

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه الطور الثالث (ل. م. د)
تخصص: لسانيات تطبيقية
عنوان الأطروحة:

النص التعليمي بين الاكتساب اللغوي والتحصيل المعرفي كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط بالجزائر – أنموذجاً-

إعداد الطالب: جمال بسعودي
إشراف: الدكتور/ بوبكر الصديق صابري

أعضاء لجنة المناقشة:

الرقم	الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الصفة	الجامعة الأصلية
1	زهر الدين رحمانى	أستاذ	رئيس اللجنة	جامعة محمد البشير الإبراهيمي- برج بوعريريج
2	بوبكر الصديق صابري	أستاذ محاضر قسم أ	مشرفاً ومقرراً	جامعة محمد البشير الإبراهيمي- برج بوعريريج
3	عبد المجيد قديدح	أستاذ محاضر قسم أ	عضو مناقش	جامعة محمد البشير الإبراهيمي- برج بوعريريج
4	عيسى بربار	أستاذ محاضر قسم أ	عضو مناقش	جامعة محمد البشير الإبراهيمي- برج بوعريريج
5	كمال قادري	أستاذ	عضو مناقش	المركز الجامعي بريكة
6	محمد بوادي	أستاذ	عضو مناقش	جامعة سطيف2

السنة الجامعية: 2021-2022

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

الحمد لله ربّ العالمين والصلاة والسلام على سيدنا محمد المبعوث هاديا ومعلما للناس أجمعين، وعلى آله وصحبه ومن تبعه بإحسان إلى يوم الدين، أمّا بعد:

يتلقّى المتعلّم منذ دخوله طور التعليم الأكاديمي في الجزائر معارف عبر مجموعة من النصوص المقرّرة في مادة اللغة العربية، يُفترض فيها أن تكون مختارة بعناية ودقة تراعي جانبيين هامين؛ اكتساب اللغة التي تُقرأ بها العلوم، إلى جانب اكتساب معارف وتجارب يتخذها عبرة لمواجهة مواقف الحياة، وتبنيّ التعليم المقاربة النصية هو تفعيل درس اللغة باعتباره كلا متكاملا، من خلال البحث الذهني في معطيات النصّ والكشف عن المعلومات المقروءة، بغرض اكتساب اللغة وإنتاجها بالمطابقة أو المشابهة، والأخذ بيد المتعلّم لاكتشاف قواعد اللغة وقوانينها المتحققة فعلا ضمن النصوص المختارة بعناية، حيث يكون اكتساب اللغة مقرونا بتحصيل المعارف والقيم أملاً في تكوين فرد مشبع بمبادئ وقيم وطنية، لإرساء ركائز مجتمع قوي متماسك متفتح على العالمية والرقى والمعاصرة، وبلوغ الغايات التي تسعى التربية الوطنية إلى تحقيقها. ومتعلمو مرحلة المتوسط يعيشون مرحلة انتقالية من طور الطفولة إلى مرحلة المراهقة بحاجة إلى نصوص تعوّض قلة خبرتهم في الحياة؛ تقوّم سلوكهم وتوجههم الوجهة السوية لتكوين شخصية متزنة قادرة على اجتياز العقبات التي تواجههم بنجاح، الأمر الذي يتطلب نصا تعليميا وظيفيا يمكن المتعلّم من تنمية معارفه، وكفاءاته، ويسهل عليه التفاعل مع المتغيرات، وتحقيق التكيف مع المواقف والسياقات باختلافها وتنوعها.

وجاءت هذه الأطروحة لتبرز أهمية النص التعليمي الذي اتخذ مقاربة تعليمية تخطت به اللسانيات التطبيقية بخاصيتها البراغماتية المشكلات التعليمية، وجعلت منه بيئة مثلى بوضعه موضع التطبيق في المواقف الصفية لاكتساب اللغة وتحصيل المعرفة، متخذة من كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط بالجزائر مدونة تطبيقية لإظهار مدى وظيفية نصوصه على تحقيق الأغراض المستهدفة.

وفُتح لي باب البحث - بعد استشارة أستاذي المشرف - في هذه الرسالة الموسومة:

"النص التعليمي بين الاكتساب اللغوي والتحصيل المعرفي"

كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط بالجزائر - أنموذجا -

وقد ركّزنا على هذه السنة والمستوى من التعليم تحديداً بالنظر إلى المرحلة العمرية الحساسة التي يمر بها متعلّمو هذه المرحلة من الناحية النفسية والجسدية والعقلية، فهي المرحلة الأكثر حساسية والتي حدّدها علماء النفس ما بين الإحدى عشرة والرابعة عشر سنة، حيث يستطيع متعلّم هذه المرحلة التفكير والبحث في الأشياء المجردة ووضع التساؤلات للوصول إلى النتائج المنطقية دون الرجوع إلى الأشياء المادية، وتمثل مرحلة اقتراب **الطفولة** من نهايتها لتبدأ مرحلة المراهقة التي توجب على المراهق التخلي عن خصائص الطفولة بمراحلها المختلفة والبدء بتكوين هوية خاصة به، تحدّد موقعه في هذا العالم، ولعلّ النص التعليمي من أقدر الوسائل وأنجعها لتقديم العون للمراهق ومساعدته في الإجابة عن تساؤلاته المرتبطة بمشكلاته الآنية والمستقبلية؛ فيما يخص الدراسة والمهنة، وتطوير الإحساس الإيجابي لديه، وتوجيه ميوله وتفكيره الوجهة السوية، ليتمكن من مواصلة مسيرته في مواجهة الصعوبات التي تتلو هذه المرحلة، لذلك اعتبر معيار المستوى أحد أهم معايير انتقاء النصوص التعليمية حتى تكون مؤهلة لاستقطاب أذواق المتعلّمين، وممارسة وظيفيتها باستجابتها لحاجات المتعلم سواء في المحتوى أو في المبنى.

كما أن مرحلة المتوسط تتوسط مرحلتين هامتين في حياة المتعلّم؛ فهي تقع بين المرحلة الابتدائية والمرحلة الثانوية، وبذلك فهي تأخذ من التعلّيمات والخبرات السابقة لاكتساب معلومات ومعارف أخرى ممهدة لما بعدها من مراحل، والسنة الثانية من التعليم المتوسط تحديداً تتوسط السنوات الأربعة لمرحلة التعليم المتوسط، وفي اختيار عيّات الدراسة غالباً ما تلجأ العلمية إلى اختيار أوسط النماذج لإجراء الاختبارات والتجارب، فهذه السنة تمثل همزة وصل بين مكتسبات المتعلم اللغوية وتحصيله المعرفي في مراحل التعليم السابقة ومراحل التعليم اللاحقة.

ووجهنا عملنا هذا للبحث في آلية اكتساب اللغة الذي يُعدّ موضوعاً خصباً لحقول معرفية عديدة، شاركت في بلورة مسأله مجموعة من التخصصات العلمية؛ إذ تبحث اللسانيات التطبيقية في مسألة اكتساب اللغة وتعلّمها، باستثمار نظريات تلك العلوم لتحديد المشكلات واقتراح الحلول للارتقاء بعملية التعليم، فراهنت على النص التعليمي (المنطوق والمكتوب) ببعثه مقارنة حديثة في تعليم اللغة واللغة العربية واحدة منها، ووضعه بين يدي المتعلم لاكتساب المهارات والخبرات، واستقاء المعارف التي تسهم في إعدادة للحياة، أملاً في تكوين فرد يؤسس لإرساء ركائز مجتمع قوي متماسك، باعتبار أنّ مستقبل الأمم مرهون بسياساتها في التعليم وتكوين النشء.

وتعيّنت بذلك الأهداف التي من أجلها وجد هذا البحث والمتمثلة في:

- الحكم على قدرة النصوص التعليمية في اكتساب اللغة وتمثل المعرفة.

- النظر في مدى احترام نصوص المدونة لمعايير الانتقاء العلمية التي نظّر لها المختصون، حتى تحقق الأهداف المرجوة منها.

- النظر في معارف النصوص وقيمها وكفاءاتها ومدى موافقتها لمنهاج اللغة العربية في التعليم المتوسط.

- الوقوف على مدى وظيفية النصوص المختارة وتناسبها مع المرحلة العمرية للمتعلمين، من حيث قدرتها على معالجة مشكلاتهم، والإجابة عن تساؤلاتهم، وتصحيحها لأخطائهم السلوكية التي قد يقعون فيها بالنظر إلى الظروف المحيطة.

ولما أصبح النص التعليمي أحد أهم وسائل نقل المعرفة إلى المتعلم، واتخاذ مقارنة تعليمية في المواقف الصفية شريطة اختياره بطريقة مقصودة لتحقيق أهداف منشودة، تعيّن إشكالية الأطروحة المتمثلة في:

ما مفهوم النص التعليمي؟ وما مزاياه في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط بالجزائر؟ وما مدى وظيفيته في الاكتساب اللغوي والتحصيل المعرفي؟

ويستوعب العمل فرضيات غير قليلة وضعنا مجموعة منها بما يتناسب مع تلك التساؤلات من أجل إثباتها أو نفيها خلال فصول البحث، وهي:

1- إذا كان النص التعليمي مناسباً للعملية التعليمية المستهدفة في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط، أهذا يعود إلى تقاطعه محتوياً مع المعارف العلمية المقررة؟

2- إذا كان النص التعليمي يتقاطع محتوياً مع المعارف العلمية المقررة، أهو معالج لاهتمامات المتعلم، ملبٍ لحاجاته، ومناسب لسنّه؟

3- إذا عالجت النصوص موضوعات هادفة ألا تشكل لغتها عائقاً للاكتساب اللغوي والتحصيل المعرفي؟

4- إذا كان النص التعليمي غير وظيفي لخدمة المعارف العلمية التي من أجلها وجد منطلقاً لبلوغ الأهداف المقررة، أهذا يعود لمحتواه؟ أم إلى بنيته؟ أم إلى كليهما معاً؟

ولنفحص عناصر الإشكالية، اعتمدنا على المنهج الوصفي التحليلي، وهو المنهج الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما هي في الواقع، ويهتم بوصفها وصفا دقيقا اعتمادا على ما هو كائن وموجود باستعراض المحتويات وتحليلها مشفوعا بآلية الإحصاء التي تظهر في جداول إحصائية للمفردات اللغوية والموارد النحوية والأدبية المكتسبة، ثم استغلال تلك الجداول الإحصائية في عملية التحليل، للخروج بنتائج ينبنى عليها الحكم على مدى استجابة النصوص للتنظيرات العلمية، حيث لجأنا إلى دراسة النصوص المنطوقة والمكتوبة وتحقيق مواردها اللغوية المتعلقة باكتساب اللغة، ثم التحقق من نوع المعارف المستهدفة والحكم على مدى وظيفتها.

وتتضمن الأطروحة: مقدمة، وبابا نظريا من ثلاثة فصول، وبابا تطبيقيا من أربعة فصول، وخاتمة.

* مقدمة: تضمنت حوصلة عامة عن الأطروحة وإشكالياتها، ومنطلقاتها، وأهدافها.

* باب نظري: عنوانه (النص التعليمي وملمح المتعلم الجزائري) وفيه ثلاثة فصول، وهي:

- فصل أول: عنوانه (النص التعليمي ومحاور العملية التعليمية)، يتضمن أربعة مباحث، عُرض في المبحث الأول مفهوم النص، وخصص المبحث الثاني للحديث عن محاور العملية التعليمية والعلاقة بينها، أما المبحث الثالث فخصص للحديث عن النص التعليمي ومعايير اختياره وتنظيمه، ومبحث رابع يتعلق بطرائق التدريس التقليدية والحديثة، مع تبيان سلبيات كل طريقة وإيجابياتها ثم الحديث عن معايير اختيار الطريقة المثلى في التدريس.

- فصل ثان: عنوانه (الاكتساب اللغوي والتحصيل المعرفي بين التراث العربي ونظريات التعلم)، يتضمن أربعة مباحث، عُرض في المبحث الأول الاكتساب اللغوي في التراث العربي، وفي المبحث الثاني عرض الاكتساب اللغوي في الدرس اللساني المعاصر، وخصص المبحث الثالث للحديث عن الاكتساب اللغوي في عرف نظريات التعلم السلوكية، أما المبحث الرابع فُعْرض فيه الاكتساب اللغوي في عرف نظريات التعلم المعرفية، وتطبيقات كل منها على العملية التعليمية.

- فصل ثالث: عنوانه (ملمح المتعلم الجزائري)، يتضمن أربعة مباحث، عُرضت في المبحث الأول الهوية الثقافية الجزائرية وأركانها وما يترصدها من تهديدات، ودور تعليم العربية في تعزيز الهوية الثقافية، وفي المبحث الثاني عُرض التنوع الجغرافي والاختلافات اللغوية، وخصص المبحث الثالث للحديث عن عوامل اختلاف المتعلمين وتمايزهم، أما المبحث الرابع فقد استعرض خصائص متعلمي السنة الثانية من التعليم المتوسط، وكذا ملمح التخرج في مادة اللغة العربية لمتعلمي مرحلة التعليم الابتدائي والسنة أولى من التعليم المتوسط، تمهيدا للدراسة التطبيقية التي تخص السنة الثانية من التعليم المتوسط.

* باب تطبيقي: عنوانه (كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط دراسة وممارسة)، وفيه أربعة فصول، وهي:

- فصل أول: عنوانه (مرجعية تأليف كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط وبنية المنهجية)، يتضمن خمسة مباحث، عُرض في المبحث الأول الأسس المرجعية للكتاب، لإظهار مدى موافقة النصوص التعليمية لتلك الأسس، وعُرضت في المبحث الثاني البنية المنهجية للكتاب من حيث الإخراج والتأليف والصناعة، للنظر في مدى موافقة طريقة الإخراج للمعايير النظرية، وعُرضت في المبحث الثالث طريقة عرض الكتاب والعناوين المستعملة، وخصّص المبحث الرابع للحديث عن وحدات الكتاب لتقديم وصف دقيق عنه، أما المبحث الخامس فخصص للحديث عن الصورة التعليمية التي ساندت النصوص التعليمية، للنظر في مدى مساعدتها النص السند في استجلاء الدلالة، وتبسيط المعرفة.

- فصل ثان: عنوانه (وظيفية نصوص نشاط فهم المنطوق في الاكتساب اللغوي والتحصيل المعرفي)، يتضمن ثلاثة مباحث، عُرض في المبحث الأول الاكتساب اللغوي في النصوص التعليمية المنطوقة، بعد إحصاء المفردات المكتسبة في جداول تسهل عملية التحليل، وخصص المبحث الثاني للحديث عن وظيفة النصوص المنطوقة وقيمها المعرفية، للنظر في مدى وظيفتها ومناسبتها لمتعلمي المرحلة، أما المبحث الثالث فخصص للحديث عن اكتساب اللغة وتحصيل المعرفة في نشاط التعبير الشفهي ذي الصلة بنشاط فهم المنطوق.

- فصل ثالث: عنوانه (وظيفية نصوص ميدان فهم المكتوب في الاكتساب اللغوي)، يتضمن أربعة مباحث عُرض في المبحث الأول الاكتساب المفرداتي في ميدان فهم المكتوب، حيث أحصيت المفردات المكتسبة في جداول تسهل عملية التحليل، وخصص المبحث الثاني للحديث عن الاكتساب النحوي بإحصاء الموارد النحوية المستهدفة في جداول تسهل بدورها عملية التحليل، أما المبحث الثالث فُعْرض فيه الاكتساب الأدبي في ميدان فهم المكتوب أحصيت فيه الموارد الأدبية المستهدفة في جداول إحصائية تسهل عملية التحليل، وخصص المبحث الرابع للحديث عن اكتساب اللغة وتحصيل المعرفة في ميدان إنتاج المكتوب.

- فصل رابع: عنوانه (وظيفية نصوص ميدان فهم المكتوب في التحصيل المعرفي)، يتضمن أربعة مباحث عُرض في المبحث الأول علاقة الاكتساب اللغوي بالتحصيل المعرفي؛ إذ لا حصول للمعرفة دون اكتساب اللغة، وخصّص المبحث الثاني للحديث عن نصوص ميدان فهم المكتوب وتحصيل المعرفة، وعُرضت في المبحث الثالث معايير اختيار نصوص ميدان فهم المكتوب وتنظيمها وإبراز مدى استجابة نصوص المدونة إلى المعايير النظرية، بسحب هذه الأخيرة على واقع النصوص التعليمية للخروج بأحكام موضوعية، وخصص المبحث الرابع للحديث عن وظيفة نصوص ميدان فهم المكتوب في مجال توجيه السلوك وتصحيحه بمدى ملامتها لواقع المتعلم والمجتمع.

ولما كان تحصيل المعرفة رهينَ اكتساب اللغة التي بواسطتها يمكن التعبير عن تلك المعرفة التي تنشدها المجتمعات، انحازت الأبحاث إلى كل ما له صلة بتعليم اللغات، كان فيها النص التعليمي محورا تقاطعت فيه بعض الدراسات السابقة مع هذه الأطروحة، من ذلك:

1- كتاب (علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية) لـ (عبد الرزاق)، وقد فصل الكتاب في اللسانيات التطبيقية، واستثمر نتائج علوم أخرى كثيرة تتصل باللغة، بالنظر إلى أن تعليم اللغة يخضع لعوامل كثيرة؛ لغوية، ونفسية، واجتماعية، وتربوية، كما تطرّق إلى بعض عوامل اختيار المحتوى (الأهداف، المستوى، الوقت، الجانب المفرداتي)، دون الإلمام بكامل المعايير التي تتطلب مراعاتها في أثناء اختيار المحتوى كميّار الصدق والأهمية ومعايير متعلقة بالمجتمع، وأخرى متعلقة بالمتعلّم؛ معرفية أو نفسية تربوية، وعلى الرغم من معالجته لقضية تعليم اللغة عند الناطقين بها وعند الناطقين بلغات أخرى، إلا أنه لم يقف عند النص التعليمي بعدّه أحد المقاربات الحديثة في تعليم اللغات ولا سيما تعليم العربية، كما لم يتطرق إلى قضية اكتساب اللغة التي تمثل ظاهرة مشتركة عند جميع البشر، وهي المباحث التي ميّزت الأطروحة.

2- كتاب (نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا) لـ (داود عبده)، حيث تطرّق الكتاب إلى توجيه تعليم اللغة وظيفيا حتى يتمكن المتعلّم من ممارستها عمليا بصورة طبيعية، وهذا من طريق تعليم أنشطة اللغة (القراءة، الإملاء، القواعد) تعليميا وظيفيا، ثم تعرض إلى تعليم اللغة العربية بطريقة الوحدة، وقصد بها أن تعلّم كوحدة متكاملة لا كفروع مستقلة، وهو الأمر الذي يوفره النص التعليمي لإتقان المهارات اللغوية الأربع، لكنه لم يتحدث عن معايير انتقاء النصوص التعليمية حتى تحقق وظيفتها.

وعثر في مسار إعداد الأطروحة على ثلاث رسائل جامعية؛ الأولى قدّمتها الأستاذة (حنان قادري) لنيل شهادة الدكتوراه بعنوان: (المقاربة النصية وتطبيقاتها في الأنشطة اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ثانوي - دراسة تقويمية-) حاولت في دراستها الوقوف على مدى تطبيق المقاربة النصية في الأنشطة اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ثانوي، وقد اقتصرته حدودها النظرية على المقاربة النصية، وفي الجانب التطبيقي على تقويم تطبيقاتها في أنشطة قواعد اللغة، والمطالعة، والبلاغة، والتعبير، دون التطرق إلى جانبي الاكتساب اللغوي والتحصيل المعرفي ودون التعرض كذلك إلى النص التعليمي ومعايير انتقائه، وهي الجوانب التي ميّزت دراستنا.

أما الرسالة الثانية فقدّمها الأستاذ (الطاهر لوصيف) لنيل شهادة الدكتوراه بعنوان: (تعليمية النصوص في مرحلة التعليم الثانوي الجزائري، برامج السنة الأولى جذع مشترك آداب -نموذجا، دراسة وصفية تحليلية) التي ركّزت على تقديم قراءة نقدية لتعليمية النصوص وفق المقاربة النصية، دون التعرض إلى قضية اكتساب اللغة ومعايير اختيار النص التعليمي، ودون الوقوف كذلك على مدى وظيفية النصوص التي تضمنتها المدونة ومدى استجابتها لحاجات متعلّمي المرحلة، وهو ما وقفت عنده دراستنا نظريا وتطبيقيا على مدونة اختلفت بدورها عن نظيرتها التي اختصت بالسنة أولى ثانوي.

أما الرسالة الثالثة فقدّمتها الطالبة (فتيحة حايد) لنيل شهادة الماجستير تخصص لسانيات بعنوان: (المحتوى اللغوي في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط -دراسة تحليلية نقدية-) للسنة الجامعية 2011-2012، بجامعة الحاج لخضر -باتنة-، وإن كانت مدوّنة الدراسة تخص كتب الجيل الأول، إلا أنها تتلاقى مع الأطروحة في جوانب عديدة، حيث عرضت في جانبها النظري تعريف العملية التعليمية ومحاورها، والأسس المرجعية في اختيار المحتوى اللغوي للكتاب المدرسي، ومعايير اختيار النصوص التعليمية وتنظيمها، أما جانبها التطبيقي فقد خصص لنقد الكتاب شكلا ومحتوى، حيث اعتمد تحليل المحتوى على مستويات التحليل البنوي (الصوتي، والصرفي، والتركيب، والدلالي والمعجمي)، ثم استعراض المفاهيم المتداولة في نصوص الكتاب، لكنها لم تقم بسحب وإسقاط العمل النظري على العمل التطبيقي لقياس مدى استجابة المحتوى التعليمي للمعايير العملية التي نظّر لها المختصون، كما أنها لم تتطرق إلى الدور المهم الذي تؤديه النصوص التعليمية في اكتساب اللغة وتحصيل المعرفة، وقياس وظيفيتها في تحقيق الأهداف التي وضعت من أجلها، كل هذه النقائص وغيرها ستكون محل دراسة خلال فصول الأطروحة لتبيان دور النص التعليمي في اكتساب اللغة وتحصيل المعرفة.

وأهم النتائج المتوقعة من هذه الأطروحة هي:

- الحكم على نصوص المدونة في مدى استجابتها للمعايير العلمية المتعلقة بالاختيار.
- تقييم مدى استجابة نصوص المدونة للأسس المرجعية التي تسعى إليها التربية الوطنية.
- الحكم على مدى مناسبة نصوص المدونة لتعلّمي المرحلة من ناحيتي الشكل والمضمون.
- مدى أهلية نصوص كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط في إكساب اللغة وتحصيل المعرفة.
- الخروج بتعقيبات حول النقائص المسجلة وتقديم مقترحات وتوصيات بشأنها.

* خاتمة: تناولت نتائج الأطروحة.

واعتمدنا في إنجاز هذه الدراسة على مجموعة من المصادر أهمها كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط ، وكذا دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، الصادرين عن وزارة التربية الوطنية، أما المراجع فنذكر منها: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية لعبده الراجحي، علم النفس التربوي لعبد المجيد نشواتي، المناهج الحديثة وطرائق التدريس لمحسن علي عطية.

وقد واجهت هذه الأطروحة صعوبات لا تختلف عن تلك التي يواجهها أيّ بحث وكل باحث، أهمها تلك الالتزامات المهنية في ميدان بعيد عن العملية التعليمية مما استدعى بذل جهد أكبر ومتواصل من أجل الإحاطة بكل التفاصيل البيداغوجية، ومهما يكن من أمر فإن سلوك طريق العلم بصدق تصحبه متعة - رغم مشقته - يحبي الله بها من صدق واحتسب، والفضل كلّ الفضل لله عزّ وجلّ، أحمدته تعالى عدد خلقه وعدد ما خلق وما هو خالق، ومن بعده أشكر أستاذي المشرف الدكتور: بوبكر الصديق صابري الذي كان نعم الأستاذ والصديق والأخ ونعم المرشد والناصح الأمين، فكل كلمات الشكر والتقدير لا تفيه حقه، بل تشوه حقيقة فضله المثلى، وكل الشكر والتقدير كذلك لكل من علمني وساعدني ولو بكلمة تشجيع على إنجاز هذا العمل، وأرجو من الله عزّ وجلّ أن يكون لبنة جديدة تضاف إلى الأعمال الهادفة إلى خدمة اللغة العربية وتطوير تعليمها خاصة في ظل التحديات التي يفرضها واقع اليوم.

جمال بسعودي

15/فيفري/2022

الباب النظري

النص التعليمي وملمح المتعلم الجزائري

- 1- النص التعليمي ومحاور العملية التعليمية
- 2- الاكتساب اللغوي والتحصيل المعرفي بين التراث العربي ونظريات التعلم
- 3- ملمح المتعلم الجزائري

تتداخل العلوم وتختلف المصادر التي يعتمد عليها في وضع الحلول للمشكلات التي تصادف كل مشكلة معرفية ولا يُعتمد في حلّها على مصدر واحد، وتعليمية اللغة العربية كغيرها من المعارف تعترضها مشكلات عديدة منهجية، ونفسية، واجتماعية، وتربوية وغيرها، مما يجعلها في أمس الحاجة إلى حلول تساعد في تخطي العقبات التي قد تحول بينها وبين تحقيق أهدافها، إذ لا منجى ولا ملجأ لها إلا ذلك الجسر الذي تلتقي عنده جميع الروافد المعرفية، ونقصد به اللسانيات التطبيقية بخاصيتها البراغماتية، التي تتقصى وتبحث النظريات المتوصل إليها من مختلف العلوم، وتستقي منها كل ما له علاقة باللغة، وتُكيّفه مع الواقع وتبعث الروح في النظريات المجردة فتحيتها وتفعلها، وتجعلها قابلة للتطبيق والاستخدام وتقدمها كحلول أو مفاتيح في أيدي المهتمين لفتح كل مستغلق وتذليل كل مستصعب، وقد تلقفت اللسانيات التطبيقية هذا تحول الدراسات اللسانية إلى النص بعده وحدة شاملة، وجعلت منه بيئةً مثلى لتعلّم اللغة ووضعته موضع التطبيق في المواقف الصفية، تخطت به تلك المشكلات التي كانت تواجه تعلّم وتعليم اللغة، فكيف اتخذ النص كمقاربة في تعليم لتعلّم اللغة العربية ؟

يسعى هذا الفصل للإحاطة بمفهوم النص وصولاً إلى النص التعليمي الذي يستدعي معايير عملية في انتقائه وتنظيمه ويستدعي طرائق لتقديمه حتى يحقق وظيفته في اكتساب اللغة وتحصيل المعرفة .

المبحث الأول: مفهوم النص

يعد النص نواة أساسية في بناء الفكر الفردي، لما يحمله من شحنات معرفية وثقافية مختلفة وقد كان الاختلاف قائما في تحديد معنى النص، وسنقف عند مجموعة من التعاريف كما أوردتها بعض العلماء والنقاد العرب وعند نظرائهم الغربيين، انطلاقا من التحديد اللغوي ثم الاصطلاحي، مع الوقوف على الفرق بينه وبين الخطاب

1- النص لغة:

من المتواضع عليه من قبل علماء اللغة أنّ كلمة " نصّ " تعني الرفع، جاء في كتاب العين: "نَصَصْتُ الحديثَ إلى فلانٍ نصًّا أي رفَعْتُهُ، وقال: ونُصَّ الحديثُ إلى أهلهِ فإنَّ الوثيقةَ في نصِّهِ. والمنصَّةُ التي تقَعُدُ عليها العروس، ونَصَصْتُ نَاقَتِي أي رَفَعْتُهَا فِي السَّيْرِ¹.

وهو المعنى الذي ورد في قول امرئ القيس:²

وَجِدِّ كَجِدِّ الرِّثْمِ لَيْسَ بِفَاحِشٍ ... إِذَا هِيَ نَصَّتُهُ وَلَا يَمْعَطِلُ

"ونصُّ كلِّ شيءٍ منتهاه، وفي الحديث: "إذا بلغ النساءَ نصَّ الحِقَاقِ فالعصبَةُ أولى"، أي إذا بلغت غاية الصَّغر إلى أن تدخل في الكبر فالعصبية أولى"³.

وجاء في المعجم الوسيط: "نَصَّ الحديث: رفعه وأسنده إلى المحدث عنه - والمتاع: جعل بعضه فوق بعض. وفلانا أقعده على المنصة. ويقال: نصَّ فلانا: استقصى مسأله عن شيء حتى استخرج كل ما عنده. والنصُّ: صيغة الكلام الأصلية التي وردت من المؤلّف - وما لا يحتمل إلا معنى واحدا، أو لا يحتمل التأويل، ومنه قولهم: لا اجتهد مع النصّ (ج) نصوص، وعند الأصوليين الكتاب والسنة، ومن الشّيء منتهاه ومبلغ أقصاه"⁴.

1- الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، مادة (نَصَصَ)، تحقيق: مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي، الجزء السابع، ص 86

2 ديوان امرؤ القيس، تحقيق: عبد الرحمان المصطاوي، دار المعرفة، بيروت، ط2، 2004 ج1، ص 43

3 الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، المصدر السابق، ص 86

4 مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، ط4، 2004، ص926

ويرى الأزهر الزناد في هذا الإطار أنّ "هذه المعاني كلها تعود إلى جامع واحد وهو الارتفاع، أو هو أظهر مكونات الشّيء، أو أقصاها"¹، وكما يبدو فإنّ هذه المعاني تتفق على أنّ النصّ يؤدّي معنى: الرّفيع، والظّهور، والبروز، والتراكم والاستواء، والانتظام، وهو ما يحيل على معنى التجسّد الفعلي للشّيء في أكمل صورته.

2- النص اصطلاحاً:

أخذ النصّ قسطاً وافراً من الجهود النظرية والفكرية، وقد كان غاية تتنازعها مذاهب ومناهج نقدية متعدّدة، مما جعل مفهومه متعدّداً في الثقافة الغربية، التي نقلت عدواها إلى الثقافة العربية، ويحمل في الثقافتين معنى النسيج دلالة على نسج الكلمات التي يرتبط بعضها ببعض²؛ فالنص هو ذلك النسيج المترابط من الكلمات والجمل الذي يعبر عن موضوع أو قضية من القضايا البشرية وهو الحافظ للمعلومات والأحداث.

ويلخصّ محمد خطابي مفهوم النصّ عند كلّ من هاليدي (Halliday) ورقية حسن (Ruqaia Hassan) بأنّ كل متتالية من الجمل تترايط عناصرها في علاقات تشكّل نصاً، وتتمّ هذه العلاقات بين عنصر وآخر وارد في جملة سابقة أو جملة لاحقة، أو بين عنصر وبين متتالية برمتها سابقة أو لاحقة³؛ فمن خلال هذا الطرح يسمّى نصّاً كل متتالية من الجمل تتكون من جملتين على الأقل تربطها علاقات داخلية لتشكل ذلك البناء لحكم، كما "يهدف المنظور الذي يمثله هاليدي ورقية حسن إلى الإجابة عن التساؤل التالي: ماهي الخصائص التي تجعل من معطى لغوي نصّاً؟ أي ماهو الفرق بين النصّ واللّانص؟ وقد انتهينا إلى أنّ الاتساق هو الخاصية الحاسمة التي تميّز بين ما هو نص وما ليس نصاً"⁴؛ فحقيقة النص عند (هاليدي) و(رقية حسن) قائمة على التماسك والاتساق بين مكوناته من طريق مجموعة من الوسائل التي تخلق نصّيته ووحده، فوحدة النصّ مظهر أساس من مظاهر النصّ.

1 الأزهر الزناد، نسيج النص، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، 1993، ص12

2 المرجع نفسه، ص12

3 محمد خطابي، لسانيات النص (مدخل إلى انسجام الخطاب)، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، 1991، ص13

4 المرجع نفسه، ص88

أما جوليا كريستيفا (Julia Kristiva) فتري أن النص: "جهاز عبر لغوي. يعيد توزيع نظام اللغة، يكشف العلاقة بين الكلمات التواصلية، مشيراً إلى بيانات مباشرة، تربطها بأنماط مختلفة من الأقوال السابقة والمتزامنة معها، والنص نتيجة لذلك إنما هو عملية إنتاجية"¹؛ مما يعني أن النص يتم باللغة بتوزيع نظامها من خلاله عبر شبكة العلاقات التي تجمع العناصر اللغوية كأنه تفكيك وإعادة تركيب للبناء، كما يرتبط النص بنصوص أخرى سابقة، وقد يكون مقتبساً منه في نصوص لاحقة؛ أي أنه عملية تناس، يجعلنا نسبح داخل فضاءه في عوالم عديدة لنعيد إنتاجه وفق قراءتنا وثقافتنا.

أما مفهوم النص في الثقافة العربية المعاصرة فلا يختلف كثيراً عنه عند القدامى، فأطلق على ما يحقق البيان والإفادة كما ذهب إليه الجاحظ في بيانه: "فبأي شيء بلغت الإفهام وأوضح عن المعنى فذلك هو البيان في ذلك الموضع"²، وهو المعنى الذي نجده عند الشريف الجرجاني في تعريفاته: "ما ازداد وضوحاً على ظاهر لمعنى في المتكلم وهو سوق الكلام لأجل ذلك المعنى، فإذا قيل: أحسنوا إلى فلان الذي يفرح بفرحي ويغتم بغمي كان نصاً في بيان محبته"³؛ من هذا المقتبس يتضح أن كل ما يرقى إلى الوضوح والبيان يسمى نصاً، وهو معنى سابق للمفاهيم العربية الحديثة التي آثرت الاتكاء على المفاهيم الغربية فكانت مفاهيمها للنص متعددة من قبيل تلك العدوى المتنقلة إلى الثقافة العربية، حيث يؤكد ذلك صلاح فضل أنه لكي نصل إلى مفهوم واضح ومحدد للنص يجب علينا الوقوف على معطيات وجملة المقاربات التي قدمت له في البحوث البنيوية والسيميولوجية الحديثة⁴، حيث عرّف النص بأنه: "القول اللغوي المكتفي بذاته والمكتمل في دلالاته"⁵، فهو كل ما يبين عن دلالاته عبر وسيطه اللغوي، فكل ما حقق الإفادة فهو نص.

ونظراً لأهمية النص، فقد كان محل اهتمام علوم عديدة، باعتباره وثيقة للتاريخ والعلوم والآداب والفنون حيث ترتبط أهميته في منظومة المجتمع البشري بالجانب العقلي فيها، لأنه حامل العلم ومصدر التجربة والعرفان وتتلخص فيه الحقيقة التي تقوم عليها كل المعارف كما ذهب إليه الأزهر الزناد فيما كتب⁶؛ فمن خلال

1 صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النص، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، أغسطس 1992، ص 212

2 الجاحظ، البيان والتبيين، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط7، 1997، ج1، ص 75

3 الشريف الجرجاني، التعريفات، تح: محمد صديق المنشاوي، دار الفضيلة، القاهرة، دط، د، ص 202

4 صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النص، مرجع سابق، ص 211

5 المرجع نفسه، ص 214

6 الأزهر الزناد، نسيج النص، مرجع سابق، ص 13

النص تُدارس العلوم وتُنقل المعارف وهو وثيقة شاهدة على الأحداث والعصور الماضية، كما يعدُّ وثيقة لتعليم العلوم والفنون والآداب، وهو الحامل للقناعات والمبادئ والعقائد، مما جعله يتسبّد الوسائط التعليمية واتخذته المناهج التربوية الحديثة محورًا أو أساسًا تُبنى عليه كل التعلّيمات، فاحتل النصُّ بذلك مكانته التي يستحقها من بين الوسائل والوسائط التعليمية ولاسيما في ميدان تعليم اللغات، وأصبحت كل الأنشطة والمهارات اللغوية تمارس من خلال النص، فمنه يثري المتعلّم رصيده اللغوي والمعرفي، ويُحصّل كفاءة نصّية، تمكّنه من فهم النصوص وتحليلها وأخذ العبرة منها والنسج على منوالها، حيث يراهن المهتمون اليوم على اختيار النصوص بدقّة وعناية، وفق معايير منهجية والعمل على تنظيمها وترتيبها بالكتاب المدرسي لتحقيق الأهداف والغايات المنشودة، أهمها إكساب المتعلم اللغة الفصيحة وتنمية ثروته اللغوية وفق قواعد سليمة، يستطيع من خلالها التواصل مع مختلف النصوص.

ومن جهة أخرى التعرّض إلى مجموعة من المواقف والتجارب يتّخذها عبّرة وخبرة للاستفادة منها في مختلف مواقف الحياة، وذلك من خلال القراءة باعتبارها "...جزء من النص، إذن هي منطبعة فيه محفورة عليه تعيد كتابته"¹، والحديث عن النص التعليمي وأهميته ومعايير اختياره وتنظيمه مؤجل إلى بلوغ مقام الحديث عنه في فصول البحث.

وبالنظر إلى ظهور مصطلح آخر في الساحة النقّدية يلتقي مع «النص» في بعض التحديدات وهو مصطلح «الخطاب» الذي عدّه بعض الدّارسين مرادفا للنص، فيما عدّه آخرون أمرا متعلقا بالمنطوق خلافا للنص الذي يعبّر عن المكتوب، استدعى الأمر الوقوف على المصطلحين لتبيين الفرق بينهما، وهو ما سنقف عنده فيما يأتي.

3- النص والخطاب:

هناك من يفرّق بين النص والخطاب، شأن بول ريكور (Paul Ricoeur) الذي يقول: "لنسمّ نصّا كلّ خطاب أثبتته الكتابة"²؛ فالخطاب هو الكلام الشّفوي، أمّا النصّ فهو كل خطاب مكتوب، وهو التفريق الذي نجد في

1 رشيد بن جدو ((قراءة في القراءة))، مجلة الفكر العربي المعاصر، عدد 49/48، 1988، مركز الإنماء القومي، بيروت، ص 14

2 بول ريكور (Paul Ricoeur)، من النص إلى الفعل، تر: محمد براءة وحسان بوقبية، عين للدراسات والبحوث، الإسكندرية، ط1، 2001، ص105

قاموس التربية بأنّ النص "عبارة عن تجسيد للخطاب الشّفوي كتابيًا، فالخطاب والنّص كلاهما سند للآخر فهما لذلك لا ينفصلان"¹، وفي تعريف آخر: النص هو "ما تنقري في الكتابة وتكتب فيه القراءة"²، ما يعني أنّ ما يميز بينهما هو الكتابة.

وهناك من يرى أنّ النصّ أعمّ من الخطاب حيث "يُنظر إلى النصّ باعتباره تواصلًا لسانيا، كمرسلة مشقّرة عبر وسيطها المكتوب أو الشفوي"³، فالنّص هو كل تواصل لساني يحدث من طريق النطق أو الكتابة، ويرى آخر أنّه "إذا كان الخطاب يركّز على حضور [المتكلّم - السّامع / المخاطب - الرّسالة]، فإنّ النصّ يركّز في المقام الأول على مدى توفر عنصري السّبك والحبك بداخله، والمتكلم في الخطاب يتحوّل إلى منتج للنص، كما يتحول السّامع إلى متلقّ للنص"⁴؛ وبذلك فالخطاب يتطلب حضور عناصر الحلقة التواصلية من متكلم وسماع ورسالة، أمّا النصّ فلا يشترط حضور المتكلم، حيث يكون التلقي من طريق قراءة الرّسالة في نصّها المكتوب أو المنقول من خلال وسيط آخر سمعي.

المبحث الثاني: محاور العملية التعليمية

يرى عبده الراجحي أنّ تعليم اللّغة العربيّة لأبنائها ليس في وضع ملائم و هو في حالة حرجة و أصبح يمثّل مشكلة موضوعية لا مجال لإنكارها؛ إذ يتخرّج المتعلّم، وقد أصبح مألوفًا بالدول العربية أنّ المتخرج من الجامعة لا يُحسن التكلّم بالعربية و لا يُحسن كتابة صفحة بالعربيّة الفصحى، حتى تغلغل هذا الإلّف في النفوس وصار أمرًا طبيعيًا لا ندرك أخطاره⁵، ولا شكّ في أنّ سبب هذا الوضع الذي أُشير إليه مرّدّه إلى اختلال أو قصور في ركن أو أكثر من أركان العملية التعليمية، حيث سنقف فيما يأتي على الأركان الأساسيّة التي تقوم عليها هذه العملية، وما يُفترض تحقيقه وتوفّره من شروط في كل ركن ليتكامل مع غيره للنهوض بتعليم اللغة العربية.

1 بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، المجلس الأعلى للغة العربية، 2010، ص 350

2 رشيد بن جدو، قراءة في القراءة، مرجع سابق، 1988، ص 3

3 سعيد يقطين، تحليل الخطاب الروائي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط 3، 1997، ص 44

4 إيهاب سعود، تطور اللسانيات اللغوية من الجملة إلى النص، كلية دار العلوم، القاهرة، 2016، ص 18

5 عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1995، ص 88

1- المعلم:

يتطلب التعليم تقنيات ومهارات من أجل إيصال المعرفة إلى المتعلم بواسطة معلم تتوفر فيه ميزات وكفاءات، ليصل المتعلمين بعلوم المستقبل، وقد أوصت كثير من المؤتمرات العربية بضرورة العناية بإعداد المعلم باعتباره محرك العملية التعليمية؛ وصار "الاهتمام بتطوير برامج إعداد المعلمين، وضمان جودة إعدادهم وتدريبهم من أهم الاتجاهات العالمية المعاصرة"¹، حيث اتخذت التعليمية الحديثة تفعيل المعرفة بديلاً لتكديس المعارف، فالمعلم الذي لا يكون قادراً على أداء مهمته على أكمل وجه، سيؤثر سلباً في المستقبل التعليمي للناشئة، فقضايا التعليم إذا أسندت إلى غير أهلها ومنحت المناصب فيها لغير الأمناء وغير القادرين ينجر عنها تدهور لجميع الهيئات فيما بعد ومن ثم تدهور المجتمع ككل، لذلك ينبغي أن يخضع المعلم لتكوين مهني وتربوي في إطار مراكز تكوين المعلمين.

فإذا كانت العملية التعليمية تقوم على الثلاثي المعهود المعلم، والمتعلم، والمعارف، فإن محرك العملية كلها هو المعلم بالدرجة الأولى"²، فالمعلم ينبغي أن تتوفر فيه شروط حتى يكون فاعلاً في إنجاح العملية التعليمية باعتباره المتحكم في إدارة النشاط داخل الصف فهو "يحتاج من أجل أداء مهنته إلى معرفة المبادئ المتنوعة التي تحكم عملية اكتساب المعلومات لدى الطلاب"³، ويقصد بمعرفة المبادئ التي يجب أن يحملها المعلم؛ تلك الأسس والمبادئ التي تتناول طبيعة التعلم المدرسي ليصبح أكثر فهماً وإدراكاً لطبيعة عمله، فغياب مثل هذه المبادئ عنده تجعله يلجأ إلى الاستعانة بأحد البدائل، كأن يلجأ إلى القواعد التربوية التقليدية، أو يلجأ إلى تقليد معلميه القدامى وزملائه ذوي الخبرة، أو قد يحاول ويخطئ للوصول إلى المبادئ الصحيحة وهذا يتطلب جهداً ووقتاً مما يؤثر سلباً في العملية التعليمية.

كما يجب على معلم اللغة أن يكون على اطلاع بمستجدات البحث اللساني، ومختلف العلوم المعاصرة ليتمكن من استثمار كل ما يعود بالنفع على العملية التعليمية خلال ممارسته إياها، ويكون على دراية بالواقع الذي يعيشه المتعلم، وعلى رأي عبد الرحمان حاج صالح لا يمكن لمدرس اللغة اليوم أن يجهد ما أثبتته العلم في

1 المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج، إعداد معلم اللغة العربية في القرن الحادي والعشرين، مؤتمر اللغة العربية الدولي الرابع بالشارقة بعنوان (تطوير

تعليم اللغة العربية وتعلمها: المتطلبات، والأبعاد، والأفاق) تحت شعار (بالعربية... نبدع)، الشارقة، الإمارات، ط1، 2020، ص 211

2 عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، دار الكتاب الحديث، القاهرة، ط1، 2012، ص22

3 عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، دار الفرقان، عمان، الأردن، 1983، ص18

عصرنا الحاضر من حقائق وقوانين ومن معلومات مفيدة ومناهج ناجعة في التحليل اللغوي، وأن يكون له تصور سليم للغة حتى يحكم تعليمها، ولا يمكن أن يحصل له ذلك إلا إذا اطلع على أهم ما أثبتته اللسانيات العامة¹، وعليه وجب أن تتوفر في المعلم مجموعة من الشروط - نراها أساسية - لنجاح العملية التعليمية:

- تأهيله المهني والأكاديمي؛ من خلال معرفة المبادئ المتنوعة التي تحكم عملية اكتساب المعلومات لدى الطلاب.
- الاطلاع على مستجدات البحث اللساني، ومختلف العلوم المعاصرة، ومن أهم العلوم ذات الصلة هو علم النفس باعتباره يعالج النفس البشرية بالفهم والتحليل ومن ثمة اتخاذ المواقف المناسبة .
- اكتسابه للملكة اللغوية الأساسية التي سيكون بإيصالها إلى تلامذته.
- إيمانه بمهنته ورغبته فيها؛ لأن الإيمان يؤلّد الصدق، وقد أوردَ عبد العليم إبراهيم في هذا الشأن شرحاً دقيقاً بقوله: "الفعل علّم ينصب مفعولين، فإذا قلت: علّمتُ أحمدَ اللغةَ العربيةَ، فإنّ الفعل قد تناول كلا من أحمد واللغة العربية ولكي تكون صادقا في هذه الدعوى، ينبغي أن تكون عالما بكل من المفعولين (أحمد- اللغة) فأما علّمك باللغة فهذا أمر يسهل التسليم به لأنه شرط أساسي في إسناد تدريس اللغة إليك، وأما علمك بأحمد فليس المقصود منه أن تعلم شيئا عن ثروته أو مسكنه .. لكن المقصود أن تعلم عن أحمد ميوله وطباعه ومستواه العقلي، وطريقة تفكيره، وتعلم ما يشوقه وما يروقه وما يؤله وما يسمّهُ"²، فينبغي على المعلم أن يكون عالما بما يعلمه ومن يعملّه ليحقق أهداف العملية التعليمية على أحسن وجه.
- مؤهلاته الشخصية في التعامل مع مختلف المواقف التعليمية وعلاقاته بالمتعلمين، والإدارة، وزملائه المدرسين والمشرفين التربويين، وأولياء التلاميذ.

فالوصول إلى مستويات رفيعة لأداء معلمي اللغة العربية مرهون بعوامل كثيرة تبدأ بالانتقاء، فحسن الإعداد، وجودة تدريبهم وتزويدهم بمهارات القرن الحادي والعشرين، وفي مقدمتها مهارات التواصل، ومهارات التعلم الذاتي والإبداع، وتوظيف التكنولوجيا الحديثة في تعليم اللغة العربية وتعلمها، فمعلم اللغة العربية المبدع هو

1 عبد الرحمان حاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، موفم للنشر، الجزائر، 2012، ص ص 181 - 199

2 عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني المدرسي للغة العربية، دار المعارف، القاهرة، ط14، 1992، ص 25

طالب علم طول حياته في مجتمع دائم التعلم والتطور في ظل التقنية والمعلومات¹، مما يجعله مستثمرا واعيا لنتائج العلوم والتقنيات بما يعود نفعه على المتعلمين.

2- المتعلم:

يمثل المتعلم ركن أساس في العملية التعليمية، فمن أجله وجدت جميع الأركان؛ والبحث «الديداكتيكي» اللغوي يهتم بالمتعلم من حيث "خوافزه، وإيقاعه وأسلوبه في التعلم، وموقفه من المادة، ومن حيث علاقته بالمحيط واستعماله للغة"²، فيُنظر إلى المتعلم من حيث عمره ومستوى نضجه، وخلفيته المعرفية، ودراسة دافعيته ورغبته في التعلم، وإيجابيته ومستوى تفاعله، وعلاقاته الاجتماعية في المدرسة وخارجها ووضعها العائلي والاقتصادي، فتخطط المواد بناء على تعلمه السابق وهذا بالنظر إلى "تباين الطلاب عادة في العديد من الخصائص الجسدية والانفعالية والعقلية والاجتماعية، الأمر الذي يفرض على المعلم مواجهة مشكلة فهم الطلاب وذلك من خلال التعرف على قدراتهم المتنوعة، ومستوى نموهم، ونقاط ضعفهم وقوتهم، لتحديد مدى استعداداتهم وقدراتهم على إنجاز الأهداف التعليمية المرغوبة"³، فالإحاطة الجيدة بهذه المعلومات التي تخص المتعلم، تمكن المعلم من معرفة الفروقات الفردية لمتعلميه ومن ثم رسم برنامج وخطه عمل داخل الصف تمكن من تحقيق أكبر قدر من الاستجابة وسط جميع المتعلمين.

فسر النجاح في تعليم اللغات ينحصر - كما أثبتته عبد الرحمان حاج صالح - في التركيز على المتعلم لا على المادة اللغوية على حده معزولة عنه أي على معرفة احتياجاته الحقيقية وهي تختلف باختلاف السن والمستوى العقلي⁴، فبعد أن كان التفكير السائد ينحصر في المادة الدراسية والمعلم هو فقط من يملك المعلومة وهو المركز الذي تدور حوله الأنشطة، تغير مجال الاهتمام وأصبح يُنظر إلى خصوصيات المتعلم المعرفية ومحيطه الثقافي والاجتماعي مع التركيز على الحوار بين المتعلمين داخل الصف، وضرورة مشاركتهم الفعلية في النشاط التعليمي لتنمية معارفهم، ومراعاة جميع الظروف الداخلية (كالمحتوى والأهداف)، والخارجية (كالعوامل السيكولوجية،

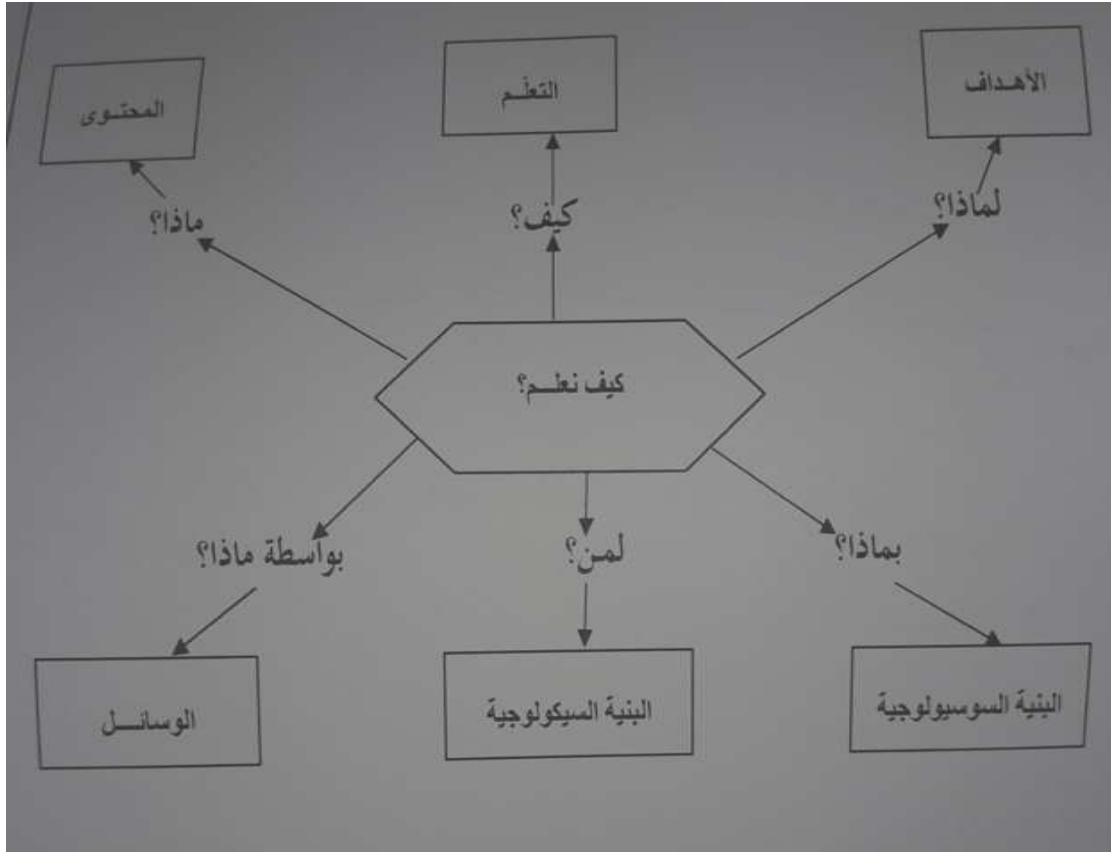
1 المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج، إعداد معلم اللغة العربية في القرن الحادي والعشرين، مرجع سابق، ص 211

2 علي آيت أوشان، اللسانيات والديداكتيك، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2005، ص74

3 عبد المجيد نشواني، علم النفس التربوي، مرجع سابق، ص18

4 عبد الرحمان حاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، موفم للنشر، الجزائر، 2012، ج1، ص185

والسوسيولوجية، والثقافية) التي تشارك وتتفاعل للإجابة عن السؤال « الديدأكتيكي » المهم المتمثل في: كيف نعلّم؟ هذا السؤال الذي يمكن الإجابة عنه والتمثيل له بالمخطط التوضيحي الآتي¹:



(الشكل رقم 1 : كما أورده علي آيت أوشان)

فكل هذه الأسئلة طرحت من أجل المتعلّم، للإجابة عن الإشكالات التي تعترض العملية التعليميّة انطلاقاً من الطريقة التي تُنقل بها المعارف وصولاً إلى الأهداف المسطرة، باللّجوء إلى مجموعة من الوسائط التي تسهّل الفعل التعليمي؛ إذ لا يمكن تصوّر تعليم دون متعلّم فالدرس الجيّد هو الذي يبدأ بالمتعلّم وينتهي بالمتعلّم، فلا يستأثر المعلّم وحده بالدرس ويقتصر على التلقين "لأنّ للعملية التعليمية جانبين هما التعليم والتعلّم، فالتعليم

1 علي آيت أوشان، اللسانيات والديدأكتيك، مرجع سابق، ص76

يقوم به المدرّس، حيث يعرض على التلاميذ المادة.. أمّا المتعلّم فهو مهمّة التلميذ وهو النشاط الجسمي والعقلي الذي يقوم به لكسب الخبرات والمعارف الجديدة¹، فأكبر نشاط هو الذي يقوم به المتعلّم بكونه مشاركاً إيجابياً في الدّرس من طريق التفكير والبحث وحلّ المشكلات انطلاقاً من المادة المعروضة، لأنّ ما يعرضه المتعلّم يكون مصيره النسيان، أمّا ما يتوصّل إليه المتعلّم بمجهوداته وإعمال فكره فإنّه يرسخ في الدّهن.

3- المحتوى:

يمثل المحتوى ركن آخر مهم في التعليم، لأنّ أهمّ مشكل يعترض نجاح العملية التعليمية هو: ماذا يجب أن نعلّم من اللّغة؟ وكيف يجب أن نعلّمه؟ هذا التساؤل الذي يقود مباشرة إلى النظر في المحتوى التعليمي وطريقة تقديمه وكذا النظر في تأدية المتعلّم لهذه الطريقة ومدى نجاحه في تطبيقها²؛ فالمحتوى ركن أساس من أركان العملية التعليمية لاكتساب اللّغة وتحصيل المعرفة، وتحقيق الأهداف المرسومة، ويتكوّن من "عدد المواد الدراسية المنفصلة التي خطّطت ووضعت مقدّماً، ونُظّمت تنظيمًا منطقيًا وفق طبيعة كل مادة، وغالبًا ما يترجم هذا المحتوى في صورة كتاب يتضمّن مجموعة من المواد"³، فهو المضمون الذي يتم بواسطته تحقيق الأهداف التربوية، عبر ما يحمله من حقائق ومفاهيم .

وقد عرّف المحتوى في قاموس التربية بأنه: "مجموع المفاهيم المؤلّفة للمادة الدّراسية المقرّرة للتّحصيل في موضوع من مواضيع التّعلّم، ويتألّف المحتوى من ثلاثة أبعاد هي المعرفة والمهارات والجوانب الوجدانية للتّعلّم"⁴، وبسحب هذا المفهوم على مدوّنه الدراسة، نجد أنّ المحتوى التعليمي قسّم إلى مجموعة من المقاطع التعلّمية، ويندرج ضمن كل مقطع مجموعة من الميادين: ميدان فهم المنطوق وإنتاجه (الإصغاء والتحدث)، ميدان فهم المكتوب (القراءة)، ميدان إنتاج المكتوب (التعبير الكتابي)، وتشمل هذه الميادين نصوص تعليمية، وصور مصاحبة، وأسئلة للمناقشة والفهم، وأنشطة إنتاجية، حيث يمثل النص التعليمي أساس قيام باقي عناصر المحتوى؛ إذ تدور حوله كل الأنشطة التي تأخذ بيد المتعلم لكشف قواعد وقوانين اللّغة، باعتبار النصّ هو المنجز والمتحقق

1 عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني المدرسي، مرجع سابق، ص 30

2 عبد الرحمان حاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، مرجع سابق، ص 200

3 علي أحمد مذكور، مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها، دار الفكر العربي، القاهرة، 2001، ص 208

4 بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، مرجع سابق، ص 279

فعليا، وبعد إثبات علماء النص بأن الوحدة الأساسية للغة هي النص، استغلت اللسانيات التطبيقية هذا الإثبات بطبيعتها البراغمية ووضعت للتطبيق في مجال تعليم وتعلم اللغة، وأصبح يُطلق من النص لتعلم وفهم قواعدها وقوانينها، ومنه -النص التعليمي- يتمكن المتعلم من إنتاج نصوص تحاكي النص النموذج، "فتعلم اللغة وتعليمها بات ينطلق من النص المحمل بأبعاده الاجتماعية والثقافية وبيئته اللغوية، ليتكّن المعلم من التفاعل الإيجابي مع وضعيات تعلمية نابعة من وسطه"¹، وهو ما تحاول الدراسة إثباته بتفحص النص التعليمي في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط للحكم على فعاليته في اكتساب اللغة وتحصيل المعرفة.

4- العلاقة بين أركان العملية التعليمية:

تبحث التعليمية* في تلك العلاقات التفاعلية بين المعلم والمتعلم والمحتوى، هذه الأقطاب التي تُعرف بالمثلث « الديدانكيكي»، فكل قطب منها لا يمكن إهمال دوره الفعّال في تحقيق الأهداف التعليمية، ولكل عنصر من هذه العناصر خصائص ومميزات وأبعاد تميزه من غيره، ويمكن حصر هذه الأبعاد في:²

- **البعد النفسي (السيكولوجي):** ويتعلق بالمتعلم وما يتضمنه من استعدادات نفسية، وخصوصيات فردية أو قدرات وتصوّرات إدراكية تفكيرية، ويتوقّف نجاح المربي في مهنة التعليم إلى حدّ بعيد على معرفة هذه الخصائص نظرا لارتباطها بالتحصيل الدراسي إذا استغلت استغلالا تربويا حسنا.

- **البعد التربوي (البيداغوجي):** ويرتبط بالمعلم ورسالته، والسبل التربوية التي ينتجها في تقديم مادته، ودوره في عملية نقل الخبرة إلى تلاميذه على ضوء تجربته وكفاءته ومدى فعاليته في تحسين مستواهم.

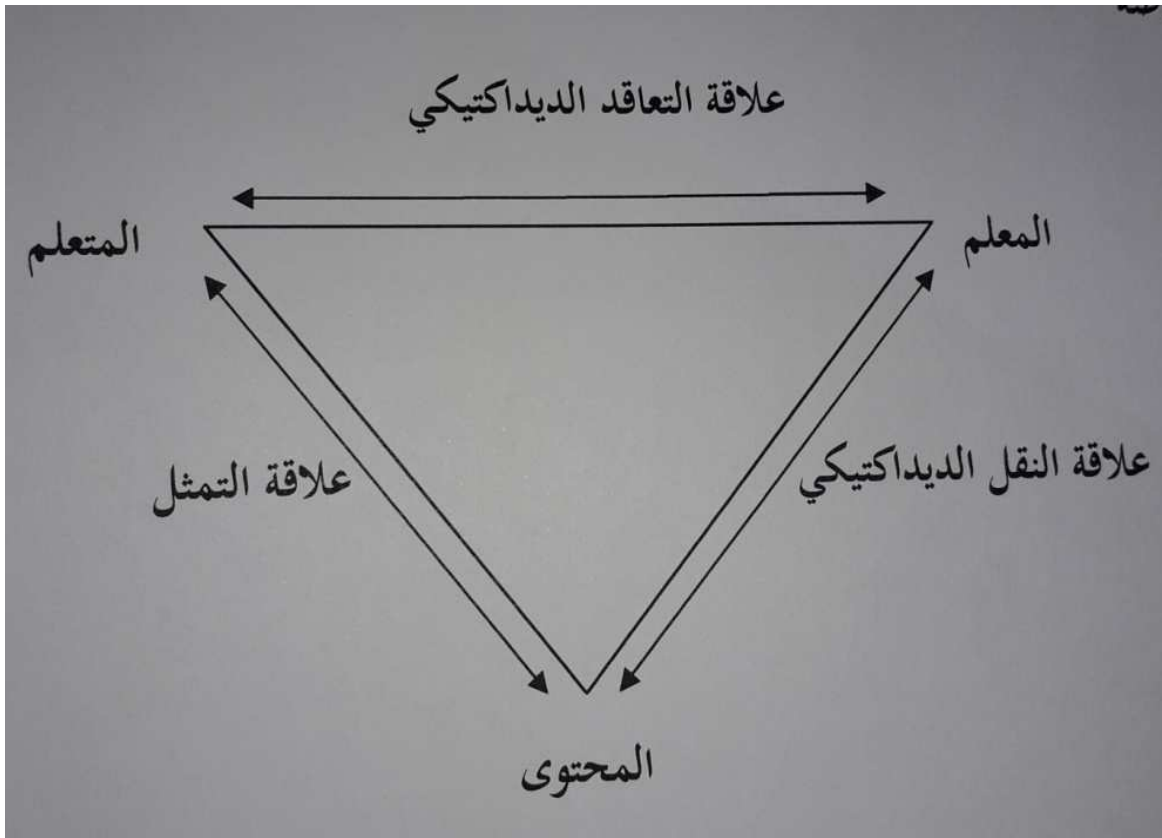
1 وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثانية متوسط، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، أوارس للنشر، سبتمبر 2017، ص 19

* يفرق بين مصطلحي التعليمية والبيداغوجيا بالرغم من التقائهما في الأغراض: حيث تشترك التعليمية والبيداغوجيا في مسارات اكتساب المعارف وتبليغها، لكن التعليمية تعالج محتويات المعرفة بصفة خاصة، وتنقضي جوانب العملية التعليمية ومركباتها لتجديد التعليم والتعلم وتطويره بينما تهتم البيداغوجيا بالعلاقات بين المتعلمين والمعلمين، والبيداغوجيا هي فن التدريس أو طرائق التعليم الخاصة بمادة من المواد ودرس من الدروس في مستوى تعليمي ما، وتهتم بالاتصال ونقل المفاهيم إلى المتعلمين. وإذا كانت التعليمية تركز على المادة المعرفية فإن البيداغوجيا تركز على المتعلم (ينظر: بدر الدين بن تريدي: قاموس التربية الحديث، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، 2010، ص 80. وينظر: هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم: تعليمية اللغة العربية للتعليم المتوسط، الجزائر، ص 16).

2 هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، تعليمية اللغة العربية للتعليم المتوسط، الجزائر، ص 12

- البعد المعرفي (الابستمولوجي): ويتعلق بمادة التخصص من حيث مفاهيمها الأساسية، وخصائصها التربوية أو قدراتها الوظيفية... والدّرس ومكوّناته وعناصره، ومفاهيمه، وباختصار فإنّ هذا البعد يتعلق بالمعارف وبنائها وصعوبات تفعيلها.

فالبعد النفسي يفسّر تلك الخصائص التي يتفرد بها كل متعلّم وتميّزه عن أقرانه، التي ينبغي معرفتها ومراعاتها من قبل المعلّم بصفته ناقل المعرفة إلى المتعلّمين جميعهم في مهمته البيداغوجية، على ضوء كفاءته وفعاليته بهدف تحسين مستواهم، بناء على المحتويات المعرفية التي تتعلّق بمادة التخصص، ويمكن أن نمثّل للمثلث «الديداكتيكي» - كما أورده علي آيت أوشان - بالشكل الآتي¹:



(الشكل رقم: 02 كما أورده علي آيت أوشان)

1 علي آيت أوشان، اللسانيات والديداكتيك، مرجع سابق، ص 86

فكلّ طرف أو قطب من هذه الأقطاب له علاقة تفاعلية مع الآخر، كما يجب أن تتوفر في كلّ واحد شروط ليقوم بدوره كما ينبغي وسط تلك العلاقة «الديداكتيكية» للرفع من فاعليتها لتصبح أكثر نجاعة في تحقيق الأهداف المنشودة.

3-1- العلاقة بين المعلم والمتعلم:

وتسمّى بالعقد التعليمي؛ فيبينهما شراكة تتمثل في نقل المعلومات واستقبالها، من طريق تبسيط المعارف بالعرض، والشرح، والتكرار وغير ذلك من وسائل نقل المعلومات وتبسيطها؛ إذ "لا يمكن للمربي مهما كانت قدراته المعرفية أن يؤدي رسالته على أكمل وجه إذا كان يجهل خصائص تلاميذه النفسية وقدراتهم العقلية، ورغباتهم، وحاجاتهم.. والبيئة التي يعيشون فيها وظروف حياتهم"¹، فمعرفة المعلم بخصائص تلاميذه النفسية والاجتماعية، وميولهم ورغباتهم وقدراتهم، تمكّنه دون أدنى شكّ من تمييز الفروق الفردية بينهم، ومن ثمة العمل على اختيار الطريقة والأسلوب المناسب في نقل المعرفة وإيصالها.

3-2- علاقة المعلم بالمحتوى (المعرفة):

هي علاقة نقل تعليمي؛ أي اختيار ما يناسب المتعلم في تلك الفترة والإلمام بمعلومات الموضوع والتخطيط له والاستفادة من نظريات التعلم^{*}، فالمعلم يقوم بالاطّلاع على الموضوع و يجمع المعلومات، ويحضّر الشروح، حتى يقدم المعرفة في أبسط صورها التي تناسب مستوى المتعلم "فعلاقة المعلم بالمحتوى هي علاقة تنقيب، وتقصّ عن مفاهيمها وخصائصها وصحّتها، وصلتها بالمناهج، ومدى ملاءمتها لقدرات واستعدادات المتعلمين العقلية والمعرفية ثمّ البحث عن آليات تكييفها لتكون في مستوى المتعلمين مثيرة لاهتماماتهم، مشبعة لحاجاتهم المعرفية والوجدانية والحس حركية"²؛ فالمعلم إذاً مسؤول على النظر في المحتوى من أجل تقديمه سائغا للمتعلمين، سهل الإدراك لا صعوبة فيه، كما يُعرف عند المختصين أنّ الأستاذ العبقري هو الذي يجعل الصعب سهلا.

1 هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، تعليمية اللغة العربية للتعليم المتوسط، مرجع سابق، ص 13
* هناك فرق بين مصطلحات التعلم والتعليم والتدريس: حيث يُقصد بمصطلح التعلم تغيير ثابت نسبيا في السلوك أو الخبرة ينجم عن النشاط الذاتي للفرد. أما مصطلح التعليم فهو تلك العملية المقصودة أو غير المقصودة التي تتم داخل المدرسة أو خارجها في أي وقت ويقوم بها المعلم أو غير المعلم. أما مصطلح التدريس فيمكن القول أنه عملية مقصودة ومخطط لها، يقوم بها المعلم داخل المدرسة أو خارجها بإشرافه بقصد مساعدة التلميذ على تحقيق أهداف معينة (ينظر في هذا التحديد: ماهر الجويني، الأساليب المعاصرة في تدريس اللغة العربية، تونس، ط 2018، ص 42).

2 هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، مرجع سابق، ص 13

3-3- علاقة المتعلم بالمعرفة:

تسمى بعلاقة التمثّل؛ وهي إدراك المعلومة وفهمها بالتسلسل والتدرج والاعتماد على الخبرات السابقة، "فهى علاقة تكوين، حيث يشارك المتعلّم في بناء معارفه بنفسه لاكتساب المهارات والقدرات والمعارف المختلفة لإشباع حاجاته، وميوله، وعواطفه، بعد تصحيح تصورات الخاطئة"¹، فالمعرفة اختيرت ووضعت من أجل المتعلّم حتى يدركها ويفهمها لتطوير معارفه وقدراته، لكن اختيارها - المعرفة - ينبغي أن يكون بناء على دراسة واعية تراعى فيها عدة معايير حتى تستجيب لحاجات المتعلّم و تحقّق الأهداف التي وضعت من أجلها.

تشكّل هذه الوضعيات الثلاث في مجموعها مجال الدّراسة التي يعالجها «الديداكتيك»؛ حيث يهتم بدراسة الظروف التي يتمّ في سياقها نقل المعارف الخاصّة بمجال معرفي معيّن واكتسابها، ويحدّد طبيعة العلاقة القائمة بين مختلف الأقطاب المشكّلة للوضعية التعليميّة - التعلّميّة، وبذلك فإنّ الفعل «الديداكتيكي» يسعى إلى تفسير التفاعل بين هذه الأقطاب الثلاثة²، وفي تعليم اللغة العربية يُراهن إذًا حقل تعليمية اللغات اليوم على دور النصوص في الوقوف على خبايا وأسرار العملية التعليمية، باعتباره الوسيط الوظيفي الذي تتلاقى عنده الأهداف وتحقيقها، والطرائق وكيفية تفعيلها، والمتعلّم ودرجة استقطاب اهتمامه ومنه تحقيق الغايات التي تسعى إليها الهيئات وراء التخطيط والسياسات اللغوية، وذلك من خلال المقاربة النصية التي "يتم بمؤداها تناول النص سواء كان قصة أو مقالا أو خطابا أو غير ذلك"³، فما مفهوم النص التعليمي وما الذي يميّزه عن باقي أنواع النصوص؟

المبحث الثالث: النص التعليمي و معايير اختياره وتنظيمه

يبقى السؤال الذي أرق المهتمين في العملية التعليمية ما الذي ينبغي أن نُعلّمه؟ وكيف يمكن للمتعلم أن يتعلّم ما يجب تعلّمه؟ يواجه كل من يبحث عن حلول للارتقاء بالتعليم وتطويره، والواقع يشير إلى الاهتمام بالعملية الإبداعية في التعلّم وتبجيل المهارات الذهنية (مثل القراءة والكتابة والحساب) والتعرّف على المواضيع الأساسية (مثل التاريخ والجغرافيا والعلوم) واستظهار أكبر حجم من المعلومات المقرّرة واستيعاب بنية المعرفة أكثر

1 المرجع نفسه، ص 14

2 علي آيت أوشان، اللسانيات والديداكتيك، مرجع سابق، ص 24

3 بدر الدين بن تيردي، قاموس التربية الحديث، مرجع سابق، ص 324

من استظهار مواضيع محددة كأجزاء منفصلة¹؛ بمعنى أنه لا بدّ أن ينطلق في التعليم من الكلّ إلى الجزء وهذا تماشياً مع الفطرة البشرية؛ حيث لا يمكن التعرّف على أجزاء المادة قبل معرفتها في صورتها الكلية؛ فمثلاً لا يمكن أن نعرض على المتعلم في بداية تعلّمه المكونات الكيميائية للماء وهي الهيدروجين والأكسجين (H_2+O) ليتعرّف بعدها على المادة ككل المتمثلة في الماء، وإنما يُبدأ من العام وبعدها في مراحل أخرى ينتقل إلى الأجزاء، والأمر نفسه ينطبق على تعليم اللغات، فتعليم القواعد النحوية أو الصرفية أو البلاغية معزولة عن النصّ يسبب عدم الفهم والصعوبة والنسيان ومنه الملل، وباعتبار النصّ بنية كاملة لشبكة علاقات العناصر اللغوية، تحوّل تعليم اللغة من تلك البنى اللسانية المنعزلة (الشواهد التي لم تتعدّد حدود الجملة) إلى التعليم بالمقاربة النصية التي تتخذ من النصّ محورا لاكتساب اللغة وتحصيل المعرفة.

1- مفهوم النص التعليمي:

يمثل النص من المنظور البيداغوجي بنية تشتمل على مجموعة القواعد والقوانين اللغوية، وهو يمثّل وحدة تعليمية تلتقي فيه المعارف اللغوية المتعلقة بالنحو، والصرف، والعروض، والبلاغة، وعلوم أخرى إضافة إلى معطيات معرفية²، وقد أصبح - النص التعليمي - من أهمّ التحديات المعوّل عليها في تكوين الفرد، يكتسب منه لغته، وقيمه، وأخلاقه، وثقافته، وهويته، وتقوية مناعته ضد كل ما يهدد هذه العناصر، خاصة في ظل هذا الفضاء اللغوي والثقافي المفتوح على الآخر.

فمن خلال النص التعليمي يعيش المتعلّم في بيئة فصيحة مثلى يكتسب منها لغته بصورة مجملية؛ وقد أثبت المختصون في المجال أنّ تدريس المشكلات النحوية من خلال نص شعري أو نثري أنفع وأكثر إفادة من تدريسه منفصلاً في شكل شواهد قائمة بذاتها³، فاعتماد النصّ كوحدة ومنطلق في اكتساب اللغة وتحصيل المعرفة يجعل المتعلّم نشطاً ينتقل بين ثنايا النصّ فيصادف قاعدة نحوية حيناً وصورة بيانية حيناً آخر، وأسلوباً جذاباً مرة أخرى وقصة وعبرة حياتية أحياناً أخرى، فيكون سبباً في دفع مَلِّه وبعثاً لتجديد نشاطه، ودافعيته، ضف إلى

1 يوسف قطامي، النظرية المعرفية في التعلم، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2013، ص 29

2 بشير إبرير: تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2007، ص 108.

3 علي أحمد مذكور: تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2006، ص 05

ذلك أنّ النص يعوض الواقع وينقل بوفاء السياق العام للظاهرة اللغوية وهذا ما لم تحقّقه الجمل مبتورة من النص أي من السياق الذي يمهّد للمعنى ويحدّد أبعاده.

ومن خلال النص التعليمي يفهم المتعلّم الموضوع بصورة كليّة ويجعل منه مطيّة للانتقال إلى أجزائه وسير أغواره، وهذا يوافق طبيعة الدّهن في إدراك ماهية الأشياء وفهم الحقائق، وقد أورد ابن خلدون في هذا الشأن طريقة ناجحة في تعليم اللغات كانت منتهجة في بالأندلس في قوله: "وأهل صناعة العربية بالأندلس ومعلّموها أقرب إلى تحصيل هذه الملكة وتعليمها من سواهم لقيامهم فيها على شواهد العرب وأمثالهم والتفقه في الكثير من التراكيب في مجالس تعليمهم، فيسبق إلى المبتدئ كثير من الملكة أثناء التعليم فتقطع النفس لها وتستعد إلى تحصيلها وقبولها"¹، فابن خلدون يقدم مثالا حيّا حول واقع تعليم اللغة العربية بالأندلس، حيث كان معلّمو العربية يقيمون تعليمهم على شواهد عربية خالصة ويُجرون عليها التحليل والتبسيط والنقاش حتى يسهّل على المتعلم فهمها وتميل نفسه إلى تعلّمها، وهذا ما انتهت إليه المقاربات التعليمية مُبجّلةً النص التعليمي ضمن مقارنة هي المقارنة النصية كأهم مقارنة في تعليم اللغة العربية والتي جعلت من النصّ محورا للعملية التعليمية، فمن خلاله تُنجز جميع النشاطات من قراءة وتعبير ونحو وصرف وبلاغة... الخ، فهي "طريقة لدراسة النص من منظور ديداكتيكي، تمكن المتعلم من تفكيك النص، وفهمه، واستثمار بنياته الدلالية وتراكيبه، ومجموع العلاقات التي تنظمها في الإنتاج التواصلية؛ بما يتناسب ورصيده المعرفي وقدراته الفكرية؛ أي أنّ النصّ سيصبح بؤرة العملية التعليمية - التعلّمية، حيث سيكون مصدرا لكل معرفة لغوية وعلمية، ورصيда متنوّعا لمختلف تجارب الحياة الإنسانية"²، حيث يستنتج المتعلّم أنّ اللغة هي كلّ متكامل تتداخل فيه جميع العلوم اللغوية، على عكس ما كان مُتبع من تجزئة التعلّم عبر أمثلة مشكّلة من كلمات أو جمل يتم خلالها إقامة الدرس والنشاط اللغوي المستهدف، حيث يجد المتعلّم نفسه أمام مجموعة من التخصّصات المفصولة عن بعضها "فالتعليم بواسطة المقارنة النصية يعني تناول النصّ في شتى مظاهره على أساس أنه وحدة"³، ويعني هذا أنّ تناول المعرفة بمختلف فروعها يتم من خلال النص التعليمي وهذا ما يؤكّد أهميته.

1 ابن خلدون، المقدمة، تحقيق: عبد الله الدرويش، دار يعقوب، دمشق، ط1، 2004، ج2، ص 386
2 وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثانية متوسط، وزارة التربية الوطنية، مرجع سابق، ص22
3 - بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، مرجع سابق، ص 324

وتكمن غاية المقاربة النصية في مرحلة المتوسط في تحقيق تزويد المتعلمين بالمهارات الأربع المتمثلة في الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة ويرى أحد الباحثين أنّ هذه المهارات الأربع في تعليم اللغات تمثل الأهداف الأساسية، التي يسعى كل معلم لتحقيقها عند المتعلمين، فتعلم أي لغة من اللغات، سواء كانت اللغة الأم أم لغة أجنبية، إنّما هدفه أن يكتسب المتعلم القدرة على سماع اللغة والتعرف على إظهارها الصوتي الخاص بها، ويهدف كذلك إلى الحديث بها بطريقة سليمة تحقق له التعبير عن مقاصده والتواصل مع الآخرين أبناء تلك اللغة خاصة، وكذلك يسعى أن يكون قادرا على قراءتها وكتابتها¹، وإضافة إلى تلك المهارات ففي معالجة النص بعده بنية شاملة نوع من التحري والتقصي لبلوغ المعرفة باستثمار ما توفر من خبرات لأنّ "دراسة النص هي بحث ذهني في معطيات النص، يخضع لمنهجية معينة بغرض اكتساب المعرفة، وإنتاجها بالمطابقة أو المشابهة للبنية التي يقصدها المؤلف، وتكون الدراسة بتبني المقاربة النصية طريقة تربوية لتفعيل درس اللغة"²، فالتعرض للنصوص كمقاربة تعليمية فيه تفعيل لنشاط المتعلم الذهني بالكشف عن المعلومات المقروءة ضمن تلك البنية المنظمة، والقيام بعمليات التحليل والتفكير وإعادة الإنتاج والإبداع في استقصاء معنى النص بالحجة والفكر؛ فهي الطريقة التي تأخذ بيد المتعلم لاكتشاف قواعد اللغة وقوانينها المتحققة فعلا من خلال النصوص الراقية المختارة بعناية للأدب والفكر، بدلا من فرضها عليه قسرا من خلال جمل وشواهد تعليمية.

ولعلّ اختيار النصوص وتنظيمها بالكتاب المدرسي لا يكون بطريقة عشوائية أو بمحض الصدفة وإنما يفترض أن يكون اختيارا واعيا تقتضيه معايير منهجية لخدمة الأهداف ومعايير نفسية تتعلق بالمتعلم وقدراته، ومعايير تتعلق بالشكل والمضمون والنص، لتحقيق الأهداف التعليمية، وقد أشار عبد الرحمان حاج صالح إلى أنّ الغايات والأهداف التي يرمي إليها تعليم اللغات الحية هو تحصيل المتعلم القدرة على تبليغ أغراضه بتلك اللغة وتأدية أغراضه بعبارات سليمة من تلك التي تنتمي إلى ما تعارفه الناطقون بها أوضاعا ومقاييس³، وقد أجمعت الأبحاث أنّ اختيار النصوص يجب أن يخضع لمعايير علمية ومنهجية سليمة في ترتيبها وتنظيمها بين دفتي الكتاب المدرسي وهذا ما سنحاول الحديث عنه، باستعراض أهم المعايير المنهجية التي أشار إليها المختصون، ومن ثمة سحبها على مدونة الدراسة - في الجانب التطبيقي من البحث - لقياس مدى الاستجابة لتلك الشروط والمعايير.

1 عبد الحميد عليوه، مكانة المهارات اللغوية في طرائق تعليم اللغات. الأحد 10 شباط (فبراير) 2008.

<https://www.diwanaalarab.com>

2 وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثانية متوسط، وزارة التربية الوطنية، مرجع سابق، ص 20

3 عبد الرحمان حاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، مرجع سابق، ص 174

2- معايير اختيار النص التعليمي:

يشير عبده الراجحي أنّه لا يمكن تصوّر محتوى لمقرر في تعليم اللغة دون اختيار؛ فلا يكون الاختيار عشوائياً أو ذاتياً أو حسبما تسوقه المصادفة، وإّما يجب أن يكون وفق منهج علمي يتخذ معايير موضوعية، وتتكامل فيه مجالات التخصص¹، وتعتبر مادة اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط مادة أساسية لأهميتها في رفع المستوى اللّغوي للمتعلّمين، وتنمية ملكة الذّوق الجمالي الأدبي، فينبغي أن تكون نصوص هذه المادة مختارة بعناية، ودقّة، ومبنية على أسس علمية يُراعى في اختيارها جوانب عديدة للرفع من مستوى الاكتساب والتّحصيل وأهم ما ينبغي مراعاته هو جانباً الشكل والمضمون؛ إذ يتعلق الشكل بجانب بنية النص من حيث المفردات والتراكيب وطول النص، أمّا المضمون فيتعلق بالجانب المعرفي والثقافي والتربوي والنفسي وتماشيه مع واقع حياة المتعلّم؛ حيث يرى عبد الرحمان حاج صالح أنّ "الكارثة التي أصابتنا اليوم هي في انزواء العربية وابتعادها عن الميادين النابضة بالحياة ألا وهي التخاطب اليومي لأنه تشترك فيه الخاصة والعامة"²، فلا بدّ أن يراعى في اختيار النصوص مجموعة من الأسس والمعايير؛ لأنّ اختيار النصوص - على رأي عبده الراجحي - تمثّل عصب اختيار المحتوى اللغوي الذي يختلف بين تعليم اللغة لأبنائها وتعليمها لغة أجنبية؛ حيث يُلجأ في المقرر الأول إلى نصوص أصلية شاملة لثقافة الأمة وتراثها ومجالات الحياة فيها³، وهذا ما أكّده غيره من المختصين.

فاختيار النصّ التعليمي إذاً يمثّل أهمّ مرحلة في تعليم العربيّة؛ حيث يقول السيوطي: "ولكن لغة العرب متسعة جدا ولا يبعد أن تخفى على الأكابر الأجلّة، وقد خفي عن ابن عباس معنى فاطر وفتح. قال الشافعي في الرسالة: لا يُحيط باللغة إلا نبي"⁴، فكل منّا يعرف جزءاً من اللّغة ويغيب عنه جزء، وكل ما يعرفه الإنسان عرضة للنسيان، والتغيّر، كما أنّه من المستحيل أن نُعلّم كلّ اللّغة، وإّما نعلّم ما يجب أن نُعلّمه وما نحن مضطّرون إلى تعليمه، فنختار بين مستويات اللّغة وأنواعها مادة نجعلها في متناول المتعلّمين ليكتسبوا منها مفرداتها ويحصلوا منها علومهم ومعارفهم. وقد تلمّس بعض العلماء القدامى أمثال ابن سينا الجوانب التي ينبغي تعليمها

1 عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، مرجع سابق، ص 72

2 عبد الرحمان حاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، مرجع سابق، ص 161

3 عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة العربية، مرجع سابق، ص 72

4 الشافعي، معترك الأقران في إعجاز القرآن، تحقيق: أحمد شمس الدين، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط 1، 1988، ج 1، ص 148

للطفل؛ حيث ورد عنه: "ينبغي أن يروي الصبي الرجز ثم القصيدة فإن رواية الرجز أسهل وحفظه أمكن لأن بيوته أقصر، ووزنه أخف، ويبدأ بالشعر بما قيل في فضل الأدب ومدح العلم وذم الجهل وعيب السخف وما حث فيه على برّ الوالدين واصطناع المعروف وقرى الضيف وغير ذلك من مكارم الأخلاق"¹، ففي الجانب النفسي يُراعى التدرّج في تعليم اللغة بالانتقال من السهل البسيط نحو المركب والاعتماد على النصوص القصيرة تماشياً مع نموّ الطفل، وفي الجانب الاجتماعي يُركز على الموضوعات الأخلاقية التي تخدم الأسرة والمجتمع وفي الجانب التربوي التعليمي تُدرس الموضوعات التي تحثّ على الاجتهاد في طلب العلم وذمّ الكسل والجهل، باعتبارها موضوعات أساسية في مراحل التعليم الأولى لبناء شخصية قويّة سويّة، وكما ذكرنا آنفاً أنّ اختيار النصّ التعليمي يتداخل فيه مجموعة من المعايير، منهجية، ومعرفية، ونفسية، واجتماعية، ودينية، وتربوية... الخ وهو ما سنفصله إن شاء الله.

2-1- المعايير المنهجية:

أ- الأهداف:

يقول مفكر ياباني: «معظم دول العالم تعيش على ثروات تقع تحت أقدامها وتنضب بمرور الزمن، أمّا نحن في اليابان فنعيش على ثروة فوق أرجلنا تزداد وتُعطي بقدر ما نأخذ منها»؛ وهي إشارة واضحة إلى اعتماد هذا البلد - الذي يُضرب به المثل في التقدم - على العقل والفكر لتحقيق الرّيادة، فأصبح الاهتمام بتعليم التفكير في العملية التعليمية من أساسيات القرن الحادي والعشرين التي ترى ضرورة التدريب على أدوات التفكير جنباً إلى جنب مع تعلم القراءة والكتابة، للتمكن من حل المشكلات ومحو الأمية العلمية والتكنولوجية وفهم العالم التكنولوجي من حولنا²، وتعتبر الأهداف التعليمية من أهمّ معايير اختيار النصوص التعليمية، لأنّ الاختيار يخضع مباشرة للأهداف التي تتصل بالعمل التعليمي، ومن ثمة ينبغي أن تكون محددة مسبقاً في عمليات التخطيط التي تتكفل بها الجهات المسؤولة، حيث يرى عبده الرّاجحي أنّ "الأهداف من أهمّ العوامل التي تؤثر في الاختيار على الإطلاق"³، وعلى أساسها يُختار النصّ التعليمي ويُنتقى، ويوضع في متناول المتعلم ليستقي منه معارفه، فإذا كانت وظيفة المحتوى هي تحقيق الغايات والأهداف التربوية فينبغي أن يُختار الأنسب الذي يوصلنا

1 محمود عبد اللطيف، الفكر التربوي عند ابن سينا، وزارة الثقافة، دمشق، 2009، ص21

2 رافده الحريري وآخرون، أساسيات ومهارات البحث التربوي والإجرائي، دار أمجد، عمان، الأردن، ط1، 2017، ص53

3 عبده الرّاجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة العربية، مرجع سابق، ص61

لهذه الأهداف، لذا يجب أن ننظر إلى المحتوى على أنه أداة وليس غاية بذاته، وعليه فإن أي تغيير، أو تعديل، أو إضافة، أو حذف يجب أن يتم في ضوء الأهداف المحددة¹، فالمحتوى إذاً هو المطية التي تمكن من بلوغ الأهداف، لذا الحرص على حسن انتقائه أضحى ضرورة.

ب- المستوى التعليمي:

تعدّ المستويات سلسلة متدرجة من العمليات التعليمية، مرتبة ومنظمة على نحو يُراعى فيه قدرات المتعلمين منذ دخولهم طور التعلم الأكاديمي، يُنطلق فيها من السهل البسيط صعوداً إلى المركب المعقد تماشياً مع النمو العقلي للمتعلّمين، بحيث تكون المقررات التالية مبنية على الأولى في تسلسل مدروس حتى يستفيد المتعلّم من خبراته الأولى ويجعلها ركيزة ينتقل من خلالها إلى اكتشاف معلومات كانت غائبة عنه وتحصيلها، فالنصوص المقدّمة لتلاميذ المرحلة الابتدائية تختلف عن نصوص تلاميذ مرحلة المتوسط التي تختلف بدورها عن نصوص مرحلة الثانوي، وحتى نصوص المرحلة الابتدائية تختلف فيها نصوص السنة الخامسة عن السنة الأولى أو الثانية؛ إذ يشير عبد الرحمان حاج صالح أنه ليس كل ما في اللغة من الألفاظ والتراكيب ومعانيها يلائم المتعلّم في مستوى معين من مستويات التعليم، فلا يحتاج المتعلّم إلى كلّ ما هو في اللغة للتعبير عن أغراضه، بل تكفيه الألفاظ البسيطة التي تدلّ على المفاهيم العادية، وبعض المفاهيم العلمية والفنية أو الحضارية ما تقتضيه الحياة العصرية²، أمّا الثروة اللغوية الواسعة وباقي الأساليب والفنيات الجمالية أو المصطلحات التقنية المتخصصة فستكون من مكتسباته على مدى مسيرته الحياتية والعلمية؛ فمعيّار المستوى أساسي في اختيار النصوص التعليمية؛ بحيث ينبغي أن تؤخذ بعين الاعتبار قدرات المتعلم وخبراته السابقة، وهيئته ليتلاءم مع المستويات القادمة.

ج- الوقت:

يُنقّد كل مقرّر على جدول زمني محدّد "فكل مقرّر له زمنه المحدّد، قد يكون فصلاً دراسياً واحداً وقد يكون فصلين"³، كما هو الشأن بالنسبة إلى المقرر الذي يتطلب تنفيذه فصلاً أو فصلين أو أكثر فإنّ النصّ التعليمي المقدم للمتعلّمين مقيّد بدوره بفترة زمنية محدّدة قد لا تتجاوز حصّة الدرس الواحدة المقدّرة بساعتين على

1 ماجد أيوب القيسي، المناهج وطرائق التدريس، دار أمجد، عمان الأردن، ط1، 2018، ص98

2 عبد الرحمان حاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، مرجع سابق، ص203

3 عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، مرجع سابق، 63

الأكثر ، فيكون اختيار النص التعليمي خاضعا للوقت الذي سيتم تنفيذه فيه، فيُختار النص المناسب من حيث القصر والطول لتنفيذه في الوقت المحدد.

د- الصدق:

يحكم على النص التعليمي بالصدق إذا تحققت فيه مجموعة من الشروط لتحقيقه للأهداف الموضوعة لتحقيق التعلم الفعال أو الإتيقاني، والتي تتجسد بصفة خاصة في تنمية تفكير المتعلم وتكون متجهة نحو المنحى العملي ومراعية للفروق الفردية بين المتعلمين¹، فلا بد أن يكون اختيار النص مبنيا على الأهداف المسطرة، والتي في أساسها تمكين المتعلم من توظيف ما تعلمه في حياته ممارسة وسلوكا، وليس حفظ القواعد المجردة لتحقيق نتائج دراسية جيدة فقط، كما ينبغي أن تكون المعلومات التي يتضمنها النص صحيحة، تسهم في توجيه المتعلمين الوجهة السوية السليمة، وتسهم في تنمية قيمهم المعرفية، والخلقية، والدينية، والوطنية بما يخدم شخصيتهم ويخدم قضايا الأمة.

هـ- الأهمية:

يعدّ النص التعليمي مهماً "إذا اشتمل على مجموعة من المفاهيم والتعميمات بالإضافة إلى ما يتضمنه من الحقائق والمعلومات"²، فالغرض الأساسي من النص التعليمي هو تقديم معلومات وحقائق ومعارف للمتعلم تراعى فيه الأهداف والمستوى التعليمي، بحيث تقدّم هذه النصوص في صورها المنطوقة والمكتوبة ليكتسب منها المتعلم اللغة ويحصل من خلالها المعارف، لذا يختار المختصون النصوص حسب درجة أهميتها في تحقيق الأهداف المرجوة وتنظم تنظيما وظيفيا وهذا ما يزيد من أهميتها ميدانيا في تفعيل الفعل التربوي.

2-2- معايير متعلقة بالمتعلم:

يُراد بالتعليم إحداث تغيير في سلوك المتعلم سواء في المعلومات أو العاطفة أو العقيدة أو غير ذلك، لذا فأي اختيار للمحتوى التعليمي بخبراته وأنشطته لا بد أن يتم في ضوء حاجات المتعلم وقدراته ودرجة نضجه³، مع مراعاة حاجاته العقلية والوجدانية، والمجتمعية لأنّ السلوك الذي يراد تغييره بالمتعلم يشمل ناحية المعرفة والوجدان

1 علي عبد الله اليافعي ((أساسيات النص التعليمي))، مجلة التربية، العدد 130، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة، والعلوم، 1999، ص 107

2 علي عبد الله اليافعي ((أساسيات النص التعليمي))، مرجع سابق، ص 107

3 ماجد أيوب القيسي، المناهج وطرائق التدريس، مرجع سابق، ص 98

والعمل، فالتغيير في جانب المعرفة يتمثل في تزويد المتعلم بمعارف جديدة يضيفها إلى مكتسباته وخبراته السابقة، أو تصويب معلوماته السابقة، والتغيير في جانب العاطفة والوجدان يتمثل في إثارة عواطف المتعلم وإحساسه كما في عرض النصوص الأدبية المتضمنة قصصا وعبرا، والتغيير في العمل يمس القدرات والمهارات من نحو تحسين الخط وإتقان التعبير في جميع مواقف التواصل.

ومعايير اختيار النص المتعلقة بالمتعلم تتمثل في مراعاة جانبين مهمين (معايير معرفية، ومعايير نفسية تربوية):

أ- معايير معرفية :

يفترض في اختيار النصوص التعليمية أن تكون على أساس دراسات ميدانية دقيقة متفحصة، تستقرى وتتحمس أذواق التلاميذ وميولهم واتجاهاتهم ومستوياتهم العقلية والثقافية، وتتعرف على حاجاتهم، وظروف حياتهم الفعلية، وطموحاتهم الخاصة، ويختار من الموضوعات أو المقررات ما يتناسب مع الأذواق والمستويات فهذا يشد التلاميذ إلى كتبهم الدراسية، وإلى الموضوعات المقررة فيها، ومن ثمة تنمية حصيلتهم الفكرية¹، فلتحقيق تنمية معارف التلاميذ ينبغي مراعاة مستوياتهم، وميولهم، وحاجاتهم الفعلية لشد انتباههم، ضمن ما يُراد تعليمه من معارف لغوية وقيم أخلاقية وثقافية "لذلك يجب اختيار النصوص التي تثري معارف الطلاب وتجاربهم، كما توجههم الوجهة السليمة من إخاء ومساواة وعدالة وعطف وكرم ونخوة وغيرها من المعاني الإنسانية الراقية، والابتعاد عن النصوص التي تتناول الحقد والكراهية والانتقام وغيرها"²، دون إهمال جانب اكتساب اللغة الذي يؤدي إلى تحصيل المعرفة، فيحقق النص التعليمي حصولهما جنبا إلى جنبا في تآزر وفقا لقدرات المتعلمين وحاجاتهم الفعلية. فلا بد أن يكون اختيار النص التعليمي مبني على الفوائد التي تعود بالنفع على المتعلم، وتراعي اهتماماته المعرفية والوجدانية من خلال³:

- مراعاة احتواء النص التعليمي (المكتوب وغير المكتوب) على المعرفة أو المهارة التي تتفق مع اهتمام المتعلم، مع ضرورة المحافظة على معايير الاختيار.

1 خالد الزاوي، اكتساب وتنمية اللغة، دار حورس، الإسكندرية، ط1، 2005، ص80

2 زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دائرة المعرفة الجامعية، مصر، 2005، ص257

3 علي عبد الله اليافعي، أساسيات النص التعليمي، مرجع سابق، ص 108

- إعطاء اهتمام المتعلم الأولوية، كلما انتقل إلى تعلم جديد، من أجل إيجاد صلة مباشرة بينه وبين النص التعليمي.

وأهم العوامل التي نلمسها في مراعاة الجانب المعرفي عند اختيار النصوص يحيلنا مباشرة على الحديث عن وجهين من أوجه اختيار النصوص المقررة:

- اختيار النمط اللغوي:

يرى علماء اللغة التطبيقيون أنَّ أفضل نمط في اختيار المحتوى هو النمط الذي يكون له امتداد تاريخي وبعد ثقافي، والنمط الذي يجب أن يكون مصدر اختيار المحتوى هو المزج بين الفصيحة المعاصرة وفصيحة التراث¹، هذا الرأي الذي ينطبق بصورة خاصة على اللغة العربية التي لها امتداد تاريخي مع التراث وارتباطها بالدين الإسلامي، وتفاعلها مع روح العصر بمرونتها وقدرتها على استيعاب العلوم والتكنولوجيات وكل المستجدات التعبيرية، فالنصوص المختارة ينبغي أن "تتضمن نماذج قريبة في لغتها من لغة العصر وروحه، تظهر فيها فاعلية اللغة ومرونتها وحيويتها، وقدرتها على استيعاب جميع مستجدات الحياة الحاضرة وتليتها لجميع متطلبات هذه الحياة، وتُبرهن للناس على أنها لغة حضارة متطورة متجددة، وليست لغة حضارة قديمة سادت ثم بادت"²، فيكون الاختيار مبنيًا على التوافق بين فصيحة التراث التي تحمل ثقافة الأمة المتصلة بلغة قريبة لما هو مألوف عند المتعلمين، لأن اللغة - على رأي عبد الرحمان حاج صالح - إذا صارت تكتسب بالتلقين الذي يركز على صحة التعبير وجماله فقط وعدم الالتفات إلى ما يتطلبه الخطاب اليومي من خفة واقتصاد وتوسع في الألفاظ تقلصت رقعة استعمالها وصارت لغة أدبية محضة³، فلا بد أن يستجيب النص ويعبر عما يحتاجه المتعلم وما يختلج في نفسه من خلال الألفاظ والتراكيب العربية التي يحتاج إليها للتعبير عن الأغراض اليومية والتعبير عن المفاهيم العلمية والثقافية.

1 عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، مرجع سابق، 94

2 خالد الزاوي، اكتساب وتنمية اللغة، مرجع، ص 81

3 عبد الرحمان حاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، مرجع سابق، ص 164

- اختيار المفردات اللغوية:

بعد اختيار النمط اللغوي تأتي مرحلة اختيار المفردات؛ إذ أثبتت البحوث أنّ العالم العربي ليس لديه أعمال جادة عن قوائم الكلمات الضرورية في كل مرحلة من مراحل التعليم، رغم اعتماد الأمم المتقدمة لمعايير علمية في اختيار الكلمات¹، فلا بدّ أن يكون اختيار النصوص مبني على قائمة الكلمات من حيث السهولة والتداول والاستعمال، وقابليتها للاستدعاء والتذكّر، حتّى لا يكون الاختيار عشوائياً مبنيًا على الحدس، كما وُصفت المادة التي تقدم للناشئة بغزارة المفردات وكثرة الألفاظ الدالة على معنى واحد وغريبها الذي لم يعد شائعاً في الاستعمال، ما دفع المهتمين بدول المغرب العربي إلى إنشاء مشروع "الرصيد اللغوي الوظيفي"^{*}؛ الذي وضع بعد البحوث التي أجريت على المادة التي تقدم للناشئة، ورصد عيوبها الجوهرية في التعليم كونها تتسم -حسب عبد الرحمان حاج صالح- بسمتين سلبيتين: الأولى غزارة المادة ووفرة المفردات التي لا تناسب المتعلّم في استعماله الواقعي والثانية عجزها عن تسمية مستجدات العصر، فتكون مثقلة بالتخمة من جهة، ومن جهة ثانية متخلّفة ومُغلقة²، فهذه العيوب من مسببات الفشل في الاستيعاب ونفور المتعلم من المادة لما فيها من غرابة عن الواقع لا تستجيب لحاجات المتعلّم في التعبير عن مفاهيمه التي يعيشها في عصره.

وبالنظر إلى واقع اللغة العربية اليوم التي تعرف ازدواجية حاملة لتفاوت صريح بين فصاحة المدرسة وعامية المحيط، وحتى تكون فصاحة المدرسة هي الأقرب إلى الاستعمال والتداول ينبغي أن تكون في متناول المتعلّم بمعنى أن يكون أقرب إليها وأميل، ويتحقق ذلك بالعودة إلى حقيقة اللغة العربية وجمالياتها وحقيقة استعمالها.

- الاختيار النحوي:

بعد اختيار المفردات التي ينبغي أن يُراعى فيها مبدأ الشّيع والسهولة وقابلية الاستدعاء، يأتي الاختيار النحوي الذي ينبغي أن تُراعى فيه البنى والتراكيب الوظيفية؛ فما أثبتته الباحثون بيّن أنّ "مقرّرات النّحو

1 عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، مرجع سابق، ص 100

* الرصيد اللغوي الوظيفي: هو مشروع يهدف إلى ضبط مجموعة من المفردات والتراكيب العربية الفصيحة أو الجارية على قياس كلام العرب التي يحتاج إليها التلميذ في مراحل التعليم حتى يتسنى له التعبير عن الأغراض والمعاني العادية التي تجري في التخاطب اليومي من ناحية، ومن ناحية أخرى للتعبير عن المفاهيم الحضارية والعلمية الأساسية التي يجب أن يتعلمها في هذه المرحلة من التعليم (ينظر عبد الرحمان حاج صالح: بحوث ودراسات في اللسانيات العربية ج1/ص 181، 180)

2 عبد الرحمان حاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، مرجع سابق، ص 180

في المدارس العربية سبب جوهري لكراهية التلاميذ العربية بوجه عام¹، وهنا ينبغي التفريق بين علم النحو الذي يقدم وصفاً لأبنية اللغة معزولة عن سياقاتها في الاستعمال في إطار عام مجرد بهدف تحليل الظواهر، وتعليم النحو الذي يقدم القواعد النحوية في سياقاتها مع مراعاة اختيار الموضوعات بما يتناسب والقدرات المعرفية للمتعلمين في تسلسل منطقي يُطلق فيه من السهل البسيط والشائع في الحياة اليومية، فمن غير الممكن أن نُعلّم النحو كله في مرحلة معينة؛ إذ لا بدّ من الاختيار وفق معايير موضوعية، فينبغي اختيار البنى النحوية الوظيفية المرتبطة بالأحداث اليومية الاتصالية التي يُصادفها المتعلم وإعطائها الأولوية ثم الانتقال إلى البنى الأقل استعمالاً إلى البنى المعقدة في المراحل التعليمية المتقدمة.

ب- معايير نفسية تربوية:

إذا كان اختيار الألفاظ مبنيًا على قائمة الكلمات من حيث السهولة والتداول والاستعمال، وقابليتها للاستدعاء والتذكر، والاختيار النحوي مبنيًا على اختيار البنى النحوية الوظيفية المرتبطة بالأحداث اليومية الاتصالية ومراعاة الانتقال من البنى الأكثر استعمالاً إلى أقلّها استعمالاً، فإنّ البعد النفسي للنص التعليمي يعبر عن محاولة جعل مادّة التدريس متوافقة مع حاجات المتعلمين وميولهم؛ حيث ينبغي أن تشمل تلك النصوص التعليمية - كما أثبتته المختصون - على ما يثير أحاسيس المتعلمين وعواطفهم وما يثير عُصبة الانتماء كما في عرض القصص، والنصوص الأدبية وبعض الحقائق الدينية²، كما ينبغي الأخذ بعين الاعتبار قابلية اللفظ للتعلم من حيث طول الكلمة وقصرها، وشيوعها وشدوذها، حتى لا يصعب على المتعلم تعلّمها "لأنّ سرّ النجاح في تعليم اللغات ينحصر في التركيز على المتعلم لا على المادة اللغوية على حدة معزولة عنه أي على معرفة احتياجاته الحقيقية وهي تختلف باختلاف السنّ والمستوى العقلي"³، فمراعاة قدرات التلاميذ وميولهم ونفسياتهم بما يعترضها من حالات النفور والاستحسان، ينعكس أثرها على التعلم؛ "إذ تقبل النفس ألفاظاً فصحياً، وتعاف ألفاظاً أخرى فتموت، وهكذا نرى أن دراسة العلاقة بين نفسية الشعوب المختلفة ولغاتها من واجبات اللغوي"⁴، فينبغي تبجيل الألفاظ التي تلقى قبولا واستجابة من لدن المتعلمين على تلك التي تخلق اشتزازا وتلقى نفورا.

1 عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، مرجع سابق، ص 101

2 عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، مرجع سابق، ص 36

3 عبد الرحمن حاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، مرجع سابق، ص 185

4 رمضان عبد التواب، مدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط 3، 1998، ص 145

2-3- معايير متعلقة بالمجتمع:

أجمع المختصون أنّ التربية عملية اجتماعية وجدت من أجل تقدم المجتمع وتطوره، لذا فعند اختيار المحتوى لا بدّ من مراعاة حاجات المجتمع ومتطلباته وقيمه، لتتمكن العملية التربوية من تلبية تلك التطلّعات وتحقيق المستقبل المنشود، والسيطرة على المشكلات والمعوقات¹؛ بمعنى أنّه لا بدّ عند اختيار النصوص أن تراعى القيم الاجتماعية والأخلاقية، بالنظر إلى ما تحمله من أفكار وتوجيهات وقدرتها على تكوين عقلية منظمة قادرة على حل مشكلات الحياة وصعابها، فما يُفترض في النصوص التعليمية هو أن تكون ذات أهداف تخدم الوحدة الوطنية، ووحدة الأمة ككل، وتحافظ على الهوية الثقافية والدينية، دون إغفال المعرفة.

وتشكل العملية التعليمية أحد الوسائل التي تتخذها الأنظمة لنشر الوعي وتوجيه الأفراد الوجهة السليمة نحو التغييرات المرغوبة، حيث تُحدد الغايات والأهداف من التعليم مسبقاً في عمليات التخطيط والسياسات التعليمية التي ترسم تصوراتها عن قضايا المجتمع الراهنة والمستقبلية، ومتطلبات الحياة والتقدّم العلمي الحاصل "وإيجاد قنوات اتصال ما بين التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية وما بين التنمية التربوية التعليمية"²، فيراعى عند اختيار النصوص التغييرات المرغوب فيها، وتلك التي تدرج في قائمة السلوك غير المرغوب فيه، لأنّ التحدي الذي يواجهه المجتمع اليوم في ظل الانفتاح الثقافي والحضاري على الآخر، يتطلب نص تعليمي يكون عاملاً أساسياً لكبح جماح أي تسارع غير مرغوب فيه.

والفرد اليوم يعيش في عالم مفتوح لا يعترف بحدود جغرافية، يتواصل بسهولة ويسر مع جميع الشعوب على اختلاف أجناسها وثقافتها ودياناتها ولغاتها، في ظلّ الانفتاح المتسارع على الآخر الذي وفّره التكنولوجيا، فلا بدّ أن يراعى في اختيار النصوص معيار العالمية من خلال النص الذي "يشمل مشكلات عالمية وإقليمية ووطنية، ويعبّر بموضوعية عن مواجهة المجتمع الإنساني لهذه المشكلات"³، حتى لا يجد المتعلّم نفسه معزولاً عن عالمه الحقيقي والواقعي.

1 ماجد أيوب القيسي، المناهج وطرائق التدريس، مرجع سابق، 98

2 المرجع نفسه، 157

3 علي عبد الله اليافعي، أساسيات النص التعليمي، مرجع سابق، ص 108

من خلال ما تقدّم ينبغي أن يُراعى في اختيار النص التعليمي :

1- أن يكون مرتبطاً بالأهداف.

2- أن يستجيب لروح العصر ومتطلباته وتطوره.

3- أن يرتبط بواقع المتعلم وبيئته، ومعبرا عن آماله وطموحه وميوله وملبيا لحاجاته.

4- أن يراعي التوازن بين المجالات المعرفية المختلفة.

5- أن يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.

6- ألا يكون طويلاً مُثلاً فتقل وظيفيته.

إذا كان اختيار النص التعليمي لا يكون بطريقة عشوائية أو بمحض المصادفة، فإن إدراج النصوص بين دفتي الكتاب المدرسي لا يكون كذلك بطريقة عشوائية، وإنما وفق تنظيم وترتيب منهجي يتمشى مع الأهداف والمستوى والطريقة وغيرها من المعايير والتي سنبينها بما هو آتٍ.

3- معايير تنظيم النص التعليمي:

يمثل اختيار النص التعليمي أهم مرحلة في تعليم العربية ولا يقلّ تنظيمه بالمقرر أو بالأطوار التعليمية أهمية عن معايير اختياره "فالاختيار يقتضي إجراءات عملية أخرى تمكّن من نفخ الروح في المحتوى كي يكون مقراً صالحاً للتعليم"¹، ولعلّ أهم تلك الإجراءات تنظيم النصوص داخل الكتاب المدرسي، وتنظيمها حسب الأطوار التعليمية، تماشياً مع نمو المتعلم، والغرض من تنظيم المحتوى هو ضمان التعليم بطريقة أسهل وأسرع وبشكل متدرج بالاعتماد على خريطة واضحة متكاملة من المرحلة الابتدائية إلى نهاية المرحلة الثانوية، لأن تعليم العربية يقتضي أن تكون النصوص التعليمية المقررة متتابعة ومتدرجة حتى تكون التعلّات اللاحقة قائمة على الخبرات السابقة، والتنظيم لا يقتصر على مستوى المراحل التعليمية فحسب، بل حتى على مستوى السنة الواحدة بحسب

1 عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، مرجع سابق، ص73

المقررات وأهدافها، وهو الأمر الذي تقوم عليه المقاربات والطرائق التعليمية الحديثة، ومن بين أهم معايير تنظيم النصوص التعليمية نذكر:

3-1- التدرج الطولي:

ساد هذا النمط من تنظيم المحتويات المتعلقة بتعليم اللغة فترة من الزمن في معظم بلاد العالم إلى عهد قريب؛ بحيث يقوم هذا النوع من التنظيم على تقديم كل مفردة من مفردات المحتوى دفعة واحدة تقديمًا مفصلاً بكل جزئياتها، بهدف تمكين المتعلم من الإتيان الجدي للمفردة المتعلّمة قبل الانتقال إلى غيرها¹. وإن كان هذا التنظيم يركز على التعليم المكثف للوحدات التعليمية؛ كأن يتم تعليم وحدة الضمائر، فلا يخرج منها إلا بعد تعليم كل ما يخص الضمائر، ومن مآخذ هذا التنظيم:

- تقسيمه اللغة المتعلّمة إلى وحدات .
- تركيزه على دراسة كل وحدة معزولة عن باقي الوحدات .
- يؤدي انتقاله من وحدة إلى أخرى في كثير من الأحيان إلى نسيان ما تم تعلمه من وحدات سابقة.
- تجعل دراسة الوحدات معزولة المتعلم غير قادر على توظيفها بطريقة جيدة في التواصل من طريق الكلام أو الكتابة أو الاستماع.
- يتطلب هذا التنظيم وقتاً أطول لتعليم اللغة.
- يؤدي هذا التنظيم إلى نفور المتعلمين من المادة وغياب دافعيتهم.

3-2- التدرج الدوري:

قام هذا النوع من التنظيم على نقيض الأول (التدرج الطولي)؛ إذ ينهض على مبدأ مستقى من النظرية اللغوية التي تقرر أنّ اللغة شبكة من العلاقات، وأننا لا نستطيع معرفة شيئاً منها إلا بعد معرفة تلك العلاقات؛ بمعنى أنّ المفردة هنا لا تقدّم دفعة واحدة ولا تُعرض عرضاً شاملاً، وإنما يقدم منها جانب واحد، مع

1 عبد الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، مرجع سابق، ص 73

جوانب أخرى لمفردات أخرى، ثم تعود إليها بتقديم جانب ثان، ثم ثالث، وهكذا...¹، فبعد أن تمّ قبول التدرّج الدوري وتفضيله على التدرّج الطولي، انتقل الحديث والمفاضلة بين ثلاثة معايير أخرى؛ حيث اعتمد في الأول على قواعد اللغة، وفي الثاني على مواقف الاستعمال، وفي الثالث على الاتصال الوظيفي، ونفصل لهذه المعايير فيما يأتي:

أ- التدرّج النحوي:

يركز هذا النمط على قواعد اللغة مهملاً قواعد الاستعمال، حيث يتم تنظيم وحدات المقرر على أساس الفصائل الصرفية والنحوية؛ فوحدة اسم الفاعل، ووحدة اسم المفعول، وثالثة عن المفعول المطلق، وأخرى عن التعجب، وغيرها من الفصائل النحوية والصرفية²، فهذا النمط يأخذ بعين الاعتبار تعليم القواعد النحوية، باستعمال ألفاظ وتراكيب وشواهد نحوية تفرض على المتعلّم، دون النظر إلى استعمالها اليومي، وملاءمتها لحاجاته وعصره، مما يجعله - المتعلّم - في أغلب الأحيان غير قادر على تعلّمها، وغير راغب فيها، فتكون مدعاة للنفور ولعلّها من بين أسباب نفور المتعلمين من تعلم النحو.

ب- التدرّج الموقفي:

جاء هذا التدرّج بعد العيوب التي ظهرت في التدرّج النحوي، حيث اتخذ من المواقف الحياتية التي يجري فيها الاستعمال الحقيقي للغة معياراً لتنظيم النصوص، ومن هنا رتبت النصوص ضمن وحدات موقفية تحمل أسماء هذه المواقف مثل: في المطعم، في مكتب البريد، في المطار... إلخ³، فالمتأمل لهذا التنظيم يجد أنه قائم على تخصيص نصوص بذاتها غير خارجة عن الوحدة الموقفية، حيث تستعمل ألفاظ وأساليب محددة تقتصر على ذلك الموقف بالذات، مما يفقد اللغة طبيعتها وحيويتها المتمثلة في الاستعمال اللغوي الشامل الذي تتكاثف فيه العوامل البيئية، والثقافية، والنفسية، وتتداخل فيه المواقف، وينتقل فيه المتكلم من موقف إلى آخر حسب ما تقتضيه الضرورة، ففي هذا التنظيم تقييد للفكر وكبح للمشاعر في التعبير عن خلجاتها.

1 عبد الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، مرجع سابق، ص 74

2 المرجع نفسه، ص 75

3 المرجع نفسه، ص 76

ج- التدريب الوظيفي:

يمثل هذا النوع من التنظيم أحد أهم الأنواع المتبناة في العملية التعليمية؛ بحيث يجعل من الوقائع الاتصالية الوظيفية التي يحتاجها المتعلم أساسا في تنظيم المحتوى، وهو بذلك يشتمل على شواهد من الاستعمال اللغوي الواقعي، وفي الوقت نفسه لا يغض الطرف عن الأسس النحوية ولا يقصي الأسس الموقفية، حيث يهدف هذا النمط للوصول بالمتعلم إلى القدرة الاتصالية الكافية¹؛ فهذا التنظيم تُراعى فيه الأسس النحوية والموقفية والاستعمال اللغوي الواقعي الشامل، فيعمل النص على تغذية البعد الثقافي للتلاميذ، وصقل أذواقهم ووجدانهم، وتنمية مكتسباتهم ومعارفهم، فيجدون بالنص ما يزيد من كفاءاتهم، التي يمكن استثمارها في مختلف وضعيات التواصل الشفهي والكتابي، لأنه "لم يعد المطلوب من تعليم اللغة العربية يقتصر على معرفة بعض النماذج الأدبية وبلاغتها ولا معرفة القواعد النحوية والصرفية فحسب، بل جعل المتعلم يبلغ أعلى مستوى من الفهم والإدراك واستعمالها لغة حية في جميع المجالات"²، فقد حاول التدريب الوظيفي المقاربة بين التدريب النحوي والموقف مع العناية بالوقائع الاتصالية الوظيفية في تنظيم النصوص وترتيبها.

3-3- الترتيب المنطقي:

لابدّ من الأخذ بعين الاعتبار التسلسل المنطقي في تنظيم النصوص داخل الكتاب، كأن ندرج من السهل البسيط إلى المركب، ومن المحسوس إلى المجرد، ومن القيم والمبادئ الأساسية الضرورية إلى القيم الأعلى أو الأسمى، وأن ننتقل من البيئة الأخص والأقرب إلى البيئة الأعم والأشمل، وأن نراعي في هذا الترتيب المنطقي الجانب اللغوي المراد اكتسابه، والجانب المعرفي الذي نرجو تحصيله، كما يجب أن يراعى في ترتيب هذه النصوص مساندة المناسبات الموسمية والأعياد الدينية والوطنية للفترة الزمنية التي يُدرس فيها النص الذي قد يتضمن وصفا لتلك المناسبات، حتى يتماشى مع المقام، فيؤكّد الدافعية والتجاوب لدى المتعلمين، وقد لمسنا في الكتاب محل الدراسة هذا الترتيب المنطقي للنصوص، حيث رُتبت وفق ترتيب نفسي منطقي يتماشى مع نفسية المتعلم وعقله، انطلاقا من الأسرة ودعم روابطها (من حب الأم والبر بالوالدين، والدعوة إلى التماسك الأسري)، إلى حب

1 عبد الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، مرجع سابق، ص 77

2 وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية مرحلة المتوسط، الجزائر، ص 3

الوطن، ثم التحلي بالأخلاق الحميدة، إلى مبادئ السلام العالمية، فكانت نصوص الكتاب هادفة إلى ترسيخ فكر أخلاقي وتربوي، وثقافي تأخذ بأيدي الأطفال من البسيط الفطري السهل، والتدرج بهم إلى ما هو أسمى وأبعد.

بعد عرضنا لمعايير اختيار النصوص التعليمية وترتيبها، يتبادر إلى الذهن سؤال يتعلق بكيفية تقديم هذه النصوص وعرضها، مما يحيلنا على ركن آخر مهم من أركان العملية التعليمية، المتمثل في الطريقة، وهو ما نعالجه خلال الصفحات الموالية.

المبحث الرابع: طرائق التدريس

تعتبر الطريقة* ركنا آخر من أركان العملية التعليمية، وقد اهتم المختصون بالبحث في سبيل الوصول إلى الطريقة الناجحة في عملية التعليم، باعتبارها السبيل الوحيد لإحداث الموازنات بين المادة والمتعلم والقناة الرئيسية لتذليل الصعاب، واستقطاب انتباه المتعلمين، ومعالجة ضعفهم ومساعدتهم على الفهم، والزيادة من دافعيتهم فنجاح العملية التعليمية يرتبط إلى حد كبير بنجاح الطريقة؛ فالطريقة الناجحة توصل إلى النتيجة المتوخاة بأيسر السبل وأسرعها، وتتعدى أهميتها إلى التمكن من معالجة كثيرا من فساد المنهج، أو تدارك ضعف المتعلمين، وتذليل صعاب الكتاب المدرسي، وغير ذلك من المشكلات التي تصادف العملية التعليمية، وإذا كان

* هناك ثلاثة مصطلحات تعليمية سائدة ومقاربة في مفهوماتها وهي: الاستراتيجية، والطريقة، والأسلوب؛ تُعرف استراتيجية التدريس، بأنها مجموعة الإجراءات والوسائل التي تستخدم من قبل المعلم ويؤدي استخدامها إلى تمكين المتعلمين من الاستفادة من الخبرات التعليمية، فهي تتصل بجميع الجوانب التي تساعد على حدوث التعلم الفعال كاستعمال الطريقة الفاعلة بالتدريس، واستغلال دوافع المتعلمين، ومراعاة استعداداتهم وحاجاتهم وميولهم، وتوفير المناخ الصفّي الملائم والشروط المناسبة للتعلم. أما الطريقة فهي الأداة أو الوسيلة أو الكيفية التي يستخدمها المعلم في توصيل محتوى المنهج في أثناء قيامه بالعملية التعليمية، فالطريقة تمثل أحد وسائل الاتصال التي توظفها الاستراتيجية لتحقيق التعلم الفعال. أما الأسلوب هو الكيفية التي يتناول بها المعلم طريقة التدريس بفاعلية تميزه من غيره من المعلمين. فاستراتيجية التدريس أشمل من الطريقة لأن الاستراتيجية هي التي تختار الطريقة الملائمة مع مختلف المتغيرات والظروف، أما الطريقة فإنها بالمقابل أوسع من الأسلوب، وأن الأسلوب هو الوسيلة التي يستخدمها المعلم لتوظيف الطريقة وهو يتعلق بالخصائص الشخصية للمعلم (ينظر في هذه التحديدات: خليل إبراهيم شبر وآخرون، أساسيات التدريس، دار المناهج، عمان، الأردن، ط1، 2014، ص ص 25-28)، وكمثال توضيحي نفترض أن المعلم (أ) والمعلم (ب) يريدان تدريس موضوع يخص المحافظة على البيئة باستعمال طريقة المناقشة والحوار، وعندما سأل المعلم (أ) المعلم (ب) عن كيفية تنفيذ طريقة المناقشة أجابه أنه سيعرض على التلاميذ مجموعة من الصور من خلال جهاز الحاسوب، وبعدها يفتح باب المناقشة بينه وبين الطلاب تحض الصور، وعندما سأل المعلم (ب) المعلم (أ) عن طيفية تنفيذه طريقة المناقشة أجابه أنه خطط للقيام برحلة تعليمية إلى أحد المناطق الطبيعية ويقسم تلاميذه إلى مجموعات، تكون مسؤولة عن كتابة موضوعات عن أهمية البيئة وسبل المحافظة عليها، ويتم مناقشة ما كتبوه عند العودة إلى المدرسة، فنلاحظ أن كلا المعلمين استخدم طريقة المناقشة، إلا أن كلاهما استخدم أسلوبا يختلف عن الآخر.

المعلّمون يتفاوتون فيما بينهم بمعارفهم وشخصياتهم فإن التفاوت بينهم من حيث الطريقة أبعاد أثرا وأجل خطرا¹، وتختلف الطريقة بحسب المادة المُدرّسة، وفئة المتعلمين والمعلّم ومهاراته وسعة أفقه، ونجاح العملية التعليمية مرهون إلى حدّ كبير بتلك الطريقة التي تأخذ بعين الاعتبار كل الاهتمامات، لأن الطريقة الناجحة هي التي تثير اهتمام التلاميذ وميولهم، وتحفزهم على العمل الإيجابي والنشاط الذاتي والمشاركة الفعالة.

ويلجأ المعلمون إلى استخدام طريقة أو أكثر خلال ممارستهم النشاط التعليمي، وعادة ما يواجه المعلم مشكلة اتخاذ القرار في اختيار الطريقة الملائمة والوسيلة المساعدة، ومن بين الطرائق التي يلجأ إليها معلم اللغات نذكر:

1- الطرائق التقليدية:

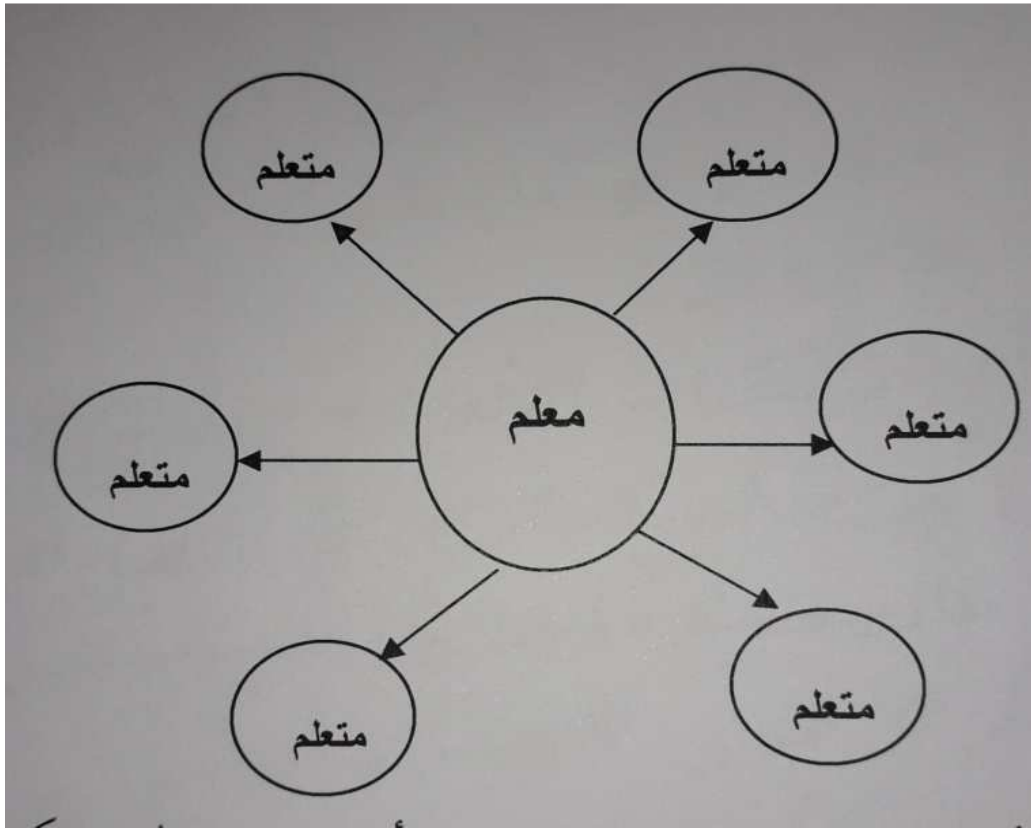
هناك العديد من طرائق التدريس التقليدية ولكل منها أساليب خاصة في تنفيذها ومن بين هذه الطرائق الأكثر شيوعا وتنفيذا نذكر: طريقة المحاضرة- طريقة الحفظ الاستظهار- طريقة التلقين- طريقة التنشيط والحوار.

1-1- طريقة المحاضرة:

وهي الطريقة التي كانت سائدة ولا تزال حتى اليوم تُستخدم؛ حيث إنّ المعلّم وحده صاحب المعلومة، يلتفتّ حوله المتعلّمون، ويقوم بالإلقاء والإملاء ولا يتدخل المتعلّم إلا نادرا بعد أن يُطلب منه ذلك، "ودورها يتجلى في التوضيح والإفهام، وكونها الأوفر حظا في طول المنهج، وزيادة عدد المتعلمين في قاعة الدراسة لذلك تبقى طريقة المحاضرة من بين الطرائق المستعملة في التدريس ولا يستغني عن بعض أساليبها حتى مدرسو المواد العلمية"²، فأبرز ما يميز هذه الطريقة؛ أنّ العملية التعليمية تسير في اتجاه واحد من المعلم إلى المتعلمين؛ يمكن أن نمثل لذلك بالشكل الآتي:

1 عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني في تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 31

2 محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج، عمان الأردن، 2009، ص 380



(الشكل رقم 03 من تصميم الباحث)

يبيّن الشكل أنّ المعلم هو مدار عملية التعلم، تبدأ منه وتنتهي إليه، ويكون المتعلم مستمعا لما يلقيه المعلم ويعلمه، وتتطلب هذه الطريقة توافر شروط لنجاحها وهي¹:

- قدرة المدرس على استيعاب المادة والتمكن منها والإحاطة بجميع جزئياتها.
- قدرة الطالب على الإصغاء والاستيعاب لما يلقى عليه.
- قدرة الطالب على المتابعة وتدوين الملاحظات.

إلا أنّ مثل هذه القدرات لا تتوفر في تلاميذ الأطوار التعليمية الأولى، مما يجعل هذه الطريقة غير صالحة في الكثير من مواقف التعليم إلا في المراحل المتقدمة من التعليم كالمرحلة الجامعية مثلاً.

1 محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، مرجع سابق، ص 381

1-1-1- إيجابيات طريقة المحاضرة:

- تساعد على تنمية مهارة الاستماع.
- شرح الموضوعات الغامضة وتبسيطها وشرحها للمتعلمين.
- إتاحة الفرصة للمتعلمين لاستقبال المعلومات بسهولة دون بذل جهد كبير.
- تصلح لمخاطبة أعداد كبيرة من المتعلمين.

1-1-2- سلبيات طريقة المحاضرة:

- من بين سلبيات هذه الطريقة نذكر¹:
- قلة التركيز، والشروء الذهني للمتعلمين، وغياب الدافعية والجو التنافسي.
- قلة تفاعل المتعلم وسليبيته.
- شعور المتعلمين بالملل.
- غير مناسبة لتدريس بعض المفاهيم والمهارات*.
- عدم مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

1-2- طريقة التلقين (الحفظ والاستظهار):

هي طريقة تقليدية كذلك تشبه طريقة المحاضرة، يقوم فيها المتعلم بالحفظ والاستدكار للاستظهار، وإن كانت هذه الطريقة تصلح في بعض الحالات التي تتطلب حفظ القواعد، أو القرآن الكريم وطريقة نطق الحروف والأصوات، أو تحفيظ القصائد، إلا أنّها تعارض ما تدعو إليه الفلسفات التربوية الحديثة التي تريد من المتعلم أن يكون أكثر حيوية ونشاطاً في المواقف الصفية، فاهتمامها يتجه نحو تحفيظ المتعلم ما يُراد تحفيظه كالسور القرآنية، والقصائد الشعرية، والقواعد اللغوية، والقوانين الرياضية، وخلاصة موضوعات التاريخ والجغرافيا،

1 بلغ حمدي إسماعيل: استراتيجيات تدريس اللغة العربية، دار المناهج، عمان ، الأردن، ط1، 2011، ص180

* من بين تلك المهارات تنمية الحوار والتفاعل بين المعلم والمتعلم، وبين المتعلمين أنفسهم في طرح المادة وتحليلها وتفسيرها، من خلال السؤال والمناقشة لموضوع لغوي ما، وإعطاء الفرصة للمتعلم للتفكير والبحث عن الأجوبة، والاعتماد على النفس في البحث عن المعرفة واكتشافها وتحصيلها من مصادرها المتنوعة، وكذا تنمية روح العمل التعاوني بين الطلبة.

ثم يُطلب منه إعادة عرضها بشكل مضبوط¹، فمنطلق هذه الطريقة هو تلقي المعلومات وحفظها واستظهارها كما هي عند الطلب؛ وإن كانت مفيدة في تنمية الثروة المفرداتية، وصقل اللسان، إلا أنها لا تهتم بتنمية مهارة التفكير والفهم والاستدلال وهي غير مبدعة.

1-2-1 إيجابيات طريقة التلقين:

إذا كانت طريقة التلقين لا تصلح في جميع الظروف التي تتطلب إشراك التلاميذ، لاستشارتهم والزيادة من دافعتهم، إلا أنها لا تخلو من إيجابيات نذكر منها:²

- تعدّ ضرورية مع التعميمات والقوانين التي تستدعي الحفظ والاستظهار في مواقف معينة.
- يعدّ حفظ بعض النصوص الشعرية، والأدبية، والأحاديث والحكم، والأمثال، والنصوص القرآنية يعدّ أمراً مهماً لسدّ حاجة الإنسان وصقل لسانه، وزيادة ثروته اللغوية، وتنمية قدرته على حسن الاستشهاد والدفاع عن آرائه بالحجة والبرهان.

1-2-2 سلبيات طريقة التلقين:

يؤخذ على طريقة التلقين عدة سلبيات نذكر منها:³

- تعارض ما تدعو إليه الفلسفات والاتجاهات التربوية الحديثة التي تريد من المتعلم أن يكون أكثر حيوية ونشاطاً في العملية التعليمية .
- لا تستجيب لميول الطلبة ورغباتهم؛ إذ ربما يكلف الطالب يحفظ مادة لا يشعر بحاجة إليها.
- قد تكون سبباً في هدر الجهد عندما يضطر الطالب إلى حفظ ما لا يستفيد منه في حياته.
- لا تنمّي التفكير الإبداعي وروح التعاون بين الطلبة في مواجهة متطلبات الحياة.
- لا يهتم التسميع بمهارات التفكير والاستدلال لأن غايته الاستظهار .

1 محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، مرجع سابق، ص 391

2 المرجع نفسه، ص 395

3 المرجع نفسه، ص 395

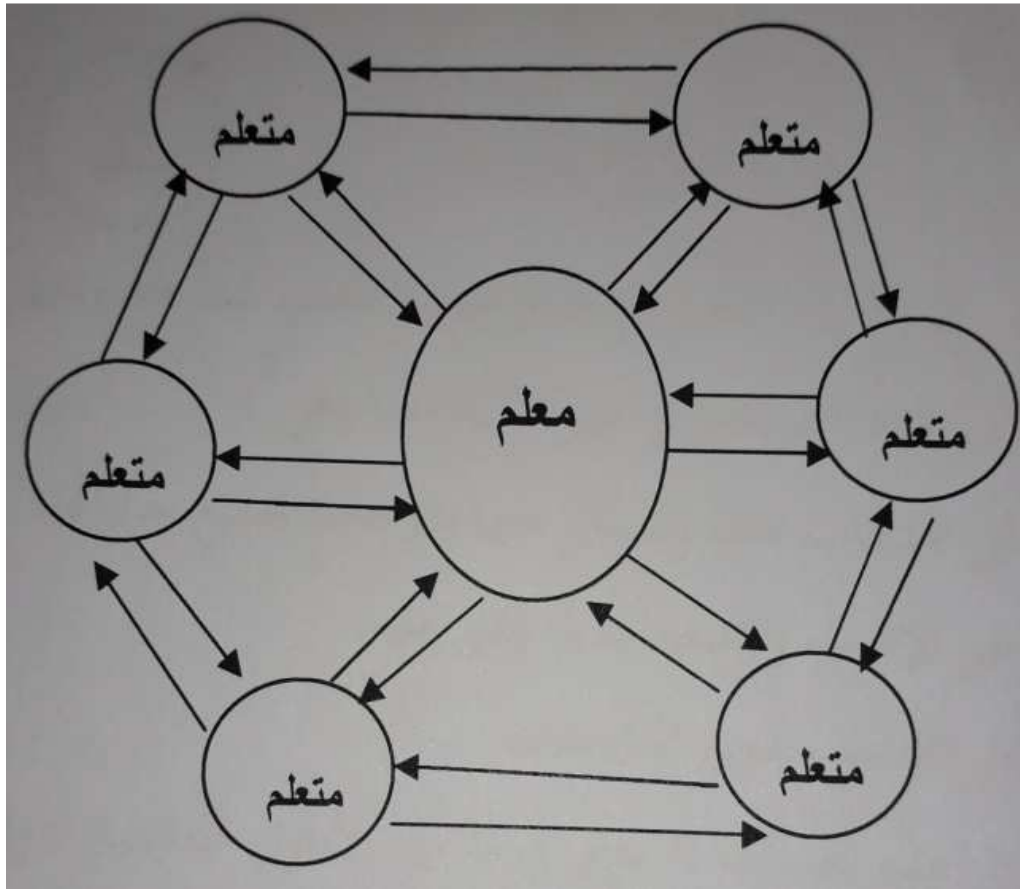
فعلى الرغم من هذه السلبيات التي لا تتماشى مع فلسفات التربية الحديثة التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية، بالاعتماد على المقاربة بالكفاءات، إلا أنّها تبقى ضرورية في بعض المواقف التعليمية كحفظ الشواهد العربية مثل القرآن الكريم، والأحاديث النبوية، والشواهد الشعرية لتنمية الثروة اللغوية التي يحتاجها المتعلم للدفاع عن أفكاره بالحجة والبرهان.

3-1- طريقة التنشيط والحوار:

التنشيط هو وضع التلميذ في موقف، تستحث دوافعه لممارسة نشاط، يحصل من خلاله على أكبر قدر ممكن من الخبرات والمهارات التي تلائم مرحلة النضج التي بلغها، وتعتمد هذه الطريقة على الحوار والتفاعل بين المعلم والمتعلم بواسطة السؤال والمناقشة لموضوع لغوي ما ومن خصائصها: - طرح الأسئلة - تنمية المواهب العقلية واللغوية¹، وقد ظهرت هذه الطريقة استجابة للدعوات التي تؤكد ضرورة إشراك المتعلم في الدرس والسماح له بطرح آرائه وأفكاره من خلال الحوار الشفهي مع زملائه، حتى يكون دوره إيجابيا وتحقيق الدافعية للتعلم؛ فهي طريقة "تقوم على مبدأ التفاعل بين المعلم والمتعلم، وبين المتعلمين أنفسهم في طرح المادة وتحليلها وتفسيرها، وتقويمها، وقد يكون المعلم فيها مناقشا، أو مشرفا، أو مديرا للنقاش، ويكون الطالب محاورا ومناقشا"²، وعلى هذا الأساس فإن المعلم يكون منشطا بإثارة الأسئلة والمشكلات والمطالبة بإيجاد حلول لها، فيتجاوب المتعلمون معها ويتفاعلون بالتحليل والمناقشة وإعمال الذهن وإبداء الآراء وتبادل الأفكار، ويمكن التمثيل لطريقة الحوار والمناقشة عبر الشكل الآتي:

1 أحمد مداني ((تعليمية اللغة العربية من منظور اللسانيات الحديثة والطرائق التربوية))، مجلة التعليمية، العدد 10، المجلد 4، مارس 2017، ص 125

2 محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، مرجع سابق، ص 396



(الشكل رقم 04 من إعداد الباحث)

1-3-1- إيجابيات طريقة التنشيط والحوار:

من بين فوائد استخدام هذه الطريقة نذكر:¹

- يزيد من إيجابية المتعلمين وتعودهم على تقبل الآخرين؛ فالتعليم لا يكون مثمرا إلا إذا كان المتعلم إيجابيا.
- تساعد على تثبيت المعلومات وسرعة تذكرها وتنمية التفكير بإعطاء الفرصة للمتعلّم للتفكير والبحث عن الأجوبة.
- دافعة للملل أو الانصراف عن الدرس؛ بسبب تغير المواقف الاتصالية بين المتعلمين التي تدفعهم للتركيز والتفكير.
- مساعدة المتعلم في الوصول إلى الحلول باستخدام مهاراته وقدراته، ويعينه على استعمال تقنيات الإقناع والحجاج.

1 علم الدين عبد الرحمان الخطيب، أساسيات طرق التدريس، الجامعة المفتوحة، طرابلس، ليبيا، ط 2، 1997، ص ص 49-50

- يعتبر الحوار تغذية راجعة للمعلم كي يعدل من طريقته وفقا لمدارك المتعلمين.

1-3-1- سليات طريقة التنشيط والحوار:

يؤخذ على طريقة التنشيط والحوار ما يأتي¹:

- قد تخرج المناقشة عن أهداف الدرس فتكون مضيعة للجهد والوقت.
- استحواذ بعض المتعلمين على النقاش دون غيرهم.
- تتكرر بعض الأفكار مما يؤدي إلى السأم والملل.
- الإفراط في المناقشة والحوار يؤدي إلى حصول بعض المشكلات بين الطلبة.
- قد لا تصلح كل المواضيع الدراسية باختيار قضية صالحة للنقاش.

2- الطرائق الحديثة*:

هناك العديد من طرائق التدريس الحديثة ولكل منها أساليب خاصة في تنفيذها ومن بين هذه الطرائق الأكثر شيوعا وتنفيذا نذكر: طريقة المشروعات - طريقة الوحدات - طريقة حل المشكلات - طريقة الاكتشاف.

1-2- طريقة المشروعات:

تستند هذه الطريقة إلى مبادئ الفلسفات التربوية الحديثة التي تركز على دور المتعلم في البحث عن المعرفة واكتشافها وتحصيلها من مصادرها المتنوعة دون الاكتفاء بالمعلم وحده الذي لا يتعدى دوره حدود التوجيه والإرشاد، وتريد من المتعلم أن يكون إيجابيا ويعتمد على نفسه²؛ فهذه الطريقة تحاول تدريب المتعلم على تحصيل المعرفة والخبرة بالاعتماد على نفسه، لأن ما يتوصل إليه الفرد بمجده الخاص يرسخ في الذاكرة، ويُسترجع بسهولة عند الضرورة في مختلف المواقف الحياتية، ولعل اسم هذه الطريقة - المشروعات - يفصح عن نوعها؛ لأن المتعلمين يقومون فيها بتنفيذ بعض المشروعات التي يختارونها أو يكلفون بها في صورة مشروع جماعي أو فردي، يستعين فيه

1 محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، مرجع سابق، ص 404

* اتخذ معيار الزمن لتصنيف الطرائق بالحديثة؛ حيث يندرج تحت عنوان الطرائق الحديثة تلك الطرائق التي ظهرت في مجال التدريس وطبقت منذ بدايات القرن العشرين (ينظر في هذا التحديد محسن علي عطية: المناهج الحديثة وطرائق التدريس ص 415).

2 محسن علي عطية، مرجع سابق، ص 416

المتعلم بالكتب، أو الزيارات الميدانية، أو اللقاءات والمقابلات، والاستعانة بمختلف الوسائل التي تسهم في إنجاز المشروع، وقد جُسِّدت هذه الطريقة بمدونة الدراسة ضمن عنوان (ما سأنجزه)؛ بحيث يقسم المتعلمون إلى أفواج ويكلفون بمشاريع، يعرضونها للتقويم خلال حصّة خاصة من أسبوع الإدماج (الأسبوع الرابع)، وهو ما سنفصل الحديث فيه في الجانب التطبيقي بإذن الله .

وقد قُسمت طريقة المشروعات إلى أربعة أنواع وهي¹:

أ- **مشروعات بنائية**: وهي مشروعات ذات صفة علمية تتجه نحو العمل أو الإنتاج وصنع أشياء مثل صناعة الجبن، إنشاء محضن، أو إنشاء حديقة.

ب - **مشروعات استمتاعية**: مثل الرحلات التعليمية والزيارات الميدانية التي يقف من خلالها المتعلم على المعالم والموجودات بصورة مباشرة.

ج- **مشروعات في صورة مشكلات**: تتضمن المشروعات التي يراد منها الوصول إلى حل مشكلة يهتم بها المتعلمون أو محاولة الكشف عن أسبابها وطرائق علاجها مثل مشروع تربية الأسماك، أو مشروع حملة توعوية صحية... الخ.

د- **مشروعات اكتساب المهارات**: تتضمن المشروعات التي يكون الغرض منها اكتساب المهارات الأدائية، مثل مشروع إسعاف المصابين، وغيرها.

2-1-1 - إيجابيات طريقة المشروعات:

من بين إيجابيات هذه الطريقة نذكر²:

- تعود الطلبة الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية والصبر في العمل.
- تعود المثابرة والجد في العمل والبحث المنظم.
- تنمي روح العمل التعاوني بين الطلبة وتقدير العمل الجماعي.

1 خليل إبراهيم شبر وآخرون، أساسيات التدريس، أساسيات التدريس، دار المناهج، عمان، الأردن، ط1، 2014، ص ص 189، 188

2 محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، مرجع سابق، ص 422

- تتيح حرية التفكير وتنمي الثقة بالنفس، وتراعي الفروق الفردية بين المتعلمين حيث أنهم يختارون ما يناسبهم من المشروعات بحسب ميولهم وقدراتهم.

2-1-2 - سليات طريقة المشروعات:

يؤخذ على هذه الطريقة أنّ بعض المشروعات تتطلب إمكانات مادية لا توفرها المؤسسات التعليمية، وتبقى الطريقة صالحة في إنجاز بعض البحوث البسيطة المتاحة للتنفيذ.

2-2- طريقة الوحدات:

وتعني أنّ يُقسّم مقرّر كلّ مادة إلى وحدات وتُنظّم لدراستها في مدّة زمنية محدّدة قد تستغرق شهراً أو أكثر وتدور كل وحدة من هذه الوحدات حول محور رئيس يؤخذ من المادة نفسها وتعالج أحيانا جانبا ذا أهمية في حياة المتعلمين¹، هذه الطريقة معبّر عنها في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط بالجزائر بالمقطع التعليمي المكون من مجموعة من الأنشطة والمهام مرتبة ومتراصة، حيث تتضمن السنة الدراسية مجموعة من المقاطع، يستغرق كل منها فترة زمنية معينة ويسهم في تنمية الكفاءة الشاملة من خلال وضعيات تعليمية جزئية.

2-3- طريقة حل المشكلات:

تقوم طريقة حلّ المشكلات على إثارة مشكلة تتعلق بالمادة أو النشاط التعليمي، فتحظى باهتمام المتعلمين وتشدّ انتباههم، وتدفعهم للتفكير والبحث عن حلّ لها؛ أي إنّها تمثّل حالة تسبب الحيرة لديهم فينشطون في التفكير والتأمل لإيجاد حل لها من أجل الخروج من حيرتهم وإزالة الغموض الذي واجههم في تلك المشكلة²، فهذه الطريقة تقوم على صياغة المادة الدراسية في شكل مشكلات، تجعل المتعلمين يقفون أمام أسئلة يجهلون الإجابة عنها أو غير واثقين من الإجابة الصحيحة عنها، فتدفعهم إلى التفكير والبحث والتنقيب عن الحل الأمثل شريطة أنّ تكون المشكلة مناسبة لمستواهم وذات صلة بخبراتهم السابقة وحياتهم، "وعلى المدرس إرشاد وحث المتعلمين على المشكلة عن طريق حث الطلاب على القراءة الحرة والاطلاع على مصادر المعرفة"³، فمن

1 محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، مرجع نفسه، ص 425

2 المرجع نفسه، ص 431

3 خليل إبراهيم شير وآخرون، أساسيات التدريس، مرجع سابق، ص 186

خلال هذه الطريقة يتدرب المتعلمون على مواجهة المشكلات في الحياة الواقعية، وتُثار اهتمامهم وتحفز على بذل المزيد من الجهد وتنمي فيهم ملكة الصبر على التعلّم، ولعلّ ما يجسّد هذه الطريقة في مدوّنة الدارسة، نجده في حصص القواعد ضمن ميدان فهم المكتوب تحت عنوان (استثمر)، حيث تُقدم أمثلة مقصودة للمتعلّم، وتطرح بشأنها أسئلة وعلى طريقة حلّ المشكلات يتوصّل المتعلّم إلى القاعدة التي تخدم المورد اللغوي المستهدف، وسنعرض لهذه الطريقة بالجانب التطبيقي في حينه بإذن الله.

2-4- طريقة الاكتشاف:

تتطلب طريقة الاكتشاف خبرات سابقة لدى المتعلم، لتكون له منطلقا في الكشف عن حقائق جديدة لم تكن معلومة لديه، فيقوم بإعمال فكره مستخدما قدراته العقلية ويضع الفروض والتخمينات ويربط بين مكتسباته السابقة ويتنبأ ويكتشف الحقائق الجديدة، وتتطلب الطريقة - حسب المختصين - مستويات مختلفة تراعى فيها الفروق الفردية عند استخدامها. أما دور المعلم فيها يتمثل في إعداد سلسلة الأنشطة التعليمية التي سيقوم بها المتعلم في عملية الاكتشاف لكي يصل إلى الأهداف المطلوب تحقيقها¹، وبموجب هذه الطريقة تُستثار دافعية المتعلمين لاكتشاف ما كانوا يجهلون به باستدعاء خبراتهم السابقة باستخدام خطوات علمية من الملاحظة والتحليل والقياس على المكتسبات القبلية، والتنبؤ، والاستنتاج، فتتحقق المتعة عند شعور المتعلم بأنه اكتشف شيئا جديدا، كما تنمي هذه الطريقة قدرته في الوصف والتحليل والتركيب، شريطة مراعاة الفروق الفردية لدى المتعلمين.

2-5 - المقاربة النصية والمقاربة بالكفاءات:

تمثل المقاربة بالكفاءات "نوع من طرائق التدريس، وهي تعبير عمّا ينبغي أن يقوم به المتعلّم من خلال تعلّمه في المدرسة في سياق معين، ويتكون محتواها من معارف ومهارات وقدرات واتجاهات مندمجة بشكل مركب، كما يقوم المتعلّم الذي يكتسبها بإثارتها وتجنيدتها وتوظيفها قصد مواجهة مشكلة ما، وحلّها في وضعية محدّدة"²، وقد ارتبط تطبيق المقاربة النصية في مناهج التعليم بالجزائر بالمقاربة بالكفاءات، نظرا لاعتماد كليهما على المتعلّم

1 محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، مرجع سابق، ص 436

2 العبوزي ربيع، يحيى جمال ((متطلبات التدريس بمقاربة الكفاءات من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي بالجزائر))، العدد 17، الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، جامعة حسينة بن بوعلي الشلف، جانفي 2017، ص74

في التحليل واعتمادهما على المهارات والقدرات الذهنية نفسها في التحليل، لذلك تبنت مناهج الجيل الثاني "المقاربة بالكفاءات هدفاً والمقاربة النصية نهجاً في تناول مادة اللغة العربية تفكيراً وتعبيراً ونحو وصرفاً وإملاء وأسلوباً وفناً"¹، فالتعلم هو محور العملية التعليمية يشارك في تفعيل المعرفة من طريق قيامه بعدة نشاطات تسهم في اكتساب اللغة وتحصيل المعرفة عبر النصوص التعليمية المنتقاة بعناية لتحقيق وظيفتها في حياة المتعلم العلمية والحياتية.

فاعتمدت المقاربة النصية في تعليمية اللغات على ما يسمّى بالتدريس بالكفاءات، الذي يعني بأنه: "مجموع المعارف الكامنة لدى الفرد المتكلم، والتي تسمح له بإنتاج الجمل الصحيحة وفهمها"²؛ فالمعرفة الكامنة لدى الفرد التي يستطيع من خلالها فهم المسموع أو المكتوب يقابلها مصطلح آخر وهو الأداء الذي يعبر عن الإنجاز الحقيقي للغة في وضعيات ملموسة، فالكفاءة قدرة ضمنية (طاقة كامنة)، تتحقق بفعل الأداء (الإنجاز). والكفاءة اللغوية "قدرة على التصرف بفاعلية في نمط محدد من الأوضاع، قدرة تستند على المعارف، ولكن لا تقتصر عليها.. وتمثل ما يقدر الفرد على إنجازه، والحياسة على الكفاءة يعني امتلاك معرفة وإجادة ممارسة ذات نوعية معترف بها في مجال محدد، والفرد الكفاء هو من يثبت معرفته، أو الخبير في ميدان ما"³، فالكفاءة إذا هي القدرة التي يمتلكها الفرد لإنجاز عمل معين أو فهم قضية ما، بناء على معارفه وخبراته السابقة وقدرته العقلية.

ويعدّ التدريس من طريق النصّ أحد الطرائق لتحقيق الكفاءة، لكونه محورياً تنطلق منه جميع الأنشطة التعليمية، فهو وحدة متكاملة غير مجزأة يرتبط فيه النحو والصرف والبلاغة ومختلف الأنشطة اللغوية داخل النص الواحد فيلاحظ المتعلم جميع الظواهر اللغوية ماثلة أمامه فيكون منها كفاءته. ويتم اختيار النصوص بناء على المعايير العلمية التي طرفناها بالشرح والتفصيل ويكون تنظيمها وترتيبها في الكتاب المدرسي كذلك وفقاً لمعايير التنظيم المذكورة.

1 وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللغة العربية، السنة الأولى متوسط، موفم للنشر، الجزائر، ط2، 2017، صفحة التقديم

2 المرجع نفسه، ص24

3 بدر الدين بن تيردي، قاموس التربية الحديث، مرجع سابق، ص 263

النمو اللغوي والمعرفي:

جاء في «التعريفات» أنّ التّمو هو: "ازدياد حجم الجسم بما ينضمُّ إليه وبدخله في جميع الأقطار نسبة طبيعية بخلاف السّمنة و الورم، أما السّمن ليس في جميع الأقطار إذ لا يزداد به الطول، وأما الورم فليس على نسبة طبيعية"¹، وجميع الكائنات الحيّة يجري نموّها على شكل تدريجي دون ملاحظة أي تحوّل مفاجئ بخلاف الكائن البشري الذي يختلف نموه عن الكائنات الأخرى بالنّظر إلى التّمو النّفسي والعقلي الذي يصحب نموه الجسدي، حيث يرى المختصون في علم النفس أنّ "الطفّل منذ ولادته تتنازعه مجموعة من المراحل النّفسيّة"²:

- مرحلة الثّقة التي يكوّنها بوالديه والاتّكال عليهما في جميع حاجياته الأساسيّة.
- مرحلة تبدّد فيها رغبة على تحقيق ذاته وقدرته على إنجاز بعض حاجياته بنفسه قد يكون بعضها مضرا به.
- مرحلة معرفة الصّواب والخطأ.
- مرحلة ما بين (06 سنوات و 12 سنة) يُكرّس فيها قواه من أجل تحسين قدراته الذاتيّة ومهاراته في التّغلب على الصّعوبات التي يواجهها، والمثابرة ليصبح قادرا على الإنجاز والتحصيل.

وهكذا فإنّ اختيار وتنظيم المحتوى التعليمي على نحو يناسب المرحلة العمرية ومستوى نموّ المتعلّمين من شأنه تسهيل عمليّة تعلّمهم، كما ينبغي على المعلّم الإمام بالتغيّرات النّفسيّة لتكوين نوع من التعاطف المعرفي بينه وبين المتعلّم، التي نبّه لها المختصون المتمثلة في ضرورة معرفة العاملين في ميدان التربية مفاهيم التّمو الأساسيّة لفهم سلوك المتعلّم وكيفية حدوث التعلّم المرتبط بعمليات النمو الجسدي³، فالعلاقة بين التّمو النّفسي للمتعلّم و الحدث التعلّمي علاقة متكاملة تتطلّب الإمام بها من قبل المعلّم لتحقيق الأهداف المسطرة على أكمل وجه، كما أنّ العلاقة بين التّمو اللّغوي والنّمو المعرفي علاقة وطيدة، فلا يتحقّق الهدف الثّاني إلّا بتحقيق الأوّل؛ لأنّ المعرفة تحصّل من طريق اللّغة باعتبارها أداة تواصل وبها تُقرأ العلوم؛ إذ يرتبط التّمو اللّغوي بالنّمو المعرفي على نحو

1 الشريف الجرجاني، التعريفات، مصدر سابق، ص 207

2 عبد المجيد نشواني، علم النفس التربوي، مرجع سابق، ص 179، 180

3 المرجع نفسه، ص 147

وثيق لأنّ اللّغة هي العنصر الرئيس المستخدم في التعلّم، ويحدّد الباحثون ثلاث مراحل للنمو اللّغوي:¹

- مرحلة الكلمة الواحدة؛ حيث يستخدم الطّفل كلمة واحدة للتّعبير عن حاجاته.

- مرحلة الكلمتين؛ وتشير إلى القدرة على استخدام كلمتين للدّلالة على العلاقات والحوادث.

- مرحلة الأكثر من كلمتين؛ وتشير إلى القدرة على استخدام الجمل المؤلّفة من ثلاث كلمات أو أكثر للتّعبير عن فكرة معيّنة.

فاكتساب المتعلّم معجماً مفرداتياً لغوياً في حصيلته الذّهنية يسهّل عليه فهم الجمل والتّصوص التي يتلقّاها ومن ثم حدوث التّمو المعرفي، وهذه التغيّرات في مراحل النمو ذات علاقة وثيقة بالعملية التعليمية التي لا ينبغي إهمالها من قبل المعلّم وكلّ القائمين على مجال التّعليم، لأنّ الوقوف على هذه المتغيّرات يُمكن المعلّم من الوقوف على طريقة تفكير المتعلّم ومدى استيعابه واستجابته، فتلاميذ المرحلة الابتدائية مثلاً يحتاجون إلى مفردات وتراكيب توافق مداركهم ونموّهم اللّغوي والمعرفي، وتلاميذ المرحلة المتوسطة بحاجة إلى مواد دراسية أكثر تعقيداً تتماشى مع مستوى نموّهم، وتعزّز قدراتهم؛ لأنّ طفل مرحلة المتوسط ينتقل تفكيره إلى مرحلة التفكير المجرّد وهو ما سنفصل الحديث عنه في أوانه في الفصول اللاحقة إن شاء الله.

3- معايير اختيار الطريقة في التدريس:

يحتاج المعلّم في أثناء تقديم الدرس إلى طريقة يقدّم بها مادته لإثارة اهتمامات المتعلّمين من خلال التمهيد، والشرح، والتوضيح، وبلجاً عادة إلى استخدام طريقة أو أكثر من طرائق التدريس، وتختلف هذه الطرائق باختلاف الهدف التعليمي، وطبيعة المتعلّمين، وطبيعة الطلاب وبعض الشروط التعليمية الأخرى، "ومن المألوف أن يواجه المعلّم في هذا المجال مشكلة اتخاذ القرار فيما يتعلّق باختيار الطرائق والوسائل الأكثر نجاعة"²، ولعلّ هدف كل معلّم داخل الصف هو توصيل المعلومات والحقائق والمفاهيم إلى المتعلّمين باستخدام طريقة أو عدة طرائق لتقديم المادة وعرضها، من أجل إثارة اهتمامهم، فهل يلجأ مثلاً إلى استخدام طريقة المحاضرة أم المناقشة أم

1 عبد المجيد نشواني، علم النفس التربوي، مرجع سابق، ص 198

2 المرجع نفسه، ص 18

الحوار والمناقشة أم المشروعات، أم غيرها مما يراه مناسباً؟ فاختيار الطريقة المناسبة تخضع إلى عدة عوامل أهمها نوع المادة المدروسة، وفئة المتعلمين، وكفاءات المعلم ومهاراته وسعة أفقه، "والطريقة الناجحة هي التي تؤدي إلى الغاية المقصودة في أقل وقت وبأيسر جهد يبذله المعلم والمتعلم، وهي التي تثير اهتمام التلاميذ وميولهم، وتحفيزهم على العمل الإيجابي والنشاط الذاتي والمشاركة الفعالة"¹، فالطريقة وسيلة في يد المعلم ينقل بها المعرفة لفائدة المتعلم، وقد أشار صالح بلعيد خلال أحد الفعاليات المهمة بتطوير تعليم اللغة العربية إلى التباري في إنتاج طرائق التدريس الذي يكون وفق الآتي:²

- 1- استيعاب جيد للطرائق القديمة: وهذا من ضرورات تثبيت الطرائق الجديدة، وفق ما انتهت إليه الطرائق القديمة من محاسن، بالإفادة من النقائص التي سُجّلت عليها، مع ضرورة الانطلاق من الموجود المطور.
- 2- ضرورة الخروج عن الطرائق التقليدية التي ثُمّت اللغة العربية، واختيار الأجود من الطرائق المعاصرة.
- 3- اعتماد طرائق إعطاء الدروس على شكل وحدات، بمراعاة ميول المتعلمين في كل المستويات، ومراعاة الترتاب في المادة اللغوية، وإعطاء المتعلم فرصة الاعتماد على الذات بتعليم مبرم؛ يكون فيه المتعلم طرفاً في التعليم وفي تصحيح الأخطاء.
- 4- تلمس تعليم العربية من زاوية اللسانيات؛ لنكون أوفياء للإطار المعاصر العامل على تقريب مفهوم اللغة بأبعاده ومستوياته إلى أفهامنا؛ والنظر إلى العربية في ذاتها بمقاربة لسانية شأنها شأن اللغات الأخرى دون فرض أو قسر يُلغي خصوصيتها.

فالطريقة من مهام المعلم يختارها حسب الموقف والسياق التعليمي، فعليه أن يكون مستوعباً للطرائق القديمة والحديثة والإفادة من نقائصهما ومحاسنهما، والانطلاق نحو اختيار الطريقة المناسبة التي تُفَعِّل بها المعرفة وتستنهض المتعلمين للمشاركة الإيجابية باستثمار نتائج اللسانيات وما توفره من نظريات حول اللغة لإحكام تعليمها، فالمعلم بحاجة إلى الخبرة والدراية الفنية لأساليب وطرائق التدريس وطرق اختيارها وكيفية توظيفها، إضافة إلى معرفة خصائص المتعلمين، تحقيقاً للفاعلية التربوية التي تعني "مجموعة المناشط والإجراءات التي يقوم بها المعلم في

1 عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني المدرسي للغة العربية، مرجع سابق، ص 34

2 صالح بلعيد، تطوير تعليم اللغة العربية، مؤتمر اللغة العربية الدولي الرابع بالشارقة بعنوان (تطوير تعليم اللغة العربية وتعلمها: المتطلبات، والأبعاد، والأفاق) تحت شعار (بالعربية... نبدع)، الشارقة، الإمارات، ط1، 2020، ص 211

البيئة المدرسية عن قصد بهدف الوصول إلى نتائج مرضية في مجال التدريس دون إهدار للوقت أو الطاقة"¹، لأن التعليم الفعال يتوقف على نمط الإدارة الصفية التي يمارسها المعلم في تبسيط المعلومات وشرحها وتقديمها للمتعلّمين بشكل يجعلهم قادرين اكتساب اللغة وتحصيل المعرفة.

1 سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: كفايات التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2007، ص 19

خلاصة:

تستقي اللسانيات التطبيقية من نظريات العلوم كل ما يعود نفعه على العملية التعليمية؛ حيث تُخرج تلك النظريات من جمادها وخمودها إلى حيز العمل والتطبيق، ويتضح دورها أكبر في ميدان تعليم اللغات من خلال توفير كل ما يحتاجه المنهاج من مقررات ومعينات، ومقاربات، وطرائق، وأساليب؛ ويظهر ذلك جليا في استثمار ما توصل إليه الدرس اللساني بانتقاله في دراسة اللغة من حدود الجملة إلى النص بعده البنية المثلى لها، فراحت المناهج التربوية على النص التعليمي واتخذته مقارنة في تعلّم اللغة العربية وتعليمها لفهم ظواهرها، حتى يتمكن المتعلم من إنتاج نصّ شبيه، لأنّ النص هو الوحدة الأساسية للغة بأبعادها الاجتماعية والثقافية والبيئية، وقد لفتت اللسانيات التطبيقية الانتباه إلى نظريات "اللسانيات النصية"* التي تبحث في سمات النصوص وتحليلها؛ واعتماد النصّ مقارنة تعليمية باعتباره الوحدة الأساسية للغة، فأصبح النص التعليمي بشقيه المنطوق والمكتوب ميدانا خصبا، ومرشدا للعملية التعليمية لاكتساب اللغة وإنتاجها بالمطابقة أو المشابهة.

واختيار النصوص وانتقائها لا يكفي وحده لتقديمها للمتعلمين كيفما جاء، وإنما يقتضي إجراءات أخرى تنفخ فيها الروح، وتجعلها سائغة مقبولة، وتمثل في عملية تنظيمها وترتيبها بين دفتي الكتاب المدرسي، لينتقل المتعلم بين ثنايا الأوراق ويعيش مشاهد متسلسلة، وموضوعات متسقة، وأحداث متتابعة، ومفاهيم متدرجة، فتكون التعلّيمات اللاحقة مبنية على الخبرات السابقة وفق ما تقتضيه متطلبات طرائق التعليم والفلسفات التربوية الحديثة التي تبنّت المقاربة بالكفاءات طريقة والمقاربة النصية نهجا في تعليم اللغة العربية ليكون النصّ محورا لاكتساب اللغة وتحصيل المعرفة.

* اللسانيات النصية : هي العلم الذي يبحث في سمات النصوص وأنواعها، وصور الترابط والانسجام داخلها، ويهدف إلى تحليلها في أدق صورة مُمكنًا من فهمها وتصنيفها، ووضع نحو خاص لها؛ مما يُسهّم في إنجاح عملية التواصل التي يسعى إليها منتج النص ويشارك فيها متلقيه . وقد تأكد أن علم لغة النص له شقان: شقّ لغوي يرسم لنا الأبعاد البنوية اللغوية للنص، وتشكل معه معرفة النص بكل جوانبها التركيبية والدلالية. وهناك شقّ آخر براغماتي يتشوّف الآفاق الاجتماعية، والتاريخية، والنفسية للنص والتي تسهم في تشكيله اللغوي، وتتحدد من خلال مصطلح معرفة العالم (ينظر: حسام أحمد فرج: نظرية علم النص رؤية منهجية في بناء النص النثري، مكتبة الآداب، القاهرة، ط2، 2009، ص16)

فصل ثان

الاكتساب اللغوي والتحصيل المعرفي بين التراث العربي ونظريات التعلم

المبحث الأول: الاكتساب اللغوي في التراث العربي

المبحث الثاني: الاكتساب اللغوي في الدرس اللساني المعاصر

المبحث الثالث: الاكتساب اللغوي في عرف نظريات التعلم السلوكية

المبحث الرابع: الاكتساب اللغوي في عرف نظريات التعلم المعرفية

يولد الإنسان ويخرج لهذه الدنيا لا يعلم شيئا، ومن خلال النعم المودعة فيه يتعلم لسان قومه انطلاقا من أسرته ومحيطه؛ حيث يقول جلّ جلاله: ﴿وَاللّٰهُ أَخْرَجَكُمْ مِنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ﴾ النحل 78، فمن خلال السمع تلتقط الأصوات، وعبر آلة البصر تلتقط المرئيات، وعبر نعمة العقل تُدرك تلك المدخلات، فاكساب اللغة أمر حيوي يتم بطريقة غير واعية شأنه في ذلك شأن تعلم الحركة بالأطراف لدفع الأذى عن النفس أو تحقيق رغبة الانتقال من مكان لآخر؛ حيث تبدأ آلية اكتساب اللغة لدى الطفل في التفاعل مع المحيط منذ الولادة بطرق غير لفظية، فيرى ويسمع ويلمس ويشم ويدوق، ليحلّ تدريجيا النظام الرمزي اللغوي محلّ طرق المعرفة ما قبل اللفظية، ثم يبدأ بإنتاج الأصوات التي يسمعها عند اقترابه من نهاية السنة الأولى من عمره، ثم ينتقل إلى محاولة فهم كل ما يدور حوله من تفاصيل أكثر دقة، فتزداد حاجته إلى اكتساب المزيد من اللغة ليتمكن من فهم الأخبار، والمعارف، والعلوم، وهذه الحاجات تحقّقها المدرسة التي توفرّ جميع الظروف لتحقيق أهداف وغايات ترسمها الجهات المسؤولة، يتمّ تنفيذها خلال مراحل التعلم، وقد أشار ابن خلدون بأنّ الإنسان جاهل بالذات عالم بالكسب، بفضل نعمة العقل التي ميّزه بها المولى عزّ وجلّ عن سائر المخلوقات، وهو - الإنسان - قبل التمييز خلوّ من العلم، لاحقاً في تكوينه بسائر الدواب من النطفة والعلقة والمضغة، يشترك معها لجهله بجميع المعارف، ثمّ جعل له مدارك الحسّ كالسمع والبصر ثمّ الفؤاد الذي هو الفكر، وتستكمل صورته بالعلم الذي يكتسبه بآلاته التي وضعها الله فيه¹، واكتساب اللغة يُعدّ موضوعا خصبا لحقول معرفية عديدة، شاركت في بلورة مسائله مجموعة من التخصصات العلمية كعلم النفس، وعلم الاجتماع، وعلم التربية، واللسانيات، وغيرها من العلوم؛ إذ تبحث اللسانيات التطبيقية في مسألة اكتساب اللغة وتعلّمها، باستثمار نظريات تلك العلوم للوقوف على المشكلات التي تقف حائلا أمام عملية الاكتساب واقتراح الحلول المناسبة للارتقاء بعملية التعليم، فما مفهوم الاكتساب اللغوي، وما هي أهم نظرياته؟ وكيف يمكن استثمار تلك النظريات في مجال تعليم اللغة العربية؟ هذا ما سنحاول الوقوف عليه بالتفصيل في هذا الفصل من خلال استعراض مفهوم الاكتساب اللغوي في التراث العربي وفي الدرس اللساني المعاصر، والوقوف على أهم نظريات التعلم التي تم استثمارها وتطبيقها في تعليم اللغة العربية.

1 ابن خلدون، المقدمة، تح: عبد الله محمود الدويش، مرجع سابق، ص 164

المبحث الأول: الاكتساب اللغوي في التراث العربي:

يرى المختصون في المجال أنّ الإحاطة بمفهوم الاكتساب وأساسه العلمية وقضاياها المعرفية في التراث العربي عامة، وفي الدرس اللساني، وفي العلوم النفسية والاجتماعية بصفة خاصة غير مقدور عليه، وقد سبق باحثون أجلاء التأليف فيه¹، وهذا بالنظر إلى أنّ اكتساب اللغة يتمّ بطريقة لاشعورية، فالطفل يكتسب اللغة على مراحل بتدخل مجموعة من العوامل الفسيولوجية، والتفسيّة والبيئية، باعتبارها "ظاهرة بسلوكية اجتماعية ثقافية مكتسبة، لا صفة بيولوجية ملازمة للفرد... وبهذا النظام الرمزي تستطيع جماعة ما أن تتفاهم وتتفاعل"²، فجميع البشر يشتركون في آلية اكتساب هذه الظاهرة، حيث يرى الفاسي الفهري أنه على الرغم من تباين اللغات وتعلّمها فإنّ أيّ طفل يمكن أن يتعلّم أيّة لغة يحتكّ بها في محيطه اللساني، حيث يشرك الجميع في تلك البنية المعرفية التي تسمى بالملكة اللغوية³، وبالرجوع إلى مصادر التراث العربي نجد أنّ الحديث عن اكتساب اللغة قد تبلور عندهم في أبواب أخذ وامتلاك اللغة، ومن أهم الأفكار التراثية في هذا الموضوع ما ورد عند سيبويه في (الكتاب)، وابن جني في (الخصائص)، وابن فارس في (الصّاحي)، وما ذكره ابن خلدون في (المقدمة)، حيث سنقف على أهم الأفكار والمنطلقات التي جاؤوا بها حول هذا الموضوع لنتقصّى منها الأسس والمعالم التي من شأنها تطوير تعليم اللغة العربية.

1- الاكتساب اللغوي عند سيبويه (ت 180 هـ):

أثبت العلماء أنّ منطلق سيبويه في وضع كتابه لم يقتصر على إرساء قواعد النحو، وإنّما أتى بشواهد كثيرة من كلام العرب التي تحضّل بها الملكة لمن تفتنّ لها، حيث يرى ابن خلدون في الكتاب أنّه لم يقتصر على قوانين الإعراب فقط، بل كان فيه جزء كبير من تعليم العربية من ثرائه بأمثال العرب وشواهد أشعارهم وعباراتهم، فتجد العاكف عليه، والمدقق فيه، والمحصّل له قد حصّل على حظّ وافر من كلام العرب، وقد يغفل

1 رشيد حليم (آليات الاكتساب اللغوي عند ابن فارس)، مجلة الممارسات اللغوية، العدد 6، مخبر الدراسات اللغوية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، 2011، ص 252

2 أنيس فريجة، نظريات في اللغة، دار الكتاب، بيروت، ط2، 1981، ص 14

3 عبد القادر الفاسي الفهري، اللسانيات واللغة العربية، دار توبقال، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 1986، ص 42

كثير من مخالطي الكتاب عن هذا التفطن، فيحصل على علم اللسان صناعة، ولا يحصل عليه ملكة¹، فإن تأتت للفرد الملكة من كلام العرب سهل عليه فيما بعد تحصيل علوم اللغة من نحو وبلاغة وغيرها، لأنه امتلك الأصل، فلا يجد غرابة في علومها المختلفة؛ بمعنى أن الشواهد التي تضمّنها الكتاب ينبغي التفطن لها، حتى يحصل المتعلم على الملكة بغض النظر عن صناعتها التي تفصلها تلك القواعد والقوانين.

كما أفرد سيبويه في كتابه معايير الاستقامة في تأدية التراكيب المؤلفة للكلام إلى جانب القواعد النحوية المتعلقة بسلامة إعراب الكلمات؛ حيث لا يمكن أن تتأتى تلك المعايير بمعزل عن مقبولية الفرد لها بالنظر إلى سلامة العلاقات الدلالية والمنطقية الكامنة في الذهن، والتي مردّها وضع اللفظ في غير موضعه من التركيب؛ حيث جاء في الكتاب في باب الاستقامة من الكلام والإحالة: "فمنه مستقيم حسن ومحال ومستقيم كذب ومستقيم قبيح وما هو محال كذب؛ فأما المستقيم الحسن فقولك أتيتك أمس وسأتيك غدا، وأما المحال فأن تنقض كلامك بآخره فتقول أتيتك غدا وسأتيك أمس، وأما المستقيم الكذب فقولك حملت الجبل وشربت ماء البحر ونحوه وأما المستقيم القبيح فأن تضع اللفظ في غير موضعه نحو قولك: قد زيدا رأيت وكى زيدا يأتيتك وأشباه هذا، وأما المحال الكذب فأن تقول سوف أشرب ماء البحر أمس"²، إضافة إلى سلامة المفردات من اللحن، يُنبّه سيبويه إلى سلامة التراكيب واستقامتها حتى تكون ذات معنى يقبله العقل، فقد يكون إنتاج الجمل سليما من الناحية التركيبية ولكنه يتنافى مع المعنى الكامن في أذهان أهل اللغة، فتميزه للكلام من مستقيم حسن ومحال، ومستقيم كذب، ومستقيم قبيح، لا يحتاج من أي فرد نشأ في بيئة عربية أن يتبيّن صحيح الكلام من خاطئه وإن كان جاهلا بالقواعد النحوية؛ فهذه القدرة على تمييز أصناف الكلام من مقبول ومردود، مرجعه الأساس إلى الملكة اللغوية التي يمتلكها كل فرد متكلم نشأ في بيئة عربية.

2- الاكتساب اللغوي عند ابن جني (ت 392هـ):

جاء في الخصائص في باب القول على النحو بأنه "انتحاء سمّت كلام العرب، في تصرفه من إعراب وغيره، كالتثنية، والجمع، والتحقيق، والتكسير، والإضافة، والنسب، والتركيب، وغير ذلك، ليلتحق من ليس من

1 ابن خلدون، المقدمة، مصدر سابق، ص 286

2 سيبويه، الكتاب، تحقيق: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط3، 1988، ج1، ص ص 25-26

أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة، فينطق بها وإن لم يكن من منهم، وإن شدد بعضهم عنها رُدَّ إليها"¹، فأهل العربية بسليقتهم وملكتهم اللغوية لا يحتاجون إلى معرفة أبواب النحو التي ذكرها ابن جني، ولكن الذي يحتاج إلى تعلم تلك القوانين ذاك الذي ليس من أهل العربية، فالفرد الذي نشأ في بيئة عربية تتأتى له تلك الملكة على الطبع والسجية من خلال اكتسابها وأخذها من المرجع الصافي النقي، فينتهج التهج نفسه وينحو الطريقة نفسها في الكلام، فيتواصل بها وإن لم يكن على معرفة بقواعدها من تصريف وإعراب، لأنه استمع للغة فصيحة، واكتسب تراكيب سليمة فتكونت لديه ملكة وقدرة على الفهم والأداء، وبذلك فابن جني تَبَّه إلى مسألتين هامتين لاكتساب اللغة وهما السماع والقياس.

ففي باب تعارض السماع والقياس على سبيل المثال يقول: "إذا تعارضا نطقت بالمسموع على ما جاء عليه، ولم تقسّه في غيره، وذلك نحو قوله تعالى: (استحوذ عليهم الشيطان) فهذا ليس بقياس، لكنه لا بدّ من قبوله، لأنك إنما تنطق بلغتهم، وتحتذي في جميع ذلك أمثلتهم"²، فالسماع أولى من القياس وهو أول باب من أبواب اكتساب اللغة، وقد عقد باباً سماه الامتناع من تركيب ما يخرج عن السماع، حيث يقول: "سألت أبي رحمه الله فقلت: من أجرى المضممر مجرى المظهر في قوله أعطيتكمه فأسكن الميم مستخفاً، كما أسكنها في قوله: أعطيتكم درهماً، كيف قياس قوله على قول الجماعة: أعطيته درهماً إذا أضمر الدرهم"³، أراد به أنه لا يمكن أن يأتي المتكلم بكلام خارج عن كلام العرب في استعمالها فعندما نضم دراهم مع الفعل أعطيتكم، نقول أعطيتكموها، أما أن نضم الدراهم مع الفعل أعطيتك، ونقول أعطيتكمه فإن العرب لم يُسمع عنها هذا، فاللغة تؤخذ وتكتسب بالسماع إذا لا يمكن الأخذ بالقياس في كل الحالات التي يرد فيها الكلام المسموع.

3- الاكتساب اللغوي عند ابن فارس (ت 390 هـ) :

تناول ابن فارس قضية اكتساب اللغة في باب القول في مأخذ اللغة، حيث يقول: "تؤخذ اللغة اعتياداً، كالصبي العربي يسمع أبويه وغيرهما، فهو يأخذ عنهم على مرّ الأوقات، وتؤخذ تلقناً من ملقن"⁴، فالطفل

1 ابن جني، الخصائص، نج: عبد الحميد هندراوي، دار الكتاب العلمية، بيروت، ج 1، 2013، ص 16

2 المصدر نفسه، ص 56

3 المصدر نفسه، ص 198

4 ابن فارس، الصحاحي في فقه اللغة وسنن العرب في كلامها، دار الكتب العلمية، بيروت، ط 1، 1998، ص 34

يأخذ لغته من طريق الاكتساب من البيئة التي ينشأ فيها بطريقة لا شعورية، فيسمع أبويه وإخوته والقريبين منه فيتفاعل مع ما يسمعه ويقلده، كما تكتسب اللغة تعلماً من معلّم، وقد نبّه ابن فارس إلى أنّ اكتساب اللغة يكون بطريقتين: أمّا الأولى فيكون الاكتساب فيها على مرّ الأوقات بطريقة غير واعية من بيئة النشأة، وأمّا الثانية فيكون من خلال التعلّم في عملية مقصودة مثل الجلوس بين يدي المعلّم، فيحضر الشعور والوعي من أجل اكتسابها، والمتمعّن في قول ابن فارس يقف على نظريات ومبادئ كان له فيها فضل السبق قبل أن تتناولها الدراسات الحديثة وهي:

- عالمية اكتساب اللّغة لدى الإنسان، حيث يشترك جميع الناس في طريقة اكتساب اللّغة مهما كان جنسهم ولغتهم، وهي النظرية الفطرية التي تُنسب حديثاً إلى تشومسكي.
- يحدث اكتساب اللّغة على مراحل؛ تبدأ اعتياداً بأخذها من الأبوين سماعاً، ثمّ من المحيط القريب من الأقران وغيرهم، ثمّ الأخذ من ملقّن في عملية مقصودة، حيث تكون عمليّة الاكتساب صناعيّة يقوم بها معلّم مختصّ.

4- الاكتساب اللغوي عند ابن خلدون (ت 808هـ):

ينطلق ابن خلدون في رؤيته لحدوث الملكة اللغوية وتفسيرها من منطلق اجتماعي، بالنظر إلى تنقلاته ورحلاته الكثيرة في مختلف الأقطار، وكذا تبحّره في العلوم كغيره من العلماء العرب، وقد جاء حديثه عن الملكة اللسانية مبثوث في مقدمته في فصول عديدة؛ حيث جاء في أحدها أنّ حصول ملكة اللسان العربي إنّما هو بكثرة الحفظ من كلام العرب، حتى ترسم لدى الفرد طريقة نسج التراكيب، فينسج على منوالهم، ويصير بذلك بمنزلة من نشأ معهم¹؛ فمخالطة كلام العرب يميّن الفرد من اكتساب اللّغة على طبيعتها، فتستعدّ نفسه لقبول قوانين العربيّة من نحوها وصرفها وعلومها الأخرى، وهذا ما لاحظته ابن خلدون في طرائق التعليم بالأندلس أثناء تنقلاته؛ حيث وصف المعلّمون هناك بأنّهم أقرب إلى تحصيل هذه الملكة وتعليمها من سواهم بالنظر إلى قيامهم على شواهد العرب وأمثالهم، فيحصل المبتدئ كثيراً من الملكة أثناء التّعليم، بعد أن تستعد النفس لقبولها²؛ فحصول الملكة -حسبه- ينبغي أن يقوم على شواهد عربية مختارة في صورتها الكلّية قبل دراسة القواعد، وبحفظ

1 ابن خلدون، المقدمة، المصدر السابق، ص 386

2 المصدر نفسه، ص 386

المتعلّم للشواهد تحصل له الملكة تدريجياً، وتستعدّ نفسه لتعلّم وقبول القواعد والعلوم اللّغوية، إذ لا يمكن قلب الفكرة كأنّ يُنطلق في تحصيل هذه الملكة انطلاقاً من القواعد؛ حيث يميز في معرض كلامه عن الملكة اللّسانية، أنّ مفهوم هذه الملكة يختلف عن مفهومين لغويين وهما صناعة العربية وقواعد العربية.

– الملكة اللسانية غير صناعة العربية:

يرى ابن خلدون أنّ الملكة اللسانية تختلف عن صناعة العربية؛ فصناعة العربية تكمن في معرفة قوانين هذه الملكة، وبالتالي فهي علم بكيفية لا نفس كيفية؛ كمثّل الذي يعرف صناعة من الصّنائع علماً، ولا يحكمها عملاً¹، فالملكة اللّسانية حقيقة قائمة بذاتها يكتسبها الفرد من محيطه بصورة مستقلة عن صناعة العربية دون معرفته بكيفية هذه الصناعة، فصناعة العربية كما فسّرها (ميشال زكريا): ناجمة عن المعرفة بقوانين الملكة اللّسانية، حيث ينتج المتكلم لغته بالعودة إلى قوانين تلك الملكة²، أمّا الملكة اللسانية فهي معرفة المتكلم للغته على الفطرة والسجية، واستعمالها بصورة عفوية دون الالتفات إلى طريقة إنشائها.

– الملكة اللسانية غير قواعد العربية:

يرى ابن خلدون من جهة ثانية أنّ الملكة اللّسانية تختلف عن قواعد العربية؛ لأنّ العلم بقوانين الإعراب إنّما هو علم بكيفية العمل، وليس هو نفس العمل، مبرراً ذلك بأنّ كثيراً من النّحاة والمهرة يخطئون ويلحنون أحياناً في الكتابة ويجانبون الصواب، كما أنّ هناك العديد ممن يُحسّن هذه الملكة ويجيد نظم الكلام ونثره وفق تلك القوانين ولا يُحسّن إعراب الفاعل من المفعول، ولا المرفوع من المجرور³؛ فالملكة اللسانية هي المعرفة بالعربية وفق قوانينها الإعرابية وليست معرفة تلك القوانين، حيث يستطيع الفرد فهم لغته وإنتاجها دون إلمامه بقواعدها، فتُكتسب تلك القواعد ضمناً مع اللغة بصورة لا شعورية دون دراية بتفاصيلها وتعليقاتها.

1 ابن خلدون، المقدمة، المصدر السابق، ص 385

2 ميشال زكريا، الملكة اللسانية في مقدمة ابن خلدون، المؤسسة الجامعية للنشر، بيروت، ط1، 1986، ص24

3 ابن خلدون، المقدمة، المصدر السابق، ص 385

لقد كان موضوع الملكة اللغوية محور بحث وتقصّي من قبل علماء اللغة العرب، من منطلقات متفرقة وزوايا متنوعة، وتسميات مختلفة، أدلوا بها في مؤلفاتهم وأرسوا معالم تعليمية توجيهية كانت ولا تزال مرجعا معتمدا في البحوث اللسانية التطبيقية، فكان منطلق سيويه في وضع كتابه شواهد العرب التي تحصل بها الملكة لأجل وضع قواعد النحو، فكان فيه جزء كبير من أسس اكتساب اللغة لمن فطن له، كما كان منطلق ابن جني في تفسيره لهذه الملكة الاعتماد على النموذج العربي الفصيح، فطرق مواضيع السماع والقياس في عدة أبواب من كتابه، قصد اكتساب اللغة النقية السليمة.

ليكتمل مصطلح الملكة اللغوية واستقراره على الأقل عند ابن فارس بطريقة واضحة، فالمتمعن في قوله تؤخذ اللغة اعتيادا، كالصبي العربي يسمع أبويه وغيرهما، يجد أنّ ابن فارس يقول بعلمية اكتساب اللغة لدى الإنسان حيث يشترك البشر جميعهم في طريقة اكتساب اللغة مهما كان جنسهم ولغتهم، لتتضح معالم الملكة اللسانية مع ابن خلدون بصورة جلية واضحة، حيث عدّ الملكة اللسانية حقيقة قائمة بذاتها يكتسبها الفرد بصورة مستقلة عن صناعة العربية، وهي المعرفة باللغة وفق قوانينها على الفطرة والسّجية دون علم بتلك القوانين، وعلى الرّغم من المنطلقات المختلفة والدواعي المتنوعة لعلماء العربية في وضع مؤلفاتهم، إلّا أنّها كانت تصبّ في فكرة جامعة حول مفهوم الملكة اللغوية والتي يمكن تلخيصها في:

- ينبغي التفتن إلى أهمية اكتساب اللغة من العرف الاجتماعي والبيئة اللغوية السليمة عبر الشواهد والنصوص الفصيحة من أجل إتقانها وترسيخ عادة استعمالها قبل معرفة قواعد العربية.
- ينبغي الاعتماد على الأنموذج الفصيح لاكتساب اللغة النقية السليمة.
- يشترك جميع الأفراد مهما كان جنسهم في طريقة اكتساب اللغة بطريقة اعتيادية لا شعورية.
- تكتسب الملكة اللغوية على الفطرة والسّجية بصورة مستقلة عن قواعد اللغة، إذ تُكتسب الملكة من البيئة دون العلم بكيفيةها.

المبحث الثاني: الاكتساب اللغوي في الدرس اللساني المعاصر:

لقد كان مفهوم الاكتساب اللغوي في الفكر العربي قائما أساسا على مفهوم الملكة التي تُحصّل بمخالطة الكلام العربي الفصيح والاعتماد عليه من طريق السّماع والاعتیاد والذي سيُشكّل قاعدة ومنطلقا للدراسات الحديثة، في تفسيرهم للظاهرة اللغوية وآليات اكتسابها، وفق تفكير علمي يعكس ما توصّل إليه الفكر الإنساني في مجال البحث اللغوي، واستحداث مصطلحات جديدة للتعبير عن الملكة اللغوية والتعريف بها، سواء عند علماء اللغة الغربيين أم عند علمائنا العرب، حيث سنحاول ذكر بعض النماذج الغربية والعربية للتعرف على نظرتهم لمفهوم الملكة اللغوية واكتسابها .

1- الاكتساب اللغوي في الدرس اللساني الغربي:

1-1- فيرديناند دي سوسير (F.De Saussure):

بعد أن كانت دراسة اللغة تتم عن طريق الوصف التاريخي أو المقارنة بين لغتين أو أكثر، وضع فيرديناند دي سوسير (F.De Saussure) منهجا جديدا يتمثل في وضع أصول عامة وإبراز قوانين تشترك فيها جميع لغات البشر، وأصبحت الدراسة قائمة على دراسة اللغة الإنسانية- تلك الظاهرة الاجتماعية- دراسة علمية موضوعية، حيث وصف اللغة بأنّها "ظاهرة اجتماعية تشكّل جسدا في حياة الجماعة"¹، وهو ربط بين اللغة والمؤسسة الاجتماعية، فامتلاك هذه الظاهرة لا يتأتّى إلا من وسط الجماعة اللغوية التي يعيش داخلها الفرد، كما عبّر عن ذلك بأنّ "اللغة لها جانب فردي وجانب اجتماعي، ولا يمكن للمرء تصوّر أحدهما دون الآخر"²، ومن خلال هذا التمييز رأت اللسانيات التطبيقية أنّه من بين السبل الناجحة لتعليم اللغة الثانية هو إدماج المتعلم في الوسط اللغوي، حيث أصبحت هذه الطريقة ضرورة بيداغوجية لا بدّ منها لتحقيق النتائج المتوخّاة، أو على الأقل التكثيف من الأنشطة الحوارية باللغة المهدف داخل الصف، لاكتساب اللغة بطريقة طبيعية من وسطها الذي تحيا فيه وتُمارس.

1 Ferdinand De Saussure, Cours De L'inguistique Générale, Ed arbre d'or, Genève ,2005, p 82

2 Ferdinand De Saussure, Ibid, p24

ولعلّ في تكثيف الأنشطة الحوارية بين المتعلّمين داخل الصف استثمار واع لذلك الوصف، لأنّ ممارسة اللغة في مثل هذه المواقف يجعل اكتسابها أسهل وأسرع، بحكم استعمالها الواقعي بين الأقران الذي من شأنه أن يبعث فيها الحيوية ويجزّرها من جمودها، فتنتطلق عبر الألسنة في عفوية ونشاط مما يزيد من تحصيلها، وقد تلقفت اللسانيات التطبيقية هذه الرؤية بتقديم بدائل جديدة في تعليم اللغة من خلال تقديم ميدان فهم المنطوق وإنتاجه على باقي الميادين، والاهتمام أكثر بالنمط الحوارى، والتكثيف من أنشطة التعبير الشفهي، وهذا ما سنفضّل الحديث فيه في الجانب التطبيقي من هذا البحث بحول الله.

1-2- عند نعوم تشومسكي (Naom Chomesky):

يرى تشومسكي (Chomesky) أنّ عقل الإنسان مزوّد على الفطرة بجهاز، يسمى الملكة اللغوية (المقدرة اللغوية) أو ما يطلق عليها (الكفاءة الكامنة)¹؛ فكلّ طفل يولد وله كفاءة وقدرة ضمنية كامنة قادرة على تقبّل واكتساب أيّة لغة من اللّغات وليس لغة محددة بعينها، وبحكم البيئة التي ينشأ ويتعرّج فيها فإنّه يكتسب طبيعياً لغة قومه، واللّغة المكتسبة عنده - تشومسكي - تمثّل نظاماً من القواعد مخزّن في العقل يحدّد الكيفية التي تُبنى الجمل بها وتستخدم وتفهم، فالطفل حين يتعلّم اللّغة فإنّه يخترن بعقله نحواً توليدياً، يمثل نظاماً من القواعد تُضبط به اللغة أثناء الاستعمال²؛ أي إنّ الطّفل وبحكم ما يمتلكه من قدرات فطريّة وبعد التعرّض للغة قومه تسمح له تلك القدرات ببناء جمل جديدة لم يسمعها من قبل؛ لأنّ "معرفة اللغة تنطوي على القدرة الضمنية لفهم عدد غير محدود من الجمل"³، تلك القدرة المودعة في الإنسان تمكنه بعد معرفة نظام اللغة من الإتيان بجمل جديدة وفقاً لذلك النظام.

وقد أوضح أحمد حساني أنّ تشومسكي (Chomesky) أعاد الاعتبار للقدرات الذهنية التي يمتلكها كل فرد، اعتباراً لتلك الخصائص الفطرية التي تجعله قادراً ومستعداً لاكتساب وتعلّم أي لغة وتكوين نظامها وقواعدها من خلال الكلام الذي يسمعه⁴؛ وفي السياق نفسه يجزم عبده الراجحي أنّ المنهج التوليدي التحويلي أفضى إلى عكس ما كان عليه الشأن في النظرية البنائية الاستقرائية التي ترى أنّ الطفل يجمع ما يتعرض

1 نعوم تشومسكي، اللغة والمسؤولية، تر: حسام الهنساوي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط2، 2005، ص 41

2 نعوم تشومسكي، المعرفة اللغوية، تر: محمد فتّيح، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1993، ص 84

3 N.Chomsky, Aspects de la théorie Syntaxique, ed:seuil, 1971, p30

4 أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 2014، ص 40

له من ظواهر اللغة ثم يصل إلى تجريدات عنها، إلى اتجاه استدلالي يرى أنّ الطفل لديه نظرية فطرية عن طبيعة اللغة، يحدّد من خلالها نوع المادة، وإجراءات التقعيد¹، فبينما كان يُنظر إلى العقل أنّه لوح تسجّل فيه المعلومات وتُستَضمَر للعودة إليها، جاءت النظرية الفطرية التي أقرت بأنّ العقل البشري يمتلك قدرات تمكنه من اكتساب اللغة.

فالإكتساب اللّغوي من منظور اللّسانيات الغربيّة يعكس عدّة حقائِق تتمركز أساساً في النقاط

الآتية:

- اللّغة ظاهرة طبيعية عامة خاصّة بكل المجتمعات التي تتكلم لغات مختلفة وهي قدرة فطرية يمتلكها الإنسان دون سواه من المخلوقات.

- تشكّل الفطرة التي يولد بها كلّ طفل أساس الاستعداد الذي يمكن الطفل في اكتساب اللّغة فيما بعد.

- يولد الطفل وله كفاءة وقدرة ضمنية كامنة على تقبّل واكتساب أيّة لغة من اللّغات وليس لغة محدّدة بعينها، وبحكم البيئة التي ينشأ ويتعرّج فيها فإنه يكتسب طبيعياً لغة محيطه.

2- الاكتساب اللغوي في الدرس اللساني العربي:

سنحاول تحت هذا العنوان استظهار نظرة اللسانيين العرب حول قضية اكتساب اللغة، وسنفرد

الحديث حول نظرة بعض أعلام الدرس اللساني العربي بدءاً بعبد الرحمان حاج صالح، ثم عبد الراجحي، ثم عبد القادر الفاسي الفهري، لتتعرف على نظرة كل منهم في هذه القضية .

2-1- عند عبد الرحمان حاج صالح:

يذهب عبد الرحمان حاج صالح مذهب ابن خلدون في تفسيره لظاهرة اكتساب اللغة؛ حيث يميّز

بين نوعين من المعلومات اللّغوية، إحداهما تخصّص اللّساني وحده أي العالم بأسرار اللّسان وهي معرفة علميّة محضة،

1 عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، مرجع سابق، ص 20

والثانية تخص كل متكلم ومستمع وهي راجعة إلى الملكة اللغوية التي يكتسبها الإنسان بطريقة لا شعورية، تمكنه من التواصل مع غيره على الوضع الذي بنيت عليه لغته، بناء على تلك الجبلية التي فُطِرَ عليها التي تمثل قدرة على اكتساب المعلومات¹؛ فمعرفة المتكلم للغته يرجع بالأساس إلى معرفة عملية، من خلال الممارسة والمداومة التي مكّنته من اكتساب ملكته اللغوية بطريقة غير شعورية، فتراه ينجز الكلام بطريقة عفوية وهو ما مثّل له بالمعرفة العملية المحضنة، أمّا النوع الثاني هو ما تتكوّن فيه الملكة اللغوية في هيئة نظرية، وهي معرفة الظاهرة اللغوية معرفة علمية من قبيل معرفة القواعد النحوية وقوانين اللغة؛ ويمكن التمثيل لهذه المعرفة العلمية (النظرية) بتعلّم الفرد للغة ثانية، فيكون اكتسابه لها بطريقة واعية ومخطط لها.

والملكة اللغوية عند عبد الرحمان حاج صالح هي مهارة التصرف في بُنى اللغة وتراكيبها والقدرة على التبليغ والاتصال وفق ما يقتضيه تواضع أهل تلك اللغة في جميع الأحوال الخطابية²؛ فمهارة الحديث والقدرة على الفهم والإفهام، تتكون لدى الفرد تدريجياً منذ السنين الأولى من حياته بطريقة عملية لا شعورية؛ حيث يبدأ فيها الطفل اكتساب الملكة اللغوية الأساسية، والقدرة على التعبير عن حاجاته، لينتقل بعدها إلى التعبير السليم والتصرف العفوي في بُنى اللغة كما يجدها بمحيطه، لينقل إلى مرحلة النضج اللغوي الكامل، فيتم فيها اكتساب مهارة التبليغ الفعّال حسب ما تقتضيه الأحوال الخطابية، فيكون قد اكتسب نظام قواعد لغته دون معرفته بقواعد ذلك النظام، فتأجيل معرفة قواعد اللغة إلى ما بعد تحصيل الملكة اللغوية هو السبيل الطبيعي للاكتساب اللغوي.

2-2- عند عبده الرّاجحي:

يكتسب كل إنسان لغة قومه منذ ولادته ومن غير عناء ودون شعور منه، فيتمكن من فهمها وتأديتها، وكما أنّه لا يتذكر مراحل نموه الجسمية من ازدياد في الوزن والطول، ونمو أعضائه الفسيولوجية فإنّه لا يتذكر كذلك مراحل اكتسابه للغة؛ حيث يرى عبده الرّاجحي أنّ جميع الأطفال يشتركون في طريقة اكتسابهم للغة بسبب وجود تلك الفطرة أو الجهاز اللغوي العام³؛ فلكل إنسان يولد وله القدرات نفسها لاكتسابها، ومن خلال تلك القدرة يتهيأ إلى أن يكون قادراً على التواصل داخل مجتمعه.

1 عبد الرحمان حاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، مرجع سابق، ص 176

2 عبد الرحمان حاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، مرجع سابق، ص 184

3 عبده الرّاجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، مرجع سابق، ص 21

ويُفرّق الرَّاجحي بين اكتساب اللّغة وتعلّمها؛ حيث يحدث اكتسابها في الطفولة، أمّا تعلّمها فيحدث بعد تكوّن الأداء اللغوي، وبعد نضوج العمليات العقلية، فالطفل الذي يتعلّم اللغة هو غير ذلك الطفل الذي كان يكتسبها، بسبب التغير الذي حدث في وظائف أعضائه وفي نشاطه النفسي¹، وفي هذا التفريق مقارنة بين المنظور الاجتماعي والمنظور النفسي، حيث يكتسب الطفل لغته من محيطه انطلاقاً من والديه، وبعد نموّه العقلي والنفسي يحدث التعلّم الذي يأتي متأخراً؛ حين يصبح الطفل قادراً على الفهم والتحليل والاستنتاج.

2-3- عبد القادر الفاسي الفهري:

يربط الفهري مفهوم الملكة اللغوية بذلك المخزون اللغوي المائل في ذهن المتكلم، والذي يمثّل القدرة اللغوية التي استقرّت في شكل معجم ذهني يمثّل الثروة المفرداتية المخزنة، وجهاز قواعد نشيط يشكل تأليف تلك الثروة²، فهو يشير إلى أمرين أساسيين يشكلان الملكة اللغوية أو المخزون الذاكري وهما:

- الثروة المفرداتية التي تشكّل المعجم الذهني.

- جهاز قواعد نشيط راسخ في الذهن يربط المفردات ويؤلّف التراكيب وفق ما قرّر بالذاكرة من استعمال.

وتمرّ الملكة اللغوية في تشكّلها - حسب الفهري - بعدّة مراحل حتّى تتكوّن كملكة قارّة في ذهن المتكلم: الحالة الأولى فطرية تمثلها المرحلة الأولى للدماغ، ثم حالات وسيطة كتلك التي عند الطفل، ثم حالة قارّة نسبياً توجد عند الإنسان البالغ³؛ فأشدها ما تكون عليه الملكة اللغوية من استقرار في شكلها النموذجي عند الإنسان البالغ، لأنّها تتشكل وتنمو بالنموّ العقلي والجسمي، فتكون في أوّل مرحلة من تشكّل الدماغ على حالتها الأولى لم يرتسم بها أي شيء بعد، ثمّ تتشكل تدريجياً حتّى تكون في حالة وسيطة عند الطفل الذي بدأ يفهم الكلام وينتجه مع بعض الأخطاء، حتّى تكتمل مع الإنسان البالغ بعد اكتسابه للمخزون الذي يمكنه من معرفة لغته واستعمالها.

1 عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، مرجع سابق، ص 22

2 عبد القادر الفاسي الفهري، اللسانيات واللغة العربية، مرجع سابق، صفحة التصدير

3 المرجع نفسه، ص 43

ومعرفة هذه المراحل بالنسبة للغوي تكتسي أهمية بالغة لأنّ وصف الحالة الأولى - الفطرية - ومعرفة خصائصها يحيل إلى معرفة النحو الكلّي الذي يشترك فيه البشر جميعهم، وفي معرفة مميزات الحالة القارّة يحيل إلى معرفة الطريقة التي بُني عليها النحو الخاص بلغة من اللّغات، ولعلّ من أهم أهداف اللغوي معرفة الطريقة التي بُني عليها النحو الخاص الذي تتجسد فيه المعرفة اللغوية التي يمثلها نحو الحالة القارّة¹، فالمراحل التي تمرّ بها الملكة اللغوية في تشكيلها تفيد اللغوي ليتمكن من أخذ الطريقة المناسبة في بناء النحو المناسب لكل مرحلة:

- ففي المرحلة الأولى تشترك جميع المخلوقات البشرية؛ حيث يكون الدماغ خالٍ من أي ملكة لغوية وهو جاهز لاستقبال هذه الملكة واكتسابها بطريقة سريعة من الوسط الذي يعيش فيه، وتُمثل الأسرة الوسط الذي يكتسب منه طفل هذه المرحلة ملكته اللغوية.

- أمّا المرحلة الثانية وهي المرحلة الوسيطة، التي توجد عند الطفل، الذي تكوّنت لديه بعض من الملكة اللغوية، ويصبح في حاجة إلى وسط آخر يكتسب منه أكثر، مثل المدرسة التي تزيد من ملكته وتصحّح عاداته الخاطئة؛ لأنّ أفضل المراحل العمرية لاكتساب اللّغة تكون "ما بين عامين وسن البلوغ، وأنّ تعرّض الأطفال للغة في مواقف طبيعية يعدّ مفيداً للغاية"²، ومثال المواقف الطبيعية في مقامنا هذا النص التعليمي الذي يعيش خلاله المتعلم اللغة الفصيحة في أصحّ تمثالاتها، فيكتسب الروافد اللغوية ويحصل المعرفة على سبيل المعرفة العمليّة والعلمية.

- أمّا المرحلة الثالثة (القارّة) فتكون فيها الملكة اللّغوية قد استقرّت عند الإنسان البالغ، ومن الصعب تغيير عاداته، فمعرفة اللّغوي بهذه المرحلة يعينه على وضع نحو خاص بهذه المرحلة لتغيير العادات المكتسبة.

بناء على ما تقدم فالإكتساب اللّغوي من منظور اللسانين العرب يعكس عدّة حقائق تتمثل أساساً

في:

- يكتسب الطفل اللغة اعتياداً على مرّ الأيام بممارسة لغة أبويه ومحيطه.

1 عبد القادر الفاسي الفهري، اللسانيات واللغة العربية، مرجع سابق، ص43

2 خالد الزواوي، اكتساب وتنمية اللغة، مرجع سابق، ص30

- كل إنسان مפותور على اكتساب اللّغة، فتتكوّن لديه ملكة لغويّة بطريقة غير واعية، وهي طريقة عمليّة محضة، أمّا المعرفة العلميّة للغة فتكون بطريقة واعية مخطّط لها من طريق تعلّم القواعد وقوانين اللّغة، كما هو الشّأن في تعلّم اللّغة الثانية.

- يتشابه الأطفال في كل اللّغات في طريقة اكتسابهم للّغة مما يدلّ على وجود الفطرة الإنسانية المشتركة أو هذا الجهاز اللّغوي العام.

- تتشكّل الملكة اللغوية وتنمو بالنّمؤ العقلي والجسمي على مراحل انطلاقاً من المرحلة الأولى التي يكون فيها العقل فارغاً، ثم مرحلة وسطية، ثم المرحلة القارّة التي تكتمل فيها الملكة اللغوية مع الإنسان البالغ.

3- الاكتساب اللغوي في اللسانيات الاجتماعية :

تَهتمّ الدّراسة اللّسانية الاجتماعية بدراسة اللّغة التي تتحقّق في المجتمع، حيث يكون هناك تفاعل بين أفرادِهِ، فيكون خاضعاً لسلطة النموذج اللغوي المستعمل، الذي يخضع بدوره إلى الاستعمال الفعلي داخل المجتمع، كما جاء في تعريف ابن جني للغة بأنّ "حدّها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"¹، فلا يمكن أن تكون لغة من دون مجتمع، ولا مجتمع من دون لغة؛ إذ يطوعها وفقاً لحاجاته وثقافته وبيئته، الأمر الذي أدى إلى تباين الاستعمال الذي نجم عنه تعدد اللهجات المتفرعة عن النظام اللغوي نفسه السائد في المجتمع.

لهذا السبب قامت الدّراسات اللّغوية منذ القدم على مبدأ المكان والجماعة البشرية بسبب تنوّع الحدث اللّغوي من مكان لآخر ومن مجتمع لآخر، واعتمدوا في تقصّيهِم للمادة الفصيحة على خرائط ميدانية جغرافية، واقتصروا في جمعها على القبائل التي لم يلحقها لحن الأعاجم بسبب انعزالها الجغرافي.

فموضوع اللّسانيات الاجتماعية يتجلّى في دراسة الاختلافات اللّغوية واللّهجية داخل المجتمع، لأنّ الحقيقة اللّغوية التي يكتسبها كلّ فرد ناتجة عن تأثره وتفاعله مع لسان الجماعة التي ينتمي إليها، وبجّلّي موضوعها عبده الراجحي بأنّها ذلك العلم الذي يهتم بدراسة التنوع اللغوي الذي يتمظهر في هيئة لهجات إقليمية، وجغرافية

1 ابن جني، الخصائص: مصدر سابق، ص33

واجتماعية، ومهنية باعتبار أنه لا توجد لغة على هيئة واحدة أو على نمط واحد¹، ويمثل علم اللهجات (Dialectology) أحد أهم مباحث اللسانيات الاجتماعية التي تدرس اللهجات، واللهجات الفردية، وعلاقة اللغة بالجنس، وعلاقة اللغة بالتفاوت الاجتماعي، والكلام المحظور، حيث يدرس علم اللهجات الاختلاف اللهجي من جانب الأصوات والتركيب والدلالة، حيث تعني اللهجة في الاصطلاح العلمي الحديث: "مجموعة من الصفات اللغوية تنتمي إلى بيئة خاصة، ويشارك في هذه الصفات جميع أفراد هذه البيئة"²، فعلاقة اللغة باللهجة هي علاقة العام بالخاص، حيث تشمل اللغة الواحدة عدة لهجات يفرق بينها غالباً الاختلاف الصوتي في تأدية بعض الأصوات، أما اللهجات الفردية فتتعلق بالفروقات الفردية التي يمتاز بها الفرد عن غيره، حيث تعرف بأنها "نمط من الاستعمال اللهجي يتعلّق بالجوانب الشخصية لدى الفرد المتكلم أثناء إنجازها الفعلي للخطاب، لكل شخص خصائصه النطقية والتعبيرية التي يمتاز بها من سواه من المتكلمين"³، ومردّ هذه الفروقات الفردية يعود أساساً إلى اختلاف الأعضاء المكونة لجهاز النطق، وأما علاقة اللغة بالجنس فمما لا يغرب عن أحد أنّ صوت المرأة يختلف عن صوت الرجل عموماً، بسبب الاختلاف الجوهري لجهاز النطق وخاصة الوتران الصوتيات بكونهما أدقّ منهما عند الرجل، مما يؤدي إلى زيادة في سرعتيهما فيكون الصوت الناتج عنهما أحداً، كما تؤثر البيئة الاجتماعية أو المحيط المهني على الاستعمال اللغوي للفرد؛ وهو التغيّر الذي نلاحظه في لغة أصحاب حرفة من الحرف أو لغة المختصين في مجالات معرفية معيّنة.

واللغة العربية كما هو معروف تهددها عدّة عوامل تقف حائلاً أمام اكتساب اللغة الفصحى، وتشكّل عائقاً أمام تعليم اللغة العربية لأبنائها، ولا سيما في ظلّ الانفتاح المتسارع على الآخر الذي وقّره التكنولوجيا وقامت فيه التقانة العلمية بإلغاء كل الحدود في مجال التواصل بين الشعوب على اختلاف أجناسها وثقافتها ودياناتها ولغاتها، في عالم مفتوح لا يعترف بحدود جغرافية، يتحقّق التواصل فيه بسهولة ويسر؛ إذ أصبح الفرد يقضي أغلب أوقاته على مواقع التواصل الاجتماعي فيكون أمام رسائل مكتوبة وصور، ورموز، وفيديوهات، يتجاوب ويتفاعل معها ويجري محادثات إلكترونية غالباً ما يراعي فيها ثقافة الآخر، فيجد نفسه مستعملاً لغة هجينة بين العربية ولغات أخرى فهمّها مُقتصر على مستخدمي تلك المواقع.

1 عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي، مرجع سابق، ص 26

2 أنيس فريجة: نظريات في اللغة، مرجع سابق، ص 15

3 أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق، ص 36

ولا يخفى علينا أنّ أخطر وأسرع منفذ أصبح يهدّد لغتنا وأمننا اللّساني هو ما أحدثته شبكات التواصل الاجتماعي في حياة النّاس الذين أصبحوا مهووسين بها، بسبب ما توقّره من خدمات في مقابل تأثيرها غير المباشر والتّدرّجي على استعمال اللّغة العربيّة، وهو ما يتجلّى في استحداث كلمات غريبة أبعدت أغلب مستخدمي مواقع التواصل الاجتماعي عن لغة الضاد، فالواقع الذي نشهده اليوم أبان عن خطر عظيم يحدّق بلغتنا، بسبب عقود أبنائها لها؛ الذين احتجّوا لأنفسهم بثورة المعلومات ومواكبة العصر فابتعدوا شيئاً فشيئاً عن لغتهم العربيّة وتعرّبوا عن أسرهم وعلاقاتهم الاجتماعية.

ومعروف أنّ الخطر الذي يترصّد العربية ليس حديث العهد مع ظهور مواقع التواصل الاجتماعي وإنّما له مسببات أخرى تتمثّل فيما يُسمّى بالازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية.

– الازدواجية اللغوية:

المتمثلة في اللّغة الفصحى المستعملة في حال الانقباض والترتيل، والعامية المستعملة في حال الحياة اليومية أو في مواضع الاستئناس والراحة وما تحمله من تعدد في اللهجات والأداءات، والعامية هي التي تشغل حيزاً كبيراً في الاستعمال اليومي.

– الثنائية اللّغوية:

التي تظهر من خلال استخدام المتواصلين الفرنسية أو الأنجليزية مع العربية، هذا العامل الذي يُعدّ خطره أكبر على العربية من الازدواجية اللغوية وتستخدم في "بلدان المغرب الحالي ثلاث لغات، العربية والفرنسية واللغة الأم، أما الأوليان فلغة الثقافة، وهما لغتان مكتوبتان، وتستخدم الفرنسية أيضاً لغة المحادثة غير أن اللغة الأم الحقيقية التي يستخدمها الناس دائماً في خطابهم اليومي هي العامية أو البربرية"¹، هذه بعض اهتمامات اللسانيات الاجتماعية التي تدرس اللغة المتحقّقة في المجتمع.

1 لويس جاني كالفي، حرب اللغات والسياسات اللغوية، ترجمة حسن حمزة، مركز دراسات الوحدة اللغوية، بيروت، ط1، 2008، ص89

4 - الاكتساب اللغوي في العلوم النفسية:

يرى عبده الراجحي أنّ موضوع اكتساب اللغة من أولى مجالات اللسانيات النفسية، يليه الأداء كمجال ثان من مجالاتها، ويوضح أنّ هناك اتجاهين أيضا في فهم الاكتساب؛ الأول: اتجاه استقرائي يجمع فيه الطفل اللغة ويخزنها، والثاني اتجاه استدلال يرى أنّ الطفل لديه نظرية فطرية عن اللغة مركوزة فيه، وهي تتكون من مفهومات موروثة جاهزة مسبقا¹، وهي نظرة توفيقية بين البنية الاستقرائية التي ترى أنّ العقل البشري يخزن المعلومات التي تلقاها سابقا ويسترجعها وقت الحاجة، والفطرية التي ترى أنّ العقل يتمتع بقدرات ضمنية.

وميّز المختصون بين نوعين من القوى النفسية؛ الأول تمثله الأفعال الغريزية وهي ذات وظائف مطبوعة في الفرد تنجر عنها أفعال على نمط واحد، والثاني تمثله قوى نفسية تتقبل ما تتلقاه من خارج الذات، ومن خلالها يستطيع القيام بتوليد أفعال جديدة²؛ فالنوع الأول من القوى النفسية يتعلق بجميع الأفعال الغريزية، التي يقوم بها الإنسان ضرورة، وتشتبك فيها جميع المخلوقات الحيوانية، وهي على نمط واحد غير قابلة للتغيير؛ كحاجة الإنسان للأكل، والشرب، والنوم وغيرها، أمّا النوع الثاني من القوى النفسية هو المهيأ لتقبل ما يتم تلقيه من خارج الذات، فتكون النفس في حالتها البدائية إذا كانت المدركات أول ما يدخل على النفس، ثم تنتقل من حالة إلى حالة إلى غاية اكتساب ما عُرض عليها، كإكتساب اللغة، وفهم العلامات والمؤشرات الطبيعية والبيئية التي تحصل للإنسان من طريق الخبرة والتجربة.

فالدراستات النفسية تسعى إلى تحديد الكيفية التي تُكتسب بها المعلومات، وتُخزن، وتُستدعى لتوظف في مواقفه الحياتية، فوضعت نظريات ونماذج تحدد كيفية اكتساب هذه المعلومات ومعالجتها، ومن هذه النماذج: "نموذج التعلم لتجهيز ومعالجة المعلومات (An information Processing model of learning)" ، حيث يرجع هذا النموذج إلى أ. ماير* (Adolf Meyer)¹، الذي يرى أنّ المكونات الأساسية لنظام تجهيز المعلومات تتمثل في أربعة مكونات رئيسية:

1 عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، مرجع سابق، ص 21-22

2 محمد الأوراني، اكتساب اللغة في الفكر العربي القديم، دار الكلام، الرباط، المغرب، 1990، ص 28

* أدولف ماير (Adolf Meyer): سويسري الأصل (1866-1950)، هاجر إلى الولايات المتحدة الأمريكية بعد حصوله على شهادة الدكتوراه مباشرة سنة 1892 يعتبر عميد الطب النفسي ب و م أ . ينظر: Adolf Meyer [http:// ar.m.wikipedia.org](http://ar.m.wikipedia.org) اطلع عليه بتاريخ: 2020/04/19

1- المخزن الحاسي قصير المدى (Short-term sensory stor):

يمثل هذا المخزن أول مستقبل للمعلومات من المدخلات الحسية (سمعية، أو بصرية، أو لمسية)، حيث تدخل إلى هذا المخزن وتُخزن لحظيًا ثم تنتقل إلى الذاكرة قصيرة المدى. والمعلومات التي لا تنتقل إلى الذاكرة قصيرة المدى تُفقد بسرعة خلال جزء من الثانية²؛ فالمخزن الحاسي قصير المدى له علاقة مباشرة بالحواس التي تستقبل المثيرات الخارجية؛ فعلى سبيل المثال تلتقط الأصوات اللغوية وغيرها عبر حاسة السمع، والتصوص المكتوبة عبر حاسة البصر، فتُخزن لحظيًا في هذا المخزن في انتظار انتقالها للحفظ إلى الذاكرة قصيرة المدى إذا كانت تُشكّل معلومات، وإلا تُفقد بسرعة إن لم تنتقل إليها.

2- الذاكرة قصيرة المدى (Short-term memory):

بعد استقبال المعلومات من أول مستقبل - المخزن الحاسي قصير المدى - تنتقل إلى الذاكرة قصيرة المدى فتتحوّل تلك المعلومات إلى صيغة لفظية باستخدام ما يسمى التشفير أو الترميز³؛ فإذا قرأ المتعلم اسم معين مثل "كتاب" فإن الصورة المرئية لرسم الكلمة تسقط على المخزن الحاسي قصير المدى، فتتحوّل إلى الذاكرة قصيرة المدى؛ حيث يتم فكّ ترميز ذلك الرسم أو الصيغة الشكلية وتحوّل إلى معلومة أو مفهوم.

3- الذاكرة طويلة المدى (Long-term memory):

تمثل هذه الذاكرة حسب المختصين أحد أهم المكونات لنظام تجهيز ومعالجة المعلومات لدى الإنسان، حيث تنتقل إليها المعلومات من الذاكرة العاملة أو قصيرة المدى، فتخزن وتحاول الاحتفاظ بها حين الحاجة إليها⁴، فهي ذاكره تخزن بها المعلومات لفترة أطول من سابقتها، تُستدعى منها المعلومات من خلال التذكر والاسترجاع بإثارتها وتفعيلها في مختلف المواقف.

4- عمليات الضبط الإجرائي (Executive control processes):

1 فتحي مصطفى الزيات، سيكولوجية التعلم، دار النشر للجامعات، القاهرة، مصر، ط 2، 2004، ص 38

2 فتحي مصطفى الزيات، سيكولوجية التعلم، مرجع سابق، ص 39

3 المرجع نفسه، ص 39

4 المرجع نفسه، ص 42

تمثل هذه العملية آخر مراحل التحكم في المعلومات الواردة، وتعتمد على وعي الفرد ببنائه المعرفي وطبيعة المعرفة لديه أو خصائصها من حيث مكوناتها وتنظيمها وتكاملها¹، فعملية تنظيم وترتيب المعارف والمعلومات تعتمد على الوعي بالمعلومات والمعارف المكتسبة، فتكون على شكل خبرات معرفية، يوظفها الفرد ويستخدمها حسب المواقف التي يواجهها، حيث يتم استدعاءها من الذاكرة طويلة المدى بطريقة واعية ومنظمة.

تعتبر هذه المراحل الأربعة - حسب علماء النفس - التي يتم من خلالها اكتساب المعلومات من البيئة، عبر الحواس، فترسل إلى الدماغ على شكل شفرات يتم تفكيكها، فيُخزّن من تلك المعلومات ما يلاقي اهتماما من الفرد ويُفقد الباقي بسرعة؛ حيث يفسّر أحد المختصين طريقة استقبالها وتخزينها بأنها تتم بدءا باستقبال المعلومات من البيئة المحيطة عبر المستقبلات الحسية، فتحوّل إلى رسائل ترسل إلى الدماغ وتُخزّن هناك بسرعة كبيرة تبلغ ربع ثانية في مجموعة من التراكيب تسمى السجل الحسي (Sensory Register)، ولكن القليل منها يلاقي الاهتمام ولذلك تسمى أحيانا بالإدراك الاختياري، هذا الاختيار الذي يجنب حدوث تراكم المعلومات²؛ فما يلقي منها تركيزا واهتماما يرسخ في الذهن، ومصير ما لا يلقي ذلك النسيان.

فمعرفة المكلفين بالعملية التعليمية لهذه المراحل النفسية التي يحصل بها اكتساب المعلومات، انطلاقا من المدركات الحسية، وكيفية انتقالها، وآليات تخزينها، وتنظيمها لتصبح خبرات معرفية من مخزون المتعلم يستدعيها في مواقف الحياة، من شأنه المساهمة في إنجاح العملية التعليمية وتحقيق الأهداف؛ حيث تساعد معرفة هذه المراحل النفسية المهتمين جميعهم، بدءا باللساني التطبيقي الذي يستثمر هذه النظريات لمعالجة مشكل اكتساب اللغة وتحصيلها عند المتعلمين، باقتراح الحلول المناسبة فيما يتعلق بالمنهاج أو أحد مكوناته، تُراعى فيه هذه الآليات (تخزين المعلومات واستدعائها)، التي تركز على انتباه الفرد واهتمامه، كشروط أساسية في حفظ المعلومات.

ولعل إدراج الصور كعنصر مساند ومساعد للنصوص التعليمية تجسيد لهذه النظرية الحديثة التي تحدد كيفية اكتساب الفرد للمعلومات وكيفية تخزينها، وكيفية استدعائها، فحضور الصورة بشحنها الدلالية من شأنه أن يدعم عملية الاحتفاظ بالمعلومات واستحضارها عند الحاجة، لما تكتنزه تلك الصور من قدرة ربط المجرد بالمحسوس.

1 فتحي مصطفى الزيات، سيكولوجية التعلم، مرجع سابق، ص 45

2 يوسف قطام، النظرية المعرفية في التعلّم، مرجع سابق، ص 46

المبحث الثالث: الاكتساب اللغوي في عرف نظريات التعلم السلوكية :

جاء في قاموس التربية أنّ "السلوكية هي ترجمة للفظ الأمريكي (Behavior) بمعنى السلوك، وهي نظرية نفسية تجعل السلوك القابل للملاحظة موضوعاً لعلم النفس والمحيط، والعنصر الأساسي لتحديد وتفسير السلوك البشري"¹؛ حيث ترى أنّ اكتساب اللغة عند الفرد يحدث نتيجة عوامل بيئية اعتماداً على عاملي المثير والاستجابة، وأنّ الطفل يولد وهو صفحة بيضاء.

فموضوع هذه النظرية* هو السلوك باعتباره قابل للملاحظة؛ حيث تهتم بنواتج التعلم الظاهرة التي تطرأ على السلوك، دون الاهتمام بالعمليات الداخلية الغائبة عن الملاحظة والقياس²؛ وذلك من خلال العلاقة الارتباطية التي يمكن تنشأ أنّ بين المثير والاستجابة.

فنظريات التعلم هي نتاج جهود علماء النفس واللغة، وضعوها بناءً على افتراضات علمية منظّمة لتقديم الحلول المساعدة على التفسير، والشرح، والتنبؤ، والتحكم في المواقف السلوكية لتحقيق أفضل النتائج، وهناك العديد من النظريات التي حاولت تفسير ظاهرة التعلم، وقسمها المختصون إلى اتجاهين: الأول اتجاه ارتباطي (سلوكي) مثله زعماء المدرسة السلوكية، والاتجاه الثاني هو الاتجاه المعرفي ويتزعمه علماء علم النفس المعرفي³، ونظراً لتعدد هذه النظريات وتعدد الاتجاهات النفسية التي تنتسب إليها، سنقوم بعرض لأهم الأفكار التي جاءت بها، بدءاً بما جاء به أبرز منظري المدرسة الأولى كل من: - إيفان بافلوف (Ivan Pavlov) - إدوارد ثورندايك (Edward Lee Thorndike) - سكينر (Burrhus Frederic Skinner)، لنستخرج من خلالها ما يمكن أن نفيد منه في الاكتساب اللغوي وما يعود نفعه على العملية التعليمية.

1 بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، مرجع سابق، ص 190

* النظرية هي مجموعة من المفاهيم والتعريفات والفروض المرتبطة فيما بينها، تقترح نظرة نظامية لظاهرة ما، مع تخصيص العلائق المتوافرة بين المتغيرات.. إنّها نسبية ومؤقتة لأنّ وقائع أو قوانين جديدة نسبية ومؤقتة يمكن أن تُلحق بها التغيير غير أنّها تمثل أحسن تفسير علمي لظاهرة ما، في فترة ما من فترات تطور المعرفة (ينظر: بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، مرجع سابق، ص 354). والنظرية في مجال التعلم أقرب إلى النسبية لأنّها تختص بإقامة التجارب ووضع القوانين على شيء غير ظاهر يتمثل في تلك العملية العقلية التي تحدث في الدّهن، ولا وجود لأيّ وسيلة للاستدلال على تلك العملية الافتراضية إلّا من خلال السلوك الظاهر، حيث تؤدي النظريات - بحسب أحد المختصين- ثلاث وظائف رئيسية وهي شرح وتفسير الظاهرة موضوع الاهتمام، والتنبؤ، والتحكم في المتغيرات أو ضبطها (ينظر: فتحي مصطفى الزيات، سلوكية التعلم، مرجع سابق، ص 49)

2 عماد الزغلول، مبادئ علم النفس التربوي، دار الكتاب الجامعي، الإمارات، ط2، 2012، ص 87

3 فتحي مصطفى الزيات، سلوكية التعلم، مرجع سابق، ص 146

1- الاكتساب اللغوي في عرف نظرية التعلم الشرطي الكلاسيكي (بافلوف) *:

تعتبر نظرية الاشتراط الكلاسيكي (الاشتراط البسيط) من أول نظريات التعلم، وهي طريقة مهمة للتدريب على الاستجابات، حيث أقيمت تجارب عديدة على الحيوانات للتعرف على عملية التعلم لديها، ويعدّ بافلوف (Ivan Pavlov) صاحب الفضل في وضع مبادئ النظرية من خلال تجربته الشهيرة على الكلاب.

وكان المثير الشرطي - صوت الجرس - في تجاربه يسبق تقديم الطعام للحيوان بلحظات قصيرة، وبتكرار هذه العملية لوحظ أنّه مباشرة بعد سماع صوت المثير يفرز الكلب اللعاب قبل مشاهدته للطعام، فتحدث استجابة شرطية، لأنّه حدث ارتباط بين ذلك الصوت وتقديم الطعام فاستقرت تلك العلاقة وتحولت إلى متلازمة؛ وهذه العلاقة "إذا استقرت بين متغيرين أو أكثر واختبر ثباتها تحولت إلى مبدأ يُفسّر ويُنبئ ويتحكم في الأحداث السلوكية"¹، فاقتراّن المثير الشرطي (صوت الجرس) بالمثير الطبيعي (تقديم الطعام)، يُكسب المثير الشرطي القدرة على توليد نفس الاستجابة التي يولدها المثير الطبيعي، وتسمّى هنا بالاستجابة الشرطية، ويمكن التمثيل لهذه النظرية بالمخطط الآتي - كما أورده أحد الباحثين²:

* إيفان بتروفيتش بافلوف (Ivan Petrovitch Pavlov) طبيب روسي عاش بين سنتي 1849-1936، اهتم بالفيزيولوجيا ولاسيما بالهضم والمنعكسات اللعابية فاهتدى إلى صياغة المنعكسات الشرطية (1903)، فدرس نشوؤها واختفاءها وفسر ذلك بقوانين الاقتراّن العصب، ثم ناضر بين سيكولوجية الحيوان وسيكولوجية الانسان فقرر أن عالم الإنسان تدبره قوانين مطابقة لمقتضيات المنعكس الشرطي، إلا أن الإشارات الحسية تحل محلها إشارات لغوية ذهنية، وقد كان لنظريات بافلوف أثر بالغ في إثبات وحدة العالم الفيزيولوجي والعالم السيكلوجي في الإنسان. من آثاره: *Vingt ans d'expérience dans le domaine de l'activité nerveuse supérieure des animaux* و *Le réflexe conditionné* (ينظر: عبد السلام المسدي: الأسلوب والأسلوبية، ص 241)

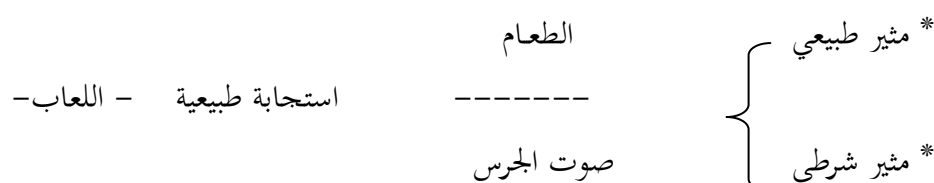
1 فتحي مصطفى الزيات، سيكولوجية التعلم، مرجع سابق، ص 57

2 مساعد المانع الغامدي وعبد الله الزيتاوي، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، جامعة أم القرى، الرياض، السعودية 2011، ص 12

أ- في البداية:

- * مثير غير شرطي (طبيعي) الطعام ---- استجابة طبيعية - اللعاب -
 * مثير شرطي (صوت الجرس) ---- لا توجد استجابة - عدم سيلان اللعاب -

ب- ارتباط :



ج- الاشتراط:

- * مثير شرطي (صوت الجرس) ---- استجابة شرطية - اللعاب -

أ- المثير: ويعني من الناحية الوظيفية أنه "حدث أو موضوع يعمل لحدوث السلوك"¹، ويعرّف كذلك بأنه "كل عمل مادي أو معنوي داخلي في الإنسان أو خارجي يؤثر في الإنسان ويدفعه إلى التصرف بشكل من الأشكال"²، أمّا المثير الطبيعي فهو الحدث الحقيقي الذي تنجرّ عنه ردة فعل أو استجابة طبيعية، وأمّا المثير الشرطي هو الحدث الذي يصاحب المثير الطبيعي عدّة مرّات، حتّى يؤدّي إلى حدوث الاستجابة ذاتها التي يحدثها المثير الطبيعي على الرغم من غيابه، وتسمى الاستجابة في هذه الحالة استجابة شرطية؛ لأنها ناتجة عن مثير شرطي.

1 أنور محمد الشرفاوي، التعلم نظريات وتطبيقات، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، 2012، ص 19

2 عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، مرجع سابق، ص 67

ب- الاستجابة: تُعرّف بأنها كل ردّة فعل ناتجة عن مثير وهي فعل طبيعي يتّصف به كل كائن حي، وعند الإنسان هي طريقة التفاعل الإيجابي مع المثير، وبيولوجيا تظهر في شكل تقلص عضلي أو إفراز غدي أو أي نشاط آخر يحدث نتيجة استثارة معينة¹؛ فهناك أنواع من الاستجابات منها ما يكون إفراز غدي نتيجة مثير ما كتقديم الأكل مثلاً، أو حركة عضلية كرد فعل لدفع أذى أو التقاط شيء، أو تكون مظهر سلوكي كجواب عن سؤال أو تبادل أفكار، وهذا ما يتجسّد على الأسئلة والإجابة المصاحبة لنص التعليمي بهدف فهم محتواه أو قياس درجة ذلك عند المتعلّمين.

1-1- قوانين التعلم عند بافلوف (Pavlov):

من خلال التجربة التي أقامها بافلوف (Pavlov)، تمّ التوصل إلى مجموعة من الحقائق والقوانين التي تفسّر العلاقة بين المثير الشرطي وغير الشرطي مع الاستجابة الشرطية وغير الشرطية، والتي نلخصها في النقاط الآتية:

أ- قانون الارتباط:

ويتمثّل في اقتران المثير الطبيعي بالمثير الشرطي، فمن خلال التكرار تحدث الاستجابة نتيجة المثير الشرطي (غير الطبيعي)، ويكون دور المثير الطبيعي دوراً تعزيزياً في حدوث الاستجابة، فكلما كان الفاصل الزمني بين المثير الشرطي والمثير الطبيعي قصيراً، كانت الاستجابة سريعة وحصلنا عليها بطريقة أفضل في المحاولات اللاحقة "إذا كانت العلاقة بين المثير والاستجابة سليمة كان السلوك سوياً"²، ويمكن أن نسقط هذه العلاقة على العملية التعليمية ونمثّل لها بالتشجيع الذي يؤدي دوراً تعزيزياً في بناء السلوكيات المرغوبة التي تزيد من دافعية المتعلّم، ويظهر ذلك على ملاحظة الأستاذ وتقييمه ولو شفها لإجابة المتعلّم ومشاركته، وهذا من شأنه دفع المتعلّم إلى المواصلة على المشاركة والمشاركة الفعّالة وفي الوقت نفسه يدفع غيره من المتعلّمين إلى الاقتداء بزميلهم حتى يحصلون على الملاحظات الإيجابية نفسها التي تعزّز سلوكهم التعليمي، وكلاهما يخدم الفعل التربوي الذي يسهم فيه النص التعليمي إسهاماً كبيراً.

1 عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، مرجع سابق، ص 68

2 ماهر الجويني، الأساليب المعاصر في تدريس اللغة العربية، مجمع الأعرش للكتاب المختص، تونس، ط1، 2018، ص 47

ب- قانون الانطفاء:

ويتمثل هذا القانون في الاختفاء التدريجي للاستجابة إلى غاية الغياب النهائي؛ وهذا نتيجة لتقديم المثير الشرطي غير مقترن بالمثير الطبيعي لعدة مرّات متتالية، حتّى تغيب العادة التي تمّ تعلّمها بوجود التعزيز (المثير الطبيعي)، "فسلوك المتعلم يضعف إذا لم يعزز حتى ينطفئ"¹؛ فغياب الاقتران بين المثير الشرطي والمثير الطبيعي، يُفشل الاستجابة الشرطية، فاهتمام المعلم بسلوك المتعلم ومساعدته على فهم النص المطروق بالشرح والتبسيط يعدّ مثيرا ودافعا على المتابعة والانتباه والتركيز، مما يحقق مزيدا من اكتساب لغة النص وتحصيل معارفه.

ج- قانون الاسترجاع التلقائي:

ويتمثل هذا القانون -بحسب المختصين- في عودة الاستجابة الشرطية التي تمّ تعلّمها للظهور مرّة أخرى عند تقديم المثير الشرطي للحيوان بعد فترة الراحة، وهنا نسجل عدم انطفاء الاستجابة تماما ولكنها كُفّت فقط وتظل لدى المثير الشرطي القدرة على إحداث الاستجابة الشرطية اعتمادا على مدّة الاقتران بين المثير الشرطي والطبيعي²، لكن الاستجابة تنطفئ تماما إذا كرّرت محاولات تقديم المثير الشرطي دون تعزيز وعلى فترات، وفي هذه الحالة ينبغي إعادة التعلّم بعد حدوث الانطفاء.

د- قانون التعزيز:

يتمثل التعزيز في مجيء المثير الطبيعي بعد المثير الشرطي مباشرة، لحدوث فعل المنعكس الشرطي أو الاستجابة الشرطية، لأنّه في غياب التعزيز تضعف تلك "العادة التي تمثّل الرابطة الوثيقة بين المثير والاستجابة"³، أمّا على المستوى البيداغوجي فإنّ التعزيز يعني عمليات التشجيع والتحفيز التي يقوم بها المعلم أو الهيئة التعليمية تجاه المتعلم نتيجة إبدائه سلوكا مرغوبا، حيث عُرّف التعزيز في المجال البيداغوجي بأنّه "القصد إلى تقوية الاستجابة وتأكيدا بشكل تُصبح مؤسسة عند الإنسان عملا على ترسيخها"⁴ وهو نوعان:

1 ماهر الجويني، الأساليب المعاصر في تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 47

2 مساعد المانع الغامدي وعبد الله الزيتاوي، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، مرجع سابق، ص 13

3 ماهر الجويني، الأساليب المعاصر في تدريس اللغة العربية، مرجع السابق، ص 47

4 عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، مرجع سابق، ص 68

- تعزيز إيجابي: يتمثل في تدعيم استجابة المتعلم وتقويتها أثناء إبدائه سلوكا مرغوبا.
- تعزيز سلبي: ويتمثل في تصحيح الخطأ الوارد من المتعلم بطريقة ذكية، للكفّ عن إصدار تلك الاستجابة الخاطئة.

هـ- قانون التعميم:

يُقصد بقانون التعميم أنّ كلّ مثير مشابه للمثير الشرطي له القدرة نفسها تقريبا على استدعاء الاستجابة الشرطية¹، وهذا ما يوضحه المثل القائل: من لدغته الحية يخاف من الحبل؛ فالحبل مثير آخر ولكنه استدعى استجابة الخوف لمشابهته في الشكل للأفعى.

و- قانون التمييز:

هو قانون مكمل لقانون التعميم، فإذا كان التعميم استجابة للتشابه بين المثيرات فإنّ قانون التمييز يتعلق بتمييز الكائن الحي بين المثيرات الشرطية والمشابهة ولا يصدر استجابة إلا لمثير محدد بعينه²، فالتمييز يُمكن الفرد من إصدار استجابات مختلفة على حسب اختلاف المثيرات ولو تشابهت فيما بينها، ويعود هذا إلى نضجه وتعلّمه من المواقف لأنّ "جميع أنماط السلوك تقريبا تُكتسب أو تُعدّل من خلال التّضج والتعلّم، فالعلاقة بين التّضج والتعلم علاقة وثيقة"³؛ فالطفّل في مراحل نموّه الأولى يخاف من جميع الحيوانات المشابهة للحيوان الذي أخافه في موقف معيّن، ويصدر الاستجابات ذاتها تجاهها، لكن بعد نموّه يصبح قادرا على التمييز بين الحيوانات عن ذلك الذي أخافه، ويصدر استجابات محدّدة، وفي الفعل التربوي يخلط المتعلم في المراحل الأولى في كتابة حروف بعض الكلمات كخلطه بين حروف السين والصاد، والضاد والطاء، والتاء المفتوحة والمربوطة في أواخر الكلمات، وفي مواضع كتابة الهمزة... الخ، لكن بعد معالجته للنصوص التعليمية وأنشطتها يتمكن من تصحيح الأخطاء التي درج عليها ويزيد من اكتسابه اللغوي.

1 مساعد المانع الغامدي وعبد الله الزيناوي، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، مرجع سابق، ص 13

2 المرجع نفسه، ص 13

3 فتحي مصطفى الزيات، سيكولوجية التعلم، مرجع سابق، ص 32

1-1-2- التطبيقات التربوية على نظرية التعلم الشرطي الكلاسيكي:

اهتم (بافلوف) بثلاث مسائل أساسية يمكن الاستفادة منها في العملية التعليمية وتتمثل في المثير والاستجابة والتكرار، والتي خلصنا منها إلى مجموعة من المبادئ التي من شأنها المساعدة في حدوث التعلم وتتمثل في:

1- التكرار يؤدي إلى اكتساب الخبرة المرغوبة.

2- ربط الأشياء المجردة بالأشياء المحسوسة يؤدي إلى استقرار العلاقة وحدث التعلم بسهولة.

3- إثارة المتعلم بالسؤال والاهتمام يؤدي إلى رفع استجابته.

4- استخدام التعزيز كمحفز للزيادة من دافعية التعلم.

5- غياب التعزيز يؤدي إلى إنقاص الدافعية.

يوفر النص التعليمي بعض الملامح السلوكية تحقيقا للاكتساب اللغوي والتحصيل المعرفي؛ ففي جانب التكرار يلتقي المتعلم مع رصيد معجمي معهود، ونظام قواعدي معروف، كما أنّ الروافد اللغوية المستهدفة (نحو وبلاغة) لا تقدّم دفعة واحدة ولا تُعرض عرضاً شاملاً، وإنما يُقدّم منها جانب واحد، مع جوانب أخرى لروافد أخرى، ثم تعود إليها بتقدم جانب ثان، ثم ثالث على طريقة التدرّج الدوري، باعتبار أنّ التكرار يؤدي إلى إكساب الخبرة المرغوبة، وضماناً لاستقرار العلاقة بين المثيرات والاستجابات وحدث التعلم بسهولة أدرجت بجانب النصوص التعليمية صوراً مصاحبة تساند النص السند وتعزّده لربط الأشياء المجردة بالمحسوسة، تنشيطاً للانتباه والتذكر، كما جاءت النصوص التعليمية مصحوبة بأسئلة ومشكلات لإثارة المتعلم والاهتمام به من أجل رفع استجابته، وقياس تعلمه وتحفيزه لبذل الجهد اللازم، حيث استخدم التقويم التكويني الذي يكون خلال التدريس في جميع ميادين التعلم (ميدان فهم المنطوق وإنتاجه، وميدان فهم المكتوب، وميدان إنتاج المكتوب)، إضافة إلى التكوين التشخيصي الذي يكون في أول السنة وهو مدرج بصفحة أقوم مكتسباتي بالمدونة، والتقويم التجميعي الذي يكون في آخر السنة وقد جُسد في بآخر صفحاتها تحت عنوان " أقوم مكتسباتي".

1-2- نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ (ثورندايك - Thorndik) * :

تعتبر دراسة ثورندايك بعنوان "ذكاء الحيوان" التي نشرت عام 1898 من أهم الدراسات الأساسية في مجال نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ؛ حيث أوضح المختصون أنّها تقوم على التجارب العملية؛ التي أجري فيها (ثورندايك) تجاربه على القطط، لمعرفة قدرتها على حل المشكلات التي تعترضها لبلوغ حاجتها¹، وقد حاول تفسير التعلم بناء على الارتباطات الموجودة بين المثيرات والاستجابات، وسميت نظريته بالارتباطية، التي يرى من خلالها أنّ أشكال التعلم عند الإنسان و الحيوان تحدث بالمحاولة والخطأ بعد التعرّض إلى مشكل يتوجّب حلّه والتغلّب عليه للوصول إلى المكافأة أو التعزيز.

وكانت إحدى أبرز تجاربه في دراسة "ذكاء الحيوان" على وضع قطّ في حالة جوع داخل قفص حديدي، يمكن فتحه بواسطة جذب خيط مثبت بداخله، ليتمكن من الحصول على الطعام، وبعد عدّة محاولات يتمكّن فجأة من سحب الخيط فيفتح الباب ويحصل على الطّعام، وبعد تكرار التجربة، لوحظ أنّ المحاولات الخاطئة تنقص تدريجياً إلى غاية الوصول إلى حلّ المشكلة بأسرع وقت؛ وقد استخدم (ثورندايك) الطعام كمثير إيجابي للمحاولات الصحيحة من أجل تعزيزها، كما استخدم الصدمة كمثير سلبي للمحاولات الخاطئة ليتجنبها القطّ مستقبلاً، ويرى (الشرقاوي) أنّ صاحب التجربة يعتبر تعلّم الأداء هو تدعيم تدريجي للارتباط بين المثير والاستجابة، فتحذف الحركات الخاطئة العشوائية من الموقف، ويتم الإبقاء على الاستجابة الصحيحة التي تقوى تدريجياً بالتدريب لأنّها الاستجابة المعزّزة، ومنها تم وضع قانون الأثر²؛ فتفسير التعلم عند (ثورندايك) قائم على الارتباطات بين المثيرات والاستجابات والتي من خلالها تمّ التوصل إلى مجموعة من القوانين وأهمها:

* إدوارد لي ثورندايك (Edward LeeThorndike) عالم نفس أمريكي من مواليد 31 أغسطس 1874 ، حصل على درجة الدكتوراه في علم النفس عام 1898 ، صرف حياته المهنية في كلية المعلمين بجامعة كولومبيا، توفي في 09 أغسطس 1949 ، بدأ تأثير أبحاثه على موضوع التعلم والتعليم بالظهور منذ مطلع القرن العشرين (ينظر الموقع: [https:// ar.m.wikipedia.org](https://ar.m.wikipedia.org) Edward LeeThorndike) اطلع على الموقع بتاريخ: 2020/04/30 على الساعة العاشرة صباحاً.

1 أنور محمد الشرقاوي، التعلم نظريات وتطبيقات، مرجع سابق، ص 32

2 المرجع نفسه، ص 53

1-2-1 - قوانين التعلم عند ثورندايك:

أ- قانون الأثر:

يعبر الأثر عن الانطباع النفسي الذي يولده المثير، واعتبر (ثورندايك) أن قوة الارتباط لا تنشأ نتيجة تكرار الارتباط بين المثير والاستجابة، ولكنها تنشأ نتيجة الأثر الطيب الناشئ عن التعزيز اللاحق لحدوث الاستجابة، وهو التفسير الذي يقوم عليه قانون الأثر¹؛ وبذلك يعبر هذا القانون عن الانطباع أو الأثر النفسي الذي يتبع ارتباط المثير والاستجابة، فقد يكون الأثر مرضيا عند الحصول على النتيجة المرغوبة مثل الطعام كما في التجربة على القط، فتقوى هنا الرابطة بين المثير والاستجابة لأنها كانت مصحوبة بحالة إشباع وارتياح، وقد يكون الأثر غير مرضي إذا لم تحقق تلك الرابطة النتيجة المرغوبة، فتضعف هنا الرابطة بين المثير والاستجابة لأنها كانت مصحوبة بحالة من الضيق أو الألم والإزعاج.

ب- قانون التكرار (التدريب):

يحدث التعلم بتكرار المحاولات بعد التعرض إلى مشكل يتوجب حله والتغلب عليه للوصول إلى المكافأة أو التعزيز، فتقوى الرابطة بين المثير والاستجابة بعد التكرار، وتضعف نتيجة الإهمال وعدم الممارسة، ويرى (ثورندايك) "أن التكرار لا يحسن التعلم ما لم يزود المتعلم بالتعزيز والتغذية الراجعة أثناء الممارسة"²؛ فالمتعلم يحتاج إلى التكرار والتذكير ليتحقق النفع.

ج- قانون الاستعداد:

يتعلق قانون الاستعداد بالأثر النفسي الذي يتركه ارتباط المثير والاستجابة؛ فكلما كان الأثر مرضياً يشعر الكائن الحي بالارتياح فيقوى استعدادده لتكرار الموقف نفسه.

1 أنور محمد الشراوي، التعلم نظريات وتطبيقات، مرجع سابق، ص 55

2 مساعد المانع الغامدي وعبد الله الزيتاوي، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، مرجع سابق، ص 8

1-2-2- التطبيقات التربوية على نظرية التعلم الارتباطية:

اهتم (ثورندايك) بعدة مسائل أساسية خلصنا منها إلى مجموعة من المبادئ من شأنها المساعدة في حدوث التعلم وتمثل في:

1- التعلم يكون بوضع المتعلم في مشكلة وتترك له الفرصة في البحث عن الحلول، ولعلّ أفضل ما يمثلها طريقة حل المشكلات (من طرائق التعليم الحديثة).

2- التعلم يحدث بالمحاولة والتكرار.

3- الخطأ نوع من أنواع التعلم.

4- الوصول إلى حل المشكلة أو النتيجة الصحيحة يتطلب تعزيزاً لترك الأثر الطيب لدى المتعلم.

5- التكرار لا يُحسن التعلم ما لم يزود المتعلم بالتعزيز والتغذية الراجعة.

6- استعداد ودافعية المتعلم ضروريان للعمل في أريحية.

ويمكن إسقاط وسحب هذه النظرية على مدونة الدراسة التي اشتملت على نصوص تعليمية مختارة تضمنت موارد لغوية ومعرفية يتوصل إليها المتعلم على طريقة الاكتشاف بعد الإجابة عن أسئلة مقصودة تضمنتها نشاطات النصوص التعليمية على سبيل الإثارة والاعتماد على نشاط المتعلم الذاتي لرفع الاستجابة، فبعد قراءة كل نص يُطلب من المتعلم شرح كلمات أو عبارات أو قراءة أمثلة مقصودة ليستخرج المورد النحوي المستهدف أو يقف على صورة بيانية أو محسن بديعي أو أسلوب... الخ، فيكون أمام مشكلة تعليمية عليه أن يحاول حلّها، وفي محاولاته الصحيحة أو الخاطئة يكمن التعلم حسب نظرية (ثورندايك)، حيث ينبغي على المعلم أن يفعل جانب التعزيز لدى المتعلمين ودفعهم إلى المحاولة والاستجابة وتشجيعهم على محاولاتهم لترك الأثر الطيب الذي يزيد من تفاعلهم الصفي ويقوي من دافعيتهم.

1-3- نظرية الاشتراط الإجرائي (سكينر - SKiner) * :

اهتمت هذه النظرية بالتعزيز كعامل أساسي في عملية التعلم، باعتباره أحد العوامل الأساسية التي تؤثر على الاستجابات، حيث إنّ عمليات التعلم تتم بشكل صحيح إذا ما تمّ تعزيز الاستجابات الصحيحة، وقد أقام تجربته على وضع فأر داخل صندوق، فلاحظ أنّه يحاول دوماً البحث عن الطعام والقيام بحركات عشوائية إلى أن يضغط بالصدفة على زرّ الصندوق فظهرت له وجبة صغيرة من الطعام، وبتكرار المحاولات الصحيحة يكتسب خبرة، وتتناقص المحاولات الخاطئة.

وقد ميّز (سكينر) بين نوعين من السلوك وهما السلوك الاستجابي ويمثّل الانعكاسات وردود الأفعال الشرطية كأن يغمض الفرد عينه بمجرد وجود ما قد يصيبهما، والسلوك الثاني هو السلوك الإجرائي الذي لا يرتبط بمثيرات محدّدة مسبقاً، لكن تحكّمه مثيرات لاحقة تأتي بعد حدوث الاستجابة ويتمّ تعزيزها إنّ كانت صحيحة للزيادة من احتمال حدوثها¹، فالدراسات السلوكية السابقة كانت تفترض أنّ لكلّ استجابة لابدّ من وجود مثير يسببها، غير أنّ النظرية الإجرائية تقول أنّ هناك مسببات أخرى للسلوك بالإضافة إلى المثيرات التي تستدعي الاستجابة فالسلوك الإجرائي هو السلوك محل الدراسة والاهتمام في التعلم، حيث لا يكون حدوثه نتيجة مثيرات قبلية، وإنما تحدث الاستجابة أولاً ثم تدعم، حيث تُقاس قوة الاشتراط الإجرائي بمعدل الاستجابة بعد تكرارها وليس بقوة المثير، وتتمثل قوانين النظرية في:

1-3-1- قوانين النظرية:

أ- التعزيز: عندما ينجم عن الاستجابات نتائج ما فإنّ هذه النتائج قد تؤديّ إلى زيادة الاستجابات التالية أو نقصها فعلى سبيل المثال القط الجائع سيزيد من عدد مرات ضغطه على الرافعة إذا كان ينجم عنها زيادة في عدد كرات الطعام.

* بورهوس فريدريك سكينر (Burrhus Frederic SKiner): أخصائي علم النفس سلوكي وفيلسوف اجتماعي أمريكي ولد في 20 مارس 1904 في ولاية بنسلفانيا وتوفي في يوم 18 أغسطس 1990، من الأكثر تأثيراً في ميدان علم النفس السلوكي في القرن العشرين. (ينظر الموقع: https://ar.m.wikipedia.org/Burrhus_Frederic_SKiner)

1 أنور محمد الشقراوي، التعلم نظريات وتطبيقات، مرجع سابق، ص 61

ب- العقاب: عندما ينجم عن ضغط رافعة ما صدمات كهربائية سوف تقل مثل هذه الاستجابات.

1-3-2- التطبيقات التربوية لنظرية الاشتراط الإجرائي:

من خلال هذه النظرية يمكن أن نخلص إلى مجموعة من المبادئ من شأنها المساعدة في حدوث

التعلم وتتمثل في:

- 1- التعلم يكون بوضع المتعلم في مشكلة وتترك له الفرصة في البحث عن الحل.
- 2- التعلم يحدث بالمحاولة والتكرار.
- 3- التعزيز عامل مهم في أداء السلوك الصحيح المرغوب تعلمه.
- 4- يعتبر العقاب معززا سلبيا لأنه ينقر المتعلم من أداء السلوك غير المرغوب.
- 5- المعزز السالب من شأنه صرف المتعلم عن السلوك الخاطئ وتوجيهه نحو السلوك المرغوب، فهو بمثابة تعديل في السلوك.
- 6- استخدام التعزيز الايجابي قدر الإمكان.

تركز هذه النظرية على عامل التعزيز بنوعيه السالب أو الموجب في حدوث الاستجابات المرغوبة وأداء السلوك الصحيح، بوضع المتعلم في مشكلة وتترك له الفرصة في البحث عن الحل، والنص التعليمي بمدونة الدراسة ترافقه مجموعة من الأنشطة المساندة في شكل أسئلة وتوجيهات توضع أمام المتعلم ليفكر فيها تحقيقا لاكتساب الروافد اللغوية المستهدفة، وتحصيلا للمعرفة التي تقوم على مدى فهم معاني النصوص وإدراكها ليستفيد من قيمها ومواقفها، حيث لا تتحقق وظيفة النص التعليمي ما لم يكن محملا بروافد لغوية وقيم معرفية تعدل السلوك وتوجهه الوجهة المرغوبة، فقيم النصوص وتوجيهاتها تقوم مقام المعزز الموجب لدى متعلمي المرحلة في الاقتداء بتجارها وخبراتها في مواقف الحياة.

المبحث الرابع: الاكتساب اللغوي في عرف نظريات التعلم المعرفية

تمثل النظريات المعرفية محاولات أخرى لتفسير طرق وآليات حدوث التعلم، حيث تعطي أهمية كبيرة لمصادر المعرفة واستراتيجيات التعلم مثل (الانتباه، والفهم، والذاكرة، والاستقبال ومعالجة وتجهيز المعلومات)، وقد جاء في قاموس التربية أنّ نظرية التعلم المعرفي هي "نظرية يدعمها علم النفس المعرفي ترى أنّ الفكر عبارة عن مركز لمعالجة المعلومات قادر على تمثيل الواقع واتخاذ القرار"¹، فهي تهتم بما يحدث داخل ذهن المتعلم ووصف الطريقة التي يحدث بها الفهم والتخزين في الذاكرة ومعالجة المعلومات واستدعائها.

ومن منظور أحد المختصين أنّ "النظرية المعرفية معيّنة بالعمليات الذهنية، والمجالات، التداخلات المستمرة في موضوع التعلم (التفكير فيه) بهدف تنظيمه وإدماجه في بيئة التعلم"²، فالتعلم المعرفي هو محاولة الفرد لفهم العالم من حوله باستعمال ما توافر لديه من معلومات، من طريق البحث وإعادة تنظيم المعلومات وترتيبها وإدخال معلومات جديدة، فالخبرات السابقة هي الأساس التي يُبنى عليها التعلم الجديد، فهذه النظريات تدعو إلى احترام ذهن المتعلم وتفكيره بعد أن كان مهمّشاً، حيث تنطلق في تفسير التعلم من عدّة مفاهيم أساسية أبرزها: الكلّ أو الموقف الكليّ - المعنى - المعرفة - تجهيز ومعالجة المعلومات.

ومن أبرز النظريات التي لاقت صيتاً وشهرة ضمن هذا الاتجاه - المعرفي - نذكر: - نظرية الجشطت الألمانية - النظرية البنائية (بياجية) - النظرية الفطرية (تشومسكي).

حيث سنقوم بتحليل ومناقشة هذه النظريات، تمهيداً لدراستنا التطبيقية من خلال سحب وإسقاط أسس ومبادئ هذه النظريات على المقاربة التعليمية المتبناة في تعليم اللغة العربية.

1- النظرية الجشطتية:

الجشطت مصطلح باللغة الألمانية يشير إلى إدراك الكل وليس مجرد مجموع الأجزاء المكونة له، ويعني

1 بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، مرجع سابق، ص 319

2 يوسف قطامي النظرية المعرفية في التعلم، مرجع سابق، ص 103

بمعان مختلفة مثل صيغة (Form)، شكل (Figure)، نمط (Potton)، نموذج (Model)، بنية (Structure) ¹، وظهرت كرد فعل ورفض للمفاهيم النظريات السلوكية، ومن أبرز روادها: فريتمر (Max Wertheimer) – كوفكا (Kurt Koffka) – كوهلر (Wolfgang Kohler).

وقد تبني هذا الاتجاه فكرة الكلية الكلية لتفسير الظاهرة السلوكية، وفكرة وجود قواعد فطرية ذهنية لدى الفرد يفرضها على ما يواجهه من خبرات ومعارف مثل البنية والتنظيم، ²، فاهتمام هذه النظرية ينصب على مبادئ التفكير النفسية المتمثلة في الإدراك، والتنظيم المعرفي لحل المشكلات، وتقوم على ثلاثة مرتكزات أساسية.

1-1- قوانين النظرية:

أ- الكلية:

يُعدُّ مبدأ الكلّ أو الكلية من أهم مبادئ النظرية، وتنطلق من المبدأ القائل "أنّ الكلّ أكثر من مجموع العناصر. إذ ترى أنّ للكلّ وظيفة أو معنى معين بحيث يصعب إدراكه على مستوى الأجزاء" ³؛ فمعرفة الأشياء وإدراكها يكون وفق التدرج الفطري من معرفة الكل ثم الأجزاء المكونة، فمعرفة الطفل للشجرة مثلاً لا ينطلق من معرفة أجزائها المكونة لها كالأغصان والأوراق والجذور وغيرها، ولكن يعرفها بصورتها الكلية، وفي مراحل متقدمة يدرك أجزائها.

ب- الاستبصار:

يتمثل هذا المبدأ في استغلال الطاقة الذهنية والمعرفية لإيجاد حلّ للمشكلة، حيث "يعتمد على إدراك أجزاء الموقف وتنظيمها معاً في علاقة؛ إذ يأتي الاستبصار عندما تنتظم الأجزاء في المجال" ⁴، وتعدّ تجربة القرد الشهيرة التي قام بها (كوهلر) أوضح مثال على ذلك.

1 يوسف قطامي النظرية المعرفية في التعلم، مرجع سابق، ص 103

2 المرجع نفسه، ص 28

3 عماد عبد الرحيم الزغلول، مبادئ علم النفس السلوكي، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية، ط 2، 2012، ص 132

4 يوسف قطامي، النظرية المعرفية في التعلم، مرجع سابق، 120

وملخصها أنه وضع قرداً جائعاً في قفص كبير وعلّق موزاً في سقفه، فدفعه الموقف إلى تأمل واستغلال الأشياء التي بحوزته وإيجاد العلاقة بينها وتنظيمها، حيث وضع الصندوق تحت الموز وصعد فوقه واستعان بالعصا للوصول إلى الموز وإسقاطه وتناوله.

ج- التنظيم:

ويتمثل في تنظيم عناصر الموقف في علاقتها لتشكيل البنية الكلية، والاستبصار وفهم الموقف يعتمد بدوره على فهم عمل الأجزاء أو عناصر الموقف، وعلاقاتها فيما بينها والقدرة على تنظيمها للخروج بحلّ للمشكلة.

وقد أفاد التعليم من النظرية الجشططية، فأصبح يُبدأ بتقديم الموضوع شمولياً فجزئياً والانتقال من الكلّ إلى الجزء، كما هو الشأن في المقاربة النصّية التي اتخذت من النصّ التعليمي أهمّ وسيلة في تعليم اللّغة، حيث ينطلق منه بعدّه بنية كئيّة لتعلّم فروع اللّغة كالنحو، والصّرف، والقراءة، والكتابة، والتّعبير، والبلاغة وغيرها من الفروع، باعتبار النصّ هو ذلك الكلّ المترابط الأجزاء المنظّم، والمتّسق، حيث لكل جزء مكانة ودور خاص ضمن ذلك الكلّ، ومن بين افتراضات نظرية الجشططت على التعلّم نذكر:¹

- يتمّ التعلّم من خلال الاستبصار باستغلال الطاقة الدّهنية والمعرفية في إدراك الأجزاء وتنظيمها.

- يعتمد التعلّم على الإدراك ووضوح العلاقة بين عناصر الموقف وبالتالي حصول تعلّم سريع.

- ينطوي التعلّم على إعادة التنظيم.

- ينطوي التعلّم على إدراك البنية الدّاخلية لما يتمّ تعلّمه.

- يُعنى التعلّم بالوسائل والنتائج.

- الاستبصار يجنب الوقوع في الخطأ.

- الفهم والاستبصار يسمحان بانتقال أثر التعلّم إلى مواقف مماثلة.

1 ماهر الجويني، الأساليب المعاصر في تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 48

- التعلم بالاستبصار هو مكافأة في حد ذاته.

1-2- التطبيقات التربوية للنظرية:

من خلال هذه النظرية يمكن أن نخلص إلى مجموعة من المبادئ من شأنها المساعدة في حدوث

التعلم وتتمثل في:

- حدوث التعلم يكون بفهم الكل الذي يكون منطلقا لفهم مكوناته الجزئية.

- تنظيم مكونات البنية له دور كبير في سرعة حدوث التعلم.

- المتعلم قادر على حل المشكلات بناء على قدراته وإدراكه، لذا ينبغي تشجيعه على المبادرة والإبداع.

- ينبغي التركيز على الفهم لأنه يتيح للتعلم تفعيل قدراته.

والمقاربة النصية تنظر بدورها إلى النص ككلية غير قابلة للتحزيء، وهو استثمار واع لحدوث التعلم انطلاقا من فهم الكل لإدراك مكوناته الجزئية، فمن طريق النصوص التعليمية ينمي المتعلم ملكته اللغوية في القراءة والفهم، ويتوصل إلى فهم الجزئيات المتعلقة بالروافد اللغوية المستهدفة من خلال الإجابة عن الأسئلة المصاحبة للنصوص والقيام بالأنشطة المطلوبة، فالتركيز على الفهم مهم في حصول المعرفة التي تتضمنها النصوص التعليمية.

2- النظرية البنائية (بياجي):*

ترى البنائية أن ذهن المتعلم لا يُكدس المعارف التي تبلغه تكديسا، وإنما يقوم بمواجهة المعطيات الجديدة بمكتسباته القبلية، ويخرج من تلك المواجهة بتركيب جديد¹، فذهن المتعلم يبني معرفته بنفسه اعتمادا على

* بياجي (Jean Piaget): عالم نفساني سويسري، ولد في 09 أوت 1896، اختص في علم نفس الأطفال، واهتم أساسا بأصل نشأة الذكاء عند الإنسان، وقد تميزت بحوثه في علم النفس التكويني، من مؤلفاته اللغة والفكر عند الطفل (Le langage et la pensée chez l'enfant) وسيكولوجية الذكاء (psychologie de l'intelligence)، توفي في 16 سبتمبر 1980 (ينظر: عبد السلام المسدي: الأسلوب والأسلوبية، ص 244)، والجدير بالذكر أن بياجي لم يستخدم مفهوم التعلم، لأن مفهوم التعلم مفهوم سلوكي ولكنه يقصد بالتعلم الخبرة التي هي نتائج التفاعل بين الفرد والموقف، يطور بها أبنيته المعرفية ويدمج الخبرة الجديدة في بناءه وبذلك تتطور الأبنية المعرفية ويتطور مخزونه (ينظر: يوسف قطامي، النظرية المعرفية في التعلم، ص 171)

1 بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، مرجع سابق، ص 78

خبرته وبناءً على ما يشاهده أو يصادفه، عبر النشاط العقلي الذاتي، فالمتعلم لا يستقبل المعلومات بطريقة سلبية وإنما يبني معرفته بفاعلية ونشاط من طريق تكامل الخبرات السابقة مع المعلومات الجديدة، وقد قضى (بياجيه) فترة طويلة في ملاحظة سلوك الأطفال، من طريق صياغته للأسئلة وإعادة صياغتها مرّات عديدة حتى يستدعي استجابات مختلفة بهدف التوصل إلى طرق تفكير الطفل، فكان اهتمامه يتعلّق بـ: "كيف عرف الأطفال ما يعرفون؟" خلافاً للسؤال الذي طرحته النظريات السلوكية وغيرها التي كان اهتمامها حول أسباب حدوث الاستجابة وكيفية التعلم، وتوصل إلى فرضية مفادها أنّ التطور المعرفي يحدث عبر عدة مراحل تبدأ بالمرحلة حس حركية (من لحظة الميلاد إلى سنتين 02)؛ حيث يعتمد طفل هذه المرحلة على حواسه وحركته، وعند بلوغه السنتين تنمو حواسه وتتطور وتصبح أوضح ويمكن ملاحظة ما يقوم به من مهارات حسب العمر، وتميّز ما إن كان هناك تأخر في أداء بعضها¹، وفي هذه المرحلة لا يستطيع الطفل أن يعبر عن حاجياته لغوياً، وإنما يستعمل حواسه في الاستقبال وكلما تقدم أسابيع في العمر تتطور حواسه أيضاً ويلاحظ عليه استجابات جديدة نحو سلوك هادف، وهي مرحلة مهمة في حياة الإنسان؛ إذ ينبغي الاهتمام بالحاجات البيولوجية والنفسية لطفل هذه المرحلة وتحقيق حاجاته من غذاء صحي وعاطفة واهتمام لأنها ستشكّل الأساس الأول الذي تُبنى عليها المراحل اللاحقة.

ويواصل (بياجيه) تصنيف مراحل التطور المعرفي إلى مرحلتين قبل المرحلة الأخيرة (المرحلة المادية المجردة من السن الحادي عشر 11 إلى سن البلوغ)، وهما مرحلة ما قبل العمليات المادية (من سنتين إلى سبع سنوات)، تليها المرحلة المادية الحسية (من السن السابعة 7 إلى سن الحادي عشر 11)، وخلال هاتين المرحلتين تتطور القدرة على استخدام الرموز التي تمثّل موضوعات موجودة في البيئة، وظهور استعدادات جديدة في التفكير المنطقي والقدرة على حلّ المشكلات، وصولاً إلى المرحلة الأخيرة التي تظهر فيها ملامح التفكير الصوري المجرد، وأساليب حل المشكلات من خلال التجريب.

1 يوسف قطامي، النظرية المعرفية في التعلم، مرجع سابق، ص 240

وهكذا فإنَّ التطور المعرفي عند (بياجيه) يحدث نتيجة تفاعل الطفل مع بيئته التي يتعلَّم ويكتسب منها خبراته من خلال الاحتكاك المباشر، وبتنقله من مرحلة نمائية إلى أخرى تزداد معارفه بظهور استعدادات جديدة تقوم بتعديل الخبرات السابقة أو إقصائها وهذا التطور المعرفي يُخضعه (بياجيه) إلى مراحل عمرية متتابعة، حيث تكون المراحل السابقة جزءًا لا يتجزأ من المراحل التي تليها.

وتتضح ملامح التطور المعرفي في أكمل صورة خلال المرحلة المادية المجردة التي تكون من إحدى عشرة سنة فما فوق؛ وهي المرحلة العمرية محلّ الدراسة الخاصة بتلاميذ السنة الثانية من التعليم المتوسط، التي يرى فيها (بياجيه) ظهور واكتمال ملامح التفكير الصوري المجرد والقدرة على التفكير لحلّ المشكلات الذاتية الخارجية، من خلال التجربة والاستنتاج والقياس والاستنباط وغيرها من استراتيجيات حلّ المشكلات بطريقة علمية ومنطقية.

وقد حاول (بياجيه) توضيح منهجه في دراسة الطفل وتطور تفكيره، ضمن قضيتين جوهريتين؛ أما القضية الأولى تتمثل في أنّ التطور المعرفي هو نتيجة طبيعية لتفاعل الفرد مع بيئته، وأما الثانية تتعلق باكتساب القدرات التعليمية التي تكون من طريق النماء من خلال سعيه لتحقيق التوازن بين ما يدرك من ناحية وما يصادف من مشكلات من ناحية ثانية¹، فمن خلال البيئة يكتسب الطفل خبرات مباشرة وأنماطاً جديدة من التفكير يدمجها في تنظيمه المعرفي، قد تسقط ما قبلها من خبرات أقلّ نضجاً فإذا أسعفه واقعه المعرفي لفهم المواقف الجديدة التي تواجهه يتمكن من حفظ توازنه، أما إذا لم تُسعفه قدراته الحالية على ذلك فإنه يشعر بالتوتر واختلال التوازن، فيبذل مزيداً من الجهد لاستعادته.

ومنه فالتطور المعرفي هو تطور كفي لا كمي، لأنّ الطفل يتعلَّم كيف يتعامل مع المواقف البيئية المختلفة، من خلال تطور أساليب تفكيره التي تخضع لتتابع متدرج يتمشى ومراحل نموه.

2-1- قوانين النظرية:

طرح بذلك (بياجيه) عدّة أفكار عُدت بمثابة قوانين نظريته ولعلّ أبرزها يكمن فيما يأتي:²

1 يوسف قطامي، النظرية المعرفية في التعلم، مرجع سابق، ص ص 183، 184
2 المرجع نفسه، ص ص 187-189

1- المخطط الذهني: ويتعلق بكيفية تنظيم الأطفال لتفكيرهم وسلوكهم وكيفية تطوّر تفكيرهم مع نموهم في تفاعلهم مع الأشياء المحيطة.

2- التكيف: ويدلّ على تكيف الطفل مع بيئته.

3- التمثّل المعرفي: ويتمثّل في العمل الذهني الذي يقوم به الطّفل في تصنيفه للأشياء؛ فإذا عرف الكلب مثلاً، أطلق على الثعلب والذئب والأرنب اسم كلب في مراحل نموه الأولى؛ لأنّه يتمثّل الشّيء في ضوء ما لديه من أبنية معرفية، وهو تمثيل مُشوّه ينقصه التعديل الذي يكون في مراحل لاحقة.

4- المواءمة: عملية معاكسة لعملية التمثّل المعرفي؛ إذ يقوم الطفل بتغيير ما لديه من خبرات وأبنية معرفية لكي تتفق مع الحقيقة، وفي هذه العملية يقوم الطفل بتصحيح قاموسه اللفظي المشوّه.

5- التّوازن: عملية يتم فيها إجراء حفظ التوازن بين التّمثيل والمواءمة، وهي عملية تنظيم ذاتية.

6- الاحتفاظ: ويتضمّن معنى الاستقرار والتحوّل ويستطيع الطفل الذي طوّر هذا المفهوم أن يميّز بين مظاهر الأشياء وحقائقها.

فالبناء المعرفي هو ما تكوّن للطّفل وتطوّر لديه نتيجة احتكاكه وتفاعله مع البيئة، فتتشكّل لديه بصمة معرفية تميّزه عن غيره، وقد أرسّت هذه النّظرية معالم جديدة أفاد منها المهتمّون بالعملية التعليمية في إعداد المناهج التربوية، بعد فهم التطوّر المعرفي واستثمار علاقته بمراحل النّمو؛ من خلال ضمان تسلسل المقررات وتدرجها بالأطوار التعليمية تماشياً مع مراحل نمو المتعلّم.

2-2- التطبيقات التربوية للنظرية البنائية:

إنّ ما توصّل إليه (بياجيه) من قضايا، وأفكار حول التطوّر المعرفي لدى الطّفل أدّى إلى نتائج من الواجب مراعاتها واستثمارها في حقل تعليمية اللغة ومن بين هذه النتائج:

- المعارف السابقة شرط أساسي لبناء التعلّم، فإنّ غناء خبرات الأطفال من شأنه تسريع انتقال الأطفال من مرحلة إلى أخرى.

- بناء المعرفة لا يكون بمجرد تلقين مباشر للمعلومات، ولكن يجب أن يُطلق فيه من نشاط المتعلم الذي يطور ذهنه لأنّ (بياجيه) يرى أنّ "الذكاء والنشاط من أهم العناصر التي تُحدث النمو المعرفي"¹.
- طريقة المشكلات تشجّع المتعلم على التفكير عبر العمليات الذهنية (الصراع الذهني)، وتشجّع على اتباع الأسلوب العلمي في إيجاد الحلول.
- المناقشة والحوار داخل الصفّ تدرب على التفكير، والنشاط الذهني، وإعمال الفكر، وتتيح الفرصة أمام المتعلمين للتفاعل الاجتماعي داخل الصفّ وخارجه.
- الثروة اللغوية عامل أساسي في إثراء وتكوين المفاهيم، فيجب أن تُتاح الفرصة للمتعلمين وتشجيعهم لتنمية رصيدهم اللغوي.

وقد واجهت نظرية (بياجيه) بعض الانتقادات لعدم تناولها موضوع الفروقات الفردية، وأنها غير كافية لإحداث التطور المعرفي عند المتعلم؛ وهذا بعد تبني نظرية التعلم السوسيوبنائية من طرف الباحثين في علم الاجتماع التربوي التي أفضت إلى أنّ الصراع المعرفي (عدم التوازن) الذي طوّره (بياجيه) أضحي غير كاف لإحداث عملية التطور الفكري عند المتعلم، فجاءت النظرية السوسيوبنائية لتؤكد أنّ الفرد يبني تعلّماته نتيجة الصراع والمنافسة بين الأقران في المواقف الصفية وغيرها، وأنّ تطوير المعارف يتمّ من خلال مقارنة المتعلم لإنجازاته مع إنجازات غيره، أي في إطار التفاعل السوسيوبنائي مع الأقران والمحيط العام²؛ بمعنى أنّ تطوير المعارف يكون أكثر فعالية ويحقق أفضل النتائج إذا كان في جوّ يسوده التفاعل والمنافسة بين الأقران ولعلّ المواقف الصفية النشطة التي تُتاح فيها الفرصة للتباري المعرفي أفضل بيئة تجسد هذه النظرية.

¹ Richard C. Sprinthall, Norman A. Sprinthall :Educational Psychology, Addison-Wesley Publishing Company, 1977, p135

² ماهر الجويني، الأساليب المعاصرة في تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 49

3- النظرية الفطرية (تشومسكي - Noam Chomsky) * :

قامت النظرية الفطرية لتشومسكي على أنقاض النظرية السلوكية، التي ترى أنّ دراسة المادة اللغوية الملموسة، يمكن دراستها وتعلّمها في إطار سلوكي في ضوء المثير والاستجابة، حيث يرى تشومسكي أنّ "تلك النظريات لم تقدّم إجابة نظرية في تفسير اللغة"¹، فبينما كانت النظريات السلوكية تحاول تفسير الظاهرة اللغوية بناء على التجارب المخبرية على الحيوانات وإسقاط النتائج على اللغة الإنسانيّة واعتبارها عادة اجتماعية مثلها في ذلك مثل سائر العادات الاجتماعية الأخرى، وأنّ اكتسابها يتمّ بالطريقة نفسها من طريق المحاولة والخطأ، أثبت تشومسكي أنّه لا علاقة بين سلوك الحيوانات وبين اللغة البشرية لأنّ اللغة من اختصاص البشر وللحيوانات طرق أخرى في الاتصال، فقلّبت موازين النظر إلى اللغة، وأصبح يُنظر إليها على أنّها أكبر من أن تقوم على عاملي المثير والاستجابة بل هي نشاط إنساني وعملية معقدة تحدث في الذهن، والوصول إلى طبيعتها ودراستها لا يكون من طريق جمع المادة الملموسة، وإنّما يكون من طريق دراسة القدرات الذهنية الكامنة التي تحدث ولا تظهر على السطح، من خلال دراسة النظام اللغوي الذي يميّز الإنسان عن باقي المخلوقات.

وبذلك يرفض تشومسكي قول البنوية "بأنّ الدماغ لوح أملس، وأنّه قبل تلقّيه أيّة انطباعات خارجية فارغ تماما، يُعدّ قولاً غير مقبول"²، فبعد أن قاموا بحصر دراساتهم على اللسان بوصفه ظاهرة منظوقة، وإعطائه الأولوية دون الاهتمام بالظواهر الأخرى، يأتي تشومسكي مفيداً "أنّ وصف الكلام ليست مهمة عالم اللغة بل عليه أن يعمل على استنباط القواعد التي تكوّن أساس اللغة"³؛ حيث أتى بنظريات عن طبيعة اللغة ومنهج دراستها وطريقة اكتساب الطفل لها، من خلال القدرات الذهنية الغائبة.

* تشومسكي (Noam Chomsky): لساني أمريكي من مواليد فيلادلفي سنة 1928 تتلمذ على يد هاريس، وتأثر بجاكسون، واضطلع بالتدريس في المعهد التكنولوجي بأمريكا، ناقش سنة 1956 أطروحة عنوانها "التحليل التحويلي"، وفي سنة 1956 أتم عملاً آخر عنوانه "البنية المنطقية للنظرية اللسانية"، وهذان العملان لم ينشرا ولكن عصارتهما صدرت سنة 1957 بعنوان "الأبنية النحوية"، فكان الكتاب دستور مذهب جديد في اللسانيات وهو المذهب التوليدي، وقد دقّه تشومسكي في كتابيه "مظاهر النظرية النحوية" و"مقولات النحو التوليدي"، ثم عمل على كشف المنطلقات الفلسفية في نظرياته فألف "اللسانيات الديكارتية" و"اللغة والفكر" (ينظر: عبد السلام المسدي: الأسلوب والأسلوبية، ص 249). وتشومسكي هو من استطاع أن يحول المنهج اللساني من السلوكية إلى الذهنية أو أن يجعل الهدف من النظرية اللسانية التفسير والتحليل أكثر من الوصف والتقرير، وأن يؤسس الأسلوب الاستنتاجي التجريبي (ينظر: بشير إبرير: تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط 1، 2007، ص 73)

1 نعوم تشومسكي، اللغة والمسؤولية، مرجع سابق، ص 37

2 المرجع نفسه، ص 39

3 نايف خروما، أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون، الكويت، 1978، ص 94

وكانت أهم تساؤلاته تدور حول ماهية النظام اللغوي الذي يمتلكه كل فرد، وكيف نشأ هذا النظام وما هي العوامل التي أدت إلى تشكله؟ حيث تبدو هذه الأسئلة في ظاهرها من الوهلة الأولى أنها أسئلة فلسفية قديمة*، لكنها تفرض نفسها في كل وقت¹، وقد أخذ تشومسكي بشئ الكفاءة (Compétence)، والإنجاز (Performance)، وقصد بالكفاءة تلك المعرفة التي يمتلكها كل فرد في المجتمع، و يحاول أن يترجمها إلى إنجاز فعلي؛ فمن خلال المعرفة بالنظام اللغوي وقوانينه يتمكن الفرد من التعبير عما يريد بهجلاً جديدة وإن لم يسمعها من قبل. وأما عن اكتساب اللغة فقد جاء -تشومسكي- بمجموعة من الحقائق التي يمكن استثمارها في العملية التعليمية، وهو ما سنقف عنده بالتوضيح في هذا المقام.

3-1-1- قوانين النظرية:

3-1-1-3- اكتساب اللغة:

يرى تشومسكي أن اللغة التي يكتسبها الطفل عبارة عن نظام من القواعد مخزن في العقل يحدّد الكيفية التي تُبنى بها الجمل، فالطفل حين يستمع للغة فإنه يختزن بعقله نظاماً من القواعد (نحو توليدياً)، يحدّد الأوصاف التي تكون عليها الجمل²؛ فالطفل يكتسب اللغة بشكل فطري، لأنه مزود بجهاز أطلق عليه اسم جهاز اكتساب اللغة، يتمكن من خلاله من اكتساب لغته التي تنمو بنمو قدراته العقلية، حتى يصبح قادراً على إنجاز مخرجات لغوية لا محدودة تفوق بكثير ما سمعه من قبل، وقد شبهه "بنمو أعضاء الجسم، لأنه يحدث بطريقة تدريجية لا شعورية"³، فعلى الرغم من اختلاف اللغات و تباينها في خصائصها الصوتية والصرفية والنحوية فإنّ اكتسابها يحدث بنفس الطريقة؛ حيث تبدأ الملكة اللغوية في التشكّل منذ اللحظات الأولى وتتطور مثل أعضاء الجسم.

* فمعد سقراط وأفلاطون طرقت مثل هذه الأسئلة والتي تتلخص في محاورات سقراط للمملوك مينون، وهو شاب كان يعرف مبادئ الهندسة دون سابق تدريب، وكانت طريقته في البرهنة على ذلك تتمثل في جعل المملوك يكتشف براهين الهندسة عن طريق سلسلة من الأسئلة كان يوجهها إليه، وتثير هذه التجربة مشكلة ما تزال تواجهنا، وهي كيف أمكن للمملوك الشاب أن يكتشف صدق براهين الحساب من غير أن يسبق له العلم بها أو التدريب عليها؟ والإجابة التي اقترحها أفلاطون إلى هذه المشكلة هي أن المعرفة كانت موجودة بالقوة في ذهن المملوك وأن الذي فعله سقراط لم يزد على إيقاظ هذه المعرفة من كمونها، وجعل المملوك يتذكرها بواسطة الأسئلة التي وجهها إليه (ينظر: نعم تشومسكي: اللغة ومشكلات المعرفة، مرجع سابق، ص 16)

1 نعم تشومسكي: اللغة ومشكلات المعرفة، مرجع سابق، ص 14

2 ينظر: نعم تشومسكي: المعرفة اللغوية، مرجع سابق، ص 84

3 نعم تشومسكي: آفاق جديدة في دراسة اللغة والعقل، تر: عدنان حسن، دار الحوار، اللاذقية، سورية، ط1، 2009، ص 39

ويختلف الاكتساب عند الأطفال عنه عند البالغين، بفضل الدقة البالغة التي يتمتع بها الأطفال في تقليد ومحاكاة أفراد أسرهم، فتتجاوز دقة التفاصيل الصوتية وغيرها ما لا يستطيع البالغون إدراكه ما لم يعمروا بتمرين خاص¹؛ بمعنى أنّ اكتساب اللغة لدى الطفل يتخذ مساره بدقة ودون شعور منه، فيستمع لتفاصيل لغته الصوتية والصرفية والتركيبية ويكتسبها بصورة أفضل من تلك التي يكتسبها البالغون، ولعلّ في الصعوبات التي يواجهها البالغون في تعلم اللغات أكبر دليل على الدقة التي يتمتع بها الصغار.

3-1-2- الكفاية اللغوية:

هي ذلك الجانب الذهني الخالص المتمثل في المعرفة الضمنية بقواعد اللغة المشتركة بين المرسل والمستقبل، وتتميز هذه الكفاية بمهارات ذهنية متعددة لعلّ أهمها ما أورده أحد الباحثين والمتمثلة في: التصوّر، والتنظيم، والتتابع، والاستدعاء، والاختيار، والتقويم؛ حيث يتجسد التصوّر في التفكير وتنظيم الكلام، والتتابع هو ما يجعل المهارات الذهنية مستمرة، أمّا الاستدعاء فيجعل اللغة مطوعاً للحضور في المواقف الحياتية، وأمّا الاختيار فيجعلنا قادرين على انتقاء التعبير المناسب لكل موقف، وأمّا التقويم فبواسطته نميز بين صحيح الكلام من خطئه²، فالكفاية اللغوية هي مجموع المهارات الذهنية المتعلقة بمعرفة النظام اللغوي، وهي قابلة للتطور.

3-1-3- الأداء:

وهو ما يجعل ذلك الجانب الذهني من اللغة واقعا، ويمكن أن نُميّز بين نوعين من الأداء، الأول أداء إيجابي ويتمثل فيما يقوم به المرسل من إنجاز من طريق ترجمة المعاني إلى رموز صوتية (نطقاً أو كتابة)، والثاني أداء سلبي ويتمثل فيما يقوم به المستقبل من تفكيك الرموز اللغوية وترجمتها إلى معاني (استماعاً أو قراءة).

3-1-4- التوليد والتحويل:

تقوم اللغات الإنسانية كافة على مبدئين هامين هما التوليد والتحويل، فأما التوليد فيتمثل في توليد الجمل الأصلية، التي تمثل الجمل المفيدة المكونة بأقل قدر من الكلمات الخالية من كل ضروب التحويل، وأمّا

1 نعيم تشومسكي، اللغة مشكلات المعرفة، مرجع سابق، ص 45

2 سمير شريف استيتية، اللسانيات، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط2، 2008، ص 179

التحويل فهو تحويل الجملة الأصلية إلى ضروب عديدة من الجمل من خلال التقديم أو التأخير، أو البناء للمجهول والمعلوم، والنفي، والإثبات، والاستفهام، والتقريب... الخ

3-1-5- البنية العميقة والبنية السطحية:

ترتبط البنية العميقة بالمعنى، وهي لا تظهر واقعا لأنها متواجدة في ذهن المتكلم أو السامع، ويتم توليدها على شكل جمل بناءً على المعرفة اللغوية، أما البنية السطحية فتمثل الكلام المنطوق المنجز بالفعل، حيث "تحول الاهتمام إلى الموهبة الفطرية التي تجعل من الممكن للبشر أن يحصلوا مثل هذه المعرفة. وكان التحول في الاهتمام تحولاً من دراسة اللغة المجسدة إلى دراسة اللغة المبنية داخلياً"¹، فبعد أن كان اهتمام تشومسكي بالتركيب وعدّه قطب الرحى الذي تدور حوله النظرية التوليدية التحويلية في بداية دراساته عام 1957 في كتابه (البنية التركيبية)، تحوّل إلى الاهتمام بالدلالة واعتبرها مكوناً تأويلياً، حيث يفيد (مصطفى غلفان) أن تشومسكي وبعد الانتقادات الموجهة لكتابه من طرف اللسانيين بتغيّبه للمعنى من نظريته، تدارك ذلك في كتابه (مظاهر النظرية التركيبية 1965)، بتوسيع مفاهيم نظريته لأنه يتضمن الإطار العام للنظرية التوليدية في أبعادها المختلفة، وبه عُرِفَت التقسيمات المعروفة ومنها: القدرة، والإنجاز، البنية العميقة، البنية سطحية²، فاعتلت بذلك نظريته الدرس اللساني العاصر في فهمها وتفسيرها للظاهرة اللغوية وقضايا اكتسابها وإنتاجها بناءً على القدرة المدوّعة في الإنسان.

3-1-6- النحو الكلي:

جاءت نظرية النحو الكلي بديلاً للنظريات اللغوية السابقة التي تقيم دراستها على اللغة المجسدة المتمثلة في اللغة المنطوقة وحوّلت الاهتمام إلى اللغة المبنية داخلياً التي فطر عليها جميع البشر، وحسب تشومسكي فإن النحو الكلي هو نظرية اللغات الإنسانية المبنية داخلياً مستقى من الموهبة البيولوجية الإنسانية التي تحدد هوية اللغات المبنية داخلياً³، فالنحو الكلي هو الحالة الأولية المستقرة عند جميع البشر، حيث يشتركون في تلك الموهبة الفطرية التي يكتسبون بواسطتها المعرفة.

1 نعم تشومسكي، المعرفة اللغوية، مرجع سابق، ص82

2 مصطفى غلفان، اللسانيات التوليدية من النموذج ما قبل المعيار إلى البرنامج الأدنوي، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2010، ص96

3 نعم تشومسكي، المعرفة اللغوية: مرجع سابق، ص81

3-1-7- النحو الخاص:

هو نظرية عن لغة بعينها مبنية داخليا في ذهن الجماعة التي تتكلم تلك اللغة، فلكل جماعة لغوية نحو خاص بها.

3-2- التطبيقات التربوية للنظرية الفطرية:

من خلال ما توصّل إليه تشومسكي من قوانين خلصنا إلى مجموعة من النتائج التي يمكن الاستفادة منها في العملية التعليمية:

- اكتساب اللّغة يكون على الفطرة بطريقة لا واعية من خلال البيئة التي يعيش فيها الطّفل؛ إذ ينبغي في أثناء العملية التعليمية مراعاة البيئة التي نشأ فيها المتعلّم، لتقديم المحتويات، لأنّ المعجم اللّغوي لدى الأطفال يقوم في تكوينه أساسا على عامل البيئة، ويختلف باختلافها، هذا العامل المهم الذي تتداخل فيه عدّة مؤثرات أهمها: الوسط (حضري، ريفي، صحراوي، ساحلي...)، الثقافة (المستوى التعليمي للأبوين والإخوة)، المستوى المعيشي... الخ.

- لا يمكن اعتبار المتعلّم خاليا من المعرفة ودماغه لوح أملس نكتب فيه ما نشاء، وإثما ينبغي إشراكه ومنحه الفرصة في عملية التعلم، بناء على ما يمتلكه من معرفة وكفاءة لغوية أو نحو خاص، وهو ما تقوم عليه المقاربة بالكفاءات.

- يمتلك المتعلّم قدرات ذهنية، واستعدادات لها علاقة بالقدرات العقلية والتصورات التجريدية، التي ينبغي التفتّن لها وتنشيطها، وهو ما ينبغي مراعاته من طرف المعلم.

- الملكة اللّغوية تنمو وتتطوّر مثل باقي أعضاء الجسم، ويتجلّى هذا التطوّر في الانتقال بالمتعلّم من مستوى تعليمي لآخر عبر التدرّج، والتّسلسل عبر المستويات التعليمية، والانتقال من البسيط إلى المعقّد.

خلاصة :

إنّ فهم عملية تعليم اللّغات لا تكون إلاّ بفهم عملية الاكتساب اللّغوي كأساس أول، التي تقوم على سبيلين؛ الأول هو سبيل الفطرة أو الطبيعة؛ تُكتسب فيه الملكة اللغوية من البيئة الاجتماعية التي ينشأ فيها الفرد على الفطرة والسّجّة بصورة مستقلة عن قواعد اللغة، وذلك بمخالطة الكلام المسموع من خلال المستقبلات الحسّية أو الحواس، ثم المحاكاة والنسج على منوال المحيطين، عبر القدرات الفطرية والاستعدادات العقلية، وهي معرفة عمليّة محضة تكونت بطريقة اعتيادية لاشعورية، تتأتّى من خلالها المكلة اللغوية وتتطوّر بنموّ الفرد العقلي والنّفسي، حتّى يقرّر قراره على معجم وظيفي وجهاز قواعد يشكل نحوه الخاص.

أمّا السبيل الثاني لاكتساب اللغة فيكون عبر التعلّم، المعبر عنه بالفعل البيداغوجي التعليمي، لأنّ اللّغة التي يكتسبها الطفل من أسرته ومحيطه لا تمثّل في الغالب اللغة الفصيحة، ولا كل ما يحتاجه الفرد في جميع مواقفه وميسرته بالحياة فيكون بحاجة ماسة إلى مزيد من الاكتساب، فيتحوّل اكتساب اللّغة في هذه الحالة إلى تعلّم اللّغة بطريقة علميّة واعية مخطّط لها فيزيد المتعلّم من كفايته اللغوية، لأنه سيكون أمام مواقف تعليمية وضعت خصيصا لاكتساب المزيد من اللغة، حيث تتدخل جميع أركان العملية التعليميّة، لتوفير الجهد على المتعلّم لاكتساب اللّغة الفصيحة التي تمكّنه من التواصل والتعمّق في المعرفة.

فبعد أن كان اكتساب اللّغة يتمّ بطريقة عمليّة لا شعورية، يصير في الحال الثّاني إلى اكتساب علميّ بطريقة واعية في هيئة نظرية، من قبيل معرفة القواعد النحوية وقوانين اللّغة، وانطلاقا مما توصلت إليه العلوم من نظريات وحقائق حول طبيعة اللّغة، تسعى اللسانيات التطبيقية لتطبيق تلك النظريات موضع التطبيق في الفعل البيداغوجي لتحقيق أفضل النتائج بأقل الجهود وأيسر الطرائق، وقد خلصنا من خلال ما تقدّم إلى:

- يتحقّق اكتساب اللغة عند سيبويه بمخالطة كلام العرب (أمثال العرب وشواهد أشعارهم وعباراتهم) للحصول على علم اللسان ملكة وليس صناعة، فبتأّي الملكة من كلام العرب سهّل تحصيل علوم اللغة فيما بعد.

- ومرّد الأمر عند ابن جني إلى البيئة العربية الخالصة التي ينشأ فيها الفرد، فيستمع إلى النموذج الفصح، وينسج على منواله، وإنّ لم يكن على معرفة بقواعد النحو من تصريف وإعراب، لأن تلك القواعد وضعت في الأصل لغير العربي ليلتحق بأهل العربية.

- ويفرّق ابن فارس بين نوعين من الاكتساب؛ فالأول يكون اعتياداً عبر السماع (كالطفل يسمع أبويه وغيرهما)، ويكون الأخذ (الاكتساب) هنا بطريقة لا شعورية، والثاني عبر التعلم فيحضر الشعور والوعي من أجل اكتساب اللغة.

- ويؤكد ابن خلدون نظرة سابقه بأنّ اللغة العربية تُكتسب بالتعرض إلى النموذج الفصيح في صورته الكلية، ومنها الاستعداد لتعلم وقبول القواعد والعلوم اللغوية، فالأولى ملكة والثانية صناعة أو علم بكيفية (معرفة قوانين هذه الملكة).

- ومن منظور اللسانيات الغربية فلا يختلف الأمر كثيراً عنه عند العرب؛ حيث تُكتسب اللغة طبيعياً من البيئة التي ينشأ فيها الطفل الذي يولد وفيه قدرة كامنة على تقبّل واكتساب أي لغة، ففي العلوم الاجتماعية مرده الجماعة اللغوية بتنوعها اللهجي، وفي العلوم النفسية مردّ الأمر إلى القوى النفسية المهيأة لتقبّل ما يتلقاه الفرد من خارج الذات انطلاقاً من العمليات الذهنية في تلقي المعلومات وتخزينها واسترجاعها، وهي افتراضات علمية منظّمة لتقديم الحلول المساعدة لحدوث التعلم.

- وبعد أن كان تركيز السلوكيين منصبا على التكرار أو المحاولة والخطأ، والمثير المؤدي للاستجابة، وعامل التحفيز... الخ، قامت النظريات المعرفية على أنقاض ذلك؛ وحوّلت الاهتمام إلى مصادر المعرفة واستراتيجيات التعلم (الانتباه، والفهم، والذاكرة، والاستقبال ومعالجة وتجهيز المعلومات).

ولعلّ أهم ما نبّه إليه سلفنا في قضية اكتساب اللغة -منذ قرون عديدة- تلك النظرية التي أصبحت الآن من أحدث النظريات التطبيقية في اكتساب اللغة؛ حيث توصّلوا بفكرهم الثاقب إلى أنّ اكتساب اللغة يحصل بمخالطة البيئة اللغوية السليمة عبر الشواهد والنصوص الفصيحة من أجل إتقانها وترسيخ عادة استعمالها، قبل الخوض في معرفة قواعد العربية، وهي المقاربة الحديثة نفسها التي اتخذت من النص التعليمي (المنطوق والمكتوب) كبيئة لترسيخ عادة الاستعمال وبعدها الانتقال إلى الخوض في تعلم القواعد، وهو ما سنحاول تبينه في الجانب التطبيقي من الدراسة.

فصل ثالث

ملح المتعلم الجزائري

المبحث الأول: الهوية الثقافية الجزائرية

المبحث الثاني: التنوع الجغرافي والاختلافات اللغوية

المبحث الثالث: عوامل اختلاف المتعلمين وتمايزهم

المبحث الرابع: خصائص متعلمي السنة الثانية من التعليم المتوسط

تسعى المدرسة الجزائرية إلى تحقيق أهداف وغايات أساسها ترسيخ الهوية الجزائرية والتكوين على المواطنة والتفتح والاندماج في الحركة التطورية العالمية، من طريق المناهج التعليمية التي يُعزى لها الدور الأكبر في تحقيق ذلك بتدخل جميع مكوناتها، ويتضح هذا الدور بصورة أوضح في المقررات الدراسية، ولا سيما في تعليم اللغة العربية، التي تختلف عن تعليم باقي المواد كالرياضيات والفيزياء وغيرها من العلوم، لأن المكلف بتعليم هذه المادة يختلف عن غيره من معلّمي المقاييس الأخرى، فهو لا يكتفي بتقديم نظريات وشرح قوانين وقواعد فحسب، وإنما يفرض عليه منهاج المادة العمل على تكوين نشء يتمتع بروح وطنية، محصن بمناعة فكرية يحافظ بها على ثقافته ويدافع عن هويته، حيث يعتبر النهوض بتعليم اللغة العربية قضية سياسية، واجتماعية، وتاريخية، وهذا بالنظر إلى العلاقة الوثيقة بين هوية المجتمع ولغته، ولعلّ مادة اللغة العربية أقدر من سواها من المواد الدراسية الأخرى على تحقيق تلك الغايات، لأنها تمثل أحد عناصر الهوية مما يجعل الابتعاد عن حسن استخدامها تهديد لأحد أهم المقومات الوطنية.

والمتعلم الجزائري يستمد مقوماته من مجتمعه الذي يعيش فيه، باعتبار أنّ الإنسان ابن بيئته كما ذكر ابن خلدون، ويتميز المجتمع الجزائري عن غيره بمجموعة من الميزات انعكست على أفراد ثقافته وحضارته وممارسة وسلوكه، نتيجة اتحاد عوامل عديدة أسهمت في تكوين عقيدته وفكره ونهجه، وكان لها بالغ الأثر في صنع شخصية الفرد الجزائري وهويته، على الرغم من وجود عناصر أخرى خلقت اختلافات ثانوية بين أفراد المجتمع نتيجة عوامل جغرافية، واجتماعية، واقتصادية، وثقافية، ما يحتم على المناهج التعليمية أخذ هذه الاختلافات بعين الاعتبار، وخاصة في أثناء اختيار النصوص التعليمية التي ينبغي أن تُراعى فيها عوامل الاتفاق والاختلاف حتى يناسب النص التعليمي جميع متعلمي القطر الجزائري (حضره، وبدوه، وصحرائه، وتلّه... الخ)، فما هي العوامل المشتركة التي تشكل أركان الهوية الثقافية الجزائرية التي تستدعي نصا تعليميا موحدًا لإرسائها؟ ، وفيما تتمثل عوامل الاختلاف التي ينبغي مراعاتها في أثناء اختيار النص التعليمي؟ حيث سيجيب الفصل عن هذين السؤالين من خلال تسليط الضوء على عناصر الهوية الوطنية، وبعض العوامل التي تتدخل في خلق اختلافات وفروقات بين المتعلمين.

المبحث الأول: الهوية الثقافية الجزائرية:

يتميز كل مجتمع بهوية ثقافية تميزه عن غيره من المجتمعات، يتناقلها الأبناء عن الآباء عن الأجداد، فهي الميراث الاجتماعي الذي يرثه الفرد من مجتمعه اكتساباً وتعلماً، وتتداخل في تكوينها عدة عوامل خاضعة لسنة التطور والتغير، ولاسيما تلك التغيرات الثقافية المادية كالملبس والمأكل واستعمال الآلات الحديثة ومختلف مظاهر الحياة المادية التي يتبناها الأفراد بسرعة خاصة في ظل التطور الحاصل، خلافاً للتغيرات الثقافية غير المادية كالقيم والعقائد والذهنيات فهي بطيئة التغير ومنها ما هو لصيق بالفرد يمثل هويته ومعتقداته لا يستطيع استبدالها بلبوس آخر مهما تغرب عن أوطانه أو ارتحل عن خالانه، وسنحاول التطرق إلى أهم العوامل المكونة للهوية الثقافية الجزائرية بعد الوقوف على مصطلحي الهوية والثقافة.

1- مفهوم الهوية الثقافية:

جاء في المعجم الوسيط (الهو): الغيب الذي لا يُصَحَّ شهوده للغير كغيبِ الهُوِيَّةِ المُعَبَّرِ عنه كنهاً باللاتعَيَّن. وهو أَبْطَلُ البَوَاطِنِ، والهوية حقيقة الشيء أو الشخص التي تُمَيِّزه عن غيره¹، وجاء في التعريفات تعريف الهوية بأنها: "الحقيقة المطلقة المشتملة على الحقائق اشتمالاً التَّوَاتُ على الشجرة في الغيبِ المُطْلَق"² وفي الاصطلاح عرِّفت بأنها تعبر عن معنى خاصية المطابقة، ويشمل ما يتميز به الفرد والمجتمع عن غيرهم من خصائص وقيم ومقومات، وتعني الإيمان بعقيدة الأمة والاعتزاز بالانتماء إليها واحترام قيمتها الحضارية والثقافية³؛ فالهوية تمثل مجموع السمات التي تميز فرداً عن آخر أو جماعة عن جماعة أخرى، وأمة عن أمة أخرى؛ حيث يتداخل في تكوين السمات المائزة عوامل ثقافية، ودينية ولغوية، وجغرافية... الخ.

أما الثقافة فيقصد بها "تأثير الدين على الإنسان وتأثير الإنسان على الإنسان، بينما الحضارة هي تأثير العقل على الطبيعة وتعني الثقافة الفن الذي يكون به الإنسان إنساناً أما الحضارة فهي فن يتعلق بالوظيفة والسيطرة وصناعة الأشياء"⁴؛ فالثقافة هي كل ما يتعلّق بالفكر والروح والعقيدة، ويعرفها مالك بن نبي بأنها: "مجموعة الصفات الخلقية والقيم الاجتماعية التي تؤثر في الفرد منذ ولادته، وتصبح لا شعورياً العلاقة التي

1 مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، مصر، ط 4، 2004، ص 998

2 الشريف الجرجاني، معجم التعريفات، تحقيق: محمد صديق المنشاوي، دار الفضيلة، القاهرة، 2004، ص 206

3 خليل نوري مسيهر العاني، الهوية الإسلامية في زمن العولمة الثقافية، مركز البحوث والدراسات الإسلامية، العراق، 2009، ص 179

4 علي عزت بيحوفيتش، الإسلام بين الشرق والغرب، ترجمة محمد يوسف عدس، مؤسسة بافاريا، مصر، ط 2، 1997، ص 22

ترتبط سلوكه بأسلوب الحياة في الوسط الذي ولد فيه¹، وترتبط الهوية بالثقافة بحيث تنعكس هوية الشعوب من طريق ثقافتها وتجمع الهوية الثقافية ما يشترك فيه أفراد المجتمع من قيم وعقائد ومثل وموروث..

وباجتماع الهوية والثقافة تنتج الهوية الثقافية التي عُرِّفت بأنها مجموع الخبرات الاجتماعية والأخلاق والدين والأفكار والعادات التي يصوغها ويتبناها مجتمع ما، بحيث تُصبح قوانين ملزمة ليس من اليسير اختراقها أو العبث بها أو محاولة تغييرها، إلا من أجل تطويرها والارتقاء بها²، وللحوية الثقافية الجزائرية عدّة أركان أسهمت في تكوين شخصية الفرد الجزائري وعقيدته وفكره أبرزها الإسلام، والعروبة، والأمازيغية، والتاريخ، وعناصر أخرى ثقافية متوارثة أب عن جد لما عايشه هذا الشعب على مرّ العصور.

2- أركان الهوية الثقافية الجزائرية:

2-1- الدين الإسلامي:

جاء في المادة الثانية من الدستور الجزائري "الإسلام دين الدولة"³، والإسلام دين التوحيد الذي أنزله الله على رسوله محمد صلى الله عليه وسلم وهو الرسالة السماوية الأخيرة للبشرية، وقد ورد في المعاجم العربية الفعل أَسْلَمَ بمعنى: "انقاد. وأخلص الدين لله. ودخل في دين الإسلام. ودخل في السلم - والإسلام: إظهار الخضوع والقبول لما أتى به محمد صلى الله عليه وسلم. والدين الذي جاء به محمد صلى الله عليه وسلم. والسلام: اسم من أسمائه تعالى. والتحية عند المسلمين. والسلامة: البراءة من العيوب. والأمان. والصلح"⁴، فمن خلال هذا التعريف تتضح بعض المعالم والمقاصد التي جاء بها الإسلام وهي الانقياد والإخلاص لله الواحد، من طريق السموّ بالروح إلى كلّ ما يضمن العيش في صلح وأمان داخل مجتمع واحد تربطه علاقات ودّ وتآخي وتسامح "والإسلام يمنع الإكراه على الدين، ويجعل الناس جميعا سواء في ظل المحبة والود والرحمة الإنسانية العامة"⁵؛ ومن هذه التعاليم نجد الفرد مجبولا على فضائل أخلاقية كالتسامح، والتراحم، وبر الوالدين، والإيثار، والحلم، والكرم، والعطف، وحب العلم، وغيرها من الأخلاق الحميدة التي جاء بها الإسلام.

1 مالک بن نبی، مشكلة الثقافة، دار الفكر للطباعة والنشر، دمشق، 1984، ص 74

2 فاطمة الزهراء سالم، نحو هوية ثقافية عربية وإسلامية، دار العالم العربي، القاهرة، ط1، 2008، ص 31

3 الجريدة الرسمية رقم 76 المؤرخة في 8 ديسمبر 1996 معدلة بمجموعة من القوانين

4 مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مرجع سابق، ص 446.

5 محمد أبو زهرة، المجتمع الإسلامي في ظل الإسلام، الدار السعودية للنشر، المملكة العربية السعودية، ط2، 1981، ص 17

وجاء هذا الدين لمعالجة كل ما يتعلق بالمجتمع من أمور دينية واجتماعية واقتصادية وسياسية، فهو دين ونظام حياة، وهو تشريع سماوي عام، كما أنه دين التيسير والتخفيف ورفع الحرج عن العباد، والإسلام قائم في نفوس الجزائريين لا يتزحزح، وقد قالها الإمام عبد الحميد بن باديس في قصيدته الشهيرة:

شعب الجزائر مسلم ... وإلى العروبة ينتسب .

من قال حاد عن أصله ... أو قال مات فقد كذب¹ .

هذه القصيدة التي تمجد الشعب الجزائري المسلم الذي تمكّن من الوقوف أمام الصعوبات وواجه المستعمر الذي لم يكتف بالاحتلال ونهب الثروات بل تعدى إلى محاولة طمس الهوية ودمج الجزائر بفرنسا دينيا وثقافيا.

ولعلّ من أبرز أصول الإسلام الدعوة إلى الخير والحث عليه تحقيقا للمنفعة والإصلاح، والنهي عن المنكر دفعا للمنكرات والمفاسد التي قد تُرتكب؛ قال الله تعالى: ﴿وَلْتَكُنْ مِنْكُمْ أُمَّةٌ يَدْعُونَ إِلَى الْخَيْرِ وَيَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَأُولَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ﴾. سورة آل عمران (104)؛ فهذا الأصل يمثل أحد أهم الأركان التي كلّف الله عز وجلّ بها فئة من أمته لتقوم بمهمة الأنبياء وتواصل مهمة الدعوة لخلافة الأرض، ولعلّ المنهاج التعليمي أحق وأولى بتولي هذه المهمة.

2-2- العروبة:

جاء في المادة الثانية من الدستور الجزائري " اللغة العربية هي اللغة الوطنية والرسمية"²، والعربية الجزائرية ممتدة بجذورها مع الماضي شاحخة في الحاضر، ضاربة بشعاعها نحو المستقبل، فالجزائر كغيرها من البلدان الإسلامية استقبلت الإسلام طوعا وحباً، لا كراهة وغصبا، فما دام الإسلام قائما في النفوس لا يتزحزح وبالعربية يُتلى القرآن ويُحفظ، وبها تُدون العلوم وتُطرق، أصبحت العربية للجزائري منذ الفتوحات بمثابة الروح للجسد، لا ينفك أحدهما عن الآخر، وهذا شاهد محمد البشير الإبراهيمي يقف مدويا: "اللغة العربية في القطر الجزائري ليست غريبة ولا دخيلة، بل هي في دارها، وبين حماها وأنصارها ... فلما أقام الإسلام بهذا الشمال الإفريقي إقامة الأبد وضرب بجُرّانه فيه أقامت معه العربية لا تريم ولا تبرح ... إنّ العربي الفاتح لهذا الوطن جاء بالإسلام ومعه العدل، وجاء بالعربية ومعها العلم ... لتلك الروحانية في الإسلام، ولذلك الجمال في اللغة العربية، أصبح الإسلام

1 عمار طالبي، آثار ابن باديس، دار صادر، بيروت، د ط، مجلد2، 1985، ج1، ص571

2 الجريدة الرسمية رقم 76 المؤرخة في 8 ديسمبر 1996 معدلة بمجموعة من القوانين

في عهد قريب صبغة الوطن التي لا تنصل ولا تحول"¹، إنه قول فيصل لكل من يشكك في عروبة الشعب الجزائري، فالعربية متأصلة في هذا الشعب رضعها مع الدين الإسلامي منذ عهد الفتوحات فأصبح يدين بها ويعتقدها ويرى أنّ التحول عنها إلى غيرها ارتداد وكفر، وقد عمل الاستعمار الفرنسي ما في وسعه من أجل جعل العربية غريبة عن الشعب الجزائري من طريق سياسة التجهيل ومنع التعليم القرآني والمسجدي وغلق المدارس والكتاتيب لتحويل هذا الشعب الأبّي عن لغته، إلا أنّه فشل أمام الإيمان الراسخ والعقيدة الصادقة التي لا تحول ولا تتزحج.

وفي هذا المجال كتب عبد السلام المسدي بأنّه "لا ثقافة بغير هوية حضارية ولا هوية بغير إنتاج فكري ولا فكر بغير مؤسسات علمية متينة، ولا علم بغير حرية معرفية، ولا معرفة ولا تواصل ولا تأثير إلا بلغة قومية تضرب جذورها في التاريخ، وتشارف بشموخ حاجة العصر وضرورات المستقبل"²؛ فاللغة إذاً هي أساس حصول الهوية فمن طريقها يتعرّف الفرد على تاريخ أمته ويقرأ علومها، وأخبارها، وآثارها، ومن خلالها يحافظ على هويته ويعزّزها ويدافع عنها أمام الحملات والتهديدات، ولا سيما في هذا العصر الذي تحوّل فيه الاستعمار من الهيمنة العسكرية إلى هيمنة ثقافية تسعى من ورائها الدول العظمى إلى تخدير العقول وتحويل الأتباع عن هويتهم وقبلتهم بهدف فرض تبعية اقتصادية وسياسية وهي هيمنة أشدّ وطأً من الاستعمار المباشر.

2-3- التاريخ:

للشعب الجزائري ذكريات تاريخية مشتركة تعود إلى مئات السنين، ذكريات عايشوا معها السراء والضراء، وكانوا في الحالين دائماً مشتركين، في وجه الحملات أو الفتوحات مما يجعل من هذه الذكريات عامل جمع وتوحيد، فقد دخلوا في الإسلام وتعلموا اللغة العربية، واختلطوا بالعرب وأخذوا عنهم علوم العربية وقاسموهم قيادة الجيوش والسياسة وكل شؤون الحياة، ولم يبق أي فرق بعد أنّ اتحد اللسان والدين.

ولعلّ أهم محطة تاريخية عايشها الشعب الجزائري والتي زادت من تماسكه ووحدته هي فترة الاحتلال الفرنسي منذ سنة 1830 إلى غاية عام 1962، فطيلة هذه الفترة المظلمة من تاريخ الجزائر عانى الشعب الجزائري كل أشكال الدمار، وقد أحسن(عبد السلام المسدي) وصف الاستعمار الفرنسي في قوله:

1 أحمد طالب الإبراهيمي، آثار الإمام محمد البشير الإبراهيمي، دار الغرب الإسلامي، ط1، 1997، ج3، ص 350

2 عبد السلام المسدي، الهوية العربية والأمن اللغوي، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، الدوحة، قطر، ط1، 2014، ص 272

"الاستعمار الفرنسي قد خالف الاستعمار البريطاني في أنه كان استعمارا ثقافيا ولغويا بالقوة نفسها التي كان بها استعمارا سياسيا واقتصاديا"¹؛ إضافة إلى نهب الخيرات وسلبها حاول الاستعمار الفرنسي تغريب الشعب الجزائري الأبّي عن هويته ولعلّ أفضل شاهد على ذلك يتجلى في ردّ البشير الإبراهيمي على مشروع لجنة (فرانس - إسلام) الذي جاء به المستشرق الفرنسي لويس ماسينيون (LOUIS MASSIGNON)* كمحاولة لتجسيد دمج الجزائر المسلمة بالكيان الفرنسي تحت مسمى حضاري - حسب زعم المستعمر - هذا المشروع الذي تصدى له (محمد البشير الإبراهيمي) في نص خالد راسخ حفظه عنه أحفاده؛ حيث قال في الكلمتين (فرانس - إسلام): "كلمتان أكرهتا على الجوار في اللفظ والكتابة، فجاءت كل واحدة منهما ناشزة على صاحبتهما، نابية عن موضعها منها، لأنهما وقعتا في تركيب لا تعرفه العربية ولا يقبله الذوق العربي، في العربية تركيب إسناد، والإسلام لا يرضى أن يُسند إلى فرنسا الاستعمارية، ولا أن تُسند هي إليه، وفي العربية التركيب الإضافي والإسلام لا يسمح أن يُضاف إلى فرنسا، ولا أن تُضاف هي إليه... وفي العربية التركيب المزجي، والإسلام وفرنسا كالزيت والماء، لا يمتزجان إلا في لحظة التحريك العنيف، ثم يعود كل منهما إلى سنته من المباشرة والمنافرة"²، وفي ذلك إظهار لما واجهه الإسلام والعربية من حملات تغريبية قابلها الشعب الجزائري بالرفض والمقاومة.

وكتب (المسدي) عن ظاهرة الفرنكوفونية أنّ المتأخرين أرادوا التعالي بها على لغتهم والتنكر لها، والانخراط في ثقافة الآخر والذوبان فيها، خلافا للوطنيين حقا الذين حذقوا لغة موليير ولم تكن لهم دراية بغيرها فأبدعوا بها ولكنهم ظلّوا وطنيين، ومثال ذلك الأديب الجزائري (كاتب ياسين) الذي يصف اللغة الفرنسية بأنها "لسان الذئب"، وكان يقول أكتب بالفرنسية لأقول للفرنسيين بالفرنسية إنني لا أحبكم، ومثله الأديب (مالك حداد) في تأكيده أنّ اللغة الفرنسية هي منفاه الأشد قسوة من منفاه عن وطنه³، وقد سطر الشعب الجزائري بطولات ملحمية حين دافع عن أرضه بكل بسالة، ولقّن خلالها الاستعمار دروسا في التضحية والوفاء والإخلاص للوطن سجل التاريخ حروفها من ذهب، منذ أنّ وطأت الجيوش الفرنسية أرض الجزائر سنة 1830 على الرغم من عدم توازن القوى، فهبّ الجزائري بإيمانه يعلن الجهاد ويقاوم الاحتلال في مقاومات شعبية متفرقة شملت كل شبر

1 عبد السلام المسدي، الهوية العربية والأمن اللغوي، مرجع سابق، ص 357

* لويس ماسينيون (LOUIS MASSIGNON) (1883-1962) من أكبر مستشرقي فرنسا وأشهرهم، وقد شغل عدة مناصب مهمة كمستشار وزارة المستعمرات الفرنسية في شؤون شمال إفريقيا، تعلم العربية والتركية والفارسية والألمانية والإنجليزية، وعني بالآثار القديمة، خدم في الجيش الفرنسي خمس سنوات خلال الحرب العالمية الأولى، استهواه التصوف الإسلامي، فدرس الحلاج دراسة مستفيضة.

2 أحمد طالب الإبراهيمي، آثار الإمام محمد البشير الإبراهيمي، مرجع سابق، ص 206

3 عبد السلام المسدي، الهوية العربية والأمن اللغوي، مرجع سابق، ص 358

من هذا الوطن بقيادة رجال صدقوا ما عاهدوا الله عليه لا تسع صفحات البحث إيفائهم حقهم من الذكر، من أهمها مقاومة الأمير عبد القادر بالغرب الجزائري، ومقاومة أحمد باي بمنطقة قسنطينة، ومقاومة الزواوة بمنطقة القبائل، ومقاومة الزعاطشة بالأوراس، ومقاومة أولاد سيدي الشيخ بمنطقة البيض، ومقاومة الشيخ المقراني ببرج بوعرييج وسطيف وباتنة وغيرها، ومقاومة الشيخ بوعمامة بمنطقة الصحراء، ومقاومة التوارق، وغيرها من الثورات الشعبية التي ألحقت هزائم بالجيش الفرنسي، وأظهر فيها الشعب الأبي أفضل البطولات قدم فيها أرواحا طاهرة نحسبها عند ربها حية ترزق.

وقد كانت تلك المقاومات بدايات تمهيدية لثورة أكبر، تحولت فيها الثورات والهجمات إلى حرب تحريرية حقيقية مع مطلع أول نوفمبر 1954، تبنها الشعب الجزائري رجالا، ونساء، وشيوخا، وأطفالا في البدو والحضر والصحراء تحت لواء جيش التحرير الوطني، دامت هذه الحرب البطولية أكثر من سبع سنوات لم تتمكن فيها الإجراءات القمعية التعسفية التي شنتها المستعمر من إفشال وتشتيت إرادة الجزائريين في استرداد حريتهم؛ إذ توج كفاحهم وفداؤهم بتحقيق آمالهم في إحراز النصر والاستقلال في 05 جويلية 1962، وطردت فرنسا وأخرجت صاغرة من الجزائر؛ فلم يثن عزيمة الجزائريين في تحقيق مطلبهم ومبتغاهم قلة عددهم ولا جسامته التضحيات المقدمة، والمدفوعة ثمنها في سبيل أن يحيا جيل ما بعد الثورة في نعيم الحرية، حيث قدرّت قوافل شهداء ثورة التحرير الذين خضبت دماؤهم أرض الوطن أكثر من مليون ونصف المليون شهيد.

ولعلّ في إقحام الأحداث التاريخية التي تروي بطولات ووقائع الشعب الجزائري بالنصوص التعليمية، وتضمينها معلومات حول أماكن الملاحم البطولية وشخصياتها الفذة كأمثال العربي بن مهيدي ومصطفى بن بولعيد، وحسيبة بن بوعلي، وديدوش مراد، وسويداني بوجمعة، وحسان حرشة، وأحمد زبانة، والعقيد لطفي، وزينغود يوسف وغيرهم من قائمة الأبطال والشهداء التي لاتنتهي، ستشعر المتعلم حتما بوحدة الانتماء والمصير، فتجعله يغرف من منابع حضارية وثقافية تتجاوز الطرح الإقليمي المحدود إلى الطرح الوطني الممدود، فتترسخ الوطنية بمسبقاتها وتفصيلاتها، وإنّ الشواهد التاريخية التي تروي كفاح الشعب الجزائري ضد الاحتلال كثيرة لا تنفد، ومشوقة مطلوبة لا تُمل.

2-4- الأمازيغية:

تمثل الأمازيغية أحد أهم عناصر الهوية الوطنية الجزائرية، وهي من بين أهم القضايا المطروحة على الساحة الثقافية، والسياسية والتربوية، وكما هو الشأن في اللغة العربية "لم يعد إدراج اللغة الأمازيغية في المنظومة التربوية مجرد تعليم لغة، بل مسألة تتعلق بالهوية، فالأمازيغية إرث وتراث مشترك بين جميع الجزائريين، وترتكز على العمق التاريخي الراسخ في الواقع المعاصر للجزائر والمغرب ككل"¹؛ فشأنها شأن اللغة العربية تمثل لغة أم وواقع لساني وطني هام في بعده الثقافي والحضاري الذي يشترك مع غيره من العوامل ليشكل أبعاد الهوية الوطنية، لأن الإقرار بوجود الأمازيغية - على رأي أحد الباحثين - يؤكد اتصالها التاريخي بحضارة راسخة امتدت إلى أربعة آلاف سنة كان فيها الصراع حول الهوية مسألة نالت من الكثر والفر ما لا يمكن نكرانه، فهي أقدم لغة في منطقة المغرب العربي؛ إذ "يمثل مجموع الناطقين بالأمازيغية في الجزائر حوالي 28% من مجموع السكان (الثلث تقريبا)"²، ويتوزع هذا اللسان في مناطق جيولوجية وهي:³

- القبائلية وتتمركز في منطقة القبائل الصغرى والكبرى في الولايات: (تيزي وزو، بجاية، بومرداس، البويرة، جيجل، سكيكدة، سطيف).

- الشاوية: وتتمركز في منطقة الأوراس والنمامشة في الولايات: (باتنة، أم البواقي، خنشلة، سوق أهراس، جنوب سطيف، بسكرة، قالمة).

- الميزابية: وتتمركز بمنطقة وادي ميزاب ولاية غرداية والمدن ذات المذهب الإباضي.

- الطوارقية: وتتمركز في الجنوب الجزائري الكبير في الولايات: (تمنراست، إيزي).

- الشلحية والريقية (الريغية): وتشمل مناطق: ورقلة، تقرت.

- الشنوية: وتتمركز في منطقة شنوة ولاية تيبازة وتمتد إلى وهران.

1 وزارة التربية الوطنية (اللجنة الوطنية للمناهج)، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، 2009، ص 37

2 سالم شاكر، الأمازيغ وقضيتهم في شمال إفريقيا، ترجمة: حبيب منصوري، دار القصة، الجزائر، 2003، ص 11

3 ينظر: المرجع نفسه، ص 11 وما بعدها

فالأمازيغية صورة لا تتجزأ عن الهوية الوطنية شأنها شأن العوامل الأخرى، وقد أقرت وزارة التربية الوطنية: "التكفل بالبعد الأمازيغي في التعليم المرتبط بالتاريخ، والجغرافيا، وعلم الاجتماع، والثقافة، والفنون وهذا في كل مستويات المنظومة التربوية"¹، وحتى فتح أقسام اللغة الأمازيغية في كليات اللغات والآداب.

3- الموروث الثقافي الجزائري:

يمثل التراث الثقافي بنوعيه المادي والمعنوي خزانة تاريخية تحفظ للشعب هويته الوطنية والإنسانية في مراحل تاريخية مختلفة، وتعرف الجزائر تنوعا ثقافيا نتيجة الحضارات المتعاقبة والحملات والفتوحات التي شهدتها عبر فترات تاريخية أسهمت في تكوين موروث ثقافي يميّز المجتمع الجزائري عن غيره، مما يستدعي العناية به من طريق التعريف به لدى الأجيال لفهم ماضيهم والاعتزاز به وربطه بحاضرهم تحقيقا للتواصل والمحافظة على تراثنا الثقافي والحضاري الذي يمثل ذاكرة الأمة وهويتها، وجاء تحديد مفهوم التراث الثقافي بأنه "يشتمل على أمور معنوية وأخرى مادية، والتراث اللامادي الذي يعتبر مجموعة من المعارف والتعابير والعادات والتقاليد ومنها أيضا ما يتعلّق بالطبوع الموسيقية والفنون التقليدية وحرف الزخرفة"²؛ فالتراث اللامادي أو المعنوي يعبر عن التراث الفكري الذي قدّمه الأسلاف من علماء وكتاب ومفكرين أبدعوا في عصورهم، وتراث شعبي (اجتماعي)، كالقصص، والألغاز، والأمثال، وفنون أخرى كالغناء والموسيقى والرقص، أما التراث المادي فيتعلق بالمباني العمرانية، والآثار المنقولة (الأدوات الفخارية، والمنسوجات، والموروثات الصناعية).

والموروث الثقافي في الجزائر (مادي أو غير مادي) يستمدّ أصالته وقيّمته من ثرائه وتنوعه في إطار من الوحدة والتلاحم عُرف بهما الشعب الجزائري عبر تاريخه الطويل، فتراثنا الثقافي فسيّفاء متميزة بأصولها الأمازيغية والعربية على السواء انصهرت وتلاحمت في تناغم بديع على امتداد الفضاء التاريخي والجغرافي للجزائر³؛ ففي التراث المادي خلّف تعاقب الحضارات التاريخية على الجزائر تشكيل عمراي راسخ لا يزال شاهدا على العهد الفينيقي والروماني وغيرهما على الرغم من الظروف البشرية والطبيعية التي حاولت طمس معالمه، وفي المدن الأثرية

1 وزارة التربية الوطنية (اللجنة الوطنية للمناهج)، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، مرجع سابق، ص 38

2 أحمد بخوش، ووسيلة بويعلمي ((التراث الثقافي الشاوي بين الثابت والمتغير(دراسة لبعض العادات والتقاليد 1935-1936))، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد خاص: الملتقى الدولي الأول حول الهوية والمجالات الاجتماعية في ظل التحولات السيوسوثقافية في المجتمع الجزائري، جامعة خميس مليانة، الجزائر، دون تاريخ، ص 269

3 أسماء ابلاي ((الموروث الثقافي ودوره في الحفاظ على الهوية الوطنية))، مجلة الدراسات الثقافية واللغوية والفنية، مجلد (4)، عدد 16، برلين، ديسمبر 2020، ص 392

والمعالم المنتشرة في مختلف ربوع الوطن دليل يميّز الجزائر بطابعها الحضاري العريق الذي يضرب بجذوره في تاريخ الأمم المتعاقبة ليفصح عن تواجدها كمدن شرشال، وتيمقاد، وتيبازة، وجميلة، ومختلف الآثار والمسارح، ومنها ما يعود إلى العهد الإسلامي وطابعها المميز في بناء الزوايا والقباب أو إلى العهد العثماني كجامع كتشاوة بالعاصمة.

ينضاف إلى ذلك طابع اللباس والأكل الذي يميّز المجتمع الجزائري، فكل فرد من هذا الوطن لا تغيب عنه أكلة (الكسكسي) المشهورة ولا أطباق الحلويات التي تُخصّص لدخول موسم الربيع، ولا الأكلات التقليدية ومظاهر الإحتفالات التي تقام احتفاء برأس السنة الأمازيغية الموافق للثاني عشر (12) يناير من كل سنة، هذه المناسبة التي تغذي مرجعية الجزائر التاريخية وتنمي الشعور بانتماء أبناء الوطن إلى الأمة الجزائرية الموحدة من طريق إبراز موروّثها الثقافي، حيث تم ترسيم هذا اليوم منذ سنة 2017 كيوم وطني يُحتفل به عبر كامل القطر الوطني، وفي جانب اللباس تُعبّر كل من القشايبة، والعباءة، والحايك العاصمي، واللباس القبائلي المميز عند النساء خاصة، والعمامة التارقية عن ميزة الفرد الجزائري وتفرّده عن غيره في المظهر الذي يعبّر عن هويته.

أمّا الموروّث اللامادي فيمثل الجانب الشفوي منه بمختلف أجناسه وموضوعاته، فهو الوعاء الذي يحفظ ذاكرة الأمة بمعتقداتها وعاداتها وقد سجّل حضوره القوي في الماضي ولا يزال يحتفظ بوجوده ومكانته إلى الوقت الحالي كالأمثال الشعبية، والحكم، والقصص، والأساطير، والألغاز والأشعار، والأغاني الشعبية التي تصور الواقع الاجتماعي والحضاري. ويعتبر تراث بوغنجة أو (تسيليت أنزار) أو (عروس المطر) واحدة من أبرز أساطير التراث الشعبي المتجذّرة في نفوس الجزائريين، خاصة في منطقة الأوراس وما جاورها التي تروي قصة (غونجة) الفتاة الجميلة التي رضخت للزواج من (أنزار) إله المطر من أجل استجداء المطر في موسم القحط والجفاف، وبسببها نزل المطر، ومنذ ذلك الوقت والنساء يقمن حفل أنزار أو بوغنجة في وقت الجفاف لحصول المطر¹؛ فالموروّث الثقافي على اختلاف أنواعه هو جزء من الهوية الوطنية وشاهد على خصوصية الفرد الجزائري وكفاحه وصموده عبر التاريخ، لذا فالمحافظة على هذا التراث من النسيان والاندثار والاهتمام به لضمان سيرورته وتناقله بين الأجيال ينبغي أخذها بعين الاعتبار في المناهج التعليمية التي يمثل فيها النص التعليمي أفضل وسيلة ومقاربة تجمع بين الماضي والحاضر وتفسر للنشء تاريخ الآباء والأجداد وتنمي فيهم حب الاطلاع على التراث والعمل على إحيائه وبعثه وتوارثه تعزيزا للحمة الوطنية وتأكيدا لكيان الأمة وهويتها التي تضرب بجذورها في التاريخ.

1 عبد الرحمن بوزيدة، قاموس الألغاز الجزائرية، منشورات CRASCK، د ط، الجزائر، 2005، ص 63

4- تهديدات على الهوية:

يرتبط أفراد المجتمع الواحد من خلال العناصر المشتركة التي تجمع بينهم من لغة وتاريخ وعقيدة وفنون وأدب وعادات، ولعلّ تماسك المجتمع وصموده أمام التحديات والمغريات رهين المحافظة على هذه العوامل التي شكلت هويته وأقامت وحدته، فكل مجتمع من المجتمعات حريص على تعزيز هويته والمحافظة عليها والذود عنها، وقد تزايد هذا الحرص والاهتمام خاصة في ظل الظروف الحديثة وما وفرتة تكنولوجيا المعلومات من وسائل وتطبيقات تواصلية تعمل على نشر وإشاعة ثقافة الدول المهيمنة على هذه التكنولوجيا، وتظل اللغة العربية أهم ركن مستهدف من أركان الهوية، حيث تتهددها مجموعة من العوامل ولعلّ أشدها خطرا في العصر الراهن وسائل التواصل الاجتماعي.

4-1- وسائل التواصل الاجتماعي وخطرهما:

أصبح الفرد يعيش اليوم في عالم مفتوح لا يعترف بحدود جغرافية، يتواصل بسهولة ويسر مع جميع الشعوب على اختلاف أجناسها وثقافتها ودياناتها ولغاتها بسبب ما وفرتة التكنولوجيا الحديثة "وما حملته أيضا من تدفق ثقافي ومعرفي هائل يفقد الأجيال الناشئة توازنها الفكري من خلال وسائل التواصل الاجتماعي التي باتت تسيطر على أوقات الناس واهتماماتهم بصورة غير مسبقة"¹، وفي ظلّ الانفتاح المتسارع على الآخر الذي لاقى ترحيبا أحيانا وتخوفا أحيانا أخرى؛ أصبح الفرد يقضي أغلب أوقاته على مواقع التواصل الاجتماعي فيكون أمام رسائل مكتوبة وصور، ورموز، وفيديوهات، يتجاوب ويتفاعل معها ويجري محادثات إلكترونية غالبا ما يراعي فيها ثقافة الآخر، فيجد نفسه مستعملا لغة هجينة بين العربية ولغات أخرى فهُمُهَا مُقتصر على مستخدمي تلك المواقع، وهذا ما يكشف عنه واقع الفرد أو المتعلم الجزائري الذي عزف عن استعمال اللغة الفصحى إلى استعمال لغة مستحدثة فرضتها تلك المواقع، فتبدلت اللغة عند الشباب خاصة وفقدت معالمها الأصيلة، فامتزجت الكلمة بين العربية والغربية والعامة فلم يُعُد يُعرف لها أصل.

ومعلوم أنّ اللغة من أهمّ الملامح الشخصية الإنسانية التي تربط الفرد بأهله، وأمتّه، ودينه، وثقافته، فهي تعبّر عن المستوى الفكري والتعليمي والثقافي للمتكلم، فالمرء محتبى خلف كلماته، ولو أدرك كلّ فرد أنّ الكلمة تعبّر عن انتمائه وشخصه وقدره في الحياة، لأقام لها حسابا وقدر لها قيمتها، لأنّ قوّة كلّ أمة وتقدمها مرهون

1 صلاح محمد جرار، تطوير اللغة العربية وتعلّمها، المتطلبات، الأبعاد والآفاق، الإمارات العربية المتحدة، ط1، 2020، ص24.

باستعمال لغتها في جميع المتطلبات العلمية، والاقتصادية، والدينية، والعسكرية والحياة العامة، فتكون مؤثرة بلغتها لا متأثرة، وقد كان هذا شأن العربية بعد نزول القرآن بلسان عربي مبين، منذ عصر النبوة، ثم الخلافة الراشدة، ثم حكم بني أمية، وبني العباس وما رافقه من تعريب الدواوين وحركة الترجمة، مما دفع أبناء الأمم الأخرى في تسابق منقطع النظير إلى تعلم لغة القرآن، لغة الدين والعلم، فاحتلت العربية أرفع المنازل.

وإذا كانت العربية بهذه القوة والمنزلة، فلا غرابة أن تكون مستهدفة من أعدائها بشتى الطرق والأساليب سواء من طريق الاستعمار المباشر، أو من طريق الغزو الثقافي عبر وسائل التواصل الاجتماعي التي غطت على وسائل الإعلام والقصص، والروايات وباقي الحملات التي كانت تستخدم من أطراف خفية، والواقع الذي نشهده اليوم يؤكد على وجود حملات تستهدف أركان هويتنا بدءا بالخطر الذي يحرق بلغتنا، الذي يتجلى في عقوق أبنائها لها؛ محتجين لأنفسهم بثورة المعلومات ومواكبة العصر، فابتعدوا شيئا فشيئا عن لغتهم العربية وتغربوا عنها، وقد أشار أحد الباحثين إلى أن الاستخدامات الخاطئة التي تضاف إلى غيرها من المؤثرات التي تعمل على طمس هوية المجتمع العربي ولغته، كمسائل تدي مستوى الطلاب في الإملاء، وكثرة أخطائهم اللغوية وعدم قدرتهم على التعبير السليم فضلا عن الضعف الحاد في الجوانب النحوية والصرفية، واعتماد كتابة اللغة العربية بحروف أجنبية من قبل الشباب على مواقع التواصل الاجتماعي تشكل خطرا على الحرف العربي، حيث تؤدي الظاهرة إلى التساهل مع قواعد العربية، بل الغفلة عنها واستبدالها بالعامية مما يؤدي إلى خطر على لغة الضاد¹، ولا شك أن الخطر يتضاعف إذا بقي الحال على حاله.

وقد تفتن علماءنا لهذا الخطر وأشاروا إليه وحذروا منه منذ قرون خلت، حيث جاء في كتاب (الإحكام في أصول الأحكام) بأن اللغة "يسقط أكثرها ويبطل بسقوط دولة أهلها ودخول غيرهم عليهم في مساكنهم أو بنقلهم عن ديارهم واختلاطهم بغيرهم. فإما يقيد لغة الأمة وعلومها وأخبارها قوة دولتها ونشاط أهلها وفراغهم. وأما من تلفت دولتهم، وغلب عليهم عدوهم واشتغلوا بالخوف والحاجة والذل وخدمة أعدائهم، فمضمون منهم موت الخواطر. وربما كان ذلك سببا لذهاب لغتهم، ونسيان أنسابهم، وأخبارهم، وبيود علومهم"²، فإذا كان الاستعمار المادي المحتل للأراضي الذي يعمل على نهب الخيرات والثروات يتعدى ضرره إلى المساس

1 سليمة بلعزوي ((واقع اللغة العربية في مواقع التواصل الاجتماعي))، مجلة الخطاب والتواصل، العدد 06، جامعة عين تموشنت، الجزائر، مارس 2019، ص 59

2 ابن حزم الأندلسي، الإحكام في أصول الأحكام، تح: أحمد محمد شاكر، دار الآفاق، بيروت، 1983، ج 1، ص 32.

باللغة فيسقطها وبالتّافة ليغيّرها، وبالهويّة ليطمسها، فإنّ الاستعمار الثّقافي ضرره أكبر وأخطر من الاستعمار المادي على اللّغة والثّقافة والهويّة، لأنّ الأوّل يكون كرها وغصبا من طريق القوّة فيلقى مقاومة ورفضاً وثورة للتحرّر أمّا النوع الثّاني فلا يكون كرها، وإنّما يكون بالاتباع والانقياد بمحض الإرادة وطيب الخاطر من طريق التّأثّر والتّقليد الأعمى، بسبب الشّعور بالانخزام التّفنسي والضعف الثّربوي وغياب النباهة والفطنة وروح الانتماء للأمة .

5- تعليم اللغة العربية وتعزيز الهوية:

تمثّل العوامل المذكورة (الإسلام، والعروبة، والتاريخ، والوطن) أساس هوية المتعلم الجزائري يحملها معتقداً ومكسباً أينما حلّ وارتحل، فلا فرق في هذه العوامل بين ساكن الصحراء والساحل، ولا بين ساكن الريف والمدينة ولا بين الغني والفقير، فالمجتمع الجزائري يعيش في وطن واحد تحت راية واحدة، شريعته الإسلام ولغته العربية، وذكرياته البطولية واحدة، وحسب المبادئ الواردة في المرجعية العامة للمناهج، فإن المنظومة التربوية الجزائرية مطالبة بإكساب المتعلّم مجموعة من الكفاءات تتعلق بالقيم أهمها: "إكساب المتعلم مجموعة من قيم الهوية ذات مرجعية (الإسلام والعروبة والأمازيغية التي يكوّن اندماجها الانتماء الجزائري)"¹. فكل نص تعليمي يخدم هذه الأركان ويدعمها فهو نص يصلح ويليق بالمتعلّم الجزائري، وقد فصلّ لنا ذلك (ابن حزم) في قوله: "فالعلوم تنقسم أقساماً سبعة عند كلّ أمة وفي كلّ مكان وهي: علم شريعة كلّ أمة، فلا بدّ لكل أمة من معتقد ما، إما إثبات وإما إبطال، وعلم أخبارها وعلم لغتها، فالأهمّ تتميز في هذه العلوم الثلاثة، والعلوم الأربعة الباقية تتفق فيها كل الأمم"²، ويقصد بالعلوم الأربعة الباقية الحساب، والفلك، والطب، والفلسفة. فهو ينص صراحة أنّ العناصر الأساس التي تشكل هوية الأمة وتميزها عن غيرها هي العقيدة والتاريخ، واللغة.

والعلاقة بين اللغة والهوية علاقة وثيقة كما كتب أحد الباحثين بأنّ اللغة "تمنح قدرة كبيرة على خدمة الهوية، محافظةً عليها وتعزيزاً لها، وإقناعاً بأهميتها ودورها في حياة المجتمع"³، ويمكن استثمار هذه النظرة من طريق تضمين النصوص التعليمية عناصر الهوية الجزائرية لتمثلها وتدافع عنها باستغلال خاصية اللغة العربية وما تتمتع به من ثراء معجمي وبديل وأساليب مشوقة وصور فائنة ومحسنات إيقاعية تمارس على المتعلّم الجذب وتحبب إليه المادة واللغة وتساعد على التمسك بالهوية، فالنصوص التعليمية هي الأقدار على تقديم عناصر الهوية للمتعلّم بطريقة

1 وزارة التربية الوطنية، الدليل الوطني للمناهج، 2009، مرجع سابق، ص 17

2 ابن حزم الأندلسي، رسائل ابن حزم، تحقيق: إحسان عباس، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط1، 1983، ج4، ص78

3 صلاح محمد جرار، تطوير اللغة العربية وتعلّمها، المتطلبات، الأبعاد والآفاق، مرجع السابق، ص 26

غير مباشرة في سياقات مختلفة بدل تقديمها في صورة مباشرة ممّلة قد تؤدي إلى عكس ما يؤمل منها، فاختيار المقتطفات الأدبية الإبداعية وما تتمتع به من بلاغة في التعبير وجمال في الأسلوب وما تحمله من قيم معرفية تدافع عن الهوية وتعلي من شأنها ومن شأن مكوناتها، وتعزّز أواصر التماسك المجتمعي وتقوّيه .

وإن كان للنصوص التعليمية دور مهم في تعزيز الهوية لما تحمله من توجيهات مباشرة وغير مباشرة في الحث على التمسك بقيم المجتمع ومبادئه من خلال عرض الإبداع الأدبي المحمل بروح الانتماء للهوية الثقافية للأمة والاعتزاز بها، فإنّ لباقي النشاطات اللغوية المتعلقة بتعليم العربية دور مساعد تصبّ مساعيها في الغاية نفسها، كالقواعد، والإملاء، والخط، والبلاغة، والتعبير، كما يتردّد عند المختصين أنّ القواعد سواء كانت قواعد النحو أو الصرف أو الإملاء فإنها هي الحافظ لأهمّ عنصر من عناصر الهوية وهو اللغة، ولولا القواعد لتبدّدت اللغة، وتفرّق الناس، وضاع أهمّ ملح من ملامح الهوية المشتركة للأمة، كما أنه يمكن الاستفادة من تدريس القواعد في اختيار شواهد محمّلة بقيم الأمة ومبادئها وآمالها وآلامها وأسماء أعلامها ورموزها الفكرية والتاريخية، ويمثّل الخط العربي أحد عناصر الهوية الثقافية والفكرية والجمالية للأمة ويتصل بالفكر الإنساني بما يتضمنه من كتابات مختارة سواء كانت آيات كريمة، أو أحاديث شريفة، أو أمثالا، أو حكما، أو أبياتا شعرية؛ إذ يمكن استثمار تعليم الخط من طريق اختيار مقتبسات نفيسة تحمل قيم وهوية الأمة، كما يمكن استثمار دروس البلاغة بتضمين شواهد تعزز عناصر الهوية وتدافع عنها¹، ويعتبر النص التعليمي الوعاء الذي يمكن له استيعاب كل هذه العناصر وأكثر.

وحتى يكون النص التعليمي متكاملا ووظيفيا، يُفترض فيه عوامل وأبعاد أخرى تتعلق أساسا بطبيعة المتعلم والخصائص التي تميّزه، وسنحاول استعراض بعض العوامل التي من شأنها إقامة بعض الاختلافات والفروقات بين المتعلمين.

1 صلاح محمد جرار، تطوير اللغة العربية وتعلمها، المتطلبات، الأبعاد والآفاق، مرجع سابق، ص 25

المبحث الثاني: التنوع الجغرافي والاختلافات اللغوية

تختلف التأدية الفعلية للغة في مبانها ومعانيها باختلاف الرقعة الجغرافية التي يقطنها المتحدثون، فتنشأ عنه لهجات في شكل اختلافات ألفونية* أو تنغيمية، أو على مستوى معاني بعض الكلمات، مما يؤدي إلى ظهور لغات محلية تتميز بعلامات ذات صلة بالموقع الجغرافي، ولعلّ ما قام به علماء العربية في رسمهم لحدود الفصاحة مكانيا وتحديددهم للقبائل التي عنهم أخذت العربية يؤكد تأثير الرقعة الجغرافية على اللغة، وهو الأمر الذي ينطبق على بلادنا (الجزائر) التي تعرف اختلافات بحكم شساعة مساحتها وتموقعها الجغرافي في شمال القارة الإفريقية، حيث يحدها شمالا البحر الأبيض المتوسط، وتجاورها تونس من الشمال الشرقي، وليبيا من الشرق، والمغرب من الشمال الغربي، والصحراء الغربية وموريتانيا ومالي من الجنوب الغربي، والنيجر وتشاد من الجنوب الشرقي، وتتربع على مساحة جغرافية تقدر بـ: 2.382.000 كلم²، في أقاليم متنوعة وتضاريس مختلفة ومناخ مغاير بين شمالها وجنوبها، وانتشار سكانها على كامل مساحتها، وقد فرض هذا الاتساع تنوعا واتساعا لهجيا، ويلحظ المختص وغير المختص بوضوح هذا التنوع والاختلاف اللهجي بين سكان ربوع الدولة الجزائرية (الشرق والغرب، والوسط، والشمال، والجنوب، وحتى بين الولايات المتجاورة)، التي شكّلت جغرافيا وأطالس لغوية.

1- اللسانيات الجغرافية:

تطرق ماريو باي (Mario Pay) إلى مفهوم اللسانيات الجغرافية (Geographical Linguistics)، وحدّد أهم أبحاثها التي تُعنى بدراسة اللغات المحلية وتوزيعها الجغرافي ومجالات النفوذ اللغوي، واللغات الوطنية، والاستعمارية، مع تتبع نفوذ الأخيرة على الأولى بعد زوال الاستعمار، وكذا دراسة موضوع اللغات الأولية والثانوية في منطقة معينة، ما يترتب عنها من تعدد اللغات¹؛ فهي مقاربات علمية مخصصة لل لهجات أو اللغات طبقا لموقعها الجغرافي بالنظر إلى خصائصها اللغوية الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية التي تفرّق بين لهجة ولهجة أو بين لغة ولغة أخرى. "فهو علم يبحث في تصنيف اللهجات واللغات على أساس جغرافي"²، فاللسانيات الجغرافية علم تلتقي فيه اللغة بالجغرافيا، ويفصّل (عبد العزيز بن حميد الحميد) تعريف هذا

* صوت يُؤدّى بعدّة أوجه دون تأثيره على المعنى مثل: (قال، كال، قال، تامل فيها الحروف الثلاثة الأولى ألفونات لكنها لا تؤثر في المعنى)، عكس الفونيم الذي بتغيره يتغير المعنى.

1 ماريو باي، أسس علم اللغة، ترجمة: أحمد مختار عمر، عالم الكتب، القاهرة، ط8، 1998، ص 64

2 الزبير بن عون ((الجغرافيا اللغوية، موضوع ومجالات البحث))، مجلة العلوم الاجتماعية، المجلد 14، العدد 02 (مكرر1)، جامعة الأغواط، سبتمبر 2020، ص 135

العلم بأنه¹:

- فرع من فروع علم اللغة يبحث في تصنيف اللهجات واللغات على أساس جغرافي، كما يبحث في توزيع لهجات لغة ما، وفي الفروق بين هذه اللهجات.
- دراسة اللغات أو اللهجات التي يتكلمها السكان في منطقة معينة.
- دراسة اللغات من حيث توزيعها الجغرافي والسكاني ومن حيث تأثير كل لغة في اللغات الأخرى.
- دراسة إقليم دراسة جغرافية، تاريخية واجتماعية في وحدة لغوية معينة من المسائل اللغوية ذات الصلة بالجانب الجغرافي.

وعملية المسح اللغوي للمناطق المدروسة، يقود إلى التخطيط في وضع خرائط جغرافية أو أطالس لغوية تبين توزيع انتشار اللغات واللهجات في أماكن تواجدها، ولعلّ قضية الأطالس اللغوية من بين أهم قضايا اللسانيات الجغرافية؛ حيث تستخدمها أداة تطبيقية للقياس والإحصاء وتحديد الخرائط اللغوية الخاصة بلغة أو لهجة معينة.

2- الأطلس اللغوي:

يمثل الأطلس اللغوي أحد الطرائق أو الوسائل المستخدمة من قبل اللسانيات الجغرافية لتسجيل الظواهر اللغوية على خرائط جغرافية "فتأتي الخريطة وسيلة إيضاح لظاهرة لغوية لها علاقة بمكان معين، وهي من أقوى مظاهر اتصال علمي اللغة والجغرافيا"²؛ ويشير الباحثون إلى أنّ فكرة الأطلس اللغوي بدأت في النصف الثاني من القرن التاسع عشر ورائد هذا النوع من الدراسة فنكر (Wenker) الألماني وجليرون (Gilliéron) الفرنسي اللذان قاما بانجاز أطالس لغوية لبلادهما³، ولكن المتفحص لتراثنا العربي يجد أن علماءنا عرفوا هذا العلم ممارسة وتطبيقا في رسمهم لحدود الفصاحة حفظا للغة العربية من اللحن بعد انتشار الإسلام وعرفوا الصلة الوثيقة بين اللغة والجغرافيا، فوضعوا حدودا زمانية ومكانية للفصاحة، فأما الحدود الزمانية فقد حدّدها العلماء في الفترة الزمنية التي يُحتج بلغتها بثلاثة قرون: منها مائة وخمسون (150) سنة قبل الإسلام، ومائة وخمسون (150) سنة

1 عبد العزيز بن حميد الحميد، علم اللغة الجغرافي بين حداثة المصطلح وأصوله لدى العرب، سلسلة دراسات لغوية، كتاب إلكتروني، كلية اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، السعودية، ص 29

2 المرجع نفسه، ص 30

3 المرجع نفسه، ص 30

بعده وقال الأصمعي (ت 216 هـ) في هذا الشأن: ختم الشعر بإبراهيم بن هرمة (ت 176 هـ)¹، فهذه تمثل تحديدات زمانية للفصاحة.

وأما الحدود المكانية — المتصلة بموضوعنا — فتتمثل في تحديد القبائل التي تؤخذ عنهم اللغة الفصيحة بحكم أنّ لغتهم لم يمتسها اللحن وجعلوا تلك التي عاشت وسط شبه الجزيرة العربية هي من يُستشهد بكلامها بعدها عن المؤثرات الخارجية، وقد نقل السيوطي (911 هـ) عن الفارابي (339 هـ) القبائل الموسومة بالفصاحة في قوله: "كانت قريش أجود العرب انتقادا للأفصح من الألفاظ، وأسهلها على اللسان عند النطق، وأحسنها مسموعا، وأبينها إبانة عما في النفس، والذين عنهم نُقلت العربية، وبهم اقتدي، وعندهم أخذ اللسان العربي من بين قبائل العرب هم: قيس وتميم وأسد، فإنّ هؤلاء هم الذين أخذ عنهم أكثر ما أُخذ ومعظمه، وعليهم اتكل في الغرب وفي الإعراب والتصريف، ثم هذيل وبعض كنانة وبعض الطائيين، ولم يؤخذ عن غيرهم من سائر قبائلهم، وبالجملة لم يؤخذ عن حضريّ قط، ولا عن سكان البراري ممّن كان يسكن أطراف بلادهم المجاورة لسائر الأمم الذين حولهم"²، فتعداد القبائل التي أخذت عنها اللغة العربية يشير إلى تلك الحدود الجغرافية التي أقامها العلماء العربية في شكل أطالس لغوية تُظهر القبائل التي يمس لغتها لحن الأعاجم.

ومن جهة أخرى حدّدت القبائل التي مسّ لغتها اللحن بسبب مجاورتهم لتخوم الأعاجم "فإنّه لم يؤخذ عن لحَم ولا من جُذام لمجاورتهم أهل مصر والقبط ولا من قُضاة ولا من غَسَّان وإياد لمجاورتهم أهل الشام وأكثرهم نصارى يقرأون بالعبرانية، ولا من تغلب والنمر فإنهم كانوا بالجزيرة مجاورين لليونان. ولا من بكر لمجاورتهم للنبط والفرس، ولا من عبد القيس وأزد عُمان لأنهم كانوا بالبحرين مخالطين للهند والفرس، ولا من أهل اليمن لمخالطتهم للهند والحبشة، ولا من حنيفة وسكان اليمامة، ولا من ثقيف، وأهل الطائف لمخالطتهم بتجار اليمن المقيمين عندهم، ولا من حاضرة الحجاز..."³؛ فهذا الشاهد يوضّح أن علماء العربية رسموا حدودا جغرافية للقبائل التي يُستشهد بكلامها جعلوا القبائل المنتشرة على أطراف شبه الجزيرة العربية والمتاخمة للأعاجم ممّن لا يستشهد بكلامهم في جمع العربية وبهذا كان لهم فضل السبق في تمثيل الأطلس اللغوي ممارسةً دون معرفته كمصطلح.

1 محمد خان، أصول النحو العربي، مطبعة جامعة محمد خيضر بسكرة، كتاب الكتروني، 2012، ص 17

2 جلال الدين السيوطي، المزهري في علوم العربية وأنواعها، مكتبة دار التراث، القاهرة، ط 3، ج 1، ص 211

3 المرجع نفسه، ص 212

وفي الدراسات الحديثة يتمثل دور الأطلس اللغوي في إظهار الاختلافات اللغوية على خرائط جغرافية؛ وتطبيق الأطلس اللغوي على اللغة العربية فإنه يبرز ولا شك اللغة الفصحى بلهجتها على خرائط جغرافية يمكن الرجوع إليها في التخطيط اللغوي لرسم سياسة لغوية شاملة تمكّن من تقرير المحتويات والنصوص التعليمية.

3- التخطيط اللغوي:

يمثل التخطيط اللغوي أحد فروع اللسانيات الاجتماعية التي تُعنى بدراسة علاقة اللغة بالمجتمع؛ حيث تُمثّل النزعة الاجتماعية في التعامل مع الظاهرة اللغوية من أكبر العوامل التي تجعل الاختلاف قائما في بعض الاستعمالات والأنماط اللهجية المتفرعة عن النظام اللغوي المشترك، وهي اختلافات تندرج ضمن المفاهيم التي جاءت بها اللسانيات في تصور حقيقة اللغة الإنسانية باعتبار أنّ اللسان "ظاهرة اجتماعية ذهنية وهي الوضع الذي تم الاصطلاح عليه في مجتمع من المجتمعات ويقابله الكلام التأدية الفردية أو الجماعية للسان"¹، وقد ميّز علماء اللغة وعلى رأسهم (فيرديناند دي سوسير) بين عدة مصطلحات وهي: اللغة / الكلام / اللسان؛ حيث تعبّر اللغة عما هو مشترك بين جميع البشر (الملكة الإنسانية)، أمّا اللسان فهو ظاهرة اجتماعية خاصة بمجتمع معين بمعزل عن الفرد المتكلم، وأمّا الكلام فهو عمل فردي تتجلى فيه قدرات المتكلم التعبيرية.

ويرتبط التخطيط اللغوي في الدول برسم سياستها اللغوية توزع فيها الأدوار على اللغات المستعملة وطنية ورسمية ومحلية ولهجية... الخ، ومثال ذلك في الجزائر ينص الدستور على أنّ العربية لغة وطنية ورسمية وتمازى ذلك بدورها لغة وطنية ورسمية.

وقد أجمعت الدراسات اللسانية الاجتماعية والجغرافية للاستعمال الفعلي للغة في المجتمع البشري، على أن المجموعة اللغوية التي تنتمي إلى رقعة سياسية وحضارية معينة، عادة ما تستعمل أنماط لهجية متفرعة عن النظام اللغوي المشترك السائد في المجتمع، كما يبدو واضحا في المجتمعات العربية الحديثة، إذ تختلف هذه المجتمعات باختلاف الأنماط اللهجية التي تُعرف بها²، فتعدد اللهجات في المجتمع الذي يشترك في لغة واحدة من شأنه التأثير أيضا على المفاهيم، مما يُفقد النص التعليمي الموحد وظيفيته على مستوى الأقاليم جميعها؛ ونقصد بذلك أنّه كلما

1 خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، دار القصة، ط2، 2006، ص12

2 أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق، ص36

كانت اللهجة المحلية قريبة من الفصحى سهل على المتعلم فهم النصوص التعليمية فتتحقق وظيفتها، ويستعمل الفرد الجزائري في تواصله اليومي مزيجا بين العامية والفصحى والفرنسية وهو ما يعرف بالثنائية والازدواجية اللغوية.

4- الازدواجية اللغوية:

أجمعت الأبحاث التي أجريت حول مفهوم الازدواجية (Diglossia) اللغوية والثنائية اللغوية (Bilinguisme) إلى وجود اختلاف وفرق بين المصطلحين؛ حيث يقوم الازدواج اللغوي على تنافس بين نمطين عائدين للغة واحدة (الفصحى والعامية) وتخصيص كل نمط منهما لوظائف ومقامات معينة؛ فتخصص الفصحى للاستخدام الرسمي، في الدوائر والمؤسسات الحكومية (كالمدارس والجامعات والمحاكم والوزارات... الخ) باعتبارها الأنسب لهذه المقامات، فيما تكون العامية أنسب للاستخدام اليومي بين عامة الناس¹، فتعُدُّ اللهجات وتباينها في المجتمع الواحد يؤدي إلى القطيعة النسبية والانفصال عن اللغة المشتركة، مما يؤدي إلى اضطراب في اكتساب اللغة الفصيحة؛ فيدخل الطفل إلى المدرسة بملكة لغوية تمثلها لهجة مجتمعه وهي "معرفة عملية غير نظرية ارتسمت أنماطها ورسخت في نظامه العصبي المركزي"²، حيث تُشكّل تلك العامية مزيجا بينها وبين الفصحى في الأصوات والمفردات والتراكيب، أما اكتسابه للفصحى فيكون بالتعلم عبر المستويات التعليمية التي يمرُّ بها، وكأنّ العامية هي اللغة الأولى في حياة المتعلم، على رأي الفاسي الفهري بأنّ اللغة الفصيحة لا تمثل اللغة الأولى في حياة الطفل، لأنها لم تُكتسب بالفطرة على غرار اللغات الأولى، وإنما اكتسب أكبر جزء منها عن طريق التلقين، ولعلّ نعتها بأنها لغة أم من باب العاطفة والتعصب والحجاز³، وهذا ما نلاحظه على غالبية متعلمي الأطوار الأولى الذين يجدون غربة في الفصحى؛ فلا يفهمون أكثر مفرداتها وتراكيبها.

ونظرا للحيز الكبير الذي تشغله العامية في الاستعمال اليومي بالمجتمع العربي أوضح المختصون أنّ الازدواجية اللغوية من أهم الأسباب المؤثرة على الملكة التواصلية للطفل العربي واستمرار تأثيرها عليه حتى عندما يلتحق بالمدرسة⁴، الأمر الذي جعل واقع اللغة العربية مهدد في ظلّ استعمال العامية، فيتصادف المتعلم عند دخوله طور التعلم مع مفردات عربية غريبة عن معجمه الوظيفي وهو السبب الرئيس الذي قاد إلى ضعف التلاميذ في اكتساب وتعلم العربية، حيث يوضح أحد الباحثين أنّ الازدواج اللغوي يخلق أثارا نفسية سلبية بالغة الضرر

1 إبراهيم كايد محمود، العربية الفصحى بين الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية، مرجع سابق، ص 62

2 عبد الرحمان حاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، مرجع سابق، ص 176

3 عبد القادر الفاسي الفهري، اللسانيات العربية نماذج للحصيلة ونماذج للأفاق، وقائع ندوة جهوية تقدم اللسانيات في الأطوار العربية، دار المغرب الإسلامي، ط 1، 1991، ص 19

4 رشدي أحمد طعيمة، المرجع في تعليم العربية، جامعة أم القرى، السعودية، ط 1، 1986، ج 1، ص 17

لدى الطفل تجعله في حيرة وتردد في الفهم وغير واثق مما يقول، سريع التراجع عن إجاباته، بالنظر إلى ما يعتريه ويتجاذبه من عامي وفصيح¹، وإذا كان خطر الازدواجية بهذا الشكل على الرغم من قرب العامية إلى لفصحي في مادتها وتركيبها، فإن خطر الثنائية أكبر نظرا للاختلاف الكلي بين اللغتين المستعملتين كما سنبينه فيما يأتي:

5- الثنائية اللغوية:

يرى الباحثون أنّ الثنائية اللغوية هي ترجمة للمصطلح الإنجليزي (Bilinguasm)، الذي يعبر عن مقدار إجادة الفرد للغات²، وحدّده بلومفيلد (Bloomfield) بأنّه "إجادة الفرد التامة للغتين"³، وتظهر هذه الثنائية مثلا من خلال استخدام المتواصلين الفرنسية أو الإنجليزية مع العربية، فتفرض بذلك على المتكلم عدم الثبات على استخدام لغة واحدة في تواصله مع غيره، مما يشتت تفكيره، وتفكير المستمع.

فهي بدورها كشأن الازدواجية - كما يراه أحد الباحثين - تفرض على الفرد التردد وعدم الثقة وسرعة الانتقال من لغة إلى أخرى لإيصال أفكاره مما يؤكد أنّ هذا المتحول لا يتقن اللغتين اللتين يستخدمهما⁴، وبذلك فتأثير الثنائية اللغوية على المتعلم أكبر وأخطر بالنظر إلى ما تحدثه من تشتت في الدّهن نتيجة التحول المستمر من لغة إلى أخرى في التعبير عن مفاهيمه، وعدم استقامة لغته وانقيادها له؛ ومن بين هذه الآثار السلبية الناجمة عن الثنائية اللغوية كما أوردها إبراهيم كايد محمود نذكر:⁵

- التحول بين لغتين تدمير للأولى والثانية.
- التحول خطر على الاتصال اللغوي .
- التحول إهانة للمستمع أحادي اللغة.
- عدم وضوح الفكرة التي يعبر عنها المتحول، فتظهر عنده التأتأة أو اللعثة.
- عدم فهم السامع وتفاجؤه بتحول الكلام من لغة إلى أخرى، فتجعله غير قادر على الفهم.
- التأثير سلبا على الذكاء والتّحصيل العلمي، حيث يفكر ثنائي اللغة بلغة ويتحدث بلغة أخرى، فيقع في دوامة من التردد وعدم الثبات.

1 إبراهيم كايد محمود، العربية الفصحى بين الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية، مرجع سابق، ص 71

2 المرجع نفسه، ص 76

3 Leonard Bloomfield : Language, New York: Holt,1933, p56

4 إبراهيم كايد محمود، مرجع سابق ص 87

5 المرجع نفسه، ص ص 88-89

المبحث الثالث: عوامل اختلاف المتعلمين وتمايزهم:

تمثل الظروف المحيطة بالمتعلم أهم عوامل خلق الاختلافات والفوارق بين المتعلمين، نتيجة تدخل وتفاعل عدة أبعاد تتعلق خاصة بالمجتمع، والأسرة، والمدرسة، والمعلم، والمتعلم، وغيرها من العوامل التي تخلق الاختلاف والتمييز بين المتعلمين.

1- المجتمع:

يتأثر الفرد بالمجتمع الذي يعيش فيه ويسير وفق قوانينه وتقاليده ويتفاعل وسطه ويحقق فيه رغباته وميوله، "فالتنشئة الاجتماعية هي تشكيل الفرد عن طريق ثقافته حتى يتمكن من الحياة في هذه الثقافة.. ولكل ثقافة من الثقافات طابعها الخاص الذي يميزها عن غيرها من الثقافات وتحاول كل ثقافة طبع أفرادها بطابعها"¹؛ فالمجتمع الذي يتمتع بتربية خلقية، سيؤثر حتما على الفرد ويسحبه إلى أخلاقه وقيمه وفضائله ويبعده عن الرذائل، والمجتمع الذي يتمتع أفراداه بحب التعلم والانضباط وحب الوطن سينسحب تأثيره على الفرد فيتبع السبيل نفسه الذي وجد أهله ومجتمعه عليه، أما إذا كانت الثقافة المجتمعية على عكس ما ذكرنا، فسيكون أثره على الفرد سلبيا من جميع الجوانب الأخلاقية والاجتماعية والتربوية، مما يصعب من مهام الجهات التربوية التعليمية.

2- الأسرة:

فالأسرة هي المؤسسة التعليمية الأولى التي تعمل على تعليم الاتجاهات والقيم وتقوم بمتابعة ومسايرة الطفل حتى يكبر وتوفر له جميع حاجياته المادية وتوفر له الرعاية الصحية والنفسية حتى ينشأ معافى البدن قويم الروح، بما يضمن له تعلما جيّدا، وذهب أحد الباحثين فيما كتب بأنّ الأسرة تمثل البيئة التربوية الأولى للطفل وهي التي تشكل شخصيته حسب الروح السائدة بين الأفراد المكونين لهذه الأسرة، فكل ما يحيط بالطفل يؤثر في تكوينه وفي رسم شخصيته بطريقة مباشرة أو غير مباشرة؛ فشكل المنزل وطريقة العيش فيه، ومحتوياته وموقعه والحيز الموجود فيه، ومستوى الأسرة الاقتصادي والاجتماعي، وترتيب الفرد في العائلة سواء كان أصغر الأبناء أو أكبرهم أو الذكر بين الإناث أو الأنثى الوحيدة بين الذكور أو الطفل الوحيد في الأسرة كلها عوامل تصنع شخصية

1 سعد جلال، الطفولة والمراهقة، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط2، 1985، ص124

- الطفل¹، ومن بين الأدوار التي نراها مهمة وينبغي على أن تقوم بها كل أسرة وتؤديها على أحسن وجه من أجل توفير مناخ تعليمي مناسب للطفل نذكر:²
- الإصغاء للابن وإعطائه الاهتمام اللازم وتشجيعه على القيام بالأعمال التي من شأنها رفع مستوى تحصيله.
 - التحدث عن النجاح الذي توصل إليه الابن ولو كان بسيطاً لترك أثر فعال في نفسه.
 - اصطحاب الأبناء مع العائلة للرحلات الخاصة أيام العطل.
 - منح الأبناء الثقة وإشعارهم بذلك للتمكن من فرض وجودهم .
 - لا ينبغي مطالبة الطفل الوصول إلى الكمال، بل يجب أن يكون الحديث معه قائماً على المناقشة والحوار بعيداً عن التسلط والقهر.

وإضافة إلى تلك النقاط، يتعين على الأولياء متابعة الأبناء أثناء تحضير الدروس أو قيامهم بواجباتهم ومساعدتهم وتذليل الصعوبات أمامهم والتنسيق مع الإدارة المدرسية لمعرفة الصعوبات التي يواجهونها بغرض إيجاد حلول لها، فالمتعلم الذي يعيش في أسرة تؤدي هذه الأدوار، سيختلف حتماً عن الذي يعيش في أسرة لا تبالي بتأدية ما عليها من واجبات، ومن هنا تتبدى الفوارق والاختلافات بين المتعلمين في الصف نفسه، فالأسرة تؤدي عدة وظائف تربوية أهمها:³

- **التربية الجسدية:** من خلال الاعتناء بالطفل من ناحية التغذية والصحة.
- **التربية العقلية:** وتبدأ من المراحل الأولى لنمو الطفل من خلال مراقبته وإعطائه الفرصة للتعلم بالتقليد والمحاكاة وتوفير الوسائل التي من شأنها الإسهام في نموه العقلي.
- **التربية النفسية:** من خلال توفير الاستقرار والارتياح النفسي، من طريق تجنب الصراعات والخلافات الأسرية التي من شأنها خلق مشاكل عائلية قد تصل إلى الطلاق والتشتت الأسري.
- **التربية الاجتماعية والخلقية:** من خلال سعي الأسرة إلى تكوين فرد سوي اجتماعياً.
- **التربية الدينية:** تعريف الأطفال بأمور الدين والعقيدة وتنشئتهم تنشئة إسلامية.

1 مجد هاشم الهاشمي، تكنولوجيا الاتصال التربوي، دار المناهج، عمان، الأردن، ط1، 2014، ص35

2 عمر عبد الرحيم نصر الله، تدني مستوى التحصيل والإنجاز المدرسي، دار وائل، عمان، الأردن، ط2، 2010، ص ص 65-66

3 مجد هاشم الهاشمي، تكنولوجيا الاتصال التربوي، مرجع سابق، ص ص 36-37

وقد أبانت نتائج بعض الدراسات التي أقيمت على عيّنات أسرية إلى أنّ معظم الأطفال المتأخرين دراسيا ينتمون إلى أسر ذات مستوى اجتماعي واقتصادي منخفض، حيث تسود التوترات والخلافات الزوجية، ويسود التفكك الأسري¹؛ فاضطراب العلاقة بين الزوجين مثلا يؤدي إلى توتر أفراد به بسبب الشجار الذي ينعكس على شعور الأطفال ومردودهم التعليمي.

- الدافعية: يرى المختصون أنّ الطفل يحتاج إلى قوة مستمرة تدفعه وتحركه كالاستيقاظ مبكرا وترك فراشه الدافئ والتوجه إلى المدرسة لتلقي الدروس ويشارك ويتفاعل ثم يعود بعد تعب ولا يكاد يستريح حتّى يشرع مجددا في الاستذكار وحلّ الواجبات²؛ فينبغي أنّ تتوافر لدى المتعلم دوافع تساعد على تحمّل هذا العبء بصدر رحب من طريق تنمية الطموح لديه وجعله يفكر بإيجابية، ويجب المواد والمعلم والمدرسة، وهذه الدوافع من مهام الأبوين بالدرجة الأولى، لأن نقص الدافعية يؤدي إلى الملل واللامبالاة وعدم الاكتراث وربما عدم الرغبة في مواصلة التعلم واللجوء إلى التشويش على الزملاء، ومحاولة التأثير عليهم وجرهم إلى مثل سلوكه، فكلّما كان دافع التعلم قويا تحققت النتائج بشكل أسرع.

3- المدرسة:

إضافة إلى دور الأسرة في توفير المناخ المناسب لأبنائها، فإنّ المدرسة تؤثر تأثيرا مباشرا على تحصيل المتعلم "فمن واجبها كهيئة تربوية واجتماعية بذل كل ما في وسعها للعمل على إشباع جميع حاجات الطلاب من خلال العمل على تهيئة بيئة تربوية وتعليمية سليمة"³، فالإدارة المدرسية تؤدي دورا مهما في تجسيد المنهاج والسهر على تنفيذه، في إطار دورها الرقابي الانضباطي وقد عُرّفت الإدارة المدرسية بأنها "تلك الجهود المنسقة التي يقوم بها فريق من العاملين من إداريين وفنيين بغية تحقيق الأهداف التربوية داخل المدرسة تحقيقا يتماشى مع ما تهدف إليه الدولة من تربية أبنائها تربية صحيحة سليمة"⁴؛ ولعل من أهم ما تقوم به الإدارة المدرسية من أدورا:

- السهر على إقامة فصول نموذجية وتهيئتها بالوسائل المادية (كالتدفئة شتاء، والمكيفات الهوائية صيفا) والوسائل البيداغوجية اللازمة المواكبة للتطور الحاصل والمساعدة على التعلم.

1 عبد العزيز السيد، التأخر الدراسي، سلسلة السفير التربوية، القاهرة، 1992، ص 35

2 المرجع نفسه، ص 29

3 عمر عبد الرحيم نصر الله، تدني مستوى التحصيل والإنجاز المدرسي، مرجع سابق، ص 111

4 جودت عزت عطوي، الإدارة المدرسية، دار الثقافة، عمان، الأردن، ط 8، 2014، ص 18

- مراعاة الكثافة الصفية التي لا ينبغي أن تتجاوز العدد الذي يعيق التعلم الجيد ويعيق عمل المعلم.
- القيام بالدور الرقابي اللازم وخاصة للمعلمين للنظر في مدى فعاليتهم في تحقيق الأهداف التعليمية.
- متابعة المتعلم والعمل على خلق دافعيته للتعلم من طريق التشجيعات والتكريمات والرحلات العلمية.
- تنشيط عمليات التوجيه النفسي والاجتماعي الذي يقوم به أخصائيو تابعون لطاقم المؤسسة التعليمية لمساعدة المتعلمين من ذوي الميولات العدائية خاصة في مرحلة التعليم المتوسط، ومساعدة ذوي الاحتياجات الخاصة أو ذوي الاتجاهات الانعزالية من أجل دمجهم مع زملائهم.
- مد جسور التواصل مع أسر المتعلمين وأوليائهم وتوعيتهم بدورهم التعليمي.

فلم تعد وظيفة الإدارة المدرسية كما في السابق تقتصر على التسيير الإداري كالمحافظة على النظام ومواقيت العمل وصيانة الأبنية بل أصبحت وظيفتها تركز على المتعلم وتسهم في توجيهه ونموه من طريق "توفير الظروف والإمكانيات التي تساعد على توجيه نموه العقلي والبدني والروحي وإعداده لتولي مسؤولياته في حياته الحاضرة والمستقبلية، بالإضافة إلى الارتقاء بمستوى أداء المعلمين لتنفيذ المناهج الموضوعة من أجل تحسين العملية التربوية وتحقيق الأهداف الموضوعة"¹؛ فالإدارة المدرسية الناجحة تمثل حجر الزاوية في العملية التعليمية ولعل في إعلان نتائج الامتحانات التعليمية بمختلف الأطوار يُطرح السؤال حول المؤسسة التي حاصّلت أكبر نسبة في النجاح، ويُلْتَفَت إلى انتماء المتعلم الذي حصّل أكبر معدل، وتلجأ بعض الأقطار إلى ترتيب المؤسسات التعليمية من حيث نسبة النجاح و المعدلات المحصّلة واتخاذها معايير تقييم للحكم على الإدارة المدرسية.

وقد حدّد القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في: 23 يناير 2008 غايات المدرسة الجزائرية التي نوجزها في:²

- ترسيخ الشخصية الجزائرية: من خلال توعية المتعلم بانتمائه إلى هوية تاريخية جماعية مشتركة ووحيدة، والتي تكرسها رسميا الجنسية الجزائرية، وغرس شعور حب الوطن والتعلق به.
- التكوين على المواطنة من خلال تعلّم ثقافة الديمقراطية لضمان الانسجام الاجتماعي والوحدة الوطنية بصفة تساعد المتعلمين على الفهم الأفضل والتقدير الأكبر للمساهمة الفعالة في الحياة، والإدراك الأوسع للتربية المدنية.
- التفتح والاندماج في الحركة التطورية العالمية: وذلك بترقية التعليم ذي التوجه العلمي والتكنولوجي.

1 جودت عزت عطوي، الإدارة المدرسية، مرجع سابق، ص 19

2 وزارة التربية الوطنية (اللجنة الوطنية للمناهج)، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، 2009، ص 07

ويطنفو النص التعليمي ليحتوي هذه الغايات تعريفيا وترسيخا.

4- المعلم:

يمثل المعلم أحد أهم عوامل نجاح التحصيل المعرفي فهو يضطلع بمسؤوليات عدّة لإعداد النشء وقد أشار المختصون إلى أهمية اختيار نوعية المعلمين الذين تعهد إليهم مثل هذه المهام التي عليها المعتمد في تطوّر الدول وازدهارها، وتركز الدول المتقدمة على إعداد المعلمين بتخصيص معاهد وكليات خاصة لتكوينهم على استخدام التقنيات الحديثة وتعريفهم بالمستجدات التعليمية لمجارات التغيرات الحديثة ولا يقتصر إعدادهم قبل الخدمة وإنما يستمر تكوينهم بشكل دائم متواصل طيلة مساهمهم المهني، ويشمل تكوينهم وإعدادهم عدّة جوانب أهمها:¹

– **التكوين المعرفي:** ويشمل إضافة إلى المهارات المعرفية الأساسية والتخصصية، تنمية القدرة على التعلم بشكل مستمر، وربط التدريس بمتطلبات العمل.

– **الكفاءة النفسية والاجتماعية:** وتتضمن الصحة النفسية ومقوماتها مما يساعد في القدرة على تحمل ضغوط الحياة، والقدرة على التكيف مع المتغيرات، والتفاعل الإيجابي مع الصف ومراعاة شعور المتعلمين.

– **الكفاءة المهنية:** وتشتمل على المهارات الفنية المتخصصة والتمسك بأخلاقيات المهنة، وامتلاك ثقافة الإبداع.

– **الهوية والانتماء:** ويقصد بها وضوح الهوية وقوة الانتماء والشعور بالمواطنة والاعتزاز بالوطن.

فالمعلم الذي يعمل على تحسين كفاءاته العلمية والمهنية، ويبحث عن الطرائق والمهارات المناسبة لإيصال المعلومات بما يتوافق ويناسب المقام، وذاك الذي يسعى لجعل متعلميه مقبلين لا مدبرين ويختار لهم أسئلة تقييم بطريقة ذكية تنمي فيهم ملكة التفكير ويهتم بالضعاف ويساعدهم على النهوض والحق بزملائهم، وذاك المعلم الذي يشجع ويحفز ويخلق أجواء تنافسية ويبحث عن الحماسة وخلق الدافعية، فإنه حتما يمثل فرصة ثمينة لمتعلميه تجعلهم يتميزون عن غيرهم ممن لم تتح لهم فرصة التعلم بين يدي من يتمتع بهذه الصفات والكفاءات، والمعلم الذي تتوفر فيه هذه الصفات فهو يمتلك مقومات استنطاق النص التعليمي ويضاعف من وظيفيته.

1 رافدة الحريري، طرق التدريس بين التقليد والتجديد، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 2010، ص 128

5- المتعلم:

يتباين المتعلمون فيما بينهم في عديد من الخصائص تتعلق بنواحي مختلفة اجتماعية وجسدية، وعقلية، ونفسية تؤدي إلى اختلاف قدراتهم في الاكتساب والتحصيل تجعلهم يتمايزون فيما بينهم، الأمر الذي يستدعي معرفة تلك الأسباب وأخذها بعين الاعتبار في العملية التعليمية.

5-1- أسباب عضوية:

تمثل حاسي السمع والبصر أهم الأعضاء الحسية التي يتلقى من طريقهما المتعلم المعرفة، فالسلامة الجسدية من الأمراض والإعاقات من عوامل الاستعداد والجاهزية والمداومة على تركيز الانتباه واليقظة والقدرة على الفهم والاستيعاب، فقد تكون بعض الأمراض حائلا أمام المتابعة، مما يتطلب الاهتمام بالرعاية الصحية للأبناء من قبل الأسرة، حيث تبدأ هذه الرعاية من مراحل الحمل الأولى وتستمر إلى غاية مراحل متقدمة من عمر الطفل حتى ينشأ سليما معافى من الأمراض، وقد وضعت الدولة آليات للوقاية من الأمراض والتشوهات التي قد تصيب الطفل من طريق التطعيمات لتفعيل الجهاز المناعي لديهم، وتستمر المتابعة الصحية خلال جميع المراحل التعليمية من طريق الطب المدرسي للكشف عن كل حالة أو مرض قد يصيب المتعلم.

5-2- أسباب نفسية:

هناك مجموعة من العوامل النفسية تجعل المتعلمين يتمايزون فيما بينهم ومن شأنها التأثير على تحصيلهم المعرفي بسبب قلة التركيز والانتباه والمداومة، ويُعتبر القلق أحد أبرز العوامل النفسية التي تؤثر سلبا على شخصية المتعلم حينما تنعكس على أدائه، وقد أكد معظم الباحثين على أنّ دوافع الحب والعدوان والرغبات والميول والاتكالية من أبرز الدوافع التي تدفع إلى ظهور القلق، أو عدم ظهوره، فعندما يفكر الطفل في توبيخ أوليائه وتعنيفهم له بسبب عدم رضاهم بنتائجه التعليمية، يخلق لديه شعورا من القلق والتوتر¹، قد تتطور إلى حالات نفسية مستعصية يصعب التحكم فيها قد يؤدي بالطفل إلى التفكير في إيذاء نفسه أو الإقدام على الهروب والفرار من البيت، والحالات المسجلة على مستوى المصالح المختصة المتعلقة بالتبليغ عن البحث لفائدة العائلات بالنسبة لمتعلمي المرحلة عديدة ومستمرة خاصة بعد ظهور نتائج الامتحانات. ولعلّ من أبرز عوامل قلق الطفل في مثل هذه المرحلة (مرحلة المتوسط) :

1 عمر عبد الرحيم نصر الله، تدني مستوى التحصيل والإنجاز المدرسي، مرجع سابق، ص 380

- وجود مشاكل أسرية تُشعر المتعلم بالضعف النفسي والخوف.
- عدم تلبية بعض المطالب التي يفرضها الواقع الاجتماعي في عصر التكنولوجيا الرقمية وما توفرها مغريات (هواتف ذكية، لوحات رقمية، أجهزة إلكترونية منزلية... الخ).
- مرحلة المراهقة التي تتطلب معاملة خاصة وذكية من طريق فتح أبواب الحوار والمناقشة وإتاحة الفرصة للتعبير عن ما يعتري النفس من أفكار ومشاعر.

ولعلّ الأطفال الذين يعيشون في أسر تنفطن لهذه الجوانب خاصة في بداية مرحلة المراهقة وتحاول خلق جو من الاطمئنان بتقبل مشاعر أبنائها والاستماع إليهم ومساعدتهم على تجاوز الوضع الذي يمرون به سيختلفون حتما عن أولئك الذين لم تتح أمامهم الفرصة للتعبير عما يختلج بنفوسهم، فتتولد لديهم مشاعر سلبية كالخوف والحجل والنقص وعدم الثقة بالنفس التي تؤدي بهم إلى قلة الاهتمام والتركيز مما يؤثر على تحصيلهم، وهذا ما ينبغي التفطن له من طريق نصوص تعليمية تطرق مشاعر متعلمي المرحلة وتصحح مفاهيمهم، وتقوي ثقتهم وتعزز التفكير الإيجابي لديهم.

5-3- ترتيب الطفل في الأسرة:

يعدّ ترتيب الطفل في الأسرة من أحد العوامل التي تجعل المتعلمين يختلفون فيما بينهم في السمات الشخصية والنفسية ويؤثر في أسلوب تربيتهم وتنشئتهم الاجتماعية وعلاقاتهم، فغالبا ما يكون الطفل الأول محل أنظار والديه وبؤرة مطامحهما يدفعونه دفعا لتحقيقها، إضافة إلى ما قد يناله من حماية زائدة وتدليل، وقد فصل أحد المختصين في بعض الملامح النفسية والاجتماعية التي تميز الطفل الأكبر، والأصغر والطفل الوحيد والطفل الريب واليتيم والمتمثلة في:¹

أ- الطفل الأكبر:

الطفل الأكبر الموجود بين إخوته وأخواته هو الطفل الأول في العائلة، فهو أقرب الأطفال لوالديه يستقبل منهما أولا كل شيء يقدمه الوالدان حسنا كان أم رديئا، ويتوقع منه أن يكون رائدا لأخوته الأصغر منه، وراعيهم ومعلمهم، ومن العيوب الممارسة عليه مطالبته بسلوك متقدم عن مرحلة نموه، أو محاسبته حسابا عسيرا

1 ينظر، حامد عبد السلام زهران: علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة)، دار المعارف، القاهرة، 1986، ص 278 وما بعدها

عن كل هفوة لأنه هو الأكبر، وقد يتحمل هذا الطفل مسؤوليات أكبر منه في غياب أحد الوالدين وهذا يتطلب منه نضجا أكبر منه قد ينجح في تحقيقه وقد يفشل، فميزة هذا الطفل أنه يتمتع بنضج ومسؤولية.

ب- الطفل الأصغر:

يمثل الطفل الأصغر عادة مكانا خاصا في قلبي والديه، لأنه الأصغر والأضعف وآخر العنقود كما يُقال، وقد يفوق الطفل الأصغر إخوته وأخواته ويكون نموّه حسنا نتيجة استفادته من خبراتهم في أثناء اللعب معهم والاستماع إليهم، ويكون والداه قد أصبحا على مستوى أعلى من الخبرة في تربيته، ويكون هذا الطفل تحت سلطة والديه وإخوته الأكبر ويعامل باعتباره صغيرا مهما كبر، فيستمر معه سلوك الطفولة وارتكاب الأخطاء نتيجة الدلال والتسامح معه وشعوره بأنه غير مسؤول، فميزة هذا الطفل كثرة ارتكاب الأخطاء وعدم تحمل المسؤولية عكس الطفل الأكبر.

ج- الطفل الوحيد:

ينال هذا الطفل رعاية كبيرة وزائدة ومركزة من والديه، وتنحصر فيه آمال عظيمة وتوقعات ضخمة، ومن المزايا التي تظهر على هذا الطفل النمو اللغوي المتقدم لتحديثه كثيرا مع الكبار والمهارات الاجتماعية المتقدمة لتفاعله كثيرا مع الراشدين، وقد يقع الوالدان في خطأ تربيته من طريق الرعاية الزائدة والدلال المفرط مما يؤثر سلبا على نمو شخصيته، فيصبح معتمدا عليهما ولا يتحمل المسؤوليات المناسبة، والطفل الوحيد بحاجة إلى تعويض عن إخوته بعدد مناسب من الأصدقاء يتفاعل معهم حتى ينمو نمو اجتماعيا معتدلا، فميزة هذا الطفل أنه يمتلك نضجا لتفاعله مع الكبار لكنه قد يكون غير مسؤول بسبب الدلال الزائد.

د- ولد الزوج أو الزوجة:

قد يربي الزوج أبناء زوجته من أب آخر وقد تربي الزوجة أبناء زوجها من أم أخرى، ولا يمكن للأب أن يحل محل الأب الحقيقي للطفل، ولا الأم يمكنها أن تحل محل الأم الحقيقية للطفل، وقد يظهر هذا الطفل بمظهر اللامبالي بخصوص الموضوع ولكنه يكبت مشاعره فتظهر في شكل اضطرابات سلوكية، ففقدان أحد الوالدين يمثل خبرة أليمة وهزة انفعالية بالنسبة للطفل، ودخول زوج أم أو زوجة أب في حياة الطفل تمثل خبرة أخرى قد تكون أكثر ألما من سابقتها، مما يولد سلوكا عدوانيا (ظاهر أو كامن) في نفسية الطفل، فميزة هذا الطفل قد تنح إلى العدوانية وعدم الاهتمام.

هـ - الطفل اليتيم:

يُطلق على يتيم الأب أو الأم باليتيم المنفرد، وعلى يتيم الأبوين باليتيم المزدوج، ويعاني هذا الطفل من نقص القدر المناسب من الحب والحنان والتوجيه والإرشاد، وقد يعاني من العوز المادي كنقص الغذاء والكساء، وانعدام الرعاية السليمة له قد تؤدي إلى تشردّه وجنوحه، فيحتاج هذا الطفل رعاية خاصة وإهتمام بالغ من قبل المجتمع، ولهذا السبب أوصت تعاليم ديننا الحنيف باليتيم خيرا وحثت على معاملته معاملة خاصة لتعويض النقص العاطفي والمادي والروحي الذي يعتريه.

و- الطفل غير الشرعي:

توجد في كل مجتمع أمهات غير متزوجات أنجن أطفالا غير شرعيين، يطلق عليهم المجتمع غالبا لفظ (اللقيط)، وللأسف تتزايد نسبة الأطفال غير الشرعيين بسبب قلة التمسك بتعاليم الدين الحنيف، والطفل غير الشرعي على الرغم من أنه بريء إلا أنه متهم في نظر مجتمعنا وهو طفل غير مرغوب فيه، وغالبا ما يتعرض إلى إهمال صحي وتربوي ونفسي، لهذا نجد أغلب المحاكم والسجون ممتلئة بالأطفال غير الشرعيين، أمّا إذا تبنته أسرة قادرة ويعرف نفسه أنه بريء لا ذنب له فيما حدث، فقد ينشأ ذكيا متحديا الصعاب والظروف، حتى يحقق لنفسه المكانة التي يستحقها. فهذا الطفل بحاجة إلى تربية وتبرئة ذمته وشحذ همته وتقوية عزيمته لينشأ واثقا طموحا متحديا.

5-4- الفروق الفردية:

تمثل ظاهراً الفروق الفردية أحد العوامل التي تجعل المتعلمين يتمايزون فيما بينهم من ناحية السلوك والميول والموهبة، ويرى المختصون أن هذه الظاهرة تبرز بشكل واضح في التعليم، ولكي يتم تعليمهم بنجاح ينبغي التفطن لهذه الظاهرة ودراستها وقياسها للتمكن من معرفة ما يستطيع المتعلمون القيام به وتحديد المادة التي تناسبهم والطريقة الأكثر نفعاً، وأي المعلمين يُختار لتعليمهم¹، فالمعرفة بهذه الفروق تسمح للمعلم من الكشف عن المواهب وتنميتها وعن الاستعدادات وشحذها، ولعلّ من أهم الفروق الفردية التي يمكن ملاحظتها على المتعلمين تتمثل في:²

1 أحمد محمد الزغي، سيكولوجية الفروق الفردية، مكتبة الرشد، الرياض، السعودية، 2014، ص 24

2 المرجع نفسه، ص 29

- فروق في تقديرات النمو؛ حيث يختلف متعلمو السن الواحدة في النمو الجسمي، والعقلي ويتباينون في الطول، والوزن وغيرها.
- فروق في القدرة العقلية.
- فروق في الميول.
- فروق في السمات؛ فمنهم المتخلق والعدواني والمسلم، والواثق بنفسه، وفاقد الثقة، وصبور ومتملئ من الحصة... الخ. فاختيار النصوص التعليمية بخبراتها وأنشطتها ومهاراتها لا بد أن يتم في ضوء حاجات المتعلم وقدراته ودرجة نضجه وطبيعة تعلمه.

المبحث الرابع: خصائص متعلمي السنة الثانية من التعليم المتوسط:

- أثبت المختصون في الدراسات التي أجريت على نمو الإنسان إلى مجموعة من الحقائق العامة التي تربط النمو (النضج) بالتعلم ونوردها فيما يأتي:¹
- النضج والتعلم عاملان متشابكان، ومن ثم لا يستطيع المتعلم تعلم شيء لم يكن مستعداً له.
 - النمو عملية مستمرة متدرجة، تضمن نواحي التغير الكمي والكيفي والعضوي والوظيفي.
 - النمو الإنساني يسير في مراحل ولكل مرحلة سماتها.
 - ينمو الفرد نمواً داخلياً كلياً، ويتأثر نموه بالظروف الداخلية والخارجية.
 - النمو عملية معقدة، جميع مظاهره متداخلة تداخلاً وثيقاً، مترابطة ترابطاً وثيقاً.
 - الفروق الفردية واضحة في النمو، وكل فرد ينمو بطريقة وأسلوب خاصين.
 - يسير النمو من العام إلى الخاص، ومن الكل إلى الجزء.
 - الطفولة هي مرحلة الأساس بالنسبة للنمو في مراحلها التالية.
 - يصبح النمو أقل قابلية للتنبؤ كلما ازداد عمر الفرد.

1- النمو اللغوي والمعرفي:

جاء في «التعريفات» أن النمو هو: "ازدياد حجم الجسم بما ينضم إليه وبداخله في جميع الأقطار نسبة طبيعية بخلاف السمنة و الورم، أما السمن ليس في جميع الأقطار إذ لا يزداد به الطول، وأما الورم فليس على

1 رشدي أحمد عبد الله طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية، مرجع سابق، ص 240

نسبة طبيعية¹ وجميع الكائنات الحيّة يجري نموّها على شكل تدريجي دون ملاحظة أي تحوّل مفاجيء بخلاف الكائن البشري الذي يختلف نموه عن الكائنات الأخرى بالنظر إلى النمو النفسي والعقلي الذي يصحب نموه الجسدي، حيث يرى المختصون في علم النفس أنّ " الطفل منذ ولادته تتنازعه مجموعة من المراحل النفسيّة التي نوردّها مختصرة فيما يأتي:²

– المرحلة الأولى: مرحلة الإحساس بالثقة مقابل الإحساس بعدم الثقة:

وهي مرحلة تمتد من الولادة حتى الشهر الثامن عشر؛ ويرى المختصون أنّ السنة الأولى من حياة الطفل هي الفترة الزمنية الحرجة التي يجب أن يطور فيها الإحساس بالثقة بالبيئة، لأنها فترة التواكل الكلي على الآخرين؛ لاعتماده عليهم في تأمين حاجاته الأساسية، وما لم يزود بهذه الحاجات بطريقة منظمة يطبعها الحنو والعطف فقد تدريجيا ثقته بالبيئة التي تحيط به.

– المرحلة الثانية: (من الشهر الثامن عشر حتى السنة الثالثة):

يكشف الطفل في هذه المرحلة أنّ له سلوكا خاصا به، فيمارس أنماطا سلوكية مألوفة، تتبدى خلالها رغبته في أداء بعض الأعمال بمفرده دون مساعدة، ويواجه في هذه المرحلة صراعا بين رغبته في تأكيد ذاته وإنكاره لقدرته على تحقيق هذه الرغبة، ويتجلى هنا دور الآباء في تعزيز نمو الاستقلال الذاتي الصحي، باتباع أساليب تحافظ على نوع من التوازن بين التسامح والحزم.

– المرحلة الثالثة: (من ثلاث إلى ست سنوات):

إذا كان نمو الطفل في المرحلتين السابقتين سليما، فإنّه يتمكن من توسيع حدوده الاجتماعية على نحو واثق وتدرجي، ويبدأ بتطوير الضمير والإحساس بالصواب والخطأ؛ بحيث لا ينبغي استخدام أساليب عقابية متطرفة ضده حتى لا يتولّد عنده الشعور بالذنب الشديد وينسب لذاته سمة السوء أو الطّلاح التي يمكن أن تعوّق دوافعه الصحية لاختبار نفسه في عالم إجتماعي موسع.

– المرحلة الرابعة: (من السنة السادسة حتى الثانية عشر):

يمكن لطفل المرحلة أن يحسّن قدراته الذاتية ومهاراته في التغلب على الصعوبات التي يواجهها، حيث يستطيع تكييف نفسه لأداء العديد من المهام والمهارات في العالم المادي، ويتعلم الإحساس بكفاءاته المتزايدة في

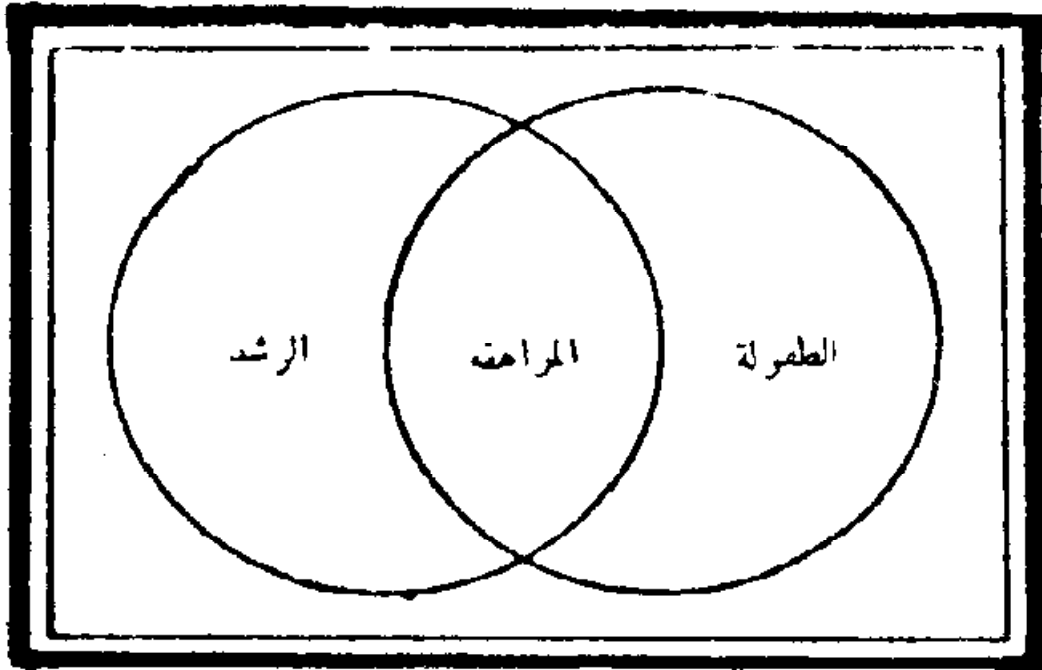
1 الشريف الجرجاني: التعريفات، مصدر سابق، ص 207

2 عبد المجيد نشواني: علم النفس التربوي، مرجع سابق، ص ص 179، 180

الأداء، وإنجاز المهام التي يُكَلَّف بها، كما يتعلّم قبول التعليمات وطرائق اكتساب الاعتراف والموافقة، وقد يواجه طفل المرحلة الإحساس بالنقص الذي ينجم بشكل خاص عن عدم الاعتراف بجهد وقبوله كفرد منتج، وهنا يتجلى دور الآباء والمعلمين في تشجيع جهود الطفل والاعتراف بما كعامل تحفيز ودفع وخلق.

– المرحلة الخامسة:

وهي مرحلة المراهقة أو مرحلة الانتقال من الطفولة إلى مرحلة الرشد أو النضج؛ فهي مرحلة تأهب لمرحلة الرشد وتمتد حسب علماء النفس "من الثالثة عشر إلى التاسعة عشر تقريبا أو قبل ذلك بعام أو عامين (أي بين 11 و 21 سنة) ولذلك تعرف المراهقة أحيانا باسم (The teen years)، ويُعرف المراهقون أحيانا باسم (teen agers)... ولكي ندخل إلى عالم المراهقة ولكي نفهم المراهق، فلا بد أن نفهمه من وجهة نظره ومن واقع إطاره المرجعي"¹؛ فهي مرحلة تتطلب حنكة ودكاء في التوجيه وليونة في التعامل؛ حيث ينبغي خلالها مراعاة مشاعر المراهق وفهمه وتغليب جانب الحوار والنقاش لإقناعه، بدلا من فرض الأوامر والنواهي، والتدرج معه حسب الحالة التي يمرّ بها والشكل المولي يوضح تموقع مرحلة المراهقة بين مرحلتَي الطفولة والرشد .



شكل : من كتاب علم نفس النمو(الطفولة والمراهقة)، ص 289

1 حامد عبد السلام زهران، علم نفس النمو(الطفولة والمراهقة)، مرجع سابق، ص 279

وهي مرحلة الإحساس بالهوية مقابل الإحساس بغموض الهوية، وتعتبر مرحلة صعبة وحساسة، بسبب التغيرات الدرامية التي تحدث فيها، حيث تقترب الطفولة من نهايتها وتبدأ المراهقة التي توجب على المراهق التخلي عن خصائص الطفولة بمراحلها المختلفة والبدء بتكوين هوية خاصة به، تحدد موقعه في هذا العالم، ولعل الآباء والمعلمين من أكثر الناس قدرة على تقديم العون للمراهق بحكم علاقتهم به إذا اتسموا بالحكمة ومعرفة طبيعة المراهقة وخصائصها، والتغيرات الجسدية والانفعالية والعقلية والاجتماعية التي تتمخض عنها، بحيث يمهّدون السبيل أمام نموّ صحي سليم، يحرّر المراهق من الشعور بالذنب وعدم الكفاية في اتخاذ قرار الاستقلال الذاتي النهائي، فهي مرحلة انتقالية يزداد اهتمام المراهق فيها بالتغيرات المتنوعة التي تطرأ عليه، وتصبح الأعمال المدرسية أكثر شدة وتركيزا وتنافسا، ويبدأ البحث الجاد عن الهوية، وفي المراهقة السوية يفكر المراهق في اختيار صداقاته وأنماط سلوكه ومعتقداته ومثله العليا، وهنا يتجلى دور النصوص التعليمية في مساعدة المراهقين على الإجابة عن تساؤلاتهم المرتبطة بمشكلاتهم المستقبلية فيما يخص الدراسة والمهنة وتطوير الإحساس الإيجابي لديهم وتوجيه ميولهم وتفكيرهم الوجهة السوية، بالنظر إلى احتمال هذه المرحلة على مجموعة من المطالب أو المهام تستدعي من الفرد امتلاك القدرة على مواجهتها وإنجازها بطريقة مناسبة ليتمكن من مواصلة مسيرته في مواجهة الصعوبات التي تتلو هذه المرحلة؛ ونلخص مهام ومطالب هذه المرحلة كما ذهب إليه (حامد عبد السلام زهران) فيما يأتي:¹

- 1- تقبل التغيرات التي تحدث نتيجة للنمو الجسدي والفسولوجي والتوافق معهما.
- 2- تكوين المهارات والمفاهيم العقلية الضرورية للإنسان الصالح.
- 3- استكمال التعليم.
- 4- تكوين علاقات جديدة طيبة ناضجة مع رفاق السن من الجنسين.
- 5- نمو الثقة في الذات والشعور الواضح بكيان الفرد.
- 6- تقبل المسؤولية الاجتماعية.
- 7- امتداد الاهتمامات إلى خارج حدود الذات.
- 8- اختيار مهنة والاستعداد لها (جسميا وعقليا وانفعاليا واجتماعيا).
- 9- معرفة السلوك الاجتماعي المعياري المقبول الذي يقوم على المسؤولية الاجتماعية وممارسته.
- 10- اكتساب قيم دينية واجتماعية ناضجة تتفق مع الصورة العملية للعالم الذي نعيش فيه.
- 11- قبول الطبيعة الجسدية كما هي، واستخدام الجسد على نحو فعال.

1 حامد عبد السلام زهران، علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة)، مرجع سابق، ص 58

12- انجاز الاستقلال الانفعالي (العاطفي) عن الوالدين .

معنى هذا أن المراهق يفتقر إلى التجربة في الحياة، والنصوص التعليمية إذا كانت وظيفية بإمكانها أن تسدّ هذه الثغرة بموضوعاتها، وتكون مصدر ثراء لتكوين شخصية المراهق تكويناً سويّاً.

ولعلّ من أهم ما يميز مرحلة المراهقة هو تقدم المراهق نحو النضج العقلي والاجتماعي والتعرف على القدرات التي تمكنه من اتخاذ قرارات يبنى عليها فلسفته والتخطيط لمستقبله حسب ميوله ورغباته، فهو بذلك يتعرّض إلى مجموعة من الصراعات من بينها:¹

- **صراعات نفسية:** فالمراهق الصغير يسعى لأنّ يكبر ويتحمّل المسؤولية ولكنه يحتاج لأنّ يظلّ طفلاً ينعم بالأمن، وهو يسعى للاستقلال ولكن مازال يحتاج إلى المساندة والدعم.
- **ضغوط اجتماعية:** يتردد المراهق في اختيار قراراته وتحقيق ذاته بما يتطابق مع تفكيره وميوله مع الأخذ بالحسبان ما يوافق معايير مجتمعه.
- **الاختيارات والقرارات:** يقع على عاتق المراهق القيام بالاختيارات واتخاذ القرارات الحيوية التي تحدد مستقبله، وأهمها تلك القرارات المتعلقة بالتعليم (التخصص، المستوى، مدى التعليم، مكان التعليم...الخ).

وهكذا نرى أنّ دراسة سيكولوجية المراهقة مفيدة خاصة لمعلمي الطور المتوسط والثانوي لأنهم أكثر من يتعامل مع المراهقين في مثل هذه المرحلة الحرجة من حياة المتعلم، من طريق الإلمام بالتغيّرات النفسية لتكوين نوع من التعاطف المعرفي بينه وبين المتعلم، وقد نبّه المختصون إلى ضرورة معرفة مفاهيم التّموّ الأساسية من قبل العاملين في ميدان التربية لفهم سلوك المتعلم وكيفية حدوث التعلّم المرتبط بعمليات النمو الجسدي²، إذ ينبغي على المناهج التعليمية أن تولي أهمية خاصة لهذه المرحلة تكون مبنية على دراسة علمية واعية، وتختار لها نصوصاً تعليمية مناسبة، لأنّ التغيّرات في مراحل النمو ذات علاقة وثيقة بالعملية التعليمية لا ينبغي إهمالها في أثناء اختيار النصوص التعليمية، والوقوف على هذه المتغيّرات يُمكن من تحقيق استجابة أكثر، فتلاميذ المرحلة الابتدائية مثلاً يحتاجون إلى مفردات وتراكيب توافق مداركهم ونموهم اللغوي والمعرفي، وتلاميذ المرحلة المتوسطة بحاجة إلى مواد دراسية أرقى تتماشى مع مستوى نموهم، وتعزّز قدراتهم؛ لأنّ طفل مرحلة المتوسط ينتقل تفكيره إلى مرحلة التفكير المجرّد وهو ما سنفصل الحديث عنه في أوانه في الفصول اللاحقة إن شاء الله.

1 حامد عبد السلام زهران، علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة)، مرجع سابق، ص 291-292
2 المرجع نفسه، ص 147

2- ملامح التخرج عند متعلمي مرحلة التعليم الابتدائي:

- تعريف ملح التخرج:

جاء في الدليل المنهجي لإعداد المناهج أن ملامح التخرج هي الترجمة على شكل كفاءات (منتج التكوين) للخصائص التي حددها القانون التوجيهي كصفات وخصائص مسندة للمدرسة ومهام عليها أن تنصّبها لدى جزائري الغد¹؛ فملح التخرج يعبر عن مجموع الخصائص التي يجب أن تظهر في المتعلم وتمكنه من المشاركة النشيطة في الحياة الاجتماعية والتكيف مع المتغيرات، وقادر على مواجهة المشكلات التي تواجهه، ويختلف ملح التخرج من مرحلة دراسية إلى أخرى أو مستوى دراسي إلى آخر، مع ضمان الاستمرارية بين هذه المستويات لتكون التعلّمات السابقة ممهدة للاحقة؛ فملح التخرج لمرحلة التعليم الابتدائي يمهّد لمرحلة التعليم المتوسط، الذي يكون بدوره ممهدا لمرحلة التعليم الثانوي.

ويتلقى المتعلم الجزائري - كما هو معلوم - منذ دخوله أطوار التعلم الأكاديمي مجموعة من المقررات، أهمها مقرر اللغة العربية؛ الذي يكون بصورة مكثفة ويحتل أكبر حيز في التوزيع الزمني في المراحل التعليمية الأولى، مقارنة بغيره من المقررات وهذا بالنظر إلى ضرورة تعلّم اللغة أولا التي بواسطتها تدرس المواد الأخرى وتطرق؛ فلا يمكن للمتعلّم أن يدرس الرياضيات، أو التربية المدنية، أو الفيزياء، أو التربية الإسلامية... إلخ دون لغة، فتعلم اللغة وسيلة ضرورية لدراسة العلوم وبلوغ الأهداف التربوية التي غالبا ما يفضل صياغتها بعبارة سلوكية، حيث يعبر هذا السلوك عن ناتج تعليمي قابل للملاحظة، من خلال سلوك المتعلمين، ويعبر عنه في المناهج الجديدة بملح التخرج الذي يمثل مجموعة المعارف والسلوكات والمهارات.

ويقدر الحجم الساعي لتعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي - كما جاء في الدليل المنهجي بـ: ألف وخمسة مائة وثلاث وثلاثين (1533) ساعة (مجموع مرحلة التعليم الابتدائي)، موزعة حسب السنوات الدراسية بحجم ساعي أسبوعي وسنوي كما يوضحه الجدول الآتي:²

1 وزارة التربية الوطنية، الدليل الوطني للمناهج، 2009، مرجع سابق، ص 38

2 المرجع نفسه، ص 10

المستويات	السنة 1	السنة 2	السنة 3	السنة 4	السنة 5	مجموع المرحلة
المواد/ التوقيت	الأسبوعي/ السنوي	الأسبوعي/ السنوي	الأسبوعي/ السنوي	الأسبوعي/ السنوي	الأسبوعي/ السنوي	
اللغة العربية	13 سا 30 د 378 سا	13 سا 30 د 378 سا	11 سا 15 د 315 سا	08 سا 15 د 231 سا	08 سا 15 د 231 سا	1533 سا
الرياضيات	04 سا 30 د 126 سا	04 سا 30 د 126 سا	04 سا 30 د 126 سا	04 سا 30 د 126 سا	04 سا 30 د 126 سا	630 سا
التربية الإسلامية	01 سا 30 د 42 سا	01 سا 30 د 42 سا	01 سا 30 د 42 سا	01 سا 30 د 42 سا	01 سا 30 د 42 سا	210 سا
التربية المدنية	45 د 21 سا	45 د 21 سا	45 د 21 سا	45 د 21 سا	45 د 21 سا	45 د 21 سا

(جدول يوضح مواقيت مادة اللغة العربية وبعض المواد لمرحلة التعليم الابتدائي)

فالمتمفحص للجدول يلاحظ أنّ مقرر اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي نال القسط الأوفر من التوقيت مقارنة بباقي المقررات، تليها الرياضيات بـ: ست مائة وثلاثين (630) ساعة، ثم التربية الإسلامية بـ: مائتين وعشر (210) ساعة، وهذا ما يدل على أهمية تعلّم اللغة التي تمثل مفتاح تعلم باقي المواد الدراسية، أمّا في مرحلة التعليم المتوسط، فيقدّر الحجم الساعي لتعليم اللغة العربية كما جاء في الدليل نفسه بـ: خمس مائة ومثان ثمانين (588) ساعة (مجموع مرحلة التعليم المتوسط)، موزعة حسب السنوات الدراسية بحجم ساعي أسبوعي وسنوي كما يوضحه الجدول الآتي:¹

1 وزارة التربية الوطنية (اللجنة الوطنية للمناهج)، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، مرجع سابق، ص 10

المستويات	السنة 1	السنة 2	السنة 3	السنة 4	مجموع المرحلة
المواد/ التوقيت	الأسبوعي/ السنوي	الأسبوعي/ السنوي	الأسبوعي/ السنوي	الأسبوعي/ السنوي	
اللغة العربية	06 سا 168 سا	05 سا 140 سا	05 سا 140 سا	05 سا 140 سا	588 سا
الرياضيات	05 سا 140 سا	05 سا 140 سا	05 سا 140 سا	05 سا 140 سا	560 سا
التربية الإسلامية	1 سا 28 سا	1 سا 28 سا	1 سا 28 سا	1 سا 28 سا	112 سا
التربية المدنية	1 سا 28 سا	1 سا 28 سا	1 سا 28 سا	1 سا 28 سا	112 سا

(جدول يوضح مواقيت مادة اللغة العربية وبعض المواد لمرحلة التعليم المتوسط)

- يبقى الحجم الساعي السنوي المخصص لمادة اللغة العربية خلال مرحلة التعليم المتوسط أكبر من الحجم الساعي المخصص لباقي المواد الأخرى بالنظر إلى حاجة متعلم المرحلة إلى اكتساب وتعلم المزيد من اللغة التي يحصل بها معارف وقيم من أجل استكمال مهام هذه المرحلة ومطالبتها، لأنه يحتاج فيها إلى:
- تكوين المهارات والمفاهيم العقلية الضرورية للإنسان الصالح.
 - استكمال التعليم.
 - نمو الثقة بالنفس.
 - معرفة السلوك الاجتماعي المعياري المقبول الذي يقوم على المسؤولية الاجتماعية وممارسته.
 - اكتساب قيم دينية واجتماعية ناضجة تتفق مع الصورة العملية للمجتمع.

وبانتقال المتعلم من الطور الابتدائي إلى الطور المتوسط، يكون قد اكتسب مجموعة من الخصائص يجب أن تظهر في تعلمه وسلوكه وشخصيته، وهي التي تصبو الأهداف التعليمية إلى تحقيقها، وتمثل ملح التخرج الذي يمثل مجموعة المعارف والمهارات والسلوكات المدججة.

2-1- ملح التخرج الشامل في التعليم الابتدائي:

يحدد ملح التخرج للمرحلة بكاملها وللأطوار التي تشكله، كما يحدد للسنة أيضا، ويتميز عن الهدف النهائي بإدماجه للقيم والكفاءات العرضية*، ولعل أهم ما يهدف إليه التعليم الابتدائي هو تنمية الكفاءات القاعدية لدى المتعلم في ميادين التعبير الشفهي والكتابي، والقراءة، والرياضيات، والأخلاق الدينية والمدنية وتنمية ذكائه ومهاراته اليدوية وتحضيره لمواصلة دراسته في المتوسط في أحسن الظروف، ومن واجب المدرسة الابتدائية إكساب كل تلميذ قاعدة من الكفاءات والمعارف المتحكم فيها بشكل يجعلها أدوات في التعليم المتوسط وبصورة أدق:¹

- ترسيخ قيم الهوية وتنصيب المعارف الأولى المتعلقة بالتراث التاريخي والثقافي للوطن.
- تعليم التلميذ هيكلية المكان والزمان المعيش.
- توطيد التعلّيمات الأداتية الرئيسة: القراءة، الكتابة، الحساب، واستعمال الحاسوب.
- الأخذ بيد التلاميذ نحو الاستقلالية وتنمية قدراتهم على المبادرة..

ويشتمل ملح التخرج في التعليم الابتدائي على أربعة ميادين نوردتها في الجدول الآتي:

* هناك أربعة أنواع من الكفاءات: (كفاءة المادة ، والكفاءة العرضية ، والكفاءة الختامية والكفاءة الشاملة)؛ أما كفاءة المادة فهي تلك الكفاءات التي تُكتسب من مادة دراسية، وأما الكفاءة العرضية فهي تتكون من المواقف والمسااعي العقلية والمنهجية المشتركة بين مختلف المواد، أما الكفاءة الختامية فهي متعلقة بميدان من الميادين المهيكلة لمادة من المواد (كميدان فهم المنطوق وميدان فهم المكتوب في مادة اللغة العربية مثلا)، وتعتبر عما هو منتظر من التلميذ من حسن التصرف في نهاية فترة دراسية في ميدان مهيكلة لمادة. أما الكفاءة الشاملة فتدمج الكفاءات الختامية لمادة من المواد في مستوى معين وتحدد لكل مادة كفاءة شاملة واحدة في مستوى معين (للاستزادة ينظر: الدليل الوطني للمناهج).

¹ وزارة التربية الوطنية، الدليل الوطني للمناهج، 2009 ، مرجع سابق، ص 51

ميدان العلوم الاجتماعية والإنسانية	ميدان اللغات	ميدان العلوم والتكنولوجيا	ميدان الفنون والرياضة
ملاح المواد			
- تاريخ	- اللغة العربية	- رياضيات	- تربية تشكيلية
- جغرافيا	- اللغة الأمازيغية	- تربية علمية	- تربية موسيقية
- تربية إسلامية	- اللغة الأجنبية 1	- تكنولوجيا	- تربية بدنية ورياضية
- تربية مدنية		- تكنولوجيات	

(جدول يوضح ملاح مواد ميادين التعلم في مرحلة التعليم الابتدائي)

ومن خلال الجدول أعلاه يتبين لنا أنّ النصوص التعليمية بإمكانها الاسترشاد بالميادين الأربعة التي وردت في الملحق لبناء موضوعاتها لأن المتعلم في السنوات الأولى من المتوسط سابق معرفة بها، وبناء على ميادين التعلم والمواد المقررة، يُنتظر من المتعلم عند نهاية مرحلة التعليم الابتدائي تحصيل معارف وقيم بحسب ميادين التعلم الأربعة المذكورة، والتي نوضحها فيما يأتي:¹

2-1-1- تكوين الشخصية:

يفترض في نهاية المرحلة أن يكون المتعلم عارفا بمبادئ الانتماء إلى الجزائر، وقادرا على التعبير عن احترامه لرموز الوطن، مبديا تعلقه بمؤسسات الأمة الجزائرية، ومكتسبا معرفة واسعة عن التراث التاريخي والجغرافي، واللغوي، والثقافي والديني للأمة، مشاركا في الحياة ضمن مجموعة من أقرانه مؤديا أدوارا تقوم على المسؤولية والتضامن، قادرا على اتخاذ مبادرات والمثابرة عليها. ومن جهة أخرى واعيا بتعدد البلدان والحضارات والثقافات عبر العالم إلى جانب بلده وحضارته وثقافته، عارفا بالمشاكل الإنسانية التي يعاني منها العالم (بيئية، صحية، اجتماعية).

¹ ينظر: وزارة التربية الوطنية: الدليل الوطني للمناهج، مرجع سابق، ص 53 وما بعدها

2-1-2- الكفاءات العرضية:

وتشمل كفاءات ذات طابع فكري؛ يمارس بفضلها المتعلم قدراته على الملاحظة والتصنيف، واستعمال البرهان الاستقرائي والاستنتاجي، وحل مشكلات تتناسب ونموه. كفاءات ذات طابع منهجي؛ حيث يصبح المتعلم قادرا على تنظيم عمله وإنجازه، والاندماج في مجموعة عمل وإنجاز مهام مشتركة. كفاءات ذات طابع اجتماعي؛ كأن يتساءل عن دوره في المستقبل وعن إمكانياته واهتماماته، معرفة القيم الاجتماعية والتشبع بها، والمشاركة في المحافظة على محيطه. يكتسب كفاءات ذات طابع تواصلية؛ حيث يتمكن المتعلم في نهاية المرحلة من التواصل بلغة سليمة في مختلف وضعيات التواصل، والتمكن من استعمال وسائل الإعلام والاتصال، والحوار بشكل مسؤول وبناء.

2-1-3- المعارف:

يحصل المتعلم في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي على مجموعة من المعارف بحسب ميادين التعلم:

- معارف علمية وتكنولوجية (تقدير الأزمنة، القيام بالحساب الذهني وإدراك الأبعاد، التفكير المنطقي الرياضي، معرفة العالم الطبيعي... الخ).
- معارف لسانية ولغوية (الفهم، القراءة، الكتابة، والتواصل باللغة العربية في وضعيات الحياة اليومية... الخ).
- معارف اجتماعية وإنسانية: (تزويده بالمعارف الأخلاقية، معرفة الجغرافيا، والتواريخ الهامة للوطن، فهم النشاطات الإنسانية في تكاملها، معرفة معنى الحرية والاستقلال، التساؤل عن قدراته واهتماماته... الخ)
- معارف ثقافية وفنية (معرفة تاريخ الفن والفنانين الكبار في الجزائر وفي مناطق العالم، تنمية الحس الذوقي الفني، تحقيق تطلعاته الفنية... الخ).

3- ملحق التخرج في مادة اللغة العربية من مرحلة التعليم الابتدائي:

ينتقل المتعلم من مرحلة التعليم الابتدائي إلى مرحلة التعليم المتوسط وهو مزود بزيادة معرفي وكفاءات متنوعة تسعى كل مادة دراسية إلى إرسائها، هذه الكفاءات والمعارف يترجمها ملحق التخرج الذي خطط له وفقا لغايات المدرسة الجزائرية، ولعل ما يهمنا أكثر هو ملحق التخرج في مادة اللغة العربية من مرحلة التعليم الابتدائي بعده تعليمات سابقة يتخذها المتعلم ليني عليه تعلماته اللاحقة، حيث تمثل لهذا الملحق فيما يأتي:¹

1 بن الصيد بورني سراب وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الخامسة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2019،

ملح التخرج من مرحلة التعليم الابتدائي	ملح التخرج من الطور الثالث من التعليم الابتدائي	
	السنة الخامسة	
في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، يكون المتعلم قادرا على استعمال اللغة العربية كأداة لاكتساب المعارف وتبليغها مشافهة وكتابة بشكل سليم، في وضعيات دالة من الحياة الاجتماعية واستعمالها عبر الوسائط التكنولوجية	في نهاية السنة الخامسة: يتواصل مشافهة في وضعيات مركبة من مستواه المعرفي بلسان عربيّ ويقرأ قراءة سليمة مسترسلة معبرة وواعية نصوصا أصلية أغلبها مشكولة، ويفهمها. وينتج نصوصا طويلة في وضعيات تواصلية دالة. ومشاريع لها دلالات اجتماعية.	الخطوة الشاملة
يفهم خطابات منطوقة من أنماط متنوعة ويتجاوب معها، من شتى الوسائط وفي سياقات مختلفة	يفهم خطابات منطوقة في حدود مستواه الدراسي، وعمره الزمني والعقل، ويتفاعل معها بالتركيز على النمطين التفسيري والحجائي.	
يتواصل بلسان عربي ويعبر عن رأيه ويوضح وجهة نظره ويعلّلها، في المواقف اليومية وعبر مختلف الوسائط وفي سياقات مختلفة	يحاور ويناقش ويقدم توجيهات ويسرد قصصا ويصف أشياء أو أحداث ويعبر عن رأيه، ويوضح وجهة نظره، ويعلّلها بلسان عربيّ، في موضوعات مختلفة اعتمادا على مكتسباته المدرسية ووسائل الإعلام والاتصال، في وضعيات تواصلية دالة.	الخطوات التفصيلية
يقرأ نصوصا مختلفة الأنماط ويفهمها، قراءة مسترسلة واعية، من وسائط مختلفة مشكولة أو غير مشكولة.	يقرأ نصوصا أصلية، قراءة سليمة مسترسلة معبرة وواعية من مختلف الأنماط ويفهمها، بالتركيز على النمطين التفسيري والحجائي، تتكوّن من مائة وعشرين كلمة إلى مائة وثمانين كلمة مشكولة جزئيا.	
يتواصل كتابة بنصوص منسجمة من مختلف الأنماط، وينجز مشاريع كتابية لها دلالات اجتماعية.	ينتج كتابة نصوصا طويلة منسجمة، تتكون من 80 إلى 120 كلمة مشكولة جزئيا، من مختلف الأنماط بالتركيز على النمطين التفسيري والحجائي، في وضعيات تواصلية دالة، ومشاريع لها دلالات اجتماعية.	

(جدول يوضح ملح التخرج في مادة اللغة العربية من مرحلة التعليم الابتدائي)

وَزَعَتِ النصوص التعليمية في السنة الخامسة ابتدائي على ثمانية مقاطع تعلّمية؛ حيث يشتمل كل مقطع على ثلاثة نصوص منطوقة يستمع إليها المتعلّم في قراءة نموذجية، وثلاثة مكتوبة يقرأها المتعلّم في محاور تتعلق بـ: القيم الإنسانية - الحياة الاجتماعية والخدمات - الهوية الوطنية - التنمية المستدامة - التغذية والصحة - عالم العلوم والاكتشافات - قصص وحكايات من التراث - الأسفار والرحلات، ينجز خلالها مجموعة من المهمات حسب عنوان المقطع، ونلاحظ من خلال الجدول أنّ النمطين الغالبين على النصوص التعليمية هما التفسيري والحجائي بالنظر إلى الاكتساب اللغوي والنضج الفكري الذي بلغه متعلم المرحلة، ما يهيئه إلى معرفة هذين النمطين من خلال محاكاة النصوص المنطوقة والمكتوبة التي يتلقاها؛ حيث يمثل الحجاج أسلوباً تواصلياً يستعمل لإثبات قضية معينة أو نفيها، أو الإقناع بفكرة أو رأي من طريق الأدلة والشواهد، ويهدف التفسير إلى تقديم معلومات وشرحها وتدعيمها بالأدلة .

والاعتماد على النص التعليمي المنطوق والمكتوب ما هو إلّا تكريسا للمقاربة النصية التي تعتبر استراتيجية أساسية تعطي دلالة وانسجاماً للتعلّيمات، تنمو من خلالها الكفاءة النصية للمتعلّم فتتكون لديه قدرة التلقي التي يفهم من طريقها الموضوعات وإدراك البنية الكلية، وقدرة على الإنتاج، تسمح له بابتكار الموضوعات والترتيب السليم لعناصره وبناء نص مطابق للنماذج النصية أو النص السند¹؛ هذه النماذج التي نوردتها على سبيل الاستئناس من خلال الجدولين الموضحين أدناه اللذان يوضحان الرصيد اللغوي المكتسب والمعارف المحصلة انطلاقاً من النص التعليمي.

1 دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الخامسة ابتدائي، مرجع سابق، ص 16

لقاطع الحوار	الأساليب	الرصيد اللغوي	القراءة	ص
01	لذلك	عبارات اللياقة	وَفَاءُ الْقُرْبَى	10
	لأن	معاني العبارات	التَعَارُفِيَّةُ الْقُرْبَى	14
	بل	التعبير الحقيقي والمجازي	طَرِيقُ السَّعَادَةِ	18
02	لكن	الحرف والمهن	مَنْ أَشْرَفَ الْمُهَنِّ	27
	غير أن	علية الإسعاف الأولي	الإِخْلَاصُ فِي الْعَمَلِ	31
	بالتالي	معاني كلمات من نفس العائلة	مِهْنَةُ الْعَدِّ	35
03	قد	تسميات الجماعات	تَاكْفَارِيَّاسُ يَتَحَدَّثُ	44
	لذا	الاشتقاق من الأفعال	كُنَلْنَا أَبْنَاءَ وَطَنٍ وَاحِدٍ	48
	له (السببية)	استعمال : خير / شر	أَرْضٌ غَالِيَةٌ	52
04	بما أن	الرصيد اللغوي الخاص بالمياه	سِرُّ الْحَيَاةِ	61
	لام التعليل	الترباط الدلالي بين الكلمات	حِينَ تَصِيرُ النُّفَايَاتُ ثُرُوءًا	65
	في الأخير	الترباط الدلالي في العبارات	اِحْتِضَادُ الْكَلْبِ وَقِطْعَةُ الْخَبَزِ	69
05	من المحتمل	المردفات والأحاديث	وَادِي الْحَيَاةِ	78
	إذن	اسم الآلة	مَنْشُوعُ الدُّخُولِ	82
	بالإضافة إلى	معاني العبارات	أَحْسَنُ الْأَطْبَاءِ : عَصِيْرُ الْخَضِرَاتِ وَالْفَاكِهَةِ	86
06	عكس ذلك	الرصيد اللغوي الخاص بمؤسسي العلوم	عَنْقَرِيَّةٌ فَذَّةٌ	93
	لذلك	الترباط الدلالي بين العبارات	قِصَّةُ الْيَسَلِينَ	99
	لكني	الرصيد اللغوي الخاص بالمخترعات	الروبوت المشاعب	103
07	أضن	الرصيد اللغوي الخاص بالحيوانات	عُرَّةٌ وَمَغْرُورَةٌ	112
	أعتقد	الأمثال والحكم	جَحَا وَالسُّلْطَانُ	116
	ربما	الرصيد اللغوي الخاص بالأحجار الكريمة	وَفَاءُ صَدِيقِي	120
08	لهذا السبب	الرصيد اللغوي الخاص بالتراث المادي	وَحُلَّةٌ إِلَى عَيْنِ الصُّفْرَاءِ	129
	الفعل ومصدره	الرصيد اللغوي الخاص بالعواصم والبلدان	حَكِي ابْنُ بَطْوَلَةِ	133

الصفحة	المحور	الصفحة	الإملاء	الصفحة	المحور
22	مكونات النص	12	النساء المربوطة والنهاء	22	طريق النجاح
23	الجملة وأنواعها	16	الجملة المفتوحة في الكلمات	23	طريق العلم
24	الجملة الفعلية وأركانها	20	الهمزة على الألف	24	مواقف وعبر
39	الجملة المنسوخة بيان وأحوالها	29	الهمزة على الواو	39	الرسام الموهوب
40	الجملة المنسوخة بكان وأحوالها	33	الهمزة على الراء	40	عيد العمال
41	الأفعال الخمسة	37	المجرد والمزيد	41	بطاقة معلومات
56	نواصب الفعل المضارع	46	الهمزة على النبرة	56	لأول مرة
57	جوارم الفعل المضارع	50	الهمزة على النبرة	57	علمنا الشامخ
58	الفعل المبني للمجهول ونائب الفاعل	54	الهمزة على السطر	58	مقابلته مع شخصية تاريخية
73	الأسماء الخمسة	63	الهمزة على السطر	73	فداك يا وطني
74	جمع التكسير وإعرابه	67	همزة القطع	74	أبطال من الوطن قد نجهلهم
75	جمع المذكر السالم وإعرابه	71	همزة القطع	75	هل تعلمون ؟
90	جمع المؤنث السالم وإعرابه	80	همزة الوصل	90	الأنظار
91	المتنوع وإعرابه	84	الهمزة على الواو	91	نحن والبيئة
92	المضاف والمضاف إليه	88	الهمزة على الواو	92	الخس والمملوك
107	العتف	97	الهمزة على الواو	107	على الخوان
108	المفعول المطلق	101	الهمزة على الواو	108	أحجز بطاقات توعوية
109	الاستثناء به (إلا / غير / سوى)	105	الهمزة على الواو	109	حائظا
124	الفعل اللازم والفعل المتعدي	114	الهمزة على الواو	124	قضايا صحية
125	إعراب الفعل المتعدي الآخر	118	الهمزة على الواو	125	مسألة صعبة
126	علامات الإعراب الأصلية والفرعية	122	الهمزة على الواو	126	مناهل المعرفة
137	المتنوع	131	الهمزة على الواو	137	المجلة العلمية
138	المعرب	135	الهمزة على الواو	138	ظواهر علمية
139				139	نهاية مستبد
					البساطة والضيافة
					تأليف قصة
					قصص وحكايات عالمية
					في الشام
					كتابة إعلان شهاري
					حول العالم

4- ملح التخرج في مادة اللغة العربية للسنة أولى متوسط:

سبقت الإشارة إلى أنّ المتعلم في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، يكون قادرا على استعمال اللغة العربية كأداة لاكتساب المعارف وتبليغها مشافهة وكتابة بشكل سليم، في وضعيات دالة من الحياة الاجتماعية، فينتقل إلى مرحلة التعليم المتوسط بملح تخرج ليوصل عملية بناء تعلّماته اللاحقة، التي ينبغي أن تكون ذات صلة بسابقتها ومكمّلة لها، تماشيا ونمو المتعلم في انتقاله من مرحلة لأخرى، حيث تمثل السنة الأولى من التعليم المتوسط همزة وصل بين مكتسبات المتعلم اللغوية وتحصيله المعرفي في مرحلة التعليم الابتدائي مع مرحلة التعليم المتوسط، ولاسيما السنة الثانية من نفس المرحلة التي أخذ فيها هذا البحث كتاب اللغة العربية أنموذجا لدراسة النص التعليمي كمقاربة لاكتساب اللغة وتحصيل المعرفة.

وقد وزّعت النصوص التعليمية في السنة الأولى متوسط على ثمانية مقاطع تعليمية؛ حيث يشتمل كل مقطع على ثلاثة نصوص منطوقة يستمع إليها المتعلم في قراءة نموذجية، وثلاثة مكتوبة يقرأها في محاور تتعلق بـ: الحياة العائلية- حب الوطن- عظماء الإنسانية- الأخلاق والمجتمع- العلم والاكتشافات العلمية- الأعياد- الطبيعة- الصحة والرياضة، هذه العناوين تتطابق تماما مع عناوين المقاطع التعليمية في كتاب السنة الثانية متوسط (مدوّنة الدراسة)، وتتقاطع من جهة ثانية مع عناوين مقاطع السنة الخامسة ابتدائي كما يبيّنه الجدول الآتي:

عناوين مقاطع السنة الخامسة ابتدائي	عناوين مقاطع السنة أولى والثانية متوسط
القيم الإنسانية	الأخلاق والمجتمع
الحياة الاجتماعية والخدمات	الحياة العائلية
الهوية الوطنية	حب الوطن
التنمية المستدامة	/
التغذية والصحة	الصحة والرياضة
عالم العلوم والاكتشافات	العلم والاكتشافات العلمية
قصص وحكايات من التراث	الأعياد/ عظماء الإنسانية
الأسفار والرحلات	الطبيعة

(جدول يوضح التقاء وتطابق عناوين المقاطع التعليمية بين السنة الخامسة ابتدائي والأولى متوسط)

هذا التطابق والتقاطع في عناوين المقاطع يعكس بيداغوجيا الإدماج الذي يهدف إلى تمكين المتعلم من استغلال مكتسباته أو تعلماته السابقة وتوظيفها في التعلم اللاحقة؛ حيث عُرِف الإدماج بأنه عملية المزج بين مختلف الموارد والمهارات اللازمة، وتوظيف المتعلم لمكتسباته بشكل متصل في تفاعل منسجم بين مجموعة التعلم السابقة واللاحقة¹، حيث يتضمن كل مقطع مجموعة من الأنشطة مدرجة ضمن ميادين التعلم الثلاثة في علاقات مترابطة لإرساء موارد جديدة لتحقيق كفاءات ختامية، تتمثل في:²

الكفاءة الختامية لميدان فهم المنطوق وإنتاجه	الكفاءة الختامية لميدان فهم المكتوب	الكفاءة الختامية لميدان إنتاج المكتوب
- التواصل مشافهة بلغة سليمة. - فهم معاني الخطاب المنطوق. - إنتاج خطابات شفوية، مع احترام أساليب تناول الكلمة في وضعيات تواصلية دالة	- قراءة نصوص ثرية وشعرية متنوع الأنماط قراءة تحليلية واعية. - إصدار أحكام في شأن النصوص. - إعادة تركيب نصوص بأسلوب خاص مع استعمال الموارد المناسبة في وضعيات تواصلية دالة.	- إنتاج نصوص مركبة منسجمة متنوعة الأنماط لا تقل عن 10 أسطر بلغة سليمة يغلب عليها النمطان السردى والوصفي.

(جدول يوضع الكفاءات الختامية لميادين التعلم للسنة أولى من التعليم المتوسط)

ويعتبر النص التعليمي هو المنطلق الفعلي في اكتساب قواعد اللغة في المدرسة الجزائرية حيث يتم قراءة النصوص وشرحها وتحليلها ومناقشة أسئلة الفهم التي تُدار حول أمثلة مقصودة مستخرجة من النص يتوصل المتعلم إلى فهم القاعدة النحوية المستهدفة وفي الجدول الموالي توضيح للموارد النحوية المستهدفة في السنة أولى متوسط:

1 محفوظ كحوال، دليل الأستاذ اللغة العربية السنة الأولى من التعليم متوسط، موفم للنشر، الجزائر، دون تاريخ، ص32

2 المرجع نفسه، ص ص 16، 17

المقطع التعليمي	المورد النحوي المستهدف
المقطع الأول	النعته الحقيقي - أزمنة الفعل - الضمير وأنواعه - من علامات الوقف 1.
المقطع الثاني	النعته السببي - أسماء الإشارة - الاسم الموصول - الفاعل.
المقطع الثالث	جمع المذكر والمؤنث - جمع التكسير - همزة الوصل - علامات الوقف 2.
المقطع الرابع	المبتدأ والخبر - كان وأخواتها - همزة القطع - همزة في آخر الكلمة.
المقطع الخامس	إن وأخواتها - نائب الفاعل - المفعول به - (الشمسية) وال (القمرية) -
المقطع السادس	المفعول المطلق - المفعول لأجله - التاء المفتوحة - التاء المربوطة.
المقطع السابع	المفعول معه - الحال - أنواع الحل - حذف الألف.
المقطع الثامن	حذف همزة ابن - (ألف) التفريق - الألف اللينة -

(جدول يوضع الوارد النحوية المستهدفة في السنة أولى متوسط)

تمثل الموارد النحوية المقررة في السنة أولى متوسط مكملة للموارد النحوية السابقة وممهدة كذلك للموارد النحوية المستهدفة في السنة الثانية متوسط التي سنقف عندها بالتفصيل - إن شاء الله - في فصول البحث اللاحقة، وقد ركزت النصوص التعليمية في كتاب السنة الأولى متوسط على ترسيخ مجموعة من القيم ولمواقف ذات صلة بالهوية الوطنية التي تسعى التربية الوطنية لترسيخها في جميع مراحل التعليم والتي توردها فيما يأتي:

- الهوية الوطنية: بحيث يتعلّق المتعلم بمكونات الهوية الجزائرية.

- الضمير الوطني: يحب وطنه ويدافع عنه.

- المواطنة: يتحلّى بروح التعاون والتضامن في محيطه.

- التفتح على العالم: يتقبّل الاختلاف ويسعى إلى التعايش.

خلاصة:

يتميز المجتمع الجزائري بهوية ثقافية أركانها ثابتة ومشتركة بين جميع أفرادها، أساسها اللغة التي بواسطتها يحصل الفرد على هويته من طريق قراءة التاريخ والأخبار والآثار وممارسة الطقوس، ويدافع عنها أمام الحملات والتهديدات، لأنّ في المحافظة على الهوية الثقافية تعزيز لقوة الدولة وتماسك المجتمع؛ أمام كل أشكال الاستعمار ماديا كان أم ثقافيا، من طريق إرساء أركانها ومبادئها لدى النشء، حيث تعوّل الدول على التعليم في تحقيق ذلك لإعداد جيل إيجابي في الحياة الاجتماعية، متعلق بمكونات هويته الثقافية، قادر على مواصلة البناء، والاعتماد على تعليم اللغة العربية- بعدها أحد أركان هوية المجتمع الجزائري- من أقدر الوسائل وأجلها نفعا في تعزيز الهوية الثقافية لدى النشء، وتوطين الحمية في النفوس للدفاع عنها ضد كل محاولات العبث أو الاختراق، وقد اتخذ النص التعليمي كمقاربة في تعليم العربية لتحقيق ذلك؛ بعده وسيلة وأداة إجرائية مطواعة يتحقق بها اكتساب اللغة وتحصيل المعرفة المستهدفة، التي تخدم أهداف وغايات المدرسة الجزائرية التي أساسها تعزيز الهوية الثقافية والتكوين على المواطنة، يجعل المتعلم يستتضمّر معارف النصوص وقيمها، ويسترجعها سلوكا وممارسة كلما استدعاها المقام .

وبالنظر إلى التهديدات التي فرضتها الظروف الحديثة وما وفرته تكنولوجيا المعلومات من وسائل وتطبيقات تواصلية تعمل على نشر ثقافات بديلة وإشاعتها أدت إلى بروز ظواهر دخيلة تحمل في طياتها مؤامرات معلنّة وخفية بغرض تغريب الفرد عن هويته الثقافية، يسعى منهاج اللغة العربية في التعليم بالجزائر إلى مواكبة المتغيرات ومجابهة الأخطار التي تمس بأركان هوية مجتمعا بإكساب المتعلم مجموعة من المعارف، يحصلها من توجيهات نصوص محمّلة بأبعاد تحث على تعزيز الشعور بروح الانتماء للهوية الثقافية للأمة والتمسك بقيم المجتمع ومبادئه من خلال الإبداع الأدبي الذي يدعم تلك الأركان المشتركة بين أفراد مجتمعا ويرسخها في نفوس الناشئة.

ففي الجانب الديني مثلا تتحقق وظيفية النصوص في حثها على مكارم الأخلاق والنهي عن مساوئها اعتمادا على دراسات اجتماعية ميدانية بناء على الظواهر المتفشية من أجل تعديل السلوك وتوجيهه الوجهة السوية؛ كأنّ تحث على مجموعة الفضائل التي عُيِّت لأسباب عديدة كالتسامح، والإيثار، وبرّ الوالدين، وصلة الأرحام، وفضل طلب العلم، والأمر بالمعروف، وحسن استغلال الوقت... الخ، وتنهى عن مجموعة الرذائل الدخيلة المتفشية كالعنف الذي أصبح ظاهرة خطيرة غزت البيوت والشوارع والملاعب، وظاهرة العقوق، وقطع الأرحام، والغش، والكذب، وتضييع الأوقات أمام الشاشات الإلكترونية... الخ

وفي جانب العروبة تتحقق وظيفية النصوص في إبرازها لجمال اللغة العربية التي تضرب بجذورها في التاريخ، إذ اختارها الله عزّ وجلّ بأن تكون حاملة للقرآن، وتبيان قدرتها على احتواء العلوم والمستجدات،

وتشارف بشموخ حاجة العصر وضرورات المستقبل، وفي الجانب التاريخي تختار النصوص التي تحكي مآثر الشعب الجزائري وتضحياته وأجاده وبطولاته، تعزيزا لحب الوطن في النفوس من أجل المحافظة عليه بالعمل والبناء .

فالنصوص التي تخدم تلك الأركان وتدعمها تصلح لأنّ تعلّم في كامل التراب الوطني مهما اختلفت الرقعة الجغرافية، وتباين المستوى الاجتماعي أو الثقافي بين المتعلمين لأنها تمثل عوامل مشتركة تشكل الهوية الثقافية للمتعلم الجزائري، يبقى مراعاة بعض عوامل الاختلاف الثانوية في المدرسة الجزائرية أمرا لا بدّ منه بالنظر إلى تمايز المتعلمين وتفاوتهم بأسباب الظروف المحيطة التي ينبغي أخذها بعين الاعتبار في أثناء اختيار النصوص التعليمية؛ حيث لا يمكن أن تُختار النصوص بناء على عينة مجتمعية أو أسرية واحدة وجعلها أنموذجا يعمّم على كامل القطر، وإغفال باقي الحالات التي تخلق فوارق واختلافات بين المتعلمين، كالبينة الجغرافية واستعمالاتها اللغوية، والوضع الاقتصادي للأسرة في توفير وظائفها التربوية (صحية، نفسية، واجتماعية، وخلقيا)، والمستوى التعليمي للأسرة، وكذا اختلاف المتعلمين وتمايزهم لأسباب عضوية أو نفسية، وغيرها، باعتبارها معايير ضرورية تؤهل النص التعليمي ليستقطب جميع الأذواق ويمارس وظيفته في جميع الآفاق.

وتمثل المرحلة العمرية أهم ما ينبغي مراعاته في أثناء اختيار النصوص التعليمية، بالنظر إلى حاجات المتعلم المتغيرة التي تصحب نموه، فمراعاة هذه الحاجات والميولات في كل مستوى تعليمي تملّي بالضرورة طبيعة النصوص الواجب اعتمادها استجابة لحاجات المتعلم سواء في المحتوى أو في المبنى، لذلك كانت "جميع الإجراءات المنهجية المطلوبة تنطلق من تحليل حاجات الجمهور المستهدف"¹، لأن معرفة خصائص المتعلم ومزايه ورصد حاجاته وتحليلها -ولا سيما مرحلة المراهقة وبدايتها- من شأنها تحديد نقائصه لمعالجتها تعليميا وإعدادها لمواقف الحياة، ولما كانت اللغة وسيلة لتحصيل المعارف، وبدونها تُعَيَّب وتُعْطَل، اجتهد القائمون على الكتاب المدرسي في انتقاء النصوص التعليمية بناء على معايير علمية وزعت بين ثمانية مقاطع ثرية تسعى إلى تقديم معارف عمليّة ذات صلة بواقع المتعلم وواقعه مُكمّلة لمعارفه السابقة وممهدة للاحقة في علاقة تكاملية تفصح عنها عناوين المقاطع وملامح التخرج المذكورة، وسنقف بالتفصيل والتحليل على مدى مراعاة مدونة الدراسة لتلك المعايير في أوانه إن شاء الله.

¹ -Henri Besse et Robert Galisson, polémique en didactique, Du renouveau en question, collection des langues étrangères, s éd. Paris : 1980, Clé international, p 53.

الباب التطبيقي

كتاب اللغة لعربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط دراسة وممارسة

- 1- مرجعية تأليف كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط وبنيته المنهجية.
- 2- وظيفية نصوص نشاط فهم المنطوق في الاكتساب اللغوي والتحصيل المعرفي.
- 3- وظيفية نصوص ميدان فهم المكتوب في الاكتساب اللغوي.
- 4- وظيفية نصوص ميدان فهم المكتوب في التحصيل المعرفي.

فصل أول: مرجعية تأليف كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط
وبنيته المنهجية

فصل أول

مرجعية تأليف كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط وبنيته المنهجية

المبحث الأول: الأسس المرجعية للكتاب

المبحث الثاني : البنية المنهجية للكتاب

المبحث الثالث: طريقة عرض الكتاب

المبحث الرابع: وحدات الكتاب

المبحث الخامس: الصورة التعليمية

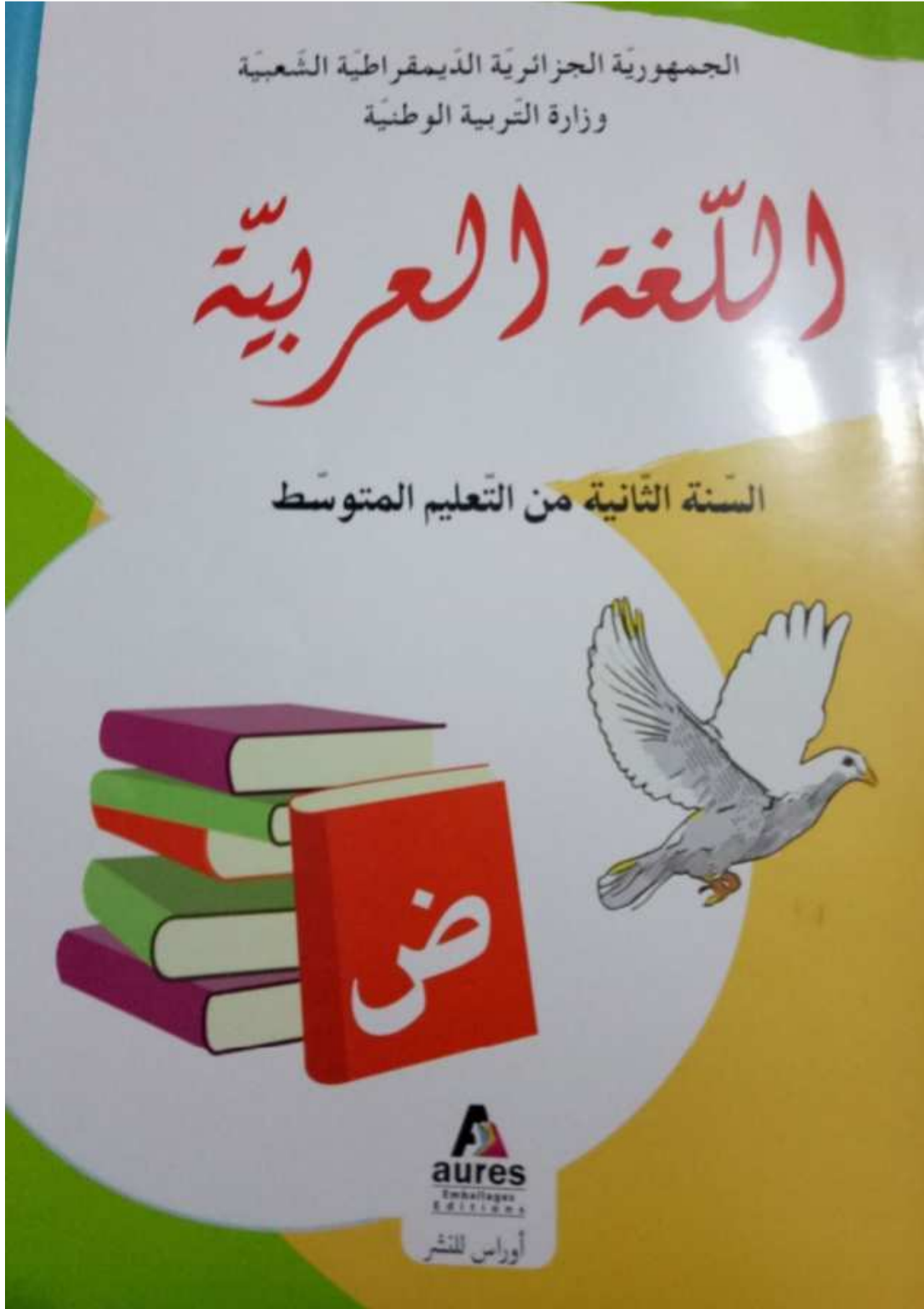
تسعى جميع الدول إلى تحقيق التطور والنمو في مختلف مجالات الحياة، ولعلّ التعليم أهم ما يُعوّل عليه في تحقيق ذلك؛ إذ يخضع بدوره إلى قوانين تنظمه وتسيّره، وسنحاول خلال هذا الفصل التطرق إلى الأسس المرجعية والمنهجية التي يخضع لها التعليم في الجزائر، بعدّها ضوابط لا ينبغي للهيئات المكلفة بإعداد المناهج أن تحيد عنها، أملاً في تكوين فرد مشبع بمبادئ وقيم وطنية لإرساء ركائز مجتمع قوي متماسك متفتح على العالمية والرقى والمعاصرة، باعتبار أنّ مستقبل الأمم مرهون بسياساتها في التعليم وتكوين النشء الذي قال فيه الإبراهيمي "إنكم يا أبناءنا مَنَاطُ آمالنا، ومستودع أمانينا نعدّكم لحمل الأمانة وهي ثقيلة، ولاستحقاق الإرث وهو ذو تبعات وذو تكاليف، وننتظر منكم ما ينتظره المدج في الظلام من تباشير الصبح"¹، لكن إعداد جيل قادر على حمل الأمانة وعليه معقد الآمال في البناء والتطوير، يتطلب استثماراً واعياً للمناهج التعليمية التي من شأنها تحقيق ذلك، وقد سُئِل أحد السياسيين عن رأيه في مستقبل أمةٍ، فقال: "ضعوا أمامي مناهجها الدّراسية أنبئكم بمستقبلها"، وهذا يوضّح أهمية المناهج الدّراسية في حياة الشّعوب، والمنهج الدّراسي نوع من التشريع، الذي يُقصد به "تنظيم العملية التعليمية وتوجيهها نحو الأغراض القومية المنشودة"²، حيث يقوم المنهج الدّراسي على مجموعة من العناصر تتكامل فيما بينها لتحقيق الغايات التي تنشدها السياسات الوطنية، ولعلّ أهمها الكتاب المدرسي، الذي يمثّل وسيلة بين يدي المتعلم لا يمكن الاستغناء عنه؛ فهو مصدره الوحيد لاكتساب المهارات والخبرات، واستقاء المعارف والعلوم التي تسهم في إعداداته للحياة.

فماهي القوانين والأسس المرجعية التي يخضع لها التعليم في الجزائر؟ وهل وافق منهاج اللغة العربية للتعليم المتوسط تلك القوانين والأسس؟ حيث سنتخذ من عناصر الإجابة عن هذه الأسئلة معايير نستند عليها فيما يأتي من فصول للقيام بعمليات المقارنة والقياس من أجل الخروج بأحكام عن مدى وظيفية محتوى الكتاب - بعدّه أحد عناصر المنهاج - في تحقيق الأهداف التي وضع من أجلها .

كما حاولنا تسليط الضوء على مدى احترام لجنة تأليف الكتاب لمعايير وشروط صناعته وإخراجه حتى يكون محبباً في شكله ومضمونه لدى المتعلّمين، مع التطرق إلى طريقة عرضه بتوضيح العناوين المستعملة فيه، توضيحاً لما ستتناوله الدراسة التطبيقية .

1 أحمد طالب الإبراهيمي، آثار الإمام محمد البشير الإبراهيمي، مرجع سابق، 201

2 عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، مرجع سابق، ص35



(صورة رقم: 01 على سبيل الحضور والاستئناس للغلاف الخارجي لمدونة الدراسة)

المبحث الأول: الأسس المرجعية للكتاب:

يخضع التعليم في الجزائر إلى قوانين تنظمه وتسيّره أقرتها الدولة بناء على الدستور، والأوامر والقوانين فقد نصّ الدستور في مادته الثالثة ضمن الفصل الأول من الباب الأول بأنّ "اللغة العربية هي اللغة الوطنية والرسمية"¹، فهي اللغة المستعملة في التعليم وفي جميع الدوائر الرسمية للدولة الجزائرية.

1- القانون التنظيمي للتعليم في الجزائر:

يهدف القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 04-08 . المؤرخ في 15 محرم عام 1429 الموافق لـ 23 يناير 2008، إلى تحديد الأحكام الأساسية المطبقة على المنظومة التربوية الوطنية، وينصّ في مادته الثانية على أنّ رسالة المدرسة الجزائرية تتمثل في:

- تكوين مواطن مزود بمعالم وطنية أكيدة، شديد التعلّق بقيم الشعب الجزائري، قادر على فهم العالم من حوله والتكيف معه والتأثير فيه، ومتفتح على الحضارة العالمية، وبهذه الصفة تسعى التربية الوطنية إلى تحقيق مجموعة من الغايات التي تعمل المدرسة الجزائرية تنفيذا .

1-1- غايات التربية الوطنية:

تسعى التربية الوطنية إلى تحقيق مجموعة من الغايات التي تمثّل أساساً تُبنى عليه كل الأهداف ولعلّ أهمها يتمثل في:²

- تجذير الشعور بالانتماء للشعب الجزائري في نفوس أطفالنا وتنشئتهم على حب الجزائر وروح الاعتزاز بالانتماء إليها، وكذا تعلقهم بالوحدة الوطنية ووحدة التراب الوطني ورموز الأمة.
- تقوية الوعي الفردي والجماعي بالهوية الوطنية، باعتباره وثاق الانسجام الاجتماعي وذلك بترقية القيم المتصلة بالإسلام والعروبة والأمازيغية.
- ترسيخ قيم ثورة نوفمبر 1954 ومبادئها لدى الأجيال الصاعدة والمساهمة من خلال التاريخ الوطني، في تخليد صورة الأمة الجزائرية بتقوية تعلّق هذه الأجيال بالقيم التي يجسدها تراث بلادنا، التاريخي والجغرافي والديني والثقافي.
- تكوين جيل مشبع بمبادئ الإسلام وقيمه الروحية والأخلاقية والثقافية والحضارية.

1 الجريدة الرسمية رقم 76 المؤرخة في: 8 ديسمبر 1996 ، الباب الأول، المادة 3

2 القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 04-08 . المؤرخ في 15 محرم عام 1429 الموافق لـ 23 يناير 2008

- ترقية قيم الجمهورية ودولة القانون .
- إرساء ركائز مجتمع متمسك بالسلم والديمقراطية، مفتوح على العالمية والرقي والمعاصرة، بمساعدة التلاميذ على امتلاك القيم التي يتقاسمها المجتمع الجزائري والتي تستند إلى العلم والعمل والتضامن واحترام الآخر والتسامح، وبضمان ترقية قيم ومواقف إيجابية لها صله على الخصوص بمبادئ حقوق الإنسان والمساواة والعدالة الاجتماعية.

ففي الغايات المتعلقة بـ: (تجذير الشعور بالانتماء للوطن في نفوس أطفالنا، وتنشئتهم على حب الجزائر، وترسيخ قيم الثورة ومبادئها لدى الأجيال)، فقد وافقت النصوص التعليمية الخاصة **بالمقطع التعليمي الثاني (حب الوطن)**، تلك الغايات التي تسعى التربية الوطنية لتحقيقها، حيث جاءت نصوص هذا المقطع محملة بتوجيهات سلوكية هادفة إلى ترسيخ قيم وطنيه من خلال الدعوة إلى حب الوطن وتعظيم شأنه، وتكريس الانتماء للشعب في النفوس، والدعوة إلى احترام رموز الوطن ومنه ترسيخ ثقافة المواطنة، من خلال التوجيه إلى السلوك القويم الذي ينبغي التحلي به تجاه العلم الوطني، والدعوة إلى طلب العلم واستنفار النفوس للعمل في سبيل رقي الوطن، والتحلي بروح التسامح وحب الآخر والتفتح على العالم، ومن هذه النصوص نذكر:

- نص الأسبوع الأول: بعنوان "أرض الوطن"¹، وهو نص أدبي توجيهي يصور العواطف التي تصحب فراق الوطن.
- نص الأسبوع الثاني: بعنوان "تحية العلم الوطني"²، وهو نص أدبي توجيهي يقدم توضيحا وتعريفا حول ما يرمز إليه العلم الوطني وما يحمله من معاني البطولات والتضحيات التي قدمها الأجداد، والآباء.
- نص الأسبوع الثالث: بعنوان "الوطن الحبيب"³، وهو نص شعري توجيهي يقف فيه المتعلم على مشاعر الحب التي يكنّها الشاعر لوطنه الجزائر، ومشاعر التضحية والحماس والدعوة لطلب العلم (واستنفار النفوس للعمل من أجل النهوض بالوطن بعد ما خلفه المستعمر من بطش، وتجهيل، وتدمير.
- نص الأسبوع الرابع (إدماج): بعنوان "الوطن والوطنية"¹، وهو نص توجيهي يدعو إلى حب الوطن ويتدرج بتوضيح الأسباب التي تدعو إلى ذلك في أسلوب حجاجي توجيهي، بالانتقال من أسباب حب الفرد لبيته و أهل بيته لما يرى من حاجته إليهم واستمداد بقائه منهم ، وكذلك الحال بالنسبة للوطن.

1 وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، أوراس للنشر، الجزائر، 2017، ص 32

2 المرجع نفسه، ص 37

3 المرجع نفسه، ص 42

وفي الجانب المتعلق بتكوين جيل مشبع بمبادئ الإسلام وقيمه الروحية والأخلاقية والثقافية والحضارية، فقد وافقت النصوص التعليمية الخاصة بالمقطع التعليمي الرابع (الأخلاق والمجتمع)، هذا الجانب، حيث جاءت نصوص هذا المقطع محملة بتوجيهات سلوكية هادفة إلى ترسيخ الأخلاق الفاضلة وتكوين فرد يتحلّى بزيينة الأخلاق لضمان تماسك المجتمع، وعيش أفراد في وحدة ووفاق ونبذ الخلاف والشقاق، ومن هذه النصوص نذكر:

- نص الأسبوع الأول: بعنوان "وصية أب"² يقدم توجيهات هادفة لتغيير سلوك المتعلمين نحو مكارم الأخلاق. يدعو النص إلى التحلي بحلية الأخلاق الفاضلة بالتركيز على مجموعة من المكارم الضرورية لضمان تماسك المجتمع، وعيش أفراد في وحدة ووفاق.

- نص الأسبوع الثاني: وهو مقتطف شعري بعنوان "فضائل الأخلاق"³ يدعو إلى التحلي بحلية الأخلاق الفاضلة بالتركيز على مجموعة من المكارم الضرورية بدءا بالإحسان إلى الناس، لما له من تأثير على قلوبهم، ثم الإقبال على استكمال فضائل النفس بالخلق الرفيع، ثم التمسك بدين الله وكتابه وسنة نبيه.

- نص الأسبوع الثالث: وهو نص أدبي توجيهي بعنوان "أخلاق صديق"⁴، يقدم وصفا لأخلاق صديق يقف معه المتعلم بالقراءة والفهم والتحليل، فيتحوّل الغرض من الوصف والإخبار إلى النصح والإرشاد للتحلي بالأخلاق الفاضلة.

نص الأسبوع الرابع (إدماج): نصّ أدبي توجيهي بعنوان "التربية بالقُدوة الحسنة"⁵، وهو مقتطف من آثار محمد البشير الإبراهيمي، يقدم فيها توصيات للمعلمين لأن يكونوا قدوة للمتعلمين، لأنّ عماد التربية ما يقتبسه الناشئون من أخلاق قويمة وقوة وعزيمة يتأثرون ويحتذون بها.

وفي الجانب المتعلق بإرساء ركائز مجتمع متمسك بالسلم والديمقراطية، متفتح على العالمية، نجد في المقطع الثالث للنصوص المنطوقة نصا بعنوان "صانع السلام"¹، وهو عبارة عن مقتطف من مذكرات الزعيم

1 وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص 46

2 المرجع نفسه، ص 72

3 المرجع نفسه، ص 77

4 المرجع نفسه ص 82

5 المرجع نفسه، ص 86

نيلسون وقد تضمن قيما عالمية تتعلق بالنضال من أجل القضايا العادلة ، والتفتح على حضارات العالم والقيم العالمية.

2- مرجعية إعداد المناهج:

تتكئ اللجنة الوطنية للمناهج في بناء المناهج التربوية على مجموعة من الأسس والمبادئ؛ تتعلق بالأمة وقيمها، وأخرى بالسياسة التربوية، وأخرى منهجية ، والتي نفضلها فيما يأتي:²

2-1- مرجعيات تتعلق بالأمة وقيمها :

- الانتماء للجزائر باعتبارها لحمة التضامن التاريخي قديما وحديثا.

- الشعور بالانتماء إلى أمة واحدة وشعب واحد .

- التفتح على حضارات العالم والقيم العالمية .

2-2- مرجعيات تتعلق بالسياسة التربوية:

- الطابع الوطني والديمقراطي للمنظومة التربوية استمرارا للقيم والمبادئ التي دأبت عليها منذ الاستقلال.

- الطابع العصري والتقدمي الذي فرضته التحديات الداخلية والخارجية في عالم يتطور باستمرار، ومجتمع جزائري مازال يلجّ على النوعية فيما تقدمه المدرسة .

2-3- مبادئ منهجية :

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

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

- مبدأ الملائمة : التي تمكّن من تكييف ظروف الإنجاز والتكفل، وعلى الخصوص ظروف التلاميذ النفسية والبيداغوجية.

- مبدأ المقروئية: الذي يستلزم البساطة، الوضوح والدقة في صياغة البرامج لجعله أداة سهلة الاستعمال .

1 وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص 95

2 اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج، 2009، ص ص 2-3

- مبدأ قابلية التقويم: للتمكن من إجراء تقييم تسييري يحدث ملائمة بين أهداف تكوين المناهج والحاجات التربوية المقصودة .

3- منهاج اللغة العربية في التعليم المتوسط:

ينسجم منهاج اللغة العربية ويتكامل مع مناهج باقي المواد لتحقيق غايات المدرسة وضمان تعليم ذي نوعية، يكفل التفتح الكامل والمنسجم والمتوازن لشخصية التلاميذ بتمكينهم من اكتساب معارف نظرية وتطبيقية كافية قصد الاندماج في مجتمع المعرفة، وقد تضمن منهاج اللغة العربية مجموعة من القيم والمواقف والكفاءات التي ينبغي بلوغها وتحقيقها خلال هذا الطور التعليمي والتي نوضحها فيما يأتي:¹

3-1- القيم والمواقف:

أ- الهوية: من خلال نصوص اللغة العربية، يعتز المتعلم بلغته، ويقدر مكونات الهوية الجزائرية، ويحترم رموزها، وينمي قيمه الخلقية والدينية والمدنية المستمدة من مكونات الهوية الوطنية.

ب- الضمير الوطني: يحافظ على الرموز الوطنية ويدافع عنها ، يحترم الوطن وأخلاق الأمة ، يحافظ على ممتلكات الأمة، يدافع عن انسجام الأمة، يمتن الصلة بالتراث الفكري واللغوي والأدبي للأمة الجزائرية.

ج- المواطنة: يتحلى بروح التعاون والتضامن والعمل الجماعي، والصدق في التعامل، يساهم في الحياة الثقافية للمدرسة والحي أو القرية، ينتهج أساليب الاستماع والحوار، وينبذ العنصرية والعنف بمختلف أشكاله.

د- التفتح على العالم: يفتح على الآداب الإقليمية والعالمية، يتواصل مع غيره، يحترم ثقافات وحضارات العالم، ويتقبل الاختلاف ويسعى إلى التعايش السلمي مع الآخرين، يستخلص من تجارب الغير ما يمكنه من فهم عصره وبناء مستقبله.

ففي جانب القيم المتعلقة بتعزيز الهوية الجزائرية واحترام رموزها جاء المقطع التعليمي الثاني (حب الوطن) بنصوصه المنطوقة والمكتوبة محملاً بقيم تخدم هذا الغرض تسعى إلى إرساء حب الوطن والاعتزاز به وبرموزه تعلق بالضمير الوطني حيث حمل النص المنطوق بعنوان "المطاردة"²، توجيهات تبين أنّ حماية الوطن مسؤولية مشتركة بين النساء والأطفال والشيوخ والأبطال، جسدتها تضحيات نساء دار سبيطار ووعيهن بالقضية الوطنية في سبيل

1 وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط، مرجع سابق ، ص 10، 11

2 المرجع نفسه، ص 89

حماية أبطال الجزائر إبان الاستعمار الفرنسي، كما سلّط النص المنطوق الثاني بعنوان "من أجل حياة أفضل"¹ الضوء على تضحيات الفدائيين من الأبناء البررة الذين رفضوا حياة القهر والاستعباد وقدموا نفوسهم فداء في سبيل أن تنعم الأجيال بحياة أفضل، كما عرّف النص المنطوق بعنوان "درس في الوطنية"² الوطن وشرح معنى الوطنية التي يجب أن يتحلّى بها أبناء الوطن؛ في شكل توجيهات غير مباشرة يتلقاها المتعلّم عبر الاستماع إلى مجريات الدرس الذي قدّم لأطفال الجزائر إبان فترة الاستعمار، ليختتم المقطع بنص عنوانه "من مسرحية البشير"³، يستمع فيه المتعلّم إلى مشهد مسرحي، في شكل حوار بين الأم وابنتها التي تحكي لها حديث النسوة، وأهل الدوار وإعجابهم بأخيها، بسبب حديثه معهم عن قضايا هامة تخصّ الدين والإيمان والوطن، غير آبه بقوانين تلك الحقبة المظلمة من الاستعمار الذي استهدف شخصية الشعب الجزائري، كما حملت النصوص المكتوبة لهذا المقطع التعلّمي القيم نفسها المتعلقة بحب الوطن والتحلي بالوطنية من طريق الاعتزاز بتاريخ الجزائر الحافل واحترام رموزه، كما في النص المكتوب الذي تضمنه المقطع الثالث (عظماء الإنسانية)، بعنوان "يا جميلة!"⁴، الذي يصوّر كفاح جميلة بوحيرد، وصبرها على أذى المستعمر، في سبيل أن تحيا الجزائر حرة مستقلة، حيث صوّر بطولاتها التي جعلتها رمزا وطنيا ورسالة إنسانية في دعوة إلى تمجيد وتخليد بطولات الشهداء والمجاهدين وتعظيم شأنهم وتكوين متعلّم يقدر مكوّنات الهوية الجزائرية، ويحترم رموزها.

وفي جانب القيم المتعلقة بالافتتح على العالم وتقبّل الاختلاف والسعي إلى التعايش السلمي مع الآخرين جاء المقطع التعليمي الرابع (الأخلاق والمجتمع) بنصوصه المنطوقة والمكتوبة محملاً بقيم تخدم هذا الغرض تسعى إلى استكمال فضائل النفس والأخلاق كقيمة دينية وإنسانية، حيث حمل النص الشعري المكتوب بعنوان "فضائل الأخلاق"⁵، توجيهات تربوية وأخلاقية في صورة مواعظ وحكم هادفة لتغيير سلوك المتعلمين نحو فضائل الأخلاق التي دعا إليها الإسلام بدءاً بالإحسان إلى الناس، واستكمال فضائل النفس بالخلق الرفيع الذي يضمن التعايش مع الغير في تآزر وتراحم.

1 وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص 90

2 المرجع نفسه، ص 91

3 المرجع نفسه، ص 92

4 المرجع نفسه، ص 52

5 المرجع نفسه، ص 77

3-2- الكفاءات العرضية:

أ- ذات طابع فكري: يبدي فضوله الفكري والعلمي، ويتواصل بلغة سليمة، ينمي قدرته على التحليل والفهم، ينمي مواهبه الإبداعية والنقدية.

ب- ذات طابع منهجي: يُحسن استقراء المعطيات وتوظيفها في وضعيات التواصل، يُحسن استخدام الزمن وتسييره، يُحسن تخطيط العمل واستراتيجيات تنفيذه، يُحسن استخدام وسائل الإعلام والاتصال الحديثة ويستثمر مواردها.

ج. ذات طابع تواصلية: يعتمد أساليب الإقناع بالحجة في تبرير مواقفه، يُحسن تكييف كلامه مع متغيرات الوضعية التواصلية باستعمال الأساليب المناسبة، يوظف الأدوات اللغوية المناسبة (المحسنات والصور البيانية).

د- ذات طابع شخصي واجتماعي: يثابر في أعماله لتحقيق مشروعه الشخصي، يتحلّى بروح المبادرة والاستقلالية المسؤولة، ينمي حسّه الفني وذوقه الأدبي الجمالي، يثق في نفسه ويتكفل بها، يساهم في الأعمال الجماعية والتضامنية.

3-3- الكفاءة الشاملة:

يتواصل المتعلّم بلغة سليمة، ويقرأ قراءة مسترسلة معبرة نصوصاً مركّبة مختلفة الأنماط، مع التركيز على النمطين الحوارية والتوجيهية، لا قلّ عن مائة وثمانين كلمة، وينتجها مشافهة وكتابة في وضعيات تواصلية دالة.

وقد تضمنت النصوص التعليمية للمدوّنة مجموعة من الكفاءات التي يسعى إليها منهاج اللغة العربية، ففي جانب الكفاءات الفكرية الهادفة على تنمية قدرة المتعلّمين على التحليل والفهم وإبداء فضولهم الفكري ومواهبهم الإبداعية والنقدية جاء نص "إنسانية الأمير"¹، لتعريف المتعلّمين على أسلوب النص الحوارية وروابطه (كروابط الوصل، والجواب، والتفسير، والتأكيد، والنفي، وروابط التعليل والاستنتاج)، وتوظيف جمل الاستفهام والأمر والنهي والنداء والتعجب، وكيفية توظيف الحجج والبراهين، أمّا نص "مناجاة البحر"²، فمن خلال هذا النص وأنشطته (ميدان إنتاج المكتوب)³ يتعرّف المتعلّم على الموازنة في اللغة التي تعني النظر في موضوعين لترجيح أحدهما على الآخر، ولا تتحقّق الموازنة إلا بعد النظر في أوجه التشابه، وأوجه الاختلاف بين النمطين، ويطبق المتعلّم هذه

1 وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص 57

2 المرجع نفسه، ص 142

3 المرجع نفسه، ص 154

الموازنة بين الحوار والتوجيه فيتوصل إلى التفريق بينهما ويستخرج أوجه التشابه المتمثلة في: (الحوار والتوجيه كلاهما أسلوب للتواصل - الحوار والتوجيه كلاهما نمط نصي - الحوار والتوجيه كلاهما يستدعي وجود طرفين متواصلين هما المرسل والمرسل إليه). ثم يستخرج أوجه الاختلاف المتمثلة في: (الحوار الذي يقوم على تبادل الأدوار في الحديث بين المتكلم والمتلقي، أما التوجيه فيقوم على طلب تنفيذ تعليمات موجهة من المرسل إلى المتلقي - الحوار يقبل تبادل أفكار، أما التوجيه يقوم على نقل الخبرة والتجربة في الحياة، من الموجّه إلى الموجّه للاستفادة منها) .

أما في الكفاءة المنهجية الهادفة إلى تمكين المتعلمين من حسن استقراء المعطيات وتوظيفها في وضعيات التواصل، وحسن استخدام وسائل الإعلام والاتصال الحديثة، فقد جاءت الأنشطة المصاحبة للنصوص التعليمية من أجل خدمة هذا الغرض، ففي ميدان (إنتاج المكتوب) المصاحب لنص "هدية لأمي"¹، يستخلص المتعلم تقنية تدوين رؤوس أقلام، من خلال التركيز على تسجيل الأفكار الأساسية والمعلومات المهمة بإيجاز وبأسلوب المتعلم بإتباع الطريقة العمودية عبر تسجيل الفكرة العامة وتحتها الأفكار الأساسية مدعمة بشواهد وأمثلة، وبعده الخلاصات والاستنتاجات، والملاحظات الشخصية، وفي ميدان إنتاج المكتوب المصاحب لنص "في سبيل العائلات"²، يتعرف المتعلم على منهجية تصميم موضوع من خلال تقسيم النص إلى فقرات تساعد على ترتيب أفكاره، ويتعرف على أقسام التصميم الثلاثة: (مقدمة، وصلب الموضوع، والخاتمة)، وفي الأخير يعود إلى النص ويتدرّب على تحديد أقسامه، وفي ميدان إنتاج المكتوب المصاحب لنص "تحية العلم الوطني"³، يتعرف المتعلم على الفقرة التي تمثل نصا قصيرا مكتوبا يعالج فكرة رئيسية واحدة، تعقبها أفكار ثانوية للاستدلال وتوسيع الفكرة الرئيسية بأمثلة، أو شواهد، أو معطيات، أو حجج، تبدأ وجوبا بترك فسحة في أول السطر، وتختتم الفقرة بجملة تلخص ما عبّر عنه، وتنتهي برسم نقطة في آخرها، وفي ميدان إنتاج المكتوب المصاحب لنص "الوطن الحبيب"⁴، يتعرف المتعلم على أسلوب التوجيه الذي يهدف إلى توجيه تعليمات إلى مرسل إليه (فرد أو جماعة) ودعوته للقيام بعمل معين، أو ترك القيام بسلوك ما، واجتنابه، كما يتعلم طريقة تصميم نص توجيهي (مقدمة: وفيها أسلوب مناسبة التوجيه كالتمهيد بالنداء للفت الانتباه، العرض: وفيه عرض لموضوع التوجيه، الخاتمة: وفيها

1 وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص 20

2 المرجع نفسه، ص 25

3 المرجع نفسه ص 40

4 المرجع نفسه، ص 45

بيان لأهمية القول، وضرورة العمل به)، ويتعرّف المتعلّم كذلك على الاقتباس، باعتباره أداة حجاجية، تمكّن المرسل من تدعيم آرائه بالاستعارة من أسلوب آخر.

وفي الكفاءة التواصلية الهادفة إلى تمكين المتعلّمين من استخدام أساليب الإقناع بالحجة في تبرير مواقفهم، وتكييف كلامهم مع متغيرات الوضعية التواصلية، فمن خلال ميدان إنتاج المكتوب المصاحب لنص "سهرة عائلية"¹، يستخلص المتعلّم مفهوم التواصل؛ المتمثل في الإخبار والإبلاغ، ونقل المعلومات والأفكار، والأحاسيس بواسطة اللغة شفويا أو كتابيا، ويتعرّف على عناصر التواصل (المرسل، والمرسل إليه، والرسالة)، وفي ميدان إنتاج المكتوب المصاحب لنص "غاندي الرجل العظيم"²، يتعرّف المتعلّم على دورة التواصل التي يقصد بها وجود طرفين (مرسل ومرسل إليه) يتبادلان التعبير عن الأفكار أو أحاسيس (رسالة) بواسطة اللغة، حيث تتحقّق هذه الدّورة في حوار يقع بين المرسل والمرسل إليه، شريطة تبادل الرّسالة، أي أنّ لا تصدر من طرف واحد (فالمتكلم يتفاعل في الحوار، لأنّه يسمع ليفهم، ويفهم ليخبر ويناقش)، والكفاءة نفسها يسعى ميدان إنتاج المكتوب المصاحب للنصوص التعليمية (فضائل الأخلاق، وأخلاق صديق، و فضل العلم، ويوم المرحمة، ونشيد العيد، وخاتم العيد)³، حيث يتعرّف المتعلّم من خلال تلك الأنشطة على دورة التواصل في وضعية التوجيه، التي تستدعي وجود طرفين (مرسل ومرسل إليه)، كما يتعرّف على الحوار متعدّد الأطراف وآدابه .

وفي الكفاءة الشخصية والاجتماعية الهادفة إلى جعل المتعلّم مثابرا في أعماله، مساهما في الأعمال الجماعية والتضامنية، جاءت نصوص المقطع التعلّمي الثامن لتفعيل هذه الكفاءة لدى المتعلّمين، كما في ميدان إنتاج المكتوب المصاحب لنص "صحة أطفالنا والعادات الخاطئة"⁴، حيث يجب المتعلّم خلال هذا النشاط عن بعض الأسئلة المقصودة، فيتدرّج به ليكسب معارف وخبرات ويستخلص أنّ:

- كل دواء معيّن من طبيب، يُشترى من الصيدلانية، حيث يسهر الصيدلاني على تقديم النصائح والإرشادات الخاصة بكيفية الاستعمال.

- كل علبة دواء مصحوبة بالضرورة بنشرة تبين كيفية الاستعمال.

1 وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، مرجع سابق ص 15

2 المرجع نفسه، ص 65

3 ينظر: المرجع نفسه، صفحات 49 وما بعدها

4 المرجع نفسه، ص 160

- لا نستعمل الدواء حتى نقرأ هذه النشرة قراءة جيدة. وفي حالة الغموض أو عدم الفهم لما نقرأ علينا أن نستشير الصيدلاني، وفي هذه الصائح ما يعود نفعه على المتعلم وأسرته ومحيطه.

3-4- الكفاءة الختامية لكل ميدان:

أ- ميدان فهم المنطوق وإنتاجه (الإصغاء والتحدث): يتواصل مشافهة بلغة منسجمة، ويفهم معاني الخطاب المنطوق ويتفاعل معه وينتج خطابات شفوية مختلفة الأنماط مع التركيز على النمطين الحوارى والتوجيهى، في وضعيات تواصلية دالة.

وقد خصص لهذا الميدان إثنان وثلاثون (32) نصا تعليميا، يصغى إليها المتعلم في بداية كل أسبوع، وتقدم هذه النصوص بتهيئة الظروف وإسماعها للتلاميذ من القرص الذي أرفق بدليل الأستاذ، وإما يقرأها المعلم قراءة مسترسلة منعمة وظيفية، خالية من الأخطاء، مراعى علامات الوقف ونبرات الصوت، واقتداء بتلك النصوص يقوم المتعلم بإنتاج خطابات مشابهة، وهو ما سنعرض له بالتفصيل في الفصل الثاني من هذا الباب.

ب- ميدان فهم المكتوب (القراءة): يقرأ ويفهم نصوصا نثرية وشعرية متنوعة من أنماط مختلفة مع التركيز على النمطين الحوارى والتوجيهى مشكولة جزئيا لا تقل عن مائة وثمانين كلمة، قراءة مسترسلة بأداء حسن منعّم محترما علامات الوقف.

وقد خصص لهذا الميدان إثنان وثلاثون (32) نصا تعليميا، يقرأها المتعلم وعلى ضوءها يمارس مجموعة من النشاطات يكتسب من خلالها موارد لغوية ومعرفية مستهدفة.

ج - ميدان إنتاج المكتوب (الكتابة): يُنتج كتابة نصوصا من مختلف الأنماط يغلب عليها النمط الحوارى والتوجيهى، بلغة سليمة لا تقل عن إثنا عشر (12) سطرا في وضعيات تواصلية دالة.

وقد أدمج هذا النشاط لينجزه المتعلم في مرحلتين؛ المرحلة الأولى أسبوعية، يُقَوِّم فيها إنتاج المتعلم الكتابي، حيث ينجز خلالها إثنان وثلاثون (32) نشاطا كتابيا، والمرحلة الثانية في نهاية كل مقطع، يُقَوِّم فيها إنتاج المتعلم الكتابي، حيث يُنجز خلالها ثمانية (أنشطة) كتابية، حيث يمارس المتعلم وظيفته التعبيرية بتوظيف مكتسباته اللغوية والمعرفية.

فمنهاج اللغة العربية يراهن على النص التعليمي من أجل تحقيق غايات المدرسة وضمان تعليم ذي نوعية يكفل التفتح الكامل والمنسجم والمتوازن لشخصية التلاميذ بتمكينهم من اكتساب معارف نظرية وتطبيقية، وبلوغ القيم والمواقف والكفاءات التي يسعى منهاج لتحقيقها، لأن وظيفة المحتوى هي "تحقيق الغايات والأهداف التربوية لذا ينبغي أن يُختار المحتوى المناسب الذي يستطيع أن يوصلنا لهذه الأهداف. لذا يجب أن ننظر إلى المحتوى على أنه أداة لتحقيق أهداف معينة، وليس غاية بذاته، وعليه فإن أي تغيير أو تعديل أو إضافة أو حذف يجب أن يتم في ضوء الأهداف المحددة"¹، إذ يؤمل من نصوص مادة اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط أن تحقق بتكاملها مع نصوص المراحل التعليمية السابقة واللاحقة الغايات المرسومة التي تسعى المدرسة الجزائرية لتحقيقها على مدى مراحل التعليم، والمتمثلة في تكوين فرد يتمتع بقيم ومبادئ وطنية أكيدة، إلى جانب تحقيق الكفاءات الختامية والإدماجية والمرحلية والقاعدية والعرضية، المتعلقة أساسا بالمعارف والمهارات والخبرات والسلوكات التي يتم بناؤها وتنميتها خلال مدة زمنية معينة حسب نوع الكفاءة.

4- المقاربة التعليمية :

عرفت المناهج التربوية بالجزائر عدّة تغييرات تماشيا والتدفق المعرفي الهائل في ظل الثورة المعلوماتية التي أحدثتها التكنولوجيا الحديثة لدى الفرد المعاصر؛ حيث تغيّر التصوّر في تقديم المعرفة التي أصبح يُنظر إليها على أنها وسيلة لا غاية من أجل تلبية حاجات المجتمع، انطلاقا من تلبية حاجات المتعلّم وجعله شريكا فاعلا في بناء معرفته وتقويعها، وهو استثمار واعٍ للنظريات اللسانية الحديثة التي جاءت بها النظريات المعرفية التي ترى أنّ ذهن المتعلّم لا يُكدّس المعارف، وإنّما يقوم بمواجهة المعطيات الجديدة بمكتسباته القبلية و يبنى معرفته بنفسه اعتمادا على خبرته بما يشاهده أو يصادفه، من خلال النشاط العقلي الذاتي، فتم اعتماد المقاربة بالكفاءات سلبية المنهج البنائي.

أمّا فيما يخصّ تعليم اللغة العربية وبعد انتقال الدرس اللساني من حدود الجملة إلى النص بناء على ما أثبتته النظريات اللسانية بأنّ النص هو الوحدة الأساسية للغة، تلقت اللسانيات التطبيقية بخصائصها البراغمية هذا الطرح وقدمت النص ليكون محورا لتعليم اللغة العربية، يكتسب المتعلّم من خلاله اللغة، ويستقي المعارف والقيم، وينمي قدراته التواصلية، فأصبح النص بمثابة البيئة التي يوضع المتعلّم فيها، ليمارس نشاطه اللغوي، والذهني، والوجداني، بغرض الاكتساب والإنجاز تفكيراً ومحاكاةً، فيكون النصّ أحد المقاربات المعتمدة في تحقيق

1 ماجد أيوب القيسي، المناهج وطرائق التدريس، مرجع سابق، ص 98

الكفاءات، وبلوغ المتعلم أعلى مستوى يمكن أن يمتلكه من المعارف والمهارات، حيث يقوم بتجديد هذه الكفاءات للارتقاء بسلوكه وأدائه لمعالجة مختلف الوضعيات التي تواجهه، فمن خلال عوالم النصوص يطبق ما تعلمه في حياته اليومية.

المبحث الثاني : البنية المنهجية للكتاب

يمثل الكتاب المدرسي وسيلة تعليمية فاعلة ودعامة أساسية، يتخذها المتعلم مصدرا لاستقاء معارفه واكتساب مهارات وخبرات تسهم في إعدادة للحياة، كما يعتمد عليه المعلم في تنشيط العملية التعليمية؛ وجاء تعريفه بأنه نمط خاص من الكتب، أعد ليكون دائما بين الأيدي ويشتمل على أهم ما ينبغي أن يُعرف في شأن مادة من المواد. يُعرض بالكيفية التي تجعله في متناول المستعملين في أقصى درجاته، يستند على برنامج ويقدم في شكل دروس مع موضّحات وأشكال بيانية وخرائط مرافقة بقواعد وأمثلة وتمارين متنوعة في بعض الأحيان القليلة بحلول¹، فلا بُدّ أن يتماشى مع قدرات التلاميذ ونموّهم العقلي واللغوي، ويُراعى فيه التسلسل والتدرّج والانتقال بالمتعلمين من السهل البسيط إلى الصعب المعقّد حسب درجة استيعابهم، وينبغي أن يكون مكملًا لمكتسباتهم ومعارفهم القبليّة التي اكتسبوها خلال مراحلهم السابقة، ويكون ممهّدًا كذلك لما سيتلقّونه، ولا شك في أن كلّ كتاب يجسّد منهاجا دراسيا بعرض محتويات مهيكلّة ومكيّفة مُعدّة خصيصا للاستعمال ضمن المسار التعليمي.

وكتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط محل الدراسة يحوي بين دفتيه نصوصا مختارة من أجل تحقيق الأهداف التي وضع من أجلها كما تصوّرها المنهاج، انطلاقا من كفاءات الميادين المتمثلة أساسا في إكساب المتعلم اللغة الفصيحة وتنمية ثروته اللغوية وفق قواعد سليمة يستطيع من خلالها التواصل مع مختلف أنماط النصوص، بلوغا إلى مستويات أعلى من الكفاءة بالتعرّض إلى قيم ومواقف يتّخذها عبرة وخبرة للاستفادة منها في الحياة، لأنّ حقل تعليمية اللغات اليوم يراهن على دور النصوص بعدها من أهمّ التحديات، التي من شأنها تكوين فرد يحمل مقومات أخلاقية وثقافية تخدم المجتمع والأمة في ظلّ هذا الفضاء اللغوي والثقافي المفتوح على الآخر.

1 بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، مرجع سابق، ص 258

1- الإخراج وصناعة الكتاب :

يُعدّ الإخراج من بين أكثر العناصر أهمية في تشكيل الكتاب المدرسي ووضعه في متناول المتعلّمين، ولا سيما في مراحل التعليم الأولى، حتّى يكون محببا للنفوس في شكله ومضمونه، ويتحمّل كثرة الاستعمال باعتباره رفيقا لا يغادر أيديهم نحو اكتساب المعارف والخبرات، لذا يرى المختصون وجوب العناية به من ناحية الإخراج من حيث الوضوح، والحجم، والألوان ليتناسب والمرحلة العمرية التي وُضع من أجلها، وأنّ يشتمل على مضمون واضح ودقيق ومدّعم بالأمثلة والأسئلة وأنّ يدفع المتعلمين إلى البحث والاطّلاع¹؛ فهو مصدر مهم من مصادر المعرفة والمنشئ الأول لها خاصة في الأطوار التعليمية الأولى، لذا فالعناية به شكلا لا تقل أهمية عن العناية بمضمونه.

وسنحاول التدقيق في الجانب الشكلي للمدوّنة للخروج بنتائج حول مدى احترام المكلفين بالإخراج للشروط الشكلية التي اشترطها المختصون في المجال.

1-1- حجم الكتاب:

طول الكتاب: ثمانية وعشرون (28) سنتيمتر، وعرضه: عشرون (20) سنتيمتر، وسمكه: واحد ونصف (1.5) سنتيمتر، غلافه الخارجي من الورق المقوى مصقول بطريقة لحمايته من المؤثرات الخارجية، تم ربط أوراقه بكعب الغلاف بطريقة محكمة تتحمل كثرة الاستعمال وتمنع تفكّك الأوراق، ويبدو أنّ حجم الكتاب مناسباً لا يختلف عن كتب المراحل السابقة، استغل طول الورقة لكتابة النصوص والنشاطات؛ إذ بلغ عدد صفحاته مائة وخمس وسبعون (175) صفحة في حجم مناسب لا يستغرق البحث فيه وقتاً، ونرى أنّه لو كان طول الورقة صغير لانعكس الأمر على حجمه وعدد صفحاته الذي سيصير ضعف عددها، مما يزيد من ثقله ويصير البحث فيه مملاً ومُتعباً .

1-2- واجهة الغلاف الخارجي:

عبارة عن غلاف سميك من الورق المقوى يعلوه ترويسة (عبارة تترأس الصفحة) بخط أسود (الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية أسفلها عبارة وزارة التربية الوطنية)، أسفلها عنوان الكتاب بخط كبير الحجم بلون أحمر (كتاب اللغة العربية)، أسفل العنوان بخط أسود أقل سمكا عبارة (السنة الثانية من التعليم المتوسط)، وسط الغلاف

1 رافدة الحريري، طرق التدريس بين التقليد والتجديد، مرجع سابق، ص 45

رسم لمجموعة من الكتب فوق بعضها على أحدها حرف (ض) بخط كبير، يعبر عن اللغة العربية لغة الضاد، مع رسم لحمامة بيضاء في وضعية التحليق منطلقة من الكتب، في إحياء إلى أهمية الكتاب في التحليق والارتقاء بالنفس إلى عالم العلم والمعرفة (ينظر الصفحة 159 من البحث).

ويأسقاط أو سحب الشروط التي وضعها المختصون في مجال إخراج الكتاب المدرسي على هذه الصفحة، نجدها لم تخرج عليها؛ حيث تشترط المناهج الحديثة في الغلاف "أن يكون من الورق المقوى السميك، وأن يحتوي على رموز أو صور تعبّر عن محتوى المادة التي يتضمنها الكتاب"¹، وفي أسفل الغلاف اسم دار النشر "أوراس للنشر"، كما وردت علامة دار النشر بحرف أجنبي (A)، واسمها باللغة الفرنسية (aures) بخط أسود غليظ تحته عبارة إشهارية باللغة الفرنسية لدار النشر (Emballages - Editions) وهو تعبير إشهاري لا يخدم أي دلالة تعليمية بقدر ما يخدم العمل الإشهاري، ووجود هذه الكتابات والعلامات المكتوبة باللغة الأجنبية بكتاب مادة اللغة العربية بجانب حرف الضاد (ض)، يسترعي انتباه المتأمل ويلحظ التناقض وعدم الانسجام؛ إذ كان بالإمكان الاكتفاء باسم دار النشر باللغة العربية لأنها تفي بالغرض.

1-3- أوراق الكتاب:

- يتضمن الكتاب مائة وخمس وسبعون (175) صفحة ذات خلفية بيضاء غير مصقولة لتفادي أي انعكاس للضوء قد يؤثر على الرؤية الجيدة.
- الصفحة الداخلية الأولى تتضمن عنوان الكتاب، وأسماء المؤلفين ومؤهلاتهم.
 - مساحة الطباعة مناسبة بقياس 21×12 سم على ورقة مساحتها: خمسمائة وستون (560) سنتيمتر مربع، حيث تركت هوامش على جميع جوانب الصفحة (أعلى، أسفل، يمين، يسار)، وهذا لحماية المتن من المؤثرات التي قد تصيب جوانب الصفحات.
 - المتن مكتوب بخط أسود، وحجم حروفه يناسب مستوى نضج المتعلمين وقدراتهم في القراءة، وتميزت الصفحات بميزات مشتركة نوجزها في:
 - وُضع بأعلى الصفحات رقم المقطع التعليمي، و عنوانه، وعنوان الميدان.

1 محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، مرجع سابق، ص 325

- تمييز ميادين التعلم الثلاثة بألوان خاصة؛ حيث اختير لميدان فهم المنطوق وإنتاجه عنوان: "أصغي وأتحدث" بخط أسود قاتم داخل إطار ملوّن باللّون الأخضر، ولميدان فهم المكتوب عنوان "أقرأ نصي" بخط أسود قاتم داخل إطار ملوّن باللّون الأزرق، ولميدان إنتاج المكتوب عنوان "أكتب" بخط أسود قاتم داخل إطار ملوّن باللّون البني.
- عناوين النصوص تتوسط أعلى الصفحات تحت عنوان الميدان مكتوبة بلون أحمر قاتم.
- يصاحب النصوص صور توضيحية تعبّر عن المعنى العام للنّص.
- وضعت فكرة رئيسية تحت عنوان كل نصّ كعتبة ثانية يلج من خلالها المتعلّم إلى عالم النّص.
- النصوص المكتوبة مصحوبة بشرح معجمي للألفاظ الصعبة، حيث هُمّش لها على يمين النّص مقابل موقعها في المتن ليسهل على المتعلّم الاستعانة بها، ثم العودة لقراءة النص بسهولة ويسر، وهذا دفعا لِمَلِكِ البحث عنها أسفل النص أو في صفحة أخرى تلي النّص.
- وعلى سبيل التوضيح والاستئناس نورد صورا مختارة توضح عناوين ميادين التعلّم الثلاثة والأوان التي اختيرت لها:

01 **أصغي وأتحدث**

الحياة العائلية

عائلة «عيني» - محمد ديب



بقيت الأسرة الجزائرية وحدة اجتماعية متماسكة تشكل نواة المجتمع الجزائري لتربية الأجيال وإعدادهم للتكيف مع الحياة الاجتماعية، رغم ما تعرضت له خلال تاريخها الطويل.

- أضغ إلى الخطاب، وسجل رؤوس الأقلام المناسبة لتعرف بعض مظاهر تماسك الأسرة الجزائرية.

▲ حي القصبة لعنق بالجزائر

أفهم وأناقش

1. أين تقع دار اسبيطار؟ وبماذا يتصف سكانها؟
2. أذكر أوصاف البيت من الخارج، ومن الداخل.
3. تحدث عن الظروف المعيشية للعائلات المقيمة في هذا البيت؟
4. من المتسبب حسب رأيك في هذه الظروف الصعبة؟
5. من أين تستمد الأسرة الجزائرية مقومات تماسكها؟ وضح ذلك.

أنج مشافهة

لا زالت الأم في الأسرة الجزائرية هي المنبع الطبيعي لعواطف الود والحنان، تحافظ على تماسك الأسرة، مهما كانت ظروف الحياة.

- بناء على ما فهمت من نص «عائلة عيني» تحاور مع زملائك مبيتا دور أمك في الحفاظ على الأسرة.



▲ صورة ترمز إلى لداء العائلي

أحضر

عرفت أن العائلة الجزائرية قد حافظت على كيانها رغم ظروف القهر الاستعماري فاستمرت تحاول توفير الأمن والسعادة لأفرادها لينشأوا نشأة أصيلة وينهلوا من منابع الوطنية الحققة.

- استعن بنص «سهرة عائلية» لتبين دور العائلة في توفير الأمن والسعادة لأفرادها.

مجال اللغة العربية

11

(صورة توضيحية رقم: 02 من الكتاب تتعلق بميدان فهم المنطوق وإنتاجه).

175

أقرأ نصي

01

الحياة العائلية

سهرة عائلية

لا شك أن للجلسات والسهرات العائلية دوراً هاماً في توفير السعادة و الاستقرار للأبناء.



كَانَ تَخَلُّقُنَا حَوْلَ أَبِي فِي السَّهْرَةِ حَوْلَ الْمَدْفَةِ هِيَ الْفَتْرَةُ الْوَحِيدَةُ الَّتِي نَجْتَمِعُ فِيهَا إِلَيْهِ، فَتَحْنُ لَمْ نَكُنْ نَأْكُلُ مَعَهُ، لَأَنَّ إِصَابَتَهُ بِدَاءِ السُّكَّرِ مُنْذُ سِنَوَاتٍ شَبَابِيهِ كَانَتْ تَقْرِضُ عَلَيْهِ نَظَامًا خَاصًّا لِلْأَكْلِ، وَمِنْ هُنَا كَانَ يَتَجَسَّبُ الْجُلُوسَ إِلَى مَائِدَتِنَا خَشْيَةً أَنْ تَمْتَدَّ يَدُهُ لِلْمَحْرُمَاتِ عَلَيْهِ بِسَبَبِ الْمَرَضِ.

أَمَّا فِي السَّهْرَاتِ الشَّتَوِيَّةِ فَقَدْ كَانَ يُقَابِسُنَا أحيانًا أَكْلَ الْبُرْتَقَالِ وَالْجُوزِ، وَكَانَتْ إِجْرَاءَاتُ تَكْسِيرِ الْجُوزِ وَتَقْسِيرِ الْبُرْتَقَالِ الَّتِي تَتَوَلَّاهَا أُمِّي غَالِبًا مِنْ بَيْنِ الطُّفُوسِ الَّتِي نَحْرِصُ عَلَى حُضُورِهَا، وَكُنْتُ أَتَعَجَّبُ كَيْفَ يُفَضِّلُ أَبِي أَكْلَ الْبُرْتَقَالِ الْحَامِضِ، فِي الْوَقْتِ الَّذِي كُنَّا فِيهِ نَحْنُ الصُّغَارُ نَتَنَازَعُ صِنْفًا مِنَ الْبُرْتَقَالِ الْحُلِيِّ، لَمْ أَكُ أَجِدْ لَهُ أَثَرًا فِي الْأَسْوَاقِ الْيَوْمَ.

وَكَانَ اسْتِهْلَاكُ الْأُسْرَةِ لِلْجُوزِ غَالِبًا، فَهُوَ، زِيَادَةً عَنْ سَهْرَاتِ الشِّتَاءِ يُسْتَعْمَلُ فِي صُنْعِ الْحُلُوبَاتِ، لَأَنَّ وُجُودَ بَعْضِ أَصْنَافِ الْحُلِيِّ كَانَ ضَرُورِيًّا عَلَى مَذَارِ السَّنَةِ، وَلَيْسَ فِي الْأَعْيَادِ فَقْطً، فَلَمَّ يَكُنْ يَصُحُّ أَنْ يَأْتِيَ زَائِرٌ عَلَى جِبِنِ بَغْيَةٍ، دُونَ أَنْ يَكُونَ فِي وَسْعِ أُمِّي أَنْ تُقَدِّمَ لَهُ بَعْضَ الْحُلُوبَاتِ.

أَذْكُرُ أَنْ مَنَظَرُ جُوزَةٍ بَيْضَاءَ، فَشَرَّتْهَا نَاصِعَةً، اسْتَهْوَاهُ ذَاتَ لَيْلَةٍ فَأَصْرَ عَلَى أَنْ يَكْسِرَهَا بِنَفْسِهِ، وَكَمْ كَانَتْ دَهَشْتُهِ وَدَهَشْتُنَا كَبِيرَةً عِنْدَمَا وَجَدَ بِدَاخِلِهَا كُتْلَةً سَوْدَاءَ لَا تُشْبِهُ لُبَّ الْجُوزِ مِنْ بَعِيدٍ وَلَا مِنْ قَرِيبٍ.

«أَعُوذُ بِاللَّهِ... هَذِهِ الْجُوزَةُ مِثْلُ الْمُنَافِقِ» كَانَ تَعْلِيلُهُ.

وَضَحِكْتُ أُمِّي لِتَعْلِيلِهِ، وَضَحِكْتُ مُعْجَبًا بِبِدَاحَةِ التَّعْلِيلِ وَدِقَّةِ الشَّبِيهِ.

أثري لغتي

الطُّفُوسُ:
الاختفالات

بَغْيَةٌ: فجأة

استهواه: أعجبه

لُب: قلب الفكرة

بِدَاحَةٍ: تلقائية

محمد الميلي - ضمن: مبارك الميلي - تاريخ الجزائر في القديم وحديث ج 1 - ص 19

12

(صورة توضيحية رقم: 03 من الكتاب تتعلق بميدان فهم المكتوب).

01
أكتب

الحياة العائلية

عناصر التواصل

أعرف

- عُد إلى آخر نصّ (سهرة عائلية)، ثمّ تأمل قول الكاتب: «وَضَحِكْتُ مُعْجَبًا بِبِدَاهَةِ التعليل ودقّة التشبيه». ممّ ضحك الكاتب؟ وعلى ماذا دلّ ضحكه؟
- لماذا يُعَدُّ الإعجاب في هذا الموقف تواصلاً، رغم أن الكاتب لم يتبادل الحديث مع والده؟
- استبدل العبارة (ضحكت) بالعبارة (قلّت)، واكمل قول الكاتب: «وَقُلْتُ مُعْجَبًا بِبِدَاهَةِ التعليل ودقّة التشبيه: ...».
- بم تستني الطرف المبادر بالكلام في عملية التواصل؟ وبم تستني متلقي الكلام؟
- بين المرسل والمرسل إليه كلام متبادل في عملية التواصل، بم تستني هذا الكلام؟
- حدّد عناصر التواصل؟

استخلص

- مفهوم التواصل: هو الإبلاغ، والإخبار، أو نقل المعلومات والأفكار والأحاسيس بواسطة اللغة (شفوياً أو كتابياً) من شخص يريد تبادلها مع شخص آخر، تربطهما علاقة.
- عناصر التواصل: حتى يتحقق التواصل لا بدّ من وجود طرفين متواصلين باللغة، هما: المرسل، والمرسل إليه، وما يدور بينهما من كلام في موضوع معين يُسنّى الرسالة.

أترّبّب: انقل الجدول على كراسك، واملاه بما يناسب كلّ عبارة من العبارات الآتية:

وصف جلسة عائلية / الوالد / الكاتب / الوالدة / القراء / مرض الأب

	المرسل
	المرسل إليه
	الرسالة

أنتج

أعجبت بموقف اختك الصغرى وهي تستجيب لتوجيهات الأمّ حول إكرام الضيف الذي حلّ بداركم ذات مساء.

- أكتب فقرة تُثبّن فيها دور الأسرة في ترسيخ قيمة إكرام الضيف بين الأبناء موطّئاً المقصود والمنقوص، والتشبيه، ومحترماً علامات الوقف.

موقع القراءة للتلاميذ
15

(صورة توضيحية رقم: 04 من الكتاب تتعلق بميدان فهم إنتاج المكتوب).

1-4- الطباعة:

يعدّ الكتاب المدرسي من أهم الوسائل التعليمية المساعدة التي لا تستطيع أي مدرسة الاستغناء عنها، فهو الرسالة الموجهة إلى المتعلّم الذي يستقبل ويتصفح فحواه، وكما يُشترط في الاستقبال الجيد وضوح الرسالة، يُشترط كذلك في الرسالة أن تكون جميلة، ومنتظرة، وهذا ما تحقّقه الطباعة الجيدة، التي تعتبر من العوامل المهمة المساعدة على الفهم والإدراك، باعتبار أنّ الكتابة، وطريقة تنظيمها، وتنسيقها، وتمايزها، تساعد على حفظ المعلومات المتدفقة عبر المدخلات البصرية وتنقل إلى الذاكرة لتحفظ لمدة أطول، من هذا المنطلق أخذت الكتب تظهر في صورة مشوّقة وجذّابة، محببة إلى نفوس التلاميذ، ومن شروط الطباعة الجيدة: ¹

- أن تكون خالية من الأخطاء الطباعية.

- أن تكون منسّقة تنسيقاً جيّداً .

- أن يكون هناك تمايز بين العناوين الرئيسية والفرعية، وبين الأفكار الرئيسية والثانوية من حيث حجم الحروف واللون.

وقد خلصنا إلى أنّ لجنة تأليف المدوّنة لم تغب عنها هذه الشروط في الطباعة والإخراج ؛ حيث أخرج الكتاب في حلّة، جعلت منه رسالة تقرأ نفسها، تنبّه المتعلّم إلى مواضع الانتباه، باستخدام العناوين، والألوان، والرسومات، والتأطير، فحقّقت عناصر الجمال والتشويق والجذب عبر مجموعة من الميزات نذكر منها:

- محتوى الكتاب مكتوب بخط أسود واضح على خلفية بيضاء.

- تم ضبط جميع النصوص بالشكل من أجل القراءة الصحيحة، والنطق السليم؛ حيث جسّد الضبط الحركاني على جميع الحروف التي قد يحصل فيها لبس، كما ضبطت أواخر الكلمات بالحركات الإعرابية الصحيحة حتى لا تختلّ معانيها.

- احترام علامات الترقيم والتنغيم.

- التمايز بين العناوين الرئيسية والفرعية من حيث اللون وحجم الخطّ.

¹ محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، مرجع سابق، ص 331

- مقدّمات النّصوص مكتوبة بلون أزرق.
- الرصيد اللغوي المتمثّل في المفردات الصعبة كتبت بلون داكن بالمتن، وعلى الهامش بلون أحمر مع شرحها.
- تأطير خلاصات الدروس والقواعد، والاستنتاجات، مع تمييزها عن غيرها بلون مخالف بهدف لفت انتباه المتعلّم إلى ما ينبغي التركيز عليه أو حفظه.
- الصّور واضحة وجذّابة أغلبها حقيقية تعبّر عن شخصيات ومواقف تخدم معنى النّصوص، وفيما يلي صور توضيحية تثبت احترام لجنة تأليف المدوّنة لشروط الطباعة والإخراج المذكورة:

استنتاج

اسماء الزمان والمكان : اسمان منصوغان لزمان وقوع الفعل ومكانه .

- يُصاغان من الفعل الماضي الثلاثي على وزن (**مَفْعَل**) بفتح الميم و العين ، وسكون ما بينهما ، إذا كان مضارعه مفتوح العين أو مضمومها أو معتل الآخر .

مثل : مُكْرَم - مُعَلِّم - مُسَقَى - مُرْفَى .

- يُصاغان من الفعل الماضي الثلاثي على وزن (**مَفْعَل**) بكسر العين ، إذا كان مضارعه مكسور العين أو معتل الأول . مثل : مُطْطَرِب - مُوَطِّن .

- ويُصاغان من غير الثلاثي على وزن اسم مفعوله . مثل : مُكْرَم ، وَمُسْتَفْرَج ، وَمُسْتَقَان .

33

(صورة رقم: 05 من الكتاب توضح تأطير خلاصة درس القواعد).



▲ إهداء الزهور للأمّهات في عيدهنّ السنويّ

(صورة رقم: 06 من الكتاب عبارة عن صورة حقيقية مساندة لنص منطوق عنوانه عيد الأم).

المبحث الثالث: طريقة عرض الكتاب:

تمثل الطريقة التي تُعرض بها وحدات الكتاب وموضوعاته أحد العناصر المهمة التي تُسهّل عملية استغلاله واستعماله، من قبل المتعلّمين والمعلّمين والأولياء، وقد تضمنت مدونة الدراسة مجموعة من الوحدات عرضت بطريقة منهجية وفقاً لما يأتي:

1- مقدمة الكتاب:

اشترط المختصون في مقدمة الكتاب المدرسي أن تشتمل على الأفكار الأساسية التي تتضمنها وحدات الكتاب، وإرشادات للمتعلّم والمعلّم، وإشارة إلى مصادر التعلّم المساندة، فضلاً عن التعريف بأهميته المبادئ الأساسية التي روعيت في التأليف والتنظيم، ويُفترض في لغة المقدمة أن تكون سليمة واضحة موجهة لمخاطبة المتعلّم¹، وقد افتتحت مقدمة المدوّنة بعد البسملة بنداء موجه إلى المتعلمين جاء فيه:

"أبناءنا تلاميذ السنة الثانية من التعلّم المتوسط! يسرنا أن نضع بين أيديكم هذا الكتاب في «اللغة العربية»، آمليّن أن يكون لكم رفيقاً وفيّاً وسنداً قوياً في طريقكم نحو التحكّم في مهارات اللغة العربية...²، ثم الإشارة إلى المحتوى الذي يتألف من ثمانية مقاطع تعلّميّة، ينجز كل واحد منها خلال أربعة أسابيع، والإشارة إلى النشاطات الأسبوعية مرتبة حسب تناولها:

- «التعبير الشفوي» حصة أسبوعية تتمحور حول نص مسموع.

- «القراءة المشروحة» و «قواعد اللغة» و «دراسة النص»: ثلاث حصص أسبوعية متوالية.

- «التعبير الكتابي» حصة أسبوعية ينتج المتعلمون خلالها كتابات توافّق النص المكتوب.

وقد كانت لغتها سهلة وبسيطة تناسب مستوى المتعلمين، يستطيعون من خلالها فهم وأخذ فكرة مسبقة عمّا سيجدونه مبثوثاً بين دفتي الكتاب، وفما يلي صورة توضيحية عن صفحة التقديم:

1 محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، مرجع سابق، ص 322

2 وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، مرجع سابق، صفحة التقديم

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

مقدمة

أبناءنا تلاميذ السنة الثانية من التعليم المتوسط !

يسرُّنا أن نضع بين أيديكم هذا الكتاب في « اللغة العربية »، آمليين أن يكون لكم رفيقاً وفيّاً، وسنداً قويّاً في طريقكم نحو التحكّم في مهارات اللغة العربية، والاستفادة ممّا توفّره النشاطات التعليمية من مُعالجاتٍ وقُدّراتٍ، والاستزادة ممّا تتضمّنه النصوصُ المسموعة والمكتوبة من معارفٍ وتوجيهاتٍ وقيمٍ.

نطمح أن يكون هذا الكتابُ ترجمةً أمينّةً للمنهاج الرسميّ للمادة في الطّور الثاني من مرحلة التعليم المتوسط، من خلال سلسلة النشاطات التعليمية والتقويمية المبنوثة فيه، والتي يتناولها التلاميذ بتوجيه من الأستاذ طوال السنة الدراسية.

يتألف هذا الكتاب من ثمانية مقاطعٍ تعليمية تلامس الحياة المدرسية والاجتماعية للتلاميذ؛ يُنجز كلّ مقطع في خلال أربعة أسابيع؛ ثلاثة للتعلّم، والرابع للإدماج والتقويم والمعالجة البيداغوجية.

كما تتوالى النشاطات - خلال كلّ أسبوعٍ من أسابيع التعلّم - على الترتيب الآتي :

- « التعبير الشفوي » : حصّة أسبوعية تتمحور حول نصّ مسموع يجده الأستاذ مكتوباً في الدليل، ومسجلاً في القرص المضغوط، بينما تجدون في الكتاب القدر المشترك من المناقشة الشفوية والتقويم.

- « القراءة المشروحة » و « قواعد اللغة » و « دراسة النص » : ثلاث حصص أسبوعية متوالية تتمحور حول نصّ مكتوب يقرأه التلاميذ ويستثمرونه ويتذوّقون بلاغته.

- « التعبير الكتابي » : حصّة أسبوعية يتعرّف خلالها التلاميذ على تقنية من تقنيات التعبير ويُنتجون كتاباتٍ تُوافق النصّ المكتوب الذي عاشوا في رحابه طوال الأسبوع التعلّمي.

بعد كل ثلاثة أسابيع تعليمية، يُخصّص أسبوعٌ للإدماج؛ ينطلق من سندٍ منطوق وآخر مكتوب، ويقطع مرحلتين متكاملتين هما مرحلة التدريب على توظيف وإدماج المكتسبات، ومرحلة التقويم النهائي الذي يظهر في إنتاج فردي هو التعبير، وفي إنتاج جماعي هو المشروع.

هناك ملاحق بالكتاب أهمّها: التقويم الشخصي قبل المقاطع، والتقويم التحصيلي بعدها وكذلك الرّصيد اللغوي الذي اكتسبه التلميذ خلال السنة الدراسية، وتراجم موجزة للأدباء.

نأمل أن يجد أبناءنا التلاميذ في هذا الكتاب ضالّتهم، والشكر موصول إلى كلّ من أعان على إخراجه. والله وليّ التوفيق.

المشرف على لجنة التأليف :

ميلود غرمول

(صورة رقم: 07 من الكتاب لصفحة التقديم).

2- صفحة اكتشاف كتابي:

عبارة عن صفحة توضيحية للعناوين، والصور، والرموز، والنشاطات التي تضمنها الكتاب المدرسي:



(صورة رقم: 08 من الكتاب لصفحة اكتشاف كتابي).

فصل أول: مرجعية تأليف كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط وبنيته المنهجية

وقد وضعت هذه الصفحة بعد المقدمة مباشرة من أجل أخذ فكرة مسبقة عن المحتوى وطريقة عرضه وتقديمه، وهذه الصفحة بمثابة مفاتيح لخريطة النشاطات والتعلّيمات، يستفيد منها المتعلّم، والمعلّم، والأولياء لفهم طريقة عرض وتناول الموضوعات.

3- قائمة المحتويات:

فهرس كتابي						
المقطع	النص المنطوق	النص المكتوب	قواعد اللغة	التعبير الكتابي	سند الإدماج	المشروع
1 الحياة العائلية صفحة 9	عائلة «عيني» صفحة 11	سهرة عائلية صفحة 12	المقصور والمنقوص صفحة 13	عناصر التواصل صفحة 15	ذكريات جذتي (منطوق)	تصميم شجرة العائلة وتحديد الأقارب الأبعد ريادة صفحة 28
	رعاية الجدّة صفحة 16	هدية لأُمّي صفحة 17	حروف المعطف صفحة 18	تقنية تدوين رؤوس الأقلام صفحة 20	جواز في أسرة (مكتوب)	
	وجبة بلا خبز صفحة 21	في سبيل العائلات صفحة 22	الفعل المعتل وأنواعه صفحة 23	منهجية تصميم موضوع صفحة 25		
المقطع	النص المنطوق	النص المكتوب	قواعد اللغة	التعبير الكتابي	سند الإدماج	المشروع
2 حُبّ الوطن صفحة 29	الطُفادرة صفحة 31	أرض الوطن صفحة 32	اسم الزمان والمكان صفحة 33	بناء فقرة صفحة 35	مسرحية المشير (منطوق)	بحث حول تاريخ العلم الوطني الجزائري صفحة 48
	من أجل حياة أفضل صفحة 36	تحية العلم الوطني صفحة 37	حروف القسم صفحة 38	الروابط النصية صفحة 40	الوطنية والمشيرة (مكتوب)	
	درس في الوطنية صفحة 41	الوطن الحبيب صفحة 42	إسناد الفعل المثال إلى الضمائر صفحة 43	التوجيه صفحة 45		
المقطع	النص المنطوق	النص المكتوب	قواعد اللغة	التعبير الكتابي	سند الإدماج	المشروع
3 عظيمة الإنسانية صفحة 49	لألا فاطمة نسومر صفحة 51	يا جميلة ! صفحة 52	الاسم الممدود صفحة 53	الحوار صفحة 55	الشريبي الرحيم (منطوق)	بحث حول سيرة واحد من معطوبي الثورة التحريرية صفحة 68
	الأمير المهيّب صفحة 56	إنسانية الأمير صفحة 57	نصب الفعل المضارع صفحة 58	روابط النص الحواري صفحة 60	سليم الفطرة (مكتوب)	
	صنع السلام صفحة 61	غاندي : الرجل العظيم صفحة 62	حروف الاستفهام صفحة 63	التواصل في وضعية الحوار صفحة 65		
المقطع	النص المنطوق	النص المكتوب	قواعد اللغة	التعبير الكتابي	سند الإدماج	المشروع
4 الأخلاق والتجتمّع صفحة 69	المروءة صفحة 71	وصية أب صفحة 72	الجامد والمشتق صفحة 73	عناصر التوجيه صفحة 75	خلق الحلم (منطوق)	إنجاز مطوية توجيهية للسلوك القويم في المتوسط ومحيطها صفحة 88
	إشارة امرأة عربية صفحة 76	فضائل الأخلاق صفحة 77	إسناد الفعل الأجوف إلى الضمائر صفحة 78	روابط النص التوجيهي صفحة 80	التربية بالقُدوة الحسنة (مكتوب)	
	أسقى على الأخلاق صفحة 81	أخلاق صديق صفحة 82	حروف التثنية صفحة 83	التواصل في وضعية التوجيه صفحة 85		

(صورة رقم: 09 من الكتاب لصفحة من فهرس الكتاب).

تمثل الفهرسة أو قائمة المحتويات أحد العناصر التي يتشكّل منها الكتاب المدرسي، الذي يجب أن يحتوي على قائمة العناوين الرئيسية والفرعية وأرقام الصفحات إزاء كل عنوان، وتكون هذه القائمة في بداية الكتاب ليسهل الرجوع إليها من القارئ عند الحاجة¹، وقد احتُزمت هذه الشّروط في المدوّنة؛ حيث أدرجت قائمة المحتويات بعد صفحة اكتشاف كتابي التي تلي المقدمة، تحت عنوان "فهرس كتابي"، تتضمّن جميع التفاصيل الخاصة بكلّ مقطع تعلّمي والنّشاطات التي تدرج ضمنه مع تمييز فهرسة كلّ مقطع بلون مغاير ورقم الصفحة، لذا نرى أنّ الفهرس عملي يتضمن جميع النشاطات والتفصيلات المتعلّقة بالكتاب، ممّا يُسهّل على المتعلّم، والمعلّم، والأولياء مهمة البحث على النشاط المراد مراجعته والوصول بسهولة إلى الموضوع المطلوب.

4- العناوين المستعملة:

تتضمن المدوّنة مجموعة من العناوين الفرعية تعبّر عن النشاطات التي يتضمنها المقرر من تعلّم، وتحضير، وإنتاج، وتقييم والتي نوضحها من خلال الجدول الآتي:

العنوان	مدلوله
أقوم مكتسباتي القبليّة (ص8)	نموذج للتقويم التشخيصي، وهو إجراء عملي يتم في بداية السنة للحصول على بيانات ومعلومات عن قدرات التلاميذ ومهاراتهم لتحديد نقاط القوة والضعف الصفّيّة.
أتعلّم	صفحة تضمّ ثوابت الوضعيّة المشكّلة الانطلاقيّة للمقطع التعلّمي وما سيتمّ تحقيقه من كفاءات خلال ميادين كل مقطع تعلّمي.
أصغي وأتحدّث	ميدان فهم المنطوق وإنتاجه
أحضّر	الوضعية الجزئية الأسبوعية (ما يتمّ تحضيره استعدادا للنص المكتوب)
أقرأ نصّي	ميدان فهم المكتوب
أكتب	ميدان إنتاج المكتوب
أنّج (عنوان في صفحة إنتاج	حلّ الوضعية الجزئية الأسبوعيّة (كتابة فقرة حول القيم المكتسبة بتوظيف الموارد اللغوية

1 محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، مرجع سابق، ص 324

فصل أول: مرجعية تأليف كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط وبنيته المنهجية

المكتوب)	المتعلّم)
الآن أستطيع	نشاطات الإدماج في نهاية كل مقطع تتضمن فهم المنطوق وإنتاجه، فهم المكتوب، إنتاج المكتوب)
أُنج (عنوان في صفحة الإدماج)	حل الوضعية المشكلة الانطلاقية
أقوم إنتاجي	الوضعية الإدماجية التقييمية (وهي وضعية جديدة من عائلة الوضعية المشكلة الانطلاقية)، وهو تقوم تكويني، أو تبني، أو بنائي، وهو إجراء عملي يمكن من التدخل لتصحيح مسار الفعل التعليمي، وقياس مستوى التلاميذ والصعوبات التي تعترضهم أثناء العملية التعليمية .
أقوم مكتسباتي (ص 169)	نموذج للتقويم التحصيلي، وهو تقويم نهائي أو ختامي، أو تحصيلي، عبارة عن إجراء نهاية التدريس، ويمحص بلوغ الأهداف النهائية للمقرر الدراسي، لتحديد نتائج الحصيلة النهائية للموسم الدراسي .

أدرجت صفحة «أتعلّم» في بداية كل مقطع تعلّمي، ليأخذ منها المتعلّم نظرة عامة عن الموارد اللغوية والقيم والمواقف المستهدفة، وما سيتم إنتاجه مشافهة وكتابة خلال كل أسبوع وفي نهاية المقطع، كما يستثمرها المتعلّم في صياغة وتنشيط الوضعية المشكلة الانطلاقية، في حين تتخذها الأسرة لمعرفة المعلومات المستهدفة من أجل التحضير والاستعداد؛ ويندرج تحت هذه الصفحة ثلاثة عناوين:¹

أ- عنوان: (ما سأعرفه خلال التّصوُّص): وتندرج تحته الموضوعات، والموارد اللغوية (قواعد اللغة)، وفنّيات التعبير.

ب- عنوان: (ما سأنتجه مشافهة وكتابة): ما يتم إنجازه كل أسبوع مشافهة وكتابة بناء على ما تم تناوله خلال الأسبوع.

ج- عنوان: (ما سأنجزه): يدلّ على المشروع الذي يمثل الإنتاج الفوجي؛ ويكلف المتعلّمون به في نهاية حصّة الأسبوع الأول للقراءة المشروحة، ثمّ متابعة إنجازه من خلال وقفات توجيهية في حصص القراءة المشروحة

1 وزارة التربية الوطنية: دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص 57

فصل أول: مرجعية تأليف كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط وبنيته المنهجية

للأسبوعين الثاني والثالث، كما يتم عرض المشاريع وتقويمها خلال حصّة خاصّة من أسبوع الإدماج (الأسبوع الرابع)، وهي مستمدّة من طريقة المشروعات التي تحاول تدريب المتعلّمين على تحصيل المعرفة والخبرة بالاعتماد على النفس، ويتضمّن الكتاب مجموعة من المشاريع يكلف المتعلّمون بإنجازها داخل المدرسة وخارجها بعد تشكيل أفواج؛ حيث يمرّ إنجاز المشروع بعدّة خطوات توزع خلالها المهام وتوجّه الأنظار إلى الوسائل المستعملة والموارد المستهدفة، ويتم التنفيذ عبر المراحل الآتية:

خطوات الإنجاز	المهام	الموارد
الخطوة الأولى: - تشكيل الأفواج - تحديد عناصر البحث	- اتفاق عناصر الفوج على كيفية جمع المعلومات. - الشروع في جمع المعلومات من مصادر سواء مراجع ، أو لقاء وإجراء حوار	الموارد: وتمثل الكفاءة المستهدفة خلال كل مقطع تعلّمي
الخطوة الثانية: - إجتماع أعضاء الفوج لإسناد عناصر البحث إلى كل عضو	- ترتيب المعلومات - توظيف الأسلوب المناسب	الوسائل المستعملة : - أوراق، أقلام، مراجع ورقية ورقمية، صور.
الخطوة الثالثة : - التقاء عناصر الفوج لإنجاز المشروع	- جمع العمال وتبادل المعلومات - تنظيم العمل وتدوينه ومراجعته	- وسائل العرض (ملصقات، حاسوب، ...)
الخطوة الرابعة : عرض المشروع	- العرض الجيد - المناقشة والتقويم	

وقد تنوّعت المشروعات التي يكلف المتعلّمون بإنجازها إلى نوعين:

1- مشروعات استمتاعية: مثل الرحلات التعليمية والزيارات الميدانية التي يقف من خلالها المتعلم على المعالم والموجودات بصورة مباشرة، كما نجده في المقطع الأول، والثالث، والسابع:

- ففي مشروع المقطع الأول (الحياة العائلية)، يكلّف المتعلّمون بتصميم شجرة العائلة، حيث يلجأ أعضاء فريق كل فوج إلى جمع المعلومات من مصادرها المختلفة الآباء، الأجداد، سجلات الحالة المدنية... الخ .

- وفي مشروع المقطع الثالث (عظماء الإنسانية)، يكلّف المتعلّمون بإنجاز بحث حول سيرة أحد معطوي ثورة التحرير المجيدة؛ بحيث يتفق أعضاء كل فوج على القيام بخرجة ميدانية إلى مكتب منظمة المجاهدين، أو زيارة أحد معطوي الثورة في بيته ويجرون معه حوارات ويصوّرونه، ويجمعون المعلومات والوثائق التاريخية والصّور التي تفيد مشروعاتهم.

- وفي مشروع المقطع السابع (الطبيعة)، يكلّفون برسم خريطة لأهم المحميات الطبيعية في الجزائر؛ بحيث يخرج أعضاء الأفواج في زيارات ميدانية إلى محمية قرية، ويتصلون بالهيئات المكلفة بها ويجمعون الصور، وينتقون المعلومات.

2- مشروعات في صورة مشكلات: و يراد بها تلك المشروعات التي تطرح مشكلات تنال اهتمام المتعلمين وتثير فضولهم للوصول إلى حلها أو محاولة الكشف عن أسبابها وطرق علاجها، كما نجده في باقي المقاطع:

- ففي مشروع المقطع الثاني (حُبُّ الوطن) ، يقوم أعضاء الأفواج بإنجاز بحث حول تاريخ العلم الوطني الجزائري، فيجمعون المعلومات من الوثائق التاريخية والمراجع ويتوصلون إلى حقائق كانت غائبة عنهم حول تاريخ العلم الوطني.

- وفي مشروع المقطع الرابع (الأخلاق والمجتمع)، يكلّف أعضاء الأفواج بإنجاز مطوية توجيهية للسلوك القويم في المتوسطة ومحيطها، فيبحثون عن أسباب السلوك غير السوي وآثاره ويخرجونها في صورة نتائج وتوصيات.

- وفي مشروع المقطع الخامس (العلم والاكتشافات العلمية)، يقوم أعضاء الأفواج بالبحث عن أفضل ثلاثة اكتشافات علمية في مجال التعليم ووصفها، ويستعينون في ذلك بأساتذة العلوم والفيزياء ومخبري المتوسطة، فيتعرّفون على بعض الاكتشافات العلمية التي استفاد منها مجال التعليم.

- وفي مشروع المقطع السادس (الأعياد)، يقوم أعضاء الأفواج بإنجاز رزنامة الأعياد الدينية والوطنية والأيام العالمية، فيستعينون بمن هم على دراية بهذه الأعياد كأستاذ التربية الإسلامية، والتاريخ، وإمام المسجد... الخ لمعرفة طبيعة الأعياد والمناسبات، فيجرون معهم حوارات ويجمعون معلومات تخص المشروع.

- وفي مشروع المقطع الثامن (الصحة والرياضة)، يقوم أعضاء كل فوج بإنجاز مصفوفة لإنجازات الفريق الوطني الأولمبي للمعاقين، فيجمعون المعلومات والصور والسندات المناسبة لموضوع المصفوفة، ويصنفون إنجازات هذا الفريق حسب نوعية الرياضة ويتفقدون على المعلومات المناسبة للموضوع.

فمن خلال هذه المشروعات يتعود المتعلم على العمل ضمن فريق البحث، وكيفية التخطيط له ورسم معالمه، وتوزيع الأدوار بين الأعضاء، وتحمل المسؤولية في إنجاز المهام، وإتقان طريقة جمع المعلومات من مصادرها وترتيبها وتصنيفها وإخراجها في صورتها النهائية في شكل مشروع.

وبتحليل المشروعات المقررة وفضلا على الجانب المعرفي، فهي تتيح للمتعم اكتساب مجموعة من المهارات والتقنيات مثل:

- إتقان مهارة المحاورة من خلال اللقاءات المباشرة مع الأشخاص.
- التركيز على المعلومات المفيدة وتوثيقها من خلال الصور، والوثائق، والمستندات.
- إتقان مهارة التلخيص وانتقاء المعلومات.
- استقاء المعلومة من مصادرها، من خلال تفحص المصادر، والمراجع، والسجلات، والمواقع الإلكترونية... الخ.
- تحديد الأماكن المستهدفة في البحث من خلال تموقعها الجغرافي باستغلال الخرائط والمعلومات.
- البحث عن أسباب المشكلات واقتراح الحلول الكفيلة بمعالجتها من خلال إصدار التوصيات.
- الاستعانة بذوي الخبرة من أساتذة وباحثين وأئمة وكل من له صلة بموضوع المشروع.

المبحث الرابع: وحدات الكتاب:

تتوافق طريقة عرض وحدات الكتاب مع التنظيرات والشروط التي وضعها المختصون في مجال التأليف والعرض؛ إذ صُدِّر كل نص تعليمي بعنوان، مع تقديم للنص على شكل فكرة أساسية له، وتليه أسئلة للمناقشة تأكيداً للفهم، وخلاصة في شكل قاعدة للمورد اللغوي المستهدف، مع إعادة تذوق النص لتحقيق مزيد من الفهم والإدراك، لتختتم الوحدة بأنشطة تطبيقية مختلفة تمكن من سحب التعلّات النظرية على الممارسة العملية، وقد أدرجت نصوص المدونة ضمن مقاطع تعليمية، حيث يتعلق كل مقطع بمحور رئيس تدور حوله النصوص المختارة التي تخدم قيمه المستهدفة.

1- المقطع التعليمي:

اعتمد في طريقة عرض الكتاب إحدى الطرائق الحديثة وهي طريقة الوحدات؛ حيث نُظِم المحتوى في شكل وحدات سميت بالمقاطع التعليمية؛ حيث يتشكّل كل مقطع من مجموعة مرتبة ومتراصة من الأنشطة والمهام تستغرق مدّة زمنية معينة، ويدور كل مقطع من هذه المقاطع حول محور رئيس يؤخذ من المادة نفسها ويعالج جانباً ذا أهمية في حياة المتعلمين ويساهم في تنمية الكفاءة الشاملة عبر وضعيات تعليمية جزئية وتتألف المدونة من ثمانية مقاطع تعليمية، ينجز كل مقطع خلال أربعة أسابيع؛ ثلاثة للتعلّم، ورابع للإدماج والتقييم والمعالجة البيداغوجية، حيث يُعرّف المقطع التعليمي بأنّه: "مجموعة مرتبة ومتراصة من الأنشطة والمهام، يميّز بوجود علاقات تربط بين مختلف أجزائه المتناسقة في تدرّج لولي يضمن الرّجوع إلى التعلّات القبلية لتشخيصها، وتثبيتها، وتوظيفها في إرساء موارد جديدة لدى المتعلّم قصد الإسهام في إنماء الكفاءة الشاملة"¹، ومقاطع المدونة لم تخرج عن الحياة التي يعيشها المتعلم في يومياته، وهو ما توحى به عناوين المقاطع (الحياة العائلية، حب الوطن، عظماء الإنسانية، الأخلاق والمجتمع، العلم والاكتشافات العلمية، الأعياد، الطبيعة، الصحة والرياضة)، ولم تخرج طريقة عرضها عمّا أورده المختصون التربويون من شروط تقديم الوحدات التعليمية؛ من خلال:

- التقديم لكل مقطع تعليمي في صفحة "أتعلّم" المتضمنة ما سيعرفه التلميذ خلال النصوص من معاني، وموارد لغوية، وفتيات التعبير، وما سينتجه مشافهة وكتابة خلال كل أسبوع، وفي نهاية المقطع، وما سينجزه من مشاريع مع الفوج، ونورد صورة لصفحة أتعلّم التي يُصدّر بها كل مقطع تعليمي على سبيل التمثيل:

1 وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص 40

01

أتعلم

البناء العائلي

ما سأعرفه من خلال النصوص

الموضوعات

1. دور العائلة في توفير الأمن و السعادة لأفرادها .
2. تثمين المواقف الفردية والجماعية التي تسعى إلى دعم الروابط الأسرية .
3. البحث على صلة الرحم وتثمين العلاقات العائلية .

الموارد اللغوية

1. المقصور و المنقوص .
2. حروف العطف .
3. الفعل المعتل و أنواعه .

قنيات التعبير

1. عناصر التواصل .
2. تقنية تدوين رؤوس الأقلام .
3. منهجية تصميم موضوع .

ما سأنتجه مشاهقة وكتابة

خلال كل أسبوع

1. عرض ملخص / سرد قائمة توجيهات تتناول دور الأسرة في ترسيخ قيمة إكرام الضيف بين الأبناء .
2. تمثيل حوار / قائمة رؤوس أقلام يثمن موقف التضامن مع الفئات الهشة اجتماعيا .
3. مقابلة حوارين / تصميم خطبة بحث على زيارة الأقارب وتثمين العلاقات العائلية .

في نهاية المقطع

رسالة توجيهية تتضمن قيمًا أسرية، موزعة مكسباتي خلال المقطع ومراجعا التمثيل المناسب .

ما سأجزة

أشارك مع فوجي في إنجاز المشروع المتمثل في بحث حول تصميم شجرة العائلة .

موقع وزارة التعليم

10

(صورة رقم: 10 من الكتاب لصفحة أتعلم المدرجة في بداية كل مقطع تعليمي).

190

فصل أول: مرجعية تأليف كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط وبنيته المنهجية

- أسئلة تقويمية بعد تلقّي النصوص التعليمية لفهمها ومناقشتها، واستثمار محتواها لاستخراج القواعد اللغوية، والأدبية واستخراج القيم والمواقف .
- فهم و إنتاج خطابات شفوية مختلفة الأنماط مع التركيز على النمطين الحوارى والتوجيهى .
- فهم وإنتاج نصوص مكتوبة مختلفة الأنماط مع التركيز على النمطين الحوارى والتوجيهى .
- فى نهاية كل مقطع وبصفحة " الآن أستطيع " يتعرض المتعلّم إلى قراءات إضافية منطوقة ومكتوبة، بغرض تحديد الأفكار والمفاهيم الواردة فى المقطع، ومراجعة وتثبيت المعلومات وتحقيق المزيد من التعلّم.
- فى ختام المقطع التعلّمى، يشارك المتعلّم مع فوجه فى إنجاز مشروع تعاونى حول موضوع المقطع، لتعزيز التعلّم، وزرع روح العمل الجماعى والتعاون؛ ويتحمّل كل تلميذ مسؤولية إنجاز المهمة التى كُلفَ بها.

والجدول الموالى يوضّح التوزيع الأسبوعى للنصوص التعليمية المنطوقة والمكتوبة بالمقاطع:

المقاطع	الأسابيع	عنوان النص المنطوق	عنوان النص المكتوب
المقطع الأول: الحياة فى العائلة	01	عائلة عيني	سهرة عائلية
	02	رعاية الجدة	هدية لأمي
	03	وجبة بلا خبز	فى سبيل العائلات
	04	ذكريات جدتي (إدماج)	حوار فى أسرة (إدماج)
المقطع الثانى: حب الوطن	05	المطاردة	أرض الوطن
	06	من أجل حياة أفضل	تحية العلم الوطنى
	07	درس فى الوطنية	الوطن الحبيب
	08	من مسرحية البشير (إدماج)	الوطن والوطنية (إدماج)

فصل أول: مرجعية تأليف كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط وبنيته المنهجية

يا جميلة	لآلة فاطمة نسومر	09	المقطع الثالث: عظماء الإنسانية
إنسانية الأمير	الأسير المهيب	10	
غاندي: الرجل العظيم	صانع السلام	11	
سليم الفطرة (إدماج)	المرئي الرحيم (إدماج)	12	
وصية أب	المروءة	13	المقطع الرابع: الأخلاق والمجتمع
فضائل الأخلاق	إيثار امرأة عربية	14	
أخلاق صديق	أسفي على الأخلاق	15	
التربية بالقدوة الحسنة (إدماج)	خُلُق الحليم (إدماج)	16	
فضل العلم	سبيل النجاح	17	المقطع الخامس: العلم والاكتشافات العلمية
الطبّ أمنيّتي	يجب أن تتعلّم	18	
الضوء العجيب	دليل استخدام لوحة رقمية	19	
الحساب الهوائي (إدماج)	عبقري الرياضيات (إدماج)	20	
من معاني العيد	صباح العيد	21	المقطع السادس: الأعياد
نشيد العيد	ليلة الاحتفال	22	
خاتم العيد	عيد الأم	23	
عيد العمّال (إدماج)	كيش العيد (إدماج)	24	

فصل أول: مرجعية تأليف كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط وبنيته المنهجية

25	حقل تغزران	يوم الربيع	المقطع السابع: الطبيعة
26	الاستنبات	غصن ورد	
27	ما أجمل الحياة	مناجاة البحر	
28	بجاية الناصرية (إدماج)	الطبيعة كتاب (إدماج)	
29	الصحة	نظام الغذاء	المقطع الثامن: الصحة والرياضة
30	نأكل لنعيش	صحة أطفالنا والعادات الخاطئة	
31	مارس الرياضة تكتشف نفسك	ملاعب الكرة	
32	الحلقة العجيبة (إدماج)	الحياة نظام (إدماج)	

من خلال عناوين المقاطع نقف على تجسيد أحد أهم المبادئ المنهجية المتمثل في مبدأ الشمولية الذي يقتضي بناء المناهج حسب المراحل التعليمية، ثم حسب الأطوار والسنوات قصد ضمان الانسجام العمودي؛ إذ تمثل عناوين المقاطع تكملة لما قبلها من السنوات التعليمية السابقة وتمهيدا لما هو آتٍ.

- ويتميز كل مقطع تعلّمي بمجموعة من الخصائص نوردتها كما جاءت في دليل استخدام الكتاب:¹
- يرتبط بمحور ثقافي اجتماعي يحوز اهتمام المتعلّم، ويصنع جوًّا نفسيًّا واجتماعيًّا في القسم خلال تنفيذ تعلّيمات المقطع.
 - تلمس وضعياته التعلّمية والتقويمية جميع ميادين اللغة الثلاثة بشكل لوليّ.
 - يستهدف المقطع التعلّمي كفاءة مرحلية هي مجموع الكفاءات المرحلية للميادين.
 - التلازم بين سيرورة التعلّم وسيرورة التقويم.
 - لكل مقطع وضعية انطلاق وظيفتها ضبط التعلّيمات وتوجيهها، ووضعيات تعلّمية لممارسة الفعل التعلّمي.
 - يظهر نموّ الكفاءة المرحلية للميادين في الإدماج، وتنمو الكفاءة المرحلية للمقطع في الإدماج بين الميادين.
 - يتمحور كل مقطع حول مشروع، ينجزه المتعلّمون في أفواج.

1 وزارة التربية الوطنية: دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص ص 40، 41

2- ميادين التعلّم:

يتضمّن كل مقطع تعلّمي بالكتاب أربعة نصوص منطوقة وأربعة نصوص مكتوبة، مختارة لتحقيق ميادين تعلّم اللغة المتمثلة في ثلاثة ميادين :

2-1- ميدان فهم المنطوق وإنتاجه:

يعدّ الفهم في التّواصل اللّغوي عمليّة ذهنيّة ناتجة عن ترجمة الخطاب المسموع إلى معاني ودلالات، وتسعى المقاربات التعليمية إلى تطوير الفهم الشّفوي الذي يتطلّب تدريباً على التّمييز السّمعّي، وقد اعتمد منهاج تعليم اللغة العربية على ميدان فهم المنطوق وإنتاجه، للارتقاء بتعليم اللّغة العربية، ويتعلّق هذا الميدان بالنّص المنطوق الذي يتضمّن دليل الأستاذ؛ الذي يحتوي على اثنين وثلاثين نصّاً، وقد اختير للدلالة عليه في كتاب التلميذ عبارة على لسان المتعلّم وهي "أصغي وأتحدّث"، مع أيقونة "مكبّر الصوت" للدلالة على الإصغاء، واللّون الذي يميّز صفحة هذا الميدان (فهم المنطوق وإنتاجه) هو اللّون "الأخضر"، كما توضحه صورة أول نص لهذا الميدان:



وتقدّم نصوص هذا الميدان في بداية كلّ أسبوع بيداغوجي قبل معالجة النّص المكتوب، وهو تدرّج علمي منطقي وفقاً لما أثبتته النظريات حول أهمية الاستماع الذي يُعدّ أولى المدارك في التقاط اللغة فيُتدرّج بالمتعلّم للاكتساب عن طريق الاستماع أولاً، ثم الانتقال إلى التأدية البصرية عبر القراءة، تماشياً والفطرة التي فطرنا عليها المولى عزّ وجلّ وهو ما يتجلّى في تقديم نعمة السّمع على البصر في آي الذكر الحكيم كقوله تعالى: ﴿وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا﴾ الإسراء الآية (36)، فمن طريق الاستماع الذي يعدّ أوّل منفذ للغة، يلتقط المتعلّم لغته الفصيحة، فتتمو كفاءته اللّغوية.

فالتّصوص المنطوقة وُضعت خصيصاً ليقراها الأستاذ على مسامع المتعلّمين قراءة نموذجية متأنية، معبّرة، منعّمة، بإيجازات مناسبة، محترماً علامات الوقف، وإعادة القراءة عدّة مرّات حسب الحاجة، لتنمية مهارة الإصغاء والتحدّث، وتمثّل كفاءة هذا الميدان الختامية في تمكّن المتعلّم من التواصل مشافهة بلغة منسجمة، وفهم معاني الخطاب المنطوق والتفاعل معه، وإنتاج خطابات شفوية مختلفة الأنماط¹، ولعلّ في الاهتمام بالنّص المنطوق استثمار واعٍ لما أثبتته النظريات اللّسانية في وصفها للظاهرة اللّغوية وآليات اكتسابها.

والتجربة أثبتت أنّ البيئة اللّغوية المناسبة من أفضل الرّهانات لاكتساب اللّغة السليمة، فاستثمرت هذه النظريات وأصبح الوسط اللغوي ضرورة بيداغوجية لتعليم اللّغة، من طريق النصوص المنطوقة والتّكثيف من الأنشطة الحوارية داخل القسم، وقد أجريت البحوث من أجل قياس نسبة ما يتعلّمه الأطفال من طريق الاستماع، وانتهت إلى "أنّ ما يتعلّمه الأطفال عن طريق الاستماع يفوق بكثير ما يتعلمونه عن طريق باقي المهارات"²، فاعتمدت المقاربة التعليمية النّص المنطوق واستثماره كبيئة أو وسط لغوي يعيش من خلاله المتعلّم أنماط ومواقف مختلفة فيستمع، ويفهم ويعبّر، ويحاور، ويسأل، ويجيب، ويمارس العملية التواصلية في مختلف الوضعيات بلغة سليمة .

فالكفاءة المستهدفة في ميدان فهم المنطوق وإنتاجه تتمثّل في إنماء كفاءة الإصغاء والتحدّث من خلال القراءة النّموذجية التي يُسمعها الأستاذ للمتعلّمين، تليها إدارة المناقشة من خلال الأسئلة المدرجة تحت عنوان "أفهم وأناقش" التي تضمّنتها صفحة "أصغي وأتحدّث" بكتاب التلميذ، ثم يُدرّب المتعلّمين على الإنتاج الشفوي، ويقوّم إنتاجهم طبقاً للكفاءة، باتّباع التوجيهات الموجودة تحت عنوان "أنتج مشافهة"، ففي ميدان فهم المنطوق وإنتاجه يكتسب المتعلّم عدّة مهارات تتمثّل في:

- تنمية مهارة الاستماع والفهم والتركيز.
- إتقان تقنية رؤوس الأقلام؛ باستهداف المعلومات والأفكار المهمّة.
- تنمية القدرة على الصّبر، والتدريب على حضور الدّهن والمتابعة، وسرعة التحليل والفهم.
- تصحيح الأخطاء اللغوية ذاتياً بعد الاستماع إلى القراءة النّموذجية.
- التدريب على الحوار والمناقشة وإنتاج خطابات شفوية مختلفة الأنماط.

1 وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم، مرجع سابق، ص 52
2 رشدي أحمد طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية، مرجع سابق، ص 416

ولأهمية الخطاب الشفوي في حياة المتعلم، "يذهب المشرع البيداغوجي إلى اعتبار التواصل الشفوي مادة هامة من خلالها يرتقي المتعلم مع اللغة بالمخالطة والاستعمال المتناسق مع سياق المقام، بل أنّ هذا الاستعمال لا ينبغي بالمرّة أن يكون منفصلاً بطريقة تعسفية أو اصطلاحية عن واقع المتعلم اللغوي لأنّ التلميذ هو نتاج تفاعلات اجتماعية تكون اللغة أحد عناصرها المؤسسة"¹؛ فلا بدّ إذا أن يستجيب النصّ ويعبّر عمّا يحتاجه المتعلم وما يختلج في نفسه من خلال الألفاظ والتراكيب العربية التي يحتاج إليها التلميذ للتعبير عن الأغراض اليومية والتعبير عن المفاهيم العلمية والثقافية.

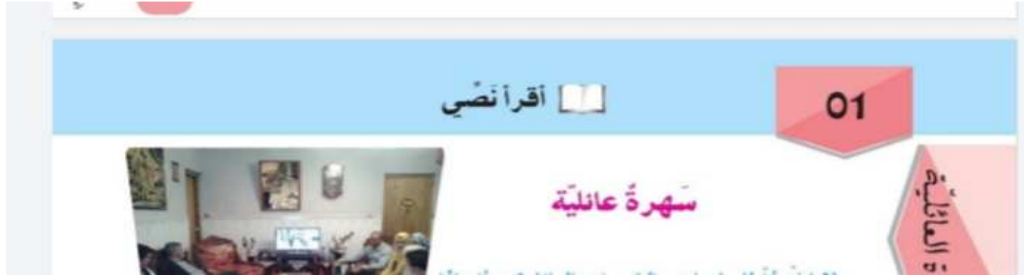
ولعلّ تقديم النص المنطوق أولاً عند بداية كلّ أسبوع بيداغوجي قبل معالجة النص المكتوب مبني على ما أثبتته نتائج الدراسات في أنّ الفهم والإدراك للمسموع يتجاوز فهم وإدراك المقروء، وهذا بالنظر إلى وجود أصوات تحمل دلالات لا تظهر في الكتابة ولكنها تظهر في أثناء الأداء كالنبر والتنغيم، وكذلك الحال مع صفات الأصوات المميزة والمحسنة التي تحمل دلالات كالجهر والهمس، وأصوات الغنة وغيرها التي إنّ وجدت من يؤدّيها في أثناء النطق أعطت ملامح دلالية تعين على فهم النص شعراً كان أم نثراً، الأمر الذي يفرض وجود معلّم متمكناً من الإلقاء بطريقة نموذجية، يؤدي النطق بطريقة سليمة صحيحة.

بعد تقديم ميدان فهم المنطوق وإنتاجه يربط المعلّم أنشطة هذا الميدان بالخصّة التي تليها من خلال فقرة "أحضّر" للانتقال إلى ميدان فهم المكتوب في الحصص الموالية التي تغطي باقي الأسبوع.

2-2- ميدان فهم المكتوب:

ويتعلّق هذا الميدان بالنص المكتوب الذي يتضمّن كتاب التلميذ؛ الذي يحتوي على اثنين وثلاثين نصّاً، وقد اختير للدلالة عليه في كتاب التلميذ عبارة على لسان المتعلم وهي "أقرأ نصّي"، مع أيقونة "كتاب مفتوح" للدلالة على القراءة، واللّون الذي يميّز صفحة هذا الميدان هو اللّون "الأزرق"، كما توضحه صورة أول نص لهذا الميدان:

1 ماهر الجويني، الأساليب المعاصرة في تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 115



وتُقدّم هذه النصوص خلال ثلاث حصص متوالية تتمحور حول النص المكتوب؛ الأولى منها لقراءة النص قراءة مشروحة والحصّة الثانية لاستثمار النصّ في مجال قواعد اللغة، والحصّة الثالثة لدراسة النصّ دراسة أدبيّة¹، فبعد الاستماع الذي يُعدّ أوّل مدارك الاكتساب تأتي القراءة كثاني أهمّ محطة في اكتساب اللغة وتعلّمها باعتبار القراءة نشاط حيوي "يتّصل بكسب المعلومات والاحتفاظ بجملة من الحقائق، ولذلك يتهيأ لها الذهن تهيؤاً خاصاً، فنجد في القارئ يقظة وتأملاً وتفرّغاً، كما يبدو في ملامحه علائم الجّد والاهتمام"².

فقد أصبح الرّمز المكتوب مسيطراً على واقعنا الاجتماعي بطريقة تفرض علينا اللّجوء إلى القراءة المستمرة حتّى وإن كنّا لا نرغب أحياناً في القراءة، بالنّظر إلى ما وفّره التكنولوجيا من وسائل تجعلنا مجبرين على القراءة تأمينا لتواصلنا الاجتماعي والثقافي، فالرسائل المكتوبة التي اقتحمت عالمنا وطغت على كل معاملاتنا فرضت نفسها، وأصبح كل فرد يقرأ ويكشف عن المعنى.

2-1- القراءة:

لعلّ أقوى ما نحتجّ به على عظم مكانة القراءة وأهميتها في اكتساب اللغة وتحصيل المعرفة قوله عزّ وجلّ ﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (1) خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ (2) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (3)﴾ سورة العلق، فهي أوّل آيات القرآن الكريم التي نزل بها الرّوح الأمين على قلب سيد المرسلين محمد عليه أفضل الصلاة والتسليم، وكانت أوّل كلماتها فعل الأمر (اقْرَأْ) الذي تكرّر ليُدلّ على أنّه لا سبيل إلى المعرفة بغير القراءة، فبالقراءة يتعلّم الفرد ويعمق معارفه وثقافته، ويبني شخصيته ويرسم ميوله واتجاهاته، حيث يرى المختصون في المجال التربوي أنّ مفهوم القراءة لم يحدّد محصوراً في الإدراك البصري للرموز المكتوبة لكن المفهوم تغيّر وأصبح ينظر إلى القراءة على أنّها

1 وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم، مرجع سابق، ص 42

2 عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، مرجع سابق، ص 74

عملية فكرية ترمي إلى الفهم، ثم تطوّر إلى أنّها تفاعل القارئ مع النصّ المقروء، وأخيراً انتقل المفهوم إلى استخدام ما يفهمه القارئ وما يستخلصه مما يقرأ في مواجهة المشكلات والانتفاع به في المواقف التي تواجهه¹؛ فبعد أن كان الغرض من التعلّم هو القراءة انعكس الأمر وأصبح الغرض من القراءة هو التعلّم؛ ولا يتحقق هذا التعلّم إلّا بتحقيق الفهم القرائي المبني على التقاط معاني النصّ بإعمال العقل، فمن خلال القراءة والفهم يكتسب المتعلم مفرداته ويتعلّم قواعد لغته، ويتذوّق الجمال من الأساليب، ويحصل معلومات يضيفها إلى خبراته السابقة، فيزداد معرفة وثقافة، فإذا كانت خبرات الحياة تُكتسب بالتجربة التي لا تخلص من أخطاء تكلف مرتكبها وقتاً أو عمراً ليس بالقصير للتعلّم، فالبقراءة ينتفع الفرد من تجارب سابقه ويختصر الطريق للوصول إلى أهدافه بناءً على ما قرأه من تجارب وعبّر، ونميّز هنا بين نوعين القراءة.

القراءة الجهرية والقراءة الصامتة، أمّا الأولى فيقوم خلالها المتعلّم بتصويت الحروف والكلمات والعبارات الموجودة بالنصّ بإعمال أعضاء النطق وهي أصعب من نظيرتها الصامتة بالنظر إلى الجهد المبذول وغياب التركيز غالباً، ويميزها محاولة المتعلّمين إتقان النطق والحرص على حسن الأداء والإلقاء؛ بحيث يسعى القارئ للتحكم إلى احترام التنغيم وعلامات الترفيم بهدف تمرير القراءة للآخرين، وأمّا الثانية فهي "تلك التي تذهب بصفة مباشرة وبدون وسيط صوتي إلى معاني النصّ المكتوب، إنّها القراءة الصامتة التي تُعبئ كل طاقات القارئ وتصبح خلقاً كالكتابة تماماً"²؛ فالقراءة الصامتة هي التي تكفل للقارئ فهم المكتوب لأنّ تركيزه يكون منصّباً على الفهم وحده.

1 عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، مرجع سابق، ص 75
2 ماهر الجويني، الأساليب المعاصرة في تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 61

2-3- ميدان إنتاج المكتوب:

يتعلق هذا الميدان بما سينتجه المتعلم كتابة خلال نهاية الأسبوع؛ حيث تتناول حصته تقنية التعبير الكتابي بالإجابة عن أسئلة، ثم الانتقال إلى كتابة فقرة تُوظف فيها القيم والمواقف، والموارد اللغوية المكتسبة خلال الأسبوع التعلّمي، وقد اختير للدلالة على هذا الميدان في كتاب التلميذ عبارة على لسان المتعلم وهي "أَكْتُبْ"، مع أيقونة "قلم بين الأصابع" للدلالة على الكتابة، واللون الذي يميّز صفحة هذا الميدان هو اللون "البنّي"، كما توضحه صورة أول نشاط لهذا الميدان:



فبعد الاستماع إلى نص المنطوق، وممارسة حوارات شفوية، وقراءة النص المكتوب، ينتقل المتعلم إلى توظيف ما تمّ اكتسابه من قيم معرفية وموارد لغوية وتوظيفها كتابة عند نهاية كل أسبوع، أملاً في إنتاج نصوص مشابهة لتلك التي تعرّض لها في الميدانين السابقين، وتمثّل مهارة هذا الميدان في إنتاج رسالة تواصلية عبر رموز كتابية يغيب سياق الموقف فيها أو يحضر.

وتتوقّف هذه المهارة على قدرة المتعلم في التعبير عن أفكاره بالاعتماد على الرّمز الكتابي فقط، ممّا يتطلب منه تنظيم رسالته المكتوبة حتّى يضمن تبليغ المعنى المراد لذلك الغائب في ظلّ غياب جميع الوسائط فوق التركيبية كالتنغيم، والحركات، والإشارات، والإيماءات، وتعابير الوجه التي تؤدي جمعها دور المساعدة على الإفهام، ويتكوّن الإنتاج الكتابي من ثلاث مكونات رئيسية تتمثّل في:¹

– مكوّن نحوي: يتمثّل صياغة الجمل صياغة تتناسب والقواعد النحوية المعمول بها.

1 ماهر الجويني: الأساليب المعاصرة في تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 95، 96

فصل أول: مرجعية تأليف كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط وبنيته المنهجية

- مكوّن دلالي: الذي يختلف عن المكون التّحوي بدليل أنّ هناك جمل تكون سليمة نحويا وليست كذلك دلالياً.
- المكوّن النصّي: ويتعلّق بالتّرابط بين الجمل والتدرّج المنطقي لها.

ويتم تنفيذ الميادين الثلاثة (فهم المنطوق وإنتاجه، فهم المكتوب، إنتاج المكتوب) أسبوعياً في حجم ساعي مقدّر بـ: 05 ساعات و 30 دقيقة، موزّع على النشطة كما يلي:

رقم	الميدان	النشاط	الحجم الساعي الأسبوعي
01	فهم المنطوق وإنتاجه	تعبير شفوي	ساعة واحدة (1 سا)
02	فهم المكتوب	قراءة مشروحة	ساعة واحدة (1 سا)
		قواعد اللغة	ساعة واحدة (1 سا)
		دراسة النصّ	ساعة واحدة (1 سا)
03	إنتاج المكتوب	تعبير كتابي	ساعة واحدة (1 سا)
المعالجة البيداغوجية			30 دقيقة
المجموع			05 سا و 30 د

إذ يدوم إنجاز كل مقطع تعلّمي أربعة أسابيع متوالية، بحجم ساعي إجمالي محدّد باثنين وعشرين (22) ساعة لكل مقطع، تراعى فيها الكفاءة الشاملة المرحلية للمقطع والمتمثلة في تمكّن المتعلم من التواصل بلغة سليمة، ويقرأ قراءة مسترسلة معبرة نصوصاً مركبة مختلفة الأنماط وينتجها مشافهة وكتابة.

المبحث الخامس: الصورة التعليمية:

لقد شكّلت الصورة التعليمية عنصرا هاما في العملية التعليمية، إذ لا نجد كتابا مدرسيا يخلو منها نظرا لمشاركتها الفاعلة في تسهيل عملية الفهم والإدراك وبلوغ الدلالة المستهدفة؛ فإذا كانت الفونيمات فوق التركيبية - كالتنغيم وحركات الجسم - المصاحبة للنصوص المنطوقة تسهم في توضيح الدلالة، فإنّ الصورة التعليمية بالنسبة للنصوص المكتوبة تمثّل بدورها أداة مصاحبة ومساعدة في استجلاء الدلالة وإيصال المعارف العلمية للمتعلم، بما تكتنزه من شحنات إعلامية تبعث الروح في جماد النص، فتنتطق الصورة لتحاوّر المتعلم وتمارس عليه قانون الجذب وتذكّي فيه روح التفاعل، ويستغلّها في توأمة مع النص لتؤازره في التبسيط والتوضيح، فتطفو على السطح بديلا وظيفيا ولاسيما في نقل التجارب العلمية، أو وصف الأجهزة الآلية، أو التعريف بالأماكن السياحية والطبيعية، أو التعريف بالشخصيات الوطنية والعالمية، وغيرها مما يعجز النص عن الإتيان به، فتغني به الصورة وتجعله حاضرا على مرأى من العين، فتترسّخ في ذهن المتعلم لأنّ معالجتها الآلية على مستوى الذهن أسهل، حيث يكون تخزينها بالذاكرة طويلة المدى* أضمن، واسترجاعها في مختلف المواقف أيسر.

وبذلك اعتلت الصورة التعليمية الريادة، ولا سيما مع التطور التكنولوجي الذي أتاح تطبيقات إلكترونية جعلت الصورة تحاكي طبيعتها، ومدوّنة الدراسة تضمنت صوراً مصاحبة للنص السند لتحقيق أهداف بيداغوجية كال توضيح، والتأويل، والتأثير... الخ، مما يجعلها وظيفية قادرة على تغطية قصور النص.

وقد تنوعت الصور التعليمية بالمدوّنة؛ فمنها ما كان فتوغرافيا (مأخوذا بآلة التصوير)، والآخر مرسوما باليد، وكان حضورها في جميع نصوص المدونة المنطوقة والمكتوبة جنبا إلى جنب مع النص السند، وحتى مع باقي الأنشطة ضمن بعض صفحات أذوق نصي، وصفحات أتعلم، وفي هذا الحضور المكثف اعتراف بأهميتها في إلهام فكر المتعلم بالفهم والإنتاج.

وحتى تحقق الصورة التعليمية وظيفيتها لا بد أن تخضع لجملة من الخصائص تضمن لها ذلك ومن بينها أن تكون:¹

- واضحة.

- مفيدة وهادفة.

* ينظر: الاكتساب اللغوي في العلوم النفسية ضمن الفصل الثاني من الجانب النظري للبحث

1 ينظر: جميل حمداوي، مقارنة سيميو- بلاغية للصورة، مكتبة سلمى الثقافية، المغرب، ط1، 2017، ص 104 وما بعدها

- مفسّرة.

- مبسطة.

- انفعالية، وجدانية.

- موحية بالفعل الأدائي.

وقد يتراجع الحكم على وظيفية الصورة التعليمية إذا لم تخضع لتلك الخصائص، فتكون غير معبّرة، ولا يستثمرها المتعلّم في إدراك وفهم إيجاءاتها، فُتستبعد أن تكون وظيفية، أمّا إذا تفاعل المتعلّم معها واستنطق دلالاتها، هنا تتبدّى وظيفيتها وتأثيرها على التفكير والتعبير لما تثيره من "تنشيط عمليات الانتباه والإدراك والتذكر والتصور والتخيل، وهي العمليات المهمة أيضا في التعليم والتعلّم"¹، وإذا كان النص المكتوب بحضوره في حاجة إلى صورة تسانده وتوازره، فإنّ حاجة النص الغائب (المنطوق) إليها أحوج وأفقر، لما تكتنّيه من إخبار وإفصاح عن فكرة النص فيتدارك المتعلّم ما فاتته من استماع ويصحّح عبرها ما غاب عنه من مفاهيم، ولعلّ الصورة التعليمية الموالية موضحة ومجسّدة لما ينبغي أن تكون عليه في الإفصاح عما يريده النص من معانٍ وقيم:



(الصورة رقم: 11 مأخوذة من نص سهرة عائلية)

1 شاكّر عبد الحميد، عصر الصورة (الإيجابيات والسلبيات)، منشورات عالم الفكر، الكويت، 2005، ص 12

فمحتوى النص السند يحكي عن دور الجلسات والسهرات العائلية في توفير السعادة والاستقرار النفسي والاجتماعي للأبناء، ويحمل في طياته مجموعة من القيم أهمها:

- تحلق أفراد الأسرة حول مائدة الطعام يزيد من تماسكها.
- السهرات العائلية تزيد في سعادة الأسرة واستقرارها و تماسكها.
- الدعوة إلى إكرام الضيف.

والصورة رقم (11) لم تخرج عن تصور المتعلمين، حيث جاءت غنية بالمؤشرات الموحية بما تضمنه النص السند، ولا سيما في تحلق أفراد العائلة حول مائدة الطعام، كما أنّ الصورة ليست غريبة عن واقع حياة المتعلم لما تحمله من وصف حقيقي وواقعي لمظهر الأسر الجزائرية المادي والاجتماعي، وهذا ما يؤهلها لأن تكون وظيفية يُستعان بها في الفهم والإدراك.

وإذا كانت الصورة التعليمية ضرورية في المراحل الأولى من التعليم (الإبتدائي)، بالنظر إلى ذهنية المتعلم الذي تستهويه الألوان، ويستأنس للرسوم والأشكال ويستعين بها لاستنتاج النص السند والاسترسال في القراءة والتعبير، ففي مرحلة التعليم المتوسط، ومع نمو إدراك متعلمي المرحلة فإن حاجاتهم ورغباتهم تتجه نحو معرفة الشخصيات، والمعالم، والأماكن، والمناظر، والأجهزة على حقيقتها، حيث تصبح الصورة التشكيلية لديه مجرد تقريب لا يصف الحقيقة، فيجد في الصورة الفتوغرافية جميل الإضافة في نقل المعارف والمعلومات، عندما يعجز النص السند في إدكائها، فتحضر تلك الصورة بشحنتها الدلالية لتدعم ذلك العجز، فيتكاملا معا لخدمة المعرفة المستهدفة، فتُستثمر الصورة وتُستدعى من لدن المتعلم دونما عناء، ويسترشد بها لتكون مصدر إلهام تتجاوز حتى حضور النص بها تُستدعى المعارف وترسخ المفاهيم.

ومثال ذلك الصورة المرفقة بالنص المنطوق "الأسير المهيب"¹، حيث لم يذكر بالنص اسم عمر المختار إطلاقاً، إلا من خلال الوصف الذي قدّمه القائد العسكري غاراتسياني المتمثل في كبرياء وقوة شخصية، ورباطة جأش ذلك الشيخ الذي لُقّب بأسد الصحراء، فيجد المتعلم في الصورة ملاذه لمعرفة هذا البطل، وهذه هي الصورة التي استعين بها في صفحة أصغي وأحدث:

¹ وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم، مرجع سابق، ص 94



(الصورة رقم: 12 مأخوذة من النص المنطوق "الأسير المَهيب").

فالصورة حقيقية أدّت دور المساعد والمساند للنص المنطوق تتحدث عن نفسها بنفسها، ولعلّها تجسّد للنظرية الحديثة التي توصّل إليها علماء النفس في تحديد كيفية اكتساب الفرد للمعلومات وكيفية تخزينها، وكيفية استدعائها عند الحاجة، حيث توصّلوا إلى أنّ احتفاظ الذاكرة بالمعلومات لمدة طويلة رهين تدفقها عبر الحواس،

وهو ما أشرنا إليه في الجانب النظري من خلال استعراض نموذج التعلم لتجهيز ومعالجة المعلومات (An information Processing model of learning)، الذي ينسب إلى أ. ماير (Adolf Meyer).

فالصورة الظاهرة التي تُدرك بالبصر تتم معالجتها والاحتفاظ بها بالذاكرة طويلة المدى، وتبقى إمكانية استرجاعها بتفاصيلها أقوى وأمكن.

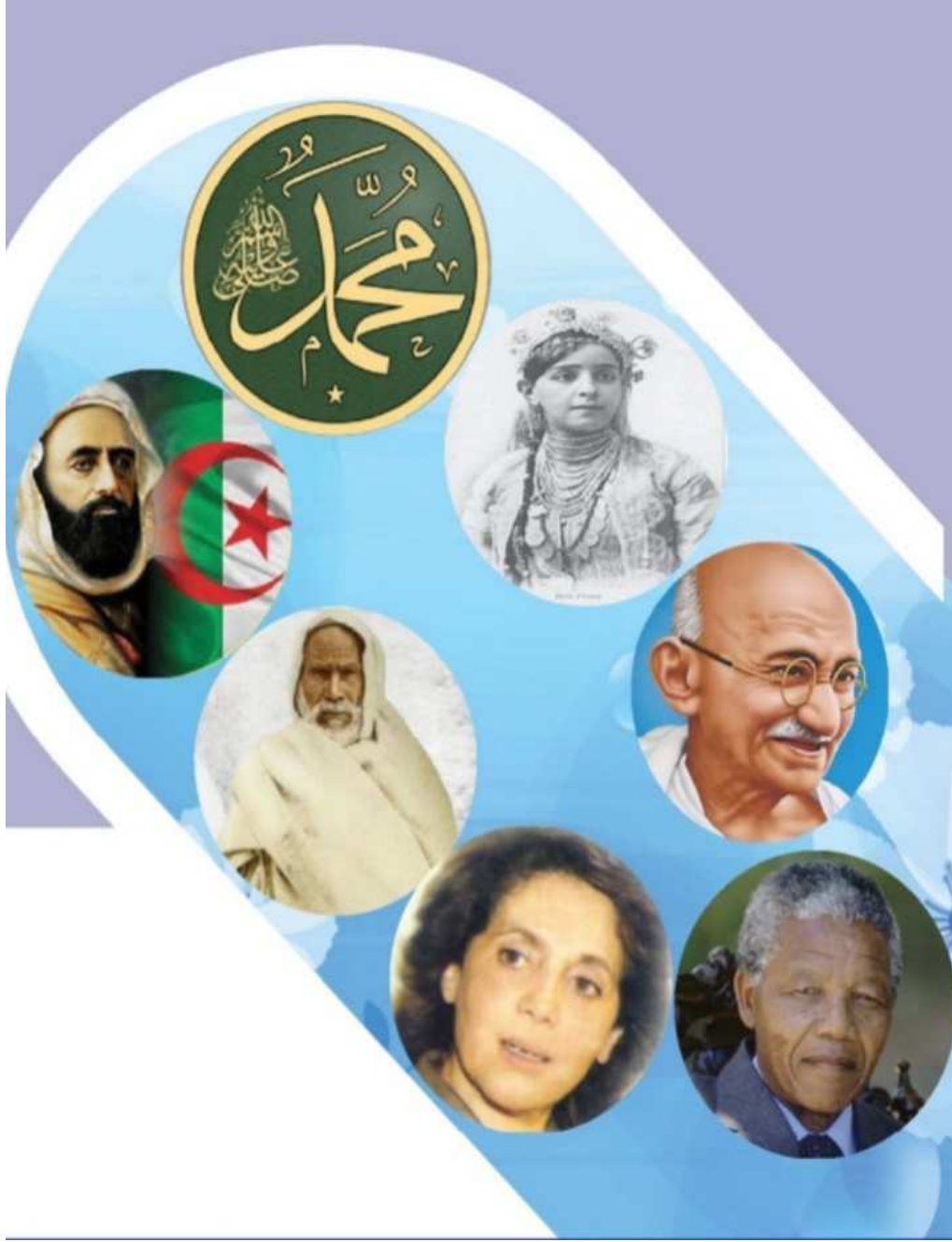
وقد تضمن المقطع الثالث (عظماء الإنسانية)؛ صوراً حقيقية للأعلام الذين تحدث عنهم النصوص المكتوبة، لضمان رسوخها في الذاكرة طويلة المدى، فيحتفظون بالملامح الحقيقية لأولئك الأعلام، ويستحضرونها كلما استدعاهم المقام، ومثال ذلك ما جسّدته صورة جميلة بوحيد في نص "يا جميلة"¹، وصورة أمير عبد القادر في نص "إنسانية الأمير"²، وصورة نيلسون مانديلا في النص المنطوق "صانع السلام"³، وصورة غاندي في نص "غاندي الرجل العظيم"⁴؛ إذ أرفق كل نص سند بصورة الشخصية التي يتحدّث عنها، فيتعرّف المتعلّم على أولئك الأعلام خلُقًا وخلُقًا، فترسخ تلك الشخصيات في الذهن كما خلدت في التاريخ، وقد تضمن مدخل المقطع التعليمي صور الشخصيات جميعها كما في الصورة الآتية:

1 وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص 52

2 المرجع نفسه، ص 57

3 وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم، مرجع سابق، ص 95

4 وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص 62



(الصورة رقم: 13 مأخوذة من صفحة مدخل المقطع التعلّمي الثالث "عظماء الإنسانية")

فتفاصيل المدونة أثبتت أنّ الصور التعليمية المرافقة للنصوص وظفت توظيفاً تعليمياً مناسباً لمرحلة المتعلمين، من شأنها تحقيق الفهم وإذكاء المعرفة.

خلاصة:

يخضع التعليم في الجزائر إلى قوانين تنظمه وتسيّره أقرتها الدولة بناء على الدستور، جاءت بعده القوانين المطبقة على المنظومة التربوية التي تنصّ على المعالم الوطنية وقيم الشعب الجزائري وفهم العالم، فوجّه الكتاب بنصوصه التعليمية إلى ممارسة مهام التفكير والبحث في المسائل المتعلقة بتحديد أنواع المعارف وأنماط المهارات الفكرية والسلوكية التي تلقن للمتعلّمين في كل مستوى تعليمي بناء على مرجعيات تتعلق بالأمة وأخرى بالسياسة التربوية ومبادئ منهجية.

ومنهاج اللغة العربية بالطور المتوسط يسعى إلى تمكين المتعلّمين من اكتساب معارف نظرية وتطبيقية كافية قصد الاندماج في مجتمع المعرفة، ويهدف من طريق نصوص العربية إلى إرساء قيم ومواقف تقدّر مكونات الهوية الجزائرية، إضافة إلى كفاءات فكرية واجتماعية انطلاقاً من كفاءات ميادين التعلّم من طريق النصوص التعليمية ومختلف الأنشطة المرافقة التي تضمنها كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط الذي وضع بين يدي المتعلمين ليؤدي وظائفه التي وضع من أجلها، بعد أن صُنِعَ من طرف لجنة مختصة ممثلة في كوادر علمية جزائرية مختصة لها خبرة في مجال التربية والتعليم.

وأخرج الكتاب في حلّة وافقت إلى حد كبير آراء الخبراء من ناحية الشكل والمضمون، ليحظى بمكانة محببة في نفوس المتعلّمين باعتباره رفيقاً لا يغادر أيديهم نحو اكتساب المعارف والخبرات؛ واعتمد في طريقة عرضه على المقاطع التعليمية، وعددها ثمانية مقاطع، يتكون كل مقطع من أربعة نصوص منطوقة وأربعة مكتوبة، إضافة إلى مجموعة من الأنشطة، مرتبة ضمن ثلاثة ميادين للتعلّم.

وقد راهن منهاج اللغة العربية على النص التعليمي في صورتيه المنطوقة والمكتوبة من أجل تحقيق كل تلك الأهداف، فجاء كتاب اللّغة العربية للسنة الثانية متوسط محلّ الدراسة حاملاً بين دفتيه نصوصاً مختارة بعناية لتحقيق الأهداف والكفاءات التي وضع من أجلها كما تصوّرها المنهاج، وساندت تلك النصوص صورا تسعى لتحقيق وظيفيتها من خلال وضوحها خدمةً للغرض التعليمي في تأديتها لدور المساعد للنص السند بنوعيه المنطوق والمكتوب للإسهام في الفهم واستجلاء الدلالة.

فصل ثان

وظيفية نصوص نشاط فهم المنطوق في الاكتساب اللغوي والتحصيل المعرفي

المبحث الأول: الاكتساب اللغوي في النصوص التعليمية المنطوقة

المبحث الثاني: وظيفة النصوص المنطوقة وقيمها المعرفية

المبحث الثالث: اكتساب اللغة وتحصيل المعرفة في نشاط التعبير الشفهي

أولت المقاربة التعليمية في تعليم اللغة العربية أهمية بالغة للمقاربة التواصلية في اكتساب اللغة وتحصيل المعرفة من خلال ميدان فهم المنطوق وإنتاجه، استثمارا لنظريات الاكتساب اللغوي التي خلّصت إلى أهمية الاستماع باعتباره أول المدارك التي يلتقط بها الطفل لغته عبر محيطه الاجتماعي لتنمو كفايته اللغوية، ويتهيأ لقراءة النصوص المكتوبة باسترجاع ما سمعه فتتأني له القراءة وحسن الأداء تقليدا ومحاكاة؛ إذ لم يكن تقدم ميدان فهم المنطوق وإنتاجه على ميدان فهم المكتوب بمنهاج اللغة العربية بمحض الصدفة، وإنما كان استثمارا واعيا لنظريات الاكتساب اللغوي التي طرقتها بالتفصيل في الجانب النظري، وجعل المتعلم يعيش في بيئة النصوص المنطوقة يستمع للنموذج الفصيح ويتفاعل وينتج على منواله.

وقد جعل النص المنطوق وضعية انطلاقية، ليكون ممهدا للتعلّقات اللاحقة؛ حيث يتلقّى المتعلم في بداية كلّ أسبوع بيداغوجي، نصا تعليميا عبر أداء نموذجي، ليعيش اللغة في أصحّ تمثّلاتها، فيكتسب نظامها، ومعجمها، وفنونها، ويصحّح ما درّج عليه في بيئته من أخطاء في المسميات والمفاهيم التي تخضع لسلطة النموذج اللغوي بما يعتريه من تنوعات لغوية على هيئة لهجات إقليمية، وجغرافية، واجتماعية، وغيرها كما أثبتته اللسانيات الاجتماعية، ويحاول الفصل النظر في مدى وظيفية نصوص نشاط فهم المنطوق -التي تضمنها دليل الأستاذ- في اكتساب اللغة وتحصيل المعرفة وتوجيه السلوك، مع الاستئناس بصفحة أصغي وأحدث بمدونة الدراسة للإمام بكل المعطيات التي من شأنها الإسهام في التحليل للتوصل إلى نتائج وأحكام حول وظيفية النصوص التعليمية المنطوقة.

المبحث الأول: الاكتساب اللغوي في النصوص التعليمية المنطوقة

يراهن الدرس اللساني الحديث في اكتساب اللغة على الاستعمال اللغوي باستهداف الكفاءة التواصلية في حقل تعليمية اللغات وهذا "بعد التأكد من فرضية أنّ التمكن من القواعد – بمعزل عن سياقاتها- لا يعني بالضرورة القدرة على استخدام تلك القواعد في عملية التواصل بكيفية سليمة وملائمة"¹، خلافا لما كان سائدا في الدراسات النحوية الجافة التي تجعل من القواعد النحوية هدفا دون ممارسة، والتي عابها ابن خلدون وعدّها علم بكيفية لا نفس كيفية، أو بمثابة من يعرف صناعة من الصنائع علما ولا يحكمها عملا.

1- النص التعليمي المنطوق:

النصوص التعليمية المنطوقة المقررة لا نجدها بكتاب التلميذ، وإنما أدرجت بدليل الأستاذ ليصغي إليها المتعلّم في بداية كل أسبوع، وتنتهي بصياغة الوضعية التعليمية الجزئية التي يتناولها النص المكتوب، وتقدم هذه النصوص بتهيئة الظروف وإسماعها للمتعلّمين من القرص الذي أرفق بدليل الأستاذ، وإنّ لم تتييس الظروف يقرؤها المعلّم على مسامع المتعلّمين، حيث يشترط في قراءته أن تكون "قراءة مسترسلة منعمة وظيفيّة، خالية من الأخطاء، مراعي الوقف ونبرات الصّوت، قبل أن يُلقيه –بنفسه- على مسامع التلاميذ قراءة من الدليل"²؛ حيث يرى أحد المختصين في المجال أنّ "مّا يعين على اكتساب المهارة أيضا أن يشاهد الدارسون من يتقنون المهارات في أثناء أدائهم سواء من زملائهم أو من معلّميهم أو بطريق التسجيلات"³، فمن خلال القراءة النموذجية لهذه النصوص يعيش المتعلّم في الوسط اللّغوي التّمودجي لاكتساب الملكة اللّغوية التي تتداخل في تكوينها عدّة مهارات، أهمها الاستماع والممارسة أو التحدث.

ولعلّ أهمّ ما راهنت عليه اللّسانيات التطبيقية في قضية اكتساب اللغة هي مهارة الاستماع باعتبارها "الوسيلة الأولى التي اتّصل بها الإنسان في مراحل حياته الأولى بالآخرين، من طريقه يكتسب المفردات، ويتعلّم أنماط الجمل والتراكيب ويتلقّى الأفكار والمفاهيم، ومن طريقه أيضا يكتسب المهارات الأخرى للغة، كلاما وقراءة

1 عائشة عبيدة، المقاربة النصية في منهاج اللغة العربية وأبعادها التداولية في تحقيق الكفاية التواصلية، مؤتمر اللغة العربية الدولي الرابع بالشارقة بعنوان(تطوير تعليم اللغة العربية وتعلمها:المتطلبات، والأبعاد، والأفاق) تحت شعار(:بالعربية... نبدع)، الشارقة، الإمارات، ط1، 2020، ص 50

2 وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص 84

3 محمود السيد ((الأداء في اللغة العربية))، مجلة مجمع اللغة العربية، المجلد(73)، دمشق، الجزء(3)، 1998، ص 578

وكتابة¹، والاستماع الجيّد من أهمّ شروط التعلّم الجيّد، وهو مرهون بالمعلّم الذي أُوتِيَ فنّ الإلقاء وحُسن أداء الأصوات منفردة وداخل التّركيب بعد العِلْم بمخارجها وصفاتها ومميّزاتها ووظيفتها، حتّى يتمكّن من إسماعها لتعلّمه على وجهها الأصحّ وقد أجريت البحوث من أجل قياس نسبة ما يتعلّمه الأطفال من طريق الاستماع، وانتهت إلى " أنّ ما يتعلّمه الأطفال من طريق الاستماع يفوق بكثير ما يتعلّمونه عن طريق باقي المهارات"²، وكما هو معلوم فإنّ جميع الأطفال يكتسبون لغتهم الأولى من بيئتهم من طريق الاستماع ويدخلون المدرسة بمعجم مفرداتي لا بأس به تختلط فيه الفصحى بالعامية في الغالب، وقوانين نحوية لا تختلف كثيرا عن اللّغة الفصيحة، تبقى حاجتهم إلى اكتساب معارف لغويّة، ليرتقوا بلغتهم وفق ما حدّدته الأهداف التعليميّة.

فالاستماع يُساعد على إدراك الموقف التعليمي وما يحتويه من أصوات، وكلمات، وتراكيب، ومعان، فيتبيّن المتعلّم لتقليد ما سمعه ويعبّر عن المشاهد والصّور والمواقف التي يعيشها، ثمّ ينتقل إلى مرحلة القراءة، فيربط الأصوات والكلمات والتراكيب التي استمع إليها بما سيقوم بقراءته من نصوص.

2- الاكتساب المفرداتي:

أثبتت النظريات أنّ اختيار النّصوص يكون مبنياً على قائمة الكلمات من حيث السهولة والتداول والاستعمال، وقابليتها للاستدعاء والتذكّر، وعلى هذا الأساس سنحاول الوقوف على مفردات النصوص المنطوقة ومدى استجابتها للمعايير النظرية.

2-1- إحصاء المفردات المكتسبة:

تمّ اعتماد الألفاظ التي تبدو صعبة على مدارك متعلمي المرحلة، وتمثل رصيда لغويا جديدا يضاف إلى مكتسباتهم، وقد تم ترتيب تلك الألفاظ حسب ورودها في النصوص المنطوقة للمقاطع التعليمية كما هو مبين في الجدول الآتي:

1 رشدي أحمد طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية ، مرجع سابق، ص 415
2 المرجع نفسه، ص 416

الاكتساب المفرداتي		
المقطع	عنوان النص	الألفاظ المكتسبة
المقطع 1	ذكريات جدتي	- معقوفة: معوجة وملتوية. - الصُّلبان: جمع صليب .
المقطع 2	من مسرحية البشير	- جرّة: إناء من خزف. - بطحاء: مكان متسع .
المقطع 3	لالة فاطمة نسومر	براثن: مخالب السبع، وتستعمل مجازاً في سياق ما يضر من العلل.
	الأسير المهيب	- الفاشيستية: نظام قائم على استبداد السلطة، والتطرف العرقي - هالة: دائرة - جلالة: عظمة. - يستطرد: يواصل، ويستمر - مكبلتين: مقيدتين. - وضّاء: منير.
	صانع السلام	- الإفراج: إطلاق وإخلاء سبيله. - الحشد: الجمع من الناس. - أخفل: أهتم. - انتهزت: اغتنمت. - الإشادة: التنويه والثناء.
	المرتي الرحيم	- مغداق: معطاء. - يزجرها: ينهاها. - منكبيه: كتفيه. - تختلج: تتحرك - يغمرها: يملأها ويغطيها.
المقطع 4	المروءة	- المروءة : يكشف المتعلم معناها من خلال النص؛ إذ هي استعمال كل خلق حسن، واجتناب كل خلق قبيح. - حلية: ما يُزَيّن به من جواهر وأحجار كريمة. - المحارم: من النساء والرجال الذي يحرم التزوج به لرحمه وقربته. - المتعففون: الطاهرون، محتشمون. - الابتذال: ترك الاحتشام. - لب: جوهر.
	إيثار امرأة عربية	- منصرفا: خارجا ومغادرا. - الحجاز: أرض مكة. - نبتاعه: نشتره. - غلمان: مفرد غلام (أجير أو خادم). - وكيل: ينوب عنه. - البرية: الصحراء. - أوان: موعد. - أوبتهم: عودتهم. - ملّتها: الجمر الحار لطهي الخبز. - نقيصة: خصلة دنيئة.
	أسفي على الأخلاق	- صوّح: يبس حتى تشقق. - غوّر: ذهب وزال. - يرتعي: رعى الماشية - السموأل: شاعر جاهلي. - الأدرع: درع وهو قميص من حديد يلبس في الحرب. - شماتة : الفرح ببلية الآخرين. - القوت: الرزق أو الغذاء. - مقتر: فقير. - مرقّع: ثوب به رُقّع - احترث: احرق الأرض للزرع. - مرغم: رغم أنفه ألصقه بالتراب. - مُجدّع: مقطوع الأنف. - حُزْتُ: نلْتُ. - إرْبَأُ: ادفع وابتعد. - موبوءة: متعفنة. - اصْرَف: وجّه. - تضرع: دعاء.

المقطع 5	سبيل التّجّاح	- تلجلج: تردّد.
	يجب أن تتعلّم	- النواميس: القوانين.
	عبريُّ الرياضيات	- شَبّ: كَبُرَ. - اسْتَشْفَع: اطلب لك العفو.
المقطع 6	ليلة الاحتفال	- تَعَجُّ: تمتلئ. - أَذِنْتُ: اقتربت - نشوة: ابتهاج وسرور - تهرع: تسرع
	عيد الأم	- الآباد: الدهر. - الناشئ: غلام جاوز حد الصغر. - الغريزة: الطبيعة والسّجية.
	كبش العيد	- يَحُلُّ: يحن وقته. - مصيره: قدره.
المقطع 7	حقل تغزّران	- يخترقها: يمرّ عبرها. - الجدول: ممر الماء للسقي. - الصبّار: نبات شوكة صحراوي. - أجمة: شجر كثيف ملتفّ. - زبرها: تقليمها. - مدهامة: مسودة.
	الاستنبات	- تنكث الأرض: تخلطها بعود. - مدبّية: مستنّة. - غلال: محاصيل
	ما أجمل الحياة	شتّ: تفرّق. - الخمود: الفتور. - الكآبة: الهم والحزن. - الدمامة: القبح. - المتترف: من الترف وهو رغد العيش. - يرهفون: من الزهف وهو اللطف.
	بجاية الناصرية	- مسارح: مراعي - الرّغد: طيب العيش - الصّل: شراب صاف ، منقى من التراب - تطرد: تجري مجرى متتابعاً.
المقطع 8	الصحة	- الاستعاضة: استبدال - رحبة: واسعة - عدلنا: غيّرنا - الدّعة: رغد العيش - رونق: جميل.
	ناكل لعيش	- الكربوهيدرات: مواد عضوية تتكون من كربون وهيدروجين وأوكسجين. - تُؤْمَن: تضمن. - ضحل: ماء قليل. - مرّتبّان: وعاء زجاجي يُحكم إغلاقه.
	مارس الرياضة تكتشف نفسك	- مُزْمَنًا: مطولا. - يَبْرُزان: يظهران. - يَكْبِتَان: يخفيان.

2-2 - تحليل نتائج الإحصاء:

من خلال معالجة النصوص المنطوقة، أحصينا ما عدده تسع وتسعون (99) مفردة رأينا أنّها تحتاج إلى شرح، ومن شأنها إثراء معجم المتعلمين المفرداتي، ومقارنة بعدد النصوص المقررة وعددها اثنان وثلاثون (32) نصا منطوقا، يتبين لنا أنّ معدل تردّد الكلمات الصعبة جاء بنسبة ثلاث (03) مفردات لكل نص.

فأغلب المفردات إذاً سهلة في متناول المتعلمين، مما يسهل من مهمة الإدراك والتفاعل، خدمة لمقام التوجيه والنصح والإرشاد الذي يتطلب الدقة والوضوح لفهم الرسالة، إلّا أنّ هذا الوصف لا ينطبق على نص (إيثار امرأة عربية) ونص (أسفي على الأخلاق) ضمن المقطع التعلّمي الرابع، حيث أحصينا بهما كمّ من

الألفاظ الغريبة؛ حيث بلغ عددها بالنص الأول عشرة (10) ألفاظ، وبلغ عددها بالنص الثاني سبع عشرة (17) لفظة، مما يجعل فهم النصين مستعصيا على مدارك المتعلمين، مما قد يُسبب النفور والانشغال عنهما والشرود، وقد أشار المختصون إلى أنّ غزارة المادة ووفرة المفردات التي ليست عملية بالنسبة إلى الطفل في استعماله الواقعي وعاجزة عن تسمية مستجدات العصر، يجعلها غريبة ومثقلة بالتخمة اللغوية¹، فهذه العيوب من مسببات الفشل في الاستيعاب ونفور المتعلم من المادة لما فيها من غرابة عن الواقع ولا تستجيب لحاجيات المتعلم في التعبير عن مفاهيمه التي يعيشها في عصره.

ومن ناحية أخرى يرى المختصون أنّ الطلاقة اللغوية أساس في بناء الشخصية وإظهار القدرات الإبداعية والفكرية؛ ولا وجود لهذه الطلاقة دون ذخيرة لفظية وافية²، حيث أنّ الفهم القرائي، والاتصال الشفهي والكتابي والإبداع كلها عناصر مرهونة بالثراء المفرداتي للفرد الذي يمكنه من الإبداع بلغة قومه، حيث تتأثّر هذه الثروة من خلال الاستماع والاستعمال.

ولتحقيق الثراء المفرداتي الذي يخدم الطلاقة اللغوية دون الوقوع في مسببات النفور والفشل في الاستيعاب، نرى أن مراعاة المستوى التعليمي في اختيار الألفاظ معيار مهم لتحقيق الفهم والاكتساب والتأسيس لتقبل المزيد من الثروة المفرداتية خلال المراحل التعليمية اللاحقة.

المبحث الثاني: وظيفة النصوص وقيمتها المعرفية:

يستمتع المتعلم في بداية كل أسبوع تعلّمي إلى خطاب تعليمي، ويقوم بتسجيل رؤوس أقلام حول أفكاره؛ أملا في تنمية قدرته على التحليل والتلخيص، وبعد مناقشة أسئلة الفهم بصفحة أصغي وأتحدث، يفهم معاني الخطاب ويدرك توجيهاته وقيمه المعرفية، لتعديل سلوكه وتكوين شخصية سوية يعود نفعها على المجتمع، حيث سنقف بالتحليل على مدى تحقيق النصوص المنطوقة لوظيفتها، بعد استخراج قيمها المعرفية التي يتخذها المتعلم خبرة وعبرة تنعكس على تصرفاته وممارساته.

1 عبد الرحمن حاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، مرجع سابق، ص 180

2 أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللغوية، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، 1996، ص 19

1- النصوص المنطوقة الخاصة بالمقطع الأول (الحياة العائلية):

1-1- نص الأسبوع الأول:

أول نص يتلقاه المتعلم سمعا ضمن المقطع التعليمي الأول (الحياة العائلية) هو نص بعنوان "عائلة عيني"¹، وهو عبارة عن مقتطف من رواية الدار الكبيرة لمحمد ديب.

- عدد كلمات النص: مائة وسبع وسبعون (171) كلمة.
- مدة الاستماع للنص : دقيقتان (02د) و خمس وثلاثون (35 ثانية).

- معالجة النص:

بعد الاستماع إلى النص تأتي مرحلة المناقشة والإجابة عن الأسئلة الواردة ضمن عنوان (أفهم وأناقش) بكتاب التلميذ، فيتعرّف المتعلم على:

- موقع دار سبيطار بحي القصبة العتيق بالعاصمة، وأوصافها من الداخل والخارج، وميزة سكانها وظروفهم المعيشية (فقراء همهم اختصار النفقات، يعيشون في زحمة كبيرة (يسكنون بعضهم فوق بعض)، محافظون (ينعطف حتى يحجب النساء عن أبصار المارة)، ومعرفة المتسبب في هذه الظروف الصعبة وهو المستعمر الغاشم، والوقوف على سر تماسك الأسرة الجزائرية في ذلك الوقت الذي يعود إلى طبيعة العلاقة بين أفرادها (حنان، عطف، خدمة كل منهم للآخر، مشاركة بعضهم البعض ظروف المعيشة).

- القيم المعرفية :

- محنة الشعب الجزائري وصبره على الظروف المعيشية التي فرضها المستعمر.
- سر تماسك الأسرة مرهون بالعلاقات الطيبة بين أفرادها.

- وظيفة النص:

من خلال النص يقف المتعلم على الظروف المعيشية الصعبة التي قضاها المجتمع الجزائري إبان فترة الاستعمار الفرنسي؛ وصبره على الفقر وضيق العيش، كالأزدحام في المسكن وقلة المأكل والملبس وغيرها من الظروف القاسية، ويتعرّف على مظاهر التماسك الأسري، الذي تعكسه علاقة الأفراد التي يسودها الحنان والعطف، والرحمة، ومشاركة بعضهم بعضا في السراء والضراء، ليستنتج معاناة وتضحيات هذا الشعب الأبي ووقوفه ضد المستعمر في سبيل تحقيق الاستقلال حتى تنعم الأجيال بالحرية، وهو أساس من أسس المرجعية المنهجية التي

1 وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص85

يرمي إليها التعليم في الجزائر من خلال قانونه التوجيهي الذي يهدف إلى تحذير الشعور بالانتماء للشعب الجزائري في نفوس أطفالنا وتنشئتهم على حب الجزائر وروح الاعتزاز بالانتماء إليها، وتعلقهم بالوحدة الوطنية ووحدة التراب الوطني ورموز الأمة.

أما في وصف حالة الأسر الجزائرية إبان تلك الفترة، فهي دعوة للتأمل من أجل تعزيز روح الانتماء لهذا الوطن، وامتداد روابط الأخوة والتلاحم بين الأفراد الذين تجمعهم ذكريات أليمة، إضافة إلى توجيه السلوك نحو المحافظة على العلاقات الطيبة بين الأسر بإرساء الأخلاق الفاضلة من عطف وحنان وإيثار لضمان تماسكها، وهو علاج لبعض المظاهر التي يعرفها مجتمعنا اليوم من قطع للأرحام، وتفكك أسري، وكراهية، تعكسها مظاهر العنف والنزاعات، ولعلّ في هذا النص التعليمي ما يسترشد به المتعلم لتقوية وعيه الفردي بالهوية الوطنية، والتحلي بروح التعاون والتضامن والعمل الجماعي، والصدق في التعامل - كما يدعو إليه منهاج اللغة العربية للسنة الثانية متوسط -.

1-2- نص الأسبوع الثاني:

النص بعنوان "رعاية الجدة"¹، وهو عبارة عن مقتطف من رواية الدار الكبيرة لمحمد ديب.

- عدد كلمات النص: مائة وثمان وستون (168) كلمة

- مدة الاستماع للنص: دقيقتان (02د) و (19 ثانية).

- معالجة النص:

من خلال مناقشة أسئلة النص يقف المتعلم على معطيات مهمة لاستخلاص العبرة والقيمة من النص؛ حيث يتعرف على مدة إقامة الجدة عند ابنتها عيني ثلاثة (03) أشهر، وعدم تكفل أبنائها الآخرين بأخذها لرعايتها بزعمهم أنه ليس من الحكمة تنقلها من بيت لآخر وهي عجوز، إلا أنّ السبب الحقيقي هو انشغالهم عنها بخدمة عائلاتهم ومصالحهم، وعقوقهم لها تملصاً من رعايتها وهروباً من خدمتها بعدما جرت العادة أن يتناوبوا على خدمتها، وهو السبب الذي جعل عيني تنور وتكلم أخواتها بكلام غليظ فظّ تعبيرا على عدم رضاها عن عقوقهن لوالدتهن، وعلى الرغم من الفقر الذي تعيشه عيني وأبنائها الثلاثة، إلا أنّه لم يمنعها من برّها ووفائها وحبها.

1 وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص 86

- القيم المعرفية:

- البر بالوالدين واجب مهما قست الظروف.
- تتحدّى الأم كل الظروف لتربي أبنائها وتبرّ بوالديها .
- فضل الأم على التماسك الأسري.

- وظيفة النص:

يسلّط النص الضوء على إحدى الظواهر الخطيرة المتفشية في المجتمع، وتعرف تزايداً مستمراً، والمتمثلة في ظاهرة العقوق من خلال وصف التصرفات الخطيرة الصادرة من الأبناء تجاه والدتهم؛ إذ تجدد صورة الجدة التي رسمها النص من مرض وعجز تعاطفا ومؤازرة في نفوس المتعلمين فتثير مشاعرهم ويثيرون كما ثارت عيني على أخواتها، نتيجة تصرفاتهم المشينة وتركهم لوالدتهم التي مسّها الكبر، وأصبحت في أمسّ الحاجة إلى من يرعاها ويقف إلى جانبها بعد تحوّلها من القدرة إلى العجز ومن الصحة إلى المرض.

أمام تصرفات الأبناء ورفضهم التكفل بوالدتهم، وانشغالهم عنها بعائلاتهم ومصالحهم، يقف المتعلم وقفة تأمل محتقرا ذلك المشهد والصورة المخزية التي ظهر عليها الأبناء، فتستثار حميته الدينية والأخلاقية، ويقف مسانداً لسلوك عيني البارة بوالدتها رغم فقرها وحاجتها، ويتوصّل إلى فهم القيم المنشودة ويدرك فضل الأم في المحافظة على التماسك الأسري مهما أعوزتها الحاجة والظروف.

ومجتمعنا اليوم يشهد تفشي ظواهر عقوق الوالدين، والاعتراب الأسري، والكراهية، والعنف بين أفراد الأسرة الواحدة، الأمر الذي حاول النص معالجته من خلال ذلك المشهد الذي يوازن بين البرّ والعقوق، ليوجه سلوك المتعلمين ويغرس في نفوسهم قيماً أخلاقية تفيض حبا، وعطفاً، ورحمة بطريقة منظمة ومرتبطة ترتيباً منطقياً، تجعلهم يكتشفون الأخطاء السلوكية فيبتعدون عنها، ويسلكون الوجهة السوية السليمة، ويتخذونها خبرة يوظفونها في مواقف الحياة .

1-3- نص الأسبوع الثالث:

النص بعنوان "وجبة بلا خبز"¹، وهو عبارة عن مقتطف من رواية الدار الكبيرة لمحمد ديب.

- عدد كلمات النص: مائة وستون (160) كلمة.

1 وزارة التربية الوطنية: دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص 87

- مدة الاستماع للنص: دقيقتان (02د) و (19 ثانية).

- معالجة النص:

بعد الاستماع إلى النص يناقش المتعلّم الأسئلة المقرّرة ويتعرّف أكثر على ظروف عائلة عيني من خلال طبق وجبة الغذاء (حساء من الشعيرية المفتّنة)، وطريقة تناول الأبناء للطّبق بشرهة بسبب جوعهم، وهي دلالة على الفقر المدقع، كما يقف المتعلّم على تصرّف عمر المتمثّل في عدم صبره وقناعته، ويقف على وفاء عيني بحق والدتها وحبها لها وحنوّها عليها، وبرها على الرغم من ويلات الفقر والحاجة.

- القيم المعرفية :

- مظاهر الفقر والتجوع التي مارسها الاستعمار الفرنسي على الشعب الجزائري.

- توضّيات الأم وفضلها في المحافظة على تماسك الأسري.

- الدعوة إلى التحلي بالقناعة والصبر والتعايش مع الظروف.

- وظيفة النص:

يقدم النص توضيحات أكثر عن واقع العائلة المعوزة "عائلة عيني"، وتحضّر فيه أهم شخصيات الرواية (عمر وأمه عيني وأختاه عويشة ومرّيم)، ويصف تجمع العائلة في الشتاء لتناول حساء الشعيرية المفتّنة بالخضار، وخلال هذا الاجتماع العائلي يجري حوار أفراد العائلة، الذي يكشف من خلاله المستمع الظروف القاسية التي تعيشها هذه العائلة وتضحية الأم (عيني) ودورها في المحافظة على تماسك أسرتها.

فيكون المتعلم من خلال هذا المقتطف فكرة عن عائلة عيني تكون بمثابة تكملة لسيناريوهات النصوص السابقة، وتحبب للرواية في نفوس المتعلّمين ودفعهم لاكتشاف أطوارها وأحداثها، وتمثّل وظيفة النص في توجيه السلوك نحو التحلي بالأخلاق الفاضلة كالصبر والقناعة والتعايش مع الظروف الأسرية، وعدم تكليف الوالدين مالا طاقة لهم به، وما أحوج متعلّمي المرحلة إلى مثل هذه التوجيهات في ظلّ تعنت الأبناء وإصرارهم على تلبية متطلباتهم من مأكّل وملبس ورفاهية دون مراعاة ظروف الأبوين المادية، الذين يلجئون غالبا إلى الاستدانة في سبيل إسعاد أبنائهم، ولعلّ في النص ما ينبّه المتعلّم إلى مراعاة ظروف الوالدين وتوجيهه إلى التحلي بحليّة الصبر والقناعة والبرّ .

1-4- نص الأسبوع الرابع (الإدماج):

النص بعنوان "ذكريات جدتي"¹، وهو عبارة عن مقتطف من رواية يصححو الحرير لأمين الزاوي.

- عدد كلمات النص: مائتان وست (206) كلمات.

- مدة الاستماع للنص: دقيقتان (02د) و (51 ثانية).

- معالجة النص:

بعد الاستماع إلى النص يناقش المتعلم الأسئلة المقررة ويتعرف على خبز الجدة المدهون بالسمن الذي كانت تعدّه لأحفادها حبا وكرامة، إذ كان ذلك الخبز مثار إعجابهم وسعادتهم؛ جعلهم يدعون لها بطول العمر من أجل أكل المزيد من خبز يديها، على عكس طلبها (الدعاء لها بالموت في يوم الجمعة أو شهر رمضان).

- القيم المعرفية :

- فضل التماسك الأسري في إضفاء جوّ السعادة .

- العائلة الكبيرة من أهم ميزات ومقومات المجتمع الجزائري.

- دور الجدة في المحافظة الترابط والتلاحم الأسري .

- وظيفة النص:

يكشف النص عن العلاقة القوية بين أفراد العائلة الكبيرة المكونة من الجدة والآباء والأحفاد؛ حيث تؤدي الجدة دور الأم الحريصة على سعادة أبنائها، فهي ماهرة في إعداد خبز الفرن، وتقسيمة بين أحفادها الذين تعدّهم عدّا حتى لا تنسى أيّ منهم، وتترك قطعة زائدة تحسّبا لأيّ قادم، إذ يصف النص أيام الطفولة ومكان اللعب وذكريات خبز الفرن المدهون بالسمن، الذي يمثّل أجمل ذكرى تركتها الجدة عالقة في ذهن أحفادها، وقد جاء هذا النص في نهاية المقطع التعليمي مؤكّدا على أهمية الروابط الأسرية ودورها في استقرار العائلة وسعادتها، وهو إجراء تكميلي أو بنائي أو تأكيد للتعلم السابقة، استعمل فيه عنصر التشويق عبر القصّ والوصف باستعمال ضمير المتكلم الجماعي (نحن)، ليعيد المستمع إلى أيام طفولته ويعبّر عن خواجه ويضعه في نفس المقام لينتج خطابات شفاهية تحكي طفولته على منوال النص المسموع، ومن خلال التركيب: "طبق من حلفاء عليه نجيمات خماسية وسداسية وثمانية وبعض الأهلة والصّلبان والرموز المعقوفة"، يقف المتعلم على مجموعة من الرموز الدينية: فالهلال يعبّر عن الثقافة الإسلامية، باعتباره علامة دخول الشهر القمري الذي ترتبط به أغلب المناسبات

1 وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص 88

الدينية، كما وضع رمزا على الرايات والأعلام الوطنية، وفي عمارة المساجد بوضعه أعلى القباب والمآذن. واعتبر رمزا مقابلا ومناظرا للصليب عند المسيحيين ونجمة داوود السداسية عن اليهود، وهي إشارة تجعل المتعلم متفتحا على الآداب الإقليمية والعالمية، يتواصل مع غيره، يحترم ثقافات وحضارات العالم، ويتقبل الاختلاف ويسعى إلى التعايش السلمي مع الآخرين، إثراء للثقافة العامة للمتعلمين.

2- النصوص المنطوقة الخاصة بالمقطع الثاني (حب الوطن):

2-1 نص الأسبوع الأول:

أول نص يتلقاه المتعلم سمعا ضمن المقطع التعليمي الثاني (حب الوطن)، نص بعنوان "المطاردة"¹، وهو عبارة عن مقتطف من رواية الدار الكبيرة لمحمد ديب.

- عدد كلمات النص: مائة وثمان وثمانون (188) كلمة.

- مدة الاستماع للنص : دقيقتان (2د) و (37 ثانية).

- معالجة النص:

بعد الاستماع إلى النص يناقش المتعلم الأسئلة المقررة ويتعرف على سبب احتلال رجال الأمن لفناء دار سبيطار (البحث عن حميد سراج)، حيث تصدّت النساء لهم ورفضن التجاوب مع أسلّتهم لأنهن يعلمن أنّ شرطة الاستعمار ظالمة وأنّ حميد سراج بطلا، فيدرك المتعلم يقظة النساء وحرصهن على حماية الأبطال ومساعدتهم تحت ظروف التهديد، من خلال تجمعهن وصمتهن في شجاعة.

- القيم المعرفية :

- حماية الوطن مسؤولية مشتركة بين النساء والأطفال والشيوخ والأبطال.
- اتحاد سكان دار سبيطار ووعيهم بالقضية الوطنية.
- تضحيات النساء الجزائريات في سبيل حماية أبطال الجزائر إبان الاستعمار الفرنسي.
- وظيفة النص:

يصف النص حادثة احتلال رجال الأمن لفناء دار سبيطار، ويحثهم عن حميد سراج، وتفتيشهم لغرفته بعد أنّ أخبرتهم فاطمة قائلة: "لا تتعبوا أنفسكم أخي ليس هنا"، فبعد الاستماع إلى النص ومناقشة أسئلة

1 وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص 89

الفهم يدرك المتعلم أنّ رجال الأمن هم من المستعمر الفرنسي، وأنّ حميد سراج مبحوث عنه لأجل قضية وطنية، ومن ثمّ الوقوف على المعنى الحقيقي للنص باستخراج تضحيات الشعب الجزائري وتضامنه وتلاحمه لأجل نصرة القضية الوطنية، ويتأتّى للمتعلم المعنى الحقيقي لقيمة الحرية والوطن الذي يجب المحافظة عليه من طريق الإخلاص والتضحية.

ولعلّ النص يجسّد ما يصبو إليه منهاج اللغة العربية في محور القيم والمواقف، ولاسيما في مجال الضمير الوطني الذي يهدف إلى تكوين فرد يحترم الوطن وأخلاق الأمة ورموزها، ويحافظ على ممتلكاتها، ويدافع عنها، وهي من مرجعيات ومبادئ المدرسة الجزائرية، التي يحاول النص تجسيدها من خلال التاريخ الوطني، لتقوية تعلق هذه الأجيال بالقيم التي يجسدها تراث بلادنا التاريخي والاجتماعي.

2-2- نص الأسبوع الثاني:

النصّ بعنوان "من أجل حياة أفضل"¹، وهو عبارة عن مقتطف من رواية الدار الكبيرة لمحمد ديب.

- عدد كلمات النصّ: مائتان وثمان وأربعون (248) كلمة.

- مدة الاستماع للنصّ : دقيقتان (03د) و (04 ثواني).

- معالجة النص:

من خلال مناقشة أسئلة النص يقف المتعلم الأوضاع المعيشية المزرية للعائلات الجزائرية أثناء فترة الاستعمار التي جسدها حوار عيني مع جارتها، الذي يحمل نبرة اليأس من تحسن الأوضاع قالت عيني: (القرش أبعد منا لا من أن نصل إليه نحن المساكين، وقد نتعب حتى تتحطّم عظامنا من التعب دون أن نصل إليه)، ونعتها لجنود الاحتلال برّسل الشقاء، كما يقف على تضحيات أحد الفدائيين (حميد سراج) الذي يسعى في سبيل نصرة القضية الوطنية؛ فكان لا يعرف الراحة، ولا يأكل ولا ينام إلا من أجل الاجتماعات السريّة التي تسعى لتحقيق الحرية (قولي... لماذا جاء إلينا رّسل الشقاء هؤلاء؟. ألم يجيئوا للقبض على حميد سراج؟. إنّنا نرى كم يقاسي رجالنا).

القيم المعرفية :

- الصبر مفتاح النجاح والفرج.

1 وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص 90

- الحرية تؤخذ ولا تُعطى.

- تضحيات ومعاناة السلف من أجل حياة أفضل للخلف.

- وظيفة النص:

يصف النص حالة اليأس والتعب والشقاء التي عانى الشعب الجزائري ويلاتهما أثناء فترة الاستعمار، ويسلط الضوء على تضحيات الفدائيين من الأبناء البررة الذين رفضوا حياة القهر والاستعباد وقدموا نفوسهم فداء في سبيل أن تنعم الأجيال بحياة أفضل - وهو عنوان النص - ، فحميد سراج أحد هؤلاء الفدائيين كان لا يعرف الراحة رفقة صحبه من أجل تحقيق حلمهم بطرد المستعمر من الجزائر المحتلة، ومن خلال هذا المشهد يقف المتعلم وقفة تأمل وتفكير حول التضحيات المقدّمة في سبيل الوطن، ويستغرق بعقله وعاطفته في صياغة مفهوم الانتماء والالتساب بالمعنى الوظيفي للمواطنة وتتعلم رؤيته التاريخية لفهم اصطلاح المواطنة، ويمتلك من خلالها عوامل دافعة للعمل والإخلاص اقتداء واهتداء بالذي حصل، فينعكس مفهوم الكره والعداء للمستعمر لما قام به من ممارسات عدائية إلى مثير يولد استجابة مرسخة للمواطنة.

2-3- نص الأسبوع الثالث:

النص بعنوان "درس في الوطنية"¹ ، وهو عبارة عن مقتطف من رواية الدار الكبيرة لمحمد ديب.

- عدد كلمات النص: مائة وست وتسعون (196) كلمة.

- مدة الاستماع للنص: دقيقتان (02 د) و (39 ثانية).

- معالجة النص:

يستمتع المتعلم خلال هذا المقتطف إلى خطاب توجيهي حوارى، تجري أحداثه داخل حجرة الدراسة التي يدرس بها عمر (ابن عيني) ويقدم الأستاذ درسه حول تعريف الوطن بأنه: (أرض الآباء، وهو البلد الذي نسكنه منذ أجيال... وحين يأتي من خارج الوطن أناس أجنب يدعون أنهم هم السادة، فإن الوطن يكون عندئذ في خطر. هؤلاء الأجنب أعداء، يجب على جميع الأهالي أن يدافعوا عن الوطن المهدد...)، ومن خلال مناقشة أسئلة الفهم يتوصل المتعلم إلى فهم محتوى الدرس الذي علّمه الأستاذ لتلاميذه المتعلق بالوطنية، ويفهم أن كل من يدافع عن وطنه يسمى وطنياً، ويتبين أن فرنسا منعت التدريس باللغة العربية، في محاولة منها جعل الجزائر فرنسية.

1 وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص 91

- القيم المعرفية:

- الوطنية هي العمل في سبيل مصلحة الوطن.
- اللغة العربية من مقومات الهوية الوطنية التي حاولت فرنسا طمسها.

- وظيفة النص:

يتضمن النص عبارات سهلة صريحة تفيد الجزم والتأكيد مفعمة بالوطنية، تُعرّف الوطن وتشرح معنى الوطنية التي يجب أن يتحلّى بها أبناء الوطن؛ في شكل توجيهات غير مباشرة يتلقاها المتعلّم عبر الاستماع إلى مجريات الدّرس الذي قُدّم لأطفال الجزائر إبّان فترة الاستعمار، حين فاجأ الأستاذ التلاميذ وحدّتهم عن الوطن والوطنية باللغة العربية فيسافر المتعلّم عبر فضاء النص ليعيش تلك اللحظات ويستمتع إلى توجيهات حاسمة بشأن ما ينبغي أن يتحلّى به كل فرد ينتمي لهذا الوطن.

ومن خلال الأسئلة التي تراود عمر داخل حجرة الدراسة في مونولوج داخلي، يتوصل المتعلم إلى معرفة أنّ حميد سراج وطني، لأنه مطارّد من المستعمر، والأستاذ بدوره وطني لأنه تحدّى قوانين المستعمر وقُدّم درسه بالعربية، ويكتشف مغالطات المستعمر في قول المعلّم لتلاميذه: (ليس صحيحا ما يُقال لكم من أنّ فرنسا هي وطنكم)، وما أشدّ حاجة متعلّم المرحلة إلى مثل هذه التوضيحات التي من شأنها إفشال وإبطال الحملات التي تستهدف شباب الوطن، ودفعت العديد منهم إلى الهجرة والتخلي عن أوطانهم ببذل الأموال والأرواح، هذا الخلل الذي يحاول النص معالجته من خلال بعث مفهوم المواطنة الجزائرية الصحيحة، وكيفية بعث هذا الوعي وتجسيده وظيفيا تفكيريا وممارسة بما يعود نفعه على الفرد والمجتمع.

2-4- نص الأسبوع الرابع (إدماج):

النصّ بعنوان "من مسرحية البشير"¹، وهو عبارة عن مقتطف من مسرحية البشير للأديب الجزائري القاص أبو العيد دودو.

- عدد كلمات النصّ: مائتان وثمان وثلاثون (238) كلمة.
- مدة الاستماع للنصّ : دقيقتان (02 د) و (12 ثانية).

1 وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص 92

- معالجة النص:

يناقش المتعلم أسئلة الفهم، ليتعرّف على بطولات البشير التي جسدها حوار أخته مع أمها؛ حيث نقلت حديث النسوة اللواتي ذهبن للاستسقاء ودار حديثهن حول بطولات أخيها الذي أبدى موقفا شجاعا جسده حديثه عن الدين والإيمان والوطن، توعية لأهل القرية في ظل تخوفهم من الإعلان والمجاهرة بهذه القيم، خشية انتقام جنود الاحتلال، وهو سبب تخوف الأم من أن يبلغ ما يتداول إلى مسمع المستعمر.

- القيم المعرفية:

- التعرف على مشروع الاستعمار الفرنسي الذي كان يهدف إلى طمس هوية الشعب الجزائري.

- حب الوطن من الإيمان.

- التحلي بالقيم الدينية والوطنية تجلب الاحترام.

- وظيفة النص:

يستمتع المتعلم إلى مشهد مسرحي، في شكل حوار بين الأم وابنتها التي تحكي لها حديث النسوة، وأهل الدوار وإعجابهم بأخيها، بسبب حديثه معهم عن قضايا هامة تخص الدين والإيمان والوطن، غير آبه بقوانين تلك الحقبة المظلمة من الاستعمار الذي استهدف شخصية الشعب الجزائري، وهو ما أثار إكبار وإجلال البشير في نفوس قومه نساءً ورجالا، وأصبح حديثهم في عُدوّهم ورواحهم، بل وتعدّى هذا الإعجاب حدوده المكانية والزمانية ليخترق مجال الوقت مسافرا عبر المشهد المسرحي ليستقر في قلوب المتعلمين محققا بجدارة السلوك الوطني المثالي ضمن أفكار سلوكية مبرّرة أخلاقيا للقيام بصناعة أفعال مماثلة تلوح في أفق منهاج اللغة العربية في التعليم المتوسط الذي يهدف إلى إذكاء روح الهوية الجزائرية في نفوس المتعلمين، واحترام رموزها، من خلال تنمية القيم الخلقية والدينية والمدنية المستمدّة من مكونات الهوية الوطنية، وأفكار النص تمارس ضغطا توجيهيا مرغوبا تناسب متعلمي المرحلة الذين يشعون حماسا ويتقدون غيرة ولعلّ في شخصية البشير ما يسدّ رمقهم ويضعهم على السبيل المنشود.

3- النصوص المنطوقة الخاصة بالمقطع الثالث (عظماء الإنسانية):**3-1- نص الأسبوع الأول:**

أول نصّ يتلقاه المتعلم سماعاً ضمن المقطع التعلّمي الثالث (عظماء الإنسانية) هو نصّ بعنوان "لالة فاطمة نسومر"¹، وهو مقتطف عن الشهيدة لالة فاطمة نسومر.

- عدد كلمات النصّ: مائة وتسع وستون (169) كلمة.

- مدة الاستماع للنصّ : دقيقتان (02د) و (17 ثانية)

- معالجة النصّ:

من خلال أسئلة الفهم يتعرّف المتعلم على بطلة من بطلات المقاومة الجزائرية (لالة فاطمة نسومر)، وعلى اسم من أسماء منطقة القبائل (أزفون)، وعلى تقنيات الحوار واحترام الرأي لآخر.

- القيم المعرفية:

- التعرف على الشهيدة (لالة فاطمة نسومر) التي تمثّل رمزا من رموز المقاومة الوطنية.

- الدور القيادي الذي لعبته المرأة الجزائرية في سبيل القضية الوطنية.

- تنمية مهارة الحوار والتشاور واحترام الآراء بين الجماعة للخروج بنتيجة جماعية واحدة.

- وظيفة النصّ:

يتعرّف المتعلّم من خلال هذا النصّ على بطلة من بطلات الجزائر، وهي الشهيدة لالة فاطمة نسومر من خلال نص مشوّق استعملت فيه تقنية الحوار الذي تجري أحداثه بإكمالية قريبة من شاطئ (أزفون)، بين أطفال مخيمين بهذا الشاطئ ومنشطة المخيم (أحلام) التي بادرت أطفال الفوج بالاتفاق على اسم يكون رمزا لفوجهم طيلة فترة التخييم، ليتمّ الاتفاق على اسم البطلة الشهيدة (لالة فاطمة نسومر) كرمز للفوج.

والفقرة الثانية من النص "وما أن أتمّت (المنشطة) كلامها حتّى ردّت عليها إحدى الصّغيرات بلغة عربية فصيحة: اسمي فاطمة الزهراء، جئت من عين الحّمّام بولاية تيزي وزو، أقترح أن نطلق اسم لالة فاطمة نسومر على فوجنا"، كلام هذه الطفلة الصغيرة يهدف إلى تصحيح فكرتين خطيرتين تسودان المجتمع الجزائري وهما:

- الفكرة الشائعة المنتشرة في الأذهان بأن أهل منطقة القبائل لا يتقنون الحديث بالعربية. فهاهي طفلة صغيرة من قلب منطقة القبائل (عين الحمام بتيزي وزو) تردّ على المنشطة بلغة عربية فصيحة.

- تحفيز الأطفال على استعمال اللّغة العربية الفصيحة والتحليّ بالشجاعة الأدبية، اقتداء بتلك الطفلة .

1 وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص 93

كما تتجلى وظيفة النص في الوقوف على تضحيات الشعب الجزائري رجالا ونساء في سبيل تخلص الجزائر من براثن الاستعمار الغاصب، ومنها ترسيخ قيم ثورة نوفمبر 1954 ومبادئها لدى الأجيال الصاعدة والمساهمة من خلال التاريخ الوطني، في تخليد صورة الأمة الجزائرية بتقوية تعلق هذه الأجيال بالقيم التي يجسدها تراث بلادنا، التاريخي والجغرافي والديني والثقافي، وتقوية الوعي الفردي والجماعي بالهوية الوطنية، باعتباره وثاق الانسجام الاجتماعي وذلك بترقية القيم المتصلة بالإسلام والعروبة والأمازيغية كما جاء في القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 04-08 . مؤرخ في 15 محرم عام 1429 الموافق لـ 23 يناير 2008، وفي النص توجيه إلى أهمية آداب الحوار والمناقشة وتبادل الآراء ووجهات النظر، تعزيزا للثقة بالنفس في التعبير عن حلقاتها لدى المتعلمين وهو عامل مهم من عوامل تطوير الذات لمواجهة مواقف الحياة.

3-2- نص الأسبوع الثاني:

يستمتع المتعلم إلى نص بعنوان "الأسير المهيّب"¹، وهو عبارة عن مقتطف عن الشهيد البطل الليبي عمر المختار، عظماء بلا مدارس، تأليف، عبد الله صالح الجمعة، والأسير عمر المختار لم يذكر اسمه بالنص، عبّر عنه باسم شهرته (أسد الصحراء).

- عدد كلمات النص: مائة وأربع وأربعون (144) كلمة.

- مدة الاستماع للنص : دقيقتان (02د) و (01 ثانية).

- معالجة النص:

يعيش المتعلم من خلال هذا النص مع مشهد قصصي بطلاه قائد عسكري إيطالي، والآخر أسير حارب الحكومة الإيطالية، حيث تشكّل من ثلاث مقاطع حوارية:

- **الفقرة الأولى** (حوار داخلي) ل: غاراتسياني (القائد العسكري) : " يُحَيِّل لي أنّ الذي يقف أمامي ليس رجل كالرجال له منظره وهيبته رغم أنّه يشعر بمرارة الأسر، ها هو واقف أمام مكتبي نسأله ويجيب بصوت هادئ وواضح"، فيكتشف المتعلم من خلال هذا المونولوج شخصية الأسير الذي تجلّت في مواقفه أسمى صور الصبر والإباء والفداء.

- **الفقرة الثانية** (حوار خارجي) بين غاراتسياني والشبح، حيث يكتشف المتعلم الأسباب التي أسّر من أجلها الشيخ المتمثلة في:

1 وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص 94

- المحاربة والتضحية من أجل الدين والوطن.
- طرد المستعمر وتحرير الأرض.
- الفقرة الثالثة (حوار داخلي) ل: غاراتسياني يصف فيه كبرياء وقوة شخصية ورباطة جأش ذلك الشيخ، الذي لقّب بأسد الصحراء ، فيعرف المتعلّم أنّه البطل الليبي " عمر المختار " .

القيم المعرفية:

- عظمة الرجال بمواقفهم .
- الوطن يستحق التضحية بالنفس.
- الشعور بالانتماء إلى الأمة العربية والمغربية .

وظيفية النص:

يعدّ إقحام الأحداث التاريخية التي تروي بطولات شعوب الدول المغاربية بالنصوص التعليمية، من بين السبل التي تجعل المتعلّم يكتسب معلومات حول أماكن وشخصيات تاريخية تشعره بوحدة الانتماء وتجعله يغرف من منابع حضارية وثقافية تتجاوز الطرح الوطني لتمتد إلى تفاصيل الحضارة والثقافة المغاربية، فالنص يحمل في طياته جملة من المعارف العلمية، والأدبية، والتاريخية، والأخلاقية، والثقافية، والسياسية التي يتعرض لها المتلقي فيكتسب منه مفاهيم عدّة تسهم في تكوينه الفكري والمعرفي، باعتبار النص التعليمي يحمل رسالة مقصودة لإرساء معارف وكفاءات لتكوين عقلية قادرة وشخصية متوازنة.

وهذا النص في بعده النفسي يحاول إثارة أحاسيس عصبية الانتماء إلى الأمة العربية عامة والمغاربية خاصة، كما أشار إليه أحد الباحثين بأنه "ينبغي أن تشتمل تلك النصوص التعليمية على ما يثير أحاسيس وعواطف المتعلمين وما يثير عصبية الانتماء كما في عرض القصص، والنصوص الأدبية وبعض الحقائق الدينية"¹؛ فبعد التعرّف على أبطال المقاومة الجزائرية وتضحياتهم في سبيل تخليص الجزائر من براثن الاستعمار الغاصب خلال المقطع السابق، يُتدرّج بالمتعلّم إلى معرفة أحد أبطال الأمة الليبية الشقيقة الذي قاوم بدوره الاستعمار في بلاده وسجل التاريخ اسمه بماء من ذهب.

3-3 - نص الأسبوع الثالث:

1 عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، مرجع سابق، ص 36

يستمتع المتعلّم إلى نصّ بعنوان "صانع السلام"¹، وهو عبارة عن مقتطف من مذكرات الزعيم

نيلسون منديلا.

- عدد كلمات النصّ: مائتان وسبع عشرة (217) كلمة.

- مدة الاستماع للنصّ: ثلاث دقائق (03د) و (01 ثانية)

- معالجة النصّ:

بمناقشة أسئلة الفهم يتعرّف المتعلم على الشخصية التي يتحدّث عنها الخطاب المسموع (نيلسون

مانديلا)، وما لقيته من اهتمام من طرف وسائل الإعلام وأحرار العالم، بعد المدّة التي قضاها في السجن (27 سنة)، مما يدلّ على عظمة هذا الرجل من خلال صبره ودفاعه الإنساني ضد العنصرية التي كانت بلاده تن تحت وطأتها.

- القيم المعرفية:

- الاعتراف بفضل الآخرين خلق نبيل وسلوك إنساني لا يأتيه إلا عظيم (من خلال اعتراف البطل بشريكه في صنع السلام).

- النضال من أجل القضايا العادلة والصبر يصنعان النجاح.

- التفتح على حضارات العالم والقيم العالمية.

- وظيفة النصّ:

جاء النص في شكل جمل قصيرة بسيطة خالية من ضروب الصنعة اللفظية والبلاغية، تفيد الإخبار،

تروي لحظات الإفراج عن أحد الرموز العالمية الداعية للسلام والحرية (نيلسون مانديلا)، الذي لم يذكر اسمه صراحة بالنص، وترك للمتعلّم فرصة اكتشافه من خلال النصّ؛ حيث يستمتع المتعلّم إلى ما يرويّه أحد المعتقلين عن نفسه لحظات الإفراج عنه، فيتعرّف من خلال الخطاب على مجموعة الصفات والمعطيات تساعد على اكتشاف هذه الشخصية :

- الشخصية التي تتحدّث عن نفسها في النص معتقلة منذ سبعة وعشرين سنة.

- تحظى باهتمام بالغ من طرف وسائل الإعلام والرأي العام.

- تحظى بحبّ كبير من طرف الجماهير التي ظلّت في انتظارها طيلة مدة مكوثها في السجن.

1 وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص 95

- خاض هذا السجين نضال في سبيل قضية عالمية.
- حصلت هذه الشخصية على جائزة نوبل للسلام سنة 1993.
- شريك بطل النص اسمه (أَفْ دِيلْيُو دُو كَلِيرِك) الذي ساهم مساهمة صادقة وثمينة في عملية السلام.

لقد عُرض النصّ بهذه الطريقة بتقديم معطيات ومعلومات حول شخصية عالمية دون الإفصاح عنها من أجل إثارة فضول المتعلمين وإعمال فكرهم باستدعاء خبراتهم السابقة وقدراتهم العقلية التي يُنطلق منها للوصول إلى حل ومعرفة الشخصية المجهولة وهي من طرائق التعليم الحديثة التي عرضنا لها في الجانب النظري من البحث (طريقة حلّ المشكلات) التي بموجبها تُستثار دافعية المتعلمين لاكتشاف ما كانوا يجهلون باستخدام خطوات علمية عبر الملاحظة والتحليل والقياس على المكتسبات القبلية، والتنبؤ، والاستنتاج، فتتحقق المتعة عند شعور المتعلم بأنه اكتشف شيئاً جديداً، ممّا يدعو إلى التعلّق بمبادئ هذه الشخصية واتخاذها قدوة تفكيراً وممارسة، خاصة في ظل ما يعرفه المجتمع من مظاهر العنف التي اجتاحت الشوارع والأحياء والملاعب والكرهية التي سيطرت على النفوس، فيمارس النصّ وظيفته تصحيحاً وتوجيهاً على السلوكات والمفاهيم.

3-4- نص الأسبوع الرابع (الإدماج):

يستمتع المتعلّم إلى نصّ بعنوان "المربّي الرّحيم"¹، وهو عبارة عن مقتطف من دروس العِظة لمحمد الصالح الصّديق.

- عدد كلمات النصّ: مائتان وكلمة واحدة (201)
- مدة الاستماع للنصّ : دقيقتان (03د) و (00 ثانية)
- معالجة النصّ:

يختتم المتعلّم المقطع الثالث (عظماء الإنسانية)، بالاستماع إلى نصّ يصف أخلاق عظيم الإنسانية قاطبة محمد صلى الله عليه وسلم، حيث يقف على مجموعة من مكارم أخلاقه صلى الله عليه وسلّم:

- تأثره وحنوّه وتأدّيه بسماع بكاء الطفل.
- رقة قلبه وتركه للطفل يعلو منكبيه في الصلاة.
- مغالبتة للهوى والنفس والتفاتة عن نعيم الدنيا الزائل.

1 وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص 96

- عدله ومساواته بين الغني والفقير.

- حكمته في معالجة ما حدث بين الغني والفقير، ما جعل الغني يتنازل عن نصف ثروته للفقير.

- القيم المعرفية:

- الاقتداء بأخلاق الرسول عليه الصلاة والسلام والتحلي بالأخلاق الفاضلة من رافة، ورحمة، وعدل، وحكمة.

- وظيفة النص:

يستمتع المتعلم إلى نص يحكي أخلاق أفضل الخلق صلى الله عليه وسلم، وكيف التفت عن نعيم الدنيا، ولم يعرها اهتماما حينما "يرى ابنته فاطمة ترتدي ثوبا غليظا خشنا منسوجا من وبر الإبل، فلا يعير لذلك المنظر لفتة، ولا تختلج فيه خالجة، وهو القادر - لولا رغبته فيما لا يبقى - على أن يكسوها أغلى الثياب، ويُجلبها بأثمن الحلى، ويغمرها بنعيم الدنيا"، وما أحوج متعلّمي المرحلة إلى مثل هذه الوقفة لمراجعة سلوكهم ورؤيتهم بشأن الرّي (اللباس) الذي أصبح شغلهم الشاغل، حتى أنهكوا كواهل الآباء بطلباتهم وحملوهم فوق طاقاتهم، وصار اللباس واتباع ثقافة الغير ضرورة وألوية ينشدها شباب اليوم قبل المعرفة، ولعلّ في المشهد الذي جسده فاطمة ابنة سيد الخلق، وهي ترتدي ذلك اللباس الخشن ما يزيل بعضا من التيه واتباع (المُودّة) وباهظ الثوب على حساب الأخلاق والعلم.

ويرسم لنا النص مشهداً آخر يفيض عزّاً وأنفةً، جسده رفض الرجل الفقير مقاسمة مال الغني، خشية أن يدخل قلبه من الكبرياء والغرور ما دخل قلب الغني، وهو توجيه لما يجب أن يكون عليه المسلم من أخلاق؛ بحيث لا يغريه غنى ولا ثراء، ولا يُكسره فقر ولا حاجة، فيكون متواضعا في الحال الأولى، عزيزا في الحال الثانية.

4- النصوص المنطوقة الخاصة بالمقطع الرابع (الأخلاق والمجتمع):

4-1 - نص الأسبوع الأول:

أول نص يتلقاه المتعلم استماعا ضمن المقطع التعلّمي الرابع بعنوان "المروءة"¹، يحمل في طياته تعريف المروءة بعدّها جامعة الفضائل ورأس المكارم وعنوان الشرف، ويقف على صورها وصفاتها، ويستمتع إلى بعض التوجيهات التي تكتمل مروءة الإنسان بها.

1 وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص 97

- عدد كلمات النص: مائة وثمان وسبعون (178) كلمة.

- مدة الاستماع للنص: دقيقتان (02د) و (38 ثانية)

- معالجة النص:

من خلال أسئلة الفهم، يتعرّف المتعلم على معنى المروءة التي أساسها تقوى الله، وما يتبعها من فضائل ومكارم، ويعدّد صورها وتجلياتها (التعفّف، التصدق، الصدق، الوفاء...).

- القيم المعرفية:

- المروءة صفة مهمة من الصفات المكملّة لشخصية المسلم الحق.

- تقوى الله والعمل لمرضاته جوهر المروءة.

وظيفية النص:

يستمتع المتعلّم إلى نص توجيهي يدعو إلى التحلي بالمروءة باعتبارها آداب إنسانية تشتمل على محاسن الأخلاق وجميل العادات، فيتعرّف على معنى المروءة وتجلياتها في صورها كما جاء بها النص من خلال النصيحة والنهي:

- صلة الرحم- مساعدة الفقراء- نصرة المظلوم- حسن معاملة الناس والصدق في الحديث- الوفاء بالعهد- تقوى الله والعمل على مرضاته من خلال: (التعفف، وعدم الوقوع في المآثم، والابتعاد عن الفواحش)- عدم الخوض في ما لا يعني المسلم.

حيث جاء النص محملاً بتوجيهات وإرشادات دينية وأخلاقية واجتماعية، في ظل انتشار بعض الظواهر غير الأخلاقية التي سادت المجتمع؛ كقطع الأرحام، وغياب الصدق في القول والعمل، والغش في المعاملات، وفي المدارس، وغياب الوفاء بالعهد، والوقوع في المآثم والمحرمات، والعنف الذي ساد حياتنا الاجتماعية، ولعلّ في صور المروءة التي أظهرها النصّ ما يأخذ بأيدي المتعلمين إلى الممارسة الواعية لمكارم الأخلاق، وعدّها من الواجبات العقدية المبطلّة لكل تلك الظواهر الدخيلة التي باتت تهدّد كيان المجتمع المتماسك والمتراحم، فيتغير سلوكهم عبر قيم النص إلى الوجهة المرغوبة فيكونوا روادا في ممارسة القيم الخلقية والدينية تحقيقا لنفع مجتمعهم.

4-2- نص الأسبوع الثاني:

يستمع المتعلّم إلى نصّ حوارى بعنوان "إيثار امرأة عربية"¹، عبارة عن قصة لأعرابية فقيرة تجود على السائلين بالخبزة التي لا تملك غيرها.

- عدد كلمات النصّ: مائة وواحد وثمانون (181) كلمة.

- مدة الاستماع للنصّ : دقيقتان (02د) و (45 ثانية)

- معالجة النصّ:

بمناقشة أسئلة الفهم يتعرّف المتعلّم على إيثار المرأة العربية التي جادت بطعامها وطعام عيالها، لعابري السبيل، ورفضها لعرض عبد الله بن عباس الذي أراد مكافأتها، يقينا منها أنّ صنيعها واجب وليس معروفا.

- القيم المعرفية:

- التعلم بأنّ الإيثار عنوان السمو وجوهر مكارم الأخلاق.

- التحلّي بروح التعاون والتضامن والصدق في التعامل.

- وظيفة النصّ:

يعيش المتعلّم من خلال النص قصة إيثار امرأة عربية قصّدها غلمان عبد الله بن عباس في أثناء طريقهم من الشام إلى الحجاز فجادت عليهم بكل ما تملك من خبز، وآثرتهم على أبنائها بقولها: "أَنّْ إعطاء الشطر نقيصة وإعطاء الكل كمال وفضيلة"، ورفضها لكل جزاء أو شكور على فعلها لأنّه صادر عن نفس كريمة طُبعت على الكرم الذي تراه واجبا بين البشر وليس معروفا يُنتظر منه بدلا بقولها: "والله لو كان ما فعلت له معروفا ما أخذت له بدلا، فكيف وهو شيء يجب على الخلق أن يشارك فيه بعضهم بعضا".

فالنص يهدف إلى زرع عقيدة مساعدة الآخرين في نفوس المتعلّمين، وجعلها التزام أخلاقي، اقتداءً وتأسيا بأخلاق الأعرابية، التي ستشكّل حتما خبرة يمارسها المتعلّم ويطبّقها في مواقفه الحياتية بما يعود نفعه على مجتمعه، في مقابل نزع نقيصة حب الذات والأنانية التي طغت على النفوس حتى أصبح الفرد يعيش لنفسه غير مبال بمساعدة غيره من المحاجين.

4-3- نص الأسبوع الثالث:

1 وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص 98

يستمع المتعلّم إلى نصّ شعري بعنوان "أسفي على الأخلاق"¹، عبارة عن قصيدة عمودية تتألف من أحد عشرة بيتاً، يتأسّف فيها الشاعر ويتحسّر على ضياع الأخلاق الفاضلة، ويدعو للتقرب من الله والعودة إلى جادة الصواب.

- عدد كلمات النص: مائة وثمان وعشرون (128) كلمة.

- مدة الاستماع للنص: دقيقتان (02د) و (20 ثانية).

- معالجة النص:

من خلال أسئلة الفهم، يدرك المتعلّم أنّ الشاعر يتأسّف عن ضياع الأخلاق الفاضلة المتمثلة في الأمانة والوفاء، ويبحث عن مجدّد لهما، ويدعو إلى التضرّع لله والتمسّك بجملة، ويقف متأملاً استشهداد الشاعر بذكرى السموأل وابنه وقصة الأدرع تعبيراً عن الوفاء بالأمانة، وفي هذا المقام لا بدّ من تدخل المعلّم للتوضيح.

- القيم المعرفية:

- المحافظة على الأمانة والوفاء بالعهد من مكارم الأخلاق.

- عزّة النفس تكون بالتضرّع لله وحده.

- وظيفة النص:

يستمع المتعلّم إلى نص شعري يتأسّف فيه الشاعر على ضياع الأخلاق الفاضلة المتمثلة في الأمانة والوفاء، ويتساءل بحثاً عن مجدّد لهما مستشهداد بذكرى السموأل وابنه وقصة الأدرع، "هل في الأمانة والوفاء مجدّد... ذكرى السموأل وابنه والأدرع؟" وهو استشهداد بعيد المنال عن مدارك المتعلّم، إلا بتدخل المعلّم بالشرح والتبسيط لتدليل ما استعصى فهمه (حيث يروى أن امرؤ القيس أعطى السموأل دروع أجداده الشهيرة ومعها بعض الكنوز لما أراد التوجه لقيصر الروم، فمات امرؤ القيس، وطلب ملك كندة الكنوز والدروع ولأنّها أمانة رفض السموأل تسليمها للملك حتى ولو كلفه الأمر قتل ابنه، وقُتل ابنه ولم يُسلم الكنز والدروع للملك حتى جاء ورثة امرؤ القيس وأخذوا إرثهم، فصار مثلاً يُضرب في الأمانة والوفاء)، فالأبيات الخمسة الأولى من النص الشعري تتضمن ألفاظاً غريبة عن معجم المتعلمين الوظيفي، مما قد يولّد نفورهم وعدم استجابتهم، الأمر الذي ينعكس سلباً على وظيفة النص، وهو ما تمت الإشارة إليه في الجانب النظري من البحث على رأي عبد الرحمن حاج صالح الذي يرى أنّ ليس كلّ ما في اللغة من الألفاظ والتراكيب وما تدلّ عليه من المعاني يلائم الطفل أو المراهق

1 وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص 99

في طور معين من أطوار ارتقائه ونموّه. فلا يحتاج المتعلّم إلى كلّ ما هو ثابت في اللّغة للتعبير عن أغراضه، بل تكفيه الألفاظ التي تدلّ على المفاهيم العادية، وبعض المفاهيم العلمية والفنية أو الحضارية ما تقتضيه الحياة العصرية، أمّا الثروة اللغوية الواسعة وباقي الأساليب والفنيات الجمالية أو المصطلحات التقنية المتخصصة ستكون من مكتسباته على مدى مسيرته الحياتية والعلمية.

وقد احتلت الجمل الاسمية الصدارة في الأبيات الأولى لتؤدي معنى الوصف الذي آلت إليه الأخلاق واستقرارها عند ذلك الحال، لتحل بعدها الجمل الفعلية في صيغة الأمر والطلب والنصح لتدارك الوضع والعودة إلى الأخلاق الفاضلة؛ حيث جاءت باقي الأبيات داعية للعمل والجد والتضرع لله وحده والاعتصام بحبله لحصول العزة، ونيل الرضى، وهي توجيهات صريحة تهدف إلى تكوين عقلية متحررة من قيود الرضوخ إلى غير الله تعالى، متمسكة بتعاليم دينه القويم، يتخذها المتعلّم عقيدة وفكرا يستثمرها مستقبلا في جدلية الحق والواجب بما يعود نفعه عليه وعلى مجتمعه.

4-4- نص الأسبوع الرابع (إدماج):

يختتم المقطع الخاص بالأخلاق والمجتمع بالاستماع إلى نصّ توجيهي بعنوان "خُلِقَ الحِلْمُ"¹، فيعرف المتعلّم معنى الحِلْم، ويعدّ المواقف التي يجب أن يتحلّى فيها بهذا الخلق.

- عدد كلمات النص: مائة وسبع وثمانون (187) كلمة.
- مدة الاستماع للنص : دقيقتان (02د) و (52 ثانية)
- معالجة النص:

من خلال أسئلة الفهم، يتعرّف المتعلّم على حقيقة الحِلْم المتمثل في العفو، ويردّد العبارة: "لا يُعرفُ الجَوَاد إلا في العُسرة، والشجاع إلا في الحرب، والحليم إلا في الغضب"، ثم يعود ليستمع إلى الأبيات الثلاثة الأخير لفهمها وحفظها وإلقائها إلقاءً شعريا:

أحبُّ مكارم الأخلاق جَهْدِي وأكره أن أعيب وأن أعابا
واصفح عن سباب الناس حلما وشرُّ الناس من يهوى السبابا
ومن هاب الرجال تهيبوه ومن حقّر الرجال فلن يُهابا

1 وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص 100

- القيم المعرفية:

- معرفة المتعلم لحقيقة الحليم من خلال تعريف هذا الخلق الحميد كما جاء في النص: " أن تضبط نفسك عند هيجان الغضب، فترحمَ الجاهل، وتعفو عمن ظلمك، ولو كانت لديك قدرة عليه، فأحسن المكارم عفو المقتدر، وجود المفتقر ثم لا بدّ من الترفع عن السباب فذلك من شرف النفس وعلو الهمة".

- وظيفة النص :

لقد كان اختيار هذا النص موفقاً إلى حدّ كبير بالنظر إلى وقوفه على ظاهرة خطيرة منتشرة بالمجتمع، فهو نص وظيفي شخص الداء وأوجد الدواء، فما أشدّ حاجتنا اليوم أكثر من أي وقت مضى إلى خلق الحليم، بالنظر إلى تفشي ظاهرة العنف والمشاجرات بالأحياء والمدارس والملاعب وحتى داخل المدارس والبيوت، التي مردّها عدم التحكم في الغضب، وما أكثر السباب وسط الشّباب في الشوارع والطّرات، بسبب عدم ضبط النفس، وحب الانتقام.

فالنص يدعو إلى التحلي بصفات القوة والصبر على الشدائد وتمالك النفس عند الغضب ويحتج في ذلك بخير الخلق أجمعين محمد عليه أفضل الصلاة والتسليم الذي كان في غاية الرّحمة والشفقة، وغاية في العفو والحليم، والصّفح والتحمّل، ثم يُحتجّ بقول أحد الحكماء: " ثلاثة لا يُعرفون إلا في ثلاثة مواطن: لا يُعرف الجواد إلا في العسرة، والشجاع إلا في الحرب، والحليم إلا في الغضب"، وفي الأخير يُحتجّ بأبيات شعر، وفي هذه الحجج قيمة معرفية أخرى من أهم القيم والكفاءات التي يسعى منهاج اللغة العربية إلى بلوغها وتحقيقها خلال هذا الطور التعليمي وهي قيمة ذات طابع تواصلية تجعل المتعلم متمكناً في اعتماد أساليب الإقناع بالحجة في تبرير مواقفه، يُحسن تكييف كلامه مع متغيرات الوضعية التواصلية باستعمال الأساليب المناسبة، وقادراً على توظيف الأدوات اللغوية الوظيفية.

5- النصوص المنطوقة الخاصة بالمقطع الخامس (العلم والاكتشافات العلمية):**5-1- نص الأسبوع الأول:**

أول نصّ ضمن المقطع التعلّمي الخامس (العلم والاكتشافات العلمية)، نصّ توجيهي بعنوان "سبيل النّجاح"¹، حيث يستمع المتعلّم إلى وصية أب لابنه تتضمن مجموعة من النصائح حول طرق تحصيل العلم وتحقيق النجاح، وهو مقتطف من رسائل أحمد أمين إلى ولده.

- عدد كلمات النصّ: مائة وثلاث وثمانون (183) كلمة.

- مدة الاستماع للنصّ : دقيقتان (2د) و (40 ثانية).

- معالجة النصّ:

من خلال أسئلة الفهم يدرك المتعلّم أنّ الكاتب وجّه رسالته إلى ابنه، يقدّم فيها مجموعة من النصائح في التعليم، ثمّ يعدّد بعض السبل المؤدية للنجاح: "أنّ يكون ذا شعور علمي، منتظم، غير مغرور"، ويقف متأملاً غاية الابن من طلب العلم، المتمثلة في حب الحقيقة التي تتحقق بطلب الحقيقة لذاتها، ويقف على أهمية الصبر باعتباره مفتاح العلم.

- القيم المعرفية:

- الغرض من طلب العلم هو معرفة الحقيقة.

- الصبر مفتاح العلم.

- لا حياء في طلب العلم.

- الغرور مقبرة العلم.

- سعة الصدر والاستماع إلى آراء الآخرين يوصل إلى الحقيقة.

- الطموح صفة من الصفات الكريمة وهو مقرون بالعزيمة الصادقة والسعي الجاد.

- وظيفة النصّ:

جاء نص "سبيل النّجاح" الذي يدعو إلى طلب العلم والصبر عليه من حيث الترتيب في بداية المقطع الخامس، لضمان تسلسل التعلّيمات والانتقال التدريجي بالمتعلم من موضوع إلى آخر؛ حيث كان موضوع المقطع التعلّمي السابق حول "الأخلاق والمجتمع"، تعرّف فيه على مكارم الأخلاق التي يتوجب على كل فرد مسلم التحلي بها (الحلم ، والأمانة ، والوفاء ، والإيثار ، والمروءة)، فينتقل إلى نص آخر يدعو إلى طلب العلم من خلال الاستماع إلى مجموعة من النصائح والوصايا التي تعتبر خلاصة لتجارب أحمد أمين بعث بها إلى ابنه ليستفيد

1 وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص 101

منها، وهي مجموعة من التوجيهات الأخلاقية، يتخذها المتعلم خبرة وعبرة لتحقيق النجاح، فهي توجيهات داعية إلى الجد والمثابرة والصبر والتحمل تناسب إلى حد كبير المرحلة العمرية التي يعيشها المتعلم، كما أثبتته النظريات النفسية التي تم عرضها في الجانب النظري من هذا البحث؛ حيث يرى المختصون أنّ مرحلة بدء المراهقة يحاول فيها المراهق انتقاء الهوية المناسبة من خلال التغيرات الدرامية التي تطرأ على اهتماماته وميوله وتفكيره وصدقائه وأنماط سلوكه ومعايير ومعتقداته ومثله العليا، حيث يكرّس متعلم المرحلة قوّة من أجل تحسين قدراته الذاتية ومهاراته في التغلب على الصّعوبات التي يواجهها، وتطوير إحساسه بالكدّ والمثابرة ليصبح فرداً منتجاً وقادراً على التّحصيل والإنجاز.

وما أشدّ حاجة أبنائنا في مثل هذه المرحلة من التعلّم إلى مثل هذه النصائح والتوجيهات الضرورية الداعية إلى طلب العلم والصبر عليه في ظل ما أحدثته الوسائل التكنولوجية من ملهيات ومغريات.

5-2- نص الأسبوع الثاني:

- يستمتع المتعلم إلى نصّ بعنوان "يجب أن تتعلّم"¹، وهو نص توجيهي جاء في شكل قصة تحكي نشأة لويس باستور، وسعي والديه في تنشئته على التعلّم.
- عدد كلمات النصّ: مائتان (200) كلمة.
 - مدة الاستماع للنصّ : دقيقتان (03) و (30 ثانية).
 - القيم المعرفية:
 - التعرف على لويس باستور كأحد العلماء المخترعين الذين خلّصوا البشرية من الوباء، بفضل اكتشافاته في الطب.
 - العلم يبنى بيوتا لا عماد لها.
 - تضحية الوالدين في سبيل نجاح الأبناء.

1 وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص 102

- وظيفة النص :

يستمتع المتعلم إلى نص يحكي ظروف نشأة لويس باستور في عائلة فقيرة؛ حيث كان والده يعمل في دباغة الجلود، وبفضل التعليم وحرص والديه عليه بلغ منزلة من العلم وابتكر مكتشفات عجيبة خلّصت ألوفا من الناس في أنحاء العالم كله، إلا أنه يغيب بالنص ما يوضح المكتشفات العجيبة التي توصل إليها، و أشير إليها إشارة لا تفصح عن نوعها، حيث ورد: "ولما كان في الخامسة والعشرين من عمره كان قد كشف عن بعض النواميس الجديدة وبرهن عليها لمعلميه.. وعُيّن أستاذا مساعدا للكيمياء في ستراسبورغ، وفي هذا العهد أخذ يكتشف بعض مكتشفاته العجيبة التي خلّصت ألوفا من الناس في كل أنحاء العالم"، ولعل غياب التصريح عن هذه المكتشفات يفتح شهية المتعلمين لمعرفة، ويثير دافعيتهم للبحث، وكأنّ بهذا النص التوجيهي الداعي إلى التعلم يضع المتعلم مباشرة موضع التطبيق في ممارسة التعلم الذاتي؛ حيث يتوجه بعد الاستماع للنص إلى البحث عما اكتشفه باستور من مخترعات كانت سببا في تخليص البشرية من أمراض متنتلة (لقاحات مضادة لداء الكلب، الحمى، ومعالجة الحليب لمنع التسبب في المرض "البسترة").

فهذا النص التوجيهي الذي يحث على التعلم، تضمن حذف في صورة مشكلة تعليمية من شأنها جعل المتعلم يقف أمام أسئلة يجمل الإجابة عنها أو غير واثق من إجابته تتمثل في السؤال (ماذا اكتشف باستور؟)، فيدفعه فضوله إلى التفكير والبحث والتنقيب عن معرفة الإجابة بالعودة إلى خبراته السابقة، وهنا يأتي دور المعلم في إرشاد وحث المتعلمين على القراءة الحرة والاطلاع على مصادر المعرفة المختلفة، وهو من صميم طريقة حل المشكلات التي تدرج ضمن طرائق التدريس الحديثة التي أشرنا إليها في الجانب النظري من البحث؛ حيث يتدرّب المتعلمون من خلال هذه الطريقة على مواجهة المشكلات في الحياة الواقعية، وإثارة اهتمامهم وتحفيزهم على بذل المزيد من الجهد وتنمية ملكة الصبر على التعلم.

5-3- نص الأسبوع الثالث:

يستمتع المتعلم إلى نص بعنوان "دليل استعمال لوحة رقمية"¹، وهو نص علمي توجيهي يوضح طريقة استخدام إحدى الأدوات التكنولوجية التي أصبحت حاجة المتعلمين إليها ضرورة في ظل التطور الحاصل في

1 وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص 103

مجال تكنولوجيا المعلومات واتخاذ الدول الرائدة في مجال تطوير التعليم لمثل هذه الوسائط وسائل تعليمية ناجحة عوّضت بعض الوسائل التقليدية.

- عدد كلمات النص: مائة وتسع وسبعون (179) كلمة.

- مدة الاستماع للنص: دقيقتان (03) و (27 ثانية).

- معالجة النص:

من خلال أسئلة الفهم يستخرج المتعلم العناوين الواردة بمقتطفات النص وهي: (أولاً: قائمة المحتويات - ثانياً: تعليمات وقائية - ثالثاً: التشغيل - رابعاً: إيقاف التشغيل)، وتحت كل عنوان يكتسب المتعلم مهارات وآليات المحافظة على الجهاز، وتشغيله، وإيقاف تشغيله، ومعرفة مجموع الخيارات المتاحة التي يصادفها المتعلم في أثناء الاستعمال.

- القيم المعرفية:

- اكتساب معارف نظرية وتطبيقية كافية قصد الاندماج في مجتمع المعرفة.

- اكتساب معارف تمكن من التحكم في الوسائط التكنولوجية بما يسهل عمليات التعلم والتحضير للحياة العملية.

- إثراء الثقافة العامة بتعميق عمليات التعلم ذات الطابع العلمي والأدبي وتكييفها باستمرار مع التطورات الاجتماعية والثقافية والتكنولوجية والمهنية، حيث تمثل هذه القيم ما اشتملت عليه المادة الرابعة من القانون التوجيهي للتربية الوطنية، التي تمت الإشارة إليها.

وظيفية النص :

يوافق هذا النص مجموعة من معايير اختيار النصوص التعليمية التي طرقتها في الجانب النظري من البحث؛ حيث يتضح ذلك من خلال:

- موافقة النص للأهداف التربوية الرامية إلى محو الأمية العلمية والتكنولوجية وأدوات التفكير التي تمكننا من فهم العالم التكنولوجي من حولنا.

- تماشي النص وتفاعله مع روح العصر المتميز بالثورة التكنولوجية والرقمية.

- مناسبة النص لمستوى تلاميذ المرحلة الشغوفين بهذه الوسيلة التكنولوجية التي اقتضتها الحياة العصرية.

- للنص أهمية بالغة في حياة المتعلم اليومية لما يتضمنه من معلومات وحقائق ضرورية.

- موافقة النص لحاجات المتعلمين وميولاتهم، ونشاطاتهم، ومهاراتهم، وأذواقهم.

- مراعاة النص للتوازنات بين المجالات المعرفية من خلال إكساب المتعلمين المصطلحات العملية العربية لاستعمالها في المواد العلمية (مادة الإعلام الآلي، الفيزياء، الرياضيات، العلوم الطبيعية).

وما أشد حاجة مؤسساتنا التعليمية اليوم إلى تعميم استخدام الوسائل التكنولوجية كوسائط بديلة عن الوسائل التعليمية التقليدية التي تقتصر في أغلب الأحيان على الكتاب والسبورة، وتعويد المتعلمين على استخدامهما كوسيلة من وسائل التعلم، ولنا عبرة في الظروف الصحية التي عرفها العالم بأسره على إثر إنتشار وباء كورونا (COVID-19)، الذي نتج عنه توقف تاما عن الدراسة في أغلب الدول بسبب الإجراءات الصحية والوقائية المفروضة، خلافا للدول المتطورة التي لم تعرف مثل هذا التوقف عن الدراسة ولجأت إلى استعمال الوسائط التكنولوجية (اللوحات الرقمية) لمواصلة التعليم عن بعد في ظروف لا تختلف عن المواقف الصفية.

5-4- نص الأسبوع الرابع (إدماج):

يُختتم المقطع الخامس "العلم والاكتشافات العلمية" بالاستماع إلى نصّ علمي حوارى بعنوان "عبقريّ الرياضيات"¹، فيتعرف المتعلم من خلال الحوار على الخوارزمي والاكتشاف الذي توصل إليه.

- عدد كلمات النص: مائة وتسعون (190) كلمة.

- مدة الاستماع للنص: دقيقتان (02د) و (43 ثانية).

- القيم المعرفية:

- معرفة الخوارزمي ونشأته، ومدى حبه وولعه بالعلم والبحث عنه.

- لا يولد الإنسان عالم ولكن يتعلم بالكسب.

- فضل العرب في الاكتشافات العلمية.

وظيفية النص :

يتعرّف المتعلم من خلال الاستماع إلى النص على نشأة الخوارزمي الذي شبّ بين أهل يتحدثون لغتين (الفارسية والتركية)، وتعلّمه اللغة العربية والحساب، ورغبته في تحصيل معارف الهنود العلمية وأسرار رياضتهم، ويعيش الحوار الذي دار بين أحد علماء الهنود والخوارزمي الذي كان توّاقا للتعلم، إذ تعلّم الحساب واكتشف الصفر الذي بواسطته تتكاثر الأعداد إلى مالا نهاية، وأهميته في الأنظمة والبرامج الرقمية والآلية التي تعتمد على

¹ وزارة التربية الوطنية: دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص 104

النظام الشائلي المكوّن من رقمين (صفر، واحد)، ويقف المتعلّم من خلال النص على عبرتين يقوم النجاح عليهما في الحياة العلمية:

- الدعوة إلى طلب العلم وبذل المستطاع في سبيل تحصيله؛ وهو ما تجلّى في العبارة: "يمكنني أن أَسْتَشْفَعَ لك عند الخليفة إذا علّمتني أسرار الرياضيات الهندية".

- السؤال مفتاح التعلّم والبحث والاكتشاف، وهو ما حملته العبارة: "فسأل الزعيم عن سرّ خلوّ الخانات من الأرقام... في هذه اللحظة اكتشف الخوارزمي الصّفر وأدرك قيمته، وأصبح من الممكن أن تتكاثر الأعداد إلى مالا نهاية".

وما أحوج متعلّمي المرحلة إلى ما يفتح شهيتهم وبذكي حماسهم للسير على درب طلب العلم والمعرفة، بالنظر إلى خطورة مرحلتهم العمرية هذه وحساسيتها، التي وصفها علماء النفس بأنّها مفترق طرق صعب أمام المراهق "بالنظر إلى التغيرات الدارمية التي تعترض طفل هذه المرحلة"¹؛ حيث يقف المراهق محتاراً في اختيار المسار الذي يسلكه، ولعلّ في النص ما يأخذ بأيدي المتعلّمين إلى الاختيار الموفق الصائب، وهو طريق العلم، فتتحقق وظيفة النص من خلال الصبر والتضحية في سبيل طلب العلم، واللجوء إلى السؤال الذي بواسطته تُحصّل المعارف وتُدرّك.

6- النصوص المنطوقة الخاصة بالمقطع السادس (الأعياد):

6-1- نص الأسبوع الأول:

يستمتع المتعلّم في أوّل نصّ ضمن المقطع التعلّمي السادس (الأعياد)، إلى نصّ غنائي حوارى في شكل قصيدة نثرية بعنوان "صباح العيد"² للكاتب السوري جمال علوش، يصف فيها أجواء العيد عند الأطفال وفرحتهم به.

- عدد كلمات النصّ: ثمان وسبعون (78) كلمة.

- مدة الاستماع للنصّ : دقيقتان (02د) و (34 ثانية).

- معالجة النصّ:

1 عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، مرجع سابق، ص 181

2 وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص 105

بعد الاستماع إلى النص يجب المتعلّم على أسئلة الفهم، ويستخرج شخصيات القصيدة (دعد، وسلوى، ورباب)، ثم يمثل لأجواء الفرحة الظاهرة على الفتيات يوم العيد باستخراج العبارات الدالة على ذلك مثل: (ما أروعها وهي تدور - ضحك الكل - تركض في الحارة مسرورة - عامكما حلو وسعيد - هيا نسرع نحو العيد - تزهو بجميع الألعاب... الخ)

- القيم المعرفية:

- التعرف على قصيدة النثر كمقابل القصيدة العروضية.

- وظيفة النص:

يستمتع المتعلّم للحوار الذي جرى صبيحة العيد بين دعد، وسلوى، ورباب، فيعيش معهم لحظات الفرحة، واللعب، والمرح، ويطرب لموسيقى النص الشعري الذي تنتهي أبياته بمقاطع طويلة مغلقة (ص ح ح ص)، فمن خلال تلك الموسيقى الغنائية وإيقاعها السريع، يسترجع المتعلّمون لحظات فرحتهم بالعيد، ويتذوقون هذا النوع من القصيد المتمثل في قصيدة النثر، واتخاذها خبرة يُستفاد منها في المراحل التعليمية اللاحقة لتذوق هذا النوع من الشعر.

يفتقر النص إلى توجيهات سلوكية وقيم معرفية، لأنه يصف لحظات مرح ولعب ثلاث بنات صبيحة العيد في مدينة الألعاب، مما يجعله غير مناسب لمتعلّمي السنة الثانية من التعليم المتوسط، كونهم خرجوا من مرحلة الطفولة وانتقلوا إلى مرحلة المراهقة؛ حيث تطورت قدراتهم العقلية والمعرفية، وتحوّل ميولهم عن اللعب في يوم العيد باتجاه مظاهر أخرى تقترب من سلوك الكبار؛ لذا عُدّ المستوى التعليمي من أهم المعايير المنهجية في اختيار النصوص التعليمية، فالتنصوص المقدّمة لمتعلّمي المرحلة الابتدائية تختلف عن نصوص مرحلة المتوسط التي تختلف بدورها عن نصوص مرحلة الثانوي.

6-2- نص الأسبوع الثاني:

يستمتع المتعلّم إلى نصّ بعنوان "ليلة الاحتفال"¹ للأديب الجزائري عمر بن قينة، التي رسم فيها فرحة الشعب الجزائري والتحضيرات المقامة للاحتفال بالعيد الوطني للاستقلال.

- عدد كلمات النص: مائة وست وسبعون (176) كلمة.

1 وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص 106

- مدة الاستماع للنص : ثلاث دقائق (03د) و (00 ثانية).

- معالجة النص:

يستخرج المتعلم من خلال أسئلة الفهم الصورة التي رسمها الكاتب تعبيرا عن فرحة الشعب بعيد الاستقلال، التي أبرزتها التحضيرات الضخمة لإقامة العرس الوطني والتوافد المكثف للجماهير التي تقاطرت من كل حذب وصوب، ويستخرج الأمثلة التي تعبّر عن نشوة الاعتزاز بالاستقلال: "نشوة الأفراح تسري في النفوس - تهرع لشهود الإحتفال - فرصة العمر لمن لم يشبع من الأفراح - الفرحة تسري عبر أقطار النفوس... الخ"، كما يفسّر سبب مشاركة جميع الفئات الجزائرية في هذا الإحتفال، الذي مرّده الافتخار بما تحقّق من مكاسب وإحساسهم بالعزة والكرامة والسيادة والحرية بعد معاناة الذلّ والحرمان والاستعباد التي مورست عليه من قبل المستعمر.

- التراكيب:

- غلب على النصّ الجمل الفعلية في صيغتي الحاضر والماضي، تعبّر عن الحركة وهو ما يوافق المقام الذي يطبعه التحضير والاستعداد للاحتفال بعيد الاستقلال .

- بنية الجمل: جمل قصيرة بسيطة مدعمة بالصّور البيانية التي ترسم مظاهر الفرحة والبهجة ومن الصور البيانية نذكر:

- من كل جهة تتقاطر الجماهير: استعارة تصريحية، حيث شبه كثرة توافد الجماهير لحضور الإحتفال بالمطر الذي حذف ودّل عليه بأحد لوازمه (تتقاطر).

- استقبلتنا القرية باشة فرحة: مجاز اسند فيه الفعل إلى غير فاعله والأصل فيه استقبلنا أهل القرية.

- القرية تشهد حيوية نادرة: مجاز اسند فيه الفعل إلى غير فاعله.

- نشوة الأفراح تهرع لشهود الإحتفال: مجاز أسند فيه الفعل لغير فاعله.

- شبان وفتيات كأزهار الربيع: تشبيه تام.

- الفرحة تسري عبر أقطار النفوس التي حرمت البسمة أكثر من قرن ونصف القرن: كناية عن

الاستعمار الفرنسي (قرن ونصف القرن من الاستعمار والاستعباد والحزن).

- أيامنا أذنت بالغروب: كناية عن قرب انقضاء الأجل .

وبلاغة هذه الصور تجعل ذهن المتلقي منشغلا بالبحث والتأمل فيشير ذلك فيه الإعجاب والدهشة

ومتعة الاكتشاف والإحساس بجمال البلاغة.

- وظيفة الجمل: جمل النص خبرية تنقل بصدق وتفصح عن نشوة الأفراح التي تسري في نفوس الجماهير لشهود الاحتفال، وتحكي التحضيرات لاستقبال هذا العيد "نشوة الأفراح تسري في النفوس ... تهرع لشهود الاحتفال ... شبان وفتيات كأزهار الربيع .. أخذت تملأ الأماكن والساحات .. فرصة العمر لمن لم يشبع من الأفراح .. الفرحة تسري عبر أقطار النفوس التي حُرمت البسمة أكثر من قرن ونصف القرن، استقبلتنا القرية بأشّة فرحة، أحسست بسعادة غامرة في هذا الجو .. الإحساس بالكرامة في أنّك سيد في بلدك"

- القيم المعرفية:

- الفرحة بعيد الاستقلال فيها استذكار لمعاناة الشعب الجزائري والصبر على أيام الاستعمار الفرنسي، مما يكرّس في نفوس المتعلّمين روح المواطنة والانتماء للجزائر باعتبارها لحمة التضامن التاريخي قديما وحديثا، ويكرّس الشعور بالتضحيات التي قدّمها الآباء في سبيل تحرير الوطن الذي يجب المحافظة عليه بمواصلة البناء وتقديم التضحيات.

- وظيفة النص:

يسمع المتعلم إلى نصّ أدبي توجيهي؛ أمّا التوجيه فيتجلّى في العبارة التي اختتم بها النص: "سألني الضابط .. قلت (سيدي) قال: ليس هناك سيّد ومسؤود في الجزائر، وبقيت الكلمة تحفر بدورها في ذاكرتي"؛ حيث توحى هذه العبارة بنعمة الحرية والاستقلال، وتكرّم الفرد في وطنه بعدما كان مهانا مستعبدا، ليقف المتعلّم - متأملا مرحلة الاضطهاد الممنهجة التي سعى فيها الاستعمار الفرنسي إلى تفكيك المواطنة وإبطال حضورها بامتلاك الأرض واستعباد أهلها، فتتأتى له قيمة الوطن ونعمة الاستقلال التي يحياها، فيتعرّز لديه الشعور بروح الانتماء للوطن. أمّا الأدبية فقد رسمتها تلك العبارات التي اختيرت لتشكّل لوحة فنية رسمت عليها أجواء الفرحة باستقبال عيد الاستقلال، وزادت اللوحة جمالا تلك الألوان المتباينة من أنواع التشبيه التي تستقطب انتباه المستمع وتفتح له أبواب المتعة ليعيش أجمل اللحظات مع تلك الصور البيانية، فيأخذ من النص تلك الأدوات والألوان، ليرسم لوحات على المنوال ذاته.

فكان هذا النص بمثابة وحدة تعليمية ومحورا التقت فيه المعارف اللغوية المتعلقة بالنحو والصرف والبلاغة والتاريخ وهو من صميم المقاربة التعليمية الحديثة التي اتخذت من النص محورا لكل التعلّلات؛ يستقي منه المتعلّم معارف متنوعة مجسدة في وحدة نصية، كما ارتبط النص بإحدى أهمّ المناسبات الوطنية التي تتكرر

أجواؤها كل عام؛ وهو تجسيد لنظريات علم النفس التربوي المتعلقة بضرورة "ارتباط النصوص الأدبية بواقع المجتمع وثقافته ومعتقداته وقضاياها المختلفة، ليجد المتعلّم نفسه غير مفصول عن الواقع الذي يعيش فيه"¹.

6-3- نص الأسبوع الثالث:

يستمتع المتعلّم إلى نصّ حوارى توجيهي بعنوان "عيد الأم"²، يقف فيه على توجيهات الكاتب الذي ينبّه إلى أنّ حق الأم لا يتجسد في عيد يُقام لها مرّة في كل عام، وإنّما عيدها كل يوم في كل العصور والآباد.

- عدد كلمات النصّ: مائة وثمان وستون (168) كلمة.

- مدة الاستماع للنصّ : دقيقتان (02د) و (34 ثانية).

- معالجة النصّ:

يستخرج المتعلم من خلال أسئلة الفهم مضمون الحوار الذي يدور حول عيد الأم، ويوضّح أنّ تمجيد الأم ليس في ذلك اليوم فحسب، بل في كلّ لحظة ومع كل نبضة من نبضات القلب، وأنّ كل معاني التمجيد غير كافية لإعطائها حقها.

- القيم المعرفية:

- عظمة الأم و فضلها ودورها في تنشئة الأبناء وتأمينهم .

- الدعوة إلى حب الأم وإكرامها في كل وقت.

- وظيفة النصّ:

يستمتع المتعلّم إلى نصّ أدبي توجيهي يحكي فضل الأم على وليدها، في تغذيته وإلباسه، وتنظيفه وسهرها، وقلقها حين كان لا يعرف من دنياء غيرها، فيقف وقفة إجلال وإكبار لتلك المرأة العظيمة التي لولاها لم يصبح على الحال التي صار عليها، وما أحوج شبابنا اليوم إلى مثل هذه التوجيهات والنصائح في ظل انتشار ظاهرة لعقوق والإساءة إلى الوالدين، فالنص نابض بالحياة يبعث الروح في القلوب القاسية الجامدة، فيجعلها تحفّق حبا، وتتجلّى أهمية النصّ في حاجة متعلّمي المرحلة الذين دخلوا طور المراهقة، إلى هذه التوجيهات التي تأخذ بأيديهم وتوجههم برفق إلى الوجهة السليمة السويّة، ليمارسوا بوعي برّ الوالدين وطاعتهم ردا على ما بذلاه في سبيل راحتهم؛ من تعب وسهر، وفي النص تنبيه إلى أمر عظيم وأجره عند الله جزيل، ونجاح الأبناء به رهين وهو رضى

1 عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، مرجع سابق، ص135

2 وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص 107

والوالدين، وهنا يتجلى صدقه من خلال حثّه على قيم خلقية ودينية وأخرى معرفية، وقد وقفنا في الجانب النظري على الأهمية والصدق بعدّهما معيارين منهجين من معايير اختيار المحتوى.

6-4- نص الأسبوع الرابع (إدماج):

يستمتع المتعلّم إلى نصّ بعنوان "اجتلاء العيد"¹، يصف فيه الكاتب مذاق الاحتفال بالعيد الذي لا يخلو إلا بالأطفال السحرة الصغار الذين يسحرون العيد بجمالهم ولعبهم فيصير يوم صغير مثلهم يدعوهم للعب، متأسفا في الوقت نفسه على ابتعاد روح الكبار عن حقيقة الفرحة.

- عدد كلمات النص مائة وعشرة (110) كلمة.

- مدة الاستماع: دقيقتان (02د) و(14 ثانية).

- معالجة النص:

يستخرج المتعلّم من النص حقيقة العلاقة بين العيد والأطفال المتمثلة في اللهو واللعب، وكأن العيد لا يظهر في أبهى حلّة إلا بلوحات الفرحة والمرح التي يرسمها الأطفال فتزيّنه وتُغلبه، تلك العلاقة التي تختلف عند الكبار فلا يعيشونها إلا من خلال الصغار الذين لولاهم لما وُجد للعيد تلك البهجة. ويستخرج أحرف التنبيه من أيتها، هؤلاء... الخ، لتأكيد المورد النحوي المكتسب خلال المقطع.

- القيم المعرفية:

- فرحة العيد من السنن الحميدة التي تظهره وتجلبّه لتمييز عن باقي الأيام.

- وظيفة النص:

يناسب النص واقع حياة المتعلّمين ولغة تخاطبهم اليومي، لأنّه يتعلّق بإحدى أهم الجوانب الثقافية والشعائر الدينية التي تحييها الأسر الجزائرية كل عام وتنتظرها بشغف، خاصة بالنسبة للأطفال باعتبارها محطة مليئة بالأفراح، والتفاعل مع هذا النص المليء بالحياة والمعبر عن واقع الحياة، يجعل المتعلّم يشغل ذهنه بطريقة إيجابية على مجموع المرجعيات المخزونة في تصورات، فيسقطها على عالم النص، ويأتي له التعبير الشفهي راغما، ليحكي مواقفه بتفعيل تقنية الاسترجاع والتداول باحثا عن آفاق أوسع للفهم تحتاز مضمون النص إلى مواقف يبدعها بصورة أوسع وأرحب، وقد أشرنا في الجانب النظري أنّ التفاعل والإنتاج يمثلان عصب اختيار المحتوى باعتبارها

1 وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص 108

من أهم العوامل التي تؤثر في الاختيار على الإطلاق، على رأي الراجحي بأنّ الأهداف من أهمّ العوامل التي تؤثر في الاختيار على الإطلاق، من أجل الوصول بالمتعلم إلى تحقيق الملكة التواصلية ويفعلها في مختلف المواقف والبيئات، لأنّ الهدف الأول والأخير من تعليم اللغة هو تحقيق الكفاءة التواصلية.

7- النصوص المنطوقة الخاصة بالمقطع السابع (الطبيعة):

1-1 نص الأسبوع الأول:

يستمتع المتعلّم إلى نصّ أدبي توجيهي بعنوان "حَقْلُ تَغْزِرَان"¹ للكاتب الجزائري مولود فرعون، وهو مقتطف من رواية الأرض والدم، يصف فيه الكاتب بعض مناظر الطبيعة التي تتيح للإنسان متعة العين ونزهة الفكر.

- عدد كلمات النص: مائتان وعشرة (210) كلمات.

- مدة الاستماع للنص : ثلاث دقائق (03 د) و (01 ثانية).

- القيم المعرفية:

- ضمن النص قيمة معرفية تتمثل في الدعوة إلى العمل وخدمة الأرض التي تمنح من يخدمها: " أرضنا متواضعة، فهي تحبّ وتدفع المقابل سِرّاً، تتعرّف بسرعة على أهلها الذين خُلقوا من أجلها، وخلقنا من أجلهم، وثقفي الأيدي المرتزة التي تُريد أن تفرض نفسها عليها من غير أن تحبّها"².

- ومن الفقرة يأخذ المتعلّم عبرة مفادها: من جدّ وجد ومن زرع حصد .

- التعلق بالأرض التي تمثل الوطن الذي خلق لأجنا وخلقنا لأجله.

- الأرض تحب أهلها وترفض مغتصبها من المرتزة الذين يريدون فرض تواجدهم عليها كرها.

- وظيفة النص:

يستمتع المتعلّم إلى نصّ أدبي يصف الطبيعة التي تحفظ أسرارها ولا تبوح بها إلا في الوقت المناسب، وحينها تصبح مقصد الإنسان بكل جوارحه؛ تجذب سمّعه بخير مياهاها، وشدى طيورها، وتفتن بصره بألوانها الزاهية، وأطيافها المتناسقة، وتنعش روحه بنسيمها العليل الذي يشفي الكآبة وبعض الأنواء، وقد أشرنا في الجانب النظري إلى أنّ تنمية حس المتعلّم الفني وذوقه الأدبي الجمالي، من بين معايير اختيار النص التعليمي،

1 وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص 109

2 المرجع نفسه، ص 109

يتمكن المتعلم من خلالها من بلوغ أبعاد النص وقيمه؛ مثل البعد الأخلاقي المتمثل في الدعوة إلى العمل والجد، وحب الأرض التي تعطي بلا مقابل، ومنها حب الوطن والتعلق به، مما يثير في المتعلم روح الانتماء والاعتزاز بالأرض والوطن، وهذا ما يجعل من النص الأدبي شريكا فاعلا في تكوين فرد يحمل مقومات وطنية، خاصة في ظل هذا الفضاء الثقافي المفتوح على الآخر وما توفره وسائل الاتصال الحديثة الذي أدى إلى التأثير على النفسية والمفاهيم الشخصية.

ومن منظور نظرية التعلم السلوكية يعتبر هذا النص مثيرا، لأنه يهدف إلى تغيير سلوك المتعلمين و توجيههم الوجهة التي تسعى الأهداف التربوية بلوغها، باعتبار المثير من الناحية الوظيفية عبارة عن "حدث أوموضوع يعمل على حدوث السلوك"¹، فالنص الأدبي ليس مجرد خطاب جمالي، يهدف إلى إحداث المتعة، وإنما يحمل شحنات فكرية وثقافية تسهم في إحداث التغيير.

7-2- نص الأسبوع الثاني:

يستمتع المتعلم إلى نص علمي توجيهي بعنوان "الاستنبات"²، يكتشف من خلاله أهمية زرع الأرض في حياة الإنسان.

- عدد كلمات النص: مائة واثنان وتسعون (192) كلمة.

- مدة الاستماع للنص : دقيقتان (02د) و (32 ثانية).

- معالجة النص:

بعد الاستماع إلى النص، يناقش المتعلم أسئلة الفهم، ويقف على المقصود من دورة الحياة؛ التي تمثل المراحل التي يمر بها النبات من إنتاج وإعادة الإنتاج، هذه الدورة التي استفاد منها الإنسان منذ القديم بعد ملاحظتها، فضمن بها وجوده، كما يقف على الدور الكبير للمرأة في النشاط الزراعي وخدمة الأرض التي عليها كان معتمد الحضارات إلى اليوم.

- القيم المعرفية:

من خلال النص يحصل المتعلم مجموعة من القيم المعرفية المتمثلة في:

- النشاط الزراعي وتربية الحيوان خطوة مهمة في تاريخ الرقي الحضاري البشري.

1 أنور محمد الشرقاوي، التعلم نظريات وتطبيقات، مرجع سابق، ص 19

2 وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص 110

- دور المرأة ومساهمتها في العمل والبناء بجانب الرجل.

- الأرض أهم مصدر يضمن مصلحة الإنسان وغذائه.

- وظيفة النص:

لقد كان اختيار نص "الاستنبات" اختياراً واعياً، بتوفره على بعض المعايير النظرية التي تُختار النصوص التعليمية على أساسها وتُنْتَقَى؛ فالتَّخَذُ كأداة يُتَوَسَّلُ بها إلى تحقيق بعض الأهداف التربوية، من خلال التعريف بأهمية القطاع الفلاحي في تحقيق تقدّم اقتصاد الدول، وتعريف المتعلّم بفضل الزراعة وتربية الحيوان، ومساهمة المرأة في هذا القطاع بالعمل في الأرض، وإبطال بعض الأفكار السائدة في المجتمع التي ترى أن العمل الفلاحي ليس من عمل النّساء، فقد كانت النّساء يمتشقن العصي المدبّبة، ويقفن في صفّ كأنهنّ الجنود ثم تصدر لهن إشارة البدء فيأخذن في حفر الأرض، إنه سعي من النصّ في إرساء خصال حميدة، وتكوين فرد صالح يتحلّى بروح التعاون والعمل يعود نفعه على المجتمع، وربط قنوات اتصال بين التعليم والتنمية الاقتصادية والاجتماعية.

3-7- نص الأسبوع الثالث:

يستمتع المتعلّم إلى نصّ أدبي توجيهي بعنوان "ما أجمل الحياة"¹، لأحمد حسن الزيّات، من كتاب "مقتبس من وحي الرّسالة"، تتحلّى أدبية في أسلوبه الغني بالمحسنات البديعية والصور البيانية التي أضفت عليه نوعاً من الموسيقى الغنائية التي تدعو إلى الاستئناس والطرب، أما التوجيه فيتجسّد في تلك الرّسائل التربوية الضمنية؛ حيث يقف المتعلّم على سرّ جمال الحياة الذي يقوم في أساسه على رؤية الفرد لها؛ حيث جاء في النص "كن جميلاً ترى الجمال في كل شيء حتّى في الدّمامة".

- عدد كلمات النصّ: مائتان وإحدى عشرة (211) كلمة.

- مدة الاستماع للنصّ: ثلاث دقائق (03 د) و (04 ثانية).

- معالجة النص:

من خلال أسئلة المناقشة يحدّد المتعلّم مظاهر الجمال في الطبيعة المحسّدة في البهجة والمرح وسرور النفس، وثمرتها اليقين بأن السعادة بالجمال أضعاف السعادة بالمال، ويستخرج العبارة التي تكرّرت في: "الحياة جميلة" لتنفيذ التأكيد على جمال الحياة التي ينبغي أن يحياها الفرد بصفوٍ وسلام.

1 وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص 111

- القيم المعرفية:

- السعادة بالجمال أضعاف السعادة بالمال.
- ليس الجمال في المظهر الخارجي بل في جمال الشعور بالحياة وطيبة القلب.
- نبذ ذميم الأخلاق كالحسد والحقد.
- حسن استثمار أوقات الفراغ.

- وظيفة النص:

يعيش المتعلم مع نص "ما أجمل الحياة" في جو يدعو إلى التفاؤل وحب الحياة فيسافر عبر المحسنات صوب جمال الطبيعة مروراً بأبهى المخطات، وفي مرح وبهجة وصفاء نفس يقضي أجمل الأوقات، فيتعلم أنّ السعادة بالجمال أضعاف السعادة بالمال.

وقد وافق هذا النص أحد المعايير النظرية التي يراها المختصون ضرورة في انتقاء النصوص التعليمية والمتمثل في المعيار التربوي؛ من خلال دعوته إلى التفاؤل والمرح وحب الحياة، واستثمار أوقات الفراغ فيما يعود بالنفع على الفرد، ونبذ الخمول والكآبة والكسل، فهو مناسب لمرحلة المراهقة لأنه يعالج إحدى أهم مشكلاتها؛ حيث يتجه سلوك المراهق إلى الاهتمام بمظهره الخارجي ويرى أنّ السعادة كلها في المال ولا يتحقق رغد العيش وطيب النفس إلا بواسطته، فحيء بهذا النص أملاً في تصحيح بعض الأخطاء السلوكية ومعالجتها بطريقة منظمة ومرتبطة تتماشى مع قدراتهم العقلية، فيجد في النص ما يجيب عن تساؤلات المتعلم ويدفع عنه قلقه واضطرابه ويحسن حالته الشعورية ويجدد دافعيته نحو الجد والاجتهاد، وإبطال ما تقدمه بعض الوسائل الهدامة من مغريات خاصة في ظل الظروف البيئية اللاحدة المحيطة.

7-4- نص الأسبوع الرابع (إدماج):

يستمتع المتعلم إلى نص أدبي توجيهي (قصيدة عمودية) بعنوان "بجاية الناصرية"¹، لأبي علي حسن بن الفكون القسنطيني، من كتاب تاريخ الأدب الجزائري، يتغنّى خلاله بجمال بجاية ببرّها الفاتن وبحرها الأسر، بغرض التوجيه إلى الاعتزاز بالوطن وجماله، الذي لا يضاهيه في الجمال أي وطن.

- عدد كلمات النص: اثنان وسبعون (72) كلمة.

1 وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص 112

- مدة الاستماع للنص : دقيقة (01 د) و (42 ثانية).

- القيم المعرفية:

- التعريف بأحد المناطق السياحية التي تزخر بها الجزائر "الناصرية" بمدينة بجاية من خلال وصف مناظرها الخلابة باعتبارها منطقة سياحية.

- التمتع بجمال الطبيعة الذي يؤدي إلى الشعور بالمرح، والبهجة، والتفاؤل والوعي.

- الدعوة إلى حب الوطن والاعتزاز به.

- وظيفة النص:

يتوافق النص مع القيم والمواقف التي يسعى منهاج اللغة العربية إلى تحقيقها من خلال نصوص اللغة العربية؛ حيث يتذوق المتعلم اللغة الشعرية وينمي حسه الفني وذوقه الأدبي الجمالي، ويقف على جمال وطنه وثرواته السياحية، في توجيه ضمني إلى وجوب المحافظة على الثروات الوطنية، ويندرج هذا التوجيه ضمن الأهداف التربوية التي تسعى الدول إلى تحقيقها، باعتبار الأهداف من أهم العوامل التي تؤثر على اختيار المحتويات التعليمية على الإطلاق، باعتبارها - الأهداف - تتعلق بالنتائج المراد بلوغها خلال المستويات الزمنية المختلفة، بهدف تكوين عقلية تعزز وتحافظ على ثروات بلادها الطبيعية، عبر تكوين علاقة اتصال وبناء بين العملية التعليمية والتنمية الاقتصادية والاجتماعية، من خلال وصف جمال طبيعة الناصرة في جنتها المشرقة، وهوائها الطلق، ومائها العذب، وفي الاعتزاز بجمال الوطن دعوة إلى المحافظة عليه.

أما من حيث الترتيب فقد روعي الترتيب المنطقي؛ حيث جاء هذا النص الذي يصف الناصرة (المدينة الشاطئية السياحية) ممهدا لآخر مقطع في الكتاب المدرسي الذي يتزامن مع عطلة الصيف، التي تتخذها أغلب العائلات فرصة لقضاء بعض أوقاتها في السياحة وزيارة الشواطئ، فهو ترتيب يتمشى ونفسية المتعلمين، فيخلق الدافعية والتجاوب لديهم، ويوجههم إلى المحافظة على أماكن السياحة والاستجمام.

8- النصوص المنطوقة الخاصة بالمقطع الثامن (الصحة والرياضة):

8-1- نص الأسبوع الأول:

ضمن المقطع التعلّمي الثامن (الصحة والرياضة) يستمع المتعلّم إلى نصّ علميّ توجيهيّ بعنوان "الصحة"¹، افتتح بذكر الأسس الضرورية التي تقوم عليها الصحة "الصحة تقوم على أسس ضرورية، وبعضها بحمد الله مسخر لنا بالفطرة، كالهواء، والحركة، وبعضها مقدور لنا ببعض الكدّ والعمل؛ كالمأكل والمسكن، والملبس"، نصّ توفّقي بين الطبيعة التي عاش المتعلّم في رحابها خلال المقطع التعلّمي السابع، وبين الصحة التي تعتمد على عناصر الطبيعة التي سيسعى المتعلّم لمعرفة أسسها خلال هذا المقطع (الثامن).

- عدد كلمات النصّ: مائتان وأربعون (240) كلمة.

- مدة الاستماع للنصّ : ثلاث دقائق (03 د) و (18 ثانية)

- القيم المعرفية:

- معرفة الأسس الضرورية التي تقوم عليها الصحة (كالهواء، والرياضة، والنوم، والمأكل ، والملبس، والمسكن).
- نظافة الثوب مرآة الأخلاق؛ جاء في النصّ "وأما الملابس فهي مرآة أخلاقنا.. فلا نلبسها إلا نظيفة مقبولة اللون".

- التحلي بزينة العلم وتهذيب النفس أغلى ثمننا من رونق الثوب: "ولئن عدلنا بها عن المقصود منها، وهو الوقاية من الحرّ والبرد إلى المغالاة في ثمنها،.. لقد جعلناها إذن مشغلة لعقولنا، فلندع ذلك لأهل الدعة والبطالة الذين فاتهم زينة العلم والعمل وتهذيب النفس فأرادوا أن يستتروا عنها برونق الثياب".

- وظيفة النصّ:

يتضمن النصّ مجموعة من التوجيهات الضرورية لتعلّمي المرحلة، من خلال التعريف بالأسس الضرورية التي تقوم عليها الصحة، فيتعرّف المتعلّم على أهمية الهواء النقي، وممارسة الرياضة، ونظافة البدن لضمان تفتح مسام الجلد لاستكمال وظيفة التنفّس، والتنزّه بعيداً عن ضجيج المدن، وكذا التعريف بأهمية النوم بالليل باعتباره الراحة الاضطرارية العظمى، وتجنّب السهر، والحثّ على الاستيقاظ باكراً، إضافة إلى التعريف بأهمية الوجبات الغذائية اليومية لصحة الجسم، وفي الأخير يقف على عبرة مفادها أنّ الاهتمام برونق الثياب وغلاء ثمنها من أجل التظاهر، من سمات أهل الدعة والبطالة الذين فاتهم زينة العلم وتهذيب النفس، هذه التوجيهات تتناسب مع متعلّمي هذه المرحلة العمرية؛ حيث تطرأ عليهم بعض التغيّرات النفسية والجسمية، فتراهم يميلون

1 وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص 113

إلى الاهتمام بالظاهر على حساب الباطن، ويميلون إلى السهر خاصة في ظل ما توفره الوسائل التكنولوجية الحديثة، فيمكنون مطولا أمام شاشات اللوحات الرقمية والهواتف الذكية على حساب الحركة والرياضة.

وقد قُدمت الأسس الضرورية التي تقوم عليها الصحة في شكل توجيهات غير مباشرة في أسلوب حجاجي علاقته وثيقة مع المقام والظروف المحيطة، ناقدا صريحا وموجها حريصا، مشبعا بوسائل الإقناع العلمية، تنتظم في عبارات إذا طرقت أذان المتعلمين أقامت عليهم الحجة والدليل فانقادوا لها طائعين، توجيهات تقود عقولهم بالانتقال بهم من المحسوس (الهواء، والماء، والمأكّل، والملبس، والمسكن) إلى المجرد (التحلي بزينة العلم، والأخلاق، وتهذيب النفس)، وهو ما أثبتته نظرية التعلم السلوكية أنّ ربط الأشياء المجردة بالأشياء المحسوسة يؤدي إلى استقرار العلاقة وحدوث التعلم بسهولة، كما يؤكد أحد المختصين في علم النفس التربوي أنّ الطفل لدى بدء مرحلة المراهقة يمارس أكثر العمليات المعرفية تطورا وتقدما، حيث يستطيع التفكير والبحث بعيدا عن الأشياء والموضوعات المادية الملموسة، والخبرات المباشرة بها، فهو يفكر على نحو مجرد ويصل إلى النتائج المنطقية دون الرجوع إلى الأشياء المادية¹، فتقدم النص بحججه المنطقية يجعل منه مثيرا يولّد استجابة تترجم في تعديل السلوك وتوجيهه الوجهة المرغوبة.

8-2- نص الأسبوع الثاني:

يستمتع المتعلم إلى نصّ علمي بعنوان "نأكل لنعيش"²، فيتعرف على خلايا الجسم ووظائفها في تحويل الكربوهيدرات إلى طاقة لعمل الجسم، فيربط المتعلم هذه المعلومات مع ما تلقّاه في مادة العلوم الطبيعية، فيحدث التجاوب والتفاعل داخل الصف.

- عدد كلمات النص: مائة واثنان وتسعون (192) كلمة.

- مدة الاستماع للنص : ثلاث دقائق (03 د) و (08 ثانية)

- القيم المعرفية:

- أهمية الغذاء والأوكسجين لجسم الإنسان.

- أهمية خلايا الجسم ودورها .

- التعرف على الكربوهيدرات وأهميتها لخلايا الجسم .

1 عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، مرجع سابق، ص 161

2 وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص 114

- وظيفة النص:

يستمتع المتعلم إلى نص علمي، يتكامل في محتواه مع باقي المواد العلمية المقررة على متعلمي المرحلة بهدف ربط مادة اللغة العربية مع العلوم الطبيعية والتكنولوجية، وجعل المتعلمين أكثر وعياً بقدرة اللغة العربية على مواكبة العلوم، وفي هذا المجال يرى أحد المختصين أنّ التنظيم الجيد للمنهج يساعد المتعلم على ربط العلاقات بين المجالات المختلفة التي يتضمنها، فيساعده على استخدام الخبرات بشكل متكامل ومترابط في الحياة اليومية العملية¹، فتتوّع النصّ بين الأدبية والعلمية من شأنه جعل المتعلم متحرّكاً في ممارسته اللغة وفق مقتضيات التواصل والمقام وملابساته المحيطة؛ لأنّ من شروط النصّ الفعّال "أنّ يشتمل على كلّ ما يمكن من أنّ يقدمه من معارف للمتعلّم في مختلف الميادين الفكرية والعلمية"²، وقد وافق اختيار هذا النصّ بعضاً من معايير اختيار النصوص؛ كميّار التكامل الذي أشرنا إليه في الجانب النظري؛ حتى تكون العربية نابضة بالحياة تعبر عن المجالات العلمية، كما وافق معيار الأهداف من خلال الوعي بمحو الأمية العلمية والتكنولوجية التي أصبحت ضرورة في المناهج التعليمية الحديثة، بالنظر إلى التطور المتسارع الذي يشهده العصر؛ وهو ما لمسناه في هذا النصّ من معارف ودقائق عملية تتعلق بالخلية ووظيفتها في تحويل السكريات إلى طاقة لتشغيل الجسم، فيقف المتعلم على مجموعة من المعارف العلمية الخاصة بالعلوم الطبيعية وما يتفرّع عنها من علوم طبية وبيولوجية، تحقيقاً لمياري التكامل المعرفي بين المواد و تنمية الحصيلة العملية والفكرية للمتعلّم، ليتحرّس طموحاته الخاصة، من خلال البحث عن رغبته في اختيار طريقه ومساره في التعليم، إلى جانب إثراء المعجم الوظيفي للمتعلّمين من ناحية المصطلحات العلمية (الخلية، الكربوهيدرات، الهيدروجين، الأوكسجين، الكربون، السكر، النشاء، الطاقة، العضلات، الأعصاب، الدماغ، احتراق، التنفس، الاشتعال)، للتعبير عن حاجات عصرهم، والتكيف مع المواد العلمية في حياته التعليمية.

3-8 - نص الأسبوع الثالث:

يستمتع المتعلم إلى نصّ توجيهي بعنوان "مارس الرياضة تكتشف نفسك"³، فيتعرّف على أنّ كل مولود يولد ولديه قدرات معينة، فما عليه إلا أنّ يكتشفها ويطورها، ليحرز التفوق في مجال ميوله وقدراته البدنية والعقلية.

1 ماجد أيوب القيسي، المناهج وطرائق التدريس، مرجع سابق، ص 100

2 عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، مرجع سابق، ص 135

3 وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص 115

- عدد كلمات النص: مائة وخمس وسبعون (175) كلمة.

- مدة الاستماع للنص : دقيقتان (02 د) و (30 ثانية).

- القيم المعرفية:

- في ممارسة الرياضة اكتشاف القدرات وارتقاء بالمواهب.

- اكتساب منهجية طرح الأفكار وعرضها؟ من خلال رفع التساؤل؟ ثم إبداء آراء الخبراء المختلفة ومناقشتها، ثم الخروج بالنتيجة؛ وهي الطريقة التي تضمنها النص: "هل يولد الإنسان رياضيا؟...هل يولد الإنسان وهو يتمتع بهذه القدرات؟ أم أنه يتعلّمها وتنمو لديه بالتدريب؟...النقاش الدائر حول هذه النقطة أصبح نقاشا مزمنا، وهو ما يجعل أكثرية الخبراء تميل إلى عدم إنكار أهمية أيّ من المصدرين، وإلى الإقرار بأنّ للوراثة أهميتها في إعطاء الإنسان العديد من صفاته الجسدية، ولكن التعلّم والتدريب هما اللذان يبرزان بعض هذه الصفات أو يكبّتان بعضها الآخر".

- وظيفة النص:

يستمع المتعلّم إلى نصّ توجيهي يدعو إلى ممارسة الرياضة والتفطن للقدرات التي يميّز بها كل فرد من أجل استثمارها في اختيار التخصص الرياضي الذي يتناسب مع مؤهلاته، وتنميتها وتطويرها بالتعلّم والمران الذي يُعدّ شرطاً في بروز تلك المؤهلات وإثبات المهارة والتفوق.

وفي النصّ توجيه للمعلّم والمتعلّم إلى ضرورة التنبّه للقدرات الفطرية، والمؤهلات التي تميّز المتعلّمين خلال السنين الأولى، بهدف اكتشاف الهوايات والمواهب، ومن ثمة اختيار الوجهة المناسبة التي تتلاءم مع تلك القدرات؛ وقد أشار النص إلى ذلك في فقرته الأخيرة: "وكثيرا مالا يستطيع الإنسان التمييز بين ما انتقل إليه وراثيا وما اكتسبه بالتعلّم، إلا بعد فوات أوان الاستفادة من هذه المعرفة.. كما أنّه كثيرا ما يكتشف أنّ أعمالا أخرى يقوم بها، كتوقيت ضربة كرة التنس مثلا، هي نتاج خليطٍ لأنواع متعدّدة من القدرات، مثل القدرة البصرية والقدرة العضلية، والقدرة على التنسيق"، فهو نص في متناول المتعلّمين من خلال مفرداته، وتراكيبه يلامس ميدان حياتهم، مما يسهّل تحصيل المعرفة المستهدفة، وقد روعي في اختياره عدة معايير؛ كمعيار الأهداف من خلال إكساب المتعلمين منهجية عرض الأفكار ومناقشتها، واحترام الآراء، ومن ثمة تنمية قدراتهم على التحليل والنقد واستقراء الوضعيات، والمعيار النفسي المتعلق بالمتعلّم من خلال مراعاة النص لاهتمامات المتعلّمين، فهو يتحدث على استغلال المهارات والقدرات البدنية وتطويرها عبر المران، الذي يعود بالنفع عليهم بدنيا وعقليا، فمتعلّمي هذه

المرحلة يُشعّون نشاطا وحيوية، وسيجدون حتما في النصّ ما يلبي رغبتهم، وما يسدّ حاجياتهم في التعبير عن قضاياهم واهتماماتهم ومواهبهم.

8-4- نص الأسبوع الرابع (إدماج):

يستمتع المتعلّم إلى نصّ علمي بعنوان "الخلية العجيبة"¹، فيتعرّف على مجموعة من الحقائق العملية

تتعلّق بالخلية التي تتشكل منها أعضاء الجسم، ووظائفها المختلفة.

- عدد كلمات النصّ: مائة وخمس وثلاثون (135) كلمة.

- مدة الاستماع للنصّ : دقيقتان (02 د) و (24 ثانية).

- القيم المعرفية:

- الخلية هي اللبنة الأساسية في تشكل الأنسجة التي تكون أعضاء الجسم.

- يتألف جسم الإنسان من مليارات من الخلايا ذات الأشكال والوظائف المختلفة.

- تميّز الإنسان عن باقي الكائنات بالتعلّم، والقراءة، والضحك.

- الحياة من أفضل النعم على الإطلاق، فلا بدّ من المحافظة عليها.

- وظيفة النصّ:

يستمتع المتعلّم إلى نصّ علمي يقدّم حقائق ومعلومات عن الخلية بوصفها أصغر بنية تقوم عليها

الأنسجة التي تكوّن أعضاء الجسم؛ إذ يوظّف المتعلّم مكتسباته ومعارفه القبلية التي تلقاها في المواد الأخرى

كالعلوم الطبيعية، فيتعرّف من خلال النصّ على قدرة اللغة العربية في التعبير عن العلوم وأنّها ليست لغة شعر

وأدب فحسب؛ حيث تمثّل مادّة اللّغة العربية الركن الأساس المعوّل عليه في تجسيد مساعي القانون التوجيهي

للتربية الوطنية على أرض الواقع، باعتبارها اللّغة الرسمية للدولة، وبواسطتها تُقرأ وتُدرس جميع المواد؛ حيث جاء في

المادة الرابعة من القانون: "ضمان التحكّم في اللّغة العربيّة، باعتبارها اللّغة الوطنيّة والرّسمية، وأداة اكتساب

المعرفة"²؛ من أجل جعلها لغة قوية تستجيب للتطورات من خلال التفكير والتعبير والاتصال في ظل التطور

الحاصل في مجال العلوم والتكنولوجيا، كما يمثّل مبدأ الانسجام بين المواد من بين المرجعيات والمبادئ المرتبطة

1 وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص 116

2 المادة الرابعة من والقانون التوجيهي للتربية الوطنية هو القانون رقم 08-04، مؤرخ في 15 محرم عام 1429 الموافق لـ 23 يناير 2008

بغايات المدرسة الجزائرية، ومنهاج اللغة العربية في أساسه مبني على مبدأ الانسجام والتكامل مع مناهج باقي المواد لتحقيق غايات المدرسة وضمان تعليم ذي نوعية، يكفل التفتح الكامل والمنسجم والمتوازن لشخصية المتعلمين، بتمكينهم من اكتساب معارف نظرية وتطبيقية كافية قصد الاندماج في مجتمع المعرفة.

ومن الكفاءات العرضية لمنهاج اللغة العربية تلك الكفاءة المتعلقة بالطابع الفكري؛ التي تهدف إلى تمكين المتعلم من إبداء فضوله الفكري والعلمي، والتواصل بلغة سليمة، وتنمية قدرته على التحليل والفهم، وتنمية مواهبه الإبداعية والنقدية، وإثراء رصيده اللغوي وفهم المصطلحات العلمية الأساسية لجعلها ركيزة تهيؤه لفهم المعارف التي سيتلقاها خلال المستويات القادمة.

المبحث الثالث: اكتساب اللغة وتحصيل المعرفة في نشاط التعبير الشفهي

أشرنا فيما سبق إلى الكفاءة الختامية لميدان فهم المنطوق وإنتاجه، التي أساسها التواصل مشافهة بلغة منسجمة، وفهم معاني الخطاب المنطوق والتفاعل معه وإنتاج خطابات شفوية مختلفة الأنماط مع التركيز على النمطين الحوارية والتوجيهية، في وضعيات تواصلية دالة، مع إتقان مهارة تسجيل الأفكار المهمة، وتنماز مهارة التعبير الشفهي بتدخل جميع مظاهر الجسم لتحقيق ممارسة الحدث اللغوي وهو ما تمثله شمولية الأداء الفعلي للكلام، التي من خلالها "يكتسب التلميذ شجاعة في مواجهة الآخرين، وطلاقة التعبير، وتوضيح وجهة النظر والدفاع عنها والقدرة على الإقناع وتقبل النقد، واحترام وجهات النظر البديلة، علاوة على أنّ التلميذ سيشارك في عملية التقويم ويستفيد من تبادل الآراء وتصحيح الأخطاء"¹.

1- مهارة التعبير الشفهي:

يفرق في العلمية التعليمية بين نوعين من التعبير؛ التعبير الشفهي، والتعبير الكتابي، وما يهمننا في هذا المقام هو التعبير الشفهي، حيث جاءت مدونة الدراسة غنية بهذه الأنشطة التي يمارسها المتعلم أسبوعيا مع كل نص منطوق تحت عنوان "أنتج مشافهة" الذي وضع خصيصا لتنمية مهارة التعبير وتطويرها؛ بما يناسب المواقف الحياتية "وتمكين المتعلمين من القيام بجميع ألوان النشاط اللغوي الذي يتطلبها المجتمع"²، وفي تكثيف هذا النشاط

1 وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص 37

2 علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، مرجع سابق، ص 112

استثمار واع للنظريات اللسانية في وصفها للسان بأنه ظاهرة منطوقة، فأعطيت الأولوية للجانب المنطوق التزمنا بالترتيب الطبيعي والتاريخي للغة باعتبارها كانت منطوقة قبل أن تكون مكتوبة، وفي تمييز دوسوسير (F.De Saussure) بين اللسان من حيث هو ظاهرة اجتماعية وبين اللغة بوصفها ظاهرة طبيعية عامة يصعب إخضاعها للدراسة والتجربة، قاد هذا التمييز اللسانيات التطبيقية إلى وضع أسس جديدة في تعليم اللغات تمثلت في التكتيف من النشاط الحواري داخل الصف وممارسة الكلام لتعلم اللغة والتقليص من النشاط الكتابي وإعطاء الأولوية لتوظيف الخطاب الشفهي، وتغيير تلك النظرة التقليدية إلى لغة الحديث الشفهي بأنها لغة وضعية، لما تتصف به من تلقائية وعدم تهذيب، وأصبح التركيز على تنمية مهارة التحدث والاستماع قبل مهارتي القراءة والكتابة؛ إذ "لا يمكن أن تتكوّن المهارة اللغوية لدى المتعلّم من غير الممارسة الواعية والطبيعية للغة وفي مواقف الحياة"¹، لذلك اتخذ ميدان فهم المنطوق وإنتاجه منطلقاً أولاً لبناء التعلّيمات.

2- الإنتاج الشفهي الأسبوعي:

يمثل هذا النشاط أحد الوسائل التقويمية التكوينية، التي ينجزها المتعلم في آخر كل أسبوع لتوظيف ما اكتسبه من موارد لغوية وقيم معرفية وقياس كفاءته التواصلية، ولعلّ في تكرار هذا النشاط أهميته لحصول الممارسة الفعلية الواعية للغة شريطة تحقق الفهم، حيث يرى أحد المختصين أنّ للتكرار أهمية بالغة في تكوين المهارة اللغوية على أن يكون مبنياً على الفهم لا على الترداد الآلي، لأن المهارة اللغوية إذا مورست من غير فهم أضحت لم تجد نفعاً في مواجهة المواقف²، ونفصل لهذا النشاط الذي تضمنته مدوّنة الدراسة عبر الجدول الآتي:

المقطع التعليمي	الإنتاج الشفهي
المقطع الأول (الحياة العائلية)	الأسبوع الأول (عائلة عيني) بناء على نص عيني يتحاور المتعلم مع زميله ليبين له دور الأم في الحفاظ على الأسرة.
	الأسبوع الثاني (رعاية الجدة) إعادة تمثيل الحوار الذي دار بين عيني وأختيها بخصوص رعاية الجدة، مع مراعاة نبرات الصوت.
	الأسبوع الثالث (وجبة بلا خبز) أعادة تمثيل الحوار الذي تضمنه الخطاب المسموع.
	الأسبوع الرابع إعادة صياغة الخطاب، والتحدث مع زميل عن ذكريات الطفولة بتوظيف الحوار.

1 محمود السيد، الأداء في اللغة العربية، مرجع سابق، ص 578

2 المرجع نفسه، ص 578

	(ذكريات جدتي)	
توظيف عنوان الخطاب في جملة من إنشاء المتعلم تتضمن توجيهها للاعتزاز بالوطن	الأسبوع الأول (المطاردة)	المقطع الثاني (حب الوطن)
يعبر المتعلم عن الصورة المدرجة التي تمثل فرحة الشعب الجزائري بالاستقلال	الأسبوع الثاني (من أجل حياة أفضل)	
التعبير عن حب المتعلم للوطن.	الأسبوع الثالث (درس في الوطنية)	
التعبير عن موقف شخصية وطنية في حبها للوطن واستلهاهم توجيهات من موقفها البطولي.	الأسبوع الرابع (من مسرحية البشير)	
إجراء مناقشة حوارية حول تسمية فريق القسم الرياضي وتبرير اختيار الاسم، وانتداب أعضاء لعرض الحوار في القسم.	الأسبوع الأول (لاله فاطمة نسومر)	المقطع الثالث (عظماء الإنسانية)
في أفواج ثنائية، يستحضر المتعلمون شخصية من العالم العربي وفي حوار ثنائي يبرزون اتصافها بالثبات والهيبة والتسامح.	الأسبوع الثاني (الأسير المهيّب)	
كتابة نص حوار يعبر فيه عن مشاعر الفرحه بالنجاح والأمل في أن يصير رجلا عظيما.	الأسبوع الثالث (صانع السلام- نيلسون مانديلا)	
إنتاج حوار مع زميلين نتيجة تأفف أحدهما من آخر توحى هيئته بالفقر.	الأسبوع الرابع (المربي الرحيم)	
إتمام فقرة الخطاب المسموع: "ليست المروءة أن تعين إنسانا بمالك أو جاهك فحسب، وإنما..."، مع تضمين توجيهات تكتمل بها مروءة الزملاء في طلب العلم	الأسبوع الأول (المروءة)	المقطع الرابع (الأخلاق والمجتمع)
استلهاهم ثلاث توجيهات من الخطاب المسموع، ثم الربط بينها بالتركيز على ما يتوافق مع الفكرة العامة.	الأسبوع الثاني (إيثار امرأة عربية)	
التعبير مشافهة عن مضمون الأبيات الأربعة الأولى.	الأسبوع الثالث (أسفي على الأخلاق)	

الأسبوع الرابع (خلق الحلم)	توجيه توجيهات حول فوائد الحلم ، مع الاستشهاد بأبيات شعرية مؤثرة.	
الأسبوع الأول (سبيل النجاح)	عرض البرنامج اليومي الذي ارتضاه الكاتب لولده في توجيهات عملية مرتبة.	المقطع الخامس (العلم والاكتشافات العلمية)
الأسبوع الثاني (يجب أن تتعلم)	إلقاء خطاب توجيهي بحث فيه الزملاء على الاجتهاد الدراسي لتحقيق آماني الآباء.	
الأسبوع الثالث (دليل استعمال لوحة رقمية)	عرض التعليمتين الملازمتين لأي دليل استعمال (تعليمية التشغيل ، تعليمية إيقاف التشغيل).	
الأسبوع الرابع (عسكري الرياضيات)	إعادة إنتاج الخطاب المسموع مع التركيز على أهمية الاكتشافات العلمية.	
الأسبوع الأول (صباح العيد)	إكمال قول الشاعر في البيت المحذوفين.	المقطع السادس (الأعياد)
الأسبوع الثاني (ليلة الاحتفال)	تخيل الحوار الذي دار بين الكاتب وأحد أبنائه عند عودته إلى البيت، حول مضمون الاحتفال.	
النص الثالث (عيد الأم)	تمثيل حوار يوضح عظمة الأم، ومن خلاله الدعوة إلى الإحسان إليها.	
الأسبوع الرابع (اجتلاء العيد)	التعبير من خلال حوار داخلي عن شعور فرحة العيد، واستثمار ذلك للمشاركة في مناقشة طريقة استقبال العيد عند الصغار.	
الأسبوع الأول (حقل تغزران)	تبادل الحديث مع زميل عن أسرار الطبيعة في فصل الربيع وحالها في فصل الشتاء المنصرم.	المقطع السابع (الطبيعة)
الأسبوع الثاني (الاستنبات)	الموازنة بين معاني نص الاستنبات مع معاني حديثه صلى الله عليه وسلم في قوله: "مَا مِنْ مُسْلِمٍ يَغْرِسُ غَرْسًا أَوْ يَزْرَعُ زَرْعًا، فَيَأْكُلُ مِنْهُ طَيْرٌ أَوْ إِنْسَانٌ أَوْ بَيْهَمَةٌ، إِلَّا كَانَ لَهُ بِهِ صَدَقَةٌ".	
الأسبوع الثالث (ما أجمل الحياة)	بناء فقرة يقارن فيها بين مظاهر الجمال في الريف ومظاهره في المدينة.	
الأسبوع الرابع	بعد زيارة مدينة شاطئية يبني المتعلم فقرة يشرح فيها اجتماع منظر البر والبحر والموج	

(الطبيعة كتاب)	في النفس مع توظيف الأفعال المتعدية إلى مفعولين وأحرف التفسير، وعرضها على الزملاء.
الأسبوع الأول (الصحة)	عرض ترتيب الأسس الضرورية للصحة مرتبة حسب الأهمية.
الأسبوع الثاني (نأكل لنعيش)	تلخيص التجربة العلمية التي تضمنتها الفقرة الأخيرة من الخطاب المسموع، وعرضها منطوقة وفق النمط التوجيهي.
الأسبوع الثالث (مارس الرياضة تكتشف نفسك)	تحديد المصدرين اللذين يميل الخبراء إلى القبول بأهميتهما ، والتعبير عن ذلك في جمل معدودة ومتراطة.
الأسبوع الرابع (الخلية العجيبة)	التعليق على تسمية الخلية بالعجيبة.

المقطع الثامن
(الصحة الرياضة)

3- تحليل نتائج الإحصاء:

من خلال تحليل الجدول الذي يُظهر لنا مجمل مواضيع نشاطات التعبير الشفهي، نقف على طبيعية هذه المهارة التي ارتكزت على النمط الحوارى التوجيهي بما يخدم القيم المعرفية للنصوص والمقاطع التعليمية لترسيخ العادات السليمة والأخلاق القويمة بما يعود نفعه على المتعلم والمجتمع، ولعلّ في تقديم مهارة الحوار والمشافهة، وتكثيفها كآلية من آليات اكتساب اللغة على باقي الأنشطة استثماراً واعٍ لفكرة الانشغال باللغة المستعملة في آنيته دون الانشغال بالنحو، والصرف، والبلاغة، فيكون الاتصال مباشراً باللغة في وضعيات ملموسة في أثناء الحصة التعليمية، لأنّ أفضل طريقة لاكتساب اللغة هي الاستعمال الفعلي للغة والمباشرة مع التطبيقات التواصلية دون إقحام القواعد المعيارية وطرح الأسئلة لماذا جاءت الكلمة بهذا النحو وكيف يجب أن تكون.

فمن خلال النص المسموع بعدّه مقارنة بيداغوجية، وبالاستعانة بتقنية رؤوس أقلام والصور التعليمية المصاحبة ينتج المتعلّم نصوصاً شفوية تحاكي النصّ النموذج؛ الذي يتيح بأبعاده المعرفية واللغوية إمكانية تحقيق الأهداف المطلوبة من طريق القدرة على التعبير الشفهي كمهارة أساسية تعدّ منطلقاً وصورة فعلية لاكتساب المهارات اللغوية الأخرى.

غير أنّ ما لفت انتباهنا من خلال نتائج الإحصاء أنّ نشاط التعبير الشفهي لم ينل حظه في منهج اللغة العربية، حيث يُمارس هذا النشاط مرّة واحدة خلال الأسبوع التعلّمي بمجموع اثنان وثلاثون (32) نشاطا خلال السنة الدراسية، في توقيت زمني قدره ساعة واحدة في كل أسبوع، وهي غير كافية لتأدية هذا النشاط من قبل المتعلمين جميعهم، فهو بحاجة إذّا إلى إعادة النظر من حيث موقعه بين مكونات المنهج، من طريق التّكثيف منه وجعله موازيا لمهارة التعبير الكتابي؛ لأنّ الذي يُتقن التحدث سيقتن الكتابة غالبا، ومن ثمة نقول: إنّ التمكن من استعمال اللغة وتحقيق الكفاءة التواصلية لدى المتعلّمين، يتطلب العناية بمهارة التعبير الشفهي لئلا يُتّاح المجال لإحلال الدارجة العامية محل اللغة العربية بحجة أنّ الدارجة وسيلة تحقيق التواصل اليومي، وبناءً عليه صار لزاما إنصاف نشاط التعبير الشفهي وإنزاله منزلته التي يستحقها والتي من شأنها أنّ تُسعف المتعلّم وتُسهّم في تأهيله لاكتساب لغته واستعمالها الاستعمال الأجود في خطابه التربوي؛ إذ لا مزيّة للغة العربية ما لم يتم استعمالها في الخطاب التربوي.

خلاصة:

يستمتع المتعلم في بداية كل أسبوع إلى نص تعليمي بأداء نموذجي باستخدام الوسائط السمعية أو من قبل المعلم الذي أوتى حسن الإلقاء، في قراءة مسترسلة منعمة وظيفية، خالية من الأخطاء، تراعى فيها علامات الوقف ونبر الكلمات وتنغيم الجمل، فيكتسب نظام لغته ومعجمها ويصحح أخطائه السابقة التي فرضها عليه النموذج اللغوي الاجتماعي وما يعتريه من صراع وتنافس بين العامي والفصح، وقد قدمت اللسانيات التطبيقية الوسط اللغوي بديلا في تعليمية اللغات بناء على ما قدمته النظريات اللسانية، وأصبح من أحدث النظريات التطبيقية، ومنهاج اللغة العربية في التعليم المتوسط يراهن على ميدان فهم المنطوق وإنتاجه وجعله وسطا لغويا يعيش المتعلم في بيئته ويمارس اللغة العربية الفصيحة استماعا وأداءً، لتحصل له الملكة اللغوية بطريقة لا شعورية عبر النصوص والشواهد المختارة، وانطلاقا من الاستماع والممارسة يكتسب المتعلم مفردات لغته ونظام قواعدها ويحصل معارف وقيما مقصودة لبلوغ أهداف منشودة.

ولعلّ التركيز على النمطين الحوارى والتوجيهى في اختيار النصوص كان من أجل تحقيق الأهداف التي وضعت من أجلها هذه النصوص؛ حيث يعبر الحوار في اللغة عن حديث يجري بين شخصين أو أكثر ويتميز بعبارات قصيرة ويتلون بتلون المواقف من تعجب، واستفهام، ونفي، ورفض، وطلب، وأمر، ونهي، وتبرز فيه ضمائر المخاطبة، ودعائم الإقناع والحجاج، وطالما أنّ هذه النصوص منطوقة غير حاضرة على مرأى من العين، يعمل الحوار غالبا على جذب الانتباه ودفع الشroud، من طريق السيناريو أو المشاهد التي تؤديها شخصيات النص، فيعيش المتعلم مع تلك الأجواء التي تشع حيوية، فينمي كفاءته التواصلية.

وأما النمط التوجيهى؛ فهو بدوره أسلوب تواصل يهدف إلى تغيير السلوك وتوجيهه الوجهة المرغوبة، من طريق الطلب، باستخدام الطلب (الأمر، والنهي)؛ حيث يقف المتعلم من خلال هذه النصوص على مجموعة من القيم التوجيهية نحو مكارم الأخلاق لعلاج بعض الظواهر التي يعرفها مجتمعنا اليوم؛ كالعقوق، وقطع الأرحام، والتفكك الأسري وما نتج عنها من انتشار الكراهية، ومظاهر العنف في البيوت، والمدارس، والحياة، والشوارع والملاعب... الخ، وقيم أخرى تهدف إلى تكوين فرد يحترم الوطن وأخلاق الأمة ورموزها متفتحا على قيم السلام العالمية، تجسيدا لرؤية منهاج اللغة العربية في محور القيم والمواقف التي يصبوا إلى تكريسها في نفوس المتعلمين. ثم تتويج ذلك بالوقوف على بعض خصال وأخلاق سيد الإنسانية قاطبة، سيد الخلق أجمعين محمد عليه أفضل الصلاة والتسليم، ثم الانتقال إلى القيم المتعلقة بطلب العلم، والعودة إلى تكريس الشعور بالتضحيات التي قدمها

الآباء في سبيل تحرير الوطن، ومنها إلى الدعوة لخدمة الأرض والمحافظة الطبيعة ختاماً بقيم معرفية تتعلق بالمحافظة على الجسم التي جسدها نصوص المقطع الثامن (الصحة والرياضة).

وقد كانت نصوص الميدان وظيفية إلى حد كبير، تناسب متعلمي المرحلة؛ إذ كانت في مجملها توجيهية، تسعى إلى غرس قيم أخلاقية في نفوس المتعلمين، وتسليط الضوء على بعض الأخطاء السلوكية التي قد يقعون فيها، لينشئوا نشأةً سوية تجعل منهم شخصية فاعلة في المجتمع، كما سجلنا موافقة النصوص إلى معايير الانتقاء التي عرضنا لها في الجانب النظري كمعيار الأهداف، والمستوى، والوقت، والصدق، والأهمية، والمعيار النفسي المتعلق بالمتعلم، والمجتمع، ومعيار التكامل بين المواد، كما جاء ترتيبها مزيجاً بين التدرج الدوري والترتيب المنطقي؛ فأما الأول فتجسد في تقديم القيم المعرفية في شكل أجزاء تناسب جوانب المقطع التعليمي، ثم يعود إليها مرة أخرى مع باقي المقاطع في جوانب أخرى، وأما الترتيب المنطقي فهو ما لمسناه في الانتقال النفسي عبر التدرج بالمتعلم من الخاص إلى العام، انطلاقاً من العائلة ودعم الروابط الأسرية، إلى حب الوطن، ثم التحلي بالأخلاق الحميدة، إلى مبادئ السلام العالمية.

ويتّجّ ميدان فهم المنطوق بإنتاج شفهي يركز على النمط الحوارى التوجيهي في ممارسة واعية وطبيعية للغة في مواقف مختلفة مطابقة لواقع الحياة، بالنظر إلى أهمية هذا النشاط الحوارى داخل الصف وممارسة الكلام لاكتساب اللغة وتحصيل المعرفة قبل الانتقال إلى مهارات القراءة والكتابة التي تدرج ضمن ميادين أخرى موضوع حديثنا ضمن الفصلين القادمين إن شاء الله.

فصل ثالث

وظيفية نصوص ميدان فهم المكتوب في الاكتساب اللغوي

المبحث الأول: الاكتساب المفرداتي في ميدان فهم المكتوب

المبحث الثاني: الاكتساب النحوي في ميدان فهم المكتوب

المبحث الثالث: الاكتساب الأدبي في ميدان فهم المكتوب

المبحث الرابع: اكتساب اللغة وتحصيل المعرفة في ميدان إنتاج المكتوب

تمثل النصوص المنطوقة نماذج لغوية فصيحة يستمع المتعلم إليها ويمارس على منوالها مهارة التحدث، فيكتسب اللغة على سبيل المعرفة العملية، التي تكون ممهّدة لفهم النصوص القرائية التي سيتعرض لها خلال ميدان فهم المكتوب وفقاً للنموذج التفاعلي (أو نموذج إنصاف النص والقارئ معاً) وهو أحد النماذج التي حاولت تفسير عملية الاستيعاب القرائي؛ حيث يعتبر النموذج التفاعلي أنّ "النص والقارئ طرفان متكافئان متفاعلان في الفهم، وفي توليد المعاني وتأويل النص، وأنّ النص يعطي الإشارة وينشط المعارف المتوقّرة لدى القارئ، وكأنّ النص مثير للمعارف القبلية"¹، إذ تمكّن هذه المقاربة من تفعيل النشاط الذهني للمتعلم والكشف عن المعلومات المقروءة ضمن تلك البنية المنظّمة، والقيام بعمليات التحليل والتفكير وإعادة الإنتاج والإبداع في استقصاء معنى النص بالحجّة والفكر، حيث يتنوّع النشاط الذهني الذي يقوم به المتعلم - حسب ما يهدف إليه المنهاج- بين التعرّف إلى الرموز واستدعاء معانيها إثراءً للرصيد المعجمي، إلى تحليل تراكيبيها، والنظر في العلاقات القائمة بين بنائها، لفهم الروافد اللغوية واكتسابها، إلى إعادة البناء بعد التفكيك، إلى الفهم والتدليل عليه، إلى القراءة المتولدة عن النصّ بأدوات النصّ²؛ على سبيل المعرفة العلمية التي تكون بطريقة واعية مخطط لها من طريق تعلّم القواعد وقوانين اللغة من خلال ميدان فهم المكتوب وإنتاجه.

ويحاول الفصل الوقوف على مدى تحقيق النصوص المكتوبة للاكتساب اللغوي من طريق إحصاء الرصيد المعجمي الذي تمثله المفردات المشروحة على هوامش النصوص، ثم القيام بإحصاء الموارد النحوية والأدبية المستهدفة، وبعد عملية الإحصاء واستظهار النتائج ضمن جداول بيانية، تأتي عملية التحليل للخروج بنتائج تمكّننا من الحكم على مدى مراعاة المعيار المعرفي (ضمن الاختيار المفرداتي)، والمعيار النحوي في اختيار النصوص التعليمية، والنظر في مدى وظيفية هذه الموارد وتعبيرها عن حاجات العصر وموافقتها لميولات المتعلّمين ورغباتهم حتى تكون مطلوبة مرغوبة في ظل النفور المسجل من قبل غالبيتهم في تعلّم هذه الروافد لأسباب عديدة وحجج متنوعة، وفي الأخير يستعرض الفصل ميدان إنتاج المكتوب من خلال إحصاء الأنشطة الأسبوعية والختامية التي يُكلّف المتعلّم بإنجازها باعتبارها أحد الوسائل التقويمية التكوينية، للنظر في مدى قدرة المتعلّمين على توظيف ما تم اكتسابه من روافد لغوية وقيم معرفية وقياس كفاءتهم التواصلية، والحكم على تحصيلهم المعرفي، فهل مكّنت نصوص ميدان فهم المكتوب من اكتساب الروافد اللغوية المستهدفة؟ وما مدى فعالية ميدان إنتاج المكتوب في قياس تحصيل المتعلمين وتقييم نشاطاتهم الكتابية وتقويمها؟

1 بوبكر الصديق صابري ((النص التعليمي والهوية الوطنية))، مجلة جيل الدراسات الأدبية والفكرية، العدد 57، لبنان، نوفمبر 2019، ص 106

2 وزارة التربية الوطنية: دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثانية متوسط، مرجع سابق، ص 21

المبحث الأول: الاكتساب المفرداتي في ميدان فهم المكتوب

من خلال نصوص ميدان فهم المكتوب يشري المتعلّم لغته ويجني معارفه، ويجيد ممارساته، ويطور مهاراته، ويصحح سلوكه ويعدّله وفقاً لما تطمح إليه الأهداف التي وضعت النصوص من أجلها، فيكون مستعداً لمواجهة الحياة بعد التعرض إلى مجموعة من المواقف والتجارب التي يتخذها عبء وخبرة للاستفادة منها في مختلف مواقف الحياة، وكل ذلك من خلال القراءة باعتبارها "جزء من النص"، إذن هي منطبعة فيه مخفورة عليه تعيد كتابته"¹، فمن طريق قراءة النصوص يكتسب المتعلّم اللغة ويحصل على المعارف والقيم التي ينشدها المنهاج، شريطة أن تكون هذه القراءة مصحوبة بفهم ما يُقرأ وإدراكه حتى تحصل الفائدة المطلوبة.

1- الفهم القرائي:

أشرنا إلى كفاءة فهم المكتوب بأنها قراءة وفهم نصوص نثرية وشعرية متنوعة والتفاعل معها لحدوث التعلّم، فبعد أن كان التعلّم وسيلة للتمكن من القراءة، أصبحت القراءة تمثل أهم وسيلة لحدوث التعلّم، لذا كان لا بدّ من توفر مهارة فهم المقروء الذي يُنطلق فيه من فهم معنى الكلمات والجمل ثم بلوغ المعنى الذي يرمي إليه الكاتب، ومن المعنى تكتسب المعلومة وتحصل المعرفة، لذا يعد الفهم القرائي "من أهم مهارات القراءة، وأهم أهداف تعليمها، لأن القراءة الحقيقية هي القراءة المقترنة بالفهم"²، فما المقصود بالفهم القرائي؟ وما هي أهم الأسس التي يقوم عليها؟

1-2- مفهوم الفهم القرائي:

أجمع الباحثون على أنّ الفهم القرائي هو الحصول على المعنى من طريق القراءة من خلال القدرة على استخلاص معنى المقروء، بعد عملية عقلية يقوم بها القارئ للتفاعل مع النص المكتوب باستخدام الخبرات السابقة، إذ "يحتاج المرء للقراءة ليس فقط لفهم المعنى المباشر، ولكن لفهم الأفكار المتضمنة؛ حيث أنّ هذا النوع من الفهم هو أحد الأسباب الرئيسية للقراءة"³، فالقراءة هي طريق الوصول إلى العبرة من النص والخروج بأفكار وقناعات تربية أخلاقية، تكون بلا شك الموجه والمرشد الحقيقي في حياة الفرد، وتقوم عملية الفهم على عدّة مستويات نوردّها فيما يأتي.

1 رشيد بن جدو ((قراءة في القراءة))، مجلة الفكر العربي المعاصر، عدد 49/48، مركز الإنماء القومي، بيروت، 1988، ص 14

2 سليمان عبد الواحد إبراهيم، صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية، الوراق، الأردن، ط1، 2013، ص 29

3 أبرار بنت عبد العزيز، هنادي بنت هاليل ((تقويم نشاطات التعلم بكتاب اللغة الإنجليزية للصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية في ضوء مهارات

الفهم القرائي))، المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، المجلد (01)، العدد(03)، المركز القومي للبحوث، فلسطين، أفريل 2017، ص130

2-2- مستويات الفهم القرائي:

تباين المختصون في تصنيف هذه المستويات فمنهم من ذهب إلى تصنيفها إلى أربعة مستويات وهي:¹

- الأول: مستوى الفهم الحرفي: الذي ينحصر في فهم المعاني الحرفية المباشرة للرموز المكتوبة، دون الذهاب إلى ما هو أبعد من ذلك.

- الثاني: مستوى الفهم الاستنتاجي: في هذا النوع يذهب القارئ إلى ما هو أبعد من المعاني المباشرة فينصرف إلى تعرف المعاني الضمنية وأغراض الكاتب التي لم يصرح بها.

- الثالث: مستوى الفهم الناقد: في هذا المستوى يتجاوز القارئ المستويين الأول والثاني ويتوصل إلى الاستجابة للأفكار والمعاني التي يتضمنها المقروء باستخدام معارفه السابقة لإصدار الأحكام وتقييم المقروء.

- الرابع: مستوى الفهم التقديري: بلوغ القارئ هذا المستوى يعني أنه أصبح يتعامل مع نوعية المقروء عاطفياً فيكون قادراً على التعبير عن مواقف القارئ وآرائه ومفاهيمه في الحياة الاجتماعية.

فالفهم القرائي يعتمد على خبرات القارئ ومعرفته لقواعد اللغة من أجل الوصول من خلال اللغة إلى المعنى باستخدام القدرات الذهنية كالتفكير، والتحليل، والربط، والاستنتاج، والتقدير، فالقراءة وسيلة من الوسائل التي لا بد منها "لإمداد الفكر الإنساني بأسس الإبداع فبالقراءة يعيش الإنسان حياة الحاضر والماضي معاً، يعيش عصوراً وأزماناً بعيدة ممتدة، يشارك أهلها معارفهم وخبراتهم وتجاربهم، ويستوحي منها ومما أبدعته عقولهم إبداعاته الجديدة"²، والنصوص المقررة التي تضمنتها مدونة الدراسة اختيار للدلالة عليها عبارة على لسان المتعلم وهي عنوان "اقرأ نصي"، وتنجز نشاطات النص خلال ثلاث حصص متوالية، الأولى لقراءة النص قراءة مشروحة، يكتسب من خلالها المتعلم ويشري قائمة مفرداته، والحصّة الثانية لاستثمار النص في مجال قواعد اللغة، و الحصّة الثالثة لدراسة النصّ دراسة أدبية يتذوّق فيها المتعلم النصّ ويخني قيماً ومعارفاً، فتتكامل النشاطات وتجتمع لتحقيق مستويات الفهم حتّى يكون المتعلم قادراً على استثمار ذلك في مواقف الحياة.

1 محسن علي عطية، استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء، دار المناهج، عمان، الأردن، ط1، 2014، ص36

2 خالد الزواوي، اكتساب وتنمية اللغة، مرجع سابق، ص95

3- فهم المكتوب والاكتساب المفرداتي:

يرى المنظرون أنّ النصوص التعليمية ينبغي أن تكون مختارة بعناية ودقة ومبنية على أسس علمية يُراعى في اختيارها جوانب عديدة للرفع من مستوى الاكتساب والتّحصيل وأهم ما ينبغي مراعاته هو جانب الشكل؛ الذي يتعلق باختيار المفردات والتراكيب وطول النص؛ حيث تقتضي المقاربة النصية تناول النص من عدّة زوايا:¹

1- زاوية دلالة النص ومحتواه.

2- زاوية بنى النص اللغوية والتّركيبية.

3- زاوية نمط النص (أهو حكاية، قصة قصيرة، خطبة، رسالة، مقال...).

4- زاوية نية صاحب النص وأهدافه من إنجازها.

ففي جانب المفردات تقدم النصوص التعليمية لفائدة المتعلّمين ثروة معجمية ضمن سياقاتها، منها ما هو مألوف متداول، ومنها ما هو غريب تم شرحه على هوامش النصوص شرحا سياقيا في إطار معالجة النص، وعيّا بأهمية الثروة اللفظية ودورها الذي تؤدّيه في عملية التواصل، والتفاعل الاجتماعي، حيث يرى أحد المختصّين أنه لو عرفنا دور الثروة اللفظية وفعاليتها الكبيرة في اكتساب الخبرات وفي عملية تنشيط الإبداع والإنتاج الفكري، أمكن إدراك ما يترتب على نقصها أو عجزها في التعبير عن الحاصل من سلبيات يعود أثرها على الفرد²، وبالنظر إلى أهمية المفردات في فهم النصوص وتنمية الثروة اللغوية لدى المتعلّم تم اللجوء إلى الشرح للإحاطة بدلالة النص، وتمكين المتعلمين في هذا المستوى من الفهم، والتفاعل وتحصيل الخبرات والمعارف.

3-1- إحصاء المفردات المكتسبة:

تم اعتماد الألفاظ المشروحة على هامش النصوص بكتاب التلميذ كرسيد جديد لمتعلمي المرحلة، فمفردات اللغة تعين الفرد على تحديد تصورات بدقّة من خلال استدعاء الرموز المناسبة وإثارة أفكاره، وهو ما عبّر عنه المختصون بعلاقة اللغة بالفكر؛ حيث يرى علماء التربية وعلماء النفس أنّ: "النمو العقلي للإنسان منوط بنموّه اللغوي، وأنّه كلما تطوّرت واتسعت لغة هذا الإنسان ارتقت قدراته العقلية فنما ذكاؤه وقوي تفكيره"³، وقد استخرجنا المفردات الصعبة

1 وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثانية متوسط، مرجع سابق، ص 21

2 خالد الزواوي، اكتساب اللغة وتنمية، مرجع سابق، 2005، ص 92

3 أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللغوية، مرجع سابق، ص 33

المشروحة على هوامش نصوص المدونة وأدرجناها ضمن جدول مرتبة حسب وردتها في النصوص والمقاطع، حتى تكون سهلة الملاحظة والإحصاء والتحليل:

المقطع التعليمي	الألفاظ المكتسبة
المقطع الأول (الحياة العائلية)	النص الأول (سهرة عائلية) - الطَّقوس: الاحتفالات. - بغتة: فجأة. - استهواه: أعجبه. - لبُّ: قلب الثمرة. - بداهة: تلقائية.
	النص الثاني (هدية لأمي) - دَنَتْ: اقتربت. - إلحاح: إصرار. - ادَّعَنْتُ: إنقادت. - ينهمر: ينصبُّ. - تُحدِّقُ: تشدُّ النَّظْرَ. - عَبْرَة: دمعة. - لَبَقَة: فطنة.
	النص الثالث (في سبيل العائلات) - القطر: الوطن. - ماجنين: غير مبالين ولا مستحيين. - الرِّغيد: الطيب الواسع. - الدَّنى: جمع مفردة الدنيا. - يُولِه: يَمْنَحُه .
	النص الرابع (حوار في أسرة) - يبطرها الغنى : يجعلها متكبرة. - تَهْدُرُ التضحيات: تُذهب سعيها باطلا - وقفتُ حياتي: سَخَرْتُ . - تُجابين إليه: تُتَبَعِينَ فيه .
المقطع الثاني (حبُّ الوطن)	النص الأول (أرض الوطن) - أشرعتُ البصر: وجَّهته. - الطَّاق: النافذة. - الأسى: الحزن. - لُحمة القربى: صلة القرابة. - يندى: يتلّ. - التَّياطُ: علائق القلب. - أمّراس: حبال. - الوجد: الشوق. - نأيت: ابتعدت. - الشَّجن: الحزن والهم. - الدَّماء: بقاء الروح. - بضعة: قطعة. - الحَيْنُ: الأجل.
	النص الثاني (تحية العلم الوطني) - الحميّة: الانتصار للأهل. - بُنود: جمع مفردة بند: العلم الكبير. - المارق: الخارج عن الطاعة. - التَّفير: قيام العامة لقتال العدو. - تَلَمَّطت: تذوقت. - تختلج القلوب: تضطرب القلوب. - الأيّبة: العزيزة، لها أنفة.
	النص الثالث (الوطن الحبيب) - الوری: الخلق من البشر. - عهد سَنِيّ: فترة لامعة مزدهرة. - رزايا: مصائب عظيمة . - غبايا: غائبة - السَّرايا: الجماعات من المعلمين. - آيا: علامة. - تذود: تصدُّ وتُدفع . - مرهقيها: من تسببوا لها في المتاعب.
	النص الرابع (الوطن والوطنية) - نوازعه: اشتياقه. - منازعه: شوقه ورغبته. - العرف: العادة

المقطع التعليمي	الألفاظ المكتسبة
المقطع الثالث (عظماء الإنسانية)	النص الأول (ياجميلة !) - تَبَا: هلاكا. - لهج: نطق وتكلم. - السَّناء: الضياء والتور. - قَبَسْتُ: أشعلت.
	النص الثاني (إنسانية الأمير) - نذالة: حقارة. - الحثالة: الأراذل. - يفتر: يضعف. - الشكالي: اللواتي فقدن أولادهن. - القناصل: جمع مفرده قنصل؛ النائب عن دولة في دولة أخرى. - الرهبان: رجال الدين النصارى.
	النص الثالث (غاندي الرجل العظيم) - يتلقع: يتغطى. - جسيم: كبير. - يرعى: يهتم. - يُعنوا: يهتموا. - الحصر: العد والحساب
	النص الرابع (سليم القطرة) - سَقَه أحلامنا: استخفّ بها. - سَوَدْنَاكَ: جعلنا سيّدا. - لا نقطع أمرا: لا نقوم بأمر. - دونك: دون رأيك وقرارك. - مَلَكْنَاكَ عَلَيْنَا: جعلناك مليكا علينا. - نُبرِّئكَ: نُشفيك.
المقطع الرابع (الأخلاق والمجتمع)	النص الأول (وصية أب) - فَنِي: ضَعُفْتُ قُوَّتَهُ وقارب موته. - أَلِنْ جَانِبَكَ: أحسن المعاملة. - حريمك: نساءك. - الصَّريخ: الصوت الذي يطلب النجدة.
	النص الثاني (فضائل الأخلاق) - تستعبد: تستولي. - معوانا: معينا ومساعدنا. - نداك: فضلك وتكزّمك. - حبل الله: صراطه المستقيم. - معتصما: متمسكا. - قاطبة: جميعهم. - أفنان: أغصان. - قرير: مطمئن. - جدلان: فرحان. - غوائل: مصائب. - أخدان: أصحاب.
	النص الثالث (أخلاق صديق) - خارجا من سلطان بطنه: أي لا تملكه بطنه. - يطر: يتكبّر. - بَرّ: أفحم. - مرء: جدال. - يدلي: يقدّم ويتفضّل برأي. - يتسخط: يكثر الشكوى. - أطلقها: استطعت القيام بها.
	النص الرابع (التربية بالقدوة الحسنة) - أبلغ: أقدر. - الشناء: الشكر. - يحترز: يحذر. - يحتذي: يقلد. - يقتبس: يأخذ

النص الأول (فضل العلم)	ألفاظ النص سهلة لا غرابة فيها.	
النص الثاني (الطبّ أمنيّتي)	- غامرة: كبيرة. - أقرانه: أترابه. - علماً: مشهوراً. - التُّرُزُّ اليسير: العدد القليل.	المقطع الخامس (العلم والاكتشافات العلمية)
النص الثالث (الضوء العجيب)	- الفدّ: الفريد. - البار يوم: عنصر كيميائي يستخدم في صنع الزجاج والدهانات	
النص الرابع (الحساب الهوائي)	- يتسلّل: يمشي بخفية. - صاح: صرخ. - نختر: نتأكد ونفحص. - الضحى: فترة ما قبل الظهر. - بأسرها: بكاملها. - أوفده: أدخله. - اشتدّ عوده: يكبر ويصبح شاباً.	
النص الأول (يوم المرحمة)	- المترفون: الأغنياء. - الأيا مى: الأرا ملى. - لَفَطْنَةُ: رَمْتُهُ. - يتصوّرون: يتألّمون.	
النص الثاني (نشيد العيد)	- رجّع: ردّد. - اللآلاء: النور. - عَبَقْتُ: انتشرت رائحتها. - الرّوا بي: المرتفعات. - المخصّل: المبلّل. - البيد: الصحراء. - ترنو: تنظر. - النشوان: المتبختر الفرج. - يهددها: يحركها. - دوحه: الأشجار العظيمة المتسعة.	المقطع السادس (الأعياد)
النص الثالث (خاتم العيد)	مفردات النص سهلة في متناول المتعلمين	
النص الرابع (عيد العمال)	- أيار: شهر ماي. - مُضَرَّجاً: ملطخاً. - سَفَر: كتاب كبير. - صخب: ضجيج.	
النص الأول (الربيع)	- ورَجَلِه: جيشه. - زرافات: جماعات. - الكهول: الرجال. - أَنْهَكَ: أتعب. - الوهاد: المنخفضات. - بنضارتنا: بجمالنا. - الفيا في: الصّحارى. - سائحون: متنزّهون.	المقطع السابع (الطبيعة)
النص الثاني (غصن ورد)	- هزّزته: حرّكته. - افتقدته: تفقدته. - الطّرفُ: البصر. - اللفافة: قشرة النبات. - لازوردية: ما كان بحجر اللانورد وهو معدن يُتخذ للحلي. - زُمُرْدَة: حجر كريم أخضر. - الصّدفة: الغلاف الخارجي للنبات. - الأبدية: ما لا نهاية لها.	

- أناجيلك: أحصك بالحديث. - نتناغي: نتلاطف. - سميري: مرافقي. - نجبي: المفضل عندي. - مَفْرَعًا: ملجأ. - العُباب: موج البحر	النص الثالث (مناجاة البحر)	
- الرّؤوم: الحنون. - غير آبهين: غير مهتمين.	النص الرابع (الطبيعة كتاب)	
- وعاء: ما يجمع فيه الشيء ويُحفظ. - السّقم: الدّاء، المرض. - العافية: الصحة. - الشهوة: حبُّ كل لذيذ.	النص الأول (نظام الغذاء)	
- التخصيس: نظام غذائي يُتبع لإزالة الدهون والشحوم من الجسم. - البروتينات: مفردتها ضروري يدخل في تركيب الخلية ووظيفتها، ويحتوي على الأحماض المفيدة للنمو والصحة، نجده في اللحوم، ومشتقات الحليب، وبمقادير أقل في الحبوب والخضار. - نوبة برد: نزلة برد، وعكة. - إفراطها: إكثارها. - حامض الستريك: ملح الليمون، وهو حمض يوجد في الموالح، كما أنه مادة حافظة طبيعية، ويستخدم لإضافة مذاق حمضي في المشروبات.	النص الثاني (صحة أطفالنا والعادات الخاطئة)	المقطع الثامن (الصحة والرياضة)
- يتجادلون: يتصاربون بالكرة. - حومة الميدان: ساحة الملعب. - يتلقفون: يتناولون الكرة بسرعة. - حائم: ما يحوم من الطيور في السماء. - العقبان: جمع عقاب وهو من الطيور الجارحة. - الورى: الناس. - أطلعت: أظهرت، أخرجت. - النّهى: العقول. - الجاني: الكاسب، الفائز.	النص الثالث (ملاعب الكرة)	
- يُرْمَقُ : يُنظرُ . - العفونة: الأوساخ والجراثيم. - مجلبة: تجلب . - تنبّل: تصبح ذا بال ولك شأن.	النص الرابع (الحياة نظام)	

3-2- تحليل نتائج الإحصاء:

تنتج المهارة اللغوية عن اكتساب ثروة لغوية تتحول عند المتعلّم إلى كفاءة تساعد على فهم المسموع والمقروء وعلى الحديث بطلاقة والتعبير عن أحاسيسه بطرائق مختلفة، والتنوع بين المترادفات وفقاً لما يتطلبه المقام فيعبر عن الموقف باللفظ المناسب، مما يزيد من حجّيته وتأثيره، كما تساعد هذه الثروة على تنمية كفاية التفكير في علاقة اللغة بالفكر، حيث ترى النظرية البنائية أنّ: "الثروة اللغوية عامل أساسي في إثراء وتكوين المفاهيم، فيجب أن تُتاح الفرصة

للمتعلمين وتشجيعهم لتنمية رصيدهم اللغوي¹؛ إلا أنّ الرصيد الجديد لا ينبغي أن يقدم دفعة واحدة، فيسبب الفشل والنفور، بل يجب أن يقدم متفرقا مع مراعاة المستوى والتخصص، وهو ما لمسناه مجسداً بمدونة الدراسة؛ إذ بلغ عدد المفردات التي الصعبة التي احتاجت إلى شرح ما عدده سبع وسبعون (77) مفردة، التي من شأنها إثراء رصيد المتعلمين المفرداتي، ومقارنة بعدد النصوص المقررة وعددها إثنا وثلاثون (32) نصا، فإن نسبة تواتر المفردات الصعبة كانت بمعدل (2,40) مفردة صعبة في كل نص، وهو ما يوافق المعيار المعرفي في اختيار النصوص التعليمية (ضمن الاختيار المفرداتي)؛ حيث أقرّ المختصون أنّه لا ينبغي أن يكون النص التعليمي متخماً بالمفردات الصعبة التي تحول دون تحقيق التفاعل الصفي، نظرا لعدم حصول الفهم والإدراك، ولعلّ في قلة المفردات الصعبة، فهم واعٍ لنظرية عبد الرحمان حاج صالح في رصده لعيوب التعليم ووصفه للمادة المقدّمة للمتعلمين، بأنها غزيرة ومفرداتها ليست عملية بالنسبة لواقع الاستعمال، وعاجزة عن تسمية مستجدات العصر، ومثقلة بالتخمة اللغوية؛ فعدها من مسببات الفشل والنفور.

وقد تبين لنا أنّ أغلب المفردات سهلة في تناول المتعلمين، مما يُسهّل من مهمة الإدراك والتفاعل، خدمة لمقام التوجيه والنصح والإرشاد الذي يتطلب الدقة والوضوح لفهم الرسالة، أمّا عن شرح المفردات الصعبة على هوامش النصوص وإنّ كان الغرض منه جعلها حاضرة بين أيدي المتعلمين، ويصلون إليها بسرعة دون عناء، فإنّ هذا الإجراء نراه يقصي استعمال المعاجم العربية وتعويد المتعلمين على استعمالها وممارسة استخدامها، رغم توفرها وتنوعها وتعدد أشكالها ومنهجها في الوقت الراهن وسهولة البحث فيها، ولعلّ من أهم أسباب عزوف المؤسسات التعليمية على توفير الأعداد الكافية من المعاجم وتعميم استعمالها داخل النشاطات الصفية، يعود كما يراه أحد المختصّين أنّه على الرغم من وفرتها فهي لا تهتم بتعريف الناشئة على طرق استخدامها، وأنّ أغلبها المتوفر في المكتبات أو الأسواق لا يتلاءم مع المستويات التعليمية ولا يُلبي حاجاتهم من مفردات اللغة بشكل سهل ومبسط، من حيث موادها ومنهجها وأحجامها²، وإذا أجرينا مقارنة مع معاجم اللغات الأجنبية سواء منها أحادية اللغة أو الثنائية، نجد وفرتها في الأسواق والمكتبات بأحجام مختلفة، تتضمن مواد تتلاءم مع مختلف مستويات التعلّم مما يخلق الدافعية إلى استعمالها.

1 ينظر: التطبيقات التربوية للنظرية البنائية، في الفصل الثاني، الباب النظري من البحث

2 أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللغوية، مرجع سابق، ص15

المبحث الثاني: الاكتساب النحوى فى ميدان فهم المكتوب

275

1 - إحصاء الموارد النحوية المستهدفة:

بعد فهم المفردات ينتقل ذهن المتعلم إلى تركيبها وفق قواعد اللغة التي تمثل نظاما يكفل التفاهم، وفي هذا الجانب ينتقل المتعلم من مرحلة محاكاة الأنماط اللغوية التي تُكتسب بطريقة عملية غير واعية واستعمالها دون حاجته إلى تفسير وشرح إلى مرحلة اكتسابها وتعلمها بطريقة علمية مقصودة ليكتسب المهارات اللغوية بطريقة سليمة وصحيحة تساعده على اكتشاف الأخطاء وتجنبها، وقد تضمنت مدونة الدراسة مجموعة من البنى النحوية المقررة على متعلمي السنة الثانية من التعليم المتوسط، روعيت فيها المعارف القبلية والمستوى والوظيفية، وتعليمها في سياقاتها عبر نصوص مختارة تخدم الأهداف التعليمية، حيث نوجز لهذه الموارد فيما يأتي:

المقطع التعليمي	المورد النحوي المكتسب
المقطع الأول (الحياة العائلية)	- من خلال النص يتعرف المتعلم على الاسم المقصور، والاسم المنقوص: - فأما المقصور: فيتمثل في الاسم المعرب الذي آخره ألف لازمة، وتقدر على آخره الحركات الإعرابية الثلاث مثل (الحلوى). - وأما المنقوص: فهو الاسم المعرب الذي آخره ياء لازمة، حيث تثبت هذه الياء إذا كان معرفاً ب: (ال) مثل: الزاعي، المنادي، أو بالإضافة مثل الصافي، وتحذف ياء المنقوص إذا كان نكرة، مثل راضٍ. حيث تقدم خلال حصة القواعد أمثلة عبارة عن قائمة من الأسماء المقصورة والمنقوصة، ويطلب من المتعلمين تمييز كل من منهما، كما تثبت هذه الموارد اللغوية خلال الإنتاج الكتابي، حيث يُطلب من المتعلمين كتابة فقرة يوصف فيها جو السعادة في كنف الوالدين، مع توظيف الاسم المقصور والمنقوص.
	- من خلال النص يتعرف المتعلم على حروف العطف الواو، والفاء، وثمّ، حيث يطلب منه تأمل هذا المقتطف: "استيقظت الأم بعد العصر بقليل، وبعد أن تناولت قهوتها، دخلت عليها (نورة) وكانت تحمل في يدها شيئاً ملقاً ليس بالصغير، ودنت من أمها في إشراق، وقبلتها، ثمّ قالت في إلحاح عديني أن تجيبني على طلبي يا أمّاه ! فابتسمت الأم وقالت: أريد أن أعرف أولاً هذا الطّلب. فقبلتها نورة قبلة طويلة، وقالت: بل عديني قبل أن تعرفي !"، فيتعرف من خلال المقتطف على ما يفيد كل حرف من حروف العطف من معنى:

- فأما الواو: فهي لمطلق الجمع بين المعطوف والمعطوف عليه، وتفيد قرب وقوع الحدث. - وأما الفاء: فتفيد الترتيب والتعقيب. - وأما ثم: فتفيد الترتيب والتراخي. وتتبت هذه الموارد اللغوية خلال الإنتاج الكتابي، حيث يُطلب من المتعلمين كتابة فقرة تصف فرحة الأم بتوظيف عبارات معينة تعبر عن تلك المشاعر، وربطها بما يناسب من حروف العطف.		
- من خلال النص يتعرف المتعلم على الفعل المعتل، الذي أحد حروفه الأصلية حرف علة، ويتعرف على أنواعه (وجد، بات، رأى)، وينقسم إلى أربعة أنواع: - المثال: ما كانت فاؤه حرف علة (وجد). - الأجوف: ما كانت عينه حرف علة (قال). - الناقص: ما كانت لامه حرف علة (رمى). - اللفيف: ما كان فيه حرفا علة (لفيف مقرون: ما اجتمع فيه حرفا علة دون حرف فارق بينهما: روى، لفيف مفروق ما كان فيه حرفا علة بينهما حرف صحيح: وقى) وتتبت هذه الموارد اللغوية خلال الإنتاج الكتابي، حيث يُطلب من المتعلمين كتابة فقرة تعبر عن الاعتراف بحملى الوالدين وفضلهما، بتوظيف أفعال معتلة متنوعة.	النص الثالث (في سبيل العائلات) الفعل المعتل	
من خلال النص يتعرف المتعلم على اسما الزمان والمكان: - وهما اسمان مصوغان لزمان وقوع الفعل ومكانه؛ حيث يُصاغان من الفعل الماضي الثلاثي على وزن (مَفْعَل)، إذا كان مضارعه مفتوح العين أو مضمومها أو معتل الآخر؛ مثل: مَكْرَم، مَعْلَم، مَرْمَى. - كما يُصاغان من الفعل الثلاثي على وزن (مَفْعِل)، إذا كان مضارعه مكسور العين أو معتل الأول مثل: مَضْرِب، مَوْطِن. - ويُصاغان من غير الثلاثي على وزن اسم مفعوله؛ مثل مُكْرَم، مستخرج، ومُستعان. حيث تقدم أمثلة من النص ومن سياقه كتبت فيها أسماء الزمان والمكان بلون أحمر، يلاحظها المتعلم ليتعرف أنها أسماء مشتقة للدلالة على زمان أو مكان وقوع الفعل. كما يتعرف المتعلم من خلال النص على الروابط اللغوية التي تمكن من ربط عناصر	النص الأول (أرض الوطن) اسما الزمان والمكان	المقطع الثاني (حب الوطن)

الجملة وتنظيم الموضوع المعبر عنه حتى يظهر نصا مترابطا منسجما، ويقف على أنواع هذه الروابط (ومنها غير اللغوية كعلامات الترقيم، ومنها اللغوية كحروف العطف، والضمائر، ومنها المنطقية كالاستهلال والتفسير، والتعليل، والاستنتاج، والإضافة، ومنها ما يكون كلمة مفردة نحو: ثم، أي، مثل..ومنها ما يكون عبارة نحو: في البدء، على سبيل المثال...)		
من خلال النص يتعرف المتعلم على أسلوب القسم الذي يعدّ من أساليب التوكيد، ويتعرف على عناصر وهي: أداة القسم، والمقسم به، وجواب القسم: "صاح صائح بين القوم: والله إنّ يومي هذا اليوم"، وحروف القسم هي: الواو، والباء، والتاء، وهي حروف جرّ، والتاء لا تدخل إلا على لفظ الجلالة الله. ثم يوظف المتعلم تعلماته من خلال تحديد حروف القسم في قوله تعالى: (والضُّحَى والليلِ إِذَا سَجَى، ما وَدَّعَكَ رَبُّكَ وَمَا قَلَى) - سورة الضُّحَى الآيات (1-2-3) وإعراب ما تحته خط في قوله تعالى (وتالله لأُكيدَنَّ أضنامكم بعد أن تُؤلُّوا مُدبرين) - سورة الأنبياء الآية 75	النص الثاني (تحية العلم الوطني) (أسلوب القسم وحروفه)	
من خلال النص يتعرف المتعلم على التغير الذي يطرأ على إسناد الفعل المثال إلى الضمائر في المضارع والأمر، فيقف على مثال من النص: "ولي وطن حبيب لي خصبٌ وَقَفْتُ على محاسنه هَوَايَا". ومثال آخر: يَنْعِ عودُ شبابِ الجزائرِ، فقام بيني الوطنُ، فيستخرج الفعل المثال من المثالين ووزنه، ويستنتج أنّ أحدهما فاءُ واو مفتوح العين والآخر فاءُ ياء مكسور العين، ثم يقوم بتحويلهما مرةً إلى المضارع ومرةً إلى الأمر، فيتوصل بالتدرج إلى القاعدة ويستنتج أنّ: فاء المثال المجرد تُحذف في المضارع والأمر، إذا فان واويا مكسور العين في المضارع (وَعَدَ، يَعِدُ، عِدْ)، ولا تُحذف فاءُه إذا كان يائيا (يَسَ، يَيْسُ، يَيْسُ، اَيْسُ).	النص الثالث (الوطن الحبيب) (إسناد الفعل المثال إلى الضمائر)	
من خلال النص يتعرف المتعلم على الاسم الممدود، ومثاله ما ورد بالبيت: أنتِ للشعبِ فداء لك حُبٌّ و وفاء حيث يُتدرّج بالمتعلم للتوصل إلى معرفة هذا النوع، من خلال تمييزه (اسم أو فعل)، ولآخر حرف فيه (الهمزة)، والحرف الذي سبق الهمزة (ألف)، فيتوصل إلى أنّ كلّ اسم مُعرب آخره همزة بعد حرف مدّ يُسمّى اسما ممدودا، وتعدّ هذه الطريقة من الطرائق الحديثة في التدريس، وهي طريقة الاكتشاف التي تعتمد على خبرات المتعلم السابقة،	النص الأول (ياجميلة!) الاسم الممدود	المقطع الثالث (عظماء الإنسانية)

وينطلق منها للكشف عن حقائق جديدة لم تكن معلومة لديه ، فيقوم بإعمال فكره مستخدماً قدراته العقلية ويضع الفروض والتخمينات ويربط بين مكتسباته السابقة ويتنبأ ويكتشف الحقائق الجديدة.		
من خلال النص يتعرّف المتعلّم على نصب الفعل المضارع، ومثاله في النصّ: "أحذركم أن تجعلوا لشیطان الجهل فيكم نصيباً"، حيث يُدرّج بالمتعلّم للتوصّل إلى معرفة نواصب الفعل المضارع وحالات نصبه، فيطلب منه إعادة الفعل (تجعلوا) إلى أصله بعد حذف الأداة أن (تجعلون)، ليستنتج سبب حذف النون المتمثل في دخول تلك الأداة، ويطلب منه إعرابه فيتوصل إلى القاعدة (يُنصبُ الفعل المضارع إذا سبقته إحدى الأدوات الناصبة، وتكون علامة نصبه الفتحة في الفعل المفرد ، وحذف النون في الأفعال الخمسة، ويتعرّف على الأدوات الناصبة: أن، لن، إذن، كي)، وهي طريقة الاكتشاف حيث يربط المتعلّم بين مكتسباته السابقة ويعمل فكره ويتنبأ ويكتشف الحقائق الجديدة.	النص الثاني (إنسانية الأمير) (نواصب) (المضارع)	
من خلال النص يتعرّف المتعلّم على الاستفهام وهو طلب معرفة شيء معيّن، ومن أدواته كما ورد في النص: "أليس عجيباً أن ينهضَ هذا الرجل الضئيل...؟ لماذا أفرض أن الموت سيدركني قبل سواي؟ ماذا جرى؟... لم لا أعد نفسي؟...؟"، كما قدمت أمثلة أخرى للاستفهام بالهمزة وهل، ويوظف ما تعلّمه من خلال التطبيق والإتيان بأمثلة والاستفهام بأدوات الاستفهام المختلفة.	النص الثالث (غاندي الرجل العظيم) (أدوات الاستفهام)	
من خلال النص تُستخرج أمثلة مقصودة بعينها تخدم المورد اللغوي المستهدف وهذه الأمثلة هي: 1- إنَّ أباك قد قَنِي. 2- عاش حتّى سَمِ العيش. 3- صُنْ وجهك عن مسألة أحد. ويُطلب من المتعلّم ملاحظة (أباك)، و تبين نوعها، وهل يمكن أن نشق منها فعلاً؟ حتى يتوصل المتعلم إلى تسمية الاسم الذي لا يمكن أن نشق منه بأنّه (الاسم الجامد)، وهل كلمة أب تدل على ذات أم معنى؟. وبنفس الطريقة يلاحظ المتعلم كلمة (العيش)، واستخراج العلاقة بينها وبين كلمة الفعل (عاش)، فيتوصل المتعلم إلى أنه (اسم مشتق)، اشتق من غيره، وهل يدل على معنى أم	النص الأول (وصية أب) (الاسم الجامد والمشتق)	المقطع الرابع (الأخلاق والمجتمع)

ذات؟ إلى غاية استخراج القاعدة التي مفادها: أن الاسم ينقسم إلى قسمين هما: الاسم الجامد مثل قَلَمٌ، والاسم المشتق مثل: كَاتِبٌ. والاسم الجامد : هو الذي لم يُؤخذ من غيره، وهو نوعان: 1- اسم ذات: مثل رجلٌ، غصنٌ، نهرٌ. 2- اسم معنى: مثل علمٌ، سمعٌ، حكمةٌ. والاسم المشتق: هو ما أخذ من غيره، ودلّ على شيء موصوف بصفة. ويتعرّف على المشتقات وهي: اسم الفاعل، وصيغ المبالغة، واسم المفعول، والصفة المشبهة، واسم التفضيل، واسم الزمان، واسم المكان، واسم الآلة*	
من خلال النص تُستخرج أمثلة مقصودة بعينها تخدم المورد اللغوي المستهدف من خلال الأبيات: 1- وكن على الدهر معوانا لذي أمل يرجو نَدَاكَ فَإِنَّ الحُرَّ مِعْوَانٌ 2- من جادَ بالمال جادَ النَّاس قاطبةً إليه، والمال للإنسان فتانٌ 3- من سالم النَّاس يسلم من غوائلهم وعاش وهو قرير العين جَدْلَانٌ حيث يُطلب من المتعلّم استخراج أفعال معتلة وتحديد الأجوف منها، يطلب منه تصريف الفعل (عاش) مع الضمائر، واستخراج حالات حذف وسط الفعل الماضي الأجوف، ويطلب منه القيام بنفس العمل مع الفعل (يجود)، واستنتاج حالات حذف وسط الفعل المضارع الأجوف، و نفس العمل مع الفعل (كن)، واستنتاج حالات حذف وسط فعل الأمر الأجوف. وعن طريق التدرّج بالمتعلّم يتعرف على الفعل الأجوف معتل الوسط، الذي عند إسناده إلى الضمائر يحذف حرف العلة في الحالات الآتية: 1- في الماضي: يُحذف حرف العلة إذا اتصل ببناء الفاعل مثل : قلتُ، بعثتُ، رمتُ، أو ب(نا) الفاعلين مثل: قسنا، أو بنون النسوة مثل: قلن، بعن. 2- في المضارع: يحذف حرف العلة إذا أسند الفعل إلى نون النسوة، مثل يقلن،	النص الثاني (فضائل (الأخلاق) (الفعل (الأجوف)

* صيغ المبالغة: تشتق إلا من الثلاثي على الأوزان (فَعَال:صَوَام، مِفْعَال: مقدام، فَعُول: صدوق، فَعِيل: رحيم، فَعِلٌ: خذِر، وَفَطِنٌ).

أما الصفة المشبهة وتشتق من الثلاثي اللازم للدلالة على صفة لازمة في الغالب، وصيغها (فَعْلان: سكران وعطشان، فَعِلٌ: تعبٌ، فَعِيل: كريم). أما اسم التفضيل وهو ما اشتق من الثلاثي التام فلا يُصاغ من الناقصة (كان وأخواتها) في المذكر على وزن (أفْضَل، وفُضِّل)، أما اسم الآلة هي الأسماء التي صيغت لتدلّ على الآلة.

ويعن، ويُبيّنُ فيما عدا ذلك. 3- في الأمر: يُحذف حرف العلة إذا أسند الفعل إلى ضمير المخاطب المفرد المذكور مثل: قل وبع، أو إلى نون النسوة مثل: قلن.		
من خلال النص تُستخرج أمثلة مقصودة بعينها تخدم المورد اللغوي المستهدف من خلال الأبيات: 1- وكان لا يدخل في مرءٍ، ولا يدلي بحجة حتى يرى قاضياً فهمًا. 2- فعَلَيْكَ بهذه الأخلاق إنْ أَطَقْتَهَا، ولن تُطِيق. حيث يُطلب من المتعلّم استخراج الأسلوب الذي جسّده النفي في المثال الأول، المتمثل في الإنكار والإخبار بعدم وقوع شيء معين، ليتوصل إلى القاعدة التي تفيد أنّ: النفي: هو أسلوب من الأساليب الخبرية، يفيد الإنكار والإخبار بعدم وقوع شيء معيّن في الماضي، أو الحاضر، أو المستقبل، ويتوصل إلى معرفة حروف النفي ومنها: (لا-ما- لم-لما- لن- ليس- لات- لا النافية للجنس..)	النص الثالث (أخلاق صديق) (أسلوب النفي)	
من خلال النص تُستخرج أمثلة مقصودة بعينها تخدم المورد اللغوي المستهدف وهذه الأمثلة هي: 1- من طريقاً يبتغي فيه علماً سلك الله له طريقاً إلى الجنة. 2- سما ضيفُ أبي الدرداء بحاجته عند مضيفه ويُطلب من المتعلّم تبين نوع الفعل يبتغي والإتيان بماضيه، واستخراج لامه، ويطلب منه فعل نفس الأمر مع الفعل سما، ثم إسناد الفعلين (يبتغي وسما) إلى ضمائر الرفع المنفصلة في الماضي والمضارع والأمر وملاحظة ما يطرأ عليهما، حتى يستخرج القاعدة على طريقة حل المشكلات، فيتوصّل إلى: - الفعل الناقص هو فعل معتل الآخر، مثل: دعا، رمى، سعى. - تحذف لام الفعل الناقص إذا اتصلت به واو الجماعة مثل: دعوا - رموا، أو اتصلت به تاء التأنيث مثل دعت - رمت - سعت.	النص الأول (فضل العلم) (الفعل الناقص)	المقطع الخامس (العلم والاكتشافات العلمية)
من خلال النص يستخرج مثال مقصود يخدم المورد اللغوي المستهدف: لم يمضِ وقت طويل حتى تعلّم ابن النفيس الكتابة والقراءة. حيث يُطلب من المتعلّم تحديد نوع الجملة في المثال، واستخراج الماضي من الفعل يمضي، وتحديد نوع الفعل بالنظر إلى الحرف الأخير، وبم سبق الفعل في المثال، وما	النص الثاني (الطبُ أمنيّتي) (جزم الفعل) (المضارع)	

الذي حدث له، وما حكم إعرابه، ثم الإتيان بمثال على المنوال، وكلها أسئلة يُتدرّج عبرها بالمتعلّم للتوصل إلى القاعدة على طريقة التعليم الحديثة (طريقة المشكلات)، التي تدعو للتفكير والتأمل وإعمال العقل، باستخدام الخبرات السابقة للوصول إلى القاعدة التي مفادها: - يجزم الفعل المضارع المعرب إذا سبقته أداة من أدوات الجزم. - أدوات الجزم التي تجزم فعلا مضارعا واحدا هي: لم، ولما، ولام الأمر، ولا الناهية. - علامة جزم المضارع: السكون الظاهر إذا كان صحيحا - حذف حرف العلة إذا كان معتل الآخر - حذف النون إذا كان من الأفعال الخمسة.		
من خلال النص تستخرج أمثلة مقصودة تخدم المورد اللغوي المستهدف : 1- سترين عليها شيئا، أعتقد لأنّ لم يره أحد من قبل. 2- العالم وزوجته يلاحظان التجربة. 3- يمكنك أن تتصوّر مقدار ما سيصنعونه لإنقاذ حياة آلاف المرضى . 4- عليك أن تُراقبي الشاشة. حيث يُطلب من المتعلّم تحديد نوع الألفاظ المكتوبة بخط غليظ في الأمثلة، وتحديد الضمائر التي أسندت إليها، فيجد أنّها أفعال مضارعة اتصل بها ياء المخاطبة تارة، وألف الإثنين تارة أخرى، وواو الجماعة، وقد رفعت هذه الأفعال المضارعة بدلا عن الضمة بثبوت النون وتنصب وتجزم بحذفها، وعلى طريقة حل المشكلات يتوصّل المتعلّم إلى القاعدة التي مفادها: أنّ الأفعال الخمسة: هي أفعال مضارعة: اتصل بآخرها ألف الاثنين، أو ياء المخاطبة، أو واو الجماعة، وحكم إعرابها الرفع بثبوت النون، والنصب والجزم بحذفها.	النص الثالث (الضوء) (العجيب) (حكم إعراب) الأفعال الخمسة)	
من خلال النص تُستخرج أمثلة مقصودة بعينها تخدم المورد اللغوي المستهدف وهذه الأمثلة هي: 1- يا أيها المترفون، اذكروا الذين لا يجدون ما ينفقون. 2- فإنّ من وراء ما ترون من هذا العدد الضئيل عددا ليس بالقليل ممن عدم الكساء. 3- إذا ما ذكرنا اليتامى، فلن نهنأ بالعيد إلّا وهم يفرحون. 4- ما من يتيم في المجتمع إلّا و علينا واجب رعايته. 5- ليس الولد الفقير بمستسلم للظروف حتى يشيع فرحة العيد في بيته.	النص الأول (يوم) المرحمة) (أحرف التنبيه وأحرف الزيادة)	المقطع السادس (الأعياد)

6- إنه ليس لمثل أيام العيد من يوم يفرح فيه الناس. 7- ما إن يحل العيد حتى ترى الفرحة بادية على الوجوه. فمن خلال الأمثلة يستنتج المتعلم أحرف التنبيه؛ التي تأتي في بدء الكلام لإثارة انتباه المخاطب لما بعدها ، وهي: (ها)، وتأتي بعد (أي- أية)، وقبل الضمير مثل: ها أنا أكتب، كما تأتي مستقلة مثل (ها قد ظهر الحق)، وتكون محذوفة الألف وذلك قبل أسماء الإشارة (هذا- هذه ...). كما يتعرف على أحرف الزيادة وأهمها: إن، وما، ومن، والباء، والكاف، وتفيد التوكيد، ويمكن حذفها دون إحلال بالمعنى، كالتي سبق ذكرها بالأمثلة.		
من خلال النص تستخرج أمثلة مقصودة تخدم المورد اللغوي المستهدف: - قد عبقت أنفاسه. - فحجّر أطلّ على الدنيا يُهدّدها. يطلب من المتعلم تأمل الفعل (عبقت)، وحذف تاء التأنيث، والاستفسار حول إمكانية حذف حرف آخر من الفعل (عبق)، ليتوصل المتعلم إلى معرفة الفعل المجرد الثلاثي. ثم تأمل الفعل (يهدد) من المثال الثاني، وتحويله إلى الماضي (هدد)، الذي لا يمكن حذف أحد حروفه الأصلية، ليستنتج المتعلم القاعدة على طريقة (المشكلات)، التي مفادها: الفعل المجرد: ما كانت أحرف ماضيه كلها أصلية، وهو بحسب الأصل إمّا ثلاثي أو رباعي. فالثلاثي: ما تكون أحرفه الأصلية ثلاثة مثل (عَلِمَ، كَتَبَ، كَثُرَ). والرباعي: ما تكون حروفه الأصلية أربعة، مثل (بُعْثِرَ، زَلْزَلَ، وَسَّوسَ، بَسَمَلَ).	النص الثاني (نشيد العيد) (الفعل المجرد)	
من خلال النص تستخرج أمثلة مقصودة تخدم المورد اللغوي المستهدف: الأم: هل تعيدان في ملابسكما القديمة؟ ليلي: لا أعيد في ثياب قديمة. حسان: نعم أعيد بثياب قديمة. الأب: ألم أقل لك إن حسان سيقبل؟ الأم: بلى قد قُلت. فمن خلال الأمثلة يتعرف المتعلم على أحرف الجواب التي تستعمل في الرد على أساليب	النص الثالث (خاتم العيد) (أحرف الجواب)	

الاستفهام وغيرها مما يقتضي جوابا معينا وقد تقوم هذه الحروف مقام جملة الجواب، وتدل على جملة الجواب المحذوفة، أو قد تذكر مع جملة الجواب كاملة. ويتوصل إلى معرفة حروف الجواب وهي: نعم، وأجل، وبلى، وإي، ولا، وكلا. - فنعم وأجل: حرفا جواب مبنيان على السكون، ويستعملان للدلالة على جملة الجواب المحذوفة، ويسدان مسدّها. - إي: وهي مبنية على السكون ولا تستعمل إلا قبل القسم، توكيدا له. - بلى: حرف مبني على السكون وتُستعمل في إجابة سؤال منفي فنجعله مُثَبِّتًا. - لا وكلا: وهما مبنيان على السكون وتكونان لنفي الجواب.		
من خلال النص تُستخرج أمثلة مقصودة بعينها تخدم المورد اللغوي المستهدف وهذه الأمثلة هي: 1- وَجَدَ النَّاسُ الرَّبَّيْعَ أَرْحَمَ مِنَ الشِّتَاءِ . 2- حَسِبَ الْكُهُولُ الرَّبَّيْعَ فَصَلَ اطْمَئِنَّا وَرَاحَةً. 3- قال الربيع: " سَأَجْعَلُ عَبءَ الْحَيَاةِ خَفِيفًا، سَأَرُدُّ مَتَاعَكُمْ رَاحَةً، سَأَغْذِي مَزَارِعَكُمْ بِنَسِيمِي الْعَلِيلِ فَأَتْرَكُهَا حَدَائِقَ تَحْمِلُ أَفِيدَ الثَّمَارِ". 4- كَسَا الرَّبَّيْعَ الرَّبِّيَّ وَالْوَهَادَ حِلَّةً جَمِيلَةً. فمن خلال الأمثلة يطلب من المتعلم تذكر سياقها في النص، وبناء على مكتسباته يسترجع أن الفعل باعتبار معناه قسمان: لازم ومتعدّد، وأنّ اللازم ما اكتفى بفاعله. ومع ملاحظة الأفعال الملونة بالأمثلة يتبين أنّها لم تكتف برفع بفاعل بل تعدّت إلى نصب مفعولين أصلهما مبتدأ وخبر، أما المثال الأخير فإن الفعل (كسا) نصب مفعولين ليس أصلهما مبتدأ وخبر، فيستنتج المتعلّم بتوجيه المعلّم أن: الفعل المتعدّي: ما تجاوز الفاعل، ونصب المفعول به، ومنه ما ينصب مفعولا واحدا، ومنه ما ينصب مفعولين أو ثلاثة مفاعيل. والفعل المتعدي إلى مفعولين نوعان: أ- المتعدي إلى مفعولين أصلهما مبتدأ وخبر وهي : أفعال اليقين ومنها(وجد، علم، رأى، ألفى، درى)- أفعال للرجحان والظن ومنها(حسب، ظن، خال، زعم، عدّ)- أفعال التحويل ومنها (جعل، ردّ، ترك، صيّر، أحال، حوّل).ب- المتعدّي إلى مفعولين ليس أصلهما مبتدأ وخبر وتحمل معنى العطاء ومنها (كسا، ألبس، رزق، منح، أعطى،	النص الأول (يوم الربيع) الفعل المتعدي	المقطع السابع (الطبيعة)

سقا)، ولتثبيت الموارد المتعلّمة، يُطلب من المتعلّم وضع الأفعال (رأى، ظنّ، حوّل، منح) في جمل مفيدة، وكتابة فقرة يوظف فيها الأفعال المتعدية إلى مفعولين.		
من خلال النص تستخرج فقرة مقصودة تخدم المورد اللغوي المستهدف: "على كتف هذا الوادي الذي <u>ردّد</u> صراخي وغنائي صغيرا، في هذه الأرض التي هجرتها، غرست غصن ورد، وكم مرة زرتّه وهزّزته فلم تبدُ عليه إلا إشارة الموت ولا علامة الحياة ! كم مرة <u>افتقدته</u> <u>وقليت</u> فيه الطرف <u>مستقصيا</u> أخباره ! كم مرّة وقفت أمامه والفؤاد <u>يتموج</u> بين اليأس والرجاء. <u>تباركت</u> أرض أجدادي، فقد حسن في عينيها اجتهادي، تباركت أرض أمي، فستريني الورد على غصن تعبي وهمي ! نعم الأرض <u>كلمتني</u>، أجابت الأرض سُؤل، <u>ردّدت</u> الأرض صدى حيّي " يُطلب من المتعلّم ملاحظة الأفعال المسطرة في الفقرة، ثم تجريد هذه الأفعال من حروف الزيادة للتعرف على الحروف الأصلية، ومن ثمة التوصل على طريقة الاكتشاف إلى القاعدة التي مفادها: الفعل المزيد: هو ما زيد على حروفه الأصلية حرف أو أكثر . فالمزيد الثلاثي: هو الفعل المجرد الثلاثي الذي يقبل أن يُزاد عليه حرف واحد، أو حرفان، أو ثلاثة، لأن الحد الأقصى في عدد أحرف الفعل ستة أحرف لا يتعدّاها - فللمزيد بحرف واحد ثلاثة أوزان (أفعل - فَعْل - فاعَل). - للمزيد بحرفين خمسة أوزان (انفعل - افتعل - افعلّ - تفاعل - تفعلّ). - للمزيد بثلاثة أحرف أربعة أوزان (استفعل - افْعُوعِل - افْعُولّ - افْعَالّ). أما المزيد الرباعي: هو الفعل المجرد الرباعي الذي يقبل أن يُزاد عليه حرف أو حرفان: - المزيد بحرف واحد له وزن واحد: تفعلّل. - المزيد بحرفين وله وزنان : افْعُنْكَلّ - افْعَلْكَلّ.	النص الثاني (غصن ورد) (الفعل المزيد)	
تقدم أمثلة على شكل شواهد يتأملها المتعلم والمتمثلة في: 1- كان يشاهدُ البراعم الجديدة فإذا الرياح تنثر البعض منها. 2- بينما كان يتفقدُ الحقل إذ سقط المطرُ واستبشّر الفلاحون. 3- تقدم وفدُ الكهول أي الرجال فوق الثلاثين من العمر. قال الربيع: " أتيتكم أيها الكهول بالاعتدال...فسأخفف عنكم عبء الحياة الثقيل اطمئنوا سوف أنسيكم متاعبكم وآلامكم"	النص الثالث (مناجاة البحر) (حرف المعاني: المفاجأة، والتفسير، والاستقبال)	

فيتوصل إلى أنّ الحرفين (إذا و إذ) في المثالين الأول والثاني أفادا المفاجأة، والحرف (أي) في المثال الثالث أفاد التفسير، والحرفين (سوف والسين) في المثال الرابع أفادا الاستقبال. فيستنتج القاعدة التي مفادها: من حروف المعاني ما يدلّ على معنى المفاجأة وأهما (إذا ، وإذ)؛ فإذا: تفيد معنى المفاجأة إذا تبعتها جملة اسمية. وإذ: تفيد معنى المفاجأة إذا جاءت بعد (بينما) . ومن حروف المعاني (أي): حرف تفسير، تفسر بها المفردات والجمل. (السين): حرف استقبال تختص بالفعل المضارع فتنتقله من زمن الحال إلى المستقبل. (سوف): حرف استقبال تختص بالفعل المضارع فتنتقله من زمان الحال إلى المستقبل البعيد، وتسمى (حرف التسويف).		
من خلال النص تُستخرج أمثلة مقصودة بعينها تخدم المورد اللغوي المستهدف وهذه الأمثلة هي: 1- فانقَلَبَ على الإنسان من الانتفاع به إلى أَصْعَبَ الشرّ. 2- أنْ تَقَلَّلَ من الأكل، هذا سلوك حسنّ، وأَحْسَنُ منه أنْ تَأْكَلَ بانتظامٍ 3- البطن الكبير - فارغاً - ثَقِيلٌ على الجسم، والبطن الممتلئ أَثْقَلُ. 4- تناولُ الغذاء مطلوب، وأَلْيَقُ بالإنسان المحافظة على الصّحة. فمن خلال الأمثلة يتوصّل المتعلّم إلى أنّ الكلمات (أصعب، أحسن، أثقل، أليق)، تدل على أنّ شيئين قد اشتركا في الصفة، وزاد أحدهما على الآخر فيها، ولذا تسمّى الصفة التي تأتي على وزن (أفْعَل) اسم تفضيل، ويُنبّه المتعلّم إلى أنّ هذا الوزن يكون مع الفعل الفعل الثلاثي كما في الأمثلة (صعب، حسن، ثقل، لاق)، أمّا إذا زاد الفعل على ثلاثة أحرف يؤتى باسم تفضيل مناسب مثل (أشدّ، أكثر، أعظم)، ثمّ يؤتى بالمصدر منصوبا من الفعل بعد اسم التفضيل الأول مباشرة مثل (وطنية الشباب أكثر اتقادا عند الشدائد- المؤمن الحقيقي أشد إخلاصا لدينه) ويستنتج القاعدة على طريقة الاكتشاف المتمثلة في: اسم التفضيل: اسم مصوغ على وزن (أفْعَل) للدلالة على أنّ شيئين اشتركا في صفة وزاد احدهما على الآخر فيها. ويصاغ اسم التفضيل من الأفعال الثلاثية، المتصرفة، التامة، المثبتة، المبنية للمعلوم القابلة للفتاوت، ليس الوصف منها على وزن (أفْعَل) الذي مؤنثه فعلاء. ويتوصّل إلى التفضيل	النص الأول (نظامُ الغداء) (اسم التفضيل)	المقطع الثامن (الصحة والرياضة)

مما لم يستوف الشروط بذكر مصدره منصوبا على التمييز بعد اسم تفضيل مساعد مطابق للشروط.		
يطلب من المتعلم إعادة قراءة النص، وتقدم أمثلة تخدم المورد اللغوي المستهدف : 1- اكتشف الطبيب أنها تحوّلت إلى نباتية. 2- منذ ما يقارب العام. 3- ظلّا منه أنه بذلك يبني عضلاته. يطلب من المتعلم تأمل المثال الأول، وإعادة صياغة المثال باستبدال العبارة (أنها تحوّلت) بالكلمة المناسبة وهي كلمة (التحوّل)، واستبدال العبارة (ما يقرب) بالمصدر المناسب وهو (اقتراب) و العبارة أنه بذلك يبني) بالمصدر المناسب وهو (بناء). فيتوصل إلى معرفة الحروف المصدرية واستنتاج القاعدة التي مفادها أنّ: الحرف المصدرية هو الذي يُؤوّل مع ما بعده بمصدر يكون له محل من الإعراب، الأحرف المصدرية هي: أن- أن- ما - كي- لو وتقدم أمثلة لكل حرف مصدرية .	النص الثاني (صحة أطفالنا والعادات الخاطئة) (الأحرف المصدرية)	
يطلب من المتعلم إعادة قراءة النص، وتقدم أمثلة في شكل نص حوار قصير تدور أحداثه حول نفس موضوع النص (ملاعب الكرة)، واختيرت تلك الأمثلة لتخدم المورد اللغوي المستهدف المتمثل في أحرف الاستفتاح والتمني التي لَوْنت بلون أحمر بالأمثلة لجلب انتباه المتعلمين: 1- نظر الشيخ حاجب المدرسة إلى اللاعبين وهم يتحوّشون الكرة، فتذكّر صحّته الدنية أيام الشباب، وقال: ألا ليت قدرة الشباب كانت متوفرة، لكنت اختطفت الكرة وسجّلت الهدف. 2- وافترخ زميلك المتفرج عليهم بمهارته في المراوغة، فقال: لو أنّ الفرصة أتاحت لي من قبل لتمكنت من تحقيق الفوز. 3- فرد عليه الآخر قائلا: هلّ لنا من المباراة السابقة التي لعبتها أملّ في التعويض؟ أما والله لو كنت فعلت، لأرحّت المشجّعين. بعد تأمل الأمثلة تطرح أسئلة مقصودة حول الحرف الذي استفتح به حاجب المدرسة كلامه بعد استرجاع ذكرياته وهو الحرف (ألا)، وأتبعها بالحرف (ليت)، فيميّز المتعلم بين حروف الاستفتاح وحروف التميّي، ويستنتج القاعدة على طريقة الاكتشاف ويتوصّل إلى: معرفة أحرف التمني هي: ليتَ و لو و هلّ ، حيث يفيد حرف التمني "ليت" طلب مستحيل لن يتحقّق، أو هو صعب الحصول. أمّا "لو و هلّ" فقد تفيدان التميّي أحيانا ويعرف ذلك من سياق الكلام. وحرفا الاستفتاح هما: (ألا) و (أما)، ويأتيان في بداية الكلام لتأكيد.	النص الثالث (ملاعب الكرة) (أحرف الاستفتاح)	

2- تحليل نتائج الإحصاء:

لقد كان المورد النحوي المقرر أحد معايير اختيار النص التعليمي، لوضعه بين أيدي المتعلمين لمعالجته بهدف اكتساب قواعد لغتهم، من خلال التدريب على الأساليب الصحيحة قراءةً وكتابةً، وجعل النص بيئة لغوية يعيشها المتعلم يحاكي أسلوبه، فيستقيم أدائه للغة على الوجه السليم بأقل جهد، فيحصل الاكتساب بطريقتين أما الأولى فهي لا شعورية تحدث من خلال التقليد والمحاكاة، تماشياً وفطرة الاكتساب التي فُطر عليها البشر التي أثبتتها نظريات اكتساب اللغة*، وأما الثانية فتتم بطريقة واعية عبر التعلّم، بعد معالجة أمثلة مقصودة من النص، واستثمارها بتدرّج عقلي على منوال إحدى الطرائق التعليمية الحديثة في التعليم، وهي طريقة الاكتشاف التي تعتمد على خبرات المتعلّم، التي ينطلق منها ويربط بين مكتسباته السابقة ويتنبأ ويكشف الحقائق الجديدة؛ وفيها تمرين للمتعلمين على دقة التفكير وعلى البحث العقلي، والقياس المنطقي، خاصة في مثل هذه المرحلة العمرية، التي وصفها علماء النفس التربويين بأنّ " طفل هذه المرحلة يفكر كالعالم، يضع الفروض، ويقترح الحلول الممكنة ضمن البدائل المتوفرة، ويبني النظريات"¹، وقد أثبت المختصون أنّ القواعد النحوية ليست غاية يُرعى بلوغها إنما هي وسيلة لتقويم الأداء وتعويد المتعلّم على الإنجاز الصّحيح؛ حيث تمثّل منزلتها بين فروع اللغة بأنّها: "وسيلة لضبط الكلام، وصحّة النطق والكتابة، وليست غاية مقصودة لذاتها، وقد أخطأ كثير من المعلمين حين غالوا بالقواعد، واعتنوا بجمع شواردها، والإلمام بتفاصيلها، والإثقال بهذا كلّ على التلاميذ ظناً منهم أنّ في ذلك تمكيناً للتلاميذ من لغتهم، وإقداراً لهم على إجادة التعبير والبيان"²، وقد كانت النصوص المقررة محورا لتلقّي مجموعة من القواعد النحوية المتعلقة بالنحو والصرف التي سيقّت الإشارة إليها المتمثلة في:

الاسم المقصور والمنقوص، حروف العطف، الفعل المعتل، اسما الزّمان والمكان، أسلوب القسم وعناصره (أداة القسم، والمقسّم به، وجواب القسم)، إسناد الفعل المثل إلى الضمائر، الاسم الممدود، نصب الفعل المضارع، الاستفهام وأدواته، الاسم الجامد والاسم المشتق، الفعل الأجوف (معتل الوسط)، النفي وحروفه (لا- ما- لم- لما- لن- ليس- لات- لا النافية للجنس..)، الفعل الناقص (معتل الآخر)، حزم الفعل المضارع وأدوات الجزم وعلاماته (لم، ولما، ولام الأمر، ولا الناهية)، الأفعال الخمسة، أحرف التنبيه، الفعل المجزّء، أحرف الجواب، الفعل المتعدّي، الفعل المزيد، حروف المعاني (المفاجأة، التفسير، الاستقبال)، اسم التفضيل، الأحرف المصدرية، أحرف التمني وأحرف الاستفتاح، فهذه الموارد

* ينظر: الفصل الثاني من الباب النظري، مفهوم الاكتساب اللغوي.

1 عبد المجيد نشواني، علم النفس التربوي، مرجع سابق، ص 161

2 عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، مرجع سابق، ص 203

المستهدفة يحتاجها المتعلم لتنمية مهاراته اللغوية تلقيا وممارسة لأنّ "حفظ القواعد واستظهارها ليس هدف تعليم هذه القواعد، وإنما لتكون وسيلة اكتساب للغة واستعمالها بما يتناسب مع الوضع في اللغة العربية الفصحى"¹.

وبسحب معيار الاختيار النحوي بعده أحد المعيار المعتمدة في اختيار النص التعليمي — الذي أشرنا إليه في الجانب النظري—، وقياس ذلك التنظير على مدونة الدراسة في مجال اكتساب قواعد اللغة، نلمس استجابة النصوص التعليمية لهذا المعيار؛ بحيث قدّمت القواعد النحوية في سياقاتها ضمن النصوص في موضوعات تتناسب وقدرات المتعلمين المعرفية في تسلسل منطقي واعتماد الشائع في الاستعمال اليومي؛ حيث كانت الشواهد النحوية مألوفاً، وتُطرح بشأنها أسئلة مقصودة تقود مباشرة إلى اكتشاف القاعدة النحوية المستهدفة، ثم يُكشف الستار عن القاعدة من خلال عنوان (أستنتج) الذي يتضمن خلاصة هذه القاعدة، يليها مباشرة نشاط (أوظف تعلّمتي)، يقوم خلاله المتعلمون بتوظيف القاعدة النحوية المتعلّمة في أنشطة كتابية أو التطبيق على أمثلة مختارة.

وقد سجلنا مأخذاً واحداً بخصوص المورد النحوي المتعلّق بالاسم الجامد والمشتق؛ حيث نرى أنّه لو اكتفي في القاعدة بتقسيم الاسم إلى جامد ومشتق، دون الخوض في أنواع المشتقات وتأجيلها إلى مستويات لاحقة حتى لا نرهق المتعلم في البحث عن صيغ المبالغة، والصفة المشبهة، واسم التفضيل واسم الآلة وكيف تُصاغ، لأن هذا قد يؤدي بالمتعلم إلى الملل واستصعاب درس القواعد، ولعلّها من بين أسباب نفور المتعلمين من دروس القواعد، بالنظر إلى هذه الكثافة التي تقدّم في آن واحد.

المبحث الثالث: الاكتساب الأدبي في ميدان فهم المكتوب

تحتل الدراسات الأدبية المكانة الأولى في إعداد النفوس وتهيئتها، من خلال حملتها الفكرية وشحناتها المعرفية بما تحمله من خبرات وقيم توجه السلوك الإنساني، فكلما كان التعامل مع النص بالفهم والتحليل كلما سهل استخراج ما يحمله من مكونات لغوية وفكرية وعاطفية، فالنص يرتبط ارتباطاً وثيقاً بأشكال التلقي؛ لأنّ اشتغال لغة النص على التعابير اللغوية غير المباشرة كالصور البيانية وغيرها من تقنيات التعبير قد تشكل عائقاً لفهمه، فتحلّ المقاربة النصية بديلاً بتوفير المحتوى الذي يتلاءم مع أنماط النصوص المقررة²، ولا يمكن للنصوص تحقيق ذلك ما لم تُدعم

1 عائشة عبيرة، المقاربة النصية في منهاج اللغة العربية وأبعادها التداولية في تحقيق الكفاية التواصلية، مرجع سابق، ص 50

2 عائشة عبيرة، المقاربة النصية في منهاج اللغة العربية وأبعادها التداولية في تحقيق الكفاية التواصلية، مرجع سابق، ص 52

بالتحليل والنقاش في العمل الصفي ليتحقق الفهم لدى المتعلمين ويحصل التلقي من خلال تحليل النصوص باستخراج أمثلة مقصودة تتضمن المورد الأدبي المستهدف وتذوقه للتوصل إلى القاعدة على منوال طرق التعليم الحديثة التي يتوصل فيها المتعلم إلى المعرفة اكتشافاً واستنتاجاً بعد إثارة فكره.

1- التذوق الأدبي للنصوص:

- اتخذ النص التعليمي كأهمّ مقارنة تذوقية تقوم على الفهم والإدراك لتحقيق المتعة الفنية والارتقاء بسلوكات المتعلمين كما تصبو إليه الأهداف التعليمية، ويمكن إجمال فوائد وأغراض النصوص التعليمية فيما يأتي:¹
- وقوف المتعلمين على مواطن الجمال الفني في الآثار الأدبية.
 - إثارة رغبتهم في دراسة الأدب وتربية ذوقهم الأدبي.
 - تعرفهم مميزات اللغة وخصائصها وتطورها في العصور المختلفة.
 - تعريفهم بالشعراء والكتاب وتبين خصائصهم الأدبية وميزاتهم وبواعثهم النفسية.
 - تنمي ثقافتهم الأدبية وثروتهم اللغوية .
 - تهيئ للموهوبين منهم الفرصة لإظهار مواهبهم وإذكاء استعداداتهم بمحاكاتهم والنسج على منوالها.
 - تعود المتعلمين على إجادة الإلقاء وحسن الأداء التمثيلي.

وأساس المقاربة التعليمية، هو جعل النص محورا لاكتساب اللغة ملكةً، وصناعةً، والصلة بين اللغة والنص تتمثل في كون النص ضروريا لحصول الملكة اللسانية، وهو ما أشرنا إليه في الجانب النظري من البحث، ومن ذلك رأي ابن خلدن في أنّ حصول الملكة "لا يقع على قوانين الإعراب فقط بل على أمثال العرب وشواهد أشعارهم وعباراتهم، فإنّ تأتّى للفرد الملكة من كلام العرب سهّل عليه فيما بعد تحصيل علوم اللغة من نحو وبلاغة وغيرها"²، كما يرى أنّ "حصول ملكة اللسان العربي إنّما هو بكثرة الحفظ من كلام العرب، حتى يرتسم في خياله المنوال الذي نسجوا عليه تراكيبيهم فينسج هو عليه، ويتنزل بذلك منزلة من نشأ معهم"³، فمخالطة كلام العرب يمكن الفرد من اكتساب اللغة على طبيعتها، وقد جعل النص التعليمي بمثابة البيئة العربية الخالصة التي يكتسب منها المتعلم ملكته اللغوية مخالطة ثم صناعة.

1 عبد المنعم بدران، التحصيل اللغوي وطرق تنميته، العلم والإيمان للنشر، مصر، ط1، 2008، ص ص 26- 27

2 ينظر: الاكتساب اللغوي عند العرب، الفصل الثاني من الباب النظري

3 ابن خلدون، المقدمة، مرجع سابق، ص 386

2- إحصاء الموارد الأدبية المكتسبة:

تضمنت مدونة الدراسة مجموعة من الموارد الأدبية المستهدفة والتي نوردتها في الجدول الآتي مرتبة حسب

مجيئها في المقاطع والنصوص :

المورد الأدبي المكتسب	المقطع التعليمي
من خلال النص يقف المتعلم على صورة بيانية تتمثل في التشبيه في عبارة " . كَانَ تَغْلِيْقُهُ « .أَعُوذُ بِاللَّهِ ... هَذِهِ الْجَوْزَةُ مِثْلُ الْمَنَافِقِ - » وَضَحِكْتُ أَمِّي لِتَغْلِيْقِهِ، وَضَحِكْتُ مُعْجَبًا لِبِدَاهَةِ التَّعْلِيْقِ وَدَقَّةِ التَّشْبِيهِ".	المقطع الأول (الحياة العائلية)
من خلال النص يقف المتعلم على صور بيانية تتمثل في التشبيه: - كَأَنَّ الْفَتَاةَ بَائِعَةٌ لِبَقَّةٍ. - تَوَالَتْ الْقِبْلَاتُ عَلَى الْأُمِّ كَالسَّيْلِ الْمُنْهَمِرِ.	التشبيه وتذوق موسيقى الشعر والوزن والقافية
يتذوق المتعلم الموسيقى والوزن والقافية، من خلال القراءة وإعادة القراءة بالتناوب، وفي القصيدة صورة بيانية جسدها البيت: "جَنَّةُ الْفَرْدُوسِ بَيْتٌ كُلُّ مَنْ فِيهِ سَعِيدٌ"	النص الثالث (في سبيل العائلات)
من خلال النص يقف المتعلم على صورة بيانية تتمثل في التشبيه في عبارة: "كَأَنَّكَ إِنْسَانٌ حَيٌّ يَجْرِي فِي عُرُوقِكَ مِنَ الدَّمِ مَا يَجْرِي فِي عُرُوقِي"، حيث شبه وطنه بالإنسان الحي الذي تجمع بينهما صلة قرابة ويحملان نفس الدم الذي يجري في عروقهما، كما يقف المتعلم على أسلوب الاستفهام المجازي: "فِيمَ هَذَا الْحَيْنِ كُلَّمَا جَدَّ بِي الرِّحِيلُ عَنْكَ؟ مَاخَطَبَ هَذِهِ الدَّمْعَةُ يَنْدَى بِهَا جَفْنِي حِينَ تَخْفَى عَنِّي مِشَارْفُكَ؟... مَا أَنْتَ أَيُّهَا الْوَطَنُ؟ وَمَاذَا فَيْكَ مِنْ سَرٍّ يَهَيِّجُ كَوَامِنَ الشَّجْنِ؟..."، فيتعرف على هذا النوع من الاستفهام المجازي الذي غرضه التعظيم (تعظيم الوطن)، والحسرة (الحسرة على فراق الوطن)، ويعرف أن هناك استفهام حقيقي الغرض منه معرفة ما يجله السائل، واستفهام مجازي يُفهم حسب السياق (تمني، توبيخ، استنكار، تعجب، تعظيم...).	المقطع الثاني (حبُّ الوطن)

من خلال النص يقف المتعلم على صورة بيانية جسدها عبارة: "تَلَاعَبَتْ أَشْعَةُ الشَّمْسِ بِأَلْوَانِ الْعِلْمِ الْوَطَنِي"، حيث يُسَطُّ التَّكْيِيبُ لِلْوَصُولِ إِلَى نَوْعِ الصُّورَةِ الْبَيَانِيَةِ مِنْ خِلَالِ طَرَحِ مَجْمُوعَةٍ مِنَ الْأَسْئَلَةِ (عَبَّرَ عَنْ مَعْنَى الْعِبَارَةِ تَعْبِيرًا حَقِيقِيًّا. مِنَ الَّذِي يَتَلَاعَبُ	النص الثاني (تحية العلم الوطني).
---	--

بالألوان في العادة؟ بمن شَبَّه الكاتب أشعة الشمس؟ هل تمّ ذكر كل من المشبه والمشبّه به؟) بعد الإجابة عن هذه الأسئلة يتوصل المتعلّم إلى فهم وإدراك هذا النوع من التشبيه المتمثّل في الاستعارة ويتوصل إلى قاعدة بأنّ الاستعارة تشبيه حذف أحد طرفاه (حذف المشبه به).	– الاستعارة المكنية	
من خلال فهم النص يُطلب من المتعلّم تأمل البيت: "وتزهر المعارف كاشفات مجامل من مآثرنا غبايا" (غبايا: دخيلة علينا)، لاستخراج الصورة البيانية المتمثلة في الاستعارة المكنية، حيث ذُكر المشبّه (المعارف)، وحذف المشبه به (شجرة)، وتركت قرينة تدلّ عليه (تزهري). كما يُطلب من المتعلّم تحديد اقتباس من القرآن الكريم تضمنه البيت الثالث مع تبيين أثره في المعنى، حيث جاء في البيت (إذا آنستُ من بلّواه نارا فإني قد وجدتُ بها هُدايا)، وهو اقتباس من الآية (فلَمَّا قَضَىٰ مُوسَى الْأَجَلَ وَسَارَ بِأَهْلِهِ آنَسَ مِنْ جَانِبِ الطَّوْرِ نَارًا قَالَ لِأَهْلِهِ امْكُثُوا إِنِّي آنَسْتُ نَارًا لَّعَلِّي آتِيكُم مِنْهَا بِخَبَرٍ أَوْ جَذْوَةٍ مِنَ النَّارِ لَعَلَّكُمْ تَصْطَلُونَ) القصص الآية (29)، فيبلغ إلى مدارك المتعلّم أنّ الاقتباس أحد تقنيات الحجاج الذي من شأنه تقوية المعنى . كما يتعرّف المتعلّم من خلال النص على الأسلوب الخبري، والأسلوب الإنشائي فالخبري كما في البيتين الأول، والثاني، حيث يُخبر الشاعر عن مشاعره تجاه وطنه من أجل الإبلاغ والإخبار والإفادة (وهو أسلوب يحتل الصدق أو الكذب)، والإنشائي كما في البيت الخامس؛ حيث يأمر الشاعر أبناء وطنه بتذكّر عهد الرقي الحضاري (وهو أسلوب ينشئه المتكلّم للتعبير عن طلب أو شعور كالأمر، والنهي، والتعجب، والاستفهام...).	النص الثالث (الوطن) الحبيب). – الاستعارة المكنية . – الاقتباس. – الأسلوب الخبري والإنشائي.	

المورد الأدبي المكتسب	المقطع التعليمي
من خلال قول الشاعر في النص: "منك قد شَعَّ السَّناء قَبَسْتُ منه النَّساء"، تطرح أسئلة على المتعلمين حول ما تشترك فيه اللفظتين (السَّناء، والنساء)، فيتبيّنوا أنّهما يجتمعان في نوع الحروف وعددها وشكلها، وتختلفان في ترتيبها زيادة على اختلاف معنييهما، فيتوصّل إلى معرفة ظاهرة بلاغية جديدة وهي الجناس الذي يعني تشابه اللفظين في النطق واختلافهما في المعنى وهو نوعان: جناس تام وهو ما اتفق فيه اللفظان في أمور أربعة (نوع الحروف، وشكلها، وعددها، وترتيبها)، وجناس ناقص وهو ما اختلف فيه اللفظان في واحد من الأمور الأربعة.	النص الأول (ياجميلة!) الجناس
يقف المتعلم من خلال النص على نمطين بارزين، ففي الفقرة الأولى يتحلّى بوضوح النمط الحوارى: "جمع الأمير العلماء والوجهاء والأعيان من أهالي دمشق وجماعة المهاجرين المغاربة وخاطبهم قائلاً..."، ثم يتحوّل في الفقرة الثانية إلى سردي: "ومع تحذير الأمير انطلقت شرارة الفتنة بدمشق يوم الإثنين..."، كما يقف المتعلم على الأسلوب الخبرى الذي يفيد التقرير والتوضيح وسرد حقائق، ومن خلال العبارة: "احذّركم أن تجعلوا لشیطان الجهل فيكم سبيلاً"، يتعرّف المتعلم على التشبيه البليغ الذي تُحذف فيه أداة التشبيه ووجه الشبه معاً، ومن خلال العبارة: "انطلقت شرارة الفتنة"، يتعرف على نوع آخر من التشبيه الذي حذف منه المشبه به (النار)، ورمز له بقرينة دالة (شرارة) على سبيل الاستعارة المكنية، والتي يكمن سر جمالها في تجسيد المعنى في صورة محسوسة.	النص الثاني (إنسانية الأمير). - النمط الحوارى. - النمط السردى. - التشبيه البليغ. - الاستعارة المكنية المقطع الثالث (عظماء الإنسانية)
يقف المتعلم مع مؤشرات النمط الحوارى من خلال استعمال ضمير المتكلم والأساليب الإنشائية المتمثلة في الاستفهام، حيث استعمل غاندى الحوار الداخلى في قول الكاتب: "خاطب غاندى نفسه ذات يوم قائلاً: إنه لو أدركنى القضاء المحتوم لوقع عبء زوجتي وأبنائي على أخي المسكين". كما يقف المتعلم مع صورة بيانية تتمثل في الكناية في قول الكاتب (أدركنى القضاء المحتوم): كناية عن الموت، واستعارة مكنية في قوله: غاندى هو أعظم رجل أنجبته الهند: حيث شبّه الكاتب الهند بالأم وحذف المشبه به (الأم) ورمز له بلازمة من لوازمه (أنجبته) على سبيل الاستعارة المكنية، من أجل تجسيد المعنى وتدقيقه. كما يتعرف من خلال قول غاندى على لسان الكاتب: "هو الذي يرعى زوجي	النص الثالث (غاندى الرجل العظيم). - مؤشرات النمط الحوارى. - الكناية. - الاستعارة المكنية. - الطباق.

وأبنائي، وليس أخي براعيمهم"، ويتأمل الكلمتين: - يرمي - ليس براع ويستخرج محسنا بديعيا يتمثل في طباق السلب؛ الذي يختلف فيه الضدان إيجابا أو سلبا.		
بعد قراءة النص يطلب من المتعلم الإجابة عن مجموعة من الأسئلة للتوصل إلى معرفة الأسلوب الإنشائي وأغراضه، بدأ بالسؤال عن سبب بدأ الكاتب نصّه بالنداء، والبحث عن أسباب توظيف أفعال الأمر بكثرة في النص التي غرضها الطلب، فيتوصل المتعلم إلى أنّ النداء والطلب والأمر من أغراض الأسلوب الإنشائي. كما يتذوق المتعلم عبارة في النص: "إنّ أباك قد فني وهو حي"، ويستخرج الصورة البيانية المتمثلة في الكناية عن الضعف والكبر، وغرض الكناية الإتيان بالمعنى مصحوبا بالدليل عليه في إيجاز وتحسيم.. وفي عبارة أخرى من النص: "أكرم صغارهم كما تكرم كبارهم"، يتعرّف المتعلم على نوع آخر من التشبيه وهو التشبيه المحمل يحذف منه وجه الشبه . ومن خلال النص كذلك يلاحظ المتعلم توافق أواخر كلمات الجمل في الحروف، فيتعرّف على السجع الذي يختص به النثر هو بمثابة القافية في الشعر، وأثره إعطاء السامع جرسا موسيقيا وإيقاعا خاصا يجذب انتباهه ويساعد على ترسيخ الفكرة.	النص الأول (وصيّة أب). - الأسلوب الإنشائي وأغراضه. - الكناية. - التشبيه المجمل. - السجع	المقطع الرابع (الأخلاق والمجتمع)
بعد قراءة النص يطلب من المتعلم التمييز بين الشعر والنثر، فيتأمل القصيدة ويستخرج مميزات الشعر المتمثلة في: أنه كلام منظم وموزون، يعتمد على الوزن والقافية، وتوازن أحرف القصيدة الأخيرة مع بعضها ضمن قافية معينة، و يعتبر الشعر أحد أنواع الفن الأدبي، ويستخرج الطباق الذي جاء في عدة مواضع من القصيدة(عزّوا و هانوا، يزرع ويحصد، سرّه وساءته)، ويستخرج الجناس: (إنسان وإحسان - خلان وخذلان)، ويستخرج النمط الغالب على النص المتمثل في النمط التوجيهي لغلبة الأفعال الدالة على الأمر والنهي، ثم يُطلب من المتعلم اختيار ثلاث أبيات نالت إعجابه مع حفظها.	النص الثاني (فضائل الأخلاق). - تمييز منظوم الكلام من منشوره. - الطباق. - الجناس. - النمط التوجيهي	

بعد قراءة النص يطلب من المتعلم شرح العبارتين: "كان خارجا من سلطان بطنه، كان خارجا من سلطان لسانه"، والمقارنة بينهما، فالعبرة الأولى معناها أن الصديق لا يشتهي أنواع معينة من المأكولات، وإن أكل لا يُكثر ويكتفي بما يسدّ به جوعه، فيتوصّل إلى أنّها كناية عن الاكتفاء بسدّ الرّمق، أمّا العبارة الثانية فمعناها أنّ الصديق كان لا يتفوّه إلا بالكلام المفيد والصائب، فيتوصّل إلى أنّها كناية عن الحكمة والترثيث بتحكيم العقل. كما يُطلب من المتعلم شرح الصورة البيانية في الواردة في قول الكاتب: "إذا جدّ الجدّ فهو الليث عاديا"، شبه الصديق بالأسد الذي يثبت عند الجد، فالمشبه هو الصديق، والمشبه به هو الليث، فهو تشبيه بليغ حذف أداته. ثم يُطلب من المتعلم استخراج المحسنات البديعية في قول الكاتب: "فعليك بهذه الأخلاق إن أطقتها، ولن تطيق، ولكن أخذ القليل خير من ترك الجميع"، فيقف على طباق السلب في (يطيق ولا يطيق)، وعلى المقابلة في (أخذ القليل و ترك الجميع). ويتوصّل إلى أن المقابلة هي أن يُؤتى بمعنيين أو أكثر أو جملة، ثم يُؤتى بما يقابل ذلك الترتيب.	النص الثالث (أخلاق صديق). - الكناية . - التشبيه البليغ. - طباق السلب. - المقابلة.	
بعد قراءة النص يطلب من المتعلم تعيين المقاطع الدالة على النمط الحوارى، والمقاطع الدالة على النمط التوجيهي؛ حيث تحسّد النمط الحوارى في بداية النصّ في الحوار الذي جرى بين رجل قدم على أبي الدرداء، أمّا النمط التوجيهي فيجسّده حديث الرسول عليه الصلاة والسلام: "من سلك طريقا يتبغي فيه علما، سلك الله له طريقا إلى الجنة..." . ثم يُطلب من المتعلم استخراج الصورة البيانية التي تضمنتها إحدى عبارات النص: "وفضل العالم على العابد كفضل القمر على سائر الكواكب" ، فيقف المتعلم على أطراف التشبيه وهي: المشبه (فضل العالم)، المشبه به (فضل القمر على سائر الكواكب) ، وأداة التشبيه (الكاف)، فيتعرف على صورة بيانية جديدة وهي التشبيه التمثيلي المتمثل في وصف حالة أو هيئة معينة بحالة أو هيئة أخرى. ويطلب من المتعلم النسيج على منوالها لترسيخ الفكرة.	النص الأول (فضل العلم). - النمط الحوارى. - النمط التوجيهي. - التشبيه التمثيلي.	المقطع الخامس (العلم والاكتشافات العلمية)

بعد قراءة النص يطلب من المتعلم تحديد النمط الغالب على النص مع البرهنة على ذلك، حيث يستخرج النمط الإخباري بالفقرتين الأولى والثانية من النص: "تَهَلَّل وجه الأب..."، والنمط الحواري في الفقرة الثالثة: "جلس الأب بجوار ابنه يقول له في حنان وطرب..."، حيث استعمل النداء، والاستفهام، والتعجب واستعمال الجواب القصير المدعم بحجة وبرهان وكلها من مؤشرات الحوار. ثم يُطلب من المتعلم تأمل عبارة في النص: "حتَّى استوى عودُه"، واستخراج الصورة البيانية وتوضيح سرِّ جمالها، فهي كناية تدلّ على تمكن الابن النفيس من التعلّم، ويكمن سرِّ جمالها في الإتيان بالمعنى مصحوبا بالدليل عليه في إيجاز وتحسيم. ويُطلب منه توضيح نوع الكناية فهي كناية عن صفة أم عن موصوف مع الشرح، فيستخرج أنها كناية عن صفة التي يُكنى فيها عن صفة لازمة للمعنى (كالكرم والجود، والشجاعة...).	النص الثاني (الطبُّ أمنيّتي). - النمط الإخباري. - النمط الحواري. - الكناية	
بعد قراءة النص يطلب من المتعلم تقصّي الشعور الذي عاشه رونتجن عندما قال لزوجته: إني اعتقد أنّه أعظم اكتشاف قمت به إلى الآن، وهو شعور بالفخر والاعتزاز الذي يصحب النجاح الذي يلي التعب والنصب. كما يُطلب من المتعلم تأمل الصورة البيانية: "وغرقت الغرفة في الظلام"، وشرحها وتبيين سرِّ جمالها، فيستخرج أطراف التشبيه، الممثلة في المشبه (الغرفة)، المشبه به محذوف (الإنسان)، القرينة الدالة (غرقت)، حيث شبّه الغرفة بالإنسان الذي يغرق مع حذف المشبه به ورمز له بلازمة من لوازمه على سبيل الاستعارة المكنية، التي جيء بها للتوضيح والتشخيص والتجسيم وجمال المعنى.	النص الثالث (الضوء العجيب). - الاستعارة المكنية	

المقطع التعليمي	المورد الأدبي المكتسب
	بعد قراءة النص يطلب من المتعلم استخراج ثلاثة أساليب إنشائية مختلفة مع ذكر أنواعها، حيث يستخرج أسلوب النداء "يا أيها المترفون، اذكروا الذين لا يجدون ما ينفقون..."، أسلوب النهي في "لا تحذعنكم المظاهر والأزياء.."، والأمر "اذكروا اليتامى الذين اغتال الموت آباءهم...". كما يطلب منه تحديد أركان التشبيه في المثال: "المؤمن للمؤمن كالبنيان يشدُّ بعضه بعضاً"؛ وهي المشبّه (المؤمن للمؤمن)، والأداة (كاف التشبيه)، والمشبّه به (البنيان). بعدها يقارن المتعلم بين التعبيرين: (حصّد الرصاص أزواجهن). (قتل الرصاص أزواجهن)، فالمثال الأول تشبيه حذف فيه المشبه (الموت) وتركت قرينة دالة عليه (حصد) على سبيل الاستعارة المكنية، التي جسّمت المعنى وجمّلت خلافاً للمثال الثاني الذي كان تعبيراً مباشراً.
المقطع السادس (الأعياد)	حتى يتذوّق المتعلم القصيدة، يُطلب منه الإجابة عن مجموعة من الأسئلة كاستخراج العلاقة بين الكلمتين (مغلول ومصفود)، فيتعرّف على الترادف اللفظي، ويستخرج من القصيدة كلمات مترادفة، وكذا استخراج بعض الصور البيانية التي استعان بها الشاعر، ليقف المتعلم على سرّ جمالها تنمية لذائقة الأدبية. - ففي قوله: فغنت المدن الخضراء والبيد، استعارة مكنية شبه فيها الشاعر المدن بالإنسان الذي حذف وتركت قرينه دالة عليه (غنت)، والتعبير المجازي في: فجر أطلّ على الدنيا يهددها، والتشبيه في: "الاحتفالات كالأعراس قائمة"، كما يقف المتعلم من خلال القصيدة على تذوّق موسيقى الشعر التي ساهم فيها بثها السجع، والوزن والقافية.
	من خلال النص يكتشف المتعلم جنسياً أدبياً آخر عبارة عن مسرحية في نمط حوار، ويتعرّف على مؤشرات النمط الحوار المتمثلة في: - استخدام الجمل الحوارية والقصيرة الواضحة ومفرداتها ومعانيها. - غلبة ضمائر المخاطب بالتتابع وتواتر أسماء الأعلام. - غلبة أساليب الاستفهام والتعجب والنفي والأمر. كما يتعرّف المتعلم من خلال النص على أسلوب الاستفهام التعجبي كما في المثال: (تبيعين الخاتم الزواج؟!) وغرضه التعجب.

المورد الأدبي المكتسب	المقطع التعليمي	
بعد قراءة النص يطلب من المتعلّم استخراج مقاطع حوارية، مع ذكر بعض المؤشرات، ليقف على استخدام الجمل الحوارية القصيرة والواضحة كما في (أهلاً ومرحباً.. أتيتمكم أيها..)، مع غلبة ضمائر المتكلم بالتتابع (أنا وأنت)، وغلبة أساليب الاستفهام والتعجب والأمر. كما يطلب منه تحديد العاطفة المسيطرة على الكاتب في وصفه للربيع، المتمثلة في عاطفة الإعجاب والإجلال بفصل الربيع، واستخراج الصورة البيانية في قول الكاتب: (فرشت لكم الفيافي الشاسعة بأجمل الزراي) والمتمثلة في الاستعارة المكنية، حيث شبه الكاتب الربيع بالإنسان الذي تم حذفه، وترك قرينة دالة عليه (فرشت)، أما أثرها فيتمثل في تقريب صورة الربيع للمتلقّي ليستحضرها في ذهنه ماثلة أمامه.	النص الأول (يوم الربيع) – مؤشرات النمط الحواري. – عاطفة الكاتب. – الاستعارة المكنية	
حتى يتذوّق المتعلم النص يُطلب منه الإجابة عن بعض الأسئلة، كاستخراج العلاقة الأسلوب الغالب على النص، المتمثل في الأسلوب الخبري الذي ناسب نمط النص السردى، واستخراج العاطفة المسيطرة المتمثلة في عاطفة الإعجاب والحنين، ثم يطلب منه استخراج صورة بيانية مع شرحها.	النص الثاني (غصن ورد). – النمط السردى. – عاطفة الكاتب.	المقطع السابع (الطبيعة)
لتذوق النص يطلب من المتعلّم الإجابة عن بعض الأسئلة، ليقف على: – معرفة نمط النص الحوارى، ومن مؤشرات (استخدام الجمل الحوارية القصيرة والواضحة، وغلبة ضمائر المتكلم بالتتابع: أنا – أنت، وغلبة أساليب الاستفهام والتعجب). – التمثيل للأسلوب الإنشائي والخبري من خلال النص. – استخراج عاطفة الشعر المتمثلة في عاطفة الإعجاب، لمكانة البحر في نفسية الشاعر الذي يمثل مصدر إلهام. – استخراج تشبيه من النص ومثاله: أنت مؤنسي وهو تشبيه بليغ حذفت منه أداة التشبيه ووجه الشبه؛ حيث شبه الشاعر البحر بالرفيق المؤنس، وقد قدّم المعنى المراد دون تفصيل أو إكثار في الكلام.	النص الثالث (مناجاة البحر). – مؤشرات النمط الحوارى. – الأسلوب الإنشائي والخبري. – التشبيه البليغ.	

المورد الأدبي المكتسب	المقطع التعليمي
لتذوق النص يجيب المتعلم على مجموعة من الأسئلة بدءاً باستخراج العلاقة بين الوعاء والبطن لفهم حديث المصطفى صلى الله عليه وسلم الذي استهل به النص في قوله: (مَا مَلَأَ آدَمِيٌّ وَعَاءً شَرًّا مِنْ بَطْنٍ...)، فالوعاء هو الذي توضع فيه الأشياء والبطن هو الذي يوضع فيه الطعام، فكلاهما حامل، وهو تشبيه ذكر فيه المشبه (البطن) ، والمشبه به (الوعاء) وحذفت الأداة ، فيتوصل المتعلم أن كل تشبيه اقتصر فيه على ذكر المشبه والمشبه به هو تشبيه بليغ. كما يطلب من المتعلم تأمل ومن ثمة تذوق الجرس الموسيقي في الجمل المتتالية في قول الكاتب: (مخزن الغذاء وبيت الداء، وعلى حفظ نظام هذا الوعاء تترتب الصحة والمرض) الذي نتج عنه موسيقى أثناء النطق التي سببها تشابه أواخر الجمل في النطق، وهو ما يسمّى بالسجع.	النص الأول (نظام الغذاء). - التشبيه البليغ. - السجع
حتى يتذوق المتعلم النص يُطلب منه الإجابة عن بعض الأسئلة، فيقف على تكرار كلمة نتيجة التي تمثل أحد الروابط الفنية المنطقية التي تعبّر عن الناتج. كما يقف على حوار توجيهي استعمله الكاتب لاستدلال والإقناع في قوله: "وعندما سأها الطبيب عن أي تغيير قد تمّ في نظامها الغذائي قالت إنها تتناول يومياً كميات كبيرة من عصير البرتقال الطبيعي، لأنها سمعت أن تلك الجرعات تحميها من البرد. فتعرّضت... لحساسية شديدة نتيجة إفراطها في تناولها حامض الستريك".	النص الثاني (صحة أطفالنا والعادات الخاطئة). - الروابط الفنية. - الحوار التوجيهي.
لتذوق النص يطلب من المتعلم إعادة قراءته والإجابة عن أسئلة مقصودة، فيقف على: - نوع النص وهو شعري (عبارة عن قصيدة شعرية). - الأسلوب الغالب على القصيدة: خبري ممثل في النفي والإثبات. - استخراج صورتين بيانيّتين مع الشرح؛ مثل التشبيه في قول الشاعر: كرة تطير كحائم العقبان وهو تشبيه ذكرت جميع أركانه (مشبه به ، مشبه والأداة)، كذلك تشبيه بليغ في قول الشاعر: حياتنا بحر. - استخراج محسن بديعي من البيت الأخير؛ ويتمثل في الطباق في (السليم - علة). - معرفة اسم المقطع الأخير من كل بيت (عجْز)، واسم الحرف الخير من كل بيت (الروي). - معرفة روي القصيدة (النون)، وتسمية القصيدة باسم رويها (قصيدة نونية).	النص الثالث (ملاعب الكرة). - تمييز منظوم الكلام من منشوره. - الأسلوب الخبري. - الطباق. - مكونات البيت الشعري

3- تحليل نتائج الإحصاء:

أحصينا من خلال الجداول التفصيلية مجموعة من الموارد الأدبية المستهدفة تتمثل في:

- 1- الصور البيانية: (التشبيه، والاستعارة، والكناية، والتعبير المجازي).
- 2- المحسنات البديعية: (الجناس، والطباق، والسجع، وطباق السلب، والمقابلة، والاقتباس).
- 3- تذوق الأساليب الأدبية: (أسلوب الاستفهام المجازي، والأسلوب الخبري، والأسلوب الإنشائي).
- 4- تذوق موسيقى الشعر والوزن والقافية، و تمييز منظوم الكلام من منشوره، والتعرف على مكونات البيت الشعري.
- 5- تمييز أنماط النصوص: (النمط الحوارى ومؤثراته، النمط التوجيهي، النمط السردى، النمط الإخباري).

يتم تكرار الموارد المستهدفة بالنصوص التعليمية؛ على سبيل التدرج الدوري في تنظيم الوحدات التعليمية، حيث يصادفها المتعلم خلال النصوص وهو استثمار لأحد أهم مبادئ النظرية السلوكية التي ترى أنّ التكرار والتغذية الراجعة يؤدي إلى اكتساب الخبرة المرغوبة وتحسين التعلم، كما أنّ تلك الموارد يُتوصّل إليها من طريق أسئلة مقصودة، وهو استثمار واع لنظريات التعلم السلوكية، والبنائية، والفطرية، والسوسيوبنائية التي وقفنا عندها بالتفصيل في الجانب النظري من البحث؛ حيث ترى السلوكية أنّ: "إثارة المتعلم بالسؤال والاهتمام الذي يؤدي إلى رفع استجابته"¹، أمّا البنائية فتري أنّ: "بناء المعرفة لا يكون بمجرد تلقين مباشر للمعلومات، ولكن يجب أن يُنطلق فيه من نشاط المتعلم، لتطوير ذهنه"²، ونشاط المتعلم داخل الصف لا يُفعل إلا من خلال الأسئلة الواعية وطرح المشكلات كتلك التي تضمنتها مدوّنة الدراسة لبلوغ الروافد المستهدفة، لتشجيع المتعلمين على التفكير وإعمال الذهن وفتح مجال الحوار والمناقشة والتفاعل الاجتماعي لحصول التطور المعرفي الذي نادى به بياحيه في معظم كتاباته مؤكداً على أنّ: "طريقة المشكلات تشجّع المتعلم على التفكير عبر العمليات الذهنية (الصراع الذهني)، وتشجّع على اتّباع الأسلوب العلميّ في إيجاد الحلول، كما أنّ المناقشة والحوار داخل الصفّ تدرب على التفكير، والنشاط الذهني، وإعمال الفكر، وتتيح الفرصة أمام المتعلمين للتفاعل الاجتماعي داخل الصفّ وخارجه"³، أمّا النظرية الفطرية لتشومسكي فتري أنّ: "المعرفة كانت موجودة بالقوة في ذهن

1 ينظر: التطبيقات التربوية على نظرية التعلم الشرطي، الفصل الثاني من الباب النظري

2 ينظر: التطبيقات التربوية للنظرية البنائية، الفصل الثاني من الباب النظري

3 ينظر: التطبيقات التربوية للنظرية البنائية، الفصل الثاني من الباب النظري

الفرد وإيقاظها من كموئها لا يتم إلا من خلال الأسئلة¹ كما يقوم اكتساب هذه الموارد على المعارف السابقة والمكتسبات القبلية، وهو من صميم النظرية البنائية التي ترى أنّ المعارف السابقة شرط أساسي لبناء التعلم؛ إذ لا يستقبل المتعلم المعلومات بطريقة سلبية وإنما يبنى معرفته بفاعلية ونشاط عن طريق تكامل الخبرات السابقة مع المعلومات الجديدة، كما تشير إليه النظرية البنائية (التطور المعرفي) لبياحيه، وطالما يحدث هذا التعلم داخل الصف في إطار التفاعل الاجتماعي والمنافسة بين الأقران فهو من صميم السوسيوبنائية.

وقد سجلنا مأخذاً في استخراج الصورة البيانية التي جسدها البيت: جنة الفردوس بيت كل من فيه سعيداً من خلال معالجة نص "في سبيل العائلات"؛ حيث نرى أنّ هذه الصورة البيانية بعيدة عن مدارك متعلمي المرحلة لغياب أركان التشبيه (مشبه به، ومشبه، وأداة)، لأنّ هذا البيت يمثل إقراراً وإخباراً، كما يمثل تشبيهاً ضمناً من خلال السياق، شبه فيه البيت السعيد الذي تجتمع فيه العائلة بجنة الفردوس.

المبحث الرابع: اكتساب اللغة وتحصيل المعرفة في ميدان إنتاج المكتوب

بالنظر إلى أهمية نشاط التعبير الكتابي في تنمية الكفاءة التواصلية التي لا تتحقق إلا بالتمكن من النظام اللغوي واستعماله في مختلف المواقف والبيئات، فقد تم إدراجه بصورة مكثفة ضمن مدونة الدراسة، من خلال الإنتاج الأسبوعي المتمثل في حل الوضعية الجزئية عبر فقرة أو نص يكتبه المتعلم في نهاية الأسبوع التعليمي بتوظيف مكتسباته من قيم وموارد لغوية وتوظيفها كتابة، والإنتاج النهائي المتمثل في كتابة نصوص من مختلف الأنماط يغلب عليها النمطين الحوارية والتوجيهية، بلغة سليمة مع توظيف الموارد المتعلمة في وضعيات تواصلية دالة، أملاً في إنتاج نصوص مشابهة لتلك التي تعرض لها في ميداني فهم المنطوق والمكتوب؛ حيث يقوم الذهن خلال هذا النشاط بعدة عمليات عقلية، فيها الكثير من العسر والتعقيد، وهذه العمليات على كثرتها تمثل الكفاية اللغوية - التي أشرنا إليها في الجانب النظري - والمتمثلة في: التصور الذي يتجسد في التفكير وتنظيم الكلام، والتنظيم، والتتابع الذي يجعل المهارات الذهنية مستمرة، والاستدعاء الذي يجعل اللغة مطوعاً للحضور في المواقف الحياتية، والاختيار الذي يجعل المتعلم قادراً على انتقاء التعبير المناسب لكل موقف، ثم التقويم الذي بواسطته يُميز بين صحيح الكلام من خطئه.

1 نغوم تشومسكي، اللغة ومشكلات المعرفة، تر: حمزة بن قبلان المزيني، دار توبقال، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1990، ص16

1 - مهارة الإنتاج الكتابي:

تتمثل هذه المهارة في قدرة المتعلم على نقل أفكاره وأحاسيسه كتابيا من خلال إنتاج نصوص على منوال تلك التي تدوّقها وعالجها، فيوظف ما تعلّمه من معلومات وموارد لغوية وقيم معرفية والإفصاح عمّا تلقّاه بالطرائق اللغوية المناسبة وهذا بناءً على فرضيات لسانيات النص التي تقرّ بوجود "قدرة نصية لدى المتعلم المثالي تسمح له بإنتاج نصوص تحضر فيها مواصفات الاتساق والانسجام، وتجعله قادرا على إدراكها بعد استتصام قواعد صياغة النصوص"¹؛ بمعنى أنّه من خلال النصوص التعليمية التي يتعرّض لها المتعلم تستقر بذهنه كفاية لغوية مستضمرة تمثل نظام اللغة العربية وقواعدها النحوية والبلاغية وقوانينها المتعلقة بالترابط والاتساق والانسجام، تمكنه من فهم وإنتاج نصوص جديدة، وهو ما توصلت إليه النظرية التوليدية التحويلية التوليدية في ثنائيتها المتعلقة بالكفاية (Compétence)، والإنجاز (Performance)، فمن خلال المعرفة بالنظام اللغوي وقوانينه الذي يمثّل كفاية مستضمرة (نحو توليديا) يتمكن الفرد من التعبير عمّا يريده بجمل جديدة وإن لم يسمعها من قبل، بتوظيف مكتسباته اللفظية والنحوية والأدبية وربطها بما استوعبه من خبرات و يجعل ذلك الجانب الذهني من اللغة واقعا، عبر أداء إيجابي يمثّل فيما يقوم به من إنجاز من طريق ترجمة المعاني إلى رموز كتابية، تستوعب جميع المواقف التي يصادفها، حيث يرى أحد المختصين في المجال أنّ "تعليم اللغة العربية بوصفها لغة وطنية يتجاوز الاهتمام بجانب معرفي أدبي أو ثقافي على حساب المهارة اللازمة للتعبير في كل مجالات الحياة"²، وأمام استحالة ملاحظة التعلم بشكل مباشر لارتباطه بعمليات ذهنية مجردة التي يستدل عليها بملاحظة الإنجاز، فإنّ التعبير يمثّل أحد تلك الأدوات والوسائل التي يُقاسُ بها التعلم* من خلال ما ينجزه المتعلم وما يبيده من نشاط وتفاعل وتفكير واستثمار للموارد والمكتسبات وإظهار للخبرات والمهارات التي تظهر بصورة ملموسة في نشاط التعبير، والجداول الموالية توضّح أنشطة التعبير الكتابي التي ينجزها المتعلم وتمثّل آخر الميادين تناولها في الأسبوع وفي المقطع بحجم ساعي يساوي ساعة واحدة.

1 Heribert Ruck : Linguistique Textuel et Enseignement du Français, Hatier, Paris,1991, p 51

2 محمود فهمي حجازي ((اللغة العربية في القرن الحادي والعشرين))، مجلة مجمع اللغة العربية، المجلد (73)، الجزء (3)، دمشق، 1998، ص 460
* أشرنا في الجانب النظري من البحث إلى معنى التعلم الذي تغيّر من الاتجاه الذي يتضمن تعديلا وتغييرا في السلوك إلى افتراض أنّ التعلم هو عملية التفكير الذي يمارسه المتعلم في الموقف وأنّ التعلم لا يحدث إلا إذا قام المتعلم بحيوية ونشاط في الموقف إلى أن تُطوّر لديه ما يُسمّى بالخبرة .

1-1- الإنتاج الكتابي الأسبوعي:

يمثل هذا النشاط أحد الوسائل التقييمية التكوينية، التي ينجزها المتعلم في آخر كل أسبوع لتوظيف ما اكتسبه من موارد لغوية وقيم معرفية وقياس كفاءته التواصلية، ونفصل لهذا النشاط عبر الجداول الآتية:

المقطع التعليمي	الإنتاج الكتابي
المقطع الأول (الحياة العائلية)	الأسبوع الأول كتابة فقرة يُثَمَّنُ فيها دور الأسرة في ترسيخ قيمة إكرام الضيف بين الأبناء مع توظيف المقصور والمنقوص والتشبيه، مع احترام علامات الوقف.
	الأسبوع الثاني كتابة رؤوس أقلام حول فوائد التضامن وتقديم هدية لزميل نجيب يعيش ظروف الفقر.
	الأسبوع الثالث يطلب من المتعلم إعداد خطبة تَثْمَنُ العلاقات العائلية، وتدعو إلى صلة الأرحام، بوضع تصميم مناسب وتوظيف مكتسبات الأسبوع.
	الأسبوع الرابع يطلب من المتعلم تحرير رسالة إلى أحد الأقارب تتضمن قيما أسرية، بعد أن يضع تصميمًا مناسبًا لها (مقدمة، تعبير عن الشوق، تسمين قيم العائلة، حث على صلة الرحم، خاتمة)، مع توظيف الموارد اللغوية المكتسبة (المقصور، والمنقوص، وأفعال معتلة متنوعة، وحروف العطف)، باحترام علامات الوقف والترقيم.
المقطع الثاني (حب الوطن)	الأسبوع الأول يطلب من المتعلم كتابة فقرة يُعَبِّرُ فيها عن مشاهدته لمقابلة في كرة القدم للفريق الوطني وامتناعه عن أسلوب اللعب الذي أدّى بالفريق إلى الخسارة، مع توظيف ما أمكن من الاستفهام الحقيقي والمجازي.
	الأسبوع الثاني يطلب من المتعلم كتابة فقرة من سبعة أسطر يروي فيها إحدى القصص التي تشهّد بالبطولات في تاريخ الثورة التحريرية، بأسلوب يبعث بالانفعال ويُبَيِّنُ الجمال، مع توظيف حروف القسم وما أمكن من استعارة وتشبيه.
	الأسبوع الثالث يطلب من المتعلم إنشاء فقرة تتضمن حثاً على الاجتهاد في الدراسة خدمة لمستقبل الوطن، مع توظيف التوجيه وما يناسب من الأفعال المعتلة.
	الأسبوع الرابع يطلب من المتعلم (بمناسبة اليوم الوطني للهجرة: 17 أكتوبر 1961) كتابة كلمة توجيهية لزملائه يدعوهم من خلالها إلى الاعتزاز بالوطن، واحترام رموزه، بتوظيف اسم الزمان والمكان، وحروف القسم، مع احترام علامات الوقف والترقيم.

الإنتاج الكتابي	المقطع التعليمي
يطلب من المتعلم كتابة حوار حقيقيا أو متخيلا بينه وبين علم من أعلام الجزائر، يُظهر فيه التعريف به، والاعتزاز بمواقف البطل، مع توظيف الاسم الممدود والجناس.	الأسبوع الأول
يطلب من المتعلم كتابة نصا حواريا، ينقل فيه موضوع جلسة إذاعية حول دور رجال الحماية المدنية في الإنقاذ والإغاثة، مع توظيف الروابط اللازمة.	الأسبوع الثاني
يطلب من المتعلم كتابة نصا حواريا مترابطا بين تلميذ ووليّه، يتمن فيه موقف جمعية أولياء التلاميذ التي قامت بتقديم نظارات طبية لضعاف البصر من التلاميذ، بتوظيف حروف الاستفهام، وطباق السلب، وعلامات الوقف المناسبة.	الأسبوع الثالث
يطلب من المتعلم (بمناسبة حضوره ندوة علمية موضوعها: "دور المتحف الوطني للمجاهد في إبراز جوانب العظمة في الثورة التحريرية") أن يكتب بلغة سليمة نصا حواريا يبرز فيه ما استفاده من الندوة، موظفا روابط الحوار، والاسم الممدود، والمضارع المنصوب، وبعض حروف الاستفهام، محترما علامات الوقف والترقيم.	الأسبوع الرابع
يطلب من المتعلم كتابة نصيحة لشخصين تحاصما وأكثر من السب والشتم، بتوظيف الجامد والمشتق، مع احترام علامات الوقف .	الأسبوع الأول
يطلب من المتعلم كتابة نصا توجيهيا يدعو فيه إلى نشر فضائل التعاون والنجدة، بتوظيف روابط التوجيه وعددا من الأفعال المعتلة ، مع احترام علامات الوقف.	الأسبوع الثاني
يطلب من المتعلم كتابة نصا توجيهيا يدعو فيه زميله إلى اعتماد معيار الأخلاق في اختيار الأصدقاء، موظفا حروف النفي ومراعي علامات الوقف.	الأسبوع الثالث
يطلب من المتعلم كتابة رسالة تتضمن نصا توجيهيا مترابطا، موظفا الأسماء الجامدة والمشتقة، والأفعال المعتلة وحروف النفي، وذلك وفق العناصر: 1- مقدمة: يبيد فيها المتعلم أسفه على الأخلاق في الملاعب. 2- صلب الموضوع: يتضمن دعوة المناصرين إلى التحلي بالأخلاق الفاضلة (ضرورة التعاون في نشرها عمليا بالعمو والصفح ، وتفضيل الصديق الخلق على غيره). 3- خاتمة: يأمل فيها المعلم أن يتمكن قريبا من مناصرة فريقه في جو تسوده الأخلاق العالية.	الأسبوع الرابع

الإنتاج الكتابي	المقطع التعليمي	
يطلب من المتعلم كتابة نصا توجيهيا يحث فيه على إدراك فضل العلم، وإكبار العلماء بناء على نماذج من مواقفهم.	الأسبوع الأول	
يطلب من المتعلم تأليف نص توجيهي يتضمن الحث على اغتنام مرحلة الطفولة بالاجتهاد في الدراسة من أجل تحقيق الأمان العظيمة، مع توظيف الفعل المضارع المجزوم والكناية.	الأسبوع الثاني	
يطلب من المتعلم كتابة نصا توجيهيا، يبيّن فيه وظيفة (دليل الاستعمال)، وحث زملائه على قراءته، واستثماره على الدوام من أجل الحفاظ على الأجهزة والوسائل .	الأسبوع الثالث	المقطع الخامس (العلم والاكتشافات العلمية)
يطلب من المتعلم إنتاج دليل استعمال آلة حاسبة لفائدة أخته التي اشترت آلة حاسبة جديدة وصُعِبَ عليها استثمار (دليل الاستعمال) المرفق بها، حيث يضبط المتعلم فيما سينتجه الضوابط الآتية: - ذكر الوظيفة الأساسية للآلة في مقدمة من سطرين. - الاختصار على التعليمات الضرورية المتعلقة بالوقاية والتشغيل. - احترام الصياغة اللغوية للتعليمات (الأمر، النهي، الربط، والتعليل). - توظيف الفعل الناقص، والمضارع والمجزوم، والأفعال الخمسة.	الأسبوع الرابع	
يطلب من المتعلم نقل الحوار الذي دار بين مدير المتوسطة مع جمعية أولياء التلاميذ بمناسبة زيارتهم المتوسطة بغرض مساعدة التلاميذ المعوزين كي يقضوا عيداً سعيداً.	الأسبوع الأول	
يطلب من المتعلم كتابة نصّ يتعلّق بحوار دار بينه وبين والديه في سهرة عائلية لتذكّر المحتاجين والفقراء، والتراحم والتزاور بمناسبة العيد، فيجسد بعض ما اكتسبه من مواقف وأفكار خلال النصّ التعليمي.	الأسبوع الثاني	
يطلب من المتعلم كتابة حواراً جرى بينه وبين إخوته موضوعه: اختيار هدية الأم في عيدها السنوي مع توظيف أحرف الجواب.	الأسبوع الثالث	المقطع السادس (الأعياد)
يطلب من المتعلم إنتاج نصا حواريا متعدّد الأطراف يحكي سيناريو لتمثيلية حو معاني الاحتفال بيوم العلم، مع مراعاة:- اختيار شخصيات تتفاعل مع جو الاحتفال.- غلبة الحوار وتنوعه.- توظيف أحرف التنبيه وأحرف الجواب والأفعال المجردة وعلامات الوقف والتنغيم.	الأسبوع الرابع	

المقطع التعليمي	الإنتاج الكتابي
المقطع السابع (الطبيعة)	الأسبوع الأول يطلب من المتعلم إنتاج فقرة يحاور فيها زملائه ليقتراح عليهم زيارة فضاء طبيعي جميل يوصيهم بالحفاظ عليه، مع توظيف الأفعال المتعدية إلى مفعولين وما أمكن من الصور البيانية.
	الأسبوع الثاني يطلب من المتعلم كتابة نصّ يتخيل فيه الحوار الذي دار بين الكاتب الذي يحرص على الحفاظ على مظاهر جمال الطبيعة والأرض التي تشكو الإهمال مع توظيف أفعالا مزيدة وصورا بيانية مناسبة.
	الأسبوع الثالث يطلب من المتعلم تحرير فقرة توجيهية إلى إخوته بمناسبة ذهابهم في نزهة عائلية إلى شاطئ البحر، بتوظيف المكتسبات المناسبة.
	الأسبوع الرابع يطلب من المتعلم إنتاج نصا حواريا توجيهيا يبرز فيه أهمية الطبيعة وفوائدها على الإنسان والدعوة للمحافظة عليها، مع توظيف الأفعال المتعدية إلى مفعولين والأفعال المزيدة وطائفة من حروف المعاني.
المقطع الثامن (الصحة والرياضة)	الأسبوع الأول يطلب من المتعلم كتابة موضوعا توجيهيا يدعو من خلاله زملائه إلى الاعتدال في الأكل مبرزاً فوائد ذلك، مع توظيف أفعال التفضيل، والتشبيه البليغ، والسجع.
	الأسبوع الثاني يطلب من المتعلم كتابة فقرة يدعو فيها زميل له لتجنب بعض السلوكات السلبية المتعلقة بسوء التغذية مثل (عدم فطور الصباح واستبعاد الخضروات والفواكه من الوجبات اليومية)، مع توظيف الأحرف المصدرية والروابط المنطقية.
	الأسبوع الثالث يطلب من المتعلم تحرير فقرة متنوعة الأنماط يبيّن فيها اتفاقه مع زملائه على تأسيس فريق رياضي مدرسي، مع بيان أسباب وأهداف الاتفاق وأثر ذلك على تنشيط رابطة الرياضة المدرسية، مع توظيف عدد من أحرف الاستفتاح والتمني، وبعض المفردات ذات المعاني المشتركة.
	الأسبوع الرابع يطلب من المتعلم بمناسبة اليوم العالمي للصحة (07 أفريل من كل عام)، وتحت شعار (الصحة نظام غذاء وممارسة رياضة) إنتاج نص توجيهي حوارى بحث فيه على الاعتناء بالصحة والوقاية من الأمراض، مع توظيف أفعال التفضيل، والمصادر المؤولة، وطائفة من حروف المعاني.

1-2- الإنتاج الكتابي النهائي:

في نهاية المقطع وبعد إنجاز جميع النشاطات يُقَوِّمُ إنتاج المتعلّم الكتابي كإجراء عملي لتصحيح الأخطاء والتأكد من اكتساب الكفاءات المستهدفة؛ حيث يمثل هذا النشاط أحد الوسائل التقويمية التكوينية، التي ينجزها المتعلم في نهاية كل مقطع تعلّمي لتوظيف ما اكتسبه من موارد لغوية وقيم معرفية وقياس كفاءته التواصلية، ونفصل لهذا النشاط عبر الجدول الآتي :

المقطع التعليمي	الإنتاج الكتابي
المقطع الأول (الحياة العائلية)	تحرير رسالة تلتزم بموضوع الحياة العائلية، بالاستعانة بتقنية التصميم، مع توظيف الموارد اللغوية (الاسم القصور، والمنقوص، والفعل المعتل، والتشبيه)، والتأكد من خلو الرسالة من الأخطاء مع توظيف القيم الاجتماعية.
المقطع الثاني (حب الوطن)	كتابة كلمة توجيهية بمناسبة عودة أخ زميلٍ من غريته بعد غياب طويل، للوقوف على مدى حسن توظيف تقنية بناء الفقرة، وتوظيف اسم الزمان والمكان وحروف القسم، وإسناد الفعل المثال إلى الضمائر، وتوظيف توجيهات، واحترام علامات والوقف والترقيم. مع توظيف قيم وطنية.
المقطع الثالث (عظماء الإنسانية)	يُطلب من المتعلّم كتابة ملخص لكتاب يتحدث عن عظيم من عظماء الإنسانية، مع مراجعة الملخص وصياغته في نص حوار متراط، من اثني عشر سطرا، يدور بينه وبين زميله مع توظيف المكتسبات المناسبة.
المقطع الرابع (الأخلاق والمجتمع)	يُطلب من المتعلّم كتابة نصا توجيهيا متراطا، يدعو فيه صديقه إلى الندم عن سلوكه المشين، ويحثّه على التزام الأخلاق الفاضلة في المعاملة، ويعرض عليه مصاحبة أصدقائه المقربين مع توظيف المكتسبات المناسبة.
المقطع الخامس (العلم والاكتشافات العلمية)	يُطلب منه استثمار دليل استعمال جهاز حاسوب لإنتاج صفحة من التعليمات الضرورية، تعلق في الغرفة لإرشاد الإخوة في كيفية استعمال الحاسوب مع توظيف المكتسبات المناسبة.
المقطع السادس (الأعياد)	يُطلب منه تأليف نصا حواريا في جلسة عائلية استعدادا للاحتفال بعيد الضحى المبارك، يتناول استعدادات الأسرة لتشارك فرحة العيد، مع توظيف المكتسبات المناسبة.

المقطع السابع (الطبيعة)	يُطلب منه تأليف نصا حواريا توجيهيا يتضمن تقديرات الثروات الطبيعية لبلادنا، والحث على الاعتناء بها، مع توظيف المكتسبات المناسبة.
المقطع الثامن (الصحة والرياضة)	يُطلب منه إنشاء نص توجيهي حوارى يتضمن الحث على ممارسة إحدى الرياضات، مع شرح فوائدها الصحية، مع توظيف المكتسبات المناسبة .

2- تحليل نتائج الإحصاء:

من خلال الجداول التفصيلية، يتبين أنّ المتعلم يمارس وظيفته التعبيرية بناءً على ما تعلّمه من موارد لغوية وكفاءات وقيم معرفية؛ ففي نهاية كل أسبوع تعلّمي يُنتج المتعلّم نص شبيه بالنص التعليمي المعالج بتوظيف القيم المعرفية والموارد اللغوية التي تعلّمها، فينطلق من كتابة فقرة، ورؤوس أقلام إلى إعداد خطبة وتحرير رسالة إلى إعداد نصوص حوارية وتوجيهية على منوال النص المدرّس، حيث ينتج ما عدده تسعة عشر (19) نصا توجيهيا، وأحد عشر (11) نصا حواريا، ونصين (02) متنوعي الأنماط، وفي نهاية كل مقطع تعلّمي يواصل المتعلّم نشاطه التعبيري، فينتج نماذج نصية توافق القيم التي تضمنها المقطع التعلّمي، مع توظيف الموارد اللغوية التي تناولها خلال المقطع، بالتركيز على النمط التوجيهي والحواري، حيث ينتج خمسة (05) نصوص توجيهية، وثلاثة (03) حوارية، فيكون مجموع النصوص التي ينتجها كتابة على منوال النصوص التي عاش تجاربها يقدر بأربعين (40) نصا، وهنا يكون المتعلم بين نوعين من طرق الاكتساب:

- أما الأولى فأشبه ما تكون بطريقة الاكتساب* التي أشار إليها علماؤنا العرب، حيث يكتسب الفرد لغته بطريقة لا إرادية من البيئة اللغوية التي يعيش فيها، وهنا نستطيع تمثيل النص التعليمي بالبيئة العربية التي كان الفرد يأخذ منها ملكته اللغوية على الطّبع والسجّة، فينتهج نفس النهج وينحو طريقة الكلام نفسها، فينطق بها مشافهة أو كتابة اقتداء بالنموذج التعليمي.

- وأمّا الثانية فتكون مكّملة للأولى؛ حيث يكون الاكتساب بطريقة واعية مخطط لها عبر التعلّم، فيكتسب اللغة وهو على معرفة بقواعد النّحو، والأدب بعد معالجة النصوص، فتتكوّن لديه ملكة وقدرة على الفهم والإنتاج احتذاءً بالنصوص

* ينظر: الاكتساب اللغوي في التراث العربي، الفصل الثاني من الباب النظري

التعليمية، حتى يرتسم في خياله المنوال الذي تُسجّت عليه التراكيب فينسج عليها، لأنّ عملية تنظيم وترتيب المعارف والمعلومات - على رأي أ.ماير (Adolf Meyer)* - تعتمد على وعي المتعلّم بهذه المعلومات والمعارف التي اكتسبها وتعلّمها، فتكون على شكل خبرات معرفية، يوظفها ويستخدمها حسب المواقف التي يواجهها، فيتم استدعاء المعارف والخبرات المناسبة للموقف من الذاكرة طويلة المدى بطريقة واعية ومنظمة.

- وإضافة إلى الوظيفة التقويمية التكوينية لنشاط التعبير الكتابي الأسبوعي، فلهذا النشاط فوائد جمّة في تنمية القدرات والمهارات التواصلية، ولعلّ من أهم أغراض درس التعبير نذكر:¹
- 1- تمكين المتعلّمين من التعبير عمّا في نفوسهم، أو عما يستخلصونه من قيم بعبارات سليمة.
 - 2- توسيع دائرة أفكارهم.
 - 3- توظيف المكتسبات والموارد اللغوية والقيم المكتسبة.
 - 4- تعزيز المتعلّمين التفكير المنطقي، وترتيب الأفكار، وربط بعضها ببعض.
 - 5- إعداد المتعلمين للمواقف الحياتية.

* ينظر: نموذج التعلم لتجهيز ومعالجة المعلومات، الفصل الثاني من الباب النظري

1 عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 147

خلاصة :

لقد كان ميدان فهم المكتوب منطلقا في اكتساب الموارد اللغوية بناء على النص التعليمي الذي يعالجه المتعلم قراءة وفهماً، ويتخذ بيئة نموذجية يعيش خلالها اللغة تلقياً وممارسة فبعد القراءة، والفهم، والمناقشة، يثري رصيده المعجمي، وعلى طريقة الاكتشاف يتوصل إلى اكتساب الموارد النحوية والأدبية المستهدفة، فتتحقق له كفاية لغوية تمكنه من ربط الأصوات والمعاني طبقاً لقواعد اللغة، ومن خلال هذه الكفاية تتمظهر كفاءته في أدائه أو إنتاجه الكتابي الأسبوعي والنهائي، حيث تكون نقطة الانطلاق هي النص، ونقطة الوصول هي النص، باعتبار أن المعرفة التي تحملها النصوص يمكنها في الأخير أن تشكل الاكتساب اللغوي الذي يتكون في ذهن المتعلم، بعد استثمار النصوص ومعالجتها بطريقة ناجحة عبر التأمل، والتحليل، والمناقشة، والتذوق ومنها إلى الاكتشاف والوقوف على الموارد اللغوية المستهدفة واكتسابها انطلاقاً من بيئتها النصية.

فبالنسبة للاكتساب المفرداتي أحصينا عدد قليل من المفردات التي تحتاج إلى شرح وتمثل رصيда جديدا للمتعلمين، تماشياً مع النظريات العلمية التي ترى أن تكثيف الرصيد اللغوي الجديد يسبب الفشل والنفور، لذا فقد تم تقديم الألفاظ الصعبة التي تحتاج إلى شرح متفرقة على نصوص المدونة إثراءً للرصيد اللغوي دون جعلها متخمة، حيث قدمت في سياقها ضمن النص وفقاً لما تقتضيه طبيعة اللغة، فتكتسب الألفاظ جنباً إلى جنب مع قواعد اللغة وباقي روافدها، وبذلك فقد روعي معيار المفردات من حيث السهولة والتداول عند اختيار النصوص التعليمية، مما يُسهّل من مهمة الإدراك والتفاعل، خدمة لمقام التوجيه والنصح والإرشاد الذي يتطلب الدقة والوضوح لفهم الرسالة.

وأما الاكتساب النحوي فقد قُدمت القواعد النحوية في سياقها ضمن النص في موضوعات تتناسب وقدرات المتعلمين المعرفية باعتماد الشائع منها في الاستعمال اليومي حتى تلقى الاستئناس والقبول ولم تُتخذ كغاية في حد ذاتها وإنما جعل منها وسيلة لتقويم الأداء وتعويد المتعلم على الإنجاز الصحيح.

وأما الموارد الأدبية فقد تنوعت بين الصور البيانية والمحسنات البديعية، وتذوق الأساليب وموسيقى الشعر وتمييز أنماط النصوص، حيث يتم تكرار هذه الموارد وفقاً لطريقة التدريج الدوري على سبيل التكرار والتغذية الراجعة بهدف تأكيد اكتساب الخبرة المرغوبة وتحسين التعلم، كما يُتوصّل إلى تلك الموارد من طريق أسئلة مقصودة على سبيل الإثارة والاعتماد على نشاط المتعلم الذاتي لرفع الاستجابة.

ويأتي ميدان إنتاج المكتوب في آخر النشاطات التعليمية باعتباره أحد الوسائل التعليمية التي تمكّن من قياس التحصيل المعرفي من خلال تقييم نشاط المتعلّم و تقويمه بهدف تحسين تعلّمه وتكوينه، حيث يمارس هذا النشاط بناءً على ما تعلّمه في عوالم النصوص ومحاولة النسج على منوالها بتوظيف ما تم اكتسابه من ألفاظ وقواعد نحوية وأدبية، وقيم معرفية، وتثبيتها خلال إنتاجه الكتابي .

فصل رابع:

وظيفية نصوص ميدان فهم المكتوب في التحصيل المعرفي

المبحث الأول: علاقة الاكتساب اللغوي بالتحصيل المعرفي

المبحث الثاني: نصوص ميدان فهم المكتوب وتحصيل المعارف والقيم

المبحث الثالث: معايير اختيار نصوص ميدان فهم المكتوب وتنظيمها

المبحث الرابع: وظيفة نصوص ميدان فهم المكتوب

تمثل المعرفة أهم مطلب ينشده المتعلم، والمدرسة، والأسرة، والمجتمع على حدّ سواء، ولا سيما في ظل التطور الحاصل في ميادين الحياة الذي يفرض على المتعلم مواكبة ذلك التطور بتنمية معارفه، وكفاءاته، ومهاراته، ليسهل عليه التفاعل مع المتغيرات وتحقيق ذاته، والإسهام في بناء مجتمعه، ويمثل النص التعليمي أحد أهم وسائل نقل المعرفة إلى المتعلم المعبر عنها بعلاقة التمثيل التي يشارك من خلالها في بناء معارفه من طريق النص التعليمي الذي اختير بطريقة مقصودة لتحقيق أهداف وغايات تربوية يعود نفعها على الفرد والمجتمع، لأنّ السؤال الديدانكي (ماذا نعلم من اللغة؟) يظل يطرح نفسه مع كل تغيير يطرأ على المجتمع، حتى يكون هذا النص فاعلا في تقديم العلاج وتقويم السلوك وتحسين المتعلم ضد كل أشكال الانحراف والممارسات غير المرغوبة المنافية للقيم والأخلاق.

ونحاول من خلال هذا الفصل معرفة المنطلقات التي تؤسس لحصول المعرفة من طريق النص التعليمي والأنشطة التي ينجزها المتعلم خلال ميادين التعلم، ليتمكن من تحصيل معارف وخبرات يطبقها في مختلف مواقف الحياة، ولا يمكن تحصيل المعرفة ما لم تكتسب اللغة الحاملة لتلك المعرفة، لأنّ المعاني لا وجود لها إذا لم تثبت بواسطة اللغة بمستوياتها الصوتية والمعجمية والنحوية والدلالية التي تقود لا محالة إلى فهم المعاني التي تُحصّل بها المعارف والقيم والكفاءات، فهل تضمنت نصوص المدونة ما يكفل تحصيل ما ينشده منهاج اللغة العربية بالتعليم المتوسط من قيم ومواقف وكفاءات؟ وهل اعتمد في اختيار تلك النصوص على المعايير العلمية التي نظّر لها المختصون بما يكفل لها تحقيق وظيفتها في حياة المتعلم؟، للإجابة عن هذين السؤالين والخروج بأحكام سنقوم باستظهار القيم والمواقف والكفاءات والتوجيهات التي حملتها نصوص المدونة، للنظر في مدى مراعاة معايير الانتقاء النظرية التي نظّر لها المختصون، والحكم على وظيفتها بناء على ما تحمله من تجارب وخبرات.

المبحث الأول: علاقة الاكتساب اللغوي بالتحصيل المعرفي

ليس الهدف إذا من التحصيل المعرفي نيل شهادة أو تكديس معلومات في الذهن، بل الهدف الفعلي منه هو تنمية المعارف والكفاءات واكتساب مهارات حياتية من شأنها الارتقاء بشخصية المتعلم وفكره ليحقق ذاته ويسهم في بناء مجتمعه، وتحصيل هذه المعرفة مرهون باكتساب اللغة التي هي جزء أساسي في صياغة الأفكار؛ إذ لا وجود للمعرفة بمعزل عن اللغة التي تُجسّد هذه المعرفة، فتعلّم اللغة هو المنفذ الوحيد وجواز السفر الذي يبيح لنا السفر إلى عوالم المعرفة، فلا تحصيل للمعرفة دون امتلاك اللغة التي هي جوهر العملية المعرفية، ولا شك في أنّ التحصيل المعرفي هو النتيجة المتوخاة من التعليم، التي تسعى الهيئات الرسمية والمؤسسات التربوية إلى بلوغها وتحقيقها بمجتمعاتها، مما يدفعها إلى مراجعة مناهجها وتطويرها وفق مقتضيات العصر لمواكبة المتغيرات ضماناً لحسن التعلّم.

وإذا كانت اللغة كما أسلفنا هي جوهر العملية المعرفية، فإنّ التعلّم هو الوسيلة والطريق المختصر المؤدي إلى المعرفة، لذلك كان ارتباط التحصيل المعرفي وثيقاً بالتعلّم؛ حيث "يحقّق الفرد لنفسه في جميع مراحل حياته منذ الطفولة وحتى أواخر العمر أعلى مستوى من العلم أو المعرفة في كل مرحلة حتى يستطيع الانتقال إلى المرحلة التي تليها والاستمرار في الحصول على العلم والمعرفة، ولذا فإنّ التحصيل مرتبط عادة بالتعلّم"¹، وسنعرض لهذه العلاقة (علاقة تحصيل المعرفة باكتساب اللغة) فيما يأتي:

1- العلاقة بين الاكتساب اللغوي والتحصيل المعرفي:

يقاس التحصيل المعرفي في مادة اللغة العربية من طريق ملاحظة وتقييم المهام التي تسند إلى المتعلّم لينجزها خلال ميادين التعلّم (فهم المنطوق وإنتاجه، فهم المكتوب، إنتاج المكتوب) بما تحتويه من نشاطات متفرعة إلى قواعد نحوية تؤدي إلى فهم المعنى فهما سليماً، والتعبير الشفهي والكتابي، والقراءة التي يكون من طريقها معارف وخبرات نظرية يطبقها في مختلف المواقف التي تواجهه في الحياة، حيث يراهن منهاج اللغة العربية على النصّ التعليمي باعتباره حامل العلم ومصدر التجربة، من أجل تحقيق غايات المدرسة وضمان تعليم ذي نوعية يكفل التفتح الكامل والمنسجم والمتوازن لشخصية التلاميذ بتمكينهم من اكتساب معارف نظرية وتطبيقية، وبلوغ القيم والمواقف والكفاءات المرغوبة، وهذا انطلاقاً وتأسيساً على ما تم اكتسابه من ثروة معجمية وموارد نحوية وأدبية وقيم، ومهارات؛ إذ "يرتبط النمو اللغوي بالنمو

1 عمر عبد الرحيم نصر الله، تدني مستوى التحصيل والإنجاز المدرسي، دار وائل، عمان، الأردن، ط2، 2010، ص15

المعرفي على نحو وثيق، لأنّ اللغة هي العنصر المستخدم في التعلّم¹، الذي يعدّ منطلقاً يقوم على أساسه تحصيل المعرفة، حيث أشار أحد الباحثين إلى أنّ تعلم اللغة الأصلية جزء لا يتجزأ من عملية نمو الطفل ونضجه جسمياً وعقلياً ونفسياً، وهو في حدّ ذاته- التعلّم اللغوي- عملية تبادل وتفاعل بين الخبرة التي يكتسبها الفرد من بيئته ومجتمعه واللغة التي يفكر عن تلك الخبرة بها²، فاكساب اللغة هو المنطلق الأول والأساسي لتحصيل المعرفة.

1-1- الاكتساب المفرداتي وتحصيل المعرفة:

يقوم التحصيل المعرفي على مدى فهم المتعلم وإدراكه لما يقرؤه من نصوص؛ إذ لا يمكن للمتعلّم تذوق تلك النصوص والتأثر بقيمتها والاعتبار من تجاربها وخبراتها دون فهم معانيها التي تقوم على فهم المفردات أولاً، حيث يرى المختصون في المجال التربوي أنّ العلاقة بين ذخيرة الفرد من الكلمات ونسبة ذكائه علاقة إيجابية طردية؛ فمن كانت نسبة ذكائه عالية تجده يفكر تفكيراً عميقاً ويسعى للبحث عن المعلومات التي تشتمل على أفكار ومفاهيم تفد إلى أذهانهم مقترنة بالمفردات أو الرموز اللغوية الدالة عليها³؛ فثراء الحصيلة اللغوية لدى المتعلّم تجعله أكثر فهماً لما يسمع أو يقرأ، فيصبح أكثر وعياً وتمييزاً، ويمكن أن نجمل الإيجابيات التي تترتب عن الثروة اللفظية فيما يأتي⁴:

- 1- فهم وإدراك ما يُقرأ ويسمع من معلومات وما في التراث من نتاج فكري.
- 2- تذوق الإبداعات الأدبية من خلال النصوص المسموعة أو المقروءة.
- 3- فهم واستيعاب قواعد اللغة وأصول نحوها وصرفها، وتوظيف هذه القواعد على الوجه الصحيح في التعبير عن الأفكار والأحاسيس.
- 4- خلق الدافعية والاستمرار في القراءة وحب الاطلاع.
- 5- زيادة الخبرات والتجارب والمعارف والمهارات التي يكتسبها الفرد، وبالتالي زيادة المحصول الفكري والثقافي.
- 6- آثار نفسية تتمثل في انفتاح الشخصية على ما يحيط بها ونموّ غريزة الاجتماع لديها، ومن ثمة نموّ روح الألفة والجرأة الأدبية والثقة بالنفس.
- 7- تكرار المفردات بالنصوص التعليمية تجعلها أكثر تداولاً، مما يجعلها أكثر حضوراً في الذهن وأكثر بروزاً وجلاءً في الذاكرة.

1 عبد المجيد نشواني، علم النفس التربوي، مرجع سابق، 198

2 عبد المنعم بدران، التحصيل اللغوي وطرق تنميته، مرجع سابق، ص 19

3 أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللغوية، مرجع سابق، ص 34

4 المرجع نفسه، ص ص 53، 54

وبالنظر إلى أهمية الثروة اللفظية في تحصيل المعرفة، فهي تبقى عاجزة إذا كانت في معزل عن صحة التأليف وحسنه، فالألفاظ كما يرى عبد القاهر الجرجاني: "لا تفيد حتى تُؤلّف ضربا خاصا من التأليف، ويُعمد بها إلى وجهٍ دون وجهٍ من التركيب والترتيب"¹، الأمر الذي اتخذته اللسانيات التطبيقية بطبيعتها البراغماتية على محمل التطبيق واتخذت النص محورا لكل التعلّيمات، بالنظر إلى انسجام تأليفه واتساق تركيبه.

1-2- الاكتساب النحوي وتحصيل المعرفة:

تقوم اللسانيات التطبيقية برصد وتتبع المشكلات التي يصادفها المتعلّم، ومحاولة وضع الحلول للتصدّي لها، خاصة في ظلّ الضعف الشّدِيد الذي يلاقيه المتعلمون في التّلقّ أو في الكتابة أو في الفهم، فوضعت بين أيدي المهتمين النص التعليمي بديلا عن الشواهد النحوية كمقاربة في تعليم النحو، حيث يشير أحد الباحثين أنّه من خلال النص التعليمي ومعالجته يكتسب المتعلّم الفرد ثقافة وعلماء، كما يفهم ويستوعب قواعد اللغة، وأصول نحوها وصرفها، ومن ثمة توظيفها على الوجه الصحيح في التعبير عن أفكاره وأحاسيسه، ولا تظهر أهمية الثروة اللفظية ما لم تكن هناك قدرة على صياغة وتركيب وسبك، وربط المفردات اللغوية المكتسبة على نحو سليم².

فمن خلال النص التعليمي ينتقل المتعلّم بالتدرّج من مرحلة المعرفة بالعربية وفق قوانينها الإعرابية على الفطرة والسّجّة إلى المعرفة العلمية بتلك القوانين والقواعد، التي تقود لا محالة إلى فهم وإدراك المعاني القابعة خلف النصوص، ومنها استلهاهم الدروس والعبر والقيم المعرفية والخلقية التي يتخذها المتعلّم خبرة لرسم معالم شخصيته سوية يعود نفها على الفرد والمجتمع، تماشيا وأهداف القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 . مؤرخ في 15 محرم عام 1429 الموافق لـ 23 يناير 2008، في مادته الثانية الذي يهدف إلى تحديد الأحكام الأساسية المطبقة على المنظومة التربوية الوطنية، الذي أفردنا له عرضا بالفصل الأول بالجانب التطبيقي والتي تركز أساسا على تكوين مواطن مزود بمعالم وطنية أكيدة، وترسيخ قيم ثورة نوفمبر 1954 ومبادئها لدى الأجيال، وتكوين جيل مشبع بمبادئ الإسلام وقيمه الروحية والأخلاقية والثقافية والحضارية، هذه القيم التي اتخذت أهم المعايير في انتقاء النصوص التعليمية، الأمر الذي سنقف عنده بالتحليل خلال هذا الفصل.

1 عبد القاهر الجرجاني، أسرار البلاغة: تح: محمود شاكر أبو فهر، دار المدني، جدة، ط1، 1991، ص4

2 خالد الزواوي، اكتساب وتنمية اللغة، مرجع سابق، ص 91

1-3- الاكتساب الأدبي وتحصيل المعرفة:

يتوقف تذوق الجمال الفني في الآثار الأدبية على فهم وإدراك الأساليب البلاغية بما تحمله من محسنات بديعية وصور بيانية ضمن سياقاتها في النصوص بحكم الصلة الوثيقة بين السياق والمعنى، لأن فصل تلك الصور أو المحسنات عن النص يعني أننا تعاملنا معها مثل تعاملنا مع الشواهد النحوية النظرية الجافة، التي تدعو للملل، باعتبار أن تعليم هذا المورد الفني يعتمد على التذوق، والتأثير في المتلقي، وكي يتمكن المتعلم من تذوق الأساليب البلاغية، لابد أن يكتشفها ويستقرؤها من خلال النصوص الأدبية (شعرية أو نثرية) التي اختيرت لدراساتها دراسة أدبية تقوم على فهم معناها وإدراك ما فيها من جمال وجودة يحقق المتعة ويشير في النفوس الرغبة في دراسة الأدب؛ حيث أشار أحد الباحثين إلى فوائد تدريس النصوص الأدبية المتمثلة في:¹

- وقوف المتعلمين على مواطن الجمال الفني في الآثار الأدبية.
- إثارة رغبتهم في دراسة الأدب وقراءة النصوص الأدبية التي من شأنها تربية ذوقهم.
- تعرفهم على مميزات اللغة وخصائصها وتطورها في العصور المختلفة.
- تهيئة الفرصة أمام الموهوبين لإظهار مواهبهم بالنسج على منوال النصوص الأدبية.
- تنمية الثقافة الأدبية والثروة اللغوية.

فلا قيمة إذا للغة إلا قياسا بالمعاني المتصورة في الذهن، والمعاني لا وجود لها إلا إذا أثبتت بواسطة اللغة، لأنها آلة ووسيلة لتوضيحها وتحليلها وهذا ما نشير به إلى عوامل اكتساب اللغة، فالفرد يمتلك استعدادا فطريا لذلك لكن لا يكفي إذا لم يدعم بما يمكن أن يشري به رصيده من ألفاظ التي تحتاج إلى نظام قواعدي ودربة على فهم وتذوق الأساليب البلاغية، التي تقود لا محالة إلى فهم وإدراك المعاني القابعة خلف النصوص يبني عليها فكره ومعارفه وينشط لسانه بألفاظ يخرج بها تلك الأفكار إلى الحياة، ويكون الفكر فيها دافعا لتوظيف اللغة، واللغة آلة نشطة للإفصاح عن ذاك الفكر. فالفكر دون لغة لا وجود له واللغة دون فكر لا معنى لها كما ذهب إلى ذلك (جميل صليبة) في ما كتب²، ومن أجل تمكين المتعلم من تذوق النصوص والتأثر بقيمتها والاعتبار بتجارها، لا بد أن تكون في متناوله مراعية لمستواه، تطرق مواضيع عصره، تعالج كل ظاهرة مجتمعية غير مرغوبة لتحقيق وظيفتها ويتخذها المتعلم متكأ ومرجعا في أخذ قراراته دون أن يتيه في مفترق الطرقات التي يصادفها خلال مسيرته في الحياة.

1 عبد المنعم بدران، التحصيل اللغوي وطرق تنميته، مرجع سابق، ص 26

2 ينظر: جميل صليبا، علم النفس، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ط2، 1984، ص 518 وما بعدها

المبحث الثاني: نصوص ميدان فهم المكتوب وتحصيل المعارف والقيم

يهدف منهج اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط - كما أشرنا سابقا - إلى تمكين المتعلمين من اكتساب معارف نظرية وتطبيقية من قيم ومواقف وكفاءات تكفل لهم الاندماج في مجتمع المعرفة والالتقاء عليها في مواجهة مواقف الحياة، وقد أشار الباحثون إلى توجه السياسات التعليمية الحديثة في بناء وتصميم المناهج نحو فكرة المناهج التكاملية، التي تعتمد في أساسها على محاولة الربط بين الموضوعات الدراسية المختلفة متجاوزة في ذلك الحواجز المصطنعة بين المواد الدراسية المختلفة، التي تتداخل وتتعاون على إنجاز مشترك تنمو من خلاله معارف وكفاءات جديدة¹، حيث يراهن منهج اللغة العربية على النص التعليمي في تحصيل كفاءات عرضية تجعل من مادة اللغة العربية على صلة بباقي المواد ومختلف النشاطات؛ وتتكون هذه الكفاءات من "القيم والمواقف، والمسااعي الفكرية والمنهجية المشتركة بين مختلف المواد التي ينبغي اكتسابها واستخدامها أثناء بناء المعارف"²، وقد صنفنا إلى كفاءات ذات طابع فكري، ومنهجي، وتواصل، وذات طابع شخصي واجتماعي، يستخلصها المتعلم ويحصلها جنبا إلى جنب مع القيم والمواقف بعد معالجة النصوص.

1-تحصيل القيم والمواقف:

يراهن منهج اللغة العربية على النصوص التعليمية من أجل تزويد المتعلمين بخبرات وقيم ومواقف تساعدهم على تحقيق نموهم الشامل جسميا وعقليا ونفسيا واجتماعيا وروحيا بما يضمن لهم مواجهة جميع مواقف الحياة، بدءا بالقيم الخلقية الداعية إلى بر الوالدين، ثم حب الوطن والتحلي بالوطنية، ومنها إلى قيم دينية وإنسانية، كما هو موضح فيما يأتي:

1-1- قيم أسرية تبرز فضل الوالدين:

المقطع التعليمي	عنوان النص	القيم والمواقف
	سهرة عائلية	- تحلق أفراد الأسرة حول مائدة الطعام يزيد من تماسكها. - السهرات العائلية تزيد من سعادة الأسرة واستقرارها و تماسكها . - الدعوة إلى إكرام الضيف. - التحلي بصفاء السريرة أو الباطن، ونبد صفات المنافق.
	هدية لأمي	- من أسباب السعادة الاهتمام بالأم، وإظهار مشاعر الحب لها.

1 نعيمة رشيد، فاطمة الزهراء ضياف ((مساهمة تعليمية المواد باللغة العربية في تنمية كفاءة التواصل بالفصحى ككفاءة عرضية))، مجلة (لغة-كلام)، المجلد(07)،

العدد01، المركز الجامعي غليزان، الجزائر، 2021، ص 276

2 وزارة التربية الوطنية (اللجنة الوطنية للمناهج)، مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، 2016، ص 08

المقطع الأول (الحياة العائلية)		- دور الهدية في تمتين الصّلات بين الأقارب والحفاظ على الأواصر بينهم.
	في سبيل العائلات	- فضل الوالدين في توفير أجواء السعادة بالبيت. - الوسط العائلي هو ألد مكانا للعيش بسعادة وهناء. - العائلة هي مصدر كل صلاح ونجاح.
	حوار في أسرة	- فضل الوالدين في تربية الأبناء. - الدعوة إلى بر الوالدين.

1-2- قيم تتعلق بالضمير الوطني:

المقطع التعليمي	عنوان النص	القيم والمواقف
المقطع الثاني (حب الوطن)	أرض الوطن	- الفرد جزء من الوطن، وفراقه معيشة ضنكا. - على كل فرد أن يكون بذرة صالحة يعود نفعها على الوطن.
	تحية العلم الوطني	- العلم رمز العزة والكرامة والسيادة، وجب المحافظة عليه والدفاع عنه. - العلم شعار الوطنية لكل دولة، وقد ولد ورفع بعد كفاح، وقساوة، وتضحية.
	الوطن الحبيب	- الاعتزاز بالوطن والعهد على بناء مجده بالعلم. - العلم خير سلاح للنهوض بالوطن والارتقاء به.
	الوطن والوطنية	- حب الوطن والتحلي بالوطنية من واجب كل فرد. - سعادة الفرد وخيره في بيته ووطنه وفي العالم بأسره.

1-3- قيم خلقية ووطنية:

المقطع التعليمي	عنوان النص	القيم والمواقف
المقطع	يا جميلة !	- الدعوة إلى تمجيد وتخليد بطولات الشهداء والمجاهدين وتعظيم شأنهم . - التضحية في سبيل الوطن مهمة الرجال والنساء. - الشهداء والمجاهدين رمزا من رموز الوطن.
	إنسانية الأمير	- سماحة الإسلام . - نصرة المظلوم واجبة على كل مسلم.

الثالث (عظماء الإنسانية)		- من أحيا نفسا فكأنما أحيا الناس جميعا. - من لوازم الإنسانية العيش في سلام مهما اختلفت العقائد والأديان.
	غاندي الرجل العظيم	- التواضع من أسباب الرفعة. - الاعتماد على النفس سر النجاح. - حب العائلة ومساعدة الفقراء قيم إنسانية نبيلة.
	سليم الفطرة	- عظمة الرسول عليه الصلاة والسلام وثباته على الحق. - الإيمان بالله وحده يتحقق بالابتعاد عن المحرمات. - الثبات على الحق يكون بتحدي التهديدات وعدم الانسياق للإغراءات.

1-4- قيم دينية وإنسانية:

المقطع التعليمي	عنوان النص	القيم والمواقف
المقطع الرابع (الأخلاق والمجتمع)	وصية أب	- لين الجانب، والتواضع، والجود، والكرم، والسماحة، وحماية الحرمات، وحسن الجوار، وإعانة المستغيث، وعزة النفس عن المسألة، كلها أخلاق تضمن لصاحبها الشرف والمجد. - الأخلاق الفاضلة قيمة دينية وإنسانية.
	فضائل الأخلاق	- الإحسان، استكمال فضائل النفس، مساعدة الغير، تقوى الله والاعتصام بحبله، فعل الخير، الجود، والكرم، مسالمة الناس، القناعة، ترك الشرور والآثام، ترك التكاسل كلها أخلاق فاضلة لا تصلح النفس دونها. - الأخلاق الفاضلة قيمة دينية وإنسانية .
	أخلاق صديق	- الأخلاق الفاضلة هي معيار اختيار الصديق. - التزام الأدب والتحلي بفضائل الأخلاق يجعل المرء محل إعجاب واحترام أصدقائه.
	التربية بالقُدوة الحسنة	- إصلاح النفس والتحلي بالصدق في الأقوال والأفعال فضائل ترفع شأن صاحبها وتجعله قدوة لغيره.

1-5- قيم تحث على طلب العلم:

المقطع التعليمي	عنوان النص	القيم والمواقف
	فضل العلم	- العلم أفضل ما يرثه المرء عن سلفه العلماء.

- في سبيل العلم تُتَكَبَّد المشاق ويُذَلَّ الجهد. - الملائكة تضع أجنحتها لطالب العلم رضا بما يصنع. - تفضيل الله العالم على العابد، لأن العلماء ورثة الأنبياء.		المقطع الخامس (العلم والاكتشافات العلمية)
- برُّ الوالدين والتأدب في محاورتهما؛ وهو ما يجسده قول الكاتب: "قال ابن النفيس على استحياء: أنا يا أبي لا أريد البقاء في القرية"¹. - بلوغ الأماني والأحلام يبدأ العمل له منذ السنوات الأولى من التعلم. - الأحلام العظيمة تتطلب عزيمة وإصراراً لتحقيقها.	الطبُّ أمنيّتي	
- طلب العلم والمثابرة عليه يوصل إلى تحقيق أفضل النتائج "إني اعتقد أنه أفضل اكتشاف قمت به إلى الآن"². - الغرض الأساس من طلب العلم يتمثل في خدمة البشرية جمعاء "يُمكنك أن تتصوّرني مقدار ما سيصنعونه لإنقاذ حياة آلاف المرضى"³.	الضوء العجيب	
- الدعوة إلى استعمال الحساب الذهني في أثناء النشاطات الحسابية لما له من أهمية تنمية القدرات العقلية . - الدعوة إلى اكتشاف المواهب والعمل على تنميتها .	الحساب الهوائي	

1-6- قيم المواطنة والتكافل الاجتماعي

القيم والمواقف	عنوان النص	المقطع التعليمي
- تجنب الإسراف والتبذير خاصة خلال المناسبات والأعياد، و تفقد الذين لا يجدون انفاقاً. - الدعوة إلى التكافل الاجتماعي والتعاون والإنفاق والعطف على الفقراء واليتامى والثكالى. - لا يتحقق الإيمان إلا بحب المرء الخير لغيره كما يحبه لنفسه. - التنبيه من الانخداع بالمظاهر والأزياء.	يوم المرحمة	المقطع السادس (الأعياد)
- استغلال فرصة العيد وفرحته لإدخال البسمة على أصحاب القلوب المنكسرة. - لا تكتمل فرحة العيد ما لم تضمّد جراح اليتامى والفقراء والأرامل.	نشيد العيد	

1 وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص 97

2 المرجع نفسه، ص 102

3 المرجع نفسه، الصفحة نفسها

		- الوقوف على ظروف العيد عند الأسر الجزائرية إبان أيام الاستعمار المحتل.
	خاتم العيد	- تضحي الأم بأغلى ممتلكاتها في سبيل إسعاد أبنائها. - مطالبة الأبناء بشراء الثياب كل عيد يثقل كاهل الآباء. - يحرم الآباء أنفسهم في سبيل إسعاد الأبناء.
	عيد العمال	- يبنى الوطن ويزدهر بسواعد العمال. - الدعوة إلى الاجتهاد والعمل في سبيل بناء الوطن.

1-7- قيم تتعلق بالمواطنة والضمير الوطني

المقطع التعليمي	عنوان النص	القيم والمواقف
المقطع السابع (الطبيعة)	يوم الربيع	- الطبيعة مصدر راحة واطمئنان. - ضرورة المحافظة على الطبيعة .
	غصن ورد	- الأرض وفية لأهلها مهما تنكروا لها. - خدمة الأرض يبعث في النفس سعادة ولذة . - الاهتمام بغرس الأرض يزيد الطبيعة حسنا وجمالا.
	مناجاة البحر	- شاطئ البحر منتزه طبيعي تراح له النفس. - المحافظة على نظافة الشواطئ وجمالها لأنها مصدر للمتعة والإلهام.
	الطبيعة كتاب	- الطبيعة مصدر للغذاء والراحة ينبغي المحافظة عليها . - الدعوة إلى التحلي بالسلوك الحضاري وتجنب العبث بمخزون الطبيعة من نبات وحيوان وإلفساد في الأرض.

1-8- قيم تتعلق بالمحافظة على صحة البدن:

المقطع التعليمي	عنوان النص	القيم والمواقف
	نظام الغذاء	- تجمع الأطعمة سبب في سقم البدن وثقل الروح، وظلمة العقل. - النظام المثالي للغذاء يكون في تخصيص ثلث للطعام، وثلث للشراب وثلث للهواء. - صحة الجسم تضمن بالتوقف عن الطعام دون الشبع ، وعدم مأكّل المعدة .

- الدعوة لاتباع نظام غذائي صحي من أجل نمو طبيعي وسليم للجسم. - اتباع أساليب التخسيس دون استشارة الطبيب يؤدي إلى النحافة الزائدة . - النحافة الزائدة مرض وضعف وهزال وليست رشاقة وجمال. - التخلي عن اللحوم بأنواعها والإفراط في تناول العصير يؤدي إلى المرض. - ممارسة رفع الأثقال رياضة خاصة بالكبار دون الأطفال . - عدم الثقة في الإشهارات والإعلانات المروجة للمواد وسبل النحافة والسمنة.	صحة أطفالنا والعادات الخاطئة	المقطع الثامن (الصحة والرياضة)
- فائدة ممارسة الرياضة على صحة الأبدان والعقول. - العقل السليم في الجسم السليم.	ملاعب الكرة	
- التمسك بالدين يجعل المرء ناجحاً في كل المجالات. - إتباع نظام صحي وقانون أدبي بالأسرة يكفل سعادة وهناء العائلة. - المحافظة على القيم الوطنية والدينية والعقلية.	الحياة نظام	

يستخلص المتعلّم من تجارب النصوص قيم ومواقف تمكنه من الإجابة عن تساؤلاته وتصحيح مفاهيمه، وتعديل سلوكه وتوجهه الوجهة التي تأملها الأهداف التعليمية، خاصة في ظل التحديات والظروف المحيطة التي أثّرت على السلوك والمفاهيم؛ وقد كان المنطلق مع القيم الأسرية التي تبرز فضل الوالدين وبرهما والدعوة إلى تمتين الصّلات بين الأقارب، ومنها إلى القيم الوطنية الداعية إلى حب الوطن والاعتزاز به وتمجيد بطولات الذين ضحّوا من أجله، انتقالاً إلى القيم الخلقية الداعية إلى مكارم الأخلاق وطلب العلم، ثم العودة على طريقة التدرّج الدوري إلى برّ الوالدين والدعوة إلى الاجتهاد في سبيل خدمة الوطن، انتهاء بالمحافظة على الطبيعة والبيئة والاهتمام بصحة الجسم والعقل تصحيحاً للعادات الخاطئة وتقويماً لكل سلوك منحرف.

2- تحصيل الكفاءات العرضية:

- مفهوم الكفاءة:

جاء في لسان العرب: الكُفء هو التّظير والمساوي¹، وفي قاموس المورد جاء تعريفها بأنها "كفاية، مقدار كاف، وكفاءة، وجدارة، ومقدرة واختصاص وأهلية"².

1 ابن منظور، لسان العرب، دار إحياء التراث العربي للطباعة والنشر، بيروت، ط1، مجلد(12)، ص 111

2 منير البعلبكي، قاموس المورد، دار العلم للملايين، بيروت، 1980، ص 20

أما اصطلاحاً فهي عبارة عن مجموعة المعارف والمهارات التي يستخدمها المتعلم في حل مشكل مطروح¹.
وقد قسمت مناهج الجيل الثاني لمرحلة التعليم المتوسط الكفاءات إلى قسمين:²

أ- **كفاءات المادة:** وهي الكفاءات التي يكتسبها المتعلم في مادة من المواد الدراسية، وتهدف إلى التحكم في المعارف، وتمكنه من تجنيد الموارد الضرورية لحل وضعيات المشكلة.

ب- **كفاءات عرضية:** وتتكون من كفاءات اتصالية، ومنهجية، وفكرية واجتماعية وهي نتاج تفاعل بين مواد دراسية وتقاطع معارف مختلفة من المواد.

وقد توفرت مدونة الدراسة على جميع الكفاءات العرضية كما حددها المنهاج بما يساهم في تنمية معارف المتعلمين ليس في مادة اللغة العربية وحسب، وإنما في جميع المواد، حيث يصبح قادراً على الملاحظة والاكتشاف، والبحث عن المعلومات بنفسه والتحقق من صحتها، ويخطط لعمله وينظمه والانطلاق من مكتسباته للتعبير عن أفكاره، حيث نوضح لهذه الكفاءات فيما يأتي:

2-1- كفاءات ذات طابع فكري:

المقطع التعليمي	عنوان النص	الكفاءة العرضية
المقطع الثالث	نص الأسبوع الثاني: إنسانية الأمير	يتعرف المتعلم من خلال النصّ على أسلوب النص الحوارى المتمثل في : - توظيف جمل الاستفهام والأمر والنهي والنداء والتعجب. - التداخل بين الجمل الناتج عن مقاطعة الكلام. - توظيف الحجج والبراهين. كما يتعرف على روابط النص الحوارى المتمثلة في: - روابط الوصل، نحو: علامات الترقيم، أحرف العطف، كذلك، أيضاً.. - روابط الجواب: أجل، نعم، بلى، بلى، لا.. - روابط التفسير: أي، أقصد، أعني.. - روابط التأكيد والنفي: إن، لا شك، ..

1 نعيمة رشيد، وفاطمة الزهراء ضياف، مساهمة تعليمية المواد باللغة العربية في تنمية كفاءة التواصل بالفصحى ككفاءة عرضية، مرجع سابق، ص 277

2 وزارة التربية الوطنية (اللجنة الوطنية للمناهج)، مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، مرجع سابق، ص 08

		- روابط التعليل والاستنتاج: لذلك، لذا، إذا، نخلص إلى...
المقطع السابع	نص الأسبوع الثالث: مناجاة البحر	كما يتعرّف المتعلّم على الموازنة في اللغة التي تعني النظر في موضوعين لترجيح أحدهما على الآخر، ولا تتحقّق الموازنة إلا بعد النظر في أوجه التشابه، وأوجه الاختلاف بين النمطين. ثم يوازن بين الحوار والتوجيه فيتوصل إلى: 1- أوجه التشابه: (الحوار والتوجيه كلاهما أسلوب للتواصل - الحوار والتوجيه كلاهما نمط نصي - الحوار والتوجيه كلاهما يستدعي وجود طرفين متواصلين هما المرسل والمرسل إليه). 2- أوجه الاختلاف: (الحوار يقوم على تبادل الأدوار في الحديث بين المتكلم والمتلقي، أما التوجيه يقوم على طلب تنفيذ تعليمات موجهة من المرسل إلى المتلقي - الحوار يقبل تبادل أفكار، أما التوجيه يقوم على نقل الخبرة والتجربة في الحياة، من الموجّه إلى الموجّه للاستفادة منها) .

2-2- كفاءات ذات طابع منهجي:

المقطع التعليمي	عنوان النص	الكفاءة العرضية
المقطع الأول	نص الأسبوع الثاني: هدية لأمي	يستخلص المتعلّم تقنية تدوين رؤوس أقلام، من خلال التركيز على تسجيل الأفكار الأساسية والمعلومات المهمة بإيجاز وبأسلوب المتعلّم بإتباع الطريقة العمودية عبر تسجيل الفكرة العامة وتحتها الأفكار الأساسية مدعمة بشواهد وأمثلة، وبعده الخلاصات والاستنتاجات، والملاحظات الشخصية.
	نص الأسبوع الثالث: في سبيل العائلات	يتعرّف المتعلّم على منهجية تصميم موضوع من خلال تقسيم النص إلى فقرات تساعد على ترتيب أفكاره، ويتعرّف على أقسام التصميم الثلاثة: (مقدمة، واصل الموضوع، والخاتمة)، وفي الأخير يعود إلى النص ويتدرّب على تحديد أقسامه.
	نص الأسبوع الثاني: تحية العلم الوطني	يتعرّف المتعلّم على الفقرة التي تمثّل نص قصير مكتوب يعالج فكرة رئيسية واحدة، تعقبها أفكار ثانوية للاستدلال وتوسيع الفكرة الرئيسية بأمثلة، أو شواهد، أو معطيات، أو حجج، والتي تبدأ بترك فسخة في أول السطر، وتختتم الفقرة بجملة تلخص ما عبّرت عنه، وتنتهي برسم نقطة في آخرها.
المقطع الثاني	نص الأسبوع الثالث: الوطن الحبيب	يتعرّف المتعلّم على أسلوب التوجيه الذي يهدف إلى توجيه تعليمات إلى مرسل إليه (فرد أو جماعة) ودعوته للقيام بعمل معيّن، أو ترك القيام بسلوك ما، واجتنابه، كما يتعلم طريقة تصميم نص توجيهي (مقدمة: وفيها أسلوب مناسبة التوجيه كالتمهيد بالنداء

		للفت الانتباه، العرض: وفيه عرض لموضوع التوجيه، الخاتمة: وفيها بيان لأهمية القول، وضرورة العمل به)، ويتعرف المتعلم كذلك على الاقتباس، باعتباره أداة حجاجية، تمكن المرسل من تدعيم آرائه بالاستعارة من أسلوب آخر.
المقطع السابع	نص الأسبوع الأول: يوم الربيع	يتعرف المتعلم على كيفية بناء فقرة توجيهية من خلال احترام جانبي الشكل والمضمون: - تحديد الموضوع، وتصوّر فكرته العامة ذهنياً، ثم نقلها على المسوّدة. - تحديد مناسبة الموضوع، ويستحسن ضبطها في المقدمة. - تصوّر نص التوجيه، وتحديد أسلوب تقديمه من قبل المرسل. - إعداد التصميم لترتيب العناصر السابقة وتنظيمها.
	نص الأسبوع الثاني: غصن ورد	يواصل المتعلم تنمية مهاراته في بناء فقرة توجيهية فبعد الإجابة على مجموعة من الأسئلة يستخلص أنّه لبناء نص توجيهي في جانبه المضموني (اللغة والأفكار)، يجب: - ترتيب الأفكار، وتقديمها واضحة للمتلقى. - اختيار الألفاظ، وتقديمها واضحة للمتلقى. - اختيار الألفاظ والعبارات المناسبة للموقف التواصل، وتوظيفها بأسلوب غير مباشر. - تدعيم الكلام أحياناً بالآيات القرآنية، والأحاديث النبوية الشريفة، أو أقوال العلماء، والحكماء لإعطائه المصداقية لدى المتلقي وتحقيق القبول عنده. - توظيف روابط التوجيه.
	نص الأسبوع الأول: "نظام الغداء"	يتعرف المتعلم على روابط المقدمة والختام بعد الإجابة على مجموعة من الأسئلة، ليتوصّل إلى تلك الروابط المنطقية التي تحفظ للنص ترابطه وتماسكه، فروابط المقدمة؛ هي كلمات أو عبارات للاستهلال يؤتى بها في مقدمة كل موضوع منها: بدءاً، في البداية، أول الأمر، قبل كل شيء، في مستهل الحديث،... وغيرها. وروابط الختام؛ وهي كلمات أو عبارات تشير إلى أن المتكلم على وشك إنهاء كلامه لذا يؤتى بها في خاتمة كل موضوع، منها: وأخيراً، وفي النهاية، وفي الختام، وخلاصة القول، وفي إيجاز، والحاصل،... وغيرها.
المقطع الثامن	نص الأسبوع الثالث: "ملاعب الكرة"	يطلب من المتعلم الاعتماد على مكتسباته القبلية ويذكر بعض أنماط النصوص التي تعرف عليها (السرد، الوصف، الحوار، والتوجيه)، ويتوصل إلى تعريف النمط بأنّه: الطريقة التقنية المستخدمة في إنتاج النص وكتابته، بغرض التعبير عن الأفكار والآراء، والأحاسيس بما يضمن وصولها واضحة إلى المتلقي؛ إذ لا يخلو النص من تعدّد الأنماط، ولكن يهيمن فيه بالضرورة نمط على بقية الأنماط.

2-3- كفاءات ذات طابع تواصلي:

المقطع التعلمي	عنوان النص	الكفاءة العرضية
المقطع الأول	نص الأسبوع الأول: سهرة عائلية	يستخلص المتعلم مفهوم التواصل؛ المتمثل في الإخبار والإبلاغ، ونقل المعلومات والأفكار، والأحاسيس بواسطة اللغة شفويا أو كتابيا، ويتعرف على عناصر التواصل (المرسل، والمرسل إليه، والرسالة).
المقطع الثاني	نص الأسبوع الأول: أرض الوطن	يستخلص المتعلم كيفية استخدام الجمل الحوارية القصيرة عبر أساليب الاستفهام المجازية، واستخدام ضمائر الخطاب المباشر أنا، أنت.
المقطع الثالث	نص الأسبوع الثالث: غاندي الرجل العظيم	يتعرف المتعلم على دورة التواصل التي يقصد بها وجود طرفين (مرسل ومرسل إليه) يتبادلان التعبير عن الأفكار أو أحاسيس (رسالة) بواسطة اللغة، حيث تتحقق هذه الدورة في حوار يقع بين المرسل والمرسل إليه، شريطة تبادل الرسالة، أي أن لا تصدر من طرف واحد (فالمتكلم يتفاعل في الحوار، لأنه يسمع ليفهم، ويفهم ليخبر ويناقش).
المقطع الرابع	نص الأسبوع الأول: وصية أب	يتعرف المتعلم على التوجيه: الذي يشمل كل ما له علاقة بإعطاء التعليمات، والنصائح، والنواهي، وعناصره هي: 1- الموجه: وهو الذي يأمر بالقيام بالفعل، أو التخلي عنه، ويكون في العادة صاحب خبرة في الحياة، أو صاحب معرفة، وله سلطة فعلية، أو سلطة معوية، يوظفها للتأثير في سلوك المتلقي. 2- المتلقي: وهو الذي يتلقى الأوامر، وطلب القيام بالأفعال، لا يملك الخبرة ولا المعرفة الكافية بالموضوع.
	نص الأسبوع الثاني: فضائل الأخلاق	يتعرف المتعلم على روابط النص التوجيهي؛ حيث يتحقق الترابط في النص بأدوات تسمى الروابط، وهي: - روابط الوصل: أحرف العطف، كما، أيضا، كذلك.. - روابط التفسير: المقصود بذلك، أي.. - روابط التأكي والنفي: إن، لا شك، الحقيقة، الصواب.. - روابط الإغراء والتحذير: عليك، لزم، إياك، حذار.. - الروابط المنطقية: بسبب، من أجل..

	نص الأسبوع الثالث: أخلاق صديق	يتعرّف المتعلّم على دورة التواصل في وضعية التوجيه، التي تستدعي وجود طرفين (مرسل ومرسل إليه)، أحدهما يعبر عن الأفكار أو الأحاسيس (رسالة) بواسطة اللغة، والآخر يصغي ويستقبل بإيجابية. - هذه الدورة تتحقق في كل نص توجيهي يقع، وتكون الرسالة فيه في اتجاه واحد على أن تظهر من الطرف الآخر بادرة التجاوب (الإصغاء). - المتكلّم يوجّه الرسالة، والمتلقي يستمع ليفهم، مع احتمال تغييره لسلوكه.
المقطع الخامس	نص الأسبوع الأول: فضل العلم	يتعرّف المتعلّم على آداب الحوار المتمثلة في: - الإصغاء للمتحدّث باهتمام. - عدم مقاطعة المتكلم أثناء الحديث. - عدم أخذ الكلمة حتى ينهي المتحدث كلامه. - عدم الانفعال أثناء الرد، وعدم التهجم إن كنا بصدد رفض رأيه. - التزام الهدوء والرياسة طوال مدة الحوار، فهذا من الأخلاق الحمودة التي تسهم في إنجاح الحوار.
	نص الأسبوع الأول: يوم المرحمة	يتعرّف المتعلّم على الحوار الداخلي، المتمثل في طريقة التعبير التي يمارسها المتكلم أحيانا للتنفيس حين يستشعر المضايقة أو عدم القدرة على التواصل مع الآخرين. في وضعيات الواقع المعيش أو على خشبة المسرح، حيث يؤدي دور المرسل ودور المرسل إليه.
المقطع السادس	نص الأسبوع الثاني: نشيد العيد	يتوصل المتعلم بواسطة طريقة الاكتشاف إلى معرفة الحوار الثنائي وعناصره وكيفية تصميمه بعد الإجابة عن مجموعة من الأسئلة، فيستخلص أنّ: - نص الحوار الثنائي يُقصّد به حوار يشترك في إنتاجه طرفان هما المرسل والمرسل إليه. - عناصر الحوار الثنائي هي عناصر الحوار (الموضوع وطرفا الحوار). - تصميم الحوار الثنائي المكتوب: ينتظم في تصميمه لأقسام تصميم أي موضوع، أي المقدمة، والعرض، والخاتمة.
	نص الأسبوع الثالث: خاتم العيد	من خلال النص يتعرّف المتعلم على الحوار متعدّد الأطراف؛ الذي يشارك في إنتاجه عدّة أطراف، يؤدّون أدوار المرسل والمرسل إليه بالتناوب وبالترتيب. وفي تصميمه مقدّمة وعرض وخاتمة.

2-4- كفاءات ذات طابع شخصي واجتماعي:

المقطع التعليمي	عنوان النص	الكفاءة العرضية
المقطع الخامس	نص الأسبوع الثاني: الطبُ أمنيّتي	يتعرّف المتعلّم على دليل الاستعمال المتمثل في الكتيب الذي يصحب أي آلة أو جهاز جديد، يشرح بالتفصيل وبالخطوات المتتابعة كيفية استعمال الوسيلة، ويتضمن: فهرس المحتويات، لرسم التخطيطي للآلة، وتركيبها، وكيفية تشغيلها، والنصائح الخاصة ببعض الأعطاب، والمخطط الكهربائي أو الإلكتروني.
	نص الأسبوع الثالث: الصّوّء العجيب	يستخلص المتعلّم أنّ كل وسيلة تعليمية كهربائية، أو إلكترونية، أو بسيطة التركيب تستعمل في المؤسسة التربوية تُحفظ مصحوبة مع دليل الاستعمال. ليتعرّف أنه لاستعمال وسيلة تعليمية، يجب أن يستعين المتعلّم والمتعلّمة بالمخبريّ، لتسلّمها، وتلقّي بعض الإرشادات العامة والنصائح في كيفية الاستعمال، مع قراءة (دليل الاستعمال)، قراءة جيدة، واتباع التعليمات في كيفية التشغيل خطوة بخطوة.
المقطع الثامن	نص الأسبوع الثاني: "صحة أطفالنا والعادات الخاطئة"	يجب المتعلم عن بعض الأسئلة المقصودة، فيُندرج به ليكتسب معارف وخبرات ويستخلص أنّ: - كل دواء معيّن من طبيب، يُشتري من الصيدلانية، حيث يسهر الصيدلاني على تقديم النصائح والإرشادات الخاصة بطيفية الاستعمال. - كل علبه دواء مصحوبة بالضرورة بنشرة تبين كيفية الاستعمال. - لا نستعمل الدواء حتى نقرأ هذه النشرة قراءة جيدة. وفي حالة الغموض أو عدم الفهم لما نقرأ علينا أن نستشير الصيدلاني.

فضمن الكفاءات الفكرية يتمكن المتعلّم من:

- الملاحظة والاستكشاف.
- المقارنة واستخراج أوجه التشابه والاختلاف.
- توظيف الحجج، والربط بين الأفكار.
- التحقق من صحة النتائج، وتقييمها.
- أمّا ضمن الكفاءات المنهجية فيحصل على عدّة مهارات:
- التلخيص باستهداف المعلومات والأفكار الرئيسة.
- تصميم الموضوع وترتيب المعلومات وتنظيمها.

- إعداد خطط لحل وضعيات المشكلة.

وضمن الكفاءة التواصلية كفاءات تتحقق المهارات الآتية:

- التعرف على مفهوم التواصل وعناصره.

- التعرف على الحوار الداخلي والثنائي والجماعي.

- تنمية القدرات التعبيرية وتكييفها مع متغيرات الوضعية التواصلية.

وفي الكفاءة الشخصية والاجتماعية يتعرف المتعلم على دليل استعمال الوسائل والأجهزة، والنشرة المصاحبة للأدوية التي تبين جميع المعلومات الضرورية المتعلقة بها من (المكونات، حالات الاستعمال، التحذيرات، المقادير... الخ)، ليستطيع من خلال هذه الكفاءات أن يحافظ على الأجهزة المتاحة أمامه في البيت والمدرسة وغيرها، وأن يكون على دراية بخطورة الأدوية ويسهم في المحافظة على سلامته وسلامة غيره.

المبحث الثالث: معايير اختيار نصوص ميدان فهم المكتوب وتنظيمها

أشرنا فيما سبق إلى أن أهم ما ينبغي مراعاته في اختيار النص التعليمي هو جانبي الشكل والمضمون؛ إذ يتعلق الجانب الأول باختيار المفردات والتراكيب وطول النص، ويتعلق الثاني بجانب المعرفة والتربية بما يتماشى وواقع المتعلمين حتى تكون العربية قريبة من حياة المتعلمين، توجههم الوجهة المرغوبة بالنظر إلى مرحلتهم العمرية؛ التي وصفها علماء النفس بمفترق الطرق الذي يحتاج إلى إشارات موجهة تساعد على سلوك الطريق الآمن الموصل إلى النجاح، ولعلّ مجيء جلّ النصوص في نمطها التوجيهي كان خدمة لهذا الغرض، بالنظر إلى حاجة متعلمي المرحلة إلى توجيهات تربوية دائمة ومستمرة تنبههم وتذكّرهم بما يجب اتباعه، وتحذّرهم بما عليهم اجتنابه، من طريق استعراض مكارم الأخلاق وما فيها من حثّ على برّ الوالدين واصطناع المعروف ومدح العلم وذم الجهل، كما جاء الفكر التربوي عند ابن سينا¹، وقد كانت نصوص المقاطع التعليمية نابضة بالحياة، تسعى إلى تعديل سلوك المتعلم وتوجيهه الوجهة السوية التي تعود بالنفع عليه وعلى مجتمعه، كما نفصله فيما يأتي.

1 محمود عبد اللطيف، الفكر التربوي عند ابن سينا، مرجع سابق، ص 21

1- النص التعليمي والتوجيهات السلوكية :

تضمنت المقاطع التعليمية نصوصاً محملة بتوجيهات سلوكية تناسب متعلمي المرحلة لبناء شخصية قويّة سوّية، من خلال عرض نماذج صادقة هادفة إلى تنمية تفكيرهم، متجهة نحو المنحى العملي يوظفونها في حياتهم الاجتماعية ممارسة وسلوكاً.

المقطع التعليمي	موضوع التوجيه
المقطع الأول (الحياة العائلية)	- التعبير عن حياة المتعلّم اليومية التي يعيشها بأسرته، والدعوة إلى بر الوالدين، والتماسك الأسري.
المقطع الثاني (حبّ الوطن)	- ترسيخ قيم وطنيه من خلال الدعوة إلى حب الوطن وتعظيم شأنه، وتكريس الانتماء للشعب في النفوس، والدعوة إلى احترام رموز الوطن ومنه ترسيخ ثقافة المواطنة، من خلال التوجيه إلى السلوك القويم الذي ينبغي التحلّي به تجاه العلم الوطني، والدعوة إلى طلب العلم واستنفار النفوس للعمل في سبيل رقي الوطن، والتحلي بروح التسامح وحب الآخر والتفتح على العالم.
المقطع الثالث (عظماء الإنسانية)	- إظهار الأخلاق الفاضلة من طريق بعض أثار بعض الأعلام الذين تركوا أثراً طيباً وخلد لهم التاريخ من أمثال الأمير عبد القادر، وجيلة بوحيرد، وغاندي، اختتاماً بسيد الخلق أجمعين، سيدنا محمد عليه أفضل الصلاة والتسليم.
المقطع الرابع (الأخلاق والمجتمع)	- ترسيخ الأخلاق الفاضلة وتكوين فرد يتحلّى بزيينة الأخلاق لضمان تماسك المجتمع، وعيش أفراد في وحدة ووفاء ونبذ الخلاف والشقاق.
المقطع الخامس (العلم والاكتشافات العلمية)	- إدراك فضائل العلم، وتبجيل العلماء من خلال مواقفهم، والتعرّف على نماذج ناجحة من طفولة العلماء للاقتداء بهم، وتوضيح أثر الاكتشافات العلمية في حياة الإنسانية وضرورة تميمها بالحفاظ على الأجهزة والوسائل.
المقطع السادس (الأعياد)	- ترسيخ بعض العادات الطيبة من مكارم الخلاق كالدعوة للتحلي بخلق الرحمة و تفقّد الفقراء واليتامى والأرامل خاصة في الأعياد الدينية، والحث على التزاور والتراحم بين الأقارب والعائلات والجيران، ومعالجة ظاهرة التباهي يوم العيد بإرهاق كاهل الآباء.

المقطع السابع (الطبيعة)	- الدعوة إلى خدمة الأرض والمحافظة على الطبيعة واكتشاف أسرارها واتخاذها مصدر راحة واطمئنان، في ظل ما تشهده من إهمال وتكر لها من قبل أهلها
المقطع الثامن (الصحة والرياضة)	- المحافظة على صحة المتعلم عبر الغذاء الصحي المتوازن وممارسة الرياضة .

2- معايير اختيار نصوص ميدان فهم المكتوب:

تتداخل في اختيار النصوص التعليمية مجموعة من المعايير المنهجية، والمعرفية، والنفسية، والاجتماعية... الخ، بما يسمح بتحقيق غايات وأهداف المدرسة، وقد اعتمد في اختيار نصوص المدونة على مجموعة من المعايير العلمية كما نظر لها المختصون، فبعد القيام بعملية سحب لتلك المعايير النظرية - التي طرقتها في الجانب النظري - وإسقاطها على نصوص المدونة، توصلنا إلى مراعاة أغلب معايير الانتقاء والتي نفصلها بالتمثيل والبرهان فيما يأتي:

2-1- المعيار منهجي (الأهداف):

يخضع اختيار النصوص مباشرة للأهداف التي تتصل بالعمل التعليمي، الذي من أبرز أهدافه تغيير السلوكات وتوجيهها الوجهة المرغوبة، وتنمية القدرات والمهارات التي ينبغي أن يكون عليها المتعلم، ونصوص المقطع التعليمية تسعى في مجملها إلى توجيه سلوك المتعلمين نحو:

- تعلّم الاعتماد على أساليب الإقناع والحجة في تبرير المواقف كما في نص الأسبوع الرابع "حوار في أسرة"¹، وتوظيف المحسنات البديعية والصور البيانية، وتنمية الحسّ الفني والذوق الأدبي الجمالي، وتحصيل قيم خلقية ودينية، كما في المقطع التعلّمي الأول.

- إبراز قيمة الوطن وعلاقة الفرد به، لتكوين فرد صالح ذو شخصية قوية لا ينساق خلف الأهواء، أو ما يُروّج له من مغالطات، كما في المقطع التعلّمي الثاني.

- تكوين فرد صالح يعود نفعه على المجتمع، كأن يحافظ على الهوية الوطنية، من خلال احترام رموز وطنه، وينمي قيمه الخلقية والدينية، ويدافع عن رموز وطنه ويحترم قيم الوطن وأخلاق الأمة، ويتواصل مع غيره ويحترم الثقافات، ويتقبل الاختلاف ويسعى إلى التعايش بسلام، كما في المقطع التعلّمي الثالث.

1 وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص 26

- تمكين المتعلم من تذوق النصوص الأدبية، ومنها تنمية حسّ الفني وذوقه الأدبي الجمالي، وتكوين فرد صالح يعود نفعه على المجتمع، كما في المقطع التعليمي الرابع.
- تنمية مهارات وقدرات المتعلم وتوجيه سلوكياته الوجهة المرغوبة كالصبر وتحمل المشاق في سبيل طلب العلم، وتعلم الاعتماد على أساليب الإقناع والحجة في تبرير مواقفه من الكتاب والسنة، وحسن استعمال الوسائل التعليمية التكنولوجية، كما في المقطع التعليمي الخامس.
- تكوين فرد صالح يعود نفعه على المجتمع ويتحلى بروح التعاون والعمل والصدق، كما في المقطع التعليمي السادس.
- المحافظة على الطبيعة والاهتمام بها، في ظل انتشار ظواهر تخريرية عليها، كما في المقطع التعليمي السابع.
- لعلّ الوعي بمحو الأمية العلمية والتكنولوجية قد أصبح ضرورة ملحة بالنسبة لجميع السياسات التعليمية في دول العالم، بالنظر إلى ما يعرفه العصر من تطوّر متسارع؛ وهو ما لمسناه في المقطع التعليمي الثامن في نص "أأكل لنعيش"¹ من معارف ودقائق عملية تتعلق بالخلية ووظيفتها في تحويل السكريات إلى طاقة لتشغيل الجسم، فمن خلال النص يقف المتعلم على مجموعة من المعارف العلمية الخاصة بالعلوم الطبيعية وما يتفرع عنها من علوم طبية وبيولوجية من وضع المتعلم على المبادئ والأسس الأولى التي تفسر الظواهر المتعلقة بجسم الإنسان.

2-2- معيار التكامل:

- أشرنا في الجانب النظري إلى أنّ اختيار النص التعليمي يجب أن يكون وفق منهج علمي، وتتكامل فيه مجالات التخصص؛ حتى تكون العربية نابضة بالحياة تعبّر عن المجالات العلمية، كما ذهب إليه عبد الراجحي فيما كتب، وهو ما لمسناه من خلال علاقة النصوص في انسجامها وتكاملها مع العلوم الطبيعية والدينية والرياضية.

2-3- معيار المستوى:

- تتناسب النصوص مع مستوى المتعلمين، وحاجاتهم، وقدراتهم، حيث تم الأخذ بعين الاعتبار ما يأتي:
- قدرات المتعلمين وخبراتهم في انسجام عمودي مع السنوات السابقة التي تضمنت نفس عناوين المقاطع التعليمية.
 - حاجتهم إلى تمتين أواصر المحبة الأسرية والاعتزاز بالوطن وتهيئتهم لاتخاذ القرارات الصائبة في ظل ما يعرفه المجتمع اليوم من مؤثرات ومغالطات.

1 وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص 156

- تسعى نصوص المقطع الثالث "عظماء الإنسانية"¹ إلى الحث على طلب العلم وتوجيههم نحو العقيدة الصحيحة التي تمنع انسياقهم خلف كل فكر مغرض ومتطرف، وهو ما يناسب متعلمي المرحلة الذين يشعّون حماسا وحيوية، لطلب العلم والعمل ومواصلة تقديم التضحيات من أجل ازدهار الوطن.
- متعلم مرحلة المتوسط في أمس الحاجة إلى توجيهات أخلاقية كتلك التي تضمنتها نصوص المقطع التعليمي الرابع "الأخلاق والمجتمع"²، في ظل ما يتنازع شباب اليوم من أفكار وتوجيهات مظلمة وهدامة أفرزتها ثقافات الغير من خلال التكنولوجيا الحديثة، وانتشار بعض الظواهر المشينة كالسباب، والعنف، والتخريب... الخ.
- تدعو نصوص المقطع التعليمي الخامس "العلم والاكتشافات العلمية"³ إلى بذل كل جهد في سبيل طلب العلم، وهي من أهم التوجيهات التي يحتاجها المتعلم في جميع المراحل لتمدّه بالقوة والصبر لمواصلة مسيرته العلمية التعليمية بنجاح.
- تضمنت نصوص المقطع التعليمي السادس "الأعياد"⁴ تنبيهات وتحذيرات من الانخداع بالمظاهر والأزياء وإرهاق كاهل الآباء، خاصة خلال المناسبات والأعياد التي تحوّل مدلولها من الطاعات والعبادات إلى التباهي والتفاخر وهو ما يناسب متعلمي المرحلة الذين خرجوا من مرحلة الطفولة ودخلوا مرحلة المراهقة فيزداد اهتمامهم بالمظهر والتباهي.
- تمثل الطبيعة ملاذ الأطفال والعائلات لقضاء أوقات الراحة، وما أحوج كل فرد إلى توجيهات تدعو إلى الاعتناء بالطبيعة والحفاظة عليها في الحي، والقرية، والشاطئ، والمتزهات الطبيعية، وهي ما حاولت نصوص المقطع التعليمي السابع "الطبيعة"⁵ تقديمه للمتعلّمين، حتى يكونوا سببا في المحافظة على الطبيعة التي تزخر بها الجزائر.
- تناسب نصوص المقطع التعليمي الثامن "الصحة والرياضة"⁶ متعلّمي المرحلة؛ بالنظر إلى التوجيهات الصحية التي يحتاجونها في مثل هذه السن؛ بدءا من الاهتمام بالغذاء الصحي المتوازن لضمان نمو الجسم، وتعريفهم بأهمية البروتينات والفيتامينات التي ينبغي تحصيلها، إضافة إلى أهمية ممارسة الرياضة والمحافظة على نظافة الجسم والثوب، لينشؤوا أصحاء أقوياء.

1 وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص 49

2 المرجع نفسه، ص 69

3 المرجع نفسه، ص 89

4 المرجع نفسه، ص 109

5 المرجع نفسه، ص 129

6 المرجع نفسه، ص 149

2-4- معيار اختيار المفردات:

روعي في اختيار النصوص قائمة المفردات من حيث السهولة والتداول والاستعمال، حتى تكون قابلة للاستدعاء والتذكّر، وهو ما أكدت عليه النظريات في مسألة الاختيار في ظل ما أثبتته البحوث التي عابت على النصوص التعليمية التي تقدم للناشئة بوصفها تتسم بغزارة المفردات وكثرة الألفاظ الغريبة التي لم تعد شائعة في الاستعمال، بعدها من مسببات الفشل في الاستيعاب ونفور المتعلمين.

كما اعتمد في اختيار نصوص المقطع الثامن "الصحة والرياضة"¹ على جانب المصطلحات العلمية (الخلية، الكربوهيدرات، الهيدروجين، الأوكسجين، الكربون، السكر، النشاء، الطاقة، العضلات، الأعصاب، الدماغ، احتراق، التنفس، الاشتعال)، فهذه المفردات تشكل معجما وظيفيا يحتاجه المتعلم للتعبير عن حاجات عصره، والتكيف مع المواد العلمية في حياته التعليمية.

يتم شرح المفردات الصعبة مباشرة على هوامش النصوص، ليشري بها المعلم رصيده المفرداتي، باستثناء ثلاث مفردات تضمنها نص "أرض الوطن"² ضمن المقطع التعليمي الثاني (النياط: علائق القلب، أمراس: حبال، الدماء: بقية الروح)، باعتبارها غريبة لم تعد شائعة في الاستعمال.

2-5- الاختيار النحوي:

أغلب نصوص المقاطع التعليمية مرتبطة بالأحداث اليومية الاتصالية؛ حيث يتصادف المتعلم مع البنى النحوية المقررة ويتعرف عليها ويستخرجها دون عناء أو ملل، وهو ما يهدف إليه النحو التعليمي الذي يقدم القواعد النحوية في سياقاتها، غير معزولة، فيتعرف على الموارد النحوية المستهدفة ضمن سياقاتها على سبيل المعرفة العملية، وعلى طريقة الاكتشاف يتوصل إلى القاعدة النحوية ويستخرجها لتتحول معرفته بها معرفة علمية.

2-6- معيار الصدق:

- تسعى النصوص لتحقيق الأهداف والغايات التربوية التي أساسها تنشئة فرد متعلق بوطنه، يُكنّ له مشاعر الحب والإخلاص، وتمكين المتعلم من توظيف ما تمّ تعلّمه في حياته ممارسة وسلوكا.

1 وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص 149

2 المرجع نفسه، ص 32

- معلومات النصوص صحيحة تسهم في تنمية القيم المعرفية، والخلقية، والدينية، والوطنية بما يخدم شخصية المتعلم ونبض الأمة.
- يجني المتعلم معارف علمية ثابتة ليس فيها احتمال للشك - كما في نصوص المقطع التعليمي الثامن - ، متجهة نحو المنحى العملي الذي يصبح عليه المتعلم في المستقبل.

2-7- معيار الأهمية:

- تتجلى أهمية نصوص المدونة في خدمتها للأهداف التي تسعى السياسة التربوية لتحقيقها المتمثلة أساساً في:
- تكوين مواطن مزود بمعالم وطنية، وتقوية وعيه الوطني، ويحترم رموز دولته، ومتفتح على الحضارة العالمية.
 - تكوين فرد يتحلى بمكارم الأخلاق يعود نفعه على المجتمع.
 - اشتغال النصوص على حقائق ومعلومات لا غنى لطالب العلم عنها يتخذها خبرة في مسير العلمية وفي تصويب سلوكه ضمن حياته العملية.

2-8- معيار نفسي تربوي:

- تسعى نصوص المدونة إلى تغيير سلوك المتعلمين في جانبي العاطفة والوجدان، بإثارة عواطفهم وأحاسيسهم وتوجيههم إلى بر الوالدين ، وحب الوطن والدفاع عنه، والتحلي بمكارم الأخلاق، كما في نص " هدية لأمي"¹، الذي يحكي عن بر الوالدين، وأثر التهادي الساحر بين الأبناء للآباء، ومثله نص "حوار في أسرة"²، الذي يقدم صوراً عن تضحيات الوالدين في تربية الأبناء، ونص "أرض الوطن"³، الذي يصور العواطف التي تصحب فراق الوطن ويحلل بصدق السرّ الدفين في التعلق بالأوطان.
- إثارة دافعية المتعلمين لطلب العلم، لتحقيق آمالهم وطموحاتهم العلمية، كما في نص "فضل العلم"⁴، وهو نص ديني توجيهي، عبارة عن حديث للرسول المصطفى صلى الله عليه وسلم الذي بُعث هادياً ومعلماً للناس أجمعين يدعو إلى الصدق والمثابرة في طلب العلم.

1 وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص 17

2 المرجع نفسه، ص 26

3 المرجع نفسه، ص 32

4 المرجع نفسه، ص 92

- التعبير عما يختلج في نفوسهم، وما يجب أن يتحلوا به من سلوك حضاري تجاه الطبيعة، كما في نص "الطبيعة كتاب"¹، الذي يدعو إلى المحافظة على الطبيعة.

2-9- معيار متعلق بالمجتمع

التعليم في حقيقته عملية اجتماعية وجدت من أجل خدمة المجتمع، ويشكل أحد الوسائل التي تتخذها الأنظمة لنشر الوعي وتوجيه الأفراد الوجهة السليمة نحو التغييرات المرغوبة، خاصة في ظل ما يعرفه المجتمع من تحديات أحدثتها الثورة التكنولوجية في مجال المعلوماتية التي جعلت الفرد يعيش تغريبا عن أسرته ومحيطه الاجتماعي، تأثها في الفضاءات الافتراضية ينشد عالما بعيدا عن الواقع، فجاءت نصوص المقطع الأول منبهة إلى أهمية الاجتماع العائلي في توفير الاستقرار النفسي، والعودة إلى العالم الواقعي، والتنعم بطيبة العيش.

- تراعي نصوص المقطع الثاني القيم الاجتماعية والأخلاقية، بالنظر إلى ما تحمله من أفكار وتوجيهات تهدف إلى تكوين عقلية منظمة تساهم في البناء وكبح جماح كل سلوك غير مرغوب كتفضيل الغربة عن الوطن، أو ازدراء العلم الوطني باعتباره رمزا من رموز الدولة، كما تدعو إلى العلم والعمل والتعايش العالمي في سلام.

- تعبر نصوص المقطع السابع عن أهم قضية من قضايا المجتمع وهي المحافظة على الطبيعة، بأفكارها وتوجيهاتها التي تربط بين التنمية التربوية التعليمية والتنمية الاقتصادية.

2-10- معيار النمط اللغوي:

يرى علماء اللغة التطبيقيون أن أفضل نمط في اختيار المحتوى هو النمط الذي يكون له امتداد تاريخي وبعد ثقافي، وهو الرأي الذي ينطبق بصورة خاصة على اللغة العربية التي لها امتداد تاريخي مع التراث الذي خلفه علماءها وأدباؤها وارتباطها بالدين الإسلامي، وقد لمسنا هذا الامتداد والارتباط عبر التوجيهات الأخلاقية التربوية والتعبير عن القضايا الحضارية.

- أثبتت النصوص أن اللغة العربية لغة حضارة متطورة متجددة تعبر عما يحتاجه المتعلم للتعبير عن أغراضه اليومية والتعبير عن المفاهيم العلمية والثقافية وليست لغة حضارة قديمة سادت ثم بادت.

1 وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص 146

2-11- معيار معرفي:

تحتوي نصوص المدونة على موارد لغوية وعلمية وقيم أخلاقية من شأنها إثراء معارف المتعلمين وتجاربهم، كما توجههم الوجهة السليمة من إقرار بفضل الوالدين وحب الوطن، وتصحيح بعض المفاهيم السائدة وكأنها اختيرت بناءً على دراسة ميدانية متفحصية لواقع المتعلمين، ففي المقطع الخامس "العلم والاكتشافات العلمية" تقدم توجيهات توضح أنّ الهدف من طلب العلم ليس تحصيل نقاط أو حصص شهادات بقدر ما هو بذل يرحى من ورائه ابتغاء مرضاة الله ونفع المجتمع.

3- ترتيب النصوص بالكتاب المدرسي:

يمثل تنظيم النصوص التعليمية بين دفتي الكتاب المدرسي أحد أهم الإجراءات التي تضمن تدرج المعلومات لتكون التعلمات السابقة أساساً تُبنى عليه التعلمات اللاحقة بما يضمن تعليم مبرمج بطريقة أسهل وأسرع، وبسحب الطرائق المعتمدة في تنظيم النصوص التي أشرنا إليها في الجانب النظري من البحث، وقد وقفنا على ترتيب نصوص المدونة ترتيباً منطقياً ووظيفياً للاعتبارات الآتية.

3-1- الترتيب النفسي المنطقي:

يتجلى هذا الترتيب من خلال:

- الانطلاق من القيم الأخلاقية الأساسية التي تطبق في المحيط القريب ثم الانتقال إلى القيم التي يعود نفعها على المجتمع الإنساني ككل؛ حيث انطلق من ترسيخ القيم الأخلاقية المتعلقة ببر الوالدين، والدعوة إلى التماسك الأسري كما جاءت به نصوص المقطع التعليمي الأول (الحياة العائلية)، ومنها إلى حب الوطن كما في نصوص المقطع التعليمي الثاني (حب الوطن)، ثم إلى مبادئ السلام العالمية كما في نصوص المقطع الثالث والرابع.

- مراعاة المناسبات والمواسم التي تتطابق مع مضمون النصوص، كما هو مجسد في المقطع التعليمي الثالث "عظماء الإنسانية"¹، حيث يقف المتعلم مع نص شعري بعنوان "يا جميلة!"² يتغنى فيه الشاعر ببطولات وتضحيات بطلة من بطلات الجزائر المقاومة جميلة بوحيرد هذا النص الذي يتصادف مع الاحتفالات المخلدة لانديلا ع ثورة التحرير المجيدة 01

1 وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص 49

2 المرجع نفسه، ص 52

نوفمبر 1954، وكذا مصادفة نصوص المقطع التعليمي الخامس "العلم والاكتشافات العلمية"¹ مناسبة يوم العلم 16 أبريل، فمعالجة النص التعليمي في ظروف مقامية مناسبة يزيد من دافعية المتعلمين وتجاوبهم مما ينعكس إيجاباً على التحصيل المعرفي.

3-2- التدرج الوظيفي:

- يُقصد بهذا الترتيب جعل الوقائع الاتصالية أساس ترتيب النصوص دون إهمال الأسس النحوية والموقفية بهدف الارتقاء بالقدرة الاتصالية للمتعلم، وقد تبين ذلك من خلال:
- الانطلاق من النصوص التي تعبر عن حياة المتعلم اليومية التي يعيشها بأسرته.
 - ترسيخ قيم المواطنة والدعوة إلى طلب العلم والعمل من أجل رقي الوطن.
 - تقديم نماذج حية للأخلاق الفاضلة بهدف الاقتداء بها.
 - تكامل النصوص مع العلوم الطبيعية والدينية والرياضية.
 - اختيار البنى النحوية الوظيفية المرتبطة بالأحداث اليومية الاتصالية التي يُصادفها المتعلم وإعطائها الأولوية.
 - التدريب على الأساليب الصحيحة قراءةً وكتابةً، انطلاقاً من النص يجعله بيئة لغوية يعيشها المتعلم يحاكي أسلوبه، فيستقيم أدائه للغة على الوجه السليم فيحصل له الاكتساب عملياً وعلمياً.
 - وقوف المتعلمين على مواطن الجمال الفني في النصوص، وإثارة رغبتهم في دراسة الأدب وتربية ذوقهم الأدبي.

المبحث الرابع: وظيفة نصوص ميدان فهم المكتوب

تتحقق وظيفة النصوص التعليمية إذا تمكنت من ممارسة تأثيرها على المتعلم وتفاعل معها بسبب تناولها مواضيع تتناسب مع مرحلته نموّه العقلي واللغوي وتلامس واقعه، فتدفعه إلى التأمل والاعتبار بالقيم والخبرات والتوجيهات، فيجد فيها ضالته التي يتخذها مطية يتخطى بها الصعوبات التي تواجهه في مسيرته العلمية والاجتماعية، فيكون النص مساعداً له يضمن له نمواً نفسياً ويحقق له تكيفاً شخصياً وأكاديمياً مثمراً من طريق بناء شخصية تتمتع بالثقة قادرة على تجاوز صعوبات الحياة بنجاح.

1 المرجع نفسه، ص 89

1- النصوص المكتوبة الخاصة بالمقطع الأول (الحياة العائلية):

1-1- نص الأسبوع الأول:

أول نص يتلقاه المتعلم بعنوان "سهرة عائلية"¹، وهو نص حوار، توجيهي لمحمد الملي، يحكي عن دور الجلسات والسهرات العائلية في توفير السعادة والاستقرار النفسي والاجتماعي للأبناء.

- وظيفة النص:

يحكي النص عن دور الجلسات والسهرات العائلية في توفير السعادة والاستقرار النفسي والاجتماعي للأبناء، متضمنا في الوقت نفسه فائدة وقيمة دينية وأخلاقية حملها تشبيه "لبّ الجوزة" بقلب المنافق الذي يعجبك ظاهره وقوله، خلافا لما يُضمّر بباطنه، فهو تشبيه يضع المتعلم في صورة بليغة يُعمل فيها فكره، فيربط الصورة الملموسة المتمثلة في لبّ الجوزة السوداء بصورة محسوسة وهي قلب المنافق، فيكتسب من خلالها خبرة يسترجعها في مواقفه الحياتية القادمة، وهو ما يوافق السياسة التعليمية في الجزائر التي تسعى إلى "تكوين جيل مشبع بمبادئ الإسلام وقيمه الروحية والأخلاقية والثقافية والحضارية"²، كما تمثل تلك الصورة البيانية كفاءة عرضية ذات طابع تواصلية من خلال اعتماد أسلوب الإقناع بالحجة في تبرير موقف تجاه صفة المنافق الذي شبه بجوزة ظاهرها جميل، وباطنها أسود، فعبر هذا التشبيه يتمكن المتعلم من توظيف الأدوات اللغوية المناسبة (محسنات بديعية أو صور بيانية) ليكيّف كلامه مع الوضعيات التواصلية التي تصادفه.

1-2- نص الأسبوع الثاني:

يتلقى المتعلم خلال الأسبوع الثاني نص حوار، توجيهي بعنوان "هدية لأمي"³، لمحمد تيمور، يحكي عن بر الوالدين، وأثر التهادي الساحر بين الأقارب في تمتين الصّلات والحفاظ على الأواصر بينهم.

- وظيفة النص:

يقف المتعلم أمام مشهد أخلاقي مثير للعواطف، يدعو للاقتداء بإحدى الصفات الحميدة التي باتت الحاجة إليها ملحة في ظل انتشار ظواهر دخيلة على مجتمعنا تتمثل في العقوق بمختلف أشكاله، وقد اختير النص لمثل هذه المرحلة العمرية الحساسة بالذات، حيث يطرأ على طفل المرحلة بعض التغيرات الجسدية والنفسية، تجعل التواصل

1 وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص 12

2 ينظر: المادة الثانية من القانون رقم 04-08 . مؤرخ في 15 محرم عام 1429 الموافق لـ 23 يناير 2008

3 وزارة التربية الوطنية: كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص 17

والتعامل معه سواء بالقسم أو بالأسرة يتطلب دراية وذكاء تجنباً لإثارة إحساسه، وعن هذه المرحلة يتحدث أحد المختصين في علم النفس التربوي: "تعتبر هذه المرحلة من النوع الصعب والحساس، بسبب التغيرات الدرامية التي تحدث فيها، ففي هذه المرحلة تقترب الطفولة من نهايتها وتبدأ المراهقة... ولعل الآباء والمعلمين، وبحكم طبيعة علاقتهم بالمراهق من أكثر الناس قدرة على تقديم العون للمراهق، إذ اتَّسموا بالحكمة ومعرفة طبيعة المراهقة وخصائصها، والتغيرات الجسدية والانفعالية والعقلية، والاجتماعية التي تتمخض عنها"¹؛ إذ ينبغي ترك الفرصة للولد أو الفتاة عند بلوغ تلك الفئة العمرية للتعبير عن مشاعره والإنصات له وتوجيهه بطريقة لينة ومساعدته على تخطي تلك المرحلة بشكل إيجابي، وخاصة فيما يتعلق بإظهار الحب والاهتمام، وإنشاء صداقة تسمح للروح بكل المشاعر دون خوف، وقد صوّر النص جانباً مهماً من جوانب التواصل بين الفتاة وأمها، والتعبير عن مشاعر الحب والعاطفة من خلال التهادي اعترافاً بفضل الأم.

1-3- نص الأسبوع الثالث:

خلال الأسبوع الثالث يعالج المتعلّم مقطع شعري توجيهي بعنوان "في سبيل العائلات"²، للشاعر الجزائري مفدي زكريا، يدعو إلى الوحدة الأسرية والتماسك لتكوين مجتمع قوي وأمة موحدة.

- وظيفة النص:

يقدم النصّ توجيهات تتعلق بالاستقامة من خلال الاعتناء بالعائلات، كونها مصدر السعادة والاطمئنان، وهي المكان الوحيد المهيأ لاستثمار الوقت والطاقات لبلوغ النجاح والمنى، فقد اختير النصّ لمثل هذه المرحلة العمرية (بداية مرحلة المراهقة)، التي يمثلها المختصون من علماء النفس بمفترق طرق صعب في مسار المراهق يقف فيه محتاراً في اختيار الوجهة التي يسلكها؛ حيث اعتبروها من النوع الصعب والحساس، بسبب التغيرات الدرامية التي تحدث فيها، ويتحتم فيها التخلي عن خصائص الطفولة، والبدء بتكوين هوية خاصة تحدّد موقعه في هذا العالم³، فالتصّ يدعو إلى الالتفاف الأسري للتنعم بطيبة العيش في سلام وأمن، والنهي عن العبث واللّهو في المقاهي وأماكن المجون، وما أكثرها في وقتنا هذا بالنظر إلى ما يحيط بنا من ملهيات ومغريات، في ظل ما أحدثته الثورة التكنولوجية في مجال التواصل وسهولة بلوغ مختلف الفضائات التي أصبحت قبلة الأغلبية وجعلت الفرد يعيش غربة عن أسرته وأصدقائه، يعيش في أحلام افتراضية لا يريد الاستيقاظ منها، مما أثر على أداء الواجبات والأعمال.

1 عبد المجيد نشواني، علم النفس التربوي، مرجع سابق، ص 147

2 وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص 22

3 عبد المجيد نشواني، علم النفس التربوي، مرجع سابق، ص 181

1-4- نص الأسبوع الرابع (إدماج):

خلال الأسبوع الرابع يتعرض المتعلم إلى نص حوارى توجيهي "حوار في أسرة"¹، لأحمد أمين، يقدم صورا عن تضحيات الوالدين في تربية الأبناء.

- وظيفة النص:

النص عبارة عن مشهد حوارى يتعاقب خلاله أفراد العائلة المكونة من الأب، والأم، والابن، والبنت، والشيخ يتذوق من خلاله المتعلم ضروبا من الصنعة اللفظية، كالتطابق، والسجع، والجناس وصورا بيانية كالتشبيه والمجاز، يتضمن توجيهات تدعو إلى برّ الوالدين حينما يكون المرسل الأب أو الأم، ولكن عندما يتحول الابن أو البنت لتولي دور المرسل، فإنّ رسالتهم لا تناسب سن متعلّمي المرحلة؛ فالابن يحاج والده في جرأة ويقول له: "لقد أكثر يا أبي من ذكر التضحية والإحسان والجميل والمعروف، فهل فعلت شيئا أكثر مما يجب عليك... إنّ زمني غير زمنك.. ونظرتي إلى الحياة غير نظرتك"، والبنت تتحدّى والدتها بقولها: "ولكن لا تنتظري أن تكوني معقد أملي ومجال حيي.. وإذا طلبت حبا خالصا روحيا فليس ذلك لك، ولا تُجابين إليه"، فلعلّ هذه الردود تفعل فعلها في نفوس المتعلّمين عكس ما تأمله الأهداف والقيم المنشودة، فمتعلّمي هذه المرحلة خصوصا تتطّرأ عليهم تغيرات فيسيولوجية ونفسية تؤثر على مزاجهم، ولعلّهم يجدون في مثل هذه الرسائل مبرّرا لتصرفاتهم من أجل تحرّهم من قيود طاعة الوالدين في نصائحهم وتوجيهاتهم وإتباع الأهواء وما يمليه عليهم عقلهم القاصر. أما قول الشيخ الذي كانت الآمال معلقة عليه للخروج بحكمة يُقتدى بها ويخرج منها المتعلم عبرة وخبرة يصحّح بها أخطائه وسلوكه، فإنه لم يكن في مستوى التطلعات؛ بالنظر إلى كونه كلاما عاما لا يفيد المتعلم في بلوغ الحقيقة: "بدأ الشيخ يقول: إنّ متابعكم التي سمعت الليلة بعضها ليست شيئا بجانب ما أعلم من أسرٍ تحطمت، وبيوتٍ خربت، وأمراض فتكت، وكانت أمراضها أشكالا وألوانا. أمّا أنتم فمرضكم على هامش الأسرة، لا في صميمها".

2- النصوص المكتوبة الخاصة بالمقطع الثاني (حب الوطن):

1-2- نص الأسبوع الأول:

يلتقي المتعلم مع نص أدبي توجيهي بعنوان "أرض الوطن"²، لمحمود تيمور، يصوّر العواطف التي تصحب فراق الوطن ويحلل بصدق السرّ الدفين في التعلّق بالأوطان.

1 وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص 26

2 المرجع نفسه، ص 32

- وظيفة النص:

يصوّر النصّ العواطف التي تصحب فراق الوطن، ويقدم تحليلاً صادقا لمشاعر التعلق بالوطن، حيث يقف المتعلّم أمام مشهد حوار يتحاور فيه الكاتب مع وطنه ويخاطبه بضمير المخاطب أنت " ما أنت أيها الوطن؟"، ويسأله مجازا بغرض التعظيم من شأنه والحسرة على فراقه، تأخذ بمشاعر القارئ نحو حب الوطن والتعلق به، تجسيدا للسياسة التربوية بالجزائر التي تهدف إلى "تجذير الشعور بالانتماء للشعب الجزائري في نفوس أطفالنا وتنشئتهم على حب الجزائر وروح الاعتزاز بالانتماء إليها، وكذا تعلقهم بالوحدة الوطنية ووحدة التراب الوطني ورموز الأمة"¹؛ وهو من بين المرجعيات التي تخضع لها الهيئات المكلفة بإعداد مشاريع المناهج التعليمية في الشق المتعلق بالأمة وقيمها "الانتماء للجزائر باعتبارها لحمّة التضامن التاريخي قديما وحديثا".

ولعلّ النصّ يقدّم وصفة يؤمل منها توجيه متعلّمي المرحلة الوجهة السوية، في ظلّ انتشار ظاهرة خطيرة يعيشها المجتمع الجزائري اليوم خلافا لغيره من الشعوب، والمتمثلة في إقبال الشباب من الجنسين على الهجرة بمختلف السبل والوسائل ورغبتهم في مغادرة أرض الوطن إلى ما وراء البحر متحمّلين كل أنواع المخاطر والمجازفات، باذلين الأنفس والأموال والجروح نحو مصير مجهول، فكم من أحداث مأسوية عاشتها ولا تزال تعيشها الأسر الجزائرية بسبب سلوك وتصرف طائش لبعض الأبناء الذين استبدلوا حب التغرّب إلى مصير مجهول بحب الوطن، نتيجة الفراغ العاطفي تجاه الوطن، وعدم تنشئتهم على حبّه، فنصّ "أرض الوطن"، يركّز على موضوع اجتماعي أخلاقي مهم يخدم الأسرة والمجتمع، يحثّ على التعلق بالوطن، ومن خلاله توجيه سلوك المتعلمين الوجهة الصحيحة لبناء شخصية قوية سويّة.

2-2- نص الأسبوع الثاني:

يلتقي المتعلّم مع نص أدبي توجيهي بعنوان " تحية العلم الوطني"²، لأنطون جميل، فيه تمجيد عاطفي للعلم الوطني.

- وظيفة النص:

يقدم النصّ توضيحا وتعريفا حول ما يرمز إليه العلم الوطني وما يحمله من معاني البطولات والتضحيات التي قدّمها الأجداد، والآباء، والأمهات، والأخوات في سبيل الشرف والمجد، والعلم الوطني تتخذة الدول رمزا من رموزها السيادية، والمساس به يمثل مساسا برموز الدولة، لذا يظل الاعتزاز به وتمجيده من واجب كل فرد، وهو ما يهدف إليه

1 المادة الثانية من القانون التوجيهي للتربية الوطنية هو القانون رقم 08-04 . مؤرخ في 15 محرم عام 1429 الموافق لـ 23 يناير 2008

2 وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص 37

القانون التوجيهي للتربية الوطنية في سعيه إلى تكوين مواطن مزود بمعالم وطنية أكيدة، وتحذير الشّعور بالانتماء للشعب الجزائري في نفوس الأطفال وتعلقهم بالوحدة الوطنية ووحدة التراب الوطني ورموز الأمة، وقد سبق التعرّف على مجموعة من القيم والمواقف والكفاءات التي يسعى منهاج اللغة العربية للتّطور المتوسّط لبلوغها وتحقيقها:

- من خلال نصوص اللغة العربية، يعتزّ المتعلّم بلغته، ويقدر مكوّنات الهوية الجزائرية، ويحترم رموزها.
- يحافظ على الرّموز الوطنية ويدافع عنها.

والتوجيهات التي يحملها النص مهمّة لتعلّم المرحلة، لأنه يدعو إلى احترام رمز من رموز الوطن ومنه ترسيخ ثقافة المواطنة وحبّ الوطن، وفيه توجيه إلى السلوك القويم الذي ينبغي التحلّي به تجاه العلم الوطني (رمز البلاد) في ظلّ ما يعرفه المجتمع الجزائري من دعوات مغرضة من أطراف تُكِنُّ للجزائر حقدا دينا، والتي تدعو إلى خلق فوضى تجسدت للعيان من خلال خروج بعض الفئات برايات موازية للعلم الوطني، وكذا قيام بعض الشباب بحرق وتدنيس العلم الوطني في أعمال احتجاجية وأعمال شغب نتيجة جهلهم بالمعنى الحقيقي للعلم الوطني.

2-3- نص الأسبوع الثالث:

يلتقي المتعلّم مع نص شعري توجيهي بعنوان "الوطن الحبيب"¹، محمد العيد آل خليفة، في مقطع لقصيدة فيّاضة بالوطنية، ألّفها الشاعر محمد العيد يوم: 05 سبتمبر 1954 بمناسبة افتتاح مؤسسة تربوية تابعة لجمعية العلماء المسلمين الجزائريين ضمّنها مشاعر الإخلاص للوطن والسعي إلى طلب العلم للنهوض به.

- وظيفة النص:

يقف المتعلّم من خلال النصّ على مشاعر الحب التي يكنّها الشاعر لوطنه الجزائر، ومشاعر التضحية والحماس والدعوة لطلب العلم

وما للجهل بُقيا في بلاد لِعَنِم العلم عبّأت السرايا

واستنفار النفوس للعمل من أجل النهوض بالوطن بعد ما خلفه المستعمر من بطش، وتجهيل، وتدمير، كما في البيتين:

أصابك يا جزائر عهد سوء ظللنا به بئسين خزايا

أعيدني للورى لهذا سنّا رَقِيَّتْ به إلى الرّتب السّنايا

فهذه القيم تمثّل أحد أهم أهداف المدرسة الجزائرية التي نص عليها القانون التوجيهي للتربية؛ من خلال السعي إلى تكوين مواطن مزود بمعالم وطنية أكيدة، وترسيخ قيم ثورة نوفمبر 1954 ومبادئها لدى الأجيال الصاعدة والمساهمة من خلال

1 وزارة التربية الوطنية: كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص 42

التاريخ الوطني في إرساء هذه القيم، التي تمثل أحد مبادئ ومرجعيات اللجنة الوطنية للمناهج التي تسعى إلى تحقيق مبدأ الانسجام بين المواد التعليمية، وفي النص محاولة واضحة لتحقيق الانسجام والتكامل بين مادتي اللغة العربية و التاريخ.

2-4- نص الأسبوع الرابع (إدماج):

خلال الأسبوع الرابع يتناول المتعلم نص توجيهي "الوطن والوطنية"¹، عبارة عن مقتطف من آثار الإمام عبد الحميد بن باديس، يقف من خلاله على فضل العلم في التحلي بالأخلاق الإنسانية وحب الآخر.

- وظيفة النص:

يدعو النص إلى حب الوطن ويتدرج بتوضيح الأسباب التي تدعو إلى ذلك في أسلوب حجاجي توجيهي، بالانتقال من أسباب حب الفرد لبيته و أهل بيته لما يرى من حاجته إليهم واستمداد بقائه منهم، وكذلك الحال بالنسبة للوطن، فهو يجد في أفراد مجتمعه لسانه، وأخلاقه ونوازهه ومنازعه هؤلاء هم أهل وطنه الكبير، وإذا غدّي الفرد بالعلم الصحيح شعر بالحب لكل من يجد فيهم صورته الإنسانية وكانت الأرض كلها وطن له.

وحتى لا يتيه المتعلم فيما تروج له بعض الأفكار الخاطئة مهما كانت خلفيتها الثقافية والدينية والسياسية، فإنه يجد في النص إجابة حقيقية صادقة عن حقيقة الناس ونظرتهم إزاء الوطن؛ "قسم لا يعرفون إلا أوطانهم الصغيرة، وهؤلاء هم الأنايون الذين يعيشون على أمهم كما تعيش الطفيليات على دم غيرها من الحيوان.. وهم في الغالب لا يكون منهم خير حتى لأقاربهم وأهل بيتهم، وقسم يعرفون وطنهم الكبير فيعملون في سبيله كل ما يرون فيه خيره ونفعه ولو بإدخال الضرر والشر على الأوطان الأخرى... قسم زعموا أنهم لا يعرفون إلا الوطن الأكبر وأنكروا وطنيات الأمم، كما أنكروا أديانها وعدّوها مفرقة بين البشر... وقسم اعترف بهذه الوطنيات كلها..."، وتعتبر هذه الحقائق من أهم المساعي التي تنشدها التربية الوطنية من أجل بلوغ الغايات المأمولة المتمثلة في تكوين مواطن مزود بمعالم وطنية أكيدة، قادر على فهم العالم من حوله والتكيف معه والتأثير فيه، ومتفتح على الحضارة العالمية، وإرساء ركائز مجتمع متمسك بالسلم والديمقراطية، متفتح على العالمية والرقى والمعاصرة، بمساعدة المتعلمين على امتلاك القيم التي يتقاسمها المجتمع الجزائري والتي تستند إلى العلم والعمل والتضامن واحترام الآخر والتسامح.

1 وزارة التربية الوطنية: كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص 46

3- النصوص المكتوبة الخاصة بالمقطع الثالث (عظماء الإنسانية):

3-1- نص الأسبوع الأول:

يتناول المتعلّم نص شعري توجيهي بعنوان "يا جميلة!"¹، من ديوان عبد الكريم العقون، يتغنى فيه الشاعر بطولات وتضحيات بطلة من بطلات الجزائر المقاومة جميلة بوحيرد.

- وظيفية النص:

يصوّر النصّ كفاح جميلة بوحيرد، وصبرها على أذى المستعمر، في سبيل الجزائر، بطولتها هذه جعلتها رمزا وطنيا ورسالة إنسانية، وقد تضمّن منهاج اللغة العربية للطور المتوسط مجموعة من القيم والمواقف التي ينبغي بلوغها وتحقيقها خلال هذا الطور التعليمي؛ إذ ينشُد من خلال نصوص اللغة العربية، تكوين متعلّم يقدر مكونات الهوية الجزائرية، ويحترم رموزها، ويدافع عنها، تجسيدا للقانون التوجيهي للتربية الوطنية في ترسيخ قيم ثورة نوفمبر ومبادئها لدى الأجيال الصاعدة والمساهمة من خلال التاريخ الوطني، في تخليد صورة الأمة الجزائرية بتقوية تعلق هذه الأجيال بالقيم التي يجسدها، كما حقق نصّ "يا جميلة!" أحد أهم المبادئ المنهجية التي تحرص عليها اللجنة الوطنية للمناهج في إعداد المناهج التربوية والمتمثل في مبدأ الانسجام بين المواد من خلال ربط اللغة العربية مع التاريخ الوطني، وما أحوج شباب اليوم إلى معرفة التضحيات التي قدّمها أبطالنا وما لاقوه من صنوف التعذيب والتقتيل والتشريد والتجهيل من قبل المستعمر فداءً للوطن، من أجل ضمان عيش الأجيال في كنف الاستقلال والكرامة، هذه القيم من شأنها توجيه سلوك المتعلّمين نحو حب الوطن والدفاع عنه وعن رموزه، والتحلي بروح المواطنة والتضحية، وحمل شعلة العمل، والبناء، والتشييد من أجل تحقيق تطور البلاد وازدهارها كما كان يأملها أمثال جميلة بوحيرد الذين ضحوا في سبيل أن تحيا الجزائر حرّة مستقلة.

2- نص الأسبوع الثاني:

يتناول المتعلّم خلال الأسبوع الثاني نص أدبي بعنوان "إنسانية الأمير"²، ل: نزار أباظة، يشيد فيها بحنكة الأمير عبد القادر وعظمته في موقف تاريخيا شهد له العالم بأسره، في نصرته المظلومين من مختلف الديانات على حد سواء.

1 وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص 52

2 المرجع نفسه، ص 57

- وظيفة النص:

يصوّر النصّ إنسانية الأمير عبد القادر الجزائري في موقف خالد حفظه التاريخ عندما تصدّى بحكمته وحنكته لفتنة وقعت في دمشق بين المسلمين والمسيحيين، أظهر فيها موقف الإسلام الواضح من نبذه للعنف ودعوته للسّلم والسّلام بين الشعوب، فالأديان قاطبة بما فيها الإسلام دعت جميعها للسّلام الذي ترتبط مفاهيمه بالحبّة والتسامح والإخاء ونبذ كل أشكال الكراهية والعداء والعنف، نعم فالشريعة الإسلامية جعلت الأصل في العلاقات بين الشعوب هو السّلم، الذي هو أمرٌ من الله عز وجل، كما في قوله: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا ادْخُلُوا فِي السّلمِ كَافَّةً وَلَا تَتَّبِعُوا خُطُواتِ الشَّيْطَانِ﴾ (سورة البقرة، الآية 208).

فوظيفية النصّ تتمثل في ترسيخ عقيدة صحيحة سليمة لدى متعلّمي هذه المرحلة الحساسة، وتوجيههم إلى طريق قويمٍ ومنحهم مناعة ضد أي فكر أو غلوّ أو تطرف، لينشأوا أقوياء الإيمان، أصحاب العقيدة لا يميلون مع أي ربح ولا ينساقون خلف أي خلة تحاول تضليلهم والزجّ بهم في مستنقع الغلو أو التطرف أو الفسوق والجحون، ولا سيما في ظل ما روّجت له بعض الأفكار عبر المواقع الإلكترونية من سموم تتنافى مع مرجعيتنا الدينية التي تستند إلى الاعتدال والتفتح والتسامح.

3-3- نص الأسبوع الثالث:

يقف المتعلّم مع نص أدبي آخر بعنوان "غاندي الرّجل العظيم"¹، ل: أحمد أمين، ليتعرّف على شخصية عالمية (ساهمت بشكل كبير في استقلال الهند).

- وظيفة النص:

يناسب النص إلى حدّ بعيد مرحلة المراهقة التي يعيشها متعلّمي المرحلة، ومن أهم ملاحظها الاهتمام الزائد بالمظهر بالنسبة للفتيان والفتيات على حد سواء، فجيء بهذا النص ليوضّح لهم أنّ أسباب رفعة المرء وعظمته وعلوّ همته ليس في جسم قوي يتباهي به، أو أثواب فاخرة يلبسها (فغاندي كان يتلقّع بثوب من غزله ونسجه، ورغم ذلك فقد واجه أعظم إمبراطورية شهدها التاريخ)، فمتعلّمي المرحلة تعثرهم مشاعر حب التظاهر والاهتمام المفرط بالمظهر، الذي أدّى ببعضهم إلى تكليف أسرهم وإجبارهم على توفير ما يلي رغبتهم حتى ولو كان على حساب قدرة الأسرة في تليتها، خاصة في ظل ما تروج له بعض القنوات والمواقع من ثقافات وأزياء وما انتشر عند بعض الأسر من تقليد واتباع لتلك

1 وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص 62

الثقافات والأزياء، فالنص يقدم توجيهات وقيم مفادها أنّ العظمة لا يصنعها اللباس وإنما يؤسسها العمل، من أجل تصحيح أخطاء وتقديم توجيهات قابلة للتوظيف يتخذها المتعلم خبرة، حتى لا ينساق خلف أي هوى أو تقليد.

كما يقدم النص توجيه لا يقل أهمية عن سابقه وهو الاعتماد على النفس وتجنب الاتكالية التي طغت على الذهنيات، وفُضِّل العيش على فئات الآخرين بدلا من الاعتماد على النفس الذي يكفل للفرد عيشا كريما؛ ولعل المتعلم من خلال هذا التوجيه يسترجع قول الشاعر: (ليس الفتى من يقول كان أبي.. ولكن الفتى من يقول ها أنا ذا)، كقيمة أخلاقية أساسها الاعتماد على النفس لتحقيق النجاح.

والصورة التي قدمها النص، التي جسدت عاطفة الأب وسعيه وحرصه لأن يكفل لأبنائه رغد العيش، تمثل توجيهها وظيفيا يصحح به المتعلم سلوك الجفاء وعدم الاعتراف بفضل الآباء، وما انجر عنه من تنوع أشكال العقوق نتيجة غياب القيم الأخلاقية التي أسهمت فيها عدة أسباب لا يسع المقام للخوض فيها.

3-4- نص الأسبوع الرابع (إدماج):

خلال الأسبوع الرابع يقف المتعلم مع نص ديني توجيهي بعنوان "سليم الفطرة"¹، وهو مقتطف للأديب والمفكر والفقيه الجزائري محمد الصالح الصديقي، يقدم نبذة عن موقف من المواقف العظيمة للرسول عليه الصلاة والسلام في رفضه لكل المغريات أمام تمسكه بالحق.

- وظيفية النص:

تتمثل وظيفية النص في توجيه سلوك المتعلمين نحو التمسك بتعاليم الدين والابتعاد عن المحرمات والملاهي والمناهي في ظل المغريات والفتن التي تحيط بشباب اليوم من كل جانب، والتأسي برسولنا الكريم في صرامته وثبات عزمه حيث ردّ على عمّه في قول وجيز حدّد به في وضوح طريق النجاح والفوز بقوله: "يا عمّ، والله لو وضعوا الشمس في يميني والقمر في يساري على أن أترك هذا الأمر حتى يُظهره الله أو أهلك فيه ما تركته"، فالمغريات المقصودة التي تروج لها وسائل الإعلام ومختلف مواقع التواصل بهدف تحويل الشباب عن فطرتهم السوية، نتج عنه ما نلاحظه من تفشي ظواهر دخيلة على المجتمع:

- كحب الهجرة إلى أوطان أخرى.

- الولوج بتقليد الممثلين واللاعبين والمشاهير في زيهم، ومظهرهم وقصة شعرهم.

1 وزارة التربية الوطنية: كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص 66

- الجنوح إلى كسب المال بطرق غير مشروعة دون وازع ديني أو أخلاقي.
- تعاطي المحرمات والممنوعات تحقيقاً للنشوة والهروب من الواقع.

هذا حال فئة ليست بالقليلة من شبابنا التي حادت عن الالتزام بقواعد الدين والنهج القويم، ولعلّ النص التعليمي يهدف إلى تعديل سلوك المتعلمين وتوجيههم إلى أنّ الإيمان بالله وحده يتحقق بالابتعاد عن المحرمات، الثبات على الحق يكون بتحدي التهديدات وعدم الانسياق للإغراءات.

وقد وافقت نصوص المقطع الثالث (عظماء الإنسانية) عديداً من معايير انتقاء النصوص التعليمية التي نظّر لها المختصون، فكانت نصوص توجيهية تخدم غرض المقطع التعليمي، تهدف إلى ترسيخ قيم وطنيه من خلال الدعوة إلى حب الوطن وتعظيم شأنه.

4- النصوص المكتوبة الخاصة بالمقطع الرابع (الأخلاق والمجتمع):

4-1- نص الأسبوع الأول:

أول نص يتناوله المتعلم بهذا المقطع بعنوان "وصية أب¹"، وهو نص أدبي توجيهي، عبارة عن مقتطف من وصية ذو الأصبع العدواني، وهي وصية مشهورة لهذا الشاعر الجاهلي وجّهها ساعات احتضاره لابنه أسيّدًا؛ حرصاً على ابنه في السير على الدرب، ويقدم النص توجيهات هادفة لتغيير سلوك المتعلمين نحو مكارم الأخلاق.

- وظيفة النص:

يدعو النص إلى التحلي بحلية الأخلاق الفاضلة بالتركيز على مجموعة من المكارم الضرورية لضمان تماسك المجتمع، وعيش أفراده في وحدة ووفاق، في ظل ما يعرفه مجتمع اليوم من فرقة وشقاق، وما أحوج شباب اليوم إلى الابتعاد عن التخاصم والسباب لأتفه الأسباب بين الأصدقاء والأقارب، وقد تعدى إلى سب وشتم الأصول، فالنص يدعو إلى احترام الصغير والكبير والجار وإعانة الضعيف وإكرام الضيف، فكلها أخلاق تعالج أمراض نفسية كوّنتها جهات خفية لأغراض عداوية هدفها تشتيت وحدة المجتمع من خلال صنع شباب عدواني بعيد عن القيم الدينية والإنسانية، ولعلّ ما نشاهده اليوم من أعمال عنف ومشاجرات في الملاعب والأحياء والأسواق، شاهد على حقيقة نأسف لها، وجب التصدي لها من طرف كل الجهات الفاعلة، ولعلّ أولها بالمسؤولية الجهات المكلفة بالتربية والتعليم، من خلال هكذا نصوص موجهة هادفة إلى تغيير السلوك وتصحيح الأخطاء لإنشاء جيل بّناء، ومتخلق يعود نفعه على المجتمع والأمة،

1 وزارة التربية الوطنية: كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص72

والقانون التوجيهي للتربية الوطنية ينص على أنّ من بين مهام المدرسة الجزائرية: " ترقية القيم المتصلة بالإسلام وتكوين جيل مشبع بمبادئ الإسلام وقيمه الروحية والأخلاقية"¹.

4-2- نص الأسبوع الثاني:

ثاني نص من المقطع الرابع يعالج المتعلم مقتطف شعري بعنوان "فضائل الأخلاق"²، وهو نص توجيهي، مقتطف من قصيدة ل: أبو الفتح البُستيّ، تضمنت مجموعة من التوجيهات التربوية والأخلاقية في صورة مواعظ وحكم، هادفة لتغيير سلوك المتعلمين نحو فضائل الأخلاق التي دعا إليها الإسلام.

- وظيفة النص:

يدعو النص إلى التحلي بخلية الأخلاق الفاضلة بالتركيز على مجموعة من المكارم الضرورية بدءا بالإحسان إلى الناس، لما له من تأثير على قلوبهم، ثم الإقبال على استكمال فضائل النفس بالخلق الرفيع، ثم التمسك بدين الله وكتابه وسنة نبيه لأنه الملاذ والعروة الوثقى، وما أشد حاجة المتعلمين إلى التحلي بهذه الأخلاق التي يعود نفعها على الفرد والمجتمع وعلى الأمة ككل، في ظل انتشار السلوك وممارسات منافية لتعاليم الدين وقيم لمجتمع، وفي النص حكم ومواعظ يستدعيها المتعلم في مواجهة مختلف مواقف حياته، ويبنى عليها قراراته، ويتغلب بها على مغريات الحياة، فبالإحسان يلقي المتعلم حب غيره له، وفي مساعدة الغير مجلبة للتواضع والتأزر، وفي تقوى الله صلاح لكل أعمال الفرد، وفي ترك التكاسل دعوة إلى الجد والاجتهاد لتحقيق النجاح والفلاح.

4-3- نص الأسبوع الثالث:

يتناول المتعلم نص أدبي توجيهي بعنوان "أخلاق صديق"³، عبارة عن مقتطف ل: ابن المقفع، تضمن مجموعة من التوجيهات من خلال بيان صفات وأخلاق الصديق التي تدل على النموذج الذي يريجه كل امرئ في صديقه.

- وظيفة النص:

1 ينظر المادة الثانية من القانون رقم 04-08 . مؤرخ في 15 محرم عام 1429 الموافق لـ 23 يناير 2008

2 وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص 77

3 المرجع نفسه، ص 82

يقدم النص وصفا لأخلاق صديق يقف معه المتعلم بالقراءة والفهم والتحليل، فيتحول الغرض من الوصف والإخبار إلى النصيحة والإرشاد للتحلي بالأخلاق الفاضلة، والبحث عن الصديق الذي تتوفر فيه تلك الأخلاق، فيتخذ المتعلم من هذه التوجيهات عبرة وخبرة في اختيار الصاحب، والظواهر السلبية المنتشرة بمجتمعنا اليوم، تتطلب من الأبناء الحذر في اختيار أصدقائهم حتى يكونوا في مأمن من الانسياق مع صاحب السوء في أخطائه وسيئاته، يقول الله عز وجل في محكم تنزيله ﴿وَاصْبِرْ نَفْسَكَ مَعَ الَّذِينَ يَدْعُونَ رَبَّهُمْ بِالْغَدَاةِ وَالْعَشِيِّ يُرِيدُونَ وَجْهَهُ وَلَا تَعْدُ عَيْنَاكَ عَنْهُمْ تُرِيدُ زِينَةَ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَلَا تُطِعْ مَنْ أَغْفَلْنَا قَلْبَهُ عَنْ دِكْرِنَا وَاتَّبَعَ هَوَاهُ وَكَانَ أَمْرُهُ فُرُطًا﴾ سورة الكهف الآية 28.

وهذه مسألة عظيمة من مسائل الحياة فالإنسان لا بد له من صديق وصاحب ولا بد له من قوم يأوي إليهم، فالنص يعالج مشكلة إنشاء العلاقات الجديدة وتنقية العلاقات القديمة، فالمعاملة الحسنة والسلوك المثالي والتصرف اللائق لا يتحقق إلا بتوفر الخلق الكريم لدى الفرد فتعم الفائدة على المجتمع.

4-4- نص الأسبوع الرابع (إدماج):

خلال الأسبوع الرابع يقف المتعلم مع نص أدبي توجيهي بعنوان "التربية بالقُدوة الحسنة"¹، وهو مقتطف من آثار محمد البشير الإبراهيمي، يقدم فيها توصيات للمعلمين لأن يكونوا قدوة للمتعلمين، لأن عماد التربية ما يقتبسه الناشئون من أخلاق قومية وقوة وعزيمة يتأثرون ويحتذون بها.

- وظيفة النص:

يقدم النص توجيهات غرضها تغيير سلوك المتعلمين نحو الوجهة المرغوبة من مكارم الأخلاق، وتتمثل وظيفته من خلال حصّة التعبير الكتابي؛ حيث يوضع المتعلم في موقف يعيشه في حياته اليومية، في التعبير عن رغبته للذهاب إلى الملعب لمناصرة فريقه، إلا أن قلة الأخلاق وعنف الملاعب يقف حائلا أمامه، فيكتب رسالة يتأسف فيها على الأخلاق في الملاعب، ودعوة المناصرين إلى التحلي بالأخلاق الفاضلة، وتمني انتشارها بالملاعب، ولعل هذه الالتفاتة كانت عن تشخيص دقيق لواقع ملاعبنا اليوم التي أصبحت ميدانا مفضلا لممارسة التصرفات المنافية للأخلاق من كلام بذيء فاحش، ومشاجرات بين المناصرين واللاعبين، تصل أحيانا إلى جرائم قتل، وتعدّها إلى أعمال عنف وشغب وتحطيم الممتلكات العمومية والخاصة، وأمام هذا الواقع المرير جندت مختلف المؤسسات الفاعلة في المجتمع لاستعمال جميع وسائل التوعية والوقاية للحد من هذه الظاهرة الخطيرة، ولعل النص التعليمي من بين أهم الوسائل الناجعة التي

1 وزارة التربية الوطنية: كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص 86

اتخذتها الدولة في هذا المجال كعلاج لتعديل السلوك وتغييره نحو الوجهة المرغوبة، وتكوين فرد يتمتع بأخلاق حميدة يعود نفعه على المجتمع.

5- النصوص المكتوبة الخاصة بالمقطع الخامس (العلم والاكتشافات العلمية):

5-1- نص الأسبوع الأول:

أول نص يتناوله المتعلم بهذا المقطع بعنوان "فضل العلم"¹، وهو نص ديني توجيهي، عبارة عن حديث للرسول المصطفى صلى الله عليه وسلم الذي بُعث هاديا ومعلما للناس أجمعين يدعو إلى الصدق والمثابرة في طلب العلم.

- وظيفة النص:

يصف النص سعي الرجل وتكبد المشاق في سبيل نيل مبتغاه وهو طلب العلم، هذه الفضيلة التي ينال صاحبها أوفر الجزاء؛ فيسهل الله طريقه إلى الجنة، والملائكة تضع أجنحتها له، ويسبّح له من في السموات والأرض، وقد اختير لفظ سلك بدل باقي الاختيارات التي يوفرها محور التركيب، لما تحمله من معاني ودلالات؛ فسلك مأخوذة من مسلك، وهو الطريق الوعر بالمخاط بعراقيل أو أشواك أو ما شابه، وسلوك الطريق لالتماس العلم يحتمل معنى السلوك الحقيقي وهو المشي على الأقدام إلى مجالس العلم، ويحتمل أن يشمل ما هو أعم من ذلك، من سلوك الطريق المعنوية المؤدية إلى حصول العلم.

وحديث المصطفى عليه الصلاة والسلام حجة كل مسلم يهتدي ويقتدي بها عن قناعة ومتعلمي هذه المرحلة مهيعون - كما أثبتته النظريات النفسية التربوية - بفضل قواهم النفسية لتطوير إحساسهم بالكد والمثابرة وتحمل مشاق التعلم، وما أحوج متعلمي المرحلة إلى مثل هذه التوجيهات في مثل هذه السن الانتقالية التي يزداد فيها "اهتمام المراهق فيها بالتغيرات المتنوعة التي تطرأ عليه، كما تغدو التوقعات والأعمال المدرسية أكثر شدة وتركيزا وتنافسا، نظرا لقوى المراهق الذاتية التي يمكن أن يستغلها في الإجابة عما يتنازع من أسئلة أكثر ارتباطا بمشكلاته المستقبلية المرتبطة بالدراسة"²، فوظيفية النص تتجلى في التوجيهات الداعية إلى الجِد والمثابرة والصبر والتحمل بإخلاص، وما أحوج المتعلمين بمختلف مستوياتهم إلى مثل هذه النصائح والتوجيهات الضرورية الداعية إلى طلب العلم والصبر عليه في ظل ما أحدثته الوسائل التكنولوجية من ملهيات ومغريات، خاصة في ظل المفاهيم الزائفة التي طغت وسادت على فكر الأغلبية؛ حيث

1 وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص 92

2 عبد المجيد نشواني، علم النفس التربوي، مرجع سابق، ص 181، 182

أصبح لا يُرتجى من وراء التعلم سوى بلوغ الدرجات العلمية وتحصيل الشهادات الأكاديمية طمعا في منصب أو وظيفة دنيوية، فواقع اليوم أثبت - للأسف - أنّ المتعلم لا همّ له من وراء تعلّمه إلا نقطة الامتحان التي يحصلها بطرق ملتوية من طريق الغش الذي ساد وطمع المدارس والمتوسّطات والثانويات والجامعات وحتى المسابقات، وهذا بتواطؤ عدّة جهات أهمها طريقة صياغة أسئلة الامتحانات والتقويمات، حتى أصبحنا نشاهد تفوق الكسول الغشاش على غيره ممن يحسنون صنعا، ولعلّ في هذا النص علاج لتلك المفاهيم الزائفة والعادات الفاضحة.

5-2- نص الأسبوع الثاني:

ثاني نص من المقطع الخامس يعيشه المتعلم عبارة عن نص أدبي توجيهي بعنوان "الطبُ أمنيّة"¹، عبارة عن مقتطف من كتاب ابن النفيس ل: محمد صديق المنشاوي، يحكي قصة ابن النفيس وأحلامه العظيمة التي سعى إليها بعزم وإصرار، حتى سطع نجمه وعرفه القاصي والداني.

- وظيفة النص:

يدعو النص إلى الاقتداء (بإبن النفيس) الطفل الذي تعلّم الكتابة والقراءة في وقت قصير، واستطاع أن يختم القرآن، وإظهار مهارته وتفوقه على أقرانه؛ إذ وهب نفسه للعلم لتحقيق حلمه في أن يصبح طبيا يعود نفعه على عامة الناس: "قال الابن: الطب يا أبي يحتاج إليه الناس عامة ولا يعرفه إلا النّزّز اليسير"، فما أحوج متعلمي المرحلة إلى مثل هذه القصص البناءة، التي تذكي في نفوسهم مشعل الجد والاجتهاد، وتحلّق بأمانيتهم وطموحاتهم إلى معالي الأمور، وتسمو بفكرهم ومبادئهم في أن يكون نفعهم للناس مطلبهم وغايتهم، فالنص مناسب لمعلمي المرحلة الذين تحذوهم آمال وطموحات ييغون تحقيقها، فلو قمنا بإجراء استبيان على عينة منهم واستفسرناهم عن رغبتهم المستقبلية لوجدنا تشابه أو تطابق الاستبانات في الرغبات والتطلعات المعبر عنها، فكل متعلم يأمل أن يصبح طبيا أو مهندسا أو طيارا أو بيطريا أو أستاذا... الخ، تبقى الحاجة فقط إلى إذكاء روح الجد والمثابرة والصبر على تحمّل مشاق العلم كتلك التوجيهات التي جاء بها النص.

وفي النص دعوة إلى التحلي بأدب الحوار لما له من أثر في استجلاب النفوس والتأثير عليها، وفيه دفع للجدال والخصام؛ إذ ينبغي على طالب العلم أن يجلس بين يدي الوالدين أو المعلم جلسة الأدب ويصغي، ويحسن خطابه ولا يسبق إلى شرح مسألة أو جواب، ولا يقطع على المعلم كلامه حتى يتأتى له الفهم، وهذا ما يحتاجه المتعلم من توجيهات ونصائح وظيفية يمارسها خلال مسيرة حياته العملية والاجتماعية.

1 وزارة التربية الوطنية: كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص 97

5-3- نص الأسبوع الثالث:

نص الأسبوع الثالث عبارة عن حوار أسري بين العالم (رُونْتَجْن) مكتشف الأشعة السينية التي تعرف علميا بأشعة (إكس) وزوجته بعنوان "الضوء العجيب"¹، وهو نص علمي توجيهي يحكي طريقة اكتشاف الضوء العجيب المتمثل في الأشعة التي أصبحت تستعمل في الطب وتمكن من تصوير عظام الجسم.

- وظيفة النص:

يصور النص لحظات اكتشاف العالم الألماني (رُونْتَجْن) للأشعة السينية التي أصبحت تُستعمل في التصوير الطبي بالأشعة للكشف عن عظام الجسم، فيقف المتعلم وقفة إعجاب وإكبار لهذا العالم الذي انتفع العالم بأسره باكتشافه، ومن خلاله يعظم مكانة العلم وفضله، فمتعلم المرحلة بحاجة إلى الاعتبار بالنتائج المحققة بفضل طلب العلم؛ إذ يمثل النص حافزا ودافعا له للاهتمام بما يجب عليه، بالنظر إلى هذه المرحلة العمرية التي وصفها علماء النفس بالحساسة" فهو يفكر على نحو مجرد ويصل إلى النتائج المنطقية دون الرجوع إلى الأشياء المادية أو الخبرات المباشرة ... إن طفل هذه المرحلة يفكر كالعالم، يضع الفروض، ويقترح الحلول الممكنة ضمن البدائل المتوفرة، ويبني النظريات"²، وفي النص ربط بين اللغة العربية والمواد العلمية كالفيزياء، حيث يعيش المتعلم من خلال نص "الضوء العجيب"، أجواء علمية، وهذا من صميم المبادئ المنهجية التي تسعى اللجنة الوطنية للمناهج بلوغها، والمتمثل في تحقيق مبدأ الانسجام بين مكونات المنهاج، والسعي إلى ضمان تعليم ذي نوعية، يكفل التفتح الكامل والمنسجم والمتوازن لشخصية التلاميذ بتمكينهم من اكتساب معارف نظرية وتطبيقية كافية قصد الاندماج في مجتمع المعرفة وإثراء الثقافة العامة للتلاميذ بتعميق عمليات التعلم ذات الطابع.

5-4- نص الأسبوع الرابع (إدماج):

خلال الأسبوع الرابع يقف المتعلم مع نص حوار توجيهي بعنوان "الحساب الهوائي"³، فيعيش قصة قصيرة بطلها (علي بن ولي) الذي كان بارعا في الحساب الذهني للأعداد، وهو ما أثار انتباه أصدقائه بينما هم يلعبون، كما أثار انتباه معلمه الذي أوصى بالاهتمام بموهبته وإرساله في طلب العلم لتطوير تلك الموهبة.

1 وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص 102

2 عبد المجيد نشواني، علم النفس التربوي، مرجع سابق، ص 161

3 وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص 106

- وظيفة النص:

تتجلى وظيفة النص من خلال تنافس الأطفال في القيام بعملية الحاسب الذهنية دون الاستعانة بالآلة الحاسبة؛ حيث تمكن أحدهم وهو (علي بن ولي) من جمع عددين مركبين في وقت قصير، مما أثار دهشة وإعجاب صديقيه به، وفي هذا الموقف دعوة للمتعلمين إلى ضرورة إتقان العمليات الحسابية دون اللجوء إلى الآلة الحاسبة التي أصبح استعمالها نقمة في كثير من الأحيان على المتعلمين؛ بعد أن فضّلوا اللجوء إليها في أبسط العمليات الحسابية دون إعمال عقولهم، فتعطلت قدراتهم ومهاراتهم الحسابية، وأصبحوا متكِلين على الآلة الحاسبة، كثير منهم لا يحفظ جدول الضرب، ولا يتقن عمليات القسمة، ويخطئ في عمليات الجمع، بسبب الاعتماد الكلي على الآلة الحاسبة وعدم إعمال عقولهم مما أثر على قدراتهم الذهنية.

كما يدعو النص من ناحية أخرى إلى ضرورة الاهتمام والتنبّه للقدرات والمواهب التي تظهر عند المتعلمين خاصة في مثل هذه المرحلة من التعلّم، والتفطن للقدرات التي يميّز بها كل فرد من أجل استثمارها وتنميتها وتطويرها بالتعلّم والمران الذي يُعدّ شرطاً في بروز تلك المواهب والمهارات.

6- النصوص المكتوبة الخاصة بالمقطع السادس (الأعياد):

6-1- نص الأسبوع الأول:

أول نص يتناوله المتعلّم بهذا المقطع بعنوان "يوم المرحمة"¹، للأديب الجزائري أحمد سحنون، وهو نص توجيهي، يدعو إلى التكافل الاجتماعي والعطف على الفقراء واليتامى، وتجنب حب النفس والأنانية.

- وظيفة النص:

يدعو النص وينبّه إلى التحلي بخلق غاب عن مجتمعنا يتمثل في خلق الرحمة و تفقّد الفقراء واليتامى والأرامل خاصة في الأعياد الدينية؛ حيث انتشرت ظاهرة الإسراف والتبذير والاهتمام بالإنفاق على الأبناء والأسر، دون الالتفات إلى الأسر المعوزة التي تقضي أعيادها عاجزة عن تلبية متطلبات أطفالها، وهي حقيقة نشاهدها ونعيشها خلال المناسبات والأعياد الدينية، التي اتخذتها أغلب الأسر الجزائرية فرصة للتفاخر والتظاهر في التألق بالملابس والأزياء دون الاهتمام بالعائلات التي لم يسعفها الحظ - لظروف قاهرة- في إدخال السعادة والفرحة على قلوب أبناءهم الفقراء أو اليتامى، مما يشكل انحرافاً على نهج الإسلام الذي يدعو إلى التراحم والتكافل والإيثار، ويقيم النص الحجة بقوله صلى الله عليه

1 وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص 112

وسلم: (المؤمن للمؤمن كالبنيان يشدّ بعضه بعضاً)، وقوله: (لا يؤمن أحدكم حتى يحب لأخيه ما يحب لنفسه)، فمن خلال هذه الحجج والتوجيهات يسعى النص إلى تقويم سلوك المتعلمين وتوجيههم الوجهة الإسلامية نحو التكافل الاجتماعي، لتغيير العادات الدخيلة وتكوين مجتمع متماسك يسوده التراحم.

6-2- نص الأسبوع الثاني:

ثاني نص من المقطع السادس يعيشه المتعلم عبارة عن قصيدة بعنوان "نشيد العيد"¹، للشاعر الجزائري محمد الأخضر السائحي، وهو نص توجيهي، يدعو للتزاور والتراحم بين الأقارب والعائلات والجيران.

– وظيفة النص:

تتجلى وظيفة النص في سعيه إلى ترسيخ عادة من العادات الأخلاقية التي يدعو لها ديننا الحنيف، المتمثلة في التزاور والتراحم بين الأقارب والعائلات والجيران، هذه القيمة الأخلاقية التي تلاشت معالمها في وقتنا الحاضر أمام ما نشاهده ونعيشه من قطع للأرحام والصّلات، وما انجرّ عنها من تشتت وتباعد وافتراق وشقاق، فالنص يحاول تصحيح هذه الأخطاء، وتوجيه سلوك المتعلم الوجهة السوية وحثه على اتباع الخلق القويم، ولاسيما باستغلال مناسبة العيد للتزاور والتراحم وتوطيد العلاقات والصّلات، وبعث الألفة والوفاق.

كما يدعو إلى قيمة خلقية أخرى بإرشاد المتعلمين وتوجيههم إلى العطف على الفقراء، واليتامى، والأرامل واستغلال فرصة العيد وفرحته لتذكر تلك الفئات المحرومة وإدخال البسمة عليها، بالنظر إلى ما تشهده بعض عائلات مجتمعتنا اليوم من إسراف وتبذير وتفاخر وتباهي احتفاء بالأعياد، دون الالتفات إلى أصحاب القلوب المنكسرة.

6-3- نص الأسبوع الثالث:

نص الأسبوع الثالث عبارة عن نص توجيهي جاء في شكل حوار أسري جرت أحداثه بين البنت (ليلي)، والابن (حسن) مع الأب والأم حول ملابس العيد بعنوان "خاتم العيد"²، للكاتب السوري سلام اليماني.

– وظيفة النص:

يقف المتعلم أمام مشهد مسرحي أبطاله الأبناء والأب والأم، يتبادلون حواراً يتعلق بشراء ملابس جديدة للعيد، في ظل عدم توفر السيولة المادية للوفاء بمتطلبات الأبناء، حيث اعترضت ليلي وحسن على أن يُعيدا في ثيابهما

1 وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص 117

2 المرجع نفسه، ص 122

القديمة والإلحاح على والديهما لشراء ثياب جديدة للعيد، فيبرّر الأب والأم للولدين أنهما لا يملكان المال لشراء ثياب جديدة، وأمام إلحاح الولدين اقترحت الأم على زوجها أن تباع خاتم زواجهما الذي لا تملك غيره، في سبيل إدخال الفرحة على أبنائهما، فأمام هذا المشهد يتأمل المتعلّمون مقدار التضحية التي يبذلها الآباء في سبيل إسعاد أبنائهم مهما اعترضهم العوز، فيراجعون سلوكهم وتصرفاتهم مع آبائهم.

فالنص يعالج ظاهرة مجتمعية أبطلها أبناء أرققوا آباءهم بمتطلباتهم، خاصة خلال المناسبات والأعياد التي تحوّل مدلولها من الطاعات والعبادات إلى التباهي والتفاخر بجميل الثياب وأفخرها، وتخلّي المجتمع عن قول الحافظ بن رجب: "ليس العيد لمن لبس الجديد إنما العيد لمن طاعته تزيد، ليس العيد لمن تجمل باللباس والمركوب، إنما العيد لمن غفرت له الذنوب، في ليلة العيد تُفرّق خلج العتق والمغفرة على العبيد، فمن ناله منها شيء فله عيد، وإلا فهو مطرود بعيد"¹

6-4- نص الأسبوع الرابع (إدماج):

خلال الأسبوع الرابع يقف المتعلّم مع نصّ شعري توجيهي بعنوان "عيد العمال"²، يشيد بفضل العمال ويدعو إلى الاجتهاد والعمل في سبيل بناء الوطن.

– وظيفة النصّ:

تنجلى وظيفة النص من خلال الإشادة بجهود العمال وتعظيم شأنهم، وتبيان دورهم في بناء الوطن، فطبقة العمال في مختلف المجالات والوحدات تستحق الاحترام، والاعتزاز نظير ما يبذلونه، ويتحملونه من مشاق وصعوبات وما يلاقونه من مخاطر ومجازفات، فالنص يدعو إلى الاعتراف بفضل العمال واحترامهم، ونبذ بعض التصرفات التي تحط من شأن هذه الفئات، كما يدعو إلى الإخلاص والصدق في العمل وإرساء ثقافة حب العمل وإتقانه، من أجل تكوين جيل مشبع بقيم وطنية يسعى ويكد في سبيل النهوض بوطنه.

7- النصوص المكتوبة الخاصة بالمقطع السابع (الطبيعة):

7-1- نص الأسبوع الأول:

1- ابن رجب، لطائف المعارف فيما من مواسم العام من وظائف، تح: عامر بن علي ياسين، دار ابن خزيمة، الرياض، ط1، 2007، ص 611

2 وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص 126

أول نص يتناوله المتعلم بهذا المقطع بعنوان "يوم الربيع"¹، للأديب الجزائري أحمد رضا حوحو، وهو نص أدبي يتغنى فيه صاحبه بقدوم الربيع باعتدال جوه، وجمال منظره، وصفاء نسيمه، يدعو إلى التمتع بجمال الطبيعة وروعتها والمحافظة عليها.

- وظيفة النص:

النص في وصفه لحلول لربيع بجمال منظره، وعليل نسيمه، ولطافه جوه واعتداله، يقدم توجيهات عملية للمتعلمين للتمتع بجمال الطبيعة، التي تبعث الراحة والسعادة في النفس، ومن ثمة الدعوة إلى المحافظة على الطبيعة التي أصبحت تعرف نكرانا وإهمالا من طرف ساكنيها، وما نشاهده اليوم على حواف الطرقات، والمنتزهات ومختلف الأماكن الطبيعية، من رمي عشوائى للمهمات، دليل سلوك لاحتضاري يسعى النص إلى تغييره نحو الوجهة المرغوبة في المحافظة على جمال الطبيعة وعذريتها.

ويعتبر النص التعليمي أهم وسيلة تعول عليها الدول في معالجة الظواهر الاجتماعية السلبية، من خلال تكوين جيل مشبع بالأخلاق السوية والقيم النبيلة التي يعود نفعها على المجتمع، ولعلّ أخطر جريمة تواجهها الدولة الجزائرية في حق الطبيعة، تتمثل في ظاهرة الحرق العمدي للجبال والغابات من طرف بعض الحاقدين على الوطن، وفي هذا النص (يوم الربيع)، دعوة إلى المحافظة على الطبيعة ضد كل تلويث أو تخريب، فيتخذ المتعلم من النص عبرة حياتية يجسدها ممارسة وسلوكا حضاريا في مجتمعه.

7-2- نص الأسبوع الثاني:

ثاني نص من المقطع السابع يعيشه المتعلم عبارة عن نص أدبي توجيهي بعنوان "غصن ورد"²، للكاتب اللبناني أمين الريحاني، يحكي فيه تفاصيل غرسه لغصن من الورد، فيعيش معه بقلبه ووجدانه، ويكلمه كأنه كائن حي.

- وظيفة النص:

تتجلى وظيفة النص في الدعوة إلى خدمة أرض الآباء والأجداد التي تنتظر أهلها لتستأنس بهم وتحديثهم بجميل الحديث وأبدعه بعد حرثها وزرعها، لتبوح لهم عن جمالها وتبدي حديثا كان بالأمس قد خفا، فتنتطق الأزهار التي كانت تحت الأرض بذورا وجذورا نائمة، تنتظر إعادة بعثها من جديد بفضل الإنسان الذي يقلب تربتها ويسقيها حياة،

1 وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص 132

2 المرجع نفسه، ص 137

فتأتيه ناعمة متجملة تزرع في نفسه المتعة والرغبة، ولعلّ النص سيكون خبرة تُستدعى مفاهيمه حين يلتقي المتعلّم مع قول الباحثي:¹

أتاك الربيع الطلق يختال ضاحكا من الحسن حتى كاد أن يتكلما
وقد نبّه النيروز في غسق الدّجى أوائل ورد كنّ بالأمس نوما
يفتّقها برد النّدى، فكأنّه يُثّث حديثا كان بالأمس قد خفا

وأمام إهمال الأرض من قبل أهلها، وتخليهم عنها وهجرتهم منها إلى المدن، وأمام مظاهر تلويث الطبيعة من طريق رمي النفايات عشوائيا وهدم الثروة النباتية، يأتي النص كوسيلة وظيفية تهدف إلى توجيه السلوك إلى الوجهة المرغوبة للعودة إلى الاهتمام بجمال الطبيعة، والمحافظة عليها من كل أشكال الإهمال والتلويث والتخريب.

7-3- نص الأسبوع الثالث:

نص الأسبوع الثالث عبارة عن نص شعري بعنوان "مناجاة البحر"²، للشاعر الجزائري عبد الكريم العقون، يناجي فيه البحر ليريح نفسه مما تعانيه من أحزان.

- وظيفة النص:

يقف المتعلّم أمام نص شعري حوارى يخاطب فيه الشاعر البحر ويث له أحزانه وهمومه، ويعدّد مكان من الجمال الملهم للشعر والسعادة والراحة النفسية، فيتوصل إلى أنّ البحر مصدر للسعادة والراحة والجمال، وفي هذه المعرفة دعوة إلى المحافظة على نظافة الشواطئ وجمالها، وهنا تتجلى وظيفة النص بالنسبة للمتعلمين، بالتّظر إلى واقعنا اليوم وما نشاهده على شواطئنا من رمي عشوائي للأوساخ والفضلات، شوّهت مناظر الشواطئ التي تحوّلت في كثير من مدننا الساحلية من مصدر للراحة والإقبال إلى مصدر للاشمئزاز والغفور، ورغم الجهود التي تبذلها بعض الهيئات للمحافظة على نظافة وجمال شواطئنا، إلا أن نقص الوعي أو غيابه لدى شريحة معتبرة من العائلات والشباب يقف حائلا أمام المحافظة على نظافة وجمال الشواطئ، الأمر الذي يحاول النص استدراكه وعلاجه من الطريق الدعوة والتحسيس بهدف تغيير السلوك وتوجيهه نحو الوجه المرغوبة المتمثلة في المحافظة على جمال المكاسب الطبيعية.

1 الباحثي، ديوان الباحثي، تحقيق عدنان فاروق الطباع، دار الأرقم بن الأرقم، بيروت، لبنان، د ط، مجلد(01)، دون سنة نشر، ص ص 28-29

2 وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص 142

7-4- نص الأسبوع الرابع (إدماج):

يتناول المتعلم خلال الأسبوع الرابع نص أدبي توجيهي بعنوان "الطبيعة كتاب"¹، وهو مقتطف من (كتاب الطبيعة) لمخائيل نعيمة، يدعو إلى المحافظة على الطبيعة .

- وظيفة النص:

يدعو نص (الطبيعة كتاب)، صراحة إلى المحافظة على الطبيعة والعناية بها بوصفها "الطبيعة أمنا الرؤوم منها لحومنا وعظامنا، ومنها أنفاسنا وأنباضنا، ومنها غذاؤنا وكساؤنا ومأوانا، ومنها مهودنا ولحودنا"، فهي دعوة إلى تأمل الطبيعة وقراءتها والتمتع بجمالها ونضارتها، أمام جفوة الناس لها والانشغال عنها بملهيات حديثة أفرزتها وسائل التكنولوجيا والاتصال، فواقع الحياة عند أغلب الأفراد لا يكاد يبرح شاشات الأجهزة الإلكترونية، فلم يعد له نصيب في قضاء أوقات فراغه وقراءة مكامن الجمال فيها واستلهاهم قدرة الخالق في تسخيرها لخدمة خلقه.

وفي النص نبذ لبعض الظواهر غير الحضارية التي تعبت بمخزن الطبيعة من تحف غالية، كقتل الطير والحيوان لأجل التسلية والترويح عن النفس، وإتلاف بديع النبات عبثا بالجمال وأقداسه، ونبذ تصرفات بعض الصغار في القيام بتكسير أغصان الأشجار غير مبالين بجمالها ونضارتها، وأنها ملاذ الطير والبشر للاستغلال بظللها في يوم الحر، فمن خلال النص يكتسب المتعلم قيما أخلاقية يوظفها ممارسة وسلوكا في حياته تجاه الطبيعة.

8- النصوص المكتوبة الخاصة بالمقطع الثامن (الصحة والرياضة):

8-1- نص الأسبوع الأول:

يقف المتعلم مع نص أدبي توجيهي بعنوان "نظام الغذاء"²، للعلامة الجزائري عبد الحميد بن باديس، يدعو فيه إلى الاعتدال في الأكل، والتغلب على شهوات البطن.

- وظيفة النص:

يقدم نص "نظام الغذاء" توجيهات تتعلق بالاعتدال في المأكول، بالنظر إلى أهمية الغذاء على صحة البدن، حيث استُهل بحديث المصطفى عليه الصلاة والسلام فيما رواه الترمذي: (ما ملأ آدمي شرا من بطن. بحسب ابن آدم أَكَلَاتٍ يُتَمَنَّى صَلْبُهُ، فإذا كان لا محالة فُتِلَتْ لِعَاطَمِهِ، وَتُلْتُ لَشِرَابِهِ، وَتُلْتُ لِنَفْسِهِ). ويأتي النص لشرح الحديث ويفصله

1 وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص 146

2 المرجع نفسه، ص 152

تفصيلا علميا بالدليل والحجة، فيعرف بأحد أهم أعضاء جسم الإنسان المسؤولة عن صحته وهي المعدة بوصفها مخزن الغذاء وبيت الداء، وفي حفظ نظام الغذاء تترتب الصحة والسقم والشفاء، ثم يُتدرج بالمتعلم في الشرح والتبسيط، ليقنع أنه في ملء المعدة يمرض الجسم، وتثقل الروح، ويحمل العقل، فينقلب دور الغذاء من الانتفاع به إلى أفسى بلاء، أما الاقتصار على الأكل المعتدل الذي لا شبع فيه ولا جوع ففيه سلامة للجسم من الأمراض، ونشاط البدن والعقل.

وفي ذلك توجيه إلى التغلب على الشهوات، وعدم الانقياد خلف الأهواء والملذات، والتربية على امتلاك زمام النفس أمام المغريات والنزوات، وكلها توجيهات وظيفية تخدم صحة المتعلمين البدنية، والعقلية، والروحية، وهي العلاقة التي أقامها النص مع العلوم الطبيعية، والدينية والرياضية.

8-2- نص الأسبوع الثاني:

ثاني نص من المقطع الثامن يعيشه المتعلم عبارة عن نص أدبي توجيهي بعنوان "صحة أطفالنا والعادات الخاطئة"¹، يلفت النظر إلى بعض العادات والسلوكيات الخاطئة التي يسلكها الأطفال والمراهقين دون وعي أو استشارة ظنا منهم أنها تساعد على حفظ صحتهم.

- وظيفة النص:

يناسب النص المرحلة العمرية للمتعلمين الذين دخلوا مرحلة المراهقة التي تحدث فيها مجموعة من التغيرات المرفولوجية والهرمونية للجسم، وتلاحظ على الطفل تلك التغيرات من خلال نمو عضلات الجسم وبروز مختلف الأعضاء بصورة أكثر تحديدا، وكما رأينا بالجانب النظري فالكائن البشري يختلف نموه عن الكائنات الأخرى بالنظر إلى النمو النفسي والعقلي الذي يصحب نموه الجسدي، ومع هذا النمو تزداد الحاجة إلى الغذاء المتوازن والمناسب لضمان النمو بصورة طبيعية دون الوقوع في مشاكل صحية نتيجة سوء التغذية أو الإجهاد لعضلي.

وبخلاف ذلك فما نستقبله عبر القنوات الفضائية، ووسائل الإعلام، والتواصل، من إعلانات وإشهارات هدفها تحقيق أرباح تجارية، من خلال عرض منتجات متنوعة بعضها للتخسيس والنحافة، وأخرى للتسمين وزيادة الوزن، وأخرى لبناء العضلات، وأخرى للنشاط العقلي والذكاء، وأخرى للذاكرة والحفظ... الخ، كلها مؤثرات سلبية أدت في كثير من الحالات إلى إلحاق أضرار صحية بمستهلكيها، خاصة فئة المراهقين من الشباب الذين تستهويهم تلك الإعلانات المغرية، بسبب المرحلة العمرية التي يمرون بها حيث يصبح اهتمامهم بشكلهم ومظهرهم الخارجي أكثر من ذي قبل، فجاء بهذا

1 وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص 157

النص لتقديم حقائق صحيّة للمتعلمين تُبطل كلّ ما يُروّج له، فيحصلون معارف يوظّفونها ممارسة وسلوكاً في حياتهم اتقاءً لكلّ الحملات والإغراءات، فبعد معرفة مخاطر التخسيس، ومعرفة أهمية تحصيل البروتينات التي تدخل في بناء الجسم ونموه، ومعرفة أضرار رفع الأثقال على تدهم خلايا وعضلات الطفل، سيكونون قناعات يعود نفعها على صحتهم الجسميّة، والعقلية وهو ما يهدف إليه هذا النص عبر توجيهاته العملية والعلمية.

8-3- نص الأسبوع الثالث:

نص الأسبوع الثالث عبارة عن نص شعري بعنوان "ملاعب الكرة"¹، للشاعر السوري علي الجندي، يتغنّى فيه بلعبة الجماهير ويدعو فيه لممارسة الرياضة التي يعود نفعها على صحة الأبدان.

- وظيفة النص:

بعد قناعة المتعلّم بحاجته إلى الغذاء الصحي المتوازن الذي يساعده على النمو الطبيعي وبقائه من الأمراض التي تنجم عن سوء التغذية، تأتي معارف أخرى مكّلة لعامل الغذاء، والتي يعود نفعها على صحة الجسم وسلامة العقل، فيعيش المتعلّم مع نص (ملاعب الكرة)، أجواء حماسية تبعث في نفسه النشاط والإغراء، -يتلقّون بحكّمة ومهارة... كرة تطير كحائم العقّبان- للتوجه إلى ممارسة هذا النوع من النشاط الرياضي المفضل لدى شريحة كبيرة من الجماهير.

والنص يدعو إلى الاهتمام بقوة البدن - عمروا الحياة بقوة الأبدان- والمحافظة على سلامة الجسم باعتبارها أهم عوامل سلامة العقل الذي بواسطته تُبلغ المقاصد بأنواعها (العلمية، الوظيفية، والاجتماعية...)، وقد صنفت الأنشطة الرياضية ضمن الأنشطة التربوية، فسميت بالتربية البدنية، بالنظر إلى ما تحقّقه من توازنات في شخصية المتدربين، وما تخلقه من ثقة في النفس، وقدرة على التحمّل، وروح في المنافسة، وتقبّل الرّبح والخسارة، إضافة إلى ما تفرضه من ضرورة المحافظة المستمرة على اللياقة البدنية لخوض المنافسات؛ والمحافظة على اللياقة البدنية تفرض على صاحبها اجتناب كل ما يؤدي إلى إضعافها وتذبذبها، كالتدخين، واستهلاك المخدرات، والسهر المطول...، فدعوة النص إلى الإقبال على ممارسة الرياضة من شأنه تصحيح سلوك المراهقين والابتعاد بهم عن تناول واستهلاك كل ما يضر بصحتهم البدنية والعقلية ووضعتهم في مضمار التدريبات الرياضية لينشئوا أسوياء أقوياء فاعلين في المجتمع.

8-4- نص الأسبوع الرابع (إدماج):

1 وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص 162

خلال الأسبوع الرابع يقف المتعلّم مع نصّ أدبي توجيهي بعنوان "الحياة نظام"¹، للعلامة عبد الحميد بن باديس، يدعو فيه إلى المحافظة على الصحة، ونظافة البدن والثوب، والمحافظة على العقل للاهتمام إلى طريق السعادة.

– وظيفة النصّ:

يقدم نص (الحياة نظام)، توجيهات ووصايا مهمة تتعلق بالمحافظة على الصحة التي هي أساس السعادة وبها يحقق المرء آماله وأمانه، فالصحة تاج على رؤوس الأصحاء، لا يراه إلا المرضى – كما في المثل – وهي شرط القيام بالأعمال النافعة، حيث تقوم على نظافة المأكل، والملبس، والمكان، فالنظام الصحي والقانون الأدبي يكفل سعادة الفرد وعائلته ومجتمعه، وفي المحافظة على العقل واجتناب الملاهي والمناهي اهتمام إلى طريق الخير بما يعود نفعه على المجتمع والوطن.

ومتعلّم المرحلة بحاجة إلى مثل هذه التوصيات، لممارستها وتطبيقها في حياتهم حتى ينشئوا أقوى أشداء، باتباع نظام صحي من خلال المحافظة على صحة البدن والاعتناء بنظافته، واجتناب كل ما يسبب الأمراض والأسقام، ولعلّ أكثر ما يُذهب صحة البدن والعقل ما نشاهده من ظواهر متفشية وسط المراهقين اليوم، كالتدخين والإدمان على بعض المواد المخدرة التي فيها مضرة على صحة الجسم والعقل، كما أنّ في الإدمان على بعض المواقع الإلكترونية السلبية مذهب وإفساد للعقل، فمن خلال النص يجد المتعلّم ما يأخذ بيده من نصائح وتوجيهات نحو تحقيق ذاته ونفع مجتمعه.

1 وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص 166

خلاصة:

لا يمكن تحصيل المعرفة ما لم تكتسب اللغة التي بواسطتها يتم التعبير عن تلك المعرفة، حيث يقوم التحصيل المعرفي على مدى فهم المتعلّم وإدراكه لما يقرؤه من نصوص انطلاقاً من فهم مفرداتها وربطها على نحو سليم، حتّى يفهم معاني النصوص المثبتة من طريق اللغة ويستفيد من قيمها ومواقفها ومسايعها الفكرية والمنهجية والتمكن من استخدامها أثناء بناء المعارف، وقد تضمنت نصوص المدونة قيماً وكفاءات تكفل لهم الاندماج في مجتمع المعرفة والاتكاء عليها في مواجهة مواقف الحياة، كما يهدف إليه منهاج اللغة العربية في التعليم المتوسط؛ حيث جاءت النصوص محملة بمجموعة من القيم والمواقف تجسيدا لرسالة المدرسة الجزائرية:

- قيم أسرية تبرز فضل الوالدين.

- قيم تتعلق بالضمير الوطني؛ تسعى إلى تكريس حب الوطن وتنشئة المتعلّمين وروح الاعتزاز بالانتماء إلى الجزائر، وكذا تعلقهم بالوحدة الوطنية ووحدة التراب الوطني ورموز الأمة.

- قيم أخلاقية ودينية.

- قيم تحث على طلب العلم.

- قيم تتعلق بالمواطنة والتكافل الاجتماعي.

- قيم تحث على المحافظة على صحة الجسم.

فيستخلص المتعلّم عبر "علاقة التمثيل"^{*} من تجارب النصوص ما يمكنه من تصحيح مفاهيمه، وتعديل سلوكه نحو الوجهة التي تسعى التربية الوطنية لتحقيقها من طريق مادة اللغة العربية، بانتهاج المقاربة النصية لبلوغ كفاءات تُحصّل جنباً إلى جنب مع القيم والمواقف، حيث اختلفت تلك الكفاءات بين فكرية، ومنهجية، وتواصلية، واجتماعية - كما حدّدها المنهاج¹ - تسهم في تنمية معارف المتعلمين ليس في مادة اللغة العربية فحسب، وإنما في جميع المواد بما يجعلهم قادرين على البحث عن المعلومة بمفردهم والتحقق من صحتها والخروج بأحكام وقناعات دون إهمال جانب اكتساب اللغة، الأمر الذي يفرض مراعاة المعايير العلمية التي نظّر لها المختصون في أثناء اختيار النص التعليمي، حيث وقفنا على مراعاة أغلب تلك التنظيرات العلمية كالمعيار المنهجي، ومعيار التكامل، ومعيار المستوى، والمعيار المفرداتي، والنحوي، والمعرفي، والنفسي، والاجتماعي، وأثبتنا حضور كل منها في انتقاء النصوص التعليمية.

* ينظر: العلاقة بين أركان العملية التعليمية، الفصل الأول من الباب النظري

1 وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم متوسط، مرجع سابق، ص ص 10-11

وقد ارتبطت قضية القيم المعرفية بمدونة الدراسة بتحقيق الذاتية الثقافية الوطنية والأخلاقية وتحديث أهداف مجتمعية متكامل وجوانب الحياة العامة بهدف تصحيح السلوك وتوجيهه الوجهة السوية لتلبية متطلبات المجتمع المتغيرة، ما حقق للنصوص وظيفتها ومن مؤشرات ذلك تفاعل المتعلم معها بالنظر إلى عامل التأثير الذي تمارسه عليه بسبب تناولها وطرقها لمواضيع تتناسب ومرحلته العمرية بما تكتنزه من شحنات إخبارية توجيهية مستمدة من الواقع تدفع المتعلم إلى التأمل والاعتبار بالقيم والخبرات وتأخذ بيديه لسلوك الطريق السليم دون التيه في مفترق الطرقات التي يصادفها في مسيرته العلمية والاجتماعية، فيكون النص مساعدا للمتعلمين يضمن لهم نموا نفسيا ويحقق لهم تكييفا شخصيا وأكاديميا مثمرا من طريق بناء شخصية تتمتع بالثقة قادرة على تجاوز صعوبات الحياة بنجاح، وقد لامست نصوص المدونة واقع المتعلمين وقدمت لهم توجيهات عملية هم في أمس الحاجة إليها خاصة في ظل الظروف المحيطة، ويتضح ذلك من خلال:

- تقديم مشاهد أخلاقية مثيرة للعواطف تدعو للإقتداء بالأخلاق الحميدة الفاضلة أمام انتشار بعض الظواهر الدخيلة التي تحاول إفساد المجتمع؛ كظاهرة العقوق والاعتداء الأسري الذي أحدثته الملهيات والمغريات التكنولوجية.
- تقديم مشاهد حوارية تحث على حب الوطن والتعلق به وتصوّر العواطف التي تصحب فراقه، بهدف تحذير متعلمي المرحلة من الانسياق خلف الدعوات المضللة الداعية إلى الهجرة وركوب المخاطر نحو مصير مجهول.
- الدعوة إلى احترام رموز الوطن وترسيخ ثقافة المواطنة، من خلال احترام العلم الوطني (رمز البلاد) في ظل ما يعرفه المجتمع الجزائري من دعوات تجسدت في خروج بعض الفئات برايات موازية للعلم الوطني.
- ترسيخ عقيدة الإسلام الصحيحة الداعية إلى السلام والمحبة والتسامح وبذلك كل أشكال العنف والكرهية والعدا ل تكوين متعلم قوي العقيدة لا يمكن الزجّ به في مستنقع الغلو أو التطرف، والابتعاد عن المحرمات والمناهي.
- توجيه المتعلمين إلى التحلي بحلية الأخلاق الفاضلة لضمان تماسك المجتمع، وعيش أفراد في وحدة ووفاء، و الابتعاد عن التخاصم والسباب، وكل أشكال التخريب التي تمس الطبيعة والوطن.
- الدعوة إلى طلب العلم والصبر عليه، وتبيان صفات طالب العلم واجتناب المفاهيم الزائفة التي طغت وسادت على فكر المتعلمين وأصبح همهم تحصيل العلامات بدل تحصيل المعلومات.
- المحافظة على سلامة الجسم باعتبارها أهم عوامل سلامة العقل الذي بواسطته تُبلغ المقاصد بأنواعها (العلمية، الوظيفية، والاجتماعية... الخ).

فمن خلال التفاعل بين أركان العملية التعليمية انطلاقاً من علاقة النقل الديدائيتيكي التي تفرضها علاقة التعاقد، تُتمثل المعرفة التي يُشارك المتعلّم في بنائها بدءاً باكتساب اللغة واكتساب المهارات والقدرات وتحصيل المعارف المختلفة.

خاتمة

بعد هذه الدراسة التي تناولنا فيها الكيفية التي يحدث بها اكتساب اللغة التي تقوم على سبيلين اثنين؛ أولها سبيل الفطرة وهي طريقة عَمَلِيَّة تقوم على مخالطة الكلام المسموع، ثمّ النَّسج على منواله من طريق القدرات الفطرية والاستعدادات العقلية المودعة في الإنسان، والسبيل الثاني من طريق التعلّم بطريقة عِلْمِيَّة واعية مخطّط لها، فقدّمت اللسانيات التطبيقية هذه النظريات بديلا ومقاربة في تعليم اللُّغة العربية وتعلّمها؛ إذ جعلت من النصّ التعليمي بنوعيه المنطوق والمكتوب وسطاً لغوياً يعيش فيه المتعلم مع اللُّغة في أصحّ تمثّلاتها: الصّوتية، والصّرفية، والنّحوية، والبلاغية استماعا وممارسة، فتترسّخ لديه عادة الاستعمال، ويجني قيما ومعارف نظرية وتطبيقية وفقا لأهداف منهاج اللغة العربية للتعليم المتوسط، التي تسعى من طريق النص التعليمي إلى اكتساب اللغة وتحصيل المعرفة، وقد توصلنا إلى مجموعة من النتائج تتمثل في:

- النص التعليمي هو العمود الفقري لأي فعل تعليمي، وهو الوسيط الأمين بين المعرفة العلمية والمتعلّم، والآلية الفاعلة في الاكتساب اللغوي.
- الاكتساب اللغوي والتحصيل المعرفي يتحقّقان في توأمة بوجود النص التعليمي الوظيفي، بالنظر إلى المحتويات العلمية والمعرفية التي يحتويها، والأفكار التي يعالجها، والظواهر اللغوية التي بها بُنيت معانيه.
- كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط أولى اهتماما كبيرا بالنص التعليمي؛ إذ أنشطته التربوية أقيمت على نصوص تعليمية كمنطلق للعملية التعليمية المميّزة لكل نشاط تعليمي على حده.
- النص التعليمي في المدونة تميّز ظهوره في نشاطي فهم المنطوق وفهم المكتوب.
- تأليف الكتاب المدرسي بُني على مرجعية تكرّس ثوابت الأمة، واهتمّ بالمتعلّم بكونه مركز العملية التعليمية.
- النص التعليمي لَبّي في كثير من المناسبات حاجات المتعلّم، وعالج موضوعات مستمدة من واقعه.
- لم يكن اختيار النصوص التعليمية عشوائيا، وإنما روعي في اختيارها مجموعة من المعايير العلمية، وأدرجت ضمن الكتاب وفق إجراءات علمية من طريق تنظيمها وترتيبها في موضوعات متّسقة.
- أما المآخذ التي وقفنا عليها أثناء دراسة المدونة فتتمثل في:

- لقد جُعِل التعريف بأصحاب النصوص في آخر صفحات المدونة، مما أقصى وظيفيتها لأنّها لا توازر النصّ السند؛ إذ كان من الأجدر إدراجها على هوامش النصوص مباشرة، حتى تكون داعمة للدلالة كباقي المعينات الأخرى، والمآخذ نفسه يقال عن مناسبة النص التي غفلت عنها لجنة التأليف بعدها أحد المعينات المساعدة على بلوغ الدلالة، لأنّها تنقل السياق بكل حيثياته، والسياق هو الذي يبيّن المعنى بصدق.

- بعض النصوص يُعاب عليها أنها طويلة وهذا ما قد يقلل من وظيفتها.
- والغالب الأعم أنّ النصوص في هذا الكتاب تساهم مساهمة فاعلة في الاكتساب اللغوي والتحصيل المعرفي على الرغم من النقائص التي تعتري بعضها.

التوصيات:

- يمكن تقديم مجموعة من التوصيات - بعد النقائص التي وقفنا عليها - لتحقيق وظيفية أكثر للنصوص التعليمية المقررة، وتتمثل في:
- إدراج القصة التربوية ضمن النصوص المقررة بنسب تكفل الفائدة العلمية والنجاعة اللغوية، لما لها من بالغ الأثر في جلب انتباه المتعلمين.
 - إدراج نصوص تعالج قضايا ذوي الاحتياجات الخاصة وبعض مشاكلهم وحلولها، لتسهم في إدماجهم الاجتماعي وحتى اللغوي، تقدم بطريقة هادفة بديلة تعوضهم النقص الذي يعانون منه.
 - التركيز على المعنى من خلال الألفاظ الوظيفية السهلة المتداولة، تناسب معجم متعلمي المرحلة بصفاتهم مبتدئين لتحييب اللغة العربية في نفوسهم وعدم إرهابهم بالألفاظ الصعبة البعيدة عن معجمهم الوظيفي.
 - تحيين بعض النصوص التعليمية بالكتاب المدرسي بعد كل فترة زمنية حتى تتماشى مع الظروف المحيطة بالمتعلمين وتحقق وظيفيتها باستمرار.
 - العناية بالمووروث الثقافي الجزائري بإدراج نصوص تعليمية تعبر عن هذا الموروث الثقافي المادي منه واللامادي لفهم الماضي والاعتزاز به وربطه بالحاضر، تعزيزا للهوية الثقافية الوطنية والمحافظة عليها لدى الأجيال.
 - توظيف الصورة التعليمية ولا سيما في نشاط فهم المنطوق حتى تعوض افتقار المتعلم للنص التعليمي المقرر في هذا النشاط.

في الأخير نرجو أن نكون قد وُفقنا في تحقيق الغرض الذي أنجزت من أجله الرسالة، وكل بحث لا يخلو عملنا المتواضع هذا من النقائص التي ننتظر أن تعالج من خلال الملاحظات القيمة لأعضاء لجنة المناقشة المحترمين، الذين تجشموا عناء قراءتها وتقويمها، فلهم منا جزيل الشكر والعرفان، والله نسأل التوفيق في الدنيا والآخرة.

قائمة المصادر والمراجع:

قائمة المصادر والمراجع:

أولاً: القرآن الكريم برواية ورش عن نافع.

ثانياً: المعاجم العربية:

1. بدر الدين بن تريدي : قاموس التربية الحديث، المجلس الأعلى للغة العربية، 2010.
2. الخليل بن أحمد الفراهيدي: كتاب العين ، تحقيق: مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي، الجزء السابع
3. الشريف الجرجاني: معجم التعريفات، تحقيق: محمد صديق المنشاوي، دار الفضيلة، القاهرة، 2004.
4. مجمع اللغة العربية : المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، ط4، 2004.
5. منير البعلبكي: قاموس المورد، دار العلم للملايين، بيروت، 1980.
6. ابن منظور: لسان العرب، دار إحياء التراث العربي للطباعة والنشر، بيروت، ط1، مجلد(12)

ثالثاً: الكتب باللغة العربية:

7. أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية ، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 2014.
8. أحمد طالب الإبراهيمي، آثار الإمام محمد البشير الإبراهيمي، دار الغرب الإسلامي، ط1، 1997، ج3.
9. أحمد محمد الزغي: سيكولوجية الفروق الفردية، مكتبة الرشد، الرياض، السعودية، ط2، 2014.
10. أحمد محمد المعتوق: الحصيلة اللغوية، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، 1996.
11. الأزهري الزناد: نسيج النص، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، 1993.
12. أنور محمد الشرقاوي: التعلم نظريات وتطبيقات، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، 2012.
13. أنيس فريجة: نظريات في اللغة، دار الكتاب، بيروت، ط2، 1981.
14. إيهاب سعود: تطور اللسانيات اللغوية من الجملة إلى النص، كلية دار العلوم ، القاهرة ، 2016.
15. البحترى: ديوان البحترى، تحقيق عدنان فاروق الطباع، دار الأرقم بن الأرقم، بيروت، لبنان، د ط، مجلد(01)، دون سنة نشر
16. بشير إبرير: تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2007..
17. بليغ حمدي إسماعيل: استراتيجيات تدريس اللغة العربية، دار المناهج، عمان ، الأردن، ط1، 2011.
18. بن الصيد بورني سراب وآخرون: دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الخامسة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2019.
19. الجاحظ: البيان والتبيين، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط7، 1997، ج1.
20. ابن جني: الخصائص، تح: عبد الحميد هندراوي، دار الكتاب العلمية، بيروت، ج1، 2013
21. جلال الدين السيوطي: المزهري في علوم العربية وأنواعها، مكتبة دار التراث، القاهرة، ط3، ج1.
22. جميل حمداوي: مقارنة سيميوية - بلاغية للصورة، مكتبة سلمى الثقافية، المغرب، ط1، 2017.
23. جميل صليبا: علم النفس، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ط2، 1984.
24. جودت عزت عطوي: الإدارة المدرسية، دار الثقافة، عمان، الأردن، ط8، 2014.

قائمة المصادر والمراجع:

25. حامد عبد السلام زهران: علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة)، دار المعارف، القاهرة، 1986
26. ابن حزم الأندلسي: رسائل ابن حزم، تحقيق: إحسان عباس، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط1، 1983، ج4.
27. ابن حزم الأندلسي: الإحكام في أصول الأحكام، تح: أحمد محمد شاكر، دار الآفاق، بيروت، 1983، ج1.
28. خالد الزاوي: اكتساب وتنمية اللغة، دار حورس، الإسكندرية، ط1، 2005.
29. ابن خلدون: المقدمة، تحقيق: عبد الله الدرويش، دار يعقوب، دمشق، ط1، 2004، ج2.
30. خليل إبراهيم شبر وآخرون، أساسيات التدريس، أساسيات التدريس، دار المناهج، عمان، الأردن، ط1، 2014.
31. خليل نوري مسيهر العاني: الهوية الإسلامية في زمن العولمة الثقافية، مركز البحوث والدراسات الإسلامية، العراق، 2009
32. خولة طالب الإبراهيمي : مبادئ في اللسانيات، دار القصبه، ط2، 2006.
33. ديوان امرؤ القيس، تحقيق: عبد الرحمان المصطاوي، دار المعرفة، بيروت، ط2، 2004 ج1.
34. رافدة الحريري: طرق التدريس بين التقليد والتجديد، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 2010.
35. رافده الحريري وآخرون: أساسيات ومهارات البحث التربوي والإجرائي، دار أمجد، عمان، الأردن، ط1، 2017.
36. ابن رجب: لطائف المعارف فيما من مواسم العام من وظائف، تح: عامر بن علي ياسين، دار ابن خزيمة، الرياض، ط1، 2007.
37. عبد الرحمان حاج صالح: بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، موفم للنشر، الجزائر، 2012، ج1.
38. عبد الرحمان حاج صالح: بحوث ودراسات في علوم اللسان، موفم للنشر، الجزائر، 2012.
39. عبد الرحمن بوزيدة، قاموس الألغاز الجزائرية، منشورات CRASCK، د ط، الجزائر، 2005.
40. رشدي أحمد طعيمة: المرجع في تعليم العربية، جامعة أم القرى، السعودية، ط1، 1986، ج1.
41. رمضان عبد التواب: مدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط3، 1998.
42. زكريا إسماعيل: طرق تدريس اللغة العربية، دائرة المعرفة الجامعية، مصر، 2005.
43. سعد جلال: الطفولة والمراهقة، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط2، 1985.
44. سعيد يقطين: تحليل الخطاب الروائي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط3، 1997.
45. عبد السلام المسدي: الهوية العربية والأمن اللغوي، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، الدوحة، قطر، ط1، 2014.
46. سمير شريف استيتية: اللسانيات، عالم الكتب الحديث، إريد، الأردن، ط2، 2008.
47. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: كفايات التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2007.
48. سيبويه: الكتاب، تحقيق: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط3، 1988، ج1.
49. الشافعي: معترك الأقران في إعجاز القرآن، تحقيق: أحمد شمس الدين، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1988، ج1.
50. شاكر عبد الحميد: عصر الصورة (الإيجابيات والسلبيات)، منشورات عالم الفكر، الكويت، 2005 .
51. صالح بلعيد، تطوير تعليم اللغة العربية، مؤتمر اللغة العربية الدولي الرابع بالشارقة بعنوان (تطوير تعليم اللغة العربية وتعلمها: المتطلبات، والأبعاد، والآفاق) تحت شعار (بالعربية... نبدا)، الشارقة، الإمارات، ط1، 2020.

قائمة المصادر والمراجع:

52. صلاح فضل: بلاغة الخطاب وعلم النص، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، أغسطس 1992.
53. صلاح محمد جرار: تطوير اللغة العربية وتعلمها، المتطلبات، الأبعاد والآفاق، الإمارات العربية المتحدة، ط1، 2020.
54. عائشة عبيدة: المقاربة النصية في منهاج اللغة العربية وأبعادها التداولية في تحقيق الكفاية التواصلية، مؤتمر اللغة العربية الدولي الرابع بالشارقة بعنوان (تطوير تعليم اللغة العربية وتعلمها: المتطلبات، والأبعاد، والآفاق) تحت شعار (بالعربية... نبذل)، الشارقة، الإمارات، ط1، 2020.
55. عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1995.
56. عبد العزيز السيد: التأخر الدراسي، سلسلة السفير التربوية، القاهرة، 1992.
57. عبد العزيز بن حميد الحميد: علم اللغة الجغرافي بين حداثة المصطلح وأصوله لدى العرب، سلسلة دراسات لغوية، كتاب إلكتروني، كلية اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، السعودية.
58. عبد العليم إبراهيم: الموجه الفني المدرسي للغة العربية، دار المعارف، القاهرة، ط14، 1992.
59. علم الدين عبد الرحمان الخطيب: أساسيات طرق التدريس، الجامعة المفتوحة، طرابلس، ليبيا، ط2، 1997.
60. علي أحمد مذكور: تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2006.
61. علي أحمد مذكور: مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها، دار الفكر العربي، القاهرة، 2001.
62. علي آيت أوشان: اللسانيات والديداكتيك، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2005.
63. عماد الزغلول: مبادئ علم النفس التربوي، دار الكتاب الجامعي، الإمارات، ط2، 2012.
64. عماد عبد الرحيم الزغلول: مبادئ علم النفس السلوكي، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية، ط2، 2012.
65. عمار طالبي: آثار ابن باديس، دار صادر، بيروت، د ط، مجلد2، 1985، ج1.
66. عمر عبد الرحيم نصر الله: تدني مستوى التحصيل والإنجاز المدرسي، دار وائل، عمان، الأردن، ط2، 2010.
67. عمر عبد الرحيم نصر الله: تدني مستوى التحصيل والإنجاز المدرسي، دار وائل، عمان، الأردن، ط2، 2010.
68. فاطمة الزهراء سالم، نحو هوية ثقافية عربية وإسلامية، دار العالم العربي، القاهرة، ط1، 2008.
69. ابن فارس: الصحاح في فقه اللغة وسنن العرب في كلامها، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1998.
70. فتحي مصطفى الزيات: سيكولوجية التعلم، دار النشر للجامعات، القاهرة، مصر، ط2، 2004.
71. عبد القادر الفاسي الفهري: اللسانيات العربية نماذج للحصيلة ونماذج للآفاق، وقائع ندوة جهوية تقدم اللسانيات في الأقطار العربية، دار المغرب الإسلامي، ط1، 1991.
72. عبد القادر الفاسي الفهري: اللسانيات واللغة العربية، دار توبقال، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 1986.
73. عبد القاهر الجرجاني: أسرار البلاغة: تح: محمود شاكر أبو فهر، دار المدني، جدة، ط1، 1991.
74. ماجد أيوب القيسي: المناهج وطرائق التدريس، دار أمجد، عمان الأردن، ط1، 2018.
75. مالك بن نبي: مشكلة الثقافة، دار الفكر للطباعة والنشر، دمشق، 1984.
76. ماهر الجويني: الأساليب المعاصرة في تدريس اللغة العربية، مجمع الأطرش للكتاب المختص، تونس، ط1، 2018.
77. مجد هاشم الهاشمي: تكنولوجيا الاتصال التربوي، دار المناهج، عمان، الأردن، ط1، 2014.
78. عبد المجيد عيساني: نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، دار الكتاب الحديث، القاهرة، ط1، 2012.
79. عبد المجيد نشواتي: علم النفس التربوي، دار الفرقان، عمان، الأردن، 1983.

قائمة المصادر والمراجع:

80. المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج: إعداد معلم اللغة العربية في القرن الحادي والعشرين، مؤتمر اللغة العربية الدولي الرابع بالشارقة بعنوان (تطوير تعليم اللغة العربية وتعلمها: المتطلبات، والأبعاد، والأفاق) تحت شعار (بالعربية... نبدا)، الشارقة، الإمارات، ط1، 2020.
81. محسن علي عطية: استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء، دار المناهج، عمان، الأردن، ط1، 2014.
82. محسن علي عطية: المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج، عمان الأردن، 2009.
83. محفوظ كحوال: دليل الأستاذ اللغة العربية السنة الأولى من التعليم متوسط، موفم للنشر، الجزائر، دون تاريخ.
84. محمد أبو زهرة: المجتمع الإسلامي في ظل الإسلام، الدار السعودية للنشر، المملكة العربية السعودية، ط2، 1981.
85. محمد الأوراعي: اكتساب اللغة في الفكر العربي القديم، دار الكلام، الرباط، المغرب، 1990.
86. محمد خان: أصول النحو العربي، مطبعة جامعة محمد خيضر بسكرة، كتاب الكتروني، 2012.
87. محمد خطابي: لسانيات النص (مدخل إلى انسجام الخطاب)، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، 1991.
88. محمود عبد اللطيف: الفكر التربوي عند ابن سينا، وزارة الثقافة، دمشق، 2009.
89. عبد المنعم بدران: التحصيل اللغوي وطرق تنميته، العلم والإيمان للنشر، مصر، ط1، 2008.
90. مساعد المانع الغامدي، عبد الله الزيتاوي: نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، جامعة أم القرى، الرياض، السعودية 2011.
91. مصطفى غلفان: اللسانيات التوليدية من النموذج ما قبل المعيار إلى البرنامج الأدني، عالم الكتب الحديث، إريد، الأردن، ط1، 2010.
92. ميشال زكريا: الملكة اللسانية في مقدمة ابن خلدون، المؤسسة الجامعية للنشر، بيروت، ط1، 1986.
93. نايف خرما: أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون، الكويت، 1978.
94. هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم: تعليمية اللغة العربية للتعليم المتوسط، الجزائر.
95. وزارة التربية الوطنية (اللجنة الوطنية للمناهج): مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، 2016.
96. وزارة التربية الوطنية (اللجنة الوطنية للمناهج)، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، 2009.
97. وزارة التربية الوطنية: دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثانية متوسط، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، أوراس للنشر، سبتمبر 2017.
98. وزارة التربية الوطنية: كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، أوراس للنشر، الجزائر، 2017.
99. وزارة التربية الوطنية: كتابي في اللغة العربية، السنة الأولى متوسط، موفم للنشر، الجزائر، ط2، 2017.
100. يوسف قطامي: النظرية المعرفية في التعلم، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2013.

رابعاً: الكتب المترجمة:

101. بول ريكور (Paul Ricoeur): من النص إلى الفعل، ترجمة محمد براءة وحسان بورقية، عين للدراسات والبحوث، الإسكندرية، ط1، 2001.
102. سالم شاكر: الأمازيغ وقضيتهم في شمال إفريقيا، ترجمة: حبيب منصوري، دار القصب، الجزائر، 2003.

قائمة المصادر والمراجع:

103. علي عزت بيجوفيتش: الإسلام بين الشرق والغرب، ترجمة محمد يوسف عدس، مؤسسة بافاريا، مصر، ط2، 1997.
104. لويس جاني كالفلي: حرب اللغات والسياسات اللغوية، ترجمة حسن حمزة، مركز دراسات الوحدة اللغوية، بيروت، ط1، 2008.
105. ماريو باي، أسس علم اللغة، ترجمة: أحمد مختار عمر، عالم الكتب، القاهرة، ط8، 1998.
106. نعيم تشومسكي: آفاق جديدة في دراسة اللغة والعقل، تر: عدنان حسن، دار الحوار، اللاذقية، سورية، ط1، 2009.
107. نعيم تشومسكي: اللغة والمسؤولية، تر: حسام البهنساوي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط2، 2005.
108. نعيم تشومسكي: اللغة ومشكلات المعرفة، تر: حمزة بن قبلان المزني، دار توبقال، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1990.
109. نعيم تشومسكي: المعرفة اللغوية، تر: محمد فتيح، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1993.

خامسا: المجالات العلمية:

110. أبرار بنت عبد العزيز، هنادي بنت هاليل ((تقويم نشاطات التعلم بكتاب اللغة الإنجليزية للصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية في ضوء مهارات الفهم القرائي))، المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، المجلد (01)، العدد (03)، المركز القومي للبحوث، فلسطين، أفريل 2017.
111. أحمد بخوش، وسيلة بويعللي ((التراث الثقافي الشاوي بين الثابت والمتغير (دراسة لبعض العادات والتقاليد 1935-1936))، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد خاص: الملتقى الدولي الأول حول الهوية والمجالات الاجتماعية في ظل التحولات السيوسوثقافية في المجتمع الجزائري، جامعة خميس مليانة، الجزائر، دون تاريخ.
112. أسماء ابلاي ((الموروث الثقافي ودوره في الحفاظ على الهوية الوطنية))، مجلة الدراسات الثقافية واللغوية والفنية، مجلد (4)، عدد 16، برلين، يسمير 2020.
113. بوبكر الصديق صابري ((النص التعليمي والهوية الوطنية))، مجلة جيل الدراسات الأدبية والفكرية، العدد 57، لبنان، ، نوفمبر 2019.
114. رشيد بن جدو ((قراءة في القراءة))، مجلة الفكر العربي المعاصر، عدد 49/48، مركز الإنماء القومي، بيروت، 1988.
115. رشيد حليم: ((آليات الاكتساب اللغوي عند ابن فارس))، مجلة الممارسات اللغوية، العدد 6، مخبر الدراسات اللغوية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، 2011.
116. الزبير بن عون ((الجغرافيا اللغوية، موضوع ومجالات البحث))، مجلة العلوم الاجتماعية، المجلد (14)، العدد (02) (مكرر1)، جامعة الأغواط، سبتمبر 2020.
117. سليمة بلعزوي ((واقع اللغة العربية في مواقع التواصل الاجتماعي))، مجلة الخطاب والتواصل، العدد 06، جامعة عين تموشنت، الجزائر، مارس 2019.

قائمة المصادر والمراجع:

118. العبوزي ربيع، يحي جمال ((متطلبات التدريس بمقاربة الكفاءات من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي بالجزائر))، العدد (17)، الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، جامعة حسنية بن بوعلي الشلف، جانفي 2017.
119. علي عبد الله اليافعي ((أساسيات النص التعليمي))، مجلة التربية، العدد (130)، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة، والعلوم، 1999.
120. محمود السيد ((الأداء في اللغة العربية))، مجلة مجمع اللغة العربية، المجلد (73)، دمشق، الجزء (3)، 1998.
121. محمود فهمي حجازي ((اللغة العربية في القرن الحادي والعشرين))، مجلة مجمع اللغة العربية، المجلد (73)، الجزء (3)، دمشق، 1998.
122. نعيمة رشيد، فاطمة الزهراء ضياف ((مساهمة تعليمية المواد باللغة العربية في تنمية كفاءة التواصل بالفصحى ككفاءة عرضية))، مجلة (لغة- كلام)، المجلد (07)، العدد 01، المركز الجامعي غليزان، الجزائر، 2021

سادسا: الكتب الأجنبية:

123. Ferdinand De Saussure: Cours De L'inguistique Générale, Ed arbre d'or, Genève ,2005.
124. Henri Besse et Robert Galisson, polémique en didactique, Du renouveau en question, collection des langues étrangères, s éd. Paris : 1980.
125. Heribert Ruck : Linguistique Textuel et Enseignement du Français, Hatier, Paris,1991.
126. Leonard Bloomfield : Language, New York: Holt,1933.
127. N.Chomsky : Aspects de la théorie Syntaxique,ed:seuil,1971
128. Richard C. Sprinthall, Norman A. Sprinthall :Educational Psychology, Addison-Wesley Publishing Company,1977.

سابعا: الجرائد الرسمية:

129. الجريدة الرسمية رقم 76 المؤرخة في 8 ديسمبر 1996.
130. المادة الرابعة من القانون التوجيهي للتربية الوطنية هو القانون رقم 04-08، مؤرخ في 15 محرم عام 1429 الموافق لـ 23 يناير 2008

ثامنا: المواقع الإلكترونية:

131. عبد الحميد عليوه، مكانة المهارات اللغوية في طرائق تعليم اللغات .الأحد 10 شباط (فبراير) 2008. <https://www.diwanaalarab.com> (اطلع على الموقع بتاريخ: 12 جوان 2020 على الساعة 10:00)
132. [http:// ar.m.wikipedia.org](http://ar.m.wikipedia.org) Adolf Meyer

قائمة المصادر والمراجع:

(اطلع على الموقع بتاريخ: 2020/04/19 على الساعة العاشرة صباحاً)

133. [https:// ar.m.wikipedia.org Edward LeeThorndike](https://ar.m.wikipedia.org/Edward_Lee_Thorndike)

(اطلع على الموقع بتاريخ: 2020/04/30 على الساعة العاشرة صباحاً)

134. [https:// ar.m.wikipedia.org Burrhus Frederic SKiner](https://ar.m.wikipedia.org/Burrhus_Frederic_Skiner)

(اطلع على الموقع بتاريخ: 2020/04/30 على الساعة الرابعة مساءً)

مقدمة	(أ-د)
الباب النظري: النص التعليمي وملح المتعلم الجزائري	
الفصل الأول: النص التعليمي ومحاور العملية التعليمية	
المبحث الأول: مفهوم النص	12
1- النص لغة	12
2- النص اصطلاحا	13
3- النص والخطاب	15
المبحث الثاني: محاور العملية التعليمية	16
1- المعلم	17
2- المتعلم	19
3- المحتوى	21
4- العلاقة بين أركان العملية التعليمية	22
3-1- العلاقة بين المعلم والمتعلم	24
3-2- علاقة المعلم بالمحتوى (المعرفة)	24
3-3- علاقة المتعلم بالمعرفة	25
المبحث الثالث: النص التعليمي و معايير اختياره وتنظيمه	25
1- مفهوم النص التعليمي	26
2- معايير اختيار النص التعليمي	29

30	1-2- المعايير المنهجية
32	2-2- معايير متعلقة بالمتعلم
37	3-2- معايير متعلقة بالمجتمع
38	3- معايير تنظيم النص التعليمي
42	المبحث الرابع: طرائق التدريس
43	1- الطرائق التقليدية
43	1-1- طريقة المحاضرة
45	1-2- طريقة التلقين (الحفظ والاستظهار)
47	1-3- طريقة التنشيط والحوار
49	2- الطرائق الحديثة
49	1-2- طريقة المشروعات
51	2-2- طريقة الوحدات
51	2-3- طريقة حل المشكلات
52	2-4- طريقة الاكتشاف
52	2-5- المقاربة النصية والمقاربة بالكفاءات
55	3- معايير اختيار الطريقة في التدريس
58	خلاصة

الفصل الثاني: الاكتساب اللغوي والتحصيل المعرفي بين التراث العربي ونظريات التعلم

- المبحث الأول: الاكتساب اللغوي في التراث العربي 61
- 1- الاكتساب اللغوي عند سيبويه (ت 180 هـ) 61
- 2- الاكتساب اللغوي عند ابن جنى (ت 392 هـ) 62
- 3- الاكتساب اللغوي عند ابن فارس (ت 390 هـ) 63
- 4- الاكتساب اللغوي عند ابن خلدون (ت 808 هـ) 64
- المبحث الثاني: الاكتساب اللغوي في الدرس اللساني المعاصر 67
- 1- الاكتساب اللغوي في الدرس اللساني الغربي 67
- 2- الاكتساب اللغوي في الدرس اللساني العربي 69
- 3- الاكتساب اللغوي في اللسانيات الاجتماعية 73
- 4 - الاكتساب اللغوي في العلوم النفسية 76
- المبحث الثالث: الاكتساب اللغوي في عرف نظريات التعلم السلوكية 79
- 1- الاكتساب اللغوي في عرف نظرية التعلم الشرطي الكلاسيكي (بافلوف) 80
- 1-2 نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ (ثورندايك - Thorndik) 86
- 1-3 نظرية الاشتراط الإجرائي (سكينر - SKiner) 89
- المبحث الرابع: الاكتساب اللغوي في عرف نظريات التعلم المعرفية 91
- 1- النظرية الجشطولية 91
- 2- النظرية البنائية (بياجيه) 94

99	3- النظرية الفطرية (تشومسكي - Noam Chomsky).....
104	خلاصة
	الفصل الثالث: ملحق المتعلم الجزائري
108	المبحث الأول: الهوية الثقافية الجزائرية.....
108	1- مفهوم الهوية الثقافية
109	2- أركان الهوية الثقافية الجزائرية
115	3- الموروث الثقافي الجزائري
117	4- تهديدات على الهوية
119	5- تعليم اللغة العربية وتعزيز الهوية.....
121	المبحث الثاني: التنوع الجغرافي والاختلافات اللغوية.....
121	1- اللسانيات الجغرافية
122	2- الأطلس اللغوي
124	3- التخطيط اللغوي
125	4- الازدواجية اللغوية
126	5- الشائبة اللغوية
127	المبحث الثالث: عوامل اختلاف المتعلمين وتمايزهم
127	1- المجتمع
127	2- الأسرة

3- المدرسة	129
4- المعلم	131
5- المتعلم	132
المبحث الرابع: خصائص متعلمي السنة الثانية من التعليم المتوسط	136
1- النمو اللغوي والمعرفي	136
2- ملامح التخرج عند متعلمي مرحلة التعليم الابتدائي	141
2-1- ملصح التخرج الشامل في التعليم الابتدائي	144
3- ملصح التخرج في مادة اللغة العربية من مرحلة التعليم الابتدائي	146
4- ملصح التخرج في مادة اللغة العربية للسنة أولى متوسط	151
خلاصة	154
الباب التطبيقي: كتاب اللغة لعربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط دراسة وممارسة	
الفصل الأول: مرجعية تأليف كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط وبنيته المنهجية	
المبحث الأول: الأسس المرجعية للكتاب	160
1- القانون التنظيمي للتعليم في الجزائر	160
1-1- غايات التربية الوطنية	160
2- مرجعية إعداد المناهج:	163
3- منهاج اللغة العربية في التعليم المتوسط	164
3-1- القيم والمواقف	164

166	3-2- الكفاءات العرضية
166	3-3- الكفاءة الشاملة
169	3-4- الكفاءة الختامية لكل ميدان
170	4- المقاربة التعليمية
171	المبحث الثاني : البنية المنهجية للكتاب
172	1- الإخراج وصناعة الكتاب
172	1-1- حجم الكتاب
172	1-2- واجهة الغلاف الخارجي
173	1-3- أوراق الكتاب
178	1-4- الطباعة
180	المبحث الثالث: طريقة عرض الكتاب
180	1- مقدمة الكتاب
182	2- صفحة اكتشاف كتابي
183	3- قائمة المحتويات
184	4- العناوين المستعملة
189	المبحث الرابع: وحدات الكتاب
189	1- المقطع التعليمي
194	2- ميادين التعلم

194	1-2- ميدان فهم المنطوق وإنتاجه
196	2-2- ميدان فهم المكتوب
199	3-2- ميدان إنتاج المكتوب
201	المبحث الخامس: الصورة التعليمية
207	خلاصة
الفصل الثاني: وظيفة نصوص نشاط فهم المنطوق في الاكتساب اللغوي والتحصيل المعرفي	
210	المبحث الأول: الاكتساب اللغوي في النصوص التعليمية المنطوقة
210	1- النص التعليمي المنطوق
211	2- الاكتساب المفرداتي
211	1-2- إحصاء المفردات المكتسبة
213	2-2- تحليل نتائج الإحصاء
214	المبحث الثاني: وظيفة النصوص وقيمها المعرفية
215	1- النصوص المنطوقة الخاصة بالمقطع الأول (الحياة العائلية)
220	2- النصوص المنطوقة الخاصة بالمقطع الثاني (حب الوطن)
224	3- النصوص المنطوقة الخاصة بالمقطع الثالث (عظماء الإنسانية)
230	4- النصوص المنطوقة الخاصة بالمقطع الرابع (الأخلاق والمجتمع)
235	5- النصوص المنطوقة الخاصة بالمقطع الخامس (العلم والاكتشافات العلمية)
241	6- النصوص المنطوقة الخاصة بالمقطع السادس (الأعياد)

247	7- النصوص المنطوقة الخاصة بالمقطع السابع (الطبيعة)
251	8- النصوص المنطوقة الخاصة بالمقطع الثامن (الصحة والرياضة)
257	المبحث الثالث: اكتساب اللغة وتحصيل المعرفة في نشاط التعبير الشفهي
257	1- مهارة التعبير الشفهي
258	2- الإنتاج الشفهي الأسبوعي
261	3- تحليل نتائج الإحصاء
263	خلاصة
	الفصل الثالث:وظيفية نصوص ميدان فهم المكتوب في الاكتساب اللغوي
267	المبحث الأول: الاكتساب المفرداتي في ميدان فهم المكتوب
267	1- الفهم القرائي
269	3- فهم المكتوب والاكتساب المفرداتي
269	3-1- إحصاء المفردات المكتسبة
273	3-2- تحليل نتائج الإحصاء
275	المبحث الثاني: الاكتساب النحوي في ميدان فهم المكتوب
276	1 - إحصاء الموارد النحوية المستهدفة
288	2- تحليل نتائج الإحصاء
289	المبحث الثالث: الاكتساب الأدبي في ميدان فهم المكتوب
290	1- التذوق الأدبي للنصوص

291	2- إحصاء الموارد الأدبية المكتسبة
300	3- تحليل نتائج الإحصاء
301	المبحث الرابع: اكتساب اللغة وتحصيل المعرفة في ميدان إنتاج المكتوب
302	1 - مهارة الإنتاج الكتابي
303	1-1- الإنتاج الكتابي الأسبوعي
307	1-2- الإنتاج الكتابي النهائي
309	2- تحليل نتائج الإحصاء
310	خلاصة
	الفصل الرابع: وظيفة نصوص ميدان فهم المكتوب في التحصيل المعرفي
314	المبحث الأول: علاقة الاكتساب اللغوي بالتحصيل المعرفي
314	1- العلاقة بين الاكتساب اللغوي والتحصيل المعرفي
315	1-1- الاكتساب المفرداتي وتحصيل المعرفة
316	1-2- الاكتساب النحوي وتحصيل المعرفة
317	1-3- الاكتساب الأدبي وتحصيل المعرفة
318	المبحث الثاني: نصوص ميدان فهم المكتوب وتحصيل المعارف والقيم
318	1-تحصيل القيم والمواقف
318	1-1- قيم أسرية تبرز فضل الوالدين
319	1-2- قيم تتعلق بالضمير الوطني

319	1-3- قيم خلقية ووطنية
320	1-4- قيم دينية وإنسانية
320	1-5- قيم تحث على طلب العلم
321	1-6- قيم المواطنة والتكافل الإجتماعي:
322	1-7- قيم تتعلق بالمواطنة والضمير الوطني:
322	1-8- قيم تتعلق بالمحافظة على صحة البدن
323	2- تحصيل الكفاءات العرضية
324	2-1- كفاءات ذات طابع فكري
325	2-2- كفاءات ذات طابع منهجي
327	2-3- كفاءات ذات طابع تواصلي
329	2-4- كفاءات ذات طابع شخصي واجتماعي
330	المبحث الثالث: معايير اختيار نصوص ميدان فهم المكتوب وتنظيمها
331	1- النص التعليمي والتوجيهات السلوكية
332	2- معايير اختيار نصوص ميدان فهم المكتوب
332	2-1- المعيار منهجي (الأهداف)
333	2-2- معيار التكامل
333	2-3- معيار المستوى
335	2-4- معيار اختيار المفردات

335	5-2- الاختيار النحوي
335	6-2- معيار الصدق
336	7-2- معيار الأهمية
336	8-2- معيار نفسي تربوي
337	9-2- معيار متعلق بالمجتمع
337	10-2- معيار النمط اللغوي
338	11-2- معيار معرفي
338	3- ترتيب النصوص بالكتاب المدرسي
338	1-3- الترتيب النفسي المنطقي
339	2-3- التدرج الوظيفي
339	المبحث الرابع: وظيفة نصوص ميدان فهم المكتوب
340	1- النصوص المكتوبة الخاصة بالمقطع الأول (الحياة العائلية)
342	2- النصوص المكتوبة الخاصة بالمقطع الثاني (حبّ الوطن)
346	3- النصوص المكتوبة الخاصة بالمقطع الثالث (عظماء الإنسانية)
349	4- النصوص المكتوبة الخاصة بالمقطع الرابع (الأخلاق والمجتمع)
352	5- النصوص المكتوبة الخاصة بالمقطع الخامس (العلم والاكتشافات العلمية)
355	6- النصوص المكتوبة الخاصة بالمقطع السادس (الأعياد)
357	7- النصوص المكتوبة الخاصة بالمقطع السابع (الطبيعة)

360	8- النصوص المكتوبة الخاصة بالمقطع الثامن (الصحة والرياضة)
364	خلاصة
367	خاتمة
369	قائمة المصادر والمراجع:
376	فهرس الموضوعات