الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عباس لغرور –خنشلة–

كلية الآداب واللغات

شعبة الأدب العربي

التخصص: لسانيات وتطبيقاتها

واقع اللغة الوظيفية في النص الأدبي التعليمي

-كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط أنموذجا-

بحث مقدم لقسم اللغة والأدب العربي لاستكمال مواد شهادة الماستر

إعداد الطالبة:

علجية صيد

إشراف الأستاذة:

وهيبة غقاقلية

أعضاء لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الجامعة الأصلية	الصفة
صالح خديش	أستاذ التعليم العالي	عباس لغرور –خنشلة–	رئيسا
وهيبة غقاقلية	أستاذ مساعد – ب–	عباس لغرور –خنشلة–	مشرفا ومقررا
عبد الجبار علوي	أستاذ مساعد – أ –	عباس لغرور –خنشلة–	مناقشا

السنة الجامعية 2017/2016

كلمة شكر

قال تعالى : " قل إن صلاتي ونسكي ومحياي ومماتي لله

رب العالمين لا شريك له وبذلك أمرت وأنا أول المسلمين " (

الأنعام 162 – 163)

نسجد لله سجود الشاكرين، الحامدين لنعمه الظاهرة والباطنة، ونشكره على نعمة العقل والعلم، والتوفيق ونصلي ونسلم على أفضل الأولين، والآخرين سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين

على الأصل نمشي والأصل يدفعنا أن نرد الفضل لأصحابه، وأن نسدي الشكر لمستحقيه ممن أفادونا ولو بكلمة طيبة.

فلا يسعني وأنا بصدد وضع اللمسات الأخيرة لهذا العمل إلا أن أتقدم بجزيل الشكر وأسمى عبارات التقدير إلى الأستاذة المشرفة: "**وهيبة غقاقلية**" التي خصتنا بالكثير من وقتها، وجهدها وآنستنا بنصائحها وتوجيهاتها فكانت لنا نعم التوجيه وجوهر الإرشاد، داعين الله أن يجعل علمنا خالصا مخلصا له وأن يبارك لنا فيه وأن يكلل حياتنا بالنجاح والتوفيق.

كما نتوجه بجزيل الشكر إلى أساتذتنا الكرام الذين حملوا أقدس رسالة في الحياة، ومهدوا لنا طريق العلم والمعرفة، إلى جميع أساتذة كلية الأدب العربي عامة، وتخصص اللسانيات وتطبيقاتها خاصة.

و شكرا

مقدمة

مقدمـــــة:

تعد اللغة الوسيلة الأولى للتواصل، والأساس المتين في عملية التفكير، والسبيل الأمثل إلى تحقيق الفهم، والإفهام، فهي وعاء المعرفة، ومفتاح كل تعلم، باعتبارها تجعل الإنسان يتعايش، ويتفاعل مع مجتمعه، وبالتالي يكون تعلمه للغة وظيفيا.إذ لا جدوى من تعلم لغة دون توظيفها، ولا خير في حفظ القواعد والمعلومات دون استخدامها، فتعلم اللغة الوظيفية يربط بين النشاط اللغوي بمختلف ألوانه بالواقع الاجتماعي للمتعلم، ويمكنه من جعل قدراته اللغوية، سلوكية وعملية.

ويكون اتصال المتعلم باللغة من خلال النصوص المبرمجة في كتابه، فالنص التعليمي هو الدعامة الأساسية في التدريس بصفة عامة، وتدريس اللغة العربية بصفة خاصة، ووعاء المادة المعرفية، الأدبية، والعلمية، والثقافية، والفكرية، حيث يسهم في البناء المعارفي، والمنهجي للمتعلم.

ولما كان لتعليم النص الأدبي في المرحلة المتوسطة دوره الكبير في تكوين المتعلم، وتنمية مهاراته اللغوية، وتوسيع معارفه، وجعله يربط بين ما يتعلمه وما يعيشه في مجتمعه، وحياته اليومية، اندرج موضوع بحثنا في مجال تعليمية اللغات **DIDACTIQUE DES LANGUES**، وهو من أحد فروع اللسانيات وتطبيقاتها، وميدان خصب يفيد بأبحاثه، ونتائجه مجال التعلم والتعليم، وخاصة تعلم اللغة العربية، وتعليمها في الوطن العربي.

وقد وجدت في مذكرتي التي بعنوان: واقع اللغة الوظيفية في النص الأدبي التعليمي"كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط أنموذجا" فرصة لدراسة أهميته في تعليمية اللغة الوظيفية، انطلاقا من معالجة الإشكالية الرئيسية الآتية:

ما مدى حضور اللغة الوظيفية في النصوص الأدبية التعليمية الموجهة للجيل الثاني بالجزائر؟ وكيف استثمرت في تعليمية اللغة العربية للسنة الأولى متوسط؟ ومنه نطرح الإشكاليات الفرعية التالية: ما المقصود باللغة الوظيفية؟ وما علاقتها بالاتجاه الوظيفي في اللسانيات الحديثة؟ أين تتضح أهمية النص التعليمي في المنظور الوظيفي؟ وأين تكمن

أهميته المعرفية التربوية؟ وهل النصوص الأدبية المقررة لتلاميذ الطور المتوسط تتناسب وقدرتهم اللغوية؟

انطلاقا من هذا الإشكال كانت أسباب ودوافع اختيارنا لهذا الموضوع كالتالي:

*الميل للمناقشة، والبحث في القضايا التعليمية التعلمية. ولأن المهنة المناسبة في هذا التخصص هي التعليم، أردنا أن يكون هذا البحث وظيفيا، فهو مذكرة لنيل شهادة الماستر، ومذكرة تساعدنا في التعرف على المجال التربوي، التعليمي التعلمي.

*الرغبة في تحليل نصوص الكتاب المدرسي، ومعرفة دورها في تكوين لغة وظيفية لدى المتعلم.

*التطلع لمعرفة محتويات الجيل الثاني، ومدى فاعلية التغيير الوارد والتجديد الحاصل في الكتاب المدرسي.

*نقص الدراسات إن لم نقل انعدامها حول النصوص الأدبية الواردة في الكتاب المدرسي للسنة الأولى متوسط الجديد.

*ارتأينا أن يكون لنا السبق في تحليل نصوص كتاب اللغة العربية للجيل الثاني السنة الأولى متوسط.

*نفور بعض المتعلمين من المدرسة، جعل مصطلح الوظيفية يطرح في الجوانب والتعليمية.

*اعتقادنا بحاجة المحتويات المعرفية، والأهداف التربوية التعليمية لقراءة جذرية، ودراسات نقدية.

وهدفنا من هذه الدراسة هو إبراز مدى أهمية النص التعليمي في تكوين المتعلم، وتمكنه من لغة وظيفية سليمة، وتسليط الضوء على الإصلاح الجديد للمنظومة التربوية، مع الاهتمام بجديد الجيل الثاني، وبالتالي سعينا لمعرفة الجانب المعرفي والمنهجي لتحليل النصوص الأدبية .

أما عن الدراسات السابقة فقد تناول هذا الموضوع العديد من الباحثين بالدراسة، ولكن من وجهة نظر أخرى، أو متعددة أو مختلفة، فتجدر الإشارة إلى أعمال المتوكل التي تعتبر

همزة الوصل بين الوظيفية وتعليمية اللغة العربية، وهو ما ساعدنا في النهل من أرائه، وأفكاره، لأننا أمام بحث متخصص في التعليمية عامة، وواقع اللغة الوظيفية في النص التعليمي خاصة، وهو ما يربط العنوان بما يطرحه اللساني المغربي أحمد المتوكل في مؤلفاته، وآرائه، لذلك فقد استعنت بأغلب مؤلفاته إن لم أقل كلها، إضافة الى البحوث الأكاديمية، والعلمية في هذا المجال.

معتمدة في ذلك المنهج الوصفي التحليلي، إذ وجدته الأنسب لرصد الظواهر التعليمية والمضامين النصية، ونقل واقع لغتها المعتمدة، كما اعتمدته في تحليل النصوص، ومعطيات الاستبيانات، وتسليط الضوء على الحصص التدريسية، والوسائل التعليمية، ونقل ما يجري فيها بموضوعية، واستنباط النتائج، والملاحظات، مع الاستعانة بالمقارنة في مقاربة الكتابين القديم والحديث، وكذا الإحصاء في رصد نتائج الاستبيان وجدولتها بالضبط، والدقة.

أما ما يتعلق ببنية البحث، ومضمونه، فقد اقتضت طبيعة الموضوع تقسيمه الى مقدمة، ومدخل، وفصلين، فالخاتمة.

فأما المدخل فقد حددنا فيه مفاهيم المصطلحات الأساسية للموضوع، بدءا باللغة الوظيفية، فالنص الأدبي بما في ذلك (التعليمي، الأدبي التعليمي)، بعدها أشرنا إلى الكتاب كوسيلة تعليمية، محاولين توضيح ملامح المتعلم في المرحلة المتوسطة.

وكان الفصل الأول معنونا بـ: الفكر اللساني الوظيفي (النشأة والتطور)

تناولنا في الفصل الأول الجانب النظري في الموضوع، تطرقنا فيه إلى الفكر اللساني الوظيفي عند الغرب، ثم عند العرب، ثم تعمقنا في البحث عن استثمار فكرة الوظيفية في تعليمية اللغات، بعدها خصصنا الحديث عن أهمية النص التعليمي في المنظور الوظيفي، وهو العنصر الذي ختمت به الفصل الأول.

بينما في الفصل الثاني الموسوم: تعليمية النص الأدبي في الطور الأول من التعليم المتوسط (دراسة تطبيقية ميدانية).

فقد كان دراسة تطبيقية ميدانية استكملت به ما جاء في الجانب النظري للبحث، احتوت فقمت بقراءة تحليلية نقدية لمنهجية تدريس النصوص في الطور الأول من التعليم المتوسط، من خلال عينة من الألفاظ، والنصوص، والعناوين في الكتاب القديم، والجديد، وختمت الفصل بمجموعة من الاستبيانات للأساتذة، والتلاميذ(دراسة ميدانية).

وأخيرا أتممت البحث بمجموعة من النقاط، والنتائج التي استعنت بها في انجاز هذه الدراسة، بالرغم من بعض الصعوبات التي واجهتنا، والمتمثلة في صعوبة الحصول على المراجع، بالإضافة إلى الوقت القصير، وصعوبة توزيع وجمع الاستبيانات للحصول على إجابات دقيقة، لقد كانت دراستنا شاقة وشيقة، لا ندعي فيها الإتيان بكل شيء، ولكننا حاولنا، واجتهدنا، ونأمل أن تكون هذه الدراسة انطلاقة لبحوث ودراسات مستقبلية تتناول القضايا التي لم يسعفنا الحظ لدراستها.

وختاما أرجو أن نكون قد وفقنا، فان كان ذلك فمن الله وحده، وان أخطأنا فحسبنا المحاولة، والاجتهاد، وما توفيقنا إلا بالله العلي العظيم.

مدخـــل

تعتبر اللغة همزة وصل بين الإنسان وواقعه، إذ أنها تمثل جسر العبور لترجمة الأفكار والتعابير عن الآراء وتحقيق التواصل بين الأفراد، وقد ورد في مفهوم اللغة آراء كثيرة مستنبطة حسب المجال المدروس ومن ذلك أن اللغة:

1- **اللغة:** "نظام صوتي، رمزي دلالي تستخدمه الجماعة في التفكير والتعبير والاتصال"[1]، فاللغة تحكمها قواعد وقوانين صرفية وتركيبية، ونحوية، ودلالية، لتبليغ الانفعالات، ونقل والتعابير، والتصريح بالأفكار، للتواصل مع المجتمع، والاندماج مع أفراده.

وبعد التعرف على مفهوم اللغة، ومعرفة خصائصها بإيجاز، نتطرق لمفهوم اللغة الوظيفية، وهو الأكثر أهمية لاتصاله المباشر بموضوع البحث.

1-1 اللغة الوظيفية: ارتبطت اللغة في هذا المصطلح بالوظيفة، وهو ما يترجم وظيفة اللغة، ودورها الأساسي.

"إن اللغة الوظيفية مرتبطة أساسا بغرض تعلمها، وهو غرض آني يفرض الاستجابة لحاجة تبليغية عاجلة "[2]

ومنه تكون اللغة الوظيفية متصلة اتصالا وثيقا بالهدف المنشود من تعلمها وتعليمها، فالمتعلم يوظفها ويستغيث بها في التبليغ والتعبير.

"وتقسم اللغة الوظيفية في الغالب إلى ثلاثة ميادين هي في الوقت نفسه مراحل يمر بها من آراء امتلاك لغة يتواصل بها في ميدان اختصاصه العلمي، وهذه الميادين هي:

- اللغة اليومية العامة.
- اللغة العلمية العامة
- لغة الاختصاص".[3]

---

[1] – علي أحمد مد كور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، د.ط، 2006، ص 23.

[2] – شريف بوشحذان ، لغة وظيفية أم تعليم وظيفي؟ ، مجلة العلوم الإنسانية ، عدد 3، جامعة محمد خيضر ، بسكرة ، أكتوبر 2002، ص3.

[3] –المرجع نفسه ، ص3.

1-1-1 اللغة اليومية العامة: وهي مجملا الألفاظ والعبارات غير المتكلفة، ولا متصنعة التي تعبر عن العادات اليومية، والأفعال العفوية، فهي لغة متداولة وعادية تسمح للفرد باستخدامها في حياته اليومية، وفي حواراته العادية.

"وتتميز اللغة العربية بما يتطلبه الخطاب العادي من خفة واقتصاد في التعبير وابتذال واسع للألفاظ "[1].

ويعني ذلك أن اللغة اليومية تمتاز بالإيجاز في التعبير، والإحاطة بالمفردات بغض النظر عن نوعية هذه المفردات كونها تستخدم لغرض وظيفي تواصلي، يتماشى والخطاب العادي.

1-1-2 اللغة العلمية العامة؛ وهي اللغة التي تقع في ميدان تعليم اللغة، فتنقل المتعلم من العفوية الشفهية إلى القصيدة الكتابية، ومن اتخاذه اللغة كوسيلة إلى وضعها كغاية، لأنه في هذا المقام ليس بحاجة إلى لغة تواصل شفهية، ولكن إلى لفة تواصل علمية، الوقت فيها محدود والأهداف المرجوة محددة.[2]

فاللغة العلمية هي لغة مقننة، تسعى لرفع مستوى المتعلم بتطوير قدراته الفكرية، وتنقيح مهاراته بعد معرفته بالآليات الأولية للتواصل.

1-1-3 لغة الاختصاص :"وهي مرادفة في الغالب للغة البحث العلمي في قطاع معين من المعرفة، يركز في تعليمها على الجوانب الافرادية(المصطلحات) والأسلوبية (العبارات والتراكيب) بشيء من الاختصاص".[3]

فنجد أن لغة الاختصاص تبلغ درجة مهمة في تطوير مستوى المتعلم، وثراء معارفه، فهي تمثل مرحلة متقدمة في مجال تخصصه العلمي، ورقيه اللغوي، ونضجه الفكري، وبالتالي يصبح ذلك جليا في أدائه وأسلوبه.

[1] – شريف بوشحذان، لغة وظيفية أم تعليم وظيفي؟ ، ص3.

[2] –ينظر، المرجع نفسه، ص4،

[3] - المرجع نفسه، ص5.

2-1 مهارات اللغة الوظيفية:

وبعد التطرق لمفهوم اللغة الوظيفية وشرح ميادينها، ننتقل إلى الحديث عن المهارات اللغوية الوظيفية التي تكون اللغة الوظيفية بارتباطها، وتحققها لدى المتعلم وهي كالتالي حسب ترتيبها:

1-2-1 **الاستماع الوظيفي:** تعتبر مهارة الاستماع من أهم المهارات اللغوية، إذ أنها أولى المهارات التي يكتسبها المتعلم، إذ بالاستماع تتضح لديه مجموعة المعارف، والمهارات الأخرى.

ويعرف الاستماع على أنه؛ فن من أهم فنون اللغة، فهو عملية يعطي فيها المستمع اهتماما خاصا، وانتباها مقصودا لما تتلقاه أذنه من الأصوات.[1]

أي أن الاستماع عملية واعية وإدارية، يسعى فيها المتعلم لفهم المسموع مع التركيز عليه والتفاعل معه.

كما يتضح أن الاستماع من أكثر المهارات استعمالا، وهو ما يبرر وجود الاستماع الوظيفي الذي يعتبر نوع من أنواع الاستماع من حيث الغرض، حيث يربط الاستماع بالوظيفة، فيساهم بشكل كبير في تكوين الملكة اللغوية وإثراء الرصيد المعرفي في جميع جوانب الحياة اليومية والعلمية.

وبذلك يكون الاستماع؛ عاملا هاما في عملية الاتصال، فلقد لعب دورا هاما في عملية التعليم والتعلم على مر العصور.[2]وهذا يعني أن الاستماع يساعد في إنجاح العملية التعليمية والتعلمية، ويسهم وظيفيا في تفعيل التواصل.

وتتضح أهمية الاستماع الوظيفي وميزته كون "الاستماع عملية معقدة في طبيعتها، فهو يشتمل أولا على إدراك الرموز اللغوية المنطوقة، ثانيا: فهم مدلول هذه الرموز، ثالثا: إدراك الوظيفة الاتصالية أو "الرسالة" المتضمنة في الرموز أو الكلام المنطوق، رابعا:

[1]- ينظر، علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص82-84.

[2] – ينظر : المرجع نفسه ، ص 80 .

تفاعل الخبرات المحمولة في هذه الرسالة مع خبرات المستمع وقيمه ومعاييره، خامسا: نقد هذه الخبرات وتقويمها، والحكم عليها في ضوء المعايير الموضوعية المناسبة لذلك".[1]

ومنه نجد أن الاستماع لا يقف عند إدراك المسموع فقط، بل يتعداه لمعرفة مدلولاته، وفك رموزه، والتوصل لمقصوده، والتفاعل معه بالنقد والتقويم، ومن خلال ذلك يتضح دور الاستماع الوظيفي في تنمية التحصيل المعرفي للمتعلم، وجعله واعيا بالمادة الصوتية التي يتلقاها، ويساعده على توظيف خبراته، ومعارفه في واقعه، وضمن مجتمعه.

وبعد تعرفنا على مهارة الاستماع الوظيفي أصل للوقوف عند المهارة الثانية وهي التحدث.

1-2-2 التحدث الوظيفي؛ يعتبر التحدث أو الكلام من أهم المهارات اللغوية وأكثرها استعمالا إلى جانب الاستماع، فالكلام هو القدرة على الاستخدام الصحيح للغة، ويشمل نطق الأصوات، والمفردات والحوار، والتعبير الشفوي.[2]

"ومنه يكون الكلام هو الاستعمال المناسب للغة، ونقلا لما يجول في الذهن شفهيا عن طريق أصوات تجسد اللغة المنطوقة، وتتمثل في مختلف الأنشطة اللغوية الشفهية من ألفاظ، وحوارات، وتعابير شفهية؛ ويعتبر التعبير الوظيفي أحد أنواع التعبير من حيث الموضوع، كونه يجسد مهارة التحدث، ويتمثل في المحادثة والمناقشة، وقص القصص والأخبار، وإلقاء التعليمات والإرشادات، وعمل الإعلانات، وكتابة الرسائل والمذكرات والنشرات وما إلى ذلك، وهو يساعد المتعلم في تحقيق حاجاته ومطالبه المادية والاجتماعية ".[3]

ومنه يكون التعبير الوظيفي وسيلة المتعلم لنقل خبراته، وخواطره وآراءه شفهيا أو تثابت فيصبو بذلك إلى التأثير والإفادة والتفاعل، وهو ما يولد لديه الثقة بالنفس وطلاقة في اللسان وجادة في النطق.

---

[1] -علي احمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص 84 .

[2] -ينظر، رشدي أحمد طعيمة ، المهارات اللغوية – مستوياتها ، تدريسها ،صعوباتها، 2004 ، دار الفكر العربي، القاهرة ، ط1، 2004، ص 186.

[3] -ينظر ، علي احمد مدكور ، تدريس فنون اللغة العربية، ص 109 .

لأن المفهوم الوظيفي للتعبير؛ هو تمكين المتعلم من القيام بجميع ألوان النشاط اللغوي التي يتطلبها المجتمع، وبالتالي قيام تعليم التعبير على أساس تعليم ألوان النشاط اللغوي محادثة ومناقشة ورسائل وغير ذلك من الأنشطة الوظيفية.[1]

وبذلك يكون التحدث الوظيفي هو وسيلة يفصح بها المتعلم عن احتياجاته، ويترجم أفكاره وفق أنشطة لغوية صوتية شفهية.

وهنا نشير إلى أن مهارتي الاستماع والتحدث الوظيفتين، تصقلان بكثرة القراءة، والاطلاع فما السر في نشاط القراءة، والقراءة الوظيفية بالتحديد؟

1-2-3 القراءة الوظيفية؛ تعتبر مهارة القراءة الوظيفية مهارة مهمة وفعالة في حياة المتعلم فهي؛ عملية ذهنية تأملية، ونشاط ينبغي أن يحتوي على كل أنماط التفكير، والتقويم، والحكم والتحليل، والتعليل، وحل المشكلات.[2]

ومنه تكون نشاطا ذهنيا يساعد المتعلم على التحكم بتقنيات النقد والتحليل ،والحكم والتعليل، وتتضح وظيفية القراءة في الأهداف التي تصبو إليها، "فالمتعلم عندما يقرأ فهو يسطر هدفا معينا، قد يكون هدفا عقليا يتمثل في الحصول على المعرفة لتوسيع أفقه، وقد يكون هدفا عمليا، وواقعيا يتمثل في الرغبة في أداء شيء ما هدفا وجدانيا انفعاليا يتمثل في الرغبة في إشباع الحاجات الوجدانية عند الفرد".[3]

فالواضح أن القراءة الوظيفية قراءة عقلية، وقصدية، وهادفة، تنمي الثروة اللغوية للمتعلم، وتؤهله لاستعمالها وظيفيا، كما تشجعه على الإفصاح عن عواطفه، وأحاسيسه، وما يختلج وجدانه.

ومن خلال هذه الأهداف نتوصل الى دور القراءة الوظيفية، وأهميتها في جعل المتعلم قادرا على التعبير شفهيا، وكتابيا عن مواضيع متعلقة بحياته اليومية، ومرتبطة بواقعه، ومستوحاة من مجتمعه.

---

[1] ينظر، المرجع السابق، ص 115 .

[2] -ينظر رشدي احمد طعيمة ، المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، ص 187 .

[3] -ينظر المرجع نفسه ، ص 188 .

وبعد التطرق لمهارة القراءة الوظيفية، يصل بنا الحديث إلى المهارة اللغوية الوظيفية الرابعة وهي الكتابة الوظيفية.

1-2-4 الكتابة الوظيفية؛ إن الكتابة كغيرها من المهارات تحتل مكانة مهمة في الأنشطة التعليمية، كما أن لها دور كبير في تثبيت المعارف والأفكار، لأنها تمثل "صورة الكلمات التي تسمعها الأذن، وتوفق بين الرسم والصوت، تجمع بين التصورات البصرية، والتصورات السمعية على مستوى الإدراك ".[1]

ومنه تكون الكتابة هي التمثيل الرمزي للأصوات، والتجسيد الفعلي للغة المنطوقة وتثبيت لما يدركه المتعلم من خبرات سمعية ومعارف بصرية.

وتعتبر الكتابة؛ نشاط اتصالي، وعملية يقوم فيها المتعلم بتحويل الرموز من الخطاب الشفوي إلى نص مطبوع ".[2]

فنجد أن هذه المهارة تعين المتعلم على التواصل وترجمة ما يجول بعقله ووجدانه في صورة مادة مكتوبة.

والحديث عن مهارة الكتابة يحيلنا للحديث عن التعبير الكتابي كونه؛ يمثل هذه المهارة وهو الحصيلة النهائية لتعليم اللغة العربية، ولأن الكتابة ضرورة اجتماعية للتعبير عن الأفكار، فالتعبير الكتابي يزود المتعلم بقدرة السيطرة على اللغة كوسيلة للتفكير والتعبير والاتصال.[3]

فبعد تمكن المتعلم من المهارات السابقة يأتي لتجسيد ما تعلمه في صيغة كتابية، وبالتالي يتمكن من التحكم في تقنيات التعبير ووسائل الاتصال، والتفكير.

وتتضح أهداف الكتابة الوظيفية مما سبق في جعل المتعلم متمكنا من نشاط التعبير الكتابي الوظيفي، وتنمية المهارات الكتابية عنده، وتفعيل روح الاتصال المكتوب لديه.

---

[1] -ينظر، جوزيف قندريس ، اللغة ، تر: عبد الحميد الدواخلي ، محمد القصاص ، الهيئة العامة لدار الكتب والوثائق القومية، المركز القومي للترجمة،القاهرة 2014 ، ص 385 .

[2] -ينظر، رشدي احمد طعيمة ، المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، ص 189 .

[3] -ينظر، علي احمد مدكور ، تدريس فنون اللغة العربية، ص 255 – 256 .

2- النص الأدبي التعليمي: قبل أن نسترسل للحديث عن مفهوم النص الأدبي التعليمي نقف عند مفهوم النص أولا، ثم نصل لمعرفة أنواع النص.

2-1 **النص:** يعرف على أنه "كل وحدة تواصلية تعدت الجملة الواحدة سواء كانت الجملة بسيطة أم معقدة، النص إذن، مجموعة من الجمل البسيطة أم مجموعة من الجمل البسيطة والمعقدة تشكل خطابا أي وحدة تواصلية تامة".[1]

ومنه يكون النص وسيلة تواصل، تتكون من مجموعة جمل مترابطة؛ فالنص وحدة معرفية تتفاعل فيها معارف لسانية وغير لسانية تعيش في رحم النص والأنسجة اللغوية من أصوات وكلمات وتراكيب، وتخرج فيصير بذلك النص حدث تواصلي ينقل المعرفة والثقافة "[2]

ومنه يتضح أن النص نسق لغوي منظم ، تلتقي فيه معارف متنوعة، ومتعددة يحقق حدثا تواصليا يحمل في طياته خبرات ومعارف وأفكار، وثقافات .

ولأن النص يتكون من معارف متعددة فهو يثري الملكة اللغوية للمتعلم، ويزوده بخبرات وينمي ثقافته المعرفية.

وبعد هذا التقديم الموجز لمفهوم النص، نحاول الكشف عن أنواع النصوص فيمايلي:

2-2 النص الأدبي؛ يعتبر النص الأدبي ظاهرة لغوية، ومبنى لغوي جمالي فمحتواه الحقيقي يتضح في تداخل النحو مع البلاغة، وبالتالي يخرج السياق اللغوي للنص الأدبي من الاستعمال الحقيقي للغة إلى المجاز والعاطفة والإيحاء والخيال.[3]

ومنه يكون النص الأدبي وسيلة لغوية إبداعية، وبناء مقعد، ومنظم، يزاوج بين التراكيب النحوية، والأساليب البلاغية، ليولي معاني إيحائية، ومجازية تنزاح عن

---

[1] – احمد المتوكل ، قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية– بنية الخطاب من الجملة إلى النص ، دار الأمان ، الرباط، 2001، ص 226.

[2] – ينظر، بشار إبراهيم، مقدمة نظرية في تعليمية اللغة بالنصوص، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والتعليمية، العدد7، بسكرة ،جوان 2010، ص 5 .

[3] – ينظر حسن عبد الهادي عصر، الاتجاهات الحديثة للتدريس اللغة العربية في المرحليتين الإعدادية والثانوية، المكتب العربي الحديث للطباعة والنشر، الإسكندرية، د.ط، د،تا، ص 180 – 181 .

الاستخدام الواقعي للغة بتوظيف الخيال والعاطفة، وبذلك يخرج عن المألوف وينقل المتعلم من الواقع إلى الخيال فيسوع خياله، وينمي فيه الذوق الأدبي.

وبعد التطرق لمفهوم النص والنص الأدبي، نقف عند مفهوم النص التعليمي .

2-3 النص التعليمي: يعد النص التعليمي من العناصر المهمة في العملية التعليمية، فهو أساسا؛ لأنه يتشكل في المادة التعليمية، ويعتبر عملا إجرائيا في العملية التواصلية بين المعلم والمتعلم كونه يمثل الحصيلة المعرفية بما يحمله من تنوع الأساليب، وتعدد المضامين.[1]

فيتضح بذلك أن النص التعليمي هو قوام العملية التعليمية، وأساس المحتوى التعليمي، لأنه يحقق التواصل بين المعلم والمتعلم، ويبلغ المعرفة نثرا كان أم شعرا.

وبالتنسيق بين ما سبق ذكره عن النص الأدبي والنص التعليمي يصل بنا المقام إلى مصطلح النص الأدبي التعليمي.

2-4 النص الأدبي التعليمي: ومما سبق التطرق له حول النص الأدبي والنص التعليمي، نجد أن النص الأدبي التعليمي عبارة عن نصوص أدبية نثرية أو شعرية ذات تركيب نحوي وبلاغي، يحمل في طياته دلالات معرفية تواصلية تربط بين المعلم والمتعلم أثناء العملية التعليمية، وتساعد في إنجاحها، بتحفيز المتعلم على الإطلاع وتنمية خبراته وقدراته الفكرية.

ولأهمية النص التعليمي، فهو ينبني على معايير عالمية يتم على أساسها اختياره.

2-2 معايير اختيار النص التعليمي:

2-2-1 معيار الصدق: ويتحقق في النص التعليمي؛ إذا سعى لتحقيق الأهداف الموضوعة للتعلم الفعال، وتتمثل هذه الأهداف في تنمية تفكير المتعلم، والخروج به من دائرة تلقين القواعد إلى توظيفها في واقعه ممارسة وسلوكا.[2]

[1] – ينظر : خدير المغيري، تعليمية النص التعليمي للغة العربية وآدابها في الجامعة، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، العدد 8، أدرار، 2010، ص 360-361.

[2] – ينظر، المرجع السابق، ص 362.

ويبدو أن مصداقية النص التعليمي تتحدد في الأهداف المنشودة من وراءه، والتي تفيد المتعلم في تنمية قدراته الفكرية وتفعيل معلوماته، خاصة اللغوية وجعلها أكثر اتصالا بواقع المتعلم وحاجاته اليومية التواصلية.

2-2-2 معيار الأهمية؛ تتضح أهمية النص التعليمي في" تضمن المادة التعليمية معارف وحقائق ومعلومات تسطر الأهداف التعليمية التعلمية المنشودة.[1]

فأهمية المحتوى التعليمي تتجسد فيما يحمله من مادة تعليمية فكرية ومعرفية، وهي التي تساعد على الوصول إلى هدف تعليمي، من خلال جذب المتعلم لهذا المحتوى، وتشويق لهذه المادة.

2-2-3 معيار اهتمامات المتعلم؛ فيراعي المحتوى التعليمي ميول، وحاجات المتعلم وقدراته، ليولد فيه الدافعية للتعلم.[2]

فلابد أن يراعي النص التعليمي خبرات المتعلم المعرفية، وقدراته العقلية والنفسية، وحياته الاجتماعية والثقافية، ليكون للمتعلم قابلية للتعلم والتفاعل مع هذه النصوص.

2-2-4 معيار العالمية: "ويتحدد في النص التعليمي الجيد، الذي يعبر بموضوعية عن مواجهة المجتمع الإنساني لمشكلات عالمية وإقليمية ووطنية".[3]

ويترجم هذا المعيار التنوع الحاصل في النصوص التعليمية، على مستوى المواد الدراسية، أين ينقل قضايا إنسانية، وعالمية للمتعلم لزيادة وعيه بهذه القضايا، وتوسيع معارفه، وإثراء فكره.

وبعد التطرق لأهم معايير اختيار النص التعليمي وتوضيحها، نلج للحديث عن الكتاب المدرسي، والمتعلم في المرحلة المتوسطة، وهو محور بحثنا هذا.

---

[1] – ينظر ،خدير المغيلي، تعليمية النص التعليمي للغة العربية وادابها في الجامعة، ص363.

[2] – ينظر :إسمهان زدادرة، البعد اللساني الثقافي في النص المدرسي– دراسة في منهاج اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، كلية الاداب والعلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة باجي مختار، عنابة، 2011-2012، ص 45.

[3] – خدير المغيلي، تعليمية النص التعليمي للغة العربية وادابها في الجامعة، ص 364.

3- الكتاب والمتعلم في المرحلة المتوسطة:

3-1 الكتاب كوسيلة تعليمية؛ يعد الكتاب المدرسي من أهم الوثائق التعليمية، وأنجعها في تحقيق التواصل بين المعلم والمتعلم، "فهو ترجمة عملية للمنهاج الدراسي وأساليب تنفيذه، ودليل المدرس في التحضير، والإنجاز، والتقويم، حيث يعتبر مصدرا للتعلم كونه يقوم على مبدأ التكامل بين المحاور والمواضيع.[1]

فنجد أن الكتاب المدرسي يمثل صورة إجرائية للمنهاج التعليمي، إذ أنه يتضمن نصوصا وأنشطة تساعد المعلم في التحضير للدرس وإنجازه، وتقويم العملية التعليمية التعلمية، فهو وثيقة تنسق بين قدرات المتعلم، ومواضيع التعلم.

إذ يعد الكتاب المدرسي من؛ أبرز الوسائل التعليمية شيوعا قديما وحديثا، لأنه الوعاء الذي يتضمن محتوى المادة الدراسية، ومن أهم الوظائف الأساسية له، تبليغ المعارف والمعلومات، وتدعيم المكتسبات، فهو يهيكل التعليم وينظمه تنظيما بيداغوجيا، ويعمل على توجيه التلميذ في عملية التلقي، والتحصيل.[2]

وبذلك يتضح أن الكتاب المدرسي هو القالب الذي يقدم فيه المحتوى التعليمي منظما، وله وظائف مهمة في سير العملية التعليمية، لأنه يوجه المتعلم ويهيكل التعليم ليتماشى مع الوحدات الموضوعة ويحقق الأهداف المنشودة، وبهذا المفهوم يتضح أن للكتاب المدرسي علاقة وطيدة بأركان العملية التعليمية، باعتباره عنصرا أساسيا فيها .

3-1-1 علاقة الكتاب المدرسي بأركان العملية التعليمية:

يعتبر الكتاب المدرسي من أهم الوسائط التعليمية في العملية التعليمية فهو أساس تحققها، وسبيل نجاحها فله صلة وثيقة بأركانها، وخاصة بطرفيها الأساسيين وهما المعلم والمتعلم، وسنتطرق لهذه الأركان وعلاقتها بالكتاب المدرسي كالتالي:

---

[1] – ينظر، آيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا، نموذج النحو الوظيفي،" الأسس المعرفية والديداكتيكة، دار الثقافة، الدار البيضاء، ط1، 1998، ص109-110.

[2] – ينظر، إسمهان زدادرة، البعد اللساني الثقافي في النص المدرسي دراسة في منهاج اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، ص 47-48.

3-1-1-1 الكتاب المدرسي والمتعلم: يمثل الكتاب المدرسي؛ مرجعا هاما للمتعلم حيث يزوده بالأنشطة اللغوية والنصوص التعليمية، والصور، والرسوم، والوسائل التوضيحية، فهو مصدر لقراءة الملحقات والشروح.[1]

أي أن الكتاب المدرسي وسيلة لاتصال المتعلم بمعلمه، لأنه يقدم له محتوى المادة التعليمية والمحاور التي سيدرسها، وهو من أهم مصادر المعرفة التعليمية لديه، ودليله المنظم والواضح.

3-1-1-2 الكتاب المدرسي والمحتوى التعليمي: مما تطرقنا إليه سابقا، نجد أن الكتاب المدرسي هو الإطار الذي يضم المحتوى التعليمي، ويجسده وفقا للمادة التعليمية، وتماشيا مع الأهداف البيداغوجية.

3-1-1-3 الكتاب المدرسي والمعلم: يعتبر الكتاب المدرسي؛ دليل المعلم في تحضير المحاور التعليمية، وإنجاز الدروس، وتقويم المتعلم، واكتشاف مكتسباته وقدراته.[2]

وبذلك يتضح بأن الكتاب المدرسي من الوثائق المرافقة للمعلم، والتي تعينه في التحضير للمحتوى التعليمي، ما يلزمه بضرورة إتباع الأهداف التعليمية المصرح بها ليضمن تقييم المتعلم وإنجاح التواصل معه.

وبعد توضيح علاقة الكتاب المدرسي ببعض، أو أهم أركان العملية التعليمية ننتقل إلى الوقوف عند خصائص المتعلم في المرحلة المتوسطة، والتطرق لهذه المرحلة وأهميتها.

3-2 المتعلم في المرحلة المتوسطة:

3-2-1 **تعريف المرحلة المتوسطة؛** هي المرحلة الثانية من السلم التعليمي تلي المرحلة الابتدائية، ويلتحق بها التلميذ بعد تحصله على شهادة المرحلة الابتدائية.[3]

---

[1] – ينظر، علي آيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا، نموذج النحو الوظيفي، الأسس المعرفية والديديكتيكية، ص 110-111.

[2] – ينظر، المرجع السابق،،ص 110.

[3] – ينظر: علي بن مسعود بن أحمد العيسى، تنمية القيم الأخلاقية لدى طلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية، البحث مكمل لنيل درجة ماجستير في التربية الإسلامية، بحث مكمل لنيل درجة ماجستير في التربية الإسلامية، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، 1429-1430، ص 42-43.

حيث تمثل المرحلة المتوسطة مرحلة حساسة في الحياة العلمية للمتعلم، فهي تنحصر بين مرحلة التعليم الابتدائي، ومرحلة التعليم الثانوي، كما أنها؛ مرحلة مهمة تحدد مستقبل المتعلم، ويمتد عمره فيها من الحادية عشر إلى الرابعة عشر، وهي الفترة التي تمثل مرحلة انتهاء الطفولة المتأخرة، وبداية المراهقة المبكرة وتتكون من أربعة صفوف الأول، والثاني والثالث والرابع متوسط.[1]

3-2-2 أهمية المرحلة المتوسطة:

تتضح أهمية هذه المرحلة كونها؛ واسطة العقد في مراحل التعليم العام ، وبحكم وضعها في السلم التعليمي فهي مرحلة انتقال ذات أهمية في حياة المتعلم، فهي الأساس الذي يجري فيه تثبيت، وتوسيع ما حققته المرحلة الابتدائية، وتبنى عليه مراحل التعليم اللاحقة كالثانوي وغيره.[2]

ومنه تكون المرحلة المتوسطة مرحلة تعليمية مصيرية، تؤسس لمعارف المتعلم السابقة، وتجهزه لمعارف أخرى لاحقة.

يتم على مستوى المرحلة المتوسطة؛ إعداد النشء وبناء شخصياتهم وتحديد مستقبلهم، وتتيح كثيرا من الفرص ليحقق المتعلم انتماء أعمق إلى ثقافته، وينمي قدراته واستعداداته.[3]

ومنه تكون المرحلة المتوسطة مرحلة أساسية تحدد الاتجاهات المعرفية للمتعلم، وتنمي قدراته العقلية من خلال تثبيت ما تعلمه في مراحل تعليمية سابقة، والمساهمة في توعيته وتربيته. كون هذه المرحلة تمثل نهاية مرحلة الطفولة، وبداية سن المراهقة، وبالتالي تعمل على بناء شخصية المتعلم وتوجيه سلوكه ونضج فكره.

ولتوضيح أهمية المرحلة المتوسطة ومعرفة تأثيرها على المتعلم ينبغي ضرورة معرفة خصائص متعلم الطور المتوسط.

---

[1] – ينظر: المرجع السابق، ص 43 .

[2] - ينظر، علي بن مسعود بن أحمد العيسى، تنمية القيم الأخلاقية لدى طلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية ، ص46،

[3] –ينظر : المرجع نفسه، ص 46-47 .

3-2-3 خصائص المتعلم في المرحلة المتوسطة :

تعرف المرحلة التي يقضيها المتعلم في الطور المتوسط بمرحلة انتهاء الطفولة المتأخرة وبداية المراهقة، فما هي الطفولة ؟ وماذا نعني بالطفولة المتأخرة ؟ وماذا نقصد بالمراهقة؟.

3-2-3-1 الطفولة: بالمعنى الخاص؛ هي المرحلة التي تبدأ من ستة سنوات إلى اثني عشر سنة، والتي يستطيع فيها الطفل تكوين بعض الاتجاهات نحو أفكار معينة، فتحدد نوعا ما، نوع التأثيرات التي يستجيب لها مسبقا بالسلب، أو بالإيجاب.[1]

وهو المعنى الخاص الذي يهمنا في هذا البحث، كون هذه الفترة تمثل عمريا مرحلة الطفولة المتأخرة.

3-2-3-2 المراهقة: تبدأ فترة المراهقة؛ في الحادية عشر، أو الثانية عشر من العمر، وتتميز بنمو عقلي ملحوظ بتكوين عمليات عقلية إجرائية جديدة.[2]

ومنه يكون المتعلم (المراهق) ذو حس جدلي غير مبرهن تملأه الفرضيات فيتسع تفكيره، ويبحر خياله، وتكثر أسئلته، وتتعدد استفساراته.

وتعرف المراهقة كذلك بأنها: "الفترة التي تلي الطفولة، وتميزها تغيرات أساسية واضطرابات شديدة في جميع جوانب النمو الجسمي، والعقلي، والاجتماعي، والانفعالي".[3]

فتتضح حساسية مرحلة المراهقة في أنها تأتي بعد مرحلة الطفولة، ويتجسد على مستواها نضج عقلي وجسمي، وتغير اجتماعي، وانفعالي، مما يؤثر على الجانب الحسي للمتعلم، ويوجب عنايته، وتوعيته، وهو ما يترجم وجود خصائص تتعلق بمتعلم الطور المتوسط، والتي سيتم التطرق إليها فيما يلي:

---

[1] -ينظر: سعد جلال الطفولة والمراهقة، دار الفكر العربي، ط2، د.تا، ص204 -208.

[2] -ينظر: عبد العالي الجسماني ،علم التربية وسيكولوجية الطفل، الدار العربية للعلوم ، بيروت -لبنان، ط1، 1994 ، ص 50 .

[3] -إبراهيم وجيه محمود ،المراهقة -خصائصها ومشكلاتها ، دار المعارف ، القاهرة ،د.ط، 1981 ، ص 15 .

3-2-3-2-1 الخصائص الجسمية: وتتمثل؛ بطفرة في النمو بحيث يزداد الوزن بدراجات متفاوتة، كما يهتم المتعلم في هذه المرحلة بمظهره وقدرته وبذاته الجسمية، وتصبح الخصائص الجنسية الثانوية أكثر وضوحا.[1]

ويظهر ذلك جليا على المتعلم في وزنه، وملامحه، ويكون بدرجات متفاوتة بين الإناث والذكور، ويبدأ في الميل للتفرد، والخصوصية، من خلال اهتمامه بشكله الخارجي.

كما نجد النمو الجسمي ملحوظا عند المتعلمين في المرحلة المتوسطة، "ففي الأعضاء الخارجية تطول الساقان والذراعان، ويكبر حجم الكتفين، والقدمين، وفي داخل الجسم تبدأ الغدد التناسلية في إفراز الهرمونات الخاصة بها، فيتغير رنين الصوت، ونبراته تتبدل".[2]

ومنه تكون الخصائص الجسمية، تغيرات ظاهرية وباطنية تصيب المتعلم، أو المراهق وهي بدورها تؤثر على نفسه، وفكره، وطبيعته.

3-2-3-2-2 **الخصائص العقلية؛** وتتضح خصائص النمو العقلي في هذه المرحلة؛ بتطور الذكاء عند المراهق من خلال استخدام لغة الرموز والذكاء المنطقي، وإيجاد الحلول المناسبة للوضعيات التي يطرحها المحيط الخارجي، ويميل للتفكير الفلسفي، والانتباه، والتخيل والإبداع، ويفضل الشرود والاستطلاع والتأمل.[3]

ومن ذلك يفهم أن النمو العقلي للمتعلم في هذه المرحلة يتجسد في تكوينه لعمليات عقلية إدراكية يميزها الذكاء، والتخيل، كما تؤهله للإبداع، فيبدأ فكره في التأمل، ويسعى دائما للاستطلاع.

كما يمتاز عالم المراهق من الناحية العقلية أيضا؛ بخاصية التجريب، وحب المغامرة، والملاحظة، وتجاوز ما هو حسي، وعقلي، فتتكون لديه وجهات نظر خاصة، يستطلع

---

[1] -ينظر: سوفي نعيمة ،الاستراتيجيات المعتمدة من طرف الأستاذ داخل الصف ودورها في تنمية القدرة على التحكم في حل المشكلات الرياضية لدى تلاميذ الطور المتوسط ، مذكرة لنيل شهادة الماجستير ، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ، جامعة منتوري-قسنطينة، 2010-2011، ص86.

[2] -علي بن مسعود بن احمد العيسي، تنمية القيم الأخلاقية لدى طلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية ، ص52.

[3] -ينظر: جميل حمداوي، المراهقة-خصائصها ومشاكلها وحلولها، شبكة الألوكة،د.ط،د.س.ص45-46 .

للبرهنة عليها، فتزيد قدرته العقلية والإدراكية، والمعرفية، والكفائية، ويتسع دماغه الذهني والعصبي، والذكائي، فتنمو قدرته على التمثل، والاستيعاب، والحفظ، والبرهنة. [1]

فنجد أن الخصائص العقلية لمتعلم المرحلة المتوسطة، تتضح في نمو الذكاء، والمعرفة، والاستيعاب لديه، وبالتالي يستطيع البرهنة، والحفظ، والتذكر، فتتطور قدراته وتتضح كفاءاته.

وبعد التطرق للخصائص الجسمية والعقلية، ومعرفة النمو الحاصل فيهما الذي بدوره يؤثر على المتعلم، وعلاقته بمجتمعه، وهو ما سنتطرق إليه في النقطة التالية:

3-2-3-2-3 الخصائص الاجتماعية: وتظهر خصائص النمو الاجتماعي لدى المتعلم من خلال؛ تأثره بأقرانه، وسعيه لإيجاد مكانه بينهم، ويتعرف من خلالهم على نقاط ضعفه وقوته، فالمتعلم المراهق يحتاج إلى الاحتكاك بغيره، وتقبل الآخرين له داخل منزله، ومدرسته، وصفه ليشعر بالأمن النفسي.[2]

إن قضية اندماج المتعلم مع مجتمعه غاية في الأهمية، لبناء شخصيته، اجتماعيا من خلال مخالطة زملاءه من سنه، ما يولد لديه روح التطور، والمناقشة، كما يسعى لإثبات ذاته في المنزل، والمدرسة، والحي.

كما "يستطيع المعلم أن يلعب دورا في بناء الذات الاجتماعية لتلاميذه المراهقين، ويساعدهم على الاستقلال، وينمي لديهم الحس بالمسؤولية، والالتزام بالقرارات، من خلال وضعه مجموعة من القواعد السلوكية الصفية، وتشجيع التفرد الخلاق، وإشراكهم في النشاطات الاجتماعية ".[3]

ومنه يكون للمدرس يد في النمو الاجتماعي للمتعلم، ومساهمته في نضج ذاته، وتكوين علاقاته الاجتماعية، والمشاركة في النشاطات الثقافية، والاجتماعية، فيظهر المتعلم

[1] – ينظر، المرجع السابق، ص 47-48 .

[2] – ينظر، سوفي نعيمة، الإستراتيجيات المعتمدة من طرف الأستاذ داخل الصف، ودورها في تنمية القدرة على التحكم في حل المشكلات الرياضية لدى تلاميذ الطور المتوسط، ص 86-87.

[3] – المرجع نفسه، ص 87.

بشخصية قوية، وروح مسؤولية، وثقافة اجتماعية تمكنه من التأقلم مع مجتمعه، ومسايرة أفراده، والعيش في كنفهم.

3-2-3-2-4 الخصائص الانفعالية: فيظهر المتعلم المراهق منفعلا، ويبرز ذلك من خلال؛ تغيرات انفعالية تطرأ عليه فتنقله من صورة الطفل الهادئ، إلى صورة المراهق العصبي، فيكثر غضبه، ولا يقبل رفضا لطلباته، فالتغيرات الفسيولوجية داخلية كانت أم خارجية التي يتميز بها في هذه المرحلة، تسبب له قلقا بالغا وتصيبه بصراع نفسي، وصراع التبعية الطفلية والمراهقة.[1]

ومن ذلك يتضح أن التغيرات الجسمية والعقلية، والاجتماعية للمتعلم في هذه المرحلة هي التي تولد لديه انفعالات تصيبه بالتوتر، والغضب، والعصبية، ويسعى لترجمة هذه الانفعالات في واقعه، وإخراج صراعه النفسي، والتحرر من مرحلة الطفولة، وما يتبعها إلى التحرر، والمسؤولية، وإثبات ذاته، وتكوين مكانته.

وتعتبر فترة المراهقة فترة التقلبات الانفعالية بالنسبة لتلاميذ هذه المرحلة؛ فهم مزاجيين وسريعو التقلب، كما يشعرون بعدم الثقة في النفس، وهو ما يجعل المتعلم يتحدى أهله ومعلميه، وهنا ينبغي تدخل المعلم من خلال تنمية ذات المتعلم وثقته بنفسه، وقدراته، فيأخذ بيده ويعامله معاملة الراشدين حتى يتجاوز هذه المرحلة. [2]

ومنه تكون انفعالات المتعلم في المرحلة المتوسطة، سببها مروره بمرحلة المراهقة، ويستطيع تجاوز توتره وتقلباته الانفعالية، ومشاكله النفسية بالاندماج مع واقعه، ومتابعة توجيهات معلميه، وأهله.

[1] -ينظر:إبراهيم وجيه محمود، المراهقة- خصائصها ومشكلاتها، ص 47-54،49.

[2]- ينظر، الإستراتيجيات المعتمدة من طرف الأستاذ داخل الصف ودورها في تنمية القدرة على التحكم في حل المشكلات الرياضية لدى تلاميذ الطور المتوسط، ص 87.

الفصل الأول

الفكر اللساني الوظيفي (النشأة والتطور)

تمهيد:

تعتبر اللسانيات العلم الذي سهل أو فتح المجال لظهور مدارس لسانية تعنى بدراسة اللغة، والاهتمام بظواهرها المختلفة من خلال جهود لسانية قدمت الكثير للدرس اللغوي.

"ويكاد يجمع كل المهتمين بالشأن اللساني على اعتبار سنة 1916 تاريخ ميلاد اللسانيات الحديثة، وهي السنة التي ظهر فيها كتاب " دروس في اللسانيات العامة « Cours de Linguistique Générale » للغوي السويسري **فيرديناند دي سوسير F.De Soussure**، وهي الدروس التي وضعت الأسس الأولى للسانيات الحديثة، والبنيوية بصفة عامة".[1]

فنجد أن **دي سوسير** قد أسس للأفكار اللسانية البنيوية، وبلور منطلقات الدراسات اللغوية، إذ يعتبر نقطة الانطلاق في الدراسات اللغوية الحديثة من خلال محاضراته في اللسانيات العامة، والتي تتضمن مجموعة مفاهيم طرحها في شكل ثنائيات، ومن أهمها نجد:

- **اللغة والكلام؛** يقر **دي سوسير** أن اللغة نظام من العلامات، وموجودة عند الجماعة، فهي نموذج جمعي بينما الكلام أحداث فردية.[2]

- **البنية والنظام:** يعتبر **دي سوسير** اللغة نظاما من العلامات، ويهتم ببنية اللغة، ويدرسها في شكلها الظاهري دون ربطها بسياقات خارجية.

- **الدال والمدلول:** ويمثلان العلامة اللسانية، فالدال يمثل الصورة السمعية، والمدلول يجسد الصورة الذهنية.

[1] – عبد العزيز حليلي: اللسانيات العامة واللسانيات العربية، تعاريف، أصوات، منشورات،دراسات، الدار البيضاء، ط1، 1991، ص 13-14.

[2] – ينظر: محمد حسن عبد العزيز، سوسير رائد علم اللغة الحديث، دار الفكر العربي، القاهرة، د.ط، د.ن، ص 20-22.

- **الآنية والزمانية؛** حيث ميز **دي سوسير** بين الدراسة الوصفية، والدراسة التاريخية للغة، واعتمد وصف اللغة في شكلها الظاهري[1].
- **المحور الاستبدالي والتركيبي:** ويمثل مجمل العلاقات الأفقية، والعمودية التي تكون بين العلامات اللغوية.

1- الفكر اللساني الوظيفي:

لقد تبلورت الأفكار اللسانية السوسيرية، وأضيفت إليها مجموعة من الجهود والآراء اللغوية فظهرت على إثرها مدارس واتجاهات برزت في الدرس اللساني، وأفادت في دراسة وتحليل اللغة، وعلى رأس هذه الاتجاهات اللسانية نجد الاتجاه اللساني الوظيفي، الذي بدأت إرهاصاته مع حلقة براغ اللسانية، فكيف نشأ هذا الاتجاه؟، ومن هم مؤسسي هذه الحلقة؟، وكيف تبلورت أفكارها لإرساء مدرسة لسانية وظيفية؟، وما هي المبادئ التي قامت عليها؟.

"التف حول "**ماثيسيوس**" مجموعة من الباحثين المثقفين فكريا، وبدءوا يعقدون مؤتمرات للبحث اللساني المنظم بداية من عام 1926م، معلنين عن ميلاد حلقة براغ اللسانية "[2].

ومنه تكون حلقة براغ نقطة التقاء فكري لمجموعة من اللسانيين الذين اجتهدوا في عقد لقاءات في البحث اللساني.

" وقامت هذه الحركة على الأصول النظرية التي أرسى دعائمها" **دي سوسير**"، كما اتخذت من تصور" **بودوان دي كورتناي**" للفونيم نظرية كاملة للتحليل الفونولوجي، وهو العمل الذي اضطلع به عالمان من أكبر علماء هذه المدرسة وهما، "**نيكولاي ترويتسكوي، ورومان جاكوبسون**"، وكفل النجاح لهذا المشروع ما تمتعت به "**براغ**" من تقاليد راسخة في الفكر اللساني"[3].

[1] – ينظر: شفيقة العلوي، محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة، أبحاث للترجمة والنشر والتوزيع، بيروت–لبنان، ط1 ،2004، ص 9–10.

[2] نعمان بوقرة، المدارس اللسانية المعاصرة، د.ط، د.تا، ص 84.

[3] المرجع نفسه، ص 84.

ومنه يتضح الدور المهم لدي "**سوسير**"، "**وكورتناي**" في قيام حلقة براغ التي كانت محطة أساسية في الفكر اللساني.

حيث" نشطت هذه الحلقة في **'براغ'** قرابة عشر سنوات حتى احتلال الألمان لتشيكوسلوفاكيا، وبموت "**تروبتسكوى**"، وبهجرة "**جاكسون**" إلى أمريكا، فقدت دورها القيادي البارز في علم اللغة، ولكن ازدهرت أفكارها في جامعة **'هارفارد'** في الولايات المتحدة الأمريكية"[1].

لقد واجهت هذه الحلقة اللسانية صعوبات كثيرة أدت لاحتلال موطنها، وموت أحد أعمدتها وهجرة الآخر، فكانت أسباب قاهرة أدت لقمع أفكارها وجهودها في دراسة اللغة، ولكن كتب لها الإزدهار مرة أخرى في موطن جديد في جامعة "**هارفرد**" بأمريكا، والتي كانت موطن "**جاكبسن**" أحد أهم أقطابها المهاجرين من "**براغ**".

" كان لحلقة براغ صدا كبيرا في الأوساط اللسانية العالمية، وعند عدد كبير من منظري العصر من بينهم مؤسس اللسانيات الرسمية الفرنسية "**أندريه مارتيه**"، وقد ضمت لغويين من أقطار مختلفة صاغوا جملة من المبادئ الهامة، وقدموها إلى المؤتمر الدولي الأول لعلماء اللغة الذي عقد في "**لاهاي**" سنة 1928، تحت عنوان: "**النصوص الأساسية لحلقة براغ اللغوية**"، وفي العام التالي قدموا الجزء الأول من الدراسة الجمالية بعنوان **'الأعمال'**، بعدها ظهرت أول دراسة منهجية في تاريخ الأصوات اللغوية أعدها "**جاكبسن**"، وهو ما أدى انعقاد مؤتمر الصوتيات في "**براغ**"، وتأكدت الحركة الصوتية دوليا من خلال مجموعة المؤتمرات اللاحقة التي تبلورت عن أعمال حلقة براغ في ثمانية أجزاء تباعا عام 1938"[2].

ومن خلال ما سبق ذكره نجد أن حلقة براغ اللغوية، احتلت مكانتها في الدرس اللساني، وبرزت بقوة في دراسة اللغة على الصعيد العالمي، وتبناها عدد كبير من المثقفين، وأنظم إليها اللسانيون من أقطار غربية مختلفة، وهو ما جعل هذه الحلقة تنشط

[1] – محمد حسن عبد العزيز، سوسير رائد علم اللغة الحديث، ص 128–129.

[2] –ينظر: نعمان بوقرة، المدارس اللسانية المعاصرة، ص 85.

في مجالها وتتوسع في ظهورها وجهودها، فقاموا بتقديم عمل يحمل المبادئ الهامة لهم في المؤتمر الدولي الأول لعلماء اللغة، والموسوم بعنوان "النصوص الأساسية لحلقة براغ اللغوية"، ومن عنوانه يتضح مضمونه، بعدها قدموا دراسة جمالية، وأخرى منهجية في الصوتيات تزعمها "**جاكبسن**"، وهي التي فتحت المجال للاهتمام بهذه الدراسة، وأدت لقيام مؤتمر الصوتيات "ببراغ"، وكانت سببا في انعقاد مجموعة من المؤتمرات المهمة في أجزاء متتابعة ضمن أعمال حلقة براغ.

"أصبحت فيما بعد براغ تعرف بمدرسة براغ أو المدرسة الوظيفية، أو المدرسة الفونيمية، وقد بلغت هذه المدرسة ذروتها في الثلاثينيات ومازال نفوذها مستمر إلى يومنا هذا"[1].

فالمدرسة الوظيفية قد عرفت في حلقة براغ وسميت باسمها إذ لقيت تطورا وازدهارا حفظ لها مكانتها ونفوذها في الدرس اللساني الوظيفي خاصة، واللسانيات عامة، إلى يومنا هذا، وخير دليل على ذلك هذا البحث الذي يتناول المدرسة الوظيفية من حيث ظهورها ومبادئها، وأقطابها.

" لقد شرعت المدرسة الوظيفية بفضل جهود **دي سوسير** ومحاضراته بعقد ندوات منتظمة توجهها ببحوث في اللسانيات الوظيفية على وجه الخصوص، فما اللسانيات الوظيفية إلا فرع من فروع البنيوية بيد أنها ترى أن البنية النحوية والدلالية والفونولوجية للغات تحدد بالوظائف المختلفة التي تقوم بها في المجتمع"[2].

ومنه تكون المدرسة الوظيفية انطلقت من الجهود اللسانية السوسيرية وخاصة محاضراته في اللسانيات العامة، وأضافت بذلك للدرس اللساني، فانطلقت في دراستها من تحديد الوظائف الاجتماعية للغة بمختلف مستوياتها من تحديد الوظائف الاجتماعية للغة بمختلف مستوياتها، وبذلك أعطت أهمية للوظيفة التواصلية للغة، وحددت الوظائف اللغوية الأخرى.

[1]– أحمد مومن: اللسانيات، النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 2005، ص 136.

[2] – المرجع نفسه، ص 136.

2- منهج الدراسة في المدرسة الوظيفية:

يتميز منهج الدراسة في هذه المدرسة بدراسة " نظام اللغة الكلي بمستوياته المختلفة النحوية والصرفية والصوتية والدلالية، دراسة وظيفية محضة، وهو منهج يختلف عن باقي المناهج اللسانية الأخرى" [1].

تميزت المدرسة الوظيفية بمنهجها في دراسة اللغة، باعتمادها على تحديد الوظائف من خلال دراسة المستويات اللغوية المختلفة، وهو ما يحسب لهذه المدرسة في التحليل اللساني.

وقد شملت نشاطات المدرسة الوظيفية المجالات التالية: "الصوتيات الوظيفية الآنية، والصوتيات الوظيفية والتاريخية، والتحليل الوظيفي، والعروضي، وتصنيف التضاد الفونولوجي، والأسلوبية اللسانية الوظيفية، ودراسة الوظيفة الجمالية للغة، ودورها في الأدب والمجتمع والفنون".[2]

وبذلك تكون هذه المدرسة المتفرعة عن اللسانيات البنيوية قد شملت الصوتيات الآنية، والصوتيات التاريخية، والتحليل العروضي، والأسلوبي، والجمالية اللغوية، من منظور وظيفي، فأحاطت بفروع العلوم اللسانية وطبقت الدراسة الوظيفية.

و" يرى أعضاء المدرسة الوظيفية أن المنهج التاريخي لا يجدي نفعا في هذا المجال، لأنه يقتصر على عرض تطور اللغة عبر التاريخ، ويعتبرون اللغة نظاما لا يمكن الفصل بين عناصره انطلاقا من مبدأ، دراسة اللغة في ذاتها ولأجل ذاتها، وعليه فإن منهجهم ينطلق من تحديد اللغة باعتبارها نظاما وظيفيا يهدف لتحقيق التواصل والتعبير، الذي يقتضي أن تحمل العناصر اللسانية شحنة إعلامية".[3]

"لقد صقلت مبادئ حلقة براغ ومفاهيمها في فرنسا على يد **'اندريه مارتيه'**، و**'إميل بانفينيست'**، فطور اتجاه الحلقة وعرفت بمدرسة "علم اللغة الوظيفي" لأن اهتمامها

---

[1] – أحمد مومن، اللسانيات، النشأة والتطور، ص 136.

[2] – المرجع نفسه، ص 136.

[3] –نعمان بوقرة: المدارس اللسانية المعاصرة، ص88.

الأساسي تمثل في التطور إلى الطريقة التي تعمل بها الوحدة الصوتية كعلامة اتصال، كما عنيت بالبعد الوظيفي للغة، ممثلا بكيفية استخدام اللغة من حيث هي وسيلة اتصال يستخدمها الأفراد للتواصل ولأهداف وغايات معينة"[1].

ومنه فحلقة براغ تبلورت في فرنسا على يد ' **مارتيه** ' و' **بانفينيست'**، وتطورت أفكارها وكانت سببا في ظهور الفكر اللساني الوظيفي، فاهتم علماء هذه الحلقة بوظيفة اللغة، وبدراسة البعد الوظيفي للوحدات الصوتية، كون اللغة تجسد الوظيفة الاتصالية، والتبليغية، والصوت يحتل مكانة وظيفية باعتباره علامة تواصلية.

ولقد تولد عن حلقة براغ اللغوية اتجاه لساني مهم كان ثمرة جهود مجتمعة وهو الاتجاه اللساني الوظيفي الذي انبثق "عن الأعمال التي اهتمت بدراسة الظواهر الصوتية في إطار ما يعرف بالاتجاه الفونولوجي (la phonologie) الذي ظهر على يد **ترويتسكوي**، وتطور على يد **جاكبسن**، و**مارتيني**، وحلقة براغ المتأسسة في عام 1928"[2]

فما يميز الجهود اللسانية في حلقة براغ اللغوية هو ظهور المدرسة الوظيفية، سبب هذا الظهور هو اهتمام حلقة براغ بالوظيفة اللغوية، حيث استبعدت المدرسة الوظيفية الدراسة التاريخية كونها تهتم بدراسة الأزمنة التعاقبية لتغير اللغة وتطورها، ولا تكشف عن جوهر اللغة وخصائصها، فاستعانت بمبدأ **دي سوسير** في تحديد منهجها باعتبار اللغة نظاما لا يمكن الفصل بين أجزائه، واعتبرت اللغة نظاما وظيفيا، وبالتالي ظهر تأثرها بمنهج **سوسير** الذي اعتمد المنهج أو الدراسة الوصفية مع عدم إهمال المنهج التاريخي.

وفي صدد حديثنا في هذا المقام عن المنهج التاريخي والمنهج الوصفي ورأي الوظيفيين في كلا المنهجيين، نؤيد الرأي القائل:

"أن الدراسة التاريخية لا يمكن أن تهمل فكرتي النظام والوظيفة، كما أن الوصف لا يمكن أن يلغي فكرة التطور، إذا لا يمكن الفصل بين المنهجين التاريخي والوصفي "[3] .

[1]–ينظر، المرجع السابق، ص85–86.

[2] –شفيقة العلوي، محاضرات في مدارس اللسانية المعاصرة ، ص 17 ..

[3] –المرجع نفسه ،ص 89 .

نجد بين المنهجين الوصفي والتاريخي، علاقة ترابطية تكاملية فالدراسة التاريخية تهتم بدراسة اللغة عبر حقبات زمنية، كما تعير اهتماما لوظيفة اللغة ونظامها، وكذلك الدراسة الوصفية؛ فالمنهج الوصفي لا يلغي التغيرات الطارئة على اللغة عبر التاريخ، كما ينقل خصائصها ومميزاتها وبالتالي فهذين المنهجين يخدمان بعضهما، ولا يهملان وظيفة اللغة كونها نظام وظيفي، ويهتمان بخصائصها، ووظائفها.

3- أهم المبادئ التي تقوم عليها المدرسة الوظيفية:

3-1 مفهوم الوظيفة؛ ومنه جاءت تسميتها، فالباحث يسعى للكشف عن القطعة الصوتية التي تؤدي وظيفة داخل التركيب، ودليل وظيفتها أن استبدالها بأخرى يؤدي لتغير في معنى الوحدات اللغوية، فالمعنى والوظيفة هما جوهر اهتمامات المدرسة الوظيفية"[1].

قامت المدرسة الوظيفية على مبدأ الوظيفة، واهتمت بمفهومها فانطلقت في دراستها للغة من معرفة وظائف الوحدات اللغوية، وهو العمل الذي يقوم به الوظيفيون لتحديد مدى وظيفية القطع الصوتية من خلال الدور المهم لها في تغير المعنى على مستوى التراكيب، ومنه ربطوا المعنى بالوظيفة، وأولوهما الاهتمام في الدراسة، والتحليل.

3-2 اللغة وظيفية؛ تتميز اللسانيات في المدرسة الوظيفية بنظرتها إلى اللغة من خلال الوظيفة، فحللوا اللغة بهدف إبراز الوظائف التي كانت مكوناتها البنيوية المختلفة تؤديها في استعمال اللغة بأجمعها[2].

ويعتبر هذا المبدأ من أهم المبادئ التي ميزت المدرسة الوظيفية وأعطت لها إشارة الإنطلاق في الدراسة اللسانية الوظيفية، حيث اعتبرت اللغة نظاما وظيفيا يحقق وظائف متعددة، فسعى الوظيفيون من خلال هذا المبدأ لمعرفة الوظائف اللغوية

[1] ينظر، شفيقة العلوي، محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة، ص17.
[2] ينظر، جفري سامسون، تر:محمد زياد كبة، مدارس اللسانيات 'التسابق والتطور'، مطابع جامعة الملك سعود، الرياض، د.ط، 1417، ص105.

وتحديدها، والتي تتجسد من خلال استعمال اللغة، واستخدامها لتأدية وظيفة معينة، وبالتالي فاللغة عندهم وجدت لغرض وظيفي.

3-3 التقطيع المزدوج: "من أهم المبادئ التي تبنى عليها أفكار **مارتيني**، وهو الميزة التي تباين الأنظمة اللسانية البشرية عن التنظيمات الاتصالية الأخرى، كلغة الحيوان، والطبيعة والإشارات، وينص على أن تحليل الوحدات اللغوية يتم على مستويين:

3-3-1 التقطيع الأولي: الذي يتكون من الكلمات الدالة، أي المونيمات Monémes مثل: **كتب التلميذ الدرس=/ كتب/أل/تلميذ/أل/درس.**

3-3-2 التقطيع الثانوي: وينطلق من نتيجة التقطيع الأولي، ليقوم بتحليل تلك الوحدات المستقلة ذات المحتوى الصوتي والدلالي إلى فونيمات (les phonémes)"[1].

يعتبر التقطيع المزدوج قاعدة أساسية قامت عليها تطبيقات المدرسة الوظيفية على مستوى الأنظمة اللغوية، وقد أعطى هذا المبدأ ميزة للنظام التواصلي البشري، ويكون هذا التقطيع ثنائي، ففي الأول يتم تجريد الوحدات اللسانية الصغرى التي تحمل معنى، أي الكلمات الدالة، والتي لها وظيفة. بينما التقطيع الثاني ينطلق من خلاصة التقطيع الأول، فيتم استخراج الوحدات اللسانية التي لا تحمل معنى أي الفونيمات، ومن خلال ذلك تتضح قيمة هذا المبدأ في التحليل اللساني ودراسة اللغة.

4- الجهود اللسانية لأقطاب المدرسة الوظيفية:

بعد بزوغ نجم حلقة براغ وتأسس المدرسة الوظيفية برزت أعمال مؤسسي هذه المدرسة في الدرس اللساني، وقاموا بطرح أفكارهم ومبادئهم في تحليل اللغة ودراستها، وتميزت هذه الجهود بقيمة لسانية كبيرة حفظت لهذه المدرسة دورها وأهميتها بين المدارس اللسانية الأخرى، وسنقوم بعرض أهم أعلام هذه المدرسة، مع تسليط الضوء على أشهر أعمالهم المطروحة في الدرس اللساني الوظيفي كالتالي:

[1] شفيقة العلوي، محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة، ص 18،19.

4-1 **فيلام مثيزيوس**؛ vilém Mathesius (1882-1945)

أسس بمعية معاونيه نادي براغ اللساني، ومن أهم الإتجاهات التي قام بها استعمال الدراسة الوظيفية للتمييز بين النحو والأسلوبية، واشتهر بجهده في التفريق بين مفهومي الموضوع والخبر، وتطويره لمنظور الجمل الوظيفي، فقصد بالموضوع الاسم الذي تخبر عنه الجملة، والخبر كل ما يقال عن موضوع الجملة.[1]

لقد كان' **لماثيزيوس** ' الفضل في تكوين حلقة براغ اللسانية، إذ يعد القطب المهم في هذه الحلقة، وترأس عدة مؤتمرات للبحث اللساني، وقد أكد دوره الفعال في هذه المدرسة بفضل دراساته اللغوية الوظيفية وتحديده لمصطلحاته، مع حرصه على التفريق بينهما، ومن أبرز الجهود اللسانية الوظيفية التي أشتهر بها نجد ما يلي:

أ-منظور الجملة الوظيفي: fonctional Sentence perspective

"وقد عرفه **كريستال** Crystal بأنه منهج استعملته مدرسة براغ لتحليل الجمل حسب مضمونها الاختياري، ولازال مستعملا حتى الآن في تشيكوسلوفاكيا ودول أوروبية أخرى، وتكون لكل عنصر أساسي في الجملة مساهمة دلالية حسب دوره الديناميكي الذي يلعبه في عملية الاتصال"[2].

حيث ينظر **'ماثيزيوس'** للجملة من خلال دورها في عملية التواصل، سعيا منه لإثبات الوظيفة الدلالية لكل عنصر من عناصرها، وبالتالي يدرس الجملة من منظور وظيفي شكليا من خلال العناصر المكونة لها، وضمنيا من خلال الدلالة التي تحملها هذه العناصر، والتي تحقق عملية الاتصال.

[1] -ينظر: أحمد مومن، اللسانيات 'النشاة والتطور'، ص139.

[2] -المرجع نفسه، ص 140 .

2-4 ترويتسكوي نيكولاي سيريجيفيتش: Treibestkoy N-Sergoiviteh (1890-1938)

لساني روسي؛ يعد من مؤسسي علم الفونولوجيا، وقد اصدر كتابه "مبادئ الفونولوجيا Principes de phonologie سنة 1949"، كما تتدرج أفكاره في إطار المفهوم الوظيفي لذلك شملت دراسته كل المستويات اللسانية الفونولوجية والصرفية والمعجمية.[1]

يعد ' **ترويتسكوي** ' من أعلام المدرسة الوظيفية المهمين، وكان من المؤسسين الأوائل لحلقة براغ اللسانية، وبفضل جهوده المبذولة في اللسانيات عامة واللسانيات الوظيفية خاصة حاز شرف المؤسس الأول للفونولوجيا، وقد كانت مؤلفاته ذات صيت وأهمية بالغة في هذه النظرية، حيث جسد فيها أفكاره الوظيفية وتطبيقاته اللغوية، ومن أهم أعماله نجد ما يلي :

"يرى أن الفونيم عبارة عن نماذج صوتية لها قدرة على تمييز الكلمات، فيعتبره أصغر وحدة فونولوجية في اللسان المدروس، كما يرى أن الأنماط الصوتية المستقلة تميز الحدث الكلامي وبذلك فالفونيم يؤدي وظيفتين:

-وظيفة ايجابية : حينما يساعد على تحديد الكلمة التي تحتوي عليه .

-وظيفة سلبية: حينما يحتفظ بالفرق بين كلمة من حيث المعنى والكلمات الأخرى".[2]

بما أن **'ترويتسكوي'** يدرس علم الأصوات الوظيفية، ويؤسس له فأكيد أنه يصب اهتمامه على الصوت، ويطبق دراسة وظيفية يتقصى فيها البعد الوظيفي للأنماط الصوتية، ولذلك توصل لوظيفية هذه الأنماط في اللغة، وأهميتها في تفريق الكلمات وتمييز الحدث اللساني.

[1] -ينظر: نعمان بوقرة، المدارس اللسانية المعاصرة، ص 91 .

[2] -ينظر: المرجع نفسه، ص 92 .

"توصل إلى الوظيفة التمييزية للفونيم (القيمة الخلافية)، الوظيفة الأساسية للوحدات الفونولوجية، وهي أساس التحليل الفونيمي بين الوحدات المفيدة، وأشار إلى أن التغاير والتضاد في المجال الصوتي يحددان مفهوم الفونيم ووظيفته التميزية.[1]

وبذلك **'فتروبتسكوي'** قد اجتهد في الدرس اللساني الوظيفي وتعمق في النظرية الفونولوجية، ولذلك أوجد للفونيم أبعاده الوظيفية ووظيفته التمييزية، فوضع للصوت ما يميزه عن صوت آخر، فهذا التمييز يحدث التخالف بين الأصوات، وبالتالي إختلاف الوظائف، والإختلاف(التغاير أو التضاد) يؤدي للإفادة.

4-3 رومان جاكبسن: Roman-jakobson(1896-1983)؛ شغل منصب نائب الرئيس في المدرسة الوظيفية، ووضع عددا من الفرضيات اللسانية لتصبح تمهيدا نظريا مهما خلال الأبحاث الأولى لحلقة براغ، كما قام بتطوير دراسات البنيوية الأولى المؤسسة على فكرة الوظائف اللسانية.[2]

يعد **'جاكبسن'** من المهتمين بالدراسة اللسانية والبارزين فيها، وقد ظهر دوره الأساسي كونه من الأقطاب المؤسسين لحلقة براغ، والمدرسة الوظيفية، إذ تعد أعماله وأبحاثه في اللغة ذات المنطلقات البنيوية الركيزة الأساسية التي اعتمدها في بلورة الأفكار، والمبادئ الوظيفية لهذه المدرسة ومن أهمها وأشهرها نذكر ما يلي:

4-3-1 جاكبسن والفونولوجيا؛ كان له الفضل مع غيره في التأسيس للنظرية الفونولوجية، فحلل ميزات اللغة الصوتية التي يدرسها، لذلك تميزت الفونولوجيا الجاكوبسونية بالاهتمام بالفونيم والتغيرات الطارئة عليه عبر المسار التاريخي للغة، وتوصلت لوضع تنظيم فونولوجي كلي يحمل التقابلات الثنائية أو السمات السمعية التي حصرها في اثني عشر زوجا"[3].

[1] -ينظر : نعمان بوقرة، المدارس اللسانية المعاصرة، ص 93 .

[2] ينظر: عبد القادر الغزالي، اللسانيات ونظرية التواصل، دار الحوار للنشر والتوزيع، سوريا، ط1، 2003، ص13، 14.

[3] -ينظر:عصام نور الدين، علم وظائف الأصوات اللغوية-الفونولوجيا- دار الفكر اللبناني، بيروت، ط1، 1992، ص78-79.

يتضح من دراسات **'جاكبسن'** وتوليه مهمة تحليل اللغة ودراسة الأصوات، أنه يسعى لتطبيق دراسته الفونولوجية للفونيمات على كل اللغات الإنسانية، لأن كل لغة تضم مميزات صوتية، وفونيمات محددة، لذلك نجد أن النظام الفونولوجي الذي وضعه **'جاكبسن'** قد حدد صفات الفونيمات، وجعل الدراسة اللسانية الفونولوجية دقيقة إلى حد ما، حيث حصر هذا السمات الثنائية السمعية في اثني عشر سمة متقابلة، جسدت جهده المبذول واهتمامه اللساني الوظيفي، لذلك كانت أعماله سببا في ظهور مدارس لسانية أخرى وجهود لغوية مهمة.

4-3-2 وظائف اللغة عند جاكبسن؛ يرى أن اللغة وسيلة للتواصل الإنساني الذي لا يتحقق إلا بتوفر العناصر التالية :

المرسل إليه destinataire، الرسالة message، المرسل destinateurs، المرجع référence، نظام الرموز code، قناة الاتصال.[1]

قام **جاكبسن** في دراسة اللغة بوضع ستة عناصر تحقق التواصل الإنساني، وتسهم في نجاحه، فبدأ بالمرسل وهو العنصر المسؤول على وجود الرسالة، والمرسل إليه الذي يستقبل هذه الرسالة أو المحتوى اللغوي الذي يحمل في طياته رموزا وألفاظا فتنتقل الرسالة عبر قناة تحقق هذا التواصل بين المرسل والمرسل إليه.

وقد استنتج **'جاكبسن'** أن لكل عنصر من العناصر السابقة وظيفة لسانية مختلفة، وعليه فقد ميز بين ستة وظائف للغة وهي كما يلي:

1 " -الوظيفة التعبيرية (expressive): وتخص المرسل.

2-الوظيفة الندائية (conative): وتتمحور حول المتلقي.

3-الوظيفة المرجعية (référentielle) : وتتمحور حول المرجع، أو السياق.

4-وظيفة إقامة الاتصال (phatique): أو الإنتباهية.

5-وظيفة تعدي اللغة (métalinguistique): أي استخدام الرسالة لشرح الرموز.

[1] : ينظر، هيام كريدية، أضواء الألسنية، بيروت-لبنان-، ط1، 2008، ص 106-107.

6- الوظيفة الشعرية (poétique): وتخص المرسلة في ذاتها ولذاتها ويطلق عليها الجمالية أو البلاغية ".[1]

ومن خلال ذلك يتضح أن **'جاكبسن'** قد وضع الوظائف اللغوية بناءا على عناصر التواصل اللغوي التي أشار إليها، وبالتالي أصبح لكل عنصر وظيفة مختلفة عن غيرها، وهذه العناصر هي المكونة للرسالة اللغوية، حيث وضع هذه الوظائف بترتيب ملحوظ، إذ أن للمرسل وظيفة التعبير عن انفعالاته في الرسالة، والوظيفة الندائية تخص المستقبل أو المتلقي، فالمرسل يتوجه بالنداء للمتلقي، ويسعى لجلب انتباهه، ليحفظ بقاء الاتصال بينهما، فيضمن بذلك وجود رسالة لغوية ذات مرجع محدد وقيمة جمالية تمكنها من وصف محتواها وشرح رموزها.

4-4 اندريه مارتينيه؛ André Martinet (1908-1999) لساني فرنسي، جمعت محاضراته في كتاب بعنوان 'الفونولوجيا':علم الأصوات الوظيفي Phonology as Functional Phonetics، كما قام بطرح لفظة 'الوظيفة'، وبين قيمتها وأرسى لمبادئ نظريته من خلال مقالته ماهية اللسانيات الوظيفية حيث ركز على الوظيفة في اللغة أثناء التبليغ.[2]

يعد **اندري مارتينيه** من أعلام الفونولوجيا وقد ألقى محاضرات مهمة احتواها كتابه في علم الأصوات الوظيفي، فقد اهتم بالأصوات الوظيفية ودرسها من حيث الوظيفة التي تؤديها، وباعتباره من أهم أقطاب المدرسة الوظيفية ومن أعلامها البارزين إن لم نقل المؤسسين، فقد قام بطرح مصطلح الوظيفة وتقصى قيمة هذا المصطلح وسطر المبادئ الوظيفية لدراسته في عمل مميز له نظر فيه للسانيات الوظيفية.

لقد تميز **أندري مارتينيه** بأعماله اللسانية الوظيفية، وكان له الفضل بظهور الجهود اللسانية التي تلته، ومن أهم ما قدمه في الدرس اللساني الوظيفي نجد ما يلي:

[1] -ينظر: المرجع السابق، ص108-112.

[2] ينظر، أندريه مارتينه، وظيفة الألسن وديناميتها، تر: نادر سراج، المنظمة العربية للترجمة، لبنان ، ط1، 2009 ، ص17، 22.

- وظيفة اللغة: la fonction de la langue

يقر بوظيفة اللغة التواصلية ويعتبرها الوظيفة الأساسية لها، إضافة إلى باقي الوظائف اللغوية الأخرى التي لا تقل أهمية.

- التقطيع المزدوج: la double articulation وقد تمت الإشارة إليه فيما سبق.

وبعد التطرق للفكر الوظيفي الغربي نشأة، وتطورا، وتتبع محطات ظهور المدرسة الوظيفية مبدأ وأقطابا، نقف للحديث عن عنصر لا يقل أهمية عن سابقه في هذا البحث، والذي يقدم من خلال طرح التساؤل التالي: كيف تجلى الفكر اللساني الوظيفي في الدرس اللساني العربي؟ وكيف استثمرت مبادئه؟ ومن هم الدارسين العرب الذين تبنوا واهتموا بهذا الاتجاه؟.

5- بوادر الفكر اللساني الوظيفي عند العرب:

لقد تأثر الدرس اللساني العربي بالمدارس والاتجاهات اللسانية الغربية، تنظيرا وتطبيقا، ومن أهم الاتجاهات التي تأثر بها نجد الاتجاه الوظيفي.

"فقد دخلت نظرية النحو الوظيفي للعالم العربي عبر جامعة محمد الخامس بالرباط، حيث شكلت مجموعة البحث في 'التداوليات واللسانيات الوظيفية'، وبفضل جهود الباحثين المغاربة المنتمين لهذه المجموعة، تسنى للمنحى الوظيفي أن يأخذ محله في البحث اللساني المغربي، وقد تم ذلك عن طريق أربع طرق أساسية هي: التدريس، والبحث الأكاديمي، والنشر، وعقد ندوات دولية داخل المغرب".[1]

ومنه نجد أن الاتجاه اللساني الوظيفي قد كتب له الانتشار في الوطن العربي من خلال البوادر اللسانية التي قام بها المغاربة والبحوث التي تم طرحها في اللسانيات الوظيفية، وقد اتخذ هذا الاتجاه مكانته في الدرس اللساني المغربي من خلال أربع محطات أساسية، كانت سببا في تطور هذا الاتجاه في الوطن العربي، وظهور مؤلفات تتناول اللسانيات الوظيفية، وهي: التدريس والبحث الأكاديمي، والنشر، حيث أستثمر هذا الاتجاه على

[1] - أحمد المتوكل، المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي- الأصول والامتداد، دار الأمان، الرباط، ط1، 2006، ص 61.

مستوى الطرائق، ومن أهم البوادر التي كانت سببا في انتقال، وانتشار الاتجاه الوظيفي إلى الوطن العربي، نلخصها كالتالي:

أ- "شرع تدريس النحو الوظيفي في مستهل سنوات الثمانين بجامعة الرباط بشعبتي اللغة الفرنسية واللغة العربية، ثم توسع تدرسيه لجامعات أخرى، وعمل الأساتذة مفتشو التعليم الثانوي على إدخاله للقطاع التعليمي عن طريق الكتاب المدرسي".[1]

برز انتقال اللسانيات الوظيفية للعرب أول شيء من خلال إدخال النحو الوظيفي في التدريس وتعليم اللغات، فكان التركيز أولا على اللغة الفرنسية، واللغة العربية، بعدها لوحظ التأثر به، وتوسع استثماره بجامعات مغربية أخرى، وتواصل مداه ليصل إلى التعليم الثانوي عن طريق الكتاب المدرسي باعتباره من الوسائل التعليمية الأساسية في العملية التعلمية التعليمية.

ب- "أخذت نظرية النحو الوظيفي قسطا هاما من البحث الجامعي بالمغرب، حيث هيئت رسائل إجازة، وأطروحات دكتوراه استهدفت وضع أنحاء وظيفية للغة العربية الفصحى أساسا، ودوارجها، واللغات الأمازيغية، والمغربية، وكذلك الفرنسية".[2]

فقد ظهرت ثمار الاهتمام بهذا الاتجاه على مستوى البحث العلمي، والجامعات، فأنتجت مواضيع بحوث في الدكتوراه والرسائل الجامعية تتناول البعد الوظيفي وأنحاءه في اللغة العربية ولهجاتها، واللغة الأمازيغية والفرنسية، إذ تعتبر من الجهود المهمة والأساسية لتطبيق الاتجاه الوظيفي عند العرب وانتقاله في البلدان العربية.

ج- "بموازاة البحث الأكاديمي الصرف، قام لسانيو مجموعة البحث في 'التداوليات واللسانيات الوظيفية' بأعمال نشرت بالعربية، وبلغات أجنبية داخل المغرب (**المتوكل** 1985، و**البوشيفي**، 2005....)، وخارج المغرب(**المتوكل** 1984، و**جدير**2003)".[3]

---

[1] _ ينظر: المرجع السابق، ص 61.

[2]- أحمد المتوكل، المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي- الأصول والامتداد ، ص 62.

[3] : ينظر: المرجع نفسه، ص62.

فبعد انتقال اللسانيات الوظيفية للوطن العربي، وتناول الاتجاه الوظيفي بالبحث والدراسات الجامعية المغربية، قامت ندوات عقدتها مجموعة البحث في 'التداوليات واللسانيات الوظيفية'، ونتج عن هذه الندوات أعمال لسانية برز فيها عدد مهم من الدارسين العرب في المجال اللساني الوظيفي.

" لقد استفاد **المتوكل** باعتباره من أهم الدارسين المغاربة البارزين في اللسانيات الوظيفية، من الانتقادات التي طرحها **سيمون ديك**(1968)، وخاصة في (1978)، و(1989) في النحو الوظيفي، وكان يهدف بذلك لمعرفة مدى إمكان استكمال وضع نحو وظيفي موحد يكفل وصف، وتفسير ظواهر اللغة العربية الجملية والنصية"[1].

ومنه تتضح أهمية، وميزة جهود الدارسين المغاربة، أبرزهم **المتوكل** الذي يعتبر همزة وصل بين اللسانيات الوظيفية والعالم العربي، إذ أنه كان سببا في نقل هذا الاتجاه للعرب من خلال ترجماته للمؤلفات اللسانية الوظيفية الغربية، وطرحه لآراء وظيفية متأثرا بأفكار **'سيمون ديك'**، حيث كانت جهوده محط الأنظار واشتهرت كونه يسعى للوصول إلى نحو وظيفي كلي يطبق على كل الظواهر اللغوية العربية.

"كان المغرب جسرا لعبور النحو الوظيفي إلى أقطار عربية أخرى، فبفضله ظهرت مؤلفات وبحوث مغربية في الجزائر، وتونس، والعراق...، وبالتالي استطاع المنحى الوظيفي أن يحتل موقعه داخل البحث اللساني المغربي، وأعانه في ذلك اجتهاد الباحثين الذين تبنوه باستمرار، ولأنه انتهج نهجا مغايرا في البحث ولم يقصي المقاربات الأخرى بل استفاد منها".[2]

ومما سبق نخلص إلى أن المغرب هو البلد العربي الأول الذي استقبل اللسانيات الوظيفية، بفضل جهود دارسيه وباحثيه، وخاصة **' أحمد المتوكل'**، فمن المغرب كانت نقطة الانطلاق لانتشار الاتجاه الوظيفي في البلدان العربية الأخرى، وقد تحقق لهذا

[1] ينظر: أحمد المتوكل، قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية- بنية الخطاب من الجملة إلى النص، ص 10، 15، 18.

[2] ينظر: أحمد المتوكل، المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي-الأصول والامتداد-، ص 62-63.

الاتجاه التوسع، والقبول، والتطور في العالم العربي بفضل جدية، وأهمية الطرح اللساني الوظيفي للباحثين العرب، وتميزه بمنهجيته وتقبله للاتجاهات اللسانية الأخرى.

ومن خلال التطرق للفكر اللساني الوظيفي في العالم العربي، والمحطات التي أستثمر فيها، سنتناول بعد ذلك المحطة الأولى في عنصر مستقل، وتتجسد هذه المحطة في الاستفادة من الاتجاه الوظيفي في التدريس الأكاديمي، والتعليم الجامعي، ومنه نطرح التساؤل القائل: كيف استثمرت فكرة الوظيفة في تعليمية اللغات بعد الانتشار الذي حققه الاتجاه الوظيفي في الوطن العربي؟، وما هي العناصر التعليمية التي تجسد فيها الاستثمار الوظيفي؟.

6-استثمار فكرة الوظيفية في تعليمية اللغات :

استثمرت فكرة الوظيفية في تعليمية اللغات في جوانب تعليمية تربوية عدة، من بينها مايلي:

6-1 المناهج التربوية؛ يعتبر المنهاج التعليمي بنية منسجمة لمجموعة من العناصر المنظمة في نسق تربطها علاقات التكامل المحددة بوضوح.[1]

إذن فالمنهاج وثيقة رسمية تربوية ذات بناء متكامل، تسلم للأستاذ وتحمل في طياتها عناصر منظمة تساعد في سير الحصة التدريسية، وتربط بين عناصر الدرس وأهدافه بطريقة تكاملية.

"من الأمور المسلم بها عالميا أن المناهج المدرسية لا تتصف بالجمود، وأنها تخضع للتعديل والتغيير، مواكبة للتقدم العلمي والتكنولوجي، ومسايرة للقانون التوجيهي".[2]

ومنه تكون المناهج التربوية وثيقة قابلة للتغير والتجدد، وبالتالي فهي تراعي ظروف المتعلم وتغيرات محيطه من الجانب العلمي، والفكري.والاجتماعي، والتربوي.

[1] اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج الطور الأول من التعليم المتوسط (السنة الأولى متوسط)، مشروع وزارة التربية الوطنية، الجزائر، د.ط، 2015، ص 6.
[2] ينظر: المرجع نفسه، ص 4.

إذن تتضح وظيفية المناهج التربوية في أنها تأخذ بعين الاعتبار التغيرات الزمنية العصرية، والقانونية التربوية للبلد، ونلاحظ أن هذا ليس فعالا كثيرا على مستوى التعليم في الجزائر، إذ أن تعديل هذه المناهج وتحسينها يكون بصفة بطيئة، والدليل على ذلك أننا اليوم نستعين بمنهاج اللغة العربية لسنة جوان 2013 للتعليم في سنة 2017.

"إن مجمل المناهج في حاجة لتصحيحات (بدرجة متفاوتة) من خلال تحقيق أفضل مقاربة بالكفاءات، والتكفل بالمشاريع البيداغوجية المقترحة، لتحقيق إدماج أفضل للبعد المنهجي، وتطبيق التعلم المبني على مساعي حل المشكلات، والتكفل الأفضل بالقيم على مستوى المحتويات، ومنه إنتاج الجيل الثاني من المناهج بعد إجراء تقييم معمق، ومقارن، على استغلال التقاء تلاميذ النظام القديم بتلاميذ النظام الجديد.[1]

لذلك فالتعديلات المقترحة للمناهج التربوية ترتبط بالمحتوى بقدر ارتباطها بالأهداف التي تحددها، وهو ما يقتضي الاهتمام بالمادة التعليمية التعلمية التي تقدم للمتعلم، وجعله محور العملية التعليمية، وقياس كفاءاته التعليمية، وتزويده بقدرة حل المشكلات لفهم المحتوى، واكتساب قيم ذاتية اجتماعية وظيفية، وهو ما تهدف إليه محتويات الجيل الثاني، للتمكن من إنتاج مناهج تربط بين المتعلم الجديد، والمتعلم القديم من حيث التعلمات والكفاءات، والأهداف، لذلك فالمناهج الحالية تخلو من فكرة الوظيفية على مستوى الأهداف، إلا أن هناك جهود تكوينية ولقاءات تربوية لتفعيل وظيفية هذه المناهج من حيث الطرائق، والمحتوى، ومن خلال ما يطرحه الجيل الثاني في سعيه لذلك.

6-2 الوسائل التعليمية:(المعينات التعليمية)"هي جميع أنواع الوسائط التي يستخدمها المدرس في الموقف التعليمي لتوصيل الحقائق، أو الأفكار، أو المعاني للتلاميذ، وفق إستراتيجية التعليم، والتعلم لتحقيق الكفاءات المستهدفة"[2].

فالوسائل التعليمية تعين المعلم في التعليم، وتزود المتعلم بالمعارف المختلفة، والمتنوعة، وتحقق الأهداف التربوية المسطرة، كما أن للوسائل التعليمية دور وظيفي مهم في التعليم،

[1] ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، الإطار المرجعي لإعادة كتابة المناهج، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، د.ط، مارس ، 2009، ص6.
[2] اللجنة الوطنية للمناهج (مديرية التعليم الأساسي)، مناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان، 2013، ص46.

كونها تقوي ذاكرة المتعلم، وتزوده بكفاءات معرفية يستفيد منها في حياته الفردية، ولذلك فاستثمار الوظيفية في الوسائل التعليمية قد حقق نتائج ، إن لم نقل ناجحة، فهي مرضية، ومن هذه الوسائل التعليمية الوظيفية في أغلب المدارس الجزائرية نجد الصور(شخصيات، أماكن)، الأشرطة(سمعية، بصرية)، المراجع(الكتاب، المصحف، القصة)، كل هذه الوسائل التعليمية، إذا حسن استغلالها وتوظيفها وفق ما يناسب المتعلم، تنجح العملية التعليمية التعلمية، وينتج التعليم الوظيفي ليثمر كفاءات، ولغات، ومهارات وظيفية.

6-3 التقويم التربوي؛ وهو عملية تربوية شاملة مجالها الرئيسي هو إصدار أحكام على مكونات العملية التعليمية التعلمية سواء ما تعلق بالأهداف، والكفاءات المستهدفة، أو ما اختص بأداء التلميذ، وينقسم التقويم إلى ثلاثة أقسام؛ أولي، وبنائي، وختامي.[1]

يعتبر التقويم التربوي بمثابة إصدار الحكم على مختلف عناصر العملية التعليمية من كفاءات، وقدرات المتعلم، وأهداف التعلم، والمحتوى التعليمي، لذلك فهو مهم وأساسي ليكون التعليم وظيفيا، إذ أنه يمحص وينسق العملية التعليمية التعلمية، وبمجرد الاطلاع على التقويم من الناحية النظرية لا نستشف وظيفيته، بينما الجانب التطبيقي للتقويم وخاصة أقسامه الثلاثة، يمكن استثمار الوظيفية على مستواها، فنجد:

6-3-1 التقويم الأولي: وفيه يتم تشخيص كفاءات المتعلم ومكتسباته القبلية، وهنا أقيس مدى وظيفية ما تعلمه من معارف ومهارات سابقة.

6-3-2 التقويم البنائي: يقوم المدرس بتقويم تكويني فيستثير تفكير المتعلم ومدى فهمه ويتضح الاستثمار الوظيفي فيه من خلال طرح الأسئلة على المتعلم لتعميق الفهم لديه، وجعله يناقش ويجيب شفهيا، ويطرح أرائه ويدافع عنها.

6-3-3 التقويم الختامي؛ ويكون في نهاية السنة الدراسية، أو المشروع، أو مقرر دراسي ، أو فصل دراسي، أو مرحلة دراسية، بهدف إعطاء تقديرات للمتعلمين.[2]

[1] ينظر، المرجع السابق، ص 48.
[2] اللجنة الوطنية للمناهج، السنة الثانية من التعليم المتوسط، ص 48.

فهو تقويم تحصيلي لما اكتسبه المتعلم من معارف وكفاءات، ويستثمر وظيفيا من خلال جعل المتعلم يثبت ما تعلمه، ويستذكر تعلماته ومن ثمة توظيفها في حل المشكلات، والفروض، والاختبارات، وبالتالي يتحصل على ملاحظات تقييمية لما قدمه، وهذه الملاحظات هي التي تساعده في معرفة مستواه التعليمي ومنه تحسينه.

6-4 أساليب التدريس؛ وهي مجموعة سمات تفرض نفسها على شخصية المعلم أثناء عرضه للدرس على طلابه، كما ترتبط ارتباطا وثيقا به، وأسلوب التدريس يختلف من معلم إلى أخر، كونه يحدث تلقائيا ودون تخطيط مسبق.[1]

ومنه تكون أساليب التدريس تعبر عن مدى تفاعل المعلم في درسه، وانفعاله مع متعلميه، إذ أنه يعبر عن طبيعة المعلم وشخصيته التلقائية في تقديمه للدرس.

تتضح وظيفية الأساليب التدريسية من خلال أنواعها التي تتجسد تطبيقيا أثناء إلقاء الدرس، وعلى مستوى الأنشطة التعليمية التعلمية، ومن أهمها؛ الأسلوب القائم على المدح والذم، الأسلوب القائم على ضرب الأمثلة، الأسلوب القائم على القصص، الأسلوب القائم على الوعظ.[2]

فأنواع الأساليب التدريسية هي التي تجعل المتعلم يمارس تعلما وظيفيا، ففي النوع الأول يطبق المعلم طريقة المدح والذم أو النقد، من خلال شكر المتعلم ومدحه واستغلال النقد البناء في إيصال المعارف له.

والأسلوب الثاني يقوم على إيراد أمثلة واقعية اجتماعية عايشها المتعلم، ومنه تتضح نجاعة هذا الأسلوب في إيصال معرفة وظيفية.

بينما الأسلوب الثالث يجسد للمتعلم سهولة كبيرة في استقبال المعارف، والخبرات، ويكون هذا الأسلوب وظيفيا من خلال استغلاله للقصص أثناء التدريس، وهو ما يحبذه المتعلمون كثيرا كونه قريب من الواقع، ويلامس حياة المتعلم، فالتدريس بأسلوب القصص يغرس في المتعلم قيما، ويرسخ المعارف في ذهنه، ويحقق وظيفيتها إلى حد بعيد حتى أن المتعلم

[1] ينظر، صالح بن إبراهيم المقاطي، الطرق والأساليب والاستراتيجيات التدريسية في مواد التربية الإسلامية، د.ط، د.تا، ص 22.
[2] ينظر، المرجع نفسه، ص 24.

يصبح يستغل هذه المعارف في حياته، ومجتمعه، وحل المشاكل التي تعترضه لأنه عرفها بطابع قصصي، وصورة قريبة لذهنه.

أما الأسلوب الرابع وهو أسلوب الوعظ، فالمتعلم بحاجة له، وباستعمال المدرس لهذا الأسلوب في التدريس فهو يحيط بالمتعلم فكريا، ونفسيا، وتربويا، ويؤهله للاستفادة مما يتعلمه في واقعه عن طريق الوعظ الذي يسهم في إيصال القيم والمعارف له، وبالتالي يسهل عليه الأمور، ويكسر الحاجز بين المعارف والمجتمع، وبين المدرسة، والواقع.

6-5 طرائق التدريس؛ تمثل عملية أو نشاط يهدف إلى عرض المادة التعليمية، ومحتوى النشاطات...فهي تنظيم متوازن للعملية التربوية، وأهدافها.[1]

فطرائق التدريس هي المخطط الذي تدرس المادة التعليمية وفقه، وهي الطريق الذي يسير عليه المعلم ليوصل المعارف للمتعلم، ويحقق الأهداف التربوية المسطرة.

تنقسم طرائق التدريس الى قديمة وحديثة، ويعد استثمار الوظيفية في هذه الطرائق إنتاجا لتعليم وظيفي، حيث يستغل المتعلم تعلماته داخل المدرسة، وخارجها، وسنقوم بدراسة مدى توفر فكرة الوظيفية على مستوى هذه الطرائق.

إن الطرائق القديمة التي اعتمدت التلقين، وجعل المعلم هو محور العملية التعليمية (المحاضرة، المناقشة، الاستنباط)، تتحقق فيها الوظيفية ولكن بنسبة قليلة، وحسب تطبيق المدرس لكل طريقة متتبعا مراحلها، فنجد طريقة المناقشة، وطريقة الاستنباط يحققان كفاءة ذهنية للمتعلم، وتفاعله شفهيا، وفكريا مع ما يعرض في الدرس، لذلك تتطور مهاراته الوظيفية في التعبير، والمناقشة، وقدراته الفكرية في التحليل والتعليق.

بينما طرائق التدريس الحديثة تتجسد على مستواها فكرة الوظيفية تطبيقيا وبنسبة كبيرة، كونها تجعل من المتعلم محور العملية التعليمية، ومن أبرزها:

[1] ينظر: رافدة الحريري، طرق التدريس بين التقليد والتجديد، دار الفكر، عمان، ط1، 1430-2010، ص17.

6-5-1 طريقة حل المشكلات؛ وفيها يعرض المتعلم لمشاكل واقعية لمساعدته في اكتشاف المعلومات، ويكون المعلم مراقبا وموجها فقط، ويعتمد حل المشكلات كأساس للتعليم.[1]

وتتضح وظيفية هذه الطريقة في جعل المتعلم يواجه مشاكل حقيقية من واقعه، ويسعى لإيجاد حلول لها باستغلال واقعه لاكتساب معارف، وتعلمات جديدة، وبالتالي ربط واقع المتعلم الاجتماعي بواقعه المدرسي، وتعلمانه.

6-5-2 طريقة التعلم باللعب؛ وهو استغلال أنشطة اللعب لتوسيع مدارك المتعلم، واكتسابه معارف وتعلمات.[2]

تساعد هذه الطريقة الحديثة، والمطبقة حاليا في التدريس على ترسيخ المعارف في ذهن المتعلم، وتحفيزه للتعلم، وبالتالي حضور التفاعل والتشويق أثناء التعلم، وإلغاء الملل، وتربط بين التعلمات واهتمامات المتعلم(اللعب والألعاب)، وهو ما يحبذه في واقعه، ويجده في حياته اليومية، إذن فهذه الطريقة تسهم في توظيف المتعلم للخبرات التي يتعلمها باللعب، في واقعه ومجتمعه، ويكسر الحاجز الروتيني للتعليم باللعب الذي يعتبر ملاذه، وهي من أنجح الطرائق لاكتساب المتعلم معارف وظيفية.

7- أهمية النص التعليمي في المنظور الوظيفي:

يعتبر النص التعليمي أساسيا، ومهما في العملية التعليمية، وقد برز اهتمام الوظيفية بالنص التعليمي كونه من الوسائط التعليمية التي تربط المتعلم بالمحتوى المعرفي، ولأنه "يمثل كل وحدة تواصلية تعدت الجملة الواحدة سواء أكانت الجملة بسيطة أم معقدة".[3]

فالنص كوحدة تواصلية يتشكل من وحدات نصية صغرى هي الجمل بغض النظر عن نوعها أو تركيبها، ولديه وظائف تعليمية تعلمية هي التي أرست مكانته، وأهميته في المنظور الوظيفي، لذلك ظهر مصطلح"المقاربة النصية" في المناهج الحديثة، ويعني؛

[1] ينظر: المرجع السابق، ص91.
[22] ينظر: رافدة الحريري، طرق التدريس بين التقليد والتجديد، ص 117.
[3] أحمد المتوكل، قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية، دار الأمان، الرباط، ط1، 1434-2013، ص 631.

اتخاذ النص محورا تدور حوله جميع فروع اللغة العربية، فهو المنطلق في تدريسها، كما تهتم المقاربة النصية بالجانب النظري، وتعطي كل الأهمية للجانب التطبيقي العملي الذي تصبح المعارف بموجبه موارد، وسلوكات لغوية يظهر أثرها على لسان المتعلم، وقلمه، وقدرته على فهم وإنتاج النصوص المناسبة للمواقف التي تعترضه في حياته الاجتماعية، والمدرسية.[1]

يتضح مما سبق، أن أهمية النص في المنظور الوظيفي أثبتت دوره الفعال في تدريس اللغة، وفاعلية المقاربة النصية في الجانب الإجرائي (التنفيذي) لها، من حيث تحويل المعارف النظرية لسلوكات لغوية يجسدها المتعلم شفهيا، وكتابيا من خلال إنتاجه لنصوص توافق ما يواجهه من مواقف داخل المدرسة، وخارجها.

لقد قام المنظور الوظيفي عامة، والنحو الوظيفي النصي خاصة بتبني المقاربة النصية، والتركيز على النص كوحدة تواصلية أساسية، ومهمة في التعليم، فقد تأسس على مرتكزات نظرية، ومنهجية أساسية أهمها:

أ-"أن التواصل بين مستعملي اللغة الطبيعية لا يتم عن طريق جمل منفردة، وإنما بواسطة نصوص كاملة".[2]

ومنه تتضح وظيفة النص التواصلية، لأن الجمل المنفردة لا تحقق التواصل إلا إذا كانت مترابطة مع جمل أخرى بسيطة كانت أم مركبة، ومنه يتشكل النص الذي يجسد من خلاله التواصل اللغوي.

ب-"البنية الداخلية للجملة يحددها النص الذي ترد فيه، والنص ليس أي سلسلة اعتباطية من الجمل المرصوف بعضها جانب بعض، وإنما هو مجموعة من الجمل تشكل وحدة تواصلية وتربط بينها قوانين الاتساق".[3]

[1] ينظر: مديرية التعليم الأساسي ، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط، اللجنة الوطنية للمناهج، الجزائر، ديسمبر 2003، ص10.
[2] علي أيت أوشان، اللسانيات والديداكتيك-نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العلمية الى المعرفة المدرسية، دار الثقافة، الدار البيضاء، ط1، 2005، ص 238.
[3] المرجع نفسه، ص 238.

تبرز أهمية النص من خلال وظيفته في تحديد البنية الداخلية المكونة للجملة، ففيه لا ترد الجمل عشوائيا، وإنما تتحقق على مستواه مجموعة جمل متسلسلة مع بعضها تشكل نصا كاملا منسقا مترابط الأفكار يجسد وحدة تواصلية تبليغية.

خلاصة الفصل:

اهتمت الوظيفية بالنص، وجعلته محور الدراسة، انطلاقا من دوره الوظيفي في التعليم والتعلم وأولويته في التدريس، فقد اكتسب مكانة مميزة في المنظور الوظيفي من خلال المبادئ التي اعتمدها الوظيفيون في وضعه، والمنهج المتبع في انتقاءه، وهو ما يتضح في المرتكزات التي قام عليها النحو الوظيفي النصي.

لقد أثبت الاتجاه الوظيفي دوره الفعال في الدرس اللساني، حيث تطور وانتشر بالوطن العربي، واستغل في دراسات جديدة، وكان منطلقا لظهور جهود لسانية عربية وظيفية، وقد ميزت مبادئ المدرسة الوظيفية اللسان البشري، وأفضت إلى تفرده، واصطباغه بصبغة الوظيفية.

ولأهمية ما قدمه الوظيفيون من جهود، وتطبيقات لسانية فقد ظهر تأثر العرب بذلك، فاستثمروا هذه الجهود في تعليمية اللغات، فأدركوا أهمية النص التعليمي في العملية التعليمية التعلمية، انطلاقا من المكانة التي حظي بها في المنظور الوظيفي.

الفصـــل الثانـــي

تحليل واقع اللغة الوظيفية

في النص الأدبي التعليمي(دراسة تطبيقية ميدانية)

تمهيد:

يعتبر النص الأدبي التعليمي الوعاء الأساسي للمادة المعرفية، واللغوية، والفكرية، ما يجعله أداة مناسبة ومثالية، لتحقيق الأهداف التربوية التعليمية، والوصول إلى النتائج المرجوة، وهذا ما سيتم معالجته انطلاقا من طرح الإشكال الأتي: ما مدى حضور اللغة الوظيفية في النص الأدبي التعليمي المقرر لتعليم اللغة العربية للجيل الثاني؟

1_ منهجية تدريس النصوص الأدبية في الطور الأول من التعليم المتوسط

يعتبر تدريس النصوص الأدبية في السنة الأولى متوسط مهما لتفعيل تفكير المتعلم وزيادة قدرته على الاستيعاب والتحليل، وتنمية مهاراته وتوجيه سلوكه، كون النص الأدبي يقدم للمتعلم مضامين تعالج مواضيع تربوية واجتماعية وتحمل قيما ومعارف.

وتدرس حصة النصوص الأدبية كالتالي:[1]

– تبدأ كل حصة بمراقبة تحضير المتعلمين للدرس على كراس المحاولات وفق نظام المراقبة المستمرة، وهده المراقبة تحفز المتعلم على العمل واثبات وجوده ورأيه داخل القسم وخارجه .

– يطرح المعلم أسئلة لجلب انتباه المتعلمين، وتهيئتهم للدرس وتشويقهم، بعدها يدعوهم للقراءة الصامتة وتسمى هده بوضعية الانطلاق.

– يستفسر المعلم عن مدى حضور الفهم العام للنص بعد القراءة الصامتة للتلاميذ، ومن ثم يصوغ المتعلمون الفكرة العامة للنص، ويختار المعلم فكرة أحدهم ليسجلها على السبورة.

– يقرأ المعلم قراءة نموذجية جوهرية صحيحة، بعدها قراءات فردية فقرة فقرة بدءا بالتلاميذ النجباء، على تصحيح المعلم لأخطاء المتعلمين، ومراعاة حسن والأداء الإسترسال وسلامة اللغة.

[1] معلومات مصدرها المعاينة، والمباشرة، والحضور الميداني لحصص تعليمية بالمتوسطات التالية: جفال محمد، وقاد لخميسي، الإخوة عجرودي، وبوقره محمد.

– يناقش المعلم مع المتعلمين ما ورد في النص محاولين صياغة الأفكار الأساسية حسب كل فقرة، وشرح المفردات الصعبة إن وجدت.

–يستخلص المتعلمون القيمة التربوية من النص والعبرة المستفادة منه، فينتقي المعلم أحسنها ويعين قائلها ليسجلها على السبورة لمغزى عام للنص وقد يكون بيت شعري، أو حديث، أو آية....

– دراسة ملكة اللغة، ظاهرة إملائية أو ظاهرة فنية بلاغية من خلال استنباط الأمثلة من النص.

من خلال الحضور لعدة حصص في التدريس النصوص الأدبية والتعرف على مراحل تقديم وتدريس هدا النشاط، وفق طريقة المقاربة بالكفاءات، توصلت إلى أن المتعلم يكون محور العملية التعليمية، فيجيب على الأسئلة ويستخلص المعطيات الواردة في النص، فيناقش ويحلل شفهيا بلغة سليمة، ويتعرف على القيم، والعبر الواردة في النص ليستفيد منها في حياته، ومواقفه الاجتماعية، وهو ما يؤهله لإثراء رصيده المعرفي والغوي، واكتساب لغة وظيفية انطلاقا من النصوص الأدبية.

2_ أهداف تدريس النصوص الأدبية في السنة الأولى من التعليم المتوسط:

يهدف تدريس النصوص الأدبية في الصف الأول من التعليم المتوسط إلى تحقيق الكفاءات المسطرة في المنهاج.

ينتهي نشاط النصوص الأدبية في هذا الصف إلى ميدان فهم المكتوب، ويشتمل على محتويات معرفية تمثل نصوص متنوعة الأنماط والغاية منها تحقيق أهداف تربوية ومعرفية، ووظيفية والتي تتضح في الكفاءة العرضية والكفاءة الختامية لهذا النشاط.

أما الكفاءة العرضية ففيها؛ يتحقق الطابع الفكري، والمنهجي، والتواصلي، والطابع الشخصي والاجتماعي، فيصبح المتعلم موضوعيا، وينمي مواهبه العلمية والأدبية، فيخطط

لأعماله، ويحسن استخدام وسائل الإعلام والاتصال ويستثمرها، فيكتسب ثقة في نفسه، ويعمل باستقلالية، ومسؤولية.[1]

تقتضي الكفاءة العرضية لتدريس النصوص الأدبية أن يكون المتعلم موضوعيا في آراءه، وملاحظاته، ويضع خطة لأنشطته، وأعماله داخل القسم وخارجه، ويتمكن من استغلال وسائل التواصل الحديثة أحسن استغلال، فينمي مهاراته المعرفية والفكرية، ويكون مسؤولا في أقواله، وأفعاله.

بينما الكفاءة الختامية تمثل مجمل الأهداف المنشودة في نهاية تدريس المحتويات المعرفية لنشاط النصوص الأدبية.

وتتجسد هذه الكفاءة في" أن يقرأ المتعلم نصوصا نثرية وشعرية متنوعة الأنماط قراءة تحليلية واعية، ويصدر في شأنها أحكاما، ويعيد تركيبها بأسلوبه".[2]

وتشير الكفاءة الختامية لهذا النشاط إلى الأهداف المتوخاة من تدريس النص الأدبي، والملامح التعليمية التعلمية التي يكتسبها المتعلم من دراسته لهذه النصوص، إذ أنه يزيد قدرته على القراءة السليمة لأنواع النصوص الأدبية، ويتمكن من التحليل والمناقشة، فيصبح على وعي بأنماط النصوص، ويصدر أحكاما ويدافع عنها، حيث يمتلك القدرة على التعبير، وإعادة التركيب، والربط بين الأفكار.

إذن فأهداف تدريس النصوص الأدبية في السنة الأولى متوسط، يمكن تلخيصها فيما يلي[3]:

1- القراءة الصحيحة للنصوص النثرية، والشعرية.

2- التعرف على أنماط النصوص النثرية، وتحديدها.

[1] ينظر: وزارة التربية الوطنية، البرامج الدراسية للطور الأول من مرحلة التعليم المتوسط"ملخص مناهج الطور الأول من التعليم المتوسط"، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2016، ص 10.

[2] المرجع السابق، ص11.

[3] حسب معاينتنا الشخصية للحصص التدريسية وممارستنا التعليمية الفعلية.

3- اكتساب المتعلم الثقة في النفس، والقدرة على المناقشة، والحوار.

4- تنمية الذوق الفني، والحس الجمالي للمتعلم من خلال معرفته بالظواهر الفنية للنصوص الأدبية.

5-تحريك خيال المتعلم، وتنميته، وتحفيزه على استعماله.

6- تنمية القيم الأخلاقية، والمعرفية، والثقافية للمتعلم.

3_ قراءة في عناوين ومضامين النصوص الأدبية الواردة في الكتاب المدرسي (الجيل الثاني) للسنة الأولى متوسط ومدى تحقيقها للغة الوظيفية:

يتم تحضير النصوص الأدبية في الكتاب المدرسي ضمن نشاطي القراءة المشروحة ودراسة النص، والذي يتناول نصوصا تواصلية وأخرى أدبية:

3-1 النصوص التواصلية: و فيها تكون حصة القراءة المشروحة، وقد اخترنا بعضا منها في مقاطع مختلفة كالتالي:

المقطع التعليمي[1] بعنوان "الحياة العائلية": في عنوان "قلب الأم" وهو عنوان ليس بغريب عن المتعلم و لا يصعب عليه، لديه فكرة عنه ومستوحى من واقعه المعيشي، كما أن مضمونه يحمل عبرة اجتماعية أخلاقية وتربوية، فيعرف المتعلم من خلاله البر بالوالدين و مدى سعة قلب الأم و تسامحها وحنانها على ابنها، رغم قسوته و صحوة ضميره المتأخرة، هذا إلى جانب النص الشعري بعنوان "عيد الأم" الذي يحمل مدحا لخصال الأم، وتقدير معنى الأمومة كما أنه تجسيد لمناسبة يعيشها المتعلم ويحتفل بها، وهو ما يجعله يحمل بعدا وظيفيا، ومن الألفاظ والعبارات الوظيفية الواردة في نصي عيد الأم وقلب الأم نجد مايلي:

أماه، الحياة، الحب، حنانك، كفاك، أفراح، هدية، القلوب، الجمال، عجوز، امرأة، ابنها الوحيد، الجارة، وحيدة، تربية، تعليم، العمر، طبيب، المدينة، عيادة، البكاء، الندم.....

[1] المقطع التعليمي؛ مصطلح جديد من مصطلحات الجيل الثاني، يقابل الوحدة التعليمية.

المقطع التعليمي بعنوان " الأخلاق والمجتمع": وفيه توعية للمتعلم من الجانب الأخلاقي الاجتماعي، و تعزيز قيمه الدينية الأخلاقية، و دعوته للتحلي بها، ففي نص "آيات من سورة الحجرات" أجد دعوة مريحة للمتعلم ليتحلى بخلق الصلح، والتقوى، والمحبة، والأخوة، وابتعاده عن الأخلاق المذمومة والسيئة وهي: السخرية، والتنابز بالألقاب، وسوء الظن، واللمز، وهي أخلاق وأفعال موجودة في واقعه حتى أن المتعلم يستعمل بعض هذه الآيات لينصح غيره، وزملائه، ويسعى لإتباع ما ورد فيها من أوامر ونواهي، باستغلال أو توظيف أفعال الكلام من أمر ونهي، ودعوة... وهذا جانب من الاتجاه الوظيفي الموظف في تعليم اللغة العربية.

المقطع التعليمي بعنوان "العلم والاكتشافات العلمية": وفيه عناوين يحبذها المتعلم ويركز عليها قي واقعه، ومن هذه العناوين نجد: الكتاب الإلكتروني؛ عنوان يشوق المتعلم لقراءة مضمونه، كونه وسيلة حديثة سريعة، ومستعملة بكثرة في الأوساط التعليمية والمصطلحات الواردة فيه لأنها تواكب عصره، وتخدم متطلبات لغته، ومن الألفاظ الوظيفية الواردة فيه نجد:

قرص(سي يدي)، الموسيقى، الأغاني، شفرة رقمية، شاشة، قرص بصري، المسجل، نصوص الكتب، الكتاب الالكتروني، الكتاب العادي، البلاستيك، ملايين، لوحة مفاتيح...

وكذلك نص " الفيسبوك" نعمة أم نقمة؟؛ بمجرد قراءة المتعلم لهذا العنوان يكون متحمسا له، و متشوقا لمعرفة جواب السؤال المطروح، و لأن الوسيلة التواصلية الحديثة مستوحاة من واقعه و حياته اليومية، فهو يحبذ ذلك، فمن خلال قراءته لهذا النص يتعرف على وسائط تواصلية اجتماعية أخرى، و يبدي رأيه فيها، و يتعرف على مساوئ ومحاسن هذه الوسائط الإلكترونية الحديثة، وبالتالي يستعمل ما تعلمه في هذا النص في واقعه بوعي و إدراك، ومن المصطلحات والألفاظ الوظيفية في هذا النص نحدد مايلي:

الشبكات الاجتماعية، العالم، الفايس بوك، تويتر، ماي سبيس، يوتيوب، الأصدقاء، التفاهم، الحياة الشخصية، المشاركة، الاحتكاك، الانفتاح، الرأي، الأمة الافتراضية، لغة، المبالغة،...

المقطع التعليمي بعنوان " الطبيعة": ورد فيه نص بعنوان "بين الريف والمدينة" يجسد واقع المتعلم، ويحمل في مضمونه مقارنة حول الحياة العصرية في المدينة، والحياة التقليدية في

الريف، فيضع المتعلم في مناظر واقعية، ويزوده بما يختص به الريف، وما تتميز به المدينة، وفي النص يصرح الكاتب بموقفه اتجاه الريف للمتعلم، فيصف سحر مناظره، ويحفز المتعلم لطرح رأيه و وجهة نظره حول الموضوع، و منه معرفة المكان الأنسب له للسكينة، والراحة، وإمتاع العين بجمال الطبيعة الخلاب، ومن العبارات، الألفاظ الوظيفية الدالة على ذلك في هذا النص نستخرج بعضا منها كالتالي:

الريف، المدينة، الحياة، السكون، الاطمئنان، الهدوء، الصفاء، الحقول، السماء المقمرة، الزهر، الشجر، الجداول، الهواء، الشمس، المعنى العصري للحياة، الصخب، الملل، الطبيعة، البساطة، الغش، الابتسامة، التحية.....

لقد وردت عناوين المقاطع في نشاط القراءة المشروحة قريبة للمتعلم، ومستوحاة من واقعه، وهذا ما يدل على وظيفتها التربوية اللغوية، كما أن تطابق مضامينها، التي تصور الحياة اليومية للمتعلم، وهو ما يؤكد تحقيق هذه العناوين بمضامينها للغة وظيفية يستفيد منها المتعلم في المدرسة و خارجها، وتحقيقها للبعد التربوي، والمعرفي، والأخلاقي، والوظيفي للتعليم والتربية.

3-2 النصوص الأدبية: لقد احتوت المقاطع التعليمية نصوصا فنية إبداعية نثرية، وشعرية اخترنا بعضا منها، نلمس فيها لغة وظيفية وأهداف تربوية، وهي كالتالي:

المقطع التعليمي بعنوان "الحياة العائلية": عنوان النص "أبي"؛ نص شعري يبين دور الأب في الحياة، و اهتماماته بأبنائه، و تضحياته من اجلهم، فيتعرف المتعلم على دور الأب في حياته، مدى أهمية وجوده، فيفهم قيمة الأبوة و يقدرها، ويطيع والده، ويقدر أتعابه، ويشكره، ومما ورد من ألفاظ وعبارات وظيفية في هذه القصيدة مايلي:

أبي، طفلا، الطريق، المتاعب، المعاناة، الهموم، الخيال، المصائب، الريح، القلب، مواطن، الأقدار، تحية، الوقت، عاشرت.....

المقطع التعليمي بعنوان "الأخلاق و المجتمع": عنوان النص "بين المظهر و المخبر" قد يبدو العنوان مبهما للمتعلم، ولكن بمجرد قراءته لمضمونه يفهم قيمة اجتماعية أخلاقية كبيرة، يعتمدها في حياته وواقعه، ويستعملها في علاقاته ومعاملاته.

يتحدث هذا النص عن المظاهر، والخبايا، وفيه دعوة بعدم الحكم على المظهر، بل معرفة الباطن، لأن المظاهرة تخدع، فالنحيف بالمظهر قد يكون قويا من الداخل، وقد وضع الشاعر ذلك من خلال أمثلة كثيرة تبين عبرا وقيما، وتتضح وظيفية هذا النص في مايلي:

الرجل، أبي، الفراخ، الصقر، البعير، النحيف، أثوابه، أسد، الفخر، الصبي، الوجه، يحسبه، تضربه، الهراوة (العصا الضخمة)، تحميني، الهموم، الكرم، خير،.....

المقطع التعليمي بعنوان "الأعياد": عنوان النص "مولد محمد صلى الله عليه وسلم" و هي مناسبة معروفة لدى المتعلم، ولديه معرفة مسبقة بها كونها مرتبطة بواقعه، كذلك فهذا النص الشعري يفيد المتعلم ويكتسب من خلاله لغة وظيفية، ليمدح الرسول صلى الله عليه وسلم، ويعرف مكانته، ويراه قدوته، وفي هذا النص ألفاظ وعبارات وظيفية كثيرة من بينها:

هلالك، يومك، شهرك، نور، عامك، زهره، الدنيا، الأرض، أشرقت، العالم، السحب، أصبح، الكواكب، الهدى، محمد، الغيب، النبيين، بنيك، حال، نذوب، حسرة، الإهمال.....

يا خير النبيين شريعة...

المقطع التعليمي بعنوان "الصحة والرياضة": في نص: "اللفافة! آفة التدخين"؛ يعتبر التدخين ظاهرة اجتماعية واقعية، لذلك فهذا النص الشعري يقدم للمتعلم لغة وظيفية،من خلال ذكر مخاطر المخدرات على الصحة، ودعوته لتركها، والنجاة من الموت البطيء لها، فما يدرسه المتعلم في هذا النص يستفيد منه في حياته ومجتمعه ويعرف أخطار هذه الآفة ويتجنبها وينصح غيره بتجنبها.وسنتطرق لبعض ما ورد من ألفاظ وعبارات وظيفية في هذا النص:

التدخين، اللفافة، سمها، مهرها، عمرك، طلاقها...

عقرب لداغة، شلت قواه، القرب منها يا صديقي مفزع، ولها يسلم أمره، لا تخدعنك من اللفافة(نكهة)، هي كذبة كبرى.

مما سبق نجد أن النصوص الأدبية الواردة في المقاطع السابقة الذكر، لها بعد وظيفي، و ترتبط بحياة المتعلم وواقعه، ومجتمعه ارتباطا مباشرا، لذلك لا يجد المتعلم صعوبة في فهمها ودراستها سواء أكانت شعرا أم نثرا، وتناولنا لنصوص شعرية لا يكن عن قصد، فأغلب النصوص الأدبية الواردة في الكتاب المدرسي شعرية، سهلة الدراسة، واقعية الأحداث، والأفكار ألفاضها مفهومة، لذلك فالمتعلم يفهمها بيسر، و يستفيد منها، ويستغلها في مواقف تحدث له قي مجتمعه وحياته، وهذا يثبت تحقيق هذه النصوص للغة الوظيفية، فهي تساهم في تنمية الجانب النفسي، والفكري، والوجداني، والمعرفي للمتعلم، وتؤهله للتواصل بلغة سليمة وفنية.

4- مقارنة بين واقع النصوص الأدبية الواردة في الكتاب القديم، والجديد:

من خلال إطلاعنا على الكتابين المدرسيين القديم والجديد، ومنهاج اللغة العربية جوان2013، ودليل الأستاذ للغة العربية الجديد د.ط،2016 يمكن حوصلة الملاحظات الآتية حول الكتابين:

الأسئلة	الكتاب القديم د.ط،2016،2015	الكتاب الجديد د.ط،2016
	*إفادة المتعلم معرفيا، وتعرفه على جوانب علمية، وأخلاقية وفكرية، وبالتالي فهي غايات معرفية، وغايات تهذيبية.	*تزويد المتعلم بالقيم المعرفية و الجمالية التي تحملها هذه النصوص. *تقديم الجانب الأخلاقي الاجتماعي على الجانب المعرفي. *تعلم اللغة وتوظيفها.
ما هو	*على أساس المناهج التربوية،	*على أساس متطلبات المتعلم

أساس انتقاء النصوص الأدبية؟	وتحقيق الأهداف المعرفية.	المعرفية، واهتماماته، ومواكبته للتطور، والتغير الحاصل في مجتمعه.
ما مدى حضور اللغة الوظيفية في النصوص الأدبية؟	*بعض النصوص الأدبية الواردة في الكتاب القديم تحمل في مضامينها القليلة، لغة وظيفية، ونرجع ذلك لأسباب منهجية، وبيداغوجية، ومعرفية...	*أغلبية النصوص الأدبية الواردة في الكتاب الجديد تحوي عناوين ذات مضامين وظيفية، ويظهر ذلك في إقبال التلاميذ على هذه النوعية من النصوص واستحسانهم لها.

5- عينة الاستبيان:

تتمثل العينة التي شملتها عملية توزيع الاستبيانات في 20 معلم للغة العربية، و55 تلميذ في مستوى السنة الأولى متوسط، موزعين على 4 متوسطات في ولاية خنشلة، وكان اختياري للمتوسطات والمعلمين والتلاميذ عشوائيا تحريا لأكبر قدر ممكن من الموضوعية والمصداقية في النتائج المنتظرة وهي كالآتي:

* متوسطة بوقرة محمد -خنشلة-
* متوسطة الإخوة عجرودي -قايس-
* متوسطة وقاد خميسي -خنشلة-
* متوسطة جفال محمد -خنشلة-

6- المعلومات العامة:

6-1 متغير الجنس: تضم عينة الاستبيان 20 معلما منهم أساتذة وأستاذات، كما هو موضح في الجدول:

الجنس	المعلمون	المعلمات	المجموع الكلي
العدد	4	16	20
النسبة المئوية	%20	%80	%100

نلاحظ خلال الجدول زيادة في عدد المعلمات مقارنة بالمعلمين الذي يعود سببه في اعتقادنا إلى ميل الإناث إلى التعليم أكثر من الذكور.

2-6 المؤهل العلمي: يوضح لنا الجدول الآتي الشهادات العلمية، وأعدادها، ونسب المعلمين المستجوبين:

المؤهل العلمي	ليسانس أدب عربي	شهادة الكفاءة من المدرسة العليا للأساتذة	شهادة الماجستير	شهادة الكفاءة من المعهد التكنولوجي لتكوين الأساتذة و المعلمين	المجموع الكلي
العدد	12	2	4	2	20
النسبة المئوية	%60	%10	%20	%10	%100

و يتضح لنا من خلال الجدول أن أعلى نسبة للمؤهل العلمي الذي يحمله المعلمون هو شهادة الليسانس أدب عربي بنسبة **60%** ويعود ذلك إلى توظيف أساتذة جدد، وتقاعد العديد من الأساتذة المتكونين في المعهد التكنولوجي، ثم تليها شهادة الكفاءة من الأستاذية لجميع أساتذة التعليم المتوسط من المعهد التكنولوجي لتكوين الأساتذة بـ: **10 %** وسببه الارتفاع السنوي لشهادة الليسانس من التعليم الجامعي، و تخصص الأدب العربي في المراحل التعليمية، ثم يأتي حاملي شهادة الليسانس من المدرسة العليا لتكوين الأساتذة بـ: **10%** نظرا لعدم فتح فرص لحاملي شهادة البكالوريا، و تحديدها بمعدل عال كشرط أساسي لدخول هذا النوع من المدارس.

و يأتي في الترتيب الأخير نسبة قليلة من حاملي شهادة الماجستير بنسبة : **20%** ، تعادل النسبة التي قبلها، مجسدة في أستاذين في تخصص اللسانيات و تطبيقاتها، وأستاذين في تخصص الأدب العربي الحديث و المعاصر.

وسيتبين لنا تأثيرات هاته المتغيرات على تطبيق الأساتذة، ومدى تعاملهم مع الكتاب الجديد من ناحية مضمونه، والمنهجية المتبعة في تدريس النصوص في عناصر كثيرة من الاستبيان.

3-6 متغير الخبرة التدريسية:

وتعرف أيضا بالخبرة المهنية، ويقصد بها تلك المدة الزمنية التي قضاها المعلمون في مجال التدريس، وتسهيلا لضبطها وقياسها قمنا بتقسيمها إلى خمسة فئات بحسب الخبرة التي وضعها المعلمون في الاستبيان، وهو ما سيوضحه الجدول الآتي:

الخبرة التدريسية	تربص	من سنة 1 إلى 9 سنوات	من 10 إلى 15 سنة	من 20 إلى 25 سنة	من 30 إلى 35 سنة	المجموع الكلي
العدد	5	5	4	4	2	20
النسبة المئوية	%25	%25	%20	%20	%10	%100

إن الملاحظ لهذه النتائج الإحصائية يجد أن عدد المعلمين المتربصين يشمل الأغلبية بالنسبة إلى الفئات الأخرى ذلك أنهم يشكلون نسبة 25% وهم من الناجحين الجدد في مسابقة توظيف الأساتذة لسنة 2016 تليها الفئة الثانية بنفس النسبة وكذلك الفئة الثالثة والرابعة بنسبة 20% وهي تقل عن نسبة الفئة الأولى نظرا لدخول المتربصين وأساتذة جدد، وخروج الأساتذة ذوي الخبرة الكبيرة، وهو ما يعلل نسبة الفئة الأخيرة التي تقدر بـ: 10% بسبب فتح المجال للمتخرجين الجدد بشهادة الليسانس اللغة العربية والأدب العربي، ما يتوقع منه نتاج تعليمي جيد.

7- تحليل الاستبيان:[1]

7-1 تحليل الاستبيان الموجه لأساتذة اللغة العربية من التعليم المتوسط :

7-1-1 تحليل مدى نجاعة المناهج التعليمية في عملية التدريس وتحقيقها لأهدافه بين الأهداف القديمة أو الحديثة .

7-1-2 تحليل مدى مراعاة المناهج الحديثة لقدرات الأغلبية التلاميذ وكيفية ذلك.

7-1-3 تحليل مدى توافق المحتوى اللغوي والمعرفي للنص الأدبي المبرمج في كتاب السنة الأولى مع سن التلميذ وقدراته.

7-1-4 تحليل تعليق الأساتذة على مدى توفر أهداف اجتماعية سلوكية مسطرة في تدريس النصوص الأدبية للسنة الأولى متوسط.

7-1-5 تحليل رأي الأساتذة في تفضيلهم للكتاب الجديد أم القديم في كل التدريس وسبب ذلك.

7-1-6 تحليل ملائمة النصوص المقررة في الكتاب لمضمونها.

7-1-7 تحليل ما إذا كانت لغة التلميذ فصحت أم عامية أم مزيج.

7-1-8 تحليل مدى ملائمة الخطوات المتبعة لتدريس النصوص الأدبية وسبب ذلك .

7-1-9 تحليل مدى انسجام عناوين النصوص مع مضامينها مع التعليق.

7-1-10 تحليل مقترحات الأساتذة ليكون تعلم النصوص الأدبية في السنة الأولى متوسط ناجعا، ووظيفيا مضمونا ومنهجا.

عند حسابنا للنسب المئوية وتحريا لأكبر قدر من الدقة قمنا بـ:

- إلغاء الممتنعين عن الإجابة.
- استعمال ما يعرف بالقاعدة الثلاثية في عمليات الحساب وهي:ذ

[1] -تم تعديل بعض التعابير، والصيغ في إجابات الأساتذة والتلاميذ لتضمنها أخطاء متنوعة.

عدد التكرارات في كل سؤال من الاستبيانات ×100
مجموع أفراد العينة من المعلمين و المتعلمين (20) (55)

7-1 تحليل الاستبيان الموجه لأساتذة اللغة العربية في التعليم المتوسط:

7-1-1 تحليل أجوبة السؤال الخاص بمدى نجاعة المناهج التعليمية في عملية التدريس وتحقيقها لأهدافه بين الأهداف القديمة والأهداف الحديثة:

وأردنا من خلال هذا العنصر أن نعرف ما إذا كانت المناهج التعليمية القديمة هي التي تحقق أهداف التدريس وتتماشى معه، أم المناهج الحديثة التي أضافت أمور وحذفت أخرى، وقامت بإدراج تعديلات هامة.

الإجابة	الأهداف القديمة	الأهداف الحديثة	المجموع الكلي
عدد التكرارات	06	14	20
النسبة المئوية	%30	%70	%100

إن نسبة 70% من المعلمين الذين يؤكدون على نجاعة المناهج الحديثة في التدريس، وضمانها لتحقيق أهدافه أرجحت سبب ذلك فيما يلي:

- لأنها تعتمد الطرائق النشطة.
- تؤهل المتعلم فكريا وإجرائيا ونفسيا.
- تنمي قدرات التلميذ وتكسبه معارف جديدة تسهل التعامل معه.
- شاملة ومحركة للمواهب وهادئة.
- تتدرج على سلسلة استكشاف تطمح إلى إدخال التحسينات الضرورية على تعليم اللغة العربية.
- تتماشى مع وقت و عصر التلميذ فيواكب عصره.
- عصرية و مستحدثة.
- تعتمد المقارنة بالكفاءات.

-تشجع و تحفز التلميذ على عملية البحث لتوسيع مداركه و معارفه.

إن مجمل الملاحظات التي أشار إليها الأساتذة متعلقة بأهمية و نجاعة المناهج الحديثة في التدريس كونها تراعي العصر، والتطور وتحرك قدرات المتعلم ومهاراته، وتنويعها لما تقدمه من مضامين للتلميذ لتحفزه على البحث بينما نسبة 30% من الأساتذة يقرون بنجاعة الأهداف القديمة في التدريس، وقد أرجعوا سبب ذلك إلى مايلي:

- تعتمد على الأهداف الإجرائية دون حشو.
- رغم سلبياتها القليلة فقد أعطت نتائج مبهرة.
- تعتمد المقارنة بالأهداف.

رغم النسبة القليلة للأساتذة الذي أقروا بقدرة المناهج القديمة في التدريس وتحقيقها لأهدافه، فإن المناهج القديمة قد أكدت نجاحها وأهميتها في التدريس ودليل ذلك ما حققته من نسب نجاح في سنوات مضت، كما ترجع هذه النسبة إلى قلة الأساتذة أصحاب تكوين المعهد التكنولوجي و ذوي الخبرة القديمة.

7-1-2 تحليل أجوبة السؤال الخاص بمدى مراعاة المناهج الحديثة لقدرات أغلبية التلاميذ وكيفية ذلك:

ونهدف من خلال هذا السؤال إلى معرفة فعالية المناهج الحديثة في الإحاطة بقدرات معظم التلاميذ وطريقتها في ذلك.

الإجابة	نعم	لا	المجموع الكلي
عدد التكرارات	14	06	20
النسبة المئوية	%70	%30	%100

في إطار التعديلات و تجديد الحاصل في المناهج و حداثتها ذهب معظم المعلمين نسبة 70% إلى أن المناهج الحديثة تراعي قدرات أغلبية التلاميذ وأرجعوا ذلك للأسباب التالية:

- أنها أدركت الأخطاء السابقة في المناهج الأخرى عملت على إصلاحها.
- تتنوع في طرائق التدريس فاختيار الطريقة يعتمد على ملائمتها للفئة المستهدفة.

– لأنها تركز على كل الفئات وتعطي الفرصة لكل التلاميذ.

–فيها دعوة للتلميذ ليلاحظ، يمارس النشاطات من خلال حل المشكلات، والأمثلة والتوجيهات الضرورية التي تساعده على التحصيل بمفرده.

– مراعاة الفروقات الفردية.

– تنوع النصوص، والمعارف الواردة بها.

والملاحظ على هذه النسبة من الأساتذة أنهم أرجعوا أهمية المناهج الحديثة في مراعاة قدرات أغلبية التلاميذ إلى التنويع في الأساليب أثناء التدريس، واختلاف الأنشطة والنصوص من سهلة إلى صعبة ما يفتح الطريق أمام كل التلميذ للمشاركة والهضم ولا تنمية القدرات.

– في حين اقر أساتذة بنسبة 30% بعدم مراعاة المناهج الحديثة لقدرات أغلبية التلاميذ للأسباب التالية:

– اعتمادها على وضع المتعلم في وضعيات دالة لحلها.

– مرور التلميذ بمرحلة يحتاج فيها لاستيعاب أكبر.

– لأنها لا تراعي قدرات التلميذ الضعيف.

– هناك فروق فردية واجتماعية بعيدة عن النظري والتطبيقي نلاحظ في تعليل الأساتذة لرأيهم عدم وضوح، فليس هناك سبب تربوي أو معرفي قائم بذاته يؤكد موقفهم، ويمكن أن نرجع ذلك إلى عدم معرفتهم بهذه المناهج، وتدريسها، وعدم اطلاعهم عليها.

3-1-7 تحليل أجوبة السؤال الخاص بمدى توافق المحتوى اللغوي والمعرفي للنص الأدبي المبرمج في كتاب السنة الأولى مع سن التلميذ وقدراته:

الإجابة	نعم	لا	المجموع الكلي
عدد التكرارات	15	05	20
النسبة المئوية	%75	%25	%100

نلاحظ أن الأساتذة الذي يقرون بتوافق المحتوى اللغوي والمعرفي للنص الأدبي في كتاب السنة الأولى متوسط مع سن التلميذ وقدرته، قدرت نسبتهم ب 75%، وهي النسبة التي تشير إلى تميز المادة المعرفية وملائمتها لقدرات المتعلم، بينما نسبة 25% للأساتذة الذين يعترضون على توافق المحتوى مع قدرات، وسن التلميذ فكانت نسبة ضئيلة مقارنتها مع الأولى، ونرجع سبب ذالك إلى تركيزهم على الحشو اللغوي والمعرفي الوارد في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط.

وقد كانت نسب توافق، وعدم توافق المحتوى اللغوي، والمعرفي مع سن التلميذ، وقدرته في إجابات الأساتذة كالتالي:

النسبة	%20	%40	%80
التكرار	3	10	07

تكررت نسبة 40% في 10 إجابات وهي النسبة المتوسطة التي تثبت التوافق بين المحتوى المعرفي واللغوي للنص الأدبي، وسن التلميذ وقدرته، بينما 20% وهي النسبة الضئيلة قدرت الإجابات فيها بـ: 3 إجابات فقط، و80% في 7 تكرارات وهو ما يؤكد على الرأي الأول في تحقق التوافق بين المحتوى المعرفي، وسن التلميذ، من حيث اللغة والمعرفة.

4-1-7 تحليل تعليق الأساتذة على مدى توفر أهداف اجتماعية سلوكية في تدريس النصوص الأدبية للسنة الأولى متوسط:

تطرقنا لهذا العنصر من اجل معرفة مدى وظيفة تدريس النصوص الأدبية أو كانت الأجوبة كالأتي:

الإجابة	نعم	لا	المجموع الكلي
عدد التكرارات	20	/	20
النسبة المئوية	%100	/	%100

لقد كانت إجابات الأساتذة كلها تؤكد على توفر أهداف سلوكية، واجتماعية في تدريس النصوص الأدبية للسنة الأولى متوسط، وانحصرت تعليقاتهم غلى ذلك فيما يلي:

- معالجة أغلبية النصوص الأدبية لظواهر اجتماعية سلوكية.
- توفر النصوص الأدبية على قيم وطنية، واجتماعية، وسلوكية.
- السعي في تدريس النصوص الأدبية على غرس القيم الوطنية، والأخلاقية من حب للوطن، وحفاظ على الروابط الأسرية، ومساعدة الغير، والإحسان إليهم.
- خدمة النصوص الأدبية للتلميذ من الناحية الثقافية، والاجتماعية،...
- ربط النصوص الأدبية بين واقع التلميذ وما يدرسه، وهو الهدف المتوخى من تدريسها.
- تقرب النصوص الأدبية، وتسهل الفهم على المتعلم من خلال الاحتكاك بمجتمعه وتصويره.

تشير تعليقات الأساتذة على تحقيق و تدريس النصوص الأدبية، ودراستها لأهداف سلوكية واجتماعية، من خلال ما هو موجود في مضامينها، ومحتوياتها، وما تصوره من واقع التلميذ لتقريب الفهم له، والاستيعاب.

7-1-5 تحليل رأي الأساتذة حول تفضيلهم للكتاب الجديد أم القديم في عملية التدريس، وسبب ذلك:

و أردنا من خلال هذا العنصر معرفة أي الكتابين انجح، وأسهل في التدريس ،القديم أو القديم، من خلال ما يفضله الأساتذة إثناء التعليم:

الإجابة	القديم	الجديد	المجموع الكلي
عدد التكرارات	5	15	20
النسبة المئوية	%25	%75	%100

تذهب عينة من المعلمين بنسبة 75% إلى تفضيل الكتاب الجديد في التدريس للأسباب التالية:

- لأن التغيرات الحاصلة عليه تحقق الكفاءات، وتنمي قدرات التلميذ.
- واضح ومختصر في عملية إيصال المعلومات، والدروس المقترحة.
- يشجع التلميذ على البحث من خلال المفردات الجديدة.
- منهج واضح من حيث تقسيماته المتعلقة بالمكتوب والمنطوق.
- ثراء المعارف ونوعيتها.
- الدقة والحداثة.

فنلاحظ أن اغلب الأساتذة أكدوا على دقة الكتاب الجديد، والتنظيم المنهجي الحاصل فيه وهو ما جعل التفضيل يقع عليه.

بينما فضل باقي الأساتذة بنسبة 15 % الكتاب القديم في التدريس لأسباب هي كالأتي:

- مبرمج وفق طريقة واضحة وصحيحة.
- الاعتماد على ترسيخ المفاهيم بأسهل الطرق التعليمية.
- صعوبة تناول الكتاب الجديد لتلميذ السنة الأولى متوسط.

نلاحظ أن تفضيل الأساتذة في التدريس للكتاب القديم يعود للحشو الواضح في برنامج الكتاب الجديد وصعوبة الدروس على التلميذ سحب ما أقرته عينة الأساتذة.

7-1-6 تحليل مدى ملائمة عناوين النصوص المقررة في الكتاب لمضمونها:

نهدف من خلال هذا العنصر إلى معرفة مدى توافق عناوين نصوص الكتاب المدرسي مع مضامينها :

الإجابة	نعم	لا	المجموع الكلي
عدد التكرارات	20	/	20
النسبة المئوية	%100	/	%100

تذهب عينة من الأساتذة بنسبة 100% إلى توافق ملائمة العناوين المقررة للنصوص الواردة في الكتاب المدرسي، وهذا يظهر جليا كون هذه العناوين تتسم بالبساطة والسهولة.

7-1-7 تحليل ما إذا كانت لغة التلميذ فصحى أم عامية أم مزيج:

و قد تطرقنا لهذا العنصر لنعرف ما إذا كانت الفصحى هي التي يعبر، ويجيب بها التلميذ ، أم يستعين بالعامية.

الإجابة	فصحى	عامية	مزيج	المجموع الكلي
عدد التكرارات	4	2	14	20
النسبة المئوية	%20	%10	%70	%100

يبين لنا الجدول النسب الخاصة النسب الخاصة بمدى استعمال التلميذ للغة الفصحى والعامية أو يمزج بينهما فكانت نسبة 70% لعينة الأساتذة الذين يقولون بمزج التلميذ للغة الفصحى والعامية، ليعبر، وينقل آراءه. تليها نسبة 20% للفصحى، و10% لاستعمال التلاميذ للعامية وهي أقل نسبة أجاب فيها عدد قليل من الأساتذة.

ونرجع السبب في ذلك لكون المتعلم لا يستعمل الفصحى في محيطه الاجتماعي، وحياته اليومية، ما يصعب عليه الأمر في حياته المدرسية.

7-1-8 تحليل مدى ملائمة الخطوات المتبعة لتدريس النصوص الأدبية:

ونهدف من طرح هذا العنصر لمعرفة مدى نجاعة الخطوات المتبعة في تدريس النصوص الأدبية، ومنه تحقيقها للهدف المتوخى من تدريس هذه النصوص.

الإجابة	فصحى	عامية	المجموع الكلي
عدد التكرارات	18	2	20
النسبة المئوية	%90	%10	%100

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن عينة من الأساتذة بنسبة 90% وهي نسبة عالية تثبت، وتقر بملائمة الخطوات المتبعة في تدريس النصوص الأدبية، وقد أرجعت كان تحليل هذه الإجابات كالتالي:

- تنطلق من المفهوم العام إلى المفهوم الخاص.
- تراعي التدرج من الأسهل إلى الأصعب .
- متناسقة و متسلسلة تكمل بعضها .
- صالحة لمحتوى النصوص و طريقة تحليلها.
- تتماشى وميول التلميذ.

نلاحظ من خلال تعليقات الأساتذة على إجاباتهم، أن السبب الأساسي لملائمة الخطوات المتبعة في تدريس النص الأدبي، هو دقة هذه النصوص، وسهولتها في حد ذاتها، وميل التلميذ لهذه الخطوات ، وتفضيله لها مما يجعله يشارك، ويحبذ نشاط القراءة ودراسة النص.

بالمقابل نجد نسبة ضئيلة تقدر بـ 10% تقر بعدم ملائمة الخطوات المتبعة لتدريس النصوص الأدبية ويرجع السبب في ذلك إلى:

- اختلاف نصوص القراءة المشروحة عن النصوص الأدبية، فالثانية تحتاج لقراءة وتركيز وتذوق أكثر.
- لأنها تحتاج إلى وعي أكثر فالتلميذ مازال في مرحلة يحتاج لتعليم، وترسيخ للمعارف.

7-1-9 تحليل مدى انسجام عناوين النصوص مع مضامينها :

نسعى بذكر هذا العنصر إلى معرفة تعليق الأساتذة وإجاباتهم عن مدى تحقق الانسجام في النصوص على مستوى العناوين والمضامين، ونسب هذا التحقق :

الإجابة	نعم	لا	المجموع الكلي
عدد التكرارات	20	/	20
النسبة المئوية	%100	/	%100

يبين الجدول نسبة 100% من الأساتذة الذين يقرون بانسجام عناوين النصوص على مضامينها، وهي العينة التي ذكرت نسبة هذا الانسجام بـ:80% مكررة في 20 إجابة، ما

يؤكد على التوافق الواضح بين العناوين، والمضامين، والملاحظ في تحليل هذا العنصر هو تقارب نتائجه مع نسب العنصر السادس (ملائمة عناوين النصوص المقررة لمضامينها)، وبالتالي تأكيد العنصرين على ملائمة، وانسجام عناوين النصوص المقررة في الكتاب المدرسي للسنة الأولى متوسط مع مضامينها.

7-1-10 تحليل مقترحات الأساتذة ليكون تعلم النصوص الأدبية في السنة الأولى متوسط ناجحا، ووظيفيا مضمونا، ومنهجا:

حاولنا في هذا العنصر معرفة المقترحات التي تساهم في تحقيق النصوص الأدبية لتعلم وظيفي منهجا ومضمونا، ومنه تعليم ناجح محقق للأهداف، وقد كانت المقترحات كالتالي :

- الابتعاد عن الحشو والتركيز على معارف محددة.
- تناول وتدريس النصوص النثرية أكثر من الشعرية.
- اختيار نصوص سهلة الاستيعاب، تراعي مستوى التلميذ.
- تقليص البرنامج الدراسي لأنه مكثف.
- اجتهاد التلميذ في قراءة وتحليل النصوص الأدبية .
- شرح الأستاذ للألفاظ صعبة الفهم الواردة في النصوص الأدبية .
- إدراج حصص الأعمال الموجهة في اللغة العربية.
- إعطاء حصص فهم المنطوق وإنتاجه وقت اكبر لإكسابه المتعلم فصاحة اللسان، وثقة في النفس، وثراء في اللغة.
- اختيار نصوص تتلاءم، ومستوى التلاميذ.
- تبسيط النصوص الأدبية من حيث الأساليب، واللغة لتكون متوافقة مع قدرات المتعلمين.
- تمكن الأستاذ معرفيا، وميدانيا، وأدبيا.
- إعطاء الوقت الكافي لدراسة النصوص الأدبية، وتنويعها وظيفيا، ومعرفيا.
- عدم اعتماد النصوص الصعبة و المعقدة لأدباء وشعراء ونقاد كبار.

2-7 تحليل الاستبيان الموجه لتلاميذ اللغة العربية في التعليم المتوسط، قسم السنة الأولى متوسط:

1-2-7 تحليل مدى تفضيل المتعلمين لنشاط النصوص الأدبية.

2-2-7 تحليل رأي المتعلمين في سهولة، وصعوبة النصوص الأدبية الواردة في الكتاب المدرسي.

3-2-7 تحليل مدى حاجة المفردات الواردة في النصوص الأدبية للشرح من المعاجم.

4-2-7 تحليل أجوبة المتعلمين حول تفضيلهم التحدث باللغة الفصحى أم العامية.

5-2-7 تحليل مدى استيعاب التلاميذ لمضامين النصوص الأدبية.

6-2-7 تحليل مدى محاولة المتعلمين التحدث باللغة الفصحى من زملائهم.

7-2-7 تحليل أجوبة السؤال الخاص بنوعية النصوص التي يفضلها التلاميذ.

8-2-7 تحليل مقترحات التلاميذ حول المواضيع التي تبرمج في كتابة اللغة العربية.

1-2-7 تحليل مدى تفضيل المتعلمين لنشاط النصوص الأدبية:

و الهدف من هذا العنصر هو معرفة مدى رغبة وصول المتعلم لنشاط النصوص الأدبية وهو ما سيبينه الجدول الأتي:

الإجابة	نعم	لا	المجموع الكلي
عدد التكرارات	50	5	55
النسبة المئوية	%90.90	%9.09	%100

يفضل أغلبية المتعلمين نشاط النصوص الأدبية، ويقدر ذلك بنسبة **90.90%**، وأرجعوا سبب ذلك إلى أنها:

- تساعدنا على تنمية الفكر والقراءة الجيدة.

- ممتعة وثرية بالمعلومات، والمفردات، والمصطلحات الجديدة.
- تعلمنا اللغة العربية الفصحى.
- سهلة التناول من حيث أسئلتها.
- تدعونا لتحسين السلوك.
- تحمل قصص مشوقة.
- تحقق رغبتنا في حب المطالعة.
- بها إيقاع موسيقي، وتعابير مجازية(الخيال).
- تثري الرصيد اللغوي وتوسع الخيال، وتنمي الثقافة.
- تنمي الذوق الأدبي، وتساعدنا على الاستشهاد في مواقف تعبيرية أخرى تساهم في تكوين شخصيتنا.
- تغرس فينا حب المطالعة والتعلم والكتابة والتعبير.
- تحمل قيم وعبر اجتماعية وثقافية وأخلاقية.

بينما قدرت نسبة التلاميذ الذين لا يحبذون نشاط النص الأدبي بـ9.09%، وهي نسبة ضئيلة عللتها الأسباب التالية:

- لأنها تحتوي على تعابير مجازية معقدة.
- بها مفردات صعبة في الفهم، وأفكار غامضة في الدراسة.

أجمعت أجوبة المتعلمين بالنفي، لسبب مشترك، وهو صعوبة مفردات هذه النصوص وغموض أفكارها.

7-2-2 تحليل رأي المتعلمين في سهولة، وصعوبة النصوص الأدبية الواردة في الكتاب المدرسي :

و حاولنا في هذا العنصر أن نعرف مدى مسايرة النصوص الأدبية لقدرات المتعلمين وسنهم.

الأجوبة	سهلة	صعبة	المجموع الكلي
عدد التكرارات	46	9	55
النسبة المئوية	%83.63	%16.36	%100

تعتقد عينة التلاميذ المقدرة بنسبة 83.63% أن النصوص الأدبية الواردة في الكتاب المدرسي سهلة، وحجتهم في ذلك كالتالي :

- لأن لغتها اجتماعية، وقريبة للواقع.
- مواضيعها بسيطة، وسهلة التناول.
- طرائق تدريسها مفصلة بالشرح، والتحليل.
- تساهم في تعلم، وتوظيف اللغة الفصحى.
- مضامينها تحمل قيما، ووعظا.

أجمعت اغلب إجابات المتعلمين بالإيجاب حول سهولة النصوص الأدبية التي يدرسونها، وارجعوا سبب ذلك لدور الأستاذ، وأسلوبه في التدريس، والتحليل، والشرح، والمناقشة.

بينما التلاميذ القائلين بصعوبة النصوص الأدبية كانوا بنسبة 16.36 %وهي نسبة ضئيلة مقارنة بالأولى .

7-2-3 تحليل مدى حاجة المفردات الواردة في النصوص الأدبية للشرح من المعاجم :

الإجابة	نعم	لا	المجموع الكلي
عدد التكرارات	43	12	55
النسبة المئوية	%78.18	%21.81	%100

يجد 78.18% من التلاميذ صعوبة في المفردات الواردة في النصوص الأدبية، وضرورة الرجوع إلى المعجم لشرح هذه المفردات وفهمها، إلا أن النسبة المتحصل عليها في أراء التلاميذ حول سهولة النصوص الأدبية كان بنسبة 83.63% وهو ما يعلل سهولة تناول التلميذ للنص الأدبي من حيث الفهم العام ،وصعوبة تعميق الفهم لديه من حيث شرح المفردات ،وفهم المصطلحات.

وعينة التلاميذ بنسبة 21.81% التي استغنت عن المعجم في شرح مفردات النصوص الأدبية، وأكدت على سهولة هذه المفردات ووضوحها، نستطيع تحليل ذلك بتميز هذه العينة وتفوقها، وقدرتها على ربط الفهم العام للنص بمفرداته.

7-2-4 تحليل أجوبة المتعلمين حول تفضيلهم التحدث باللغة الفصحى أم العامية:

تناولنا هذا العنصر لمعرفة مدى رغبة المتعلم في استعمال الفصحى أو العامية في التحدث و إيصال آرائه. ولتقصي أسباب هذا التفضيل.

الإجابة	الفصحى	العامية	المجموع الكلي
عدد التكرارات	30	25	55
النسبة المئوية	%54.54	%45.45	%100

إن نسبة المتعلمين الذين يفضلون التحدث بالفصحى قدرت بـ: 54.54% وعللوا ذلك بما يلي:

- الرغبة في تعلم الفصحى.
- وجوب التحدث بالفصحى في المؤسسة التربوية.
- لأنها لغة القرآن.
- لكي لا تندثر اللغة العربية الفصحى.
- التأثر بالأساتذة والتواصل معهم بالفصحى.
- لأنها اللغة الرسمية واللغة الأم .

- تحقق فصاحة وبلاغة اللسان.
- لأننا ندرسها ونستطيع استعمالها وتوظيفها بإتقان.
- لأنها أحسن من العامية.
- لأننا ندرس اللغة العربية كمادة مستقلة وأساسية.

بينما تذهب العينة التي تمثل45.45% إلى تفضيل العامية في التحدث على الفصحى وكان التعليل كالأتي:

- لأنها سهلة التواصل ويفهمها الجميع.
- التعود عليها وتداولها.
- زملائي لا يتحدثون الفصحى.
- العجز عن التعبير وإيصال الأفكار بالفصحى.

نلاحظ من خلال نسب الجدول أعلاه ميول أغلبية التلاميذ للفصحى لسببين أساسيين هما: لغة القرآن، والتأثر بالمعلم. ومقارنة بالعامية فالنسب متقاربة، لأن المتعلم يستعمل الفصحى والعامية ويستعين بهما في التعبير، والتحدث فقد تعلم الأولى وتعود على الثانية، ما يعلل سبب هذا استعمال.

7-2- 5 تحليل مدى استيعاب التلاميذ لمضامين النصوص الأدبية :

الإجابة	نعم	لا	أحيانا	المجموع الكلي
عدد التكرارات	28	3	24	55
النسبة المئوية	%50.90	%5.45	%43.63	%100

إن المتصفح للجدول يجد نسبة 50.90% من التلاميذ يقرون باستيعابهم للنصوص الأدبية ويمكن أن تكون فئة الممتازين التي تستوعب بسهولة تامة، بينما نسبة 43.63% من التلاميذ يستوعبون النصوص الأدبية أحيانا، ويكمن السبب في ذلك حسب ما لاحظنا مما سبق الى سهولة النصوص الأدبية ، وصعوبة بعض المفردات الواردة فيها ، مما يجعل

فهمها و استيعابها من طرف التلميذ لا يكون بصفة دائمة،أما نسبة 5.45% للتلاميذ الذين لا يستوعبون النصوص الأدبية، فربما سببها حدود معرفتهم و ثقافتهم البيداغوجية.

7-2-6 تحليل مدى محاولة المتعلمين التحدث باللغة الفصحى من زملائهم:

تطرقنا لهذا العنصر لمعرفة مدى اجتهاد المتعلم، ومحاولته توظيف اللغة الفصحى، وتداولها مع زملائه في محيطه التربوي والاجتماعي.

الإجابة	نعم	لا	المجموع الكلي
عدد التكرارات	30	25	55
النسبة المئوية	54.54%	45.45%	%100

لا يحاول 45.45 % من عينة البحث التحدث باللغة الفصحى لأسباب أرجعوها إلى ما يلي:

-التعود على العامية.

-عدم إتقان التحدث بالفصحى.

-صعوبة التواصل بالفصحى.

-عدم تداول الفصحى بين تلاميذ المؤسسة التربوية.

-إن العامية تحقق التواصل بسهولة وفهم أكثر.

بينما نسبة 54.54% من العينة فتحاول التحدث باللغة العربية الفصحى، وتسعى لتوظيفها واستعمالها في التعبير والحوار، وكان مرد ذلك لأسباب سبق ذكرها في العنصر الرابع، فلم نعيد ذكرها تفاديا للتكرار، وبالتالي نجد ان هذه العينة قد حاولت التحدث بالفصحى مقارنة بالنسبة التي ترفض استعمالها في التحدث مع الزملاء والأصدقاء أثناء المحاورات والتعبيرات والتواصل.

7-2-7 تحليل أجوبة السؤال الخاص بنوعية النصوص التي يفضلها التلاميذ:

حاولنا من خلال هذا العنصر تسليط الضوء على نوعية النصوص التي يحبذها، و يفضل دراستها، ويتجاوب معها.

الإجابة	نثرية	شعرية	المجموع الكلي
عدد التكرارات	25	30	55
النسبة المئوية	%45.45	% 54.54	%100

يفضل 45.45% من التلاميذ النصوص النثرية، و ربما يعود ذلك لسهولة تناول هذه النصوص، وتعود المتعلم عليها في نشاط القراءة المشروحة الخاصة.

بينما 54.54 % من العينة تفضل و تحبذ النصوص الشعرية، و دراستها، و نلخص السبب في ذلك إلى تناولها الظواهر البلاغية و الصور البيانية التي تدخل ضمن تذوق النص[1]*

7-2-8 تحليل مقترحات التلاميذ حول المواضيع التي تبرمج في كتابة اللغة العربية:

وقد كان تقصينا لهذا العنصر لهدف يتجلى في معرفة رغبات التلميذ حول مواضيع البرنامج الدراسي لكتاب اللغة العربية. وفي الختام رصدنا مجموعة المقترحات لعينة التلاميذ، والتي تجسد المواضيع التي يرغبون بوضعها ضمن البرنامج الدراسي، و المحتوى المعرفي للكتاب المدرسي.

وكانت هذه المقترحات كالتالي:

- وضع نصوص المطالعة في كتاب مستقل بذاته.
- مواضيع الترفيه (حكايات مضحكة...)
- مواضيع تاريخية (البطولات، الأعياد الوطنية،...)
- مواضيع دينية (الصحابة، الأنبياء، قصص الأنبياء)
- مواضيع ثقافية (المغامرة، قصص مصورة)

*تذوق النص: مصطلح في الجيل الثاني يقابل مصطلح البناء الفني في الكتاب القديم.

- مواضيع اجتماعية رياضية (الإنحراف، الطفولة، الأخلاق، كرة الطائرة)
- مواضيع علمية (التكنولوجيا، اكتشافات علمية، تكنولوجيا الإعلام والإتصال، التزلج،...)
- مواضيع أدبية (مسرحيات، شعر، أدباء، روايات،...)

نلاحظ على مقترحات المتعلمين إحاطتهم بمواضيع متعددة و تركيزهم على الجانب الديني، و الترفيهي، إضافة إلى الجانب الثقافي، والاجتماعي، و السبب في ذلك يكمن في تجسيد هذه الجوانب لواقعهم المعاش.

خلاصة الفصل:

نظرا للدور الكبير للنصوص الأدبية في تعلم، وتعليم التلميذ للغة الوظيفية، إلا أنها لم تحظ بالدراسات الكافية إلا مؤخرا، حيث تمثل هذه النصوص همزة وصل بين المعلم، والمتعلم، وتحقق بمضامينها الملائمة للعاوين، علاقة بين واقع التلميذ وما يتعلمه من مفردات، ومعارف، ويكون السعي في تدريس هذه النصوص هو اكتساب التلميذ معارف سلوكية، ولغة وظيفية، وأساليب عملية، ولقد وجدنا تحقيقا لذلك في أغلبية نصوص الكتاب المدرسي (الجيل الثاني)، وهو ما لم يتوفر عليه الكتاب القديم، لضعف منهجية تنظيم وحداته التعليمية، ورغم الحشو الملاحظ في محتويات الكتاب الجديد إلا أنه لقي استحسانا كبيرا من خلال ما وجدناه في أجوبة الأساتذة على الاستبيان، وتفضيل التلاميذ للنصوص الواردة فيه، رغم ما وجدوه من صعوبة في مفردات هذه النصوص، كما أقر أغلبية التلاميذ بقابليتهم لمواضيع النصوص المطروحة في كتابهم المدرسي للغة العربية، لأنها مواكبة للتطور والحداثة، وتربطهم بواقعهم الاجتماعي، وميولاتهم الثقافية، لذلك فهي تحمل في طياتها لغة وظيفية يستعملها المتعلم داخل المدرسة، وخارجها، ويستعين بها في مواقف تعترضه في حياته، وهذا ما يعلل المقترحات الداعية إلى الإكثار من نوعية النصوص الواردة في كتابه، ورغبته في إضافة مقاطع تعليمية مشابهة لها وقريبة منها.

الخاتمة

خاتمـــة:

لقد أفضى بنا البحث في "واقع اللغة الوظيفية في النص الأدبي التعليمي كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط"، إلى جملة من النتائج، قمنا بتلخيصها في النقاط التالية:

– نتج عن حلقة براغ اللسانية تيار لساني وظيفي، يهتم بالتحليل الوظيفي للغة.

– اعتماد المدرسة الوظيفية دراسة الوظائف الغوية ضمن المستويات الأربعة للغة، وتفردها بمنهجها في الدراسة عن باقي المناهج اللساني، من خلال تحليل الأنظمة اللغوية ضمن التقطيع المزدوج، الذي تبناه اللساني الفرنسي أندري مارتيني وجعله ميزة للنظام البشري.

– بعد تلقي اللسانيون العرب للاتجاه الوظيفي، برزت جهود لسانية ذات اتجاه وظيفي، استثمر بعضها في شكل محاولات تطبيقية في ميادين مختلفة غلى رأسها تعليمية اللغات.

– لقد استثمرت الوظيفية في تعليم وتعلم اللغة في جوانب عدة: على مستوى المناهج التربوية، والوسائل التعليمية، طرائف وأساليب التدريس، والتقويم التربوي.....

– ارتباط وجود اللغة الوظيفية من عدمها بنوعية النصوص، ومواضيعها.

– توفر النصوص التواصلية على اللغة الوظيفية، أكثر من النصوص الأدبية، وسبب ذلك هو صعوبة ألفاظ النصوص الأدبية، وتضمنها معاني، وعبارات تفوق قدرة التلميذ، ولأنها تتناول شعراء وكتاب من المستوى الأدبي العالي مثل: معروف الرصافي، ميخائيل نعيمة، أحمد حسن الزيات....

– مراعاة المناهج الحديثة لقدرات أغلبية التلاميذ، ووظيفيتها الواضحة في انتقاء النصوص، وتدريسها، وهو مالا نجده في المناهج القديمة، إلا بنسب ضئيلة.

– نجاعة المناهج الحديثة في عملية التدريس، وتحقيق أهدافه، من خلال إعطاء أهمية كبيرة للنص الأدبي، وجعله مركزا ومحورا أساسيا في تدريس اللغة العربية ومختلف أنشطتها.

– موافقة المستوى المعرفي واللغوي للنص الأدبي المبرمج في كتاب السنة الأولى، مع سن التلميذ وقدراته بنسبة 40%، وهو ما جعل التلاميذ يفضلون دراسته، ويجدون فيه ضالتهم في الدراسة الفنية، والأدبية (تذوق النص).

– تسطير أهداف اجتماعية، وسلوكية في تدريس النصوص الأدبية للسنة الأولى متوسط الجيل الثاني.

– تفضيل الكتاب الجديد على القديم في عملية التدريس، لتميزه بتنظيم، ومنهجية واضحة، وانسجام عناوين نصوصه مع مضامينها.

– مزج التلميذ للفصحى، والعامية في التعبير، والتحدث، وطرح الأسئلة والإجابات.

– ملائمة الخطوات المتبعة في تدريس النصوص الأدبية كونها تساهم في تنشيط المتعلم، وتحفيزه على التحليل والمناقشة.

– تفضيل التلاميذ لنشاط النصوص الأدبية، لأنهم يجدون فيه ضالتهم في الدراسة الفنية و الأدبية (تذوق النص).

– تحقق اللغة الوظيفية على مستوى أساليب التدريس عامة، والوسائل التعليمية خاصة، من خلال تجسيد تعلمات[1] تلميذ في صور قريبة لواقعه، وحياته اليومية.

– لمسنا تطورا في واقع اللغة الوظيفية، على مستوى النصوص التعليمية للجيل الثاني، فتحققت فيها اللغة الوظيفة بنسبة 80 %، وهو ما سهل على المتعلم تحويل معارفه المدرسية لسلوكات عملية يومية.

– مزج التلميذ للعربية الفصحى، والعامية في التعبير، والتحدث، وطرح الأسئلة، والإجابات.

– لمسنا فعالية المنهجية التي تدرس بها النصوص الأدبية في السنة الأولى من التعليم المتوسط، ودورها المهم في تعلم التلميذ للغة وظيفية.

[1] مصطلح جديد في الجيل الثاني يقابل المعارف.

*تنطوي أهداف تدريس النصوص الأدبية على عدة نقاط تسهم في تكوين المتعلم من جوانب عدة (معرفية، لغوية وظيفية، ثقافية، أخلاقية....).

***المقترحات:**

بعد تطلعنا و تحليلنا لاستبيان الأساتذة والتلاميذ توصلنا إلى المقترحات التالية:

– اجتناب الحشو في البرنامج الدراسي المقرر في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط، الذي حال دون إتمام برنامج الجيل الثاني، وهذا ما استدعى بناء مخطط استعجالي وزاري لتقليص البرنامج.

– برمجة نصوص متنوعة تتناول جوانب متعددة من حياة المتعلم وواقعه الإجتماعي.

– تبسيط مفردات النصوص الأدبية الواردة في الكتاب المدرسي.

– ربط تدريس النصوص الأدبية بالوسائل التعليمية لإيصال المعرفة، ومنه توظيفها.

– تنويع الأساتذة لأساليب تدريس النصوص الأدبية، لتحفيز المتعلم على القراءة والتحليل؛ من خلال الإنتاج الشفهي للنصوص، إثبات الرأي والدفاع عنه، وإيصال الأفكار، وبالتالي تتولد لديه الثقة بالنفس.

– خلق علاقة تأثير وتأثر بين تعلمات التلميذ، وواقعه الإجتماعي.

– تشجيع المتعلم على استعمال الفصحى في قلمه وقوله.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر المراجع

الكتب العربية و المترجمة:

1- إبراهيم وجيه محمود، المراهقة –خصائصها ومشكلاتها، دار المعارف، القاهرة، د.ط، 1981.

2- أحمد المتوكل ، قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية- بنية الخطاب من الجملة إلى النص ، دار الأمان ، الرباط، 2001.

3- أحمد المتوكل، قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية، دار الأمان، الرباط، ط1، 1434-2013.

4- أحمد المتوكل، المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي- الأصول والامتداد، دار الأمان، الرباط، ط1، 1424 -2006.

5- أندريه مارتينه، وظيفة الألسن وديناميتها، تر: نادر سراج، المنظمة العربية للترجمة، لبنان ، ط1، 2009.

6- جفري سامسون، تر:محمد زياد كبة، مدارس اللسانيات 'التسابق والتطور'، مطابع جامعة الملك سعود، الرياض، د.ط، 1417.

7- جميل حمداوي، المراهقة-خصائصها ومشاكلها وحلولها، شبكة الألوكة، د.ط،د.تا.

8-جوزيف فندريس ، اللغة ، تر : عبد الحميد الدواخلي ، محمد القصاص ، الهيئة العامة لدار الكتب والوثائق القومية،المركز القومي للترجمة،القاهرة، د.ط، 2014.

9- حسن عبد الهادي عصر، الاتجاهات الحديثة للتدريس اللغة العربية في المرحليتين الإعدادية والثانوية، المكتب العربي الحديث للطباعة والنشر، الإسكندرية، د.ط، د.تا.

10- رشدي أحمد طعيمة ، المهارات اللغوية – مستوياتها ، تدريسها ،صعوباتها، 2004 ، دار الفكر العربي، القاهرة ، ط1425،1، 2004.

11- سعد جلال، الطفولة والمراهقة، دار الفكر العربي، ط2، دتا.

12- شفيقة العلوي، محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة، أبحاث للترجمة والنشر والتوزيع، بيروت-لبنان،ط1، 2004.

13- صالح إبراهيم المقاطي، الطرق والأساليب والاستراتيجيات التدريسية في مواد التربية الإسلامية، د.ط، د.تا.

14- عبد العالي الجسماني ،علم التربية وسيكولوجية الطفل، الدار العربية للعلوم ، بيروت -لبنان،ط1414،1، 1994.

15- عبد العزيز حليلي: اللسانيات العامة واللسانيات العربية، تعاريف، أصوات، منشورات،دراسات، الدار البيضاء، ط1، 1991.

16- عبد القادر الغزالي، اللسانيات ونظرية التواصل، دار الحوار للنشر والتوزيع، سوريا، ط1، 2003.

17- عصام نور الدين، علم وظائف الأصوات اللغوية-الفونولوجيا- دار الفكر اللبناني، بيروت، ط1، 1992.

18- علي أحمد مد كور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، د.ط،2006.

19- آيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا، نموذج النحو الوظيفي،" الأسس المعرفية والديداكتيكة، دار الثقافة، الدار البيضاء، ط1، 1984.

20- علي آيت أوشان، اللسانيات والديداكتيك-نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية، دار الثقافة، الدار البيضاء، ط1، 2005.

21- محمد حسن عبد العزيز، سوسير رائد علم اللغة الحديث، دار الفكر العربي، القاهرة، د.ط، د.تا.

22- نعمان بوقرة، المدارس اللسانية المعاصرة، د.ط، د.تا.

23- هيام كريدية، أضواء الألسنية، بيروت-لبنان-، ط1429،1، 2008.

الوثائق التربوية:

1) أحمد حبيلي وآخرون، كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2015-2016.

2) محفوظ كحوال، دليل الأستاذ، اللغة العربية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، د.تا.

3) محفوظ كحوال، كتابي في اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2016.

4) مديرية التعليم الأساسي، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط، اللجنة الوطنية للمناهج، الجزائر، ديسمبر 2003.

5) اللجنة الوطنية للمناهج، الإطار المرجعي لإعادة كتابة المناهج، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، د.ط، مارس ، 2009.

6) اللجنة الوطنية للمناهج(مديرية التعليم الأساسي)، مناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان، 2013.

7) اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج الطور الأول من التعليم المتوسط (السنة الأولى متوسط)، مشروع وزارة التربية الوطنية، الجزائر، د.ط، 2015.

8) وزارة التربية الوطنية، البرامج الدراسية للطور الأول من مرحلة التعليم المتوسط "ملخص مناهج الطور الأول من التعليم المتوسط"، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2016.

المذكرات:

1- إسمهان زدادرة، البعد اللساني الثقافي في النص المدرسي- دراسة في منهاج اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة باجي مختار، عنابة، 2011-2012.

2- سوفي نعيمة ،الاستراتيجيات المعتمدة من طرف الأستاذ داخل الصف ودورها في تنمية القدرة على التحكم في حل المشكلات الرياضية لدى تلاميذ الطور المتوسط ، مذكرة لنيل شهادة الماجستير ، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ، جامعة منتوري-قسنطينة، 2010-2011.

3- علي بن مسعود بن أحمد العيسى، تنمية القيم الأخلاقية لدى طلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية، البحث مكمل لنيل درجة ماجستير في التربية الإسلامية، بحث مكمل لنيل درجة ماجستير في التربية الإسلامية، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، 1429-1430.

المقالات (المجلات):

1- بشار إبراهيم، مقدمة نظرية في تعليمية اللغة بالنصوص، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والتعليمية، العدد7، بسكرة ،جوان 2010.

2- خدير المغيري، تعليمية النص التعليمي للغة العربية وآدابها في الجامعة، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، العدد 8، أدرار، 2010.

3- شريف بوشحذان ، لغة وظيفية أم تعليم وظيفي؟ ، مجلة العلوم الإنسانية ، عدد 3، جامعة محمد خيضر ، بسكرة ، أكتوبر 2002.

ملاحق

استبيان موجه لأساتذة اللغة العربية

يقدم هذا الاستبيان لأساتذة التعليم المتوسط في إطار انجاز مذكرة ماستر الموسومة بعنوان: **واقع اللغة الوظيفية في النص الأدبي التعليمي "كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط أنموذجا"** لذا أرجو من الأساتذة الأفاضل الإجابة عن الأسئلة المطروحة بموضوعية ودقة، وأحيطكم علما أن إجابتكم ستبقى سرية ولن تستعمل إلا لغرض علمي يخدم هذه الدراسة.

أ_ البيانات الشخصية:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

البلدية:

المتوسطة:

الاقدمية في التعليم:

نوعية التكوين العلمي والتربوي:

ليسانس في :

ماستر أو ماجستير في :

تكوين أخر:

ب محتوى الاستبيان:

1-أي المناهج التعليمية تبدو لك ناجعة في عملية التدريس والتي تضمن تحقيق الغاية المنشودة من ورائه؟ ولماذا؟ القديمة ☐ الحديثة ☐

.....

2- هل المناهج الحديثة تراعي قدرات أغلبية التلاميذ؟ وكيف؟ نعم ☐ لا ☐

.....

3- هل المحتوى اللغوي والمعرفي للنص الأدبي المبرمج في كتاب السنة الأولى يتوافق مع سن التلميذ وقدراته؟ نعم ☐ ☐

بنسبة: 20 **%** ☐ 40 **%** ☐ 80**%** ☐

4- هل تلمس أهداف اجتماعية سلوكية سطرت لدراسة وتدريس النصوص الأدبية للسنة أولى متوسط؟ وما تعليقك على ذلك؟ نعم ☐ لا ☐

.....

5- أثناء عملية التدريس أتفضل الكتاب القديم أم الجديد؟ ولماذا؟ القديم ☐ الجديد ☐

.....

6-هل عناوين النصوص المقررة في الكتاب ملائمة لمضمون النصوص؟

نعم ☐ لا ☐

7-هل لغة التلميذ عربية: فصحى ☐عامية ☐ مزيج ☐

8-ما رأيك في الخطوات المتبعة في تدريس النص الأدبي، ولماذا؟

ملائمة ☐ غير ملائمة ☐

.....

9- هل تجد انسجام وتوافق بين عناوين النصوص ومضامينها؟ وما تعليقك على ذلك؟

نعم ☐ لا ☐ بنسبة : **20%** ☐ **40 %** ☐ **80%** ☐

.....

10- ماذا تقترح ليكون تعلم النصوص الأدبية في السنة الأولى متوسط ناجعا، ووظيفيا مضمونا،ومنهجا؟.....

.....

.....

استبيان موجه للتلاميذ

أخي التلميذ (ة) أقدم هذا الاستبيان الذي هو عبارة عن مجموعة من الأسئلة التي تدخل في سياق دراسة تربوية، تتناول نشاط من الأنشطة التي تدرسها ونقصد بالتحديد النصوص الأدبية.

ليس هناك إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، بل كل إجابة تعتبر وجهة نظر صاحبها ولهذا أتمنى أن تكون إجابتكم عن أسئلتنا بصدق وموضوعية، وذلك بوضع إشارة(X) في الخانة التي تناسب إجابتك.

محتوى الاستبيان:

1- هل تفضل نشاط النصوص الأدبية؟ لماذا؟ نعم ☐ لا ☐

.....

2- هل النصوص الأدبية الواردة في الكتاب المدرسي سهلة أم صعبة؟ لماذا؟

سهلة ☐ صعبة ☐

.....

3- هل المفردات الواردة في النصوص الأدبية تحتاج لشرح من المعاجم اللغوية؟

نعم ☐ لا ☐

4- هل تفضل التحدث في المدرسة باللغة العربية الفصحى أو العامية ؟ ولماذا؟

العربية الفصحى ☐ العامية ☐

.....

5- هل تستوعب مضامين النصوص الأدبية؟ نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

6- هل تحاول أن تتحدث مع زملائك باللغة العربية الفصحى؟ لماذا؟ نعم ☐ لا ☐

.....

7- ما نوعية النصوص التي تفضل دراستها؟ نثرية ☐ شعرية ☐

8- ما هي المواضيع التي تقترح برمجتها في كتابك للغة العربية؟

.....

.....

.....

.....

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التعليم الأساسي

اللجنة الوطنية للمناهج

مناهج

السنة 1 الأولى
من التعليم المتوسط

جوان 2013

الجمهوريـــــــة الجزائريـــــــة الديمقراطيـــــــة الشعبيـــــة

République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التعليـــــم العالي والبحث العلمي

Ministére de Lénseignement Supéreure et de la Recherche Scientifique

جامعـــة عبـــاس لغرور خنشلـــــة

Universite Abbes Laghrour Khenchela

Faculté : Lettres et des Langues

كلية: الآداب واللغات

قسم: الأدب العربي

الرقم:...../ ك أ ل /2017/2016.

خنشلة في :16 أفريل 2017

إلـــــــــــــــى السيـــــــــد :

مدير:متوسطة جعال محمد

ولاية: خنشلة

الموضوع: طلب ترخيص بإجراء تربص بيداغوجي

تحية طيبة وبعد:

نرجو من سيادتكم الترخيص للطالب (ة):

عليمة حبيب.....المولودة(ة): بتاريخ: 15/07/1993 ب: خنشلة

رقم التسجيل 121/M.15/4004.6787.....

المسجل (ة) في كليتنا في السنة الثانية ماستر لغة وأدب عربي بإجراء فترة تربص بيداغوجي في مؤسستكم للمدة :

من: 18/04/ 2017 إلى : 30/04/ 2017 .

مع العلم بأن المعني(ة) يعد بحثا في التعليمية ، في إطار الأعمال المكملة لشهادة الماستر في اللغة والأدب العربي.

ونشكركم مسبقا على مساعدتكم ، ودمتم أوفياء لخدمة العلم والمعرفة .

تقبلوا منا أسمى عبارات التقدير والاحترام

رئيس قسم

قشيقش هاشمي

رئيس قسم مساعد مكلف بما بعد التدرج والبحث العلمي بكلية الآداب واللغات

جامعة عباس لغرور خنشلة

قسم اللغة والأدب العربي

كلية الآداب واللغات

الجمهوريـــــــة الجزائريـــــــة الديمقراطيـــــــة الشعبيـــــة

République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التعليـــــم العالي والبحث العلمي

Ministére de Lénseignement Supéreure et de la Recherche Scientifique

جامعـــة عبـــاس لغرور خنشلـــــة

Universite Abbes Laghrour Khenchela

Faculté : Lettres et des Langues

كلية: الآداب واللغات

قسم: الأدب العربي

الرقم:...../ ك أ ل /2017/2016.

خنشلة في :16 أفريل 2017

إلـــــــــــــى السيـــــــــد :

مدير:...متوسطة الإخوة عجرود قاسم

ولاية: .....خنشلة.....

الموضوع: طلب ترخيص بإجراء تربص بيداغوجي

تحية طيبة وبعد:

نرجو من سيادتكم الترخيص للطالب (ة):

عجيبة حميد....المولودة(ة): بتاريخ: 15/07/1993 ب: خنشلة..

رقم التسجيل :121.1M.115./.04.67.87

المسجل (ة) في كليتنا في السنة الثانية ماستر لغة وأدب عربي بإجراء فترة تربص بيداغوجي في مؤسستكم للمدة :

من: 17/04/2017 إلى :30/04/2017 .

مع العلم بأن المعني(ة) يعد بحثا في التعليمية ، في إطار الأعمال المكملة لشهادة الماستر في اللغة والأدب العربي.

ونشكركم مسبقا على مساعدتكم ، ودمتم أوفياء لخدمة العلم والمعرفة .

تقبلوا منا أسمى عبارات التقدير والاحترام

رئيس قسم

جامعة عباس لغرور خنشلة
قسم اللغة والأدب العربي
كلية الآداب واللغات

رئيس قسم مساعد مكلف بما بعد التدرج
والبحث العلمي بكلية الآداب واللغات

الجمهوريـــــــة الجزائريـــــــة الديمقراطيـــــــة الشعبيـــــة

République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التعليـــــم العالي والبحث العلمي

Ministére de Lénseignement Supéreure et de la Recherche Scientifique

جامعـــة عبـــاس لغرور خنشلـــــة

Universite Abbes Laghrour Khenchela

Faculté : Lettres et des Langues

كلية: الآداب واللغات

قسم: الأدب العربي

الرقم:...../ ك أ ل /**2017/2016**.

خنشلة في :16 أفريل 2017

إلـــــــــــــى السيـــــــــد :

مدير: متوسطة وقاد حنيش

ولاية: خنشلة

الموضوع: طلب ترخيص بإجراء تربص بيداغوجي

تحية طيبة وبعد:

نرجو من سيادتكم الترخيص للطالب (ة):

علجية حسين المولودة(ة): بتاريخ: 1993/07/15 ب: خنشلة

رقم التسجيل 121.M.15.14.04.67.87

المسجل (ة) في كليتنا في السنة الثانية ماستر لغة وأدب عربي بإجراء فترة تربص بيداغوجي في مؤسستكم للمدة :

من: 03/04/2017 إلى :03/05/2017 .

مع العلم بأن المعني(ة) يعد بحثا في التعليمية ، في إطار الأعمال المكملة لشهادة الماستر في اللغة والأدب العربي.

ونشكركم مسبقا على مساعدتكم ، ودمتم أوفياء لخدمة العلم والمعرفة .

تقبلوا منا أسمى عبارات التقدير والاحترام

ع رئيس قسم

قشيش هاشمي

أستاذ قسم مساعد مكلف بما بعد التدرج

والتكوين العالي بكلية الآداب واللغات

جامعة عباس لغرور خنشلة

قسم اللغة والأدب العربي

كلية الآداب واللغات

الجمهوريـــــــة الجزائريـــــــة الديمقراطيـــــــة الشعبيـــــة

République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التعليـــــم العالي والبحث العلمي

Ministére de Lénseignement Supéreure et de la Recherche Scientifique

جامعـــة عبـــاس لغرور خنشلـــــة

Universite Abbes Laghrour Khenchela

Faculté : Lettres et des Langues

كلية: الآداب واللغات

قسم: الأدب العربي

الرقم:...../ ك أ ل /**2017/2016**.

خنشلة في :.....16 أفريل 2017

إلـــــــــــــى السيـــــــــد :

مدير:...مديرية بوعقة محمد.....

ولاية: .....خنشلة.....

الموضوع: طلب ترخيص بإجراء تربص بيداغوجي

تحية طيبة وبعد:

نرجو من سيادتكم الترخيص للطالب (ة):

عسجية محمد....المولودة(ة): بتاريخ:15/07/1993 ب: خنشلة.

رقم التسجيل :.121/M/15/4046707.

المسجل (ة) في كليتنا في السنة الثانية ماستر لغة وأدب عربي بإجراء فترة تربص بيداغوجي في مؤسستكم للمدة :

من:23/04/2017 إلى 07/05/2017 .

مع العلم بأن المعني(ة) يعد بحثا في التعليمية ، في إطار الأعمال المكملة لشهادة الماستر في اللغة والأدب العربي.

ونشكركم مسبقا على مساعدتكم ، ودمتم أوفياء لخدمة العلم والمعرفة .

تقبلوا منا أسمى عبارات التقدير والاحترام

رئيس قسم

قسيلش هاشمي

رئيس قسم مساعد مكلف بما بعد التدرج والبحث العلمي بكلية الآداب و اللغات

جامعة عباس لغرور خنشلة
قسم اللغة والأدب العربي
كلية الآداب واللغات

المخطّط الاستعجالي المُعدّل لبناء التّعلّمات للسّنة الأولى متوسط (الفصل الثالث)

الأشهر	الأسابيع	المقاطع	ميدان فهم المنطوق و إنتاجه	ميدان فهم المكتوب: قراءةمشروحة	ميدان فهم المكتوب: قواعداللغة	ميدان فهم المكتوب: دراسة النص الأدبي	ميدان الإنتاج الكتابي	المشاريع
أفريل	1	6- الأعياد	عيد الفطر المبارك	الأعياد التاء المفتوحة	المفعول المطلق	عيد الجزائر حرف الروي	الوصف العامّ و الوصف الخاصّ	وصف وسرد الاحتفال بعيد الأضحى
	2		الاحتفال بالمولد النّبويّ الشريف	هديّةالعيد التاء المربوطة	المفعول لأجله	عيد الأم أتذوّق النص	مزج الوصف والسّرد	
	3	7- الطبيعة	الطّبيعة و الإنسان	في الغابة ألف التفريق	المفعول معه	ما أجمل الطبيعة! الإنشاء غير الطلبي	تحرير نص منسجم	لوحة مطوية سياحية للتعريف بالمناطق الجميلة
	4		مدينة الجسور	بين الرّيف والمدينة حذف الألف	الحال وأنواعها	جمال البادية الإنشاء الطلبي	ما يفيد التعليل والتوكيد	
	1		الإدماج والتقويم والمعالجة					
ماي	2	8- الصحة والرياضة	مرض زينب	أهميّة التربية الرياضية حذف همزة ابن	/	كرة القدم أتذوق النص	ما يفيد التشبيه والتفاضل	إنجاز لوحة إشهارية لمخاطر التدخين
	3		السباحة	مريض الوهم الألف اللينة	/	آفة التدخين أتذوق النص	تحرير موضوع يتناول قيمة وموقفا	
	4		الإدماج والتقويم والمعالجة					

ملاحظة: يختار الأستاذ مشروعاً واحدا من المشاريع الثلاثة المذكورة في الجدول.

العمل بهذا المخطط (الاستثنائيّ) خاص فقط بالفصل الثالث للسنة الدراسية:2017/2016.

تستغلّ ساعات الأعمال الموجّهة في الإدماج والتقويم والمعالجة.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

السنة 1 متوسط

دليل الأستاذ

اللّغة العربية

ENAG
EDITIONS

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية
كتاب
اللغة العربية
1
للسنة الأولى من التعليم المتوسط

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

السنة 1 متوسط

كتابي في

اللغة العربية

ENAG
EDITIONS

الف

المقاطع	فهم المكتوب (قراءة مشروحة)	الصفحة	فهم المكتوب (دراسة النّص الأدبي)	الصفحة	إنتاج المكتوب	الصفحة	المشاريع	الصفحة
تقويم تشخيصي								
الحياة العائلية	ابنتي	12	أبي	14	آداب تناول الكلمة	15	سرد أحداث عائلية برئاسة الجدّة. موضوعها : ربط جيل اليوم بجيل الأمس.	27
	النّعت (1)	13	الشّعر والنثر	15				
	قلب الأمّ	16	رسالة إلى أمّي	18	تصميم نصّ	19		
	أزمنة الفعل	17	أتذوّق النّصّ	19				
	في كوخ العجوز رحمة	20	أنا وابنتي	22	السّرد	23		
	الضمير وأنواعه	21	القطعة الشّعرية والقصيدة	23				
	ماما..	24	رسالة إلى ولدي	26	1- الإنتاج	27		
	علامات الوقف (1)	25	أتذوّق النّصّ	27	2- المشروع			
إدماج - تقويم - معالجة للمقطع								28
حبّ الوطن	حبّ الوطن من الإيمان	32	ثق يا أيّها الوطن المفدّى	34	تقنية تحرير مقدّمة	35	وصف شخصية وطنية جزائرية متميّزة.	47
	النّعت السّببي	33	البيت الشّعري	35				
	متعة العودة إلى الوطن	36	وللحرية الحمراء باب	38	الوصف	39		
	أسماء الإشارة	37	أتذوّق النّصّ	39				
	فداء الجزائر	40	نوفمبر	42	إنتاج نصّ يتضمّن تحرير مقدّمة	43		
	الاسم الموصول	41	التّشبيه	43				
	الوطني	44	بشراك يا دعدُ	46	1- الإنتاج	47		
	الفاعل	45	الجناس	47	2- المشروع			
إدماج - تقويم - معالجة للمقطع								48

فهرس

عظماء الإنسانية	سرّ العظمة	52	جميلة بوحيرد	54	الوصف المادي	55	ترجمة لعظيم من عظماء الإنسانية.	68	69
	جمعا المذكر و المؤنث السّالمين	53	أتذوّق النّصّ	55					
	فرانز فانون	56	عمر ورسول كسرى	58	الوصف المعنوي	59			
	جمع التّكسير	57	أتذوّق النّصّ	59					
	الرّازي طبيبا عظيما	60	بتهوفن	62	التّلخيص	63			
	همزة الوصل	61	أتذوّق النّصّ	63					
	ابن الهيثم العبقري	64	ماسينيسا	66	1- الإنتاج	67			
	علامات الوقف (2)	65	التعبير المجازي	67	2- المشروع	68			
إدماج - تقويم - معالجة للمقطع									69
(تقويم فصلي) + (تقويم تشخيصي و معالجة)									
الأخلاق و المجتمع	آيات من سورة الحجرات	72	أغنية البؤس	74	بناء فقرة وصفية	75	تحليل ظاهرة التسوّل في شوارع بلادنا.	87	
	المبتدأ والخبر	73	أتذوّق النّصّ	75					
	الوقيعة	76	بين المظهر والمخبر	78	بناء فقرة سردية	79			
	كان وأخواتها	77	الطّباق	79					
	العبودية	80	إنّ لكم معالم	82	بناء فقرات سردية وصفية	83			
	همزة القطع	81	السّجع	83					
	مدرّسة رغم أنفك!	84	سوء المهلكة	86	1- الإنتاج	87			
	الهمزة في آخر الكلمة	85	أتذوّق النّصّ	87	2- المشروع				
إدماج - تقويم - معالجة للمقطع									88

فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات

مقدمة أ

مدخل: تحديد مفاهيم المصطلحات الأساسية للموضوع

1. اللغة 7

1-1 اللغة الوظيفية 7

1-1-1 اللغة اليومية العامة 8

1-1-2 اللغة العلمية العامة 8

1-1-3 لغة الاختصاص 8

1-2 مهارات اللغة الوظيفية 8

1-2-1 الاستماع الوظيفي 9

1-2-2 التحدث الوظيفي 9

1-2-3 القراءة الوظيفية 10

1-2-4 الكتابة الوظيفية 11

2- النص الأدبي التعليمي 12

2-1 النص 13

2-2 النص الأدبي 13

2-3 النص التعليمي 13

2-4 النص الأدبي التعليمي 14

2-2 معايير اختيار النص التعليمي 14

2-2-1 معيار الصدق 14

2-2-2 معيار الأهمية 15

2-2-3 معيار اهتمامات المتعلم 15

2-2-4 معيار العالمية 15

3- الكتاب والمتعلم في المرحلة المتوسطة 16

3-1 الكتاب كوسيلة تعليمية 16

3-1-1 علاقة الكتاب المدرسي بأركان العملية التعليمية 16

3-1-1-1 الكتاب المدرسي والمتعلم 16

3-1-1-2 الكتاب المدرسي والمحتوى التعليمي 17

3-1-1-3 الكتاب المدرسي والمعلم 17

3-2 المتعلم في المرحلة المتوسطة 17

3-2-1 تعريف المرحلة المتوسطة 17
3-2-2 أهمية المرحلة المتوسطة 18
3-2-3 خصائص المتعلم في المرحلة المتوسطة 19
3-2-3-1 الطفولة 19
3-2-3-2 المراهقة 19
3-2-3-2-1 الخصائص الجسمية 20
3-2-3-2-2 الخصائص العقلية 20
3-2-3-2-3 الخصائص الاجتماعية 21
3-2-3-2-4 الخصائص الانفعالية 22
الفصل الأول: الفكر اللساني الوظيفي (النشأة والتطور)
تمهيد 24
1- الفكر اللساني الوظيفي 25
2- منهج الدراسة في المدرسة الوظيفية 28
3- أهم المبادئ التي تقوم عليها المدرسة الوظيفية 30
3-1 مفهوم الوظيفة 30
3-2 اللغة وظيفة 30
3-3 التقطيع المزدوج 31
3-3-1 التقطيع الأولي 31
3-3-2 التقطيع الثانوي 31
4- الجهود اللسانية لأقطاب المدرسة الوظيفية 31
4-1 فيلام مثيزيوس 32
4-2 تروبتسكوي نيكولاي 33
4-3 رومان جاكبسن 34
4-3-1 جاكبسن والفونولوجيا 34
4-3-2 وظائف اللغة عند جاكبسن 35
4-4 أندري مارتينيه 36
5- بوادر الفكر اللساني الوظيفي عند العرب 37
6- استثمار فكرة الوظيفية في تعليمية اللغات 40
6-1 المناهج التربوية 40
6-2 الوسائل التعليمية 41
6-3 التقويم التربوي 42

6-3-1 التقويم الأولي 42
6-3-2 التقويم البنائي 42
6-3-3 التقويم الختامي 42
6-4 أساليب التدريس 43
6-5 طرائق التدريس 44
6-5-1 طريقة حل المشكلات 45
6-5-2 طريقة التعليم باللعب 45
7 أهمية النص الأدبي في المنظور الوظيفي 45
خلاصة الفصل 48
الفصل الثاني: تحليل واقع اللغة الوظيفية في النص الأدبي التعليمي (دراسة تطبيقية ميدانية)
تمهيد 50
1_ منهجية تدريس النصوص الأدبية في السنة الأولى من التعليم المتوسط 50
2_ أهداف تدريس النصوص الأدبية في السنة الأولى من التعليم المتوسط 51
3_ قراءة في عناوين ومضامين النصوص الأدبية الواردة في الكتاب المدرسي للسنة الأولى متوسط(الجيل الثاني) ومدى تحقيقها للغة الوظيفية 53
3-1 النصوص التواصلية 53
3-2 النصوص الأدبية 55
4- مقارنة بين واقع النصوص الأدبية في الكتاب القديم و الجديد 57
5- عينة الاستبيان 58
6- المعلومات العامة 58
6-1 متغير الجنس 58
6-2 المؤهل العلمي 59
6-3 متغير الخبرة التدريسية 60
7 تحليل الاستبيان 61
7-1 تحليل الاستبيان الموجه لأساتذة اللغة العربية من التعليم المتوسط : 62
7-1-1 تحليل مدى نجاعة المناهج التعليمية في عملية التدريس وتحقيقها لأهدافه بين الأهداف القديمة أو الحديثة . 62
7-1-2 تحليل مدى مراعاة المناهج الحديثة لقدرات الأغلبية التلاميذ وكيفية ذلك. 63
7-1-3 تحليل مدى توافق المحتوى اللغوي والمعرفي للنص الأدبي المبرمج في كتاب السنة الأولى مع سن التلميذ وقدراته. 64
7-1-4 تحليل تعليق الأساتذة على مدى توفر أهداف اجتماعية سلوكية مسطرة في تدريس 65

النصوص الأدبية للسنة الأولى متوسط.
7-1-5 تحليل رأي الأساتذة في تفضيلهم للكتاب الجديد أم القديم في كل التدريس وسبب ذلك. 66
7-1-6 تحليل ملائمة النصوص المقررة في الكتاب لمضمونها. 67
7-1-7 تحليل ما إذا كانت لغة التلميذ فصحى أم عامية أم مزيج. 68
7-1-8 تحليل مدى ملائمة الخطوات المتبعة لتدريس النصوص الأدبية وسبب ذلك . 68
7-1-9 تحليل مدى انسجام عناوين النصوص مع مضامينها مع التعليق. 69
7-1-10 تحليل مقترحات الأساتذة ليكون تعلم النصوص الأدبية في السنة الأولى متوسط تابعا ووظيفيا مضمونا ومنهجيا. 70
7-2 تحليل الاستبيان الموجه لتلاميذ قسم السنة الأولى متوسط: 71
7-2-1 تحليل مدى تفضيل المتعلمين لنشاط النصوص الأدبية. 71
7-2-2 تحليل رأي المتعلمين في سهولة، وصعوبة النصوص الأدبية الواردة في الكتاب المدرسي. 72
7-2-3 تحليل مدى حاجة المفردات الواردة في النصوص الأدبية للشرح من المعاجم. 73
7-2-4 تحليل أجوبة المتعلمين حول تفضيلهم التحدث باللغة الفصحى أم العامية. 74
7-2-5 تحليل مدى استيعاب التلاميذ لمضامين النصوص الأدبية. 75
7-2-6 تحليل مدى محاولة المتعلمين التحدث باللغة الفصحى من زملائهم. 76
7-2-7 تحليل أجوبة السؤال الخاص بنوعية النصوص التي يفضلها التلاميذ. 77
7-2-8 تحليل مقترحات التلاميذ حول المواضيع التي تبرمج في كتابة اللغة العربية. 77
خلاصة الفصل 79
خاتمة 81
قائمة المصادر والمراجع 85
ملاحق
فهرس الموضوعات
ملخص

ملخص

يتناول هذا البحث موضوعا لسانيا تعليميا يتعلق بإشكالية من إشكاليات تعليم اللغة العربية في الجزائر، موسوما بعنوان:"**واقع اللغة الوظيفية في النص الأدبي التعليمي**". كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط، حاولنا من خلاله معالجة إشكال مفاده:ما مدى حضور اللغة الوظيفية في النصوص الأدبية التعليمية الموجهة **للجيل الثاني** بالجزائر؟ وكيف استثمرت في تعليمية اللغة العربية **للسنة الأولى متوسط؟**

بهدف رصد واقع النص التعليمي في كتاب اللغة العربية من منظور وظيفي، وفق خطة مكونة من مقدمة و مدخل وفصلين؛ أولهما نظري وثانيهما تطبيقي ميداني.

ABSTRACT

This research deals with a lingual and an educational subject that is concerning the problematic issue of teaching Arabic language in Algeria entitled**: "The Reality of the Functional Language in the Educational Literary Text". The Arabic language book for the First Year Middle School**, in which we have tried to deal with the problem of: In which extent the Functional Language is presented in the literary texts that are directed to **The Second Generation** in Algeria? And how did it invest in teaching the Arabic language for the First Year Middle School?

In order to observe the fact of the educational text in the Arabic language book from a functional perspective, according to a plan consisting of an introduction, and entrance and; two chapters: the first chapter, theoretical and the second one applicative, and at field work.