11	2-3 المادة التعليمية
12	2-4 بيئة المتعلم
13	3- البيداغوجيا
14	4-الفرق بين البيداغوجيا والتعليمية
15	5-التربية
16	6-التعليم
17	7-التعلم
19	8-الوسائل التعليمية
21	أ-الوسائل الحسية
23	ب-الوسائل اللغوية
24	9-تعليمية اللغة العربية
38	خلاصة

74-27	الفصل الأول: ماهية اللغة وطرائق تعلمها
27	المبحث الأول: مفهوم اللغة
27	أ- لغة
28	ب- اصطلاحا
38	- اللغة العربية
39	المبحث الثاني: مستويات اللغة
40	1- المستوى الصوتي
40	1-1 تعريف الصوت
41	1- 2 فروع
42	2- المستوى الصرفي
42	2-1 الصرف أ- لغة
43	ب - اصطلاحا
44	3- المستوى النحوي
44	3-1 النحو أ- لغة
44	- اصطلاحا
46	4- المستوى الدلالي
46	الدلالة أ- لغة
46	ب- اصطلاحا
47	المبحث الثالث: وظائف اللغة
47	1- الوظيفة الاجتماعية
48	2- الوظيفة الفكرية
49	3- الوظيفة النفسية
59	4- الوظيفة الدينية
50	5- الوظيفة التربوية
51	6- الوظيفة التعبيرية

52	7- الوظيفة الاتصالية
53	المبحث الرابع : مراحل اكتساب اللّغة
54	1-مرحلة ما قبل اللغة (ما قبل الكلام)
54	1-1 الصراخ
55	1-2 المناغاة
56	1-3 التقليد
57	1-4 الایماءات
57	2-مرحلة اللّغة أو الكلام الحقيقي
58	1-2 مرحلة الكلمة الواحدة
58	2-2 مرحلة الكلمة الجملة
48	المبحث الخامس: طرائق تعلم اللغة
59	1-مفهوم الطريقة
59	أ- لغة
59	ب-اصطلاحا
60	2-أنواع الطريقة
60	1-2 الطريقة الالقائية
61	2-2 الطريقة التلقينية
62	2-3 الطريقة الاستقرائية (الاستنتاجية)
63	2-4 الطريقة الحوارية (المناقشة)
65	2-5 طريقة حل المشكلات
67	2-6 الطريقة التكاملية
67	-خطوات الطريقة التكاملية
67	أ) التمهيد للدرس
68	ب) عرض محتوى الدرس
68	ج)ملخص الدرس

68	2-7 طريقة الفروع
69	2-8 طريقة المشروعات
70	2-8-1 أنواع المشروعات
70	أ) المشاريع الفردية
70	ب) المشاريع الجماعية
70	2-8-2 مميزات طريقة المشروع
71	2-9 الطريقة القياسية
73	- خطوات الطريقة القياسية
73	أ) المقدمة
73	ب) عرض القاعدة
73	ج) تحليل القاعدة
73	د) التطبيق
74	خلاصة
117-75	الفصل الثاني: نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية
76	تمهيد
77	المبحث الأول: مفهوم النظرية
77	أ) لغة
77	ب) اصطلاحا
79	ج) أهميتها
79	المبحث الثاني: أنواع النظريات
79	1- النظرية السلوكية
81	1-1 نظرية الانعكاس الشرطي "لبافلوف"
83	أ) مبادئ التعلم عند "لبافلوف"
83	- مبدأ التعزيز
83	- مبدأ الانطفاء

83	-مبدأ التخلّص التدريجي من الحماسة
83	-مبدأ الغمر
84	ب) التطبيقات التربوية لنظرية الاشراف الكلاسيكي
86	1-2 النظرية الارتباطية "لادوارد ثورندايك"
87	أ-مبادئها وقوانينها
87	1-قانون الاستعداد
88	2-قانون الأثر
89	3-قانون المران أو التدريس
89	ب) تطبيقاتها التربوية
90	1-3 النظرية الوظيفية
90	1-3-1 نظرية التعلم الشرطي الاجرائي "لسكرير"
91	1-3-2 أنواع المعززات
91	أ) المعززات الأولية
92	ب) المعززات الثانوية
93	2-3-3 أنواع التعزيز
93	أ) التعزيز الايجابي
93	ب) التعزيز السلبي
94	3-3-3 تطبيقات نظرية سكينر التربوية
95	1-4 نظرية الحافز "هل"
95	1-4-1 تطبيقاتها التربوية
96	2-النظريات المعرفية
96	2-1 النظرية الجشطالتيّة
98	-تطبيقاتها التربوية
99	2-2 النظرية البنائية "لبياجيه"
101	أ)مراحل النمو الذهني(مراحل قدرات التعلّم لدى الانسان)

101	1-مرحلة الذكاء الحس الحركي
101	2- مرحلة ما قبل الاجرائية أو ما قبل العمليات
102	3- مرحلة الذكاء المحسوس
103	4- مرحلة العمليات المجردة
103	ب) تطبيقاتها التربوية
104	2-3 النظرية التوليدية التحويلية
105	2-1 المفاهيم الأساسية للنظرية
105	أ) النحو
105	ب) اللغة
106	ج) التحويل
107	د) التوليد
107	2-2 نماذج التحليل النحوي
108	-القواعد المحدودة الحالات
108	- القواعد المركبة
110	-القواعد التحويلية
111	2-3 ثنائيات "تشومسكي"
112	-الأداء
113	- البنية السطحية
113	-البنية العميقة
113	-تطبيقاتها التربوية
114	2-4 نظرية التعلم الاجتماعي
115	2-4-1 سمات نظرية التعلم الاجتماعي
116	أ)العمليات الابدالية
116	ب)العمليات المعرفية
116	ج)عمليات التنظيم الداخلي أو عمليات التنظيم الذاتي

116	تطبيقاتها التربوية
117	خلاصة
159-118	الفصل الثالث: المناهج التربوية
121	تمهيد
121	المبحث الأول: ماهية المنهج
123	أ) لغة
123	ب) اصطلاحا
126	المبحث الثاني: أنواع المناهج
126	1- منهج المواد الدراسية المنفصلة
127	1-1 مزاياه
128	1-2 عيوبه
129	2- منهج النشاط
130	1-2 خصائصه
131	2-2 عيوبه
132	3- منهج المواد الدراسية المترابطة
132	أ) الربط العرضي
133	ب) الربط المنظم
134	4- المنهج المحوري
134	1-4 مزاياه
135	2-4 عيوبه
135	5- منهج المجالات الواسعة
136	1-5 مزاياه
137	2-5 عيوبه
137	6- منهج الوحدات
138	1-6 مميزاته

139	2-6 عيوبه
142	المبحث الثالث: عناصر المنهج
142	1-الأهداف
143	(أ) لغة
143	(ب) اصطلاحا
143	1-1أنواع الأهداف
143	(أ)الأهداف التربوية
143	(ب)الأهداف التعليمية
144	2-1معايير الأهداف التعليمية
146	2- المحتوى
146	1-1 شروطه
147	3-أنشطة التعلم
147	1-3 الأساس الذي تقوم عليه الأنشطة
148	4- التقويم
148	1-4 مفهومه
148	(أ)لغة
149	(ب)اصطلاحا
150	2-4 الفرق بين التقويم والتقييم
150	3-4 أنواع التقويم
152	(أ) التقويم القبلي أو المبدئي أ التمهيدي
151	(ب) التقويم التكويني
151	(ج)التقويم الختامي
152	(د)التقويم التبعي
152	4-4 أهمية التقويم
154	4-5مخطط عناصر

155	المبحث الرابع: تطوير المنهج
155	1- مفهوم التطوير
155	أ) لغة
155	ب) اصطلاحا
156	2- أسس المنهج
157	3- خطوات التطوير
157	4- دواعي تطوير المنهج
158	5- أهمية التطوير
159	خلاصة
160-	الفصل الرابع: الجانب التطبيقي تعليمية اللغة العربية في الطور الثانوي وفق المقاربة بالكفاءات مع موازنة بين المستويات الثلاث (أدب ، لغات ، علمي)
161	تمهيد
161	المبحث الأول: المرحلة الثانوية
161	1- وصف المرحلة الثانوية
163	1-1 خصائص المرحلة الثانوية
163	أ) خصائص النمو العقلي
163	ب) خصائص النمو الانفعالي
163	ج) خصائص النمو الاجتماعي
164	1-2 أسس الارشاد النفسي للمراقبة
165	2- أهداف تعليم اللغة وتعليمها في المرحلة الثانوية
165	1- الكفاية اللغوية
166	2- الكفاية الاتصالية
166	3- الكفاية الثقافية
166	المبحث الثاني: مناهج الميدان
169	1- مخطط التدرج في التعليمات

170	1-1 مخطط تدرج التعلّمات للسنة الثالثة آداب وفلسفة
170	أ) الحجم الساعي لمادة اللغة العربية للأدبيين
171	ب) الحجم الساعي للغات
172	ج) الحجم الساعي للعلميين
173	المبحث الثالث: وثائق الميدان
173	1- الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية
173	1-1 المقاربة بالكفاءات
174	1-2 المقاربة النصية
174	1-3 تقديم نشاطات تطبيقية وفق بيداغوجيا الإدماج أو المقاربة بالكفاءة
175	1-4 بيداغوجيا المشروع
176	2- كتاب اللغة العربية
178	- دفتر النصوص
179	- دفتر التنقيط
179	- الدفتر اليومي
179	- كراس التكوين
179	- دفتر المراسلة
180	3- تقديم نشاطات التعليمية المقررة بالنسبة إلى السنة الثالثة ثانوي
180	3-1 شعبتا الآداب والفلسفة/ لغات أجنبية
180	3-2 شعب الرياضيات العلوم التجريبية -تسيير واقتصاد- تقني رياضي
182	المبحث الرابع: الدراسة الميدانية
182	1- منهجية الدراسة الميدانية
182	2- الدراسة الاستبائية
183	3- عينة الدراسة
183	4- أسئلة الاستبيان
186	5- تحليل الاستبيان

191	6-طريقة وخطوات التدريس
191	6-1خطوات تدريس النص الأدبي
191	أ)المراحل
192	ب)روافده
192	6-2 نشاط أحكام التمييز والحال
193	أ)اكتشاف أحكام القاعدة
194	ب)القاعدة
194	ج) أحكام موارد المتعلم وتفعيلها
195	6-3دراسة سند شعري
195	أ)البناء الفكري
195	ب) البناء اللغوي
196	6-4نص تواصل
196	أ)اكتشاف معطيات النص
196	ب) مناقشة المعطيات
196	6-5 البلاغة
197	أ)الخطوات
197	ب) القاعدة
197	6-6 العروض
198	أ)الخطوات
198	ب)الخلاصة
198	ج)اختبار معرفة المتعلم
198	6-7 المطالعة الموجهة
199	6-7-1 أنواع المطالعة
199	أ)القراءة الصامتة
199	ب)القراءة الجهرية

200	2-7-6 خطوات التدريس
201	8-6 التعبير
202	1-8-6 تصحيح الواجب الكتابي
202	أ) التصحيح المنهجي
202	ب) التصحيح اللغوي
202	ج) التصحيح الشفوي
203	9-6 المشروع
206	7- موازنة بين التخصصات التالية (3آف، 3ل، 3ع ت)
206	1-7 مواطن الاختلاف
208	2-7 مواطن التشابه
211	الخاتمة
216	الملاحق
251	قائمة المصادر والمراجع
الفهارس	
268	فهرس الآيات
270	فهرس الموضوعات

الملخص:

يتناول موضوع البحث تعليمية اللغة العربية بين النظرية والتطبيق وأثرها في تطوير المناهج التربوية الطور الثانوي أنموذجا ذلك أن تدريس اللغة العربية يتطلب مدرسا مؤهلا تربويا وعلميا بهدف اكتساب المتعلمين ملكة لغوية فصيحة باعتماده على نظريات التعلم في العملية التعليمية، وإطلاعه على المناهج التعليمية والتربوية، أجرينا دراسة ميدانية للتعرف على واقع وطريقة التدريس للسنوات (الأدبي، اللغات، العلمي) مع مقارنة بينهم في مدى قدرتهم على استيعاب المعلومة واتقانهم للمهارات اللغوية ومستوى الكفاءة لديهم.

الكلمات المفتاحية: تعليمية اللغة العربية، نظريات التعلم، المناهج التربوية، طرق التدريس، الكفاءة

Résumé

Le sujet de cette recherche porte sur la didactique de la langue arabe entre théorie et pratique et sur son impact sur le développement des programmes éducatifs, le cycle secondaire comme modèle. En effet, l'enseignement de la langue arabe nécessite un professeur éducatif et scientifique qualifié en vue de donner aux apprenants une faculté linguistique éloquente en s'appuyant sur les théories d'apprentissage dans le processus de la didactique et en connaissant les programmes éducatifs et didactiques, nous avons procédé à une étude sur terrain pour identifier la réalité et la méthode d'enseignement pour les trois années (littéraire, langues, scientifique) avec une comparaison entre eux dans l'étendue de leur capacité à comprendre l'information et maîtriser des compétences linguistiques et leur niveau d'aptitude.

Mots clés: Didactique de la langue arabe - théories d'apprentissage - programmes éducatifs - méthode d'enseignement - aptitude.

Abstract:

The subject of this research concerns the didactics of the Arabic language between theory and practice and its impact on the development of educational programs, the secondary cycle as a model. Indeed, teaching the Arabic language requires a qualified educational and scientific teacher in order to give learners an eloquent linguistic faculty by relying on learning theories in the process of didactics and by knowing the educational programs and didactics, we carried out a field study to identify the reality and the teaching method for the three years (literary, languages, scientific) with a comparison between them in the extent of their capacity to understand information and master language skills and their level of aptitude.

Keywords: Didactics of the Arabic language - learning theories - educational programs - teaching method - aptitude.