الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر –بسكرة–

كلية الآداب واللغات

قسم الآداب واللغة العربية

المحتوى التعليمي في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط (الجيل الثاني) في ضوء المقاربة التواصلية

رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه (ل م د) في الآداب واللغة العربية

تخصص: اللّسانيات التّطبيقية

إعداد الطالبة:

شفيقة بن الشارف

إشراف الدكتورة:

صفية طبني

عزيز كعواش	أستاذ	جامعة بسكرة	رئيسا
صفية طبني	أستاذ محاضر (أ)	جامعة بسكرة	مشرفا ومقرّرا
حمدي منصور جودي	أستاذ محاضر (أ)	جامعة بسكرة	عضوا مناقشا
يسمينة عبد السلام	أستاذ محاضر (أ)	جامعة بسكرة	عضوا مناقشا
يحي حاج امحمد	أستاذ	جامعة غرداية	عضوا مناقشا
عمار لعويجي	أستاذ	المركز الجامعي بريكة	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2023/2022م

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر –بسكرة–

كلية الآداب واللغات

قسم الآداب واللغة العربية

المحتوى التعليمي في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط (الجيل الثاني) في ضوء المقاربة التواصلية

رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه (ل م د) في الآداب واللغة العربية

تخصص: اللّسانيات التّطبيقية

إعداد الطالبة:

شفيقة بن الشارف

إشراف الدكتورة:

صفية طبني

عزيز كعواش	أستاذ	جامعة بسكرة	رئيسا
صفية طبني	أستاذ محاضر (أ)	جامعة بسكرة	مشرفا ومقرّرا
حمدي منصور جودي	أستاذ محاضر (أ)	جامعة بسكرة	عضوا مناقشا
يسمينة عبد السلام	أستاذ محاضر (أ)	جامعة بسكرة	عضوا مناقشا
يحي حاج امحمد	أستاذ	جامعة غرداية	عضوا مناقشا
عمار لعويجي	أستاذ	المركز الجامعي بريكة	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2023/2022م

مقدمة

إنّ تقدّم الأمم في شتى مناحي الحياة، يتأثّر إلى حدّ كبير بكفاءة منهاجها التربويّ وسياستها التعليمية، التي تسعى من جهة للمحافظة على النّظم الاجتماعية السائدة، وتهيئة المجتمع للتّكيّف مع المطالب والمتغيّرات الجديدة من جهة أخرى، وهو ما يسعى لتحقيقه المنهاج المدرسيّ، كونه من أهمّ مكوّنات النّظام التّربوي لأيّ مجتمع، وعليه تعتمد المؤسّسات التّربويّة لبلوغ أهداف المجتمع وتحقيق طموحاته، وما دامت المجتمعات تتغيّر وتتطوّر، بفعل إفرازات العلوم المختلفة، وتأثيراتها على شتّى مناحي حياة الأفراد، فلا بدّ للمناهج المدرسيّة أن تتغيّر وتتطوّر بشكل يؤهّلها لمواكبة التّطور العلميّ والتّراكم المعرفيّ، بما يلائم حاجات الأمّة وآمالها عن طريق الإصلاح، الذي يعدّ في المنظومة التّربويّة مطلبا تربويّا، واقتصاديّا، واجتماعيّا، يجسّده السّعي الحثيث من أجل تحقيق تطابق بين التّعلّمات والتطلّعات المنشودة، بالارتكاز على المستجدّات العلميّة وما أفرزته الدّراسات التّربويّة، والمتغيّرات الحاصلة في المجالات؛ الاقتصاديّة، والاجتماعيّة، والثقافيّة، بما يلبّي حاجات المجتمع وآماله، مع مراعاة الإمكانات المتاحة من الوقت والجهد والتّكلفة.

لقد مسّ الإصلاح التربوي جميع مكوّنات المنهاج التّعليميّ، والذي يُترجم إجرائيّا في الكتب المدرسيّة، التي يطرأ عليها التّغيير أو إعادة النّظر في المحتوى التّعليميّ للموادّ الدّراسية، وذلك لاعتبارات جمّة يفرضها الواقع التربويّ ومستجدّاته، والواقع الاجتماعيّ ومتغيّراته التي تنعكس على جوانبه المختلفة، ممّا يحتّم بعث روح جديدة في الكتب التعليمية بما يكفل النّهوض بالعمليّة التعليميّة والرّقيّ بها، بتلبية حاجات المتعلّمين من جهة والمجتمع من جهة أخرى.

ومراحل التعليم التي يجتازها المتعلّم في النّظام التربويّ الجزائري، تشكّل لبنات أساسيّة لبناء معارفه وتكوين شخصيّته في جميع جوانبها، ولكلّ مرحلة تعليميّة أهداف تسعى لتحقيقها تترجمها الكفاءات الختامية للمنهاج، ومن المراحل التّعليمية التي تعدّ مفصليّة في سُلّم التّعليم الإلزاميّ "مرحلة التّعليم المتوسّط"، لأنّها مرحلة إعداد علميّ أكثر انفتاحا على المعارف والعلوم، وهي أيضا محطّة هامّة لتكوين شخصيّة المتعلّم وتهيئته لتحمّل المسؤوليّة العلميّة في قادم أيّامه، وذلك بمساعدته على الانخراط الاجتماعيّ بتنمية كفاءته التواصلية على اعتبار العملية

التعليمية صورة منظّمة للتّواصل البشريّ، إن لم نقل هي عمليّة تواصليّة في كلّ جوانبها، تشكّلها أطرافها الفاعلة والمُتفاعلة بشكل متكامل ومُستمرّ، يمثّل فيها المعلّم (المرسل)، والمتعلّم (المستقبل)، اللّذان يتبادلان دوريْ الإرسال والاستقبال ضمن دائرة التّواصل، من أجل بلوغ الغايات التربويّة والبيداغوجية.

وتعليمية اللغة العربية كغيرها من فروع تعليمية اللغات، قطعت أشواطا هامّة كان لها بالغ الأثر على تعليم وتعلّم الأفراد، وقد تأثّرت مناهج تعليمها بالنظريات اللسانية على اختلاف منطلقاتها وتوجّهاتها، تجسّدت في تبنّي مقاربات متعدّدة أخذت على عاتقها مسؤوليّة نقل المعارف والمعلومات للمتعلّمين، ومن هذه المقاربات: المقاربة بالمحتويات، والمقاربة بالأهداف، والمقاربة بالكفاءات، هذه الأخيرة التي انبثقت عنها مقاربتان فرعيّتان هما: "المقاربة النصّية" و"المقاربة التواصلية".

واعتماد المقاربة التواصليّة ضمن إصلاحات المناهج التربوية في الجزائر، من خلال المنهاج الجديد (الجيل الثاني)، يسعى إلى تحقيق جودة التّعليم والتّعلم وترقيته، بفتح منافذ وقنوات للتّواصل وتفعيله بين أطراف العملية التعليمية (المعلّم/ المتعلّم)، لتنمية مهارات التّواصل بصنويه؛ الشّفهيّ والكتابيّ، لأنّهما يكشفان محصّلة التّطوّر اللغّوي لدى المتعلّم وكفاءته اللّغويّة وكفاءته التّواصلية، ومن خلالهما يتّضح حظّ المتعلّم من علوم اللّغة: كالنحو، والصرف، والبلاغة... وغيرها، وصنوف الأدب وفنونه شعرا ونثرا. فيتجسّد التّواصل كغاية لغويّة سُخّرت لتحقيقها تعليمية الفروع الأخرى لتكون خوادم تؤدّي إلى حُسن الأداء مع بلوغ الأهداف.

وانطلاقا من أهمّية التواصل التّعليميّ، انبنى موضوع الدّراسة تحت عنوان: "**المحتوى التعليمي في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط (الجيل الثاني) في ضوء المقاربة التواصلية**"، للبحث في أسس بناء المحتوى التعليمي للسنة الرابعة متوسّط ومدى مراعاته للأسس المنهجية والتربوية، والوقوف على مدى تحقّق الكفاءة التواصلية لدى تلاميذ المرحلة شفويّا وكتابيّا.

وعليه؛ فإنّ **أهميّة** هذا الموضوع تتجلّى في الجوانب التالية:

– تحديد مفهوم المحتوى التعليميّ في ضوء الرؤية الجديدة للمنهاج التربويّ، استنادا على النظرية اللسانية الحديثة، التي تمكّن الفرد من تحقيق وظيفية التعلّم، بتفعيل جميع المكوّنات الشخصية للمتعلّم؛ من قدرات عقلية ومهارية وانفعالية، إذ لا يمكن تغذية العقل بالمعرفة دون إشباع الحاجات النفسية والحسّ حركية.

– فهم طبيعة التواصل عموما والتواصل التعليميّ خصوصا، كون تعليمية اللغة العربية للسنة الرابعة متوسّط تهدف إلى إكساب المتعلّم كفاءة تواصلية، تمكّنه من استعمالها شفهيّا وكتابيّا في وضعيات تواصلية دالّة.

– تحليل محتوى كتاب اللّغة العربية الموجّه لتلاميذ السنة الرابعة متوسّط، كونه مرجعا بيداغوجيا ووسيلة تعليمية بين يدي المتعلّم ينهل منه المعارف والقيم، ويساعده على بلوغ الغايات التعليمية.

– تحليل المشكلات التواصلية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسّط في مادّة اللغة العربية؛ الشفهية والكتابية، للوقوف على أهمّ معوقات التواصل اللّغويّ، من خلال الدراسة الميدانية.

ومن **دوافع اختيار** هذا الموضوع للدراسة، نذكر:

– البحث في غايات تجديد منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة متوسّط، واكتشاف الخلفية المنهجية والمعرفية لبناء محتوياته.

– البحث في مشكلات الضعف اللّغوي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسّط في مادّة اللغة العربية، وتقصّي الأسباب الكامنة وراء مشكلاتهم التواصلية؛ اللغوية، والنفسية، والبيداغوجية.

– المساهمة في إثراء البحث العلمي، وإغناء الحقل التربوي برؤية تسهم في تنمية استراتيجيات التواصل التعليمي، وتفعيل استعمال ووظيفية اللغة العربية في المحيط المدرسيّ.

– مساعدة المعلّمين على تفعيل "المقاربة التواصلية" في تعليمية اللغة العربية في الطّور المتوسّط، وإيجاد الأساليب والطّرائق الكفيلة بتحقيق الكفاءة اللّغوية وتنميتها لدى المتعلّم بتوسيع استعمالها في نطاقها الاجتماعيّ.

وعلى ضوء ما سبق ذكره، تتحدّد **إشكالية البحث** الجوهريّة كالآتي: **هل المحتوى التعليميّ لكتاب اللغة العربية يسهم في تحقيق الكفاءة التواصلية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسّط؟** وتتفرّع عنها التساؤلات التالية:

- ما المقصود بالمحتوى التعليمي؟ وما هي مرتكزاته النّظرية وأطره التطبيقية؟
- ما مفهوم التوّاصل؟ وما هي المقاربة التواصلية؟ وما هي أشكال التواصل التعليميّ؟
- ماهي طرائق التّدريس التي تسهم في تحقيق الكفاءة التواصلية لدى المتعلّمين؟
- هل تبنّي المقاربة الجديدة يحقّق الكفاءة التواصلية لدى المتعلّمين؟
- ماهي المشكلات التي تعترض تحقيق الكفاءة التواصلية شفويا وكتابيا لدى المتعلّمين؟

وينطلق البحث من **فرضية** أساسية، مفادها أنّ متعلّم السنة الرابعة متوسّط قد بلغ المرحلة النهائية من التعليم المتوسّط، وقد امتلك من الكفاءة اللّغوية مبادئ تساعده على التواصل بلغة سليمة تحقّق المعاني والمقاصد المرغوبة، لكنّ الواقع التعليميّ يكشف قصورا لدى المتعلّمين في استعمالهم للّغة العربيّة، وهم يعانون اضطرابات تنجم عنها مشكلات في التواصل اللغويّ الشفهيّ والكتابيّ، بسبب الانحرافات التي تلحق جميع مستويات نظام اللغة العربية: الإملائية (الصوتية)، والصرفية والنّحوية والدّلالية.

وتتفرّع عن هذه الفرضية فرضيات فرعية ذات صلة بالدّراسات الميدانية المتعلّقة بتحليل المحتوى، ودراسة مشكلات التواصل لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسّط في تعليمية اللغة العربية، وهي:

فرضيات الدّراسة الأولى: وتتعلّق بتحليل محتوى كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسّط:

- كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسّط يحظى بمقبولية المعلّمين من حيث الشّكل والمحتوى.

– يساعد أسلوب تنظيم المحتوى التعليمي لكتاب اللغة العربية تلاميذ السنة الرابعة على التعلّم.

– يُراعي الكتاب حاجات المتعلّمين؛ المعرفية والانفعالية والمهارية.

– توجد نقائص في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسّط ينبغي استدراكها.

فرضيات الدراسة الثانية: وتتعلّق برصد المشكلات اللغوية التي يواجهها تلاميذ السنة الرابعة متوسّط في ميدان فهم المنطوق وإنتاجه:

– نلاحظ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α =0.05) في مشكلات التواصل الشفهي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط ذات صلة بالمعلّم.

– نلاحظ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α =0.05) في مشكلات التواصل الشفهي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط ذات صلة بالمتعلّم.

– نلاحظ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α =0.05) في مشكلات التواصل الشفهي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط ذات صلة بالكتاب المدرسي.

فرضيات الدّراسة الثالثة: وتتعلّق برصد المشكلات التي يواجهها تلاميذ السنة الرابعة متوسّط في الجوانب المنهجية واللغوية في إنتاج موضوعاتهم الكتابية:

– يواجه تلاميذ السنة الرابعة متوسّط مشكلات في استعمالهم للغة العربية كتابيّا.

– هناك أخطاء كتابية شائعة في موضوعات اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسّط.

– تتنوّع أخطاء تلاميذ السنة الرابعة متوسّط في مادّة اللغة العربية بين؛ المنهجية، والإملائية، والصرفية، والنّحوية، والدّلالية.

ولمعالجة القضايا المطروحة سلفا، اعتمد البحث على **المنهج** الوصفي التحليليّ، واستعان البحث بأداة تحليل المحتوى، بالإضافة إلى أداة تحليل الأخطاء لرصد مشكلات التواصل اللغوي لدى المتعلّمين.

ولتحقيق الدّراسة لغاياتها العلمية، استعانت الباحثة ببرنامج الحزم الإحصائية (spss)، وهو أسلوب تحليل كمّي للمعطيات، لحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية لعينة الدّراسة.

وقوام هذا البحث تمّ **تقسيمه** إلى؛ مقدّمة، وفصل نظريّ وفصلين تطبيقيّين، وخاتمة.

المقدّمة: وتتضمّن فكرة عامّة عن موضوع البحث، وإشكاليته وأهدافه.

الفصل الأول: وجاء موسوما بعنوان (بناء المحتوى التعليمي في ضوء المقاربة التواصلية وطرائق تدريسه)، وهو فصل نظريّ يتضمّن ثلاثة مباحث؛ يستهدف المبحث الأوّل الوقوف على مفهوم المحتوى التعليمي وأسس اختياره وتنظيمه، وتداخله المفاهيميّ مع بعض المصطلحات البيداغوجية، وخصّص المبحث الثاني لمفهوم التواصل ونماذجه ووظائفه، وأسباب ظهور المنهج التواصلي في حقل تعليمية اللغات، بالإضافة إلى مفهوم المقاربة التواصلية، ومرجعياتها وإسهاماتها في حقل التعليمية، والمبحث الثالث؛ يستهدف طرائق التدريس الحديثة في ضوء المقاربة التواصلية.

الفصل الثاني: وهو موسوم بـ (تحليل المحتوى التعليمي لكتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط من وجهة نظر المعلّمين (دراسة تطبيقية)، ويتضمّن المبحث الأوّل؛ الإطار النظري للدراسة؛ والمبحث الثاني: الطريقة والإجراءات، والمبحث الثالث؛ المعالجة الإحصائية لنتائج الدراسة، أمّا المبحث الرابع فيعرض النتائج المتعلّقة بفرضيات الدراسة، والخامس؛ خصّص لمناقشة النتائج المتعلّقة بأسئلة الدراسة.

وارتكزت الدّراسة على استبانة تمّ توزيعها على عيّنة من أساتذة اللغة العربية ببعض المقاطعات التربوية بولاية بسكرة (وسط)، والتي يبلغ عدد أفرادها (62) معلّما؛ بين إناث وذكور، بمختلف رتبهم التربوية، لاستقصاء مدى مقبولية محتوى كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط (الجيل الثاني)، من حيث الشّكل والمضمون، ومدى احترامه لمعايير اختيار وتنظيم المحتوى في ضوء المناهج الحديثة، وملاءمته للجوانب النفسية والثقافية والتربوية

للمتعلّمين وعنايته بغرس وتنمية القيم المختلفة لدى التلاميذ، ومدى اهتمامه بالتقويم وتنويع أساليبه.

الفصل الثالث: وجاء موسوما بـ (مشكلات التواصل اللغوي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط – دراسة تطبيقية)، ويتضمّن المبحث الأول: تعليمية فهم المنطوق وإنتاجه وإنتاج المكتوب، والمبحث الثاني: دراسة ميدانية لمشكلات التواصل الشفوي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، وأمّا المبحث الثالث؛ دراسة ميدانية لمشكلات التواصل الكتابي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

ويعتمد البحث في هذا الفصل، على تحليل استبانة موجّهة لعيّنة من تلاميذ السّنة الرّابعة متوسّط، والتي يبلغ عدد أفرادها (101) متعلما؛ بين إناث وذكور، لتحليل مشكلاتهم في التواصل الشفهي، والتي ترتكز أساسا على ميدان فهم المنطوق وإنتاجه، بالإضافة إلى الاعتماد على عيّنة من الموضوعات الكتابية لتلاميذ السّنة الرّابعة متوسّط، والتي يبلغ عددها (90)، تتناول ثلاث موضوعات مختلفة، والتي تمّت كتابتها من خلال ميدان إنتاج المكتوب لثلاثة مقاطع تعليمية، لتحليل أخطائهم المنهجيّة واللّغوية، والوقوف على الاختلالات التي يواجهها التلاميذ في تحرير الموضوعات.

خاتمة: وتضمّنت نتائج البحث وتوصياته.

وهناك العديد من **الدّراسات والبحوث** التي تطرّقت لموضوع المحتوى في الكتب المدرسية عموما وكتب اللغة العربية خصوصا، في شتّى الأطوار التعليمية، وسنكتفي بذكر ما تعلّق منها بكتب الطّور المتوسّط، التي حظيت بتحليل نصوصها وتمارينها اللّغوية، على اعتبار النصوص مداخل لتعليمية الظواهر اللغوية؛ النحوية والصرفية والبلاغية، وسوف نستعرض أهمّ الدّراسات التي تمّ الاطّلاع عليها، مع الإشارة لأبرز ملامحها، بالإضافة إلى مناقشتها والتعليق عليها لإبراز جوانب اتفاقها واختلافها مع الدّراسة الحاليّة.

1 –**دراسة زهور شتوح:** وعنوانها "تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط دراسة وصفية تحليلية"، وهي رسالة ماجستير في اللسانيات التطبيقية، تحت إشراف الدكتور "السعيد بن براهيم"، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة الحاج لخضر (باتنة)، السنة الجامعية 2010–2011م.

تضمّنت الدراسة مدخلا بعنوان: تعليمية اللغات وإجراءاتها العملية، وفصلين رئيسيين؛ الأول: بعنوان التمرين اللغوي، تطرّقت فيه الباحثة لماهية التمرين اللغوي وأنواع التمارين اللغوية، وأما الثاني: خصصته الباحثة للدراسة التحليلية للتمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط. وقد استعانت الباحثة بالمنهج الوصفي التحليلي لكونه الأنسب لرصد الظاهرة اللغوية، ولاهتمامه بالجانب الإحصائيّ كوسيلة لدعم نتائج البحث.

وهدفت الدّراسة إلى النّظر في أنواع التمارين التي تقدّم للتلاميذ وتقويمها، انطلاقا ممّا ضبطه المنظّرون في تعليمية اللغات من مقاييس علمية، بالاستناد إلى كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط كأنموذج للدراسة بغية الكشف عن واقع التمارين اللغوية فيه، وأهمّ المهارات التي تحققها لدى المتعلّم.

2 –دراسة فتيحة حايد: وجاءت موسومة بـ "المحتوى اللغوي في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط دراسة تحليلية نقدية"، وهي رسالة ماجستير في اللغة العربية وآدابها تخصص اللسانيات، تحت إشراف الدكتور "عبد الكريم بورنان"، كلية الآداب واللغات الأجنبية، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة الحاج لخضر (باتنة)، السنة الجامعية 2011– 2012م.

وتضمّنت الدراسة مدخلا معنونا بـ: تعليمية اللغة العربية وخصائصها، تناولت في الفصل الأول: الأسس المرجعية في اختيار المحتوى اللغوي للكتاب المدرسيّ، أما الفصل الثاني فجاء دراسة تطبيقية تضمّنت: تحليل المحتوى اللغوي في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط، وقد استعانت الباحثة بالمنهج الوصفي التحليلي، واعتمدت على النتائج الإحصائية لتحليل النصوص الواردة في المدوّنة في جوانبها: الصوتية؛ وركّزت فيه على الجانب الإملائي، والصرفية؛ بإحصاء عدد الأسماء والأفعال والصفات والكلمات الأكثر تواترا في النصوص مع

تركيزها على الكلمات المحسوسة والمجرّدة. والتركيبية؛ استهدفت دراسة الجمل المكوّنة لنصوص الكتاب المدوّنة من حيث أنواعها (فعلية، إسمية) وبنيتها (بسيطة، مركبة)، ووظيفتها (خبرية، إنشائية)، والدلالية (المعجمية): بكشف المحتوى الدلالي للكلمات، والذي يخضع للسياق وتجري معظم المفردات على المنوال التداوليّ داخل الجملة، مما يمكّن التلميذ من تفسير النصوص ومعرفة أبعادها التواصلية.

3 –دراسة حليمة عواج وحسين مبرك: وهي عبارة عن مقال معنون بـ "مظاهر التجديد في منهاج الجيل الثاني كتاب اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط تحليل وتقييم"، نُشر بمجلة العلوم الإنسانية، المجلد 31، العدد 4، ديسمبر 2020م، الصادرة عن جامعة الإخوة منتوري قسنطينة 1.

وتضمن المقال تحليل وتقييم كتاب اللغة العربية السنة للسنة الرابعة من التعليم المتوسط باعتماد الباحثين على ثلاثة محاور، هي: منهجية التصميم والإخراج، المحتوى العلمي، المقارنة مع الكتاب القديم (الجيل الأول). وتطرّقت الدراسة لأهمّ مزايا الكتاب مقارنة بسابقه، والتي تتمثل في: الاهتمام بالأدب الجزائريّ، الاهتمام بالشعر مثله مثل النثر، الاعتماد على تقنيتي التخطيط والترتيب، الاهتمام بتوثيق النصوص، وعدم وجود نصوص فهم المنطوق وإنتاجه، وخلصت الدّراسة إلى أن اللغة العربية ليست مادة قائمة بذاتها، وبذلك تؤكّد الدراسة على أهمية التمكّن من استعمال اللغة العربية ككفاءة عرضية يتمكّن من خلالها التلميذ من النجاح في باقي الموادّ التعليمية.

4 –دراسة فاطمة برماتي: وهي عبارة عن مقال معنون بـ: "تصميم المحتوى التعليمي للنصوص في الكتاب المدرسي الجزائري كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط أنموذجاً"، نُشر في مجلة آفاق علمية، المجلد13، العدد03، عام 2022م، الصادرة عن كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، بجامعة تامنغست (الجزائر).

تضمّن المقال وصف واقع المحتوى التعليمي في كتاب اللغة العربية السنة الأولى متوسط، وتحديد المعايير والأسس النفسية والاجتماعية واللسانية التي ارتكز عليها. وقد اعتمدت المنهج

الوصفي التحليليّ، للوقوف على مدى استجابة نصوص كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسّط للمعايير السالفة الذّكر، وطرح أهمّ الصعوبات التي تواجه واضعي النصوص في المناهج التعليمية.

والدّراسة الحالية **تتّفق** في جوانب مع الدّراسات السّابقة **وتختلف** عنها في أخرى، ونذكر منها:

– اتّفقت الدّراسات السابقة على هدف مشترك وهو تحليل محتوى كتب اللغة العربية للطور المتوسّط، وقد استخدمت أداة "الاستبانة" لجمع البيانات وتحليلها، واعتمدت أدوات التحليل التي تتمثّل في حساب التكرارات والنسب المئوية، وتمثيلها بالدوائر النسبية.

– اختلفت الدّراسات السابقة في تناولها للمستوى التعليمي لكتب اللغة العربية للطور المتوسط، وتباينت من خلال مستوياته بأطواره الثلاثة.

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة، نشير أنّ الدراسة الحالية تتّفق مع الدراسات السابقة في موضوعها الرئيس وهدفها العام، إلّا أنها تختلف عنها في عدّة جوانب وهي:

– تضمّنت الدراسة الحالية تحليل محتوى كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط (الجيل الثاني) في جوانبه: الشكلية، والمحتوى المعرفي والنفسيّ والاجتماعيّ، والقيم التربوية، وأساليب التقويم.

– اعتمدت الدّراسة الحالية على ثلاث عيّنات متباينة؛ العيّنة الأولى تشمل مجموعة من أساتذة السنة الرابعة متوسّط في مادة اللغة العربية لتحليل محتوى كتاب اللغة العربية وتحديد مدى مقبوليته، وشملت الثانية والثالثة مجموعة من تلاميذ السّنة الرابعة متوسّط، لدراسة مشكلاتهم التواصلية.

– استخدمت الدراسة الحالية برنامج الحزم الإحصائية (spss) في إصداره السادس والعشرين، لقياس المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتحديد الفروق الإحصائية عند مستوى الدلالة (ألفا 0.05).

ومن العرض السابق يتّضح أنّ هذه الدراسة تقوم بتحليل محتوى كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط (الجيل الثاني)، من جوانب مختلفة؛ معرفية ونفسية واجتماعية، وهي تشمل شكل الكتاب الخارجيّ، ومحتوى النصوص القرائية والقيم التربوية التي اشتملتها، بالإضافة إلى الأسئلة والتمارين ذات الصلة بالتقويم، وتتنوّع أدواتها بين الاستبانة وتحليل المحتوى، واستخدامها للبرنامج الإحصائيّ (spss) الذي يساعد على تحليل نتائج الدّراسة بدقّة.

وقد واجهت البحث مجموعة من **الصعوبات** يمكن ذكر أهمّها:

- صعوبة تعلّم برنامج (spss) والتحكّم في رصد البيانات المطلوبة.
- رفض بعض الأساتذة استلام وملء الاستمارات.
- عدم استرجاع بعض الاستمارات بسبب مماطلة الأساتذة، أو نسيانها، أو ضياعها.
- عدم تسليم جميع التلاميذ لموضوعاتهم الكتابية.

وفي الأخير؛ أشكر أستاذتي المشرفة **الدكتورة صفية طبني** على كرمها وحسن توجيهها لمسار البحث، وإنارة سبيله بأفكارها القيّمة في مختلف مراحله، كما أشكر أعضاء لجنة المناقشة على اهتمامهم بالبحث وجهودهم لتصويب ما جاء فيه من هفوات، ونرجو أن يكون هذا العمل المتواضع إضافة علميّة للمهتمّين بتعليمية اللغة العربية ومنطلقا لبحوث أخرى.

الفصل الأوّل:

بناء المحتوى التعليمي في ضوء المقاربة التواصلية وطرائق تدريسه

المبحث الأوّل: المحتوى التعليمي؛ مفهومه، اختياره وتنظيمه

المبحث الثاني: المقاربة التواصلية؛ مفهومها، ومرجعياتها وإسهاماتها في حقل التعليمية

المبحث الثالث: طرائق التدريس الحديثة في ضوء المقاربة التواصلية

توطئة:

اللغة خصّيصة إنسانية وأداة التواصل بين الأفراد، وهي أداة التفكير ومفتاح المعرفة، ومسألة تعليميها وتعلّمها والتحكّم في استعمالها غاية المناهج التعليمية الحديثة، ولبلوغها يتوجّب على القائمين على إعداد المحتوى التعليمي مراعاة جملة من الاعتبارات المنهجية التي تكفل للمتعلّم اكتساب مهارات اللغة الأربعة؛ الاستماع، والتحدّث، والقراءة والكتابة، والقدرة على استعمالها مع تنويع تراكيبها بما يتلاءم وسياقات التعليم، من أجل تحقيق التواصل الفعّال داخل البيئة التعليمية وخارجها.

لقد خطت المناهج في بناء المحتوى مراحل هامّة، فرضتها عوامل التطوّر العلميّ ونظريات وفلسفات متنوّعة زوايا الرؤية لعناصر العملية التعليمية، ولأدوار كلّ من المعلّم والمتعلّم، ومتطلبات البيئة الاجتماعية، لذلك أضحى إيلاء الاهتمام أكثر لما يتمّ انتقاؤه وتعليمه من خلال محتويات الكتب المدرسية، يخضع لاعتبارات معرفية ونفسية ومهارية، لتسهم في بناء الفرد السّويّ القادر على التكيّف مع بيئته وحلّ مشكلاته وفهم قضايا المجتمع الذي يعيش فيه.

ولتحقيق هذه الغاية الشريفة، اعتُمدت مقاربات تعليمية تُتيح للمعلّم والمتعلّم مساحة أوسع للتفاعل والمشاركة المتبادلة المنفعة في العملية التعليمية، ومن بين المقاربات الحديثة "المقاربة التواصلية" المتأثرة بظهور "المنهج التواصلي" في تعليمية اللغات، والتي تسعى لتمكين المتعلّم من استعمال اللغة استعمالا وظيفيا نفعيا (براغماتيا)، باستدعاء خصائصه الذّهنية، والانفعالية، والمهارية، وتوظيفها في سيرورة التعلّم الذّاتي أو التعاونيّ. ولتحقيق "التواصل" بصنويه الشفهيّ والكتابيّ، واستعمال اللغة والتحكّم في نظامها، يتوجّب على المعلّم اختيار طرائق تدريس تسهم في تنشيط المتعلّم وتفعيل دوره، واستغلال قدراته الكامنة واستثارتها.

المبحث الأول: المحتوى التعليمي؛ مفهومه، اختياره وتنظيمه

أولا- المحتوى التعليمي (Content):

المحتوى من أهمّ مكوّنات المنهاج المدرسي، ويتمّ تحديده في ضوء أهداف المنهاج. وقد تغيّر مفهوم المحتوى التعليمي تبعا لتغير النظرة لمكانة المتعلم في العملية التعليمية التعلّمية، فانتقل من الأسس المعرفية لتنمية عقل المتعلّم، ليشمل نموّ جميع جوانبه العقلية والجسمية والروحية، مع مراعاة ميوله ورغباته، وحاجاته.

1- تعريف المحتوى التعليميّ:

1-1-المحتوى لغة:

يدلّ لفظ "المحتوى" في اللغة العربية على الجمع، ومنه ما جاء في لسان العرب قول ابن منظور (ت711هـ) في مادة (حوا): "حوى الشيء يحويه حيّا وحَوَايَة واحتواه واحتوى عليه: جمعه وأحرزه. واحتوى على الشيء ألمأ عليه[...] والحِواءُ اسم المكان الذي يحوي الشيء، وفي الحديث أنّ رجلا قال: يا رسول الله هل عليّ في مالي شيء إذا أدّيتُ زكاته؟ قال: أين ما تحاوت عليك الفضول؟ هي تَفَاعَلَت من حويت الشيء إذا جمعته."[1]

ويورده "ابن فارس" (ت 395هـ) في مقاييسه في "باب الحاء والواو وما معهما من الحروف في الثلاثيّ"، من الفعل (حوى) قوله: "الحاء والواو وما بعده معتلّ أصل واحدٌ، وهو الجمع، يقال: حَوَيْتُ الشيء أحويه حيّا إذا جمعته، والحويّة الواحدة من الحوايا، وهي الأمعاء، وهي من الجمع."[2]

ولا تختلف دلالة لفظ "المحتوى" في "المعجم الوسيط" عن سابقيه، فهو يعني: "بيوت الناس من الوبر مجتمعة على ماء."[3]

---

[1] ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، المجلد 14، ص208.

[2] ابن فارس، أبو الحسن أحمد، معجم مقاييس اللغة، تح: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، 1979، المجلد2، ص112.

[3] إبراهيم أنيس وآخرون، المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، القاهرة، مكتبة الشروق الدولية، ط4، 2008، ص210.

وتأسيسا عل ما سبق من دلالات لغوية للمحتوى، فإنّه يعني ما تمّ جمعه في شيء ما، وهو أيضا المضمون.

2-1- المحتوى اصطلاحا:

يأخذ مصطلح المحتوى معان متعدّدة حسب مجال وروده، وهو في مجال التعليم:

- "كافة الخبرات والمعارف والمعلومات والمهارات والاتجاهات التي يسعى المنهج إكسابها للمتعلّم. كما يشير أيضا إلى المعلومات المكتوبة، والمصطلحات، والمفاهيم، والمبادئ، والقوانين، والنظريات، والرسوم التوضيحية، والأنشطة، والتمرينات، والأسئلة والاختبارات...الخ، المنصوص عليها في وثيقة المنهج التي تكون غالبا الكتاب المدرسي."[1]

- "المصدر الرئيس للمعلومات والمعارف التي يقدّمها المنهج للمتعلّمين عن طريق الكتاب المدرسي، الذي ترتبط به الأهداف وطرائق التدريس والأنشطة وعمليات التقويم."[2]

- هو "جميع الخبرات التعليمية المقدّمة، سواء أكانت معرفية أو مهاريّة أو وجدانية بهدف تحقيق النموّ الشامل للمتعلّم [...] وفق نمط معيّن، وذلك لتحقيق أهداف المنهج التي تمّ تحديدها من قبل."[3]

- هو "مجموع الخبرات التربوية والحقائق والمعلومات التي يرجى تزويد المتعلّمين بها، وكذلك الاتجاهات والقيم التي يراد تنميتها عندهم، وأخيرا المهارات الحركية التي يراد إكسابهم إياها، بهدف تحقيق النموّ الشّامل المتكامل لهم في ضوء الأهداف المقرّرة في المنهج."[4]

---

[1] ماهر اسماعيل صبري، المدخل للمناهج وطرق التدريس، سلسلة الكتاب الجامعي العربي، مصر، ط1، 2010، ص12.

[2] عبد الرحمن الهاشمي ومحسن علي عطية، تحليل مضمون المناهج المدرسية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط2، 2014، ص85.

[3] أحمد حسين اللقاني، المناهج بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، ط4، 2013، القاهرة، ص100.

[4] رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية إعدادها تطويرها تقويمها، دار الفكر العربي للطبع والنشر، القاهرة، (د ط)، 2004، ص31.

– "هو مجموع المعارف التي يتمّ اختيارها وتنظيمها على نحو معيّن، وقد تكون هذه المعارف مفاهيم، أو حقائق، أو أفكار أساسية، فالمحتوى يشتمل على المفاهيم والمبادئ والقوانين والنّظريات والقيم"[1]

- وورد في معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس تعريفه على أنّه: "العنصر الثاني من عناصر المنهج الذي يشير إلى مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم المراد إكسابها للمتعلمين، وبذلك فإن المحتوى يشمل على الخبرات المعرفية، والمهارية، والوجدانية التي يتوقع من الطلبة اكتسابها."[2]

– هو "المقرّرات الدّراسية وموضوعات التعلّم وما تحتويه من حقائق ومفاهيم ومبادئ، وما يصحبها أو ما تتضمّنه من مهارات عقلية وجسدية، وطرائق البحث والتفكير الخاصة بها، والقيم والاتجاهات التي تنمّيها، وتشمل كلّ فروع المعرفة المنظّمة التي تنشأ نتيجة البحث."[3]

وما يمكن ملاحظته من التعريفات السابقة للمحتوى التعليمي نجدها تتّفق على كونه:

- أهمّ عناصر المنهاج، وتكمن أهمّيته في كونه أكثر مكوّنات المنهاج تحديدا ووضوحا.
- يتضمّن مجموعة من الخبرات والمعارف والمعلومات والاتجاهات التي يراد إكسابها للمتعلم وتنمية مهاراته العقلية والحركية والانفعالية.
- يشمل كلّ المعلومات المكتوبة، والمصطلحات والمفاهيم، والمبادئ، والقوانين، والنظريات، والرّسوم التّوضيحية، والأنشطة، والتمرينات، والأسئلة

[1] عبد الرحمن الهاشمي ومحسن علي عطية، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية رؤية نظرية تطبيقية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، (د ط)،2009، ص40.

[2] محمد الدريج وآخرون، معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربي، الرباط، 2011، ص63.

[3] سعدون الساموك وهدى الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2005، ص61.

والاختبارات...الخ، التي تقدَّم للمتعلّم عن طريق الكتاب المدرسيّ، وهو لا يتعلّق بمادّة تعليمية واحدة، وإنما هو علاقة أفقيّة بين جميع الموادّ الدراسيّة.

وتأسيسا على ما سبق، يمكننا تعريف المحتوى التعليمي إجرائيا على أنّه: مجموعة من الخبرات التربوية الشاملة والمتكاملة من المعارف، والمهارات الحس حركية، والانفعالات الوجدانية، التي يراد إكسابها للمتعلّم ا من خلال عملية التعليم والتعلّم، لبلوغ الأهداف التربوية المنشودة، وتحقيق النموّ المتكامل لجوانب شخصيته.

ومن التعريفات السابقة يظهر التداخل المفاهيميّ بين المحتوى التعليميّ وبعض المصطلحات ذات الصّلة به، مثل: الكتاب المدرسيّ، المقرّر الدّراسيّ والمادّة التعليمية، والخطّة الدراسية، وهو ما نفصّل فيه فيما يلي.

2- مفاهيم ذات صلة بالمحتوى التعليميّ:

تتداخل جملة من المصطلحات، ذات الصّلة بالمنهاج، في مفاهيمها للدلالة على ما يراد تحصيله من خلال المسار التعليمي، ومنها: المنهج الدراسي، البرنامج الدراسي، المقرّر الدراسي، والمادة الدراسية، والكتاب المدرسي، والتي يمكن الفصل بينها كالآتي:

2-1- المنهج الدراسي: (Curriculum)

المنهج أو المنهاج، مصطلح عام يعني الطريق الواضح البيّن، وهو في اللاتينية يعني السباق في مضمار ما*، وهو بذلك يدلّ على الطريقة التي ينهجها الفرد للوصول إلى هدف ما، وقد شاع استعماله في مجال التعليم للدّلالة على المقرّرات الدّراسية أو التدريب.

والمنهاج أو المنهج الدراسيّ مصطلح له تعريفات عديدة في الأدب التربويّ، تشترك في كونه خطّة شاملة لمجموعة من الخبرات التعليمية التعلمية التي يتمّ إكسابها للمتعلّم في مرحلة دراسية معيّنة، ومن التعريفات التي استهدفت المنهج الدراسيّ، نذكر:

* يرجع مصطلح (Curriculum) في الأصل إلى اللغة اللاتينية، ومعناه مضمار السباق (race course)، والذي كان يُقام من وقت لآخر في العصور اليونانية والرومانية، ومع مرور الوقت تحوّل إلى مقرّر دراسيّ تدريبيّ، فأُطلقت كلمة المنهج على مقرّرات الدّراسة أو التّدريب. ينظر: أحمد حسين اللقاني، المناهج بين النظرية والتطبيق، ص25.

– "وثائق مكتوبة تضمّ خطة شاملة متكاملة لمجموعة متنوّعة من خبرات التعليم والتعلّم (المعرفية، والمهارية، والوجدانية) يتلقاها المتعلّم في صفّ دراسيّ أو مرحلة دراسية محدّدة، داخل أو خارج المؤسسات التعليمية."[1]

– "هو منظومة فرعية من منظومة التعليم، تتضمّن مجموعة من عناصر مترابطة تبادليا ومتكاملة وظيفيا، وتعمل وفق خطّة عامة شاملة تستهدف تزويد المتعلّمين بمجموعة من الفرص والمواقف التعلّمية (الخبرات)، التي تهيؤها المدرسة في داخلها أو خارجها تحت إشراف منها، بقصد احتكاكهم بهذه الخبرات وتفاعلهم معها."[2]

ويقوم المنهج الدراسي على مجموعة من الأسس ذات الصلة ببيئة التعليم، وهي تشمل المبادئ والقواعد التي ينبغي مراعاتها في إعداد المنهج وتقويمه، وتتضمّن: الأسس الفلسفية، والأسس الاجتماعية، والأسس النفسية، والأسس المعرفية التالية:[3]

أ– الأسس الفلسفية: وتعني الأطر الفكرية التي تقوم عليها المناهج الدراسية، بما تعكس خصوصية المجتمع، والمتمثّلة في عقيدته وتراثه، وحقوق أفراده وواجباتهم.

ب– الأسس الاجتماعية: وتتعلّق بحاجات المجتمع وأفراده وتطوّرها في المجالات الاقتصادية والعلمية التقنية، وكذلك ثقافة المجتمع، وقيمه الدينية، والأخلاقية، والوطنية والإنسانية.

ج– الأسس النفسية: وتتعلّق بطبيعة المتعلّم وخصائصه النفسية والاجتماعية، والعوامل المؤثرة في نموّه بمراحله المختلفة، وينبغي أن تبرز هذه الأسس قدرات المتعلّمين وحاجاتهم ومشكلاتهم، وربطها بالمنهج بما ينسجم مع مبادئ نظريات التعلّم والتعليم، واحترام شخصية المتعلّم.

د– الأسس المعرفية: وتتعلّق بالمادّة الدراسية من حيث طبيعتها، ومصادرها ومستجدّاتها، وعلاقاتها بمجالات المعرفة الأخرى، وتطبيقات التعليم والتعلّم فيها، والتوجّهات المعاصرة في تعليم المادّة وتطبيقاتها.

---

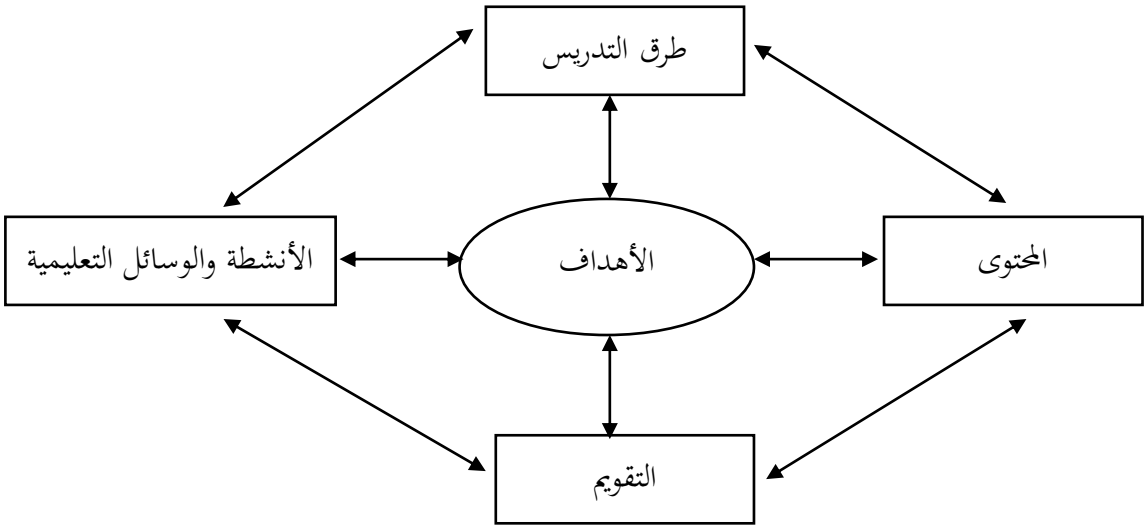
[1] ماهر إسماعيل صبري، المدخل للمناهج وطرق التدريس، ص11.

[2] محمد السيد علي، موسوعة المصطلحات التربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، 2010، ص18.

[3] محمد السيد علي، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، 2011، ص22.

ويتكوّن المنهج من مجموعة من العناصر التي تترابط وتتكامل فيما بينها لتحقيق غايات التعليم والتعلّم، وهي: الأهداف، المحتوى، أنشطة وطرائق التدريس، الوسائل التعليمية، التقويم، تربطها علاقة عضوية، يؤثّر كلّ عنصر منها ويتأثّر بالعناصر الأخرى. وهو ما يوضّحه الشكل التالي:[1]

الشكل رقم (1. 01): مخطط توضيحي للعلاقة بين عناصر المنهاج



2-2- البرنامج الدراسي: (Program)

البرنامج بمفهومه الواسع هو جزء من المنهاج، يتضمّن مجموعة من الخبرات التعليمية التي تقدّم لمجموعة من المتعلّمين لتحقيق أهداف خاصة من خلال طرائق معينة. وقد وردت له عديد التعريفات منها:

- هو "عبارة عن قائمة المحتويات التي ينبغي تعليمها، والتي تُرافَق عادة بتوجيهات منهجيّة تُسوّغ تعليم هذه المحتويات، وتعطي بيانات عن الطريقة أو المسعى."[2]

[1] أحمد حسين اللقاني، المناهج بين النظرية والتطبيق، ص87.

[2] بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2010 ص73.

- والبرنامج الدراسيّ أو التعليمي من وجهة نظر "إسماعيل صبري" هو: " كلّ ما يتلقاه الفرد داخل أيّة مؤسسة تعليمية، أو خارجها من خبرات هادفة ينتج عنها تغيير في سلوكه المعرفي، والمهاري والوجداني على نحو مرغوب فيه."[1]

- وهو في عرف "محمد السيد علي": "مجموعة من الموضوعات الدراسية –الإجبارية والاختيارية– تقدّم لفئة معيّنة من الدارسين بغية تحقيق أهداف تعليمية مقصودة في فترة زمنية محدّدة، مع بيان عدد الساعات التي تقابل كلّ موضوع."[2]

- أما "بدر الدين بن تريد" فيرى بأنه: "مجموعة مهيكلة من الدروس، ونماذج التعليم والموارد التعليمية والمواقيت، هدفها تسهيل توصيل المعارف والكفاءات."[3]

والبرنامج الدراسيّ لا يقتصر على ما يقدّم للمتعلّم من معارف ضمن مادّة دراسية، بل هو نظام كلّي لما توفّره المؤسسات التعليمية من معارف ومهارات للمتعلّمين في شتى فروع المعرفة، سواء تمّ ذلك داخل أسوارها أو خارجها، وفق خطّة منظّمة وشاملة، ضمن حدود زمانية ومواقيت مضبوطة، من أجل بلوغ الغايات المنشودة.

2-3- المقرر الدراسي: (Course)

المقرّر من المفاهيم التي تتداخل مع مفهوم المحتوى، كونه يشير إلى "الموضوعات والعناصر الرئيسية التي يدور حولها المحتوى العلمي لأيّ منهج أو برنامج تعليمي، أو دراسيّ موجّه لأيّة فئة أو مجموعة من الدارسين."

ويراد به أيضا "ذلك الجزء من البرنامج الدراسي والذي يتضمّن مجموعة من الموضوعات الدراسية التي يلتزم المتعلّمون بدراستها في فترة زمنية محدّدة قد تتراوح بين فصل دراسي واحد، وعام دراسي كامل وفق خطّة محدّدة."[4]

---

[1] ماهر إسماعيل صبري، المدخل للمناهج وطرق التدريس، ص12.

[2] محمد السيد علي، موسوعة المصطلحات التربوية، ص18.

[3] بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، ص74.

[4] ماهر إسماعيل صبري، المدخل للمناهج وطرق التدريس، ص12.

2-4- الخطة الدراسية: (Syllabus)

وهي "توصيف شامل للمقرّر الدّراسيّ الذي يدرسه المتعلّمون من حيث: تحديد القائم بالتّدريس، وعدد الساعات المكتسبة، والفئة المستهدفة، والأهداف التعليمية المنشودة (المعرفية والمهارية والوجدانية)، والمحتوى الذي يتناوله المقرّر وتوزيعه على مدّة الدّراسة، وأهمّ المتطلّبات التعليمية التعلّمية اللازمة، وطرق التّدريس واستراتيجياته، وأنشطة التعلّم، وأساليب التقويم، والمراجع المفيدة في دراسة المقرّر."[1]

2-5- المادة الدراسية (Subject-Matter):

وتشمل الجانب المعرفي المراد إكسابه للمتعلّم، والذي يحتوي على "مجموعة من الحقائق والمفاهيم والمبادئ والقوانين والنظريات، التي تخصّ موضوعا دراسيا معيّنا (الفيزياء، الكيمياء، الجبر، الهندسة، التاريخ، الجغرافيا، الأدب، النحو...إلخ)، والتي سيقوم المنهج بترجمتها إلى واقع، أي تجسيدها في الكتاب المدرسيّ"[2]

وقد ساد هذا المفهوم في المناهج التقليدية التي توصف بالمناهج الجامدة، فكلمة "مادة" توحي بالجمود والبعد عن النشاط والحركة، وفي مجال التعليم

2-6- الكتاب المدرسي: (Text Book)

"وهو نوع خاص من الكتب التي تستخدم في مرحلة من مراحل التعليم الإلزامي يشمل موضوعات دراسية مقرّرة في مجال من مجالات الدّراسة، "وهو الوعاء الذي يحوي تفصيلات محتوى المادّة الدّراسية لأيّ مجال دراسيّ."[3]

وهو أيضا: "نمط خاص من الكتب، معدّ لأن يكون دائما بين الأيدي، يشتمل على أهمّ ما ينبغي أن يُعرف في شأن مادّة من الموادّ، يُعرض بالكيفية التي تجعله في متناول المستعملين

[1] أحمد حسين اللقاني، المناهج بين النظرية والتطبيق، ص36.

[2] محمد السيد علي، موسوعة المصطلحات التربوية، ص19.

[3] ماهر إسماعيل صبري، المدخل للمناهج وطرق التدريس، ص15.

في أقصى درجاته، يستند على برنامج ويقدَّم في شكل دروس مع مُوضِّحات وأشكال بيانية، وخرائط مرافقَة بقواعد وأمثلة وتمارين متبوعة في بعض الأحيان بتمارين."[1]

ويقوم الكتاب المدرسيّ بوظائف مختلفة، يقدّمها "بيرنار سبيرينغ" (Bernard Spreng) كالتالي:[2]

أ-وظيفة المعرفة: يسمح الكتاب المدرسيّ للمتعلّم باكتساب معرفة متنوّعة، يمكنه استعمالها وتوظيفها عند الحاجة.

ب- وظيفة الفهم: ويقصد بها عدم اقتصار الكتاب المدرسي على عرض المعلومات ومعطيات موجهة للاختزان داخل الذاكرة، بل يجب عليه أن يدعمها بكل الوسائل التي تسهّل فهمها لدى المتعلم. فلا يمكن تحقيق وظيفة المعرفة دون تحقيق وظيفة الفهم.

ج-وظيفة التطبيق: ويقصد بها كل أشكال الاستعمال الإجرائي للكتاب المدرسي من خلال أنشطة تطبيقية تمكّن المتعلم من حل مشاكل جديدة واستعمال المعطيات المعرفية والمنهجية.

د-وظيفة التقييم: وتتعلق بما يمكن أن يقدمه الكتاب المدرسي للمتعلم عبر أشكال التقييم حتى يصدر أحكام قيمة على ما حصله وفهمه وعمل على تطبيقه، والتقييم أساسي داخل كل تعلم (تقييم الأفكار والمعلومات والطّرق).

هـ-وظيفة تعميق المعرفة والخبرة (التركيب): ويقصد هبا مختلف الإمكانيات المعرفية والخبرات المتنوّعة، التي تمكّن المتعلم من تعميق معارفه وتوسيعها واكتشاف معارف جديدة، خصوصا خلال أنشطة مرحلة الّتركيب.

و-وظيفة الخلق والإنتاج: يعتبر الإنتاج من أهم الأهداف الّتربوية الحديثة. وعلى الكتاب المدرسي أن يقدم لأجل ذلك عناصر ووسائل تمكّن المتعلم من الإنتاج الشخصي، أي خلق منتوج منظّم يكون نتيجة جهد ذاتيّ، يحترم قواعد ومعايير سبق للمتعلم أن حصلها.

---

[1] بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، ص258.

[2] نقلا عن: أبو القاسم سعيد، الكتاب المدرسيّ، أهميته ركائزه ووظائفه، المجلّة الدولية للبحث العلمي، ص15، 16.

إن التمعّن في المفاهيم السابقة (المنهج الدراسي، البرنامج الدراسيّ، المقرّر الدّراسيّ، الخطة الدراسية، المادّة الدراسية، الكتاب المدرسيّ) يفضي إلى علاقة الترابط والتكامل بين الكلّ والجزء؛ فالبرنامج يشمل جميع التعلّمات المراد إكسابها للمتعلّمين سواء كانت داخل المؤسسات التعليمية أو خارجها، بينما المقرّر الدراسي جزء من البرنامج، وهو يشمل كلّ ما يتمّ إعداده من طرف المختصين ليتلقّاه المتعلمون عن طريق محتوى المنهج في المؤسسات التعليمية، ويكون الكتاب المدرسيّ هو الوثيقة الإجرائية التي تتناول عناصر المحتوى وتشمل جميع عناصر المنهاج: الأهداف، المحتوى، والأنشطة، والتقويم، وذلك لمساعدة المتعلمين على بلوغ الأهداف بشكل علميّ ومنهجيّ منظّم.

ثانيا- مكونات المحتوى التعليمي:

يضمّ المحتوى التعليمي ثلاثة مكوّنات رئيسية، تهتمّ بتنمية الجوانب العقلية والنفسية والمهارية للمتعلّم، وهي:

1- المكوّن العقلي (المعرفي):

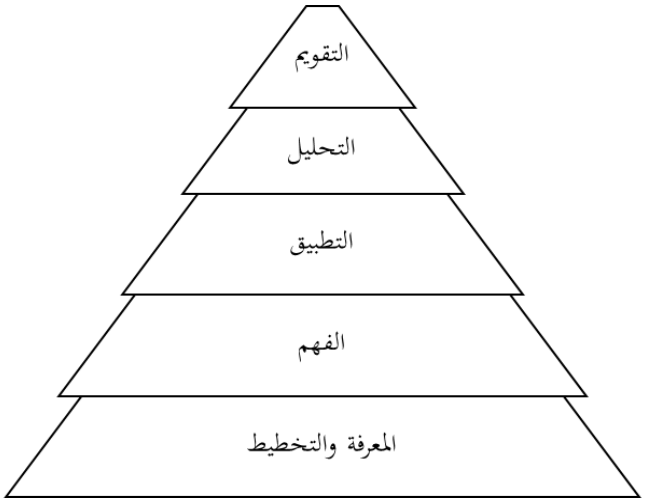
يضمّ هذا المكوّن جميع أشكال النشاط الفكري للمتعلّم، وخاصة العمليات العقلية، "وقد صنّفها بنيامين بلوم فيلد (Bloom Field) عام 1956م، في شكل هرميّ تتابعيّ يمتدّ من البسيط إلى المعقّد، فيبدأ بالعبارات التي تصف الأنواع البسيطة من السلوك ثمّ ينتقل إلى الأكثر تعقيدا وصعوبة."[1]

ويشتمل المجال المعرفي على ستة مستويات كما حدّدها "بلوم"، يوضّحها الشكل الآتي:[2]

[1] حسن عايل أحمد يحي وسعيد جابر المنوفي، المدخل إلى التدريس الفعال، الدار الصولتية للنشر والتوزيع، الرياض، ط3، (د ت)، ص50.

[2] توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2000، ص90.

الشكل رقم (1. 02): مستويات المجال المعرفي عند بلوم



والمعارف التي يراد نقلها عن طريق التعليم تنقسم إلى خمسة أقسام، وهي:

أ- **الحقائق (Facts):** ويقصد بها "كلّ ما هو صحيح حول الأشياء والأحداث، والظواهر الموجودة في هذا الكون."[1] وهي أيضا " كلّ ما هو صحيح ومطابق للواقع، والحقيقة تعبّر عن حدث مفرد، يمكن مشاهدته وملاحظته، إن لم يكن حدثا تاريخيا ماضيا، ويمكن تكرار إثبات صحّة الحقيقة في كثير من فروع العلم."[2]

فالحقيقة في التعليم لا تنافي واقع المتعلّم، ويمكن أن تكون مضارعة له أو ماضية كالحدث التاريخي، وهي نوعان مادّية تدرك بالحواسّ، ومجرّدة ذهنية تدرك بالعقل. وتخضع لمبدأ النسبيّة، يمكن تغيّرها أو تعديلها نتيجة تطوّر الأدوات أو ظهور معلومات جديدة، وهناك حقائق نستطيع التسليم بها كبديهيات.

ب- **المفاهيم (Concepts):** "المفهوم هو كلمة أو مصطلح أو شيء، ومدلول المفهوم أو "مفهوم المفهوم" هو المعنى أو التعريف الذي يعطى للكلمة أو المصطلح أو الشّيء، وغالبا

[1] يحي محمد نبهان، مهارة التدريس، اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، (د ط)، 2012، ص57.

[2] أحمد إبراهيم قنديل، المناهج الدراسية الواقع والمستقبل، مصر العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2008، ص 26.

ما يكون هذا المعنى مجموعة من الصّفات أو الخصائص لشيء أو لظاهرة معيّنة."[1] وهي أيضا "إبداعات عقلية يقوم العقل بتكوينها لرسم صورة ذهنية عامّة عن الأشياء والأحداث والظواهر أي المعنى الذي يرتسم في ذهنك عند سماع الاسم الذي يدلّ عليه."[2]

ويتفرّد كلّ مفهوم بمدلول (صورة ذهنية)، يعطيه مجموعة خصائص أو صفات تميّزه عن غيره من المفاهيم، أو يحدّد وظيفته.

ج- المبادئ والتعميمات (Principls-Generalations): المبادئ أكثر تعقيدا وعموميّة من المفاهيم، "والمبدأ يمثّل علاقة بين مفهومين، ويمكن صوغ المبدأ على شكل جملة شرطية: " إذا كان... فإنّ..." أو " إذا حدث كذا... حدث كذا..."[3] ويعني ذلك أنّ حدوث ظاهرة أو تغيّر فيها مقترن بحدوث ظاهرة أو تغيّر، وتتعلّق المبادئ بالظواهر الفيزيائية والطبيعية، وهي أيضا ذات صلة باللغات. إنه علاقة تربط بين ظواهر معيّنة، وهو يعتمد على مجموعة حقائق.

أمّا التعميمات: " فهي عبارات ذات طبيعة تجريدية لها صفة الشمول وإمكانية التطبيق على مجتمع الأشياء."[4]

د- القواعد والقوانين (Ruls): "القانون هو صياغة كمّية لظاهرة معيّنة أو مجموعة من الظواهر تحدّد التّغيّرات التي تطرأ عليها تحت عوامل كمّي ة وكيفية محدّدة، والقاعدة تأخذ عادة درجة القانون، ولكنها تميل إلى الكيفية أكثر، وكلّ من القاعدة والقانون يتضمّن مجموعة من المفاهيم ترتبط بعلاقة أو علاقات فيما بينها."[5]

هـ-النظريات (Theories): وهي خلاصة المعرفة العلمية، إذ يجتمع فيها حشد كبير من الوقائع والمفاهيم والفروض وتستند على مبادئ وقوانين معيّنة في نظام مترابط ومتكامل بغية تفسير ظاهرة معيّنة، وهي بذلك "جملة أو تقرير أو تصوّر يشرح أحداثا كثيرة غالبا."[6]

---

[1] المرجع السابق، ص 27.

[2] يحي محمد نبهان، مهارة التدريس، ص58.

[3] أحمد إبراهيم قنديل، المناهج الدراسية الواقع والمستقبل، ص 27.

[4] المرجع نفسه، ص 28.

[5] المرجع نفسه، ص ن.

[6] المرجع نفسه، ص ن.

وبذلك تكون النّظرية أعلى مستوى في البناء المعرفي، ومتى فسّرت أكبر قدر من الظواهر أو الأحداث كانت أكثر قوّة.

2- المكوّن العاطفي (الوجداني):

يهتمّ المحتوى التعليمي بتنمية وتغذية شخصيّة المتعلّم في جانبها العاطفي (الانفعالي)، كونه لا ينفكّ ينتمي إلى مجموعة من الأفراد تشكّل بيئته الاجتماعية، ينبغي أن يحمل خصائصهم المشتركة، ويتمثّلها في سلوكه تعبيرا منه عن انتمائه إليهم، كما أنّه ينتمي إلى ببيئة جغرافية ينبغي أن يرتبط بها عاطفيّا (الاعتزاز بوطنه، بعروبته، بإسلامه، أمازيغيته..) ومن السلوكيات المرتبطة بالمجال الوجداني التي يسعى المحتوى إكسابها للمتعلّمين:

أ- **الاتّجاهات (Attitudes)**: وهي في عمومها مجموعة "استجابات القبول أو الرّفض إزاء مواقف تتضمّن اختلافات في الرأي، والاتجاه هو الميل للاستجابة نحو موضوع معيّن بصورة ايجابية أو سلبية."[1]

ويقصد بالاتجاه في المجال التربوي: "التعبير عن مدى تقبّل المتعلّم للمادّة الدّراسية من خلال استمتاعه بالمادّة وتقدير قيمتها وأهمّيتها من الناحية العلمية والعملية."[2]

ب- القيم (Values): "هي أحكام خُلقية وأوامر بالفعل أو بالتّرك، وتفضيل معايير ونماذج من السلوك."[3]وتعدّ واحدة من أهمّ مقوّمات المجتمع، وهي أهمّ وظائفه ومبادئه، فهي تحكم توجّهات المجتمع، وتحدّد سلوكيات أفراده، مما يضمن تميّزه عن غيره من المجتمعات، وتشكّل هويته وثقافته.

والقيم كـ " مجموعة المواقف أو السلوك والأهداف العليا المعتمدة من الجماعة، مدعومة بثقافة المجتمع وعُرفه، معبّرة عنها بالصفات والسلوك بشكل معيّن وواضح."[4] تكفل المحافظة

[1] عبد السلام يوسف الجعافرة، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، ط1، 2011، ص99.

[2] محمد الدريج وآخرون، معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس، ص15.

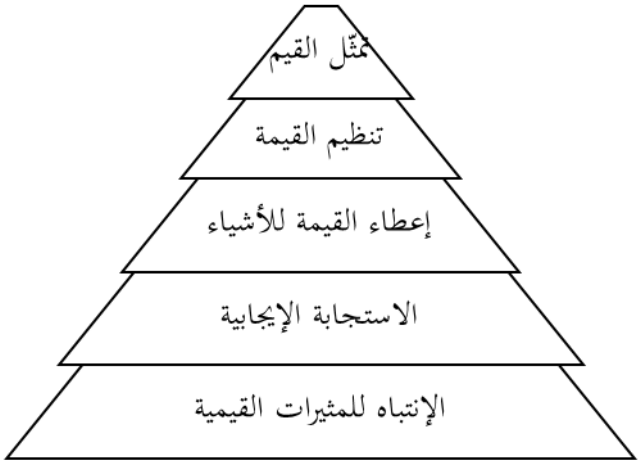
[3] بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، ص253.

[4] عبد السلام يوسف الجعافرة، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق، ص 99، 100.

على المثل العليا للمجتمع، وتدعم تماسك نسيجه، وتنظيم الحياة الاجتماعية بتوجيه سلوك الفرد وضبطه.

وقد استطاع "كراثوول" (Krathwohl) بمعيّة "بلوم" و"ماسيا" (Masia) عام 1964، تحديد مستويات المجال الوجداني، وهي في نظام هرميّ تتابعيّ يبدأ من البسيط إلى المعقّد، والشّكل التوضيحيّ يفصّل هذه المستويات:[1]

الشكل رقم (1. 03): مستويات المجال الوجداني عند كراثوول وزميلاه



وتعدّ "القيم" إحدى مرتكزات العملية التعليمية وهي غايتها المنشودة. فتعليم وغرس القيم يعدّ من أهمّ غايات التربية ووظائفها، والمنظومات التربوية، تسعى إلى بناء القيم الإيجابية التي تؤثر في سلوك المتعلمين، وذلك بأساليب متعدّدة يمكن للمحتوى التعليمي – من خلال الكتاب المدرسي– أن يحمل هذه القيم بما يقدّمه من معارف ومهارات وسلوكيات تؤثر في تكوين شخصية المتعلم بغرس عدد من القيم التربوية التي تعزّز المعارف والمهارات المكتسبة، وتوجّه سلوكه نحو الغايات المرغوب فيها.

[1] توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2000، ص93.

والمنهاج التربوي الجزائري، يسعى إلى تحقيق وإدماج جملة من القيم المتعلّقة بالاختيارات الوطنية، ومنها:[1]

***القيم الوطنية:** وتتمثل في تنمية معنى القانون واحترامه، واحترام الغير والقدرة على الاستماع للآخر، واحترام سلطة الأغلبية، واحترام حقوق الأقليات.

وإذا كانت اللغة من مقوّمات الهوية ووجه من وجوه ثقافة المجتمع، فإنّ المنهاج يسعى إلى تمكين المتعلّم من التحكم في اللغة الوطنية، وتثمين الإرث الثقافي والحضاري للأمّة الجزائرية.

***القيم الاجتماعية:** تنمية معنى العدالة الاجتماعية، والتضامن والتعاون، بتنمية روح الالتزام والمبادرة.

***القيم الاقتصادية:** تنمية حبّ العمل المنتِج والمكوّن للثروة، والسعي إلى ترقيته والاستثمار فيه بالتكوين والتدريب والتّأهيل.

***القيم العالمية:** تنمية الفكر العلمي، والتّحكّم في وسائل العصرنة، والاستعداد لحماية حقوق الانسان والدّفاع عنها، والتّفتّح على الثقافات والحضارات العالمية.

إنّ بناء المحتوى التعليمي لمادّة اللغة العربية يأخذ في الحسبان تزويد المتعلمين بالقيم المتنوعة، وترسيخها في نفوسهم في مختلف مراحل تعلمهم، ليشبّوا على الفضائل والأخلاق الكريمة، ومنه فاللغة العربيةّ خير ناقل لقيم الأمة وأحسن معبّر عن ثقافتها.

ج- الميول (Interests): الميل "هو شعور بالتفضيل لمناشط (activities) أو أشياء أو أفكار معيّنة، بحيث يتّجه الفرد إليها."[2]

وتعدّ الميول إحدى أهم الجوانب المكوّنة للشخصية والتي لها إسهامات كبيرة في تحديد الخيارات الدراسية والمهنية للفرد، وتسهم في تكوين شخصيته وتركيبها تركيبا سليما، لتظهر

[1] ينظر: وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، ديسمبر 2003، ص6.

[2] محمد شحاته ربيع، قياس الشخصية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط4، 2013، ص221.

الميول المهنية لدى جميع الأفراد في مراحل مبكرة من حياتهم، وتنمو وتتطور خلال مسارهم التعليميّ.

إنّه شعور يدفع الفرد إلى الاهتمام والانتباه بصورة مستمرة إلى موضوع معيّن أو تخصّص معيّن، يكون مصحوبا بالارتياح والقبول، وتختلف الميول من شخص إلى آخر، وهو ما يؤثّر على خيارات الأفراد الاجتماعية والمهنية.

3- المكوّن المهاري (اللغوي):

ويرتبط هذا المجال بالمهارات الحس- حركية، ومهارات الأداء التي يراعيها المختصون في بناء المحتوى التعليمي، وتشمل مهارات اللغة (التحدّث، الاستماع، القراءة والكتابة)، والتربية الفنّية (الرّسم والموسيقى)، التربية البدنية (الألعاب الرياضية)، وهذه المهارات تتطلّب جهدا عقليا وعضليا معًا. وعليه يمكن أن تصنّف إلى:[1]

أ- مهارات حركية: مثل مهارات تناول الأجهزة، والأدوات المختلفة والتعامل معها، ومن أمثلتها: استخدام الحاسب الآلي، القياس الصحيح للمساحات، ومهارة رسم الخرائط والأشكال البيانية.

ب- مهارات معرفية: وتسمّى أحيانا بالمهارات العقلية، مثل: الملاحظة، الوصف الواقعي أو الخيالي، التصنيف، الجدولة، التفسير...إلخ

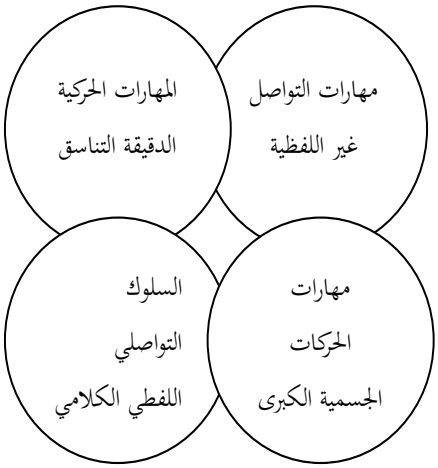
ج- مهارات لغوية: وهو لبّ اهتمام البحث، إذ يسعى المحتوى التعليمي للغة العربية إلى تمكين المتعلّم من اكتساب مهاراتها التواصلية الأساسية، وهي: الاستماع، التحدّث، القراءة، والكتابة، والتي سيأتي ذكرها في نهاية المبحث.

وقد صنّف "كبلر وزميلاه "عام 1970 المهارات النفس- حركية إلى أربع فئات، يمكن توضيحها بالمخطط الآتي:[2]

[1] أحمد إبراهيم قنديل، المناهج الدراسية الواقع والمستقبل، ص 29.

[2] توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها، ص 94.

الشكل رقم (1. 04): فئات المجال النفس حركي عند كبلر وزملاؤه



ثانيا- اختيار المحتوى التعليمي ومعايير تنظيمه:

1- عوامل اختيار المحتوى:

تتضافر جملة من العوامل لاختيار محتوى تعليميّ معيّن (تعليمية اللغات خاصة)، من حيث الأهداف التعليمية والمادّة التعليمية، والفئة المستهدفة بالتعليم، والوقت المرجّح لتحقيق التعليم، بالإضافة إلى عوامل ذات صلة بتعليم اللغة في حدّ ذاتها، بمراعاة مستوياتها المعجمية والنحوية، واختيار النصوص المناسبة التي تكفل نقل المحتوى اللغوي لبيئة للمتعلمين، وسنأتي بالتفصيل فيها بتقسيمها إلى ضربين: العوامل الخارجية والعوامل الداخلية.

1-1- العوامل الخارجية:

وهي مجموعة عوامل مشتركة في اختيار المحتويات التعليمية، وهي لا تتعلّق بتعليمية دون غيرها ولا تراعي خصائص المتعلّمين، بل يأخذها في الحسبان كلّ المتخصّصين عند اختيار أيّ محتوى تعليميّ، سواء تعلّق باللغة أم غيرها، وهي عوامل منسجمة ومتكاملة لا مجال للفصل فيما بينها، وتتمثل في:

1-1-1- الأهداف: إنّ الهدف من التعليم والتعلّم يؤثر بشكل مباشر في عملية اختيار المحتوى، والأهداف "مصطلح علميّ يفترق عن الغايات العامة التي تحدّد عند التخطيط لتعليم

لغويّ ما، فالأهداف تتصل بالعمل التعليميّ، ولابدّ أن تكون محدّدة تحديدا واضحا عند اختيار النمط اللغويّ وعند اختيار كلّ مادة من هذا النّمط، والأغلب أنّ الأهداف تتوزّع إلى أهداف تعليمية، وأخرى سلوكية، وثالثة أدائية، وكلّ منها يؤثّر تأثيرا مباشرا على اختيار المحتوى."[1]

1-1-2- المستوى المقرّر (التعليمي): ويراعي اختيار المحتوى التعليميّ مستوى المقرّر (التعلّم)، وممّا لا يدع مجالا للشّك أنّ "اختيار المحتوى وفق المستوى تترتّب عليه نتائج التعلّم، فلا شكّ أنّ محتوًى يقدّم لأطفال المدرسة الابتدائية يختلف اختلافا نوعيّا عن محتوًى يقدّم على مستوى المدرسة المتوسطة والمدرسة الثانوية[...] وذلك وفق معايير كثيرة؛ منها القدرات المعرفية، والبيئة اللغوية، والموادّ الأخرى المصاحبة."[2]

1-1-3- الوقت: إنّ أيّ محتوى تعليمي بحاجة إلى الوقت المخصّص لإنجازه، تحدّده الهيئة المشرفة على توزيع المقرّرات والمواقيت، وهو يتمايز بين مقرّرات الموادّ التعليمية؛ اللغوية والعلمية، لأنّ "لكلّ مقرّر من هذه المقرّرات زمنه المحدّد [...] وقد ظهر أنّ المحتوى هنا يختلف عنه هناك، لأنّ عامل الوقت أساسيّ في إتقان المهارات التي تحدّدها الأهداف"[3] لذلك نجد أنّ تنفيذ المقرّرات يخضع لجدول زمني محدّد، يتوزّع على وحدات تعليمية تستهدف تعلّمات موزّعة ومنظّمة ضمن حيّز ساعيّ مضبوط.

1-2- العوامل الدّاخلية:

وهي مجموعة العوامل ذات الصلة بمحتوى تعليميّ محدّد، وهي تعنى بجوهر اللغة، وما يعنينا هاهنا هو تعليمية اللغة العربية، ذلك كونها اللغة الأولى في النظام التربوي والتعليميّ، ومسألة اختيار محتوى المقرّرات اللغوية، يتضمّن ضربين من الاختيار:

1-2-1- اختيار النّمط اللّغوي: عند اختيار محتوى تعليمي لغويّ، لا مناص من مراعاة الأشكال اللغوية لبيئة المتعلّم، وهي متباينة بين نمطين لغويين؛ رسميّ وغير رسميّ، ينعكسان على شكل الأداء اللغوي بصنويه المنطوق والمكتوب. ومراعاة اختيار النمط اللغويّ الملائم

[1] عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، (د ط)، 1995، ص61، 62.

[2] المرجع نفسه، ص62، 63.

[3] المرجع نفسه، ص63.

للمحتوى، يتوقف رأسا على الوسيلة المستخدمة لتبليغه، والعلاقة القائمة بين المشاركين في الحدث التواصليّ، بالإضافة إلى السياق الذي يحدث في نقل المحتوى.

1-2-2-اختيار مفردات الموادّ اللغوية:

في ضوء اختيار النّمط اللغوي للمحتوى، يتمّ اختيار مفردات الموادّ اللغوية، والتي تكون لها بالغ الأهمية في اختيار المحتوى. حيث "تمثّل قوائم المفردات مصدرا مهما لاختيار الكلمات المناسبة لتدريب التلاميذ على الكتابة [...] والكلمات المختارة للدراسة على كلّ حال يجب أن تكون مفيدة للتلاميذ، وما زادت عن حاجتهم يجب الابتعاد عنها."[1]

والمفردات التي يتمّ اختيارها للمحتوى اللغوي، ينبغي أن يميّزها "الشيوع" في مستوييها؛ الصوتي والصرفيّ، فلا ينبغي إدراج مفردات منخفضة الشيوع (الاستعمال)، لأنّ ذلك سيشكّل عقبة أمام المتعلّم في فهمها والاحتفاظ بها ومن ثمّ صعوبة استعمالها.

وفي صدد اختيار المفردات الملائمة للمحتوى، يرى "عبده الراجحي"[2] أنّه ينبغي التركيز:

أ-على مستوى المعجم:

حيث يتمّ اختيار الكلمات التي يحتويها المقرّر، وتعليمية اللغات تهتمّ بنقل معجم اللغة وإثراء رصيد المتعلّم، "وليس من شكّ في أنّ معجم أية لغة يشتمل على عدد هائل من الكلمات؛ فالاختيار مسألة حتمية، وهو لا يكون نافعا في التعليم إلّا إذا كان مستندا إلى معايير موضوعية، ومنها:

- **الشيوع:** إذ كلما كانت الكلمة أكثر استعمالا كانت أنفع وأصلح في تعليم اللغة، وإلا فإنّ المتعلّم يستنفد جهده في تعلّم كلمات كثيرة لا يحتاج إلى استعمالها إلا نادرا، على حين يجهل الكلمات التي يحتاجها دائما.

[1]علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف للنشر والتوزيع، القاهرة، (د ط)، 1991، ص304.

[2]عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص67 وما بعدها.

– **التوزيع:** ويقصد به مدى استعمال الكلمة في المجالات المختلفة، إذ هناك كلمات لها انتشار واسع في غير مجال، ومثل هذه الكلمات أنفع في تعليم اللغة، لأنّ المتعلّم يستطيع أن يستعمل الكلمة الواحدة في عدّة مواضع، مما يجعل للكلمة درجة مرتفعة في التوزيع.

– **قابلية الاستدعاء:** إذ هناك كلمات يسهل على المتعلّم أن يتذكّرها دون عناء، ويستدعيها بسرعة فائقة حين يخطر بباله موضوع ما، فيستعملها استعمالا صحيحا. ولا شكّ أنّ هذا النوع هو الأصلح والأنفع في اختيار كلمات المحتوى في تعليم اللغة.

– **المعيار النفسي والتعليمي:** إذ لابدّ من الاحتكام إلى المعايير النفسية والتعليمية، مثل قابلية الكلمة للتعلّم، وقابليتها للتعليم، بمراعاة طولها وقصرها، واطّرادها وشذوذها، دون إغفال خصائص المتعلّم.

ب–على مستوى النحو:

لا يستغني اختيار محتوى تعليم اللغة عن بناها النحوية، والتي يراعى في اختيارها المعايير السابقة الذّكر؛ إذ ليست كلّ البُنى النحوية متساوية من حيث الشيوع، ومن حيث التوزيع، وقابلية التعليم والتعلّم. فهناك بنى بسيطة وأخرى معقّدة، وهناك بنى مركزية وأخرى هامشية، يتمّ اختيارها بعد دراسات إحصائية لتكون مصدرا لاختيار المحتوى النحوي في المقرّر التعليميّ. ولعلّ الاتجاه السائد في إعداده يعتمد المدخل الوظيفيّ، بربط البُنى النحوية بالأحداث الاتصالية التي تبيّنها أهداف المقرّر.

ج– على مستوى النصوص:

ويراد بالنصوص "القطع الشعرية أو النثرية التي تُختار لدراستها دراسة أدبية تذوّقية، تقوم على فهم المعنى وإدراك ما في الكلام من جمال وجودة، ممّا يحقّق المتعة ويبعث في النّفس اللّذّة الفنية."[1] وكتب تعليمية اللغة العربية تعتمد رأسا على حسن انتقاء النصوص وتنويعها للمتعلّمين، إذ "أنّ اختيار النصوص يمثّل عصب اختيار المحتوى اللغوي[...] فتكون النصوص

[1] عبد المنعم بدران، التحصيل اللغوي وطرق تنميته دراسة ميدانية، العلم والإيمان للنشر والتوزيع، كفر الشيخ، مصر، 2008، ص26.

شاملة لثقافة الأمة وتراثها ومجالات الحياة فيها."[1] والتالي تكون النصوص ذات حمولة معرفية وثقافية موجّهة للمتعلّم في قالب "يغلب عليه طابع التواصل، بحيث تخضع الكلمات الموجودة فيه، والألفاظ والتعابير، والجمل والفقرات، إلى الشروط والضوابط التي تحكم كلّ عملية تواصلية، والغرض منها هو إحداث نوع من التواصل على مستوى الخطاب (معارف، مهارات...)[2]

ويوصي بعض المهتمّين والقائمين على اختيار النصوص التعليمية على ضرورة تطبيق معايير اختيار الكلمات والتراكيب، بالإضافة إلى معايير أخرى؛ منها أهمية الموضوع، وصعوبة النص، وأسلوب الكاتب، ومعرفة المتعلّم. لأنّ تلك المعايير تسهم في تقريب اللغة للمتعلّم وعرضها له على طبق يسهل عليه النّهل منه والانتفاع به.

وإضافة إلى ما سلف ذكره، فإنّ إعداد النصوص واختيارها للمحتوى التعليمي، يخضع لجملة أدوات وتقنيات تمكّن من قياس مدى قابليتها للقراءة وفهم مضمونها، ومن أبرزها:

-**قياس المقروئية:** وذلك بملاحظة مدى سهولة أو صعوبة قراءة النصّ ككل أو مقطع من مقاطعه، وتتحقّق مقروئية النصوص من خلال:[3]

- **اختيار المفردات:** ويكون بمراعاة:
- ملاءمتها لسنّ التلميذ وقدراته العقلية.
- أن تكون ملموسة ومرتبطة بواقعه.
- أن تكون قصيرة حتى يتمكّن من استيعابها
- أن تكون أحادية المعنى وغير قابلة للتّأويل.

[1] عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص72.

[2] حايد فتيحة، المحتوى اللغوي في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط دراسة تحليلية نقدية، مخطوط ماجستير في اللغة العربية وآدابها تخصص لسانيات، جامعة الحاج لخضر باتنة، إشراف عبد الكريم بورنان، 2011-2012، ص43.

[3] سعدون محمود الساموك وهدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، ط1، 2005، ص69، 70.

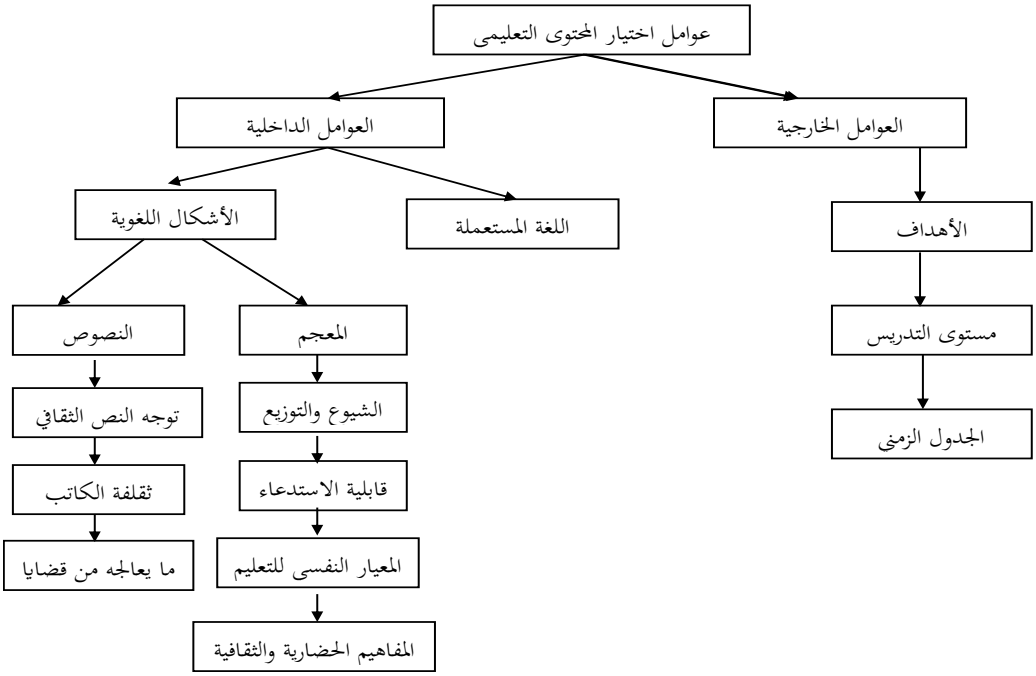
– **اختيار التراكيب:** ولا بدّ من الحرص على أن تكون الجمل قصيرة وسهلة الحفظ، إذ من المناسب أن يقع عدد كلمات الجمل الموجّهة إلى المتعلّم الراشد بين 15و18 كلمة، وأن تكون الكلمات العلمية بسيطة، مع الميل أكثر إلى استعمال الجمل الفعلية.

– **السياق:** ويتمّ تأثير المفردات أو العبارات الجديدة أو التقنية بإدراجها في سياقات دالّة بالنسبة للتلميذ المتعلّم، فهذا يساعده على فهمها وتذكّرها.

وبالنظر لكلّ الاعتبارات –السالفة الذّكر– التي يتمّ في ضوئها اختيار المحتوى التعليمي، تجدر بنا الإشارة إلى أنّها لا تتمّ بمنأى عن باقي مكوّنات المنهاج، وباستحضار المشاركين في العملية التعليمية التعلّمية بخصائصهم؛ المعرفية والنفسية والاجتماعية، التي تتدخّل بشكل مباشر أو غير مباشر في اختيار المحتوى وتنظيمه.

ويمكن إجمال العناصر السابقة ضمن مخطط توضيحي، يشمل جميع العناصر المؤثرة في اختيار المحتوى، تعرضه "فتيحة حايد" كالتالي:[1]

الشكل رقم (1. 05): عوامل اختيار المحتوى التعليمي



[1] حايد فتيحة، المحتوى اللغوي في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط دراسة تحليلية نقدية، ص55.

2- معايير اختيار المحتوى التعليمي:

يخضع المحتوى التعليمي عند انتقاء مضامينه لاعتبارات كثيرة؛ معرفية، ومنهجية، واجتماعية، ونفسية تتناسق فيما بينها لتحقيق المرامي والغايات المقصودة، ومن أهمّ المعايير نذكر:[1]

2-1- الصدق: ويقصد بصدق المحتوى، أن يكون ما يتضمّنه من المعلومات صحيحا من الناحية العلمية، حيث إنّ المعرفة العلمية تنمو وتتطوّر بسرعة، وبالتالي قد تتغيّر بعض الحقائق والنظريات.

كما أنّ الصّدق يعني كذلك؛ أن يؤدّي المحتوى إلى تحقيق الأهداف المرغوبة والمحدّدة من قبلُ، فالمحتوى يكون صادقا إذا كان ترجمة صادقة للأهداف.

2-2- الأهمية والدّلالة: ويكون محتوى المنهج مهمّا في إكساب المتعلّم المعلومات، والمهارات، والاتجاهات الأساسية، والقيم المناسبة والمهمّة له في حياته. كما تكمن هذه الأهمية في مدى التكامل بين فروع المعرفة التي يراد نقلها للمتعلم.

أما الدّلالة، فيقصد بها إمكانية تطبيق ما يتضمّنه المحتوى من مفاهيم ومعلومات تطبيقا واسعا ممّا يساعد على حلّ المشكلات.

2-3- الارتباط بالأهداف: ويعدّ ارتباط المحتوى بأهداف المنهج من أهمّ معايير اختياره، بحيث يكون المحتوى ترجمة صادقة لأهداف المنهج الدراسي.

2-4- الحداثة: ويقصد بها أن يتضمّن المحتوى معلومات حديثة تساير التقدّم العلميّ في مجال المادّة الدراسية.

2-5- مراعاة ميول وحاجات المتعلمين: فإذا كان المحتوى يضع اهتماما لميول وحاجات المتعلمين سيؤدّي ذلك إلى زيادة دافعية المتعلم والإقبال على الدراسة. كما يُراعى في اختيار المحتوى التعليمي، مناسبته لمستوى المتعلمين، وقدراتهم العقلية، والجسمية المناسبة لمراحل نموّهم التي يمرّون بها.

[1] أحمد حسين اللقاني، المناهج بين النظرية والتطبيق، ص102 وما بعدها.

2-6- الارتباط بالواقع الاجتماعي: إذ يساعدهم ذلك على فهم الظواهر والمشكلات التي تحدث حولهم، وكيفية مواجهتها؛ فالمحتوى التعليمي يتضمّن معلومات عن النّظم الاقتصادية، والمتغيّرات الاجتماعيّة والثقافيّة للمجتمع الذي يعيش فيه المتعلّمون.

2-7- القابلية للتعليم: حيث يُكيّف المحتوى التعليمي مع الوضعيات التعليمية التعلّمية حتى يتناسب مع قدرات المتعلمين، لتسهيا تفاعلهم معه، مع ضرورة مراعاة خصائص نموّهم العقلي والجسمي.

2 -8 الشمول والعمق: بحيث يغطّي مجالات واسعة تكفي لإعطاء فكرة واضحة عن المادّة ونظامها، ويتناول أساسياتها وتطبيقاتها بشيء من التفصيل لفهمها وربطها بغيرها من المفاهيم والمبادئ الأخرى.

وبالإضافة للشروط السابقة، يضيف "محمد بن يحي زكريا وعباد مسعود" شروطا أخرى لاختيار المحتوى، تتعلّق بالأهداف التعليمية والكفاءات المُراد تحقيقها لدى المتعلّم، وهي:[1]

- أن يستند المحتوى إلى أهداف، وأن يحقّق هذه الأهداف.
- أن يتنوّع المحتوى حسب طبيعة المادّة التعليمية.
- أن يتناسب النشاط المُصاحب للمحتوى مع مستوى التلاميذ.
- أن تتنوّع الخبرات التي يشتمل عليها المحتوى.
- أن تكون المادّة العلمية التي ينظّمها المحتوى صحيحة ودقيقة وذات أهمية بالنسبة للتلاميذ.
- أن تكون المادّة العلمية وظيفية.

وما يمكن ملاحظته من خلال هذه المعايير، أنها ذات:

أ- **طبيعة معرفية:** ففي وسط الزّخم الهائل من المعارف وتراكم العلوم، يسعى المنهاج الدراسي إلى إيجاد السّبل الكفيلة بتنظيم وترتيب المعارف في علم من العلوم على شكل موادّ دراسية،

[1] محمد بن يحي زكريا وعباد مسعود، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات المشاريع وحلّ المشكلات، المعهد الوطني لكوين مستخدمي التربية وتحسين ومستواهم، الجزائر، 2006، ص99.

على نحو يسمح بتعليمها وتعلّمها من أجل اكتساب المعرفة وإدراك أهمية العلم في حدّ ذاته واستيعابه في حدود إمكانياته، وفق تدرّج وترتيب يضمن انتقال المعرفة التّدريجيّ للمتعلّمين.

ب- طبيعة منهجية: حيث أنّ المحتوى التعليمي كلّ متكامل للموادّ الدراسيّة، يتمّ التّخطيط لها مسبقا وفق غايات وأهداف تربوية محدّدة، ويتمّ إعدادها ضمن مجالات تتحكّم فيها طبيعة الموادّ؛ علمية (كالرياضيات، والعلوم الفيزيائية، والعلوم الطبيعية، والمعلوماتية)، واللغات (اللغة العربية، والأجنبية)، والعلوم الاجتماعية (التاريخ، الجغرافيا، التربية المدنية والاسلامية)، والفنون (كالرسم، والموسيقى، والرياضة البدنية)، ويتمّ تصنيفها على نحو تتلاءم فيه المعارف فيما بينها وتتكامل بشكل أفقيّ يخدم أحدها الآخر.

كما يراعى منهجيا التنظيم الداخلي لمحتوى كلّ مجال تعليمي من حيث التّدرّج والحجم الزمني، ممّا يخفّف عبء التّعلّم ويضمن تأثيره على سلوك المتعلّم، ويسمح له بتطوير قدراته ومهاراته الإبداعيّة، وتحديد قناعاته ومواقفه واتّجاهاته.

ج- طبيعة نفسية: فمن أولى المعايير التي يراعيها مخطّطي المحتوى التعليمي مدى ملاءمته لمستوى التطوّر النّفسي، والجسماني، والعقلي للمتعلّمين، لأنّ استعدادهم جزء مهمّ من حدوث التّعلّم واستمراره، ممّا يسهم في تطوير رغبات ودوافع المتعلم بما ينسجم وتطوّر شخصيته، وزيادة معارفه، ونموّ حركاته.

د- **طبيعة اجتماعية:** يراعى المجتمع بكلّ مكوّناته واتجاهاته في بناء المحتوى التعليمي، فهو ينبثق من فلسفته، ويلبّي احتياجاته ويخدم غاياته. ومتى كان المحتوى وطيد الصّلة بالمجتمع كان أكثر وضوحا وقابلية للتّعلّم، لأنّه يتمّ في بيئة يتأثر بها ويؤثر فيها، وهو ليس بمعزل عمّا يحدث في جميع مناحيها. ونظرا لمتانة هذه العلاقة فإن اختيار المحتوى يجب أن يراعي تطلعات المجتمع وآماله وأن يؤْمن بقيمه، وأن يسعى لحلّ مشكلاته والسيطرة عليها.

3- معايير تنظيم المحتوى التعليمي:

يتأسّس تنظيم المحتوى في المجال التعليمي على ثلاثة معايير، وهي:[1]

[1] عبد السلام يوسف الجعافرة، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق، ص100، 101.

3-1- التكامل: ويقصد بذلك أن توجد روابط أفقية بين ما يشمله المحتوى من موضوعات أو موادّ تعليمية، أو بين الخبرات التي تهيّأ للتلاميذ، وتكون بين المبحث الواحد وفروعه، وكذلك بين المبحث مع المباحث الأخرى.

3-2- التتابع: وهو تحقيق التوازن بين عمق المحتوى واتّساعه في مجالات المنهاج، ويتّصل هذا المعيار بمقدار ما يشمله المحتوى من مجالات وموضوعات، ومقدار ما يخصّص لذلك من زمن أو وقت للدّراسة.

3-3- الاستمرارية: ويقصد بذلك التّأكيد على العلاقات الرّأسيّة بين ما يشمله محتوى المنهاج من موضوعات، أي أن يهتمّ مخطّطو المنهاج بالترابط الرأسيّ بين الموضوعات في الصفوف المختلفة والاستمرار في تناول الموضوعات أو الخبرات والمفاهيم الهامّة.

4- مبادئ تنظيم المحتوى:

وهي متعلّقة بجميع مراحل التعليم والتّعلّم، ومن المبادئ التي يتمّ تنظيم المحتوى ما ورد ذكره في المرجعية العامة للمناهج، وهي:[1]

أ- **مبدأ الشمولية:** الذي يقتضي بناء المناهج حسب المراحل التعليمية، ثمّ حسب الأطوار والسنوات، قصد ضمان الانسجام العمودي.

ب- مبدأ الانسجام: الهادف إلى توضيح العلاقات بين مختلف مكوّنات المنهاج، وتكوين وتنظيم المؤسسات التربوية على وجه الخصوص.

ج- مبدأ الملاءمة: التي تمكّن من تكييف ظروف الإنجاز والتّكفّل، وعلى الخصوص ظروف التلاميذ النفسية والبيداغوجية.

د- مبدأ المقروئية: الذي يستلزم البساطة، والوضوح والدّقة في صياغة البرامج لجعلها أداة سهلة الاستعمال.

هـ- مبدأ قابلية التقويم: للتمكين من إجراء تقويم تسييري يحدث ملاءمة بين أهداف تكوين المناهج والحاجات التربوية المقصودة.

[1] وزارة التربية الوطنية، المرجعية العامة للمناهج، اللجنة الوطنية للمناهج، مارس 2008، ص2.

إنّ مراعاة هذه المعايير يضمن للمحتوى التّعليميّ تكاملا أفقيّا وعموديّا للمعارف والخبرات والمهارات، التي يتمّ تنسيقها على وجه يسمح بتنفيذها ضمن الزّمن المحدّد للتعليم والتّعلّم، مع إمكانية تحقيق أهدافه وغاياته المنشودة.

وخلاصة القول؛ لقد شهدت النظم التربوية في عصرنا سلسلة من التغيرات المتسارعة شملت تجديد مناهجها وعصرنتها وتحيينها بما يتلاءم والتطوّرات السريعة في ميادين العلوم والتكنولوجيا، فكان من الطبيعيّ أن تتأثّر عناصر المنهاج الدراسيّ بما يدور حولها، وفي مقدّمتها "المحتوى التعليميّ". لأنّ توسّع المعرفة وتنوّع منابعها يُلزم القائمين على إعداده لمتعلّم مرحلة معيّنة أو مستوى معيّن، بضرورة مواكبة التغيّر الحاصل في مجال التقدّم العلمي والتكنولوجي من ناحية، وعصرنته بما يتوافق وحاجات المجتمع وتطلّعاته من ناحية أخرى.

إنّ اختيار المحتوى التعليميّ وتنظيمه هو أهمّ القضايا المنهجية التي تواجه مصمّمي المنهاج، لأنّ العملية تحتاج إلى مجموعة أسس تخضع لضغوطات جمّة يفرضها الانفجار المعرفيّ الهائل الذي يشهده عصرنا، وتطوّر الوسائل التكنولوجية، وتغيّر النظرة التربوية لأدوار عناصر العملية التعليمية، وفي مقدّمتها المتعلّم، وهو ما يستدعي استحضار خصائص نموّه وحاجاته وميوله، دون إغفال الفروق الفردية بين المتعلّمين، كلّ ذلك يسهم –إلى حدّ بعيد– في إحداث التغيير المنشود في سلوكهم؛ المعرفيّ والمهاريّ والانفعاليّ، والمرتبطة أساسا بأهداف المنهاج.

المبحث الثاني: المقاربة التواصلية؛ مفهومها، ومرجعياتها وإسهاماتها في حقل التعليمية.

أولا- المنهج التواصلي مدخل لتعليم اللغة العربية:

شهد تعليم اللغات انتقالا نوعيّا باعتماد المنهج الاتصالي/التواصلي في حقل التعليمية، ليسمح بتظافر عناصر العملية التعليمية ومشاركتهم بفاعلية في إنجاحها، فالمناهج التقليدية التي استبعدت "المتعلّم" ووصفته بالوعاء الفارغ، حلّت محلّها المناهج الحديثة وفي مقدّمتها المنهج الاتصاليّ، لتُعيد الاعتبار له، وتدفعه للانخراط بكلّ مكوّناته العقلية والانفعالية والنفس- حركية في صلب العملية التعليمية التعلّمية.

وقبل ولوج المنهج التواصلي ارتأينا أن نعرّج على تحديد بعض المصطلحات ذات الصلة به، وهي "التواصل " و "الاتصال"، لأنّ مفهومه يعتمد على ما يعتور المصطلحان من تجاذب وتنافر في آن واحد، ومردّه اختلاف الترجمة العربية للمصطلح الأجنبيّ (communication).

1- تعريف التواصل:

1-1- الدّلالة اللغوية:

التواصل في اللغة العربية يعني الوصول إلى الشيء والانتهاء إليه، حيث ورد في لسان العرب في مادة (وصل): " وَصَلَ، وَصَلت الشّيء وصلا وصِلة، والوصل ضدّ الهجران [...] واتصل الشيء بالشيء: لم ينقطع، ووصل الشيء إلى الشيء وصولا وتوصّل إليه وبلغه، ووصّله إليه وأوصله: أنهاه إليه وأبلغه إيّاه."[1]

- وجاء في القاموس المحيط: "وَصَلَ الشّيءَ بالشّيء وصْلاً وصُلةً، بالكسر والضم، ووصّله: لأمَهُ، ووصلك الله، بالكسر، لُغةً، و- الشيء، و -إليه وصولا ووُصْلة وصِلةً: بلغه وانتهى إليه. وأوْصَلَهُ واتّصلَ: لم ينقطع [...] والوُصْلةُ، بالضّمّ: الاتّصال، وكلّ ما اتّصل بشيء، فما بينهما وُصْلةٌ ل[...] والأوصال المفاصل، أو مجتمع العظام، وجمعُ وُصْلٍ، بالكسر والضمّ، لكلّ عظم لا يكسر ولا يختلط بغيره."[2]

---

[1] ينظر: ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، (د ط)، 2008، المجلد 11، ص728.

[2] ينظر: محمد بن يعقوب الفيروز أبادي، القاموس المحيط، دار الحديث، القاهرة، 2008، ص1758.

أمّا في اللغة الأجنبية وردت لفظ (communication) الإنجليزية، مشتقة من الأصل اللاتينيّ (Comunis)، ومعناها عام أو شائع أو مألوف، وتعني الكلمة: المعلومة المرسلة، الرسالة الشفوية أو الكتابية، شبكة الطرق أو شبكة الاتصالات، كما تعني تبادل الأفكار والمعلومات عن طريق الكلام أو الكتابة أو الرموز.[1]

ويشير قاموس أكسفورد أنّ كلمة اتصال (communication) يعود أصلها الى اللاتينية ((communicatio(n-) من الفعل (communicare) والذي معناه (شارك). ولها عدة معان:

- اتصال (اسم جماعي): نقل المعلومات أو تبادلها عن طريق التحدث أو الكتابة أو استخدام وسيلة أخرى. ويرادفه: إبلاغ، إخبار، وإرسال.
- اتصال (اسم معدود): خطاب أو رسالة تحتوي على معلومات أو أخبار. ويرادفه: بلاغ، تقرير، وبيان.
- اتصال: نقل الأفكار والمشاعر أو مشاركتها بنجاح. مثلا: هناك نقص في التواصل بين باميلا ووالديها.
- اتصال: تواصل اجتماعي. ويرادفه: علاقة، تعامل، تحادث، وتبادل. (OED, 2021).

1-2- الدّلالة الاصطلاحية:

أما في تعريفه الاصطلاحي، فقد تعدّدت تعريفات التواصل كونه مجالا فسيح الأرجاء، يشمل جميع الممارسات الاجتماعية بمختلف ميادينها، وباختلاف بيئته وأهداف إجرائه، والأطراف المشاركة فيه. ومن التعريفات العديدة التي صيغت للتواصل نورد بعضها فيما يلي:

- يعرّفه "مصطفى حجازي" بأنه عملية "نقل المعلومات من مرسل إلى متلقي بواسطة قناة. يستلزم ذلك النّقل من جهة وجود شفرة ومن جهة ثانية تحقيق عمليتين اثنتين: ترميز المعلومات (codage) وفكّ الترميز (decodage) مع ضرورة الأخذ بعين الاعتبار طبيعة التفاعلات

[1] ينظر: ربحي مصطفى عليان ومحمد عبد الدبس، وسائل الاتصال وتكنولوجيا التعليم، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2، 2003، ص19.

التي تحدث أثناء عملية التواصل وكذلك أشكال الاستجابة للرسالة والسياق الذي يحدث فيه التواصل.[1]

– ويرى "محمد الدريج" بأنه: "الميكانيزم الذي توجد بواسطته العلاقات الإنسانية وتتطوّر، إنه يتضمّن كلّ رموز الذّهن مع مسائل تبليغها عبر المجال وتعزيزها في الزمان، ويتضمّن كذلك تعابير الوجه، والحركات ونبرة الصوت، والكلمات...إلخ[2]

– أمّا "سعيد بن كراد" فيعتبره: "مجموع ما ينتجه الإنسان عبر لغته وأشيائه وجسده وإيماءاته وطقوسه ومعماره.[3]

– وفي نظر "ديفيد كريستال" (D.Crystal): "يشير الاتصال إلى إرسال واستقبال المعلومات ("رسالة") بين المصدر والمستقبل باستخدام نظام إشارات."[4]

– وهو أيضا "عملية فيزيولوجية ونفسيّة، تستلزم طرفين أساسيين هما المُرسِل والمتلقّي، لنقل الأفكار، والمعلومات، والإفصاح عن مكنونات النّفس، عن طريق استعمال الرّموز اللغوية ومصاحباتها (الحركات الجسدية والإيماءات)، ضمن سياق اجتماعيّ معيّن."[5]

ومما سبق يمكن تحديد مفهوم إجرائيّ للتواصل على أنّه: "نتاج مجموعة من العمليّات الذّهنية والعوامل النّفسية التي تتدخّل في عمليتي الترميز اللغوي وفكّ الترميز بين المرسل والمتلقي، وما يبديان من حركات جسدية أو إيماءات وتعبيرات ترتسم على الوجوه، بهدف نقل المعلومات سواء كانت: معارف، مشاعر، أفكار، وما يؤثّر عليها من العوامل الخارجية كالعلاقات الاجتماعية والحياة الثقافية للأفراد وظروفهم الاقتصادية."

---

[1] مصطفى حجازي، الاتصال الفعال والعلاقة الانسانية في الإدارة، دار الطليعة، بيروت، (د ط)، 1982، ص14.

[2] محمد الدريج وآخرون، معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس، ص51.

[3] سعيد بن كراد، استراتيجية التواصل من اللفظ إلى الإماءة، مجلة علامات، مكناس، المغرب، العدد 21، 2004، ص3.

[4] D.Crystal. A dictionary of linguistics and phonetics (6 ed.).2008. Oxford: Blackwell.

[5] شفيقة بن الشارف وصفية طبني، التواصل التعليمي مفهومه عناصره ومشكلاته، مجلة قراءات، كلية الآداب واللغات، جامعة محمد خيضر، بسكرة (الجزائر)، المجلد13، العدد1، 2021، ص143.

2- تعريف الاتصال:

- يعرّفه "حسين الطوبجي" بقوله: " إنّ الاتصال هو العملية التي يتمّ عن طريقها انتقال المعرفة من شخص لأخر حتى تصبح مشاعا بينهما، وتؤدّي إلى التفاهم بين هذين الشخصين أو أكثر، وبذلك يصبح لهذه العملية عناصر ومكوّنات ولها اتجاه تسير فيه، وهدف تسعى إلى تحقيقه، ومجال تعمل فيه ويؤثّر فيها، ممّا يُخضعها للملاحظة والبحث والتجريب والدّراسة العملية بوجه عام."[1]

- ويراه "محمود الحيلة" بأنّه "العملية التي يتمّ بها توصيل أو نقل فكرة أو خبرة، أو مفهوم، أو مهارة، أو إحساس، أو رأي من شخص إلى لآخر، أو إلى مجموعة من الأشخاص، بحيث تؤدي إلى عملية مشاركة في هذه الخبرات والأفكار والمهارات...إلخ"[2]

إنّ عملية الاتصال حسب التعريفين السابقين، هي عملية تفاعل إنسانيّ اجتماعيّ، تقتضي طرفين (مرسل ومستقبل) أو أكثر، ينتج عنها نقل الأفكار، والمعلومات، والمفاهيم، والمهارات، والانفعالات...وغيرها. مما يمكن أن يكون موضوعا للاتصال.

- وأما "دائرة معارف كولير الأمريكية" فتعرّفه على نطاق أوسع، إنّه عملية يتمّ بموجبها "نقل المعارف من شخص لشخص، أو مخلول لمخلوق، أو وجهة نظر لأخرى. وقد يكون الاتصال في شكل نقل أصوات، مثل التحدّث بين الناس، وقد يكون الاتصال في شكل ضربات إيقاعية للطبول، وقد يكون أصواتا من طيور، بل قد يكون في شكل ضربات يقوم بها حيوان السمور في الماء بذيله حين يحسّ بخطر قادم، أمّا من حيث صورة الاتصال، فقد تكون مرئية مشاهدة مثل الكتابة، والصور، والإشارات والأعلام، والملصقات، بل قد تكون في رقصة نحل العسل، يشير بها للنحل الآخر أنّ هناك مصدرا للغذاء، وقد يكون الاتصال أخيرا يتطلّب لإتمامه استخدام حواسّ أخرى."[3]

---

[1] نقلا عن: رشدي طعيمة، المهارات اللغوية مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة، ط 1، 2004، ص157.

[2] محمود الحيلة، تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 4، 2004، ص86.

[3] رشدي طعيمة، طعيمة، المهارات اللغوية مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، ص158.

لقد شمل مفهوم الاتصال ما يمكن أن يقوم به الإنسان باستعمال اللغة أداة للاتصال، منطوقة أو مكتوبة، أو غيره من المخلوقات البرية أو البحرية، التي تستعين بالإشارات والأصوات والحركات تعبيرا عن تواصلها.

3- بين التواصل والاتصال:

بالنظر في مصطلح (communication) الأجنبي نجد لهما الدّلالة نفسها، وهي ذات علاقة بمفاهيم متنوّعة؛ كالإعلام، والإخبار، والإبلاغ ... وغيرها. بيد أنهما في اللغة العربية ذوا دلالتين مختلفتين، إذ يرى "محمد الدريج" أنّه "ينبغي التمييز بين التواصل والاتصال من حيث الدّلالة، فالاتصال من فعل اتّصل يتّصل. فنقول اتّصل الأستاذ بالتلميذ واتّصل زيد بعمرو، أي أقام معه صِلة، ويفيد هذا المعنى أنّ المبادرة تأتي من جانب واحد هو الفاعل، أمّا التواصل فهو من فعل تواصل يتواصل، نقول تواصل الأستاذ والتلاميذ وتواصل زيد وعمرو، ويفيد ذلك المشاركة مادام الفاعل أكثر من واحد، ومادامت المبادرة تأتي من الطرفين معا." [1]

والتواصل والاتصال يختلفان في الدّلالة من حيث القناة، فالتواصل يكون بشكل مباشر بين المتكلّم والمتلقّي، في حين الاتصال يتطلّب وسيلة (آلة) الاتصال.

كما يُنظر للاتصال على أنّه يتم بشكل أحاديّ من مرسل إلى مستقبل، أما التواصل فهو تفاعل بين المرسل والمستقبل، وتبادل للأفكار والمشاعر، وفي هذا الاتجاه يقول "استيتية": "الاتصال يكفي لحدوثه إرسال من طرف واحد، وليس كذلك التواصل... ينطوي على قدر كبير من القيم الاجتماعية والإنسانية ... ففي حياتنا اليومية قدر كبير من التصرفات والأقوال التي نعبّر بها عن مشاعرنا، ونتلقى بها مشاعر الآخرين، فنعطي ونأخذ، نرسل ونستقبل، ولا تستقيم الحياة ببثّ من طرف واحد." لأنّ سمة التواصل تعدّد أطرافه وتنوّع غاياته، وهو ما يمنحه صفة تجدّد الحدوث، التي ينبني عليها مفهوم التواصل.

وقد يُستعمل المصطلحان للدّلالة على مفهوم واحد، وهو ما ذهب إليه "صالح بلعيد" في كتابه "دروس في اللسانيات التطبيقية"، إذ نجد الاتصال بمعنى التواصل، وكلّ ما يؤدّي معناه بقوله: " الاتصال يعني التواصل والإبلاغ والاطلاع والإخبار."

[1] محمد الدريج وآخرون، معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس، ص51.

وبناء على ما سلف سوقه من تجاذب المصطلحين وتنافرهما، يمكننا الفصل بأنّ الاتصال يحدث بين إنسان وإنسان دون تبادل في الأدوار، أو بين إنسان وآلة، أو بين آلة وآلة، لا يتوقع منه تفاعل مشترك، بينما التواصل جوهره التفاعل والمشاركة، فهو عملية دينامية بين طرفين أو أكثر، تتمّ بتبادل عمليتي الإرسال والاستقبال، بغرض الإفصاح عن المشاعر، أو تبليغ الأفكار، أو نقل معلومة، وبذلك تتضح شمولية التواصل للاتصال فيكون الثاني جزءا من الأول.

4- نماذج التواصل:

شهد المنهج التواصلي تطوّرا موازيا لتطوّر تفسير الظاهرة اللغوية، كما تأثر بالنظريات اللسانية والرياضية والاجتماعية لاستعمال اللغات الطبيعية، مما أفرز نماذج مختلفة للتواصل، نذكر منها:

4-1- النموذج السلوكي:

اقترحه العالم النفسيّ "هارولد لاسويل" (Harold Laswell) عام 1947، وهو نموذج يتأسس على عنصر "التأثير" في التواصل، ويتلخّص في العبارة الشهيرة: من يقول؟ وما يقول؟ ولمن يقول؟ وبأية وسيلة؟ وبأي تأثير؟

ويرتكز نموذجه في التواصل على عناصر أساسية هي؛ مرسل، ورسالة، ومرسل إليه، وقناة، وأثر الرسالة، والهدف من التواصل في منظوره ليست الرسالة في حدّ ذاتها، بل الأثر الذي تتركه في المتلقي، وفي مدى تغيّر سلوكه أو تعديله بعد تلقيه للرسالة.

ومن وجهة نظره، فإنّ التواصل يكون في اتّجاه واحد، يبدأ من المرسل وينتهي عند المرسل إليه، وهو بذلك يلغي العناصر الوسيطية بينهما، وبذلك يكون التواصل أحاديّ القطب، مرتكزا على ثنائية المثير والاستجابة، وقد "استخدم هذا النموذج الباحثين كقاعدة لبناء نماذج أخرى، بالإضافة إلى اتّخاذه أساسا لتصنيف البحوث والدّراسات الخاصة بعلوم الاتصال بصفة عامة."[1]

[1] محمد عبد الحميد، الاتصال في مجال الإبداع الفني الجماهيري، عالم الكتب، إربد، الأردن، 1993، ص26.

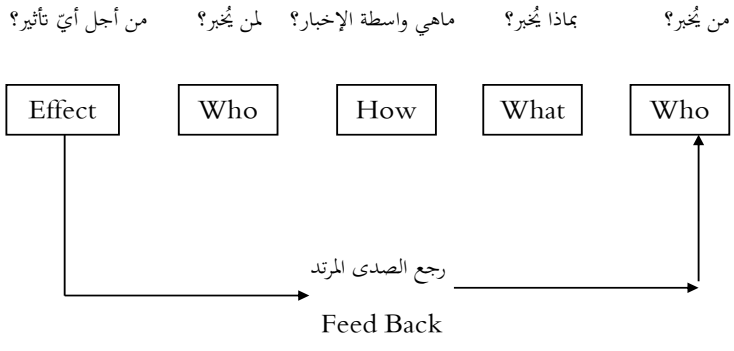
ويعتمد التواصل في هذا الاتجاه على ردود الفعل الفيسيولوجية الناتجة عن المثيرات[1]، وأيّ فعل تواصلي لا يفهم إلا في ضوء هذا القانون، فهو سلوك كغيره من السلوكات الأخرى التي يقوم بها الفرد، وعليه يكون "الحدث الكلاميّ" عبارة عن استجابات الفرد لمنبّهات خارجيّة تنبع من بيئته، ويبلغ غاياته وأهدافه عن طريق المحاولة والخطأ، وينمو عن طريق التّعزيز (المكافأة) وينطفئ في غيابه.

والنموذج الذي اقترحه "لاسويل" قد حدّد عناصر التواصل الأساسية من خلال مجموعة من التساؤلات:

من؟	Who
ماذا يقول؟	Sayes what
بأيّ وسيلة؟ (قناة)	In witch channel
لمن؟	To whom
بأيّ تأثير؟	With what effects

وهو ما يمكن تمثيله بالخطاطة التالية:[2]

الشكل رقم (1. 06): خطاطة "لاسويل" لعناصر التواصل



[1] ينظر: علي حسين حجاج، نظريات التعلم دراسة مقارنة، مجلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ص 19 وما بعدها

[2] بسام عبد الرحمن المشاقبة، نظريات الاتصال، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2015، ص54.

إنّ خضوع السلوك الانسانيّ من وجهة نظر السلوكيين إلى مبدأ (مثير. استجابة) جعلت النظرية السلوكية تواجه انتقادات واسعة، كونها جعلت الإنسان مغيّب الوعي والإدراك، يبدي سلوكات ذات طبيعة ميكانيكيّة، تخضع لقانون عامّ يقوم على مبدأ المثير والاستجابة، وتُقصي كلّ القدرات العقلية والمعرفية الكامنة فيه.

4-2- النّموذج الرّياضي:

وضع "كلود شانون" (C.Shanonn) و "وارين ويفر" (W.Weaver) عام 1948م نموذجهما في التواصل، "وهو يعتمد على مفاهيم رياضية تعكس وجه الشبه بين الاتصال وعمل الآلات أو الوسائل التي تنقل المعلومات، ويحتوي النموذج المذكور عناصر: المصدر (المرسل)، والإشارة، والمستقبل، والهدف، إضافة إلى التداخل أو التشويش الذي يجري على عملية نقل الرسالة."[1]

إن اشتغال "شانون" و"ويفر" في ميدان الاتصالات[2] جعلتهما يقدّمان خطاطة تختصر من خلال خاناتها ونمط اشتغالها سيرورة العملية التواصلية، وغايتهما في ذلك تحسين مردودية الاتصالات الصوتية، التي تتمّ عن بُعد، بتقليص حجم الضياع الذي يشوّش على الإرسالية، ويتلف الكمّ المعلوماتيّ المبثوث نتيجة القصور التقني وعدم ملاءمة الآلات الموجودة لمتطلبات الاتّصال.[3] وتتّخذ خطاطتهما في الاتصال الشكل التالي:[4]

---

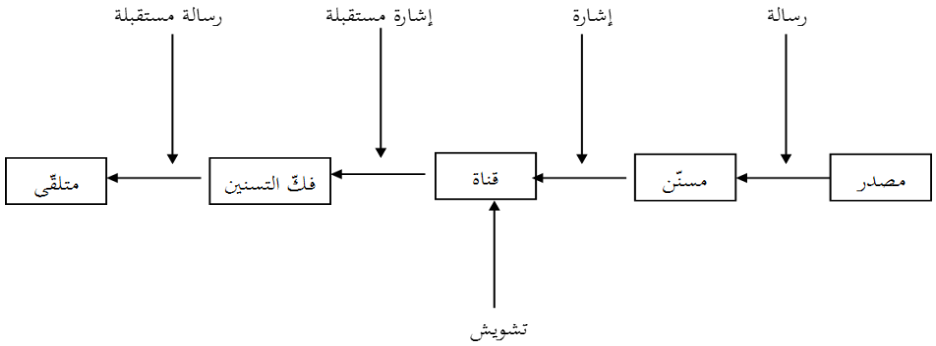
[1] نضال فلاح الضلاعين وآخرون، نظريات الاتصال والإعلام الجماهيري، دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2016، ص141.

[2] تشير المصادر أن كلا من شانون وويفر كانا يهتمان بالاتصال الالكتروني، ويعملان في المختبرات التابعة لشركة (بل) للتلفونات. ينظر: بسام عبد الرحمن المشاقبة، نظريات الاتصال، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2015، ص57.

[3] ينظر: سعيد بن كراد، استراتيجية التواصل من اللفظ إلى الإيماءة، ص 8.

[4] بسام عبد الرحمن المشاقبة، نظريات الاتصال، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2015، ص58.

الشكل رقم (1. 07): نموذج "شانون وويفر" لعناصر التواصل



4-3- النّموذج اللّساني:

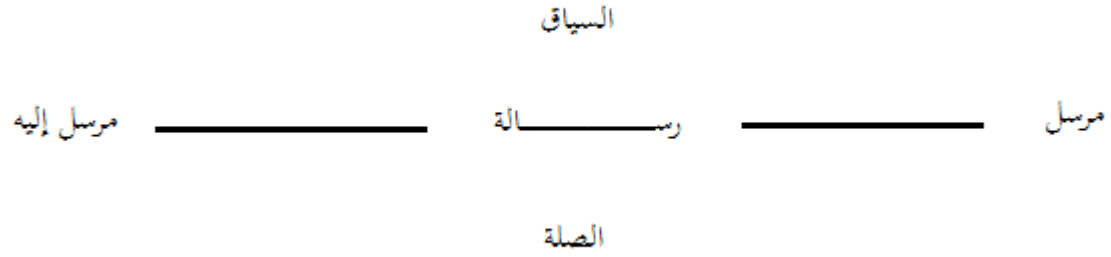
استنادا لأعمال "شانون" و"ويفر"، وضع "رومان جاكوبسون" (Roman Jakobson) (1896-1982م)، أوّل نموذج للتواصل، ممّا جعل مفهوم التواصل يرتبط بشكل مباشر به، كما استفاد من أعمال "بوهلر" (Bohler)، ويصرّح بذلك في قوله: "إنّ النّموذج التقليدي للّغة كما أوضحه على وجه الخصوص "بوهلر" يقتصر على ثلاث وظائف – انفعالية وإفهامية ومرجعيّة- تناسب القمم الثلاثة لهذا النموذج المثلث ضمير المتكلم أي المرسل، وضمير المخاطَب أي المرسل إليه، وضمير الغائب بأصحّ تعبير- أيّ شخص ما أو شيئا ما- نتحدّث عنهما."[1]

إنّ مُنطلق "جاكوبسون" المسلّمة الجوهرية بأنّ التواصل هو الوظيفة الأساسية للغة إلى جانب وظائفها الفرعية، والعملية التواصلية تتضمّن ستة عناصر: المرسل، المرسل إليه، الرسالة، القناة، المرجع، اللغة، وقد مثّلها بالخطاطة التالية:[2]

[1] رومان جاكوبسون، قضايا الشعرية، تر: محمد الولي ومبارك حنون، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1988، ص 30.

[2] المرجع نفسه، ص 27.

الشكل رقم (1. 08): عناصر العملية التواصلية عند "جاكوبسون"



5- وظائف التواصل:

للغة وظائف متعدّدة، وهي ذات صلة بعناصر التواصل، وهي:[1]

5-1- الوظيفة التعبيرية: أو الانفعالية، وتركّز على المرسل الذي يناسبه ضمير المتكلّم، وهي تعبّر بصفة مباشرة عن موقف المتكلّم تجاه ما يتحدّث عنه، وهي تنزع إلى تقديم انطباع عن انفعال معيّن صادق أو خادع [...] يتجلى على المستويات الصوتية والنحوية والمعجمية مثل صيغة التعجّب.

5-2- الوظيفة الإفهامية: أو التأثيرية، وتنسب للمرسل إليه، يكون ضمير المخاطَب دالا عليه في التواصل، وغايتها إثارة انتباه المخاطب أو التأكّد من أنّ انتباهه لم يرتخ. وهو ما يمكّن من وجود حوارات تامّة موضوعها الوحيد هو تمديد التخاطب. ولا تخضع في الوظيفة الإفهامية الصيغ لمعيار الصدق أو الكذب، كالنداء والأمر والاستفهام.

5-3- الوظيفة الميتالسانية: وهي وظيفة الشّرح، وتتعلّق بالسنن أي استعمال اللغة، وتتحقّق إذا كان كلّ من المرسل والمرسل إليه يستطيعان استعمال السنن نفسه استعمالا جيّدا خاصة في مجال تعلم اللغة واكتسابها. ويمكن عدم تحقق هذه الوظيفة إذا كانت لدى أحدهما "الحبسة" مثلا.

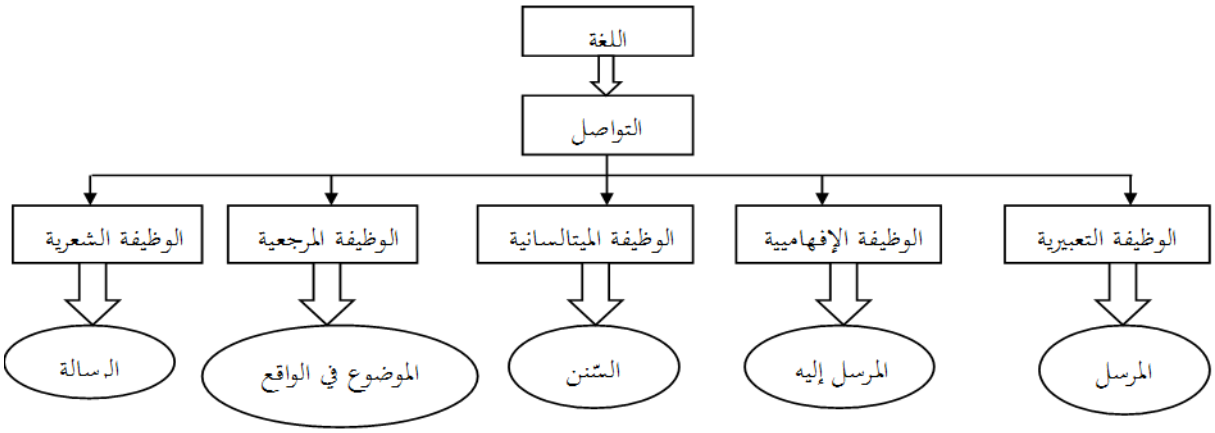
[1] ينظر: رومان جاكوبسون، قضايا الشعرية، ص28 وما بعدها.

5-4- الوظيفة المرجعية: وهي ذات صلة باستعمال "اللغة الموضوع"، التي تحيل إلى الأشياء في الواقع، وليست اللغة الواصفة التي تتحدّث عن اللغة نفسها.

5-5- الوظيفة الشعرية: وهي وظيفة الرسالة، وينبغي لها أن تتوافر على "الاختيار والتأليف"، إذ يختار المتكلّم عناصره اللغوية (أسماء أو أفعال) اختيارا يعتمد على مبدأ التقارب الدّلاليّ، لتتألّف الكلمات في السلسلة الكلامية. إنّ الاختيار ناتج على أساس قاعدة التماثل والمشابهة والمغايرة والترادف والطباق، بينما يعتمد التأليف وبناء المتوالية على المجاورة. والوظيفة الشعرية ليست وظيفة مهيمنة على الشعر فقط، بل يمكن أن تعطى لها الأولوية خارج الشعر.

ويمكن للمخطط التالي توضيح وظائف عناصر التواصل، وفق منظور "جاكوبسون":

الشكل رقم (1. 09): مخطط توضيحي لوظائف التواصل عند جاكوبسون



إنّ الجهود التي بذلها "جاكوبسون" جعلته يتبوّأ مصافّ المنظّرين لعملية التواصل، لاسيما بعد استفادته من التّطوّر الحاصل في مجال البيداغوجيا وديداكتيك اللغات، وأبحاث الرياضيّين ومهندسيْ التواصل شانون وويفر،[1] ويعدّ نموذجه مرجعيّة في تحليل عملية التواصل، وهو ليس ببعيد عن نموذج "دي سوسير" الذي تأثّر بأفكاره ونظرته لطبيعة اللغة.

[1] محنك الركيك، نظرية التواصل في ضوء اللسانيات الحديثة، مجلة علامات، مكناس، المغرب، العدد24، 2005، ص68.

6- أسباب ظهور المنهج التواصلي:

المنهج التواصلي من أحدث مناهج تعليم اللغة العربية، وهو تمرّد منهجيّ على الأسلوب التقليدي الذي يعتمد على التلقين والحفظ، ووفق تصوّر "شارلتز برلتز" (Charlez Berlitz) فقد "أحدث المنهج الاتصالي في أواخر الستينات وبداية السبعينات من القرن العشرين ثورة على كلّ الممنوعات التي فرضتها المناهج السابقة."[1] متأثّرا في ذلك بالنّظرية العقلانية (المعرفية) الغربية التي ترتكز على اكتساب المعارف والمعلومات.[2]ويهدف المنهج في تعليم اللغات إلى تحقيق "كفاءة تواصلية" عند المتكلّم، بحيث يتمكّن من "استعمال اللغة في موقف اجتماعي يوائم فيه بين المنطوقات والمقاصد وسياق الاتصال."[3] إنّه "منهج يتعدّى إكساب ملكة لغوية تبليغية إلى ترسيخ كلّ النّظم الحالية التي تعتري عملية التواصل."[4]

ظهر المنهج التواصلي في تعليم وتعلّم اللغات مرتبطا باسم "رومان جاكوبسون" الذي طبّقه في تحديد وظائف اللغة السّتّ، مستفيدا من أبحاث الرياضيّيْن ومهندسي التواصل "كلود شانون" و"وارين ويفر" التي تضمّنها كتابهما (Theorie Mathematique De Communication) الصادر سنة 1949م.

والدعوة إلى هذا المنهج في تعليم اللغات لها جذور، إذ يرجع "هووات" (A.P.Howatt) الدّعوة إلى تعليم اللغات من منظور اتّصالي إلى القرن السابع عشر(ق17م) حين كتب "جون لوك" عن تعلّم اللغة قائلا: "يتعلّم الناس اللغة من أجل التعامل مع المجتمع، وتحقيق الاتصال بين الأفكار في الحياة العادية بدون تخطيط، أو تنظيم مقصود مسبق في استخدامهم للغة. ومن أجل هذا السبب فإنّ الأسلوب الحقيقي أو الأصلي لتعلّم اللغة فإنّما يتمّ بالمحادثة، وهذا وحده أدعى لتحقيق تعلّم سريع، معجّل، مناسب، وطبيعيّ."[5]

---

[1] نقلا عن: نصر الدين بوحساين، تعليم اللغة العربية واقع وآفاق، ص43.

[2] صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 46.

[3] محمد العبد، النص والخطاب والاتصال، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، القاهرة، مصر، (د ط)،2014، ص 59.

[4] نصر الدين بوحساين، تعليم اللغة العربية واقع وآفاق، ص 51.

[5] رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية مستوياتها تدريسها صعوباتها، ص 166.

وفي القرن التاسع عشر بدأت طرق تعليم اللغات اتصاليا تجذب انتباه المعلّمين المهاجرين إلى أمريكا، وقد أخذت هذه الطرق مسمّيات مثل: الطرق الطبيعية، طريقة المحادثة، والطريقة المباشرة، والمدخل الاتصالي. ورغم هذا التعدّد في أسماء الطّرق، واختلاف أساليبها، إلا أنّ فلسفتها تكمن في تعليم اللغة اتصاليا.[1]

ورغم أهمية المنهج الاتصالي، إلا أنّ اعتماده كمنهج وأسلوب علمي "لم يبدأ إلا منذ السّتينيات من القرن العشرين، حين بدأ علماء اللغة البريطانيون في نقد أسلوب تعليم اللغات الأجنبية عندهم [...] وصادف هذا نقدا مماثلا في أمريكا كان موجّها للطريقة السّمعية البصرية*. من هنا طرح علماء اللغة البريطانيّون فكرة الإمكانيات الوظيفية والاتّصالية للّغة، وأبرزوا الحاجة إلى الإجادة الاتصالية."[2]

وفي عام 1972 قدّم "ولكنز" (Wilkins) تعريفا وظيفيا واتصاليا للّغة، كان أساسا لإعداد المناهج الاتصالية لتعليم اللغات. وقد أجمل أفكاره بخصوص هذا المنهج في كتابه (National Syllabusses) الذي كان له بالغ الأثر على المدخل الاتصالي لتعليم اللغات، إلى أن صاغ "ديل هايمز" (Dell Hymes) مصطلح الكفاءة التواصلية عام 1976 في مقابل الكفاءة اللغوية لتشومسكي.

ثانيا– المقاربة التواصلية ومناهج تعليم اللغة العربية:

في ظلّ التراكم الهائل الذي شهدته المعرفة الإنسانية، نتيجة التطور العلمي والتقنية، صاحبه إعادة النّظر في حاجة الأفراد للمعرفة، أهي للتخزين بالذاكرة وإعادة الاسترجاع في المواقف المصطنعة؟ أم هي للاستعمال والتوظيف في المواقف الحياتية التواصلية؟ ومنه اعتمدت المنظومة التربوية الجزائرية مناهج تواكب التّطوّرات الحاصلة في مختلف المجالات الاجتماعية، ومراجعتها وإصلاحها من حين لآخر بما يستجيب للمتغيّرات؛ المعرفية،

---

[1] المرجع السابق، ص 166.

* **الطريقة السمعية البصرية:** (audio–oral method)، ظهرت في الولايات المتّحدة الأمريكية بعد الحرب العالمية وعرفت انتشارا واسعا بين 1950–1965، تهتمّ بتعليم المستوى الشفهي من اللغة. ينظر: حفيظة تازروتي، اكتساب اللغة عند الطفل الجزائريّ، دار القصبة للنشر، الجزائر، (د ط)، 2003، ص90. ينظر أيضا: نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها، ص177.

[2] رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية مستوياتها تدريسها صعوباتها، ص 176.

الاجتماعية، الاقتصادية، والثوابت؛ الدينية والثقافية للمجتمع الجزائريّ، مما يسمح بتحقيق غايات التربية والتعليم.

1- تعريف المقاربة التواصلية (Communicative Approach):

إنّ تحديد مصطلح ذي دلالة على تعليم اللغات اتّصاليا[1] يعرف جدلا واسعا بين الدارسين؛ فهناك من يعتبره مدخلا أو مداخل اتصالية، وهناك من يعتبره طريقة اتصالية، وهناك أيضا من يعتبره طرقا اتصالية، وهناك من يعتبره نظرية اتصالية، وهو ما يرجّحه بعض الباحثين، ومنهم "صالح بلعيد"[2] إذ يحاول الفصل في القضية ويحدّد موقفه منها بقوله: "وأما ما نسمعه من أقوال بعضهم: المنهج الاتصالي، ففي الحقيقة لا يوجد منهج قائم بذاته يسمى المنهج الاتصالي، وإنّما هناك نظرية الاتصال أو الظاهرة الاتصالية، وهي قديمة ولكنّ الاهتمام بها بدأ حديثا، وأصبح لها حدودها وأدواتها."

وبالنظر للجدل حول مفهوم "المقاربة التواصلية"، يعرف حقل تعليمية اللّغات ثلاثة مصطلحات ذات مفاهيم مرتبطة بالمنهج الاتصالي في تعليم اللغات، وهي المدخل أو المقاربة، والطريقة، والإجراءات، ويميّز "رشدي أحمد طعيمة"[3] بينها كالتالي:

أ- المدخل (approech): يقصد به المنطلقات التي تستند إليها طريقة التدريس، مثل تصورها للغة، وفلسفة تعليمها، والنظرة إلى الطبيعة الإنسانية، وشخصية المتعلّمين.

ب- الطريقة (method): يقصد بها مجموع الأساليب التي يتم بواسطتها تنظيم المجال الخارجيّ للتعلّم من أجل تحقيق أهداف تربوية معيّنة.

ج- الإجراءات (procedures): هي الأساليب التي تترجم الطريقة إلى أداءات، وتنفيذ مبادئها سواء من حيث ما يقوم به المعلّم في الفصل بالفعل، أو من حيث إعداد الموادّ التعليمية، أو إعداد الوسائل التعليمية، أو وسائل التقويم.

---

[1] ينظر: رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية مستوياتها تدريسها صعوباتها، ص 169، 170.

[2] صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، (د ط)، 2000، ص43.

[3] رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية مستوياتها تدريسها صعوباتها، ص 169.

ونظرا لهذا الاختلاف والتّباين في تحديد مصطلح "تعليم اللغات اتصاليا"، فقد ارتأينا تبنّي "المقاربة التواصلية" (المدخل الاتّصالي) في الدّراسة باعتباره المصطلح الذي يذيع استعماله في المنظومة التربوية، الذي تسعى المناهج في ضوئه من تحقيق كفاءة تواصلية للمتعلّم، بتمكينه من امتلاك مهاراتها، واستخدامها بشكل تلقائيّ أو إبداعيّ من أجل تبليغ محتوى شفهي أو كتابيّ.

وعليه، فإنّ المقاربة التواصلية هي:

-"مجموعة الطرائق والمنهجيات التي تهدف إلى تطوير وتنمية كفاءة التواصل لدى المتعلّم [...] وتتلخّص في المثل القائل: "بفعل التواصل نتعلّم التّواصل" وتتمثّل في مرونة التّكيّف والانفتاح على مختلف السياقات التعليمية."[1]

- "هي الوضعية التي يوضع بها المتعلّم داخل حجرة الصّف، ويُخطّط لها من قِبل المعلّم، حيث يشيع جوّ تواصليّ، تستخدم فيه مختلف الطّرائق والوسائل لتحقيق ما يسمّى بالكفاءة التواصلية الهادفة إلى اكتساب كفاءة لغوية معيّنة."[2]

- "المقاربة التّواصلية" منهج علميّ وظيفيّ في تعليميّة اللّغات، وهو "تغيّر استراتيجي، إذا جاز التّعبير، في النّظرة إلى اللغة ذاتها والطريقة التي نصفها بها أولا، وفي النظرة على أساليب التعلّم والتعليم والأسس التي تحكمها ثانيا، وفي محتوى التعليم والتعلّم ثالثا."[3]

وسوقا على ما تقدّم، يمكننا القول بأنّ المقاربة التواصلية منهج علميّ واقعيّ لتعليم اللغات، يراعي الممارسة الحقيقية للّغة واستعمالها وفق نظامها التركيبيّ وسياقها الاجتماعيّ، بإشراك عناصر الفعل التعليميّ؛ من معلّم ومتعلّم، وتفعيل مكوّناته المادية بما يتناسب والبيئة الحقيقية

---

[1] Jean-Pierre Cuq: Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde. Asdifle.CLE international. Paris. 2003. P: 24.

[2] حياة طكوك، نشاط القراءة في الكور الأول مقاربة تواصلية، مخطوط ماجستير، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة فرحات عباس، سطيف، 2010/2009، ص98.

[3] نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والعلوم، الكويت، 1988، ص168.

للّغة، ليتسنّى لمتعلّم اللغة استعمالها بمرونة وسهولة كون السياق التعليميّ يحاكي الواقع الاجتماعيّ.

2- دواعي اعتماد المقاربة التواصلية:

اعتمدت "المقاربة التواصليّة" في المناهج التعليمية ضمن سلسلة من الإصلاحات التربوية التي تبنّتها المنظومة التربوية في الجزائر، بعدما "عرف النظام التربوي الجزائري ثلاث موجات من المناهج، تعاقبت زمنيا عند الغربيين، وامتدّت آثارها بشكل أو بآخر في المغرب العربيّ عموما، والجزائر خصوصا. يشكّل المنهج المباشر، في بعض مناحيه الموجة الأولى التي تمثّل الموروث الاستعماري، حيث تمّ العمل بمبادئه – بتعديلات متعاقبة في الزمن- إلى غاية بداية الثمانينيات من القرن العشرين، حينما عُوّض بالمنهج السّمعيّ الشفهيّ، فيما سمّي (بالمدرسة الأساسية الجزائرية)[...] وما كانت تحمله من شعارات لعلّ أبرزها "ديمقراطية التعليم" لتشكيل طبقة من المتعلّمين (بروليتاريا) تفهم وتعي أهداف الثورة الاشتراكية وتتفانى في تحقيقها وتكريسها في الواقع الموضوعيّ[...] وابتداء من سنة 2003 طبّقت المقاربة بالكفاءات سليلة المنهج الاتصالي الغربي."[1]

إنّ اعتماد طريقة تعليمية لمدّة طويلة يُفضي إلى ظهور ثغرات في المستويين النّظري والإجرائيّ (التطبيقي)، فقد "لوحظ جمود و"تحنيط" للنّماذج والمثل المُكتسبة بحيث يجد المتعلّم نفسه مشدوها إذا صادفته أحوال تبليغية تختلف عمّا عهده داخل الفوج الدّراسيّ، يضاف إلى عامل الرّتابة الذي لاحظه المختصّون داخل الأقسام، والملل المتفشّي بين المتعلّمين، خاصّة في الصّفوف المتقدّمة، نتيجة اللجوء للتمارين البنيوية [...] وإنّ ما لوحظ أيضا انحصار سلوكيات التلاميذ اللغوية –ومنها الفكرية- في أنماط جاهزة لا يستطيعون التّخلّص منها تولّدت عن سنوات من التدريبات البسيطة والأسئلة المباشرة التي حدّت، وبشكل كبير، من التفكير الاستنتاجيّ، ومن القدرة على التحليل والتركيب."[2]

[1] نصر الدين بوحساين، تعليم اللغة العربية واقع وآفاق، مجلة العربية، مخبر علم تعليم العربية، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر، العدد الثالث، 2011، ص 35، 36.

[2] المرجع نفسه، ص43.

لقد كان لاعتماد المناهج التّقليديّة في المنظومة التّربوية الجزائرية انعكاسات مسّت الجوانب المعرفيّة والنّفسيّة والسّلوكيّة للمتعلّم، ممّا خلق هُوّة سحيقة بين ما يتعلّمه الفرد بالمدرسة وما يواجهه من مواقف فعليّة في محيطه الاجتماعيّ، فالمعارف التي يتلقّاها المتعلّم بعيدة عن الواقع الحقيقيّ، ممّا يصعّب عليه أمر ممارستها وتوظيفها، ونمطيّة تلقّيه للمعارف خلقت جوّا دراسيّا يسوده الضّجر والرّتابة من تكرار المعارف وأساليب التّقويم (الاختبار)، فتَحُول عاملا مثبّطا بدل أن تكون عاملا معزّزا لقدرات المتعلّم بفعل مرانه ودُربته عليها ردحا من الزّمن ممّا تسبّب في فُتور عمليّاته العقليّة.

لقد أخفقت المناهج التقليدية حين اتّخذت من تعليم اللغة منطلقا وغاية بعيدا عن توظيفها سياقيا، فكان لزاما تبنّي منهجا جديدا يلبّي التّطلعات ويحقق غايات تعليم وتعلّم اللغة العربية. بأن يتمكّن المتعلّم من استعمالها وظيفيا، وفي ذلك يُبدي "هـ. دوغلاس براون" (H.Douglas Brown) نصرته للمنهج التواصلي، الذي يتجاوز قصور المنهج البنيوي في تعليم اللغات، بقوله: "لا ريب أنّ أضعف ما في المناهج البنائية تركيزها على النحو بإبرازها الظواهر النحوية بعيدا عن التطبيق العملي في المواقف الحقيقية. وقد كان في إمكان المنهج البنائي أن يستمر المدخل الموقفي، ولكنه كان يرسم المواقف من أجل تعليم النحو لا من أجل تحقيق الوظائف اللغوية، ولذلك كلّه تحاول المناهج الوظيفية أن تتجاوز هذا الضعف بأن تركّز على الهدف النهائيّ من اللغة وهو الاتصال الوظيفيّ التداولي بين أفراد المجتمع."[1]

لقد كان لظهور المنهج التواصلي دورا هاما في تعليم اللغة العربية وتعلّمها، إذ لم تعد المعرفة النظرية بقواعدها تلبي الغايات، بل أضحت تتجاوزها إلى الاستعمال في المواقف الحقيقية، التي تتحقّق فيها وظائف اللغة المختلفة وعلى رأسها وظيفة "التواصل"، فصارت المناهج والمقرّرات التي تتجسّد إجرائيا في إعداد الكتب الدراسية، تسعى إلى تحقيق وظائف اللغة التي انبثقت من أراء "جاكوبسون" (وظائف اللغة الست).

إنّ النّتائج التي وقف عليها المهتمّون بالمناهج التعليمية، كشفت عيوب وقصور المناهج المعتمدة، ممّا عجّل بوضع منهج يرأب هذا الصّدع ويتدارك هذه المثالب، يكون فيه ردّ الاعتبار

[1] دوغلاس براون، أسس تعلّم اللغة وتعليمها، تر: عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، 1994، ص263.

لمكانة المتعلّم في قيادة العملية التعليمية، فكانت "المقاربة بالكفاءات" فتحا جديدا في مجال التعليمية، أعادت الاعتبار للمتعلّم في عملية التعليم والتعلّم متأثرة بالنظرية المعرفية التي تؤمن بقدرات المتعلّم وكفاءاته المختلفة، والبنيوية الاجتماعية التي تعطي للتعلّم بعده الاجتماعي ممّا يمكّن المتعلم من توظيف تعلّمه في بيئته الاجتماعية.

لقد شهدت المناهج التعليمية منذ سنة 2003م إصلاحات واسعة، تبنّت "المقاربة بالكفاءات" كمنهج تعليمي يؤمن بالقدرات العقلية للمتعلّم، وتجعله محور العملية التعليمية التعلّمية، باستغلال ما يتمتّع به من قدرات فكرية، ومهارات لغوية وجسمانية، وميولات وحاجات نفسية، تهدف لـ "الوصول بالمتعلّم إلى التّمكّن من ملكة تواصلية يفعّلها في بيئته، وفي واقعه المعيش."[1] فيتمكّن من تبليغ أفكاره ومشاعره، وانفعالاته، وخبراته في مواقف تواصلية مختلفة. أساسها اعتماد المنهج الاتّصالي في تعليم اللغة وإكساب المتعلّم مهاراتها الأربع (الاستماع، التحدّث، القراءة، الكتابة)، وتنميتها، وتوظيفها مع مراعاة جوانب التكامل فيم بينها.

وتأسيسا عليه يمكننا أن نبيّن انعكاسات المقاربة التواصلية على العملية التعليمية في:

2-1- تغيّر النظرة إلى اللغة من القواعد إلى الاستعمال:

لقد تجاوز المنهج التواصلي الوصف الشكلي للغة واعتبارها نظاما مغلقا من القواعد، و"أصبحت النظرة إلى عملية تعلّم اللغة تقوم على أساس اعتبارها مظهرا من مظاهر التعلّم العامّ الشّامل، الذي يتمثّل في القدرة المعرفية والوجدانية [...] وأنّ قواعد اللغة ليست مجرّد قواعد رياضية صمّاء، بل ذات معنى ووظيفة، أمّا في الآونة الأخير فقد انصبّ الاهتمام على تعلّم اللغة متّصل بالمواقف والأحداث الوظيفية التواصلية."[2] وبذلك تحوّلت الدراسات اللغوية إلى الاهتمام بوظائف اللغة وربطها باستعمالها في الواقع.

كما أنّ محاولة دراسة اللغة ووصفها كسلوك خاضع لثنائية (مثير، استجابة) قد ألغى كوامن الفرد وقدراته العقلية، ليصبح آلة تستجيب لمنبهات خارجية، وهذه النظرة للغة وتعليمها قد

---

[1] ميلود غرمول وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، أوراس للنشر، (د ط)، (د ت)، ص23.

[2] نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها، ص213.

تغيرت بظهور المقاربة التواصلية، التي ترتكز على تعليم وتعلّم اللغة باعتبارها ظاهرة إبداعية من نتاج العقل.

2-2- تغيّر طرائق وأساليب التعليم والتعلّم:

إنّ قدرة الفرد على اكتساب اللغة تفوق قدرته على وصفها وتحصيلها نظريا، باعتماد الحفظ والتلقين لتراكيب لغوية جافة معزولة عن سياقها التواصلي، وفي ضوء المقاربة التواصلية أصبح اكتساب اللغة والتحكم في نظامها تعبّر عنه قدرته على استعمال اللغة في مواقف تواصلية يكون المتعلّم محورا فيها، ومشاركا في سيرورتها، وهو ما يتجلى في أساليب التعلّم الحديثة؛ التعلّم النشط، التعلم الذاتي، التعلّم التعاوني...وغيرها، التي تتطلب اعتماد مقاربات تعليمية مناسبة لأهداف التعليم والتعلّم وفي مقدّمتها "المقاربة بالكفاءات"، التي تتفرّع عنها مقاربات أهمّها "المقاربة التواصلية".

لقد نقلت "المقاربة التواصلية" التعليم من مركزية المعلّم والمحتوى إلى مركزية المتعلّم بكلّ مكوّناته الشخصية، لتعزّز دوره وتوظّف طاقاته، فهو لم يعد صفحة بيضاء، أو وعاء فارغا، بل هو مجموع مؤهلات معرفية وانفعالية ومهارية، يمكن تجنيدها من أجل بلوغ غايات التعلّم (تحقيق كفاءة تواصلية).

وعلى اعتبار المتعلّم أضحى عنصرا محوريا في عملية التعلم من منظور المنهج التواصلي، فإنّ طرائق وأساليب التعلم صارت تتمحور حوله، فهي "طريقة مرنة تتيح للمتعلّم القيام بمختلف الأدوار [...] وهناك اعتراف بالفروق الفردية بين المتعلّمين وإعطاء كلّ منهم فرصة ليتعلّم وفق جهده وإمكاناته."[1] وهو ما سنأتي على التفصيل فيه في المبحث الثالث من الفصل.

2-3- تغيّر محتوى التعليم والتعلّم:

إنّ التحوّل الذي شهدته مناهج تعليم اللغات وتعلمها ينصبّ حول تفعيل دور المتعلّم ومشاركته في الفعل التعليمي، وإيلاء الاهتمام بجميع مكوناته المعرفية والنفسية والمهارية، والمقاربة التواصلية لا تكتفي بتمكين المتعلّم من نظام اللغة، بل تتعدّاه إلى توظيف هذا النظام في مواقف تواصلية حقيقية، والتحكّم في مختلف وظائف اللغة؛ المرجعية، والتأثيرية، والجمالية.

[1] المرجع السابق، ص173.

ولاختيار محتوى التعليم والتعلّم في إطار المقاربة التواصلية، يتم مراعاة المبادئ التالية:[1]

– التركيز على المعرفة والنواحي الوجدانية الهامة للمتعلّم.

– عرض المادة بطريقة دائرية وليس بطريقة خطية، بحيث يستطيع المتعلّم تنمية معارفه وقدراته على استخدام اللغة.

– تقسيم وحدات التعلّم إلى نشاطات لا إلى وحدات لغوية.

– استمرارية التعلّم عن طريق النشاطات المتعدّدة داخل الوحدة التعليمية الواحدة.

– قيام عملية التعلّم على أساس تفاوضي (تفاعلي) بين متعلم ومتعلّم آخر، أو متعلمين آخرين، وبين المتعلّم والمعلّم، وبين المتعلّم والكتاب أو المادة التعليمية.

– تهتم الطريقة التواصلية بالمواقف التعلّمية واللغوية والاجتماعية، التي تجعل المتعلّم يرغب في استخدام اللغة.

– تهتمّ بالنشاطات التي تخلق مواقف واقعية حقيقية لاستخدام اللغة.

وعليه صار إعداد المناهج التربوية في ضوء المقاربة التواصلية، يسعى إلى تمكين المتعلّم من مهارات اللغة الأربعة؛ الاستماع، التحدّث، القراءة والكتابة، من خلال استهداف كفاءات فرعية والتي تندرج ضمن ميادين تعليم وتعلّم اللغات؛ فهم المنطوق (يستهدف مهارة الاستماع والتحدّث)، فهم المكتوب (يستهدف مهارة القراءة)، إنتاج المكتوب (يستهدف مهارة الكتابة)، وهذه الميادين تتفرّع إلى مجموعة من النشاطات التعليمية ذات الصلة باللغة، تسعى متظافرة لبلوغ كفاءة محورية ألا وهي التواصل؛ إنْ مشافهة أو كتابة.

2-4- توسّع النظرة لاستخدام الوسائل التعليمية:

إنّ اقتصار التعليم والتعلّم في المنهج التقليدي على وسائل تعليمية محدودة –لا تكاد تتعدّى السبورة والطباشير والكتب المدرسية– نمّط الفعل التعليمي، وبثّ فيه الرتابة، وشجّع المتعلّمين على التكاسل والاعتماد على المعلّم الذي صار المتحكّم في سير العملية التعليمية التعلّمية؛ التخطيط والتنفيذ والتقويم، لكنّ التعليم وفق المقاربة التواصلية صار تعليما يتأسّس على

[1] نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها، ص172.

مجموعة من الوسائل التعليمية والتكنولوجية السمعية والبصرية ذات الاستعمال الفردي والجماعي؛ كالمسجّلات، والأشرطة، وجهاز التلفاز، والفيديو، والحاسبات الآلية، والألواح الإلكترونية، وأجهزة العرض...إلخ. وينبغي على المعلّم أن يكون متحكّما في طريقة استعمالها وكيفية استغلالها بما يتناسب وأهداف الدّرس ومستويات المتعلّمين، لأنّ الوسيلة التعليمية المناسبة تسهم في تحسين وجودة التواصل داخل حجرة الدّرس، وفي هذا الصّدد ينصح المهتمّون في المجال التربوي بضرورة تنويع الوسائل التعليمية وعدم الاقتصار على وسيلة واحدة، حتّى تناسب الفروق الفردية بين المتعلّمين، إذ هناك من المتعلّمين من يتعلّم من خلال الخبرة البصرية أو الخبرة السمعية أو الممارسة الفعلية.

3- مبادئ المقاربة التواصلية:

تنفرد المقاربة التواصلية عن غيرها من المقاربات في تعليمية اللغات بجملة من المبادئ، تتمركز حول خصائص المتعلّم، والفروقات الفردية بين المتعلّمين، ومواقف استعمال اللغة، ولعلّ أهمّها:[1]

- تتأسس المقاربة التواصلية على نظرية التعلّم المعرفية، التي تهتمّ بالقدرات والعمليات الداخلية للمتعلّم في عملية التعلّم.

- كفاءة التواصل لا تعني مجرّد الملكة اللغوية، بل هي كفاءة استراتيجية قائمة على الاستراتيجيات التي يستخدمها المتعلّم في عملية التعلّم.

- الطريقة التواصلية تعرض المادة لا على أساس التدرّج اللغوي (كما في الطرائق البنيوية)، بل على أساس التدرّج الوظيفي التواصلي.

- اختيار المحتوى لا يتم على أساس القواعد والأنماط اللغوية، بل يتم الاختيار بالتركيز على وظائف ومواقف اجتماعية لا على قواعد لغوية.

[1] المرجع السابق، ص171.

4- روافد المقاربة التواصلية:

نهلت المقاربة التواصلية من روافد معرفية متنوّعة، فكان لها حظّ وافر من نتائج الدّراسات ذات الصلة باثنوغرافيا التواصل من جهة، وبتطوّر النظريات اللسانية التي تبحث في مسألة اكتساب/تعلّم اللغة واستعمالها من جهة أخرى، ما ساعدها على النهوض برؤية جديدة لتؤسس منهجا مختلفا في تعليمية اللغات، يؤمن بقدرات المتعلّم؛ الذّهنيّة والنّفسيّة والجسميّة، ويستثمرها لبلوغ الكفاءة المنشودة، يوظّف من خلالها قواعد اللغة في مواقف تواصلية ذات دلالة.

ومن الأصول الفكرية والمنهجية التي تولّدت عنها المقاربة التواصلية ذات الصلة باكتساب اللغة واستعمالها، نذكر:

4-1- إثنوغرافيا التواصل:(The Ethnography Of Communication)

أوجد هذا المنهج ودعا إليه عالم الانثروبولوجيا "ديل هايمز"، وقد "كان الأساس الذي بنى عليه هايمز منهجه الإثنوغرافي هو أنّ الكلام يتمركز أو يتحدّد نظاميا داخل سياقه الثقافي الاجتماعيّ (Sociocolture Context)، وهو يوازي من هذه الناحية – كما يلاحظ فان دايك (Van Dijk) – اختصاص علم الاجتماع في كشفه عن سياقية التفاعل اليوميّ [...] ويبدو أنّ الإثنوغرافي مهتمّ اهتماما جوهريّا بالوقائع الاتصالية (Communicative Event) في مجتمعات وثقافات أخرى (وهي غالبا المجتمعات والثقافات غير الغربية)، أو أن يكون مهتمّا بالثقافات الفرعية لمجتمعه الخاص."[1]

ويرى "ديل هايمز" اثنوغرافيا التواصل بأنه عبارة عن نهج يقوم بتحليل أنماط وعناصر استخدام اللغة داخل المجتمعات اللغوية المختلفة، وذلك في ورقته البحثية المنشورة عام 1962م، والتي أشار فيها لمصطلح "إثنوغرافيا الكلام". "ويُبنى إثنوغرافيا الاتصال على دراسة واقعة كلامية بعينها في وضع اجتماعيّ خاصّ. إنّها تدرس نماذج من السلوك الاتصاليّ: ملحوظة أو مدوّنة."[2]

[1] محمد العبد، العبارة والإشارة دراسة في نظرية الاتصال، مكتبة الآداب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط2، 2007، ص48.

[2] المرجع نفسه، ص ن.

إنّ "اثنوغرافيا التواصل" يحاول "أن يثبت إذا ما كان الاستعمال المكتوب للمنظومة اللسانية، والاتصال بالحركات والإشارات، واستعمال الأداء(النغم) وحتى استعمال الصّمت، تشكّل أو لا تشكّل منظومة مع الاتصال الشفهيّ، وما إذا كانت هذه المنظومة تملك قواعد أدائها الخاصة بها."[1] لأنّ استعمال اللغة بين الأفراد يخضع لمنظومة ثقافية تجسّدها أنماطها المختلفة؛ المنطوقة، والمكتوبة، وحركات الجسم وإيماءات الوجه، ومواضع التنغيم، وحتى الصمت، فكلّها متضافرة تسهم في تحقيق التواصل.

والتواصل في المجال التعليمي لا ينفكّ في سيرورته عن النسيج الاجتماعي، فهو ينبني على حمولته الثقافية، ويرتبط ضمنيا بمجموعات لغوية غير متجانسة، ويسعى في هذا الجانب البحث الإثنوغرافي المنبثق عن "الأنثروبولوجيا الأمريكية" إلى "وضع مقارنة منتظمة لاشتغال الكلام في مختلف مجتمعات العالم، لقد شدّدت الدّراسات الإثنوغرافية للاتصال على لا تجانس الجماعات اللغوية وعلى تنوّع السّنن التي تساهم في صقل هويات الأفراد، كما سعت إلى تطبيق ما توصّلت إليه لا سيما في مجال البيداغوجيا."[2]

4-2- اللسانيات وفروعها:

اللسانيات (linguistics) من حيث هي "الدّراسة العلمية الموضوعية للظاهرة اللغوية، تصبح وسيلة معرفية ومنهجية ضرورية لتحديد المجال الإجرائيّ للعملية التعليمية، وذلك بتوضيح الغايات والأهداف البيداغوجية من جهة، وتذليل الصعوبات والعوائق من جهة أخرى."[3] إنّها دراسة تكفل كشف أسرارها ومعرفة القوانين التي تتحكّم في استعمالها في شتّى مناحي الحياة، ولاسيما في ميدان تعليمية اللّغات، لينتقل متعلّم اللغة من المعرفة بنظامها إلى التحكّم في استعمالها في جميع المواقف التواصلية الواقعية، وهو ما سعت إلى الوقوف عليه مجموعة من الحقول المعرفية ذات الصلة باكتساب اللغة وتعلّمها، والتي نفصّل فيها كالتالي:

---

[1] جولييت غارمادي، اللسانة الاجتماعية، تر: خليل أحمد خليل، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط1، 1990، ص21.

[2] دومينيك مانغونو، المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب، تر: محمد يحياتن، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، لبنان، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2008، ص55.

[3] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 2009، ص14.

4-2-1- اللسانيات النفسية (Psycolinguistics):

إنّ اكتساب اللغة واستعمالها من طرف الفرد أو الجماعة يخضع لاعتبارات نفسيّة، وهو ما تحاول "اللسانيات النفسية"- باعتبارها فرعا من علم النفس واللسانيات- دراسته بمعيّة تخصّصات أخرى، فهي: "ميدان دراسيّ متداخل التخصّصات، أهدافه هي: فهم الكيفية التي يكتسب بها الناس اللغة، والكيفية التي يستعملون بها اللغة ليتحادثوا ويتفاهموا، والكيفية التي يتمّ بها تمثيل اللغة ومعالجتها في الدّماغ."[1]

إنّ هذا الاتّجاه العلميّ لدراسة اللغة واستعمالاتها من منظور نفسيّ، هو نتاج التقاء فروع معرفية متنوّعة؛ أولا: علم النّفس وما انبثق عنه من نظريات التعلّم. وثانيا: اللسانيات بكلّ مراحل نشأتها وتطوّرها، انطلاقا من "دوسوسير" الذي أرسى دعائم علم اللغة، والنظرية التوزيعية لـ "بلوم فيلد وهاريس"، ونظرية التواصل لـ "جاكوبسون"، ووصولا إلى النظرية التوليدية التحويلية لـ "تشومسكي". ثالثا: علم الاتّصال والتواصل وفي مقدّمتها نظرية "شانون وويفر" ونظرية "جاكوبسون" التي تعدّ ثورة معرفية في هذا المجال. ونظرا لهذا المزيج بين علم النفس واللسانيات وعلم الاتصال الذي تستند عليه اللسانيات النّفسية في دراستها للغة -اكتسابا واستعمالا- على اعتبارها أداة للتواصل بين الأفراد، جاز لنا وصفها بـ "العلم الذي يدرس الوظائف السيكولوجية للّغة وآثار اللغة على الفرد والجماعة، ووظائفه الأوّلية تطوير الاتّصال والتّواصل بين الناس وتحسينه [...] وأن يدرس اللغة كوسيط للتّعبير عن المشاعر والانفعالات."[2]

وتتّكئ المقاربة التواصلية على نتائج الدراسات التي شهدها علم النّفس بفروعه المختلفة: كعلم النفس اللغوي، وعلم النفس المعرفي.... وغيرها. فالتواصل في علم النّفس يقوم على مجموعة من التفاعلات تتدخّل فيها -بصورة مباشرة أو غير مباشرة - مجموعة من العوامل المرتبطة بالظروف النفسية للمشاركين في عملية التواصل، وقد انبثقت من الدراسات النفسية، التي حظي بها مجال اكتساب اللغات، العديد من النظريات ذات الطابع السلوكي، الذي يخضع

---

[1] إيفا م. فرناندیز وهيلين سميث كيرنز، أسس اللسانيات النفسية، تر: عقيل بن حامد الشمري، جداول للنشر والترجمة والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 2018، ص19.

[2] جابر عبد الحميد جابر وعلاء الدين كفافي، معجم علم النفس والطّب النفسي، دار النهضة العربية، القاهرة، (د ط)، 1993، المجلد6، ص3072.

للعلاقة بين المثير والاستجابة، فالتعلّم هو سلوك فرديّ يتحقق من خلال استجابة لمثير خارجيّ.

ومن النظريات السلوكية التي تفسر تعلّم اللغات واكتسابها، والتي استفاد منها المنهج التواصلي؛ نظرية الاشتراط الكلاسيكي لبافلوف، النظرية الإجرائية لسكينر، نظرية الارتباط لثورندايك، نظرية الاستبصار الجاشتالتية.

4-2-2- اللسانيات العصبية (Neurolinguistics):

اللغة معجزة إلهية، أعجزت دراستها وتحديد طبيعتها المهتمّين بهذه الظاهرة على مرّ العصور، ممّا استدعى تظافر علوم شتّى للوقوف على مكنوناتها، وهو أمر يتطلّب البحث في أغوارها العميقة في مكنون المخّ البشري، وما يحتويه من قدرات وإمكانيات جعلته يمتلك آلته التواصلية (اللغة).

واللسانيات العصبية "مصطلح أُطلق على درس جديد من البحث اللغويّ، يبحث العلاقة بين الجهاز العصبيّ واللغة."[1] إنها علم يتجاوز المنظور الفلسفي والنفسي للغة ليلج إلى عالم يرتبط فيه الماديّ (المخ) بالمعنوي (اللغة). وبفضل تطور العلوم الحديثة أصبح من الممكن دراسة عمليّة الترميز التي تحدث في الدماغ. إنّها علم يسعى إلى تفسير كيفية استخدام اللغة في عمليات التواصل والتفكير.

وإذا اعتبرت اللغة ذات طبيعة رمزية، فإنّ "المخّ البشريّ هو من يقوم بعملية الترميز، ويصنعها، ويجعل منها واقعا لغويا تفاعليا تواصليا."[2] وهي عملية تقوم على عمل الشبكة المتتابعة العصبية، تجعل للمخ قدرة على وضع الرمز وفكّ شفرته، واستدعاؤه وقت الحاجة، وربطه بما يشير إليه (المرجع).

إنّ اهتمام اللسانيات العصبية ينصبّ بالبحث في كيفية فهم المخّ للّغة للتواصل بها واكتسابها، وتعلّم لغات مختلفة. إذ "الجهاز العصبيّ هو الآلة التي تصنع اللغة، وتخطط وتفكّر باللغة

[1] عطية سليمان أحمد، اللسانيات العصبية اللغة في الدماغ (رمزية. عصبية. عرفانية)، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، القاهرة، (د ط)، 2019، ص 142.

[2] المرجع نفسه، ص130.

تلقائيا، وإنتاجا واكتسابا. فلا توجد لغة دون الجهاز العصبيّ."[1] لأننا حين نتواصل مع الآخرين يقوم الدماغ (الجهاز العصبي) بعمليات ذهنية فائقة الدّقة؛ كالترميز، واستدعاء الرّمز، وفكّ الرّمز، وتطوير الرموز بحسب السياق...وغيرها. مما يمكّننا من الفهم والتّصوّر أثناء عملية التواصل.

4-2-3- اللسانيات الاجتماعية (Social-Linguistics):

اللغة ظاهرة إنسانية "يعبّر بها كلّ قوم عن أغراضهم"، وهذه الظاهرة لا يمكن دراستها بمعزل عن الأفراد، وهو ما يجعل التواصل ذو طبيعة اجتماعية، ولدراسته في أطره المتعلّقة بالأفراد ظهرت "اللسانيات الاجتماعية"؛ علم مزدوج بين "علم اللغة" و"علم الاجتماع"، يهتمّ بدراسة العلاقات بين النظام اللغوي والعلاقات الاجتماعية.

وقد شهد هذا الاتجاه اللساني تعدّدا اصطلاحيا لم تفصل فيه القواميس اللسانية العربية في ترجمة المصطلح الأجنبيّ؛ (Socio-Linguistic) الفرنسيّ، و(Social-Linguistics) الانجليزيّ، وفي ذلك يورد "لطفي بوقرة" بعض المصطلحات العربية المرادفة له مثل: اللسانة الاجتماعية، واللسانة الإناسية، واجتماعيات اللغة، والجغرافيا اللسانية.[2]

وكلّ هذه الترجمات تعبّر عن دراسة اللغة بوصفها ممارسة اجتماعية، فتكون بذلك اللسانيات الاجتماعية هي:

- "علم يستند على المصادرة بأنّ اللسان (اللغة) ليس بنسق متجانس، ولكنه يمثّل تراكبا لمجموعة من الأنساق، التي تتغيّر انطلاقا من عامل المكان، والوسط الاجتماعي، والعلاقات الاجتماعية المُحدّدة للتواصل.[3]

- "تخصّص علمي يجمع كلا من: علم اللسانيات، وعلم الاجتماع، وعلم السلالات البشرية (Ethnology)، وعلم الجغرافيا البشرية، وعلم اللهجات. واللسانيات الاجتماعية تدرس العلاقات القائمة بين اللغة والأفراد من جهة، وبينهما وبين المعطيات الاجتماعية، كأن تدرس

[1] المرجع السابق، ص141.

[2] لطفي بوقرة، محاضرات في اللسانيات الاجتماعية، معهد الأدب واللغة، جامعة بشار (الجزائر)، 2003/2002، ص3.

[3] ماري نوال غاري بريور، المصطلحات المفاتيح في اللسانيات، تر: عبد القادر الشيباني، سيدي بلعباس، الجزائر، 2007، ص99.

العلاقة ما بين اختيار الفرد لنمط محدّد من التواصل، والوضعية الاجتماعية التي يوجد فيها الفرد."[1]

ويمكننا ممّا تقدّم من تعريفات للسانيات الاجتماعية أن نسمّيها بعلم "دراسة اللغة في علاقتها بالمجتمع"[2]، تأكيدا على الوظيفة الاجتماعية للّغة باعتبارها وسيلة للاتصال، وطريقة للتمييز بين المجموعات الاجتماعية المختلفة.

إنّ كلّ الاعتبارات التي توليها "اللسانيات الاجتماعية" في دراستها للّغة، تأخذها "المقاربة التواصلية" بعين الاعتبار، خاصة ما يتّصل باستثمار اللغة الاجتماعية مع مراعاة سياقات استعمالها، كونها تؤثّر على النّمط اللغوي المستعمل بين أطراف التواصل التعليمي (المعلّم والمتعلّم).

4-2-4- اللسانيات التوليدية التحويلية (Transformational Generative Linguistics):

خطت اللسانيات الأمريكية مراحل هامة من خلال جهود أنصار المدرستين السلوكية بزعامة "بلومفيلد"، والتوزيعية بزعامة "هاريس"، ومع ظهور كتاب "البُنى التركيبية" عام 1957م، اتّخذت منحى جديدا في توجيه الدرس اللساني؛ انتقل فيه من مرحلة "التوزيع" إلى مرحلة "التوليد والتحويل".

تأسست النظرية التوليدية التحويلية في ضوء جملة الانتقادات التي وجّهها "تشومسكي" للمدرسة السلوكية، التي تعتبر "اللغة عادة من العادات التي تكتسب بالمحاكاة والقياس، إذ كيف أنّ الإنسان –استنادا إلى صيغ لغوية محدودة سمعها فعلاً– أنْ يؤلّف صيغا لم يسمعها قطّ في حياته، ولا تعرف في عددها حدّا تنتهي إليه."[3] ممّا غيّر نظرته للّغة، فهي من منظوره ليست مجموعة عادات كلامية تتأثّر بمثيرات البيئة، بل هي معرفة ضمنية بقواعد اللّغة تتّسم بالإبداعيّة.

---

[1] لطفي بوقرة، محاضرات في اللسانيات الاجتماعية، ص3.

[2] د. هدسون، علم اللغة الاجتماعي، تر: محمود عياد، دار عالم الكتب، القاهرة، 1990، ص12.

[3] عبد السلام المسدي، اللسانيات وأسسها المعرفية، الدار التونسية للنشر، تونس، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، (د ط)، 1986، ص144.

وتقوم النظرية على مبدأين أساسيين موجودين في جميع اللغات الإنسانية، هما "مبدأ التوليد" (generation) و"مبدأ التحويل" (transformation)، اللذان يشملان مجموعة من القواعد، تمثّل "المحرّكات التي بفضلها يتوصّل الانسان إلى استخدام الرّموز اللغوية سواء أكانت تلك المحرّكات نفسانية أو ذهنية."[1]

كما عرفت النظرية العديد من المصطلحات التي أثرت الدراسات اللغوية ومنها: الكفاءة اللغوية، والأداء الكلاميّ، "فيحدّد تشومسكي الكفاءة اللغوية بأنّها معرفة المتكلّم الضمنية بقواعد اللغة، كما يحدّد الأداء الكلاميّ بأنّه تمظهر هذه المعرفة في عملية التكلّم."[2]

إنّ كلّ ما قدّمه "تشومسكي" من قواعد توليدية وتحويلية للّغات تهدف أساسا لإثبات جوانبها الخلّاقة، وهو ما يسمّيه بـ "الإبداعية اللغوية" (creativity)، "فالمعنى الواحد يُعبَّر عنه بما لا يكاد يقع تحت حصر من التراكيب، وأنّ توليد التراكيب بعضها من بعض لا يقف عند حدّ."[3]

لقد سعى "تشومسكي" من خلال نظريّته إلى بلورة فكر جديد في مسألة اكتساب اللغة وتعلّمها. فالقدرة الكامنة في كلّ إنسان على استخدام اللغة لا تتوقّف على محاكاة ما يسمعه في بيئته، بل "تتجلّى عبر مظهر استعمالها الإبداعيّ في القدرة الخاصّة على التعبير على أفكار متجدّدة، وعلى تفهّم تعابير فكرية أيضا متجدّدة."[4] انطلاقا من "مجموعة من القواعد الكامنة في ذهن المتكلّم، الرّاسخة فيه والمكتسبة من محيطه الاجتماعيّ منذ طفولته، والتي تمكّنه فيما بعد من اكتساب لغات أخرى، كما تمكّنه من إنتاج جمل جديدة لمّا يسمعْها بعدُ."[5]

إنّ تعلّم اللّغة بالنسبة للإنسان أمر يتعلّق بخصائصه الإنسانية الفطرية على استخدامها، بما يتوافر عليه من معرفة غير واعية بقواعدها (الصوتية والتركيبية والدّلالية) ممّا يسمح له بإنتاج عدد لا محدود من الجمل التي لا تتناقض والقواعد التي تميّزها. وفي ذلك إقرار لـ

---

[1] عبد السلام المسدي، اللسانيات وأسسها المعرفية، ص145.

[2] ميشال زكريا، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (النظرية الألسنية)، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط2، 1986، ص18.

[3] سمير شريف استيتية، اللسانيات، المجال والوظيفة والمنهج، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط2، 2008، ص562.

[4] المرجع نفسه، ص31.

[5] شفيقة العلوي، محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة، أبحاث للترجمة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 2004، ص40.

"تشومسكي" بامتلاك المتعلّم لقدرة طبيعية –كامنة في دماغه– على استخدام نظام لغويّ معيّن يجسّده أداؤه الكلاميّ، وتحدّده السياقات الاجتماعية، ذلك الاستعمال يتجاوز ما تعلّمه عن غيره في مواقف محدّدة، إلى خلق لغة تُناسب مواقف جديدة. "فالإنسان يخلق اللغة وهو يسمعها شيئا فشيئا، وخلْقه لها مردّه أنّه يتمثّل بواسطة جوهره المفكّر نظاما من القواعد المنسجمة المتكاملة."[1]

إنّ متعلّم اللّغة من منظور "تشومسكي" لا يكتسبها بدماغ فارغ، وليس مسترجعا لما تعلّمه، أو ما رسخ لديه من استعمالات لغوية تستند لقواعد لغوية تأثّرت ببيئته الاجتماعية فحسب، بل يتجاوزها إلى إنتاج وفهم عدد لا متناه من الصّيغ والتراكيب اللغوية حتى وإن لم يسمعها من قبل، وهو ما يثبت قدرته على التواصل باستخدام لغة متجدّدة باستمرار وغير خاضعة لعادات كلامية محدودة.

لقد أسهمت النظرية التوليدية التحويلية في تغيير النّظرة للمتعلّم، فهو لم يعد الوعاء الفارغ ذلك يتوجّب ملؤه، بل هو متعلّم "مُهيّأ بشكل من الأشكال لإتمام عملية التكلّم (التعلّم)، فهو يمتلك في ذاته كفاءة تتلقّى الظواهر اللغوية التي يسمعها في بيئته، ويقوم بتحويلها إلى كلام هو، في الواقع، مختلف عن كلام الكبار من حيث مظاهره."[2] إنّه متعلّم مُبدع؛ له إمكانات عقلية تؤهّله لاكتساب النظام اللغويّ لبيئته والتّحكّم فيه، والقدرة على التّصرّف فيه بما يتلاءم والوضعيات التواصلية التي تواجهه في مختلف السياقات الاجتماعية.

4-2-5- اللسانيات التداولية (Pragmatism):

التداولية منهج جديد في الدرس اللساني الحديث، يهتمّ بالإجابة عن الأسئلة التالية: من يقول؟ لمن يقول؟ كيف يقول؟ أين يقول؟ ... وغيرها، وهي تأخذ في الحسبان كلّ ما له علاقة بالحدث اللغويّ، من متكلّم ومستمع، وظروف وملابسات الكلام. وإذا كان استعمال اللغة أثناء التواصل يوطّد العلاقات بين المتخاطبين، فإنّ هذه العلاقة تخضع لمجموعة من المبادئ

[1] عبد السلام المسدي، اللسانيات وأسسها المعرفية، ص146.

[2] ميشال زكريا، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (النظرية الألسنية)، ص50.

أهمها: القصدية، والسياق، وأفعال الكلام، والاستلزام الحواري، والافتراض المسبق، والتأدّب، التي استلهمت "المقاربة التواصلية" العديد منها لمفاهيمها وتطبيقاها التعليمية.

ومصطلح (Pragmatism) كغيره من المصطلحات الوافدة من الغرب، شهد تعدّدا في ترجمته إلى العربية إلى أن استقرّ به المقام عند مصطلح "التداولية" أو "التداوليات" على يد اللسانيّ "طه عبد الرحمن" عام 1970م، ليلقى قبولا واستحسانا من قبل الدّارسين بعده.[1] ويورد ذلك طه عبد الرحمن في كتابه (في أصول الحوار وتجديد علم الكلام) قوله: "وقد وقع اختيارنا منذ 1970 على مصطلح التداوليات مقابلا للمصطلح الغربي (براغماطيقا) لأنّه يوفي المطلوب حقّه، باعتبار دلالته على معنيين؛ "الاستعمال" و "التّفاعل" معا."[2]

لقد اهتمّت التداولية منذ نشأتها بدراسة الحدث اللغوي أثناء عملية التّواصل، حتى نعتها الكثيرون بـ "علم استعمال اللغة"، لأنها أعادت الاعتبار للعناصر اللغوية وغير اللغوية المساهمة في الحدث الكلامي. ولتحديد مفهومها نورد التعريفات التالية:

–هي "علم جديد للتّواصل، يدرس الظّواهر اللّغويّة في مجال الاستعمال، ويدمج من ثمّة مشاريع معرفيّة متعدّدة في دراسة ظاهرة التّواصل اللّغويّ وتفسيره."[3]

– "اللسانيات التداولية هي في الوقت عينه: علم استخدام الأدلة، ولسانيات الحوار، ونظرية الأفعال اللغوية."[4]

– هي "دراسة كيفية استخدام اللغة، وبيان الأشكال اللسانية التي لا يتحدّد معناها إلا بالاستعمال."[5]

---

[1] يسمينة عبد السلام، نظرية الأفعال الكلامية في ظل جهود أوستين، مجلة المخبر، أبحاث في اللغة والأدب الجزائري، جامعة محمد خيضر، بسكرة، العدد 10، 2014، ص 112.
يوجد على الرابط: https://www.asjp.cerist.dz/en/article/35798

[2] طه عبد الرحمن، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي الدار البيضاء، ط2، 2000، ص28.

[3] مسعود صحراوي، التداولية عند علماء العرب دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني العربي، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط1، 2005، ص16.

[4] الجيلالي دلاش، مدخل إلى اللسانيات التداولية، تر: محمد يحياتن، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، (د ط)، 1983، ص43.

[5] فرانسواز أرمينكو، المقاربة التداولية، تر: سعيد علوش، مركز الإنماء القومي، (د ط)، (د ت)، ص8.

– هي "دراسة اللغة بعدّها ظاهرة تواصلية اجتماعية خطابية حجاجية."[1]

إنّ التعريفات السابقة تقودنا إلى موضوع التداولية، كونها "تهتمّ بكلّ أشكال التفاعل الاجتماعيّ، والتفاعل الخطابيّ، ودراسة المعطيات اللغوية والخطابية المتعلّقة بالتّلفظ...إنها تهتمّ بالعملية التواصلية في كلّ أبعادها؛ النفسية، والاجتماعية، والإيديولوجية، وبدراسة العلاقة بين اللغة والسياق...وبذلك أمكننا القول إنّ التداوليات هي علم الاستعمال اللّغويّ، وإنّها بحقّ علم جديد في التواصل."[2]

ولمّا كانت المقاربة التواصلية تستند في مرجعياتها على مبادئ "التداولية" كـ: القصد، والسياق، وأفعال الكلام، والتواصل، فإنّه "غالبا ما يعبّر عن المقاربة التواصلية بالمقاربة التداولية، كما تشرح الكفاءة التواصلية على أنها الكفاءة التداولية."[3] وفي ذات السياق يقول "الشهري": "تعدّ الكفاءة التداولية مكوّنا فاعلا ضمن تكوين الإنسان السّويّ، تماما كما هي كفاءته اللغوية، بيد أنّ الكفاءة التّداولية ليست نسقا بسيطا، بل هي أنساق متعدّدة متآلفة، إذ تتألّف القدرة التواصلية لدى مستعمل اللغة الطبيعية من خمس ملكات على الأقلّ وهي: الملكة اللّغوية، والملكة المنطقية، والملكة المعرفية، والملكة الإدراكية، والملكة الاجتماعية [...] ويقترح (دايك) على أساس هذا التّصور خمس قوالب للقدرة التواصلية أن يُصاغ نموذج لمستعمل اللغة الطبيعية في شكل جهاز يتكوّن من خمس قوالب [...] القالب اللغوي، القالب المعرفيّ ، القالب الاجتماعيّ، القالب المنطقيّ، والقالب الإدراكيّ."[4]

لقد أسهمت تطبيقات التداولية في مجال التعليم والتعلّم بما تضمّنته من قضايا في دفع التواصل التعليمي إلى الوجهة الصحيحة، لأنّ التخاطب داخل القسم لم يعد يحدث في اتجاه واحد، بل صار ينبني على علاقات خاصة بين المعلّم والمتعلّم وبين المتعلّمين أنفسهم، تحدّدها

---

[1] خليفة بوجادي، في اللسانيات التداولية مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم، بيت الحكمة للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2009، ص69.

[2] حافظ إسماعيلي علوي، التداوليات علم استعمال اللغة، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، إربد، الأردن، ط2، 2014، ص2، 3.

[3] حياة طكوك، نشاط القراءة في الطور الأول مقاربة تواصلية، ص110.

[4] عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب مقاربة لغوية تداولية، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، ط1، 2004، ص57.

ظروف خاصة بالسياق التعليميّ، وهو ذو غايات خاصة، هدفها الرئيس تمكين المتعلّم من تحقيق كفاءة التواصل. لقد استلهمت التعليمية من التداولية رؤيتها الجديدة لمكوّنات الفعل التعليميّ وفي مقدّمتها (المتعلّم)، "حيث تمثّل معطياتها في هذا المجال ثورة حقيقية، إذ أصبح المتعلّم هو محور العملية التعليمية [...] وتهدف الطريقة المستوحاة من هذا التّيار (التداولية) والتي يسمّى بالمقاربة التواصلية إلى إكساب المتعلّم كفاءة تواصلية تمكّنه من توظيف اللغة التي يتعلّمها في مختلف الوضعيات والمواقف الاجتماعية."[1]

ونخلص بعد طرقنا لروافد المقاربة التواصلية للقول: بأنّ المقاربة التواصلية في حقل تعليمية اللّغات هي ثمرة مباحث علمية، وتراكم معرفيّ لروافد عكفت على دراسة وفهم كيفية اكتساب وتعلّم اللغة، على اعتبارها خصيصة إنسانية تواصلية ذات خلفيات؛ ذهنية ونفسية واجتماعية، تمكّن الفرد من تعلّم نظام اللغة المستعملة في بيئته والتواصل به مع غيره إنْ شفويا أو كتابيا.

ثالثا- الكفاءة التواصلية والكفاءة اللغوية:

إنّ الهدف الأول والأخير، والغاية القريبة والبعيدة لتعليمية اللغات، هي تحصيل الكفاءة التواصلية للمتعلم، التي تتجسّد في القدرة على التواصل والتبليغ والتّأثير في محيطه الاجتماعيّ. والمقاربة التّواصلية تهدف إلى تمكين المتعلم من تحقيق كفاءات لغوية يوظّفها في مواقف ووضعيات تعليمية ذات دلالة.

1- الكفاءة التواصلية: (Communicative Competence)

يعود فضل استعمال مصطلح "الكفاءة التواصلية" للعالم اللغويّ الاجتماعيّ "ديل هايمز" عام (1972م)، حين وجد أنّ كفاءة "تشومسكي" لا تعنى بتلك العناصر التي تستعمل في عملية التفاوض ونقل الرسائل إلى الآخرين. ثمّ توالت البحوث التي فسّرت هذه الكفاءة انطلاقا من الوظائف الاجتماعية للّغة، بالاعتماد على مقاربات تواصلية حلّت محلّ سابقتها البنيوية، التي جسّدت ولفترة طويلة من الزّمن صورة أنّ اللغة قواعد وبنى جافّة، وأنّ التّمكّن من هذه البُنى هو التمكّن من اللغة، لتصبح الكفاءة التواصلية مستهدفة في حقل تعليمية اللغات، بعد التّأكّد

[1] محمد الأخضر صبيحي، اللسانيات التداولية وأثرها في تعليمية اللغات، مجلة منتدى الأستاذ، جامعة قسنطينة، العدد3، أفريل 2007، ص36. يوجد على الرابط: https://www.asjp.cerist.dz/en/article/13323

من فرضية أنّ التّمكّن من القواعد لا يعني بالضرورة القدرة على استخدام تلك القواعد في عملية التواصل بكيفية سليمة وملائمة.

1-1- تعريفها:

الكفاءة التواصلية في عرف "هايمز" هي:" مقدرة المتكلّم على انتاج منطوقات مناسبة لأنماط المواقف الاتصالية المختلفة لا جمل نحويّة."[1] وهو بذلك قد وسّع مفهومها من كونها ظاهرة طبيعية إلى اعتبارها ظاهرة اجتماعية أو ثقافية.

أما "دوغلاس براون" فيرى بأنها: "ذلك العنصر الذي يمكن أن ننقل به الرسائل ونفسّرها، ونتفاوض مع الآخرين في سياقات محدّدة."[2]

ويرى "رشدي أحمد طعيمة"[3] بأنّها: "قدرة الفرد على استعمال اللغة بشكل تلقائيّ مع توفّر حِسّ لغويّ يميّز به الفرد بين الوظائف المختلفة للغة في مواقف الاستعمال الفعلي." أي أنّها ترتكز على مجموعة من القواعد اللغوية والنفسية والاجتماعية والثقافية لمستعمل اللغة.

وورد تعريفها عند "محمد العبد" في قوله: "إنّ الكفاية الاتصالية للمتكلّم/المستمع في فعل وسيلته اللغويّة، وتوافق خطابه مع السلوك اللغويّ المتنوّع، والمطابق في ارتباطه بالمكوّنات الاجتماعية والموقفية والنفسية لسياق اتّصالي اجتماعي بعينه."[4]

وعلى ضوء التعريفات السالفة الذّكر، يتراءى لنا أنّ الكفاءة التواصلية هي "قدرة الفرد على تبليغ مقاصده، شفويا أو كتابيا، بواسطة استعمال العناصر اللغوية وغير اللغوية، مع وعيه بنظام استعمالها في المواقف الاجتماعية المختلفة. وهي بذلك تعني الجمع بكفاءة بين معرفة الفرد وتمكّنه من القواعد اللغوية والتقاليد الاجتماعية والثقافية التي تمكّنه من التواصل بفاعلية، لأنّ استعمال النظام اللغوي لا بدّ أن يُراعي السياقات الاجتماعية والثقافية للمتخاطبين حتى يكون التواصل مثمرا."

---

[1] محمد العبد، النص والخطاب والاتصال، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، القهرة، مصر، (د ط)، 2014، ص40.

[2] دوغلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، تر: عبده الراجحي وعلي أحمد شعبان، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، (د ط)، 1994، ص244.

[3] ينظر: رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية مستوياتها تدريسها صعوباتها، ص 176.

[4] محمد العبد، النص والخطاب والاتصال، ص 48، 49.

والكفاءة التواصلية في مجال التعليمية، تعني "قدرة المتعلّم على توظيف إمكاناته؛ المعرفية، والانفعالية، والمهارية في موقف تواصلي؛ منطوق أو مكتوب، يشارك به غيره بوساطة وحدات لغوية (صوتية، صرفية، نحوية، معجمية) تخضع لقواعد استخدام النظام اللغوي. ومنه تكون غاية تعليم اللغات هي تحقيق قدرة التصرف في استعمال اللغة تبعا للمواقف التواصلية التي يواجهها المتعلّم، وليست القدرة على امتلاك قواعد اللغة."

1-2- عناصر الكفاءة التواصلية:

إنّ مفهوم الكفاءة التّواصلية لا يتحقّق إلا في ضوء كفاءات فرعية، تتآلف فيما بينها وتعمل من أجل تحقيق مقاصد التواصل، وهي الكفاءات التي حدّدها كلّ من "مايكل كانال" (M.Canale) و "ميريل سوين" (M. Swain)، وتتمثّل في:[1]

أ- القدرة النحوية: وهي تشتمل على المعرفة بالوحدات المعجمية وقواعد الصّرف، والتراكيب ودلالة الجمل والأصوات، أي أنها تعني "السيطرة" على الرّمز اللغويّ، وهي تعني القدرة اللغوية عند "هايمز".

ب- قدرة الخطاب: أي القدرة على ربط الجمل لتكوين خطاب ولتشكيل تراكيب ذات معنى في سلسلة متتابعة. والخطاب يشمل على أيّ شيء يتدرّج من الحوار البسيط المنطوق إلى النصوص الطويلة المكتوبة. ومن الواضح أنّ القدرة النحوية تركّز على الجملة في حين تركّز قدرة الخطاب على ما بين الجمل من علاقات.

ج- القدرة اللغوية الاجتماعية: وتعني معرفة القواعد الاجتماعية والثقافية للغة وللخطاب، وهي تقتضي فهم السياق الاجتماعي الذي تستخدم فيه اللغة، وأدوار وأطراف الخطاب، والمعلومات المشتركة بينهم، ووظيفة الخطاب.

د- القدرة الاستراتيجيّة: وتعني ما نوظّفه من استراتيجيات لغوية وغير لغوية لنعوّض النقص الذي ينشأ عن متغيّرات الأداء أو عدم توافر القدرة. ومعنى ذلك أنها تزوّدنا بالمقدرة على إصلاح ما نقوله بأن نعالج المعرفة الناقصة، وبأن نواصل الخطاب بشرح العبارات أو بالدوران حول المعنى، أو بالتكرار أو التردّد أو التّحاشي أو التخمين أو تغيير اللهجة والأسلوب.

[1] دوغلاس براون، أسس تعلّم اللغة وتعليمها، ص245، 246.

1-3- خصائص الكفاءة التواصلية:

تتميّز الكفاءة التواصلية بمجموع خصائص، تجملها "ساندرا سافجنون" (Sandra.J.Savignon) بقولها:[1]

- "الكفاءة التواصلية مفهوم متحرّك (dynamic) وليس ساكنا (static)، يعتمد على مدى قدرة الفرد على تبادل المعنى مع فرد آخر أو أكثر. إنها إذن علاقة شخصية بين طرفين (interpersonal) أكثر من أن تكون اتصالا ذاتيا (personal) أي حوارا بين الفرد ونفسه.

- الكفاءة التواصلية تنطبق على كلّ من اللغة المنطوقة والمكتوبة، وكذلك نظم الرموز المختلفة.

- إنّ الكفاءة التواصلية محدّدة بالسياق. إنّ الاتصال يأخذ مكانه، أو يمكن أن يحدث في مواقف لا حدّ لها، إنّها تتطلّب القدرة على الاختيار المناسب للّغة والأسلوب في ضوء مواقف الاتصال والأطراف المشتركة.

- إنّ هناك فرقا بين الكفاءة والأداء؛ الكفاءة تعني القدرة المفترض وجودها والكامنة وراء الأداء، بينما يعتبر الأداء التوضيح الظاهر أو المكشوف (Overt Manifestation) لهذه القدرة. إنّ الكفاءة هي ما تعرف أما الأداء فهو ما تفعل، وهو الشيء الوحيد الذي يمكن ملاحظته، وفي ضوئه تتحدّد الكفاءة وتنميتها وتقويمها.

- إنّ الكفاءة التواصلية نسبية وليست مطلقة، من هنا يمكن التحدّث عن درجات للكفاءة التواصلية وليس درجة واحدة.

2- الكفاءة اللغوية (Linguistic Competence):

بصدور مؤلّف "نعوم تشومسكي" (N.CHomsky) المعنون بـ "البنى التركيبية" (Syntactic Structures) عام 1957م، طفت مجموعة من المصطلحات التي تعدّ بمثابة امتداد تطوّريّ لمفهومي "اللغة" و"الكلام " اللذان استحدثهما "فرديناند دوسوسير" (F.De Saussure) في كتابه "محاضرات في علم اللغة العام" (1916م)، ومن أبرزها مصطلح "الكفاءة اللغوية" (Competance) التي يقابلها مصطلح "الأداء الكلاميّ" (Performonce). فكان فتحا جديدا وثورة للدراسات اللغوية، انتقلت على يديه من وصف الأنماط اللغوية المحدودة

[1] نقلا عن: رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية مستوياتها تدريسها صعوباتها، ص173.

إلى وضع مجموع القواعد التي تمكّن متكلم اللغة من توليد عدد لا نهائيّ من الجمل الصحيحة نحويا ودلاليا حتّى وإن كان لم يسمعها من قبل.

2-1- تعريفها:

- يعرّفها "تشومسكي" بأنّها: " المقدرة على إنتاج الجمل وتفهّمها في عمليّة تكلّم اللغة."[1] وبهذا المفهوم فإنها لا تقتصر على عملية إنتاج الجمل فقط، بل تتعدّاه إلى فهمها وإدراك معانيها والتمييز فيما بينها من حيث السّلامة النحوية أو غير النحوية.

- ويرى "مشال زكريا" بأنّ "الكفاية اللغوية هي: "المعرفة الضمنية بقواعد اللغة، وهي بالتالي، بمنزلة ملكة لاشعورية تجسّد الأداء الكلامي، أي العملية الآنية التي يقوم بها متكلّم اللغة فيصوغ جمله طبقا لتنظيم القواعد الضمنية."[2] - وأما "رشدي طعيمة" فيرى بأنّه "يقصد بها أنّ الفرد يعرف النّظام الذي يحكم اللّغة، ويطبّقه بدون انتباهٍ أو تفكير واعٍ به، كما أنّ لديه القدرة على التقاط المعاني اللغوية والعقلية والوجدانية والثقافية التي تصحب الأشكال اللغوية المختلفة." [3]

- والكفاءة اللغوية تعني: "القدرة على التحكّم في نظام اللغة لصياغة معان ذات صلة بالسياق التواصلي. أما الأداء الكلامي فهو "الاستعمال الآني للّغة ضمن سياق معيّن."[4]

ومنه فإنّ الكفاءة اللغوية هي:

*ملكة لاشعورية؛ تعني قدرة الفرد على التحكم في نظام اللغة وتتجسّد في استعمالها اللفظي (الأداء)، سواء أكانت منطوقة أم مكتوبة.

---

[1] نعوم تشومسكي، البنى النحوية، تر: يوئيل يوسف عزيز، دار الشؤون الثقافية العامة، وزارة الثقافة والاعلام، بغداد، ط1، 1987، ص7.

[2] ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية ودراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقاربة تراثية، دار العلم للملايين، بيروت، ط1، 1993، ص62.

[3] رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية مستوياتها تدريسها صعوباتها، ص176.

[4] ميشال زكريا، الألسنية التوليدية والتحويلية وقضايا اللغة العربية (الجملة البسيطة)، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ط2، 1986، ص7.

* مفهوم مجرّد ومسألة فطرية؛ حيث يولد الإنسان مزوّدا باستعداد عقلي لاكتسابها عن طريق القواعد الكامنة وراء أدائه الكلاميّ.

2-2- خصائص الكفاءة اللغوية:

بالنظر إلى التعريفات السابقة للكفاءة اللغوية، يمكن تمييز الكفاءة اللغوية بسيماتها، والتي يعرضها "جينج هن أهن" (Jung Hun Ahn) من خلال زوايا عدّة أهمّها:[1]

أ- من حيث نوع المعرفة: تشمل الكفاءة اللغوية على المعرفة الضمنية (Knoledge Tacit) أو الكامنة الخاصة بالتراكيب.

ب- من حيث القواعد الحاكمة: الكفاءة اللغوية تحكمها قواعد معيّنة وهي القواعد اللغوية.

ج- من حيث إنتاج اللغة: إنّ الكفاءة اللغوية تزوّد الدّارس بإمكانات التعميم لعدد غير محدود (Infinite) من الجمل.

د- من حيث النحو: تهتمّ الكفاءة اللغوية بالنسبة للنّحو (Syntax) بمدى التزام الجمل بالقواعد النحوية المحدّدة، إنّ الشكل النحويّ (Grammaticality) للجملة هو ما تختصّ به الكفاءة اللغوية.

هـ- من حيث اكتساب اللغة: يستند اكتساب اللغة إلى عوامل وراثية فطرية.

و- من حيث الأداء: لا تنعكس الكفاءة اللغوية بدقّة على الأداء اللغويّ، لأنّ الأداء اللغوي يتأثّر بمجموعة من العوامل التي تتخطّى حدود الجانب اللغوي بما في ذلك الكفاءة التواصلية.

ي- من حيث البنية: تتكوّن الكفاءة اللغوية من بنية سطحية (Surface) وبنية متعمّقة (Deep)، بالإضافة إلى القواعد التحويلية (Transformational).

3- مفارقات بين الكفاءة التواصلية والكفاءة اللغوية:

ويمكن أن نستخلص نقاط الاختلاف بين الكفاءة اللّغويّة والكفاءة التّواصلية، وهي ذات جوانب مختلفة، نوردها كالتالي:

[1] رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية مستوياتها تدريسها صعوباتها، ص176.

- الكفاءة اللغوية معرفة ضمنيّة (مجرّدة) بقواعد اللغة، بينما التواصلية تشمل المعرفة بالقواعد الضّمنية للّغة وتوظيفها في مواقف اجتماعية واقعيّة.
- الكفاءة اللغوية تحكمها القواعد اللّغوية، وأما التواصليّة فتحكمها قواعد ترتبط بعناصر التّواصل.
- الكفاءة اللغوية تمكّن من تعميم القواعد إلى مالا حصر له من الجمل، بينما التواصلية تمكّن من تعميم أشكال التواصل في عدد غير محدود من المواقف الاجتماعية.

وممّا تقدّم تتّضح علاقة الكفاءة التواصلية بالكفاءة اللغوية؛ فالفرد يتمكّن من التّواصل والتّأثير باعتماده على كفاءته اللّغوية، لأنّ معرفته بنظام اللّغة يمكّنه من استعمالها في مختلف السياقات الاجتماعية، فالكفاءة التواصلية أعمّ وأشمل من الكفاءة اللّغوية التي تعدّ أحد مقوّمات التّواصل النّاجح والفعّال.

رابعا- مهارات التواصل في تعليمية اللغة العربية:

يسعى المحتوى التعليمي إلى إكساب المتعلّم المهارات التواصلية الأساسية لتعلّم اللغة العربية، وهي:

1- مهارة الاستماع:(Listening)

1-1- تعريفها:

يقصد بالاستماع "الإنصات والفهم والتفسير والنّقد والتقويم."[1] فالمستمع يتلقّى الرموز اللغوية من المرسِل ويعمل على فكّها وتحليلها ليتمكّن من فهمها، والقدرة على الحُكم عليها. وتعليمية اللغات ترتكز على الاستماع، لأنّه يهدف إلى تدريب المتعلّمين على تحصيل المعارف والمعلومات من خلال المنطوق ضمن نشاط تواصلي يجمع كلّا من المعلّم والمتعلّم، ويسعى كلّ منهما إلى تطويره.

[1] محمود أحمد السيد، طرائق تدريس اللغة العربية، منشورات جامعة دمشق، كلية التربية، 2016-2017، ص80.

والاستماع الجيّد عامل مهمّ لنجاح العملية التواصلية فـ "المخاطَب إذا لم يُحسن الاستماع لم يقف على المعنى الذي يؤدّي إليه الخطاب...".[1]وترتبط مهارة الاستماع بمهارة الكلام في تعليمية اللغات، وينعكس حُسن الاستماع على مهارة القراءة والكتابة على حدّ سواء.

ويرى "علي أحمد مدكور" أنّ الاستماع: "عملية معقّدة في طبيعتها. فهو يشتمل أوّلا: على إدراك الرّموز اللغوية المنطوقة عن طريق التمييز السمعي، ثانيا: فهم مدلول هذه الرّموز، ثالثا: إدراك الوظيفة الاتصالية أو "الرسالة" المتضمّنة في الرموز أو الكلام المنطوق، رابعا: تفاعل الخبرات المحمولة في هذه الرّسالة مع خبرات المستمع وقيمه ومعاييره، خامسا: نقد هذه الخبرات وتقويمها والحكم عليها في ضوء معايير الموضوعية المناسبة لذلك."[2]

والاستماع لا يتحقق إلّا بسلامة عضو السّمع وقدرته على التقاط الرموز اللغوية، بالإضافة إلى استحضار مجموعة من العمليات الذهنية الفائقة التعقيد والسرعة؛ كالانتباه، والإدراك، والتّذكّر، والتحليل، والتركيب، والتفسير، والنّقد من أجل فهم الرسالة المسموعة. ومن خلال الاستماع يتمكّن المتعلّم من:[3]

- إدراك هدف المتحدّث وفهم ما يرمي إليه.
- فهم معاني الكلمات، واستنتاج معاني الكلمات غير المعروفة من السياق عند الاستماع.
- فهم الأفكار الأساسية والفرعية.
- تلخيص الأفكار.
- اصطفاء المعلومات المهمّة.
- الحكم على الأفكار وإبداء وجهة النظر حولها.

[1] العسكري، أبوهلال الحسن بن عبد الله بن سهل، الصناعتين الكتابة والشّعر، تح: علي محمد البجاوي ومحمد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العصرية، بيروت، لبنان، (د ت)، ص16.

[2] علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، (د ط)، 2006، ص84.

[3] محمود أحمد السيد، طرائق تدريس اللغة العربية، منشورات جامعة دمشق، كلية التربية، 2016-2017، ص80، 81.

1-2- أنواعها:

يختلف الاستماع حسب درجة اهتمام المستمع بالمحتوى المسموع وأهميته، وغايته من الاستماع، وعليه يكون:[1]

أ- الاستماع بقصد الحصول على معلومات: ويكون غرض المتعلّمين منه اكتساب معلومات دراسية أو التعرّف على أنباء أو أحداث تجري في بيئتهم.

ب- الاستماع بقصد النقد والتحليل: ويتطلّب هذا النّوع من الاستماع الدّقة والتركيز وشدّة الانتباه إلى الكلام المنطوق حتّى يتمكّن المتعلّمون من التحليل والتفسير والنّقد الموضوعيّ بعد الإحاطة التامّة بتفاصيل الخطاب المسموع.

ج- الاستماع بقصد الاستمتاع: وهذا النّوع لا يحتاج إلى تركيز أو انتباه، لأنّ الهدف من ورائه المتعة بالمسموع، وقد يمدّ المتعلمين بما يساعدهم على التعبير الإبداعيّ والارتقاء بالإحساس الجماليّ والذّوق الأدبيّ.

يتمكّن المتعلّم عن طريق الاستماع من تحصيل متطلّباته: المعرفية، واللغوية، ويساعده على بلوغ أهدافه، لذلك يتوجّب على المعلّم (المتحدّث) أن يراعي سلامة اللغة وطلاقتها، وتنويع تراكيبها وصيغها، والاستعانة بجماليات اللغة، لأنّ المتعلّم يتأثّر بما يسمعه، فيساعده على التّحدّث بسلاسة ووضوح وفق المعايير اللغوية المسموعة، كما يجب على المعلّم مراعاة مواضع النّبر والتّنغيم ومصاحبات الكلام من حركات الجسم، وإيماءات، وملامح الوجه، لأنّها الوجه المكمّل لمقاصد وأغراض المسموع، والعنصر المساعد على التّذكّر.

1-3- شروط نجاح الاستماع:

مهارة الاستماع أساس نجاح العملية التعليمية، ولبلوغ المتعلّم غاياتها لا بدّ من توافر مجموعة من الظروف:

- تحضير بيئة الاستماع من طرف المعلّم (النظام والهدوء والوسائل)

[1] ينظر: محمود أحمد السيد، طرائق تدريس اللغة العربية، منشورات جامعة دمشق، كلية التربية، 2016-2017، ص81، 82.

- إضفاء صبغة التشويق للمسموع لشدّ الانتباه وإثارة الاهتمام.
- تسخير اللغة المنطوقة واللغة المصاحبة لبلوغ نسبة استماع عالية بين المتعلمين.
- تقويم سيرورة الاستماع لمعرفة مدى تحققه، وبلوغ غاياته.
- استعداد المتعلمين للاستماع، بالتحضير والبحث فيما يتعلّق بموضوع الاستماع.
- إجادة عادات الاستماع: اليقظة، الانتباه، المتابعة...وغيرها
- الابتعاد عمّا يشوّش له محتوى المسموع، كالأحاديث الجانبية، ومقاطعة المتحدّث...إلخ
- تدوين ما أمكن من ملاحظات.
- استخلاص الأفكار الرئيسية للمسموع.

2- مهارة التحدّث/ الكلام (Speaking):

يعدّ التحدّث (أو التعبير الشفهيّ) الوجه المكمّل للاستماع، إذ لا تواصل دون كلام بين متحدّث ومستمع، إنّه القالب الذي يصبّ فيه الإنسان مهاراته اللغوية التواصلية، وغير اللغوية،

2-1- تعريف التحدّث:

التحدّث "عملية تتضمّن القدرة على التفكير واستعمال اللغة والأداء الصوتي والتعبير الملمحيّ، وهو نظام متعلّم وأداء فرديّ يتمّ في إطار اجتماعيّ نقلا للفكر وتعبيرا عن المشاعر."[1]

وهو أيضا: "عبارة عن مسار وسيرورة اجتماعية، ويتحقّق هذا النّسق التواصلي عن طريق تبادل ملفوظات تلائم النظام الصوتي للسان المعتمد أثناء التعبير، وغالبا ما يكون هذا التواصل اللفظي في حاجة إلى أنساق تواصلية أخرى كالإيماءات...ومختلف الأنساق الأخرى."[2]

إنّه أساس التواصل الإنسانيّ، فهو تعبير عن الأفكار والمشاعر والمعلومات، التي يقصد أن يوصلها المتحدّث لغيره باستخدام كلمات وجمل وتعبيرات لفظية تحكمها قواعد تتّصل بالنّظام

[1] راشد محمد عطية صواوين، تنمية مهارات التواصل الشفوي التحدث والاستماع، إيتراك للنشر والتوزيع، مصر الجديدة، (د ط)، 2005، ص193، 194.

[2] حسن بدوح، المحاورة مقاربة تداولية، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2012، ص72.

اللّغوي، كما يستعين باللغة المصاحبة وما تشمله من حركات جسمية، وإيماءات، وملامح وتعابير الوجه...وغيرها، تعمل متظافرة لبلوغ غايات التحدّث ومقاصده.

2-2- وظيفته:

التحدّث وسيلة للفهم والإفهام، يتيح للمرء التعبير عمّا في نفسه، والتواصل مع غيره، إنّه المهارة الأكثر تواترا وشيوعا واستعمالا في حياة الأفراد، ولعلّها أكثر قيمة في التواصل الاجتماعيّ، لأنه يجمع بين الإقناع والإمتاع، فالمتحدّث أو المحاور "يتوجّه إلى غيره مطلعا إياه على ما يعتقد وما يعرف، ومطالبا إياه بمشاركته اعتقاداته ومعارفه، وفي هذا "الاطلاع" وهذه "المطالبة" يكمن البعد الاجتماعي للحوارية، ومما يزيد هذا البعد الاجتماعيّ رسوخا هو محاولة تجاوز الخلافات في الرّأي بين المتحاورين [...] وقد تزدوج أساليب "الإقناع" بأساليب" الإمتاع" فتكون، إذ ذاك، أقدر على التّأثير في اعتقاد المخاطب وتوجيه سلوكه لما يَهَبُها هذا الإمتاع من قوّة في استحضار الأشياء، ونفوذ في إشهادها للمخاطَب."[1]

فالتحدّث يربط بين طرفي الحديث (المتحدّث والمستمع)، فيتلازم الاستماع والتحدّث طيلة المحادثة، ويتمّ ثراؤها بالتراكيب والصّيغ المتنوّعة المتبادلة بين الطرفين التي اكتسباها من خلال الاستماع، مما يتيح لهما فرصة أوسع للتعبير عن الأفكار، والعواطف والحاجات، بأسلوب سليم يتّسم بوضوح الأفكار وصحّتها وإحكام ترابطها وتسلسلها، يُستعان بالنّبر والتنغيم المناسبين لموضوع التحدّث، والحركات والإيماءات التي تسهم في بلوغ التّحدّث مقاصده التواصلية والإقناعية.

ومهارة التحدّث (التواصل الشفهي) هي الغاية المنشودة من تعليم وتعلّم اللغة العربية، يتمكّن المتعلّم من خلالها من التفاعل الشفهي (المنطوق) مع طرف أو أكثر، يبادله معارفه، وانفعالاته، وقيمه ومعتقداته، محاولا التأثير فيه، ويكون من خلال تبادله الحديث مؤثّرا تارة ومتأثّرا تارة أخرى ضمن سيرورة الحديث.

[1] طه عبد الرحمن، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط2، 2000، ص37.

3- مهارة القراءة (Reading):

يكفي القراءة شرفا ومنزلة كونها فاتحة الوحي في أولى آياته، في قوله تعالى: ﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (1) خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ (2) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (3) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (4) عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ﴾ [العلق: 1-5]

3-1- تعريفها:

القراءة "عملية فكرية ديناميكية تفاعلية، تنطلق من التّعرّف على أصوات اللغة، إلى فكّ رموزها وإدراك معاني تعابيرها وجملها، واكتشاف استعمالاتها الحقيقية والمجازية، والتّعمّق في استدلالاتها، وذلك بهدف الوصول إلى الفهم القرائي للنصوص المقروءة."[1]

إنها نافذة يلج من خلالها المتعلّم إلى شتّى فروع المعرفة، فهي "تساعد التلاميذ على اكتساب المعارف وتثير لديهم الرغبة في الكتابة الموحية. فمن القراءة تزداد معرفة التلاميذ بالكلمات والجمل، والعبارات المستخدمة في الكلام والكتابة، وعلى هذا فهي تساعد التلاميذ في تكوين إحساسهم اللغوي، وتذوّقهم لمعاني الجمال وصوره فيما يسمعون، وفيما يقرأون ويكتبون."[2]

والنصوص القرائية شكل من أشكال التواصل بين الكاتب (المرسل) والقارئ (المتلقي)، تلازم المتعلّم منذ مراحل تعليمه الأولى، ذات صلة بالعمليات الذهنية للمتعلّم ومستوى نموّه، يتمّ من خلالها نقل أفكار، ومشاعر، واتجاهات، وميولات، وقيم بهدف التّأثير في المتعلّم وتغيير سلوكه نحو الاتجاه المرغوب.

وتقوم القراءة على عمليتين أساسيتين منفصلتين هما:[3]

الأولى: عملية ميكانيكية فسيولوجية تستجيب فيها أعضاء القراءة وأجهزتها لدى القارئ لإدراك المقروء إدراكا لفظيا منطوقا طبقا للرموز المستخدمة في الأداء التعبيري اللغوي.

---

[1] أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 2008، ج2، ص66.

[2] علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص126.

[3] عبد المنعم أحمد بدران، التحصيل اللغوي وطرق تنميته دراسة ميدانية، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، كفر الشيخ، دسوق (مصر)، ط1، 2008، ص21.

الثانية: عملية عقلية ذهنية يتمّ خلالها إدراك المعنى الذي توحي به الألفاظ وتفسير محتوى الرّموز اللفظية.

3-2- أنواعها:

تنقسم القراءة حسب الأداء إلى:[1]

أ- القراءة الصامتة: وفي هذا النوع من القراءة يدرك القارئ الحروف والكلمات المطبوعة أمامه ويفهمها دون أن يجهر بنطقها، وعلى هذا النحو يقرأ التلميذ الموضوع في صمت، ثمّ يعاود التفكير فيه دون ليتبيّن مدى ما فهمه منه [...] أي أنّ القراءة الصامتة ممّا يستبعد عنصر التصويت استبعادا تامّا.

ب- القراءة الجهرية: ويتمّ من خلالها التعرّف على الرموز المطبوعة وفهمها، ونطقها بصوت مسموع، مع الدّقّة والطلاقة وتجسيد المعاني.

3-4- شروط نجاحها:

إنّ نجاح فعل القراءة "يتطلّب تظافر عدّة عمليات معرفية؛ فبالإضافة إلى استدعاء المعارف السابقة التي في حوزة القارئ، تجنّد القراءة عدّة عمليات تجري في آن واحد:

- الإدراك البصريّ وفكّ ترميز الكتابة.
- البحث في الذاكرة على المعاني السابقة التي يمكن أن تساعد على فهم الخطاب.
- التعرّف على بُنى الصّيغ وبُنى المعنى في النّص.
- إعادة بناء الخطاب في شكل بُنى دلالية.
- التّثبّت من المعنى انطلاقا من النّص نفسه.
- تقييم البلاغ انطلاقا من الحفظ. "[2]

---

[1] أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص138 وما بعدها.

[2] بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، ص251.

من خلال القراءة يشبع المتعلّم شغفه المعرفي، ويلبّي حاجاته وميولاته، كما ينمّي خبراته التي تسهم في تمكينه من مواجهة مشكلاته اليومية، وهي مورد هام لتحصيل الكفاءة اللغوية، من خلال تعرّضه لكمّ وافر من التعابير والتراكيب، التي تساعده على ثراء لغته وجودة صيغها.

4- مهارة الكتابة (writing):

الكتابة فنّ يرافق المتعلّم منذ مراحل تعليمه الأولى، يبدِها بإجراءات تمهيدية تمكّنه من التحكّم التدريجيّ في حركات اليد والأصابع، والتآزر الحركي والبصريّ. وسرعان ما تصبح وسيلة تعليمية، تمكّنه من تحرير الدروس، لتنضج وتصبح وسيلة تعبيرية عن الأفكار والمشاعر والحاجات، لذلك يطلق عليها بعض الدارسين اسم "التعبير الكتابيّ".

4-1- تعريفها:

الكتابة في مجال التعليم، هي: "نشاط مدرسيّ يهدف إلى رسم الحروف ورسم الكلمات من جهة، وإلى تعلّم إنتاج نصوص ذات دلالة تحترم القواعد اللّغوية المعيارية من جهة أخرى."[1]

واللغة لا تستغني عن التدوين، لأنّه الوجه "المنظور لأية لغة من اللغات، ويتمّ التدوين في اللغات المتقدّمة على شكل حروف هجائية تتألّف منها الكلمات، وتعبّر عنها الكتابة كألفاظ منطوقة، ويتمّ تعلّم الكتابة جنبا إلى جنب مع القراءة."[2]

والعملية التعليمية في جميع مراحلها، تهدف إلى تعليم الفرد كيفية الكتابة والتحكّم في تقنياتها، وتبدأ في المراحل الأولى للتعلّم بسيطة من خلال رسم الحروف والكلمات واحترام مقاييس الكتابة، لتنتقل إلى توظيف المكتسبات النحوية، والصرفية، والبلاغية المناسبة للسياقات التعليمية التعلّمية، ليصل المتعلّم في مراحل متقدّمة إلى إبراز قدراته من خلال إضفاء إبداعيته على اللغة التي يكتب بها، فتكون له بصمته الخاصة وأسلوبه الخاصّ الذي ينمّيه باستمرار.

[1] المرجع السابق، ص260.

[2] محمد حمدان، معجم مصطلحات التربية والتعليم، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2007، ص54.

4-2- أنواعها:

الكتابة من حيث شكلها صنفان:[1]

أ- الكتابة الوظيفية: هي التي تؤدّي وظيفة للإنسان في مواقف حياته، وفيه تكون الألفاظ دالّة على المعنى من غير إيماء أو تلوين، وهو الذي تقتضيه ضرورات الحياة المختلفة، ويستدعيه التعامل مع الناس، مثل: كتابة الرسائل، ومحاضر الجلسات، والمذكّرات، والتعليمات، والإرشادات ... وغيرها

ب- الكتابة الإبداعية: وتسمّى أيضا الكتابة الإنشائية، وهي التعبير الجميل المنبثق عن الاطّلاع والخبرة، والمتميّز بعمق الفكرة، وخصب الخيال، وإتقان الأسلوب، وجودة الصياغة، ويمتاز بتوافر عنصرين هما: الأصالة والعاطفة.

وخلاصة القول؛ لقد أتاح ظهور المنهج التواصلي مقاربة جديدة لتعليمية اللغات، يتمكّن من خلالها متعلّم اللغة من تجنيد كفاءاته اللغوية والاجتماعية التي تساعده على التفاعل مع غيره من عناصر العملية التعليمية، يجسّد من خلالها معرفته باللغة وقواعدها في تواصله المنطوق والمكتوب، ويسهم في انخراط المتعلّم بشكل فعّال في اكتساب مهارات لغته؛ الاستماع، التحدّث، القراءة، الكتابة، واستعمالها بسلاسة مهما كانت السياقات التواصلية.

إنّ الغاية المنشودة من تعليم وتعلّم اللغة هو الوصول بالمتعلّم إلى تحقيق كفاءة تواصلية، تمكّنه من استخدام اللغة بصورة تلقائية، والتعبير بها عن نفسه؛ أفكاره، ومشاعره، وميوله، دون صعوبات، والقدرة على التكيّف مع سياقات الاستعمال اللغويّ، بالتفاعل الشفويّ والمكتوب ضمن وضعيات تعليمية محاكية في سياقاتها الوضعيات الحقيقية.

[1] طه الدليمي وسعاد الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2005، ص167.

المبحث الثالث: طرائق التدريس الحديثة في ضوء المقاربة التواصلية:

إنّ ثلاثية العملية التعليمية (المنهج، المعلّم، المتعلّم) تحتاج إلى وسيلة/ وسائل، لتنساب من خلالها محتويات المنهج، وليتمكّن المعلّم من نقل المادّة التعليمية للمتعلّمين، فيحرص على انسجامها والموقف التعليمي، وملاءمتها لخصائص المتعلّمين ومرحلتهم التعليمية، وهو ما يسمّى بطرائق التدريس.

والمدرّس في مواجهته للمتعلّمين، يقع على عاتقه إنجاح التعلّم في كلّ الظّروف وتحقيق غاياته، لذلك ينبغي أن يكون على دراية بطرائق التدريس المختلفة، وأن يتمتّع بالقدرة على اختيار واستعمال ما يُناسب متعلّميه ويساعدهم على التعلّم.

أولا- تعريف طرائق التدريس:

"طرائق التدريس" مصطلح تربويّ مركّب، وللوقوف على مفهومه توجّب تحديد مفهوم الطريقة لغويا واصطلاحا، وبيان علاقتها بمصطلحي "الأسلوب" و"الاستراتيجية" لتداخلها وتشابك معانيها في الاستعمال التربويّ، ثمّ تحديد مفهوم التدريس لغة واصطلاحا، وبيان علاقة المصطلح بـ "التعليم، التدريب، والتربية" وتحديد الجزء والشمول فيما بينها، كلّ ذلك مفصّلا فيه فيما يأتي:

1- تعريف الطريقة:

1-1- الدّلالة اللغوية:

ورد لفظ "الطريقة" في المعاجم العربية بمعنى الطريق أي المسلك والسيرة والمذهب، ففي لسان العرب وردت في مادة (طرق) قوله: "[...] وقوله عزّ وجلّ: ولقد خلقنا فوقكم سبع طرائق؛ قال الزّجاج: أراد السماوات السبع، وإنّما سُمّيت بذلك لتراكبها، والسماوات السّبع والأرضون السبع طرائق بعضها فوق بعض [...] والطّريق: السّبيل، تذكّر وتِؤنّث؛ تقول: الطّريق الأعظم والطّريق العُظمى، وكذلك السبيل[...] والطّريقة: السّيرة. وطريقة الرّجل: مذهبه، والطّريقة: الحال [...] والطّريقة الخطّ في الشّيء."[1]

[1] ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، (د ط)، المجلّد 10، مادة (طرق)، ص220، 221.

وفي المعجم الوسيط يرد اللفظ مشتقا من الفعل (طرق) وهو يأخذ معنى الممرّ أو المسلك الموصل إلى غاية ما، وذلك في قوله: "الطّريق: المذهب والدّأب والعادة، (ج) طُرق: حجارة فوق بعضها البعض[...] الطريق: الممرّ الواسع الممتدّ أوسع من الشارع [...] الطريقة: الطّريق؛ السيرة والمذهب (ج) طرائق، والطّرائق: الطّبقات بعضها فوق بعض، والفِرق المختلفة الأهواء."[1]

وممّا سبق سوقه من دلالات لغوية، يظهر جليا ذلك التعالق بين الطّريقة والمنهج والسبيل، كونها توصل إلى غاية محدّدة سلفا.

1-2- الدّلالة الاصطلاحية:

تختلف دلالة الطّريقة من مجال معرفيّ إلى آخر، وترد لها في المجال التربويّ تعريفات عديدة منها:

-"هي الكيفية أو الأسلوب الذي يختاره المدرّس ليساعد المتعلّمين على تحقيق الأهداف التعليمية السلوكية، وهي مجموعة من الإجراءات والممارسات والأنشطة العلمية، التي يقوم بها المعلّم داخل الفصل بتدريس درس معيّن يهدف إلى توصيل معلومات وحقائق ومفاهيم للمتعلّمين."[2]

- هي "جميع أوجه النّشاط الموجّه، الذي يقوم به المدرّس في إطار مقتضيات مادّة تدريسه، وخصائص نموّ تلاميذه، وظروف بيئته بغية مساعدة تلاميذه على تحقيق التعلّم المرغوب والتّغيّر المنشود في سلوكهم."[3]

[1] إبراهيم أنيس وآخرون، المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، مكتبة الشروق الدّولية، جمهورية مصر العربية، ط4، 2004، ص556.

[2] محمد حمادنة وخالد عبيدات، مفاهيم التدريس في العصر الحديث طرائق أساليب استراتيجيات، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2012، ص49.

[3] عمر الشيباني، فلسفة التربية الإسلامية، الدار العربية للكتاب، الجماهيرية الليبية، 1988، ص405.

– هي "عملية عقلية هادفة منظّمة تؤدّي إلى بلوغ الأهداف المرسومة بفاعلية، وهي تمثّل الرؤية الواعية الشاملة لجميع عناصر عملية التدريس وأبعادها، وتمثّل الخطّة التي يضعها المعلّم لنفسه قبل أن يصل إلى غرفة الصّف، ويعمل على تنفيذها من بعد في تلك الغرفة."[1]

وممّا سبق سوقه من مفاهيم اصطلاحية للطريقة يمكننا اعتبارها "مجموعة من الخطوات المنظّمة والهادفة، وهي جزء لا يتجزّأ من المنهج، يحضّر لها المعلّم سلفا ويسير عليها الدّرس، ليساعد تلاميذه على تحقيق التعلّم المرغوب؛ باستثارة ميولهم، وشدّ انتباههم واستنفار طاقاتهم الكامنة، مع مراعاة مقتضيات المادّة التعليمية، وخصائص التلاميذ وفروقهم الفردية." وهي بذلك تراعي جميع مكوّنات العملية التعليمية.

2- الطريقة وتداخلها المفاهيمي:

يشهد المجال التربويّ تداخل العديد من المصطلحات، ويكاد استعمالها يكون بمفهوم واحد، ومنها: الطريقة، والأسلوب، والاستراتيجية، لذلك ارتأينا الفصل فيما بينها كالتالي:

2-1- الأسلوب (Technique):

- "هو النهج الذي يتبعه المعلّم مادته العلمية داخل الفصل الدّراسيّ."[2]
- هو مجموعة قواعد أو ضوابط تستخدم في طرائق التدريس [...] وهو الكيفية التي يتناول بها المعلّم طريقة التدريس في أثناء قيامه بعملية التدريس [...] فالأسلوب هو جزء من الطّريقة يرتبط بصورة أساسية بالخصائص الشخصية للمعلّم "[3]
- "هو مجموعة الأنماط التدريسية الخاصة بالمعلّم والمفضّلة لديه."[4]

---

[1] فخري رشيد خضر، طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2006، ص115.

[2] المرجع نفسه، ص116.

[3] محسن عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2006، ص57.

[4] مصطفى دعمس، استراتيجيات تطوير المناهج وأساليب التدريس الحديثة، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2011، ص46.

وعليه يكون الأسلوب هو كيفية خاصة، يقوم بها المعلّم أثناء اعتماده طريقة تدريسية، ينتهجها مع تلاميذه لبلوغ أهداف الدّرس المخطّط لها، ويطبعها بخصائصه الشخصية والمهنية.

2-2- الاستراتيجية (Strategy):

الاستراتيجية مصطلح معرّب، يعني:

- "مصطلح من المصطلحات العسكرية، والتي تعني استخدام الوسائل لتحقيق الأهداف."[1]

- "يقصد بها الأسلوب الهادف واختيار البديل الأمثل من بين البدائل والاختيارات المتاحة، والاستراتيجية نوع من المهارة والحذق في الممارسة لتقديم برامج وخدمات معينة."

- "مجموعة الإجراءات والوسائل التي يستخدمها المعلّم فيمكّن المتعلّم من الخبرات التعليمية المخطّطة، وتحقيق الأهداف التربوية."[2]

وعلى ضوء ما تقدّم، يمكننا تعريف الاستراتيجية بأنّها: "مجموعة من الإجراءات الفعلية التي يستخدمها المعلّم لتطبيق المحتوى المختار، وتحقيق الأهداف المرسومة."[3]

- واستراتيجية التدريس "جملة من الأساليب والطرائق المستخدمة في مواقف التعلم، وتتضمن الاستراتيجية جملة من المبادئ والقواعد والطرائق والأساليب المتداخلة التي تواجه إجراءات المعلم/ المتعلم في سعيه لتنظيم خبرات التعلم الصفي وتحقيق النتاجات المرصودة."[4]

وصفوة القول؛ إنّ تداخل المفاهيم بين المصطلحات ذات الصّلة بالتدريس؛ الطريقة والأسلوب والاستراتيجية، إنّما تولّد عن حاجة الكلّ للجزء، فالأسلوب وسيلة المعلّم لتنفيذ الطّريقة، والطّريقة

---

[1] المرجع السابق، ص ن.

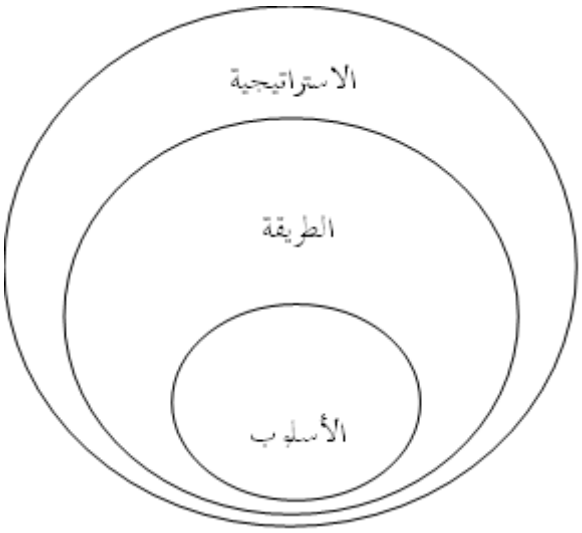
[2] محسن عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص56.

[3] بليغ حمدي إسماعيل، استراتيجيات تدريس اللغة العربية أطر نظرية وتطبيقات عملية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2011، ص175.

[4] المرجع نفسه، ص176.

جزء من الاستراتيجية، وعليه فالاستراتيجية تشمل الطريقة، والطّريقة يجسّدها الأسلوب، ويمكننا تمثيل العلاقة بين المصطلحات الثلاثة بالشّكل التالي:

الشكل رقم (1. 10): شكل توضيحي لعلاقة الطريقة بالأسلوب والاستراتيجية



3- تعريف التّدريس:

اجتهد المتخصّصون في مجال التربية لتحديد تعريف لمصطلح "التدريس"، وكشف أنماطه وطرائقه المتعدّدة، للوقوف على قواعد تربط تلك التعريفات، ويمكننا تحديد مفهوم التدريس من خلال: دلالته اللغوية في المعاجم العربية والغربية، ودلالته الاصطلاحية التي تضمّنتها عديد الكتابات التي تناولته، ونعرض هذه العناصر بالتفصيل كالتالي:

3-1- الدّلالة اللّغوية:

يرد لفظ "التّدريس" في اللغة العربية مشتقّا من الجذر (درس)، وهو ذو صلة بالتعلّم والتدريب، والحفظ والفهم وترويض الصّعب، ففي لسان العرب يرد قوله: "[...] ودرس الناقة يدرسها درسا: راضها [...] درس الكتاب يدرسه درْسا ودِراسة ودارَسَه، من ذلك، كأنّه عانده حتّى انقاد لحِفظه [...] درسْتَ أيْ تعلّمتَ [...] ودرستُ الكتاب أدرُسُهُ درْسًا أيْ ذلّلتُه بكثرة

القِراءة حتّى خَفّ حِفظُهُ عليّ [...] الدُّرْسَةُ: الرّياضة، ومنه درسْتُ السّورة أيْ حفِظْتُها [...] ودرست الصّعب حتى رُضتُه [...] وفي الحديث: تدارسُوا القرآن؛ أيْ اقرأوه وتعهّدوه لئلّا تنسوه. وأصل الدّراسة: الرّياضة والتّعهد للشيء."[1]

وفي المعجم الوسيط جاء في الجذر (درس) قوله: " [...] الدّابة: راضها وذلّلها، والكتابَ ونحوَه درْسًا ودِراسة: قرأه وأقبل عليه ليحفظه ويفهمه، ويُقال درس العلم والفنّ [...] درّسَ الكتاب ونحوه: درسَهُ، والبعير: راضه، [...] المدرّسُ: الكثير الدّرس والتّلاوة في الكتاب، وهو المعلّم."[2]

ومن خلال فحص الدّلالة اللغوية للتدريس نجدها ذات صلة بمجموعة من المفاهيم التي تتعلّق بالعملية التعليمية: كالتعليم، والتدريب، والتربية، وكلّها تهدف إلى تغيير سلوك المتعلّم، وتحقيق غاية ما من التّدريس.

3-2- الدّلالة الاصطلاحية:

إنّ تحديد مفهوم شامل ومُحكم للتّدريس أمر يصعب تحقيقه، لأنّ مفهومه متطوّر بتطوّر فلسفة المجتمع وأهدافه، وتطوّر مفهوم التربية وأهدافها، لذلك نجده قد مرّ بالكثير من التغييرات والتعديلات والتطويرات، وظهرت في سبيل تفسيره وتحديد مفهومه مداخل عديدة، ومنها:[3]

- مدخل ينظر للتدريس على أنّه عملية (impact) توصيل المعلومات إلى أذهان المتعلّمين، وفيه يُنظر للتدريس نظرة تقليدية أو كلاسيكية، وهي النظرة الشائعة.
- مدخل يرى أنّ التدريس طريقة (method).
- مدخل يُعدّ للتدريس عملية (prosses) تربوية متكاملة.

[1] ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، (د ت)، المجلّد 6، ص89، 90.

[2] إبراهيم أنيس وآخرون، المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، مكتبة الشروق الدّولية، جمهورية مصر العربية، ط4، 2004، ص279، 280.

[3] ينظر: سهيلة الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، دار الشروق، المركز الإسلامي، 2010، ص9- 25.

- مدخل معاصر يرى أنّ التدريس نظام (system) متكامل العلاقات والتفاعلات، له مُدخلات وعمليات ومُخرجات.

- مدخل يهتم بالمنظور السيكولوجيّ الاجتماعيّ، يرى أنّ التدريس نشاط اجتماعيّ، يعتمد على العلاقات والتواصل الشخصيّ بين المعلّم والمتعلّم.

- مدخل ينظر للتدريس على أنه مهنة إنسانية (profession)، يتميّز العاملون فيها بالإثارة والعطاء، ويجتمع العاملون فيها من خلال أهدافها وغاياتها الإنسانية والاجتماعية والتربوية.

- مدخل يرى التدريس مجالا معرفيا منظّما (discpline)، يختصّ بحقل خاصّ من المعرفة وما له من مفاهيم ومبادئ، وطرائق وأساليب، ونظريات ومهارات ترتبط ببعضها بعلاقات متبادلة.

- مدخل يرى التدريس علما وفنّا، أو هو عملية تفاعلية أو اتّصالية بين المعلّم والمتعلّم.

وممّا سبق سوقه، يتّضح أنّ مفهوم التدريس قد تطوّر من منطلق النّظرة لعناصره، فهو في النظرة التقليدية للعملية التعليمية مرتكز على ما يمكن للمعلّم تقديمه للمتعلّم من المعرفة، بالإضافة إلى جهوده لتحقيق بيئة تعليمية مناسبة. بينما المتعلّم مُغيّب دوره، أمّا النظرة الحديثة للتدريس فتؤمن بتداخل عناصر الموقف التّعليميّ وتفاعلها وتكاملها وتأثّر وتأثير كلّ منها على نواتج التعلّم.

ونظرا لتعدّد المداخل التي تهتمّ بعملية التدريس وأطرافها، فقد تعدّدت وُجهات نظر المهتمّين بالتربية في تناولها لمفهوم التدريس، ووردت له عديد التّعريفات نورد منها التالي:

– "التدريس عملية تربوية تأخذ في اعتبارها كافّة العوامل المكوّنة للتعليم، ويتعاون خلالها كلّ المعلّم والمتعلّم لتحقيق الأهداف التربوية المرجوّة."[1]

[1] المرجع السابق، ص13.

– "هو عملية تواصل بين المعلّم والمتعلّم، وينبغي على من يقوم بالتدريس أن يمتلك مجموعة من المهارات منها مهارة التهيئة التي يقوم بها المعلّم بقصد إعداد التلاميذ للدرس، ومراعاة الفروق الفرديّة وهي تدل على مدى اختلاف الأفراد والطلبة فيما بينهم، ومهارة إدارة الصف وهي أن يضبط المعلم الصف ويحافظ على النظام فيه، وأن يوفر المناخ المناسب للتدريس، وأن يدرك المعلم مستوى تلاميذه حتى يتعامل معهم على أساس مستوياتهم، وأن يراعي الوقت أو المدة الزمنيّة الخاصة بالدرس وأن يتبع الأساليب والتقنيات المتطورة في شرح الدرس كاستخدام التكنولوجيا ما امكنه ذلك."[1]

– "هو كافة الظروف والإمكانيات التي يوفرها المدرس في موقف تدريسي معين، وكافة الإجراءات التي يتخذها في سبيل مساعدة المتعلمين على تحقيق الأهداف المحددة لذلك الموقف."[2]

- هو "تلك الإجراءات التي يقوم بها المعلّم مع تلاميذه لإنجاز مهام معيّنة لتحقيق أهداف سبق تحديدها."[3]

– "هو علم وفنّ له أساليب وطرائق وإجراءات وعمليات متنوّعة، إلى جانب أنّه إنسانيّ واجتماعيّ وتطبيقيّ ومنظومة منسّقة كسائر الأعمال الأخرى."[4]

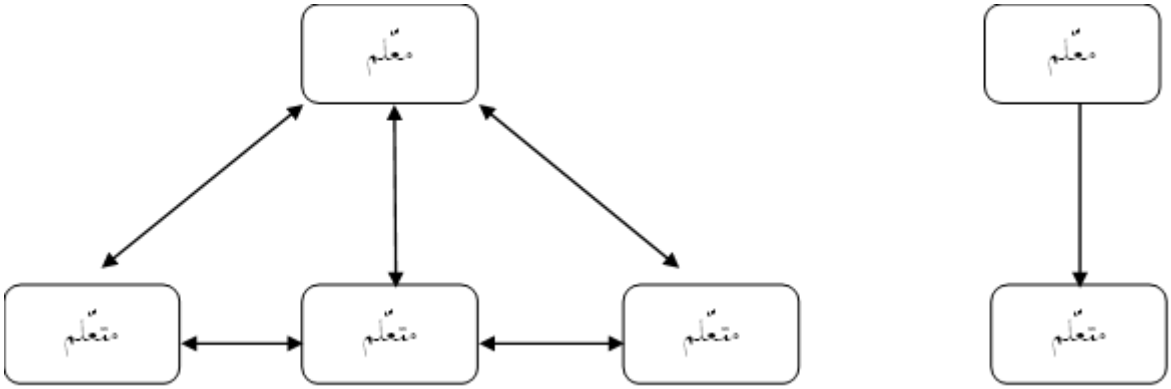
ويمكننا الاستنتاج من المفاهيم السابقة؛ أنّ التدريس الحديث "هو نظام عمليّ (إجرائيّ) يرتكز على مجموعة من العناصر (المنهج، المعلّم، المتعلّم)، ويشتمل على مجموعة من الأنشطة الهادفة، يقوم بها المعلّم والمتعلّم في بيئة تعليمية خاصّة، تتأسّس على علاقة تواصلية تفاعلية، غايته إكساب المتعلّمين المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات المناسبة للمجتمع سبق تحديدها في المنهج."

والتدريس كعملية تواصلية بين المعلّم والمتعلّم، انتقل من مفهوم تواصلي أحاديّ الجانب (معلّم ـــــــ متعلّم)، يكون فيه المعلّم دائما متكلّما والمتعلّم دائما مستمعا، إلى تواصل متعدّد

[1] ماجد أيوب القيسي، المناهج وطرائق التدريس، دار أمجد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2018، ص103.
[2] محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج للنشر، عمان، الأردن، ط1، 2013، ص259.
[3] أحمد حسين اللقاني وفارعة حسن سليمان، التدريس الفعال، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1985، ص10.
[4] هلال السفياني، طرائق التدريس العامة، دار المهرة، اليمن، ط1، 2020، ص8.

الأطراف يتبادل فيه كلّ من المعلّم والمتعلّم أدوار الكلام والاستماع، كما يتعدّى إلى المتعلّمين فيما بينهم، حين يخلق المعلّم بيئة تواصلية مناسبة، يتبادلون فيها المعارف والأفكار والمواقف ووجهات النّظر، ويمكننا تمثيل ذلك بالشّكل التالي:

الشكل رقم (1. 11): مخطّط توضيحي لمفهوم التدريس بين النظرة التقليدية والنظرة الحديثة[1]



لقد تغيّرت النظرة التربوية لمفهوم التدريس، إذ لم يعد علاقة في اتّجاه واحد، بل صار مجموعة من العلاقات المتشابكة بين المعلّم والمتعلّمين من جهة، وبين المتعلّمين فيما بينهم من جهة أخرى، وهو ما يعزّز دور المتعلّم في العملية التعليمية التعلّمية، ويعيد إليه مكانته المسلوبة في النظام التربوي التقليديّ.

4- مصطلحات ومفاهيم ذات صلة بالتّدريس:

يتعلّق فعل التدريس بمجموعة من المصطلحات والمفاهيم المتداخلة والمتشابكة، التي كثيرا ما تتردّد في العملية التعليمية، مثل: التعليم، والتدريب، والتربية، وفي هذا الصّدد يعرض "محسن علي عطية" لهذه المصطلحات ومفاهيمها، والوقوف على أوجه التّمايز والتّداخل فيما بينها كالتالي:[2]

[1] نقلا عن: سهلية الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، ص16.

[2] محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، ص260، وينظر أيضا: محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص56.

4-1- التعليم (Teaching):

التعليم أشمل وأوسع استعمالاً من التدريس، لأنّه يُطلق على كلّ عملية يقع فيها التعليم سواء أكان مقصودا أو غير مقصود، وهو يقع على المعارف والمهارات والقيم، فأنت تقول: علمتُه الحساب، والكيمياء، والأخلاق، والشجاعة، والكرم، والسباحة، وقيادة السيارات، فحين لا يصح أن تقول: درسته السباحة، أو درسته قيادة السيارات لأن السباحة وقيادة السيارات مهارتان والتدريس لا يقع على المهارات، والتعليم وسيلة من وسائل التربية أيضاً غايته تعديل السلوك.

4-2- التدريب (Training):

التدريب هو تعليم غير أنه يقع على المهارات التي تكتسب بالممارسة العملية لذلك تقول: دربته على الرسم، ودربته على الإلقاء، ودربته على السباحة، وبذلك فإن كلّ تدريب تعليم وليس كلّ تعليم تدريباً وعلى هذا الأساس فإن التدريب أضيق استعمالاً من التعليم والتدريس في المجال التربوي.

4-3- التربية (Education):

التربية تعني النّمو الذي يتحصل عليه الفرد معرفياً وانفعالياً، واجتماعياً، وجسمياً، وبذلك فإن مفهوم التربية يشتمل على كل نشاط يهدف إلى تنمية قدرات الفرد وقيمه، واتجاهاته، وتوجيه سلوكه بالشكل الذي يرتضيه المجتمع الذي يعيش فيه ليتمكن من أن يحيا حياة سويّة يرضاها المجتمع وتسعد الفرد في الحياة، ولما كانت التربية على وفق هذا المفهوم تعني التنمية فإن هذه التنمية تحدث، بالتعليم، والتدريس والتدريب لأننا عندما نعلم نربي، وعندما ندرس نربي، وعندما ندرب نربي، لأننا في هذه العمليات والأنشطة جميعها نرمي إلى إحداث نمو معرفي، أو انفعالي، أو مهاري، أو الجميع معاً.

وممّا تقدّم يتّضح جليّا شمولية التربية للتعليم والتدريس والتّدريب، لأنّها تسعى إلى تحقيق نموّ الفرد المتكامل في جميع جوانبه، وتنمية قدراته الفكرية ومهاراته الجسمية، وقيمه الاجتماعيّة بما يتوافق وفلسفة المجتمع، وقوانينه وعاداته وتقاليده، وهذه التنمية تحصل بالتعليم والتدريس والتدريب معًا، فتكون بذلك التربية شاملة للمفاهيم الأخرى.

ثانيا- عناصر التدريس في المنهاج الحديث:

التدريس نظام يتكوّن من مجموعة عناصر بشرية وغير بشرية، تتفاعل فيما بينها من أجل تحقيق غايات التعليم والتعلّم، وهي:

1- المعلّم/ المدرّس (Teacher):

المعلّم "مصطلح أكاديميّ تربويّ، يستخدم للدّلالة على من يقوم بعمليّة التعليم في جميع مراحل الدراسة، وتُستخدم أحيانا كلمة "مدرّس" عوضا عن "معلّم" [...] ومن الناحية التربوية، المعلّم هو المدرّس الذي يكون قُدوة لمتعلّميه في القول والعمل، وحُسن الخُلق، وسلامة الفكر والتّفكير، واستقامة التصرّفات والسّلوك، يقدّم لهم العلم النّافع بقالب أخلاقيّ علميّ مُشوّق."[1]

إنّه أهمّ مكوّن لمنظومة التدريس، ووفقا لنظرية الاتصال الحديثة هو: "أحد أهم عناصر الاتصال التعليميّ حيث يقوم بدور المرسل التعليمي الذي يتفاعل مع المستقبل (التلاميذ) حول الرسالة التعليمية (المنهج)."[2]

لنجاح عملية التدريس ولتحقيق أهدافها وغاياتها، ينبغي توافر مجموعة من الكفاءات المهنية التنظيمية، التي تشمل جملة من المهارات المتداخلة لدى المعلّم، والتي تمنحه القدرة على القيام بمهامه بفعالية ومهارة وإبداع، ومنها:[3]

أ- مهارة التخطيط: وتتضمّن تحديد الأهداف التعليمية الخاصة بالمادة التعليمية ومضمونها والنشاطات والوسائل الملائمة لها.

ب- مهارة التنفيذ: وتشتمل على تنظيم الخبرات التعليمية والنشاطات المرافقة لها، وتوظيفها في العملية التعليمية التعلّمية.

ج- مهارة التقويم: وتشتمل على إعداد أدوات القياس المناسبة للمادّة التعليمية.

---

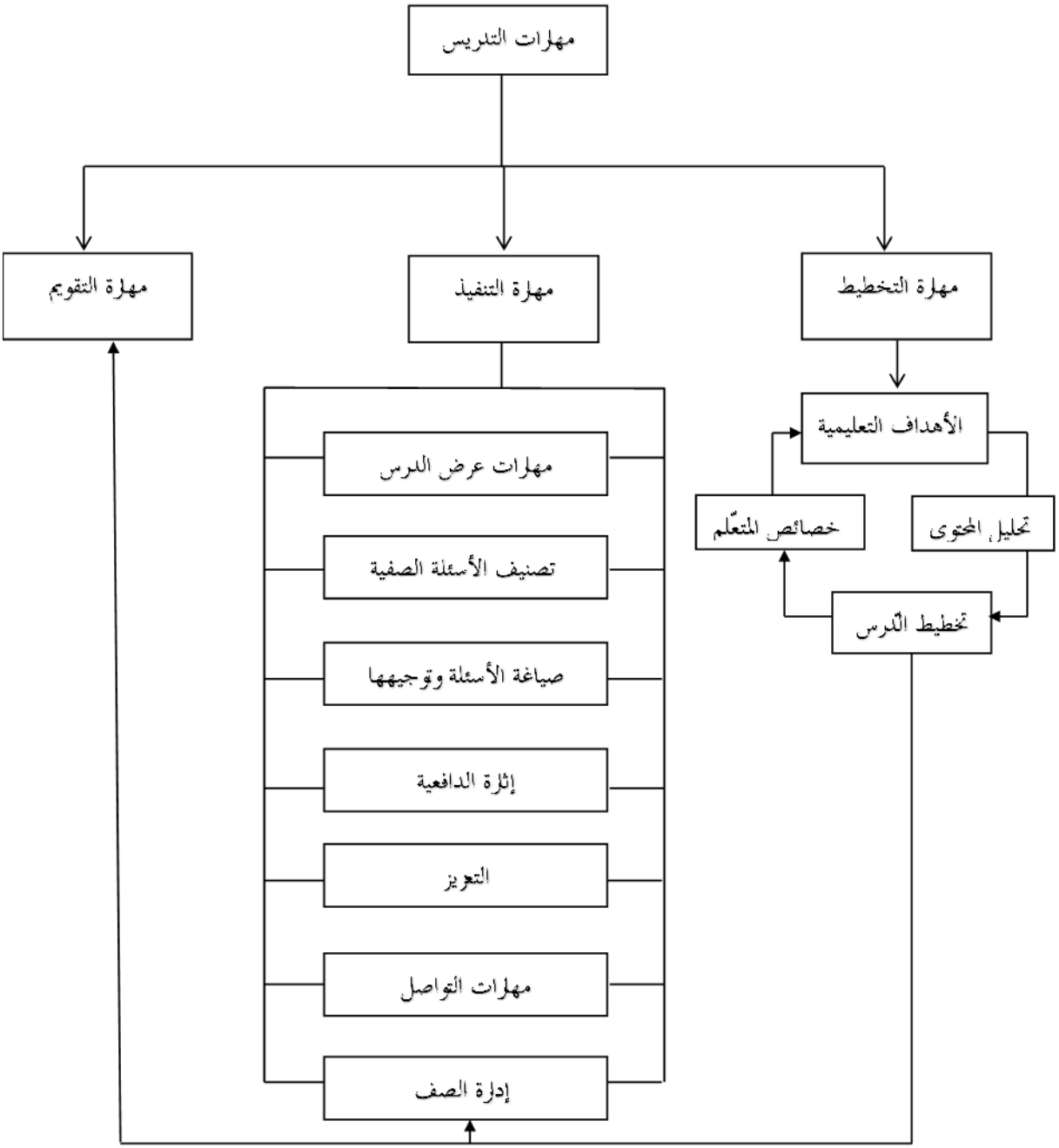
[1] أحمد مصطفى حليمة، جودة العملية التعليمية آفاق جديدة لتعليم معاصر، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2014، ص117.

[2] ماهر إسماعيل صبري، المدخل للمناهج وطرق التدريس، ص48.

[3] خالد العدواني، الكفايات المهنية للمعلّم، مخطوط ماجستير في مناهج الدراسات الاجتماعية وطرق تدريسها، جامعة صنعاء، ص1.

ويمكن توضيحها من خلال المخطّط التالي:[1]

الشكل رقم (1. 12): مخطّط توضيحي لمهارات التدريس



[1] كمال زيتون، التدريس نماذجه ومهاراته، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2003، ص118.

وإذا كان نجاح التّعلّم يعتمد على أساسا على المعلّم، فإنه يتوجّب عليه أن يتميّز بمجموعة من الكفاءات، التي تسهم في تنظيم التعليم وتوفير بيئة مناسبة للتعلّم، وتتصدّرها الكفاءات التدريسية (التخطيط، التنفيذ، التقويم)، إلى جانبها الكفاءات الأخلاقية، كوْن المعلّم القُدوة والنّموذج في مظهره وسلوكه، وهو منْ تقع عليه مسؤولية نقل المنظومة الأخلاقية (الاجتماعية) وتربية الأجيال على القيم النبيلة، وترسيخ الأفكار السّوية التي تخدم النظام الاجتماعي.

ومن أهمّ الكفاءات الأخلاقية التي يتوجّب توافرها في المعلّم ما يراه "محمد عطا" متمثّلا في: النزاهة، والأمانة، والنصيحة الخالصة، والحِلم.[1]ويضيف لها "كمال زيتون" أخلاقيات تدريسية أخرى يوردها في مجموعة من النقاط أهمّها:

- أن يتعامل مع المتعلّمين باعتبارهم مشاركين في صياغة أهداف المنهج.
- يخلق علاقة دافئة مع المتعلّمين، ويتفهّم فروقهم الفردية.
- يشجّع الاحترام المتبادل بين تلاميذه، ويُتيح لاهتماماتهم ومحادثاتهم وقتا مناسبا.
- يعلّم تلاميذه المسؤولية والسّلطة من خلال التفاوض معهم[2]

إنّ ما تقدّم عرضه من مقوّمات المعلّم الشخصية وكفاءاته التدريسية، تساعده على توفير بيئة تدريسية تفاعليّة مناسبة لتلاميذه، تجعله يتقبّل اختلافاتهم (قدراتهم، اهتماماتهم، ميولاتهم)، ويتصرّف بالمرونة اللاّزمة لإنجاح العملية التعليمية، بإشاعة جوّ تعليميّ يستطيع التلاميذ فيه التعبير عن أفكارهم، وطرح انشغالاتهم وتساؤلاتهم، ليتمكّنوا من التحوّل من الجمود إلى الفاعليّة لبلوغ الأهداف التعليمية المرغوبة.

2- المتعلّم (Student):

المتعلم هو عنصر من أهم عناصر العملية التعليمية عموما، وعملية التدريس على وجه الخصوص، بل هو العنصر الذي تقوم عليه منظومة التعليم، وهو محور عملية التدريس، وهو

[1] إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، ط2، 2006، ص30، 31.
[2] كمال زيتون، التدريس نماذجه ومهاراته، ص57، 58.

يقابل المستقبل كعنصر من عناصر منظومة الاتصال التعليمي. وتركز عملية التدريس حديثا على المتعلم كمحور أساسي لها، تعمل من أجله باقي عناصر منظومة التدريس.

ويختلف المتعلّمون في مجموعة من الخصائص النفسية والعقلية تبعا لدرجة نضجهم، وتفاوت خبراتهم ومعارفهم، وهو ما يؤثّر على مستوى استعدادهم ودرجة دافعيّتهم للتّعلّم، ويفصّل في هذه العوامل "وليد أحمد جابر"[1] كالتالي:

أ- النّضج: ويُقصد بالنّضج بلوغ المتعلم مرحلة نمائية وعضوية تمكّنه من استخدام أعضائه؛ كالدّماغ، واللّسان، واليد، والعين، والأذن [...] ومن هنا فإنّ عملية التعلّم تحتاج إلى توافر النضج العقلي والأدائيّ، وربّما إلى النضج الاجتماعي.

ب- الاستعداد: وهو توافر عوامل عقليّة وجسميّة وتربويّة وانفعاليّة -شخصيّة- لدى المتعلّم تجعله قادرا على الفهم والتقبّل، والتّفاعل مع الخبرات ومع الجوّ التعليميّ.

ج- الخبرة: وهي احتكاك المتعلّم مع الأشخاص والأشياء الموجودة في البيئة المحيطة به، وتشمل أنواع العلاقات المختلفة بينه وبين بيئته من أفعال وأقوال وأفكار وانفعالات، وعلاقات اجتماعية...إلخ

د- الدافعيّة: وهي عبارة عن مثيرات داخليّة ومستمرّة لسلوك الإنسان نحو هدف محدّد.

وبناء على ما تقدّم من عوامل، تُضاف إليها العوامل الأسرية؛ بظروفها الاجتماعية والاقتصادية (مستوى المعيشة)، يمكننا إجمالها جميعا ضمن ما يسمّى بـ "الفروق الفردية"، التي تجعل من كلّ متعلّم عالَما مُستقِلّا عن غيره، يتطلّب اعتبارات تعليمية وتربوية تسهم في انخراطه وتحسين أدائه، بتهيئة البيئة والطّريقة المناسبة للتّعلّم.

3- بيئة التدريس (Teaching Environment):

يحتاج التدريس إلى بيئة مناسبة تجمع عناصره الأساسية (المعلّم والمتعلّم)، وتوفّر لهم الجوّ الملائم للتعليم والتعلّم على حدّ سواء، لذلك فالبيئة الحقيقية للتدريس هي "المدرسة" بكلّ ما

[1] وليد أحمد جابر، طرق التدريس العامة، ص68 -72.

تحتويه من تجهيزات (الأثاث)، وحجرات دراسية مزوّدة بكلّ ما يحتاجه التلاميذ (واسعة، ذات تهوية وإضاءة، بالإضافة إلى ملحقاتها (كالمكتبة والمسرح، والورشات، والمختبرات...إلخ).[1]

وعليه فإنّ بيئة التدريس هي: "جميع العوامل المؤثّرة في عملية التدريس، وتُسهم في تحقيق مناخ جيّد يجري فيه التفاعل المُثمر بين كلّ من المعلّم والمتعلّم والمادّة الدّراسية، وتيسّر أداء المعلّم لرسالته، وتزيد من اعتزاز المتعلّم بمدرسته والولاء لمجتمعه."[2]

إنّ البيئة المناسبة لخصائص المتعلّمين وأهداف المنهاج، تؤدّي دورا هامّا في توجيه التعلّم وتجويد مُخرجاته، وتتظافر لتحقيق ذلك ثلاث مكوّنات تشمل ما تحتويه المدرسة ومحيطها الاجتماعي، وهي:[3]

أ- المكوّن الفيزيائي: ويتضمّن المرافق والتجهيزات، والمكتبة، والملاعب، والحديقة، ونظافة المدرسة، وتوفير المواصلات، وموقع المدرسة، والجوّ الصّحي.

ب- المكوّن التربوي: ويشتمل على الكتب المدرسية، والمراجع والوسائل العلمية، والمناشط التعليمية، والمتاحف، وأساليب التدريس والتعلّم المختلفة، التي تتّصل بالتعلّم الفردي أو التعلّم الجماعيّ، وكذلك الامتحانات وأساليب التّقويم، والتفاعل اللفظي داخل الصّف الدّراسي، وإدارة الصّف.

ج- المكوّن الاجتماعيّ: ويتضمّن التفاعل الاجتماعيّ في المدرسة، والانضباط والنظام في إدارة المدرسة، والعلاقة بين المدرسة والمنزل، والتوجيه والإرشاد، والعلاقة بين المدرسة والمجتمع.

4- المادّة الدراسية (Subject Matter):

يسعى نظام التدريس في جميع أطواره لتنمية شخصية المتعلّم في جميع جوانبها، بذلك تبليغه مجموعة من الموادّ التعليمية، وهي ركن أساسيّ في عملية التدريس، وتشمل إحدى فروع المعرفة المختلفة، وهو ما تهتمّ به هذه الدّراسة، متمثلة في المحتوى التعليميّ، والذي يتجسّد

[1] رافدة الحريري، طرق التدريس بين التقليد والتجديد، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن، ط1، 2010، ص32.
[2] كمال زيتون، التدريس نماذجه ومهاراته، ص85.
[3] المرجع نفسه، (ص ن).

إجرائيا في الكتاب المدرسيّ على اعتباره الوجه الماديّ له بكلّ ما يحتويه من معارف، وأفكار وقيم واتجاهات.

5- التغذية الراجعة (Feed Back):

إنّ عملية التدريس في مختلف مراحلها بحاجة إلى تقويم، وعملية إصدار الأحكام بشأن جودة التدريس أو منظومته لا يتأتّى دون تغذية راجعة، ومعالجة القصور أو الخلل في منظومة التدريس يستند على تتيحه التغذية الراجعة من نتائج، سواء تعلّق الأمر بالمعلّم أم المتعلّم أم المنهج.

والتغذية الراجعة في الأبجديات التربوية عملية تشخيصية تمسّ جميع عناصر التدريس، ولكنها ذات صلة أكثر بقياس مخرجات التعليم، والتي تتحدّد في ضوئها نجاح أو قصور التعلّم، وعليه يمكننا أن نعرّفها على أنها: "الملاحظات التقويمية التي يزوّد بها المتعلّم بخصوص مدى تقدّمه نحو تحقيق الأهداف التعليمية؛ أي فيما إذا كانت استجاباته للمثيرات التعليمية صحيحة أو غير صحيحة، والهدف من هذه العملية هو تعزيز الاستجابات الصحيحة وتصحيح الاستجابات غير الصحيحة."[1]

إنّ عناصر التدريس السالفة الذّكر (المعلّم، المتعلّم، بيئة التدريس، المادّة الدراسية، التغذية الراجعة) تتكامل فيما بينها، ولكلّ منها تأثير خاصّ في العملية التعليمية، لكنّ "المتعلّم" يبقى مركزيّا ودوره محوريّ، لأنّه المستهدف بمحتوى المادّة التعليمية، وكلّ ما يبذله المعلّم وما يميّزه من خصائص هو سبيل لتحقيق تعلّمه في كلّ الظّروف.

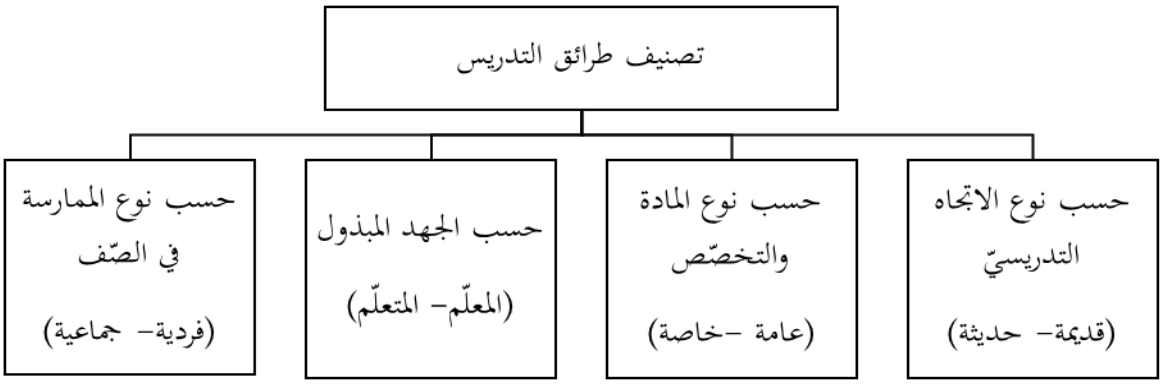
ثالثا- أنواع طرائق التدريس؛ مفاهيمها وخصائصها:

أدى ظهور وتوالي العديد من الفلسفات والنظريات التربوية إلى تطوّر أساليب وطرائق التدريس سواء من حيث النوعيّة أم من حيث الكمّية، فلكلّ فلسفة نظرية تربوية في العملية التعليمية وطرائق التدريس؛ فمنها ما تهتمّ بدور المعلّم في العملية التعليمية (الطريقة الإلقائية، طريقة المحاضرة، طريقة الاستماع..)، ومنها ما تولي اهتماما للمادة التعليمية، ومنها ما تحرص على العناية بالمتعلّم فدعت إلى طرائق يكون فيها مركز العملية التعليمية، لذلك نجد

[1] رافدة الحريري، طرق التدريس بين التقليد والتجديد، ص163.

العديد من التصنيفات ذات الأسس المختلفة، وهنا نعرض أهمّ الطرائق التدريسية التي تركّز اهتمامها على المتعلّم، وتدعو لانخراطه في العملية التعلّمية، وتؤمن بخصائصه، وبجوانب نموّه المتكامل، العقلية، والانفعالية والمهارية. والمخطّط التالي يوضّح ذلك:

الشكل رقم (1. 13): مخطّط توضيحي لطرائق التدريس



ومسألة اختيار الطريقة المناسبة للتدريس يتوقّف على مدى تحقيقها لأهداف التدريس بأقلّ جهد ووقت وتكلفة، وهناك شروط عديدة ينبغي توفّرها في الطريقة ممّا يجعلها ذات فاعلية، وهي:[1]

- تركيزها على المتعلّم وإشراكه
- إثارتها دافعيّة المتعلّمين
- تنوّعها ومراعاتها الفروق الفردية
- استنادها إلى الفلسفات والاتجاهات التربوية الحديثة
- إشراكها أكثر من حاسّة في عملية التعلّم
- استخدامها التقنيات والوسائل الحديثة في التدريس

[1] محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص98.

- اختزالها الوقت والجهد والكُلفة في بلوغ أهداف التّدريس

وطرائق التّدريس عديدة ومتنوّعة، وهي تنتمي في مجملها إلى ثلاث مجموعات:

- طرق التدريس التي تهتمّ بالتّفاعل بين المعلّم والمتعلّم: وتشمل طريقة المناقشة، وطريقة الاستجواب.
- طرق تدريس تهتمّ بإثارة تفكير المتعلّم ومشاركته: وتشمل الطريقة التشاركية، وطريقة العصف الذّهني.
- طرق التّدريس التي تهتمّ بالمشكلات التعليمية: وتشمل الطريقة الاستقصائية، والطريقة الاستكشافية، وطريقة المشروع، وطريقة حلّ المشكلات.

1- طرائق التدريس التي تهتمّ بالتّفاعل بين المعلّم والمتعلّم:

1-1- طريقة المناقشة (Conversational Method):

وتسمّى أيضا بالطريقة الحوارية، وقد برزت كاستجابة للدعوات المطالبة بتفعيل دور المتعلّم وإشراكه في العملية التعليمية، وهي تقرّ بأهميّة تفاعله مع المعلّم ومع أقرانه.

1-1-1- تعريفها:

وردت لطريقة المناقشة عديد التعريفات والمواضعات، نذكر منها:

- في نظر "سعد زاير" و"إيمان عايز" هي: "عملية حوارية تفاعلية تدور بين المدرّس ومتعلّميه أو بين المتعلّمين أنفسهم في موقف تعليميّ معيّن حول موضوع ما أو مشكلة محدّدة من أجل فهمها وتحليلها وتفسيرها، رغبة في الوصول إلى حلّها واتّخاذ القرارات بشأنها."[1]

[1] سعد زاير وإيمان عايز، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2014، ص242.

- ويعرّفها "جيرلوش" (Gerloch) بقوله: "إنها خطّة من أجل تحقيق الأهداف، فهي تصنع الطريقة والتقنيات التي من المؤكّك أنّ المتعلّم يفعلها في الواقع للوصول إلى هدف."[1]

- أما "بليغ إسماعيل" فيرى أنها: "تخطيط هادف وموجّه للدّرس، يقوم على الحوار وتبادل الرأي والأفكار بين المعلّم والمتعلّمين، وبين المتعلّمين أنفسهم، وتقوم على استخدام الأسئلة الموجّهة ومشاركة المتعلّمين مشاركة إيجابيّة في كلّ مراحل الدّرس."[2]

- وترى "رافدة الحريري" أنّ طريقة المناقشة: "تندرج ضمن الطّرق اللّفظية للتّدريس[...] فهي حوار شفويّ يتمّ خلال الموقف التدريسيّ بهدف الوصول إلى معلومات جديدة [...] تتيح للتلاميذ فرصة المشاركة الفعّالة في عملية التعلّم، فهي تعمد إلى توزيع النشاط بين المعلّم والتلاميذ."[3]

وممّا سبق من تعريفات، نجد أنّ طريقة المناقشة قد استلهمت مبادئها الأساسية من النظرة الحديثة لمفهوم التدريس (التعليم)، والتي تُشرك المتعلّم في العملية التعليمية وتجعله محور دورانها، وتعطي قدراته وميوله مكانة بالغة، وتساعده على تكوين مواقفه واتجاهاته وهي مؤشّر على مدى استيعاب المتعلّمين للمعارف وتحليلها وتفسيرها ونقدها، كما تسهم في إعطاء تغذية راجعة للمتعلّم، يقيّم مكتسباته، ويعيد تخطيط تعلّمه وفق مسارات تكفل له تحقيق غاياته من التعلّم.

---

[1] بليغ إسماعيل، استراتيجيات تدريس اللغة العربية أطر نظرية وتطبيقات عملية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2011، ص201.

[2] المرجع نفسه، ص201، 202.

[3] رافدة الحريري، طرق التدريس بين التقليد والتجديد، ص70.

1-1-2- أنواع المناقشة:

للمناقشة أنواع مختلفة، تتحكّم فيها متغيّرات كمّية وأخرى كيفية، وهي:[1]

أ- من حيث عدد المشاركين في النقاش:

-**المناقشة الثنائية:** وهي التي تجري بين المعلّم ومتعلّم، أو بين متعلّمين اثنين.

- **المناقشة الجماعية:** وهي المناقشة التي يشترك فيها الجميع، وتعدّ من أكثر الأنواع شيوعا في التدريس.

ب- من حيث حرية النقاش:

-**المناقشة الحرّة:** يجري هذا النوع من المناقشة لغرض توليد الأفكار المبتكرة التي يمكن الحصول عليها نتيجة العصف الذهني بأسئلة تستمطر أذهان المشاركين في النقاش ويستخدم هذا النوع من المناقشة في غرفة الدراسة لإعطاء العقل حرية التفكير لتوليد الأفكار الجديدة حول موضوع معين، أو المشكلة المطروحة.

-**المناقشة الموجّهة:** إن هذا النوع من المناقشة يجري في موضوع معين، ولكن التفكير فيه يكون موجهاً أو مقيداً في مسار محدد مخطط له من المعلم مسبقاً ليس حراً لذلك فمن النادر أن يوصل هذا النقاش إلى أفكار جديدة غير متوقعة.

1-1-3- مزايا طريقة المناقشة: وتتميز طريقة المناقشة بما يأتي:[2]

- تشرك المتعلّمين وتحرّك عقولهم وتحفّزهم على الانتباه وتعوّدهم على التفكير وتشوّقهم إلى الموضوع.

- تمكّن المعلّم من التعرّف على مستوى المتعلّمين واستعداداتهم.

---

[1] محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، ص308.

[2] المرجع نفسه، ص312.

- تنمّي القدرات الفكرية والمعرفية لدى المتعلّمين وتدرّبهم على التحليل والاستنتاج.

– تنمي في المتعلّمين حبّ التعاون والعمل الجماعيّ.

– تدرّب المتعلّمين على الأسلوب القيادي وتحمّل المسؤولية.

– تدرب المتعلّمين على أسلوب الحوار، والجرأة واحترام آراء الآخرين ووجهات نظرهم.

– تعوّد المتعلّم والمعلّم الاحترام المتبادل.

– توفّر مجالا عمليّا لإبراز بعض الاتّجاهات والمهارات والمعارف.

– تساعد على اكتساب مهارات التواصل.

وتورد "رافدة الحريري" في استخدام طريقة المناقشة مجموعة منافع تعود على المعلّم والمتعلّم على حدّ سواء، وذلك في قولها: "فهي تساعد المعلّم على معرفة قدرات تلاميذه ومستوى كلّ واحد منهم، وتمكّنه من اكتشاف مواهبهم وقدراتهم الإبداعيّة، والتّعرّف على احتياجاتهم ممّا يدفعه إلى تحقيقها، كما أنّها تعوّد التلاميذ على تحمّل المسؤولية والاعتماد على النّفس والثّقة في قدراتهم وتدفعهم إلى التّحدّث بموضوعية، وتشجّع المنافسة الشّريفة بين التلاميذ في البحث والقراءة والمشاركة، كما أنّها تدرّبهم على أدب الحوار، وإثارة الأسئلة الذّكية، وتسهم في زيادة تفاعل المعلّم مع تلاميذه بفاعلية وكفاءة عاليتين، وتجعل من التلميذ مُتلقّ نشط، وتطرد عنه الخمول وإثارة المشكلات الصّفية، كما أنها تساعد في تدريب التلاميذ على القيادة."[1]

1-1-4- عيوب طريقة المناقشة: ويؤخذ على الطريقة ما يأتي[2]:

– قد تخرج المناقشة عن أهداف الدرس فتكون مضيعة للجهد والوقت.

– قد لا يتوافر الضبط المطلوب عندما يتولى الطلبة إدارة النقاش.

– قد يستحوذ بعض الطلبة على النقاش من دون غيرهم.

– قد لا ينتبه بعض الطلبة على كل ما يطرحه زملاؤهم.

[1] رافدة الحريري، طرق التدريس بين التقليد والتجديد، ص81.

[2] محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، ص312.

- قد تتكرر بعض الأفكار مما يؤدي إلى السأم والملل.

- قد تؤدي إلى حصول بعض المشكلات بين الطلبة.

1-2- الطريقة الاستجوابية (Interrogative method):

إنّ عملية التعليم لا يمكنها الاستمرار دون أسئلة، والأسئلة "هي عبارة عن طلبات لمعلومات تمكّن السائل من انتزاع إجابات أو البناء عليها لتطوير رؤية جديدة"[1] فالأسئلة لا مناص منها في العملية التعليمية وهي متبادلة بين المعلّم المتعلّم، وهي تسعى لتحقيق التعلّم المرغوب فيه كما تسهم في تقويمه.

1-2-1- تعريفها:

طريقة الاستجواب يُطلق عليها أيضا تسمية "الأسئلة الصّفية"، وهي طريقة تعتمد على "توجيه أسئلة إلى المتعلّمين وتلقّي أجوبتهم طوال مدة التدريس بحيث تغطي عناصر التدريس وأجزاءه بصورة كاملة."[2] وتسهم في زيادة استعداد وتكييف المتعلّم مع المواقف التعليمية الجديدة، فيُعدّ نفسه لما يتوقّع ممارسته، ولما سيمارسه الآخرون عليه، فالمواقف التعليمية لا حصر لها، وهو مُطالب بمواجهة المواقف الجديدة بتجنيد خبراته العقلية والنفسية والاجتماعية للإجابة عمّا يتلقّاه من أسئلة. والأسئلة في حجرة الدّرس ذات غايات مختلفة، منها:[3]

- تعزيز التعلّم عن طريق اجتذاب معرفة وخبرة التلاميذ، وإثارة التفكير والآراء، وضمان التحليل وإجراء المقارنات والأمثلة والتلخيصات، وتعميق التعلّم من خلال التعزيز وإعادة التنظيم.

- تحفيز التلاميذ عن طريق إثارة الاهتمام والتوجيه والتعليم، وإقامة العلاقات وترسيخ الألفة.

[1] رافدة الحريري، طرق التدريس بين التقليد والتجديد، ص81.

[2] سعد زاير وإيمان عايز، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، ص259.

[3] رافدة الحريري، طرق التدريس بين التقليد والتجديد، ص81.

- توفير التغذية الراجعة عن طريق التّحقّق من سرعة ومستوى التعلّم، وتقييم مدى تقدّم التلاميذ وتشخيص الصعوبات.

- مراقبة التلاميذ بواسطة إعادتهم إلى الموضوع وإيقاظ الخاملين منهم.

"إنّ طريقة الاستجواب –في أحد جوانبها– تمثّل أسلوبا تقويميا يستطيع المعلّم من خلالها أن يتعرّف على مدى اكتساب متعلّميه لبعض المعلومات والمعارف، كما يمكن عن طريقها أن يقيس مدى تحقق التلميذ مهارات كتابية أو أدائية شفوية في عديد من الموضوعات الدّراسية[...] كما يمكن عن طريقها التعرّف على ما حصّله المتعلّمون من اتّجاهات خُلُقية وفكرية وثقافية وسواها."[1]

1-2-2- مزايا وعيوب الطريقة الاستجوابية:[2]

أ- المزايا:

إنّ اعتماد الطريقة على ما تمّ تحضيره مُسبقا من طرف التلاميذ، وتوقّعاتهم لما سيسألون عنه في حجرة الدّرس يجعلها:

- تبيّن مدى فهم المتعلّمين لما حضّروه.

- لا تحتاج الطّريقة إلى أساليب ووسائل.

- لا تحتاج إلى جهد كبير من المعلّم؛ لأنّه يصمّم الأهداف ويصيغها في شكل أسئلة.

ب- العيوب:

إنّ اعتماد المعلّم على طريقة الاستجواب يُظهر الثغرات التالية:

[1] وليد أحمد جابر، طرق التدريس العامة، ص191.

[2] منصور الغول، اللغة العربية طرائق وأساليب تدريسها، دار الكتاب الثقافي للطباعة والنشر والتوزيع، إربد، الأردن، (د ط)، 2009، ص38.

- لا يستطيع المعلّم أن يضمن أنّ جميع المتعلّمين سيقومون بالتحضير، وفي هذا فإنه يتعامل مع عدد محدود من المتعلّمين أثناء طرح الأسئلة.
- اعتماد المعلّم على ما قام به المتعلّمون من تحضير للدرس، سيعطيه الفرصة لعدم تحضيره، ممّا يفوّت عليهم فائدته.
- التركيز على ما يحتويه الكتاب المدرسيّ يجعل المعلومات غاية بدل أن تكون وسيلة لتغيير سلوك المتعلّمين.
- استظهار المتعلّم للمعلومات وحفظها دون تفكير، ودون تطبيق لها في حياته العملية.
- تصبح عملية التفاعل والمشاركة عملية شكلية؛ لأنّ المتعلّم يقوم باستظهار المعلومات عن طريق الأسئلة.

2- طرائق التدريس التي تهتمّ بإثارة تفكير المتعلّم ومشاركته:

2-1- الطريقة التشاركية (Participation Method):

وتسمى أيضا بالتعلّم التعاونيّ، وهو "نوع من التعلم الذي يأخذ مكانه في بيئة حجرة الدراسة، حيث يعمل الطلاب سوياً، في مجموعات صغيرة مختلفة، فيقسمون المهارات والمهام والأفكار فيما بينهم، ويعملون بطريقة تعاونية تجاه إنجاز مهام أكاديمية مشتركة ومحدّدة فيما بينهم."[1]

2-1-1- تعريفها:

الطريقة التّشاركية هي "إحدى الطرق التي يستخدمها المدرّسون لدمج التلاميذ الخجولين في جماعات مع تلاميذ لديهم مهارات اجتماعية."[2] يتمكّنون من خلالها من تجاوز مشكلاتهم (عدم

[1] بليغ حمدي إسماعيل، استراتيجيات تدريس اللغة العربية أطر نظرية وتطبيقات عملية، ص214.

[2] جابر عبد الحميد جابر، استراتيجيات التدريس والتعلم، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1999، ص108.

الاستعداد أو غير قادرين على المشاركة) ويمتكون ناصية التّحدّث والاصغاء لغيرهم أثناء عمل أفراد المجموعة.

إنّ تحقيق الطّريقة التشاركية يعتمد على المجموعات الصغيرة، وهي تتيح للمتعلّم فرصة التّعلم في فريق والعمل على إنجاحه، وتكوين علاقات اجتماعية والشّعور بالانتماء إلى جماعة يماثلونه في الأفكار والانفعالات، ويدفعونه للاجتهاد من أجل النجاح.

2-1-2- مزايا ومآخذ على الطريقة التشاركية:

ويوردها " جابر عبد الحميد جابر"[1] في النقاط التالية:

أ-المزايا:

- غرس روح التعاون بين المتعلّمين.
- خلق روح المحبّة والتآزر والتكامل بين المتعلّمين داخل الصّف وخارجه.
- تنمية الشعور بالانتماء إلى مجموعة هو جزء منها.
- تنمية التفكير والاستقصاء وإدراك العلاقات المرتبطة بالمفاهيم لدى المتعلّمين.
- تبادل الخبرات داخل المجموعة الواحدة.
- تفاعل الفرد مع مجموعته لإيجاد الحلول للمشكلة الموجّهة إليهم.
- التعلّم من خلال الأقران داخل المجموعة.

ب-المآخذ:

- قد يتّكل المتعلّم على أفراد مجموعته في إيجاد الحلول.
- تساوي أفراد المجموعة من حظوظ التقويمات التي تظهر لكلّ مجموعة.

[1] المرجع السابق، ص160، 161.

- صعوبة توزيع المتعلّمين إلى مجموعات بحسب الفروق الفردية.

2-2- طريقة العصف الذّهني (Brain Storming):

2-2-1- تعريفها:

العصف الذّهني هو القدرة "توليد وإنتاج أفكار وآراء إبداعيّة من الأفراد والمجموعات، لحلّ مشكلة معيّنة، وتكون هذه الأفكار والآراء جيّدة ومفيدة."[1]

طريقة العصف الذّهنيّ في أبجديات التربية هي "طريقة لتوليد أو الحصول على أكبر قدر ممكن من الأفكار، ويُركّز فيها على الكمّ وليس على النّوع، من خلال تداعٍ حرّ للأفكار والخواطر والآراء."[2] وأصل الطريقة يهدف إلى حفز أو إثارة أو إمطار العقل في صورة عاصفة (storm) من الأفكار، "وهي تقوم على (تصوّر حلّ المشكلة) على أنّه موقف به طرفان يتحدّى أحدهما الآخر، العقل البشريّ (المخ) من جانب، والمشكلة التي تتطلّب الحلّ من جانب آخر، ولابُدّ للعقل من الالتفاف حول المشكلة والنّظر إليها من أكثر من جانب، ومحاولة تطويقها واقتحامها بكلّ الحِيل الممكنة. هذه الحِيل تتمثّل في الأفكار التي تتولّد بنشاط وسرعة تشبه العاصفة."[3]

2-2-2- مزايا وعيوب طريقة العصف الذّهني:

أ- المزايا:

يرى "محمد حمادنة وخالد عبيدات" أنّ استخدام طريقة العصف الذّهني في العملية التعليمية يساعد على:

- تنشيط ذاكرة المتعلّمين.

---

[1] محمد حمادنة وخالد عبيدات، مفاهيم التدريس في العصر الحديث (طرائق، أساليب، استراتيجيات)، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2012، ص56.

[2] نون للترجمة والتأليف، طرق واستراتيجيات التدريس، جمعية المعارف الثقافية الإسلامية، بيروت، لبنان، ط1، 2011، ص139.

[3] خليل إبراهيم شبر وعبد الرحمن جامل، عبد الباقي أبو زيد، أساسيات التدريس، ص203.

- طرح الأفكار بعيدا عن الخوف من فشل الفكرة.
- تنمية التفكير الإبداعيّ والابتكاري لدى المتعلّمين.
- استخدام القدرات العقلية العليا (التحليل، التركيب، التقويم)
- تجعل نشاط التعليم والتعلّم أكثر تركيزا على المتعلّم.
- يشجّع غالبية المتعلّمين على إيجاد أفكار جديدة.[1]

ب- العيوب:

- تتطلّب معلّما قادرا على إدارة التفكير في مواقف العصف الذّهنيّ، وتريبه على كيفية استخدامها.[2]

3- طرائق التدريس التي تهتمّ بالمشكلات التعليمية:

3-1- الطريقة الاستكشافية (Exploration Method):

الاستكشاف وسيلة الفرد لاكتساب المعرفة وتنميط طاقاته ومهاراته، و"هي طريقة تجعله يتعلّم بنفسه (تعلّم ذاتيّ)، والتعلّم بالاستكشاف "لا يُعطى فيه المتعلّمون خبرات التعلّم كاملة، وإنّما تُهيّأ فيه الفرصة أمامهم للتعامل مع موادّ التعلّم المتاحة ومصادرها، التي تمكّنهم من الملاحظة، وجمع المعلومات، ورصد الحقائق، وربط النتائج بأسبابها بقصد الوصول إلى الأدلّة ومقارنتها بعضها ببعض، وصولا إلى المفاهيم والتعميمات والمبادئ العامّة."[3]

وفي ذلك يرى "جيروم برونر" (Jerome Bruner) بأنّ: "التعلّم الحقّ يتحقّق من خلال الاكتشاف الشّخصيّ"[4] فتحصل معرفة المتعلّم من خلال نشاطه الشخصيّ لتحقيق طريقته الذاتية التي تناسب تعلّمه، فيحصل على المعرفة من جهة ويكتشف ويخترع من جهة أخرى.

---

[1] محمد حمادنة وخالد عبيدات، مفاهيم التدريس في العصر الحديث (طرائق، أساليب، استراتيجيات)، ص57.

[2] خليل إبراهيم شبر وعبد الرحمن جامل، عبد الباقي أبو زيد، أساسيات التدريس، ص205.

[3] سعد علي زاير وإيملن إسماعيل عايز، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، ص150.

[4] نقلا عن: جابر عبد الحميد جابر، استراتيجيات التدريس والتعلم، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1999، ص145.

ويؤكّد المختصون في التربية على ضرورة استخدام طريقة الاستكشاف، "لأنها تتيح للتلاميذ اشتراكاً فعالاً في عملية تعلّمهم. كون الاكتشاف يتمثّل في العملية التي يصل بها المتعلم إلى الحل، أو الناتج أو الوصول لمعلومة بعينها وقد يحصل الاكتشاف عند مواجهة الطالب للمشكلة، فيبحث عن طرق الحل أو أعادة الحل، مما يزيد قدرته على التفكير، والاكتشاف يساعد الطالب على تخزين المعلومات بطريقة تجعله يستطيع استرجاعها بسهولة وقتما يشاء."[1]

إنّ الطرائق التقليدية التي تسعى إلى تزويد التلاميذ بالمعرفة لم تعد تُجدي نفعا، ولم يعد لها الأثر الطويل المدى، بل إنّ تحصيلهم المعرفة وبنائها وتنظيمها يؤدّي بهم إلى فهم أكثر وتذكّر واسترجاع أفضل وأسرع، لأنّ التعلّم بحسب هذه الطريقة هو صناعة المعرفة وليس تلقٍّ لها.

3-1-1- أنواع الاستكشاف:

الاستكشاف نوعان من حيث فاعليّة طرفي العملية التعليمية فيه، وهما:[2]

أ- الاستكشاف الموجّه: ويعني مجموعة من الإجراءات والعمليات التي يقوم بها التلاميذ في الموقف التعليميّ، تحت إشراف المدرّس المختصّ، لهدف جمع المعلومات عن مفهوم معيّن أو مصطلح ما، وتصنيف هذه المعلومات وتنظيمها لاستخلاص المفهوم أو المصطلح، وصياغته صياغة إجرائيّة دالّة عليه في وقت محدّد وهو الدّرس.

ب- الاستكشاف الحرّ: وهو أعلى مرحلة من الاستكشاف الموجّه، إذ يُترك المتعلّم فيه ليختار مشكلة بحثه من خلال ملاحظاته ومطالعته الخارجية وتتبّع مصادر المعرفة، ويكون دور المدرّس هنا دورا بسيطا وغير مُلزم أحيانا.

3-1-2- مزايا وعيوب الطريقة الاستكشافية: ويوردها "زاير وعايز"[3] في النقاط التالية:

أ- المزايا:

[1] ماجد أيوب القيسي، المناهج وطرائق التدريس، دار أمجد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2017، ص124.

[2] سعد علي زاير وإيملن إسماعيل عايز، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، ص250.

[3] المرجع نفسه، ص250-252.

- جعل المتعلّم مركز عملية التعليم والتعلّم، عن طريق إتاحة الفرصة اللازمة لجعل المتعلّم يكتشف المعلومات بنفسه بدلا من أن يستعملها جاهزة من كتاب أو يتلقاها من مدرّس.
- مساعدة التلاميذ في الاعتماد على أنفسهم في كثير من المواقف المدرسيّة، والحصول على المادّة من مصادرها المتعدّدة.
- تركّز على العمليات العقلية العليا من مهارات تفكير وأساليب بحث من خلال ما تتيحه من مواقف وما تثيره من مشكلات تتحدّى تفكير المتعلّمين، وما تتطلّبه من عمليات متعدّدة مثل: البحث، والملاحظة، والمقارنة والاستنتاج والتّصنيف، والتّنظيم والتفسير.
- تعويد المتعلّمين على مواجهة المواقف الحياتية المختلفة مواجهة منطقيّة وسليمة.

ب- العيوب:

- تحتاج إلى توفير الكثير من المصادر وأجهزة ووسائل التعليم
- تحتاج إلى وقت طويل.
- تحتاج إلى معلّم مُعدّ ومدرّب تدريبا عاليا.
- لا تُستخدم في كلّ المواقف التعليمية.

3-2- الطريقة الاستقصائية (Inquiry Method):

الاستقصاء في اللغة لفظ مشتقّ من الجذر (قصص)، وهو ذو دلالة تتعلّق بالبحث. ويرد (القصص) في "لسان العرب" بمعنى تتبّع الأثر، إذ يقول: "قصصتُ الشّيء إذا تتبّعت أثره

شيئا بعد شيء، ومنه قوله تعالى: وقالت لأخته قُصّيه؛ أيْ اتبعي أثره."[1] وهو بذلك بحث الفرد عن المعرفة أو الحقيقة معتمدا على نفسه.

والاستقصاء في مجال التعليم والتعلّم: "هو طريقة تعليمية منطقية تهدف إلى إحداث التعلّم الذّاتيّ، وتعمل على تطوير قدرات التفكير العلميّ لدى الفرد من خلال إعادة المعرفة وتنظيمها، وتوليد الأفكار والاستنتاج وتطبيقها على مواقف حقيقية."[2] وتنطلق هذه الطّريقة من فرضية تقول: "إنّ هناك شيئا من الغموض يجب استكشافه في جميع المجالات، وأنّ كلّ موضوع في المدرسة يمثّل ما يمكن أن يُسمّى فرعا معرفيا استقصائيا."[3]

إنّ طريقة الاستقصاء تسعى إلى "تطوير المهارات المعرفية للبحث ومعالجة وتجهيز المعلومات، واكتساب مفاهيم المنطق والسّببيّة، التي تجعل المتعلّم أهلا للاستقصاء ومستقلّا ومُنتجا."[4] والعملية التعليمية التعلّمية في مساراتها سعيا لبلوغ أهداف المنهاج وغاياته، هي عملية استقصاء وبحث، يقوم بها المتعلّم لحلّ المشكلات التي تواجهه، وفي هذا الصّدد يؤكّد "ريتشارد سيتشمان" (Richard Suchman) على أهمية إكساب المتعلّمين طريقة الاستقصاء وذلك بقوله: "إنّ الاستراتيجيات العقلية التي يستعملها العلماء لحلّ المشكلات واستقصاء المجهول، يمكن تعليمها للمتعلّمين، فحبّ الاستطلاع فطريّ عند الصّغار، يمكن تنميته وضبطه بالطريقة الاستقصائيّة."[5]

---

[1] ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، المجلّد 7، مادة (قصص)، ص74.

[2] نون للترجمة والتأليف، طرق واستراتيجيات التدريس، جمعية المعارف الثقافية الإسلامية، بيروت، لبنان، ط1، 2011، ص115.

[3] وليد أحمد جابر، طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن، ط6، 2014، ص206.

[4] كمال زيتون، التدريس نماذجه ومهاراته، ص267.

[5] نقلا عن: وليد أحمد جابر، طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، ص206.

3-2-1- أنواع الاستقصاء:

يصنّف "كمال زيتون"[1] الاستقصاء إلى ثلاثة أنواع أو مستويات، وهي:

أ- الاستقصاء الحرّ: ويعطى فيه للتّلميذ المشكلة ويُطلب منه إيجاد حلّ لها، ويُرشد إلى المكتبة أو المعمل أو أيّ مكان آخر دون أن يُزوّد بتوجيهات، ويكون المعلّم على استعداد لإرشاده جزئيا إذا لزم الأمر.

ب- الاستقصاء شبه موجّه: يُزوّد التلميذ بمشكلة محدودة، ويُزوّد ببعض التّوجيهات العامّة، وتُحدّد له طرق النشاط العمليّ والعقليّ، غير أنّه لا يكون على معرفة بالنّتائج.

ج- الاستقصاء الموجّه: وفيه تُقدّم المشكلة للتّلميذ مصحوبة بكافّة التّوجيهات اللازمة لحلّها بصورة تفصيلية، ويكون دوره فقط اتّباع التعليمات دون إتاحة الفرصة له لكي يُفكّر بحرّية.

3-2-3- مزايا الطريقة الاستقصائية:

- تعزّز الاتجاهات والقيم الضرورية للعقل المستقصي.
- اعتبار المعرفة نسبية في ضوء الأدلّة المُتاحة الآن.
- يصبح المتعلّمون أكثر كفاءة في التعبير اللفظي والاستماع إلى الآخرين، وتذكّر ما يُقال.
- تؤدّي إلى تعلّم المحتوى في أيّ موضوع من موضوعات المنهج.[2]

3-2-4- عيوب الطريقة الاستقصائية:

- لا يمكن تطبيقها في جميع الموادّ الدّراسية.

---

[1] كمال زيتون، التدريس نماذجه ومهاراته، ص271.

[2] وليد أحمد جابر، طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، ص210.

- تحتاج إلى وقت طويل.
- تحتاج إلى جهد ومصادر عديدة ومعلومات واسعة
- لا يملك كلّ المتعلّمين القدرة على استعمال هذه الطريقة.
- لا يمكن استعمال هذه الطريقة في المجموعات الكبيرة.[1]

3-3- طريقة المشروع (The Project Method):

المشروع "هو أيّ عمل ميدانيّ يقوم به الفرد، ويتّسم بالناحية العلميّة وتحت إشراف المعلّم، ويكون هادفا ويخدم المادّة العلميّة، وأن يتمّ في البيئة الاجتماعية."[2]

ويعرّفه "ويليام كلباتريك" (W.Kilpatrik) بأنّه: "تجربة لها غايات ونشاط يرمي إلى الإنتاج، وهو يصدر عن حاجة حقيقية يعبّر عنها المتعلّمون، ويجب أن يكون المشروع صادرا ممّا يشعر التلميذ والمعلّم بالحاجة إليه، ويتطلّب من التلميذ القيام بأنواع مفيدة من النّشاط الذي يتّفق مع مادّة المنهج المقرّر والأهداف التي يرمي إليها، وأن يُشعر التلميذ بالرّغبة في القيام به."[3]

لقد تبنّت المناهج الحديثة ضمن حركات الإصلاح التربويّ طرائق حديثة تؤمن بالتلميذ وقدراته المتنوّعة ومنها طريقة المشروع، التي تعتمد على تخطيط التلميذ أو التلاميذ لدراسة موضوع معيّن، وتنفيذه وفق مراحل تدفعهم لاستخدام علوم مختلفة، وهذه الطريقة "تتيح للتلاميذ قدرا كبيرا من الاستقلال الذّاتيّ ليتابعوا نشاطا يثير اهتمامهم، ويدخل في الإطار الأكبر للمنهج التعليميّ، ويقرّر تلميذ أو مجموعة من التلاميذ المهمّة التي عليهم القيام بها، وقد تكون المهمّة

---

[1] سعد علي زاير وإيمان إسماعيل عايز، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، ص256.

[2] خليل إبراهيم شبر وعبد الرحمن جامل، عبد الباقي أبو زيد، أساسيات التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، (د ط)، 2005، ص171.

[3] رافدة الحريري، طرق التدريس بين التقليد والتجديد، ص94.

معرفية أو وجدانية ترتبط بالقيم، أو تنمية مهارة حركية، وكثيرا ما تضمّ المكوّنات الثلاثة، ثمّ يقرّر التلميذ أو مجموعة التلاميذ كيف يمكن تنفيذ المهمّة أو كيف يتمّ تقويمها."[1]

3-3-1- أنواع المشروعات:

وقد صنّف "كلباتريك" المشروعات المدرسية حسب غاياتها إلى أربعة أنواع، هي:[2]

أ- المشروعات البنائية (الإنشائية): وهي مشروعات ذات صفة علمية، تتّجه نحو العمل والإنتاج أو صنع الأشياء (صناعة الصابون، الجبن، تربية الدواجن، إنشاء حديقة...إلخ)

ب- المشروعات الاستمتاعية (الترفيهية): مثل الرّحلات التعليمية والزّيارات الميدانية، التي تخدم مجال الدّراسة، ويكون المتعلّم عضوا في تلك الرّحلة أو الزّيارة، كما يعود عليه بالشعور بالاستمتاع ويدفعه ذلك إلى المشاركة الفعليّة.

ج- مشروعات في صورة مشكلات: وتهدف لحلّ مشكلة فكرية معقّدة، أو حلّ مشكلة من المشكلات التي يهتمّ بها المتعلمون، أو محاولة الكشف عن أسبابها.

د- مشروعات يقصد منها كسب مهارة: والهدف منها اكتساب بعض المهارات العلميّة أو مهارات اجتماعيّة.

3-3-2- مزايا وعيوب طريقة المشروع:

لطريقة المشروع عدّة مزايا وعيوب يذكرها "بشر" وزميلاه في النقاط التالية:[3]

---

[1] جابر عبد الحميد جابر، استراتيجيات التدريس والتعلم، ص293.

[2] محمد حمادنة وخالد عبيدات، مفاهيم التدريس في العصر الحديث (طرائق، أساليب، استراتيجيات)، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2012، ص63.

[3] خليل إبراهيم شبر وعبد الرحمن جامل، عبد الباقي أبو زيد، أساسيات التدريس، ص174.

أ- المزايا:

- الموقف التعليميّ: في هذه الطريقة يستمدّ حيويّته من ميول وحاجات المتعلّمين، وتوظيف المعلومات والمعارف التي يحصلون عليها داخل الصفّ، حيث أنّه لا يعترف بوجود موادّ منفصلة.

- يقوم المتعلّمون بوضع الخطط، ولذا يتدرّبون على التّخطيط، كما يقومون بنشاطات متعدّدة تئدّي إلى إكسابهم خبرات جديدة متنوّعة.

- تنمّي بعض العادات الجيّدة لدى المتعلّمين: مثل تحمّل المسؤولية، والتعاون، والإنتاج، والتحمّس للعمل، والاستعانة بالمصادر والكتب والمراجع المختلفة.

- تُتيح حرّية التفكير وتُنمّي الثّقة بالنفس، وتُراعي الفروق الفردية بين المتعلّمين، حيث أنّهم يختارون ما يناسبهم من المشروعات بحسب ميولهم وقدراتهم.

ب- العيوب: وتتمثّل في:

- صعوبة تنفيذ المشروع في ظلّ السياسة التعليمية الحالية، لوجود الحصص الدّراسية، والمناهج المنفصلة، وكثرة الموادّ المقرّرة.

- تحتاج المشروعات إلى إمكانات: من حيث الموارد المالية، وتلبية متطلّبات المراجع والأدوات والأجهزة وغيرها.

- افتقار الطّريقة إلى التّنظيم والتّسلسل: حيث تتكرّر الدّراسة في بعض المشروعات، أو تتشعّب في عدّة اتّجاهات، ممّا يجعل الخبرات الممكن الحصول عليها سطحية وغير منتظمة.

- المبالغة في إعطاء الحرّية للمتعلّمين، وتركيز العملية التعليمية حول ميول المتعلّمين، وترك القيم الاجتماعية والاتّجاهات الثقافية للصّدفة.

3-4- طريقة حلّ المشكلات (Problem Solving Method):

المشكلة هي "حالة شكّ وحِيرة وتردّد تتطلّب القيام بعمل بحث يرمي إلى التّخلّص منها، وإلى الوصول إلى شعور بالارتياح."[1]وهي بذلك تنمّ عن وجود "فجوة معلوماتية بين المعلومات المتاحة في الموقف (الحالة الابتدائية للمعلومات)، وبين معلومات الهدف (الحالة النهائية للمعلومات)، ويكون غير واضح تماما كيفية ملْء الفجوة المعلوماتية بينهما للوصول إلى الهدف."[2]

لذلك تسعى المناهج الحديثة إلى إكساب المتعلّمين المعرفة العلمية، وتعليميهم كيفية مواجهة مشكلاتهم الواقعية وحلّها من خلال استثمار المكتسبات، وتجنيد المهارات لإيجاد الحلول المناسبة بأيسر الطّرق وأقلّ جهد، ويتمّ ذلك بتوظيف طريقة حلّ المشكلات في التدريس، "وهي إحدى الطرق التي يكون فيها المتعلّم محور العملية التعليمية، ويكون دور المعلّم فيها مقتصرا على المراقبة والتّوجيه، الموجّه نحو الهدف التربويّ المنشود، وقد ركّز "جون ديوي" على أهميّة الوضع الحقيقيّ والواقعيّ في إيقاظ ذهنية التلميذ، وأوصى بأن يُعرّض التلميذ إلى مشكلات واقعية وحقيقيّة، لأنّها تقدّم له المساعدة في اكتشاف المعلومات المطلوبة لحلّ هذه المشكلة."[3]

وطريقة حلّ المشكلات "تقوم على إثارة تفكير المتعلّمين وإشعارهم بالقلق إزاء وجود مشكلة لا يستطيعون حلّها بسهولة، ويتطلّب إيجاد الحلّ المناسب لها قيام المتعلّمين بالبحث لاستكشاف الحقائق التي توصل إلى الحلّ."[4]

---

[1] خليل إبراهيم شبر وعبد الرحمن جامل، عبد الباقي أبو زيد، أساسيات التدريس، ص169.

[2] كمال زيتون، التدريس نماذجه ومهاراته، ص287.

[3] رافدة الحريري، طرق التدريس بين التقليد والتجديد، ص91.

[4] خليل إبراهيم شبر وعبد الرحمن جامل وعبد الباقي أبو زيد، أساسيات التدريس، ص169.

إنّها تقوم أساسا على نشاط المتعلّم، حيث "يتمّ من خلالها مساعدة المتعلّم على إتقان مشكلة ما تتعدّى قدراته النّمائية عن طريق مساعدة المدرّس أو شخصا أكثر تقدّما."[1] ليتمكّن من استخدام خبراته المباشرة، والتجربة والملاحظة لاكتساب المعارف وحلّ المشكلات داخل الصّف وخارجه.

3-4-1- أنواع المشكلات التعليمية:

المشكلات التعليمية أنواع ولكلّ نوع خصائص تتعلّق بعدد الأجوبة وطرائق الحلّ، ويوردها "كمال زيتون" في الجدول التالي:[2]

الجدول رقم (1. 01): أنواع المشكلات وخصائصها

نوع المشكلة	الخصائص
المشكلة المفتوحة	لها أكثر من جواب واحد، وأكثر من طريقة للحلّ.
المشكلة المتوسّطة	لها جواب واحد، وعدّة طرق للحلّ.
المشكلة المغلقة	لها جواب واحد مقبول عادة، وطريقة واحدة للحلّ.

3-4-2- محاسن وعيوب طريقة حلّ المشكلات:

ويعرضها "خليل شبر" وزميلاه [3]كالتالي:

أ- المحاسن:

- تنمية اتّجاه التفكير العلمي ومهاراته عند المتعلّمين.
- تدريب المتعلّمين على مواجهة المشكلات في الحياة الواقعيّة.

[1] جابر عبد الحميد جابر، استراتيجيات التدريس والتعلم، ص146.

[2] كمال زيتون، التدريس نماذجه ومهاراته، ص279.

[3] خليل إبراهيم شبر وعبد الرحمن جامل وعبد الباقي أبو زيد، أساسيات التدريس، ص170، 171.

- تنمية روح العمل الجماعيّ وإقامة علاقات اجتماعيّة.
- تثير اهتمام المتعلّمين وتحفّزهم لبذل الجهد لحلّ المشكلة.

ب- العيوب:

- صعوبة تحقيقها.
- قلّة المعلومات أو المادّة العلمية التي يمكن أن يفهمها المتعلّمون عند استخدام هذه الطريقة.
- قد لا يُوفّق المعلّم في اختيار المشكلة اختيارا حسنا، وقد لا يستطيع تحديدا بشكل يتلاءم ونضج المتعلّمين.
- تحتاج إلى الإمكانات وتتطلّب معلّما مدرّبا بكفاءة عالية.

وخلاصة القول؛ لقد أتاحت النظريات الحديثة في التعليم والتعلّم فرصا أمام القائمين بفعل التعليم والتّدريس، وفتحت لهم أبواب شتّى يطرقون من خلالها سُبلا متنوّعة لتحقيق غايات وأهداف المنهاج، ويجدر بالمعلّم حينئذ ألّا يقتصر مجهوده في التّدريس على اعتماد طريقة واحدة، وإن كانت جيّدة، لأنّ اعتبارات خصائص المتعلّمين واختلاف أنشطة التدريس، تُلزمه تنويع طرائقه.

إنّ المحتوى التعليميّ لا يمكن تحقيقه دون طريقة، فعلاقتهما حتمية لا جدال بين اثنين فيها، وكلّما كانت هذه العلاقة وثيقة الصّلة كان التّدريس فعّالا وزادت مردوديّة التعليم والتعلّم. وعليه فإنّ تنوّع طرائق التدريس يشكّل معينا لا ينضب من أشكال أداءات المعلّم التي ينتفع بها المتعلّم مهما كانت حاجاته المعرفية والمهارية والانفعالية.

خاتمة الفصل الأوّل:

بعد استكمال مباحث الفصل الأوّل، توصّل البحث إلى مجموعة من النّتائج نذكر منها:

– أنّ النظرة التقليدية لعناصر العملية التعليمية؛ المعلّم والمتعلّم والمحتوى التعليمي، التي تحتّم على الأول القيام بجميع الأدوار في العملية التعليمية، من تخطيط وتنفيذ وتقويم، وتغيّب دور الثاني بدعوى دماغه الفارغ الذي يتوجّب ملؤه بالمعرفة (المحتوى) قد ولّى زمنها، واستبعدت مفاهيمها وإجراءاتها وطرائقها التدريسية، لتحلّ محلّها نظرة عصرية، تُكمل جهود سابقتها وتتفادى مآزقها، وتصحّح ما أصابها من انحراف في نزعتها الإجرائية السلوكية، التي أغرقت الفعل التعليمي في الآلية واستبعدت التفكير والإبداعية، لتنهل من مَعين البحوث والدراسات في مختلف العلوم ذات الصلة بالتعليم والتعلّم، وتستحضر فلسفة المجتمع وتطلّعاته في بناء محتويات التعليم، وتستلهم من التراكم المعرفيّ للنظريات اللغوية ما يناسبها لتفعيل النشاط الصّفي، وإشاعة التفاعل الإيجابيّ والبنّاء بين المعلّم والمتعلّم، وبعث روح العمل والتعاون بين المتعلّمين باستعادة أدوارهم والإقرار بخصائص نموّهم والاعتراف بفروقهم الفردية، التي تحتِّم اختيار محتوى يتناسب وقدراتهم وحاجاتهم وميولهم، التي لا تنفصل عن مبادئ وطموحات المجتمع، وتعليمهم بوساطة طرائق تلبّي رغبتهم بالانخراط في الفعل التعليميّ، وتوقد شرارة الرّغبة الكامنة فيهم، وتستبعد الإقصاء أو التهميش مهما كانت التبريرات.

– لمّا كان التطوّر سمة حتميّة في جميع المجالات، فإنّ تطوير المحتويات التعليمية ضرورة ملحّة لمواكبة المستجدّات الحاصلة في الحياة الفكرية والتكنولوجية المعاصرة، يُسهم بشكل جليّ في تغيير النظرة إلى المتعلّم، وكيفية تعليمه، وأساليب التعامل معه، لأنّه المقصود بالمنهج وغايته، مع ضرورة استحضار الدّور الجديد للمعلّم، فهو من يدير دفّة العملية التعليمية، ويوجّهها الوجهة السليمة نحو الأهداف المطلوبة، بفضل ما يتمتّع به من استعداد مهنيّ، وخصائص شخصية؛ علمية وأخلاقية.

–المتعلّم في الرؤية المعاصرة لأساليب بناء المحتوى التعليميّ، وتحديث مقاربات تبليغه، وتنويع طرائق تدريسه حاضر بجميع مكوّناته، هو محور العملية التعليمية وقطب رحاها، وتنشئته وتعليمه المعارف النافعة، وإشباع روحه بالقيم النبيلة غاية النّظام التربويّ بكلّ أركانه المادّية والمعنوية، ومسألة إعداده للانخراط الاجتماعيّ، وفي مقدّمتها "التواصل" والتفاعل المثمر،

تستدعي تمكينه من المهارات التواصلية الشفوية؛ الاستماع والتحدّث، والكتابية؛ القراءة والكتابة، لأنّه لم يعد مُستقبلا فحسب، بل صار مُنتجا للّغة وله طاقاته الذّهنية الفطرية ومهاراته المكتسبة، التي تمنحه القدرة على التّصرّف في استعمالها في المواقف التواصلية بكلّ مرونة.

– لتحقيق كفاءة تواصلية لدى المتعلّم، يتوجّب على المعلّم اعتماد الطرائق التدريسية المناسبة لتنمية دافعية المتعلّم للتعلّم، واستثمار ما لديه من طاقات، مع ضرورة تنويعها لتتناسب مع إمكانات المتعلّمين وفروقهم الفردية، واتجاهاتهم وميولهم، لأنّ استخدام طريقة تدريس واحدة قد يُحدث فجوة معرفية لدى المتعلّمين؛ فما يصلح لنشاط تعليميّ في سياق تعليميّ، قد لا يصلح لنفس النشاط في سياق تعليمي مختلف.

– إنّ تنويع طرائق التدريس في ضوء المقاربة التواصلية، يضفي التجديد والابداعية على العملية التعليمية، ويخرجها من بوتقة الروتين والسّآمة إلى رحاب واسعة، تبعث على حبّ العمل والبحث وبناء المعرفة ذاتيّا أو جماعيا لدى المتعلّمين، كونها في الأساس طرائق تفاعلية تشاركية؛ بين المعلّم والمتعلّم من جهة، وبين المتعلّمين أنفسهم من جهة أخرى، تساعد المتعلم على بناء المعرفة وتنظيمها وتوظيفها في مواقف دراسية أو اجتماعية، وهو ما يمنح التعلّم معناه الحقيقيّ (التعلّم الواقعيّ).

الفصل الثاني:

تحليل المحتوى التعليمي لكتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط من وجهة نظر المعلّمين (دراسة تطبيقية)

المبحث الأوّل: الإطار النظري للدراسة

المبحث الثاني: الطريقة والإجراءات

المبحث الثالث: المعالجة الإحصائية لنتائج الدراسة

المبحث الرابع: النتائج المتعلّقة بفرضيات الدراسة

المبحث الخامس: مناقشة النتائج المتعلّقة بأسئلة الدراسة

توطئة:

الكتاب المدرسي من أهم الوسائل التعليمية التي ترافق المتعلم طيلة مشواره التعليمي بمختلف مراحله، ولا غنى للعملية التعليمية التعلمية عنه، فهو الركن المركزي في النسق التعليمي والترجمة الإجرائية للمنهاج، وهو مرجع ووسيلة لنقل المعارف والمهارات والقيم والمبادئ للناشئة، ومن ثمّ يصعب الاستغناء عنه أو التقليل من أهميته أو إضعاف دوره.

وإذا كان للكتاب المدرسيّ عموما أهميته في العملية التعليمية، فإنّ لكتاب اللغة العربية أهمية خاصة، نظرا للدور الذي تؤديه اللغة العربية في الحفاظ على هوية المتعلّم والمجتمع الثقافية على حدّ سواء، لذلك بات من الضروري إيلاء هذه الوثيقة البيداغوجية اهتماما من حيث التصميم والإعداد حتى يكفل لها ذلك تحقيق الأهداف المنشودة.

ونظرا لأهمية الكتاب في تبليغ المنهاج، لا يفتر المنشغلون به تأليفا وتصميما وطباعة على تجويد مضمونه وتحسين شكله. وتصميم كتاب اللغة العربية شرف يحظى به القائمون عليها، وهو يتطلب مجموعة من المعايير الرئيسية التي ينبغي على القائمين على إعداده وضبط محتوياته، مراعاتها في مراحل التأليف والتصميم، شكلا ومضمونا، حتى تلقى قبول واستحسان المعلّمين والمتعلّمين. إنها عملية تتّسم بدقّة التخطيط وبراعة الإخراج، وكفاءة المؤلفين، والتي تنعكس بصورة واضحة على أداء المعلمين والمتعلمين خاصة والمجتمع عامة، لأنّ العناية باللغة العربية عناية بهوية المجتمع وثقافته وحضارته.

المبحث الأول: الإطار النظري للدراسة

يسعى النظام التربوي الجزائري إلى إعداد مناهج تعليمية تتوافق والمستجدات التربوية، وتتلاءم والمتغيرات التكنولوجية، والاجتماعية، والاقتصادية إن على الصعيد المحلّي أو العالمي، لذلك يتمّ تحيين المحتويات التعليمية على فترات متقاربة أو متباعدة نسبيا، بهدف مسايرة النظريات الحديثة في التعليم والتعلّم من جهة، وتطعيمها بكلّ جديد في جميع المجالات من جهة أخرى، وهو ما يتجسّد في اعتماد إصلاحات تربوية تأخذ على عاتقها تصويب مسار التعليم والتعلّم، والتي عُرفت بإصلاحات الجيل الأوّل، التي انتهجتها وزارة التربية الوطنية ابتداءً من السنة الدراسية 2004/2003م، تمخّضت عنها اعتماد "المقاربة بالكفاءات"، كمقاربة تدريسية جديدة في مجال التعليم عموما وتعليمية اللغات خصوصا، استدعتها جملة من التحديات يشير إليها "روجرز" (Rogiers) في نقاط ثلاث هي:[1]

- غزارة المعلومات وتكاثرها السريع، مما يجعل الطرق البيداغوجية المبنية على نقل المعارف عقيمة وجامدة ومتجاوزة.

- الحاجة الملحّة لتقديم تعلّمات ذات معنى للتلاميذ، وتجلب اهتمامهم، ولها ارتباط وثيق بالحاجات اليومية والمعيشة.

- محاربة الفشل الدّراسيّ الذي يقلّل من فعالية ومردودية المؤسسة التربوية.

و"هذه المقاربة المؤسّسة على النظرية المعرفية والبنيوية الاجتماعية تشكّل المحور الرئيس للمناهج الجديدة، وذلك بغرض استدراك نقائص المقاربة بالأهداف، فإذا كانت النظرية المعرفية تنظر إلى التعلّم على أنّه مسارات معرفية داخلية تمكّن المتعلّم من التفاعل مع بيئته، فإنّ البنائية الاجتماعية تقدّم الاستراتيجيات التي تمكّن المتعلّم من بناء معارفه في وضعيات متفاعلة وذات دلالة، وتتيح له فرصة تقديم مساهمته في مجموعة من أقرانه، أما البنيوية فهي تؤكّد على أهمية بناء المعارف."[2] وبذلك تكون "المقاربة بالكفاءات" قد أعادت ترتيب عناصر الفعل التعليمي من منظور الأدوار، ليتمكّن المتعلّم من الانخراط في السياق التعليميّ، فهو لم يعد

[1] ميلود غرمول، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم المتوسط، أوراس للنشر، (د ت)، ص26.

[2] اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج مرحلة التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، مارس 2016، ص8.

صفحة بيضاء أو وعاء فارغا، بل هو كيان بأبعاد عقلية ونفسية ومهارية، يمكن أن تُستثمر لتحقيق كفاءات مختلفة ذات صلة بالجوانب الثلاثة المكوّنة لشخصيته، "للوصول بالمتعلم إلى أعلى المستويات من حيث الأداء والإتقان في ارتباطها بالوضعيات المعقّدة التي يواجهها في واقعه المعيش أو مستقبله المهني."[1]

إنّ اعتماد "المقاربة بالكفاءات" في مجال التعليم، يغيّر الكثير من تصوراتنا وممارساتنا التربوية، لأنّ أهمّ ما يميّز هذا التوجّه الجديد "هو إمكانية أن يجنّد المتعلّم مجموعة من الموارد المندمجة لحلّ مجموعة من الوضعيات المشكلة المنتمية إلى عائلة واحدة، إنّها تفضّل منطق التعلّم؛ الذي يركز على التلميذ وردود أفعاله في مواجهة وضعيات مشكلة، على منطق التعليم؛ الذي يعتمد على تحصيل المعارف والمعلومات فقط."[2]

وتندرج تحت ظلال المقاربة بالكفاءات في تعليمية اللغات، مقاربات فرعية تسعى من خلال تفعيلها إلى توسيع دائرة النظام اللغوي واستعمالاته، إذ تخطّت تعليمية اللغة العربية التعرّف على نظامها الداخلي، لتتوسّع إلى استعمالها، باستثمار الظواهر اللغوية في مستوياتها: النّحوية والدلالية والسياقية، استعمالا يتعدّى الاستعمال التعليميّ إلى الاستعمال الشخصيّ، سواء تعلّق الأمر باستعمالها في محيطه الواقعي أو من خلال المواقع الافتراضية التي تتيحها الوسائط التكنولوجية الحديثة.

ومن المقاربات المعتمدة في تعليمية اللغة العربية "المقاربة النصية"، على اعتبار دراسة النّص هو ذلك: "النشاط الذهنيّ المتعدّد الأبعاد، والذي يسعى إلى الكشف عن المعلومات المقروءة وانتقائها وتحويلها، أو إعادة تنظيمها قصد تكوين بنية ذهنية أو وجدانية (أو هما معا)."[3]

والمقاربة النصية في تعليمية اللغة العربية هي: "اختيار بيداغوجيّ يقتضي الربط بين التلقّي والإنتاج، ويجسّد النظر إلى اللغة باعتبارها نظاما ينبغي إدراكه في شمولية، حيث يُتّخذ النّص

[1] ميلود غرمول، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم المتوسط، أوراس للنشر، (د ت)، ص26.

[2] اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج مرحلة التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، مارس 2016، ص8.

[3] ميلود غرمول، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص20.

محورا أساسيا تدور حوله جميع فروع اللغة، ويمثّل البنية الكبرى التي تظهر فيها كلّ المستويات اللغوية: الصوتية، والدّلالية، والنحوية والصرفية، والأسلوبية، وبهذا يصبح النّص (المنطوق أو المكتوب) محور العملية التعلّمية، ومن خلالهما تُنمّى كفاءات ميادين اللغة الأربعة."[1] وانطلاقا من هذا يتبيّن لنا أنّ هذه المقاربة هي طريقة تعليمية لتفعيل درس اللغة العربية من خلال تعامل المتعلّم مع النّص كبنية لغوية قابلة للتحليل والنظر في علاقاتها الداخلية والخارجية، لاكتشاف قواعد وقوانين اللغة، واستثمارها في إعادة إنتاج شفوي أو كتابيّ يتناسب والوضعيات التواصلية في عملية التعلّم.

والمناهج الحديثة التي تتأسس على "المقاربة بالكفاءات" تتبنّى أيضا تفعيل التواصل بشتّى أنواعه إلى جانب الكفاءة باعتمادها "المقاربة التواصلية"، ويظهر ذلك جليّا من خلال النصوص التي تضمنتها الوثائق التربوية لوزارة التربية الوطنية للطور المتوسط:

– في القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08–04 المؤرخ في 23 جانفي 2008م، ورد في المادة (2) من الفصل الأول المحدّد لغايات التربية ما يلي: "تنمية قدرات التلاميذ الذهنية النفسية والبدنية وكذا قدرات التواصل لديهم وكذا استعمال مختلف أشكال التعبير؛ اللغوية منها والفنية والرمزية والجسمانية."[2]

– في المرجعية العامة للمناهج لعام 2009م، ضمن تصنيف وتنظيم الكفاءات، تمّ التطرق للكفاءات ذات الطابع التواصلي لتعليمية اللغات كما يلي: "الكفاءة ذات الطابع التواصلي تعني كلّ ميادين التواصل والتعبير والتبادل الشفهي وغير الشفهي. فاللغات: العربية، الأمازيغية، والأجنبية، ومختلف اللغات التعبيرية إنّما تعتبر وسائط لتنمية الكفاءات ذات الطابع التواصلي."[3]

– وفي مناهج التعليم المتوسط لعام 2016م، ورد تحديد الكفاءة الشاملة لمرحلة التعليم المتوسط لمادّة اللغة العربية، وجاءت صياغتها ذات صلة بكفاءتي التواصل الشفوي والكتابيّ

[1] اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، وزارة التربية الوطنية، 2016، ص5.

[2] وزارة التربية الوطنية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08–04 المؤرخ في 23 جانفي 2008م، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، فيفري 2008، ص62.

[3] اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج، وزارة التربية الوطنية، مارس 2009، ص32.

كالتالي: "في نهاية التعليم المتوسط (التعليم الأساسي)، يتواصل التلميذ بلغة سليمة، ويقرأ قراءة تحليلية واعية نصوصا متنوّعة الأنماط لا تقلّ عن مائتي كلمة، وينتجها مشافهة وكتابة بأساليب لغوية منسجمة في وضعيات تواصلية دالة."[1]

– في الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط لعام 2016م، ورد التأكيد على مهام المدرسة الجزائرية وفي مقدّمتها الإقرار باللغة العربية لغة وطنية رسمية ولغة للمدرسة الجزائرية، ينبغي تعليمها وتعلّمها لأهداف مختلفة أهمّها تمكين المتعلّم من استعمالها مشافهة وكتابة وذلك في: "أما الهدف الأسمى لتعليم اللغة العربية فهو تزويد المتعلّمين بكفاءة يمكن استثمارها في وضعيات التواصل الشفوي والكتابيّ، ولم يعد المطلوب من تعليم اللغة العربية يقتصر على معرفة بعض النماذج الأدبية وبلاغتها ولا معرفة القواعد النّحوية والصرفية فحسب، بل جعل المتعلّم يبلغ أعلى مستوى من الفهم والإدراك واستعمالها كلغة حيّة في جميع المجالات."[2]

– ورد في دليل تعليمية اللغة العربية لعام 2019–2020م، التأكيد على ما ورد في المنهاج، على ضرورة التواصل باستعمال اللغة العربية مشافهة وكتابة ككفاءة شاملة لتعليمية المادة قوله: "في نهاية مرحلة التعليم المتوسط، يكون المتعلّم قادرا على استعمال اللغة العربية كأداة للتفكير واكتساب المعارف الأدبية والعلمية، وتبليغها مشافهة وكتابة بأساليب مختلفة في وضعيات تواصلية دالة، وتوظيفها عبر الوسائط التكنولوجية."[3]

وعلى الرغم من الجهود التي كرّسها النظام التربوي الجزائريّ للنهوض بمستوى التعليم وتحسين مُخرجاته، ظهرت الثغرات والهفوات على مناهج الجيل الأوّل، وتعالت الصيحات الدّاعية لإصلاحها وتقويم الاختلالات، لذلك استكملت الوزارة الوصية الإصلاح التربويّ بظهور موجة إصلاحات ثانية عُرفت باسم "الجيل الثاني"، والتي اعتُمدت بداية السنة الدراسية 2017/2016م، لتمسّ جميع الأطوار التعليمية؛ التعليم الابتدائي، والتعليم المتوسط، والتعليم

[1] اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج مرحلة التعليم المتوسط، ص32.

[2] اللجنة الوطنية للمناهج والمجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، 2016، ص3.

[3] المفتشية العامة للبيداغوجيا، دليل تعليمية اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط، 2020/2019، ص5.

الثانوي، لتُستكمل تباعا إلى غاية السنة الدراسية 2020/2019م، التي اعتُمد فيها كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط (الجيل الثاني) محور الدراسة.

إنّ اعتماد المقاربة بالكفاءات في مرحلة التعليم المتوسط، كمنهج بديل للمقاربة التقليدية (المقاربة بالأهداف، والمقاربة بالمحتويات)، ليس قطيعة بيداغوجية أو انفصالا منهجيّا، بل ضرورة استدعتها حتمية التطوّر والتغيير، وهي استمرارية جدلية تحتّمها نتائج البحوث والدّراسات التي وقفت عليها النظريات الحديثة في مجال التعليم والتعلّم، غايتها تحسين جودة مخرجات العملية التعليمية.

ولتطبيق المقاربة الجديدة في تعليمية اللغة العربية، تمّ تحديث الكتاب المدرسيّ للمادّة من طرف وزارة التربية الوطنية، وفق التوجّهات البيداغوجية الجديدة، التي تهدف إلى تمكين المتعلّم من تحقيق الكفاءة الختامية المنشودة، وملمح التخرّج من مرحلة التعليم المتوسّط. والمعايير المعتمدة مسّت كتاب اللغة العربية في شكله ومضمونه، تترجم الجهود المبذولة في إعداد المحتوى التعليمي لمادّة اللغة العربية، كونها مادّة أساسية في الطور المتوسط من جهة، وكفاءة عرضية من جهة ثانية، وهي ذات وُصلة بتعليمية الموادّ الأخرى، ومسألة التحكّم في مهاراتها مسألة رهان على بلوغ الغايات المنشودة لمنهاج اللغة العربية، ومناهج الموادّ الأخرى.

اللغة العربية لغة التعليم والتعلّم، وهي مادّة دراسية تحظى بخصوصية تدريسية في المناهج التربوية الوطنية، ومسألة التكامل بينها وبين غيرها من الموادّ أمر لا يختلف فيه اثنان، و"إعداد كتب اللغة العربية المدرسية يجب ألاّ يقل في مستواه عن إعداد الكتب المدرسية الأخرى، بل من المهمّ أن تولى اهتماما خاصا؛ لما لأهمية هذه الكتب من دور في الحفاظ على الهوية والثقافة للأمة، وأنّ التميّز في اللغة يسهم في تمكين المتعلّم من التحصيل الجيد في المقرّرات الأخرى التي يدرسها."[1] لذلك "يتطلّب من المسؤولين عن إعداد مناهج تعليم اللغة العربية، وتصميم كتبها المدرسية بذل قصارى جهودهم، بحيث تصمّم كتب اللغة العربية المدرسية بصورة علمية دقيقة لا تقلّ في مستواها عن تصميم كتب تعليم اللغات الأخرى، لتستوفي

[1] عبد الله آل تميم وآخرون، معايير تصميم كتاب اللغة العربية المدرسي، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، المملكة السعودية، 2019، ص17.

المتطلبات والمعايير الخاصة بتصميم الكتب المدرسية بصورة عامة، والمتطلبات والمعايير الخاصة بتصميم كتب اللغة العربية بصورة خاصة."[1] وهو ما تسعى الدّراسة إلى تحقيقه من خلال الوقوف على مواضع القوّة والإجادة، ومواطن الخلل والقصور في شكل ومضمون كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط.

1- مشكلة الدراسة:

إنّ تحديث محتويات الكتب المدرسية للتعليم المتوسط هو امتداد لإصلاح المنظومة التربوية الجزائرية، ولتحقيق ذلك طرأت على منهاج تعليمية اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط جملة تغييرات وتعديلات لمرّات عديدة، أهمّها تلك التي شهدتها إصلاحات سنة 2003م، والتي ظهرت فيها الكتب المدرسية للتعليم المتوسط لأوّل مرة ترجمة للمقاربة بالكفاءات، ومع مطلع العام الدراسي 2017/2016م، تبنّت وزارة التربية الوطنية إصلاحا ثان تمّ بموجبه تغيير الكتب المدرسية ومحتوياتها تِباعا إلى غاية عام 2019م، بظهور نسخة جديدة لكتاب اللغة العربية للسنة الرابعة تمّ إعدادها طبقا للمنهاج الدراسي الذي أقرّته وزارة التربية الوطنية منذ سنة 2016م، ليكون مرافقا للمتعلّم في مرحلة التعليم المتوسط، ومهيّئا له لاستكمال تعليمه الثانوي.

والمعايير التي تمّ اعتمادها لبناء محتوى كتاب اللغة العربية تسعى لتنمية الجوانب الشخصية للمتعلّم، وهي تمسّ مكوّناته الفكرية، والنفسية، والمهارية، بالإضافة إلى مكوّنات بيئته الاجتماعية؛ السياسية، والثقافية والاقتصادية، والتي تؤخذ في الحسبان جميعها من أجل إعداد المتعلّم بما يلبّي حاجاته من ناحية، وتطلّعات مجتمعه من ناحية ثانية، وما يربطه بإنسانيته من ناحية ثالثة، كونه ينتمي إلى عالم صيّرته التكنولوجيا ووسائل الاتصال "قرية صغيرة" تجمع الأفراد على الرغم من اختلافاتهم.

ومسألة ما تواجهه كتب اللغة العربية من تباين في مواقف المعلّمين بين مرحّب بها ومنتقد لها، أثار الجدل حول معايير اختيار وتنظيم المحتوى التعليمي في صورته الإجرائية، الذي تترجمه

[1] المرجع السابق، (ص ن).

تعليمية ميادين اللغة العربية الثلاثة؛ فهم المنطوق وإنتاجه، فهم المكتوب، إنتاج المكتوب، والتي تتّصل بمهاراتها الأربع: الاستماع، والتحدّث، والقراءة والكتابة.

لذا تتحدّد مشكلة الدراسة في تحليل محتوى كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط (الجيل الثاني) من وجهة نظر المعلّمين، للوقوف على مدى استجابته لتطلّعات معلّمي المرحلة، ومواكبته للتطورات الحاصلة في جميع الميادين، وتلبيته لحاجات المتعلمين.

2- أسئلة الدراسة:

تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما مدى مقبولية كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط لدى أساتذة متوسطات مدينة بسكرة وسط؟

- ما نتائج التحليل الإحصائي لأداة الدراسة؟

- هل توجد فروق إحصائية في إجابات المبحوثين على محاور الاستبانة الستة (6) حسب متغيّرات: الجنس، والخبرة في التعليم المتوسط، والخبرة في تعليم السنة الرابعة متوسط، والرتبة التربوية؟

3- فرضيات الدراسة: وتمّت الإشارة لها في مقدّمة البحث.

4- أهمية الدراسة:

تنبثق أهمية البحث من أهمية الكتاب المدرسي عموما وكتاب اللغة العربية خصوصا، إذ هي لغة الدين وفاتحة الوحي الكريم، ولغة البيئة الاجتماعية، واللغة الرسمية للدولة الجزائرية، ولغة التعليم المنصوص عليها في النصوص التشريعية.

إنّ إعداد كتب اللغة العربية مسؤولية يتحمّلها جميع القائمين عليه، سواء كانت هيئة أم أشخاصا، لأنّ الكتاب هو المرجع الأوّل الذي ينهل منه المتعلّم المعرفة، ويتزوّد منه بالنظام اللّغوي على اختلاف مستوياته؛ الصوتية، والنحوية، والصرفية، والمعجمية، واستعمالاته؛ شفوية

كانت أم كتابية، ويستقي منه القيم الروحية والوطنية والاجتماعية والإنسانية، التي يرنو المنهاج تحقيقها في شخصية المتعلّم، ليشبّ عليها ويتمثّلها في قادم أيّامه.

وكتاب اللغة العربية ذو أهمية بالغة بين سائر الكتب التعليمية، كونه وعاء ثقافيّا وحضاريّا، وهو مرجع بيداغوجيّ أساسيّ يرافق سير العملية التعليمية في جميع مراحلها، وأداة منهجية للمعلّم ومستند له في عمليات التخطيط والتنفيذ والتقويم، وتسيير أنشطة التعليم لبلوغ الغايات المقصودة، أمّا بالنسبة للمتعلّم؛ فهو أوّل مصادر المعرفة، ووسيلته لتوسيع الفكر وتهذيب النّفس، وتنمية المهارات اللغوية، واستعمالها بمرونة وسهولة في السياقات التواصلية المختلفة.

وعلى ضوء ما تقدّم، تبرز أهمية الدراسة في الجوانب التالية:

– جانب الحداثة في الدّراسة، كونها تجري على كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط (الجيل الثاني)، الذي تمّ اعتماده وتطبيقه من طرف وزارة التربية الوطنية مع بداية السنة الدراسية 2019–2020م.

– الفئة العمرية المستهدفة من الدراسة، كون السنة الرابعة متوسّط مرحلة أخيرة في سلّم التعليم المتوسّط، وهي مرحلة يُقبل في نهايتها المتعلّم على امتحان شهادة التعليم المتوسّط، والتي تعدّ نقطة تحوّل بالنسبة للتلاميذ؛ إمّا بالتحاقهم بالتعليم الثانوي، أو بالتوجيه للتكوين المهنيّ.

– الدراسة تقويمية لكتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط من وجهة نظر الأساتذة، كونهم يتعاملون مع الكتاب بشكل مباشر، وهو ما يسمح لهم بكشف مواطن جودته ومكامن هشاشته.

– فئة المبحوثين من أساتذة وأستاذات المقاطعات التربوية لمادّة اللغة العربية لمدينة بسكرة.

– الدراسة تحليل لمحتوى كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط، تهدف الوصف الموضوعيّ للكتاب؛ كيفا وكمّا.

– تفيد الدّراسة العديد من المهتمّين بمحتوى الكتب التعليمية وفي مقدّمتها كتب اللغة العربية، كمصمّمي مناهج اللغة العربية، والقائمين على التأليف والطباعة، والباحثين الأكاديميّين.

5- أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى بيان قيمة كتاب اللغة العربية ودرجة مقبوليته لدى مدرّسي السنة الرابعة متوسط بالمقاطعات التربوية للغة العربية لولاية بسكرة (وسط والعالية الشمالية)، على اعتباره أهمّ الوسائل التعليمية وأكثرها تأثيرا في منحى التعلّم وغاياته. ويمكن صياغة أهداف الدراسة في:

- بيان مدى العناية التي يحظى بها كتاب اللغة العربية والسهر على تجويده شكلا ومضمونا.
- إبراز مدى ملاءمة الكتاب لمتعلّمي السنة الرابعة متوسط: معرفيا ووجدانيا ومهاريا.
- تثمين مواضع الإجادة في إعداد الكتاب وكشف مواضع الإخفاق والخلل فيه.
- توجيه المهتمين إلى ضرورة مطابقة الكتاب لمعايير جودة مخرجات التعلّم.
- توجيه القائمين على إعداد المناهج إلى العناية بالنشاطات المكمّلة للمنهاج.

6- حدود الدراسة:

أ- الموضوعية: ويتناول البحث بالدراسة "كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط"، الذي اعتمدته وزارة التربية الوطنية ضمن سلسلة إصلاحات الجيل الثاني ابتداء من السنة الدراسية 2020/2019م، استكمالا لمناهج الطور المتوسط، ليكون آخر لبنة في بنائها.

ب- البشرية: استهدفت الدراسة عينة من أساتذة التعليم المتوسط، الذين درّسوا أو يدرّسون السنة الرابعة (الطور الثالث) في المتوسطات التابعة لمديرية التربية لولاية بسكرة، والذين ينتمون لمجموعة من متوسطات مدينة بسكرة وسط والعالية الشمالية، في المقاطعات التربوية لمادة اللغة العربية، وهي: المقاطعة الثانية، المقاطعة الخامسة، المقاطعة السادسة، المقاطعة السابعة.

ج- الزمنية: وأجريت هذه الدراسة في الفترة الممتدّة بين 14 أفريل و01 جوان 2022م، الموافق لـ 13 رمضان إلى 02 ذو القعدة 1443هـ، من الفصل الثالث للموسم الدراسيّ 2021/ 2022م.

7- مصطلحات الدراسة:

7-1- **تحليل المحتوى:** وهو أسلوب "من أساليب البحث العلمي التي يكثر استخدامها في دراسة موادّ الاتصال، ومع تفاوت الأهداف الخاصّة بكلّ بحث يستخدم في تحليل المحتوى، إلّا أنّ لاستخدامه فيها جميعا هدفا أساسيا، مؤدّاه تعرف اتّجاهات المادّة التي تتمّ دراستها، والوقوف على خصائصها بطريقة علمية منظّمة وليس استنادا إلى انطباعات ذاتية أو معالجة عشوائية."[1]

كما عرّفه "الهاشمي وعطية" بأنه: "أسلوب من أساليب البحث العلمي، يندرج تحت منهج البحث الوصفي، والغرض منه معرفة خصائص مادّة الاتصال أو الكتب المدرسية، ووصف هذه الخصائص وصفا كمّيا، معبّرا عنه برموز كمّية إلى جانب ما يتمّ الحصوص عليه من نتائج بأساليب أخرى تكون مؤشّرات تحدّد اتّجاه التطوير المطلوب."[2]

وهو أيضا: "أهمّ أساليب التقويم التربوي خصوصا عند الحكم على محتوى أيّة مادة تعليمية وتحقيق أهدافها... للحكم على جودة المحتوى، ومدى شموله، ومدى تكامله رأسيا مع مراحل التعليم، وأفقيا على مستوى المناهج الأخرى [...] يستخدم هذا الأسلوب غالبا في تحليل الكتب الدراسية للحكم على مدى جودتها بداية من الإخراج والطباعة، ومرورا بالأسلوب واللغة، وانتهاءً بكفاية ودقّة المضمون العلمي لتلك الكتب."[3]

إنّ تحليل المحتوى على ضوء التعريفات السابقة هو أحد أساليب المنهج الوصفي، وهو يعني ذلك الأسلوب العلمي المنظّم الهادف لتقويم مدى فاعلية التواصل عموما، وفي مجال التعليم، يعني تقويم جودة الكتب المدرسية شكلا ومضمونا للمعايير المعتمدة في عملية إنتاج الكتاب وطباعته وترتيب مادّته.

---

[1] رشدي أحمد طعيمة، تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية مفهومه أسسه استخداماته، دار الفكر العربي، القاهرة، (د ط)، 2004، ص17.

[2] عبد الرحمن الهاشمي ومحسن علي عطية، تحليل مضمون المناهج المدرسية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2014، ص175.

[3] حسن شحاتة وزينب النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 2003، ص93.

ويتميّز أسلوب تحليل المحتوى بمجموعة خصائص هي:[1]

أ- الوصفية: المقصود بالوصفية أن تحليل المحتوى يقف عند حدود وصف مادّة الاتصال مسموعة أو مقروءة وصفا ظاهريا كما هي، بمعنى أنّه يعنى بتحديد سمات ظواهر النصّ كما هي من دون النظر إلى نوايا صاحب النصّ أو شخصيته.

ب- الموضوعية: وتعني أن ينظر للموضوع كما هو والابتعاد عن الذاتية وعواملها، وابتعاد الباحث عن الافتراضات المسبقة، والتزامه بمكوّنات الموضوع وظواهره.

ج- الكمّية: يعتمد تحليل المحتوى على مدى التقدير الكمّي أساسا للدراسة ومنطلقا للحكم على انتشار الظواهر ومؤشرا للدّقة في البحث وصدق نتائجه، عن طريق ترجمة المحتوى إلى أرقام أو تقديرات كمّية.

د- التنظيم: يتمّ التحليل في ضوء خطّة عملية، تتّضح فيها الفروض، والخطوات التي يمرّ بها التحليل، وتحدّد فيها فئات التحليل ووحداته، وصولا إلى ما ينتهي إليه الباحث من نتائج، ويعني التنظيم وضع إطار عام، يتضمّن فئات التحليل وطبيعة المادّة، والغرض من التحليل.

هـ- العلمية: حيث يتوافر على صفات الأسلوب العلمي من: موضوعية وصدق وثبات الأدوات، وتنسيق المادة بطريقة يسهل فهمها وإصدار الأحكام عليها.

و- يتناول الشكل والمضمون: إذ يتناول المحتوى من زاويتين:

- يهتمّ بمضمون المحتوى من أفكار ومعارف وحقائق ومفاهيم وقيم، دون إغفال الشّكل الذي تعرض به إلى المتلقي.

- الاهتمام بالشكل الذي ينقل به المحتوى إلى المتلقّي على اعتبار تأثير الشكل في إيصال المضمون.

7-2- التعليم المتوسط: ويشكّل المرحلة الأخيرة من التعليم الإلزاميّ، وله غاياته الخاصة، ويهدف إلى جعل المتعلّم يتحكّم في قاعدة من الكفاءات التربوية والثقافية والتأهيلية التي تمكّنه

[1] عبد الرحمن الهاشمي ومحسن علي عطية، تحليل مضمون المناهج المدرسية، ص181-183.

من مواصلة الدراسة والتكوين بعد التعليم الإلزاميّ، أو الإدماج في الحياة العملية، ويتمّ هذا التعليم في مؤسسة التعليم المتوسط (المتوسطة)، التي عليها إعداد مشروعها (مشروع المؤسسة)، الذي يحدّد النشاطات البيداغوجية وكيفيات تنفيذها وتقويمها.

وتجزّأ سنوات التعليم المتوسط الأربع إلى ثلاثة أطوار تتميّز بأهداف محدّدة:

- **الطور الأول:** أو طور التجانس والتّكيّف، ويمثّل السنة الأولى، سنة ترسيخ المكتسبات والتجانس والتكيّف مع تعليم يتميّز باعتماده على المادة المستقلّة أكثر، وبإدراج اللغة الأجنبية الثانية (الإنجليزية).

- **الطور الثاني:** أو طور الدعم والتعميق، ويمثّل السنتين الثانية والثالثة، ويخصّص لدعم الكفاءات ورفع المستوى الثقافي والعلمي والتكنولوجي للمتعلّم.

- **الطور الثالث:** أو طور التعميق والتوجيه، ويمثّل السنة الرابعة، حيث – بالإضافة إلى تعميق وتنمية التعّلمات في مختلف المواد – يتم فيها تحضير توجيه التلاميذ نحو شعب التعليم ما بعد الإلزامي أو الحياة العملية، وذلك بالعناية والمتابعة البيداغوجية وبنشاطات يغلب عليها العمل التطبيقي. ويتوّج التعليم الإلزامي بشهادة التعليم المتوسط.[1]

7-3- كتاب اللغة العربية: كتاب اللغة العربية هو "الوعاء الورقي أو الإلكتروني أو الذي يجمع بينهما، ويحمل في صفحاته مجموعة من الموضوعات ترتبط بها مخرجات تعليمية، ومحتوى وأنشطة وتقويم، تقدّمها جهة منوط بها تنمية شخصية المتعلّمين معرفيا ومهاريا ووجدانيا، بما يضمن تنمية مهارات؛ الاستماع، التحدّث، القراءة والكتابة."[2] إنه وثيقة بيداغوجية يستند عليها المعلّم وترشده لتخطيط التعلّمات، وبنائها بشكل ملائم لحاجات المتعلّمين، كما يعدّ عنصرا مساعدا لتقويم المعارف والمهارات، ومدى بلوغ الأهداف التعليمية غاياتها المنشودة، وهو مرجع موثوق بالنسبة للمتعلّم يستقي منه المعارف، ويستلهم منه القيم، ويصقل على ضوئه مهاراته المختلفة.

[1] اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج، وزارة التربية الوطنية، مارس 2009، ص36.

[2] عبد الله بن محمد آل تميم وآخرون، معايير تصميم كتاب اللغة العربية المدرسي، ص16.

وبالرغم من الانتشار الواسع للوسائل التعليمية بأشكالها المتنوعة وتطورها، إلاّ أن الكتاب سيظل خير جليس للمتعلّم، والأكثر استخداما في حفظ ونقل المعارف والعلوم، لأنه "من مصادر التّعلّم المنظّمة والمبسّطة الغنية بالحقائق، والمعلومات، والرّسوم، والصّور، والأشكال، ووسائل التقويم والأنشطة المختلفة التي تسهم في زيادة التعلّم والتعليم."[1]

وأمّا بالنسبة للمعلّم فهو مرجعية منهجية لتسيير الأنشطة التعليمية التعلّمية، وأساليب التقويم المختلفة.

إنّ لكتاب اللغة العربية منزلة خاصة بين الكتب التعليمية الأخرى، وهو يحظى باهتمام القائمين على إعداد المناهج كون اللغة العربية ذات أبعاد؛ عقدية، وحضارية في المجتمع الجزائريّ. ولذلك وغيره كثير، يحرص القائمون على إعداد الكتب المدرسية للغة العربية، على اختلاف تخصّصاتهم، على إعدادها وفق المعايير العلمية والمواصفات المنهجية، التي تتناسب مع تطلعات المجتمع ومتطلبات العصر من جهة، وتضمينها ما يتلاءم مع قدرات المتعلّمين وحاجاتهم وميولاتهم من جهة أخرى. ولا يتأتّى ذلك إلا بطباعتها وإخراجها في حلّة تلبّي أذواق المتعلّمين، وتضمينها ما يشبع رغباتهم، ويحقّق تطلّعاتهم.

7-4- اللغة العربية في الطور المتوسط: اللغة العربية مادة دراسية تفتح آفاق المعرفة وتحصيلها في باقي الموادّ، وهي وسيلة وغاية في آن واحد، لذلك يسعى المختصّون في إعداد المناهج التعليمية إلى "تحسين تعليم اللغة العربية قصد إعطائها دورها البيداغوجيّ والاجتماعيّ والثقافيّ الكامل، لسدّ حاجات تعليم ذي نوعيّة، قادر على التعبير عن عالمنا؛ الجزائريّ، العربيّ، الإفريقيّ، المتوسّطي، والعالميّ، ثمّ امتصاص النّجاحات العلمية والتكنولوجية والفنّية عبر العالم ونقلها. وستتمكّن الممارسة الرّشيدة للّغة العربية من التّكفّل بمحتويات اللغات الأخرى من خلال التّحويل المعرفيّ الذي يساعد على التنمية الشاملة للتّعلّم، ويساهم بذلك في تعزيز الشعور بالانتماء لأمّة واحدة."[2]

[1] محمود عبد الرحمن خلف الدروع، تحليل محتوى كتب التربية الاسلامية للمرحلة الأساسية العليا، في ضوء مبادئ اقتصاد المعرفة، مخطوط، ماجستير في المناهج والتدريس، الجامعة الأردنية، 2015، ص02.

[2] وزارة التربية الوطنية، المرجعية العامة للمناهج، اللجنة الوطنية للمناهج، مارس 2009، ص52.

إنّ تعليمية اللغة العربية ليست منغلقة على ذاتها، بل هي منفتحة على شتّى العلوم والموادّ الدّراسية، إذ تكسب المتعلّم كفاءات تمكّنه تدريجيًّا من الانتقال في استعمالها المدرسيّ إلى استعمالها الشّخصيّ المستمرّ في مختلف وضعيّات التواصل الشفوي والكتابيّ، دون عقدة الإحساس برجعيّتها أو تخلّفها الحضاري، أو ازدراء ثقافتها ومنجزاتها، مع التحكّم في تكنولوجيا الاتصال التي تعتبر عامل إثراء وبعث للحيوية في تعليمها وتعلّمها.

والقانون التّوجيهي رقم 08-04 المؤرّخ في 23 جانفي لعام 2008م، يحدّد في فصله الثاني مهام المدرسة الجزائرية، ويؤكّد على دورها في "ضمان التحكّم في اللغة العربية باعتبارها اللغة الوطنية والرّسمية وأداة اكتساب المعرفة في مختلف المستويات التعليمية، ووسيلة التواصل الاجتماعي، وأداة العمل والإنتاج الفكري."[1]

ولتحقيق غايات تعليم وتعلّم اللغة العربية، يرى المهتمّون بإعداد مناهج اللغة العربية ضرورة مراعاة ما يلي:

- "الأهداف العامة لتدريس اللغة العربية في كلّ مرحلة، وتوظيف الكتاب المدرسي لخدمتها وفق السياسة التعليمية للدّولة.

- التنويع والابتكار في الأنشطة التعليمية، وأساليب التقويم والتدريبات، والتّشديد على وظيفتها، والحرص على ارتباطها بأهداف تدريس الموضوع.

- الحرص على تنمية مهارات التعلّم ومهارات التّفكير، وتناول الموضوعات بطريقة تنمّي القدرة على التعلّم الذّاتي.

- إظهار مواطن الجمال في اللغة العربية وتعزيزها، وتنمية الاتجاهات نحو تعلّمها.

- التشديد على القيم الاجتماعية والثقافية المرغوب فيها، وتوظيف مواضيع تتضمّن قيما يحتاج إليها التلاميذ.

[1] وزارة التربية الوطنية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في 23 جانفي 2008، عدد خاص فيفري 2008، ص62.

– تحقيق التوازن بين مهارات اللغة العربية، والحرص على مبادئ التّكامل والوحدة بين فروعها في تعلّمها وتعليمها، وبين المواد الأخرى تجسيدا لوحدة المعرفة."[1]

7-5- توصيف كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط:

كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط (الجيل الثاني)، مرجع بيداغوجي معتمد من طرف وزارة التربية الوطنية عام 2019م، تمت طباعته بمنشورات الشهاب باتنة (الجزائر) وصدر عن الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية (O.N.P.S)، بأبعاد (19.5سم/27.5سم) بسمك (1سم). ويحتوي الكتاب على (166) مائة وستّ وستون صفحة، يتصدّرها الغلاف الخارجيّ، مفتتح بمعلومات أوّلية عن الكتاب؛ عنوانه، مؤلّفيه، دار النشر، ثمّ تليها مقدّمة الكتاب، متبوعة بفهرس المحتويات، ويليها تفصيل لكيفية استعمال الكتاب، وعلى صفحته الخارجية المقابلة للعنوان، نجد رقم تسجيله التجاري وسعر البيع الذي تبلغ قيمته: 261.16 دج.

وإذا كان "من المهمّ عند تصميم كتاب اللغة العربية المدرسيّ، أنْ يشارك في تأليفه فريق متكامل، يكون لديه خبرة في الميدان، وخبرة في مجال مناهج اللغة العربية وتعليمها، وخبرة في اللغويات."[2] فقد انبرى على إعداده لجنة متكوّنة من مجموعة من الأساتذة من مختلف التخصّصات والدرجات العلمية، وهم: حسين شلوف (مشرف تربوي)، واحسن الصيد (أستاذ التعليم العالي)، وبوبكر خيشان (مفتش التربية الوطنية)، وأحسن طعيوج: (مفتش التربية والتعليم المتوسط)، وأحمد زوبير (مفتش التربية والتعليم المتوسط)، وسليمان بورنان (أستاذ مكوّن في التعليم الثانوي)، كما أشرف عليه وقام بتنسيقه: محمد أمير لعرابي، وتركيبه: فاتح قينو ومحمد أمين زواتي، أمّا غلافه وتصميمه من إبداع: ناصرية سي عبد الرحمن.

[1] عبد الرحمن الهاشمي ومحسن علي عطية، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية رؤية نظرية تطبيقية، ص278.

[2] عبد الله بن محمد آل تميم وآخرون، معايير تصميم كتاب اللغة العربية المدرسي، ص24.

المبحث الثاني: الطريقة والإجراءات

1- منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وهو منهج يستند على مجموعة من الإجراءات البحثية التي تعتمد على جمع الحقائق والبيانات وتصنيفها، ومعالجتها وتحليلها وفق منهج علميّ يسمح بدراسة الظاهرة كما هي عليه في الواقع، للتوصّل إلى الإجابة على أسئلة الدراسة وفحص فرضياتها، وقد قامت الباحثة بتفسير فرضيات الدراسة بناء على المعايير الإحصائية المعتمدة في البحث العلمي؛ كالتكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والتي استعانت فيها الباحثة بالبرنامج الإحصائي (spss).

2- عيّنة الدراسة:

تكوّنت عينة الدراسة من اثنين وستين (62) أستاذا وأستاذة ممّن درّسوا أو يدرّسون السنة الرابعة متوسط في مادة اللغة العربية، موزّعون على المقاطعات التربوية لمادة اللغة العربية لمدينة بسكرة وسط والعالية الشمالية (الثانية، الخامسة، السادسة، السابعة)، بمجموع متوسطات يقدّر بـ (32) متوسطة، تمّ اختيارهم بالطريقة العشوائية من مجتمع البحث للتعرّف على وجهة نظرهم ومستوى مقبولية لكتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط (الجيل الثاني). والجداول (2. 01)، (2. 02)، (2. 03)، (2. 04) تبيّن توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها.

الجدول (2. 01): توزيع عينة الدراسة حسب متغيّر الجنس.

الجنس	التكرار	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الذكور	05	%08.1	2,400	0,894
الإناث	57	%91,9	2,140	0,639
المجموع	**62**	**%100**	**2,160**	**0,658**

من خلال الجدول رقم (2. 01) يلاحظ على عيّنة الدراسة غلبة جنس الإناث على المبحوثين بعدد يقدّر بـ (57) أستاذة بنسبة مئوية مرتفعة تساوي (91%) من حجم العينة، بمتوسط

حسابي يساوي (2,140) بانحراف معياري (0,639)، بينما يمثل عدد الأساتذة الذكور (05) بنسبة مئوية منخفضة تساوي (08,1%)، بمتوسط حسابي يساوي (2,400) وانحراف معياري (0,894)، وتدلّ النتائج على هيمنة الإناث في مجال التعليم المتوسط عموما وتعليم السنة الرابعة خصوصا.

الجدول (2. 02): توزيع عينة الدراسة حسب متغير الخبرة في التعليم المتوسط.

الخبرة في التعليم المتوسط	التكرار	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من خمس (5) سنوات	01	%01.61	2,000	00
من خمس إلى عشر سنوات	20	%32.25	1,900	0,308
أكثر من عشر سنوات	41	%66,12	1,930	0,264
المجموع	**62**	**%100**	**1,920**	**0,275**

يتّضح من الجدول رقم (2. 02) أنّ عيّنة الدراسة تتميّز بخبرة طويلة في التعليم بالطور المتوسط، بحيث يبلغ عدد الأساتذة من ذوي الخبرة لفئة أكثر من عشر سنوات (41) أستاذا بنسبة تساوي (66.12%) من عدد المبحوثين، بمتوسط حسابي يساوي (1,930) وانحراف معياري (0,264)، بينما بلغ عددهم في فئة (من خمس إلى عشر سنوات) 20 أستاذا بنسبة تساوي (32,25%)، بمتوسط حسابي يساوي (1,900) وانحراف معياري (0,308)، وبلغت فئة (أقل من 5 سنوات) أستاذا واحدا بنسبة تساوي (01,61%)، بمتوسط حسابي يساوي (2,000) وانحراف معياري (00).

وقد حققت عينة الدراسة التي شملت (62) أستاذا وأستاذة متوسطا حسابيا كلّيا يساوي (1,920) بانحراف معياري يساوي (0,275) حسب متغير الخبرة في التعليم المتوسط، وهي نسب تجعل العيّنة مناسبة لإجراء الدراسة.

الجدول (2. 03): توزيع العينة حسب متغيّر الخبرة في التعليم بالسنة الرابعة متوسط.

الخبرة في تعليم الرابعة متوسط	التكرار	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من خمس (5) سنوات	20	%32.3	1,950	0,224
من خمس إلى عشر سنوات	18	%29	1,940	0,236
أكثر من عشر سنوات	24	%38.7	1,870	0,338
المجموع	**62**	**%100**	**1,920**	**0,275**

ويتّضح من الجدول رقم (2. 03) أنّ عيّنة الدراسة لها تجربة مع تعليم السنة الرابعة متوسط في مادة اللغة العربية، حيث يبلغ عدد الأساتذة الذين تفوق خبرتهم عشر سنوات (24)، بنسبة مئوية تساوي (38,7%) بمتوسّط حسابيّ يساوي (1,950) وانحراف معياري قدره (0,224)، تليها فئة الأساتذة الذين تقلّ خبرتهم عن خمس سنوات، والذين يبلغ عددهم (20) أستاذا، يمثلون نسبة (32,3%)، بمتوسط حسابيّ (1,940) وانحراف معياري (0,236)، أما فئة الأساتذة الذين تتراوح خبرتهم بتدريس السنة الرابعة متوسط (من خمس إلى عشر سنوات) فقد بلغ عددهم (18) بنسبة تساوي (29%)، بمتوسط حسابي يساوي (1,870) وانحراف معياري يقدّر بـ (0,338). وما يلفت الانتباه هو تقارب نسب الخبرة بتدريس السنة الرابعة بين الفئات، وهو دلالة على تداول أساتذة التّعليم المتوسّط على تدريس المستوى ليكتسبوا الخبرة من جهة، ولبثّ روح جديدة من النشاط والحيوية بالتحاق جيل جديد بالمرحلة التعليمية من جهة أخرى.

الجدول (2. 04): توزيع العينة حسب متغيّر الرتبة

الرتبة في التعليم المتوسط	التكرار	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أستاذ تعليم متوسط	9	% 14.51	2,723	0,343
أستاذ رئيسي في التعليم المتوسط	34	% 54.83	2,763	0,528

أستاذ مكوّن في التعليم المتوسط	19	% 30.64	2,620	0,411
المجموع	**62**	**% 100**	**2,710**	**0,476**

يتّضح من الجدول رقم (2. 04) أنّ عيّنة الدراسة لها أقدمية في التعليم المتوسط في مادة اللغة العربية، وهو ما تدلّ عليه الرّتب التربوية للأساتذة، حيث يبلغ عدد الأساتذة برتبة) "أستاذ رئيسي في التعليم المتوسط" (34) أستاذا بنسبة مئوي تساوي (54,38 %) بمتوسط حسابي يساوي (2,723) وانحراف معياري يقدّر بـ (0,343) ، وبلغ عدد الأساتذة المكوّنون (19) أستاذا بنسبة تساوي (30,64 %) بمتوسط حسابي يساوي (2,763) وانحراف معياري يقدّر بـ (0,528) ، أما عدد الأساتذة غير المصنفين في الرتب التربوية فيبلغ عددهم (9) بنسبة تساوي (14,51 %) بمتوسط حسابي يساوي (2,620) وانحراف معياري يقدّر بـ (0,411).

وبالنظر لتوزيع العينة حسب متغيّر الخبرة، نجدها قابلة للدّراسة، بمتوسط حسابي كلّي يساوي (2,710)، وانحراف معياري (0,476).

3- أداة الدراسة: قامت الدراسة على أداتين هما:

3-1- الاستبانة: وهي "تلك القائمة التي يحضّرها الباحث بعناية في تعبيرها عن الموضوع المبحوث في إطار الخطّة الموضوعة، لتقدّم إلى المبحوث من أجل الحصول على إجابات تتضمّن المعلومات والبيانات المطلوبة، لتوضيح الظّاهرة المدروسة وتعريفها من جوانبها المختلفة."[1]

وتمّ توزيع فقراتها على ستة محاور هي: الكتاب وشكله الخارجي وإخراجه الطباعي، الكتاب وملاءمة محتواه للأسس النفسية والتربوية والثقافية للمتعلم، الكتاب وصوره ورسوماته التوضيحية، لغة الكتاب وأسلوب عرضه، الكتاب وملاءمته للقيم التربوية، الكتاب والتقويم (ينظر الملحق رقم01)، وقد توزّعت العبارات على محاور تحليل محتوى كتاب اللغة العربية كما يوضّحه الجدول رقم (2. 05):

[1] أحمد بن مرسلي، منهاج البحث العلمي في علوم الإعلام والاتصال، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، (د ط)، 2003، ص220.

الجدول (2. 05): محاور تحليل محتوى كتاب اللغة العربية

المحور	عنوان المحور	عدد العبارات
01	الكتاب وشكله الخارجي وإخراجه الطباعي	06
02	الكتاب وملاءمة محتواه للأسس النفسية والتربوية والثقافية للمتعلم	04
03	الكتاب وصوره ورسوماته التوضيحية	05
04	لغة الكتاب وأسلوب عرضه	06
05	الكتاب وملاءمته للقيم التربوية	05
06	الكتاب والتقويم	07
المجموع		**33**

3-2- أسلوب تحليل المحتوى: واعتمدت الدراسة لتحليل المعطيات التي تضمنتها آراء أفراد العيّنة حول محتوى الكتاب على برنامج التحليل الإحصائي (SPSS) (statistics 26).

4- صدق الأداة (Validity):

يعتمد أسلوب تحليل المحتوى على صدق أدواته، وتحقّق موضوعيتها، وصدق الأداة يعني "صلاحيتها لقياس ما وضعت من أجل قياسه، وكونها صالحة لتوفير المعلومات المطلوبة في ضوء أهداف التحليل، وجعل عملية التحليل صالحة لترجمة الظواهر التي يتضمّنها المضمون بدقّة وأمانة."[1]

أ- الصدق الظاهري: وللتحقّق من صدق أداة التحليل (الاستبانة)، تمّ عرض الاستبانة على مجموعة من أهل الاختصاص والخبرة في مجال البحث العلمي لإبداء آرائهم حول تصميم الأداة، وما تضمّنته من فئات وعبارات من حيث صياغتها وملاءمتها للمحور الذي وضعت

[1]عبد الرحمن الهاشمي ومحسن علي عطية، تحليل مضمون المناهج المدرسية، ص225.

فيه، إما بالموافقة عليها، أو تعديل صياغتها، أو حذفها لعدم أهميتها أو تكرارها، لتصبح في صورتها النهائية. والجدول (2. 06) يوضح قائمة المحكّمين برتبهم وتخصصاتهم العلمية، والمؤسسة الجامعية المنتمون إليها:

الجدول رقم (2. 06): قائمة المحكّمين ورتبهم وتخصصاتهم العلمية والمؤسسة الجامعية المنتمون إليها

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	التخصص	المؤسسة الجامعية
صفية طبني	أستاذ محاضر (أ)	علوم اللسان	جامعة محمد خيضر بسكرة
سامية جفال	أستاذ محاضر (أ)	علوم الإعلام والاتصال	جامعة محمد خيضر بسكرة
يسمينة عبد السلام	أستاذ محاضر (أ)	علوم اللسان	جامعة محمد خيضر بسكرة

ب- صدق المحتوى: ويتمثّل في مدى تمثيل عبارات أداة الدراسة (الاستبانة) لمحاورها من حيث: اختيارها وتسلسلها، وتغطيتها لجوانب كلّ محور، لتلائم بناءها، وتمكّن من تحليل محتوى كتاب اللغة العربية شكلا ومضمونا.

ولقياس صدق محتوى أداة الدراسة، تمّ قياس معامل ارتباط فقراتها بالمحاور، والجداول رقم (2. 07)، (2. 08)، (2. 09)، (2. 10)، (2. 11)، (2. 12) تبيّن مدى اتساق كلّ فقرة من فقرات الاستبانة مع المحور الذي تنتمي إليه.

الجدول رقم (2. 07): صدق محتوى المحور الأول

	فقرات المحور الأول: الكتاب وشكله الخارجي وإخراجه الطباعي	معامل الارتباط بيرسون	النسبة المئوية
1	– ترتبط صورة الغلاف الخارجيّ بمادة اللغة العربية	0,316	%31,6
2	– تظهر العناوين الرئيسية والثانوية بشكل بارز	0,782	%78,2
3	– تتناسب الألوان الطباعية مع محتوى الكتاب	0,592	%59,2
4	– يحتوي الكتاب على مقدمة وفهرس للموضوعات	0,736	%73,6
5	– الكتاب مرفق بدليل للمعلّم	0,534	%53,4
6	– يتميّز ورقه بنوعية جيدة ومتانة تجليده	0,644	%64,4

الجدول رقم (2. 08): صدق محتوى المحور الثاني

	فقرات المحور الثاني: الكتاب وملاءمة محتواه للأسس النفسية والتربوية والثقافية للمتعلم	معامل الارتباط	النسبة المئوية
1	– يراعي المحتوى حاجات نموّ المتعلمين (المراهقة)	0,731	%73,1
2	– يتوافق المحتوى مع خصوصية الواقع الاجتماعي والثقافي للمتعلّمين	0,684	%68,4
3	– يسهم المحتوى في تحصين المتعلّم من الآفات الاجتماعية	0,826	%82,6
4	– يراعي الكتاب المزاوجة بين الأصالة والمعاصرة	0,827	%82,7

الجدول رقم (2. 09): صدق محتوى المحور الثالث

	فقرات المحور الثالث: الكتاب وصوره ورسوماته التوضيحية	معامل الارتباط	النسبة المئوية
1	– تتميز الصور والرسومات بالصدق والواقعية	0,749	%74,9
2	– تناسب الصور والرسومات حجم الكتاب	0,535	%53,5

3	– تتميّز الصور والرسومات بالجاذبية والتشويق	0,760	% 76
4	– تساعد الصور على اكتساب القيم التربوية والاجتماعية	0,877	%87,7
5	– تنمّي الصور وعي المتعلّم بما يحيط به من مشكلات وتحدّيات تكنولوجية	0,782	%78,2

الجدول رقم (2. 10): صدق محتوى المحور الرابع

فقرات المحور الرابع: لغة الكتاب وأسلوب عرضه		معامل الارتباط	النسبة المئوية
1	– عنوان الكتاب محدّد وواضح	0,762	%76,2
2	– أيقونات الكتاب ذات علاقة بأنشطة اللغة العربية	0,524	%52,4
3	– لغة الكتاب سهلة وواضحة	0,639	%63,9
4	– يراعي ترتيب الكتاب مبدأ التكامل والترابط	0,722	%72,2
5	– يساعد أسلوب عرض المحتوى على تنظيم التعلّم	0,808	%80,8
6	– يساعد أسلوب عرض المحتوى على التعلم الذاتي والتعلم التعاوني	0,604	%60,4

الجدول رقم (2. 11): صدق محتوى المحور الخامس

فقرات المحور الخامس: الكتاب وملاءمته للقيم التربوية		معامل الارتباط	النسبة المئوية
1	– يعزّز الكتاب استعمال اللغة العربية	0,590	%59
2	– ينمّي الكتاب قيم المواطنة والانتماء والوحدة	0,695	%69,5
3	– يحصّن الكتاب المتعلّم من الانحراف والاعتقاد الخاطئ	0,772	%77,2
4	– يهتمّ محتوى الكتاب بدعم التربية البيئية للمتعلم	0,658	%65,8
5	– ينمّي محتوى الكتاب القيم الإنسانية للمتعلّم	0,787	%78,7

الجدول رقم (2. 12): صدق محتوى المحور السادس

	فقرات المحور السادس: الكتاب والتقويم	معامل الارتباط	النسبة المئوية
1	– تتنوّع أساليب التقويم على الكتاب	0,755	%75,5
2	– تربط التمارين والأسئلة المكتسبات السابقة بالجديدة	0,808	%80,8
3	– تتميّز الأسئلة والتمارين بالمرونة والسهولة	0,506	%50,6
4	– يستهدف التقويم المعارف والانفعالات والمهارات	0,790	%79
5	– تدفع أساليب التقويم المعلّم إلى استخدام الوسائل التكنولوجية	0,630	%63
6	– تراعي الأسئلة والتمارين الفروق الفردية للمتعلّمين	0,825	%82,5
7	– تمكّن التدريبات المتعلّم من تنمية حسّه الجمالي والتذوّق الفني والنقدي	0,757	%75,7

وما يلاحظ من خلال الجداول (2. 07)، (2. 08)، (2. 09)، (2. 10)، (2. 11)، (2. 12) أنّ معامل ارتباط فقرات المحاور مرتفع، وهو ما يحقق صدق محتوى أداة الدراسة.

5- ثبات الأداة (Reability):

وتمّ استخراج معامل ثبات الاستبانة باستخدام معادلة "ألفا كرونباخ" (Cronbach's Alpha)، والجدول (2. 13) يبيّن معاملات الثبات لأداة الدّراسة ومحاورها.

الجدول (2. 13): معاملات الثبات لأداة الدراسة ومحاورها

المحور	عدد العبارات	معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ
1- الكتاب وشكله الخارجي وإخراجه الطباعي	06	0,692

2- الكتاب وملاءمة محتواه للأسس النفسية والتربوية والثقافية للمتعلم	04	0.860
3- الكتاب وصوره ورسوماته التوضيحية	05	0.839
4- لغة الكتاب وأسلوب عرضه	06	0.803
5- الكتاب وملاءمته للقيم التربوية	05	0.882
6- الكتاب والتقويم	07	0.896
المجـــــــــــــــــــــــــــــــموع	**33**	**0,913**

ويتّضح من الجدول رقم **(2. 13)** أنّ معامل ثبات عبارات الاستبانة بطريقة "ألفاكرونباخ" يساوي (0,913)، بنسبة مئوية تساوي (91,3 %)، أمّا معامل ثبات العبارات؛ معامل ثبات عبارات المحور الأول (0.692)، ثبات عبارات المحور الثاني (0.860)، ثبات عبارات المحور الثالث (0.839)، ثبات عبارات المحور الرابع (0.803)، ثبات عبارات المحور الخامس (0.882)، ثبات عبارات المحور السادس (0.896)، وهو ما يبيّن أنّ جميع العبارات ذات معامل ثبات عال وبذلك فهي تتّسم بالصدق مما يجعلها مناسبة لأغراض البحث والدّراسة.

6- إجراءات الدراسة:

- تمّ إعداد أداة الدراسة وعرضها على المحكّمين في صورتها النهائية، وأخذ التصريح من الجهات الوصيّة (مديرية التربية لولاية بسكرة) لإجراء الدراسة الميدانية في بعض المتوسطات.

- تمّ توزيع نسخ الاستبانة على أساتذة مقاطعات اللغة العربية لمدينة بسكرة (بسكرة وسط والعالية الشمالية)، خلال الفترة الزمنية الممتدّة بين 14 أفريل و01 جوان من الفصل الثالث للموسم الدراسيّ 2021- 2022م، الموافق لـ (13 رمضان إلى 02 ذو القعدة 1443هـ)، وقد تمّ توزيع (73) استبانة، وتمّ استرجاع (66)، وبعد معاينتها تمّ استبعاد (04) منها لعدم اكتمال إجابات المبحوثين على جميع عبارات الاستبانة.

المبحث الثالث: المعالجة الإحصائية لنتائج الدراسة

ولتحديد النتائج الإحصائية للدّراسة، تم حساب التّكرارات والنسب المئوية، والمتوسّطات الحسابية، والانحرافات المعياريّة لفقراته. والجداول (2. 9) (2. 10)، (2. 11)، (2. 12)، (2. 13)، (2. 14)، (2. 15)، تبيّن هذه النتائج.

- النتائج المتعلّقة بالمحور الأول: الكتاب وشكله الخارجي وإخراجه الطباعي

ولتحديد نتائج الإجابة على عبارات هذا المحور، تم استخراج التكرارات ونسبها المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لفقراته باستخدام برنامج الحزم الإحصائية (spss)، والجدول (2. 14) يبيّن نتائج الدراسة المتعلّقة بمحور الكتاب وشكله الخارجي وإخراجه الطباعي.

الجدول (2. 14): نتائج الدراسة لعبارات المحور الأول

الرقم	العبارات		البدائل				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
			أوافق جدا	أوافق	لا أوافق	لا أوافق جدا		
1	ترتبط صورة الغلاف بمادة اللغة العربية	ت	7	43	9	3	2,87	0,442
		%	11.3	69.4	14.5	4.8		
2	تظهر العناوين الرئيسية والثانوية بشكل بارز	ت	17	37	7	1	3,13	0,442
		%	27.4	59.7	11.3	1.6		
3	تتناسب الألوان الطباعية مع محتوى الكتاب	ت	11	37	12	2	2,92	0,502
		%	17.7	59.7	19.4	2.3		
4	يحتوي الكتاب على مقدمة وفهرس للموضوعات	ت	17	45	00	00	3,27	0,450
		%	27,4	72,6	00	00		
5	الكتاب مرفق بدليل للمعلّم	ت	20	29	12	1	3,10	0,581
		%	32.3	46.8	19.4	1.6		

6	يتميّز ورقه بنوعية جيدة ومتانة تجليده	ت	10	27	20	5	2,68	0,714
		%	16.1	43.5	32.3	8.1		
الدرجة الكلية للمحور الأول:							**2.99**	**0.521**

ويتّضح من الجدول رقم (2. 14) أنّ درجة تقويم أستاذات وأساتذة اللغة العربية للمقاطعات التربوية لمدينة بسكرة وسط في محور "الكتاب وشكله الخارجي وإخراجه الطباعي"، قد أتت بمتوسط حسابي يساوي (2,99) وانحراف معياري يساوي (0,521).

- النتائج المتعلّقة بالمحور الثاني: الكتاب وملاءمة محتواه للأسس النفسية والتربوية والثقافية للمتعلم

ولتحديد نتائج الإجابة على عبارات هذا المحور، تم استخراج التكرارات ونسبها المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لفقراته باستخدام برنامج الحزم الإحصائية (spss)، والجدول رقم (2. 15) يبيّن نتائج الدراسة المتعلّقة بمحور الكتاب وملاءمة محتواه للأسس النفسية والتربوية والثقافية للمتعلم.

الجدول رقم (2. 15): نتائج الدراسة للمحور الثاني

الرقم	العبارات	البدائل	أوافق جدا	أوافق	لا أوافق	لا أوافق جدا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	يراعي المحتوى حاجات نموّ المتعلمين (المراهقة)	ت	6	19	31	6	02.40	0.799
		%	9.7	30.6	50	9.7		
2	يتوافق المحتوى مع خصوصية الواقع الاجتماعي والثقافي للمتعلّمين	ت	4	9	24	5	02.52	0.741
		%	6.5	46.8	38.7	8.1		

3	يسهم المحتوى في تحصين المتعلّم من الآفات الاجتماعية	ت	7	35	15	5	02.71	0.776
		%	11.3	56.5	24.2	8.1		
4	يراعي الكتاب المزاوجة بين الأصالة والمعاصرة	ت	5	39	12	6	02.69	0.759
		%	8.1	62.9	19.4	9.7		
الدرجة الكلية للمحور الثاني:							**2,58**	**0,768**

ويتّضح من الجدول رقم (2. 15) أنّ درجة تقويم أستاذات وأساتذة اللغة العربية للمقاطعات التربوية لمدينة بسكرة وسط في محور "الكتاب وملاءمة محتواه للأسس النفسية والتربوية والثقافية للمتعلم "، قد أتت بمتوسط حسابي (2,58) وانحراف معياري (0,768).

- النتائج المتعلّقة بالمحور الثالث: الكتاب وصوره ورسوماته التوضيحية

ولتحديد نتائج الإجابة على عبارات هذا المحور، تم استخراج التكرارات ونسبها المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لفقراته باستخدام برنامج الحزم الإحصائية (spss)، والجدول رقم (2. 16) يبيّن نتائج الدراسة المتعلّقة بمحور الكتاب وصوره ورسوماته التوضيحية.

الجدول رقم (2. 16): نتائج الدراسة للمحور الثالث

الرقم	العبارات	البدائل					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
			أوافق جدا	أوافق	لا أوافق	لا أوافق جدا		
1	تتميز الصور والرسومات بالصدق والواقعية	ت	3	39	20	00	2.73	0.548
		%	4.8	62.9	32.3	00		
2		ت	3	46	13	00	2.84	0.486

	تناسب الصور والرسومات حجم الكتاب	%	4.8	74.2	4.8	00		
3	تتميّز الصور والرسومات بالجاذبية والتشويق	ت	8	22	28	4	2,55	0,645
		%	12,9	35,5	45,2	6,5		
4	تساعد الصور على اكتساب القيم التربوية والاجتماعية	ت	3	28	26	5	2.47	0.718
		%	4.8	45.2	41.9	8.1		
5	تنمّي الصور وعي المتعلّم بما يحيط به من مشكلات وتحدّيات تكنولوجية	ت	5	30	21	6	2.55	0.783
		%	8.1	48.4	33.9	9.7		
الدرجة الكلية للمحور الثالث:							**2.62**	**0.636**

يتّضح من الجدول رقم (2. 16) أنّ درجة تقويم أستاذات وأساتذة اللغة العربية للمقاطعات التربوية لمدينة بسكرة وسط في محور "الكتاب وصوره ورسوماته التوضيحية "، قد أتت بمتوسط حسابي (2,62) وانحراف معياري (0,636).

- النتائج المتعلّقة بالمحور الرابع: لغة الكتاب وأسلوب عرضه

ولتحديد نتائج الإجابة على عبارات هذا المحور، تم استخراج التكرارات ونسبها المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لفقراته باستخدام برنامج الحزم الإحصائية (spss)، والجدول رقم (2. 17) يبيّن نتائج الدراسة المتعلّقة بمحور لغة الكتاب وأسلوب عرضه.

الجدول رقم (2. 17): نتائج الدراسة للمحور الرابع

الرقم	العبارات	البدائل		أوافق جدا	أوافق	لا أوافق	لا أوافق جدا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	عنوان الكتاب محدّد وواضح	ت		13	48	1	00	3.19	0.438
		%		21	77.4	1.6	00		
2	أيقونات الكتاب ذات علاقة بأنشطة اللغة العربية	ت		7	49	6	00	3.02	0.461
		%		11.3	79	9.7	00		
3	لغة الكتاب سهلة وواضحة	ت		9	40	11	2	2.90	0.670
		%		14.5	64.5	17.7	3.2		
4	يراعي ترتيب الكتاب مبدأ التكامل والترابط	ت		6	24	31	1	2.56	0.692
		%		9.7	38.7	50	1.6		
5	يساعد أسلوب عرض المحتوى على تنظيم التعلّم	ت		6	32	22	2	2.68	0.696
		%		9.7	51.6	35.5	3.2		
6	يساعد أسلوب عرض المحتوى على التعلم الذاتي والتعلم التعاوني	ت		5	27	24	6	2.5	0.784
		%		8.1	43.5	38.7	9.7		
الدرجة الكلية للمحور الرابع:								**2,80**	**0,623**

يتّضح من الجدول رقم (2. 17) أنّ درجة تقويم أستاذات وأساتذة اللغة العربية للمقاطعات التربوية لمدينة بسكرة وسط في محور "لغة الكتاب وأسلوب عرضه"، قد بمتوسط حسابي (2,80) وانحراف معياري (0,623).

– النتائج المتعلّقة بالمحور الخامس: الكتاب وملاءمته للقيم التربوية

ولتحديد نتائج الإجابة على عبارات هذا المحور، تم استخراج التكرارات ونسبها المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لفقراته باستخدام برنامج الحزم الإحصائية (spss)، والجدول رقم (2. 18) يبيّن نتائج الدراسة المتعلّقة بمحور الكتاب وملاءمته للقيم التربوية.

الجدول رقم (2. 18): نتائج الدراسة للمحور الخامس

الرقم	العبارات	البدائل		أوافق جدا	أوافق	لا أوافق	لا أوافق جدا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	يعزّز الكتاب استعمال اللغة العربية	ت		6	39	15	2	2.79	0.656
		%		9.7	62.9	24.2	3.2		
2	ينمّي الكتاب قيم المواطنة والانتماء والوحدة	ت		6	40	14	2	2.81	0.649
		%		9.7	64.5	22.6	3.2		
3	يحصّن الكتاب المتعلّم من الانحراف والاعتقاد الخاطئ	ت		6	35	19	2	2.73	0.682
		%		9.7	56.5	30.6	3.2		
4		ت		7	42	13	00	2.9	0.564

	يهتمّ محتوى الكتاب بدعم التربية البيئية للمتعلم	%	11.3	67.7	21	00		
5	ينمّي محتوى الكتاب القيم الإنسانية للمتعلّم	ت	10	45	7	00	3.05	0.526
		%	6.1	72.6	11.3	00		
الدرجة الكلية للمحور الخامس:							**2,85**	**0,615**

ويتّضح من الجدول رقم (2. 18) أنّ درجة تقويم أستاذات وأساتذة اللغة العربية للمقاطعات التربوية لمدينة بسكرة وسط في محور "الكتاب وملاءمته للقيم التربوية"، قد أتت بمتوسط حسابي (2,85) وانحراف معياري (0,615).

- النتائج المتعلّقة بالمحور السادس: الكتاب والتقويم

ولتحديد نتائج الإجابة على عبارات هذا المحور، تم استخراج التكرارات ونسبها المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لفقراته باستخدام برنامج الحزم الإحصائية (spss)، والجدول رقم (2. 19) يبيّن نتائج الدراسة المتعلّقة بمحور الكتاب والتقويم.

الجدول رقم (2. 19): نتائج الدراسة للمحور السادس

الرقم	العبارات		البدائل				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
			أوافق جدا	أوافق	لا أوافق	لا أوافق جدا		
1	تتنوّع أساليب التقويم على الكتاب	ت	3	26	26	7	2.40	0.757
		%	4.8	41.9	41.9	11.3		
2	تربط التمارين والأسئلة المكتسبات السابقة بالجديدة	ت	4	28	26	4	2.52	0.718
		%	6.5	45.2	41.9	6.5		

3	تتميّز الأسئلة والتمارين بالمرونة والسهولة	ت	4	40	17	1	2.76	0.592
		%	6.5	64.5	27.4	1.6		
4	يستهدف التقويم المعارف والانفعالات والمهارات	ت	3	29	28	2	2.53	0.646
		%	4.8	46.8	45.2	3.2		
5	تدفع أساليب التقويم المتعلّم إلى استخدام الوسائل التكنولوجية	ت	4	33	22	3	2.61	0.686
		%	6.5	53.2	35.5	4.8		
6	تراعي الأسئلة والتمارين الفروق الفردية للمتعلّمين	ت	5	24	30	3	2.5	0.719
		%	8.1	38.7	48.4	4.8		
7	تمكّن التدريبات المتعلّم من تنمية حسّه الجمالي والتذوّق الفني والنقدي	ت	3	20	32	7	2.31	0.737
		%	4.8	32.3	51.6	11.3		
الدرجة الكلية للمحور السادس:							**2,51**	**0,693**

يتّضح من الجدول رقم (2. 19) أنّ درجة تقويم أستاذات وأساتذة اللغة العربية للمقاطعات التربوية لمدينة بسكرة وسط في محور "الكتاب وملاءمته للقيم التربوية"، قد أتت بمتوسط حسابي يساوي (2,85) وانحراف معياري يساوي (0,615).

- النتائج المتعلّقة بالمحور السادس: الكتاب والتقويم

ولتحديد نتائج الإجابة على عبارات هذا المحور، تم استخراج التكرارات ونسبها المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقراته باستخدام برنامج الحزم الإحصائية (spss)، والجدول رقم (2. 20) يبيّن نتائج الدراسة المتعلّقة بمحور الكتاب والتقويم.

الجدول رقم (2. 20): نتائج الدراسة للمحور السادس

الرقم	العبارات		البدائل				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
			أوافق جدا	أوافق	لا أوافق	لا أوافق جدا		
1	تتنوّع أساليب التقويم على الكتاب	ت	3	26	26	7	2.40	0.757
		%	4.8	41.9	41.9	11.3		
2	تربط التمارين والأسئلة المكتسبات السابقة بالجديدة	ت	4	28	26	4	2.52	0.718
		%	6.5	45.2	41.9	6.5		
3	تتميّز الأسئلة والتمارين بالمرونة والسهولة	ت	4	40	17	1	2.76	0.592
		%	6.5	64.5	27.4	1.6		
4	يستهدف التقويم المعارف والانفعالات والمهارات	ت	3	29	28	2	2.53	0.646
		%	4.8	46.8	45.2	3.2		
5	تدفع أساليب التقويم المتعلّم إلى استخدام الوسائل التكنولوجية	ت	4	33	22	3	2.61	0.686
		%	6.5	53.2	35.5	4.8		

6	تراعي الأسئلة والتمارين الفروق الفردية للمتعلّمين	ت	5	24	30	3	2.5	0.719
		%	8.1	38.7	48.4	4.8		
7	تمكّن التدريبات المتعلّم من تنمية حسّه الجمالي والتذوّق الفني والنقدي	ت	3	20	32	7	2.31	0.737
		%	4.8	32.3	51.6	11.3		
الدرجة الكلية للمحور السادس:							**2,51**	**0,693**

يتّضح من الجدول رقم (2. 20) أنّ درجة تقويم أستاذات وأساتذة اللغة العربية للمقاطعات التربوية لمدينة بسكرة وسط في محور "الكتاب والتقويم"، قد أتت بمتوسط حسابي (2,51) وانحراف معياري (0,693).

المبحث الرابع: النتائج المتعلّقة بفرضيات الدراسة

1- النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

نص الفرضية الأولى: نلاحظ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة = (0.05α) في تقويم كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط في مقاطعات مدينة بسكرة حسب متغيّر الجنس.

الجدول رقم (2. 21): تقويم كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط في مقاطعات مدينة بسكرة حسب متغيّر الجنس.

الجنس / المحور	الذكور (5)		الإناث (57)		متوسط حسابي	انحراف المعياري	معامل بيرسون	قيمة الدلالة
	متوسط حسابي	انحراف معياري	متوسط حسابي	انحراف معياري				
الكتاب وشكله الخارجي وإخراجه الطباعي	2.760	0.403	2.896	0.426	**2.885**	**0.423**	0.089	**0.494**
الكتاب وملاءمة محتواه للأسس النفسية والتربوية والثقافية	2.450	0.410	2.589	0.572	**2.578**	**0.559**	0.069	**0.596**
الكتاب وصوره ورسوماته التوضيحية	2.450	0.512	2.620	0.475	**2.606**	**0.476**	0.098	**0.447**
لغة الكتاب وأسلوب عرضه	2.844	0.481	2.848	0.421	**2.847**	**0.422**	0.020	**0.986**
الكتاب وملاءمته للقيم التربوية	2.575	0.301	2.875	0.465	**2.850**	**0.459**	0.179	**0.164**
الكتاب والتقويم	2.180	0.438	2.522	0.518	**2.495**	**0.517**	0.182	**0.157**

يتّضح من خلال الجدول رقم (2. 21) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في مستوى مقبولية كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط لدى أساتذة مقاطعات اللغة العربية لمدينة بسكرة وسط، تعزى لمتغيّر الجنس في محاور الدراسة، وقد وردت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الكلية لمحاور الدراسة كالتالي:

– الكتاب وشكله الخارجي وإخراجه الطباعي، بمتوسط حسابي كلّي يساوي (2.885)، وانحراف معياري كلي يساوي (0.423)، وهي دالة عند مستوى الدلالة (α= 0.05)، وقيمة الدلالة تساوي (0,494).

– الكتاب وملاءمة محتواه للأسس النفسية والتربوية والثقافية، بمتوسط حسابي كلّي يساوي (2.578)، وانحراف معياري كلي يساوي (0.559)، وهي دالة عند مستوى الدلالة (α= 0.05)، وقيمة الدلالة تساوي (0.596).

– الكتاب وصوره ورسوماته التوضيحية، بمتوسط حسابي كلّي يساوي (2.606)، وانحراف معياري كلي يساوي (0.476). وهي دالة عند مستوى الدلالة (α= 0.05)، وقيمة الدلالة تساوي (0.447).

– لغة الكتاب وأسلوب عرضه، بمتوسط حسابي كلّي يساوي (2.847)، وانحراف معياري كلي يساوي (0.422)، وهي دالة عند مستوى الدلالة (α= 0.05)، وقيمة الدلالة تساوي (0.986).

– الكتاب وملاءمته للقيم التربوية، بمتوسط حسابي كلّي يساوي (2.850)، وانحراف معياري كلي يساوي (0.459)، وهي دالة عند مستوى الدلالة (α= 0.05)، وقيمة الدلالة تساوي (0.164).

– الكتاب والتقويم. بمتوسط حسابي كلّي يساوي (2.495)، وانحراف معياري كلي يساوي (0.517)، وهي دالة عند مستوى الدلالة (α= 0.05)، وقيمة الدلالة تساوي (0.157).

وهو ما يدلّ على صحة الفرضية الصفرية الأولى.

2- النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

نص الفرضية الثانية: نلاحظ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة = (0.05α) في تقويم كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط في مقاطعات مدينة بسكرة حسب متغيّر الخبرة في التعليم المتوسط.

الجدول رقم (2. 22): تقويم كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط في مقاطعات مدينة بسكرة حسب متغيّر الخبرة في التعليم المتوسط.

المحور	أقل من 5 سنوات		الخبرة من 5 إلى 10 سنوات		الخبرة من 10 سنوات فأكثر		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل بيرسون	قيمة الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف				
الكتاب وشكله الخارجي وإخراجه الطباعي	2.400	0,01 >	2.930	0.359	2.875	0.452	**2.885**	**0.423**	0.006	**0.963**
الكتاب وملاءمة محتواه للأسس النفسية والتربوية والثقافية	2.375	0.01>	2.930	0.359	2.875	0.452	**2.578**	**0.559**	0.013	**0.920**
الكتاب وصوره ورسوماته التوضيحية	2.250	0.01>	2.587	0.451	2.579	0.616	**2.606**	**0.476**	0.048	**0.708**
لغة الكتاب وأسلوب عرضه	2.444	0.01>	2.916	0.332	2.823	0.460	**2.847**	**0.422**	-0,043	**0.739**
الكتاب وملاءمته للقيم التربوية	2.500	0.01>	2.818	0.347	2.875	0.510	**2.850**	**0.459**	0.093	**0.473**
الكتاب والتقويم	2.400	0.01>	2.605	0.428	2.443	0.559	**2.495**	**0.517**	-0,123	**0.340**

ويتّضح من خلال الجدول رقم (2. 22) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في مستوى مقبولية كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط لدى أساتذة مقاطعات اللغة العربية لمدينة بسكرة، تعزى لمتغيّر الخبرة في التعليم المتوسط في محاور الدراسة، وقد وردت النتائج كالتالي:

– الكتاب وشكله الخارجي وإخراجه الطباعي، بمتوسط حسابي كلّي يساوي (2.885) وانحراف معياري كلي يساوي (0.423)، وهي دالة عند مستوى الدلالة (α= 0.05)، وقيمة الدلالة تساوي (0.963).

– الكتاب وملاءمة محتواه للأسس النفسية والتربوية والثقافية، بمتوسط حسابي كلّي يساوي (2.578) وانحراف معياري كلي يساوي (0.559)، وهي دالة عند مستوى الدلالة (α= 0.05)، وقيمة الدلالة تساوي (0.920).

– الكتاب وصوره ورسوماته التوضيحية، بمتوسط حسابي كلّي يساوي (2.606) وانحراف معياري كلي يساوي (0.476)، وهي دالة عند مستوى الدلالة (α= 0.05)، وقيمة الدلالة تساوي (0.708).

– لغة الكتاب وأسلوب عرضه، بمتوسط حسابي كلّي يساوي (2.887) وانحراف معياري كلي يساوي (0.422)، وهي دالة عند مستوى الدلالة (α= 0.05)، وقيمة الدلالة تساوي (0.739).

– الكتاب وملاءمته للقيم التربوية، بمتوسط حسابي كلّي يساوي (2.850)، وانحراف معياري كلي يساوي (0.459)، وهي دالة عند مستوى الدلالة (α= 0.05)، وقيمة الدلالة تساوي (0.473).

– الكتاب والتقويم، بمتوسط حسابي كلّي يساوي (2.495)، وانحراف معياري كلي يساوي (0.517)، وهي دالة عند مستوى الدلالة (α= 0.05)، وقيمة الدلالة تساوي (0.340).

وهو ما يدلّ على صحة الفرضية الصفرية الثانية.

3- النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

نص الفرضية الثالثة: نلاحظ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة = (0.05α) في تقويم كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط في مقاطعات مدينة بسكرة حسب متغيّر الخبرة في تعليم السنة الرابعة متوسط.

الجدول رقم (2. 23): تقويم كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط في مقاطعات مدينة بسكرة حسب متغيّر الخبرة في تعليم السنة الرابعة متوسط.

المحور	أقل من 5 سنوات		من 5 إلى 10 سنوات		من 10 سنوات فأكثر		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل بيرسون	قيمة الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف				
الكتاب وشكله الخارجي وإخراجه الطباعي	2.885	0.377	2.866	0.474	2.99	0.436	**2.885**	**0.423**	0.016	**0.899**
الكتاب وملاءمة محتواه للأسس النفسية والتربوية والثقافية	2.587	0.334	2.555	0.627	2.588	0.668	**2.578**	**0.559**	0.002	**0.987**
الكتاب وصوره ورسوماته التوضيحية	2.568	0.406	2.694	0.505	2.572	0.517	**2.606**	**0.476**	0.002_	**0.987**
لغة الكتاب وأسلوب عرضه	2.888	0.378	2.833	0.452	2.824	0.447	**2.847**	**0.422**	0.064_	**0.622**
الكتاب وملاءمته للقيم التربوية	2.856	0.330	2.888	0.512	2.817	0.523	**2.850**	**0.459**	0.038_	**0.769**
الكتاب والتقويم	2.415	0.429	2.561	0.600	2.512	0.531	**2.495**	**0.517**	0.076	**0.560**

ويتّضح من خلال الجدول رقم (2. 23) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في مستوى مقبولية كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط لدى أساتذة مقاطعات اللغة العربية لمدينة بسكرة وسط، تعزى لمتغيّر الخبرة في تعليم السنة الرابعة متوسط في محاور الدراسة بحيث وردت النتائج كالتالي:

– الكتاب وشكله الخارجي وإخراجه الطباعي، بمتوسط حسابي كلّي يساوي (2.885)، وانحراف معياري كلي يساوي (0.423)، وهي دالة عند مستوى الدلالة (α= 0.05)، وقيمة الدلالة تساوي (0.899).

– الكتاب وملاءمة محتواه للأسس النفسية والتربوية والثقافية، بمتوسط حسابي كلّي يساوي (2.578)، وانحراف معياري كلي يساوي (0,559)، وهي دالة عند مستوى الدلالة (α= 0.05)، وقيمة الدلالة تساوي (0.987).

– الكتاب وصوره ورسوماته التوضيحية، بمتوسط حسابي كلّي يساوي (2.606)، وانحراف معياري كلي يساوي (0.476)، وهي دالة عند مستوى الدلالة (α= 0.05)، وقيمة الدلالة تساوي (0.987).

– لغة الكتاب وأسلوب عرضه، بمتوسط حسابي كلّي يساوي (2.847)، وانحراف معياري كلي يساوي (0.422)، وهي دالة عند مستوى الدلالة (α= 0.05)، وقيمة الدلالة تساوي (0.622).

– الكتاب وملاءمته للقيم التربوية، بمتوسط حسابي كلّي يساوي (2.850)، وانحراف معياري كلي يساوي (0.459)، وهي دالة عند مستوى الدلالة (α= 0.05)، وقيمة الدلالة تساوي (0.769).

– الكتاب والتقويم. بمتوسط حسابي كلّي يساوي (2.495)، وانحراف معياري كلي يساوي (0.517)، وهي دالة عند مستوى الدلالة (α= 0.05)، وقيمة الدلالة تساوي (0.560). وهو ما يدلّ على صحة الفرضية الصفرية الثالثة.

4- النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة

نص الفرضية الرابعة: نلاحظ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة = (0.05α) في تقويم كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط في مقاطعات مدينة بسكرة حسب متغيّر الرتبة التربوية.

الجدول رقم (2. 24): تقويم كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط في مقاطعات مدينة بسكرة حسب متغيّر الرتبة التربوية.

المحور	أستاذ تعليم متوسط		أستاذ رئيسي في التعليم المتوسط		أستاذ مكون في التعليم المتوسط		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل بيرسون	قيمة الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف				
الكتاب وشكله الخارجي وإخراجه الطباعي	2.911	0.284	2.902	0.450	2.842	0.441	**2.885**	**0.423**	0.062_	**0.631**
الكتاب وملاءمة محتواه للأسس النفسية والتربوية والثقافية	2.513	0.309	2.595	0.676	2.578	0.421	**2.578**	**0.559**	0.026	**0.840**
الكتاب وصوره ورسوماته التوضيحية	2.597	0.291	2.720	0.525	2.407	0.397	**2.606**	**0.476**	0.193_	**0.132**
لغة الكتاب وأسلوب عرضه	3.111	0.342	2.833	0.449	2.748	0.368	**2.847**	**0.422**	-0.251*	**0.049**
الكتاب وملاءمته للقيم التربوية	2.763	0.289	2.926	0.538	2.756	0.352	**2.850**	**0.459**	0.055_	**0.673**
الكتاب والتقويم	2.444	0.545	2.567	0.530	2.389	0.487	**2.495**	**0.517**	0.075_	**0.564**

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α= 0.05)

ويتّضح من خلال الجدول رقم (2. 24) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في مستوى مقبولية كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط لدى أساتذة

مقاطعات اللغة العربية لمدينة بسكرة وسط، تعزى لمتغيّر الرتبة في محاور الدراسة بحيث وردت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الكلية لمحاور الدراسة كالتالي:

– الكتاب وشكله الخارجي وإخراجه الطباعي، بمتوسط حسابي كلّي يساوي (2.885)، وانحراف معياري كلي يساوي (0.423)، وهي غير دالة عند مستوى الدلالة (α= 0.05)، وقيمة الدلالة تساوي (0.631).

– الكتاب وملاءمة محتواه للأسس النفسية والتربوية والثقافية، بمتوسط حسابي كلّي يساوي (2.578)، وانحراف معياري كلي يساوي (0.559)، وهي غير دالة عند مستوى الدلالة (α= 0.05)، وقيمة الدلالة تساوي (0.840).

– الكتاب وصوره ورسوماته التوضيحية، بمتوسط حسابي كلّي يساوي (2.606)، وانحراف معياري كلي يساوي (0.476)، وهي غير دالة عند مستوى الدلالة (α= 0.05)، وقيمة الدلالة تساوي (0.132).

– لغة الكتاب وأسلوب عرضه، بمتوسط حسابي كلّي يساوي (2.606)، وانحراف معياري كلي يساوي (0.476)، وهي غير دالة عند مستوى الدلالة (α= 0.05)، وقيمة الدلالة تساوي (0.132).

– الكتاب وملاءمته للقيم التربوية، بمتوسط حسابي كلّي يساوي (2.850)، وانحراف معياري كلي يساوي (0.459)، وهي دالة عند مستوى الدلالة (α= 0.05)، وقيمة الدلالة تساوي (0.049).

– الكتاب والتقويم. بمتوسط حسابي كلّي يساوي (2.495)، وانحراف معياري كلي يساوي (0.517)، وهي غير دالة عند مستوى الدلالة (α= 0.05)، وقيمة الدلالة تساوي (0.564). وهو ما يدلّ على صحة الفرضية الصّفرية الرابعة.

المبحث الخامس: مناقشة النتائج المتعلّقة بأسئلة الدراسة

1- عرض ومناقشة النتائج المتعلّقة بمحور الدراسة الأول:

- ونصّ السؤال الأول: ما مدى مقبولية كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط (الجيل الثاني) لدى أساتذة مقاطعات اللغة العربية لمدينة بسكرة من حيث شكله الخارجي وإخراجه الطباعي؟

أ- عرض النتائج: تمّ تحليل كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط لقياس مدى مقبولية شكله الخارجيّ وإخراجه الطباعيّ، فكانت النتائج التي يعرضها الجدول رقم (2. 25):

الجدول رقم (2. 25): نسبة مقبولية كتاب اللغة العربية من حيث شكله الخارجي وإخراجه الطباعي

الرقم	الفقرات	نسبة المقبولية
01	ترتبط صورة الغلاف بمادة اللغة العربية	%80,84
02	تظهر العناوين الرئيسية والثانوية بشكل بارز	%87,09
03	تتناسب الألوان الطباعية مع محتوى الكتاب	%77,41
04	يحتوي الكتاب على مقدمة وفهرس للموضوعات	%100
05	الكتاب مرفق بدليل للمعلّم	%79,03
06	يتميّز ورقه بنوعية جيدة ومتانة تجليده	%59,67
المجموع:		**%79,05**

ويتّضح من خلال الجدول رقم (2. 25) أنّ نسبة مقبولية كتاب اللغة العربية من حيث شكله الخارجي وإخراجه الطباعي تساوي (79,05%)، وهي دلالة على العناية التي حظي بها الكتاب لتحسين شكله وتجويد طباعته، ونفصّل في النتائج كما يلي:

- العبارات التي حظيت بنسبة (80%) أو أكثر هي: يشتمل الكتاب على مقدمة وفهرس موجّهة للمتعلّم (100%)، تظهر العناوين الرئيسية والثانوية بشكل بارز (87,09%)، ترتبط صورة الغلاف بمادة اللغة العربية (80,84%).

– العبارات التي حظيت بنسبة (70%) فأكثر هي: الكتاب مرفق بدليل للمعلّم (79,03)، تتناسب الألوان الطباعية مع محتوى الكتاب (77,41%).

– العبارة التي حظيت بنسبة أقلّ من (70%) هي: يتميّز ورقه بنوعية جيدة ومتانة تجليده (59,67%).

– لا توجد عبارات حظيت بنسبة أقلّ من (50%).

ب– مناقشة النتائج:

يعتبر الشكل الخارجيّ للكتاب المدرسي مهمّا في عمليّة التعلّم، لينال قبول واستحسان المتعلّمين، فكلّما كان شكل الكتاب مناسبا لحاجاتهم المعرفية، وخصائص نموّهم العقلية والجسمية والنفسية كان مثار اهتمامهم.

ومسألة إعداد الكتاب المدرسيّ شكلا ومضمونا عملية علميّة، تسهم فيها جهود مشتركة تقوم على أسس ومعايير محدّدة ومعينة، تستجيب لخصائص المتعلّمين، وأهداف المنهاج، وتطلّعات وآمال المجتمع في جميع مناحيه. إذ "يتمّ تأليف الكتاب المدرسي وفقا لأهداف محدّدة مُسبقا للمنهج، ويتولّى تأليفه مختصون في التربية، وتكون لديهم الخبرة والخلفيّة التي تمكّنهم من تحديد إطار مناسب للمقرّر الدراسيّ وِفقًا للأهداف."[1]

واعتبارا لأهميّة الكتاب المدرسي في العملية التعليمية، فإنّه يجب مراعاة بعض الأساسيات في تأليفه، مثل:[2]

– العناية بالشكل الماديّ للكتاب، وإخراجه بصورة جميلة جذّابة.

– إسناد أمر التّأليف إلى فريق مختصّ من ذوي الخبرة ممّن لهم دراية وخبرة في مجال التّأليف.

– ضرورة أن يشتمل الكتاب المدرسي على موضوعات متنوّعة، بحيث يجد كلّ تلميذ ما يميل إليه ويحبّه.

[1] حسان الجيلالي وفوزي لوحيدي، أهمية الكتاب المدرسي في العملية التربوية، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الوادي، العدد 09، ديسمبر 2014، ص206.

[2] راتب قاسم عاشور ومحمد فخري مقدادي، المهارات القرائية والكتابية طرائق تدريسها واستراتيجياتها، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 3، 2013، ص183.

– إجراء تجارب ميدانية على الكتاب المقرّر عن طريق تدريسه لفئة معيّنة من التلاميذ للوقوف على ما فيه من فجوات، وكذلك إشراك المعلّمين في الميدان، وأخذ آرائهم، ونقدهم، وملاحظاتهم بعين الاعتبار.

– يجب مراجعة الكتاب باستمرار من أجل تعديله وتطويره.

وللوقوف على نتائج الدراسة المتعلّقة بمدى ملاءمة كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسّط لمعايير الشكل الخارجي والإخراج الطباعيّ، نعرض مناقشة عبارات المحور كالتالي:

1- ترتبط صورة الغلاف بمادة اللغة العربية:

غلاف الكتاب هو "مطبوع ثنائيّ الأبعاد وهو جزء أساسيّ يعبّر عن هويّة الكتاب، ووظيفته توضيح المادّة التي يحتويها الكتاب، وغلاف الكتاب يطبع عادة بعدّة ألوان، ويكون من الورق المقوّى أو الكرتون، ويتضمّن الغلاف الصورة التّوضيحيّة، وعنوان الكتاب، واسم المؤلّف، واسم دار النّشر."[1]

إنّ تصميم وطباعة غلاف الكتاب المدرسي يؤدّي دورا محوريّا في عملية التّواصل التعليمي، بما يتميّز به من طاقات تشكيلية تعمل على تنمية الفكر والذّوق، وتحقيق قدرة اتّصالية تقوم على الإعجاب والجاذبية، لإثارة فضول المتعلّم يدعوه للغوص في ثنايا الكتاب وتفاصيله. وعليه يصبح الغلاف مجالاً خصبًا لمجموعة من الخبرات الفنّية، والنّفسيّة والمعرفيّة والتّواصليّة، التي تُضاف إلى محتوياته التّعليميّة.

وكتاب اللغة العربية الموجّه للسنة الرابعة متوسّط، قد حظي بنسبة مقبولية في ارتباط صورة غلافه بمادّة اللغة العربية بنسبة تساوي (80,84%)، ومردّ ذلك إلى كون الكتاب في صورته الخارجية لوحة فنّية مركّبة العناصر، ذات علاقة واقعيّة ببيئة المتعلّم بعيدة عن الخيال، تراعي نموّ الإدراك البصري للمتعلّم، ممّا يساعده على استدعاء معارفه وربطها بعناصر الصورة للوصول إلى دلالاتها السطحية والعميقة. وتتألّف صورة الغلاف من مجموعة من الأيقونات ذات دلالات متباينة:

[1] أميرة حسن المامون، معايير تصميم وطباعة الكتب المدرسية، مخطوطة ماجستير في الفنون الجميلة والتطبيقية، قسم التصميم الإيضاحي، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، كلية الفنون الجميلة والتطبيقية، 2017، ص10.

- **أيقونة الكتاب المفتوح:** تبيّن قيمة الكتاب وانفتاح اللغة العربية على شتّى صنوف المعرفة ومناهلها، وفيه أيضا "إشارة إلى أنّ العالم قد بات كتابا مفتوحا وقرية صغيرة بفضل ما وفّرته الحضارة الحديثة من وسائل وأدوات تكنولوجية متطوّرة، أتاحت للإنسان في أبعد نقطة من المعمورة أن يستقي الأخبار والمعارف، ويواكب الأحداث والمستجدّات، ويغترف من معين العلوم واللغات والأبحاث، من خلال ما تبثّه وسائل الإعلام وتضخّه وسائل التواصل الاجتماعيّ وغيرها من وسائط التثاقف والمعلومات، بما يعزّز وجود الأمّة ويمكّنها من مجاراة روح العصر."[1]

- **أيقونة الكرة الأرضية:** تبرز الصورة الموقع الاستراتيجي للجزائر وتوسّطها لمختلف مناطق المعمورة من خلال الكرة الأرضية، وهو ينمّ عن بُعد عالمي وإنسانيّ، ويبرز من خلالها العالم الذي يعيش فيه المتعلّم، وينتمي إليه بكلّ أبعاده الجغرافية؛ حيث تبدو القارّة الإفريقية متربّعة على الشكل العام لخريطة العالم، ممّا يجعل المتعلّم يتمسّك بجذوره الإفريقية، والقارة الآسيوية التي تذكّره بعروبته وانتمائه لتاريخ وحضارة غيّرت مجرى التاريخ باحتضانها الرسالات السماوية.

- **أيقونة حرف "الضاد":** ويبرز حرف (الضاد) متوسّطا صورة الغلاف، يراد به جوهرية اللغة العربية وسمتها العالمية بقدرتها على التعبير عن الفكر العربيّ وانتشارها العالميّ كونها لغة علم وإبداع وابتكار، وسمة الخلود التي تميّزها عن باقي اللغات، كونها لغة "القرآن الكريم" خاتم الرسالات السّماويّة، وهي اللغة الوطنية والرسمية للدولة الجزائرية، ولغة التعليم في جميع أطواره، وأهمّ مكوّناته الشخصية والهوية الوطنية.

- **الأيقونات التاريخية:** ومنها صومعة (بني حماد): وترمز لدولة بني حماد (398 - 547هـ/ 1007 - 1152م)، إحدى دول البربر في المغرب الأوسط، أقامها حماد بن بلكين الزيري*

[1] حليمة عواج، مظاهر التجديد في منهاج الجيل الثاني "كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط" تحليل وتقييم، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة الإخوة منتوري قسنطينة (الجزائر)، المجلد 31، العدد4، ديسمبر 2020، ص591.

* **حماد بن بلكين:** مؤسس الدولة الحمادية، يرجع نسبه إلى زيري بن مناد بن منقوس بن صنهاج الأغر بن صهاج الأكبر. ينظر: عبد الحليم عويس، دولة بني حماد صفحة رائعة من التاريخ الجزائريّ، دار الصحوة للنشر والتوزيع، القاهرة، دار الوفاء، المنصورة، جمهورية مصر، ط2، 1991، ص48.

وتنسب إليه. يبدأ تاريخها الحقيقي حين اختطّ حماد القلعة سنة (398 هـ / 1007م)[1]، وفيها أقدم صومعة مستطيلة الشكل في المنطقة (منطقة المعاضيد على مشارف مدينة المسيلة حيث كانت أول عاصمة للدولة الحمادية قبل أن تُنقل إلى بجاية).

ومعبد (المدغاسن)[2]: الذي يقع بمنطقة باتنة (الأوراس)، على بُعد (9 كلم) جنوب شرق عين الياقوت [...] أرجع بعض المؤرخين اسم مادغاسن (Medracen) الذي حمله هذا المعبد إلى جدّ البربر، وقد أطلق عليه البكريّ اسم "قصر مادغسن".

إنّ تمازج الأيقونات على غلاف كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط، يبعث على الحركية، فكلّ انتقال من أيقونة إلى أخرى يبعث على حركة بصريّة تنقل المتعلّم من موضوع لآخر في الصّورة، فهي تحتوي عناصر متعدّدة لهدف واحد، هو استثارة المتعلّم؛ حسّيًّا ووجدانيًّا ومعرفيًّا. وحين تجتمع الأيقونات السابقة تعطي صورة لغلاف كتاب اللغة العربية (ينظر الملحق رقم 02)، التي تسعى لربط المتعلّم بالمادّة من جهة، وربط اللغة العربية بالإرث الثقافي والحضاري والإنسانيّ من جهة أخرى، وقد وفّق اختيار عناصرها اللغوية وغير اللغوية وأسلوب تداخلها وتوزيعها إلى حدّ بعيد، في تشكيل صورة واضحة عن مادّة الكتاب ومضمونه.

2- تظهر العناوين الرئيسية والثانوية بشكل بارز:

العنوان هو أوّل ما تقع عليه عين المتعلّم على صفحات الكتاب، وهو رسالة موجزة تحمل بين ثناياها مجموعة من المعلومات مُعبّر عنها بخطّ غليظ ولون مميّز لتكون بارزة عن باقي المتن، تساعد على جذب اهتمامه بالمحتوى وتنمية دافعيته لاكتشاف المضمون، ويتطلّب تحرير العناوين وصياغتها استخدام الكلمات القليلة البسيطة والقريبة من أفهام المتعلّمين، والابتعاد عن الكلمات غير المألوفة لديهم.

وكتاب اللغة العربية الموجّه للسنة الرابعة متوسّط، قد حظي بنسبة مقبولية تساوي (87,09%) بدرجة تقويم مرتفعة في ظهور عناوينه الرئيسية والفرعية بشكل بارز، ويعود ذلك إلى وجودها اللافت على صفحاته، وهي متفاوتة من حيث الطول والقصر، ومن حيث الغليظ والرفيع،

[1] مبارك الميلي، تاريخ الجزائر في القديم والحديث، تقديم: محمد الميلي، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، (د ط)، 1986، ج2، ص230.

[2] فتيحة فرحاتي، نوميديا من حكم الملك جيا إلى بداية الاحتلال الروماني، منشورات أبيك، الجزائر، 2007، ص312، 313.

ومنها ما جاء على شكل أيقونات ذات صلة بميادين التعلم، ومنها ما جاء للدلالة على مراحل التعلّم.

وما يلاحظ على عناوين كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط، هو استخدام الفعل المضارع في صياغتها، وقد تمّت صياغتها على لسان المتعلّم، ليشعر بأنه جزء من الكتاب، وهو المقصود بممارسة الأنشطة.

3- تتناسب الألوان الطباعية مع محتوى الكتاب:

الطباعة إحدى وسائل التواصل في عصرنا، وهي فنّ يخضع لاعتبارات الذّوق الفنيّ وما تتيحه التقنية الحديثة من وسائل الطباعة الفائقة الجودة، لبلوغ الغايات التعليمية للكتب المدرسية، ومسألة اختيار الألوان الطباعية وانسجامها يضفي على الكتاب المدرسيّ لمسة جمالية، ويزيد من مقبوليته لدى المتعلّم. لذلك تبذل الوزارة الوصية جهودا لتزويد المطابع بالآلات الحديثة التي تمكّن من إخراج الكتب في أبهى حلّة.

وقد نال كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط نسبة مقبولية في تناسب الألوان الطباعية مع بعضها تساوي (77,41%)، ويعزى ذلك إلى اختيار ألوان خاصة بكلّ ميدان تعليميّ، سواء أكان للون الصفحات أو لألوان عناوين الميادين والأنشطة، ممّا يدلّ على اهتمام القائمين على الكتاب بالجانب التنظيميّ من جهة والجماليّ من جهة أخرى؛ حيث خُصّص اللون البنفسجيّ لصفحات فهم المنطوق وإنتاجه، واللون البرتقاليّ لصفحات فهم المكتوب (قراءة ودراسة النص، والظاهرة اللغوية)، في حين خُصّت صفحات إنتاج المكتوب باللون الأزرق، مع إضفاء ألوان مختلفة على باقي أجزائه حسب طبيعة التعلّمات.

4- يحتوي الكتاب على مقدمة وفهرس للموضوعات:

مقدّمة الكتاب عبارة عن افتتاحية موجّهة للمتعلّمين، تبرز من خلالها أهمية الكتاب التعليمية لمادة اللغة العربية، وتوضّح لهم معايير بنائه ومختصرا عن محتوياته، وكيفية التعامل معه بالصورة المثالية. إنّها ذات أهمية بالنسبة للمتعلّم، فمن خلالها يعرف المتعلّم أهمية الكتاب

التربوية والتعليمية ومجاله، لأنّه "كلّما توفّر للتلاميذ قدر من الفهم أدقّ لمجال الكتاب وللغاية منه، كلّما كان تناولهم له مستقبلا أكثر نجاحا."[1]

أمّا فهرس المحتويات فهو مخططّ يبرز تنظيم المحتويات وتدرّجها حسب الأنشطة التعليمية ومجالات التعلّم، مع الإشارة لصفحاتها على الكتاب لتسهيل تناولها من طرف المتعلّمين واكتشاف مادّة الكتاب.

ونظرا لما تعرضه مقدّمة وفهرس كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط من مفاتيح للمتعلّم، تساعده على معرفة محتوى الكتاب وأسلوب تنظيمه، فقد حظيت العبارة بنسبة مقبولية تامة تساوي (100%)، وهو أمر يحسب للقائمين على الكتاب (ينظر الملحق رقم 04، 05).

5- الكتاب مرفق بدليل للمعلّم:

دليل المعلّمين (Teachers Guide) هو: "كتاب يوضع من أجل المدرّسين لإعطائهم توجيهات تربوية عن كيفية استخدام الكتاب المدرسيّ المقرّر على التلاميذ، وكذلك يتضمّن إجابات على الأسئلة الموضّحة به."[2] إنّه عون للمعلّم في أداء وظيفته التعليمية، خاصة إذا كان ممّن تنقصه الخبرة أو التكوين البيداغوجي أو التّأهيل التربوي، لأنّه بأمسّ الحاجة لمن يأخذ بيده، ويرشده لتحقيق الأهداف المنشودة.

ودليل المعلّم المرفق بكتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط قد حظي بنسبة مقبولية تساوي (79,03%)، فهو يقدّم له ورقة طريق عملية لكيفية استعمال كتاب التلميذ، ويحتوي على ثلاثة محاور:

المحور الأول: وهو عبارة عن مدخل مفاهيمي؛ يبيّن كيفية التعامل مع الدليل، وكيفية التعامل مع كتاب التلميذ.

المحور الثاني: ويتضمّن تقديما عاما لكتاب التلميذ وهيكلة للمقاطع التعليمية، كما يعرض كيفية تسيير الميادين التعليمية؛ فهم المنطوق وإنتاجه، فهم المكتوب، وإنتاج المكتوب، وذلك بتتبّع دلالات أيقونات كتاب المتعلّم في كلّ مرحلة تعلّمية، ليتمكّن المعلّم من بلوغ الكفاءات العرضية لكل ميدان، والكفاءة الشاملة للمقطع التعليمي.

---

[1] أحمد أنور عمر، الكتاب المدرسي تأليفه وإخراجه الطباعي، دار المريخ للنشر، الرياض، المملكة العربية السعودية، (د ط)، (د ت)، ص28.

[2] محمد حمدان، معجم مصطلحات التربية والتعليم، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2007، ص69.

المحور الثالث: ويتضمّن نصوص وخطابات فهم المنطوق، وهي ذات صلة بتعليمية ميدان فهم المنطوق وإنتاجه.

المحور الرابع: ويحتوي على ملاحق؛ تتضمّن وضعيات انطلاقية للمقاطع التعليمية للاستئناس، وبعض المصطلحات البيداغوجية ومفاهيمها، بالإضافة إلى قائمة لمصادر ومراجع نصوص كتاب التلميذ، ومصادر صوره، واختتم الدليل بفهرس لمحتويات كتاب التلميذ.

6- يتميّز ورق الكتاب بنوعية جيدة ومتانة التجليد:

الورق وسيلة اتصال للمعرفة الإنسانية وناقل لها عبر الأجيال، وهو عبارة عن شبكة متداخلة من "السيليلوز"، يتمّ تصنيعه عبر مراحل ليصبح قابلا للطباعة الجيّدة، من خلال تميّزه بخاصية الاستقبال (الامتصاص) الجيّد للحبر، حتى يتفادى وجود الظّلال على الطباعة، والإعتام الجيّد حتّى لا تظهر المادّة المطبوعة على الجانب الآخر من الورق. وهو ما يميّز الكتاب، إذ تسهم نوعية الورق المستعمل لصفحاته في نقاء وجودة الرسالة البصرية للكتاب.

ورغم الجهود المبذولة من طرف الدّولة والنفقات المعتبرة المخصصة للكتاب المدرسيّ، إلّا أنّ كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط حقّق نسبة مقبولية تساوي (59,67%)، ويمكن تفسير النتيجة بتأثّر إنتاج الكتب من الناحية النّوعية بمجموعة من العوامل أهمّها:

- سعر التكلفة للكتاب.
- سعي النظام التربويّ الجزائريّ الى توفير الكتاب المدرسي للمتعلّمين على أوسع نطاق.
- تحمّل الدّولة النفقات الخاصة بطباعة الكتب عن طريق الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، أو بتكليف دور النشر الخاصة.
- سعي الجهات الوصية لتغطية حاجات قطاع التعليم من الكتب من النّاحية الكمّية أثّر بشكل واضح عليها من ناحية النّوعية.

إنّ الأعداد الهائلة للكتب المدرسية التي تتمّ طباعتها كلّ دخول مدرسيّ، تصل إلى ملايين النّسخ الموجّهة لجميع الأطوار في شتّى الموادّ التعليمية، وما تكلّفه من مبالغ طائلة، أمر يحتاج لإعادة النظر في أساليب إعدادها ووسائل طباعتها، والتي تتطلّب عناية خاصة في اختيار الورق المناسب وتجليده بالطرق الكفيلة بإطالة عمر الكتاب بين أيدي التلاميذ لمواسم

دراسية طويلة، وإعادة النظر في صيغ توزيعها على التلاميذ للمحافظة عليها كمكسب بيداغوجيّ، وثروة معرفية تتواترها الأجيال داخل المؤسسات التعليمية وخارجها.

وخلاصة القول؛ إنّ كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط في شكله الخارجي وإخراجه الطباعي قد نال نسبة مقبولية تساوي (79,05%)، وهي دلالة على الإمكانات الطباعيّة المسخّرة لطباعة الكتاب المدرسيّ، وتزويده بما يتناسب وتطلعات التلاميذ والمعلّمين لينمّي الاستعداد والدافعية لتعليم وتعلّم اللغة العربية، وذلك بالتزام المعايير الأساسية في اختيار صورة الغلاف الخارجي للدّلالة على محتوى الكتاب، بالإضافة إلى مراعاة الجوانب التنظيمية المساعدة على استغلاله بسهولة، وتبقى مسألة جودة الكتاب تحتاج إلى رؤية استشرافية ليُعمّر بين أيدي التلاميذ.

2- عرض ومناقشة النتائج المتعلّقة بمحور الدراسة الثاني:

ونصّ السؤال الثاني: ما مدى مقبولية كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط (الجيل الثاني) لدى أساتذة مقاطعات اللغة العربية لمدينة بسكرة من حيث ملاءمة محتواه للأسس النفسية والتربوية والثقافية؟

أ- عرض النتائج: تمّ تحليل كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط لقياس مدى مقبوليته من حيث ملاءمة محتواه للأسس النفسية والتربوية والثقافية، فكانت النتائج التي يعرضها الجدول رقم (2. 26):

الجدول رقم (2. 26): نسبة مقبولية كتاب اللغة العربية من حيث ملاءمة محتواه للأسس النفسية والاجتماعية والثقافية

الرقم	العبارات	نسبة المقبولية
01	يراعي المحتوى حاجات نموّ المتعلمين (المراهقة)	% 40,32
02	يتوافق المحتوى مع خصوصية الواقع الاجتماعي والثقافي للمتعلّمين	% 20,96
03	يسهم المحتوى في تحصين المتعلّم من الآفات الاجتماعية	% 67,74
04	يراعي الكتاب المزاوجة بين الأصالة والمعاصرة	% 70,69
	المجموع:	**% 51,56**

ويتّضح من خلال الجدول رقم (2. 26) أنّ نسبة مقبولية كتاب اللغة العربية من حيث ملاءمته للأسس النفسية والتربوية والاجتماعية تساوي (51,56%)، ونفصّل فيها كما يلي:

– لا توجد عبارات حظيت بنسبة (80%) أو أكثر.

– العبارات التي حظيت بنسبة (70%) فأكثر هي: يراعي الكتاب المزاوجة بين الأصالة والمعاصرة (70,69%).

– العبارة التي حظيت بنسبة أقلّ من (70%) هي: يسهم المحتوى في تحصين المتعلّم من الآفات الاجتماعية (67,74%).

– العبارات التي حظيت بنسبة أقلّ من (50%) هي: يراعي المحتوى حاجات المتعلمين (المراهقة) (40,32%)، يتوافق المحتوى مع خصوصية الواقع الاجتماعي والثقافي للمتعلّمين (20,96%).

ب– مناقشة النتائج:

العناية بالجانب النفسيّ مهمّ في أيّ عملية تعليمية، ويؤخذ في الحسبان حين إعداد محتوى الكتاب التعليمي، وذلك بمراعاة جوانب نموّ المتعلّم المختلفة ومستوى نضجه واستعداداته وميولاته، وكلّ هذه "المبادئ المتّصلة بنظريات التعلّم وبدور الميول والدافعية فيه، كلّها أسس نفسيّة تلعب دورا كبيرا في إعداد واختيار وتنظيم موادّ التعلّم، ولعلّ الاهتمام بهذا الجانب

ومراعاته يعتمد إلى حدّ كبير على مدى مسايرة موادّ التعلّم لمستويات النموّ ومدى مناسبتها للميول ومراعاتها لأحدث الحقائق والمبادئ في ميدان التعلّم."[1]

أما الأسس الاجتماعية، وعلى اعتبار المدرسة مؤسسة اجتماعية، فهي تتأثّر بثقافة المجتمع وبالظروف المحيطة به، لذلك تسعى المناهج التربوية إلى "تربية التلاميذ على احترام القيم الروحية والأخلاقية والمدنية للمجتمع الجزائريّ بالتعاون مع الأسرة التي تعتبر الخلية الأساسية للمجتمع."[2] من خلال "المساهمة في تنمية قدرات التلاميذ الضرورية للاندماج الاجتماعيّ الناجح، وتنمية الكفاءات التي تمكّنهم من مواجهة الحياة، ولا تقتصر هذه الكفاءات على علاقتها بالمعارف التي تقدّمها مختلف الموادّ الدّراسية، بل تتعدّاها إلى عدد من مواضيع الساعة التي يجب على المدرسة أن توليها عناية خاصّة، مثل تلك المتعلّقة بـ: البيئة، المحافظة على المحيط، النظافة والصحة، العنف والتطرّف، حقوق وواجبات المواطن..."[3]

وأما الأسس الثقافية، فتمثّل الوعاء الذي يقدّم به المحتوى اللغوي، فلا يمكن بناء محتوًى لغويّ بدون أفكار ومعلومات ومعارف ثقافية، "ويعدّ هذا الأساس مكوّنا أساسيا لتحديد الموادّ التي ستقدّم للمتعلّمين، من هذا المنطلق، يكون الجانب الثقافيّ المعرفيّ والفكريّ والمعلوماتيّ مهمّا في اختيار النصوص اللّغوية، ومن هنا نفهم أنّ الثقافة تكملة للّغة."[4]

وكتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط، حقق نسبة مقبولية من حيث ملاءمة محتواه للأسس النفسية والتربوية والثقافية، تساوي (53,99%) نفصّل فيها كالتالي:

---

[1] محمود كامل الناقة ورشدي أحمد طعيمة، الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى إعداده- تحليله- تقويمه، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 1983، ص29.

[2] اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج مرحلة التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وزارة التربية الوطنية، 2016، ص5.

[3] المرجع نفسه، ص17.

[4] تنكو عين الفرحة وتنكو عبد الرحمن، إعادة النظر في أسس إعداد كتب اللغة العربية لغير الناطقين بها، المؤتمر السنوي الثاني لطلاب الدراسات العليا، كلية معرف الوحي وعلوم إنسانية، 2011، ص4.

1- يراعي المحتوى حاجات نموّ المتعلمين (المراهقة):

كتاب اللغة العربية الموجّه لمتعلمي السنة الرابعة، يخاطب فئة من المتعلّمين تتميّز بخصائص نموّ تطبعها "المراهقة"، وهي "مرحلة معقّدة، وذات أثر على حياة الأفراد، تميّز الانتقال من حالة الطفولة إلى حالة الرّشاد، تبدأ بظهور أمارات البلوغ."[1]وهذه المرحلة من حياة المتعلّم تستوجب العناية النفسية والاجتماعية لإعداده إعدادا يكفل له التوازن النفسي، ويدمجه اجتماعيا، ويخلق منه الفرد الصالح.

وكتاب اللغة العربية حقّق نسبة مقبولية تساوي (40,32%) من حيث مراعاته لحاجات المتعلمين (المراهقة)، لأنّ المحتوى التعليميّ للنصوص يعالج قضايا لا توفّر للمتعلّمين حاجاتهم من حيث:

- **الخيال والأحلام:** حيث تقلّ على كتاب اللغة العربية النصوص التي تتجسّد فيها المتعة وتخصّب الخيال وتدفعهم لرسم أحلام تناسبهم والتي أشدّ ما تتعلّق بمرحلتهم العمرية، لتكوين الصور الجميلة الخصبة التي تساعدهم على الإنتاج والإبداع في شتّى الأجناس الأدبية.

- **البطولة والمغامرة:** ففي هذه المرحلة يتوق لإبراز قدراته على القيام بأعمال يبدي من خلالها ذاته ليثير اهتمام من حوله (أفراد الأسرة، الأقران، المعلّم...)، ويقيم علاقات مع غيره داخل المدرسة وخارجها.

وما يلفت الانتباه، أنّ كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط، تخلو نصوصه من سِير الشخصيات التي لها تاريخها الحافل بالبطولة أو الإنجازات؛ من التاريخ الاسلاميّ أو القوميّ أو الوطنيّ، والذي نردّه إلى سبب نراه وجيها، كون كتب اللغة العربية للسنة الأولى والثانية متوسط قد اشتملت على شخصيات عديدة أسهمت في إحداث تغييرات على الصعيد الوطني أو القوميّ أو الإنسانيّ.

- **الحبّ والاهتمام:** ويحتاج متعلّم هذه المرحلة إلى محتوى يعبّر عن حاجاته الانفعالية، وهو ما يغيب عن كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط.

[1] بدر الدين بن تريد، قاموس التربية الحديث، ص283.

– **المواهب:** ومن خلال محتوى الكتاب نجد بعض "المشاريع" التي تدفع المتعلّم لممارسة مواهبه الأدبية واللغوية، مثل: إنجاز قصّة، إدارة حلقة نقاش، إلقاء خطاب في مؤتمر دولي.

– **القدوة:** المتعلّمون بحاجة إلى "المثل" الذي يحذون حذوه، ويستلهمون منه جوانب تساعدهم على التكوين الشخصيّ، والكتاب لا يحتوي على نصوص ذات صلة بشخصيات لا من السيرة النبوية، ولا من التاريخ الوطنيّ، وما نجد منها: حوار مع اللسانيّ الجزائريّ –رحمه الله– "عبد الرحمن الحاج صالح"، مقتطف من مجلة المحجّة عدد سبتمبر 2001م، وقد أرفق كتاب المتعلّم بصورة للباحث وبعض مؤلفاته، يمكن للمتعلّم على ضوئها التعرّف على شخصية العالم وأهمّ مؤلفاته وأبحاثه، كما نجد صور للعالم الجزائريّ "إلياس زرهوني" المختصّ في مجال الطّب، يوردها الكتاب ضمن ميدان فهم المنطوق وإنتاجه (الصفحة 145)، وصورة للمفكّر "محمد أركون" دون إشارة لأعماله أو مجال تخصّصه.

2– يتوافق المحتوى مع خصوصية الواقع الاجتماعي والثقافي للمتعلّمين:

يصاغ المحتوى في ضوء المعطيات التي تميّز بيئة المتعلّم وتعبّر عن واقعه، فيصبح مرآة عاكسة للعادات والمعتقدات، والتقاليد والقيم السائدة في المجتمع، لأنّ التربية والثقافة وجهان لعملة واحدة "فإذا كانت الثقافة تمثّل المضمون الجوهري (المادي) للتربية، والمبرّر الواقعي لوجودها وتواجدها، فإنّ التربية تشكّل في المقابل الأداة أو الوسيط البيداغوجي الحاسم في نقل الثقافة وحفظها كذاكرة إنسانية دائمة الحياة ومتجدّدة النشاط، وقابلة للتّلقين للأجيال الصاعدة، عبر معارف تراكمية وأنساق رمزية وأدوات فكرية وأعمال خالدة."[1] مما يساعدهم على فهم واقعهم والتفاعل معه.

ومفهوم الثقافة يعني الجوانب المادية والمعنوية للمجتمعات، وهي "تمثّل مجموع العادات والاعتقادات والقيم والأهداف والتقاليد، وطرائق التفكير والكلام والعمل، والعيش لمجموعة بشرية معيّنة، تعيش في إطار جغرافي محدّد."[2] وهي تشمل أيضا "النشاطات الفكرية والعلمية والفنّية لمجموعة بشرية معيّنة، تسعى لتبليغه لأبنائها وتواتره عبر الأجيال، ومن أهمّ المنافذ التي تنقل

[1] الغالي أحرشاوي، التربية والثقافة أية علاقة وأية وظيفة، مجلة علوم التربية، المغرب، العدد 44، 2010، ص8.

[2] أنطوان صياح، التربية والثقافة: أي إشكالية، ص63.

بها الثقافة الاجتماعية هي تعليمية اللغات، "لأنّ اللغة ببساطة هي وعاء الثقافة، ولا نحسب أنّ من اليسير تعلّم لغة ما دون التعرّض لأسلوب حياة أصحابها، قيمهم واتّجاهاتهم وأنماط معيشتهم أي باختصار ثقافتهم."[1]

وكتاب اللغة العربية الموجّه لتلاميذ السنة الرابعة متوسط، يولي اهتماما بالنصوص القرائية من الأدب الجزائري، التي تقدّر بـ (10) نصوص، وهي متنوّعة بين النثر والشعر، وموزّعة على المقاطع التعليمية للكتاب. كما يوضحه الجدول رقم (2. 27):

الجدول رقم (2. 27): توزيع النصوص القرائية من الأدب الجزائريّ على مقاطع كتاب اللغة العربية

المقاطع	عنوان المقطع	النصوص	المؤلف	الجنس الأدبي	الصفحة
01	قضايا اجتماعية	ذكرى وندم	مالك بن نبي	رواية (حجّ الفقراء)	10
02	الإعلام والمجتمع	الصحافة والأمة	أبو إسحاق ابراهيم اطفيّش	رسالة من المؤلف إلى شيخه أبو اليقضان	30
		تلك الصحافة	الطيب العقبي	قصيدة من الشعر العمودي	42
03	التضامن الإنساني	من يجير فؤاد الصغير؟	محمد العيد آل خليفة	قصيدة من الشعر العمودي	62
04	شعوب العالم	/	/	/	/
05	العلم والتقدّم التكنولوجي	فضل العلم	أفلح بن عبد الوهاب	قصيدة من الشعر العمودي	102
06	التلوث البيئي	/	/	/	/

[1] رشدي طعيمة، دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية، معهد اللغة العربية، وحدة البحوث والمناهج، جامعة أم القرى، مكة المكرّمة، 1985، ص197.

07	الصناعات التقليدية	سجاد أمي	محمد بومهدي	أدب السيرة	130
		آنية الفخار	عبد الحميد بن هدوقة	مقطع من رواية ريح الجنوب	136
		قصة الفخار	علي مويسات	قصيدة من الشعر الحرّ	142
08	الهجرة الداخلية والخارجية	مهجّرون ولا عودة	زهور ونيسي	رواية كاليدونيا، النفي بلا رجعة	150
		سلاما أيتها الجزائر البيضاء	عمر بن قينة	الأعمال الكاملة	156

وتظهر بعض ملامح الثقافة الجزائرية على الكتاب أيضا من خلال نصوص المقطع السابع "الصناعات التقليدية"، وهي: "سجاد أمي" و"آنية الفخار" لتعبّر عن الموروث الثقافي الجزائري، بما يكتنزه من الصناعات التقليدية، كالنسيج، وصناعة الفخّار، كما تضمّن الكتاب بعض الصور التي تنقل للمتعلّم عادات وتقاليد بيئته؛ كالرقص الفلكلوريّ، وصناعة الحليّ (الصفحة، 129، 135، 141، 145)، نوردها كالتالي:

إنّ إدراج هذا النوع من النصوص والصّور هو تعزيز لثقافة المتعلّم وأبعادها الحضارية وترسيخ لهويته، وحفظ لذاكرته الثقافية، وتقوية لأواصر علاقته بالممارسات الاجتماعية (الحرف اليدوية، والرقصات الشعبية)، واكتشاف طاقاتها التعبيرية والجمالية.

ونقل الثقافة الجزائرية من خلال كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط، لا يلقى مقبولية لدى المدرّسين من حيث أنّ العبارة "توافق المحتوى مع خصوصية الواقع الاجتماعي والثقافي للمتعلّمين"، حقّقت نسبة (20,96%)، يعود فيها السبب لقلّة النصوص المعبّرة عن ثقافة المجتمع الجزائريّ، وما ورد في محتوى الكتاب لا ينقل الصورة الواضحة بكلّ أبعادها المادية واللاّمادية. وهو بحاجة لانتقاء وفق المعايير الثّقافية، لإكسابهم قاعدة ثقافية أصيلة تمكّنهم من الاعتزاز بهويّتهم، وتجنّبهم الانقياد لثقافات الغير والانبهار بها.

3- يسهم المحتوى في تحصين المتعلّم من الآفات الاجتماعية:

إنّ أهمّ ما يميّز المتعلّم في السنة الرابعة متوسط هي "المراهقة"، وهي مرحلة حساسة في حياة الفرد، يتوجّب تغذيته بالمبادئ والقيم السويّة، التي تبعده عن الآفات الاجتماعية: كالتدخين والمخدرات، والإدمان على وسائل التكنولوجيا الحديثة. وقد حظي الكتاب بنسبة مقبولية في إسهام محتواه في تحصين المتعلّم من الآفات الاجتماعية تساوي (67,74%)، وما ورد في الكتاب من محتوى يوجّه المتعلّم إلى الابتعاد عن الآفات الاجتماعية نذكر: نص "ذكرى وندم"، وهو يبدي عواقب معاقرة الخمر، وفيه رسالة واضحة للمتعلّم لتفادي كلّ ما يذهب عقله ويُفقده السيطرة، نص "أسرى الشاشات"، ويتضمّن مساوئ الإدمان على استعمال الهواتف المحمولة وتأثيراته النفسية والاجتماعية، نص "التقدّم العلمي والأخلاق"، وتبرز فيه قيمة محورية تدعو إلى أخلقة العلوم لمنفعة الأفراد، نص "فضل العلم" ويبرز دور العلم وفضله في تمكين طالبه من الفضائل.

4- يراعي الكتاب المزاوجة بين الأصالة والمعاصرة:

يهتمّ كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسّط بالنصوص القرائية التراثية والمعاصرة، نثرا وشعرا، وتتنوع بين الأدب الجزائري والعربيّ، حيث يبلغ عدد النصوص القرائية (24) نصا،

ممّا جعل العبارة تحقق نسبة مقبولية تساوي (70,69%) بدرجة تقويم مرتفعة ممّا جعل العبارة تحقق نسبة مقبولية تساوي (70,69 %) بدرجة تقويم مرتفعة، ونفصّل فيها كالتالي:

أ- النصوص الأصيلة: وتتناول موضوعات ذات صلة بالبيئة الاجتماعية للمتعلّم، تتمحور موضوعاتها حول القيم التاريخية والاجتماعية والعلمية، ويبلغ عددها (11) نصّا، منها النثر؛ وهي سبعة نصوص: ذكرى وندم للمفكّر الجزائريّ لـ "مالك بن نبي"، "الضحية والمحتال" وهو من جنس المقامة لبديع الزمان الهمذانيّ، "الصحافة والأمة" رسالة إخوانية للشيخ "إبراهيم طفيش"، "من معتقدات الهنود" للأديب المصري "أحمد أمين"، آنية الفخار للأديب الجزائري "عبد الحميد بن هدوقة"، سجاد أمي للأديب الجزائري "محمد بومدين"، مهجّرون ولا عودة للأديبة الجزائرية "زهور ونيسي"، ومنها الشّعر؛ أربعة قصائد، وهي: "تلك الصحافة" للشاعر الجزائريّ "الطيب العقبي"، "من يجير فؤاد الصغير؟" للشاعر الجزائريّ "محمد العيد آل خليفة"، و"فضل العلم" للشاعر الجزائري "أفلح بن عبد الوهاب" شوق وحنين إلى الوطن للشاعر اللبنانيّ "إليا أبو ماضي".

ب-النصوص الحديثة: وهي مجموع النصوص التي تعالج القضايا المعاصرة، ويبلغ عددها (13) ثلاثة عشر نصا، منها النثرية؛ وعددها (9) تسعة نصوص، وهي: أسرى الشاشات للأديبة الأردنية "حنان بيروتي"، وكالة الأونروا "عن الموقع الرسمي للوكالة"، في مواجهة الكوارث للكاتبة الجزائرية "امال فضيل"، الشعب الياباني للكاتب المصريّ "أحمد منصور"، "الأنترنيت" للكاتب يوسف حسين، و "التقدّم العلمي والأخلاق" للكاتب التونسي محمد مزالي، "هو في عقر دارنا" عن مجلة العربي، و"التوازن البيئي ومكافحة التلوث "عن مجلة الجيش لوزارة الدفاع الوطني، "سلاما أيتها الجزائر البيضاء" للكاتب الجزائريّ عمر بن قينة.

ومنها الشعرية؛ وعددها (4) أربعة قصائد: "سائل" للشاعر اليمنيّ عبد الله صالح البردّوني، "أنا الإفريقيّ" للشاعر السودانيّ محمد الفيتوريّ، "مظاهر تلوّث البيئة" للشاعر الفلسطيني معتز علي القطب، "قصة الفخار" للشاعر الجزائريّ علي مويسات.

والمتأمل في معايير اختيار النّصوص لكتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط، يجد رؤية جديدة تخدم توجّهات النظام التربويّ الجديد بعد الإصلاحات التي شهدها، والتي رافقتها تغييرات في محتويات الكتب المدرسية بوجه عام وكتب اللغة العربية بوجه خاص، ولعلّ من الاعتبارات

التي اعتمدت في اختيار المحتوى، إدراج نصوص تتعلّق بالهويّة الثقافيّة والوطنيّة للمتعلّم، وهي خطوة تسمح بنفض الغبار عن تراثنا الجزائري، ودفعه للواجهة الأدبية والفكرية. تلك النصوص التي بلغ عددها (10) عشرة نصوص من مجموع النصوص القرائية (24) نصا، أي بنسبة (41,66%)، متنوّعة بين التراث والحداثة، وهو ما يسهم إلى حدّ بعيد في رسم وترسيخ معالم الشخصية الوطنية.

3- عرض ومناقشة النتائج المتعلّقة بسؤال الدراسة الثالث:

ونصّ السؤال الثالث: ما مدى مقبولية كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط (الجيل الثاني) لدى أساتذة مقاطعات اللغة العربية لمدينة بسكرة من حيث صوره ورسوماته التوضيحية؟

أ- عرض النتائج: لقد تمّ تحليل محتوى كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط لقياس مدى مقبولية صوره ورسوماته التوضيحية، وكانت النتائج التي يعرضها الجدول رقم (2. 28):

الجدول رقم (2. 28): نسبة مقبولية كتاب اللغة العربية من حيث صوره ورسوماته التوضيحية

الرقم	العبارات	نسبة المقبولية
01	تتميز الصور والرسومات بالصدق والواقعية	%67,74
02	تناسب الصور والرسومات حجم الكتاب	%79,03
03	يراعي الكتاب عناصر الجذب والتشويق في اختيار الصور والأشكال	%48,38
04	تساعد الصور على اكتساب القيم التربوية والاجتماعية	%50
05	تنمّي الصور وعي المتعلّم بما يحيط به من مشكلات وتحدّيات تكنولوجية	%56,45
المجموع:		**%62,09**

ويلاحظ من خلال الجدول رقم (2. 28) أنّ نسبة مقبولية كتاب اللغة العربية من حيث صوره ورسوماته التوضيحية تساوي (62,09%)، ونفصّل فيها كالتالي:

- لا توجد عبارات حظيت بنسبة (80%) أو أكثر.
- العبارة التي حظيت بنسبة (70%) فأكثر هي: تناسب الصور والرسومات حجم الكتاب (79,03%).
- العبارات التي حظيت بنسبة أقلّ من (70%) هي: تتميز الصور والرسومات بالصدق والواقعية (67,74%)، تنمّي الصور وعي المتعلّم بما يحيط به من مشكلات وتحدّيات تكنولوجية (59,45%)، تساعد الصور على اكتساب القيم التربوية والاجتماعية (50%).
- عبارة واحدة حظيت بنسبة أقلّ من (50%) هي: يراعي الكتاب عناصر الجذب والتشويق في اختيار الصور والأشكال (48,38%).

ب- مناقشة النتائج:

لقد تطوّر الكتاب عموما والكتاب المدرسيّ خصوصا بتطوّر الوسائل الطباعيّة، ممّا منحه مظهرا جديدا يتلاءم وخصائص التعليم الحديث، فصارت صفحاته مطعّمة بكمّ من الصّور والرسومات (المخطّطات) التي تبثّ فيها روحا وتغيّر مفهوم التعلّم، لما تثيره من اهتمام المتعلّمين وجذبهم للمحتوى، واستثارتها لقدراتهم العقلية، فتقوم بتفعيل الإدراك الحسّي وتقوية الذاكرة التي تعتمد على الاستدعاء والتعرّف.

والصورة في حقل التعليمية مدخل أساسيّ للتعليم والتعلّم، فهي: "وسيلة توضيحية وأداة بيداغوجية هامة، تساعد المتعلّم والمدرّس معا على التبليغ والإفهام والتوضيح، وتفسير ما غمض من الدّرس، وتبيان جزئياته وتفاصيله المعقّدة بشكل محسوس والمشخّص."[1] لذلك لا تستغني عنها الكتب المدرسية في كلّ المراحل التعليمية، فهي تنقل المعارف بشكل تدركه الحواس (البصر).

وإلى جانب الصّور، تتدعّم محتويات الكتب المدرسية بالرسومات التوضيحيّة، وهي "تلك الموادّ المرسومة والرموز الخطية البصرية، التي تمّ تصميمها من أجل تلخيص المعلومات وتفسيرها والتعبير عنها، وتستخدم كوسائل تعليمية تخدم عملية التعليم والتعلّم، خصوصا تلك

[1] جميل حمداوي، الصورة التربوية في الكتاب المدرسي المغربي. مجلة الصورة والاتصال، مخبر الاتصال الجماهيري وسيميولوجيا الأنظمة، جامعة وهران 1، المجلّد 4، العدد 11، ص39-56.

الموضوعات التي يصعب فهمها باللغة اللّفظية فقط."[1] إنها وسائل إيضاحية تعمل على تلخيص التعلّمات واختصار سبل فهمها واستيعاب العلاقات القائمة بين عناصرها، من خلال عرضها بأسلوب بسيط ومنظّم.

والصور والرسومات التوضيحية على كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط قد حظيت بنسبة مقبولية تساوي (61,28%)، والتي تبيّن ضرورة دعم الكتاب أكثر بما يتناسب وأهداف تعليمية اللغة العربية، مع مراعاة جاذبية الصور وإثارتها لدافعية التلاميذ، وذلك باستثمار ما تتيحه الوسائل الطباعية لإخراج الصور في أحسن حلّة، وتعهّدها بالعناية اللازمة لتحقيق غاياتها التواصلية، على اعتبارها مفاتيح للفهم والتذكّر والتّطبيق، تسهم إلى جانب المكتوب في بلوغ مقاصد المنهاج. وللتفصيل أكثر في نتائج المحور، نعرض مناقشة عباراته كالتالي:

1- تتميز الصور والرسومات بالصدق والواقعية:

يعدّ تنويع الصور على الكتب التعليمية مطلبا ضروريا لمساعدة المتعلّمين في مراحلهم الأولى على فهم مضمون المكتوب، وهي إمّا فوتوغرافية واقعية، أو رسومات أو صور رقمية،

وما يمكن ملاحظته إجمالا على صور كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسّط، هو غلبة الصبغة الواقعية (فوتوغرافية) للصور، لأنّ "الصور الفوتوغرافية أكثر الموادّ المعتمدة دقّة وقربا للواقع، لذا فإنّ لها أهمية كبرى في التعليم."[2] وذلك مردّه للتطوّر الحاصل في مجال الطباعة، وهو ما اتخذه القائمون على إعداده مطية لنقل الواقع- من خلال صور حقيقية- إلى مناهج التعليم لتسهم في ترسيخ بعض المفاهيم والاتجاهات التي يراد إكسابها للمتعلّمين.

وكتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط قد حقّق نسبة مقبولية من حيث صدق وواقعية صوره تساوي (67,74%)، حيث يحتوي عديد الصور الفوتوغرافية الواقعية ذات الصلة بموضوعات الكتاب، أو صور الأدباء والشعراء المرفقة بالنصوص، ولا نجد من الصور اليدوية إلا صورة الشاعر "إيليا أبو ماضي".

[1] فيصل محمد، تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية، دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2015، ص213.

[2] جميل حمداوي، الصورة التربوية في الكتاب المدرسي المغربي، ص8.

2- تناسب الصور والرسومات حجم الكتاب:

صور ورسومات كتاب اللغة العربية (92) صورة، متنوّعة الأحجام، وقد حظي تناسبها مع حجم الكتاب بنسبة مقبولية تساوي (79,03%)، ومردّ ذلك إلى أنّها ليست بالكثيرة المشتّتة لانتباه المتعلّم وشاغلته عن التعلّم، ولا بالقليلة يجدها غير كافية لإشباع حاجته منها، وتوزيعها توزيع مناسب لصفحات الكتاب، حيث تتصدّر كلّ مقطع تعليميّ وتعتبر مداخل تسبق التعلّمات، وتعلو نصوص القراءة لتكون عناصر تمهيدية يمكن استثمارها لولوج النصوص واستقرائها والتعبير عن دلالاتها، وفي أسفل صفحة فهم المنطوق لإثراء معارفه وتنويعها، وبنفس الموقع في ميدان إنتاج المكتوب، كما اشتمل الكتاب على مجموعة من المخطّطات وعددها (16) مخطّطا، والجداول التي يبلغ عددها (92) جدولا، نجدها على صفحات فهم المنطوق والظاهرة اللغوية وإنتاج المكتوب، ممّا يسهم في تنظيم محتوى الكتاب وترتيبه وتيسير التعلّم.

3- يراعي الكتاب عناصر الجذب والتشويق في اختيار الصور والأشكال:

يرى "جميل حمداوي" أنّ "الصورة وسيلة توضيحية وأداة بيداغوجية هامة، تساعد المتعلّم والمدرّس معا على التبليغ والإفهام والتوضيح، وتفسير ما غمض من الدّرس، وتبيان جزئياته وتفاصيله المعقّدة بشكل محسوس ومشخّص."[1] وهي من عناصر جذب اهتمام المتعلّم، لأنها "غالبا ما تكون مقرّبة وموضّحة للمعارف المجرّدة بفضل تجسيدها لها."[2] لذلك لا تكاد تخلو صفحة على كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط من الصّور، موزّعة على مقاطع الكتاب الثمانية بأعداد متفاوتة: المقطع الأول (6) صور، المقطع الثاني (7) صور، المقطع الثالث (9) صور، المقطع الرابع (12) صورة، المقطع الخامس (13) صورة، المقطع السادس (13) صورة، المقطع السابع (18) صورة، المقطع الثامن (14) صورة، وهي متنوّعة الأحجام بما يناسب وضعيتها من المحتوى؛ فهناك صور كبيرة تتصدّر المقاطع التعليمية، وصور متوسّطة مرفقة بالنصوص القرائية وأخرى صغيرة للمؤلِّفين جانب النصوص، وصور ذات صلة بالتدرّب

[1] ينظر: المرجع السابق، ص39-56.

[2] رشيد فلكاوي، الكتاب المدرسي وآلية صناعته دراسة في المجال النظري وتطبيقاته على الكتاب الجزائري، مجلة العربية، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر، العدد 6، ص16.

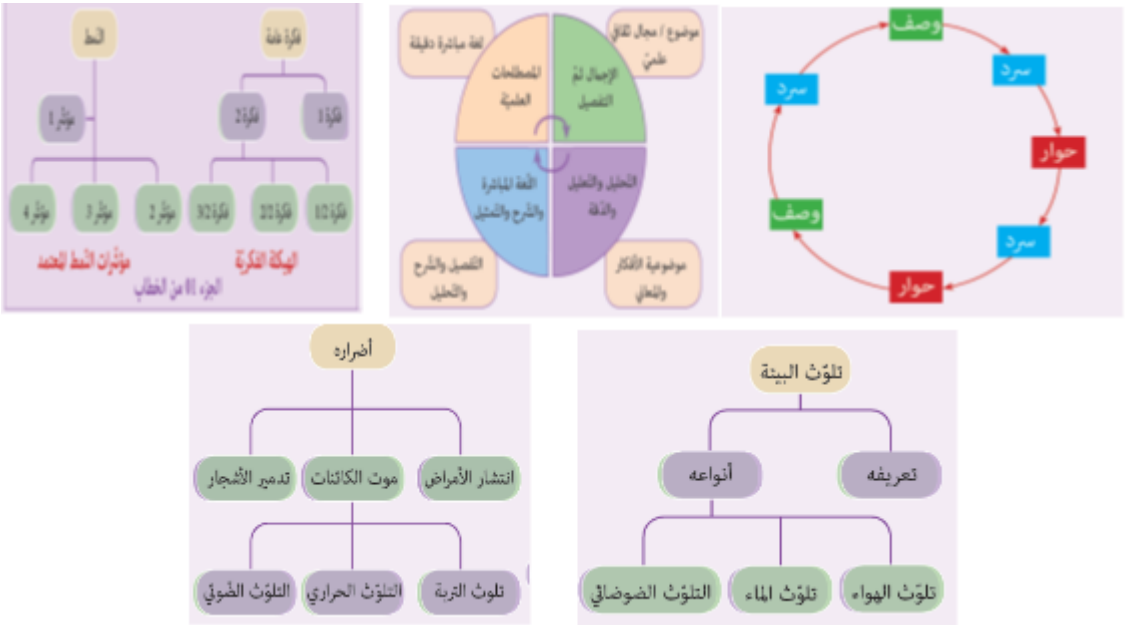
على الإنتاج الشفوي أو الكتابيّ، وهي من حيث الألوان الطباعية؛ إما بالأبيض والأسود ويبلغ عددها (9) صور، أو ملوّنة وعددها (83).

وصور كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط حظيت بنسبة مقبولية تساوي (48,38%)، ويمكن ردّ ذلك إلى:

– غياب العلاقة بين الصّور والتعلّم: فعلى الرّغم من النظام الذي يعتمده الكتاب بإرفاق النصوص بصور فوتوغرافية (حقيقية أو تخيّلية) للمؤلّفين، إلّا أنه يغفلها في بعض النصوص،

– بهتان الإخراج الطباعيّ لبعض الصّور، وغياب الألوان الزاهية الناصعة التي تضيف رونقا للكتاب، أفقدت صفحاته حليتها وجماليتها، وهو ما يضعف عنصر الجذب والتشويق، ويعيق فهم المتعلّم لعناصرها وربطها بالأهداف التعليمية.

أما فيما يخصّ الأشكال على الكتاب فيبلغ عددها (15) شكلا، ونجدها غالبا على صفحات ميدان فهم المنطوق وإنتاجه، وتتمثّل في خرائط مفاهيمية تساعد المتعلّم على تحديد أنماط الخطابات المسموعة ومؤشراتها، وأخرى تسهم في إبراز مفاهيم ذات صلة بالتعلّم، ونورد منها الأشكال التالية:[1]



[1] حسين شلوف وآخرون، كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط، ص15، 114، 120، 121.

4- تساعد الصور على اكتساب القيم التربوية والاجتماعية:

إنّ تزويد المتعلّمين بالقيم المرغوب تمثّلها لديهم هي إحدى غايات المنهاج التعليميّ، هذه الغاية تتحملها كتب اللغة العربية دون سواها، فهي تحمل رسالة تربوية لتنشئة الأجيال على القيم الفاضلة والخصال النبيلة، وقد حقق الكتاب نسبة مقبولية تساوي (50%) من حيث مساعدة صوره على اكتساب القيم التربوية والاجتماعية، ممّا يتوجّب على القائمين عليه الحرص على انتقاء الصور التي تدعم الجانب القيمي للتلاميذ، بما يتماشى والقيم التي حدّدها المنهاج؛ قيم الهوية الوطنية، القيم الاجتماعية، القيم الإنسانية.

5- تنمّي الصور وعي المتعلّم بما يحيط به من مشكلات وتحدّيات تكنولوجية:

إنّ الثورة التكنولوجية التي يشهدها العصر، وما أفرزته من تقنيات لا حصر لها، تحيط بالمتعلّم من كلّ جانب، بالإضافة إلى "العولمة" التي ألقت بظلالها على خصوصيات المجتمعات وقلبت موازينها، قد غيّرت المعايير والنّظم الاجتماعية تحت شعار "الانفتاح على الآخر"، يتوجّب أن يتمّ توجيه المتعلّم وتحسيسه بما يدور حوله، وفي سعي الكتاب لتنمية وعي المتعلّم بما يحيط به من مشكلات وتحدّيات تكنولوجيّة، حقّق نسبة مقبولية تساوي (59,45%)، نظرا للصور القليلة التي تحذّر التّلاميذ من التّدفّق المعلوماتيّ الغير مسبوق في كافّة العلوم والفنون، ومن مساوئ الوسائل التّكنولوجية، ونعرض منها النماذج التالية:[1]

[1] حسين شلوف وآخرون، كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط، ص26، 36، 96.

وخلاصة القول؛ إنّ نسبة مقبولية كتاب اللغة العربية من حيث صوره ورسوماته التوضيحية قد بلغت (61,28%) وفي ذلك ترجمة لما يُبذل من أجل إضفاء صبغة جديدة على كتب اللغة العربية، لأنّ الاستعانة بالصور والرسومات يسهم في ترسيخ المفاهيم، وربط العلاقات فيما بينها. ولتكون وسيلة تعليمية مؤثّرة على الفعل التعلّمي يستوجب الاهتمام أكثر بجانبها الجماليّ وأبعادها التربوية، لتسهم إلى جانب المكتوب في تحقيق الغايات المستهدف بلوغها.

4- عرض ومناقشة النتائج المتعلّقة بسؤال الدراسة الرابع:

ونصّ السؤال الرابع: ما مدى مقبولية كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط (الجيل الثاني) لدى أساتذة مقاطعات اللغة العربية لمدينة بسكرة من حيث لغة الكتاب وأسلوب عرضه؟

أ- عرض النتائج: لقد تمّ تحليل محتوى كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط لقياس مدى مقبولية لغة الكتاب وأسلوب عرضه، وكانت النتائج التي يعرضها الجدول رقم (2. 29):

الجدول رقم (2. 29): نسبة مقبولية كتاب اللغة العربية من حيث لغة الكتاب وأسلوب عرضه

الرقم	العبارات	نسبة المقبولية
01	عنوان الكتاب محدّد وواضح	%98,38
02	أيقونات الكتاب ذات علاقة بأنشطة اللغة العربية	%90,39
03	لغة الكتاب سهلة وواضحة	%79,03
04	يراعي ترتيب الكتاب مبدأ التكامل والترابط	%48,38
05	يساعد أسلوب عرض المحتوى على تنظيم التعلّم	%61,29
06	يساعد أسلوب عرض المحتوى على التعلم الذاتي والتعلم التعاوني	%51,61
المجموع:		**% 67,97**

وما يلاحظ من خلال الجدول رقم (2. 29) أنّ كتاب اللغة العربية من حيث لغة الكتاب وأسلوب عرضه قد حقّق نسبة مقبولية تساوي (67,97%)، ونفصّل فيها كالتالي:

- العبارات التي حظيت بنسبة (80%) أو أكثر هي: عنوان الكتاب محدّد وواضح (98,38%)، أيقونات الكتاب ذات علاقة بأنشطة اللغة العربية (90,39%).
- العبارة التي حظيت بنسبة (70%) فأكثر هي: لغة الكتاب سهلة وواضحة (79,03%).
- العبارات التي حظيت بنسبة أقلّ من (70%) هي: يساعد أسلوب عرض المحتوى على تنظيم التعلّم (61,29%)، يساعد أسلوب عرض المحتوى على التعلم الذاتي والتعلم التعاوني (51,61%).
- لا توجد عبارات حظيت بنسبة أقلّ من (50%).

ب- مناقشة النتائج:

إضافة للعناية المادية (الشكل والطباعة) بالكتاب المدرسي، يهتمّ القائمون عليه بلغة الكتاب، ونعني بها اختيار أيقونات النشاطات التعليمية وميادين التعلّم، بالإضافة إلى نظام ترتيب المادّة العلمية أو محاورها، ويقصد بلغة الكتاب تلك العناوين المستعملة في الكتاب لتنظيم التعلّم، والتي نوضّحا من خلال الجدول رقم (2. 30):

الجدول رقم (2. 30): مخطّط لغة كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط

العنوان	مدلوله
مواردي	على صفحة المقطع التعليمي، وتتضمّن الكفاءات العرضية للمقطع (النصوص، الأنماط، الظاهرة اللغوية)
أفهم ما أسمع وأنتج	ميدان فهم المنطوق وإنتاجه
أفهم ما أقرأ وأناقش	ميدان فهم المكتوب (قراءة ودراسة النص، دراسة الظاهرة اللغوية)
أنتج كتابيا	ميدان إنتاج المكتوب
وضعية تقويم الإدماج	نشاط الإدماج؛ الشفوي والكتابيّ
أطبّق	تمارين الظاهرة اللغوية

وكتاب اللّغة العربية المعتمد منذ 2019م، يعتمد في أسلوب عرضه على نظام "المقاطع" و"الميادين" لتسهيل انتقال المعارف والتّحكّم في الكفاءات العرضيّة، لبلوغ الكفاءة الشّاملة لميادين تعليمية اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط، وهو يعتمد على:

أ- المقاطع التعليمية: ويعني "مجموعة مرتّبة ومترابطة من الأنشطة والمهمات، يتميّز بوجود علاقات تربط بين مختلف أجزائه المتتابعة في تدرّج لولبيّ، يضمن الرجوع إلى التعلّمات القبلية لتشخيصها وتثبيتها، من أجل إرساء موارد جديدة لدى المتعلّمين، قصد المساهمة في إنماء الكفاءة الشاملة."[1]

وهذا النظام في بناء المحتوى التّعليمي، يمكّن المتعلّم من تحصيل معارف ذات علاقة بمجال ثقافيّ معيّن، تجمعها صلة بالمقاطع السّابقة واللاّحقة ضمن التّدرّج اللّولبي، ويتمّ الإشارة إلى أهداف التعلّم في بداية كلّ مقطع تعليمي للتعرّف على موارده المعرفية، ويتمّ تناوله موزّعا على الميادين؛ ميدان فهم المنطوق، وميدان فهم المكتوب، وميدان إنتاج المكتوب، ويأخذ حيّزا زمنيّا يدوم أربعة أسابيع، ثلاثة تعلّميّة والرّابع للوقفة التّقويمية، وهو ما يوضّحه الجدول التالي:[2]

الجدول رقم (2. 31): مخطط توضيحي لهيكلة المقطع التعليمي

الأسابيع	الوضعيات	الميادين		
01	تعلّم	ميدان فهم المنطوق وإنتاجه	ميدان فهم المكتوب	ميدان إنتاج المكتوب
02		ميدان فهم المنطوق وإنتاجه	ميدان فهم المكتوب	ميدان إنتاج المكتوب

[1] عبد السلام يوسف الجعافرة، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2011، ص 42. وينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة منهج اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، 2016، ص5. وينظر أيضا: المفتشية العامة للبيداغوجيا، دليل تعليمية اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2020/2019، ص4.

[2] حسين شلوف وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص6.

03		ميدان فهم المنطوق وإنتاجه	ميدان فهم المكتوب	ميدان إنتاج المكتوب
04	تقويم	الإنتاج الشفوي	الإنتاج الكتابي	
	معالجة	الإنتاج الشفوي	الإنتاج الكتابي	

ويتألف المحتوى التّعليمي لكتاب اللغة العربية من ثمانية مقاطع تعليمية، ذات محاور متعلّقة ببيئة المتعلّم داخل المدرسة وخارجها، تهدف إلى تحقيق كفاءات مرحليّة ذات صلة بالكفاءة الشّاملة، وهي كالآتي: قضايا اجتماعية، الإعلام والمجتمع، التضامن الإنساني، شعوب العالم، العلم والتقدم التكنولوجي، التلوث البيئي، الصناعات التقليدية، الهجرة الداخلية والخارجية.

ب- الميادين التعليمية: "الميدان في تعلّم اللغة هو المجال التعلّميّ الذي تندرج ضمنه كفاءة ختامية، سواء في المشافهة أم في الكتابة، سواء في حالة التلقّي أو في حالة الإنتاج."[1] وميادين تعليمية اللغة العربية في الطور المتوسّط ثلاثة، وهي:[2]

- ميدان فهم المنطوق وإنتاجه: وهو الميدان الذي تستهدف كفاءته الختامية "الإصغاء والتحدّث" أي "التعبير الشفويّ"، وتمّ تناوله في بداية الأسبوع البيداغوجيّ. وتدلّ عليه في الكتاب عبارة على لسان المتعلّم هي "أصغي وأتحدّث"، ومن الألوان "البنفسجيّ".

- ميدان فهم المكتوب: هو الميدان الذي تستهدف كفاءته الختامية قراءة النصوص وفهمها وتحليلها واستثمارها، ويتناول الوضعية التعلّمية الجزئية الأسبوعية [...] ويشمل حصّتين متواليتين تتمحوران حول النصّ المكتوب؛ الأولى منهما لقراءة النصّ قراءة مشروحة ودراسته دراسة أدبيّة، والحصة الثانية لاستثمار النص في مجال قواعد اللغة. وللدلالة على هذا الميدان تمّ اختيار عبارة على لسان المتعلّم هي "أقرأ نصّي"، ومن الألوان "البرتقاليّ".

[1] وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، (د ت)، ص44.

[2] المرجع نفسه، (ص ن).

– ميدان إنتاج المكتوب: وتتناول حصّته تقنية من تقنيات التعبير، وتكلّل بإنتاج، وقد أُختيرت للدلالة عليه عبارة على لسان المتعلّم "أنتج كتابيا"، ومن الألوان "الأزرق".

وقد حظي كتاب اللغة العربية للسنة الرّابعة متوسط على نسبة مقبولية تساوي **(70,25%)** فيما يخصّ لغته وأسلوب عرضه، وهي توحي بالجهد التّنظيميّ المبذول في تقديم كتاب يخاطب المتعلّم بلغة قريبة منه، وأسلوب تنظيميّ واحد لتسهيل عملية التّعلّم، ونفصّل في عبارات المحور كالتالي:

1 – عنوان الكتاب محدّد وواضح:

حقّق عنوان الكتاب من حيث تحديده ووضوحه نسبة مقبولية تساوي (98,38%)، إذ جاء عنوان الكتاب جملة اسمية تتكوّن من عنصرين أساسيين هما "اللغة العربية"، وقد أخذت اللّون الأبيض، وكتب العنوان بخطّ واضح. وهو ملحق بعنوان جزئيّ يتضمّن الرقم (4) في جانبه الأيمن، مع تحديد المستوى الدراسيّ والطّور التعليمي (السنة الرابعة من التعليم المتوسّط)، وقد أخذت الجزئيات اللون الأصفر (ينظر الملحق رقم03).

2– أيقونات الكتاب ذات علاقة بأنشطة اللغة العربية:

حقّقت الكتاب من حيث علاقة أيقوناته بأنشطة اللغة العربية نسبة مقبولية تساوي (90,39%)، لأنّ مؤلّفي الكتاب اختاروا أيقونات بصرية ترمز كلّ واحدة منها إلى ميدان من ميادين اللغة العربية، وتتّصل بكفاءاتها العرضية، وهي:

– أيقونة مكبّر الصوت ( ): وترمز لميدان فهم المنطوق وإنتاجه، وهي تحمل دلالة الاستماع والإسماع حين الإلقاء أو التحدّث.

– أيقونة الكتاب المفتوح ( ): ويشار بها لميدان فهم المكتوب، وتوحي بعلاقة المتعلّم بالكتاب من جهة، ودعوته للقراءة من جهة أخرى.

– أيقونة الورقة والقلم ( ): وهي دالّة على ميدان إنتاج المكتوب، وتوحي بدعوة المتعلّم إلى كتابة موضوعات ضمن سياقات محدّدة.

3– لغة الكتاب سهلة وواضحة:

وحقّقت العبارة نسبة مقبولية تساوي (79,03%)، وذلك مردّه إلى أنّ لغة كتاب اللّغة العربية تخاطب المتعلّم بشكل خاصّ، وهو ما تشير إليه عباراته، التي صيغت على لسانه بصيغة

(الفعل المضارع)، ممّا يدلّ على قدرته الإنجازيّة، وهي عبارات بسيطة تتكوّن من عناصر لغويّة محدودة ومألوفة لدى المتعلّم، تحمل دلالات تعليميّة تتعلّق بأنشطة ومهارات اللّغة العربيّة (الاستماع، التحدّث، القراءة، الكتابة، التمارين). (ينظر الجدول رقم 2. 25).

4- يراعي ترتيب الكتاب مبدأ التكامل والترابط:

ويعتمد على "المقاربة النسقية"، التي تنظر لمحتوى الكتاب على أنّه "نظام من العناصر المتماسكة والمتناسقة فكريا وذهنيا ونظريا، أو هو مجموعة من الأفكار الفلسفية المنظّمة في محاور وقضايا سواء أكانت منسجمة أو متعارضة."[1] وعليه تتبني المقاربة النسقية على تفاعل وترابط وتماسك الوحدات التعليمية في شكل نظام بنيويّ وظيفيّ، يشمل مجموعة من العناصر المتداخلة تشكّل الفعل التعليمي، وتشمل: المعارف والخبرات، والقيم والاتجاهات، والمهارات، المرتبطة بالمحتوى التعليمي، بالإضافة إلى عناصر البيئة الاجتماعية (الأسرة، والمدرسة، والأقران، والعالم...)، والترابط بين عناصر الكتاب يكون ترابطا وظيفيا، حيث يتمّ "ربط البُنى والنماذج اللغوية الجديدة بسالفتها، بواسطة تمارين [...] تجعل نفسية المتعلّم في توازن مستمرّ لا يتوتّر جرّاء اصطدامه المتواصل بعقبات لا يستطيع تجاوزها ولا حتّى تحاشيها."[2]

وكتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط يعتمد أسس المقاربة النّسقية (التكامل والترابط) في تنظيم محتواه، حيث تبدو وحداته منتظمة بشكل حلزونيّ، تبدأ من البسيط إلى المعقّد (من المفردات إلى التراكيب)، من الضيّق إلى الواسع (من الأسرة إلى المجتمع)، ومن الواقع إلى المأمول، وهو إلى جانب إكساب المتعلّمين الكفاءات اللغوية ، يتعدّاها إلى ترسيخ مجموعة من النّظم الأخلاقية والاجتماعية، التي تمكّن المتعلّم من مواجهة الصعوبات التي تعترضه، من خلال ربط الخبرات المدرسية بالحياة الواقعية، ممّا يمنحه القدرة على توظيف مكتسباته بمرونة وفاعلية.

ورغم الجهود المبذولة لعرض المادّة التعليمية على كتاب اللغة العربية، إلا أنّه لم يحقّق نسبة مقبولية مرتفعة، حيث بلغت (48,38%)، ومردّها إلى نمطيّة بعض المفاهيم خاصة ما

[1] جميل حمداوي، الإدارة التربوية في ضوء المقاربة النسقية، دار الريف للطبع والنشر الإلكترونيّ، الناظور، المملكة المغربية، ط1، 2018، ص6.

[2] نصر الدين بوحساين، تعليم اللغة العربية واقع وآفاق، مجلة العربية، المدرسة العليا بوزريعة، الجزائر، العدد3، 2011، ص49.

تعلّق فيها بدراسة النصوص من حيث الاتساق والانسجام، والذي يركّز على اكتشاف أنماط النصوص ومؤشراتها، وتحديد الروابط النصية وتصنيفها، فيجد المتعلّم أنّه يعيد ما تمّ تعلّمه، بينما ينتظر جديدا يكتسبه مع دراسته لنصّ جديد ضمن مقطع تعليميّ يختلف في مضمونه عن سابقيه.

لذلك نلفت انتباه القائمين على إعداد محتوى الكتاب إلى تنويع المفاهيم المراد إكسابها للتلاميذ وتوزيعها على النصوص، لتفادي الملل من دراسة ظاهرة واحدة لمدّة طويلة.

5- يساعد أسلوب عرض المحتوى على تنظيم التعلّم:

إنّ اعتماد المقاربة النسقية في بناء المحتويات الدراسية، هو سعي لتجسيد النظرة الحديثة للتعلّم، من خلال تفعيل دور المتعلّم أكثر وجعله أكثر اعتمادا على نفسه لتحقيق الأهداف التعليمية، وهي غاية لا تُدرك إلا بمساعدته على التنظيم الذاتي لتعلّمه، ليتمكّن من اكتساب أساليب جديدة، وتنمية قدراته وخبراته ومهاراته الشخصية، لمواجهة التراكم المعرفيّ المتعدّد المصادر الذي يشهده عصرنا.

وكتاب اللغة العربية قد حقّق نسبة مقبولية تساوي (61,29%) في اعتماده أسلوب عرض يساعد على تنظيم التعلّم، وهي دلالة على وجود مقاربة تنطلق من إتاحة الحرية للمتعلّم، واعتماده على نفسه في اتّخاذ القرارات، وتحمّل مسؤولية تعلّمه، وهو ما يظهر في أسلوب عرض الكتاب، الذي يعتمد النظرية المعرفية، والنظرية المعرفية الاجتماعية مرجعية لبناء التعلّم، فيتحوّل المتعلّم من موقفه السلبي إلى موقف إيجابيّ متفاعل نشط، يمكنه حلّ المشكلات وإنجاز المهام.

6- يساعد أسلوب عرض المحتوى على التعلم الذاتي والتعلم التعاوني:

إنّ تطبيق المقاربة بالكفاءات يرتكز أساسا على مفهوم جوهريّ هو "التعلّم النشط"*، المرتبط بالنظرية المعرفية والنظرية البنائية الاجتماعية، التي تؤمن بقدرة المتعلّم على بناء معارفه

* **التعلّم النشط:** هو أحد الاتجاهات الحديثة في التعليم، يستهدف تحقيق أقصى نموّ يمكن أن يصل إليه كلّ متعلّم، في كلّ جانب من جوانب النموّ (العقلية، النفسية، الاجتماعية، الجسمية)، وهو لا يركّز فقط على تحصيل المعرفة، بل يهتمّ بالجانب الوجداني والمهاريّ لما لهما من أهمية للمتعلّم. ينظر: لمياء خيري، التعلّم النشط، مؤسسة يسطرون للطباعة والنشر والتوزيع، الجيزة، مصر، ط1، 2017، ص71.

وتنظيمها وتوظيفها على النحو المرغوب، بقيام المتعلّم بمعظم النشاط التعلّمي، وباستخدام قدراته العقلية بفاعلية وتوظيفها لحلّ المشكلات، بشكل فرديّ أو جماعيّ، وهو ما يسهم بتسريع الفهم من جهة والمتعة من جهة أخرى. وهو:[1]

-تعلّم إيجابيّ: يهتمّ بوضع المتعلّم في حالة دائمة من النشاط والعمل.

- تعلّم هادف: يهتمّ بتحقيق الأهداف المنشودة مع مراعاة خصائص المتعلّمين.

- تعلّم ذو معنى: تترابط فيه الخبرات السابقة بالمعارف الجديدة التي يكتسبها، بروابط لها دلالاتها عند المتعلّم، حيث يطبّقها في حياته على المواقف التي تواجهه.

- تعلّم تشاركيّ: يقوم على المشاركة بين جميع أطراف العملية التعليمية لتحقيق الأهداف.

- تعلم تعاوني: يتعاون المتعلّمون مع بعضهم البعض تحت إشراف المعلّم لإنجاز المهام الموكلة إليهم، وفي ظلّ هذا التعاون يكتسب المتعلّمون صفات محبّبة.

وبالنظر للنتائج المتحصّل عليها بخصوص علاقة كتاب اللغة العربية بأسلوب التعلّم الذاتيّ والتعلّم التعاونيّ، والتي حقّقت نسبة (51,61%)، يمكننا القول بأنّ تبنّي النظام التربوي للمقاربة بالكفاءات يستوجب تفعيل دور المتعلّم أكثر وحفْزه على إنجاح التعلّم، وتحقيق خبراته بشكل فرديّ أو جماعيّ، من خلال توفير بيئة تعليمية غنيّة بمصادر المعرفة (الكتب، الوسائل التكنولوجية، الأنشطة اللاصفية...)، التي تعين التلاميذ على المشاركة بفاعلية في الأنشطة والتمارين والمشاريع. بالإضافة إلى ضرورة إغناء الكتاب بما يزيد من دافعية التعلّم بكلّ أنماطه. وخلاصة القول؛ إنّ محور "لغة الكتاب وأسلوب عرضه" قد حقّق نسبة مقبولية لدى المبحوثين بلغت (67,97%) وهي دلالة على السّعي الحثيث للقائمين على إعداده ليكون الكتاب الوسيلة التعليمية الأقرب للتلميذ، والأكثر ملاءمة لتحقيق أهداف التعليم والتعلّم، وذلك بمخاطبة التلميذ بلغة قريبة منه؛ باختيار الأيقونات المناسبة، واللغة السهلة الواضحة لعبارات الأنشطة اللغوية.

- هو طريقة ينهمك من خلالها المتعلّم في الأنشطة الصفية المختلفة، بدلا من أن يكون فردا سلبيا يتلقى المعلومات من غيره، حيث يشجّع التعلّم النشط على المشاركة من خلال العمل ضمن المجموعات، وطرح الأسئلة، والمشاركة في المشاريع الجماعية، والتدريبات القائمة على حلّ المشكلات. ينظر: جودت سعادة وآخرون، التعلم النشط بين النظرية والتطبيق، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2011، ص32. وينظر: لمياء خيري، التعلّم النشط، مؤسسة يسطرون للطباعة والنشر والتوزيع، الجيزة، مصر، ط1، 2017، ص71.

[1] لمياء خيري، التعلّم النشط، مؤسسة يسطرون للطباعة والنشر والتوزيع، الجيزة، مصر، ط1، 2017، ص71.

5- عرض ومناقشة النتائج المتعلّقة بسؤال الدراسة الخامس:

ونصّ السؤال الخامس: ما مدى مقبولية كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط (الجيل الثاني) لدى أساتذة مقاطعات اللغة العربية لمدينة بسكرة من حيث ملاءمة الكتاب للقيم التربوية؟

أ- عرض النتائج: لقد تمّ تحليل محتوى كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط لقياس مدى مقبوليته من حيث القيم التربوية، وكانت النتائج التي يعرضها الجدول رقم (2. 32):

الجدول رقم (2. 32): الكتاب وملاءمته للقيم التربوية

الرقم	العبارات	نسبة المقبولية
01	يعزّز الكتاب استعمال اللغة العربية	%72,58
02	ينمّي الكتاب قيم المواطنة والانتماء والوحدة	%74,19
03	يحصّن الكتاب المتعلّم من الانحراف والاعتقاد الخاطئ	% 66,12
04	يهتمّ محتوى الكتاب بدعم التربية البيئية للمتعلم	%79,03
05	ينمّي محتوى الكتاب القيم الإنسانية للمتعلّم	%88,7
	المجموع:	**%74,88**

وما يلاحظ من خلال الجدول رقم (2. 32) أنّ نسبة مقبولية كتاب اللغة العربية من حيث ملاءمة الكتاب للقيم التربوية قد تحصلت على (74,88%) بدرجة تقويم مرتفعة، ونفصّل فيها كالتالي:

- العبارة التي حظيت بنسبة (80%) أو أكثر هي: ينمّي محتوى الكتاب القيم الإنسانية للمتعلّم (88,7 %).

- العبارات التي حظيت بنسبة (70%) فأكثر، هي: يهتمّ محتوى الكتاب بدعم التربية البيئية للمتعلم (79,03%)، ينمّي الكتاب قيم المواطنة والانتماء والوحدة (74,19%)، يعزّز الكتاب استعمال اللغة العربية (72,58%).

– العبارة التي بنسبة أقلّ من (70%) هي: يحصّن الكتاب المتعلّم من الانحراف والاعتقاد الخاطئ (66,12%).

– لا توجد عبارات حظيت بنسبة أقلّ من (50%).

ب– مناقشة النتائج:

القيمة حسب المعجم الفلسفي "تطلق على كلّ ما هو جدير باهتمام المرء وعنايته، لاعتبارات اقتصادية، أو سيكولوجية، أو اجتماعية، أو أخلاقية، أو جمالية"[1]، إنّها تعني مجموع المبادئ والاتجاهات والصفات الإيجابية المُراد غرسها في نفوس الناشئة، ضمن بيئة تعليمية، بطريقة منظّمة تكفل لهم تحديد مواقفهم اتجاه بيئتهم وممّن يحيطون بهم.

وعليه، فإنّ مناهج "الجيل الثاني" قد شهدت تغييرا في بناء محتوى الكتب الدّراسية، وأصبح ترسيخ القيم التربوية في المناهج التعليمية، مرتكزا بيداغوجيا وهدفا من أهداف المدرسة الجزائرية، ولا تنفكّ تسعى إلى تجسيده، وذلك بتضمين المحتويات تلك القيم وتنشئة التلاميذ عليها، وترسيخها في نفوسهم لتكون لهم مرتكزات في سلوكياتهم.

وسوقا على ما تقدّم، ومن خلال النتائج المتحصّل عليها، نجد أنّ كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط، قد حقّق مقبولية في مجال القيم التربوية بنسبة تساوي (74,14%)، ونفصّل في النتائج حسب فقرات المحور كالتالي:

1– يعزّز الكتاب استعمال اللغة العربية:

حققت العبارة نسبة مقبولية تساوي (72,58%)، ومردّ ذلك إلى استحداث ميدان "فهم المنطوق وإنتاجه"، الذي يتمكّن من خلاله المتعلّم من إنتاج خطابات شفوية متنوّعة الأنماط في وضعيات تواصلية دالة، وميدان "إنتاج المكتوب" الذي يتمكّن من خلاله من إنتاج خطابات مكتوبة متنوّعة الأنماط في وضعيات تواصلية دالّة، ومع مراعاة سير ميدان "فهم المنطوق" و"إنتاج المكتوب" الذي يدوم ثلاث ساعات، بمقدار حصة كلّ أسبوع، فإنّ المتعلّم يصل إلى التعبير عن الموضوعات التي يختارها مع زملائه، ويناقش مضمونها ويصيغها في صورتها النهائية شفويا أو كتابيا، ثمّ تخضع للتقويم نهاية المقطع التعليميّ، ليتمّ تصويب مسارها أو تثمينها، وهو ما يمنح للمتعلّم فرصة تنمية لغته من حيث المفردات والتراكيب والصيغ.

[1] جميل صليبا، المعجم الفلسفي، دار الكتاب اللبناني، بيروت، لبنان، 1982، المجلد2، ص212.

2- ينمّي الكتاب قيم المواطنة والانتماء والوحدة:

إنّ عملية التعليم تهدف إلى تكوين الفرد ومساعدته على اكتساب قيم المواطنة والانتماء والوحدة، وهي من المهام الأساسية للمدرسة الجزائرية، حيث ورد في القانون التوجيهي رقم 08-04 المؤرّخ في 23 جانفي 2008م، تحديد غاياتها الأساسية، والتأكيد على تربية الناشئة على حبّ الوطن والانتماء إليه والدفاع عنه، من خلال:

- ترسيخ الشخصية الجزائرية وترسيخ وحدة الأمة، من خلال توعية التلميذ بانتمائه إلى هوية تاريخية جماعية مشتركة ووحيدة، والتي تكرّسها رسميا الجنسية الجزائرية، وتجذير الشعور الوطني لديه، وتنمية التعلّق بالجزائر والوفاء لها، وبالوحدة الوطنية وسلامة أراضيها.

- التكوين على المواطنة من خلال ثقافة الديمقراطية (أفضل ضامن للانسجام الاجتماعيّ والوحدة الوطنية)، بصفة تساعدهم على الفهم الأفضل والتقدير الأكبر لأهمية المساهمة الفعالة في الحياة العامة.

وكتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط قد نال نسبة مقبولية تساوي (74,19%) في تجسيده قيم المواطنة والانتماء والوحدة، ويعزى ذلك إلى محتوى النّصوص القرائية للكتاب، التي تسعى لتقوية علاقة المتعلّم بوطنه "الجزائر" بكلّ مكوّناته؛ الثقافية الحضارية والتّاريخية، وعنايتها بنقل عادات وتقاليد المجتمع الجزائريّ، وطاقاته الفكرية والعلمية، وبالإنسانيّة وطنا أكبر يشاركه خصائصه البشرية.

3- يحصّن الكتاب المتعلّم من الانحراف والاعتقاد الخاطئ:

المتعلّم في مرحلة المراهقة يكون عرضة لمجموعة من الضّغوطات النّفسية والمشكلات الاجتماعية، التي تصل به إلى ظهور الخلل في تصرّفاته مع نفسه ومع غيره، وفي ضوء تلك المتناقضات التي يعيشها المتعلّم، يجد نفسه مخالفا لبعض القيم أو الاتجاهات السائدة في المجتمع.

وكتاب اللغة العربية قد حقّق نسبة مقبولية تساوي (66,12%) في تحصينه للمتعلّم من الانحراف والمعتقدات الخاطئة، وتعزى هذه النتيجة إلى عدد النصوص التي تجنّب المتعلّم الوقوع في الآفات الاجتماعية؛ كالخمر، والتدخين والمخدّرات التي ترد في المقطع الأول (قضايا اجتماعية)، والمحافظة على بيئته وعاداتها وتقاليدها التي تتضمّنها نصوص المقطع السابع

(الصناعات التقليدية)، والاعتزاز بوطنه وعدم هجرته إلى أوطان أخرى وتتضمّنها نصوص المقطع الثامن (الهجرة الداخلية والخارجية)، كما يدفع المتعلّم لاحترام الشعوب والتعامل معها مهما كانت خلفيتها العرقية أو الدينية، ويظهر ذلك في نصوص المقطع الرابع (شعوب العالم).

4- يهتمّ محتوى الكتاب بدعم التربية البيئية للمتعلم:

تحتلّ موضوعات البيئة مكانة بارزة واهتماما كبيرا على المستوى المحلّي والإقليمي والدّولي، وهي نقطة التقاء علوم مختلفة، كعلم الاجتماع، والاقتصاد، والقانون، والتربية، التي تتحمّل وظيفة تربية الحسّ البيئي لدى الأجيال من خلال "إكساب المتعلّمين مختلف الخبرات التي تتعلّق بالمصادر الطبيعية وكيفية المحافظة عليها ووقايتها، واستثمارها تبعا لأهميتها، بالإضافة إلى تنمية قدرات المتعلّمين على التفكير بمستويات مختلفة مع البيئة بذكاء وفاعلية."[1] ومردّ ذلك تفاقم مشكلات البيئة الناجمة عن التطوّر التكنولوجيّ والصّناعيّ، وتصرّف الانسان الخاطئ بمواردها المختلفة، ممّا جعل مختلف التخصّصات تولي أهمية للبيئة وضرورة المحفظة عليها ودعم مكوّناتها.

وقد انتهجت مناهج التعليم الاتجاه البيئيّ وكرّسته في مختلف الموادّ التعليمية لتحسيس المتعلّم بمشكلات البيئة وأهمية المحافظة على توازنها لضمان استمرار الأنواع، وقد انبثقت هذه الرؤية الجديدة للتربية الحديثة عن أعمال العديد من المؤتمرات الدّولية والعربية، وكذا النّدوات الإقليمية*.

والنظام التربويّ الجزائري كغيره من النّظم التربوية، يسعى لترسيخ تربية بيئية لدى المتعلّمين في مختلف الأطوار التعليمية، من خلال إدراج المفاهيم والقضايا البيئية ضمن الكتب المدرسية، وذلك على خلفية الاتفاقية المبرمة بين وزارة التربية الوطنية ووزارة تهيئة الإقليم في 21 أفريل 2002م، التي ترجمت إجرائيا عام 2003م ضمن الإصلاحات التربوية في كتب: التربية المدنية، والعلوم الطبيعية، والعلوم الفيزيائية، والجغرافيا، وكتب اللغات. وكتاب اللغة العربية

[1] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي وأحمد هلال، المنهاج التعليمي والتوجيه الإيديولوجيّ، النظرية والتطبيق، دار الشروق، عمان، الأردن، (د ط)، 2005، ص175، 176.

* ويعدّ مؤتمر الأمم المتحدة بـ "ستوكهولم" (السويد) المنعقد في 5 جوان 1972م، كأوّل مؤتمر عالمي يجعل من البيئة قضية رئيسية، والذي خلص إلى ضرورة وضع برامج بيئية في مختلف المراحل التعليمية، قصد تنظيم العلاقة بين الإنسان وبيئته الطبيعيّة، وضبط سلوكياته تجاه مواردها، وهذا الهدف تترجمه إجرائيا الأنشطة التعليمية الصفية واللاصفية للمتعلّمين.

للسنة الرابعة متوسط، يحذو حذو غيره من الكتب المدرسية في دعمه للتربية البيئية لدى المتعلّمين، وهو ما جعله يحقق نسبة مقبولية في علاقته بالتربية البيئية تساوي (79,03%) بدرجة مقبولية مرتفعة، فقد خصّص للتلاميذ على صفحاته مقطعا تعليميا يتضمّن أهم مشكلات البيئة، بالإضافة إلى إدراج مجموعة من الصّور ذات الصلة بـ "التلوّث البيئيّ".

5- ينمّي محتوى الكتاب القيم الإنسانية للمتعلّم:

حتّى لا يكون الكتاب جسدا بلا روح، فقد اكتنز على مجموعة من النصوص التي تحمل في مضامينها قيما إنسانية متنوّعة تلبّي حاجات المتعلّمين وتشبع غرائزهم الطبيعية، لأنّ الغايات التي تنشدها مناهج الجيل الثاني، هو تكوين الفرد وإشباع حاجاته النفسية والانفعالية من ناحية، ورسم معالم شخصيته الوطنية والإنسانية من ناحية أخرى، تشتملها ميادين الممارسة في تعليمية اللغة العربية وفي مقدّمتها ميدان "القراءة"، الذي يعدّ رافدا من الروافد اللغوية والقيمية للمتعلّم، إذ يمكّنه من "اكتساب قاعدة من الآداب والأخلاق المتعلّقة بالقيم ذات البعدين الوطني والعالمي، تشكّل وحدة منسجمة متناسقة."[1]

ونلاحظ من خلال النتائج المتحصّل عليها، أنّ نسبة مقبولية كتاب اللغة العربية التي حظي بها في تنميته للقيم الإنسانية للمتعلّم قد بلغت (88,7%)، وذلك يعزى للنصوص ذات الصلة بطلب العلم، والمحافظة على البيئة، وحبّ الجمال والإبداع، وحبّ الوطن، ونصرة الضّعفاء، والإخاء والمساواة... وغيرها من القيم النّبيلة.

وخلاصة القول؛ إنّ محور "الكتاب وملاءمته للقيم التربوية" قد حقّقت نسبة مقبولية لدى المبحوثين بلغت (74,88%) وهي تدلّ على اهتمام القائمين على إعداد المناهج الجديدة بضرورة غرس القيم الشريفة في الناشئة وتفعيلها في سلوكياتهم اليومية، سواء ما تعلّق منها بالقيم الوطنية، أو بالإنسانية، أو البيئية، كما يظهر الاهتمام بإبعاد التلاميذ عمّا يسبّب لهم الأذى النفسي والجسمانيّ وفي مقدّمتها الوسائل التكنولوجية، وذلك لضمان تعليم ناجح ومثمر في الحياة المدرسية والحياة الاجتماعية.

[1] اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج مرحلة التعليم المتوسط، اللجنة الوطنية للمناهج، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وزارة التربية الوطنية، مارس 2016، ص5.

6- عرض ومناقشة النتائج المتعلّقة بسؤال الدراسة السادس:

ونصّ السؤال السادس: ما مدى مقبولية كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط (الجيل الثاني) لدى أساتذة مقاطعات اللغة العربية لمدينة بسكرة من حيث التقويم؟

أ- عرض النتائج: لقد تمّ تحليل محتوى كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط لقياس مدى مقبوليته من حيث التقويم، وكانت النتائج التي يعرضها الجدول رقم (2. 33):

الجدول رقم (2. 33): نتائج الدراسة لمحور الكتاب والتقويم

الرقم	العبارات	نسبة المقبولية
01	تتنوّع أساليب التقويم على الكتاب	%46,77
02	تربط التمارين والأسئلة المكتسبات السابقة بالجديدة	%51,61
03	تتميّز الأسئلة والتمارين بالمرونة والسهولة	%70,96
04	يستهدف التقويم المعارف والانفعالات والمهارات	%37,09
05	تدفع التمارين والأسئلة المتعلّم إلى استخدام الوسائل التكنولوجية	%59,67
06	تراعي الأسئلة والتمارين الفروق الفردية للمتعلّمين	%46,77
07	تمكّن التدريبات المتعلّم من تنمية حسّه الجمالي والتذوّق الفني والنقدي	%37,09
المجموع:		**%49,99**

وما يلاحظ من خلال الجدول رقم (2. 33) أنّ نسبة مقبولية كتاب اللغة العربية من حيث التقويم تقدّر بـ (49,99%) بدرجة مقبولية ضعيفة، ونفصّل فيها كالتالي:

- لا توجد عبارات حظيت بنسبة (80%) أو أكثر.
- العبارة التي حظيت بنسبة (70%) فأكثر هي: تتميّز الأسئلة والتمارين بالمرونة والسهولة (70,96%).

– العبارة التي حظيت بنسبة أقلّ من (70%) هي: تربط التمارين والأسئلة المكتسبات السابقة بالجديدة (51,61 %)، تسهم التدريبات والتمارين في تنمية مهارات اللغة العربية (50%).

– العبارات التي حظيت بنسبة أقلّ من (50%) هي: تمكّن الأسئلة والتمارين من علاج مشكلات التعلّم (48,38%)، تتنوّع أساليب التقويم على الكتاب (46,77%)، تراعي الأسئلة والتمارين الفروق الفردية للمتعلّمين (46,77%)، يستهدف التقويم المعارف والانفعالات والمهارات، وتمكّن التدريبات المتعلّم من تنمية حسّه الجمالي والتذوّق الفني والنقدي بنسبة (37,09%).

ب– مناقشة النتائج:

التقويم عموما هو أحد عناصر المنهاج، وأهمّ الأنشطة التعليمية وأكثرها ارتباطا بسيرورة العملية التعليمية، وهو عملية مستمرّة ترافق مراحل التعلّم لتصويب مساره أو تثمين كفاءاته، تمكّن من إصدار الحكم عليه، كما أنّه أسلوب معزّز وداعم للسلوك التعلّميّ.

إنّ التقويم "عملية متعدّدة الجوانب، منها ما يتعلّق بنموّ المتعلّمين لغويا، والوقوف على مواطن الضعف وعلاجها، ومنها ما يختصّ بتتبّع أساليب المعلّم في تعليم شتّى فروع اللغة العربية وما به من توجيه وإرشاد، وما يستخدمه من وسائل، ومنها ما يرتبط بأوجه النشاط عامة وأوجه النشاط اللغويّ خاصّة، ومنها ما يختص بالكتب المدرسية وأدلّتها."[1]

وعلى اعتبار أهمية التقويم التشخيصية والبنائية والعلاجية في العملية التعليمية، فهو لا ينفكّ يسايرها في جميع مراحلها، بهدف تحديد نقاط القوّة ومواطن الضعف في مختلف جوانب المواقف التعليمية بهدف تحسين مخرجاتها، بتنويع أدوات التقويم، بما يناسب قدرات التلاميذ ويحقق الغايات المنشودة، وهو ما تسعى إليه مناهج الجيل الثاني باعتمادها المقاربة بالكفاءات، التي أوجدت مجموعة من الوضعيات التعلّمية ووضعيات الإدماج.

وعائلة الوضعيات في مناهج الجيل الثاني تميّزها خاصية "الإدماج"، التي يتمّ من خلالها ربط محتوى المناهج الدراسية بالحياة الواقعية للمتعلّم، وتؤهّله لأن يكون فاعلا في بيئته، ومعتمدا على نفسه لمواجهة المواقف الصعبة والوضعيات المشكلة، وهذا يعني ربط التعلّم

[1] أكرم صالح خوالدة، التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2012، ص28.

بمتطلبات المجتمع ومتطلبات سوق العمل. ولتحقّق الوضعيات غايات المنشودة، ينبغي أن تتوافر على الخصائص التالية:[1]

– أن تحدّد الوضعية عائقا ينبغي حلّه.

– أن تكون الوضعية حقيقية ملموسة وواقعية، تفرض على التلميذ صياغة فرضيات وتخمينات.

– تشبه لغزا حقيقيا ينبغي حلّه، ومواجهته بالقدرات المكتسبة.

– تكون ذات خصوصية تحدّد مجال الكفاءة.

– توصف ضمن لغة واضحة ومفهومة من قبل التلميذ.

– تتطلّب معارف وقدرات ومهارات، تسهم في تنمية الكفاءة في شتّى مستوياتها؛ المعرفية، والحركية، والوجدانية.

– ينبغي أن يكون المشكل الذي يُعدّ للتلميذ مشكلا حقيقيا، لا يكون الحل فيه بديهيّا.

– تشكّل الوضعية فرصة يثري فيها التلميذ خبراته.

– تحدّد الوضعية وفق المستوى المعرفيّ للتلميذ.

وللوقوف على مدى ملاءمة كتاب اللغة العربية لمعيار التقويم، قامت الباحثة بتفسير وتحليل النتائج حسب العبارات كالتالي:

1- تتنوّع أساليب التقويم على الكتاب:

يقوم التقويم على نمطين أساسيين هما:[2]

أ- التقويم الشفهي: وهو وسيلة تهدف إلى التعرّف على مستوى المتعلّمين ومدى تحكّمهم في الموارد المدروسة، وغالبا ما يرافق التقويم المستمر لاسيما التقويم التشخيصيّ لبداية الحصة، والتقويم الختاميّ في نهاية الدّرس.

ب- التقويم الكتابيّ: أو التحريريّ، ويتضمّن أسئلة مقالية (وضعيات إدماجية) تترك للمتعلّم حرية تنظيم إجابته، وعرض آرائه، ومناقشتها بأسلوبه الخاص، وهي تقيس قدرة المتعلّم على حلّ المشكلات، ومدى تحكّمه في توظيف المكتسبات.

[1] جميل حمداوي، نحو تقويم تربوي جديد التقويم الإدماجي، مجلة الإصلاح، العدد2، 2015، ص21.

[2] حمدي شاكر محمود، التقويم التربوي للمعلمين والمعلمات، دار الأندلس للنشر والتوزيع، حائل، المملكة العربية السعودية، ط1، 2004، ص47.

ويقوم أسلوب التقويم في المقاربة بالكفاءات على "التقويم الذاتي"، وهو "أن يتولّى المتعلّم إصدار حكم على مقدار ما تعلّمه من المقرّر الدّراسيّ؛ من حيث مقدرته على الإجابة عن مستوى معرفته، ومستوى فهمه، وإتقانه للمهارات، وقدرته على حلّ المشكلات."[1] وهو ذو صلة بالتعلّم الذاتيّ، ويراد من خلاله إشراك التلاميذ في تحليل أعمالهم وتقويمها، لتحديد مستوى تحصيل المعارف والمهارات والقيم، أو إعادة النظر فيها.

وكتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط، ينقصه التنويع في أساليب التقويم، وقد حققت العبارة نسبة مقبولية تساوي (46,77%)، ومردّ ذلك إلى النمطية التي يعتمدها الكتاب في التقويم، من خلال شبكات التقويم المدرجة، والتي تهدف لقياس مدى تحكّم التلاميذ في الكفاءات العرضية (الأنماط ومؤشراتها)، والضوابط اللغوية (الإملائية، النحوية)، والتزام معايير الكتابة (المنهجية).

2- تربط التمارين والأسئلة المكتسبات السابقة بالجديدة:

التعلّم عملية تراكمية تهدف إلى نقل المعارف والخبرات باستمرارية، "ويقصد الاستمرارية أن تسهم الخبرات السابقة في بناء الخبرات الحالية، وأن تسهم الخبرات الحالية في بناء الخبرات اللاحقة، وبالتالي تؤدي كلّ خبرة إلى بناء خبرات جديدة [...] وتزداد استفادة الفرد من تلك الخبرات كلّما ازداد ترابطها."[2]

وقد حقق الكتاب نسبة مقبولية في ربط التمارين والأسئلة المكتسبات السابقة بالجديدة تساوي (51,61%)، لأنّ التقويم على الكتاب يقترن بكلّ خبرة من الخبرات على حدة، فعلى سبيل التمثيل تقوّم المعارف النحوية بشكل منفصل، فكلّ درس في الظاهرة اللغوية يُتبع بتمارين مخصّصة للظاهرة المدروسة دون سواها.

3- يستهدف التقويم المعارف والانفعالات والمهارات:

التقويم في المنهاج الحديث يلامس جميع خبرات المتعلّم، وهو أمر يحاول كتاب اللغة العربية تحقيقه من خلال الأسئلة والتمارين والوضعيات التقويمية، ويتمّ من خلال صيغ الأفعال التي وردت في صنافة "بلوم"، وهي حسب الخطاطة:

---

[1] المرجع السابق، ص43.

[2] فوزي الشربيني وعفت الطناوى، المناهج (مفهومها- أسس بنائها- عناصرها، تنظيماتها)، مركز الكتاب للنشر، (د ب)، ط1، 2015، ص18.

- مستوى المعرفة: أذكر، استخرج، صنّف، حدّد، ابحث، لاحظ.
- مستوى الفهم: حوّل، اشرح، لخّص، أعرب.
- مستوى التطبيق: أطبّق، أكتب، أوظّف، أحوّل، حدّد.
- مستوى التحليل: قارن، استنبط، اشرح، بيّن.
- مستوى التركيب: أُكتب، وظّف، ركّب، أنشئ، قارن.
- مستوى التقويم: ما رأيك؟ ما الحل؟ أتوافق أم تعارض؟ هل ترى أنّ...؟ هل أُعجبت بـ...؟ ما القيم ...؟ ما هي القيمة...؟ وغيرها.

كما نجد على كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط شبكات التقويم الذاتيّ، وهي إحدى أساليب التقويم لمناهج الجيل الثاني، و"يقصد به محاسبة الفرد انفسه، ومحاولة اكتشاف أخطائه وإصلاحها."[1] وشبكات التقويم الذاتيّ مرفقة بميدان الإنتاج الكتابي، وهي تحتوي على مجموعة من المواصفات التي يجب أن تتوافر في المنتَج (ينظر الملحق رقم06).

4- تتميّز التمارين والأسئلة بالمرونة والسهولة:

إنّ المقاربة بالكفاءات تهدف أساسا إلى "تنمية التدريب على تطبيق الحقائق أو المهارات الجديدة لحلّ المشكلات"[2] ومسألة اعتماد المرونة في صياغتها يجعلها قابلة للإنجاز، ممّا يزوّد التلاميذ بالثقة في تعلّمهم ويمكّنهم من السيطرة على الجوانب المعرفية الأساسية والقدرة على الأداء.

ولتحقيق غايات التقويم يعتمد كتاب اللغة العربية على خاّصية تدرّج التمارين والأسئلة، وهي على الكتاب تبدأ بأسئلة الفهم، ثمّ التحليل والتركيب والتقويم، ليصل المتعلّم إلى التطبيق، وهو ما جعل الكتاب يحقّق نسبة مقبولية في اتّسام التمارين والأسئلة بالمرونة والسهولة تساوي (70,96%)، فالتمارين والأسئلة تتناسب ومستوى المتعلّمين المعرفيّ والمهاريّ والوجدانيّ، وهي تساعدهم على فهم ما تعلّموه وتوظيف مكتسباتهم وترسيخها.

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

[2] أحمد مختار عمر، الكتاب المدرسي تأليفه وإخراجه الطباعي، ص54.

5- تدفع التمارين والأسئلة المتعلّم إلى استخدام الوسائل التكنولوجية:

لم يعد الكتاب المدرسيّ الوسيلة التعليمية الوحيدة في المناهج الحديثة، فالوسائل التكنولوجية أضحت طرفا هاما في تحقيق غايات التعلّم، وفي ظلّ وجود "شبكة الأنترنيت" صار لزاما استخدام ما تتيحه من مواقع يلجأ إليها التلاميذ في التحضير للدروس أو إنجاز التمارين.

والكتاب قد حقق نسبة مقبولية في دفعه التلاميذ إلى استخدام الوسائل التكنولوجية في عملية التقويم بنسبة تساوي (59,67%) بدرجة تقويم متوسطة، ومردّ ذلك إلى قلّة السياقات التي يدعو فيها الكتاب لاستغلال الأنترنيت، وما نجده على الكتاب يندرج ضمن "أجمع مواردي المعرفية" ضمن (إنتاج المكتوب)، وهو ما يعود بالفائدة على التلاميذ؛ لتعويدهم على العمل الذّاتي أو الجماعيّ، وعدم الاعتماد على الحلول الجاهزة، بالإضافة إلى تجنيبهم مساوئها ما أمكن.

6- تراعي الأسئلة والتمارين الفروق الفردية:

التقويم في المناهج الحديثة تقويم ديمقراطيّ، وهو" يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ؛ بحيث يقارن مدى تقدّم التلميذ في حدود إمكاناته، فيقارن بين حالته اليوم وحالته في الأمس القريب والبعيد، لا أن يقارن بغيره حتى لا نهمل الفروق الفردية بين المتعلمين."[1]

وتصميم المناهج التربوية بكلّ مكوّناتها يتطلّب مراعاة الفروق الفردية، التي "يقصد بها الانحرافات الفردية عن المتوسط الجماعية في الصفات المختلفة"[2] وهي تتعلّق بجوانب مختلفة لدى الأفراد؛ كالخصائص الجسمية، والعقلية، والمهارية، والنفسية. والمقاربة بالكفاءات تعترف بالفروق الفردية للمتعلّمين من خلال اعتمادها "بيداغوجيا الفارقية" (أو البيداغوجيا المتعدّدة)، التي تعترف باختلاف المتعلّمين من حيث؛ مكتسباتهم المعرفية، وقدراتهم على التعلّم، ومدى تحفّزهم، والاستراتيجيات التي يعتمدونها في العلم...وغيرها. ممّا يعني وجود خصائص مميّزة للأفراد: معرفيا واجتماعيا وثقافيا ونفسيا، تتطلّب تنويع الطرائق التدريسية وأساليب التقويم.

وكتاب اللغة العربية حقّق نسبة مقبولية تساوي (46,77%) في مراعاة الأسئلة والتمارين الفروق الفردية، وهي نسبة لا تعكس الصيغ المختلفة للتقويم، والتي تتمثّل في:

---

[1] حسن شحاته، المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، ص211.

[2] رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، ص44.

– **الأسئلة:** ويستخدمها الكتاب لتقويم مستوى فهم واستيعاب الخطابات المسموعة في "فهم المنطوق وإنتاجه"، وتحليل بنيتها للوصول لتحديد الأنماط التعبيرية للخطابات وتداخلها، كما يعتمد عليها الكتاب لقياس مقروئية النصوص الأدبية وفهم وتحليل مضمونها (الاتساق والانسجام).

– **التمارين:** ونجدها على الكتاب ضمن "الظاهرة اللغوية" يتمكن من خلالها المتعلّم من قياس تحقق كفاءة من الكفاءات اللغوية (النحوية).

– **الوضعيات الإدماجية:** ونجدها في الكتاب ضمن أيقونات: "أوظّف مكتسباتي"، "أوظّف مواردي"، "أوظّف معارفي"، "أوظّف تعلّماتي" ضمن الظاهرة اللغوية، يتمكّن من خلالها المتعلّم من إدماج مكتسباته في كتابة موضوع له علاقة بمحتوى التعلّم.

7– تمكّن التدريبات المتعلّم من تنمية حسّه الجمالي والتذوّق الفني والنقدي:

إنّ تنمية الحسّ الجمالي والذّوق الفني والنقديّ لدى المتعلّمين، هدف أساسيّ في تعليمية اللغة العربية في مختلف المراحل التعليمية من خلال دراسة النصوص الأدبية، والتي تتمثّل في "مقطوعات أدبية من الشعر او النثر، يتوافر لها حظّ من الجمال الفنيّ، وتعرض على المتعلّمين فكرة متكاملة أو أفكار عدّة مترابطة، ويمكن اتّخاذها أساسا لتمرينهم على التّذوق الجماليّ، وكذلك يمكن الانطلاق منها للتدرّب على إطلاق الأحكام النقدية الأدبية."[1] وإدراج النصوص الأدبيّة في كتب اللغة العربية يرمي إلى تحقيق جملة من الأهداف أهمّها:[2]

– تنمية الثروة اللغوية بإمداد المتعلّمين بالألفاظ والأساليب الجيدة، ومحاولة الانتفاع بها في التعبير الشفوي والكتابيّ.

– تنمية ميول المتعلّمين نحو الأدب الرّفيع وتوسيع خيالهم.

– تنمية الذّوق الأدبي لإدراك الجمال اللغويّ في النّص.

– تزويد المتعلّمين بالقيم الأخلاقية والاجتماعية وغرس الشّيم الأصيلة عن طريق عرض النصوص الأدبية الجيّدة.

– تدريب المتعلّمين على جودة الإلقاء وحُسن الأداء للتأثير في النفس عند الاستماع إليه.

[1] سعد زاير وإيمان عايز، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، ص447.

[2] المرجع نفسه، ص451.

– تعريف المتعلمين بالأدباء والشعراء.

– تعميق النظرة الإنسانية الزاخرة؛ كالحبّ والتعاون والعدل والشفقة...إلخ

ومسألة إدراج المفاهيم الأدبية ذات الصلة بأنواع النصوص الأدبية؛ النثرية والشعرية، تبدأ في مرحلة التعليم المتوسط في السنة الأولى، حيث يتعرّف التلميذ على المصطلحات الأساسية لدراسة النصوص الأدبية بدءا من تصنيفها، وتحديد أساليبها؛ الخبرية والإنشائية وأنواعها وأغراضها، ودراسة صنوف البيان والبديع، ليكتسب الحسّ الجماليّ للتراكيب اللغوية.

أمّا بخصوص النصوص الشعرية فيتعلّم الاسترسال في قراءة الشعر، ويبدأ بالتعرّف على نظامها الموسيقيّ، من خلال التعرّف على: الصدر والعجز، حرف الرويّ، القافية، والكتابة العروضية؛ بمعرفة أسسها وقواعدها.

والملاحظ للجدول رقم (2. 32)، يجد أنّ نسبة مقبولية العبارة "تمكّن التدريبات المتعلّم من تنمية حسّه الجمالي والتذوّق الفني والنقدي" قد حقّقت نسبة (37,09%)، وهو ما يعكس البوْن الشاسع بين ما يحقّقه الكتاب في السنة الرابعة وما اكتسبه المتعلّم من خلال كتب السنوات السابقة، حيث يركّز الكتاب الجديد على دراسة أنماط النصوص ومؤشّراتها وتداخلها، مع التعرّف على مظاهر الاتساق والانسجام، بينما تغيب دراسة الصور البيانية وتصنيف المحسنات البديعية عنه، والتي تعدّ مأخذا على واضعيّ محتوى الكتاب.

وخلاصة القول؛ إنّ النتائج التي حقّقها أسلوب التقويم الذي يعتمده كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسّط، والتي بلغت نسبة (49,51%)، تدلّ على أنّ المجهودات المبذولة في مجال التقويم، تبقى غير كافية وهي لا تتّسم بالشمولية في توظيف المكتسبات اللّغوية، كما أنّها بحاجة لحجم زمنيّ أكثر لمراقبة وتصحيح ما أنجزه التلاميذ من تمارين لغوية أو وضعيات إدماجية، ليكتشفوا أخطاءهم فيتجاوزوها، ولتمكين المعلّم على ضوء النتائج المحصّلة من اتّخاذ الإجراءات المناسبة لتجاوز مشكلات التعلّم.

خاتمة الفصل الثاني:

كتب اللغة العربية للطور المتوسّط، كغيرها من الكتب المدرسية، بحاجة للتقويم المستمرّ لمعرفة مدى استجابتها لتطلّعات المعلّمين من جهة، وإشباعها حاجات المتعلّمين من جهة أخرى، ومدى مواكبتها للمتغيرات والمستجدّات التي تفرزها الأبحاث التربوية والنّفسية، لأنّها اللّبنة الأساسية التي يجب على القائمين على إعداد الكتب مراعاتها في اختيار المحتوى وأسلوب تنظيمه وإخراجه، ليلقى القبول الحسن من طرف الجماعة التربوية.

وفي هذا الإطار حاولت الدّراسة من خلال اعتمادها الطرح العلميّ، وما تضمّنته مباحثها من رصد للنتائج وتحليلها ومناقشتها، الوقوف على جوانب أساسية في بناء المحتوى التعليميّ لكتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسّط، وذلك من خلال معايير: الإخراج الطباعيّ، لغة الكتاب وأسلوب عرضه، وملاءمة محتواه للأسس النفسية والاجتماعية والثقافية، والصور والرسومات التوضيحية، ملاءمة الكتاب للقيم التربوية، والكتاب والتقويم.

وقد قادت إشكالية الدراسة الأساسية، بالإضافة إلى المنهج الوصفيّ التحليليّ الذي استعانت به، إلى تحقيق جملة من النتائج، يمكن عرضها على النحو الآتي:

– كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط، حقّق نسب مقبولية متفاوتة لدى عيّنة الدراسة من حيث: الإخراج الطباعيّ (79,05%)، ولغة الكتاب وأسلوب عرضه (67,97%)، وملاءمة محتواه للأسس النّفسية والاجتماعية والثقافية (51,56%)، والصور والرسومات التوضيحية (62,09%)، وملاءمة الكتاب للقيم التربوية (74,88%)، والكتاب والتقويم (49,99%).

– كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط نال أعلى نسبة مقبولية في مجال "الإخراج الطّباعيّ"، وهي ترجمة واضحة على ما تعرفه الطّباعة المدرسية من قفزة نوعية باستعانتها بالأجهزة الطباعية الرقمية.

– يحظى كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط بأسلوب تنظيم محكم، في استعانته بمنهجية واحدة في أسلوب عرضه، وتنظيم ميادينه واختيار الأيقونات المناسبة لها وتنويع ألوان صفحاتها لتسهيل استعمال الكتاب.

– حقّق "التقويم" على كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسّط أقلّ نسبة مقبولية لدى الأساتذة، وهو ما يدعو القائمين عليه إلى إعادة النّظر في طريقة التقويم المنتهجة، خاصة ما تعلّق

بتنويع التقويم ليستهدف جميع المكوّنات (المعرفية، الانفعالية، المهارية)، وتنويع أساليب التقويم لتمكين جميع التلاميذ من قياس مكتسباتهم.

– محتوى الكتاب يحتاج لتدعيم أكثر لحاجات المتعلّمين، ومراعاة خصائص نموّهم، بإدراج نصوص تشبع وتنمّي مواهبهم، وتوجّه ميولهم الذّاتي والاجتماعيّ.

– غياب النصوص الدينية عن محتوى كتاب اللغة العربية يُحدث فجوة معرفية ونفسية لدى المتعلّم، فاللغة العربية لا تكتسب قواعدها بمعزل عن مرجعيتها الإسلامية.

– غياب النّصوص المفعمة بالقيم الإنسانية ذات الصّلة بالحرية والقضايا العادلة وفي مقدّمتها القضية الفلسطينية.

– هناك شحّ واضح في النّصوص ذات الصّلة بالأحداث التّاريخية الوطنيّة، وبطولات الشعب الجزائريّ.

– غياب الجاذبية والتشويق عن الصور والرسومات يقلّل من مردودية التعلّم، لأنّ الصّور مفاتيح للمحتوى.

– يعرف الكتاب نقصا في مبدأ التكامل والترابط بين وحدات الكتاب خاصة ما تعلّق بدراسة النصوص القرائية، والتي يهمل الكتاب جانبها البلاغيّ والجماليّ.

– قلّة التدريبات اللّغوية على الظواهر النّحوية، وغيابها بالنسبة للظواهر البلاغية.

– محتوى كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسّط بحاجة إلى دعم القيم التربوية المراد إكسابها للتلاميذ؛ القيم الوطنية، والقيم الاجتماعية والأخلاقية، والقيم البيئية، والقيم الإنسانية.

– يهتمّ الكتاب بتنمية الكفاءة التواصلية لتلاميذ السنة الرابعة من خلال تفعيل مهارتي الاستماع والتحدّث التي يشملها ميدان فهم المنطوق وإنتاجه، ومهارة الكتابة التي يعنى بها ميدان "إنتاج المكتوب".

الفصل الثالث:

مشكلات التواصل اللغوي لدى تلاميذ الرابعة متوسط في تعليمية ميادين اللغة العربية (دراسة تطبيقية)

المبحث الأوّل: تعليمية فهم المنطوق وإنتاج المكتوب في مناهج الجيل الثاني

المبحث الثاني: مشكلات التواصل الشفوي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط

المبحث الثالث: مشكلات التواصل الكتابي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط

توطئة:

تهدف تعليمية اللغة العربية أساسا إلى تمكين التلاميذ من تحقيق كفاءة تواصلية، باستعمال اللغة العربية استعمالا سليما في مواقف ووضعيات تواصلية ذات دلالة، وهي ملمح من ملامح التخرّج الذي يسعى المنهاج لتحقيقه بقوله: "إنّ ما يسعى إليه المنهاج هو جعل اللغة العربية لغة التواصل والخروج بها إلى أفق أوسع"[1]، وعلى اعتبار التواصل اللغويّ هو عملية تفاعل وتبادل وتأثير وتأثّر بين طرفين أو أكثر، فهو يهدف إلى نقل رسالة منطوقة أو مكتوبة، غايتها إشباع حاجات تواصلية وأخرى لغوية، تهدف إلى نقل أفكار وخبرات ومشاعر، وهو في المجال التعليميّ عموما وتعليمية اللغة العربية خصوصا تعترضه مجموعة من الحواجز المعرفية والنّفسية والاجتماعية ممّا يحول دون بلوغ الكفاءات التواصلية التي حدّدها منهاج اللغة العربية.

والتواصل اللغوي الشفهيّ لدى التلاميذ تعترضه حواجز كثيرة، قد تعود لأحد أطراف العملية التعليمية؛ المعلّم أو المتعلّم أو الكتاب المدرسيّ، أمّا مشكلات التواصل اللغوي الكتابيّ، فتختلف من متعلّم لآخر، ويمكن قياسها بمدى تحكّم المتعلّم في القواعد الأساسية لمستويات اللغة العربية؛ الإملائية والنحوية والصرفية والدّلالية، وهو ما تسعى الدراسة إلى إماطة اللثام عنه، من خلال وصف الأخطاء وتصنيفها وتفسير النتائج المتحصل عليها.

[1] وزارة التربية الوطنية، مناهج مرحلة التعليم المتوسط (منهاج اللغة العربية)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2016، ص5.

المبحث الأول: تعليمية فهم المنطوق وإنتاج المكتوب وأبعادهما التواصلية

إنّ الإصلاح الذي شهده النظام التربوي الجزائريّ، يعدّ نقطة تحوّل لمسار التعليم بأطواره التعليمية الثلاثة، الذي انتقل بموجب النظرة الجديدة لأركان العملية التعليمية وأنشطة التعليم وطرائق التدريس، من مقاربات ينصبّ اهتمامها على نقل المعرفة إلى مقاربات تعترف بخصائص المتعلّم وتُشركه بجميع مكوّناته في العملية التعليمية، وقد جاءت هذه الإصلاحات لتحقيق مُخرجات أفضل وأكثر واقعيّة ووظيفيّة للتعلّم، تمكّن المتعلّم من ربط تعلّماته بواقعه ومواجهة مشكلاته.

إنّ تحوّل التعليم إلى الوظيفية في مجال تعليمية اللغة العربية، يسعى إلى إكساب المتعلّم العادات اللغوية الصحيحة، والتعبير عن حاجاته وفق ما تقتضيه قواعدها الأساسية، بحيث يتمكّن إنتاج خطابات شفهيّة وأخرى كتابيّة، وفق معايير محدّدة في سياقات تواصلية متنوّعة، لأنّ تعليم اللغة العربية يتطلّع إلى تمكين المتعلّمين من مهاراتها الأربع بما يضمن لهم تواصلا فعّالا تربويا واجتماعيا، ومن هذا المنطلق؛ يعدّ اعتماد المقاربة البيداغوجية الجديدة (المقاربة بالكفاءات) لبنة هامّة للنّهوض بتعليمية اللّغة العربيّة واستعمالها لغايات تواصلية.

وأهمّ ما يميّز الإصلاحات التربوية التي عرفها "الجيل الثاني"، هو ظهور تغييرات بيداغوجية مسّت أنشطة التعليم والتعلّم، والتي يتصدّرها "فهم المنطوق وإنتاجه"، الذي يُعنى باكتساب وتطوير مهارتي "الاستماع والتحدّث" من خلال اهتمام المنهاج بالخطابات المسموعة فهما وإنتاجا، لبلوغ الهدف الأسمى للتحوير البيداغوجيّ في تعليمية اللغة العربية، ببلوغ المتعلّم كفاءات تواصلية يمكنه استثمارها في التواصل (الشفهي والكتابي).

أوّلا- تعليمية فهم المنطوق وإنتاجه:

تسعى مناهج اللغة العربية في أيّ مرحلة من مراحل التعليم الإلزامي (التعليم الابتدائي، التعليم المتوسّط، التعليم الثانويّ)، إلى تحقيق الكفاءة التواصلية التي تمكّن المتعلّمين من استعمال اللغة العربية في مختلف وضعيات التواصل الشفهيّ والكتابيّ، ذلك أنّ التواصل له أهمية كبيرة في

العملية التعليمية، ولذلك نجد المناهج الجديدة التي تمّ اعتمادها مع السنة الدراسية 2016-2017م، قد أولت هذه الغاية عناية خاصّة، وذلك من خلال الاهتمام بالمنطوق والمكتوب على حدّ سواء، وتقديم الأوّل على الثاني، كون اللغة المنطوقة أقرب في الاستعمال من اللغة المكتوبة في مختلف مستويات التخاطب، ولتحقيق ذلك تسعى المدرسة الأساسية للنهوض باللغة العربية وتطويع استعمالها لدى التلاميذ، ويظهر هذا المسعى من خلال استحداث "ميدان فهم المنطوق"، والذي تندرج ضمنه كفائتين هما: كفاءة الاستماع وكفاءة التحدّث، وهما أساسيتان لتعلّم اللغة، ومظهرين من مظاهر النشاط اللغويّ اللذين يتفاعل بهما المتعلّم بشكل مباشر.

وميدان فهم المنطوق وإنتاجه يسعى إلى تحقيق التواصل الشّفهيّ الذي يُراعى فيه التزام قواعد مختلف مستويات اللغة العربية؛ الصوتية والصرفية والنحوية والدّلالية، بما يتواءم مع مضمون المقاطع التعليمية المقرّرة، ونوع وأنماط الخطابات المسموعة.

1- تعريف فهم المنطوق:

إنّ المتأمّل في المصطلح البيداغوجيّ، يدرك من الوهلة الأولى أنّه يجمع بين لفظي "الفهم و" المنطوق". يراد بـ "الفهم": حُسن تصوّر المعنى، وجوْدة استعداد الذّهن للاستنباط، (ج): أفهامٌ وفُهُومٌ.[1] أمّا "المنطوق" فهو مشتقّ من الفعل (نطق): نُطقا ومنطِقًا: تكلّم. والنُّطْقُ: اللّفظُ بالقول والفهم وإدراك الكلّيات.[2]

- "فهم المنطوق" هو قدرة المتعلّم على الإصغاء للخطاب وإعمال العقل لفهم ما يسمع وإدراك دلالاته، وقد لخّص ذلك المنهاج في الوثيقة المرافقة بقوله: "يُصغي للمنطوق باهتمام، ويُصدر في شأنه ردود أفعال"[3]، وهو بذلك يستهدف مهارة الاستماع ثمّ الاستيعاب والفهم، ممّا يؤكّد

[1] إبراهيم أنيس وآخرون، المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، القاهرة، مكتبة الشروق الدولية، ط4، 2008، ص704.

[2] المرجع نفسه، ص931.

[3] اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، 2016، ص08.

اهتمامه البالغ الخطابات المسموعة من خلال إدراك وتأويل مضمونها، وإعادة إنتاج خطابات جديدة بلغة سليمة.

– و"فهم المنطوق" كميدان بيداغوجيّ هو: "إلقاء نصّ بجهارة الصّوت لإثارة السامعين وتوجيه عواطفهم وجعلهم أكثر استجابة [...] ويجب أن يتوافر في المنطوق عنصر الاستمالة، لأنّ السامع قد يقتنع بفكرة ما، ولكن لا تعنيه أنْ تُنفّذ فلا يسعى لتحقيقها، وهذا العنصر من أهمّ عناصر المنطوق لأنّه هو الذي يحقّق الغرض من المطلوب، وهو إلى ذلك أداة من أدوات عرض الأفكار وشرحها ونقدها والتعليق عليها، ووسيلة للتعبير عن الأحاسيس وإبداء الرأي وتصوير المشاعر، كما أنّه يحقق حسن التفكير وجودة الأداء عن طريق اختيار الألفاظ وترسيخها والرّبط بينها."[1]

إنّه نشاط لغويّ ينطلق من خطاب مسموع، مناسب لتصوّرات المتعلّمين ومستويات تفكيرهم، يستميلهم لإقناعهم بفكرة ما، ويدفعهم للتعبير عنها وتحليلها وتحديد موقفهم منها، وهو مجال مفتوح للتعبير عن الذّات وما يختلجها من مشاعر وما يواجهها من مواقف، وميدان فهم المنطوق "يطوّر السّماع لدى المتعلّم ويسمح له من خلال أنشطة مختلفة ومناسبة ومهامّ متدرّجة اكتساب استقلالية في الفهم، ومن ثمّ الاستثمار في الإنتاج الشفهيّ."[2]

2- فهم المنطوق والاستماع:

تعتمد تعليمية فهم المنطوق على إسماع نص للمتعلّمين بداية كلّ مقطع تعليميّ، ويكون افتتاحا لتلقّي باقي الموارد المعرفية، "ذلك لأنّ الكلام المنطوق هو الأصل، أمّا لغة التحرير ففرع عليه. فالمنطوق وبالتالي المسموع هو الذي يرجع إليه المتعلّم للغة الحيّة أوّلا وآخرا، ولا يقتصر على قراءة النصوص المحرّرة."[3]

[1] اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، 2016، ص04.

[2] المفتشية العامة للبيداغوجيا، دليل تعليمية اللغة العربية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وزارة التربية الوطنية، 2020/2019، ص07.

[3] عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، موفم للنشر، الجزائر، (د ط)، 2012، ج1، ص176.

والنّص المسموع كما يراه "عبد الرحمن حاج صالح" هو: "وحدة خطابية، نصّ مسموع مكتمل الدّلالة ومتكامل الأطراف، يكون محتواه خاضعا تماما لمقاييس الانتقاء والتّدريج، ولقسم الصعوبة وغير ذلك ممّا سبق ذِكره، يتمّ إبلاغه بالمشافهة في إطار محسوس مناسب لمحتواه، ليحصل إدراكه بما فيه من العناصر الجديدة من جميع جوانبه؛ الصوتية، والبنيوية والدلالية، مباشرة وبدون وساطة لفظية (يسمع تسجيلا منه مع سياق من القرائن المرئية."[1]

ويرى " تزفيتان تودوروف" (T. Todorov) (1939– 2017م) بأنّ: "الخطاب المسموع هو الوجه الملفوظ للنّص، إنّه مكوّن من كلّ العناصر التي تكوّن الجمل: العناصر الصّوتية والقاعدية... إلى آخره، كما نستطيع أن نتكلّم من جهة أخرى عن الوجه النّحوي للنّص، ولا يمون ذلك بالرجوع إلى نحو الجمل، ولكن بالرّجوع إلى الوحدات القائمة بين الوحدات النّصية، مثل الجمل ومجموعات الجمل، ويمكننا أن نتكلّم أخيرا عن الوجه الدّلالي للنّص، وهو عبارة عن منتوج معقّد للمضمون الدّلاليّ تنتجه الوحدات اللسانية."[2]

وعليه يكون الخطاب المسموع في تعليمية فهم المنطوق عبارة عن نصّ ملفوظ يتمّ تبليغه للمتعلّمين بدون وساطة (من مرسل إلى مستقبل) أو بوساطة (أجهزة العرض، مسجّلات صوتية...)، يتضمّن موضوعا محدّدا، وهو يراعي في بنيته النظام اللغويّ الذي يحكم بناء الجمل، بالإضافة إلى القواعد التي تميّز نصيّته؛ كالعلاقات بين الجمل، والدّلالة التي تفرزها تلك العلاقات، ليكون مُنطلقا هامّا لتعليمية اللغة العربية كونه: "أداة من أدوات عرض الأفكار وشرحها ونقدها والتعليق عليها، ووسيلة للتعبير عن الأحاسيس وإبداء الرّأي، وتصوير المشاعر، كما أنّه يحقّق حُسن التفكير وجودة الأداء

[1] عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرّسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، الجزائر، المجلد4، العدد1، 1973، ص72.

[2] نقلا عن: منذر عياشي، الأسلوبية وتحليل الخطاب، دار نينوى للدراسات والنشر والتوزيع، سوريا، دمشق، ط1، 2015، ص113.

عن طريق اختيار الألفاظ وترسيخها والرّبط بينها، وهو أداة إرسال للمعلومات والأفكار."[1] وتحقيق مقاصد المنطوق ودلالاته، لا يتأتّى إلّا من خلال نوعين من الأداءات الخطابية:[2]

أ- الأداءات الدّاخلية (Internal clues): وهي القرائن النابعة من الكلمة أو من التركيب أو العبارة ذاتها، وتنقسم إلى قرائن صوتية وصرفية، وتركيبية نحوية، وبيانية، ومعجمية نابعة من دلالة الكلمة نفسها. ولا ينفكّ السياق النّصي من تحديد معاني ألفاظه ومفرداته، وحضوره في الخطاب المنطوق لا مناص منه، ولكنه جزء ليس بكلّ في تحديد المقاصد.

ب- الأداءات الخارجية (External clues): وتسمّى اللغة الجانبية، ويقصد بها العناصر أو القرائن الخارجية التي تسهم في تحديد معناه وليست منه، ويمكن تقسيمها إلى قسمين: القسم الأوّل؛ ما يمكن أن نطلق عليه الأداءات أو القرائن الصّوتية، مثل: الوقفات (pauses)، والتنغيم (toning)، والنّبر (accent)، والتزمين (tompo)، والإيقاع (rythm). أمّا القسم الآخر من الأداءات الخارجية، فهو ما يمكن تسميته الأداءات غير الصّوتية؛ كالسياق (context)، والحركة الجسمية المصاحبة للكلام (kinetics).

3- خصائص الخطاب المنطوق:

إنّ استهداف تنمية الاستماع والفهم لدى المتعلّمين بالخطابات المنطوقة، يجعلها ذات أهمّية بالغة كونها منطلقا تعليميّا للعديد من المهارات، لذلك ينبغي أن: "يتراوح الخطاب ما بين الإيجاز والطّول، فلا تكون رسالة الخطاب طويلة تؤدّي إلى الملل بين المستمعين، ولا قصيرة فتعجز عن تغطية جميع جوانب الموضوع، والتركيز على فكرة واحدة وموضوع واحد والبعد عن التّكرار، وأن يكون مراعيا ومناسبا للمستوى الثقافي للفئة المتلقّية، ويجب أن تكون جمل الخطاب قصيرة ذات

[1] اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2016، ص4.

[2] حمدان رضوان أبو عاصي، الأداءات المصاحبة للكلام وأثرها في المعنى، مجلة الجامعة الإسلامية، (سلسلة الدراسات الإنسانية)، دير البلح، فلسطين، المجلد17، العدد2، 2009، ص62، 63.

معنى كامل."[1] ومدى التزام الخطابات المنطوقة بالخصائص السّابقة يجعلها تسهم بشكل كبير في تنمية كفاءة الاستماع، والذي يشكّل أبرز مهارات اللغة، والتي تقوم عليها باقي المهارات، لأنّ "الإنسان يسمع أكثر ممّا يقرأ أو يتكلّم أو يكتب [...] وحاسة السمع لدى الانسان ترتبط بتعلّم الكلام، وهي الحاسّة المهمّة في تطوّر المدركات العقلية والفكرية ونموّها، فضلا عن الحصول على المعلومات."[2] وهو ما يؤكّد العلاقة بين التّلقّي والإنتاج.

والخطاب المسموع ينفرد عن الخطاب المكتوب بخاصيتين أساسيتين هما:

أ- خاصية المشافهة: حيث يتميّز الخطاب المسموع باللغة الشفوية، التي "تعتمد على الوسيط الصوتي المتمثّل في أعضاء النّطق الأساسية التي ينتقل من خلالها الصّوت، كموجات صوتية على شكل ذبذبات حتّى يصل إلى الأذن، كما تتميّز الألفاظ في هذه اللغة بالتتابع الزّمني اللّحظي، الذي يقضي على حياة الكلمة لحظة الانتهاء من نُطقها لتبدأ حياة جديدة في ذهن المتلقّي."[3] ولا شكّ أنّ هذه الخاصية للنص المسموع تحرّر المتعلّم من قيود المكتوب، وتنمّي لديه مهارة الاستماع، واكتشاف الخصائص الصوتية للغة العربية، كما ينمّي لدى المتعلّم القدرة على متابعة المنطوق والتذكّر لأنّه لحظيّ وسريع الانتهاء.

ب- الخاصية الانتباهية: ويهدف إسماع النّص إلى شدّ انتباه المتعلّم للحفاظ على العملية التواصلية، وذلك عندما "يخشى المتحدّث أن يفتُر انتباه السامع، أو تشرد خواطره، فيضعف تركيزه الذّهنيّ، وتختلّ متابعته لمضمون الكلام، فينبري المخاطِب موقظا إيّاه شادّا لانتباهه [...] فيندرج فيها ما يأتي فيه من تكرار أو تأكيد أو إطناب، أو جمل تفسيرية."[4]

---

[1] الحواس بلخيري ومحمد ذبيح، مجلة الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، المجلد12، العدد2، جوان 2021، ص359.

[2] عبد الهادي نبيل وآخرون، مهارات في اللغة والتفكير، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2005، ص156.

[3] عبد الكريم جمعان، إشكالات النص دراسة لسانية نصية، النادي الأدبي، الرياض، المركز الثقافي، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2009، ص102.

[4] عبد السلام المسدي، العربية والإعراب، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، ط1، 2010، ص 159.

ولا شكّ أنّ هذه الخاصية للنص المسموع تجعل المتعلّم ينقاد طواعيّة لمتابعة المعلّم أثناء إلقاء النص بجهارة، من خلال احترامه لنبرة الصوت والتنغيم، وابتعاده عن كلّ ما يشغله ويشتّت انتباهه لأنّه يؤثّر على فهمه للنّص، وعلى مستوى أدائه في إنتاجه لخطابه بعد الاستماع.

وبالإضافة للخصائص السابقة، لابدّ من توافر بعض الشروط في الخطاب المنطوق، وذلك بـ:[1]

– أن يكون موضوع الخطاب ذا صلة بحياة المتعلّمين، ليساعدهم على استيعابه والتفاعل معه، وبذلك يقرّب الموقف التدريسيّ من الموقف الطبيعي في الحياة.

– أن يراعى فيه الفروقات الفردية بين المتعلّمين، بحيث يكون ملائما لمستوى المتعلّمين وقدراتهم العقلية.

– أن تكون لغته بسيطة سهلة وواضحة، بعيدة عن التّكلّف تناسب مستوى استيعابهم.

4– طريقة تنفيذ التعلّمات:

إنّ غياب خطابات فهم المنطوق عن كتاب المتعلّم، يعدّ لبنة لإرساء مهارة الاستماع، فالمتعلّم لا يقرأ الخطاب ولا يعرف ما يحتويه من موضوع وأفكار وقيم، وهو مطالب بالانتباه وتسخير جميع قدراته الذهنية من: تذكّر، وتحليل، وتركيب، وتقييم، من أجل بلوغ مقاصد الخطاب وتمثّل مضمونه. وقد حدّد يتمّ تنفيذ تعلّمات ميدان فهم المنطوق وإنتاجه وفق الخطوات التالية:[2]

أ– تحديد الأهداف التعلّمية.

ب– الانطلاق من وضعية تعلّمية.

[1] بدرة باهي ومحمد سعيدي، مهارات التواصل اللغوي في تعليم اللغة العربية تعليمية فهم المنطوق وإنتاجه الجيل الثاني أنموذجا، مجلة جسور المعرفة، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، الجزائر، المجلد5، العدد4، ديسمبر 2019، ص672.

[2] محفوظ كحوال ومحمد بومشاط، دليل الأساذ اللغة العربية السنة الأولى من التعليم المتوسط، موفم للنشر، الجزائر، ص16، 17.

ج- إسماع النّص بكيفية واضحة متأنّية وبصوت مسموع من طرف كلّ المتعلّمين، يحترم فيها الأستاذ مخارج الحروف والأداء المعبّر.

د- مناقشة المسموع بتنشيط من الأستاذ مع مراعاة العدل والمساواة، أي بإشراكه الكلّ في هذه المرحلة/ مع ضرورة الانتباه للمتعلّمين الذين يجنَحُون للكسل والصّمت قصد القضاء على الخجل والانطواء، وقصد تنمية الجرأة الأدبية.

يتداول المتعلّمون على أخذ الكلمة بلغة عربية سليمة، لإبراز شخصياتهم، يناقشون أفكار المسموع وأهمّ المعطيات، ويعبّرون عن مواقفهم وآرائهم، مع محاولة ربط بعض أفكارهم بالواقع المَعيش.

هـ- إنتاج النص شفويا بلغة سليمة: يكلّف المعلّم المتعلّمين بإنتاج المسموع شفويا بلغة سليمة، مستعينين بما سجّلوا من رؤوس أقلام.

و- مناقشة الإنتاجات: تُعرض الإنتاجات شفويّا، وتدور مناقشة بين المتعلّمين حولها بلغة عربية سليمة، حيث يُدلي السامعون للعروض بآرائهم أو تصويباتهم، ويردّ العرضون بجرأة على الملاحظات، مُدافعين عن إنتاجاتهم وآرائهم بطريقة مُنعة أو متراجعين عن مواقفهم الفكرية إن اقتنعوا بضعفها أو فسادها.

ي- أخيرا يعقّب الأستاذ على كلّ ما دار بين المتعلّمين، مؤيّدا ومُصوّبا من حيث المعارف والمعلومات والمنهجية.

إنّه ميدان وقْفٌ على المتعلّمين للممارسة اللغوية السليمة، أو اكتشاف أخطائهم ومشكلاتهم اللغوية، يجد فيه التلاميذ حرية التعبير عن مضمون المسموع، وصياغة أفكارهم واستحضار معلوماتهم، والتعبير عن مشاعرهم واتجاهاتهم، في جوّ يطبعه التناوب -دون إقصاء- على أخذ الكلمة واحترام الآخر، أمّا الأستاذ فينحصر دوره في توفير البيئة المناسبة للتعبير، والتوجيه والتصويب، وتنظيم العروض ومناقشتها.

5- تسيير تعلّمات فهم المنطوق وإنتاجه من خلال دليل الأستاذ:

يقوم ميدان فهم المنطوق أساسا على إسماع المتعلّمين خطابات موجودة على دليل المعلّم، بينما يجد المتعلّم على صفحات الميدان بالكتاب مجموعة من الأنشطة موزّعة على ثلاثة أسابيع تعليمية، أي أنّ الخطاب الواحد يرافق المتعلّم طيلة الفترة، مع اختلاف المواقف التعليمية، ويمكن توضيحها كالتالي:[1]

الأسبوع	الخطاب	أنشطة التعلّم
01	**أستمع إلى الخطاب بوعي:** - أستمع إلى الخطاب كلّه وأفهم مضمونه - أستمع إلى هذا الجزء من الخطاب ثمّ أجيب	-يسمع الخطاب ويسجّل رؤوس أقلام، ويناقش مضمونه - يستنبط نمط/ أنماط الخطاب ومؤشراتها.
02	**أسمع الخطاب للمرّة الثانية:** - أحلّل بنية الخطاب - أحدّد العلاقة بين أنماط الخطاب	- يحدّد النمط الغالب على الخطاب -يحدّد العلاقة بين الأنماط الغالبة والخادمة.
03	**أسمع الخطاب للمرّة الثالثة:** - التحكّم في خطاطة النّمط المستهدف - التدرّب على محاكاة الخطاب المدروس	-يوظّف تعلّماته - يتدرّب على الإنتاج الشفوي

ويتمّ تسيير ميدان فهم المنطوق وإنتاجه على ثلاث مراحل، تتوزّع على ثلاثة أسابيع، وهي:[2]

أ- مرحلة الأعمال التحضيرية وفهم المنطوق:

ويطالب الأستاذ المتعلّمين بأنشطة استباقية تتعلّق بمراجعة صفحة الكتاب التي تتضمّن تعليمات متعلّقة بفهم المنطوق، بالإضافة إلى قراءة الصورة التي تتصدّر المقطع التعليمي، ليحاول

[1] حسين شلوف وآخرون، دليل استعمال كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص13.

[2] المرجع نفسه، ص8.

المتعلّمون بناء فرضيات حول مضمون الخطاب الذي سيُلقى عليهم، ليقارنوا فرضياتهم بما سيكتشفونه من خلال الاستماع للنص.

ومن خلال الأيقونة "أستمع إلى الخطاب بوعي" و "أستمع إلى الخطاب كلّه وأفهم مضمونه"، يقوم الأستاذ بإسماع المتعلّمين الخطاب، ويطلب منهم تسجيل رؤوس أقلام حول مضمون ما يستمعون إليه، بعدها يناقشهم ليتبيّن مدى فهمهم له.

ومن خلال الأيقونة "أحلّل الخطاب وأحدّد نمطه" والتعليمة "أستمع إلى هذا الجزء ثمّ أجيب" يقوم المتعلّمون بتحليل الخطاب بتوجيه من الأستاذ لاستنباط نمطه ومؤشّراته، وتتكرّر العملية لاستكمال جميع أنماط الخطاب ويميّزون فيما بينها.

ب- مرحلة تحليل بنية الخطاب:

وتتمّ هذه المرحلة من خلال التعامل مع الأيقونة "أحلّل بنية الحطاب"، وهي تستهدف قدرة المتعلّمين على تحليل الخطاب بالتركيز على النمط الغالب قصد التعمّق في التحليل، وذلك بعد إسماعهم الخطاب للمرّة الثانية.

أمّا أيقونة "أحدّد العلاقة بين الأنماط"، فيتمّ من خلالها تنشيط المتعلّمين على البحث والتحليل لاكتشاف العلاقة القائمة بين النّمط الغالب والأنماط الخادمة له.

ج- مرحلة التدريب على الإنتاج الشفهي:

بعد أن وصل المتعلّمون إلى اكتشاف الأنماط وتحديد الغالب والخوادم له، يصلون إلى وضع خطاطة لأنماط الخطاب من خلال أيقونة "أوظّف تعلّماتي"، ومن خلال أيقونة "أتدرّب على الإنتاج الشفويّ" يتدرّبون على محاكاة الخطاب المدروس مستعينين بخطاطة النّمط المستهدف. وبذلك تكون عملية التعلّم قد بلغت مداها.

6- أهمية فهم المنطوق وإنتاجه:

لفهم المنطوق أهمية خاصة بين ميادين اللغة العربية، كونه يستهدف تنمية مهارات التواصل الشفويّ (الاستماع والتحدّث)، وهي تتجلّى في:

- إرساء الكفاءات العرضية المسطّرة في المنهاج.
- صقل شخصية المتعلّم ببناء ثقته بالنّفس في مواقف التواصل.
- ممارسة المتعلّم الاستماع بمهارة أثناء التواصل اللغويّ.
- إيلاء أهمية للمتكلّم والمستمع بتطبيق نظرية الاتصال اللغوي.
- إكساب المتعلّم لآليات تقويم المسموع ونقده.[1]

وميدان "فهم المنطوق" يسعى إلى تنمية شخصية المتعلّم وتكوينها، وجعلها قادرة على استخدام اللغة العربية والتعبير بها، من خلال التحكّم في الموارد المعرفية والمنهجية التي حدّدها المنهاج، فيستطيع المتعلّم أنْ:[2]

- يعبّر بنظام وبلغة صحيحة
- يراعي مقام المخاطب
- يتناول الكلمة بلباقة
- يضبط النّفس أثناء التواصل.

وممّا تقدّم، يتبيّن لنا أنّ استحداث ميدان "فهم المنطوق وإنتاجه"، جاء لتدعيم دور المتعلّم وتفعيله لتحقيق التعلّم، وهو مرتع خصب للممارسة الأنشطة اللغوية، كونه ينمّي مهارة الاستقبال (الاستماع) ومهارة الإنتاج (التحدّث).

---

[1] المفتشية العامة للبيداغوجيا، دليل تعليمية اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط، ص7.

[2] اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، 2016، ص14.

7- أثر النص المنطوق على امتلاك الكفاءة التواصلية:

تعدّ الكفاءة التواصلية إحدى مُخرجات تعليمية اللغة العربية وأهمّها، ويندرج ضمن هذه الكفاءة مجموعة من الكفاءات التي تعين المتعلّم على فهم وتأويل الخطاب تأويلا سليما يتناسب وغايات تعليمية النّص المسموع، الذي يعدّ مجالا خصبا لممارسة هذه الكفاءة، والتي تتجسّد إجرائيا من خلال:

أ- كفاءة الإصغاء والتّلقّي (التّأويل):

التأويل* عند الفيلسوف الألماني "هانس غيورغ غادمير" (Hans George Gadamer) (1900- 2002م) كلمة تدلّ على الفنّ أو الآلية: "فهي تدلّ على الفنّ- بحيث تشكّل الحِكم والأقوال المأثورة المرجعية الهامّة ومحلّ الإعجاب وإثارة النفوس- الذي يسمح بالكشف عن مسألة مبهمة وملغّزة [...] يتعلّق الأمر هنا عادة بما نسميه (فنّ) وباللاتينية (ars) وبالألمانية (kunstlehre) (آلية أو تقنية)، مثل فنّ الخطابة وفنّ الكتابة وفنّ الحساب، الذي يدلّ على المهارة والممارسة أكثر منه على العلم والنظرية."[1] فالتأويل من خلال هذا المفهوم هو فنّ يمارسه المتلقّي للخطاب، يعتمد على مجموعة من الأليات والأدوات التي تساعد على تبيان دلالة أو معنى مُتضمّن في الخطاب.

وحسن الاستماع للخطاب المنطوق يساعد المتعلّم على فهم مضمون النّص والوقوف على دلالاته، وتحليل بنيته تحليلا سماعيا، ويمكّنه من تأويل المنطوق بشكل سريع، من خلال ربط العناصر

---

* **التأويل أو الهيرميونيطيقا:** ظهرت الكلمة لأوّل مرة عام 1654م، في عنوان كتاب لـ "دانهاور"، وهي كلمة مشتقة من الإغريقية، مرتبطة باسم رسول الآلهة إلى البشر (Hermes)، وهي في علم اللاهوت (الثيولوجيا) تدلّ على فنّ تأويل وترجمة الكتاب المقدّس (الأسفار المقدّسة) بدقة. ينظر: هانس غيورغ غادمير، فلسفة التأويل الأصول المبادئ الأهداف، تر: محمد شوقي الزين، الدار العربية للعلوم، بيروت، منشورات الإختلاف، الجزائر، المركز الثقافي العربي، المغرب، ط2، 2006، ص63.

[1] هانس غيورغ غادمير، فلسفة التأويل الأصول المبادئ الأهداف، تر: محمد شوقي الزين، الدار العربية للعلوم، بيروت، منشورات الإختلاف، الجزائر، المركز الثقافي العربي، المغرب، ط2، 2006، ص63.

اللغوية المسموعة بالخبرات السابقة، وبالمقام وظروف الخطاب والسياقات غير اللغوية، التي يستثمرها المعلّم في تبليغ الخطاب للمتعلّمين؛ من حركات الجسم وإيماءات الوجه.

ب- كفاءة الاستعمال والإنتاج:

يرتبط مصطلح (الإنتاج) بالبلغارية "جوليا كريستيفا" (Julia Kristeva)، والذي يظهر من خلال تعريفها للنص باعتباره وحدة تواصلية، بقولها: "النص جهاز عبر لساني، يعيد توزيع نظام لسانيّ بواسطة الربط بين كلام تواصليّ يهدف إلى الإخبار المباشر، وبين أنماط عديدة من الملفوظات السابقة عليه أو المتزامنة معه. فالنّص إذن إنتاجية."[1] فالنّص من منظورها عملية إنتاجية تقوم على تفكيك وإعادة بناء جديدة.

وتظهر كفاءة الاستعمال أو الإنتاج في قدرة المتعلّم على توظيف النّماذج اللغوية ضمن خطابات موازية للخطابات المسموعة بأسلوبه الخاص، معتمدا على مكتسباته من صيغ وتراكيب، بالإضافة إلى زاده اللغويّ، فالمتعلّم مكمّل لدورة التخاطب، وهو حلقة هامّة فيها لأنّه المقصود بالخطاب، ودوره "لا يقتصر على عمليات التأويل بل يتجاوز ذلك إلى صبغ الخطاب بصبغة خاصة، قد تؤدّي إلى تشكيله من جديد."[2]

ومسألة إنتاج الخطابات لدى المتعلّمين لا تتوقّف عند حدود النصوص المسموعة، بل تتعدّاها إلى إجراء تعديلات على المسموع في مرحلة الإنتاج، إذ يتمكّن من التعبير عن الفكرة بتوجيه موضوع الخطاب بما يتناسب وميولاته وتطلّعاته، وما يشبع حاجاته، وما يترجم مخزونه اللغويّ، فتبرز قدرة المتعلّم على "الإبداعية" في الخطاب.

[1] جوليا كريستيفا، علم النص، تر: فريد الزاهي، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1991، ص21.

[2] محمد يونس علي، المعنى وظلال المعنى أنظمة الدّلالة في العربية، دار المدار الإسلامي، بيروت، لبنان، ط2، 2007، ص155.

8- الكفاءة الختامية لفهم المنطوق ومركّباتها:

تتمثّل الكفاءة الختامية لميدان فهم المنطوق في السنة الرابعة من التعليم المتوسّط في جعل المتعلّم قادرا أن: "يتواصل مشافهة بوعي، بلسان عربيّ، ولغة منسجمة، ويفهم مضمون الخطاب المنطوق من أنماط متنوّعة، وينتج خطابات شفويّة مسترسلة، محترما أساليب تناول الكلمة في وضعيات تواصلية دالّة."[1]

إنّ تحقيق كفاءة فهم المنطوق تندرج ضمنها مجموعة من الكفاءات الفرعية، وتتمثّل في:[2]

- يستمع إلى خطاب متنوّع الأنماط.
- يميّز بين خطاطات أنماط النّصوص.
- يتبيّن العلاقات القائمة بين مختلف الأنماط في الخطاب المسموع.
- يتناول الكلمة.
- يعرض أفكاره مراعيا التسلسل والترابط.
- ينتقي الأفكار المناسبة لمقام التعبير.
- يوظّف اللغة المناسبة لكلّ نمط.

ولتحقيق الكفاءة الختامية لفهم المنطوق، تمّ توزيع مركّبات الكفاءة لتشمل الأسابيع التعليمية الثلاثة للميدان، وتتمثّل فيما يلي:[3]

[1] حسين شلوف وآخرون، دليل استعمال كتاب اللغة العربية السنة الرابعة متوسّط، ص13.

[2] اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج مرحلة التعليم المتوسط، ص49.

[3] حسين شلوف وآخرون، دليل استعمال كتاب اللغة العربية السنة الرابعة متوسّط، ص13.

الأسابيع	مركبات الكفاءة
الأسبوع الأول	– يستمع إلى خطاب متنوّع الأنماط – يميّز بين خطاطات أنماط النصوص
الأسبوع الثاني	– يتبيّن العلاقات القائمة بين مختلف الأنماط
الأسبوع الثالث	– يتناول الكلمة ويعرض أفكاره مراعيا التسلسل والترابط. – ينتقي الأفكار المناسبة لمقام التعبير بتوظيف اللغة المناسبة لكلّ نمط.

ثانيا– تعليمية إنتاج المكتوب:

إنّ سيرورة ميادين اللغة العربية، ضمن المقاربة بالكفاءات، تهدف للوصول بالمتعلّم إلى إدماج ما تعلّمة من ميدان فهم المنطوق وإنتاجه، وفهم المكتوب (قراءة ودراسة النص، والظاهرة اللغوية)، لإنتاج نصوص كتابية لا تنفصل في بنيتها ومحتواها عمّا حققه من تعلّمات.

1– تعريف إنتاج المكتوب:

ميدان إنتاج المكتوب هو ذلك الميدان الذي يسعى إلى إكساب المتعلّمين مهارات الكتابة الصحيحة، وذلك بـ "استعمال اللغة المكتوبة بشكل سليم وبأسلوب منطقيّ منسجم واضح، تترجم من خلاله الأفكار والعواطف والميول (في حدود مكتسبات المتعلّمين في فترة زمنية معيّنة)، وهو الصّورة النّهائية لعملية الإدماج، ويتجسّد من خلال كلّ النّشاطات الكتابيّة الممارسة من طرف المتعلّمين."[1] وبذلك يكون الإنتاج الكتابيّ ميدانا يفتح المجال للمتعلّم لإبراز قدراته المنهجية واللغوية للتعبير عمّا يختلجه من أفكار وانفعالات وميولات، يصيغها باستعمال مكتسباته اللغوية (مفردات وتراكيب) والبلاغية (البيان والبديع)، وصياغتها بأنماط تعبيرية مناسبة للموضوع المراد كتابه، وتتمحور موضوعات إنتاج المكتوب حول المحتوى الثقافيّ للمقاطع التعليمية، ويمكن إدراجها في الجدول التالي:[2]

[1] اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، ص4.

[2] ينظر فهرس موضوعات كتاب اللغة العربية السنة الرابعة متوسط.

توزيع موضوعات إنتاج المكتوب على المقاطع التعليمية

المقاطع التعليمية	موضوعات الإنتاج الكتابي
1- قضايا اجتماعية	كتابة نصّ قصصي يغلب عليه نمط الوصف
2- الإعلام والمجتمع	كتابة مقال يغلب عليه نمط التّفسير
3- التضامن الإنسانيّ	كتابة نصّ تفسيري وصفي
4- شعوب العالم	كتابة مقال يغلب عليه نمط الوصف
5- العلم والتّقدّم التكنولوجي	كتابة نصّ تفسيريّ
6- التلوّث البيئي	كتابة نصّ وصفيّ
7- الصناعات التقليدية	كتابة نصّ وصفي
8- الهجرة الداخلية والخارجية	كتابة نص حجاجيّ

2-2- تسيير إنتاج المكتوب من خلال دليل الأستاذ:

تتوزّع ممارسة أنشطة إنتاج المكتوب على ثلاث أسابيع تعليمية:[1]

الأسبوع الأول: ويضمّ مرحلتين هما:

أ- مرحلة الأعمال التحضيرية:

إنّ المتعلّم في ممارسته لأنشطة الميدان، لا يمكنه أن يكتب دون أن يقرأ ويطالع ليكتسب الرصيد المعجميّ المناسب لكتابة الموضوع، ويكون منطلقه البحث عن المراجع التي تساعده على جمع الموارد التي يحتاجها، مع تحديد أماكن تواجدها؛ سواء في المكتبة المدرسية، أو المكتبات الجوارية، أو مواقع الأنترنيت (مراجع رقمية)، وتصنيفها وتبويبها حسب حاجته إليها.

والمتعلّم بحاجة في مرحلة التحضير للكتابة إلى مراجعة مكتسباته التي حصّلها من ميداني فهم المنطوق وفهم المكتوب، خاصّة ما تعلّق منها بخطاطات الأنماط المستهدفة في كلّ مرّة في إنتاج المكتوب.

[1] ينظر: حسين شلوف، دليل استعمال كتاب اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص10، 11.

ب- أثناء الحصة:

- في الوضعية التعلّمية الأولى: يوجّه الأستاذ المتعلّمين إلى انتقاء الموارد المنهجية المتعلّقة بالأنماط، ويقوم بتنشيط النّقاش بين المتعلّمين فيعرضون اختياراتهم ويبرّرون هذه الاختيارات، وهو ما تدلّ عليه أيقونة "أختار النّمط والموضوع".

وفي هذه الوضعية يضع كتاب اللغة العربية مقترحات لأنماط الكتابة، التي يختارها المتعلّم لإنتاجه الكتابيّ، ويتوجّب عليه تبرير اختياره بحسب الموضوع المراد الكتابة فيه.

- في الوضعية التعلمية الثانية: والتي تتعلّق بأيقونة "أجمع مواردي المعرفية"، يتمّ تحديد الموارد والمصادر المناسبة قصد الاستفادة منها من حيث: منهجية الكتابة، النّمط، النوع الأدبي، والموارد المعرفية (النصوص) المتعلّقة بالموضوع والمجال الثقافي ذو العلاقة بالموضوع.

ويجد المتعلّم على صفحة الكتاب جدولا يحتوي على الأجناس الأدبية ومجالها الثقافيّ، ومصدرها (مكان العثور عليها)، لتسهيل إيجاد المراجع المتعلّقة بالموضوع. وتجدر الإشارة أنّ الجدول يختلف من موضوع إلى آخر، وهو متنوّع الأجناس الأدبيّة ومجالاتها، ممّا يفتح المجال واسعا أمام المتعلّم لاكتشاف أنواع الكتابة والتعرّف على طاقاتها اللغوية والجمالية، ممّا يصقل مواهبه ويعدّلها بحسب ميوله.

والهدف من هذه الوضعية، هو جعل المتعلّمين يدركون أنّ الإنتاج الكتابيّ هندسة وتخطيط وتحضير، لابُدّ له من تصميم وبحث في المصادر والمراجع، وقراءة وانتقاء لما يُقرأ وتصنيف وترتيب قبل الإنتاج.

الأسبوع الثاني: وهو مرحلة لمحاكاة نصّ مكتوب، باستثمار النّص والكتابة على منواله، وتدلّ عليه أيقونة "أستثمر النّص لأكتب على منواله"، حيث يُعرض على الكتاب نصّا أنموذجا على المتعلّمين؛ يستخرجون منه خصائصه الفكرية والنّمطية، وبنيته من حيث مظاهر الاتساق والانسجام التي سبق أن تعلّموها، ثمّ يقومون بوضع بطاقية لما توصّلوا إليه من الخصائص حتى يكتبوا نصّا على منواله ويحاكوه.

إنّ المتعلّم في هذه المرحلة يتدرّب على الكتابة بالمحاكاة، فمن خلال استنباطه لخصائص النّص المكتوب، واستثمار تعلّماته من الميادين السابقة، سيبدأ مشروعه الكتابيّ بالتخطيط للموضوع خارج القسم انطلاقا من النّتائج التي توصّل إليها، والهدف من هذه المرحلة، هو جعل المتعلّمين يُدركون أنّ الكتابة تنطلق من محاكاة النصوص الجميلة، وعن طريق التّكرار والتّجربة يتمّ اكتساب الأصالة والشخصية في الكتابة.

الأسبوع الثالث: وهو المرحلة النهائية للتعلّم، وتدلّ عليه على الكتاب أيقونة "أتدرّب على الإنتاج الكتابيّ"، يصل المتعلّم في هذه المرحلة من ميدان إنتاج المكتوب إلى التعلّم التعاوني، والتقييم بالنّظراء؛ حيث يعرض المتعلّمون أعمالهم داخل الفوج، فيقوم كلّ عضو بإبداء رأيه في إنتاج زميله ناقدا ومعلّلا، وقد يصل إلى اقتراح بدائل، حتّى ينتج الفوج عملا مشتركا مقوّما؛ وفق شبكات يقدّمها الكتاب من أجل ضبط الإنتاج وفق مواصفات وجيهة.

والهدف من هذه الوضعية هو جعل المتعلّمين يتعاونون مع زملائهم في إنجاز أعمالهم من خلال نقدهم وتوجيهاتهم من خلال التقييم بالنّظراء. ويمكننا إجمال مراحل تعليمية إنتاج المكتوب من خلال الجدول التالي:[1]

مراحل تنفيذ ميدان إنتاج المكتوب

مرحلة	المهارات
التخطيط للكتابة	• اختيار الموضوع وتحديده. • اختيار النّمط المناسب. • تحديد الفكرة العامة والأفكار الأساسية. • جمع الموارد المرتبطة بالموضوع.
الكتابة	• كتابة وتنظيم الأفكار الأساسية والجزئية للموضوع. • بناء الموضوع وفق حقل دلاليّ مناسب. • مراعاة القواعد اللغوية؛ النحوية، والصرفية، والإملائية، وعلامات الترقيم).

[1] المفتشية العامة للمناهج، دليل تعليمية اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط، ص15.

مراجعة ما تمّت كتابته	• مراجعة الموضوع وفق الهدف من الكتابة. • مراجعة الأسلوب. • مراجعة الأفكار. • مراجعة الأخطاء النحوية والصرفية والإملائية. • مراجعة علامات الترقيم وتوظيف أدوات الرّبط.

2-3- الكفاءة الختامية لإنتاج المكتوب ومركّباتها:

تهدف تعليمية إنتاج المكتوب للسنة الرابعة متوسط إلى تحقيق كفاءة تواصلية كتابيّة، وذلك بتمكين المتعلّم من أن "يُنتج كتابيّا نصوصا منسجمة مُركّبة، متنوّعة الأنماط، لا تقلّ عن ستّة عشر (16) سطرا، بلغة سليمة، مع التّحكّم في خطاطات كلّ الأنماط في وضعيات تواصلية دالّة."[1] وتحقيق الكفاءة الختامية لإنتاج المكتوب، يندرج ضمنها كفاءات فرعيّة، هي:[2]

- يتعرّف على مؤشّرات المهارة الكتابية المحدّدة، وذلك باستخدام أنشطة تطبيقية على النّص المذكور.

- يتدرّب المتعلّم على المهارة، وذلك بتدريب مفصّل في خطوات واضحة بمفرده أو مع مجموعته.

- يُطبّق المتعلّم ما تعلّمه وما تدرّب عليه من المهارة في إنتاج نصّ أبداعيّ.

مركّبات كفاءة الإنتاج الكتابي:[3]

الأسابيع	مركبات الكفاءة
الأسبوع الأول	- يحدّد الموضوع المناسب للوضعية والنّمط - يجنّد الموارد الملائمة للموضوع.
الأسبوع الثاني	- يجنّد الموارد الملائمة للموضوع. - يستخدم الروابط والقرائن اللغوية المناسبة للنّمط.
الأسبوع الثالث	- يستخدم الروابط والقرائن اللغوية المناسبة للنّمط. - يعلّل آراءه وأحكامه.

[1] حسين شلوف، دليل استعمال كتاب اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص15.

[2] المفتشية العامة للبيداغوجيا، دليل تعليمية اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط، ص31.

[3] حسين شلوف، دليل استعمال كتاب اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص15.

المبحث الثاني: تحليل المشكلات التواصلية لميدان فهم المنطوق وإنتاجه (دراسة ميدانية)

تكشف الممارسة البيداغوجية في تعليمية اللغة العربية عن وجود مشكلات في التواصل الشّفهيّ لدى تلاميذ السّنة الرابعة متوسّط، وهو ما تحاول الدراسة الميدانية الوقوف عليه.

1- الطريقة والإجراءات:

1-1- حدود الدّراسة:

أ- الحدود البشرية: وتتمثّل في عيّنة تلاميذ السنة الرابعة متوسّط.

ب- الحدود الزمنية: وتمّت الدّراسة بتاريخ 19 ديسمبر 2022م.

ج- الحدود المكانية: وتمّت الدّراسة بمتوسطة "أحمد رميضيني" ببلدية البرانيس، ولاية بسكرة.

1-2- عيّنة الدراسة:

تمّ توزيع نسخ الاستبانة على عيّنة من تلاميذ السنة الرابعة متوسط، الذين يزاولون دراستهم بالموسم 2023/2022م بمتوسطة أحمد رميضيني بالبرانيس ولاية بسكرة، وقد تمّ توزيع (117) استبانة، وتمّ استرجاع (101)، وبعد معاينتها لم يتمّ استبعاد أيّ منها لاكتمال إجابات المبحوثين على جميع عبارات الاستبانة.

وتتوزّع عيّنة الدراسة حسب متغيّر الجنس كما يوضّحه الجدول رقم (3. 01):

الجدول (3. 01): توزيع عينة الدراسة حسب متغيّر الجنس.

الجنس	التكرار	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الذكور	42	%41,6	1,584	0,245
الإناث	59	%58,4		
المجموع	**101**	**%100**	/	/

وما يلاحظ من خلال الجدول رقم (3. 01) أنّ عيّنة الدراسة تتكوّن من (32) أنثى بنسبة (58,4%)، و(42) ذكرا بنسبة (41,6%)، وهي عيّنة تتميّز بالتّوازن النسبي من حيث متغيّر الجنس.

1-3- منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وقد استعانت فيها الباحثة على البرنامج الإحصائي (spss) لحساب: التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للنتائج المتحصّل عليها.

1-4- أداة الدراسة:

اعتمدت دراسة المشكلات التواصلية الشفهية لدى متعلّمي السنة الرابعة متوسط على أداة الاستبانة، وتتمثّل في "مجموعة من المؤشرات، يمكن عن طريقها اكتشاف أبعاد موضوع الدّراسة، عن طريق إجراء بحث ميداني على جماعة محدّدة من النّاس، وهي وسيلة الاتصال الرّئيسية بين الباحث والمبحوث، وتحتوي على مجموعة من الأسئلة تخصّ القضايا التي نريد معلومات عنها من المبحوث."[1]

وبعد إعداد الاستبانة وتحكيم فقراتها، تمّ توزيعها على العيّنة بتاريخ 19 ديسمبر 2022م، وتمّ استرجاعها بنفس التاريخ، وهي تتكوّن من ثلاثة محاور؛ مشكلات ذات صلة بالمعلّم، مشكلات ذات صلة بالمتعلّم، مشكلات ذات صلة بالكتاب المدرسيّ (ينظر الملحق رقم 05)، وقد توزّعت العبارات على المحاور وفق الجدول رقم (3. 02).

[1] رجاء وحيد دويدري، البحث العلمي أساسياته النظرية وممارساته العلمية، دار الفكر المعاصر، بيروت، لبنان، دار الفكر دمشق، سوريا، ط1، 2000، ص323.

الجدول رقم (3. 02): محاور الاستبانة وعدد العبارات

الرقم	المحاور	عدد العبارات
01	مشكلات ذات صلة بالمعلّم	09
02	مشكلات ذات صلة بالمتعلّم	13
03	مشكلات ذات صلة بالكتاب المدرسي	10
المجموع:		**32**

أ- ثبات الأداة (Reability):

وتمّ استخراج معامل ثبات الاستبانة باستخدام معادلة "ألفا كرونباخ" (Cronbach's Alpha)، والجدول (3. 03) يبيّن معاملات الثبات لأداة الدّراسة ومحاورها.

الجدول (3. 03): معاملات الثبات لأداة الدراسة ومحاورها

المحور	عدد العبارات	معامل الثبات ألفا كرونباخ	النسبة المئوية
1- مشكلات ذات صلة بالمعلّم	09	0,799	% 79,9
2- مشكلات ذات صلة بالمتعلّم	13	0,626	% 62,6
3- مشكلات ذات صلة بالمحتوى التعليمي	10	0,624	% 62,4
المجـــــــــــــــــــــــموع	**32**	**0,749**	**% 74,9**

ويتّضح من خلال الجدول رقم **(3. 03)** أنّ معامل ثبات الاستبانة بطريقة "ألفاكرونباخ" يساوي (0,749)، بنسبة مئوية تساوي (74,9%)، أمّا معامل ثبات العبارات؛ معامل ثبات عبارات المحور الأول (0.799)، ثبات عبارات المحور الثاني (0.626)، ثبات عبارات المحور الثالث (0.624)، وهو ما يبيّن أنّ جميع العبارات ذات معامل ثبات عال وبذلك فهي تتّسم بالصدق ممّا يجعلها مناسبة لأغراض البحث والدّراسة.

ب- صدق الأداة:

ولقياس صدق محتوى أداة الدراسة، تمّ قياس معامل ارتباط فقراتها بالمحاور، والجداول رقم (3. 04)، (3. 05)، (3. 06)، تبيّن مدى اتساق كلّ فقرة من فقرات الاستبانة مع المحور الذي تنتمي إليه.

الجدول رقم (3. 04): صدق محتوى المحور الأول

	فقرات المحور الأول: مشكلات ذات صلة بالمعلّم	معامل الارتباط بيرسون	النسبة المئوية
1	يوفّر لكم المعلم جوّ الاستماع المناسب	0,567	%56,7
2	يختار وضعية انطلاقيّة مشوّقة للخطاب	0,695	%69,5
3	يستعمل المعلم لغة فصيحة في الحصة	0,502	%50,2
4	يراعي التّأني والجهارة في إسماع الخطاب	0,710	%71
5	يساعدكم على فهم مضمون الخطاب	,0590	%59
6	يمنحكم الوقت الكافي للنقاش والتحدّث	0,565	%56,5
7	يحصل جميع التلاميذ على فرصة التحدّث	0,670	%67
8	يساعدكم على صياغة أفكاركم	0,700	%70
9	يدفعكم لاستعمال اللغة الفصيحة	0,568	%56,8

الجدول رقم (3. 05): صدق محتوى المحور الثاني

	فقرات المحور الثاني: مشكلات ذات صلة بالمتعلّم	معامل الارتباط	النسبة المئوية
1	تفهم ما تسمع من خطابات	0,477	%47,7
2	وقت الحصة كافٍ للفهم والتعبير	0,384	%38,4
3	يمكنك تذكّر ما سمعت وإنتاج خطاب مثله	0,325	%32,5
4	يمكنك الحديث والتعبير عن أفكارك دون إحراج أمام زملائك	0,591	%59,1

5	تُسمع زملاءك أثناء التعبير الشفهي	0,407	%40,7
6	توظّف لغة سليمة وأفكارا مناسبة للخطاب	0,603	%60,3
7	تستعمل العامية في حديثك	0,200	%20
8	يناسبك جوّ الاستماع	0,398	%39,8
9	يمكنك الحديث بطلاقة دون تلعثم أو تكرار	0,482	%48,2
10	تتحكّم بمشاعر القلق والارتباك أثناء الحديث	0,492	%49,2
11	تستعين بالحركات والإشارات المعبّرة عن المعنى	0,483	%48,3
12	يزيدك التعبير عن أفكارك ثقة بالنفس	0,484	%48,4
13	يمكنك التعبير عن مضمون الخطاب شفويا	0,584	%58,4

الجدول رقم (3. 06): صدق محتوى المحور الثالث

فقرات المحور الثالث: مشكلات ذات صلة بالكتاب		معامل الارتباط بيرسون	النسبة المئوية
1	خطابات فهم المنطوق ذات صلة بالواقع	0,451	%45,1
2	تتميّز الخطابات باللغة السهلة والأفكار الواضحة	0,476	%47,6
3	يساعدك أسلوب عرض كتاب اللغة العربية على فهم الخطاب	0,651	%65,1
4	تساعدك الرسومات والمخططات على تحقيق التعلّم	0,414	%41,4
5	يحتوي الكتاب على صور ذات صلة بالخطابات	0,414	%41,4
6	يساعدك أسلوب عرض الكتاب على التحدّث	0,480	% 48
7	تساعدك أسئلة الكتاب على بلوغ الأهداف التعليمية (الأنماط ومؤشراتها)	0,379	% 37,9
8	يشجّعك الكتاب على التعبير عن أفكارك	0,599	%59,9

9	تثري الخطابات المسموعة لغتك وقيمك	0,428	%42,8
10	تساعدك الأسئلة على تنظيم أفكارك للتعبير عنها	0,496	% 49,6

وما يلاحظ من خلال الجداول (3. 04)، (3. 05)، (3. 06) أنّ معامل ارتباط فقرات المحاور مقبول، وهو يحقق صدق محتوى أداة الدراسة.

2- المعالجة الإحصائية لنتائج الدراسة

ولتحديد النتائج الإحصائية للدّراسة، تم استخراج التّكرارات ونسبها المئوية، والمتوسّطات الحسابية، والانحرافات المعياريّة والنّسب المئوية لفقراته. والجداول (3. 07)، (3. 08) (3. 09)، تبيّن هذه النتائج.

2-1- النتائج المتعلّقة بالمحور الأول: مشكلات ذات صلة بالمعلّم

ولتحديد نتائج الإجابة على عبارات هذا المحور، تم استخراج التكرارات ونسبها المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لفقراته باستخدام برنامج الحزم الإحصائية (spss)، والجدول رقم (3. 07) يبيّن نتائج الدراسة المتعلّقة بالمحور.

الجدول (3. 07): نتائج الدراسة لعبارات المحور الأول

الرقم	العبارات		البدائل					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
			أوافق جدا	أوافق	لا أوافق	لا أوافق جدا			
1	يوفّر لكم المعلم جوّ الاستماع المناسب	ت	17	72	9	3		3.019	0.380
		%	16.8	71.3	9	3			
2	يختار وضعية انطلاقيّة مشوّقة للخطاب	ت	34	50	12	5		3.118	0.646
		%	33.7	49.5	11.9	5			

3	يستعمل المعلم لغة فصيحة في الحصة	ت	52	42	5	2	3.425	0.467
		%	51.5	41.6	5	2		
4	يراعي التّأني والجهارة في إسماع الخطاب	ت	29	38	25	9	2.861	0.881
		%	28.7	37.6	24.8	8.9		
5	يساعدكم على فهم مضمون الخطاب	ت	14	60	20	7	2.802	0.580
		%	13.9	59.4	19.8	6.9		
6	يمنحكم الوقت الكافي للنقاش والتحدّث	ت	11	38	43	9	2.554	0.650
		%	10.9	37.6	42.6	8.9		
7	يحصل جميع التلاميذ على فرصة التحدّث	ت	12	29	44	16	2.366	0.794
		%	11.9	28.7	43.6	15.8		
8	يساعدكم على صياغة أفكاركم	ت	20	53	18	10	2.821	0.748
		%	19.8	52.5	17.8	9.9		
9	يدفعكم لاستعمال اللغة الفصيحة	ت	41	36	17	7	3.099	0.850
		%	40.6	35.6	16.8	6.9		
الدرجة الكلية للمحور الأول:							**2.896**	**0.505**

ويلاحظ من خلال الجدول رقم (3. 07) أنّ مشكلات التواصل الشفوي لدى تلاميذ السّنة الرابعة متوسط التي تتعلّق بالمعلّم قد أتت بمتوسط حسابي يساوي (2.896)، وانحراف معياري يساوي (0.505)

2-2- النتائج المتعلّقة بالمحور الثاني: مشكلات ذات صلة بالمتعلّم

ولتحديد نتائج الإجابة على عبارات هذا المحور، تم استخراج التكرارات ونسبها المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لفقراته باستخدام برنامج الحزم الإحصائية (spss)، والجدول رقم (3. 08) يبيّن نتائج الدراسة المتعلّقة بالمحور.

الجدول (3. 08): نتائج الدراسة لعبارات المحور الثاني

الرقم	العبارات		البدائل				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
			أوافق جدا	أوافق	لا أوافق	لا أوافق جدا		
1	تفهم ما تسمع من خطابات	ت	11	52	32	6	2.673	0.562
		%	10.9	51.5	31.7	5.9		
2	وقت الحصة كافٍ للفهم والتعبير	ت	2	31	56	12	2.029	0.669
		%	2	30.7	55.4	11.9		
3	يمكنك تذكّر ما سمعت وإنتاج خطاب مثله	ت	2	29	40	30	2.227	0.458
		%	2	28.7	39.6	29.7		
4	يمكنك الحديث والتعبير عن أفكارك دون إحراج أمام زملائك	ت	15	26	38	22	2.336	0.966
		%	14.9	25.7	37.6	21.8		
5	تُسمع زملاءك أثناء التعبير الشفهي	ت	22	51	21	7	2.871	0.693
		%	21.8	50.5	20.8	6.9		
6	توظّف لغة سليمة وأفكارا مناسبة للخطاب	ت	12	35	47	7	2.633	0.614
		%	11.9	34.7	46.5	6.9		
7	تستعمل العامية في حديثك	ت	18	30	47	6	2.762	0.663
		%	17.8	29.7	46.5	5.9		
8	يناسبك جوّ الاستماع	ت	18	57	17	9	2.831	0.681
		%	17.8	56.4	16.8	8.9		
9	يمكنك الحديث بطلاقة دون تلعثم أو تكرار	ت	4	25	54	18	2.148	0.568
		%	4	24.8	53.5	17.8		

10	تتحكّم بمشاعر القلق والارتباك أثناء الحديث	ت	19	31	42	9	2.594	0.804
		%	18.8	30.7	41.6	8.9		
11	تستعين بالحركات والإشارات المعبّرة عن المعنى	ت	13	32	37	19	2.386	0.879
		%	12.9	31.7	36.6	18.8		
12	يزيدك التعبير عن أفكارك ثقة بالنفس	ت	29	57	9	6	3.079	0.614
		%	28.7	56.4	8.9	5.9		
13	يمكنك التعبير عن مضمون الخطاب شفويا	ت	13	35	38	15	2.455	0.810
		%	12.9	34.7	37.6	14.9		
الدرجة الكلية للمحور الثاني:							**2.540**	**0.354**

2-3- النتائج المتعلّقة بالمحور الثالث: مشكلات ذات صلة بالمحتوى التعليمي

ولتحديد نتائج الإجابة على عبارات هذا المحور، تم استخراج التكرارات ونسبها المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لفقراته باستخدام برنامج الحزم (spss)، والجدول رقم (3. 09) يبيّن نتائج الدراسة المتعلّقة بالمحور.

الجدول (3. 09): نتائج الدراسة لعبارات المحور الثالث

الرقم	العبارات		البدائل				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
			أوافق جدا	أوافق	لا أوافق	لا أوافق جدا		
1	خطابات فهم المنطوق ذات صلة بالواقع	ت	51	38	10	2	3.366	0.554
		%	50.5	37.6	9.9	2		
2	تتميّز الخطابات باللغة السهلة والأفكار الواضحة	ت	4	27	57	13	2.217	0.512
		%	4	26.7	56.4	12.9		

3	يساعدك أسلوب عرض كتاب اللغة العربية على فهم الخطاب	ت	8	62	25	6	2.712	0.487
		%	7.9	61.4	24.8	5.9		
4	تساعدك الرسومات والمخططات على تحقيق التعلّم	ت	26	62	13	00	3.128	0.373
		%	25.7	61.4	12.9	00		
5	يحتوي الكتاب على صور ذات صلة بالخطابات	ت	17	57	24	3	2.871	0.513
		%	16.8	56.4	23.8	3		
6	يساعدك أسلوب عرض الكتاب على التحدّث	ت	18	62	16	5	2.920	0.534
		%	17.8	61.4	15.8	5		
7	تساعدك أسئلة الكتاب على بلوغ الأهداف التعليمية (الأنماط ومؤشراتها)	ت	18	26	48	9	2.742	0.733
		%	17.8	25.7	47.5	8.9		
8	يشجّعك الكتاب على التعبير عن أفكارك	ت	23	43	29	6	2.821	0.728
		%	22.8	42.6	28.7	5.9		
9	تثري الخطابات المسموعة لغتك وقيمك	ت	36	51	13	1	3.207	0.486
		%	35.6	50.5	12.9	1		
10	تساعدك الأسئلة على تنظيم أفكارك للتعبير عنها	ت	23	16	58	4	2.990	0.550
		%	22.8	15.8	57.4	4		
الدرجة الكلية للمحور الثالث:							**2.898**	**0.353**

3- النتائج المتعلقة بفرضيات الدّراسة:

3-1- عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

أ- عرض نتائج الفرضية الأولى:

نص الفرضية الأولى: نلاحظ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة = (0.05α) في مشكلات التواصل الشفهي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط ذات صلة بالمعلّم حسب متغير الجنس.

الجدول رقم (3. 10): مشكلات التواصل الشفهي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط ذات الصلة بالمعلّم

الرقم	الجنس	الذكور (42)		الإناث (59)		معامل	قيمة الدلالة
	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	بيرسون	
1	يوفّر لكم المعلم جوّ الاستماع المناسب	2.833	0.621	3.152	0.581	0.266**	**0.010**
2	يختار وضعية انطلاقيّة مشوّقة للخطاب	3.071	0.808	3.152	0.805	0.057	**0.620**
3	يستعمل المعلم لغة فصيحة في الحصة	3.309	0.780	3.508	0.598	0.116	**0.150**
4	يراعي التّأني والجهارة في إسماع الخطاب	2.928	0.894	2.813	0.973	0.056-	**0.546**
5	يساعدكم على فهم مضمون الخطاب	2.619	0.854	2.932	0.666	0.172	**0.041**
6	يمنحكم الوقت الكافي للنقاش والتحدّث	2.523	0.671	2.576	0.894	0.035	**0.749**
7	يحصل جميع التلاميذ على فرصة التحدّث	2.285	1.018	2.423	0.792	0.098	**0.446**
8	يساعدكم على صياغة أفكاركم	2.666	0.901	2.932	0.827	0.130	**0.129**
9	يدفعكم لاستعمال اللغة الفصيحة	2.738	1.083	3.355	0.688	0.287**	**0.001**

** قيمة الدّلالة أقل من 0.01 * قيمة الدّلالة أقل من 0.05

ويتّضح من خلال الجدول رقم (3. 10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في مشكلات التواصل الشفهي التي تتعلّق بالمعلّم لدى تلاميذ السنة

الرابعة متوسط، تعزى لمتغيّر الجنس، وقد وردت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الكلية لعبارات المحور الأول للدّراسة كالتالي:

- **يوفّر لكم المعلم جوّ الاستماع المناسب:** حصلت العبارة على متوسط حسابي لدى الذكور يساوي (2.833) أمّا الإناث يساوي (3.152)، وانحراف معياري يساوي (0.621) بالنسبة للذكور، و(0.581) بالنسبة للإناث، وهي دالة عند مستوى الدّلالة (α= 0.05)، وقيمة الدلالة تساوي (**0.010**).

- **يختار وضعية انطلاقيّة مشوّقة للخطاب:** حصلت العبارة على متوسط حسابي لدى الذكور يساوي (3.071) أمّا الإناث يساوي (3.152)، وانحراف معياري يساوي (0.808) بالنسبة للذكور، و(0.805) بالنسبة للإناث، وهي غير دالة عند مستوى الدّلالة (α= 0.05)، وقيمة الدلالة تساوي (**0.620**).

- **يستعمل المعلم لغة فصيحة في الحصة:** حصلت العبارة على متوسط حسابي لدى الذكور يساوي (3.309) أمّا الإناث يساوي (3.508)، وانحراف معياري يساوي (0.780) بالنسبة للذكور، و(0.598) بالنسبة للإناث، وهي غير دالة عند مستوى الدّلالة (α= 0.05)، وقيمة الدلالة تساوي (**0.150**).

- **يراعي التّأني والجهارة في إسماع الخطاب:** حصلت العبارة على متوسط حسابي لدى الذكور يساوي (2.928) أمّا الإناث يساوي (2.813)، وانحراف معياري يساوي (0.894) بالنسبة للذكور، و(0.973) بالنسبة للإناث، وهي دالة عند مستوى الدّلالة (α= 0.05)، وقيمة الدلالة تساوي (**0.546**).

- **يساعدكم على فهم مضمون الخطاب:** حصلت العبارة على متوسط حسابي لدى الذكور يساوي (2.619) أمّا الإناث يساوي (2.932)، وانحراف معياري يساوي (0.854) بالنسبة للذكور، و(0.666) بالنسبة للإناث، وهي دالة عند مستوى الدّلالة (α= 0.05)، وقيمة الدلالة تساوي (**0.041**).

- **يمنحكم الوقت الكافي للنقاش والتحدّث:** حصلت العبارة على متوسط حسابي لدى الذكور يساوي (2.523) أمّا الإناث يساوي (2.576)، وانحراف معياري يساوي (0.671) بالنسبة للذكور، و(0.894) بالنسبة للإناث، وهي غير دالة عند مستوى الدّلالة (α= 0.05)، وقيمة الدلالة تساوي (**0.749**).

- **يحصل جميع التلاميذ على فرصة التحدّث:** حصلت العبارة على متوسط حسابي لدى الذكور يساوي (2.285) أمّا الإناث يساوي (2.423)، وانحراف معياري يساوي (1.018) بالنسبة للذكور، و(0.792) بالنسبة للإناث، وهي غير دالة عند مستوى الدّلالة (α= 0.05)، وقيمة الدلالة تساوي (**0.446**).

- **يساعدكم على صياغة أفكاركم:** حصلت العبارة على متوسط حسابي لدى الذكور يساوي (2.666) أمّا الإناث يساوي (2.932)، وانحراف معياري يساوي (0.901) بالنسبة للذكور، و(0.827) بالنسبة للإناث، وهي غير دالة عند مستوى الدّلالة (α= 0.05)، وقيمة الدلالة تساوي (**0.129**).

- **يدفعكم لاستعمال اللغة الفصيحة:** حصلت العبارة على متوسط حسابي لدى الذكور يساوي (2.738) أمّا الإناث يساوي (3.355)، وانحراف معياري يساوي (1.083) بالنسبة للذكور، و (0.688) بالنسبة للإناث، وهي دالة عند مستوى الدّلالة (α= 0.05)، وقيمة الدلالة تساوي (**0.001**).

ب- مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

تغيب نصوص فهم المنطوق عن الكتاب المدرسيّ، وهي مُدرجة ضمن ملحق بدليل المعلّم لتعليمية اللغة العربية، ممّا يعني أنّ المتعلّم لم يسبق له الاطلاع على الخطاب، لذلك فإنّ نجاح هذا الميدان وتحقيق كفاءاته العرضية منوط بالدّرجة الأولى بالمعلّم، حيث يقوم بالتحضير والإعداد المسبق لكلّ الظّروف المادية والنّفسية لإسماع الخطاب للتلاميذ؛ كتوفير الهدوء، وشدّ انتباههم لما يُلقى على مسامعهم، وإثارة دافعيتهم للاستماع، لتهيئة التلاميذ لفهم مضمون

الخطاب المسموع، وتحصيل جوانبه الفكرية واللغوية والقيمية، ومساعدتهم على إطلاق العنان لأفكارهم بالتعبير الشفهي، ومواجهة مخاوفهم وتجاوز العقبات اللغوية وغير اللغوية التي يمكن أن تعترض سبيل بلوغ مهارة "التواصل الشفوي" التي يرجو المنهاج تحقيقها لدى المتعلّمين.

ومن خلال النتائج المتحصّل عليها، نجد أنّ المعلّم في تعليمية "فهم المنطوق وإنتاجه" لا يشكّل سببا مباشرا في مشكلات التواصل الشفهيّ التي تعترض تلاميذ السنة الرابعة متوسّط، فقد حازت جلّ عبارات المحور بالموافقة والرّضى على ما يبذله المعلّم من جهود، تنمّ على مستوى تكوينه وأدائه المهنيّ؛ التخطيط، والتنفيذ، والتقويم، ومهارته اللغويّة، وعنايته بالميدان كونه فاتحة ميادين تعليمية اللغة العربية، بالإضافة إلى تمكّنه من المادّة يظهر في استعماله اللغة العربية الفصيحة في تدريسه، وهو يحاول جاهدا لإتاحة الفرصة لكلّ التلاميذ للتعبير والمشاركة الإيجابية، والتفاعل مع أفكار الخطاب وربطها بخبرات وتجارب التلاميذ، وهو ما تدلّ عليه النّسب المتحصّل عليها للعبارات بـ (أوافق) أو (أوافق جدا)، وهو بذلك يؤدّي دور "تصحيح التّمثّلات المتعلّمين، ومنحهم حرّية التعبير عن مكنونات أفكارهم ووجدانهم، ومُرافقتهم بيداغوجيّا في مسار تحويل القواعد اللغوية والقوالب الجاهزة إلى أُفق التواصل الحرّ المبدع، حتّى يكتسب جرأة الحديث الشّفويّ بلغة سليمة"[1]، وهو الدوّر المنوط به في ضوء المناهج الجديدة المعتمدة، والتي حدّدها منهاج مرحلة التعليم المتوسط.

بينما حصلت العبارتين؛ "يمنحكم الوقت الكافي للنقاش والتحدّث"، و"يحصل جميع التلاميذ على فرصة التحدّث"، على عدم موافقة التلاميذ على التوالي (42.6%) و(37.6%)، كون وقت الحصّة الأسبوعيّ (ساعة واحدة) لا يكفي الجميع للتّعبير والتحدّث، كما يعزى السبب أيضا إلى طول النصوص المسموعة للسنة الرابعة، وهي تحتاج لإعادة النّظر في حجمها، الذي يؤثّر على دافعية التلاميذ للاستمرار في عملية الاستماع من جهة، ومستوى التفاعل مع الخطاب من جهة ثانية.

[1] اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج مرحلة التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2016، ص31.

3-2- عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

أ- عرض نتائج الفرضية الثانية:

نص الفرضية الثانية: نلاحظ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة = (0.05α) في مشكلات التواصل الشفهي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط ذات صلة بالمتعلّم.

الجدول رقم (3. 11): مشكلات التواصل الشفوي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط ذات الصلة بالمتعلّم

	الجنس	الذكور (42)		الإناث (59)		معامل الارتباط بيرسون	قيمة الدلالة
رقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
1	تفهم ما تسمع من خطابات	2.476	0.706	2.813	0.753	0.223**	**0.025**
2	وقت الحصة كافٍ للفهم والتعبير	2.142	0.718	2.288	0.644	0.043-	**0.290**
3	يمكنك تذكّر ما سمعت وإنتاج خطاب مثله	2.071	0.808	2.000	0.830	0.106	**0.668**
4	يمكنك الحديث والتعبير عن أفكارك دون إحراج أمام زملائك	2.381	0.909	2.305	1.038	0.038-	**0.704**
5	تُسمع زملاءك أثناء التعبير الشفهي	2.785	0.812	2.932	0.848	0.087	**0.386**
6	توظّف لغة سليمة وأفكارا مناسبة للخطاب	2.547	0.705	2.694	0.835	0.093	**0.355**
7	تستعمل العامية في حديثك	2.785	0.812	2.932	0.848	0.01>	**0.996**
8	يناسبك جوّ الاستماع	2.619	0.909	2.983	0.730	0.218*	**0.028**
9	يمكنك الحديث بطلاقة دون تلعثم أو تكرار	2.023	0.811	2.237	0.703	0.140	**0.162**
10	تتحكّم بمشاعر القلق والارتباك أثناء الحديث	2.619	0.854	2.576	0.932	0.024-	**0.815**
11	تستعين بالحركات والإشارات المعبّرة عن المعنى	2.119	0.832	2.576	0.968	0.242*	**0.015**
12	يزيدك التعبير عن أفكارك ثقة بالنفس	2.619	0.798	3.406	0.590	0.498**	**0.01>**

13	يمكنك التعبير عن مضمون الخطاب شفهيا	2.309	0.975	2.559	0.836	0.137	**0.171**

** قيمة الدّلالة أقل من 0.01 * قيمة الدّلالة أقل من 0.05

ويتّضح من خلال الجدول رقم (3. 11) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في مشكلات التواصل الشفهي التي تتعلّق بالمتعلّم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، تعزى لمتغيّر الجنس، وقد وردت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الكلية لعبارات المحور الثاني للدراسة كالتالي:

- **تفهم ما تسمع من خطابات:** حصلت العبارة على متوسط حسابي لدى الذكور يساوي (2.476) أمّا الإناث يساوي (2.813)، وانحراف معياري يساوي (0.718) بالنسبة للذكور، و(0.753) بالنسبة للإناث، وهي دالة عند مستوى الدّلالة (α= 0.05)، وقيمة الدلالة تساوي (**0.025**).

- **وقت الحصة كافٍ للفهم والتعبير:** حصلت العبارة على متوسط حسابي لدى الذكور يساوي (2.142) أمّا الإناث يساوي (2.288)، وانحراف معياري يساوي (0.718) بالنسبة للذكور، و(0.644) بالنسبة للإناث، وهي غير دالة عند مستوى الدّلالة (α= 0.05)، وقيمة الدلالة تساوي (**0.290**).

- **يمكنك تذكّر ما سمعت وإنتاج خطاب مثله:** حصلت العبارة على متوسط حسابي لدى الذكور يساوي (2.071) أمّا الإناث يساوي (2.000)، وانحراف معياري يساوي (0.808) بالنسبة للذكور، و(0.830) بالنسبة للإناث، وهي غير دالة عند مستوى الدّلالة (α= 0.05)، وقيمة الدلالة تساوي (**0.668**).

- **يمكنك الحديث والتعبير عن أفكارك دون إحراج أمام زملائك:** حصلت العبارة على متوسط حسابي لدى الذكور يساوي (2.381) أمّا لدى الإناث يساوي (2.305)، وانحراف معياري يساوي (0.909) بالنسبة للذكور، و(1.038) بالنسبة للإناث، وهي غير دالة عند مستوى الدّلالة (α= 0.05)، وقيمة الدلالة تساوي (**0.704**).

- **تُسمع زملاءك أثناء التعبير الشفهي:** حصلت العبارة على متوسط حسابي لدى الذكور يساوي (2.785) أمّا لدى الإناث يساوي (2.932)، وانحراف معياري يساوي (0.812) بالنسبة للذكور، و(0.848) بالنسبة للإناث، وهي غير دالة عند مستوى الدّلالة (α= 0.05)، وقيمة الدلالة تساوي (**0.386**).

- **توظّف لغة سليمة وأفكارا مناسبة للخطاب:** حصلت العبارة على متوسط حسابي لدى الذكور يساوي (2.547) أمّا لدى الإناث يساوي (2.694)، وانحراف معياري يساوي (0.705) بالنسبة للذكور، و (0.835) بالنسبة للإناث، وهي دالة عند مستوى الدّلالة (α= 0.05)، وقيمة الدلالة تساوي (**0.355**).

- **تستعمل العامية في حديثك:** حصلت العبارة على متوسط حسابي لدى الذكور يساوي (2.785) أمّا الإناث يساوي (2.932)، وانحراف معياري يساوي (0.812) بالنسبة للذكور، و(<0.01) بالنسبة للإناث، وهي غير دالة عند مستوى الدّلالة (α= 0.05)، وقيمة الدلالة تساوي (**0.996**).

- **يناسبك جوّ الاستماع:** حصلت العبارة على متوسط حسابي لدى الذكور يساوي (2.619) أمّا الإناث يساوي (2.983)، وانحراف معياري يساوي (0.909) بالنسبة للذكور، و(0.730) بالنسبة للإناث، وهي دالة عند مستوى الدّلالة (α= 0.05)، وقيمة الدلالة تساوي (**0.028**).

- **يمكنك الحديث بطلاقة دون تلعثم أو تكرار:** حصلت العبارة على متوسط حسابي لدى الذكور يساوي (2.023) أمّا الإناث يساوي (2.237)، وانحراف معياري يساوي (0.811) بالنسبة للذكور، و(0.703) بالنسبة للإناث، وهي غير دالة عند مستوى الدّلالة (α= 0.05)، وقيمة الدلالة تساوي (**0.162**).

- **تتحكّم بمشاعر القلق والارتباك أثناء الحديث:** حصلت العبارة على متوسط حسابي لدى الذكور يساوي (2.619) أمّا الإناث يساوي (2.576)، وانحراف معياري يساوي (0.854)

بالنسبة للذكور، و(0.932) بالنسبة للإناث، وهي غير دالة عند مستوى الدّلالة (α= 0.05)، وقيمة الدلالة تساوي (**0.815**).

– **تستعين بالحركات والإشارات المعبّرة عن المعنى:** حصلت العبارة على متوسط حسابي لدى الذكور يساوي (2.119) أمّا الإناث يساوي (2.576)، وانحراف معياري يساوي (0.832) بالنسبة للذكور، و(0.968) بالنسبة للإناث، وهي دالة عند مستوى الدّلالة (α= 0.05)، وقيمة الدلالة تساوي (**0.015**).

– **يزيدك التعبير عن أفكارك ثقة بالنفس:** حصلت العبارة على متوسط حسابي لدى الذكور يساوي (2.619) أمّا الإناث يساوي (3.406)، وانحراف معياري يساوي (0.798) بالنسبة للذكور، و(0.590) بالنسبة للإناث، وهي دالة عند مستوى الدّلالة (α= 0.05)، وقيمة الدلالة تساوي (**<0.01**).

– **يمكنك التعبير عن مضمون الخطاب شفهيا:** حصلت العبارة على متوسط حسابي لدى الذكور يساوي (2.309) أمّا الإناث يساوي (2.559)، وانحراف معياري يساوي (0.975) بالنسبة للذكور، و(0.836) بالنسبة للإناث، وهي غير دالة عند مستوى الدّلالة (α= 0.05)، وقيمة الدلالة تساوي (**0.171**).

ب– مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

إنّ المتعلّم هو المقصود بـ "النص المسموع"؛ بفهمه وإنتاج ما يماثله في الشكل والمضمون، باستثمار تعلّماته لبلوغ المعاني المطلوبة بدقّة ووضوح، مع مراعاة السياقات المختلفة التي ترد فيها الخطابات، ليجسّد من خلال التعبير الشفهيّ استعماله للغة سليمة صوتيا ونحويا ودلاليا، وهو ما يُكسبه كفاءته التواصلية.

وعلى الرغم ممّا يحدّده المنهاج من كفاءات عرضية وختامية لتعليمية اللغة العربية، إلّا أنّ الواقع التعليميّ يكشف عن ضعف تواصليّ لدى التلاميذ في كلّ المراحل التعليمية، يزيح الغطاء عن مشكلاتهم النفسية واللغوية التي تعيق تواصلهم التعليميّ، وتظهر جليّة في ممارسة

التعبير الشفهيّ، كونه يُظهر طاقات التلاميذ اللغوية، واستعدادهم للحديث بجهارة عن أفكارهم وتجاربهم، واتّجاهاتهم.

وتعزى الأسباب الكامنة وراء الضّعف في التواصل الشفهيّ إلى عدّة أسباب:

– **الأسباب النّفسية:** تلاميذ المرحلة المتوسّطة يمرّون بمرحلة انقلاب وتغيير نفسيّ بالغة الحساسية، بانتقالهم من مرحلة الطفولة إلى مرحلة البلوغ والنّضج، والتي تتزامن معها تغييرات نفسية يطغى عليها الخجل من مواجهة الآخرين، خاصة في حجرة الدّرس، فنجدهم يتفادون الصعود إلى منصّة القسم، وإن تجاوزوا رهاب هذه المرحلة، فهم في مواجهة مخاوف النّطق السّليم، وإجادة التعبير، وحسن الاستهلال والختام، التي يُخلطها الارتباك، بالإضافة إلى عدم القُدرة على النّظر إلى زملائهم، فهم يشيحون بوجوههم في كلّ اتّجاهات القسم، وفي معظم الأحيان ينظرون إلى أسفل هروبا من نظرات زملائهم، وتتملّكهم الوساوس من التعليقات الجانبية حول طريقة وقوفهم وأسلوب كلامهم ونبرة أصواتهم، وتتبّع أخطائهم، والتي قد تتعدّى كلّ ذلك إلى مراقبة وتقييم هندامهم.

ونستدلّ على ذلك من خلال النتائج المتحصّل عليها في الجدول رقم (3. 12)؛ حيث نجد العبارات التي حصلت على أعلى نسبة مقبولية:

–يمكنك الحديث والتعبير عن أفكارك دون إحراج أمام زملائك: حققت نسبة (37.6 %) لـ (لا أوافق)، ونسبة (21.8 %) لـ (لا أوافق جدّا).

– يمكنك الحديث بطلاقة دون تلعثم أو تكرار: حققت نسبة (53.5 %) لـ (لا أوافق)، وهي تتجاوز نصف عدد التلاميذ المستجوبين (54 تلميذا)، ويرجع سبب ذلك إلى عدم الاستعداد والخجل الذي يسيطر عليهم أثناء التحدّث.

– تستعين بالحركات والعبارات المعبّرة عن المعنى: وحققت أعلى نسبة، حيث بلغت (36.6 %) لـ (لا أوافق)، حيث يفتقد التلاميذ للأداءات المصاحبة للغة، فلا يستعملون حركات اليدين

أو إيماءات الوجه، نظرا لسيادة الوقفة النّمطية في العرض الشفهي، فتجدهم قد اعتادوا شدّ أيديهم للخلف وكأنّهم في حالة عقاب، وأيّ حركة يقومون بها قد يساء فهمها وتأويلها.

– يمكنك التعبير عن مضمون الخطاب شفهيا: حققت نسبة، وتقدّر بـ (37.6 %) لـ (لا أوافق)، وهي مؤشّر على غياب الثّقة بالنّفس لدى التّلاميذ،

كلّ تلك الأسباب وغيرها تجعل المتعلّمين؛ ذكورا أم إناثا يتفادون المشاركة في التحدّث والتعبير عن أفكارهم التي تختلج في صدورهم،

– **الأسباب الاجتماعية:** حيث تسهم العديد من العوامل الاجتماعية في خلق صعوبات تواصلية لدى التلاميذ، وهي تنشأ أساسا من الأسرة، فالأولياء لا يتابعون نموّ أبنائهم اللغويّ ولا يشجّعونهم على تعلّم وممارسة اللغة العربية بقدر ما يبذلون الجهود المضنية في سبيل تعليمهم اللغات الأجنبية، وحثّهم على التواصل بها، تحت ذريعة "لغات التطوّر والعلوم" أو تجسيدا لمظهر "الحضارة".

وتتوسّع أسباب الضّعف لدى التلاميذ، لتشمل وسائل الإعلام، التي تخلّت في معظم برامجها عن استعمال اللغة العربية الفصيحة، ومالت إلى توظيف اللهجات والعاميات وتشجيعها على نطاق واسع، وإن أُستعملت اللغة العربية في مواعيدها الإخبارية، فإنّها تسبّب نشازا سمعيّا، بسبب التّعسّف الممارس على قواعدها الصّرفية والنحوية، وهذه الجرائم اللغوية تنمّ عن غياب الحسّ اللّغويّ لدى مقدّمي البرامج أو الأخبار.

كما يتأثّر اكتساب اللغة وممارستها بوسائل التواصل الاجتماعيّ، التي تتوسّع صفحاتها وخدماتها، وهي وسائل متاحة أمام المتعلّم بشكل يدعو إلى تقنين استعمالها، وهي من الناحية اللغوية تشكّل رافدا من روافد الإساءة للغة العربية، حيث وفدت إليها العديد من الألفاظ الدّخيلة، وأضحى استعمالها بمنزلة اللفظ العربيّ، بالإضافة إلى استعمال بعض الرّموز والإشارات ذات الدّلالات الخاصة يطغى على منشوراتها، وهو ما يجعل مستعمليها مُستغنين عن اللغة تماما،

لتحلّ محلّها أيقونات (الإيموجي) مكتنزة على عديد المعاني والدّلالات أو حتّى القيم، فكانت عامل ضمور للغة، وبيئة مُفقرة لتراكيبها، ومجرِّدة لها من طاقاتها ودلالاتها.

– **الأسباب اللّغوية:** إنّ التعثّر الذي يعانيه تلاميذ السنة الرابعة متوسّط، هو نتاج ضعف كفاءة لغوية لازمتهم منذ سنوات التّمدرس الأولى، التي غاب فيها تمهير المتعلّمين عن اكتساب اللغة واستعمالها استعمالا يخضع لنظامها؛ الصوتي، والصرفي، والنحوي، والدّلالي، فكان تجاوز المبنى السّليم والتراكيب والصيغ الغنيّة المحفّزة على إنضاج المهارة التواصلية، واستبدالها بأخرى نمطية محدودة الأفق اللغويّ، واقتصار عبارات التلاميذ على ما تعلّموه، حتّى اختزلت أفعالهم في: ضرب، أكل، درس، كتب... وأسماؤهم في: التلميذ، المعلّم، الكرّاس، الكتاب... وأمثلتهم في: ضرب المعلّم التلميذ، وكتب التلميذ الدّرس، وأكل الولد التّفاحة... وغيرها من التراكيب الجاهزة (المعلّبة)، التي تعيش زمنا طويلا معهم وترافق انتقالهم من مستوى تعليميّ إلى آخر، فينجم عنها رُكود لغويّ لافت، فلا يمكن للتلاميذ التّحرّر من قيودها لإنتاج عبارات جديدة، ولا الخوض بمعاني جديدة، وكأنّ اللغة العربية قد عقمت عن توليد الألفاظ والتراكيب.

وإذا عُدنا للنصوص القرائية، التي هي منهل خصيب للّغة العربية، فإنّها تشهدُ تحوّلا كبيرا في المنهج الحديث، بانتقالها من "الأدبيّة" إلى "الوظيفية"، فغالبيتها عبارة عن مقالات تمّ التّصرّف فيها لغايات تعليمية، حتّى تحقّق "المقاربة النّصية" في تعليمية الظواهر النحوية والبلاغية، أمّا النّصوص من العيار اللغويّ الثّقيل، فنجدها شحيحة على كتب اللغة العربية، وهو ما يحرم التلاميذ متعة التّذوّق اللغويّ والثّراء الفكري وسعة الخيال.

ونستدلّ على وجود أسباب ذات طابع لغويّ تعيق التواصل الشفهيّ الناجح لدى التلاميذ، من خلال التكرارات والنسب المئوية التي حقّقتها العبارات:

– توظّف لغة سليمة وأفكارا مناسبة للخطاب: حيث جاءت أعلى نسبة للبديل (لا أوافق)، وتساوي (46.5%)، وهي نتيجة تُبدي عدم التزام التلاميذ بسلامة اللغة المستعملة في إنتاجهم

الشّفهيّ، وعدم تحكّمهم في القواعد التي تضبط نظام اللغة العربية، وهو ما يُعيق تدفّق أفكارهم وعدم قدرتهم على صياغتها أو استمراريتها بما يُناسب الموقف التعليميّ.

– تستعمل العامية في حديثك: وقد حصلت العبارة على أعلى نسبة للبديل (لا أوافق)، وتساوي (46.5 %)، وهي ترجمة واضحة على منازعة المستوى اللغويّ الثاني (العامية) للّغة الفصيحة في خطابات التلاميذ، والذي يُنتج سقما في العبارة، وضعفا في التركيب [...] فيتأصّل في عقول النّاشئة مقْت اللغة العربية (الفصيحة) واستصغار شأنها[1] وابتعاد عنها، واللغة إن لم تتّصل بحياة التلاميذ، ولم توظّف في مواقفهم التعبيرية، كانت بالنسبة لهم لغة قاصرة أو لغة ميّتة لا نفع منها.

3-3- عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

أ- عرض نتائج الفرضية الثالثة:

نص الفرضية الثالثة: نلاحظ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة = (0.05α) في مشكلات التواصل الشفوي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط ذات صلة بالكتاب المدرسي.

الجدول رقم (3. 12): مشكلات التواصل الشفوي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط ذات الصلة بالكتاب المدرسي

	الجنس	الذكور (42)		الإناث (59)		معامل الارتباط بيرسون	قيمة الدلالة
رقم العبارات	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
1	خطابات فهم المنطوق ذات صلة بالواقع	3.214	0.750	3.474	0.727	0.173	**0.083**
2	تتميّز الخطابات باللغة السهلة والأفكار الواضحة	2.238	0.726	2.203	0.713	0.024-	**0.812**

[1] ينظر: رياض قاسم، اتجاهات البحث اللغوي الحديث في العالم العربي، مؤسسة نوفل، بيروت، لبنان، ط1، 1982، ص32.

3	يساعدك أسلوب عرض كتاب اللغة العربية على فهم الخطاب	2.476	0.862	2.881	0.494	**0.288	**0.004**
4	تساعدك الرسومات والمخططات على تحقيق التعلّم	3.095	0.617	3.152	0.610	0.046	**0.645**
5	يحتوي الكتاب على صور ذات صلة بالخطابات	2.976	0.643	2.796	0.760	0.124-	**0.216**
6	يساعدك أسلوب عرض الكتاب على التحدّث	2.857	0.783	2.966	0.693	0.074	**0.463**
7	تساعدك أسئلة الكتاب على بلوغ الأهداف التعليمية	2.833	0.908	2.678	0.818	0.090-	**0.371**
8	يشجّعك الكتاب على التعبير عن أفكارك	2.785	0.812	2.847	0.886	0.036	**0.722**
9	تثري الخطابات المسموعة لغتك وقيمك	2.904	0.726	3.423	0.593	**0.369	**0.01>**
10	تساعدك الأسئلة على تنظيم أفكارك للتعبير عنها	3.000	0.826	2.983	0.682	0.011-	**0.911**

** قيمة الدّلالة أقل من 0.01 * قيمة الدّلالة أقل من 0.05

ويتّضح من خلال الجدول رقم (3. 12) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في مشكلات التواصل الشفهي التي تتعلّق بالكتاب المدرسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، تعزى لمتغيّر الجنس، وقد وردت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الكلية لعبارات المحور الثالث للدراسة كالتالي:

- **خطابات فهم المنطوق ذات صلة بالواقع:** حصلت العبارة على متوسط حسابي لدى الذكور يساوي (3.214) أمّا الإناث يساوي (3.474)، وانحراف معياري يساوي (0.750) بالنسبة للذكور، و(0.727) بالنسبة للإناث، وهي دالة عند مستوى الدّلالة (α= 0.05)، وقيمة الدلالة تساوي (**0.083**).

- **تتميّز الخطابات باللغة السهلة والأفكار الواضحة:** حصلت العبارة على متوسط حسابي لدى الذكور يساوي (2.238) أمّا الإناث يساوي (2.203)، وانحراف معياري يساوي

(0.726) بالنسبة للذكور، و(0.713) بالنسبة للإناث، وهي غير دالة عند مستوى الدّلالة (α= 0.05)، وقيمة الدلالة تساوي (**0.812**).

– **يساعدك أسلوب عرض كتاب اللغة العربية على فهم الخطاب:** حصلت العبارة على متوسط حسابي لدى الذكور يساوي (2.476) أمّا الإناث يساوي (2.881)، وانحراف معياري يساوي (0.862) بالنسبة للذكور، و (0.494) بالنسبة للإناث، وهي دالة عند مستوى الدّلالة (α= 0.05)، وقيمة الدلالة تساوي (**0.004**).

– **تساعدك الرسومات والمخططات على تحقيق التعلّم:** حصلت العبارة على متوسط حسابي لدى الذكور يساوي (3.095) أمّا الإناث يساوي (3.152)، وانحراف معياري يساوي (0.617) بالنسبة للذكور، و (0.610) بالنسبة للإناث، وهي غير دالة عند مستوى الدّلالة (α= 0.05)، وقيمة الدلالة تساوي (**0.645**).

– **يحتوي الكتاب على صور ذات صلة بالخطابات:** حصلت العبارة على متوسط حسابي لدى الذكور يساوي (2.976) أمّا الإناث يساوي (2.796)، وانحراف معياري يساوي (0.643) بالنسبة للذكور، و(0.760) بالنسبة للإناث، وهي غير دالة عند مستوى الدّلالة (α= 0.05)، وقيمة الدلالة تساوي (**0.216**).

– **يساعدك أسلوب عرض الكتاب على التحدّث:** حصلت العبارة على متوسط حسابي لدى الذكور يساوي (2.857) أمّا الإناث يساوي (2.966)، وانحراف معياري يساوي (0.783) بالنسبة للذكور، و(0.693) بالنسبة للإناث، وهي دالة عند مستوى الدّلالة (α= 0.05)، وقيمة الدلالة تساوي (**0.463**).

– **تساعدك أسئلة الكتاب على بلوغ الأهداف التعليمية:** حصلت العبارة على متوسط حسابي لدى الذكور يساوي (2.833) أمّا الإناث يساوي (2.678)، وانحراف معياري يساوي (0.908) بالنسبة للذكور، و(0.818) بالنسبة للإناث، وهي غير دالة عند مستوى الدّلالة (α= 0.05)، وقيمة الدلالة تساوي (**0.371**).

– **يشجّعك الكتاب على التعبير عن أفكارك:** حصلت العبارة على متوسط حسابي لدى الذكور يساوي (2.785) أمّا الإناث يساوي (2.847)، وانحراف معياري يساوي (0.812) بالنسبة للذكور، و(0.886) بالنسبة للإناث، وهي غير دالة عند مستوى الدّلالة (α= 0.05)، وقيمة الدلالة تساوي (**0.722**).

– **تثري الخطابات المسموعة لغتك وقيمك:** حصلت العبارة على متوسط حسابي لدى الذكور يساوي (2.904) أمّا الإناث يساوي (3.423)، وانحراف معياري يساوي (0.726) بالنسبة للذكور، و(0.593) بالنسبة للإناث، وهي دالة عند مستوى الدّلالة (α= 0.05)، وقيمة الدلالة تساوي (**<0.01**).

– **تساعدك الأسئلة على تنظيم أفكارك للتعبير عنها:** حصلت العبارة على متوسط حسابي لدى الذكور يساوي (3.000) أمّا الإناث يساوي (2.983)، وانحراف معياري يساوي (0.826) بالنسبة للذكور، و (0.682) بالنسبة للإناث، وهي دالة عند مستوى الدّلالة (α= 0.05)، وقيمة الدلالة تساوي (**<0.01**).

ب– مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

إنّ الكتاب المدرسيّ أهمّ وسيلة تعليمية تتوافر بين يدي التلاميذ، وهو صورة واقعية للمنهاج، ويحرص القائمون عليه والمنشغلون بتحسين وجودة محتواه على تضمينه ما يتوافق ومخرجات التعليم، التي عبّر عنها المنهاج صراحة في الكفاءات الختامية لتعليمية اللغة العربية، وفي مقدّمتها كفاءة التواصل الشّفهي، وكتاب اللغة العربية الموجّه للسنة الرابعة متوسط، المعتمد من طرف وزارة التربية الوطنية، بداية السنة الدراسية 2020/2019م، قد شهد تغييرات جذريّة من حيث الشّكل والمحتوى، ومن أهمّ صور التجديد في المحتوى "ميدان فهم المنطوق"، الذي صار افتتاحية كلّ أسبوع تعليميّ.

وفي ضوء دراسة مشكلات التلاميذ التواصلية ذات الصّلة بالكتاب المدرسيّ، فإنّ النتائج التي تمّ رصدها في هذا المحور تدلّ على مستوى التجاوب الإيجابيّ للتلاميذ مع صفحات

ميدان فهم المنطوق، وهو ما يؤكّد الجهود التنظيمية المبذولة من طرف القائمين على إعداد الكتاب وتبويبه وترتيبه الدّاخليّ بما يوائم حاجات المعلّم من جهة، وتنظيم التعلّم من جهة ثانية، والتي تعبّر عنها نتائج العبارات التالية:

- **خطابات فهم المنطوق ذات صلة بالواقع:** وقد حقّقت نسبة (50.5%) للبديل (أوافق جدّا)، دلالة على وجود ملامح تناغم مضمون الخطابات مع واقع المتعلّم، كون الخطاب يعبّر عن البيئة الاجتماعية للمتعلّم ويطرح مشكلاتها، ويتضمّن مبادئها وقيمها الرّاسخة، حتّى يكون التعلّم داخل القسم معقود الوصال بما هو خارجه.

ومن جهة أخرى يمكننا قراءة النتيجة المتحصّل عليها في اتّجاه آخر، بحيث نجد أنّ دليل المعلّم يحتوي على مجموعة من الخطابات بعيدة عن واقع المتعلّم، وهي تحمل في ثناياها أفكارا بعيدة عن قدرات المتعلّمين الذّهنية وتجاربهم الواقعية، مثل خطاب "الإنسانية ومشكلاتها"، "مفاخر الأجناس"، "اللغة العربية وتحدّيات التقدّم العلمي والتكنولوجيّ"، وهو ما يقف حائلا دون بلوغهم مستويات الفهم والتذكّر المطلوبة.

- **تتميّز الخطابات باللّغة السّهلة والأفكار الواضحة:** وحصلت العبارة على نسبة (56.4%) للبديل (لا أوافق)، وهذه النّسبة تُظهر عدم التوافق بين مستوى الخطاب اللغوي، والقدرات اللغوية التلاميذ (القاموس اللغوي)، فيجدون لغته غير مفهومة وبحاجة للتّبسيط لتقريب المعاني إليهم، وهي دلالة ذات بُعدين:

أ- هناك خطابات لفهم المنطوق يفوق مستواها اللغوي والفكري مستوى التلاميذ.

ب- يوجد ضعف لدى التلاميذ في مستوى الاستماع لفهم النصوص المسموعة، يعود لعدم اهتمامهم بما يُلقى إليهم، أو بسبب التشويش الدّاخلي (الهمس فيما بينهم) أو التشويش الخارجي؛ الذي ينجم عن الضّوضاء، خاصة من ساحة الرّياضة.

ج- طول بعض الخطابات المسموعة بسبب كثرة التفاصيل فيها، يشتّت ذهن المتعلّم ويدبّ إليه الملل فيصرفه ذهنيّا بالاشتغال بأفكار أخرى أو بما حوله؛ من زملاء أو أغراضه الشخصية.

– **يساعدك أسلوب عرض كتاب اللغة العربية على فهم الخطاب:** وحصلت العبارة على نسبة (61.4%) للبديل (موافق)، وهي نسبة عالية، تترجم حداثة أسوب تنظيم المادّة العلمية في كتاب اللغة العربية، وهي نسبة لا تتعارض مع نتائج تحليل المحتوى الذي عرضناه في الفصل الثاني من الدراسة؛ حيث نجد في المحور الأول (الكتاب وشكله الخارجي وإخراجه الطباعي) العبارة السابعة (مقروئية الكتاب مناسبة للمعلّم والمتعلّم) قد نالت نسبة مقبولية تساوي (69,35%)، وفي المحور الرابع (لغة الكتاب وأسلوب عرضه) نجد أنّ العبارة السادسة (يساعد أسلوب عرض المحتوى على تنظيم التعلّم) قد حصلت على نسبة مقبولية تساوي (61,29%).

وأسلوب عرض الكتاب لميدان فهم المنطوق يراعي الجوانب الفنّية والأنشطة التعليمية؛ حيث يبدأ من اختيار اللون الذي يميّز الميدان (البنفسجي)، وأيقونة مكبّر الصّوت للدّلالة على أهمية الاستماع في ممارسة الميدان، والاهتمام بالرسومات والمخطّطات ذات الصّلة بأنشطة التعلّم، كما نجد التّدرّج التّصاعدي للتعلّمات، من خلال:

–الاستماع للخطاب وفهم مضمونه.

– تحليل بنية الخطاب وتحديد نمطه.

– تحديد العلاقة بين أنماط الخطاب.

– التدريب على الإنتاج الشفهيّ.

– **تساعدك الرسومات والمخططات على تحقيق التعلّم:** وقد حقّقت العبارة نسبة (61,4%) للبديل (موافق)، لأنّ الكتاب يعتمد على أنماط تعليم مختلفة لبلوغ غايات تعليمية فهم المنطوق؛ كالصّور والرسومات والمخطّطات والجداول، حتّى يتمكّن المتعلّم من فهم الخطاب وتحليل بنيته واكتشاف أنماطه، ليصل إلى توظيف تعلّماته للتعبير الشّفويّ، والنتيجة التي حقّقتها العبارة لا تتعارض مع آراء المعلّمين، حيث نجد في نتائج تحليل الكتاب في المحور الثالث (صور ورسومات الكتاب التوضيحية) أنّ العبارة الرابعة (تتكامل الصور والرسومات مع محتوى

الكتاب) قد حصلت على نسبة مقبولية تساوي(70,96%)، وهي دلالة على تكامل المحتوى اللّغوي مع أسلوب عرض الكتاب.

- **يحتوي الكتاب على صور ذات صلة بالخطابات:** وحققت العبارة نسبة (56,4%) للبديل (أوافق)، وهي نسبة متوسّطة عموما، لأنّ توزيع الصّور على صفحات ميدان "فهم المنطوق وإنتاجه" يعرف تذبذبا؛ إذ نجدها على بعض صفحاته وتغيب عن أخرى، وهي بحاجة لتوزيع منسجم، لتكون أكثر فاعلية لممارسة هذا الميدان.

- **يساعدك أسلوب عرض الكتاب على التحدّث:** وحققت العبارة نسبة (61,4%) للبديل (أوافق)، لأنّ الكتاب يسعى إلى دفع المتعلّم للتعبير عن مضمون النّص، وبلوغ هذه الغاية لا يتأتّى إلّا بالعناية بأسلوب عرضه؛ بوضوح العناوين واختيار لغة مناسبة لمستوى المتعلّمين، وأيقونات ذات دلالة، تمّ اختارها بما يتناسب ومراحل التعلّم، وصياغتها على لسان المتعلّم كونه المقصود بها.

- **تساعدك أسئلة الكتاب على بلوغ الأهداف التعليمية (الأنماط ومؤشراتها):** وحصلت العبارة على أعلى نسبة للبديل (لا أوافق) وتقدّر بـ (47,5%)، لأنّ محتوى السنة الرابعة من التعليم المتوسّط، يلزم على المتعلّمين التحكّم في جميع الأنماط التعبيرية (السرد، الوصف، الحوار، التفسير، الحجاج) وخطاطاتها، الأمر الذي يُحدث تداخلا فيما بينها، وصعوبة اكتشافها من خلال مؤشّراتها في الخطاب، وهي قضيّة يتوجّب الانتباه إليها، والحرص على التّدرّج ما أمكن لتيسيرها عليهم، من خلال الممارسة والتّدريبات على النصوص القصيرة، ليصل المتعلّمون إلى تحقيق معرفة تامّة بالأنماط سواءً أكانت غالبة أم خادمة.

- **يشجّعك الكتاب على التعبير عن أفكارك:** وحصلت العبارة على أعلى نسبة للبديل (أوافق)، وتقدّر بـ (42,6%)، وهي نسبة أقلّ من المتوسّط، كون الكتاب لا يتوافر على العبارات المناسبة، التي تثير في المتعلّم الرّغبة في التحدّث حين يصل إلى مرحلة "أتدرّب على الإنتاج الشّفويّ" مقارنة بتعليمات فهم الخطاب وتحليل بنيته، لذلك يجب دعم هذه المرحلة بما ينمّي

دافعية المتعلّم للتحدّث عن أفكاره، ويشجّعه على الانخراط في جوّ التعبير الشفهيّ سواء بالعروض أو المناقشة والنّقد لزملائه.

-**تثري الخطابات المسموعة لغتك وقيمك:** وحقّقت العبارة نسبة متوسّطة تقدّر بـ (50,8%) للبديل (أوافق)، لأنّ ثراء القاموس اللغوي للمتعلّم يتعلّق بمستوى لغة الخطاب وأسلوبه، وإذا كانت الخطابات المسموعة لا تتميّز باللغة السّهلة ولا بالأفكار الواضحة (حسب نتائج العبارة الثانية) فإنّ ذلك حتما سينعكس على مستوى الأداء اللغوي للمتعلّمين، خاصة الفئة المتوسّطة أو المتعثّرة منهم.

- **تساعدك الأسئلة على تنظيم أفكارك للتعبير عنها:** وحققت العبارة أعلى نسبة للبديل (لا أوافق) تقدّر بـ (57,4%)، وتدلّ هذه النتيجة على الصعوبات التي يواجهها المتعلّمون في سبيل تحقيق غايات فهم المنطوق وإنتاجه، فغالبيتهم لا يمكنهم تذكّر أفكار الخطاب المسموع، وبالتالي لا يستطيعون جمع شتات أفكارهم لصياغتها من جديد، وهو ما يظهر في العبارات الموجزة أثناء الحديث، وعدم القدرة على الاسترسال في صياغة الأفكار، وصعوبة ربطها ببعضها لتشكّل خطابا حقيقيا بكلّ المقاييس.

خلاصة الدّراسة:

إنّ التحكّم في استعمال اللغة العربية شفهيّا كفاءة عرضية يسعى المنهاج بلوغها من خلال ميدان فهم المنطوق وإنتاجه، كونها ترتبط بحياة المتعلّم داخل القسم أو خارجه استماعا وتحدّثا، وذلك يتطلّب بذل الجهود للرّقي بها وغرسها لدى النّاشئة، دون اعتبار للحواجز النّفسية أو الاجتماعية، من خلال إفساح المجال واسعا أمام المتعلّمين لاكتشاف طاقاتهم اللغوية وقدراتهم على التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم بكلّ مرونة، في وضعيات تواصلية متنوّعة الموضوعات، والأجناس الأدبية.

وقد أفضت الدراسة الميدانية لمشكلات التواصل اللغوي الشّفهيّ، إلى مجموعة من النتائج أهمّها:

– التواصل الشفهيّ دعامة أساسية ومرتكز بيداغوجيّ لا تستغني عنه العملية التعليمية.

– يعاني تلاميذ السّنة الرابعة مشكلات لغوية تعيق تواصلهم الشّفهيّ.

– تتنوّع مشكلات التلاميذ التواصلية وتتعدّد أسبابها؛ منها الشخصية والموضوعية.

– يبذل معلّم السنة الرابعة متوسّط جهدا في تعليم المادّة والرّقيّ باستعمالها الشّفهيّ.

– مشكلات التواصل الشفهيّ لدى تلاميذ الرابعة متوسّط ترتبط بمستوى ميولهم لمادّة اللّغة العربية، وتحكّمهم في قواعد استعمالها.

– يواجه التلاميذ خلال استعمال اللغة العربية العديد من الحواجز النّفسية كالخجل والارتباك...

– يميل الكثير من التلاميذ للتحدّث بالعامية هروبا من القواعد اللّغوية خاصة النّحوية منها.

– نصوص فهم المنطوق وإنتاجه متفاوتة من حيث مستويات الفهم والاستيعاب، بسبب موضوعاتها التي لا تتناسب وقدرات المتعلّمين الفكرية، ولا ترتبط بواقعهم الاجتماعيّ.

– غياب نصوص المطالعة عن كتاب اللغة العربية يحدث فجوة قرائية لدى التلاميذ، لأنّهم بحاجة إلى نصوص تخرجهم من نمطيّة القراءة إلى متعة المطالعة الحرّة.

المبحث الثالث: مشكلات التواصل الكتابي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط:

إنّ أهمّ هواجس تلاميذ السنة الرابعة متوسّط هو التّمكّن من كتابة "الوضعية الإدماجية" وفق المعايير المطلوبة، لأنّها تأخذ حصّة كبيرة من التقويم الكتابيّ، سواء في إنجاز الفروض أو الاختبارات، وبخاصّة في شهادة التعليم المتوسّط، لذلك نجدهم يجتهدون للتّمكّن من الكتابة شكلا ومضمونا.

وبالرّغم من جهودهم المضنية، يجد المعلّمون كتاباتهم تعجّ بمختلف الأخطاء، لذلك، ومن خلال هذه الدّراسة، نسعى إلى اكتشاف المشكلات التي يواجهها التلاميذ في كتابة موضوعاتهم، من خلال وصفها وتصنيفها إلى فئات، ومحاولة تفسيرها، واقتراح الحلول المناسبة.

1- الطريقة والإجراءات:

1-1- حدود الدّراسة:

أ- الزمانية: وتمّت الدراسة في الفترة الممتدّة بين 16 أكتوبر و20 ديسمبر 2022م.

ب- البشرية: وتتمثّل في مجموعة من التلاميذ الذين ينتمون للسنة الرابعة متوسّط.

ج- الموضوعاتية: وهي ثلاثة موضوعات: تحرير قصة حول ظاهرة اجتماعية، كتابة مقال حول الإعلام بين القديم والحديث، كتابة نص حول الحملات التضامنية.

1-2- عيّنة الدراسة:

وقد تكوّنت عيّنة الدراسة من (90) تسعين متعلّمة ومتعلّما، ينتمون للسنة الرابعة متوسّط، يزاولون دراستهم بمتوسطة "أحمد رميضيني"، ببلدية البرانيس ولاية بسكرة، للموسم الدراسيّ 2023/2022م، موزّعون على ثلاث مجموعات من حيث كتابتهم للموضوعات، حيث تضمّ المجموعة الأولى (29) تلميذا وتلميذة، والمجموعة الثانية (35) تلميذا وتلميذة، والمجموعة الثالثة (26) تلميذا وتلميذة، وهي العيّنة التي اعتمدتها الباحثة لرصد المشكلات الكتابية لدى

تلاميذ السنة الرابعة متوسّط، والجدول رقم (3. 13) يبيّن حجم عيّنة الدراسة وتوزيعها حسب متغيّر الجنس:

الجدول رقم (3. 13): حجم عينة الدراسة وتوزيعها حسب متغيّر الجنس

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
الإناث	57	% 63,33
الذكور	33	% 36,66
المجموع:	**90**	**% 100**

كما يبيّن الجدول رقم (3. 13) الموضوعات التي تمّ جمعها لرصد المشكلات الكتابية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

الجدول رقم (3. 14): موضوعات الدراسة الثالثة وتاريخها

	الموضوعات	تاريخ الدراسة
1	تحرير قصة حول ظاهرة اجتماعية	الأحد 16 أكتوبر 2022م
2	كتابة مقال حول الإعلام بين القديم والحديث	الأحد 17 نوفمبر 2022م
3	كتابة نص حول الحملات التضامنية	الثلاثاء 20 ديسمبر 2022م

واستعانت الدراسة بمجموعة من كتابات التلاميذ في موضوعات ذات صلة بالمقاطع الثلاثة الأولى من المحتوى التعليمي، وهي: قضايا اجتماعية، الإعلام والمجتمع، التضامن الإنساني، وهي تختلف من حيث توزيعها الكمّي على المحاور الثلاثة، ومن حيث توزيعها على متغير الجنس، والجدول رقم (3. 15) يوضّح ذلك.

الجدول رقم (3. 15): توزيع عيّنة الدراسة حسب متغيّر الجنس

	الموضوعات	الإناث		الذكور		المجموع	ن. المئوية
		ت	%	ت	%		
1	تحرير قصة حول ظاهرة اجتماعية	17	58,62 %	12	41,37 %	29	32,22 %
2	كتابة نص تفسيري مع الحجاج	21	%60	14	%40	35	38,88 %
3	كتابة نص تفسيري مع التوجيه	19	73,07 %	07	26,92 %	26	28,88 %
المجموع		**57**		**33**		**90**	**% 100**

ويلاحظ من خلال الجدول رقم (3. 15) أنّ عدد الموضوعات التي تمّ الاستعانة بها ثلاثة وهي مختلفة من حيث التعداد، حيث بلغت: تحرير قصة حول ظاهرة اجتماعية (29) موضوعا بنسبة مئوية تساوي (32,22%)، وكتابة نص تفسيري مع الحجاج (35) موضوعا وتمثّل نسبة مئوية قدرها (38,88%)، وكتابة نص تفسيري مع التوجيه (26) موضوعا وتمثّل نسبة مئوية تساوي (28,33%). ويمكننا تفسير تفاوت عدد الموضوعات المكتوبة لغياب بعض التلاميذ تزامنا والعطلة الشتوية، أو عدم تسليم الأوراق بسبب عدم استحسانهم لموضوعاتهم أو عدم كتابتهم.

لقد تمّ جمع الموضوعات الثلاثة المكتوبة من طرف تلاميذ السنة الرابعة متوسّط، قام أغلبية المتعلّمين بكتابة ثلاثة موضوعات على التّوالي، بفارق (4) أربعة أسابيع بين كلّ موضوع وآخر خلال فترة زمنيّة محدّدة، وهي تتضمّن الموضوعات التالية:

– الموضوع الأوّل: وهو يتضمّن تحرير قصّة حول قضّية من القضايا الاجتماعية، يغلب عليه نمطا السّرد والوصف، باعتماد بنية النّص السّردي المدروسة.

– الموضوع الثاني: ويعنى بكتابة مقال صحفيّ حول موضوع الإعلام بين القديم والحديث، يغلب عليه نمطا التفسير والحجاج، باعتماد عناصر بناء المقال.

– الموضوع الثالث: ويتضمّن كتابة موضوع تفسيري توجيهي حول المساهمة في الحملات التضامنية.

وقد تمّ تصحيح الموضوعات الثلاثة، ورصد أخطاء التلاميذ الشائعة وتصنيفها في جداول، لمعالجتها إحصائيا وتحليلها لتحقيق أهداف الدّراسة.

1-3- أداة الدّراسة:

لقد اهتمّت الباحثة بموضوعات التلاميذ المكتوبة في مادة اللغة العربية، فلاحظت مشكلاتهم المنهجية واللغوية، والملاحظة في البحوث الميدانية مرتكز منهجيّ، وأداة من أدوات البحث العلمي، ونعني بها "الاعتبار المنتبه للظّواهر والحوادث بقصد تفسيرها واكتشاف أسبابها، والوصول إلى القوانين التي تحكمها."[1] إنّها عملية علمية تعتمد على مشاهدة ومراقبة سلوك ما أو ظاهرة محدّدة، في ضوء ظروف معيّنة بغرض الحصول على معلومات دقيقة، لتشخيص أسبابها القريبة والبعيدة.

ولرصد المشكلات اللغوية عموما والمكتوبة خصوصا يتطلّب الاستعانة بأداة تحليل الأخطاء (error analysis)، وهو مصطلح يستخدمه علم اللغة التطبيقيّ للدّلالة على "تلك العملية العاملة على تفكيك مُعطى ما بكيفية محسوسة أو ذهنية تحوّله إلى عناصر وتبحث عن ترتيب لها وعلاقات بينها، وفي عُرف الديداكتيين هو تفكيك موضوع التّعلّم إلى عناصر بسيطة قصد تسهيل عملية التعلّم."[2] وإذا كان محور التعلّم هو "اللغة" فإنّه "يدرس لغة المتعلّم، لا نقصد لغته الأولى، وإنّما نقصد لغته التي يُنتجها وهو يتعلّم."[3]

[1] فرح الربضي وعلي الشيخ، مبادئ البحث التربوي، مكتبة الأقصى، عمان، الأردن، (د ط)، (د ت)، ص75.

[2] صالح بلعيد، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص158.

[3] عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص49.

ويعتمد منهج تحليل الأخطاء على مراحل أساسية هي:

أ- تحديد الأخطاء ووصفها: ويتمّ تحديد الأخطاء على اعتبار أنّ المنهاج موجّه إلى مجموعة متعلّمين من المفروض أن تكون متجانسة من حيث العمر، والمستوى التعليمي، والنموّ اللغويّ، ومن ثمّ تكون الأخطاء لها صفة "الشيوع" لدى المجموعة.

وعلى اعتبار اللغة "نظاما"، فإنّنا حين ندرس لغة المتعلّمين فإنّنا ندرس نظاما؛ والوصف اللغوي للأخطاء يتمحور حول طبيعتها "النّظامية"؛ أي أنّ الأخطاء التي تكون مجالا للدراسة لمعرفة مدى سلامة النظام اللّغويّ والحكم عليه بالصّواب أو الخطأ، ويتمّ وصف الأخطاء في كلّ مستويات النظام اللغوي: الصوتي، والصّرفي، والنحوي، والدّلالي،

ب-تفسير الأخطاء: يأتي تفسير الأخطاء بعد تحديدها ووصفها، وتختلف معايير التفسير فمنها المعرفيّ، والنّفسيّ، والمهاريّ، والأدائيّ، وهي تتداخل فيما بينها، كون استعمال اللغة يتأسّس على المعرفة بنظامها، وتلك المعرفة تتأثّر بالعوامل النفسية والمهارية التي يجسّدها الأداء، فتظهر لدى المتعلّم مطابقة أو مُخالفة؛ جزئيا أو كليّا للقواعد اللغوية.

ج- تصويب الأخطاء: ويهدف منهج تحليل الأخطاء للإسهام في حلّ مشكلة الأخطاء اللغويّة لدى المتعلّمين، بالبحث في كيفية مواجهتها، وذلك لا يتمّ إلا بعد معرفة مصدر الخطأ؛ له علاقة باستراتيجية التعلّم، أو بطبيعة المادّة اللغوية المقدّمة،

1-4- أداة الدّراسة:

اعتمدت الدّراسة التطبيقية لمشكلات التواصل الكتابي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، على مجموعة من الموضوعات التي تمّت كتابتها ضمن ميدان "إنتاج المكتوب"، والتي تمّ جمعها، عن طريق أستاذة اللّغة العربية، على ثلاث مراحل بعد الفراغ من كتابتها، والتي بلغت في مجملها (90) تسعون موضوعا، وقد تمّ تحديد الأخطاء وتصنيفها إلى مجموعات متجانسة، وهي الأخطاء الشكلية، الأخطاء الإملائية، والأخطاء النحوية والصرفية، والأخطاء الدّلالية، وتضمّ كل مجموعة فئات فرعية، وهو ما يوضّحه الجدول رقم (3. 16):

الجدول رقم (3. 16): توزيع محاور وفئات الأخطاء الكتابية لدى تلاميذ الرابعة متوسط

المحاور	الفئات
الأخطاء الشكلية	– عدم احترام منهجية الكتابة. – عدم احترام خصوصية الهامش. – كثرة الشطب – عدم ترك البياض.
الأخطاء الإملائية	– همزة الوصل وهمزة القطع. – التاء المفتوحة والتاء المربوطة. – الهمزة المتوسطة والهمزة المتطرّفة. – ألف التفريق. – الألف زيادة وحذفا. – الظاء والضاد والذال. – كتابة الواو في آخر السطر (منفصلة). – زيادة أو حذف حرف.
الأخطاء النحوية والصرفية	– الإضافة (زيادة أو حذف (ال) التعريف) – حركات الإعراب وعلاماته. – المطابقة. – حروف الجرّ.
الأخطاء الدّلالية	– زيادة وحدة لغوية أو أكثر – حذف وحدة لغوية أو أكثر – استبدال وحدة لغوية بأخرى – التقديم والتأخير

1-5- مصطلحات الدراسة:

أ- الأخطاء اللغوية:

يتلقّى المتعلّم المبادئ الأساسية لاكتساب اللغة الصحيحة، ولكنه يخطئ في استعمالها على الوجه المطلوب، فيظهر على أدائه، فتكون الأخطاء مقياسا لمدى امتلاكه للكفاءة اللغوية.

والخطأ اللغوي في نظر "كودور" هو: "ذلك النوع من الأخطاء التي يخالف فيها المتحدّث أو الكاتب قواعد اللغة"[1]، وهو عند "براون": "انحراف ملحوظ عن القواعد النحوية التي يستخدمها الكبار في لغتهم الأم."[2]

وهو أيضا "انحراف عمّا هو مقبول في العرف المتداول وخارج المقاييس...لأنّه يؤدّي إلى الفساد اللغوي."[3]

وعليه يكون الخطأ اللغويّ: هو ذلك الانحراف أو الخرق الذي يلحق الكتابة، ويكون ناتجا عن نقص في المعرفة بالقواعد اللّغويّة، أو عدم القدرة على التّحكّم فيها واستعمالها بكلّ كفاءة.

ولرصد الأخطاء المتضمّنة في موضوعات التلاميذ، اعتمد البحث منهجا لتصنيف الأخطاء حسب أقسامها، وهي: الأخطاء الشكلية، الأخطاء الإملائية، الأخطاء النحوية والصّرفية، والأخطاء المعجمية والأسلوبية، وقد صنّفت الأخطاء في كلّ قسم إلى فئات لتسهيل عملية الإحصاء الكمّي للأخطاء، ومن ثمّ تحليل النتائج وتفسيرها.

ب- الأخطاء الشّكلية: ويراد بها مجموع الخروقات التي مسّت الجوانب المنهجية في كتابة الموضوعات، وهي ذات صلة بمنهجية الكتابة، البياض، الهامش، التشطيب.

---

[1] رشدي طعيمة، المهارات اللغوية، ص306.

[2] دوغلاس براون، أسس تعلّم اللغة وتعليمها، ص204.

[3] صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص158.

ج- الأخطاء الإملائية: وهي مخالفة القواعد الإملائية للغة العربية، وترتكز على كتابة الهمزة بأنواعها، والتاء المربوطة والمفتوحة، والظاء والضاد والذال، وألف التفريق...وغيرها

د- الأخطاء النحوية: وتتمثّل في الخروقات التي مسّت إعراب الكلمات، والإفراد والتثنية والجمع، والتذكير والتأنيث... وغيرها.

هـ- الأخطاء الصرفية: وهي تعني ما يعتري الكلمة من انحرافات في بنيتها.

و- الأخطاء الدّلالية: وهي الانحرافات التي مسّت المعاني، وتتعلّق بزيادة أو حذف كلمة أو أكثر يؤثّر على بلوغ المعنى في سياق محدّد.

2-تحليل الأخطاء اللغوية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط:

2-1- تحليل الأخطاء الشّكلية:

إنّ شكل الكتابة؛ من فضاء، وحجم الحروف ومقاييسها، تؤدي دورا هاما في عملية التواصل، كون المتعلّم مرسلا والمعلّم متلقٍّ، ومسألة الاهتمام بالمعايير العامة للكتابة يسهم في بلوغ الرسالة.

والفضاء الكتابيّ، أو الفضاء النّصّي، عنصر هامّ لمنهجية الكتابة السليمة، ويمثّل المساحة التي تتوزّع عليها العناصر الكتابية، وتكون غالبا على ورقة بيضاء أو بيضاء مخطّطة بالنسبة للمتعلّمين.

وقد تمّ رصد الأخطاء الكتابية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، ذات الصّلة بالجوانب الشكلية، وتصنيفها ضمن الفئات التالية: عدم احترام منهجية الكتابة، عدم احترام الهوامش والفراغات، وعدم ترك البياض (رأس الفقرة)، ويمكن توضيح المشكلات الكتابية ذات الصّلة بالجوانب الشكلية من خلال تكراراتها ونسبها المئوية في الجدول رقم (3. 17).

الجدول رقم (3. 17): الأخطاء الشكلية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط

الفئات	الأخطاء الشكلية	
	التكرار	النسبة المئوية
عدم احترام منهجية الكتابة	55	%33,33
عدم احترام مسافة الهامش	38	%23,03
كثرة الشطب	28	%16,96
عدم ترك البياض	44	%26,66
المجموع الكلّي	**165**	**% 100**

من النتائج المتحصّل عليها في الجدول رقم (3. 17)، نلاحظ أنّ الأخطاء الشكلية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسّط قد تصدّرتها مشكلة الالتزام بمنهجية الكتابة، بتكرار يساوي (55) ونسبة (33,33%)، تليها عدم ترك البياض بداية الفقرات بتكرار (44) ونسبة (26,96%)، وفي المرتبة الثالثة مشكلة عدم احترام مسافة الهامش بتكرار يساوي (38) ونسبة (23,03%)، وفي المرتبة الرابعة مشكلة الشّطب بتكرار (28) ونسبة (16,96%).

وتبيّن هذه النتائج عدم قدرة التلاميذ التحكّم في مبادئ الكتابة الأساسية، فقد تعوّدوا في مراحلهم التعليمية الأولى على كتابة فقرة، الأمر الذي يجعل مسألة تصميم نص؛ من مقدّمة وعرض وخاتمة ليس بالأمر الهيّن، وهم يسعون لتغيير أسلوبهم في الكتابة ليتماشى مع متطلّبات المرحلة التعليمية.

كما نجد أنّ التلاميذ لا يهتمّون بترك البياض الذي يؤشّر لبداية الفقرات، ويبدأون كتاباتهم من الهامش، فلا يراعون المسافة الفاصلة بينه وبين سطور الكتابة.

2-2- تحليل الأخطاء الإملائية:

تعتمد الكتابة في اللغة العربية على نظام خطّي يفردها عن باقي اللّغات، يبدأ من اليمين إلى اليسار ضمن مسار أفقيّ، تتحكّم فيه مجموعة من القواعد الإملائية لضمان سلامة الكتابة وحُسن مقروئيتها.

والإملاء من أهمّ أسس اللغة العربية، وهو مؤشّر من مؤشّرات قياس مدى تحقّق الكفاءات النّحوية والصّرفية والأسلوبيّة لدى التلاميذ، لذلك يشكّل الخطأ الإملائيّ هاجسا لدى المعلّمين، لأنّه يشوّه الكتابة ويُعيق الفهم، لذلك تحظى تعليمية الإملاء بأهمية بالغة في كلّ المراحل التعليمية، وبخاصّة في المراحل الأولى لإكساب التلاميذ العادات الكتابية السليمة.

وعلى الرّغم من تكريس الإملاء في الطور الابتدائيّ وبداية الطّور المتوسّط، إلّا أنّ الواقع اللغوي للتلاميذ يكشف قصورهم في التّحكّم في القواعد الإملائية، وهو يرافقهم في كلّ مراحل تعليميهم الإلزاميّ وحتى الجامعيّ، ومشكلة الخطأ الإملائي يعكس بوضوح ضعف المتعلّم وعدم قدرته على امتلاك أسس الكتابة القويمة، بوجود قصور في المطابقة الجزئية أو الكلّية بين الصور الذّهنية والصور الخطّية التي تضبطها أسس محدّدة، أو المتعارف عليها، فتظهر في الكتابة بحذف حرف أو إبداله بحرف آخر، أو بزيادة حرف على الكلمة.

وللوقوف على مشكلات التلاميذ الإملائية تمّ تصنيفها إلى ثمان فئات؛ همزة الوصل وهمزة القطع، التاء المربوطة والتاء المفتوحة، الهمزة المتوسطة والهمزة المتطرّفة، ألف التفريق، الألف (زيادة وحذفا)، الظاء والضّاد والذّال، كتابة الواو منفصلة عن المعطوف، زيادة أو حذف حرف، والجدول رقم (3. 18) يبيّن أخطاء التلاميذ التي تمّ رصدها:

الجدول رقم (3. 18): الأخطاء الإملائية لدى التلاميذ

الفئات	الأخطاء الإملائية	الصواب
همزة الوصل وهمزة القطع	فإتّجهت، فإتّصل	فاتّجهت، فاتّصل
	إتّجه	اتّجه
	إنحراف	انحراف
	اثار إنتباهي	أثار انتباهي
	أُجريت	أُجريت
	إلتقى	التقى
	انّ	إنّ
	أفة	آفة
	فإستغلّ،	فاستغلّ
	الاحسان	الإحسان
	عمل انسانيّ	عمل إنسانيّ
	انا ادعو	أنا أدعو
	واغاثتهم	وإغاثة
	انّ احساننا	إنّ إحساننا
	فانّه	فإنّه
	الاخلاق	الأخلاق
	الأعلام المكتوب	الإعلام المكتوب
	الاعلام	الإعلام
	وأمتلاك	وامتلاك
	فإنتشرت	فانتشرت
	آدبية	أدبية
	إستَفادة	استفادة
	الامّة	الأمّة

	الاخبار الافراد ايصال أنّها تُساهم الإجتماعية	الأخبار الأفراد إيصال إنّها تسهم الاجتماعية
التاء المربوطة والتاء المفتوحة	البية، فتدهورة انتشرة إستفادة المطالعة المكتوب في حياتنة	البيت فتدهورت انتشرت استفادت المطالعة المكتوبة في حياتنا
الهمزة المتوسطة والهمزة المتطرّفة	تُأكّد على تُهدِّأ لم يجد مُأنِسا من أعباءهم المرؤ سأعطيك شيء مواساة قارؤها فإدة	تؤكّد على تهدّئُ لم يجد مؤْنسًا من أعبائهم المرء سأعطيك شيئا مواساة قارئها فائدة
ألف التفريق	وتعاونو فلا تؤدو انضمّو أنْ تُحسّو ارحمو آمنو	وتعاونوا فلا تؤدّوا انظموا أن تحسّوا ارحموا آمنوا

	وألقو	وألقوا
الألف (زيادة وحذفا)	كذالك وشنطن فابتالي انتحرى وتأكيد على ذالك الأكثر نشر الأقوى تأثير أكثر نقل صارت جزء لاكن	كذلك واشنطن فبالتالي انتحر وتأكيدا على ذلك الأكثر نشرا الأقوى تأثيرا أكثر نقلا صارت جزءا لكن
الظاء والضّاد والذّال	اللحضة الضلام نضام مُعضم الناضرين تنضيمه انضمو بالانضمام ذاقت عليه الحياة	اللحظة الظّلام نظام معظم الناظرين تنظيمه انظمّوا بالانظمام ضاقت به الحياة
كتابة الواو منفصلة عن المعطوف	وتمّ رصدها على كتابات التلاميذ، وقدّرت بـ (44) مرّة.	يتوجّب إلحاق الواو بالمعطوف وعدم كتابتها منفردة آخر السطر.

زيادة أو حذف حرف	يأيها الشباب	يا أيّها الشباب
	أدعوكم إلى الرّحمَ	أدعوكم إلى صلة الرّحم
	التسْليَ	التسلية
	الطمأنينَ	الطّمأنينة
	السلع مروضة	السلع معروضة
	عالينا أنْ	علينا أنْ
	بالنضمام	بالانظمام
	بالفقري	بالفقر
	يتماشَ	يتماشى
	والعودوان	والعدوان
	نقاءا	نقاءً
	أدعوكي	أدعوكِ
	عملٌ يُحبّ الله	عمل يحبّه الله
	وتأكيد على ذلك	وتأكيدا على ذلك
	سلكات	سلوكيات
	ونستجلبك لنفسك	وستجلب لنفسك

من النتائج المتحصّل عليها في الجدول رقم (3. 18)، نلاحظ أنّ الأخطاء الإملائية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسّط متنوّعة بين تقنيات الكتابة وضوابطها، وهي تدلّ على الضّعف الكتابيّ لديهم، فعلى الرغم من فردية الكتابة، إلّا أنّ الأخطاء تعرف تواترا بين التلاميذ، وهم يرتكبونها لأسباب شخصية وأخرى تعليمية.

أ- الأسباب الشخصية: وهي تتعلّق بمعيار جودة الخطّ ومقروئيته، وهي ذلت صلة بالمهارات الحركية لليد، التي تظهر في طريقة الإمساك بالقلم، وأسلوب الضّغط عليه بالقدر الذي يسمح بالخطّ على الورقة دون أن يعرقل استمراريّتها، وبمرونة عضلات اليد عند الكتابة سرعة وتباطؤا.

كما يمكن أن تتأثّر الكتابة بمدى سلامة أعضاء البصر والسّمع لدى التلاميذ، إذ يؤثّر سماع الكلمة على كتابتها بالنقصان أو الزيادة (في حرف أو أكثر) أو التقاطها بصورة مشوّهة ينجم عنه إعادة كتابتها بنفس التّشوّهات.

ب- الأسباب التعليمية: وتتعلّق بمحتوى مناهج تعليمية اللغة العربية، حيث ينتهي المتعلّم من تعلّم قواعد الإملاء في السنة الأولى متوسّط، وهي تُدرّس قوالب نظرية في حيّز زمنيّ قصير، ليجد المتعلّم نفسه في مآزق لغوية سببها الأوّل "إملائيّ".

وتنعكس بعض الخصائص لدى المعلّم على نواتج تعلّم الإملاء، كالصّوت الخافت أو سرعة النّطق، ومخارج الحروف، التي يكون فيها المتعلّم بحاجة إلى وضوح أكبر للتمييز بين الحروف خاصة المتشابهة منها، أو التي تنطق ولا تكتب،

والجدول رقم (3. 19) يبيّن إحصائيات الأخطاء الإملائية من خلال تكرارات الفئات ونسبها المئوية.

الجدول رقم (3. 19): توزيع التكرارات والنسب المئوية للأخطاء الإملائية لدى التلاميذ

الفئات	الأخطاء الإملائية	
	التكرار	النسبة المئوية
همزة الوصل وهمزة القطع	32	%24,42
التاء المربوطة والتاء المفتوحة	06	%04,58
الهمزة المتوسطة والهمزة المتطرّفة	08	%06,10
ألف التفريق	07	%05,34
الألف (زيادة وحذفا)	10	%07,63
الظاء والضّاد	09	%06,87
كتابة الواو منفصلة عن المعطوف	44	%33,58
زيادة أو حذف حرف	16	%12,21
المجموع الكلّي	**131**	**% 100**

ويتبيّن من خلال الجدول رقم (3. 19)، أنّ كتابة الواو منفصلة عن الاسم المعطوف (في آخر السطر منفردة) قد حققت تواترا كبيرا لدى التلاميذ بتكرار (44) ونسبة (33,58%)، تليها همزة الوصل وهمزة القطع حيث تكرّرت (35) بنسبة (26,71%)، ثمّ تتوالى الأخطاء الإملائية الأخرى بتكرارات ونسب متقاربة؛ زيادة أو حذف حرف بتكرار (15) ونسبة (11,45%)، والألف (زيادة وحذفا) والظاء والضّاد بتكرار (10) ونسبة (07,63%)، والهمزة المتوسطة والهمزة المتطرّفة بتكرار (08) ونسبة (06,10%)، والتاء المربوطة والتاء المفتوحة وألف التفريق بتكرار (07) ونسبة (05,34%).

إنّ شيوع الأخطاء الإملائية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسّط، يكشف عن صعوبة التحكّم في القواعد الإملائية، خاصّة ما تعلّق بأحكام رسم الهمزة، ويعود ذلك إلى انقطاعهم عن "الرسم الإملائيّ" الذي رافقهم في السنة الأولى متوسّط، كما يعزى السبب إلى كثرة الأحكام المتعلّقة برسم الهمزة بأنواعها؛ همزة الوصل، همزة القطع، الهمزة المتوسّطة، والهمزة المتطرّفة.

أمّا الخطأ الثاني "كتابة الواو منفصلة عن المعطوف"، وهذا الخطأ الكتابي يدلّ على عدم تحكّم التلاميذ في تقنيات الكتابة وأبجدياتها.

والخطأ الثالث الأكثر تواترا هو "زيادة أو حذف حرف"، وهو ناتج عن قلّة التركيز، ويعود ذلك إلى السرعة في الكتابة أو لإحساسهم بعدم كفاية الوقت المخصّص لها، بالإضافة إلى عدم مراجعة المكتوب، فحين يفرغ التلاميذ من الكتابة يسلّمون الأوراق دون إعادة النظر لاكتشاف الأخطاء، كما أنّ التلاميذ لا يستثمرون المسودّات لبناء موضوعاتهم وجمع مواردهم المختلفة، وهو ما يجعلهم يشطبون كلمات أو جملا، وحتّى فقرات.

وفيما يخصّ باقي الأخطاء الإملائية فقد وردت متقاربة من حيث التكرارات والنّسب المئوية، بالإضافة إلى أخطاء أخرى وردت بتكرارات قليلة، وتتمثّل في:

– كتابة الألف المقصورة ألفا ممدودة: ووردت مرّتين في كتابة كلمة (أَبْها) بدل (أبهى).

– كتابة السين صادا: ووردت في كتابة العبارة (كثير الصَّفر) ويريد بها (السّفر)، و(تأصيس) ويريد بها (تأسيس).

– زيادة عدد أسنان حرف (السين) وتقدّر بـ (4) مرات، أو إنقاصها وتقدّر بـ (9) مرات.

ليس الأمر بهيّن حين نطرح مشكلات التلاميذ الإملائية، فالمسألة ذات أهمية بالغة، لما تتسبّب به من تشوّهات كتابية مؤقّتة أو دائمة، ويعود السبب الرئيس في ذلك إلى القطيعة التي أحدثها منهاج اللغة العربية بين تعليم اللغة العربية ونظامها الخطّي، فالمتعلّم يبدأ منذ مراحل تعليمه الأولى باكتساب مهارة الكتابة ابتداءً من تقنية رسم الحروف بكلّ أشكالها وفق ضوابط إملائية يحكمها الحجم والقياسات صعودا ونزولا مع سطور الصفحة، والمسافات بين الكلمات، وتستمرّ مع تعليمية اللغة العربية إلى السنة الأولى من مرحلة التعليم المتوسّط، إذ نجد المنهاج يُدرجها مع القراءة المشروحة ضمن "الرسم الإملائيّ"، وذلك لتثبيت جلّ القواعد الإملائية؛ رسم همزة الوصل وهمزة القطع وأحكامهما، ورسم التاء المفتوحة والمربوطة وأحكامهما، (ال) الشمسية و(ال) القمرية، مواضع حذف الألف، ألف التفريق، الألف اللّيّنة.

2-3- تحليل الأخطاء الصرفية والنحوية:

إنّ عصمة اللغة العربية تستمدّها من نظامها الصّرفيّ والنّحويّ، والنحو العربيّ قوام العربية وهو أهمّ علومها وحافظها من كلّ تحريف، ويتدرّج المتعلّم في تلقّي القواعد النحويّة في مراحل تعليمية مبكّرة، ليستقيم لسانه من الفلتات، ويسلم قلمه من الزلّات، لأنّ المتعلّم قد اكتسب، من خلال استعماله للّغة اليومية (العامية)، نظاما لغويّا متحرّرا نسبيا من قواعد النّحو والصّرف، ممّا يجعله أمام كمّ هائل من الأسس التي لم يسبق له أنْ تقيّد بها من قبل، وهو مُجبر على الالتزام بها لتستقيم لغته وتبلغ دلالاتها المقصودة في سياق الاستعمال الكتابيّ.

والأخطاء الصرفية والنّحوية في الموضوعات المكتوبة، تدلّ دلالة واضحة على القصور الذي يعانيه التلاميذ في ضبط إعراب الكلمات، وكتابتها ضمن قواعد النّحو والصّرف المعروفة؛ رفعا ونصبا وجرّا، وجزما، سواء تعلّق الحال بالحركات الأساسية؛ الضمة، والفتحة، والكسرة، أو

الحركات الفرعية بالنسبة للأسماء في حالات التنكير والتعريف، والإفراد والتثنية والجمع، وفي الأفعال الخمسة...وغيرها من المواضع التي تختلط عليهم قواعدها.

وللوقوف على أهمّ المشكلات الصرفية والنحوية، تمّ تصنيفها إلى أربع فئات؛ الإضافة (زيادة أو حذف (ال) التعريف، حركات الإعراب وعلاماته، المطابقة، حروف الجرّ، وهو ما يوضّحه الجدول رقم (3. 20).

الجدول رقم (3. 20): الأخطاء النحوية لدى تلاميذ الرابعة متوسط

الفئات	الأخطاء النحوية
الإضافة (زيادة أو حذف (ال) التعريف	حملات التضامنية، المصلحتكم، وسعادة والرّضا، ويجلب لنفس، ارحموا من في أرض، في وقت نفسه، البرّ وتقوى، يعرف أخطار التي، فإنّ العلماء الاتصال، يتعاطون مخدّرات بأنواعها، وسيلة الجماهيرية، في أوان الأخيرة، توسيع الخيال الإنسان، تعلّمك اللغة سليمة،
حركات الإعراب وعلاماته	يدخل إلى المنزل مخمور، كان تفتيش، للتلفزيون دور كبيرا، لا تسخرين منهم، من أجل بِناء جيشا جرّارا، تكوين مجتمعا، يبني وطن قويّ، يسوده المحبّة، وأصبح مهملٌ على دراسته، يسبّب له أمراض، لمْ يتعدّى، كان تلميذا يدرس، أيّها الشاب اتّقي، عن رجل بسيطا، أصبحت وباء منتشر، أراك مُتعب، سأعطيك شيء،
المطابقة	خسر المهرّبان حياتهم، الحملات التضامن، فقاموا الجمارك، الزملاء منعزلا، المطالعة المكتوب، فوائد كبير، وسائل الحديثة، وسائل المكتوبة، وسائل الإعلامية، التجارب الموجود، القيم الأخلاق
حروف الجرّ	محبّة الناس إليك، البِرّ إليهم، وهي تؤدّي ترابط، أدعو في، يتحدّثون عليه، الابتعاد منها، أدعوكم بالإحسان، إدخال الفرحة في قلوبهم، إنّ الإنسان عليه المشاركة، التلفزيون له دور،

	التضامن من مفتاح التطوّر، مُدركين بالفوائد، لا تبخلوا عن مُطالعتها، تزيد في الثّراء اللغوي، والمطالعة عليها، كونه سلاح للأمّة

وما يلاحظ من خلال الجدول رقم (3. 21)، أنّ الأخطاء الصّرفية والنّحوية تعرف تداخلا كبيرا في كتابات التلاميذ، وذلك لعلاقة البنية الصرفية للكلمة، وما يلحقها من تغييرات بالزيادة أو الخذف لعلّة من العلل الصرفية بالحالات الإعرابية، سواء أكانت صيغة اسمية أو فعلية، والجداول التالية تصنّف الأخطاء بحسب فئة ورودها.

الخطأ النحوي: الإضافة (زيادة أو حذف (ال) التعريف)

توصيف الخطأ	الخطأ	الصواب
مطابقة الصفة للموصوف	حملات التضامنية	الحملات التضامنية
	وسيلة الجماهيرية	الوسيلة الجماهيرية
	في أوان الأخيرة	في الآونة الأخيرة
	وسائل الحديثة	الوسائل الحديثة
	تعلّمك اللغة سليمة	اللغة السليمة
مطابقة المعطوف للمعطوف عليه	وسعادة والرّضا	والسّعادة والرّضا
	البرّ وتقوى	البرّ والتقوى
تعريف المضاف	فإنّ العلماء الاتصال	فإنّ علماء الاتصال
	توسيع الخيال الإنسان	توسيع خيال الإنسان
تنكير المعرفة	يعرف أخطار التي	يعرف الأخطار التي
	في وقت نفسه	في الوقت نفسه
	ويجلب لنفس	ويجلب للنّفس
	ارحموا من في أرض	ارحموا من في الأرض
تعريف المعرفة بالإضافة	المصلحتكم	لمصلحتكم

الخطأ النحوي: حركات الإعراب وعلاماته

توصيف الخطأ	الخطأ	الصواب
رفع الحال	يدخل إلى المنزل مخمور	يدخل إلى المنزل مخمورًا
	أراك مُتعب	أراك مُتعبًا
نصب النعت	للتلفزيون دور كبيرا	للتلفزيون دورٌ كبيرٌ
رفع المفعول به	يبني وطن قويّ	يبني وطنًا قويًّا
	يسبّب له أمراض	يسبّب له أمراضًا
	سأعطيك شيء	سأعطيك شيئًا
نصب المضاف إليه	من أجل بِناء جيشا جرّارا،	من أجل بِناء جيشٍ جرّارٍ،
	تكوين مجتمعا	تكوينِ مجتمعٍ
رفع خبر الناسخ كان وأخواتها	كان تفتيش	كان تفتيشًا
	أصبحت وباء منتشر	أصبحت وباءً منتشرًا
	وأصبح مهملٌ على دراسته	وأصبح مهملًا لدراسته
ترك حرف العلّة في صيغة الأمر والمضارع المجزوم	أيّها الشاب اتّقي	أيّها الشاب اتّقِ
	لمْ يتعدّى	لمْ يتعدَّ
نون الأفعال الخمسة	لا تسخرين منهم	لا تسخري منهم

الخطأ في المطابقة

توصيف الخطأ	الخطأ	الصواب
مطابقة الصفة للموصوف	للتلفزيون دور كبيرا	للتلفزيون دورٌ كبيرٌ
	عن رجل بسيطا	عن رجلٍ بسيطٍ
التثنية والجمع	خسر المهرّبان حياتهم	خسر المهرّبان حياتهما
	الزملاء منعزلا	الزملاء منعزلون
تأنيث الفعل والفاعل	فقاموا الجمارك	فقامت الجمارك
التذكير والتأنيث	الحملات التضامن	الحملات التضامنيّة

	القيم الأخلاق	القيم الأخلاقية
	التجارب الموجود	التجارب الموجودة
	المطالعة المكتوب	المطالعة المكتوبة

الخطأ في حروف الجرّ

توصيف الخطأ	الخطأ	الصواب
حذف حرف الجرّ	وهي تؤدّي ترابط	وهي تؤدّي إلى ترابط
زيادة حرف الجر	التضامن من مفتاح التطوّر	التضامن مفتاح التطوّر
	والمطالعة عليها	مطالعتها
	تزيد في الثّراء اللغوي	تزيد الثّراء اللغوي
	كونه سلاح للأمّة	كونه سلاح الأمّة
تأخير حرف الجرّ	إنّ الإنسان عليه المشاركة	على الإنسان المشاركة
	التلفزيون له دور	للتلفزيون دور
الجرّ بـ (من) بدل (عن)	الابتعاد منها	الابتعاد عنها
الجرّ بـ (إلى) بدل الباء	البِرّ إليهم	البِرّ بهم
الجرّ بـ (عن) بدل الباء	لا تبخلوا عن مُطالعتها	لا تبخلوا بمُطالعتها
الجرّ بـ (إلى) بدل اللام	محبّة الناس إليك	محبّة الناس لك
الجرّ بـ (في) بدل (إلى)	أدعو في	أدعو إلى
الجرّ بـ (في) بدل (على)	إدخال الفرحة في قلوبهم	إدخال الفرحة على قلوبهم
الجرّ بـ (على) بدل (عن)	يتحدّثون عليه	يتحدّثون عنه
الجرّ بالباء بدل اللام	أدعوكم بالإحسان	أدعوكم للإحسان
	مُدركين بالفوائد	مُدركين للفوائد

ويمكن تجميع الأخطاء النحوية وتصنيفها، وحساب تكراراتها ونسبها المئوية حسب كلّ فئة من خلال الجدول رقم (3. 21).

الجدول رقم (3. 21): توزيع التكرارات والنسب المئوية للأخطاء النّحويّة لدى التلاميذ

الفئات	الأخطاء النحوية	
	التكرار	النسبة المئوية
الإضافة (زيادة أو حذف (ال) التعريف)	12	%23,07
حركات الإعراب وعلاماته	17	% 32,69
المطابقة	09	%17,3
حرف الجرّ	14	%26,92
المجموع الكلّي	**52**	**% 100**

وبالنظّر إلى النتائج المتحصّل عليها في الجدول رقم (3. 21)، نلاحظ أنّ مشكلة الإعراب وعلاماته قد تصدّرت كتابات التلاميذ بتكرار (17) ونسبة (32,69%)، تليها "حرف الجرّ" بتكرار (14) ونسبة (26,92%)، و"الإضافة (زيادة أو حذف (ال) التعريف)" بتكرار (12) ونسبة (23,07%)، وأخيرا "المطابقة" بتكرار (09) ونسبة (17,3%).

وهي نتيجة تدلّ على ضعف التلاميذ في التّحكّم في القواعد النحوية للغة العربية؛ من حيث الرتبة والحركة الإعرابية؛ رفعا ونصبا وجرّا بالنسبة للأسماء، وجزما بالنسبة للأفعال، وإعراب الفعل الناقص في صيغة الأمر، ومطابقة النّعت لمنعوته، ونصب الحال، ومطابقة الفعل للفاعل من حيث التذكير والتأنيث، والإفراد والتثنية والجمع. ومن أهمّ الأخطاء النحوية المتواترة لدى التلاميذ:

-**أحكام الإضافة:** بإدخال (ال) التعريف على المضاف وهو معرّف بالمضاف إليه، وحذف (ال) من المضاف إليه.

إنّ ما تثبته النتائج في كتابات التلاميذ، أنّهم يجهلون القواعد التي تتحكّم بنمط الإضافة، وهم يتعلّمونه عرضا من خلال دراستهم لظواهر النحو؛ كالضمائر، والنكرة والمعرفة، أو الرسم الإملائي من خلال (ال) الشمسية و (ال) القمرية، لكنّهم لا يتعمّقون في شروط التعريف والتّنكير، لذلك نجد التلاميذ لا يتحكّمون في قواعده، وهو ما يستوجب إدراجه في منهاج اللغة

العربية بما يتلاءم والنّمو اللغوي للتلاميذ، لأنّه لا يمكن الاستغناء عن الإضافة في بناء التراكيب اللّغوية واستعمالاتها المختلفة، كما يجب أن يلتفت المعلّمون إلى هذا النّوع من الأخطاء بإيجاد الأساليب والطرائق الكفيلة بتمكينهم من التحكّم فيها وتفاديها في كتابات التلاميذ.

– **أحكام التنكير والتعريف:** كتنكير المعارف، وتعريف المعرفة بالإضافة.

– **أحكام المطابقة:** وتظهر في عدم المطابقة بين الصفة والموصوف في (ال) التعريف والعدد (التثنية والجمع)، والجنس (التذكير والتأنيث)، واختلاف حركة إعرابهما، وتأنيث وتذكير الفعل والفاعل، وإسناد الفاعل الجمع لفعل في صيغة الجمع.

تعتبر المطابقة ضرورية في بناء الجمل النّحوية، ونجدها بين الفعل والفاعل من حيث الجنس والعدد، وبين المبتدأ والخبر من حيث الجنس والعدد والإعراب، وبين النعت ومنعوته من حيث الجنس والعدد والإعراب،

– **أحكام الإعراب وعلاماته:** وتجلّت في مواضع كثيرة، تخصّ إعراب الحال والمفعول به، وأسماء النواسخ وخبرها، وهي أخطاء قاعدية تخصّ العناصر الأساسية في بناء الجملة الفعلية أو الجملة الاسمية مجرّدة كانت أم منسوخة، فبالرغم من غياب ضبط الحركات على الكلمات، يظهر جليّا العجز في التحكّم في علامات الإعراب من خلال كتاباتهم، فينعدم تغيير أواخر الكلمات بزيادة الحروف الدّالة على حركة الإعراب، مثل (الألف) بالنّسبة للحال وخبر كان وأخواتها، وللصفة أو الموصوف، وهو ما تستدعي تكثيف التمارين اللغوية وتصحيحها للتلاميذ، والتذكير بها متى سنحت الفرصة باستغلال النصوص القرائية للتذكير بالقواعد النّحوية أثناء تصويب الأخطاء القرائية.

– **أحكام حروف الجر:** وتظهر النتائج الإحصائية أنّ التلاميذ يواجهون صعوبة في اختيار ما يناسب منها لسياق الاستعمال اللغوي ممّا يؤثّر على بنية الجمل من جهة وتحقيق المعنى المراد من جهة أخرى. ويظهر من خلال النتائج الإحصائية، أنّ التلاميذ يوظّفون حروف الجرّ

دون مراعاة المعاني التي تؤدّيها في العبارات، وهو ما ينجم عنه ضعف التراكيب وهشاشة المعاني وتشتّتها.

فحروف الجرّ لها وظيفة نحوية تتعلّق بجرّ الاسم، وهي على اختلافها وتنوّع استعمالها لا تؤدّي المعاني ذاتها، فهي في مواضع قد تعني الظرفية المكانية،

2-4- تحليل الأخطاء الدّلالية والأسلوبية:

تهتمّ تعليمية اللّغة العربية بتخصيب وتحيين لغة المتعلّمين وإثراء معجماتهم اللغوية، من خلال اكتشاف دلالات الكلمات في سياقات نصية مختلفة، ودعوتهم إلى توظيفها في استعمالاتهم الشفوية والكتابية، لرفع مستوى جودة الأداء اللغوي.

وكتاب اللغة العربية الموجّه لتلاميذ السنة الرابعة متوسط، يعكف على تنمية الذّخيرة اللغوية للمتعلّمين، إذ يحتوي على (118) مفردة مشروحة ضمن "أثري رصيدي اللّغوي" التي تتّصل بالقراءة ودراسة النّصوص، كما يحثّ التلاميذ على استعمال القاموس للبحث عن معاني الكلمات المشروحة في سياقات مختلفة، بالإضافة إلى توظيف مكتسباتهم في جمل مفيدة ذات صلة بالأنماط التعبيرية التي يدرسونها، كتدريب لهم على صياغة أساليب تعبيرية جديدة.

وعلى الرّغم ممّا يكتسبه التلاميذ من زاد لغويّ، تظهر لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسّط صعوبات في صياغة المعاني بالمفردات المناسبة، وتتعلّق هذه الأخطاء بفئات مختلفة، وهي: استبدال كلمة بكلمة، زيادة كلمة، حذف كلمة، التكرار، العبارات الجاهزة، وقد تمّ رصد الأخطاء الدّلالية والأسلوبية ضمن الموضوعات الثلاثة المكتوبة، والتي يبلغ عددها (128) خطأ، ونظرا لهذا الكمّ من الأخطاء، ستقتصر دراستنا على أخطاء الموضوع الثالث كعيّنة، والتي يبلغ عددها (26) موضوعا، وتتعلّق في مجملها بـ: بزيادة وحدة لغوية، حذف وحدة لغوية، استبدال وحدة لغوية بأخرى، ويمكننا رصدها وتصويبها من خلال الجدول رقم (3. 22):

الجدول رقم (3. 22): الأخطاء الدّلالية والأسلوبية

الخطأ	صوابه	صفته
يُعطي المنفعة العامّة النّافعة	يعطي المنفعة العامّة	زيادة وحدة لغوية
فيجب علينا في الوقت نفسه نضع	يجب علينا أن نضع	زيادة حرف عطف وحذف حرف النّصب
ونستجلبك لنفسك التعاون الصادق والطّمأنينة على النّفس	ويجلب التعاون الصادق لنفسك الطّمأنينة	زيادة حروف والتقديم والتأخير
إنّني أدعوك إلى الدّخول في الحياة التضامنية	إنّي أدعوك للانخراط في الحياة التضامنية	استبدال وحدة لغوية بأخرى
لو ما أنّني أُعزّك معزّة وغلاوة كبير لما سأقول هذا الكلام	لولا معزّتك ما قلت هذا الكلام	زيادة في الوحدات اللغوية
هيّا قفي معي ومع جميع أصدقائنا	هيّا نقف جميعا	زيادة في الوحدات اللغوية
لا من أجل التّفاخر بهذا العمل الذي سنؤدّيه	لا تفاخرا بالعمل الذي نؤدّيه	زيادة في الوحدات اللغوية
فإنّهم تجمعهم كلمة واحدة	فإنّهم على كلمة واحدة	زيادة في الوحدات اللغوية
وتساعدي النّاس المحتاجين ولا تسخرين منهم في قوله تعالى	وتساعدي المحتاجين ولا تسخري منهم، لقوله تعالى	زيادة في الوحدات اللغوية
أنا أدعوكم	أدعوكم	زيادة وحدة لغوية

أنا أدعوكم بالإحسان إلى الفقراء ومساعدتهم ويعدّ التضامن من أهمّ مميّزات المواطنة	أدعوكم لتحسنوا إلى الفقراء، لأنّ التضامن من أهمّ مميّزات المواطنة	زيادة في الوحدات اللغوية
يكون التّضامن حلّا لتخفيف من مؤاساتهم	في التضامن حلّ لتخفيف مأساتهم	زيادة في الوحدات اللغوية
انضمّوا إلى حملات التضامن والتّكافل إلى الملهوفين	انضمّوا إلى حملات التضامن وتكفّلوا بالملهوفين	زيادة في الوحدات اللغوية
لولا مساعدتكم لكان المجتمع متضرّرا تضرّر الضّعيف	لولا مساعدتكم لتضرّر المجتمع وأصابه الضّعف	زيادة في الوحدات اللغوية
تملأ قلوبهم الرّحيمة بالمحبّة والرّحمة	تملأ قلوبهم الضعيفة بالمحبّة والرّحمة	استبدال كلمة بكلمة
نيل محبّة الله لك والناس أيضا	نيلك مرضاة الله ومحبّة الناس	زيادة في الوحدات اللغوية
أنصحكم استجابة دعوتي إلى العمل الخير	أنصحكم باستجابة دعوتي للعمل الخيري	حذف وحدات لغوية
وللجمعية المشترك إليها	وللجمعية المشترك فيها	استبدال كلمة بكلمة
والتضامن الذي هو من الأسباب الذي يربط العلاقات	والتضامن من أسباب ربط العلاقات	زيادة في الوحدات اللغوية
إنّكم بالمساعدة والإحسان إلى المريض والتّفريج عنه بالاتّحاد والتعاون	إنّكم بمساعدتكم وإحسانكم للمريض تفرّجون عنه	زيادة في الوحدات اللغوية

فالتضامن يعدّ من أبها صور صفات الإنسانية	فالتضامن من أبهى صور وصفات الإنسانية	زيادة في وحدة لغوية مع حذف وحدة لغوية
أنت الذي تعيش وادعا في منزلك، فكّر ولو بقليل في الذي لا مأوى لهم	أنت الذي تعيش دعةً في منزلك، فكّر قليلا بمن لا مأوى لهم	زيادة وحدات لغوية واستبدال وحدة بأخرى
وتضامننا مع الحملات التضامنية	وانضمامنا للحملات التضامنية	استبدال وحدات لغوية بأخرى
مثل المؤمن في توادّيهم	مثل المؤمنين في توادّهم	استبدال وحدات لغوية بأخرى
يجب تقوية المحبّة والتقوى بين جميع الناس	يجب تقوية المحبّة بين جميع الناس	زيادة وحدة لغوية
إنّ الإنسان عليه المشاركة	على الإنسان المشاركة	التقديم والتأخير
ما أجمل أن نعيش في وطن يسوده المحبّة	ما أجمل أن نعيش في وطن تسوده المحبّة!	حذف وحدة لغوية، واستبدال وحدة بأخرى
يجب عليكم التحلي بروح الإنسانية لمعاونتكم للفقير	يجب عليكم التحلي بروح الإنسانية لمساعدة الفقير	استبدال وحدات لغوية بأخرى
فهذا التّضامن يخفّف من آلامهم ويحسّسهم أنهم يعيشون في مجتمع متضامن	فالتضامن يخفّف آلامهم، ويجعلهم يحسّون بانتمائهم للمجتمع	زيادة وحدات لغوية
ما أجمل أن يتساند المرء لإغاثة المحتاجين	ما أجمل أن يساهم المرء في إغاثة المحتاجين!	استبدال وحدة لغوية بأخرى
التي تعود النّفع على الجميع	التي تعود بالنّفع على الجميع	حذف وحدة لغوية
فكونوا أهل الكثير من الفقراء	فكونوا أهلا للكثير من الفقراء	حذف وحدة لغوية

في من في قلبه رحمة	لمن في قلبه رحمة	استبدال وحدة لغوية بأخرى
ليفرّج الله عن أمرهم	حتّى يفرّج الله أمرهم	استبدال وحدة لغوية بأخرى زيادة وحدة لغوية
إنّك بالإحسان إلى الناس تكسب أحترامهم	بإحسانك للناس تكسب احترامهم	زيادة وحدات لغوية
أدعوكم بلقيام بحملات التّضامن ومن أهمّ هذه الحملات التضامن	أدعوكم للقيام بحملات التّضامن ومن أهمّها	زيادة وحدات لغوية
ستأدعوكم إلى الرّحم وإغاثة الملهوف والبرّ والضعفاء	أدعوكم إلى الرّحمة وإغاثة الملهوف والبرّ بالضعفاء	زيادة وحدات لغوية واستبدال وحدة بوحدة
إنّ التضامن آثاره كلّها طيّبة على المجتمع وهو عمل إنساني	إنّ التضامن عمل إنسانيّ آثاره كلّها طيّبة على المجتمع	التقديم والتأخير

والملاحظ من خلال الجدول رقم (3. 22) أنّ الأخطاء الدّلالية والأسلوبية لدى التلاميذ تختلف حدّتها من موضوع لآخر، وهي متنوّعة بين: الاستبدال، والحذف، والزيادة، ومتداخلة فيما بينها، فقد نجد العبارة الواحدة تحتوي أخطاء لغوية متعدّدة، وهذا دلالة على ضعف الملكة اللّغوية لدى التلاميذ من جهة، وإهمالهم للمكتسبات اللغوية الجديدة، وعدم استعمال القواميس لاكتشاف المزيد من المعاني، والتّعرّف على مفردات جديدة، ممّا يجعل العبارات التي يصيغها التلاميذ تعجّ بالأخطاء، ولا تحقّق المعاني التي صيغت لأجلها. ويمكننا رصدها حسب شيوعها في الجدول التالي:

الجدول رقم (3. 23): توزيع التكرارات والنسب المئوية للأخطاء الدلاليّة والأسلوبية لدى التلاميذ

الخطأ	التكرار	النسبة المئوية
زيادة وحدة أو وحدات لغوية	25	%54.34
حذف وحدة أو وحدات لغوية	06	%13,04
استبدال وحدة أو وحدات لغوية بأخرى	12	%18,75
التقديم والتأخير	03	% 06,52
المجموع	**46**	**% 100**

ومن خلال الجدول (3. 23) نلاحظ شيوع خطأ "زيادة وحدة أو وحدات لغوية" لدى التلاميذ، حيث بلغ تكرار الخطأ (25) بنسبة مئوية تساوي (54.34%)، وهي نسبة عالية مقارنة بالمستوى اللغوي الذي ينبغي أن يكون عليه تلاميذ السنة الرابعة متوسّط، وفي المرتبة الثانية يأتي خطأ " استبدال وحدة أو وحدات لغوية بأخرى" بتكرار (12) مرّة، وهو ما يمثّل نسبة (18,75%)، لتتوالى الأخطاء" حذف وحدة أو وحدات لغوية "، " التقديم والتأخير" بنسب ضئيلة.

وتشكّل دراسة الأخطاء المعجمية امتدادا للأخطاء الإملائية والنحوية والصّرفية، لأنّ تحقيق الدّلالة الصحيحة لا يستغني عن القواعد اللغوية جميعها، وعلى سبيل التمثيل ندرج أهمّ الأخطاء الإملائية وتأثيرها على دلالة الكلمات ضمن التراكيب:

– رسم الهمزة والدّلالة: إنّ رسم الهمزة في الكلمة وفق ما تتطلّبه القواعد الإملائية يسهم في إدراك المعنى الذي يحمله التركيب الذي وردت فيه؛ ففي العبارة (لمْ تجِدْ مأنسا) رسمت الهمزة على الألف فتُقرأ ساكنة وما قبلها مفتوح (مَأنَسًا)، وهي صيغة (مَفْعَل) ولا تحقّق الدلالة الصحيحة في السياق، بينما الصّواب كتابتها على الواو بضمّ ما قبلها، لتُقرأ (مُؤْنِسًا) للدّلالة على صيغة اسم الفاعل المشتقّ من الفعل غير الثّلاثي(آنَسَ)، وشتّان بين الدّلالة الأولى والثانية.

وفي المثال التالي كتابة العبارة (لأنّها تهدأ)، نجد الفعل يُقرأ (تَهْدَأُ) وهو فعل لازم، أما السياق الذي وردت فيه يتوجّبُ قراءتها (تُهدّئُ) لتصبح فعلا متعدّيا إلى مفعول به، ومنه نجد أنّ رسم الهمزة في اللغة المكتوبة (في انعدام الشّكل)، يؤثّر بشكل واضح على صيغة الكلمة ودلالتها.

– الألف الفارقة: والتي ينجم عنها اختلاف واضح في دلالة الفعل، وعلى سبيل التمثيل نورد العبارة (أنْ تحسو)؛ تُقرأُ (أنْ تَحْسُوَ) والفعل من الناحية النحّوية مضارع منصوب بـ (أنْ) وعلامة نصبه الفتحة، والفاعل ضمير مستتر تقديره (أنتَ)، والصّواب وروده في السياق مسندا للجماعة، فيكون (أنْ تُحِسُّوا) وهو فعل مضارع منصوب بـ (أنْ) وعلامة نصبه حذف النّون لأنّه من الأفعال الخمسة، وواو الجماعة ضمير متّصل مبني في محلّ رفع فاعل، فالألف الفارقة من النّاحية الدّلالية تشير إلى فاعل (جمع) وهو ما لا يُدرك بحذفها، وعليه تكون هذه الألف علامة فروق صرفية ونحوية ودلالية لا يمكن أن تستغني عنها العربية المكتوبة.

– رسم التاء: ووردت كتابتها مربوطة في أفعال منها: (تدهورة) و (انتشرة)؛ ففي الكلمتين خطأ إملائي برسم تاء الفعل مربوطة وهي خاصّية الاسم، وفي (البية) وردت مربوطة، وقاعدة كتابة الاسم الثّلاثي الساكن الوسط بتاء مفتوحة على نحو: وقْت، بِنْتٌ...إلخ

وأمّا بالنسبة للأخطاء ذات الصّلة المباشرة بالدّلالة، فهي تتعلّق باستبدال كلمة بكلمة، وزيادة كلمة أو نقصانها، والتّكرار، وعدم مناسبة علامات الترقيم.

تفسير الأخطاء الدّلالية:

يعدّ شيوع الأخطاء المعجمية والأسلوبية لدى التلاميذ مؤشّرا واضحا على أنّ الانحرافات قد مسّت جميع مستويات اللغة، وترجع أسبابها إلى:

أ- الأسباب اللغوية:

– خصوصية اللغة العربية، وفي مقدّمتها القواعد الإملائية، التي تتميّز بكثرة أحكامها وتشابكها بما يُنطق ولا يُكتب؛ كألف المدّ في أسماء الإشارة، ولكن... وغيرها، وما يُكتب ولا يُنطق؛

كألف التّفريق، وتقارب بعض الحروف في النّطق واختلاف كتابتها؛ كالضاد والظّاء والذّال، والسين والصاد.

– تشعّب قواعد الإملاء وكثرة الاستثناءات فيها، خاصّة ما تعلّق برسم الهمزة والتاء، يشكّل صعوبة في تعلّمها وصعوبات في استعمالها وتوظيفها بما يناسب موضعها من الكلمة؛ فعلا أو اسما أو حرفا.

– تغيّر الدّلالات بتغيّر بنية الكلمات، إذ نجد ارتباط قواعد الإملاء والنحو والصّرف بالدّلالة، لأنّ تغيير رسم حرف من حروف الكلمة؛ كهمزة الوصل وهمزة القطع، والهمزة المتوسّطة، والهمزة المتطرّفة، يغيّر إعرابها وبالتالي دلالتها، وهو ما يفتح باب التّأويل على اختلاف قراءاتها.

– سيطرة العادات اللغوية الرّاسخة لدى المتعلّم من لغته الأمّ والتي يصعب تغييرها.

ب– الأسباب الاجتماعية:

– إنّ استعمال الأفراد للمستوى الفصيح من اللغة العربية يتأثّر بشكل واضح بالمستوى العامّي، الذي ينتهك قواعدها اللغوية على كلّ المستويات.

– يتأثّر استعمال اللغة العربية لدى التلاميذ بمجالات استخدامها؛ كالإعلام (التلفزيون)، ومواقع التواصل الاجتماعيّ التي تسيطر عليها العامّية حينا والمعرّب والهجين حينا آخر، فتتهاون تهاونا صارخا ينتهك حرمة اللغة العربية في قواعدها النّحوية والصّرفية، فيستقبلها المتلقّي مشوّهة ليستعملها أكثر تشوّها.

– عدم تشجيع الأولياء أبناءهم على المطالعة والقراءة لتخصيب ملكاتهم اللّغوية، وإثراء زادهم من المفردات والصّيغ، التي تتيح لهم الفرصة للتعبير عن المعاني بالمفردات المناسبة دونما زيادة أو نقصان، وتعزّز مستويات اللغة لديهم وترفع من جودة أدائهم الكتابي.

ج- أسباب تربوية:

- يكتسب التلاميذ اللغة العربية من خلال النصوص الأدبية الرّصينة شعرا ونثرا، فيكتشفون مفردات جديدة من خلال قراءتها، ويتعرّفون على معانيها وأوجه استعمالها في سياقات مختلفة، لكنّهم لا يوظّفونها في كتاباتهم، ويبقى رصيدهم اللغوي غير كافٍ للتعبير عن أفكارهم ويفتقر للتحيين، فيتمسّكون بالقديم ولا يُعِيرون اهتماما بالجديد.

- والمعلّم، على اعتباره حجر الزّاوية في العملية التعليمية، يتحمّل جزءا من تقصيرهم، حين يغضّ الطّرف عن تهاونهم، ولا يشجّعهم على توظيف مكتسباتهم اللغوية.

- وإذا كانت الدّلالة ترتبط بالمعاجم والقواميس، فإنّ مُراجعتها للبحث على معاني الكلمات، يساعد المتعلّمين على إثراء ملكتهم اللغوية، فتصبح المعاني طيّعة وسهلة المنال.

ويمكن تجميع الأخطاء وتصنيفها، وحساب تكراراتها ونسبها المئوية في كلّ مستوى من المستويات؛ الشكلية، الإملائية، النحوية، والصرفية، المعجمية والأسلوبية، في الجدول رقم (3. 24):

الجدول رقم (3. 24): توزيع تكرارات ونسب الأخطاء الكتابية لدى التلاميذ

المستوى	التكرار	النسبة المئوية
الأخطاء الشكلية	165	%37,75
الأخطاء الإملائية	131	%29,97
الأخطاء النحوية والصرفية	52	%11,89
الأخطاء المعجمية	128	%29,29
المجموع الكلّي	**437**	**%100**

وعلى ضوء النتائج التي يعرضها الجدول رقم (3. 24)، نلاحظ أنّ شيوع الأخطاء الشّكلية أكثر تواترا لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسّط بتكرار (165) ونسبة (37,75%)، تليها الأخطاء

الإملائية بتكرار (131) بنسبة (29,97%)، ثمّ الأخطاء المعجمية بتكرار (128) ونسبة (29,29%)، وأخيرا الأخطاء النحوية والصّرفية بتكرار (52) ونسبة (11,89%).

خلاصة الدراسة:

سعت هذه الدراسة إلى تحليل الأخطاء الكتابية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط من خلال ثلاثة موضوعات تمّت كتابتها في ميدان "إنتاج المكتوب"، للوقوف على أهمّ مشكلاتهم التواصلية الكتابية، للتعرّف على أهمّ معيقات الكتابة لديهم، خاصة أنّهم مقبلون على تجاوز امتحان "شهادة التعليم المتوسّط"، وحظّ الوضعية الإدماجية من الرصيد (8ن) ثمانية نقط، والتي يحرص فيها المتعلّم على التزام المنهجية الصحيحة في الكتابة (مقدمة، العرض، الخاتمة)، وسلامة اللغة بكلّ مستوياتها من الأخطاء الإملائية والنحوية والصرفية، بالإضافة إلى خدمة الأفكار للمطلوب، والتزام وضوحها وترابطها وانسجامها مع التعليمة (المطلوب).

– من خلال رصد الأخطاء وتصنيفها، تبيّن أنّ خرق التلاميذ للقواعد الكتابية يمسّ الجوانب الشّكلية، كما يتعلّق بالمستويات اللغوية كالإملاء، والنحو والصّرف والدّلالة.

– ومن خلال النتائج المتحصّل عليها فإنّ الأخطاء الشكلية قد تحصّلت على أكبر نسبة شيوع لدى التلاميذ تساوي (37,75 %)، وهي تعزى لأسباب مختلفة تتعلّق بعناصر الفعل التعليمي الثلاثة (المعلّم، المتعلّم، المنهاج)، وهي إمّا شخصية ذات صلة باستعداد المتعلّم للكتابة، ومهارية تتعلّق بطريقة الكتابة في حدّ ذاتها، فهناك تلاميذ لديهم عادات سيّئة في مسك القلم، تحجب عنهم ما يكتبون، فلا يمكنهم تجويد الخطّ، وبمرور الوقت تتأصّل فيهم ويصعب عليهم استبدالها بعادات سليمة.

– أمّا من الناحية اللغوية فنجد الأخطاء الإملائية أكثر شيوعا لدى التلاميذ بنسبة (29,97%)، فالمتعلّمون يهملون أسس الكتابة من جهة، وتختلط عليهم القواعد الإملائية للكتابة العربية من جهة أخرى بسبب كثرة أحكامها أو تداخلها.

–حصلت الأخطاء المعجمية والدّلالية على المرتبة الثالثة من حيث الشيوع لدى التلاميذ بنسبة (29,29%)، ومردّ ذلك إلى فقر المعجم اللغوي لتلاميذ المرحلة، وعدم استعمالهم للقاموس اللغوي الذي يكتسبونه من خلال قراءة النّصوص، بالإضافة إلى افتقار كتاباتهم للإبداعية وابتعادها عن الذّوق الفنّي؛ من صور بيانية أو محسّنات بديعية.

– كتابات التّلاميذ تتّسم بخصائص النّصية؛ إذ يهتمّون بكتابة موضوعات ضمن السياقات التي تحدّدها الوضعيات التّواصلية، ويوظّفون الرّوابط المناسبة لأنماط النّصوص ومؤشّراتها، وهي تحتوي بين طيّاتها القيم المطلوب تحقيقها.

الخاتمة

اهتمّت الدّراسة بالبعد التّواصلي لتعليمية اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسّط عموما والسنة الرابعة خصوصا (الطّور الثالث)، على اعتبار أنّ المتعلّم قد اكتسب من النّظام اللّغويّ قواعده الأساسية، ليتمكّن من تحقيق كفاءة تواصلية في التعبير الشفهيّ والتعبير الكتابيّ، على أساس أنّ هذه المقاربة في تعليمية اللّغات تعدّ مدخلا من مداخل تجسيد الأداء الفعليّ للّغة المنطوقة والمكتوبة، يوظّف من خلالها المتعلّم كفاءته النّحوية بمراعاة أسس بناء التراكيب السليمة وفق القواعد النحوية، بما يضمن حسن صياغتها ومقبوليتها، بالإضافة إلى مراعاة سياقات إنتاج الخطابات الشفهية والكتابية بما يتناسب والمعايير المنهجية والأسلوبية، وحُسن استعمال اللّغة والتحكّم في نظمها الدّاخلية لبلوغ الغايات التعبيرية.

وبين ما تسعى المقاربة التّواصلية تحقيقه وما يفرضه الواقع اللّغوي للتلاميذ، تظهر الفجوة في استعمال اللغة العربية، بين ما يكتسبه التلاميذ وما ينتجونه، من خلال الاختلالات التي يعاني منها تلاميذ السّنة الرابعة متوسّط، وهي ذات أسباب متنوّعة؛ بين المعلّم والمتعلّم والكتاب المدرسيّ، ويظهر جليّا أنّ السّبب المباشر متعلّق بالمتعلّم.

وبعد أن بلغت الدّراسة مداها، في جانبها النّظريّ وجوانبها التطبيقية، وصلت إلى مجموعة من النّتائج أهمّها:

1- المحتوى التعليميّ هو مجموعة من الخبرات التربوية الشاملة والمتكاملة من المعارف، والمهارات الحس حركية، والانفعالات الوجدانية، التي يراد إكسابها للمتعلّم ا من خلال عملية التعليم والتعلّم، لبلوغ الأهداف التربوية المنشودة، وتحقيق النموّ المتكامل لجوانب شخصيته.

2- يشهد المحتوى التعليميّ تداخلا مفاهيميّا وبعض المصطلحات ذات الصّلة به، مثل: المنهج الدراسي، البرنامج الدراسيّ، المقرّر الدّراسيّ، الخطة الدراسية، المادّة الدراسية، الكتاب المدرسيّ، يفضي إلى علاقة الترابط والتكامل بين الكلّ والجزء؛ فالبرنامج يشمل جميع التعلّمات المراد إكسابها للمتعلّمين سواء كانت داخل المؤسسات التعليمية أو خارجها، بينما المقرّر الدراسي جزء من البرنامج، وهو يشمل كلّ ما يتمّ إعداده من طرف المختصين ليتلقّاه المتعلمون

عن طريق محتوى المنهج في المؤسسات التعليمية، ويكون الكتاب المدرسيّ هو الوثيقة الإجرائية التي تتناول عناصر المحتوى وتشمل جميع عناصر المنهاج: الأهداف، المحتوى، والأنشطة، والتقويم، وذلك لمساعدة المتعلمين على بلوغ الأهداف بشكل علميّ ومنهجيّ منظّم.

3- يضمّ المحتوى التعليمي ثلاث مكوّنات رئيسية، تهتمّ بتنمية الجوانب العقلية والنفسية والمهارية للمتعلّم، تتظافر جملة من العوامل لاختيارها؛ العوامل الخارجية: كالأهداف، والمستوى التعليمي، والوقت، والعوامل الداخلية: كاختيار النّمط اللغوي (لهجة أو فصحى)، اختيار مفردات الموادّ اللغوية.

4- يخضع المحتوى التعليمي عند انتقاء مضامينه لاعتبارات كثيرة؛ معرفية، ومنهجية، واجتماعية، ونفسية تتناسق فيما بينها لتحقيق المرامي والغايات المقصودة.

5- يوجد تداخل بين مفهوم التواصل والاتصال، يمكننا الفصل بأنّ الاتصال يحدث بين إنسان وإنسان دون تبادل في الأدوار، أو بين إنسان وآلة، أو بين آلة وآلة، لا يتوقع منه تفاعل مشترك، بينما التواصل جوهره التفاعل والمشاركة، فهو عملية دينامية بين طرفين أو أكثر، تتمّ بتبادل عمليتي الإرسال والاستقبال، بغرض الإفصاح عن المشاعر، أو تبليغ الأفكار، أو نقل معلومة، وبذلك تتضح شمولية التواصل للاتصال فيكون الثاني جزءا من الأول.

6- المقاربة التواصلية منهج علميّ واقعيّ لتعليم اللغات، يراعي الممارسة الحقيقية للّغة واستعمالها وفق نظامها التركيبيّ وسياقها الاجتماعيّ، بإشراك عناصر الفعل التعليميّ؛ من معلّم ومتعلّم، وتفعيل مكوّناته المادية بما يتناسب والبيئة الحقيقية للّغة، ليتسنّى لمتعلّم اللغة استعمالها بمرونة وسهولة.

7- تنفرد المقاربة التواصلية عن غيرها من المقاربات في تعليمية اللغات بجملة من المبادئ، تتمركز حول خصائص المتعلّم، والفروقات الفردية بين المتعلّمين، ومواقف استعمال اللغة.

8- نهلت المقاربة التواصلية من روافد معرفية متنوّعة، ذات صلة باثنوغرافيا التواصل من جهة، وبتطوّر النظريات اللسانية التي تبحث في مسألة اكتساب/تعلّم اللغة واستعمالها من جهة أخرى.

9- هناك علاقة واضحة بين الكفاءة التواصلية بالكفاءة اللغوية؛ لكنّ الكفاءة التواصلية أعمّ وأشمل من الكفاءة اللّغوية التي تعدّ أحد مقوّمات التّواصل النّاجح والفعّال.

10- يسعى المحتوى التعليمي لإكساب المتعلّم المهارات التواصلية الأساسية لتعلّم اللغة العربية، وهي: الاستماع، والتحدّث، والقراءة والكتابة.

11- إنّ الغاية المنشودة من تعليم وتعلّم اللغة هو الوصول بالمتعلّم إلى تحقيق كفاءة تواصلية، تمكّنه من استخدام اللغة بصورة تلقائية، والتعبير بها عن نفسه؛ أفكاره، ومشاعره، وميوله، دون صعوبات، والقدرة على التكيّف مع سياقات الاستعمال اللغويّ، بالتفاعل الشفويّ والكتابيّ ضمن وضعيات تعليمية محاكية في سياقاتها الوضعيات الحقيقية.

12- تتعدّد المداخل التي تهتمّ بعملية التدريس وأطرافها، ومنها ما تحرص على العناية بالمتعلّم فدعت إلى طرائق يكون فيها مركز العملية التعليمية.

13- النظرة الحديثة للتدريس تؤمن بتداخل عناصر الموقف التّعليميّ وتفاعلها وتكاملها، وتأثّر وتأثير كلّ منها على نواتج التعلّم.

14- التدريس الحديث عملية تواصلية بين المعلّم والمتعلّم، انتقلت من مفهوم تواصلي أحاديّ الجانب (معلّم ـــــــ متعلّم)، يكون فيه المعلّم دائما متكلّما والمتعلّم دائما مستمعا، إلى تواصل متعدّد الأطراف يتبادل فيه كلّ من المعلّم والمتعلّم أدوار الكلام والاستماع، كما يتعدّى إلى المتعلّمين فيما بينهم، حين يخلق المعلّم بيئة تواصلية مناسبة، يتبادلون فيها المعارف والأفكار والمواقف ووجهات النّظر

15- يسعى النظام التربوي الجزائري إلى إعداد مناهج تعليمية تتوافق والمستجدات التربوية، وتتلاءم والمتغيرات التكنولوجية، والاجتماعية، والاقتصادية إن على الصعيد المحلّي أو العالمي، لذلك يتمّ تحيين المحتويات التعليمية على فترات متقاربة أو متباعدة نسبيا، بهدف مسايرة النظريات الحديثة في التعليم والتعلّم من جهة، وتطعيمها بكلّ جديد في جميع المجالات من جهة أخرى.

16- سعت الدّراسة الميدانية من خلال اعتمادها الطرح العلميّ، وما تضمّنته مباحثها من رصد للنتائج وتحليلها ومناقشتها، الوقوف على جوانب أساسية في بناء المحتوى التعليميّ لكتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسّط، وذلك من خلال معايير: الإخراج الطباعيّ، لغة الكتاب وأسلوب عرضه، وملاءمة محتواه للأسس النفسية والاجتماعية والثقافية، والصور والرسومات التوضيحية، ملاءمة الكتاب للقيم التربوية، والكتاب والتقويم.

17- كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط، حقّق نسب مقبولية متفاوتة لدى عيّنة الدراسة من حيث: الإخراج الطباعيّ (79,05%)، ولغة الكتاب وأسلوب عرضه (67,97%)، وملاءمة محتواه للأسس النّفسية والاجتماعية والثقافية (51,56%)، والصور والرسومات التوضيحية (62,09%)، وملاءمة الكتاب للقيم التربوية (74,88%)، والكتاب والتقويم (49,99%).

18- كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط، يحتاج إلى إعادة النظر في وسائل التقويم ومعاييره، لأنّ نمطية الأسئلة والتمارين، واقتصارها على الجانب النّحويّ، لا يغطّي حاجاتهم اللغوية من البيان والبديع.

19- يعاني تلاميذ السّنة الرابعة متوسّط من مشكلات لغوية وغير لغوية، تعيق العملية التواصلية.

20- المشكلات التواصلية لأداء الشفهي لدى تلاميذ السّنة الرابعة متوسّط أسبابها مختلفة، وهي ذات طبيعة شخصية بدرجة أولى.

21- تتصدّر الأخطاء اللّغوية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسّط "الأخطاء الإملائية" فهي أكثر شيوعا بنسبة (29,97%)، لأنّ المتعلّمين يهملون أسس الكتابة من جهة، وتختلط عليهم القواعد الإملائية للكتابة العربية من جهة أخرى بسبب كثرة أحكامها أو تداخلها.

22- شيوع الأخطاء المعجمية والأسلوبية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسّط يعيق التواصل الكتابي، لأنّ العبارات تفتقر للمعاني المقصودة.

23- برغم المشكلات اللغوية التي يعانيها التلاميذ، إلّا أنّ موضوعاتهم تتحقّق فيها خصائص النّصية؛ إذ يهتمّون بكتابة موضوعات ضمن السياقات التي تحدّدها الوضعيات التّواصلية، ويوظّفون الرّوابط المناسبة لأنماط النّصوص ومؤشّراتها، وهي تحتوي بين طيّاتها القيم المطلوب تحقّقها.

مقترحات البحث وتوصياته:

1- انطلاقا من ماهية المقاربة التواصلية وطرائق تدريسها التي تسهم في تحقيق الكفاءة التواصلية للمتعلّم، يؤكّد البحث على ضرورة:

- تكوين المعلّمين الميدانيّ للوصول بالمتعلّم إلى تحقيق كفاءة تواصلية، من خلال تفعيل النّدوات الدّاخلية والخارجية.

- حثّ المعلّمين على إشراك المتعلّمين في العملية التعليمية، والابتعاد عن أساليب التلقين التي تُقصيهم.

- إيجاد السّبل الكفيلة بتنويع وسائل التعلّم، التي تساعد المتعلّمين على الانخراط في العملية التعليمية بفاعلية.

– تفعيل دور المتعلّم من خلال مساهمته في إعداد الدّروس وتقديمها تحت إشراف المعلّم.

– تشجيع التعلّم التّعاوني في صورة مجموعات غير متجانسة، ليستفيد المتعلّمون من بعضهم البعض، وخلق روح المنافسة والمبادرة وتحفيزهم ماديّا ومعنويّا.

– تشجيع التلاميذ على الانخراط في النّوادي المدرسية وتنشيطها، لاكتساب ملكة لغوية وكفاءة تواصلية.

2– انطلاقا من النتائج التي وقفت عليها الدّراسة الميدانية لتحليل المحتوى، يؤكّد البحث على:

– ضرورة إخضاع الكتب التعليمية للتّجربة الميدانية لاكتشاف النقائص قبل تعميم استعمالها.

– ضرورة الاهتمام باختيار المحتوى التعليمي وفق المرجعية الاجتماعية والثقافية للمتعلّم.

– تطعيم المحتوى التعليميّ بالنّصوص الشرعيّة المناسبة لمحاوره الثقافية والتعليمية، وتنويع الشواهد اللّغوية؛ لتشمل الآيات القرآنية والأحاديث النبويّة الشّريفة، لتحقيق المقاربة النّصية في أرقى مستويات اللغة العربية.

– دعم وظيفية اللغة العربية دون إقصاء الجانب القيميّ للنصوص، وإعطائها بعدا تربويّا مناسبا للقيم الأخلاقية والوطنية والإنسانية.

3– وانطلاقا من النتائج التي وقفت عليها الدراسة الميدانية لتحليل مشكلات التواصل اللغوي لدى تلاميذ السنة الرّابعة متوسّط، يوصي البحث بـ:

– ضرورة تفعيل الأنشطة اللاّصفيّة التي تهتمّ بتنمية مهارات التّواصل اللّغوي، ومساعدة التلاميذ على الانخراط فيها، مثل المسرح المدرسيّ؛ باستثمار الطاقات الإبداعية لدى التلاميذ، وتسخيرها فيما ينمّي مستويات الأداء اللّغوي السليم، والإذاعة المدرسيّة؛ بإشراك التلاميذ في تقديم برامج إذاعيّة داخل المؤسسة التعليمية تكون ذات صلة بحياتهم العلمية والاجتماعية، ليكتسبوا الثقة بالنّفس، والجرأة الأدبية، بعيدا عن كلّ أشكال الخجل والارتباك.

– تشجيع التلاميذ على المشاركة في حوارات مباشرة مع شخصيات لها مكانتها الاجتماعية أو العلمية، وتخصيص فضاء للمناظرات الأدبية؛ نثرية أو شعرية، وتوسيع دائرة المنافسات ذات الطابع الفكريّ واللغويّ فلا تقتصر على مناسبات محدودة.

– دعم حصص فهم المنطوق وإنتاجه بحجم ساعيّ أكثر، ليتمكّن التلاميذ من إنتاج خطابات ترقى لمستواهم التعليميّ (الرابعة متوسّط)، وحفزهم على المشاركة وعدم إقصاء المتعثّرين منهم.

– دعم المطالعة المدرسية؛ من خلال حثّ التلاميذ على قراءة الكتب وتلخيص مضمونها، أو بإعداد بطاقة قراءة.

– إيلاء حصص تصحيح "إنتاج المكتوب" الاهتمام الذي يكفل للتلاميذ إعادة كتابة موضوعاتهم دون أخطاء، وعدم الاكتفاء برصد الأخطاء الشائعة وتصويبها على السبّورة.

– تحرير التلاميذ من قيود الموضوعات المدروسة، وإفساح المجال لهم للكتابة في موضوعات يختارونها، ليتمكّنوا من صياغة أفكارهم بحرّية ويبتعدوا عن النمطية في الطرح، والتعبير عن عواطفهم ومشاعرهم.

قائمة المصادر والمراجع

- القرآن الكريم برواية ورش عن الإمام نافع.

أولا- قائمة المعاجم:

1. إبراهيم أنيس وآخرون، المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، مكتبة الشروق الدّولية، جمهورية مصر العربية، ط4، 2004.
2. ابن فارس، أبو الحسن أحمد، معجم مقاييس اللغة، تح: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، 1979.
3. ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، (د ت).
4. بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2010.
5. جميل صليبا، المعجم الفلسفي، دار الكتاب اللبناني، بيروت، لبنان، 1982.
6. حسن شحاتة وزينب النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 2003.
7. محمد الدريج وآخرون، معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربي، الرباط، 2011.
8. محمد حمدان، معجم مصطلحات التربية والتعليم، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2007.
9. D.Crystal. A dictionary of linguistics and phonetics (6 ed.). 2008. Oxford: Blackwell.
10. Jean-Pierre Cuq: Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde. Asdifle.CLE international. Paris. 2003.

ثانيا– قائمة الكتب العربية:

11. إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، ط2، 2006.
12. أحمد إبراهيم قنديل، المناهج الدراسية الواقع والمستقبل، مصر العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2008.
13. أحمد أنور عمر، الكتاب المدرسي تأليفه وإخراجه الطباعي، دار المريخ للنشر، الرياض، المملكة العربية السعودية، (د ط)، (د ت).
14. أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 2009.
15. أحمد حسين اللقاني وفارعة حسن سليمان، التدريس الفعال، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1985.
16. أحمد حسين اللقاني، المناهج بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، ط4، القاهرة، 2013.
17. أحمد مصطفى حليمة، جودة العملية التعليمية آفاق جديدة لتعليم معاصر، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2014.
18. أكرم صالح خوالدة، التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2012.
19. أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 2008، ج2.
20. بسام عبد الرحمن المشاقبة، نظريات الاتصال، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2015.
21. بليغ إسماعيل، استراتيجيات تدريس اللغة العربية أطر نظرية وتطبيقات عملية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2011.

22. توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2000.
23. جابر عبد الحميد جابر وعلاء الدين كفافي، معجم علم النفس والطّب النفسي، دار النهضة العربية، القاهرة، (د ط)، 1993.
24. جابر عبد الحميد جابر، استراتيجيات التدريس والتعلم، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1999.
25. جميل حمداوي وأسماء لزرق، البيداغوجيا الفارقية، دار الريف للطباعة والنشر الالكترونيّ، الناظور، المملكة المغربية، ط1، 2020.
26. جميل حمداوي، الإدارة التربوية في ضوء المقاربة النسقية، دار الريف للطبع والنشر الإلكترونيّ، الناظور، المملكة المغربية، ط1، 2018.
27. حافظ إسماعيلي علوي، التداوليات علم استعمال اللغة، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، إربد، الأردن، ط2، 2014.
28. حسن بدوح، المحاورة مقاربة تداولية، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2012.
29. حسن شحاته، المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، ط3، 2003.
30. حسن عايل أحمد يحي وسعيد جابر المنوفي، المدخل إلى التدريس الفعال، الدار الصولتية للنشر والتوزيع، الرياض، ط3، (د ت).
31. حمدي شاكر محمود، التقويم التربوي للمعلمين والمعلمات، دار الأندلس للنشر والتوزيع، حائل، المملكة العربية السعودية، ط1، 2004.
32. خالد العدواني، الكفايات المهنية للمعلّم، مخطوط ماجستير في مناهج الدراسات الاجتماعية وطرق تدريسها، جامعة صنعاء، ص1.
33. خليفة بوجادي، في اللسانيات التداولية مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم، بيت الحكمة للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2009.

34. خليل إبراهيم شبر وعبد الرحمن جامل، عبد الباقي أبو زيد، أساسيات التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، (د ط)، 2005.
35. راتب قاسم عاشور ومحمد فخري مقدادي، المهارات القرائية والكتابية طرائق تدريسها واستراتيجياتها، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، (ط3)، 2013.
36. راشد محمد عطية صواوين، تنمية مهارات التواصل الشفوي التحدث والاستماع، إيتراك للنشر والتوزيع، مصر الجديدة، (د ط)، 2005.
37. رافدة الحريري، طرق التدريس بين التقليد والتجديد، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن، ط1، 2010.
38. ربحي مصطفى عليان ومحمد عبد الدبس، وسائل الاتصال وتكنولوجيا التعليم، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2، 2003.
39. رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية إعدادها تطويرها تقويمها، دار الفكر العربي للطبع والنشر، القاهرة، (د ط)، 2004.
40. ـــــــــــــ، تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية مفهومه أسسه استخداماته، دار الفكر العربي، القاهرة، (دط)، 2004.
41. ـــــــــــــ، المهارات اللغوية مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة، ط 1، 2004.
42. ـــــــــــــ، دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية، معهد اللغة العربية، وحدة البحوث والمناهج، جامعة أم القرى، مكة المكرّمة، 1985.
43. رياض قاسم، اتجاهات البحث اللغوي الحديث في العالم العربي، مؤسسة نوفل، بيروت، لبنان، ط1، 1982.
44. سعد زاير وإيمان عايز، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2014.
45. سعدون الساموك وهدى الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2005.
46. سمير شريف استيتية، اللسانيات، المجال والوظيفة والمنهج، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط2، 2008.

47. سهيلة الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، دار الشروق، المركز الإسلامي، 2010.
48. سهيلة الفتلاوي وأحمد هلال، المنهاج التعليمي والتوجيه الإيديولوجيّ، النظرية والتطبيق، دار الشروق، عمان، الأردن، (د ط)، 2005.
49. شفيقة العلوي، محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة، أبحاث للترجمة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 2004.
50. صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، (د ط)، 2000.
51. طه الدليمي وسعاد الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2005.
52. طه عبد الرحمن، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط2، 2000.
53. ـــــــــــــ، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي الدار البيضاء، ط2، 2000.
54. عبد الحليم عويس، دولة بني حماد صفحة رائعة من التاريخ الجزائريّ، دار الصحوة للنشر والتوزيع، القاهرة، دار الوفاء، المنصورة، جمهورية مصر، ط2، 1991.
55. عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، موفم للنشر، الجزائر، (د ط)، 2012.
56. عبد الرحمن الهاشمي ومحسن علي عطية، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية رؤية نظرية تطبيقية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، (د ط)،2009.
57. ـــــــــــــ، تحليل مضمون المناهج المدرسية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2014.
58. عبد السلام المسدي، العربية والإعراب، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، ط1، 2010.
59. ـــــــــــــ، اللسانيات وأسسها المعرفية، الدار التونسية للنشر، تونس، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، (د ط)، 1986.

60. عبد السلام يوسف الجعافرة، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، ط1، 2011.
61. عبد الكريم جمعان، إشكالات النص دراسة لسانية نصية، النادي الأدبي، الرياض، المركز الثقافي، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2009.
62. عبد الله بن محمد آل تميم وآخرون، معايير تصميم كتاب اللغة العربية المدرسي، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، المملكة السعودية، 2019.
63. عبد المنعم أحمد بدران، التحصيل اللغوي وطرق تنميته دراسة ميدانية، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، كفر الشيخ، دسوق (مصر)، ط1، 2008.
64. عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب مقاربة لغوية تداولية، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، ط1، 2004.
65. عبد الهادي نبيل وآخرون، مهارات في اللغة والتفكير، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2005.
66. عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، (د ط)، 1995.
67. العسكري، أبو هلال الحسن بن عبد الله بن سهل، الصناعتين الكتابة والشّعر، تح: علي محمد البجاوي ومحمد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العصرية، بيروت، لبنان، (د ت).
68. عطية سليمان أحمد، اللسانيات العصبية اللغة في الدماغ (رمزية. عصبية. عرفانية)، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، القاهرة، (د ط)، 2019.
69. علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، (د ط)، 2006.
70. عمر الشيباني، فلسفة التربية الإسلامية، الدار العربية للكتاب، الجماهيرية الليبية، 1988.
71. فتيحة فرحاتي، نوميديا من حكم الملك جيا إلى بداية الاحتلال الروماني، منشورات أبيك، الجزائر، 2007.

72. فخري رشيد خضر، طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2006.
73. فوزي الشربيني وعفت الطناوى، المناهج (مفهومها- أسس بنائها- عناصرها، تنظيماتها)، مركز الكتاب للنشر، (د ب)، ط1، 2015.
74. فيصل محمد، تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية، دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2015.
75. كمال زيتون، التدريس نماذجه ومهاراته، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2003.
76. لطفي بوقرة، محاضرات في اللسانيات الاجتماعية، معهد الأدب واللغة، جامعة بشار (الجزائر)، 2003/2002.
77. لمياء خيري، التعلّم النشط، مؤسسة يسطرون للطباعة والنشر والتوزيع، الجيزة، مصر، ط1، 2017.
78. ماجد أيوب القيسي، المناهج وطرائق التدريس، دار أمجد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2018.
79. ماجد أيوب القيسي، المناهج وطرائق التدريس، دار أمجد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2017.
80. ماهر اسماعيل صبري، المدخل للمناهج وطرق التدريس، سلسلة الكتاب الجامعي العربي، مصر، ط1، 2010.
81. مبارك الميلي، تاريخ الجزائر في القديم والحديث، تقديم: محمد الميلي، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، (د ط)، 1986.
82. محسن عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2006.
83. ـــــــــــ، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج للنشر، عمان، الأردن، ط1، 2013.
84. محمد السيد علي، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، 2011.

85. ـــــــــــــ، موسوعة المصطلحات التربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، 2010.
86. محمد العبد، العبارة والإشارة دراسة في نظرية الاتصال، مكتبة الآداب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط2، 2007.
87. ـــــــــــــ، النص والخطاب والاتصال، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، القاهرة، مصر، (د ط)،2014.
88. محمد الهادي حارش، مملكة نوميديا دراسة حضارية، دار هومة للنشر والطباعة والتوزيع، الجزائر، (د ط)، 2003.
89. محمد حمادنة وخالد عبيدات، مفاهيم التدريس في العصر الحديث (طرائق، أساليب، استراتيجيات)، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2012.
90. محمد حمدان، معجم مصطلحات التربية والتعليم، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2007.
91. محمد شحاته ربيع، قياس الشخصية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط4، 2013.
92. محمد عبد الحميد، الاتصال في مجال الإبداع الفني الجماهيري، عالم الكتب، إربد، الأردن، 1993.
93. محمد يونس علي، المعنى وظلال المعنى أنظمة الدّلالة في العربية، دار المدار الإسلامي، بيروت، لبنان، ط2، 2007.
94. محمود أحمد السيد، طرائق تدريس اللغة العربية، منشورات جامعة دمشق، كلية التربية، 2016-2017.
95. محمود الحيلة، تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 4، 2004.
96. محمود كامل الناقة ورشدي أحمد طعيمة، الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى إعداده- تحليله- تقويمه، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 1983.

97. مسعود صحراوي، التداولية عند علماء العرب دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني العربي، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط1، 2005.
98. مصطفى حجازي، الاتصال الفعال والعلاقة الانسانية في الإدارة، دار الطليعة، بيروت، (د ط)، 1982.
99. مصطفى دعمس، استراتيجيات تطوير المناهج وأساليب التدريس الحديثة، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2011.
100. منصور الغول، اللغة العربية طرائق وأساليب تدريسها، دار الكتاب الثقافي للطباعة والنشر والتوزيع، إربد، الأردن، (د ط)، 2009.
101. منير بوشناقي، الضريح الملكي الموريتاني، تر: عبد الحميد حاجيات، وزارة الثقافة، مديرية المتاحف والآثار والمباني التاريخية، (د ط)، 1979.
102. ميشال زكريا، الألسنية التوليدية والتحويلية وقضايا اللغة العربية (الجملة البسيطة)، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ط2، 1986.
103. ـــــــــــ، قضايا ألسنية تطبيقية ودراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقاربة تراثية، دار العلم للملايين، بيروت، ط1، 1993، ص62.
104. نضال فلاح الضلاعين وآخرون، نظريات الاتصال والإعلام الجماهيري، دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2016.
105. نون للترجمة والتأليف، طرق واستراتيجيات التدريس، جمعية المعارف الثقافية الإسلامية، بيروت، لبنان، ط1، 2011.
106. هلال السفياني، طرائق التدريس العامة، دار المهرة، اليمن، ط1، 2020.
107. وليد أحمد جابر، طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن، ط6، 2014.
108. يحي محمد نبهان، مهارة التدريس، اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، (د ط)، 2012.

ثالثا– قائمة الكتب المترجمة:

109. إيفا م. فرناندیز وهیلین سمیث کیرنز، أسس اللسانیات النفسیة، تر: عقیل بن حامد الشمري، جداول للنشر والترجمة والتوزیع، بیروت، لبنان، ط1، 2018.
110. جولیا کریستیفا، علم النص، تر: فرید الزاهي، دار توبقال للنشر، الدار البیضاء، المغرب، ط1، 1991.
111. جولییت غارمادي، اللسانة الاجتماعیة، تر: خلیل أحمد خلیل، دار الطلیعة للطباعة والنشر، بیروت، لبنان، ط1، 1990.
112. الجیلالي دلاش، مدخل إلى اللسانیات التداولیة، تر: محمد یحیاتن، دیوان المطبوعات الجامعیة، الجزائر، (د ط)، 1983.
113. د. هدسون، علم اللغة الاجتماعي، تر: محمود عیاد، دار عالم الكتب، القاهرة، 1990.
114. دوغلاس براون، أسس تعلّم اللغة وتعلیمها، تر: عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربیة للطباعة والنشر، بیروت، 1994.
115. دومینیك مانغونو، المصطلحات المفاتیح لتحلیل الخطاب، تر: محمد یحیاتن، الدار العربیة للعلوم ناشرون، بیروت، لبنان، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2008.
116. رومان جاكوبسون، قضایا الشعریة، تر: محمد الولي ومبارك حنون، دار توبقال للنشر، الدار البیضاء، المغرب، ط1، 1988.
117. فرانسواز أرمینكو، المقاربة التداولیة، تر: سعید علوش، مركز الإنماء القومي، (د ط)، (د ت).
118. ماري نوال غاري بریور، المصطلحات المفاتیح في اللسانیات، تر: عبد القادر الشیباني، سیدي بلعباس، الجزائر، 2007.
119. نعوم تشومسكي، البنى النحویة، تر: یوئیل یوسف عزیز، دار الشؤون الثقافیة العامة، وزارة الثقافة والاعلام، بغداد، ط1، 1987.

120. هانس غيورغ غادمير، فلسفة التأويل الأصول المبادئ الأهداف، تر: محمد شوقي الزين، الدار العربية للعلوم، بيروت، منشورات الإختلاف، الجزائر، المركز الثقافي العربي، المغرب، ط2، 2006.

رابعا- قائمة المجلات:

121. بدرة باهي ومحمد سعيدي، مهارات التواصل اللغوي في تعليم اللغة العربية تعليمية فهم المنطوق وإنتاجه الجيل الثاني أنموذجا، مجلة جسور المعرفة، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، الجزائر، المجلد5، العدد4، ديسمبر 2019.

122. جميل حمداوي. الصورة التربوية في الكتاب المدرسي المغربي. مجلة الصورة والاتصال، مخبر الاتصال الجماهيري وسيميولوجيا الأنظمة، جامعة وهران 1، المجلّد 4، العدد 11.

123. ـــــــــــــ، نحو تقويم تربوي جديد التقويم الإدماجي، مجلة الإصلاح، العدد2، 2015.

124. حسان الجيلالي وفوزي لوحيدي، أهمية الكتاب المدرسي في العملية التربوية، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الوادي، العدد 09، ديسمبر 2014.

125. حليمة عواج، مظاهر التجديد في منهاج الجيل الثاني "كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط" تحليل وتقييم، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة الإخوة منتوري قسنطينة (الجزائر)، المجلد 31، العدد4، ديسمبر 2020.

126. حمدان رضوان أبو عاصي، الأداءات المصاحبة للكلام وأثرها في المعنى، مجلة الجامعة الإسلامية، (سلسلة الدراسات الإنسانية)، دير البلح، فلسطين، المجلد17، العدد2، 2009.

127. الحواس بلخيري ومحمد ذبيح، مجلة الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، المجلد12، العدد2، جوان 2021.

128. رشيد فلكاوي، الكتاب المدرسي وآلية صناعته دراسة في المجال النظري وتطبيقاته على الكتاب الجزائري، مجلة العربية، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر، العدد 6.
129. سعيد بن كراد، استراتيجية التواصل من اللفظ إلى الإماءة، مجلة علامات، مكناس، المغرب، العدد 21، 2004.
130. شفيقة بن الشارف وصفية طبني، التواصل التعليمي مفهومه عناصره ومشكلاته، مجلة قراءات، كلية الآداب واللغات، جامعة محمد خيضر، بسكرة (الجزائر)، المجلد13، العدد1، 2021.
131. عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرّسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، الجزائر، المجلد4، العدد1، 1973.
132. علي حسين حجاج، نظريات التعلم دراسة مقارنة، مجلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.
133. الغالي أحرشاوي، التربية والثقافة أية علاقة وأية وظيفة، مجلة علوم التربية، المغرب، العدد 44، 2010.
134. محمد الأخضر صبيحي، اللسانيات التداولية وأثرها في تعليمية اللغات، مجلة منتدى الأستاذ، جامعة قسنطينة، العدد3، أفريل 2007.
135. محنك الركيك، نظرية التواصل في ضوء اللسانيات الحديثة، مجلة علامات، مكناس، المغرب، العدد24، 2005.
136. نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والعلوم، الكويت، 1988.
137. نصر الدين بوحساين، تعليم اللغة العربية واقع وآفاق، مجلة العربية، المدرسة العليا بوزريعة، الجزائر، العدد3، 2011.
138. يسمينة عبد السلام، نظرية الأفعال الكلامية في ظل جهود أوستين، مجلة المخبر، أبحاث في اللغة والأدب الجزائري، جامعة محمد خيضر، بسكرة، العدد 10، 2014.

خامسا– قائمة الرسائل الجامعية:

139. أميرة حسن المامون، معايير تصميم وطباعة الكتب المدرسية، مخطوطة ماجستير في الفنون الجميلة والتطبيقية، قسم التصميم الإيضاحي، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، كلية الفنون الجميلة والتطبيقية، 2017.

140. حايد فتيحة، المحتوى اللغوي في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط دراسة تحليلية نقدية، مخطوط ماجستير في اللغة العربية وآدابها تخصص لسانيات، جامعة الحاج لخضر باتنة، إشراف عبد الكريم بورنان، 2011–2012.

141. حياة طكوك، نشاط القراءة في الطور الأول مقاربة تواصلية، مخطوط ماجستير، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة فرحات عباس، سطيف، 2010/2009.

142. محمود عبد الرحمن خلف الدروع، تحليل محتوى كتب التربية الاسلامية للمرحلة الأساسية العليا، في ضوء مبادئ اقتصاد المعرفة، مخطوط، ماجستير في المناهج والتدريس، الجامعة الأردنية، 2015.

سادسا– قائمة الوثائق التربوية:

143. حسين شلوف وآخرون، كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط، منشورات الشهاب، باتنة، الجزائر، 2019.

144. اللجنة الوطنية للمناهج والمجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، 2016.

145. ـــــــــــ، المرجعية العامة للمناهج، وزارة التربية الوطنية، مارس 2009.

146. ـــــــــــ، مناهج مرحلة التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، مارس 2016.

147. محفوظ كحوال ومحمد بومشاط، دليل الأستاذ اللغة العربية السنة الأولى من التعليم المتوسط، موفم للنشر، الجزائر، (د ت).

148. محمد بن يحي زكريا وعباد مسعود، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات المشاريع وحلّ المشكلات، المعهد الوطني لكوين مستخدمي التربية وتحسين ومستواهم، الجزائر، 2006.
149. المفتشية العامة للبيداغوجيا، دليل تعليمية اللغة العربية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وزارة التربية الوطنية، 2020/2019.
150. ميلود غرمول وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، أوراس للنشر، (د ط)، (د ت).
151. وزارة التربية الوطنية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في 23 جانفي 2008م، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، فيفري 2008.
152. ـــــــــــــ، المرجعية العامة للمناهج، اللجنة الوطنية للمناهج، مارس 2008.
153. ـــــــــــــ، مناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، ديسمبر 2003.

الملاحق

1- مخطّطات وجداول الدّراسة.

2- استبانة تحليل محتوى كتاب اللغة العربية السنة الرابعة متوسط.

3- غلاف كتاب اللغة العربية السنة الرابعة متوسط.

4- مقدّمة كتاب اللغة العربية السنة الرابعة متوسط.

5- فهرس محتويات كتاب اللغة العربية السنة الرابعة متوسط.

6- استبانة مشكلات التواصل الشفهي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسّط.

7- نماذج لشبكات التقويم على كتاب اللغة العربية السنة الرابعة متوسط.

8- نماذج موضوعات إنتاج المكتوب لدراسة مشكلات التواصل الكتابي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسّط.

9- جدول لأهم مصطلحات الدراسة.

أولا- فهرس الأشكال والمخطّطات:

رقم الشكل	موضوعات الأشكال والمخطّطات	الصفحة
(1. 01)	مخطط توضيحي للعلاقة بين عناصر المنهاج	20
(1. 02)	مستويات المجال المعرفي عند بلوم	25
(1. 03)	مستويات المجال الوجداني عند كراثوول وزميلاه	28
(1. 04)	فئات المجال النفس حركي عند كبلر وزملاؤه	30
(1. 05)	عوامل اختيار المحتوى التعليمي	37
(1. 06)	خطاطة "لاسويل" لعناصر التواصل	49
(1. 07)	نموذج "شانون وويفر" لعناصر التواصل	50
(1. 08)	عناصر العملية التواصلية عند "جاكوبسون"	51
(1. 09)	مخطط توضيحي لوظائف التواصل عند جاكوبسون	53
(1. 10)	شكل توضيحي لعلاقة الطريقة بالأسلوب والاستراتيجية	96
(1. 11)	مخطّط توضيحي لمفهوم التدريس بين النظرة التقليدية والنظرة الحديثة	100
(1. 12)	مخطّط توضيحي لمهارات التدريس	103
(1. 13)	مخطّط توضيحي لطرائق التدريس	108

ثانيا- فهرس الجداول:

رقم الجدول	الموضوع	الصفحة
(1. 01)	أنواع المشكلات وخصائصها	127
(2. 01)	توزيع عينة الدراسة حسب متغيّر الجنس	149
(2. 02)	توزيع عينة الدراسة حسب متغير الخبرة في التعليم المتوسط.	150
(2. 03)	توزيع العينة حسب متغيّر الخبرة في التعليم بالسنة الرابعة متوسط	151
(2. 04)	توزيع العينة حسب متغيّر الرتبة	151

(2. 05)	محاور تحليل محتوى كتاب اللغة العربية	153
(2. 06)	قائمة المحكمين ورتبهم وتخصصاتهم العلمية والمؤسسة الجامعية المنتمون إليها	154
(2. 07)	صدق محتوى المحور الأول	155
(2. 08)	صدق محتوى المحور الثاني	155
(2. 09)	صدق محتوى المحور الثالث	155
(2. 10)	صدق محتوى المحور الرابع	156
(2. 11)	صدق محتوى المحور الخامس	156
(2. 12)	صدق محتوى المحور السادس	157
(2. 13)	معاملات الثبات لأداة الدراسة ومحاورها	157
(2. 14)	نتائج الدراسة لعبارات المحور الأول	159
(2. 15)	نتائج الدراسة لعبارات المحور الثاني	160
(2. 16)	نتائج الدراسة لعبارات المحور الثالث	161
(2. 17)	نتائج الدراسة لعبارات المحور الرابع	162
(2. 18)	نتائج الدراسة لعبارات المحور الخامس	164
(2. 19)	نتائج الدراسة لعبارات المحور السادس	167
(2. 20)	تقويم كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط في مقاطعات مدينة بسكرة حسب متغيّر الجنس	169
(2. 21)	تقويم كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط في مقاطعات مدينة بسكرة حسب متغيّر الخبرة في التعليم المتوسط	171
(2. 22)	تقويم كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط في مقاطعات مدينة بسكرة حسب متغيّر الخبرة في تعليم السنة الرابعة متوسط	173
(2. 23)	تقويم كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط في مقاطعات مدينة بسكرة حسب متغيّر الرتبة التربوية.	174
(2. 24)	نسبة مقبولية كتاب اللغة العربية من حيث شكله الخارجي وإخراجه الطباعي	177

(2. 25)	نسبة مقبولية كتاب اللغة العربية من حيث ملاءمة محتواه للأسس النفسية والاجتماعية والثقافية	186
(2. 26)	توزيع النصوص القرائية من الأدب الجزائريّ على مقاطع كتاب اللغة العربية	190
(2. 27)	نسبة مقبولية كتاب اللغة العربية من حيث صوره ورسوماته التوضيحية	194
(2. 28)	نسبة مقبولية كتاب اللغة العربية من حيث لغة الكتاب وأسلوب عرضه	200
(2. 29)	مخطّط لغة كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط	201
(2. 30)	مخطط توضيحي لهيكلة المقطع التعليمي	202
(2. 31)	نسبة مقبولية كتاب اللغة العربية من حيث للقيم التربوية	208
(2. 32)	نسبة مقبولية كتاب اللغة العربية من حيث التقويم	212
(3. 01)	توزيع عينة الدراسة الثانية حسب متغيّر الجنس.	247
(3. 02)	محاور الاستبانة وعدد العبارات	248
(3. 03)	معاملات الثبات لأداة الدراسة ومحاورها	249
(3. 04)	صدق محتوى المحور الأول	249
(3. 05)	صدق محتوى المحور الثاني	250
(3. 06)	صدق محتوى المحور الثالث	251
(3. 07)	نتائج الدراسة لعبارات المحور الأول	252
(3. 08)	نتائج الدراسة لعبارات المحور الثاني	254
(3. 09)	نتائج الدراسة لعبارات المحور الثالث	256
(3. 10)	مشكلات التواصل الشفوي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط ذات الصلة بالمعلّم	257
(3. 11)	مشكلات التواصل الشفوي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط ذات الصلة بالمتعلّم	262

(3. 12)	مشكلات التواصل الشفوي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط ذات الصلة بالكتاب المدرسي	271
(3. 13)	حجم عينة الدراسة الثالثة وتوزيعها حسب متغيّر الجنس	282
(3. 14)	موضوعات الدراسة الثالثة وتاريخها	282
(3. 15)	توزيع عيّنة الدراسة حسب متغيّر الجنس	282
(3. 16)	توزيع محاور وفئات الأخطاء الكتابية لدى تلاميذ الرابعة متوسط	285
(3. 17)	الأخطاء الشكلية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط	288
(3. 18)	الأخطاء الإملائية لدى التلاميذ	290
(3. 19)	توزيع التكرارات والنسب المئوية للأخطاء الإملائية لدى التلاميذ	295
(3. 20)	الأخطاء النحوية لدى تلاميذ الرابعة متوسط	298
(3. 21)	توزيع التكرارات والنسب المئوية للأخطاء النّحويّة لدى التلاميذ	302
(3. 22)	الأخطاء الدّلالية والأسلوبية	304
(3. 23)	توزيع التكرارات والنسب المئوية للأخطاء الدلاليّة والأسلوبية لدى التلاميذ	309
(3. 24)	توزيع تكرارات ونسب الأخطاء الكتابية لدى التلاميذ	312

الملحق رقم (1)

جامعة محمد خيضر –بسكرة–

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة العربية وآدابها

أستاذتي الفاضلة، أستاذي الفاضل:

نحن بصدد إنجاز أطروحة دكتوراه في تخصص اللسانيات التطبيقية، موسومة بـ: **المحتوى التعليمي في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط (الجيل الثاني) في ضوء المقاربة التواصلية.**

لذلك نضع بين أيديكم الاستبانة، راجين منكم الإجابة على بنودها بوضع علامة (x) في الخانة الموافقة لآرائكم. وتأكّدوا أساتذتي الكرام أنّ إجاباتكم لن تستخدم إلا في إطار البحث العلمي.

تقبلوا منا فائق الشكر والتقدير.

البيانات الشخصية للمبحوثين:

ذكر ☐ أنثى ☐

– الخبرة في التعليم بالطور المتوسط: ..... سنة/ سنوات

– الخبرة في التعليم بالسنة الرابعة متوسط: ..... سنة/ سنوات

الرتبة: – أستاذ التعليم المتوسط ☐

– أستاذ رئيسي في التعليم المتوسط ☐

– أستاذ مكون في التعليم المتوسط ☐

أخرى: .....

1- الكتاب وشكله الخارجي وإخراجه الطباعي:

الرقم	العبارات	أوافق جدا	أوافق	لا أوافق	لا أوافق جدا
1	ترتبط صورة الغلاف الخارجيّ بمادة اللغة العربية				
2	تظهر العناوين الرئيسية والثانوية بشكل بارز				
3	تتناسب الألوان الطباعية مع محتوى الكتاب				
4	يحتوي الكتاب على مقدمة وفهرس للموضوعات				
5	الكتاب مرفق بدليل للمعلّم				
6	يتميّز ورقه بنوعية جيدة ومتانة تجليده				

2- الكتاب وملاءمة محتواه للأسس النفسية والتربوية والثقافية للمتعلم:

الرقم	العبارات	أوافق جدا	أوافق	لا أوافق	لا أوافق جدا
1	يراعي المحتوى حاجات نموّ المتعلمين (المراهقة)				
2	يتوافق المحتوى مع خصوصية الواقع الاجتماعي والثقافي للمتعلّمين				
3	يسهم المحتوى في تحصين المتعلّم من الآفات الاجتماعية				
4	يراعي الكتاب المزاوجة بين الأصالة والمعاصرة				

3- الكتاب وصوره ورسوماته التوضيحية:

الرقم	العبارات	أوفق جدا	أوافق	لا أوافق	لا أوافق جدا
1	تتميز الصور والرسومات بالصدق والواقعية				
2	تناسب الصور والرسومات حجم الكتاب				
3	تتميّز الصور والرسومات بالجاذبية والتشويق				
4	تساعد الصور على اكتساب القيم التربوية والاجتماعية				

5	تنمّي الصور وعي المتعلّم بما يحيط به من مشكلات وتحدّيات تكنولوجية				

4- لغة الكتاب وأسلوب عرضه:

الرقم	العبارات	أوافق جدا	أوافق	لا أوافق	لا أوافق جدا
1	عنوان الكتاب محدّد وواضح				
2	أيقونات الكتاب ذات علاقة بأنشطة اللغة العربية				
3	لغة الكتاب سهلة وواضحة				
4	يراعي ترتيب الكتاب مبدأ التكامل والترابط				
5	يساعد أسلوب عرض المحتوى على تنظيم التعلّم				
6	يساعد أسلوب عرض المحتوى على التعلم الذاتي والتعلم التعاوني				

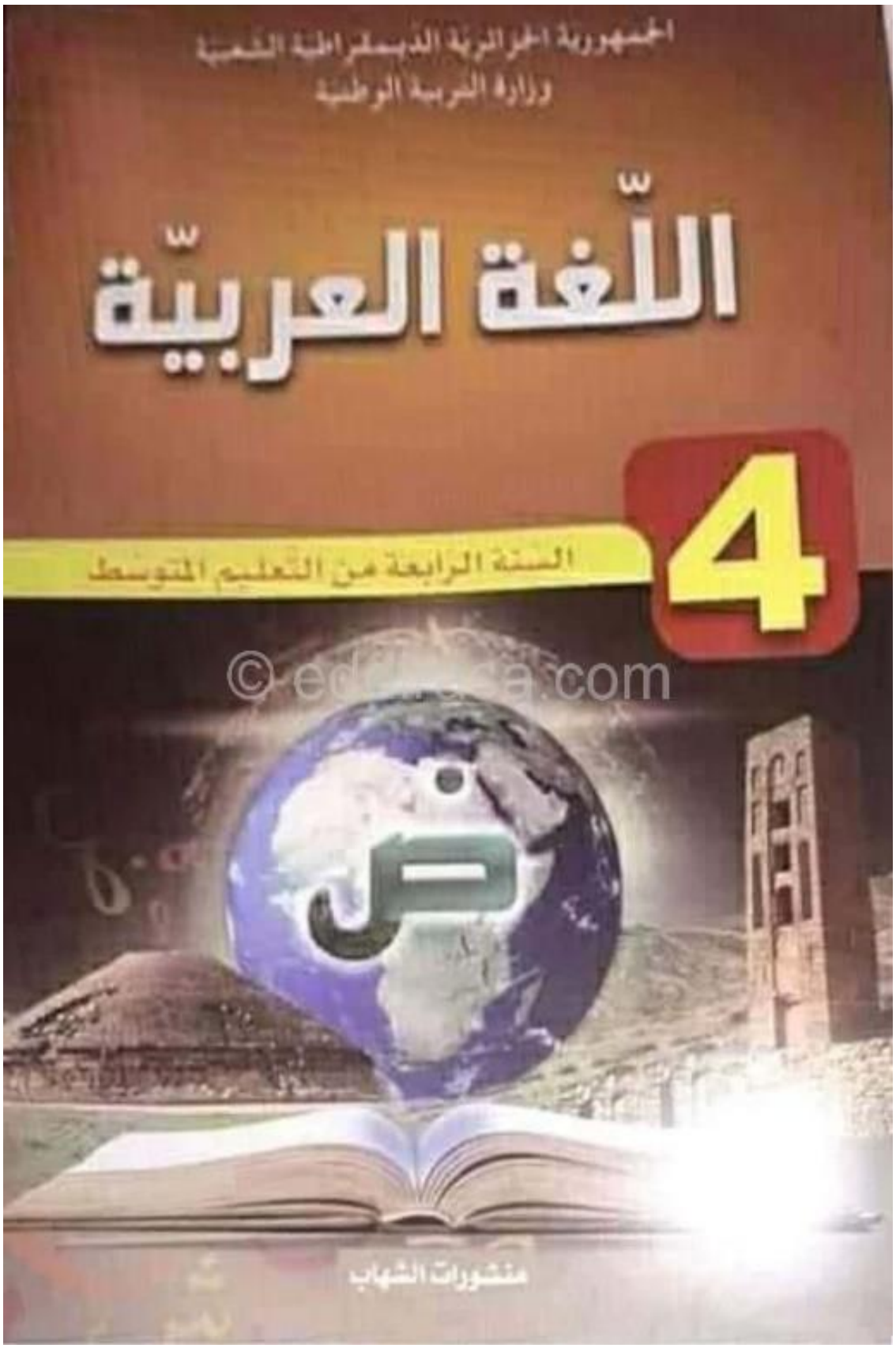
5- الكتاب وملاءمته للقيم والاتجاهات التربوية:

الرقم	العبارات	أوفق جدا	أوافق	لا أوافق	لا أوافق جدا
1	يعزّز الكتاب استعمال اللغة العربية				
2	ينمّي الكتاب قيم المواطنة والانتماء والوحدة				
3	يحصّن الكتاب المتعلّم من الانحراف والاعتقاد الخاطئ				
4	يهتمّ محتوى الكتاب بدعم التربية البيئية للمتعلم				
5	ينمّي محتوى الكتاب القيم الإنسانية للمتعلّم				

6- الكتاب والتقويم:

الرقم	العبارات	أوافق جدا	أوافق	لا أوافق	لا أوافق جدا
1	تتنوّع أساليب التقويم على الكتاب				
2	تربط التمارين والأسئلة المكتسبات السابقة بالجديدة				
3	تتميّز الأسئلة والتمارين بالمرونة والسهولة				
4	يستهدف التقويم المعارف والانفعالات والمهارات				
5	تدفع أساليب التقويم المعلّم إلى استخدام الوسائل التكنولوجية				
6	تراعي الأسئلة والتمارين الفروق الفردية للمتعلّمين				
7	تمكّن التدريبات المتعلّم من تنمية حسّه الجمالي والتذوّق الفني والنقدي				

الملحق رقم (2): صورة غلاف كتاب اللغة العربية السنة الرابعة متوسط



الملحق رقم (3): مقدّمة كتاب اللغة العربية السنة الرابعة متوسط

مقدّمة

بسم الله الرّحمن الرّحيم

أبناءنا التلاميذ

لقد أعددنا كتابكم في اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط طبقا للمنهاج الدّراسيّ الّذي أقرّته وزارة التّربية الوطنيّة منذ سنة 2016. وتكمن أهمّيّته في كونه يرافقكم في إنهاء مرحلة تعليمكم المتوسّط ويهيّئكم لمزاولة التّعليم الثّانويّ إن شاء اللّه، فيما يخصّ تعلّماتكم في مادّة اللّغة العربيّة.

تمّ تصميم هذا الكتاب في ثمانية مقاطع تعلّمية، كلّ مقطع يتناول جانبا من حياتكم واهتماماتكم، فيتيح لكم تناول جانب من التعلّمات اللّغويّة في الميادين الّتي ستوظّفون فيها معارفكم وقدراتكم، وتعبّرون عن مواقفكم، مستأنسين بما يقدّمه لكم هذا الكتاب من معارف و طرائق عمل، وما يزوّدكم به من قيم من خلال نصوصه المنطوقة والمكتوبة. ففي هذا الكتاب ستتعاملون مع خطابات تستمعون إليها وتعبّرون عن فهمكم لها وتتعلّمون من خلالها أنماط النّصوص ومؤشّراتها والعلاقات القائمة بين هذه الأنماط. كما يزوّدكم بنصوص مكتوبة تتعلّمون منها كيفيّة بناء النّصوص وهيكلتها و تنظيمها وترابط أجزائها. كلُّ هذا تمهيدا لتمكينكم من الإنتاج الشفويّ والكتابيّ.

هذه التعلّمات كلّها تنطلق من خلال وضعكم في وضعيّات من حياتكم أو من اهتماماتكم، حيث يطلب منكم في بدايتها القيامُ بإنجازات قد تبدو لكم في أوّل وهلة صعبةَ التّنفيذ، لكن من خلال مساركم في التعلّم من أسبوع لآخر سوف تكتسبون من المعلومات والمنهجيّات والقيم ما يمكّنكم من حلّ تلك المشكلات، لتنطلقوا بعدها إلى حلّ مشكلات أخرى تحمل نفس المستوى من التّحدّي لكم.

كما يزوّدكم الكتاب بوسائل تساعدكم على تقييم أعمالكم فرادى أو في أفواج مع زملائكم المتعلمين، ممّا يمكّنكم من ضبط تعلّماتكم وممارسة التّصحيح الذّاتيّ بمرافقة أستاذكم السّاهر على حسن استغلالكم لهذا الكتاب.

أملنا فيكم كبير لتعبروا هذه السّنة والمرحلة الحسّاسة من مساركم الدّراسيّ وكلّكم نجاح وإصرار على مواصلة اجتهادكم وتفوّقكم.

الناشر

الملحق رقم (4): فهرس محتويات كتاب اللغة العربية السنة الرابعة متوسط

فهرس المحتويات

المقاطع التّعلّميّة	خطابات فهم المنطوق	الصّفحة	نصوص فهم المكتوب	الصّفحة	الظّواهر اللّغويّة	الصّفحة	الإنتاج الكتابيّ	الصّفحة	إدماج التّعلّمات وتقييمها	الصّفحة
1 – قضايا اجتماعيّة	ثريّ الحرب	8	ذِكرى و نَدَم	10	عطف النّسق	12	كتابة نصّ قصصيّ يغلب عليه نمط الوصف	13	إنجاز قصّة	26
			الضّحيّة والمُحتال	16	عطف البيان	18		19		
			سائل	22	البدل	24		25		
2 – الإعلام و المجتمع	ثقافة الصّورة	28	الصّحافة والأمّة	30	العدد و أحواله	32	كتابة مقال يغلب عليه نمط التّفسير	33	إدارة حلقة نقاش	46
			أسرى الشّاشات	36	الاستثناء	38		39		
			تلك الصّحافة	42	التّمييز	44				
3 – التّضامن الإنسانيّ	الإنسانيّة ومشكلاتها	48	وكالة الأونروا	50	الممنوع من الصّرف	52	كتابة نصّ تفسيريّ وصفيّ	53	إنجاز شريط فيديو يتضمّن خطابا للتّحسيس بذوي الاحتياجات الخاصّة	66
			في مواجهة الكوارث	56	التّوكيد	58		59		
			مَنْ يُجِيرُ فُؤَادَ الصَّغِيرِ ؟	62	الجملة البسيطة و الجملة المركّبة	64		65		
4 – شعوب العالم	مفاخر الأجناس	68	مِنْ معتقدات الهنود	70	الجملة الواقعة مفعولًا به	72	كتابة مقال يغلب عليه نمط الوصف	73	إلقاء خطاب في مؤتمر دوليّ حول التّواصل مع الشّعوب	86
			الشّعب الياباني	76	الجملة الواقعة نعتا	78		79		
			أنا الإفريقيّ	82	الجملة الواقعة حالًا	84		85		

المقاطع التّعلّميّة	خطابات فهم المنطوق	الصّفحة	نصوص فهم المكتوب	الصّفحة	الظّواهر اللّغويّة	الصّفحة	الإنتاج الكتابيّ	الصّفحة	إدماج التّعلّمات وتقييمها	الصّفحة
5 – العلم والتقدّم التّكنولوجيّ	اللّغة العربيّة وتحدّيات التّقدّم العلميّ والتّكنولوجيّ	88	الأنترنت	90	الجملة الخبريّة	92	كتابة نصّ تفسيريّ	93	إنجاز بحث عن أسباب الاحتفال بيوم العلم	106
			التّقدم العلميّ والأخلاق	96	الجملة الفعليّة الواقعة خبرًا	98		99		
			فضل العلم	102	الجملة الاسميّة الواقعة خبرا	104		105		
6 – التّلوّث البيئيّ	تلوّث البيئة	108	هو في عقر دارنا !	110	الجملةالواقعة مضافا إليه	112	كتابة نصّ وصفيّ	113	إنجاز شريط وثائقيّ حول المحافظة على البيئة و مخاطر التّلوّث	126
			التّوازن البيئيّ ومكافحة التّلوّث	116	الجملة الفعليّة الواقعة مضافا إليه	118		119		
			مظاهر تلوّث البيئة	122	الجملة الاسميّة الواقعة مضافا إليه	124		125		
7 – الصّناعات التّقليديّة	معرض غرداية	128	سَجّاد أمّي	130	الجملة الواقعة خبرًا لكان أو إحدى أخواتها	132	كتابة نصّ وصفيّ	133	إنجاز مطويّة للتّعريف بالمنتجات الحرفيّة التّقليديّة	146
			آنيةُ الفخّار	136	الجملة الواقعة خبرًا لإنّ أو إحدى أخواتها	138		139		
			قصّة الفخّار	142	الجملة الواقعة خبرا لأفعال الشّروع والرّجاء و المقاربة	144		145		
8 – الهجرة الدّاخليّة والخارجيّة	هجرة الكفاءات	148	مُهَجَّرونَ ولا عَوْدَة	150	الجملة الواقعة جوابا لشرط	152	كتابة نصّ تفسيريّ حجاجيّ	153	إنجاز تحقيق سمعيّ بصريّ متبوع بنقاش عن الهجرة السّرّيّة	166
			سلامًا أيّتها الجزائر البيضاء	156	الجملة الواقعة جوابا لشرط جازم	158		159		
			شوق وحنين إلى الوطن	162	الجملة الواقعة جوابا لشرط غير جازم	164		165		

الملحق رقم (5): استبانة لتلاميذ السنة الرابعة متوسط (فهم المنطوق وإنتاجه)

البيانات الشخصية للتلاميذ:

الجنس: مذكر ☐

مؤنث ☐

الرقم	العبارات	أوافق جدا	أوافق	لا أوافق	لا أوافق جدا
	ذات صلة بالمعلم				
1	يوفر لكم المعلم جوّ الاستماع المناسب				
2	يختار وضعية انطلاقية مشوّقة للخطاب				
3	يستعمل المعلم لغة فصيحة في الحصة				
4	يراعي التّأني والجهارة في اسماع الخطاب				
5	يساعدكم على فهم مضمون الخطاب				
6	يمنحكم الوقت الكافي للنقاش والتحدّث				
7	يحصل جميع التلاميذ على فرصة التحدّث				
8	يساعدكم على صياغة أفكاركم				
9	يدفعكم على استعمال اللغة الفصيحة				
	ذات صلة بالمتعلّم				
10	تفهم ما تسمع من خطابات				
11	وقت الحصة كافٍ للفهم والتعبير				
12	يمكنك تذكّر ما سمعت وإنتاج خطاب مثله				
13	يمكنك الحديث والتعبير عن أفكارك دون إحراج أمام زملائك				
14	تُسمع زملاءك أثناء التعبير الشفهي				
15	توظّف لغة سليمة وأفكارا مناسبة للخطاب				
16	تستعمل العامية في حديثك				
17	يناسبك جوّ الاستماع				
18	يمكنك الحديث بطلاقة دون تلعثم أو تكرار				

19	تتحكّم بمشاعر القلق والارتباك أثناء الحديث				
20	تستعين بالحركات والإشارات المعبّرة عن المعنى				
21	يزيدك التعبير عن أفكارك ثقة بالنفس				
22	يمكنك التعبير عن مضمون الخطاب شفويا				
ذات صلة بالكتاب المدرسي					
23	خطابات فهم المنطوق ذات صلة بالواقع				
24	تتميّز الخطابات باللغة السهلة والأفكار الواضحة				
25	يساعدك أسلوب عرض كتاب اللغة العربية على فهم الخطاب				
26	تساعدك الرسومات والمخططات على تحقيق التعلّم				
27	يحتوي الكتاب على صور ذات صلة بالخطابات				
28	يساعدك أسلوب عرض الكتاب على التحدّث				
29	تساعدك أسئلة الكتاب على بلوغ الأهداف التعليمية (الأنماط ومؤشراتها)				
30	يشجّعك الكتاب على التعبير عن أفكارك				
31	تثري الخطابات المسموعة لغتك وقيمك				
32	تساعدك الأسئلة على تنظيم أفكارك للتعبير عنها				

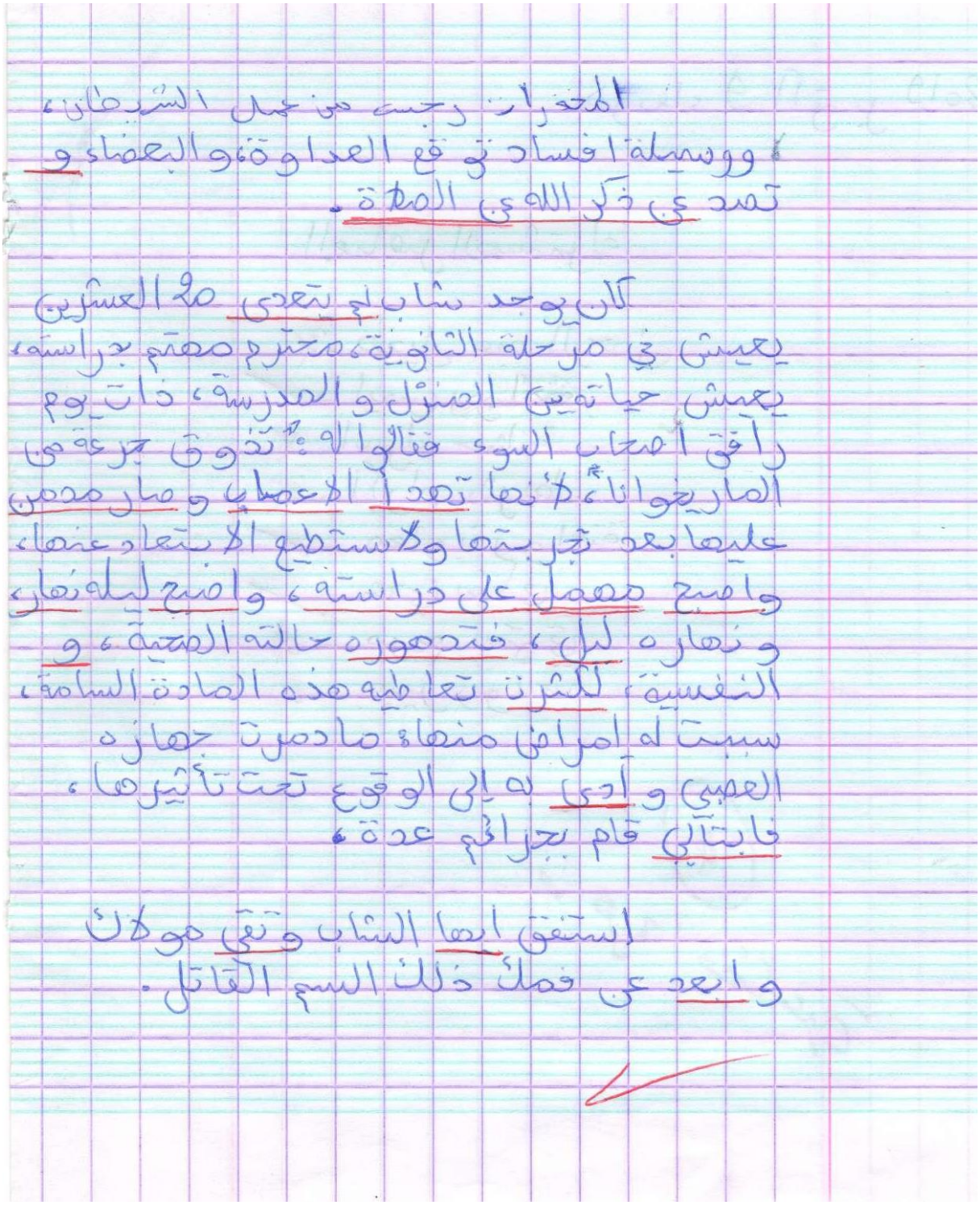
الملحق رقم (6): نماذج لشبكات التقويم على كتاب اللغة العربية السنة الرابعة متوسط

مواصفات الـمُنتَج	نعم	لا
هل كتبتُ نصًا قصصيا ؟	؟	؟
هل كتبتُ في الموضوع المناسب للآفات الاجتماعيّة ؟	؟	؟
هل حمل نصّي رسالة اجتماعية أخلاقية ؟	؟	؟
هل اعتمدتُ على السّرد في بناء اللّغة القصصية بمؤشراته ؟	؟	؟
هل استعملتُ مؤشرات الوصف في النّصّ القصصي ؟	؟	؟
هل استعملتُ مؤشرات الحوار في النّصّ القصصي ؟	؟	؟
هل وتيرة الأحداث كانت مرتبة ترتيبا زمنيًا و وجيها ؟	؟	؟
هل تأثرتِ الشخصية بالأحداث و أثرتْ فيها ؟	؟	؟
هل اعتمدتُ على المخطط السّردي بوضعياته الثلاث ؟	؟	؟
هل بنيتُ شخصيّة القصّة بناء متطورا من البداية إلى النهاية ؟	؟	؟
هل كانت الأنماط الثلاثة متناسبة الحجم و ذات علاقة بعضها ببعض ؟	؟	؟
هل احترمتُ التركيب النّحوي للجمل ؟	؟	؟
هل احترمتُ الضوابط اللّغوية ؟	؟	؟
هل احترمتُ علامات الوقف ؟	؟	؟
هل احترمتُ معايير الكتابة و العرض ؟	؟	؟

مواصفات الـمُنتَج	نعم	لا
هل حضّرت ملخصات لنصوص حجاجيّة ؟	؟	؟
هل هيكلت النّصوص على شكل مخطّطات حجاجيّة ؟	؟	؟
هل صنّفتها إلى نصوص تعرض أفكارا و أخرى تعرض آراء حول أفكار ؟	؟	؟
هل ما حضّرته يتطابق مع المجال الثّقافيّ المستهدف (الإعلام والمجتمع) ؟	؟	؟
هل صنّفت النّصوص إلى صنفين: المؤيّدون – المخالفون ؟	؟	؟
هل لخّصت تلك النّصوص إلى الحجم المعياري (¼ الحجم الأصليّ) ؟	؟	؟
هل وازنت بين الأفكار المؤيّدة و الأفكار المعارضة ؟	؟	؟
هل احترمتُ التّركيب النّحوي للجمل ؟	؟	؟
هل احترمتُ الضّوابط اللّغوية ؟	؟	؟
هل احترمتُ علامات الوقف ؟	؟	؟
هل احترمتُ معايير الكتابة و العرض ؟	؟	؟

الملحق رقم (7): نماذج موضوعات إنتاج المكتوب لدراسة مشكلات التواصل الكتابي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسّط.

النموذج رقم (1): تحرير قصة حول ظاهرة اجتماعية

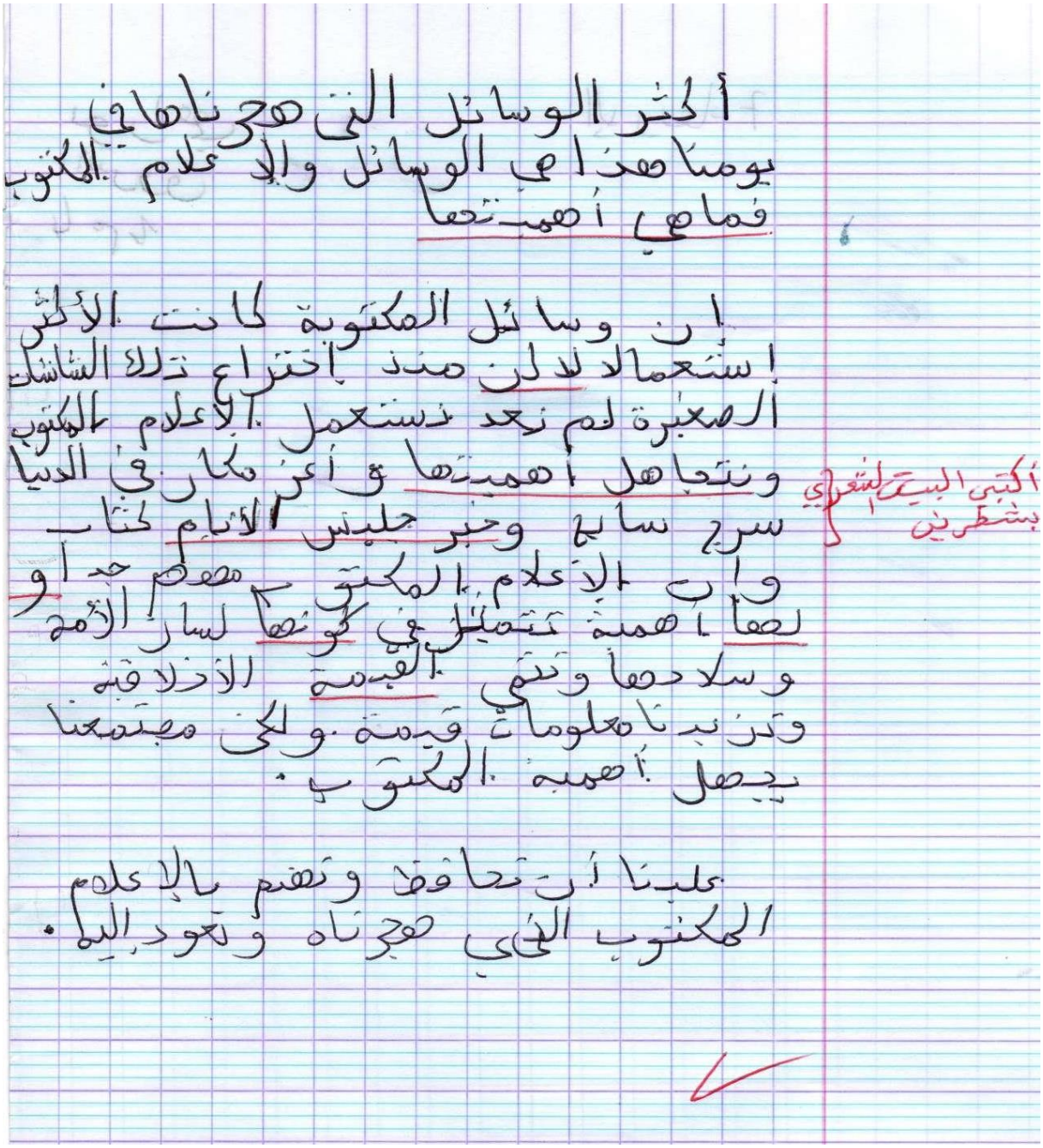


المخدرات رجس من عمل الشيطان، ووسيلة افساد توقع العداوة والبغضاء و تصد عن ذكر الله وعن الصلاة.

كان يوجد شاب يبلغ من العشرين يعيش في مرحلة الثانوية، محترم صمتم بدراسته، يعيش حياته بين المنزل والمدرسة، ذات يوم رافق أصحاب السوء فقالوا له: "تذوق جرعة من الماريخوانا" لأنها تهدأ الأعصاب وصار مدمن عليها بعد تجربتها ولا يستطيع الابتعاد عنها، وأصبح مهمل على دراسته، وأصبح ليله نهار، ونهاره ليل، فتدهورت حالته الصحية، و النفسية، للأسف تعاطيه هذه المادة السامة، سببت له أمراض منها: مادمرت جهازه العصبي وأدى به إلى الوقوع تحت تأثيرها، فبتالي قام بجرائم عدة.

استفق أيها الشاب وتب هو لك وابعد عن فعلك ذلك السم القاتل.

النموذج رقم (2): كتابة مقال حول الإعلام بين القديم والحديث



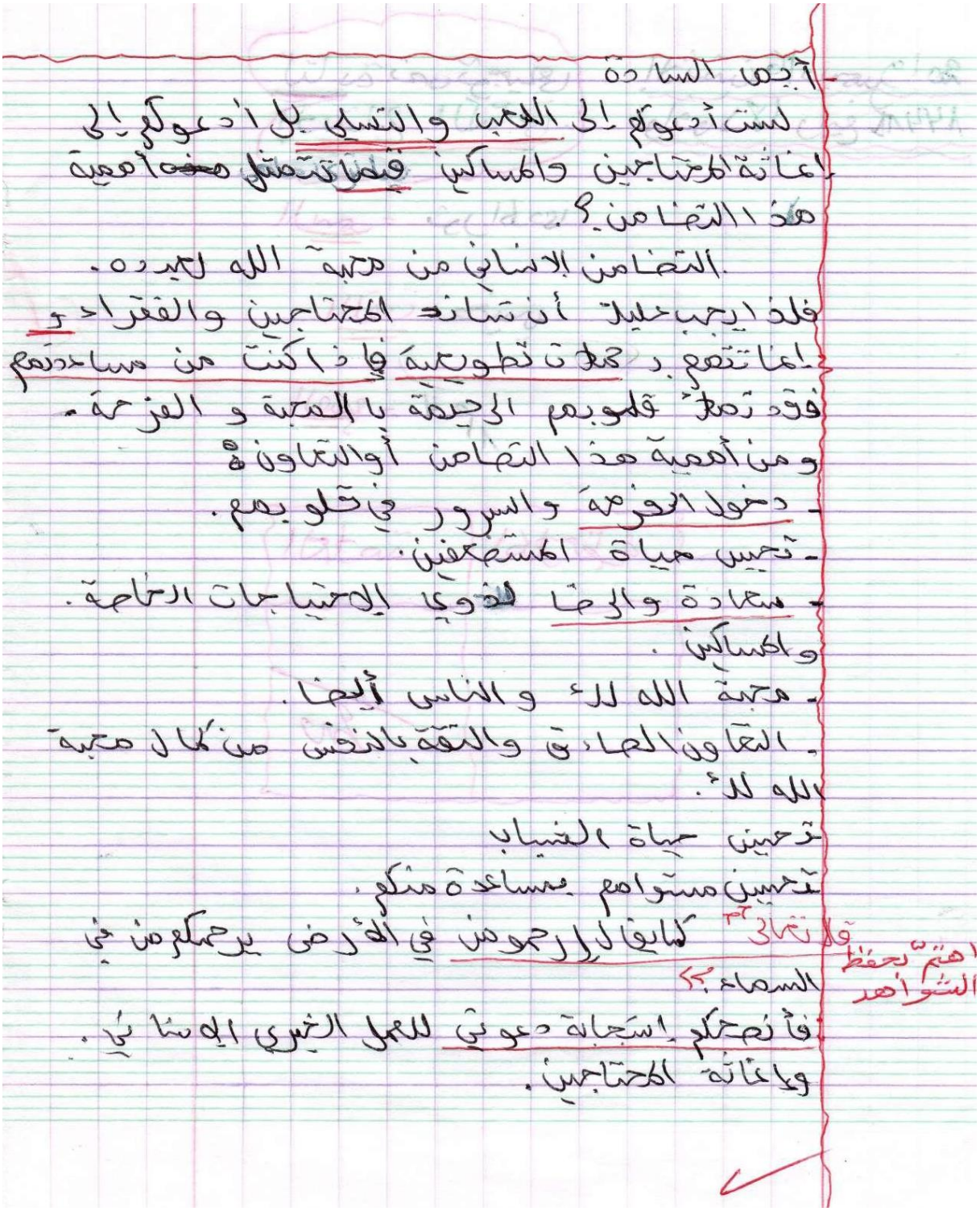
أكثر الوسائل التي هجرناها في يومنا هذا هي الوسائل والإعلام المكتوب فما هي أهميتها

إن وسائل المكتوبة كانت الأكثر استعمالا لدلن منذ اختراع تلك الشاشة الصغيرة لم نعد نستعمل الإعلام المكتوب ونتجاهل أهميتها و أعز مكان في الدنيا سرج سابح وخير جليس الأنام كتاب وأن الإعلام المكتوب مهما حدا و لها أهمية تتمثل في كونها لسان الأمة وسلاحها وتنمي القيمة الأخلاقية وتزيدنا معلومات قيمة. ولكن مجتمعنا يجهل أهمية المكتوب.

أكتبي البيت الشعري بشطرين

علينا أن نحافظ ونهتم بالإعلام المكتوب التي هجرناه ونعود إليها.

النموذج رقم (3): كتابة نصّ حول الحملات التّضامنية



- أيها السادة
لست أدعوكم إلى اللعب والتسلي بل أدعوكم إلى إغاثة المحتاجين والمساكين فيما تتمثل أهمية هذا التضامن؟
التضامن الإنساني من محبة الله لعبده.
فلذا يجب علينا أن نساند المحتاجين والفقراء و نمنحهم بعض لحظات تطوعية فإذا كنت من مساعدتهم فقد تملأ قلوبهم الجميلة بالمحبة و الفرحة.
ومن أهمية هذا التضامن أو التعاون:
- دخول الفرحة والسرور في قلوبهم.
- تحسين حياة المستضعفين.
- سعادة والرضا لذوي الاحتياجات الخاصة والمساكين.
- محبة الله لك والناس أيضا.
- التعاون الصادق والثقة بالنفس من كمال محبة الله لك.
تحسين حياة الشباب
تحسين مستواهم بمساعدة منكم.
قال تعالى: "ارحموا من في الأرض يرحمكم من في السماء"
فأنصحكم باستجابة دعوتي للعمل الخيري الإنساني.
وإغاثة المحتاجين.

اهتم بحفظ الشواهد

الملحق رقم (8): مصطلحات الدراسة

المصطلح العربي	المصطلح الأجنبي	المصطلح العربي	المصطلح الأجنبي
الاتّجاهات	Attitudes	طريقة المشروع	The Project Method
إثنوغرافيا التواصل	The Ethnography Of Communication	طريقة المناقشة	Conversational Method
الإجراءات	Procedures	القراءة	Reading
الاستراتيجية	Strategy	القواعد والقوانين	Ruls
الاستماع	Listening	الكتاب المدرسي	Text Book
الأسلوب	Technique	الكتابة	Writing
البرنامج الدراسي	Program	الكفاءة التواصلية	Communicative Competence
بيئة التدريس	Teaching Environment	الكفاءة اللغوية	Linguistic Competence
التحدّث/ الكلام	Speaking	اللسانيات الاجتماعية	Social-Linguistics
التداولية	Pragmatism	اللسانيات التوليدية التحويلية	Transformational Generative Linguistics
التدريب	Training	اللسانيات العصبية	Neurolinguistics
التربية	Education	اللسانيات النفسية	Psycolinguistics
التعليم	Teaching	المادة الدراسية	Subject-Matter
التغذية الراجعة	Feed Back	المبادئ والتعميمات	Principls-Generalations

Student	المتعلّم	Communication	التواصل
Content	المحتوى	Facts	الحقائق
Approech	المدخل	(Syllabus)	الخطة الدراسية
Teacher	المعلّم/ المدرّس	Method	الطريقة
Concepts	المفاهيم	Interrogative Method	الطريقة الاستجوابية
Communicative Approach	المقاربة التواصلية	Inquiry Method	الطريقة الاستقصائية
Course	المقرر الدراسي	Exploration Method	الطريقة الاستكشافية
Curriculum	المنهج الدراسي	Participation Method	الطريقة التشاركية
Interests	الميول	Brain Storming	طريقة العصف الذّهني
Theories	النظريات		

فهرس المحتويات

المحتويات	الصفحة
مقدّمة	أ- س
الفصل الأول: بناء المحتوى التعليمي في ضوء المقاربة التواصلية وطرائق تدريسه	**13- 126**
توطئة	14
المبحث الأوّل: المحتوى التعليمي؛ مفهومه، اختياره وتنظيمه	**15- 41**
أولا- المحتوى التعليمي:	**15- 22**
1- تعريف المحتوى التعليميّ	15-18
1-1- المحتوى لغة	15
1-2- المحتوى اصطلاحا	16
2- مفاهيم ذات صلة بالمحتوى التعليميّ	18-23
2-1- المنهج الدراسي	18
2-2- البرنامج الدراسي	20
2-3- المقرر الدراسي	21
2-4- الخطة الدراسية	22
2-5- المادة الدراسية	22
2-6- الكتاب المدرسي	22
ثانيا- مكونات المحتوى التعليمي	**24- 30**
1- المكوّن العقلي (المعرفي)	24
2- المكوّن العاطفي (الوجداني)	27
3- المكوّن المهاري (اللغوي)	30
ثالثا- اختيار المحتوى التعليمي ومعايير تنظيمه	**31- 41**
1- عوامل اختيار المحتوى التعليمي	31
2- معايير اختيار المحتوى التعليمي	37
3- معايير تنظيم المحتوى التعليمي	39

4- مبادئ تنظيم المحتوى 40
المبحث الثاني: المقاربة التواصلية؛ مفهومها، ومرجعياتها وإسهاماتها في حقل التعليمية 42- 87
أولا- المنهج التواصلي مدخل لتعليم اللغة العربية 42- 54
1- تعريف التواصل (لغة / اصطلاحا) 42
1-1- الدّلالة اللّغوية 42
1-2- الدلالة الاصطلاحية 43
2- تعريف الاتصال 45
3- بين التواصل والاتصال 46
4- نماذج التواصل 47
4-1- النموذج السلوكي 47
4-2- النّموذج الرّياضي 49
4-3- النّموذج اللّساني 50
5- وظائف التواصل 51
6- أسباب ظهور المنهج التواصلي في تعليمية اللغات 53
ثانيا- المقاربة التواصلية ومناهج تعليم اللغات 54- 73
1- تعريف المقاربة التواصلية 55
2- دواعي اعتماد المقاربة التواصلية 57
3- مبادئ المقاربة التواصلية 62
4- روافد المقاربة التواصلية 63
ثالثا- الكفاءة التواصلية والكفاءة اللغوية 73- 79
1- الكفاءة التواصلية 73
1-1-تعريف الكفاءة التواصلية 74
1-2- عناصر الكفاءة التواصلية 75
1-3- خصائص الكفاءة التواصلية 76
2- الكفاءة اللغوية 76

2-1- تعريف الكفاءة اللغوية 77
2-2- خصائص الكفاءة اللغوية 78
3- مفارقات بين الكفاءة التواصلية والكفاءة اللغوية 78
رابعا- مهارات التواصل في تعليمية اللغة العربية 79- 87
1- مهارة الاستماع 79- 82
1-1- تعريف الاستماع 79
1-2- أنواع الاستماع 81
1-3- شروط نجاح الاستماع 81
2- مهارة التحدّث (الكلام) 82- 83
2-1- تعريف التحدّث 82
2-2- وظيفة التحدّث 83
3- مهارة القراءة 84- 86
3-1- تعريفها 84
3-2- أنواعها 85
3-3-شروط نجاحها 85
4- مهارة الكتابة -86
4-1- تعريف الكتابة 86
4-2- أنواع الكتابة 87
المبحث الثالث: طرائق التدريس الحديثة في ضوء المقاربة التواصلية 88- 124
أولا- تعريف طرائق التدريس 88- 101
1- تعريف الطريقة 88- 90
1-1- الدلالة اللغوية 88
1-2- الدلالة الاصطلاحية 89
2- الطريقة وتداخلها المفاهيمي 90- 92
2-1- الأسلوب 90
2-2- الاستراتيجية 91

3- تعريف التّدريس 92- 96
3-1- الدلالة اللّغوية 92
3-2- الدّلالة الاصطلاحية 93
4- مصطلحات ومفاهيم ذات صلة بالتّدريس 96- 97
4-1- التعليم 97
4-2- التدريب 97
4-3- التربية 97
ثانيا- عناصر التدريس في المنهج الحديث 98- 103
1- المعلّم/ المدرّس 98
2- المتعلّم 100
3- بيئة التدريس 101
4- المادّة الدراسية 102
5- التغذية الراجعة 103
ثالثا- أنواع طرائق التدريس؛ مفاهيمها وخصائصها 103- 125
1- طرائق التدريس التي تهتمّ بالتّفاعل بين المعلّم والمتعلّم 105-111
1-1- طريقة المناقشة 105
1-2- الطريقة الاستجوابية 109
2- طرائق التدريس التي تهتمّ بإثارة تفكير المتعلّم ومشاركته 111- 114
2-1- الطريقة التشاركية 111
2-2- طريقة العصف الذّهني 113
3- طرائق التدريس التي تهتمّ بالمشكلات التعليمية 114- 124
3-1- الطريقة الاستكشافية 114
3-2- الطريقة الاستقصائية 116
3-3- طريقة المشروع 119
3-4- طريقة حلّ المشكلات 122
خاتمة الفصل الأول 125

الفصل الثاني: تحليل المحتوى التعليمي لكتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط من وجهة نظر المعلّمين (دراسة ميدانية) **127-217**

توطئة 128

المبحث الأول: الإطار النظري للدراسة **129- 143**

1- مشكلة الدراسة 134

2- أسئلة الدراسة 135

3- أهمية الدراسة 135

4- أهداف الدراسة 137

5- حدود الدراسة 137

6- مصطلحات الدراسة 138

المبحث الثاني: الطريقة والإجراءات **144- 153**

1- منهج الدراسة 144

2- عينة الدراسة 144

3- أداة الدراسة 147

4- صدق الأداة 148

5- ثبات الأداة 152

6- إجراءات الدراسة 153

المبحث الثالث: المعالجة الإحصائية لنتائج الدراسة **154- 163**

1- النتائج المتعلّقة بالمحور الأول (الكتاب وشكله الخارجي وإخراجه الطباعي) 154

2- النتائج المتعلّقة بالمحور الثاني (الكتاب وملاءمة محتواه للأسس النفسية والتربوية والثقافية للمتعلم) 155

3- النتائج المتعلّقة بالمحور الثالث (الكتاب وصوره ورسوماته التوضيحية) 156

4- النتائج المتعلّقة بالمحور الرابع (لغة الكتاب وأسلوب عرضه) 157

5- النتائج المتعلّقة بالمحور الخامس (الكتاب وملاءمته للقيم التربوية) 159

6- النتائج المتعلّقة بالمحور السادس (الكتاب والتقويم) 162
المبحث الرابع: النتائج المتعلّقة بفرضيات الدراسة 164- 171
1- النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى 164
2- النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية 166
3- النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة 168
4- النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة 169
المبحث الخامس: مناقشة النتائج المتعلّقة بأسئلة الدراسة 172- 217
1- عرض ومناقشة النتائج المتعلّقة بمحور الدراسة الأول 172
2- عرض ومناقشة النتائج المتعلّقة بمحور الدراسة الثاني 180
3- عرض ومناقشة النتائج المتعلّقة بسؤال الدراسة الثالث 189
4- عرض ومناقشة النتائج المتعلّقة بسؤال الدراسة الرابع 195
5- عرض ومناقشة النتائج المتعلّقة بسؤال الدراسة الخامس 202
6- عرض ومناقشة النتائج المتعلّقة بسؤال الدراسة السادس 208
خاتمة الفصل الثاني 216
الفصل الثالث: مشكلات التواصل اللغوي لدى تلاميذ الرابعة متوسط (دراسة ميدانية) 218-302
توطئة 219
المبحث الأول: تعليمية فهم المنطوق وإنتاج المكتوب وأبعادهما التواصلية 220- 238
1- تعليمية فهم المنطوق وإنتاجه 220- 234
1-1- تعريف فهم المنطوق 221
1-2- فهم المنطوق والاستماع 222
1-3- خصائص الخطاب المنطوق 224
1-4- طريقة تنفيذ التعلّمات 226
1-5- تسيير تعلّمات فهم المنطوق وإنتاجه من خلال دليل الأستاذ 227
1-6- أهمية فهم المنطوق وإنتاجه 230

1-7- أثر النص المنطوق على امتلاك الكفاءة التواصلية 231
1-8- الكفاءة الختامية لفهم المنطوق ومركّباتها 233
2- تعليمية إنتاج المكتوب 234- 238
2-1- تعريف إنتاج المكتوب 234
2-2- تسيير إنتاج المكتوب من خلال دليل الأستاذ 235
2-3- الكفاءة الختامية لإنتاج المكتوب ومركّباتها 238
المبحث الثاني: تحليل المشكلات التواصلية لميدان فهم المنطوق وإنتاجه (دراسة ميدانية) **239- 268**
1- الطريقة والإجراءات 239- 244
1-1- حدود الدّراسة 239
1-2- عيّنة الدراسة 239
1-3- منهج الدراسة 240
1-4- أداة الدراسة 240
2- المعالجة الإحصائية لنتائج الدراسة 244- 248
2-1- النتائج المتعلّقة بالمحور الأول (مشكلات ذات صلة بالمعلّم) 244
2-2- النتائج المتعلّقة بالمحور الثاني (مشكلات ذات صلة بالمتعلّم 245
2-3- النتائج المتعلّقة بالمحور الثالث مشكلات ذات صلة بالمحتوى التعليمي 247
3- النتائج المتعلقة بفرضيات الدّراسة 248- 268
3-1- عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى 249
3-2- عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية 253
3-3- عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة 260
خلاصة الدّراسة 267
المبحث الثالث: مشكلات التواصل الكتابي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط **269- 302**

1- الطريقة والإجراءات 269- 276
1-1- حدود الدّراسة 269
1-2- عيّنة الدراسة 269
1-3- منهج الدّراسة 272
1-4- أداة الدّراسة 273
1-5- مصطلحات الدراسة 275
2- تحليل الأخطاء اللغوية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط 276- 302
2-1- تحليل الأخطاء الشّكلية 276
2-2- تحليل الأخطاء الإملائية 278
2-3- تحليل الأخطاء الصّرفية والنحوية 285
2-4- تحليل الأخطاء الدّلالية والأسلوبية 292
خلاصة الدراسة 301
الخاتمة 303-310
قائمة المصادر والمراجع 311-325
الملاحق 326- 346
فهرس الموضوعات 345- 353

ملخّص الدّراسة:

تسعى تعليمية اللغة العربية، في نهاية التعليم المتوسّط، إلى بلوغ كفاءة ختامية تتمثّل في إكساب المتعلّم كفاءة تواصلية، من خلال إعداد محتوى تعليميّ ينمّي شخصية المتعلّم بكلّ مكوّناتها؛ المعرفية والمهارية والانفعالية، وفق معايير وأسس مختلفة، ويتيح له القدرة على توظيف مكتسباته المختلفة في سياقات تواصلية ذات دلالة، ضمن وضعيات شفويّة وأخرى كتابيّة. ونهدف من خلال دراسة المحتوى التعليمي في كتاب اللغة العربية السنة الرابعة متوسط (الجيل الثاني) إلى إبراز مدى فاعلية المقاربة التواصلية في إكساب تلاميذ السنة الرابعة متوسط –على اعتبارها نهاية المرحلة– مهارات التواصل الشفويّ والكتابيّ. ومن خلال النّتائج المتحصّل عليها تبيّن أنّ التواصل التعليمي عملية معقّدة، لا تتأسّس على محتوى الكتاب المدرسيّ فقط، بل تحتاج إلى ممارسات لغوية واقعيّة ذات صلة بالأنشطة اللاّصفيّة لتجاوز مشكلاتها.

Abstract:

Didactics of the Arabic language, at the end of the intermediate education stage, seeks to achieve a final competence represented in providing the learner with communicative competence, by preparing educational content that develops the personality of the learner with all its components, cognitive, skillful and emotional, according to different criteria and foundations. It gives him the ability to employ all what he has acquired in meaningful communicative contexts, within oral and written situations. Through studying the educational content in the Arabic Language Book of the Fourth Year Intermediate (Second Generation), we aim to highlight the effectiveness of the communicative approach in providing the fourth year Intermediate students –as it is the end of the stage– oral and written communication skills. Through the results obtained, it was found that educational communication is a complex process, which is not based on the content of the textbook only, but rather requires realistic linguistic practices related to extracurricular activities to overcome its problems.