

جامعة محمد خيضر بسكرة
كلية الآداب واللغات
قسم الآداب واللغة العربية



مذكرة ماستر

اللغة والأدب العربي
دراسات لغوية
لسانيات تطبيقية
رقم: ل ت 31

إعداد الطالب:
رتيمة نادية ديلخ نادية
يوم: 2025/06/03

تعليمية اللغة الثانية في المناهج الحديثة دراسة تحليلية لمحتوى كتاب المناهج الطور الأول

لجنة المناقشة:

رئيسا	جامعة محمد خيضر بسكرة	أ. د	صلاح الدين ملاوي
مشرفا	جامعة محمد خيضر بسكرة	أ. د	عزيز كعواش
مناقشا	جامعة محمد خيضر بسكرة	أ.م	زينب بوبقار

السنة الجامعية: 2024-2025



مقدمة

في عالمنا المعاصر أصبح تعلم اللغة الثانية من المهارات الأساسية التي يجب اكتسابها، ليس فقط لتعزيز فرص التواصل بين الثقافات المختلفة بل أيضا لتوسيع آفاق التفكير والفرص التعليمية والمهنية، ومع التطور السريع في تقنيات التعليم وتزايد التنوع الثقافي في المجتمعات أصبح من الضروري إعادة النظر في المناهج المعتمدة في تدريس اللغات الأجنبية لاسيما في المراحل التعليمية الأولى التي تعد حجر الأساس في بناء الكفاءات اللغوية لدى المتعلمين، ضمن هذا السياق جاءت هذه الدراسة الموسومة ب: "تعليمية اللغة الثانية في المناهج الحديثة دراسة تحليلية لمحتوى كتاب المناهج الطور الأول".

تعتبر تعليمية اللغة الثانية موضوعا حيويا في ميدان اللسانيات التطبيقية، ويمثل نقطة تلاقي بين اللسانيات التطبيقية واللغوية واللسانية العامة، حيث يوفر منطلقا لفهم أعمق لآليات تعلم اللغة ويعزز من تطوير الأساليب والمناهج التعليمية بشكل يتوافق مع تطورات العصر.

استندنا في هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي كونه الأنسب لطبيعة هذا الموضوع، كما تمت إضافة المنهج الإحصائي في الجزء التطبيقي لتسهيل عملية التحليل من خلال حساب معدل التكرارات وصبها في نسب.

يعود انتقاؤنا لهذا الموضوع إلى دافعين أساسيين، يتمثل أولهما في طبيعة الموضوع وجدته نوعا ما ضمن حقل الدراسات التربوية التعليمية، حيث يلاحظ أن غالبية الدراسات والبحوث في مجال تعليمية اللغات تركز أساسا على تعليمية اللغة العربية، في حين أن

تعليمية اللغة الثانية، لم تحض بنفس القدر من الاهتمام. أما الدافع الثاني بناء على الحاجة الماسة لفهم عميق حول كيفية تحسين تدريس اللغة الثانية وتطوير المناهج التعليمية لتلبية التحديات الراهنة في عالم يتسم بالتعدد اللغوي والثقافي.

وفي سبيل الإحاطة بجوانب هذا الموضوع، صغنا إشكالية جوهرية تتسج خيوط بحثنا، تتمثل فيما يلي: ما التحديات التي تواجه تعليم اللغة الثانية في المناهج الدراسية، وما وأهمية تحليل محتوى كتاب المناهج الطور الأول كأداة لتقييم فعالية المناهج، ما مدى توافق كتاب المناهج الطور الأول مع النظريات التربوية الحديثة لتعليم اللغة الثانية؟

وللإحاطة بهذا الموضوع كان لزاما وضع خطة بحثية قسمنا فيها الدراسة إلى مقدمة وثلاثة فصول وخاتمة.

الفصل الأول الموسوم ب: "تعليم اللغة الثانية"، تطرقنا فيه إلى مفهوم اللغة الثانية وأهميتها. كما وقفنا على أهم أساليب واستراتيجيات تعليم اللغة الثانية (المنهج التواصل، المنهج التكاملي).

وتناولنا في الفصل الثاني المعنون ب: المناهج الحديثة مفهوم المناهج الحديثة وفصلنا الحديث عن عناصر المناهج الحديثة ومعايير وأسس بنائها. ثم عالجنا دور الكتاب المدرسي في تعليم اللغة الثانية.

أما الفصل الثالث فخصص للجانب التطبيقي وتضمن مبحثين عنون الأول بمنهجية الدراسة تطرقنا فيه إلى أداة الدراسة ومجالاتها وعينة الدراسة والمنهج المعتمد والأساليب الإحصائية المتبعة. أما المبحث الثاني فجعل لعرض النتائج المتوصل إليها وتحليلها ثم تفسيرها ومقارنتها.

وكل موضوع بحثي، اعتمد هذا العمل على مجموعة من الدراسات السابقة من أهمها:

_ سوزان جاس ولاري سلينكر، تعلم اللغة الثانية.

- نجوى فيران، آليات بناء الكفاية التواصلية للمتعلم ضمن المنهج التواصلية في تعليمية اللغات.

- صلاح عبد الحميد مصطفى، المناهج الدراسية، عناصرها وأسسها وتطبيقاتها.

- محمد السيد علي، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس

لابد لكل بحث علمي أن يواجه بعض الصعوبات والعراقيل، وقد جابهتنا بعض الصعوبات خلال إنجاز هذه المذكرة، منها كثرة المصادر والمراجع المتعلقة بالجانب النظري، مما صعب علينا انتقاء الأفضل مما يناسب البحث. كما صادفتنا صعوبات في الجانب التطبيقي، في ظل غياب دراسات سابقة تناولت تحليل محتوى كتاب المناهج للطور الأول، مما صعب علينا مهمة التحليل.

في الختام بعد أن نشكر الله سبحانه وتعالى ونثني عليه، لا يسعنا إلا أن نشكر الأستاذ الدكتور "عزيز كعواش" شكرا مفعما بأسمى عبارات التقدير والاحترام على قبوله الإشراف علينا في هذه المذكرة. وعلى ما قدمه من توجيهات ونصائح كانت بمثابة أنوار اهتدينا بها في سبيل إتمام هذا العمل. كما لا يفوتنا أن نتقدم بالشكر والعرفان إلى كل من وقف معنا وساندنا في إنجاز هذا البحث من قريب أو بعيد والحمد لله رب العالمين.

الفصل الأول: تعليم اللغة الثانية.

المبحث الأول: مفهوم اللغة الثانية وأهميتها.

المبحث الثاني: أساليب واستراتيجيات تعليم اللغة الثانية (المنهج التواصلية،
المنهج التكاملية)

المبحث الأول: مفهوم اللغة الثانية وتعلمها

1_ مفهوم اللغة:

يمكننا القول إن اللغة هي سلسلة من الأصوات المتمثلة والمتشابهة يستخدمها الإنسان ويستعملها في مجال التعبير عن أغراضه ومقاصده، وهذا ما أكده ابن جني بقوله " أما حدها فأصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"¹، وهذا التعريف يرتكز على المسائل التالية:

- أن اللغة هي أصوات وتعتبر وسيلة للتعبير، تختلف اللغة من قوم لآخر، إذن فهي ظاهرة اجتماعية.

ويرى ابن خلدون أن اللغة "عبرة المتكلم عن مقصوده"²، من خلال تعريفه نجد أن اللغة هي نشاط انساني يقوم به الانسان، ولذلك فهي نظام تواصل قصدي.

فاللغة نظام تشكل لنا مجموعة من الرموز الصوتية مرتبطة بمجموعة من الأفكار وتشكل لنا لغة سليمة ينطقها الفرد مع مجموعة من الأفراد وهذا ما يراه ديسوسير، اللغة نظام من الأصوات يرتبط به نظام من الأفكار، وهي نتاج اجتماعي وليس فردي.³

¹ ابن جني، الخصائص، توفيق محمد علي النجار، د. ط، المجلد الأول، دار الكتب المصرية، ص 33.

² عبد الرحمان بن محمد ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، تر: عبد الله محمد درويش، ط1، ج2، دمشق: دار البلخي للنشر والتوزيع، 2004م، ص368.

³ ينظر، بول كوبيو ليساجانز، علم العلامات، تر: جمال الجزائري، ط1، القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة والنشر والتوزيع، 2005م، ص21.

اللغة تعد ظاهرة إنسانية، تعمل على توصيل الأفكار والرغبات عن طريق رموز صوتية أو مرئية وتستخدم كوسيلة للتواصل بين الأفراد داخل مجتمع معين، تتسم اللغة بأنها نظام معقد من الرموز والقواعد التي تسمح بتبادل المعاني وتكوين الجمل.

تشكل اللغة جزءا أساسيا من الهوية الثقافية والاجتماعية، وتساهم في بناء المعرفة وحفظها ونقلها عبر الأجيال، كما تعتبر اللغة أداة للتفكير والتعبير عن المشاعر والمعتقدات، وهي تسهم في تنظيم الحياة الاجتماعية والسياسية والاقتصادية، إذن يمكننا القول إن اللغة هي وسيلة للتواصل بين الناس باستخدام كلمات أو إشارات لفهم بعضهم البعض.

2- مفهوم اللغة الثانية: (اللغة الأجنبية)

نشير إلى أن اللغة الثانية واللغة الأجنبية هما مصطلحان مترادفان لنفس المفهوم سنتطرق إلى شرحه، كما نبرز أن في بلدنا الجزائر تعتبر اللغة الفرنسية هي اللغة الثانية، والإنجليزية هي اللغة الثالثة، ومؤخرا تم اعتماد اللغة الإنجليزية هي اللغة الثانية "language second".

واللغة الأجنبية هي كل لغة غريبة عن الفرد وليست لغته الأصلية أي غير لغته الأم وهذا ما أكدته صالح بلعيد، "هي كل لغة أجنبية يتعلمها الفرد بعد لغته الأصلية، وتمتاز بأن لها مقاما ثانويا في تخطيط السياسة اللغوية، يلجأ إليها لتنمية التفاهم الدولي واكتساب المصطلحات الفنية والعلمية والمهنية كما تحظى اللغات الأجنبية بوضع متميز على مستوى ديداكتيكي وبوضع خاص تعليميا كونها تستقي مادتها من مصادر متنوعة، وتبني أنظمة وبرامج وطرائق تعليمية معاصرة"¹.

¹ صالح بلعيد، علم اللغة النفسي، د ط، الجزائر: دار هومة، 2008، ص43.

ومصطلح اللغة الثانية يستخدم للإشارة إلى أي لغة يتعلمها الشخص بعد إجادته للغته الأم، وهذا ما أثبتته متخصصي هذا المجال "ومصطلح اللغة الثانية يطلق على أي لغة يتعلمها الإنسان بعد أن يتقن لغته الأولى، ويشمل تعلم أي لغة من اللغات شريطة أن يأتي تعلم اللغة الثانية والأجنبية على حد سواء، ويقصد بها أيضا تعلم لغة ثالثة ورابعة"¹.

اللغة الثانية غالبا ما تتعلم في المدرسة، وتتميز بأنها تكون رسمية في الغالب لأنها تكتسب من خلال التعليم المدرسي، مما يتيح تواجد الطابع الاصطناعي. وقد تكون هذه اللغة مرتبطة بنوع الاكتساب اللغوي الذي يحصل عليه المتعلم وفقا للبيئة أو البلد الذي يتبنى هذه اللغات. وهذا ما يعززه صالح بلعيد في قوله، "وهي اللغة التي تكتسب عادة عن طريق المدرسة، ويغلب على اللغة الثانية أن تكون رسمية حيث تأتي عن طريق المدرسة ويحصل فيها الاصطناع وقد تكون لغات ثوان حسب الاكتساب الذي يلحق بالمتعلم والبيئة أو البلد الذي يتبنى تلك اللغات، وكذلك حسب استعمال الفرد أو الجماعة للغات بأية درجة من درجات الإتقان ولأية درجة ولأية مهارة من مهارات اللغة ولأي هدف من الأهداف"².

- خصائص تعلم اللغة الثانية:³

- الوعي بقواعد اللغة ومعرفتها.
- القدرة على التحدث وفق هذه القواعد.

¹تقييب محمد، دور اللغة الأولى في اكتساب اللغة الثانية، مجلة أدبيات، كلية الآداب والفنون، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، الجزائر، ع20، 2020، ص27.

²صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، د ط، الجزائر: دار هومة، ص65.

³ينظر، خالد عبد السلام، العلاقة بين اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية من منظور معرفي، مجلة الدراسات الجامعية، الأغواط، ع20، جوان2020، ص07.

- يقدم بواسطة معلم متخصص في القسم.
- أنه تعلم رسمي صريح ويتم بشكل مقصود وهادف، كما يحدث بطريقة منظمة من خلال برنامج دراسي رسمي، ويتدرج هذا البرنامج حسب مراحل نمو الفرد من البسيط إلى المعقد.

3-تعالم اللغة الثانية:

يشير هذا إلى عملية اكتساب فرد للغة إضافية غير لغته الأم في إطارها ووسطها الطبيعي وهذا ما برهنته الدراسات " إن تعلم اللغة الثانية بهذا المعنى، مصطلح يستخدم للتعبير عن تعلم لغة في سياقها وبيئتها الأصليين، كأن يتعلم الألمان اليابانية في اليابان مثلاً، وقد تحدث عملية التعليم تلك في سياق صف أو خارج هذا السياق، النقطة المهمة هنا، هي أن تعلم اللغة في سياقاتها وبيئتها الطبيعية، يتيح للمتعلّم فرصة التواصل مع أبناء اللغة التي يتعلمها وهو ما لا يتيح التعليم في سياق الصف".¹

تعلم اللغات الأجنبية يساعد على التفاعل والتعرف على الآخر، لهذا تعنى الأمم بتعليم أبنائها لغات أجنبية إلى جانب اللغة الأصلية.

يقصد يتعلم لغة أجنبية أن يكون الفرد أو الشخص قادر + على استعمال لغة غير لغته الأصلية التي تعلمها في صغره أو كما يطلق عليها اللغة الأولى أو اللغة الأم، فهو قادراً على فهم رموزها عندما يستمع لها ومتمكن من ممارستها كلاماً وقراءة وكتابة.

¹سوزان جاس ولاري سلينكر، تعلم اللغة الثانية، تر: محمد الشرقاوي، ط1، القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة، 2003،

إذن يمكننا القول إن متعلم لغة ثانية هو ذلك الذي يصل بعد جهد يبذله في تعلم هذه اللغة الأجنبية لمستوى يمكنه من:

- أن يألف أصوات اللغة الأجنبية والتمييز بينها وفهم دلالتها والاحتفاظ بها في ذاكرته.
- فهم العناصر المختلفة لبنية اللغة الأجنبية وتراكيبها والعلاقات التي تحكم الاستخدامات المختلفة لقواعد هذه اللغة.

4-نشأة_____أداة_____فكرة_____كرة_____اكتساب

اللغة الثانية:_____ة:

على مدى عقود أدرك الجنس البشري أن تعلم لغات أخرى أمر حيوي وذو أهمية كبرى من أجل تحقيق كثير من المنافع سواء أكانت تلك المنافع ثقافية، ودينية، أو منافع علمية، وعلى هذا الأساس، فقد شجعت الفلسفة الإنسانية الكلاسيكية في عصر النهضة على تعلم لغات أجنبية مرموقة وذات طابع ثقافي وأرث تاريخي عظيم، كاللغة اليونانية واللاتينية، من أجل تحقيق الهدف الأساسي وهو الحصول على المعرفة من العلوم المختلفة، ونقلها إلى اللغات الأخرى، والاستفادة من تطور العلوم في اللغات الأخرى ذات الإرث التاريخي.¹

إن مفهوم تعلم اللغة الثانية ليس بمفهوم حديث، فقد ادعى المعلمون عبر العصور أنهم يقدمون أفضل الأساليب لتعلم اللغات الأجنبية، وهذا ما أكد صحته "ميشيل ما كارثي" في قوله: إن فكرة اكتساب اللغة الثانية ليست فكرة جديدة، فطيلة قرون عدة يدعى المعلمون أنهم يقدمون أفضل للطرق لاكتساب اللغة الأجنبية ويذكر تايلور (JEREMY TAYLOR)

¹ ينظر، جابر بن زاهر بن جابر عسيري، المدخل التفاعلي وتطبيقاته في اكتساب اللغة الثانية وتعليم اللغة العربية، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ع 47، 2023، ص 20-21.

(1647 عن كتابه الذي ألفه في القرن السابع عشر: إنه كتاب مفيد في تعلم القواعد: حيث اختصرت السنوات الطويلة التي كان يقضيها الطالب في تعلم اللاتينية. واستمر الوضع في القرن الثامن عشر في كتاب بريدل (BRIDEL) بعنوان "مقدمة في القواعد الإنجليزية (1797)".

فقد ركزت هذه المحاولات على عرض منظم لقواعد النحوي، والنطق وكذلك المفردات ولقد قام ميسي كارثي ((McCarthy 1998 بدراسة تطور الاهتمام باكتساب اللغات الأخرى من كتب تعلم اللاتينية في القرن السادس عشر، وكتب النطق في القرنين السابع عشر والثامن عشر، إلى القرن التاسع عشر الذي عرف اهتماما متزايدا بلغات أخرى كاليابانية وتأثير الإعلام والاتصالات في القرن العشرين، وطوال هذه الأزمنة كان للمعلمين أفكار تتعلق بإزالة الصعوبات، وتنظيم التعليم وتسريعه.¹

5-العوامل المؤثرة في اكتساب اللغة الثانية:

هناك عوامل عديدة تؤثر في عملية اكتساب اللغة الثانية منها عمر المتعلم وجنسه، وقابليته والبيئة التي ينشأ فيها وهذا ما ذكره ميشيل ما كارثي في قوله: "العوامل الغير لغوية التي تؤثر في اكتساب اللغة الثانية على سبيل المثال العمر، أو الجنس، أو الحافز، أو تجربة سابقة لتعلم اللغة، أو الاستعداد الشخصي".²

وتعددت العوامل التي تعكس تأثيرها على تعلم واكتساب اللغة الثانية من أبرزها:

¹ ينظر، ميشيل ماكارثي، قضايا في علم اللغة التطبيقي، تر: عبد الجواد توفيق محمود، ط1، القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة، 2005م، ص98-99.

² المرجع نفسه، ص102.

- درجة تأثير اللغة الام على اللغة الثانية، بالإضافة إلى خصائص المتعلم واستعداده لاكتساب اللغة.

- وهناك أسلوب التعلم، حوافز المتعلم، واتجاهاته نحو اللغة الثانية. وهذا ما تم برهنته وتأكد صحته من خلال القول إن هناك عمر المتعلم ومدى تأثير لغته الأولى على لغته الثانية. وهناك شخصية المتعلم واستعداده اللغوي، وهناك طريقة التعلم ودوافع المتعلم ومواقفه من اللغة الثانية، وهناك كمية مرانه على اللغة الثانية ونوعية هذا المران، وهناك التغذية الراجعة، أي التعزيز الذي يتلقاه المتعلم لمحاولاته استخدام اللغة الثانية في التعبير عن نفسه. وسنتعرض في هذا البحث لهذه العوامل بشيء من التفصيل:

البيئة اللغوية الطبيعية: يقصد بالبيئة اللغوية الطبيعية استخدام اللغة بغرض التفاهم ونقل المعلومات، أي مع التركيز على المحتوى وهذا ما نفعله عندما نتحدث مستخدمين لغة أولى أو لغة ثانية في الشارع أو الملعب مثلاً. وفي المقابل عندما يستخدم المعلم لغة ثانية في غرفة الصف في تدريب لغوي لا شك ان التركيز لا يكون على المحتوى بل على الصيغ اللغوية.

وقد دلت البحوث أن البيئة الطبيعية تؤدي إلى اكتساب أسرع للغة الثانية، كما دلت البحوث أنه كلما زاد زمن التعرض للغة الثانية بصورتها الطبيعية تحسن مستوى اكتسابها. فإن البيئة الطبيعية تعطي نتائج أفضل.

-البيئة اللغوية الاصطناعية: يقصد بها بيئة تعلم اللغة الثانية في غرفة الصف وهي سبيل لاكتساب اللغة الثانية، فالمدرسة تقدم حلاً واقعياً لملايين الطلاب الذين لا يمكنهم أن يذهبوا إلى موطن لغة ثانية ليسمعوها هناك ويكتسبوها من البيئة الطبيعية، فالمدرسة تقوم بإحضار

اللغة الثانية إليهم، كما تهتم بعرض الاحكام النحوية للغة الثانية وهذا قد يتناسب مع بعض المتعلمين الذين يرغبون في اكتشاف اسرار اللغة الثانية عن طريق استقراء القوانين.¹

6- الفرق بين اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية:

يتداول بين الخبراء والمتخصصين بتعليم اللغات الأجنبية مصطلحان يستخدمان مع أن هناك فروقا بينهم، وهما (الاكتساب والتعلم).

• اكتساب اللغة:

تتم هذه العملية بشكل تلقائي، بحيث تشير إلى عملية اكتساب اللغة بشكل طبيعي دون تدخل موجه وهذا ما أثبتته بعض الباحثين "يقصد باكتساب اللغة العملية اللاشعورية التي تتم عن غير قصد من الإنسان والتي تنمي عنده مهارات اللغة، وهو إن كان غير واعي بهذه العملية اللاشعورية فهو واعي بأنه يستخدم اللغة كوسيلة للاتصال"²، كما تعرف هذه العملية بالتعلم الذاتي... وعملية الاكتساب خاصة باللغة الأولى أي الأم التي يكتسبها الطفل في بيئته، مثل اكتساب اللغة العربية العامية.³

• تعلم اللغة:

أما فيما يخص عملية تعلم اللغة فهو عملية تحصيل المهارات اللغوية في لغة معينة عن طريق دراسة منظمة، يعتمد على التدريس الواعي والموجه وهذا ما أكدته دارسين

¹ ينظر، محمد علي الخولي، العوامل المؤثرة في اكتساب اللغة الثانية، حولية كلية التربية بجامعة قطر، الأردن، ع 07، 1999، ص 347- 348- 349.

² رشدي أحمد طعمية، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ج1، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، وحدة البحوث والمناهج، سلسلة دراسات في تعليم العربية، د ت، ص 80.

³ ينظر، خالد عبد السلام، العلاقة بين اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية من منظور معرفي، ص 04.

ومتخصصين هذا المجال "أما تعلم اللغة فمصطلح يشير إلى العملية الواعية التي يقوم بها الفرد عند تعلم اللغة الثانية، وعلى وجه التفضيل الوعي بقواعد اللغة ومعرفتها والقدرة على التحدث بها"¹. وتتم عملية تعلم اللغة الثانية في المدارس عموماً وفي بيئة غير بيئته التي يتحدث بها، بمعنى آخر تتم هذه العملية في بيئة مصطنعة بشكل مقصود وبطريقة منظمة بواسطة المعلم داخل الصف.²

كان هذا عرض ولمحة مختصرة لمفهوم (اكتساب اللغة/تعلم اللغة) فيما يلي عرض لأهم الفروق بينهما:

-اختلاف الدوافع: تعلم اللغة الأولى أمر حيوي في حياة الكائن البشري ، حيث يتوقف على تعلمها إشباع حاجاته وتلبية مطالبه والتعرف على الظروف التي يمر بها في الرضى والغضب والمرض والصحة وغير ذلك من حالات لا يمكن إدراكها بدون التعبير المناسب عنها، أما متعلم اللغة الأجنبية ينطلق من دوافع خارجية ، مصدرها حاجات طارئة يريد إشباعها وأغراض يرجو تحقيقها وتتنوع هذه الحاجات والاعراض من ثقافية ، سياسية ، اجتماعية³

اختلاف البيئة: "يتعلم الطفل اللغة في البيئة التي تنتشر فيها وبين القوم الذين يتحدثونها يتلقى منهم المفردات الكثيرة، ويتعلم التراكيب الصحيحة ويدرك المفاهيم الدقيقة ، هذا في الوقت الذي تحرم فيه الأجنبي عادة من العيش في هذه البيئة ، إن الشائع في اللغات الأجنبية هو تدريسها في بيئات غير بيئاتها، وهنا تكمن مشكلة من مشكلاتها الأساسية ، مثل الأمريكي

¹رشدي أحمد طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص 80.

²ينظر، خالد عبد السلام، العلاقة بين اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية من منظور معرفي، ص 07.

³ينظر، رشدي أحمد طعيمة، محمود كامل الناقة، طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، د. ط، الرباط: منشورات

الذي يتعلم العربية في واشنطن إنما يتعلمها في مجتمع لا يستخدم العربية لغة للتفاهم أو أسلوبا للاتصال، من ثم يقتصر تعلمه في هذه اللغة على سويغات يقضيها في معهده العلمي إذا انصرف تحدث غيرها¹.

اختلاف الوقت: "إن اللغة الأولى نشاط يستغرق وقت الطفل كله، لا يفقد كثيرا إذا لم يفهم كلمة بمجرد سماعها فهو على ثقة أنه سوف يسمعها بل مرات، فاللغة مهارة وتعلم المهارة يعتمد على الوقت الذي يحتاج لممارستها، والأجنبي عادة يتعلم اللغة العربية في مدرسة لعدد محدود من الحصص وفي ضوء خبرات تعليمية منتقاة وعلى يد معلمين من غير الناطقين بالعربية".²

التداخل اللغوي: بين لغة وأخرى إن الطفل وهو يتعلم لغة أولى يتعلمها دون تصور لأنماط لغوية سابقة عنها ودون علم بتراكيب معينة تتداخل ما يتعلمه لأول مرة من تراكيب، وهذا شيء يحرم منه متعلم اللغة الثانية، حيث أنه يتعلمها في الوقت الذي يكون قد ترسخت وتثبتت في ذهنه للغة أنماط وتراكيب، وتكونت لديه عادات لممارستها، ولا شك أن هذا كله يخلق من المشكلات اللغوية ما يتفاوت بين دارس وآخر وهذه التداخلات اللغوية لا تعيق تعلم اللغة الأولى في الوقت الذي تعوق فيه تعلم اللغة الثانية.³

من جملة الفروق التي ذكرناها نستخلص أن اكتساب اللغة الأولى يحدث بسرعة أكبر، وبطريقة أسهل، وبشكل أكثر عمقا ودقة مقارنة بتعلم اللغة الثانية.

¹ رشدي أحمد طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص 96.

² رشدي أحمد طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص 97.

³ ينظر، رشدي أحمد طعيمة، محمود كامل الناقة، طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، ص 31.

7- أهمية اللغة

الثاني:

إن لكل غاية وسيلة، ولكل نتيجة أسباب ولكل عمل هدف محدد إلا أن تحديد أهداف تعليم اللغات الأجنبية من الأمور التي يصعب تحديدها، لأنها ترتبط بالمتعلم في حد ذاته فهناك من يتعلم اللغة من أجل أن يتواصل بها وهناك من يتعلمها من أجل أن يترجم منها وإليها.

تعد أهداف تعلم اللغة الثانية انعكاساً لثقافة المجتمع ودينه وفلسفته واتجاهات أفرادها واهتماماتهم، إضافة للرغبة المعاصرة الملحة في مواكبة التطور والحدثة من خلال تعلم اللغات التي لها رصيد حضاري وثقافي وعلمي، ويمكننا إجمال أهم هذه الأهداف فيما يأتي:¹

-توسيع مدارك المتعلم وإغناؤها بمزيد من اللغات، الأمر الذي يمنح ذهنه مرونة أكثر وسرعة أكبر في الاستجابة وقوة في المحاكمة ودقة في الملاحظة، فمن المعلوم أن أفضل وسيلة لشحذ ذهن تكمن في إعمال الفكر وإجهاده مثله في ذلك التمارين الرياضية لعضلات الجسم، ويؤكد علماء النفس والتربية بأن النمو العقلي للإنسان مربوط بنموه اللغوي، وأنه كلما تطورت واتسعت لغته ارتقت قدراته العقلية ونما ذكاؤه وتفكيره والعكس بالعكس.

-تأهيل المتعلم وتنمية قدراته اللغوية للتمكن من بناء جسور التواصل مع مختلف المجتمعات، والوقوف على أحدث ما توصلت إليه مجالات العلم والمعرفة واكتساب المصطلحات العلمية والمهنية والفنية وتعزيز العلاقات الإنسانية.

¹ينظر، إياسي سهيل، أثر اللغة الأم في تعلم اللغة الثانية، دراسة تطبيقية على متعلم العربية من الناطقين بالتركية وفق المنهج التحليلي-التقالي، تر: علاء الدين غول تكين، ط1، تركيا، أنقرة: إلهيات للنشر، 2022، ص24.

- وثمة الهدف الأقرب والأكثر صلة بهذا البحث والمتمثل في الهدف الديني الذي يدفع المسلمين من غير العرب للإقبال على تعلم اللغة العربية تحذوهم رغبة قوية في فهم القرآن الكريم المنزل باللغة العربية، والذي لا سبيل إلى فهم مراميه وأحكامه إلا بعد المعرفة الدقيقة بلغة العرب.

إن لتعليم اللغات الأجنبية أهمية بالغة وكبيرة في حياة الفرد والمجتمع، كونها تساهم في تطوير معارف الفرد المتعلم وخبراته وقد أجريت العديد من الدراسات حول أهمية تعليم اللغة الثانية وتوصلت للعديد من النتائج التي توضح هذه الأهمية، ويمكن إيجازها فيما يأتي:¹

- تمكين الطفل من فهم المحيط الاجتماعي والثقافي بسهولة، وذلك بتوسيع فكرة المحدود وعدم الاكتفاء بلغة واحدة.

- إثراء اللغة العربية في جميع مستوياتها، حيث الحاجة إلى لغة أخرى بجانب اللغة الأولى وامتلاك لغة أجنبية يساعد على التفقه في اللغة فالحكمة تقول من أراد أن يتفقه في لغته فليتعلم لغة أجنبية.

- تسهيل عملية الاتصال بين البلدان المتخلفة، والبلدان المتقدمة في مختلف المجالات، إذا أصبح تعلم اللغات خاصة تلك التي لها رصيد حضاري وتراث ثقافي من متطلبات العصر لأن تعلمها الانفتاح على العالم الخارجي وعلى ثقافات العالم.

¹ ينظر، سمير دهريب ياسين بوراس وآخرون، الحقوق اللغوية للطفل الجزائري بين المطالب الاجتماعية والتربوية، د. ط، الجزائر: المجلس الأعلى للغة العربية، 2019، ص311.

تمكين المتعلم من استخدام وسائل التعبير الكتابي والشفهي، وتنمية التفاهم الدولي واكتساب المصطلحات الفنية والعلمية والمهنية، وتنمية القدرة على التحليل والتركيب من خلال الاتصال.

المبحث الثاني: استراتيجيات وأساليب تعليم اللغة الثانية (المنهج التواصل، المنهج التكاملي).

يعد تعلم اللغة الثانية من أبرز التحديات التي يواجهها الأفراد في عالمنا المعاصر، حيث يشكل امتلاك مهارات لغوية متعددة أحد عوامل النجاح في بيئات متنوعة ثقافياً واجتماعياً، إن تعلم لغة جديدة لا يقتصر على معرفة مفرداتها وقواعدها، بل يتطلب أيضاً اكتساب مهارات التفاعل بها بفاعلية في المواقف اليومية، وهو ما يتطلب استراتيجيات وأساليب تعليمية مبتكرة وفعالة لكي نعرف ونفهم معنى استراتيجيات وأساليب التعلم لا بد أولاً أن نعرف ماهية الاستراتيجيات والأساليب.

1- مفهوم الاستراتيجيات:

لمعرفة استراتيجيات التعلم نعود إلى أصل الكلمة (استراتيجية) هذه الكلمة مشتقة من الكلمة اليونانية استراتيجيات والتي تعني القيادة العسكرية أو فن الحرب.¹

"هي الطرق المعينة لتناول مشكلة أو عمل، وهي أنواع الفعل لإنجاز شيء ما، وهي الخطط التي تحكم معلومات معينة وتعالجها، إنها كخطط المعركة قد تتنوع من خطة لأخرى، أي أن الاستراتيجيات تتنوع داخل الفرد".²

ومفهوم الاستراتيجية أصبح مستخدماً ومستعملاً في مجال التربية من تعريفات استراتيجيات التعلم أنها العمليات التي يوظفها المتعلم لتخزين واستدعاء المعلومات واستخدامها.³

ويذهب آخرون إلى أن الاستراتيجية منهج العمل لتحقيق أهداف موسعة تشمل المواد التعليمية، وهذه الاستراتيجيات إذا طبقت في التدريس فهي خطط تدرس للطلبة تبدأ بالتخطيط وتنتهي بالتقويم لتجعلهم قادرين على استثمار طاقاتهم بنحو أكثر فعالية من طريق البرامج والطرائق والنماذج والأساليب التي تقدم لهم.

ويمكن تعريفها كذلك بأنها مجموعة الخطط الموضوعية والمستفيدة لتطوير العملية التعليمية بنحو عام، وتوضع عادة لمدة طويلة قد تصل إلى سنوات.

¹ ينظر، ريبكا أكسفورد، استراتيجيات تعلم اللغة، تر: السيد محمود دعدور، د ط، مكتبة الأنجلو المصرية، 1992، ص 20.

² - دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها تر: عبده الراجحي، علي أحمد شعبان، د. ط، بيروت: دار النهضة العربية، 1994، ص 104.

³ - ينظر، ريبكا أكسفورد، استراتيجيات تعلم اللغة، ص 21.

تشمل الاستراتيجيات جميع مناحي التعليم التي يمكن أن يكتسبها المتعلم وترتبط العملية التعليمية برؤى مستقبلية وخطط قد تكون مداها فصل دراسي أو عام دراسي أو على مدى خمس أو عشر سنوات¹، وهذه الاستراتيجيات تجعل التعليم متأثر بنظرة علمية تجعله أكثر وضوحاً لما تأول إليه العملية التعليمية عن طريق الاستراتيجية الموضوعة إن إستراتيجيات التعلم والدراسة تعد إحدى المستويات المتقدمة في مهارات التعلم والدراسة اللازمة لإتقان عملية التعلم ، ولكي تتحقق هذه الاستراتيجيات ويؤدي وظيفتها، فإنها تتأثر بالنضج العقلي - المعرفي للمتعلم ، والمرحلة العمرية التي يمر بها، ونضجه اللغوي وخبرات النجاح والفشل الدراسي التي يتعرض لها في حياته الدراسية ، وطبيعة المادة الدراسية ، ومستوى التعزيز الذي يحصل عليه من طريق تعلمه بها².

2- مفهوم الأساليب:

بداية نقوم بتعريف الأسلوب الذي هو مصطلح يشير إلى الميول والتفضيلات المطردة الثابتة داخل الفرد، والأساليب هي تلك الخصائص العامة للعمل العقلي أو النمط الشخصي أيضاً التي تنسب إليك باعتبارك فرداً والتي تميزك من أي شخص آخر، فقد تكون مطبوعاً على الرؤية، أو أكثر اتساعاً مع اللبس.

نلاحظ أن هناك العديد من التعريفات التي جاءت لتوضح مفهوم وماهية الأسلوب منها ما عرفه كود (cood، 1272) الطريقة المتبعة في حل المشكلات، كما يمكن أن نعرفها نهج عام، ونظامي في العمل ولاسيما في محاولة التوصل إلى الحقائق العلمية، أو هو الأنماط

¹ - ينظر، سعد على زابر، سماء تركي داخل، اتجاهات تدريس اللغة العربية، ط1، بغداد: دار المنهجية، 2015م/1436هـ، ص123-124-127.

² - دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص127.

التدريسية الخاصة بالمدرس والمفضلة عنده، ومفاد هذا التعريف أننا نجد أن أسلوب التدريس عند مدرس يختلف عنه لدى مدرس آخر على الرغم من أن الطريقة واحدة.

كما يمكن تعريف الأساليب بأنها: طريقة في إنجاز العملية التعليمية وفقا لمتغيراتها المتنوعة.

ومن الممكن أيضا تعريفه على أنه الكيفية التي يتناول بها المدرس طريقة التدريس أثناء قيامه بعملية التدريس، أو المسار الذي يتبعه المدرس في تنفيذ طريقة التدريس بنحو يميزه عن غيره من المدرسين الذين يستعملون الطريقة نفسها، ومن هنا يرتبط الأسلوب بنحو أساسي بالخصائص الشخصية للمدرس.¹

إن الأسلوب الجيد الخاص لكل مدرس يمثل شخصية المدرس وعمله في تعامله مع المتعلمين داخل القسم، وتتعامل في تحديد الأسلوب مفاهيم إجرائية وهي:²

أ- أسلوب شخصي: ويتعلق بالمجال المعرفي للمدرس (أسلوب معرفي، مواقف، وحوافز)

ب- أسلوب علائقي: ويتعلق بالمجال الاجتماعي والنفسي (تفاعلات، وسائط، تقنيات).

وكلما راعت الطرائق الشمول في تحقيق الأهداف في المجالات للتصنيفات العلمية (المعرفي، والمهاري، والوجداني) كلما اتسمت الطريقة بالشمول والسعة، وكلما اقتصرت على الجانب المعرفي، أو المعرفي والمهاري فقط، وأهملت غيرهما كلما اتسمت الطريقة بالضيق وتركزت خلا في تنمية شخصية المتعلم، لذلك ينبغي انتقاء طرائق مرنة يمكن تداخلها بأساليب تدريسية ترقى بالمستوى التعليمي للمتعلم.

¹ - ينظر، سعد علي زاير، سماء تركي داخل، اتجاهات في تدريس اللغة العربية، ص 142.

² المرجع نفسه، ص 143.

تكمّن أهمية الأساليب التدريسية أيضا في خلق التفاعل بين المدرس والطلبة داخل الصف وخارجه، إذ إن التدريس نشاط وعلاقة إنسانية متبادلة بين المدرس والطلبة تحدث داخل الصف من طريق شرح الآراء ووجهات النظر والمناقشة وإبداء الرأي وسواها، حتى الوصول إلى الأهداف المطلوبة لإنجاح العملية التعليمية.

إن أسلوب التدريس هو الذي يحدد أثر كل من المدرس والمتعلم، وهما طرفي في العملية التعليمية، والمدرس بدوره يحدد الأساليب الواجب إتباعها التي تفيد المتعلم وتذلل له الصعوبات التي يواجهها، والوسائل الواجب اعتمادها والأنشطة التي يقوم بها فعلى المتعلم المشاركة والاستجابة والإبداع.¹

من خلال التعريفات التي تطرقنا إليها عن الاستراتيجيات والأساليب نستنتج أن:

الاستراتيجية تنفذ في مدة أقصرها سنة إلى خمس سنوات تستهدف مواد دراسية متعددة أو مادة واحدة، تكون أوسع مما ينفذ في داخل حجرة الدرس، أعم من البرنامج والطريقة الأسلوب، هي خطوات عامة، شاملة وثابتة، متغيرة بتغير المجتمع التعليمي والتطور الزمني، كما تحتاج إلى سنة أو سنوات لتحقيق نتائجها.

بينما الأسلوب ينفذ في حصة دراسية واحدة، يستهدف موضوع أو جزء الموضوع، ينفذ في داخل حجرة الصف فقط، الأسلوب جزء من الطريقة ليس له خطوات محددة وثابتة متطور ومتغير من معلم لآخر لتحقيق نتائجه مباشرة.

3- العوامل التي تؤثر في اختيار الاستراتيجيات:

¹ ينظر، سعد علي زاير، سماء تركي داخل، إتجاهات في تدريس اللغة العربية، ص 143-144.

هناك العديد والكثير من العوامل التي تؤثر في عملية اختيار الاستراتيجيات المناسبة

منها¹:

- درجة الوعي، مرحلة التعلم، العمر والجنسية وأسلوب التعلم وسمات الشخصية ودافعية التعلم والغرض من التعلم، بحيث يستخدم المتعلمون أو الطلاب ذو درجة عالية من الوعي ومرحلة تعلم متقدمة إستراتيجيات أفضل.
- ربما يستخدم المتعلمون الأكبر سنا إستراتيجيات تختلف عن إستراتيجيات المتعلمين الأصغر كما تشير الدراسات الحديثة إلى أن الإناث يستخدمن إستراتيجيات أكثر أو على الأقل مختلفة عن الذكور عند تعلم اللغة.
- وهناك فروق في الجنسيات أيضا فالمتعلمون من أمريكا يميلون إلى استخدام إستراتيجيات اجتماعية أكثر من غيرهم من الأجناس، وأساليب التعلم مثل المتعمد والمستقل مجاليا من شأنها أن تؤثر على إستراتيجيات تعلم اللغة.
- أما المتعلمون الذين لديهم دافعية كبيرة للمتعلم يستخدمون إستراتيجيات ملائمة لهم أكثر من أقرانهم ذوي دافعية أقل للتعلم، وتتعلق الدافعية أيضا بصورة كبيرة بالغرض من تعلم اللغة ويؤثر ذلك على استخدامات الاستراتيجية فمثلا من يريدون تعلم لغة جديدة للمزيد من الاتصال بأفراد الجنس البشري يستخدمون إستراتيجيات تختلف عن يدرسون لغة جديدة لأنها إحدى المقررات الدراسية التي ينبغي النجاح بها.

كما ذكرنا أن في عالمنا المعاصر، أصبح تعلم اللغة الثانية مهارة أساسية تفتح أمام الأفراد أفقا جديدة على الصعيدين الشخصي والمهني، ومع تزايد التواصل بين الثقافات المختلفة، أصبح من الضروري تطوير استراتيجيات تعليمية فعالة تتيح للمتعلمين استخدام

¹ ينظر، ريبكا اوكسفورد، استراتيجيات تعلم اللغة، ص 28_29.

اللغة بشكل سليم وطبيعي في مواقف حياتية متنوعة، من بين هذه الاستراتيجيات، يبرز المنهج التواصلّي والتكاملي كأدوات تربوية تسعى لتقديم طرق مبتكرة في تعليم اللغة الثانية.

4 المنهج التواصلّي ————— واصلّي:

يعتبر المنهج الطريق الذي يمشي عليه الإنسان للوصول لهدف معين، والمنهج التواصلّي التربوي هو الطريق الذي تسير عليه المؤسسات التربوية لتحقيق أهدافها، إذا أردنا الوصول إلى مفهوم المنهج التواصلّي نلجأ إلى تعريف التواصل أو ما هو التواصل.

4-1 التواصل:

يعد التواصل وسيلة لمشاركة الأفكار والآراء والمعاني والأحاسيس سواء عن طريق الكلام أو الرسائل المكتوبة، حيث يعتبر عملية لتبادل المعلومات والأفكار بكفاءة، أو إيصال كلمة أو معنى أو إحساس من شخص لأخر ليتشارك رسائل شفوية وغير شفوية مكتوبة لفظية كانت أو غير لفظية.¹

4_2 مفهوم التواصل التربوي:

يعتبر التواصل التربوي أساس العملية التربوية التعليمية حيث يعد التواصل "أحد العناصر الأساسية في الحضارة الإنسانية، وهو وسيلة أساسية يعتمد عليه نجاحا في تدريسنا وفي علاقاتنا مع جميع أطراف العملية التربوية والاتصالية التي تحدث داخل المدرسة وغرفة الصف، فيحتاج المعلم للاتصال مع الإدارة ومعلميها لإيجاد أفضل السبل التي تساعد على إيصال الرسائل التعليمية بأفضل السبل"².

¹ ينظر، كريم أحمد وصفي، التواصل الإنساني، ط1، القاهرة: دار الأمين، 2005، ص21.

² عبد الرحيم نصر الله، مبادئ الاتصال التربوي والإنساني، ط2، الأردن: دار وائل، 2016، ص375.

بعد ما تطرقنا لمفهوم التواصل والتواصل التربوي ننتقل الآن إلى عناصر العملية التربوية التعليمية بحيث ترتكز على مقومات أساسية تشكل محور هذه العملية وتساهم في إنجاحها، أولها المعلم ثم المتعلم والمحتوى أو الرسالة التي تحتويها المادة التعليمية.

- **المعلم:** يعتبر المتعلم الحلقة الرئيسية لتعليم اللغة، فهو يقوم بنقل المعرفة للمتعلمين من أهم مميزات المعلم الناجح أن يكون على دراية وعلم بقدراتهم.
- **المتعلم:** هو محور العملية التعليمية، بحيث يعتمد نجاح التعلم على مشاركاته والفعالة واستعداده لتقبل المعرفة ومهاراته.
- **المحتوى (المادة التعليمية):** يتضمن المهارات والمفاهيم التي يتم تدريسها.

يعتبر المنهج التواصل من أحدث المناهج التي تختص بتعليم اللغات، ظهر وجاء مواكبا للتطور الذي حصل في طرق التعليم للوصول إلى النتائج المقصودة بأيسر السبل وأسهلها وهذا ما يؤكد متخصصون هذا المجال.

" يعد المنهج التواصل من المناهج الحديثة في تعليمية اللغة، التي جاءت كبديل للمناهج البنائية والطرائق الموقفية والسمعية والشفوية وجاء كاستجابة للتغيرات التي حدثت في حقل علم اللغة أين تحول التركيز من القواعد بوصفها مكونا جوهريا للقدرات اللغوية إلى الاهتمام بكيفية استخدام اللغة من قبل المتحدثين في سياقات اتصالية مختلفة"¹

يرتكز ويعتمد المنهج التواصل في العملية التعليمية على المقاربة بالكفاءات بحيث يستغل المعلم في ضوء هذه المقاربة كل المعارف التي يكتسبها المتعلم ، ليحقق إدماج ذلك المتمدرس ليس بمشاركته في أطوار الدرس فقط بل بما امتلكه و اكتسبه من معارف قبلية،

¹ نجوى فيران، آليات بناء الكفاية التواصلية للمتعلم ضمن المنهج التواصل في تعليمية اللغات، مجلة تعليمات، مجلد 1 جامعة محمد إمين دباغين سطيف، م1، ع3، جانفي 2020، ص61.

وما يتمتع به من كفايات مسبقة في العمليات التعليمية، بهذا يعكف المعلم في بناء مناهجه على خبرات فردية مسبقة لطلابه ن في ظل إدماج العناصر المتعددة المترابطة والمتآلفة كي تصير وظيفة ويطلق على هذه العملية في سياقها التربوي بيداغوجية الإدماج حيث يوظف المتعلم مكتسباته بشكل متصل في وضعيات ذات دلالة... أو بالأحرى هو الربط بين موضوعات دراسية مختلفة... مع النظر في قدرات وحاجيات المتعلمين.¹

4-2- مبادئ المنهج التواصلية:

قبل أن نغوص في تفاصيل المنهج التواصلية من المهم أن نوضح أن هذا المنهج يركز على تعزيز مهارات التواصل الفعال بين المعلم والطلاب، يعتمد المنهج على جعل اللغة وسيلة للتفاعل الاجتماعي والتعلم النشط، مما يسهم في تطوير قدرات المتعلمين على التعبير وفهم الآخرين، من خلال هذا التوجه، سنتعرف على أبرز المبادئ التي يقوم عليها المنهج التواصلية:²

- **مبدأ التواصل:** فالأنشطة التي تنطوي على التواصل الحقيقي تعتبر تعزيزا لعملية التعلم.

- **مبدأ المهام:** إن الأنشطة تستخدم اللغة لتقوم بمهام ذات مغزى، هي في حد ذاتها تعزيز لعملية التعلم، ويركز هذا المنهج على أن اللغة هي وسيلة المتعلم لإنجاز المهام المطالب بها، لا هي غاية في حد ذاتها.

- **مبدأ المعنوية:** فاللغة ذات المعنى بالنسبة للمتعلم تساعد كثيرا لا ستعاب عملية التعلم، لذلك تم التركيز في هذا المنهج على المعنى والوظيفة الاتصالية للغة.

¹ ينظر، عبد الله بوقصبه، تعليمية اللغة العربية في الجزائر مقارنة تداولية، مجلة الأكاديميات للدراسات الاجتماعية والإنسانية، قسم الآداب والفلسفة، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، الجزائر، ع12، ص06.

² ينظر، نجوى فيران، اليات بناء الكفاية التواصلية للمتعلّم ضمن المنهج التواصلية في تعليم اللغات، ص65

4_ 4 خصائص المنهج التواصلي:

بعد أن استعرضنا المبادئ الأساسية التي يقوم عليها المنهج التواصلي، ننتقل الآن

إلى دراسة بعض خصائصه المميزة:¹

- بناء الكفاية التواصلية لدى المتعلم من جميع جوانبها في ضوء المفهوم الشامل للاتصال، من خلال الاهتمام بالوظيفة التواصلية للغة بدلا من التركيز على الشكل الآلي للغة.
- عرض المادة اللغوية على أساس التدرج التواصلي الوظيفي، حيث لا يطرح السؤال: ماهي القواعد المراد تعليمها للمتعلم؟ وإنما من خلال البحث عن الوظائف التي ينبغي تعليمها للمتعلم حتى يتمكن من استخدام اللغة في الحياة.
- التركيز على اكتساب المهارات اللغوية من خلال اختيار محتوى يمارس فيه المتعلم كل المهارات اللغوية، فقد دافع هذا المنهج على ضرورة الدمج والتكامل بينهما.
- تكوين أساس لغوي إبداعي إنتاجي لدى المتعلم، حيث ينتج من القاعدة عدة تراكيب تمكنه من الانطلاق والتوليد وليس الحفظ والترديد.
- جعل هذا المنهج من الصحة والدقة اللغوية معيارا هامشيا للحكم على القدرة التواصلية للمتعلم، وأمرا ثانويا في التعبير، حيث عدت الطلاقة اللغوية أهم من الدقة والمعيار النهائي في نجاح الاتصال هو التعبير الحقيقي عن المعنى المراد وفهمه عن وجه الحقيقة.
- التركيز على المواقف اللغوية والتعليمية والاجتماعية التي تحفز المتعلم لعل استخدام اللغة لاكتساب مهارات ومعارف جديدة.

¹ المرجع نفسه.

- الاهتمام بالنشاطات التي تخلق مواقف واقعية لاستخدام اللغة كتوجيه الأسئلة وتسجيل المعلومات أو تبادل الأفكار أو التعبير عن المشاعر، وهذا كله قصد تحفيز المتعلم حتى يبادر.

وعليه مما سبق وذكرناه عن المنهج التواصلية بعد ما تطرقنا لتعريفه ومبادئه بعض خصائصه يمكننا القول أن: المنهج التواصلية يعد من أكثر الأساليب التعليمية فعالية في تعزيز التواصل الفعال بين المعلم والمتعلمين، كذلك يعتمد على تفاعل الطلاب بشكل نشط مع المحتوى التعليمي.

بعد أن تحدثنا عن المنهج التواصلية ننتقل الآن إلى مناهج تعليمية أخرى تساهم في تعزيز تكامل المعرفة وتنمية المهارات في مجال تعليم اللغات، من بينها المنهج التكاملية.

5- المنهج التكاملي:

بداية نقوم بطرح مفهوم أو تعريف للتكامل، حيث تعددت التعريفات وتنوعت التي تناولت مفهوم التكامل لكن كلها أو جلها تصب في مورد واحد مفاده أن:

يعنى بتقديم المعرفة في نمط وظيفي في صورة مفاهيم مترابطة تغطي الموضوعات المختلفة دون أن يكون هناك تجزئة أو تقسيم للمعرفة.¹

كما يعرف التكامل بأنه: التعامل مع المواد والموضوعات بمنطق وحدة المعرفة وهو عملية تنظيم للمنهج بحيث تزول فيه الحواجز بين المواد الدراسية فتقدم الخبرات المتفرقة في

¹ ينظر، فوزي عبد السلام الشربيني، عفت مصطفى الطناوى، تصميم المناهج والبرامج التعليمية بين النظرية والممارسة، ط1، القاهرة: مركز الكتاب للنشر، 2016، ص243.

صورة واحدة متكاملة تؤدي إلى تمكين المتعلمين من إدراك العلاقات بين الخبرات والموضوعات التي تقدم له.¹

5-1- مفهوم المنهج المتكامل (التكاملي):

بداية نشير إلى أن المنهج التكاملي والطريقة التكاملية هما مفهومان مرتبطان.

يمكننا القول إنه هو المنهج الذي يعكس فكرا تربويا يركز على دمج مختلف المعارف والمهارات في سياق تعليمي واحد، ويعرفه آخرون "والمنهج المتكامل هو المنهج الذي يعتمد في تخطيطه وطريقة تنفيذه على إزالة الحواجز التقليدية التي تفصل بين جوانب المعرفة مما يتيح للمتعلم اكتساب المفاهيم الأساسية التي توضح له وحدة المعرفة ودورها في حياته اليومية".²

يعرف "علي عطية" الطريقة التكاملية على أنها تنظيم خاص للمادة في طريقة تدريسها لوضع المتعلمين في موقف شامل يثير اهتمامهم، ويدفعهم إلى بذل الجهد في أنشطة متنوعة تقضي إلى تعلم الخاص³.

وهذا المنهج ينطلق من مفهوم أن اللغة وحدة واحدة مترابطة ومتماسكة، وليست فروعاً منفصلة عن بعضها البعض فالمنهج التكاملي "هو تعلم اللغة وحدة متكاملة ومتماسكة، لا فروع مستقلة منفصلة".¹

¹ ينظر، محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ط1، الأردن، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع، 2006، ص167.

² فوزي عبد السلام الشربيني، عفت مصطفى الطناوى، تصميم المناهج والبرامج التعليمية بين النظرية والممارسة، ص243.

³ ينظر، محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص142.

تعد الطريقة التكاملية من الطرائق القديمة التي استخدمها علماء اللغة العرب منهم المبرد في كتابه الكامل فكان يعرض النص ثم يعالجه من الناحية اللغوية والنحوية والصرفية، يتم فيها الجمع بين النظري والتطبيقي.²

5-2-أسس المنهج التكاملي في تعليم اللغة:

سنتطرق أو نشرع في ذكر بعض الأسس:³

أ-الأساس الفلسفي: يقوم هذا الأساس على أن اللغة وحدة واحدة متكاملة، تتكون من مهارات الاستماع، الكلام، القراءة والكتابة، وأن هذه المهارات مترابطة غير منفصلة.

ب-الأساس النفسي: في هذه الطريقة تجديد لنشاط المتعلمين، وتشويق لهم ودفع الملل عنهم.

-العقل يعتبر وحدة متكاملة، وليس مجموعة ملكات متعددة.

-فيها تثبيت للمعلومات بسبب تكرارها.

ج-الأسس التربوية: وهي كثيرة نذكر منها:

¹ عبد الفتاح حسن البجة، أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة المرحلة الأساسية العليا، د.ط، الأردن، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر، 1420هـ، ص217.

² ينظر، نصيرة بوزقاق، الطريقة التكاملية ومدى نجاعتها في تعليم اللغة العربية في المدرسة الجزائرية "مرحلة المتوسط أنموذجاً، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، جامعة ورقلة، 2010/2011، ص18.

³ ينظر، بخدة جيلالي، أهمية المنهج التكاملي في تعليم اللغة العربية المرحلة الابتدائية أنموذجاً، مجلة (لغة-كلام)، مختبر اللغة والتواصل، الجزائر: المركز الجامعي يغيلزان، ع 2، أكتوبر 2018، ص17 18.

- تضمن النمو اللغوي المتكامل والمتعادل عند المتعلم.
- لا يطغى فيها لون على لون آخر، لأن كل الألوان تمارس من خلال موقف واحد، وبالتالي تتكامل أنواع الأنشطة مع بعضها البعض.
- يسهل التكامل المعرفي، ويسهل التقويم في ضوء أسس علمية.
- د-الأسس اللغوية: إن تعليم اللغة بالمنهج المتكامل يساير الواقع اللغوي والاستعمال الحقيقي للغة، فالنص المتخذ كسند يعتبر وسيلة يتعلم المتعلم من خلاله واقعا لغويا ملموسا، يظهر عند استعماله اللغة أثناء الحديث والكتابة والقراءة.
- هـ-الأسس المعرفية: المنهج المتكامل في تعليم اللغة يساعد المتعلم على إقامة العلاقات بين المجالات المختلفة للمعرفة، ويحاول إيجاد معنى وهدف للمعرفة ككل.
- و- الأساس الوظيفي: إن منهج التكامل بين فروع اللغة مساير للاستعمال اللغوي، لأننا عند استعمال اللغة كتابة أو مشافهة تكون وحدة متكاملة، فنحن لانفصل عند الحديث أو الكتابة بين هذه الفروع، إذ نراعي الجانب الصوتي، والتركيبي والصرفي والدلالي وغير ذلك في ان واحد.

5-3-خصائص المنهج المتكامل:

من خلال ما تطرقنا له من تعريف للمنهج المتكامل وخصائصه سنستعرض في هذا السياق خصائص هذا المنهج التي تميز هذا النوع من المناهج عن غيره، وكيف يمكن تطبيقه بفعالية في العملية التعليمية لتحفيز التفكير النقدي وتعزيز قدرة المتعلمين على الربط بين المع رفة الأكاديمية ومهارات الحياة اليومية.

يتمتع المنهج المتكامل بخصائص وسمات يمكن اجمالها فيما يلي:¹

-اعتماد المنهج المتكامل على الخبرة التربوية المتكاملة: إن الاهتمام بنوع الخبرات التي يمر المتعلم بها يعد أحد الاتجاهات التربوية الحديثة وقد كثرت الكتابات عن المقصود بالخبرة.

فالخبرة هي ثمرة موقف يتفاعل فيه الفرد مع بيئته ويستجيب من خلاله لمثيرات تؤدي إلى تغيرات في السلوك وتتمثل هذه التغيرات في إدراك العلاقة بين السلوك ونتائجه ومن هنا يحد ث التعلم.

_ قيام المنهج المتكامل على المعرفة المتكاملة: تعد المعرفة المتكاملة أساسا من أسس بناء

المنهج المتكامل لأن المعرفة المتكاملة تتيح ما يلي:

-اكتساب المتعلمين المعارف بطريقة متكاملة

-مساعدة المتعلمين في الوصول إلى حلول واقعية لما يواجهون من مشكلات.

-إن تكامل المعرفة يعد في غاية الأهمية نظرا للانفجار المعرفي الكبير ولهذا نحتاج إلى التكا مل المعرفي الان أكثر من الماضي.²

- المنهج المتكامل يساعد على تحقيق تكامل شخصية المتعلم: التكامل عملية تحدث في الف

رد نفسه وبذلك نجد أن ما يتعلمه الفرد يصبح جزءا من شخصيته وأنه عملية تتضمن تعلم أشد ياء مفيدة وذات معنى عند المتعلم وتدخل في سلوكه.

¹ينظر، فوزي عبد السلام الشربيني، عفت مصطفى الطناوى، تصميم المناهج والبرامج التعليمية بين النظرية والممارسة، ص253-254-255.

²ينظر، فوزي عبد السلام الشربيني، عفت مصطفى الطناوى، تصميم المناهج والبرامج التعليمية بين النظرية والممارسة، ص 257-259-260.

- الاهتمام بالأنشطة التعليمية المختلفة: المنهج المتكامل يراعي في النشاطات التعليمية أن تساعد على تحقيق الأهداف وتكون ذات مغزى بالنسبة للمتعلمين وأن تكون متنوعة بحيث تقابل ما بينهم من فروق فردية وأن تكون ممكنة التنفيذ.

-مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين: من المعروف انه لا يوجد اثنان على وجه الأرض صورة واحدة طبق الأصل فإن المنهج المتكامل يراعي ما يلي:

-تقديم كمية كافية من الخبرات المتنوعة لمواجهة الفروق الفردية

-اختيار النشاطات التعليمية المتنوعة من حيث الصعوبة بحيث تتحدى قدرات المتعلمين.

-يتيح المنهج المتكامل مستويات متنوعة مختلفة بحيث يصل كل طالب إلى المستوى الذي يناسبه.

-الاهتمام بميول المتعلمين: إن الميل هو شعور يدفع الفرد للاهتمام وتفضيل شيء معين، وعادة يقبل الفرد على العمل الذي يميل اليه مما يحقق للمتعلم مراده ويقوى ميل الفرد إذا كان مرتبطا بإشباع حاجاته ومن هنا لابد من الاهتمام بالميل في عملية التعليم.

الخلاصة:

وخلاصة لما تقدم في الفصل الأول نستنتج أن:

اللغة الثانية هي اللغة التي يتعلمها الفرد بعد اكتسابه للغة الأم، والهدف منها تعزيز مهارات التواصل بين أفراد المجتمعات المختلفة، وتم تأكيد على أهمية تعلم اللغة الثانية في ظل العولمة والتوسع التكنولوجي حيث أصبح إجادة أكثر من لغة شرطاً أساسياً للاندماج في الحياة الاجتماعية والثقافية، من خصائص تعلم اللغة الثانية التي تجعل تعلمها مختلفاً عن تعلم اللغة الأم، ومن الأساليب التي تستخدم في تعليم اللغة الثانية تم التركيز على الم—— نهج التواصل الذي يعتمد على مهارات التواصل اللغوي لدى المتعلمين والمنهج الذي تكاملي

يركز على دمج اللغة والثقافة في عملية التعلم.

الفصل الثاني:

المناهج الحديثة

المبحث الأول: معايير المناهج الحديثة وأهدافها.

المبحث الثاني: دور الكتاب المدرسي في تعليم اللغة الثانية

المبحث الأول: معايير المناهج التعليمية الحديثة وأهدافها

1- تعريف المناهج التعليمية الحديثة:

أ. لغة:

كلمة منهاج في اللغة تعني الطريق الواضح، قال الله تعالى في سورة المائدة:

﴿وَكُلُّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا﴾ [المائدة: 48]¹

وجاء في معجم لسان العرب "لابن منظور" في مادة نهج: "والمنهاج: الطريق الواضح، واستتهج الطريق: صار نهجا. وفي حديث العباس: لم يمت رسول الله صلى الله عليه وسلم، حتى ترككم على طريق ناهجة، أي واضحة بيّنة"². ومنه فالمنهاج من النهج وهو الطريق الواضح البين.

ب. اصطلاحا

يذهب بعض خبراء التربية إلى أن المنهج بمفهومه الحديث يعني مجموعة الخبرات والأنشطة التي تنظمها المدرسة لتلاميذها بهدف تطوير سلوكياتهم وتحقيق نموهم الشامل وفي ذلك يعرف بأنه: "مجموعة الخبرات التربوية، والاجتماعية، والثقافية والرياضية، والفنية التي تخططها المدرسة، وتهيئها لتلاميذها، ليقوموا بتعلمها داخل المدرسة أو خارجها بهدف اكسابهم أنماطا من السلوك أو تعديل أو تغيير أنماطا أخرى

¹ سورة المائدة، 48.

² ابن منظور، لسان العرب، مادة (ن. ه. ج)، تح: عبد الله على الكبير وآخرون، د ط، القاهرة: دار المعارف، ص4554.

من السلوك نحو الاتجاه المرغوب فيه، ومن خلال ممارستهم لجميع الأنشطة اللازمة والمصاحبة لتعلم الخبرات بما يساعدهم في إتمام نموهم".¹

أو هو مجموع الخبرات التربوية التي تعدها المدرسة للتلاميذ بهدف دعم نموهم الشامل والمتكامل في الجوانب العقلية، والثقافية، والدينية، والاجتماعية، والجسمية، النفسية والفنية. مما يؤدي إلى تعديل سلوكهم ويضمن تفاعلهم الناجح مع بيئتهم ومجتمعهم وابتكارهم وإيجاد حلول للمشكلات التي يواجهونها². مما سبق يمكننا القول أن المنهج ليس مجموعة من المواد الدراسية، بل هو نظام متكامل من الخبرات التربوية، التي تقدمها المدرسة بهدف تحقيق نمو شامل للتلميذ في جميع جوانب حياته. مما يساهم في تعديل سلوكه وتعزيز تفاعله وابتكاره في المجتمع.

ويعرف المنهج التربوي أيضا بأنه مجموعة الخبرات المخططة والمنظمة التي تقدمها المدرسة بهدف تمكين التلاميذ من تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة بأفضل ما تسمح به قدراتهم³. وهذا يعني أن المنهج التربوي خطة تعليمية منظمة، تشمل الخبرات التي توفرها المدرسة لمساعدة التلاميذ على تحقيق أهداف التعلم وفقا لقدراتهم.

بينما يرى بعض الباحثين بأنه مخطط تربوي شامل يشتمل على مجموعة عناصر أساسية مكونة من أهداف، ومحتوى، وخبرات تعليمية، وطرائق تدريس، وتقويم مشتقة من أسس فلسفية، واجتماعية، ونفسية، ومعرفية تتصل بالمتعلم وبيئته، تطبق في مواقف تعليمية داخل المدرسة، وخارجها تحت إشراف تربوي، بهدف تحقيق النمو

¹ سعد محمد جبر، ضياء عويد حربي العرنوسي، المناهج البناء والتطوير، ط1، عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع، 2015-1436، ص30.

² ينظر، شوقي حساني محمود حسن، تطوير المناهج رؤية معاصرة (المنهج - تطوير المنهج - تصميم ونماذج برمجية المنهج - معايير جودة المنهج)، ط1، القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر، 2009-1430، ص25.

³ المرجع نفسه.

المتكامل لشخصية المتعلم في الجوانب العقلية والوجدانية والجسمية مع متابعة مدى تحقق هذه الأهداف من خلال عمليات التقويم¹

نخلص من هذا التعريف إلى أن المنهج التعليمي هو خطة شاملة تتضمن أهدافاً ومحتوى وخبرات تعليمية وطرق تدريس وتقويم، مستمدة من أسس فلسفية ونفسية ومعرفية تهدف إلى تحقيق نمو متكامل لشخصية المتعلم في الجوانب العقلية والوجدانية والجسمية. فهو بمثابة القانون التي تسير عليه الخطة التعليمية.

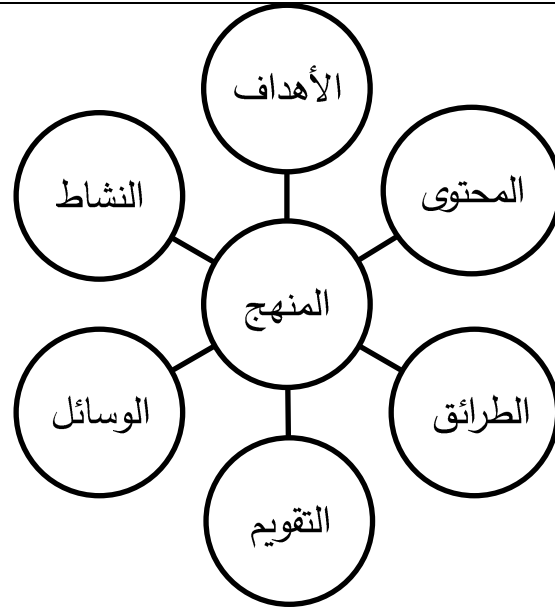
على ضوء ما تقدم من التعريفات فإننا نصل إلى أن المنهج الحديث هو مخطط تربوي شامل يركّز على الأنشطة والخبرات المتنوعة التي يمر بها الطالب داخل المدرسة وخارجها. وهو لا يقتصر على المحتوى الدراسي فحسب، بل يشمل أيضاً أهداف العملية التعليمية وأساليب تقويمها، بالإضافة إلى الاهتمام بالمتعلم وكل ما يتصل به من مناحي مختلفة شخصية، وعقلية وجسمية ووجدانية.

2- عناصر المناهج التعليمية الحديثة

يتكون المنهج الحديث من مجموعة من المكونات أو العناصر الأساسية وهي: (الأهداف التعليمية، المحتوى، الطريقة، الوسيلة، الأنشطة التعليمية والتقويم). وهي كما يوضحها المخطط الآتي: ²

¹ ينظر، جودة أحمد سعادة، عبد الله محمد إبراهيم، المنهج المدرسي المعاصر، ط7، عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون، 2014، 64.

² ينظر، سعد محمد جبر، ضياء عويد حربي العرنوسي، المناهج البناء والتطوير، ص30.



مخطط 1: يوضح مكونات المنهج بمفهومه الحديث

تعمل هذه العناصر في إطار متكامل هو العملية التعليمية، حيث لا يمكن تصور هدف بدون محتوى يسانده، ولا محتوى بدون طريقة تقديم مناسبة للمتعلم، كما أنّ أي تعديل في العملية التعليمية لا يكون فاعلاً إلا بوجود تقويم يحدد مدى تحقيق التلاميذ للنتائج التعليمية المستهدفة¹، وسوف نعرض لعناصر المنهاج بالتفصيل كما يلي:

1-2 الأهداف التعليمية:

أ - مفهومها:

تمثل الأهداف التعليمية النواتج المرغوب في تحقيقها لدى المتعلمين، وتعرف بالقول أنّها "التغيير المتوقع حدوثه في سلوك التلاميذ نتيجة لمرورهم وتفاعلهم مع الخبرات التعليمية، التي تم اختيارها بقصد تحقيق النمو في شخصياتهم وتعديل سلوكهم في الاتجـاه

¹ ينظر، صلاح عبد الحميد مصطفى، المناهج الدراسية (عناصرها وأسسها وتطبيقاتها)، د ط، الرياض، المملكة العربية السعودية: دار المريخ للنشر، 1420 - 2000، ص 29.

المرغوب "1. الأهداف التعليمية بحسب هذا التعريف تتعلق بالتغييرات السلوكية المرغوبة في التلاميذ من خلال تفاعلهم مع خبرات تعليمية محدّدة ومخطّطة. حيث يستهدف هذا التغيير تنمية شخصياتهم وتوجيه سلوكهم نحو الاتجاه المرغوبة.

كما " تمثل أهداف المنهج أول عنصر من عناصره تخطيطاً وبناءً، ونعني بذلك أنه من الضروري تحديد أهداف المنهج قبل تحديد أو بناء أي عنصر من العناصر الأخرى للمنهج، فبعد الانتهاء من تحديد الأهداف، يتم اختيار محتوى المنهج في ضوء الأهداف التي حددت سلفاً، ومعنى ذلك أننا لا نستطيع اختيار قدر من المادة التعليمية ليست له علاقة حقيقية بالأهداف، ثم أن اختيار طرق التدريس والوسائل التعليمية التي يستخدمها المعلم لنقل المحتوى إلى التلاميذ إنما يتم في ضوء الأهداف ومن أجل تحقيقها، كذلك يقوم المعلم بتخطيط الأنشطة التعليمية (الصفية واللاصفية)، وأيضاً يختار المعلم أنسب أساليب التقويم للتعرف على مدى تحقق أهداف درسه وأهداف منهجه، وبذلك يتضح لنا أنه لا يمكن بناء المنهج في غياب الأهداف التعليمية المناسبة"2

ما نستشفه من هذا القول أنّ تحديد أهداف المنهج يعتبر الخطوة الأولى والأساسية في عملية تخطيط وبناء المناهج التعليمية. فالأهداف التعليمية توجه جميع عناصر المنهج الأخرى مثل المحتوى، والطريقة، والوسيلة، والأنشطة التعليمية، والتقويم.

ب - مصادر اشتقاق الأهداف: تشتق الأهداف التربوية من عدّة مصادر أهمها:3

1- المجتمع وفلسفته التربوية وحاجاته وتراثه الثقافي.

2- خصائص المتعلمين وحاجاتهم وميولهم ودوافعهم وقدراتهم العقلية وطرق تفكيرهم وتعلمهم.

¹المرجع نفسه، ص 30.

² صلاح عبد الحميد مصطفى، المناهج الحديثة (عناصرها وأسسها وتطبيقاتها)، ص30

³ ينظر، شوقي حساني محمود، تطوير المناهج (رؤية معاصرة)، ص 34.

3- مكونات عملية التعلم، وأشكال وأنواع المعرفة ومتطلباتها، وما يواجه المجتمع من مشكلات نتيجة التطور العلمي والتكنولوجي.

4- اقتراحات المتخصصين في التربية والتعليم وعلم النفس.

5- دوافع ورغبات واتجاهات معدي المناهج التربوية، والمعلمين المشاركين في إعدادها وتنفيذها.

بالتالي، يمكن القول أن اشتقاق الأهداف التعليمية عملية تعتمد على التوازن بين القيم المجتمعية، واحتياجات المتعلمين، وطبيعة المعرفة وتطوراتها، ورؤية المتخصصين. مما يضمن تحقيق تعليم فعال وهادف.

ج- مستويات الأهداف التعليمية: تتمثل الأهداف التعليمية في أربعة مستويات هي:¹

1 - **الأهداف العامة:** تتميز بالعمومية والتجريد فهي تعبر عن الأهداف القومية التي تسعى الدولة لتحقيقها وتحتاج وقتاً طويلاً لتحقيقها.

2 - **الأهداف الخاصة بالمواد الدراسية:** هي أهداف تشتق من الأهداف العامة وتوزع على المواد الدراسية المختلفة وفقاً لطبيعة كل مادة والدور الذي تؤديه في تحقيق الأهداف العامة ويتم ذلك خلال تحليلها وإعادة صياغتها بطريقة أكثر دقة ووضوحاً، بحيث تصبح أقل وأكثر تحديداً، مما يسهل توزيعها على المراحل التعليمية.

3- **أهداف الموضوعات أو الوحدات الدراسية:** تنبثق من أهداف المادة في الصف الدراسي، ويتم تحديدها بعد تحليل أهداف المادة الدراسية، ومن ثم تحديد الأهداف التي ترتبط بكل موضوع أو كل وحدة دراسية في المادة الدراسية الواحدة.

¹ ينظر، صلاح عبد الحميد مصطفى، المناهج الدراسية عناصرها وأسسها وتطبيقاتها، ص 31-32.

4- أهداف الدرس الواحد: هي أهداف تشتق من أهداف الموضوع أو الوحدة الدراسية،

لكنها أكثر تحديدا. تعبر هذه الأهداف عن النتائج التعليمية المتوقعة من التلاميذ، بحيث تكون قابلة للملاحظة والقياس بسهولة.

2-2 المحتوى:

أ- مفهومه:

يقصد بالمحتوى مجموعة المعلومات والمفاهيم والتعميمات التي يتم تقديمها للطلاب، بالإضافة إلى القيم والاتجاهات التي يسعى التعليم إلى تعزيزها لديهم، والمهارات التي يراد إكسابهم إياها. بهدف تحقيق نمو متكامل للطلاب، بما يتماشى مع الأهداف التربوية المحددة¹.

بمعنى أن المحتوى التعليمي هو المادة التعليمية المقدمة للمتعلمين، بهدف تزويدهم بالمعرفة والمفاهيم التي تنتمي إلى المجال الإدراكي، والمعرفي، والمعرفي والمهاري، وذلك لتحقيق نمو شامل ومتوازن في شخصياتهم.

وبعد تعريفنا للمحتوى التعليمي، نذهب للتعرف على أهم معايير اختياره.

ب- معايير اختيار المحتوى:

عند اختيار المحتوى التعليمي، يجب مراعاة مجموعة من المعايير لضمان جودته وفعاليته في تحقيق الأهداف التربوية. ومن أهم هذه المعايير نذكر²:

¹ ينظر، محمد السيد على، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، ط1، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2011-1432، ص 20-21.

² ينظر، محمد حسن حمادات، المناهج التربوية - نظرياتها - مفاهيمها - أسسها - عناصرها - تخطيطها - تقويمها، ط1، عمان: دار حامد، 2009، ص 149.

- ارتباط المحتوى بالأهداف.
- أن يكون المحتوى صادقاً
- أن يكون المحتوى دالاً
- أن يكون المحتوى له صلة بالواقع
- أن يراعي ميول وحاجات الطلبة.
- أن يعمل المحتوى على تحقيق الأهداف في المجالين الوجداني والنفسي حركي مع تحقيق بعض الأهداف في المجال الإدراكي.
- التنوع، حيث التنوع يضمن احتواء الخبرات على أنماط متعددة من السلوك.
- ومن ذلك نستخلص أن المحتوى يشترط فيه تحقيق الأهداف، المصداقية، ملائمة المتعلمين، ارتباطه بالواقع.

3-2 الأنشطة التعليمية:

أ - مفهومها:

تعرف الأنشطة بأنها: "جهد عقلي، أو بدني، يبذله المتعلم، أو المعلم، من أجل تحقيق هدف ما".¹

وبذلك يمكن القول أن النشاط هو جهد حسي حركي أو ذهني مرتبط بمحتوى تعليمي، يقوم به المتعلم أو المعلم في سبيل تحقيق هدف معين.

ب - معايير اختيار الأنشطة:

تختار الأنشطة وفق معايير عدّة نذكر منها:¹

¹ محمد حسن حمادات، المناهج التربوية - نظرياتها - مفهومها - أسسها - عناصرها - تخطيطها - تقويمها، ص

- صلتها بطبيعة محتوى المادة التعليمية.
- صلتها بالموضوع المراد تعليمه واحتوائها على ما يثري الموضوع.
- استنادها إلى الفلسفة التربوية التي يستند إليها المنهج.
- مراعاتها خصائص المتعلمين وقدراتهم، ومراحل نموهم وعاداتهم وقيمهم.
- مراعاتها مستوى المعلم وتأهيله.
- مناسبتها الوقت المتاح لتنفيذها.
- صلتها بأهداف المنهج وأهداف الموضوع.
- مراعاتها نظم التعليم، والإمكانات اللازمة لتنفيذها.
- مراعاتها عنصر الأمان والسلامة في تنفيذها.

تختار الأنشطة التعليمية في ضوء أهداف المنهج، حسب طبيعة المحتوى والموضوع، وحسب طبيعة المتعلمين، مع مراعاة الوقت المتاح، والإمكانات المتوفرة.

2-4 طرائق التدريس:

أ - مفهومها:

تعتبر طرق التدريس أكثر عناصر المنهج تحقيقاً للأهداف، فهي التي تحدد الخطوات الواجب اتباعها والوسائل الواجب استخدامها والأنشطة الواجب القيام بها. اذ تعرف الطريقة على وجه العموم بأنها كيفية ربط المتعلم بالخبرة التعليمية، حيث تشمل مجموعة الأنشطة والإجراءات التي يقوم بها المعلم وتتعاكس على مستوى تعلم

¹ ينظر، محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، ط1، عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع، 2013-

التلاميذ، وبعبارة أخرى هي سلسلة الخطوات والتحركات المنتظمة والمتتابعة التي ينفذها المعلم خلال العملية التعليمية، بهدف تحقيق الأهداف التدريسية المحددة سلفاً.¹

وتعرف طرق التدريس بأنها: " الإجراءات المخططة الي يؤديها المدرس لمساعدة المتعلمين في تحقيق أهداف محددة وتتضمن كافة الكيفيات، والأدوات والوسائل التي يستخدمها المدرس في أثناء العملية التعليمية تحقيقاً لأهداف محددة. وللطريقة أشكال وصور متعددة فقد تأخذ شكل المناقشات، أو الاستجواب أو حل المشكلات، أو الاكتشاف، أو تمثيل الأدوار أو غير ذلك"²

من خلال ما سبق، يمكن تعريف الطريقة على أنها مجموعة الإجراءات والآليات التي يعتمد عليها المعلم لربط المتعلم بالمادة التعليمية بشكل منظم وممنهج، مستخدماً في ذلك مجموعة من الأدوات والوسائل التعليمية لتحقيق الأهداف المخطط لها مسبقاً. كما تشير إلى تنوع أشكال وأنواع الطرق خاصة تلك التي تعتمد على التفاعل والتعلم النشط.

ب- معايير اختيار الطريقة المناسبة:

هناك معايير أو شروط ينبغي مراعاتها من قبل المعلم عند اختيار الطريقة المناسبة وهي:³

- مدى توافق الطريقة مع الأهداف التعليمية الخاصة بالموضوع المحدد.
- ملائمة الطريقة للمحتوى.

¹ ينظر، محمد السيد علي، موسوعة المصطلحات التربوية، ط1، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2011-1432، ص 86.

² محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، ص263.

³ ينظر، صلاح عبد الحميد مصطفى، المناهج الدراسية عناصرها وأسسها وتطبيقاتها، ص46.

- مدى توافق الطريقة مع مستوى التلاميذ من حيث خبراتهم المعرفية، واتجاهاتهم نحو المادة، ومستوى نموهم العقلي، مع مراعاة الفروق الفردية بينهم داخل المجموعة أو الصف.
- توفير فرصة للتلاميذ لممارسة السلوك المستهدف، مما يعزز دورهم الإيجابي في عملية التعلم.
- اقتصادية الطريقة في الوقت والجهد، فكلما استطاعت الطريقة تحقيق عدة أهداف بكفاءة في وقت أقل مع الحفاظ على مستوى عال من الفعالية، كانت أولى بالاختيار.
- استثارة دوافع التلاميذ وإشغال شغفهم نحو التعلم.

نفهم من هذا أن اختيار الطريقة الأمثل يتطلب مراعاة الجوانب التي تؤثر في عملية التعلم لضمان تحقيق أفضل للنتائج التعليمية.

2-5 الوسائل التعليمية:

تعرف الوسائل التعليمية بأنها: " كل ما يستخدمه المعلم من أجهزة وأدوات ومواد وغيرها داخل حجرة الدراسة أو خارجها، لنقل خبرات تعليمية محددة إلى المتعلم بسهولة ويسر ووضوح مع الاقتصاد في الوقت والجهد المبذول".¹

ومن هنا يمكن القول أن الوسائل التعليمية هي وسائط وأدوات يستخدمها المعلم داخل القسم أو خارجه بهدف تحقيق أهداف العملية التعليمية.

ب - أهمية الوسائل التعليمية:

تكتسب الوسائل التعليمية أهمية كبيرة في تحقيق أهداف المنهج من خلال الأمور

الآتية:¹

¹ فيصل محمد بني حمد، تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية، ط1، عمان: دار الاقصاد العلمي، 2015-1436، ص58.

- تحفز المتعلمين، وتعزز تفاعلهم الإيجابي أثناء عملية التعلم، كما تنمي لديهم مهارة دقة الملاحظة.
- تقلل من الأسلوب اللفظي في التدريس، مما يجعله أكثر تفاعلية وجاذبية.
- تعزز تثبيت المعلومات وتطيل مدة احتفاظ الذاكرة بها، وذلك لاشتراك عدة حواس في عملية استيعابها.
- تعزز تثبيت المعلومات وتطيل مدة احتفاظ الذاكرة بها، وذلك لاشتراك عدة حواس في عملية استيعابها.
- تسهل التدريس على المعلم والمتعلم على المتعلم.
- تنوع عملية التعلم ذاتي (فردية)، والجماعي (الصفية)، والجماهيري (عبر الإذاعة والتلفاز).
- تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، إذ يجد كل متعلم ما يناسب قدراته من تلك الوسائل.
- تمكن المعلم والمتعلم من مواكبة أحدث التطورات في تكنولوجيا التعليم.
- تعمل على تعديل السلوك وإكساب الخبرات التربوية.
- تساعد على حل بعض المشكلات كنقص المعلمين المؤهلين، وزيادة أعداد الطلبة.

من خلال ما سبق، نستنتج أن الوسائل التعليمية تلعب دوراً حيوياً في تعزيز العملية التعليمية وتحقيق أهداف المنهج بفعالية. فهي لا تقتصر على مجرد إيصال المعلومات، بل تمتد لتشمل تحفيز اهتمام المتعلمين، تنمية مهاراتهم، مراعاة الفروق الفردية بينهم، وتحديث أساليب التعليم لتواكب التطورات التكنولوجية الحديثة.

2-6 التقويم:

¹المرجع نفسه، ص60.

أ- مفهومه:

يعرف التقويم بأنه: "عملية تشخيص وعلاج لموقف التعلم أو أحد جوانبه أو المنهج أو أحد عناصره وذلك في ضوء الأهداف التعليمية وينبغي أن يؤدي التقويم إلى تعديل في العملية التعليمية".¹

نستنتج من خلال ما سبق أن التقويم هو عملية منظمة تهدف إلى تشخيص وتحسين العملية التعليمية، من خلال تقييم مدى تحقيق الأهداف التعليمية.

ب - أنواع التقويم:

يمكن تصنيف التقويم وفقاً لزمان القيام به والغاية المرجوة منه على النحو التالي:

1- التقويم القبلي: هذا التقويم يتم قبل البدء في تدريس موضوع جديد، يهدف إلى تحديد مستوى التلميذ وقياس مدى إلمامه بالمفاهيم والمهارات والمعلومات الأساسية اللازمة للتعلم، ويعرف أيضاً هذا التقويم بالتقويم التمهيدي.²

يتم اعتماد هذا النوع من التقويم لمعرفة مستوى المتعلم، والمعلومات المخزنة في جعبته.

2- التقويم البنائي أو التكويني: يجرى التقويم التكويني أثناء عملية التعليم والتعلم لمتابعة تعلم وتقدم التلميذ وضمان تحقيق الأهداف المرجوة. يتيح تغذية راجعة تجعل عملية التدريس عملية متطورة حيث يتم التشخيص والعلاج والبناء في نفس الوقت³

¹ محمود داود الربيعي، المناهج التربوية المعاصرة، ط1، عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع، 2016-1437، ص 75.

² ينظر، فؤاد محمد موسى، المناهج (مفهومها، أسسها، عناصرها، تنظيماتها)، د. ط، 2002، 331.

³ المرجع نفسه.

يعتمد المعلم هذا التقويم أثناء سير الدرس، فهو يلزمه ويرافقه، وذلك من أجل معرفة مدى تمكن المتعلم من استيعاب المحتوى المقدم له. وبذلك يتمكن من تعديل جانب القصور في فهم المتعلمين.

3- التقويم البعدي (الختامي): يجرى التقويم الختامي بعد انتهاء عملية التدريس بهدف قياس مدى اكتساب التلميذ للمهارات والمعرفة والمفاهيم والقيم والاتجاهات التي تم تناولها خلال الدرس أو الوحدة التعليمية. كما يهدف إلى التأكد من تحقيق الأهداف المرجوة في ختام العملية التعليمية.¹

يستعمل التقويم الختامي بهدف قياس مدى تحقيق التلميذ للأهداف التعليمية بعد انتهاء عملية التدريس، من خلال تقييم اكتسابه للمهارات والمعرفة التي تم تناولها. بعد مناقشتنا لعناصر المناهج التعليمية الحديثة، يمكن القول إن العلاقة بينهما تشبه الوحدة العضوية، حيث لا يمكن فصلها عن بعضها البعض. فكل عنصر يؤثر في الآخر ويتأثر به بشكل مستمر ومتبادل.

ويسعدنا أن نتحدث الآن عن الأسس التي تضبط عناصر المنهاج الحديث وتوضع على أساسها.

3- أسس بناء المناهج التعليمية الحديثة:

يقصد بالأسس القوى الأساسية التي تؤثر في عمليات تصميم المنهج وتطويره، حيث تلعب دورا كبيرا في تحديد أهداف المنهج، واختيار محتواه، وتنظيمه، بالإضافة إلى تحديد الطرق والأنشطة وطرق التقويم المناسبة². ويتفق علماء المناهج التربوية على أن هناك أربع أسس رئيسية يعتمدون عليها عند التخطيط لمنهاج وبناءه ومن هذه الأسس:

¹ ينظر، فؤاد محمد موسى، المناهج (مفهومها، أسسها، عناصرها، تنظيماتها)، 331.

² ينظر، بيه برناوي، فايزة بوترة، المناهج التعليمية، تعريفها، أهدافها، أسسها، مكوناتها، تقويمها، مجلة الشامل

للعلوم التربوية والاجتماعية، مجلد 04، ع 01، جوان 2021، ص232.

الأساس الفلسفي، الأساس الاجتماعي، الأساس النفسي، والأساس المعرفي، وسوف نوضح كل من هذه الأسس تفصيلاً على النحو الآتي:

3-1- الأساس الفلسفي

هو من بين الأسس التي ينبغي مراعاتها في بناء المنهج المدرسي ويعني: "الأطر الفكرية التي تقوم عليها المناهج الدراسية بما تعكس خصوصية المجتمع والمتمثلة في عقيدته وتراثه، وحقوق أفرادهِ وواجباتهم"¹.

يتعين لنا أن الأساس الفلسفي هو مجموعة المبادئ التي تراعى في تصميم المناهج وبنائها وفقاً لفلسفة المجتمع.

ويقوم كل منهاج على فلسفة تربوية نابعة من فلسفة المجتمع، حيث ترتبط به ارتباطاً وثيقاً وتعمل المدرسة على خدمة المجتمع من خلال بناء مناهجها وأساليب التدريس فيها استناداً إلى هذه الفلسفة التربوية والاجتماعية².

يتضح لنا أن فلسفة التربية متولدة من رحم فلسفة المجتمع، ونتيجة لهذا الترابط تعمل المدرسة على الربط بينهما والاستناد إلى مبادئهما في تصميم المناهج، واختيار المواقف التعليمية، وطرق التدريس، أي كل ماله علاقة بالعملية التعليمية المسهم في إنجاحها من خلال الربط بين المدرسة وبيئة المتعلم، إذ أن لكل مجتمع فلسفة خاصة له يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار في فلسفة التربية.

3-2 الأساس الاجتماعي:

إن الأساس الاجتماعي يتمثل في القوى الاجتماعية المؤثرة في وضع المنهاج وتنفيذه وهذا ما أشار إليه محمد السيد علي في قوله: "تعني الأسس الاجتماعية الأسس

¹ محمد السيد علي، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، ص 22

² ينظر، محمد حسن حمادات، المناهج التربوية - نظرياتها - مفهومها - أسسها - عناصرها - تخطيطها، ص 67

التي تتعلق بحاجات المجتمع وأفراده وتطورها في المجالات الاقتصادية، والعلمية التقنية، وكذلك ثقافة المجتمع، وقيمه الدينية، والأخلاقية، والوطنية، والإنسانية¹.

وعليه، فإن الأسس الاجتماعية تتبع من القيم والعادات والتقاليد التي يؤمن بها المجتمع، فلا ينبغي أن يقدم للطالب منهج يتعارض مع تلك القيم، لأن الهدف الأساسي من التعليم هو تحقيق التوافق الاجتماعي للفرد، لتمكينه من التفاعل الإيجابي والنجاح مع مجتمعه.

3-3 الأسس النفسية:

الأسس النفسية للمناهج تركز على فهم طبيعة المتعلم وخصائص نموه، واحتياجاته وميوله وقدراته، بالإضافة إلى طبيعة عملية التعلم، مما يقتضي أخذ هذه الجوانب بعين الاعتبار عند وضع المناهج. وفي ذلك تعرف بأنها " الأسس التي تتعلق بطبيعة المتعلم وخصائصه النفسية، والعوامل المؤثرة في نموه بمراحله المختلفة وعلى واضع المناهج أن يأخذ بعين الاعتبار حاجات واهتمامات وميول ومراحل النمو وكيفية التعلم للمتعلم، وإتاحة الفرصة للعمل الجماعي، واستخدام برامج إرشادية مناسبة، وتعميق الدين والإيمان، واستخدام أساليب الاستقصاء وحل المشكلات"².

يتضح لنا مما سبق أن الأسس النفسية يركز على الجوانب المتعلقة بطبيعة المتعلم وخصائصه النفسية، ونموه، ومؤكدا على اعتمادها في وضع المناهج التربوي.

3-4 الأسس المعرفي:

يعرف الأساس النفسي بأنه: " الأسس التي تتعلق بالمادة الدراسية من حيث طبيعتها، ومصادرها ومستجداتها، وعلاقاتها بمجالات المعرفة الأخرى، وتطبيقات التعليم

¹ محمد السيد علي، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، ص 22

² محمود داود ربيعي، المناهج التربوية المعاصرة، ص 82

والتعلم فيها، والتوجهات المعاصرة في تعليم المادة وتطبيقاتها. وينبغي هنا تأكيد تتابع مكونات المعرفة في المواد الأخرى، وعلى العلاقة العضوية بين المعرفة والقيم والاتجاهات والمهارات المختلفة¹.

يتضح لنا من هذا المنطلق، أن الأساس المعرفي يرتبط بالمحتوى التعليمي، الذي يقدم للمتعلم، وبعلاقته بفروع المعارف الأخرى، وأثر المعرفة على اتجاهات المتعلم وسلوكه.

¹ محمد السيد علي، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، ص 22

المبحث الثاني: دور الكتاب المدرسي في تعليم اللغة الثانية

1 - تعريف الكتاب المدرسي:

أ. لغة:

تعددت تعريفات الكتاب المدرسي فقد جاءت في معجم لسان العرب " الكتاب: معروف، والجمع كُتُبٌ وكُتُبٌ. كَتَبَ الشَّيْءُ يَكْتُبُهُ كِتَابًا وَكِتَابَةً، وَكَتَبَهُ: خَطَّهُ والكتاب: اسم لما كتب مجموعاً. والكتاب: ما كتب فيه ¹

ب. اصطلاحاً:

الكتاب المدرسي وثيقة تربوية تمثل الجانب التطبيقي للمناهج، والوسيلة الأساسية والمهمة بالنسبة للمتعلم والمعلم. ومصدر للمادة التعليمية والمعرفة التي يحصل عليها التلميذ، بل هو أداة منظمة لمساعدته على ذلك. وللكتاب المدرسي تعريفات كثيرة، فهو " الكتاب المقرر من قبل وزارة التربية الوطنية، ويدرس فيه التلاميذ وهو من الوسائل التعليمية المهمة المتوافرة لدى المعلم والتلميذ ²

¹ ابن منظور، لسان العرب، مادة (ك. ت. ب)، ص 3816.

² خضير عباس جري، التقنيات التربوية تطورها. تصنيفها. أنواعها. اتجاهاتها، ط1، بغداد: دار الكتب والوثائق، 2010، ص 70.

ويعرف كذلك بأنه " الوعاء الذي يحوي المادة التعليمية التي يفترض فيها أنها الأداة أو إحدى الأدوات على الأقل التي تستطيع أن تجعل التلاميذ قادرين على بلوغ أهداف المناهج المحددة سالفاً " ¹.

ويرى محمد السيد علي أن الكتاب المدرسي: " وثيقة مادة تعليمية عرضت فيها المادة العلمية بطريقة منظمة ومختارة في موضوع معين، وقد وضعت في نصوص مكتوبة بحيث تناسب موقفا بعينه في عمليات التعليم والتعلم " ².

ويضيف أنه: " وثيقة رسمية موجهة مكتوبة ومنظمة كمدخل للمادة، ومصممة للاستخدام في الصف الدراسي، وتتضمن مصطلحات ونصوصاً مناسبة وأشكالاً وتمارين، ومعينات للطلاب على عملية التعلم، ومعينات للمعلم على عملية التدريس " ³.

ويقصد به أيضاً: " كل كتاب يجسد منهاجاً دراسياً يعرض محتويات مهيكلة ومكيفة خصيصاً للاستعمال ضمن المسار التعليمي " ⁴.

كما عرف الكتاب المدرسي في ضوء عناصره وأهدافه كالتالي: " هو نظام كلي يهدف إلى مساعدة المعلمين ويشتمل على عدة عناصر: الأهداف والمحتوى والأنشطة والتقويم، وبهذا يهدف إلى مساعدة المعلمين والمتعلمين في صف ما وفي مادة دراسية ما على تحقيق الأهداف المتوخاة كما حددها المنهاج " ⁵.

¹ إسعد فايزة زهروني، حيرش بغداد ليلي آمال، الكتاب المدرسي في مناهج الجيل الثاني، مجلة دراسات إنسانية،

جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم، الجزائر، مج 9، ع1، 10/02/2024، ص70.

² محمد السيد علي، موسوعة المصطلحات التربوية، 64.

³ المرجع نفسه، ص 64.

⁴ بدر الدين، قاموس التربية الحديث، المجلس الأعلى للغة العربية، منشورات المجلس 2010، ص258.

⁵ حسان الجيلاني، لوحيدي فوزي، أهمية الكتاب المدرسي في العملية التربوية، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الوادي، الجزائر، ع09، ديسمبر 2014، ص 196.

بعد استعراضنا لمجموعة من تعريفات الباحثين التربويين حول الكتاب المدرسي يمكن أن نخرج بتعريف شامل للكتاب المدرسي بأنه: وثيقة رسمية تضعها السلطات العليا لتجسيد برنامج مسطر من طرف وزارة التربية الوطنية. يضم المحتوى من المادة الدراسية شاملا الوسائل التعليمية والأنشطة ووسائل التقويم والتمارين، ويعتبر الوعاء التطبيقي للمناهج التربوي وأهدافه. وبالتالي هو مرجع أساسي يحتاجه كل من المعلم والمتعلم، يعتمد المعلم في تأدية مهامه، فهو دليل لتوصيل المعارف للمتعلمين. ويعد بمثابة الوسيلة التي تجعل التلميذ قادر على فهم واستيعاب المادة العلمية المراد دراستها.

2 - مواصفات الكتاب المدرسي:

يعد الكتاب المدرسي من أهم الوسائل التعليمية التي توفرها المنظومة التربوية لخدمة التعليم، فهو بمنزلة المرجع الأول والرئيسي الذي يعتمد عليه كل من المعلم والمتعلم في التعليم، فلهذا وجب عليه أن تتوفر فيه جملة من المواصفات لكي يؤدي دوره ويحقق الأهداف ومن بينها:¹

- يحقق أهداف البرنامج، ويتماشى مع فلسفة التربية التي ارتضاها المجتمع.
- يراعي العادات والتقاليد والتراث الثقافي للمجتمع، ويحترم ذكاء الفرد المتعلم، وقدرته على الإبداع والابتكار.
- يكسب المتعلمين المهارات والاتجاهات المرغوب فيها. ويساعدهم على استخدام أسلوب التفكير العلمي في حل المشكلات.
- يساير النظريات التربوية الحديثة، ويأخذ بمبدأ التعلم الذاتي، ويثير الدافعية لدى المتعلمين.

¹ ينظر، فوزية طيب عمار، دور الكتاب المدرسي في الارتقاء بالعملية التعليمية، مجلة اللسانيات التطبيقية،

جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، الجزائر، م05، ع02، سنة 2021، ص 108-109.

- يتماشى مع مستوى النضج العقلي للمتعلم، ويراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.
- يراعي التوازن بين موضوعات الكتاب المدرسي ووحداته، ويراعي الجوانب اللغوية، كسلامة اللغة وجمالها، ومناسبتها للرصيد اللغوي للمتعلم، وعلامات الترقيم بأشكالها المختلفة.

3 - وضعية وكيفية استخدام الكتاب المدرسي:

إن من الخطأ الشائع والمتداول أن بعض المعلمين يعتمدون بشكل كبير على الكتاب المدرسي، حيث نراهم يلتزمون به طوال الدرس من الشرح إلى الأسئلة والتمارين في المقابل، قد نصادف معلمين آخرين يمنعون استخدام الكتاب المدرسي في الصف. ويقتصر استخدامه على المنزل فقط بنسخ الدرس مرة أو أكثر. وبالتالي يجب التطرق لبعض العناصر المهمة في استخدام الكتاب المدرسي أهمها:¹

- على المعلم أن يتأكد من وجود الكتاب المدرسي مع كل تلميذ.
- استخدام الكتاب لا يتعارض مع استخدام أي وسيلة أخرى.
- على المعلم أن يعمل على ربط التلميذ بالكتاب عن طريق استخدامه الاستخدام السليم.
- أن يشير المعلم إلى النقاط الأساسية في الدرس، بتبنيه التلاميذ إليها في الكتاب.
- أن يبتعد المعلم على الملخصات والمذكرات التي تجعل التلميذ يهمل الكتاب.
- على المعلم أن يوظف الكتاب المدرسي في الحصة توظيفا سليما

4- دور الكتاب المدرسي في تعليم اللغة الثانية:

¹ ينظر، خضير عباس جري، التقنيات التربوية تطورها، تصنيفها، أنواعها، اتجاهاتها. ص 70-71.

يعد الكتاب المدرسي محورا هاما في العملية التعليمية كونه يحتوي على المادة التعليمية. فهو وسيلة يلجأ إليها التلاميذ لتحصيل معارفهم وتنمية قدراتهم الفكرية والمعرفية بالإضافة إلى إثراء أرصدتهم اللغوية، كما يعد أداة مهمة للمعلم في تقديم درسه. إذ تتجلى أهمية الكتاب المدرسي في دوره الفعال لإنجاح العملية التعليمية، ويعد جوهر عملية التعليم، فهو الذي يحتوي على أساسيات المقرر الدراسي، ويعرف الطالب بما ينبغي تعلمه، والمدرس بما ينبغي تعليمه، ويسهل عليهما عملية التعليم والتعلم فالكتاب أداة غنية بالمعلومات، والحقائق والمفاهيم، والمبادئ والرسوم والصور، والرموز والأشكال، والأنشطة التي تسهل عملية التعليم وتساعد في نجاح عملية التعليم والتعلم غير أن هذا لا يعني تعطيل القدرات العقلية وإعاقة التفكير، لذلك ينبغي أن ينظر إلى الكتاب المدرسي على أنه محرض على التفكير ومثير للتخيل، كما أنه الإطار الذي ينطلق منه المعلم والمتعلم في تعليم وتعلم اللغة.¹

وفي هذا السياق، يذهب نايف خرما إلى أن الكتاب المدرسي الأساسية تقريبا باستثناء اللوح والطباشير والقلم والورق التي يستخدمها المعلم والمتعلم في تعليم وتعلم اللغات الأجنبية.²

ويؤكد صالح بلعيد على الأهمية البالغة للكتاب المدرسي في اكتساب اللغة مشيرا إلى أن: "مصدر لغة التلميذ تكمن في المقام الأول في الكتاب المدرسي، ومن هنا وجب الاهتمام به لأداء وظيفته المتمثلة في تبليغ المعرفة ودعم المكتسبات وتقويمها وأداة للتنقيف وحصول الملكة اللغوية".³

¹ ينظر، محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، ص 241.

² ينظر، نايف خرما، علي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، د. ط، الكويت، سلسلة كتب ثقافية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

³ صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 72-73.

ويحتل الكتاب المدرسي مكانة مرموقة في العملية التعليمية، خاصة في تعليم اللغات. حيث " يعتبر الكتاب المدرسي العامل الأساسي في تعليم اللغة، فهو يقدم للمتعلّم الأنماط والمفردات اللغوية الجديدة وهو الأساسي لعمليات ومهارات القراءة والكتابة والمحادثة. ولذلك فإن تأليف كتاب اللغة الجيد الذي يستثير اهتمام المعلمين باللغة، وفي الوقت ذاته يشبع اهتماماتهم الشخصية والثقافية يؤدي إلى إنجاح عملية اللغة".¹

وللكتاب المدرسي عدّة وظائف يقوم بها:²

- يقوم بنقل المعارف للطلاب بشكل منظم، مما يساعدهم على فهمها.
- يقدم ترجمة عملية للمنهاج الدراسي وأساليب تنفيذه.
- يتضمن النصوص المساعدة والوثائق التي تعد منطلقاً للنشاط المدرسي.
- يعتبر دليلاً للمدرس في التحضير والإنجاز والتقييم.
- فضاء للصور والرسوم والوسائل التوضيحية الأخرى التي لا يتوافر عليها التلاميذ.
- مرجع التمارين التي يشتغل عليها التلاميذ.
- يقوم على تطوير الكفايات والقدرات، بحيث يسمح بتنظيم المعارف والبحث عن المعلومات.
- وظيفة لتدعيم المكتسبات لما يحتويه من أسئلة.

إذا الكتاب المدرسي أداة عمل تسهل تعليم اللغة واستعمالها استعمالاً سليماً ناجحاً، كما يكسب التلميذ مهارات اللغة: القراءة، الكتابة، التعبير، الاستماع، الحوار. وبهذا يتنزل

¹ هواري شهرزاد، فائدة الوسائل التعليمية في تعليم اللغات، مخبر الدراسات اللغوية النظرية التطبيقية، جامعة محمد بوضياف المسيلة، الجزائر، مج03، ع01، 2023/05/07، ص72-73.

² ينظر، علي آيت ورشاني، اللسانيات والبيداغوجيا، نموذج النحو الوظيفي " الأسس المعرفية والديداكتيكية"، ط1، الدار البيضاء: دار الثقافة، 1998، ص110.

الكتاب المدرسي منزلة أساسية في العملية التعليمية كونه أداة عمل وتفاعل بين المعلم والمتعلم معاً.

لكن هذا لا يعني أنه المصدر الوحيد لعملية التعليم وعلى المعلم في كل مرة التنويع في الوسائل حتى لا يمل التلاميذ.

5- نماذج من كتاب اللغة الإنجليزية للسنة الثالثة ابتدائي تبرز دوره في تعليم اللغة الثانية:

في إطار تناولنا لدور الكتاب المدرسي في تعليم اللغة الثانية، ارتأينا إدراج نماذج مختارة من كتاب اللغة الإنجليزية الموجه لتلاميذ السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، وذلك بهدف إبراز الكيفية التي يسهم بها هذا الكتاب في دعم تعلم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية. وتظهر هذه النماذج الجوانب التعليمية المعتمدة في تقديم المحتوى.

النموذج الأول: نشاط /listen and Say your Name (استمع وقل

اسمك) توضحه الصورة الآتية:¹



¹ Tan

الصورة رقم (01)

يهدف هذا النشاط إلى تعريف المتعلم بكيفية تقديم التحية والتعريف بالنفس بطريقة صحيحة من حيث النطق والنبرة. إذ يقوم المدرس أولاً بتوظيف العبارة الترحيبية والتعريف بنفسه. ثم يطلب من التلاميذ تكرار ونطق ما سمعوه موظفين أسمائهم. وبهذا يتعلم التلميذ كيفية التعريف بنفسه بطريقة صحيحة. مثال ذلك / Hello, I'm Fennec / والمقصود مرحبا اسمي فنك.

يبين هذا النشاط الدور الذي يؤديه الكتاب المدرسي في تعليم اللغة الثانية، من خلال اعتماده على المقاربة التواصلية التي تسعى إلى ادماج التلميذ في مواقف تواصلية بسيطة وحقيقية. تحفز على التفاعل داخل حجرة الدرس. وتنمي لديه القدرة التواصلية الشفهية.

كما يبرز النشاط اهتمام الكتاب المدرسي بتنمية مهارتي الاستماع والتحدث وهما من المهارات الأساسية في تعلم أي لغة، حيث يتعرض المتعلم لنموذج لغوي صحيح سواء عبر تسجيل صوتي أو من خلال المعلم ثم يطلب منه إعادة تكرار ما سمعه، وهذا ما يساهم أكثر في تكوين رصيده اللغوي.

وتدعم هذه العملية التعليمية بصورة توضيحية مرافقة، تساهم في تبسيط المفاهيم وتجسيد المعنى، مما يسهل عملية الاستيعاب، ويزيد من دافعية المتعلمين نحو التعلم، لما تحمله الصورة من حيوية وجاذبية.

النموذج الثاني: نشاط في المدرسة – My school (listen and show)

تجسده الصورة الآتية:¹



الصورة رقم (02)

¹ Tamrabet Lounis, Chenni Abdlfetah, My Book Of English (primary school year three), p19.

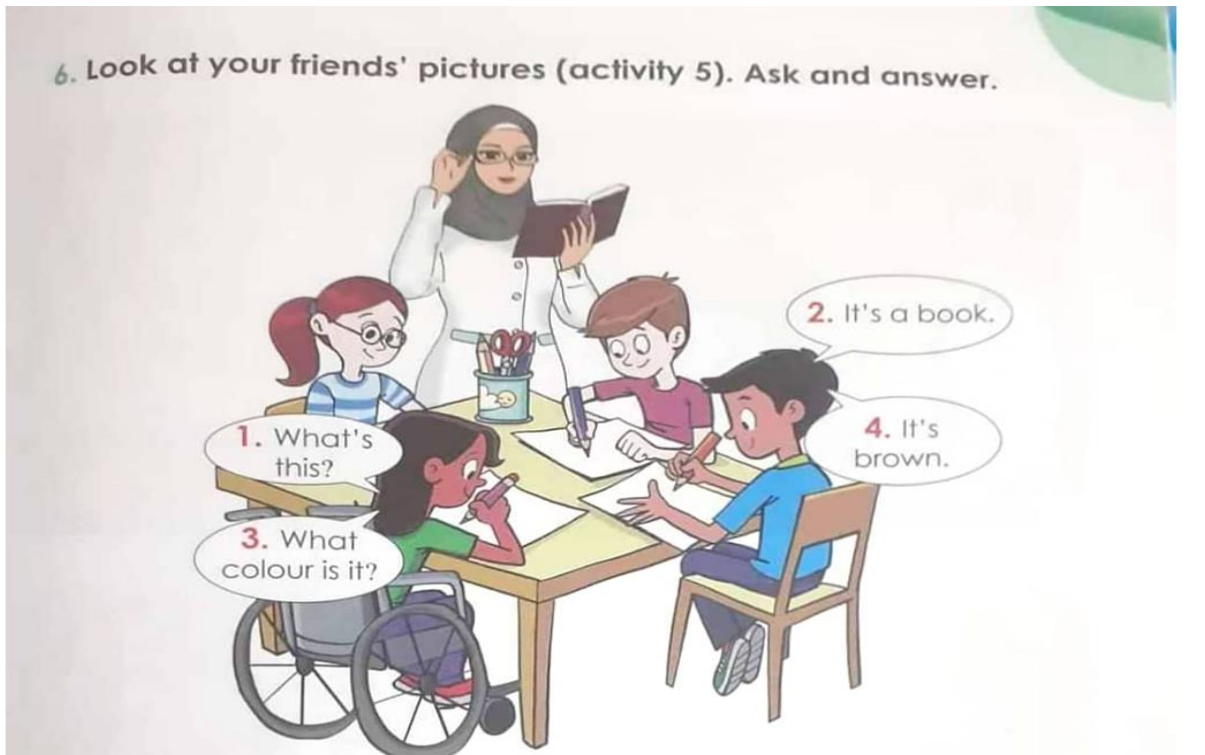
نلاحظ من خلال الصورة أعلاه أن المعلم سيتطرق لموضوع الأدوات المدرسية، في درس معنون ب: My school / (مدرستي). حيث يتعرف التلميذ على اسم مستلزماته باللغة الإنجليزية، من خلال الاستماع إلى تسميات الأشياء ثم الإشارة إليها في الصور المناسبة.

حيث يقوم المعلم بتقديم المفردات صوتياً، إما بنفسه أو من خلال تسجيل صوتي، ثم يطلب من التلاميذ مطابقة ما يسمعون به بما يرونه، من خلال الإشارة أو التسمية. ويؤدي هذا الربط بين الكلمة وصورتها إلى ترسيخ المفردات في ذهن المتعلم، وتعزيز رصيده اللغوي.

ويبرز هذا النشاط الدور الذي يؤديه الكتاب المدرسي في تعليم اللغة الثانية. من خلال تنمية مهارة الاستماع والتفاعل مع اللغة المنطوقة. مع الاعتماد على الصورة كونها وسيلة تعليمية تجذب انتباه التلاميذ، وتحفزهم على التعلم وتساهم في تبسيط المفاهيم وتوضيحها.

النموذج الثالث: نشاط Ask and answer / (أسأل وأجيب) توضحه

الصورة الآتية:¹



الصورة رقم (03)

نلاحظ من خلال هذا النشاط أن المتعلم يحاول إنشاء حوار شفوي بسيط التركيب مع زملائه، بالاعتماد على ما تلقاه من مفردات وتراكيب في الدروس السابقة، باستعمال صيغة السؤال والإجابة.

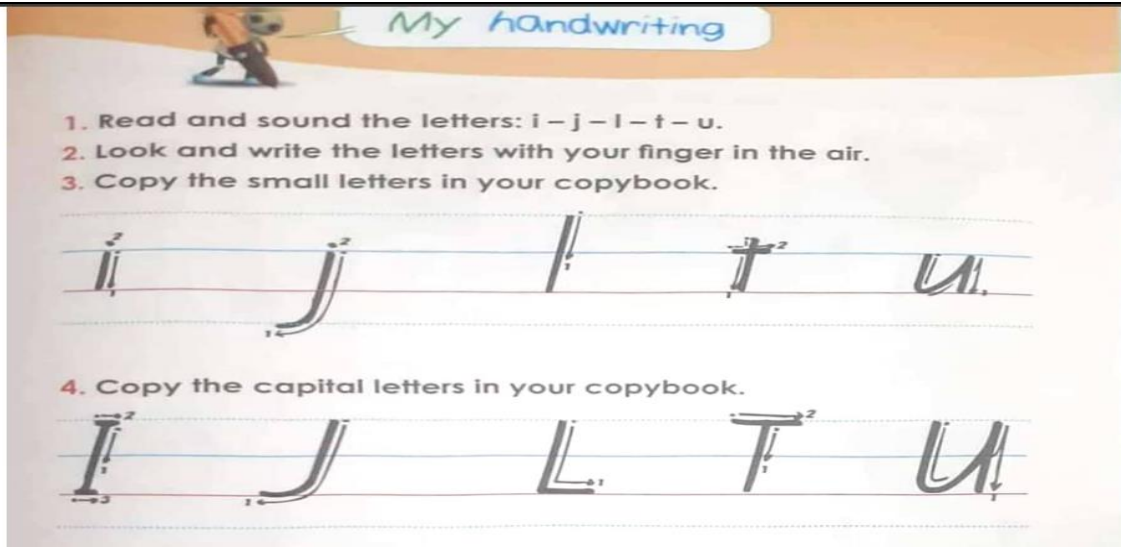
يهدف هذا النشاط إلى تنمية القدرات الذهنية لدى التلميذ. من خلال استرجاع الكلمات والمفردات التي تعلمها، وتوظيفها في تراكيب وجمل صحيحة ومفيدة. وهو ما يعزز القدرة الملكة اللغوية لديه.

يبرز هذا النشاط دور الكتاب المدرسي في تعليم اللغة الثانية إذ يعتمد على استخدام المقاربة التواصلية، التي تحفز المتعلم على المشاركة الفعالة في الموقف التعليمي من خلال التفاعل مع الآخر. مما يضيف على عملية التعلم طابعا واقعيا وعمليا. كما يساهم في تنمية مهارتي الاستماع والتحدث، باعتبارهما مهارتين أساسيتين في تعلم واكتساب اللغة.

النموذج الرابع: نشاط My Handwriting / كتابتي بيدي: تجسده

الصورة الآتية: ¹

¹ Tamrabet Lounis, Chenni Abdlfetah, My Book Of English (primary school year three), 17.



الصورة رقم 04

يبين النشاط المعروض في الصورة رقم (04) دور الكتاب المدرسي في تدريب التلاميذ على نطق الحروف وقراءتها، ثم كيفية كتابتها بشكل صحيح. حيث يقدم الحروف ضمن مخطط مدعم بأسهم واتجاهات، تساعد التلميذ على فهم طريقة كتابة الحرف كتابة صحيحة بالمقاييس في الكتاب والكراس معاً.

ومنه يتضح الدور الجوهرى الذى يلعبه الكتاب المدرسى فى تسهيل تعلم اللغة الثانية، من خلال تنمية المهارات اللغوية لدى المتعلم، خاصة مهارات القراءة والكتابة.

من خلال تحليل النماذج المعروضة من كتاب اللغة الإنجليزية الموجه لتلاميذ السنة الثالثة من التعليم الابتدائى، تبين لنا الدور الفعّال الذى يلعبه الكتاب المدرسى فى تعليم اللغة الثانية وتعزيز اكتسابها. إذ يسهم هذا الأخير فى تنمية المهارات اللغوية الأساسية والمتمثلة فى: القراءة، الكتابة، الاستماع، التعبير، كما يعمل على تعزيز الاتصال والتواصل اللغوي لدى المتعلمين، من خلال تحفيزهم على استعمال اللغة الثانية فى مواقف تواصلية بسيطة وواقعية، مما يسهم فى اكتسابها بشكل طبيعى وفعّال.

كما يعتمد الكتاب المدرسي على الوسائل البصرية، خاصة الصور التوضيحية التي تبسط المفاهيم وتثير اهتمام المتعلم، مما يساهم في زيادة دافعيته نحو التعلم.

الخلاصة:

بناءً على ما تم عرضه، وكحوصلة عامة لما جاء في الفصل الثاني فإنه لا يسعنا إلا أن نقول إن المناهج الحديثة أصبحت تهتم بالعملية التعليمية في مختلف أبعادها، إذ تشمل الأهداف التعليمية، والمحتويات، وطرائق التدريس، والأنشطة التعليمية، وأساليب التقويم، وذلك بما يتماشى مع الظروف المتغيرة والإمكانيات المتاحة، بغية تحقيق النمو الشامل المتكامل للتلميذ، مما يؤدي إلى تعديل سلوكه وتمكينه من التفاعل الإيجابي مع بيئته ومجتمعه.

كما أن عناصر المناهج الحديثة (الأهداف التعليمية، المحتوى، الوسائل التعليمية، الأنشطة التعليمية، استراتيجيات التدريس، التقويم) تعتبر منظومة كاملة ومتراصة، حيث تحدد الأهداف التعليمية سائر العناصر الأخرى، وتعمل هذه الأخيرة بدورها على تحقيق تلك الأهداف، ليأتي بعد ذلك دور التقويم، الذي يبنى على أساس العناصر السابقة، كما يعد

أداة لتقييم مدى فعالية هذه العناصر في تحقيق أهداف المنهاج. كما تجدر الإشارة إلى أن اختيار هذه المكونات لا يتم عشوائياً بل يخضع لجملة من المعايير التربوية والعلمية.

وقد قامت المناهج الحديثة على مجموعة من الأسس، أبرزها: الأساس الفلسفي، والنفسي، والمعرفي، والاجتماعي.

يعدّ الكتاب المدرسي الوعاء التطبيقي للمنهج وأهدافه، والوسيلة التعليمية الأساسية لكل من المعلم والمتعلم، ويعتبر عنصر لا غنى عنه في العملية التعليمية. ولكي يؤدي دوره ويحقق الأهداف التعليمية، ينبغي أن تتوفر فيه جملة المواصفات والمعايير التربوية. بالإضافة إلى ضرورة استخدامه استخداماً حسناً وعدم إهماله.

ويضطلع الكتاب المدرسي بدور فعال في تعليم اللغة الثانية، إذ يسهم في تنمية الكفاءات اللغوية والتواصلية لدى المتعلم، كما يعزز ملكته اللغوية ويثري رصيده المفرداتي، من خلال تقديم محتوى وأنشطة تعليمية تدعم تعلم المهارات اللغوية والاسـ_____تعمال الفعـ_____ي.

الفصل الثالث: الدراسة التطبيقية (تحليل محتوى

كتاب المناهج الطور من وجهة نظر المعلمين)

أولاً: منهجية البحث

ثانياً: تحليل البيانات ومناقشتها

أولاً: منهجية البحث

بعد الاطلاع على الحدود النظرية للموضوع، والوقوف على أهم القضايا المرتبطة بتعليم اللغة الثانية، واستعراض المفاهيم المتعلقة بالمنهج الحديثة، ارتأينا تدعيم هذا الجانب بدراسة ميدانية مكملّة تتدرج ضمن إطار تحليلي لمحتوى كتاب المناهج الطور الأول، الموجه لأساتذة تعليم اللغة الأجنبية. وقد تم ذلك من خلال استمارة وجهت لأساتذة اللغة الأجنبية في المدارس الابتدائية، بهدف جمع معطيات دقيقة حول محتوى هذا الكتاب.

1 - منهج البحث:

يعتمد الباحث في دراسته لموضوع ما على منهج علمي يقصد به " أسلوب للتفكير والعمل يعتمد على الباحث لتنظيم أفكاره وتحليلها وعرضها وبالتالي الوصول إلى نتائج وحقائق معقولة حول الظاهرة موضوع الدراسة"¹.

ولهذا اعتمدنا في دراستنا على **المنهج الوصفي التحليلي**، الذي يعرف بأنه " مجموعة من الإجراءات البحثية التي تستخدم لوصف الظاهرة والموضوع اعتماداً على جمع الحقائق والبيانات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلًا كافيًا ودقيقًا لاستخلاص دلالتها والوصول إلى نتائج أو تعميمات عن الظاهرة أو الموضوع محل البحث"².

وقد اخترنا هذا المنهج لكونه الأنسب لدراستنا، إذ يتيح لنا جمع البيانات المتوصل إليها عن طريق الاستبيان، وتحليل نتائجها وتفسيرها وعرضها ومقارنتها.

2- مجتمع الدراسة وعينتها:

¹ محمد سرحان علي المحمودي، **مناهج البحث العلمي**، ط3، اليمن: دار الكتب صنعاء، 1441هـ/2019م، ص 36

² سعد سلمان المشهداني، **منهجية البحث**، ط1، الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع، 2019م، ص126.

ينبغي على الباحث أن يحدد بدقة ووضوح المجتمع الذي تجرى عليه الدراسة، وبعد تحديد مجتمع الدراسة، يتعين على الباحث اختيار عينة تمثل مجتمع الدراسة تمثيلاً كافياً، حتى يتمكن من تعميم النتائج أو حتى استخدامها في التنبؤ بالمستقبل.¹

تمثلت العينة المستهدفة في دراستنا الميدانية في: مجموعة من أساتذة تعليم اللغات الأجنبية في المدارس الابتدائية، بلغ عددهم خمسين (50) أستاذاً لكونهم الفئة المعنية مباشرة بتطبيق محتوى "كتاب المناهج" وتوظيفه في تعليم اللغة الثانية.

3- أداة الدراسة:

هي الوسائل التي يستخدمها الباحث في جمع البيانات المتعلقة بدراسته، وتم الاعتماد في هذه الدراسة على الاستبيان كأداة من أدوات البحث العلمي.

ويعرّف الاستبيان بأنه "مجموعة من الأسئلة المرتبة حول موضوع معين يتم وضعها في استمارة ترسل للأشخاص المعنيين بالبريد أو يجرى تسليمها باليد تمهيداً للحصول على أسئلة الأجوبة الواردة فيها. وبواسطتها. يمكن الوصول إلى حقائق جديدة عن الموضوع أو التأكد من معلومات متعارف عليها لكنها غير مدعمة بحقائق"².

وقد تم اختيار هذه الأداة دون غيرها لكونها الأنسب لطبيعة دراستنا، ولأنها تعد الوسيلة المساعدة للوصول إلى نتائج دقيقة وصادقة، إضافة إلى تناسبها مع موضوع الأسئلة المطروحة.

¹ ينظر، محمد سرحان علي المحمودي، مناهج البحث العلمي، ص 105.

² عمار بوحوس، محمد محمود الذنبيات، مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ط4، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 2007م، ص 67.

تضمن استبيان دراستنا ثلاثة وعشرين (23) سؤالاً، تنوعت بين أسئلة مغلقة وسؤال واحد مفتوح. حيث توزعت هذه الأسئلة على البيانات الشخصية وأربعة محاور كالآتي:

- البيانات الشخصية
- المحور الأول: الأهداف التعليمية ومضمون كتاب المناهج الخاص بتعليم اللغة الثانية في الطور الأول
- المحور الثاني: بنية المحتوى في كتاب مناهج اللغة الثانية للطور الأول.
- المحور الثالث: تحليل الأنشطة التعليمية والوسائل التعليمية والوسائل الديدانكتيكية في كتاب المناهج الخاص بتعليم اللغة الأجنبية.
- المحور الرابع: إستراتيجيات التدريس وآليات التقويم والتقييم في كتاب المناهج الخاص بتعليم اللغة الثانية.

4- إجراءات الدراسة:

المجال المكاني:

كانت دراستنا لموضوع مذكرتنا على مستوى بعض المدارس الابتدائية الواقعة في ولايتي أولاد جلال وبسكرة.

المجال الزمني:

أجريت هذه الدراسة خلال الموسم الجامعي 2024-2025 بحيث كانت هذه الدراسة الميدانية خلال أواخر شهر أبريل وبداية شهر ماي من نفس الموسم الجامعي، فقد قمنا خلال هذه الفترة، بتوزيع استمارات الاستبانة على مجموعة من أساتذة تعليم اللغات الأجنبية في المدارس الابتدائية (لغة فرنسية- لغة إنجليزية).

5- الأساليب الإحصائية:

تقتضي أي دراسة ميدانية من الباحث اعتماد مجموعة من الأساليب لجمع المعطيات الإحصائية، نظرا لأهمية هذه المعطيات في تشكيل الأساس الذي تركز عليه الدراسة وتحقيق أهدافها، وصولا إلى استخراج النتائج وتحليلها. ومن بين الأساليب التي اعتمدها في دراستنا نذكر ما يلي:

_ توزيع التكرار: لقد عمدنا من خلال هذا التوزيع التكراري إلى إيضاح البيانات والمعطيات التي جمعت من أجوبة الاستبانة، عن طريق تصنيفها وترتيبها وحساب عدد تكراراتها.

_ النسبة المئوية: إنها وسيلة إحصائية وأداة من الأدوات المستعان بها في تحليل الاستبيان بالاعتماد على القانون التالي:

$$\text{النسبة المئوية} = \frac{\text{عدد التكرارات}}{\text{عدد أفراد العينة}}$$

ثانيا: تحليل البيانات ومناقشتها.

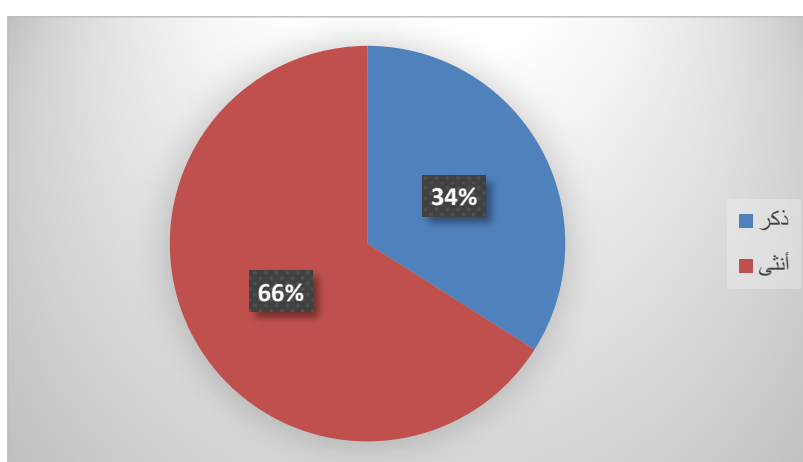
1_ تحليل المحتوى: عرض النتائج المتعلقة بمحتوى الكتاب.

_ البيانات الشخصية لعينة الدراسة

الجدول رقم (01): يوضح توزيع العينة حسب الجنس

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	17	34%
أنثى	33	66%
المجموع	50	100%

المصدر: من إعداد الطالبتين بناء على مخرجات برنامج SPSS V.27



الشكل رقم (01): يمثل دائرة نسب لجنس المبحوثين

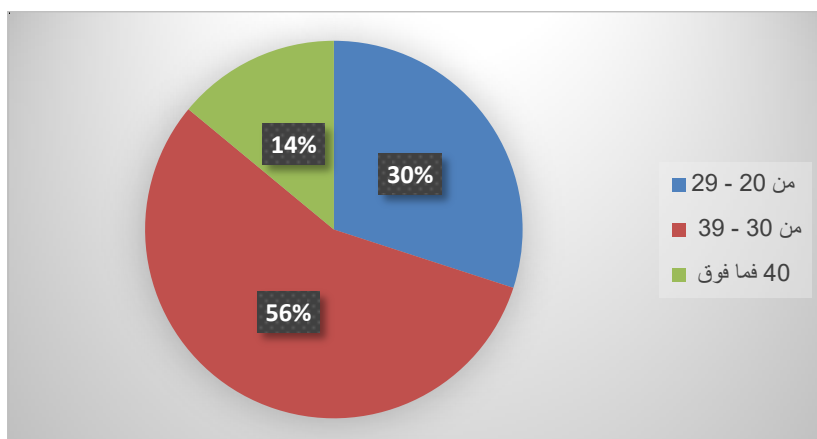
نلاحظ من الجدول أعلاه أن نسبة الإناث في العينة أكبر من نسبة الذكور، حيث تقدر نسبة الإناث بـ 66% بينما نسبة الذكور 34%. تعكس هذه النتيجة بوضوح تفوق عدد الإناث على الذكور في العينة، وهو أمر يعكس التوزيع غير المتساوي بين الجنسين.

ويمكن تفسير ذلك بأن الإناث قد يكن أكثر تفاعلاً مع مواضيع الدراسة أو أكثر استعداداً للمشاركة في الاستبيان مقارنة بالذكور. قد يكون هذا مرتبطاً بعوامل عدة مثل اهتمام الإناث بالمجال الدراسي أكثر أو كونهن الأكثر تواجداً في المدارس الابتدائية في بعض المناطق. علاوة على ذلك، فإن توزيع الاستبيانات قد تم بشكل عشوائي وليس انتقائي.

الجدول رقم 02: يوضح توزيع العينة حسب السن.

السن	التكرار	النسبة المئوية
من 20 - 29	15	30%
من 30 - 39	28	56%
40 فما فوق	7	14%
المجموع	50	100%

المصدر: من إعداد الطالبتين بناء على مخرجات برنامج SPSS V.27



الشكل رقم (02): يمثل دائرة نسبية لتوزيع العينة حسب السن.

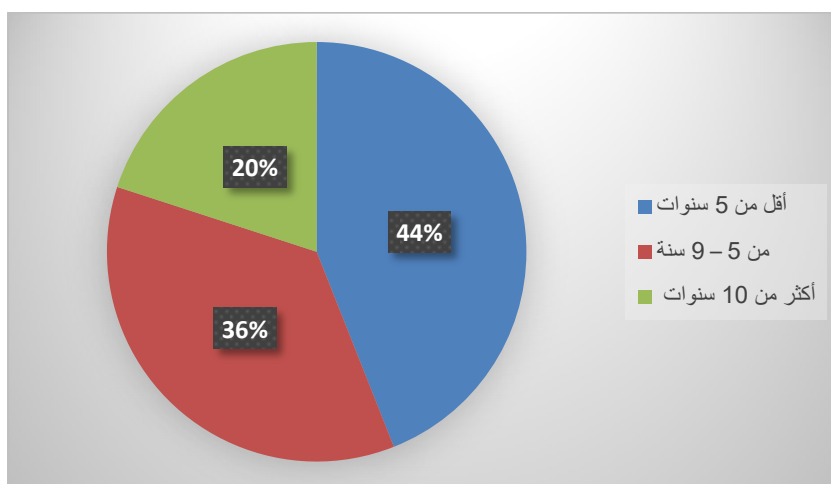
نلاحظ من الجدول أعلاه توزيع العينة حسب الفئات العمرية، حيث تمثل الفئة العمرية من 30 إلى 39 سنة النسبة الأكبر من العينة بنسبة 56%، حيث بلغ عدد المشاركين في هذه الفئة 28 معلما. بينما تمثل الفئة العمرية من 20 إلى 29 سنة نسبة 30% من العينة، ويبلغ عدد المشاركين فيها 15 معلما. أما الفئة العمرية 40 فما فوق فتتمثل 14% من العينة، حيث بلغ عدد المشاركين في هذه الفئة 7 معلمين.

من خلال هذه النتائج، يمكن ملاحظة أن أغلب المشاركين ينتمون إلى الفئة العمرية من 30 إلى 39 سنة.

الجدول رقم 03: يوضح توزيع العينة حسب الخبرة المهنية.

الخبرة	التكرار	النسبة المئوية
أقل من 5 سنوات	22	44%
من 5 - 9 سنة	18	36%
أكثر من 10 سنوات	10	20%
المجموع	50	100%

المصدر: من إعداد الطالبتين بناء على مخرجات برنامج SPSS V.27



الشكل رقم (03): دائرة نسبوية توضح توزيع العينة حسب الخبرة المهنية

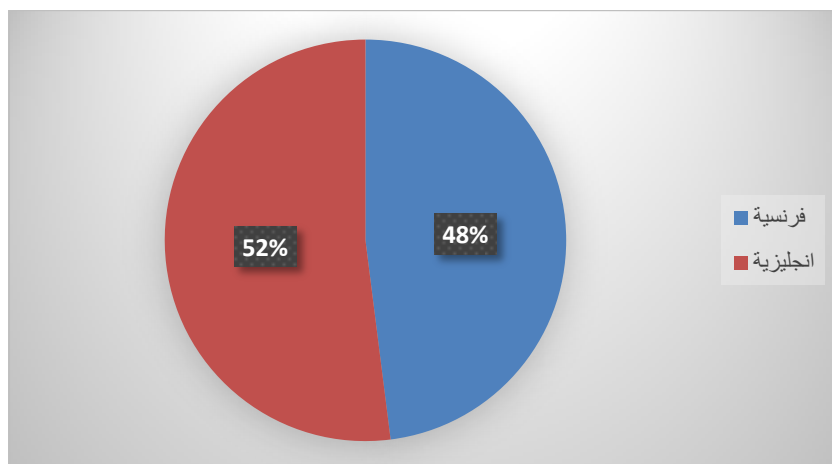
يوضح الجدول أعلاه توزيع أفراد العينة حسب الخبرة المهنية. نلاحظ أن الفئة التي تملك أقل من 5 سنوات من الخبرة المهنية تمثل النسبة الأكبر من العينة، حيث بلغ عددهم 22 شخصاً بنسبة 44% من إجمالي العينة. أما الفئة التي تملك من 5 إلى 9 سنوات من الخبرة المهنية، فقد بلغ عددهم 18 شخصاً بنسبة 36%. وأخيراً، تمثل الفئة التي تملك أكثر من 10 سنوات من الخبرة المهنية 10 أشخاص بنسبة 20% من إجمالي العينة.

تعكس هذه النتيجة أن غالبية المشاركين في الدراسة لديهم خبرة مهنية محدودة (أقل من 5 سنوات)، وهو ما قد يشير إلى أن العينة تمثل في معظمها أفراداً في بداية مسيرتهم المهنية.

الجدول رقم 04: يوضح توزيع العينة حسب المادة التي يدرسونها.

المادة	التكرار	النسبة المئوية
فرنسية	24	48%
انجليزية	26	52%
المجموع	50	100%

المصدر: من إعداد الطالبتين بناء على مخرجات برنامج SPSS V.27



الشكل رقم (04): دائرة نسبوية توضح توزيع العينة حسب المادة التي يدرسونها.

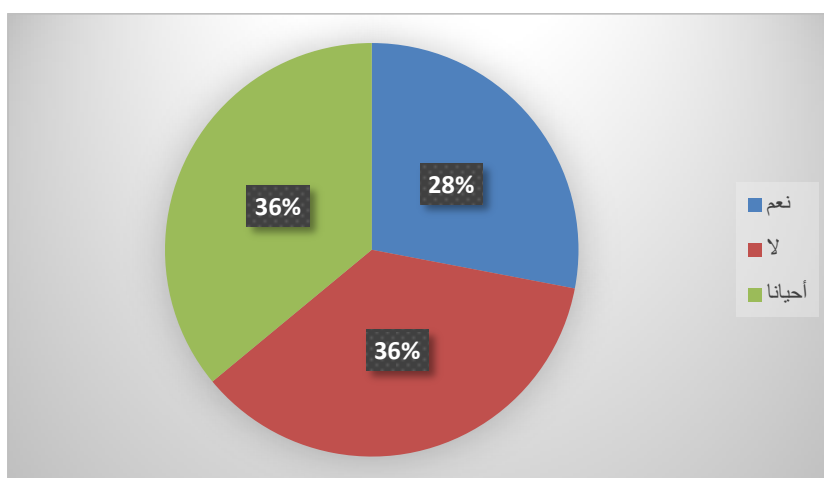
يوضح الجدول أعلاه توزيع أفراد العينة حسب المادة التي يدرسونها، حيث يظهر أن عدد المشاركين الذين يدرسون اللغة الإنجليزية بلغ 26 شخصاً، ما يمثل 52% من إجمالي العينة. بينما يدرس اللغة الفرنسية 24 شخصاً، أي ما يعادل 48% من العينة. تعكس هذه النتيجة توزيعاً متوازناً بين المادتين، حيث يتقارب عدد المشاركين في كل مادة.

المحور الأول: الأهداف التعليمية ومضمون كتاب المناهج الخاص بتعليم اللغة الثانية في الطور الأول.

الجدول رقم 05: جدول يوضح مدى وضوح الأهداف التعليمية في كتاب المناهج ومدى تلبيتها لحاجات المتعلمين وميولهم.

الخيار	التكرار	النسبة المئوية
نعم	14	28%
لا	18	36%
أحياناً	18	36%
المجموع	50	100%

المصدر: من إعداد الطالبتين بناء على مخرجات برنامج SPSS V.27



الشكل رقم (05): دائرة نسبية تمثل مدى وضوح الأهداف التعليمية في كتاب المناهج ومدى تلبيتها لحاجات المتعلمين وميولهم.

يوضح الجدول أعلاه آراء أفراد العينة حول مدى وضوح الأهداف المسطرة في كتاب المناهج ومدى تلبيتها لحاجات المتعلمين وميولهم، حيث أشار 14 فرداً، أي ما يمثل 28% من العينة، إلى أن الأهداف واضحة وتلبي تلك الحاجات. في المقابل، أفاد 18 فرداً، بنسبة 36%، أن الأهداف لا تلبي حاجات المتعلمين، بينما عبّر العدد نفسه (18 فرداً، 36%) عن رأيهم بأن الأهداف تلبي الحاجات أحياناً فقط.

يُلاحظ من خلال هذه النتائج أن غالبية المشاركين (72%) لديهم تحفظات بدرجات متفاوتة بشأن وضوح الأهداف وملاءمتها لميول المتعلمين، وهذا يشير إلى وجود قصور واضح في مدى وضوح الأهداف التعليمية وملاءمتها لحاجات وميول المتعلمين، حيث عبّر معظم أفراد العينة (72%) عن عدم رضاهم، إما كلياً أو جزئياً، بشأن تلك الأهداف، مقابل 28% فقط يرون أنها مناسبة.

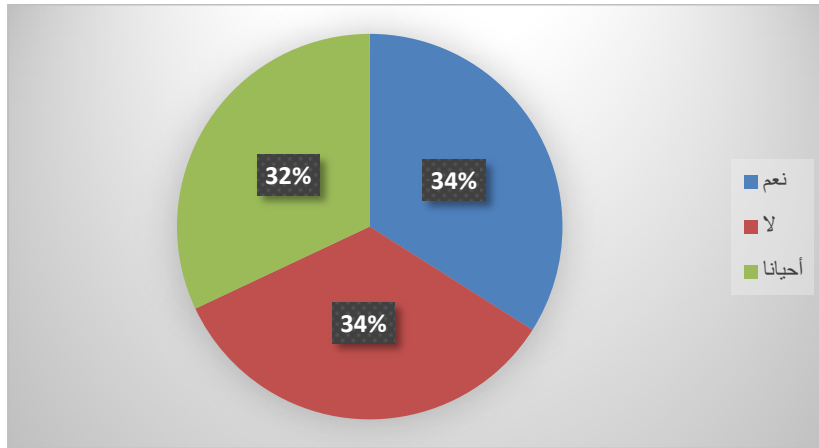
هذا المعطى يعكس خلافاً في عملية بناء المناهج، خصوصاً في جانب تحديد الأهداف التربوية، والتي يفترض أن تُصاغ بناءً على تحليل دقيق لاحتياجات المتعلمين وظروفهم النفسية والاجتماعية والمعرفية. كما يُشير إلى ضعف في إشراك المعلمين كممارسين ميدانيين في إعداد المناهج، مما يؤدي إلى فجوة بين التخطيط المركزي والتطبيق الفعلي داخل الصفوف الدراسية.

الجدول رقم 06: يوضح مدى تدرج الأهداف التعليمية في كتاب المناهج وفق لمستوى المتعلمين في الطور الأول.

الخيار	التكرار	النسبة المئوية
نعم	17	34%
لا	17	34%
أحياناً	16	32%

المجموع	50	%100
---------	----	------

المصدر: من إعداد الطالبتين بناء على مخرجات برنامج SPSS V.27



الشكل رقم (06): دائرة نسبية تمثل مدى تدرج الأهداف التعليمية في كتاب المناهج وفق لمستوى المتعلمين في الطور الأول.

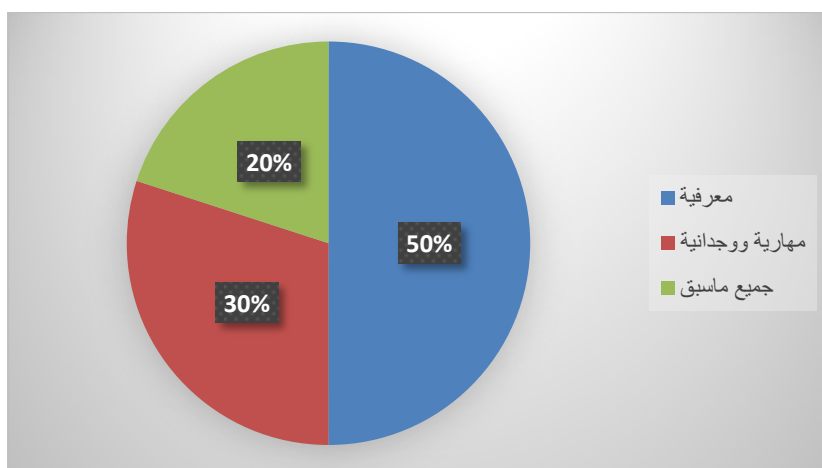
يوضح الجدول أعلاه آراء أفراد العينة حول مدى تدرج الأهداف التعليمية في كتاب المناهج وفقاً لمستوى المتعلمين في الطور الأول. حيث تبين أن 17 فرداً، أي ما يمثل 34% من العينة، يرون أن الأهداف تتدرج بالفعل بما يتماشى مع قدرات المتعلمين في هذا الطور. في المقابل، عبّر العدد نفسه (17 فرداً، 34%) عن اعتقادهم بأن الأهداف لا تراعي هذا التدرج. بينما أشار 16 مشاركاً، بنسبة 32%، إلى أن تدرج الأهداف يحدث أحياناً فقط.

عكست هذه النتائج غياب اتفاق واضح بين المعلمين بشأن مدى مراعاة المناهج لمبدأ التدرج البيداغوجي، الذي يُعد أساسياً في الطور الأول نظراً لحساسية هذه المرحلة العمرية وحاجة المتعلمين إلى التدرج من البسيط إلى المركب. وقد يعود هذا التباين إلى اختلاف في فهم الأهداف أو في طرق تطبيقها، أو ربما إلى غموض في صياغتها داخل الكتب المدرسية، مما يستدعي مراجعة دقيقة لبناء الأهداف وتقديمها بطريقة منهجية تراعي قدرات المتعلمين وتساعد المعلم على تحقيقها تدريجياً وبفعالية.

الجدول رقم 07: يوضح طبيعة الأهداف التي يركز عليها كتاب المناهج أكثر.

الخيار	التكرار	النسبة المئوية
معرفية	25	50%
مهارية ووجدانية	15	30%
جميع ما سبق	10	20%
المجموع	50	100%

المصدر: من إعداد الطالبتين بناء على مخرجات برنامج SPSS V.27



الشكل رقم (07): دائرة نسبية تمثل طبيعة الأهداف التي يركز عليها كتاب المناهج أكثر.

يوضح الجدول أعلاه آراء أفراد العينة حول طبيعة الأهداف التي يركز عليها كتاب المناهج في الطور الأول. وقد تبين أن 25 فردًا من المشاركين، أي ما يعادل 48%، يرون أن الكتاب يركز بدرجة أولى على الأهداف المعرفية. بينما أشار 15 فردًا، بنسبة 28%، إلى أن التركيز ينصبّ على الأهداف المهارية والوجدانية، في حين يرى 10

مشاركين فقط، أي 20% من العينة، أن الكتاب يوازن بين جميع أنواع الأهداف (المعرفية، المهارية، والوجدانية)

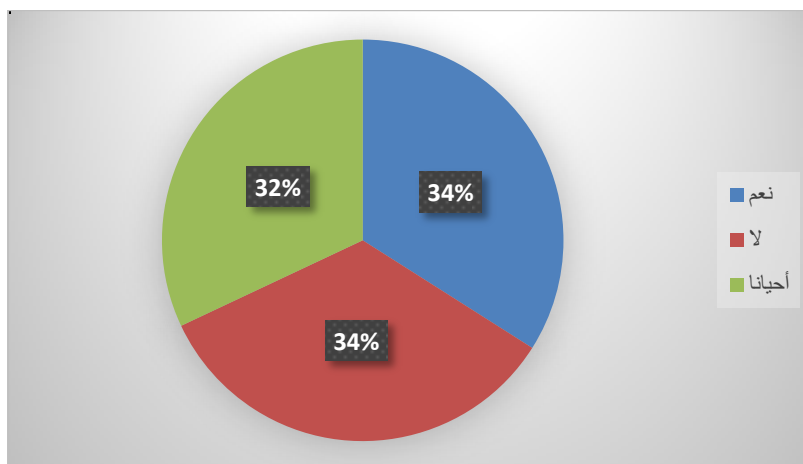
تعكس هذه النتائج هيمنة واضحة للأهداف المعرفية على محتوى الكتاب المدرسي، وهو ما يشير إلى تركيز مفرط على الجوانب النظرية والمعرفية كالمعلومات والحقائق والمفاهيم، على حساب الأبعاد الوجدانية (كالقيم والاتجاهات) والمهارية (كالقدرات التطبيقية والتواصلية). ورغم أهمية البعد المعرفي، إلا أن الاكتفاء به في مناهج الطور الأول يُعد تقصيراً تربوياً، لأن هذه المرحلة تحتاج إلى توازن بين مختلف الأهداف لتنمية شخصية المتعلم بشكل متكامل.

تدعو هذه النتائج إلى مراجعة فلسفة إعداد المناهج، بهدف تحقيق توازن فعلي بين الجوانب المعرفية، الوجدانية، والمهارية، بما يتوافق مع متطلبات التربية الحديثة، التي تسعى إلى إعداد متعلمين ليسوا فقط ملمين بالمعارف، بل قادرين أيضاً على الفعل، التعبير، التفاعل، وتبني القيم في حياتهم اليومية خصوصاً القيم الإسلامية بحكم أن المجتمع الجزائري مسلم وتحكمه القيم الإسلامية.

الجدول رقم 08: يوضح مدى قابلية تحقيق الأهداف ضمن الحجم الساعي المخصص.

الخيار	التكرار	النسبة المئوية
نعم	9	34%
لا	27	34%
أحياناً	15	32%
المجموع	50	100%

المصدر: من إعداد الطالبتين بناء على مخرجات برنامج SPSS V.27



الشكل رقم (08): دائرة نسبية تمثل مدى قابلية تحقيق الأهداف ضمن الحجم الساعي المخصص.

يوضح الجدول أعلاه آراء أفراد العينة حول قابلية الأهداف التعليمية للتحقيق ضمن الحجم الزمني المخصص للمادة. تشير النتائج إلى أن 9 أفراد فقط، أي ما يعادل 18% من العينة، يرون أن الأهداف قابلة للتحقيق ضمن الحجم الساعي المخصص. في المقابل، عبّر 27 فرداً، أي ما يشكل 54% من العينة، عن رأيهم بأن الأهداف غير قابلة للتحقيق ضمن الحجم الزمني المخصص. بينما أشار 15 فرداً، بنسبة 30%، إلى أن الأهداف قابلة للتحقيق "أحياناً".

تظهر هذه النتائج أن غالبية المشاركين (84%) يرون أن الأهداف التعليمية غير قابلة للتحقيق بشكل كامل ضمن الحجم الساعي المخصص. وهذه النتيجة تشير إلى وجود خلل في توازن الأهداف مع الزمن المخصص لتحقيقها. كما أن 30% من المشاركين يرون أن التحقق من الأهداف يتم أحياناً فقط، ما يعكس عدم الاستقرار في تطبيق المناهج وفقاً للوقت المتاح. أما النسبة التي ترى أن الأهداف قابلة للتحقيق (18%) هي نسبة منخفضة.

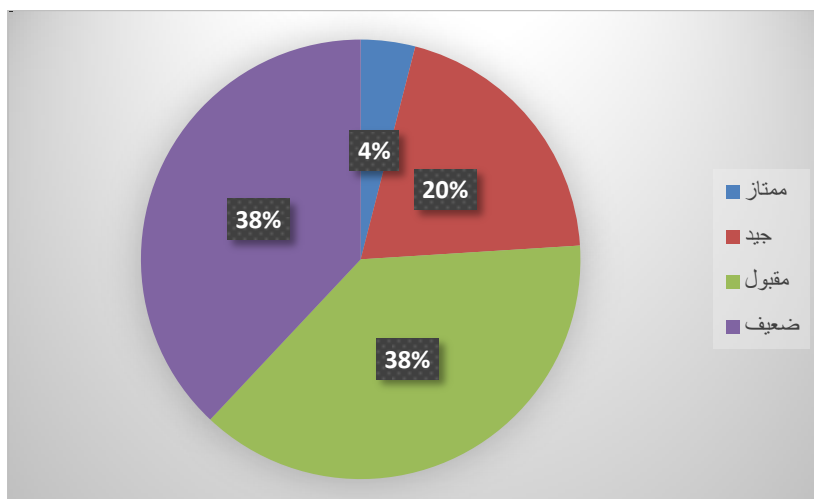
وهذا يبرز الحاجة إلى مراجعة المنهج الدراسي وتحديد حجم الأهداف بما يتناسب مع الوقت المخصص. ربما تعكس هذه النتائج أيضاً تحميل المعلمين أو الطلاب عبئاً زمنياً كبيراً، مما يعيق تحقيق الأهداف بفعالية. لذلك يصبح من الضروري إعادة النظر

في تخطيط الأهداف الدراسية بما يراعي التوزيع الزمني الواقعي، مع التأكد من أن الأهداف تكون قابلة للتحقيق ضمن الفترات المحددة دون التأثير على جودة التعليم أو التحصيل الدراسي.

الجدول رقم 09: يوضح التقييم العام لمضمون كتاب المناهج الخاص بتعليم اللغة الثانية في الطور الابتدائي.

الخيار	التكرار	النسبة المئوية
ممتاز	2	4%
جيد	10	20%
مقبول	19	38%
ضعيف	19	38%
المجموع	50	100%

المصدر: من إعداد الطالبتين بناء على مخرجات برنامج SPSS V.27



الشكل رقم (09): دائرة نسببة تمثل التقييم العام لمضمون كتاب المناهج الخاص بتعليم اللغة الثانية في الطور الابتدائي.

يوضح الجدول أعلاه تقييم أفراد العينة لمضمون كتاب المناهج الخاص بتعليم اللغة الثانية في الطور الابتدائي. تظهر النتائج أن 2 فردًا فقط، أي ما يعادل 4% من العينة، قد قِيموا الكتاب بـ "ممتاز"، في حين قام 10 أفراد، أي 20%، بتقييمه بـ "جيد". أما 19 فردًا، أي 38% من العينة، فقد قيموا الكتاب بـ "مقبول"، في حين عبّر 19 فردًا آخر، بنفس النسبة (38%)، عن رأيهم بأن الكتاب "ضعيف".

تعكس هذه النتائج تبايناً كبيراً في تقييم مضمون الكتاب، حيث توجد نسبة مرتفعة من المشاركين (38%) يعتبرون الكتاب "ضعيفاً"، وهو ما يُعد مؤشراً على وجود مشاكل جوهرية في جودة المحتوى أو في طريقة تنظيمه وتقديمه. كذلك، تظهر نسبة 38% من المشاركين الذين قيموا الكتاب بـ "مقبول". مما يشير إلى أن الكتاب يفي ببعض الأغراض التعليمية، لكن لا يلبي جميع الاحتياجات أو التوقعات. والنسبة الأقل (20%) التي قيمت الكتاب بـ "جيد" تظهر أن هناك بعض الجوانب التي تم تحقيقها بشكل مرضٍ، لكن لا تزال هناك فجوات في مجالات أخرى. أما نسب الـ 4% الذين قيموا الكتاب بـ "ممتاز"، فهي ضعيفة للغاية، مما يشير إلى أن الكتاب يحتاج إلى تحسينات كبيرة ليلبي المعايير التربوية المثالية.

وعليه يمكن استنتاج أن الكتاب يحتاج إلى مراجعة شاملة من حيث المحتوى، طريقة التقديم، والتوزيع الزمني للمفاهيم، بما يضمن تعزيز فعاليته في تعليم اللغة الثانية ويحقق الأهداف التعليمية بشكل أفضل.

6 - هل لديك اقتراحات لتحسين كتاب المناهج؟

عند سؤال أفراد العينة عما إذا كانت لديهم اقتراحات لتحسين كتاب المناهج، تم تسجيل مجموعة من الاقتراحات. التي تكررت وتقاطعت في مضمونها كالآتي:

تمحورت أغلب الاقتراحات حول عدم توافق الحجم الساعي المخصص مع عدد الدروس المعتمدة في كتاب المناهج، حيث طالب أغلب الأساتذة بضرورة تخفيف حجم الدروس أو إعادة ترتيبها وتنظيمها بشكل يتلاءم مع الزمن البيداغوجي المخصص لها، بما يضمن تحقيق الأهداف التعليمية دون ضغط أو استعجال.

كما أشارت مجموعة من الاقتراحات إلى إعادة النظر في الأهداف التعليمية المسطرة في كتاب المناهج، حيث دعا العديد من الأساتذة إلى ضرورة تنويعها لتراعي الفروقات الفردية بين التلاميذ.

وبخصوص المحتوى أبدى الأساتذة رغبتهم في تبسيطه ليتناسب مع مستوى المتعلمين في الطور الابتدائي. مع التركيز على المهارات الأساسية كالقراءة والفهم والتعبير والحوار.

وهناك أيضا اقتراحات تتعلق بالأنشطة التعليمية والوسائل المنصوص عليها في كتاب المناهج، إذ طالب بعض المعلمين بإدخال أنشطة تفاعلية أسئلة مفتوحة تنمي التفكير والتعبير الشفهي لدى المتعلم. مع ضرورة استخدام الوسائل التعليمية الحديثة.

كما رصدت بعض الاقتراحات بشأن السياق الجغرافي والاجتماعي، حيث دعا المعلمين إلى ضرورة أخذ الفروقات في الخلفية اللغوية والمعرفية بين المتعلمين في مناطق الشمال والجنوب بعين الاعتبار. وأشاروا إلى أن متعلمي الشمال غالبا ما يمتلكون

رصيدا لغويا أوليا نتيجة تفاعلهم مع اللغة الأجنبية في بيئتهم. على عكس متعلمي الجنوب.

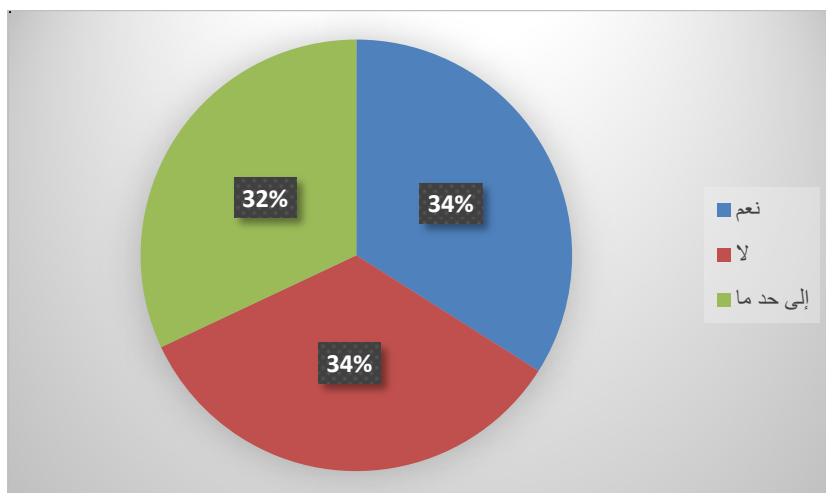
بناءً على أجوبة الاساتذة واقتراحاتهم حول تحسين كتاب المناهج الخاص بتعليم اللغة الثانية في الطور الأول يمكن القول إن هذا الكتاب لا يتوافق بالشكل الكافي مع معايير المناهج التعليمية الحديثة. ما يستلزم مراجعة شاملة لمضمون كتاب المناهج الخاص بتعليم اللغة الثانية في الطور تضمن ملائمة مع مبادئ النظريات الحديثة والتعلم النشط ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

المحور الثاني: بنية المحتوى في كتاب مناهج اللغة الثانية للطور الأول.

الجدول رقم 10: يوضح آراء أفراد العينة حول ما إذا كان المحتوى في كتاب مناهج اللغة الثانية للطور الأول يعكس الأهداف المحددة في الكتاب.

الخيار	التكرار	النسبة المئوية
نعم	10	34%
لا	13	34%
إلى حد ما	26	32%
المجموع	50	100%

المصدر: من إعداد الطالبتين بناء على مخرجات برنامج SPSS V.27



الشكل رقم (10): دائرة نسبية تمثل آراء أفراد العينة حول ما إذا كان المحتوى في كتاب مناهج اللغة الثانية للطور الأول يعكس الأهداف المحددة في الكتاب.

يوضح الجدول أعلاه آراء أفراد العينة حول ما إذا كان المحتوى في كتاب مناهج اللغة الثانية للطور الأول يعكس الأهداف المحددة في الكتاب. تشير النتائج إلى أن 10 أفراد، أي 34% من العينة، يرون أن المحتوى يعكس الأهداف بشكل جيد. بينما 13 فرداً، أيضاً بنسبة 34%، يرون أن المحتوى لا يعكس الأهداف المحددة. أما 26 فرداً، أي 32%، فقد عبّروا عن رأيهم بأن المحتوى يعكس الأهداف "إلى حد ما".

تشير هذه النتائج إلى تباين في تقييم مدى تطابق المحتوى مع الأهداف المحددة. حيث يرى 34% من المشاركين أن المحتوى يعكس الأهداف بشكل جيد، في حين أن نفس النسبة (34%) ترى أن المحتوى لا يعكس الأهداف على الإطلاق، ما يدل على وجود مشكلة في تحقيق التناغم بين الأهداف والمحتوى. أما نسبة الـ 32% التي قالت إن المحتوى يعكس الأهداف "إلى حد ما"، فتُظهر وجود تذبذب أو ضعف في تطبيق المنهج، ما يعني أن هناك جوانب قد تكون متوافقة مع الأهداف، لكن لا يتم تنفيذها بشكل دائم أو فعال.

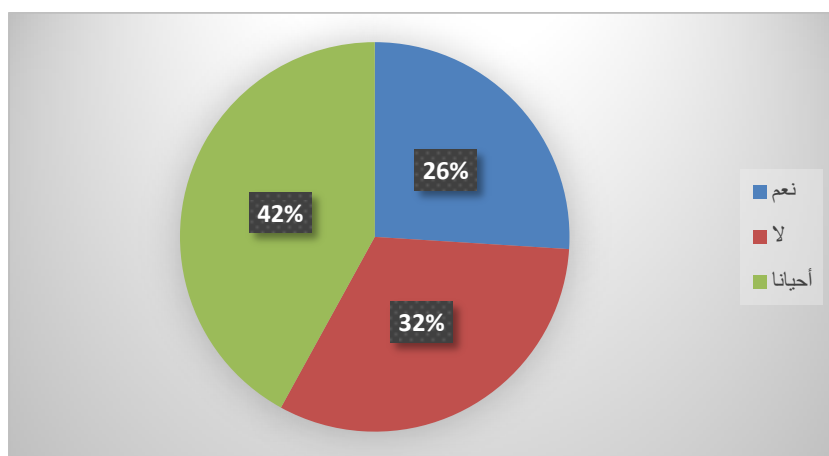
بناءً على هذه المعطيات، يظهر أن هناك فجوة في الربط بين الأهداف التعليمية والمحتوى الفعلي في كتاب المناهج. وبالتالي، تصبح الحاجة ملحة إلى مراجعة المنهج

للتأكد من أن المحتوى يحقق الأهداف بشكل مستمر ومتسق، بما يعزز فعالية التعليم ويضمن توافق العملية التعليمية مع الأهداف المرجوة.

الجدول رقم 11: يوضح آراء أفراد العينة حول مدى ملاءمة محتوى كتاب مناهج اللغة الثانية لخصائص المتعلمين في الطور الأول ومستواهم اللغوي.

الخيار	التكرار	النسبة المئوية
نعم	13	26%
لا	16	32%
أحياناً	21	42%
المجموع	50	100%

المصدر: من إعداد الطالبتين بناء على مخرجات برنامج SPSS V.27



الشكل رقم (11): دائرة نسببة تمثل مدى ملاءمة محتوى كتاب مناهج اللغة الثانية لخصائص المتعلمين في الطور الأول ومستواهم اللغوي.

يوضح الجدول أعلاه آراء أفراد العينة حول مدى ملاءمة محتوى كتاب مناهج اللغة الثانية لخصائص المتعلمين في الطور الأول ومستواهم اللغوي. حيث يرى 13 مشاركاً فقط، أي ما يعادل 26% من العينة، أن المحتوى مناسب لخصائص ومستوى المتعلمين. في المقابل، عبّر 16 فرداً، بنسبة 32%، عن عدم ملاءمة المحتوى. أما غالبية

المشاركين، وعددهم 20 فرداً، أي 42%، فقد أشاروا إلى أن المحتوى يلائم المتعلمين "أحياناً" فقط.

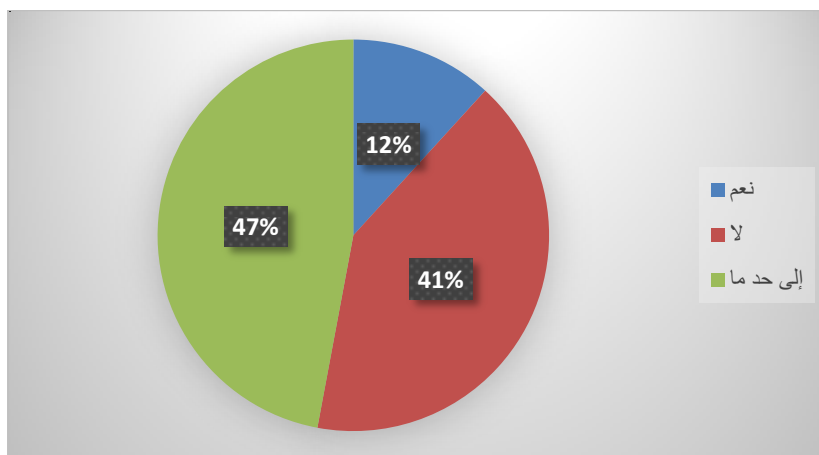
تعكس هذه النتائج وجود ضعف واضح في مدى تكيف محتوى الكتاب المدرسي مع خصائص ومستوى المتعلمين في الطور الأول، وهي مرحلة تعليمية تتطلب عناية خاصة من حيث البساطة، التدرج، والدعم البصري واللغوي. إن النسبة الأكبر من المشاركين (42%) تشير إلى أن المحتوى مناسب في بعض الأحيان فقط، ما يعني وجود تفاوت في الصعوبة والملاءمة داخل الكتاب نفسه. أما نسبة الذين يرون أن المحتوى غير ملائم (32%) فتؤكد أن هناك أجزاء من المنهاج تتجاوز قدرات المتعلمين أو لا تراعي خصائصهم النفسية واللغوية، مما قد يؤثر سلباً على دافعيتهم للتعلم وفهمهم للمادة. بينما النسبة الإيجابية (26%) تبقى ضعيفة نسبياً، ولا تكفي لتأكيد فعالية المحتوى بشكل عام.

وعليه يمكن القول إن هناك حاجة فعلية إلى مراجعة محتوى الكتاب بما يضمن تكييفه بشكل أفضل مع خصائص المتعلمين في هذه المرحلة الحساسة، مع مراعاة الجوانب النمائية، اللغوية، والاجتماعية للطفل، لضمان تعليم فعال وشامل.

الجدول رقم 12: يوضح مدى تنظيم محتوى كتاب المناهج الخاص باللغة الثانية في الطور الأول بشكل تدريجي (من السهل إلى الصعب) ومدى مراعاته للفروق الفردية بين التلاميذ.

الخيار	التكرار	النسبة المئوية
نعم	6	12%
لا	20	42%
إلى حد ما	24	48%
المجموع	50	100%

المصدر: من إعداد الطالبتين بناء على مخرجات برنامج SPSS V.27



الشكل رقم (12): دائرة نسببة تمثل مدى تنظيم محتوى كتاب المناهج الخاص باللغة الثانية في الطور الأول بشكل تدريجي ومدى مراعاته للفروق الفردية بين التلاميذ.

يوضح الجدول أعلاه آراء أفراد العينة حول مدى تنظيم محتوى كتاب المناهج الخاص باللغة الثانية في الطور الأول بشكل تدريجي (من السهل إلى الصعب) ومدى مراعاته للفروق الفردية بين التلاميذ. تُظهر النتائج أن 6 مشاركين فقط، أي ما يمثل 12% من العينة، يرون أن المحتوى منظم تدريجيًا ويراعي الفروق الفردية. في حين يرى 20 مشاركًا، بنسبة 42%، أن الكتاب لا يُراعي هذا الجانب. أما الغالبية، وعددهم 24 مشاركًا (48%)، فقد عبّروا عن رأيهم بأن المحتوى يراعي التدرج والفروق الفردية "إلى حد ما".

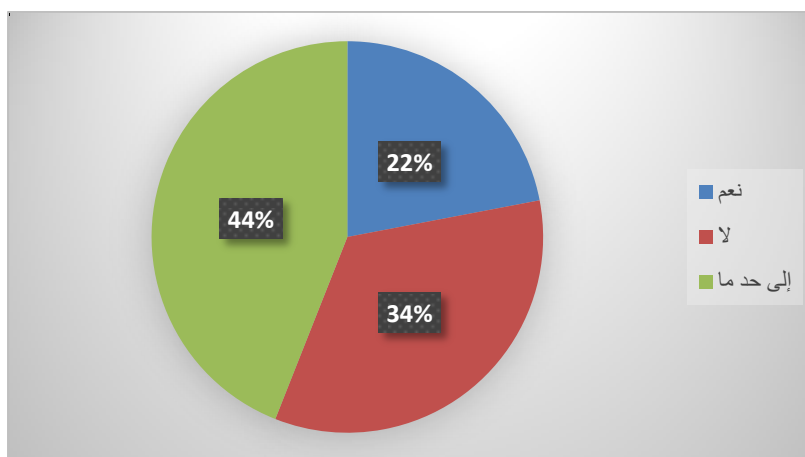
تعكس هذه النتائج ضعفًا واضحًا في مدى تطبيق مبدأ التدرج والبنائية في محتوى الكتاب المدرسي، إلى جانب القصور في الاستجابة لاختلاف قدرات المتعلمين. إذ أن نسبة 42% ممن أجابوا بـ "لا" تدل على أن محتوى الكتاب قد يكون مُقدّمًا بصورة لا تراعي التنوع في السرعة أو مستوى الفهم بين التلاميذ، ما قد يؤدي إلى شعور بعضهم بالعجز أو الملل. أما نسبة 48% التي ترى أن المحتوى يُراعي ذلك "إلى حد ما"، فهي مؤشر على وجود محاولات لتنظيم المحتوى، لكنها تبقى غير مكتملة أو غير منهجية، مما يقلل من فاعليتها. في المقابل، تُعد نسبة 12% ممن يرون أن المحتوى منظم وملائم بشكل جيد ضعيفة جدًا، ولا تكفي للتأكيد على جودة تخطيط المنهاج.

بناءً على ذلك، فإن هذه النتائج تبرز الحاجة إلى إعادة هيكلة المحتوى وفق مبدأ التدرج البيداغوجي، مع توفير مسارات مرنة تُمكن المعلم من تكييف الأنشطة والموارد بما يتناسب مع اختلاف مستويات التلاميذ، لضمان تعليم فعّال وعادل للجميع.

الجدول رقم 13: يوضح مدى التوافق بين المهارات اللغوية الأربعة (الاستماع، التحدث، القراءة، والكتابة).

الخيار	التكرار	النسبة المئوية
نعم	11	22%
لا	17	34%
إلى حد ما	22	44%
المجموع	50	100%

المصدر: من إعداد الطالبتين بناءً على مخرجات برنامج SPSS V.27



الشكل رقم (13): دائرة نسببة تمثل مدى التوافق بين المهارات اللغوية الأربعة.

يوضح الجدول أعلاه آراء أفراد العينة حول مدى التوافق بين المهارات اللغوية الأربع (الاستماع، التحدث، القراءة، والكتابة) في محتوى كتاب المناهج الخاص باللغة الثانية في الطور الأول. وقد بيّنت النتائج أن 11 مشاركاً فقط، أي ما يعادل 22% من العينة، يرون أن هناك توافقاً بين هذه المهارات. بينما يرى 17 مشاركاً، بنسبة 34%، أن

المهارات لا تتكامل بالشكل المطلوب في حين عبّر 22 مشاركاً، أي 44%، عن رأيهم بأن هذا التوافق موجود "إلى حد ما".

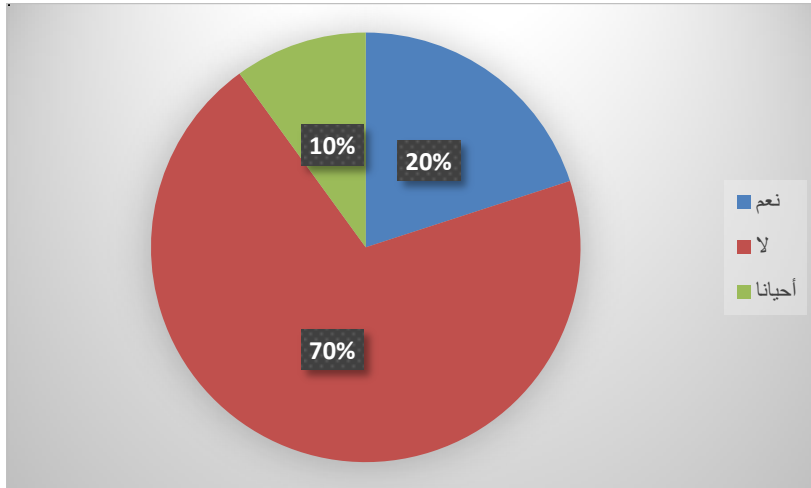
تعكس هذه المعطيات أن أغلبية المشاركين (78%) يرون أن التكامل بين المهارات اللغوية في الكتاب إما غير متحقق أو غير مستقر. ويمثل ذلك مؤشراً واضحاً على وجود خلل في تصميم الأنشطة التعليمية التي ينبغي أن تدمج المهارات الأربع بصورة متوازنة. إذ أن التركيز على مهارة دون الأخرى - مثل القراءة أو الكتابة على حساب الاستماع والتحدث - يُفقد المتعلم الكفاءة اللغوية المتكاملة المطلوبة في تعلم اللغة الثانية. كما أن نسبة 44% التي أجابت بـ "إلى حد ما" تبرز وجود محاولات لتحقيق هذا التوافق، لكنها لا ترقى إلى المستوى المطلوب لضمان فعالية التعلم اللغوي في هذه المرحلة الأساسية. أما نسبة 22% التي ترى أن هناك توافقاً جيداً، فهي ضعيفة، ولا تكفي كمؤشر إيجابي قوي.

بناء على ما سبق، فإن هذه النتائج تبرز ضرورة مراجعة المنهاج لضمان تكامل المهارات اللغوية في كل وحدة تعليمية بشكل مدروس، ومتوازن، يُمكن المتعلم من تطوير كفاءته التواصلية بشكل تدريجي ومتكامل، بما يتماشى مع مبادئ تعليم اللغة الحديثة.

الجدول رقم 14: يوضح مدى كفاية الحجم الساعي المقرر في كتاب المناهج لتغطية المحتوى بطريقة تتوافق مع خصوصيات المتعلمين في الطور الأول.

الخيار	التكرار	النسبة المئوية
نعم	10	20%
لا	35	70%
أحياناً	5	10%
المجموع	50	100%

المصدر: من إعداد الطالبتين بناء على مخرجات برنامج SPSS V.27



الشكل رقم (14): دائرة نسبية تمثل مدى كفاية الحجم الساعي المقرر في كتاب المناهج لتغطية المحتوى بطريقة تتوافق مع خصوصيات المتعلمين في الطور الأول.

يوضح الجدول أعلاه آراء أفراد العينة حول مدى كفاية الحجم الساعي المقرر في كتاب المناهج لتغطية المحتوى بطريقة تتوافق مع خصوصيات المتعلمين في الطور الأول. وتشير النتائج إلى أن 10 مشاركين فقط، أي 20% من العينة، يرون أن الحجم الساعي كافٍ. في المقابل، عبّر 35 مشاركاً، أي ما يمثل 70%، عن أن الوقت المخصص غير كافٍ، بينما أجاب 5 مشاركين فقط (10%) بأن الوقت كافٍ "أحياناً".

تعكس هذه المعطيات اتفاقاً واضحاً بين أغلبية أفراد العينة (70%) على أن الحجم الساعي المخصص في الكتاب لا يكفي لتغطية المحتوى بشكل يتناسب مع قدرات وخصوصيات متعلمي الطور الأول. وهذا يمثل مؤشراً سلبياً قوياً على وجود فجوة بين تخطيط المنهاج والواقع العملي داخل القسم، حيث أن المتعلمين في هذه المرحلة يحتاجون إلى وقت إضافي للفهم، التكرار، وتثبيت المكتسبات اللغوية. النسبة الضعيفة (20%) التي ترى أن الحجم الساعي كافٍ لا يمكن اعتمادها كمؤشر إيجابي يعكس فعالية توزيع الوقت داخل المنهاج، خاصة في ظل طبيعة الطور الأول التي تتطلب وتيرة تعليم أبطأ وأكثر تكيفاً. أما نسبة "أحياناً" (10%) فتدل على أن هناك تبايناً في تطبيق المناهج، ربما حسب ظروف القسم أو قدرات المعلمين، لكن ذلك لا يعالج الإشكال البنوي في تخطيط الوقت المخصص.

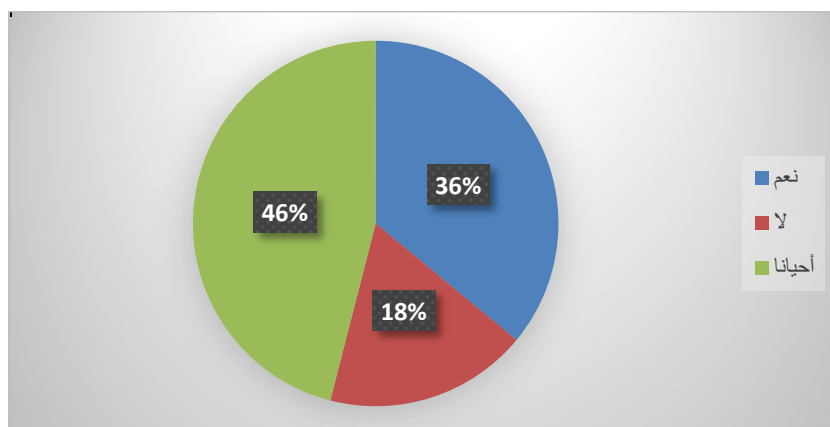
بناءً على هذه النتائج، تبرز ضرورة إعادة تقييم التوزيع الزمني للأنشطة والمحتويات داخل الكتاب المدرسي، بما يضمن وقتاً كافياً لمعالجة الأهداف التربوية بشكل يناسب الخصائص المعرفية والنفسية لمتعلمي الطور الأول، ويمنع الضغط الزمني عن المعلمين والمتعلمين معاً.

المحور الثالث: تحليل الأنشطة التعليمية والوسائل الديدانتيكية في كتاب المناهج الخاص بتعليم اللغة الأجنبية للطور الأول:

الجدول رقم 15: يوضح مدى ارتباط الأنشطة المقترحة في كتاب المناهج الخاص باللغة الثانية في الطور الأول بالأهداف والمحتويات التعليمية المقررة.

الخيار	التكرار	النسبة المئوية
نعم	18	36%
لا	9	18%
أحياناً	23	46%
المجموع	50	100%

المصدر: من إعداد الطالبتين بناءً على مخرجات برنامج SPSS V.27



الشكل رقم 15: دائرة نسبية تمثل مدى ارتباط الأنشطة المقترحة في كتاب المناهج الخاص باللغة الثانية في الطور الأول بالأهداف والمحتويات التعليمية المقررة.

يوضح الجدول أعلاه آراء أفراد العينة حول مدى ارتباط الأنشطة المقترحة في كتاب المناهج الخاص باللغة الثانية في الطور الأول بالأهداف والمحتويات التعليمية المقررة. وتشير النتائج إلى أن 18 مشاركاً، أي ما يعادل 36% من العينة، يرون أن هناك ارتباطاً واضحاً بين الأنشطة والأهداف. بينما يرى 9 مشاركين فقط (18%) أن هذا الارتباط غير موجود، في حين أجاب 23 مشاركاً، أي 46%، بأن هذا الارتباط موجود "أحياناً".

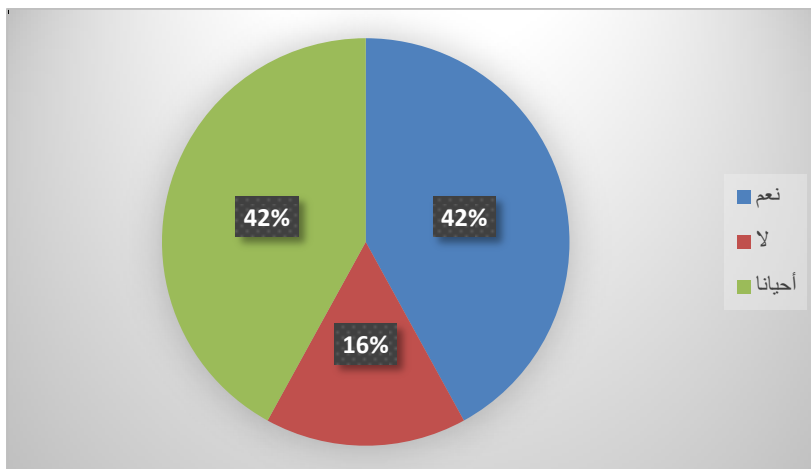
تعكس هذه النتائج تبايناً في آراء المشاركين، حيث يرى ما يقارب نصف العينة (46%) أن العلاقة بين الأنشطة والأهداف التعليمية ليست دائمة أو منهجية، بل تحدث في بعض المواضع فقط. هذا التذبذب قد يشير إلى ضعف في التصميم البيداغوجي للأنشطة، أو غياب الربط الصريح والواضح بين ما يُقترح تنفيذه داخل القسم وبين الأهداف التي يُفترض تحقيقها. أما نسبة 36% التي ترى أن هناك ارتباطاً جيداً فهي غير كافية لتعكس اتساقاً حقيقياً بين مختلف عناصر المنهاج. والنسبة الضعيفة (18%) التي تؤكد غياب هذا الارتباط تُنبه إلى ضرورة إعادة النظر في كيفية صياغة وتوزيع الأنشطة داخل الكتاب.

بناءً على ما سبق، يتضح أن هناك حاجة إلى تعزيز التكامل بين الأهداف، المحتويات، والأنشطة المقترحة، من خلال اعتماد تصميم تعليمي أكثر وضوحاً وارتباطاً بالأهداف المرجوة، بما يضمن فعالية أكبر في عملية التعليم والتعلم لدى تلاميذ الطور الأول.

الجدول رقم 16: يوضح حول مدى تنوع الأنشطة المنصوص عليها في كتاب المناهج الخاص باللغة الثانية للطور الأول.

الخيار	التكرار	النسبة المئوية
نعم	21	42%
لا	8	16%
أحياناً	21	42%
المجموع	50	100%

المصدر: من إعداد الطالبتين بناء على مخرجات برنامج SPSS V.27



الشكل رقم 16: دائرة نسببة تمثل مدى تنوع الأنشطة المنصوص عليها في كتاب المناهج الخاص باللغة الثانية للطور الأول.

يوضح الجدول أعلاه آراء أفراد العينة حول مدى تنوع الأنشطة المنصوص عليها في كتاب المناهج الخاص باللغة الثانية للطور الأول، مثل لعب الأدوار، الحوارات، والتمارين التفاعلية. وتشير النتائج إلى أن 21 مشاركاً، أي ما يمثل 42% من العينة، يرون أن الأنشطة متنوعة. كما عبّر 21 مشاركاً آخرون (42%) عن رأيهم بأن التنوع موجود "أحياناً" فقط. في حين يرى 8 مشاركين، بنسبة 16%، أن الكتاب لا يقدم أنشطة متنوعة.

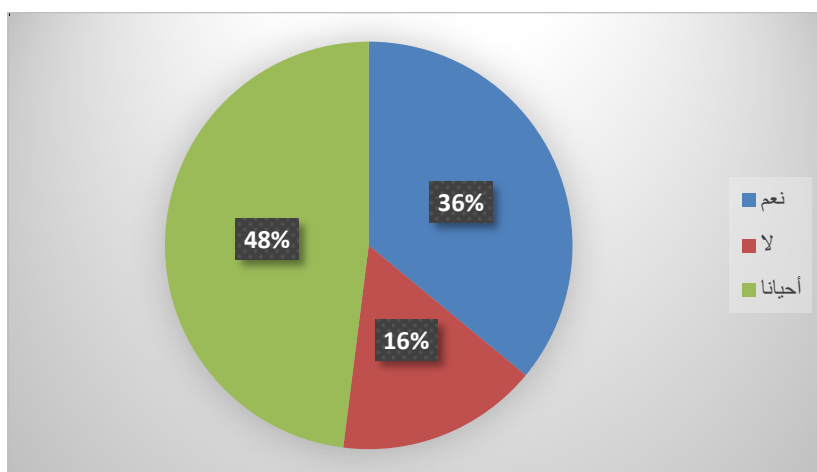
نلاحظ، أن النتائج تظهر توازناً ملحوظاً بين من يرون تنوعاً في الأنشطة وبين من يعتبرونه محدوداً أو غير منتظم، وهو ما يعكس توجّهاً إيجابياً نحو إدماج أنشطة متنوعة تسهم في تحفيز المتعلمين وتنمية مهاراتهم اللغوية بطريقة تفاعلية، لكن دون أن يرتقي ذلك إلى مستوى الشمول أو التناسق المنهجي. النسبة المرتفعة لمن أجابوا بـ "أحياناً" (42%) تدل على أن تنوع الأنشطة قد يكون متقطعاً أو غير كافٍ في جميع الوحدات التعليمية، وربما يفتقر إلى الاتساق مع الأهداف التربوية أو الخصائص العمرية للمتعلمين. كما أن نسبة 16% التي ترى غياباً للتنوع تُبرز الحاجة إلى مراجعة هيكلة الأنشطة وتحديثها بما يتماشى مع مبادئ التعلم النشط وتعدد أساليب التعلم.

بناءً على هذه النتائج، يجب القيام بعملية إثراء كتاب المناهج بأنشطة تعليمية متنوعة ومتدرجة تراعي السياق التعليمي والاختلافات الفردية، مع التأكيد على التوازن بين الجوانب المعرفية والمهارية والتفاعلية، بما يعزز دافعية المتعلم ويطور كفاءاته اللغوية في بيئة تعليمية محفزة.

الجدول رقم 17: يوضح مدى مراعاة الأنشطة التعليمية المنصوص عليها في كتاب المناهج للفروقات الفردية بين التلاميذ في الطور الأول.

الخيار	التكرار	النسبة المئوية
نعم	18	36%
لا	8	16%
أحيانا	24	48%
المجموع	50	100%

المصدر: من إعداد الطالبتين بناء على مخرجات برنامج SPSS V.27



الشكل رقم (17): دائرة نسبية مدى مراعاة الأنشطة التعليمية المنصوص عليها في كتاب المناهج للفروقات الفردية بين التلاميذ في الطور الأول.

يوضح الجدول أعلاه آراء أفراد العينة حول مدى مراعاة الأنشطة التعليمية

المنصوص عليها في كتاب المناهج للفروقات الفردية بين التلاميذ في الطور الأول، وتشير النتائج إلى أن 18 مشاركاً، أي ما يعادل 36% من العينة، يرون أن هذه الأنشطة تراعي تلك الفروقات. بينما يرى 8 مشاركين فقط (16%) أنها لا تراعيها. في حين أجاب 24 مشاركاً، بنسبة 48%، بأن هذه المراعاة موجودة "أحياناً".

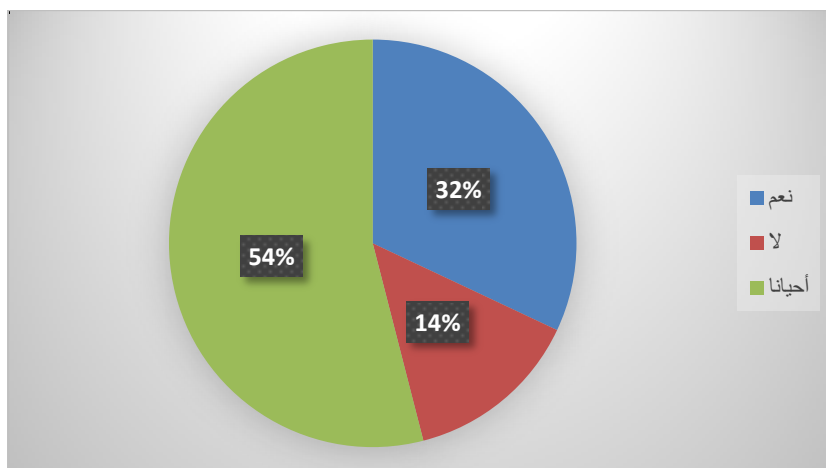
تدل هذه النتائج على وجود بعض الجهود داخل كتاب المناهج لمراعاة الفروقات الفردية بين التلاميذ، إلا أن النسبة الأكبر (48%) ممن أجابوا بـ "أحياناً" تشير إلى أن هذه المراعاة ليست منهجية أو متسقة في جميع مكونات الكتاب. فقد تتوفر بعض الأنشطة التي تتيح للمتعلمين العمل حسب قدراتهم وسرعاتهم، لكن ذلك لا يبدو كنهج تربوي ثابت ومُعتمد بوضوح. أما نسبة 16% التي تنفي وجود أي مراعاة، فهي وإن كانت منخفضة نسبياً، إلا أنها تُلفت الانتباه إلى فئات من المتعلمين قد تكون مهمشة بسبب اعتماد نمط تعليمي واحد لا يتماشى مع تنوع الخلفيات المعرفية والمهارية داخل القسم. بناءً عليه.

هذه المعطيات تبرز الحاجة إلى مراجعة وتصميم الأنشطة التعليمية بأسلوب يراعي بشكل منهجي الفروقات الفردية من خلال تنويع مستويات التمارين، تقديم بدائل للأنشطة، وإدماج استراتيجيات تفريد التعليم، بما يضمن تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص في التعلم ويسهم في تحسين جودة التعلم لجميع التلاميذ.

الجدول رقم 18: يوضح مدى فاعلية الوسائل التعليمية المقترحة في كتاب المناهج في تبسيط تعلم اللغة الثانية وتحفيز التلاميذ في الطور الأول.

الخيار	التكرار	النسبة المئوية
نعم	16	32%
لا	7	14%
أحياناً	27	54%
المجموع	50	100%

المصدر: من إعداد الطالبتين بناء على مخرجات برنامج SPSS V.27



الشكل رقم (18): دائرة نسببة تمثل مدى فاعلية الوسائل التعليمية المقترحة في كتاب المناهج في تبسيط تعلم اللغة الثانية وتحفيز التلاميذ في الطور الأول.

يوضح الجدول أعلاه آراء أفراد العينة حول مدى فاعلية الوسائل التعليمية المقترحة في كتاب المناهج في تبسيط تعلم اللغة الثانية وتحفيز التلاميذ في الطور الأول. وتشير النتائج إلى أن 16 مشاركاً، أي ما يمثل 32% من العينة، يرون أن هذه الوسائل تساهم في تبسيط اللغة وتحفيز المتعلمين. بينما عبّر 7 مشاركين فقط، بنسبة 14%، عن اعتقادهم بأن الوسائل التعليمية لا تقدم دعماً حقيقياً. في حين يرى غالبية المشاركين، وعددهم 27 (أي 54%)، أن الوسائل تساعد "أحياناً" فقط في تحقيق هذا الهدف.

تعكس هذه النتائج أن فاعلية الوسائل التعليمية في تبسيط اللغة الثانية وتحفيز المتعلمين لا تزال محل تباين. النسبة الكبيرة التي أجابت بـ "أحياناً" (54%) تشير إلى أن الوسائل المستخدمة في الكتاب لا تتميز بالثبات أو التوظيف المنتظم، مما قد يقلل من أثرها الإيجابي في دعم المتعلم، خاصة في بيئة تعتمد بدرجة كبيرة على الوساطة البصرية والسمعية لتحفيز الناشئة على تعلم لغة جديدة. أما نسبة 32% التي رأت أن الوسائل التعليمية فعالة، فهي مؤشر على وجود بعض المبادرات أو الأدوات المفيدة، إلا أنها لا تمثل الغالبية. والنسبة المنخفضة (14%) التي تنفي فاعليتها تنبّه إلى ضرورة تقييم طبيعة هذه الوسائل ومدى ملاءمتها من حيث الشكل والمضمون للفئة العمرية المستهدفة. انطلاقاً من هذه المعطيات،

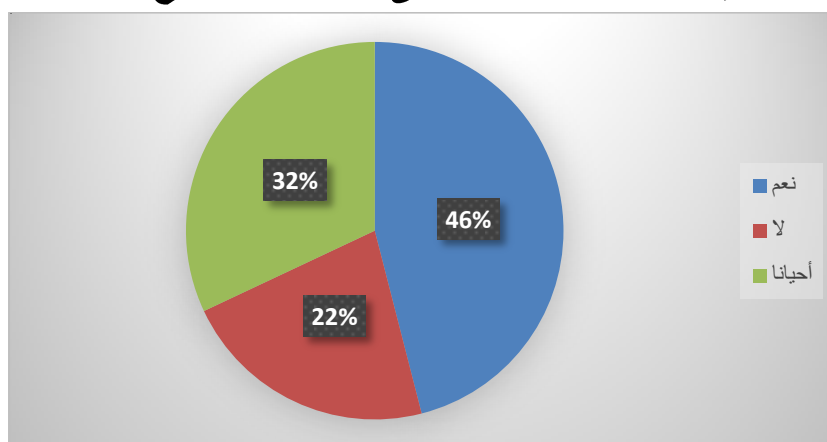
يظهر أن الكتاب بحاجة إلى تعزيز محتواه بوسائل تعليمية أكثر تنوعاً وتفاعلية

(كالصور التوضيحية، الوسائط السمعية والبصرية، الألعاب التعليمية...)، مع ضمان تكاملها مع الأهداف والمحتويات والأنشطة التعليمية، بما يجعل من العملية التعليمية تجربة محفزة ومبسطة لمتعلمي اللغة الثانية في الطور الأول.

الجدول رقم 19: يوضح مدى تشجيع كتاب المناهج على استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة في تعليم اللغة الثانية.

الخيار	التكرار	النسبة المئوية
نعم	23	46%
لا	11	22%
أحيانا	16	32%
المجموع	50	100%

المصدر: من إعداد الطالبتين بناء على مخرجات برنامج SPSS V.27



الشكل رقم (19): دائرة نسببة تمثل مدى تشجيع كتاب المناهج على استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة في تعليم اللغة الثانية.

يوضح الجدول أعلاه آراء أفراد العينة حول مدى تشجيع كتاب المناهج على استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة في تعليم اللغة الثانية، مثل الصور الرقمية، التسجيلات الصوتية، والفيديوهات. وتبين النتائج أن 23 مشاركاً، أي ما يعادل 46% من العينة، يرون أن الكتاب يشجع على إدماج هذه الوسائل. بينما يرى 11 مشاركاً (22%)

أنه لا يشجع على ذلك، في حين أجاب 16 مشاركاً، أي بنسبة 32%، بأن هذا التشجيع موجود "أحياناً" فقط.

تشير النتائج إلى توجه إيجابي نسبي نحو اعتماد الوسائل التكنولوجية الحديثة في دعم تعلم اللغة الثانية، حيث أن ما يقارب نصف العينة (46%) ترى أن الكتاب يشجع على استخدامها. وهذا يعكس انفتاحاً جزئياً على الأدوات الرقمية التي أصبحت ضرورية في التعليم المعاصر، خصوصاً بالنظر إلى تأثيرها الفعّال في تبسيط المحتوى اللغوي وتحفيز التلاميذ. إلا أن نسبة 32% ممن أجابوا بـ "أحياناً" تدل على أن هذا التوجه غير ممنهج أو لا يتم تفعيله بصفة دائمة عبر مختلف الوحدات التعليمية. كما أن نسبة 22% ممن يرون غياب هذا التشجيع تبرز أن بعض جوانب المنهاج لا تزال تعتمد طرائق تقليدية قد لا تواكب التحولات الرقمية الحاصلة في ميدان التعليم

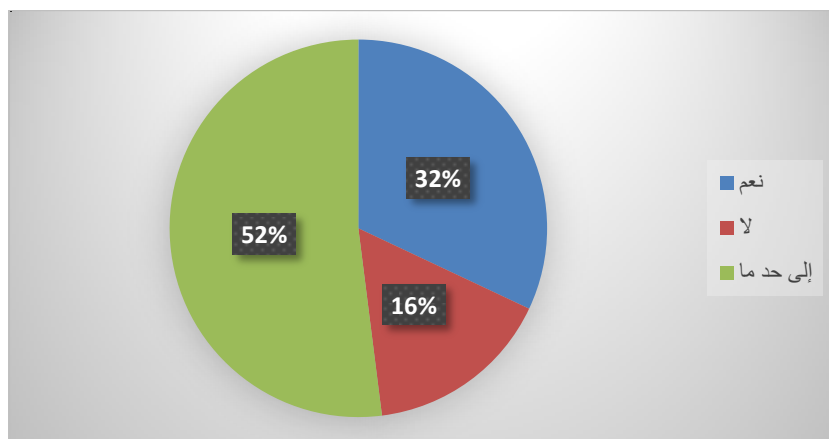
انطلاقاً من ذلك، من الضروري تعزيز التوجيهات الصريحة داخل الكتاب نحو استعمال الوسائل التكنولوجية بشكل تكاملي مع الدروس، وتوفير موارد مرافقة، بما يُسهّم في تطوير كفاءة المتعلم اللغوية والتكنولوجية على حد سواء.

المحور الرابع: إستراتيجيات التدريس وآليات التقويم والتقييم في كتاب المناهج الخاص بتعليم اللغة الثانية.

الجدول رقم 20: يمثل آراء أفراد العينة حول مدى تنوّع الطرائق البيداغوجية المقترحة في كتاب المناهج.

الخيار	التكرار	النسبة المئوية
نعم	16	32%
لا	8	16%
إلى حد ما	26	52%
المجموع	50	100%

المصدر: من إعداد الطالبتين بناء على مخرجات برنامج SPSS V.27



الشكل رقم (20): دائرة نسببة تمثل آراء أفراد العينة حول مدى تنوع الطرائق البيداغوجية المقترحة في كتاب المناهج.

يوضح الجدول أعلاه آراء أفراد العينة حول مدى تنوع الطرائق البيداغوجية المقترحة في كتاب المناهج الخاص بتعليم اللغة الثانية في الطور الأول. وتشير النتائج إلى أن 16 مشاركاً، أي ما يعادل 32% من العينة، يرون أن هناك تنوعاً فعلياً في الطرائق البيداغوجية. بينما يرى 8 مشاركين فقط (16%) أن الطرائق المعتمدة غير متنوعة. في حين عبّر أغلبية المشاركين، وعددهم 26 (بنسبة 52%)، عن أن هذا التنوع موجود "إلى حد ما".

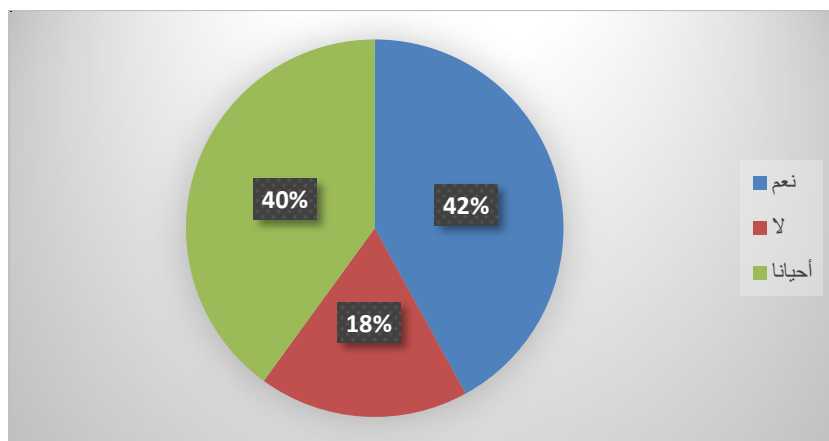
توضح هذه النتائج أن الطرائق البيداغوجية المقترحة في كتاب المناهج لا تزال تفتقر إلى التنوع الكافي الذي يواكب مختلف أنماط التعلم ويستجيب للفروقات الفردية بين المتعلمين. فالنسبة الأكبر (52%) التي ترى أن التنوع موجود "إلى حد ما" تشير إلى اعتماد بعض الأساليب المتنوعة، لكن من دون انتظام أو وضوح في التوظيف البيداغوجي عبر الوحدات. في المقابل، يرى نحو ثلث العينة (32%) أن التنوع موجود، ما يدل على محاولات لإدراج طرائق حديثة، مثل التعلم التعاوني، اللعب التربوي، أو التعلم القائم على المشاريع، لكن يبدو أنها لا تشمل جميع المواقف التعليمية بشكل متوازن. أما نسبة 16% التي ترى غياب هذا التنوع، فتتمثل تنبيهاً إلى أن بعض أجزاء الكتاب قد تركز على الطرائق التقليدية التي تجعل من المعلم محوراً للعملية التعليمية، وتُضعف فرص التفاعل والمشاركة لدى المتعلمين.

بناءً عليه، يجب بتطوير المنهاج من خلال التنويع المنهجي في الطرائق البيداغوجية بما يتماشى مع المستجدات التربوية، وضمان أن تكون هذه الطرائق واضحة، قابلة للتطبيق، ومرتبطة بأهداف التعلم ومحتوياته، مما يساهم في تفعيل دور المتعلم وتعزيز فاعلية التعلم داخل الصف.

الجدول رقم 21: يوضح مدى مساهمة الطرائق المعتمدة في كتاب المناهج في تعزيز التعلم النشط وجعل التلميذ عنصراً فاعلاً في العملية التعليمية.

الخيار	التكرار	النسبة المئوية
نعم	21	42%
لا	9	18%
أحياناً	20	40%
المجموع	50	100%

المصدر: من إعداد الطالبتين بناء على مخرجات برنامج SPSS V.27



الشكل رقم (21): دائرة نسببة تمثل مدى مساهمة الطرائق المعتمدة في كتاب المناهج في تعزيز التعلم النشط وجعل التلميذ عنصراً فاعلاً في العملية التعليمية.

يوضح الجدول أعلاه آراء أفراد العينة حول مدى مساهمة الطرائق المعتمدة في كتاب المناهج في تعزيز التعلم النشط وجعل التلميذ عنصراً فاعلاً في العملية التعليمية. وقد

أظهرت النتائج أن 21 مشاركاً، أي ما يمثل 42% من العينة، يرون أن الطرائق المستخدمة تعزز هذا النوع من التعلم. بينما يرى 9 مشاركين فقط (18%) أنها لا تحقق ذلك، في حين عبّر 20 مشاركاً، بنسبة 40%، عن أن هذا التعزيز يتم "أحياناً" فقط.

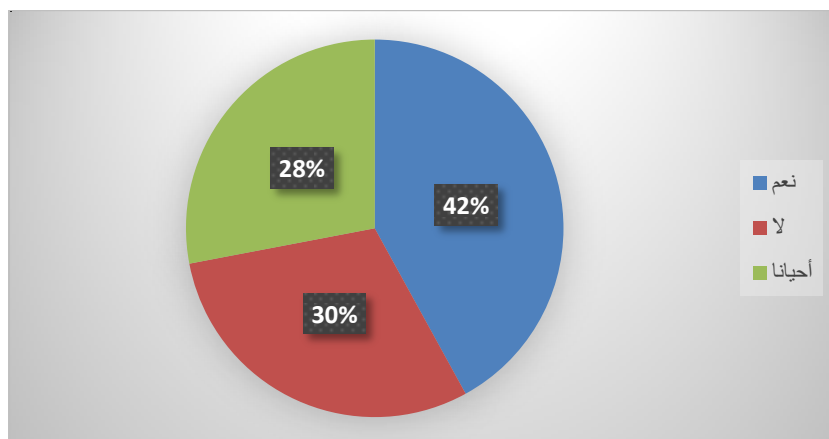
تشير هذه النتائج إلى أن هناك توجّهاً إيجابياً نسبياً نحو اعتماد طرائق تعليمية حديثة تهدف إلى إشراك التلميذ في العملية التعليمية، حيث يرى أكثر من 40% من أفراد العينة أن الكتاب يدعم التعلم النشط. وهذا يُعد مؤشراً جيداً على محاولة تجاوز النمط التقليدي القائم على التلقين إلى نماذج أكثر تفاعلية. مع ذلك، فإن نسبة 40% ممن أجابوا بـ "أحياناً" تدل على أن هذا التوجه لا يزال غير منظم أو غير معمم على جميع الأنشطة والمواقف التعليمية. وقد يرجع ذلك إلى ضعف في وضوح التوجيهات البيداغوجية أو إلى محدودية الأدوات المقترحة داخل الكتاب. أما نسبة 18% التي ترى غياباً لتفعيل التعلم النشط، فتكشف وجود فجوة محتملة في الممارسة الصفية، سواء على مستوى التوجيه النظري أو التطبيق العملي للأنشطة.

بناءً على ما سبق، يمكن القول إن كتاب المناهج يحتاج إلى دعم أكبر في مستوى التنشيط البيداغوجي، من خلال تضمين استراتيجيات واضحة لتحفيز المتعلم على المشاركة، طرح الأسئلة، العمل الجماعي، وحل المشكلات، بما يجعله فاعلاً وليس مجرد متلقٍ للمعرفة، ويُعزز بالتالي من جودة التعلم وفعاليته.

الجدول رقم 22: يوضح آراء أفراد العينة حول مدى فاعلية طرائق التدريس المقترحة في كتاب المناهج في توصيل المعارف إلى التلاميذ.

الخيار	التكرار	النسبة المئوية
نعم	21	42%
لا	15	30%
أحياناً	14	28%
المجموع	50	100%

المصدر: من إعداد الطالبتين بناء على مخرجات برنامج SPSS V.27



الشكل رقم (22): دائرة نسببة تمثل آراء أفراد العينة حول مدى فاعلية طرائق التدريس المقترحة في كتاب المناهج في توصيل المعارف إلى التلاميذ.

يوضح الجدول أعلاه آراء أفراد العينة حول مدى فاعلية طرائق التدريس المقترحة في كتاب المناهج في توصيل المعارف إلى التلاميذ. وتشير النتائج إلى أن 21 مشاركاً، أي ما يعادل 42% من العينة، يرون أن الطرائق تساعد بشكل فعال في توصيل المعارف. بينما يرى 15 مشاركاً (30%) أنها لا تساهم في ذلك. في حين يرى 14 مشاركاً (28%) أن هذه الطرائق تساعد "أحياناً" فقط.

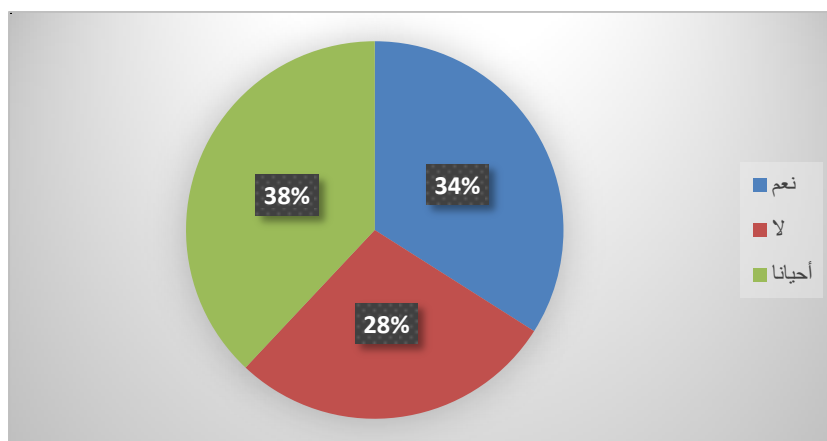
تشير هذه النتائج إلى أن هناك تقديراً إيجابياً نسبياً نحو فاعلية الطرائق المقترحة في الكتاب، حيث أن 42% من المشاركين يعتقدون أنها تساهم بشكل فعال في توصيل المعارف. وهذا يعكس الجهود المبذولة لتطوير أساليب التدريس في المنهج، بحيث تساهم في تحفيز المتعلمين وتسهيل عملية الفهم. من جهة أخرى، النسبة المرتفعة من الإجابات بـ "أحياناً" (28%) توضح أن فاعلية هذه الطرائق ليست دائمة أو متسقة في جميع الحالات. فقد تكون بعض الطرائق غير ملائمة لبعض المتعلمين أو قد تفتقر إلى التنوع في أساليبها، ما يؤثر في مدى تأثيرها الفعلي في توصيل المعارف. أما نسبة 30% التي ترى أن الطرائق لا تساعد في توصيل المعارف، فتدل على وجود فجوة كبيرة تتطلب تحسينات في الطرائق التعليمية من حيث الأسلوب والمحتوى. قد يعود ذلك إلى أن بعض الأنشطة لا تتناسب مع مستوى التلاميذ أو أن الأسلوب المستخدم يظل تقليدياً وغير محفز.

بناءً على هذه النتائج، فإن مراجعة الطرائق المقترحة في الكتاب وتطويرها أمر ضروري لتكون أكثر تنوعاً وملاءمة للفروق الفردية بين المتعلمين، بحيث تساهم في تبسيط المعارف بشكل أفضل وتدعم التفاعل الفعال داخل الفصل.

الجدول رقم 23: يوضح آراء أفراد العينة حول وجود التقويمات التشخيصية، التكوينية، والختامية في كتاب المناهج.

الخيار	التكرار	النسبة المئوية
نعم	17	34%
لا	14	28%
أحياناً	19	38%
المجموع	50	100%

المصدر: من إعداد الطالبتين بناءً على مخرجات برنامج SPSS V.27



الشكل رقم (23): دائرة نسبية تمثل آراء أفراد العينة حول وجود التقويمات التشخيصية، التكوينية، والختامية في كتاب المناهج.

يوضح الجدول أعلاه آراء أفراد العينة حول وجود التقويمات التشخيصية، التكوينية، والختامية في كتاب المناهج. وتشير النتائج إلى أن 17 مشاركاً، أي ما يعادل 34% من العينة، يرون أن هناك تقويمات من هذا النوع في الكتاب. بينما يرى 14

مشاركاً (28%) أنها غير موجودة. في حين عبّر 19 مشاركاً (38%) عن أن هذه التقييمات موجودة "أحياناً" فقط.

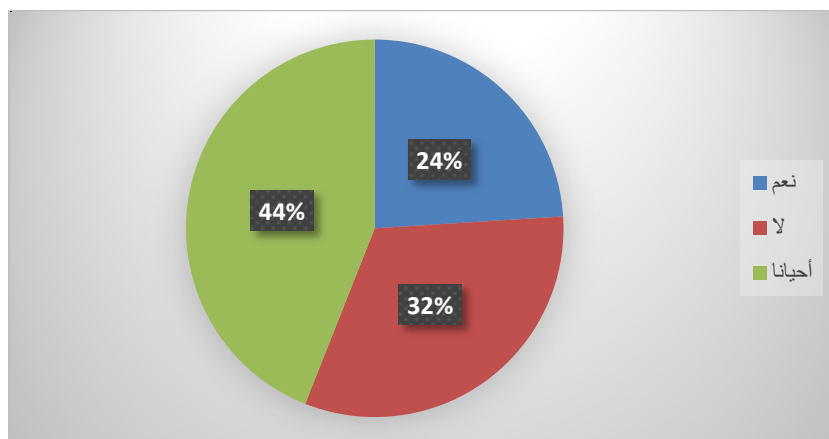
تشير هذه النتائج إلى تباين واضح في تقييم وجود التقييمات التشخيصية، التكوينية، والختامية في كتاب المناهج. فبينما يرى 34% من المشاركين أن التقييمات موجودة، فإن أغلب الآراء (38%) ترى أن هذه التقييمات موجودة "أحياناً"، مما يشير إلى أنها قد تكون غير متسقة أو محدودة في بعض الأحيان. أما نسبة 28% التي ترى أن هذه التقييمات غير موجودة، فهي تشير إلى وجود نقص في هذا الجانب من المنهج، وهو أمر قد يؤثر على قدرة المعلمين على متابعة تقدم التلاميذ بشكل مستمر وتوفير ملاحظات بناءة في مختلف مراحل التعلم.

بناءً على هذه المعطيات، يمين المستحسن تطوير تقييمات تشخيصية وتكوينية وختامية تُدمج بشكل منظم في محتوى الكتاب، مع ضمان تنوع هذه التقييمات في أشكالها (مثل الاختبارات القصيرة، الأنشطة التطبيقية).

الجدول رقم 24: يوضح آراء أفراد العينة حول مدى مراعاة عملية التقييم المقترحة في كتاب المناهج لمختلف جوانب شخصية التلميذ.

الخيار	التكرار	النسبة المئوية
نعم	12	24%
لا	16	32%
أحياناً	22	44%
المجموع	50	100%

المصدر: من إعداد الطالبتين بناء على مخرجات برنامج SPSS V.27



الشكل رقم (24): دائرة نسببة تمثل آراء أفراد العينة حول مدى مراعاة عملية التقويم المقترحة في كتاب المناهج لمختلف جوانب شخصية التلميذ

يوضح الجدول أعلاه آراء أفراد العينة حول مدى مراعاة عملية التقويم المقترحة في كتاب المناهج لمختلف جوانب شخصية التلميذ، مثل الجوانب المعرفية، الوجدانية، والنفسية. تشير النتائج إلى أن 12 مشاركاً، أي ما يعادل 24% من العينة، يرون أن التقويمات تراعي هذه الجوانب. بينما يرى 16 مشاركاً (32%) أنها لا تراعيها. في حين عبّر 22 مشاركاً (44%) عن أن التقويمات تراعي هذه الجوانب "أحياناً" فقط.

تعكس هذه النتائج نقصاً واضحاً في مراعاة الجوانب المتعددة لشخصية التلميذ في عملية التقويم. حيث يرى حوالي 44% من المشاركين أن هذه الجوانب يتم مراعاتها "أحياناً"، ما يشير إلى أن التقويمات في الكتاب قد تركز بشكل أكبر على الجوانب المعرفية (أي النتائج الأكاديمية) دون أن تأخذ في الحسبان الجوانب النفسية أو الوجدانية للتلاميذ. نسبة 32% الذين يرون أن التقويمات لا تراعي هذه الجوانب تعكس وجود فجوة في المنهج، قد تؤثر في تطوير شخصية التلميذ بشكل متكامل. فعند التقويم في هذا السياق، من المهم ألا يقتصر على قياس المهارات المعرفية فقط، بل يجب أن يشمل أيضاً الجوانب النفسية والوجدانية التي تؤثر بشكل كبير على تحصيل التلميذ وتفاعله مع المحتوى التعليمي.

من خلال هذه النتائج، يتضح أن هناك حاجة لتطوير تقويمات تراعي الجوانب المتكاملة لشخصية التلميذ، مثل تعزيز مهارات التفكير النقدي، تطوير الثقة بالنفس، وتحفيز الدوافع الوجدانية والنفسية للتعلم.

2_ مناقشة النتائج: مقارنة النتائج بالمعايير التربوية والنظريات التعليمية.

من خلال تحليل ومناقشة أجوبة الأساتذة الواردة في الاستبيان حول محتوى كتاب " المناهج" الخاص بتعليم اللغة الثانية في المدارس الابتدائية، وبالرجوع إلى معايير المناهج التربوية الحديثة ونظرياتها نلاحظ اختلافا بين ما تهدف إليه المناهج الحديثة وما يتضمنه الكتاب

فالمناهج الحديثة تؤكد على مجموعة من المعايير والمبادئ الأساسية، من أبرزها وضوح الأهداف التعليمية. مراعاة الفروق الفردية والاجتماعية والثقافية. وارتباط المحتوى بالأهداف المسطرة مع مراعاة الوقت المخصص لتنفيذه. كما تولي أهمية لاختيار أنشطة تعليمية تتناسب مع خصوصيات المتعلمين وقدراتهم، وتتلاءم مع المدة الزمنية المتاحة. بالإضافة إلى ذلك، تشدد على ضرورة اعتماد طرائق تدريس تجعل المتعلم عنصرا فعالا في العملية التعليمية. مع توظيف الوسائل التعليمية الحديثة التي تحفز المتعلمين وتعزز من دافعيته نحو التعلم.

وعند مقارنة هذه المبادئ التي تنص عليها النظريات والمناهج الحديثة بنتائج الاستبيان، تبين لنا أن كتاب "المناهج" لا يتوافق بشكل كبير وكاف مع معايير النظريات التربوية الحديثة، فقد كشفت معطيات الاستبيان التي زدنا بها المعلمون عن مجموعة من الملاحظات والاقتراحات التي تعكس غياب التوازن بين حجم الدروس المقررة في كتاب المناهج والحجم الساعي، والحاجة إلى إعادة بناء الأهداف بصيغة أوضح، وضعف التكامل بين المهارات اللغوية. بالإضافة إلى المطالبة بمراعاة الفروقات الفردية بين

التلاميذ. وإضافة أنشطة تفاعلية. وهي دلائل واضحة على أن كتاب المناهج لا يواكب بالشكل الكافي المعايير التربوية والنظريات التعليمية.

3- نتائج الدراسة الميدانية:

وكخلاصة عامة للدراسة الميدانية، يتضح أن كتاب اللغة الثانية في الطور الأول يعاني من مجموعة من الاختلالات التي تمس بالدرجة الأولى صياغة الأهداف التعليمية وبنية المحتوى. فقد أظهرت آراء المعلمين أن الأهداف، في كثير من الأحيان غير واضحة، أو غير قابلة للتحقيق ضمن الزمن المخصص، كما أنها لا تراعي بشكل كاف مستوى المتعلمين وخصوصياتهم النمائية واللغوية.

كما بيّنت النتائج أن هناك عدم انسجام بين الأهداف المعلنة والمحتوى الفعلي للكتاب مما يُضعف من فاعلية العملية التعليمية، ويترك المعلم في التطبيق داخل القسم. فغياب التكامل بين الأهداف والمحتوى يُعد مؤشراً على ضعف التخطيط البيداغوجي الذي يُفترض أن يوجّه بناء المنهاج. من جهة أخرى أوضحت المعطيات أن المحتوى نفسه لا يعكس دوماً مبادئ التدرج البيداغوجي، ولا يُراعي الفروق الفردية بين التلاميذ، ما قد يؤثر سلباً على تحقيق الكفاءة اللغوية المطلوبة في نهاية المرحلة. كما وُجد أن التكامل بين المهارات اللغوية (استماع، تحدث، قراءة، كتابة) محدود وغير متوازن، مما يؤثر على التطور الطبيعي للغة لدى المتعلم.

وبناءً على هذه النتائج، يمكن القول إن كتاب المناهج الحالي يحتاج إلى مراجعة شاملة تشمل:

- إعادة بناء الأهداف بصيغة أكثر وضوحاً وواقعية.
- ضبط المحتوى ليتلاءم مع الزمن المدرسي ومع مستوى المتعلم.
- تحقيق توازن وتكامل بين المهارات اللغوية الأساسية.

– إشراك المعلمين في عملية تطوير المنهاج، باعتبارهم الأكثر دراية بالتحديات الميدانية.

خاتمة

من خلال ما تطرقنا إليه في موضوعنا الموسوم ب: " تعليمية اللغة الثانية في المناهج الحديثة دراسة تحليلية لمحتوى كتاب المناهج الطور الأول "، توصلنا إلى مجموعة من النتائج نوجزها فيما يلي:

- اللغة الثانية هي اللغة التي يتعلمها الفرد بعد اكتساب اللغة الأم.
- أهمية اللغة الثانية تكمن في تعزيز التواصل بين الثقافات، كما يعد إتقانها شرط أساسي للاندماج في العالم المعاصر، حيث يوفر فرصاً أكبر في مجالات التعليم والعمل، وتساهم كذلك في توسيع الآفاق المعرفية.
- تكمن أهمية المناهج الحديثة مثل المنهج التواصل والتكاملي في تعزيز مهارات التواصل الشفهي والكتابي، والتركيز على السياقات الحياتية الواقعية.
- تبنى المناهج الحديثة وفق مجموعة من الأسس الفلسفية، الاجتماعية، النفسية والمعرفية، وذلك من أجل ضبط عناصرها التي يعمل مخططو المناهج الدراسة على تنظيمها وتخطيطها من خلال معايير وأسس محددة، لتحقيق الأهداف المنشودة من العملية التعليمية. وتسعى هذه المناهج إلى بناء فرد متكامل من جميع الجوانب.
- يعتبر الكتاب المدرسي وسيلة أساسية في العملية التربوية. وأداة بيداغوجية فعالة تسهل تعليم اللغة الثانية، من خلال توفير محتوى يساعد المتعلمين في اكتساب المهارات اللغوية الأساسية.
- كتاب مناهج الطور الأول الموجه لأساتذة اللغة الأجنبية في المدارس الابتدائية لا يواكب بشكل كاف متطلبات ومعايير النظريات والمناهج الحديثة.

قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم، رواية ورش.

أولاً: الكتب العربية

- 1 _ إياسي سهيل، أثر اللغة الأم في تعلم اللغة الثانية، دراسة تطبيقية على متعلم العربية من الناطقين بالتركية وفق المنهج التحليلي_التقالي، تر: علاء الدين غول تكين، ط1، تركيا، أنقرة: إلهيات للنشر، 2022.
- 2 _ بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، المجلس الأعلى للغة العربية، منشورات المجلس 2010.
- 3- بول كوبليو ليساجانز، علم العلامات، تر: جمال الجزائر، ط1، القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة والنشر والتوزيع، 2005 م.
- 4 _ ابن جني، الخصائص، تح: توفيق علي النجار، المجلد الأول، دار الكتب المصرية.
- 5_ جودة أحمد سعادة، عبد الله محمد إبراهيم، المنهج المدرسي المعاصر، ط7، عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون، 2014م.
- 6_ خضير عباس، التقنيات التربوية تطورها. تصنيفها. أنواعها. اتجاهاتها. ط1، بغداد: دار الكتب والوثائق، 2010.
- 7 _ دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، تر: عبده الراجحي، علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية.

- 8_ ربيكا أكسفورد، استراتيجيات تعلم اللغة، تر: السيد محمود دعدور، د. ط، مكتبة الأنجلو المصرية، 1992م.
- 9_ رشدي أحمد طعمية، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ج1، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، وحدة البحوث والمناهج، سلسلة دراسات في تعليم العربية، د. ت.
- 10_ رشدي أحمد طعمية، محمود كامل الناقة، طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، د. ط، الرباط، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم الثقافية ايسيسيسكو، 2003م
- 11 _ سعد سلمان المشهداني، منهجية البحث العلمي، ط1، الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع، 2019م.
- 12_ سعد علي زاير، سماء تركي داخل، اتجاهات في تدريس اللغة العربية، ط1، بغداد: دار المنهجية، 2015م - 1436هـ.
- 13_ سعد محمد جبر، ضياء عويد حربي العرنوسي، المناهج البناء والتطوير، ط1، عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع، 2015 - 1436هـ.
- 14_ سمير دهريب، ياسين بوراس وآخرون، الحقوق اللغوية للطفل الجزائري بين المطالب الاجتماعية والتربوية، د. ط، الجزائر: المجلس الأعلى للغة العربية.
- 15- سوزان جاس، لاري سلينكر، تعليم اللغة، تر: الشرقاوي، ط1، القاهرة، المجلس الأعلى للثقافة، 2003م.
- 16_ شوقي حساني محمود حسن، تطوير المناهج رؤية معاصرة (المنهج - تطوير المنهج - تصميم ونماذج برمجية المنهج - معايير جودة المنهج)، ط1، القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر، 2009م - 1430هـ.

_ صالح بلعيد:

_ دروس في اللسانيات التطبيقية، د. ط، الجزائر، الجزائر: دار

هومة، 2000م.

_ علم اللغة النفسي، د. ط، الجزائر: دار هومة، 2008م.

19_ صلاح عبد الحميد مصطفى، المناهج الدراسية (عناصرها، أسسها تطبيقاتها)،

د. ط، الرياض، المملكة العربية السعودية: دار المريخ للنشر، 1420هـ - 2000م.

20_ عبد الرحمان بن محمد ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، تر: عبد الله محمد

درويش، ط1، ج2، دمشق: دار البلخي للنشر والتوزيع، 2004م.

21_ عبد الرحيم نصر الله، مبادئ الاتصال التربوية والإنساني، ط2، الأردن: دار

وائل، 2016م.

22_ عبد الفتاح حسن البجة، أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة

المرحلة الأساسية العليا، الأردن، عمان: دار الفكر للطباعة، 1420هـ.

23_ علي آيت ورشاني، اللسانيات والبيداغوجيا، نموذج النحو الوظيفي نموذج

النحو الوظيفي "الأسس المعرفية والديداكتيكية"، ط1، الدار البيضاء: دار

الثقافة، 1998م.

24_ عمار بوحوش، مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، محمد محمود

الذنيبات، ط4، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 2007م.

25_ فؤاد محمد موسى، المناهج (مفهومها، أسسها، عناصرها، تنظيماتها)، د. ط،

جامعة المنصورة، 2002م.

26_ فوزي عبد السلام الشربيني، عفت مصطفى الطنطاوي، تصميم المناهج والبرامج التعليمية بين النظرية والممارسة، ط1، القاهرة: مركز الكتاب للنشر، 2016م.

27_ فيصل محمد بني حمد، تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية، ط1، عمان: دار الاصدار العلمي، 2015م-1437هـ.

28 _ كريم أحمد وصفي، التواصل الإنساني، ط1، القاهرة: دار الأمين، 2005 م.

_ محسن علي عطية:

_ الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ط1، الأردن، عمان: دار الشرق والتوزيع.

_ المناهج الحديثة وطرائق التدريس، ط1، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2013 - 1435.

31_ محمد حسن حمادات، المناهج التربوية - نظرياتها - مفهومها - أسسها عناصرها، تخطيطها، تقويمها، ط1، عمان: دار حامد، 2003م.

- محمد السيد علي:

_ اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، ط1، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2011.

- موسوعة المصطلحات التربوية، ط1، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2011م-1432هـ.

34_ محمود داود الربيعي، المناهج التربوية المعاصرة، ط1، عمان، دار الصفاء للنشر والتوزيع، 2016 - 1432 هـ.

35 _ ابن منظور، لسان العرب، تح: عبد الله علي الكبير وآخرون، د. ط، القاهرة: دار المعارف.

36 _ ميشيل مكارثي، قضايا في علم اللغة التطبيقي، د. ط، القاهرة، 2005م.

37 _ نايف خرما، علي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، د. ط، الكويت: سلسلة كتب ثقافية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 1408 - 1988م

ثانيا: الكتب الأجنبية

38- Tamrabet Lounis, Chenni Abdelfetah, My Book Of English (primary school year three).

ثالثا: الدوريات والمجلات

39 _ إسعد فايزة زهروني، حيرش بغداد ليلي آمال، الكتاب المدرسي في مناهج الجيل الثاني، مجلة دراسات إنسانية، جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم، الجزائر، مج9، ع1، 2024/02/10م.

40 _ بخدة جيلالي، أهمية المنهج التكاملي في تعليم اللغة العربية المرحلة الابتدائية، مجلة (لغة الكلام)، مختبر اللغة والتواصل، الجزائر بغليزان، ع02، أكتوبر 2018.

41 _ بيه برناوي، فايزة بوتر، المناهج التعليمية، تعريفها، أهدافها، أسسها، مكوناتها، تقويمها، مجلة الشامل للعلوم التربوية والاجتماعية، مج04، ع04، جوان 2021.

42 _ تنقيب محمد، دور اللغة الأولى في اكتساب اللغة الثانية، مجلة أدبيات، كلية الآداب والفنون، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، الجزائر، ع20، 2020.

- 43 _ جابر بن زاهر، بن جابر عسيري، المدخل التفاعلي وتطبيقاته في اكتساب اللغة الثانية وتعليم اللغة العربية، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ع 47، 2023م.
- 44 _ حسان الجيلاني، لوحيدي فوزي، أهمية الكتاب المدرسي في العملية التربوية، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الوادي، الجزائر، ع 09، ديسمبر 2014.
- 45 _ خالد عبد السلام، العلاقة بين اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية من منظور معرفي، مجلة الدراسات الجامعية، الأغواط، ع 20، جوان 2020م.
- 46 _ عبد الله بوقصبة، تعليمية اللغة العربية في الجزائر مقاربة تداولية، مجلة أكاديميات للدراسات الاجتماعية والإنسانية، قسم الآداب والفلسفة، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، الجزائر، ع12.
- 47 _ فوزية طيب عمارة، دور الكتاب المدرسي في الارتقاء بالعملية التعليمية، مجلة اللسانيات التطبيقية، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، الجزائر، م02، س2021.
- 48 _ محمد علي الحولي، العوامل المؤثرة في اكتساب اللغة الثانية، حولة كلية التربية بجامعة قطر، الأردن، ع7، 1999م.
- 49 _ نجوى فيران، آليات بناء الكفاية التواصلية للمتعلم ضمن المنهج التواصلية في تعليمية اللغات، مجلة تعليمات، مجلد 1، جامعة لمين دباغين، سطيف، ع03، جانفي 2020.

50_ هواري شهرزاد، فائدة الوسائل التعليمية في تعليم اللغات، مختبر الدراسات اللغوية النظرية التطبيقية، جامعة محمد بوضياف المسيلة، الجزائر، م03، ع1، 2023/05/01.

رابعاً: الرسائل الجامعية

51_ نصيرة بوزقاق، الطريقة التكاملية ومدى نجاعتها في تعليم اللغة العربية في المدرسة الجزائرية "مرحلة التعليم المتوسط نموذجاً"، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير، جامعة ورقلة، 2010/2011.

فهرس الجداول:

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	يوضح توزيع العينة حسب الجنس.	71
02	يوضح توزيع العينة حسب السن.	72
03	يوضح توزيع العينة حسب الخبرة المهنية.	73
04	يوضح توزيع العينة حسب المادة التي يدرسونها.	74
05	جدول يوضح مدى وضوح الأهداف التعليمية في كتاب المناهج ومدى تلبيتها لحاجات المتعلمين وميولهم.	75
06	يوضح مدى تدرج الأهداف التعليمية في كتاب المناهج وفق لمستوى المتعلمين في الطور الأول.	76
07	يوضح طبيعة الأهداف التي يركز عليها كتاب المناهج أكثر.	78
08	يوضح مدى قابلية تحقيق الأهداف ضمن الحجم الساعي المخصص.	79
09	يوضح التقييم العام لمضمون كتاب المناهج الخاص بتعليم اللغة الثانية في الطور الابتدائي.	81
10	يوضح آراء أفراد العينة حول ما إذا كان المحتوى في كتاب مناهج اللغة الثانية للطور الأول يعكس الأهداف المحددة في الكتاب.	83
11	يوضح آراء أفراد العينة حول مدى ملائمة محتوى كتاب مناهج اللغة الثانية لخصائص المتعلمين في الطور الأول ومستواهم اللغوي.	85
12	يوضح مدى تنظيم محتوى كتاب المناهج الخاص باللغة الثانية في الطور الأول بشكل تدريجي (من السهل إلى الصعب) ومدى مراعاته	86

	للفروق الفردية بين التلاميذ.	
88	يوضح مدى التوافق بين المهارات اللغوية الأربعة (الاستماع، التحدث القراءة، والكتابة).	13
89	يوضح مدى كفاية الحجم الساعي المقرر في كتاب المناهج لتغطية المحتوى بطريقة تتوافق مع خصوصيات المتعلمين في الطور الأول.	14
91	يوضح مدى ارتباط الأنشطة المقترحة في كتاب المناهج الخاص باللغة الثانية في الطور الأول بالأهداف والمحتويات التعليمية المقررة.	15
92	يوضح حول مدى تنوع الأنشطة المنصوص عليها في كتاب المناهج الخاص باللغة الثانية للطور الأول.	16
94	يوضح مدى مراعاة الأنشطة التعليمية المنصوص عليها في كتاب المناهج للفروقات الفردية بين التلاميذ في الطور الأول.	17
95	يوضح مدى فاعلية الوسائل التعليمية المقترحة في كتاب المناهج في تبسيط تعلم اللغة الثانية وتحفيز التلاميذ في الطور الأول.	18
97	يوضح مدى تشجيع كتاب المناهج على استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة في تعليم اللغة الثانية.	19
98	يمثل آراء أفراد العينة حول مدى تنوع الطرائق البيداغوجية المقترحة في كتاب المناهج.	20
100	يوضح مدى مساهمة الطرائق المعتمدة في كتاب المناهج في تعزيز التعلم النشط وجعل التلميذ عنصراً فاعلاً في العملية التعليمية.	21

101	يوضح آراء أفراد العينة حول مدى فاعلية طرائق التدريس المقترحة في كتاب المناهج في توصيل المعارف إلى التلاميذ.	22
103	يوضح آراء أفراد العينة حول وجود التقويمات التشخيصية، التكوينية والختامية في كتاب المناهج.	23
104	يوضح آراء أفراد العينة حول مدى مراعاة عملية التقويم المقترحة في كتاب المناهج لمختلف جوانب شخصية التلميذ.	24

فهرس الأشكال

الرقم	الشكل	الصفحة
	مخطط يوضح مكونات المنهج بمفهومه الحديث.	38
01	دائرة نسبية لجنس المبحوثين.	71
02	دائرة نسبية توضح توزيع العينة حسب السن.	72
03	دائرة نسبية توضح توزيع العينة حسب الخبرة المهنية.	73
04	دائرة نسبية توضح توزيع العينة حسب المادة التي يدرسونها.	74
05	دائرة نسبية تمثل مدى وضوح الأهداف التعليمية في كتاب المناهج ومدى تلبيتها لحاجات المتعلمين وميولهم.	75
06	دائرة نسبية تمثل مدى تدرج الأهداف التعليمية في كتاب المناهج وفقا لمستوى المتعلمين في الطور الأول.	77
07	دائرة نسبية تمثل طبيعة الأهداف التي يركز عليها كتاب المناهج أكثر.	78
08	دائرة نسبية توضح مدى قابلية تحقيق الأهداف ضمن الحجم الساعي المخصص.	79
09	دائرة نسبية تمثل التقييم العام لمضمون كتاب المناهج الخاص بتعليم اللغة الثانية في الطور الابتدائي.	81
10	دائرة نسبية تمثل آراء أفراد العينة حول ما إذا كان المحتوى في كتاب مناهج اللغة الثانية للطور الأول يعكس الأهداف المحددة في الكتاب.	84
11	دائرة نسبية تمثل مدى ملائمة محتوى كتاب مناهج اللغة الثانية لخصائص المتعلمين في الطور الأول ومستواهم اللغوي.	85
12	دائرة نسبية تمثل مدى تنظيم محتوى كتاب المناهج الخاص باللغة الثانية في الطور الأول بشكل تدريجي ومدى مراعاته للفروق الفردية بين التلاميذ	87
13	دائرة نسبية تمثل مدى التوافق بين المهارات اللغوية الأربعة.	88

14	دائرة نسبية تمثل مدى كفاية الحجم الساعي المقرر في كتاب المناهج لتغطية المحتوى بطريقة تتوافق مع خصوصيات المتعلمين في الطور الأول.	90
15	دائرة نسبية تمثل مدى ارتباط الأنشطة المقترحة في كتاب المناهج الخاص باللغة الثانية في الطور الأول بالأهداف والمحتويات التعليمية المقررة.	91
16	دائرة نسبية تمثل مدى تنوع الأنشطة المنصوص عليها في متاب المناهج الخاص باللغة الثانية للطور الأول.	93
17	دائرة نسبية تمثل مدى مراعاة الأنشطة التعليمية المنصوص عليها في كتاب المناهج للفروقات الفردية بين التلاميذ في الطور.	94
18	دائرة نسبية تمثل مدى فاعلية الوسائل التعليمية المقترحة في كتاب المناهج في تبسيط تعلم اللغة الثانية وتحفيز التلاميذ في الطور الأول.	96
19	دائرة نسبية تمثل مدى تشجيع كتاب المناهج على استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة في تعليم اللغة الثانية.	97
20	دائرة نسبية تمثل آراء أفراد العينة حول مدى تنوع الطرائق البيداغوجية المقترحة في كتاب المناهج.	99
21	دائرة نسبية تمثل مدى مساهمة الطرائق المعتمدة في كتاب المناهج في تعزيز التعلم النشط وجعل التلاميذ عناصر فاعلا في العملية التعليمية.	100
22	دائرة نسبية تمثل آراء أفراد العينة حول مدى فاعلية طرائق التدريس المقترحة في كتاب المناهج في توصيل المعارف على التلاميذ.	102
23	دائرة نسبية تمثل آراء أفراد العينة حول وجود التقويمات التشخيصية التكوينية والختامية في كتاب المناهج.	103
24	دائرة نسبية تمثل آراء أفراد العينة حول مدى مراعاة عملية التقويم المقترحة في كتاب المناهج لمختلف جوانب شخصيات التلميذ.	105

فهرس الموضوعات

الصفحة	الموضوع
أ-ب-ج	مقدمة
	الفصل الأول: تعليم اللغة الثانية
04	المبحث الأول: مفهوم اللغة الثانية
05	1- مفهوم اللغة.
06	2 - مفهوم اللغة الثانية.
08	3- تعلم اللغة الثانية.
09	4- نشأة فكرة اكتساب اللغة الثانية.
10	5- العوامل المؤثرة في اكتساب اللغة الثانية.
12	6- الفرق بين اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية.
14	7- أهمية اللغة الثانية.
17	المبحث الثاني: استراتيجيات وأساليب تعليم اللغة الثانية (المنهج التكاملي، المنهج التواصللي).
17	1- مفهوم الاستراتيجيات.
19	2- مفهوم الأساليب.
21	3-العوامل التي تؤثر في اختيار الاستراتيجيات.
22	4- المنهج التواصللي.
23	4-1- التواصل.
23	4-2- مفهوم التواصل التربوي.
25	4-3- مبادئ المنهج التواصللي.

25	4-4- خصائص المنهج التواصلي.
27	5- المنهج التكاملي.
27	5-1- مفهوم المنهج المتكامل (التكاملي).
29	5-2- أسس المنهج التكاملي في تعليم اللغة.
30	5-3- خصائص المنهج المتكامل.
33	خلاصة الفصل.
	الفصل الثاني: المناهج الحديثة.
35	المبحث الأول: معايير المناهج التعليمية الحديثة.
35	1- تعريف المناهج التعليمية الحديثة.
37	2- عناصر المناهج التعليمية.
38	2-1- الأهداف التعليمية.
41	2-2- المحتوى.
42	2-3- الأنشطة التعليمية.
43	2-4- طرائق التدريس.
45	2-5- الوسائل التعليمية.
46	2-6- التقويم.
48	3- أسس بناء المناهج التعليمية الحديثة.
49	3-1- الأساس الفلسفي.
49	3-2- الأساس الاجتماعي.
50	3-3- الأساس النفسي.
50	3-4- الأساس المعرفي.
52	المبحث الثاني: دور الكتاب المدرسي في تعليم اللغة الثانية.

52	1-تعريف الكتاب المدرسي.
54	2-مواصفات الكتاب المدرسي.
55	3-وضعية وكيفية استخدام الكتاب المدرسي.
55	4-دور الكتاب المدرسي في تعليم اللغة الثانية.
58	5-نماذج من كتاب اللغة الإنجليزية للسنة الثالثة ابتدائي تبرز دوره في تعليم اللغة الثانية.
64	خلاصة الفصل.
	الفصل الثالث: الدراسة التطبيقية (تحليل محتوى كتاب المناهج الطور الأول من وجهة نظر المعلمين).
67	أولاً: منهجية البحث.
67	1-منهج البحث
68	2-مجتمع الدراسة وعينتها.
68	3-أداة الدراسة.
69	4-إجراءات الدراسة.
70	5-الأساليب الإحصائية.
71	ثانياً: تحليل البيانات ومناقشتها.
71	1-تحليل المحتوى: عرض النتائج المتعلقة بمحتوى الكتاب.
106	2-مناقشة النتائج: مقارنة النتائج بالمعايير التربوية والنظريات التعليمية.
107	3-نتائج الدراسة الميدانية
108	خاتمة.
109	قائمة المصادر والمراجع.

116	فهرس الجداول.
119	فهرس الأشكال.
122	فهرس الموضوعات.
126	الملاحق.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر بسكرة

كلية الآداب واللغات

قسم الآداب واللغة العربية

تخصص لسانيات تطبيقية

دراسة ميدانية موجهة لأساتذة تعليم اللغات الأجنبية في المدارس الابتدائية

أساتذتي الكرام،

في إطار إنجاز مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر بعنوان: " تعليمية اللغة الثانية في المناهج الحديثة-دراسة تحليلية لمحتوى كتاب المناهج الطور الأول -"، نضع بين أيديكم هذه الاستمارة التي تهدف إلى جمع معطيات دقيقة حول مضمون كتاب " المناهج " الخاص بتعليم اللغة الثانية في هذا الطور.

نؤكد لكم أن جميع المعلومات التي تقدمونها ستعامل بسرية تامة، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

لذا نرجو منكم ملء البيانات بدقة وعناية، واختيار الإجابة الأنسب لكل سؤال. ولكم جزيل الشكر والعرفان لتعاونكم معنا.

إشراف:

من إعداد الطلبة:

أ. د/ عزيز كعواش

_ رتيمة نادية

_ ديلخ نادية

السنة الجامعية: 2025/2024

البيانات الشخصية

1. الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى
 2. السن: ☐ 30-20 سنة ☐ 40-30 سنة ☐ 40 فما فوق
 3. الخبرة المهنية: ☐ أقل من خمس سنوات ☐ من 5-10 سنة ☐ أكثر من عشر
 4. المادة الأجنبية التي تدرسها: ☐ فرنسية ☐ إنجليزية
- المحور الأول: الأهداف التعليمية ومضمون كتاب المناهج الخاص بتعليم اللغة الثانية في الطور الأول.

1. هل الأهداف المسطرة في كتاب المناهج واضحة وتلبي حاجات المتعلمين وميولهم؟ ☐ نعم ☐ لا ☐ أحياناً
2. هل تتدرج الأهداف وفقاً لمستوى المتعلمين في الطور الأول؟ ☐ نعم ☐ لا ☐ أحياناً
3. ما طبيعة الأهداف التي يركز عليها كتاب المناهج أكثر؟ ☐ معرفية ☐ مهارية ووجدانية ☐ جميع ما سبق

4. هل الأهداف قابلة للتحقيق ضمن الحجم الساعي المخصص؟

☐ نعم ☐ لا ☐ أحياناً

5. ما تقييمك العام لمضمون كتاب المناهج الخاص بتعليم اللغة الثانية في الطور

الابتدائي؟ ☐ ممتاز ☐ جيد ☐ مقبول

ضعيف ☐ 6. هل لديك اقتراحات لتحسين كتاب المناهج؟

.....

.....

المحور الثاني: بنية المحتوى في كتاب مناهج اللغة الثانية للطور الأول.

1. هل يعكس المحتوى الأهداف المحددة في كتاب مناهج اللغة الثانية للطور الأول؟

☐ نعم ☐ لا ☐ إلى حد ما

2. هل المحتوى ملائم لخصائص المتعلمين في هذا الطور ومستواهم اللغوي؟

☐ نعم ☐ لا ☐ أحياناً

3. هل تجد أن محتوى كتاب المناهج منظم بشكل تدريجي (من السهل إلى الصعب)

ويراعي الفروق الفردية بين التلاميذ؟ ☐ نعم ☐ لا

إلى حد ما ☐

4. هل يوجد توافق بين المهارات اللغوية الأربعة (الاستماع، التحدث، القراءة، والكتابة)؟

☐ نعم ☐ لا ☐ إلى حد ما

5. هل الحجم الساعي المقرر في كتاب المناهج كاف لتغطية المحتوى بما يتوافق مع

خصوصيات المتعلمين في الطور الأول؟

نعم ☐ لا ☐ أحياناً ☐

المحور الثالث: تحليل الأنشطة التعليمية والوسائل الديداكتيكية في كتاب المناهج الخاص بتعليم اللغة الأجنبية للطور الأول:

1. هل ترتبط الأنشطة المقترحة في كتاب المناهج بالأهداف والمحتويات التعليمية المقررة

فيه؟ نعم ☐ لا ☐ أحياناً ☐

2. هل الأنشطة المنصوص عليها في كتاب المناهج متنوعة (لعب أدوار، حوارات،

تمارين تفاعلية)؟ نعم ☐ لا ☐ أحياناً ☐

3. هل تراعي الأنشطة التعليمية الفروقات الفردية بين التلاميذ؟

نعم ☐ لا ☐ أحياناً ☐

4. هل تساعد الوسائل التعليمية المقترحة في كتاب المناهج على تبسيط اللغة الثانية

وتحفيز التلاميذ؟ نعم ☐ لا ☐ أحياناً ☐

5. هل يشجع كتاب المناهج على استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة (صور، تسجيلات

صوتية، فيديو هات...)؟ نعم ☐ لا ☐ أحياناً ☐

المحور الرابع: إستراتيجيات التدريس وآليات التقويم والتقييم في كتاب المناهج الخاص بتعليم اللغة الثانية

1. هل هناك تنوع في الطرائق البيداغوجية المقترحة في كتاب المناهج؟

نعم ☐ لا ☐ إلى حد ما ☐

2. هل تعزز الطرائق المعتمدة التعلّم النشط وتجعل التلميذ عنصر فعال في العملية

التعليمية؟ نعم ☐ لا ☐ أحياناً ☐

3. هل طرائق التدريس المقترحة في كتاب المناهج تساعد في توصيل المعارف إلى

التلاميذ؟ ☐ نعم ☐ لا ☐ أحياناً

4. هل توجد في كتاب المناهج تقويمات تشخيصية وتكوينية وختامية؟

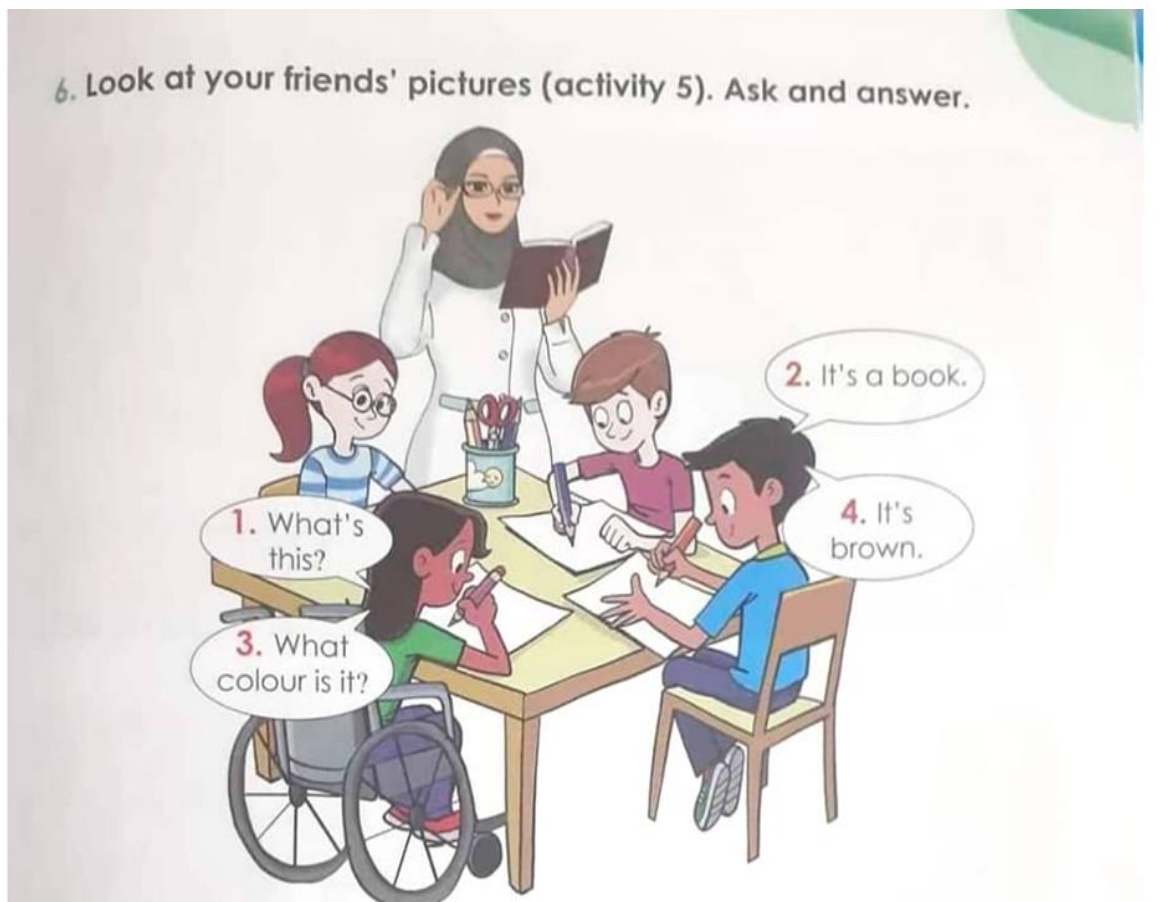
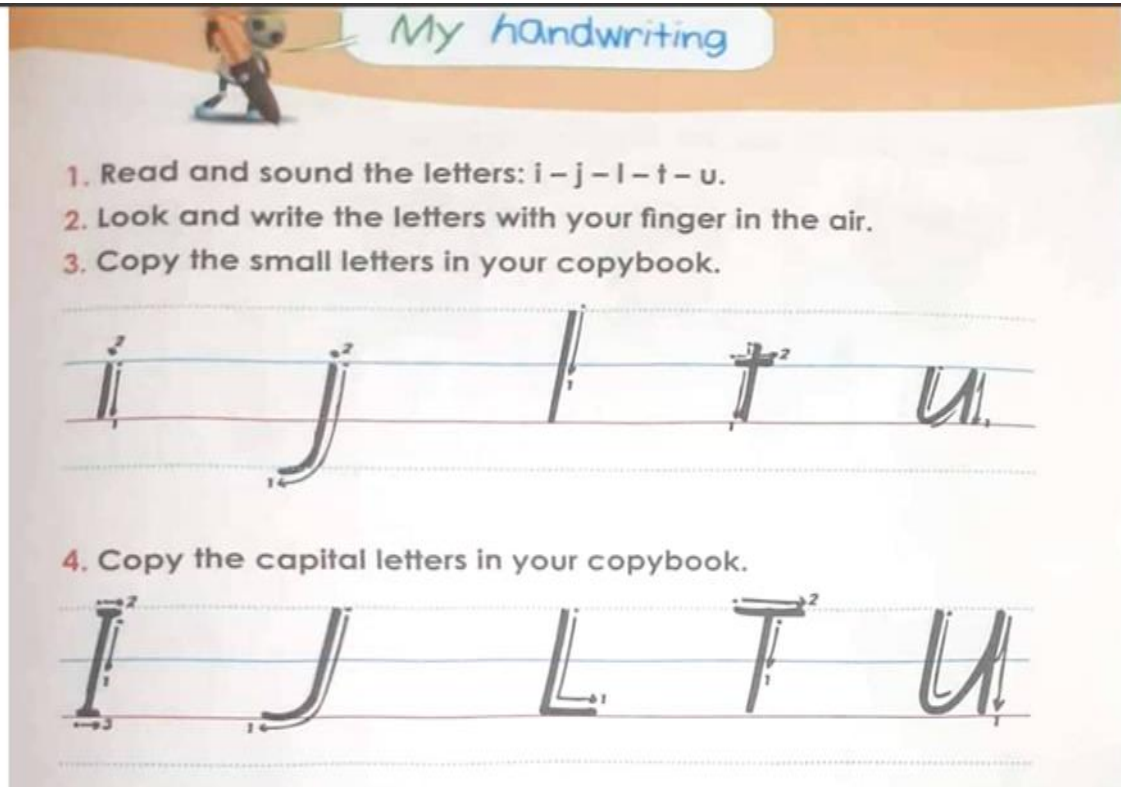
☐ نعم ☐ لا ☐ أحياناً

5. هل تراعي عملية التقويم المقترحة في كتاب المناهج مختلف جوانب شخصية التلميذ

(المعرفية، الوجدانية، النفسية...)? ☐ نعم ☐ لا

☐ أحياناً





ملخص:

تهدف هذه الدراسة الموسومة بـ: " تعليمية اللغة الثانية في المناهج الحديثة دراسة تحليلية لمحتوى كتاب المناهج الطور الأول " إلى تسليط الضوء على واقع تعليم اللغة الثانية في ظل المناهج الدراسية الحديثة. وتكمن أهميتها في تقييم فعالية تدريس اللغة الثانية في المدارس الابتدائية في ضوء هذه المناهج الحديثة.

وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة أن اللغة الثانية تؤدي دورا فعالا في تعزيز التواصل بين الثقافات والانفتاح على العالم، لما توفره من فرص معرفية ومهنية وتعليمية. كما أن الاستراتيجيات المعتمدة في تدريس اللغة الثانية، خصوصا المنهجين التواصل والتكاملي، تسهم بفعالية في تعزيز مهارات التواصل الشفهي والكتابي ضمن سياقات حياتية فعلية.

كما تبين أيضا أن المناهج الحديثة تبنى على أسس فلسفية، واجتماعية، ومعرفية، ونفسية، تراعي ميولات المتعلمين وقدراتهم، بغية انشاء فرد متكامل من جميع الجوانب. وفي ضوء ذلك وعند تحليل محتوى كتاب "المناهج" الموجه لأساتذة اللغة الأجنبية في المدارس الابتدائية، تبين أن هناك جهودا مبذولة لتطبيق هذه المناهج، إلا أن محتوى الكتاب لا يطابق بشكل كاف متطلبات النظريات والمناهج التربوية الحديثة، ولا يتناسب بدرجة كبيرة مع قدرات المتعلمين ومستواهم وميولاتهم.

الكلمات المفتاحية: لغة ثانية، مناهج حديثة، كتاب مناهج، تحليل.....

Summary

This study explores second language teaching in modern curricula, focusing on primary education.

It finds that learning a second language helps with global communication and improves speaking and writing through real-life methods.

While modern curricula consider learners' needs, the "Curriculum Book" doesn't fully reflect modern teaching approaches or match students' levels.