الجمهورية الجزائرية الدّيمقراطية الشّعبية

وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي

المركز الجامعي أحمد زبانة غليزان

معهد الآداب واللّغات

قسم اللّغة العربيّة وآدابها

المحتوى التّعليمي في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى متوسّط

- دراسة وصفية نقدية -

أطروحة مقدمة لنيل درجة الدّكتوراه (ل.م.د) في تعليمية اللّغة.

إعداد الطّالبة:

مسكين دليلة .

إشراف:

أ.د/ عطاطفة بن عودة.

أعضاء لجنة المناقشة:

أ.د/ ابراهيمي بوداود	المركز الجامعي– أحمد زبانة – غليزان	رئيسا
أ.د/ عطاطفة بن عودة	المركز الجامعي– أحمد زبانة – غليزان	مشرفا ومقررا
أ.د/حاج علي عبد القادر	جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم	مناقشا
أ.د/قدور قطاوي لخضر	حسيبة بن بو علي الشلف	مناقشا
د/خاين محمد	المركز الجامعي– أحمد زبانة – غليزان	مناقشا
د/ رحال هشام	المركز الجامعي– أحمد زبانة – غليزان	مناقشا

العام الجامعي: 1440 / 1441هـ – 2019 /2020 م

بسم الله الرحمن الرحيم

إهداء

لله الحمد والشّكر أن وفقني لإتمام هذا البحث.

أهدي ثمرة جهدي هذا:

إلى أبي رحمة الله تعالى عليه، إلى نبع الحنان أمّي الغالية، إلى جميع أفراد العائلة الكريمة.

كما أهدي ثمرة جهدي لأستاذي الكريم الأستاذ: عطاطفة بن عودة.

إلى من ساندوني في بحثي أساتذتي الكرام من داخل المؤسّسة الجامعية وخارجها.

إلى طلبة العلم الأعزاء، زملاء وطلبة.

الطّالبة: مسكين دليلة.

شكر

الحمد لله رب العالمين، وامتثالا لقول المصطفى صلّى الله عليه وسلّم في الحديث الشّريف:" لا يشكر الله من لا يشكر النّاس"(البيهقي، مج،6ح21)، واعترافاً بالفضل لأهله، وردّ المعروف إلى ذويه، فإنّني أتقدّم بخالص الشّكر والثّناء لأستاذي الفاضل المشرف على الأطروحة: أ/د:**عطاطفة بن عودة**، الّذي لم يبخل علي بعلم أو توجيه، وكان نعم المرشد والموجّه، إذ ظلّ سندا لي عبر كافّة تشعبات مرحلة البحث والتّكوين، وسدّا منيعا لي من كلّ عقبة اعترضت طريق بحثي، داخل المركز الجامعي وخارجه.

كما أتوجه بالشّكر الجزيل إلى جميع أساتذتي الكرام، من أعضاء لجنة المناقشة وجميع المحكمين والمنقحين والموجّهين، وأساتذة قطاع التّربية والتّعليم في الميدان، من غير أن أستثني منهم أحدا على جهودهم المبذولة في مساعدتي لإتمام هذا البحث.

الطّالبة: مسكين دليلة.

مقدّمة

بِسۡمِ ٱللَّهِ ٱلرَّحۡمَٰنِ ٱلرَّحِيمِ :

تتسابق معظم دول العالم لإصلاح منظوماتها التّعليميّة قصد مواكبة ما يشهده العصر من تغييرات وتطوّرات، تمسّ أنماط المعيشة لدى الإنسان على اختلاف مستوياتها وتعدّد جوانب الحياة فيها، و تنوّع مجالاتها المؤثّرة في علاقاته بالآخرين، داخل عوالم الشّغل وخارجها، والتّطوّر ذاته أثّر بشكل ملفت في مخرجات النّظام التّعليميّ بجميع كفاءاته الدّاخليّة والخارجيّة، على المستوى العرضيّ والطّوليّ؛ إذ لامس تأثيره كلا شقيه النّظريّ والإجرائيّ، وأصبح يفرض عليه إنتاج جيل نوعيّ من المتعلّمين، يواجه تحوّلات العصر السّريعة المترتّبة عن تطوّره.

ولما كانت التّربيّة نشاطا يقصد من خلاله إدماج الطّفل أو المراهق في الحياة الاجتماعيّة، فهي تسعى جاهدة في استعمال وسائل خاصّة لتنميّة شخصيّته الذّاتيّة والإنسانيّة في الجوانب المعرفيّة والوجدانيّة والمهاريّة والنّفس حركيّة، مستغلّة جميع طاقاته في ذلك، محاولة توجيهه التّوجيه السّليم، توجّب على القائمين بإدارة شؤون المجال التّعليميّ التّعلّميّ إيلاء أهميّة قصوى للعلم والتّعليم في الأوساط المدرسيّة المختلفة المراحل، لافتين الانتباه لتتبّع كلّ شاردة وواردة يمكن حدوثها عبر كافّة الأطوار دراسة وتحليلا، لأنّ التّربيّة تتجلّى بأصفى صورة لها في الواقع المدرسيّ، أين يتمّ التّنفيذ الحقيقيّ للمحتويات التّعليميّة والأهداف بيداغوجيا، إذ إنّها تهتمّ في الغالب بالنّشاط العمليّ الهادف إلى تنشئة المتعلّمين وتمهيرهم، وللسّبب ذاته نرى أنّ ما يجّب على المنظّرين والمنظّمين لقطاع التّربيّة الإهتمام بالمتعلّم، هذا الشّخص البشريّ الّذي يشاركنا هموم تشكيل الكيان الإنسانيّ وتطويره، فهو قطب مهمّ داخل المؤسّسة التّربويّة، وعنصر من العناصر الفاعلة في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، لأنّ هذه الأخيرة تستدعينا لمزيد من كثير العنايّة وعظيم الإهتمام، قصد إدارتها بشكل جيّد وفعّال، يساير التّطوّرات المجتمعيّة الرّاهنة.

واستشرافا لمستقبل واعد بالنّجاحات، وخطّ حيثياته بتوقعات مشرقة، يكون فاتحة أمل مشرق يتمّ من خلاله جسّ نبض تكيّف الأفراد وتأقلمهم مع متغيّرات الحياة، نلاحظ أنّ مهمّة صنع جيل الغدّ تناط بمسؤوليّة المؤسّسات التّربويّة وإشرافها على عمليّة الإعداد التّعليميّ للأفراد وتكوينهم التّكوين المتكافئ مع مؤسّسات الشّغل وسوق العمل.

يتأتّى ذلك في ضوء مقاربات ديداكتيكيّة، تسعى جاهدة إلى تحيين مناهج التّربيّة والتّعليم بما يتماشى ومتطلّبات العصر وذوقه للمتعلّمين، والّتي من بينها: مطابقة مناهج اللّغة ومحتوياتها التّعليميّة لبيئات التّعليم والتّعلّم المتنوّعة، لأنّ تطوّر الأمم وارتقاء ثقافاتها وازدهارها مرهون برقيّ مناهجها اللّغويّة واستخدام أفرادها لها، كونها أنبل وسيلة وأهمّ غايّة في الوقت نفسه، يستخدمونها في اتّصالاتهم البشريّة، مع اعتمادها وسيلة أساسيّة لسبك أفكارهم أو تغييرها أو عرضها.

وتعدّ اللّغة العربيّة إضافة إلى كونها لغة تعليم وتعلّم، سندا للفرد في جميع المجالات الحيويّة، بها ينمّي معارفه وينوّع خِبراته، ويثري مهاراته السّاعي لاكتسابها، ويطوّر ذاته ثقافيّا ولغويّا، لأجل بلوغ الهدف بها ومنها، فقد شهدت إقبالا على تدارسها في أوساط المفكّرين والباحثين، كما أولتها المنظومات التّربويّة عنايّة واهتماما يكفلان تعلّمها وتعليمها، ففتّحت لها أبواب المدارس والمؤسّسات التّربويّة في السّنوات الأخيرة، استجابة لما اقتّضته منها ضرورات الواقعين المدرسي والاجتماعي معا.

حيث إنّ ضرورة الإلمام بالمادّة اللّغويّة ألحّت على الأساتذة أن يكونوا مزوّدين بأكبر قدر منها، لا سيما تلك الّتي تمسّ مستوى المتعلّمين داخل الصّفوف الدّراسيّة، لتفعيل كافّة أقطابها، كلّ هذا يتوسّل به المدرّس للوصول إلى الثّمرة الهدف المبتغاة من تنفيذه لمحتوى المادّة التّعليميّة بيداغوجيا.

غير أنّ هذا لا يعني أنّ توقّف المعلّم عند تحقيقه تلك الأهداف الاستراتيجيّة، فإنّ عمله هذا لا يُعدّ عملا شاملا ومُلمّا وكافيّا بشأن مهنة التّعليم ما لم يكن مزوّدا بخبرة مهنيّة حول طرائق وكيفيات تدريسها وتقوّيمها، والّتي عبرها ينفذ إلى عقول متعلّميه، إضافة إلى اهتمامه بالوسائل المساعدة والمعينة على تدريسها؛ إذ تساهم كلّها مجتمعة في تطوير خِبْراته، وإثراء كفاءات متعلّميه، بما فيها الكفاءة الختاميّة والكفاءة المرحليّة والكفاءة الشّاملة، على المستوى الطّوليّ والعرضيّ.

ونستثني من جملة هذه الاهتمامات الخاصّة بالوسائل التّعليميّة القديمة والحديثة، الّتي لا ينفكّ المعلّم من الانسياق خلفها لأغراض بيداغوجيّة مهمّة ومخطّطة سلفا، ولعلّ أهمّها بالنّسبة له ولمتعلّميه: وثيقة الكتاب المدرسي، وكتاب اللّغة العربيّة على وجه التّحديد، المصنّف ضمن الوسائل التّقليديّة القديمة الجديدة، الّتي ظلّت ردحا من الزّمن وما زالت تنافس غيرها من وسائل التّعليم والتّعلّم، لغرض التّنظير لحزمة معلومات ومفاهيم، والتّمرين لعدد من المهارات والقواعد، وضبط مجموعة القوانين...الخ، تصحب في أغلب الأحايين بأسئلة تكشف عن مفاهيم ومعارف لعلم من العلوم، وتقدّم تعزيزا لمكتسبات المتعلّم القبليّة، مزوّدة بالمحتوى التّعليميّ التّعلميّ اللّازم.

هذا التّقديم الموجز، و عطفا على ما سبق، من تصريحنا أنّ: اللّغة تشكّل الوسيلة الأولى لحفظ ثقافات الأمم وضمان استمرارها، وأنّ مهنة التّعليم تشترّط الكثير من الخِبْرات، مع ضرورة وجود وسائل تعليميّة شارحة، وموضّحة، ومعينة، وميسّرة...إلخ، للطّرفين معا، مثل الكتب المدرسيّة وما تحويه من مضامين وأشكال، هو قول شغل حيّز موضوع بحثنا المعنون بـ: **المحتوى التّعليميّ في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى متوسّط – دراسة وصفيّة نقديّة –**، البحث الّذي تناولنا فيه دراسة وصفيّة لوثيقة الكتاب المدرسي الخاصّ بمادّة اللّغة العربيّة، للسّنة الأولى من مرحلة التّعليم المتوسّط، مع تعريجنا على تحليل مضمونها ونقده في ثلاثة جوانب:

- الجانب اللّغويّ.
- الجانب النّسقيّ الشّكليّ.
- الجانب الثّقافيّ.

اجتمعت هذه الجوانب الثّلاث، لتضع أمام بحثنا إشكاليّة محوريّة مفادها:

كيف تبنّت المناهج الجديدة في المنظومة الجزائريّة محتويات اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم المتوسّط في الكتب المدرسيّة ؟

تجزأت إلى مجموعة نقاط، اتّضحت في شكل أسئلة فرعيّة منبثقة منها وهي:

لما تنوعت أهميّة اللّغة حسب الذّكر السّابق بين الوسيلة والغاية، إذ حازت على اهتمام مشهود من قبل منظّريّ المناهج الدّراسيّة، بل لقيت إقبالا رحبا في الأطوار التّعليميّة والتّربويّة، ولها مكانة عظيمة، فهي اللّغة الرّسميّة لكلّ قطر أو بلد حسب لغته المعتمدة أوّلا، ولغة التّعليم ثانيا، فكيف يمكن تعليمها وتعلّمها على المستوى التّربويّ والتّعليميّ والبيداغوجيّ؟ وأيّ الوسائل والطّرائق نعمد إليها في تسيير أنشطتها بنوعيها الصّفيّة وغير الصّفيّة ؟ وما هي آليات التّواصل عبرها بيداغوجيا؟ وما هي العوامل المسعفة على توصيلها وتلقّيها؟

و علما أنّ البلدان وبخاصّة الأقطار العربيّة ما تزال تجعل من الكتاب المدرسّي وسيلة خادمة للّغة، تقولب بداخلها محتوياتها، نتساءل: ما المقصود بالكتاب المدرسي؟ وما هي أهدافه؟ لماذا الاتّجاه إلى التّركيز على الكتاب الّذي يجمع بين الصّورة و المضمون؟ وهل تستطيع الكتب الجديدة المصوّرة والصّوتيّة احتلال مكانة الكتاب الملموس في مادّته الورقيّة وبالشّكل التّقليديّ، أم أنّه سيظلّ سرمدا يناهضها ويتقدّم عليها كأنبل وسيلة عرفتها المدارس والمؤسّسات التّعليميّة ؟

ولأنّ قيمة الكتاب تكمن في قيمة محتوى المادّة المضمّنة فيه، نتساءل: ما هي المحتويات التّعليميّة التّعلّميّة الّتي يمكن رصدها و موضعتها داخل الكتاب المدرسي في ضوء تنوّع المقاربات البيداغوجيّة ؟ وعلى أساس أيّ معيار أو قيمة نستمدّ فحوى هذه المحتويات؟

أدرجنا هذه الأسئلة بصفة العموم، لنأتي على سؤال فرعيّ خاصّ مؤدّاه: ما القيمة التّربويّة والعلميّة والتّعليميّة لمحتويات اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسّط بالجزائر؟ وكيف جسّدت هذه المحتويات قواعد اللّغة العربيّة وفنونها وألوان كتاباتها؟ هل المحتوى القيميّ يمثّل الثّقافة الجزائريّة ؟ هل كان لأشكالها النّسقيّة الّتي اجتهدوا في إحكام تصميمها وأسلوبها، توافر على حياكة جيّدة، تيسّر سبل الفهم والحفظ؟

وعلى وجه التّحديد هل تصميم المحتوى التّعليمي داخل كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى من التّعليم المتوسّط، يخدم أغراض المناهج المعاد كتابتها في التّعليم؟ وما هي الصّعوبات المعرقلة الحائلة دون تعليمه وتعلّمه بالمدرسة الجزائريّة ؟

هذه وأسئلة أخرى، كانت لنا دافعا ومحفّزا دفعنا إلى تدارس الطّرح الجديد، الّذي تبنّته وزارة التّربيّة الوطنيّة بالجزائر، صوّبتنا باتّجاه جملة من الدّوافع منها: الدّوافع الذّاتيّة الّتي قادتنا نحو تقصي بحث حول محتوى من

المحتويات التّعليميّة لمناهج التّربيّة والتّعليم بالجزائر، المتمثّلة في اهتمامي الشّغوف بمهنة التّعليم عامّة، الّتي على أكتاف رجالاتها تزدهر الأمم وتتقدّم، وميولي لتعليم العربيّة على وجه الخصوص، سعيا إلى تقديم حلول وبدائل تساهم في الإرتقاء بها، نظرا لحساسيتها في بناء المجتمعات.

بينما جمعتنا بالموضوع دوافع أخرى موضوعيّة، تجلّت في أهميّة المحتوى التّعليمي المتماسك بالنّسبة إلى المعلّم والمتعلّم معا، وأثر المحتوى الجيّد في تفوق المتعلمين واكتسابهم لمهارات وخبرات جديدة، مع التّلهف للوقوف على المناهج الدّراسيّة الّتي وضعتها المنظومة التّربويّة الجزائريّة لإدارة المعارف والعلوم، وتكوين الفرد المتعلّم على أساسها، خاصّة في مادّة اللّغة العربيّة، قصد استخلاص حزمة من النّتائج تميّز جيّدها من رديئها.

ويبقى سبب اختياري هذا الموضوع هو: قلّة الدّراسات المتعلّقة به، وحداثته في الميدان، الّتي دفعتني مثل غيري من الباحثين في مجال تعليميّة اللّغات إلى تقصّي فحوى كتاب اللّغة العربيّة للطّور الأوّل من مرحلة التّعليم المتوسّط، المطروح بطريقة مغايرة لسابقيه من الكتب في الميدان المدرسيّ الجزائريّ.

وتروم هذه الدراسة لإثراء المنظومة التّربويّة، إذ جاءت مكمّلة للبحث العلمي في مجالها، على أنّها حلقة من حلقاتها المتّصلة فيما بينها والمستمرّة، في محاولة منا للإحاطة بالسّمات الشّكليّة والموضوعيّة للوثيقة المدروسة.

هذه الوثيقة الّتي انجلت منها أهميّة البحث، دلّت على أنّ المحتويات التّعلميّة حائزة على قيمة عظيمة، داخل أطر الصّفوف الدّراسيّة أو خارجها، لأنّ وزارة التّربيّة الوطنيّة ما تنشده من أهداف ساميّة ومرامي نبيلة عموما، مرهون ببلوغ المحتوى التّعليمي أعلى درجات التّوافق على أرض الواقع المدرسي مع أهدافها المسطّرة، كأن يتماشى وطموحاتها في إنتاج نوعيّ للأفراد، يكونون ثمرة فريدة لمستقبل تربويّ ومؤسّساتي وطنيين مزدهر، رغم تنوّع الثّقافات واختلاف البيئات في داخل الجزائر ومن خارجها.

وتسلسلت أهداف هذه الدّراسة بغيّة :

أ. الكشف عن آليات بناء المادّة التّعليميّة وهيكلتها وتبويبها داخل الكتاب المدرسيّ.

ب. المساهمة في الحفاظ على السّيرورة الجادّة والجيّدة لعمليتي التّعليم والتّعلّم بانسجام في خلال مرحلة التّعليم المتوسّطة، وعبر جميع المراحل التّعليميّة.

ج. محاولة استجلاء النّقاط الأهمّ الحاوية لمحتوى وثيقة الكتاب والرّكيزة الأساس في حياة الفرد المتعلّم، مع تبيين قيمة الكتاب المدرسيّ.

د. محاولة تحريك الجهود نحو المزيد من إعطاء الأهميّة للكتاب الإلكتروني المصوّر والمسموع، خدمة لحوسبة اللّغة العربيّة مستقبلا.

هـ. تزويد صاحب المهنة التّعليميّة –المعلّم– بخِبْرات مهنيّة حول احترافيّة التّعامل مع المحتوى الجديد.

و. التّعاون مع فريق تكوين المعلّمين في إيجاد الطّرائق البديلة، الّتي تنهض بمستوى المعلّمين في تمهير متعلّميهم، وتأهيلهم فكريا ولغويا وثقافيا، من خلال مقترح جملة التّوصيات الّتي تتمحور حول الكتاب النّموذجيّ المثاليّ، والمحتوى الجيّد ذي المستوى المناسب لقدرات التّلاميذ.

من أجل أهميّة البحث، وللوصول إلى الأهداف الّتي رأيناها مطلبا أساسيا بعد تقصّي المحتوى المدروس في شكله ومضمونه، إضافة إلى الوثيقة المعتمدة في تبليغه، اتجهت الباحثة نحو اتباع منهج مناسب، شمل بالوصف الدّراسة في شقيها النّظريّ والتّطبيقيّ، وأضافت الباحثة منهجا آخر في الدّراسة الميدانيّة، هو المنهج الإحصائي، كلّ ذلك سلّطنا عليه ضوء تقنيات التّحليل؛ وبمعنى آخر اعتمدت الباحثة على منهج ينهض على مقاربة تحليلية تتعقّب الوثيقة المدروسة ومحتواها التعليمي وفق برنامج إحصائي، ومن ثم كان تمفصل هذا المنهج أنه يمتاح طرحه من محدّدات عدّة يتوسّل بها للأخذ في تحليل المحتوى التّعليميّ التّعلّميّ كلما انعطف صوب دراسة ميدانية، ومن ثم يجيء مثل هذا التّوسّل عبر المقاربات الوصفيّة تارة والتّحليليّة تارة أخرى، والإحصائية طورا آخر، ويكون متغيّرا أثبتت ضمنه مقاربة قارّة.

في ضوء ما تمّ توضيحه والإبانة عنه حول موضوع البحث من إشكاليته وتحديد مسار أهميّته، وتبيين الأهداف المتوخاة من وراء تقصّيه، نعمل في العنصر المقبل على فتح السّبيل للقراء في إيجاز لأهمّ المحاور من محتواه، نذكرها في المبنى العام له، الّذي تصدرته مقدّمة مُبيّنة لفحوى البحث وأهدافه ..وهيكلته وتبويبه، وثلاثة فصول مقسّمة إلى مباحث بعينها، وخاتمة استخلصنا فيها أهم النّتائج المتوصّل إليها مع إردافها بعض التّوصيات والمقترحات، انتّظمت هذه الفصول على النّسق الآتي:

جاء الفصل الأوّل موسوما بـ: تعليميّة اللّغة المفهوم وآليات الاشتغال البيداغوجي، فأخذنا الحديث فيه عن مفهوم التّعليميّة ونشأتها وعلاقتها باللّسانيات التّطبيقيّة في المبحث الأوّل، ثمّ عرجنا على ديداكتيك التّواصل وآليات الاشتغال البيداغوجيّ في المبحث الثّاني، ورحنا في المبحث الثّالث نستجلي الفرق بين التّعليميّة والبيداغوجيا والتّربيّة.

سيق البحث في الفصل الثّاني نحو موضوع: الأسس المرجعيّة لاختيار المحتوى التّعليميّ في الكتاب المدرسي، فأوردنا المبحث الأوّل تحت عنوان الكتاب المدرسيّ، بينما شغل موضوع التّعلّم الرّقمي وآفاق حوسبة المحتوى التّعليميّ للّغة العربيّة حيّز المبحث الثّاني، وأدرجنا الأسس المرجعيّة لاختيار محتوى الكتاب المدرسيّ عنوانا للمبحث الثّالث من الفصل.

في حين خصصنا الفصل الثّالث للخوض في عنوان: دراسة وصفيّة نقديّة لمحتوى كتاب اللّغة العربيّة للسّنة أولى متوسّط؛ إذ تتبّعنا بالوصف جميع مباحثه وفروعها، فكان أوّل مباحثه معنونا بوصف كتاب اللّغة العربيّة للسّنة أولى من التّعليم المتوسّط، ثمّ وصفنا المحتوى اللّغويّ في المبحث الثّاني، ووصف محتواه الثّقافيّ في المبحث الثّالث، أمّا وصفه النّسقيّ البصريّ الفنيّ، أو الوصف المادّيّ لمحتواه فضمنّاه المبحث الرّابع، و قدّمنا لكلّ منها قراءة نقديّة، وختمنا الفصل بمبحث خامس، مثّلت حدوده الموضوعيّة دراسة ميدانيّة كانت عبر بعض مؤسّسات التّعليم المتوسّط لولايّة غليزان.

لم يكن لي دراسة بعينها ارتكزت عليها بخصوص موضوعنا نظرا لحداثتة وانعدام الدّراسات حوله، إلّا أنّنا انطلقنا من الدّراسات العامّة لمحتويات الكتب المدرسيّة، ماثلين أمام شروط تأليفها العامّة والضّروريّة، وبعدها أسقطناها على المدونة الّتي بين أيدينا من بينها:

أ. الهاشمي عبد الرّحمان و عطيّة محسن علي، تحليل محتوى مناهج اللّغة العربيّة، رؤيّة نظريّة تطبيقيّة .

ب. الرّاجحي، عبده، علم اللّغة التّطبيقي وتعليم العربيّة .

ج. حثروبي، محمّد الصّالح، الدّليل البيداغوجي لمرحلة التّعليم الإبتدائي وفق النّصوص المرجعيّة والمناهج الرّسميّة .

د. مرعي، حامد توفيق و الحيلة، محمّد محمود، المناهج التّربويّة الحديثة مفاهيمها، عناصرها، أسسها، عملياتها.

كما ارتكزنا على رسائل و أطروحات أكاديميّة، تناولت بالدّراسة مناهج ومحتويات التّعليم، الّتي تضمّنت دراسات تطبيقيّة خاصّة بوثائق تربويّة سابقة، وشكّلت الوثائق المصاحبة للمناهج المعاد كتابتها الأطر المرجعيّة الهامّة في البحث.

كلّ باحث لا بدّ أن يصطدم بصعوبات في بحثه، ولا يخلو طريق بحث من عراقيل، فقد واجهتنا في بحثنا أيضا صعوبات وعراقيل، منها كثرة المراجع والمصادر حول تربيّة وتعليم المتعلّمين في المدراس التّربويّة، نظرا لطبيعة تخصّص تعليميّة اللّغة الجامع بين الكثير من العلوم، وفي المقابل انعدام المراجع الخاصّة بالمناهج الدّراسيّة المطروحة حديثا في الميدان، عدا الوثائق الصّادرة عن وزارة التّربيّة الوطنيّة: دليل الأستاذ البيداغوجي، الوثيقة المرافقة للمنهاج، المنهاج الدّراسي، والمكوّنون عليها قليلون جدّا، وخبرة الأساتذة حولها عموما لا تتعدّى الثّلاث سنوات، هذا بالإضافة إلى صعوبة التّعامل مع البرامج الإحصائيّة في تحليل دراستي الميدانيّة، نظرا لقلة التعامل معها في أقسام اللّغة العربيّة بالجامعات الجزائرية عبر كافّة ربوع الوطن، وانعدام مقياس يدرّس في هذا المجال للطّلبة.

فكان حبرنا قلما من ضمن الأقلام الّتي نهضت تؤرّخ لمنهاج تربويّ جديد، حطّ رحاله بالمنظومة التّربويّة الجزائريّة، نأمل أن تكون ذات فائدة للتّربيّة والتّعليم، تمدّ الباحثين المقبلين بفوائد تلبّي حاجة بحوثهم للمعلومات والمصادر.

وما توفيقي إلّا بالله، له الشّكر أن مدّني بعونه ونصرته، وله الحمد أن أنعم على بأساتذتي الكرام وجّهوني في كلّ نقطة من نقاط هذا البحث من أعضاء لجنة المناقشة الذين كان لهم الفضل في تصفح هذا البحث واستجلاء كل الأخطاء الموجودة بداخله وأساتذتي بمعهد الآداب واللغات، وعلى رأسهم الأستاذ المشرف على الأطروحة، **الأستاذ الدّكتور: عطاطفة بن عودة**، الّذي ساعدني على تجاوز عقبات هذه المرحلة العلميّة، شاكرة له جهده النّبيل، وعونه في إتمام البحث، بارك اللّه له جهوده الجبّارة في خدمة البحث العلميّ، وأعانه، والله وليّ التّوفيق.

غليزان بتاريخ: 2020/01/14 م

الطّالبة: مسكين دليلة

الفصـــــــــــل الأوّل

تعليمية اللّغة المفهوم وآليات الاشتغال البيداغوجي:

أوّلا/التّعليميّة بين المأسسة و المفهوم:

1) اللّسانيات التّطبيقيّة وعلاقتها بتعليميّة اللّغات:

2) التّعليميّة المفهوم والتّطوّر:

3) تعليميّة اللّغات الخصائص والمستويات:

ثانيا/ ديداكتيك التّواصل وآليات الاشتغال البيداغوجيّ:

1) مكوّنات العملية التّعليميّة:

2) مراحل العملية التّعليميّة:

3) البعد التّواصليّ لتعليميّة اللّغات:

ثالثا/الفرق بين التّربيّة والتّعليميّة والبيداغوجيا:

1) نظريات التّعليم والتّعلّم:

2) البيداغوجيا:

3) العلاقة بين التّعليميّة و البيداغوجيا وعلم التّربيّة:

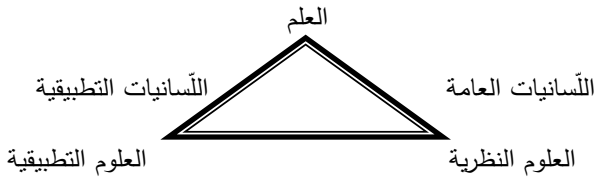
تعدّ التّربيّة حقلا معرفيا تتدخّل فيه علوم عدّة ومعارف شتّى، حيث تتضافر فيه مجموعة من الجهود العلميّة من أجل النّهوض بأفراد المجتمع، وانطلاقا من المدارس والمؤسّسات الرّسميّة وما تقدّمه من محتويات للتّربيّة والتّعليم، وجعلهم قادرين على مجابهة تحدّيات العصر وما صاحبها من ظروف ومعوّقات اجتماعيّة، وتطوّرات تكنولوجيّة هائلة.

ولا يمكننا تجاوز تلك التّخوم الحساسّة حقيقة إلّا بكسر الحواجز والمعوّقات الضّخمة الفاصلة بين العلوم الّتي تخدم التّربيّة والتّعليم، بتبني منهج تكامليّ يُلِمُّ بأهمّ العلوم الّتي تستهدفها التّربيّة لتكوين النّاشئة وفق ما يتطلّبه الواقع المعيش المرهون بحقائق لا بد أن تفسّر من منظور الكلّ لا من زاويّة الجزء، فالتّربيّة تصنّف ضمن"أنواع النّشاط الّتي تَهْدُفُ إلى تنميّة قدرات الفرد واتّجاهاته، وغيرها من أشكال السّلوك ذات القيمة الإيجابيّة في المجتمع الّذي يعيش فيه، حتّى تمكّنه أن يحيا حياة سويّة في هذا المجتمع، وهي كذلك العلم الّذي يبحث في أصول تنميّة الفرد ومناهجها، وعواملها الأساسيّة وأهدافها الكبرى"[1]، فهي وحدها لا تكفي للحكم عليها أو الثّبات على صحّة معطياتها، نظرا لشساعة ميدان التّربيّة وارتباطه الوثيق بعلوم كثيرة تصبّ في مجاله.

وقد اقتصرنا في بحثنا هذا على أهمّ العلوم التّربويّة منها: تعليميات اللّغات كون اللّغة تحمل طابع الإنسانيّة والنّطق بها أهمّ ميزة خصّ الله تعالى بها الإنسان، الّتي تخدم بشكل خاص نجاعة المحتويات التّعليميّة المخطّط لها، والمعلّم الحقّ هو من كانت له إحاطة بعلم اللّغة نظريّا وتطبيقا "ويقتضي هذا الأمر أن تتاح للمعلّم فرص التّدريب الكافية، فلا يكفي أن يكون متمكّنا من مادّته العلميّة، ولا يكفي أن يكون مطّلعا على أكثر من مجال علمي"[2] للّغة و إغفال الجانب التّطبيقي لها في مقابل ذلك، والمخطّط الآتي يمثّل دور اللّغة عموما والأنظمة اللّسانيّة على اختلافاتها بوجه خاص في حلقة العلم:

1 J.Pierre Cuq,Dictionnaire de Didactique du Français Langue étrangére et Seconde,CLE international,2006 P 83

(2) فارعة، (د)حسن محمّد، المعلّم وإدارة الفصل، (د،ط)، القاهرة، 1996 م، ص: 21.



الشكل (01) علاقة اللّغة بالعلوم.

العلوم النّظريّة: هي كلّ تنظير للعلم عن طريق اللّغة أو علم اللّسان النّظريّ.

العلوم التّطبيقيّة: تشمل هذه العلوم ميادين عدّة مثل: تعليميّة اللّغات، علم النّفس، علم الاجتماع..في علاقتها بالمجالات التّربويّة والجغرافيّة والاجتماعيّة والسّياسيّة والنّفسيّة..الخ، كقولنا تعليميّة اللّغات تربويّا، سياسيّا، اجتماعيّا، نفسيّا...الخ، وهي كلّ ما نظر للعلم التّطبيقيّ عن طريق اللّغة أو علم اللّسان التّطبيقيّ، ونجد جميع إرهاصاتها الأولى تنطلق من المدرسة، إنّها عالم الطّفل الثّاني بعد حضانته اجتماعيّا، وإنّ أيّ دراسة للعمليّة التّعليميّة نلفيها دائما تتمحور حول ثلاثة عناصر أساسيّة، هي بمثابة الأركان لها، ونريد بها: المعلّم والمتعلّم والمادّة التّعليميّة، وهذه العناصر نفسها تخضع لعدد من نظريات العلم كالنّظريّة اللّسانيّة مثلا، نظرا لاهتمام اللّسانيات بدراسة الظّواهر اللّغويّة علميّا، لذلك نجد اللّسان البشريّ كظاهرة طبيعيّة ذات قوانين وبنية معيّنة قد تناوله بالبحث والتّأمل لا الأوربيون فقط في عصرنا الحاضر، بل أجيال كثيرة من الهنود واليونان والعرب، أما ما يسمّيه الغربيون بال (**General linguistic**) وبالفرنسيّة (**linguistique générale**) فهو يطلق عندهم كما سلف على الدّراسة الموضوعيّة للظّواهر اللّسانيّة العامّة منها والخاصّة، وذلك من خلال الألسن الخاصّة بكلّ قوم،والغايّة منها هو الكشف عن أسرارها وقوانينها، سواء كان في مستوى النّظام المتواضع عليه أم في مستوى الكلام وكيفيّة تأديّة المتكلّمين لوحداته وتركيباته في المخاطبات (الشّفهيّة والكتابيّة)"[1]،

(1) ينظر: الحاج صالح، (د) عبد الرّحمن، بحوث ودراسات في علوم اللّسان، موفم للنّشر (د،ط)، الجزائر، 2007 م، ص: 174.

ولا شكّ أنّ مجالها الخصب هو العمليّة التّعليميّة الدّالة على التّقاطع المنهجي بين اللّسانيات في جانبها اللّغويّ النّظريّ وحقل تعليميّة اللّغات،حيث يصعب علينا الفصل بينهما-بين ما هو نظري وما هو إجرائي- وتدريس العلوم عامّة وعلوم اللّسان على وجه الخصوص يفرض علينا الجمع بين مستويين: مستوى تنظيري يعود في أصله إلى جهود علماء اللّغة وعلى رأسهم منظّري البحث اللّساني، وآخر تطبيقي يمثّله ما هو متداول في الميدان التّعليميّ (المدرسيّ) والواقع اللّغويّ الاجتماعيّ (لغة المنشأ)* ، وهذا"لا يعني أنّ العلم النّظريّ و«الأفعال المحكمة" لا يوجد بينهما أيّة علاقة، بل العلم في حدّ ذاته لا يمكن أن ترتقي نظريّاته ومناهجه، وتكثر اكتشافاته إلّا إذا اختبرت نتائجه في ميدان التّطبيق، فكم من نظريّة يكاد يجمع على صحّتها ونجاعتها العلماء لعمقها ودقّتها، قد احتاجت بعد الاختبار في واقع الأحداث إلى أن يعاد النّظر فيها، لا في جملتها بل في بعض جوانبها (وإلّا ما كانت نظريّة علميّة حقيقيّة، بل مجموع آراء لبعض المتسرعين في الحكم)"[1]

ولا يمكننا أبدا الفصل بينهما_الاختصاص الواحد من القطاع نفسه من النّشاط العلميّ_ حفاظا على ميزة العلم الّتي استقلّت عن خصائص التّحليل الفلسفيّ المجرد، مثل الغلط الشّائع عند بعض الغربيين في فصلهم الفصل المطلق بين البحث النّظريّ والبحث التّطبيقيّ، وهذا من أخطر ما يمكن أن تصاب به العلوم؛ لأنّ العلم إذا قُطع عن الواقع ولم تُختبر نتائجه على محكّ التّطبيق، فسيبقى مجرد فلسفة، كما أنّ التّطبيقات إذا أبقيت على أوضاعها الأولى ولم تُدخل على أسسها النّظريّة أيّ تجديد وأيّ تطوير، سيكون مآلها الجمود والرّوتين، فالبحث العلمي هو واحد، سواء ما كان يرمي إليه هو اكتشاف أسرار الأحداث أم كيفيّة استغلال هذه

* يعني مصطلح"لغة المنشأ": اللّغة الّتي تقدّمها الجماعة الّتي ينشأ فيها المتعلّم "دون أن يحمل ذلك طابع التّوريث للّغة، وعليه فإنّ لغة المنشأ تعني النّظام اللّغويّ الّذي يكتسبه الطّفل في مجموعته اللّغويّة ويستبطن قواعده ويوظّفها لإنتاج جمل بفضل قدراته اللّغويّة الّتي يكتسبها من لغة الجماعة وفق ثنائيّة الظّاهرة اللّغويّة كما حدّدها الألسنيون: الفردانيّة في مقابل الاجتماعيّة، والفعل في مقابل الكمون، وحينها نتحدّث عن لغة المنشأ في علاقتها بالاستعمال، لا ينبغي أن نغفل أنّ الثّاني يتحدّد بما يفرضه الأوّل، الّذي يعرف تغيّرا وإن يكن نسبيّا وبطيئا، لكنّه حاصل على أيّة حال، فبناء على مكونات المجتمع العيّنة، وهي المكان والزّمان والسّياق، يستبطن الفرد جملة الشّروط الّتي تجعل كلامه صحيحا أو ملتزما بمستوى الصّوابيّة المفترضة ".**نواري، (أ.د) سعودي أبو زيد، محاضرات في اللّسانيات التّطبيقيّة، بيت الحكمة للنّشر والتّوزيع، ط 1، الجزائر، 2012 م.ص: 105– 106.**

[1] الحاج صالح ، (د) عبد الرّحمن، بحوث ودراسات في علوم اللّسان، ص: 178.

الأسرار في مختلف ميادين الحياة"[1]، وهذا الأمر لا يعني انعدام وجود فروق بينهما، فقد يتطلّب البحث النّظريّ من الباحث أكثر من اختصاص، مما يشقّ عليه الإلمام بكافّة العلوم فيكتفي بالرّجوع إلى اختصاصه، "أمّا الميدان التّطبيقيّ فيقتضي المشاركة الفعّالة بين الباحثين المختلفي الاختصاصات، لأنّ الحياة لا تنقسم مظاهرها ومرافقها على مثل ما تنقسم إليه العلوم، فالجانب الواحد منها كتعليم اللّغات مثلا يهمّ لا المتخصصين في علم اللّسان فقط، بل الباحثين في علوم التّربيّة وعلم النّفس، ولا يمكن أن تستغلّ نظريات اللّسانيّ في ميدان تعليم اللّغات إلّا إذا استغلّت في الوقت نفسه نظريات الباحث في علم التّربيّة وعلم النّفس وغير ذلك"[2]

أولا/التّعليميّة بين المأسسة و المفهوم:

1) اللّسانيات التّطبيقيّة وعلاقتها بتعليميّة اللّغات: أدرجنا تحت هذا العنوان العناصر الموالية:

- **مفهوم اللّسانيات التّطبيقيّة: L'ingustique Appliquée.**

إنّ نظرة سريعة في باب هذا العلم، تجعلنا نستند إلى دوره في ميادين مختلفة وعديدة منها: الميدان الدّيداكتيكي بحيث يعدّ أساسا وذلك فرعا منه، باعتبار "أنّ المجال التّطبيقي للّسانيات هو صورة واقعيّة للبحث العلميّ نفسه، إذ إنّ وجود البحث العلميّ النّظريّ يقتضي بالضّرورة وجود الجانب التّطبيقيّ الّذي هو تزكيّة منهجيّة للنّتائج الحاصلة، وهي النّتائج الّتي تطبّق في الواقع لاختبارها وتدقيق معطياتها، واستثمارها والإفادة منها في ميدان آخر من ميادين المعرفة الإنسانيّة، ويمكن لهذا المبرر أن يكون كافيا لوجود العلاقة المنهجيّة والبيداغوجيّة بين اللّسانيات وتعليميّة اللّغات"[3]، وقد عرفت أولى بوادره في إنجلترا و الولايات المتّحدة الأمريكيّة في النّصف الثّاني من القرن العشرين، منذ الاهتمام بتعليم اللّغات نظرا لذيوع العولمة وانتشارها الواسع، وأصبحت حين دخوله مجال الدّراسة والبحث تتوارد له تعريفات من قبل العلماء والباحثين شتّى،

---

(1) الحاج صالح ، (د) عبد الرّحمن، بحوث ودراسات في علوم اللّسان، مرجع سايق، ص: 179.

(2) المرجع نفسه، ص:179.

(3) حساني، (د) أحمد، مباحث في اللّسانيات، منشورات الدّراسات الإسلاميّة والعربيّة، ط2، دبي، 2013 م، ص:121.

بحيث قدّمت له مفاهيم عدّة بهدف رسم استقلاليته، وتبيان قيمته العظمى بين العلوم منها: تعريف **(1992 Crystal)** القائل فيه أنّ: اللّسانيات التّطبيقيّة تعني استخدام نظريّات اللّسانيات العامّة وطرقها ونتائجها في توضيح المشكلات المتعلقة باللّغة الّتي تظهر في مجالات أخرى من الخبرة وتقديم حلول لها.

إنّ حقل اللّسانيات التّطبيقيّة واسع جدّا، إذ يشمل تعليم اللّغات الأجنبيّة وتعلّمها، وعلم المعاجم، و الأسلوب، والتّحليل البلاغي للكلام، ونظريّة القراءة"[1]، ومجمل القول، تعتبر اللّسانيات التّطبيقيّة الحلقة الواصلة بين العلوم ومجالاتها الإجرائيّة لغويا من منطلق ما تمدّه به اللّسانيات النّظريّة.

امتاز هذا العلم بالاشتغال وفق شقيّن هما:

1. وضع القوانين العلميّة موضع الاختبار والتّجريب.

2. استعمال تلك القوانين والنّظريّات في ميادين أخرى، قصد الإفادة منها"[2].

- **حقول اللّسانيات التّطبيقيّة**: تبحث في مجالات مختلفة ومتنوعة منها:

1 –التّخطيط اللّغويّ:

أطلق مصطلح التّخطيط اللّغوي عندما دُرس وضع اللّغة النّرويجيّة وتمّ تقييسها من قبل الباحث اللّساني الأمريكي الجنسيّة "**إينار هوجن**" ذي الأصل النّرويجي، وكان ذلك عام **1959** م للمرّة الأولى بقوله: "أفهم بكلمة تخطيط، النّشاط الّذي يقوم بتحضير إملاء وقواعد ومعاجم نموذجيّة بتوجيه الكتّاب والمتكلّمين في مجتمع لغويّ متماسك، وفي هذا التّطبيق العلميّ للمعرفة الألسنيّة، يتعدّى علمنا إطار الألسنيّة ليشمل مجالا يجب فيه ممارسة الأحكام في شكل اختيارات من الأشكال اللّغويّة المتوافرة، فالتّخطيط اللّغوي يستتبع محاولة توجيه تطوّر اللّغة في الاتّجاه الّذي يرغب فيه المخطّطون، وهذا لا يعني التّكهن بالمستقبل على ضوء أسس

---

(1) الشّويخ، (أ.د) ناصر صالح، قضايا في اللّسانيات التّطبيقيّة المعاصرة، دار وجوه للتّوزيع والنّشر، ط 1، الرّياض، 1438 هـ/2017 م، ص: 13.

(2) حساني، (د) أحمد ، مباحث في اللّسانيات، ص: 100.

المعرفة المتوافرة بالنّسبة إلى الماضي، وإنّما يعني السّعي الواعي للتّأثير عليها"[1]، وأشدّ ما يرتبط به هذا المصطلح اللّساني هو التّنميّة الشّاملة في المجتمع بكلّ مستوياتها الاقتصاديّة الاجتماعيّة الثّقافيّة والسّياسيّة، لا سيما في تلك المجتمعات الّتي تحوز على تعدّد لغويّ وثقافيّ هائل، بغرض خلق وسائط فاعلة في تعزيز التّواصل الجيّد بين أفراد المجتمع"[2] ومن إجراءاته ما ذكره أحمد حساني في النّقاط السّت الآتيّة"[3]:

التّنقيّة اللّغويّة (language Purification): وهو وضع مصفاة لكلّ شوائب الألفاظ الدّخيلة على اللّغة لتصفيّة الرّصيد المعجمي، وهنا يتمّ أجرأة اللّسان من قبيل سياسة عليا لإبراز لغة ما من لغات أخرى والحفاظ عليها.

ترقيّة اللّغة أو الإصلاح اللّغوي (language reform): نرتقي بلغة معيّنة بعد الإقرار بها من بين مئات اللّهجات الملتفّة حولها.

إحياء اللّغات الميّتة (language revival) وإعادة تحديثها من جديد.

إحلال اللّغة الوطنيّة محل اللّغات الأجنبيّة في التّعليم:بعد التّخلص من سيطرة الآخر.

تحديث المفردات (lexical modernization): نشر اللّغة من قبل مؤسّسة أكاديميّة (مركز المصطلحات التّقنيّة) وتحديثها بغيّة تكوين ذخيرة لغويّة.

الدّفاع عن منزلة لغة ما: يتمّ من خلال تنافس الدّول لغويا إمّا بالهيمنة الاقتصاديّة أو عدد الشّعوب النّاطقين بها.

---

(1) فرحي سعيداني، (د) دليلة، التّخطيط اللّغوي في ظل وظائف اللّغة، مجلّة العلوم الإنسانيّة، ع 29، جامعة محمّد خيضر بسكرة /الجزائر، ص: 205.

(2) ينظر: حساني، (د) أحمد، ترقيّة اللّغة بين التّخطيط الاستراتيجي والاستثمار المؤسّساتي، ورقة بحث تمّ الاطّلاع عليها بتاريخ 09/06 /2018 م، ص: 06.

(3) المرجع نفسه، ص:08/07.

2 –المصطلحيّة:

إنّ"التّسليم بقضيّة الجهاز المصطلحي بالنّسبة إلى كلّ معرفة علميّة، تنشد القبض على الظّواهر سواء أكان ذلك بالوصف التّشخيصي أم بالإحكام الاستنباطي، ليفضي إلى الاقتناع بأن مصطلحات العلوم هي الصّورة الكاشفة لأبنيتها المجردة"[(1)]، فالجهاز المصطلحي ضرورة علميّة، يقرّها كلّ علم لا مفرّ منها، وليس في مقدور أيّ عالم الاستغناء عن مصطلحات ما يؤسّس له من نظريات، ولا بإمكان أيّ معلّم تلقين العلوم والمعارف بمعزل عن المقابل الاصطلاحي للمضامين المدّرسة، فعلم المصطلح هو: أحد أفرع اللّسانيات التّطبيقيّة، يتعلق بعلوم عديدة "ويعدّ ركيزة أساسيّة من الرّكائز الّتي تستند إليها العلوم في تقديم ما تتضمّنه المفاهيم العامّة، حيث لا تدرك للمدلول دلالة إلّا من خلال علامته الدّالة"[(2)]، والعلوم مصطلحاتها هي: ثمارها "وليس من مسلك يتوسّل به الإنسان إلى منطق العلم غير ألفاظه الاصطلاحيّة، حتّى لكأنّها تقوم من كلّ علم مقام جهاز من الدّوال ليست مدلولاته إلّا محاور العلم ذاته ومضامين قدره من يقين المعارف وحقيق الأقوال، فإذا استبان خطر المصطلح في كلّ فن، توضح أنّ السّجل الاصطلاحي هو: الكشف المفهومي الّذي يقيم للعلم سوره الجامع وحصنه المانع، فهو: كالسيّاج العقلي الّذي يرسي حرماته رادعا إيّاه أنّ يلابس غيره، وحاضرا غيره أن يكتسب به"[(3)] ومن أهم آليات توليد المصطلحات العلميّة المتّخذة في نهج العلماء سواء كان هذا المصطلح مفردا أو مركبا:

الاشتقاق: يعرّفه السّيوطي بأنّه:"أخذ صيغة من أخرى مع اتفاقهما معنى ومادة أصليّة وهيئة تركيب لها، ليدلّ بالثّانيّة على معنى الأصل بزيادة مفيدة لأجلها اختلفا حروفا أو هيئة كضارب من ضرب"[(4)]، وللاشتقاق

---

(1) المسدّي، (د) عبد السّلام، قاموس اللّسانيات مع مقدمة في علم المصطلح، الدّار العربيّة للكتاب، تونس، (د،ط)، 1984م، ص:15.

(2) موسى، (د) لبنى آمال، المصطلح العلمي في اللّغة العربيّة، مجلّة المصطلح، ع 12، السّداسي الثّاني، تلمسان /الجزائر، 2016 م، ص: 63.

(3) المسدّي، (د) عبد السّلام، قاموس اللّسانيات مع مقدمة في علم المصطلح، ص: 11.

(4) موسى، (د) لبنى آمال، المصطلح العلمي في اللّغة العربيّة، مجلّة المصطلح، ص: 64.

قيمة بارزة في توليد مفردات اللّغة، فهو أهمّ وسيلة لنموّها لاستجابته لطبيعة اللّغة.

المجاز: يعني نقل الكلمة من موضعها الحقيقي إلى موضع مغاير، يحيد فيه المتكلّم عن غير المعنى الأصلي، وتجوزه أهل اللّغة، فمنه تصرّف الكلمة "بتثنيّة وجمع واشتقاق وتعلّق بمعلوم ثم تجدها مستعملة في موضع لا يثبت ذلك فيه؛ فيعلم أنّها مجاز؛مثل لفظة أمر، فإنها حقيقة في القول لتصرفها بالتّثنيّة والجمع والاشتقاق؛ تقول: هذان أمران، وهذه أوامر الله، وأوامر رسوله، وأمر يأمر أمرا، فهو آمر،ويكون لها تعلّق بآمر ومأمور به، ثمّ تجدها مستعملة في الحال، والأفعال، والشّأن، عاريّة من هذه الأحكام، فيعلم أنّها مجاز، مثل:﴿**إِلَىٰ فِرۡعَوۡنَ وَمَلَإِيْهِۦ فَٱتَّبَعُوٓاْ أَمۡرَ فِرۡعَوۡنَۖ وَمَآ أَمۡرُ فِرۡعَوۡنَ بِرَشِيدٖ ٩٧**﴾ [هود: 97]، يريد جملة أفعاله وشأنه"[1]

ويقودنا هذا إلى الإقرار أنّ الكلمة الواحدة تساق جوازا من موضع لآخر لتدلّ على معان واسعة جدّا، وإنّ "المصطلح الّذي لا نجد فيه اليوم غناء كان بالأمس يشبع حاجات كثيرة من أسلافنا، وربما وجدوا فيه نشوة روحيّة، وبعبارة أخرى المصطلح له قوى تعبيريّة كامنة، أن ننظر إلى دلالة المصطلح لا إلى الذّوق الأدبيّ وحده، والقوة التّعبيريّة الكامنة في المصطلح هي قبلتنا "[2]

التّعريب:

ويراد به تلك الآليّة الّتي تصبغ المصطلحات الأجنبيّة بصبغة عربيّة وفق طريقتين: أوّلهما ترجمة المصطلح الأجنبي إلى العربيّة، أمّا الطّريقة الثّانيّة فيتمّ فيها نقل المصطلحات الأجنبيّة إلى العربيّة، بأنّ تلفظ الكلمة الأعجميّة دون ترجمة، وأن (التّعريب اللّفظي) هو وسيلة اللّغة العربيّة في احتواء الكلمة الأعجميّة عندما تعجز وسائل التّوليد اللّغوي أو محترفوها عن إيجاد المعادل اللّغوي العربي للكلمة الأعجميّة"[3].

---

(1) السّيوطي ،جلال الدّين، المزهر في علوم اللّغة وأنواعها، ج 1، القدس للنّشر والتّوزيع، ط 1، مصر،2009 م، ص: 255.

(2) ناصف، (د) مصطفى، النّقد العربي نحو نظريّة ثانيّة، عام المعرفة، (د،ط)، الكويت، 1978 م، ص:14 /15.

(3) هناوي سعدون، (أ.د) ناديّة، القصيدة المعربة في منظومة البستان، لسعدي الشّرازي، دراسة في الاتّجاهات الموضوعيّة والسّمات الفنيّة، مجلّة جيل للدّراسات الأدبيّة و الفكريّة، ع 02، مارس 2014 م، ص: 13.

ومن بين العوامل الدّاعيّة إلى التّعريب هي:

أوّلا: أنّ اللّغة العربيّة شعوريّة تخالط كيان الإنسان النّفسي، درّب على التّعامل بها لتمثّل المعاني واستيعابها، ومن ثمّ يعمد إلى الاستكشاف والإبداع.

ثانيا: العامل الاجتماعي الحائل على أنّ الفرد بدون اللّغة يغترب عن جماعته اللّغويّة لأن اللّغة شرط أساس للتّفاهم والتّعاون معهم.

ثالثا: العامل القومي الحضاري: "فاللّغة العربيّة هي: مستودع ثقافتنا ،ووعاء تراثنا الخلقي والأدبي والعلمي، وهي الجسر الواصل بيننا وبين الماضي، والرّابط بيننا وبين المستقبل، إنّها السّمة القوميّة الحضاريّة لأمة عريقة تغالب الزّمن، وقبل هذا فهي لغة التّنزيل الحكيم القرآن الكريم الّذي أغناها بمعانيه السّاميّة، وزانها ببلاغته الفريدة، وحفظها عبر الزّمن، ونشرها في أرجاء واسعة من الأرض"[1] حتّى أصبحت من لغات العلم والعالم.

النّحت: يشمل الحروف والأفعال و الأسماء وهو: "أن يُنتزع من كلمتين أو أكثر، كلمة جديدة تدلّ على معنى انتزعت منه"[2]، يجيء على أربعة أنواع: "النّحت النّسبي، النّحت الوصفي، النّحت الإسمي، النّحت الفعلي"[3]، والنّحت ضرب من الاختصار، يُجمع فيه بين كلمتين أو أكثر كالبسملة من بسم الله.

3 –التّرجمة:

بعد قراءة متأنيّة في الأطروحات الثّلاث– التّواصل، التّلقّي، التّمثّل– الملغاة من كونها أهداف التّرجمة الأساس في نصّ بنيامين الموسوم: بمهمة المترجم والذي رسم للتّرجمة أخطر هدف، عندما قام بربطها بهدف

---

(1) كرزابي، (أ.د) فاديّة، إشكالات ودواعي تعريب المصطلح، مجلّة المصطلح، ع 12، السّداسي الثّاني، تلمسان /الجزائر، 2016 م، ص: 143.

(2) إميل، (أ.د) بديع يعقوب، موسوعة علوم اللّغة العربيّة، ج09، دار الكتب العلميّة، ط1، بيروت–لبنان، 2006م، ص:271.

(3) ينظر: المرجع نفسه، ص: 272/271 .

آخر وهو العلاقة الحميميّة بين اللّغات، فهي وبخصوص أهدافها والمقاصد الّتي ترمي إليها متقاربة جدّا فيما بينها، دون أخذ الاعتبار للميزة التّاريخيّة لها يقول :"إنّ كلّ لغة تبدو ضامرة في وحدتها ونحيفة ومعاقة، وبفضل التّرجمة؛ أي بفضل هذه الإضافة اللّسانيّة الّتي تقدّم عبرها لغة معيّنة وبطريقة متناغمة ما، تحتاج إليه لغة أخرى، فإنّ التّلاقي بين اللّغات يضمن نموّها، ويتمّ الإعلان عن ذلك في عمليّة التّرجمة، عبر خلود الأعمال أو النّهضة اللّامتناهيّة للّغات"[1]، لذلك نقول: أنّ تمثيل أو إعادة إنتاج النّصوص، أو التّلقي، أو فعل التّواصل النّابع عنها، والّتي ترسمها التّرجمة بين الشّعوب جراء ما يترجم من نصوص أو جمل، ما هو إلّا شيء ثانوي مقابل حضن اللّغات لبعضها البعض، وتأديتها المعاني نفسها بألفاظ مغايرة، فهدفها أسمى وأنبل مما نتوهّمه في وظيفتها.

4 – علم اللّغة التّقابلي:

وقد سمّي أيضا بالتّحليل التّقابلي فيما بين اللّغات في مراحل زمنيّة مختلفة، وبين أشخاص متعدّدي الثّقافات أو مختلفي اللّهجات ومن أهدافه:

- فحص أوجه التّشابه والإختلاف بين اللّغات.
- التّنبؤ بالمشكلات الّتي تنشأ عند تعليم لغة أجنبيّة ومحاولة تفسير هذه المشكلات.
- الإسهام في تطوير مواد دراسيّة لتعليم اللّغة الأجنبيّة "[2]

5 – تحليل الأخطاء Error Analysis:

يقصد بتحليل أخطاء المتعلّمين في مرحلة من مراحل ممارستهم النّشاط التّعليمي، ويختلف وقوفنا على الخطأ تحليلا من قبيل خطأ المتعلّم في لغته، ونرجعه بالأساس إلى عوامل نفسيّة واجتماعيّة أو عقليّة وجسميّة،

---

(1) برمان أنطوان، التّرجمة والحرف أو مقام البعد، ترجمة: الخطّابي، (د) عز الدّين، مراجعة جورج، (د) كتورة، المنّظمة العربيّة للتّرجمة، توزيع مركز دراسات الوحدة العربيّة، ط 1، بيروت – لبنان، 2010 م، ص: 21.

(2) الرّاجحي، (د) عبده، علم اللّغة التّطبيقي وتعليم العربيّة، دار المعرفة الجامعيّة، (د.ط)، الاسكندريّة/مصر، 1995 م، ص: 07 .

وإلى أخطاء النّاطقين بغير اللّغة، الّتي تكون أغلب أسبابه معرفيّة،كمعرفة النّظام القواعدي للّغة الأجنبيّة المعلّمة له مثلا، أو نقص معرفته بالمرتكزات الثّقافيّة، فمن خلال تحليل أخطاء الطّرف الثّاني – غير النّاطق باللّغة – ننصرف إلى التّحليل التّقابلي للّغة، لأنّ تحليل الأخطاء كما جاء في كتاب عبده الرّاجحي"علم اللّغة التّطبيقي وتعليم العربيّة" هو:«الخطوة التّاليّة للتّحليل التّقابلي، ولعله ثمرة من ثمراته، لكنّه يختلف عنه وعن المقارنة الدّاخليّة في أنهما يدرّسان (اللّغة)، أما هو فيدرّس لغة المتعلّم نفسه "[1]

6 – علاجيّة الاضطرابات اللّغويّة وأمراض الكلام :

يرجع اضطراب اللّغة وظهور الأمراض الكلاميّة إلى عوامل بيئيّة ونفسيّة وجسديّة، والمتسبّبة في حدوث هذه الصّعوبات، أمّا اضطرابات اللّغة، فتشمل مجموعة واسعة من المؤثّرات السّلبيّة على استخدام اللّغة المنطوقة والمكتوبة، ويدلّ هذا على أنّ اضطراب اللّغة أعمّ من اضطرابات الكلام المتفرّعة إلى ثلاثة أقسام كبرى : "[2]

اضطرابات الطلاقة: وتشمل كافة الاضطرابات النّاتجة عن انقطاع في تدفّق الحديث، أو اختلال غير معتاد في سرعته وإيقاعه، بالإضافة إلى بعض المظاهر الانفعاليّة والنّفسيّة، ومن هذه الاضطرابات (اللّجلجة **Stuttering**، وقلق الكلام **Speech Anxiety** والسرعة الزائدة في الكلام **Cluttering**).

اضطرابات النّطق:وتشمل مجموعة الاضطرابات الّتي يطلق عليها اصطلاحا الدّيزلاليا **Dyslalia** بنوعيها الجزئيّة Dpartial أو الكلّيّة **Duniversal** ،وهي تشمل مجموعة عريضة من الاضطرابات المختلفة.

اضطرابات الصّوت: وهي تتّصل بعيوب في طبقة الصّوت، ومداه، والرّنين والمدة، وجودة الصّوت، مع وضوحه.

بالإضافة إلى مجالات أخرى منها المعجميّة وصناعة المعاجم، علم اللّغة الحاسوبي، الذّكاء الاصطناعي..

---

(1) الرّاجحي، (د) عبده، علم اللّغة التّطبيقي وتعليم العربيّة، ص: 49.

(2) الفرماوي، (د) علي حمدي، معالجة اللّغة واضطرابات التّخاطب- الأسس النّفسيّة العصبيّة – مكتبة الأنجلو مصريّة، ط1، القاهرة، 2011 م، ص: 144.

أمّا عن مجال تعليميّة اللّغات، فتعدّ أهمّ فروع اللّسانيات التّطبيقيّة على الإطلاق، فهي المجال الخصب لها وسنقدّم له شرحا موسعا فيما بعد.

ومن أهم خصائص اللّسانيات التّطبيقيّة نورد ما يلي: "[1]

1 – البراغماتيّة (النّفعيّة): وذلك لأنّها أوّلا ترتبط بالحاجة إلى تعليم اللّغات، وثانيا لأنّها لا تأخذ من الدّراسات النّظريّة للّغة إلّا ما له علاقة بتدريس اللّغة ووظيفتها في الحياة العلميّة.

2 – الفعّاليّة: وذلك لأنّ هذا العمل يبحث عن الوسائل الفعّالة والطّرق النّاجحة لتعليم اللّغة سواء أكانت هذه اللّغة وطنيّة أو لغة أجنبيّة.

3 – دراسة نقاط الإئتلاف والإختلاف بين اللّغة الأم واللّغات الأجنبيّة من أجل الوصول إلى طريقة فعّالة في التّدريس.

- **علاقة تعليميّة اللّغات باللّسانيات التّطبيقيّة:**

لا بدّ أن نأخذ في الحسبان أنّ العلاقة بين اللّسانيات التّطبيقيّة وحقل تعليميّة اللّغات ليست علاقة آليّة، وإلّا أصبحت مقيّدة، "فنحن لا نربط بين اللّسانيات التطبيقيّة وتعليم اللّغات ربطا مقيّدا؛ إذ هما مهجتان متميزتان، وتطبيق المعارف اللّسانيّة في حقل من الحقول يعدّ اختصاصا قائما بذاته، واللّسانيات التّطبيقيّة _ مثلما تنطق عن نفسها _ ليست علما نظريا وإنّما تستفيد من منجزات الدّراسة اللّسانيّة، ومعلّم اللّغات يستخدم النّظريّة اللّسانيّة ولا ينشئها"[2]، وبهذا المفهوم يمكننا القول أنّ حقل تعليميّة اللّغات اختصاص قائم بذاته دونما اعتباره كنه أو جوهر اللّسانيات التّطبيقيّة، في حين إذا جعلناه متشعبا على كلّ ما يؤسّس للمناهج التّربويّة منذ البدايّة الأولى؛ أي الخروج من دائرة الفصل الدّراسي إلى العوامل والأسباب المهيأة لنجاح عمليّة

---

(1) جباري، (د) ساميّة، اللّسانيات التطبيقة وتعليميّة اللغات، الجزائر، ص:69.
للاستزادة ينظر:بلعيد،(د) صالح،دروس في اللللسانيات التطبيقيّة،دار هومه للطابعة والنشر والتوزيع،(د.ط)، الجزائر، 2000م.

(2) المسدي، (د) عبد السّلام، اللّسانيات وأسسها المعرفيّة، الدّار التّونسيّة للنّشر،(د،ط)، تونس،1986 م، ص: 137.

التّعلم بداخله، وهنا تتجلّى "شرعيّة حضور اللّسانيات التّطبيقيّة في قضيّة تعليم اللّغات برمّتها تماما كشرعيّة حضورها في علاج العاهات الكلاميّة أو في فحص النّص الأدبي"[1]، يمكن أن يتّجه المجهود نحو جانب العلاجيّة، فتقويم النّطق السّاعي إلى تلافي عيوب التّلفظ يقتضي معارف جيّدة صوتيّة وصوتميّة، وبصفة عامة المطلوب إحكام كافة المناهج اللّسانيّة في معالجة الاضطرابات اللّغويّة مثل: الفصام اللّغوي وهو اضطراب في تعلّم القراءة والكتابة، و اللّانحويّة هو الكفّ عن إدراك التّركيبة على الأقلّ جزئيا، والاضطراب النّحوي المتمثّل في الالتباس الحاصل بين الأبنيّة التّركيبيّة أو اختلاط بعضها ببعض، ويمكن في الحبسات، الحبسة الحركيّة عند بروكا **(BROCA)** أي اضطراب التّصويت، والحبسة التّقبليّة عند ويرنيك **(WERNICKE)**أي اضطراب الفهم"[2]، وما يتوجب فعله هو:"ضرورة فرض تأهيل لساني جادّ على مستويات إعداد المعلّمين كافّة مهما كانت اختصاصاتهم، لاسيما فيما يتعلق بتأهيل أساتذة تعليم اللّسان الأمّ وأساتذة تعليم اللّسان الأجنبي. .ومن ناحيّة أخرى من المفيد أن نقدّم للتّلاميذ معرفة أساسيّة معلّلة بقدر الإمكان، عن لسانهم الأمّ ضمن حيّز تطوّري وتزامني وذلك تبعا لتطوّر المعرفة"[3]

ويخيّل إلينا أنّ أفضل مصطلح يمكن استعماله عند ربط اللّسانيات بحقل تعليميّة اللّغات هو مصطلح اللّسانيات التّربويّة"[4]، فهو يمثّل اللّسانيات عامّة وقت مثول نظرياتها في الواقع التّربوي التّعليمي، ويترجم معنى اللّسانيات التّطبيقيّة خاصّة، ويعيد لها أولويتها وشرعيتها في نشوب تعليميّة اللّغات، ونقول أنّه بالفعل هناك تشابه بين العلمين إلى حد التّداخل بينهما، و من أوجه تشابههما وتداخلهما ما يلي:

- اللّغة هي القاسم المشترك الأعظم الّذي يستهدفه كلا العلمين.

---

(1) المسدي، (د) عبد السّلام، المرجع السابق، ص: 137.

(2) مارتان، روبير، مدخل لفهم اللّسانيات، ترجمة: المهيري، (د) عبد القادر، مراجعة: بكوش الطّيب، المنّظمة العربيّة للتّرجمة، توزيع مركز دراسات الوحدة العربيّة، ط 1، بيروت، لبنان، 2007 م، ص: 169.

(3) شارل، بوتون، اللّسانيات التّطبيقيّة، ترجمة: المقدار، (د)قاسم و المصري، محمّد رياض، منشورات الجامعة الفرنسيّة باريس، تنفيذ دار الوسيم للخدمات الطّباعيّة،(د ط)، دمشق، (د ت)، ص:95.

(4) الحاج صالح، (د) عبد الرّحمن، بحوث ودراسات في علوم اللّسان، ص: 170.

- أنّهما يتّخذان المجالات نفسها لتعليم اللّغات كالمعاجم والذّكاء الاصطناعي...الخ، إذا طبّقناها على اللّغات البشريّة.
- مكوّنات التّعليم فيها أربعة عناصر أساسيّة: المعلّم والمتعلّم، والمادّة المعرفيّة، والوسيلة التّعليميّة المناسبة.

إنّ الأوّل أعمّ من الثّاني، لأنّ التّعليميّة السّالفة الذّكر شديدة الارتباط بالتّعليم، الّذي كان ولا يزال مهمّة كبرى، ورسالة عظمى لصيقة بالمعلّم دون غيره، مما يجعلنا نحصي فرقا واحدا بينهما، يتمثّل في أنّ: تعليميّة اللّغات تبدأ في أغلب الحالات من تدارس أي لغة من منطلق الفصل الدّراسي، وإذا تجاوزته فهذا يعني أنّها تريد معرفة اللّغات في كنف المجتمع لإعادة النّظر فيها وعلاجها بالمكان نفسه.

بينما اللّسانيات التّطبيقيّة مركزها الأساس هو المجتمع، فهي "تشغل أكبر حيّز فيه لتدارس اللّغات، واللّغة أساسا تمثّل في كل مجتمع نظاما عامّا يشترك الأفراد في اتّباعه، ويتّخذونه أساسا للتّعبير عمّا يجول بخواطرهم، وفي تفاهمهم بعضهم مع بعض"[1]، وللسّبب ذاته نرى اللّسانيات التّطبيقيّة تمارس عمليّة عكسيّة مع نظيرتها تعليميّة اللّغات، كونها تستنجد بالمدرسة جاعلة منها مختبرا لمعالجة لغات الأطفال، والنّظر في لغات الكبار من خرّجيها، بالإضافة إلى معالجتها للغات الكبار والصّغار الّذين لم يطرقوا المدرسة بعد، فهي بخلاف تعليميّة اللّغات الّتي تركّز على الإنسان النّاطق وغير النّاطق باللّغات، تتعمّق في دراسة كلّ إنسان ينطق اللّغة،كما تدرس لغة الحيوان، ومن ثمّ نستطيع الإقرار أنّ – تعليم اللّغات – وإن تجاوز حدود الفصول الدّراسيّة إلى الواقع الاجتماعي مؤخّرا، إلّا أنّه لا يستطيع أبدا تحقيق ما توصلت إليه اللّسانيات التّطبيقيّة، الّتي لم تبق على مركز من مراكز التّعليم إلّا وطرقت أبوابه، وتتجلّى علاقة تعليميّة اللّغات باللّسانيات التّربويّة في المحطات الثّلاث الكبرى للّغة:

المرحلة المعياريّة: يوجد للّسانيات التّربويّة حيّزا يشمل أكبر جزء من العلوم اللّغويّة، "كمعرفة علوم البلاغة، والنّحو، والصّرف، والنّصوص الأدبيّة الفنّيّة الرّاقيّة، ومعرفة بعض خصائص البِنيّة الصّوتيّة الإيقاعيّة

(1) وافي، (د) عبد الواحد علي، اللّغة والمجتمع، شركة مكتبات عكاظ للنّشر والتّوزيع، ط4، القاهرة ، 1983م، ص: 06.

للّغة"[1]،تشكّل منطلقا جوهريا للدّيداكتيك لوصف الظّواهر اللّغويّة.

المرحلة الوصفيّة: تمتلك اللّسانيات التّربويّة المهارات اللّازمة لتقف على علوم اللّغة وفقا لمناهج لغويّة معيّنة كالاستقراء والتّحليل والاستنباط، ومختلف نظريات العلم، بغيّة الوصول إلى تطبيقاتها التّربويّة الّتي تكون بمثابة بوابة عظمى للدّيداكتيك لوصف ومقارنة وتحليل نتائج الاستعمال اللّغوي المتوصل إليها في الميدان التّربوي.

المرحلة الوظيفيّة: يعني استعمال اللّغة من قبل اللّسانيات التّربويّة لأغراض معيّنة، وأسماها التّواصل بنوعيه اللّفظي وغير اللّفظي وبأساليب مختلفة، ترتكز الدّيداكتيك على نظرياتها في التّواصل لتحقّق جوّا بيداغوجيا حافلا بالنّشاط والحيويّة، فتعمد إلى: "الاستعمال الشّفوي للّغة، وإلى تنويع الأساليب اللّغويّة حسب وضعيات التّواصل"[2]

1) **التّعليميّة المفهوم و التّطور:** قدّمت عدّة تعريفات لمصطلح التّعليميّة كما مرّ عبر مراحل مختلفة:

- **تعريف التّعليميّة (الدّيداكتيك):**
- **المفهوم اللّغوي:**

إنّ التّعليميّة في اللّغة هي: "ترجمة لكلمة **didactique** الّتي اشتّقت من كلمة **didaktios** اليونانيّة، والتي كانت تطلق على ضرب من الشّعر الّذي يتناول بالشّرح معارف علميّة أو تقنيّة"[3]، وهي في اللّغة العربيّة كلمة مشتقّة من "مصدر صناعي لكلمة تعليم، وهذه الأخيرة من (علم)؛ أي وضع علامة أو أمّارة لتّدل على الشّيء لكي ينوب عنه، و الدّيداكتيكا هو لفظ أعجمي مركّب من لفظين هما: (ديداك) و(تيكا)، وتعني

---

(1) ينظر: السّلسلة البيداغوجيّة رقم (05) آيت علي، (د) أوشان، اللّسانيات والبيداغوجيا نموذج النّحو الوظيفي- الأسس المعرفيّة والدّيداكتيكيّة، دار الثّقافة، ط 1، الدّار البيضاء، 1998م، ص: 99.

(2) آيت علي، (د) أوشان، اللّسانيات والبيداغوجيا نموذج النّحو الوظيفي- الأسس المعرفيّة والدّيداكتيكيّة، السّلسلة البيداغوجيّة رقم (05)، المرجع نفسه، ص: 104.

(3) حثروبي، (أ) محمّد الصّالح، الدّليل البيداغوجي لمرحلة التّعليم الإبتدائي وفق النّصوص المرجعيّة والمناهج الرّسميّة، دار الهدى للطّباعة والنّشر والتّوزيع، (د، ط)، الجزائر 2017 م، ص: 126.

أسلوب التّسيير في مجال التّعليم، وذكر صاحب المورد (القاموس الانجليزي العربي) منير البعلبكي: الدّيداكتيك تعني فنّ أو علم التّعليم "[1].

وحقيقة أنّ لفظ التّعليم فيه لبس كما يشير **كوردير**؛ إذ "كثيرا ما يطلق على نشاط المعلّم داخل الفصل في تفاعل طلبته معه، غير أنّ الممارسين يعلمون أنّ ذلك نقطة النّهايّة لعمل دائب من الإعداد الطّويل، والتّنظيم المبوّب، والتّعديل المتواصل، ولكلّ ذلك أهمّيّة بالغة؛ إذ هو مما لا يتجزّأ عن العمليّة الكلّيّة"[2] للممارسة الفعليّة.

- **المفهوم الاصطلاحي:**

تعرّف التّعليميّة **اصطلاحا**، بأنّها "مرادف يقدّم وصفًا منهجيًا لكلّ ما هو معروض بوضوح، في فرنسا بتاريخ **1554** م، في حين وظّف مصطلحها في مجال التّربيّة سنة **1667** م ليرادف فنّ التّعليم أو علم التّدريس، وهي كلّ ما ينظّم أو يقيّم أو يحسّن موقف من مواقف التّعليم، كأنشطة ومعارف نلجأ إليها لإعداد ذلك "[3] وقد عرّفها سميث على أنّها: "خلاصة المكوّنات والعلاقات بين الوضعيات التّربويّة وموضوعاتها ووسائطها، وبعبارة أخرى هو علم تتعلّق موضوعاته بالتّخطيط للوضعيّة البيداغوجيّة وكيفيّة تنفيذها ومراقبتها وتعديلها عند الضّرورة..."[4]، ومنه فإنّ التّعليميّة هي: كلّ التّخطيطات الخاصّة بالوضعيات البيداغوجيّة من طرائق وأساليب ووسائل قبل وأثناء التّنفيذ، ولا نلغي جملة التّخطيطات للأهداف والكفاءات الّتي تنجرّ عن تنفيذها.

في حين يركز فريق من الباحثين على مصطلح التّعلميّة، الّذي أطلقوه في الحلقة الدّراسيّة المنّظمة من قبل النّادي الثّقافي العربي– تطوير مناهج اللّغة العربيّة في لبنان– عام **2001**م بدلا من التّعليميّة و ارتأوا: أنّ "نعتمد

---

(1) حثروبي، (أ) محمّد الصّالح، المرجع السابق، ص: 126.

(2) المسدي، (د) عبد السّلام، اللّسانيات وأسسها المعرفيّة، ص: 141.

(3) حثروبي، (أ) محمّد الصّالح، الدّليل البيداغوجي لمرحلة التّعليم الإبتدائي وفق النّصوص المرجعيّة والمناهج الرّسميّة، ص: 126.

(4) المرجع نفسه، ص: 127.

المصطلح الّذي اقترحه أحمد شبشوب في كتابه "تَعَلَّمِيّة المواد" **didactique de disciplines**، لأنّ هذا المصطلح يتخطّى الطّرائق الخاصّة، ليشمل المجالات الأخرى الّتي يدور عليها هذا العلم الجديد في مجال التّربيّة والتّعليم" [1]، والصّواب هو أن نستعمل مصطلح التّعليماتيّة أو مصطلح التّعليماتي بدل التّعليميّة، لأنّه أفضل مصطلح يقابل الكلمة الفرنسيّة **Didactique**، كما يفضل مصطلح تعليميّة في اللّغة العربيّة بدلا من المصطلح الأجنبي ديداكتيكا، وذلك عائد إلى اختلاف التّرجمات وتعدّد مناهلها من ناحيّة، وثراء اللّغة العربيّة من جهة ثانيّة؛ إذ يمكننا التّعبير بها – اللّغة العربيّة – عن مفهوم أجنبي بعدد لا متناهي من مصطلحاتها، والتّعليميّة مصطلح عامّ، يشمل تعليم اللّغات والعلوم والآداب والمهارات والتّقنيات..الخ، بخلاف المصطلح المركّب تعليميّة اللّغات، فهو جزء من التّعليميّة يركّز على تعليم اللّغة ومهاراتها وتقنياتها للوصول إلى علم اللّغة النّظري، وتتضمّن التّعليميّة ثلاثة مفاهيم كبرى:

المفهوم الأوّل: يشير إلى المعلّم الّذي يعمد إلى إيجاد مهارات وآليات تتعلّق بنجاح المتعلّم والمعرفة المرهون بتعلمها، وإعداد وضعيات ديداكتيكيّة لأجل ذلك، ومنه التّعليميّة هي: "أبحاث تهتمّ بكيفيات التّدخل الدّيداكتيكي، ويعني بذلك أنّ التّعليميّة تقوم بربط كلّ النّقاط والقضايا الّتي تأتي سابقة لمهام المعلّم، ولتنظيم حالات التّعليم، ولعمليّة إمداد الوحدات التّعليميّة، وللتّكيّف مع مجموع المتعلّمين"[2] المختلفي السّمات.

المفهوم الثّاني: فتعنى بالمادّة المعرفيّة المكتسبة مسبقا على وجه الخصوص، وما تحويه من مفاهيم ودلالات تؤثّر في عمليّة التّعلّم، وتعيق نجاحها، فهي أبحاث حول الشّروط المرتبطة بخاصّيات ومميّزات المعارف، بمعنى أنّ التّعليميّة تهتمّ بدرجة أقلّ بالمفاهيم والمدلولات بذاتها منها بنظامها البنيوي في حالة التّعلّم، كما تهتمّ بالمكتسبات القبليّة للمتعلّم وارتباطاتها بهذه المفاهيم وبالتّصوّرات البسيطة العاديّة، الّتي يحملها المتعلّم عن هذه

---

(1) مجموعة من المؤلفين، إشراف أنطوان، (د) صياح، تعلّميّة اللّغة العربيّة، ج 1، دار النّهضة العربيّة، ط1، بيروت، لبنان، 2006م، ص:13.

(2) زايدي فاطمة، تعليميّة مادّة التّعبير في ضوء بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات – الشّعبة الأدبيّة من التّعليم الثّانوي أنموذجا –مذكّرة لنيل شهادة الماجستير في علوم اللّسان، بسكرة /الجزائر، 2008 م /2009 م، ص: 17.

المفاهيم وبمختلف الصّعوبات والاعتراضات الّتي بإمكان هذه المفاهيم أنّ تعيق عمليّة التّعلّم"[1].

المفهوم الثّالث: يقصد بها "تفكير وبحث يهتمّان بأهداف التّعليم وبطبيعة هذه الأهداف المعرفيّة، وبنظامها الإبستيمولوجي، وبمنهجيّتها البنائيّة، وبتنظيمها المنهجي"[2]، والذي يعزى مضمونهما إلى آليات التّخطيط والتّصميم والتّنظيم، الّذي غالبا ما يترتّب عنه انتقاء المفاهيم والمواضيع لتنظيم التّعلّم بالاستناد إلى مرجعيات تربويّة ثقافيّة.

- **التّطوّر التّاريخي لتعليميّة اللّغات:**

إنّ الحديث عن التّعليميّة مصطلحا يرسم لها تاريخا عريقا كما سلف الذّكر، وأنّ أوّل ما ظهر مصطلح التّعليميّة كان في الحضارة اليونانيّة من **Didaktios**، الّذي أطلق على ضرب من ضروب الشّعر الملتفّة موضوعاته حول مذهب مرتبط بمعارف عالميّة أو تقنيّة، تطوّر على يد الفيلسوف التّيشكي كومينويس من خلال كتابه التّعليميّة الكبرى **1632** م، ليأتي ماكاي **Makay** ويبعثه من جديد عندما تحدّث عن المنوال التّعليمي، وتليه الدّراسات الحديثة مطالبة باستقلال هذا العلم عن اللّسانيات ملحة على ضرورة التّفريق بينه واللّسانيات التّطبيقيّة، الأمر المستحيل"[3].

أمّا الحديث عن تعليم اللّغات بعامّة، فيعود ظهور تعليم اللّغة إلى عصور قديمة جدّا، وامتّد تطويرها عبر مختلف الأزمنة والبيئات حتّى وصلت إلى ما هي عليه الآن، فعند الإنسان البدائي تدلّ رسوماته ونقوشه على جدران الكهوف والمغارات، وخطوطه على جلود الحيوانات وأوراق الأشجار المخلّفة من بعده، والتي كان يتواصل بها، على رغبته في حفظ آثاره عن طريقها، وعدّت بذلك ركائز تمهيديّة للّغة المكتوبة.

---

(1) زايدي فاطمة،المرجع السابق، ص: 17.

(2) المرجع نفسه، ص ن.

(3) ينظر: بفروم، رتيبة، تعليميّة اللّغة العربيّة، دراسة تطبيقيّة في مراكز تعليم اللّغات، رسالة ماجستير، وهران /الجزائر، 2008 م /2009م ص: 33/31.

ولما كانت الحاجة إلى حفظ تاريخ الحضارات وثقافاتهم تستدعي وجود لغة، أسهم الإنسان بمجهودات جبّارة لأجل النّهوض بها وتطويرها، ففي التّاريخ العربي الجاهلي كانوا يختبرون أفضل شعرائهم بقولهم مثلا: أنت أشعر الشّعراء، كما حفظها الإسلام، وجاء يحثّ على قيمتها من بعدهم، وقدّمت أموالا طائلة لمن أجادها وفق غرض شعري معيّن في عصور لاحقة مثل: عصر الأموين وعصر العباسيين.

اهتمّ بها في العصور المواليّة، وتطرّق لها الكثير من علماء العرب أمثال الجاحظ، وابن خلدون، وابن جني وغيرهم كثير، حتّى وصلت إلى عصر التّكنولوجيا حيث وفرة التّقنيات المتطوّرة، فأدخلت المختبرات لتفسيرها تفسيرا علميا دقيقا عن طريق تشريح أجهزة النّطق والصّوت، ودراسة علاقتها بأجهزة جسم الإنسان الأخرى.

كما مرّ تعليم اللّغة عند علماء الغرب بفترتين برزتا على السّاحة العالميّة في تعليم اللّغات، الفترة الهربارتيّة وما بعدها، حيث استمرّ مفهوم **التّعليميّة** على أنّه فنّ للتّعليم حتّى نهايّة القرن الثّامن عشر، منذ تحليل الأساليب التّربويّة لفولفانج راتيش**(Wolfgang .Ratich) (1571 – 1635 م)** من قبل كشوف هيليفج **k .Heluwing**، ويوخاييم يونخ **J . Iang** في "بحثهم حول نشاطات راتيش التّعليميّة والذي ظهر تحت عنوان (تقرير مختصر في الدّيداكتيكا؛ أي فنّ التّعليم عند راتيش) ومن نص التّقرير يتّضح أنّ المؤلفين استخدموا مصطلح التّعليميّة مرادفا لفنّ التّعليم، وكانت تعني عندهم نوعا من المعارف التّطبيقيّة والخبرات، بنفس المعنى استخدم بان أموس كومينيسكي كومينو **(Ian Amus kamenkic) (1592 – 1670)**هذا المصطلح سنة **1657** م في كتابه الدّيداكتيكا الكبرى **didactika Magna**،حيث يقول: إنّه يعرّفنا بالفنّ العامّ لتعليم الجميع كلّ شيء، أي أنّها فنّ لتعليم الجميع مختلف المواد التّعليميّة، ويضيف بأنّها ليست فن للتّعليم فقط، بل للتّربيّة أيضا"[(1)] ، إلى أن جاء الألماني فريديريك هاربارت **(F. Herbert 1841-1770)** مع بدايّة القرن التّاسع عشر وجمع بين الطّريقتين الاستقرائيّة والاستنباطيّة اللّتان ينتقل المعلّم فيهما لتقديم وعرض درسه من استقراء الجزئيات إلى الكلّيات، والعكس يثبت مع الطّريقة الثّانيّة، واصطلح عليهما تسميّة الطّريقة الاستدلاليّة أو

---

(1) قلي، (أ) عبد الله، التّعليميّة العامّة والتّعليميّة الخاصّة، مجلّة المبرز في الآداب والعلوم الإنسانيّة، ع 16، المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة، الجزائر، 2002 م، ص: 118.

الطّريقة الهربارتيّة.ومن خطوات هذه الطّريقة: "[1]

المقدّمة:الغرض منها استثارة المعلومات السّابقة والتّشويق إلى الدّرس الجديد.

العرض: فيه تعرض المادّة مرتين، وتقدّم الأمثلة والجزئيات، وتستخدم وسائل الإيضاح.

الربط والموازنة: يربط المعلّم في هذه الخطوة مادّة الدّرس بغيرها مما سبقت دراسته، ويوازي بينهما.

الاستنتاج: هنا يصل المدّرس إلى التّعريف أو القاعدة الّتي تستنتج من الأمثلة، أو الكلّيات المستخلصة من الجزئيات.

التّطبيق: يتمّ فيه تطبيق القواعد و التّعاريف والكلّيات على أمثلة جزئيّة جديدة.

وبالرّغم ما لهذه الطّريقة من دور بالغ الأهميّة في حياة المتعلّم، إذ تتيح له ربط ما تعلّمه بخبرات جديدة وبطريقة مشوّقة ومثيرة، تعمل على ترسيخها في ذهنه من خلال جملة من التّطبيقات والتّدريبات على القواعد المقدّمة له.إلّا أنّها رُصدت لها عيوبا وهي:"[2]

- لا تمثّل المتعلّم الّذي ينبغي أنّ يكون محور العمليّة التّعليميّة حيث تركّز على المدّرس.
- لم تبن هذه الطّريقة على أساس من التّجريب العلمي.
- تهمل الدّوافع الدّاخليّة للفرد وكل ما يتعلّق باستعداداته ونواحيه النّفسيّة والانفعاليّة.
- تصلح في دروس كسب المعرفة أمّا دروس كسب المهارة يصعب اتّباعها.
- تركّز اهتمامها على المادّة والحقائق.
- لا تراعي الفروق الفرديّة بين الطلاب.

---

(1)http://child-trng.blogspot.com/2010/05/blog-post_7174.html

طريقة هاربرت فى التدريس - مدونة عبدالله بن علي القرزعي، مقال تم الاطلاع عليه بـ: 2019/11/02 م

(2) http://child-trng.blogspot.com/2010/05/blog-post_7174.html#ixzz5NJcKP8rd

المرجع نفسه /التاريخ نفسه.

ونظرا لأنّها هضمت حقّ المتعلّم وجعلت من المعلّم هو سيّد حجرة الدّرس، ولم يرق فيها المتعلّم إلى تحقيق تعلّمه ذاتيا، وظلّ ينتظر ما يقدّمه معلّمه من حقائق ومعلومات ليهضمها ثمّ يعيدها كما هي وقت الامتحان، كان لا بدّ من ظهور تربيّة غير تربيّة الفكر الهربارتي، تستّند إلى التّعليم النّشط، والحقيقة أنّ أفضل تيار مثّل هذه الفترة هم أنصار التّربيّة الجديدة الّذي تزّعمه جون ديوي، فأفضل ما أسّس عليه في خدمة التّربيّة والتّعليم هو جعل الانطلاق من مفهوم التّعلم لا التّعليم، فأكّد هذا الّتيار على أهميّة النّشاط الفعّال الحيّ للمتعلّم في العمليّة التّعليميّة، واستبدلوا التّعليميّة بنظريّة للتّعلّم لا التّعليم، واستبدلوا المفاهيم الهربارتيّة بفكرة تطوير النّشاطات الخاصّة بالمتعلّمين، وانحصرت وظيفة التّعليميّة في تحليل نشاطات المتعلّم، وأنّ التّعليم هو نفسه وظيفة من وظائف التّعلّم"[1] المعدودة ضمن هذه النّشاطات.

1) تعليميّة اللّغات الخصائص والمستويات:

- **خصائص التّعليميّة :**

1 . "الانتقال من منطق التّعليم إلى منطق التّعلّم"[2]، وهذا ما أشاد به أنصار التّربيّة الجديدة؛ إذ لا بد من جعل المتعلّم محور العمليّة التّعليميّة مع وضع تصوّراته وقدراته الذّاتيّة في الحسبان، والسّعي الجادّ إلى تعبئة موارده المعرفيّة وتجنيدها بهدف مدّه بخبرات جديدة ومناسبة، يكون بها قادرا على التّحليل والتّفكير والإبداع وكفؤا لمواجهة الواقع المعيش، وكلّ ما يدور في الفصل الدّراسي وجب أن ينطلق من شخصيّته ومستواه العقلي والنّفسي والمعرفي، مستغلين أخطاءه بعد تشخيصها في بناء مناهج التّعليم بتعديلها، وتذليل بعض الصعوبات المواجهة له على أساس الوصول إلى نتائج مرضيّة، بينما يكون المعلّم شريكا له.

2 – التّركيز على الكيف بدل الكمّ: "فالتّعلّم ليس عمليّة تكديس للمعارف والمعلومات بطريقة تراكميّة خطّيّة، بل هو إعادة بناء للمعارف السّابقة، واكتشاف للمعارف الجديدة بطريقة أكثر تكيّف مع الوضعيات

---

(1) قلي، (أ) عبد الله، التّعليميّة العامّة والتّعليميّة الخاصّة، مجلّة المبرز، ص: 118 / 119.

(2) حثروبي، (أ) محمّد الصّالح، الدّليل البيداغوجي لمرحلة التّعليم الإبتدائي وفق النّصوص المرجعيّة والمناهج الرّسميّة، ص: 127.

الجديدة"[1]، فتجاوز التّراكم الكمّي للمعارف المحصلة، تركيزا على النّوعيّة الجيّدة للمضامين الّتي تبنى من خلال الكفاءات الأساسيّة والمستعرضة.

3 – للتّقويم دور بارز في عمليّة التّعلّم بأنواعه الثلاثة، وأشدّ ما تركّز عليه هو التّقويم التّكويني **Formative Evaluation** "ذلك النّوع من الاستراتيجيّة المنّظمة لما يسمّى التّقويم المستمرّ طوال مسار عمليّة التّعليم والتّعلّم، ويستخدم في مراقبة تقدّم التّعلم أثناء التّدريس، ويقدّم تغذيّة راجعة مستمرّة، تساعد على تحسين العمليّة التّعليميّة، وتصحيح مسارها نحو تحقيق الأهداف"[2]، لذا يعّد التّقويم التّكويني من بين أهم خصائص التّعليميّة، لأنّه يكون تال لتحقّق فعل التّعلّم مباشرة، ومنه تنبثق فعّاليات النّشاط التّعليمي.

4- إعطاء التّعلّمات دلالة بعد تقديم وضعيات تؤدّي معنى بالنّسبة إلى المتّعلمين، مما توفّرت عليه من السّندات، وفيها يوظّف مكتسباته السّابقة، ويدمج تعلّماته جزئيا مع ما توصل له من مكتسبات قبليّة، بغرض تعبئة موارده، فتتشكّل لدينا علاقة تفاعليّة ثلاثيّة مابين المتعلّم ومعلّمه، والمادّة التّعليميّة المقدّمة له (الوضعيات البيداغوجيّة)، وينبغي ألاّ تكون مبتورة، فيصبح السّند المرفق للوضعيّة معيق لفعل التّعلّم، يرسم حالة من الفشل في تعامل المتلقّين له.

ج /مستويات التّعليميّة:

نوع التّعليميّة	أوجه الإختلاف	أوجه الائتلاف
التّعليميّة العامّة	تخطيطاتها تتوخى الشّمول. تلّم بكلّ المواد الدّراسيّة، ولمختلف المستويات	تمثّل الإطار المرجعي نظريا لما سيحدث داخل الصّفوف الدّراسيّة لاحقا.

(1) حثروبي، (أ) محمّد الصّالح، الدّليل البيداغوجي لمرحلة التّعليم الإبتدائي وفق النّصوص المرجعيّة والمناهج الرّسميّة، ص: 130.

(2) أبو الفتوح، (أ.د) خليل حامد، التّقويم التّربوي بين الواقع والمأمول، مكتبة الشّرقي للنّشر والتّوزيع،(د.ط)، الرّياض،1432هـ /20011 م، ص: 10.

	التّعليميّة. تركّز على التّكامل العمودي في تخطيط الوضعيات البيداغوجيّة. تنظر لكل العلائق البيداغوجيّة داخل المؤسسة التّربويّة وخارجها.	تخطيطاتها قابلة للتّنفيذ والتّقويم والتّعديل. هدفهما تعديل السّلوك، وبناء المعارف على المستوى الأفقي والعمودي لمكونات الوحدات التّعليميّة. تتمحور كلا منهما على جملة من العلائق البيداغوجيّة الصّفيّة و اللاّصفيّة. كلاهما تركّزان على خلق التّفاعل النّشط في الفعل التّعليمي التّعلّمي.
التّعليميّة الخاصّة	تخطّط لمادة دراسيّة معينة لمستوى تعليمي معين. تعتمد على وسائل تعليميّة محدّدة. تركّز على **التّكامل الأفقي*** .	
	متمركزة حول العلاقة الواصلة بين أقطاب المثلّث البيداغوجي (النّقل الدّيداكتيكي، العقد التّعليمي، تحقيق معنى التّعلم عن طريق الوضعيات التّعليميّة التّعلّميّة.	

الجدول (01):مستويات التّعليميّة "[1]

.

/.

؟.

* هناك التكامل الخطي ويقابله التكامل العرضي.

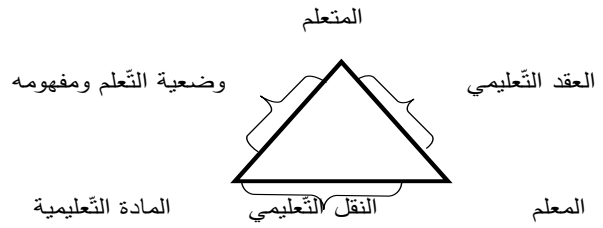
(1) ينظر: قلي، (أ) عبد الله، التّعليميّة العامة والتعليميّة الخاصة، مجلة المبرز في الآداب والعلوم الإنسانيّة، ص: 124/122.

ثانيا/ديداكتيك التّواصل وآليات الاشتغال البيداغوجي:

2) مكوّنات العمليّة التّعليميّة:

تتكون العمليّة التّعليميّة من ثلاثة عناصر مهمة وفاعلة فيها، جعلت على رؤوس زوايا شكل هندسيّ مثلّث، تمثّل أضلاعه مفاهيم تربط بينها، وهي: (المعلّم والمتّعلّم والمادّة المعرفيّة)، (النّقل التّعليمي، العقد التّعليمي، فعل التّعلّم)، كما هو موضّح في الشّكل الآتي:

:



الشكل (02) المثلث البيداغوجي.

أ– العقد التّعليمي، النّقل التّعليمي، التّحويل التّعليماتي:

فالعقد التّعليميLe concept de contrat didactique :هو "اتفاق بين المعلّم والمتّعلّم، أو بين الشّخص من وجهة ما تشرّف على تعلّمه، قد يكون هذا الاتّفاق شفويا أو مكتوبا، تحدّد فيه الأهداف ومسؤوليّة كلّ طرف من الأطراف، وقد ظهر هذا الاتّجاه مع ظهور فكرة المسؤوليّة في التّربيّة "[(1)]، بحيث أدخل هذا المفهوم بروسو **G. Brousseau** وعرفه بالعلاقة الّتي تحدّد بصورة ظاهريّة وضمنيّة مسؤوليّة كل شريك (المعلّم – المتعلّم) تجاه الآخر وأنها نظام إلزامي متبادل"[(2)]، يقع بينهما.

أما **النّقل التّعليمي** أو ما يسمّى **بالنّقلة التّعليميّة la transposition didactique**:فهي كلّ معرفة

---

(1) المعجم التّربوي، إعداد ملحقة سعيدة الجهويّة، شنان، فريدة، هجري، مصطفى، تنقيح آيت مهدي، عثمان، المركز الوطني للوثائق التّربويّة، وزارة التّربيّة الوطنيّة، الجزائر، 2009م، ص: 36 .

(2) عبد الله، (أ)قلي، التّعليميّة العامّة والتّعليميّة الخاصّة، مجلّة المبرز في الآداب والعلوم الإنسانيّة، ص: 125.

علميّة يتمّ نقلها إلى معرفة تعليميّة بحيث يكون هذا التّحول صالح للتّعلم، ويمرّ في الغالب بمراحل ثلاثة، الأولى متداولة عند المختّصين "تتمثّل في مجموع المفاهيم والقوانين والتّعريفات المجردّة والمتفتّحة على كلّ ما هو جديد"[(1)]، والثّانيّة يتمّ فيها ضبط هذه المعرفة وانتقاء كل ما يجب تعلمه من معارف، كصياغة الأهداف في مناهج المادّة الواحدة أو التّخصّص وإرساء مرجعياتها"[(2)]، في حين تتجلّى المرحلة الثّالثة في عمليّة التّنفيذ "الّتي يتمّ فيها هيكلة المحتويات المعرفيّة وتكييفها حتّى تصبح قابلة للتّعلم وفق الوتيرة الدّراسيّة والمراحل التّعليميّة المختلفة، وتعتمد على نشاط المعلّم والمتعلّم والطّرائق والوسائل الموظّفة"[(3)]، الّتي تساعد بشكل أو بآخر في نجاح العمليّة التّعليميّة، وتحدّد مفهوم التّعلّم و وضعياته، سواء كانت هذه العلاقة بصفة منظّمة أو غير منظّمة.

كما اصطّلح على النّقل التّعليمي بالتّحويل التّعليماتي **Transposition didactique**، فمادام التّعلّم يعرّف على أنّه: "عمليّة تغيّر شبه دائم في سلوك الفرد لا يلاحظ بشكل مباشر ولكن يستدّل عليه من السّلوك ويتكوّن نتيجة الممارسة كما يظهر في تغيّر الأداء لدى الكائن الحيّ"[(4)]، لذلك المعرفة منذ وجود الإنسان ليست ثابتة جامدة، بل هي في تغيّر مستمرّ يقتّضي التّجديد والتّطوير.

إنّ التّنامي المعرفي الهائل في كل حقول العلوم وشتى مجالات المعارف هو من بين تحدّيات العصر، الّتي تستوجب من أهل التّربيّة والتّعليم تحويل هذه المعارف الهائلة الكمّ وما يتحدّ مع المتعلّمين، أو ما اصطلح عليه بالتّحويل التّعليماتي.

شاع استعمال هذا المفهوم مؤخّرا، وأحدث أثناء انتقاله بين العلوم ومن تخصص إلى آخر قفزة نوعيّة، هيمنت على ما سواها من المصطلحات في الثّقافة التّعليميّة الرّاهنة "فهو مصطلح مهاجر؛ إذ نشأ في مرحلته الجنينيّة في أحضان العلوم الاجتماعيّة، ثمّ انتّقل إلى الرّياضيات، ثمّ أخذ مسلكه وانتّقل إلى تخصصات أخرى،

---

(1) حثروبي، (أ) محمد الصّالح، الدّليل البيداغوجي لمرحلة التّعليم الابتدائي وفق النّصوص المرجعيّة والمناهج الرّسميّة، ص: 128.

(2) المرجع نفسه، ص: 128.

(3) ينظر:المرجع نفسه، ص:128.

(4) الشّرقاوي، (د) أنور محمّد، التّعلّم نظريات وتطبيقات، مكتبة الأنجلو مصريّة، مصر، (د.ط)، 2012م، ص: 11.

فإذا هو الآن المصطلح المهيمن والطّاغي على ما سواه من المصطلحات الأخرى في الثّقافة الرّاهنة، حتّى أوشك أن يكون هو إياها، فحضوره في ميادين البحث النظري ومؤسسات التكوين أضحى اضطرارا لا يمارى فيه ولا يرد"[1] وضرورة لازمة لتنشئة الأفراد.

إنّ طرق تحويل المعارف الأكاديميّة وتغييرها من محتوى منهاج معين إلى آخر، يسمى تحويلا تعليماتيا، يحتاج فيه المنهاج الجديد عند إعادة كتابته أو تطويره أو تغييره أن يواكب كلّ تطورات العصرنة الجديدة، ويلائم مستوى المتعلّم العمري والعقلي بالتّدريج حسب قدراته، لأن التّعلميّة حقيقة "تحرس أن تمرّ هذه المعارف بهذه التّحولات دون أن تفقد طابعها العلمي المعرفي، ودون أنّ تبتعد عن استيعاب المتعلمين في المدرسة، وعن تقبل أهل المتعلمين في المجتمع "[2] وبذلك غدا تحويل المعارف وتمريرها للأفراد جزءا من من راهن المجتمعات الثّقافي.

وهناك شرطان من الواجب مراعاتهما :

– عدم إقحام المعارف الألسنيّة الأكاديميّة في الكتب المدرسيّة و المغالاة فيها، فعلى الرّغم من ما أحدثته من تغييرات جذريّة عميقة في تعليميّة اللّغة، إلّا أنّها في المقابل تسببت في عديد الاضطرابات "أخلّت بمبدأ احترام التّحويل التّعليماتي"[3]، لأنّ التّعلم عادة يمرّر وفق طبيعة العمليّة التّعليميّة من البسيط إلى المعقد.

– أما الشّرط الثّاني، فمن الواجب أن تكون المعارف المحوّلة على صلة وطيدة بكلّ ما يحيط بالجوانب الحياتيّة للمتعلّم، وهو "الوجه الآخر للتّحويل التّعلماتي، فيرتبط بتوظيف المعارف المدّرسيّة في أوضاع حياتيّة اجتماعيّة، تكسبها معنى وتقنع المتعلّم بجدوى تحصيلها"[4] نظرا لتوافق علم التربيّة مع المجتمع، واستقائه أسسه المعرفيّة من ثقافاته وأعرافه، وحتى تقاليده.

---

(1) حساني، (د) أحمد، مباحث في اللّسانيات، ص: 106.

(2) مجموعة من المؤلّفين، إشراف: أنطوان، (د) صياح، تعلّميّة اللّغة العربيّة، ص: 21.

(3) المرجع نفسه، ص: 21.

(4) المرجع نفسه، ص:21.

فعل التّعلم:

يربط الضّلع الثّالث بين المتعلّم والمادة التعليميّة،فيحقّق مفهوم التّعلم؛ أي تلك الممارسات والنّشاطات المعزّزة الّتي يقوم بها المتعلّم في مجال معين، ووفق وضعيّة مناسبة، تحمله على الاتّجاه نحو النّجاح والسّير المتواصل في دربه التعليمي.

- **صفات المعلّم الناجح:**

يعد المعلّم القطب الثّاني من عناصر العمليّة التّعليميّة، نلفيه تقلّد دورين بارزين عبر تاريخ التّربيّة الطّويل، أولهما: المعلّم مالك المعرفة الّتي يسكبها في عقول التّلاميذ بغرض استرجاعها كما هي وقت طلبها في الامتحانات الرّسميّة وغير الرّسميّة، ثمّ الموجّه المرشد كدور ثاني له،كان هذا عندما تغيّرت النّظرة تجاه المتعلّم حيث تكمن فعاليته التّدريسيّة في:

* تخطيط الاستراتيجيات.
* الإجراءات التّدريسيّة.
* السّلوك الجيد.
* التّفاعل مع المتعلّم. "[1]

وأن تتوفّر فيه ثلاثة خصائص مهمّة، تعمل على إنجازه و تؤكّد على نجاحه هي:

أ. الخصائص المعرفيّة:

- أن تكون له معرفة كافيّة بمادته الّتي يدرّسها، مراعيا شروط عرضها وتنظيمها.
- أن يمتلك مهارات لغويّة كالقدرة التّعبيريّة على الكلام، بحيث يكون الفرد قادرا على أن يوصل ما لديه

(1) التّجاني، (د) ثريّا، دروس في منهجيّة البحث في العلوم الاجتماعيّة و البيداغوجيا نماذج ميدانيّة في تطبيق المنهجيّة، دار الهدى للطّباعة والنّشر والتّوزيع،(د.ط)، الجزائر، 2015 م، ص: 147.

من أفكار ومعلومات بسلاسة ووضوح وطلاقة لفظيّة دون تعلثم أو تردد "[1] ، وبكلّ ارتجاليّة.

- اطّلاعه المسبق على مستويات متعلّميه المعرفيّة، وظروفهم الاجتماعيّة، وأحوالهم الشّخصيّة مما يساعده على مراعاة الفروق الفرديّة بينهم.

أ. الخصائص الشّخصيّة:

- أن يتحمّس في عمله، ويجنّب صفّه الدّراسي من الشّرود والكسل، ويحافظ على وقته من التّبخر، كما يشّجع تلاميذه على تعلم مادّته، مبرزا لهم قيمتها في حياتهم، ويتمتّع بوجود حيوي وفعّال في درسه، ويكرّس لقيمة النّجاح بعد التّعلّم.

- طهارة النّفس من مذموم الأوصاف، فكما لا تصّح العبادة إلّا بطهارة الظّاهر من الأحداث والخبائث، فكذلك لا تصّح عمارة القلب بالعلم إلّا بعد طهارته من خباثة الأخلاق " [2]

- أن يتوفّر على شخصيّة قويّة، يدفع من خلالها المتعلّمين نحو التّعلّم بصورة مشوّقة، يتوخّى فيها مبادئ التّعاون والتّشارك.

- الموضوعيّة والتّجرد: المعلّم الّذي يتّسم بالموضوعيّة والتّجرد يغرس في سلوك طلّابه حريّة الحوار والشّعور بالمسؤوليّة وتقدير قيمة العدل والاعتراف بالفضل وكلّها قيّم وسلوكات ضروريّة لتحقيق تعلّم فعّال"[3] وتكسبه هذه النّقطة ثقة تلاميذه فيه، ويصبح موضع قدوة وعبرة حسنتين بالنّسبة لهم.

الخصائص المهنيّة:

- أن يكون قادرا على تحقيق الأهداف التّعليمة.

---

(1) زيدان، عبد القادر، النّظريات اللّسانيّة وأثرها في تعليميّة اللّغات القراءة في المرحلة الإبتدائيّة أنموذجا، رسالة ماجستير، تلمسان /الجزائر، 2013/2012 م، ص: 78.

(2) جماعة من المؤلّفين، تحرير: رشدي، أحمد طعيمة، الجودة الشّاملة في التّعليم بين مؤشرات التّمييز ومعايير الاعتماد – الأسس والتّطبيقات–، دار المسيرة، ط 1، عمان، الأردن، 2006 م، ص:137.

(3) المرجع نفسه، ص: 139.

- أن يقدم المادة التّعليميّة بشكل متسلسل ومترابط "[1]

- **المتعلم:**

هو محور مهمّ تنبني عليه باقي عناصر عمليّة التّعليم، إذ "يعتبر الرّكن الأساسي في العمليّة التّعليميّة، بل هو سبب وجودها، لذا ينبغي معرفة قدرات المتعلّم ووسطه ومشروعه الشّخصي"[2] لأجل استثمار النّظريات اللّسانيّة في المجال التّربوي عامة ومجال اللّغة على وجه الخصوص بهدف تنميّة مهاراته اللّغويّة.

- **المادّة التّعليميّة :**

وهي كلّ ما يقدّم للمتعلّم من علوم ومعارف وخبرات في شكل منظم ومتسلسل، يناسب قدراتهم العقليّة واللّغويّة و المهاريّة والنّفس حركيّة، فالمحتوى "يشمل كلّ الخبرات الّتي تحقّق النّمو الشّامل والمتكامل المتطوّر للفرد، من ذلك الخبرات المعرفيّة والانفعاليّة والنفس حركيّة الّتي يشمل عليها المحتوى، وقد يوصف بأنه المعرفة أو المهارات والاتّجاهات والقيّم الّتي يتعلّمها الفرد"[3]، وهناك ثلاثة نقاط مهمّة لا بد من مراعاتها في تخطيط المادّة التّعليميّة وتنظيمها وعرضها، وهي:

1. أن يتّبع التّدرج في تنظيمها وعرضها، من السّهل إلى الصّعب، ومن العام إلى الخاص، مع الاهتمام بالمفردات الأساسيّة المتواترة في الأداء الفعلي للكلام بشدّة، مع مراعاة وسائل التّنظيم والعرض المناسبة للموقف التّعليمي التّعلّمي.

2 . أن تكون شاملة، تشكّل منوّعة علميّة تتخلّل وضعيات تعليميّة تعلّميّة مختلفة، تثري رصيد المتعلّم

---

(1) زيدان، عبد القادر ، النّظريات اللّسانيّة وأثرها في تعليميّة اللّغات القراءة في المرحلة الإبتدائي أنموذجا، مرجع سابق، 2013/2012 م، ص: 80.

(2) مجلّة دراسات في العوم الاجتماعيّة و الإنسانيّة، المجلّد 39، ع 02، 2012 م، ص: 370.

(3) شنّان، فريدة و هجري مصطفى، تنقيح: آيت مهدي، عثمان، المعجم التّربوي، وزارة التّربيّة الوطنيّة، المركز الوطني للوثائق التّربويّة، إعداد ملحقة سعيدة الجهويّة، ص: 36.

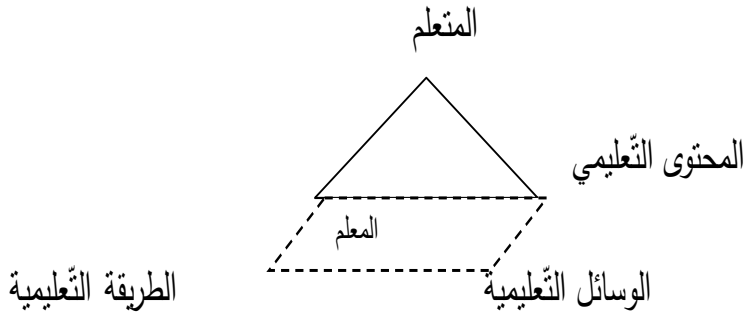
بالاتّكاء على طرائق تنشيط مناسبة، فيأخذ فيها من كلّ مجال معارف معيّنة.

3 . التّكامل والتّوازن: لإكساب المهارات بدرجة أعلى من الفعّاليّة للمتعلّمين، نأخذ بمبدأ الكفاءات المستعرضة، لتحقيق التّكامل الأفقي بين مكوّنات ووحدات المادّة التّعليميّة في كلّ نشاط تعليميّ لمستوى دراسيّ معيّن، أمّا التّكامل العمودي، فيكون على مستوى مراحل تعليميّة مختلفة في الطّور الواحد.

3) مراحل العمليّة التّعليميّة: تمرّ العمليّة التّعليميّة بأربعة مراحل، حسب كلّ من هوك ودونكان **Hough et Duncan**[1]":

* مرحلة تنظيميّة: يتمّ فيها تحديد الغايات العامّة والأهداف الخاصّة، كما يتمّ فيها اختيار الوسائل الملائمة.
* مرحلة التّدخل: أي تطبيق استراتيجيات وإنجاز تقنيات تربويّة داخل القسم.
* مرحلة تحديد وسائل القيّاس: لقياس النّتائج وتحليل البيانات.
* مرحلة التّقويم: تقويم المراحل كلّها، وذلك بامتحان مدى انسجام الأهداف وفعّاليّة النّشاط التّعليمي.

يخضع تنفيذ هذه المراحل إلى عناصر أساسيّة لأجرأة أيّ منهاج تربوّي المشكّلة في الخطاطة الآتيّة:



الشكل (03):عناصر أجرأة المنهاج التربوي.

(1) زايدي فاطمة، تعليميّة مادّة التّعبير في ضوء بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات – الشّعبة الأدبيّة من التّعليم الثّانوي أنموذجا، ص: 17.

أ/عوامل التّعلّم:

النّضج: يخضع التّعلم دائما لعامل الزّمن، ولكلّ فترة من حياة الإنسان إلّا لها مستوى معين من استيعاب المعارف أو المهارات، حيث يتغيّر سلوكه من فترة لأخرى، وكلّما تقدم في العمر، إذ يقول **جثري** في هذا الشّأن: "إنّ جميع أشكال الارتباطات بين المثير والاستجابة تعتمد على الاشتراط، إذ يبدو أنّ الجهاز العصبي هو المحدّد الرّئيسي للكثير من فئات الأعمال"[(1)]، ممّا يدّل على أنّه لا يستطيع فهم أيّ معرفة مقدّمة له من غير فترة التّعلم المناسبة، والتي يكون فيها ناضجا لتلقّي تلك المعرفة، فالطّفل قبل خمس سنوات يقلّب الأقلام بين يديه ويلعب بها، لكن لا يمكنه أبدا الكتابة أو حتى مسك القلم بطريقة سليمة، فكلّ تصرّفاته وأفعاله تخضع لأوامر الجهاز العصبي.

الاستعداد: علينا التّمييز بين نوعين من الاستعداد، أولهما: فطريّ جبل الإنسان عليه منذ ولاته كأن نلمح وجود طاقات تنبئ بالقدرات الذّهنيّة، وتوفّر الحواس مثلا الّتي أودعها الله تعالى فيه، وثانيهما: يتم غرسه في الطفل من خلال الدّربة والمران كتعليم نطق بعض الأصوات الخاصّة بلغة ما، وهكذا يتطوّر الإنسان معرفيا، حيث يرى بياجيه أنّ: "التّطوّر المعرفيّ هو نتيجة طبيعيّة لتفاعل الفرد مع بيئته، فيتعلّم الطّفل من خلال هذا التّفاعل خبرات مباشرة، ويتعلّم أيضا كيف يتعامل مع بيئته، وهكذا يكتسب أنماطا جديدة من التفكير يدمجها في تنظيمه المعرفيّ، فتُسقط ما قبله من الأنماط الأقلّ نضجا، أو تَعدّلها للتّنظيم داخل النّمط الجديد"[(2)]، والاستعداد اللّغوي يتبع نمو الطّفل في كافة مراحله، ونراه يتطفّل على تكرار حروف تتعدّى الكلمة الواحدة، مقتصرا على البدايات منها فقط، متوسّلا بمقاطعها الصّوتيّة للوصول إلى نطق الكلمة بشكل واضح مفهوم، ومن ثمّ تكوين جمل مفيدة.

الفهم:عادة ما ينتقل طفل ما قبل المدرسة خلال اكتسابه للمعارف والمهارات من مرحلة التّقليد إلى مرحلة

---

(1) جورج أم غازدا، ترجمة: حجاج، (د) علي حسين، مراجعة: عطيّة محمود هنا، نظريات التّعليم دراسة مقارنة، ج 2، عالم المعرفة، (د.ط)، الكويت،ديسمبر 1986 م، ص: 14.

(2) حلس، (د) درويش داود و أبو شقير، (د) محمد، محاضرات في مهارات التّدريس، كتاب متوفر في النّت برابط **www.sofwarelabs.com**، (د ت)، (د ط)، ص: 36.

الفهم تدريجيا، والأمر ذاته يحدث بشكل طبيعي خلال فترات تعلّمه، فهو أحد العمليات الذّهنيّة الّتي تتّق شعلتها بالاستناد على مهارة الاستماع، وملكة الفهم تزيده قدرة على "تنظيم المعلومات الّتي يتلقّاها في مجموعات أو وحدات ذات معنى، وتعدّ هذه المجموعات المفاهيميّة شبكات من العلاقات، وبما أنّ كلّ علاقة هي وحدة معنى، فإنّ كلا من الشبكات أو المجموعات البديلة هي نسيج المعاني"[(1)]، فمثلا "القدرة على فهم فعل لغويّ معين مركّب والإعراب عنه، مع الأخذ بالحسبان أنّ لهذا الفعل مضمونا، ويؤدّي إلى نتائج، وله وظيفة تواصليّة خاصّة"[(2)]، يسمّى فعلّا للفهم أو إجراء للتحقق عملياته.

التّكرار: يعدّ من أهم العوامل المساعدة على التّعلّم، سواء كان ذلك في تعليم وتعلم اللّغة أم اقتصر على ميادين أخرى، من حيث كونه إجراء خارجا للعمليّة التّعليميّة "[(3)]، يربط بين فعلي المثير والاستجابة شرط أن ينبني على عنصر التّوجيه، ويتضمن أهدافا مخطط لها تربويّا و بيداغوجيّا، واكتساب أيّة مهارة له شروط كثيرة منها التّكرار بحيث:

1- يقوم المتمدرس أو المتعلّم بتكرار ما يتعلّمه وترديده من أجل ترسيخه وتثبيته واستيعابه.

2- تصاحب عمليّة التّكرار عنصر التّركيز فيما يتعلّمه الدارس من أجل الفهم الجيد، واستيعاب المهارة المتعلمة "[(4)]

---

(1) مكسي، (د) محمّد، ديداكتيك الكفايات، السّلسلة البيداغوجيّة رقم 21، دار الثّقافة، مطبعة النّجاح الجديدة، ط1، الدّار البيضاء، 2003 م، ص:25 -26.

(2) ساندرس، فيلي، نحو نظريّة أسلوبيّة لسانيّة، ترجمة: خالد (د) محمود جمعة، دار الفكر، ط1، دمشق، سوريا، 1424 هـ/2003 م، ص:201.

(3) حساني، (د) أحمد، دراسات في اللّسانيات التّطبيقيّة–حقل تعليميّة اللّغات–، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر، إعادة الطّبعة الثّانيّة، 2014م، ص:55.

(4) رتيبة بفروم، تعليميّة اللّغة العربيّة في مرحلة ما بعد التّمدرس – دراسة تطبيقيّة في مراكز تعليم اللّغات للكبار–، ص: 51.

- **التّعليميّة ونظريّة الاكتساب اللّغوي:**

يرتبط التّعليم آليا بدافع الاكتساب، فقدرة الإنسان على التّعلّم لا تقوم إلّا وفق نظريّة الاكتساب، والمقصود بها أنّها "عمليّة فطريّة يقوم فيها الطّفل في سياق غير رسميّ، بحيّازة اللّغة ونحوها، دون أنّ يكون مدركا لمجموع القواعد والضّوابط الّتي تحكم ما يكتسبه"[1]، ومعنى التّعريف، يقودنا إلى التّفريق بينه وبين التّعليم القائم على التّخطيط والتّنظيم المسبق لعمليّة التّعلّم عن وعيّ وإدراك، وتعدّ عمليّة الاكتساب اللّغوي عمليّة معقدة وذلك راجع لارتباطها بعدة مهارات لغويّة، لذا "ينبغي أنّ لا تتعدّى خصائص اللّغة المكتسبة قدرات الطّفل الذّهنيّة على استيعابها، وإلّا تعذّر عليه اكتسابها هذا، مع العلم أنّ اللّغة المكتسبة تنظيم لغويّ غنيّ ومعقّد ولا يمكن تحديده عبر الظواهر اللّغويّة المجزأة"[2]، وبعبارة أدّق اكتساب اللّغة نظام متكامل الأسس والمبادئ والخبرات التّكوينيّة الطّويلة.

ينبغي أن تحتوي نظريّة الاكتساب اللّغوي على معلومات حول ثلاث حيثيات هي:

- طبيعة القواعد المكتسبة.
- المبادئ الفطريّة التّكوينيّة.
- الخبرة اللّغويّة الضّروريّة لإطلاق المبادئ الفطريّة "[3]

4) البعد التّواصلي لتعليميّة اللّغة:

إنّ تدريس اللّغة عبر التّواصل المستمرّ له أشكالا مختلفة عن ما صمّم له في المحتويات التّعليميّة، وما خطط له من أنشطة تمارس في خلال الفصول الدّراسيّة لتعزيز ملكة متعلّمي اللّغة التّواصليّة وكفاءاتهم المعرفيّة، لهذا

---

(1) نواري، (د.أ) سعودي أبو زيد، محاضرات في اللّسانيات التّطبيقيّة، بيت الحكمة للنّشر والتّوزيع، ط 1، الجزائر، 2012 م.ص: 32.

(2) ميشال، (د) زكريا، قضايا ألسنيّة تطبيقيّة-دراسات لغويّة اجتماعيّة نفسيّة مع مقارنة تراثيّة-، دار العلم للملايين، بيروت لبنان، ط3، 1993 م، ص: 98.

(3) المرجع نفسه، ص: 99.

يذكر **(Nunan 1991)** خمس خصائص رئيسيّة انتقاها من جملة المبادئ العامّة لتدريس اللّغة تواصليّا وهي:

- التّشديد على تعلّم التّواصل اللّغوي من خلال التّفاعل في اللّغة الهدف.
- تزويد متعلّمي اللّغة بفرص للتّركيز ليس على اللّغة فحسب، بل كذلك على عمليّة إدارة التّعلم.
- استخدام نصوص أصليّة في المواقف التّعليميّة.
- تعزيز الخبرات الشّخصيّة للمتعلم بوصفها عناصر مهمّة تسهم في التّعلم الصّفي.
- محاولة ربط تعلم اللّغة الصّفي بنشاطات لغويّة خارج الصّف الدّراسي"[1]

- **تعليميّة اللّغة والمتلقّي**: إنّ تعليم اللّغة نقصد به اتجاهين هامّين إذا ما وضعنا الاعتبار إلى أصناف المتلقّين لها، وغالبا ما توجّه إلى فئتين بارزتين هما:

أ–تعليميّة اللّغة للنّاطقين بها:

يحدّ الاستعمال اللّهجي من تفاقم مشاكل صعوبات التّعلّم اللّغويّة، فمن خلال اتقان اللهجات يكون المتعلّم قد قطع شوطا عظيما من مرحلة اكتساب اللّغة، حيث يكون قد درّب على النّطق بالحروف، وزوّد بمعجم ثريّ جدّا، وإن كانت اللّهجة لا تتوافق مع اللّغة الفصحى في خصائص كلتيهما، لكن لا يمكن أبدا إلغاء فضلها في بناء الثّانيّة، وما على المعلّم في حالة متعلمه هذه إلا معالجة الالتباس الواقع في لغته، وإرشاده إلى ما لم يتمّ التّوصّل إليه بالطريقة المثلى من قبيل الجماعة اللّغويّة و ما تجاوزته في الاستعمال الحقيقيّ ــ التّداول اللّغوي ــ ، وعلى المعلّم تصحيح بعض المفاهيم الشّائعة بالمفهوم الخاطئ نظرا لاتفاق المستعملين على هذا المفهوم، علما أنّ أغلب هذه المفاهيم ترتبط بالمفردات، أما من الجانب التركيبي والدلالي فهي شبه صائبة، لولا أنّ المفردة الملّقنة غير كافيّة لأن تمثّل اللّغة الفصحى لانعدام تواجدها في المعجم العام، ورجوعا "لانشعاب اللّغة الواحدة في البلد الواحد أو المنطقة الواحدة إلى لهجات مختلفة تبعا لاختلاف طبقات الناس وفئاتهم، فيكون ثمّ لهجة للطّبقة الأريستوقراطيّة، وأخرى للجنود، وثالثة للبحّارة"[1]، واختلاف هذه المفردات يكون في:

---

(1) الشّويخ ، (د) صالح ناصر، قضايا في اللّسانيات التّطبيقيّة المعاصرة، ص:26.

(1) وافي، (د) عبد الواحد علي ، اللّغة والمجتمع، ص: 129.

- نطق الكلمات أو بعضا من حروفها.
- المعنى الّذي تؤدّيه.
- السّياق الواردة فيه.

- **تعليميّة اللّغة لغير النّاطقين بها:**

إنّ اللّغة الأم هي اللّغة الثّانيّة بالنّسبة للمتلقّي، ولا نقصد بها اللّغة المتداولة في الواقع، وإنّما اللّغة الفصحى، وهذا ما يتعذّر على المتعلّم النّاطق بغير اللّغة العربيّة مثلا اتقانها، وإذا أردنا تعليمه إيّاها حصرناه داخل دائرة لا تتعدّى الحدود المعجميّة لعدد معيّن من الكلمات، صمّم له خصّيصا في المناهج الدّراسيّة لغير النّاطقين بالعربيّة، فقد يستوعب من الجمل المقدّمة له ما ينطبق والسّياق الواردة فيه، وينحرف عن معناها بمجرد تغييره، ويبقى جهد معلّم اللّغة الثّانيّة غير مستوف، لأنّه شديد الحرص على تعليم اللّغة الأجنبيّة الثّانيّة، الّتي لا تقوم حقيقة إلّا على أسس اللّغة المتداولة، فتكون بذلك رهينة الاستعمال الكتّابي لا الاستعمال الحقيقي المتداول، "وعدم إدراك الطالب غير النّاطق بالعربيّة للعلاقات الفنّيّة، وعدم استيعابه للمعنى المترتّب على وجودها يجعل العربيّة في نظره غير مفهومة وإمّا صعبة التّعلّم، وإمّا أن يتّهم المتكلّم؛ أي صاحب النّص بأنّه لا يفهم ما يقول"[(1)] ، هذا من ناحيّة المحتوى المعرفي، أمّا فيما يخصّ معلم اللّغة الأجنبيّة ذاته، فلابدّ أن يكون على وعيّ بثقافة متعلّميه، وأن يحاول تعليمه اللّغة بمعزل عن الثّقافة المطبوعة بداخلها، وإن كان أمرا مستحيلا، فحتى طريقة نطق الحرف عبر مروره في الجهاز النّطقي يعد ثقافة، وبالنّظر إلى العنصر الثّالث في العمليّة التّعليميّة كما هو معمول به في المثلّث الدّيداكتيكي – المتعلّم – فمن المفروض أن يمرّ بمرحلة الإنغماس اللّغويّ*، المبدأ الّذي وصفته الدّراسات الحديثة بأنّه "أنجع الأساليب في تعليميّة اللّغات، وتحقيق الكفاءة العاليّة في اللّغة

---

(1) تمّام، (د) حسان، التّمهيد في اكتساب اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها، سلسلة دراسات في تعليم اللّغة العربيّة، رقم04، (د.ط)، 1984 م، ص: 109.

* أشار الفهري إلى ضرورة الانغملس اللّغوي المبكر في تعليم التّعدّد اللّغوي للطّفل فيما يخصّ لغته الوطنيّة الرّسميّة، بغرض "تلافي الانعكاسات السّلبيّة للإزدواجيّة **Diglossia** على النّمو اللّغوي المعرفي، والشّروع في تعليم اللّغة أو اللّغات الأجنبيّة في سنّ لاحقة متأخّرة (ابتداء من الثّانيّة عشر، أو التّاسعة عشر في أحسن الظّروف) بعد أن يكون الطّفل قد ضلع في لغة هويته وفكره وثقافة مجتمعه بصفة كافيّة، لا تعيق نموّه ولا تتسبّب في اضطراب قدراته" **الفهري الفاسي، (د) عبد القادر، اللّغة والبيئة، منشورات الزّمن، توزيع سبريس، مطبعة النّجاح الجديدة، (د.ط)، المغرب، 2003 م، ص 19.**

الهدف، يقول عنه **Roy Lyster** هو: وسيلة فعّالة تساعد المتعلّمين على إتقان لغة ثانيّة، ضمن مجموعة متنوّعة من السّياقات، ويضيف فلوريان بأنّ هذا البرنامج لا يقتصر على تحسين المستوى في لغة ما، بل هو أيضا يقوم عل تعزيز التّنائيّة اللّغويّة، حيث خصّصت بعض أنماطه لطلبة الأغلبيّة اللّغويّة أو متكلّمي اللّغات، ذات المنزلة العليا (**High-status languges**) الّذي ن يتمنّون أن يصبحوا ثنائيي اللّغة "[1] فالمعلّم لا يستطيع تعليمه سوى قواعد سطحيّة، وحروفا أبجديّة شكليا، من دون إعادة غمسه في مجتمع اللّغة المتعَلَّمَةِ سماعا ومشافهة، وتليها مرحلة الكتّابة، بعد تهيئته لسانيّا.

5) الممارسة التّعليميّة للّغة:

يفضي بنا الحديث عن الممارسة التّعليميّة للّغة إلى الخوض في أهمّ القواعد والآليات الضّروري غرسها في المتعلّمين منذ البدايّة، فعندما نشرع في الحديث عن آليات الاشتغال على النّصوص المكتوبة أو العمل وفق النّصوص المنطوقة، وأغلبها مدون بالنّسبة لتعليم اللّغة للأطفال، نشقّ طريقا نحو القواعد سواء الخاصّة بالنّحو أو المتعلقة بالبلاغة أم تلك المرتبطة بمهارات الاتّصال اللّغوي الأربعة: الاستماع، الكلام، القراءة، الكتّابة، ومنها نتطرّق للحديث عن العلم في حدّ ذاته، والإنصراف إلى القواعد وممارستها نحصل من خلاله على الفائدة أو الكفاءات والنّتائج المفروض تحقيقها على أرض الواقع، و للممارسة وظائف جمّة للنّهوض بمستوى المهارات اللّغويّة منها:

1. تساعد الفرد على اتقان أداء الأعمال الفرعيّة في تعلّم المهارة.
2. تحقّق التّناسق بين الأعمال مما يؤدي إلى أدائها في تتابع وفي الزّمن المناسب.
3. تمنع انطفاء ونسيان الأعمال الفرعيّة في المهارة المطلوب تعلمها.
4. تساعد على تنميّة المهارة على مستوى التّعلّم."[1]

---

[1] آمنة منّاع و يحي، بن يحي، الإنغماس اللّغوي وأثره في تعليميّة اللّغات دراسة لسانيّة، مجلّة الواحات للبحوث والدّراسات، المجلد 09، ع 01، غردايّة / الجزائر، 2016 م، ص: 10/ 53.

[1] الشّرقاوي، (د) أنور محمّد، التّعلّم نظريات وتطبيقات، ص: 261.

تعليميّة القواعد النّحويّة والبلاغيّة:

ركّزنا على القواعد النّحويّة والبلاغيّة نظرا لتداخل البلاغة وعلم النّحو في ضبط اللّغة من اللّحن والإرتقاء بها إلى أعلى درجات التّأثير، فإذا كانت البلاغة تحرص على تنميق الأسلوب اللّغوي وجماله، فإنّ النّحو من جهته يضبط سلامة هذا الأسلوب من الخطأ، وكلا العلمين يؤكّد على الوظيفة النّفعيّة التّواصليّة للّغة.

أ. تعليميّة القواعد البلاغة:

كان الإنسان منذ البدايّة، يسعى لجعل الغايّة الكبرى من كلامه التّأثير، ومنه يحقّق هدفا من بعد التّغذيّة الرّاجعة النّاتجة عن عمليته التّواصليّة؛ أي تحقيق كفاءة بعدها تسمّى الكفاءة التّواصليّة، والتّي ربطها **فوندرليس** بالأداء اللّغوي بعد تطرّقه لتعريفهما قائلا: "إنّ الأداء هو الاتّصال الواقعي والعلمي بين طرفين من حيث إنتاج الأصوات ورصدها وما قد يرافقها من فعاليات غير صحيحة (كالبدايات غير الصّحيحة والتّصحيحات الذّاتيّة وسوء الفهم وعدم الانتباه)، ويعدّ من ناحيّة ثانيّة التّرابط الثّنائي بين مفهومي (الكفاءة والأداء) نوعا من الكفاءة التّواصليّة"[1]، أو ما سمّي بالمهارة التّبليغيّة التّواصليّة **Compétence communicative**، وهذه الملكة التّواصليّة أوّل من تطرق لها هايمس **Hymes** ، زمن ظهورها مع الدّراسات اللّغويّة الحديثة، والذي يعتبر الملكة التّواصليّة قدرة تواصليّة، قدرة لغويّة تشير إلى أنّ المتعلّم باستطاعته استعمال قواعد اللّغة في سياق اجتماعي، لأداء مهمّة التّواصل حسب المقامات والأدوار المحدّدة له، وهو بذلك سيتمكّن من إنتاج وفهم اللّغة من أجل التّواصل، فالتّمكن من الملكة التّبليغيّة، يعني التّمكن المحكم في قواعد اللّغة وأسس استعمال هذه القواعد لإنتاج الكلام "[1]

---

(1) ساندرس فيلي، نحو نظريّة أسلوبيّة لسانيّة، ص: 201.

(1) توّام، (أ) عبد الله، استراتيجيّة تعليميّة اللّغة العربيّة للمبتدئين الأمّيين الكبار، الجزائر، تمّ الاطّلاع عليه 2018/09/08 م، ص: 186.

وتتّصل الكفاءة التّواصليّة بثلاث قدرات"[1]: القدرة النّحويّة، القدرة الاجتماعيّة اللّغويّة، القدرة الاستراتيجيّة، وتراعي هذه الكفاءة المبادئ الآتيّة:

أ. مراعاة مبادئ التّنظيم (تنظيم الوحدات حسب القدرات التّواصليّة).

ب. مراعاة مبادئ التّنوع (تنويع الشّخصيّات، تنويع المواقف، تنويع الوضعيّات، اقتراح موضوعات تربويّة من الحياة اليوميّة).

ج . مراعاة جملة من الإجراءات البيداغوجيّة المتنوّعة والأنشطة مفاهيميّة" [2]

وقد اقترح هابرماس ما اصطلح عليه بالعقل التّواصلي بدل العقل الأداتي المتمركز حول الذّات، والقائم على تفكيك الواقع وتجزيئه إلى عناصر غير قابلة للتّواصل، باعتبار أنّ العقل التّواصلي هو السّبيل الأوحد للخروج من سيطرة العقل الأداتي، من قبيل فصله بين هذين النّوعين من العقل، مع اعتباره النّشاط الّذي يقوم به كلا منهما وهما:

. نشاط عقليّ – معرفيّ – أداتيّ، وهو نشاط مرتبط بغايّة لأنه يحقّق منفعة، وهذا النّوع يستخدمه الإنسان لمعرفة البيئة المحيطة به.

. نشاط عقليّ وتواصليّ تمارسه ذات قادرة على الكلام وعلى الفعل، وهذا النّشاط التّواصلي هدفه التّوجه نحو التّفاهم بين الذّوات"[1]

إنّ البلاغة * أشدّ ما تحرص عليه هو أن تصيّر الفرد كفؤا في تواصله مع غيره وبكلام قليل موجز، دالّ على معنى معيّن، سواء اتّسع هذا المعنى أو قلّ أو توازى وألفاظ المتكلم، مثلما "نقل عن صحيفة بشر بن

---

[1] مكسي، (د) محمّد، دياكتيك الكفايات، السّلسلة البيداغوجيّة رقم 21، ص:49.

[2] المرجع نفسه، ص:49.

[1] حمدي، (د) أبو النّور حسن، يورجين هابرماس، الأخلاق والتواصل، التّنوير للطّباعة والنّشر والتّوزيع، (د،ط)، بيروت/ لبنان، 2012 م، ص: 143.

المعتمر في قوله: (ينبغي للمتكلم أن يعرف أقدار المعاني، ويوازي بينها وبين أقدار المستمعين، وبين أقدار الحالات، فيجعل لكلّ طبقة من ذلك كلاما، ولكلّ حالة من ذلك مقاما، حتىّ يقسّم أقدار الكلام على أقدار المعاني، ويقسم أقدار المعاني على أقدار المقامات، وأقدار المستمعين على أقدار تلك الحالات"[1]، أو ما سمّي بمقتضى الحال، ذلك المصطلح الّذي هيمن على ساحة البلاغة القديمة، إلى أن جاءت التّداوليّة ومثلّت المصلح المقابل له – مقتضى الظّاهر- أحسن تمثيل والمراد به: أن يكون الكلام مطابقا للواقع، أو أنّ تؤدّي الجمل والعبارات المعنى الّذي تحمله الألفاظ، أي ليس فيها تأويل وتوجيه غير ما تحمله الكلمات أو الكلام في الظّاهر"[2]

ومن هذا القبيل، جاءت أقوال العلماء ملّحة للالتفات صوب هذا العلم، وتدارسه، وتعليمه الصّبيان وبالتّدريج، حيث جاء في الصّناعتين لأبي هلال العسكري: "أنّ أحق العلوم بالتّعليم، وأولاها بالتحفيظ بعد المعرفة بالله جل ثناؤه، علم البلاغة ومعرفة الفصاحة، الّذي يعرف به إعجاز كتاب الله تعالى، النّاطق بالحقّ، الهادي إلى سبيل الرّشد"[3]، والذي منه يقع تعلّم القرآن العظيم وفهمه أيضا، يقول العسكري: "وقد علمنا أنّ الإنسان إذا أغفل علم البلاغة، وأخلّ بمعرفة الفصاحة، لم يقع علمه بإعجاز القرآن من جهة ما خصّه الله به من حسن التّأليف، وبراعة التّركيب، وما شحنه به من الإيجاز البديع، والاختصار اللّطيف، وضمّنه من الحلاوة، وجلّله من رونق الطّلاوة، مع سهولة كلمه وجزالتها، وعذوبتها وسلاستها، إلى غير ذلك من محاسنه

---

* البلاغة في اللّغة "من قولهم بلغت الغايّة إذ انتهيت إليها، وبلّغتها غيري، ومبلغ الشّيء منتهاه، والمبالغة في الشّيء الانتهاء إلى غايته، فسميّت البلاغة بلاغة لأنها: تنهي المعنى إلى قلب السّامع فيفهمه، وهي البلاغ أيضا، ويقال:الدّنيا بلاغ، لأنها تؤدّيك إلى الآخرة. والبلاغ أيضا :التّبليغ، في قوله عزّ وجلّ "هذا بلاغ للنّاس" أي التّبليغ، ويقال بلغ الرّجل بلاغة، إذا صار بليغا.والبلاغة من صفة الكلام لا من صفة المتكلم." **العسكري، أبو هلال، الصّناعتين، تحقيق علي محمّد البجاوي، محمّد أبو الفضيل، دار إحياء الكتّب العربيّة، ط 1، القاهرة، 1374هـ/1902 م، ص: 06** .

(1) مطلوب، (د) أحمد، معجم المصطلحات البلاغيّة وتطوّراتها، ج 3، (مادة: د.و)، مطبوعات المجمّع العلميّ العراقي، (د.ط)، 1987 م، ص: 269.

(2) المرجع نفسه، ص: 297.

(3) العسكري، أبو هلال، الصّناعتين، ص: 02.

الّتي عجز الخلق عنها، وتحيرت عقولهم فيها"[1]، وبعد ظهور مناهج جديدة لتدريس البلاغة، انتقل المعلّم من تلقين البلاغة بنصوصها الخامّ إلى بلاغة جديدة، سميّت عند أهل الدّيداكتيك بالبلاغة الإنتاجيّة (**Rhétorique de la productivité**)، والتي ترمي إلى تحقيق ثلاثة أهداف وهي: [2]

1 – هدف معرفيّ: نجعل المتعلّم يتعرّف على الفنون البلاغيّة.

2 – هدف تذوّقي: بعد اطّلاعه معرفيا على فنون البلاغة، نلج به لتذوّق نصوص بلاغيّة بغيّة الكشف عن جمالياتها.

3 – هدف إنتاجيّ (تعبيري): إنتاج نصوص بلاغيّة مماثلة شفاهيّا وكتابيّا.

والاهتمام بتعليم البلاغة بصفة عامّة يحقّق الأغراض الآتيّة:

- تمكين الفرد المتعلّم من تدارس وفهم كتاب الله، الأعظم بلاغة عربيّة، ومنبعها الأصل الّذي أخرس ألسنة أهل الفصاحة والبلاغة، والوصول به إلى معانيه من غير الوقوع في إبهام أو سوء فهم لها.
- أنّ حصول الملكة التّبليغيّة يؤدّي إلى إنتاج نصوص بلاغيّة فنّيّة مماثلة.
- القدرة على التّحاور مع الآخرين بأساليب بلاغيّة معبّرة، تضمن للفرد كفاءة تواصليّة مع بقيّة أفراد مجتمعه.
- تساعده على تدارس النّصوص التّراثيّة لحفظها ومن ثمّ توريثها للأجيال اللّاحقة، فتربّي فيه القدرة على الإحساس بعناصر الجمال الأدبيّ في الكلام الأدبيّ الرّفيع، وتربيّة قدرته على فهم النّصوص الجميلة الرّاقيّة، والقدرة على محاكاة بعضها في إنشاء الكلام، والقدرة على الإبداع والابتكار لدى الّذي ن يملكون في فطرتهم الاستعداد لشيء من ذلك "[1]

---

(1) العسكري الصناعتين، لمرجع السابق، ص: 02.

(2) ينظر، حني، (د) عبد اللّطيف، طرق تعليم البلاغة العربيّة وأثرها في المهارات اللّغويّة للمتعلّم بين الواقع والمأمول، الطّارف /الجزائر، مقال تمّ الاطلاع عليه في: 11/ 2018/09 م، ص: 22.

- **تعليميّة القواعد النّحويّة:**

نثير في هذا الصّدد الحديث حول مصطلح مهمّ، وهو القدرة النّحويّة *، ومنه نتطرّق إلى ضرورة تعلّم القواعد النّحويّة وأهمّ الآليات الواجب الاشتغال عليها لفهم الخطاب وتفكيك بناه اللّغويّة، من جوانبها التّركيبيّة، الصّرفيّة، الصّوتيّة، الدّلاليّة، والّتي عادة ما تتيح للمتعلّم هيكلة نظام لغته نحويّا.

بدايّة نعرّج على الفرق بين علم النّحو **Syntex** ومفهوم النّحو التّعليمي، أمّا علم النّحو فهو: أن تنحو معرفة كيفيّة التّركيب فيما بين الكلّم لتأديّة أصل المعنى مطلقا بمقاييس مستنبطة من استقراء كلام العرب، وقوانين مبنيّة عليها، ليحترز بها من الخطأ في التّركيب، من حيث تلك الكيفيّة، وأعني بكيفيّة التّركيب تقديم بعض الكلم، ورعايّة ما يكون من الهيئات"[2]، ويعرّف بأنّه معرفة القواعد الّتي يضبط بها التّكلم بالعربيّة "[1] في حين أنّ النّحو التّعليميّ هو: "مدوّنة متدرّجة من القواعد الّتي استنبطها اللّسانيون، تدّخل فيها مختصون في تعليميّة اللّغات أو اللّسانيات التّطبيقيّة، بالاصطفاء وفقا لاحتياجات المتعلّمين، أو ما يعتقد هؤلاء أنّه يلائم احتياجاتهم، على الأقلّ من جهة ما يتوفر فيه شرط التّردد وكثرة الدّوران في أساليب اللّغة المبتذلة – أو كما

---

(1) الميداني، (د) عبد الرّحمن حسن حبنكة، البلاغة العربيّة أسسها وعلومها وفنونها، ج 1، دار القلم، ط1، بيروت، 1416 هـ/1996 م، ص:11.

* القدرة النّحويّة: و"تتمثّل في مختلف الآليات الّتي تسمح للفرد بتفكيك الخطاب اللّغوي، بما يسمح له بفهمه أو فهم أكبر عدد من السّلاسل الّتي تركّبه، أي بالانتقال من الكلّيات الّتي تبدو مبهمة إلى الجزئيات المعروفة وفقا للتّجارب السّابقة، ثم تخزين العناصر والمثل اللّغويّة ،سواء أتعلّق الأمر بالبنى الصّوتيّة أم الصّرفيّة أم التّركيبيّة، ليعاد تركيبها في أحوال التّخاطب المشابهة الّتي حللت فيها، أو فيَنصِبُ مغايرة تبدو مزيّة هذه القدرة في كونها تمنح المتعلّم فرص استنباط النّماذج المشكّلة للبنى القاعديّة، لهيكلة النّظام النّحوي للّغة المراد تعلّمها " **ينظر: بو حساين، (د) نصر الدّين، تعليم اللّغة العربيّة واقع وآفاق، مجلّة العربيّة، ع 3 ، الجزائر، 2011 م، ص: 46.**

(2) السّكاكي، محمّد بن علي، (ت. 626 هـ)، مفتاح العلوم، دار الكتّب العلميّة، ط2، بيروت، لبنان، 1407هـ /1987 م، ص: 75.

(1) الأنصاري، (د) خالد بن عبد الله باحميد، شرح المقدّمة الأجروميّة، دار الاعتصام، ط1، الرّياض، 1424هـ، ص: 03.

يسميه البعض باللّغة النّمطيّة "[1] فالأوّل عامّ وشامل، لا يمكن تداركه إلّا عن عالم نحوّ خبير، وقد لا يفقه تعليمه الصّبيان، وهو تنظيم الكلمات في شكل مجموعات أو جمل، فقد يتسّع مدلوله في بعض الأحيان على أيدي النّحاة التّقليديين ليشمل سمات وخصائص تتعلّق بالأسلوب الأدبيّ"[2] بينما النّحو التّعليميّ صمّم خصّيصا للمتعلّمين، يدّرسه لهم عدد لا بأس به من المعلّمين لبساطته، وإن لم يختّصوا في ذلك أو يتمخضوا في أغواره، بحيث تنتقى كلمات وتنّظم في سياق معين، الهدف منها تفاهم المتكلّمين وفق قانون محدّد، وتنظيم الكلّمات في سياق معيّن يشكّل موضوع النّحو، وأنّ الصّرف والنّحو يكوّنان ما يسمّى بعلم القواعد **Grammer** أو التّركيب **structure** أو قوانين المرور الّتي لا يمكن أنّ تنتهك، تجنّبا للوقوع في ورطة تعوق تيّار المعاني المتدفق الّذي يربط متكلّما بآخر، وتوقف التّفاهم الّذي هو الهدف الأساسيّ أو الوحيد للّغة [3]"

وللسّبب ذاته، سلك العلماء مناهج متعددة في تعليم مادّة النّحو، والتي تعدّ من أصعب المواد المقدّمة للتّعليم بالنّسبة للمتعلّمين، فالنّحو يمثّل اللّغة بكلّ مستوياتها، وهي أساسا ثريّة جدّا تتطلّب منه ثراء لغويا ضخما، ومقابل ذلك نلاحظ صعوبة استقامة الكلام بغير القواعد النّحويّة، لهذا وجب تسهيله للمبتدئين بحسب مستواهم اللّغوي، والأفضل أن يقدّم لهم بالتّدريج، فكثرة قواعده تستلزم التّطبيق، لأنه لا جدوى تنفع مع الحفظ، والإلمام بعدد هائل من القواعد لا يصلح ليتكلّم المتحدّث باللّغة، أن يتكلّم بلسان صحيح سالم من الأخطاء.

ومن هذا جاء التّنبيه إلى عدم التّشديد على تعليم النّحو في أعلى درجاته للمتعلّمين، لقول الجّاحظ في رسائله: "وأمّا النّحو فلا تشغل قلبه منه، إلا بقدر ما يؤديه إلى السّلامة من فاحش اللّحن ومن مقدار جهل العوام في كتاب إن كتبه، وشعر إن أنشده، وشيء إن وصفه، وما زاد على ذلك فهو مشغلة عمّا هو أولى به، ومذهل عمّا هو أرد عليه منه من روايّة المثل والشّاهد والخبر الصّادق والتّعبير البارع . وعويص النّحو لا يجري

---

(1) بوحساين، (د) نصر الدّين، تعليم اللّغة العربيّة واقع وآفاق، مجلّة العربيّة، ع3، الجزائر، 2011 م، ص: 31.

(2) ماروي باي، أسس علم اللّغة، ترجمة: مختار، (أ.د) أحمد عمر، عالم الكتّب، ط8، القاهرة، 1998 م، ص: 54.

(3) المرجع نفسه، ص:54 .

في المعاملات ولا يضطرّ إلى شيء "[1]، والمعنى يقودنا إلى تعليمهم ما يفي بأغراضهم الكلاميّة، وحالاتهم التخاطبيّة الّتي يقعوا فيها من غير لحن فاحش، أو قول مضلّ للمعاني المقصودة إلى ما سواها.

هناك نوعين من القواعد: قواعد نحويّة علميّة **Grammaire Scientifique**، وقواعد نحويّة تربويّة"[2] **Grammaire bédagogique** ، أمّا الأولى فهي الضّوابط والقوانين اللّغويّة الّتي وضعت من قبل علماء النّحو، والثّانيّة هيكل ما يتمّ انتقاؤه من القواعد العلميّة، أو النّحو العلمي بشكل مبسط للتّعليم، والفرق الحاصل بينهما هو:

القواعد العلميّة	القواعد التّعليميّة
- مجرّدة في صياغتها وهي أصل للقواعد. - لغتها صوريّة قائمة على رموز تفسّر المعطيات اللّغويّة. - هدفها وصف القواعد الكامنة وراء الكفايّة اللّغويّة.	- هي فرع عن القواعد العلميّة مستنبطة منها، تحتوي على قواعد كلاميّة من تعريفات و تخطيطات وتمارين تساعد المتعلّم على اكتساب اللّغة. - هدفها الأسمى هو الممارسة اللّغويّة أي كيفيّة استعمال اللّغة المكتسبة بهدف تطويرها.

الجدول رقم (02):الفرق بين القواعد العلميّة والقواعد التّربويّة "[1]

القواعد العربيّة، علم تعرف به أحوال الكلمات مفردة ومركّبة، غايتها عصمة المتكلّم والكاتب من الخطإ في صوغ الجمل بمقتضى الكلام العربّي الصّحيح، ويقسّم علم العربيّة إلى قسمين:

---

(1) الجّاحظ، أبو عثمان بن بحر، (159 هـ /225 هـ)، رسائل الجّاحظ، الرّسالة السّابعة عشر، فصل في رياضة الصّبي، الجزء 2، ص: 109.

(2) طبني، (أ) صفيّة، الأبعاد التّعليميّة للقواعد النّحويّة، مجلّة المخبر أبحاث في اللّغة و الأدب الجزائريّ، ع 6، بسكرة/الجزائر، 2010 م، تمّ الاطّلاع عليه 20 /2018/08م، ص: 7/6.

(1) ينظر: ميشال، (د) زكريا، الألسنيّة التّوليديّة والتّحويليّة وقواعد اللّغة العربيّة (الجملة البسيطة)، المؤسّسة الجامعيّة للدّراسات والنّشر والتّوزيع، ط2، بيروت، لبنان، 1406 هـ/1986 م، ص: 21.

1- الصّرف يبحث في صيّغ الكلمة وتحويلها إلى صيّغ مختلفة بحسب المعنى المقصود(قرآنا عربيا غير ذي عوج).

2- النّحو: يبحث في أواخر الكلمات إعرابا وبناء، في موقع المفردات في الجمل، ﴿ كِتَٰبٌ فُصِّلَتۡ ءَايَٰتُهُۥ قُرۡءَانًا عَرَبِيّٗا لِّقَوۡمٖ يَعۡلَمُونَ ۝٣ ﴾ [فصلت الآيّة: 03]"[1]

3) تعليميّة اللّغة و مهارات الاتّصال اللّغوي:

- تعليميّة مهارات الاتّصال اللّغوي:

إنّ تعليم أيّ لغة يستدعي وجود عدد من المهارات لضمان تواصل لغويّ فعّال بين أفراد الجماعة اللّغويّة الواحدة، حيث يستمدّ هذا التّواصل اللّغويّ قوّته وفعّاليته من ديداكتيك التّواصل، وهي أربع مهارات مهمّة: القراءة، الكتّابة، الكلام، الاستماع، تخدمها مهارات ثانويّة أخرى متعلّقة بالمعلّم كمهارة التّخطيط للدّرس وتهيئته، مهارة طرح الأسئلة، مهارة التّعزيز، مهارة تدبير وإدارة الفصل، مهارات التّنشيط وإثارة الدّافعيّة مع تنويع المثيرات...الخ.

تعليميّة مهارة القراءة:

للقراءة بالغ الأهميّة في حياة الأفراد كبيرهم وصغيرهم، وجاء دليل عظيم هذه الأهميّة في القرآن الكريم، في أوّل سورة نزلت على نبيّنا صلّى الله عليه وسلّم، لقوله تعالى: ﴿ٱقۡرَأۡ بِٱسۡمِ رَبِّكَ ٱلَّذِي خَلَقَ ۝١ خَلَقَ ٱلۡإِنسَٰنَ مِنۡ عَلَقٍ ۝٢ ٱقۡرَأۡ وَرَبُّكَ ٱلۡأَكۡرَمُ ۝٣ ٱلَّذِي عَلَّمَ بِٱلۡقَلَمِ ۝٤ عَلَّمَ ٱلۡإِنسَٰنَ مَا لَمۡ يَعۡلَمۡ ۝٥ ﴾ [سورة العلق 1 – 5]"[1]

---

[1] الدّحداح، (د) أبو فارس، شرح ألفيّة بن مالك، مكتبة العبيكان، ط1، الرّياض، 1425 هـ /2004 م، ص: 07.

[1] سورة العلق: [الآيّة 1_ 5] روايّة حفص.

من القراءة يتمكن الأفراد إلى ولوج عالم المعارف، فهي أهمّ وسيلة لاكتسابها، ومن فوائدها في حياة الأفراد أيضا، تحقيق المتعة والتّرفيه، بالإضافة إلى كونها جسرا للعلم يطرقه كل معلم في التّعليم، للوصول بمتعلميه إلى أرقى درجات الفهم وأجود القراءات وفضائل الأخلاق وأنبل السلوكات، لذلك تعدّدت مشارب البحث في مفاهيمها من قبل أهل العلم والبحث.

اختّلف وتنوّع مفهوم القراءة حسب تباين وتعدّد آراء الباحثين والمفكرين، فكلّ واحد رآها من زاويّة معيّنة، أشار فيها إلى هذا المفهوم الزّئبقي الّذي سرعان ما يتجدّد بتغيّر النّص وقارئه، ومن جملة التّحديدات نجد:

من النّاحيّة الشّكليّة الآليّة الّتي تنطلق في مفهوم القراءة من النّص المطبوع، يعرفها جودمان: "بأنّها عمليّة الحصول على المعنى من المطبوع من خلال استخدام القارئ اللّغة بأكملها "[1]، معنى ذلك أنّ القارئ عموما والمتعلّم خصوصا عليه التّركيز على كل مميزات اللّغة البشريّة وخصائصها من أجل المعنى المقصود من طرف كاتب النّص، إلا أنّ هذا التّعريف يختصّ به القارئ العارف بإستراتيجيّة القراءة، والمتعلّم المتمرّن على بعض آلياتها، وأما المبتدئ من المتعلّمين، فحاجته تقف عند حدود اللّغة الصّوتيّة والبصريّة، لتأديّة فعل القراءة آليا ومن المطبوع، وإذا تمّ له شيئا في ذلك فليزوّده معلّمه بأهمّ الخبرات ليصبح قارئا فذّا.

وأما أنّها"عمليّة فكريّة عقليّة شديدة التّعقيد، لارتباطها بالنّشاط العقليّ والفسيولوجيّ للإنسان، إضافة إلى حاسة البصر، وأداة النّطق، والحالة النّفسيّة، وهي أسلوب من أساليب النّشاط الفكري في حل المشكلات"[1]، فهو تعريف مرتبط بالجانب الإدراكيّ للقراء، وحواسهم البصريّة، وأجهزتهم النّطقيّة، تكون أجود إذا استطاع بها القارئ معالجة نفسيته والتّعبير عن مكبوتاتها، وارتقى بها للوصول إلى حل مشكل من حياته عامّة.

---

(1) الحوامدة، (د) محمّد، أخطاء القراءة الجهريّة في اللّغة العربيّة لدى طلبة الصّف الثّالث أساسي في محافظة إربد وعلاقتها بالمتغيرات، المجلد 06، ع 02، الأردن، 2007 م، المجلّة الأردنيّة في العلوم التّربويّة، ص: 110.

(1) حجاب، (أ.د) محمّد منيب، مهارات الاتّصال اللّغوي للإعلاميين والتّربويين والدّعاة، سلسلة دراسات وبحوث إعلاميّة رقم: (11)، دار الفجر للتّوزيع والنّشر، ط 2، القاهرة، 2000 م، ص: 178/177.

ومنهما – التعريفين – فإنّ القراءة في أبسط تعريفاتها هي: عمليّة فكريّة عقليّة، وعضويّة تتّصل بعديد أجهزة تكوين الإنسان ـالجهاز البصريّ والسّمعيّ، والصّوتيّ والنّطقيّ، وحتّى الجهاز العصبيّـ وهي عمليّة نفسيّة، كلّ ذلك لتجاوز معضلة ما في الحياة.

وعبور حدود هذين التّعريفين بالمتعلّم لا يعني الكمال، بل نحن في حاجة لندرّبه على مرحلتين هامّتين:

أوّل مرحلة: هي مرحلة الحفر في طبقات النّص، وفيها يتطلّب من القارئ أن يكون "مسلّحا بكفاءات لغويّة وأدبيّة سعيّا إلى إثبات افتراضاته وتأكيدها من خلال دلالات النّص الّذي يتأسّس على علاقات منطقيّة بين داله ومدلوله. "[1]، تمسّ هذه العلاقات النّصيّة الّتي تظهر في علاقة تفاعليّة لجميع مستوياته النّحويّة والصّرفيّة والدّلاليّة والصّوتيّة، والمرحلة التّفكيكيّة، ومنها يتمّ "فكّ البناء لغويّا وتركيبيّا من أجل بنائه دلاليّا، وهذا يستدعي ضرورة تحديد الأجزاء المراد تحليلها، وبيان دورها وكشف العلاقات بينها، وتفسير الإشارات الواردة فيها، وملاحظة التدّرج التّعبيري لها وتوافق العناصر المكوّنة أو تضادّها وتوازنها وتوازيها، وتمايز بعضها من بعض، وإيضاح العلاقات القابعة فيها . "[2]

فالمحتوى أيّا كانت توجيهاته إلى القارئ المتمرّس أو المتعلّم في المدرسة، يتطلّب مثل هاتين المرحلتين من القراءة، للتّعمق في أغواره، والكشف عن خباياه، والوقوف على أبعد الدلالات في حدوده.

تطوّر مفهوم القراءة: مرت القراءة في مفهومها بمراحل أربعة وهي:

أ. **المرحلة البصريّة:** بدايّة اقتصرت القراءة على إدراك الحروف والتّنسيق بينها بصريّا،أي استيعاب الرّسم الكتابيّ لها من أجل الحفظ والاسترجاع وقت الحاجة، وهنا يكتفي القارئ بفهم المكتوب والنّطق بكلماته دونما فهم لمضامينه.

ب. **المرحلة الصّوتيّة:** تحويل الرّموز المكتوبة إلى ألفاظ منطوقة يصحبها الفهم.

---

(1) فوزي، (د) عيسى، النّص الشّعري وآليات القرءة، دار المعرفة الجامعيّة، (د، ط)، مصر، 2006 م، ص:13.

(2) المرجع نفسه، ص:14/13.

ج. **المرحلة التّقويميّة:** في هذا المقام يقوّم المتعلّم بثلاثة مراحل أثناء قراءته للنّصوص، يفهم الرّموز الكتابيّة و يقرأها قراءة سليمة صحيحة، مع تقويم الأخطاء الّتي وقع فيها سواء كتابة أو نطقا.

د. **المرحلة الوظيفيّة:** وتعني **أن** يحقق المتعلّم في هذه المرحلة منفعة لذاته من وراء فعله القرائي، بحيث يستفيد مما يقرأه مع الحرص على تعديل سلوكه من منطلق مضمون المقروء ومنه "أصبحت القراءة تعني تحويل الرّموز المكتوبة إلى ألفاظ مفهومة، وتقوّيم المقروء، وتعديل السّلوك تبعا لما في المقروء من قيّم وأفكار"[1]

والقراءة لا بد أنّ يصحبها الفهم، والمقصود به "قدرة الدّارس على أن يدرك ما تنقله الكلمات من معان، وما تحمله من دلالات، فلا يقتصر الأمر عنده في القراءة الجهريّة على ترديد كلمات معينة حتّى إذا طلب منه ذكر ما فهم، استوقف سائله ليعيد الكرّة من جديد، وقد منح الوقت معطيا هذه المرّة لفهم ما قرأ "[2] فلا يكفي أن يقرأ المتعلّم نصوص القراءة الموجهة إليه، قراءة سليمة صحيحة، بل يجب أنّ تكون قراءتة واعيّة.

تساعد على التذوّق الأدبي، وفيها يتم تناول نصوص أدبيّة، تنمّي ذوق المتعلّم الأدبي بعد قراءة جملة من النّصوص الأدبيّة المكتوبة، علما أنّ "التّذوّق الأدبّي مهارة لغويّة رئيسيّة لا تقلّ أهميّة عن مهارات اللّغة الأربعة، ولابدّ من تنميتها لدى الطّلبة من خلال النّصوص الأدبيّة الّتي تقدّم لهم في مراحل التّعليم المختلفة ؛حتى تمكنّهم من إدراك نواحي الجمال والتّناسق في تلك النّصوص، وتكسبهم القدرة على تحليلها وتذوّقها والتّمييز والمفاضلة بينها، واحتذاء أسلوبها الأدبيّ الراقي في تعبيراتهم"[1] وعموما نهدف من خلال هذه العمليّة التّعليميّة التّربويّة إلى:

---

[1] عطيّة (د)، محسن علي ، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط1، عمان،.2008 م، ص: 252.

[2] طعيمة، (د) أحمد رشدي، المهارات اللّغويّة مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي، ط 1، عمان، 2004 م، ص: 224.

[1] نايل، سليمان محمّد، فاعليّة برنامج محوسب في تنميّة مهارات التّذوّق الأدبيّ في اللّغة العربيّة لطلبة المرحلة الأساسيّة في الأردن، رسالة دكتوراه، كلّيّة الدّراسات التّربويّة العليا، جامعة عمان العربيّة للدّراسات العليا، 2005 م، ص: 18.

– اكتساب عادات التّعرف البصري على الكلمات، كالتّعرف على الكلمة من شكلها، والتّعرف على الكلمة من تحليل بنيتها وفهم مدلولها.

– فهم الكلمة، والجملة، والنّصوص البسيطة.

– بناء رصيد مناسب من المفردات الّتي تساعد على فهم القطع الّتي تمتدّ إلى عدّة فقرات.

– تنميّة الرّغبة والشّوق إلى القراءة والاطّلاع، والبحث عن المواد القرائيّة الجديدة.

– سلامة النّطق في القراءة ومعرفة الحروف و أصواتها، ونطقها، وصحة القراءة"[1]

مما سبق نستنتج أنّ القراءة وبالرغم من التّطورات التّكنولوجيّة المعاصرة، وكثرة الأجهزة الميسّرة للتّعليم والتّعلّم، كالهواتف، والأجهزة الحاسوبيّة، وأجهزة العرض والتّواصل، بقيت ولازالت تحافظ على مكانتها المرموقة في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، بل ازدّادت أهميتها، وارتفعت مستوياتها الوظيفيّة، مع كثرة الدّراسات في ميدان التّربيّة والتّعليم عموما، وبحوث التّعليميّات على وجه الخصوص.

تعليميّة مهارة التّعبير:

إنّ الغايّة الملّحة من تعليم اللّغة العربيّة وتدريسها هي إتقان التّعبير بنوعيه الكتابي والشّفوي، ولن تحصل ملكته دونما التّعريج على فروع اللّغة، فهو نتاجها ومحصّلة كلّ ما اكتسبه المتعلّم فترة تعلمه اللّغات وتدارسه لما تفرع عنها من مهارات، فهو "الإبانة والإفصاح عما يجول في نفس الإنسان من أفكار ومشاعر وأحاسيس ويكون إمّا بالحديث أو الكتابة، وترجمة تلك المشاعر بعبارات سليمة، وهو وسيلة من وسائل التّفاهم والاتّصال والتّواصل والتّفاعل بين الناس"[1]، من وظائف التّعبير في حياة الأفراد والجماعات، ودوره في خدمة اللّغة وفنونها ما يلي:

---

(1) أحمد مدكور، (د) علي، تدريس فنون اللّغة العربيّة بين النّظريّة والتّطبيق، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، ط1، عمان، 2009 م، ص: 147.

(1) فاطمة زايدي، تعليميّة مادّة التّعبير في ضوء بيداغوجيّة المقاربة بالكفاءات – الشّعبة الأدبيّة من التّعليم الثّانوي أنموذجا، ص: 17.

* الاستخدام الصّحيح للّغة وضوابط التّعبير ومكوناته، كسلامة الجملة والرّبط بين الجمل وتقسيم الموضوع إلى فقرات.
* تنميّة القدرة على تنظيم الأفكار والمشاعر والتّعبير عنها بفاعليّة.
* تكوين عادة التّفكير الواضح والمنّظم.
* تنميّة قوة الملاحظة والفهم الواضح كأساسين لإثراء التّفكير، وتعميق التّعبير.
* تكوين القدرة على التّمتع بالخبرات الواسعة وتوظيفها في مجالها.
* الاتّصال بالآخرين ومواجهة مواقف الحياة المختلفة بأسلوب واضح سريع مشافهة وكتابة."[1]

وزيادة على ذلك نجد أنّ التّعبير من ناحيّة الشّكل والأداء شقّان، أحدهما يرتبط بالمهارات الكلاميّة للإنسان؛ أي إنتاج الكلام شفويا، والآخر متّصل بمهارة الكتّابة، وأصبح نظرا لفائدته في حياة الأفراد مادة مستقلة بذاتها تدّرس للمتعلّمين في المدارس، لتربيّتهم على حسن إبداء الرأي ومواجهة المواقف الصّعبة الكتابيّة والشّفويّة منها، وتدريبهم عليه، وهو ما سمّي بـ:

1- تعليميّة التّعبير الشّفهي:

التّعبير على الأفكار المطروحة في الذّهن وبالمشافهة عمليّة تبدو سهلة لكلّ ناطق قد تكلّم بحروف اللّغة، في حين تظلّ على درجة عاليّة جدا من التعقيد، لأن: "للكلام وظيفة مكتسبة لها أساس حركي وآخر حسي، وإنّ عمليّة التّوافق بين المظهرين لها شأن كبير في نموّ اللّغة لدى الطّفل، وكلّما كان هذا التّوافق طبيعيا جاء الكلام بدوره طبيعيا كذلك " [1]، وتجلّت الأفكار المخبوءة في الأنفس بشكل واضح وسليم وبيّن وفقا لمتطلّبات التّوافق بين الظهور الحسيّ ونظيره الحركيّ، ويستدعي تكثّيف ممارسة اللّغة شفاهيّا عند الأطفال والمتعلمين خصوصا مرورا بالمراحل الأربعة الّتي عرض لها الكثير من الباحثين والمفكرين، والآتي ذكرها:

---

(1) حسين، (د) مصطفى يعقوب، التعبير مفهومه وأساليب تدريسه في صفوف المرحلة الابتدائيّة العليا، عمان، الأردن، (د،ط)، 2000 م، ص: 10.

(1) فهمي، (د) مصطفى، أمراض الكلام، دار مصر للطباعة، ط 5، مصر، (د .ت)، ص: 28.

الاستثارة:

لابدّ من مثير خارجي يدفع التّلميذ للتّفكير، وجملة المثيرات تصنّف في المجالات الوظيفيّة للتّحدث والتّعبير الشّفهي المواليّة "[1]:

- ✓ وصف بعض الصوّر أو البطاقات والتّعبير عما تتضمنّه من أحداث وأفكار، بأسلوب عربي فصيح .
- ✓ مشاركة الطّالب الشّفويّة بحديث نبويّ شريف، أو بحكمة أو نصيحة لرفاقه في إذاعة الصباح المدرسيّة.
- ✓ إعادة سرد قصّة هادفة أو حكايّة مفيدة، سبق الاستماع إليها من معلّميه أو والديه.
- ✓ استجابة الطّالب شفويا لما يقدم له من تساؤلات أو تعليمات مدرسيّة أو أسريّة.
- ✓ وصف بعض المواقف أو المشاهدات اليوميّة، الّتي يتعرض لها الطّالب في بيئته المدرسيّة أو المحليّة.
- ✓ تحديد بعض الموضوعات الخاصّة الّتي يتحدّث فيها الطّلاب ويعبّرون عنها وفقا لميولهم وقدراتهم.

وكلّها مجالات تثير المتعلّم المستمع ليعبّر عن ما يجول بفكره من خواطر، وفي نفسه من مشاعر وأحاسيس.

التّفكير:

هو ركيزة هامّة جدّا في كل الأعمال فالإقدام على القيام بأي عمل يحتاج وقبل كلّ شيء إلى التّفكير، لأنّ الذّهن الفارغ لا يترشّح شيء، وبدون التّفكير لا يمكن الإحاطة بأيّ عمل، كما أنّ التّعبير الصّحيح والدّقيق عن موضوع لا يمكن أن يتمّ بدون الاستعانة بالتّفكير "[1]، لذا من المهم جدّا أن:

- نعلّم المتعلّمين كيف يستخدمون فكرهم في توليد الأفكار.
- نضمّن موضوع التّعبير أحسن التّقنيات والآليات المثيرة للتّفكير.
- نستعين بأحد مجالات التّعبير المناسبة للموضوع المطروح الّتي تخدم التفكير فيه بأفق خياليّ واسع.

---

(1) جاب الله، (د) علي سعد وآخرون، تقديم: طعيمة، (أ.د) أحمد رشدي طعيمة، الأنشطة اللّغويّة أنواعها معاييرها استخداماتها، دار الكتّاب الجامعي، ط 1، الإمارات العربيّة المتّحدة، 1425هـ/2005 م، ص: 208.

(1) مجموعة من المؤلفين، فنّ الكتّابة الأساليب، المناهج، التّطبيقات، سلسلة بحوث ثقافيّة رقم: (19) ،تصدرها مجلّة المنهاج، مركز الغدير للنّشر والتّوزيع، ط 1، بيروت، لبنان، 1433 هـ /2012 م، ص: 100.

- نعطي المتعلّم وقتا للتّفكير عما نريده أن يعبر عنه.

صياغة الأفكار:

نساعد المتعلمين على صياغة أفكارهم في قالب لغويّ، يخضع لنظام صوتيّ صرفيّ دلاليّ محدّد.

النّطق (التّكلّم): بعد كل هذه المراحل تتأتّي عمليّة النّطق، لذا نقول بأنّ المرور بهذه المراحل جميعها يتطلّب جهدا كبيرا من المعلّم والمتعلّم نفسه.

وتكمن أهميّة التّعبير الشّفهي بالنّسبة للمتعلّمين في المطالب الآتيّة:

- ينتشلهم من مطبّات الوقوع في الأخطاء الكلاميّة.
- يقضي على المخاوف الّتي تمنعهم من التّكلّم بطلاقة ويسر أمام الزّملاء والمعلّمين وباقي أفراد مجتمعاتهم.
- يساعد المتعلّم على التّخلّص من الكثير من الأمراض الكلاميّة كالتّأتأة مثلا.
- "التّدريب على التّعبير الشّفهي، يكسب الطالب السّرعة في التّفكير، والقدرة على الارتجال ومواجهة المواقف الكلاميّة الطّارئة.
- تنميّة الجانب القيّادي لدى التّلاميذ، حيث يشعرون أنّهم في حريّة واستقلال وقدرة على اثبات الذّات، كما يشعرون بكيانهم الاجتماعي"[1]

أما المعلّم فيساعده على:

- اكتشاف أخطاء المتعلّمين بسهولة.
- اكتشاف الموهوبين من المتعلّمين ومساعدتهم على الارتقاء وتكوّين المعارف.
- تكوّين اللّغة الاتّصاليّة بينه وبين متعلّميه، والعمل على تطويرها ونموّها.

---

(1) اسبيتان، (د) مشهور، تفعيل حصّة التّعبير وأساليب تدريسها، مجلّة جامعة النّجاح للأبحاث (العلوم الإنسانيّة)، المجلّد 26، ع 09، فلسطين، 2012 م، ص: 08/21.

- تسهيل عمليّة التّقويم والتّقييم.

2- تعليميّة التّعبير الكتّابي:

أنجع وسيلة للإدلاء بأفكارنا والحفاظ عليها في الآن ذاته هي الكتّابة، فهي تمثيل فعليّ للفكرة بواسطة نظام من الرّموز الخطّيّة المتواضع عليها، والتي تحيل إمّا إلى الأصوات وإمّا إلى المعاني، وهي وسيلة للتّعبير، الغرض منها التّعبير "[1] وهي مهارة اتّصاليّة إنتاجيّة وإبداعيّة، ولا تعني الكتّابة مجرد كلمات مكتوبة ولكنّها تحمل مضامين تتعدّى هذه الكلمات"[2] والكتّابة تحمل ثلاثة معاني:

الرّسم الواضح: يرتبط بجودة الخطّ وسلامته من تلك الخربشات الحائلة عن الفهم الصّحيح للرّموز الكتّابيّة.

الرّسم الإملائي: وهي رسم الحروف وفق قوانين وقواعد الكتّابة المتّفق عليها .

الكتّابة التّعبيريّة: ونقصد بها تعلم الكتابة من أجل التّعبير عن مكنونات النّفس، ومنه جاء تعريف التّعبير الكتّابي في التّربيّة بمفهوم "إقدار التّلاميذ على الكتّابة المعبّرة عن الأفكار بعبارات صحيحة سليمة، خاليّة من الأخطاء،و بدرجة تتناسب ومستواهم اللّغوي وتمرينهم على التّحرير بأساليب تتوفّر على جانب من الجمال الفنّي المناسب، وتعويدهم الدّقة في اختيار الألفاظ المناسبة، وتنسيق الأفكار، وترتيبها، وجمعها، وربط بعضها ببعض"[1] داخل كتلة نصيّة متّسقة الشّكل والمضمون.

---

(1) قدّاري، حسين، الأخطاء التّعبيريّة الكتّابيّة وتأثيرها في عمليّة الاكتساب اللّغوي -الطّور الأوّل من الابتدائي أنموذجا-، مذكرة ماجستير، تلمسان/ الجزائر، 2014 م /2015م، ص: 06.

(2) الفرماوي، (د) علي حمدي، معالجة اللّغة واضطّربات التّخاطب الأسس النّفسيّة العصبيّة، ص:29.

(1) قداري حسين، الأخطاء التّعبيريّة الكتّابيّة وتأثيرها في عمليّة الاكتساب اللّغوي - الطّور الأوّل الابتدائي أنموذجا، ص: 10/09.

تعليميّة مهارة الاستماع:

يعدّ الاستماع أحد فنون اللّغة المهمّة الّتي لا نستطيع الاستغناء عنها، خاصة في المراحل الأولى من حياة الطّفل وعلى حدّ تعبير العلّامة ابن خلدون أنّ "السّمع أبو الملكات اللّسانيّة"[1] فهو ضروري من خلاله يظهر الكلّام، بدليل أنّ "الطّفل الّذي يولد أصّم أو يفقد القدرة على الاستماع في سن مبكرة، يفقد القدرة على الكلام، فمهارة الكلام تتوقّف على مهارة الاستماع والفهم، كما أنّ القدرة على القراءة والكتّابة تتوقّف على القدرة على الاستماع والكلام، وعلى هذا يمكن ترتيب فنون اللّغة حسب نموّها الطّبيعي لدى الأطفال الأسوياء هكذا: الاستماع، فالكلام، فالقراءة، فالكتابة "[2]، ومن الاقتباس نقول أنّ الاستماع مهارة لغويّة مهمّة عند الإنسان والأطفال على وجه الخصوص، يعتبر مدخلا أساسيّا يدرّب عليه المتعلّمين منذ بدايّة حياتهم لإفهامهم مضامين الكلام ومقاصده، لذا إن التّركيز على هذه المهارة يتطلّب التّأكد من سلامة الجهاز السمعيّ، فأي عطب يصيبه يحدث خللا في فهم ملفوظات الآخر لعدم الالتقاط الجيّد للأصوات.

فيعرّف عند ربطه بالقدرات العقليّة الّتي خص بها الإنسان دون باقي الكائنات الأخرى، بأنه: "عمليّة عقليّة تتطلّب جهدا يبذله المستمع، في متابعة المتكلّم وفهم معنى ما يقوله، واختزان أفكاره واستراتيجياته إذا لزم الأمر، وإجراء عمليات ربط بين الأفكار المتعدّدة "[1]

وهناك فرق بين السّمع والسّماع والاستماع، فبينما يمثل السمع الجهاز أو العضو المسؤول عن التقاط الأصوات، لقوله تعالى:﴿خَتَمَ ٱللَّهُ عَلَىٰ قُلُوبِهِمۡ وَعَلَىٰ سَمۡعِهِمۡۖ وَعَلَىٰٓ أَبۡصَٰرِهِمۡ غِشَٰوَةٞۖ وَلَهُمۡ عَذَابٞ

---

(1) ابن خلدون، عبد الرّحمن، المقدّمة، تحقيق: شحادة خليل ، دار الفكر للطّباعة والنّشر و التّوزيع، ط 1، بيروت، لبنان، 2003 م، ص: 261.

(2) أحمد مدكور ، (أ.د) علي، كيف تنمّي مهارات طفلك اللّغويّة، أطفالنا،سلسلة سفير التّربويّة،(د،ط)، مصر، (د، ت)، ص: 11.

(1) جمال، (د)حسين جابر محمّد، مهارة الاستماع تدريسها و تقوّيمها، مجلّة العربيّة للناطقين بغيرها، السّودان، ع 20، يناير 2016 م، ص: 213.

عَظِيمٌ ﴿٧﴾ ﴾[سورة البقرة 07] "[1]، يعدّ السّماع تلقّي تلك الأصوات الصّادرة من محيط المتلقّي السّامع لكن دونما أن يعيرها اهتمامه الخاص، ووقوع مثل هذه الأصوات في الأذن لا يستدعي من الفرد أي عمليّة عقليّة أخرى كالفهم والتّذكر والتّحليل أو التّفسير مثلا، كما هو مطلوب في عمليّة الاستماع، إذ يختلف هذا الأخير عن كل من السّمع والسّماع، في أنّه أهمّ فنون اللّغة مطلقا، تجيء عمليّته خدمة لتعلّم ما استّمع له من الأصوات ثم لينطقها مشافهة، ويكتبها ويقرأها خطاً، ويكون الإنصات من أعلى درجاته لقوله تعالى: ﴿وَإِذَا قُرِئَ ٱلْقُرْءَانُ فَٱسْتَمِعُوا۟ لَهُۥ وَأَنصِتُوا۟ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ ﴿٢٠٤﴾ ﴾[سورة الأعراف: 204] " [2]

طريقة تدريس مهارة الاستماع: على المعلّم أنّ يمرّر درسه إلى المتعلّم المستمع بتتبّع المراحل الآتيّة:

الإعداد و التّحضير: أن يعدّ درسه جيدّا الّذي هو بصدد تحضيره قبل ولوجه حجرة الدّرس، محدّدا بذلك الأهداف السّلوكيّة والإجرائيّة من الأنشطة، الّتي سيقدّمها إلى متعلّميه للتّدرّب عليها، مع الاقتناع بما يقدمه من معلومات يؤمن بفائدتها له، وعلى المقدار الّذي تفيد به متعلّميه، "يصبح تضمين تلك القناعة داخل المنهاج الدراسي والمناقشات الصّفيّة أمرا سهلا"[1]

العرض: أثناء عرضه لأنشطة الاستماع عليه اعتماد عنصري التّشويق والإثارة، فيستمع المتعلّم إلى نصوص مسجّلة أو منطوقة من قبل المعلّم وبعض مناقشات الزّملاء حولها، فيصيّرهم بإثارة دافعيهم إلى الاستماع قادرين على تحصيل ما طلب منهم من معلومات، وبالتّالي تنميّة مهاراتهم الاستماعيّة بدرجة أعلى تحقّق الفهم والإفهام، وهنا عليه بتتبّع هذه الخطوات:

أ- اختيار أحسن مقطع صوتيّ به نبرات صوتيّة تطرب أذن المتعلّمين، أو عليه تجويد صوته في حالة عرضه شخصيّا لها.

---

(1) سورة البقرة: [الآيّة: 07].

(2) سورة الأعراف: [الآيّة: 204].

(1) مجموعة خبراء المؤلّفين، ترجمة: فوزي، (د) محمّد إبراهيم، دليل المعلّم النّاجح، تمّ الاطّلاع عليه بـ:2018/10/12م، ص: 11.

ب – تقسيم المادّة المدرّسة إلى أجزاء وعرضها تدريجيّا مع التّوضيح كي يتمكن من استيعابها كلّها وبشكل جيد.

ج – مناقشته في كل جزئيّة قبل المناقشة النّهائيّة الّتي يحدّد فيها صواب الأجوبة من خِطْئها.

د – أن يرفق العرض جملة من الصّور لمساعدة ضعيفي السّمع على الفهم.

هـ – طرح أسئلة على المتعلّمين لاختبارهم فيما استمعوا له، "والمتّصلة عادة بالمهارات الأقلّ صعوبة كالتّمييز، والتّصنيف، والفكرة الرّئيسيّة أو مضمون الرّسالة، وذلك كالسّؤال عن الفرق بين كلمة كذا وكلمة كذا في النّطق والمعنى، والسّؤال عن الحروف النّاقصة في بعض الكلمات، والكلمات النّاقصة في ببعض الجمل بالنّسبة لمرحلة التّعليم الإبتدائي، ويتطرّق في تدريسه مثل هذه المهارة لمتعلّمي المرحلة المتّوسطة "إلى السّؤال عن عدد السّمات الّتي وردت في وصف شيء ما، أو عدد من التّواريخ الّتي ذكرت، أو عن عدد الأسباب، والسّؤال عن العنوان المناسب للقطعة، ومضمون الرّسالة فيها، ومن أنواع المعلومات الّتي جاءت بها." [1] [2]

مهارات الاستماع: تتحدّد هذه المهارة بالانضواء تحت مهارات أساسيّة أخرى، كما جاء في مقال الدكتور جمال حسين جابر محمّد حول مهارة الاستماع تدريسها وتقويمها وهي:

أ – التّمييز السّمعيّ وذلك بين:

1 /المتشابه من الحروف والكلمات في النّطق مثل حرفي (الدّال والطّاء) وكلمتي (قام ونام).

2 /الأدوات الصّوتيّة من حيث القوة والضّعف والنّبر والتّنغيم.

3 /أنواع الأصوات على حسب سماعها.

---

[1] أحمد مدكور، (د)علي، تدريس فنون اللّغة العربيّة النّظريّة والتّطبيق، ص: 100/99.

[2] المرجع نفسه، ص: 100.

ب – معاني المفردات والجمل والعبارات.

ج – استخلاص الأفكار الرّئيسيّة للموضوع المسموع.

د – استخلاص الفكرة العامّة.

هـ – مهارة الاستنتاج، ويقصد بها التّوصل إلى الحقيقة الجديدة من خلال حقيقتين واضحتين في النّص.

و – الفهم الضّمني: أي فهم ما بين السّطور.

ز –مهارة النّقد: وهو تمييز الجيّد من الرّديء.

ح –إبداء الرّأي[1].

ب – تعليميّة المواد المعرفيّة:

بعد التّأكد من ثبوت المهارات السّابقة لدى المتعلّمين، وهي معظمها تختّص في تنميّة مهارات اللّغة، نوجههم نحو فروع المعرفة، والتي تصبّ في التّعليميّة الخاصّة، الّتي منها تعليميّة اللّغات والمرتبطة أكثر بدراسة المفاهيم الأساسيّة الخاصّة بفرع معرفيّ بعينه وبتطور هذه المفاهيم ونشرها وبطرق اكتساب المعارف"[2]، والّتي تفردت في النّصف الثّاني من القرن العشرين "ورفض كل مقاربة تطبيقيّة منذ ظهور مشكلة علم النّفس التّربوي، والظّهور البارز لأعمال جون بياجيه، وقد كانت الأزمات الّتي أصابت نظام التّعليم طرفا في هذه القطيعة بين التّعليميّة وغيرها من العلوم، كما كان نظام التّعليم حينها يواجه تحديات تمدرس كلّ التّلاميذ ومشاريع ديمقراطيّة التّعليم الملّح عليها من طرف المجتمعات وهي في عز نموها الاقتصادي من جهة، ويواجه من جهة أخرى تطوّر العلوم الّتي هي مرجعيّة المواد المدرسيّة (الرّياضيات واللّسانيات والعلوم الطّبيعيّة وعلوم الحياة والتّاريخ وغيرها)، هذه العلوم استقطبت اهتمام المدارس بعد ضغط اجتماعيّ، كان يرى فيها العلوم الّتي تسمح بالولوج إلى

---

(1) جابر، (د) محمد جمال حسين، مهارة الاستماع تدريسها وتقوّيمها، مرجع سابق، ص: 218.

(2) مسعود، (د) خلاف، دروس في اللّسانيات التّطبيقيّة، بين اللّسانيات التّطبيقيّة وتعليميّة اللّغات، جيجل /الجزائر، 2013م، تمّ الاطّلاع عليه بتاريخ: 2018/09/07 م، ص: 10.

المعرفة"[1]، ونكون قد قطعنا شوطا عظيما من تعليمهم، لأنّ أحوج ما يتطلّبه المتعلّم في مراحله الأولى تلك المهارات اللّغويّة، إنها أساس بناء المعارف اللّاحقة، ومثال ذلك، أنّ الّذي لا يجيد القراءة لا يستطيع فهم درس التّاريخ أو الجغرافيا أو درس التّربيّة الإسلاميّة، كما لا يمكنه أبدا فهم الأسئلة الّتي تقدّم له كتابة لاختباره أو دمجه، وحتّى المعلّم يتعذّر عليه تلقين هذا المتعلّم شيئا من المعارف ما لم يتمّ له إحاطة بالمهارات اللّازمة لطلب العلم، لذا علينا منذ البدايّة التّفطن إلى قيمة المهارة في حياة المتعلّمين، وإنّك إذا عدت إلى المدارس لتجد أنّ المعلّم يتضجر من أحد التّلاميذ بصفّه الدّراسي الّذي لا يجيد القراءة مثلا، أو تأخّر له حصول هذه الملكة، فكثيرا ما يسّر على عدم الرّجوع بالتّلميذ إلى الوراء، لأنّ ذلك في نظره مضيعة وقت، وإهدار لوقت تعلّم باقي تلاميذه النّجباء، ويصبح المتعلّم مصدر إزعاج بينهم، لكن ما نقوله نحن هنا أنّنا بالتّصرف ذاته نكون قد ظلمنا هؤلاء المتعلّمين، والحلّ الأنجع على الأغلب هو علينا إعادته إلى الصّف الدّراسي السّابق.

3/أبعاد تعليميّة اللّغات:

البعد التّخاطبي– أولويّة المنطوق على المكتوب:

فأوّل ما يبتدأ في تعلّم اللّغة من طرق الأخذ والتّحمل يكون بالسّماع، قال ابن فارس: تؤخذ اللّغة اعتيادا كالصّبي العربي يسمع أبويه وغيرهما؛ فهو يأخذ اللّغة عنهم على ممر الأوقات، وتؤخذ تلقّنا من ملّقن، وتؤخذ سماعا من الرُّواة الثّقات."[1]

البعد التّواصلي للّغة: إنّ التّواصل في التّربيّة قائم على العلائق الرّابطة بين عناصر العمليّة التّعليميّة لتنظيمها، واللّغة من أهمّ وظائفها الوظيفة التّواصليّة، ومكمن قيمة التّواصل في أنّه العمليّة أو الطّريقة الّتي يتمّ من خلالها انتقال المعارف و القيّم والاتّجاهات والمهارات بين طرفين أو أكثر من أجل تأثير أحدهما

(1) مسعود، (د) خلاف، دروس في اللّسانيات التّطبيقيّة، بين اللّسانيات التّطبيقيّة وتعليميّة اللّغات، جيجل /الجزائر، 2013م، مقال تمّ الاطّلاع عليه بتاريخ: 2018/09/07 م، ص: 09.

(1) السّيوطي، جلال الدّين، المزهر في علوم اللّغة وأنواعها، ج 1، القدس للنّشر والتّوزيع، ط1، مصر، 2009 م، ص: 118.

بالآخر، وإحداث تغييرات مرغوب بها في سلوك الطرف الآخر "[1]، لذا أعطيت قيمة عظمى للتّواصل اللّغوي في حياة الإنسان، أكانت عناصر التّواصل اللّغويّة لفظيّة أو غير لفظيّة وعني بتعليم وتعلّم اللّغة بدرجة أعلى دون سواها من العلوم .

البعد الأدائي لأفعال الكلام:

إنّ أغلب تعبيرات الإنسان في تواصله مع غيره، تتدخّل فيها كلّ أعضاء الجسم الإنساني، ولكلّ عضو مهام يقوم بها فاليدّ تستخدم للتّواصل كتابة كما تستعمل للتّواصل غير اللّفظي، وهكذا يتمّ تحقّق الحدث اللّغوي وبالممارسة، فيستعين المتكلّم بكلّ طاقاته الجسميّة كتعبيرات الوجه أو تحريك الرأس أو حركات اليدين تدعيما للقدرات الذّهنيّة، بهدف الوصول إلى تواصل لغوي فعال، وهذا ما ننوّه إليه لمعلّمي اللّغات.

البعد الاستقلالي الألسني:

تنجح عمليّة التّعليم كلّما استطاع المعلّم دمج المتعلّم في بيئته الاجتماعيّة مباشرة، بكلّ مميزاتها بما فيها اللّغة، من غير الجنوح إلى لغات أخرى وقت التّعليم، مع عدم اتّخاذ اللّغة الأم وسيطا لتعلّمها – اللّغات الأجنبيّة – لأن ذلك يؤدّي إلى الإحباط والفشل في امتلاك النّظام القواعدي للّغة الثّانيّة "[1]، ومنه نقول أنّ لكلّ لسان خصائص صوتيّة وتركيبيّة ودلاليّة تميّزه عن باقي الألسن الأخرى، وإن كنا نستطيع التواصل بعدد من الألسن المختلفة، فإنّ اللّسان الأمّ يبقى المهيمن الفاعل على طول فترة التّواصل.

---

(1) تاعوينات ، (د) علي، وزارة التّربيّة الوطنيّة المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التّربيّة، ص: 12.

(1) حساني، (د) أحمد، دراسات في اللّسانيات التّطبيقيّة – حقل تعليميّة اللّغات –، ص: 133.

ثالثا/الفرق بين التّربية والتّعليمية والبيداغوجيا (La Pédagogie , Didactique, Education)

1) نظريات التّعليم والتّعلّم:

نعرج على نظريات التّعلّم أولا باعتبارها أحد الموارد المهمّة، تستند عليه هذه الفروع الثّلاثة – التّربية، التّعليمية، البيداغوجيا–، على أنّ النّظرية هي الرّابط الأوحد الّذي يلّم بمجموعة من نتائج لجهود العلماء، ولا يسعنا إلّا قول أنّها البحر الّذي تصبّ فيه كلّ مياه الأرض، مؤدّى معناها بالمفهوم الفلسفي مفاده أنّها عملية تصوّرات مؤلّفة تأليفا عقليا يهدف إلى ربط النّتائج بالمقدّمات، فهي بمثابة فرض علمي يمثّل الحالة الرّاهنة للعلم، ويشير إلى النّتيجة الّتي تنتهي عندها جهود العلماء أجمعين في حقبة معيّنة من الزّمان، ويربط عدة قوانين بعضها ببعض، ويُرّدّ إلى مبدأ واحد، يمكن أن تستنبط منه حتما أحكاما وقواعد"[(1)]، و من منظور آخر تعني"تلك الفروض الذّهنية أو العقلية الّتي يقدّمها العلماء في استنباطهم للأنظمة الّتي يدرسونها"[(2)]، بحيث تمثّل تطبيقاتها التّربوية المرجعيات الأساسية لها.

يشترط حدوث الفعل التّعلّمي تواجد عناصر بعينها، هذه الأخيرة (العناصر)، نادت بها مجموعة من نظريات التّعلّم منها:

أ. المشكلة المطروحة .

ب. توفير الدّوافع والمعزّزات التّعليمية المساعدة على حلّ هذه المشكلة.

ج. للقيام بالعملية التّعليمة، نحتكم إلى وجود محكّات منها النّضج العقلي، الحس حركي، والجسماني، مع مراعاة كلّ المستويات.

د. القدرة على ممارسة التّعلّم مع بذل جهد للتّدريب على الأداء التّعلمي (الجهد العقلي والجسمي).

---

(1) ملّاوي الأمين، جدل النّص والقاعدة، قراءة في نظرية النّحو العربي، بين النّموذج والاستعمال، أطروحة دكتوراه علوم في اللّغة، باتنة/الجزائر، 1430 هـ/2009 م، ص: 19.

(2) المرجع نفسه، ص: 20/19.

٥. وجود الخبرة اللّازمة للتّدريب على هذا الجهد.

- **النّظرية السّلوكية أو الاتّجاه السّلوكي (Behaviorism)**

يصدر الفرد أفعالا ونشاطات ظاهرة وأخرى غير ظاهرة، تعرف بالسّلوك الّذي أكدّ على تعريفه علميا كلّ من جونستون و بنيبكر بقولهما: «يجب أن يُؤخذ بعين الاعتبار التّفاعل بين الفرد وبيئته، وأن يشير إلى أنّ هذا التّفاعل عملية متواصلة "[1]، وهناك نوعين أساسين من السّلوك: السّلوك الاستجابي (**Respondent Behavior**)، والسّلوك الإجرائي **(Operant Behavior)**"[2]

الأوّل: سلوك يحدثه الفرد المتعلّم بعد استثارته مباشرة يشبه الأفعال اللّاإرادية.

الثّاني: سلوك يتأثّر بالبيئة ويؤثّر فيها، من غير حدوث مثيرات خارجية، بل يصدره المتعلّم عن وعي، قد يتخلّله السّلوك الإستجابي عندما يلاحظ دافعا ما يغير من حدّته أو يزيد من تفاعله.

ترجع كافّة أراء أصحاب هذا الاتّجاه إلى الإقرار بأنّ: التّعلّم يحدث عن طريق المثير والاستجابة، حيث "يمثّل ميلا مكتسبا لدى الكائن الحي للاستجابة بطريقة معيّنة عندما يُواجَه بمثير معين في موقف ما "[3]، تناول قضيّته بالدّراسة اتّجاهين بارزين:

أ. الاتّجاه الأوّل:

مثّله أصحاب النّظرية الارتباطية، الّذي يقصد به العلاقة بين الأفعال والأفكار، فمن أشكال الارتباط الاقتّران والتّشابه والتّضاد والسّببية والتّتابع"[4]، ومن أقسام نظرية السّلوك الارتباطي نظريتين:

---

(1) مصطفى، (د) فاروق أسامة، مدخل إلى الاضطرابات السّلوكية والانفعالية-الأسباب، التّشخيص، العلاج- دار المسيرة، ط 1، عمان، 2011 م، ص: 36.

(2) المرجع نفسه، ص: 37.

(3) الشّرقاوي، (د) أنور محمّد، نظريات التّعلّم، ص: 32.

(4) المرجع نفسه، ص: 53.

* **نظرية الارتباط لثورندايك (Thorndike1874-1949):** بُنيت على أساس الارتباط بين المثير والاستجابة، المتأثِّر بعوامل خارجية خاضعة لعامل الاستعداد، أو عامل التّدريب أو عامل الاستّمرار.

* **نظرية الاشتراط الكلاسيكي:**

بعد إجراء عدّة تجارب على الحيوانات، هدفت في مجملها إلى معرفة كيفيّة حدوث التّعلّم عند الكائن البشري وحقيقة السّلوك الصّادر عنه، جاء العالم الرّوسي إيفيان بافلوف **Ivan Pavlov** بنظرية التّعلّم الإشراطي رائيا أنّ: **(1)**

- التّعلّم يحدث باستجابة شرطية تكون بعد الارتباط بين المثير الشّرطي والمثير غير الشّرطي.
- تعميم المثير على باقي الارتباطات؛ أي الاستجابة طبقا للمرحلة الأولى يأتي من منطلق مثيرات شرطية مشابهة.
- التّميز بين هذه الاستجابات فينتقي بعضها الملائم له، ثمّ تنطّفئ ردود أفعاله على البعض الآخر منها غير المهم فلا يبدي أيّ تصرّف أو انفعال "قابلية الانطفاء"**(2)**.

ب. الاتّجاه الثّاني:

كان بريادة علماء النّظرية الوظيفية (الإجرائية)، وإذا كانت نظريات الارتباطين أسّست للتّعلّم من مبدأ العلاقة بين المثير والاستجابة، فإنّ النّظريات الوظيفية أضافت إلى هذا شيئا آخر، حاولت فيه لمس مبادئ النّظرية المعرفية، لأنّها تعتبر العمليات العقلية جزء من السّلوك ومن أهمّ فروعها:

* **النّظرية الإجرائية:**

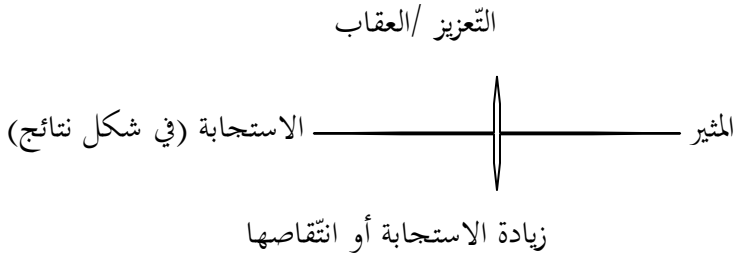
تزّعمها سكينر، الّذي ميّز بين الاستجابة المرتبطة بمثير محدد، والاستجابة الّتي تحدث دونما مثير معيّن، فربط

---

(1) ينظر: خرما، (د) نايف/ حجاج، (د) علي، اللّغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها، عالم المعرفة، (د.ط)، الكويت، 1998 م، ص: 53.

(2) عبيد، (أ.د) وليم، استراتيجيات التّعليم والتّعلّم في سياق ثقافة الجودة (أطر مفاهيمية ونماذج تطبيقة)، دار المسيرة، ط 2، عمان، 2011م، ص: 32.

نتائج الاستجابات بالتّعزيز، وأشار أنّه بعد فترة من التّكرار يحدث ما يسمى بالتّمايز بين الاستجابات، كون الاستجابات لا يمكنها أن تتشابه أبدا.



الشّكل رقم (4): مختّصر نظرية سكينر.

مثلا يطرح سؤال من قبل المعلّم على تلاميذه، فيرفع تلميذ يده للإجابة على السّؤال، فيجيب إجابة صحيحة، ويتلّقى مباشرة تشجيع وشكر من قبله معلّمه، نلاحظ بعدها أنّ المتعلّم يرفع يده كلّ مرة للإجابة على الأسئلة باذلا جهده كي تكون إجابته في كلّ مرة أحسن من أيّ وقت مضى، أمّا إذا لم يعزّز التّلميذ، أو تلّقى ردة فعل عنيفة إذا أخطأ الإجابة، فإنّه يبدأ في التّراجع من الاستجابة لأسئلة معلّمه، ما يجنّبه عدم الكلام أبدا مع ذلك المعلّم خلال حصّته، رغم وجود إجابات صحيحة بحوزته، أو كلام يريد إضافته، أو تنبيها لخطاء المعلّم أو الزّملاء، وبالتّالي تفشل كلّ جهود المعلّم حتّى وإن اجتّهد في تخيّر المثير المناسب لتفاعل المتعلّمين.

* **نظرية الحافز**: صاحب هذه النّظرية "**هيل**" الّذي يرى "أنّ التّعلّم هو: عملية اكتساب عادة، تتكوّن بالتّدريج عن طريق تكوين رابطة شرطية بين مثير واستجابة، تفي برغائب الكائن الحي، وتشبع حاجة ما يريد تعلّمها، والوحدة السّلوكية عنده هي قوّة العادة"[(1)]، فالتّعلّم من منظوره هو تكيّف بيولوجي مع البيئة بطريقة

(1) ينظر: جورج أم غازدا، ترجمة: حجاج، (د) علي حسين، مراجعة: عطية، محمود هنا، نظريات التّعليم دراسة مقارنة، ج 2، ص: 70- 71.

ممكنة للعيش، كما يعدّ الحافز مجموعة من الدّوافع الّتي غالبا ما تستثير نشاط الفرد، تتمثّل وظائفها في استثارة نشاط المتّعلّم وتدعيمه، موجّهة إياه نحو اختيار نشاطات تشبع دوافعه.

أمّا في الشّأن التّعليمي على المدّرس"أن يفهم دوافع تلاميذه، وأن يحاول تهيئة المواقف المختلفة الّتي تساعدهم على إشباعها، كذلك فإنّ عليه أن يساعد تلاميذه على أن يفهموا المواقف الّتي تعمل فيها دوافعهم كموجهات للنّشاط، وأن يفهموا أهدافهم الّتي يسعون لتحقيقها، حتّى لا يكون نشاطهم عشوائيا، وعلى المدّرس أن يختار الأهداف والمحفزات الّتي ترتبط بإشباع الدّافع، لأنّ ذلك يزيد من نشاط التّلميذ"[1]

- **النّظرية المعرفية أو الاتّجاه المعرفي (Congnitivism)**

لا مناص أنّ ظهور النّظرية المعرفية مع جون بياجيه دليل على بداية مرحلة انتقالية مهمّة شهدتها نظريات التّعلّم على الإطلاق، حيث تمّ الانتقال من الدّراسات الخارجية لسلوك المتعلّم، إلى كيفية توظيف مكامن قواه العقلية الدّاخلية في اكتساب كفاءات تعلمية محدّدة، مع الحفاظ على نماذج النّظرية السّلوكية، ذلك إذا كان متتبّع السّلوكية يجزئ المهمّة التّعليمية إلى خطوات صغيرة لتشكيل سلوك المتعلّم، فإنّ متتبّع المعرفية يحلّل المهمّة، ويجزئها إلى خطوات أصغر وأكثر، ليحدث تعلما يتحرك من البسيط إلى المعقد، بانيا على النّسق السّابق للمتعلّم"[2]، فالأولى تهتمّ بتشكيل السّلوك بعد تجزئته، بينما الثّانية تحلّل السّلوك لإحداث تعلّم ما.

لقد اهتمّ علماء التّربية ذوو النّزعة النّقدية بربط المعرفة التّربوية بالمصالح السّياسية والاجتماعية والاقتصادية، قائلين: "أنّ المعرفة الّتي تقدّم للتّلاميذ في المدارس، إمّا أن تكون معرفة تبريرية، تسعى للدّفاع عن مصالح اجتماعية معيّنة، وتبرير أوضاع سياسية محدّدة، أو معرفة تحريرية، تهدف إلى كشف الأوضاع الفاسدة والأفكار الزّائفة، وتحرير الإنسان من القهر التّربوي، والقمع السّياسي، والاستغلال الاجتماعي"[3]، والثّاني هو الغالب

---

(1) عبيد، (أ.د) وليم، استراتيجيات التّعليم والتّعلّم في سياق ثقافة الجودة (أطر مفاهيمية ونماذج تطبيقة)، ص: 162.

(2) المرجع نفسه، ص: 83.

(3) السّكري، (د) عادل، نظرية المعرفة من سماء الفلسفة إلى أرض المدرسة، الدّار المصرية اللّبنانية، ط1، القاهرة، 1999 م، ص: 156.

عموما.

إنّ من المشاكل الأساسية في إعداد المناهج التّربوية، مشكلة اختيار المحتوى المعرفي الملائم و الأنسب من بين كم المعارف الهائلة الضّخمة، الّتي هي في تزايد سريع و مستمّر، ثمّ مشكلة نوع معايير انتقاء المحتويات على اختلاف الفلسفات التّربوية المسندة إليها، والواجب الارتكاز عليها لتخيّر معرفة واضحة مُؤَسّسة ذات أهداف بينة.

هذه ومشاكل أخرى كالظّروف الاجتماعية للمتعلّمين، وتنوع انتمائهم الاجتماعي، ينعكس على بناء معرفة المحتوى التّعليمي واختيارها، سنتحدّث عنها في الفصل اللّاحق بشكل مستفيض، ويضمّ هذا الاتّجاه أيضا عدد من نظريات التّعلّم وهي:

أ. النّظرية البنائية: (Constructivism)

تستمدّ النّظرية البنائية منطلقاتها من النّظرية المعرفية، فبناء المتعلّم لمعارفه يتمّ عن طريق تكيّفه العقلي وتفاعله مباشرة مع المحتوى التّعليمي، وحسب **بروان:** البنائية تمثّل نوعا من المعرفة البيّنة، فهي تجسيم وتوحيد الاتجاهات المتنوعة، انبثقت من أنظمة معرفية متنوعة من بينها: علم اللّغويات، وعلم النّفس، وعلم الاجتماع"[(1)] ، بخلاف السّلوكية الّتي لا تلبث أن تقف عند نتائج حدّدت من قبل الباحث سلفا؛ إذ تدلّ هذه النّظرية – البنائية– على أنّ "المعرفة تبنى بصورة نشطة على يد المتعلّم، ولا يستقبلها بصورة سلبية من البيئة"[(2)]، أمّا بالنّسبة لنتائج التّعلّم البنائي، فيصعب على المعلّم قياسها لانفتاحها على مسارات متعدّدة من النّتائج والخبرات التّعليمية.

---

(1) شاه خالد ناسوتيون، تطوّر نموذج تدريس النّحو في ضوء نظرية التّعلّم البنائية بالتّطبيق على طلبة قسم اللّغة العربية وآدابها، رسالة دكتوراه، كلّية العلوم الإنسانية، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية، أندونيسيا، 2016 م، ص: 78.

(2) المرجع نفسه، ص: 78.

هذه وتعريفات أخرى قدّمت للنّظرية البنائية، لم تكن كافية في نظر الكثير من الباحثين، فالبحث في إعطاء تعريف محدّد لها مثّل إشكالية عويصة، عدا ما أقرّه بعضهم نسبيا عن تحديد المعجم الدّولي للتّربية، الّذي كان مفاده أنّها: "رؤية في نظرية التّعلّم، ونموّ الطّفل، قوامها أنّ الطّفل يكون نشطا في أنماط التّفكير لديه، نتيجة تفاعل قدراته الفطرية مع الخبرة "[1]

أمّا عن التّساؤلات المفضية لماذا لم يقدّم أصحاب النّظرية البنائية أنفسهم تعريفا مضبوطا شاملا لها؟ فراجع اتفاق أهل البحث لأسباب منها: تعدد فرقهم أولّا، والحداثة النّسبية للفظة البنائية كمصطلح من مصطلحات العلوم الإنسانية ثانيا، ثمّ هناك احتمال ثالث مستبعد الطّرح، هو ترك أمر تعريفها مفتوح ليتلّقاه كلّ فرد بما يحمله من أفكار، لأنّها بالدّرجة الأولى تركّز على بناء المعرفة ذاتيا من قبل الأفراد.

*** خصائص عملية التّعلّم البنائي:**

- يكون اختيار المحتويات التّعلمية في ظلّ النّموذج البنائي وفقا لمشكلات واقع التّلاميذ، فمن أهمّ الأمور الواجب مراعاتها في التّعلّم البنائي، أن يناسب فحواها طاقاتهم العقلية ومراحلهم العمرية.
- استراتيجيات تدريس المتعلّمين تبنى على أساس مجموعة من المواقف تمثّل مشكلات حقيقية لحياتهم اليومية، يحاولون بدورهم إيجاد حلول لها، من خلال البحث والتّنقيب، ومن خلال المفاوضة الاجتماعية"[2]، شرط أن يقدّم استخدام المحسوسات في المرحلة الإبتدائية، أمّا المجردات فتترك للمراحل الموالية لمناقشة تلك القضايا.
- يشارك المتعلّم في إدراك معارفه التّعلّمية، موظفا التّفكير العلمي لاكتشاف ما يتعلّمه من خلال ممارسته، كما عليه السّعي لأجل تمثّل خبراته بمعانيها، فالتّعلّم مسؤوليته بالدّرجة الأولى.
- للمعلّم الكثير من الأدوار الّتي يمارسها في التّعلّم القائم على النّظرية البنائية، مثل تنظيم البيئة التّعليمية التّعلّمية، والحرص على توفير ما يناسبها من الأجهزة والأدوات التّعليمية.وعليه بالسهر دوما لأن يسود التّعليم جوا من الانفتاح العقلي، هذا بالإضافة إلى ترك الحرية التّامّة للمتعلّمين للتّفكير وإبداء الرّأي في بناء معارفهم،

---

(1) زيتون، (د) حسن حسين و زيتون، (د) عبد الحميد كمال، التّعلّم والتّدريس من منظور البنائية، ص: 18.

(2) المرجع نفسه، ص: 66.

أمّا عن معلوماته فلا يصدرها إلّا عند الضّرورة، لأنّه في موقف الموجّه، يكتفي بتصويب المتعلّم نحو بناء معارفه ذاتيا.

- يعيد المتعلّم بناء أفكاره الّتي يراها الآخر، وبناء أخرى جديدة إضافة إلى التّقويم، مع استخدامها أو تطبيقها في أسيقة متنوعة، ثمّ طرحها أمام الآخر لمراجعتها إمّا بالتّطوير أو التّغيير"[1]

نستنتج مما سبق أنّ هذه النّظرية تنطلق من الخبرات والمعارف الّتي سبق للمتعلّم تحصيلها في مواقف التّعلّم المختلفة، لأجل بناء معارف جديدة تكون الأوسع نطاق من الأولى، مركّزة على السّياق أو البيئة الّتي تجري فيها العملية التّعليمية التّعلّمية، كي يكون هناك توازن في فهم المتعلّم لواقعه الاجتماعي، والتّأقلم مع ظروفه، دون إغفال لأدوار المعلّم و أداءاته في هذه المواقف التّعليمية؛ إذ تنبني أساسا على منطقي التّعليم والتّعلّم معا، فالتّعلّم يحدث بداخل عقول المتعلمين، بينما يسعى القطب الثّاني –المعلم – إلى تعزيز خبراتهم عن طريق التّوجيه والإرشاد.

ب. النّظرية الجشطالتية:

تأسّست هذه النّظرية على يد ماكس فرتيمر**(1880- 1943 م)** ، وانضّم إليها كلّ من **ولنج كوهلر**، الّذي قدّم الاستبصار بديلا أمثل للتّعلّم بالمحاولة والخطأ، فالقردة بإمكانها أن تثاب دونما تمريرها بمحاولات منتهية بأخطاء تصحّح بالتّكرار، و **كيرت كوفكا** صاحب كتاب "نموّ العقل" نقد فيه تفصيلا مبادئ التّعلّم بالمحاولة والخطأ، وأيّد تجارب **ولنج كوهلر** الشّهيرة الّتي أجراها لأجل حل المشكلات عند الشّمبانزي، كما انضّم إلى هذه المجموعة صاحب نظرية المجال **كيرت ليفن (1891 – 1947 م).**

ترى هذه النّظرية أنّ إدراك الأشياء من قبل الإنسان لا يتمّ بطريقة منفصلة، بل يكون بصفة كلّية تتوخّى الشّمول، ثمّ يفكّك ذلك الكلّ بغية الوصول للعناصر الجزئية المكوّنة له، ولروادها بالغ الأثر في فهم الإدراك،

---

[1] voir Siregar dan Hartini Nara, *Teori Belajar dan Pembelajaran,* (Cet. II; Bogor:Ghalia Indonesia, 2010), N: 39

وإذا تقصينا كلمة الجشطلت من النّاحية المعجمية، فأصل اشتقاقها نابع من اللّغة الألمانية؛ والمراد بها بشكل تقريبي هو الشّكل الكلّي أو الشّكل الإجمالي، إذ يرى أصحاب نظرية الجشطلت أنّ التّعلّم يحدث نتيجة الإدراك الكلّي للموقف، وليس لإدراك أجزاء الموقف منفصلة"[1]، كلّ واحدة على انفراد.

فالمتعلّم يتسنّى له القدرة على حلّ المشكلات متى تمكّن من إدراك العلاقات بين عناصر الموقف التّعليمي، وأيّان تكون له القدرة على الملاحظة الجيّدة، عند مثوله أمام الأجزاء الرّئيسية للموقف، كأنسب اختبار لقياس القدرة على التّعلّم، تبدّت معالمه عند المدرسة الجشطلتية بوضوح، ومزيد من الاهتمام لإثبات نظريتها المعرفية مقابل النّظرية الارتباطية لثورندايك، الّتي ما انفكّت تحصر التّعلمات جميعها في معززات لا يمكن للمتعلّم معرفتها، أو التّعايش مع مشكلتها، ومعالجة عناصرها للوصول إلى الحلّ، إلّا عن طريق الصّدفة.

ولا يفوتنا ذكر أنّ هذه النّظرية ركّزت على مفاهيم رئيسية تمثّلت في:

أولا/البِنية: وتحمل خصوصية ذات صلة بالكلّ أو النّمط، تجعله مميزا عن باقي الأنماط الأخرى، حيث تطبعه بطابع التّنظيم الّذي يحمل وظيفة خاصّة ومعنى معبّرا.

ثانيا/إعادة تنظيم المجال: ويتمّ هنا التّركيز فقط على العناصر الرّئيسية البانية للموقف، والمساهمة في إدراك جيّد لعلاقاته الجزئية، مع استبعاد التّفاصيل الّتي تقف عائقا أمام إدراك الفرد لتلك العلاقات الجوهرية الكائنة في مضمون الكلّ، والتي تمسّ بالدّرجة الأولى "متغيّرات التّعلّم **Learning Variables**"[2]

ثالثا/المعنى: نحصل عليه من خلال العلاقات الرّابطة بين أجزاء البِنية (الكلّ).

---

(1) بن تريدي، (أ) بدر الدّين، قاموس التّربية عربي، فرنسي، انجليزي، إصدار منشورات المجلس الأعلى للّغة العربية، دار راجعي للطّباعة والنّشر، (د،ط)، الجزائر، 2010 م، ص: 164.

(2) عقلة الصّمادي، (د) محمود، فوّاز، (د) محمّد عبد الحقّ، نظريات تعلّم اللّغة واكتسابها تضمينات لتعلّم اللّغة العربية وتعليمها، مجلّة مجمع اللّغة العربية، ع 54 ، الأردن ، 1998 م، ص 181.

ركّز هؤلاء جميعهم على المعرفة الّتي تنمّ عن الإدراك والتّعلّم والاستبصار، بالإضافة إلى العمليات السّيكولوجية، فتطلّعهم للمعرفة قائم أساسا على كلّ ما هو طبيعي، منتظم في شكل علاقات، تتّضح منها الحقيقة وتتحدّد، يستّند في المقالم الأوّل على الاستبصار، بعيدا عن الأمور التّحكّمية الّتي لا معنى لها، فلا داعي لإحالة الخبرة إلى ارتباط، أو تحليلها وفق مبادئ المدرسة الارتباطية، لأنّ سلوك المتعلّم يكون هادفا، متى جاء في صورة كلّية ناتجة عن تفاعله الحيّ مع البيئة المدرسية مثلا، أو المحيط الاجتماعي.

العوامل المؤثّرة على التّعلّم بالاستبصار: ميّز الجشطلت عوامل مؤثّرة على التّعلّم بواسطة الاستبصار و هي:

أ. الخبرة: ويقصد بها الألفة بعناصر الموقف أو المجال بحيث تدخل في مجال المكتسبات السّابقة، ممّا يجعل المتعلّم ينظّم ويربط أجزاء المجال بعلاقات أكثر سهولة"[1]

ب. مستوى النّضج الجسمي: إنّ النّضج الجسمي هو من يحدّد إمكانية قيام المتعلّم بنشاط ما للوصول إلى الهدف.

ج. مستوى النّضج العقلي: تختلف مستويات الإدراك باختلاف تطوّر النّمو المعرفي، فما هو أكثر نموّا وخبرة يكون أكثر قدرة على تنظيم وإدراك علاقات مجاله.

د. تنظيم المجال: نقصد بتنظيم المجال احتوائه على كلّ العناصر اللّازمة لحل المشكلة، مثلا في تجارب الجشطلت وجود العصا (الوسيلة)، والهدف (الموز)، والجوع (الدافع)، و افتقار المجال لإحدى العناصر يعرقل تحقّق التّعلّم.

قوانين التّعلّم في نظرية الجشطلت:

إنّ القوانين المفسّرة لعملية الإدراك هي ذاتها القوانين المفسّرة لنظرية التّعلّم من منظور المدرسة الجشطلتية، و

(1) عبد الواحد، (د) إبراهيم سليمان، صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التّعليمية، الوراق للنّشر والتّوزيع، ط1، عمان، 2013م ص: 154.

هذه القوانين هي:

قانون التّنظيم: إنّ بقاء الأشياء المتعلّمة متناثرة، لن يتمكن الفرد من إدراكها، ما لم يتمّ ترتيبها وتبويبها، ما يؤكد فكرة الإسناد في اللّغة العربية، فالحروف في حدّ ذاتها كلمات، لكن لا تؤدي إلى معنى ما لم تقترن بمفردات أخرى منتجة للدلالة، لذا تعرّف اصطلاحا على أنّها "كلمة دلت على معنى في غيرها ك (لم)، من قولك: لم يضرب، فإنَّ لم معناها النّفي، ولم يظهر إلا في الفعل بعدها." **(1)**

قانون الشّكلّ والأرضية: ينقسم هذا المبدأ إلى جزأين، الجزء الأوّل: يمثّل الشّكلّ، أو هيئة الكلمة بردّ الاعتبار إلى اللّغة، بينما يشكّل الجزء الثّاني منه الأرضية الموضّحة للشّكل، أو خلفية النّص المعبر عنها بالمرجع في علم الدّلالة، فالنّص على اتساقه الجيّد وانسجامه، لا يؤدّي معنى من غير الأرضية.

قانون التّشابه: وجود عناصر متشابهة في الموقف التّعليمي، يزيد من وضوح التّعلّم لدى المتعلّم، حيث يتمثّل المعرفة ويتلقّاها بأحسن صورة، فالنّص الّذي تتكرّر فيه الألفاظ، وإن اختلفت معانيها، يجذب المتعلّم نحو التّركيز الجيّد ويسهم في بناء معارف جديدة لديه.

قانون التّقارب: هذا العنصر مكمّلا للعنصر السّابق، فكلما تكرّرت الألفاظ وتقاربت من بعضها في موضع منسجم، زاد إدراك مضمون الموقف.

قانون الانغلاق: هنا نجعل المتعلّم أمام تراكيب لغوية أو نصوص أو وحدات تعليمية مفتوحة النّهاية، ليقوم بغلق المساحات المفتوحة، "فالأشياء النّاقصة تدعونا إلى إدراكها كاملة وإلى سدّ الثّغرات أو الفتحات الموجودة فيها، للوصول لحالة الثّبات الإدراكي"**(2)**؛ أي الوصول إلى حلّ المشكلة، أو يتخيل حلّها النّهائي، ليستقرّ من النّاحية الإدراكية.

---

(1) الكفراوي، حسن بن علي، شرح متن الأجرومية، من إصدارات وزارة الشّؤون الإسلامية والأوقاف والدّعوة والإرشاد، (د،ط)، المملكة العربية السّعودية، 1202هـ /1788م.ص: 38/37.

(2) علي جابر يحي وآخرون، ملف شامل عن نظرية الجشطلت،2019م،

مبدأ التّشارك في الاتّجاه: نفسح المجال للمتعلّم، ليتابع إدراكه للأشياء المستمرّة أو المتّصلة بشيء ما، ومنها يتمّ إدراك ما تبقّى من أشياء مخالفة لذلك الاتّجاه، و المنتمية لمجموعة مغايرة لها.

مبدأ البساطة: إذا رغبنا في إدراك المجال، وجب أن يمتاز كلّه بالنّظام والشّمولية، حيث تنعكس عليه الطّبيعة التّبسيطية.

قانون الذّاكرة ونظرية الأثر: تخزن الذّاكرة انطباعات حسية مماثلة للانطباع الحسي الّذي نحن بصدد إدراكه، وبالآليات العصبية نفسها، وما التّذكر إلا عملية تنشيط الآثار المخزنة في الذّاكرة سلفا، ونختصر هذه القوانين جميعها في الشّكلّ الآتي:

الشّكل رقم (5): قوانين التّعلّم في النّظرية الجشطلتية.

التّطبيقات التّربوية لنظرية الجشطلت :

يمكن أن نستفيد من فكرة التّعلّم بالاستبصار في عدّة نواحي تربويّة، نذكر منها ما يلي:

1- يعتمد التّفكير في حلّ المشكلات باستخدام النّظرية الكلّية، عن طريق حصر المجال الكلّي للمشكلة،

https://acofps.com/vb/58888.html .

ويساعد هذا في فهم العلاقات الّتي توصل إلى الحلّ."[1]

2-تعليم القراءة والكتابة للأطفال الصّغار، حيث يفضل إتّباع الطّريقة الكلّية بدلا من الطّريقة الجزئية، أي البدء بالكلمات ثمّ الأصوات والحروف.

3- تستخدم النّظرية الكلّية في تقديم خطوات عرض موضوع ما، لتسهيل فهم الوحدة الكلّية للموضوع.

4 -تستخدم الطّريقة الكلّية في التّعبير الفنّي، فنجد الكلّ سابق الجزء، والإدراك الكلّي يؤثّر في تكوين الصّورة الجمالية للشّيء، فالرّسم يعتمد على رسم الهيكل، ثمّ توضيح التّفاصيل والأجزاء بالتّدريج.

ثالثا/نظرية التّعلّم الاجتماعي:

إنّ لنظرية التّعلّم الاجتماعي مكانة قوّية جدّا بين باقي نظريات التّعلّم المذكورة سلفا، نشأت من التّقاليد الواسعة لكلّ من نظرية التّعلّم ونظرية الشّخصية، الّتي تبحث في السّلوك المعقّد للأفراد في المواقف الاجتماعية المعقّدة"[2]،كاللّغة مثلا، المعتَبِر التّأمل فيها هو جزء مستمرّ من الحياة الاجتماعية"[3]، يوجد للتّعلم أهمّية عظيمة عند كلّ إنسان، تقارب قيمة وطبيعة وطريقة الوصول إلى العلم في كلّ أمر، مهما كانت بساطته، لذا جاءت معظم نظريات التّعلم؛ النظرية الارتباطية ،ونظرية الاشتراط الإجرائي ،والنّظرية البنائية وغيرها، تطلق سلسلة من المبادئ الشارحة لطرائق التّعلّم المختلفة، في الحين الّذي نجد فيه نظرية التّعلّم الاجتماعي "تقدّم إطارا قوّيا موحّدا قابلا للتّطبيق، أظهر حتى الآن قدرة كبيرة على الاحتمال"[4]، مثلّت إحدى أكبر المحاولات

---

(1) المهندس أمجد قاسم، من نظريات التّعلّم: نظرية الجشطلت في التّعلّم، 2012م، http://al3loom.com/?p=4810

(2) جورج أم غازدا، ترجمة: حجاج، (د) علي حسين، مراجعة: عطية، محمود هنا، نظريات التّعليم دراسة مقارنة، ج 2، ص: 186.

(3) السّوتاري برتي، ترجمة وتقديم: فرغلي علي، النّظرية الاجتماعية والواقع الإنساني، المركز القومي للتّرجمة، ط 1، القاهرة 2015 م، ص: 118.

(4) جورج أم غازدا، ترجمة: حجاج، (د) علي حسين، مراجعة: عطية، محمود هنا، نظريات التّعليم دراسة مقارنة، ج 2، ص: 187.

الّتي قام بها **روتر**، تربط بين الكثير من مراحل علم النّفس، كعلم النّفس الاجتماعي، وعلم نفس البيئة المحلّية، والشّخصية، والتّعلّم، "إنها تقدّم إطارا للتّعامل مع السّلوك الإنساني الظّاهر، والسّلوك المعرفي والشّخصية، وكذلك مع متغيّرات في السّلوك والشّخصية"[(1)]، ولم تقف عند الحدود الإجرائية(العملية) في هذا كله، بل تعدّته لمخاطبة محتوى الشّخصية والسّلوك، كالبحث في توقعات حلّ المشكلات، الّذي تمّت إضافة مفهومه عام 1954م، المشير إلى الثّقة المتواجدة بين الأشخاص، والمتبادلة بين مفهوم الضّبطين الخارجي والداخلي، الخاص بحاجات الإنسان واهتماماته المناسبة للعصر.

تستند نظرية التّعلّم الاجتماعي على المفاهيم الرّئيسة الآتية:

إمكانية السّلوك: يستطيع الإنسان الاستجابة بأنماط متعدّدة من السّلوك لا حصر لها، عرفها **روتر** بالقدرة الكامنة لأيّ سلوك، يحدث في أي موقف من المواقف، أو في أكثر من موقف، كما هو محسوب بالنّسبة لأيّ شكل أو مجموعة ما أشكال التّعزيز"[(2)]، تحت مفهوم إمكانية السّلوك، فيكون ذلك السّلوك مقرونا ببدائل سلوكية، ينتقل فيها من الكبت إلى الإسقاط مثلا، كما قد يتراوح سلوكه من التّفكير إلى التّخطيط...الخ

مفهوم التّوقع: تمّ تعريفه من قبل **روتر** بأنّه: الاحتمال الّذي يضع إنسان ما لإحداث السّلوك المحدّد الّذي سيقوم به في موقف معيّن، أو مواقف معيّنة "[(3)]، وهو نوع من الاحتمال الذّاتي، يعني أنّ الاحتمال لا يتحدّد بصورة أكيدة مضمونة، وإنّما يتأثّر بعدة عوامل مثل: طريقة النّاس في تصنيف الأحداث أو تعميم النّتائج السّابقة وتحديد الأسباب"[(4)]

---

(1) جورج أم غازدا، ترجمة: حجاج، (د) علي حسين، مراجعة: عطية، محمود هنا، نظريات التّعليم دراسة مقارنة، ص: 249.

(2) الشهاوي ميادة، (أ) محمّد إبراهيم، فاعلية برنامج إرشادي قائم على نظرية التّعلّم الاجتماعي في تنميّة بعض مهارات الحياة اليومية لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتّعلّم، مجلّة كلية التّربية، ع20، جامعة بور سعيد، جانفي 2016م، ص: 204.

(3) الشّرقاوي، (د) أنور محمد، نظريات التّعلم، ص: 123.

(4) الشهاوي ميادة، (أ) محمّد إبراهيم، فاعلية برنامج إرشادي قائم على نظرية التّعلّم الاجتماعي في تنميّة بعض مهارات الحياة اليومية لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتّعلم، ص: 204.

قيمة التّعزيز"التّدعيم": يشير هذا التّعبير النّسبي إلى تفضيل الإنسان لبعض الأشياء على أشياء أخرى، فقيمة التّعزيز تدلّ عند **روتر** على رغبة الإنسان في الحصول على تقدير ما، ودرجة تفضيله لذلك التّقدير.

بينما حدد **جودت عبد الهادي** الشّروط الضّرورية لحدوث التّعلّم الاجتماعي، في كتابه نظريات التّعلّم، داخل إطار هذه النّقاط:

- إدراك الملاحظ سلوك النّموذج، وعدم تقليده للسّلوكات الّتي لا يبصرها أو لا يسمعها.
- أن يمتلك الملاحظ قدرة على أداء سلوك النّموذج، وأن يكون مهتمّا بالتّقليد.
- النّموذج الملاحظ لابدّ أن تكون له خصائص معيّنة.
- ملازمة التّعزيز لسلوك النّموذج أمام عين الملاحظ. "[1]

التّطبيقات التّربوية لنظرية التّعلّم الاجتماعي:

وسط الاهتمام المتزايد بعملية التّعلّم الاجتماعي، يمكننا استخلاص نقاطا منها تفيد في المجال التّربوي:

- للبيئة الدّور الفعّال في بناء التّعلّم الكلّي للأطفال وجب تعزيزها ثقافيا.
- تعلّمه اللّغة أو باقي المهارات الحياتية، ينتقل وبالتدريج عن طريق محاكاته للعام الخارجي، وبالتّالي كلّما زادت خبراته عنه، تمكّن من اكتساب ذخيرة لغوية أكبر، تساعده على إقامة الرّوابط الاجتماعية، بل ويدير نشاطه بمختلف أنواعه عبرها.
- إنّ للطّفل قدرة هائلة على إحداث تغييرات في سلوكه، أو إمكانية إصدار سلوكات مختلفة، على المعلّم تشجيعه على كلّ سلوك إيجابي يصدره، مع اغتنام الفرصة لإثراء تعلّمه عبر هذه السّلوكات المنوّعة.
- الالتفات إلى قيمة التّعزيز و ما يفضّله المتعلّم في بناء تعلماته، لدعمه في إحداث تغييرات إيجابية في تعلّمه مادّيا كان ذلك أم معنويا.

---

(1) ينظر: جودت، (د) عبد الهادي، نظريات التّعلّم، دار الثّقافة، (د،ط)، عمان، 2008م، ص:260.

التّعليمية وعلم النّفس:

عموما استفادت التّعليمية من نظريات التّعلّم، لاسيما تلك المنظّرة في علم النّفس، وبكلّ فروعه، من أجل الرّقي بلغة المتعلّمين وإكسابهم مهارات عالية الكفاءة، نذكر من هذه الفروع على سبيل المثال ما يلي:

علم النّفس السّلوكي:

إنّ العلاج السّلوكي شكل من أشكال العلاج عامة، يهدف إلى تحقيق تغيّرات في سلوك الفرد، تجعل حياته وحياة المحيطين به أكثر إيجابية وفعّالية" [1]، والذي نريده له في هذا البحث هو العلاج السّلوكي للّغة، الّذي ظهر مع النّفساني الأمريكي **واطسون**، حين اقترّح أن تدّرس جميع السّلوكات الإنسانية من قبيل تمظهرات السّلوك الخارجي المحرك بمثير ما، وماعدا هذا التّفسير البسيط المشروط فهو وهم، ومن بعده جاء **سكينر**، من كانت مساهمته في تطوير السّلوكية في جعل العملية التّعليمية مجالا إجرائيا خصبا لها، إلى أن تمّ مأسسة علم النّفس اللّساني على يد **سيبويك**، فاستقل عن باقي فروع علم النّفس، وقد تبلور بشكل واسع مع تشومسكي **Chomsky**، صاحب النّظرية التّوليدية التّحليلية القائمة على فطريّة اللّغة أو المقاربة الطّبيعية للّغة.

إنّ تزوّد المتعلّم بمجموعة من الألفاظ، يشكل أساسا سلوكا لغويا، ينعكس على سلوكات فردية وإنسانية أخرى، مثلما جاء بها اللّغوي **Bloomfield** ، الّذي "تبنى هذه السّلوكية، بل جعلها هي الأساس في تحليله العلمي للّغة، وقال بأنّ الكلام سلوك في حالة معيّنة فالذي يدرك منه بالحواس هو الألفاظ، أمّا المعاني فلا يدركها الباحث إلّا بالنّظر في حال الخطاب **Situation de discours**، أمّا إن حاول معرفتها بطريق آخر، فهو من محض التّحكم، و لهذا يجب أن تكشف بنية الكلام ومكوّنات هذه البنية دون اللّجوء في ذلك إلى المعنى، فلكل جزء من أجزاء الكلام مكان خاصّ، هو وكلّ الأجزاء الّتي تنتمي إلى جنسه، فاكتّشافها يتمّ

بالنّظر في جميع السّياقات الّتي تكتنف الوحدة اللّغوية"[2]

---

[1] خرما، (د) نايف/ حجاج، (د) علي، اللّغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها، ص: 31.

[2] الحاج صالح، (د) عبد الرّحمن، بحوث ودراسات في علوم اللّسان، ص: 174.

لقد تمّ تطبيق جميع مبادئ السّلوكية على تعلّم التّلاميذ بالمدارس التّربوية، بعد أن أُجريت العديد من التّجارب على الحيوانات، إذ ظهر أثر هذه المبادئ في المناهج الدّراسية، في أهدافها، ومحتوياتها، وطرق تدريسها، ومجالات تقويمها، لإكساب المتعلّم جملة عادات وتربيته عليها، فالسّلوكيون إذا تفحصنا آراءهم حول تعلّم اللّغة مثلا، نلفيهم يأخذون بالمبدأ القائل: "إن تعلّم اللّغة في الأساس عملية آلية تختّص بتكوين العادات اللّغوية"[1]، النّاشئة في الأصل عن اللّغة الأمّ للطّفل بزمن أطول، بدايته تكون في المنزل أولّا قبل أن يتعلّم الكتابة، لأنّها ترتّب في المقام الثّاني للكلام، الّذي هو أمر أساسي لتكوين لغته، الّتي يحدث فعل تعلّمها وفق هذا السّلم:

المثير	المثار	الاستجابة	التّعزيز	التّكرار	النّتيجة
النموذج التّركيبي غوية	المتعلّم يقلد	حدوث التّعلّم	تقديم تدعيم لتقوية الاستجابة	تكرار الفعل للتّرسيخ	تكون العادة اللّ

الشّكل رقم (6): مراحل تكون العادة اللّغوية عند السّلوكيين.

علم النّفس المعرفي:

قام تشومسكي برفض العديد من آراء السّلوكية، عند ظهور ما يسمّى بالنّظرية المعرفية في المنتصف الثّاني من القرن العشرين، وقتها اعتبر أنّ اكتساب اللّغة من قبل الإنسان، ليس بمحض وجود مواقف لغوية تستدعي منه استجابة معيّنة، أو أنّها عادات تتكوّن عن طريق التّعزيز"بل يكتسب اللّغة لأنّه مزوّد بمقدرة، هي الّتي تساعده على اكتساب اللّغة أو تعلّمها، لأنّه يستخدم العقل، لذا فإنّ أبرز ملامح منهج تشومسكي الّتي ميزته عن غيره من المناهج، هو اهتمامه بالعقل، وتناوله القضايا اللّغوية والنّفسية، ووضعها في إطار واحد بشكل لغوي معرفي عقلاني"[2] إذا، "فالقدرة هي معرفة المتكلّم الضّمنية بقواعد اللّغة، والإنجاز هو تمظهر هذه القدرة

---

(1) خرما، (د) نايف/ حجاج، (د) علي، اللّغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها، ص: 40.

(2) http://azhar-ali.com/go/%D8%A7%D9%84%D9%85%D9%8

تعليم الكتابة للناطقين بغير العربية بين النظرية والتطبيق، إعداد: د/ رحاب زناتي عبد الله 02/11/ 2019 م

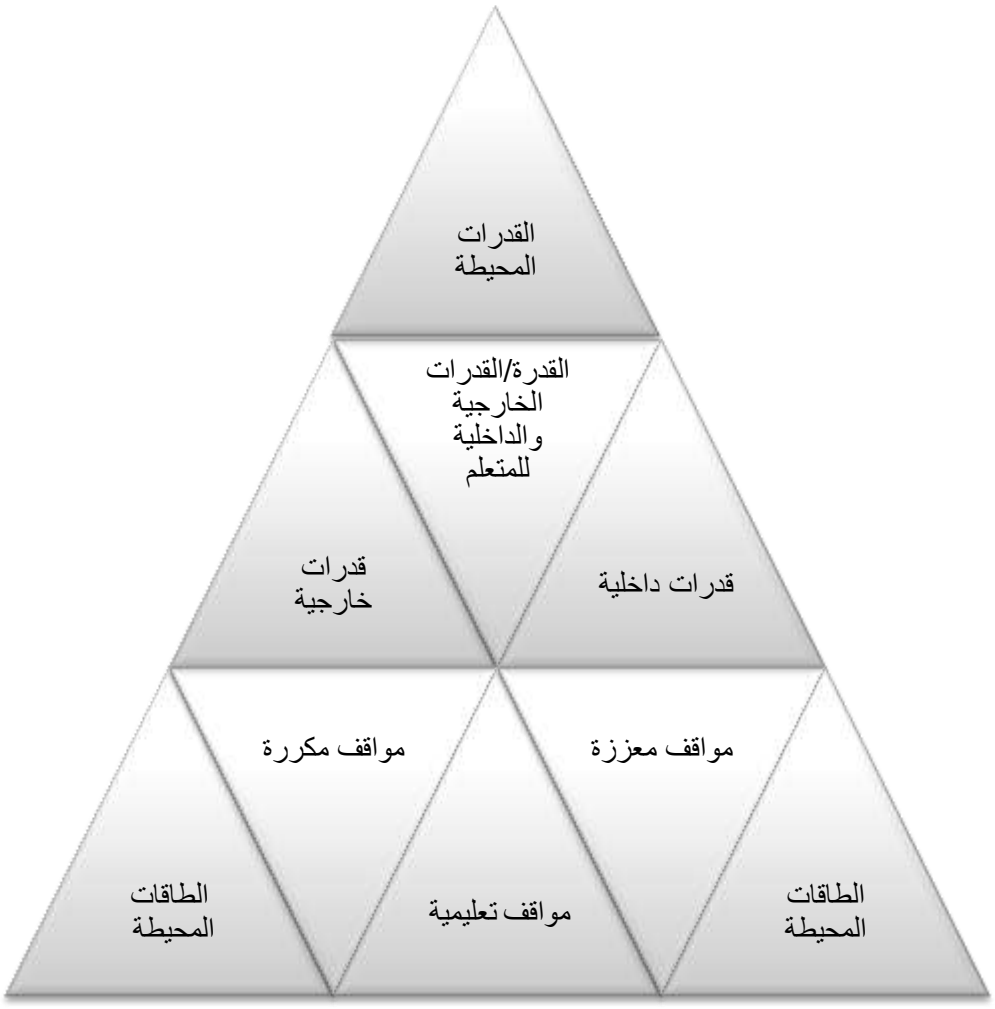
في عملية التّكلّم، ويذكر أيضا أنّ الإنجاز يخضع إلى عوامل نفسية متعدّدة، وبالتالي هو لا يعكس مباشرة قدرة المتكلّم"[1]، وللمتعلم موفور من القدرة الذهنية على توليد جمل جديدة غير محدودة، لم تعرض له كنماذج تركيبية، في شكل مواقف تعليمية، ليستجيب بالتّطبيق لها، وقد يحصل هذا في وجود محدود للموارد المتعلّمة والمستهدفة.

ونستخلص من نظرايات التّعلّم وعلاقتها بتعليم اللّغات أنّ: جميعها – النّظريات – تتداخل لتؤدّي إلى الغرض المنشود من تعلّم وتعليم اللّغات للأطفال، باعتبار أنّ اللّغة هي الوسيلة الحيوية والفعّالة، والمعين الأنبل للطّفل على التّعبير عن رغباته، سواء أكان ذلك بالإيجاب أم بالسّلب، إذ يبدأ الطّفل الاستجابة للمواقف والأشياء بواسطة الإشارة، ثمّ يتعلّم الاستجابات اللّفظية تدريجيا فينطق اللّفظ الخاصّ بالشّيء أو بالشّخص، ويستطيع تدريجيا التّعبير عن رغباته بواسطة استعمال الجملة، بعد أن كان يستعمل الكلمة، وكلما نمت ذخيرته اللّغوية وازدادت، استطاع أن يستخدم الرّموز في حديثه، واستطاع أن يفهم الألفاظ التّجريدية، وأن يتعامل بها مع غيره"[2]، حيث نصل في الأخير إلى قول أنّ من ضروريات اللّغة وجود مواقف تعليمية معزّزة بنماذج تركيبية، تكون في الغالب عبارة عن موارد محدودة، تنمو تلك الموارد التّعليمية بدعائم مادّية ومعنوية، كما تستدعي طاقات بشرية، تزيد من قدرات المتعلّم على إعادة التّركيب والبناء والتّوليد متى استدعته حاجة المواقف اللّغوية.

---

(1) تشومسكي نوعم ، بنيان اللّغة، ترجمة: إبراهيم الكلثم، جداول للنّشر والتّوزيع، ط 1، لبنان،2017 م، ص:11.

(2) عطية، (د) نوال محمّد، علم النّفس اللّغوي، المكتبة الأكاديمية، ط 3 ، القاهرة،1995 م، ص: 56.



الشّكل رقم (07): عناصر جهاز اكتساب اللّغة.

ثانيا/البيداغوجيا:

1/مفهوم البيداغوجيا لغة واصطلاحا:

لغة: تدلّ البيداغوجيا لغويا على فنّ التّهذيب أو التّأديب أو التّربية أو التّكوين، أونظرية التّربية الّتي تنصبّ على جميع الطّرائق والتّطبيقات التّربوية، الّتي تمارس داخل المؤسّسة التّعليمية "[1]في جوّ نشط موجّه من المعلّم.

(1) حمداوي، (د) جميل، نحو نظرية تربوية جديدة (البيداغوجيا الإبداعية)، مكتبة المثّقف، ط1، المغرب، 2015 م، ص: 08.

ظهرت البيداغوجيا كمرادف لفنّ التّعليم فهي: "كلمة إغريقية الأصل، وكانت تدلّ على العبد الّذي يرافق الطّفل في تنقلّاته، وبخاصّة من البيت إلى المدرسة، ولقد تطوّر استعمال الكلمة، وأصبح يدلّ على المربّي **(bédagogue)** والبيداغوجيا هي: جملة الأنشطة التّعليمية التّعلّمية، الّتي تتمّ ممارستها من قبل المعلّمين والمتعلمين."**(1)**

اصطلاحا: عرّف شولمان البيداغوجيا بأنّها: "المعرفة الّتي تتعدّى معرفة المحتوى الدّراسي لذاته إلى معرفة المحتوى الدّراسي لتدريسه، من أجل جعل المحتوى الدّراسي سهلا وقابلا للتّعلم، من خلال الشروح والتّوضيحات والمحاورة وضرب الأمثلة، والفروض العملية، وغيرها من التّمثلات الّتي تجعل المحتوى قابلا للاستيعاب من قبل الطّلبة على اختلاف أقسامهم وبيئاتهم وخلفياتهم" **(2)**، بمعنى امتلاك الخبرات الكافية لتقديم المحتوى المعرفي بشكل واضح ومفهوم.

2/أقسام البيداغوجيا : تقسّم البيداغوجيا وفق اعتبارات ثلاث كما هو مبين في الجدول:

الاعتبار	نوع البيداغوجيا	من مبادئها.
المقاربات	بيداغوجيا المضامين	اعتبار المحتويات قائمة من المضامين يلّقنها المعلّم للمتعلّمين، بغرض حفظها جيّدا ثمّ استرجاعها وقت الحاجة.
	بيداغوجيا الأهداف	اعتبار المحتويات قائمة من الأهداف يتأكّد المعلّم من مدى بلوغها، بعد إجراء تقويمات جزئية أثناء التّعلّم أو في نهايته.

(1) حمداوي، (د) جميل، نحو نظرية تربوية جديدة (البيداغوجيا الإبداعية)، المرجع السابق، ص: 08.

(2) التّيجاني، (أ) ثريّا، دروس في المنهجية، ص: 14.

	بيداغوجيا الكفايات	تسخير جملة من الموارد ذات دلالة في شكل وضعيات متسقة ومنسجمة مع بعضها البعض بالنّسبة للمادة الواحدة أو باقي المواد في علاقتها بالمادة الواحدة.
الوضعيات التّعلمية"[1]	بيداغوجيا حلّ المشكلات	يؤدّي المعلّم دور المنشط في هذه الوضعية، فيكتفي بوضع المتعلّم في وضعية مشكل، يسعى باحثا إلى إيجاد حلّ لها، مثيرا إياه داخليا وذاتيا، حتى تصيح مشكلة من مشاكله الشّخصية الّتي تهمّه كثيرا، هذا ويوفّر له البيئة والوسائل المساعدة"[2]وعلى المتعلّم وضع فرضيات لإيجاد الحلّ بالتّطبيق والإنجاز، ثمّ يقوّم ذاته أو يقوّمه الزّملاء. أن يكون محتوى وضعية التّعلّم مستمدّ من محيطه السّوسيو ثقافي في شكل مشكلات جديدة، تحفّز المتعلّم للتّفاعل معها وتوظيف قدراته الذّهنية لحلّها. تجعل المتعلّم يقوم بتنظيم مكتسباته وتعبئتها من خلال وضعيات إدماجية مركّبة حيث:"[1] - لا يحدث الإدماج إلّا بعد اكتساب معلومات مختلفة (معارف، مهارات مواقف).

(1) هناك عدة وضعيات منها البيداغوجية والدّيداكتيكية التّعليمية والتّعلّمية، تستند جميعها إلى مرجعيات فلسفية وتصوّرات علمية، والمقصود بالوضعية التّعلمية كمفهوم تلك "الظّروف الّتي يخلقها المدرّس لتلاميذه من أجل إثارة جملة من السّلوكات عندهم، أي الظّروف العامّة الّتي تجري فيها الدّروس (عملية التّعلّم والتّعليم)، يعرفها عبد اللّطيف الفرابي بالموقف الّذي يوجد فيه المتعلّم في علاقة مع المادّة ومع المدرّس، والّذي يشمل مجموعة من العمليات والخطوات والأفعال" **فهري**، (أ) **ثرية**، **الوضعيات التّعليمية التّعلمية، المركز الجهوي لمهن التّربية والتّكوين لجهة سوسة ماسة درعة، الفرع الإقليمي أكادير**، **تمّ الاطلاع عليه بـ: 2019/08/17ص: 13/12**.

(2) ينظر: بيداغوجا حلّ المشكلات، الصّفحة الرّسمية للمركز الدّولي لتكوين المكوّنين والتّجديد البيداغوجي، ص: 13.

(1) محدب، (أ) رزيقة و حمامة، (أ) كريم، الطّرائق البيداغوجية بين النّظرية والتّطبيق، الجزائر، مقال تمّ الاطّلاع عليه بـ: 2019/08/14م، ص: 93.

	بيداغوجيا الإدماج.	- لا يحدث الإدماج إلّا من خلال وضعية مركّبة جديدة تستدعي من المتعلّم إيجاد حل لها. - الإدماج عملية شخصية داخلية.
	بيداغوجيا المشاريع.	على المتعلّم المحور لعملية التّعلّم والفاعل الأساسي فيها، أن يشارك بنفسه في عمل جماعي بداية من وضع الخطّة المعتبرة جزءا مهما من العمل، ثمّ ليبادر وبقوّة في فسح المجال لإبداعه في البحث والتّنقيب عن المعلومة، بل يشارك حتّى في ترتيبها وتنسيقها، بغية الوصول ختاما إلى تقييم تكوينيّ يكافئ عليه، دون أن نعتبر أخطاءه مؤشرات تحكم على فشل تعلّمه،حسب ما ألفيناه في البيداغوجيا التّقليدية، فالخطأ أحد رهانات التّعلّم وجزءا أساسيا من تعلّمه.
المتعلمون	البيداغوجيا الفارقية.	وجود الاختلافات بين المتعلمين أمر طبيعي، ونظرا للفروق الفردية المتواجدة بين المتعلمين (المعرفية، السّن وسيوثقافية، السّن يكولوجية)، ارتأى رواد نظرية بيداغوجيا الفوارق أنّه لابدّ من تكيّيف التّعلّم حسب خصوصيات المتعلّمين إلى حدّ ما، يفتح فيه المجال لكل فرد متعلّم لبناء تمثّلاته، فهي مقاربة تربويّة تشكّل إطارا مرنا يقبل التّغير حسب شخصيات المتعلّمين.
	بيداغوجيا التّواصل.	عامل التّواصل مهم جدّا في الفعل الدّيداكتيكي، يقوم على الطّرائق التّشاركية في شكل علاقات مضمّنة في الوضعية التّعلمية، تنطلق فيها المقاربة التّواصلية من هدف الإشراك في الرّأي إلى تأكيد التّعدد السّنني، ومعه تعدّد شكل العلاقات بين المتحاورين، وصولا إلى تفعيل الكفايات الإديولوجية

	بيداغوجيا الإبداع.	والموسوعية واستحضار سيرورات الإنتاج والتّأويل "[1] حصر جيلفورد الإبداع في مجمل السّمات الاستعدادية المتضمّنة: التّفكير الحرّ، والأصالة، والتّنبؤ بالمشكلات ثمّ تعريفها وإعادة توضيحها بالتّفصيل، هذه الاستعدادات هي قدرات تصنّف في إطار التّفكير النّاقد"[2]، ومنه نقول أن تنميّة الذّوق الإبداعي لدى المتعلّم يمكّنه من: - استكشاف مشكلات الواقع، فيهبّ محاولا تجاوزها والتّعايش معها معتمدا على عنصر الاختراع، وبالتّالي التّخلص من رتابة الحياة. - استعمال خياله الرّحب في التّكوين المستمرّ والجديد لذاته، والتّفكير في مصيره ومستقبله. - الإبداع في الإنتاج و التّأليف اللّغوي، والتّمكّن من تجاوز الوضعيات الدّيداكتيكية المعقّدة.

الجدول رقم (03): أقسام البيداغوجيا.

ثالثا/العلاقة بين التّعليميّة والبيداغوجيا والتّربيّة:

إذا كانت التّعليمية العامّة تهتم بالمتعلم والمعلّم والمادّة المعرفية، وتقدم لكل منهم تنظيرا تطبيقيا لأجرأته في واقع التّعليم والتّعلم، فإنّ البيداغوجيا تستغلّ ما تمدّنا به التّعليمية لتوثيق الصّلة بينهم، وأشدّ ما تركز عليه البيداغوجيات تلك العلاقة التّفاعلية المبنية على التّواصل، وقد تمتدّ هذه العلاقة خارج حدود الفصل الدّراسي

---

(1) نظيف، (د) محمّد، الحوار وخصائص التّفاعل التّواصلي دراسة تطبيقية في اللّسانيات التّداولية، إفريقيا الشّرق، (د،ط)، المغرب، 2010 م، ص: 59.

(2) voire Guilford, J.P. (1969) . Some Theoretical Views OF Creativity .In, "Contemporary Approaches To Psychology" Helson ,H, Revan , W . ed , Affliated East West Press, P VT. New Delhi,p55

لتشمل علاقة باقي أفراد المؤسّسة بالعناصر الفاعلة في العملية التّعليمية، وأملا في التّكيّف مع الطّبيعة والتّواصل الجيّد مع المجتمعات، سعت المدرسة ومن البداية إلى تطوير البيداغوجيا من مرحلة إلى أخرى، فلما كانت البيداغوجيا تتّصل بتعليم الأنشطة التّعليمية التّعلمية الّتي تتمّ ممارستها من قبل المعلمين والمتعلمين"[1]، وتحرص على تحقّق النّجاح، تمّ تقسيمها بحسب مرحلة التّعلّم، الّتي نمرّر وفقها البرنامج التّعليمي ،أو المقطع التّعليمي،أو الدّرس الواحد، وزيادة على ذلك حرست على إحصاء الفروق الفردية بين المتعلمين، ممّا نشب عنه تفريد التّعلّم القائم على مبدأ الاختلاف بين الشّخصيات، وإن فرض عليهم وبالطّبيعة البيولوجية بعض التّشابهات في الخصائص الوراثية.كما توسّعت جهود التّربويين من خلالها إلى تفعيل النّشاط الصّفي من منطلق التّواصل والحوار، وجاءت البيداغوجيا الإبداعية تحثّ على كون الإنسان مرتبطة حوائجه بالإبداع، فهو يطمح دوما إلى التّجديد والتّنوّع والتّغيير، ويسعى إلى الانتقال من مرحلة التّقليد والمحاكاة إلى الخلق والإبداع والابتكار، وهذه الحوائج تحرّكها دوما الضّرورة و الشّدّة والنّدرة.

والبيداغوجيا عموما، تشجع على التّفاعل بين المعلّم والمتعلم، وبين المتعلمين أنفسهم، لانحنائها نحو التّعلّم النّشط، ومنه يكتشف المتعلّم أخطاءه، وبالتّالي يعمد إلى تقويم ذاته بذاته، ويعمل جاهدا من أجل بلوغ الأهداف التّعليمية المسطرة مع معلّمه المحدّدة لمؤشرات الكفاءة.

أمّا التّربية فتشمل حقل التّعليمية و حقل البيداغوجيا على أوسع نطاق الحدود الّتي يلامسها كلا الحقلين، فالتّربية حلقة كبرى، يدوران في فلكها الشّاسع، أمّا فيما يخصّ أسسهما فلها"علاقة وثيقة بالمدرّس والمتعلّم، بل تنفتح على الإدارة والأسرة والمحيط الخارجي الّذي يؤثّر في المدرسة، وقد تعني التّربية مجموعة من الطّرائق والتّصرفات والخبرات والتّجارب، الّتي تهدف إلى تنشئة المتعلّم في مختلف جوانبه السّلوكية والتّعليمية والتّثقيفية"[1]، والتّعليم هو جزء من عملية التّربية، وهو عملية توفير الشّروط المادّية والنّفسية الّتي تساعد التّلميذ على التّفاعل النّشط مع عناصر البيئة في موقف محدّد، ويقوم بهذه العملية المعلّم مستخدما أبسط

---

(1) حمداوي، (د) جميل، نحو نظرية تربويّة جديدة (البيداغوجيا الإبداعية)، ص: 09.

(1) المرجع نفسه، ص: 18/17.

الطّرق الممكنة، والتّعليم موقف مقصود من مواقف التّعلّم"[1] على غرار التّربية فهي تكوّن مقصود تنشأ دونما تخطيط مسبق أو قصد قاصد، لأنها تتربع على أوسع نطاق من التّعليمية، كما هو مبين في الشّكلّ الموالي:

الشكل رقم (08): علاقة التّربية بالتّعليمية والبيداغوجيا.

إنّ التّربية عموما، تهتم بحقوق الفرد وحرّياته وشخصه وكيانه الإنساني والاجتماعي، إنّها وسيلة لتحقيق الإبداع والابتكار، وطريقة في الاستكشاف والتّأويل والبحث في دمقرطة المجتمع، وتمثّل النّقد البنّاء والحوار السّليم من أجل بناء مجتمع متقدّم واع، يساهم في خلق الحداثة وبنائها، وإثراء العولمة بما لديه من طاقات منتجة، واختراعات ومكتشفات ومستجدّات نظرية، وتقنية وعلمية ومعلوماتية"[2]، والعلاقة بين التّربية والتّعليمية والبيداغوجيا، تشبه تماما علاقة التّربية بالفلسفة، والتّي قصرت فيها أراء المنظرين للتّربية على أنّها ما هي إلّا جانب تطبيقي لما أقرّته العلوم الفلسفية وأبحاثها، فهم بزعمهم أنّها مجرد ترتيلات المعلّمين لأنّهم "هم أصحاب الجباه العالية، الّذي ن يخطّطون ويرسمون الأهداف ويحدّدون المعاني، ويضعون النّموذج، أمّا التّربويين فهم مجرد منفّذين"[1] لما أوجدته اجتهاداتهم داخل الفصول الدّراسية، ولم يقف الجدال والانتقاد عند الطّرف الأوّل بل حتّى التّربويين وجّهوا بدورهم انتقادات لأهل الفلسفة.

---

(1) الحريري، (د) رافدة، طرق التّدريس بين التّقليد والتّجديد، دار الفكر، ط1، عمان، 1430 هـ /2010 م، ص: 29.

(2) حمداوي، (د) جميل، نحو نظرية تربويّة جديدة (البيداغوجيا الإبداعية)، ص: 18.

(1) سعيد، (د) إسماعيل علي، فلسفات تربوية معاصرة، عالم المعرفة، (د،ط)، الكويت،1995م، ص: 15.

لكنّنا في هذا المقام، لا يسعنا إلاّ قول: أنّ التّربية وإن كانت لم تتخطّى حدود المدرسة في نظر رواد الفلسفة، فهي تبقى دوما أحسن بيت يحضن المجتمع، حينها نستطيع التّساؤل ما الجدوى من تعليم الطّفل وزجّه في عالم بيداغوجي مليء بالنّشاطات التّعليمية التّعلمية المختارة، بعد تمخّض جهود نفر غير قليل من التّربويين، وإنهاك قواهم الفكرية لزمن طويل من الوقت ثمّ إعادتهم إلى النّقطة المنطلق الّتي بدءوا منها أولّا، مع العلم أنّ الأحقّ بالإصلاح والتّوعية والتّربية هي النّقطة ذاتها؟ وهل هذا المتعلّم قادر على إحداث تغيير في المجتمع الّذي لم يعد خاضعا لمفهوم المجتمع الواحد، نظرا لكثرة الأجناس وتداخل الفئات وتحدّي المعاصرات الجديدة من التّكنولوجيا؟ وهل التّربية اللّغوية لوحدها كفيلة بتجاوز العوائق والمشكلات الاجتماعية؟

هذه وأسئلة أخرى نجيب عنها استنادا على الرّأي القائل: "أنه لا مشاحة في أن تحديد الأهداف التّربوية الرّامية إلى تنشئة الأجيال الصّاعدة إنما هو من مهمات المجتمع، وإن المجتمع ليمتلك من القوة ما يؤهله ليتصرف دائما بدقة وإحكام، وهو يتخذ في هذا سبيلين، فهو يثبت الأهداف مقدما و بصورة تلقائية بواسطة ما هو مفروض فيه وسائر كاللغة، والتّقاليد، والآراء، وتأثيرات الأسرة، والضرورات الاقتصادية، وسواها أي مستخدما جميع ما لديه من أساليب يتمثل فيها النّشاط الجمعي وهو ما تستخدمه عادة المجتمعات لغرض الحفاظ على نفسها وتطورها بصهر كلّ جيل جديد على نحو تتجلى فيه عتبة الثّبات أو الدّ ينامية بصورة تختلف عما سبق وهو المجتمع يثبت الأهداف "[1]

(1) الجسماني، (د) عبد العلي، علم التّربية وسيكولوجية الطّفل، الدّار العربية للعلوم، ط1، لبنان، 1994 م، ص: 30/29.

الفصـــل الثّـــــاني

الأسس المرجعيّة لاختيار المحتوى التّعليميّ في الكتاب المدرسي:

أوّلا/الكتاب المدرسي:

1) الوسائل التّعليميّة:
2) الكتاب المدرسي وأهميّته:
3) وظائف الكتاب المدرسيّ ومميّزات التّعلّم بواسطته:
4) الأسس والمعايير الّتي يبنى عليها الكتاب المدرسي:
5) طرائق استخدام الكتاب المدرسي ومجالات استعماله:
6) دور التّكنولوجيا الحديثة في النّهوض بمستوى الكتاب المدرسي:

ثانيا/التّعلّم الرّقميّ وآفاق حوسبة المحتوى التّعليميّ للّغة العربيّة:

1) تعليم المحتويات إلكترونيا والتّكنولوجا المعاصرة:
2) التّعليم الإلكتروني:
3) المحتوى التّعليميّ الإلكتروني (المقرّر):
4) الفرق بين الكتاب الورقيّ والكتاب الإلكترونيّ:

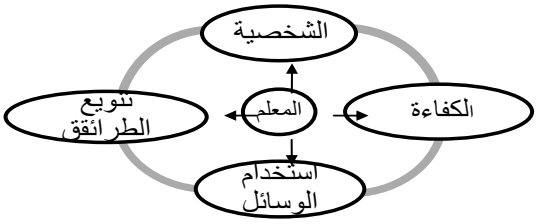
ثالثا/الأسس المرجعيّة لاختيار محتوى الكتاب المدرسي:

1) المناهج التّربويّة:
2) المحتوى التّعليميّ:
3) المحتوى التّعليميّ عملية الاختيار ومعايير تنظيمه:
4) الأسس المرجعيّة لاختيار المحتوى الكتاب المدرسي.

أولا:الكتاب المدرسي:

1) الوسائل التّعليمية:

إنّ كثرة الوضعيات البيداغوجية وتنوعها وما يقابلها من فروق فردية بين المتعلمين، جعلت القائمين على إدارة شؤون التّعليم، يلّحون على المعلّمين ضرورة الحرص على تكييف الوضع الصّفي حسب متطلّبات البيداغوجيا الحديثة، انطلاقا من إتقانهم لجملة من المهارات المهنية داخل وضعية التّعليم وخارجها، وأهمّها كفاءاتهم في تقديم المحتوى إلى المتعلّمين، ولن يتأتّى ذلك إلّا في حدود تنويع الطّرائق المناسبة والمفيدة للدّرس، مع اعتمادهم الدّائم على استخدام الوسائل الملائمة و المساعدة في السّير الجيّد للعملية التّعليمية، "وتنعت هذه الدّعائم المعينة على الإدراك و الاستيعاب بالوسائل التّعليمية، وهي كلّ وسيلة تتدخل لمساعدة المعلّم في تحقيق الأغراض التّعليمية و البيداغوجية أثناء تعامله المباشر مع مادّته من جهة، ومع المتعلّم من جهة أخرى، وقد تختلف هذه الوسائل باختلاف المواقف التّعليمية، وباختلاف الضّرورة البيداغوجية الدّاعية إليها"[(1)] كإكساب المتعلّمين المهارات الأدائية والسّلوكية، مع تمكينهم من التّكيف مع الوضع الصّفي و غير الصّفي، ولأجل مسايرة السّياسة التّربوية المقرّرة وأهدافها المنشودة، وما من معلّم طرق بوابة التّعليم إلّا و استلزمه الأمر أربعة أمور حسب توضيح الشّكل:



الشكل (09):مؤثرات عملية التعليم والتعلم.

فمحاولة البحث في المفهوم الحقيقي للوسائل التّعليمية، تفضي إلى عدد لا متناهي من الطّرائق البيداغوجية، الّتي من خلالها نستطيع تحديد شخصية المعلّم، الواجب تأهيلها وتكوّينها قبل بعثها في العملية التّعليمية؛ إذ

(1) حساني، (د) أحمد، دراسات في اللّسانيات التّطبيقية – حقل تعليمية اللّغات –، ص: 152.

تعدّ أساسا بمثابة الرّوح المغذّية لها، والّتي كلما ازدادت قوّة في نمطيتها، ساعدت المعلّم على العمل بكفاءة مهنية عالية، تسعفه في تكييف الوسيلة مع الوضعيات البيداغوجية المختلفة.

فالوسيلة التّعليمية من بين أهمّ عناصر عملية التّعليم، بها يتمّ إضفاء الحيوية داخل الفصول الدّراسية؛ إذا ما استخدمت بشكل أنسب، "ومن شأن الوسائل، بالإضافة إلى المساهمة في توضيح المفاهيم وتشخيص الحقائق، أن تضيف إلى محتويات المواد الدّراسية حيوية، وتجعلها ذات قيمة علمية أكثر فعالية وأقرب إلى التّطبيق، لذا فالمدرّس الّذي يلجأ إلى توظيفها، جعل من تعليمه تعليما مشوّقا وأكثر جاذبية، يعين التّلاميذ على فهم المادّة وتحليلها"[(1)]، وهي إن كانت مسعفة للمعلّم، لا ينبغي إغفال قيمتها وأهميّتها بالنّسبة للمتعلّم، لأنّها ترسّخ المعلومات بذاكرته، وبشتى ألوانها وصورها، ممّا يؤدّي إلى سهولة استرجاعها وقت الحاجة، وتؤدّي الوسائل التّعليمية دورا مهما إذما ادخلت في صميم التّوجه البيداغوجي للمعلّم، خاصّة لما يتعلّق الأمر بتحقيق الأهداف المنشودة، وتوصيل المعارف والمعلومات والمهارات المسطّرة، لغرسها في نفوس المتعلّمين من قبل الوزارة الوصية، ثمّ إنّ قيمتها لا تقلّ أهمّية بالنّسبة للمواد الدّراسية نفسها، "بحيث لابدّ أن تكون مناسبة لها متلائمة معها، حتّى تَسْهل عملية الفهم، وحتّى يتجنّب المعلّم الطّرق العقيمة، الّتي تنفّر المتعلّم من المادّة أكثر ممّا تشوّقه إلى تعلّمها، وعادة ما يصاحب المناهج الدّراسية وثائق مرافقة لها، تشرح هذه العملية وتفصّل فيها، أي أنّ مصمّمي المناهج لا يكتفون بتخطيط المحتويات، بل يحدّدون إلى جانب ذلك وسائل كيفية التّطبيق ..."[(2)]

ومنه عرفت الوسائل من قبل "إبراهيم مطاوع 1979م بأنّها:كلّ أداة يستخدمها المدرّس لتحسين عملية التّعليم والتّعلّم، وتوضيح معاني وكلمات الدّرس؛ أي لتوضيح المعاني أو شرح الأفكار، أو تدريب التّلاميذ على المهارات أو تعويدهم على العادات، أو تنمية الاتجاهات أو غرس القيم، دون أن يعتمد المدرّس أساسا على الألفاظ والرّموز والأرقام، وعرفها أيضا محمّد محمود الحيلة: على أنّها أجهزة وأدوات ومواد، يستخدمها المعلم لتحسين عملية التّعليم والتّعلّم وتقصير مدّتها، وتوضيح المعاني،وشرح الأفكار،وتدريب التّلاميذ على المهارات،

---

(1) الدّريج، (د) محمّد، تحليل العملية التّعليمية، مدخل إلى علم التّدريس،ط 2 مزيدة ومنقّحة، الرّباط، المغرب، 1991 م، ص: 105 .

(2) وزارة التّربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التّربية والتّعليم، لكحل، (د) لخضر، أساسيات التّخطيط التّربوي، النّظرية والتّطبيقية، الجزائر، 2009 م، ص: 105.

وغرس العادات الحسنة في نفوسهم وتنميّة الاتّجاهات، وعرض القيم، دون أن يعتمد المدرّس على الألفاظ والرّموز والأرقام، وذلك للوصول بطلبته إلى الحقائق العلمية الصّحيحة، والتّربية القويمة بسرعة وقوّة وبتكلفة أقلّ"[(1)]؛ بمعنى أنّها تسهم في بناء وتكوين المهارات والعادات والاتجاهات والقيم شرحا وتوضيحا.

وقد تمّ تعريفها حسب تحقيق الأهداف المسطّرة، بالأدوات والمواد والأجهزة والمواقع، الّتي بإمكان المعلّم توظيفها داخل المدرسة أو خارجها في إطار خطة منتظمة، لتفعيل دور المتعلّم، وتحويل المجرّد من المعلومات المكتسبة إلى محسوس، وتؤدّي في النّهاية إلى تحقيق الأهداف التّعليمية"[(2)]، المبتغاة لقاء عرض محتوى معيّن.

أمّا بخصوص عملية نقل المعارف، فعرّفت على أنّها: منظومة تعليمية متكاملة، يمكنها نقل التّعلّم إلى المتعلّمين، بمفردها أو بالاشتراك مع غيرها من الوسائل والمصادر، وتتكوّن من المادّة التعليمية وأداة عرض المعلومات والمعارف، والطّرق"[(3)] التّدريسية المنوّعة.

يرمي مفهوم الوسائل التّعليمية إلى جميع الأدوات والأجهزة والتنظيمات المستخدمة في نظام تعليمي ما، بغرض تحقيق أهداف تعليمية محدّدة، ولقد أطلقت عدّة تسميات عليها، ترجع إلى تطوّر الوسائل نفسها، و إلى إلحاح المعلّمين وإسرارهم على المفاضلة بين وظائفها، فتدرّجت بينهم تحت مفهوم: وسائل الإيضاح، الوسائل البصرية، الوسائل السّمعية، الوسائل المعنية، الوسائل التّعليمية.

اشتهرت حديثا باسم تكنولوجيا التّعليم، المفهوم الّذي نريد منه علم تطبيق المعرفة لأغراض علمية بطريقة مخطّطة ومنظّمة، وأصبحت تؤدّي هذه الوسائل دورا لا يستهان به في تحسين عملية **التّعليم** والتعلّم، تمّ تلخيصه من قبل أحد الباحثين في النّقاط الآتية:

1. إثراء التّعليم.

---

(1) عواطف يامنة، دور الوسائل التّعليمية في إثراء الموقف التّعليمي بالجامعة، مجلّة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد خاص، الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات في التّعليم، الجزائر، مقال تمّ الاطلاع عليه بـ: 2019/09/13 م، ص: 323.

(2) ينظر، عسقول، (أ) محمّد، وسائل التّكنولوجيا في التّعليم بين الإطار الفلسفي والإطار التّطبيقي، مكتبة آفاق، (د،ط)، غزّة، 2006 م، ص: 06.

(3) عطية، (د) خميس محمّد ، عمليات تكنولوجيا التّعليم، مكتبة دار الكلمة، ط 1، القاهرة، 2003 م، ص: 43.

2. اقتصادية التّعليم.
3. استثارة اهتمام التّلميذ .
4. زيادة خبرة التّلميذ."[1]

لكن نعود، لنقول ليست الوسائل التّعليمية مجرّد مساعدة على الشّرح أو توضيح غموض بعض المفاهيم الّذي يكتنف العملية التّعليمية، بل هي جزء يمثّل الوجه الثّاني من عملية التّعليم، ولا يمكن أن يتجزأ عنها، تكمن أهمّيتها في:

أ. أفضل التّعلم ما يتمّ عندما يصل الطّالب إلى مرحلة الاستعداد للتّعلّم، والوسائل التّعليمية تساعد على زيادة خبرة الطّالب فتجعله أكثر استعدادا للتّعلّم وإقبالا عليه.

ب. إثارة النّشاط الذّاتي، فالوسيلة الجيّدة تثير التّلاميذ، وتسترعي اهتمامهم وانتباههم، ويؤدّي ذلك إلى انطلاق نشاطهم بقوّة في سبيل تحصيل المعلومات، وكسب المهارات في جوّ من الإقبال والمثابرة.

ج. تحاشي اللّفظية، ممّا يساعد على زيادة التّطابق والتّقارب بين معنى الألفاظ في ذهن المدرّس مثلا، ومعناها في ذهن الطّالب، حتّى يتمّ التّوافق بينها.

د. تؤدّي الوسائل التّعليمية إلى ترتيب واستمرار الأفكار الّتي يكوّنها الطّالب، فإنتاج الكثير من المواد التّعليمية كالأفلام المتحركة والثابتة، يسير في خطوات منطقية متسلسلة عند عرض المادّة التّعليمية، ويساعد هذا التّرتيب الطّالب على فهم المادّة، وتتبّع خطوات العروض، وترتيب الأفكار الّتي يكوّنها"[2].

فعن طريق الوسائل التّعليمية، نستطيع تنويع أساليب التّعزيز المؤدّية إلى انتقاء الاستجابات الصّحيحة و تثبيتها، لتأكيد التّعلّم مع بناء المفاهيم السّليمة وتكوينها لمواجهة الفروق الفردية بين المتعلمين، طبعا تحقيق هذا يكون بوجود معلّم يحسن استخدامها، بإمكانه تحسين أداء متعلميه، والرفع من مستوى وجودة نوعية التّعليم، من خلال توضيح طرائق استعمالها الجيّدة وتحديد الهدف منها.

---

(1) حشلافي، (د) لخضر، دور الوسائل الحديثة في العملية التّعليمية "الصّورة التّربوية أنموذجا"، مجلّة التّعليمية، ع 7، الجزائر، جويلية، 2015 م، ص: 56.

(2) عواطف يامنة، دور الوسائل التّعليمية في إثراء الموقف التّعليمي بالجامعة، ص: 325.

وللرّقي نحو تعلّم أفضل يؤدّي لتحقيق نتائج إيجابية، تنعكس على سلوك المتعلّمين وتثري اتّجاهاتهم، وتزيد من إكسابهم أنماط سلوكية جديدة، نأخذ باتّجاه استخدام وسائل تعليمية أكثر عصرنة، تتماشى مع التّغيّرات الّتي يمرّ بها المجتمع.

فكما تؤثّر الوسائل في المتعلّمين، لها أدوار مهمة في حياة المعلّم المهنية؛ إذ "تساعده على رفع درجة كفايته المهنية واستعداده للتّعليم، وحسن عرضه للمادّة التّعليمية، وتقويمها والتّحكم فيها، وتؤهّله للتّغلب على حدود الزّمان والمكان في غرفة الصّف، وذلك من خلال استخدام بعض الوسائل التّعليمية عن ظواهر بعيدة حدثت، أو حيوانات منقرضة، أو أحداث وقعت في الماضي، أو ستقع في المستقبل، وهذا يساعد على إبقاء المعلومات حيّة وذات صورة واضحة في ذهن المتعلّم"[1]، والمعلّم الّذي يعتمد على طرق تدريس محورها –المتعلّم – كحلّ المشكلات والتّعلّم بالاكتشاف والدّراسة المعملية، يحتاج إلى توفير عدد من الأجهزة والأدوات والمواد التّعليمية، الأمر الّذي يتيح لكلّ متعلّم حلّ المشكلات العلمية، أو اكتشافها عن طريق ممارسة النّشاطات العلمية والعملية، وكذلك عند اعتماد المعلّم على طرق التّعلّم الفردي أو التّعلّم الذّاتي أو التّعلّم عن بعد، فالتّعلّم البرنامجي والتّعلّم بالحاسوب، والتّعلّم بالموديلات، كلّ هذه في أساسها طرق تدريس أفرزتها تكنولوجيا التّعليم، حيث تعتمد بشكل أساسي على الآلات التّعليمية والأجهزة والمواد التّعليمية"[2] الملائمة لموقف التّعلّم.

وهي بهذا تعمل على إثراء فعل التّعلّم، فتربط المعلّم بالمتعلّم بتقوية العلاقة بينهما، ثمّ تصل بين المتعلّمين أنفسهم فتجعل تعلّمهم تعلّما مشتركا تفاعليا.

يتعدّى مفعول الوسائل التّعليمية إلى إثراء المحتوى التّعليمي، إذا تمّ إعدادها بإتقان جيّد لتكون جزءاً منه، "فتدعيم محتوى المنهج بالصّور والرّسوم والخرائط، أو تدعيمه بنشاطات متنوّعة كالمعارض والعروض، والرّحلات، والزّيارات، كلّ ذلك يدلّ على أنّ الوسائل التّعليمية تؤدّي دوراً أساسياً ومهماً في نقل محتوى المادّة

---

(1) ينظر، عواطف يامنة، دور الوسائل التّعليمية في إثراء الموقف التّعليمي بالجامعة، ص: 326/325 .

(2) شادي، عبد اللّه أبو عزيز، معايير الجودة في إنتاج وتصميم الوسائل والتّكنولوجيا في التّعليم بمراكز الإنتاج بغزّة، رسالة ماجستير، غزّة، 2009 م، ص: 38.

العلمية إلى المتعلّم ببساطة ووضوح، مع الاقتصاد في الوقت والجهد المبذول"[1]، وتساعد المتعلّم على بقاء هذه المعلومات حيّة في ذهنه يتمثّلها بالممارسة اجتماعيا.

ومادامت الأنشطة التّعليمية عنصرا مهمّا يثري الخبرات التّعليمية، ويكسبها المتعلّم بطرق مشوّقة، ويسهم في تحقيق أهداف المنهاج باعتباره أحد أهمّ عناصره، فإنّ علاقته بالوسائل التّعليمية تبرز في التّأثير المتبادل بينهما، فالوسيلة التّعليمية مكمّلة للنّشاط المُدَّرَس، ومن دونها يصبح التّعليم مملّا يعتريه الرّتابة، وبالتّالي إلقاء المعارف من غير لجوء المعلّم لمثل هذه الرّسوم، أو العروض التّوضيحية، أو الصّور التّعليمية، وما شابه ذلك أثناء تدريسه لموضوع معيّن، يجعل المتعلّم في حالة خمول، ينتظر فقط ما يقدّمه المعلّم، هذا ما يُبقي على النّشاط التّعليمي غاية مقصودة وكفى، بخلاف ما يطمح إليه البعض، وهو أن نحوّل الأنشطة التّعليمية إلى وسائل مثلّ الطّلب من المتعلمين تصميم صور لشرح أفكار معيّنة لموضوع ما، أو إنتاج عروض مسرحية أو تمثيلية تعليمية، تدعم موضوع النّشاط التّعليمي ذاته، وتشجع رغبتهم في المعرفة والبحث وتقدّم لهم خبرات متنوّعة، تثير حيويتهم العقلية، عن طريق إثارة المتعلّم على أهمّية الخيال للاختراع والابتكار والاستكشاف"[2]، في الحياة برمّتها.

وعلى مديري العملية التّعليمية الالتفات إلى تعميم توظيف الوسائل التّعليمية، لتنفيذ جميع النّشاطات الصّفية وغير الصّفية، فتخصيص الوسائل لإنجاز المشاريع التّربوية في نهاية إحدى المراحل التّعليمية، غير كاف لاستمرارية حيوية المتعلّم لفترة طويلة من الزّمن، إلى جانب التّركيز على الاستعمال الصّحيح لها، بعرضها أمام المتعلّم وشرح طرق استخدامها، مثل القيام برحلات علمية لأماكن بيع الوسائل التّعليمية أو عرضها، وإذا تعذر الأمر عليهم، لجأ للحصول على معلومات وبيانات حول الوسيلة التّعليمية المقصودة من الانترنت، وتقديمها للمتعلّم في حصص دراسية خاصة.

---

(1) شادي، عبد اللّه أبو عزيز، معايير الجودة في إنتاج وتصميم الوسائل والتّكنولوجيا في التّعليم بمراكز الإنتاج بغزّة، ص: 36.

(2) حماج، (أ) عماد، أهداف ودور المسرح المدرسي في التّربية والتعليم .31 /08/2018، https://arije-tunisie.tn

يعتقد البعض أن الوسائل التّعليمية تقتصر علاقتها مع المعلّم أو المتعلّمين فقط، و ربّما تؤثّر في المحتوى التّعليمي أو الأنشطة الدّراسية فحسب، لكنّها حقيقة تحمل أبعادا أخرى شاملة لكافة عناصر النّظام التّعليمي التّعلمي، مثل: علاقتها بعمليات التّقويم الاستدراكي، والتّقويم التّكوني، والتّقويم التّحصيلي، وتمسّ حتّى الوسيلة التّعليمية المخصّصة لتأدية النّشاط التّعليمي على أكمل وجه، فبعدما يعرّف المعلّم تلاميذه على الوسائل التّعليمية، عليه استخدامها في مجال تقويم أداءاتهم، وتوظيفها في تقويم المنهاج من جهة، وعرض الوسيلة في حدّ ذاتها أمام التّقويم من ناحية أخرى، ومن بين الوسائل التّعليمية الّتي نقوّمها، ونستخدمها في عمليات التّقويم في الآن ذاته: الاختبارات العملية مثلا، فيها يعرض المعلّم على تلاميذه مواضيع تعليمية معيّنة، ثمّ يطالبهم بتخيّر الأجهزة التّعليمية المناسبة لتنفيذها، ما يمكّنه من معرفة الجيّدة منها، والتي لا تصلح للاستخدام و التّقويم، أو العكس، يقدّم لهم مجموعة الأجهزة ويختبرهم في القدرة على انتقاء الأفضل، أمام مواضيع مختارة من قبله سلفا.

- **خصائص الوسائل التّعليمية الفعّالة:**

تتوافر الوسائل التّعليمية على بعض الصّفات والّتي يراعيها المعلّم عند التّفكير في توظيفها لعرض درسه، أو وقت اختيارها أو شرائها، وهي:"[1]

– أن تكون الوسيلة مثيرة للانتباه والاهتمام، وأن يراعى في إعدادها وإنتاجها التّعلّم وأسسه، ومطابقتها للواقع قدر المستطاع، تتناسب من حيث: الجودة والمساحة والحجم والصوت مع عدد الدّارسين في الصّف الدّراسي، وأن تعرض في وقت مناسب، لكي لا تفقد عنصر الإثارة فيها.

– أن تكون الوسيلة التّعليمية نابعة من المنهاج الدّراسي، تؤدّي إلى تحقيق الهدف منها، كتقديم المعلومات أو بعض المهارات، أي أن تكون جزءاً لا ينفصل من المنهاج، تحقق أهدافه التّربوية، وتربط الخبرات السّابقة بالخبرات الجديدة.

(1) ينظر: السّيد، ماجدة عبيد، الوسائل التّعليمية في التّربية الخاصّة، دار الصّفاء للنّشر والتّوزيع، ط 1، عمان، 2000 م، ص: 68.

– أن تتسم بالبساطة والواقعية والوضوح وعدم التّعقيد، تشوّق المتعلّم وترغّبه في الاطلاع و البحث والاستقصاء، وتساعده على استنباط خبرات جديدة، تراعي عمره الزّمني والعقلي والانفعالي والجسمي، كأن تكون متناسبة مع الوقت والجهد الّذي يتطلّبه استخدامها من حيث الحصول عليها، والاستعداد، وكيفية استخدامها، بحيث تتناسب مع المستقبلين، و تحدّد المدّة الزّمنية اللّازمة لعرضها.

– أن يراعى في تصميمها وإنتاجها صحّة المحتوى من النّاحية العلمية، والجودة والدّقة من النّاحية الفنّية، بحيث يمكن تداولها وبقائها لفترة طويلة من الزّمن، ويفضّل أن تُصنع من المواد الأوّلية المتوافرة محلياً ذات التّكاليف القليلة، ويجب أن يتناسب حجمها ومساحتها وصورتها إن وجدت مع عدد الدّارسين، مع البيئة الّتي تعرض فيها من حيث عاداتها وتقاليدها ومواردها الصّناعية أو الطّبيعية، تكون بعيدة في ابتكارها عن الإنتاج التّقليدي قدر المستطاع، تناسب التّطوّر التّكنولوجي والعلمي للمجتمع.

– أن تكون جذّابة بألوانها، شرط أن لا تطغى الألوان على الأفكار الأساسية وعلى الهدف من استعمالها، تتّسم بالحركة، والتّخطيط الجيّد في تصميمها لأنّ: "ضعف التّخطيط في تصميم التّدريس يؤدّي إلى تدريس غير فاعل وخال من الدّافعية وهدر في الوقت والمصادر التّعليمية"[(1)]، ومن ناحية أخرى ضبطها– الوسائل التّعليمية– من حيث تسلسل عناصرها وأفكارها، وانتقالها من هدف تعليمي إلى آخر، مع التّركيز على النّقاط الأساسية في الدّرس، كأن تكون الكتابة المرافقة للوسيلة من قاموس الدّارسين، وأن تفتح المجال لإكسابهم مفردات ومدركات ومفاهيم جديدة وبخط واضح ومقروء"[(2)]، يفهمه الجميع.

– معايير انتقاء الوسائل التّعليمية:

يساعد التّدقيق والإتقان في اختيار الوسائل التّعليمية على نجاح فعلي التّعليم والتّعلّم، وتحقّق الأهداف التّعليمية المرجوة منه بدرجة عالية من التّأثير والتّفاعل، وحسن الاختيار خاضع لمعايير محدّدة، منها ما يخصّ المعلّم وبعضها يهمّ المتعلّم، والبعض الآخر منها يتّصل بباقي فروع ومكونات المنهاج التّربوي والأنظمة التّعليمية، من

(1) العدوان، (د) سليمان زيد و الحوامدة، (د) محمّد فؤاد، تصميم التّدريس بين النّظرية والتّطبيق، دار المسيرة، ط 1، عمان، 2011 م، ص: 19.

(2) ينظر، السّيد، ماجدة عبيد، الوسائل التّعليمية في التّربية الخاصّة، ص: 68.

أهمّها ما ذكره محمّد محمود الحيلة عن تكنولوجيا التّعليم والمعلوماتية:"[1]

أ. تعبيرها عن الرّسالة المراد نقلها، وصلة محتواها بالموضوع.

ب. ارتباطها بالهدف أو بالأهداف المحدّدة، المطلوب تحقيقها من خلال استخدام الوسيلة.

ج. ملاءمتها لأعمار المتعلّمين، وخصائصهم، من حيث قدراتهم العقلية، وخبراتهم، ومهاراتهم السّابقة، وظروفهم البيئية.

د. توافقها مع طريقة التّعليم والنّشاطات المنوي تكليف المتعلّمين بها.

ه. أن تكون المعلومات الّتي تحملها الوسيلة التّعليمية التّعلمية صحيحة ودقيقة وحديثة.

و. أن تكون الوسيلة التّعليمية بسيطة، وواضحة، وغير معقّدة، وخالية من المؤثّرات التّشويشية والدّعائية.

ز. فنّية الوسيلة التّعليمية وجمالها، حيث تعمل الوسيلة التّعليمية على جذب انتباه المتعلمين وتثير اهتمامهم.

ح. أن تتناسب قيمة الوسيلة التّعليمية مع الجهد والمال الّذي يصرف للحصول عليها، ولا يقتّصر ذلك الدّور على المعلومات فقط، بل يمتدّ ليشمل المهارات والميول، والاتجاهات، وأوجه التّقدير، وأساليب التّفكير"[2] ،المأمول مطاوعتها وتنميّتها لدى المتعلّم.

ط. إذا كانت الوسيلة تنصبّ على استخدام جهاز ما، علينا أن نأخذ بعين الاعتبار توافر المكان الّذي سيستخدم فيه هذا الجهاز بكفاية، مع إمكانية صيانته وإصلاحه.

ي. أن تضيف الوسيلة التّعليمية شيئاً جديداً إلى ما ورد في الكتاب المدرسي.

وينتهي بنا الحديث عن الوسائل التّعليمية إلى أهمّ وثيقة تربوية قديمة جديدة، يعتمدها المنهاج لتحقيق أهدافه نظرا لأهميتها ودورها في نظام التّعليم، باعتبارها أحد مداخيله الرّئيسية والمؤثّرة في جميع مدخلاته ومخرجاته وهذه الوثيقة هي: الكتاب المدرسي، ويجرّنا الكلام عنه إلى عدّة نقاط أساسية ومهمّة منها:

---

(1) ينظر، الحلية، (د) محمود محمّد، التّكنولوجيا التّعليمية والمعلوماتية، دار الكتاب الجامعي، ط1، الإمارات، 2001م، ص: 159.

(2) شادي، عبد اللّه أبو عزيز، معايير الجودة في إنتاج وتصميم الوسائل والتّكنولوجيا في التّعليم بمراكز الإنتاج بغزّة، ص: 36.

2) الكتاب المدرسي:

- **تاريخ الكتاب المدرسي:**

أوّل استعمال للكتاب المدرسي ظهر على يد كومنيوس**COMENIUS** سنة 1633م، ألّفه بعنوان: "باب مفتوح للّغات **Porte ouverte des langues** ، كان الكتاب موجّها لكل من المعلّم والمتعلّم، احتوى بداخله طرق تعليم اللّغة للأطفال الصّغار، وصاحبه بتزيينه ببعض الصّور الجذّابة الموضّحة لمعاني الكلمات، ومنذ هذا العمل ازداد اهتمام المربّين به، شكلا ومضمونا، وعَرفت الكتب المدرسية انتشارا واسعا في المدارس، حتّى تغيّرت النّظرة تجاهها، وانتقلت من كونها وسيلة تعليمة إلى اعتبارها غاية في حدّ ذاتها، مما أدّى بالبعض إلى رفض وجود شيء اسمه الكتاب المدرسي، لاحتكار المعرفة عليه دونما سواه من قبل الأطراف المعنية بتقديم المعارف أو الوسائل التّعليمية الأخرى، لكنّ الحاجة الملّحة إليه من كلا الطّرفين المعلّم والمتعلّم، دعت إلى ضرورة اسمرار انتشاره والتأكيد على أهمّيته وقيمته.

- **مفهوم الكتاب المدرسي: School book**

— **لغة:** يعرف الكتاب عموما من النّاحية اللّغوية بما يلي:

جاء في القاموس المنجد: الكتاب ج:كُتْب وكُتُب: ما يكتب فيه، سمّي بذلك لجمعه: أبوابه وفصوله ومسائله، المكتوب، الصّحيفة، الحكم، الفرض، القدر..."[1]، وعرّفه ابن منظور لغويّا في اللّسان: كتب الكتاب: معروف والجمع كُتُبٌ وكُتْب، كتب الشّيء يكْتُبه كَتْبًا وكِتَابًا وكِتَابَةً، وكتبه خطّه...والكتاب اسم لما كُتِب مجموعا؛ والكتاب مصدر، والكتابة لمن تكون له صناعة، مثل: الصّياغة والخياطة...قيل: الكتَاب ما أثبت على ابن آدم من أعمالهم، والكتاب الصّحيفة والدّواة...وأمّا الكاتب والكُتَّاب فمعروفان، وكتَّب الرّجل أكتبه، وأكتبه إكتابا: علّمه الكتاب، ورجل مُكتِب له أجزاء تكتب من عنده والمكتِب: المعلّم ...ومنه عبيد المكتِب، لأنّه كان معلّما..."[1]، فتعريف الكتاب المدرسي من هذا القبيل هو ما كل خُطّ من محتويات منظمة هادفة يوجهها المعلم لفئة معينة من المتعلمن.

---

(1) لويس معلوف، المنجد في اللّغة والأدب والعلوم، المطبعة الكاثوليكية، ط 19، بيروت، 1956 م، ص: 671.

(1) ابن منظور، لسان العرب، ج 12، مادّة (كتب)، ص: 23/22.

- **اصطلاحا:**

أمّا تعريفه في الاصطلاح فإنّ تاريخه الطّويل، يوحي على أنّه أقدم وسيلة تعليمية تربوية داخل المؤسّسات التّعليمية وخارجها، ما أدّى بالباحثين إلى تناوله بالدّرس شكلا ومضمونا، حيث قدّموا له تعريفات عدّة، وعلى حسب نوع المواقف التّعليمية، وكانت تختلف من وسيلة معينة للمعلّم في تدريسه، إلى وثيقة مترجمة للمنهاج، فأداة تحوي مجموعة من الأنشطة، الهدف منها نقل المعارف والمهارات والخبرات إلى المتعلمين، في كلّ الأطوار التّعليمية، ومن هذه الاصطلاحات:

هو الوثيقة التّربوية المكتوبة لعمليات التّعلم والتّعليم، الّتي يستخدمها المعلّم والطّالب أو التّلميذ في عملية التّعلم والتّعليم، لغرض تحقيق أهداف المنهاج، ويصنّف من ضمن أنواع "الكتب الدّراسية*، التي تستخدم عادة في مراحل التّعليم الإلزامي قبل الجامعي، وهي تمثّل الوعاء الّذي يحوي تفصيلات عن محتوى المادّة الدّراسية لأي مجال دراسي، ويأخذ الكتاب المدرسي موقعا مهمّا في منظومة التّدريس، ومنظومة المنهج، ومنظومة التّربية المدرسية"[1] على العموم.

وهو الكتاب الّذي يشمل على مجموعة من المعلومات الأساسية، الّتي من شأنها تحقيق أهداف تربويّة محدّدة سلفا (معرفية، ووجدانية، ونفس حركية)، وتقدّم في الكتاب في شكل علمي منظّم لتدريس مادّة معيّنة في مقرر دراسي معيّن لمدّة زمنية معيّنة"[1]، حيث تكون متسلسلة ومرتّبة، يراعي فيها التّدرجات العلمية والمعرفية.

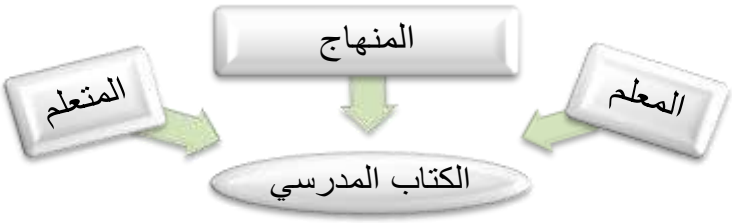
---

* هنالك فرق بين الكتب الدّراسية والكتب المدرسية، أمّا الأولى: فتعني تلك الكتب الّتي تمثّل مرجعا أساسيا في شكل وثيقة مطبوعة، ورقية أو إلكترونية، بإمكان الدّارس الرّجوع إليها لاكتساب معلومات حول المجال الدّراسي الّذي تخصّص فيه تلميذا أو معلّما، أمّا الثّانية: تخصّ المتعلّم غالبا، و يستخدمها المعلّم للإتمام تسيير نشاطاته الصّفية وغير الصّفية، مع الاستناد على الكتب الدّراسية لتفسير وشرح وتوضيح محتوياتها.

(1) صبري، (أ.د) ماهر إسماعيل، مفاهيم مفتاحية في المناهج وطرق التّدريس، دراسات عربية في التّربية وعلم النّفس، ع 2، مارس، 2009 م، ص: 16.

(1) الهاشمي، (أ) عبد الرّحمان و عطية، (د) محسن علي، تحليل محتوى مناهج اللّغة العربية، رؤية نظرية تطبيقية، دار صفاء للنّشر والتّوزيع، ط1، الأردن، 2009 م، ص: 260.

و يعرّف على أنّه: "أداة خاصّة بالمتعلم يستعين بها في بناء تعلّماته، واكتساب مهاراته وإنماء كفاءاته، يعتمد عليه في بيته قبل الأفعال التّعلّمية لاكتساب الفهم الأوّلي، والتّمكن من البناء الأوّلي للمعارف والمهارات بتوجيهات من الأستاذ، وبعد الأفعال التّعلّمية لإنجاز تمريناته، ومختلف الوظائف الّتي يكلّف بها قصد الدّعم والتّثبيت، ويعتمد عليه في القسم بمعيّة أستاذه وزملائه...فتحدث الاستفادة ويعمّ النّفع وتتحقّق الأهداف"[1]، فالكتاب المدرسي إذا تتمحور حوله ثلاثة عناصر مهمّة، إضافة إلى الوثيقة المرافقة والدّليل البيداغوجي للمعلّم، تشكّل هذه المحاور في:



الشكل رقم (10): عناصر تنفيذ محتوى الكتاب المدرسي.

والكتاب المدرسي أيضا يترجم محتويات المنهاج، ويسعى إلى تحقيق أهدافه المسطّرة سلفا، والمنظمة للمواد الدّراسية بشكل علمي متناسق لفترة محدّدة من الزّمن هذا من جهة، ومن جهة ثانية يعدّ دعامة أساسية من بين الدّعائم البيداغوجية في يد المعلّم، يستطيع أن يضمن من خلالها وعلى بساطتها تواصلا فعالا مع المتعلمين، إذما أحسن استعمالها مثلما سبق الذّكر، وعليه أن يكون مهيأ سلفا للقيام بهذه المهمّة "وذلك عن طريق التّكوين العلمي البيداغوجي الأوّلي، وعن طريق التّحسين المستمر، الّذي يجب أن ينحصر في التّكوين اللّساني والنّفسي والتّربوي، بطريقة تجعل الأستاذ نفسه يقبل على تجديد معلوماته وتحسينها باستمرار"[1]،

---

[1] وزارة التّربية الوطنية، الدّليل البيداغوجي للأستاذ في اللّغة العربية للسنة أولى متوسط، موفم للنشر،الجزائر، 2016 م، ص: 21.

[1] حساني، (د) أحمد، دراسات في اللّسانيات التّطبيقية – حقل تعليمية اللّغات- ، ص: 142.

إضافة إلى ذلك نلاحظ أنّ الفعل التّعليمي التّعلّمي في ظلّ التّدريس بالكفاءات، يركّز على المتعلّم كأحد الأقطاب الفاعلة في العملية التّعليمية، ويستند ارتقاؤه الّذي يقتضيه نموّه الطّبيعي انطلاقا من هذه الوسيلة أساسا، ومنذ أولى مراحل تعليمه، ويشجّع على تعلّمه الذّاتي، نظرا لاحتوائه على رسوم وصور وأشكال معبرة ومساعدة على التّعليم الفعّال.

- **أهمية الكتاب المدرسي:**

أصبح من الضّروري الاهتمام بالوسائل التّعليمية، لأنّ التّربية الحديثة أخذت مسارا آخر غير المسار السّابق، الّذي لم يكن باستطاعته النّظر إليها، سوى أنّها مجرد عناصر إضافية على المنهاج وليست جزء منه، ولم يخصّص لها الوقت الكافي لإخراجها و إنتاجها وفقا لما هو مطلوب، في حين أنّ استراتيجيات التّخطيط للدّرس ظلّ أحد هواجس التّربية الحديثة، ولم يعد التّخطيط لإنتاج كتاب مدرسي أمرا بسيطا كما ساد الاعتقاد، إنّه من بين الدّعائم الّتي لا تقلّ أهميّتها في واقع العملية التّعليمية والبيداغوجية، والّتي جاءت متسلسلة في أكثر من عشرة عناصر في كتاب تحليل محتوى مناهج اللّغة العربية لعبد الرّحمن الهاشمي، وكالآتي:"[1]

- يقدّم المعلومات والمعارف والخبرات في تنظيم منطقي أوسيكولوجي، أوحلزوني أوغير ذلك.
- يساعد المعلّم والمتعلّم في الانتقال المنظم من موضوع إلى آخر، أو من فكرة إلى أخرى.
- يشعر المعلّم والمتعلّم بصحّة معلوماته والوثوق بها.
- يحدّد موضوعات الدّراسة، ويشير إلى مداخل تدريسها، وطرائق التّدريس.
- يقدّم المادّة بشكل منظّم يساعد الطّلبة على الاستيعاب.
- يعطي فرصا متكافئة للطّلبة في تقديم المادّة.
- يعدّ مصدرا رئيسيا من مصادر التّعلّم، يعود إليه المتعلّم في أيّ وقت، لاسيما في ظلّ المنهج المتمركز حول المادّة، ويعدّ مرجعا علميا مهما للطّالب والمعلّم.

(1) الهاشمي، (أ) عبد الرّحمان و عطية، (د) علي محسن، تحليل محتوى مناهج اللّغة العربية _ رؤية نظرية تطبيقية، ص: 261.

- يمثّل الإطار العام للمقرر الدّراسي.
- يستجيب لمتطلّبات الامتحانات المدرسية المعمول بها في أغلب المؤسسات التّعليمية، في عالمنا الحالي.
- يحظى بدعم المعلّم والإدارة وأولياء أمور الطّلبة، لأنّهم تلقّوا تعليمهم وفق الكتب المدرسية.
- يعدّ وسيلة من وسائل تنفيذ المنهج.

3) وظائف الكتاب المدرسي ومميزات التّعلم بواسطته:

- وظائف الكتاب المدرسي:

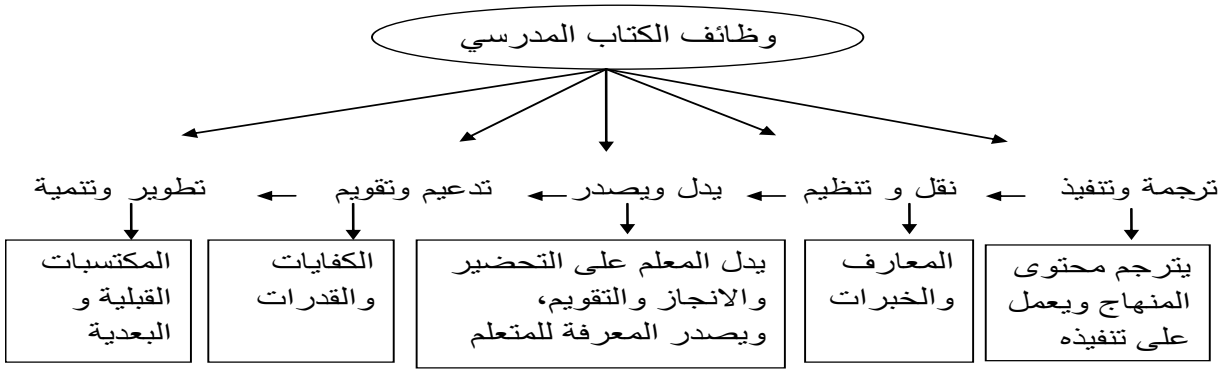
تحيلنا أهمّية الكتاب المدرسي إلى المكانة الّتي يتقلّدها بين الوسائل التّعليمية المستخدمة لإثراء الحصيلة المعرفية واللّغوية للتّلميذ، والقيام بعدد من الوظائف المهمّة والمتمثّلة معظمها في أنّه:"[1]

- وظيفة نقل المعارف، وهي أكثر الوظائف شهرة وترتبط بالمتعلّم.
- وظيفة تطوير الكفايات والقدرات، بحيث تسمح كذلك بتنظيم المعارف والبحث عن المعلومات والتّكوين.
- وظيفة تدعيم المكتسبات.
- وظيفة تقويم المكتسبات.
- يقدّم ترجمة عملية للمنهاج الدّراسي و أساليب تنفيذه.
- يعتبر دليلا للمدرّس في التّحضير والانجاز والتّقويم.
- يعتبر مصدرا من مصادر تعلّم التّلميذ.

إن النقاط السالفة الذكر جميعها تتعلق أسمى وظائف الكتاب المدرسي، وتين مدى قيمته للمتعلم؛ إذ تدعم مكتسباته وتقويها، وتحدد أثره في المنهاج الدراسي فهي تترجم غالبة عملياته وتقدم أساليب مميزة لأجرأته

(1) آيت علي، (د) أوشان، اللّسانيات و البيداغوجيا،نموذج النّحو الوظيفي "الأسس المعرفية و الدّيداكتيكية "، دار الثّقافة، الدّار البيضاء، ط 1، المغرب، 1998 م، ص: 10.

ميدانيا، بالإضافة إلى كونه ثاني دليل يسترشد به المعلم في عمله المهني، ويستعين به في التحضير والإنجاز والتقويم، والرّسم الآتي يوضح لنا هذه الوظائف بشكل أكبر:



الشكل رقم (11):وظائف الكتاب المدرسي.

ووزّعت هذه الوظائف بحسب الأقسام الآتية:

1/الوظيفة التّربوية: تتمثّل في تنظيم أنشطة التّعليم وفق مقاربات، تحقق أهداف المنهاج في أقلّ وقت وبأقرب جهد ممكنين."[1]

2/الوظيفة الاجتماعية: يوظّف الكتاب المدرسي بغية ترسيخ القيّم الثّقافية الاجتماعية، حيث "يلعب دور الموازن **« Agent d'équilibre »**"[2] بينها.

3/الوظيفة العلمية: وتتمثّل في نقل المعارف المتعلقة بالمواد الدّراسية إلى المتعلّمين، وفق مقاييس الصّحة والتّدرج، وبناء على غربلة تسمح بانتقاء الجرعات المناسبة لسنّ المتعلّمين، والتّدرج هذا إمّا أن يكون إلزّاميا مقيّدا (إذا تعلق الأمر بالمواد الّتي تستلزم ذلك؛كاللّغة والرّياضيات)، وإمّا أن يكون حرّا (إذا تعلق الأمر بمواد لا

---

(1) اللّويزي، عبد اللّه، معايير تصور وإعداد الكتب المدرسية، مجلّة دفاتر للتّربية والتّكوين، "الكتاب المدرسي والوسائط التّعليمية "، ع 3، المغرب، 2010 م، ص: 14.

(2) المرجع نفسه، ص: 14.

يستلزم عرضها تدرّجا محدّدا؛ مثل الجغرافيا والنّصوص الأدبية)، ونقول أنّ الكتاب المدرسي ينقل المعارف، إذا كان يتيح للمتعلّم اكتساب معطيات خاصة، ومفاهيم، وقواعد، وتراكيب، ووقائع، ومصطلحات ...والاكتساب لا ينبغي أن يتوقّف عند المعرفة البحثية، وإنّما ينبغي أن يتجاوز ذلك إلى تنمية الكفاءات"[1]،والخبرات اللّازمة لكل متعلّمي المحتوى التّعليمي و التي منها:

1/وظيفة هيكلة وتوجيه التّعلّم:

تعتبر أهم وظيفة على الاطلاق في استعمال الكتاب المدرسي كوسيلة، ينظّم فيها المعلّم التّعلمات ويسعى في بنائها من منطلقات مهمّة:

1. الانطلاق من الجانب النّظري إلى التّمارين التّطبيقية ومراقبة التّحصيل.
2. الانطلاق من التّمارين التّطبيقية في اتّجاه التّصميم النّظري.
3. الانطلاق من العرض إلى المماثلة.
4. الانطلاق من الأمثلة في اتجاه الملاحظة والتّحليل"[2]

2/وظيفة تنمية القدرات وترسيخ الكفاءات:

بالإضافة إلى احتواء الكتاب المدرسي على المعارف والمعلومات، يستوعب جملة نشاطات مقترحة تنمّي قدرات المتعلّم.

3/وظيفة دعم المكتسبات المتعلّم و توجيهه:

---

(1) بدر الدّين، (أ) بن تريدي، قاموس التّربية، عربي، فرنسي، انجليزي، ص: 271.

(2) اللّويزي، عبد اللّه، معايير تصور وإعداد الكتب المدرسية، مجلّة دفاتر للتّربية والتّكوين "الكتاب المدرسي والوسائط التّعليمية "، ص: 272.

يساعد الكتاب المدرسي على توجيه مدارك المتعلّمين نحو العالم الخارجي، وتمكين المتعلّم من "ترصيد التّجارب الشّخصية"[1] مستخدما أنشطة تشجعهم على حرية الإبداع وأخرى تزوّدهم بنماذج في استطاعتهم تقليدها عن طريق الحفظ والتّكرار، تمكّنهم من الاستناد عليها لتقويم وتقييم تعلّماتهم المكتسبة.

- **مميزات التّعلّم بواسطة الكتاب المدرسي:**

بقي الكتاب المدرسي الأداة التّعليمية الّتي تُستخدَم في مجال التّعليم على مرَ زمن بعيد، وهذا من العوامل الأساسية الّتي جعلت رواد التّربية وعلى اختلاف توجهاتهم، يندفعون إلى تطويره وتقديمه بشكل حسن جذّاب، وترصيعه بمضامين وحقائق مناسبة، تسهم في خدمة أهداف المدرسية والمنهاج الدّراسي المقرر لكلّ مادّة من المواد، وكلّ ذلك الاهتمام والعناية دليل على أنّ التّعلّم عن طريق الكتاب المدرسي تحصل منه فوائد جمّة، ولعلّ أهمّ ما يميّز التّعلّم به هو أنّه[2]:

– إذا أحسن استخدام الكتاب المدرسي كأساس في طريقة التّعلّم، فإنّه يساعد على تحسين أساليب التّدريس .

– يشجّع التّلاميذ على المطالعة الحرّة بما يحويه من أنشطة ومراجع إضافية.

– يساعد المعلّم ويريحه من بذل جهد كبير للوقوف على المعلومات.

– يساعد المتعلّم في عملية الحفظ والاستذكار.

ويظلّ الرّفيق الأوفى للمتعلّم في جميع أوقاته، يناسب قدراته، ويتماشى وظروفه المادّية لقلّة تكلفته مقارنة بغيره من الوسائل، إضافة إلى محتوياته المنظّمة تنظيما منطقيا، والمريحة للمعلّم والمتعلّم من بذل جهد كبير في الوقوف على المعلومات والمعارف، ويزيد كلا الطّرفين ثقة واطمئنانا إلى صِحتها ودقّتها، ويتوافق أيضا مع الاختبارات التّحصيلية المعمول بها في كلّ مستوى تعليمي.

---

(1) لكحل، طارق، ترجمة: منصف، عبد الحق، دراسات في الكتاب المدرسي قراءة تركيبية، مجلّة دفاتر، ص: 62.

(2) ينظر، عبد الحافظ ،(د) سلامة، الوسائل التّعليمية والمنهج، دار الفكر للطّباعة والنّشر والتّوزيع، ط1، عمان، 2000 م، ص: 188/187.

4) الأسس والمعايير الّتي يبنى عليها اختيار الكتاب المدرسي:

مما لا شكّ فيه، أنّ اقتراح مدوّنات ووثائق بيداغوجية تتلاءم والتّطورات الرّاهنة، يخدم التّعلّمات المبرمجة وفق نشاطات التّعليم الجديدة، ويزيد من انجذاب المتعلّم نحوها، ويضاعف من قدراته في تحصيل كفاءات معرفية وقيّم اجتماعية عالية، ولعلّ تهيئة الكتاب المدرسي يعدّ من ضروريات التّعليم، ومصاحبته الوثائق البيداغوجية اللّازمة وتصوّرها وفق خيارين: [1]

- تنويع الأدوات البيداغوجية الّتي ترافق الكتاب المدرسي وتكمّله: (كتب التّمارين، والمطبوعات المختلفة)، ومع العلم أنّ هذا الخيار يعطي كلفة الكتاب المدرسي دورا مركزيا في العملية التّعليمية، فإن كلفته تظلّ مرتفعة.
- تضمين الكتاب المدرسي خلاصة الأدوات البيداغوجية الأخرى، وهو خيار يحمل سلبيات رغم أنّه أقلّ كلفة من الأوّل.

فقد يحتاج الفعل البيداغوجي للمادّة الدّراسية، إلى مراعاة عدد من الأسس والمعايير الواجب اعتمادها في تأليف الكتب، سواء المتعلقة بمحتوياتها، أو تلك المرتبطة بأشكالها و إخراجها، أو الّتي تتّصل بالمتعلّمين أنفسهم، وهذا يقودنا إلى عرض الطّرائق المعتمدة في تأليف الكتب المدرسية، قبل التّطرق إلى الأسس الّتي ينبغي اعتمادها في التّأليف.

- **طرائق تأليف الكتاب المدرسي:**

بما أنّ طريقة التّأليف وأسسه يجب أن يتفقا على مبدأ واحد، نلفي هذه تتوزع الطرائق على ثلاثة أشكال:

- طريقة التكليف.
- طريقة الإعلان أو المسابقة

---

[1] لكحل، طارق، ترجمة: منصف، عبد الحق، دراسات في الكتاب المدرسي قراءة تركيبية، مجلّة دفاتر، مرجع سابق، ص: 63.

- طريقة اللّجان.

نلخص هذه الطّرق الّتي فصّل فيها أ.عبد الرّحمن الهاشمي في كتابه مناهج تحليل محتوى اللّغة العربية، حسب ما هو مبين في الجدول الآتي:"[1]

الطّريقة	مفهومها
طريقة التّكليف	-تكليف شخص أو مجموعة من الأشخاص بتأليف كتاب مدرسي أو عدد من الكتب المدرسية للمواد الدّراسية، وفقا لما يقتضيه المنهاج الدّراسي، يوزّع في المقابل المؤَلَف بكافّة مبادئ التّأليف، وتسهم هذه الطّريقة في اختيار المؤلِّف الخبير والمناسب مع تقليص زمن الانجاز.من إيجابياتها أنّها من "الطرق السّريعة والفاعلة حيث تسمح للجهة المعنيّة أن تختار الشّخص أو الأشخاص المناسبين."[2]
طريقة الإعلان أو المسابقة	-يتمّ الإعلان عن مسابقة تأليف كتاب أو عدّة كتب وفق شروط محدّدة سلفا، كمواصفات الكتاب والطّور الموجّه إليه والمادّة الدّراسية، "وتخضع العروض المقدّمة إلى عملية تقويم سرّية من لجنة متخصّصة لتحديد النّموذج الأفضل، من إيجابيات هذه الطّريقة أنّها: تسهم بالموضوعية في اختيار العرض المناسب، ومن سلبياتها عدم اجتذاب المؤلِّفين المعروفين بدرايتهم وخبرتهم، وعدم ضمان نزاهة التّقويم، وتستّر بعض المؤلِّفين خلف البعض الآخر"[3]، فتؤثّر على المؤلِّف الخبير بالسّلب إذا رفض تأليفه.

(1) ينظر، الهاشمي، (أ) عبد الرّحمن و عطية، (د) محسن علي ، تحليل محتوى مناهج اللّغة العربية، ص: 264/263.

(2) زمراني، محمّد، الكتاب المدرسي من الإخراج الورقي إلى الإخراج الرّقمي، بحث متوفّر على شبكة الألوكة www.alukh.net ص: 06.

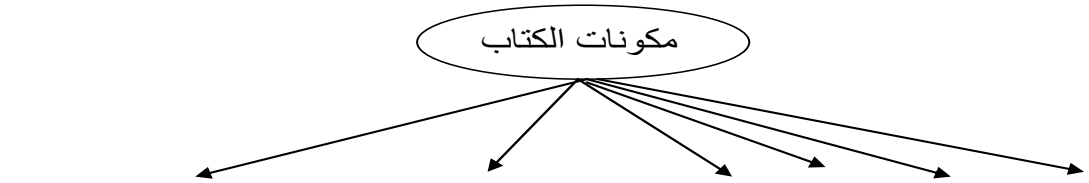
(3) الهاشمي، (أ) عبد الرّحمن و عطية، (د) محسن علي، تحليل محتوى مناهج اللّغة العربية، رؤية نظرية تطبيقية، ص: 264.

طريقة اللّجان	-تولي اللّجان المتخصصة في المواد الدّراسية، لجنة مادة اللّغة العربية، ولجنة مادة التّربية الإسلامية ...الخ مهمّة تأليف الكتاب المدرسي من قبل الجهات المسؤولة، والّتي تقوم في الوقت نفسه بتعيين لجان تقويم قبل جعلها محل تدريس، إلّا أنّ هذه الطّريقة تستغرق وقتا طويلا لإنتاجها.

الجدول رقم (04):طرائق تأليف الكتاب المدرسي.

- **مكونات الكتاب المدرسي:**

بما أنّ "عملية التّأليف عملية كبرى، تحتاج إلى تخطيط وإلى المتخصّصين في المواد الدّراسية ،وفي طرق التّعليم ،وفي الوسائل ، وفي القياس والتقويم، إضافة إلى الفنّيين والمحررين واللّغويين وخبراء الإخراج والطّباعة"[(1)]، فإنّ كلّ واحدة من هذه الطّرق تمسّ جميع مكوّنات الكتاب المدرسي وقت تأليفه، والّتي نتطرق لها بالشّرح لاحقا، ونوجزها في الشّكل الموالي:



الشكل رقم (12): مكونات الكتاب المدرسي.

والكتاب ككل وبجميع مواصفاته، غالبا ما يخضع إلى أساليب تطوير بالحذف أو الإضافة أو الاستبدال، أو الاكتفاء بتطوير الإخراج والطّباعة، حيث يعاد تصميمه بجودة عالية الاستخدام،كأن يتمّ:

(1) مرعي، (أ) أحمد توفيق و الحيلة، (د) محمّد محمود، المناهج التّربوية الحديثة مفاهيمها، عناصرها، أسسها، عملياتها، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، ط 1، عمان، 2012 م، ص: 258.

1) حذف جزء من المادّة نظرا لصعوبتها، أو اكتظاظ محتواها بعدد كبير من الأنشطة غير المناسبة للزّمن المحدّد للحصص.

2) الحذف الكامل للمادّة، قصد نقلها من صف دراسي إلى صف دراسي آخر لعدم أهمّيتها، أو لتقليل زمن الحصص الدّراسية.

3) إضافة بعض الموضوعات إلى المادّة لسّد النّقص الكامن فيها، و يمكن إضافة محتوى كامل لمستوى دراسي معيّن.

4) استبدال مادة بمادة دراسية أخرى نفسها، مع إجراء التّعديلات اللّازمة عليها.

- **أسس بناء الكتاب المدرسي:**

بدأت الرّؤية في العالم العربي تجاه الكتاب التّعليمي تتضح، بعدما كان يباع في المكتبات العامّة، مثله مثل باقي الكتب العامّة المنتجة لتعليم وتثقيف الكبار والصغار، ولم يحظ بالمكانة نفسها الّتي هو عليها الآن، بعد عقد الخمسينات، حيث استميز الكتاب بمواصفات عدّة، استمدّتها التّربية الحديثة من علم النّفس التّربوي وفروعه، ومختلف النّظريات التّربوية في المجال التّعليمي التّعلّمي وفلسفاتها"[1] ، إضافة إلى دعم المستجدات الحديثة لتكنولوجيا التّعليم، وقَبْلُ كان الكتاب التّعليمي لا يختلف في تأليفاته وصوره عن غيره من المؤلفات العلمية والأدبية العامّة، لكنّها حديثا، "أعطيت الكتب التّعليمية عناية خاصّة، لم تكن تحظى بها من قبل، من حيث تحديد مناهجها وتآليفها في ضوء هذه المناهج، ثمّ تقويمها للتّأكّد من أنّها أُلّفت في ضوء المناهج،

---

(1) يُقصد بفلسفة التّربية PHilosophy of education : تلك الأفكار والنّظريات المنبثقة من الفلسفة والّتي تخصّ تربية ما في حضارة معيّنة، حيث تساعد على إحداث تغييرات فيها تتميّز بالجدّة، "إنّها علم يوفّر إطارا عقديا وفكريا للتّربية، ويحدّد غاياتها، ويضع معايير نجاحها، ويضفي نوعا من التّوحيد على أنشطتها ويولد مفاهيمها، ويحلّل عملياتها، ويعالج مشكلاتها" من وظائفها التّربوية:

1/**تقديم خطّة بعيدة المدى للتّربية:** يقوم بهذا الدّور فيلسوف التّربية، يحدّد ملامح التّربية الملائمة خلال ربع قرن من الزّمان مثلا، وذلك لأنّ إدراك ما هو مطلوب لسدّ حاجات الأمة، يعتمد على إحراز رؤية تركيبية مشكّلة من عناصر ثقافية واجتماعية واقتصادية وسياسية، مثل عقائد الأمّة.

2/**قيادة التّغيير الاجتماعي:** إسعاف النّاس على تقبل التّغيير ومواكبته، وليست مهمة فلاسفة التّربية تمهيد السّبيل للتغييرات المطلوبة فحسب، وإنما يبرز دورهم في التّبشير والمطالبة بها من خلال تفكيرهم الدّائم في وضع المجتمع، وتلمسهم لما يصلح شؤونه". **ينظر، سلسة المسلمون بين التّحدي والمواجهة، الجزء الخامس، بكّار، (أ.د) عبد الكريم، حول التّربية والتّعليم، دار القلم، ط 3، دمشق،2011 م، ص:30/29.**

وتوفّرت فيها الشّروط الأساسية الّتي كانت تشترطها المؤسّسة التّربوية من حيث المقدّمة، ومناسبة المادّة التّعليمية، وطباعة الكتاب وإخراجه بما يتلاءم مع خصائص الطّلبة..."[1]، ونستجلي بناء الكتاب المدرسي وفق المحدّدات الثّلاث الآتية:

* **الملاءمة:** ونقصد بها، مدى ملاءمة المرجع لمستوى التّلاميذ العلمي وخصائصهم الثّقافية والاجتماعية والنّفسية، إضافة إلى مناسبة الأهداف التّعليمية المراد تحقيقها، بحكم أنّ الكتاب المدرسي يشكّل "الدّعامة الأساسية للفعل التّعليمي و التّعلّمي، فهو الأداة الرّئيسة المعتمدة في نقل المعارف وتلقينها، وتوفير ما يحتاجه المتعلّم والمعلّم، وآباء التّلاميذ، من معارف وأنشطة وتمارين مساعدة"[2]

* **المحتوى:** أن يكون محتواه العلمي التربوي مناسبا للأهداف والمتعلّم، إضافة إلى جدّة وصحّة معلوماته العلمية، ومسايرتها للتّطوّر العلمي.

* **الشّكل:** ونقصد به الإخراج الجيّد: شكل الكتاب، لونه، الورق المستخدم، الطّباعة، الرّسومات...الخ"[3]

5) طرائق استخدام الكتاب المدرسي ومجالات استعماله:

- طرائق استخدام الكتاب المدرسي:

حتّى يتحقّق الهدف من ضبط الأسس الّتي تمّ بناء الكتاب المدرسي بالانسجام معها، لابدّ من اتّباع أحسن طريقة تمكّننا من استخدام هذا الكتاب بشكل صحيح ومناسب، وهناك عدّة طرائق معتمدة في التّعامل مع هذه الوثيقة التّربوية، قد تختلف من معلّم لآخر:

الطّريقة الأولى:

---

(1) الخوالدة، (د) محمّد محمود، أسس بناء المناهج التّربوية وتصميم الكتاب التّعليمي، دار المسيرة، ط 3، عمان، 2011 م، ص: 52.

(2) زمراني، محمّد، الكتاب المدرسي من الإخراج الورقي إلى الإخراج الرّقمي، بحث متوفر على شبكة الألوكة www.alukh.net ، ص: 02.

(3) سلامة، (د) عبد الحافظ، الوسائل التّعليمية والمنهج، ص: 189.

الطّريقة التّقليدية المبنيّة على أسس المنهاج التّقليدي، المتمركز حول سيطرة المعلّم؛ إذْ "أنّ وظيفة التّلاميذ في التّربية التّقليدية، تقتصر على القيام بعمليتين، الأولى: اكتساب المعرفة واستهلاك المقررات الجاهزة، والثّانية ردّ هذه المعرفة متّى طلب المدرّس ذلك، فهم في الغالب جماعة من المتعلّمين، تجلس على مقاعد مواجهة للسّبورة والمدرّس، ينصتون ويستجيبون للأسئلة، لذلك ينحصر دورهم في الامتثال والطّاعة، وفي إعادة إنتاج نفس المعارف السّابقة "[1] من غير إعمال تفكيرهم في نقدها أو تقديم وجهات نظر خاصّة بهم.

الطّريقة الثّانية:

هي الطّريقة الّتي تجعل من الكتاب المدرسي وسيلة معِينة، إضافة إلى اعتمادها على وسائل تعليمية، لاعتبارها جزء لا يتجزأ من طريقة التّدريس.

الطريقة الثّالثة:

إنّ هذه الّطريقة "تعتمد على تزويد الكتاب المدرسي ببعض: الرّسومات، والصّور، والخرائط، والإحصاءات، والرّسومات البيانية، بحيث تدعّم وتلخّص الأفكار الواردة بشكل مكتوب"[2]؛ كتابة وليس نطقا.

أما الطّريقة الرّابعة فتقدّم للمعلّم كتبا إضافية، تدلّ على كيفية استعمال الكتاب المدرسي، وطرق تقديم محتواه إلى المتعلمين، منها الدّليل البيداغوجي للمعلّم والوثيقة التّربوية المرافقة للمنهاج، والجدير بالذّكر أنّه لا يمكن أن نقف على طريقة موحدة في تعامل المدرّسين مع الكتاب المدرسي، لأنّ كلّ معلّم له استراتيجياته الخاصّة في التّعليم.

ومادام توظيفه في التّعليم يمثّل عنصرا أساسيا من العمل الدّراسي، و يختلف من معلّم لآخر، ننبّه أنّ: على قدر إدراك المعلّم لأهمّية الكتاب المدرسي وطبيعته وحدوده، يكون الاستخدام الجيّد له محقّقا لوظائفه، فلا

---

(1) آيت موحي، (د) محمّد وآخرون، الأهداف التّربوية أسسها وأهميتها، دار الخطابي للطّباعة والنّشر والتّوزيع، ط 3، المغرب، 1988 م، ص: 64.

(2) سلامة، (د) عبد الحافظ، الوسائل التّعليمية و المنهج، ص: 189.

تقف مسؤولية المعلّم إزّاء الكتاب عند حدود استخدامه، إنّما تمتدّ تلك المسؤولية للعمل على تحسين هذا الكتاب والارتفاع بمستواه"[1] نحو تحقيق ما خطّط له من أهداف للمحتوى التّعليمي.

- **مجالات استعمال الكتاب المدرسي:**

غالبا ما يتفرّع الكتاب المدرسي على أربعة مجالات، تتعلّق بالكتاب نفسه، حدّدتها وزارة التّربية الوطنية في:

- مجال الأهداف.
- مجال مضمون الكتاب.
- مجال الأنشطة التّعليمية التّعلّمية.
- مجال التّقويم والتّغذية الرّاجعة.

ففي مجال الأهداف، يركّز فيه على الهدف من توظيف هذه الوثيقة، ومدى استخدامها داخل الصّف الدّراسي في حضور المدرّس وبمعيّة التّلاميذ، وخارج غرف الصّفوف الدّراسية عند ربطه بالأنشطة غير الصّفية، فيرتبط بالمحتوى المعرفي المقرّر المنتقى بعناية واهتمام شديدين، يأخذان في الحسبان مدى الكفاءة الّتي يحصل عليها المتعلّم من خلاله وفق المستوى الأفقي (العرضي) والمستوى العمودي، وهذا يعكس صور التّعامل مع الكتاب في التّربية التّقليدية في ظل المقاربة بالأهداف، أيّان كان محتوى الكتاب يفصل بين الواقع الاجتماعي والتّعليم المدرسي، ومثّل "سلطة الكلمة المكتوبة، تقنّن المعرفة بشكل جاهز وهيكلي، لذلك فصفته الأساسية هي التّطوّر البطيء على شكل نشاط عقلي منفصل عن الممارسة الحيّة للتّعليم."[2]

والواقع أنّ التّعامل مع مجال مضمون الكتاب أو ما يسمى بالمحتوى لا يقلّ أهمّية، وما يقابله حقيقة هو أن لا ننظر إليها على أنّها كاملة تفي بكلّ أغراض الهدف التّعليمي، وإن كان على المعلّم الالتزام بالتّطرق إلى

---

(1) البكّوش، (أ) لطفي، دور الكتاب المدرسي في الارتقاء بالعملية التّعليمية التّعلمية، قراءة تحليلية نقدية للكتاب المدرسي (كتاب التّفكير الاسلامي السّنة الثّانية ثانوي نموذجا) مجلّة أصول الدّين، تونس، مقال تمّ الاطلاع عليه (2019/09/11 م)، ص: 288.

(2) آيت موحي، (د) محمّد وآخرون، الأهداف التّربوية، ص: 67.

كافّة العناصر المساعدة على فهم المحتوى، وتوظيفها بشكل يلاءم وضعيات التّعلّم الموجودة كمصادر له، على شكل رسوم بيانية، وجداول، وأشكال، وصور توضيحية، هذا بالإضافة إلى:

- ضرورة تحديث مادّة الكتاب المدرسي، لاسيما في مجال الإحصاءات والأرقام،والاستكشافات والاختراعات.
- اعتبار الكتاب مفتوح النّهاية يسمح بإثرائه باستمرار."[1]

وفي المجال الثّالث، نجد كلّ كتاب مدرسي، يتضمن مجموعة من الأنشطة التّعليمية التّعلمية–الأنشطة الممارسة داخل هجرة الدّرس–، متسلسلة وفق ترتيب منطقي، وتحديد زمني معيّن خلال الحصص التّعليمية المبرمجة طيلة الأسبوع، لذلك على مدير الصّف الدّراسي–المعلم– تسيير الأنشطة التّعليمية لمادّته بـ:

1. استخدام الكتاب المدرسي استخداما تعليميا في كلّ خطوة من خطوات المحتوى المعرفي.
2. توظيف القراءة الصّامتة الهادفة (خاصّة في ميدان النّصوص الشّرعية) توظيفا فعّالا مرّة على الأقلّ في الحصّة الواحدة.
3. استخدام القراءة الجهرية من قبل الأستاذ ومن قبل التّلاميذ استخداما وظيفيا.
4. تشجيع استخدام التّلاميذ للكتاب المدرسي استخداما تعاونيا فيما بينهم أثناء الحصّة."[2]

وفي المجال الأخير أيّ مجال التّقويم والتّغذية الرّاجعة على المعلّم وضع الكتاب بين أيدي المتعلّمين، وجعلهم يدركون الإجراءات المتعلّقة باستخدامه كأن:

* يساعد المتعلم على الوقوف على المحتوى، ويحدّد ما وقع فيه من إبهام وغموض، ثمّ يحاول إيجاد الحلول المناسبة.

---

(1) وزارة التّربية الوطنية، الدّليل البيداغوجي للمعلّم في مادّة التّربية الإسلامية السّنة أولى متوسط، الجزائر، 2016 م، ص: 14.

(2) وزارة التّربية الوطنية، الدّليل البيداغوجي للمعلّم في مادّة التّربية الإسلامية السّنة أولى متوسط، مرجع سايق، ص: 14.

* تكييف التّلميذ مع مختلف التّعلمات مقدّما له نماذج تطبيقية، مستعينا باستخدام أسئلة الكتاب استخداما متوازيا، حيث تفتح له مجال تقويم ذاته واكتشاف أخطائه بنفسه، فالكتاب المدرسي علاوة على توفّره على المعارف والمهارات، يضمّ "مجموعة من التّمارين والأنشطة الهادفة إلى تعزيز مكتسبات المتعلم في مادة معيّنة، وتقويم مدى تمكّنه منها."[1]

معنى هذا أن مؤلف الكتاب المدرسي، يُلفت الانتباه في مجال التّقويم والتّغذية الرّاجعة إلى العناصر الآتية مجتمعة:

أ. إتاحة الفرصة للمتعلّم ليقوّم نفسه بنفسه.

ب. توضيح إجراءات استخدام الكتاب وشروط هذا الاستخدام.

ج. التّوفيق بين طريقة استخدام هذا الكتاب ونوع الاختبارات وأغراضها.

د. استخدام الأسئلة الموضوعية والأسئلة المقالية استخداما متوازيا."[2]

هـ. إتاحة الفرص للمتعلّمين لتحديد الكلمات الملتبسة، والأفكار الغامضة، والعبارات الضّعيفة.

6) دور التّكنولوجيا الحديثة في النّهوض بمستوى الكتب المدرسية:

بحكم التّغير المستمرّ والسّريع الّذي تشهده المنظومة التّربوية في الفترة الأخيرة، والملازم للتّطورات التّكنولوجية المعاصرة، لوحظ أنّه يجب تكيّيف المناهج وفق هذه التّطورات، وإن كان ذلك الرّهان يفرضه علينا الواقع المعيش، فلا مجال غير اللّجوء إلى إخضاع الكتاب المدرسي لحقيقته، كونه يشمل المحتوى المصنّف من بين أركان المنهاج الأساسية، وكي يتمّ مطابقة المحتويات وواقع التّكنولوجيا الحديثة، فعلى المهتمّين ببلورة الكتاب المدرسي وإخراجه في أحسن صورة القيام بـ:

أ. تحديد التّقنيات الحديثة الّتي يمكن استخدامها في إعداد الكتاب المدرسي، ومجالات استخدامها.

---

(1) زمراني، محمّد، الكتاب المدرسي من الإخراج الورقي إلى الإخراج الرّقمي، بحث متوفر على شبكة الألوكة: www.alukh.net ، ص: 04.

(2) حسان، (أ.د) الجلالي و لوحيدي، (أ) فوزي، أهمّية الكتاب المدرسي في العملية التّعليمية، مجلّة الدّراسات والبحوث الاجتماعية، ع 09، جامعة الوادي، الجزائر، 2014 م، ص: 205.

ب. تشجيع المنافسة بين المؤسسات العلمية المعنية بالتّعليم، على استخدام التّقنيات الحديثة في العملية التّعليمية عامّة والكتاب المدرسي خاصّة.

ج. متابعة آخر ما يستجدّ في مجال طباعة الكتب وتصميمها، وتجليدها.

د. تجديد طباعة الكتاب المدرسي بين حين وآخر، ليتماشى مع التّقنيات الحديثة في الطّباعة.

هـ. تضمين الكتاب المدرسي ما يلزم من الرّسوم والأشكال التّوضيحية والصور والجداول، الّتي تتوافر لها معطيات العصر الحديثة، وتتّسم بالبساطة، وتخلو من التّعقيد"[1]، وأن تكون أيضا "خالية من أيّ إشارة أو علامة،من شأنها أن تمسّ بالمقدّسات الدّينية والوطنية والثّقافية،وخالية من الإشهار المقصود وغير المقصود."[2]

مما يعني أنّ عملية إعداد الكتب المدرسية، تقتضي جهدا كبيرا من الهيئات واللّجان المتخصّصة الموكول لها مهمّة إعداد الكتب التّعليمية المدرسية، فبمجرد الإخفاق في هيكلة أوبناء أو الإنتاج الفنّي الجمالي لهذه الوسيلة التّعليمية، نصبح عاجزين تمام العجز على تأدية أبسط جزء من محتوى المدوّنة، و"ينقلب الأمر إلى الأسوأ، إذا لم يتم توظيف الصّور والألوان بالشكل المناسب، إلى تشويش انتباه المتعلّم وارباك إحساسه الفنّي والجمالي، نظرا لكثرة مصاحبة المتعلّم للكتاب المدرسي والنّظر إليه" [3]، منطلقون في ذلك من مراحل كثيرة تتّفق والتّرتيب الآتي:

المرحلة الأولى: التّخطيط الّذي يمسّ محتوى المنهج الدّراسي، كاختيار طريقة التّأليف والمؤلّفين وأعضاء التّوجيه والإرشاد.

المرحلة الثّانية: المباشرة بالتّحرير الأوّلي للكتاب، وفيه يتمّ توزيع العمل على المؤلّفين، واختيار محرِّر المادَّة المسلَّمة بكلّ مواصفاتها وشروطها، فدوره يحرّر المادّة العلمية المقدّمة من قبل لجنة التّأليف؛ بأن "تتولّى لجنة

---

(1) الهاشمي، (أ) عبد الرّحمن و عطية، (د) علي محسن، تحليل محتوى مناهج اللّغة العربية، رؤية نظرية تطبيقية، ص: 268.

(2) اللّويزي، عبد اللّه، معايير تصوّر وإعداد الكتب المدرسية، مجلّة دفاتر، التّربية والتّكوين"الكتاب المدرسي والوسائط التّعليمية"، ص: 17.

(3) زمراني، محمّد، الكتاب المدرسي من الإخراج الورقي إلى الإخراج الرّقمي، بحث متوفر على شبكة الألّوكة: www.alukh.net، ص: 07.

التّأليف كتابة وحدات المادّة خطّيا، ويقوم المحرّر بقراءتها ،وتحديد مدى مطابقتها الخطوط العريضة للمنهج الّتي تمّ إعدادها، والمواصفات الفنّية التّربوية المطلوبة. "[1]

المرحلة الثّالثة: يأتي في هذه المرحلة دور لجنة الفحص والتّقويم لفحص المخطوطة الأوّلية جيّدا وتقويمها بالسّلب أو الإيجاب، وهذا يكون في شكل تقرير مفصّل، يُحال إلى لجنة التّوجيه والإرشاد لدراستها، ثمّ التّحرير العلمي للمخطوطة والتّحرير اللّغوي، وبعدها تُعرض المخطوطة على مجلس التّربية والتّعليم لأجل:

– مناقشة المخطوطة وإقرارها.

– تسجيل الملاحظات وإعادتها إلى المؤلفين لاعتبارها في النّسخة الثّانية.

المرحلة الرّابعة: هي المرحلة الفاصلة في عملية تأليف الكتب المدرسية، تتضمن العناصر الآتية:

1) يَقُوم المصمّم ومراقب الإنتاج والمحرّر الفنّي بوضع المواصفات الأوّلية للكتاب.

2) تُحرّر المخطوطة فنّيا من قبل قسم التّحرير.

3) يَقُوم قسم الإنتاج بإعداد عطاء لطبع الكتاب، يقدّمه إلى لجنة العطاءات الخاصّة بطبع الكتب المدرسية، التّي تتوّلى عرضه على المطابع، ثمّ تحيله إلى إحدى المطابع.

4) تقوم المطبعة بطبع الكتاب وإرسال البروفات إلى قسم الإنتاج، الّذي يحوّلها بدوره إلى المحرّر العلمي والمصمّم والمحرّر الفنّي، لتدقيقها وإدخال الملاحظات عليها.

5) تعاد البروفة إلى المطبعة بعد تدقيقها لإجراء التّصويبات عليها، وبعد التّصويب تقوم المطبعة بتزويد قسم الإنتاج بالنسخة المصَوَّبَة مطبوعة على الورق، الّذي سيَصِدُر الكتاب به، وتمثّل الشّكل النّهائي لمحتوى الكتاب.

6) يقوم قسم الإنتاج بإحالة النّسخة المذكورة إلى المحرّر العلمي والفنّي، والمصمّم لملاحظة الورق والألوان وإجازة النّسخة.

7) تقوم المطبعة بطباعة الكتاب، ثمّ تجليده بعد أن تمّ تصميم الغلاف المناسب، ونال رضا المعنيّين.

---

[1] الهاشمي، (أ) عبد الرّحمن و عطية، (د) علي محسن، تحليل محتوى مناهج اللّغة العربية، رؤية نظرية تطبيقية، ص: 265.

8) تَقُوم المطبعة بتسليم الكتب المطبوعة إلى الجهة الّتي أحالت إليها عطاء طبع الكتاب، لتَقُوم هذه الأخيرة بتأمين وضعه في المستودعات المركزية، لغرض توزيعه بين الجهات المستفيدة. "[1]

إنّ جميع هذه المجهودات المبذولة في مجال تهيئة الكتاب التّعليمي من تخطيط وتحرير، وفحص و تقويم، وطباعة ونسخ، دليل على ضرورة وجود الكتاب المدرسي في العملية التّعليمية التّعلّمية، وحاجة المناهج الجديدة إلى مثل هذه الوسيلة المغطية لجزء مهم وأساسي من نظامها، تدفع إلى تطويرها تطويرا يكفل مساعي البيداغوجيا الحديثة.

(1) الهاشمي، (أ) عبد الرّحمن و عطية ، (د) علي محسن، تحليل محتوى مناهج اللّغة العربية، ص: 266/265.

1) تعليم المحتويات إلكترونيا والتّكنولوجيات المعاصرة:

إذا أثرنا في السّابق مفهوما موجزا للوسائل التّعليمية، لابدّ لنا في هذا المقام التّطرق لدور الوسائل التّكنولوجية التّعليمية في إثراء عملية التّعلّم، فعصرنا الحالي فرض علينا تكيّيف التّربية وفقه، لتجاوز مشاكلها وما يتعلّق بها من صعوبات، بعصرنة "جميع العمليات الّتي تحدث داخل غرفة الصّف وخارجه ضمن الحصّة الدّراسية بين المعلّم والطّلبة، من حيث إرسال المعرفة واستقبالها، والتّوجيه والإرشاد، والإشراف، والتّفاعل، وتوفير البيئة النّفسية والاجتماعية والمادية لإحداث التّعلم"[(1)] النّشط والمثمر.

للتّقليل من ضعف المؤهّل العلمي، الّذي بات خطرا يهدّد مؤسسات التّعليم على مستوى الأفراد، وسببا في الأزمات الإقتصادية المتخلّفة آثارها السّلبية على معظم مجالات الحياة، يلزمنا وسائل وطاقات تكنولوجية شاملة لكلّ مقوّمات عمليات التّعليم والتّعلّم، من مستلزمات التّربية، ونظم المعلّومات الإدارية، والفرد البشري، وجميع ما يمسّ المناهج والمقررات الدّراسية من إصلاحات.

ولعلّ الأسباب الدّاعية إلى هذا هي: ربط الفرد بعالمه الخارجي، وجعله أكثر معرفة بمستجدات التّكنولوجيا، الّتي تؤسّس لاكتشاف أساليب جديدة في نظامه التّعليمي، فنسعى بذلك لزيادة الرّصيد المعرفي والتّحفيز على تنمية مهارات المتعلّم تقنيا، ومن قبيل تجاوز التّعليم التّلقيني القائم على تكديس المعلّومات لدى المتعلّم دونما إشراكه في النّقاش والحوار، والمعتمد في أغلبيته على وسائل تعلّيمية بسيطة وأقلّ إثارة، يتمّ انتقاءها عشوائيا في ظل غياب الخبراء المصمّمين، نؤكّد على الاستزادة من توفير المستلزمات الدّراسية الضّرورية للحدّ من معوقات التّعليم ومشاكله، مع إيجاد حلول جادّة وجذرية لها.

ومقابل هذا، وفي الآونة الأخيرة، شهد عالمنا العربي تحدّيا تكنولوجيا جديدا، وهو ما انفكّ بعد من أزمات السّياسة والحروب، مما أدّى لتدنّي المستوى التّعليمي بشكل ملحوظ، رغم توفّر الآلات والمعدّات التّكنولوجية الهائلة، ما يدفعنا إلى التّأكيد لا على توفير الآلات فحسب، لكن وجب تضافر كل الجهود على الصّعيد التّعليمي للرّقي بالهندسة البشرية المؤدية إلى"تحسين رضا العاملين في العمل، وخفض إصابات العمل،

---

(1) أبو شريخ، (د) شاهر، طرائق التّدريس واستراتيجياته، دار المعتّز، ط1، عمان، الأردن، 2013 م، ص: 11.

أو الإخفاء في إنجازه وتحقيق معاييره، مع تكيّيف الظّروف المادّية ...بالإضافة إلى توفير أكبر في وقت العمل، وإزالة الهدر ومصادر التّعب والإرهاق فيه، كما تؤدّي إلى زيادة في العوائد والتّعويضات في العمل، وتحسين استخدام الحيّز المكاني في العمل" [(1)]، طبعا يحتقق هذا بوجود التّنظيم والانضباط البشري داخل المؤسّسات.

منذ دخول عصر المعلّومات والاتّصالات عالمنا، والفرد المتعلّم يتخبّط في مشاكل كيفيّة توظيفهما، وأخرى مختصة بالتّقليل من أخطارها وبعض سلبيّاتها، ما دفع بنا إلى تخصيص هذا المبحث لدراسة أهمّية التّكنولوجيا في التّعليم، ومفهوم الإلكترونيات، وعلاقتهما بتصميم وإعداد وتقديم المحتويات التّعليمية، خصوصيا محتويات اللّغة العربية ودور الأجهزة التّكنولوجية في حوسبتها، مع تبيّين السّلبيات والمميّزات الخاصة بكل واحدة منها، محاولين عقد مقارنة بين التّعليم التّكنولوجي والتّعليم العادي أو المسمّى بالتعلّيم التّقليدي.

1/ تكنولوجيا التّعليم:

قبل أن يدخل مفهوم التّكنولوجيا عالم التّربية والتّعليم، ارتبط مفهوم مصطلحه بالصّناعات التّكنولوجية لأزيد من قرن ونصف من ظهوره، ويعني هذا المصطلح تنظيم المهارة الفنّية عموما، فالتّكنولوجيا كلمة إغريقية قديمة تنشقّ إلى كلمتين هما: **Techno**وتعني المهارة الفنّية، وكلمة **Logos** وتعني علما أو دراسة، لذلك جاء تعريبها على أساس تقنيات علم المهارات أو الفنون، الّتي نخضعها لدراسات منطقية لأداء وظائف محدّدة.

وعرف "جلبرت **Galbraith** التّكنولوجيا بمفهوم التّطبيق النّظامي للمعرفة العلمية، أو معرفة منظّمة من أجل أغراض علمية"[(2)]، بمعنى القيام بعمليات منظّمة شاملة لكلّ جوانب العملية التّعليمية من تخطيط وتنفيذ وتقويم وغيرها، مع الاعتماد على وسائل تقنية، تنسجم مع جهود الأفراد البشرية لتحقيق أهداف التّعليم.

---

(1) ينظر، نجم، (د)عبود نجم، دراسة العمل والهندسية البشرية، دار صفاء للطّباعة والنّشر والتّوزيع، ط1، عمان، 2012م، ص: 228.

(2) عبد الحليم، (أ.د) خالد أبو جمال، الأسس العلمية والعملية لتكنولوجيا التّعليم مدخل متكامل، دار الحامد، ط 1، عمان، الأردن، 2015 م، ص: 15.

وتكنولوجيا التّعليم ليست هي تكنولوجيا التّربية: **Educational Technology** ، فبراوين " يرى أنّها طريقة منظّمة لتصميم العملية الكاملة وتنفيذها وتقويمها، وفق أهداف خاصّة ومحدّدة ومعتمدة على نتائج البحوث الخاصّة بالتّعليم والاتصالات، وتستخدم مجموعة من المصادر البشرية وغير البشرية بغية الوصول إلى تعلّم فعّال"[(1)] ، فمفهوم التّقنيات التّربوية يدلّ على تنظيم النّظام التّربوي، وتطويره بصورة شاملة يمتدّ أثرها إلى تطوير المنهاج، وتأليف الكتب المدرسية وتوافر الوسائل التّعليمية، وتدريب الجهاز التّربوي، والمبنى المدرسي والبحث عن أفضل استراتيجيات التّعليم والتّعلّم، وتوظيفهما في العملية التّعليمية"[(2)]، بينما يدلّ مفهوم تكنولوجيا التّعليم على: تنظيم عملية التّعليم والتّعلم، والظّروف المتّصلة بها، أيّان يحدث فعلا التّواصل بين أطراف العملية التّعليمية.

- **تدريس المحتوى التّعليمي في ظل تكنولوجيا التّعليم:**

تتكوّن البيئة المادّية حاليا من مزيج الوسائل التّعليمية والوسائط المتعدّدة، هذه الأخيرة اعتبرها **فوكيل** 1992 م **E .L.Vockell** من مكمّلات عمل الكمبيوتر مع وسائط إلكترونية أخرى لتقديم المعلّومات، مثل توصيل الكمبيوتر مع مشغّل لأقراص اللّيزر، لتشغيل وعرض الموسوعات الإلكترونية "[(3)]، ولإدارة العملية التّدريسية نهتمّ في المقام الأوّل بأساليبها المتكفّلة بضبط الأنظمة التّعليمية الصّفية الدّراسية، حيث توفر جهودا جبّارة لإصلاحها، كأن تسهر على تخطيط الموقف التّعليمي وتنظيمه، لضمان الجودة والسّير الحسن للدّروس، ويرى المختّصون اكتمال ونجاح الأساليب هذه لا يتمّ إلّا بالاعتماد على وسائل تعلّيمية منوّعة الإنتاج والتّصاميم، وبالتّالي تجاوز التّدريس التّقليدي المعتاد إلى صورة مشوّقة تجذب انتباه المتعلّم، وتكسّر حدّة الملل لديه، فعندما يعتمد المعلّم على السّبورة الضّوئية بدلا من السبورة الخشبية، يضفي المتعة في إدارة تعليمه، إذ يسمح للمتعلّم بالمشاركة في أداء الأنشطة التّعليمية وممارستها بكلّ حيوية ونشاط، ويبقى دور المعلّم في ظل

---

(1) عبد الحليم، (أ.د) خالد أبو جمال، الأسس العلمية والعملية لتكنولوجيا التّعليم مدخل متكامل، مرجع سابق، ص: 17.

(2) ينظر، المرجع نفسه، ص: 17.

(3) عزمي، (أ.د) جاد نبيل، التّصميم التّعليمي للوسائط المتعدّدة، دار الهدى للنّشر والتّوزيع، ط 2، مصر، 2011م، ص: 09.

تكنولوجيا التّعليم يقتصر على توصيل المعارف التّربوية، وتصوّره لعلمية التّعلّم من منطلق استخدامه لمثل هذه الوسائل التّعليمية، وما يجب عليه هو:

– معرفة أنواع وسائل الاتّصال الأساسية وخصائصها وقدراتها، وإدراكه لكيفيّة تشغيل الأجهزة الضّرورية من أفلام وشرائح وشفافيات وتسجيلات وصور متحرّكة.

– يجب أن يكون المعلّم قادرا على تصميم وإنتاج أنواع مختلفة من الوسائل التّعليمية والأدوات البسيطة.

– أن يكون ملمّا بمصادر وأدوات الوسائل التّعليمية، وتكنولوجيات التّعليم، الّتي بإمكانه إحضارها للاستخدام في غرفة الصّف الدّراسي، متمرّنا على مهارة كيفيّة تقديم الوسيلة التّعليمية، ومتمرّسا على مهارة استخدامها في المواقف التّعليمية"[1] المختلفة.

وعموما نستحضر النّقاط الآتية، الّتي يمكن أن تمثّل دور المعلّم في إدارة عمليات التّعليم في ظل التّكنولوجيا المعاصرة، في كونه:

قائد ومنشط للصّف الدّراسي: يتولى مهمة توجيه وإثارة النّقاش بين المتعلّمين، ويعمل على نقل الأفكار بينهم تدعيما وإثراء لمعارفهم.

موجّه تربوي: عندما يشعر المعلّم بأنّ هناك حاجة لتعلّم مهارات معيّنة، فإن دوره يصبح كموجّه ومساعد، ومشرف على الأعمال الّتي يقوم بها المتعلّم، وفي هذا الدّور يقوم المعلّم بتسجيل ملاحظات عن تقديم المتعلّمين ويدّرسها، ويقارنها ليخرج بنتائج وتوصيات"[2] تثرّي المناهج التّعليمية المطروحة قيد التّطبيق.

عضو في فريق تعلّيمي: يشترك مع باقي الزّملاء بغرض التّعاون، ومساعدة المتعلّم على تحقيق أهدافه.

– **مبررات استخدام التّكنولوجيا في التّعليم**:

كثير من المبررات الّتي دعت إلى اللّجوء لاستخدام التّكنولوجيا في التّعليم منها:

---

(1) ينظر، السّيد، (د) ماجدة عبيد، الوسائل التّعليمية وإنتاجها للعاديين وذوي الاحتياجات الخاصّة، دار صفاء للنّشر و التّوزيع، ط 1، عمان، 2011 م، ص: 60.

(2) المرجع نفسه، ص: 60.

تطوّر العلوم السّلوكية والتّربوية: إنّ الإنفجار المعرفي الّذي شوهد في مجال العلوم السّلوكية والمعرفية، وبعد ظهور نظريات تربوية جديدة كعلم التّصميم التّعليمي[*] مهّدت:

- لأزمة الإنفجار المعرفي والتّقدم العلمي، فاستلزمت ظهور وسائل تكنولوجية متطوّرة جدّا، وفضلا عن هذا استدعت ضرورة وجودها، استخدامها كمستحدثات تقنية في المنظومة التّعليمية، لربط المدرسة بالواقع الاجتماعي.

-التّقدم العلمي السّريع وتوسيع دائرة مجالاته وموضوعاته، فأدى لظهور تشعيبات في المادّة الدّراسية الواحدة، وبالتّالي انجلاء مطالب التّجديد و الاصلاح التّربوي للاستزادة من المعارف والمهارات التّربوية، ولن يحصل ذلك دونما الاعتماد على وسائل تكنولوجية متطوّرة."[(1)]، تساهم في القضاء على أزمة الانفجار السّكاني، الّتي كانت سببا في اكتظاظ الصّفوف الدّراسية وازدحامها، مما تعذر على المؤسسات التّعليمية استيعاب هذه الأعداد المتزايدة من المتعلّمين.

2) التعلّيم الإلكتروني:

- مفهوم التّعليم الإلكتروني:

إنّ النّقلة النّوعية في التّدريس باتجاه الأفق المستقبلي الأفضل الّتي شوهدت مؤخّرا إنّما سببها الرّئيسي هو التّكنولوجيا، ومن أجل ضمان مسايرة ما اتّسم به العصر الحالي من توسع عبر كافّة المجالات الحياتية المختلفة،

---

[*] التّصميم التّعليمي: "عملية منطقية تتناول الاجراءات اللّازمة لتنظيم التّعليم وتطويره، وتنفيذه، وتقويمه، بما يتفق والخصائص الإدراكية للمتعلّم، ويعدّ علم تصميم التّعليم من العلوم الحديثة الّتي ظهرت في السّنوات الأخيرة من القرن العشرين (15 .20) في مجال التّعليم، ما يعرف باسم علم تصميم التّعليم (sceince of instruction design)، وهو علم يصف الإجراءات الّتي تتعلّق باختيار المادّة التّعليمية (الأدوات، المواد، المناهج، البرامج) المراد تصميمها، وتحليلها، وتنظيمها، وتطويرها، وتقويمها، وذلك من أجل تصميم مناهج تعلّيمية تساعد على التّعلّم بطريقة أفضل وأسرع، وتساعد المعلّم على اتّباع أفضل الطّرق التّعليمية في أقل وقت وجهد ممكنين." **يراجع: الحيلة، (أ.د) محمّد محمود، تصميم التّعلّم نظرية وممارسة، دار المسيرة، ط 4، عمان، 2008 م**، ص: 30.

(1) ينظر، موسى خالدي، فاطمة، مستوى توظيف معلّمي اللّغة العربية للمرحلة الثّانوية للمستحدثات التّكنولوجية في ضوء معايير الجودة الشّاملة، رسالة ماجستير، كلّية التّربية الجامعة الإسلامية غزّة، غزّة، 2012 م، ص: 60/ 61.

سعت الجهود التّربوية إلى توفير أساليب وطرق تدريسية متعدّدة، تستهدف التّوظيف التّقني، وتتوخّي استراتيجيات إلكترونية في مجال التّعليم، بغية تنمية المتعلّم في جوانبه المعرفية والحركية والسّلوكية، من ناحية مقدرته على توظيف التّكنولوجيا في حياته العلمية و اليومية، من منظور أنّ تقنيات التّعليم عبارة عن عملية منهجية منظمة للعمل تقوم على إدارة تفاعل بشري منظّم مع مصادر التّعلّم المتنوّعة من المواد التّعليمية والأجهزة أو الآلات التّعليمية لتحقيق أهداف محدّدة"[1]، هذا من جهة ومن منظور آخر نرى تشعّب التّكنولوجيا إلى فروع واسعة جدّا منها "التعلّيم الإلكتروني الّذي يعتمد على الاستقلالية وحرّية والتّعلّم مدى الحياة؛ من خلال قيادة المتعلّم وتحكّمه في زمام العملية التّعلمية باختيار ما يناسبه، قد يكون للتعلّم الإلكتروني مدخل محدّد من مداخل التّعليم، إمّا المعرفي، وإمّا البنائي، وإمّا المهاري"[2]، وقد تجتمع كلّها في آن واحد داخل زمن التّمدرس.

ونجد كلّ التّعريفات الواردة في حقل مفهوم التّعليم الإلكتروني، تدلّ على توظيف وسائل إلكترونية لاستخدام معارف متفرّقة، حسب نوعية التّعليم المنتشرة حاليا على الشّبكات العنكبوتية وأجهزة الحاسب الآلي، يمكن أن يكون متزامنا أو غير متزامن، كما في استطاعتنا توزيعه بأوقات مختلفة على أقطار جغرافية ممتدّة إلى أقصى الحدود، ومن بين هذه التّعريفات ما يلي:

أنّه شكل من أشكال التّعلّم والتّعليم الّذي يركّز على الحاسوب كوسيلة لنقل المعلّومات، وتتمثل هذه الفكرة في إعداد برامج يمكن أن تساعد المستخدم في الحصول على المعرفة، من خلال تقديم الحقائق الضّرورية حول مشكلة محدّدة، وفي هذه الحالة فإنّ النّظام يمكن أن يكون موضوعا على جهاز الحاسوب (وهذا ما يسمّى بالتّدريب المبنيّ على الحاسوب)، أو يمكن الوصول إليه عن طريق الإنترنت ويسمّى (التّدريب المستند

---

(1) شاهين، (د) حسن عبد الحميد، استراتيجيات التّدريس المتقدّمة واستراتيجيات التّعلّم وأنماط التّعليم، مناهج وطرق التّدريس، كلّية التّربية جامعة مدمنهور، (د،ط)، الإسكندرية، 2011 م، ص: 49.

(2) الغامدي، (د) ماجد، الشّامل في المناهج وطرق التّدريس، 2018م، شبكة الألوكة: www .alukah.net، ص: 08.

إلى الشّبكة)."[1]، معناه يمكنه أن يكون وسيلة، أو علما في حد ذاته يدور حول تعريفه وأهداف...الخ.

ويشير معنى التّعليم الإلكتروني أيضا إلى: "التّعليم الّذي يُقدّم المحتوى التّعليمي فيه بوسائط إلكترونية مثل: الإنترنت أو الإنترانت أو الأقمار الصّناعية أو الأقراص اللّيزرية أو الأشرطة السّمعية البصرية، ويمكن تعريفه بأنّه طريقة للتّعليم باستخدام آليات الاتّصال الحديثة: كالحاسب الآلي والشبكات والوسائط المتعددة، من أجل إيصال المعلومة للمتعلّمين بأسرع وقت وأقلّ تكلفة، وبصورة تمكّن من إدارة العملية التّعليمية، وقياس وتقييم أداء المتعلّمين"[2]

معنى هذا أنّ التّعليم إليكترونيا خاضع بالدّرجة الأولى إلى المستحدثات التّكنولوجية من الوسائل والوسائط المقتحمة لميدان المؤسّسات التّعليمية، الّتي تواكب العصر وتناسب بيئة معينة، على عكس بيئة أو بيئات أخرى، يؤثّر إيجابا في المواقف التّعلّمية للمتعلّمين، ويمنحهم فرصا للتّعلّم بشكل أفضل، تكون هذه الفرص "متمركزة حول ذات المتعلّم، تتوافق معه ومع الفلسفات التّربوية الحديثة ونظريات التّعلّم الجادّة، وتكون كبيرة وشاملة، تتيح له التّعرف على مصادر متنوّعة من المعلومات بأشكال مختلفة، تساعد على إذابة الفروق الفردية بين المتعلّمين أو تقليلها"[3]، بالإعتماد على أدوات تنمي فيه الرّغبة والمهارة على حلّ مشكلاته بطرق إبداعية ثرية.

- **أقسام التّعليم الالكتروني**: يُقسّم التّعليم الإلكتروني إلى أربع أقسام:

النّوع	المضمون
الأوّل	يخاطب شرائح مختلفة من المجتمع، ومستويات مختلفة في التّعليم والثّقافة، وتكون في الغالب عباراته

(1) الشّناق، (د) محمّد قسيم و بني دومي، (د) علي حسن، أساسيات التّعلّم الإلكتروني في العلوم، دار وائل للنّشر، ط1، عمان، 2009 م، ص: 55.

(2) السّعيد، (د) مبروك إبراهيم، المكتبات ومنظومة التّأليف الإلكتروني، دار الوفاء لدنيا الطّباعة والنّشر، ط1، الإسكندرية، 2013 م، ص: 32.

(3) المرجع نفسه، ص: 38.

	موجّهة وقصيرة، وأدلّ مقال عليه هو حملة الضّرائب في الصّحف والمجلات والتّلفزيون.
الثّاني	يهتّم بالجانب المعلوماتي، ويخاطب مستويات مختلفة في التّعليم كالعامل والمهندس.
الثّالث	يهتّم بالمتعلّمين في التّعليم النّظامي، ويهتم باستخدام استراتيجيات تعلّم مبتكرة وسلسة، مثل التّعلّم باللّعب.
الرّابع	يتميّز بتركيزه على الجانب المعلوماتي، و يخاطب مستوى واحد من الثّقافة والتّعليم.

الجدول رقم(05): أقسام التّعليم الإلكتروني"[(1)]

- **أهداف التّعليم الإلكتروني:**

ضروري أن تُعطي المؤسّسات التّعليمية اهتماما خاصّا، لمزاولة تحدّي الإنفجار المعرفي الملحوظ، ومجابهة سرعة الإنتشار التّقني، لمساعدة العاملين من داخلها وخارجها على تخطّي عوائق التّواصل فيما بينهم من جهة، ومن ناحية ثانية توفير "بيئة تعليمية إلكترونية"*مميّزة، ترمي إلى إنتاج غني ووفير، يحدّ من كثرة المشكلات التّربوية بين الصّفوف الدّراسية، نحصل على هذه النّوعية الجيّدة من التّعليم، والّتي تتوافق مع احتياجات ومواصفات المتعلّمين، متى أمكننا تحقيق أكبر عدد من أهداف التّعليم الإلكتروني، والّتي منها:

---

(1) ينظر، عطوان، (د) أحمد، التّعليم الإلكتروني والمقررات الإلكترونية، مجلّة التّعليم الالكتروني، جامعة المنصورة، العدد الخامس، مارس 2010 م، ص: 10.

* تصمم بيئات إلكترونية تقوم وفق برامج مدخل الوسائط التّعليمية التّفاعلية، والذي يعدّ من أهمّ مداخل تكنولوجيا التّعليم في الوقت الرّاهن وفي المستقبل، غالبا ما تتميّز بمساعدة المتعلّمين على بناء نماذجهم العقلية وبناء التّعلّم الخاصّ بهم، كما تنمي إدراكهم للمهارات الفوق معرفية، وتساهم في تحقيق الميول والاتّجاهات نحو الوسائط التّعليمية بصفة عامّة والتّفاعلية بصفة خاصّة، تحقق التّعلّم النّشط والفعّال،وتشجعهم على التّعلم الذّاتي، أشدّ ما تركّز عليه هو: التّعلّم المعرفي، والتّعلم البنائيي، والتّعلم الاجتماعي...تتمّ عملية الاتّصال فيها بنمطين: الأوّل لا يعتمد على الانترنت (التّعلّم بالبرمجيات)، ومنها التّعلّم من الكتب الإلكترونية **E-Books**، بينما الثّاني يعتمد على المقررات الإلكترونية عبر الانترنت"**ينظر، قطيط، (د)غسّان يوسف، تقنيات التّعليم والتّعلّم الحديثة، دار الثذقافة للنّشر والتّوزيع، ط1، عمان، 2015م، ص: 178/177.**

✓ "تناقل الخبرات التّربوية من خلال تقديم الموضوعات بشكل نموذجي، إضافة إلى إمكانية تكرار الممارسات التّعليمية المتميّزة، ومن ذلك مثلا بنوك الأسئلة النّموذجية، والاستغلال الأمثل لتقنيات الصّوت والصّورة وما يتّصل بهما من وسائل متعدّدة، وتقليل الأعباء الإدارية للمعلّم، مثل استلام الواجبات، وتسجيل الحضور، وتصحيح الاختبارات"[(1)]، في عمومها تحفظ نماذج لثراء خبرة المعلّم، كما تسهّل له تكرار أفعاله التّعليمية، وتسهم في تخفيف بعض الأعباء المهنية الّتي عادة ما تهدر وقته أثناء القيام بها.

✓ تنويع مصادر المعلومات من منطلق تقنيات إلكترونية معاصرة، لخلق بيئة تعلّيمية تفاعلية بامتياز، ودعم تواجدها بين أطراف عملية التّعليم والتّعلّم، والاستنجاد بقنوات اتّصالية تشجّع على تبادل الخبرات التّعليمية والنقاش الهادف بينها، مثل: غرف الصّفوف الدّراسية الافتراضية، ثمّ السّهر على اكسابهم مهارات وكفاءات تقنية لازمة، باستخدام الوسائل الإلكترونية في التّعليم والاتّصال، ونشر المعارف والمعلومات.

✓ تنظيم عمل المؤسّسات التّعليمية وإدارتها داخليا، وربطها بالمجتمع المساهم في تطوّرها من الخارج، مع رسم خطط جديدة تعمّم هذه التّقنيات، وتجعلها تغطّي أكبر جزء من ذاك المجتمع.

✓ استخدام الفصول الافتراضية لسدّ النّقص في الكوادر الأكاديمية في القاعات التّعليمية، فهذا الهدف يعطي التّعليم مواصفات نموذجية، يتمكّن فيه المعلّم من وضع خطط جديدة للدّروس، وتكرارها وقت العرض، مغتنما فرصة استغلال تقنيات متنوعة، كالصّور وما يحيطها من وسائط متعدّدة أثناء الممارسات التّعليمية.

✓ تعويد المعلّم على التّقنيات الجديدة وغرس قيمتها لديه، بحيث يدرك مدى مساعدتها له من خلال وحدات تدريس صغيرة، وبعدها السّعي إلى تعميم هذه التّقنيات على المحتويات التّعليمية والمناهج الدّراسة.

- **مميّزاته التعليم الإلكتروني و سلبياته.**

نرصد مميزات التّعليم الإلكتروني بإيجاز في العناصر الآتي ذكرها:

التّنويع: يستعمل وسائل تعليمية منها ما هي سمعية وأخرى بصرية، تساعد على الشّرح والتّوضيح، وتمكّن المتعلّمين من تبادل الخبرات والمعارف المتنوذعة، مستمدة من "مصادر معرفية من خلال الاتّصال بالمواقع

(1) ربحي، (أ.د) عليان مصطفى، البيئة الإلكترونية، دار صفاء للنّشر والتّوزيع، ط1، عمان، 2012 م، ص: 313.

المختلفة للإنترنت، أو قواعد البيانات والمكتبات الإلكترونية"[1]،و القضاء على الرّتين الّذي يتملّك أنفسهم.

التّشويق والإثارة: جعل التّعليم مشوّقا وأكثر متعة من أيّ تعلّم آخر، بحيث يقضي على الرّتابة والملل الّتي يحدثها التّعليم المعتمد على وسائل أقلّ فاعلية ونشاط.

الاختصار والثّراء المعرفي: يتحدّى قيود الزّمان والمكان في الحجرة الدّراسية الواحدة، مع عرض كمّ هائل من المعلومات أو تعلّيم عدد موفور من المهارات، كلّ ذلك يكون بأقلّ جهد وفي أسرع وقت ممكن، لذلك وجبت الاستعانة بالخبراء في تصميم الوسائل والبرمجيات الّتي تشجع على التّعلم الذّاتي، المواكب للتّطور العلمي المذهل، لتسهيل تحديث المحتوى المعلوماتي، مع مراعاة الفروق الفردية لكلّ متعلّم على حده.

السّرعة: تمكّن من تبادل الحوار والنّقاش بسرعة فائقة، وتساعد على التّقيّيم السّريع والفوري، والتّعرف على نتائج الاختبارات وتصحيح الأخطاء"[2]

ذكرنا مجموعة من المزايا المقابلة للتعلّم الإلكتروني، إلّا أنّنا لا نغفل وجود بعض السّلبيات والمعوقات المواجهة للتّعليم، والّتي تحدّ من ترسيخ المعارف على أطول فترة ممكنة، نذكر منها ما يأتي:

- انشغال أحد أطراف التّعلّم بالآلة وإهمال الطّرف الثّاني، فالمتعلّم ينشغل في كثير الأحيان بالآلة، إذ يتّخذ منها عنصرا للّعب، لاسيما في الأوساط التّربوية الّتي تنعدم فيها ثقافة التّلميذ باستخدام التّقنيات، بينما ينصرف المعلّم أحيانا أخرى لسدّ النّقص أو العطب الّذي يواجهه في توظيفها، نظرا لقلّة التّدريب والمران عليها، أمّا توظيفها الشّبه منعدم في بيئته الصّفية وبانقطاع، يؤدّي إلى غياب عنصر التّفاعلية الّتي تفرض"وجود الاتّصال في اتّجاهين بين المصدر والمتلقّي، أو بصفة أوسع الاتّصال المتعدّد الاتّجاهات بين أيّ

---

(1) محمود، (د) عبد اللّطيف أحمد، التّعليم الإلكتروني وسيلة فاعلة لتجويد التّعليم العالي، كلّية العلوم جامعة بابل، مقال تمّ الاطلاع عليه بـ:2019/08/18م، ص: 7/6.

(2) ينظر، المرجع نفسه، ص: 7/6.

عدد من المصادر والمتلقّين"[1]، لأجل هذا نشدّد على دعم الأشخاص ثقافيا ومهاريا قبل وضع الآلة محلّ استخدام في التعليم.

- ترسيخ طرائق التّعليم التّقليدية أدّى إلى صعوبة التّحول منها إلى نظيراتها في التّعليم الإلكتروني، فالمعلّم لم يتجاوز بعد طرق التّلقين، و ومطالبة المتعلّم استرجاع المعلّومات مثلما حصلّها.
- انعدام توفر مستلزمات التّعليم بشكل كاف، وأحيانا إلقاء مهمّة إحضار الوسائل التّعليمية إلى الصّف الدّراسي على عاتق المعلّم، لإعداد درسه بشكل متطوّر لا سيما في البلدان العالم المتخلّف، مع العلم أنّ تكلفتها المادّية أكبر بالنّسبة له، فراتبه لا يفي بإحضار كلّ هذه المادّيات.
- الوسائل التّعليمية معظمها صمّمت بلغات أجنبية خارجة عن أطر لغة المعلّم، وبالتّالي نجده يحتاج جهدا أكبر لاستخدامها، ومعرفة جزئياتها أو إيجابياتها وسلبياتها.
- "التّعلّم الإلكتروني قد لا يساعد المتعلّم على القيام بممارسة الأنشطة غير الأكاديمية مثل: الأنشطة الاجتماعية والرياضية وغيرها.
- ارتفاع تكلفة التّعلّم الإلكتروني وخاصّة في المراحل الأولى من تطبيقه، مثل تجهيز البنية التّحتية والأجهزة وتصميم البرمجيات والاتّصالات والصّيانة المستمرّة لذلك.
- ارتباط التّعلّم الإلكتروني بعوامل تقنية أخرى، مثل: كفاءة شبكة الاتّصالات ،وتوافر الأجهزة والبرامج، ومدى القدرة على إنتاج المحتوى بشكل محترف.
- قد يكون تركيز التّعلّم الإلكتروني على الجانب المعرفي أكبر من الجانب المهاري والجانب الوجداني.
- إضعاف دور المدرسة على أنّها نظام اجتماعي يؤدّي دورا مهما في التّنشئة الاجتماعية."[2]

3) المحتوى التّعليمي الإلكتروني (المقرر الإلكتروني)

يمرّ المحتوى التّعليمي الإلكتروني أو ما يسمّى بالمقرر الإلكتروني بمراحل التّصميم والإنتاج، ويخضع لعمليات

---

(1) عصام صلاح، (أ) مروى، الإعلام الإلكتروني الأسس وآفاق المستقبل، دار الإعصار العلمي، ط 1، عمان، 2015م، ص: 135.

(2) الشّناق، (د) محمّد قسيم وبني دومي، (د) علي حسن، أساسيات التّعلّم الإلكتروني في العلوم، دار وائل للنّشر والتّوزيع، ط1، عمان، 2009 م، ص: 74/73.

التّنظيم والتّقويم والتّقييم مثله مثل المحتوى التّعليمي المعتاد–ا لتقليدي أو المطبوع ورقيا–، إلّا أنّ الإختلاف بينهما كامن في أنّ "المقرر الإلكتروني:(**e -course**) هو أحد نواتج التّعليم الإلكتروني **e-Learning**، ويعرف بأنّه استخدام التّكنولوجيا بأنواعها لتحويل مقرر دراسي إلى شكل إلكتروني، يلتزم بضوابط قياسية في الشّكل والمضمون، كالتفاعل واستخدام الملتيميديا والتّقييم الذّاتي وغيرها"[(1)]، معنى ذلك الاعتماد الأساسي على يتّجه نحو معدات التّكنولوجيا المعاصرة، ويتوزع على أنواع وأصناف شتّى منها:

1. مقررات تحلّ محل الفصل المعتاد، وأخرى مساندة له، وبعض المقررات الإلكترونية متوفّرة على الانترنت والبعض الآخر غير متوفّر.

2. بالنّسبة للبرامج الّتي يمكن استخدامها في تصميم المقررات الإلكترونية، منها برامج جاهزة متخصّصة تستخدم في تصميم دروس ومقررات خاصّة بمواد معيّنة كبرامج **Author Plus** الّذي يستخدم في تصميم دروس ومقررات اللّغة الإنجليزية عامّة، وهناك برامج جاهزة عامّة يمكن استخدامها في تصميم أيّ مقرر في أيّ تخصّص مثل: **Macromedia Author ware** برامج يمكن استخدامها في تصميم الدّروس وإجراء العروض ويمكن استخدامها على الانترنت وخارجه مثل: **Power Point ,Netscape Communicator** ، وهنا يقوم المعلّم بعملية التّصميم الكامل، فيصمّم النّصوص والأسئلة ويضيف الصّور الثّابتة والمتحرّكة والأصوات وغير ذلك، بهدف "نمذجة التّعليم وتقديمه في صورة معيارية "[(2)] قابلة لإنتاج جيل نوعي أكثر عصرنة وتطوّر.

3. وفيما يخص المواقع، فهناك مواقع جاهزة وتفصيلية للمقررات الإلكترونية على شبكة الإنترنت يمكن استخدامها مجانا **www.blackboard.com,Discoveryclassroom**، ومواقع يمكن استخدامها بمقابل رسوم **metacolleg,ecollege,onlinelearning**، ومواقع على الانترنت شبه جاهزة عامّة يمكن استخدامها مجّانا في تصميم المقررات مثل: **Geocities,Homestead,Tripod,Yahoo** ، وهذه المواقع تحتوي على

---

(1) عطوان، (د) أحمد، التّعليم الإلكتروني والمقررات الإلكترونية، ص: 10.

(2) جغدمي، (د) بن علي عبد اللّه، مدى إمكانية استخدام التّعليم الإلكتروني في تدريس مواد التّربية الإسلامية في المرحلة الثّانوية بمنطقة جازان التّعليمية، المملكة العربية السّعودية، رسالة ماجستير، 2009م، ص: 35.

جزئيات ومكوّنات أقلّ بكثير من الأنواع الّتي ذكرت سابقا، وتحتاج لمهارة وخبرة ووقت في إعداد وقت المقرر"[1] التعليمي الإلكتروني.

- **دور المعلّم في التّعليم الإلكتروني:** يتجلّى دور المعلّم في إدارته لأيّ عملية تعليمية إلكترونيا في:

– البحث عن طرق بسيطة وسريعة لتقديم المقرر الإلكتروني والمعلومات الجديدة المتّصلة بالموضوع الّذي سيقدمه لمتعلّميه، وتعدّ مهمّته كباحث أهمّ وظيفة يمارسها في حياته المهنية.

– تصميم بيئات تعلّيمية إلكترونية تهم المتعلّمين وتناسب مستواهم المعرفي.

– تصميم خبرات ونشاطات تربوية مكمّلة للمقرر الإلكتروني الّذي يبذل جهدا لإكسابهم فحواه.

– إتقان مهارات استخدام الوسائط الإلكترونية لإدارة عملية التّعلّم، مثل إتقانه لبعض لغات البرمجيات، ومعرفته كيفيّة الدّخول والتّسجيل وتصفّح برامج المواقع وغيرها، مع تجنّب إهمال تنمية كفاءاته لطرق إتقان عرض المحتويات واسترجاعها والتّعامل معها.

– تسيير العمليات التّعليمية بإرشاد المتعلّمين وقت عرضه للمقرر عليهم عن طريق الشّبكة، وتسهيل سبل الوصول للمعلومات الصّحيحة والمفيدة، كأن يوضّح بعض المصطلحات المتعلّقة باستخدام الحاسوب في التّعليم مثل:"التعلّيم الإلكتروني، المنهج الإلكتروني، التّعلّم عن بعد"[2] ، أوالمحتوى الإلكتروني ويضمّنه مفاهيم ومصطلحات حول أنشطته.

– "التّحفيز على توليد المعرفة والإبداع، إذ يحثّ الطّلاب على استخدام الوسائل التّقنية وابتكار البرامج التّعليمية الّتي يحتاجونها، ويتيح لهم التّحكّم بالمادّة الدّراسية بطرح آرائهم ووجهات نظرهم.

– التّعرف على أساليب مختلفة لتقويم طلابه من خلال الشّبكة، وأن تكون لديه القدرة على تحديد نقاط القوّة والضّعف، وتحديد البرامج الإثرائية أو العلاجية المطلوبة.

– إدارة الموقف التّعليمي، حيث يقع عليه العبء الأكبر في تحديد أعداد الملتحقين بالمقررات الشّبكية،

---

(1) ينظر، جغدمي، (د) بن علي عبد اللّه، مدى إمكانية استخدام التّعليم الإلكتروني في تدريس مواد التّربية الإسلامية في المرحلة الثّانوية بمنطقة جازان التّعليمية، مرجع السابق، ص: 34.

(2) قطيط، (د) غسّان يوسف، تقنيات التّعليم والتّعلّم الحديثة، ص: 188.

وأساليب عرض المحتوى، وأساليب التّقويم وطريقة تحاور المتعلّمين معا."[1]

- **الوسائل الإلكترونية لعرض المحتويات التّعليمية:**

نظرا لطبيعة التّعليم الإلكتروني، الّذي "يعتمد على الأجهزة الإلكترونية: (الحاسوب، الوسائط المتعدّدة، الانترنت) في توصيل المحتوى أو الخبرة اللّغوية، في بيئة تعلّيمية تفاعلية متمركزة حول المتعلّمين"[2]، نستنتج أنّ هذا النّوع من التّعليم، يتميّز بكثرة وتنوّع استخدام الوسائل في عرضه المحتويات التّعليمية إلكترونيا، بحسب اختلاف الحاجات التّعليمية لها، أمّا تلك الّتي ساهمت بأشكال متعدّدة في التّدريس وكان لها بروزا واضحا في التّعليم هي:

- **الحاسب الآلي:**

تعتبر عملية المساعدة في شرح الدّروس إلكترونيا من بين الوظائف الّتي يقوم بها الحاسب الآلي الوسيلة المستخدمة في التّعليم، إذ يقوم بتيسير الطّرق لتقديم المعلومات وإيصالها بطريقة شيّقة وجذّابة إلى أذهان المتعلّمين.

ولا تقف مهمّته عند حدود حجرة الصّف الدّراسي وتقديم المعلومات، بل تتعدّاها إلى المساعدة في الأعمال الإدارية المدرسية، حيث يتمّ "بوساطة الحاسب الآلي: حفظ جميع السّجلّات الخاصّة بالعاملين والطّلاب والمكتبة، وإعداد التّقارير الطّلّابية الخاصّة بإدراج وطباعة أسئلة الامتحانات، والمراسلات الخاصّة بالإدارة،كما يسهّل وجود الحاسب في المنشآت التّعليمية إعداد المهام الإدارية المتعدّدة، ومن أهمّها الجداول الدّراسية باختلاف المراحل والأنظمة، وذلك لما يوفّره من برامج تساعد على التّنظيم والتّخطيط والتّنسيق

---

(1) موسى الخالدي، فاطمة، مستوى توظيف معلّمي اللّغة العربية في المرحلة الثّانوية للمستحدثات التّكنولوجية في ضوء معايير الجودة الشّاملة، رسالة ماجستير، كلّية التّربية الجامعة الإسلامية، غزّة، 2012م، ص: 65/66.

(2) السّيد علي، (د) زكريا أسامة العربي، تحدّيات استخدام التّعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التّدريس بمعاهد تعليم اللّغة العربية لغير النّاطقين بها، بالمملكة العربية السّعودية، ورقة بحث مقدّمة للمؤتمر الدّولي الثّالث للتّعلّم الإلكتروني والتّعليم عن بعد، الرّياض 2013 م، متوفر على شبكة الألّوكة www.alukah.net ، ص: 07.

والحفظ موفّرا الكثير من الوقت والجهد"[1]، واستعمال الحاسوب في الإدارة يطلق عليه حديثا اسم "نظم المعلومات الإدارية، والذي يساعد بدوره على تفاعل الأقسام مع بعضها البعض، بحيث تتمكّن الإدارة العليا من الحصول على صورة كاملة لجميع أنشطة المؤسّسة، وهو ما يعرف بأسلوب البناء الهرمي من القمة للقاعدة، حيث يقوم الحاسب على تحقيق كثير من الأهداف منها: أنّ الحاسب ينظّم ويقلّل العنصر البشري في الأعمال الإدارية مثل: النّسخ وحفظ السّجلّات..."[2]

وفي مقابل هذا نعدّ الحاسب الآلي مكان مختبر علمي، يوفّر للمتعلّم بيئة إلكترونية تعلّيمية بامتياز، من خلالها يستطيع إجراء تجارب علمية ومشاهدتها لأكثر من مرّة، والمنعدمة في البيئة التّعليمية التّقليدية لظرف أمني أو أسباب مادية.

كلّ هذه الأدوار يبقى العمل بالحاسب الآلي قاصرا وغير مكتمل، لا سيما في تقديم المقرّرات إلكترونيا، حيث"يقدّم المادّة العلمية بصورة مجزئة على إطارات، تجعل التّلميذ غير قادر على الرّبط وإيجاد العلاقات بينها، فيُخلق الإحساس بالملل، ويقلّل من قدرته على الابتكار فالبرمجية تقيّد حرّية التّلميذ في التّفكير في العلاقات بين الأشياء، وتقيده باستجابة معيّنة، وبالتّالي يتدرّب على التّفكير التّقاربي، وتحرمه من التّفكير التّباعدي"[3]

- **الوسائط المتعدّدة:**

تعني حسب تعريفات نفر غير قليل من الباحثين، العديد من الأوساط كمعنى دخيل على اللّغة العربية، لم يثبت له أصل في التّجذّر اللّغوي العربي العريق، تعتمد على تطبيقات متعدّدة الإمكانيات الّتي تقدّم المعلومات في أكثر من وسط من أوساط العرض، باعتبارها"منظومة تعلّيمية كاملة، تتكوّن من ثلاثة وسائل على الأقلّ، قد تشمل المكتوبة والمرسومة والمصوّرة والمتحرّكة متكاملة ومتفاعلة مع بعضها البعض، في

---

(1) الجموعي، عطاف إبراهيم، فاعلية استخدام الحاسب الآلي في تنمية القدرة الفنّية التّشكيلية لدى طالبات قسم التّربية الفنّية بجامعة الملك سعود، رسالة ماجستير، مكّة،2007 م، ص: 15/14.

(2) الموسى، (د) بن عبد العزيز عبد اللّه، مقدّمة في الحاسب والانترنت، ط 6، الرّياض، 2010 م، ص: 38.

(3) الحربي، عبيد بن مزعل عبيد، فاعلية الألعاب التّعليمية الإلكترونية في التّحصيل الدّراسي وبقاء أثر التّعلّم في الرّياضيات، كلّية التّربية، المملكة العربية السّعودية، رسالة دكتوراه، مكّة، 2010 م، ص: 135.

نظام واحد يتفاعل مع المتعلّم إيجابيا، لتحقيق أهداف تعلّيمية مشتركة"[1] من خلال حزمة من برمجيات الحاسوب، تمزج فيها وسائط الاتّصال بين النّصوص المكتوبة والرّسومات والصّور ولقطات الفيديو، والمؤثّرات الصّوتية والحركية، الّتي تسمح للمتعلّم التّحكّم في معلومات البرنامج، وتجعله أكثر مقدرة على الإنتاج والتّفكير الإبداعي الواسع الأفق"[2]، مع زيادة التّفاعل من قبل مستخديمها داخل المواقف والأنشطة الحاسوبية الهادفة، وعلى هذا الأساس بيّن الباحثون في مجال التّكنولوجيا أهمّية الوسائط المتعدّدة، كلّ حسب دراسته الميدانية، أمّا تلك الدّراسات الّتي استهدفت المجال التّعلّمي، فمعظم آرائها حول أهمّية الوسائط المتعدّدة تلتفّ حول عناصر الصّف الدّراسي ومكوّنات الإدارة المدرسية، من بينها أنّها:"[3]

* تساعد المعلّم على تنظيم خطّة سير الدّرس، فتجعله واضحا ومحسوسا.

* تعطي بعض الوسائط فكرة عن الأبحاث الّتي يزجّ بها العالم إلى داخل غرفة الدّراسة، مهما كان البعد المكاني لتلك الأحداث.

* يمكن استخدامها في إنتاج الموارد التّعليمية بنماذج مختلفة لعرض المادّة التّعليمية.

* تسهّل عمل المشاريع الّتي يصعب عملها يدويا، وذلك باستخدام طرق المحاكاة في الحاسوب والمعبرة – المحاكاة– عن: "عمل نموذج أو مثال لموقف من المواقف الواقعية، ويستمدّ كلّ من يساهم فيها دورا خاصّا محدّدا، يواجه فيه ظروفا صعبة معيّنة، وعليه أن يقوم بتقديم الحلول للمشكلات الّتي تواجهه في هذه الظّروف، أو اتخاذ القرارات المناسبة، بينما تعرّف في معجم التّربويات التّقنيّة بأنّها :نظام بديل يستعمل أنشطة، بحيثُ يُجعل المواد والتّدريبات المستخدمة أقرب ما تكون إلى الوضع الطّبيعيّ الّذي تمارس فيه هذه

---

(1) الحساني، شيخة بنت محمّد بن معيوف، فاعلية استخدام الوسائط المتعدّدة الحاسوبية في تدريس وحدة من مقرر التّجويد في إجادة تلاوة القرآن الكريم، لدى تلميذات الصّف الخامس إبتدائي، في العاصمة المقدّسة، رسالة ماجستير، المملكة العربية السّعودية، مكّة، 2013 م، ص: 11.

(2) ينظر، الغريب، زاهر إسماعيل، تكنلوجيا المعلومات وتحديث التّعليم، عالم الكتب، ط1، القاهرة، 2001 م، ص: 164.

(3) الحساني، شيخة بنت محمّد بن معيوف، فاعلية استخدام الوسائط المتعدّدة الحاسوبية في تدريس وحدة من مقرر التّجويد في إجادة تلاوة القرآن الكريم، لدى تلميذات الصّف الخامس إبتدائي، في العاصمة المقدّسة، ص: 38.

العمليات"[1]

ونستنتج من هذه التّعريفات أنّ: المتعلّم بوضعه الطّبيعي وكينونته البشرية، يحاكي كلّ ما هو موجود في بيئته المدرسية ومحيطه الاجتماعي، ولكي نمثّل له الحياة، علينا إدراج عنصر المحاكاة في تعليمه، ونضمنّه في برامج حاسوبية مساعدة على تجاوز مشاكل حياتهم، توفّر لهم التّعلّم الإيجابي والفعّال، بحيث تمكّن المعلّم من الوقوف بسهولة على نتائج التّقييم الخاصّة بالتّغذية الرّاجعة، مع تنويع طرائق تقويمهم، بدء من تقويم المتعلّم لذاته، ومن ثمّ تتمّ عملية إدارة المحتوى التّعليمي وتوجيه المتعلّمين نحو غاياته الكبرى بشكل جيّد.

- **الفيديو التّفاعلي:**

تنظر تكنولوجيا التّعليم إلى الفيديو التّفاعلي على أنه: "اتّصال مسموع مرئيّ بين عدّة أشخاص، يتواجدون في أماكن جغرافية متباعدة، يتمّ فيه مناقشة وتبادل الأفكار والخبرات وعناصر المعلومات، في جوّ تفاعلي يهدف إلى تحقيق التّعاون والتّفاهم المشترك، وتعتبره كتطبيق عملي لتكنولوجيا المعلومات ومستحدثاتها"[2]، ويخلق الفيديو التّفاعلي بيئة تعلّيمية يستخدم فيها التّلفاز التّعليمي والحاسوب عاملاين مساعدين في التّعليم؛ أي أنّه نظام يعمل على تقديم دروس تعلّيمية للطّلّاب، بعد أن يتمّ تسجيلها على شريط بصري، ويكون جهاز الفيديو موصولا بالحاسوب الّذي يعمل على ضبط حركة الفيديو، وباستطاعة المشاهد القيام

---

(1) نصر اللّه، حسن غالب، فاعلية برنامج محوسب قائم على أسلوب المحاكاة في تنمية مهارة التّعامل مع الشّبكات لدى طلّاب كلّية مجتمع العلوم المهنية والتّطبيقية، كلّية التّربية بالجامعة الإسلامية، رسالة ماجستير، غزّة، 2010 م، ص: 16.

(2) بادي، سهام، سياسات واستراتيجيات توظيف تكنولوجيا المعلومات في التّعليم نحو استراتجية وطنية لتوظيف تكنولوجيا المعلومات في التّعليم العالي، دراسة ميدانية بجامعات الشّرق الجزائري، رسالة ماجستير، جامعة منتوري بقسنطينة/الجزائر، 2005 م، ص: 85.

باستجابات فاعلة، بالإضافة إلى مشاهدة الصّورة المصحوبة بالصّوت يمكن أن تؤثّر على سرعة تقديم الدّرس التّعليمي وتسلسله"[1]، و له مميّزات مغايرة تتمثّل في:

- إمكانية استخدام أكثر من وسيط تربويّ في البرنامج المسجّل عليه شريط الفيديو.
- مرونة الاستخدام، حيث يستطيع الإنسان استخدامه في الزّمان والمكان الّذي يريد، كما يسهل حمله من مكان إلى آخر.
- تنوّع الاستخدام، حيث يمكن استخدامه بشكل فردي أو جماعي، ولأيّ مقرر تعلّيمي أو ترفيهي.
- تنوّع مصادر التّسجيل، وعملية التّسجيل في التّليفزيون مباشرة أو من فيديو آخر.
- تحقيقه عنصر التّشويق والجذب والإثارة."[2]
- **الأفلام التّعليمية:**

يُقبِل المتعلّميون من جميع الفئات العمرية على مشاهدة الأفلام التّعليمية، ومن مختلف المستويات الفكرية، وذلك لجودتها، واتّصافها بالعناصر الثّلاثة:

. الإثارة الفنّية الّتي تقدّمها الأفلام من حيث هندسة الدّيكور، وهندسة الصّوت والإكسسوارات الفنّية، والألوان، ومكياج الممثّلون الظّاهرين في المواقف التّعليمية.

. الحداثة العلمية للحقائق والمعلومات الواردة فيها، من خلال متابعة سنة إنتاج الفيلم والتّصوير.

. يُظهر الفيلم التّعليمي الأبعاد الثّلاثية للموقف أو الظّاهرة المراد تعلّمها أو تعلّيمها، حيث تتحرّك الكاميرا لترصد جميع جوانب الظّاهرة المراد مشاهدتها وتعلّمها."[3]

---

(1) السّيد، (د) ماجدة عبيد، الوسائل التّعليمية وإنتاجها للعاديين وذوي الاحتياجات الخاصّة، دار صفاء للنّشر والتّوزيع، ط 1، عمان، 2011 م، ص: 304.

(2) الحلو، ماجدة أيوب محمّد، فاعلية برنامج تقني لتنمية مهارة قياس المسافات و المساحات على الخرائط الجغرافية لدى طالبات الدّراسات الإجتماعية في الجامعة الإسلامية بغزّة، رسالة ماجستير، غزّة، 2009م، ص: 59.

(3) أبو شريخ، (د) شاهر، طرائق التّدريس واستراتيجياته، مرجع سابق، ص: 89.

- **الكتاب الإلكتروني:**

يحقق الكتاب المصوّر التّوازن العادل بين النّص والصّورة، إذ يدعم كلاهما الآخر، بالإضافة إلى أنّ التّعليم والتّمتّع بالصّور جزء من القصّة، بل حتّى الأطفال قد يستطيعون قراءة معنى الصّور بدون أيّة كلمات، كما يعين تصوير الأفكار الأطفال على إعادة صنع ما اختزنوه من صور، وبعض الكتب المصوّرة تقود لموضوعات الفنّ، وكتب الأطفال في مستوياتها المختلفة وتفسيراتها"[1] إنّه مهمّ للكبار، يستقطب ذوق الصغار.

وبحكم وجود الكتاب الإلكتروني ضمن برامج حاسوبية إلكترونية، اطلقت عليه تسمية "الكتاب الإلكتروني **Electronic book** "، وشاعت هذه التّسمية عن باقي المصطلحات الّتي جاءت دالة عليه، والّتي منها:

الكتاب المحوسب أو الحاسوبي: **Computerized Book**

الكتاب الرّقمي: **Digital Book**

الكتاب ذو الوسائط المتعّددة: **Multimedia Book**

الكتاب الهائل أو الممتّد: **Extended Book**

الكتاب المنشور على الانترنت: **On Line Book**

الكتاب الافتراضي: **Virtual Book**

الكتاب القابل للتّحميل: **Downloaded Book**

الكتاب العنكبوتي: **Web- based Book** "[2]

---

(1) أبو الرّضا، (د) سعد، النّص الأدبي للأطفال أهدافه ومصادره وسماته رؤية إسلامية، دار البشير، ط 1، عمان، 1993 م، ص: 22.

(2) العجرش، (أ.د) حيدر حاتم فالح، التّعليم الإلكتروني رؤية معاصرة، مؤسسة دار الصّادق الثّقافية، ط 1، العراق،2017 م، ص: 46.

و هو كلّ كتاب مطبوع بشكل عام على هيئة إلكترونية، يمكن توزيعه إلكترونيا عن طريق الانترنت، والبريد الالكتروني ...الخ، بمعنى أيّ كتاب تتمّ برمجته إلكترونيا على أسطوانة أو ديسك كمبيوتر، حيث يمكن تصفّح صفحاته ومعلوماته من خلال جهاز الكمبيوتر، وهو شكل جديد للكتاب بدلا من صورته المعتادة، ويمتاز الكتاب الالكتروني بصغر حجمه، لكنّ برمجته وقراءته تحتاج بالضّرورة لوجود جهاز كمبيوتر، فضلا عن الخبرة الّتي يجب توافرها في من يقوم ببرمجة مثل هذه الكتب، ومن يستخدمها من حيث التّعامل مع أجهزة الحاسوب وبرمجياتها"[(1)]، فلا يفيد توفّر أحسن الكتب الإلكترونية لدى المعلّم مع انعدام الخبرة اللاّزمة، تحمل هذه الكتب ثلاثة أشكال مهمّة"[(2)]:

1. **الكتاب المحوسب النّصي**: يحتوي على مجموعة من النّصوص، متبوع بفهارس تسهّل الوصول إلى موضوعاته، ومُحرِّك بحث يتمّ فيه البحث عنها وفقا للكلمات المفتاحية الدّالة، يُقرأ باستعمال جهاز قارئ للكتب الإلكترونية **EBook Reader Device.**

2. **الكتب المحوسبة النّصية المصوّرة**: تتكون من نص وصورة ثابتة، ورسوم تخطيطية جامدة وغير تفاعلية، تتشابه في مكوّناتها مع الكتاب الورقي التّقليدي، تتميز عنه بوجود الفهارس وخدمة البحث، تُقرأ بواسطة جهاز الحاسوب المكتبي، أو المحمول أو الهواتف الذّكية.

3. **الكتب الإلكترونية التّفاعلية**: مكونة من عدّة صفات تمكن المتعلّم من استعراضها استعراضا يشبه تصفّح الكتاب الورقي، لاحتواء كلّ صفحة من صفحاته على مجموعة من الوسائط المتعددذة (نصوص، صور، أصوات، مقاطع صوتية...)، يشاهد المتعلّم عددا كبيرا منها في كلّ صفحة ويتفاعل معها، يكون التّنقل بين صفحاتها بشكل غير خطي، بمجرد الضّغط على رقم الصّفحة أو الكلمة المفتاحية.

---

(1) صبري، (أ.د) إسماعيل ماهر، مفاهيم مفتاحية في المناهج وطرق التّدريس، مجلّة دراسات عربية في التّربية وعلم النّفس، ع 2، مارس، 2009 م، ص: 17/16.

(2) ينظر: حيدر، (أ.د) حاتم فالح العجرش، التّعليم الإلكتروني رؤية معاصرة، ص:48- 50.

يوجد مجموعة من التّطبيقات والأدوات لتسهيل التّعليم بالكتاب الإلكتروني مثل: تطبيق (**MOS Solo**)*الإلكتروني، و تطبيقات أخرى اشتّهرت لتعليم الكتاب الإلكتروني كنظام **SPI** في الولايات المتحدة الأمريكية، إلاّ أنّ الكتاب الإلكتروني على تنوع مجالاته: النّصي المصوّر أو النّصي أو التّفاعلي، لم يقتحم مجال التّعليم على صفة العموم بخصوص البيئة التّعليمية الجزائرية، فهو منعدم تماما، ونقول مقابل هذا، نحن بحاجة إليه لاسيما مع ظهور المناهج الجديدة، وتحديدا تدريس نصوص ميدان فهم المنطوق، المتواجدة في الأدلة البيداغوجية لمعلّم اللّغة العربية، من المفروض تخصيص كتب مصاحبة للكتاب المدرسي المعتاد الّذي لا غنى عنه البتّة تدعم عرض هذه النّصوص ولو بالتّسجيل الصّوتي.

4) رقمنة الكتاب الورقي وحوسبة محتوياته:

– **الفرق بين الكتب الإلكترونية والكتب الورقية:** نلمس الفرق بين الكتابين في أنّه:

- يتوفر لدى جميع المتعلّمين والمدرسين مع سهولة الحصول عليه، ويمارس التّعلّم من خلاله في الصّفوف الدّراسية بدل الفصول الافتراضية.
- يتطلّب بيئة تعلّيمية تقليدية خالية من الوسائط الإلكترونية، وإن وجدت تكون بسيطة في معظم الأحيان، ممّا يؤدّي إلى سرعة التّدريب على التّعامل معه.
- غير مكلّف، يتوفّر مع جميع المتعلّمين في كلّ الأمكنة بالصّورة نفسها، وقد يجمعهم في الزّمان والمكان نفسه برفقة معلّم واحد.
- يتناسب مع متعلّمين من مرحلة تعلّيمية معيّنة، وفي مرحلة النّموّ ذاتها، ويكون على هيئة كتاب مطبوع في استطاعة أيّ متعلّم تلمّسه بيده.
- يجمع بين مجموعة المتعلّمين من البيئة الواحدة، ويُدَرَّسُ به في بيئة طبيعية خالية من الأضواء والألوان الاصطناعية المثيرة للانتباه.
- يكون بلغة المتعلّمين الوطنية والرسمية، تَرِد كلّ نصوصه وصوره ثابتة.
- يعتمد على طرائق للشّرح مضبوطة ومحدّدة من قبل المعلّم.
- التّغذية الرّاجعة الصّادرة من بعد التّعلّم به، تخضع لفترة من الزّمن في معظم الأحيان.

* "تطبيق نوافذي مجّاني وسهل الاستعمال لا يحتاج إلى تدريب، يمكّن من إنشاء الفصول التّعليمية، والعروض التّقديمية، والاختبارات، والاستبيانات"، **العجرش، (أ.د) حيدر حاتم فالح، التّعليم الإلكتروني رؤية معاصرة، ص:54.**

- مادته العلمية ثابتة ،لا يتمّ تغييرها أو تبديلها أو تعديلها، إلّا بعد مرور فترة على أجرأته، تكون في أغلب الأحيان أطول فترة.

أمّا الكتاب الإلكتروني فتتنوّع فيه الوسائل، وطرائق التّدريس، والبيئات التّعليمية ،واختلاف المتعلّمين وتباين مراحلهم العمرية، محتواه زئبقي يتغير بين فترة وأخرى ومن متعلّم لآخر، وإن كانوا من المرحلة العمرية نفسها، لا يتسنّى لنا الإستفادة منه إلّا بتوافر شبكة الانترنت، أو وجود التّيار الكهربائي، ومن ناحية مغايرة إمكانية توظيفهما معا في التّعليم، إذ يعدّ التّدريب الإلكتروني رافدا للتّدريب التّقليدي المعتاد، ويمكن أن يخلط مع التّدريب التّقليدي فيكون داعما له، وفي هذه الحالة يمكن للمدرّب أن يحيل المتدربين إلى بعض الأنشطة أو الواجبات المعتمدة على الوسائط الإلكترونية"[1]، بالإضافة إلى التّعليم بأبسط وسيلة وهي الكتاب المدرسي.

ويبقى الاتفاق بينهما يكمن فقط في بعض أمور الإعداد والتّصميم كمراحل لا كموضوع، لكلّ منهما خاصّيته في محتواه الفنّي واللّغوي والثّقافي، نذكر منها:

- تتطلب مصمّمي لمحتوياتها التّعليمية.
- تحدّد أهدافهما مسبقا والغاية المبتغي الوصول لها.
- تخضع لعمليتي التّقوّيم والتّقييّم من قبل أطراف منتجين وآخرون فاعلين في إدارة التّعلّم عبرها.
- وجود أطراف فاعلين، صمّم المضمون وفق خصائصهم النّفسية والسّلوكية والجسمية...الخ.
- وجود معلّم أو معلّم مرشد موجه، يتقن مهارات مجالات التّعليم الإلكتروني، علم الحاسوب وتطبيقاته، وكيفية توظيفه في التّعليم.

– حوسبة محتويات تعلّيم اللّغة العربية:

بعدما فتح سكينر في نظريته السّلوكية مجال تعزيز التّعلّم وإثارة المتعلّم بمنبهات خارجية، وصارت الرّيادة لها في تجسيد التّعليم المبرمج، والّذي يقوم على تطبيق مبادئ نفسية ظهرت طبقا لقواعد الطّرق العلمية، حيث يفترض أنّ التّعلّم يحدث عندما يعزّز تنبيه استجابات الطّلبة، أي أنّ التّعلّم يحدث عندما تُقدّم المادّة التّعليمية

(1) عبد اللّطيف، أحمد محمود ، التّعليم الإلكتروني وسيلة فاعلة لتجويد التّعليم العالي، مقال تمّ الاطلاع عليه بـ: 2019/09/13 م، ص: 08.

للمتعلّم، على شكل مثيرات، تهيّئ له الفرصة ليستجيب لها"[1]، ومنذ أن أصبح للحاسوب مكانة رائجة بين الوسائل التّعليمية والوسائط في تقديم المعارف إلى المتعلّمين، بشكل من التّميّز والتّفاعل، وإعطاء تعزيزا لها يؤكد على صحّة الاستجابة ونوعية التّغذية المرتدّة؛ إذ يوفّر "فرصا من التّفاعل مع المتعلّم مثل الحوار التّعليمي، ويسهل على المتعلّم اختيار ما يريده في الزّمان والمكان المناسبين، وبالتّالي يسهم في إنشاء بيئة تعلّيمية نشطة وتفاعلية بين البيئة والإنسان"[2]، انطلق أهل البحث والاختصاص في اللّسانيات إلى استخدام مثل هذه البرامج (أجهزة الحاسوب ومعدّاته) في تحرير النّصوص اللّغوية وحفظها، واسترجاع البيانات الخاصّة بها و بأساليب متعدّدة، وأشدّ ما انحازوا نحوه هو رقمنة القواميس والمعاجم اللّغوية، والإبداع في تأسيس طرائق متنوّعة لفهرسة النّصوص أبجدياً.

ظهرت هذه التّطورات التّقنية لحوسبة اللّغة في شكل قوالب برمجيات بصرية سمعية، تكفّلت باستنساخ اللّغة المنطوقة والمطبوعة إلكترونيا منها: القواميس الإلكترونية، والتّرجمة الآلية لنصوص لغوية متنوعة، وتقنيات ذات جودة عالية في تحويل النّصوص الكتابية إلى أصوات منطوقة، أو العكس تحويل الأصوات إلى نصوص، ودعت إلى إدخال كمّ لغوي هائل في مجال الحوسبة الآلية للّغات لتقصّي الفروق الجوهرية بينها وإحصاء أوجه التّشابه بين أنماطها، مع علاج اضطرابات التّخاطب اللّغوية السّمعية والبصرية والنّطقية.

- **أهداف حوسبة اللّغة العربية:**

نهدف من خلال حوسبة اللّغات جميعا إلى تدعيم ما جاء غير مكتمل الشّرح في الكتاب المدرسي من بعض الموضوعات، مع تبسيط البعض الآخر منها أو شرحه، والرّبط بين مضوعات شتّى، يسهل على المتعلّم وفي الآن ذاته الرّجوع إليها متى احتاجها، ولحوسبة اللّغة العربية فوائد جمة..تساعد كثيرا في تعلّيم اللّغات، لما

---

(1) زكري، نرجس، التّعليم بالحاسوب وأثره في تنمية مهارة حلّ المشكلات لدى تلاميذ السّنة الثّانية ثانوي علوم تجريبية مادة العلوم الطّبيعية أنموذجا-ثانوية عبد المجيد بومادة ورقلة، رسالة ماجستير، الجزائر، (د.ت)، ص: 04.

(2) ينظر، (د) بن زينة، صفية، دور الحاسوب وتكنولوجيا المعلّومات في تعلّيم اللّغة العربية، الجزائر، مقال تمّ الاطلاع عليه بـ: 2019/09/15م، ص09 .
https://www.univ-chlef.dz/djossour/wp-content/uploads/2016/06

للحاسوب من مزايا عرض متعدّدة ومختلفة، وطرق منهجية تعلّيمية تساعد على تغيير الفجوة بين اللّغة و متعلّميها"[1]. وتيسّر لهم سبل إتقانها و النّطق بها.

يعدّ الحاسوب من أهمّ الوسائل في تدريس المهارات اللّغوية بطريقة متطوّرة، لإيصال المعرفة اللّغوية أو ظهور ما يسمّى بالتعلّيم المحوسب القائم "على أساس تقسيم المادة التّعليمية إلى أجزاء صغيرة نسبيا، ويتمّ تصميمها على الحاسوب في شكل برنامج حاسوبي، أو مرتّبة ترتيبا منطقيا ومتدرّجة في الصّعوبة، تُقدَّم للمتعلّم في خطوات متتابعة..."[2] بشيء من التّسلسل والإنتظام.

ومن الأنماط التّعليمية لاستخدام الحاسوب في البرامج التّعليمية "طريقة التّدريب والممارسة، الّتي تهدف إلى التّعلّم من خلال إعطاء فرصة للمتعلّمين للتدريب على إتقان مهارات سبق تدريسها، وفي هذا النّوع من الاستخدام يقدِّم الحاسوب عددا من التّدريبات أو التّمرينات أو المسائل على موضوع معيّن سبقت دراسته من قبل، فللحاسب الآلي إذن؛ مكانة بارزة في تنمية مهارات المتعلّم، "يساعده عن طريق تنويع التّدريب وتدعيمه بالتّكرار، و التّقييّم والتّقوّيم، والتّعزيز، وأسلوب المحاكاة، على تطوير مهاراتهم وصقل مواهبهم، ورفع درجات تحصيلهم، وبذلك يحقّق التّعليم بوساطة الحاسب نوعا من التّعليم الفردي؛ إذ يحصل كلّ طالب على معلّمه الخاصّ به"[3] لدعم رصيده اللّغوي، ومن بين المهارات الحاسوبية العامّة، المفروض اكتسابها من قبل المتعلّمين:

مهارة معالجة مفردات اللّغة العربية: تمتّاز هذه المهارة بقدرة المتعلّمين على تخزين النّص واسترجاعه، والسرعة في تصحيح الأخطاء إلى حدّ ما الإملائية والنّحوية، دون إعادة طباعته، وهذا النّشاط جدير بأن يتوفّر لكلّ طالب في اللّغة العربية، وأن تتاح له فرصة التّدريب عليه واكتساب مهاراته، ويتمكّن المتعلّم من استخدامها في التّعبير والكتابة بسرعة أكبر، وكلفة أقلّ، حيث يرى فورا الكلمات الّتي يكتبها على الشّاشة

---

(1) عوض، محمّد بركة، فاعلية برنامج محوسب لعلاج الضّعف في بعض المهارات القرائية، لدى تلاميذ الصّف الرّابع أساسي، الجامعة الإسلامية غزة، رسالة ماجستير، غزّة، 2012 م. ص: 69.

(2) الحسنات، نجاح أحمد حسين، صعوبات تطبيق برنامج التّعليم التّفاعلي المحوسب على تلاميذ المرحلة الدّنيا بمدارس وكالة الغوث الدّولية بمحافظات غزّة وسبل علاجها، الجامعة الإسلامية غزّة، رسالة ماجستير، غزة، 2012 م، ص: 45.

(3) الجموعي، عطاف إبراهيم، فاعلية استخدام الحاسب الآلي في تنمية القدرة الفنّية التّشكيلية لدى طالبات قسم التّربية الفنّية بجامعة الملك سعود، رسالة ماجستير، مكّة،2007م، ص: 15/14.

فيعدّلها ويصحّحها، وقد يغير من أحجام الخطوط وأشكالها، وتبيّن أنّ هذا الأسلوب الخلاق في التّعبير الشّائق للطّلاب، يحسّن من أدائهم في التّعبير، والإنشاء وإخراج المطبوعات ومجلّات الحائط والنّشرات الدّورية، ويجعلهم أكثر اتقانا للتّعبير بلغة سليمة، وأكثر إتقانا للإملاء، وأكثر دقّة في الأسلوب والتّنظيم"[1]؛ أي تنظيم نصوص لغوية مصحوبة بصوّر معبّرة عنها، في شكل منّسق جذّاب وخال من الأخطاء الإملائية.

تنمية مهارات المتعلّم على حل المشكلات: يستخدم الحاسوب التّعليمي ليتعرّف المتعلّم على المواقف التّعليمية المجرّدة، والتّي تُعرَضُ له داخل غرفة الصّف الدّراسي،و حسب بياجيه تلك المواقف هي بحاجة إلى تنميّة التّفكير البنائي "والّذي يقوم على تجزئة المشكلة، أو الموضوع إلى أجزاء فرعيّة صغيرة ثمّ حلّها، لنصل في النّهاية إلى حلّ المشكلة الأصلية."[2]

و أكدّ جانيّيه أنّ تعويد المتعلّم كيفيّات التّفكير العقلي المنطقي، يعدّ جوهر التّربية؛ لتنمية القدرات الأساسية في حلّ المشكلات المتعلّقة بالمواد التّعليمية، مثل: تدريبه المهارات الذّهنية والمهارات الإدراكية، كأن يدرك تنظيم معارف لغوية ذهنيّا، وهذه الأخيرة –القدرة على حلّ المشكلات– تعزّز بالكثير من الوسائل التّعليمية، أهمّها الحاسوب التّعليمي، فيكثر إبداعهم في حلّ تلك المشكلات، ويحسن تفكيرهم.

لكنّ يستحسن اختيار تطبيقات المواقف الّتي تستدعي حلّا لمشكلة ما، وفق شروط مضبوطة جيّدا، تكون فيها "قريبة جدّا من الحياة الواقعية الحقيقية، تتنوّع لتوفّر تبايناً كبيراً في أنشطة الفصل لمستويات المهارات المختلفة، ومختلف مستوى الكفاءات من حيث قابليتها للتّبسيط، و ملائمتها لإعطاء فرص جمع المعلومات و الحقائق، وإتاحة أخرى للحلول المبتكرة، توفّر حلولاً جزئية، يمكن أن تكون حلولاً نهائية لمستويات الكفاءة المختلفة. وأن تعطي مجالا واسعا لاستخدام الكمبيوتر في الأنشطة الّتي لا يُستخدم فيها حاليا."[3]

---

(1) ينظر، المرجع نفسه، ص: 15/14.

(2) زكري، نرجس، التّعليم بالحاسوب وأثره في تنمية مهارة حلّ المشكلات لدى تلاميذ السّنة الثّانية ثانوي علوم تجريبية مادة العلوم الطّبيعية أنموذجا–ثانوية عبد المجيد بومادة ورقلة، ص: 66.

(3) ينظر: مجدي، عزيز إبراهيم، الكمبيوتر والعملية التّعليمية، مكتبة الأنجلو مصرية، ط1، القاهرة، 1987م، ص: 10.

وفيما يخصّ مهارات اللّغة العربية المذكورة في الفصل السّابق – القراءة، الكتابة، الاستماع، التّحدث–، نلاحظ أنّ للحاسوب قيمة كبرى في إثرائها وتدعيم أنشطتها اللّغوية.

فنشاط القراءة يُستخدم فيه برمجيات حاسوبية، تعمل على جعل المتعلّم يستوعب المحتوى اللّغوي للنصٍّ هادف معروض على شاشة جهاز الحاسوب، وهو بصدد فكّ شفراته، من خلال طرح أسئلة موضوعية، كأن يقوم بشرح المفردات، أو ملء بعض الفراغات، أو الإجابة بصح أو خطأ على جملة متواجدة بالنّصّ ذاته أو لها صلة به.

وللحاسوب دور بارز في معالجة النّصوص القرائية، يتمّ في تصميمها تخصيص برامج تحتوي على نصوص معروضة على الحاسب الآلي أيضا، لكن في هذه المرّة يكون اختبار المتعلّمين داخل بنية النّصّ النّسقية؛ إذ يُطلب منه ترتيب جملة من النّصّ بعد تحديدها وتوزيع عناصرها عشوائياً ترتيبا صحيحا، أو يمكن ملء الفراغات المتواجدة داخل النّص ببعض الكلمات المقترحة في شكل قائمة، أو عن طريق تخيّل ما يناسبه من كلمات حسب مقال النّص.

ثمّ إذا رجعنا إلى ما ينماز به الحاسوب من "السّرعة العالية الّتي تتمّ فيها استجاباته للأنشطة والتّعليمات الّتي يقوم بها أو يعطيها للتّلميذ، مما يسبّب الحصول على تعزيز فوري "[1]، نؤكّد أنّ هذه الخاصية تخدم سرعة القراءة، فعبر الحاسوب يمكن تطوير مرحلة قراءة الكلمات كلّ مفردة على حده، والارتقاء بمهارة القراءة السّريعة، يكون ذلك باللّجوء إلى استخدام بعض البرامج الخاصّة، تُعرَضُ من خلالها جمل على المتعلّم ثمّ إخفائها ليعيدها كما قرأها على شاشة العرض، أو في مراحل نموّ المتعلّم المتطوّرة يقوم بعرض نصّ كامل ومطالبته باسترجاعه، بعد أن يقرأه أو على الأقلّ أن يعيد قراءة مضمونه.

لكن مقابل هذا تحتمّ علينا أمور أخرى تتمثّل في مراعاة التّصميم الجيّد للشّاشة المبرمجة من أجل التّعليم، منها: "تجنب عرض كمية كبيرة من المعلومات في الشّاشة الواحدة، والمبالغة في استخدام الألوان والرّسوم في البرمجة، حتّى لا نشتّت وجهة تركيز المتعلّمين، مع مراعاة تنسيق الكتابة كترك المسافة بين السّطور، والتّدقيق في

(1) حمدان، غادة محمّد، فاعلية برنامج محوسب لتنمية مهارات كتابة المعادلات الكيميائية، وتطبيقاتها الحاسوبية لدى طالبات الصّف العاشر بغزّة واتّجاهتهن نحو الكيمياء، رسالة ماجستير، غزّة، 2012م، ص: 26.

حجم الحروف بين الصّغيرة والكبيرة، وتخيّر الألوان الدّاكنة لها مع الإبقاء على لون خلفية الشّاشة فاتحا، مع اجتناب سرعة دوران الشّاشة بالتّنقل من واحدة لأخرى مراعاة للفروق الفردية"[1]، معناه مراعاة تنسيقات حجم و لون الخطوط والرسومات والصور المدرجة مع النّص المكتوب.

الكتابة: إذا كانت الكتابة الورقية، تعني تدريب المتعلّمين مهارات التّعبير الكتابي(التّحريري) والخطّ العربي والإملاء، ويرى في تعريفها مصطفى رسلان على أنّها: "إعادة ترميز اللّغة المنطوقة في شكل خطّي على الورق من خلال أشكال ترتبط ببعضها...بحيث يعد كلّ شكل من هذه الأشكال مقابلا لصوت لغوي يدّل عليه، وذلك بغرض نقل أفكار الكاتب وأرائه ومشاعره إلى الآخرين، بوصفهم الطّرف الآخر لعملية الاتّصال"[2]، فإنّ إتقان مهارة الكتابة عبر الحاسوب تخضع لمعالجة النّص آليا، من قبيل استخدام برامج معالجة النّصوص مثل: برنامج معالج النّصوص **Microsoft Word** المختّص بكتابة النّصوص وتنسيقها، بالإضافة إلى إمكانية إدراج الصّور والمخطّطات والرّموز والجداول...وغيرها من إمكانات تجعل المستخدم يكتفي به لأداء كلّ ما يحتاج إليه من الأوامر اللّازم تطبيقها على النّصوص"[3] الكتابية الموجودة بحوزته.

والملاحظ أنّ من مثل هذه البرامج المهتمة بالكتابة، تستخدم كي تمنح المتعلّم الكثير من المزايا المساعدة على تصحيح النّصّ فوريا والتّدقيق الإملائي، والتّرجمة، واستخدام مختلف أنواع الخطّ، وحفظ الصّفحات، وإمكانية تعديل الكلمات وتبديلها وتنسيقها، وكذلك التّحكّم في الفقرات والمسافة بين السّطور، وعدد السّطور في الورقة، كما أنّ عملية التّخزين تتيح للمتعلّم إعادة تفحّص النّصّ الّذي كتبه، وإجراء التّعديلات

---

(1) ينظر عيادات، يوسف أحمد، الحاسوب التّعليمي وتطبيقاته التّربوية، دار المسيرة للنشر والتّوزيع، ط1، عمان، 2004م، ص: 273.

(2) شلبي، مصطفى رسلان، تعلّيم مهارات القراءة والكتابة –النظرية والتّطبيق–، دار الشّمس، ط2، القاهرة،2002م، ص:107.

(3) الموسى، (د) عبد اللّه بن عبد العزيز، مقدمة في الحاسب والانترنت، ص: 164.

عليه، والاحتفاظ بالنّسخ القديمة منه، وذلك لتفحّص التّعديلات العديدة الّتي تمّت عليه"[1]. أو الرّجوع إليه للتأكّد من بعض المعلومات.

فنستطيع تشجيعه من خلال البرامج الحاسوبية الكتابية على تجاوز مشكلات ضعف تعبيره الإنشائي والفنّي، ونحفّزه على إتقان اللّغة من النّاحية الإملائية و التّدقيق في قضايا النّحو والصّرف.

وهناك العديد من البرامج الحاسوبية الّتي تساعد المتعلّمين على تخيّر كتابة الأحرف بالأحجام المناسبة والأشكال المختلفة، إمّا عن طريق تقليد ما هو موجود على الشّاشة وإعادة رسمه ورقيا، أو من خلال استعمال سبّورة أو شاشة الأقلام الضّوئية مباشرة، أو ما يسمّى **"باللّوح التّفاعلي"***، وتمنحه أيضا فرص التّكرار في حالة ما يخطئ أو يصيب، والمحاولة مجدّدا للاستفادة أكثر، والتي مقابلها يسجّل نسبة قليلة جدّا من مظاهر الخوف و الخجل أو القلق، وتنزل أهمّية تطبيقات الحاسوب المعالجة للنّصوص كتابيا إلى تمكين المتعلّم من مهارتين هما:"[2]

الكتابة الحرّة: يقوم الطّالب بكتابة ما يريد على صفحة فارغة، ثمّ معالجته باستخدام الخصائص العديدة المتوفّرة في برنامج معالج النّصوص.

---

[1] عبد الماجد، (د) عواطف حسن، دور الحاسوب في تعلّيم العربية، ص: 11،

http://www.alarabiahconference.org/uploads/conference

* هو من بين أنواع السّبورات التّفاعلية، مستحدث في مجال تكنولوجيا التّعليم المعاصرة، يتعامل معها بالأقلام أو لمسا، تستعمل "لعرض ما على شاشة الكمبيوتر من تطبيقات متنوعة، وتستخدم: في الصّف الدّراسي، وفي الاجتماعات، والمؤتمرات والنّدوات وورش العمل، وفي التّواصل من خلال الانترنت، كما أنّها تتميّز بإمكانية استخدام معظم برامج مايكرسوفت أوفيس، وبإمكانية الإبحار في برامج الانترنت، مما يسهم بشكل مباشر في إثراء المادّة العلمية من خلال إضافة أبعاد ومؤثّرات خاصّة، وبرامج مميّزة تساعد على توسيع خبرات المتعلّمين، واستثارة اهتمامهم وإشباع حاجاته للتّعلّم، وتيسير بناء المفاهيم، لكونها تعرض المادّة بأساليب مثيرة ومشوّقة وجذّابة" **السّيد، (أ.د) محمد علي، اتّجاهات وتطبيقات في المناهج وطرق التّدريس، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، ط1، عمان،الأردن، 2011 م، ص: 88.**

[2] عبد الماجد، (د) حسن عواطف، دور الحاسوب في تعليم العربية، ص: 12.

http://www.alarabiahconference.org/uploads/conference

الكتابةَ المُوَجَّهة: يتمّ إعطاء الطّالب نصًّا مكتوبًا، ويُطلب منه تعديله بطريقة معيّنة مثل: إكمال النّصّ، أو تعديل الزّمن المخاطب به، أو اختصار النّصّ، أو معالجة بعض القضايا النّحوية فيه.

الاستماع:

يركّز في تدريب مهارة الاستماع على تنمية وعي المتعلّم بالمثيرات الصّوتية، الّتي تقع في جهاز السّمع (الأذن) انتباها، وكيف يفرّق بين تنوع الأنماط الكلامية الّتي يستقبلها سماعا، لذلك ترمي كلّ "الاتّجاهات المعاصرة في تدريس اللّغات إلى التّركيز على التّمهير لا على التّحفيظ والسّمع، لأنّ تعلّيم اللّغة حقائق علمية لا يكفي لتكوين المهارة، الّتي نعني بها الأداء المتقن القائم على الفهم والاقتصاد في الوقت والجهد معا"[(1)]، فتربية المهارة يناسب الطّرق القديمة والجديدة ،أمّا التّحفيظ والتّسميع فيلاءم التّلقينية في التّعليم. ومن طرق الحاسوب المعاصرة الّتي تمكّن من تطوير مهارة الاستماع، وتساعد المتعلّم على إتقانها: مهارة التّعرف على الكلمات، إذ تيّسر له سبل تحقيقها، إمّا "عن طريق معرفة الكلمة بمجرد رؤيتها نتيجة الخبرة السّابقة، أو عن طريق تحليل الكلمة إلى الأحرف الّتي تتكوّن منها، وتذكر صوت كلّ حرف فيها، ودمج الأصوات معا لتشكيل الكلمة، أو عن طريق معرفة معنى الكلمة من خلال تحليل السّياق اللّغوي الّذي وردت فيه، وتسمّى القدرة على فهم المادّة المقروءة بمهارة الاستيعاب والفهم القرائي"[(2)]، وتأتي أهمّية هذه المهارة في الإصغاء الجيّد للصّوت واستيعابه، مع التّمييّز بينه وبين مخرجه بالممارسة الفورية والفعّالة المصحوبة بالتّغذية الرّاجعة المناسبة.

التّحدّث:

تقوم برامج جهاز الحاسوب المخصّصة لتنمية مهارة التّحدّث بعرض حوارات، يستمع إليها المتعلّم بانتباه عال التّركيز، تدور حول موضوعات متنوّعة، فيتدرّب كيفية طرح أسئلة حولها بالمشافهة والرّد عليها إذا ما

---

(1) حلس، (أ.د) درويش داود، الشّوبكي، (أ) مها محمّد أحمد، فاعلية برنامج قائم على مهارات الاستماع لتنمية مهارات القراءة لدى تلميذات الصّف الرّابع أساسي بغزّة، مجلّة روافد الدّولية للدّراسات التّربوية والنّفسية، المجلد الثّاني، ع02، 2017م، ص:220.

(2) عبده، هيام نصرالدين، فاعلية برنامج تعليمي تعلّمي بمساعدة الحاسوب في تنمية مهارات القراءة والكتابة لتلاميذ الصّف الثّالث إبتدائي، ذوي الإعاقة الذّهنية بمدارس التّربية الخاصّة، مجلّة كلّية التّربية، المجلد الخامس، ع 4، السّويس، 2012 م، ص: 08.

طرحت عليه، تنمي فيه تعلّم المفردات الّتي يتمّ ربطها بالصّوت والصّورة في شكل ألعاب تعلّيمية، عن طريق سحبها من قائمة مجهزة في البرنامج من قبل، تسمّى "استراتيجية قوائم الكلمات"* **(Expressions Foot).**

تهدف أيضا إلى إثراء رصيد المتعلّم النّحوي الصّرفي نظرا لتوفّر برامج حاسوبية تسهر على تعلّيم قواعد اللّغة العربية، كتعلّيم القواعد الإعرابية، والمشتّقات من الأفعال المصّرفة.

ونستنتج ممّا سبق نقطتين مهمّتين جدّا:

أولا: صحيح علينا القيام بجهود جبّارة في مجال تحويل اللّغة العربية من طابعها الورقي إلى الطّابع الإلكتروني، فنسعى إلى "حوسبة كلّ ما كتب بالعربية، للحصول على مدونة كاملة، نستطيع من خلالها إنجاز المعجم التّاريخي، الّذي سيكون له أثره في مسيرة اللّغة العربية، يتناول تاريخ اللّغة العربية ومعانيها من خلال أقدم النّصوص وحتّى الوقت الحاضر، وذلك عن طريق البحث الآلي عن الكلمات"[(1)]، لكنّ هذه النّقطة -أهمية حوسبة اللّغة العربية وما تنماز به من خصائص مغيرّة للجوّ الدّراسي- لا تعني أبدا القضاء على دور المعلّم بين صفوف متعلّميه، ولا يمكنها أن تحلّ البتّة مكان اللّغة المطبوعة على الكتب المدرسية، ويبقى دورها دوما تكميلي لا غير، يسدّ النّقص الّذي يعتري الطّرائق التّعليمية، ويشجّع على التّعلم الذّاتي مقصيا أهمّية منهجية التّعلّم المدمج، فاللّغة الحاسوبية تسعى لتوفير تقديم المحتوى التّعليمي بالاعتماد على تصميم وسائلي أو عتاد مضبوط، تمّ تجهيزه سلفا بالبنى التّحتية اللّازمة، لتنمي من خلاله مهارات المتعلّم وتزيد من تدعيم تطوّر المعلّمين، من قبيل الحرص على:

---

* تستخدم قوائم الكلمات لتساعد المتعلّمين في الكتابة، ولا سيما في مجال التّصنيف، بحيث يمكن أن يضيف الكلمات ذات البناء الواحد في قائمة، وكذلك المتضادات، وتساعد هذه القوائم على تنمية الطّلاقة لدى المتعلّمين، لأنّه من خلال هذه الكلمات يستطيعون أن يولّدو أكبر قدر ممكن من الكلمات ذات الصّفات المشتركة، وتستخدم هذه القوائم في تميّيز الجمل الرّئيسية من الفرعية في كتابة الملّخصات، بحيث يستخدمها الطّالب ليدوّن الجمل الرّئيسية الّتي لا غنى عنها، ويستبعد الجمل الفرعية الّتي يمكن الاستغناء عنها دون الإخلال بالمعنى العام" **خصاونة، (د) رعد، أسس تعلّيم الكتابة الإبداعية، إربد: عالم الكتب الحديث، جدار للكتاب العالمي، ط 1، عمان، الأردن،2008م، ص: 73.**

(1) صالح، (د) عالية، حوسبة اللّغة: نحو لغة قادرة على التّغيير، كُتب بتاريخ:05-14-2016 – ، ص: 09.
http://www.m-a-arabia.com/vb/showthread.php?t=15672

- توحيد جهود اللّغويين والحاسوبين لتصميم برامج لغوية عربية.
- التوظيف العملي للوسائط المتعددة، باستخدام الحاسوب في تطوير مناهج اللّغة العربية وطرائق تدريسها.
- التّدريب النّوعي المستمرّ لأساتذة اللّغة العربية.
- مشاركة القطاع الخاصّ في دعم الوسائط المتعدّدة لتعلّيم اللّغة العربية."[1]

ثانيا: إنّ الاهتمام بعلم اللّغة الحاسوبي لا نريد به التّشديد على استخدام التّقنية في التّعليم بكثرة، لكن ما هو مطلوب منا هو أن نرمي دائما في تسطير الهدف من تعلّيم اللّغة بالحاسوب، إلى إيجاد برامج مخصّصة تغطّي النّقص من جانب تعلّيم اللّغة العربية لنّاطقين بها والنّاطقين بغيرها، مع مراعاة طرائق التّصميم الجيّدة من أبرزها:

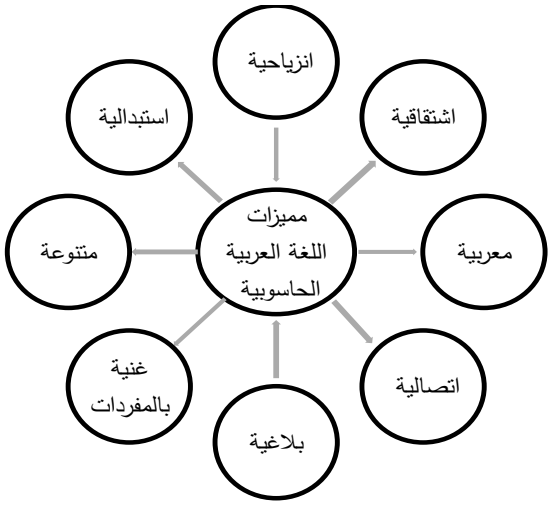
- وضع برنامج حاسوبي ينمّي حاجة دارسي العربية، ويناسبهم جميعا، بغضّ النّظر عن مستوى كفاءاتهم اللّغوية.
- تقديم المحتوى باللّغة العربية الفصيحة .
- إعادة الاعتزاز باللغة العربية وتراثها، وتكثيف تدريسها في مواد التّعليم العام.
- توجيه مستخدمي المعاجم العربية إلى أهمّية المعاجم الإلكترونية"[2].

والأمر الّذي يدفعنا إلى تبني هاتين النّقطتين هو احتواء اللّغة العربية الحاسوبية على ميزات فريدة جدّا، متوفرة فيها أكثر من غيرها في اللّغات الأخرى من جهة، ومن منظور آخر كونها اللّغة الكونية الّتي سينطقها العالم بأسره في زمن آت، وتتبيّن مميزاتها في العناصر المكونة للشّكل الآتي:

---

(1) فضل، (د) عبد الخالق، استخدام اللّسانيات الحاسوبية في تعلّيم اللّغة العربية، ورقة عمل مقدّمة للمؤتمر العربي الخامس (الحاسوب والتّرجمة نحو بنية تحتية متطوّرة للتّرجمة)، تمّ الاطلاع عليه بـ:2019/08/17 م، ص: 09

(2) عبد الماجد،(د) عواطف حسن، دور الحاسوب في تعلّيم العربية، ص: 15.
.http://www.alarabiahconference.org/uploads/conference



الشكل رقم (13):مميزات اللغة الحاسوبية.

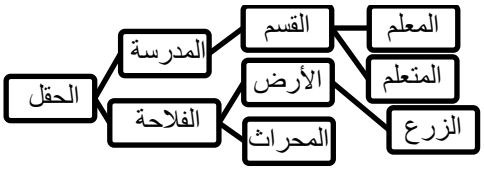
وننتهي من هذا كلّه إلى قول: أنّ حوسبة محتويات اللّغة العربية له فوائد جمة، أوجزها الدّكتور عبد الرّحمان الحاج صالح عند تطرقه لمشروع الذّخيرة اللّغوية في العناصر الآتية، والتي تمكّننا من:

- الاعتماد في وضع المصطلحات والبحث عنها على كلّ المعطيات اللّغوية، في ميدان معين من واقع الاستعمال للّغة العربية قديما كان أم حديثا. و الاعتماد في اختيار اللّفظ على مقياس الشّيوع والدّقة في دلالة المعنى المراد.
- الاعتماد على هذا البنك النّصي الآلي في البحث عن التّطوّر الدّلالي للألفاظ العربية، ومن ثمّ إمكانية وضع معجم تاريخي دقيق للّغة العربية.
- إمكانية فهرسة بكيفية آلية لكلّ النّصوص العربية ذات القيمة العلمية والأدبية، ممّا طبع وما سيطبع وينشر على مستوى الوطن العربي (المصطلحات، الألفاظ الحضارية، بيان تردد كل لفظة في النّصّ الواحد، الأعلام وغير ذلك)،مع إمكانية وضع معجم شامل للّغة العربية المستعملة بالفعل تُخصّص لكلّ مدخل دراسة لغوية دقيقة"[1]

ويعنى اللّابد من الإتّكاء على برامج حاسوبية مطوّرة لدعم اللّغة هو: أن تصبح لدينا لغة عربية هندسية، تساهم في مدّ جسور الاتّصال الاجتماعي والمحاورات الهادفة من النّاحية الإديلوجية، "فإذا كان

(1) الحاج صالح، (د) عبد الرّحمن، بحوث ودراسات في اللّسانيات العربية، ج 2، موفم للنّشر، (د،ط)، الجزائر، 2012 م، ص: 114/113.

مفهوم الهندسة يتحدّد بوصفه فنّ السّيطرة على النّظم المعقدّة، فإنّ مفهوم هندسة اللّغة ينهض على السّيطرة على النّظام اللّغوي، عبر وسائط وآليات إجرائية، تستقي ثوابتها من الإفرازات العلمية اللّسانية الحاسوبية" [1]؛ ومؤدّى القول أن هندسة اللّغة تعدّ سبيلا أنجع وأشمل يسعف على تشكّل ذخيرة لغوية فذّة، فمفهوم الهندسة كما قال الدكتور ابراهيمي أشمل من الذّخيرة اللّغوية، لاقتصار الذّخيرة اللّغوية على الجهاز الآلي فقط، وإرساء بنوك للكلمات والمعاجم آليا، إنّ الهندسة مثلما يذكر الدكتور ابراهيمي " هي البحث في البناء الأنطلوجي للنسق اللّغوي، من خلال تكشف العلاقات للكائنة بين الحقول الدّلالية للفظة ضمن كلّيات الأسيقة الّتي تحتويها وذلك بغرض القبض على المفهوم الّذي يحاكي – التّصور الذّهني- في الدّماغ، ومن هنا فإن الهندسة اللّغوية تتّجه صوب إحداث خطاطة أنطولوجية تتّبع مسار المفاهيم عبر ربط العلاقة بين شبكات دلالية أخرى"[2] تتجلى في شكل حقول عنكبوتية لغوية. نمثلها في الشكل الموالي:



بينما الهندسة اللّغوية من منظورنا تتدّخل فيها أيضا العناصر البشرية من معلّم ومتعلّم ومادّة لغوية إضافة إلى الآلة الحاسوبية، فما الذخيرة إلاّ مثل كتاب ورقي أو كتاب على النّت بحاجة إلى من يتزوّد من زخمه المنسق والمضبوط، وبحاجة إلى من يمتلك المهارة لتعليمها، وبالتّالي تصبح الهندسة اللّغوية تمسّ الأستاذ والطّالب أو المتعلّم في كافّة الأطوار التّعليمية، من الإبتدائي حتّى التّعليم الجامعي والتّكوين في الدّراسات العليا، وتجمع بين كلّ التّخصصات في مختلف العلوم: الإنسانية و السّياسية والطّبيعية والتّكنلوجية والإقتصادية ...الخ. وما الجدوى من ذخيرة لغوية رقمية، إن كانت لا يعنى بها إلاّ الأستاذ من قسم اللّغة العربية والطّلاب، وخير دليل هو كتاب لسان العرب لصاحبه ابن منظور قلّما يلجأ إليه المتخصص في العلوم الفزيائية أو العلوم الطبيعية... بل يتجه الجميع صوب المعاجم المتخصصة – نحن لا نقلل من قيمتها العلمية المعرفية – ، لكنّنا نشير إلى أهمية هذه الذّخيرة اللّغوية الورقية الشّاملة لمعظم العلوم، الّتي لا يزال الكثير منا يجهل حتّى طريقة البحث فيها.

---

(1) ابراهيمي، (أ،د) بوداود، حوسبة اللّغة العربية في ضوء المتجدّد المعلّوماتي"مشروع الذّخيرة اللّغوية الأستاذ عبد الرّحمان الحاج صالح أنموذجا"، مجلّة جسور المعرفة، المجلّد الخامس، العدد 1، الجزائر، 2019 م، ص: 20.

(2) لقاء علمي مع البروفيسور ابراهيمي بوداود حول موضوع الهندسة اللّغوية، بتاريخ: 03/12/ 2020م.

ثالثا/الأسس المرجعية لاختيار المحتوى التّعليمي:

1) المناهج التربوية:

يعتبر المحتوى التّعليمي أحد العناصر المهمّة في المناهج التّربوية، وتعاضدا مع أركان أساسية أخرى تبنى عليها، ولهذا ارتأينا قبل التّطرق إلى المحتوى التّعليمي في هذا الموقف إلقاء نظرة سريعة على مكوّنات المنهاج التّربوي جميعا، ودراسة العلاقة التّفاعلية الرّابطة بينها السّارية في خلالها، لغرض الرّقي بالمستوى التّعليمي، و تحقيق الأهداف المسطّرة ونتائج الكفاءات المتوقع أن الوصول إليها من بعد تعليم مادة دراسية ما.

- **مفهوم المنهاج:**

يعرّف نظريا بأنّه "مجموع الخبرات والأنشطة التي تقدمها المدرسة تحت إشرافها للتّلاميذ، بقصد احتكاكهم بها وتفاعلهم معها، ومن نتائج هذا الاحتكاك والتّفاعل يحدث تعلّم أو تعديل في سلوكهم، ويؤدّي هذا إلى تحقيق النّمو الشّامل المتكامل الذّي هو الهدف الأسمى للتّربية "[1] ،فالمنهاج هنا يقع تحت سلطة المدرسة.

ويعدّه "**دو لاندشير**" إضافة إلى التّعريف النّظري الأول، بأنّه: كلّ "الخبرات التّربوية والمعرفية التي تتيحها المدرسة للتّلاميذ داخل حدودها أو خارجها بغية مساعدتهم على نمو شخصياتهم في جوانبها المتعدّدة نموا ينسجم والأهداف المسطرة "[2] ويتعدّى هذا إلى سلطة المدرسة في تقديم الخبرات للمتعلّمين داخل وخارجها أطرها.

ومن التّعريفين نستنتج أنّ المنهاج هو: جملة الخدمات التي تحققّها المدارس التّربوية لمتعلّميها، حيث تسهر على تكوينهم تكوينا ينسجم مع الحياة، سواء تمّ ذلك داخل الأطر المدرسية أو شمل مجالات جغرافيا المجتمع، وتكون بهذا قد حققّت مطمحا عظيما مما تسعى إليه التّربية.

---

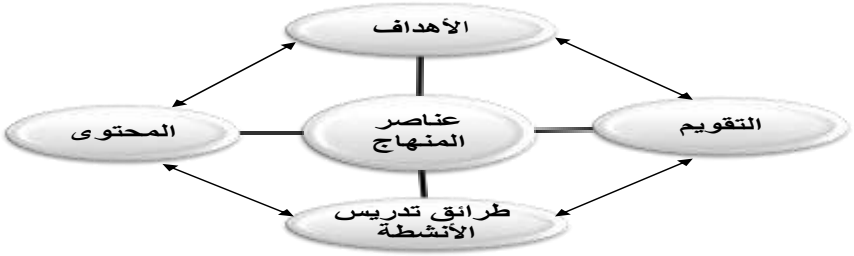
(1) وزارة التّربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التّربية وتحسين مستواهم، لكحل، (د) لخضر و فرحاوي، كمال، أساسيات التّخطيط التّربوي النّظرية والتّطبيقية، الجزائر، 2009م، ص: 111.

(2) وزارة التّربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التّربية وتحسين مستواهم، النّظام التّربوي والمناهج التّعليمية، سند تربوي لفائدة تكوين مديري المدارس الإبتدائية، لجزائر، 2004م، ص: 132.

- **مكونات المناهج التّربوية:**

إنّ ترجمة البرامج التّعليمية المقرّرة في وضعيات تعلّم مختلفة لتناسب المتعلمين، تتطلّب من المعلم معرفة واسعة بمقرّرات المناهج التّربوية وما يتبعها من وثائق شارحة لمحتوياتها، مع استيعاب الرؤى الجديدة المبنية عليها، كون "المنهاج الدّراسي بناء منسجم، يجنّد مجموعة من العناصر المرتّبة في نظام، وبروابط محدّدة بوضوح وعلاقات تكاملية، فكلّ منهاج ينبغي أن يعتمد في إعداده على منطق يربط الأهداف المقصودة بالوضعيات والمضامين وترتيبات تحقيقها، والإمكانية البشرية والتّقنية التي ينبغي تجنيدها بقدرات المتعلم وكفاءات المدرّس"[1]، ونحن هنا لسنا في مقام تكليف الأستّاذ بكلّ المهام، وإلقاء المسؤولية على عاتقه لوحده، بل على مخطّطي المناهج أيضا القيام بتبسيط الأفكار والمفاهيم له، المساعدة على تجاوز الصّعوبات والعراقيل التي تواجهه عند تنفيذها.

عموما يرتكز بناء المناهج التّربوية على عناصر أساسية متكاملة ومتفاعلة فيما بينها، تشكّل نظامها العام، وتؤدّي دورا عظيما في تطوّرها، وترسم لمؤسّسيها معالم جودتها ورداءتها، ويكشف من خلالها عن الحاجيات اللّازمة لتحسين الفعل التّربوي[2]، والشّكل الآتي يوضح هذه العناصر التي يتفق عليها الكثير من الباحثين ورواد التّربية الحديثة.



الشكل رقم (14): عناصر المنهاج

(1) وزارة التّربية الوطنية، اللّجنة الوطنية لإعداد المناهج، الدّليل المنهجي لإعداد المناهج، الجزائر، 2009م/2010 م، ص: 06.

(2) السّيد، (أ.د) محمّد علي، اتّجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التّدريس، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، ط 1، عمان، 2011 م، ص: 21.

ومن هذا الشّكل يتبيّن أنّ الحاجة إلى الاهتمام بالمناهج، والسعي من أجل تطوّرها ضرورة لا يمكن الاستغناء عنها، لحاجة التّربية والتّعليم إليها وذلك راجع لاكتنافها أعظم ما في العملية التّعليمية التّعلّمية من أهداف، وأساليب تدريس، وتقويم، ومحتويات.

- **المنهاج والأهداف:** وجود الأهداف ضرورة حتمية في كلّ منهاج، ولا تخلو أيّ تربية من أهداف، أيّا كانت اتجاهات هذه التّربية: دينية، مدرسية، اجتماعية، سياسية، رياضية...الخ، و"إنّ التّربية مهما تكن طبيعتها وفي أيّ مجتمع كان، تفترّض وجود أهداف تسعى إلى تحقيقها، لهذا فإنّ الإشكال لا يكمن في وجود الأهداف أو عدمه، بل فقط في طريقة التّعبير عنها، بمعنى أنّه إمّا أن يكون وجودها ضمنيا فتحقّق بشكل تلقائي، أو صريحا فتحقّق بشكل قصدي"[1]، وعادة ما نجد التّعليم يبنى مردّه للوصول إلى عدد مسطّر من الأهداف، التي تجعل الفعل التّعليمي يمارس بطريقة واعية أناء الإجراء الفعلي له، ويكون بذلك خاضع لتخطيط بيّن، فهي أوّل خطوة يجب احتسابها عندما نقوم بالتّخطيط لعمل تربوي ما، ولعل أهمّ ما يراعى فيها عند تسطيرها في المناهج التّربوية، هو شموليتها لجميع مكوّنات النّظام التّربوي أي كلّ ما يرتبط بـ:

- المدخلات وما تحويه من عناصر مادّية: كالهدف من استعمال الوسائل المعينة أو وسائل التوضيح في التّعليم، وعلاقته – الهدف– بتلك الطّاقات البشرية المتّصلة بخصائص المتعلّم الوجدانية والمعرفية والحس حركية، ثمّ المعلّم ودوره في غرس الأهداف في نفوس المتعلّمين، إذ يستخدم عدّة مهارات وأساليب وطرق منها:

* أن يوضّح للتّلاميذ الهدف الذّي يسعى لتحقيقه، فيبيّن لهم المعارف أو المهارات أو الاتّجاهات التي يتوقّع منهم إتقانها أو ممارستها أو أداؤها في نهاية الحصّة الدّراسية.
* أن يعرض على التّلاميذ نماذج متشابهة لما يتوقع منهم في نهاية الحصّة.
* أن يطرح أسئلة ذات علاقة مباشرة بالأهداف التّعليمية التي بيّنها لتلاميذه.
* أن يقوم بمعيّة تلاميذه بربط عناصر الدّرس بعضها ببعض، من أجل وضوح الهدف.

(1) آيت موحي، محمّد (د) وآخرون، الأهداف التّربوية، أسسها و أهميتها، ص: 21.

* أن يربط الهدف بحاجيات التّلاميذ النّفسية والعقلية والاجتماعية، لتحفيزهم وإثارة الدّافعية لديهم" [1]

والتّربية الحديثة تركّز بالدّرجة الأولى على المتعلّم في تحديد الأهداف وتحقيقها، فحسب شادويك "دور المدرس ليس هو التّدريس، بمعنى عرض مادّة ما، بل التّنظيم الجيّد للمحيط التّربوي ... وتنسيق استعمال الوسائل المتاحة "[2] في حدود الهدف المرسوم.

- مطابقة المخرجات المتوصّل إليها مع الهدف الموضوع، فالمخرجات تشير إلى النّتائج التي يفرزها النّظام في أيّ بيئة اجتماعية، وتتمثّل في سلسلة إنجازات عملية التّعليم من أداء الأنشطة الدّراسية، ويبنى الهدف من أوّل وهلة من أجل الوصول إلى نتائج معينة.
- ثم تأتي بعدها مرحلة تقويم أهداف الانطلاق، وأهداف المراحل، فأهداف الوصول.

- **المنهاج وأساليب تدريس الأنشطة التّعليمية:** طريقة التّدريس "عبارة عن جملة من الإجراءات والأنشطة، التي يقوم بها المعلّم لتوصيل المحتوى التّعليمي للمتعلّم ..."[3]، أما دور الأنشطة التّعليمية، سواء الصّفية وغير الصّفية فيكمن في تفاعل المتعلّم مع الأنماط السّلوكية المختلفة، أي يعدّل سلوكه، ويشكّل منها خبراته، وفي علاقتها بتوظيف مصادر التّعلّم، يؤدّي تنوّعها إلى دفع المعلّم نحو البحث عن طرائق وأساليب جديدة وأكثر حداثة، يحقّق من خلالها أهداف المنهاج المرغوب فيها من جهة، ويراعي الفروق الفردية بين المتعلمين من جهة ثانية، تصنّف في الآتي:

الأنشطة الإثرائية: هي أنشطة تطبيقية موجّهة للمتفوقين، لإثراء خبراتهم، وتلبية قدراتهم، وتنمية مواهبهم.

الأنشطة التّعزيزية: هي أنشطة تطبيقية لتعزيز خبرات الطّلاب وتعميقها.

---

(1) وزارة التّربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التّربية وتحسين مستواهم، بن يحيا، (د) محمّد زكريا و عبّاد، (د) مسعود، التّدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، المشاريع وحلّ المشكلات، الجزائر، 2006م، ص: 60.

(2) آيت موحي، (د) محمّد وآخرون، الأهداف التّربوية، أسسها و أهميتها، ص: 23 .

(3) الفتلاوي، (د) سهيلة محسن كاظم، المدخل إلى علم التّدريس، دار الشّروق للنّشر و التّوزيع، (د ط)، الأردن،2010م، ص: 83.

الأنشطة العلاجية: هي أنشطة تطبيقية لعلاج جوانب الضّعف والقصور لدى الطّلاب."[1]

والأنشطة بصفة عامّة تشكّل أحد الأركان المهمّة في نظام المنهاج، يجب أن تتماشى والفلسفة التّربوية الحديثة بعهدها أوّلا، ومن جانب آخر يحتّم أن يعتبر في اختيارها ما يلي:

1. **الإثارة والتّشويق:** تزيد من انجذاب المتعلّم نحو التّعلّم، حيث يصبح دور المعلّم فيها يقتصر على التّوجيه والإرشاد، والمتعلّم محور فعال وإيجابي في العملية التّعليمية، يسعى إلى بناء تعلماته بنفسه.
2. **الملائمة:** أن تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين وتهتمّ بمراحل نموّهم، مع تناسبها المادّة التّعليمية وتنوّع موضوعاتها، أمّا بخصوص وسائل تسييرها، فتُنتقى من أحدث الوسائل التّكنولوجية وأبسطها لإثراء مواقف ووضعيات التّعلّم.
3. **الشّمول والاختصار:** أن تكون أهدافها المسطّرة شاملة لجميع مراحل وعناصر العملية التّعليمية، وأن تكون مختصرة تتلاءم والحجم السّاعي للحصص الدّراسية.

– **المنهاج و التّقويم:** إنّ تقويم المنهاج وسيلة في غاية الأهمّية، فالخبير يوظّف عنصر التّقويم للحكم على مدى صلاحية أيّ منهاج تعليمي، من خلال"جمع البيانات الخاصّة بالمنهاج، وما يرتبط به من عمليات وخدمات بشرية ومادّية وتربوية مساعدة لصناعته وتنفيذه، ثمّ معالجتها بطرق إحصائية وصفية مناسبة لتقرير صلاحية قيمته البنائية والإنتاجية، للعمل بعدئذ على تحسينه، وعلاجه، أولإجازة الاستمرار بتطبيقه، أوإلغائه كلّيا من التّربية المدرسية"[2]، فتقويم المنهاج يقصد به: "عملية دراسة وتشخيص مستمرّ تستهدف التّعرف على نواحي القوّة والضّعف في المنهاج، بقصد تحسينه وتطوّيره في ضوء أهداف تربوية مقبولة ومتعارف عليها مسبقا."[3]

إضافة إلى ما تقدّم يعدّ التّقويم العنصر الرّابع في المنهاج والمكمّل لباقي عناصره الأخرى، يوظّف أدوات

---

(1) زيد، (د) منير سليمان، الاتّجاهات الحديثة في الإدارة المدرسية، دار البداية، ط 1، عمان،2012 م، ص: 252.

(2) حمدان، (د) محمّد، تقيّيم المنهج معالجة شاملة لمفاهيمه وأعماله وطرقه، دار التّربية الحديثة، (د،ط)، عمان، 1986م، ص: *33* .

(3) عفانة، عزو و اللولو، فتحية، المنهاج المدرسي، كلّية التّربية، الجامعة الإسلامية، ط 1، غزة، 2004 م، ص: 36.

قياس للحكم على مدى صلاحية الأنظمة التّربوية والتّعليمية، وفي هذه الأخيرة يبدأ التّقويم مع أوّل مرحلة في العمل الدّيداكتيكي فيشمل كافّة عناصره، ويستمرّ إلى غاية آخر مرحلة يتبع فيها سلوك المتعلّم للحكم على المنهاج ككلّ بفعاليته وتخطيطاته وأهدافه، ومن إجراءات التّقويم الجيّد أن يتضمّن كافّة "الشّروط والمعطيات المبنية لأيّ كفاءة، لأنّ العلاقة بين الكفاءة والتّقويم ذات شأن مهمّ، فالتّقويم يتطلّب نفس الأداء المطلوب من المتعلّم في الكفاءة المستهدفة، وبنفس الشّروط تقريبا التي حددت في إنجازها"[1]، وقد أوردت وزارة التّربية الوطنية بالجزائر للتّقويم وظائف عديدة أهمّها:

1. الحكم على قيمة الأهداف التّعليمية التي تتبناها المدرسية، ومدى موافقتها لنموّ الفرد أو ما يسمّى بحاجيات الفرد وحاجيات المجتمع.
2. توضيح الأهداف التّعليمية.
3. معرفة نواحي القوّة والضّعف في عمليات التّنفيذ.
4. مساعدة المعلّم على معرفية التّلاميذ ومعرفة قدراتهم.
5. مساعدة المعلّم على إدارة مدى فاعليته في التّدريس وفي تحقيق الأهداف.
6. معرفة مدى فاعلية التّجارب التّربوية التي تطبّق.
7. تقديم معلومات أساسية عن الظّروف التي تحيط بالعملية التّربوية."[2]

وذكرت مبادئ شتّى تقوم عليها النّظرة المستقبلية لعملية تقويم المنّاهج منها:

- استيعاب التّكنولوجيا والتّمكن منها.

---

(1) وزارة التّربية الوطنية، دراجي سعيدي وآخرون، الدّليل البيداغوجي لأستاذ اللّغة العربية للسّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي (جميع الشّعب)، الجزائر، (د.ت)، ص: 03.

(2) وزارة التّربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التّربية وتحسين مستواهم، النّظام التّربوي والمناهج التّعليمية، سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية، الجزائر، 2004 م، ص: 185.

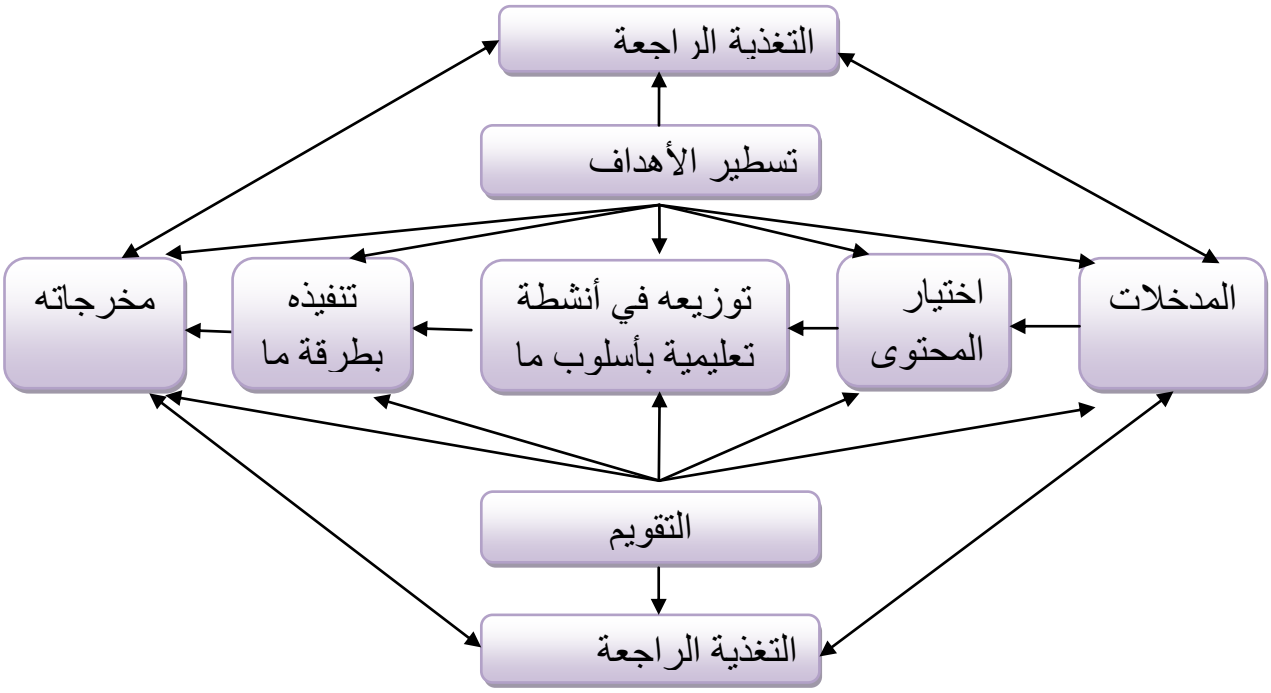
- ممارسة الحياة التّعاونية في المدرسة.
- تعلّم المهارات الأساسية للمحافظة على البقاء.
- تطوير مهارة الاختيار المهني.
- اكتساب مهارة التّعليم الذّاتي.
- امتلاك مهارات التّفكير والإبداع في حلّ المشكلات واتّخاذ القرارات.
- امتلاك مهارة التّواصل الفعّال.
- تنمية المواطنة المحلّية والمواطنة العالمية أو الإنسانية.
- التّحلي بالتّربية الأخلاقية للاهتمام بالإنسان."[1]

كلّ هذه العناصر إنّما هي أهداف سطّرت من قبل الوزارة الوصية على التربية والتعليم جعلت عدد منها يحتضنه عنصر التّقويم.

- **المنهاج والمحتوى:**

محتوى المنهاج لا يعني محتوى المادّة، وإنّما يرمي مفهوم محتوى المنهاج إلى المنهاج الدّراسي كوثيقة تربوية، بينما محتوى المادّة يقصد به العناصر اللّغوية وغير اللّغوية الموجهة للمتعلمين (المضامين التّعليمية)، ولا يمكن تجاهل قيمة المحتوى بين عناصر المنهاج، وفضله في تبادله التّأثير والتّأثر معها، ونعبر عن هذه العلاقة في الشّكل الموالي:

(1) مصلح، نسيم نصر خميس، تقويم منهاج الجغرافيا في المرحلة الأساسية العليا في ضوء بعض الاتّجاهات العالمية، رسالة ماجستير، غزّة، 2010 م، ص: 17.



الشكل رقم (15):عملية التّأثير والتّأثر بين عناصر المنهاج.

- **المنهاج والثّقافة:** إنّ ظهور الثّقافة على أوسع نطاقات المنهاج، وتغطيتها جميع مكوّناته الأربعة المذكورة سابقا، يعتبر مبررا كافيا للدّلالة على قيمة الثّقافة بالنّسبة للجميع، وكلّ منهاج تربوي تعليمي يقوم على أساسها "والثّقافة بهذا المفهوم هي المنهج ذاته، فهي التي تثرّيه وتجعله قادرا على التّطوّر كما أنّ المنهج يؤثّر في الثّقافة، فهي مصدره الأساسي."[1] ،بجميع ما تتّصف به عمومياتها وخصوصياتها.

لأجل ذلك وفّرت المدرسة كلّ جهودها في العقود الأخيرة، لصبغة التّعليم بأبعاد المناهج الثّلاثة التي ذكرها الدّكتور جناوي عبد العزيز: [2]

(1) طلافحة، (د) عبد الله حامد، المناهج تخطيطها تطويرها تنفيذها، دار الرّضوان للنّشر والتّوزيع، ط 1، الأردن، 2013 م، ص: 119.

(2) جناوي، (د) عبد العزيز، قراءة في مقاربات سوسيولوجيا المناهج، مجلّة العلوم الاجتماعية، المجلد الرّابع، ع 8، الجزائر، 2018 م، ص: 225/224.

البعد المعرفي: يتمثّل في نقل المعارف المدرسية كأنظمة داخل سياق مؤسّساتي.

البعد الإيديولوجي: يرتبط بمكانة القيّم كخيارات واعية، والتي تضيفها الجماعة المهيمنة للنّظام التّربوي لممارسة رقابة اجتماعية وانتقائية على نوع المعارف المقدّمة.

البعد البيداغوجي: مجموعة عناصر تشتغل في تأطير وضعية التّعلّم ضمن وضعية خاصّة، تسمح للمعلّم في إطار حرية الإبداع البيداغوجي، أن يكون محفّزا ومرغبا للتّلميذ مع احترام المنهاج الرّسمي.

2) المحتوى التّعليمي وعلاقته بعناصر المنهاج:

يتّضح لنا من خلال الشّكل السّابق أنّ المحتوى هو القلب النّابض في العملية التّعليمية، حيث تلتف حوله كافّة عناصر المنهاج، و نوجز هذه العلاقة فيما سيأتي:

- **علاقة المحتوى بعناصر المنهاج:**

يشترك المنهاج الدّراسي في العناصر نفسها التي ترتبط بالمحتوى التّعليمي.

✓ **المحتوى والأهداف:**

مما لاشكّ فيه، أن وضع المحتويات لا يتمّ قبل تسطير أهداف الانطلاق في تدريسه، و أهداف تنفيذه ثمّ الأهداف الختامية، والأهداف التّتبعية، "فالتّعليم يمارس دائما بفضل مواد دراسية، يهدف من خلال مضامينها لتحقيق الأهداف العامّة والخاصّة، ذلك أنّه عندما نرغب في صياغة الأهداف التّربوية، فإنّ محتويات التّعليم تبقى بالإضافة إلى سلوك التّلميذ ومستواه عند بداية التّعليم أهمّ المعطيات التي نحدّد وفقها أهدافنا وغاياتنا"[(1)]، ومن غير الممكن ضبط محتوى تعليمي دون الوقوف على معايير تحدّدها الأهداف فقد:

– تساعد الأهداف على اختيار محتوى الدّرس، فالأهداف المخصّصة ترتبط أساسا بالمحتويات الموجهة بهذه الأهداف.

(1) الدّريج، (د) محمّد، تحليل العملية التّعليمية، مدخل إلى علم التّدريس، ص: 88.

– عادة ما يتمّ طرح المحتوى على شكل سلوكات وأنشطة، سيقوم بها التّلميذ وليس على شكل ملخّصات للمعلومات والأفكار.

– تساعد الأهداف على بنينة محتوى الدّرس **structuration**، فانطلاقا من أهداف محدّدة يستطيع المدّرس أن ينظّم عناصر المحتوى وفق التّرتيب والأهمية النّسبيّة للأهداف. "[1]

– تساعد على تحديد الكفاءات الختامية التي نحصل عليها من المحتوى كلّيا أومن بعض عناصره.

– تسهّل عملية تقويم المحتوى، ويمكن الرّجوع إليها لمقارنة ما بنيت عليه بالمخرجات النّاتجة عن تعليم محتوى معيّن.

وعموما أيّ دراسة ترمي الوصول إلى أهداف في نهاتها تخضع لثلاثة أصناف من الأهداف:

1 الأهداف المتّصلة بالمجال المعرفي**(the cognitive Domain):** يركّز هذا المجال على العمليات الذّهنية والعقلية، مثل: الفهم والتّذكر والتّطبيق، ذاعت فيه صنافة العالم الأمريكي بلوم الشّهيرة، التي شكّلها في هرم من القاعدة إلى الأعلى وفق هذا التّسلسل: (التذكير أوالحفظ، الفهم أو الاستيعاب، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم).

2 الأهداف المتّصلة بالمجال المهاري الحركي **(the affective Domain)**: يعدّ تصنيف **إليزابيث سمبسون**(1972م) من التّصنيفات الشّائعة حول هذا المجال، نظرا "لسهولته وإمكانية تطبيقيه في مختلف المواد الدّراسية، وهو شبيه بتصنيف بلوم، أين يبدأ التّصنيف من المستويات السّهلة ويتدرج في الصّعوبة لينتهي بأكثر المستويات تعقيدا، وتتمثّل هذه المستويات في: الإدراك الحسّي، الميل أو الاستعداد، الاستجابة الموجّهة، الآلية أو التّعويد، الاستجابة المعقدّة، التّكيّف والإبداع."[2]

3 الأهداف المتّصلة بالمجال الوجداني**(the psychomotor Domain)**: في هذا المجال يتمّ التّعامل مع قضايا أو أمور عاطفية تثير المشاعر فعلا، ولكن يلاحظ في الوقت نفسه صعوبة قياس سلوك المتعلّم في مستوياته المختلفة، لأنّ التّعامل يتمّ مع المشاعر والاتّجاهات والقيّم، وليس مع الأداء المعرفي أو الأداء المهاري

---

(1) الفارابي، عبد اللّطيف وآخرون، الأهداف التّربوية، ص: 66.

(2) بن يحي، (د) محمّد زكريا و عبّاد، (د) مسعود، التّدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، المشاريع وحلّ المشكلات، ص: 28.

الحركي المحدّد والثّابت أو شبه الثّابت "[1]، ما جعل المربّين ينتقدون فكرة المعيار أو المحكّ في هذا المجال أثناء تصميم الأهداف التّعليمية، في حين يعتقد البعض بأنّه "يمكن استخدام المعيار عند صياغة الأهداف التّربوية وذلك عن طريق تحويل الظّرف أو الشّرط إلى نشاط معرفي أو مهاري حركي."[2]

✓ **المحتوى وطرائق تدريس الأنشطة:**

إنّ طرائق تدريس الأنشطة التّعليمية على أنّها العناصر التي تتفرّع عن المحتوى، تمثّل البعد الإجرائي للمحتوى، أوبعبارة أخرى المحتوى أثناء التّنفيذ، ولكلّ أستاذ أساليب خاصّة في اعتمادها على حسب نوعية تلاميذه، حتّى وإن حدّدت له بعض الطّرق مسبقا، فهي: "النّمط أو الأسلوب الذّي يختاره المعلّم في سبيل تحقيق أهداف الدّرس أو المادّة التّعليمية، والمتمثّلة في إكساب مختلف المعلومات والمعارف والمهارات والعادات والاتجاهات والقيم المرغوب فيها"[3]، وقد تعدّ جزء يسيرا فقط في تسيير الدّرس وعرض المادّة التّعليمية، مقارنة بما يجب أن يمتلكه المعلّم من كفاءات أكاديمية.

✓ **المحتوى و التّقويم:**

في الإمكان وضع أي محتوى معين موضع التّعليم، لكنّ ما يتبادر إلى الذّهن من هذه الأسئلة:

- هل يناسب المحتوى المطروح مستوى التّلاميذ ويحترم مراحل نموّهم الطّبيعية؟
- هل الصّياغة التي ورد بها المحتوى تتوفّر على الشّروط المطلوبة المتناسبة ومستوى المتعلمين؟
- أيمكن استثمار هذا المحتوى على أرض الواقع بعد تدريسه لفئة ومستوى معين من التّلاميذ؟ ما هي الطّرق الملائمة لتعليم هذا المحتوى؟ ولماذا جاء هذا المحتوى موزع بهذا الشّكل؟

هذه وأسئلة أخرى لا نستطيع الإجابة عنها دونما تنصيب جهاز تقويم، يُخضع المحتوى التّعليمي لمرونته، حين يستخدم استراتيجيات وأدوات قياس مبنية على أسس علمية يحتكم إليها، لذا نشير أنّ المحتوى مثلما

---

(1) سعادة، (أ.د) أحمد جودت، صياغة الأهداف التّربوية والتّعليمية في جميع المواد الدّراسية، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، ط 1، عمان، 2001 م، ص: 498.

(2) المرجع نفسه، ص: 498.

(3) حداد، (أ) فتيحة، سلبيات الطّرائق التّلقينية في الممارسات اللّغوية الجامعية، منشورات مخبر الممارسات اللغوية، اعدد خاص بأعمال ملتقى: الممارسات اللغوية التّعليمية، جامعة مولود معمري تيزي وزو، الجزائر، 2010 م، ص: 247 .

يخضع في اختياره وتنظيمه وتنفيذه إلى الأهداف، نجده ينحني إلى عنصر التّقويم لمعرفة التّقدم الحاصل من جملة الأهداف المسطرة فيه.

يعتبر التّقويم عنصرا مهمّا في العملية التّعليمية، يخطّط له سلفا في كل منهاج تعليمي، وهذا التّقويم لا يتوقّف عند حدود نهاية مرحلة واحدة فقط من نهاية مراحل العملية التّعليمية التّعلمية، بل نجزم أنّه لا يوجد مرحلة تعليمية إلّا تخلل التّقويم في كافّة أجزائها، ويكون مهيكلا على أساس الإدماج وفق مراحله الثّلاثة الإدماج الجزئي، الإدماج المرحلي، والإدماج النّهائي.

مفهوم التّقويم لغة واصطلاحا:

ا/التّقويم لغة: يعرّف على أنّه التّقدير كقوّم السّلعة واستقامها: قدّرها، والقيمة ثمن الشّيء بالتّقويم، ويقال كم قامت ناقتك، أي كم بلغت، والاستقامة التّقويم، لقول أهل مكّة استقمت المتاع أي قوّمته."[1]

يعرّف التّقويم أيضا بأنّه: أحد التّخصصات التّطبيقية الهامّة، التي ترتبط بالتّخصّصات التّربوية الأخرى، وهو الأساس في كلّ العمليات التّربوية، وعملية منظّمة لاستخدام أدوات القياس لتحليل البيانات ...ويؤكّد البعض على أنّ التّقويم التّربوي هو الأسلوب العلمي المنظّم الذي يتمّ من خلاله تشخيص دقيق للظّاهرة، وتفسير للوقائع في موضع التّقويم وتعديل مسارها "[2]، و كذلك "يقصد بالتّقويم معرفة القيمة، أي تحديد قيمة الشّيء أو المعنى عقب رحلة علمية أو زيارة ميدانية، أوعمل أو مبايعة، أو مقابلة، أو أيّ وجه من أوجه النّشاط، وذلك بالنّسبة لهدف معيّن ومحدّد سلفا"[3]، وتقويم التّعلّم هو العملية التي ترمي إليها العملية التّعليمية، التي ترمي إلى مدى النّجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف العامّة للمنهج، وكذلك نقاط القوّة والضعف به حتّى

(1) ابن منظور، جمال الدّين (630 هـ– 711 هـ)، لسان العرب، ج11، مادة (ق وم)، دار إحياء التّراث العربي، صحّحها عبد الوهاب، أمين محمّد والعبيدي، محمّد الصّادق ، ط 3، طبعة جديدة مصحّحة وملوّنة، بيروت،لبنان، 1999 م، ص: 359.

(2) حمدي، (أ.د) شاكر محمود، التّقويم التّربوي للمعلّمين والمعلّمات، دار الأندلس للنّشر والتّوزيع، ط 1، المملكة العربية السّعودية، 2004 م، ص: 24.

(3) المرجع نفسه، ص: 17.

يمكن تحقيق الأهداف المنشودة بأحسن صورة ممكنة"[1]، ويعرّف على أنّه إصدار حكم على مجموعة الأشياء أو الموضوعات أو الأشخاص في ضوء مجموعة من المعايير أو المحكّات أو المستويات، وهو يتضمّن التّشخيص والعلاج والوقاية"[2]، فتتمثّل الأشياء في الأجهزة أو الآلات الإلكترونية، والمحتويات المتضمّنة جميع المنشورات: كالكتب المدرسية أو مقالات المجلات والجرائد، أمّا الأشخاص فهم الفئة المستهدفة في الدّراسة التّقويمية : منهم التّلاميذ والمعلّمون في المدارس التّربوية مثلا،وفقا لمعايير مؤسّسة على الأداء الفعلي المترتب عن المشاركين.

_ **تقويم المادّة التّعليمية**: وهنا نراعي التّقويم من حيث:

أ. تقويم تخطيط المحتوى وتصميمه وإخراجه، ويكون ذلك قبل نزوله إلى الواقع التّربوي.

ب. تقويم تنظيم المادّة وعرضها في الكتاب المدرسي، أو باقي وسائل العرض التّعليمية.

ج. تقويم عرض المادّة من قبل المعلّم.

د. تقويم مدى تحقّق اكتساب المادّة لدى المتعلمين.

التّقويم التّقليدي وتقويم الاصلاحات الجديدة:

فيما أحصته وزارة التّربية الجزائرية أنّه لابدّ من توجه جديد للبيداغوجيا، يسمح لممارسات التّقويم بالإندماج وأهداف الإصلاح، وذلك بالانتقال من:

- طغيان الوظيفة الرقابية لأعمال المتعلّمين.
- اختزال عملية التّقويم لأغراض إدارية أساسا.
- غياب الملاحظات ذات الطّابع النّوعي."[1]

---

(1) العبودي، (أ.د) فاطمة بنت محمّد، استراتيجية التّعلّم والتّعليم والتّقويم، تصميم وإخراج وكالة بحر المداد، للدّعاية والإعلان للإعلام، (د،ط)، 1435 هـ، ص: 46.

(2) المرجع نفسه، ص: 46.

(1) وزارة التّربية الوطنية، مديرية التّربية لولاية سعيدة، بوشلاغم، يحي وآخرون، التّقويم التّربوي في ظل الإصلاح، متوفر على النّت برابط www.elbassair.com ص: 05.

إلى:

- المساعدة على التّقويم والمعالجة.
- إقرار كفاءات المتعلّم."[1]

ومنه نستطيع القول أنّ التّقويم في بداياته الأولى أوّل ما اقتصر عليه هو إصدار الأحكام، واتّخاذ القرارات بشأن قضيّة تربوية ما، لكن سرعان ما تخطّى مرحلة الإعتماد على وسائل جمع البيانات في حدود كمّية المعارف والمعلومات المحصّلة لنهاية مرحلة تعليمية تعلّمية معيّنة، هذه الوسائل التي تبقى مجرد وسيلة ليس إلّا تستخدم في العلاج والوقاية، إلى مفهوم مرحلة جديدة يأخذ فيها بعين الاعتبار أنّ التّقويم هو "عملية تقدير وقياس ووزن وعيار للعملية التّعليمية في مجال الكم والنّوع، ليس بهدف الحاسبة في نهاية العمل ولكن بهدف التّشخيص والعلاج والوقاية، أي أنّ التّقويم بمفهومه الشّامل هو عملية قياسية تشخيصية وقائية علاجية، هدفها الكشف عن مواطن الضّعف والقوّة بقصد تطوير عمليات التّعليم والتّعلم بالصّورة التي تسهم في تحقيق الأهداف المنشودة. [2]

علاقة التّقويم بالإدماج:

التّعرف على العلاقة الرابطة بين التّقويم والإدماج، يقود إلى التّعرف على معنى الإدماج أوّلا بعدما أحصينا للتّقويم عدد من المفاهيم التّقليدية والمفاهيم الجديدة الملونة بمضامين الإصلاحات التّربوية الحالية، نصرف القول إلى أن الإدماج هو "الإدماج هو عملية ذهنية يتمّ بمقتضاها ضمّ معطيات أو معارف جديدة إلى معارف أو معطيات سبق تخزينها في الذّاكرة ضمّا تركيبيا لا تكديسا"[1]، أمّا إدماج التّعلّم، فمرتبط أساسا في البيداغوجيا بتربية الفرد وتكوين ملكاته وفق مواد دراسية مخطّط لها سلفا، في حين يربط الإدماج بالمعرفة بدمج أو ضمّ معرفة جديدة إلى معارف ومعطيات سابقة.

---

(1) وزارة التّربية الوطنية، مديرية التّربية لولاية سعيدة، بوشلاغم، يحي وآخرون، التّقويم التّربوي في ظل الإصلاح، المرجع السابق، ص: 06.

(2) كراجة، (د) عبد القادر، القياس والتّقويم في علم النّفس رؤية جديدة، دار اليازوري العلمية للنّشر والتّوزيع، ط 1، عمان، 1997 م، ص: 106/105.

(1) بن تريدي، (أ) بدر الدّين، قاموس التّربية عربي، فرنسي انجليزي، ص: 62.

لتقويم المحتوى عامة نركز على العناصر الثّلاثة الآتية:

- تقويم المعارف والخبرات التّعليمية التي تكوّن المحتوى من حيث تحقيقها للأهداف.
- تقويم اختيار الخبرات التّعليمية.
- تقويم تنظيم المحتوى (التّنظيم السّيكولوجي + التّنظيم المنطقي)."[1]

ولا يسعنا إلّا قول أنّ التّقويم لا يختصّ بالمتعلّم فقط، بعد أن يُقدّم له محتوى معرفي معيّن، أو أنّه مجرد مفهوم يُقصد به قياس مدى تحصيل التّلميذ المعرفي، بل هو سابق لهذه العملية أثناء إجراء المعارف واختبارها في المدرسة، لذلك "أصبح يعني وسيلة النّمو، فإذا كانت التّربية تُعِدُّ التّلميذ للحياة من خلال الحياة ذاتها، فإنّ التّقويم وطريقة التّدريس وسيلتها لتحقيق هذا الهدف"[2] السّامي النّبيل.

- **ماهية المحتوى التّعليمي:**

قلنا مسبقا أنّ المحتوى التّعليمي يتفاعل مع كلّ مكوّن من مكوّنات المنهاج التّربوي ويؤثر فيه، إذ أنّه ركن ضروري تواجده كضرورة العناصر الملتفّة حول المنهاج، يقسّم إلى ثلاثة أقسام:

محتوى الرّموز: هو أن نقوم بتجريد المعلومات في شكل أرقام وحروف غير محسوسة.

محتوى الأشكال: جميع الأحجام والأشكال والصّور والألوان الحس حركية.

محتوى المعاني: المعلومات متمثلة في الأفكار والمعاني في قوالب لغوية معيّنة.

قدّمت للمحتويات تعريفات كثيرة منها أنّه:

– أحد عناصر المنهاج وأوّلها تأثيرا في الأهداف التي يرمي المنهاج إلى تحقيقها، وهو يشمل على المعرفة المنظّمة المتراكمة عبر التّاريخ من الخبرات الإنسانية، ويشمل على المعرفة التي هي نتاجات الخبرات البشرية التي

---

(1) الريحاوي، قمر محمّد خير، تقويم محتوى كتاب الرياضيات للصّف السّابع الأساسي في الجمهورية العربية السورية في ضوء أهداف تدريس المادّة، رسالة ماجستير، القاهرة، 2010 م، ص: 80.

(2) أبو الضّبعات، (د) إسماعيل زكريا، المناهج أسسها ومكوّناتها،، دار الفكر للنّشر والتّوزيع، ط 1، الأردن، 2007 م، ص: 247.

لم تنتظم بعد في حقل معرفي معيّن..."[1] كما "يشمل كلّ الخبرات التي تحقّق النّمو الشّامل والمتكامل المتطوّر للفرد، من ذلك الخبرات المعرفية والانفعالية والنّفس حركية التي يشمل عليها المحتوى، وقد يوصف المحتوى بأنّه المعرفة أو المهارات أو الاتجاهات أو القيّم التي يتعلمها الفرد "[2] من بيئته المدرسية تحديدا.

– ويعرّف على أنّه "نوعية المعارف والمعلومات التي يقع تنظيمها على نحو معيّن؛ سواء أكانت هذه المعارف مفاهيما أم حقائقا أم أفكارا أساسية، أو هو مجموعة المعارف التي تشمل المصطلحات والقواعد والقوانين التي يتضمّنها المنهج أو المادّة، وتمتاز بالتّسلسل المنطقي ؛كما أنّه يعدّ ترجمة للأهداف التّعليمية المراد تحقيقها خلال مدّة زمنية معيّنة، إذن؛ المحتوى: هو كلّ ما يمكن تعليمه وتعلّمه وجملة المعارف العلمية والفنّية المكوّنة لمحتوى البرنامج المقرر."[3]

ونقصد به أيضا جميع ما يتمّ انتقاؤه من علم بذاته، بحيث يكون مستنبطا من أحد مجالاته، ومنظّما بطريقة تسلسلية ما، يوجّه في الغالب تعليمه لفئة اجتماعية متجانسة في خصائصها بغية الوصول إلى أهداف تنسجم وهذه الأخيرة – الخصائص الاجتماعية – ، سواء تعلقت بجوانبها الثّقافية أو التّاريخية أو الاقتصادية أو اللغوية...الخ.

أمّا إذا أسقطناه على الواقع المدرسي وفي مجال التّربية والتّعليم، فنعني به تلك المعارف والخبرات والمهارات النّظرية والتّطبيقية الخاضعة لتخطيط منهاج ما بمنهجية علمية، ومن استراتيجيات العصر الرّاهن، توضع بين أيدي أساتذة بعد تصميمها وإخراجها من قبل الهيئات العليا والسلطات الوصيّة لتنفيذها، وتكيّيفها حسب ما يمتلكونه من كفاءات معرفية و مهارية وأدائية في المؤسسات التّربوية بشكل أنشطة تعليمية متنوّعة، كلّ ذلك لبلوغ الهدف التّعليمي النّهائي المخطط له سلفا؛ فهو"جميع المعلومات والقيّم التي تبثّ عبر رسائل

---

(1) مرعي، (أ) أحمد توفيق و الحيلة، (د) محمّد محمود، المناهج التّربوية الحديثة مفاهيمها – عناصرها – أسسها – عملياتها، ص: 79.

(2) وزارة التّربية الوطنية، المركز الوطني للوثائق التّربوية، إعداد: ملحقة السعيدة الجهوية، شنان، فريدة وهجري، مصطفى عثمان، المعجم التّربوي، تنقيح: آيت مهدي، ص: 39.

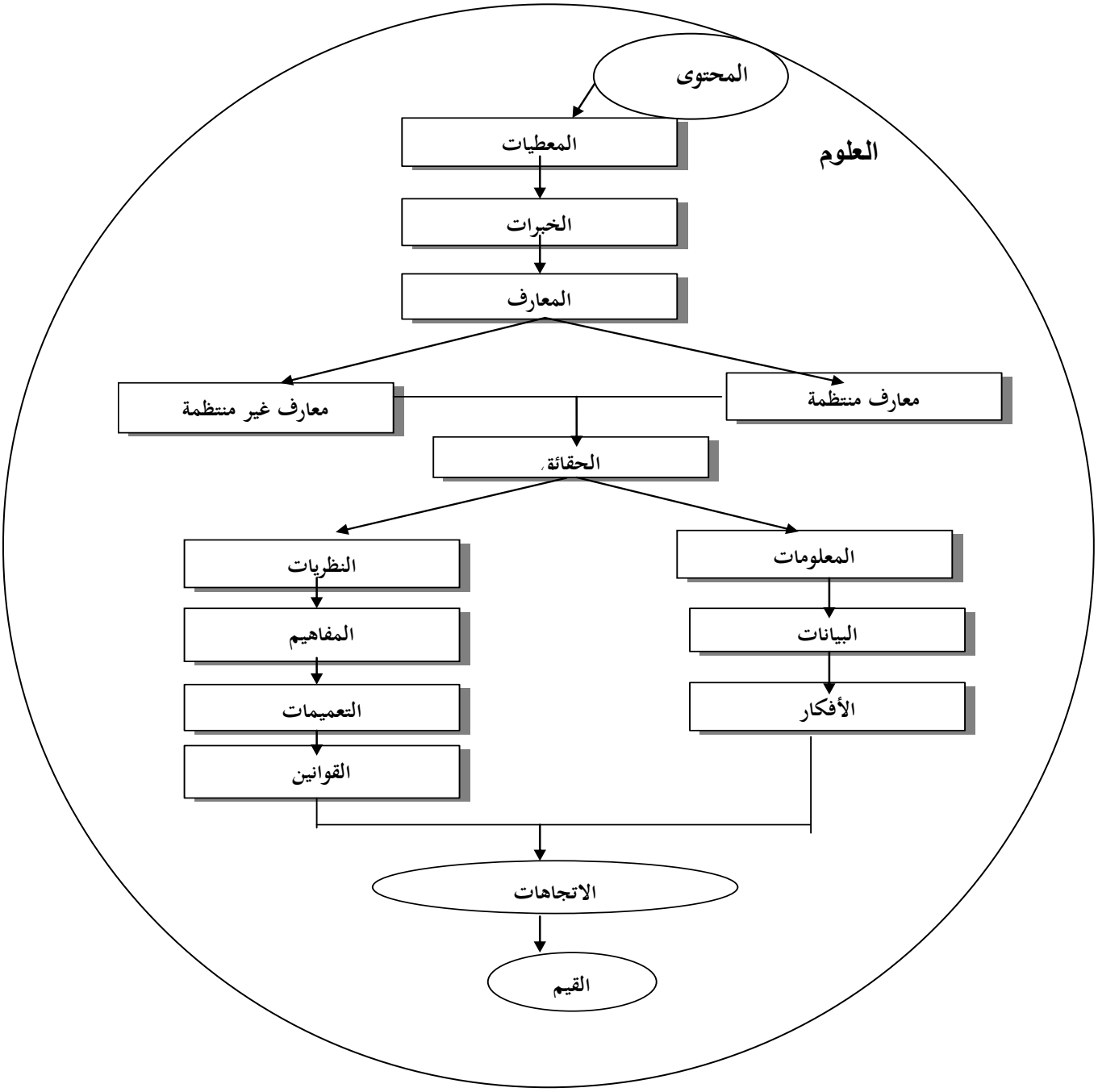
(3) جريبط، السّعيد، المحتوى التّعليمي لكتابي اللّغة العربية للّسنة الأولى من التّعليم الإبتدائي، دراسة وصفية نقدية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، رسالة ماجستير، الجزائر، 2011 م، ص: 15.

معرفية، يتضمّنها المنهج بشكل مباشر أو غير مباشر، وكلّ ما يقدّم من خبرات متنوعة إلى الطّلبة، تؤدّي إلى نتاجات تعليمية – تعلمية"[1] في نهاية فترة معيّنة من التعليم.

- **مكونات المحتوى التّعليمي:**

عند تتبعنا التّعريفات والمفاهيم التي ألقيت بشأن المحتوى، وجدنا أنّ التّعليم والتّعلم ينهض أساسا على المحتوى، كونه أبرز عناصر المنهاج المؤثّرة في أهدافه، والمتمثّل في المقررات الدّراسية وما تتضمّنه من حقائق، ومفاهيم، وتعميمات، ونظريات، وقوانين، ومبادئ، ومصطلحات، وقيم، واتجاهات، وخبرات، ومعلومات، ومعارف، وأفكار...، وما يقابل هذا أنّ نفر غير قليل من الباحثين، راح يتخير لعدد من متضمنات المحتوى وينسبها إليه كتعريف، وحقيقة لا يمكن الفصل بينها أبدا، فهي جميعا تمثّل المحتوى، كما يخدم بعضها البعض في شكل دائريّ حلزونيّ متناسق وطولي، ولعلّ المخطّط الآتي يوضّح لنا ذلك جيّدا:

(1) محسن، (أ..د) عبد علي ومطر، (د) عبود سعد، الاتّجاهات المعاصرة في بناء المناهج الدّراسية، عشتار للاستثمارات الثّقافية، المؤسّسة الحديثة للكتاب، (د.ط)، عمان، (د .ت)، ص: 158.



الشكل رقم(16):مكونات المحتوى التعليمي.

المعارف: إنّ مفهوم المعرفة الشّامل يعني مجموعة من المعاني، والمعتقدات، والأحكام، والمعلومات، والحقائق، والمفاهيم، والتّصورات الفكرية، في الحقول المختلفة، التي تتكوّن لدى الإنسان نتيجة لمحاولاته المتكرّرة لفهم الظّواهر والأشياء المحيطة به."[1]

تقسّم المعارف حسب طابعها إلى قسمين، أحدهما: يكون مصدرا ناتجا عن الخبرات المباشرة، يدركه الفرد المتعلم بعد تعرضه للموقف، ومحاكاته لمدة معيّنة من الزّمن، نستطيع تسميته بالتّعلم الفطري أو الطّبيعي، أمّا الثّاني: فينتّج عن خبرات غير مباشرة من حياة المتعلّم، ويصبح تعلّمه رهين كتاب أو شبكة انترنت أو معلّم من جماعته البشرية وغيرها، أيّان يتمّ بناء معارفه وطبعها فيه عن طريق الآخر، كما تقسّم المعارف وفق الخطّ الزّمني الواصل بين الفكر التّقليدي، الذّي عدّها أهدافا في حدّ ذاتها ومحورا لكلّ منهاج، من مهامها نقل المعلومات والمعارف إلى الأجيال الصّاعدة، وبين الفكر المعاصر، الذّي بواسطته اعتبرت المعرفة جزءا مهمّا في حياة الأفراد، فهي تعدّهم وتهتمّ بالخبرات المنتجة من قبلهم، لتفعيل أدوارهم نحو مجابهة تحدّيات العصر.

ونجد أنّ توزيعها ينقسم على نطاقات الحقول المعرفية، فبالإضافة إلى اشتمالها لمعارف العلوم السّياسية والاقتصادية والتّكنولوجية ...الخ، هناك معارف أخرى لحقول متنوّعة ومختلفة منها:

- العلوم الرّمزية: وتشمل اللّغات والرّياضيات والفنون التّعبيرية.
- العلوم التّجريبية: وتشمل الفيزياء والكيمياء، والعلوم الحيوانية والنّباتية، والعلوم الإنسانية مثل: التّربية وعلم الاجتماع.
- العلوم الأخلاقية: التي ترتبط بالقيّم والسّلوكات المقبولة و المرادة في المجتمع.
- العلوم الفنّية: مثل الموسيقى والشّعر والأدب.
- العلوم الاجتماعية: مثل التّاريخ والتّربية الدّينية"[2]

---

(1) طلافحة، (د) عبد الله حامد، المناهج تخطيطها تطويرها تنفيذها، دار الرّضوان للنّشر والتّوزيع، ط1، الأردن، 2013 م، ص: 121.

(2) المرجع نفسه، ص: 125.

المعطيات: هي وقائع ومبادئ تُتَّخذُ نقطة للبداية في العلوم، أو هي قضايا مُسَلَّمة في علم من العلوم، أو وقائع نستخلص منها النّتائج، أو هي كلّ المعلومات والبيانات التي نحصل عليها من مصدرها أو من جرّاء إجراء تجربة أو قياس ظاهرة ما."[1]

الخِبْرَات: كلَّما كان المتعلّم منهمكا مركّزا في فعل التّعلّم الأساسي من عناصر البيئة المحيطة به، سواء كان معلّمه ،أو أحد أفراد أسرته ،أو وسيلة من وسائل التّعلّم مثل: الكتاب، التّلفاز التّعليمي، الحاسوب...، زاد اكتسابه للخِبرات الجديدة، إذ يؤدّي به التّفاعل مع الموقف وتركيز الانتباه إلى تنامي خبراته، التي لها بالغ الأهمّية في حياة كلّ فرد متعلّم لاتّصافها بالنّقاط الآتية:

أ. تعمل كلّذ خبرة تعلمية أو كلّ نشاط تعلمي على تحقيق هدف واحد أو أكثر، من الأهداف التّعليمية.

ب. يتمّ تنظيم الخبرات أو الأنشطة التّعليمية في خطوات متتابعة، تبدأ بالأمور أو الأشياء الخاصّة، وتنتهي بالأفكار العامّة أو الأساسية.

ج. يساعد التّتابع في الأنشطة أو الخبرات التّعليمية على إيجاد طرق مختلفة من التّعلّم.

د. يساعد التّتابع في الأنشطة أو الخبرات التّعليمية على التّنظيم والتّفسير، وعلى استمرارية التّعلّم عن طريق التّخطيط النّاجح لها، وذلك بربطها بما سبقها وما سيلحقها من خبرات أو أنشطة.

هـ. يساعد التّتابع في الأنشطة أو الخبرات التّعليمية على الاهتمام بالأهداف التّعليمية، بمجالاتها الثّلاثة:المعرفية، الوجدانية، والحركية."[2]

وتساعد أيضا على إتاحة الفرصة للمتعلّمين لممارسة ما اكتسبوه من مهارات، أمّا الخبرات التّعليمية المفتوحة منها، فتيسر لهم التّعلّم الذّاتي والإيجابي، بينما يثرّي تنوّعها الموضوع الواحد، وأنماط التّعلّم

---

(1) فلية، (أ.د) فاروق عبده و الزكي، (د) أحمد عبد الفتاح، معجم مصطلحات التّربية لفظا واصطلاحا، دار الوفاء لدنيا الطّباعة والنّشر، (د،ط)، مصر، 2004 م، ص: 47.

(2) سعادة، (أ.د) أحمد جودت وعبد الله، (أ.د) إبراهيم، المنهج المدرسي المعاصر، دار الفكر ناشرون وموزعون، ط5، الأردن، 2008 م، ص: 286 .

المختلفة، فتزيد مقارنتها من اكتشاف الأخطاء الشّائعة بينها، عادة ما تخضع لمعايير متنوّعة تتّصل معظمها بحياة المتعلّم من هذه المعايير:

أ.معيار الصّدقCriterion Validity: الصّدق ضرورة أساسية في نجاح خبرات المنهاج، يتحقّق بالاعتماد على التّقويم المستمرّ للأهداف المصاغة، حتّى يحدث تغييرا إيجابيا في سلوك المتعلّم.

ب.معيار التّنوع Criterion of variety: من خلال تنوّع الخبرات التّعليمية نقضي على الفروق الفردية المتواجدة بين المتعلّمين.

ج. معيار النّمط السّلوكيCriterion of Behavloral: هذا المعيار رهين التّخطيطات التّربوية العامّة في علاقته القوية بها، له دلالة بالنّسبة لتعلّم الأفراد، تظهر عندما تحدث التّغييرات المرغوب فيها، وتتحقّق الأهداف التّعليمية المصاغة، "وهنا لابدّ أن تكون الخبرات التي تقدّمها المدرسة ذات علاقة قوّية مع بعضها البعض، حتّى يظهر معيار النّمط أو الأسلوب الذّي يعتبر أساسا للتّربية الرّسمية، والذّي يميّزها عن التّربية غير الرّسمية"[1]، فالتشديد على العلائق القوّية بين الخبرات يحيلنا لإيجاد نمط نموذجي للتّربية الرّسمية.

د.**معيار الشّمول Criterion of comprehensiveness:** تتأسّس الخبرات التّعليمية على الأهداف، ولن تكون شاملة إلّا بشمول التّقويم، وأكبر عدد ممكن منها يمسّ الأهداف التّعليمية.

هـ.معيار الملائمة Suitability Criterion Experiences: ضروري أن تتناسب الخبرات التّعليمية ومستويات مختلفة من حياة التّلاميذ مثل: مستوى التّعلّم ،ومستويات مراحل النّمو وغيرهما.

الحقائق: تساعد على توضيح المفاهيم الخاصّة بالمعلم، كما تقدّم له التّعليمات والنّظريات التي يسير عليها، ويراد "بالحقيقة جملة أو عبارة يعتقد أنّها صحيحة، ويمكن التّحقّق منها عن طريق حواس الإنسان، وتتكوّن الحقائق من بيانات أو معلومات عن أشياء محدّدة ،أو أشخاص ،أو ظاهرات ،أو حوادث...إلخ،

(1) سعادة، (أ.د) أحمد جودت و عبد الله، (أ.د) إبراهيم، المنهج المدرسي المعاص، مرجع سابق، ص: 299.

وتمثّل الحقائق المادّة الخام التي يرجع إليها مطورو ميادين المعرفة"[1] للتّاكّد من صحّة تواجدها.

الاتّجاهات:يراد بها تلك "الحالة المكتسبة من الاستعداد النّفسي، الكامنة وراء استجابات الفرد وسلوكاته نحو شيء أو أمر معيّن، فالاتّجاه مثلا نحو اللّغة العربية هو: محصّلة مشاعر الطّلبة نحو اللّغة العربية، التي تتكوّن من خلال تفاعلهم مع ما يقدّم لهم من معارف وخبرات وأنشطة تربوية ولغوية، تتّصل بدراسة اللّغة العربية، حيث تكون قادرة على دفع الطّالب لاتّخاذ موقف تجاههما، ويقاس بالدّرجة الكلّية التي يحصل عليها الطّالب من خلال الاستجابة لمقياس الاتّجاهات، الذي أعدّ لهذه الدّراسة"[2]،ويكون مقسّما كالآتي:"[3]

اتّجاه نحو العلوم: هو ما يحصّله الفرد من استجابات حول موضوع ما، قبلها أم رفضها.

اتّجاه نحو الكتابة: آراء المتعلّم الإيجابية أو السّلبية حول المواضيع الكتابية، للّغة القومية أو الأجنبية.

اتّجاه نحو مهنة التّدريس: اتّجاه يسلكه المعلّم والمتعلّم على السواء، إيجابا أو سلبا، حول الموضوعات والمواقف النّفسية والتّربوية، المعروضة عليه في شكل محتويات تربوية.

3) المحتوى التّعليمي: عملية الاختيار، معايير تنظيمه وأسسه المرجعية:

- **عملية اختيار المحتوى التّعليمي:**

لا تكون عملية اشتقاق المناهج التّربوية عفوية أو تخضع لوجهات نظر خاصّة ومحدودة، بل ترتهن إلى عملية مغايرة، هي عملية اختيار المحتوى التّعليمي، ومن غير اليسير اختيار محتوى تعليمي معيّن لمستوى تعليمي ما، نظرا للتّفرعات التي تخصّ المجالات وموضوعاتها ومحاورها، فمحاور تلك الموضوعات سواء كانت رئيسية أو

(1) محسن، (أ،م.د) عبد العلي ومطر،(د) سعد عبود، الاتّجاهات المعاصرة في بناء المناهج الدّراسية، عشتار المؤسّسة الحديثة للكتاب، (د،ط)، لبنان، (د ت)، ص: 107.

(2) الدّريج، (أ.د) محمّد، معجم مصطلحات ومناهج التّدريس، المنظّمة العربية للتّربية والثّقافة والعلوم، (د،ط)، المغرب،2011 م، ص: 15.

(3) بتصرف: شحاتة، (أ.د) حسن وآخرون، معجم المصطلحات التّربوية والنّفسية، الدّار المصرية اللّبنانية، ط1، القاهرة، 2003 م، ص: 16.

فرعية، غالبا ما تتضمّن كمّيات هائلة من المعارف المتنوّعة، ولانتقاء أفضل لها يشترط ثلاثة خطوات لإحراز اختيارات مهمّة للموضوع:

- **اختيار الموضوع الرئيسي**: اختيار أيّ محتوى تعليمي يتطلّب الإلمام بموضوعه، ومدى ملائمته للأهداف التّعليمية التّعلّمية.

- **اختيار الأفكار الأساسية لموضوعات**: عملية اختيار موضوعات ملائمة من غير تحديد الأفكار الأساسية لها تعتبر ناقصة، وقد تكون أكثر نقصا ما لم تعرض على خبراء بالمادّة التّعليمية المراد تأليفها، الذين تتوفّر فيهم الشّروط اللّازمة لترجمة مؤثّرات المناهج التّربوية، ذات الأبعاد المعرفية والفلسفية والثّقافية والاجتماعية والسّيكولوجية...الخ، كما يعدّ اختيار الأفكار الرئيسية للموضوع وتمركزها حول محور معين عنصرا مساعدا على اختيار المعلومات والمفاهيم المناسبة، ممّا يعطي نظرة ذات معنى ودلالة للموضوع، وكذلك ييسّر عملية ربط موضوعات المحتوى وتكاملها في كلّ متسق."[1]

ينتهي هذا الاتّساق بعدّة تعديلات، نابجة جرّاء اختيار الأفكار في موافق تعليمية تعلّمية، تختبر تجريبيا في ضوء اعتبارات الاختيار المحدّدة سلفا.

وأخيرا تتمّ عملية اختيار المحتويات التّعليمية بعد اختيار المادّة الخاصّة بالأفكار الرّئيسية، وبعد انتقاء عيّنات للمواد الدّراسية تتناسب وتلك الأفكار الرّئيسية، وما يشترط أن يتوخّى عيّنة المادّة الدّراسة أثناء الاختيار:

أ. أن ترتبط بأكبر عدد ممكن من الأهداف.

ب. أن تلبّي حاجات البيئة المحلّية، وتتماشى مع اهتمامات وميول التّلاميذ في كلّ عيّنة، مع مراعاة مستوى المتعلّمين وخبراتهم السّابقة، هدفها الأسمى تنمية قدراتهم.

ج. أن تختصّ بدراسة جانب من مشكلاتهم الحياتية.

د. أن أحوز على أكبر قدر من إمكانيات المادّة المتاحة."[2]

---

(1) الوكيل، (أ.د) أحمد حلمي والمفتي، (أ.د) محمّد أمين، أسس بناء المناهج وتنظيماتها، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، ط7، عمان، الأردن، 2014 م، ص: 129.

(2) ينظر، الوكيل، (أ.د) أحمد حلمي والمفتي، (أ.د) محمّد أمين، أسس بناء المناهج وتنظيماتها، مرجع سابق، ص: 129.

- **معايير اختيار المحتوى التّعليمي:**

الدّلالة والصّدق:والصّدق والدّلالة يستلزمان عدّة اعتبارات أساسية، فالمحتوى يعدّ صادقا وله دلالته إذا كان ما يحتويه من معارف، حديثة وصحيحة من النّاحية العلمية البحتة، وإذا كانت هذه المعارف تعدّ أساسية للمادّة نفسها، ويمكن الحكم على ذلك بمدى قابلية هذه المعرفة للتّطبيق على مجالات واسعة ومواقف متنوّعة،كما أنّ دلالة المحتوى تعني قدرته على إكساب التّلميذ روح المادّة وطريقة البحث فيها"[1]، وهناك نوعين من الصّدق:

_صدق سيكولوجي: يراعي حاجات المتعلمين وظروفهم .

_ صدق اجتماعي واقعي: يُعنى بأهمّية الطّرف الآخر وحاجياته للتّحقيق أهدافه، ومن ثمّ صياغة محتوى تعليمي تعلمي معبّر فعلا.

الشّمول والعالمية: يكون المحتوى جيّدا عندما يشكّل أنماطا من التّعليم لا تعرف الحدود الجغرافية بين البشر، فبقدر ما يعكس المحتوى الصّيغة المحلّية للمجتمع ينبغي أنّ يربط الطّالب بالعالم المعاصر من حوله"[2]، و يكون جيّدا أيضا لما يشمل قطاعات كبيرة من محيط المتعلّم وواقعه أو حياته العامّة كالقيّم والمعتقدات، والنّظم السّياسية والاقتصادية، ومختلف البناءات اللّغوية والاجتماعية، إضافة إلى النّظريات والمعارف العلمية والتّكنولوجيا المعاصرة.

ارتباطه بالأهداف: تتّصل الأهداف بالتّقويم والأنشطة الدّراسية، وترتبط ارتباطا وثيقا بالمحتوى التّعليمي، لذا يُؤخذ من ترجمتها معيارا لترجمته إلى خِبرات تعليمية، من أجل الحفاظ على التّوازن والتّكامل في مختلف مجالاته.

يراعي الفروق الفردية بين المتعلّمين: من المستحيل تشابه المتعلّمين في القدرات، وإن تشابه مستواهم

(1) محسن، (أ،م.د) عبد العلي ومطر،(د) سعد عبود، الاتّجاهات المعاصرة في بناء المناهج الدّراسية، ص: 192.

(2) أبو الضّبعات، (د) إسماعيل زكريا، المناهج أسسها ومكوناتها، ص: 221.

العمري، فهم يتفاوتون بنسب مختلفة في درجات الذّكاء، وسرعة الفهم، والطّاقة الاستيعابية للحفظ والتّذكر، مع عدم نسيان مراعاة اختلاف الفروق الفردية بين المتعلّمين أو حتّى بين المعلّمين أنفسهم أثناء وضع المحتويات التّعليمية التّعلّمية.

مطابقته للواقع: تدفعنا عدّة عوامل للتّمسك بثقافة المحتوى الدّراسي لأنها جزء مهم في النّشاطات المدرسية، وبدورها هي الأخرى تعطيها الدّعم الأساسي للتّشكّل، وتحميها من الإندثار والزّوال، ولما كان اشتقاق خبرات المحتوى يستند على بناءات متكاملة ومتنوّعة، تخدم بعضها البعض، اقترّح منظّروها أن يكون للثّقافة جانبا خاصّا منه، سواء الثّابتة المتوخّاة لعناصر الاشتراك بين عديد المجتمعات، أو المتغيّرة تلك تميّز مجتمعا ما عن غيره من المجتمعات.

أن يكون حلّا لإحدى مشكلات العصر: لقد انعكست مبادئ الفلسفة البرجماتية المرتبطة بالعقل الإنساني من دمقرطة المجتمعات، والتّفكير المرتدّ، وأساليب التّحليل العلمي للمشكلات في التّنظير المنهجي عند جون ديوي، حيث تمكّن من استعادة "المبدأ العملي التّجريبي من المدرسة العملية البرجماتية، وانعكس ذلك على وجهات نظره حول المنهج ومحتوياته، فمحتوى المنهج عند ديوي يجب أن يتمّ اختياره في ضوء المشكلات التي سيواجهها الصّغار بعد تركهم المدرسة، بمعنى دراسة القضايا المعاصرة والمساهمة في حلّ المشكلات عن طريق العمل والتّجربة، ولا مكان لفرض المعلومات والطّاعة العمياء في التّربية، ولا مكان أيضا للمعرفة المطلقة **Absolute knowledge** "[1] ،و لا نقصد بها المشكلات الظّاهرة التي يكفي المتعلّم أن توجّهه إلى تبني علاجها بالطّرق المقدّمة سلفا و الواضحة، إنّ المشكلة الحقيقية هي ما اكتنفها من الجهل التّام بحلولها، أو أنّ حلّها يعتريه الغموض، يقول جون ديوي في هذا الصدد: "أنّ المعرفة تكتسب بغزو المجهول، وليس عن طريق تزويد ما هو منظّم تنظيما منطقيا، وتكتسب أيضا عن طريق التّعاون للإجابة عن الأسئلة التي تمثّل مشكلات حقيقية يواجهها الأفراد "[2] في خضمّ حياتهم المعيشة.

(1) أبو الضّبعات، (د) إسماعيل زكريا، المناهج أسسها ومكوناتها، ص: 214.

(2) المرجع نفسه، ص: 214.

مراعاة ميول التّلاميذ واهتماماتهم وحاجاتهم: يستلزم هذا العنصر من معايير اختيار المحتوى اشباع حاجات التّلاميذ المتّصلة بروح العصر اقافي والملائمة لقدراتهم.

- **اعتبارات تنظيم المحتوى التّعليمي:**

التّنظيم المنطقي: الانتقال في تنظيم المعارف من البسيطة إلى المركّبة، ومن المحسوسة إلى المجرّدة، كما ينتقل خلالها من السّهل إلى الصّعب، ومن الجزء إلى الكلّ، ويتدرّج فيها من معارف معلومة نحو أخرى مجهولة.

التّنظيم السّيكولوجي: ينظم المحتوى على أساس ميول واهتمامات المتعلّمين والحاجات التي تخصّهم، إضافة إلى القدرات و مدى استعدادهم للاستفادة من المحتوى.

التنظيم الرأسي:يتم تنظيم المحتوى على أساس تتابع المستويات التّعليمية من المرحلة الابتدائية حتّى مرحلة التّعليم الثّانوي.

التّنظيم الأفقي: ترتيب محتويات المناهج جنبا إلى جنب بشيء من التّماسك والتّرابط بين مقررات الصّف الدّراسي الواحد"[1]، إنّها تربط بين مناهج اللغة العربية، التّاريخ، والجغرافيا، والتّربية المدنية،...الخ.

- **تنظيم المحتوى داخل المادة الواحدة من قبيل نظريات التّعلم:**

يتمّ وضع نظرية أو مزجها بعدّة نظريات داخل المحتوى التّعليمي الواحد، للمادّة الدّراسية الواحدة لتنظيمها، حسب المبادئ الخاصّة المنوطة بأراء أصحاب تلك النّظرية، نوضّح بعض هذه النّظريات في الجدول الآتي:

نظرية التّعلّم	مضمون النّظرية
أوزوبل (نظرية التّعلّم	يتمّ تنظيم محتوى المنهج وفق توصيف"أوزوبل" في التّعلّم ذي المعنى كالآتى: - ترتيب المفاهيم فى إطار هرمي، بحيثُ توضع المفاهيم الرّئيسة في قمّة الهرم، وتليها المفاهيم الوسطية، ثمّ المفاهيم الفرعية أسفل الهرم (التّمايز التّدريجى).

(1) طلافحة، (د) عبد الله حامد، المناهج تخطيطها تطويرها تنفيذها، ص: 154.

ذي المعنى)	– عمل الرّوابط العرضية بين المفاهيم مما يجعل التّعلّم ذا المعنى (التّوفيق– التّكاملى)، وينتج عن هذه العملية معان جديدة لهذه المفاهيم، ويساعد فى دمج المعلومات الجديدة ضمن معلومات الطّالب السّابقة، ويكون هذا النّوع من تنظيم المحتوى في شكل خرائط للمفاهيم.
جانييه (النّظرية الهرمية)	يقوم تنظيم محتوى المنهج في نظرية "جانييه" الهرمية على افتراض أنّ أيّة مادّة أكاديمية أو موضوع ما، له بِنية هرمية، ترتّب فيها عناصر المادّة العلمية من الجزء إلى الكلّ، ومن الخاصّ إلى العام، ومن الموضوعات الأبسط تركيبا في أسفل السّلم الهرمي إلى الموضوعات الأكثر تركيبا في قمّة الهرم، بحيث تعدّ موضوعات كلّ مستوى متطلّبات قبلية لتعلّم الموضوعات الأكثر تركيبا منها داخل السّلم الهرمى، ولذلك يؤكّد "جانييه "على تنظيم محتوى المنهج في ترتيب هرمي، بحيث يبدأ بالمستوى الأكثر بساطة في قاعدة الهرم،ويليها الأكثر تركيبا، وهكذا حتّى قمّة الهرم. التّعلّم البسيط ← فحص وتشريح الزّهرة للتّعرف على تركيبها. تعلم التّميّز ← التّمييز بين الزّهرة المنتظمة وأحادية التّناظر. تعلّم المفهوم ←مفهوم الزّهرة – مفهوم النّورة. تعلّم القواعد والمبادئ ← القانون الزّهري – المسقط الزّهري. تعلّم حلّ المشكلات ←كيفية التّكاثر في النّباتات الزّهرية.
بياجيه (النّمو المعرفي)	يتمّ تنظيم محتوى المنهج وفق نظرية "بياجيه" للنّمو المعرفى كالتّالي: –تقسيم مفاهيم المنهج في ضوء العمليات المحسوسة والمجرّدة لـ "بياجيه "إلى: مفاهيم محسوسة: والتى يمكن إدراكها بالملاحظة أو استخدام الحواس الأخرى. مفاهيم مجردة: والتى لا يمكن إدراكها بالحواس، ولكن تتطلّب استخدام بعض العمليات المجرّدة كالاستدلال بكلّ أنواعه، بحيث يراعى مراحل النّمو المعرفي التي يمرّ بها الأطفال، و ترتيب المعلومات المتضمّنة داخل كلّ موضوع في المحتوى بدءا بالمفاهيم المحسوسة وانتهاء بالمفاهيم المجرّدة.
رايجلوث (النّظرية	يتمّ تنظيم المحتوى الدّراسي حسب النّظرية التّوسعية لـ"رايجلوث" بشكل مرتّب ومتسلسل من العام إلى الخاصّ، وذلك بعرض مقدّمة شاملة تتضمّن الأفكار الرّئيسة العامّة لمحتوى المنهج، ثمّ يلي

التّوسيعية)	ذلك عرض تفصيلي لمحتويات المقدّمة على عدّة مراحل، ثمّ الرّبط بين هذه المراحل، وتنتهى مراحل التّفصيل بعمليات التّلخيص للمادّة الدّراسية المفصّلة.

الجدول رقم (06):تنظيم المحتوى ونظريات التّعلّم.[1]

مواصفات المحتوى التّعليمي الجيّد:

أ. الارتباط الوثيق بأهداف المناهج التّربوية.

ب. معلوماته حديثة تتوخّى الصّدق والدّقة والشّمول.

ج. يصبّ في ثقافة المجتمع، جاعلا ما يتبنّاه من فلسفات تربوية سندا له.

د. يعتمد على مصادر موثّقة في بناء خبراته.

هـ. يراعي الفروق الفردية بين المتعلّمين، ويراعي مبادئ التّكامل والتّوازن بين الوحدات الدّراسية والموضوعات، ويحرص على اتّساقها وانسجامها.

و. "يراعي الزّمن المخصص لتعليمه في جدول الدّروس الأسبوعي، فلا يكون طويلا بحيث لا يتّسع الزّمن المتاح لتعليمه بالشّكل المطلوب.

ز. يسهم في اكتشاف ميول الطّلبة وحاجاتهم ويتضمّن ما يشبعها.

ح. يوازي بين مجالات الشّخصية ومكوّنات النّظام المعرفي، ولا يقتصد على تقديم المعارف بل يراعي تكوين الاتّجاهات، ويهتمّ بتنمية مهارات التّفكير، وغرس العادات الصّحيحة المرغوب فيها، بمعنى أن يكون شاملا لجميع مجالات التّعلّم"[2] دون استثناء.

4) الأسس المرجعية لاختيار المحتوى التّعليمي:

– **مراحل النّمو:** لكلّ إنسان سيرورة نمائية فيزيولوجية معرفية ووجدانية، تتميّز بالتّطور الارتقائي المستمر

(1) ينظر، اللّقاني، (د) حسن أحمد، المناهج بين النّظرية و التّطبيق، دار عالم الكتب للنّشر والتّوزيع، ط 4، القاهرة، 2013 م، ص: 116/106.

(2) فرحاوي، (د) كمال، تصميم المناهج التّعليمية، منشورات دار الخلدونية، (د،ط)، الجزائر، 2017 م، ص: 59/58.

غير المنفصل حيث تكمّل كلّ نواتج المراحل السّابقة لها، تتأثّر هذه السّيرورات النّمائية بالتّعليم والتّربية والتّوجيه.أشهر هذه المراحل حسب العلماء:

مرحلة الطّفولة المبكّرة: وتبدأ من سنتين إلى ستّ سنوات.

مرحلة الطّفولة المتأخّرة: وتبدأ من ستّ سنوات حتّى الثّانية عشرة سنة.

مرحلة المراهقة: من اثنتي عشرة سنة إلى الحادي والعشرين سنة.

نركّز على مرحلة المراهقة ومظاهر النّمو المصاحبة للطّفل في خلالها، لأنّها فترة نهاية الطّفولة المتأخّرة، ومرحلة مرحلة تمهيدية للمراهقة، يكون أغلب المتعلّمين في بدايتها في المستوى الأوّل من التّعليم المتوسط، تبدأ حيث تنتهي مرحلة الطّفولة المتأخّرة، عدّها علماء النّفس مرحلة حرجة من حياة الطّفل، يشهد فيها نموه تغيّيرا كبيرا وسريعا.

النّمو المعرفي: تمتدّ مرحلة العمليات المجرّدة عند الطّفل من السّنة الثّانية عشر إلى ما بعدها من المراحل النّمائية، يتميّز فيها باستخدام لغة تقترب معانيها وتراكيبها من لغة الراشدين، وتكون أداته المهمّة في تفكيره وفي إدراك المجرّدات من حوله، والتّعبير عنها لغويا، مع "وضع الفروض اللّغوية وعمل الاستدلالات والاستنتاجات المنطقية اللّغوية"[1] ؛طغيان اعتماده اللّغة في التّعبير عن كلّ ما هو مجرّد.

وهذا دليل على ارتباط نمو لغة الطّفل بنموه العقلي، يكون في البداية يملك لغة متمركزة حول الذّات، "وينتقل تدريجيا إلى اكتساب اللّغة ذات الطّابع الاجتماعي، التي تنشأ في البداية بسيطة، تعبر عن الحاجات الأساسية، وترتبط بالأشياء المادّية المحسوسة على نحو مباشر، ثمّ تتحوّل لتصبح أكثر تعقيدا، وتأخذ الطّابع الرّمزي والمعنوي، وبهذا فهي تصبح أكثر تعقيدا، وتنوعا وتنظيما وشمولا"[2]

---

(1) الزغلول، (د) رافع ناصر والزغلول، (د) عماد عبد الرحيم، علم النّفس المعرفي، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، (د،ط)، الأردن، (د.ت)، ص: 255.

(2) المرجع نفسه، ص: 255.

النّمو الجسمي:

إنّ قضية تتبّع مظاهر النّمو الجسمي عند الأطفال، شغلت الأوائل من أهل البحث في علم النّفس الارتقائي، مثل: النّمو العضلي والعظمي...الخ، ثمّ تطوّرت مؤخّرا لتشمل تشريح نمو المخّ ووظيفة الجهاز العصبي، والملاحظ عن هذه الفترة أنّه غالبا ما يزيد فيها النّمو الجسمي بسرعة كبيرة من ناحية الطول والوزن، وبالتّالي نمو عبر كافّة أجهزته – العصبية والصوتية والعضلية والنطقية والتنفسية...الخ –، يساهم في تشكّل لغته من نواحي هذه الأجهزة، ونموّها.

النّمو الحركي:

يشير هذا المصطلح إلى العملية التي بمقتضاها يستطيع الطّفل أن يقوم بعدد من المهارات الحركية المختلفة (مهارات حركية كبرى – مهارات حركية دقيقة)، مع ارتقاء التّحكّم في مهارات الجسم المختلفة، وذلك عن طريق التّآزر بين المراكز العصبية من ناحية، وبين الأطراف العصبية والعضلات من ناحية أخرى"[1] ،فقدرته على التّحكّم مثلا في حركات اليد وقت الكتابة، وحركة فكّه أثناء الكلام – وهي أصعب حركة في جسم الإنسان–، تساعدانه على كتابة الأصوات اللّغوية دون أخطاء إملائية، ونطقها أو قراءتها قراءة سليمة معبرة.

النّمو الانفعالي:

المتعلّم في هذه الفترة تزداد حدّة انفعاله، ويكون سريع الغضب، تجده "عادة يعيش في دوّامة من عدم وضوح الرّؤية له عن نفسه وعن الآخرين، فهو يريد من الآخرين أن يتقبّلوه ويثقوا به، لكي يكسب احترامهم من جهة، ويريد أن يستقلّ عن الأسرة، ويعتمد على نفسه من جانب آخر"[2]، مما يؤثّر على اكتسابه للمحتوى المعرفي المقدّم له، لأنّ هناك تضادّ كبير جدّا بين اكتساب المعرفة وحدّة الانفعال، من خلال "شلّ التّفكير وتشويه الإدراك، وفقدان القدرة على حصر الانتباه، بحيث تضعف القدرة على التّذكر فيسيطر عليه

(1) علوان، (د) فادية، مقدمة في علم النّفس الارتقائي، مكتبة الدّ ار العربية للكتاب، ط 1، مصر، 2003 م، ص: 101.

(2) الكندي، (د) مبارك أحمد محمّد، علم النّفس الأسري، مكتبة الفلاح للنّشر والتّوزيع، ط 2، الكويت، 1992 م، ص: 123.

عامل النّسيان، فلا يعود يعي ما يجب أن يقوله، ويفقد الشّخص المقدرة على حلّ المشكلات عن طريق الحكم، فتصبح أحكامه خاطئة بسبب البعد عن التّفكير المنطقي، يتّبع ذلك ندم المنفعل على ما قد فعله أثناء الغضب، فقد أصيب بالتّوتر فلم ير الكثير من الحقائق، أما بالنّسبة إلى اللّغة ينكّصها إلى مستوى طفلي، خاصّة في الامتحانات الشّفوية، حيث يجيب المنفعل على السّؤال بتكرار نفس الكلمات لعجزه عن التّفكير."[1]

يصاب الطّفل بالتّوتر الانفعالي جرّاء شعوره بالقصور المعرفي، وحتما سيواجه في فترة المراهقة هذه مشاكل حياتية جديدة، وبالتّالي تصبح المعارف التي تلقّاها في فترة الطّفولة المتأخّرة غير كافية لحلّها.

نستنتج مما سبق، أنّ أيّ فعل أو تدخل تربوي، يؤثّر سلبا أو إيجابا على مسار النّمو المعرفي للمتعلّمين، بمعنى أنّ مراحل نموّهم على صلة وثيقة جدّا بالتّعلّم، لذلك وجب مراعاة المحتويات التّعليمية المقدّمة لهم، وتمحيصها وما ينطبق على خصائص ومميّزات تلك المرحلة، مع انتقائها لتكون تمهيدا للمرحلة الموالية لها، فالمسار النّمائي السّيكومعرفي والسّيكووجداني ...يتساوى وفحوى المعارف المقدّمة للمتعلّم من ناحية البنية و التّفعيل الوظيفي لسيرورات الاكتساب المعرفي واللّغوي وعملياته وأنشطته، اللّذان يتأسّسان على عوامل بيئية واجتماعية، وأخرى أسرية.

- **البيئة:** ترتبط البيئة بمفهوم المجال عند الجشطلت، حيث تتداخل بيئات عدّة، على أساسها يتمّ اختيار المحتوى التّعلمي، وعن طريقها يُدَرَّس، نذكرها بالتّسلسل الآتي:

البيئة الطّبيعية Natural Environment :

ينشأ الإنسان في بيئته الطّبيعية، فيتأثّر بها أو بالأحرى بعواملها المتنوّعة من التّضاريس (الجبال، المحيطات، السّهول...)، والطّاقات النّباتية والحيوانية، بمقتضاها يتمّ انتقاء تعلّماته، وتنظيم خبرات، لتنمية معارفه حولها تأكيدا على أهميتها.

---

(1) ينظر: تيم، (د) عبد الجابر و الفرخ، (د) كاملة شعبان، النّمو الانفعالي عند الطّفل، دار صفاء للنّشر والتّوزيع، ط 1، عمان، 1999 م، ص: 21/20 .

البيئة التّربوية Educational Environment:

هي بيئة أساسية شاملة لكلّ من"المجتمع الدّراسي والبيئة المحلية وربما حتى المناخ الأسري، وما يوفّره المجتمع من مقوّمات تساعد على توفير المناخ المناسب لتتمّ عملية التّربية على أفضل نحو ممكن"[1]، تعمل بتضافر جهود بعضها البعض، إضافة إلى الوسائل والوسائط التّعليمية والتّثقيفية، لتربية المتعلّم من كل ناحية وبلغة موحدّة يفهمها المتعلّمون.

البيئة الأسرية Family environment:

هي تلك البيئة التي تتمّ من خلالها عملية التّطبيع الاجتماعي، وتنشئة الطّفل في جو تفاعلي مؤطّر بالمواقف الاجتماعية، وتعني المحيط الأسري للمتعلّم الذّي يسدي له بتوجيهات حول باقي البيئات الأخرى، لذا نصنّفها تحت مفهوم العمود الفقري لجميع البيئات، إذ تتوسطها جميعا، أوّل تشكيل للطّفل يتمّ عبرها إنّها ذلك النّاقل الذّي يُبثّ عن طريقه كافّة المواقف السّائدة اجتماعيا، فالأسرة أداة التّرجمة الوحيدة للمعارف والمهارات والاتّجاهات والقيّم،تحولها باتجاه الطّفل إلى أساليب عملية توجيهية لتنشئته نشأة اجتماعية صحيحة.

إنّ الطّفل في هذه المرحلة يكون على صلة وطيدة بأسرته أكبر من علاقته بأشخاص المجتمع الآخرين، لاستدعاء تفرضه عليه حاجاته البيولوجية، كالتّغذية والمرافقة وتوجيه نحو الأساليب الصّحيحة لنموّه العقلي والبدني، ومن توفير لاحتياجاته النّفسية إذ تشعره بالحبّ والأمان، ومنها يتلقّى التّشجيع على التّعليم.

البيئة الاجتماعية The social environment:

تتشكّل المجتمع الكبير لأسرة المتعلّم الممثل لعاداتها وتقاليدها والحاوي لمعظم قيّمها الثّقافية، فبالإضافة إلى مفاهيم التّربية العامّة التي يلقّنها المتعلّم والتّربية الأسرية ودعم المدرسة، تسعى هذه البيئة جاهدة لتقديم الدّعم للمتعلّم، وفيها يمارس أنماط السّلوك المتعلّمة حقيقة، لذلك نصنّفها من المجالات الرّحبة المساعدة على التّعلّم والتي تقدّم له تجارب حياتية جديدة.

(1) فلية، (أ.د) عبده فاروق و الزكي، (د) أحمد عبد الفتاح، معجم مصطلحات التّربية لفظا واصطلاحا، ص: 68.

البيئة المدرسية School Environment:

تضم ما له صلة بالمتعلّم ،أو ما يربطه مباشرة بعلاقة تأثير وتأثر من الطّاقات البشرية والموارد المادية والمعنوية، التي تنعكس في سلوكاته، "وتتجلى في تصرفاته العقلية والنّفسية والحركية والاجتماعية والجمالية في محيط مدرسته، وما يرتبط بها من أوجه النّشاط، سواء داخل المدرسة أو خارجها"[(1)]، وهي بيئة تنظيمية، تنظم تعليمه الذّي تلقّاه مسبقا حيث تغرس فيه تعلّمات جديدة لتوظيفها في محيطه الخارجي، ومن مسؤوليات البيئة المدرسية في التّنشئة الاجتماعية والأسرية:

1. تقديم الرعاية النّفسية إلى كلّ طفل، ومساعدته في حلّ مشكلاته، والانتقال به من طفل يعتمد على غيره إلى راشد مستقلّ معتمد على نفسه، متوافقا نفسيا واجتماعيا.(داخل الحياة برمّتها).
2. مراعاة قدراته في كلّ ما يتعلق بعملية التّربية والتّعليم.
3. الاهتمام بالتّوجيه والإرشاد النّفسي والتّربوي والمهني له.
4. الاهتمام الخاص بعملية التّنشئة الاجتماعية في تعاون مع المؤسسات الاجتماعية الأخرى خاصّة الأسرة.
5. مراعاة كلّ ما من شأنه ضمان نمو الطّفل نموا نفسيا واجتماعيا سليما."[(2)]

البيئة الصّفية Classroom environment: من أجل توفير خبرات تعليمية مؤثرة وفعالة، نتخير لصنف ومستوى محدّد من المتعلّمين صفّا دراسيا تتوفّر فيه الظّروف الفيزيائية والنّفسية المناسبة، يدير مواقفه التّعليمية معلّم مؤهّل سلفا، يعمل على تزويد المتعلّمين بمعارف ومهارات تنمّي مستوى الدّافعية لديهم للإقبال على تعلم ذاتي ونشط مع اكتساب تعلّمات جديدة، منها نستطيع القول أنّ البيئة الصّفية توجيهية بالتّطبيق الفعلي.

---

(1) فلية، (أ.د) عبده فاروق و الزكي، (د) أحمد عبد الفتاح ، معجم مصطلحات التّربية لفظا واصطلاحا، ص: 68.

(2) الكندي، (د) مبارك أحمد محمّد ، علم النّفس الأسري، ص: 166/ 167.

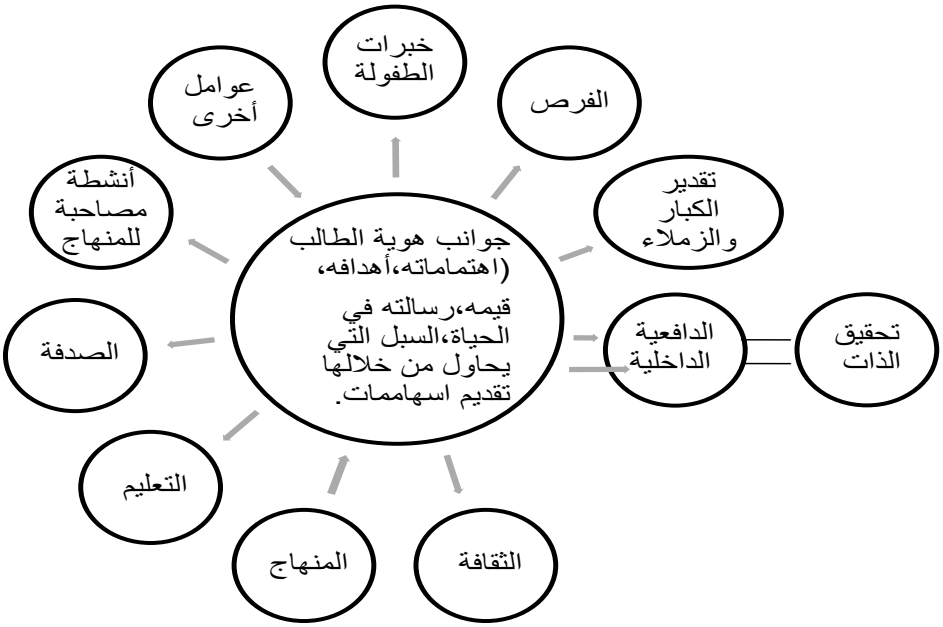
الشكل رقم (17):أنواع البيئات التعليمية.

- **الهوية:**

يتمّ تعزيز التّعلّم عندما نراعي مبدأ الهوية في انتقاء المادّة التّعليمية، والتي تخصّ جوانب حياة المتعلّمين من قيّم واتّجاهات وأهداف ورسائلهم السّامية في المجتمعات، "فقد يؤدّي التّعلم المعزّز إلى مستويات متزايدة من الدّافعية الدّاخلية التي تعزّز بدورها التّعلّم، وتشكّل مقدّمة إلى تحقيق الذّات. وببساطة، إنّ مدخل منهاج الهوية يحمل الأمل للمجتمع ككلّ؛ إذ عندما يولي المعلّمون اهتماما كافيا بهويات الطّلبة، ويوفّرون أنشطة المناهج والتّدريس الكفيلة برعايتها، فإنّهم يستطيعون مساعدة الكثير منها على عيش حياة معطاءة، بشكل أكثر إبداعية، في أثناء تعلّمهم المعارف والأفكار والمهارات الأساسية في مجالات المعرفية التي يدرسونها"[1] عموما.

(1) جماعة من المؤلفين، المنهاج الموازي التّخطيط لتنمية الاستعداد للتّعلم وتحدّي قدرات الطّلبة المتفوقين والموهوبين، ترجمة: الجغيمان، (د) عبد الله بن محمّد، الخزاعلة، (د) محمّد تيسير، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، ط 1، عمان، 2013 م، ص: 311.

وعندما نتحدث عن هوية المتعلّم الجزائري، نتطرق لها من باب الوحدة الشّعبية الوطنية الجزائرية، من غير التّشكيك في أصله هل هو جزائري عربي أم أمازيغي؟ كما يفعل بعض الأقطاب محاولين بشتّى الوسائل بغية التّفرقة، ولعلّ من مقومات الهوية الجزائرية المفروض التّأكيد عليها في وضع المناهج التّربوية، وتضمينها بداخل محتوياتها الدين الإسلام وحضارته، والوطن الجزائري الرّقعة الجغرافية الحاضنة للشّعب الجزائري، و،"العربية كلغة وتاريخ انتماء"[1]، ويظّن سماتس أنّ اللّغة ولّدت الهوية، لأنّها تجرّد عالم التّجربة إلى كلمات، والالتقاء باللّغة يجعلنا نتعالى عن التّجربة الآنية؛ ما يمكّننا من تشكيل تصوّر للذّات، فالهوية مسألة لغوية في جذورها، ولذلك تفهم ظاهرة الهوية بوصفها ظاهرة لغوية"[2] عند الكثير أهل البحث.



الشكل رقم(18):الهوية والتّعلم[1]

---

(1) مغراوي، لقمان، أزمة الهوية في السّياسة التّعليمية الجزائرية، رسالة ماجستير، الجزائر، 2005/2004م.ص: 62.

(2) حراز بلكا، محمّد إلياس، إشكالية الهوية والتّعدد اللّغوي في المغرب العربي- المغرب نموذجا-، مركز الإمارات للدّراسات والبحوث الاستراتيجية، ط 1، أبو ظبي، 2014 م، ص: 22.

(1) جماعة من المؤلفين، المنهاج الموازي التّخطيط لتنمية الاستعداد للتّعلّم وتحدّي قدرات الطّلبة المتفوقين والموهوبين، ترجمة: الجغيمان، (د) عبد الله بن محمّد، الخزاعلة، (د) محمّد تيسير، ص: 311.

من أهمّ الفوائد التي ذكرها عبد الله بن محمّد الجغيمان والدّكتور تيسير محمّد الخزاعلة في ترجمة كتاب المنهاج الموازي، ولما نؤسّس منهاجا تعليميا على الهوية والتي يجنيها المتعلّم جرّاء تلقّيه الخبرات المبني عليها ما يلي:

- يشجع على استكشاف واتقان المحتوى المعرفي المطلوب تعلمه في ساق يعزّز الطّلبة ويدفعهم إلى التّعلم.
- يقلّل من شعور الطّالب بالاغتراب.
- يشجّع اختبار الطّالب لنقاط قوّته التّعلمية، والتّأمل فيها بشكل منتظم (ومن أمثلة نقاط القوّة هذه:قدراتهم، ميولهم، اهتماماتهم، وأساليب تعلّمهم وتعبيرهم المفضلة).
- يساعد الطّلبة على الإندماج مع مجال معرفي معيّن، وإيجاد الفرص لأنفسهم من خلال مقابلة الخبراء، والمستفيدين من توظيف ذلك المجال المعرفي.
- يلقي الضّوء على تقدّم الطّلبة ونموّهم في المجالين المعرفي والوجداني.
- يبرز مجالات نمو الطّلبة، والخطوات التّالية الممكنة في رحلاتهم نحو الإنتاج الإبداعي في مجال معرفي معيّن.
- يزوّد أصحاب القرار بالمعلومات التي تساعدهم في صنع قراراتهم."[1]

إذن، من منظور القول السابق، التخطيط لمنهاج تربوي، تقوم كلّ تخطيطات عناصره الأربعة (الأهداف، التقويم، المحتوى التعليمي، الأنشطة الدراسية وأساليب وطرق تقديمها) على الهوية، يخدم المتعلم من الجانب المعرفي أكثر من جانبيه المهاري والوجداني.

(1) جماعة من المؤلفين، المنهاج الموازي التّخطيط لتنمية الاستعداد للتّعلّم وتحدّي قدرات الطّلبة المتفوقين والموهوبين، ترجمة: الجغيمان، (د) عبد الله بن محمّد والخزاعلة، (د) محمّد تيسير، ص: 313/312.

الفصـــل الثّـــــالث

دراسة وصفيّة نقديّة لمحتوى كتاب اللّغة العربيّة للسّنة أولى متوسّط:

أولا/وصف كتاب اللّغة العربيّة للسّنة أولى من التّعليم المتوسّط:

1) الأسباب المؤثّرة في تغيير المناهج التّربويّة:
2) أهميّة الكتاب المدرسي لمادّة اللّغة العربيّة:
3) التّعريف بالكتاب المدرسي لمادّة اللّغة العربيّة:
4) إخراج الكتاب المدرسي وإنتاجه:
5) نقد الكتاب المدرسي شكلا (الإخراج):

ثانيا/ وصف المحتوى اللّغويّ ونقده:

1) حصيلة المتعلّم اللّغويّة:
2) وصف المحتوى اللّغويّ للكتاب المدرسي:
3) معايير اختيار المحتوى اللّغويّ في الكتاب المدرسي:
4) نقد المحتوى اللّغويّ للكتاب المدرسي:

ثالثا/وصف المحتوى الثّقافيّ للكتاب المدرسي ونقده:

1) التّمظهرات الثّقافية في الكتاب المدرسي[نصوص فهم المكتوب/(قراءة مشروحة، ودراسة النّص الأدبي)]:
2) النّصّ التّعليمي للسّنة الأولى متوسّط ودوره في غرس القيم الثّقافية:
3) نقد المحتوى الثّقافي لكتاب اللّغة العربيّة السّنة أولى متوسّط:

رابعا/وصف المحتوى المادّيّ (الأنساق البصريّة) للكتاب المدرسي ونقده:

1) الخطاب البصريّ المفهوم وعوامل التّعلّم:

2) وصف الأنساق البصريّة الفنّية لكتاب اللّغة العربيّة للسّنة أولى متوسّط

3) نقد المحتوى المادّيّ"الأنساق البصريّة الفنّية" لكتاب اللّغة العربيّة للسّنة أولى متوسّط:

خامسا /الدّراسة الميدانيّة:

1) الإطار المنهجي للدّراسة:

2) البيانات الشّخصيّة:

3) عرض الإستبانة.

4) مناقشة وتفسير النّتائج:

5) استنتاج عام:

أولا/دراسة وصفيّة نقديّة لإخراج الكتاب المدرسي:

1) وصف كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى من التّعليم المتوسّط:

تستدعي تهيئة المتعلّم، وتزويده بالخِبْرات، والمهارات، والمعارف، الهادفة إلى تنميّة شخصيته في جوانبها المتعدّدة ذات النّموّ الشّامل والمتكامل والمنسجم مع الأهداف المسطّرة، الإلمام بمجموعة من الطّرائق والأساليب المساعدة على تزويده بالقدرات اللّازمة لتكيّيفه الذّاتي والاجتماعي، ولن يتأتّى ذلك إلّا في حدود تخطيط تربويّ هادف إلى الإنماء المنصهر داخل دائرة آفاق المستقبل، يرمي إلى تحقيق الطّموحات السّياسيّة والاجتماعيّة والثّقافيّة والإقتصاديّة، والّذي يُعتمدّ وللغرض ذاته بشكل أساس في تسيّير المؤسّسات التّربويّة، وبجميع مراحلها لرفع مردوديتها وتحسين أداءاتها.

ومن التّوجهات العامّة التي يراعيها المعلّم أثناء وضع المنهاج في حيّز التّطبيق ما يلي: "[1]

- أن يكون مرشدا مرافقا لتعلّمات التّلاميذ، ويجعلهم في وضعيات تعلّميّة لا تعليميّة تلقينيّة.
- يُعِدُّ مخطّطا للتّعلّمات المبرمجة، مراعيا في ذلك التّدرّج، والمستوى العقلي للتّلاميذ.
- يُوفّر لدرسه الوسائل الملموسة الضّروريّة، لاسيما في الطّور الأوّل من هذه المرحلة التّعليميّة.
- يَستغلّ المناسبات التّاريخيّة والدّينيّة في سياقات تعلميّة لغرس القيّم الوطنيّة والعالميّة.
- يُغيّر نمط التّقويم بتقييّم الكفاءات إلى جانب تقيّيم المعارف.
- يُحدّد معايير التّقييم ومؤشّراته وفق ما تقتضيه الوضعيّة .

- **الأسباب المؤثّرة في تغيّير المناهج التّربويّة:**

نذكر من التّخطيطات التّربويّة تلك المتعلّقة بتخطيط المنهاج، هذا الّذي تبنى على أساسه أسمى أهداف التّربيّة ومراميها، حيث تتمحور حوله كافة عناصر العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، ويقوم وفق أسلوبه الفعل التّعليميّ، ويشكّل أيضا نقطة لإحداث التّغيّير، التي يتمّ من خلالها إيصال الفرد المتعلّم بعوالمه الدّينيّة والاجتماعيّة والثّقافيّة، لذا ينبغي إعطاء الأهمّيّة للمناهج الدّراسيّة لأنّها تكتسي قيمة كبيرة جدّا في جلّ الأنظمة

[1] وزارة التّربيّة الوطنيّة، وثيقة منهاج مادة الجغرافيا للتّعليم الإبتدائي،الجزائر، 2016 م، ص: 16.

التّربويّة، ومن واجب مخطّطيها وضع الإعتبار لها أثناء عمليّة التّصميم، من قبيل إرساء "مفاهيم مقصديّة عامّة، تؤطّر الاشتغال وتوجّهه ابتداء وامتدادا وانتهاء، كما أنّها في الغالب وقائع ومطالب ومقاصد، بعضها باعث على بناء المنهاج أو إعادة النّظر فيه، وبعضها أُفق للنّظر موجّه وحاكم في الآن ذاته، وبعضها مسلّمات ثقافيّة و قَيْمِيّة يراد تأكيدها في الأذهان وتثبيت العمل بها بالجوارح"[1]، لهذا الشّأن نعرض لأهمّ الأسباب المؤثّرة في تغيّير المناهج التّربويّة :

لا يكتمل تعريف المنهاج حقيقة إلّا بعد أجرأته على أرض الواقع المدرسي، والمعنى أنّ تعريفه بالوثيقة التّربويّة الملازمة لمادّة دراسيّة معيّنة فاتحة لبعض المغاليق للقائمين على تعليمها، لا يتجاوز الحدود النّظريّة لاصطلاح كلمة منهاج، وتجدر الإشارة إلى ما بعد أجرأة المنهاج على أرض الواقع المدرسي، ومنذ ذلك الحين نستطيع الإقرار بتحديده بأنّه ثمرة التّعليم وما بعده، والمتتبّع لتعريف المنهاج يواجه صعوبة الوقوف على تعريف موحد وشامل، نظرا لمرونته النّابعة من تطوّر التّربيّة وتجدّدها المستمرّ أوّلا، واختلاف الأنظمة التّربويّة عالميا ثانيا، فكلّ نظام تربوي إلّا وله قواعد يقوم عليها، وتوجهات فكريّة وسياسيّة وثقافيّة ودينيّة ينحني أمام مبادئها. وإنّ حتميّة اللّجوء إلى مناهج مغايرة وجديدة راجعة إلى أسباب كثيرة منها:

- ✓ تغيّر وتطوّر العصر، وبالتّالي ظهور أفراد يختلفون بذهنياتهم عن سابقيهم، لأنّ التّغييرات السّياسيّة والاجتماعيّة والثّقافيّة للمجتمعات تفرض أن تواكبها تغييرات في المناهج الدّراسيّة هادفة إلى الاتّجاه نحو الازدهار والرّقي، وبالتّالي غرس روح المبادرة والبحث الدّائم عن النّجاعة، مع"الانفتاح على الواقع المعقول، ومن غير المبالغة، كي لا يؤدّي إلى انغلاق من نوع آخر وهو نقيضه." [2]
- ✓ فشل المنهاج المقرّر في تحقيق الأهداف المسطّرة.
- ✓ تسجيل تذبذب في نجاح المنهاج، فهو وإن كان صمّم على درجة عاليّة من الدّقة لأجل مناسبته لبيئات متنوّعة داخل البيئة الواحدة، إلّا أن بعض المناطق –خاصّة النّائيّة منها– تشتكي عدم ملائمته،

---

(1) أمهاوش، (د) محمّد، المنهاج التّربوي أطر نظريّة ومقتضيات تدبيريّة، مطبعة أنفو برانت، (د،ط)، فاس، المغرب، (د،ت)، ص: 18.

(2) ينظر، المرجع نفسه، ص: 27.

كالتّوقيت الزّمني للبرامج وحجم الكتب المدرسيّة، ويمس هذا حتّى المحتوى مثل: كثرة الأنشطة التّعليميّة التّعلّميّة وغيرها.

ولا تخلو التّربيّة الجزائريّة من هذا، فالمؤكّد أنّ كلّ تخطيطاتها تصبّ باتّجاه الأمر ذاته، ونُلفيها مثل غيرها من تربويات العالم، سعت دائبة إلى تكيّيف مناهجها حسب الواقع الاجتماعي، وتطويرها لمواكبة التّقدم العلمي، وخلال الآونة الأخيرة تمّ إجراء تعديلات على مناهج الإصلاح"للجيل الأوّل"، لأنّ السّبب المستعجل في موضعتها حيّز التّنفيذ عائد"للظّروف العامّة للإصلاح آنذاك، ممّا جعلها تفتقد مرجعيّة واضحة، وصدرت تلك المناهج سنة بعد سنة ممّا جعلها تفتقد الانسجام والتّماسك فيما بينها"[1]، وبعد تعزيز المقاربة بالكفاءات في مناهج الجيل الثّاني، استندت التّربيّة على أربعة محاور تهيكل المناهج الجديدة تمثّلت فيما يلي:

* **المحور المعرفي**: ويتضمّن المصفوفة المفاهيميّة والتّنظيم المنطقي للمعارف، مع تقديم منسجم مع خصوصيات المادّة والمفاهيم المهيكلة لها.

* **المحور البيداغوجي**: وتضمّن البنائيّة والبنائيّة الاجتماعيّة، والوضعيّة التّعلّميّة، والوضعيّة الإندماجيّة وكذا التّقيّيم.

* **المحور النّسقي**: وتضمّن تقارب وتلاقي المناهج في وحدة شاملة، وتصور شامل وتنازلي للمناهج، وانسجام أفقي وعمودي للمناهج.

* **المحور القيميّ**: وتضمّن قيّم الهويّة والإنتماء للإسلام وللعروبة والأمازيغيّة في إطار جغرافي وزمني محدود، وكذا القيّم الاجتماعيّة والثّقافيّة والقيّم الكونيّة ."[2]

تُعدّ اللّغة العربيّة لغة تعلّم وتعليم من خلالها نتعلّم الكثير من العلوم، وليست مادّة دراسيّة وكفى مبرمجة للتّعليم كباقي المواد الدّراسيّة الأخرى، وإنّما هي وسيلة لتعلّم هذه الموادّ وتعليمها، وبمختلف وظائفها المتعدّدة، تظهر إسهاماتها عند تناولها وضعيات تعليميّة مشتركة، يراعى فيها عنصري التّكامل والانسجام

---

(1) وزارة التّربيّة الوطنيّة، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التّربيّة وتحسين مستواهم، الدّليل البيداغوجي للمعلم في مادة التّربيّة الإسلاميّة للسّنة أولى متوسط، ص: 07.

(2) المرجع نفسه، ص: 08.

المحوري للمحتويات اللّغويّة و المفاهيميّة والقيميّة، اللّذان يحقّقان كفاءات كلّ منهاج خصّص لمادة دراسيّة معيّنة.

ولذات الشّأن أعطت التّربيّة بالجزائر كبير العنايّة والإهتمام للّغة العربيّة بعد تعديل مناهج الجيل الأوّل، ومن بين التّعديلات، تلك التي طرأت على الوسائل المدرسيّة، ونعني بالذّكر الكتاب المدرسي للسّنة أولى متوسط، والذي حاولنا ونحن بصدد دراسته الإلمام بجملة مواصفات بدءا من:

- **أهميّة الكتاب المدرسي لمادة اللغة العربيّة :**

تتجلّى أهميّة كتاب اللّغة العربيّة في القيمة العظمى نفسها التي يحملها كلّ كتاب مدرسي، مثل الأهداف المرغوب تحقيقها من وراء التّدريس به، والتي غالبا ما تتجسّد وفق العناصر الآتيّة :

- التّحكّم في كفاءات الاستماع والحديث والقراءة والكتابة.
- القراءة المقرونة بجودة النّطق وحسن الأداء وتمثيل المعنى، لأنّ القول المتعارف عليه هو أنّه إذا كانت القراءة أهمّ وسيلة لاكتساب المعرفة، وإذا كان اكتساب المعرفة أحد أهم ّشروط التّقدّم الحضاري، فإن علينا ألّا نبخل بأيّ جهد يتطلّبه توطين القراءة في حياتنا الشّخصيّة، وفي حياة الأمة عامّة، فالمسألة ليست ترفيهيّة ولا كماليّة، لكنّها مسألة مصير"[(1)]، أشدّ ما ترتبط به هو قضايا الأمّة وهوياتها الضّاربة في عمق التّاريخ.
- تنميّة الكفاءات اللّغويّة والمهارات في التّواصل الكتابي والشّفوي.
- كتابة نصوص متنوّعة وصفيّة وسرديّة في وضعيات تواصل مختلفة.
- اكتساب ثروة لغويّة[(2)]، وثراء الحصيلة اللّغويّة يترتب عنه "زيادة الخبرات والتّجارب والمعارف والمهارات التي يكتسبها الفرد، وبالتّالي زيادة المحصول الفكري والثّقافي والفنّي عامّة، على أساس أنّ الكلمات والصّيغ اللّفظيّة عامّة هي المادّة اللّغويّة الأساسيّة الّتي تدون بها المعارف والثّقافات، فيتمكّن الإنسان العارف بها من

---

(1) بكار، (أ.د) عبد الكريم، القراءة المثمرة مفاهيم وآليات، دار البشير للتّوزيع والنّشر، ط6، المملكة العربيّة السّعوديّة (جدّة)، 1429هـ/2008 م، ص: 16.

(2) وزارة التّربيّة الوطنيّة، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التّربيّة وتحسين مستواهم، الدّليل البيداغوجي للمعلّم في مادّة اللّغة العربيّة للسّنة أولى متوسط، ص: 23.

الاستمرار في التّحصيل المعرفي، وتزويد الفكر بالخبرات والمهارات والثّقافات على اختلافها، وعلى أساس أن الكلمات هي الوسيلة الأولى التي يتخاطب بها الإنسان، ويستخدمها لنقل تجاربه ومعارفه وخبراته إلى الآخرين، وتبادل المشاعر و الأفكار معهم"[1]، ويسهم في حفظ تراثه على مدّ الزّمان و شساعة الأمكنة.

- الاستعمال السّليم للّغة العربيّة أثناء التّعامل.
- التّحكّم في تقنيات التّعبير، والقواعد الأساسيّة: النّحويّة والصّرفيّة والإملائيّة، والأساليب البلاغيّة، وتوظيفها علميا.
- التّمييز بين الأفكار الأساسيّة والفرعيّة للنّصوص.
- مناقشة النّصوص وإصدار الأحكام في شأنها.
- شرح النّصوص شرحا مترابطا منسجما.
- تحقيق الذّوق الأدبيّ والفنّي.
- اكتساب الجرأة الأدبيّة في التّعبير عن الرّأي و الإقناع، وتحقيق التّفاعل مع الغير.
- بناء الشّخصيّة الفكريّة والنّفسيّة والاجتماعيّة، مع غرس قيّم دينيّة أخلاقيّة وطنيّة وإنسانيّة.
- اكتساب روح المبادرة البنّاءة، والإسهام الإيجابي في الحياة الاجتماعيّة .
- تحقيق كفاءات عرضيّة من خلال الإنسجام بين اللّغة العربيّة ومختلف المواد، وتعزيز تكامليّة التّعلّم في الملامح المشتركة"[2] بين أقطابه، ووسائله وطرائق تدريسه، وكافّة المحتويات التّعليميّة.

نذكر هنا علاقة فحوى هذه الأهمّيّة، بشرح أهمّيّة اللّغة من النّاحيّة الوظيفيّة، وخصوصا الوظيفة التّواصليّة الميزة الأعظم والتي تحدّد هويّة كلّا من المرسل والمستقبل، وتدعّم مهاراتهما اللّغويّة الأربع: مهارة الاستماع، مهارة القراءة، مهارة التّحدث، مهارة الكتابة.

---

(1) المعتوق، (د) محمّد أحمد، الحصيلة اللّغويّة أهميّتها مصادرها وسائل تنميّتها، دار علم المعرفة، (د،ط)، الكويت،1996 م، ص: 52/51 .

(2) وزارة التّربيّة الوطنيّة، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التّربيّة وتحسين مستواهم، الدّليل البيداغوجي للمعلم في مادة اللّغة العربيّة، ص: 51 / 52 .

- **التّعريف بالكتاب المدرسي لمادّة اللّغة العربيّة :**

للوصول إلى الأهداف المسطّرة والمرجوة من برمجة الكتب المدرسيّة ورقيا، قامت وزارة التّربيّة الوطنيّة بالجزائر بإنتاج مجموعة من الكتب المدرسيّة سنة 2016م/2017م للطّورين الإبتدائي والمتوسّط، بعد إصلاح المنظومة التّربويّة السّابقة، من بين هذه الكتب، الكتاب المدرسي لمادّة اللّغة العربيّة الخاصّ بالسّنة أولى متوسّط.

وجّه هذا الكتاب لتلاميذ السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط، اكتنف بين دفتيه أغراضا تعليميّة مستنبطة من التّعليمات الّتي بنيت عليها مناهج الجيل الثّاني، والمشكّلة ضمن عدد من الأنشطة التّعليميّة التّعلّميّة، "معتمد من طرف وزارة التّربيّة الوطنيّة تحت رقم (455/ م.ع/ 16)"[1]

صدر بعنوان"كتابي في اللّغة العربيّة" عن منشورات "موفم"، مطبعة الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، وتحت إشراف وتنسيق مفتش التّربيّة الوطنيّة لمادّة اللّغة العربيّة **محفوظ كحوال**، اشترك معه في تأليفه الأستّاذ **محمّد بومشاط** أستاذ التّعليم المتوسّط لمادّة اللّغة العربيّة.

واكتمل التّصميم الفنّي للكتاب وغلافه من قبل **محمّد زهير قروني** ماستير في مهن الكتاب والنّشر، والذي أشرف على عمليّة التّركيب مع صبرينة جعيد." [2]

يبلغ عدد صفحات الكتاب خمسة وسبعين ومائة صفحة (175)، مرقّمة تارة على اليمين وأخرى على اليسار، يتميّز بنعومة ملمس أوراقه في توسّط عاد، **حجمه (19سم×29سم)**.

2) إخراج الكتاب وإنتاجه:

يتطلّب لفت انتباه المتعلّم ودفعه إلى التّعلم جهدا كبيرا، ولعلّ إخراج الكتاب التّعليمي وإنتاجه يساعدان على ذلك، حيث يشكّل "عاملا مهمّا في إثارة انتباه المتعلّم، من خلال المؤشّرات الحسيّة والبصريّة المتّصلة

---

(1) وزارة التّربيّة الوطنيّة، محفوظ، (د)كحوال، محمّد، (د) بومشاط، كتابي في اللّغة العربيّة ، الدّيوان الوطني لمطبوعات المدرسيّة ، موفم للنّشر، الجزائر، 2017/2016 م، ص: 02 (الكتاب المدرسي).

(2) ينظر، المرجع نفسه، ص: 01 .

بالرّسوم والأشكال والخطّ والألوان، والصّور والجداول والرّموز، وغير ذلك من أمور تمثّل دورا في لفت انتباه المتعلّم، وشدّ اهتمامه للمادّة التّعليميّة"[1] بدايّة من:

- **تصميم الغلاف:**

1- **الغلاف الأوّل:**

أو ما يسمّى بواجهة الكتاب، وغلاف هذا الكتاب مصنوع من الورق المقوى النّاعم الملمس، يحتوي على ألوان كثيرة متناسقة ومرتّبة، حيث لوّنت الخلفيّة بالأخضر الفاتح، ولون الخط المكتوب على صفحتها بالأحمر والأبيض.

أمّا فيما يخصّ الصّور المتواجدة به، فهناك أربعة وعشرين كتابا ملوّنة بألوان مختلفة (الأزرق، الأسود، البرتقالي، الأخضر)، منها ما هو مفتوح ومنها ما هو مغلق، موزّعة من أسفل الغلاف إلى وسطه، بأشكال مائلة متلاشيّة شيئا فشيئا حتّى نقطة التّلاشي بداخل اللّوحة الإلكترونيّة، والمصورة على الكتاب من جهة اليسار، لونها أبيض، مشغّلة خلفيتها جاءت بلون أزرق وكأنّ هذه الكتب تنبع من اللّوحة الإلكترونيّة، ضف إلى ذلك دوّنت عليه معلومات أخرى رتّبت كالآتي:

- يوجد أعلى الغلاف شكل مستطيل طوله عشرة (10) سم، وعرضه اثنان (02) سم، لونه أحمر، مكتوب عليه بالأبيض: الجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة، أسفلها مباشرة عبارة: وزارة التّربيّة الوطنيّة.
- من أسفله مباشرة وعلى اليمين عنوان الكتاب، يقابله على اليسار قرص قطره اثنان (02) سم، كتب عليه (السّنة أولى متوسط).
- رمز دار النّشر موجود أسفل الغلاف على اليسار.

والصّورة الموالية توضح ذلك:

---

[1] الخوالدّة، (د) محمود محمد، أسس بناء المناهج التّربويّة وتصميم الكتاب التّعليمي، ص: 22.

الوثيقة (01) صورة توضيحيّة لغلاف الكتاب المدرسي.[1]

[1] صورة الغلاف الأول للكتاب المدرسي في مادة اللّغة العربيّة _اللسّنة أولى متوسط_

2/الغلاف الثّاني:

يشبه الغلاف الأوّل من ناحيّة مادّته ولونه، يتوسّط أسفله مستطيل لونه أبيض مؤطّر باللّون الأحمر، كتب بداخله المعلومات الآتيّة : سعر البيع، رمز الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة ، دار النّشر، بلد النّشر، سنة النّشر ...الخ.

- حافّة الكتاب الخارجيّة الواصلة بين الغلافين (كعب الكتاب) ذات لون أحمر بها عنوان علوي وهو نفسه عنوان الكتاب، وآخر سفلي وُسِمَ بالسّنة أولى من العليم المتوسّط.
- الورقة الأولى من الكتاب ورقة عاديّة لوّنت بالأخضر البارد خاليّة من الرّسومات، جاء فيها معلومات عن تأليف الكتاب وتنسيقه وتركيبه، ودار النّشر كما سبقت الإشارة إليها، بينما لوّن الوجه الثّاني للورقة بالأبيض، دوّن على أسفله اعتماد الكتاب من قبل وزارة التّربيّة الوطنيّة، أطّرت في شكل مستطيل بلغ طوله الصّفحة كاملة إلّا بعض السّنتيمترات.
- **مقدّمة الكتاب:**

تعدّ مقدّمات الكتب عموما إحدى المكوّنات الضّروريّة المفروض توفّرهافي كل كتاب مدرسي، تشرح الغايّة والهدف من احتوائه لمحتوى معيّن، وتكشف عن الأفكار الرّئيسيّة للكتاب والخطّة التي فصّل على منوالها، و"إن مقدّمات الكتب المدرسيّة عادة ما تقدّم توجيهات تكون بمثابة توضيح للغرض من تدريس المادّة، وترسم الحدود التي يبنى التّزامها مع مقررات سطّرتها الوزارة بناء على نوايا وأهداف معيّنة، حيث أنّه من المفروض أن تكون الكتب المقررة هي الجانب التّطبيقي لتفعيل هذه الأهداف"[(1)]، ومقدّمة هذا الكتاب تضمّنت النّقاط المواليّة:

عناصرها	مضمون كلّ عنصر
التمهيد	- وجّه خطابه إلى المتعلّمين بلغة بسيطة تخلو من التّعقيد، مشيرا إلى المنهاج الذي على أساسه بني

(1) شتوح، (د) زهور، دراسة تحليليّة تقيّيميّة لمحتوى كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط، مجلّة مقاربات، ع 24، 2016 م، الجلفة /الجزائر، ص: 78.

	الكتاب المدرسي، سواء تعلق ذلك بأهدافه أو محتواه وطرائقه تدريسه. - أُتبع بفقرة تمّ التّطرق فيها إلى المقاربات التي تبنتها الوزارة داخل الكتاب لتناول اللّغة العربيّة بعبارة"يتبنى الكتاب المقاربة بالكفاءات «هدفا» والمقاربة النّصيّة «نهجا» في تناول مادة اللّغة العربيّة تفكيرا وتعبيرا ونحوا وصرفا وإملاء وأسلوبا وفنّا"(1)
العرض	- التّعريف بمحتويات الكتاب من مقاطع تعليميّة وميادين كلّ واحد منها. - تبيان المدّة الزّمنيّة الخاصّة بالمقاطع التّعليميّة (شهر لكلّ مقطع تعليمي). - الإشارة إلى أهميّة أنشطة المشاريع بالنّسبة إلى التّدريس بالكفاءات، وتوضيح مصادرها بالنّسبة للمتعلّم والمتمثّلة في محيطه. - التّنويه بمصادر تعلّم أخرى أوجدت ضمن الكتاب مثل الأنشطة التي يكلّف بها التّلميذ ليتدرّب عليها، محاولا دمج مكتسباته المعرفيّة ، وفيها يقوم قدراته ومهاراته، والتي تتيح أيضا الفرصة "للأستاذ لتقويم قدرات المتعلّمين ومهاراتهم وكفاءاتهم ورصد نمو مستوياتهم، وضبط جوانب ضعفهم لمعالجتها. "(2)
خاتمة	- أوردت خاتمة في نحو ثلاثة أسطر وكلمتين أملت فيها الوزارة الوصيّة ، أن تكون هذه الوثيقة نعم السّند للمتعلّمين، نظرا لما تنطوي عليه من نصوص متنوعة وثريّة تخدم اللّغة العربيّة ، وكافّة مواردها الفكريّة والمعرفيّة والمنهجيّة والذّوقيّة والجماليّة ، وأن تضيف إلى متن الأدب العربي عامّة والجزائري خاصّة قيمة كبيرة، وتنهض بمستوى المتعلّمين في هذه السّنة. "(3)

الجدول رقم: (07)مكوّنات مقدّمة الكتاب المدرسي.

(1) وزارة التّربيّة الوطنيّة، محفوظ، (د) كحوال، محمد، (د) بومشاط، كتابي في اللّغة العربيّة ، ص: 03.

(2) المرجع نفسه، ص ن.

(3) المرجع نفسه، ص ن.

جُعلت صفحتان بعد المقدّمة وقبل الفهرس، وضح فيهما طريقة استعمال الكتاب المعنونة **بأكتشف كتابي**، كي يكتشف التّلميذ عناصر كتابه قبل التّعلّم به، أُردفت معها مجموعة من الوثائق يقابلها العنوان المناسب لها مثل: الاستنتاج، والقاموس، رقم الصّفحة، وقواعد اللّغة. .الخ ،كما تبينه الوثيقتين أسفله:

الوثيقة (02): صورة توضيحيّة لكيفيّة استعمال الكتاب المدرسي رقم(01)"[1]

(1) صورة توضيحيّة لكيفيّة استعمال الكتاب المدرسي، نلفت الانتباه إلى السّادة الأساتذة الكرام ممن يدرّسون بهذا الكتاب، أن يتطرقوا في بدايّة السّنة إلى إرشاد المتعلّم نحو كيفيّة استخدام الكتاب، منطلقين من الصّفحة الموضحة في الشّكل أعلاه ذاتها.

الوثيقة (03): صورة توضيحيّة لكيفيّة استعمال الكتاب المدرسي رقم(02)"[1]

[1] صورة توضيحيّة ثانية لكيفيّة استعمال الكتاب المدرسي.

- **الفهرس:**

لقد خصّصت أربع صفحات للفهرس، تمّ تنظيم محتويات الكتاب بداخلها وفق قائمة تفصيليّة اشتملت على كافّة شروط الفهرسة والمتمثلة في:

_ تصدّر الفهرس الكتاب التّعليمي ليسهل الرّجوع إليه.

_ ذكر الموضوعات الرّئيسيّة والفرعيّة مع الإشارة إلى رقم الصّفحات الواردة فيها.

_ كتابة العناوين باللّون الأسود، و لوّنت خلفياتها ألوان عدّة منسّقة ومنظّمة على طول الفهرس، مثل اللّون الأزرق المخصّص لخلفيات نصوص القراءة المشروحة.

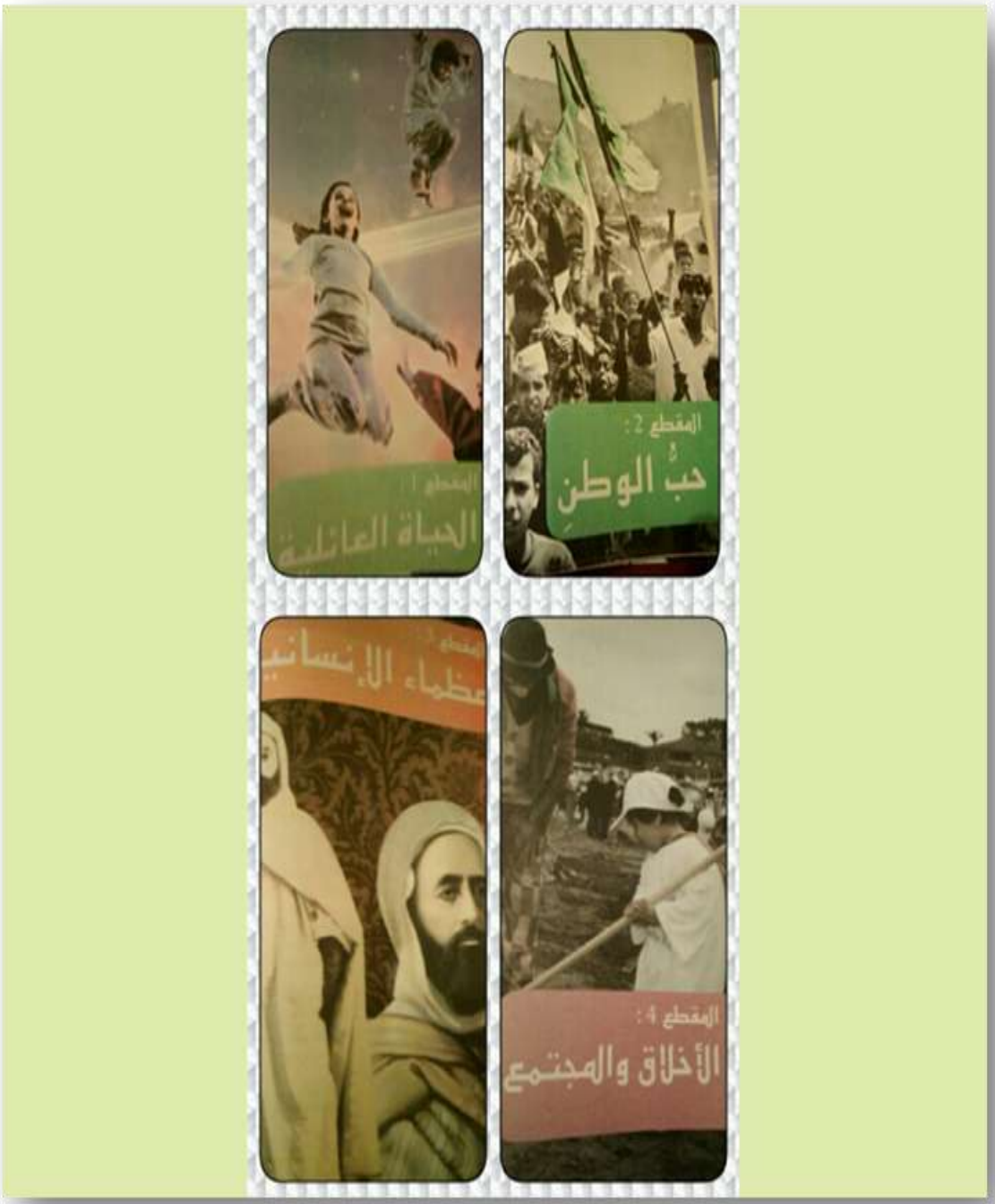
- **المحتوى:** وزّع محتوى الكتاب في ثمانيّة مقاطع، كلّ مقطع جديد يُكتب في البدايّة ويُصحب بصورة معبرة عنه، ثمّ يُكتب في الصّفحة المقابلة له ما يلي:

- الكفاءة الختاميّة للمقطع.
- **"الميادين"***ووضعيات التّعلّم مشكّلة في جدول من ثلاثة خانات.
- الكفاءة الشّاملة.

نكتفي بوضع صور للمقاطع هنا، أمّا المحتوى فسنأتي على دراسته تحليلا ونقدا في المباحث اللّاحقة، و هذه المقاطع هي:

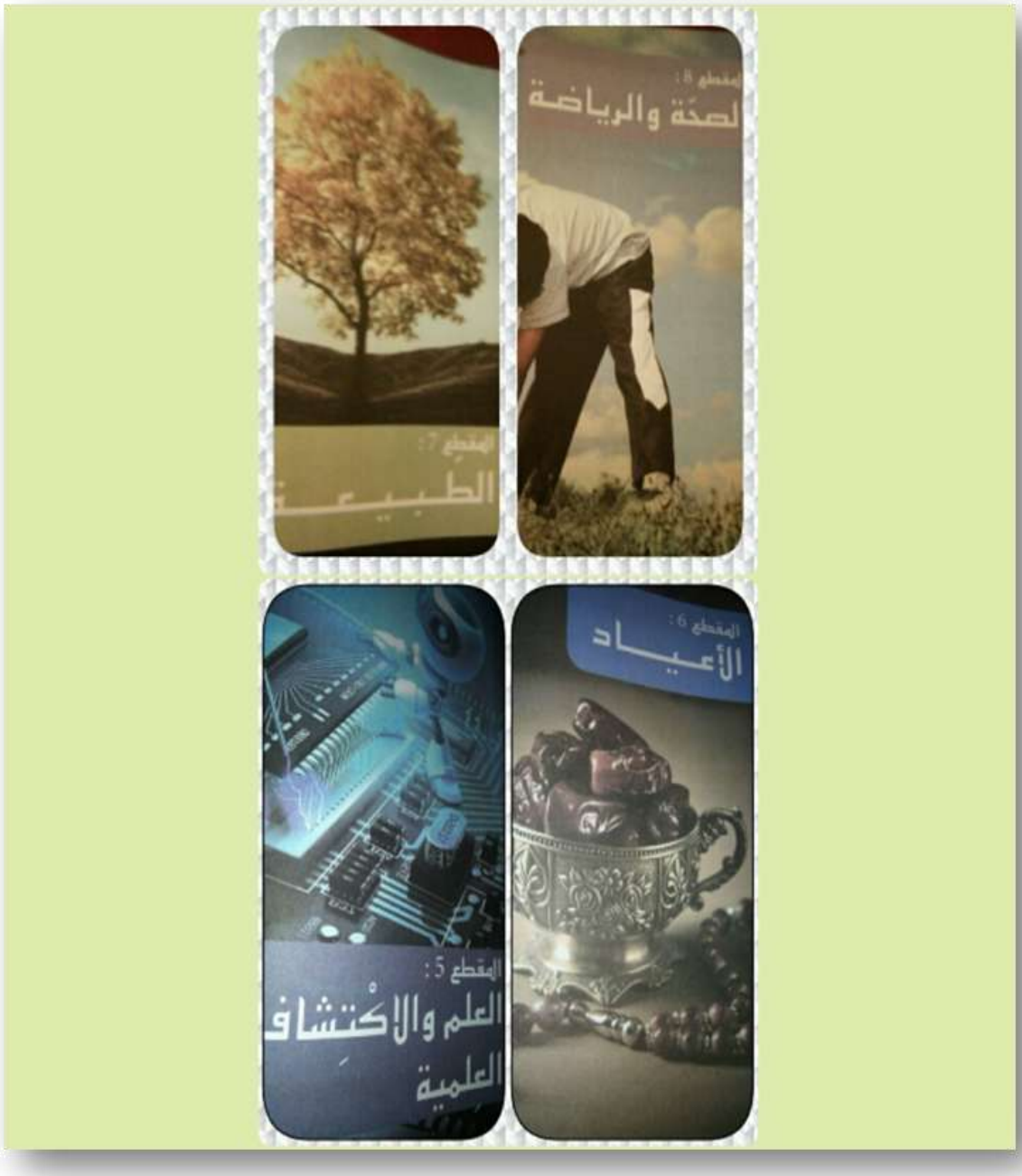
عدد المقاطع	عناوين المقاطع
.**المقاطع الأربعة الأولى**	الحياة العائليّة حب الوطن، عظماء الإنسانيّة، الأخلاق والمجتمع.
المقاطع الأربعة الثّانيّة	العلم والاستكشافات العلميّة، الأعياد، الطبيعة، الصّحة والرّياضة.

* الميدان يضمّ ثلاثة أنواع: وهي: فهم المنطوق، فهم المكتوب(قراءة مشروحة)، فهم المكتوب (دراسة نص)، إنتاج المكتوب.



الوثيقة رقم (04) : صورة توضيحيّة للمقاطع التّعليميّة الأربعة الأولى.[1]

[1] صورة للمقاطع الأولى من الكتاب المدرسي.



الوثيقة رقم (05): صورة توضيحيّة للمقاطع التّعليميّة الأربعة الثّانيّة [1].

[1] صورة للمقاطع الثانية من الكتاب المدرسي.

- **أهمّ المصادر والمراجع:**

قام مؤلفا الكتاب بتنظيم مصادر ومراجع الكتاب اللّغويّة في قائمة، تضمّنت أسماء المؤلفين وعناوين كتبهم لنصوص الأنشطة النّحويّة والبلاغيّة بترتيب هجائي، كمعجم الإعراب والإملاء لـ: د/ إميل بديع يعقوب في القواعد اللّغويّة، وكتاب البلاغة الواضحة مع دليلها لعلي الجارم ومصطفى أمين.

- **مسرد لأهمّ المفاهيم والمصطلحات:**

بعد صفحة المصادر والمراجع مباشرة أشير إلى مكوّن آخر من مكوّنات الكتاب المدرسي وهو: قائمة المصطلحات والمفاهيم، في نحو صفحتين، فذكرت المفردات الصّعبة الموجودة في الكتاب المشروحة وغير المشروحة، حيث بلغ عددها تسعة وثلاثين وثلاثمائة مفردة، كما تلتها قائمة بقدر صفحتين اشتملت على عناوين النّصوص المعتمدة في المحتوى مع ذكر أسماء مؤلفيها.

3) نقد الكتاب المدرسي شكلا (نقد الإخراج):

إنّ اتّخاذ قرار بالحكم على أمّة من الأمم يتطلّب الرّجوع إلى نظامها التّربوي بهدف تقويمه واتّخاذ قرارات سليمة بشأنه، مع الإمعان في جودة مدخلاته ومخرجاته والتّغذيّة الرّاجعة المستثمرة منهما، ثمّ عنصر التّقويم النّقدي"باعتبار التّقويم جزء عضويا من نسيج النّظام التّعليمي فمن خلاله يتمّ الوقوف على مدى تحقيق أهداف النّظام التّعليمي، ويقدّم تغذيّة راجعة مثمرة، تسهم في تعديل وتطوير النّظام وتزيد من كفاءاته، ومن ثمّ نوعيّة وجودة مخرجاته، وقد يرجع ضعف نظام التّعليم (المدخلات – الأنشطة والعمليات– المخرجات) إلى ضعف في أدوات ووسائل التّقويم المستخدمة "[1]؛ أي الحكم على العمليّة التّعليميّة يستند حقيقة إلى ما تقرّه أساسياتها المبنيّة على وسائل دقيقة، كأسلوب يعوّل عليه في النّهوض بالنّظام التّعليمي باتّجاه المستوى المنشود.

ولعلّ أهمّ هذه الوسائل تلك التي تمثّل المحتوى التّعليمي، ونسعى من خلالها إلى تحقيقه لدى عدد معيّن من

(1) عبيد، (أ) أسماء وآخرون، دليل معلّم تقنيّة المعلومات لآليّة التّقويم والمجالات التّربويّة والتّحصيل الدّراسي والمدارس الخاصّة للحلقة الأولى (1 4)، سلطنة عمان، 2009/ 2010م، ص: 14.

المتعلّمين، ويراد بها الكتاب التّعليمي في أنظمة التّعليم التّقليديّة ، في حين يضاف إليها وسائل أخرى تواكب التّطوّرات الجديدة في التّربيّة الحديثة، يقدّم فيها المحتوى بطرائق وأساليب جدّ مشوّقة ومختلفة، وبديهي أنّ إخضاع هذه المصفوفة من المعلومات إلى عمليّة التّقويم، يثرّي تخطيطات الأنظمة التّربويّة في أيّ بلد من العالم، و تلجأ التّربيّة في الوطن الجزائري إلى الوثيقة الكتاب المدرسي أثناء تقويم العمليّة التّعليميّة، على أنّها جزء مهمّ يعتمد عليه في التّقويم بالإضافة إلى وسائل تقويم أخرى، والسّهر على تطوير منتجاتها وتدعيمها بكفاءات كبيرة.

يقوم الخبراء والباحثين على تحليل الكتاب المدرسي ونقده وفق مميّزات كلّ من: مضمونه المعرفي و المادّي، والمنهج المعتمد عليه في عرضهما، مع دراسة عنصر التّواصل الخاصّ بالرّسالة المقصودة، فالغاية من العناصر الثلاثة الأخيرة هي:"[1]

- يمكن تناول مضمون الكتاب المدرسي من زاوية سوسيوثقافيّة، أو إيديولوجيّة، أو علميّة، أو بيداغوجيّة .

- يهتمّ تحليل التّواصل داخل الكتاب المدرسي بمعنى هذا التّواصل وصيغه، وبأشكال الرّسالة وقابليتها للقراءة وكثافتها.

- دراسة المنهج المعتمد في الكتاب المدرسي، فيهتمّ بتنظيم هذا الأخير واستعماله و ملاءمته.

- دراسة الكتاب المدرسي كموضوع مادّي، وتركّز على حجمه والقدرة على حمله، وتصفحه، واستعماله، وكلفته.

والوثيقة الموصوفة آنفا، سجلنا عنها مجموعة من النّقاط بعد تقويمها شكلا، وهي:

أ. تميّزت بتصميم وإخراج عال الجودة، احتوى فيه الغلاف على كافّة شروط أغلفة الكتب المدرسيّة، فكان ورقه مناسب وألوانه متنوّعة ومتناسقة، جيّد المسك بحيث لا تتفكّك أوراقه من الدّاخل جراء الاستعمال، كما رسمت عليه صور معبرّة، وعنوانه "**كتابي في اللّغة العربيّة** "وارد بخطّ واضح مقروء، ولون

---

(1) خطابي، عز الدّين، تصور الكتاب المدرسي من منظور بيداغوجيا الإدماج، قراءة في كتاب"بيداغوجيا الإدماج لكزافيي روجييرز، مجلّة دفاتر، ص: 66/65.

جذاب مؤثّر، ومحبوك بصياغة ينساق خلفها التّلميذ بشعور تملكّه للكتاب من جهة وانتسابه للّغة العربيّة واعتزازه بها من جهة أخرى، و لأنّ "الصّورة أيّا كانت هي بصمة مائزة لفكرة أو موقف أو حدث أو غايّة ما يريدها منشئ الصّورة، كما أنّها بصمة من جهة الأثر الذي تتركه في نفس المتلقّي، وفي ضوء هذا غدت الصّورة خطابا مستقّلا بذاته، بل إنّه خطاب مضغوط يتجاوز حدودا قاصرة فيكمّلها، ويتعقب رسائل متفرقة فيجمعها؛ فهو خطاب إطار لكلّ شيء، حيث إنّ الصّورة في أعلى قدرتها تستوعب الصّوت، والصّور، والموسيقى، والحركة، والألوان، والحوار، والمعاني، والمحادثة، وتعبير الصّمت، وكائنات عاقلة وغير عاقلة"[1]، وصورة هذا الغلاف فعلا بصمة لأفكار ونوايا محدّدة، لكنّنا مقابل هذا نقول: لا تعبّر هذه الصورة سوى عن جزء يسير من المحتوى – المقطع الخامس-(العلم والاكتشافات العلميّة) في نص القراءة المشروحة– **فاللّوحة الإلكترونيّة المصوّرة** لوحدها غير كافيّة للتعبير عن المحتوى ككلّ أو عن معظمه، مثلما تتطلّبه صور أغلفة الكتب المدرسيّة، فهي صورة ترويجيّة مغريّة ، تشجّع التّلاميذ على إهمال هذه الوثيقة في ظل تواجد الآلة والإقبال عليها دون الكتب، والمفروض دفعه نحو التّعلم عن طريق الكتاب المدرسي أكثر من الآلة الإلكترونيّة ، ليس لانعدام فائدتها بل مراعاة لسنّه، إذ هي وفي الحقيقة الملموسة لا تترك في متناول استخدامه إلّا بحضور معلم موجه ومرشد، أو ولي أمر، كي لا يحيد عن استعمالها باتّجاه سلبي، فلا تعني مجرّد شكل وكفى، بل حتّى هذا الشّكل يشغل المتعلم عن دراسة المحتوى، لأنّه في فترة يميل فيها إلى الرسومات والصور أكثر من الحروف كتابة، وقد تشغل التلميذ الفقير الذي يحلم بامتلاكها وتلمّسها أكثر بكثير، ونحن نعلم متسوى متعلّمينا المعيشي جيّدا.

ب. الصّفحة الأولى استوفت كافّة الشّروط كذكر أعضاء هيئة التّنسيق والإشراف والتّأليف والتّصميم، ومستوياتهم العلميّة ومؤهلّاتهم الأكاديميّة ، ومعلومات عن الكتاب المنشور، وأعيد كتابة عنوانه والمستوى الموجّه إليه.

ج. من شروط مقدّمة الكتاب أن:

- تتبع أسلوب الحوار الذاتي مع المتعلّم والمعلّم.

---

(1) منشورات مخبر الممارسات اللّغويّة، عدد الخاص بأعمال ملتقى الممارسات اللّغويّة التّعليميّة التّعلّميّة، جامعة مولود معري تيزي وزو، الجزائر، 2011 م، ص: 540/ 541 .

- تشمل على الأهداف التّعلّميّة العامّة التي سيحققها تعلم مادة الكتاب المدرسي.
- تثير دافعيّة المتعلّم للتعلّم وتحفّزه.
- تشير إلى الوحدات التّعليميّة والموضوعات الرّئيسة التي تعالجها مادّة الكتاب المدرسي.
- تشير إلى ما تتضمّنه الوحدات التّعليميّة من تدريبات وأنشطة وأسئلة التّقويم الذّاتي.
- تحدّد مصادر التّعلم الأخرى المساعدة والمساندة.
- تبيّن أهميّة الكتاب للمتعلّم والمعلّم.
- تبيّن المبادئ النّفسيّة والتّربويّة التي روعيت في تأليف المحتوى وتنظيم المادّة التّعليميّة ."[1]

ونشير أنّ مقدّمة الكتاب المدروس حازت على كلّ هذه المتطلبات عدا واحدة وهي النّقطة الأخيرة، فجاء التّركيز على الكتاب لوحده دونما التّنبيه إلى مصادر تساعد على التّعلم وبطريقة هذا المحتوى، مع العلم أنّها هضمت حقّ المعلّم إذ جعلت دوره يقتصر على خواتم المقاطع التّعليميّة من غير المقاطع في حدّ ذاتها علما أنّ عمليّة التّقويم يجريها الأستّاذ قبل تقديم المحتوى وأثناء تعليمه، ثمّ بعد أن يستقرّ على حصوله في أذهان المتعلّمين، لذلك ننبّه للتّركيز عليه لأنّه هو أوّل من يقرأ، كم تُوجِب عليه قراءتها لمتعلّميه ليوجّههم نحو بعض المصطلحات الغامضة، وللأسف الشّديد كثير منهم يطوي هذه الصّفحة غير مكترث لقيمتها، ومن الذي يضمن أنّ المتعلّم سوف يطلّع عليها بنفسه، ثمّ إذا فعل هل يستطيع استيعاب كلّ ما تخللها مثل دليل الأستاذ، منهاج الجيل الثّاني، المقاربة بالكفاءات، المقاربة النّصيّة ، قراءة مشروحة، الكفاءات العرضيّة، فهم المنطوق، فهم المكتوب، التّقويم...الخ، كإشارات توضيحيّة فقط من غير تعمق فيها. ويكون هذا أهم بكثير من النّص الافتتاحي في كل سنة دراسيّة جديدة.

د. استند في تأليف الكتاب المدرسي على مصادر ومراجع تمّ ذكرها في الفهرس على نمطين: الأوّل جمعت فيه أهمّ المصادر والمراجع اللّغويّة، وجعل الثّاني للنّصوص المدرجة في الكتاب، لكنّ هاتين القائمتين بحاجة إلى تعديل لاحتوائها على معلومات غير كافيّة، وتجدر الإشارة أنّ قائمة المصادر والمراجع يجب أن "توثق

---

(1) مرعي، (أ) توفيق أحمد و الحيلة، (د) محمّد محمود، المناهج التّربويّة الحديثة مفاهيمها، عناصرها، أسسها، عملياتها، ص: 260.

بصورة علميّة يظهر فيها: اسم المؤلّف، وعنوان الكتاب، والجزء، والطّبعة، والنّاشر، ومكان النّشر، وسنة النّشر"[1]، في حين أنّ مصادر هذا الكتاب لم تتجاوز اسم الكاتب وعنوان مؤلَفه في فهرس المراجع اللّغويّة، وتوقّفت معلومات الكتاب المصدر أو المرجع في فهرس النّصوص عند حدود اسم المؤلِّف وعنوان النّص المستند إليه من الكتاب ككلّ، كما اشتملت هذه الأخيرة أيضا على بعض الأخطاء المطبعيّة غير المطابقة لما جاء في المتن وهي: حب الوطن من **الأيمان**، متعة العودة **إلي** الوطن، الفايس بوك **متعة** أم نقمة، هل نعيش في مساكن مريضة، والصّواب هو: الإيمان، إلى، نعمة، إضافة علامة الاستفهام للجملة الأخيرة. مع ذكر الصّفحة.

ه. تمتّ الإشارة إلى كيفيّة استعمال الكتاب المدرسي مع وضوح أرقام الصّفحات، وتبيان أنواع المقاطع وعددها بطريقة منظّمة، وخطّ كبير واضح وصل بخطوط رفيعة تشير إلى العناوين التي صيغ بها تنظيم المادّة داخل الأنشطة التّعليميّة، لأنّه ضروري"إبراز الكتل الخطّيّة دون التّدخل في هيئتها وكثافة خطوطها، وذلك بعزلها داخل المساحات الفارغة البيضاء التي تحيط بها داخل الصّفحة"[2]، فالخطوط الرّفيعة تنفّر من مواصلة قراءة الكتاب، أو حتّى قراءة النّص أكثر من مرّة.

و. أمّا الفهرس رتّب بحسب وروده في المحتوى، فهو ينطبق معه تماما، وشُكّل في جداول بها ألوان منتظمة جذّابة تراعي نفسيّة المتعلّم، عرضت بعده مباشرة المقاطع التّعليميّة في شكل وحدات متسلسلة بمنهجيّة منطقيّة.

ز. أشير في الكتاب إلى معجم أهمّ المفاهيم والمصطلحات الواردة في الكتاب بعدد يزيد عن ثلاثمائة مفردة المشروحة وغير المشروحة، وكان لابدّ من التّطرق في هذه النّقطة إلى شرح المفردات غير المشروحة قصد إثراء معجم المتعلّم وتجنبا للتّكرار.

- **سلبيات التّعلم بالكتاب المدرسي:**

رغم الجهود المبذولة من أجل الرّقي بالكتاب المدرسي من النّاحيّة الفنّيّة الجماليّة، ومن جهة تدريس

---

(1) الخوالدّة، (د) محمّد محمود، أسس بناء المحتوى التّعليمي في الكتاب المدرسي، ص: 364.

(2) خطابي،عز الدّين، تصور الكتاب المدرسي من منظور بيداغوجيا الإدماج، قراءة في كتاب"بيداغوجيا الإدماج لكزافيي روجييرز، مجلّة دفاتر، ص: 64.

المادّة التّعليميّة، يبقى يحمل سلبيات، مثل:"تكلفة الطّباعة واستنزاف الثّروة الطّبيعيّة والبيئيّة، أو حدوث كلفة عاليّة لإصدار التّحديثات والتّقيحات؛ كما أنّ محتواه مرئي فقط غير تفاعلي، بالإضافة إلى توافره على موارد دعم محدودة وغير متاحة للجميع، وأمنه على المحتوى من الضياع محدود جدا؛ يصعب تشخيص التّحصيل الدّراسي الفردي من خلاله، ويتعذر استنتاج الفروقات التّعليميّة والتّحكّم والمراقبة"[1]، ولقد أوجز هذه السّلبيات الدّكتور عبد الحافظ سلامة في كتابه الوسائل التعليميّة والمنهج، في العناصر الآتيّة :

- طريقة عرض المادّة بأسلوب منطقي يؤدّي إلى إعفاء المتعلم من الإبداع والتفكير، بمعنى آخر أنّ الكتاب المدرسي يعدم المادّة بطريقة واحدة في الغالب تركّز على حفظ المعلومات، وبذلك تلغي طرقا أخرى هامّة في التّعلّم مثل: حلّ المشكلات، التّفكير الإبداعي وغيرها.
- تخلو في غالب الأحيان من العمق في طرح موضوعات الدّراسة، فهي تعرض المادّة بشكل سطحي، يخلو من الإثارة العلميّة وتقديم وجهات متعارضة، وهذا ما يؤدّي إلى روتين مملّ،
- في بعض الأحيان لا يناسب هذا الكتاب مستوى المتعلّم، خاصّة إذا أعدّه فردٌ بعينه، لأنّه يريد أن يثبت لغيره أنّه قادر ومتمكّن من مادته، وينسى الفئة المستهدفة."[2]

و لا يمكنه أن يعرض لكمّ مميّز من الوسائل التّعليميّة المساعدة على التّعلّم، لأنّ الغرض منه في الغالب تعليم المادّة المعرفيّة، والتّركيز على طريقة تلّقيها من الطّرف الثّاني، أمّا عن الطّرق والوسائل العامّة التي تخدم المادة المعرفيّة والمنوّعة في قوالب تعليميّة أخرى، أو المصّنفة ضمن وسائل تعليميّة مغايرة، والهادفة إلى التّعلّم الفعّال، فهذه الوسيلة نراها محدودة في الجانب ذاته.

---

(1) ينظر، زمراني محمّد، الكتاب المدرسي من الإخراج الورقي إلى الإخراج الرّقمي، www.alukah.net ، ص: 04.

(2) عبد الحافظ، (د)سلامة، الوسائل التعليميّة والمنهج، ص: 351

1) **الحصيلة اللغويّة للمتعلم:**

من بين كفاءات المتعلّم في ميدان اللّغة العربيّة هو: أن يحوز على ثروة لغويّة جديرة بتمكينه من مواصلة مكتسبات التّحصيل البعدية في بقية المواد الدراسيّة الأخرى، حيث إنّ التّحصيل اللغويّ هو أساس كلّ عملية تعليميّة تعلميّة، وتجدر الإشارة في المقام هذا إلى أنّ: "الحصيلة اللغويّة للتلّميذ لا تنمو بتقدّم العمر، أو بطول مدّة بقاءه في المدرسة، أو حسب عدد الساعات التي يقضيها مع المعلّم في حجرة الدّراسة، إنّما تستمد الثّروة اللغويّة من الخبرات العلميّة التي يمارسها التّلميذ يوميا، خلال القيام بالأنشطة المقرّرة في المنهاج، لذلك لا ننتظر نموا لغويّا من تلميذ لم تتوفّر له فرص الملائمة لاكتساب الجديد من اللّغة"[1] في جميع فروعها، وهو لم يتدرّب على تأدية مهاراتها كما ينبغي طبقا للسّلوك اللغويّ السّليم المرضي، أثناء قراءته للنّصوص اللغويّة، تلك القراءة التي تضمّ في مفهومها بالإضافة إلى "الأداء اللّفظي السّليم، مقوما جوهريا هو فهم القارئ ما يقرأه ونقده إياه، وترجمته إلى سلوك يحلّ مشكلة أو يضيف إلى معالم الحياة عنصرا جديدا"[2]، أو تعبيره الذي يُفصح من خلاله عن مكنونات ذاته الشّخصية، من أفكار ومشاعر وأحاسيس.. إلخ، وكذلك الشّأن مع مهارتي التّحدث والاستماع.

إنّ تكوين المهارة لوحده غير كاف للتّحصيل اللغويّ، وما ينبغي فعله هو تدريب المتعلّم، والولوج به في ميدان التّمرّس المتكرّر على فترات زمنية منتظمة من الحياة التعليميّة له، ليتمكّن من اكتساب اللّغة وتحصيل مهاراتها اللّازمة، ومثاله أنّ: "التّلميذ الذي لا يُدرّب يوميا على القراءة والتّعبير والكتابة، لا ننتظر منه أداء مقبولا لهذه المهارات، أو أسلوبا مرضيا ولغة سليمة أثناء التّعبير عن مشهد أو قصّة أو وضعية معيّنة"[3]، فالتّكرار عامل ذهني ونفسي على توكيد التّدريبات اللغويّة و ترسيخ مهاراتها.

---

(1) كيفوش، ربيع، الحصيلة اللّغوية وفق المقاربة بالكفاءات، مرحلة التّعليم المتوسّط أنموذجا، رسالة دكتوراه علوم في اللّغة والأدب العربي، الجزائر، 2013 م/2014 م، ص: 158.

(2) بدران، (د) أحمد عبد المنعم، التّحصيل اللّغوي وطرق تنميته، دراسة ميدانية، دار العلم والإيمان للنّشر والتّوزيع، ط 1، 2008م، ص: 21.

(3) كيفوش، ربيع، الحصيلة اللّغوية وفق المقاربة بالكفاءات، مرحلة التّعليم المتوسّط أنموذجا، ص: 15.

ويرجع ضعف المتعلم في تحصيله اللغويّ إلى عوامل ذاتية تتعلّق بمستواه الذّهني، وخصائص نموّه النّفسي والفسيولوجي، ومختلف حاجياته ورغباته، وأخرى لها صلة بإدارة عملية التّعليم المنصبّة على عاتق المعلّم، من تأهيله الأكاديمي، ومستواه العلمي، وطرق وكيفيات إدارة صفّه الدّراسي، أو مراعاة حاجيات المتعلّم وعلاقته بمجتمعه وأسرته وهو العامل المرتبط بتخطيط المنهاج، ونلاحظ هناك عوامل مغايرة، تتّصل بجوّه الأسري ومستواه الثّقافي والاقتصادي والمعيشي.

وقد يكون مردّه المحتوى اللغويّ ذاته؛ إذ تغلب الألفاظ الغريبة على مستوى لغة المتعلّم، أو انعدام ملاءمته لمرحلة التّعلم التي هو بصدد مزاولتها، فيُستعمل فيه مفاهيم لا تناسب مستواهم العمري أو مداركهم الذّهنية، يكون هدفه الأسمى فقط تعبئة ذهن المتعلّم بكمّ هائل من المعلومات، دونما مراعاة جودة التّحصيل اللغويّ، لذلك تعدّ مرحلة إعداد محتويات اللّغة العربيّة من بين العمليات الشّاقة والمكلّفة، ولا تعتبر بتاتا عملية ثانوية جانبية غير مهمّة، بل تعدّ من أصعب المراحل التي تستوجب خبرات عالية بالتّخصّص من ناحية المادّة المعرفية وطرق أجرأتها، حسب ما أفضت به اللّسانيات التّطبيقية من نتائج في حقل الدّيداكتيك، ومن جهة التّنظيم الجيّد للمادّة اللغويّة باعتبار أنّ "تنظيم النصّ جيّدا داخل القواعد النّحويّة شكلا ومضمونا من أسمى الأهداف"[(1)]، و يبنى التّحصيل اللغويّ على ثلاثة مداخل مهمّة هي: "المدخل الوظيفي، المدخل التّواصلي، المدخل المهاري"[(2)]، نشرحها في الآتي من فقرات هذا المبحث:

المدخل الوظيفي:

لا يمكن القول إنّ المتعلّم حصّل زادا لغويّا، ما لم تحقّق لغته المكتسبة الوظيفة المنشودة في حياته مثل: التّفكير البنّاء في القضايا المجرّدة والمحسوسة والتّعبير عنها بكلام فصيح، مع إثراء التّراث الثّقافي الخاصّ به بالمحافظة عليه ...الخ، بمعنى أن يتمكّن المتعلّم من توظيف مهارات اللّغة في المواقف الطّبيعية لحياته توظيفا

---

(1) Avoir vigner Gerar: didactique fonctionnelle du francais- hachette,paris,1980; p138.

(2) كيفوش، ربيع، الحصيلة اللغوية وفق المقاربة بالكفاءات مرحلة التّعليم المتوسط أنموذجا، ص: 15.

صائبا، يساعده على التّواصل مع غيره كتابيا وشفويا، ويمدّه بالحرية في التّعبير عن تجاربه. فتكون بتلك قد ساهمت في حلّ إحدى المشاكل المتعلقة بحياته.

المدخل التّواصلي:

تساعد اللّغة المتعلّم على استلهام أفكاره بفعل التّواصل، والذي يعدّ مطلبا أساسيا في توظيف اللّغة واستعمالها الحيّ، وفي الكتاب المدرسيّ وجدت نصوصا في ميدان فهم المنطوق سابقة لميدان فهم المكتوب تحفّز على التّواصل الشّفوي، تستند هذه النصّوص إلى الإلقاء الشّفوي، وكيفيّة تلقّي هذا الرّصيد اللغويّ، محتكّمة إلى تنويع طرائق استيعابه وتحليله وظيفيا.

المدخل المهاري: سبق وأن تحدّثنا عن المهارة وأصنافها حسب الأنشطة اللغويّة للمتعلّم، حينما يؤدّي لعناصر اللّغة حقّها من الاستعمال، أو بالأحرى ممارستها على أرض الواقع الاجتماعي، من خلال إرساليات يتلقّاها من الطّرف الآخر نستطيع ملاحظتها وتقويمها وقيّاسها، بغية الوقوف على استخدامه الجيّد للّغة، وأدائه الصّحيح تجاهها، بشيء من التّميز والوعي أثناء الممارسة التي يصحبها الفهم وليس مجرّد التّكرار الآلي، إلى أن تتحوّل هذه المهارة إلى عادات تَكَوُّنٍ بفعل الاستمرار الدّائم للفعل اللغويّ السّوي، علما بأنّ "الأداء اللغويّ ليس مجرّد أداء ببغاوي، يقتّصر الأمر فيه على تقليد الآخرين ومحاكاتهم، إنّه أداء يستّند إلى فكر معيّن، وإلى عمليات عقلية معيّنة يقوم الفرد فيها بالتّعميم أحيانا وبالتّخصيص أحيانا أخرى، كما تحكمه قواعد معيّنة، بمثل ما يفرض على الدّارس من معلومات ومعارف تخصّ اللّغة أو ثقافة النّاطقين بها.."[(1)]، كما نلفت الانتباه إلى أنّ تعلّم اللّغة يغلب عليه البعد المهاري وليس البعد المعرفي أو الوجداني"[(2)] فكلّما تمكّن المتعلّم من إتقان مهارة لغويّة بعينها، تيسّرت له سبل تعلّم اللّغة وفهمها.

2) **وصف المحتوى اللغويّ للكتاب المدرسيّ:**

1) النصّوص الأدبيّة: نلمس في محتوى هذا الكتاب إيراد المتّخصّصين كمّا زاخرا من النصّوص

---

(1) طعيمة، (د) رشدي أحمد، المهارات اللّغوية مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، ص: 05.

(2) ينظر،المرجع نفسه، ص: 06.

القرائية الأدبيّة، بلغ عددها أربعة وستين نصّا، وزعت بين تسعة وعشرين نصّا شعريا، وخمسة وثلاثين نصّا نثريا، طبعا ومنها النصّوص المكرّرة، ذلك لأنّ الارتكاز على النصّ بدل الجملة تطلّبه الوضع الرّاهن للعصر، وأصبح لزاما علينا الانتقال بالمتعلّم نحو كفاءة تواصلية/كفاءة تخاطبية في حدود ما يعرف بلسانيات النصّ، ترجيحا لما "يهدف إليه تدريس اللّغة العربيّة من أغراض خاصّة، تكسب المتعلّم كفاية تخاطبية/تواصلية، تمكّنه من التّعامل مع النصّوص في سياقاتها المعرفية الخاصّة على نحو فاهم وقاصد، قراءة وإنتاجا وتحليلا، من خلال تدريبه على تفكيك مضمون النصّوص الأصليّة الّتي تمثّل تمثيلا أمينا طبيعة الخطاب المَنْوِي تعليمه، والوصول إلى بنيتها العميقة»[1]، هذه النصّوص نبيّنها في الجدول الآتي:

المقطع	النصّوص النّثرية	النصّوص الشعرية
الأوّل	ابنتي، في كوخ العجوز رحمة، قلب الأم، ماما.	أبي، رسالة إلى أمّي، أنا وابنتي، رسالة إلى ولدي.
الثّاني	حبّ الوطن من الإيمان، متعة العودة إلى الوطن، فداء الجزائر، الوطني.	ثق أيّها الوطن المفدى، وللحرّية الحمراء باب، نوفمبر، بشراك يا دعد.
الثّالث	سرّ العظمة، فرانز فانون الضّمير المهتاج، الرّازي طبيبا، بتهوفن، ابن الهيثم، ماسينيسا.	جميلة بوحيرد، عمر ورسول كسرى.
الرّابع	آيات من سورة الحجرات، الوقيعة، العبودية، إنّ لكم معالم للرّسول (صلى)، مدرّسة رغم أنفك.	أغنية البؤس، بين المظهر والمخبر، سوء المهلكة.
الخامس	الكتاب الإلكتروني، الفايس بوك نعمة أم نقمة؟، أثار الرّحلات الجوّية على الإنسان، الطّاقة.	المذياع، أنا واليراع، رائد الفضاء، المستكشفات العلميّة.
السّادس	الأعياد، هدية العيد، اليوم العالمي للبيئة، عيد	في يوم الأمهات، مولد محمّد، عيد الجزائر، عيد

(1) عبد الفتاح، (د) محمّد الخطيب، استثمار لسانيات النّص وتحليل الخطاب في تعليم العربية لأغراض خاصّة "تعليم العربية لطلبة العلوم السّياسية بجامعة السّلطان قابوس نموذجا"، مقال تمّ الاطّلاع عليه بـ: 2019/10/12 م، ص: 04.

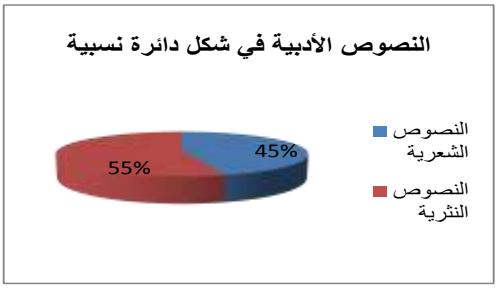
	القرية.	الأمّ.
السّابع	في الغابة، بين الرّيف والمدينة، عودة القطيع، الاصطياف.	النّهر المتجمد، نشيد الماء، ما أجمل الطّبيعة، جمال البادية.
الثّامن	أهمية التربيّة الرّياضية، هل نعيش في مساكن مريضة !، مريض الوهم، ظاهرة الخوف عند الأطفال.	ركوب الخيل، كرة القدم، اللّفافة آفة التّدخين، المسلول.

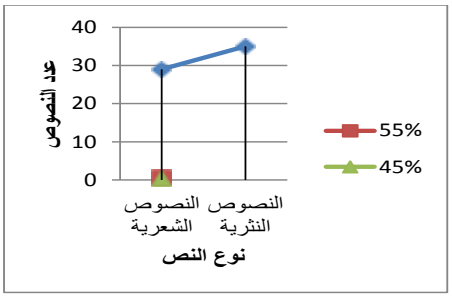
الجدول رقم(08): النصّوص النّثرية والشعريّة في الكتاب المدرسيّ.

نلاحظ من خلال الجدول أنّ: كلّ مقطع من المقاطع التعليميّة الثّمانية يحتوي على ثمانية نصوص تعليميّة مكتوبة، معظمها مقسّمة بالتّساوي بين نصوص الشّعر ونصوص النّثر، ما عدا المقطعين الثّالث والرّابع، كانت فيهما النصّوص الشعريّة قليلة مقارنة بنصوص النّثر.كما تبيّن لنا بعض التّكرار في المضامين الّتي تتحدّث عن الأمّ والأب بين النصّوص الشعريّة والنّثرية في المقطع الأوّل، وتكرار مضمون نصي آخر حول الأمّ في المقطع السّادس.

نوع النصوص / عدد النصوص	الشعرية	النثرية
العدد	35	29
العدد الإجمالي	64	
النسبة المئوية	%55	%45

جدول رقم (09): عدد النصّوص الأدبيّة.





الشّكل رقم(19): عدد النصّوص الأدبيّة بيانيا.

تقلّ نسبة النصّوص النّثرية بحوالي 10% عن النصّوص الشعريّة فقط، وهي نسبة مقبولة، وهذا التّقارب والتّساوي يرجعان إلى أنّ الطّفل في مثل هذه الفترة في حاجة إلى المقطوعات الشعريّة أكثر من النّثرية، ذلك لوجود ميل طبيعي للأطفال "منذ طفولتهم المبكّرة إلى الإحساس بالنّغم، والإيقاع الموسيقى، ويتلذّذون بسماعه لدرجة أنّهم وهم في المهاد يتأثرون بالألحان التي تهدهدهم بها الأمّهات، وتغنّيها لهم، فيستجيبون لها وينسجمون معها تلقائيا ويهتزّون طربا لها"[(1)]، ويلاحظ أنّ الكثرة الكثيرة من الأطفال "لا يستمتعون بالنّغم والغناء فحسب، بل يشرعون في التّنغيم والإنشاد، وبألفاظ موقعة، وتغييرات منغّمة منذ بداية كلامهم، ومن أجل هذا نراهم يتأثّرون بها تأثّرا بالغا، يظهر ذلك في وقع أقدامهم، وحركات أجسامهم، ورفع أصواتهم وتصفيق أيديهم، كما نجدهم يشاطرون الكبار مشاطرة وجدانية وحسية في غنائها وترديدها، حتى ولو لم يفهموا معانيها»[(2)] والمقاصد منها.

2) الظّواهر اللغويّة: النّحويّة والصرفيّة والإملائية:

بالنّسبة للنّحو والصّرف لم تخصّص لهم حصص مستقلّة عن النصّوص التعليميّة المبرمجة، نظرا لأنّ

---

(1) البجّة، (د) عبد الفتاح حسن، تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية، دار الفكر، المملكة الأردنية الهاشمية، ط3، عمان، 2017 م/ 1438 هـ، ص: 170.

(2) المرجع نفسه، ص: 170.

المناهج الجديدة مثل المناهج التربويّة السّابقة استندت على المقاربة النصّية، بكونها اختيارا بيداغوجيا يتمحور حوله تعليم اللّغة العربيّة بجميع فروعها.

لكن يبقى الاهتمام بالظّواهر النّحويّة والصرفيّة من الأمور الضّرورية كي يستقيم لسان المتعلّم، ويتمكّن من قراءة الجمل والنصّوص قراءة سليمة خالية من الأخطاء اللغويّة، ويأتي هذا العنصر مباشرة بعد فهم المكتوب_1 _ (قراءة مشروحة)، بحيث يتناول المعلّم مع متعلّميه الظّاهرة اللغويّة تحت عنوان "**أعرف قواعد لغتي**"، يقوم بعدها بتوجيه المتعلّمين "لاستخراج الشّواهد من النصّ المقروء والمدروس من النّاحية الفكريّة والأسلوبية مستخدما بذلك المقاربة النصّية، مع مناقشة الظّاهرة اللغويّة المقرّرة، واستنتاج تعريف لها مع تبيين أحكامها، ثمّ يحرص على تثبيت هذه المعلومات وعن طريق التّدريب الفوري من خلال تطبيقات واردة في الكتاب المدرسيّ، أو يحضرها تدعيما لما أكسبهم من معلومات حولها، بالإضافة إلى حلّ تمرينات ونماذج أخرى في البيت أو خارج غرفة الصف الدّراسي"[(1)]، كلّ ذلك من أجل أن يكتسب المتعلّم مهارة لغويّة جيّدة، تسهم في إثراء رصيده اللّغوي، وتساعده على توظيف مكتسباته اللغويّة وقدراته الذّهنية في التّزود بالأفكار والقيّم، من خلال مناقشة وتحليل الظّاهرة اللغويّة.

إذ يقوم بمساعدة المتعلّم على تحديد نوع الظّاهرة أوّلا إن كانت نحوية أم صرفية أم إملائية، بحكم توافر الإملاء على "منزلة عظيمة بين فروع اللّغة، لأنّه الوسيلة الأساسيّة إلى التّعبير الكتابي، ولا غنى له عن هذا التّعبير، فهو الطّريقة الصّناعية التي اخترعها الإنسان في أطوار تحضره، ليترجم بها عمّا في نفسه لمن تفصله عنهم المسافات الزّمانية والمكانية، ولا يتيسّر له الاتّصال بهم إلّا عن طريق اللّغة"[(2)]، ولعلّ من أهداف الإملاء تحقيق عنصري الفهم والإفهام التي تلتفّ حولها وظائف اللغة جميعها، بمعنى أنّ الإملاء بالمفهوم العامّ هو: "نظام لغويّ موضوعه الحروف والكلمات، يعطي صورا بصرية للكلمات الّتي تقوم مقام الصّور السمعيّة، وهي من الفروع المهمّة الواجب إتقانها في المراحل الأولى لتعلّم اللّغة العربيّة،

---

(1) وزارة التّربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التّربية وتحسين مستواهم، الدّليل البيداغوجي للمعلّم في مادّة اللّغة العربية للسّنة أولى متوسّط، ص: 18.

(2) عبد العليم، (أ) إبراهيم، الإملاء والتّرقيم في الكتابة العربية، مكتبة غريب، (د،ط)، القاهرة، 1975 م، ص: 9.

ليتمكّن التّلميذ بعدها من الانتقال من مرحلة الفهم والتّحليل والمناقشة والتّفسير لجوهر اللّغة إلى ما تحمله من فكر ومعان في سائر اهتمامات الإنسان"[1]، ويساعد المتعلّم على تناول الكلمة من النّاحيّة الفنّيّة الشكليّة بالرّسم الصّحيح المطابق لنظم كتابة الكلمات.

ويجتهد في استخدام التّمهيد الأنسب، وبعد أن يكتشف موضوع الظّاهرة اللغويّة، يناقش مع المتعلّمين الأمثلة المتعلّقة بها، بغرض الوصول إلى الهدف المحدّد لها، ويتعيّن عليه مساعدتهم على اكتشاف القاعدة المسطّرة لدرس الظّاهرة، بإيراده جملا أو كلمات – الأمثلة- تثير النّقاش الهادف بينهم، طبعا بالاستناد على التّدريبات المعتمدة في الكتاب، ليتمكّن لاحقا من أجرأة عمليتي التّقويم والتّقييم، ويُدرَّبُ المتعلّم نفسُه على الكتابة التي تيسّر له ترجمة مدلول الكلمات.

يحتوي كتاب اللّغة العربيّة للسّنة أولى متوسّط على دروس للنّحو والصّرف وأخرى خاصّة بالإملاء، تمّ إيرادها جميعا تحت عنوان: (**أعرف قواعد لغتي**)، جاءت مسطّرة حسب الجدول الموالي:

نوع الظّاهرة اللغويّة	عنوان الدّرس	
الظّواهر اللغويّة (النّحويّة والصرفيّة والإملائية)	1 النّعت. 2 النّعت السّببي. 3 أسماء الإشارة. 4 الاسم الموصول. 5 الفاعل. 6 المبتدأ والخبر. 7 كان وأخواتها. 8 إنّ وأخواتها. 9 نائب الفاعل.	18 الهمزة في آخر الكلمة. 19 علامات الوقف(1). 20 علامات الوقف(2). 21 أل الشّمسية وأل القمرية. 22 التّاء المفتوحة. 23 التّاء المربوطة. 24 حذف الألف. 25 حذف الهمزة. 26 ألف التّفريق.

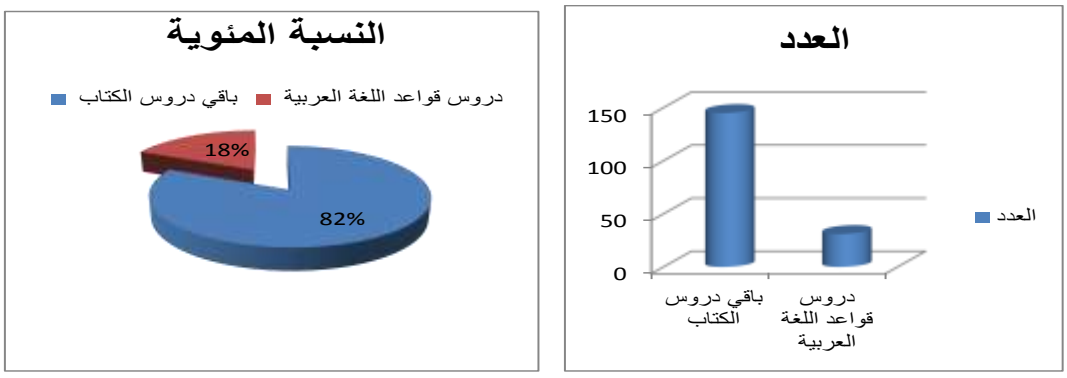
(1) كيفوش، ربيع، مادّة الإملاء وأهمّيتها في التّحصيل اللّغوي، مجلّة التّعليميات، العدد 2، الجزائر، 2012 م، ص: 57.

	10 المفعول به. 11 المفعول المطلق. 12 المفعول لأجله. 13 المفعول معه. 14 الحال. 15 أنواع الحال. 16 همزة الوصل. 17 همزة القطع.	27 الألف اللّينة(1). 28 الألف اللّينة (2). 29 أزمنة الفعل. 30 جمع المذكر والمؤنث السالمان. 31 جمع التّكسير.

الجدول رقم(10): القواعد النّحويّة والصرفيّة والإملائية في الكتاب المدرسيّ.

النصوص / عددها	باقي الدروس داخل الكتاب	النحوية، الصرفية والإملائية
العدد	145	31
النسبة المئوية	%82	%18
العدد الإجمالي	176	
المجموع	%100	

جدول رقم(11):عدد قواعد اللّغة العربيّة في الكتاب المدرسيّ.



الشّكل رقم(20): رسم بياني لعدد قواعد اللّغة مقارنة بنسبة دروس الكتاب.

نلاحظ من خلال إحصاء دروس قواعد اللّغة، أنّ عددها بلغ نسبة 18 % من مجمل ما يأخذه المتعلّم خلال السّنة الدراسيّة، وهذه نسبة قليلة جدّا، لا سيما وأنّ القواعد اللغويّة شملت الظّواهر اللغويّة الثّلاثة جميعها: من نحو وصرف وإملاء، علما أنّ هذه القواعد تمثّل: "وسيلة حفظ الكلام، وصحّة النّطق والكتابة، وهي ليست غاية مقصودة لذاتها بل وسيلة من الوسائل التي تعين المتعلّمين على التّحدث والكتابة بلغة صحية..."[1] ، وهذا يصنّف ضمن أهمّ الأهداف الوظيفيّة لقواعد اللّغة العربيّة، الراميّة إلى إسعاف المتعلّم على تطبيق ما حصّله من التّعميمات اللغويّة وحقائقها في موقف لغويّ ذات دلالة في الاستعمال الحقيقيّ للّغة العربيّة.

3) المستوى التركيبيّ:

يعدّ اكتساب اللّغة نحوا وصرفا وكتابة بنية متراصّة، تكمّلها البنية المعجميّة، و "من الضّروري الحصول على معرفة جيّدة بمعاني الكلمات وقيمتها الحقيقيّة بالنّظر إلى السيّاق الذي استعملت فيه، فهي بذلك

(1) كحيلة، عبد الحميد، تدريس قواعد اللّغة العربية بالمقاربة النّصية في المرحلة الثّانوية، السّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي نموذجا-، رسالة ماجستير، ورقلة، الجزائر، 2010 /2011 م، ص: 17.

تمثّل النّواة الأصليّة سواء في إنتاج أو فهم اللغة"[1]، وتربط مفرداتها في حيّز من العلاقات الدلاليّة على مستوى التّركيب نحو: التّضاد، الاشتراك، التّرادف...، والاشتقاق على مستوى البنية الصرفيّة.

أخذنا من كلّ مقطع من المقاطع الأربعة الأولى نصّا في فهم المكتوب -2- (دراسة النصّ الأدبي)، وركّزنا على النصّوص الشعريّة، في حين لجأنا في المقاطع الأربعة الثانيّة من الكتاب المدرسيّ إلى نصوص فهم المكتوب -1- (قراءة مشروحة)، للمقارنة بين الرّصيد أو الكمّ المفرداتيّ الّذي سيحصل عليه المتعلّم بعد تلقّيه هذه المادّة اللغويّة.

وحرصنا أن تكون جميع النصّوص الفئويّة المأخوذة من المقاطع الأربعة الثانيّة تنتمي لفنّ النّثر، وقمنا بإحصاء عدد المفردات المعجميّة بداخلها، الرّصيد الذي سيزوّد به المتعلّم في كلا الفنين خلال مساره التعلّميّ.

أوردنا هذه العمليّة الإحصائيّة للكلمات على أساس:

أ. اعتماد صيغة الإفراد والتّثنية والجمع في حساب المفردات.

ب. أخذ الفعل بأزمنته الثّلاثة (الماضي، المضارع، الأمر).

ج. عدّ اشتقاق الكلمة الواحدة على تنوّعاتها مثل: وجد، أوجد، يوجد...إلخ.

د. احتساب عدد أسماء العلم.

هـ. الكلمة فعل اسم حرف، عدّدنا الأسماء والأفعال فقط.

وبيّناها في الجدول الآتي:

---

(1) عباس، (د) نبيلة، تعليمية المفردات المعجمية في الكتاب المدرسي –السّنة الخامسة من التّعليم الإبتدائي نموذجا–، مجلّة العربية، العدد 2 ، الجزائر ، 2016 م، ص: 49.

رقم المقطع	عنوان النصّ والصّفحة	عدد الكلمات	نوعها				
			الأسماء	الأفعال	كلمات القاموس	الكلمات الجديدة	الكلمات المتواترة داخل النصّ
النصّوص الشعريّة (فهم المكتوب –2– دراسة النصّ الأدبي)							
الأوّل	أبي، ص 14	66	42	24	6	2	النّوائب 3 أبي 2 جانب 2
الثّاني	نوفمبر، ص 42	48	35	13	7	3	جزائر 6
الثّالث	جميلة بوحيرد، ص54	43	35	08	4	3	جرحها 2 بسمة 2 صمت 2
الرّابع	أغنية البؤس، ص 74	62	34	28	8	3	الفقر 2 الجوع 2 النّفس 2
النصّوص النّثرية (فهم المكتوب – 1– قراءة مشروحة)							
الخامس	الكتاب الإلكتروني، ص 92	131	108	23	/	3	الكتاب الإلكتروني 3 القرص 7

							شفرة رقمية 2
السّادس	الأعياد، ص 112	108	84	19	3	3	الأعياد 4 الحرّية2 الحياة 2
السّابع	بين الرّيف والمدينة، ص136	125	107	18	4	2	الحياة 6 الرّيف 3 الجمال 3
الثّامن	هل نعيش في ماسكن مريضة؟	106	91	15	4	2	الأمراض 4 غاز الرّادونِ 2 الغاز 4

جدول رقم (12): النصّوص الأدبيّة والكمّ المفرداتيّ بداخلها.

نلاحظ من خلال الجدول أنّ عدد المفردات عموما في النصّوص الأدبيّة الشعريّة قليل مقارنة بالمفردات في النصّوص النّثرية؛ إذ إنّ عددها لم يتجاوز السّبعين مفردة، بينما في النصّوص النثريّة فاق عدد كلماتها مئة كلمة، أمّا عن المفردات الجديدة فهي أقلّ بكثير إذا ما قارنّا بينها وبين عموم المفردات في كلّ نصّ.

ينبغي الإشارة إلى أنّ الإكثار من الرّصيد المفرداتيّ الجديد يساعد المتعلّم على اكتساب رصيد معجميّ ، يعمل على ترسيخ الثّقافة لديه المرتبطة ببيئته، ويلزمنا التّركيز على نوعين من مستوى التّعامل مع الكلمة: "أوّلهما مدى الاستخدام وثانيهما درجة الفهم"[(1)]، لترسيخ تلك القيّم الثقافيّة فعلا،

(1) طعيمة، (د) أحمد رشد، الأسس المعجمية لتعليم العربية لغير النّاطقين بها، (د،ط)، مكّة المكرمة، 1986م.ص: 22.

فالأهداف الأساسيّة من تعليميّة المفردات المعجميّة للمتعلّمين هو: "إدراك طريقة نطق حروفها، واكتساب مفردات جديدة مع التّعرف على معانيها، وتفعيل استعمال المعجم"[1]، والجداول والمنحنيات البيانيّة المواليّة توضّح عدد المفردات في النصّوص المختارة بالتّقريب، طبعا مع إردافنا النّسب المئوية في كلّ لون أدبي:

عدد الكامات المكررة	الكلمات الجديدة	كلمات القاموس	الأفعال	عدد الأسماء	عدد الكلمات	الكلمات
7	2	6	24	42	66	المقطع 1
6	3	7	13	35	48	المقطع 2
6	3	4	8	35	43	المقطع 3
6	3	8	28	34	62	المقطع 4
12	3	0	23	108	131	المقطع 5
8	3	3	19	84	108	المقطع 6
12	2	4	18	107	125	المقطع 7
12	2	4	15	91	106	المقطع 8
	21	36	148	536	689	المجموع

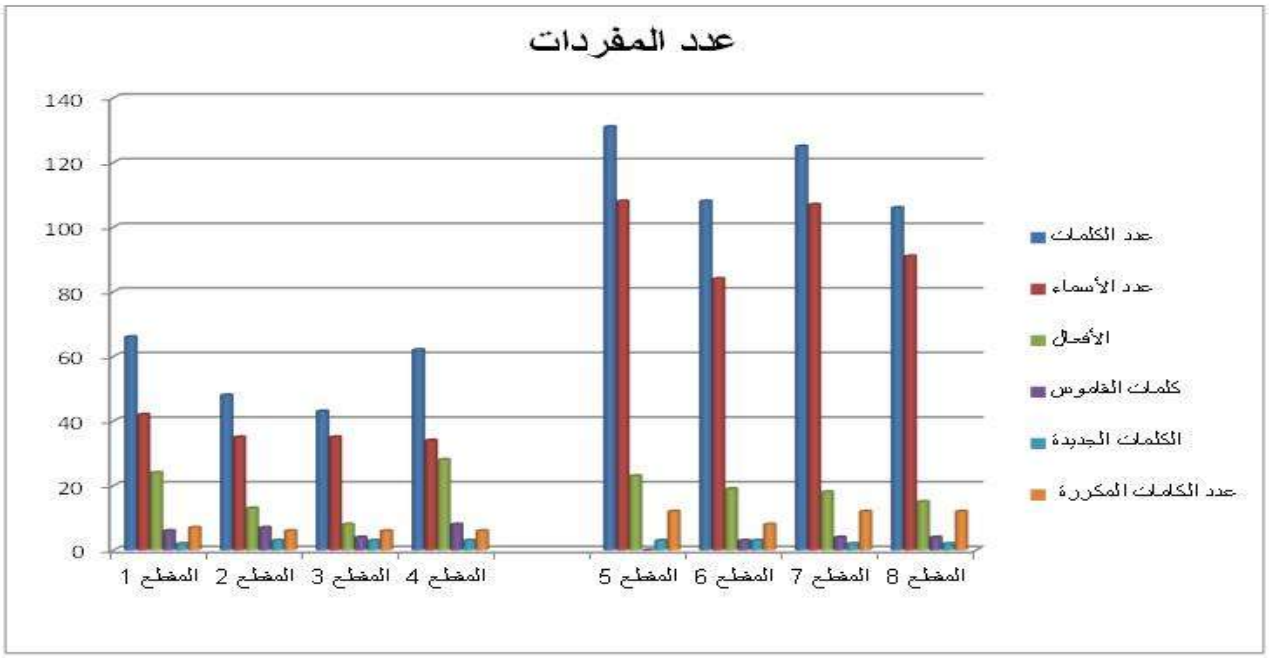
جدول رقم:(13)عملية إحصائية لعدد الكلمات في النصّوص المختارة.

(1) عباس، (د) نبيلة، تعليمية المفردات المعجمية في الكتاب المدرسي –السّنة الخامسة من التّعليم الإبتدائي نموذجا–، ص: 49.

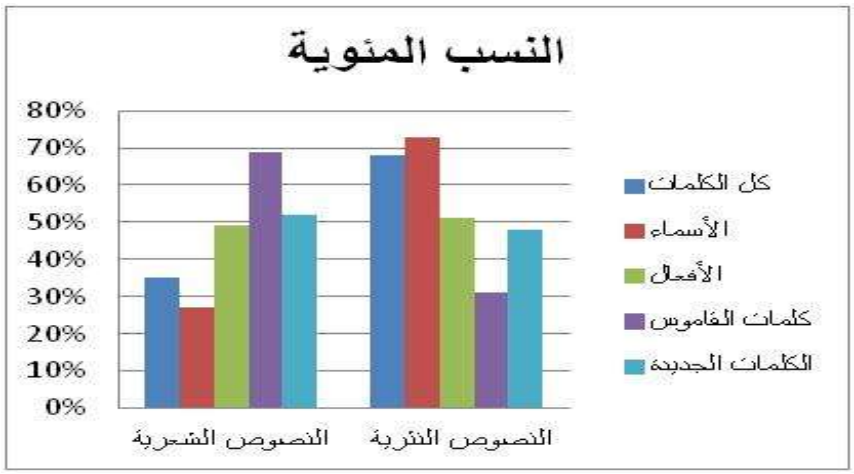
		كل الكلمات	الأسماء	الأفعال	كلمات القاموس	الكلمات الجديدة
النسب المئوية	الشعر	219	146	73	25	11
		32%	27%	49%	69%	52%
	النثر	470	390	75	11	10
		68%	73%	51%	31%	48%
المجموع		100%	100%	100%	100%	100%

جدول رقم(14):النّسب المئوية للكلمات نثرا وشعرا.

من خلال النّسب الواردة في الجدول أعلاه، يتبين لنا أنّ نسب الكلمات عموما في النّثر أكثر من الشّعر، والبالغة 68%، ما جعل نسبة كلمات القاموس أكبر في النّثر منه في الشّعر، واتّضحت أنّ نسبة الأسماء والأفعال في النّثر أكبر من نسبتها في الشّعر، إلّا أنّ نسبة الأفعال في الشعر تتقارب مع نظيرتها في النّثر بحوالي 02 %، بينما هناك تقارب في نسبة الكلمات الجديدة، والفارق بينها نسبة ضئيلة جدّا لم تتجاوز 02 %فقط.



الشّكل رقم(21):رسم بياني لعدد المفردات في النصّوص المختارة من كلّ مقطع.



الشّكل رقم (22):رسم بياني لنسب كلمات النصّوص الأدبيّة المختارة.

4) الظّواهر الفنّية (البلاغية) :

إنّ تدريس مادّة البلاغة العربيّة في مثل هذه المرحلة يؤسّس لمراحل تعليميّة لاحقة، لذا يفترض تمكين المتعلّم في أهمّ المجالات المرتبطة بهذا الفرع اللغويّ التي منها: التّشبيه، والتّرادف والتّضاد، والأساليب الخبريّة والإنشائيّة ...الخ، فتدريس نشاط البلاغة والظّواهر الفنّيّة الخاصّة به يكتسي أهميّة كبيرة بين الأنشطة الدراسيّة تتمثّل في: "تعلّم صناعة الأدب والأداء الرّفيع، وتسهم في تكوين الذّوق الأدبيّ وتنميّته، كما أنّها تبصّر بالصّفات التي تكسب النصّ الأدبيّ رفعة وسموّا، إذ تشكّل الجانب الموضوعيّ في عمليّة النّقد، وكذلك تمكّن الطّلاب من فهم واستيعاب المعاني والأفكار التي تشمل عليها الأعمال الأدبيّة..."[1]، فيصبحون من خلالها قادرين على التّنويع في استخدام الأساليب الرّفيعة من الأدب، ومن ثمّ امتلاك القدرة للتّعبير عن أفكارهم وخواطرهم، و بها يدركون مقاصد الكلم الكامن خلف عبارات وجمل النصّوص.

نذكر الدروس البلاغيّة التي اقترحها مؤلّفا الكتاب في مرحلة المتوسّط في الجدول الآتي:

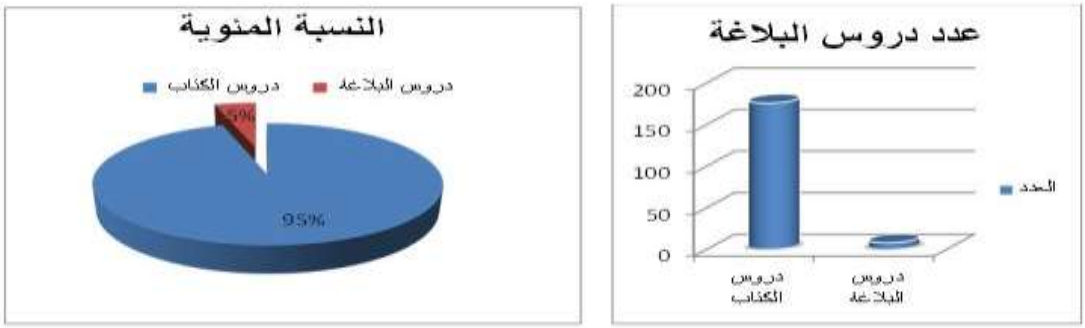
---

(1) عياش، آمنة محمود أحمد، صعوبات تعلم البلاغة لدى طلبة قسم اللّغة العربية في الجامعة الإسلامية بغزّة وبرنامج مقترح لعلاجها،رسالة ماجستير،غزّة، 2003 م، ص: 41.

الظّواهر الفنّية	عنوان الدّرس	العدد	النّسبة	العدد الإجمالي للدّروس
	التّشبيه، الجناس، التّعبير المجازي، الطّباق، السّجع، الأسلوب الخبري، الأسلوب الإنشائي (1 ، 2).	8	% 5	176 درسا

الجدول رقم: (15) عدد دروس البلاغة في الكتاب المدرسيّ.

يتبيّن لنا من خلال الجدول أنّ عدد الدّروس البلاغية التي حواها الكتاب المدرسيّ لم يتعدّ العشرة، بنسبة بلغت 5 % من العدد الكلّي للدّروس، إلّا أنّ ما يمكن الاستئناس له هو التّركيز في اختيار أهمّ الظواهر البلاغية التي يحتاجها المتعلّم في مثل هذه المرحلة، ونرى أنّ التّذوق البلاغيّ المرغوب فيه بالتّدريس، أخذ الحظّ الأوفر منه علم البديع، لأنّ: "أبرز ما ينبئك عن جمال اللّغة العربيّة وموسيقيّتها، ما فيها من ألوان بديعيّة أو لفظيّة عن طريق الكلمة وأختها، أو الكلمة وضدّها في سياق واحد ..."[1]، لذلك نحرص على تعليم الطّفل البديع لارتباطه بجودة الألفاظ، التي يتبعها حسن عبارات النصّ واتّساقها.



الشّكل رقم (23):الظّواهر (الفنّية) البلاغية بيانيا.

(1) عبد القادر، (د) حسن، فنّ البديع، دار الشروق، ط 1، القاهرة، 1983 م، ص: 09.

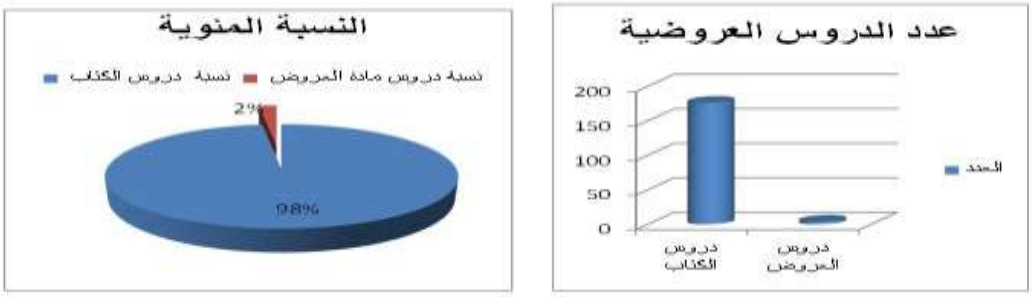
5) قواعد العَروض الشّعريّ:

تؤخذ مادّة العروض وموسيقى الشّعر بشيء من التّدرّج في العمليّة التعليميّة التعلميّة، ليتحقّق لدى المتعلّم "مكاسب متعدّدة علميّة ومنهجيّة وفنّية منها: صقل الذّوق الشّاعريّ، وتوسيع الملكة اللغويّة، وتنميّة الحسّ الإيقاعيّ..."[1]، مع ضبط النصّوص الشعريّة بالكتابة الصّحيحة الخاليّة من الأخطاء وقراءتها بطريقة سليمة.

دروس مادّة العروض	عنوان الدّرس	العدد	النّسبة	العدد الإجمالي لدروس الكتاب
	الشّعر والنثر، القطعة الشعريّة والقصيدة، البيت الشّعري، حرف الرّويّ.	04	2 %	176 درسا

الجدول رقم: (16) عدد دروس قواعد العروض الشّعريّ في الكتاب المدرسيّ.

بلغت نسبة الدّروس في القواعد العروضية حسب الجدول 2 %، يمكن قول إنّها جدّ مناسبة لهذا المستوى، وهذه أكثر الدّروس العروضيّة التي ينطلق منها المتعلّم تمهيدا للمراحل اللّاحقة من تعلّمه المستوى العروضيّ، أو ما سمّي بموسيقى الشّعر.



الشّكل رقم(24): تمثيل بياني لدروس العروض الشّعري.

(1) حسيني، (أ.د) أبو بكر، تعليمية العروض وموسيقى الشّعر بين التّنظير والممارسة،مجلّة المخبر، العدد 7، الجزائر، 2016 م، ص: 66.

3) معايير اختيار المحتوى اللغويّ في الكتاب:

تمّ انتقاء دروس المحتوى اللّغوي الموصوف آنفا وفق المعايير الآتية:

6) الأهداف:

إنّ التّخطيط لأيّة مادّة دراسيّة يحتّم على خبراء التربيّة النّظر إليها بعمق في ميادينها المعرفيّة ومعالجتها، سواء أكانت هذه المواد إجبارية يشترك في تعلّمها أبناء المجتمع الواحد لتمييزهم عن مجتمعات أخرى، أم مصّنفة في القسم الثّانويّ تُعتبر اختياريّة بالنّسبة للمتعلّمين، تلبيّة لرغباتهم وطموحاتهم، وفي كلتا الحالتين تمثّل المادّة الدراسيّة أحد المصادر المهمّة لوضع الأهداف التربويّة وتحديد الغايات، يُستشرف بها المستقبل التّعليميّ ببناء التوقّعات والآفاق.

ولعلّ من أسمى الأهداف من تحوير محتويات التّعليم بيداغوجيّا هو "تحسين تعليم اللّغة، قصد إعطائها دورها الاقتصاديّ والاجتماعيّ الثّقافيّ الكامل لسدّ حاجات تعليم ذي نوعيّة، قادر على التّعبير عن عالمنا العربيّ والإسلاميّ، والإفريقيّ، والمتوسّطيّ والعالميّ، ومن ثمّ تحويل النّجاحات العلميّة والتّكنولوجيّة والفنّيّة عبر العالم ونقلها، ثمّ الوصول إلى مرحلة الإبداع والابتكار."[1]

أمّا بالنّسبة لاشتقاق الأهداف التربويّة فمردّه إلى الحقائق والمفاهيم والنّظريّات والاتّجاهات المكوّنة لمحتوى المادّة الدراسيّة نفسها، كما تتأثّر عمليّة اشتقاق الأهداف التربويّة بالمبادئ المهمّة النّاتجة عن تتابع محتوى المادّة الدراسيّة، "فمبدأ مراعاة المتطلبّات السّابقة للمادّة الدراسيّة، ومبدأ الانتقال من المعلوم إلى المجهول، ومبدأ الانتقال من البسيط إلى المعقدّ، ومبدأ الانتقال من المحسوس إلى المجرّد، ومبدأ الانتقال من القريب إلى البعيد عند التّعامل مع المادّة الدراسيّة، تعتبر جميعها مبادئ لا بدّ الاستفادة منها كمصادر اشتقاق للأهداف العامّة والخاصّة في المنهاج الدّراسيّ"[2] الواحد، أو المنهاج التّربويّ في عمومه.

---

(1) وزارة التّربية الوطنية، وثيقة منهاج مادة اللّغة العربية، مرحلة التّعليم المتوسط، الجزائر، 2016 م، ص: 04.

(2) سعادة، جودت أحمد، صياغة الأهداف التّربوية والتّعليمية في جميع المواد الدّراسية، ص: 36.

7) الغايات:

ترمي الغاية من تدريس اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسط "إلى دعم المكتسبات اللغويّة للمتعلّمين وإثرائها وتغذيّة البعد الثّقافيّ والوجدانيّ، وتوسيع معارفهم بما يلبّي حاجاتهم المدرسيّة والاجتماعيّة، واعتمادها وسيلة للتّواصل اليوميّ الشّفويّ والكتابيّ، وصقل شخصيّاتهم بالتّحكم في الأدوات المنهجيّة والفكريّة، وغرس القيم الأخلاقيّة والرّوحيّة للأمّة الجزائريّة، وتذوّق جماليّات آدابها وفنونها والاعتزاز بأمجادها"[1]، أمّا تحقّقها فأمر مستبعد إلّا إذا ساهمت المادّة اللغويّة في تحقيق الملمح الشّامل بعد تدريج المتعلّم نحو مجموعة من التعلّمات، تمكّنه من بناء كفاءاته لغويّا في جميع الموادّ الأخرى؛ إذ تسعى مادّة اللّغة العربيّة باعتبارها مادّة للتّدريس تُسَطَّرُ بالكفاءات العرضيّة إلى تجنيد المتعلّم معرفيّا وفكريّا، "فأنماط النصّوص التي تعلّمها تمكّنه من إدراك المفاهيم التي تهيكل هذه المواد؛ على سبيل المثال، النصّ السّرديّ يمكّنه من إدراك أحداث التّاريخ وتسلسلها، والنصّ التّفسيريّ يعينه على استيعاب دروس العلوم والتّكنولوجيا، والنصّ الوصفيّ يساعده على إدراك خصائص الكثير من مناطق العالم في دراسة الجغرافيا الطّبيعيّة، بينما النصّ الحجاجيّ يكسبه المنطق، وييسّر له فهم الكثير من مسائل الرّياضيّات"[2]، مثل هذه الأنماط تساعد المعلّم على التّأكّد من مدى بلوغ المتعلّمين الكفاءات التي رُسمت في المنهاج الدّراسيّ العرضيّة والختاميّة والنّهائيّة.

8) بناء التوقّعات أو استشراف المستقبل:

يمثّل استشراف المستقبل في بناء المناهج التربويّة عاملا جدّ حسّاس على مختلف الأصعدة، إذ يتجسّد البناء ذاته في مراحل الأفراد اللّاحقة والمهمّة لحياتهم داخل المجتمع، يتأسّس في كلّ الظّروف والأحوال ممّا هو كائن في الواقع الحيّ للإنسان، لذا يقع استشرافه وتوقّعه بناء على تخطيط مسبق من قبل الكائن البشريّ، مع وضع افتراضات ذات دلالة أو احتمالات ممكنة، تحدث في صناعة البشر، هذا المفهوم الذي أصبح مسؤوليّة عظمى أوكلت إلى عاتق المؤسّسات التربويّة، بغية التجدّد والانفلات من ركود حركة الحاضر.

---

(1) وزارة التّربية الوطنية، وثيقة منهاج مادّة اللّغة العربية، مرحلة التّعليم المتوسّط، ص: 05.

(2) المرجع نفسه، ص: 05.

د_ النتائج التدريسيّة (التغذيّة الراجعة):

إذا خَطَّطْت للحصول على تغذيّة راجعة جيّدة بعد فعل التّعليم، "يجب أن تمكّن المتلقّي من فهم الذي قام به تماما، ومعرفة الأثر الذي تركه لديك، وعندما تكون النّتيجة محدّدة ومباشرة إلى هذه الدّرجة، فإنّ هناك فرصة أفضل لتحفيز متلقّي التّغذية الرّاجعة ليبدأ أو يتابع أو يوقف السّلوكات أو التّصرفات التي تؤثّر في الأداء"[1]، وبالتّالي يَحدُث ما يسمّى بفعل التّعلّم أو العائد الإنتاجيّ بعد عمليّة التّعليم لدى نسبة مقبولة من المتعلّمين، بالنّظر إلى صعوبة الحصول على تغذيّة مرتدّة كاملة، فكلّ متعلّم له منسوبه المحدّد من الفهم والإدراك والاستيعاب والتّذكر...الخ، ولكلّ من هذه القدرات فروق واضحة بين أصناف المتعلّمين، لذلك قد لا تتحقّق النّتائج المتوقّعة في خلال ما يبذله المعلّم من جهد وقت ممارسته للعمليّة التعليميّة.

هـ_الوقت:

يقاس تقدّم الأمم وازدهارها ونهضة حضارتها بمقياس حسن استغلالها للوقت وفنّ إدارته، وضعف التّخطيط الجيّد لإدارة الوقت، ينجرّ عنه عجلة الأستّاذ في إلقاء المعلومات دون التّركيز في الوضعيّات الموجودة لحلّ المشكلات، ما يؤدّي في النّهاية إلى انعدام استشراف المستقبل سواء بالنّسبة للمادّة الدراسيّة أم فيما يخصّ توجيه المتعلّم، وللسّبب ذاته تسعى كلّ منظومة تربوية إلى توزيع المواد الدراسيّة على فترات زمنيّة منتظمة وفق قواعد منطقيّة.

لا شكّ أنّ اللّغة العربيّة هي اللّغة الرّسمية الوطنية، والمادّة الدراسيّة التي ترسم مسار الكفاءات العرضيّة في تعلّم باقي المواد المغايرة، لا بدّ من تصنيفها ضمن مصفوفة الأولويّات في العمليّة التعليميّة التعلميّة، لأنّ "عدم وضع أولويّات للإنجاز تبدأ بالأهمّ فالمهمّ، يترتّب عليه عدم الاستثمار الجيّد للوقت

---

(1) سلون أر، فايتزل، التّغذية الرّاجعة النّاجحة، كيف تصوغ رسالتك وتنقلها، ترجمة: مركز ابن العماد للتّرجمة، والتّعريب، العبيكان، ط 1، الرّياض، 2009/1430 م، ص: 09.

المتاح"[1]، وبالتالي التّشديد على إعطاء مادّة اللّغة العربيّة أكبر مدّة زمنيّة من التّوقيت المخصّص لباقي المواد الدراسيّة، ليستثمرها المعلّم في تسيير النّشاطات اللغويّة التعليميّة، يكتب ضمن الأعمال الضّروريّة في التّعليم يسهّل الكثير من المهام على جميع المعلّمين وليس معلّم مادة اللّغة العربيّة فحسب، ولقد تمّ ضبط عملية إدارة التّعلّم زمنيا من قبل وزارة التربيّة الوطنية الجزائرية لمادّة اللّغة العربيّة، فحدّدت التّوقيت باثنين وثلاثين أسبوعا دراسيّا، وأربعة أسابيع للتّقويم المرحليّ والإقراريّ، كلّ أسبوع تدرّس اللّغة العربيّة مدّة زمنية مقدرة بخمس ساعات ونصف، يقضي المتعلّم خلال المقطع التّعليميّ الواحد مدّة شهر ما يعادل اثنين وعشرين ساعة (فهم المنطوق أربع ساعات، فهم المكتوب انثنا عشرة ساعة، إنتاج المكتوب أربع ساعات، إدماج معالجة ساعتان) وهي موزّعة على مدار الأسبوع الواحد كالآتي:

الرّقم	النّشاط	التّوقيت
1	فهم المنطوق وإنتاجه	01 ساعة
2	فهم المكتوب (01) قراءة مشروحة	01 ساعة
3	الظّاهرة اللغويّة (البناء اللغويّ)	01 ساعة
4	فهم المكتوب (02) دراسة النصّ الأدبي	01 ساعة
5	إنتاج المكتوب	01 ساعة
6	أعمال موجهة	30 دقيقة

الجدول رقم (17): التّوزيع الزّمني لتدريس محتوى اللّغة العربيّة"[2]

لعلّ السّبب في تقديم حصة ميدان فهم المنطوق من قبل واضعي مناهج اللّغة العربيّة الجديدة، وحسب ما جاء من توضيح في الدّليل البيداغوجي للمعلّم تحثّ على الاحتذاء وفق خطواتها، هو منح المتعلّمين الفرصة

(1) كارنيغي دايل، فنّ إدارة الوقت كيف تدبّر حياتك وتستثمر وقتك، مكتبة جزيرة الورد، ط1، القاهرة، 2010 م، ص: 124.

(2) وزارة التّربية الوطنية، الدّليل البيداغوجي للأستاذ في اللّغة العربية للسّنة أولى متوسّط،ص: 13.

للتعرّف على أفكار النصّوص اللّاحقة له، مع فتح المجال للتّلميذ للتلقّي الشّفهيّ وعن طريق مهارة الاستماع للنص المقروء من قبل المعلّم، ومن ثمّ يتوصّل معهم إلى إنتاج شفويّ بلغة سليمة، ومرورا بمجموعة جزئيّات من خلالها، يتمكّن المتعلّم على إنتاج نصوص كتابيةأيضا، والمخصّصة لحصّة إنتاج المكتوب.

كلّ النّشاطات السّابقة تنصبّ في خدمة التّعبير الكتابيّ انطلاقا من القواعد المستثمرة داخل كلّ مقطع من الكتاب المدرسيّ على حده، إلّا أنّ التّعديل الذي مسّ التّوقيت الزّمني الأخير، أصبحت خلاله حصص فهم المنطوق تدرّس لمدّة ساعة واحدة والاكتفاء بحصّة واحدة فقط، يقلّل من مستوى تكرار النصّوص وبالتّالي انخفاض في منسوب مردوديّة الانتاج الشّفهيّ والإنتاج الكتابيّ.

9) **مستوى المقرّر**: يكون حسب مستويات التّعلّم أفقيّا وعرضيّا.

10) **اختيار النّمط اللغويّ**: غالبا ما يكون اختيار النّمط هو اختيار لمفردات اللّغة بالارتكاز على المعايير الثّلاثة: معيار شيوعها أو توزيعها بالاستناد إلى المصطلحات الأكثر شيوعا في الحياة اليومية للمتعلّم، كأن يأخذ التّعبير الطّابع الوظيفيّ سواء كان منطوقا أم مكتوبا، وأن يكون وطيد الصّلة بمواقف حياته اليومية اللغويّة، أو معيار قابليّة الاستدعاء أو التّذكر أو المعيار النّفسي ثمّ تصويب النّظر في مدى اتّساق المحتوى اللغويّ مع اللّغة الأم (اللّهجة المحليّة)، التي تبرز من خلال التّباين اللّغويّ **(Variation Linguistic)**، فاللّغات تختلف من قبيل ما نلاحظه من حجم لهذا التّباين؛ أي ما يظهر من "حجم الفجوة اللغويّة بين هذه اللّهجات المحليّة واللّغة "المعياريّة أو الفصحى" **Variety Standard** التي انبثقت منها هذه اللّهجات، ومع ذلك، فإنّ هيمنة اللّهجات المحليّة على اللغةّ الفصحى لا بدّ من أن تؤدّي –على المدى البعيد– إلى تهديد بقاء تلك اللّغة واستمرارها لغة حيّة، ولنتذكّر أنّ هيمنة اللّهجات الفرنسيّة والإسبانيّة والإيطاليّة والبرتغالية والرّومانية والكتلانية، أدّت—كلّها في النّهاية — إلى تحوّل هذه اللّهجات إلى لغات مستقلّة، ما أدّى إلى اندثار اللّغة اللّاتينيّة التي انبثقت منها هذه اللّغات"[1]، لأجل هذا وليزاوِلَ المتعلّمون الحفاظ على العربيّة الفصحى، وجب عدم تغليب الجانب اللّهجيّ في تدريس العربيّة على

(1) توفيق، (د) عبد الجواد محمود، الواقع اللّغوي في العالم العربي في ضوء هيمنة اللّهجات المحلية واللّغة الإنجليزية، مجلّة رؤى استراتيجية، 2014 م، مقال تمّ الإطلاع عليه بـ: 2019/11/14، ص: 123.

الشّق الفصيح منها، لاسيّما داخل الفصول الدراسيّة، وإن كان للّهجة المحليّة دور كبير في تعلّمه اللّغة الفصحى، فعلى المعلّم أن يحسن مواقف توظيفها عند الحاجة.

4) **نقد المحتوى اللغويّ للكتاب المدرسيّ:** من خلال النّسب التي أحصيناها عبر كافّة فروع اللّغة داخل الكتاب المدرسيّ توصّلنا إلى الأرقام التّاليّة:

الفرع اللغويّ	العدد			النّسبة	عدد الدّروس الإجمالي
النصّوص الأدبيّة (الشعريّة والنّثرية)	64	الشّعر %20	النّثر %16	% 36	176
الظّواهر النّحويّة والصرفيّة والإملائيّة	18			% 31	
الظّواهر البلاغيّة	8			% 5	
المجموع	94			% 74	%100
نسبة النّشاطات المتبقيّة	% 26				

جدول رقم(18):نشاطات المحتوى اللغويّ.

الشّكل رقم(25): تمثيل بياني لنسبة الأنشطة اللغويّة في الكتاب المدرسيّ.

صحيح نلمح تكاملا في الفروع اللغويّة من قواعد نحوية وصرفية وبلاغيّة وعروضيّة، بالإضافة إلى السّندات النّثريّة والشعريّة؛ بمعنى أنّ وزارة التربيّة اعتمدت في تقديم النّشاطات الدراسيّة على المقاربة النصّيّة، وفق تخطيط علميّ موجّه، وسارت على منهج طريقة الوحدة والتّكامل المعرفيّ بين هذه الفروع، إلّا أنّه اتّضح لنا عدم التوافق بينها، والنّسب التي أحصيت في الدّائرة النّسبية أعلاه والجدول دالّة على ذلك، فمثلا نسبة النصّوص الشعريّة بلغت 20%، في حين أن دروس موسيقى الشّعر أو العروض مثّلتها نسبة جدّ منخفضة، فنسبة 2% غير كافية لتمثيل الكمّ الشّعري المتواجد في الكتاب المدرسيّ، أمّا بخصوص النّشاطات المتبقيّة فقد بلغت نسبتها حوالي 26%، وهي خاصّة بالمشاريع التربويّة وحصص الإنتاج الكتابيّ، إذاً؛ هذه النّسبة غير مقبولة لتطبيق المكتسبات، مع العلم أنّها لا تناسب حجم النصّوص الأدبيّة إذا ما ربطنها بالبعد الوظيفي.

وتأكيدا لأهميّة النصّ اللغويّ، الذي تتجلّى فيه مختلف المستويات اللغويّة والفكريّة والأدبيّة، عدّ التّعامل معه ركيزة أساسيّة في دراسة النّشاطات الصّفيّة وغير الصّفيّة، لاسيّما نصوص ميدان فهم المنطوق المتواجدة في الدّليل البيداغوجي للمعلّم، وهذا أمر إيجابيّ لو تعامل كلّ معلّم مع نصوص هذا الميدان بمهارة، ووظّف الوسائل اللّازمة لتناوله.

وبعد قراءة في النصّوص الأدبيّة، لاحظنا أنّ غالبيتها تتوافر على النّمط الوصفيّ السّرديّ، حازت جميعها على كمّ مفرداتيّ، بعضها ناسب مستوى المتعلّمين، والبعض الآخر مفرداته مألوفة لدى المتعلّم مثل: الحياة، الحرّية، الرّيف، الجزائر...إلخ، وقد نلمح أيضا غزارة المادّة اللغويّة في النّثر أكثر من نصوص الشّعر والمفروض العكس، وفي هذه النّقطة نفضّل التّفطن إلى "وضع معاجم مدرسيّة موجّهة إلى مراحل التّعليم المختلفة"[1] تابعة لكلّ طور تعليميّ.

وعموما يتناسب المحتوى اللغويّ مع المستوى العمريّ للمتعلّمين من ناحيّة التّدرّج والعمق، ويرتبط بألفاظ ليست غريبة عن البيئة الاجتماعيّة للّغة الأمّ، فمعظم الألفاظ اللغويّة شائعة في العصر ومألوفة تتماشى مع مستوى المقرّر أفقيّا وعموديّا، وتخدم بناء التّوقّعات المستهدفة في كلّ مرحلة تعليميّة تعلميّة.

---

(1) صالح، (د) عالية، حوسبة العربية، نحو لغة قادرة على التّغيير 2016/14/05

http://www.m-a-arabia.com/vb/showthread.php?t=15672

لا نزعم أنّ هذه الدّراسة استطاعت أن تلمّ بكافّة المفردات اللغويّة، إنمّا مجرّد محاولة لملامسة كمّ المفردات الواجب أن يحوز عليها المتعلّمون في النصّوص الشعريّة والنّثريّة، والتي ينبغي أن تتضمّنها كتبهم المدرسيّة.

ولعلّ أسمى أهداف معالجة النصّوص لغويّا هو: تمكّين المتعلّمين من التّعامل مع نصوص مماثلة لها، ومساعدتهم على حسن التّعامل مع المعاجم اللغويّة والقواميس والموسوعات لاحقا، لأنّ: "الكفاية المعجميّة في الواقع جزء مهم من الكفاية اللّسانية؛ إذ تعني اقتدار المتعلّم على فهم معاني المفردات وعلاقتها وطرائق استعمالها فهما وإنتاجا"[1]، ونشير في هذا المقام أنّ القاموس اللغويّ في آخر الكتاب ما هو إلّا تكرار للألفاظ الواردة في عنصر أعود إلى قاموسي" المشروحة منها وغير المشروحة، حبذا لو جيء بكلمات مغايرة، تنتمي إلى المحتوى اللّغويّ، وتسهم في ثرائه وتزيد من دراسة القواعد اللغويّة مع فهم معاني الأمثلة الواردة فيها.

(1) عوجان، عائشة، (أ) تعليمية المعجم: مفاهيم أساسية،مجلّة العربية، العدد 7، الجزائر، 2016 م، ص: 226.

1) التّمظهرات الثقافيّة في الكتاب المدرسيّ [نصوص فهم المكتوب: (قراءة مشروحة، ودراسة النّصّ)]:

يؤدّي العمل الأدبيّ دورا توجيهيّا في المجتمع وتغيير أوضاعه من حالة إلى أخرى، فالأديب كان ولا يزال ذلك الكاتب الّذي يسدي إلى أمّته وغيرها نصوصا حمولتها التربيّة بأنواعها: الفكريّة والنفسيّة والسياسيّة والدينيّة والثقافيّة...إلخ، ثمّ التّعليم الّذي من منظوره نبصر نشوب أجيال تزخر بزاد علميّ ثقافيّ منوّع، وللسّبب ذاته قمنا بتحليل وصفيّ نقديّ لعدد من النّصّوص الأدبيّة الموجّهة لمتعلّميّ السّنة أولى متوسّط، الّتي تعدّ من بين النّصّوص التعليميّة المهتّم فيها بالثّراء الثقافيّ للطّفل في مثل هذه المرحلة، هدفنا الوقوف على مظاهر الثّقافة بداخلها وفائدتها في تنشئة المتعلّمين من ناحيتها، كون "المداخل البيداغوجيةّ الّتي تأسر القيم الثقافيّة في خضّم المادّة الأدبيّة لها أثر عظيم للتكوين ليس الملكة اللّغويّة فحسب"[1]، باعتبار التّعلّم الثقافيّ من وجهة نظر **توماسيلو*** ضرورة ملحّة ليس من أجل اكتساب اللّغة فحسب وإنّما تهيئته من جوانب شتّى تتأثّر بهذا الاكتساب اللّغويّ.

إنّ الاهتمام بالطّفولة وُجد منذ بدء الحياة البشريّة، غير أنّ عمليّة إخضاع حقيقتها للدّراسة العلميّة ما يزال حديث النّشأة، وما ظهر منها كان مكتفيّا بالوصف الخارجيّ فقط، ولم يتجاوز حدوده إلى البحث في الأسباب والمتغيّرات الّتي تؤثّر فيها، نظرا لعودة الدّارسين للبحث في إطارات مرجعيّة مختلفة، يتعلّق بعضها بذات الطفل، والبعض الثّاني يرتبط بالحياة الاجتماعيّة وما تربّعت عليه من عناصر أسريّة وسياسيّة وإعلاميّة تثقيفيّة، ونخصّ بالذّكر الثّقافة العامّة الّتي عنيت بها الكثير من الدّراسات.

- **مفهوم الثّقافة:**

من أشهر التّعريفات الثقافيّة ما أورده "إدوارد تايلور"(**Edward Taylor**) في كتابه "الثّقافة البدائيّة"، في القرن التّاسع عشر على أنّها: "كلّ مركّب يشتمل على المعرفة والمعتقدات، والفنون والأخلاق،

---

[1]- ثقافة ويكيبيديا https: //ar.wikipedia.org/wiki/

* مايكل توماسيلو(1950 و.م .أ) هو عالم في علم النّفس التّنموي والمقارن، وكذلك عالم لغوي. .والأستاذ الفخري في جامعة لايبزيغ، وقسم علم النّفس بجامعة مانشستر، وأستاذ علم النّفس بجامعة ديوك، **ينظر المرجع نفسه ثقافة ويكيبيديا https: //ar.wikipedia.org/wiki**

والقانون والعرف، وغير ذلك من الإمكانيّات والعادات الّتي يكتسبها الإنسان باعتباره عضوا في المجتمع "[1]، كبيرا كان أم صغيرا

إنّ ثقافة الطّفل هي جزء من ثقافة المجتمع الواسعة الّتي نعتبرها مرجعا أساسا لثقافته الخاصة، والّذي تحدّد هويّة المتعلّم المكوّنة من "مجموعة الصّفات الجوهريّة والثّابتة في الأشياء والأحياء، فللمكان هويّته الخاصّة، كما للإنسان هويّته المتفرّدة عن غيره من النّاس، ومن ثمّ فإنّ الثّوابت الجغرافيّة، والمتغيّرات التاريخيّة، والموروثات الثقافيّة، عناصر مكونة للهويّة"[2]، تضمّ عموميّات أكثر ممّا نتوقع، لا تخصّ جانب الفكر الإنسانيّ لوحده، لكنّها تشمل الأساليب الحيويّة للأفراد و سلوكياتهم أيضا، إنّها تحيطهم بسياج يغطّي مداركهم وجميع العواطف والمشاعر الدّاخليّة تجاه أنفسهم والآخرين، كما تشمل الجسمانيّات المادّية في بيئتهم، وبالتّالي نعني بها "تلك المكوّنات الفريدة الّتي تميّز شعبا وأمّته عن غيرها من الأمم، الثقافة كائن حيّ اجتماعيّ تامّ ومتطوّر، لا يعرف الجمود، ولا يحيى بغير سند من موروثات تراكمت عبر العصور، متمتّعا بتلك القابليّة للتّطوّر والنّماء مع حركة وإيقاع العصر، ولا سيّما للشّعوب الّتي تتّسم بالحيويّة والدّيناميّة والعراقة التاريخيّة، الثّقافة نواة الشّخصيّة بالنّسبة للفرد والأمّة، فهي تحرّك الإنسان في الحقل وفي المصنع والمدرسة والجامعة والكنيسة، وهي الّتي تتحكّم في حركة الحياة في الشّارع والأسواق، بتقدّم الثّقافة تستقيم الحياة على المستوى الاجتماعيّ والاقتصاديّ والسّياسيّ، وبالتّعمق الثقافيّ تُرقَّى الآداب والفنون والعلوم والذّوق العام" [3]، إنّها مجتمع الحياة، وحياة المجتمع.

قد تلاشى زمن مضى، استبدل فيه النّقاد الثقافيّون الثّقافة بالطّبيعة البشريّة مفهوما لا يقبل الاختلاف مناهضا لكلّ جديد، وحلّ محلّه آخر أصبحت فيه الثّقافة "تتمتّع بفضيلة السّماح بالاختلاف، مسلّمة بتنوّع القيَم الثقافيّة وممارستها، لكن سرعان ما شغلت الفضاء المتاح كلّه، فصارت تشرح الآن كلّ شيء، وتحدّد ما

---

(1) مجموعة من الكتّاب، نظرية الثّقافة، ترجمة: الصّاوي، علي سيد، مراجعة: فاروق، زكي يونس، عالم المعرفة، الكويت، (د،ط)، 1997، ص: 09 .

(2) العبيدي، (د) جاسم محمّد ولي، وآخرون، الإبداع والتّفكير الإبتكاري وتنميته في التّربية والتّعليم، دار ديبونو للطّباعة والنّشر والتّوزيع، ط1، عمان، الأردن،2010م، ص: 68.

(3) المرجع نفسه، ص: 67.

كان موجودا وتعرّف هوّيتنا، وتجعل من أجسادنا حقيقة ملموسة"[1]، والتّعميم الثقافيّ هذا ناتج عن كون الثّقافة تغطّي العديد من الأهداف على أبعد مستويات الحياة البشريّة منها:

- زيادة المعارف واختيار القيم الّتي تنهض وترتقي بالفرد والمجتمع.
- نشر معارف وقيم الأمّة إلى الأمم الأخرى والتأثير فيها.
- توجيه الثّقافة العامّة أو تصفيتها وتنقيحها من الشّوائب الثقافيّة.
- زيادة الارتباط بين الأفراد والمجتمع من خلال تقارب معارفهم وقيمهم.
- مساعدة شعوبنا والشعوب الأخرى على التّقدّم والنّهضة والتّمسّك بالقيم السّليمة، حرصا منّا على إسعاد النّاس والنّصّح لهم.
- غربلة المعارف والقيم الواردة من الأمم الأخرى، لاختيار الصّالح منها للأمّة وأفرادها.
- التّفاعل بين المستجدّات واستيعابها الحاضرة والمستقبليّة، لتحديد الموقف السّليم منها، واكتشاف الأجزاء الخاملة للتّخلص منها.
- اختيار السّلوك الأمثل المتوافق مع المعارف والقيم الّذي يحمله الفرد والأمّة.
- التّعرّف هو الأساس في تنوّع الأجناس والأعراق، فيتعرّف على الحضارات والثّقافات الأخرى، ويتبادل الخبرات، ويستفيد في بناء العلاقات مع الآخرين.
- التّوازن بين المحافظة على الثّقافة الأمّ وجاذبيّتها، والاستفادة منها، والانفتاح على الثّقافات الأخرى."[2]

- **الجهود التربويّة في غرس القيم الثقافيّة:**

لما صار لزاما على الإنسان – على اختلاف توجّهاته الفكريّة والإيديولوجيّة (Idéologie) – ولوج مظلّة العولمة (Mondialisation) مع انتشارها الواسع، وذيوع التّبادل الثقافيّ الهائل عبر وسائل وتقنيّات

---

(1) بيلسي، كاثرين، الثّقافة والواقع نحو نظرية للنّقد الثّقافي، ترجمة: المسالمة، (د) باسل، منشورات الهيئة العامّة السّورية للكتاب، دمشق، (د،ط)، 2017 م، ص: 17.

(2) سلسلة صناعة الثّقافة رقم 1، السّويدان، (د) طارق محمّد، باشرحيل، (أ) فيصل عمر، صناعة الثّقافة، شركة الإبداع الفكري للنّشر والتّوزيع، ط 3، 2011م، ص: 39.

معاصرة جدّ راقيّة، أصبح الوضع العربيّ مهدّدا بتلاشي ثقافته إثر ظهور هذه التّعدّديّة الثقافيّة، فوجب على المفكّرين العرب، وكلّ فرد واع حامل للهويّة العربيّة وما تتحدّد به من الأطر الدينيّة والعرقيّة التّصدّي لمواجهة ذلك، حسب الرّأي القائل: "إنّ فكرة الهويّة ترتبط بإحكام إلى فكرة الثّقافة، والهويّات يمكن أن تتشكّل عبر الثّقافات الرّئيسيّة والثّقافات الفئويّة*، الّتي ينتمي لها الأفراد أو الّتي يشاركون فيها."[1]، إذ هَبَّ كلّ باحث يخوض معركة فكريّة، تبنّى فيها الدّفاع عن الثّقافة ومن وجهة نظر تخصّصه، وثار روّاد التربيّة والتّعليم، متقمّصين الدّور الفعّال منذ الحين الّذي أوكلت فيه المهام الاجتماعيّة إلى المدرسة، باذلين جهودا جبّارة في النّهوض بمستوى ثقافة أطفال المدارس، منتهجين تلقينها المتعلّم وبانتظام، وفق مسارات تعلّميّة ذات دلالات سياقيّة وأخرى نسقيّة، تعمل على نحو تضامنيّ للارتقاء بقيمه على الأصعدة الاجتماعيّة.

ولعلّ الدّولة الجزائريّة وهي تحاكي غيرها من الدّول في المسار نفسه، وتقف على عتبات عصر يحمل معارف جديدة ويضمّ موروثا ثقافيّا وحضاريّا ضخما، تسعى دائبة للحفاظ على هويّتها وغرس قيمها الثقافيّة في الأجيال الصّاعدة عن طريق المدرسة، عملا بمبدأ الغايات والأهداف المتوخّاة من المدرسة، الّتي نعدّها جزءا من السّياسة الوطنيّة في مجال بناء الإنسان، هذه المدرسة الّتي ظلّت تتباين شيئا فشيئا بظهور وتغيّر المناهج التربويّة، صاحبة الفضل الكبير في تكوين الأفراد، وتهيئتهم علميّا وأخلاقيّا.

حقيقة لا ينبغي الاكتفاء بالنّظر إليها كونها مجالا لتلقين المتعلّمين دروسا ثقافيّة ثمّ امتحانهم بعد ذلك، بل نعدّ الإطار المدرسيّ ذا أهمية كبيرة، تكمن وظيفتها الأساسيّة في تعدّد مسؤوليّاتها ورسالتها السّامية

---

* هناك أربعة أنواع من الثّقافة: "**الثقافة العالية**، لها خصوصيتها المتفرّدة عن باقي أصناف الثّقافة على أساس أنّها أرقى درجات الإبداع الإنساني، لها حضور مستمرّ مثل الأعمال الفنّية لليوناردو دافنشي وأعمال شيكسبير، ثمّ الثّقافة **العامّة** للعاديين من النّاس، الّذين يعيشون في مجتمعات ما قبل الصّناعة تتجسد في الأغاني التّقليدية، وهي بخلاف **ثقافة الجماهير** الّتي هي: إفراز للمجتمعات الصّناعية كالأفلام ذات الطّابع الشّعبي، الّتي لم تسلم من النّظرة الانتقادية الموجّهة لها أنّها تحطّم النّسيج الاجتماعي، بالاحتكام إلى أنّ الفرد يصبح مستهلكا سلبيا لا يبذل أي جهد للتّفكير، لذا عدّت الثّقافة العامّة المصنوعة من قبل الفرد أفضل منها، أمّا الثّقافة **الشّعبية** فتستعمل بطريقة مشابهة للثّقافة الجماهيرية، تتضمّن أيّ منتج ثقافي كموسيقى البوب والرّوايات الشّعبية، لكنّها لا تستخدم العبارات المهيمنة، وإن وصفت بالضّحالة إلّا أنّ البعض يرى ذلك ينطبق على الثّقافة العالية. والثّقافة الرّابعة هي الثّقافة **الفئوية** يشير مصطلحها إلى العناصر المشتركة أو الأساليب الحياتية الموجودة بين جماعة من النّاس. ."**ينظر: هارلمبس وهولبورن، سوسيولوجيا الثّقافة والهوية، ترجمة: حاتم حميد محسن، دار كيوان للطّباعة والنّشر والتّوزيع، ط 1، دمشق، 2010 م، ص: 11/10/09.**

[1] هارلمبس وهولبورن، سوسيولوجيا الثّقافة والهوية، ترجمة: حاتم حميد محسن، المرجع نفسه، ص: 14.

الكبرى الموجّهة للمجتمع الّذي لا ينهض إلّا على أساسها. ويتقوقع بداخل حصنها المنيع مثل: "قلعة من قلاع الدّفاع عن الذّاتيّة الثقافيّة للأمّة وحماية الوجود المجتمعيّ، ومرفقا من مرافق البناء النّفسيّ والفكريّ الّذي ينصبّ اهتمامه على ترقية الفكر، وتربيّة الوجدان وإنماء الوعي وتهذيب السّلوك، وصقل الأذواق (...) فهي أداة حضاريّة تعتمد في صنع المحيط الثقافيّ الرّاقي، الّذي يسهم بدوره في ترقية الثّقافة وصناعة المعرفة، وإكساب الأفراد القدرة على إنتاجها"[1]، إنّ وظائفها ومهامّها علميّة وتربويّة متنوّعة، منها ما تصل الأجيال بماضيهم، وبعضها تربطهم بالحاضر لأجل التّكيّف معه أو تطويره، ومن غير جدل تبصّرهم بقيمهم الاجتماعيّة، وتحيلهم إلى ذواتهم الممتدّة عبر التّاريخ الاجتماعيّ والإنسانيّ العريق.

والمتمعّن في المناهج التربويّة يدرك أنّ وزارة التربيّة الوطنيّة قد توخّت مناهج جديدة أو ما سمّته بالمناهج المعاد كتابتها، شمل تحيينها كافّة المواد الدراسيّة، منها مادّة اللّغة العربيّة، حيث ضمّنت محتوياتها نصوصا ثقافيّة بالاستناد على المقاربة النّصّيّة الّتي بها "جعل النّصّ بمختلف أشكاله: الحكاية، المقطوعة الموزونة، الحوار، النّشيد، أو بمختلف أنماطه الإخباري، الحواريّ، الوصفيّ، منطلقًا لجميع الأنشطة اللّغويّة ومحلا لممارسة الفعل التعليميّ، من أجل إكساب المتعلّم المهارات اللّغويّة اللّازمة للوصول إلى التّحكيم في مختلف الكفاءات المستهدفة "[2]، فإذا كانت أهمّ ميزة نرصدها للغة هي الكفاءة التّواصليّة، فإنّ الكفاءة الثقافيّة أنجع سبيل لها.

- **مفهوم النّصّ، لغة واصطلاحا:**

أ. **النّصّ لغة:** لقد تعدّد مفهوم النّصّ بتعدّد المقاربات المنوطة بتدارسه، أمّا التّعريف اللّغويّ فنقتصر على ذكر ما جاء في لسان العرب "لابن منظور" القائل في مادّة نصص: "النّصّ رَفعُك الشّيء، نصّ الحديث ينّصّه نصّا رَفَعه، وكلّ ما أُظهِر فقد نُصَّ، وقال عمر بن دينار: ما رأيت رجلا أنصّ للحديث من الزُّهري؛ أي أَرْفَع له وأَسْند، يقال نَصَّ الحديث إلى فلان رَفَعه، وكذلك نصصته إليه رفعته، ونصَّت الظّبية جِيدها: رفعته، ووضع على المنصّة أي على غاية الفضيحة الشّهرة والظّهور، والمنصّة ما تظهر عليه العروس لتُرى، وقد نصّها وانتصّت

---

(1) عبد القادر، (أ) فضيل، المدرسة في الجزائر حقائق وإشكالات، تقديم: مهري، (د) عبد الحميد، جسور للنّشر والتّوزيع، ط01، الجزائر، 2009م، ص: 13.

(2) حثروبي، محمّد الصّالح، الدّليل البيداغوجي لمرحلة التّعليم الإبتدائي وفق النّصوص المرجعية والمناهج الرّسمية، ص: 122.

هي (...) ونصَّ المتاع نصّا جعل بعضه على بعض، ونَصَّ الدّابة ينصُّها نصّا: رفعها في السّير وكذلك النّاقة(. .) ونصّ الرّجل نصّا إذا سأله عن شيء حتى يستقصي ما عنده"[1]، بمعنى الرَّفع والرِّفع والارتفاع للإبانة والظّهور.

ب. النّصّ اصطلاحا: يعرف النّصّ في الاصطلاح أنّه: "حيّز ممتدّ، فضاء بعيد عن الامتداد، مفتوح الدّلالة على ما لا نهاية له من المعاني، وهو ثمرة فعّالية اللّغة الجميلة في لعبتها السّحريّة الأبديّة، اللّعبة الّتي تبدو مُيسّرة لكلّ أحد منا، وإذا حاولها أزعجته، أو ربّما أعجزته، بل ربّما أعيته، بل ربّما تحدّته؛ فارتدّ من مشروعه خائبا حسيرا، والنّصّ جماليّة تستمدّ كيانها من تفاعل اللّغة مع اللّغة، وملاعبة اللّغة للّغة، ورفض اللّغة للّغة، وذوبان اللّغة في اللّغة، بل فناء اللّغة في اللّغة، بل ميلاد اللّغة من اللّغة"[2]، إذاً؛ النّصّ هو اللّغة بذاتها ومن ذاتها.

يعدّ النّصّ في تعليميّة اللّغات بمثابة الرّكيزة الأساس لتعليم اللّغة وتحصيلها وفقا لجملة من الآليات والأسس، وهو "سبب وسند للقراءة، والقراءة فعل تعليميّ تعلّميّ يتحقّق من خلالها النّقل التعليميّ الديداكتيكيّ للمعارف من وضعها العالميّ إلى وضع تكون فيها قابلا للاستغلال من قبل المتعلّمين "[3]، ولا تقف وظيفة النّصّ عند حدّ التّواصل فقط، بل يجب أن نلمس تأثيرا في المتلقّي(Récepteur) كونه فنّ، وهذا ينطبق مع ما جاء في كتاب نظريّة النّصّ الأدبيّ لعبد المالك مرتاض؛ إذ يقول: "وليس الفنّ كما يرى ذلك يوري لطمان، إلّا وسيلة من وسائل التّواصل، لأنّه يسعى إلى ربط العلاقة بين الباثّ والمتلقّي، فهل يجعلنا مثل هذا التّصوّر أن نُعرف الفنّ بأنّه لغة منتظمة بكيفيّة خاصّة؟ غير أنّنا نودّ أن نضيف أنّ هذه العلاقة الّتي يتحدّث عنها لطمان، والّتي تربط بين الباثّ والمستقبِل يجب أن تقوم على التّأثير والتّأثر، فالمستقبِل لا يقبل في الغالب بأن يقدّم الباثّ إليه عملا فنّيّا لا يعجبه، ولا يبعث في وجدانه الإحساس بالجمال الّذي هو مظنّة

---

(1) ابن منظور، لسان العرب، ج: 14، تصحيح أمين محمد عبد الوهاب ومحمّد الصّادق العبيدي، دار إحياء التّراث العربي، ط3، بيروت، 1999، ص: 162 /63.

(2) مرتاض، (د) عبد المالك، نظرية النّص الأدبي، دار هومه، ط 2، الجزائر،2010 م، ص: 05.

(3) بوعروة، حميدة، النّصّ الأدبي وأهميّته في تعليمية اللّغة العربية في المرحلة الثّانوية، مستوى الثّالثة ثانوي آداب وعلوم عيّنة، رسالة ماجستير، كلّية الآداب واللّغات، قسم اللّغة العربية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة/الجزائر، 2011/2010 م، ص: 11.

للمتاع"[1]، هذا ما يحمل كاتب النّصّ على توظيف عنصر الإبداع باستيعابه كأحد عناصر الثّقافة عموما، والمتجسّدة بواسطة الأدب المشكّل للحياة الفكريّة والوجدانيّة، حيث يصوّر لنا شتى مظاهرها الثقافيّة من منطلق التّراكيب اللّغويّة وأبنيتها، والكلام ذاته، يفضي بنا إلى مفهوم آخر، يرتبط بالنّصّ الأدبيّ بأنّه: البنية الّتي عبّرت عن الثّقافة واستوعبت سياقها، واكتنفت مرجعيّاتها بشكل خاصّ، ويؤثّر في المتلقّين على اختلافاتهم بحكم ارتباطه بالعوامل الآتية:

أ. دلالات الألفاظ غير المتساويّة في الإفهام عند النّاس.

ب. تجارب النّاس، ودرجة ذكائهم غير المتساوية.

ت. اختلاف البيئات والمصادر الثقافيّة."[2]

ولعلّ أبرز هذه العوامل ما يرتسم في الملامح العاطفيّة للنّصّ، مثلما انتهى إليه الباحث شارل بالي (Charles Palley) في آخر حياته، حين راح يؤكّد على "سلطان العاطفة في اللّغة وأثرها البارز في التّأثير على المتلقّي، وتراجع سلطان العقل إلى المستويات الخلفيّة، معلّلا ذلك بأنّ الإنسان في جوهره كائن عاطفيّ قبل كلّ شيء، واللّغة الكاشفة عن جوهر هذا الإنسان هي لغة التّخاطب بتعبيراته المألوفة"[3] المتداولة لديه.

أ. النّصّ التعليميّ كيان ثقافيّ بين نظريات التّوصيل والتّلقّي:

إنّ الخاصّيّة التّواصليّة للّغة هي من أهمّ خصائصها المتميّزة بها، فلولا اللّغة كيفما كانت مادّتها، لما استطاع الإنسان أن يحقّق تواصلات واندماجات مع غيره من أفراد المجتمع، والتّواصل الشّفهيّ هو مظهر من مظاهر الإبداعيّة لدى المتعلّم، وتحقيق الكفاية التّواصليّة وإتقانها اليوم هو أحد سمات المواطنة العصريّة في المجتمعات

---

(1) مرتاض، (د) عبد المالك، نظرية النّصّ الأدبي، ص: 73.

(2) الكسواني، (أ) مصطفى خليل وآخرون، المدخل إلى تحليل النّصّ الأدبي وعلم العروض، دار صفاء للنّشر والتّوزيع، ط 1، عمان، 2010 م، ص: 33.

(3) شرشار، (أ) عبد القادر، تحليل الخطاب الأدبي وقضايا النّصّ، منشورات اتّحاد الكتاب العرب، (د،ط)، دمشق، 2006م، ص: 37 .

الحرّة "[1]، من غيره لا تقوم لها قائمة التعارف والتّواصل والاتّصال.

ونلفت النّظر إلى أنّ مصطلح التّواصل ورد في المعاجم النقديّة الحديثة بمعاني اصطلاحيّة تمّ الاتّفاق عليها، لكنّه جاء تحت تسميّات متعدّدة مثل: الاتّصال، الإيصال، التّوصيل...وهذا الأخير – عنصر التّوصيل- وسمته الدّكتورة علية عزت عياد بالعمليّة الّتي "يتمّ بها تبادل المعاني بين الأفراد، بواسطة رموز مصطلح عليها يفهمها ويدركها الجميع"[2]، أما علاقة التّوصيل بالأدب وفكرته فيه، فتحدّث عنها **لاسل أبركرومبي** أيضا، بعد وقوفه عند وجهتين متعاكستين من النّظر في الأدب: الوجهة الذّاتية الرّائية في الأدب تعبيرا عاما يخالج الأديب، والوجهة الموضوعيّة الّتي ترى فيه وسيلة لتأديّة شيء إلى المتلقّي، يذهب إلى أنّ الوجهتين كلتيهما صحيحتان ولكن ليس بتطبيقهما كلّ على حده، إنّما لا بدّ لحلّ قضيّة الأدب من اجتماعهما تحت اصطلاح واحد هو التّوصيل "[3]، في حين نجد أنّ رومان جاكبسون ربط مخطّطه التّواصليّ **بنموذج بوهلر*** الّذي طوّر تصوّره للغة من الأسس الثّلاثة للوضعية اللّسانيّة، ألا وهي المرسل والمرسل إليه وموضوعات الخطاب، وتبعا للأساس الموضوع في مركز الخطاب، تسيطر الوظيفة الانفعالية والإفهاميّة أو المرجعيّة، ثمّ يوسّع هذا النّموذج مدرجا فيه الأداة ومبرزا كذلك مكوّنات أخرى في فعل الكلام"[4]

معنى ذلك أنّ نظريّة التّوصيل في الأدب ترتكز على العناصر السّت الّتي رسمها رومان جاكبسون في مخطّطه

---

(1) المجذوب، (د) عبد الرّزاق، ديداكتيك التّواصل، التّعبير الشّفهي باللّغة العربية حدود الممارسة والآفاق، جامعة القاضي عياض مراكش المغرب، مقال تمّ الاطلاع عليه بـ: 01/24 /2019 م، ص: 145.

(2) الشّجيري، سحر كاظم حمزة، نظرية التّوصيل في النّقد الأدبي العربي الحديث، دار صفاء للنّشر والتّوزيع، ط1، عمان، 2011 م، ص: 57.

(3) المرجع نفسه، ص: 30.

* "إنّ النّموذج التّقليدي للّغة كما أوضحه على وجه الخصوص بوهلر **BOHLER** يقتّصر على ثلاثة وظائف- انفعالية و إفهامية ومرجعية–وتناسب القمم الثّلاثة لهذا النّموذج المثلّث: ضمير المتكلّم أي المرسل، وضمير المخاطب أي المرسل إليه، وضمير الغائب - بأصح تعبير – أي شخصا ما أو شيئا ما تتحدّث عنهما، وانطلاقا من هذا النّموذج الثّلاثي أمكننا مسبقا أن نستدل على بعض الوظائف اللّسانية الإضافية.."**رومان جاكبسون، قضايا الشّعرية، ترجمة: محمّد الولي ومبارك حنوز، دار نوبيقال للنّشر والتّوزيع، ط 1، المغرب، 1988م، ص: 30.**

(4) الشّجيري، سحر كاظم حمزة، نظرية التّوصيل في النّقد الأدبي العربي الحديث، ص: 32.

التّواصلي وما يهمّنا نحن من هذه؛ أي نظريّة التّوصيل، هو كيف يعمل المعلّم على إيصال وتوصيل أفكاره إلى المتعلّمين، وكيف يتلقّاها المتعلّم بدوره، لا سيّما في مادّة اللّغة العربيّة؛ المتجليّة في نصوص المناهج الجديدة حيث يتمثّل تلك الثّقافة المعبّأة داخله ويتشرّبها؟

ب. أساليب توصيل النّصّ الأدبيّ للمتعلّمين:

يستطيع المعلّم أن يوظف عدّة أساليب من أجل مساعدة المتعلّم للوصول إلى الفكرة الجوهر، وعليه أن ينحو هذا الاتّجاه في تدريسه التّعبير أيضا، قصد استقامة المشافهة لديه، فكلّما زاد من قدراته في إشراك متعلّميه في الدّرس، محاولا ربط موضوعه بحقائق ومهارات ومعلومات، تساعده إلى حدّ كبير في الوقوف على معنى التّعلّم واتّجاهاته المحوريّة لدى الكثير من متعلّميه، تَمكَّن من الإحاطة بمعظم عناصر اللّغة أو بالأحرى عناصر التّعبير الشّفهيّ، وتَعرّف على نقاط القوّة والضّعف الّتي تعوق دون تحقّقه، نذكر منها: [1]

أسلوبه في التّعامل مع المتعلّمين: قدرة المعلّم ونشاطه يساعدهم على المشاركة الإيجابيّة والفعّالة في عمليّة التّعلّم.

أسلوبه في معالجة المادّة التعليميّة: أن يكون المعلّم على دراية بالمادّة الّتي يدرّسها، حيث يربط موضوعها بالحقائق والمفاهيم والمعلومات والمهارات المساهمة في تحديد اتّجاه التّعلّم للمتعلّمين.

وعموما فنون الأدب على تنوّعاتها تخفي في طيّاتها مضامين فنّيّة خاصّة تُجسّد قيما عاليّة، ممّا يبرز الثّقافة العامّة لمحيطهم، ومن وظائف تجسيدها الفنّيّ في نصوص الأطفال أنّها:

أ. تساعد المتعلّم على بناء ذاته فكريّا ونفسيّا، بتفاعل المكتسبات القبليّة مع مكتسباته اللّاحقة.

ب. تنمّي قدرته على إدراك المعاني الذّهنيّة وفهمها واستيعابها عن طريق تجسيد الصّور المحسوسة فنّيّا في مخيّلته، "ويستطيع التّجسيد الفنّي أن يقرّب المعنويّات في صورة محسوسة، سواء تمّ ذلك عن طريق اللّغة أم الوسائل المعينة، ممّا يقرّب كثيرا من المفهومات المعنويّة والمجرّدة إلى أذهان الأطفال، كالشّجاعة والحبّ، والإيثار

---

(1) المسعودي، (د) مهدي محمّد حميد، وجماعة من المؤلّفين، المناهج وطرائق التّدريس في ميزان التّدريس، دار الرضوان، ط 1، عمان، 2015 م، ص: 21.

والتّعاون (...) وغيرها"[1]، ومبادئ وقيم أخرى عديدة ومتنوّعة، تساعده على الارتقاء بقدراته العقليّة وتنشيط عمليّاته الذّهنيّة.

ومن هذا يبدو لنا أنّ النّصّ الواحد يثير في نفوس المتعلّمين حبّ القراءة الاطّلاع على نصوص ثقافيّة أخرى مرتبطة بحياتهم الاجتماعيّة "ولا شكّ أنّ مصاحبة الألوان أو الصّور أو الرّسوم أو الحركات للكلمات في الفنون الأدبيّة المختلفة ممّا يستثير اهتمام الأطفال، ويجعلهم يُعْنَوْنَ بالتّفصيلات، كما أنّ الصّور تنطبع في أذهانهم، وبها يُغنَى النّصّ ويتضاعف إيحاؤه، وذلك كلّما كانت الصّور أكثر اتّصالا بحياتهم"[2]، ومتواجدة عبر كافّة أرجاء بيئاتهم التعليميّة التعلّميّة.

تتربّع النّصّوص التعليميّة على إسهامات عظيمة جدّا يتمثّل دورها في غرس ثقافات المحيط، والتّأكيد على أهميّتها في تواصل أفراد المجتمع الواحد تلك الرّابطة الجامعة بين حاضره وماضيه، والنّصّ عموما يرتكز على أمرين مهمّين يسهمان في بنائه الدّاخليّ كما يقول الدّكتور عبد القادر شرشار وهما"[3]:

أ. المعنى الاصطلاحي (**Dénotation**): عناصره اللّغويّة، وأشكاله الصّغرى لم يطرأ عليها تغيير دلاليّ، فهي مازالت تحتفظ بمعناها المعجميّ، ولا تعترف بالتّغيرات اللّسانية سلبا أو إيجابا.

ب . المعنى الإيحائي (**connotation**): عناصره الشّكليّة تحمل دلالات متعارف عليها في مجموعة لسانيّة مهنيّة معيّنة، و يمكن أن يطلق على هذا المعنى "المعنى المجازي"، بينما يطلق على المعنى الأوّل "المعنى الحقيقي" للأشكال اللّغويّة.

- **التّمثيل الخطابيّ للثّقافة:**

لا يمكننا فصل الثّقافة عن الخطاب لأنّ رموزها لا يتمّ تمثيلها بشكل صائب إلّا عن طريق بنية لغويّة لتداولها في الأوساط الاجتماعيّة والحفاظ عليها من الزّوال والاندثار "فالموروث الثقافيّ -إذًا- (القوانين،

---

(1) أبو الرّضا، سعد، النّصّ الأدبي الموجه للأطفال أهدافه ومصادره وسماته رؤية إسلامية، دار البشير، ط 1، عمان، 1993 م، ص: 19.

(2) أبو الرّضا، سعد، النّصّ الأدبي الموجه للأطفال أهدافه ومصادره وسماته رؤية إسلامية، ص: 20.

(3) شرشار، (أ) عبد القادر، تحليل الخطاب الأدبي وقضايا النّصّ، ص: 39.

السّلوك، الممارسات، العادات): هو مجموعة من الأفكار والطّقوس والشّعائر والممارسات يتمّ تداولها بواسطة اللّغة، وتستجيب اللّغة في هذه الحالة لشروط هذا الموروث وضروراته، لما له من سلطة وهيمنة على الإنسان الّذي ينطق باللّغة؛ لأنّ اللّغة لا تحقّق وجودها الفعليّ إلّا إذا كان العالم حاضرا فيها"[1] تماما، عكس الرّأي المؤيّد لفكرة تعرّض النّاس للّغة يمنعهم من جلب الواقع لنظامها الرّمزيّ وللثّقافة القائل: "الواقع هناك لأنّنا لا يمكننا جلبه إلى داخل النّظام الرّمزيّ للّغة والثّقافة، ولكنّه ليس هناك في متناول يدنا، ولا يمكن للبشر الوصول إليه لأنّهم معرّضون لتدخل اللّغة"[2]، ويرون بذلك أنّ اللّغة تصعّب عليهم استيعاب الثّقافة وإيجاد الرّموز اللّغويّة.

والخطاب على خلاف ما ذهب إليه "دي سوسير" (De Saussure) حينما جعل الكلام مرادفا للخطاب، ينتهي باكتمال تشكّل متتاليّة من العناصر أو البنى اللّغويّة، وأنّه: "المآل الّذي تمارس فيه الإنتاجيّة، وهو(الطّابع السّياقيّ) غير المتوقع الّذي يحدّد قيما جديدة لوحدات اللّسان، فتعدّد دلالات وحدة معجميّة هو أثر للخطاب، الّذي يتحوّل باستمرار إلى أثر للّسان، يصبح الخطاب فيه خاصّا بالاستعمال والمعنى، مع زيادة مقام الواصل وخاصّية الإنتاج والدّلاليّة"[3]، بل يتعدّى ذلك أيضا إلى اضمحلال القيم الثقافيّة ومرجعيّاتها داخل أحضانه.

بما أنّ القيم غاية عظيمة، وهدف من بين الأهداف الكبرى، الّتي تسعى كلّ منظومة تربويّة إلى تحقيقها، نجدها تنشطر بحسب الفائدة المرغوب تحقيقها لدى المتعلّمين إلى الأصناف الآتية:

أ. قيم مادّية وجسميّة (الصّحة والرّاحة والأمن الجسميّ).

ب. قيم اقتصاديّة (الإنتاجيّة والأمن الاقتصاديّ).

ت. قيم اجتماعيّة (احترام الآخرين والعطف على الفقراء).

---

(1) عبد الفتّاح، أحمد يوسف، لسانيات الخطاب وأنساق الثّقافة فلسفة المعنى بين نظام الخطاب وشروط الثّقافة، الدّار العربية للعلوم، ط1، بيروت، لبنان، 2010، ص: 51.

(2) بيلسي، كاثرين، الثّقافة والواقع نحو نظرية للنّقد الثّقافي، ترجمة: المسالمة، (د) باسل، ص: 32.

(3) شرشار، (أ) عبد القادر، تحليل الخطاب الأدبي وقضايا النّصّ، ص: 22.

ث. قيم أخلاقيّة (الأمانة والعدل).

ج. قيم سياسيّة (الحرّية).

ح. قيم جماليّة (الجمال والتّناسق).

خ. قيم دينيّة (نقاء الضّمير).

د. قيم فكريّة (الذّكاء).

ذ. قيم مهنيّة (النّجاح المهنيّ).

ر. قيم وجدانيّة (الحبّ والتّقبّل) [1].

يوجد هناك من يضيف القيم الإنسانيّة والبيئيّة والأسريّة وغيرها من القيم، هذا مع وجود تصنيفات أخرى مبنيّة على غير أساس الفائدة الّذي ركزنا عليه في هذا التّحليل، ممّا يدلّ على أنّ وجود العناصر الثقافيّة داخل أيّ خطاب كان أدبيا أم فلسفيّا أم دينيّا أم غير ذلك من الخطابات التّواصليّة، واستعمالها عن وعي وقصد، له دورا وظيفيا دور وظيفيّ ، يجعل نظريّة الثّقافة في أساسها توفّر "ما كان مفتقدا في الوظيفيّة البنائيّة، وذلك من خلال تصنيف أنماط الحياة القابلة للنّمو، وكيف تتماسك أو تترابط تلك الأنماط، وإذا كان الرّواد الأوائل من المنظّرين قد حصروا أنفسهم في نمطين: التّدرّجية والفردية، فإنّ نظريّة الثّقافة تقدّم تصنيفا أكثر تنوّعا وأقوى تماسكا منطقيّا، يميّز بين أنماط الحياة داخل المجتمع"[2]، فالتّنوع الثقافيّ للحياة الاجتماعيّة ينعكس داخل النّصّوص أو الخطابات ممّا يشكّل الثّراء المعرفيّ الثقافيّ المتنوّع ويدعم متعلّميه عقليّا ووجدانيّا.

1) النّصّ التعليميّ الموجّه للسّنة الأولى متوسّط ودوره في غرس القيم الثقافيّة:

- **رصد القيم الثقافيّة المتواجدة في النّصّوص التعليميّة:**

مصير الإنسان يتوقّف على شعوره بالمسؤوليّة في تغيير سلوكه، و"تقدير هذه المسؤوليّة إنّما يكتسب بفكريّة والتّعليم الّذين هما عماد الثّقافة، وحظّ الإنسان من الثّقافة هو حظّه من المدنيّة، لأنّها – أيْ الثّقافة – من أهمّ

---

(1) خليفة، عبد اللّطيف محمّد، ارتقاء القيم، دراسة نفسية، عالم المعرفة، (د،ط)، الكويت، 1992 م، ص: 119.

(2) مجموعة من الكتّاب، نظرية الثّقافة، ترجمة: الصّاوي، سيد علي، مراجعة: فاروق زكي يونس، ص: 23.

عناصر المدنيّة إن لم تكن روحها، فالأمّة المتمدّنة هي الأمّة الّتي تملك أكبر حظّ ممكن من الثّقافة، ولا غرابة إذاً القول بأنّ قضيّة الثّقافة هي قضيّة المدنيّة، لأنّ رسالتها الأولى هي تحرير الفكر البشريّ من العوامل الّتي تؤخّره، وتحطيم جميع العراقيل الّتي تقف في طريق تقدّمه، وتمكينه من فهم المشاكل الّتي تعرض له، وتوجيهه نحو السّلوك القويم"[1]، من القول نؤكّد أنّ تشرّب المتعلّم لثقافة محيطه واستلهامه لها يطبع شخصيّته، لذا أشرفت وزارة التربيّة الوطنيّة الجزائرية على عمليّة طبع الثّقافة في شخصية المتعلّم، بتوجيه نصوص تعليميّة له تحمل زخما ثقافيّا في كلّ مراحل التّعليم، مصنّفة إيّاها حسب مستوياتهم، ولعلّ النّصّوص المضمّنة في ميدان فهم المكتوب الموجّهة إلى متعلّمي السّنة الأولى متوسّط بها عدد لا بأس به من القيم الثقافيّة، نورد عناوينها بحسب المقاطع التعلّميّة في الجدول الآتي:

رقم المقطع	عناوين النّصّوص
الأوّل: الحياة العائلية.	ابنتي، أبي، قلب الأمّ، رسالة إلى أمّي، في كوخ العجوز رحمة، أنا وابنتي، ماما، رسالة إلى ولدي.
الثّاني: حبّ الوطن.	حبّ الوطن من الإيمان، ثق أيّها الوطن المفدى، متعة العودة إلى الوطن، وللحرّية الحمراء باب، فداء الجزائر، نوفمبر، الوطني، بشراك يا دعد.
الثّالث: عظماء الإنسانيّة.	سر العظمة، جميلة بوحيرد صديقة الصّحراء، وأسطورة القرن العشرين، فرانز فانون أو الضّمير المهتاج، عمر ورسول كسرى، الرّازي طبيبا عظيما، بتهوفن، ابن الهيثم العبقري العربيّ الّذي تظاهر بالجنون، ماسينيسا.
الرّابع: الأخلاق والمجتمع.	آيات من سورة الحجرات، أغنية البؤس، الوقيعة، بين المظهر والمخبر، العبودية، إنّ لكم معالم للرّسول صلى اللّه عليه وسلّم، مدرّسة رغم أنفك، سوء المهلكة.
الخامس: العلم والاكتشافات العلميّة.	الكتاب الإلكترونيّ، المذياع، الفايسبوك نعمة أم نقمة؟، أنا واليراع، أثار الرّحلات الجوّية الطّويلة على الإنسان، رائد الفضاء، الطّاقة، المستكشفات العلميّة.

(1) حسان فاروق، ثقافة المتنبّي، دار العلم والإيمان للنّشر والتّوزيع، ط 1، الإسكندرية ، 2008م، ص: 14.

السّادس: الأعياد.	الأعياد، هديّة العيد، مولد محمّد، اليوم العالمي للبيئة، عيد الجزائر، عيد القرية، في يوم الأمّهات، عيد الأمّ.
السّابع: الطّبيعة.	في الغابة، النّهر المتجمد، بين الرّيف والمدينة، نشيد الماء، عودة القطيع، ما أجمل الطّبيعة!، الاصطياف، جمال البادية.
الثّامن: الصّحة والرّياضة.	أهميّة فكريّة الرّياضية، ركوب الخيل، هل نعيش في مساكن مريضة؟، كرة القدم، مريض الوهم، اللّفافة آفة التّدخين، ظاهرة الخوف عند الأطفال، المسلول.

الجدول رقم (19): نصوص ميدان فهم المكتوب (قراءة مشروحة ودراسة النّصّ الأدبيّ)"[1]

يمرّ هذا النّشاط التعليميّ التعلّميّ ميدان فهم المكتوب-دراسة النّصّ الأدبيّ وقراءة مشروحة-كغيره من الأنشطة المبرمجة على المتعلّمين بالكفاءات الثّلاث: الأولى تشمل الكفاءات الختاميّة المتعلّقة بمسار دراسيّ معيّن خلال سنة دراسيّة أو طور أو مرحلة تعليميّة وتسمّى الكفاءة الشاملة، ثمّ ما يعرض المتعلّم من كفاءات، وهي كفاءة ثانيّة تتكوّن من المواقف والمساعي العقليّة والمنهجيّة المشتركة بين مختلف المواد، حيث يمكن استخدامها خلال بناء مختلف المعارف والمهارات والقيم الّتي يراد تنميتها"[2]، وتسمّى الكفاءة العرضية، أمّا الكفاءة الثّالثة والأخيرة فتتّصل بالكفاءة الختاميّة، تقوم على دمج موارد المتعلّم والتّحكّم فيها في فترة دراسيّة معيّنة، وترتبط بكلّ من ميدان فهم المنطوق وميدان فهم المكتوب.

وممّا سبق نخلص إلى استنتاج القيم الثقافيّة الموجودة في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة أولى متوسّط، والموزّعة في المقاطع التعليميّة الثّمانيّة المذكورة سلفا:

- **القيم الدينيّة:**

إنّ المتأمل في الهويّة الثقافيّة العربيّة يستنتج أنّ جميع مقوّماتها مستمدّة من الدّين الإسلامي المصطلح عليها

(1) ينظر، فهرس الكتاب المدرسي.

(2) وزارة التّربيّة الوطنيّة، الدّليل البيداغوجي للأستاذ في اللّغة العربية للسّنة أولى متوسّط، موفم للنّشر والتّوزيع، الجزائر، 2016م ، ص: 30.

الثّقافة الإسلاميّة*، الدّين الحنيف الّذي جاء بالحقّ إلى البشريّة كافّة، داعيا إلى التّفكير والتّأمل والأخلاق، وإلى الوحدة والاجتماع، مرشدا نحو البحث والتنقيب في كلّ أمر رشيد، بلغة استطاعت صنع وحدة الفكر لكثير من الأمم، ومثّلت جوهر الثّقافة والهويّة، وأدّت وحدتها بين الشّعوب العربيّة إلى وحدة أمّة عظيمة في الدّين والأخلاق والمبادئ السّمحة قديما وحديثا.

إنّ ظهور الأديان السّماوية عادة ما يحدث تغييرات في المجتمع، يعمل على نقل الإنسان من قيم ملؤها الفساد والجهل وكلّ أنواع الظّلمات إلى أخرى إيجابيّة شعارها التّوحيد والتّعايش السّلمي والتّسامح...يقول الله عز وجل في كتابه الكريم: "**الٓرۚ كِتَٰبٌ أَنزَلۡنَٰهُ إِلَيۡكَ لِتُخۡرِجَ ٱلنَّاسَ مِنَ ٱلظُّلُمَٰتِ إِلَى ٱلنُّورِ بِإِذۡنِ رَبِّهِمۡ إِلَىٰ صِرَٰطِ ٱلۡعَزِيزِ ٱلۡحَمِيدِ** ۝١" [(1)] [إبراهيم الآية: 1]، هذا الدّين العظيم الّذي ألغى قيم الشّرك والعبوديّة السّائدة في الجاهليّة وأحلّ بدلها قيما تنادي بالنّزوع نحو الإنسانيّة والأخلاق النّبيلة والحرّية، ما يوضّح لنا أنّ للدّين تأثيرا كبيرا في توجيه الإنسان وإعداده لمواجهة متغيّرات الحياة ودفعه نحو المثل العليا، إذ يقرّ علماء الاجتماع بأهميّته في ضبط المجتمع"[(2)] وهو ما يراه باقي علماء التّخصصات من المسلمين

---

* تعني الثّقافة الإسلاميّة مجموعة القيم الاجتماعيّة المتعلّقة بالمجالات المادّية والفكريّة والرّوحيّة، تستمدّ من تعاليم ديننا الإسلامي الحنيف، تأتي لمعرفة الطّرق الحياتية للمسلمين وفق تصوّرات هذا الدّين، بغية تحليتهم بالصّفات الخلقية السّمحة، وتحقيق سعادتهم عن طريق تقديم حلول سلميّة لمشكلاتهم، ومواجهة التّحديات المعاصرة المرتبطة بدينهم، عرفها **طه عزمي** وآخرون في كتاب الوجيز في الثّقافة الإسلامية بـ: الصّورة الحيّة للأمّة الإسلاميّة، فهي الّتي تحدّد ملامح شخصيّتها، وقوام وجودها، وهي الّتي تضبط سيرها في الحياة، وتحدّد اتّجاهها فيه، إنّها عقيدتها الّتي تؤمن بها، ومبادئها الّتي تحرص عليها، ونظمها الّتي تعمل على التزامها، وتراثها الّذي تخشى عليه من الضّياع والإندثار،وفكرها الّذي تودّ له الذّيوع والانتشار.ويعرفها عمر عودة الخطيب في كتابه لمحات في الثّقافة الإسلامية (ص 13) على أنّها معرفة علمية مكتسبة تنطوي على جانب معياري مستمدّ من شريعة الإسلام ومؤسّس على عقيدته، وتتجلى في سلوك الإنسان الواعي في تعامله، في الحياة الاجتماعية مع الوجود أو مع الخالق والمخلوقات "**ينظر، سلسلة صناعة الثّقافة رقم: 01، السّويدان ، (د) طارق محمّد وباشرحيل، (أ) عمر فيصل، صناعة الثّقافة، ص: 46.**

(1) سورة إبراهيم [الآية: 01].

(2) ينظر، العاني، عبد اللّطيف، القيم والمثل الاجتماعية في الإسلام وأثرها في التّحصين ضدّ الجريمة، مركز البحوث والدّراسات، (د، ط)، 1999م، ص: 01.

لذلك من المهم جدّا اختيار نصوص تنبثق من التّصوّر الإسلامي متماشيّة معه أو "لا تتعارض معه على الأقل، كما يجب مراعاة أن تكون مثيرة للتّفكير، معينة على رؤية الحياة بالشّكل الّذي يجب أن تكون عليه، وعلى تفهّم القيم والأوضاع السّائدة محلّيّا وعالميّا، ومعينة على المساهمة في ترقية أوضاع الحياة وفق منهج اللّه"[1] وما أمرنا به في شريعة الدّين الإسلامي الحنيف.

نجزم أنّه لن تقوم قائمة فكريّة في الجزائر دون تدريب التّلاميذ على تعاليم ديننا الحنيف، ما جعل التّربويّون يصنّفون بعض القيم الدينيّة من ضمن نصوص اللّغة العربيّة للسّنة أولى متوسّط، وتجلى ذلك في المقطع الرّابع، مع الاعتماد على سندين أوّلهما: نصّ قرآني اقتبست فيه أربعة آيات من سورة الحجرات، يستشفّ المتعلّم منها قيمة الأخلاق وحسن السّلوك مع الآخرين، حيث يتحلّى بصفات التّواضع والاحترام متجنّبا السّخرية من الآخرين، وثانيهما: سند عنوانه "إنّ لكم معالم للرّسول صلى اللّه عليه وسلّم "مقتبس من حديث الرّسول صلى اللّه عليه وسلّم في خطبة حجّة الوداع، والّذي من خلال تقديمه إلى المتعلّم يتعرّف على قيمة الوقوف عند حدود الشّرع، مادام لا يعلم، قد فوّت أجلا لا يدري ما اللّه صانع به، وقدّامه آخر يجهل قضاء اللّه فيه. كما يتعلّم قيمة الحياة واغتنامه شبابه فيها قبل كبره، فلا مجال للّوم بعد مغادرة الدّنيا، و في الآخرة إمّا الجنّة أو النّار.

- **القيم العلميّة والمعرفّية:**

هناك نصوص أخرى تصبّ في مجال القيم العلميّة والمعرفّية نلاحظها في المقطع الخامس، كلّها تتحدّث عن العلم والتّضحيّة في سبيل نيله، كون الهدف الأسمى من وضع المناهج التربويّة نشر العلم على أوسع نطاق في المجتمعات، وكان لزاما على روّاد المنظومة التربويّة تضمين نصوصٍ-في كتاب اللّغة العربيّة- ثريّة من النّاحية العلميّة والمعرفّية، تعكس تطوّرات العصر العلميّة التّكنولوجيّة، رغبة في تقريب مقاصد العلم للمتعلّمين وتشجيعهم للإقبال عليه فيغرفون من بحره الواسع، ويتمّ لهم بذلك بناء شخصيّاتهم وتثقيف أنفسهم علميّا ومعرفيّا، وللغاية ذاتها برمجت نصوص في كتاب التلميذ- الكتاب الإلكترونيّ، المذياع، الفايسبوك نعمة أم نقمة؟، أنا واليراع، أثار الرّحلات الجوّية الطّويلة على الإنسان، رائد الفضاء، الطّاقة، المستكشفات العلميّة-

(1) مدكور، (د) علي أحمد، تدريس فنون اللّغة العربيّة، دار الفكر العربي، (د ط)، القاهرة، 2006، ص: 214.

لتدلّ على أهميّة العلم في تطوّر حياة الأفراد خاصّة والمجتمعات عموما، "فالعلم وثيق الصّلة بالمجتمع يؤثّر فيه ويتأثّر به، فالمجتمع يتطوّر بتأثير العلم وتقنيّاته، كما أنّ العلم ينمو ويترعرع بتأثير الظّروف والاتّجاهات السّائدة في المجتمع؛ بمعنى أنّ هناك تفاعلا متبادلا بين العلم والمجتمع"[1]، هنا لا بدّ من تربيّة أفراده وتكوينهم علميّا باعتبارهم جزءا منه.

- **القيم الاجتماعيّة:**

تتضمّن الثّقافة مجموعة من القيم قد تتشابه المجتمعات في بعض من أشكالها، لكن سرعان ما تتمايز ويبدو التّباين بينها عند التّدقيق في خصوصياتها، إنّ لكلّ مجتمع ثقافة تميّزه من ناحية القيم والمبادئ والإيديولوجيّات وأنماط السّلوك المختلفة، يقول ابن خلدون بشأن تنوّع الثّقافات مشيرا إلى الاختلاف بين البدو والحضر في الشّجاعة مثلا: "والسّبب في ذلك أنّ أهل الحضر ألقوا جنوبهم على مهاد الرّاحة والدّعة، وانغمسوا في النّعيم والتّرف، وكّلوا أمرهم في المدافعة عن أموالهم وأنفسهم إلى واليهم والحاكم الّذي يسوسهم والحاميّة الّتي توّلت حراستهم، واستناموا إلى الأسوار الّتي تحوطهم والحرز الّذي يحول دونهم فلا تهيجهم هيعة ولا ينفرد لهم صيد، فهم غارون آمنون، قد ألقوا السّلاح...وأهل البدو لتفرّدهم عن المجتمع، وتوحّشهم في الضّواحي، وبعدهم عن الحاميّة وانتباذهم عن الأسوار والأبواب قائمون بالمدافعة عن أنفسهم، لا يكلونها إلى سواهم، ولا يثقون فيها بغيرهم، فهم دائما يحملون السّلاح ويتلفتّون عن كلّ جانب في الطّرق، ويتجافون عن الهجوع، إلّا غرارا في المجالس والأحوال، وعلى الرحال و فوق الأقتاب..."[2]،وهذه الشجاعة والتّفرد والحرص صان للسّان العربيّ عندهم معالمه أيضا، فهم لا يلوكون ألفاظهم فوق مخارجها الأصلية، بل هي أحد أسلحتهم.

ورأى **تلكوت بارسونس** (**Telkott Parsinc**) الثّقافة بمنظار أوسع ممّا نتوقّع حين ربطها بجميع العناصر الرّامية للعادات والتّقاليد والقيم النّموذجيّة...المكوّنة للأشياء الثقافيّة حقيقة، قائلا: "إنّ المجتمع الإنسانيّ غير ممكن بدون ثقافة مشتركة، فهي تسمح للنّاس بالاتّصال والفهم فيما بينهم وبالعمل باتّجاه أهداف مشتركة، إنّ وجود ثقافة مشتركة هي شرط وظيفيّ مسبق، أو حاجة أساسية لأيّ مجتمع يريد البقاء،

---

(1) زيتون، (د) عياش، أساليب تدريس العلوم، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط 02، عمان، 1996م، ص: 30.

(2) ابن خلدون، عبد الرّحمن، المقدّمة، ص: 142.

وهو يقول إنّ أيّ نظام متقن للفعل الإنسانيّ غير ممكن بدون نظام رمزي مستقرّ نسبيا"[1] فالثقافة رموز مشهودة وثابتة بين الجمعات الّتي تحسن التّواصل والاتّصال فيما بينها.

استوعب هذا المحتوى قيما اجتماعيّة، ترمز إلى وجود السّلوكات التّفضيليّة المرغوب فيها من قبل الجماعة الواحدة، حيث تعكس معاييرها ومبادئها، نذكر منها هذه العناوين: أغنية البؤس، الوقيعة، بين المظهر والمخبر، العبودية، مدرّسة رغم أنفك، سوء المهلكة في المقطع الرابع، والنّهر المتجمد، بين الرّيف والمدينة في المقطع السّابع، والنّصّوص المعنونة بـ: هل نعيش في مساكن مريضة، اللّفافة آفة التّدخين، ظاهرة الخوف عند الأطفال الواردة في المقطع الثّامن والأخير، تصبّ جميع هذه النّصّوص في المظاهر الاجتماعيّة الشّائعة في المجتمع الجزائري، الّذي بات يعيش حالات الفقر والبؤس والحرمان والأمراض، في ظلّ المعاصرة والتّمدّن والنّزوح الرّيفي الّذي أصبح خطرا يهدّد أرض الوطن.

ومن غير شكّ أنّ الأساس الاجتماعيّ يعدّ جزءا مهمّا في بناء المناهج الدراسيّة، والسّبب الرّئيس في ذلك، هو أنّنا لا نستطيع البتّة فصل المتعلّم عن محيطه الاجتماعيّ، لأنّ هناك "خاصيّة أخرى من الخصائص الّتي يتميّز بها الإنسان عن غيره في الملكة الحيوانية إلى جانب أنّه كائن لغوي هي أنّه كائن اجتماعيّ، فالإنسان لا يستطيع إلّا أن يعيش في مجتمع، وتُفرض عليه هذه الضّرورة طبيعته البيولوجيّة فلا يستطيع الطّفل الإنسانيّ (خلافا للصّغار من أي نوع آخر من الكائنات الحيّة) أن يحقّق بقاءه أو يشبع حاجاته البيولوجيّة إلّا عن طريق شخص آخر"[2] ،ييسّر له السّبيل لفهم ذاته، ومعرفة ضرورة وجود الآخر في حياته، ومحاولة إقامة علاقات معه، ومعرفة نوع وكيفية الوصول لهذه العلاقة الاجتماعيّة الهادفة.

- **القيم الإنسانيّة:**

إنّ الإنسان بطبعه ميّال إلى التّواصل مع بني جلدته ولا يستطيع العيش بمفرده بعيدا عنهم، ومن ذلك جاء قول اللّه تعالى: «يَا أَيُّهَا النّاسُ النّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ

---

(1) هارلمبس وهولبورن، سيسيولوجيا الثّقافة والهويّة، ترجمة حاتم حميد محسن، ص: 22.

(2) إسماعيل، محمد عماد الدّين، الأطفال مرآة المجتمع، النّمو النّفسي الاجتماعي للطّفل في سنواته التّكوينية، عالم المعرفة، (د،ط)، الكويت، 1978م، ص: 127.

عِنْدَ اللهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ»﴿١٣﴾[الحجرات الآية 13][1]، ثمّ إنّ العمليّة التّواصليّة يشترط أن تتفشّى بين عناصرها روابط متينة، تبنى على أساس الرّحمة والمحبّة والتّسامح والأخلاق الإنسانيّة النّبيلة، الأمر الواجب توافره بشدّة في مناهج التربيّة والتّعليم، لإنتاج فرد يكتنفه السّلوك الإنسانيّ الحسن، ويربط خيط تواصله مع باقي المجتمعات. تجلّت هذه القيم في كتاب السّنة الأولى متوسّط في نصوص: قلب الأمّ، رسالة إلى أمّي، في كوخ العجوز رحمة من المقطع الأوّل، ونصّ المقطع الثّاني: متعة العودة إلى الوطن، وبعضا من نصوص المقطع الرّابع: آيات من سورة الحجرات، مدرّسة رغم أنفك ... كلّها حثّت على التّواصل والتعارف، وإقامة علاقات جيّدة مع الأفراد، أسمى مبادئها الخلق العظيم المؤَسَّس على الحوار والتّبادل الثقافيّ بين النّاس.

- **القيم الجماليّة:**

تغيرت النّظرة إلى الجمال من مفكر لآخر واضعين له توصيفات عدّة ومفاهيم شتّى، كلٌّ حسب وجهة نظره الخاصّة، لذا جاءت فكرة الجمال في الفلسفة الكانطيّة نابعة من مفهوم المتعة الجماليّة "فالجميل عند كانط هو ما يسرّنا دون أدنى مصلحة"[2]، كما عرّف الجمال بأنّه قيمة إيجابيّة نابعة من طبيعة الشّيء خلعنا عليها وجودا موضوعا. الجمال هو لذّة نعتبرها صفة في الشّيء ذاته"[3]، وربطه آخرون بمفاهيم مغايرة مثل: الذّوق أو التّذوّق الجماليّ، والمحاكاة بنوعيها الصّادقة والسّلبيّة، والشعور ...الخ.

وما يهمّنا هو تشكّل قيمة الجمال عند الطّفل المتعلّم أو تكوّنها، علما أنّ هذا الجمال وقيمه يولد مع الإنسان، فالطّفل في مهده يتوقّف عن البكاء إذا أسمعته مقطوعة موسيقيّة مثيرة، ويصمت إذا قرّبت من ناظريه كوكبة من الأشكال الملّونة، لكن ستظلّ هذه الملكة طبيعيّة لا تنمّيها إلا الممارسة الحيّة، خاصّة بعد انتقاله إلى المدرسة، لذا من الضّرورة بمكان أن يعي المدرّس قيمة الجمال كركيزة أساس في إدارة عمليّته التعليميّة، قبل أن يفكر في تنميّة الوعي الجماليّ للمتعلّم، فبدلا من حشو ذهن المتعلّم بالمعلومات الضّخمة والكثيرة، يقدّم نصوصا تتحرّك

---

(1) سورة الحجرات[الآية: 13].

(2) توفيق، (د) سعيد، معنى الجميل في الفنّ (مداخل إلى موضوع علم الجمال)، الدّار المصرية اللّبنانية، ط1، القاهرة، 2015م، ص: 56.

(3) جورج سانتيانا، الإحساس بالجمال (تخطيط لنظرية في علم الجمال)، ترجمة: بدوي، محمّد مصطفى، مراجعة: نجيب، زكي محمود، المركز العربي القومي للتّرجمة، (د،ط)، القاهرة، 2011م، ص: 74.

فيها منوّعات من القيم أهمّها تلك الّتي تنصبّ على مقوّمات الجمال، ولا يعني الجمال أبدا تلك الأشكال المزركشة وغيرها من المادّيّات، بل إنّ للمجرّدات من المضامين دورا كبيرا في تنميّة وعيه الجماليّ أو تربيّته جماليّا، وهذه الأخيرة تنطوي على أشكال شتّى:

- تنظيم التّلقّي وتعريف البشر بالظّواهر الجماليّة للواقع وبالفنّ.
- تفسير ما يجري تلقّيه أي التّعلّم الجماليّ، ومنه الفنّ.
- تنظيم الإبداع الفنّيّ والنّشاط الجماليّ."[1]

وإذا تقفّينا أثر القيم الجماليّة الموجودة في نصوص كتاب اللّغة العربيّة للسّنة أولى متوسّط نجدها كثيرة ومتنوّعة، جاءت معظمها في المقطع السّابع (الطّبيعة): في الغابة، النّهر المتجمّد، بين الرّيف والمدينة، نشيد الماء، عودة القطيع، ما أجمل الطّبيعة!، الاصطياف، جمال البادية، غاية هذا التّنوع كائنة لأجل تنميّة الذّوق الفنّي والجماليّ لأطفال المدارس، ومحتّم وجوده ضمن أيّ منهاج باعتبار: "الوضع الطّبيعيّ والتّكوينيّ والسّيكولوجيّ للطّفل يقدّم الجميل على الجليل في وعيه الجماليّ، وذلك لأنّ الجميل سوف يحقّق له استئناس الوجود الخارجيّ، والعمل على إقامة علاقة جماليّة مع الجليل سوف تمهّد بدورها إلى فهم الجليل والاستمتاع به فيما بعد"[2]، فحقيقة "المعطيات الجماليّة الّتي يدركها الطّفل وليدا، ويتشرّبها فيما بعد من أسرته ومدرسته ومجتمعه، هي الّتي تصله بالعالم، وتمكّنه من فهمه وإلفه، وليس الاحتياج أو الإشباع البيولوجي"[3]، وللصّورة الجميلة وقع في تواصل المتعلّم مع نفسه والأفراد الآخرين من مجتمعه الإنسانيّ، سواء كانت صورة في شكل لوحة فنّيّة أم فوتوغرافيّة كما سنفصّل في المبحث اللّاحق من الفصل ذاته، أم معبّر عنها بالعناصر اللّغويّة المنسجمة فيما بينها في دلالة معرفيّة عقليّة ووجدانيّة، أم في شكل مقاطع صوتيّة بنغمات عذبة ترهف حسّ المتعلّم وتجذبه إلى التّعلّم وحسن التّواصل مع عوالمه على اختلافاتها.

---

(1) (أ.د) أوفيسيانيكوف وآخرون، أسس علم الجمال الماركسي اللّينيني، ترجمة: الماشطة، جلال، دار الفرابي، (ط،د)، بيروت، 1981م ، ص: 219.

(2) إبراهيم، وفاء، الوعيّ الجماليّ عند الطّفل، مكتبة الأسرة، مطابع الهيئة المصرية العامّة للكتاب،(د،ط)، الإسكندرية /مصر، 1997م، ص: 18.

(3) المرجع نفسه، ص: 21.

- **القيم الصّحيّة:**

إن للصّحة قيمة كبيرة لا بدّ أن ينعم التّلميذ بها نفسيّا وجسميّا وعقليّا، لما لها من بالغ الأثر في حياته، فلن يستطيع مواجهة مشاكل الحياة دونها، ولا مجابهة تحدّياتها إلّا إذا كان معافى البدن، سليم العقل، مطمئنّ النّفس، ومن المعايير النفسيّة الّتي تؤخذ بعين الاعتبار داخل المدرسة مثلا: مشاركة المتعلّمين "في مختلف النّشاطات الّتي تتعلّق بالصّحة النفسيّة وإتاحة الفرصة للتعبير عن آرائهم حول القضايا والمشاكل الّتي تعنيهم، مع تخصيص جزء من أنشطة وفعاليات التّوعية الصّحيّة للإرشاد والصّحة النفسيّة مثل: (محاضرات، ندوات، معارض، ورش، عمل. .إلخ)، وتوجيهها لتعديل السّلوك وتقويمه"[1] نحو الأفضل.

وقد أُولي اهتمام كبير بها في المناهج المعاد كتابتها، بغية تدريب المتعلّمين الحفاظ عليها، ما نلمحه مدرجا ضمن الكفاءات الواجب تعلّمها في التربيّة حيث خصّصت له مقطعا كاملا جاءت نصوصه وفق هذه العناوين: (أهمية التربيّة الرّياضيّة، ركوب الخيل، هل نعيش في مساكن مريضة؟، كرة القدم، مريض الوهم، اللّفافة آفة التّدخين، ظاهرة الخوف عند الأطفال، المسلول)، صبّت جميعها في مفهوم الحفاظ على صحة الإنسان ووقايتها من الأمراض عن طريق الرياضة، مع تنبيه المتعلّم بقيمتها أيضا وكيفية المحافظة عليها، وحثّه على الحفاظ على البيئة كذلك، وما هي المخاطر المهدّدة لها، وما هي سبل مواجهتها والتّصدّي لها، في معظم المقاطع التعليميّة، نظرا لتداخل قيم المجال البيئي والمجال الصحي وتكاملهما.

- **القيم البيئيّة:**

أمر اللّه عزّ وجلّ بالإصلاح في كلّ مجالات الحياة وعناصر الكون، يقول اللّه تعالى:" **وَلَا تُفْسِدُوا فِي ٱلْأَرْضِ بَعْدَ إِصْلَٰحِهَا وَٱدْعُوهُ خَوْفًا وَطَمَعًا ۚ إِنَّ رَحْمَتَ ٱللَّهِ قَرِيبٌ مِّنَ**

[1] حوامدي، (د) السّاسي وبوذيبة، (د) رابح، دور البيئة الأسريّة والمدرسيّة في تحقيق الصّحة النّفسية للطّفل، مجلّة قبس للدّراسات الإنسانية والاجتماعية، المجلّد 3، ع 1، الجزائر، جوان، 2019م، ص: 422.

ٱلْمُحْسِنِينَ ﴿٥٦﴾ [الأعراف الآية: 56]"[1] وأمرنا بالإحسان إلى كلّ مخلوق بداية بالإنسان، ثمّ باقي الكائنات الحيّة، وعناصر البيئة من حيوانات و نباتات وماء وهواء...إلخ.

فالإنسان القديم كان يسعى جاهدا في الحفاظ عليها بغرس الأشجار وتربيّة الحيوانات وزراعة الأراضي، لا يستوطن إلّا الجبال، ولا بديل له من العيش الطّبيعيّ، أما وقد تطوّرت الحياة، وتلوّنت بأشكال المعاصرة، ودبّ الضّعف في الإنسان، وأصابه العجز وحلّت الآلة محلّه، فتراه لا يكاد يحرّك ساكنا إلّا بها، تطلّبت منه تخصيص المزيد من المصانع وأماكن العمل الضّخمة، لإنتاج الكثير منها قصد الاستعانة بها في حياته اليوميّة، ثمّ عليه أيضا إيجاد الأماكن المناسبة لاستعمالها، الّتي تستوعب كمّا هائلا من مخلّفاتها لا سيّما في الشرّكات العالمية الكبرى.

هذه الالتفاتة الموجزة عبر التّاريخ الطّويل للإنسان من حفاظه على بيئته، أدّلُ على أنّ أفراد اليوم بحاجة إلى توعيّة بقيمة البيئة في حياتهم، لاسيّما المتعلّمين في المدارس، ولا بدّ من تخصيص جانب للمحتوى الإيكولوجيّ*، يُنصح من خلاله بالحفاظ على البيئة واستغلالها برفق: من التّشجير والتّخضير، والإحياء والتّعمير، ومن النّظافة والتّطهير، ومن الرّفق والإحسان، ومن المحافظة على موارد البيئة وثوراتها، والمحافظة عليها من كلّ أنواع الإضاعة والإتلاف، والفساد في الأرض"[2]، ومن تلك القيم الواردة في محتوى هذا الكتاب: في

---

(1) سورة الأعراف [الآية: 56].

* نشأت الإيكولوجيا (علم البيئة) في أواخر القرن التّاسع عشر، في سياق التّشعب المتزايد للتّخصصات العلمية، وقد اشتّق إرنست هكل Ernest Hekle المصطلح من الكلمة اليونانية Oikos (منزل الأسرة) ونقل دلالتها إلى كوكب الأرض باعتباره منزلنا نحن البشر، وكان المصطلح يشير إلى هذا الميدان الجديد من البحث البيولوجي، الّذي يتناول العلاقات الّتي تربط عناصر كوكب الأرض، وحاليا تُعرّف الإيكولوجيا بأنّها العلم الّذي يدرس العلاقات المتبادلة بين الكائنات الحيّة والبيئة الّتي تعيش فيها، ويتّخذ موضوعا له المنظومات البيئية – النّهر والبحر والغابة والصّحراء...والكرة الأرضية ككل، الّتي تُعدّ النّطاق الشّامل الّذي تعشعش فيه المنظومات والنّطاقات الفرعية، وقد ارتبط تطوّر الإيكولوجيا بنشوء وتطوّر نظرية المنظومات العامّة الّتي يتلخّص مبدؤها الأساسي في القول الشّهير (الكلّ أكثر من مجموع أجزائه المكوّنة له) نظرا إلى أنّ ميزته الأساسية هي علاقات التّفاعل بين مكوّناته المختلفة. **زيمرمان مايكل، الفلسفة البيئية من حقوق الحيوان إلى الإيكولوجيا الجذرية، ج 1، ترجمة: معين شفيق رومية، إصدارات المجلس الوطني للثّقافة والفنون، عالم المعرفة، (د،ط)، الكويت، 2006 م، ص: 9/ 10.**

(2) القرضاوي، (د) يوسف، رعاية البيئة في شريعة الإسلام، دار الشروق، ط 1، القاهرة، 2001م، ص: 28.

كوخ العجوز رحمة، العبودية، آثار الرّحلات الجوّية الطّويلة على الإنسان، اليوم العالميّ للبيئة، بين الرّيف والمدينة، هل نعيش في مساكن مريضة؟...الخ، بالإضافة إلى الحرص على تزويده بالأخلاق الضرورية لذلك كلّه، فالمشكلات البيئيّة الّتي تواجه الجنس البشريّ في القرن الواحد والعشرين شديدة التّعقيد حتّى أنّه لا يمكن فهمها أو حلّها استنادا فقط إلى الأخلاق البيئيّة، على الرّغم من الدّور المهمّ الّذي يمكن أن يلعبه التّحليل الأخلاقي في التّعامل مع هذه المشكلات...على أنّ المشكلات البيئيّة غالبا ما تنشأ مرتبطة بالمواقف الثقافيّة والممارسات الاجتماعيّة... "[1] كلّ إنسان حسب حجم اطّلاعه على خصوصيتها.

- **القيم الأسريّة:**

تعمل الأسر على تزويد أطفالها بقيم متنوّعة قصد تنشئتهم اجتماعيّا؛ وتربيّة الفرد ليصبح قادرا على حلّ مشكلاته، والتّوافق مع قيم أسرته ومعاييرها البنّاءة من جهة، والتّلاؤم والأطر الثقافيّة الاجتماعيّة من جهة ثانيّة، لكون "علاقة الأسرة بالمجتمع هي علاقة وثيقة جدّا، فالأسرة أساس المجتمع وأساس تكوينه، بل هي أساس مغر بحدّ ذاته، لذا تعدّ من أهمّ الأركان الّتي يعتمد عليها المجتمع في تنشئة وتطبيع الأفراد، ويحدّد كلّ مجتمع قيمه ومعاييره الّتي تمثّل خلاصة التّراث الثقافيّ لتاريخ هذا المجتمع، وعن طريق الأسرة تنتقل هذه القيم إلى الجيل النّاشئ الجديد"[2]، إنّها المكان الّذي ينشأ فيه الفرد تنشئته الأولى، وتتشكّل فيه معالم شخصيّته وحدود قيمه واتّجاهاته وأبعاد آماله وطموحاته، فالأسرة هي المصدر والحاضن الأساسيّ، الّذي يرعى الفرد منذ أن يكون جنينا، ينشأ ويترعرع فيها لتسهم في تنشئته مؤسّسات أخرى[3] أيضا.

ونرى أنّ منظّري المناهج الجديدة أحرزوا كمّا هائلا من النّصّوص الأسريّة منها: النّصّوص الواردة في المقطع الأوّل: ابنتي، أبي، قلب الأمّ، رسالة إلى أمّي، في كوخ العجوز رحمة، أنا وابنتي، ماما، رسالة إلى ولدي، ونصّين من المقطع السادس: في يوم الأمّهات، عيد الأمّ.

---

(1) مايكل زيمرمان، الفلسفة البيئية من حقوق الحيوان إلى الإيكولوجيا الجذرية، ج 1، ترجمة: معين شفيق رومية، ص: 15 /16.

(2) الأمير، (د) وعد إبراهيم، دور التّلفزيون في قيم الأسرة، دار غيداء للنّشر والتّوزيع، ط 1، عمان، 2013م، ص: 72.

(3) المرجع نفسه، ص: 73.

- **القيم السياسيّة:**

تتبدّى القيم السياسيّة، ويبرز التّصرف السّياسيّ من خضم مجموعة الاتّجاهات والمشاعر والمعتقدات، تتولّى تفعيلها وترجمتها مؤسّسات الدّولة، بحيث تكون قادرة على تجسيد معنى الثّورة وتعطي نظاما لعمليّاتها على أرض الواقع، ترتبط باتّجاهات الأفراد – الحاكم والمحكوم – الضّاربة في عمق تاريخ الظّواهر السياسيّة، المتعلقة بدور الأنظمة السياسيّة في تأهيل الفرد سياسيّا تحت ظلّ الحقّ والواجب، وتشمل جزءا من ثقافة المجتمع العامّة، تتوزّع على مجموع الثّقافات الفرعيّة لسياسة الأفراد وفق قواعد ثابتة، حيث تسهم في التّثقيف السّياسيّ للشّباب، والنّساء، وأعضاء النّخبة من السّاسة الحكّام، والعمّال المهنيّين، وحتّى المتعلّمين من الأطفال.

جاء تعريف السّياسة في العقد الفريد لابن عبد ربه، بقول الوليد بن عبد الملك لأبيه: يا أبت ما السّياسة؟ قال: هيبة الخاصّة مع صدق مودّتها، واقتياد قلوب العامّة بالإنصاف لها، واحتمال هفوات الصّنائع "[1]، أمّا عن تعريف الثّقافة السياسيّة قال كمال المنوفي بعد دراسة ميدانيّة أجراها على إحدى القرى المصريّة هي: "مجموعة القيم المستقرّة الّتي تتعلّق بنظرة المواطن إلى السّلطة، والّتي تعدّ مسؤوليّة إلى حدّ بعيد عن درجة شرعيّة النّظام القائم، فالثّقافة السياسيّة تؤثّر على علاقة المواطن بالسّلطة، من حيث تحديد الأدوار والأنشطة المتوقّعة من السّلطة، ومن حيث طبيعة الواجبات والحقوق"[2] الموكلة للأفراد كلاّ حسب مستواه الاجتماعيّ.

لقد ورد في كتاب اللّغة العربيّة نصوصا تستهدف تثقيف المتعلّمين سياسيّا، وترمي إلى توعيتهم بقيمة المواطنة منها: حبّ الوطن من الإيمان، ثق أيّها الوطن المفدّى، متعة العودة إلى الوطن، وللحرّية الحمراء باب، فداء الجزائر، نوفمبر، الوطنيّ، بشراك يا دعد...ونصوص أخرى تحدّثت عن شخصيّات تاريخيّة وسياسيّة في الآن ذاته مثل: النصّ الموسوم بجميلة بوحيرد صديقة الصّحراء...الخ.

---

(1) ابن عبد ربه، أحمد ابن محمّد الأندلسي، (ت 328 هـ)، العقد الفريد، ج1، تحقيق: العريان، محمّد سعيد، المكتبة التّجارية الكبرى،(د،ط)، 1953م، ص: 18.

(2) المنوفي كمال، الثّقافة السّياسية للفلاحين المصريين، تحليل نظري ودراسة ميدانية في قرية مصرية، دار ابن خلدون، (د،ط)، بيروت، 1980م، ص: 14.

2) نقد المحتوى الثقافيّ لكتاب اللّغة العربيّة للسّنة أولى متوسّط:

ننبّه لضرورة الحرص على تزويد المتعلّم بنصوص تعليميّة مليئة بثقافته وثقافة غيره من الشّعوب، لأنّ تعليم اللّغة العربيّة ليس الهدف منه إكساب المتعلّم المهارات اللّغويّة الأربعة: الاستماع والتّحدث والقراءة والكتابة وفق وضعيات تعليميّة تعلّميّة معيّنة فحسب، بل يجب أن تتوفّر فيه التّراكيب اللّغويّة الواقعية، أي حملها لدلالات معبّرة عن واقعه المعيش، وما يتحلّى به من قيم ثقافيّة سائدة فيه كأحوال المجتمع وظواهره، والإنسانيّة وأهم مظاهرها، وما نؤكّد عليه أنّه أيّ لغة ترمي إلى عدّة أبعاد منها: البعد الدّيني، والبعد الاجتماعيّ، والبعد السّياسيّ، والبعد الاقتصاديّ (...)وغيرها، ويؤدّي البعد الثقافيّ دورا مهمّا جدّا في تربيّة الأطفال على ثقافة محيطهم الخاصّ والعامّ على السّواء، لذا لا ينبغي إغفاله أثناء وضع المناهج التربويّة وتصميم محتوياتها، لكنّ محاولة توسيع الأنساق الثقافيّة بمستوى أعلى وشامل لن يتمّ عن طريق الكتابة وكفى، والأغلب تكون بهذا قد قيّدت الثّقافة بدلا من إعطاء حيّزها إطارا واسعا في ظل الممارسة، خاصّة لما "أصبحت الثّقافة حجر الأساس المعرفيّ، فإعطاء الأولوية الكاملة للأفكار والنّصّ الثقافيّ المكتوب، سمح بتأسيس نوع جديد من الاستبداد، وهذه النّسخة من الثّقافة لم تقيد نفسها بأيّ حدود أو تنوّع أو مقاومة تذكر، كما أنّها لم تترك حيزا للرّغبات والعواطف[1]، فالكتابة أحيانا لا تساعدنا على استيعاب كلّ عناصر الثّقافة جملة واحدة، ما ينصح به لمصمّمي المناهج التعليميّة التركّيز على أجرأتها في شكل نماذج تطبيقيّة تقويميّة تتوخّى الشّمول وتعتمد التّوجيه، فالكتاب المدروس بين أيدينا به زخم من النّصّوص التعليميّة التثقيفيّة، لكن وبالرجوع إلى الأسئلة التّقويميّة الواردة فيه، يتأكّد لنا أنّها أسئلة بسيطة تركّز على الاحتواء المعرفيّ؛ أي التّلقين، وتلغي مقابل ذلك تبنّي المعرفة وتمثّلها، وفي غالبيتها يطلب من المتعلّم استخراج ما هو موجود في النّصّ فقط، نورد على سبيل المثال أسئلة نصّ: "قلب الأمّ" بم وصف الكاتب أمّ رامي؟ ما هو السّؤال الّذي طرحته أمّ سعيد على المرأة العجوز؟ بما أجابت العجوز أمّ سعيد؟ هل علم رامي حالة أمّه المزرية؟ ماذا فعل بعد ذلك؟ وهل صحا ضميره واتّصل بأمّه؟ ماذا فعل بعد وفاة أمّه؟ ولماذا؟"[2]، إنّ النّصّ ثريّ يحثّ فيه صاحبه على صلة الرحم وزيارة الأقارب،

---

(1) بيلسي، كاثرين، الثّقافة والواقع نحو نظرية للنّقد الثّقافي، ترجمة: المسالمة، (د) باسل، ص: 18.

(2) وزارة التّربية الوطنية، محفوظ كحوال، محمّد بومشاط، كتابي في اللّغة العربيّة، ص: 16.

وأنّ للوالدين واجبات علينا في طاعتهما وتفقد أحوالهما والسّؤال عنهما من قريب أو بعيد، كلّها أمور تثقيفيّة يجب استثمار الأسئلة حولها لبناء نصوص وجمل منوّعة بالإضافة التّوجيه والإرشاد وتعود أنماط السّلوك الحسنة.

ونشير إلى افتقار كتاب التّلميذ في اللّغة العربيّة للنّصوص الدينيّة، علما أنّ ضعف الوازع الدّيني بكلّ نصوصه من قرآن كريم وأحاديث نبوية شريفة يكون سببا في جهل المتعلّم لثقافته الإسلامية، واللّغة العربيّة تمثّل جزءا جوهريا لنشرها على أوسع النّطاقات.

أمّا النّصّوص الّتي تتحدّث عن الحياة العائلية تنحصر في الأسرة فقط، وهنا وجب توظيف عناصر أخرى من المجتمع كونه كتلة منوّعة من الأفراد تربطهم أواصر الأخوة والمحبّة، ما لاحظناه بشكل مبالغ فيه في المقطع الأوّل وركّز كثيرا على الأمّ، متغافلا دور باقي الأقارب من الإخوة والأعمام والجيران...الخ، ثمّ إنّ القيم الاجتماعيّة كما أحصيناها تصبّ جميعا في مفهوم القيم المهضومة والمتناولة سلفا، فواجبنا هو أنّنا "عندما نروم بحث حركة جديدة في التربيّة، فمن الضّروري جدّا أن نأخذ وجهة نظر واسعة جدّا أو اجتماعيّة"[1]، نظرا لتشعّب الثّقافات عبر مجالات يصعب تحديدها "وإلّا فإنّ التّغييرات الّتي تحدث في المؤسّسات المدرسيّة وفي التّقاليد، سينظر إليها على أنّها تبديلات تعسفيّة معيّنة يقوم بها المعلّمون، هذا على أسوأ الأحوال الطّارئة، أمّا على أفضلها فيقال عنها إنّها مجرّد تحسينات في تفاصيل خاصّة، وهذا هو المستوى الّتي تقدّر بموجبه –بصورة تقليديّة– التّغييرات الّتي تحدث في المدرسة ... لأنّ التّغييرات الّتي تحدث في طريقة التربيّة ومناهجها هي من نتاج الحالة الاجتماعيّة المتغيّرة، وهي لذلك جهد يسدّ حاجات المجتمع الجديد الآخذ بالتّكوّن"[2] والتّشكّل البّناء.

فعلى سبيل المثال مجتمعنا اليوم يعاني من ظواهر اجتماعيّة شتّى كظاهرة الاختطاف، و دواعي التّسرّب المدرسيّ، والهجرة غير الشّرعيّة...الخ، ولا نقول إنّ أسئلة ميدان فهم المنطوق أو نصوصه المسموعة كافية، فمثل هذه النّصّوص لا بدّ أن يكون النّصّ بين يدي الطّفل موفّرا في كتابه أولا، مع تحفيزه على الاطّلاع عليه على انفراد ثانيا، عن طريق أسئلة تقويميّة يعمل على حلّها لوحده أو بتوجيه من أقاربه في البيت، فنكون بذلك

---

(1) جون ديوي، المدرسة والمجتمع، ترجمة: أحمد حسن الرحيم، مراجعة: ناصر، (د) محمّد، منشورات دار مكتبة الحياة، ط 2، بيروت، لبنان، 1978م، ص: 32.

(2) المرجع نفسه، ص: 32.

أجّلناه ليفهم الواقع من الواقع، ثم لنقرأه عليه بطريقة التّسميع ثالثا في المدرسة من غير وجود النصّ بين يديه، للتأكّد من فهمه له و للتّعبير بالمشافهة عنه، فتكرار التّعايش مع النّصّ ثلاث مرات يرّسخ له اللّغة في ذهنه، ويحمله ليعبّر بكلّ طلاقة عنه، ويحفّزه على التّواصل مع مجتمعه واستشارتهم، ويشجعه على الاطّلاع الذّاتي.

و بهذا لا ننكر أنّ التّأكيد على دور الأسرة وتكرار نصوص الأمّ ذو قيمة عديمة الفائدة، العكس ذلك يقربّه منها والأسرة بدورها تعمل على تنشئة أعضائها الجدد في نسق كلّيّ وموحّد منبته تعاليم الاجتماع الكبير، إنّها تهتمّ بأنساق سلوكها "وتجاهد في الإبقاء على علاقة إيجابيّة مع كلّ القيم السّائدة، الأمر الّذي تبدو معه الأسرة وحدة محافظة، إنّ الأسرة هي المنبع الرّئيسي لذلك الجدول الصغير (الطفل)، الّذي تصبّ فيه روافد عديدة لكي يكتمل مجراه، ومن ثمّ يصبّ في البحر الكبير (المجتمع)"[1]، و "لقد اعترف تلكوت بارسونس (**Telkott Parsinc**) بأنّه ليس كلّ شخص يشترك بنفس الثّقافة وبنفس المقدار، بل إنّ معظم أفراد المجتمع يجب أن يشتركوا في معظم المظاهر لثقافة معيّنة إذا أريد للمجتمع أن يدوم ويعمل بانتظام، وكما الحال مع دوركايم، اعتقد بارسونس أنّ التّغييرات الجوهريّة في الثّقافة تحدث فعلا عندما تتطوّر المجتمعات تدريجيا، فعندما تتغيّر المجتمعات من كونها بسيطة إلى كونها معقّدة، ستكون هناك تغييرات في القيم المسيطرة على النّظام الاجتماعيّ"[2] وبذلك نقول إنّ المجتمع ليس جهاد الأمّ وحدها، لأنّ من يجاهد لبقاء الغير بحاجة إلى مساند أو مساندين من بقية أعضاء المجتمع، لينجح ويفوز.

وفيما يخصّ القيم البيئيّة ضروريّ التّأكيد على التّحلّي بالأخلاق مع البيئة، أيّا كانت هذه البيئة: البيئة المدرسيّة أو البيئة الاجتماعيّة أو بيئة المحيط الأسريّ، أو بيئة الأحياء السّكنيّة... فبهذه "الممارسة، يكون الحفاظ على الحياة على الأرض التّحدّي الأكبر للأخلاق البيئيّة...وفي المبدأ، يكون التّحدّي الأكبر نظريّة للقيمة عميقة بما يكفي لدعم تلك الأخلاق، فنحن بحاجة إلى بيان كيف تحمل الطّبيعة القيمة، وإلى أخلاق تحترم بشكل مناسب تلك القيم"[3]، وانقسمت هذه الأخلاق بين وجهة رأيين إحداهما بشريّة والأخرى

---

(1) الأمير، (د) وعد إبراهيم، دور التّلفزيون في قيم الأسرة، مرجع سابق، ص: 73.

(2) هارلمبس وهولبورن، سيسيولوجيا الثّقافة والهوية، ترجمة: حاتم حميد محسن، ص: 23.

(3) زيمرمان مايكل، الفلسفة البيئية من حقوق الحيوان إلى الإيكولوجيا الجذرية، ج 1، ترجمة: معين شفيق رومية، ص: 112.

طبيعيّة، "فبالنّسبة إلى الذّاتيّين، ستكون كلّ من النظريّة والأخلاق ليس أكثر من إنشاءات بشريّة؛ أمّا بالنّسبة إلى الموضوعيّين في الأخلاق البيئيّة فسوف يستعملون هذه النظريّة لاكتشاف الحقائق، وبيان كيف تحمل الطّبيعة القيم، وسوف ينجم عن ذلك أحيانا ما يجب على البشر فعله، فالقيم الّتي تحملها الطّبيعة تنتمي إلى بيولوجيا التّاريخ الطّبيعيّ بقدر انتمائها إلى نفسانيّة التّجربة البشريّة، وبعض القيم الّتي تحملها الطّبيعة ترجع إلينا – تعزى إلينا- لكن من حيث الأساس ثمّة قوى في الطّبيعة تنتقل إلينا وعبرنا، إنّ مميّزات الأرض لا تكمن ببساطة في الأدوار الّتي تؤدّيها كموارد للبشر أو دعامات للثّقافات أو محفّزات للخبرة..."[1]

نضيف رأيا آخر حول الرّحلات التعليميّة المنظّمة عادة للأماكن البيئيّة الجذّابة من قبل أعضاء في البيداغوجيا، والّتي تزورها باقي المدارس والمؤسّسات التربويّة الأخرى، تكتفي بالوقوف عند حدود نهاية دروس نظريّة داخل المؤسّسات والمعتمد عليها في الكتب المدرسيّة، غير أنّ هذا لا يجدي نفعا، لأنّ تبصير التّلميذ واقعيّا بالأماكن المخرّبة وتبيين المخاطر المهدّدة لتلك البيئة وإقامة مشاريع تربويّة من قِبَلهم، يزيد من إيمانهم بقيمة الحفاظ عليها وحمايتها من الخراب والدّمار، "فالقيمة مثل الوخزة أو النّدم يجب الشّعور بها كي توجد، إنّ ماهيّتها تكمن في إدراكها القيمة بلا شعور لا معنى لها...ليس ثمّة أفكار من دون مفكّر، ولا إدراكات من دون مدرك، ولا حاجات من دون فاعل، ولا أهداف من دون هادف، إنّ التّقييم تفضيل يشعر به؛ والقيمة نتاج هذه العمليّة"[2] ،فلنخصّص أوقاتا لتعريف التّلميذ ببيئته المخرّبة والمهدّدة بالضّياع، بدل المواظبة على التّنزهات في كلّ فاصل دراسيّ، بعيدا عما شاع أنّها فترة راحة واستجمام، يسترجع فيها المتعلّم أنفاسه، ليرى الجميل، ويعبّر عن الجمال، بل ويتنفّس الجمال الطّبيعي، متغافلين الدّمار والخراب الآتي عليه يوما ما.

وفي هذا المضمار يتمّ توعيتهم بمفهوم الإيكولوجيا الثقافيّة، الّتي تعمل على تحليل الأنماط الثقافيّة وفق الأنواع الثّلاثة:

أ. العلاقات بين البيئة والتّكنولوجيا الإنتاجيّة للمجتمع أو الثقافيّة، أي استغلال الثّقافة للموارد المتاحة بطريقة فعّالة توفّر السّبل للبقاء.

---

(1) زيمرمان مايكل، الفلسفة البيئية من حقوق الحيوان إلى الإيكولوجيا الجذرية، ج 1، ترجمة: معين شفيق رومية، ص: 112.

(2) المرجع نفسه، ص ن.

ب. الأنماط السّلوكيّة المصاحبة لقيام مستوى معيّن من استغلال البيئة المعيّنة؛ أي كيفيّة قيام أعضاء الثّقافة بأنشطتهم الإنتاجيّة اللّازمة لاستمرار بقائهم.

ج. مدى تأثير هذه الأنماط السّلوكيّة الّتي يتطلّبها استغلال البيئة على جوانب الثّقافة الأخرى."[1]

لقد تمّ اختيار نصوص كثيرة حاملة للقيم الجماليّة وبعناية شديدة، كالأخلاق وجمال الطّبيعة وغيرها، وهناك إشارة من مؤلّفي الكتاب أنّه لا يجب حصر القيم الجماليّة أو الجمال في المتعة بمناظر الطبيعيّة، فالجمال يأخذ مفهومه من الطّبيعة وكلّ الماديّات والجسمانيّات، وعموما الجمال هو عناصر الكون المادّيّة والمعنويّة، لذلك جعل اللّه تعالى كلّ هذه تنطوي تحت مفهوم الجمال، فهو أوسع من تحقيق متعة أو الشّعور بلذّة أو تذوّق جميل، إنّ مفهوم الجمال شامل لأكثر من هذا، يبلغ كلّ ما هو حسن يحقّق رضى للذّات الإنسانيّة، أو كلّ آلاء اللّه تعالى في الكون الّتي أنعم بها على الإنسان من ماديّات وجسمانيّات أو الأشياء الرّوحيّة، وفي الدّارين يقول عزّ وجلّ جاعلا من الجمال كلّ ما يحقّق الرّضى في كتابه العزيز: ﴿**فَأَمَّا مَن ثَقُلَتْ مَوَٰزِينُهُۥ ۝٦ فَهُوَ فِى عِيشَةٍ رَّاضِيَةٍ ۝٧**﴾"[2] [القارعة الآية: 7]، كما أنّه يعني الحسن والبهاء لقوله تعالى: ﴿**لَقَدْ خَلَقْنَا ٱلْإِنسَٰنَ فِىٓ أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ ۝٤**﴾"[3] [التين الآية: 4]، ويدلّ على النّعماء في الآيتين الكريمتين: ﴿**إِنَّ ٱلْأَبْرَارَ لَفِى نَعِيمٍ ۝١٣**﴾ "[4] [الانفطار الآية: 13] ﴿**وُجُوهٌ يَوْمَئِذٍ نَّاعِمَةٌ ۝٨**﴾ "[1] [الغاشية الآية: 8]، وما إلى ذلك من آيات الذّكر الحكيم الدّالة

---

(1) سمير، (أ.د) خليل، دليل مصطلحات الدّراسات الثّقافية والنّقد الثّقافي–إضاءات توثيقية للمفاهيم الثّقافية المتداولة– مراجعة: سمير الشيخ، دار الكتب العلمية،(د،ط)، العراق، 2014 م، ص: 55/54.

(2) سورة القارعة [الآية : 06 -07].

(3) سورة التّين [الآية: 04].

(4) سورة الانفطار [الآية: 13].

(1) سورة الغاشية [الآية: 08].

على تنوّع الجمال وقيمه.

ومن باب آخر وفي ضوء التّعليم نفضّل أن تدمج القيم الجماليّة وقيم اجتماعيّة وقانونية أخرى، تجعل المتعلّم يحافظ على جمال الطّبيعة، لأنّ ظواهر الواقع المقيّمة جماليّا تنعكس في شكل خاصّ من وعي البشر، سمي الوعي الجماليّ طبقا لموضوعه، وبما أنّ القيمة الجماليّة لظواهر الواقع ذات طبيعة اجتماعيّة عامّة، فإنّ الوعي الجماليّ يغدو واحدا من أشكال الوعي الاجتماعيّ، إلى جانب الوعي السّياسيّ والأخلاقيّ والقانونيّ والدّينيّ"[1] لتدلّ على تداخل القيم في خدمة بعضها بعضا.

صحيح أنّ القيم الجماليّة تنمّي الذّوق الحسّيّ الجماليّ، لكن ينبغي على المعلّم تكييفها بحسب قدرات المتعلّمين الذّهنية من الجانب الفسيولوجيّ إلى الجانب الإدراكيّ، فالوعي الجماليّ هو القدرة على التّذوّق أو الشّعور أو الانتباه إلى القيمة الجماليّة، أو الكيفيّة الجماليّة الّتي توجد في شيء ما، سواء كان طبيعيّا أم عاديّا أم عملا فنّيا في ذاتها ولذاتها، دون الاهتمام بصلتها المباشرة بالوعي المادّيّ، أو تحقيق أيّ مكسب عاجل أو آجل، وهذا ما يسمّيه الفيلسوف الألماني كانط kant بالتّنزّه عن الغرض disinterestedness ،"ولمّا كان الطّفل يبدأ بإدراك كيفيّات أو قيم الأشياء من حيث اللّون والشّكل والصّوت والحجم، فإنّ وعيه –بصفة عامّة– وعيا جماليّا"[2] يتخيّر به الأجمل من قيم الحياة المحيطة به.

من الجميل أن يتذوّق المتعلّم الجماليّات حسّيا فسيولوجيّا أو شعوريّا وجدانيّا، لكن الأجمل هو كيف نستطيع توزيع هذه المهارات بين مستويات النّمو المختلفة، حيث يكون في مقدوره إنتاج نصوص جماليّة مثلها تماما، ولا ننسى أبدا قيمة الانطلاق من العوامل الفسيولوجيّة للمتعلّمين لأنّه "إذا كانت هذه العوامل تشجّع عمليّة تكوين الأفكار، فإنّها بالطّبع غالبا ما تكسب مباهج التّأمّل مزيدا من حرارتها، فتجعل الإحساس بالجمال مرهفا، وتضفي على التّفكير مقدارا أكبر من الطّرافة، أمّا تلك العوامل الفسيولوجيّة الّتي تعوق تكوين الأفكار، وتنزع إلى استغراق الاهتمام كلّه في إحساسات بكماء ومشاعر لا يمكن تصويرها، فإنّها لا تشبع

---

(1) (أ.د) أوفيسيانيكوف وآخرون، أسس علم الجمال الماركسي اللّينيني، ترجمة: الماشطة، جلال، ص: 64.

(2) إبراهيم، وفاء، الوعي الجمالي عند الطّفل، ص: 14.

النّشاط الجماليّ"[1] وسرعان ما تضمحلّ بمرور السّنة الدراسيّة أو التّوقف عن الدّراسة.

وبخصوص قيمة الصّحة فبلا شكّ اعتبار الوسيلة الفعالة للتّزوّد بالعادات الصّحيّة السّليمة وتفادي الخاطئة منها، وتوجيه الفرد لحماية صحته هي التّثقيف الصّحي، والّذي يتطلّب "ترجمة الحقائق الصّحيّة المعروفة إلى أنماط سلوكية سليمة على مستوى الفرد والمجتمع، بهدف تغيير العادات السّلوكيّة غير السّليمة ومساعدة الفرد على اكتساب العادات الصّحيّة السّليمة، والابتعاد عن العادات الصّحيّة الخاطئة"[2] المؤدّية إلى هلاكه.

يشترط أن يناسب التّثقيف الصّحي مستوى المتعلمين الثقافيّ الصّحيّ والاجتماعيّ العامّ منه والخاصّ، حيث يهدف إلى ترقيّته، وتقويم السّلوكات الخاطئة منه وتصويبها، من قبيل ملامسة شروط السّلامة الجسميّة والعقليّة والنفسيّة.

ومادامت المؤسّسات التربويّة تصنّف من بين المؤسّسات التّوعويّة في هذا المجال؛ إذ تدعّم المؤسّسات الصّحيّة في نشر ثقافة الصّحة، لا ينبغي أن تكتفي بوضع نصوص في المجال الصّحيّ مساهمة في تنميّة كفاءات المتعلّم داخل المدرسة فقط، أو من أجل الامتحان وكفى، بل عليها تفعيل دورها اجتماعيّا أيضا من خلال: "تعاون المدرسة مع أولياء الأمور لنقل الثّقافة الصّحيّة إلى البيت، كما تتعاون المدرسة مع المؤسّسات الصّحيّة لعقد ندوات تعرض تشكيل لجان خاصّة للتّثقيف الصّحيّ وزيادة الاهتمام بالتربيّة البدنيّة والألعاب الرياضيّة، ما يؤدّي إلى رفع الكفاءة الصّحيّة مع الأفراد...وإشراف المعلّمين في حملات مكافحة الأوبئة والأمراض اعتمادا على مخزونهم الثقافيّ وكفاءاتهم في استخدام الأساليب التربويّة الحديثة"[3]، ولتزويد المتعلّم بالتّفاعل والتّكيّف مع متطلّبات الحياة عامّة وقضايا المعاصرة بشكل خاصّ، مع إكسابه وعيا بقيمه الاجتماعيّة بدرجات من التّوازن والتّدرّج، نعود للتّركيز على كمّ من القضايا التثقيفيّة نوجزها فيما يلي:

1. تنميّة وعي الطّفل بثقافة مجتمعه والتّأكيد على منابعها ومصادرها، وأهميّة حمايتها وتمثّل مضامينها.

---

(1) جورج سانتيانا، الإحساس بالجمال (تخطيط لنظرية في علم الجمال)، ترجمة: محمّد مصطفى بدوي، مراجعة زكي نجيب محمود، ص: 81.

(2) أبو العيون، (د) سمير أحمد، الثّقافة الصّحيّة، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2013م، ص: 22/21.

(3) المرجع نفسه، ص: 26.

2. تنميّة شعور الطّفل بالانتماء إلى وطنه وأمّته.

3. ترسيخ الهويّة الثقافيّة لدى الطّفل في سياق الهويّة الوطنيّة، والانتماء إلى ثقافة مجتمعيّة واحدة.

4. تنميّة الوعي بضرورة التّوازن في النّظرة إلى الأصالة والمعاصرة والتّعاطي معها، على حساب الأصالة والقيم الّتي تمثلها.

5. إكساب الطّفل الوعي بأهميّة التّكنولوجيا ومهارات التّعامل معها.

6. تنميّة التّفكير العلميّ لدى الطّفل، وبما يجعله قادرا على مواجهة، ومعالجة ما يعترضه من مشكلات بموضوعيّة ومنهجيّة علميّة.

7. تنميّة القدرة لدى الطّفل على التّعلّم الذّاتي.[1]

(1) الذّيفاني، (د) عبدالله أحمد، الثّقافة والتنمية التّثقيفية للطّفل، منشورات المكتب العربي للمعارف، ط1، القاهرة، 2013م، ص: 106/105.

رابعا/وصف المحتوى المادي (الأنساق البصريّة) للكتاب المدرسي ونقده:

1) الخطاب البصري (المفهوم وعوامل التّعليم):

الصّورة خطاب موجه لكلّ الأجناس البشرية، بمختلف الأجناس الأدبيّة والفنّون التّخطابيّة، فمتى اعتمد فيه الفرد على صيانة جودة الأداء البصري الصّامت والحركي، وزاوج بينهما وبين ما هو خطاب بصري، حظي بموفور الفهم لما يريده، طبعا بمساعدة معرفة المعلّم "الممكّنة للإواليات الفنّية والتّواصليّة والتّأويلية للخطاب البصري"[(1)]، المقتضية الوقوف عند موفور لا بأس به من التّصورات والبنى المساهمة في بلورة نشأة سميائيات الحقل البصري، فكما يوجد للكلمة جذور ثقافية، نلاحظ أنّ للصّورة ثقافتها، وإنّ الشّكل المصوَّر لهما، سواء المادي أم المعنوي يحيل دوما إلى مدلولاتهما على تنوّع أبعادها، ذلك لمقدرة الصّورة على"مخاطبة العالم باللّغة الّتي يفهمها كل العالم، دون الحاجة إلى التّرجمة أو أيّ وسيط آخر بينها وبين من تخاطب"[(2)]، عدا تلك اللّوحات الزّيتية المرسومة وفق مدارس الفنّ التّجريدي، والسّريالي، أو التّكعيبية، بل حتى الانطباعية، تبقى بحاجة إلى صاحب اللّوحة لإزالة بعض الغموض عنها.

إنّ علم الجمال دوما يخبرنا وبدقّة عن مصطلحات مبهمة، ندركها من خلال الأشكال التّجميعية في الأيقونة البصرية الواحدة، بالطّبع هذا ما أولته النّظرية الجشطلتية بالغ الاهتمام لأنّ:

- الجشطلت أو نظرية الشّكل (هي مجموعة من العناصر مدركة في تخوف إجمالي ومتزامن كنتاج، ليس لتجميع عن طريق الصّدفة ولكن لعدد من القواعد المقصودة).
- الشّكل (هو قابلية التّنبؤ الجزئية).
- (الأشكال لا توجد بذاتها ولا تكون إلا مدركة).

---

(1) خريصي، محمّد، في سميائيات النّسق البصري العلامة الأيقونة، مجلّة سميائيات، ع8، 2018م، تمّ الاطلاع عليه بـ: 2019/07/11م، ص: 10.

(2) سعادنة، (د) جمال، العولمة وتوظيف الخطاب المرئي، من تحييد الوعي إلى استلاب الهوية، مجلّة الأثر، ع 24، الجزائر، 2016 م، ص: 63 .

– رسوخ البنية للجشطلت هو القوّة المقيّدة للّغة الّتي تمارس على ذهن المتلقّي"[1]

ومنذ ذلك الحين حظيت الصّورة باهتمامات عدّة من قبل الدّارسين والباحثين، والنّشاط الأخير لها توّج بانتصارات تكنولوجيا الإعلام في شتّى مجالات الحياة، فرسم لها أبعادا مهمة تتلاشى في أفق الحياة الرّاقية والمتطوّرة، لأنّ الصّورة أصبحت المنفذ المهم للتّطلع على فكر الآخر، مع الغوص في أعماق هذا الفكر سواء كان أدبيا في جميع الأجناس الأدبية الشّعرية والنّثرية من قص، وحكي، ورواية، وتمثيل...الخ، أم فنّا تصويريا من الفنّون التّشكيليّة والفوتوغرافية والكاريكاتورية، إنّ هذا المنفذ يعبّر عنه بذلك الخيط النّسقي الواصل بين الفكر والبصر، جاعلا من اللّسان ترجمانا أساسيا له أحيانا، ومن خطّ التّشكيل والصّورة معبرا له أحيانا أخرى.

الأمر الّذي عمد إليه رواد التّربيّة وفي كلّ أقطار العالم العربي وغير العربي، لأجل إنتاج جيل بشري يتّحد وشروط المعاصرة الجديدة، هدفها أسمى يقودنا إلى إشكالية مفادها: كيف يمكننا ومن خلال خطابات تعليمية مرئية متنوّعة النّفاذ إلى أذهان المتعلّمين في مراحل التّعليم المختلفة، وتدريبهم وتوعيتهم على معارف مختلفة وما تربعت عليه من أنساق بصرية ؟

إنّ الخطاب ينشقّ إلى عالمين، أحدهما مادي محسوس يمكن رؤيته بالعين، وآخر معنوي يتصوّر في الأذهان من منطلق جملة من الألفاظ المكتوبة أو المسموعة (العالم المجرد)، وكلاهما يعتبر مثيرا مهما معبأ بعدد لا بأس به من التّجارب، ونشد الرّحال في المقام هذا تركيزا على علم الجمال، لأنّنا إذا ما ألقينا النّظر إلى تاريخ اللّغات العريق، نجد أنّ اللّغة كانت "عبر التّاريخ حاملة التّجربة الجمالية (الإستطيقية)، فهي ميراث بين القارئ والمؤلّف، وهي أداة التّذوّق الجمالي للقارئ، إذ يختزن فيها تاريخ التّحولات الجمالية كلّه، وعبر هذه اللّغة كان يجري ما اصطلح عليه بالتّفاعل بين القارئ والعمل الأدبي، فهي مركز الإحساس الجمالي، وتسعى التّجربة الجمالية باستمرار إلى جعل اللّغة مشبّعة بعناصر التّأثير السّيكولوجي، فهي عملية إدراك للأوضاع الأكثر حساسية للقارئ"[2] وقت تشريحه للنّصّ منطوقا كان أم مكتوبا أم مصورا.

---

(1) مجموعة مو فرانسيس أيدلن وآخرون، بحث في العلامة المرئية من أجل بلاغة الصّورة، ترجمة: سمر، (د) محمّد سعد، مراجعة: ميلاد خالد، ط1، بيروت، 2012 م، ص: 49.

(2) ناظم عودة، نقص الصّورة تأويل بلاغة السّرد، دار الفارس للنّشر والتّوزيع، ط1، عمان، 2003م، ص: 27.

وإذا عدنا إلى التّاريخ البلاغي العربي، نجد أنّ معظم تفسيراتهم للظّواهر الشّكلية البلاغية قائمة على ذلك التّفسير الجاعل من اللّغة "ذات وظيفة في مضاعفة التّأثير على القارئ، ليستجيب للأفكار الّتي أودعها المؤلف في تلك الظّواهر الشّكلية والبلاغية، وكان العرب يقولون: إنّ تمكّين المعنى في ذهن السّامع هو العلّة الأساسية في نشوء العناصر البلاغية والفنّية، في الكلام العربي"[1]، وقد أشاروا إلى نظريات التّوصيل والتّلقّي في الخطابات اللّغوية المرهونة بالغاية النّهائية للكلام، مع ربطهم البلاغة بعملية الإقناع قائلين: "إنّ قوانين الخطاب اللّغوي عند العرب، تتحدّد بوظيفة توصيل الغايات والمقاصد الأساسية للكلام، وهكذا فسّروا المهارة اللّفظية لزيادة التّأثير على القارئ (أي المستمع في زمن التّلقّي الشّفهي)، وإيجاد طريقة لجعل الوسائل البلاغية، وسائل إقناعية أيضا"[2]، ما ينطبق تماما على الخطاب المرئي، فالمِصَوَرُ البصري وعلى جماده وماديته دائما يثير شيئا في الرّائي ليقف عليه قارئا متأمّلا أو محلّلا أو مفسّرا أو مؤوّلا ...الخ "وتوجد دائرة تضمّ الملموس واللّامس، ويجذب الملموس اللّامس، ودائرة أخرى تضم المرئي والرّائي، ولا يوجد الرّائي بدون وجود مرئي، وتوجد حتّى بصمة من اللّامس للمرئي، ومن الرّائي المتأرجح بالتّبادل؛ وأخيرا يوجد انتشارا لتلك التّبادلات، للأجساد الّتي تحمل نفس الشّكل ونفس الأسلوب الّتي أراها وألمسها"[3] معناه أنّ الخطاب المرئي بالنّظر إلى الأداء الّذي يُشكّل للنّاظر أبعادا وخلفيات، يكون أساس الكشف عنه دوما النّسق البصري، ومن هذه التّقدمية نرصد بعض المفاهيم المتعلّقة بالخطاب التّعليمي البصري:

- **الخطاب التّعليمي:**

إن الخطاب التّعليمي هو مجموع تخطيطات السّياسة العامّة للتّربيّة، وما هَدَفَت إليه من أفكار، وتصورات، ومفاهيم، ومعلومات، ومعارف، ومهارات، وقواعد، وقوانين...الخ بعد تصميمها، وتبويبها، وتنظيمها، وتقويمها في شكل لائق ومنسق، يضمن السّير الجيّد والفعّال للعملية التّعليمية التّعلّمية، وهذا الخطاب يطلق عليه في المناهج التّربوية بالمحتوى التّعليمي، حيث يختلف من طور لآخر، فيكون على حسب سنّ المتعلّم في مراحل

---

(1) ناظم عودة، نقص الصّورة تأويل بلاغة السّرد، ص: 27.

(2) المرجع نفسه، ص: 27.

(3) سلسلة المائة كتاب، موريس ميرلو بونتي، المرئي واللّامرئي، ترجمة: محمّد خضر سعاد، مراجعة، نيقولا داغر، دار الشّؤون الثّقافية العامّة، (د،ط)، بغداد، 1987 م، ص: 130.

التّعليم ما قبل الجامعة، ويعدّ لطلبة الدّراسات العليا مبنيا على أساس ما قبل التّدرّج وما بعده، ويأتي في شكل "كلام مباشر أو غير مباشر، شفهي أو مكتوب، ويلقى على المستمعين قصد التّبليغ والتّأثير، ويختلف نوع الخطاب فيها باختلاف مضمونه والمواقف الّتي يلقى فيها، ومن هنا تعدَّد الخطاب، فمنه: الخطاب السّياسيّ، والاجتماعيّ، والدّينيّ، والعلميّ، والتّعليميّ...الخ"[1]، أما الخطاب التّعليمي البصري فقد تطوّر بشكل ملحوظ في الآونة الأخيرة، نظرا لاتساع أفق الوعي بأهميّته في التّعليم ونشوء الأجيال الصّاعدة، فتخلّل الخطاب التّعليمي البصري جميع مجالات ومراحل التّعليم بصفة العموم بل و تماهى فيه، وأصبح منذ ذلك الحين عند الظّهور الأوّلي والبسيط له، يؤشّر لكفاءات ظهرت جليا على مستوى المدارس والجامعات.

الصّورة:

جاء التّعريف اللّغوي للصّورة في لسان العرب لابن منظور مشتّقا من "تصوّرت الشّيء: توّهمت، صوّرته فتصوّر لي، والتّصاوير: التّماثيل، و في الحديث: أتاني ربّي ليلة في أحسن صورة، قال ابن الأثير: الصّورة تردّ في كلام العرب على ظاهرها، وعلى معنى حقيقة الشّيء وهيئته، وعلى معنى صفته، يقال: صورة الفعل كذا وكذا أي هيئته، وصورة الأمر كذا وكذا أي صفته، فيكون المراد بما جاء في الحديث أنّه أتاه في أحسن صفة ..."[(2)]

أما مفهومها الاصطلاحي، فالصّورة دوما دلالة تحيل إلى اللّغة ووحداتها من خلال تفاعل جزئياتها وكافّة عناصرها عبر الحيّز الزّماني والمكاني المحدود، والصّورة "نصّ، وككلّ النّصوص، تتّحد باعتبارها تنظيما خاصّا لوحدات دلالية متجلية من خلال أشياء وسلوكات أو كائنات في أوضاع متنوعة ...فالصّورة خلافا للنّصّ الّذي يتوسّل باللّغة في إنتاج مضامينه، لا تستند في إنتاج دلالاتها إلى عناصر أوّلية مالكة لمعاني سابقة (الكلمات مثلا)، وإنّما تستند إلى تنظيم يستحضر الأسنن الّتي تحكم هذه الأشياء في بنيتها الأصلية، ويقدّم بارث في هذا المجال مثالا بالغ الدلالة، فمن صّورة تُمثِّل لرجل مستلقي على أريكة، يقرأ جريدته تحت ضوء

---

(1) بوعياد نورة، الحجاج وبعض الظّواهر التّداولية في الخطاب التّعليمي الجامعي (قسم اللّغة العربية وآدابها نموذجا)، أطروحة دكتوراه، الجزائر، 2010/2009م، ص: 57.

(2) ابن منظور، جمال الدّين،(630 هـ– 711 ه)، لسان العرب،ج 7، مادة صور، دار إحياء التّراث العربي، ط 3، طبعة جديدة مصحّحة وملوّنة، صحّحها عبد الوهاب،محمّد أمين والعبيدي،محمّد الصّادق، بيروت لبنان، 1999 م، ص: 437.

خافت، يُستخرج المدلول التّالي: لحظة استرخاء"[1]، وقد يفسّرها الجاهل بمنظار التّقدّم في العلم، ليدلّنا الاختلاف في قراءات الصّورة على تنوّع مضامينها بتنوّع الرّائي من ناحية مستواه العلميّ والفنيّ و درجة تذوّقه الجمالي...الخ.

مفهوم النّسق:

النّسق كلمة استعملت في اللّغات الأوربية أصلها يوناني يدلّ على تقريب الأشياء من بعضها البعض، مع مراعاة التّنظيم والتّنسيق، يقابلها مصطلحا **sterma syn**، ويُعرّفه "وارن": بأنّه مجموعة من الوقائع والأشياء المترابطة فيما بينها بالتّفاعل أو الاعتماد المتبادل "[2]، ولا يوجد تعريف للأنساق إلّا ولامس مضمون هذا التّعريف، وعموما تمّ الارتكاز على النّقاط التّالية في تعريفات الباحثين على اختلاف اتّجاهاتهم:

- أنّه عبارة عن مجموعة أجزاء أو عناصر الكلّ.
- أنّ هناك علاقات وتفاعلات قائمة بين هذه العناصر.
- أنّ هذه العناصر تعمل معا كي تؤدّي وظيفة معيّنة.
- أنّ النّسق يختلف مستوى تعقيده **level complexity** ودرجة شموليته (من الاتّساع إلى الضّيق)، فقد تكون وحداته كبيرة العدد أو محدودة."[3]

عوامل تعليم الخطاب البصري:

- أن يكون المبصر قادرا على إدراك الصّورة بعد تجزِيئها، فالذّات المبصرة تعمل على تقطيع ما تراه مع تقديم موضوع له، تشكّله وفق نظرتها، وتكيّفه بحسب ما تحتاج هي إليه وفق مداركها الخاصّة، "وما دامت الصّورة هي بالتّحديد وليدة إدراك بصريّ، فإنّ تمثيل الأشياء داخلها يعود إلى تحويل أنطولوجي لماهيات ماديّة، وتقديمها على شكل أنساق سيميائية يعد الإدراك البصري نفسه بؤرة تجلّيها"[1]

---

(1) بنكراد، (د) سعيد، سيميائية الصّورة الإشهارية، الإشهار و التّمثلات الثّقافية، إفريقيا الشّرق، (د،ط)، المغرب، 2006 م، ص: 32/31.

(2) خليفة، (د) محمّد عبد اللّطيف، ارتقاء القيم – دراسة نفسية –، ص: 30.

(3) المرجع نفسه، ص: 30.

- أن تتوافر كلّ السّمات في ذاتية المبصر الدّالة على نضجه بغية التّعامل والتّفاعل مع المحسوسات البصرية بشكل ييسّر عملية الفهم المساعدة على التّأويل الجيّد لها.
- نقوم باستنساخ الصّورة عدّة مرات، وفي مواضع مختلفة من الأنشطة الموجّهة للمتعلّمين، لترسيخها بذهنه، وهذا يعني أنّه كلما تكررت الصّورة زاد استيعاب المتعلّمين للموضوع بدرجة أكبر، كما يمكننا الوقوف على قراءات متنوّعة تثري الموضوع المطروح.
- تنمية حاسّة التّذوّق الجمالي من منطلق زجّ المتعلّم في عالم حسّي بصريّ حافل بالألوان الجذّابة والأضواء المريحة، مما يزيد من عنصري الجاذبية والتّشويق.
- بما أنّ الصّورة احتلّت المكانة الكبرى في حياتنا، فمحتّم علينا المزاوجة بينها وبين النّصوص اللّغوية المكتوبة، فإذا كانت هي تحيل على اللّغة، فاللّغة بدورها تستطيع استوقاف القارئ على فكّ شفراتها ورموزها، ونقصد تلك النّصوص الأدبية باعتبارها: "ممارسة لغوية في إطار محدّد، وليس عَالَما منغلقا على نفسه، وهكذا يتمتّع النّصّ الأدبيّ باستقلال ذاتي عن الواقع الاجتماعي الّذي أنتجه، على الرّغم من أنّ العلاقة حميمة بينهما، فالنّص هو الأساس ومنطلق الدّراسة، والتّحليل، هو البحث عن البنية العميقة للنّصّ، أي (رؤية العالم) كما تتجسد في الممارسة اللّغوية المميزة"[2]، ويفترض بالباثّ للخطاب التّعليمي البصري أن يتخيّر قناة الإرسال، وإن كان هذا المصطلح قليل الاستعمال في تحليل الخطاب، ما عدا إذا "أريد الحديث عن ظروف التّواصل المادية، فيحمل المرء على أن يأخذ بعين الاعتبار خصائص الحامل الفيزيائيّ، الّذي يُتّخذ محملا لنقل الكلام من المتكلّم إلى المتلقّي، و يقع الحديث إذ ذاك عن قناة الإرسال، ولهذه الخصائص تأثير ثابت في طرق التّواصل، انطلاقا من كون المرء لا يستعمل بنفس الطّريقة عندما يبلغ تبليغا شفويا أو كتابيا، وبطريقة مباشرة أو مؤجّلة، وبواسطة نشر يعتمد الورق أو الوسيلة السّمعية الشّفوية، أو السّمعية البصرية، إنّ الوسائطية هي الفنّ الّذي يهتمّ — من بين ما يهتم به – بدراسة خصائص حوامل الإرسال أو قنواته "[1]، ويقرّ معظم

---

(1) بنكراد، (د)سعيد، سيميائية الصّورة الإشهارية، الإشهار و التّمثلات الثّقافية، ص: 33.

(2) عزام، (د) محمّد، تحليل الخطاب الأدبي على ضوء المناهج النّقدية الحداثية –دراسة في نقد النّقد – منشورات اتّحاد كتّاب العرب، (د،ط)، دمشق، 2003 م، ص: 270.

(1) المرجع نفسه، ص: 93.

الباحثين أنّ القناة تعدّ المحور الأساسي الّذي منه تظهر السّنن الخاصّة بكلّ رسالة خلال عملية التّواصل، ومن الجانب الفيزيقي تعدّ القطب الرّئيس بين المتكلمين المتواصلين، لندخل بذلك مجال المثاقفة والتّثقيف.

2) وصف الأنساق البصرية الفنّية لكتاب اللّغة العربيّة للسّنة أولى متوسّط:

يتكون محتوى الكتاب المدرسي من مجموعة من الصّور، عُرض بعضها في بداية كلّ مقطع بحوالي ثماني صور، والبعض الآخر منها خصّص لمضامين هذه المقاطع تفوق الخمس والخمسين صورة، بعضها مكرّرة أمثال صورة الأمير عبد القادر، صورة العلم الوطني، صورة الكتاب الصّغير المفتوح...الخ. جاءت باللّون نفسه والتّصوير ذاته، عدا الاختلاف في الأحجام.

- **أبعاد الخطاب المرئي على المستوى التّعليمي من خلال الكتاب المدرسي:**

بما أنّ للخطاب التّعليمي المرئي أنساقا بصرية، تتفاعل فيها جملة من العناصر والمكوّنات لتشكل نظاما واحدا، يؤوّل إلى خطاب منسجم، فمن البديهي يتّسع أن يشمل عدّة أبعاد تكون مختلفة بتنوّع المواضيع أو المحتويات الخطابية المضمّنة في هذه الصّورة، "ومجمل الدّلالات الّتي تثيرها الرّسالة البصرية ليست وليدة مادّة تضمينية دالّة، ومعان قارّة ومثبّتة في أشكال لا تتغير، وإنّما هي أبعاد أنثروبولوجية واجتماعية وفطرية إنسانية وسياسية"[(1)] نذكر من هذه الأبعاد:

البعد الإنساني:

الاهتمام بالقضايا الّتي تخصّ الإنسانية جمعاء كقضية تحرير الأوطان من الاحتلال الغاشم، ومثال ذلك الصّور الموضّحة للقضية الجزائرية في الكتاب المدرسي إبّان الفترة الاستعمارية، والتي منها صورة المقطع الثّاني(حب الوطن)، وصور لبعض الشّخصيات الوطنية: صورة الأمير عبد القادر، هذا بالإضافة إلى صور الشّخصيات الّتي نادت بالإنسانية في كتاباتها أمثال الشّاعر أحمد شوقي، وجبران خليل جبران...الخ.

(1) منصور، (أ) آمال، سيميوطيقا الصّورة، سلطة الصّورة أم صورة السّلطة ؟سقوط النّظام العراقي نموذجا، أعمال الملتقى الوطني الرّابع،"سمياء الصّورة والنّصّ الأدبي"مقال، تمّ الاطلاع عليه بـ: 2019/08/10م، (د، ت)، الجزائر، ص: 68.

البعد التّاريخي:

يعرف التّاريخ بأنّه "استجلاء لسجلّ الماضي، قصد فهم الحاضر بما من شأنه أن يمكن من التّصرف الإيجابي المسؤول في المحيط الاجتماعي، واستشراف المستقبل"[1]، من الضّروري توعية المتعلّم بتاريخ الإنسان القديم وماضيه الأليم، ودفعه نحو التّقدّم والازدهار والرّقي.كصورة ماسينيسا التّاريخية، ناهيك عن توضيح الإطار المرجعي العام لهوية المتعلّم الجزائري، "هذه المرجعيات الّتي تشكّل قاعدة مشتركة محلّية في البداية، ثمّ وطنية، ثمّ أخيرا عالمية، يجب أن تنهل من معرفة أكيدة ثابتة معزّزة بالاستكشافات والنّظريات العلمية المحقّقة، وبذلك على التّلميذ أن يقدّر مكانة الجزائر في التّاريخ العالمي دون مبالغة ولا إجحاف..."[2] حيث ينشأ وهو بالمنابت التّاريخية لوطنه الأمّ.

البعد الاقتصادي:

نرصد فيه صورا عن الإنسان البدائي وحياته المعيشية البائسة، بين الكهوف والمغارات والوسائل البسيطة الّتي كانت مصدر عيشه، وأمانه قائم على أساسها، أو إرداف صور تعبر عن وضعه الاقتصادي الحاضر الّذي بات يعيش في نكتة تكنولوجية فائقة التّطوّر، تمثّل الوسائل المعينة له على السّفر وحمل الأثقال، والتّواصل السّريع مع غيره، وصورة الوسائل المساعدة على التّعلّم تجلّت منها تلك الصّور الموجودة في المقطع التّعليمي الخامس: العلم والاستكشافات العلمية (صورة الكتاب الالكتروني، صورة المذياع، صورة الفايسبوك نعمة أم نقمة؟ صورة رائد الفضاء..).

البعد الديني:

أهم مثال نورده في هذا المقام هو التّصوير السّينمائي لفيلم الرّسالة باعتباره أروع تصوير عالمي لامس الجانب الديني، ورسم أبعد الآفاق لنصرة الدّين الإسلامي الحنيف، هذا بالإضافة إلى الصّور الفوتوغرافية والملصقات الّتي يشجّع الإعلام على نشرها على أوسع نطاق العالمية مثل: صور المسجد الحرام، وبيت المقدس...الشّعارات الإسلامية الدّالة على العبادة والتّقرّب من اللّه عزّ وجلّ، ولعلّ من الصّور الواردة في

---

(1) وزارة التّربية الوطنية، منهاج المواد الإجتماعية لمرحلة التّعليم المتوسّط، الجزائر، 2016م، ص: 05.

(2) المرجع نفسه، ص: 05.

الكتاب المدرسي هي صورتي الشّيخ عبد الحميد بن باديس، والشّيخ الأمير عبد القادر، فهي وإن كانت شخصيات وطنية سياسية بامتياز، فما عاشت إلّا للحفاظ على مبادئ الدّين الإسلامي الحنيف.

البعد الاجتماعي:

إنّ الاستعمال المكثّف للصّورة اجتماعيا يؤثّر في النّاس أيما تأثير فتجدهم"يتحوّلون من المشاهدة السّلبية إلى الأداء الإيجابي، وعندما يحدث هذا فإنّ العوائق والحواجز الموجودة بين الصّور والكلمات، تزول وتصبح كلتاهما شكلا من أشكال التّخاطب المتّسمة بالقوّة وسهولة التّذكر"[(1)]، لاسيما إذا عبّرت عن واقعهم بشدّة، لذا يستحسن أن يلتفت مصمّمو الكتب المدرسية لإيجاد عدد لا بأس به من تلك الصّور الرّامية إلى حقيقة الواقع المعيش، وإدراجها بغية إزالة الغموض الّذي يكتنف النّصوص اللّغوية.

حقيقة غالبا ما تستوقفنا صور معبّئة بالظّواهر الاجتماعية الفقر والمعاناة والانحرافات والجرائم والأمراض والأوبئة ...الخ مصنّفة في المحتويات التّعليمية التّعلّمية، ونظرة ممعنة في صور كتاب اللّغة العربية للسّنة أولى متوسّط، نتلقّف بعضا من هذه المرئيات منها: صورتي "اللّفافة آفة التّدخين، وصورة مريض الوهم".

وجميع هذه الأبعاد وأخرى، لا يمكن أن تتخلّل أيّ صورة إلّا وصاحبتها أبعاد مغايرة، تنتشلها من حيز المحدودية أمام الرّائي المتعلّم، ولو نظرنا ثمّ ألقينا النّظر للكرّة الثّانية نجد تأويلنا الأوّل يختلف عن التّأويل اللّاحق، وحتّى الصّورة يختلف تفسيرها بين المتعلّمين، فكلّ واحد يقرأها من منطلق ما وقع عليه بصره ومن زاويته الخاصّة أو العامّة، رغم محدودية العناصر المشكّلة للصّورة المرئية.

– عناصر تشكيل الخطاب المرئي التّعليمي وتحليله:

أ) هيكل المحتوى المادي (الشّكل الخارجي): بمعنى البنية الخارجية الظّاهرة الّتي تقع في عين المتعلّم، وما تحتويه من مركّبات منها:

الإطار: و هو الفضاء الّذي نعطيه للصّورة بغرض ملاحظتها ويكون إمّا مستطيلا أفقيا أو عموديا. "[(1)]

---

(1) شاكر، (د) عبد الحميد، عصر الصّورة، السّلبيات والإيجابيات، مقدّمة في مفهوم الصّورة، مرجع سابق، ص: 07.

(1) عبيدة، (أ) صبطي، نجيب (أ) بخوش، الدّلالة والمعنى في الصّورة، دار الخلدونية، ط1، الجزائر، 2009م، ص: 73.

التّنظيم الدّاخلي[1]: والمتكوّن من محورين متعامدين، وآخرين متقاطعين عند الزّوايا الأربعة.

التّنظيم الجمالي: فالصّورة يمكن أن تقسّم إلى أربعة أسطر، متموضعة في ثلث الصّورة والتّقاطعات لهذه الأسطر هي نقاط القوّة الّتي يستعملها السّيميولوجي لوضع الرّموز المفتاحية للصّورة "[2] والتدليل على محتواها الخفي.

الضّوء: يكون عبارة عن ألوان حارّة أو ألوان باردة، أو يضمنّها الألوان الحيادية بالأسود والأبيض والمعبرين عادة عن الماضي، ومنه جاء تعريف الصّورة عند أفلاطون أنّها:" تلك الظّلال المضاف إليها بريقا يشبه الّذي يبصره الجميع على سطح الماء، أو فوق سطوح الأجسام اللّامعة والمضاءة."[3]

بؤرة الخطاب: ويراد بها تلك المنطقة الحارّة المتواجدة في نصّ الصّورة التّعليمية، والّتي عادة ما تكون مركز استقطاب ذهن الرّائي و شدّ انتباهه.

ب)**المحتوى المادي (الرّسالة المعبّرة)**: وفيه يجب أن تتداخل وتتآزر كلّ المركّبات المادية للصّورة لتأدية رسالة حمولتها الدلالة المكثّفة في الخطاب المرئي التّعليمي.

المرجعية/السّياق: تتحدّد مرجعية الخطاب المرئي التّعليمي بحيّز الثّقافة والاجتماع، الّتي يجب أن يُكَوِّنا المنشأ الأساس للسياق في معظم مستوياته، وينطوي تحتهما:

1/الرّموز اللّغوية: يقصد بها الكلمات بما فيها الضّمائر والإحالات عندما يتّحد دالّها مع مدلولها.

2/**الرّموز البصرية الثّابتة**: وهي عبارة عن رموز دالّة على حقيقة بعينها منها الخرائط، الأشكال الهندسية، الرّسومات البيانية، الملصقات، الرّسومات التّوضيحية...الخ، فهي أشكال بصرية تنطوي على مدلولات معيّنة، وبرؤية المتعلّم لها ترسل إشارة إلى المخ لفكّ شفرتها، وتحديد مدلولاتها في صورة خبراته السّابقة المخزّنة في ذاكرته، فإنّ لم يكن لديه خبرة سابقة فإنّه لا يستطيع فهم مدلول تلك الرّموز أو يسيء الفهم وتتكوّن لديه

---

(1) عبيدة، (أ) صبطي، نجيب (أ) بخوش، الدّلالة والمعنى في الصّورة، المرجع السايق، ص: 73.

(2) المرجع نفسه، ص: 74.

(3) voire ; MARTINE JOLY, introduction à l'analyse de l'image, Nathan université, France, 1998, page: 08

تصوّرات خاطئة عنها"[1]، وهذه الرّموز تقسّم من النّاحية الصّوتية إلى وسائل صامتة وأخرى ناطقة، أمّا الوسائل الصّامتة فتعني الصّورة من غير إدخال الصّوت عليها، إنّها مادّة تعليمية مرئية غير ناطقة، يتفحّصها المتعلّم بالعين بمعزل عن الجهاز السّمعي له.

بينما"تشمل الوسائل النّاطقة جميع الوسائل والمواد الّتي تعتمد في مضمونها على النّطق، وقد يطلق على هذا النّوع، اسم (الوسائل اللّفظية) ومن أمثلتها التّلفاز التّعليمي، والحاسوب التّعليمي النّاطق، والمعاجم اللّغوية النّاطقة، ومن هذه الوسائل ما يعتمد على عنصر الصّوت فقط، كالإذاعة التّعليمية، ومنها ما يعتمد على عنصري الصّوت والصّورة كالتّلفاز التّعليمي، ومنها ما يعتمد على عنصر الصّوت والحركة كالأفلام التّعليمية النّاطقة، وهذا النّوع الأخير أكثرها فائدة في العملية التّربويّة؛ لأنّه يحقّق قدرا كبيرا من الإثارة والتّشويق في المواقف التّعليمية[2] المنوّعة.

- **انعكاسات الإيحاء والواقعية في الخطاب التّعليمي المرئي لهذا الكتاب:**

تعد الصّورة المرئية الإيحائية عالما شاسعا جدّا، ينفتح على تأويلات عدّة وتصورات شتّى وتخيلات واسعة، يتغذّى منها الرّائي ويتولد في نفسه مشاعر تجاه الشّيء المصوّر له، فيحفل بدلالات ومعاني قيمية.

أمّا الواقعية في الخطابات فهي وقبل كلّ شيء مدرسة قائمة بذاتها سواء في الفنّ التّصويري أم التّشكيلي اللّغوي والمرئي، جاءت مناهضة لأفكار المدرسة الرّومانسية "فقد أعتقد أصحاب هذه المدرسة بضرورة معالجة الواقع برسم أشكال الواقع كما هي، وتسليط الأضواء على جوانب مهمّة، يريد الفنّان إيصالها للجمهور بأسلوب يسجل الواقع بدقائقه دون غرابة أو نفور، فالمدرسة الواقعية ركّزت على الاتّجاه الموضوعي، وجعلت المنطق الموضوعي أكثر أهمية من الذّات، فصور الرّسام الحياة اليومية بصدق وأمانة، دون إدخال ذاته في الموضوع، بل يتجرد الرّسام عن الموضوع في نقله كما ينبغي أن يكون، إنّه يعالج مشاكل المجتمع من خلال حياته اليومية، إنه يبشّر بالحلول، لقد اختلفت الواقعية عن الرّومانسية من حيث ذاتية الرّسام، إذ ترى الواقعية

---

(1) شادي عبد اللّه أبو عزيز، معايير الجودة في تصميم وإنتاج الوسائل التّكنولوجية في التّعليم في مراكز الإنتاج بغزّة، رسالة ماجستير، فلسطين، 2009 م، ص: 22.

(2) المرجع نفسه، ص: 26.

أنّ ذاتية الفنّان يجب أن لا تطغى على الموضوع، ولكنّ الرّومانسية ترى خلاف ذلك، إذ تَعُدُّ العمل الفنّي إحساسُ الفنّان الذّاتي وطريقته الخاصّة في نقل مشاعره للآخرين، إن المدرسة الواقعية هي مدرسة الشّعب أي عامّة النّاس بمستوياتهم جميعا"[(1)]، تنظر في واقعهم الحقيقي من غير تزييف ولا تزوير للحقيقة.

ومن هذا نقول أنّ المتعلّم ليس فردا منعزلا عن المجتمع، لذا يجب أن ننتقي له صورا من واقعه المعيش، حيث تتربّع على عاداته وتقاليده، وكلّ أفراح وأحزان ذلك الشّعب الّذي يضمحلّ في ثقافاته جميعها، فالصّورة من هذا المنظار يجب أن تعكس الواقع بصورة الحقيقة لا الخيال، وعلينا أن نحتكم إلى العقل وقت التّصوير.

3) نقد المحتوى المادي"الأنساق البصرية الفنّية" لكتاب اللّغة العربية السّنة أولى متوسّط:

هيمنت الصّورة على عالمنا المعاصر ولا مفرّ من التّعايش مع هيمنتها، وفي المقابل علينا توظيفها تكريسا لتغير الواقع الّذي انطلقت منه أو تطويره نحو الأفضل، ولا شكّ أنّها من هذه الوجهة لا تعلو أيّ منصّة حقّا، ما لم تتوّج بانتصارات المدرسة والجامعة، فهما السّند الوحيد الّذي يقِيم الواقع نحو الجدارة والاستحقاق، وعلى أساس الصّورة المرئية وما يتخلّلها من أنساق، فعلا توجد بعض الصّور دالة، تعبر عن النّص المكتوب، أمّا بعضها الآخر كدال خارجي رمزيته ضعيفة لسبب من الأسباب:

أ.بساطتها المبالغ فيها لدرجة نفور المتعلّم منها، ربما لأنّ معناها غير مكتمل، يتطلّب وجود صورة مركّبة فيها من الاختلاف والتّماثل والتّشابه والتّقارب ما يفي بطلب المتعلّم بصريا على الأقلّ، ويكون بمقدوره إحالتّه إلى عمليات الذّهن كالإدراك مثلا، فالصّورة الموضّحة في النّموذج الموالي تتطلّب إدراج أيقونات"* تحمل دلالات

---

(1) الموسوعة الحرة ويكيبديا، مدارس الفنّ التّشكيلي.https: //ar.wikipedia.org/w/index.php

* أوجد مصطلح أيقون من ضمن ثلاثية بورس أو مفهوم العلامة الأيقونة، الّذي وصفه النّاقد السّميائي المغربي سعيد بنكراد بأنّه أشهر ثلاثيات العالم الأمريكي شارل ساندرس بورس انتشارا، هذه الثّلاثيات هي: "الأيقون الّذي يستخدم فيه المشابهة للإحالة على الموضوع، والأمارة المرتبطة بموضوعها عن طريق التّجاور لا التّشابه، ثمّ الرّمز الّذي يلجأ إلى الأفكار عبر القوانين و الأعراف" ينظر، Julia Kristeva; Le Langage Cet Inconnu; éd Seuil Paris 1981; P: 18

وتقاليد أحد الأعياد الوطنية، خاصّة أنّ المناطق الجزائرية غنية بالتّقاليد سواء المرتبطة بالأزياء، أم تلك المتعلقة بأنواع المأكولات، والحلويات الّتي يرمز كل صنف منها إلى عيد بعينه.

الوثيقة رقم (06): صورة لنص "الأعياد" [1]

ب.هناك صور بسيطة مع ضعف الدلالة فيها، مقارنة بالدّلالة الّتي يرمي إليها النّصّ المكتوب مثل: الصّورة المصاحبة لنص فريد أبو حديد "في الغابة" الواقعة أسفل صفحته، هذا النّصّ اللّغوي الّذي قدّم صاحبه وصفا للغابة، يثير القارئ بل يجعله يسبح بخياله في موضع تنزه غابيّ لا مثيل له، وهو لم يفارق بعد مكتبه الخشبي، أو مكانه على حافة حديقة بسيطة ...الخ وقت قراءته النّصّ.

(1) وزارة التّربية الوطنية، محفوظ كحوال، محمّد بومشاط، كتابي في اللّغة العربية للسّنة أولى متوسّط، ص: 112.

إنّ ملاءمة الرّسم من الأشياء المهمة جدّا بالنّسبة إلى رواد الفنّ ونقّاده، لأنّ "لذلك أثرا في حلّ المشكلة المزعجة المتمثّلة في العناصر الملائمة و غير الملائمة في الرّسالة المرئية ... لم يعد هنالك من اعتباطي لعزل بعض الخطوط لأنّها تدخل في مخطّط القراءة، ولا إلى تجاهل البعض الآخر لأنّها لا تدخل فيه، ذلك لأنّ ما يفعله فنّ الرّسم، الّذي هو تنوّع على الإدراك ببساطة، هو أنّه يغيّر نسب الخليط الطّبيعي بمعنى أو بآخر، أي يزيّف أو يؤثّر في القوّة الكلّية للإدراك أو على العكس من ذلك في عجزه الكامل"[1] عن الفهم.

ثمّ إنّ واقع الطّفل اليوم مليء بالصّور الجذّابة والجميلة المحاطة به، لاسيما مع طغيان الصّورة في حياته وتغطيتها من كلّ جانب، وإذا كنّا نحاكي الواقع الاجتماعي في التّعليم، لا بدّ من إرفاق كتبه بصور نابعة من المجالات المطابقة للواقع وليس أقلّ منه.

إن هذه الصّورة استعمل فيها ألوانا باردة لأشجار هرمية الشّكل تقع في حضن جبلين، تخالف تماما قول الكاتب أبو حديد: "سرت والغابة، وكان للهواء عطر خفيف من رائحة الأوراق والأزهار، وجعلت أتنقّل في الغابة من بقعة ضاحية يغمرها نور القمر إلى أخرى ظليلة تتراقص فوقها الظّلال، وكان اللّيل السّاجي يفعل في نفسي فعل السّحر، فلم أشعر بمرور الزّمن حتّى رأيتني لم أنظرها إلّا عندما صرت على خطوات منها، فاتجهت نحوها فوجدتها صخرة مهشمة مدببة الجوانب، وهي تنطوي على كهف مظلم يبعث الرّهبة في النّفس، تخرج من ثناياه قناة فيها ماء صاف كأنّه بلّور مذاب ينساب جاريا، وهو يغني بخرير يلذّ للأسماع..."[2]

فالصّورة التوثيقية والسّند لم يتجاوز تعبيرها حدود الأسطر الثّلاثة الأخيرة، الّتي تحوّل فيها منظر الغابة إلى منظر مخيف تراءت له الأشباح أمام ناظريه، هذا المنظر بينّاه في الشّكل الآتي:

---

(1) مجموعة مو فرانسيس أيدلن وآخرون، بحث في العلامة المرئية من أجل بلاغة الصّورة، ترجمة: سمر (د) محمّد سعد، مراجعة: ميلاد خالد، ص: 41.

(2) وزارة التّربية الوطنية، كحوال محفوظ، بومشاط محمّد، كتابي في اللّغة العربيّة للسّنة أولى متوسّط، ص: 132.

الوثيقة رقم (07): صورة توضيحية لنصّ"في الغابة"[1]

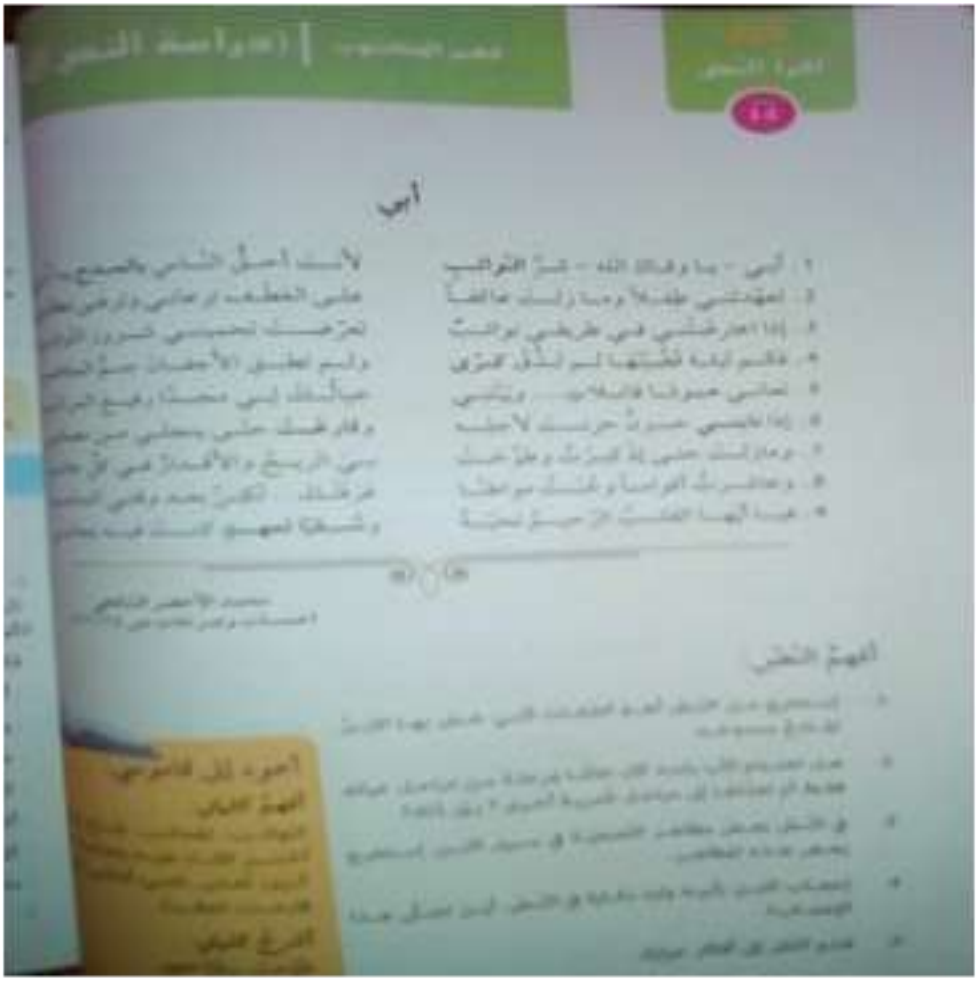
لقد لفت انتباهنا أنّ هناك نصوصا برّاقة بالفعل لكنّها في حاجة إلى دعم الصّورة، ولا بدّ أن "تكون النّصوص مصحوبة بمشاهد تعين على الفهم وتفيد المتعلّم في إثارة الذّهن وحسن التّفاعل، والمشاهد المرسومة تعتبر وسيلة إيضاح في غاية الأهمية، ولذلك ينبغي طبعها على أوراق كبيرة وتعرض على السّبورة وفق الطّريقة المعهودة "[2]، فالكثير من النّصوص تخلو من المستندات الشّكلية، والبالغ عددها حوالي أربعة وعشرين نصّا معنونة بـ: (ابنتي، أبي، قلب الأمّ، في كوخ العجوز رحمة، أنا وابنتي، متعة العودة إلى الوطن، الوطني، بشراك يا دعد، سر العظمة، عمر ورسول كسرى، أغنية البؤس، الوقيعة، بين المظهر والمخبر، سوء المهلكة، الطّاقة، المستكشفات العلمية، في يوم الأمّهات، اليوم العالمي للبيئة، عودة القطيع، الاصطياف، أهميّة التّربية الرّياضية، هل نعيش في مساكن مريضة، ظاهرة الخوف عند الأطفال، المسلول).

---

(1) وزارة التّربية الوطنية، كحوال محفوظ، بومشاط محمد، كتابي في اللّغة العربية للسّنة أولى متوسّط، ص: 132

(2) وزارة التّربية الوطنية، مجموعة من المؤلفين، دليل كتاب السّنة أولى ابتدائي، مطابع لمناهج الجيل الثّاني، الجزائر، 2016 م، ص: 11.

والملاحظ انعدامها في المقطع التّعليمي الأوّل بكثرة، والمفروض التّمهيد بصور جذابة ومريحة تعود بأدراج المتعلّم نحو الدراسة، حيث يتمكّن من العيش في عالم غير منفصل ولا مزدوج، ولا عالم أشياء بل يعيش في"عالم الصّور ...فالصّورة عنده أوهام من صنعه في أن الصّور حقائق تجمع بين الذّات والموضوع، بين الرائي والمرئي، فلا تضحي بالرّائي في سبيل المرئي كما تفعله الوضعية، ولا بالمرئي في سبيل الرّائي كما تفعل المثالية، الصّورة تجمع ولا تفرق، تضمّ ولا تشّعب، تربط ولا تفكّ حتّى يستطيع الإنسان أنّ يعيش في عالم واحد قادر على التّعامل معه بدلا أن يعيش في عالمين"[1] يسودهما الاختلاف، وبالتالي تشويش فهم المتعلم للنّصّ.



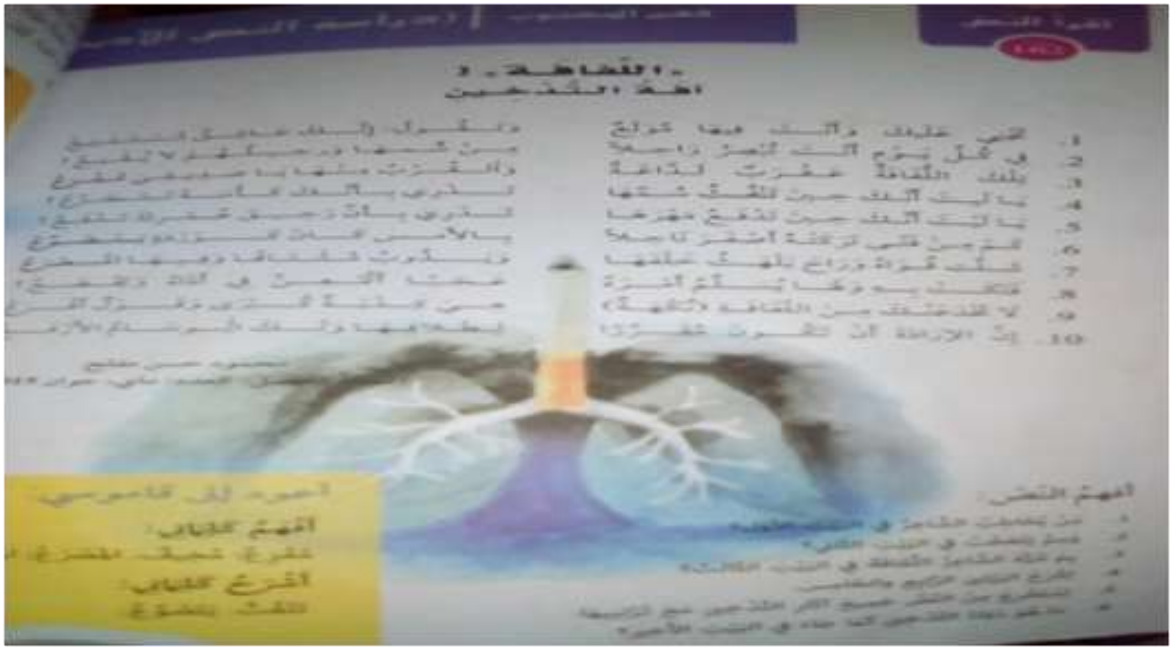
الوثيقة رقم (08): نص "أبي"[1]

(1) حنفي حسن، عالم الأشياء أم عالم الصّور، مجلّة فصول، ع 62، القاهرة، 2003 م، ص: 27.

(1) وزارة التّربية الوطنية، كحوال محفوظ ، بومشاط محمّد، كتابي في اللّغة العربية للسّنة أولى متوسّط، ص: 14.

الكثير من الصّور بل معظمها غير محدّدة في إطار، فالإطار بإمكانه أن يعطي للصّورة فضاء يمثّل الأرضية الأولى بعد أرضية الشّكل في حدّ ذاته، وإنّ الصّورة المتموقعة داخل حيّز مادي، تساعد المتعلّم على التّمكن من الشّكل كلّية مع اكتشاف عناصره بسهولة.

الوثيقة رقم(09): صورة توضيحية لواجهة مقطع تعليمي بدون إطار [1]



الوثيقة رقم (10): صورة بدون لنصّ تعليمي إطار [1]

(1) وزارة التّربية الوطنية، كحوال محفوظ، بومشاط محمّد، كتابي في اللّغة العربية للسّنة أولى متوسّط، ص: 90.

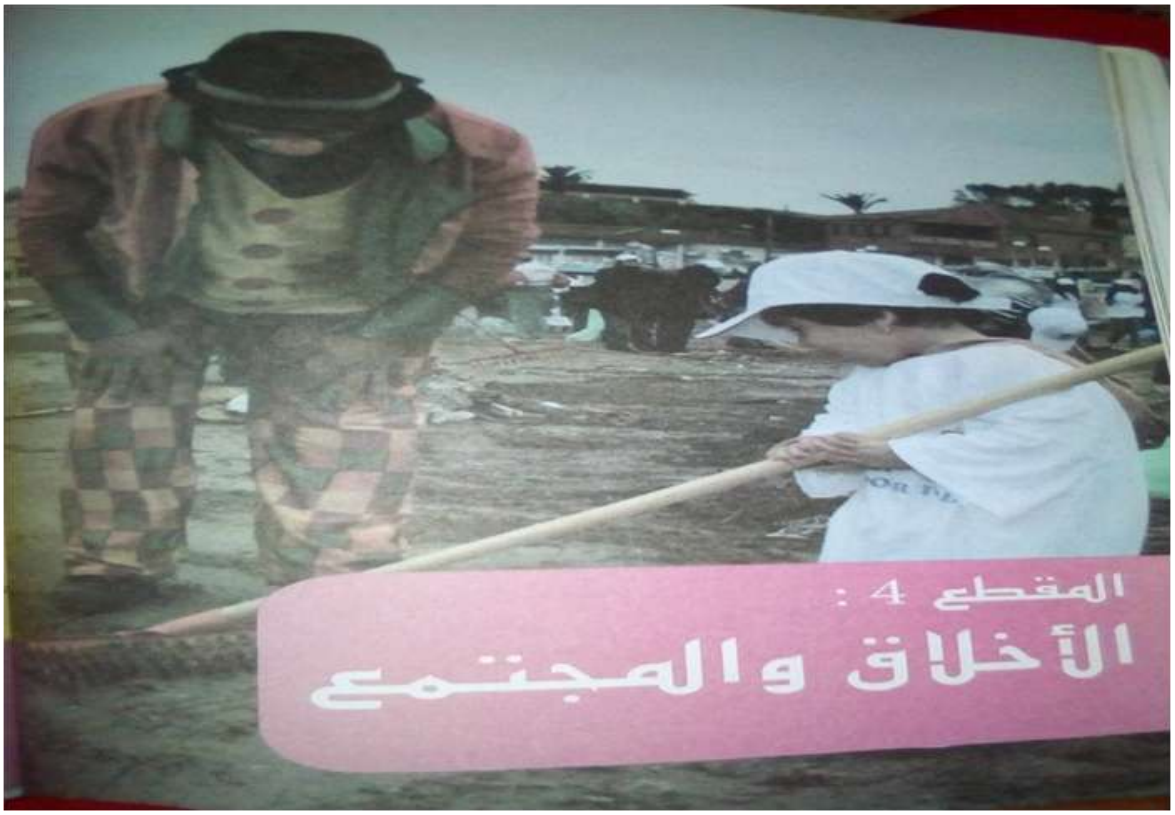
معظم صور الكتاب جاءت على حاشيتي الجانبين الأيمن و الأيسر للورقة، يبدو نصفها أو جزء يسير من النّصف الواحد منها، فبطلب من المعلّم لملاحظتهم الصّورة، نجد كثيرا ما يدفع الفضول بعض المتعلّمين لمحاولة رؤية الصّورة كاملة، ومن ثمّة يندفع إلى تمزيق الكتاب خاصّة تلك الّتي تقع في منتصفه، مثل صورة الأمّ غير المكتملة في الوثقة أسفله، والمعروف أنّ الطّفل يرى في أمّه الكمال ويرغب برؤية صورتها كاملة.

الوثيقة رقم (11): صورة توضيحية لنص"ماما" تتوسّط صفحتا الكتاب "[1]

(1) وزارة التّربية الوطنية، كحوال محفوظ، بومشاط محمّد، كتابي في اللّغة العربية للسّنة أولى متوسّط، ص: 162.

(1) المرجع نفسه، ص: 24.

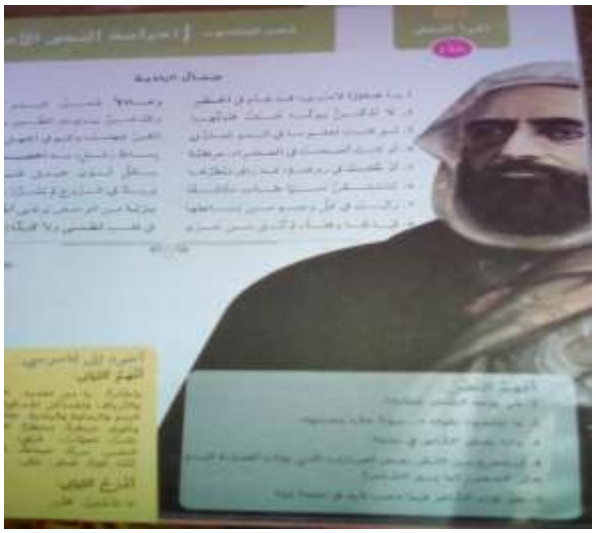
عادة ما تحمل الصّورة في طياتها أبعادا عديدة، لكن على المصمّم أن يحترز من التّوغل في إرداف الصّورة الموجهة إلى المتعلّمين أبعادا كثيرة وقت تصميمها، لاسيما صغار الولدان، وعليه أن يكون واسع الاطّلاع على ثقافة المحيط المادي للبيئة الاجتماعية، مستوعبا مدى علاقتها بالبيئة التّعليمية التّعلّمية، فكثيرا ما يخلّ النّص النّسقي الفوتوغرافي بالمعنى المراد إيصاله إلى المتعلّم، لما تتداخل فيه صور لأبعاد كثيرة. وأحيانا تكون معبّرة إذا جاءت في بداية المقطع التعليمي مثل الصورة الآتية:



الوثيقة رقم (12): صورة متعددة الأبعاد والمضامين "[1]

تكرار بعض الصّور مفيد جدّا، لكن حبذا ولو نوّع في إطاراته وخلفياته الواضحة، ولم لا يمكن التّغيير حتّى في بعض ألوانها، مما يساعد المتعلّم على تذكّر المحتوى المحاذي لها بشكل أكبر.

(1) وزارة التّربية الوطنية، كحوال محفوظ، بومشاط محمّد، كتابي في اللّغة العربية للسّنة أولى متوسّط، ص: 70.



الوثيقتان رقم (13): سند يوضح بعض الصور المكررة [1]

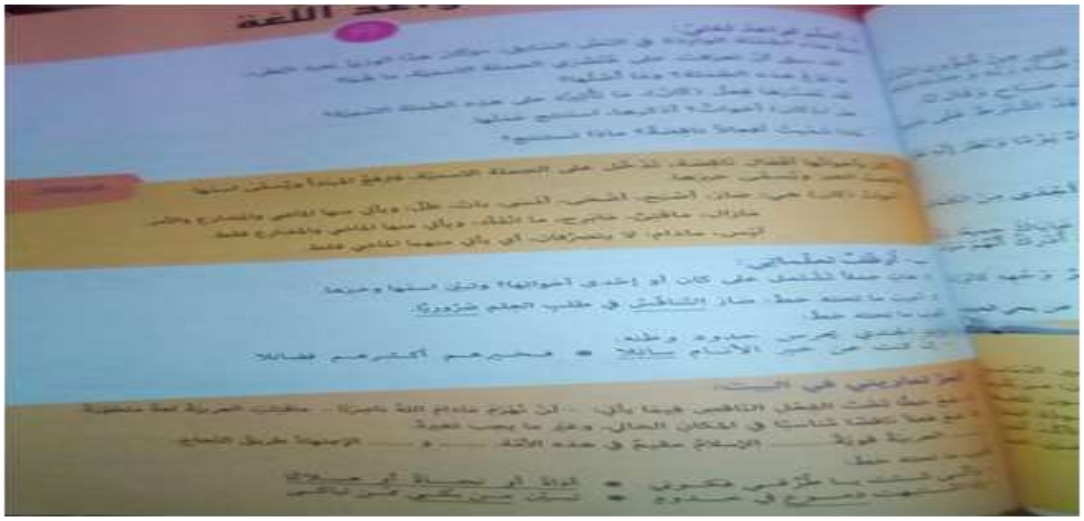
يرتبط الحديث عن الصّورة بقرينة أخرى تعدّ إحدى لوازم الصّورة، والّتي بها تزداد وضوحا وتأثيرا في المتلقّي وهي الألوان، وغالبا ما نقف على"أنّ اللّون هو أول لغة نخاطب بها المحيطين بنا، وهو من الأمور الأساسية الّتي نحتاجها في حياتنا اليومية، وللّون أثر واضح في النّفس، فكثيرا ما يرتاح الإنسان إلى لون معيّن دون آخر"[2]

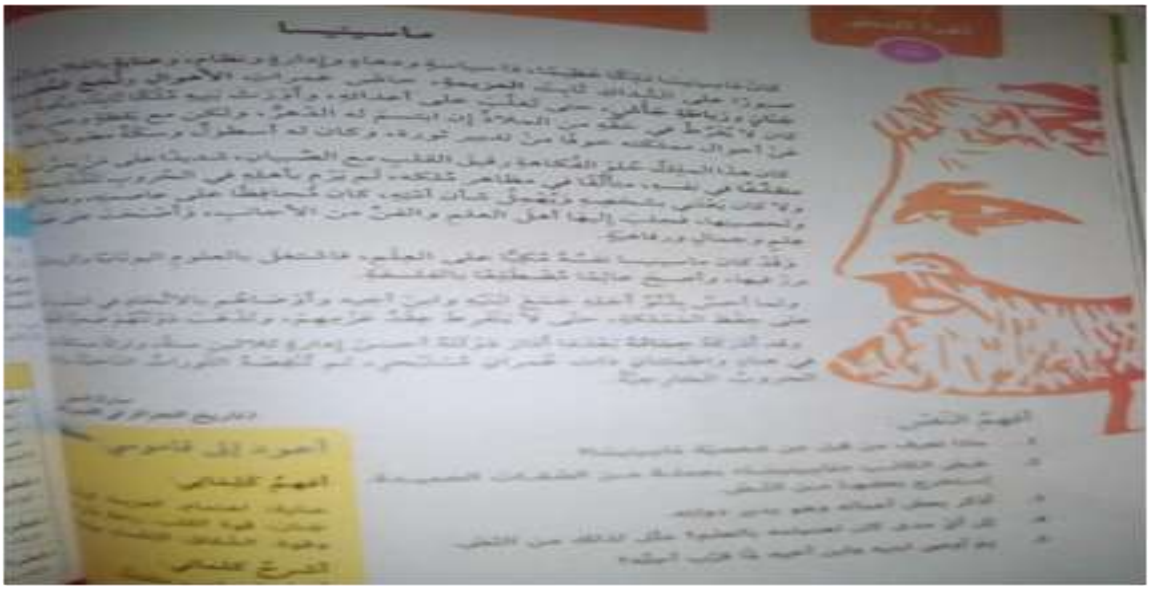
ومن بين الألوان الّتي كثر توظيفها في الكتاب المدرسي، هي استحضار الألوان الحارة في معظم تصميم إطارات الكتاب مثل: لون الاستنتاجات والجداول، بالإضافة إلى لون صورة ماسينيسا، وهذا شيء جميل جدّا، حاول المصمّم الفنّي من خلاله ملامسة المناهج التّعليمية القديمة ودمجها والمناهج المعاصرة.

---

(1) وزارة التّربية الوطنية، كحوال محفوظ، بومشاط محمّد، كتابي في اللّغة العربية للسّنة أولى متوسّط، ص: 50.

(2) كلود عبيد، الألوان(دورها، تصنيفها، مصادرها، رمزيتها، دلالتّها)، مراجعة وتقديم: حمود، (د) حمد، المؤسسة الجامعية للدراسات والنّشر، ط 1، بيروت، لبنان، 2013م، ص: 44.





الوثيقتان رقم (14): صور الّتي استعملت فيها الألوان الحارة "[1]

لكن الإفراط فيها يؤثّر في المتعلّم من نواحي شتّى، فعادة ما تكون" الألوان الحارة منبهة، وفي النّشاط الطّويل تكون هذه الألوان متعبة، في حين تكون المظّلات الزّيتية والألوان الباردة مهدئة"[2]، ولكلتيهما آثار

(1) وزارة التّربية الوطنية، كحوال محفوظ، بومشاط محمّد، كتابي في اللّغة العربية للسّنة أولى متوسّط، ص: 66/99.

(2) نجم، (د) عبود نجم، دراسة العمل والهندسة البشرية، دار صفاء للطّباعة والنّشر والتّوزيع، ط 1، عمان، 2012م، ص: 326.

إيجابية وأخرى سلبية، تختصّ بالجانب الفسيولوجي والجانب العصبي النّفسي للمتعلّم، كما تمّ تبيّنها في الجدول:

اللّون	الآثار الفسيولوجية	الآثار العصبية –النّفسية
1	2	3
الأحمر	- يزيد ضغط الدّم. - يزيد من التّوتر العضلي. - يُعجّل التّنفس.	- لون حارّ جدّا. - منبه (مثير) بصورة عامّة. - الإحساس بالقرب في المكان.
البرتقالي	- يعجّل خفقان القلب. - يبقي ضغط الدّم.	- لون حارّ. - منبه عاطفي. - الإحساس بالقرب الشّديد في المكان.
الأصفر	- يؤثر في انتظام عمل الأوعية الدّموية القلبية.	- لون حارّ. - لون حالم. - ينبه النّظر. - مهدئ للعصبية. - الإحساس بالقرب.
الأخضر	- يخفض ضغط الدم. - يوسع الأوعية الشّعرية.	- لون بارد. - لون مهدئ. - الإحساس بالحيوية. - يخفض القلق العصبي. - الإحساس بالبعد في المكان.
الأزرق	- يخفّض ضغط الدّم. - يخفّض التّوتر العضلي. - يهدّئ التّنفس ومعدّل النّبض.	- لون بارد جدّا. - لون مهدئ عند الإفراد يؤدّي إلى الانهيار العصبي. - الإحساس بالبعد في المكان.
البنفسجي	- يزيد من انقباض الأوعية الدّموية القلبية. - يزيد من انقباض المعدّة.	- لون بارد. - لون غير مهدّئ ومثبّط الهمّة.

- الإحساس بالقرب الشّديد في المكان.		

الجدول رقم (20): وظيفة الألوان ودلالتها [1]

العديد من الصّور تحمل ألوانا حيادية أبيض وأسود أو الرمادي، تنفّر المتعلّم من المحتوى النّصي الّذي أوجد بين يديه، إذ نلاحظ ألوان صور الشّخصيات معظمها جاءت باللّون الحيادي، مع كثرتها في مقابل تخطّي التّعريفات اللّغوية لها، وكان على المصمّمين إيرادهما معا أو الاكتفاء بالمحتوى اللّغوي للتّعريف بهم، مع الاستعانة بصور تخدم الموضوع بدل الشّخصية المؤلّفة أو المنتّجة للنّصّ.

فالصّورة الثّانية من النّموذج أسفله (ميخائيل نعيمة)، غطّتها العتمة من كلّ جانب، مما يؤكّد على ضرورة إرداف الصّور الضّوئية، فبعد تحليل جون جاك لعدد من الخطابات الحسّية ونظريات الضوء، أظهر للضّوء أربعة آثار رئيسية للمعنى، تشكّل الرّسم التّخطيطي الحدسي الأوّلي لتشكيلة الضّوء، وهي:"[1]

أ. آثار البريق الّتي يبدو أنّها تحدّد مكثّفات من الطّاقة.

ب. آثار الإضاءة الّتي تحدّد في الفضاء أساليب تحرّك وحالات مزاوجة بين مصدر/هدف.

ج. آثار لونية مرتبطة ببقع ضوئية واضحة ومحدّدة، وهي تحدّد المواقع إلى حدّ ما.

د. آثار احتلال وتوزيع مادية."

تقاس دقّة اللّون وكثافته سواء من ناحية (نظم حبس الضّوء أم نظم إطلاقه)* بجهاز يسمى **colorimeter**، يستجيب للألوان مثلما هي استجابة الإنسان لها، فهو يحاكيه في ذلك.

---

(1) نجم، (د) عبود نجم، دراسة العمل والهندسة البشرية، مرجع سابق، ص: 329/328.

(1) جاك فونتاني، سمياء المرئي، ترجمة: علي، (د) أسعد، دار الحوار، ط2، سورية–اللّاذقية، 2010م، ص: 41/40

* تنقسم نظم الألوان إلى قسمين رئيسيين هما: نظم تقوم على فكرة حبس الضّوء مثل نظام **CMYK** وهذه الأحرف هي اختصار لـ: **cyan magenta, yellow, and black** سماوي، بنفسجي، أصفر، أسود، تستخدم في طباعة اللّون وشدّة اللّون في هذا النّظام هي 4 بايت....يستخدم هذا النّظام في الطّابعات، في حال فصل الصّورة لطباعتها في مطبعة تجارية، فالأفضل أن تستخدم نظام الألوان **CMYK** ، أمّا بالنّسبة لنظم إطلاق الضّوء فمن أمثلتها نظام **RGB** وهي اختصار لـ: **red, green and blue** ، تستخدم كنظام ألوان أساسي في التّلفاز والشّاشات، شدّة اللّون فيه هي 3 بايت يعتمد نظام الألوان RGB في الشّاشات وأجهزة المسح الضّوئية والكاميرات الرّقمية، كمية تخزين الألوان في نظام **CMYK** هي: 296 967 294 4 لونا، أمّا نظام **RGB**

حقيقة إنّ الألوان ثقافات أيضا، ولإدراج اللّون في الكتب المدرسية ينبغي مراعاة ثقافة اللّون في مجتمع الطّفل، فالأبيض مثلا: "أبيض الغرب هو الأبيض البارد للموت، الّذي يمتصّ الإنسان ويدخله إلى العالم القمري البارد المؤنث الّذي يفضي إلى الضباب، إلى الفراغ اللّيلي، إلى فقدان الوعي والألوان النّهارية...أبيض الشّرق هو لون العودة، لون الفجر...ويستخدم الأبيض في مناطق إفريقيا للدّلالة على أن من يرتديه بات مؤقتا خارج الجسم الاجتماعي (الأرامل، الشّباب الّذي تجري لهم عملية ختان)...والأبيض في بعده الأسطوري هو لون آلهة الحبّ والجمال عند الرّومان الّتي ولدت في زبد الماء الأبيض..."[1]

في حين للون الأبيض دلالة مغايرة في الإسلام غير تلك الّتي حملها في الشّعوب غير العربية، فيدلّ على أبعاد دلالية أخرى، "فهناك شبكة من العلاقات تربط بين هذا اللّون وسلوك الإنسان، وتستخدم في الحياة اليومية مثل: الأيادي البيضاء، الوجه الأبيض، الرّاية البيضاء، اللّيالي البيض (من كل شهر حيث يكتمل الشّهر)، وقع على بياض، الخيط الأبيض (أوّل ضوء النّهار)...وذلك لما لهذا اللّون من تأثير يبعث على المتعة والجمال"[2]، ولما يحمله من دلالة على الوضوح، والطّهارة، والعفّة، والصّفاء، والنّقاء...الخ، اللّون الأبيض حيث يقول عنه" **لوكور بوزييه:** إنّه الوضوح والنّزاهة، ضعوا إلى جانبه ألوانا أو أشياء غير نظيفة، وسنكتشف سريعا أنّه عين الحقيقة، ولهذا فقد دخل الأبيض ميدان الأدب من بابه العريض...كما أنّ الأدب الشّعبي اهتم به اهتماما كبيرا، فجعله رمزا للحسن والجمال"[3] بالطّبيعة.

أمّا اللّون الرّمادي ممزوج باللّون الأبيض والأسود فيرمز هذا "اللّون في المسيحية إلى يوم البعث (قيامة الموتى)، ويقول أحد الكتاب إن الفنّانين في القرون الوسطى كانوا يصوّرون المسيح وهو يرتدي معطفا رماديا حين ترؤسه المحاسبة يوم الدّينونة...وكان العبريون يغمرون أنفسهم بالرّماد تعبيرا عن الهم العميق"[4]، وجاء

فعدد الألوان الّتي يخزنها حوالي: 16,777,216" **بتصرّف: إيمان سعيد شافع، الألوان، مكتبة نور** **www.noorsa.net** **ص: 12.**

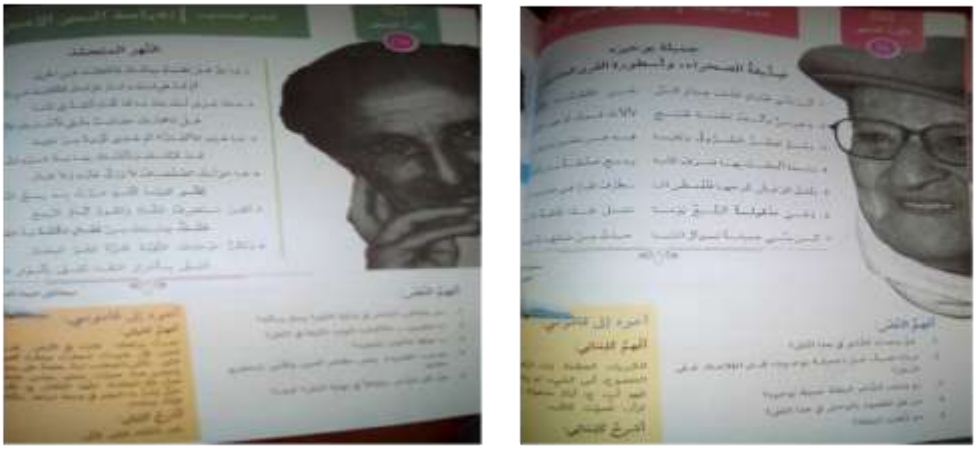
(1) كلود عبيد، الألوان (دورها، تصنيفها، مصادرها، رمزيتها، دلالتّها)، مراجعة وتقديم: حمود، (د) محمّد، ص: 58.

(2) المرجع نفسه، ص: 60.

(3) المرجع نفسه، ص: 61.

(4) كلود عبيد، الألوان (دورها، تصنيفها، مصادرها، رمزيتها، دلالتّها)، مراجعة وتقديم: حمود، (د) محمّد، ص: 115.

بكثرة في الكتاب المدرسي.



الوثيقتين رقم (20): صور يغطيها اللّون الرّمادي "[1]

بعض الصّور الواردة في بداية المقاطع التّعليمية، تختلف دلالتّها عن الصّور اللّاحقة في المضمون، مثل: صورة عظماء الإنسانية للمقطع، إذا جئنا إلى الدّاخل وجدناها تتحدّث عن شخصيات أخرى ما عدا شخصية وطنية واحدة "جميلة بوحيرد"، وأحيانا صورة المقطع تشتمل على جزء يسير من المضمون، فهي غير عامّة، أمّا عن تفحّصنا للصّور المعبّرة عن التّعاليم الدّينية ومعالمه فنادرة جدّا تكاد تنعدم داخل الكتاب المدرسي.

وعلى معلمي الخطاب المرئي التّفطن لدمجه بعبارات لغوية، لأنّه وإن كانت الصّورة أبلغ من ألف كلمة، إلّا أنّ قيمة اللّغة تبقى العامل الرئيس في حفظ التّراث الإنساني وتداوله بين الأجيال، مع العلم أنّ اللّغة هي رموز مشكّلة، تثبت رؤيتها عن طريق البصر، ولها أنساقا ظاهرة وأخرى مضمرة تخدم الفهم والدّلالة.

ومن غير اللّائق حصر اللّغة في تعريف ابن جني – التعريف الذي ارتبط بظروف عصره فقط، وما ساد فيه للغة من خصائص انفردت بها عن عصور لاحقة _ لما حصرها في الصّوت قائلا: "إنّها أصوات يعبّر بها كلّ

[1] وزارة التّربية الوطنية، كحوال محفوظ، بومشاط محمّد، كتابي في اللّغة العربية للسّنة أولى متوسّط، ص: 134/54.

قوم عن أغراضهم"[1] بل إنّ اللّغة تتعدّى هذا المفهوم إلى ما هو أكبر منه، إنّها منظومة كلامية دعامتها الرّمز، علما أنّ الكلام هو الإنجاز الفعلي لها على حدّ تعريف رواد اللّسانيات الغربية، أكانت هذه الرّموز الكلامية مكتوبة أم مسموعة أم مرئية في شكل صور دالّة، ونستدلّ على هذا بالاستناد إلى: قوله عزّ وجلّ: ﴿ فَأَشَارَتْ إِلَيْهِ ۖ قَالُوا كَيْفَ نُكَلِّمُ مَن كَانَ فِي الْمَهْدِ صَبِيًّا ﴿٢٩﴾ ﴾ [مريم الآية: 29] "[2] و قوله تعالى: ﴿قَالَ رَبِّ اجْعَل لِّيَ آيَةً ۖ قَالَ آيَتُكَ أَلَّا تُكَلِّمَ النَّاسَ ثَلَاثَةَ أَيَّامٍ إِلَّا رَمْزًا ۗ وَاذْكُر رَّبَّكَ كَثِيرًا وَسَبِّحْ بِالْعَشِيِّ وَالْإِبْكَارِ ﴿٤١﴾ ﴾ [آل عمران الآية 41] "[1]

فمن الآيتين الكريمتين نستنتج أنّ اللّه عزّ وجلّ أمر نبيه بالكلام لكن رمزا وليس نطقا، ما عدا التّسبيح وهي آية من آياته عزّ وجلّ، أمّا أمّ سيدنا عيسى عليهما السّلام اكتفت بالإشارة إليه، ففهمها قومها أنّها تريدهم أن يكلّموه، معنى هذا أنّ الفرد يستطيع عوض الكلام المنطوق توظيف الإشارة، وتكون أبلغ من أن يتكلّم نطقا، خاصّة أنّ كلا الموقفين يستدعي دفاعا عن النّفس وبقوّة.

أمّا قوله عزّ وجلّ أيضا عن سيدنا سليمان عليه السّلام: ﴿فَلَمَّا قَضَيْنَا عَلَيْهِ الْمَوْتَ مَا دَلَّهُمْ عَلَىٰ مَوْتِهِ إِلَّا دَابَّةُ الْأَرْضِ تَأْكُلُ مِنسَأَتَهُ ۖ فَلَمَّا خَرَّ تَبَيَّنَتِ الْجِنُّ أَن لَّوْ كَانُوا يَعْلَمُونَ الْغَيْبَ مَا لَبِثُوا فِي الْعَذَابِ الْمُهِينِ ﴿١٤﴾ ﴾[سبأ الآية: 14]"[2]، يدلّ على أنّ الصّورة تمتلك بعضا من خصائص اللّغة، عكس الاعتقاد السّائد حول الصّورة من قبل ريجيس دوبرى **Régis debray** الوارد في كتابه حياة الصّورة وموتها **Vie et mort de l 'image** المتضمّن أنّ الصّور "رمزية غير أنّها لا تملك الخصائص الدّلالية للّغة، إنّها طفولة العلامة، ولا يخفى أنّ هذه الأصالة تمنحها قدرة على الإيصال لا مثيل لها، فالصّورة ذات فضل لأنّها أداة ربط

---

(1) ابن جني، الخصائص، تحقيق: النّجار، محمّد علي، دار الكتب المصرية، (د ط)، القاهرة ، مصر، 1902م، ص: 33.

(2) سورة مريم [الآية: 29] رواية حفص.

(1) سورة آل عمران[الآية: 41] رواية حفص.

(2) سورة سبأ [الآية: 14] رواية حفص.

لكن بدون مجموعة بشرية تنتقي الحيوية الرّمزية "[1] لها.

هذا ويتمّ تمثّل المعاني المجرّدة في النّصوص الأدبية التّعليمية لدى المتعلّم، عن طريق استجلائنا الجمالية الأدبية بين يديه، وبكلّ ما أوتيت من قوّة المعنى وبلاغة التّأثير، إنّها جمالية نقول أدبية، تأخذ معنى الأدب بمفهومه الواسع من غير مجاملة أو تخصيص، "فالأدبية والجمالية كتابة لا زمنية، يخلقها ويتلقّاها وعي مثالي، وتضيئها مجموعة من أدوات الصّياغة، يذهب النّقد الجديد إلى أنّها الاستعارة الموسّعة، والاستعمال المتعدّد للمفارقة في عناصر الصّوت والكلمة والصّورة و الإيقاع والتّيمة"[1] ما يحيلنا على التبني الشّاسع للكلمة الأدبية، مستغلّين دورها في تفسير المجردات من المعاني وتوضيحها إيّاها، لتكوين أفراد أذكياء لهم قدرة استيعابية على استجلاء المعاني من قالبها اللّغوي الصّامت إلى الحياة.

---

(1) دوبري ريجيس، حياة الصّورة وموتها، ترجمة: الزّاهي فريد، إفريقيا الشّرق، (د ط)، (دت)، ص: 35.

(1) بورديو بيير، قواعد الفنّ، ترجمة: إبراهيم فتحي، مطابع الهيئة المصرية العامّة للكتّاب، (د،ط)، القاهرة، 2013م، ص: 10.

1) الإطار المنهجي للدّراسة:

جاءت هذه المرحلة استكمالا للدّراسة النّظرية لموضوعنا وفق طابع علمي، لجأنا خلالها إلى توجيه استمارة تضمّنت عدد من الأسئلة لتحليل المحتوى، إلى أساتذة اللّغة العربيّة بمرحلة التّعليم المتوسّط، وبالضّبط أساتذة اللّغة العربيّة للسّنة أولى متوسّط، أو الّذين درّسوا هذا المستوى وفقا لمناهج الجيل الثّاني منذ عام 2016 م، بغية الوصول إلى نتائج علمية ودقيقة حول المحتوى التّعليمي المطروح للتّدريس.

انتهجنا في الدّراسة التّطبيقية مجموعة من خطوات البحث العلمي التّربوي، المتدرّجة في العناصر الآتية:

- **إشكالية الدّراسة:**

تمثّل الكتب المدرسية في كافّة المواد الدّراسية و مادّة اللّغة العربيّة على وجه الخصوص، الوسيلة المهمّة والأولى لتبليغ المحتويات للمتعلّمين؛ إذ لا يمكن الاستغناء عنها حسب ما أكّدته نتائج معظم الدّراسات، وفي ضوء هذه الاستجابة تضاعفت نسبة اعتمادها في التّربية والتّعليم في كلّ أقطار العالم العربي والجزائري، لذا سعت دراستنا للإجابة على إشكالية مفادها:

ما مدى أهمية الكتاب المدرسي في تعليم محتويات مادّة اللّغة العربيّة بالمرحلة المتوسّطة –السّنة أولى متوسّط– الّذي واكب المناهج المعاد كتابتها في التّربية بالجزائر؟

- **تساؤلات الدّراسة:**

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية وفق متغير الاستفادة من التّكوين التّحضيري البيداغوجي، تؤثّر في التّعامل مع المحتوى التّعليمي للكتاب المدرسي؟
- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية وفق متغير الأقدمية في تقديم مع المحتوى التّعليمي لكتاب اللّغة العربيّة للسّنة أولى متوسّط؟
- ما هي الأهداف المحقّقة جراء أجرأة محتوى الكتاب على أرض الواقع المدرسي؟
- ما هي أهم القضايا اللّغوية والثّقافية الّتي يركّز عليها محتوى الكتاب في تدعيم المكتسب القبلي اللّغوي لدى المتعلّم ؟

- هل هناك علاقة ترمي إلى تكامل وتناسق المحتوى التّعليمي مع شكل الكتاب؟
- هل الأسئلة التّقويمية في الكتاب تتماشى مع كمّ المحتوى التّعليمي المعروض للتّربية والتّعليم؟

- **فرضيات الدّراسة:**

- توجد رابطة قوّية بين متغير الاستفادة من التّكوين التّحضيري البيداغوجي والأقدمية، تدلّ على تقبّل الأساتذة للكتاب الجديد شكلا ومضمونا، وتؤثّر في التّعامل مع المحتوى التّعليمي للكتاب المدرسي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية وفق متغير الأقدمية في تقديم المحتوى التّعليمي لكتاب اللّغة العربيّة للسّنة أولى متوسّط.
- يؤثّر شكل الكتاب في بناء المعارف اللّغوية والثّقافية للمتعلّم.
- يوجد لمحتوى الكتاب أهدافا تخدم عمليتي التّعليم والتّعلّم، مع وجود علاقة بين المحتوى اللّغوي والمحتوى الثّقافي في الكتاب.
- مراحل التّقويم ترتبط بالحجم السّاعي للتّدريس وكمّية الأسئلة في الكتاب.

- **أهداف الدّراسة:** تهدف هذه الدّراسة إلى:

1 معرفة قيمة المحتوى التّعليمي بالنّسبة لتنمية مهارات المتعلّم.

2 التّعرف على درجة الأهداف الممكن تتحقيقها بعد تقديم المحتوى التّعليمي للمتعلّم.

3 المثول أمام أهمّ الفروق المتواجدة داخل هذا المحتوى شكلا ومضمونا.

4 التّعرف على درجة تأثير أفراد العيّنة في تعاملهم مع الكتاب المدرسي ومحتواه التّعليمي.

- **منهج الدّراسة:**

تتطلب الدّراسات على اختلافاتها السّير على منهج محدّد ومضبوط، يمكن أن يُعتمد عليه منفردا أو متداخلا مع مجموعة مناهج مغايرة مكمّلة له، حيث قُدّمت له تعريفات شتّى منها: "الطّريق المؤدّي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم، بواسطة طائفة من القواعد العامّة تهيمن على سير العقل وتحدّد عملياته حتّى

يصل إلى نتيجة معلومة"[1]، ولربط الأفكار وتنظيمها وتبويبها بخصوص هذه الدّراسة اعتمدنا المنهج الوصفي الإحصائي بتقنية التّحليل، ومن ثمّة الحصول على نتائج من منطلق التّحليل الكيفي الكمّي لما جمعناه من معلومات وبيانات خاصّة بهذه الدّراسة.

استندنا على منهج البحث الوصفي، ويعدّ هذا المنهج من أهمّ المناهج المعتمدة في البحوث التّربويّة واللّغوية، فالبيانات الوصفية تؤدّي "غرضا نافعا، وإذا لم يقم المربّون بجمع حقائق متعلّقة بالمواقف فإنّهم لن يستطيعون الإحساس بما له أهميّة أو دلالة، وإذا لم يملكوا الحقائق، فإنّهم لن يستطيعون ملائمتها داخل الأطر المعقّدة من العلاقات الّتي تكشف عن نظريات وقوانين علمية"[2]، ثمّ الخاصية المميزة للمنهج الوصفي تتلاءم والواقع الاجتماعي بغية "فهم ظواهره واستخلاص سماته، ويأتي على مرحلتين: الأولى مرحلة الاستكشاف والصّياغة الّتي تحتوي بدورها على ثلاث خطوات هي تلخيص تراث العلوم الاجتماعية فيما يتعلّق بموضوع البحث، والاستناد إلى ذوي الخبرة العلمية والعملية بموضوع الدّراسة، ثمّ تحليل بعض الحالات الّتي تزيد من استبصارنا بالمشكلة وتُلقي الضّوء عليها، أمّا المرحلة الثّانية فهي مرحلة التّشخيص والوصف، وذلك بتحليل البيانات والمعلومات الّتي تمّ جمعها تحليلا يؤدّي إلى اكتشاف العلاقة بين المتغيّرات وتقديم تفسير ملائم لها"[3]، وتماشى هذا مع تحليلنا للكتاب وما محتواه، بالإضافة إلى المنهج الإحصائي.

- **أداة الدّراسة:**

لتسهيل عملية دراسة هذه الوثيقة التّربوية- الكتاب المدرسي- لجأنا لاستخدام أداة من أدوات البحث التّربوي ألا وهي الاستبانة "الأداة التي يستخدمها المنشغلون بالبحوث التّربوية على نطاق واسع للحصول على حقائق عن الظّروف والأساليب القائمة بالفعل، وإجراء البحوث التي تتعلّق بالاتّجاهات والآراء، وقد تكون

---

(1) بدوَى، (د) عبد الرحّمن، مناهج البحث العلمي، وكالة المطبوعات للنّشر، ط 3، الكويت، 1977م، ص: 05.

(2) شحاتة، (د)حسن، المرجع في مناهج البحوث التّربوية والنّفسية، مكتبة الدّار العربية للكتّاب، ط 1، القاهرة، 2008م، ص: 200.

(3) العسكري، (د)عبود، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية، دار النّمير، ط4، مزيدة ومنقّحة، دمشق، سورية، 2004 م، ص: 06.

الاستبانة الوسيلة العملية والميسّرة لتعريض المستفتّين لمثيرات مختارة بعناية، بقصد جمع البيانات اللّازمة لإثبات صدق فرض أو رفضه"[1]، ويعرّف أيضا بأنّه: "أداة لجمع المعلومات تتكوّن من مجموعة من محاور، وتندرج تحت كلّ محور عبارات تغطّي البيانات المراد الحصول عليها، حيث يقوم الباحث شخصيا باستجواب المبحوثين جميعا..."[2]، يكون ذلك إمّا عن طريق استجوابهم مباشرة، أو عن طريق إرسال الاستبانة إلكترونيا.

ولما كان الاستبيان ينقسم إلى ثلاثة أنواع من حيث الأسئلة الموجهة إلى المستجوبين: استبيان مفتوح، استبيان مغلق(مقيّد)، والاستبيان المفتوح المغلق، لجأت الباحثة إلى النّوع الثّاني من الاستبيانات- الاستبيان المغلق- الّذي "يسمى المقيّد، وهو محدود الخيارات حيث يطلب من المفحوص أن يختار الإجابة الّتي يراها مناسبة من مجموعة من الإجابات"[3]، وذلك بتقديم السّؤال للإجابة اختيارا بنعم /لا.

- **حدود الدّراسة:**

أ- الحدود المكانية:

شملت الحدود المكانية للدّراسة منطقة غليزان، وغطّت مناطق مختلفة من الولاية، وبعد الاطلاع على قائمة الدّراسة مثلّت عيّنة الدّراسة بعض المؤسّسات التّربوية من بلديات ودوائر الولاية منها: سيدي امحمد بن علي، مديونة، الكثير من المتوسّطات في غليزان، سيدي أمحمد بن عودة...الخ. حيث تمّ انتقاء:

- الاستمارات المستوفية الإجابة على كافّة الأسئلة.
- استمارات خاصّة بأساتذة لهم خبرة حول موضوع الدّراسة.
- استمارات لأساتذة تعاملوا مع وثيقة الكتاب على أرض الواقع المدرسي.

ب- الحدود الزّمانية: تمّت الدّراسة التّطبيقية في ما يزيد عن مدّة عام، أهمّ مراحل هذه الفترات:

---

(1) شحاتة، (د)حسن، المرجع في مناهج البحوث التّربوية والنّفسية، ص: 157.

(2) سليمان، (أ.د) سناء محمّد، أدوات جمع البيانات في البحوث النّفسية والتّربوية، عالم الكتب، ط 1، القاهرة، 2010م، ص: 19.

(3) المرجع نفسه، ص: 109.

- تحضير الاستمارة وعرضها للتّحكيم ستّة أشهر.
- فترة توزيعها وجمعها وفرزها أربعة أشهر.
- تفريغ الاستمارة ومناقشة نتائجها أربعة أشهر.

ج- الحدود الموضوعية:

جاءت الدّراسة في حدود موضوعية تمثّلت في الإجابة المغلقة (نعم /لا).مع الاستفادة من بعض أراء الأساتذة حول الدّراسة خارج أطر الأسئلة الموضّحة في الاستبيان.

- مجتمع وعيّنة الدّراسة:

أ.مجتمع الدّراسة:

مثل مجتمع الدّراسة وثيقة الكتاب المدرسي في مادة اللّغة العربيّة الموجّه للسّنة الأولى متوسّط، المصاحب للمناهج الجديدة في التّعليم الجزائري لعام 2016 /2018م.

ب.عيّنة الدّراسة:

تمّ اختيار عيّنة الدّراسة وفق نوع العيّنات غير الاحتمالية، وبالضّبط العيّنة القصدية أو العمدية الّتي "يختارها الباحث قصدا لاعتبارات علمية، أو غير علمية كما يقوم الباحث بانتقاء أفراد عيّنته لأنّه يرى في ذلك ما يخدم أهداف دراسته، وقد يختارها لأسباب تتّصل به شخصيا، أو بالمبحوثين كمسألة معرفة المبحوثين وضمان تعاونهم معه أو تعاون مؤسساتهم معه..."[1] واخترنا عيّنة الدّراسة غير احتمالية و قصديّة تمثّلت في أساتذة التّعليم المتوسّط، وتحديدا الأساتذة الّذين يدرّسون أو درّسوا السّنة الأولى من هذه المرحلة، وبالضّبط الّذين تعاملوا مع محتوى المناهج المعاد كتابتها.

(1) الهاشمي، (د) عبد الرحّمن و عطية، (د) محسن علي، تحليل محتوى مناهج اللّغة العربيّة، رؤية نظرية تطبيقية، ص: 93.

- **صدق الاستبيان:** الصّدق أعمّ وأشمل من الثّبات، والصّدق يؤدّي إلى الثّبات، ويتمثّل الصّدق الخارجي في مراعاة وضوح عبارات الأداء لمستوى مجتمع الدّراسة، والإكثار من عبارات الاستبيان لتعميم المحتوى وشموليته.

1/الصّدق الخارجي: للوصول إلى استبيان يتوخّى الصّدق والشّمول قمنا بتمريره عبر مرحلتين أساسيتين:

أ/صدق المحكّمين: قامت الباحثة بعرض الاستبيان على عدد من الأساتذة في مرحلة التّعليم العالي للتّأكد من صدقه والوصول إلى قياس الهدف من ورائه، فعرضوا آراءهم لإجراء التّعديلات اللّازمة، حيث وافقوا على بعض العبارات، كما وجهوني لتعديل عبارات مغايرة من ناحية المصطلحات والسّهولة والاختصار... مع المطالبة بحذف عبارات أخرى، ومن ثمّ تمّت موافقتهم على صورته النهائية بنسبة مائة بالمائة.

ب/تجريب الاستبيان:

قمنا بدراسة أولية استطلاعية، اخترنا مجموعة من أفراد العيّنة وذوي الخبرة داخل الميدان التعليمي للإجابة على أسئلة الاستبيان، والتأكّد من وضوحها شكلا ومضمونا.ثمّ تمّت بعد هذه المرحلة مرحلة تعديل الأسئلة التي شكّلت غموضا لدى أفراد العيّنة. فبعد استمارة مكونة من ثمانين سؤالا خلصنا لخمسة وعشرين سؤالا.

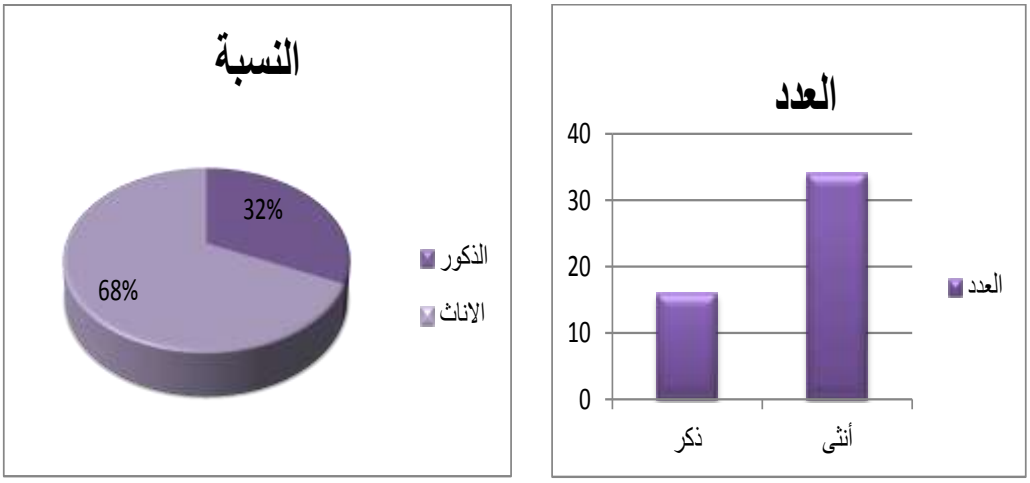
2) البيانات الشّخصية:

- **متغيّر الجنس:**

الجنس	العدد	النّسبة
ذكر	16	%32
أنثى	34	% 68
المجموع	50	% 100

جدول رقم (21): أفراد عيّنة الدّراسة حسب الجنس.

يتضّح من خلال الجدول أنّ أكبر نسبة لأفراد العيّنة مثّلتها فئة الإناث، والّتي بلغت (68 %) وذلك عائد إلى أنّ الفترات الماضية من التّعليم في الجزائر كانت توكل مهامه إلى الرّجال بنسبة أعظم بسبب وضع الاستعمار في البلاد الّذي فرض عليها البقاء بين جدران بيتها، هذا من جهة، ومن جهة أخرى ساد في الاعتقاد الثّقافي للبيئة الجزائرية أنّ المرأة خلقت للتّربية والتعليم من غير خروجها عن الأطر التي حدّدتها لها جدران البيت، وإن كان «موقف الدّين بوصفه وحيا منزّلا وبوصفه دين الفطرة، يعطي المرأة حقها الطّبيعي، ولكن الثّقافة بوصفها صناعة بشرية(ذكورية) تبخس المرأة حقّها ذاك و تحيلها إلى كائن ثقافي مستلب، وهذا ما يجعل تاريخ المرأة استشهادا طويلا كما تقول مي زيادة "[1]،ثمّ تليها في الدّرجة الثّانية نسبة الذّكور والّتي مثّلت نسبة قليلة جدّا بلغت (32 %)، ونُرجع هذا أساسا في الآونة الأخيرة إلى جنوح نسبة كبيرة جدّا من الذّكور إلى التّخصصات العلمية، أو انضمامهم إلى صفوف الجيش الوطني بعد حصولهم على الشّهادات النّهائية من التّعليم الثّانوي مباشرة، كما يمكننا قول أن الجنس النّسوي توجهه في الغالب الأعم إلى التّعليم، ولمزيد من التّوضيح نمثل هذه النّسب بالبيانات الآتية:



الشكل رقم (26): أشكال بيانية تمثّل نسبة متغيّر الجنس.

(1) الغذّامي، (د) عبد الله، المرأة واللّغة، المركز الثّقافي العربي، ط 3، بيروت، 2006 م، ص: 17.

- **متغيّر الاستفادة من التّكوين التّحضيري البيداغوجي:**

الإستفادة من التّكوين التّحضيري البيداغوجي	العدد	النّسبة
مستفيد	37	% 74
غير مستفيد	13	% 26
المجموع	50	% 100

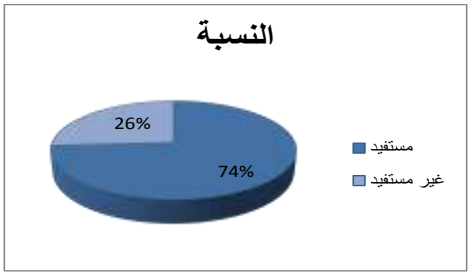
جدول رقم (22): أفراد عيّنة الدّراسة حسب الاستفادة من التّكوين التّحضيري البيداغوجي.

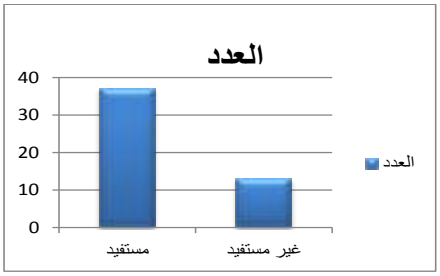
تدلّ بيانات الجدول على تضاعف نسبة الاستفادة من التّكوين التّحضيري البيداغوجي للأساتذة، حيث بلغت 74 %، وفي المقابل تدنّي نسبة الأساتذة غير المستفيدين بسبب تحيّين المناهج التّربويّة، الّتي توجّبت مواكبة تكوّين الأساتذة على حيثياتها الجديدة، فاستلزم الأمر تكوّينهم ومدّهم بالخبرات الضّرورية حول مهارات تدريسها، و كان مطلبا يدرج ضمن مهام السّادة المفتشين بغية مرافقتهم"في قراءة وفهم مبدأ هذه الخطاطات من أجل وضعها حيّز الّتنفيذ، والتّدخل باستمرار، لإجراء كلّ تعديل أو تحسين يرونه مناسبا، وفق ما تقتضيه الكفاءة المرصودة"[(1)]، كما أنّ هذه المناهج الدّراسية واكبت فترة تنصيب أكبر نسبة من المعلّمين في الميدان التّعليمي.

بالإضافة إلى قول أنّ التّعليم في الجزائر شهد تطوّرا ملحوظا بعد فترة التّسعينيات، إذ أنّ الشّعب تفطّن إلى الخراب الّذي خلّفه المستعمر، ولن يصلحه إلّا العلم للنّهوض بمستوى طائفة المعلّمين الّتي تشدّ رحالها نحو تربية جيل الغدّ على الهوية الثّقافية للبلد الجزائري، لمحاربة المخلّفات الاستعمارية والّتي من بينها محاولة القضاء على اللّغة العربية، والتّوطين للّغة المستعمر، فقد "واجه الجزائريون الاحتلال الّذي نزل عليهم كما يقول حمدان

(1) وزارة التّربية الوطنية، االمفتشية العامّة للبيداغوجيا، المخطّطات السّنوية لمادّة اللّغة العربيّة، السّنوات 1، 2، 3، 4، التّعليم المتوسّط، الجزائر، 2017 م، ص : 02.

خوجة حمل من رصاص، فنزح الأدباء والعلماء إلى المشرق، وبعثرت الأسر والمكتبات، وحوّرت لغة التّعليم وأغلقت المدارس العربية..."[1]





الشّكل رقم (27): رسم بياني لمتغيّر الاستفادة من التّكوين التّحضيري البيداغوجي.

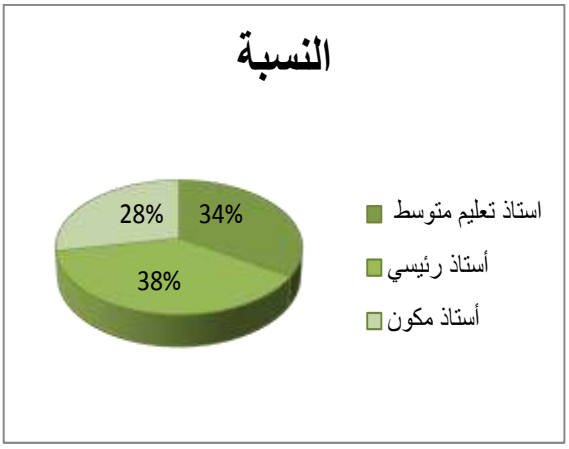
- **متغيّر رتبة الأساتذة:**

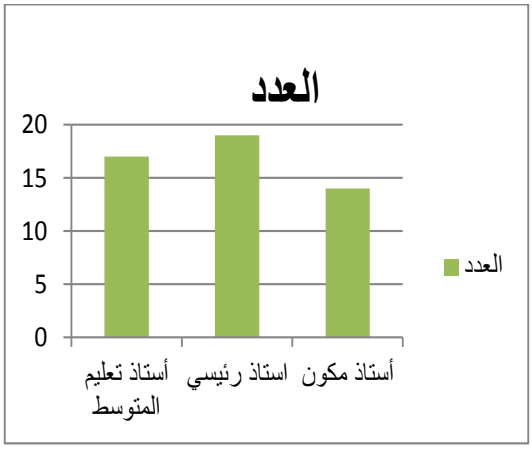
الرّتبة	العدد	النّسبة
أستاذ تعليم متوسّط	17	% 34
أستاذ رئيسي	19	% 38
أستاذ مكوّن	14	% 28
المجموع	50	% 100

جدول رقم(23): متغيّر رتبة الأساتذة (الذّكور والإناث).

(1) سعد الله، (د) أبو القاسم، محاضرات في تاريخ الجزائر الحديث(بداية الاحتلال)، الشّركة الوطنية للنّشر والتّوزيع، ط 3، الجزائر، 1982 م، ص: 159.

يظهر لنا من خلال استقراء الجدول وبغية منّا لمعرفة الإطار التّعليمي للأساتذة المستجوبين أنّ رتبة الأساتذة في الميدان التّعليمي اختلفت نسبها حسب التّرتيب الآتي، فنرى أنّ نسبة الأساتذة الرّؤساء بلغت 38 % كأعلى نسبة مثّلها تسعة عشر أستاذا من كلا الجنسين (ذكور وإناث)، ثمّ تليها في المرحلة الثّانية رتبة أساتذة اللّغة العربيّة في التّعليم المتوسّط، بنسبة بلغت 34 %، وفي المرتبة الثّالثة تأتي رتبة الأساتذة المكوّنين، والبالغ عددهم أربعة عشر أستاذا ، كانت نسبتهم 28 %.





الشكل رقم(28): تمثيل بياني لمتغيّر رتبة الأساتذة.

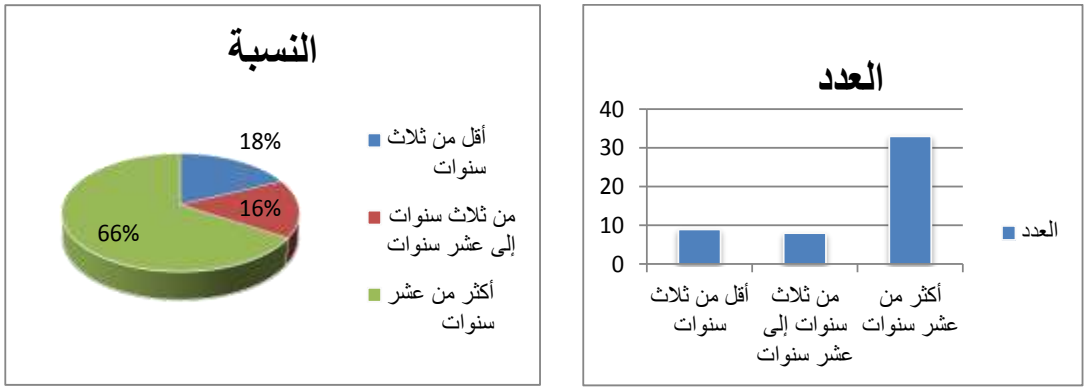
- **متغيّر الأقدمية:**

الأقدمية	العدد	النّسبة
أقلّ من ثلاث سنوات	10	%20
من ثلاث سنوات إلى عشر سنوات	9	% 18
أكثر من عشر سنوات	31	% 62
المجموع	50	% 100

جدول رقم(24): متغيّر أقدمية الأساتذة في الميدان التّعليمي(الذّكور والإناث).

ويصبّ متغيّر الأقدمية في حدود زمنية تؤثّث لخبرة الأستاذ المهنية في المجال التّعليمي، فنلاحظ من خلال الجدول أنّ الأغلبية ممن استجوبناهم كانت للأساتذة الحائزين على أكثر من عشر سنوات خبرة،

لأنّ في بداية أجرأة المناهج هذه أوكل تنفيذها للأساتذة الخبراء، حيث قدّرت نسبتهم بـ: 62 % أي ما يعادل 31 أستاذا، بينما جاء في المرتبة الثانية الأساتذة الذين لم تتجاوز خبرتهم المهنية ثلاث سنوات بنسبة 20%، ثمّ يأتي في الصّنف الثالث ذوو الخبرة المهنية الممتّدة ما بين الثلاث سنوات وعشر سنوات، ولعلّ التّمثيل البياني الموالي يوضّح هذه النّسب بشكل جيّد.



الشكل رقم(29): تمثيل بياني لمتغيّر أقدمية الأساتذة.

عرض الاستبانة:

3/عرض الاستبانة حسب الأبعاد الأربعة: نتائج البعد الأوّل/إخراج الكتاب المدرسي:

الرّقم	العبارات	نعم	لا
1)	وصّل غلافي الكتاب بكعب مثبّت بطريقة جيّدة لا تسمح بتفكّك أوراقه.	24	26
2)	توجّه مقدّمة الكتاب إلى أنبل غرض من تدريس هذا المحتوى.	34	16
3)	تخلو النّصوص من الأخطاء الإملائية.	11	39
4)	يراعي في المتن علامات الوقف ودلالاتها بشكل جيّد.	32	18
5)	تستدعي أشكاله حفظ المحتوى بطريقة سهلة.	20	30
6)	يستّند فهرس الكتاب إلى المرجعية المعتمدة في إعداد فهارس الكتب المدرسية.	35	15
المجموع		156	144

النّسبة			
		% 52	% 48

الجدول رقم (25): إجابات أفراد العيّنة الخاصّة بإخراج وتصميم الكتاب المدرسي

يتبيّن لنا من خلال الجدول أنّ جميع الفقرات في مجال إخراج الكتاب المدرسي تناولها الأساتذة بالاهتمام في إجاباتهم سواء بقبولها أو عدم الموافقة عليها، ومن الأسئلة الّتي حظيت بنسبة كبيرة في الموافقة عليها: السّؤال المتعلّق بمرجعية فهرس الكتاب المدرسي المتوافقة ومرجعيات إعداد الكتب المدرسية عموما، إذ وافق عليها خمسة وثلاثين أستاذا، وتليها في المرتبة الثّانية الإجابة على السّؤال المرتبط بعلاقة مقدّمة الكتاب المدرسي بمحتواه، حيث بلغ عدد الموافقين عليه 34 مستجوبا، ثمّ أتت بعد ذلك الإجابة الّتي ارتبطت بمراعاة متن الكتاب عموما من أوّله لآخره لعلامات الوقف بشكل يخدم المؤدّى من المحتوى التّعليمي، وكان عدد المستجوبين فيه قد بلغ إثنان وثلاثون فردا من أفراد العيّنة.

ونلاحظ أنّ السّؤال الأوّل المرتبط بتغليف الكتاب المدرسي، تساوت فيه إجابات إفراد العيّنة بين مؤيّد ورافض تقريبا، وهذا لأنّ إجابات الأساتذة كانت من قبيل مدى بقاء الكتاب متماسكا من منظور شخصي؛ بمعنى كلّ أستاذ أشار إلى أكبر فترة بقي له هذا الكتاب سالما من تفكّك أوراقه، وتأكيدا لما سلف، برّرنا نحن ذلك مسبقا بالنّظر إلى تماسكه لدى المتعلّم، فرأينا أنّ غالبية التّلاميذ تمزقت كتبهم بسبب احتواء الكتاب على صور تقع في منتصف الكتاب المدرسي، كما نلاحظ أنّ عدد أفراد العيّنة فاق الثّلاثين أستاذا بخصوص عدم خلو النّصوص من الأخطاء الإملائية، واتّضح هذا في السّؤال الثّالث بعدد بلغ تسعة وثلاثين أستاذا، بينما يظهر لنا أنّ هناك فرق بعدم موافقة عشرة أساتذة، بشأن علاقة أشكال الكتاب بتيسير وتسهيل حفظ المحتوى التّعليمي، فكان عدد المستجوبين بـ: "لا" يساوي ثلاثين أستاذا.

البعد الثّاني: أهداف المحتوى التّعليمي:

الرّقم	العبارات	نعم	لا
1	يحقّق المحتوى التّعليمي الأهداف الخاصّة المتعلّقة بمرحلة التّعليم المتوسّط.	26	24
2	تتطابق أهداف المحتوى التّعليمي والأهداف المسطّرة في المنهاج التّربوي.	27	23
3	يهدف المحتوى التّعليمي إلى بناء المتعلّم من جوانب عديدة.	38	12
4	يوجّه المحتوى التّعليمي المتعلّم نحو الممارسات الإيجابية لمختلف المواقف الحياتية.	35	15

المجموع		91	59
النّسبة		% 60.66	% 39.33

جدول رقم(26): إجابات أفراد العيّنة الخاصّة بأهداف المحتوى التّعليمي.

من بعد استقراء الجدول، تبيّن لنا أنّ المحتوى التّعليمي يقع على درجة كبيرة جدّا من تحقيق أهداف تعليمية بعد تنفيذه، تخصّ هذه الأهداف المرحلة المتوسّطة من التّعليم، وما يقابلها من أهداف في المنهاج التّربوي، تخدم بناء المتعلّم في عدّة جوانب، وتربطه بمواقف الحياة وممارساتها المختلفة بإيجابية، حيث فاقت نسبتها المائوية الخمسين، إذ بلغت 60.66 %، مثّلها غالبية أفراد العيّنة في السّؤال الثّالث البالغ عددها ثمانية وثلاثين(38) أستاذا، والسّؤال الموالي له؛ السّؤال رقم أربعة الّذي دلّ على علاقة المحتوى بتوجيه المتعلّم نحو نشاطه الإيجابي لمواقف مختلف من حياته، فنراها تزايدت حتّى بلغت العدد الخامس والثّلاثين من أفراد العيّنة.

البعد الثّالث: تكوّن هذا البعد من فرعين أساسين، الأوّل خاص بالمحتوى اللّغوي للكتاب، والثّاني يخصّ محتواه الثّقافي.

الفرع الأوّل: المحتوى اللّغوي.

الرّقم	العبارات	نعم	لا
1	تثري مفردات المحتوى اللّغوي الحقل المعجمي لدى المتعلّم.	38	12
2	يتوفّر في المحتوى اللّغوي سندات تربويّة تخدم الدّلالة اللّغوية.	14	35
3	يراعى في مستويات المحتوى اللّغوي مستوى التّحصيل اللّغوي العام للمتعلّمين.	26	24
4	تتجاوز دروس المحتوى اللّغوي الوضعيات البيداغوجية المعقدّة.	26	23
المجموع		104	94
النّسبة		% 52.52	47.47 %

الجدول رقم (27): إجابات أفراد عيّنة الدّراسة على أسئلة المحتوى اللّغوي.

من منطلق النّتائج الواردة في الجدول للأسئلة الأربعة الّتي انتخبناها أنّ تمثّل العصب المؤثّر في الدّراسة والتّحليل، يتّضح لنا أن السّؤال الأوّل حاز على أكبر عدد من موافقات أفراد عيّنة الدّراسة البالغ عددها ثمانية وثلاثين أستاذا، وهي نسبة محمودة تنبئ بمدى قابلية هذه المحتوى لخدمة اللّغة العربيّة وإثرائها، مع الحفاظ على استمرار اللّسان الفصيح في المجتمع الجزائري، بينما ننبّه إلى أنّ هذه الألفاظ في حاجة إلى سندات تربويّة تدعم الدّلالة اللّغوية منها، لأن السّندات المتوفّرة قابلتها إجابات عدم القبول من قبل خمسة وثلاثين أستاذا.

أمّا السّؤالين الثّالث والرّابع فارتبطا بعموم التّحصيل اللّغوي للمتعلّمين وتجاوز الوضعيات البيداغوجية المعقدّة، وتساوى بينهما عدد الأساتذة الذين بلغوا ستذة وعشرين أستاذا، والّتي تجاوزت نصف عيّنة الدّراسة بفرد واحد فقط، وهذا راجع إلى أراء بعض الأساتذة الّذين رفضوا المحتوى اللّغوي لاعتبارات معيّنة، سنذكرها لاحقا في مناقشة فرضيات الدّراسة.

الفرع الثّاني: المحتوى الثّقافي.

الرّقم	العبارات	نعم	لا
1	تهدف قيم المحتوى الثّقافي إلى توطيد علاقة المتعلّم بمجتمعه.	38	12
2	تحفز قيم المحتوى الثّقافي المتعلّم على التّمسك بتعاليم الدّين الاسلامي.	22	23
3	تنبع القيم البيئية في المحتوى الثّقافي من البيئة الجزائرية عامّة.	35	15
4	يهتمّ المحتوى الثّقافي بالتّشجيع على بناء الوطن والحفاظ عليه.	48	2
5	يؤكّد المحتوى الثّقافي أنّ المدرسة كيان يحمي الفرد من الانحرافات الاجتماعية.	41	9
المجموع		143	61
النّسبة		% 70.09	29.90 %

الجدول رقم (28): إجابات أفراد عيّنة الدّراسة على أسئلة المحتوى الثّقافي.

وافق الأساتذة المستجوبين بنسبة(70.09 %) على المحتوى التّعليمي من ناحية نسبة الثّقافية المضمّنة فيه، ونلاحظ ذلك في الفقرة الأولى من هذا المجال الّتي بلغ فيها عدد الإجابات الموافقة ثمانية وثلاثين أستاذا، كانت إجاباتهم تؤكّد أنّ: المحتوى الثّقافي هادف لخدمة المتعلّم وتوطيده بمجتمعه.

بينما نلاحظ إجابات بنسبة ضئيلة جدّا في الفقرة الثّانية، حتّى أنّنا لم نتمكن بلوغ العدد الكامل لأفراد العيّنة، في كلا الشّقين (نعم/لا)، نظرا لتحيز بعض الأساتذة من الإجابة على هذا السّؤال بدليل أن الكتاب يخلو من النّصوص الدّينية عدا نصين فقط، وشكّل عدد الإجابات لم يتجاوز الثلاثة العشرين.

في حين نلمح تزايدا في الإجابة بـ:نعم على الفقرات الثّلاثة الأخيرة، إذ قارب الإجابات الصّحيحة الخمسين، بينما الإجابات غير الموافقة على الأسئلة لم تتعدّ خمسة عشر فردا، تعلّقت الفقرتان الأوليتين ببيئة ووطن الجزائري، وارتبطت الثّالثة بتأكيد دور المحتوى الثّقافي في حماية الفرد من الانحرافات الاجتماعية، وفقرة الوطن مثّلها أكبر عدد من أفراد العيّنة، بلغ عدد المجيبين عليها اثنين وأربعين أستاذا وأستاذة.

البعد الرّابع: التّرتيب والتّوازي وطريقة التّقويم.

الرّقم	العبارات	نعم	لا
1	توازنت المقاطع التّعليمية مع وحداتها من حيث كمّية المضمون المعرفي.	21	29
2	تشمل معظم مقدّمات المحتوى التّعليمي على تعريفات لمؤلفي النّصوص التّعليمية.	16	34
3	اعتمد عنصر التّشويق في عرض المحتوى التّعليمي.	21	29
4	عرضت المادّة المفاهيمية للمحتوى التّعليمي وفق المبادئ السّيكولوجية للتّعلّم في التّقديم والتّأخير.	14	36
5	تساعد تمارين المحتوى اللّغوي المقرّرة في الكتاب على تنمية مهارات المتعلّمين.	26	24
6	تتماشى الأسئلة التّقويمية المحدّدة والحجم السّاعي للمحتوى التّعليمي.	16	34
المجموع		144	186
النّسبة		43.63 %	56.36 %

الجدول رقم (29): إجابات أفراد عيّنة الدّراسة على أسئلة ترتيب المحتوى وتسلسله وتقويمه.

من الجدول يتبيّن لنا أن نسبة إجابات عيّنة الدّراسة على أسئلة ترتيب المحتوى وتسلسله وتقويمه، رجّحت كفّتها إلى عدم الموافقة في غالبية الفقرات، وكانت نتيجتها نسبة مائوية تساوي (56.36%)، حيث تجاوز عدد الإجابات بـ: لا العشرين فردا في السّؤال الخاصّ بعدم مساعدة تمارين المحتوى اللّغوي لتنمية مهارات المتعلّمين، الّذي أبدى الأساتذة رأيا عبّروا فيه عن النّقص الكبير في التّطبيقات اللّغوية الموجودة في الكتاب المدرسي، وإن كان عدد الإجابات الموافقة بلغ ستّة وعشرين أستاذا، كما أجاب تسعة وعشرون أستاذا بـ:لا على أسئلة الفقرة الأولى والثّالثة، فالكمّ المعرفي حسبهم لم يتّحد مع طول المقطع التّعليمي في كلّ وحدة من وحداته، إضافة إلى انعدام عنصر التّشويق في عرض المحتوى عامّة.

وقد أجاب الأساتذة بـ:لا بنفس النّتيجة في كلّ من السّؤال الثّاني الّذي مفاده احتواء مقدّمات المحتوى التّعليمي على تعريفات لمؤلفي النّصوص، والسّؤال الأخير الخاصّ بملائمة الأسئلة التّقويمية للحجم السّاعي المحدّد للتّعليم، بلغ عدد الإجابات أربعة وثلاثون فردا.

أمّا عن السّؤال الرّابع، فانخفضت فيه نسبة الأساتذة المجيبين بـ:نعم، وكان عددهم أربعة عشر أستاذا، والّذي وافق مضمونه عرض المادّة المفاهيمية للمحتوى التّعليمي وفقا للمبادئ السّيكولوجية للتّعلم من ناحية التّقديم والتّأخير.

2/ حسب متغيري الاستفادة من التّكوين التّحضيري البيداغوجي والأقدمية:

تناولنا في عرض النّتائج وصفا شاملا لجميع أفراد عيّنة الدّراسة، وفي هذا المقام فسّرنا النّتائج الوصفية من زاوية متغيّر أقدمية الأساتذة في الميدان التّعليمي، ومتغيّر استفادتهم من التّكوين التّحضيري البيداغوجي للأستاذ في مرحلة التّعليم المتوسّط، والّتي كان مفادها النتائج الآتي ذكرها حسب كلّ بعد من أبعاد الأربعة للاستبيان.

نتائج البعد الأوّل:

حسب	الصّنف/النّوع	البعد الأوّل: إخراج و تصميم الكتاب المدرسي.

المتغيّرات		س 1	س2	س3	س4	س5	س6	العدد	نعم	لا
الاستفادة	مستفيد	17	22	5	23	14	25	106	67.94%	32.06%
	غير مستفيد	7	12	6	9	6	10	50	32.05%	67.95%
الأقدمية	أقلّ من 03 سنوات	7	7	2	6	4	5	31	19.87%	80.13%
	من 03إلى10 سنوات	7	7	1	9	5	7	36	23.07%	76.93%
	أكثر من عشر سنوات	10	20	8	17	11	23	89	57.05%	42.95%

نلاحظ أنّ إجابات المستفيدين من التّكوين بلغت 67.94%، مثّلتها نسبة الأساتذة الّذين كانت لهم خبرة طويلة في التّعامل مع الكتب المدرسية (أكثر من عشر سنوات 57.05%)، وتلتها نسبة الّذين مارسوا مهنة التّعليم لمدّة تتراوح مابين الثّلاث سنوات والعشر سنوات(23.07%)، بينما مثّلت الفئة الأخيرة الّتي تقلّ عن ثلاث سنوات خبرة النّسبة الأقلّ (19.87%) فلم تتجاوز العشرين بالمائة.

في حين قابلتها ارتفاع في نسبة غير المستفيدين من التّكوين بنفي الإخراج الجيّد للكتاب المدرسي بحوالي 67.95%.فتوزعت هذه النّسبة بين الأفراد حسب أقدميتهم في الميدان، وعبّر عنها بنسبة أكبر عن نفيهم الإخراج الجيّد للكتاب بين كلا من فئتي الاستفادة، وفئات الأقدمية الثّلاث بنسبة قدرها(80.13%)، ثم أتت بعدها الفئة المتوسّطة في أقدميتهم بالتّعليم بنسبة (76.93%).

نتائج البعد الثّاني:

حسب المتغيّرات	الصّنف/النوّع	البعد الثّاني: الهدف من المحتوى التّعليمي.						
		س 1	س2	س3	س4	العدد	نعم	لا
الاستفادة	مستفيد	19	19	19	25	82	70.68%	29.32%
	غير مستفيد	7	8	9	10	34	29.31%	70.69%
الأقدمية	أقلّ من 03 سنوات	5	6	6	8	25	21.55%	78.45%

	من 03إلى10 سنوات	5	5	4	7	21	18.10%	81.90%
	أكثر من عشر سنوات	16	16	18	20	70	60.34%	39.66%

أبدى الأساتذة المستفيدين من التّكوين أكبر نسبة من الإجابات الصّحيحة حول الفقرات الّتي وجّهت لهم بخصوص أنّ للمحتوى التّعليمي أهداف تخدم المتعلّم والتّعليم، فبلغت(70.68 %)، مثّلها أيضا الأساتذة الأكثر أقدمية في الميدان التّعليمي بما يفوق عشرة سنوات بنسبة (60.34 %)، ثمّ جاءت في المرحلة الثّانية الفئة الأقلّ من ثلاث سنوات في الميدان بنسبة (21.55 %)، وفي المرحلة الثّالثة الفئة المتوسّطة في التّعليم بنسبة(18.10 %).

بلغت نسبة غير المستفيدين حوالي (70.69 %) أعلى نسبة تنفي وجود أهداف من المحتوى التّعليمي، ومثّلت غالبيتها حسب الأقدمية فئة المرحلة المتوسّطة الخبرة في الميدان التّعليمي(81.90 %)، وجاءت من بعدها نسبة الأقلّ ثلاث سنوات خبرة في الميدان، ؛ إذ بلغت حوالي (78.45 %).

نتائج البعد الثّالث: المحتوى اللّغوي والمحتوى الثّقافي.

- **الفرع الأوّل: المحتوى اللّغوي.**

حسب المتغيّرات	**الصّنف/النّوع**	**البعد الثّالث /الفرع الأوّل: المحتوى اللّغوي.**						
		س 1	س2	س3	س4	العدد	نعم	لا
الإستفادة	مستفيد	27	7	19	22	75	72.11%	27.89%
	غير مستفيد	11	7	7	4	29	28.88%	71.12%
الأقدمية	أقلّ من 03 سنوات	5	5	5	8	23	22.11%	77.89%
	من 03إلى10 سنوات	8	1	6	5	20	19.23%	80.77%
	أكثر من عشر سنوات	25	8	15	13	61	58.65%	41.35%

نلاحظ كذلك بالنّسبة للمحتوى اللّغوي، تقاربا في الإجابات بالموافقة وعدمها مقارنة بتحليل نتائج البعد الثّاني؛ إذ رجّحت الكفّة لنسبة المستفيدين بـ: نعم قدرها (72.11 %)، وكانت غالبيتها للأكثر من عشر سنوات خبرة في الميدان (58.65 %) ، ثمّ الأقلّ من ثلاث سنوات بنسبة (22.11%)، والفئة المتوسّطة بنسبة (19.23%).

وبلغت أعلى نسبة أجابت بـ: لا عن أسئلة المحتوى اللّغوي لغير المستفيدين حوالي (71.12 %)، و فئة المرحلة المتوسّطة الخبرة في الميدان التّعليمي مثّلت غالبيتها حسب الأقدمية، (80.77 %)، وجاءت من بعدها نسبة الأقلّ ثلاث سنوات خبرة في الميدان؛ إذ بلغت حوالي (77.89 %).

- **الفرع الثّاني:**

حسب المتغيرات	الصّنف/النّوع	البعد الثّالث/الفرع الثّاني: المحتوى الثّقافي.							
		س 1	س2	س3	س4	س 5	العدد	نعم	لا
الإستفادة	مستفيد	27	12	24	37	29	129	7O.10%	29.90%
	غير مستفيد	11	10	11	11	12	55	29.89%	70.11%
الأقدمية	أقلّ من 03 سنوات	8	3	6	10	9	36	19.56%	80.44%
	من 03إلى10 سنوات	6	4	3	9	6	28	15.21%	84.79%
	أكثر من عشر سنوات	24	15	26	29	26	120	65.21%	34.79%

والنّتائج ذاتها تتكرّر بنفس التّقارب مع موافقات أفراد العيّنة للفرع الثّاني من فقرات المحتوى الثّقافي، مقارنة بالفرع الأول (المحتوى اللّغوي)، كما هو مبيّن في الجدول أعلاه؛ إذ رجّحت الكّفة لنسبة المستفيدين بالإجابة بـ: نعم قدرها (7O.10 %)، وكانت غالبيتها للأكثر من عشر سنوات خبرة في الميدان (65.21 %)، كما بلغت أعلى نسبة أجابت بـ: لا عن أسئلة المحتوى الثّقافي لغير المستفيدين حوالي (71.12 %)، و فئة المرحلة المتوسّطة الخبرة في الميدان التّعليمي مثّلت غالبيتها حسب الأقدمية، (84.79 %).

نتائج البعد الرّابع:

حسب المتغيّرات	الصّنف/النّوع	البعد الرّابع							
		س 1	س2	س3	س4	س5	س6	العدد	نعم	لا
الإستفادة	مستفيد	14	24	17	10	17	11	93	69.40%	30.60%
	غير مستفيد	7	9	7	4	9	5	41	30.59%	69.41%
الخبرة	أقلّ من 03 سنوات	4	9	7	4	5	4	33	24.62%	75.38%
	من 03 إلى 10 سنوات	5	3	3	5	4	2	22	16.41%	83.95%
	أكثر من عشر سنوات	12	21	14	5	17	10	79	58.95%	41.05%

نلاحظ الأمر ذاته يتكرر مع إجابات البعد الرّابع مقارنة بالبعد الثّاني والثّالث في الجدول السّابق، إذ بلغت إجابة المستفيدين بـ: (نعم) حوالي (69.40 %)، وكانت غالبيتها للأكثر من عشر سنوات خبرة في الميدان (58.95 %)، كما بلغت أعلى نسبة أجابت بـ: لا عن أسئلة التّسلسل والتّرتيب والتّقويم لغير المستفيدين حوالي (69.41 %)، أغلبها فئة المرحلة المتوسّطة الخبرة في الميدان التّعليمي حسب الأقدمية (83.95 %)

4) مناقشة و تفسير النّتائج:

دلّت النّتائج المتوصّل لها آنفا، وبعد تحليل الإجابات وفق متغير الإستفادة من التّكوين التّحضيري البيداغوجي، على الدّور الكبير للإستفادة من الحصص التّكوينية والنّدوات للأساتذة في الحكم على الإخراج الجيّد للكتاب المدرسي، ومدى ملائمة محتواه مرحلة التّعليم المتوسّط والمتعلّمين، لأنّ من بين أهمّ وحدات التّكوين هو أن يكوّن الأستاذ على: "تعليمية مادّة التّخصص وطرق التّدريس، التّقييم البيداغوجي، النّظام التّربوي الجزائري والمناهج التّعليمية..."[1]، فبينما أجاب معظم الّذين لم يستفيدوا من التكوين التحضيري بـ:لا

(1) زعتر، نور الدّين، وقرينعي، أحمد، التّكوين البيداغوجي التّحضيري للأساتذة المتربّصين والضّغط المهني، مجلّة أنسنة للبحوث والدّراسات، العدد 1، الجزائر ، 2018 م، ص: 142/141.

عن عناصر بينة من المفروض أن يجيبون عنها بـ:نعم، ليس حسب منظور الأساتذة فقط، بل حتّى دراستنا النّظرية الّتي أثبتت ذلك، أجاب المستفيدون بـ:نعم بنسبة أكبر.

لهذا نقول أنّ عدم اطلاعهم على حيثيات المناهج الجديدة وتكوينهم وفقا لما يقتضيه التّدريب على مهارات تدريسها ومكنوناتها، أدّى إلى بلوغ نسبة إجاباتهم بـ:لا ما فوق 67% في كلّ بعد، والمتقاربة جدّا مع نسبة المستفيدين الّذين أجابوا بـ:نعم.

الخبرة في الميدان دفعت الأساتذة للإجابة على كلّ الأسئلة بـ:نعم، ثمّ إنّ معظمهم استفادوا من التّكوين التّحضيري البيداغوجي، فنقول: أنّ التّكوين وحده غير كاف ليحكم الأساتذة على نجاعة المحتوى وتقييّمه، أو التّحكم في طرائق تعليمه،ومعرفة صلاحيته داخل المناهج الدّراسية، وأنّ للخبرة المهنيّة دور كبير جدّا في التّعامل مع المحتويات الجديدة.

إذا ارتكزنا في المباحث السّابقة على أهمّ مفهوم ارتبط بالثّقافة «**القيم**»، فإنّنا ومن خلال الدّراسة الميدانية حاولنا ملامسة مفهوم ثان للثّقافة وهو «**المعيار**»، والفرق بينهما في نظر بعض العلماء هو: "أنّ القيم تشير إلى الأساليب المفضلة لتوجيه النّاس نحو الفعل الاجتماعي المرغوب، أمّا المعيار فهو المقياس الّذي يقيس به الفرد الأشياء من حيث فعّاليتها ودورها في تحقيق مصالحه، وهو مقياس مرتبط بوعيه الاجتماعي، وما تؤثّر فيه من مؤثّرات اجتماعية، وبالمجتمع الّذي يعيش فيه، بمعنى أنّ المعيار هو تعبير عن قواعد السّلوك، أي واجبات والتزامات الفرد الاجتماعية في مواقف معيّنة تتولّى ضبط السّلوك"[(1)]، فنحن من هذا القول، وضعنا الأستاذ مقوما اجتماعيا احتكمنا له في مدى صلاحية المحتوى الثّقافي، ودوره في ضبط سلوكات المتعلّم داخل المجتمع الجزائري، فتوصّلنا إلى نتيجة مفادها: أنّه فعلا أبدى الأساتذة تقييما للمحتوى الثّقافي، وعلاقته بضبط المتعلّمين وتوطيد علاقاتهم بالمجتمع، بنسبة قدّرت بـ: (70,09 %)، ففي السّؤال الأوّل من فقرات مجال المحتوى الثّقافي، بلغ عدد موافقهم للأسئلة بنعم 38 أستاذا، والّذي كان يرمي إلى دور المحتوى الثّقافي في توطيد علاقة المتعلّمين بالمجتمع.

---

(1) بلاغماس، بركة، الثّقافية التّنظيمية من المنظور الإسلامي وتأثيرها على المورد البشري، مقال تم الاطلاع عليه بـ: 2020/01/12 م، ص: 282.

وهذا إن دلّ إنّما يدلّ على صلاحية المحتوى اللّغوي الّذي سكبت بداخله عناصر الثّقافة الجزائرية والاجتماعية الخاصّة بالمتعلّم، والارتباط بين المحتوى اللّغوي والثّقافي، حيث نرى نسبة بلوغ الموافقة على معظم فقراته وصلت حتّى 52.52 % ، وتعود النّسبة ذاتها في نظر الباحثة للتّخطيط الجيّد لأهداف محتوى الكتاب والّتي تخدم عمليتي التّعليم والتّعلّم، فالكتاب شكلا ومضمونا كانت من وراءه أهدافا علمية مضبوطة.

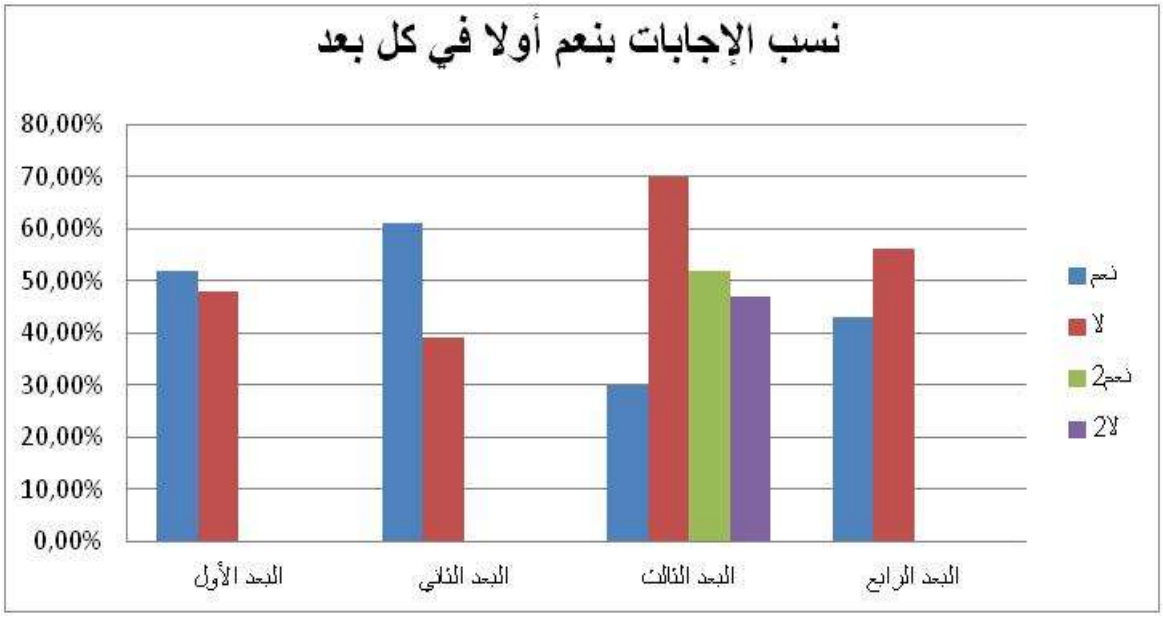
وبخصوص مراحل التّقويم وعلاقتها بالحجم السّاعي للتّدريس مقارنة بكمّية الأسئلة الموجودة في الكتاب، فمن جهة التّمارين اللّغوية تساهم في بناء كفاءات المتعلّم المهارية، ومن ناحية أخرى لا يكفي الزّمن المحدّد لها، للحل كافّة الأسئلة الموجّهة للتّعلّم، وعلى حدّ تعبير الأساتذة الزّمن المبرمج سواء لتدريس محتوى اللّغة العربيّة أو تقويم المتعلّم من بعد تلقّيه الأنشطة الصّفية، لا يساعد المتعلّم لإلمامه بكفاءات المجال ، ولا يسعف المعلّم في تطبيق المحتوى المدرَّس و معرفة التّغذية المرتدّة من قبل متعلّميه. وهذا ما نلاحظه في إجاباتهم من خلال الجدول أسفله، الممثل لفقرتين من مجال البعد الرّابع:

5	تساعد تمارين المحتوى اللّغوي المقرّرة في الكتاب على تنمية مهارات المتعلّمين.	26	24
6	تتماشى الأسئلة التّقويمية المحدّدة والحجم السّاعي للمحتوى التّعليمي.	16	34
المجموع		42	58
النسبة		% 42	% 58

5) **استنتاج عام:** من خلال الدّراسة الميدانية الّتي أجريناها نستنتج أنّ:

– المحتوى التّعليمي قابل للتّعليم والتّعلّم، فقط الحاجة تكمن في تدريب الأساتذة على طرق تدريسه، ومدّهم بالوسائل الضّرورية لتعليمية، ونخصّ بالذّكر هنا ميدان فهم المنطوق، الّذي يكون الأستاذ وقت تعليمه في أمسّ الحاجة إلى وسائل تكنولوجية تعليمية مساعدة، والّتي تلامس بالدّرجة الأولى الأجهزة السّمعية البصريّة.

– من منطلق النّتائج المتوصّل إليها في الأبعاد الأربعة، تحصّلنا على نتائج أجملناها في المنحنى البياني الآتي للتّوضيح أكثر:



الشكل رقم(30): نسبة كلّ بعد من الأبعاد.

نلاحظ أنّ نسبة الإجابات بنعم انخفضت حتّى درجة الثّلاثين بالمائة في البعد الثّالث، بينما بلغت نسبة 42 % في باقي الأبعاد، وقاربت أدنى حدّ لها من خلال الأعمدة البيانية 60 %، في حين بلغت آخر إجابات أفراد العيّنة بـ:لا 39 % وفاقت 55 % وقاربت السّبعين، وارتفاع نسب الإجابات الخاطئة على نسب الإجابات الصّحيحة، إذ شكّل الفارق بينها جميعا من 5 % حتّى نسبة 10%، دليل على حاجة الأساتذة إلى التكوّين عليها وتدريبهم بالمهارات اللّازمة عنها، لأنّنا لا نستطيع نفي فائدتها في ظل ما أثبتته إحصائيات الدّراسة حول ارتفاع نسبة الإجابات الصّحيحة للأساتذة المستفيدين من التّكوين التّحضيري البيداغوجي، والأساتذة الأكثر خبرة بالميدان.

يجب إعادة النّظر في زمن الحصص الدّراسية اللّغوية، فما الجدوى من محتوى جيّد لا يكتمل تنفيذه بشكل كلّي وتامّ على أرض الواقع الدّراسي ؟ علما أنّ كلّما ازداد الحجم السّاعي لفعلي التّعليم والتّعلّم، تمكّن المتعلّم من تخطّي الحدود الفاصلة بين تعلّمه وثراء المكتسب الّذي تلقّاه البعدي والقبلي معا.

خاتمة

نجمل النّتائج المتوصّل إليها من الدّراسة النّظريّة الوصفيّة النّقديّة للمحتوى التعليميّ الموجود بكتاب اللّغة العربيّة للسّنة أولى من التّعليم المتوسّط، وكذا الدّراسة الميدانيّة، اللّتين شملتا موضوع بحثنا في الآتي:

إنّ هذا الكتاب ومحتواه التعليميّ مثل باقي الكتب والمحتويات الدّراسيّة، توجد به إيجابيّات كما لا يخلو من النقائص:

اتّضحت إيجابيّات الكتاب من النّاحيّة الشّكليّة في:

مناسبة حجمه ووزنه لسنّ المتعلّم، متوافر على العديد من الصّوّر التعليميّة، تتصدّره مقدمة مختصرة ومفيدة، تمّ في خلال مضمونه مراعاة التّوازي والتّرتيب والتّسلسل، كلّ أوراقه مناسبة لبصر المتلقّي، فهي من النّوعيّة العاديّة الّتي لا تعكس الأضواء الخارجيّة، وورد ترقيم صفحاته بشكل واضح ومنتظم على طوله، كما لا يفوتنا ذكر أنّ المضمون به أخطاء إملائيّة، لكنّها ضئيلة يعود معظمها إلى أخطاء الطّبع، أمّا عن علامات الوقف في فقرات النّصّوص، فقد رُوعيت بشكل جيّد، مع توافره على فهرس مدوّن في أوّله، مساعد للاطّلاع عليه، لاحظنا أنّه مرتّب داخل جدول ترتيبا منطقيّا، يحتوي على ألوان مساعدة على قراءته، فهو يتناسق والتّرتيب المتضمّن فيه، سواء ارتبط بتسلسل الدّروس وموالاة بعضها لبعض، أم اختصّ بترقيم الصّفحات، وجمعت كلّ مفردات القاموس اللّغويّ في مسرد بآخره، متبوع بمصفوفتين إحداهما حاملة لمؤلّفي النّصّوص التعليميّة مع ذكر عناوين هذه النّصّوص، وأخرى دالّة على المراجع المعتمدة في تأليف الكتاب المدرسيّ، كلّ هاته الأمور تساعد الأستاذ والمتعلّم على الرجوع إلى المحتوى التعليميّ والبحث عن معلوماته بيسر.

أمّا عن نقائص الإخراج، فقد مسّت الصّور بالدّرجة القصوى، فورد بعضها بسيطا، والبعض الآخر خاليّا من الألوان المعبرّة؛ إذ وردت معظمها باللّون الحياديّ خصوصا تلك الّتي ارتبطت بنصوص لشخصيّات بعينها، واتّضحت هاته الصّور على الحواشي الثّلاث للكتاب (يمين، يسار، أسفل)، في أغلب الأحيان كان يتّضح الجزء اليسير فقط منها، ما يدفع بالمتعلّم إلى محاولة إتمام رسم الصّورة على الطّاولة فيما يتعلّق بيمينه وأسفله، أو محاولة استكشافه كلّيّة إذا كانت الصّورة في وسط الكتاب، ما يؤدّي إلى تمزيقه.

وبخصوص المحتوى التعليميّ، فهو كذلك يتوافر على إيجابيّات، أوجزنا معظمها في:

أ. المحتوى بسيط يتلاءم مع سنّ المتعلّمين.

ب. نصوص المحتوى مرتّبة ومتسلسلة، تضمّنت أسئلة للتّوضيح والفهم.

ج. للاستزادة من فهم المحتوى خاصّة اللّغويّ، تمّ ربطه بنصوص من أوساط المتعلّمين المختلفة مثل: الوطن، المجتمع، الأسرة ومحيطها الخارجيّ، الطّبيعة.

د. جميع نصوصه تعمل على ترسيخ الأخلاق الإسلاميّة، والثّقافة الوطنية الجزائريّة عموما.

ه. النّصّوص اللّغويّة متنوّعة لا تقتصر على جانب دون آخر، فقد جمعت بين النّصّوص الأدبيّة شعرا ونثرا، ونصوص القواعد من نحو وبلاغة وصرف وعروض.

و. النّصّوص غلب عليها النّمط السّرديّ بامتياز، وهذا يخدم المتعلّم في مثل هذه الفترة.

ز. تحسب لهذه المناهج الالتفاتة الطّيبة لنصوص فهم المنطوق، والمتصدّرة لكلّ جزئيّة محدّدة من محتوى الكتاب، كما أنّ الحرص على الإنتاج بعدها، يضفي بالمتعلّم إلى استيعاب أكثر، لكونها تساعده على تمثّل المعنى العام للدّروس المواليّة، سواء كانت قواعد لغوية أم نصوصا.

أمّا حاجة هذا المحتوى من بعد الكشف عن بعض نقائصه هي: أن يضمّن نصوصا دينيّة في خلال نشاطات القواعد والتّمرينات اللّغويّة، مع إتباع النّصّوص السّردية النّمط التّوجيهيّ، علما أنّ نصوص النّحو دعامتها الصّرف والإملاء، وننوّه بالحرص على تدعيم المحتوى اللّغويّ بقواعد الدّرس الصّرفيّ، ودروس مادّة الإملاء، فهي قليلة جدّا مقارنة بالقواعد النّحويّة.

وأمّا فيما يخصّ دروس نشاط العروض فهي كافيّة، إلّا أنّنا فضّلنا لو أنّ كلّ نصّ شعريّ يقدّم إلى المتعلّم، يتبع ببحر القصيدة ووزنه، فيتناول على الأقلّ البحور الصّافيّة ومفاتيحها، ويطالب بحفظها.

بالنّسبة لحصص البلاغة، لاحظنا وجود الأساليب الخبريّة بكثرة تماشيّا مع طابع النّمط السّرديّ، لكن ما يجب الانتباه إليه، هو التركّيز على الأساليب الإنشائيّة، لأنّ المتعلّم في هذه المرحلة على وجه الخصوص، نلفيه كثير الأسئلة ولا بدّ من اغتنام الفرصة لتنمية روح الحوار والمناقشة لديه، عبر الإكثار من النّصّوص الإنشائيّة، سواء كانت قاعدة أم ضمّنت داخل النّصّوص التعليميّة، فنساهم بتلك في خدمة

النّمط التّوجيهيّ، والمؤدّى نهاية هو لا يمكننا تدريس الأسلوب الخبريّ بمعزل عن الأسلوب الإنشائيّ، فكلّ واحد منهما مكمّلا للثّاني.

المفردات اللّغويّة عموما متنوّعة، وقدّمت بطريقة منهجيّة سليمة ومنتظمة داخل المحتوى التعليميّ؛ إذ يتناول المتعلّمون في كلّ نصّ ثلاث كلمات جديدة على الأكثر، مع الكلمات المشروحة الّتي تجاوز عددها الأربع كلمات في الغالب خدمة للمواد الدراسيّة الأخرى، فمعظم مجالاتها تتعلّق بتخصّصات في ميادين معيّنة، استوقفنا بعض منها حول مواضيع السّياسة والعلم والطّبيعة في المقاطع التّعلّميّة: الطّبيعة، العلم والاكتشافات العلميّة، الصّحة، وعظماء الإنسانيّة، لكنّها بعيدة نوعا ما عن اللّغة العربيّة إذا قارنّاها بتحقيق الغاية منها نحو ذاتها، وإن كان اتّصالها بمجالات متنوّعة يخدم أدبية اللّغة بصفة عامّة.

التّوصيّات:

بعد محاولة منا لفهم المناهج الجديدة، وقيامنا بالدّراسة الميدانية، والاحتكام لذوي الخبرة – أساتذة مادة اللّغة العربيّة أو غيرها من المواد الدّراسية–، حيث اغتنما فرصة الاستفادة من آرائهم حول المناهج المعاد كتابتها، توصّلنا إلى عرض المقترحات والتّوصيّات الآتية:

البحث في موضوع جديد كهذا، يمسّ التنشئة الاجتماعيّة للأفراد، ويستهدف بناء الكيان الإنسانيّ، لا تلّمّ بجميع حيثيّاته دراسة واحدة فقط، لكنّه يبقى بحاجة إلى دراسات وأبحاث أخرى معمّقة، لذلك ننوّه أنّنا في محاولتنا المتواضعة، خضنا غمار البحث في كلّ ما جمعه الكتاب بين غلافيه، لاقتصار موضوعنا على وثيقة الكتاب المدرسيّ، وما نأمله من الإخوة الباحثين هو تناول باقي المحتوى التعليميّ التعلّمي المتوافر في الدّليل البيداغوجيّ للأستاذ، الذي اكتفينا في جلّ المواقف بالإشارة السّريعة إليه فقط.

في تلميحات بعض الأساتذة، سواء من جمعتنا بهم الحدود المكانية للدّراسة الميدانية، أم الّذين تسنّت لنا فرصة مناقشتهم حول المدوّنة خارجها في لقاءات علميّة، لاحظنا هناك بعض التّعقيبات حول إخراجها وقيمة محتوياتها، إلّا أنّ نزولنا إلى الميدان المدرسيّ أثبت عكس ذلك، فبعد جمع النّتائج توصّلنا لنتيجة مفادها: أنّ الأساتذة المستفيدين من التّكوين التّحضيريّ البيداغوجيّ، وذوي الخبرة الطّويلة في

التّعليم، وافقونا الرّأي بنسبة عالية على صلاحيّة محتوى اللّغة العربيّة الدّراسيّ، عكس الّذين لم يكوّنوا على هذه المناهج، والمطلوب هو تكثيف الجهود في العطل الدّراسية، حتّى يتسنّى للأستاذ البحث والتّقصّي في هذه المناهج والتّكوين الحسن على فهمها وبطرائق جيّدة للمتعلّمين، لأنّ دراسة منهاج دراسيّ بأكمله أو حتّى منهاج المادّة الواحدة يستدعي أن يكون الأستاذ متفرّغا غير منشغل بالتّدريس، والعطل القصيرة كالتّكوين يوم الاثنين أو الثلاثاء مساء، لا تجدي نفعا ومن الأفضل أن نتركها لتقويم نتائج التّكوين في العطل.

ليس القليل من دروس اللّغة هو تخفيف للبرامج فيعود بالسّلب على كفاءة المتعلّم اللّغويّة في جوانب عدّة، وإنّما الاعتبار للزّمن المحدّد لتدريسها أو تدريس أي مادّة أخرى، وتجدر الإشارة في المقام نفسه إلى إعادة النّظر في زمن العطل الدّراسية ومحاولة التّقليل منها.

أمّا الطّريقة المقترحة لتدريس عروض وموسيقى الشّعر للمتعلّمين في المرحلة ذاتها، هي أن: يدرس في كلّ مقطعين بحر شعريّ واحد، يتكرّر على طولهما، فيتخرّج من السّنة الأولى بأربعة بحور شعرية، وقياسا على ذلك مع باقي أطوار التّعليم المتوسّط ، يتخرّج من هذه المرحلة حاملا لزاد عروضيّ ثريّ، يؤهّله لتدارس مادّة العروض الشّعريّ بالتّفصيل في مرحلة التّعليم الثّانويّ، وركّزنا عليها تأكيدا على أنّ تدريس ميدان فهم المنطوق لا يقتصر على المضمون النّصّيّ فقط، وإنّما حتّى لموسيقى النّصّ الخارجيّة والدّاخلية لها تأثير في إنتاجه، بل نقول إنّه: جانب يخدم النّصّوص المنطوقة بامتياز.

التّأهيل البيداغوجيّ للأستاذ من حيث استخدام الوسائل وتنويع طرائق العرض، غير كاف لتدريس المواد التعليميّة، ما لم يؤهّل المعلّم على كيفيّة التّعامل مع المتعلّمين تربويّا، وتفهم فروقهم الفرديّة وشخصيّاتهم من النّاحية النّفسيّة.

يكوّن الأستاذ في الغالب على وسائل بسيطة جدّا في التّعليم لاسيّما معلّم العربيّة، وحقيقة أنّ اللّغة العربيّة في حاجة إلى هذه التّقنيّات لأنّها تساهم في بناء وتعلّم باقي المواد، هذا لتحقيق أهداف المنهاج من اللّغة، والمثول أمام لغة حاسوبيّة عربيّة، مبرمجة في كافّة أنظمة الحاسوب، تساعد على تطوّر العربيّة آليّا، وتسهم في تيسير عقبات البحث أمام المتعلّمين.

نلفت الانتباه إلى أنّ محتوى مادّة اللّغة العربيّة ليس قواعد نحويّة فقط، فمن الأخطاء الشّائعة الاهتمام بتدريس النّحو، وإغفال التّركيز على باقي قواعد اللّغة العربيّة الصّرفية، والعروضيّة، والإملائيّة، وحتّى مادّة النّحو فيها إهمال للجانب التّطبيقيّ منها من قبيل الممارسة، الّذي يجيء مردّه غالبا إلى ضيق زمن تدريس القاعدة النّحويّة المعروضة بشكل موسّع، ما يجعل الأستاذ يجهد نفسه في تحفيظ القاعدة على طول فترة التعلّم، وإن كانت النّصّوص النّحوية في الكتاب مختصرة الاختصار المفيد على العموم، لكن مثالين لإنجاز التّمارين في البيت، الواردة تحت عنصر- أنجز تمارينيّ- داخل الكتاب لا يكفي لترسيخ القاعدة.

إذا تتبّعنا النّصّوص الأدبيّة داخل الكتاب، نلفيها ثريّة جدّا من حيث الحجم والكمّ اللّفظي، لكن ما ينقصها هو الأسئلة المصاحبة لفهمها، هذه الأسئلة لم يتجاوز عددها خمسة أسئلة تقريبا بعد كلّ نصّ، ممّا يغيّب عنصر التّقويم البنائيّ حوله.

مسرد مفردات القاموس الواردة في الكتاب كرّرت آليّا في الأخير، حبذا لو استبدل بمفردات مغايرة وجديدة مصحوبة بالشّرح يستفيد منها المتعلّم في المشاريع المكلّف بإنجازها، وأن يرتّب التّرتيب الأبجدي ليساعده على تعلّم كيفيّة البحث في قواميس أخرى.

قائمة مؤلّفي النّصّوص الموجودة بالكتاب، تساعد المعلّم على البحث عنها بيسر، لكنّها لا تخدم المتعلّمين في ظلّ انعدام الوسائل المساعدة على ذلك لدى غالبيتهم.

النّصّوص الواردة في الكتاب خاليّة من التّمهيدات، حبذا لو أدرجت تقديمات مختصرة ومفيدة مثل ما كان معمول به في الكفاءات الأولى، لأنّ انعدامها يعرقل عمليّة تحضير المتعلّم لدرسه في البيت، خاصّة الّذي لا يملك أيّ وسائل أخرى، تساعده حول البحث عن تعريف لصاحب النّصّ مثلا، أو فكرة بسيطة عن النّصّ كاملا، كما سبق وأشرنا.

مكتبة البحث

I. القرآن الكريم: رواية حفص.

II. المصادر العربية:

1. الجاحظ، أبو عثمان بن بحر، (159 هـ /225 هـ)، رسائل الجاحظ، الرّسالة السّابعة عشر، فصل في رياضة الصّبي، الجزء2.
2. ابن جني، الخصائص، تحقيق: النّجار محمّد علي، دار الكتب المصرية، (د ط)، القاهرة، مصر، 1902م.
3. ابن خلدون، عبد الرّحمن، المقدّمة، تحقيق: شحادة خليل، دار الفكر للطّباعة والنّشر و التّوزيع، ط 1، بيروت، لبنان، 2003 م.
4. ابن عبد ربه، أحمد ابن محمّد الأندلسي، (ت:328 هـ)، العقد الفريد، ج1، تحقيق: العريان، محمّد سعيد، المكتبة التّجارية الكبرى،(د،ط)، 1953م.
5. السّكاكي، محمّد بن علي، (ت. 626 هـ)، مفتاح العلوم، دار الكتب العلمية، ط2، بيروت . لبنان، 1407هـ /1987 م.
6. السيّوطي ،جلال الدّين، المزهر في علوم اللّغة وأنواعها، ج 1، القدس للنّشر والتّوزيع، ط 1، مصر، 2009م.
7. العسكري، أبو هلال، الصّناعتين، تحقيق: علي محمّد البجاوي وأبو الفضيل محمّد ، دار إحياء الكتب العربية، ط 1، القاهرة، 1374هـ/1902 م.
8. ابن منظور، جمال الدّين، (630 هـ– 711 هـ)، لسان العرب، دار احياء التّراث العربي، طبعة جديدة مصحّحة وملوّنة، صحّحها أمين محمّد عبد الوهاب ومحمّد الصّادق العبيدي ط 3، بيروت، لبنان، 1999 م، مادة صور، ج 7. 11. 14 .

III. المراجع:

1/الكتب العربية:

9. إبراهيم، وفاء، الوعي الجمالي عند الطّفل، مكتبة الأسرة، مطابع الهيئة المصرية العامّة للكتّاب، (د،ط)، الإسكندرية /مصر،1997م.
10. الأمير، (د) وعد إبراهيم، دور التلفزيون في قيم الأسرة، دار غيداء للنّشر والتّوزيع، ط1، عمان، 2013م
11. إميل، (أ.د) بديع يعقوب، موسوعة علوم اللّغة العربية، ج09، دار الكتب العلمية، ط1، بيروت، لبنان، 2006م.

12. أمهاوش، (د) محمّد، المنهاج التّربوي أطر نظرية ومقتضيات تدبيرية، مطبعة أنفو برانت، فاس، (د،ط)، المغرب، (د،ت).

13. الأنصاري، (د) خالد بن عبد الله باحميد، شرح المقدّمة الأجرومية، دار الاعتصام، ط1، الرياض، 1424هـ.

14. مجموعة من المؤلّفين، إشراف أنطوان، (د) صيّاح، تعلّمية اللّغة العربية، ج 1، دار النّهضة العربية، ط1، بيروت، لبنان، 2006م.

15. السّلسلة البيداغوجية رقم: (05)، آيت علي، (د) أوشان، اللّسانيات و البيداغوجيا نموذج النّحو الوظيفي "الأسس المعرفية و الدّيداكتيكية "، دار الثّقافة، ط 1، الدّار البيضاء، المغرب، 1998 م.

16. آيت موحي، (د) محمّد وآخرون، الأهداف التّربوية أسسها وأهميتها، دار الخطّابي للطّباعة والنّشر والتّوزيع، ط 3، المغرب، 1988 م.

17. البجّة، (د) عبد الفتّاح حسن، تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية، دار الفكر، المملكة الأردنية الهاشمية، ط3، عمان، 2017 م، 1438 هـ.

18. بدران، (د) أحمد عبد المنعم، التّحصيل اللّغوي وطرق تنميته، دراسة ميدانية، دار العلم والإيمان للنّشر والتّوزيع، ط 1، 2008م.

19. بدوَى، (د) عبد الرّحمن، مناهج البحث العلمي، وكالة المطبوعات للنّشر، ط 3، الكويت، 1977م.

20. سلسة المسلمون بين التّحدي والمواجهة، الجزء الخامس، بكار، (أ.د) عبد الكريم، حول التّربية والتّعليم، دار القلم، ط 3، دمشق، 2011 م.

21. بكار، (أ.د) عبد الكريم، القراءة المثمرة مفاهيم وآليات، دار البشير للتّوزيع والنّشر، ط6، المملكة العربية السّعودية (جدّة)، 1429هـ/2008 م.

22. بلعيد، (د) صالح، دروس في اللّسانيات التّطبيقية، دار هومه للطّباعة والنّشر والتّوزيع، (د.ط)، الجزائر، 2000م.

23. بنكراد، (د) سعيد، سيميائية الصّورة الإشهارية، الإشهار و التّمثلات الثّقافية، إفريقيا الشّرق، (د،ط)، المغرب، 2006 م.

24. التّجاني، (د) ثريا، دروس في منهجية البحث في العلوم الاجتماعية و البيداغوجيا نماذج ميدانية في تطبيق المنهجية، دار الهدى للطّباعة والنّشر والتّوزيع، (د.ط)، الجزائر، 2015 م.

25. تشومسكي،نوعم، بنيان اللّغة، ترجمة:إبراهيم الكلثم، جداول للنّشر والتّوزيع، ط 1، لبنان، 2017 م.ت

26. مّام، (د)حسان، التّمهيد في اكتساب اللّغة العربية لغير النّاطقين بها، سلسلة دراسات في تعليم اللّغة العربية رقم04، (د.ط)، 1984 م.

27. توفيق، (د) سعيد، معنى الجميل في الفنّ (مداخل إلى موضوع علم الجمال)، الدّار المصرية اللّبنانية، ط1، القاهرة، 2015م.

28. تيم، (د) عبد الجابر و الفرخ، (د) كاملة شعبان، النّمو الانفعالي عند الطّفل، دار صفاء للنّشر والتّوزيع، ط 1، عمان، 1999 م.

29. جاب الله، (د) علي سعد وآخرون، تقديم: طعيمة، (أ.د) أحمد رشدي طعيمة، الأنشطة اللّغوية أنواعها معاييرها استخداماتها، دار الكتاب الجامعي، ط 1، الإمارات العربية المتّحدة، 1425ه/2005م.

30. الجسماني، (د) عبد العلي، علم التّربية وسيكولوجية الطّفل، الدّار العربية للعلوم، ط1، لبنان، 1994م.

31. جماعة من المؤلّفين، المنهاج الموازي التّخطيط لتنمية الإستعداد للتعلّم وتحدّي قدرات الطّلبة المتفوّقين والموهوبين، ترجمة: الجغيمان، (د) عبد الله بن محمّد، الخزاعلة، (د) محمّد تيسير، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، ط 1، عمان، 2013 م.

32. جودت، (د) عبد الهادي، نظريات التّعلم، دار الثّقافة،(د،ط)، عمان، 2008م.

33. الحاج صالح، (د) عبد الرّحمن، بحوث ودراسات في علوم اللّسان، موفم للنّشر، (د،ط)، الجزائر، 2007 م.

34. عبد الحافظ، (د) سلامة، الوسائل التّعليمية والمنهج، دار الفكر للطّباعة والنّشر والتّوزيع، ط1، عمان، 2000 م.

35. حثروبي، (أ) محمّد الصّالح، الدّليل البيداغوجي لمرحلة التّعليم الإبتدائي وفق النّصوص المرجعية والمناهج الرّسمية، دار الهدى للطّباعة والنّشر والتّوزيع، (د، ط)، الجزائر، 2017 م.

36. حجاب، (أ.د) محمّد منيب، مهارات الاتّصال اللّغوي للإعلاميين والتّربويين والدّعاة، سلسلة دراسات وبحوث إعلامية رقم (11)، دار الفجر للتّوزيع والنّشر، ط 2، القاهرة، 2000 م.

37. حراز بلكا، محمّد إلياس، إشكالية الهوية والتّعدد اللّغوي في المغرب العربي المغرب نموذجا، مركز الإمارات للدّراسات والبحوث الاستراتيجية، ط 1، أبو ظبي، 2014 م.

38. الحريري، (د) رافدة، طرق التّدريس بين التّقليد والتّجديد، دار الفكر، ط1، عمان، 1430 هـ /2010 م.

39. حساني، (د) أحمد، دراسات في اللّسانيات التّطبيقية–حقل تعليمية اللّغات–، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، إعادة الطّبعة الثّانية، 2014م.

40. حساني، (د) أحمد، مباحث في اللّسانيات، منشورات الدّراسات الإسلامية والعربية، ط2، دبي، 2013 م.

41. حسين، (د) مصطفى يعقوب، التّعبير مفهومه وأساليب تدريسه في صفوف المرحلة الإبتدائية العليا، (د،ط)، عمان، الأردن، 2000 م.

42. عبد الحليم، (أ.د) خالد أبو جمال، الأسّس العلمية والعملية لتكنولوجيا التّعليم مدخل متكامل، دار الحامد، الأردن، ط 1، عمان، 2015 م.

43. حمدان، (د) محمّد، تقييم المنهج معالجة شاملة لمفاهيمه وأعماله وطرقه" دار التّربية الحديثة، (د،ط)، عمان، 1986م.

44. حمداوي، (د) جميل، نحو نظرية تربوية جديدة (البيداغوجيا الإبداعية)، مكتبة المثّقف، ط1، المغرب، 2015 م.

45. حمدي، (أ.د) شاكر محمود، التّقويم التّربوي للمعلّمين والمعلّمات، دار الأندلس للنّشر والتّوزيع، ط1، المملكة العربية السعودية، 2004 م.

46. حمدي، (د) أبو النور حسن، يورجين هابرماس الأخلاق والتّواصل، التّنوير للطّباعة و والنّشر والتّوزيع، (د،ط)، بيروت، لبنان، 2012 م.

47. الحيلة، (د)محمود محمّد، التّكنولوجيا التّعليمية والمعلوماتية، دار الكتاب الجامعي، ط1، الإمارات، 2001.

48. الحيلة، (أ.د) محمّد محمود، تصميم التّعلم نظرية وممارسة، دار المسيرة، ط 4، عمان، 2008م.

49. خرما، (د) نايف وحجاج، (د) علي، اللّغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها، عالم المعرفة، (د.ط)، الكويت، 1998 م.

50. خصاونة، (د) رعد، أسس تعليم الكتابة الإبداعية، إربد: عالم الكتب الحديث، جدار للكتاب العالمي، ط 1، عمان، الأردن، 2008م.

51. خليفة، عبد اللّطيف محمّد، ارتقاء القيم، دراسة نفسية، عالم المعرفة، (د،ط)، الكويت، 1992م.

52. خليل، (أ.د) أبو الفتوح حامد، التّقويم التّربوي بين الواقع والمأمول مكتبة الشّرقي للنّشر والتّوزيع، (د .ط)، الرّياض، 1432هـ /20011 م.

53. الخوالدة، (د) محمّد محمود، أسس بناء المناهج التّربوية وتصميم الكتاب التّعليمي، دار المسيرة، ط 3، عمان، 2011 م.

54. الدّحداح، (د) أبو فارس، شرح ألفية بن مالك، مكتبة العبيكان، ط1، الرّياض، 1425 هـ/2004 م.

55. الدّريج، (د) محمّد، تحليل العملية التّعليمية، مدخل إلى علم التّدريس، ط 2 مزيدة ومنقحة، الرّباط، المغرب، 1991 م.

56. الذّيفاني، (د) عبد الله أحمد، الثّقافة والتّنمية التّثقيفية للطّفل، منشورات المكتب العربي للمعارف، ط1، القاهرة، 2013م.

57. الرّاجحي، (د) عبده، علم اللّغة التّطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، (د.ط)، الإسكندرية، مصر، 1995 م.

58. ربحي، (أ.د) عليان مصطفى، البيئة الإلكترونية، دار صفاء للنّشر والتّوزيع، ط1، عمان، 2012 م.

59. أبو الرّضا، سعد، النّص الأدبي الموجّه للأطفال أهدافه ومصادره وسماته رؤية إسلامية، دار البشير، ط 1، عمان، 1993 م.

60. الزّغلول، (د) رافع ناصر والزّغلول، (د) عماد عبد الرّحيم، علم النّفس المعرفي، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، (د،ط)، الأردن، (د.ت).

61. زيتون، (د) عياش، أساليب تدريس العلوم، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، ط 02، عمان، 1996م.

62. زيد، (د) منير سليمان، الاتّجاهات الحديثة في الإدارة المدرسية، دار البداية، ط 1، عمان،2012 م.

63. سعيد، (د) علي إسماعيل، فلسفات تربوية معاصرة، عالم المعرفة، (د،ط)، الكويت، 1995م.

64. سعادة، (أ.د) أحمد جودت وعبد الله، (أ.د) إبراهيم، المنهج المدرسي المعاصر، دار الفكر ناشرون وموزّعون، ط 5، الأردن، 2008 م.

65. سعادة، (أ.د) أحمد جودت، صياغة الأهداف التّربوية والتّعليمية في جميع المواد الدّراسية، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، ط 1، عمان،2001 م.

66. سعد الله، (د) أبو القاسم، محاضرات في تاريخ الجزائر الحديث (بداية الاحتلال)، الشّركة الوطنية للنّشر والتّوزيع، ط 3، الجزائر،1982 م.

67. السّعيد، (د) مبروك إبراهيم، المكتبات ومنظومة التّأليف الإلكتروني، دار الوفاء لدنيا الطّباعة والنّشر، ط 1، الإسكندرية، 2013 م.

68. السّكري، (د) عادل، نظرية المعرفة من سماء الفسلسفة إلى أرض المدرسة، الدّار المصرية اللّبنانية، ط1، القاهرة، 1999 م.

69. سليمان، (أ.د) سناء محمّد، أدوات جمع البيانات في البحوث النّفسية والتّربوية، عالم الكتب، ط 1، القاهرة، 2010م.

70. سمير، (أ.د) خليل، دليل مصطلحات الدّراسات الثّقافية والنّقد الثّقافي– إضاءات توثيقية للمفاهيم الثّقافية المتداولة– مراجعة: سمير الشّيخ، دار الكتب العلمية، (د،ط)، العراق، 2014 م.

71. سلسلة صناعة الثّقافة رقم 1، السّويدان، (د) طارق محمّد، باشرحيل، (أ) فيصل عمر، صناعة الثّقافة، شركة الإبداع الفكري للنّشر والتّوزيع، ط 3، 2011م.

72. السّيد، (د) ماجدة عبيد، الوسائل التّعليمية وإنتاجها للعاديين وذوي الاحتياجات الخاصّة، دار صفاء للنّشر والتّوزيع، ط 1، عمان، 2011 م.

73. السّيد، ماجدة عبيد، الوسائل التّعليمية في التّربية الخاصّة، دار الصفاء للنّشر والتّوزيع، عمان، ط 1، 2000 م.

74. السّيد، (أ.د) محمّد علي، اتّجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التّدريس، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، ط 1، عمان، 2011 م.

75. الشّجيري، سحر كاظم حمزة، نظرية التّوصيل في النّقد الأدبي العربي الحديث، دار صفاء للنّشر والتّوزيع، ط1، عمان، 2011 م.

76. شحاتة، (د)حسن، المرجع في مناهج البحوث التّربوية والنّفسية، مكتبة الدّار العربية للكتاب، ط 1، القاهرة، 2008 م.

77. شرشار، (أ) عبد القادر، تحليل الخطاب الأدبي وقضايا النّصّ، منشورات اتّحاد الكتّاب العرب،(د،ط)، دمشق، 2006 م.

78. الشّرقاوي، (د) أنور محمّد، التّعلّم نظريات وتطبيقات، مكتبة الأنجلو مصرية، (د.ط)، مصر، 2012م.

79. أبو شريخ، (د) شاهر، طرائق التّدريس واستراتيجياته، دار المعتز، ط1، عمان، الأردن، 2013 م.

80. شلبي، مصطفى رسلان، تعليم مهارات القراءة والكتابة –النّظرية والتّطبيق–، دار الشّمس، ط2، القاهرة، 2002م.

81. الشّناق، (د) محمّد قسيم وبني دومي، (د) علي حسن، أساسيات التّعلم الإلكتروني في العلوم، دار وائل للنّشر والتّوزيع، ط1، عمان، 2009 م.

82. شاهين، (د) حسن عبد الحميد، استراتيجيات التّدريس المتقدّمة واستراتيجيات التّعلّم وأنماط التّعليم، مناهج وطرق التّدريس، كلّية التّربية جامعة مدمنهور، (د،ط)، الإسكندرية، 2011 م.

83. الشّويخ، (أ.د) ناصر صالح، قضايا في اللّسانيات التّطبيقية المعاصرة، دار وجوه للتّوزيع والنّشر، ط 1، الرّياض، 1438 هـ/2017 م.

84. صبطي، (أ) عبيدة، نجيب (أ) بخوش، الدّلالة والمعنى في الصّورة، دار الخلدونية، ط1، الجزائر، 2009م.

85. صلاح، (أ) مروى عصام، الإعلام الإلكتروني الأسّس وآفاق المستقبل، دار الإعصار العلمي، ط 1، عمان، 2015م.

86. أبو الضبعات، (د) إسماعيل زكريا، المناهج أسّسها ومكوّناتها،، دار الفكر للنّشر والتّوزيع، ط 1، الأردن، 2007 م.

87. جماعة من المؤلّفين، تحرير: طعيمة، أحمد رشدي، الجودة الشّاملة في التّعليم بين مؤشرات التّمييز ومعايير الإعتماد – الأسّس والتّطبيقات–، دار المسيرة، ط 1، عمان الأردن، 2006 م.

88. طعيمة، (د) أحمد رشدي، المهارات اللّغوية مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي، ط 1، عمان، 2004 م.

89. طعيمة، (د) أحمد رشدي، الأسّس المعجمية لتعليم العربية لغير النّاطقين بها، مكّة المكرمة، 1986م.

90. طلافحة، (د) عبد الله حامد، المناهج تخطيطها تطويرها تنفيذها، دار الرّضوان للنّشر والتّوزيع، ط 1، الأردن، 2013 م.

91. العاني، عبد اللّطيف، القيم والمثل الاجتماعية في الإسلام وأثرها في التّحصين ضدّ الجريمة، مركز البحوث والدّراسات، (د، ط)، 1999م.

92. العبودي، (أ.د) فاطمة بنت محمّد، استراتيجية التّعلم والتّعليم والتّقويم، تصميم وإخراج وكالة بحر المداد للدّعاية والإعلان للإعلان، (د،ط)، 1435 هـ.

93. عبيد، (أ) أسماء وآخرون، دليل معلّم تقنية المعلومات لآلية التّقويم والمجالات التّربوية والتّحصيل الدّراسي والمدارس الخاصّة للحلقة الأولى (1 4)، (د،ط)، سلطنة عمان، 2009/ 2010م.

94. عبيد، (أ.د) وليم، استراتيجيات التّعليم والتّعلّم في سياق ثقافة الجودة (أطر مفاهيمية ونماذج تطبيقة)، دار المسيرة، ط 2، عمان، 2011م.

95. العبيدي، (د) جاسم محمّد ولي، وآخرون، الإبداع والتّفكير الإبتكاري وتنميته في التّربية والتّعليم، دار ديبونو للطّباعة والنّشر والتّوزيع، ط1، عمان –الأردن، 2010م.

96. العجرش، (أ.د) حيدر حاتم فالح، التّعليم الإلكتروني رؤية معاصرة، مؤسّسة دار الصّادق الثّقافية، ط 1، العراق، 2017 م.

97. العدوان، (د) سليمان زيد و الحوامدة، (د) محمّد فؤاد، تصميم التّدريس بين النّظرية والتّطبيق، دار المسيرة، ط 1، عمان، 1432 هـ/2011 م.

98. عزام، (د) محمّد، تحليل الخطاب الأدبي على ضوء المناهج النّقدية الحداثية – دراسة في نقد النّقد – منشورات اتّحاد كتاب العرب، (د،ط)، دمشق، 2003 م.

99. عزمي، (أ.د) جاد نبيل، التّصميم التّعليمي للوسائط المتعدّدة، دار الهدى للنّشر والتّوزيع، ط 2، مصر، 2011م.

100. عسقول، (أ) محمّد، الوسائل التّكنولوجيا في التّعليم بين الإطار الفلسفي والإطار التّطبيقي، مكتبة آفاق، (د،ط)، غزّة، 2006 م.

101. العسكري، (د)عبود، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية، دار النّمير، ط4 مزيدة ومنقحة، دمشق، سورية، 2004 م.

102. عطية، (د) علي محسن، مهارات الاتّصال اللّغوي وتعليمها، دار المناهج للنّشر والتّوزيع، ط1، عمان، 2008 م.

103. عطية، (د) محمّد خميس، عمليات تكنولوجيا التّعليم، مكتبة دار الكلمة، ط 1، القاهرة، 2003 م.

104. عطية، (د) نوال محمّد، علم النّفس اللّغوي، المكتبة الأكاديمية، ط 3، القاهرة، 1995 م.

105. عفانة، عزو و اللّولو، فتحية، المنهاج المدرسي، كلية التّربية، الجامعة الإسلامية، ط 1، غزّة، 2004 م.

106. علوان، (د) فادية، مقدّمة في علم النّفس الإرتقائي، مكتبة الدّار العربية للكتاب، ط 1، مصر، 2003م.

107. عبد العليم، (أ) إبراهيم، الإملاء والتّرقيم في الكتابة العربية، مكتبة غريب، (د،ط)، القاهرة، 1975 م.

108. عماد الدّين، محمّد إسماعيل، الأطفال مرآة المجتمع، النّمو النّفسي الاجتماعي للطّفل في سنواته التّكوينية، عالم المعرفة، (د،ط)، الكويت، 1978م .

109. عيادات، يوسف أحمد، الحاسوب التّعليمي وتطبيقاته التّربوية، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، ط1، عمان، 2004م.

110. أبو العيون، (د) سمير أحمد، الثّقافة الصّحية، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2013م.

111. الغذّامي، (د) عبد الله، المرأة واللّغة، المركز الثّقافي العربي، ط 3، بيروت، 2006 م.

112. الغريب، زاهر إسماعيل، تكنلوجيا المعلومات وتحديث التّعليم، عالم الكتب، ط1، القاهرة،2001 م.

113. فارعة، (د)حسن محمّد، المعلّم وإدارة الفصل،(د،ط)، القاهرة، 1996 م.

114. عبد الفتاح، أحمد يوسف، لسانيات الخطاب وأنساق الثّقافة فلسفة المعنى بين نظام الخطاب وشروط الثّقافة، الدّار العربية للعلوم، ط1،، بيروت لبنان، 2010م.

115. الفتلاوي، (د) سهيلة محسن كاظم، المدخل إلى علم التّدريس، دار الشّروق للنّشر و التّوزيع، (د ط)، الأردن، 2010م.

116. فرحاوي، (د) كمال، تصميم المناهج التّعليمية، منشورات دار الخلدونية، (د،ط)، الجزائر،2017 م.

117. الفرماوي، (د) علي حمدي، معالجة اللّغة واضطرابات التّخاطب- الأسس النّفسية العصبية – مكتبة الأنجلو مصرية، ط1، القاهرة، 2011 م.

118. فلية، (أ.د) فاروق عبده و الزكي، (د) أحمد عبد الفتاح، معجم مصطلحات التّربية لفظا واصطلاحا، دار الوفاء لدنيا الطّباعة والنّشر، (د،ط)، مصر، 2004 م.

119. الفهري الفاسي، (د) عبد القادر، اللّغة والبيئة، منشورات الزّمن، توزيع سبريس، مطبعة النّجاح الجديدة، (د.ط)، الدّار البيضاء، المغرب، 2003 م.

120. فهمي، (د) مصطفى، أمراض الكلام، دار مصر للطّباعة، ط 5، مصر (د .ت).

121. فوزي، (د) عيسى، النّصّ الشّعري وآليات القراءة،دار المعرفة الجامعية، (د، ط)،مصر،2006م.

122. عبد القادر، (د) حسن، فنّ البديع، دار الشّروق، ط 1، القاهرة، 1983 م.

123. عبد القادر، (أ) فضيل، المدرسة في الجزائر حقائق وإشكالات، تقديم: مهري، (د) عبد الحميد، جسور للنّشر والتّوزيع، الجزائر، ط01، 2009م.

124. القرضاوي، (د) يوسف، رعاية البيئة في شريعة الإسلام، دار الشّروق، ط 1، القاهرة، 2001م.

125. قطيط، (د) غسّان يوسف، تقنيات التّعليم والتّعلّم الحديثة، دار الثّقافة للنّشر والتّوزيع، ط 1، عمان،2015م.

126. كارنيغي دايل، فنّ إدارة الوقت كيف تدبّر حياتك وتسثمر وقتك، مكتبة جزيرة الورد، ط1، القاهرة، 2010 م.

127. كراجة، (د) عبد القادر، القيّاس والتّقويم في علم النّفس رؤية جديدة، دار اليازوري العلمية للنّشر والتّوزيع، ط 1، عمان، 1997 م.

128. الكسواني، (أ) مصطفى خليل وآخرون، المدخل إلى تحليل النّصّ الأدبي وعلم العروض، دار صفاء للنّشر والتّوزيع، ط 1، عمان، 2010 م.

129. الكفراوي، حسن بن علي، شرح متن الأجرومية، من إصدارات وزارة الشّؤون الإسلامية والأوقاف والدّعوة والإرشاد، (د،ط)، المملكة العربية السّعودية، 1202هـ /1788م.

130. كلود عبيد، الألوان(دورها، تصنيفها، مصادرها، رمزيتها، دلالتها)، مراجعة وتقديم: حمود، (د) حمد، المؤسّسة الجامعية للدّراسات والنّشر، ط 1، بيروت، لبنان، 2013م.

131. الكندي، (د) مبارك أحمد محمّد، علم النّفس الأسري، مكتبة الفلاح للنّشر والتّوزيع، ط2، الكويت، 1992 م.

132. اللّقاني، (د)حسن أحمد، المناهج بين النّظرية و التّطبيق، دار عالم الكتب للنّشر والتّوزيع، ط4، القاهرة، 2013 م.

133. مجدي، عزيز إبراهيم، الكمبيوتر والعملية التّعليمية، مكتبة الأنجلو مصرية، ط1، القاهرة، 1987م.

134. محسن، (أ.د) عبد علي ومطر، (د) عبود سعد، الاتّجاهات المعاصرة في بناء المناهج الدّراسية، عشتار للاستشمارات الثّقافية، المؤسّسة الحديثة للكتاب، (د.ط)، عمان، (د .ت).

135. مدكور، (د) علي أحمد، تدريس فنون اللّغة العربية، دار الفكر العربي،(د ط)، القاهرة، 2006م.

136. مدكور، (د) علي أحمد، تدريس فنون اللّغة العربية بين النّظرية والتطبيق، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، ط 1، عمان، 2009 م.

137. مدكور، (أ.د) علي أحمد، كيف تنمّي مهارات طفلك اللّغوية، أطفالنا .سلسلة سفير التّربوية، (د،ط)، مصر، (د، ت).

138. مرتاض، (د) عبد المالك، نظرية النّصّ الأدبي، دار هومه، ط 2، الجزائر، 2010 م.

139. مرعي، (أ) أحمد توفيق و الحيلة، (د) محمّد محمود، المناهج التّربوية الحديثة مفاهيمها، عناصرها، أسسها، عملياتها، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، ط 1، عمان، 2012 م.

140. المسدي، (د) عبد السّلام، قاموس اللّسانيات مع مقدّمة في علم المصطلح، الدّار العربية للكتاب، (د،ط)، تونس، 1984م.

141. المسدي، (د) عبد السّلام، اللّسانيات وأسسها المعرفية، الدّرا التونسية للنّشر، (د،ط)، تونس، 1986م.

142. المسعودي، (د) مهدي محمّد حميد، وجماعة من المؤلّفين، المناهج وطرائق التّدريس في ميزان التّدريس، دار الرّضوان، ط 1، عمان، 2015 م.

143. مصطفى، (د) فاروق أسامة، مدخل إلى الاضطرابات السّلوكية والانفعالية-الأسباب، التشخيص، العلاج- دار المسيرة، ط 1، عمان، 2011 م.

144. المعتوق، (د) محمّد أحمد، الحصيلة اللّغوية أهميتها مصادرها وسائل تنميتها، دار علم المعرفة، (د،ط)، الكويت، 1996 م.

145. مكسي، (د) محمّد، ديداكتيك الكفايات، السّلسلة البيداغوجية رقم 21، دار الثّقافة، مطبعة النّجاح الجديدة، ط1، الدّار البيضاء، 2003 م.

146. المنوفي كمال، الثّقافة السّياسية للفلاحين المصريين، تحليل نظري ودراسة ميدانية في قرية مصرية، دار ابن خلدون، (د،ط)، بيروت، 1980م.

147. الموسى، (د) بن عبد العزيز عبد الله، مقدّمة في الحاسب والانترنت، ط 6، الرّياض، 2010 م.

148. الميداني، (د) عبد الرّحمن حسن حبنكة، البلاغة العربية أسسها وعلومها وفنونها، ج 1، دار القلم، ط1، بيروت، 1416 هـ/1996 م.

149. ميشال، (د) زكريا، الألسنية التّوليدية والتّحويلية وقواعد اللّغة العربية (الجملة البسيطة)، المؤسّسة الجامعية للدّراسات والنّشر والتّوزيع، ط2، بيروت، لبنان، 1406 هـ/1986 م.

150. ميشال، (د) زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية-دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية-، دار العلم للملايين، ط3، بيروت لبنان، 1993 م.

151. ناصف، (د) مصطفى، النّقد العربي نحو نظرية ثانية، عام المعرفة، (د،ط)، الكويت، 1978 م.

152. ناظم عودة، نقص الصّورة تأويل بلاغة السّرد، دار الفارس للنّشر والتّوزيع، ط1، عمان، 2003م.

153. نجم، (د) عبود نجم، دراسة العمل والهندسة البشرية، دار صفاء للطّباعة والنّشر والتّوزيع، ط 1، عمان، 2012م.

154. نظيف، (د) محمّد، الحوار وخصائص التّفاعل التّواصلي دراسة تطبيقية في اللّسانيات التّداولية، إفريقيا الشّرق، (د،ط)، المغرب، 2010 م.

155. نواري، (أ.د) سعودي أبو زيد، محاضرات في اللّسانيات التّطبيقية، بيت الحكمة للنّشر والتّوزيع، ط 1، الجزائر، 2012 م.

156. الهاشمي، (أ) عبد الرّحمان و عطية، (د) محسن علي، تحليل محتوى مناهج اللّغة العربية، رؤية نظرية تطبيقية، دار صفاء للنّشر والتّوزيع، ط1، الأردن، 1430 هـ/2009 م.

157. عبد الواحد ابراهيم، (د) سليمان، صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التّعليمية، الوراق للنّشر والتّوزيع، ط1، عمان، 2013م.

158. وافي، (د) عبد الواحد علي، اللّغة والمجتمع، شركة مكتبات عكاظ للنّشر والتّوزيع، ط4، القاهرة، 1983م.

159. الوكيل، (أ.د) أحمد حلمي والمفتي، (أ.د) محمّد أمين، أسس بناء المناهج وتنظيماتها، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، ط7، عمان، الأردن، 2014 م.

2 / الدّوريات والمجلّات والوثائق:

160. مجموعة من المؤلّفين، فنّ الكتابة الأساليب، المناهج، التّطبيقات، سلسلة بحوث ثقافية رقم: (19) ،تصدرها مجلّة المنهاج، مركز الغدير للنّشر والتّوزيع، ط 1، بيروت، لبنان، 1433 هـ /2012 اللغة.

161. ابراهيمي، (أ،د) بوداود، حوسبة اللّغة العربية في ضوء المتجدّد المعلوماتي "مشروع الذّخيرة اللّغوية الأستاذ عبد الرّحمان الحاج صالح أنموذجا"، مجلّة جسور المعرفة، المجلّد الخامس، العدد 1، الشلف، الجزائر، 2019 م.

162. اسبيتان، (د) مشهور، تفعيل حصة التّعبير وأساليب تدريسها، مجلّة جامعة النّجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، المجلّد 26، ع 09، فلسطين، 2012 م.

163. بوحساين، (د) نصر الدّين، تعليم اللّغة العربية واقع وآفاق، مجلّة العربية، ع3، الجزائر 2011 م.

164. جمال، (د)حسين جابر محمّد، مهارة الاستماع تدريسها وتقويمها، مجلّة العربية للنّاطقين بغيرها، ع 20، السّودان، يناير 2016 م.

165. جناوي، (د) عبد العزيز، قراءة في مقاربات سوسيولوجيا المناهج، مجلّة العلوم الاجتماعية، ع 8، المجلّد الرّابع، الجزائر، 2018 م.

166. حدّاد، (أ) فتيحة، سلبيات الطّرائق التّلقينية في الممارسات اللّغوية الجامعية، منشورات مخبر الممارسات اللّغوية، العدد الخاصّ بأعمال ملتقى: الممارسات اللّغوية التّعليمية، جامعة مولود معمري تيزي وزو، الجزائر، 2010م.

167. حسان، (أ.د) الجلالي و لوحيدي، (أ) فوزي، أهميّة الكتاب المدرسي في العملية التّعليمية، مجلّة الدّراسات والبحوث الاجتماعية، ع 09، جامعة الوادي، الجزائر، 2014 م.

168. حسيني، (أ.د) أبو بكر، تعليمية العروض وموسيقى الشّعر بين التّنظير والممارسة، مجلّة المخبر، العدد 7، الجزائر، 2016 م.

169. حشلافي، (د) لخضر، دور الوسائل الحديثة في العملية التّعليمية "الصّورة التّربوية أنموذجا"، مجلّة التّعليمية، ع 7، الجزائر، جويلية 2015 م.

170. حنفي حسن، عالم الأشياء أم عالم الصّور، مجلّة فصول، ع 62، القاهرة، 2003 م.

171. الحوامدة، (د) محمّد، أخطاء القراءة الجهرية في اللّغة العربية لدى طلبة الصّف الثّالث أساسي في محافظة إربد وعلاقتها بالمتغيّرات، المجلّة الأردنية في العلوم التّربوية، المجلّد 06، ع 02، الأردن، 2007 م.

172. خطّابي، عز الدّين، تصوّر الكتاب المدرسي من منظور بيداغوجيا الإدماج، قراءة في كتاب"بيداغوجيا الإدماج لكزافيي روجييرز، مجلّة دفاتر، ع 3، المغرب، 2010 م.

173. حوامدي، (د) السّاسي وبوذيبة، (د) رابح، دور البيئة الأسرية والمدرسية في تحقيق الصّحة النّفسية للطّفل، مجلّة قبس للدّراسات الإنسانية والاجتماعية، المجلّد 3، ع 1، الجزائر، جوان 2019م.

174. زعتر، نور الدّين، وقرينعي، أحمد، التّكوين البيداغوجي التّحضيري للأساتذة المتربّصين والضّغط المهني، مجلّة أنسنة للبحوث والدّراسات، ع 1، الجزائر ، 2018 م.

175. سعادنة، (د) جمال، العولمة وتوظيف الخطاب المرئي، من تحيّيد الوعي إلى استلاب الهوية، مجلّة الأثر، ع 24، الجزائر، 2016 م.

176. شتوح، (د) زهور، دراسة تحليلية تقيّيمية لمحتوى كتاب اللّغة العربية للسّنة الرّابعة متوسّط، مجلّة مقاربات، ع 24، الجلفة /الجزائر، 2016 م.

177. الشّهاوي، (أ) ميادة محمّد إبراهيم، فاعلية برنامج إرشادي قائم على نظرية التّعلّم الاجتماعي في تنمية بعض مهارات الحياة اليومية لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتّعلّم، مجلّة كلّية التّربية، ع20، جامعة بور سعيد، جانفي 2016م.

178. صبري، (أ.د) ماهر إسماعيل، مفاهيم مفتاحية في المناهج وطرق التّدريس، دراسات عربية في التّربية وعلم النّفس، ع 2، مارس 2009 م.

179. الصّمادي، (د) محمود عقلة، فواز، (د) محمّد العبد الحق، نظريات تعلّم اللّغة واكتسابها تضمينات لتعلّم اللّغة العربية وتعليمها، مجلّة مجمّع اللّغة العربية، ع 54 ، الأردن ، 1998 م.

180. طبني، (أ) صفية، الأبعاد التّعليمية للقواعد النّحوية، مجلة المخبر أبحاث في اللّغة و الأدب الجزائري، ع 6، بسكرة /الجزائر، 2010 م.

181. عباس، (د) نبيلة، تعليمية المفردات المعجمية في الكتاب المدرسي –السّنة الخامسة من التّعليم الإبتدائي نموذجا–، مجلّة العربية، العدد 2 ، الجزائر ، 2016 م.

182. عبده، هيام نصر الدّين، فاعلية برنامج تعليمي تعلّمي بمساعدة الحاسوب في تنمية مهارات القراءة والكتابة لتلاميذ الصّف الثّالث إبتدائي، ذوي الإعاقة الذّهنية بمدارس التّربية الخاصّة، مجلّة كلّية التّربية، المجلّد الخامس، ع 4، السّويس، 2012 م.

183. عطوان، (د) أحمد، التّعليم الإلكتروني والمقرّرات الإلكترونية، مجلّة التّعليم الإلكتروني، ع 5، جامعة المنصورة، مارس 2010 م.

184. عوجان، عائشة، (أ) تعليمية المعجم: مفاهيم أساسية، مجلّة العربية، ع 7، الجزائر، 2016 م.

185. فرحي سعيداني، (د) دليلة، التّخطيط اللّغوي في ظل وظائف اللّغة، مجلّة العلوم الإنسانية، ع 29، جامعة محمّد خيضر بسكرة، الجزائر.

186. قلي، (أ) عبد الله، التّعليمية العامّة والتّعليمية الخاصّة، مجلّة المبرز في الآداب والعلوم الإنسانية، ع 16، المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة، الجزائر، 2002 م.

187. كرزابي، (أ.د) فادية، إشكالات ودواعي تعريب المصطلح، مجلّة المصطلح، ع 12، السّداسي الثّاني، تلمسان، الجزائر، 2016 م.

188. كيفوش، ربيع، مادّة الإملاء وأهميّتها في التّحصيل اللّغوي، مجلّة التّعليميات، العدد 2، الجزائر، 2012م.

189. لكحل، طارق، ترجمة: منصف، عبد الحق، دراسات في الكتاب المدرسي قراءة تركيبية، مجلّة دفاتر، ع 3، المغرب، 2010 م.

190. اللويزي، عبد الله، معايير تصور وإعداد الكتب المدرسية، مجلة دفاتر للتربية والتكوين"الكتاب المدرسي والوسائط التعليمية "، ع 3، المغرب، 2010 م.

191. مجلّة دراسات في العلوم الاجتماعية و الإنسانية، المجلّد 39، ع 02، 2012 م.

192. آمنة، منّاع و بن يحي، يحي، الإنغماس اللّغوي وأثره في تعليمية اللّغات دراسة لسانية، مجلّة الواحات للبحوث والدّراسات، المجلد 09، ع 01، غرداية، الجزائر، 2016 م.

193. موس، (د) لبنى آمال، المصطلح العلمي في اللّغة العربية، مجلّة المصطلح، ع 12، السّداسي الثّاني، تلمسان، الجزائر، 2016 م.

194. هناوي سعدون، (أ.د) نادية، القصيدة المعرّبة في منظومة البستان، لسعدي الشّرازي، دراسة في الاتّجاهات الموضوعية والسّمات الفنية، مجلّة جيل للدّراسات الأدبية و الفكرية، ع 02، مارس 2014م.

195. البكوش، (أ) لطفي، دور الكتاب المدرسي في الارتقاء بالعملية التّعليمية التّعلّمية، قراءة تحليلية نقدية للكتاب المدرسي (كتاب التّفكير الإسلامي السّنة الثّانية ثانوي نموذجا)، مجلّة أصول الدين، تونس، مقال تمّ الاطّلاع عليه بـ: 2019/09/11 م.

196. بلاغماس، بركة، الثّقافة التّنظيمية من المنظور الإسلامي وتأثيرها على المورد البشري، مقال تمّ الاطّلاع عليه بـ: 2020/01/12 م.

197. توام، (أ) عبد الله، استراتيجية تعليمية اللّغة العربية للمبتدئين الأميّين الكبار، الجزائر، مقال تمّ الاطّلاع عليه بـ: 2018/09/08 م.

198. توفيق، (د) عبد الجواد محمود، الواقع اللّغوي في العالم العربي في ضوء هيمنة اللّهجات المحلّية واللّغة الإنجليزية، مجلّة رؤى استراتيجية، مقال تمّ الاطّلاع عليه بـ: 2019/11/14.

199. جباري، (د) سامية، اللّسانيات التّطبيقة وتعليمية اللّغات، الجزائر.

200. حساني، (د) أحمد، ترقية اللّغة بين التّخطيط الاستراتيجي والاستثمار المؤسّساتي، ورقة بحث تمّ الاطّلاع عليها بـ: 09/06 /2018 م.

201. حمود، (د) عبد اللّطيف أحمد، التّعليم الإلكتروني وسيلة فاعلة لتجويد التّعليم العالي، كلّية العلوم جامعة بابل، مقال تمّ الاطّلاع عليه بـ: 2019/08/18م.

202. حني، (د) عبد اللّطيف، طرق تعليم البلاغة العربية وأثرها في المهارات اللّغوية للمتعلّم بين الواقع والمأمول، الطارف ، الجزائر، مقال تمّ الاطّلاع عليه بـ: 11/ 2018/09 م.

203. خريصي، محمّد، في سميائيات النّسق البصري العلامة الأيقونة، مجلّة سميائيات، ع8، 2018م، تمّ الاطّلاع عليه بـ: 2019/07/11م.

204. السّيد، (د) علي زكريا أسامة العربي، تحدّيات استخدام التّعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التّدريس بمعاهد تعليم اللّغة العربية لغير النّاطقين بها بالمملكة العربية السّعودية، ورقة بحث مقدّمة للمؤتمر الدّولي الثّالث للتّعلّم الإلكتروني والتّعليم عن بعد، الرّياض 2013م، متوفر على شبكة الألّوكة www.alukah.net.

205. بن زينة، (د) صفية، دور الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات في تعليم اللّغة العربية، الجزائر، مقال تمّ الاطّلاع عليه بـ: 2019/09/15م.

206. عبد الفتاح، (د) محمّد الخطيب، استثمار لسانيات النّصّ وتحليل الخطاب في تعليم العربية لأغراض خاصّة "تعليم العربية لطلبة العلوم السّياسية بجامعة السّلطان قابوس نموذجا"، مقال تمّ الاطّلاع عليه بـ: 2019/10/12 م.

207. فضل، (د) عبد الخالق، استخدام اللّسانيات الحاسوبية في تعليم اللّغة العربية، ورقة عمل مقدّمة للمؤتمر العربي الخامس (الحاسوب والتّرجمة نحو بنية تحتية متطوّرة للتّرجمة)، تمّ الاطّلاع عليه بـ: 2019/08/17 م.

208. فهري، (أ) ثرية، الوضعيات التّعليمية التّعلمية، المركز الجهوي لمهن التّربية والتّكوين لجهة سوسة ماسة درعة الفرع الإقليمي أكادير، تمّ الاطّلاع عليه بـ: 2019/08/17.

209. مجموعة خبراء المؤلّفين، ترجمة: فوزي، (د) محمّد إبراهيم، دليل المعلّم النّاجح، تمّ الاطّلاع عليه بـ: 2018/10/12م.

210. عبد اللّطيف، أحمد محمود، التّعليم الإلكتروني وسيلة فاعلة لتجويد التّعليم العالي، مقال تمّ الاطّلاع عليه بـ: 2019/09/13 م.

211. المجذوب، (د) عبد الرّزاق، ديداكتيك التواصل-التّعبير الشّفهي باللّغة العربية حدود الممارسة والآفاق، جامعة القاضي عياض مراكش المغرب، مقال تمّ الاطّلاع عليه بـ: 01/24 /2019 م.

212. محدب، (أ) رزيقة و حمامة، (أ) كريم، الطّرائق البيداغوجية بين النّظرية والتّطبيق، الجزائر، مقال تمّ الاطّلاع عليه بـ: 2019/08/14م.

213. مسعودة، (د) خلاف، دروس في اللّسانيات التّطبيقية، بين اللّسانيات التّطبيقية وتعليمية اللّغات، جيجل، الجزائر، 2013م، تمّ الاطّلاع عليه بـ: 2018/09/07 م.

214. منصور، (أ) آمال، سيميوطيقا الصّورة، سلطة الصّورة أم صورة السّلطة ؟سقوط النّظام العراقي نموذجا، أعمال الملتقى الوطني الرّابع "سمياء الصّورة والنّصّ الأدبي" الجزائر، مقال، تمّ الاطّلاع عليه بـ: 2019/08/10م،

215. عواطف يامنة، دور الوسائل التّعليمية في إثراء الموقف التّعليمي بالجامعة، مجلّة العلوم الانسانية والاجتماعية، عدد خاص، الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات في التعليم، الجزائر، مقال تمّ الاطّلاع عليه بـ: 2019/09/13م.

3)**الوثائق التّربوية:**

216. وزارة التّربية الوطنية، بن يحيا، (د) محمّد زكريا، عباد، (د) مسعود، التّدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، المشاريع وحلّ المشكلات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التّربية وتحسين مستواهم، الجزائر، 2006م.

217. وزارة التّربية الوطنية، بوشلاغم، يحي وآخرون، التّقويم التّربوي في ظل الإصلاح، مديرية التّربية لولاية سعيدة، متوفّر على الانترنت برابط www.elbassair.com.

218. وزارة التّربية الوطنية، تاعوينات ، (د) علي، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التّربية، ص: 12.

219. وزارة التّربية الوطنية، درّاجي سعيدي وآخرون الدّليل البيداغوجي لأستاذ اللّغة العربية للسّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي (جميع الشّعب)، الجزائر، (د.ت).

220. وزارة التّربية الوطنية، الدّليل البيداغوجي للأستاذ في اللّغة العربية للسّنة أولى متوسّط، موفم للنّشر والتّوزيع، الجزائر، 2016م.

221. وزارة التّربية الوطنية، الدّليل البيداغوجي للمعلّم في مادّة التّربية الإسلامية السّنة أولى متوسّط، الجزائر، 2016 م.

222. وزارة التّربية الوطنية، الدّليل المنهجي لإعداد المناهج، اللّجنة الوطنية لإعداد المناهج، الجزائر، 2009م/2010 م.

223. وزارة التّربية الوطنية، لكحل، (د) لخضر و فرحاوي، كمال، أساسيات التّخطيط التّربوي النّظرية والتّطبيقية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التّربية وتحسين مستواهم، الجزائر، 2009م.

224. وزارة التّربية الوطنية، مجموعة من المؤلّفين، دليل كتاب السّنة أولى إبتدائي، مطابع لمناهج الجيل الثّاني، الجزائر، 2016 م.

225. وزارة التّربية الوطنية، كحوال، (د) محفوظ، محمد، (د) بومشاط، كتابي في اللّغة العربية، الدّيوان الوطني لمطبوعات المدرسية، موفم للنّشر، الجزائر، 2017/2016 م (الكتاب المدرسي).

226. وزارة التّربية الوطنية، المخطّطات السّنوية لمادّة اللّغة العربية، السّنوات 1، 2، 3، 4، التّعليم المتوسّط، المفتّشية العامّة للبيداغوجيا، الجزائر، 2017 م.

227. وزارة التّربية الوطنية، النّظام التّربوي والمناهج التّعليمية، سند تربوي لفائدة تكوين مديري المدارس الإبتدائية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم،الجزائر، 2004م.

228. وزارة التّربية الوطنية، وثيقة منهاج مادّة الجغرافيا للتّعليم الإبتدائي، الجزائر، 2016 م.

229. وزارة التّربية الوطنية، وثيقة منهاج مادّة اللّغة العربية، مرحلة التّعليم المتوسّط، الجزائر، 2016 م.

3/المعاجم والقواميس:

أ/المعاجم:

230. الدّريج، (أ.د) محمّد، معجم مصطلحات و مناهج التّدريس، المنظّمة العربية للتّربية والثّقافة والعلوم، (د،ط)، المغرب، 2011 م.

231. شحاتة، (أ.د) حسن وآخرون، معجم المصطلحات التّربوية والنّفسية، الدّار المصرية اللّبنانية، ط1، القاهرة، 2003 م.

232. شنان، فريدة، هجري، مصطفى، تنقيح آيت مهدي، المعجم التّربوي، وزارة التّربية الوطنية، المركز الوطني للوثائق التّربوية، إعداد ملحقة سعيدة الجهوية، عثمان، الجزائر، 2009م .

233. مطلوب، (د) أحمد، معجم المصطلحات البلاغية وتطوراتها، ج 3، (مادة:د و)، مطبوعات المجمّع العلمي العراقي، (د.ط)، 1987 م.

ب/القواميس والمناجيد:

234. بن تريدي، (أ) بدر الدّين، قاموس التّربية عربي، فرنسي، انجليزي، إصدار منشورات المجلس الأعلى للّغة العربية، دار راجعي للطّباعة والنّشر، (د،ط)، الجزائر، 2010 م.

235. لويس معلوف،المنجد في اللّغة والأدب والعلوم، المطبعة الكاثوليكية، ط 19، بيروت، 1956 م.

IV. المصادر الأجنبية:

1/المترجمة:

236. (أ.د) أوفيسيانيكوف وآخرون، أسس علم الجمال الماركسي اللّينيني، ترجمة: الماشطة، جلال، دار الفرابي، (ط،د)، بيروت، 1981م.

237. برمان، أنطوان،التّرجمة والحرف أو مقام البعد، ترجمة: الخطّابي، (د) عز الدّين، مراجعة جورج، (د) كتورة، المنظّمة العربية للتّرجمة،توزيع مركز دراسات الوحدة العربية، ط1، بيروت، لبنان، 2010 م.

238. بورديو بيير، قواعد الفنّ، ترجمة: إبراهيم فتحي، مطابع الهيئة المصرية العامّة للكتاب، (د،ط)، القاهرة، 2013 م.

239. بيلسي، كاثرين، الثّقافة والواقع نحو نظرية للنّقد الثّقافي، ترجمة: المسالمة، (د) باسل، منشورات الهيئة العامّة السّورية للكتاب، (د،ط)، دمشق، 2017 م.

240. جاك فونتاني، سمياء المرئي، ترجمة: علي، (د)أسعد، دار الحوار، ط2، اللّاذقية، سورية، 2010م.

241. جاكبسون رومان، قضايا الشّعرية، ترجمة: محمّد الولي ومبارك حنوز، دار نوبيقال للنّشر والتّوزيع، ط 1، المغرب، 1988م.

242. جورج أم غازدا، ترجمة: حجاج، (د) علي حسين، مراجعة: عطية محمود هنا، نظريات التّعليم دراسة مقارنة، ج 2، عالم المعرفة، (د.ط) الكويت، ديسمبر 1986 م.

243. جون ديوي، المدرسة والمجتمع، ترجمة: أحمد حسن الرّحيم، مراجعة: ناصر، (د) محمّد، منشورات دار مكتبة الحياة، ط 2، بيروت، لبنان، 1978م.

244. جورج سانتيانا، الإحساس بالجمال (تخطيط لنظرية في علم الجمال)، ترجمة: بدوي، محمّد مصطفى، مراجعة: نجيب، زكي محمود، المركز العربي القومي للتّرجمة،(د،ط)، القاهرة، 2011م.

245. دوبري ريجيس، حياة الصّورة وموتها، ترجمة: فريد الزّاهي، إفريقيا الشّرق، (د ط)، (دت).

246. زيمرمان مايكل، الفلسفة البيئية من حقوق الحيوان إلى الإيكولوجيا الجذرية، ج 1، ترجمة: معين شفيق رومية، إصدارات المجلس الوطني للثّقافة والفنون، عالم المعرفة، (د،ط)، الكويت، 2006 م.

247. ساندرس، فيلي، نحو نظرية أسلوبية لسانية، ترجمة: خالد (د)محمود جمعة، دار الفكر، ط1، دمشق /سوريا، 1424 هـ/2003 م.

248. سلون أر، فايتزل، التّغذية الرّاجعة النّاجحة، كيف تصوغ رسالتك وتنقلها، ترجمة: مركز ابن العماد للترّجمة، والتّعريب، العبيكان، ط 1، الرّياض، 2009/1430 م.

249. السّوتاري برتي، ترجمة وتقديم: فرغلي علي، النّظرية الاجتماعية والواقع الإنساني، المركز القومي للتّرجمة، ط 1، القاهرة، 2015 م.

250. شارل، بوتون، اللّسانيات التّطبيقية، ترجمة: المقدار، (د) قاسم و المصري، محمّد رياض، منشورات الجامعة الفرنسية باريس، تنفيذ دار الوسيم للخدمات الطّباعية، (د ط)، دمشق، (د ت).

251. مجموعة من الكتّاب، نظرية الثّقافة، ترجمة: الصّاوي، علي سيد، مراجعة: فاروق زكي يونس، عالم المعرفة، (د،ط)، الكويت، 1997.

252. مجموعة مو فرانسيس أيدلن وآخرون، بحث في العلامة المرئية من أجل بلاغة الصّورة، ترجمة: سمر،(د) محمّد سعد، مراجعة: ميلاد خالد، ط1، بيروت، 2012 م.

253. مارتان، روبير، مدخل لفهم اللّسانيات، ترجمة: المهيري، (د) عبد القادر، مراجعة: بكوش الطّيب، المنظّمة العربية للتّرجمة، توزيع مركز دراسات الوحدة العربية، ط 1، بيروت، لبنان،2007 م.

254. ماروي باي، أسس علم علم اللّغة، ترجمة: مختار، (أ.د) أحمد عمر، عالم الكتب، ط8، القاهرة، 1998 م.

255. موريس ميرلو بونتي، المرئي واللّامرئي، ترجمة، محمّد خضر سعاد، مراجعة، نيقولا داغر، سلسلة المائة كتاب، دار الشّؤون الثّقافية العامّة، (د،ط)، بغداد،1987 م.

256. هارلمبس وهولبورن، سوسيولوجيا الثّقافة والهوية، ترجمة: حاتم حميد محسن، دار كيوان للطّباعة والنّشر والتّوزيع، ط 1، دمشق، 2010 م.

2 /غير المترجمة:

257. Guilford, J.P. (1969) . Some Theoretical Views OF Creativity .In, "Contemporary Approaches To Psychology" Helson ,H, Revan , W . ed , Affliated East West Press, P VT. New Delhi.

258. J.Pierre Cuq,Dictionnaire de Didactique du Français Langue étrangére et Seconde,CLE international,2006.

259. *Kristeva Julia; Le Langage Cet Inconnu; éd Seuil Paris 1981.*

260. Martine Joly, introduction à l'analyse de l'image, Nathan université, France, 1998.

261. Siregar dan Hartini Nara, *Teori Belajar dan Pembelajaran,* (Cet. II; Bogor:Ghalia Indonesia, 2010).

262. Vigner gerard :didactique fonctionnelle du francais – hachette ,paris,1980.

المخطوطات (الرّسائل الأكاديمية):

263. بوعياد نورة، الحجاج وبعض الظّواهر التّداولية في الخطاب التّعليمي الجامعي (قسم اللّغة العربية وآدابها نموذجا)، أطروحة دكتوراه، الجزائر، 2010/2009م.

264. الحربي، عبيد بن مزعل عبيد، فاعلية الألعاب التّعليمية الإلكترونية في التّحصيل الدّراسي وبقاء أثر التّعلّم في الرّياضيات، كلّية التّربية، المملكة العربية السّعودية، رسالة دكتوراه، مكّة، 2010 م.

265. شاه خالد ناسوتيون، تطوّر نموذج تدريس النّحو في ضوء نظرية التّعلّم البنائية بالتّطبيق على طلبة قسم اللّغة العربية وآدابها، رسالة دكتوراه، كلّية العلوم الإنسانية جامعة مولانا مالك إبراهيم الاسلامية الحكومية، أندونيسيا، 2016 م.

266. كيفوش، ربيع، الحصيلة اللّغوية وفق المقاربة بالكفاءات مرحلة التّعليم المتوسّط أنموذجا، رسالة دكتوراه علوم في اللّغة والأدب العربي، الجزائر، 2013 م/2014 م.

267. ملّاوي الأمين، جدل النّصّ والقاعدة، قراءة في نظرية النّحو العربي، بين الجدّ النّموذج، أطروحة دكتوراه علوم في اللّغة، باتنة، الجزائر، 1430 هـ/2009 م.

268. نايل، سليمان محمّد، فاعلية برنامج محوسب في تنمية مهارات التّذوّق الأدبي في اللّغة العربية لطلبة المرحلة الأساسية في الأردن، رسالة دكتوراه، كلّية الدّراسات التّربوية العليا، جامعة عمان العربية للدّراسات العليا، 2005 م.

269. بادي، سهام، سياسات واستراتيجيات توظيف تكنولوجيا المعلومات في التّعليم نحو استراتجية وطنية لتوظيف تكنولوجيا المعلومات في التّعليم العالي، دراسة ميدانية بجامعات الشّرق الجزائري، رسالة ماجستير، جامعة منتوري بقسنطينة، الجزائر، 2005 م.

270. رتيبة، بفروم، تعليمية اللّغة العربية، دراسة تطبيقية في مراكز تعليم اللّغات، رسالة ماجستير، وهران، الجزائر، 2008 م /2009م.

271. بوعروة، حميدة، النّصّ الأدبي وأهميّته في تعليمية اللّغة العربية في المرحلة الثّانوية، مستوى الثّالثة ثانوي آداب وعلوم، رسالة ماجستير، كلّية الآداب واللّغات قسم اللّغة العربية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر، 2010 / 2011 م.

272. جريبط، السّعيد، المحتوى التّعليمي لكتابي اللّغة العربية للسّنة الأولى من التّعليم الإبتدائي دراسة وصفية نقدية، رسالة ماجستير، الجزائر، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، 2011 م.

273. جغدمي، (د) بن علي عبد الله، مدى إمكانية استخدام التّعليم الإلكتروني في تدريس مواد التّربية الإسلامية في المرحلة الثّانوية بمنطقة جازان التّعليمية، رسالة ماجستير، المملكة العربية السّعودية، 2009م.

274. الجموعي، عطاف إبراهيم، فاعلية استخدام الحاسب الآلي في تنمية القدرة الفنّية التّشكيلية لدى طالبات قسم التّربية الفنّية بجامعة الملك سعود، رسالة ماجستير، مكّة، 2007 م.

275. الحساني، شيخة بنت محمّد بن معيوف، فاعلية استخدام الوسائط المتعدّدة الحاسوبية في تدريس وحدة من مقرّر التّجويد في إجادة تلاوة القرآن الكريم لدى تلميذات الصّف الخامس إبتدائي في العاصمة المقدّسة، رسالة ماجستير، المملكة العربية السعودية، مكّة، 2013 م.

276. الحسنات، نجاح أحمد حسين، صعوبات تطبيق برنامج التّعليم التّفاعلي المحوسب على تلاميذ المرحلة الدّنيا بمدارس وكالة الغوث الدّولية بمحافظات غزّة وسبل علاجها، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية غزّة، 2012 م.

277. الحلو، ماجدة أيوب محمّد، فاعلية برنامج تقني لتنمية مهارة قياس المسافات و المساحات على الخرائط الجغرافية لدى طالبات الدّراسات الإجتماعية في الجامعة الإسلامية بغزّة، رسالة ماجستير، غزّة، 2009م.

278. حمدان، غادة محمّد، فاعلية برنامج محوسب لتنمية مهارات كتابة المعادلات الكيميائية، وتطبيقاتها الحاسوبية لدى طالبات الصّف العاشر بغزّة واتّجاهتهن نحو الكيمياء، رسالة ماجستير، غزّة، 2012م.

279. الخالدي موسى، فاطمة، مستوى توظيف معلّمي اللّغة العربية في المرحلة الثّانوية للمستحدثات التّكنولوجية في ضوء معايير الجودة الشّاملة، رسالة ماجستير، كلّية التّربية الجامعة الإسلامية، غزّة، 2012م.

280. الرّيحاوي، قمر محمّد خير، تقويم محتوى كتاب الرّياضيات للصّف السّابع الأساسي في الجمهورية العربية السّورية في ضوء أهداف تدريس المادّة، رسالة ماجستير، القاهرة، 2010 م.

281. فاطمة زايدي ، تعليمية مادّة التّعبير في ضوء بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات – الشّعبة الأدبية من التّعليم الثّانوي أنموذجا – مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علوم اللّسان، بسكرة، الجزائر، 2008 م/2009م.

282. زكري نرجس، التّعليم بالحاسوب وأثره في تنمية مهارة حلّ المشكلات لدى تلاميذ السّنة الثّانية ثانوي علوم تجريبية مادّة العلوم الطّبيعية أنموذجا- ثانوية عبد المجيد بومادة ورقلة، رسالة ماجستير، الجزائر، (د.ت)،

283. زيدان، عبد القادر، النّظريات اللّسانية وأثرها في تعليمية اللّغات، القراءة في المرحلة الإبتدائية أنموذجا، رسالة ماجستير، تلمسان، الجزائر، 2013/2012 م.

284. شادي عبد اللّه أبو عزيز، معايير الجودة في تصميم وإنتاج الوسائل التّكنولوجية في التّعليم في مراكز الإنتاج بغزّة، رسالة ماجستير، فلسطين، 2009 م.

285. عوض، محمّد بركة، فاعلية برنامج محوسب لعلاج الضّعف في بعض المهارات القرائية، لدى تلاميذ الصّف الرّابع أساسي، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية غزّة، 2012 م.

286. عياش، آمنة محمود أحمد، صعوبات تعلّم البلاغة لدى طلبة قسم اللّغة العربية في الجامعة الإسلامية بغزّة وبرنامج مقترح لعلاجها، رسالة ماجستير، غزّة، 2003 م.

287. قدّاري حسين، الأخطاء التّعبيرية الكتابية وتأثيرها في عملية الإكتساب اللّغوي -الطّور الأوّل إبتدائي أنموذجا، مذكرة ماجستير، تلمسان، الجزائر، 2014 م /2015م.

288. كحيلة، عبد الحميد، تدريس قواعد اللّغة العربية بالمقاربة النّصية في المرحلة الثّانوية، السّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي نموذجا-، رسالة ماجستير، ورقلة، الجزائر، 2011/2010 م.

289. مصلح، نسيم نصر خميس، تقويم منهاج الجغرافيا في المرحلة الأساسية العليا في ضوء بعض الاتّجاهات العالمية، رسالة ماجستير، غزّة، 2010 م.

290. مغراوي، لقمان، أزمة الهوية في السّياسة التّعليم الجزائرية، رسالة ماجستير، الجزائر، 2005/2004م.

291. نصر الله، حسن غالب، فاعلية برنامج محوسب قائم على أسلوب المحاكاة في تنمية مهارة التّعامل مع الشّبكات لدى طلاب كلّية مجتمع العلوم المهنية والتّطبيقية، كلّية التّربية الجامعة الإسلامية، غزّة، رسالة ماجستير، غزّة، 2010 م.

المواقع الإلكترونية:

292. حلس، (د) درويش و داود، (د) محمّد أبو شقير، محاضرات في مهارات التّدريس، كتاب متوفّر في الأنترنت برابط **www.sofwarelabs.com**، (د ت)، (د ط).

293. http://child-trng.blogspot.com/2010/05/blogpost_7174 html#ixzz5NJcKP8rd.

294. طريقة هاربت في التدريس، مدونة عبد الله بن علي القرزعي 2019/11/02م

295. علي جابر يحي وآخرون، ملف شامل عن نظرية الجشطلت،2019م:
https://acofps.com/vb/58888.html.

296. http://azhar-ali.com/go/%D8%A7%D9%84%D9%85%D9%
تعليم الكتابة للناطقين بغير العربية بين النظرية والتطبيق، إعداد: د/ رحاب زناتي عبد الله 11/02/ 2019م

297. المهندس أمجد قاسم، من نظريات التّعلّم نظرية الجشطلت (الجشطلت) في التّعلّم، 2012م:
http://al3loom.com/?p=4810

298. بيداغوجا حلّ المشكلات، الصّفحة الرّسمية للمركز الدّولي لتكوين المكوّنين والتّجديد البيداغوجي حماج، (أ) عماد، أهداف ودور المسرح المدرسي في التّربية والتّعليم .08/2018/ 31:
https://arije-tunisie.tn

299. زمراني، محمّد، الكتاب المدرسي من الإخراج الورقي إلى الإخراج الرّقمي، بحث متوفّر على شبكة الألّوكة
www.alukh.net.

300. الموسوعة الحرّة ويكيبديا، مدارس الفنّ التّشكيلي :
https //ar.wikipedia.org/w/index.php

301. شافع إيمان سعيد ، الألوان، مكتبة نور www.noorsa.net .

302. ثقافة ويكيبيديا https: //ar.wikipedia.org/wiki/

303. الغامدي، (د) ماجد، الشّامل في المناهج وطرق التّدريس، شبكة الألوكة2018م
www .alukah.net .

304. صالح، (د) عالية، حوسبة اللّغة :نحو لغة قادرة على التّغيير، كُتب بتاريخ:05-14-2016:

http://www.m-a-arabia.com/vb/showthread.php?t=15672

305. عبد الماجد، (د) عواطف حسن، دور الحاسوب في تعليم العربية

http://www.alarabiahconference.org/uploads/conference

ملاحق

فهرس الكتاب المدرسي

الفـــ

المقاطع	فهم المكتوب (قراءة مشروحة)	الصفحة	فهم المكتوب (دراسة النص الأدبي)	الصفحة	إنتاج المكتوب	الصفحة	المشاريع	الصفحة
تقويم تشخيصي								
حياة العائلية	ابنتي	12	أبي	14	آداب تناول الكلمة	15	سرد أحداث عائلية برئاسة الجدّة موضوعها : ربط جيل اليوم بجيل الأمس.	27
	النّعت (1)	13	الشّعر والنثر	15				
	قلب الأم	16	رسالة إلى أمّي	18	تصميم نص	19		
	أزمنة الفعل	17	أتذوّق النّص	19				
	في كوخ العجوز رحمة	20	أنا وابنتي	22	السّرد	23		
	الضمير وأنواعه	21	القطعة الشّعرية والقصيدة	23				
	ماما..	24	رسالة إلى ولدي	26	1- الإنتاج	27		
	علامات الوقف (1)	25	أتذوّق النّص	27	2- المشروع			
إدماج - تقويم - معالجة للمقطع								28
حب الوطن	حب الوطن من الإيمان	32	قِفْ يا أيّها الوطن المفدّى	34	تقنية تحرير مقدّمة	35	وصف شخصية وطنية جزائرية متميّزة.	47
	النّعت الشبيه	33	البيت الشّعري	35				
	متعة العودة إلى الوطن	36	وللحرية الحمراء باب	38	الوصف	39		
	أسماء الإشارة	37	أتذوّق النّص	39				
	فداء الجزائر	40	نوفمبر	42	إنتاج نص يتضمّن تحرير مقدّمة	43		
	الاسم الموصول	41	التّشبيه	43				
	الوطني	44	بشراك يا دعدُ	46	1- الإنتاج	47		
	الفاعل	45	الجناس	47	2- المشروع			
إدماج - تقويم - معالجة للمقطع								48

فهرس

عظماء الإنسانية	سرّ العظمة	52	جميلة بوحيرد	54	الوصف المادي	55	ترجمة لعظيم من عظماء الإنسانية.	68
	جمعا المذكر و المؤنث السّالمين	53	أتذوّق النّص	55				
	فرانز فانون	56	عمر ورسول كسرى	58	الوصف المعنوي	59		
	جمع التّكسير	57	أتذوّق النّص	59				
	الرّازي طبيبا عظيما	60	بتهوفن	62	التّلخيص	63		
	همزة الوصل	61	أتذوّق النّص	63				
	ابن الهيثم العبقري	64	ماسينيسا	66	1- الإنتاج	67		
	علامات الوقف (2)	65	التعبير المجازي	67	2- المشروع	68		
إدماج - تقويم - معالجة للمقطع								69
(تقويم فصلي) + (تقويم تشخيصي و معالجة)								
الأخلاق و المجتمع	آيات من سورة الحجرات	72	أغنية البؤس	74	بناء فقرة وصفية	75	تحليل ظاهرة التسوّل في شوارع بلادنا.	87
	المبتدأ والخبر	73	أتذوّق النّص	75				
	الوقيعة	76	بين المظهر والمخبر	78	بناء فقرة سردية	79		
	كان وأخواتها	77	الطّباق	79				
	العبودية	80	إنّ لكم معالم	82	بناء فقرات سردية وصفية	83		
	همزة القطع	81	السّجع	83				
	مدرّسة رغم أنفك!	84	سوء المهلكة	86	1- الإنتاج	87		
	الهمزة في آخر الكلمة	85	أتذوّق النّص	87	2- المشروع			
إدماج - تقويم - معالجة للمقطع								88

العلم والاختشافات العلمية	الكتاب الإلكتروني	92	المذياع	94	تكملة فكرة	95	إعداد مجلّة مدرسية إلكترونية
	إنّ وأخواتها	93	الأسلوب الخبري	95			
	القاموس بوك نعمة أم نقمة؟	96	أنا والنباع	98	أدوات الربط	99	
	نائب الفاعل	97	أتذوّق النّص	99			
	آثار الرحلات الجوية الطويلة على الإنسان	100	غازي الفضاء	102	نقد فكرة	103	
	المفعول به	101	أتذوّق النّص	103			
	الطّاقة	104	المُشتَكشفاتُ العلميّةُ	106	1- الإنتاج	107	
	(ال) الشمسية و (ال) القمرية	105	الأسلوب العلمي	107	2- المشروع	108	

إدماج - تقويم - معالجة للمقطع

الأعياد	الأعياد	112	في يوم الأمّهات	114	الوصف من العام إلى الخاص	115	سرد أحداث الاحتفال بعيد الأضحى المبارك.
	المفعول المطلق	113	أتذوّق النّص	115			
	هدية العيد	116	مولد محمّد صلى الله عليه وسلّم	118	المزج بين الوصف والسّرد	119	
	المفعول لأجله	117	أتذوّق النّص	119			
	اليوم العالمي للبيئة	120	عيد الجزائر	122	تلخيص نصّ وصفي أو سردي	123	
	التاء المفتوحة	121	أتذوّق النّص	123			
	عيد الطّرية	124	عيد الأمّ	126	1- الإنتاج	127	
	التاء المربوطة	125	حرف الرّوي	127	2- المشروع		

إدماج - تقويم - معالجة للمقطع

(تقويم فصلي) + (تقويم تشخيصي و معالجة)

الطّبيعة	132	في الغابة	134	النّهر المتجمّد	135	ما يفيد التّوكيد	139	إنجاز لوحة مطوية سياحية للتعريف بالمناطق الجميلة في الجزائر.	147
	133	المفعول معه	135	الأسلوب الإنشائي (1)					
	136	بين الرّيف والمدينة	138	نشيد الماء	139	ما يفيد التّعليل			
	137	الحال	139	أتذوّق النّص					
	140	عودة القطيع	142	ما أجمل الطّبيعة!	143	تحرير نصّ منسجم			
	141	أنواع الحال	143	أتذوّق النّص					
	144	الاصطياف	146	جمال البادية	147	1- الإنتاج			
	145	حذف الألف	147	أتذوّق النّص		2- المشروع			
إدماج - تقويم - معالجة للمقطع									148
صحّة والرّياضة	152	أهمية التربية الرياضية	154	ركوب الخيل	155	تحرير موضوع يتضمن قيمة	159	إنجاز لوحة إشهارية تبرز مخاطر التدخين	168
	153	حذف همزة (ابن)	155	أتذوّق اللّص					
	156	هل تعيش في مساكن مريضة ؟	158	كرة القدم	159	تحرير موضوع يتناول موقفًا			
	157	ألف التفريق	159	أتذوّق اللّص					
	160	مريض الوهم	162	آفة التدخين (اللفافة)	163	ما يفيد التشبيه و التفاضل			
	161	الألف اللّينة (1)	163	الأسلوب الإنشائي (2)					
	164	ظاهرة الخوف عند الأطفال	166	المسلول	167	1- الإنتاج			
	165	الألف اللّينة (2)	167	أتذوّق اللّص	168	2- المشروع			
إدماج - تقويم - معالجة للمقطع									169
التّقويم الإشهادي									

المركز الجامعي أحمد زبانة – غليزان

أساتذتي الأفاضل:

في إطار التّحضير لنيل شهادة الدّكتوراه الموسومة بـ"**المحتوى التّعليمي في كتاب اللّغة العربية للسّنة أولى متوسّط – دراسة وصفية نقدية –** ، إليكم مجموعة من الفقرات الّتي أعدّت لتقييم المحتوى التّعليمي في كتاب اللّغة العربية للسّنة أولى متوسّط، نرجو منكم قراءة كلّ عبارة مع وضع علامة (×) في المكان الّذي ترونه مناسبا من وجهة نظركم، علما أنّ المعلومات الّتي تزوّدوننا بها، نوظّفها فقط خدمة لأغراض البحث العلمي.

شكرا لكم مسبقا على تعاونكم معنا.

المعلومات الشّخصية

الجنس : ذكر (...) / أنثى (.....)

الرّتبة: أستاذ التّعليم المتوسّط (...) أستاذ رئيسي (.....) أستاذ مكوّن (.....)

الأقدمية: أقلّ من 03 سنوات (.....) من 03 – 10 سنوات (....) أكثر من 10 سنوات (....)

الاستفادة من التّكوين التّحضيري البيداغوجي: مستفيد (....) غير مستفيد (.....).

الرّقم	العبارات	نعم	لا
1.	وصّل غلافا الكتاب بكعب مثبّت بطريقة جيّدة لا تسمح بتفكّك أوراقه.		
2.	توجّه مقدمّة الكتاب إلى أنبل غرض من تدريس هذا المحتوى.		
3.	تخلو النّصوص من الأخطاء الإملائية.		
4.	يراعى في المتن علامات الوقف ودلالاتها بشكل جيّد.		
5.	تستدعي أشكاله حفظ المحتوى بطريقة سهلة.		
6.	يستّند فهرس الكتاب إلى المرجعية المعتمدة في إعداد فهارس الكتب المدرسية.		
7.	يحقّق المحتوى التّعليمي الأهداف الخاصّة المتعلّقة بمرحلة التّعليم المتوسّط.		
8.	تتطابق أهداف المحتوى التّعليمي والأهداف المسّطرة في المنهاج التّربوي.		
9.	يهدف المحتوى التّعليمي إلى بناء المتعلّم من جوانب عديدة.		
10.	يوجّه المحتوى التّعليمي المتعلّم نحو الممارسات الإيجابية لمختلف المواقف الحياتية.		
11.	تثرّي مفردات المحتوى اللّغوي الحقل المعجمي لدى المتعلّم.		

12.	يتوفّر في المحتوى اللّغوي سندات تربوية تخدم الدّلالة اللّغوية.		
13.	يراعى في مستويات المحتوى اللّغوي مستوى التّحصيل اللّغوي العام للمتعلّمين.		
14.	تتجاوز دروس المحتوى اللّغوي الوضعيات البيداغوجية المعقّدة.		
15.	تهدف قيم المحتوى الثّقافي إلى توطيد علاقة المتعلّم بمجتمعه.		
16.	تحفز قيم المحتوى الثّقافي المتعلّم على التّمسك بتعاليم الدّين الإسلامي.		
17.	تنبع القيم البيئية في المحتوى الثّقافي من البيئة الجزائرية عامّة.		
18.	يهتّم المحتوى الثّقافي بالتّشجيع على بناء الوطن والحفاظ عليه.		
19.	يؤكّد المحتوى الثّقافي أنّ المدرسة كيان يحمي الفرد من الانحرافات الاجتماعية.		
20.	توازنت المقاطع التّعليمية مع وحداتها من حيث كمية المضمون المعرفي.		
21.	تشمل معظم مقدّمات المحتوى التّعليمي على تعريفات لمؤلفي النّصوص التّعليمية.		
22.	أُعتمد عنصر التّشويق في عرض المحتوى التّعليمي.		
23.	عرضت المادّة المفاهيمية للمحتوى التّعليمي وفق المبادئ السّيكولوجية في التّقديم والتّأخير.		
24.	تساعد تمارين المحتوى اللّغوي المقرّرة في الكتاب على تنمية مهارات المتعلّمين.		
25.	تتماشى الأسئلة التّقويمية المحدّدة والحجم السّاعي للمحتوى التّعليمي.		

قائمة الأساتذة المحكمين للاستبيان

الرقم	الاسم واللقب	التخصص والدرجة العلمية	الامضاء
01	عباس عبد العالي	العياده في علم النفس والتربية	
02	بوخروج عفاف	أستاذ تعليم عالي دكتور	
03	بوقفحة محمد	أستاذ محاضر أ	
04	سعدي شعيب	أستاذ تعليم عالي	
05	[illegible]	أستاذ محاضر أ	
06	بوعصاك عبد الله	أستاذ محاضر أ	
07	محمد محمد	أستاذ محاضر أ	

CUR

معهد الآداب واللغات
قسم اللغة العربية وآدابها

السنة الجامعية: 2019/2018

إلى السيد: مدير التربية لولاية غليزان.

الموضوع : طلب إجراء دراسة ميدانية.

يشرفني أن أتقدم إلى سيادتكم الموقرة بهذا الطلب، والذي يتمثل في الترخيص للطالبة: مسكين دليلة، السنة الثالثة دكتوراه (ل.م.د)، تخصص: تعليمية اللغة، بإجراء دراسة ميدانية في مؤسساتكم، وتحت إشراف الإطارات التربوية من ذوي الخبرة والكفاءة لديكم.

وأعلمكم سيدي الفاضل، أن هذه الدراسة الميدانية تدخل في إطار التكوين المتخصص وتحسين الكفاية التعليمية للطالبة و إثراء المنظومة المعرفية لها.

كما أطلب من سيادتكم تسهيل إجراءات الدخول إلى مؤسساتكم التربوية من أجل القيام بهذه الدراسة الميدانية.

نرجو من سيادتكم قبول الطلب وأخذه بعين الاعتبار، وتقبلوا سيدي الكريم كل الاحترام والتقدير وشكرا.

السيد: رئيس قسم اللغة العربية:

22 أفريل 2019

فهارس البحث

العنوان	الصّفحة
▪ **بسملة.** ▪ **إهداء.** ▪ **شكر.**	
▪ **مقدّمة:**.....	**أ – ذ**
الفصل الأوّل: تعليميّة اللّغة– المفهوم وآليات الاشتغال البيداغوجي:	
أولا/التّعليميّة قراءة في الأسّس والمفاهيم (15– 37)	
4) اللّسانيات التّطبيقية وعلاقتها بتعليمية اللّغات:..... – مفهوم اللّسانيات التّطبيقيّة:..... – حقول اللّسانيات التّطبيقيّة:..... – علاقتها تعليمية اللّغات باللّسانيات التّطبيقيّة:.....	 18 19 26
5) التّعليميّة المفهوم والتّطور:..... – المفهوم اللّغويّ:..... – المفهوم الاصطلاحيّ:..... – التّطور التّاريخيّ لتعليميّة اللّغات:.....	 29 30 32
6) **تعليمية اللّغات الخصائص والمستويات:**..... – خصائص التّعليميّة:..... – مستويات التّعليميّة:.....	 35 36
ثانيا/ديداكتيك التّواصل وآليات الاشتغال البيداغوجيّ (38– 72)	
4) مكونات العمليّة التّعليميّة:..... – العقد التّعليميّ، التّحويل التّعليماتي، فعل التّعلّم:..... – صفات المعلّم النّاجح:..... – المتعلّم:..... – المادّة التّعليميّة:.....	 38 41 43 43
5) **مراحل العمليّة التّعليميّة:**..... – عوامل التّعلّم:.....	 45

– التّعليميّة ونظريّة الاكتساب اللّغويّ:.....	47
6) **البعد التّواصليّ لتعليميّة اللّغات:**.....	
1) **تعليميّة اللّغة والمتلّقي:**.....	
– تعليميّة اللّغة للنّاطقين بها:.....	48
– تعليميّة اللّغة لغير النّاطقين بها:.....	49
2) **الممارسة التّعليميّة للّغة:**.....	
– تعليميّة القواعد البلاغيّة:.....	51
– تعليميّة القواعد النّحويّة:.....	55
3) **تعليميّة اللّغة ومهارات الاتّصال اللّغويّ:**.....	
1) **تعليميّة مهارات الاتّصال اللّغويّ:**.....	
– تعليميّة مهارة القراءة:.....	58
– تعليميّة مهارة التّعبير:.....	62
– تعليميّة مهارة الاستماع:.....	67
2) **تعليميّة المواد المعرفيّة:**.....	70
3) **أبعاد تعليميّة اللّغات:**.....	71
ثالثا/الفرق بين التّربيّة والتّعليميّة والبيداغوجيا: (73 -98)	
2) **نظريات التّعليم والتّعلّم:**.....	73
– النّظرية السّلوكية أو الاتّجاه السّلوكي:.....	74
أ. الاتّجاه الأوّل:.....	
* نظرية الارتباط لثورندايك:.....	75
* نظرية الاشتراط الكلاسيكي:.....	75
ب. الاتجاه الثّاني:.....	
* النّظريّة الاجرائيّة:.....	75
* نظريّة الحافز:.....	76
– النّظريّة المعرفيّة أو الاتّجاه المعرفيّ:.....	
أ. النّظريّة البنائية:.....	78
* خصائص التّعلّم البنائيّ:.....	79
ب. النّظريّة الجشطلتية:.....	80

* قوانين التّعلّم في نظرية الجشطلت:.....	82
* التّطبيقات التّربوية للنّظرية الجشطلتية:.....	84
ج. نظريّة التّعلّم الاجتماعيّ:.....	85
* التطّبيقات التّربوية لنظريّة التّعلم الاجتماعي:.....	87
د. التعّليمية وعلم النّفس:.....	88
* علم النّفس السّلوكي:.....	88
* علم النّفس المعرفيّ:.....	89
4) البيداغوجيا:.....	
– مفهوم البيداغوجيا لغة واصطلاحا:.....	91
– أقسام البيداغوجيا:.....	92
5) العلاقة بين التّعليميّة و البيداغوجيا و التّربيّة:.....	95
الفصل الثّاني: الأسس المرجعية لاختيار المحتوى التّعليميّ في الكتاب المدرسي:	
أولا/الكتاب المدرسي: (100– 127)	
7) **الوسائل التّعليميّة:**.....	
– خصائص الوسائل التّعليمية الفعّالة:.....	106
– معايير انتقاء الوسائل التّعليميّة:.....	107
8) الكتاب المدرسي:.....	
– تاريخ الكتاب المدرسي:.....	109
– مفهوم الكتاب المدرسي:.....	109
– أهميّة الكتاب المدرسي:.....	112
9) وظائف الكتاب المدرسي ومميزات التّعلّم بواسطته:.....	
–وظائف الكتاب المدرسي:.....	113
–مميزات التّعلّم بواسطة الكتاب المدرسي:.....	116
10) الأسس والمعايير التي يبنى عليها الكتاب المدرسي:.....	
– طرائق تأليف الكتاب المدرسي:.....	117
– مكونات الكتاب المدرسي:.....	119
– أسس بناء الكتاب المدرسي:.....	120

11) طرائق استخدام الكتاب المدرسي ومجالات استعماله:.....	
– طرائق استخدام الكتاب المدرسي:.....	121
– مجالات استخدام الكتاب المدرسي:.....	122
12) دور التّكنولوجيا الحديثة في النّهوض بمستوى الكتاب المدرسي:.....	125
ثانيا/التّعلّم الرّقمي وآفاق حوسبة المحتوى التّعليميّ للّغة العربيّة: (128– 161)	
5) **تعليم المحتويات إلكترونيا والتكنولوجيا المعاصرة:**.....	
– تكنولوجيا التّعليم:.....	128
– تدريس المحتوى التّعليميّ في ظل تكنولوجيا التّعليم:.....	130
– مبررات استخدام التّكنولوجيا في التّعليم:.....	131
– **التّعليم الإلكتروني:**.....	
– مفهوم التّعليم الإلكتروني:.....	132
– أقسام التّعليم الإلكتروني:.....	134
– أهداف التّعليم الإلكتروني.....	135
– مميزاته التعليم الإلكتروني وسلبياته:.....	136
6) المحتوى التّعليميّ الإلكتروني(المقرر الإلكتروني):.....	
– دور المعلّم في التّعليم الإلكتروني:.....	140
– الوسائل الإلكترونية لعرض المحتويات التّعليميّة:.....	141
– الحاسب الآلي:.....	141
– الوسائط المتعدّدة:.....	142
– الفيديو التّفاعلي:.....	144
– الأفلام التّعليميّة:.....	145
– الكتاب الإلكتروني:.....	145
7) رقمنة الكتاب الورقي وحوسبة محتوياته::.....	
– الفرق بين الكتاب الورقي والكتاب الإلكتروني:.....	148
– حوسبة محتويات تعليم اللّغة العربيّة:.....	149
– أهداف حوسبة اللّغة العربيّة:.....	150
ثالثا/الأسس المرجعيّة لاختيار محتوى الكتاب المدرسي: (161– 197)	
5) **المناهج التّربويّة:**.....	

– مفهوم المنهاج:.....	161
– مكونات المناهج التّربويّة:.....	162
– المنهاج والأهداف:.....	163
– المنهاج وأساليب تدريس الأنشطة الدّراسيّة:.....	164
– المنهاج والتّقويم:.....	165
– المنهاج والمحتوى:.....	167
– المنهاج والثّقافة:.....	168
6) **المحتوى التّعليميّ وعلاقته بعناصر المنهاج:**.....	
– علاقة المحتوى بعناصر المنهاج:.....	169
– ماهية المحتوى التّعليميّ:.....	175
– مكوّنات المحتوى التّعليميّ:.....	177
7) **المحتوى التّعليميّ– عملية الاختيار، معايير واعتبارات تنظيمه، مواصفاته:**.....	
– عملية اختيار المحتوى التّعليميّ:.....	182
– معايير تنظيم المحتوى التّعليميّ:.....	184
– اعتبارات تنظيم المحتوى التّعليميّ:.....	186
– تنظيم المحتوى داخل المادّة الواحدة من قبيل نظريات التّعلّم:.....	186
– مواصفات المحتوى التّعليميّ الجيّد:.....	188
8) **الأسس المرجعية لاختيار المحتوى التّعليمي:**.....	
– مراحل النّمو:.....	188
– البيئة:.....	191
– الهوية:.....	194
الفصل الثّالث: دراسة وصفيّة نقديّة لمحتوى كتاب اللّغة العربيّة للسّنة أولى متوسّط:	
أولا/دراسة وصفيّة نقديّة لإخراج الكتاب المدرسي: (199– 219)	

6) **وصف كتاب اللّغة العربية للسّنة أولى متوسّط:**.....	
– الأسباب المؤثرة في تغيير المناهج التّربويّة:.....	199
– أهمية الكتاب المدرسي لمادّة اللّغة العربيّة:.....	202
– التّعريف بالكتاب المدرسي لمادّة اللّغة العربيّة:.....	204
7) **إخراج الكتاب المدرسي وإنتاجه:**.....	
– تصميم الغلاف:.....	205
– المقدّمة:.....	207
– الفهرس:.....	211
– أهمّ المصادر والمراجع:.....	214
– مسرد المصطلحات والمفاهيم:.....	214
8) **نقد الكتاب المدرسي شكلا (الإخراج):**.....	214
– سلبيات التّعلّم بالكتاب المدرسي:.....	218
ثانيا/وصف المحتوى اللّغويّ ونقده: (220 – 246)	
5) **حصيلة المتعلّم اللّغويّة:**.....	220
6) **وصف المحتوى اللّغويّ للكتاب المدرسي:**.....	
– النّصوص الأدبيّة:.....	223
– الظّواهر اللّغويّة النّحويّة والصّرفيّة والإملائيّة:.....	226
– المستوى التّركيبيّ:.....	230
– الظّواهر الفنّية (البلاغيّة):.....	236
– قواعد العروض الشّعري:.....	238
7) **معايير اختيار المحتوى اللّغويّ في الكتاب المدرسي:**.....	
– الأهداف:.....	239
– الغايات:.....	240
– بناء التّوقعات واستشراف المستقبل:.....	240
– النّتائج التّدريسيّة (التّغذية الرّاجعة):.....	241
– الوقت:.....	241
– مستوى المقرر:.....	243
– اختيار النّمط اللّغويّ:.....	243

8) **نقد المحتوى اللّغويّ للكتاب المدرسي:**.....	244
ثالثا/ وصف المحتوى الثّقافيّ للكتاب المدرسي ونقده: (247 – 278)	
1) التّمظهرات الثّقافيّة في الكتاب المدرسي[نصوص فهم المكتوب/(قراءة مشروحة،ودراسة النّصّ الأدبيّ)]:.....	
– مفهوم الثّقافة:.....	247
– الجهود التّربويّة في غرس القيم الثّقافيّة:.....	249
– مفهوم النّصّ، لغة واصطلاحا:.....	251
أ.النّصّ التّعليميّ كيان ثقافيّ بين نظريات التّوصيل والتّلقّي:.....	253
ب. أساليب توصيل النّصّ الأدبيّ للمتعلّمين:.....	255
– التّمثيل الخطابيّ للثّقافة:.....	256
2) النّص التّعليميّ الموجّه للسّنة الأولى متوسّط ودوره في غرس القيم الثّقافيّة:.....	
رصد القيم الثّقافيّة المتواجدة في النّصوص التّعليميّة:.....	258
– القيم الدّينيّة:.....	260
– القيم العلميّة والمعرفيّة:.....	262
– القيم الاجتماعيّة:.....	263
– القيم الإنسانيّة:.....	264
– القيم الجماليّة:.....	265
– القيم الصّحيّة:.....	267
– القيم البيئيّة:.....	267
– القيم الأسريّة:.....	269
– القيم السّياسيّة:.....	270
3)نقد المحتوى الثّقافيّ لكتاب اللّغة العربيّة للسّنة أولى متوسّط:.....	271
رابعا/وصف المحتوى المادي (الأنساق البصريّة) للكتاب المدرسي ونقده: (279 – 205)	

الخطاب البصريّ (المفهوم وعوامل التّعليم):.....	
– الخطاب التّعليمي:.....	281
– الصّورة:.....	282
– مفهوم النّسق:.....	283
– عوامل تعليم الخطاب البصريّ:.....	283
2)وصف الأنساق البصريّة الفنيّة لكتاب اللّغة العربية للسّنة أولى متوسّط:.....	
– أبعاد الخطاب المرئي على المستوى التّعليميّ من خلال الكتاب المدرسي:.....	285
– عناصر تشكيل الخطاب المرئيّ التّعليميّ وتحليله:.....	287
– انعكاسات الإيحاء والواقعية في الخطاب التّعليميّ المرئيّ لهذا الكتاب:.....	289
3)نقد المحتوى المادّي"الأنساق البصريّة الفنّية" لكتاب اللّغة العربيّة السّنة أولى متوسّط:.....	290
خامسا/ الدّراسة الميدانيّة: (306 – 328)	
1) الإطار المنهجي للدّراسة:.....	
– إشكالية الدّراسة:.....	306
– تساؤلات الدّراسة:.....	306
– فرضيات الدّراسة:.....	307
– أهداف الدّراسة:.....	307
– منهج الدّراسة:.....	307
– أداة الدّراسة:.....	308
– حدود الدّراسة:.....	309
– مجتمع وعيّنة الدّراسة:.....	310
– صدق الاستبيان:.....	311
2)**البيانات الشّخصية:**.....	
– متغيّر الجنس:.....	311
– متغيّر الإستفادة من التّكوين التّحضيريّ البيداغوجيّ:.....	313
– متغيّر رتبة الأساتذة:.....	314
– متغيّر الأقدمية:.....	315

3)عرض الإستبانة:.....	
1. حسب الأبعاد الأربعة للدّراسة:.....	
– البعد الأوّل: إخراج الكتاب المدرسي:.....	316
– البعد الثّاني: أهداف المحتوى التّعليميّ:.....	317
– البعد الثّالث: المحتوى اللّغويّ والثّقافيّ للكتاب المدرسي:.....	318
– البعد الرّابع: التّرتيب والتّوازي وطريقة التّقويم:.....	320
2. حسب متغيّري الاستفادة من التّقويم التّحضيري البيداغوجي والأقدمية لكلّ بعد:.....	321
4)**مناقشة وتفسير النّتائج:**.....	325
5)استنتاج عام:.....	327
▪ **خاتمة:**.....	330
▪ **قائمة المصادر والمراجع:**.....	336
▪ **الملاحق:**.....	361
▪ **فهرس الموضوعات:**.....	370
▪ **فهرس الآيات القرآنية:**.....	379
▪ **فهرس الجداول:**.....	380
▪ **فهرس الأشكال:**.....	382
▪ **فهرس الوثائق:**.....	384
▪ **فهرس الملاحق:**.....	385
ملخص البحث.....	386

السّورة	رقم الآية والرواية	الصّفحة
سورة هود	[الآية: 67] رواية حفص.	22
سورة العلق	[العلق: 1- 5] رواية حفص.	58
سورة البقرة	[الآية: 07] رواية حفص.	68
سورة الأعراف	[الآية: 204] رواية حفص.	68
سورة إبراهيم	[الآية: 01] رواية حفص.	261
سورة الحجرات	[الآية: 13] رواية حفص.	265
سورة الأعراف	[الآية: 56] رواية حفص.	268
سورة القارعة	[الآية :06 -07] رواية حفص.	275
سورة التّين	[الآية: 04] رواية حفص.	275
سورة الانفطار	[الآية: 13] رواية حفص.	275
سورة الغاشية	[الآية: 08] رواية حفص.	275
سورة مريم	[الآية: 29] رواية حفص.	304
سورة آل عمران	[الآية: 41] رواية حفص.	304
سورة سبأ	[الآية: 14]رواية حفص.	304

فهرس الجداول		
الرّقم	العنوان	الصّفحة
.1	مستويات التّعليمية	36
.2	الفرق بين القواعد العلمية والقواعد التّربوية.	57
.3	أقسام البيداغوجيا.	92
.4	طرائق تأليف الكتاب المدرسي.	118
.5	أقسام التّعليم الإلكتروني.	135
.6	تنظيم المحتوى ونظريات التّعلّم.	187
.7	مكوّنات مقدّمة الكتاب المدرسي.	208
.8	النّصوص النّثرية والشّعرية في الكتاب المدرسي.	224
.9	عدد النّصوص الأدبية.	225
.10	القواعد النّحوية والصّرفية في الكتاب المدرسي.	228
.11	عدد قواعد اللّغة العربيّة في الكتاب المدرسي.	229
.12	النّصوص الأدبية والكمّ المفرداتي بداخلها.	232
.13	عملية إحصائية لعدد الكلمات في النّصوص المختارة.	234
.14	النّسب المئوية للكلمات نثرا وشعرا.	235
.15	عدد دروس البلاغة في الكتاب المدرسي.	237
.16	عدد دروس قواعد العروض الشّعري في الكتاب المدرسي.	238
.17	التّوزيع الزّمني لتدريس محتوى اللّغة العربية.	242
.18	نشاطات المحتوى اللّغوي.	244
.19	نصوص ميدان فهم المكتوب(قراءة مشروحة و دراسة النّص الأدبي).	259
.20	وظيفة الألوان ودلالتها.	300
.21	أفراد عيّنة الدّراسة حسب الجنس.	311
.22	أفراد عيّنة الدّراسة حسب الإستفادة من التّكوين التّحضيري البيداغوجي.	313

.23	متغير رتبة الأساتذة (الذّكور والإناث).	314
.24	متغير أقدمية الأساتذة في الميدان التّعليمي(الذّكور والإناث).	315
.25	إجابات أفراد العيّنة الخاصّة بإخراج وتصميم الكتاب المدرسي.	316
.26	إجابات أفراد العيّنة الخاصّة بأهداف المحتوى التّعليمي.	317
.27	إجابات أفراد عيّنة الدّراسة على أسئلة المحتوى اللّغوي.	318
.28	إجابات أفراد عيّنة الدّراسة على أسئلة المحتوى الثقافي.	319
.29	إجابات أفراد عيّنة الدّراسة على أسئلة ترتيب المحتوى وتسلسله وتقويمه.	320

فهرس الأشكال		
الرقم	العنوان	الصفحة
.1	علاقة اللّغة بالعلوم.	16
.2	المثلّث البيداغوجي.	38
.3	عناصر أجرأة المنهاج التّربوي.	44
.4	مختصر نظرية سكينر.	76
.5	قوانين التّعلّم في المدرسة الجشطلتية.	84
.6	مراحل تكوّن العادة اللّغوية عند السّلوكيين.	89
.7	عناصر جهاز اكتساب اللّغة.	91
.8	علاقة التّربية بالتّعليمية والبيداغوجيا.	97
.9	مؤثّرات عملية التّعليم والتّعلّم.	100
.10	عناصر تنفيذ لمحتوى الكتاب المدرسي.	111
.11	وظائف الكتاب المدرسي.	114
.12	مكوّنات الكتاب المدرسي.	119
.13	مميزات اللّغة الحاسوبية.	158
.14	عناصر المنهاج.	162
.15	عملية التّأثير والتّأثر بين عناصر المنهاج.	168
.16	مكوّنات المحتوى التّعليمي.	178
.17	أنواع البيئات التّعليمية.	194
.18	الهوية والتّعلّم.	195
.19	عدد النّصوص الأدبية بيانيا.	226
.20	رسم بياني لعدد قواعد اللّغة مقارنة بنسبة دروس الكتاب.	230
.21	رسم بياني لعدد المفردات في النّصوص المختارة من كل مقطع.	235
.22	رسم بياني لنسب كلمات النّصوص الأدبية المختارة.	236
.23	الظّواهر (الفنّية) البلاغية بيانيا.	237
.24	تمثيل بياني لدروس العروض الشّعري.	238

.25	تمثيل بياني لنسبة الأنشطة اللّغوية في الكتاب المدرسي.	244
.26	أشكال بيانية تمثّل نسبة متغيّر الجنس.	312
.27	رسم بياني لمتغيّر الإستفادة من التّكوين التّحضيري البيداغوجي.	314
.28	تمثيل بياني لمتغيّر رتبة الأساتذة.	315
.29	تمثيل بياني لمتغيّر أقدمية الأساتذة.	316
.30	نسبة كلّ بعد من الأبعاد.	328

فهرس الوثائق		
الرقم	العنوان	الصفحة
.1	صورة توضيحية لغلاف الكتاب المدرسي.	207
.2	صورة توضيحية لكيفية استعمال الكتاب المدرسي رقم(01).	210
.3	صورة توضيحية لكيفية استعمال الكتاب المدرسي رقم(02).	211
.4	صورة توضيحية للمقاطع التّعليمية الأربعة الأولى.	213
.5	صورة توضيحية للمقاطع التّعليمية الأربعة الثّانية.	214
.6	صورة لنصّ "الأعياد".	291
.7	صورة توضيحية لنصّ"في الغابة".	293
.8	نص "أبي".	294
.9	صورة توضيحية لواجهة مقطع تعليمي بدون إطار.	295
.10	صورة توضيحية لنصّ تعليمي بدون إطار.	295
.11	صورة توضيحية لنصّ "ماما" تتوسّط صفحتا الكتاب.	296
.12	صورة متعدّدة الأبعاد والمضامين.	297
.13	سند يوضح بعض الصّور المكررة.	298
.14	صور استعملت فيها الألوان الحارّة.	299
.15	صور يغطيها اللّون الرّمادي.	303

فهرس الملاحق:	
الموضوع	الصّفحة
فهرس الكتاب المدرسي	361
صورة الاستبيان.	365
قائمة محكّمي الاستبيان	367
وثيقة موافقة مديرية التّربية على دخولنا مؤسّسات التّعليم المتوسّط.	369