في
اللِّسَانِيَّات التَّعْليميّة
مدخل نظري مفاهيمي

د. لمين زايدي

المثقف
للنشر والتوزيع

في اللّسانيات التّعليمية

مدخل نظري مفاهيمي

د . لمين زايدي

المثقف
للنشر والتوزيع

النّاشر دار المثقف للنشر والتوزيع
الجزائر- (باتنة)
الطبعة الأولى 1444 هـ - 2022م
الإيداع القانوني: 2022/11
ISBN:978-9931-13-770-2
اسم العمل: في اللّسانيات التّعليمية
مدخل نظري مفاهيمي
اسم المؤلف: لمين زايدي
تصميم الغلاف: زكريا رقاب
إخراج وتنسيق: ح. إيمان
المدير العام: سميرة منصوري
هاتف / فاكس: 79 47 80 033
واتساب: 86 73 49 0675
العنوان: رحى كالانج شارع الكتب القديمة طريق بسكرة-باتنة
البريد الالكتروني:
elmouthakaf2@gmail.com
صفحة الدّار على موقع فيسبوك:
https://www.facebook.com/elmothakaf/

المثقف للنشر والتوزيع
جميع حقوق النّشر الورقي والإلكتروني والمرئي والمسموع
محفوظة للمؤلف وغير مسموح بتداول هذا الكتاب بالقص أو النّسخ
أو التعديل إلّا بإذنه.

مقدمة

بسم الله والحمد الله، والصلاة والسلام على رسول الله وبعد:

إنّ اللسانيات التّطبيقية في حقيقتها تدرس اللّغة دراسة علميّة وتسعى إلى حل المشكلات اللغوية، وهذه الأخيرة لها علاقة وطيدة مع حقل اللسانيات التعليمية، فحيث تجده المجال المناسب لتطبيق الحصيلة المعرفية للنّظريات اللّسانية، والأمر الذي جعل كثير من رواد هذا العلم يشيرون إلى ضرورة توظيف اللّسانيات التّطبيقية في ميدان تعليم اللغات واللسانيات التعليمية لاسيما تعليم اللّغة العربيّة لغير الناطقين بها، وذلك لحاجة الأستاذ لهذا العلم لمواجهة الصعوبات والتحديات التي تصادفه داخل الصّف التعليمي .

كما يستدعي حقل تعليمية اللغة العربيّة وعياً عميقاً بالأهداف العلمية البيداغوجية التي ترمي العملية التعليمية التعلمية إلى تحقيقها في الوسط البيداغوجي، فالتعليمية تعدُّ تخصصاً علمياً بالغ الأهمية نظراً للمعارف الخصبة التي تقدّمها للتربويين، فهي تقدم المعلومات الكافية من أجل تحسين العملية التعليمية، إذ تهتم بمفاهيم عديدة تسهم في التحصيل المدرسي لدى المتعلّمين، ومن بين الأمور التي تبحث فيها التعليمية؛ نذكر المثلث التعليمي، فهي تسعى دائما لتحسين العلاقة بين المعلم والمتعلم وكذا المعرفة، كما تسعى أيضا إلى إيجاد الطريقة الملائمة في تقديم الدروس، وهذا من أجل تحصيل دراسي ممتاز للمتعلّم.

كما تحاول أنْ تختار المنهج التربوي الذي يساعد على إيصال المعلومات إلى أذهان المتعلمين وإشراك المتعلّم في العملية التربوية؛ أيْ لا تكون الحصة فيها سيطرة من طرف المعلم، بل على المعلم أنْ يعطي المتعلّم الحق في طرح الأسئلة وتبادل الحوار معه حول مفاهيم الدرس، كما تهتم بإصلاح المنظومة التربوية ومحاولة تطويرها لتوافق العصر وتواكبه، فضلا عن ذلك تهتم التعليمية في البحث في الآليّات البيداغوجية والتعليمية بهدف رفع وتحسين التحصيل المدرسي للمت حيث تناولنا في هذا الفصل بالعرض كلاً من مفهوم اللسانيات و ماهية كلا من اللسانيات التعليمية واللسانيات التطبيقية كما قمنا بتعريف التعليمية وعناصرها، وبعدها تحدثنا عن طرائق تدريس اللغة العربيّة، ثم مناهج تدريس اللغة العربية، الوسائل التعليمية، وبعدها مفهوم الإصلاح التربوي، وخصائصه، وأهدافه، وعوامل نجاحه، ثم منهاج الجيل الثاني، خصائص المقاربة بالكفاءات، مميزات منهاج الجيل الثاني، والمبادئ المؤسسة لمناهج الجيل الثّاني، بعض المفاهيم الموجودة في منهاج الجيل الثاني مثل: المقطع التعليمي الموارد الميدان المصفوفة المفاهمية المقاربة النصيّة...، الوضعيات التعلمية في منهاج اللغة العربية – الجيل الثّاني-، مقارنة بين منهاج الجيل الأول ومنهاج الجيل الثاني، النقد الموجه له، في الأخير حديث عن مفهوم التحصيل اللغوي.

علم بصفة عامة، والتحصيل اللغوي بصفة خاصة.

والحمد الله رب العالمين

يابوس في يوم السبت 11ربيع الثاني 1444 هـ

الموافق لـ 05 نوفمبر 2022م

الفصل الأول:

توطئة اصطلاحية

أولاً: ماهية اللّسانيّات.

تعرف اللّسانيات عادة بكونها" الدّراسة العلمية للغة الإنسانية، وتوصف دراسة بأنّها علمية حينما تقوم على ملاحظة الظواهر، والكف عن اقتراح اختيار من بين تلك الظواهر باسم بعض المبادئ الجمالية أو الأخلاقية، فالعلمية إذن تقابل التحكمية أو المصادرات المسبقة وتناقضها، إنّها لا تقف عند الحكم على الظاهرة اللّغوية واستعمالاتها بالصّحة أو الخطأ، بقدر ما تهتم بوصف ما هو واقع، دون مجاوزة الوصف والتفسير للمستعمل من الكلام فعلا في سياقاته، أي أن لا يكون اللساني طرفا في الحكم على المطابقة أو المخالفة"[1].

ومما سبق يمكننا أن نستنتج أنّ اللّسانيات هي الدراسة العلميّة للغات البشرية دراسة وصفية لا تاريخية أي دراسة اللغة في ذاتها ومن أجل ذاتها.

ثانياً: مفهوم اللّسانيات التّطبيقية.

إنّ تعريف اللسانيات التطبيقية تعريفا شاملاً ووافياً ليس بالأمر الهين، إذ أن هناك جدلاً كبيراً حول طبيعة هذا الحقل وحدوده وليس هناك اتفاق على تحديد معايير لتعريفه .ورغم ذلك، فسوف نستعرض من خلال الجدول التالي عدداً من تعريفات اللسانيات التطبيقية التي صاغها العلماء في محاولة للوصول إلى رؤية واضحة لماهية هذا الحقل وطبيعته.

(1)- نواري سعودي أبو زيد، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، بيت الفكرة، العلمة، الجزائر، ط1، 2012، ص9.

فهي دراسة تعليم اللغات الثانيّة وتعلمها، ويستخدم المعلومات المستقاة من علم الاجتماع وعلم النفس وعلم الإنسان ونظرية المعلومات وعلم اللغة من أجل تطوير نظريّاته اللغوية حول اللغة واستخدامها، ومن ثم يستخدم هذه المعلومات والنظريات في مجالات تطبيقية مثل تصميم المقررات وعلاج أمراض الكلام والتخطيط اللغوي والأسلوبيّة وغير ذلك.

وهي أيضاً هو استخدام نظريات اللسانيات العامة وطرقها ونتائجها في توضيح المشكلات المتعلقة باللغة التي تظهر في مجالات أخرى من الخبرة وتقديم حلول لها .

إنّ حقل اللسانيات التطبيقية واسع جداً، إذ يشمل تعليم اللغات الأجنبية وتعلمها وعلم المعاجم والأسلوب والتحليل البلاغي للكلام ونظرية القراءة[1].

إلا أنّ التعريف الشامل للسانيات التطبيقية: بأنّها عبارة عن استخدام منهج النظريات اللغوية ونتائجها في حل بعض المشكلات ذات الصلة باللغة، وذلك في ميادين غير لغوية وحقل هذا العلم شديد الاتساع يضم تعليم اللغات الأجنبية أمراض الكلام، الترجمة، فن صناعة المعاجم، والأسلوبية وتعليم القراءة وغير ذلك[2].

ولهذا العلم مجموعة من الخصائص يتميز بها عن باقي العلوم الأخرى وهي[3]:

---

[1] - ينظر: صالح ناصر الشويرخ، قضايا معاصرة في اللسانيات التطبيقية، دار وجوه للنشر والتوزيع، الرياض، ط1، 2017م، ص13.

[2] - ينظر: سمية جلايلي، اللسانيات التطبيقية مفهومها ومجالاتها، مجلة الآثر، جامعة ورقلة الجزائر، العدد 29، 2017م، ص 126.

[3] - ينظر المرجع نفسه، ص 126.

(1) البراجماتية: لأنها مرتبطة بحاجات المتعلم، وكل ما يحرك المنتج من معتقدات آو ظنون وأوهام لانجاز الكلام.

(2) الانتقائية: حيث يختار الباحث ما يراه ملائما للتعليم والتعلم.

(3) الفعالية: لأنه بحث في الوسائل الفعالة لتعلم اللغات الأم واللغات الأجنبية.

(4) دراسة التداخلات بين اللغات الأم واللغات الأجنبية اللغوية التي تحدث في محيط غير متجانس لغويا.ودراسة ذلك في الجزر اللغوية آو في الحالات الخاصة التي يقع فيها التعدد اللغوي

وتُعد اللسانيات التطبيقية مجالاً مرتبطاً بتدريس اللغات، حيث إنّ منطلقاتها هي اللسانيات العامة، وبالأخصّ الدراسات البنوية واللّسانيّات الوصفيّة التي أثّرت على طرائق تعليم اللغات، مثل الطريقة السمعية النطقية، والسمعية البصرية، والتمارين اللغوية[1].

ويسهر اللساني التطبيقي، إذاً على الاستفادة من خلاصة البحوث اللغوية الخالصة، والبحوث اللغوية العامة على قدم المساواة، وكيفية تحويل تلك المعارف إلى ممارسة وإجراء، في مجال تعليم تلك اللغة على وجه الخصوص[2].

[1] - ينظر: صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، ط8،2017م، ص12.

[2] - ينظر: نواري سعودي أبو زيد، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، ص24.

ثالثاً :مفهوم اللسانيّات التّعليمية.

وفيما يخص مفهومها، فقد ظهر عدد من المفاهيم للسانيات التّربوية على وفق معيار التداخل مع اللسانيات التطبيقية، والخلط بينهما، فقد أورد (**جورج مونان**) تعريفاً مجملاً القول للمرتكز البيني فيها، إذ تتنافذ اللسانيات والبيداغوجيا - علم التربية- لإدارة تعليمية اللغة، فيقول في تعريفها:" تطبيقات يرادف تقريبا تعليمية اللغات، وهذا المصطلح مناسب بشكل أفضل للإشارة إلى هذا الحقل متعدد الاختصاصات للسانيات التطبيقية، حيث تلتقي البيداغوجيا واللسانيات لدراسة وتحليل ما يسبق إنجاز طرق تعليم اللغات وتعريف وتطبيق منهجية مناسبة[1].

ويحاول (**أحمد حساني**) أن يتجاوز ذلك، ويعرفها على أساس الجنية التّطبيقية، وتعليم اللغة الأم والثانية، ويبين أساس التكوين المعرفي فيها، بوصفه ركيزة مهمة في ترقية الملفوظ اللساني عند العملية التعليمية، من حيث أنّها المجال المتوخي لتطبيق الحصيلة المعرفية للنظرية اللسانية، وذلك باستغلال النتائج العلمية والمعرفية المحققة في مجال البحث اللساني النظري في ترقية طرائق تعليم اللغات للناطقين بها ولغير الناطقين بها.

وهناك عرض للمفهوم على أساس الجنبة التعليمية، وإفادته من الحقول الفكريّة الأخرى، فهو العلم الذي يدل على اهتمامه بتعليم اللغات، وتعلمها وطرق اكتسابها، بالتعويل على عدد من العلوم، منها: علم اللسان بمختلف

[1] - ينظر: خالد حوير الشمس، اللسانيات التعليمية: دراسة في المفهوم والتصورات، محلة العلوم الانسانية والاجتماعية، بيروت، لبنان، العدد26، 2021، ص32.

فروعه (اللسانيات العامة)، علم النفس العام، وعلم النفس اللغوي، علم الاجتماع، وعلم الاجتماع اللغوي، علم النفس التربوي[1].

1- فكرة اللسانيات التعليمية، ووظيفتها، وسماتها:

يتضح تحكم عدد من التصورات باللسانيات التعليمية، فتقوم فكرتها على إفادة طريقة التدريس في مادة اللغة العربية من مباحث علم اللغة، العربية لتكون ممارسة مزجية بين حقلي اللغة والتربية، تمارس في ضوء نقلها من الطريقة الفنية إلى الطريقة العلمية، وتنفتح على المراحل المتنوعة في التعليم، وهذا ما يناسب أن أرشح مصطلح اللسانيات التعليمية، لتهتمّ بإيصال المفاهيم اللسانيّة إلى المتعلّم، بعد التمكين من التحصيل العلمي (الكفاية العلمية)، التي تحتاج إلى الكفاية في الأداء، وبثّ المفاهيم اللسانيّة إلى المتلقي/ الطالب، عبر طريقة من طرائق كثيرة، يختارها المعلّم على وفق السياق، فلا تقتصر اللسانيات التّعليمية على تدريس المفاهيم، بل تدرس كيفية توصيلها، فتحتاج إلى متكلم (معلم) يقظ، ومتلق (طالب) واع، وإنّ لم يوجد تسعى إلى توعيته، بناء على التوصيف، والنقد، والاقتراحات في ضوء معطيات العصر، والثقافة، وعلاقة السلطة بالتخطيط، وبنية المرحلة الدراسية على وفق المثلث التعليمي، أو المثلث التربوي كما شاعت تسميته، المكون من المعلم، والمتعلم، والمادة العلمية، ليتضمن هذا المثلث أسئلة مهمة، تقوم عليها اللسانيات التعليمية، بوصفها إشكاليات: من يعلم؟ من

[1] - ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليم اللغات، ديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 2014م، ص130.

يتعلم؟ ولماذا تعلم؟ وماذا تختار من اللغة لتعلمه؟ وكيف تعلم؟ وبماذا تعلم؟ فتضمر هذه الأسئلة نسقي العلم اللغوي، والطريقة الأدائية[1].

فيكون موضوعها التعرف على المشكلات التربوية في تعليم مادة اللغة العربية، بعد النظر في محتوى اللغة المقدمة إلى المتعلّم، ومحتوى الطريقة، التي تبلغ ذلك المحتوى، ثم النظر في تأدية المدرس المعلم بهذه الطريقة، وكيفية تطبيقه لها.

وترمي اللسانيات التعليمية لعدد من الأهداف، والوظائف تتمثل بوظيفة البناء، والتخطيط في أكثر من بوتقة، أولها المنهج التعليمي، واختيار مفرداته، وتصميمها، ونظرا لأهمية المنهج التعليمي في التعليم، والتأسيس في تعليم اللغات، فإنّه لابد من تصميم مفردات المناهج لتحقيق الكفاية اللغوية، التي تمكن المتعلّم من تعلم اللغة تعلما صحيحا وإتقانها، وتمكنها تمكناً كبيراً.

ثم تتدرج وظيفة أخرى لها، ولعلها وظيفة مهمة، تتلاصق بعملية التقويم، والتحليل لخرائط الكتب، ومنهجياتها، عبر تفعيل دور الرقابة، والنظر في قواعد العربية، وما توصلت إليه النظريات اللسانية من كيفيات دراسة اللغة، كون اللسانيات التعليمية تشترط الكفايات التواصلية في بناء المناهج التعليمية، وتراعي الجنبة الاجتماعية، والثقافية، والمعارف اللغوية، لتكون ذا وظيفة جديدة، الوظيفة التوصيفية لها أمام العاملين في ميدان بناء المناهج، لعرض إعداد المعلّم أو المدرس، انطلاقا من عصر المعلومات، والحداثة للوصول إلى تعليم لغوي ناجح، وبذلك تأتيها وظيفة البرمجة والتنظيم، لتضع طريقا لحل معضلة ضعف العربية لدى الطلبة، وتمكينهم من

(1)- خالد حوير الشمس، اللسانيات التعليمية: دراسة في المفهوم والتصورات، ص32، 33.

التواصل بالفصحى، واستعمالها، دونما وعورة، وتلكؤ، بعيدا على قواعدها الصِرفة، أي إنّها تركز على مناهج تعليم اللغة، وطرائقها، والإفادة من أفضل النظريات اللغوية، والتطبيقات التربوية، فتتوزع هذه المهمة على الاهتمام بالمتعلّم، والتّفكير له بطريقة تدريس مناسبة لخلق ثقافة لغوية، وثقافة عامة، ثم الاهتمام بالمعلّم، وإعداده، وتطويره، وتمكينه لسانيا، ثم الاهتمام بالنظرية اللسانية، وأخذ المفيد التدريس، فليس كل ما تقوله النظريات اللسانية له صلة بالتعليم، والتعلم[1].

ويمكن أن يشتق من جدواها بعض السمات، التي تجعلها علما مستقلا، ومهما، وقد رصدت الدكتورة (**لطيفة الهباشي**) بعضا من تلك السمات، أوصلتها إلى أربعة :[2]

– أولها أنها علم نظري وتطبيقي، عبر تحليل الوضعية التعليمية، وانتخاب ما ينفعها من العلوم، لتصوير برنامج لغوي، وتطبيقه على وفق طرائق، وتقنيات، تم تجريبها، وفحصها

– وثاني السمات أنّها علم يربط بين عدد من التخصصات، علم التربية، وعلم اللسانيات، وعلم النفس، وعلم الاجتماع، وغير ذلك.

– علم متعدد التخصصات، يدرس موضوعا تعليميا بفعل عدد من التخصصات، وتتوقف نتائجه على عاملي الثبات والتغير في تلك العلوم.

---

(1)- المرجع السابق، ص 33.

(2)- ينظر: المرجع نفسه، ص33، 34.

- علم متداخل التخصصات، على وفق عاملي التأثير والتأثر بين تعليم اللغات، والعلوم المساعدة لها، وتوخي تطبيقها لغرض ترقية طرائق التدريس.

- إنّها لسانيات اختيارية، أي يتم فيها اختيار بعض النظريات اللّسانية، ويتم تدريسها للمتعلّمين.

- إنّها تعتمد على مبدأ الكفايّات، لاسيما الكفاية التواصلية والتّفسيرية واللغويّة، إذ تمكن الكفاية اللغوية المعلّم والمتعلّم حتى يتسنى له التّواصل عبرها.

رابعاً: التّحصيل اللّغوي.

من بين المصطلحات والمفاهيم التي تبحث فيها اللّسانيات التّعليمية قضية التحصيل اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية في الأطوار التعليمية الثلاث.

يمكن أن يحدث التحصيل إما نتيجة لعملية التعليمية، أو بعد إجراء الاختبار المدرسي من طرف المتعلّم، فيحدث له تحصيلا إما لغوياً أو علمياً.

ويمكن أن يُعرف **التّحصيل** بأنّه القدرات التي يمتلكها المتعلم من الخبرات والمعلومات التي يمكن أن يوظفها، في حل عدد من الأسئلة التي توجه له، وكذلك يمكن تعريفه، مستوى النجاح الذي يحرزه المتعلّم في مجال دراسي، ويمثل اكتساب المعارف والمفاهيم والمهارات والقدرة على استعمالها في مواقف حالية أو مستقبلية، ويعدّ التحصيل هو الناتج النهائي للتعلم، ويتأثر التحصيل والأداء بعوامل متعددة، ويستعمل المدرسون مفهوم التحصيل

للإشارة إلى قدرة المتعلّم على تحقيق الأهداف التعليمية للمادة الدراسية التي يراد معرفة نواتج تعلمها [1].

وتوجد عدد من البحوث النفسية والتربوية تؤكد وجود عوامل مؤثرة في التحصيل نذكر منها: [2]

أ- الذكاء، فمستوى الذكاء يختلف من متعلم وآخر، لذلك هناك فروق فردية بين المتعلمين.

ب- الدافعية، ينبغي أن توجه وتستنهض الإمكانات الموجودة عند المتعلّم وتوجيهها.

ج- مفهوم الذات، والضبط الذاتي،

د- ومستوى طموح المتعلم تؤثر في مستوى وجودة تحصيله،

هـ- البيئة المنزلية المدرسية.

ومنه فكل متعلّم يمكنه تحصيل اللغة والمعارف، لأن كل متعلم يمتلك قدرة فطرية تسمح له بتعلم اللغة وهي تختلف بين المتعلمين.[3]

"وقد بينت عدد من الدراسات أن لسمات الشخصية المختلفة لها تأثير واضحاً في التحصيل الدراسي للمتعلمين في مراحل التعليم المختلفة، وثبت بأن من يصل إلى المراهقة يتسمون بالكفاءة العقلية والثراء المعرفي، ويؤثر

[1] - ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص150.

[2] - ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] - عبد المنعم أحمد بدران، التحصيل اللغوي وطرق تنميته دراسة ميدانية، دار العلم والإيمان، دسوق، مصر، ط1، 2007م، ص13.

المناخ النفسيّ الذي يوفره المدرسون في سلوك المتعلمين"[1] فإذا كان المناخ إيجابياً وبناءً فإنه يساعد على تيسير تعلم المتعلمين ورفع مستواهم وتحصيلهم، وبهذا فالتحصيل هو تحصيل الشيء أي تجمع وتثبت ومن هنا يمكن أن نقول أن الخبرات اللغوية إذا ما تجمعت وتثبتت في ذهن المتعلّم والذي يكون قد حصلها خلال العملية التعليمية التعلمية، فيقصد **بالتحصيل اللغوي** إذاً "مجموعة المفردات والألفاظ والأساليب التي اكتسبها التلميذ خلال دراسته لمادة اللغة العربية ويستطيع تفسيرها والتعبير عنها لفظاً أو كتابة أو كليهما معا مستخدماً القواعد النحوية"[2].

أي إنّ **التحصيل اللغوي** هو مجموعة الخبرات والمعارف اللغوية التي اكتسبها المتعلّم من خلال دراسته لدروس اللّغة العربيّة، وبرزت اللّغة العربيّة في المرحلة الإكمالية متفرغة إلى القواعد النحوية التي تعصم المتعلّم عن الخطأ في ضبط أواخر الكلمات مما يؤدي إلى فهم المعنى فهماً سليماً، وكما أنّ التعبير التحريري، والقراءة والنصوص الأدبية فهي تعمل على زيادة تحصيل المتكلم من الألفاظ اللغوية والأساليب الجيدة[3].

---

[1]- سعد علي زاير وسماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربيّة، ص150.

[2]- زكريا الحاج إسماعيل، التحصيل اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (دراسة تقييمية)، حولية كلية التربية، الدوحة، قطر، العدد 07، 1990م، ص308.

[3]- ينظر: عبد المنعم أحمد بدران، التحصيل اللغوي وطرق تنميته دراسة ميدانية، ص20.

خامساً: التّعليمية.

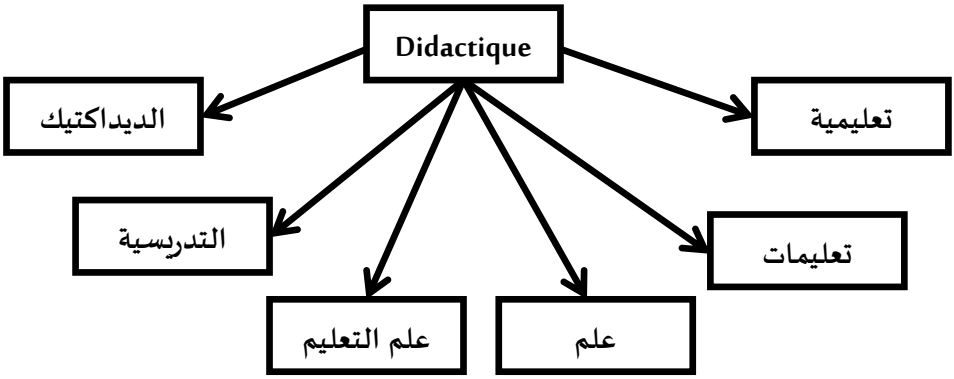
تعد التعليمية أساس المنظومة التربوية، وعلى أساسها يتم التخطيط للمنهج الملائم للعناصر العملية التعليمية، وهي: **المعلم، المتعلم والمحتوى التعليمي**.

1- مفهوم التعليميّة:

إنّ مصطلح (didactique) يقابله باللغة العربيّة "التعليمية"، أو "علم التدريس"، أو "علم التعليم" وهناك فريق آخر يذهب إلى إطلاق المصطلح الأجنبي كما هو أيْ "ديداكتيك" وذلك خوفاً من الوقوع في أيْ غموضٍ، وهي الدراسة العلمية لطرائق التعلّيم وتقنياته وأدواته ولأشكاله فالتعليمية تسعى إلى تنظيم حالات التعلم التي يخضع لها التلميذ، وذلك من أجل تحقيق الأهداف المنشودة، إمّا على المستوى العقلي، أو النفسي الانفعالي، أو الحسي الحركي[1].

وهذا مخطط يوضّح المقابلات لمصطلح الديداكتيك باللغة العربية.

[1]- ينظر: بشير إبرير وآخرون، مفاهيم التعليمية، منشورات مخبر اللسانيات واللغة العربية، عنابة، الجزائر، (د ط)، 2009م، ص84.



- الشكل (رقم1) يبين أهم المرادفات لمصطلح الديداكتيك باللّغة العربيّة [1]

وقد عرّف (**بشير إبرير**) التعليمية كما يلي:

إشكالية إجمالية وديناميةتتضّمن: [2]

- تأملاً وتفكيراً في طبيعة المادة الدراسة في طبيعة وغايات تعليمها.
- دراسة نظرية وتطبيقية للفعل البيداغوجي المتعلق بتدريسها.
- إعداداً لفرضياتها الخصوصية، انطلاقاً من المعطيات المتجددة والمتنوعة باستمرار. لعلم النفس البيداغوجية، وعلم الاجتماع... إلخ.

إنّ التعليمية علمٌ مستقلٌ بذاته وله علاقات بعلوم أخرى، وهو يهتم بالتعليم* من حيث محتوياته ونظرياته، وبالتالي فالتعليمية هي: دراسة من الناحية النظرية والتطبيقية للنشاط التعليمي.

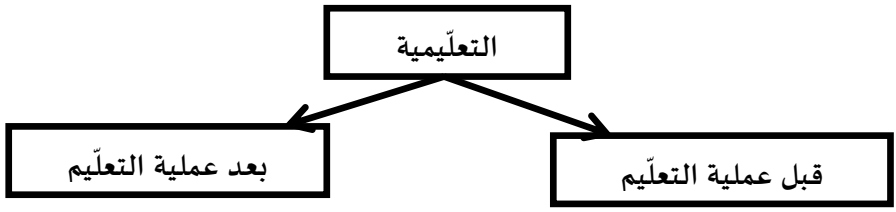
---

[1]- بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2007م، ص08.

[2]- المرجع نفسه، ص09.

* **التعليم**: مهنة يقوم بها المعلم بمعية تلاميذه في أي مستوى وفي مكان معلوم. (ينظر: خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف، دار التنوير، الجزائر، ط1، 2004م، ص10).

أمّا الأستاذ (**خالد لبصيص**) فيعرّف التعلّيمية بأنّها"ميدان يهتم بدراسة آليات اكتساب وتبليغ المعارف الخاصّة بمجال معرفي معيّن، وهذه الأخيرة تعتمد على التذكير والتخطيط المسبق في محتويات المضمون المراد تدريسه"[1].



- الشكل (02) يوضّح مراحل التعليمية[2].

فالتعليمية مرتبطة أساسا بالمواد الدراسية من حيث "محتوياتها وكيفية التخطيط لها، وكذا الوسائل المعدة لها وطرق وأساليب تبليغها للمتعلمين هي تضع المبادئ النظرية الضرورية لحل المشكلات الفعلية للمحتوى والطرق وتنظيم التعلّم"[3].

وهي أيضاً تلك الأبحاث التي يمكن تطبيق مبادئها على مواد التعليم، وكذلك المعلّم والمتعلّم، وهي أيضا تقدم المعلومات والمعطيات الأساسية من

[1] - خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، ص09.

[2] - المرجع نفسه، ص 10.

[3] - زوليخة علال، التعليميّة المفهوم والنشأة والتطور، مجلة الآداب واللغات، جامعة برج بوعريريج، الجزائر، العدد 04، 2014م، ص137.

أجل التخطيط للموضوع المراد تدريسه للتلميذ. فهي تهتم بدراسة القوانين العامة للتعليم، دون النظر إلى المحتوى المختلف للمواد[1].

2- التعليمية وخصائصها النظرية والعملية:

للتعليمية خصائص تميزها عن غيرها منها ما هو نظري ومنها ما هو عملي ونذكر من بينها ما يلي:[2]

أ- تجعل المتعلّم محور العملية التربوية.

ب-العمل على تطوير قدرات المتعلم في التحليل والتفكير والإبداع... إلخ.

ج- تنطلق من المكتسبات القبلية للمتعلم لبناء تعلمات جديدة.

د- تشخيص صعوبات التعلم لأجل تحقيق أكبر نجاح في التعلم والتحصيل.

هـ- تعد المعلم شريكاً في اتخاذ القرار بينه وبين المتعلمين، فلا يستبد بآرائه.

و- تعطي مكانة بارزة للتقويم، وبالأخص التقييم التكويني للتأكيد من فعالية النشاط التعليمي.

3- موضوع التعليمية (Didactique):

يوصف النشاط التعليمي أو النشاط المدرسي بكونه أهم الحقول المعرفية التي تبحث فيها التعليمية، وذلك بغية تحسين المستوى التعليمي وكذلك لرفع

---

[1]- ينظر: عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، دار جسور، الجزائر، ط1، 2016م، ص21.

[2]- بن يمينة بن يمينة، التعليمية بين بنودها النظرية وأسسها الإجرائية، مجلة جسور المعرفة، جامعة الشلف، الجزائر، العدد10، 2017م، ص 160، 161 .

من قيمة التحصيل اللغوي، والمعرفي لدى التلاميذ، " فهي تبحث في التعليم والتعلم في ترابطهما وفق قوانين العملية التعليمية ذاتها"[1].

ولقد مرّ موضوع التعلّيمية تاريخياً بمراحل ثلاث، ففي فترة الستينات كانت يهتم بالنشاط التعليمي، أمّا في السبعينات والثمانينات فتحول التركيز إلى النشاط التعليمي، وأمّا في وقتنا الحالي فقد أصبح التركيز على النشاط التعلّيمي والتعلّمي في الوقت نفسه، ومنه يظهر لنا أنّ موضوع التعليمية وهو دراسة الظواهر التفاعلية بين معارف التي نذكرها وهي المعرفة العلمية والتي تحتويها المؤلفات والكتب المدرسية والمعرفة الموضوعية للتدريس، أي قدرة المعلم في التحكم في العملية التدريسية من كل الجوانب، وهذا ما يسمح له في نقل المعلومة إلى أذهان التلاميذ بطريقة علمية وبالتّالي تحدث التغذية الراجعة من طرف التلاميذ[2].

فبالتّالي فإنّ الديداكتيك* تهتم بالعناصر الآتية: المعلّم والمتعلّم والطريقة والمنهاج والمحتوى، وإذا كانت الديداكتيك هو علم من علوم التربية، فيجوز

---

[1]- عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، ص21.

[2]- ينظر: عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، ص25.

*Didactique: يرجع التأصيل اللغوي للمصطلح المتداول في الدرسّ التعليمي عند الغرب إلى الاشتقاق الإغريقي (Didactikos)، وهو يدل على مجرد تعلم وهو مفهوم يجمع بين الفن والعلم، ويُعنى بالتعليم كما أن معناه الضيق هو منهجية في التعلم. (يوسف مقران، مدخل في اللّسانيات التّعليميّة، دار كنوز الحكمة، الجزائر، (د ط)، 2013م، ص15).

لنا القول: بأن موضوعه "هو الوضعية الديداكتيكية[**] (أو الوضعيّة التعليمية التعلمية). وتتشكل هذه الوضعيّة من مجموعة من المتغيرات التي تدخل ضمن الاهتمامات الإستراتيجية للتعليمية ونذكر منها:

أ - اختيار أهداف التعليم:

ويدخل في هذا المتغيّر تصوّرات المعلّمين وعلاقاتهم بالمادة التعليمية، والاختيار البيداغوجي والتطبيقات المقترحة داخل الفصل الدراسي...، الأنشطة والوضعيّات التّعليمية التعلّمية المقترحة من طرف المعلّمين للمتعلّمين وهو ما نسمّيه (بقطب المعلّمين).

بناء أجهزة مفاهيمية جديدة، وتوزيع المعارف التعليمية الأساسية، ومطابقتها مع المعرفة المدرسية، (قطب المعرفة)[1].

ب- معرفة أصل وتاريخ المتعلّمين:

من حيث تجربتهم التعلّمية الأساسية، ثم حالتهم السيكولوجية والسوسيولوجية، وزمن التعلم والتعليم لديهم، قطب المتعلّمين[2].

[**] **يقصد بالوضعية الديداكتيكية:**- حسب بروسو- مجموعة الروابط المؤسسة بشكل ضمني أو صريح بين تلميذ ومجموعة من التلاميذ وبين وسط معين ونظام تربوي (المعلم)، من أجل غايات ترمي إلى خلق شكل من التطابق بين المعرفة المدرسية وبين التلاميذ.(ينظر: محمد المباشري، الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة بين التّصور والممارسة "مقاربة نقديّة"، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2002م، ص21).

[1]- ينظر: محمد المباشري، الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة بين التصور والممارسة "مقاربة نقديّة"، ص22.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

ويمكن القول: إنّ العملية التّعليمية التعلّمية تتحكم فيها عناصر مهمّة منها الغاية من التعليم بالإضافة إلى العلاقة بين المتعلّمين والمعلّمين؛ فالمعلم يجب أنْ يمتلك مهارة تلقين المادة المعرفية إلى التلاميذ، وبالتالي استيعابها بشكل جيّد من طرف المتعلّم، وأيضا يجب أن تطابق معارف المعلّم مع المحتوى الموجود في المقررات المدرسية، وكما يشترط معرفة المعلّمين للخصائص النفسية والتعليمية للتلاميذ.

وهناك من حدّد مباحث التعليمية كما يلي:[1]

أ- معرفة عينة المتعلّمين: من حيث خصوصياتهم النفسية والاجتماعية.

ب- تبحث في هوية المعلم وتكوينه وخصائصه النفسية والمعرفية والاجتماعية.

ج- تهتم بدراسة المحتوى:

ويتمثل في كل ما يمكن تعلّمه وهو جملة المعارف العلمية والفنيّة المكوّنة لمحتوى البرنامج المقرّر، فَيُمَكنُ الباحث في التعليمية أن يدرس المحتوى التعليمي دراسة وصفية من منظور اللسانيات الاجتماعية، فالتعليمية تهتم بانتقاء بعض العناصر مثلا في تعليمية اللغة، فالمتعلم لا يستعمل كل ما في اللغة مهما كانت درجة ثقافته وسعة ثروته اللغوية، بل يتم انتقاء مادته اللغوية لتناسب المرحلة التعليمية التي هو فيها[2].

---

[1] - بشير إبرير تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص10.

[2] - ينظر: المرجع نفسه، ص11.

ويقول **(عبد الرحمن الحاج صالح)** في هذا المقام: "لا يحتاج المتعلّم إلى كل ما هو ثابت في اللّغة للتعبير عن أغراضه، بل تكفيه الألفاظ التي تدل على المفاهيم العادية وبعض المفاهيم العلمية والفنية، أو الحضارية، مما تقتضيه الحياة العصرية، أمّا اللغة التقنية التي سيحتاج إليها بعد اختياره لمهنة معيّنة ثم الثروة اللغوية الواسعة، فهذا سيكون من مكتسباته الشخصية يتحصل عليها على مرّ الأيام في مسيرته الثقافية وفي تلقيه لشتى الدروس اللغة "[1].

يرى **(عبد الرحمن الحاج صالح)** بأنّ المتعلّم يحتاج للألفاظ معيّنة للتعبير عن أغراضه، ولا يحتاج إلى كل ألفاظ اللغة العربية، أمّا بقية الألفاظ التي لم يتعلّمها فسوف يحصل عليها بمرور الزمن، ويكمل **(عبد الرحمن الحاج صالح)** قوله: "وليس كل ما في اللغة يناسب الطفل أو المراهق من حيث الألفاظ والتراكيب في مرحلة معيّنة من مراحل نمو الطفل وارتقائه"[2] ويكمل قوله:" لا يمكن للمتعلّم أنْ يتجاوز أثناء دراسته للغة في مرحلة معينة حداً أقصى من المفردات، بل وفي كل درس من الدروس التي يتلقاها ينبغي أن يكتفي فيه بكمية معينة "[3].

(فعبد الرحمن الحاج صالح) ينصح المتعلّم بالاكتفاء بعدد محدد من الألفاظ وإلاّ أصابته التخمة وبالتالي يضطر إلى التوقف عن الدراسة والتعلّم.

---

[1]- عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربيّة، مجلة اللسانيات، جامعة الجزائر، العدد4، 1974م، ص44.

[2]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3]- المرجع نفسه، ص45.

د- تبحث أيضا في مؤسسة التعليم:

أين تقع؟ في بيئة اجتماعية مدنية أم ريفية؟ وهل هي قادرة على توفير الوسائل اللازمة من أجل التدريس؟.

هـ- الاهتمام بالأهداف:

فقد جلبت أنظار المختصين في التعليمية، إلى أهمية الأهداف في النظام التعليمي، وذلك من أجل الوصول إلى الطريقة الناجعة التي توضح لنا كيف نؤسس تعليمية ما على أهداف تربوية تعليمية مدروسة بشكل دقيق؟ [1].

كما تهتم التعليمية بالتقويم التربوي لأنّه وسيلة بيداغوجية تسمح بسدّ الثغرات والنقائص الموجودة في المنهاج التعليمي.

وتجدر الإشارة إلى أنّ هذا التعريف لموضوع التعليمية يسمح باحتواء التيارات الكبرى الحالية المتعلقة بـ:

- "إعادة بناء المحتويات المعرفية عندما يفرضها مطلب الإبستيمولوجيا.

- تصميم مشاريع تعليمية جديدة حيث تترابط بكيفية متناسقة الأهداف والمحتويات والنشاطات والمسائل"[2].

- "الدراسات المكثفة للأفكار واستدلالات المتعلّمين وكذلك إمكانياتهم في التعليم.

---

[1] - ينظر: بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص12.

[2] - عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، ص25.

– التقويم الواسع للأداء والكفاءات والمواقف التي يصل إليها المعلم، ومهما كانت المادة التي يراد تدريسها يجب علينا الالتفات إلى النهج النفسي مع الإشارة أن الملاحظة التعليمية تشكل دائما نقطة البداية" [1].

4- عناصر العمليّة التعليميّة:

تتمحور العملية التعليمية حول عناصر أساسية: وهي المعلّم والمتعلّم والمادة التعليمية، فلا تخلو أي عملية تربوية من هذه العناصر التي تعد عماد الدّرس التعليمي، وهذا تفصيل لهذه العناصر:

أ- المعلّم:

نظراً لدوره المنوط بالتربية والتعليم، نجد أنّ هناك جملة من التعاريف المحدّدة لمفهوم المدرس، حيث يعرّفه **(ناصر الدين زبدي)** بقوله: " المدرس هو الفرد المكلّف بتربية التلاميذ في المدارس"[2]، ويعرفه **(تورشن حسين)**" المدرس هو منظم لنشاطات التعلّم الفردي للمتعلم، عمله مستمر ومتناسق، فهو مكلف بإدارة سير وتطور عملية التعليم، وأنْ يتحقق من نتائجها"[3]، ولقد أضفى هذا التعريف إلى المفهوم السابق للمدّرس دور التنظيم والتنسيق لعمليات التعليم، وبالتّالي فإنّ المعلّم هو من يصنع عملية التدريس، ومهمة التدريس مهمة تعتمد كل الاعتماد على شخصية المعلّم، وما يتميز به من خصائص نفسية وعقلية وجسمية، وقدرة المعلم على الأداء

[1] - المرجع السابق، ص26.

[2] - ناصر الدين زبدي، سيكولوجية المدرّس دراسة وصفية تحليلية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 2013م، ص44.

[3] - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

الجيد لهذه المهنة التي تتجلى لنا في عدة أعمال أهمها: القيادة، التنظيم، التقييم، والتجريب، وهي أعمال لا يمكن تنفيذها بالنوعية المطلوبة إلاّ على يد من يدرك إدراكا حسيا لخفاياه وجمالياتها[1].

أمّا **(محمد السرغيني)** فيذهب إلى تعريف المعلّم "بأنّه هو ذلك الشخص الذي ينوب عن الجماعة في تربية أبنائها وتعليمهم، وهو موظف من قبل الدولة"[2]، فمهمة المدرس هو تلقين المعارف والعلوم والتنشئة الاجتماعية لأبناء مجتمعه، فالمعلّم يُعَدُّ المرشد النفسي والاجتماعي للتلاميذ، فهو يكشف عن حاجيات وميول التلاميذ ويحاول تصويب أخطائهم.

فالمعلّم إذاً هو الركن الأساس في عملية التعلّيم التي محورها الرئيس المتعلّم المتلقي للمعرفة، " ولذا يتوجب على التربويين العمل على إعداد المعلّم ليتلاءم مع حاجات أجيال المستقبل، وليكون على مستوى عالٍ من الجاهزية للعطاء التربوي، ولهذا لن يتم إلا من خلال التدريب على مستويات عدّة لتتيح للمعلم الاستفادة من خبرات الآخرين، وليعمل على تطوير نفسه ورفع جاهزيته"[3].

مما سبق نستنتج أنّ: التكوين الجيّد للمعلّم يتيح له أخذْ التجربة من المسؤولين على القطاع التربوي، وبالتّالي توظيف المعارف التي اكتسبها في العملية التعليميّة أحسن توظيف من ذي قبل.

---

[1] - المرجع السابق، ص45.

[2] - المرجع نفسه، ص45.

[3] - أمل محمد علي بورشك، المعلم إعداده، تدريبه، كفاياته، دار البداية، عمّان، الأردن، ط1، 2013م، ص13.

- **مواصفات المعلّم الجيّد:**

يجب على المعلم أنْ يتصف بمواصفات " تتناسب والمهنة المسندة إليه، وأنْ تكون له القدرة على التخطيط وقابلية لتجديد مستواه المعرفي باستمرار"[1].

والمعلّم هو أيضاً "مهيّأ للقيام بهذا العمل الشاق وذلك عن طريق التحسين المستمر الذي يجب أنْ ينحصر في التكوين اللساني والنفسي والتربوي بطريقة تجعل الأستاذ نفسه يقبل على تجديد معلوماته وتحسينها باستمرار"[2].

ويحدد (**أحمد حساني**) شروطاً يجب أنْ تتوفر في المعلّم الجيّد، نذكر منها: التكوين العلمي الجامعي والتكوين البيداغوجي[3].

وهذه مجموعة من صفات المعلّم الممتاز نذكرها في النقاط الآتية:

- **ضرورة الإلمام بما جدّ في صعيد البحث اللساني:**

وهذا يعني أنْ يكون " له تصور سليم للغة حتى يُحكم تعليمها ولا يمكن أن يحصل على ذلك إلا إذا إطلع على أهم ما أثبتته اللسانيات واللسانيات العربية بصفة خاصة وهي امتداد بحوث المدرسة التحليلية"[4].

---

[1]- عابد بوهادي، تحليل الفعل الديداكتيكي "مقاربة لسانية بيداغوجية"، مجلة دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية، الأردن، مجلّد 39، العدد2، 2012م، ص37.

[2]- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية "حقل تعليمية اللغات"، ص142.

[3]- ينظر: المرجع نفسه، ص142.

[4]- عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، دار موفم، الجزائر، (د ط)، 2012م، الجزء2، ص200.

وبالتّالي فإنّ اللسانيات تسمح للمعلّم بتطبيق نظرياتها اللسانية في ميدان التعليم والتربية.

- **سعة الإطلاع:**

لا يتوقّف نجاح المعلم في إدارة التعلّم على مدى إتقانه للتخصّص، وإنّما على مدى اطلاعه واتساع معارفه وثقافته، فالمعلم في نظر المتعلّم يعدّ مصدراً مهما للمعلومات، وكثيراً ما يطرح المتعلّمون أسئلة متعددة على المعلّمين، فمنها ما يرتبط بموضوع التخصّص وقد لا يرتبط، فالمتعلّمون يعتقدون أنّهم سيجدون إجابات لأسئلتهم عند المعلّم، وبالتالي تكون لديهم ثقة في المعلم، وتزداد هذه الأخيرة حينما يتم إشباع الفضول لدى المتعلّم[1].

- **القدرات الاستدلالية:**

يمتاز المعلّم الجيّد بالقدرة على الاستفادة من المتوفر من المعلومات، للوصول إلى معلومات جديدة، وتقع على عاتق المعلّم مسؤولية كبرى في تنميّة الجوانب العقلية لدى المتعلّمين لذا ينبغي أنْ تتوفر قدرات عقلية لدى المعلّم مثل: قدرات التحليل والاستنتاج والتفسير، والربط والتنبؤ وغيرها من القدرات العقلية[2].

---

[1]- ينظر: عماد عبد الرحيم الزغول، شاكر عقلة المحاميد، سيكولوجية التدريس الصفي، دار المسيرة، عمّان، الأردن ط1، 2007م، ص30.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص 30.

- **القدرة على إدارة الحوار والنقاش:**

يتطلب الموقف التعليمي في أغلب الأحوال إثارة الحوار والنقاش حول المسائل التعليمية والعملية المطروحة، ولنجاح هذه العملية وتحقيق الأهداف المتوخاة منها، يفترض تنظيمها بشكل فعال، وهنا تقع على عاتق المعلّم مسؤولية إدارة النقاش وتنظيمه وتوجيهه الوجهة السليمة بحيث يتركز الحديث على موضوع الدرس[1].

- **الإبداع:**

كلما كان المدّرس مبدعاً ومبتكراً في طريقة تعامله مع طلبته، كان محبوباً لأنّ الرقابة الدائمة في العمل تؤدي إلى نفور المتعلّم، وعلى المدّرس أنْ يجدّد في أساليبه التدريسية، وفي إعداد وسائله التعليمية وفي طرائق التقويم [2].

- **التعمق في مادة التخصص:**

من الأمور البارزة التي تجذب المتعلّم إلى المعلّم، وتكسبه احترامه غزارة المادة العلمية التي يمتلكها المتعلّم، فإذا أراد المدرس أنْ يمتلك قلوب طلبته لابد أنْ يمتلك عقولهم بما يقدمه لهم من علم ومعرفة [3].

---

[1] - ينظر: المرجع السابق، ص31.

[2] - ينظر: سعد علي زاير، نصائح تعليمية عملية للمدرسين والمدرسات، عمّان، الدار المنهجية، الأردن، ط1، 2016م، ص34.

[3] - ينظر: فارعة حسن محمد، المعلم وإدارة الفصل، مركز الكتاب للنشر، مصر، (د ط)، 1996م، ص31.

- **حسن التحكم في العملية التعليمية:**

لا يزال الاعتقاد الشائع في هذا الشأن هو أنّ المعلّم يجب أنْ يقوم بعملية التوجيه والضبط للمواقف التعليمية، فشغل الشاغل للمعلّم، أنْ يوفر المواقف التعليمية اللازمة للمتعلّم، ليستطيع من خلالها تنمية قدراته الفكرية والعقلية وأنْ يحقق النجاح المطلوب الذي يظهر في التحصيل المدرسي الجيد للمتعلّمين[1].

- **القدرات المهنية للمعلّم الفعّال:**

حتى ينجح المعلّم في عملية التدريس ويستطيع تحقيق التفاعل المطلوب بينه وبين للمتعلمين، ينبغي عليه تطوير القدرات المهنية الآتية:[2]

- الرغبة في التعلّم وتطوير الذات من خلال الاستزادة بكل ما يستجد في مجال تخصّصه.

- التخطيط الفعّال لأهداف التعليم والأنشطة والأساليب مع إشراك المتعلمين في ذلك والحصول على تعاونهم لتحقيق الأهداف التعليمية، وبالتالي وصل المعلومة إلى أذهان المتعلّمين بشكل جيّد دون تشويش.

- التعامل مع المتعلّمين من حيث إظهار الكفاءة في التعامل معهم.

- إدارة التعلم من حيث تحديد الأدوار للمتعلّمين وتنمية مهاراتهم على كيفية التعلم والحصول على المعلومات، وبالإضافة للقدرة الذاتية

[1] - ينظر: فارعة حسن محمد، المعلم وإدارة الفصل، ص32.

[2] - عماد عبد الرحيم الزغول وشاكر عقلة المحاميد، سيكولوجية التدريس الصفي، ص32.

للمعلّم، فيحسن اختيار الطرائق التعليمية والوسائل المساعدة والاعتماد عليها من أجل نجاح عملية التواصل بينه وبين المتعلّم .

– "مهارة المعلم في التحكم في آلية الخطاب التعليمي.

– إمكانية ترقية خبرة المعلم البيداغوجية في مجال تقويم المهارات"[1].

ب- المتعلّم:

يعد المتعلّم أهم عنصر في العملية التعلّيمية، أو فهو الجوهر والأساس، فالمتعلّم هو المرجع الذي لابد من العودة إليه عند محاولة بناء المناهج والمقررات الدراسية، " لذا ينبغي معرفة قدرات المتعلّم ومشروعه الشخصي"[2]، " لأنّه لا يتصور وضع نظام تعليم لغوي دون معرفة خصائص المتعلّمين أنفسهم؛ إذْ هم ليسوا متساوين، وإنّما نجد فروقاً لابد من درسها ومراعاتها"[3].

وهناك خصائص تتحكم في تعليم المتعلّم،" منها "العمر" و"استعداد" التلميذ للتعلم اللغوي، وقدرته "المعرفية" ومعلوماته اللغوية السابقة وشخصيته، والدافعية التي تحفزه إلى تعلم اللغة[4]، وهناك عشر خصائص

---

[1] - أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية "حقل تعليمية اللغات"، ص42.

[2] - عابد بوهادي، تحليل الفعل الديداكتيكي"مقاربة لسانية بيداغوجية"، ص370.

[3] - عبده الراجحي، علم اللّغة التطبيقي وتعليم العربيّة، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، (د ط)، 1995م، ص29.

[4] - ينظر: المرجع نفسه، ص30.

من المتعلّمين " الجيد، الرديء، المسبب للمرض، المريض، المتشوق، المتردد، السريع، البطيء، البلشفي، الرجعي، وكلهم يسببون المشاكل" [1].

فالنوع الجيّد من المتعلّمين يمتاز بسرعة التعلّم فهم يعرفون ما هو مفروض، ويتعلمون بسرعة فائقة – متعطشون دائما لتعليم أكثر- وأمّا النوع الرديء؛ فلا يمكنهم التركيز ولا البقاء هادئين، ولا القيام بالعمل، ولا ترك الآخرين وشأنهم، أما النوع المريض؛ دائما يتذمرون أمّا النوع المسبب للمرض؛ يتناقلون الأقاويل دائما، ويتمكنون بعد الدراسة راغبين في المساعدة من الآخرين، أمّا المتشوق متحمسون أكثر ممّا يجب، يبدؤون قبل أنْ تكون لديهم أيّة فكرة عمّا يفترض أنْ يتعلموه، أمّا المترددون لا يريدون عمل شيء ولا يحبون أنْ يأتوا إلى المدرسة، أو يقرؤوا، أمّا السريعون يمكنهم أنْ يقرؤوا أو يتعلموا بشكل أسرع، وأمّا البطيؤون لا يستطيعون تعلم المعارف بسرعة فهم دائما يريدون مواضيع جديدة ووسائل جديدة، وأمّا الرجعيون يريدون إرجاع الساعة إلى الوراء دائما[2].

– خصائص المتعلّم في مرحلة التعليم المتوسط: (لغوية، عقلية، نفسية):

تعدّ مرحلة المراهقة التي تبدأ بانتهاء مرحلة الطفولة المتأخرة، وتنتهي بابتداء مرحلة النضج وهي امتداد طبيعياً للمرحلة الأولى من التعليم المتوسط التي تصاحبها مجموعة من التغيرات العقلية النفسية واللغوية لدى

[1] - نك ياب، المرشد إلى مهنة التعليم، ترجمة جورج خوري، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط1، (د ت)، ص21.

[2] - ينظر: المرجع نفسه، ص21- 25.

المتعلّم والمتعلمة، تكون قدراته على الانتباه والتركيز أكثر ثباتاً واستقراراً، بل يمتاز أيضا بالنضج في مختلف أساليب التفكير العقلي والإدراكي، وبناءً على دراسات (**ألفريد بينيه***)، (**Alfred Binet**) فإنّ القدرة العقلية تتزايد بزيادة العمر فتتطور القدرات اللغوية [1].

وهذه بعض خصائص المتعلّم في هذه المرحلة وهي كما يلي:[2]

– تنمو قدرة التذكير لدى التلميذ في هذه المرحلة، إذ يستطيع أن يحفظ الكلمات ومعانيها بسهولة ويعيد القصص المقروءة بصيغة جديدة، كما تنمو قدرة التخيل عنده بحيث يستطيع أن يعبر عن أفكاره وخبراته وقراءاته بطريقة قد يكون مبالغاً فيها بسيطرة الخيال في أسلوبه وطريقة عرضه للموضوعات.

– تظهر الفروق الفردية اللغوية واضحة في هذه المرحلة الطفولية وطريقة التوجيه فيها يجب أن تكون متضافرة مع الظروف البيئية

---

*(**ألفريد بينيه**)، (**Alfred Binet**)، (**1857**، **1911**)، عالم نفسي فرنسي عمل كثيرا من أجل الاهتمام بالدراسات النفسية للأطفال، وكلفته الحكومة الفرنسية بوضع منهاج يُمكّن من اكتشاف الأطفال الذين يعانون الضعف العقلي من أجل تقدّم لهم تعليماً خاصاً، وطور مع (**تيودور سايمون**) مجموعة الاختبارات التي أطلق عليها اختبارات (**بينيه**) و

(**سايمون**) وهي كانت أولى الطرق لقياس الذكاء عند الطفل.(ألفريد بينيه https://ar.m.wikipedia.org/wiki) يوم2020/12/05 السّاعة 16.55.

[1] - ينظر: إسماعيل زكرياء، طرق تدريس اللغة العربيّة، دار المعرفة الجامعية، السويس، مصر،(د ط)، 2005م، ص83.

[2] - المرجع نفسه، ص83، 84.

وشخصية المتعلّم، وكل هذا يسهم في تشكيل قدرات التعبير اللفظي والقراءة والكتابة لدى المتعلّم.

– يميل التلميذ إلى تنظيم أفكاره حيث يشعر بأنّ عليه أن يواجه المواقف الجديدة والعالم الجديد المحيط به بمزيد من التعقل والاتزان.

– يميل الطالب في هذه المرحلة إلى حرية التفكير وحرية التعبير، إذ تصبح لديه القدرة على الاستدلال واستخدام الأسلوب العلمي في التفكير، كما يستطيع إدراك الألفاظ المجردة وربطها بمدلولاتها المعنوية.

– تزداد قدرة الطالب على الانتباه والتركيز، ويؤدي ذلك إلى التمييز والتقسيم والحفظ والتذكر لمدة طويلة من الزمن.

– يميل الطالب إلى الاستقلالية في الفكر والعمل، لذا نراه يدلي برأيه في الحديث ويحاول الاندماج مع الجماعة وخصوصاً مع الكبار وذلك بعد أن يسمع إلى ما يدور حوله من حديث أو ما يناقش من موضوعات.

– حبّ المتعلم للبحث والتنقيب يدفعه إلى حب الاستطلاع، لذلك فإنّه يبحث دوماً في النصوص والقصص التي تستدعي اهتمامه.

وهذه من ناحية الخصائص اللغوية للتلميذ في هذه المرحلة أمّا الخصائص العقلية نبرزها من خلال ما يأتي:[1]

– ظهور الميول الواضح في هذه الفترة، ولا يقتصر النمو على القدرات العقلية العامة بل تظهر الفروق الواضحة بين التلاميذ، من خلال

[1]- ينظر: إسماعيل زكرياء، طرق تدريس اللغة العربيّة، ص84.

العوامل الطائفية التي تحكم سلوك المراهقين حيث تنحصر ميول هؤلاء التلاميذ في الميول الجنسية والعضلية والمهنية وأما الجانب العقلي والمهني تظهر الفروق واضحة لدى التلاميذ، حيث يميل البعض.

إلى الجوانب العملية، والبعض الآخر يميل إلى الجوانب النظرية أما البعض الآخر فيميل إلى الجوانب الفنية.

– يتميز المتعلّم بالنمو العقلي كما وكيفا، وينمو الذكاء العام، وسرعة التحصيل الدراسي باكتساب المعلومات، والاعتماد على الفهم والاستدلال والاستنتاج، وإصدار الأحكام على الأشياء، فنلاحظ قدرة المتعلم على التأويل والإدراك، كذلك تفسير النصوص وتحليلها والاعتماد على التخيل.

وهذه بالنسبة إلى بعض الخصائص العقلية للمتعلّم في هذه المرحلة، وننتقل الآن إلى الخصائص النفسية لهذا التلميذ:

يتصف المتعلم في هذه المرحلة بحالة انفعالية وعدم الثبات الانفعالي، والتناقض الوجداني ومع ظهور الخيال الخصب وأحلام اليقظة والشعور بالقلق والاستعداد، كذلك ظهور نزعة الغيرة والتحدي، ويشعر فيها باستقلالية الذات.

ج- المحتوى التعليمي:

ويقصد بالمحتوى "الأفكار والمفهومات، والمصطلحات، والقواعد، والقوانين والنظريات، والمبادئ، والقيم، والاتجاهات، المهارات المتضمنة في أي كتاب مدرسي، وتقدم للمتعلمين في أعمار معينة، بتنظيم محدد، يكتسبها المتعلّم عن طريق سلوك التدريس الذي يمارسه المعلمون، ضمن عمليتي التعلم/

التعليم، تحقيقا للأهداف التي وضع من أجلها المحتوى"[1]، أيْ إنّ المادة التعليمية هي مجموعة المعارف والمعلومات التي تقدّم للمتعلّم من أجل تكوينه من جميع الجوانب أخلاقية وفكرية... ويعدّ اختيار المحتوى اللغوي في المقرّر الدّراسي أهم عنصر يتأسسّ عليه التعليم، لأنّه يؤثر في جميع العناصر اللاحقة، ولابدّ من أن يتم هذا الاختيار وفق مجموعة من المعايير العلمية الموضوعية، الضابطة [2].

وهذه بعض النقاط التي يجب أن يعتمد عليها من هم مسؤولين عن اختيار المحتوى التعليمي للمتعلّمين ونذكرها كما يلي:[3]

– ليست كل ألفاظ اللغة وتراكيبها تلائم المتعلم في طور معيّن من أطوار نمّوه اللغوي.

– ليس بالضرورة أنْ يكون المتعلّم في حاجة إلى كل مكونات اللّغة المعينة للتعبير عن أغراضه واهتماماته التواصلية داخل المجتمع، وإنما قد تكفيه الألفاظ التي لها صلة بالمفاهيم العامة التي يحتاجها في تحقيق التواصل.

– قد يعسر على المتعلّم استيعاب حدّ أقصى من الألفاظ والتراكيب في مرحلة معيّنة من مراحل تعلّمه، فالمعرفة التي يتلّقاها في درس من

---

[1] - حسني عبد الهادي عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين: الإعدادية والثانوية، المكتب العربي الحديث، مصر، (د ط)، (د ت)، ص18.

[2]- ينظر: عصام الدين أبو زلال، مدخل إلى علم اللغة التطبيقي، دار الوفاء لدنيا، الإسكندرية، مصر، ط1، 2016م، ص77.

[3]- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية "حقل تعليمية اللغات"، ص143.

الدروس يجب أن تكون محدودة جداً مع مراعاة الطاقة الاستيعابية لدى المتعلّم، حتى لا يصاب بالإرهاق الإدراكي، وهو الأمر الذي يجعله ينفر من مواصلة تعلمه للغة.

لقد بينت التجارب التي أجريت في مجال التعليمية أنّ الدراسات اللسانية الإحصائية يمكن أن تساعد أستاذ اللغة العربية في اختيار العناصر اللغوية المراد تعليمها، ويرتبط اختيار المادة اللغوية بالهدف من تعليم اللّغة، ومستوى المتعلّم، وبالمدة الزمنية، وبالمادة المدرسة، والأمر الذي لا شك فيه هو أنّ تطور الأبحاث اللسانية والتربوية سينعكس لا محالة على تعلّيمية اللّغة[1].

"ويظهر ذلك في تحسين طرائق التبليغ والتحصيل وليس المقصود في هذا كله هو البحث عن أحسن الطرق لحشو ذهن المتلقي بالمادة اللغوية، وإنما جعل الملقي يكتسب مهارة معينة في استعمال اللغة بكل مستوياتها في الظروف والسياقات المناسبة، وللوصول إلى هذه النتيجة فهو في حاجة إلى الألفاظ الأساسية والتراكيب الوظيفية التي تعد القاعدة الأولية التي تتميز بها لغة من اللغات دون الخوض في دلالات الألفاظ الفرعية والقواعد التحويلية التي يمكن اكتسابها لاحقا بالتدرج المطلوب" [2].

أي إنّ عملية اختيار المحتوى تمتاز بالدقة، ويكون الهدف من المحتوى عادة هو إتقان مهارة، وليس حشو ذهن المتعلّم بما لا يفيده من ألفاظ لا

[1] - ينظر: المرجع السابق، ص144.

[2] - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

يستعملها، وبناءً على ما ذكرناه فإن اختيار المادة اللغوية لا يستقيم له أمر إلاّ إذا انبنى على رافدين اثنين:[1]

– دور المعلّم ووعيه العميق بأهمية إحصاء جميع المفاهيم التي يحتاج إليها المتعلم في مرحلة معينة من مراحل تعلمه، وتحديد المفاهيم بطريقة علمية، وقد يعزز ذلك بالمقارنة بين المفاهيم التي لها علاقة بالمتعلّم في مرحلة زمنية من عمره، والمفاهيم والمعلومات الموجودة في البرنامج التعليمي الوارد في الكتاب المدرسي والنصوص والوثائق التي تدعم عملية التحصيل اللغوي لدى المتعلّمين.

- دور المعلم واللساني معاً: ويظهر ذلك في العمل لمحاولة ضبط صلاحية الألفاظ المقدمة والمقررة في البرنامج الدراسي، ويسعيان أيضا إلى إضافة التعديلات التي يمكن أن يتم اقتراحها لإثراء البرنامج الدراسي أو تقويمه وفق معايير لسانية لغوية ونفسية.

[1]- المرجع السابق، ص144، 145.

الفصل الثاني:

في تعليمية اللّغة العربيّة

أولاً: طرائق تعليمية اللّغة العربيّة.

قبل أن نبدأ بذكر أهم طرائق تدريس اللّغة العربيّة، يجب التفريق أولاً بين ثلاث مصطلحات وهي: (**الإستراتيجية، الأسلوب، الطريقة**).

1- ماهية الإستراتيجية، الأسلوب، الطريقة:

ويعرف (**يوسف تغزاوي**) **إستراتيجية التدريس** بكونها: " مجموعة من الإجراءات التربوية المتصورة بشكل كلي، إذ تفرض على المتعلّم تحديد استراتيجيات التعلم البارزة بطريقة مباشرة بهدف تطوير ملكته في اللغة الهدف"[1]، وهذا يعني أنّ إستراتيجيات التدريس لا يجب أن تسيء إلى إستراتيجيات التعلم وإلاّ لما أخذ التعلم طريقه، فالإستراتيجية إذاً هي الخطة التي يستخدمها المعلّم ليساعد المتعلّم على أنْ يتعود التخطيط والمراقبة والتقييم أثناء عملية التعلم.

وأمّا الأسلوب التعلّيمي: " فهو نهج عام ونظامي في العمل ولا سيما في محاولة التوصل إلى الحقائق العلمية، وكذلك يمكن أن يكون الأسلوب، الكيفية التي يتناول بها المدرس طريقة التدريس أثناء قيامه بعملية التدريس، أو المسار الذي يتبعه المدرسون في تنفيذ طريقة التدريس بنحو يميزه عن غيره من المدرسين الذين يستعملون الطريقة نفسها، ومن هنا يرتبط الأسلوب بنحو أساسي بالخصائص الشخصية للمدرس"[2].

---

[1]- يوسف تغزاوي، استراتيجيات تدريس التواصل باللغة مقاربة لسانية تطبيقية، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2015م، ص 102.

[2]- سماء تركي داخل، سعد علي زاير، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، الدار المنهجية، عمّان، الأردن، ط1، 2015م، ص142، 143.

وبالتّالي فإنّ الأسلوب هو طريقة المدرس في عرضه للمادة التعليمية بطريقة تميزه عن غيره من المدرسين، ويمكن القول بأن الأسلوب هو شخصية المدرس داخل حجرة الصف وإمكانياته الذاتية والمعرفية وقدرته في إيصال المادة التعليمية إلى المتعلّم بكل يسر وسهولة.

وأمّا **الطريقة** فهي "مجرد مراحل وخطوات أو تقنيات يتم اعتمادها في عملية التدريس لإيصال مجموعة من المعطيات، والمعلومات والخبرات إلى المتعلمين وهو إجراء عملياً يختاره المدرس أو يتبناه" [1]، فالطريقة الناجعة هي التي تؤدي إلى الغاية المقصودة، في أقل وقت، وأيسر جهد يبذله المعلم والمتعلم، وهي التي تثير اهتمام التلاميذ وميولهم.[2]

2- الفرق بين مفهوم إستراتيجية والطريقة والأسلوب:

إنّ إستراتيجية التدريس* أشمل من الطريقة، فالإستراتيجية هي التي تختار الطريقة الملائمة مع مختلف الظروف والمتغيرات المؤثرة في الموقف التدريسي، أمّا الطريقة فإنها بالمقابل أوسع من الأسلوب وأن الأسلوب هو الوسيلة التي يستخدمها المعلّم لتوظيف الطريقة بصورة فعالة، والطريقة

---

[1] - محمد شرقي، مقاربات بيداغوجية من تفكير التعلم إلى تعلم التفكير، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، (د ط)، 2010م، ص11.

[2] - ينظر: عبد العليم إبراهيم، الموجّه الفني لمدرّسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط14، 1991م، ص34.

* **التدريس**: يشير إلى نوع خاص من طرق التعليم، أي أنه تعليم مخطط، ومقصود، فهو يحدد بدقة السلوك الذي نرغب في تعليمه للمتعلم، ويحدد الشروط البيئية العلمية التي تتحقق فيها الأهداف. (ينظر: عبد الرحمن جامل وآخرون، أساسيات التدريس، دار المناهج، عمّان، الأردن، ط1، 2014م، ص26).

هنا أعم كونها لا تحدد بالخصائص الشخصية للمعلم، وهي الخصائص المحددة لأسلوب التدريس الذي يتبعه المعلّم بصورة أساسية ومما سبق نستنتج أن طريقة التدريس هي الأداة أو الوسيلة أو الكيفية التي يستخدمها المعلم لتوصيل محتوى المنهج للدارسين في أثناء قيامه بالعملية التعليمية، وأمّا إستراتيجية التدريس فتتصل بالجوانب التي تساعد على حدوث التعلم الفعال كاستعمال طرق التدريس الفاعلة، واستغلال دوافع المتعلمين ومراعاة استعداداتهم وحاجاتهم وميولهم، وتوفير المناخ الصفي الملائم والشروط المناسبة للتعلم، في حين أن الأسلوب يرتبط بالخصائص الشخصية للمدرس[1].

3- طرائق تعليمية مادة اللّغة العربيّة في مرحلة التعليم المتوسط:

لطرائق تدريس وتعليمية اللّغة العربيّة عديد من الأنواع نذكرها كما يلي:

أ- الطريقة الإلقائية:

وهي من أقدم طرق التدريس، " وكانت مرتبطة بعدم وجود كتب تعليمية، وهي لا تزال من أكثر الطرق شيوعاً حتى الآن، وتعتمد هذه الطريقة على المعلم الذي يقوم بإلقاء المعلومات والمعارف على المتعلمين في كافة الجوانب وتقديم الحقائق والمعلومات التي قد يصعب الحصول عليها بطريقة أخرى"[2].

وبالتّالي فهي طريقة تقليدية تعتمد على أسلوب المحاضرة.

---

[1] - ينظر: عبد الرحمن جامل وآخرون، أساسيات التدريس، ص26- 28.

[2] - المرجع نفسه، ص175.

- **خصائصها:**

وهذه بعض خصائص الطريقة:[1]

- يَعْلَمُ المدّرس كل شيء على حين يجهل الدارسون كل شيء.
- يضبط المدّرس النظام، وعلى الدارسين أن يمتثلوا للنظام التعليمي.
- يختار المدّرس ما يريد ويطبق رغباته، وعلى الدارسين أنْ يرضخوا لتلك الرغبات.
- يختار المدرس محتوى البرنامج الدراسي دون استشارة الدارسين، وعليهم أن يتكيفوا مع هذا المحتوى التعليمي الذي يقدمه المعلم.
- يخلط المدرس بين سلطته المعرفية وسلطته المهنية التي يمارسها في حركة معاكسة لحرية الدارسين.
- المدرس موضوع العملية التعليمية، أمّا المتعلّم فهو مجرد أشياء.

ويمكن القول: بأنّ الطريقة الإلقائية لا تبحث عن العلاقة بين المعلّم والمتعلّم حيث تتجاهل العمل بطريقة الأخذ والرد.

- **عيوب الطريقة:**

لهذه الطريقة عديد من الانتقادات نذكرها كما يلي:[2]

1. عدم مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.

---

[1] - صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التطبيقيّة، ص58.

[2] - مجدى محمود فهيم محمد، أميرة محمود طه عبد الرحمن، الأسس العلمية والعملية لطرق وأساليب التدريس، دار الوفاء، الإسكندرية، مصر، ط1، 2015م، ص43، 44.

2. إذا طالت فترة الإلقاء فإنّها سوف تؤدي إلى الشعور بالملل والانصراف من قبل المتعلّم.

3. هذه الطريقة تعتمد على الحفظ ولا تنمي قدرات التفكير وحل المشكلات.

4. لا يستفيد المتعلم كثيراً لعدم قدرتهم على استيعاب المعلومات بسرعة واستخلاص الأفكار.

ب- الطريقة التكاملية:

وهي طريقة تعتمد فكرتها على الخصائص النفسية لعملية التعلم وللمتعلم نفسه، وترتقي بالتدريس إلى مستوى التجريد وتراعي الخصائص المميزة للغة، سميت "بالطريقة التكاملية لأنّها تعلّم اللغة كوحدة تتكامل أجزاؤها منذ الخطوة الأولى لتعليمها وتنمو في مدارجها المتتابعة ككل له وحدته لا كأجزاء منفصلة[1]، فالطريقة التكاملية تنطلق من فكرة أنّ اللغة عبارة عن كتلة واحدة تتشابك مكوناتها وكأنها عبارة عن جسد واحد، في حقيقة الأمر أن الطريقة التكاملية عبارة عن منهج تعامل لغوي جامع يعتمد على مجموعة من المهارات التي يستعملها المعلم أثناء تقديمه لدروس وذلك من أجل التعامل مع النصوص اللغوية.[2]

وأما عن خصائصها في اللّغة العربيّة وهي تعتمد المراحل الآتية :[3]

- الاستعداد لاكتساب مهارة الكتابة.

---

[1] - ينظر: صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التطبيقيّة، ص59، 60.

[2] - ينظر: المرجع نفسه، ص60.

[3] - المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

- أسماء الذات والجمل الاسمية.
- الأفعال والجمل الفعلية وحروف الجر والجمل الاسمية.
- التفكير اللغوي والتدريب على التعبير.
- القواعد النحوية والحركات والإعراب.
- الحروف الهجائية وأشكالها المختلفة.

- **مزاياها:**

وأمّا عن مزاياها فهي عديدة جدا ونذكر منها ما يلي:[1]

- ترفع من إمكانية الذكاء.
- تزيد من الدافعية الداخلية.
- تعمل على تقوية ميل أو نزعة الطالب.
- تعلّم تقنيات الاكتشاف وحل المشكلات، تنمي مهارة الحفظ لدى المتعلّم.

ج- الطريقة التلقينية:

التلقين يشبه، الطريقة الأولى هي الإلقائية، حيث يقصد بالتلقين ذلك التدريس التلقيني الذي يتم الاعتماد فيه على المعلّم، وفي هذه الطريقة يكون المتعلم سلبياً فالمعلّم هو مالك المعلومة أو المهارة، وأمّا المتعلّم فيكمن دوره في الحفظ والاستظهار، إلاّ أنّ هذه الطريقة تعمل أحياناً على أن تحل

[1]- ينظر: صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التطبيقيّة، ص60 .

المشكلات الصعبة، حيث يتدخل المعلّم بتلك الحلول التي يقف الطالب أمامها عاجزاً هنا يرى بعض الخبراء أن هذا التعلم هو الذي يحصل فيه المتعلّم على هدف تعليمي بمساعدة محددة من المعلم، أو دون مساعدة؛ حيث يتم تقديم المبادئ وحلول المشكلات من قبل المعلّم[1].

التي تتطلب منه التدخل لحلها بنفسه، ومن هنا تعرضت إلى النقد، ورغم ذلك فإنها لا تزال تستعمل في المدرسة حالياً، ونجد المتعلّم يعتمد على أستاذه، في حل المسائل والمشكلات التي تصادفه في التعليم، مما يسبب غياب الفكر النقدي والتحليلي لدى الكثير من المتعلّمين.

وإنّ علماء التربية يرجعون نقص هذه الطريقة كونّها لا تعتمد على المنطق الرياضي ولا الإبداع الفكر، لذا غاب استعمال الفكر في كثير من المناحي لدى المتعلمين[2].

د- الطريقة الاستقرائية:

وهي استنتاج " قاعدة عامة أو استخلاص خاصية عامة من عدة حالات خاصة، حيث يتم عرض جزئيات المشكلة أو المهارة وبعدها يمكن الوصول إلى الكل أو المهارة في صورتها الكلية" [3]، بحيث تجعل هذه الطريقة المتعلّم يبحث عن الحقيقة، وهذه الطريقة تنطلق من الجزئيات لتصل إلى القواعد

---

[1]- ينظر: المرجع السابق، ص61.

[2] - ينظر: صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التطبيقيّة، ص61.

[3] - مجدى محمود فهيم محمد، أميرة محمود طه عبد الرحمن، الأسس العلمية والعملية لطرق وأساليب التدريس، ص45.

العامة، وتستعمل هذه الطريقة في التعليم الابتدائي حيث يبدأ التلميذ في التفكير في الجزئيات للوصول إلى العام أو الكلي.

هـ- الطريقة الحوارية:

تقوم هذه الطريقة على المناقشة التي تدور بين المعلّم وطلابه في موقف تعليمي وتعتمد على الحوار والجدل، فيسأل المعلم الطلاب ويسمع منهم الأجوبة المختلفة لأجل التدريب على التفكير والحدس، وذلك من أجل تنمية الجوانب العقلية، ويشترط أن تكون الأسئلة واضحة وبسيطة وبعيدة عن الغموض[1].

وتتكون الطريقة الحوارية من ثلاث مراحل وهي كما يلي:[2]

- **مرحلة اليقين:**

الذي لا أساس له من الصحة وهي مرحلة يراد بها إظهار جهل الخصم وغروره وادعائه العلم.

- **مرحلة الشك:**

وهي مرحلة إثارة التساؤلات والإجابة عنها حتى تظهر للمتكلم مدى جهله ويقع في حيرة، وأما المعلومات السابقة غير يقينية.

[1]- ينظر: المرجع السابق، ص44.

[2]- عبد الرحمن جامل آخرون، أساسيات التدريس، ص 182، 183.

- **مرحلة اليقين:**

وهي مرحلة يقصد منها البحث من جديد في الموضوع ومعرفة الأمثلة التي توضح الحقيقة، وتميزها عن غيرها، وهي مرحلة تقوم على أساس الإدراك العقلي لا التصديق الساذج.

- **مزايا الطريقة الحوارية:**

لهذه الطريقة عديد من الخصائص نذكرها كما يلي:[1]

- تشيع جواً من الحيوية في القسم فتكسر الجمود وتدفع الملل وتثير الدافعية للتعلم.

- يشمل استخدامها جميع المواد ومختلف المستويات، تعتمد الأسئلة والأجوبة وتجعل المتعلّم يشعر بأنه أسهم في سير الدرس ولها دور في تثبيت المعلومات في ذهن المتعلّم.

و- الطريقة الاستنتاجية (القياسية):

"وهي قدرة المتعلّم على تطبيق الفكرة الشاملة أو القانون العام على الحالات الخاصة الجديدة، التي تعرض عليه بمجرد إدراكه للصلة التي تربطها بالقانون العام"[2]، بحيث يقدم المعلّم القاعدة العامة، ويطلب من المتعلّم إعطاءه الأمثلة فهذه الطريقة تنطلق من الكل من أجل الوصول للجزء.

---

[1] - صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص62.

[2] - مجدى محمود فهيم محمد، أميرة محمود طه عبد الرحمن، الأسس العلمية والعملية لطرق وأساليب التدريس، ص45.

ثانياً: مناهج تعليمية اللّغة العربيّة.

تتنوّع مناهج تدريس اللّغة العربيّة من حيث اهتمامها بالمتعلّم، فهناك من المناهج التي تجعل من المتعلم وعاءً يجب ملؤه بالمعلومات والمعارف من طرف المعلّم، بالإضافة إلى وجود نوع من المناهج يعتمد على ترك المجال لمتعلّم كي يبدي رأيه في الدرس، وإذ كان المنهج يعني "مجموعة من القواعد التي يتم وضعها بقصد الحصول على الحقيقة في العلم أي أنه الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسته للمشكلة لاكتشاف الحقيقة، والمناهج أو طرق البحث عن الحقيقة تختلف باختلاف طبيعة المواضيع" [1]، ولهذا توجد عدة أنواع من المناهج التعليمية لتدريس اللغة العربية نذكر منها:

1- المنهج التقليدي:

يعدّ المنهج التقليدي منهجاً عتيقاً يقع الاعتماد فيه على المعلّم بوصفه أساس عملية التعلم، والمتعلّم عبارة عن وعاء يتم فيه صب المعلومات، فالطريقة التقليدية تعد المدرس هو مالك المعلومة الوحيد، أمّا المتعلّم فهو مستقبل دائما على الدوام.

"يعنّي المنهاج المدرسي في مفهومه التقليدي مجموعة المعلومات والحقائق والأفكار التي يدرسها الطلبة في صورة مواد دراسية اصطلح على تسميتها بالمقررات المدرسية "[2]، حيث تقتصر الوظيفة المدرسية لهذه المناهج في

[1] - فوزي بن دريدي، المناخ المدرسي دراسة ميدانية، الدار العربية للعلوم، بيروت، لبنان، ط1، 2009م، ص138.

[2] - توفيق أحمد مرعي، محمّد محمود الحيلة، المناهج التّربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعمليّاتها، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2000م، ص19.

تقدم ألوان من المعرفة إلى المتعلّم، وثم تأكيد عن طريق الاختبارات، وقد جرت العادة على تنظيم المادة الدراسية في هذه المنهج (المعارف، والمعلومات، الحقائق، والإجراءات) في موضوعات وتوزيع تلك الموضوعات على السنوات الدراسية للمراحل التعليمية المختلفة، وكان يطلق على المواد الدراسية التي تدرس في سنة معينة المقررات الدراسية[1].

وهكذا يمكن تحديد ركائز هذا المنهج في هذه النقاط التالية:[2]

1- المعلم مالك المعرفة. ⟸ المتعلّم مستقبل سلبي.

2- المعلم مرسل على الدوام . ⟸ المتعلّم مستقبل على الدوام.

3- العلاقة التواصلية علاقة. ⟸ إعطاء الأوامر وانتظار الرد.

4- لا يسمح باقتراح ما يتعلق بعملية التعليم للمتعلم.

5- التغذية الراجعة ضعيفة وغير وظيفية.

6- التواصل على المستوى الأفقي نادر، بحيث لا يسمح بالتواصل بين المتعلّمين إلاّ في حالات المعلومة.

اعتمدت المناهج القديمة وسائل تعتمد الطريقة الجزئية في التدريب وخاصة القراءة، كما وقع التركيز على ذاكرة التلميذ لتكون خزاناً تصب فيها المعلومات.

[1] - ينظر: المرجع السابق، ص20.

[2] - ينظر: صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التطبيقيّة، ص30.

أ- عيوبه:

وهذه بعض الانتقادات الموجه إلى هذا المنهج التقليدي: [1]

– اقتصرت وظيفة المدرسة على العناية بالمعرفة، وأهملت الجوانب النفسية والجسمية والفكرية للمتعلّم.

– تتركز عناية المعلم في شرح الدرس وتحفيظه وتسميعه، دون توجيه السليم لسلوك المتعلّمين.

– إهمال الجوانب الأدائية والعملية والتطبيقية، وعليه فإن المنهج قد ركز على الجوانب النظرية واللفظية، واتخذ الامتحانات بصورتها التقليدية وسيلة لتحديد وقياس ما اكتسبه المتعلمون من معلومات ومعارف.

– ازدحام المنهج بالمواد الدراسية ضخمة مفككة التي لا رابط بينها.

– العزلة بين المدرسة والمجتمع وأدى تركيز المنهج على المعارف إلى أن يتصور المدرسون أن هذه المعارف ذات كيان مستقبل عن المصادر التي نشأت عنها، فالمنهج التقليدي لا يشارك بربط المدرسة بالبيئة والحياة.

– عدم العناية بالفروق الفردية بين المتعلمين ولا يسمح بالإبداع والابتكار.

[1]- عمران جاسم الجبوري، حمزة هاشم السلطاني، المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، دار الرضوان، عمّان، الأردن، ط2، 2014م، ص 23.

– كما يفتقر " المنهج التقليدي إلى التنويع والتجديد في طرائق التدريس لاعتماده على الإلقاء والتلقين، كما أن تصميم المناهج من المتخصصين في المواد الدراسية المختلفة؛ إذ يشدد كل مختص على مادته الدراسية دون العناية بربطها بالمواد الأخرى"[1].

وهكذا يحد هذا المنهج دور المتعلّم في العملية التعليمية، فالتلميذ وعاء فارغ ينبغي ملؤه وردعه على الدوام.

2- المنهج الحديث:

لقد جاء المنهج الحديث كرد فعل للمفهوم الضيق أو التقليدي الذي يقتصر على المقررات الدراسية ويهتم بالناحية العقلية من العملية التربوية دون سواها، وعلى إثر الأخذ بالمفهوم الواسع للمنهج اتسعت الخبرات وعليه فإنّه يمكن تعريف هذا المنهج الحديث، بأنّه " كل الخبرات التي يكتسبها التلميذ تحت إشراف المدرسة وتوجيهها سواء كان ذلك داخل الصف أو خارجه" [2].

أ- مميزاته:

وهذه بعض الخصائص للمنهج الحديث:[3]

– لم يعد التلميذ عقلا محمولا على جسم، وإنما اهتم المنهج الحديث بالجوانب الاجتماعية والعاطفية.

---

[1] - المرجع السابق، ص25.

[2] - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] - منى يونس بحري، المنهج التربوي أسسه وتحليله، دار صفاء، عمّان، الأردن، ط2، 2015م، ص17.

– لم تعد المادة هدفاً في ذاتها وإنما أصبحت وسيلة تساعد على تحقيق نمو التلميذ.

– لم يعد المعلّم مجرد واسطة لتوصيل المعلومات إلى ذهن التلميذ ولم يصبح أداة وسيطة بين الكتاب وعقل التلميذ، بل اتسع عمله فأصبح يرشد ويوجه ويساعد التلميذ على نمو قدراته واستعداداته على اختلافها.

– لم تعد المدرسة بمعزل عن البيئة أو المجتمع، بل أصبحت مركزاً لها تتأثر بها وتؤثر فيها.

–لم تعد المدرسة هي المؤسسة الوحيدة المسؤولة عن التربية، بل بدأت تنسق جهودها وتتعاون مع المؤسسات الأخرى كالبيت والمكتبات العامة.

" كما تحرر المعلم من ضغوط المنهج التقليدي الذي يحدده في مجال، وحاول ابتكار طرق ووسائل جديدة للتدريس والتعاون مع تلاميذه، لتحقيق أهداف التربية السليمة وغرس حب العمل، كما بدأ رجال التربية المهتمين بالمناهج بربط المواد الدراسية ببعضها بدل من تقديمها مفككة للتلميذ، فظهرت مناهج المواد المرتبطة، ومناهج المجالات الواسعة، ومناهج النشاط والوحدات والمحور"[1].

إنّ هذه النظرة الواسعة الشاملة للمنهج تؤكد على ربط كل ما يمت بصلة للعملية التربوية؛ وهي محاولة جادة لإدخال المجتمع في العملية الديداكتيكية، وأصبح المنهج بمفهومه الواسع يشمل المقررات الدراسية

[1] - المرجع السابق، ص18.

والكتب والمراجع والوسائل التعليمية والنشاطات المختلفة والامتحانات وأساليب التقويم وطرق التدريس والمرافق والمعدات التي تهيئ المناخ التربوي المناسب للتلاميذ.

	المجال	المنهج التقليدي	المنهج الحديث
01	طبيعة المنهج	– المنهج الدراسي هو المقرر ذاته. – ثابت لا يقبل التحول. – يهتم بالكم الذي يتعلمه التلميذ. – يركز على الجانب المعرفي للتلميذ. – يهتم بالنمو العقلي. – يكيف المتعلّم للمنهج.	– المقرر الدراسي جزء من المنهج. يتميز بالمرونة. – يهتم بكيف سيتعلم التلميذ. – يركز على تفكير ومهارات وسلوكيات التلميذ. – يكيف المنهج للمتعلّم.
02	تخطيط المنهج	– تعد من قبل اختصاصيين في المادة الدراسة. – يهتم بالتخطيط باختيار المادة الدراسية. – المادة الدراسية هي المنهج.	– يشارك في إعداد جميع أركان العملية التعليمية المؤثرة والمتأثرة بها. – يهتم باختيار جميع عناصر المنهج. – المتعلّم هو محور المنهج.
03	المادة الدراسة	– المادة غاية في حد ذاتها. – لا يسمح بتعديل المادة. – تبني المنهج بالتنظيم	– المادة وسيلة تساعد على النمو المتكامل للتلميذ. – يمكن تعديلها حسب حاجات

		المنطقي للمادة الدراسية المواد الدراسية منفصلة. – مصدرها الكتاب فقط .	واستعدادات التلميذ. – تبني المنهج حسب سيكولوجية التلاميذ. – المواد الدراسية مترابطة ومتكاملة. – مصدرها متعددة.
04	طريقة التدريس	– تقوم على التلقين والتعليم المباشر. – لا تهتم بالأنشطة. – تسير وفق وتيرة واحدة. – تغفل استخدام الوسائل التعليمية.	– تقوم على توفير الجو التربوي الملائم للمتعلّم. – تهتم بجميع الأنشطة. – لها طرائق عديدة. – تستخدم وسائل تعليمية متنوعة.
05	دور المتعلم	– غير مشارك (سلبي) غير متعاون. – يقاس درجة نجاحه باجتيازها لامتحانات. – تهمل ميوله واهتماماته.	– مشارك (إيجابي) متعاون. – يقاس نجاحه بوصوله للأهداف المنشودة يراعي الفروق الفردية.
06	دور المعلم	– وظيفته نقل المعلومات لأذهان المتعلمين. – عمل التلخيصات. – علاقته تسلطية مع التلاميذ. – يحكم عليه بمدى نجاح تلاميذه في الامتحانات.	– مرشد وموجه للمتعلمين. – يساعد التلاميذ للوصول إلى التعميمات. – يحتم عليه في ضوء مساعدته للتلاميذ العمل المتكامل. – دور المعلم متغير ومغيّر. – يتعامل بالطرق التربوية.

		– دور المعلّم ثابت. يهدد بالعقاب.	

– **الجدول رقم (01) مقارنة شاملة بين المنهج القديم والحديث.**[1]

وهكذا ترى المنهج الحديث حد من حرية المعلم تجاه المتعلم، فأعطى الحق للمتمدرسين للتواصل الفعال باعتباره عنصراً هاما في العملية التعليمية.

3- المنهج البنوي:

لقد أفادت البنوية اللّغة "بوضعها مجموعة التمارين التي تلعب دوراً مهماً في اكتساب المتعلمين للضوابط اللغوية، حيث تنطلق من مبدأ تمكين المتعلم على استعمال مكثف للغة وتثبيت السلوكات اللّغوية "[2].

أي اعتمدت التدريبات أو التمارين من أجل أن يكتسب المتعلّم مهارة ما عن طريق التدريب المكثف.

[1] - منى يونس بحري، المنهج التربوي أسسه وتحليله، ص18.

[2] - صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص34.

والآن نعرج على المقاييس المعتمدة في إعداد "التمارين البنوية*"، وهي:[1]

أ- اختيار البنية التي نريد تثبيتها، ويتم ذلك بالانطلاق من نص أو حوار اطلع عليه المتعلم في حصة الإدراك، وبعدها يتم استخراج العنصر اللغوي المراد تدريسه.

ب- القيام بعملية جرد للصعوبات والتدرج في إدخال هذه الصعوبات بصورة متتالية على أن يتناول التمرين البنيوي صعوبة واحدة [2].

ج- الانطلاق من نموذج أساسي وتلقينه للطالب عن طريق المنبه والاستجابة، مع مراعاة مبدأ التقابل بين الأصول والفروع.

د- التدرج في التمارين المقترحة بالانطلاق من السهل إلى المعقد بدءاً بتمرين التكرار فالاستبدال البسيط ثم المتعدد والتحويل البنوي[3]

وأمّا أنواع التمارين البنوية فهي لا تعد ولا تحصى، وهذه أهم أنواع التمرين البنيوي الأكثر استعمالاً في تدريس اللغة العربية:[4]

* **التمارين البنوية:** تتمثل أهداف التمارين في:

- اكتساب المتعلم القدرة على نطق مخارج الحروف.

- اكتساب ثروة معجمية كافية يستعملها للتواصل مع الآخرين.

- اكتساب مهارة استعمال التراكيب بطريقة عفوية. (ينظر: صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص34).

[1]- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 35.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

[3]- ينظر: المرجع نفسه، ص 35 .

[4]- ينظر: المرجع نفسه، ص38.

أ- **التمرين التكراري:**

يُعد هذا النوع أبسط التمارين، ويمكن تقسيم هذا إلى ما يلي:

- **التكرار البسيط:**

ويهدف إلى اكتساب المتعلّم قدرة النطق الصحيح للحروف والجمل بالاعتماد على مفهومي الأصل والفرع.

- **التكرار التراجعي:**

وفيها تكون إعادة الجملة بطريقة مجزأة.

- **التكرار بالزيادة:**

وفي هذا النوع يقوم المعلم بقراءة الجملة الأصل (النواة) ثم يقرأ الجملة نفسها مع إضافة العناصر اللغوية في كل مرة.

ب- **تمرين الاستبدال:**

وهو تمرين يعتمد على استبدال لفظ بآخر مع المحافظة على البنية نفسها التركيبية وهو أنواع:

- **الاستبدال البسيط:**

وهو الذي يخص الموضع الواحد من الصيغة.

- **استبدال متعدد المواضع:**

وهو تغيير للمادة في عدة مواضيع.

– الاستبدال بالزيادة أو الحذف:

وفيه تضاف مواضع أخرى إذا كانت الجملة أصلية، وتحذف مواضع أخرى إذا كانت الجملة فرعية.

– الاستبدال بالربط:

وفيه يجري التلميذ استبدالاً في مواضيع متعددة، فالعنصر اللغوي المقترح استبداله يؤثر على باقي المواضيع.

ج- **تمارين التحويل:**

ويعدّ من أهم التمارين البنوية: لأنها تكسب التلميذ القدرة في التصرف في البنى.

د- تمارين التركيب:

ويستهدف الربط بين جملتين بسيطتين مستقلتين لتكوين جملة مركبة.

هـ- تمارين التكملة:

وفيها إكمال جملة أو حوار يكون على شكل مسرحية.

و- تمارين الزيادة:

والمطلوب إضافة عنصر لغوي في كل مرة للجملة الأصلية للحصول على جملة فرعية طويلة.

ز- تمارين الحوار الموجّه:

ويعدّ هذا النوع الذي يتميز بالعفوية آخر التمارين.

ونذكر أنواعه في النقاط الآتية :[1]

ح- تقليص النص:

ويجري على شكل حوارات مصغرة يتم فيها التقابل بين جملتين أي بين جملة مثبتة وأخرى منفية.

ط- تمرين توجيه الطلبات:

وفي هذا التمرين يطلب المعلم من التلميذ توجيه إلى زميله بطلب ما.

ي- السؤال والجواب:

وهذا التمرين يدرب التلميذ على استعمال اللغة شفاهياً وكتابياً ويقرب المتعلم من المواقف الطبيعية حيث يوضع التلميذ في المواقف العادية ويطلب منه إجراء الحوار مع زميله في قضايا السياق الطبيعي أو المقام.

وهذا لا يعني أن التمارين البنوية نالت الرضا والنجاح، بل وهناك من انتقدها بدعوى أنّ تمارين البنوية تنطلق من تراكيب معزولة عن أحوال الخطاب الطبيعي، فالمتعلّم يكتسب البنى اللغوية، ولكنه لا يستطيع استخدامها بما يقتضيه أحوال الحديث، إضافة إلى المبالغة في الاعتماد

[1]- ينظر: صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص38، 39.

الجانب الشفوي وإهمال الجانب الكتابي، كما أن تمارين البنوية تمارين آلية لا تدرب التلميذ على الخلق والابتكار خاصة تمرين التكرار[1].

علماً أن أهمية هذه تمارين البنوية" التي تعتمد على استبدال شيء بشيء أو تحويل بأي طريقة كانت، وهو جدّ مفيد في اكتساب هذه الآليات بشرط ألا تكون مجرد حكاية أو تكرار بل تحويلاً حقيقياً على مثال سابق يتطلب التأمل العقلي والتصرف المحكم في البنى اللغوية"[2] وعليه فإنّ من خصائص تمرين التكرار ألا تكون مجردة آلية، بل على مثال سابق يتطلب التفكير العقلي المنطقي.

وما يمكن قوله: إنّ التمارين البنوية وسيلة مهمة من الوسائل المسهمة في عملية ترسيخ المعارف والمهارات، فهي تكسب المتعلم القدرة على التصرف في البنى اللغوية.

4- المنهج التواصلي:

الاتصال يعني التواصل والاطلاع والإخبار، وهو عملية يتفاعل فيها كل من المرسل والمستقبل للرسالة في سياقات اجتماعية معينة، أي إنّ: "الاتصال يكمن في نقل معلومة من مرسل إلى المستقبل بكيفية تشكل في ذاتها حدثاً وتجعل من الإعلام منتوجاً لهذا الحدث".[3]

---

[1]- ينظر: صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص39، 40.

[2]- عبد الرحمن الحاج صالح، الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي، مجلة العربية للتربية، تونس، العدد2، 1985م، ص123.

[3]- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص43.

وأمّا عن خصائص المنهج الاتصالي في تعليمية اللغة فيمكن أن نلخصها في النقاط الآتية:[1]

أ- عند عرض اللغة بقصد تعليمها للمتعلم، فإنّ عرضها لا يتمّ على أساس التدرج اللغوي، بل على أساس التدّرج الوظيفي التواصلي.

ب-تنظم محتوى المادة التعليمية في الطريقة التواصلية على أساس التركيز على المعرفة والنواحي الوجدانية الهامة للمتعلم.

ج- عرض المادة بطريقة دائرية، وليس بطريقة خطية، بحيث يستطيع المتعلم تنمية معارفه وقدراته على استخدام اللغة، وليس تنمية اللغة كقوالب جامدة، وبمعنى آخر عرض المادة بحيث تعمل على تنمية وتعزيز قدرات المتعلم التواصلية.

د- تقسيم وحدات التعلم إلى نشاطات لا إلى وحدات لغوية.

هـ- قيام عملية التعلم على أساس تفاوضي بين متعلّم ومتعلّم آخر، وبين المُتعلّم والمُعلم.

و- تهتم الطريقة بتلك المواقف اللغوية التعليمية والاجتماعية التي تجعل المتعلم يرغب في استخدام اللغة.

ز- تهتم الطريقة بالنشاطات التي تخلق مواقف واقعية حقيقية لاستخدام اللغة.

أي إنّ هذه الطريقة تحاول الاهتمام بالمتعلم فهي طريقة مرنة تتيح للمتعلم أن يقوم بمختلف الأدوار التي لم تكن الطرائق السابقة تتيحها له إلا

[1] - ينظر: نايف خرما، علي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، عالم المعرفة، الكويت، (د ط)، 1990م، ص172، 173.

نادراً، ولتحقيق هذه الأدوار لابد بطريقة من استخدام مختلف الوسائل السمعية البصرية.

ثالثاً: الوسائل التّعليمية.

1- مفهوم الوسيلة التّعليمية:

يعدّ استخدام الوسائل التعليمية من الضرورات الرئيسة والمسهمة في نجاح العملية التعليمية: "وهي أسلوب أو مادة أو أداة أو جهاز يستخدمها المعلم للوصول بتلاميذه إلى الحقيقة والفهم والعلم والتربية بأسرع وقت وأقل جهد"[1] ويعرفه **(عبد الله محمد محمود) في كتابه "أساسيات التدريس"** "فالوسيلة التعلّيمية هي وسائل مثيرة من بيئة المتعلم يستعملها المعلم لإيضاح الفكرة أو المعنى أو المعلومة التي يريد توصيلها"[2].

فالوسائل التعليمية إذاً هي الأدوات والطرائق التي يستخدمها المُعلم من أجل أن تساعده في توصيل المعلومات إلى أذهان المتعلمين، والوسيلة التعليمية عبارة عن سبورة أو كتاب أو أجهزة سمعية بصرية.

2- أهمية الوسائل التعلّيمية:

للوسائل التعليمية دوراً كبيراً في تنمية القدرات الفكرية للمتعلم وتطويرها، وتقويتها، ونلخص مميزاتها في النقاط الآتية:[3]

---

[1]- مجد هاشم الهاشمي، تكنولوجيا الاتصال التربوي، دار المناهج، عمّان، الأردن، ط1، 2007م، ص156.

[2]- عبد الله محمد محمود، أساسيات التدريس، دار غيداء، عمان، الأردن، ط1، 2012م، ص49.

[3]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

- وسيلة جذب للمتعلم تخرجه من روتين العملية التعليمية.
- تعمل على إثراء العملية التعليمية، وزيادة نسبة التحصيل الدراسي لدى المتعلمين.
- تحقق أهداف التعلم المتنوعة نتيجة لاستجابة للمثيرات التي يقدمها المعلم ومهمة المعلم هي تطوير إجابة المتعلم المبتدئة إلى الإجابة المطلوبة التي تهدف إليها عملية التعليم.

3- أنواع الوسائل التعليمية:

ويمكن تقسيم الوسائل إلى الأنواع التالية: وسائل سمعية بصرية، وسائل سمعية، وسائل بصرية.

أ- وسائل سمعية:

وهي تعتمد على حاسة السمع مثل الراديو والمسجل والتلفون، ومختبرات اللغة.

ب-وسائل بصرية:

وهي تعتمد على حاسة البصر مثل الخرائط واللوحات التوضيحية والكتب المدرسية* والمجلات والصحف التربوية.

* **الكتب المدرسية:** هو الكتاب الذي يشمل إلى مجموعة من المعلومات الأساسية التي من شأنها تحقيق أهداف تربوية محددة سلفاً (معرفية، وجدانية) وتقدم في الكتاب في شكل علمي منظم لتدريس مادة معينة في مقرر دراسي معين لمدة زمنية محددة.(ينظر:عبد الرحمن الهاشمي، محسن علي عطية، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية رؤية نظرية تطبيقية، دار صفاء، عمّان، الأردن، ط1، 2009م، ص186، 187).

ج- وسائل سمعية بصرية:

وهي الوسائل التي تعتمد على حاستي السمع والبصر مثل السينما والتلفزيون[1].

[1]- ينظر: سميح عبد الله أبو مغلي، مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية، دار البداية، عمّان، الأردن، ط1، 2010م، ص186،187.

الفصل الثالث:

قراءة تحليلية نقدية في إصلاحات منهاج الجيل الثاني

أولا: الإصلاح التّربوي.

1- مفهوم الإصلاح التّربوي:

ويشير الإصلاح التربوي إلى "هذا النوع من الإثراء يحدث للتدريس والأنشطة المرتبطة بالتعلم، وهذا الإصلاح يؤدي إلى بناء محتوى معين للتعليم في كافة مراحله، حيث يؤدي إلى بناء المعرفة والمهارات التي تقدم للطلاب في المراحل اللاحقة"[1].

يوضّح التعريف السابق أنّ الإصلاح التربوي، له دور مهم في دعم عمليات التدريس والتعلم وما يرتبط بهما من أنشطة، كما يشير إلى بعض النتائج التي قد تترتب على القيام بالإصلاح؛ إذ يؤدي إلى تكوين المعرفة وبنائها، كما أنّ التعريف أوضح أن الإصلاح التربوي لا يقتصر على مرحلة تعليمية معينة بل قد يشمل أية مرحلة.

" ويشير الإصلاح التربوي إلى تطبيق أشكال جديدة من مستويات المناهج وأصول التدريس والتقويم"[2].

يوضح هذا التعريف أنّ الهدف من الإصلاح هو مجردّ التجديد، كما أشار إلى بعض مجالات الإصلاح، مثل الإصلاح الذي قد يشمله تعديلات في المناهج الدراسية، وتغيير أشكال التقويم، ومحاولة تطوير آليات التقويم والتقييم ولهذا لأجل تطوير الممارسة التعليمية داخل المحيط التربوي.

---

[1]- مديحة فخري محمد، مداخل معاصرة لإصلاح المؤسسات التعليمية في مجتمع المعرفة، دار الرضوان، عمّان، الأردن، ط1، 2014م، ص16.

[2]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

كما يشير الإصلاح التربوي أيضاً "وهو الذي يتضمّن عمليات وتغييرات سياسية واقتصادية، ذات تأثير على إعادة توزيع مصادر القوة في المجتمع"[1].

ويشير التعريف السابق إلى الأبعاد التي يتضمنها الإصلاح سواء كانت اقتصادية أو سياسية، كما يشير الإصلاح التربوي "إلى التقويم الواسع الذي يصمم لقياس حالة النظام التعليمي، وأحيانا ما يسمى بالتقويم الواسع، ذلك لأن مجموعة كبيرة من الطلاب تختبر في فترة قصيرة من الوقت تحت ظروف معينة"[2].

من الواضّح أنّ التعريف السابق يرمي صاحبه إلى إبراز أهمية الإصلاح في عملية التقويم، وأن الهدف من هذا التقويم هو قياس حالة النظام التعليمي، ومن خلال العرض السابق لبعض تعاريف الإصلاح التربوي يمكن القول: إنّ الإصلاح التربوي هو عملية تهدف إلى تحسين النظام التربوي القائم، وذلك بتغيره إلى الأفضل، قد يكون الإصلاح جزئيا كما قد يكون كليا، وهو يستند إلى الدراسات التقويمية[3].

وقد يمس "الإصلاح التربوي إصلاح المناهج الدراسية وتطويرها تطويراً شاملاً، والتحدي الحقيقي لإصلاح المناهج الدراسية يتبلور في إحداث نقلة نوعية تتحول فيها المناهج القديمة إلى نموذج تربوي جديد، وذلك من أجل

[1] - مديحة فخري محمد، مداخل معاصرة لإصلاح المؤسسات التعليمية في مجتمع المعرفة، ص17.

[2] - المرجع نفسه، ص18.

[3] - ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

تنمية الإبداع والتفكير الناقد والمهارات، ودعم القدرات العملية والعلمية لدى المتعلمين"[1].

وفي كل الأحوال فلغة " الإصلاح تختلف باختلاف نوعية المنظرين والممارسين والمعنيين بالتعليم، وقد تكون له لغة علمية يؤصلها التربويون، أو لغة ذات مداخل أدبية أو اجتماعية أو اقتصادية أو تقنية لها أصلها من أصحاب الاختصاص"[2].

فالإصلاح التربوي لا يحدث عفوا أو مصادفة، إنه إصلاح مفكر فيه، ويخرج كمشروع تلده الأزمة الخانقة، وتدفع إليه حاجة التطوير.

ولهذا فالإصلاح فكر وتخطيط وتنفيذ وتقويم وهذه الجوانب تناولها كل لغات الإصلاح[3].

2- أهداف الإصلاح التربوي:

يصمم الإصلاح لإحداث التغيير، والتغيير عملية تحدث في التعليم، لا تحدث بسرعة، وقد يؤثر في العديد من الأشياء، " وحتى يمكن ومعرفة ما إذا كان التغيير قد يحـــدث أم لا فلابد من وجود بعـض المؤشــرات قد تكون

[1]- حسن شحاتة، تعليم جديد لمجتمع عربي جديد تحديات ورؤى وخيارات، دار العالم العربي، القاهرة، مصر، ط1، 2012م، ص174.

[2]- محمود قمبر، التجديد في الفكر التربوي : تقييم ونقد، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2013م، ص73.

[3]- ينظر: المرجع نفسه، ص43.

إحصائيات فردية أو مركبة وتعكس خواص مهمة للنظام التعليمي" [1]، فالهدف من الإصلاح التربوي إذا هو إحداث تغيير يمس المنهج التربوي المعتمد، وتعويضه بمنهج جديد يواكب حالة المجتمع السياسية والاقتصادية.

3- خصائص الإصلاح التربوي:

للإصلاح التربوي عديد من الخصائص نلخصها في النقاط الآتية: [2]

أ. الإصلاح التربوي يتميز بالشمول:

بمعنى أنّه لا يقتصر على جوانب معيّنة، من العملية التعليمية، بل إنه يمتد ليشمل المنظومة التربوية بأكملها، ويمتد أثره لباقي منظومة المجتمع.

ب. الإصلاح التربوي يتضمن التجديد والتغيير والتحسين.

فالتجديد يمثل البرامج الجديدة والتغييرات أو التعديلات التنظيمية في عمليتي التدريس والتعليم أمّا الميزة الثانية للإصلاح فهي التحسين، وهذا الأخير هو عملية تساعد المنظومة التربوية على عمل تغييرات هامة، وذلك من أجل زيادة فاعلية العملية التعليمية أمّا التغيير ينتج عنه اختلاف في الأوضاع القائمة وإبدالها بأوضاع جديدة في عنصر أو أكثر، والتغيير قد يحدث نحو الأفضل أو نحو الأسوأ.

[1]- مديحة فخري محمد، مداخل معاصرة لإصلاح المؤسسات التعليمية في مجتمع المعرفة، ص25.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص24.

4- عوامل نجاح الإصلاح التربوي:

لنجاح أي إصلاح تربوي يجب أن تتوفر مجموعة من الشروط نذكر منها:[1]

أ- أنْ يكون هناك تفهم كامل للإصلاح المطلوب تطبيقه من جانب القائمين به.

ب-أنْ يتوفر لدى القائمين بالإصلاح القدرة على القيام به.

ج- أنْ تكون المصادر والمواد الضرورية المطلوبة متوافرة.

د- أنْ تكون الإجراءات والترتيبات داخل المنظمة التربوية متماشية مع الإصلاح ولا تتعارض معه.

هـ- أنْ تهيأ أذهان الناس في المجتمع للتغير الذي يحدثه الإصلاح ومحاولة كسب تأييده.

و- أنْ يتوافر نظام جيّد للاتصال والتواصل بين القائمين بالإصلاح من ناحية، وبينهم وبين المسؤولين من جهة أخرى.

وبالإضافة إلى ما سبق فإنّ نجاح الإصلاح التربوي يتوقّف على عديد العوامل من أهمها مجال الإصلاح فهو يؤثّر في نجاحه أو فشله، " بمعنى هل هذا الإصلاح كلي يشمل كافة العناصر أم جزئي يشمل عناصر بعينها. ومن المهمّ أيضا معرفة الأفراد الذين يتأثرون بالإصلاح ومدى تقبلهم واستجابتهم له، والأمور الهامة أيضا التي تؤثر في الإصلاح مدى التأييد المادي والمعنوي للإصلاح، فكلما زادت أهمية الإصلاح، كلما زاد تأييد الأفراد والجهات له،

[1] - مديحة فخري محمد، مداخل معاصرة لإصلاح المؤسسات التعليمية في مجتمع المعرفة، ص25.

وهذا بالطبع يستدعي ضرورة سعي الجهة أو المُنادين بالإصلاح إلى الحجة والإقناع لكسب تأييد الجماعات والمنظمات بجهودهم" [1].

وتختلف قرارات الإصلاح التربوي في درجاتها ومستوياتها، وهناك قرارات تتخذ على أعلى المستويات السياسية في الدولة، وبعضها يتخذ في أبسط صورة من قبل المعلّم نفسه،

ومما سبق نستنتج أنّ من عوامل نجاح الإصلاح أن يكون الإصلاح مبنيا على التخطيط ومدى تقبل عناصر العملية التعليمية لهذا الإصلاح، وأن يكون الإصلاح التربوي موافقا لذهن المتعلّم.

ثانياً: منهاج الجيل الثاني.

يعدّ منهاج الجيل الثاني في التعليم الجزائري، منهاجاً يعتمد على ما يسمى المقاربة بالكفاءات.

1- منهاج الجيل الأول:

هي المناهج التربوية الجزائرية المعتمدة على المقاربة بالكفاءات والتي دخلت حيز التطبيق ابتداء من الموسم الدراسي 2004/2003.

2- منهاج الجيل الثّاني:

وهي مناهج تعتمد أيضا على المقاربة بالكفاءات، ولكن بشكل متطور والتي دخلت حيز التطبيق ابتداء من الموسم الدراسي 2017/2016[2].

---

[1] - المرجع السابق، ص26.

[2]- ينظر: بوحفص بن كريمة، الانتقال إلى مناهج الجيل الثاني من التدريس بالكفاءات في الجزائر ضرورة أم خيار، مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، لبنان، العدد 36، 2017م، ص22.

3- منهاج الجيل الثاني في ظل المقاربة بالكفاءات:

تشكل هذه المقاربة المؤسَّسة على نظرية "المعرفيّة والبنوية الاجتماعية المحور الرئيس للمناهج الجديدة، وذلك بغرض استدراك نقائص المقاربة بالأهداف، فإذا كانت النظرية المعرفية تنظر إلى التعلم على أنه مسارات معرفية داخلية تمكن المتعلّم من التفاعل مع بيئته، فإن البنيوية الاجتماعية تقدم الإستراتيجيات التي تمكن المتعلّم من بناء معارفه في وضعيات متفاعلة وذات دلالة، وتتيح له الفرصة تقديم مساهمته في مجموعة من أقرانه، أمّا البنوية فهي تؤكد على أهمية بناء المعارف"[1].

من خلال التعريف السابق يتضح لنا أنّ منهاج الجيل الثاني والذي يعتمد على المقاربة بالكفاءات، قد جاء هذا المنهج من أجل غاية تطوير المعرفة الداخلية للمتعلم، وتحقيق تفاعل التلميذ مع محيطه الاجتماعي، كما يهتم منهاج الجيل الثاني ببناء المعارف لدى المتعلم من أجل استغلالها في المراحل التعليمية القادمة.

4- خصائص المقاربة بالكفاءات:

إنّ أهم ما يميز هذا التوجه الجديد المتمثل في المقاربة بالكفاءات"هو إمكانية أن يجنّد المتعلم مجموعة من الموارد المندمجة لحل مجموعة من الوضعيات المنتمية إلى عائلة واحدة"[2].

---

[1]- اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج مرحلة التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2016م، ص08.

[2]- المرجع نفسه، ص8.

إنّها تفضل منطق التعلّم (الذي يركزّ على التلميذ وردود أفعاله في مواجهة وضعيات المشكلة) وعلى منطق التعلّيم الذي يعتمد على تحصيل المعارف والمعلومات فقط، كما يدرب المتعلّم في المقاربة بالكفاءات على التصرف (البحث عن المعلومة، تنظيم وضعيات وتحليلها، إعداد فرضيات، تقديم حلول...) وبذلك فالوضعيات التعليمية لا تركز على المحتويات والمسارات فحسب بل على تجنيدها الوجيه والمدمج أيضا في وضعيات مشكلة، وعلى استغلال تعقد الوضعيات المقترحة على التلاميذ كسند تعلمي وسند للتقويم التكويني والإشهادي[1].

ولا تختصر هذه المقاربة* مسار التعلم في تكديس المعارف من مختلف المواد، بل تجعل منها أدوات للتفكير والتصرف في المدرسة وخارجها، أي تجعل المعارف حية[2].

يتضح أن المقاربة بالكفاءات في منهج الجيل الثاني، تهتم بالمتعلّم وتحاول مساعدته على حل المشكلات التي يقع فيها التلميذ، فالمقاربة بالكفاءات تسعى دائما إلى تزويد المتعلّم بأكبر عدد من المعارف والمعلومات المهارات،

---

[1] - ينظر: المرجع السابق، ص8.

* **المقاربة:** وهي الطريقة التي يناول بها شخص أو الدارس الموضوع، وهي أيضاً أساس نظري يتكون من مجموعة من المبادئ يتأسس عليها برنامج دراسي. (ينظر: الحسن اللحية، الكفايات في علوم التربية بناء كفاية، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، (د ط)، (د ت)، ص27).

[2] - ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج مرحلة التعليم المتوسط، ص08.

وذلك لأجل استثمارها في حل المشكلات التي تصادف المتعلم خارج المدرسة وداخلها[1].

5- مميزات منهاج الجيل الثاني:

نظراً لاتصاف المناهج التربوية بالمرونة وعدم الجمود فإننا نجد جل دول العالم تخضعها دورياً إلى التعديل والتحسين، وإعادة النظر، ولعل ما يميز منهاج الجيل الثاني هو: انسجامه مع القانون التوجيهي للتربية وبالتّالي مع الغايات المحددة للنظام التربوي والاعتماد على البنوية الاجتماعية التي تضع في الصدارة الإستراتيجيات التي تمكن المتعلّم من بناء معارفه ضمن العمل التشاركي[2].

وأيضا العمل على تكامل موضوع أو مفهوم من المفاهيم في عدّة مواد قصد إحداث الانسجام الأفقي والعمودي بين المواد، وتناول المشاريع المتعددة المواد[3]، "وتنمية الإدماج من خلال تحديد الكفاءات العرضية والقيم بدقة ضمن ما يسمى بتشاركية المواد بحيث تصبح المواد وحدة منسجمة ومتناغمة فيما بينها لتكوين ملمح تخرج التلميذ من أي مرحلة من مراحل المسار الدراسي"[4].

---

[1]- ينظر: المرجع السابق، ص8.

[2]- ينظر: بن كريمة بوحفص، الانتقال إلى مناهج الجيل الثاني من التدريس بالكفاءات في الجزائر، ص24.

[3]- ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

6- المبادئ المؤسسة لمناهج الجيل الثاني:

منهاج اللّغة العربيّة هو البنية المنسجمة لمجموعة من العناصر المنظمة في نسق تربطها علاقات التكامل المحددة بوضوح وإعداد أي منهاج يقتضي بالضرورة الاعتماد على منطق يربط الأهداف المقصودة بالوضعيات والمضامين والأساليب المعتمدة لتجسيدها، وربطها كذلك بالإمكانيات البشرية والتّقنية والمادية المجندة وبقدرات المتعلّم وكفاءات المعلّم[1].

كما اعتمد في بنائه " منهاج الجيل الثاني" على احترام المبادئ الآتية :[2]

أ- **الشمولية:**

وذلك ببناء منهاج لكل مرحلة تعليمية.

ب- **الانسجام:**

من خلال شرح العلاقات بين مختلف مكونات مناهج السنوات، وفي جميع الأطوار والميادين لمعالجة تفكك منهاج الجيل القديم؛ وضوح العلاقة بين مختلف مكونات المنهاج.

ج- **القابلية لتطبيق:**

وتتم بالتكفل بعملية التكيف مع شروط التنفيذ.

د- **المقروئية:**

وهي تعني توخي البساطة والوضوح والدقة.

---

[1]- ينظر: أسماء خليف، تطور منهاج اللغة العربية في التعليم المتوسط بالجزائر" من منهاج الجيل الأول إلى المنهاج المعاد كتابته، مجلة التّعليمية، جامعة سيدي بلعباس، الجزائر، مجلد 4، العدد12، 2017م، ص 181.

[2]- بن كريمة بوحفص، الانتقال إلى مناهج الجيل الثاني من التدريس بالكفاءات في الجزائر، ص24.

هـ- الوجاهة:

وذلك لتوخي التطابق بين أهداف التكوين التي تحملها المناهج والحاجات التربوية.

و- الجانب الأخلاقي:

يشكل اختيار القيّم ووضعها حيّز التّطبيق أوّل مصدر لتوجيه المنظومة التّربوية وغاياتها وطبيعة المناهج واختيار مضامينها وطرائق التعلّم.

وحسب ما جاء في المرجعية العامّة للمناهج،" فإنّ المنظومة التّربوية الجزائرية عليها واجب إكساب كلّ متعلّم قاعدة من الآداب والأخلاق المتعلقة بالقيّم ذات بعدين (وطني وعالمي) تشكّل وحدة منسجمة متناسقة"[1].

ز- الجانب الفلسفي (الإبستيمولوجي):

ويتمثل في أنّ محتويات "التّعليم والتّعلم في البرامج الدّراسية ترتكز على بعدها الإبستيمولوجي، وتستند إلى روابط وظيفية وعملية، كتلك التي تتعلق بتنظيم وترسيخ المنظومة والمعارف الهيكلة"[2].

ح- الجانب المنهجي والبيداغوجي

– الجانب المنهجي:

يرتكز مستوى التدخّل المنهجي على هيكلة ودرجة من النّسقية على مستوى تصوّر التّفاعلات بين مخطّطات التعلّم التي تتطلّب درجة أعلى من الانسجام وقابلية التطبيق، ألا وهو المنهاج.

---

[1] - اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج مرحلة التعليم المتوسّط، ص05.

[2] - المرجع نفسه، ص07.

وبذلك فإنّ الإطار المنهجي الجديد- أي النّسقي- يتعدّى مجرد إطار تعليمي ضيّق وغير عملي، وذلك من خلال التكفّل النّاجع بالفرضيات والممارسات التي يستوجبها مدخل المناهج بالكفاءات.

إنّ المناهج تحدّد مضامين تعليمها وفق الغايات التربوية وأهداف التعلّم، فهي تصف الوسائل التي تمكّن من تحقيق تلك الأهداف وفق المساعي والسلوكات المنتظرة من التعلّم[1]. إضافة إلى ذلك، فإنّ تقييم المناهج يتعلّق بأهداف محدّدة بوضوح.

- الجانب البيداغوجي:

يرتكز على الكفاءات والتعلّمات المبنية كمبدأ تنظيمي للمنهاج، فوضعه حيّز التّطبيق كلّه يتمثّل هدفه في بناء المقاربة النّسقية للمضامين والنّشاطات (إجراء مخطّط التعلّم لتنمية الكفاءة) بالإضافة إلى التعمّق في تحليل وضعيات صفّية (في القسم) تتطلّب مجموعة من الإمكانيات التعليمية والبيداغوجية (المشروع البيداغوجي، الزيارات الميدانية، استضافة أشخاص تمتلك موارد...

والجديد أيضاً في منهاج الجيل الثاني أنّه يرتكز على المقاربة بالكفاءات المستوحاة من النّظرية والبنوية والبنوية الاجتماعية.

وعند استقرائنا لأهم المحاور نستشف النظرة الشمولية لمنهاج الإصلاحات، كونه يمتاز بالتكامل والترابط والتسلسل بين المواد، وتحقيقه

[1] - ينظر: المرجع السابق، ص7.

الانسجام الأفقي والعمودي* مع توحيد شكله ومصطلحاته، وعند الحديث عن الإستراتيجية المتعلقة بالمعلم والمتعلم من منظور مناهج الجيل الثاني، فإن ما نستنتجه من خطابات الوصاية والمرجعيات تأكيدها على المشاركة الفعالة للمتعلم، وتحكمه في المعارف الوثيقة الصلة بواقعه وتوظيفها بشكل سليم[1].

أمّا بالنسبة للمعلّم فينتظر منه الانتقال من دور المسيطر على العملية التعلّيمية إلى دور الموجه والمقوم والمنشط والمنظم والمسهل، معتمداً في تحقيق ذلك على طرائق بيداغوجية وتعليمية، تتمركز حول المتعلّم، أكثر مما تتمركز حول المضامين.

أمّا بالنسبة لإشكالية القيم فإنّ السياسة المتبعة في الإصلاح التربوي ترتكز على ضرورة نقل القيم الاجتماعية والدينية والوطنية والروحية الموجودة في المجتمع الجزائري من خلال العمليات التعليمية.

---

*الانسجام الأفقي والعمودي، فالانسجام الأفقي فيكمن في تحديد الكفاءات العرضية والقيم بدقة ضمن ما يسمى بتشاركية المواد، بحيث تصبح المواد وحدة منسجمة ومتناغمة فيما بينها لتكوين ملمح تخرج التلميذ من أي مرحلة من مراحل المسار الدراسي للتلميذ، أمّا العمودي فهو الانسجام بين المراحل والسنوات في تحديد ملمح التخرج من المرحلة وهو بدوره يتكون من الكفاءة الشاملة للطور الواحد والكفاءات الشاملة الخاصة بالأطوار وتتجزأ إلى كفاءات شاملة خاصة بكل سنة وهذه بدورها تنقسم إلى كفاءات ختامية تخص كل ميدان من ميادين المادة الواحدة.(ينظر: عبد الصمد بن عبد القادر، مصطلحات مناهج الجيل الثاني، مديرية التربية لولاية تلمسان، الجزائر، 2017م، ص 02، 03.

[1]- ينظر: بن كريمة بوحفص، الانتقال إلى المناهج الجيل الثاني من التدريس بالكفاءات في الجزائر، ص25.

أمّا عملية التقويم فمن المنتظر أن تركز على المنتوج والمسار معاً، وأن تنصب على مدى تحقيق الكفاءات بغية تطوير وتعديل الأداء والممارسات مع الحرص كل الحرص على ألا يقتصر على الجانب المعرفي فقط.

بل يشمل التقويم التعليمات جميع جوانب شخصية المتعلم (مهارات، معارف، سلوكيات، مواقف) [1].

7- بعض المفاهيم الموجودة في منهاج الجيل الثاني:

أ- المقطع التعليمي:

هو مجموعة مرتبطة ومترابطة من الأنشطة، يتميز بوجود علاقات ترابط بين مختلف أجزائه المتتابعة من أجل إرساء موارد جديدة، قصد إنماء كفاءة ختامية.

ب- الموارد:

وهي كلّ ما يجنّده المتعلّم ويتحكّم فيه ويحوّله، من أجل حلّ المشكلات وتنميّة الكفاءات وهي نوعان:

ج- **موارد داخلية:**

موارد معرفيّة- مهارات - إستراتيجيات...

[1]- ينظر: بن كريمة بوحفص، الانتقال إلى المناهج الجيل الثاني من التدريس بالكفاءات في الجزائر، ص25.

د- موارد خارجيّة:

وتشمل المعطيات التي توفّرها وثائق ومراجع يكونُ المتعلّمُ في حاجة إليها عند حلّ مشكلةٍ ما[1].

هـ- الميدان:

هو جزء المهيكل والمنظم للمادة قصد التّعلم، وعدد الميادين في المادة يحدد عدد الكفاءات الختامية ويضمن هذا الجزء التّكفل الكلي بمعارف المادة في ملامح التّخرج.

و- المصفوفة المفاهمية:

تحدد مفاهيم المادة التي لها تأثير إدماجي وتظهر الانسجام الأفقي والعمودي لمضامين المادة، ويتطلب هذا العمل التّوفيق بين تدرج المضامين المعرفية التي تستلزمها مركبات الكفاءة الختامية والهيكلة الخاصة بالمادة ضمن ميادين[2].

ز- المقاربة النصيّة:

هي اختيار بيداغوجي يقتضي الرّبط بين التّلقي والإنتاج، ويجسد النظر إلى اللّغة باعتبارها نظاماً ينبغي إدراكه في شمولية، حيث يتخذ النّص محوراً أساسياً تدور حوله جميع فروع اللّغة، ويمثل البنية الكبرى التي تظهر فيها

[1] - ينظر: محفوظ كحوال، محمد بومشاط، دليل الأستاذ مادة اللّغة العربيّة، السنة الأولى من التّعليم المتوسّط، موفم للنشر، الجزائر، (د ط)، (د ت)، ص31.

[2] - ينظر: أسماء خليف، تطور منهاج اللغة العربية في التعليم المتوسط بالجزائر" من منهاج الجيل الأول إلى المنهاج المعاد كتابته، ص183.

كل المستويات اللّغوية والصّوتية والدّلالية والنّحوية والصّرفية والأسلوبية، وبهذا يصبح النّص (المنطوق أو المكتوب) محور العملية التّعليميّة، ومن خلالها تنمي كفاءات ميادين اللّغة الأربعة: فهم المنطوق، التّعبير الشفهي، فهم المكتوب، الإنتاج الكتابي[1].

ويتم تناول النص على مستويين:[2]

- **المستوى الدّلالي:**

ويتعلق بإصدار أحكام على وظيفة المركبات النّصية(المعجم اللّغوي، الدلالات الفكرية) إذ يعدّ النص مجموعة جمل مركبة مترابطة تحقق قصداً تبليغياً وتحمل رسالة هادفة.

- **المستوى النحوي:**

ويقصد به الجانب التّركيبي لوحدات الجملة التي تشكل تجانساً نسقياً، ويحدد الأدوار الوظيفية للكلمات.

ح- ملمح التّخرج:

ويقصد به "غايات المدرسة الجزائرية، وملمح التلميذ الجزائري الذي على المدرسة تكوينه، ويعرف عادة على شكل معارف، ومهارات وسلوكات، وجاءت

[1]- ينظر: المرجع السابق، ص 183.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

ملامح التّخرج في مقدمات البرامج كأهداف بعيدة المدى أو كمشروع تربوي مدرسي تعاقدي"[1].

مثال: تزويد المتعلّم بكفاءات تمكنه من المشاركة النّشيطة في الحياة الاجتماعية، التّكيّف مع التّغيّرات وأنْ يكون ابن زمانه، قادراً على مواجهة التّقلبات.

8- الوضعيات التعلمية في منهاج اللغة العربية – الجيل الثاني-

يقصد بالوضعية التّعلمية مجموعة من الشّروط والظّروف التي يحتمل أن تقود المتعلّم إلى إنماء كفاءته[2].

ويستلزم في بناء الوضعيات تخطيطاً للسيرورة الديداكتيكية على مستوى وضعيات الانطلاق في الدّرس ووضعيات تعلم الموارد، ووضعية تعلم الإدماج.

أ- وضعية مشكلة انطلاقية (الوضعية الأم):

وهي وضعية مشكلة مركبة لانطلاق التّعلمات، مرتبطة بالكفاءات الختامية للميدان[3].

---

[1] - أسماء خليف، تطور منهاج اللغة العربية في التعليم المتوسط بالجزائر" من منهاج الجيل الأول إلى المنهاج المعاد كتابته، ص 183.

[2] - ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] - ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

ب- وضعيات تعلم الموارد:

وهي وضعيات بسيطة تهدف إلى اكتساب المتعلّم موارد مبنية على الأنشطة التّعلميّة التي تعطي الفرصة للتّلميذ لشرح مسعاه، وشرح أفكاره، وتبرير اختياراته وإيجاد حل للمشكل المطروح الذي يقوده إلى إرساء الموارد[1].

ج- وضعية تعلم الإدماج:

وهي وضعية مشكلة مركبة، تتيح للمتعلّم للتدرب على إدماج الموارد (كفاءات عرضية، معارف، تقريرية، إجرائية، شرطية، مواقف وتصرفات) من أجل المعارف التي كانت مجزأة في البداية.

يمكن القول: هنا أنّ بناء وصياغة هذه الوضعيات تتم من طرف المعلّم الذي يستخدم هذه الوضعيات التعلميّة لكي يعطي دافعية لعمل المتعلّم ونشاطه[2].

9- ميادين تعليمية اللغة العربية.

أ- مفهوم ميدان فهم المنطوق:

إنّ ميدان فهم المنطوق يعني؛ إلقاء نص بجهارة الصوت وإبداء الانفعال به، تصاحبه إشارات باليد أو بغيرها لإثارة السامعين وتوجيه عواطفهم وجعلهم أكثر استجابة، ويجب أن يتوافر في المنطوق عنصر الاستمالة، لأن السامع قد يقتنع بفكرة ما، ولكن لا يعنيه أن تنفذ فلا يسعى لتحقيقها،

[1]- ينظر: المرجع السابق، ص184.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

وهذا العنصر من أهم عناصر المنطوق لأنه هو الذي يحقق الغرض المطلوب[1].

وهي من مجرد أداة من أدوات عرض الأفكار وشرحها ونقدها والتعليق عليها ووسيلة للتعبير عن الأحاسيس وإبداء الرأي وتصوير المشاعر كما أنه يحقق حسن التفكير وجدة الأداء عن طريق اختيار الألفاظ وترسيخها والربط بينها، وهو أداة إرسال للمعلومات والأفكار ويتخذ شكلين التعبير الوظيفي والتعبير الإبداعي.

لقد اهتم واضعو المنّهاج الدراسي الجزائري بالتعبير الشفهي باعتباره نشاطا تعليميا؛ إذ كان منطلقه المنهاج القديم المطالعة الموجهة، إلى أن جاء ما يعرف بإصلاحات الجيل الثاني ليطلق عليه "فهم المنطوق"، وهو مسمى يجمع بين الاستماع للمنطوق وفهم معانيه ثم إنتاج الكلام(التعبير الشفهي) لذا فإن المتعلم يحتاج لأمرين هامين ليفهم المنطوق، لخصهما المنهاج بقوله" يصغي للمنطوق باهتمام ويصدر شأنه ردود أفعال "...ويقصد بذلك مهارتي الاستماع والكلام.

وهو بهذا نشاط جديد أضيف منهاج الجيل الثاني، يركز بالدرجة الأولى على مهارة الاستماع التي عن طريقها يتلقى المتعلم الأفكار والمفاهيم، واكتساب المفردات والتراكيب.

[1] - ينظر: وزارة التربية الوطنية اللجنة الوطنية للمناهج المتخصصة للغة العربية، الوثيقة المرفقة لمنهاج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، 2016، ص4.

ويتفرع هذا النشاط إلى أربع وضعيات، وهي" : أتأمل وأتحدث، أستعمل الصيغ،أركب، أنتج شفويا"، فمن خلال نشاط أتأمل وأتحدث يقوم المتعلم بتأمل الأشياء المقدمة إليه، ثم يعبر عنها جمل بسيطة، أما النشاط أستعمل الصيغ، فمن خلاله يقوم المتعلم باكتشاف مجموعة من الصيغ عن طريق جملا يتضمنها النص المنطوق، ثم يقوم بتوظيفها تراكيب مختلفة حسب المعنى الذي يقصده، أما نشاط أركب، فالهدف منه جعل المتعلم يوظف مجموعة من المكتسبات وضعيات "مسرحة الأحداث"، وبخصوص الإنتاج الشفوي يشاهد المتعلم مجموعة من الصور المقدمة إليه ذات مضامين مختلفة ثم يعبر عنها، إذا فالكفاءة الختامية المنتظرة من التلميذ ميدان فهم المنطوق، هو التمكن من فهم خطابات منطوقة وصياغتها بأنفسهم[1].

ب- ميدان فهم المكتوب: مدته (12سا)

ويشمل هذا الميدان ثلاثة نشاطات: القراءة المشروحة، البناء اللغوي، دراسة النص الأدبي

يستغرق نشاط القراءة المشروحة ساعة كل أسبوع يتم فيه قراءة نص مختار و شرح معانيه و ألفاظه و استخراج أفكاره الأساسية و فكرته العامة.

تجدر الإشارة إلى أن معظم نصوص القراءة المختارة مأخوذة من الكتب المدرسية القديمة، و بعضها من الأنترنيت يجهل صاحبها و مصدرها، و بعضها الآخر متصرّف فيه إلى حد تشويه بنيته الفكرية الأساسية و اللغوية و الفنية،

[1]- ينظر: زهور شتوح، دراسة تحليلية لميدان فهم المنطوق من منظور مناهج الجيل الثاني السنة الثانية من التعليم الابتدائي نموذجا، مجلة مقاليد، جامعة ورقلة، الجزائر، مجلد 7، عدد2، 2021، ص88.

هذا من جهة، ومن جهة أخرى بعض هذه النصوص لا يناسب قدرات التلاميذ العقلية، لأن تلاميذ السنة الأولى متوسط تعودوا في الابتدائي قراءة نصوص تواصلية قريبة من أسرته و بيئته، فإذا به في المتوسط يقرأ نصوصا تسيطر عليه الوظيفة الشعرية للغة على حساب الوظيفة التواصلية[1].

أما نشاط البناء اللغوي فيفترض حسب المقاربة بالكفاءات أن يراعي مبدأ المقاربة النصية، فيتوصّل المتعلّم بنفسه بمساعدة الأستاذ إلى الظاهرة اللغوية البارزة في نص القراءة، فيستدل عليها، و ينسج على منوالها، و لكن ما يلاحظ في الواقع (في كتاب التلميذ) أن بعض الظواهر اللغوية التي نص عليها المنهاج لا تتناسب مع النصوص المقروءة مما يضطر الأستاذة إلى الاستعانة بأمثلة وظيفية جزئية لتغطية عناصر القاعدة، كما أننا لا نعثر على ظواهر لغوية إنما على قواعد لغوية تفصّل أحكامها في كثير من الأحيان.

خصص لنشاط دراسة النص الأدبي ساعة واحدة أسبوعيا ليتعرف المتعلّم على الظواهر الفنية و الأسلوبية التي كست النص، إذ يصل في آخر المطاف إلى المحددات الأسلوبية التي ارتقت بالنص بلاغيا و فنيا، و من المفروض أن يتم هذا التعلّم وفق المقاربة النصية، و لكن قد نلمس ذلك في بعض النصوص الأدبية حيث يتناول الأستاذ مع متعلّميه ظاهرة فنية عامة و يتعمّق في تفريعها و تقسيمها و يحشد لها الأمثلة من كتب البلاغة، فيتحوّل النشاط إلى نشاط في البلاغة يدرس لغايته[2].

---

[1] - محمد ذبيح، قراءة في منهاج اللغة العربية للتعليم المتوسط (إصلاحات الجيل الثاني)، مجلة تطوير العلوم الاجتماعية، جامعة الجلفة، العدد2،المجلد10، 2019، ص08.

[2]- ينظر المرجع نفسه، ص 09.

ج- **ميدان الإنتاج الكتابي** : مدته (4سا)

ففي هذا الميدان يدمج فيه المتعلّم معظم المعارف و الخبرات التي اكتسبها من الميدانين السابقين بأنشطة كتابية مختلفة و بأنماط متعددة، تستغرق ساعة واحدة أسبوعيا. و هنا يمكننا أن نتساءل عن الضعف المنتشر في أوساط التلاميذ في نشاط التعبير الكتابي، رغم هذا الحشد الكثير من تقنيات التحرير و التعليمات التي يطالبون بها. فنحن نرى أن الطريقة التي تقدّم بها الوضعية الإدماجية ليست تربوية و منهجية و إنما تقدّم في شكل قانوني ملزم و مثبّط، كأنك هيئة تنفيذية توجّه إليك التعليمات و يطلب منك تنفيذها[1]، وما نلمسه في اختبارات اللغة العربية خير دليل على ذلك، فالوضعية الإدماجية تقدّم بالشكل الآتي:[2]

- مجموعة من السندات أغلبها عام لا يمت بصلة للموضوع

-مجموعة التعليمات تقيّد المتعلّم و تثبّط تلقائيته و تحاصر جانبه الإبداعي

ونرى أن الطريقة المثلى هي الطريقة القديمة التي تحرر تلقائية التلميذ و و تترك له الهامش الإبداعي دون توصية أو أمر أو ضبط.

د-نشاط الإدماج و المعالجة:

حيث تخصص (2سا) أسبوعيا للمعالجة لبعض المتعلمين الذين لم يحسنوا إدماج معارفهم بكيفية سليمة و وفق الأهداف التعلمية المتوخاة،

[1]- المرجع السابق، ص09.

[2]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

غير أن المنهاج لم يحدّد الكيفيات التي تجرى بها هذه الحصة، و لا كيفية المعالجة، و بعض المفتشين يفرضون على الأساتذة تخصيص بطاقات تقنية لكل تلميذ يحدّد فيها وضعيته المشكلة و كيفية مجابهته.

هـ -الاتجاه التكويني:

يؤكّد المؤلّف أن الأستاذ في حاجة ملحة إلى قدر وافر من الثقافة التربوية البيداغوجية، فالفعل التعليمي لا ينحصر في ثلاثية: معلّم- معرفة- متعلّم، وإنما هناك عناصر مولّدة فعّالة قادرة على تفعيل هذه الثلاثية في سبيل تحقيق الأهداف الإستراتيجية المتوخاة من العملية التربوية البيداغوجية، تتمثل هذه العناصر الإضافية في ضرورة إلمام المدرّس بمستوى مهم من هذه الثقافة وترقيتها باستمرار مع الاهتمام بالوثائق التربوية المعينة له على تجسيد وترقية المشروع التعليمي التعلمي، من أهمها المنهاج و الوثيقة المرافقة له و دليل الأستاذ.

و وفقا لذلك خصّص المنهاج الفصل الثالث للجانب التكويني بذكر بعض نظريات التعلّم، كما وضّح دليل الأستاذ هذه النظريات مركّزا على المدرسة البنائية و المصطلحات المرتبطة بها[1]

من هذه النظريات: النظرية السلوكية، النظرية الإدراكية، النظرية البنائية.

[1]- ينظر : محفوظ كحوال، محمد بومشاط، دليل الأستاذ مادة اللّغة العربيّة، ص26.

لكن لم يوضّح المنهاج و دليل الأستاذ التطبيقات التربوية لهذه النظريات بل عدّد أهم روادها و خصائص التعلّم لديها و لكن بطريقة مختصرة لا تقدّم للأستاذ رصيدا نظريا بنائيا و فكرة واضحة عن هذه المدارس و الفروق الجوهرية بينها و أهم العلاقات الرابطة بينها، كما لم تحدّد المراجع التربوية التي أخذّت منها هذه الملخّصات، حتى يعتمد المدرّس عليها إذا ما أراد أن يستزيد.

10 - مقارنة بين منهاج الجيل الأول ومنهاج الجيل الثاني:

الجدول الآتي سيوضح لنا مقارنة بين المنهاجين الجيل1 والجيل 2 من عدة جوانب.

الجوانب	منهاج الجيل الأول	منهاج الجيل الثاني
المحور المنهاجي	– بناء المناهج سنة بسنة الأولوية لمنطق – المادة وكل مادة معزولة عن المواد الأخرى. – أنتج مناهج مختلفة الشكل والمصطلحات ونقص في التّنسيق الأفقي والعمودي	– نظرة شمولية أو نسقية بناء المناهج من ملمح التّخرج الشامل للمرحلة ثم للطور ثم للسنة. – تكامل بين المواد مع توحيد شكل – المناهج والمصطلحات.
المقاربة بالكفاءات	– وجود مبدئي ونقص في التّطبيق الفعّال في التّعلمات. – التّركيز على الكفاءات	– التّركيز على مركبات الكفاءات خاصة – الكفاءات العرضية والقيّم والسلوكات في كل

	المتعلقة بالمادة ومعارفها مع نقص في الكفاءات العرضية والقيّم والسلوكات.	مكونات المناهج.
الموارد المعرفية والمنهاجية	– الأولوية للتحكم في المعارف. – نقص في المواد المنهجية.	– تحديد الموارد المعرفية والمنهجية لبناء الكفاءات في مصفوفة أو جدول شامل.
النشاطات التعلمية والتقويم	– نشاطات تعليمية وأنماط التّقويم – موجهة نحو التّحكم في المفاهيم فقط.	– إدراج نشاطات تعلّمية لتوظيف الموارد – المعرفية وتعلم الإدماج ونمو القيم والسلوكات (إلى جانب المفاهيم)
المصطلحات	– مصطلحات مختلفة بين المناهج.	– مصطلحات موحدة في كل المناهج. – مصطلحات معرفية مهيكلة(ملمح التّخرج- كفاءة شاملة- ميدان- كفاءة ختامية- مركبات الكفاءة - مخطط سنوي للتّعلمات- مقطع)

شروط وضع المناهج حيّز التّنفيذ	– نقص في تكوين الأساتذة لتطبيق منهاج الجيل الأول. – اختلالات بين المناهج والكتاب المدرسي.	– برمجة تكوين مسبق لكل مدرس معني بتطبيق مناهج الجيل الثاني. – الكتاب المدرسي الجديد خاضع لدفتر شروط.

الجدول (رقم02) يوضح أوجه المقارنة بين الجيلين (الأول والثاني) [1].

11- النقد الموجه إلى منهاج الجيل الثاني.

على غرار الإصلاحات السابقة شهد الوسط التربوي نقاشاً وجدلاً حول هذه الإصلاحات وتباينت ردود الأفعال بين مؤيد ومعارض، تحولت من كونها مسألة تعليمية تربوية، إلى قضية سياسية فكرية، " كانت البوادر الأولى لهذا الجدل تتعلق بالحجم الساعي، وإلاّ كيف يفسر التناقض بين الخطابات المؤكدة على إدراج التحسينات دون المساس بجوهر المنظومة التربوية، وبنية المواد وحجمها الساعي في الوقت الذي تم فيه إعطاء مادة اللغة الفرنسية مكانة مهمة وأهمية قصوى ضمن البرنامج الجديد خاصة في الطور المتوسط، حيث كاد يعادل حجمها الساعي مادة اللغة العربية، إضافة إلى عدم خضوع حجمها الساعي للتقليص الكبير الذي خضعت له كل من مادة التاريخ واللغة العربية "[2]، وبهذا الطرح يعزز الفكرة القائلة أن الوزارة الوصية قد اعتمدت في بنائها لمناهج الجيل الثاني على خبراء أجانب.

[1] - ينظر: أسماء خليف، تطور منهاج اللغة العربية في التعليم المتوسط بالجزائر" من منهاج الجيل الأول إلى المنهاج المعاد كتابته، ص185.

[2] - بن كريمة بوحفص، الانتقال إلى المناهج الجيل الثاني من التدريس بالكفاءات في الجزائر، ص27.

ثم إن إقامة الحجج بصعوبة القيام بتجريب المناهج قبل تعميمها (نظرا للاستعجال) وإجراء التصحيحات الأولية ما هو إلا حجج للتهيئة من الآن لتقبل إصلاحات مستقبلية، والسؤال الذي يفرض نفسه أيضا، ماذا يمكن أن يتغير؟

إذا كان غالبية المؤلفين والمشرفين على إعداد المناهج والكتب المدرسية الجديدة هم أنفسهم من أعدوا وأشرفوا على إعداد المناهج والكتب القديمة، وعليه وبالنظر إلى الجدل الذي يثار حول تخلف مناهج التعليم الجزائري وعجزها عن ملاحقة تغييرات حقيقية في مضامين العلوم التطبيقية وأساليب عرضها، إلا أن هذا العامل لا يمكن اعتباره مسوغاً لإحداث تغييرات جذرية في مناهج التربية الإسلامية، والعلوم الإنسانية كاللغة العربية والجغرافيا، التاريخ، الدراسات الاجتماعية[1].

لأنّ معارف هذه المواد معارف تتميز بثبات نسبي ولا تحمل سمة التسارع التي تحملها مناهج العلوم التطبيقية، وعليه فإنّ هذا التغيير هنا لا يكون إلاّ في أسلوب العرض (مواد الهوية مثل اللغة العربية والتاريخ، والتربية الإسلامية والتربية المدنية والجغرافيا) ومنهجية توصيل هذه المعارف فحسب[2].

ومن خلال ما سبق نستنتج أنّ منهاج الجيل الثاني لم يتم التأكد من فعاليتها داخل المنظومة التعليمية، وجاء بحجة أنّه منهج استعجالي وجاء

[1] - ينظر: بن كريمة بوحفص، الانتقال إلى المناهج الجيل الثاني من التدريس بالكفاءات في الجزائر، ص27.

[2] - ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

وهدفه تصحيح أخطاء مناهج الجيل الأول، كما أن عملية التغيير في مناهج العلوم الإنسانية ففيها كثير من الخروج عن المألوف، لأننا لا نستطيع تغيير منهاج اللغة العربية والتاريخ والتربية الإسلامية...، وإنّما نكتفي فقط بتحسين طريقة عرض المادة التعليمية لهذه المواد فقط.

خاتمة

الحمد الله الذي بنعمته تتم الصالحات، فقد وفقنا الله تعالى في إتمام هذا البحث الموسوم بـ في اللّسانيات التّعليمية مدخل نظري مفاهيمي

إنّ خاتمة البحث لا تعني أبداً نهايتها، لأنّ عملية البحث ستظل متواصلة، ودراستنا هذه محاولة لتسليط الضّوء على بعض المفاهيم في ميدان اللسانيات التعليمية. وقد توصّلنا إلى نتائج يمكن إجمالها في النقاط الآتية:

❖ تدّل تسمية اللسانيات التّعليمية في أغلب الأحيان إلى علم أو تخصص أو مجال (إشارة إلى لسانيّات) وينشد وضع في متناول المتعلّم جملة من المبادئ التي تكون اللّسانيات النظريّة العامة قد وفّرتها وخلصت إليها بعد بحثٍ طويل، فهي بالتّالي تستوحي أفكاراً وقوانين تراها تخدم عمليّة تعليمية اللغة العربيّة وتحسّن اكتسابها وتعلمها.

❖ إنّ العملية التعليمية التعلمية هي في أغلب الأحيان عبارة عن نسق متفاعل من العناصر، ويتكون من: الكفاءات والمادة وطرائق التعليم والوسائل والمعلم والمتعلّم... فكل هذه العناصر تربطها بعضها بعض علاقة تفاعلية تأثير وتأثر

❖ كما أنّ التعليمية سواءً أقامت بتوظيف طرائق التعليم أم إستراتجيات التعلم، فإنها ترتكز على مجموعة من المبادئ، نذكر منها:

❖ تنظيم فضاء القسم وتجهيزه بوسائط ومعدات تتكيف مع مسار التعلم.

❖ تحاول التعليمية التّحكم في إستراتجيّات تعليم اللّغة العربيّة وتوظيف طرائق متجددة للتدريس وكذا التّنويع في طرائق التعليم حيث يجب على المعلّم ابتكار طرق متعددة لتعليم الأنشطة التعليميّة التعلميّة للمتعلمين مع ضرورة مراعاة اختلاف قدراتهم وميولهم واهتماماتهم واحتياجاتهم التعلميّة.

❖ تعتمد التعليمية على مقاربة علمية (حل المشكلات)، التي من شأنها دفع المتعلّم على استخدام مجموعة من آلياته العقلية (الملاحظة، التحليل، النقد، تعديل الحكم على العملية التربوية، وإصدار القرارات) وبالتالي تجنيد الإمكانيات الإبداعية للمتعلّم من أجل حل الوضعية المشكلة.

❖ إنّ تنفيذ مناهج الجيل الثّاني يفرض تقبل القائمين على التّربية والتعليم لهذا الإصلاح الجديد أولاً، ومنه قيّادة المتعلّمين بنجاح نحو الأهداف المرجوّة، وهو ما يفرض على القائمين على التّعليم إعادة النّظر في التّنظيم التّربوي للمدرسة والقسم على حدّ السواء، وهذا لكي يتماشى والمنظور الجديد للمقاربة المعتمدة ألّا هي المقاربة بالكفاءات في ظل إصلاحات مناهج الجيل الثّاني في مرحلة التّعليم المتوسّط.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: قائمة المراجع باللغة العربية.

1) أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليم اللغات، ديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 2014م.

2) إسماعيل زكرياء، طرق تدريس اللغة العربيّة، دار المعرفة الجامعية، السويس، مصر،(د ط)، 2005م.

3) أمل محمد علمي بورشك، المعلم إعداده، تدريبه، كفاياته، دار البداية، عمّان، الأردن، ط1، 2013م.

4) بشير إبرير وآخرون، مفاهيم التعليمية، منشورات مخبر اللسانيات واللغة العربية، عنابة، الجزائر، (د ط)، 2009م.

5) بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2007م.

6) توفيق أحمد مرعي، محمّد محمود الحيلة، المناهج التّربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعمليّاتها، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2000م.

7) الحسن اللحية، الكفايات في علوم التربية بناء كفاية، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، (د ط)، (د ت).

8) حسن شحاتة، تعليم جديد لمجتمع عربي جديد تحديات ورؤى وخيارات، دار العالم العربي، القاهرة، مصر، ط1، 2012م.

9) حسني عبد الهادي عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين: الإعدادية والثانوية، المكتب العربي الحديث، مصر، (د ط)، (د ت).

10) خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف، دار التنوير، الجزائر، ط1، 2004م.

11) سعد علي زاير، نصائح تعليمية عملية للمدرسين والمدرسات، عمّان، الدار المنهجية، الأردن، ط1، 2016م.

12) سماء تركي داخل، سعد علي زاير، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، الدار المنهجية، عمّان، الأردن، ط1، 2015م

13) سميح عبد الله أبو مغلي، مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية، دار البداية، عمّان، الأردن، ط1، 2010م.

14) صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، ط8،، 2017م.

15) صالح ناصر الشويرخ، قضايا معاصرة في اللسانيات التطبيقية، دار وجوه للنشر والتوزيع، الرياض، ط1، 2017م.

16) عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، دار موفم، الجزائر، (د ط)، 2012م، الجزء2.

17) عبد الرحمن الهاشمي، محسن علي عطية، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية رؤية نظرية تطبيقية، دار صفاء، عمّان، الأردن، ط1، 2009م.

18) عبد الرحمن جامل وآخرون، أساسيات التدريس، دار المناهج، عمّان، الأردن، ط1، 2014م.

19) عبد العليم إبراهيم، الموجّه الفني لمدرّسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط14، 1991م.

20) عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، دار جسور، الجزائر، ط1، 2016م.

21) عبد الله محمد محمود، أساسيات التدريس، دار غيداء، عمان، الأردن، ط1، 2012م.

22) عبد المنعم أحمد بدران، التحصيل اللغوي وطرق تنميته دراسة ميدانية، دار العلم والإيمان، دسوق، مصر، ط1، 2007م.

23) عبده الراجحي، علم اللّغة التطبيقي وتعليم العربيّة، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، (د ط)، 1995م.

24) عصام الدين أبو زلال، مدخل إلى علم اللغة التطبيقي، دار الوفاء لدنيا، الإسكندرية، مصر، ط1، 2016م.

25) عماد عبد الرحيم الزغول، شاكر عقلة المحاميد، سيكولوجية التدريس الصفي، دار المسيرة، عمّان، الأردن ط1، 2007م.

26) عمران جاسم الجبوري، حمزة هاشم السلطاني، المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، دار الرضوان، عمّان، الأردن، ط2، 2014.

27) فارعة حسن محمد، المعلم وإدارة الفصل، مركز الكتاب للنشر، مصر، (د ط)، 1996م.

28) فوزي بن دريدي، المناخ المدرسي دراسة ميدانية، الدار العربية للعلوم، بيروت، لبنان، ط1، 2009م.

29) مجد هاشم الهاشمي، تكنولوجيا الاتصال التربوي، دار المناهج، عمّان، الأردن، ط1، 2007م.

30) مجدى محمود فهيم محمد، أميرة محمود طه عبد الرحمن، الأسس العلمية والعملية لطرق وأساليب التدريس، دار الوفاء، الإسكندرية، مصر، ط1، 2015م.

31) محمد المباشري، الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة بين التّصور والممارسة "مقاربة نقديّة"، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2002م.

32) محمد شرقي، مقاربات بيداغوجية من تفكير التعلم إلى تعلم التفكير، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، (د ط)، 2010م.

33) محمود قمبر، التجديد في الفكر التربوي : تقييم ونقد، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2013م.

34) مديحة فخري محمد، مداخل معاصرة لإصلاح المؤسسات التعليمية في مجتمع المعرفة، دار الرضوان، عمّان، الأردن، ط1، 2014م.

35) منى يونس بحري، المنهج التربوي أسسه وتحليله، دار صفاء، عمّان، الأردن، ط2، 2015م.

36) ناصر الدين زبدي، سيكولوجية المدرّس دراسة وصفية تحليلية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 2013م.

37) نايف خرما، علي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، عالم المعرفة، الكويت، (د ط)، 1990م.

38) نواري سعودي أبو زيد، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، بيت الفكرة، العلمة، الجزائر، ط1، 2012.

39) يوسف تغزاوي، استراتيجيات تدريس التواصل باللغة مقاربة لسانية تطبيقية، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2015م.

40) يوسف مقران، مدخل في اللّسانيات التّعليميّة، دار كنوز الحكمة، الجزائر، (د ط)، 2013م.

ثانياً: الكتب المترجمة.

1) نك ياب، المرشد إلى مهنة التعليم، ترجمة جورج خوري، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط1، (د ت).

ثالثاً: المجلّات والدّوريات.

1) أسماء خليف، تطور منهاج اللغة العربية في التعليم المتوسط بالجزائر" من منهاج الجيل الأول إلى المنهاج المعاد كتابته، مجلة التّعليمية، جامعة سيدي بلعباس، الجزائر، مجلد 4، العدد12، 2017م.

2) بن يمينة بن يمينة، التعليمية بين بنودها النظرية وأسسها الإجرائية، مجلة جسور المعرفة، جامعة الشلف، الجزائر، العدد10، 2017م.

3) بوحفص بن كريمة، الانتقال إلى مناهج الجيل الثاني من التدريس بالكفاءات في الجزائر ضرورة أم خيار، مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، لبنان، العدد 36، 2017م.

4) خالد حوير الشمس، اللسانيات التعليمية: دراسة في المفهوم والتصورات، محلة العلوم الانسانية والاجتماعية، بيروت، لبنان، العدد26، 2021.

5) زهور شتوح، دراسة تحليلية لميدان فهم المنطوق من منظور مناهج الجيل الثاني السنة الثانية من التعليم الابتدائي نموذجا، مجلة مقاليد، جامعة ورقلة، الجزائر، مجلد 7، عدد2، 2021.

6) زوليخة علال، التعليميّة المفهوم والنشأة والتطور، مجلة الآداب واللغات، جامعة برج بوعريريج، الجزائر، العدد 04، 2014.

7) سمية جلايلي، اللسانيات التطبيقية مفهومها ومجالاتها، مجلة الآثر، جامعة ورقلة الجزائر، العدد 29، 2017م.

8) عابد بوهادي، تحليل الفعل الديداكتيكي "مقاربة لسانية بيداغوجية"، مجلة دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية، الأردن، مجلّد 39، العدد2، 2012م.

9) عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربيّة، مجلة اللسانيات، جامعة الجزائر، العدد4، 1974م.

10) عبد الرحمن الحاج صالح، الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي، مجلة العربية للتربية، تونس، العدد2، 1985م،

11) محمد ذبيح، قراءة في منهاج اللغة العربية للتعليم المتوسط (إصلاحات الجيل الثاني)، مجلة تطوير العلوم الاجتماعية، جامعة الجلفة، العدد2،المجلد10، 2019.

رابعا: الوثائق التربوية والتّوجيهيّة.

1) عبد الصمد بن عبد القادر، مصطلحات مناهج الجيل الثاني، مديرية التربية لولاية تلمسان، الجزائر، 2017م.

2) اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج مرحلة التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2016م.

3) محفوظ كحوال، محمد بومشاط، دليل الأستاذ مادة اللّغة العربيّة، السنة الأولى من التّعليم المتوسّط، موفم للنشر، الجزائر، (د ط)، (د ت).

4) وزارة التربية الوطنية اللجنة الوطنية للمناهج المتخصصة للغة العربية، الوثيقة المرفقة لمنهاج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، 2016.

خامسا: المواقع الإلكترونية.

1- (ألفريد بينيه https ://ar.m.wikipedia.org/wiki) يوم2020/12/05 السّاعة16.55.

فهرس

الموضوع **الصفحة**

مقدّمة 03

الفصل الأول: توطئة اصطلاحية

أولا: ماهية اللسانيات 06

ثانياً: مفهوم اللسانيات التطبيقية 06

ثالثاً: مفهوم اللسانيّات التّعليمية 09

1- فكرة اللسانيات التعليمية، ووظيفتها، وسماتها 10

رابعاً: التّحصيل اللّغوي 13

خامساً: التّعليمية 16

1- مفهوم التعليميّة 16

2- التعليمية وخصائصها النظرية والعملية 19

3- موضوع التعليمية 19

4- عناصر العمليّة التعليميّة 25

الفصل الثاني: في تعليمية اللّغة العربيّة

أولاً: طرائق تعليمية اللّغة العربيّة 40

1-ماهية الإستراتيجية، الأسلوب، الطريقة 40

2-الفرق بين مفهوم إستراتيجية والطريقة والأسلوب 41

3-طرائق تعليمية مادة اللّغة العربيّة في مرحلة التعليم المتوسط.... 42
ثانياً: مناهج تعليمية اللّغة العربيّة..... 49
1-المنهج التقليدي..... 49
2-المنهج الحديث..... 52
3-المنهج البنوي..... 56
4-المنهج التواصلي..... 61
ثالثاً: الوسائل التعليمية..... 63
1- مفهوم الوسائل التعليمية..... 63
2-أهمية الوسائل التعليمية..... 63
3- أنواع الوسائل التعليمية..... 64

الفصل الثالث: قراءة تحليلية نقدية في إصلاحات منهاج الجيل الثاني

أولاً: الإصلاح التّربوي..... 67
1-مفهوم الإصلاح التّربوي..... 67
2-أهداف الإصلاح التربوي..... 69
3-خصائص الإصلاح التربوي..... 70
4-عوامل نجاح الإصلاح التربوي..... 71
ثانياً: منهاج الجيل الثاني..... 72
1- منهاج الجيل الأول..... 72
2- منهاج الجيل الثاني..... 72
3- منهاج الجيل الثاني في ظل المقاربة بالكفاءات..... 73

4-خصائص المقاربة بالكفاءات..... 73
5-مميزات منهاج الجيل الثاني..... 75
6- المبادئ المؤسسة لمناهج الجيل الثاني..... 76
7-بعض المفاهيم الموجودة في منهاج الجيل الثّاني..... 80
8-الوضعيات التعلمية في منهاج اللغة العربية – الجيل الثاني-..... 83
9-ميادين تعليمية اللغة العربية..... 84
10-مقارنة بين منهاج الجيل الأول ومنهاج الجيل الثاني..... 90
11-النقد الموجه إلى منهاج الجيل الثاني..... 92
خاتمة..... 95
قائمة المصادر والمراجع..... 97
فهرس الموضوعات..... 104

د. لمين زايدي

في

اللِّسَانِيَّات التَّعْليميّة

مدخل نظري مفاهيمي

لمين زايدي من مواليد: 1990/10/01 بيابوس ولاية خنشلة.

•متحصل على شهادة البكالوريا. سنة 2011م، شعبة آداب وفلسفة.

•تلقى تعليمه الأكاديمي في جامعة عباس لغرور-خنشلة- حيث حرص على دراسة تخصص اللغة والأدب العربي، ليتحصل هناك على شهادة الليسانس سنة 2014م، وتخرج في الجامعة ذاتها بشهادة الماستر سنة 2017م، تخصص: لسانيات وتطبيقات.

•نجح في مسابقة الدكتوراه(ل م د) في جامعة محمد خيضر بسكرة سنة 2017م ، شعبة الدّراسات اللغوية، تخصص: لسانيات تعليمية ليناقش أطروحته بتاريخ: 2021/7/15م.

•المنشورات العلمية والملتقيات:

1- المنشورات العلمية:

له الكثير من المقالات في مجلات علمية محكمة نذكر من بينها:

- مقال بعنوان: الاختبارات ودورها في تحقيق مبدأ الجودة التعليمية، مجلة إشكالات في اللّغة والأدب (جامعة تامنغست / الجزائر) ، 2019.

- واقع الممارسة المعجمية العربية الحديثة- المعجم التاريخي للغة العربية أنموذجاً- منشور في العلوم الإنسانية (جامعة أم البواقي/ الجزائر)،ديسمبر2020.

- المعجم التعليمي ودوره في تفعيل الكفاءة اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية منشور، في مجلة لغة كلام، (جامعة غليزان/ الجزائر)، جانفي 2021.

2- الملتقيات العلمية الوطنية والدولية.

شارك الباحث في عديد الملتقيات الدولية والوطنية، ومن بينها:

•ملتقى دولي (جامعة أم البواقي) تحت عنوان : أثر تكنولوجيا المعلومات في تعليم اللغات وتعلمها.

•الملتقى دولي الموسوم بالتفكير التداولي بين الدرسين اللغويين العربي والغربي... بجامعة سوق أهراس.

•الملتقى الوطني المنظم من طرف المجلس الأعلى للغة العربية: اللغة العربية بين اللسانيات الرتابية الحاسوبية واللسانيات العرفانية في الجامعة الجزائرية الواقع والآفاق، وذلك يومي : 24/25/09/ 2019... إلخ.

- الخبرة المهنية:

•شغل منصب أستاذ متعاقد بكل من جامعتي خنشلة وبسكرة (كلية الآداب واللغات) ، بتدريسه عديد المواد نذكر منها:

•منهجية البحث اللغوي والمصطلحية،علم الدلالة،علم التراكيب ... إلخ.

•عضو في أكاديمية بيت اللسانيات بتركيا.

ISBN: 978-9931-13-770-2

المثقف للنشر والتوزيع
Elmouthakaf Publishing & Distribution
E-mail: elmouthakaf2@gmail.com
Elmouthakaf