الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة وهران –السانيا.

كلية الآداب، اللغات والفنون

قسم اللغة العربية وآدابها

النص التعليمي

- دراسة لسانية تحليلية-

بحث مقدم لنيل درجة الماجستير في اللغة
مشروع : اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات
رئيس المشروع: أ.د.أحمد حساني

إعداد الطالب:
المغيلي خديس

تحت إشراف:
أ.د. أحمد حساني

أعضاء لجنة المناقشة:

د. صفية مطهري.....رئيساً (جامعة وهران)
أ.د. أحمد حساني .....مشرفا ومقررا (جامعة وهران)
د. محمد بن حمو.....مناقشا (المركز الجامعي بشار)
د. عبد الحليم بن عيسى.....مناقشا (جامعة وهران)

السنة الجامعية: 2004/2005

بسم الله الرحمن الرحيم

(اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ، خَلَقَ الْإِنسَانَ مِنْ عَلَقٍ، اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ، عَلَّمَ الْإِنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ).

صدق الله العظيم

سورة العلق /1-5.

الإهداء

إلى روح أمي الحبيبة رحمة الله عليها، التي ما فتئت تحملني وهناً على وهن، فكيف أنساها وهي المدرسة التي علمتني كيف أتعلم

إلى أبي العزيز الذي كان دائماً القدوة المثلى في حياتي العلمية والعملية فكيف أنساه وهو الزخم المعرفي الذي أنتفع به، والتجربة الحياتية التي أستفيد منها

إلى إخوتي الكرام صغيرا وكبيراً حفظهم الله

وإلى جميع الأهل والأقارب دون استثناء

وإلى كل الأحبة والأصدقاء

إليكم جميعاً هذا العمل المتواضع الذي جعلته خالصاً لوجه الله

المغيـــلي

مقدمة

مقدمة:

يعتبر النص التعليمي قطب الرحى في العملية التعليمية، فهو يشكل عملا إجرائيا في العملية التواصلية بين المعلم و المتعلم باعتبارهما عنصرين أساسيين في المثلث التعليمي، كما يعد الحصيلة المعرفية التي تستدعي من المرسل امتلاك آليات التبليغ و الاختزال لنقلها إلى المتلقي،فهو أساس جوهري لا يمكن الاستغناء عنه،إلا أنه لا يزال يعاني قصورا معرفيا ولغويا كان عائقا كبيرا أمامه لتحقيق أهدافه.

إننا من خلال هذه الدراسة اللسانية التحليلية سنحاول إبراز النقائص المنهجية والعلمية واللغوية التي تحيط بهذا القطب المعرفي، وذلك بنقد الأساليب والطرق المعتمدة في تبليغ النص، وتحليل محتوى هذه النصوص التعليمية باستثمار الحصيلة المعرفية للسانيات التطبيقية مع تذليل العوائق والصعوبات التي تعترض العملية التواصلية والتعليمية لدى المعلم والمتعلم عند إبلاغ هذه النصوص أو تلقيها.

فالنص التعليمي يتشكل في المادة التعليمية التي تعد مكونا أساساً من مكونات العملية التعليمية باعتبار النص التعليمي يحمل مضمونا معرفيا يتطلب من المعلم إفهامه للمتعلم، وهذا ما يقتضي من المعلم وضع إستراتيجية تعليمية وبيداغوجية محكمة تتوخى الدقة العلمية في التبليغ، بالاعتماد على الوسائل التكنولوجية الحديثة والخبرة المعرفية اللسانية بالإضافة إلى الخبرة التعليمية وطرائق التعليم، وذلك لتخطي العائق الإبستمولوجي الذي يعترض إيصال المعرفة وتحليلها إلى المتعلم هذا الأخير الذي بدوره يبقى عاجزا عن تحويل هذه المفاهيم المعرفية إلى إجراء عملي يتجسد من خلال التمارين المقدمة إليه أولا، وفي الواقع الاجتماعي ثانيا، وانطلاقا من هذه الإشكاليات التي نطمح إلى توضيحها تعترضنا بعض الأسئلة التالية:

كيف يحقق النص التعليمي أهدافه؟ هل مستوى النص التعليمي يتماشى مع الكفاية اللغوية للمتعلم؟ وهل واضع الأهداف التربوية يراعي محتوى النصوص التعليمية؟ وهل يمتلك النص التعليمي مسوغات الحضور في الوسط التعليمي؟

وما الجوانب الغائبة في هذه النصوص؟ وكيف يمكن للنص أن ينتقل من لغة مرجعية صعبة إلى لغة تعليمية سهلة؟ وما الآليات المستعملة في اختزال المعرفة النصية وتحويلها؟ وكيف يتم الانتقال بالنص التعليمي من مجرد معلومات نظرية إلى إجراء عملي تفعيلي؟ وكيف يمكن استثمار الحصيلة المعرفية للسانيات التطبيقية وإفادتها في تحليل النصوص التعليمية؟ وما مستويات التحليل اللساني للنص التعليمي؟

إن الإشكاليات التي ذكرناها سابقا تدفع بنا إلى مجموعة من الفرضيات التي نسعى من خلال إثباتها إلى تذليل الصعوبات التي تعترض العملية التعليمية باعتبارها الإطار التداولي الذي تقوم عليه ديناميكية هذه النصوص

إننا أمام التحولات العلمية والتطورات التكنولوجية وتعدد وسائل الإعلام والاتصال،يجب علينا أن نسترفد كل الجهود بالإفادة من التجارب العلمية المنجزة في الخبرة العلمية لحقل تعليمية اللغات، من أجل النهوض بمستوى النص التعليمي والانتقال به من مجرد عرض نظري إل إجراء عملي تطبيقي يتفاعل فيه المعلم والمتعلم، وذلك بالنظر إلى طريقة عرضه ومناقشته بالاعتماد على الخطاب العلمي الدقيق والمركز الخالي من المفاهيم الفلسفية المعقدة حتى يتسنى للمتعلم إدراك محتوى النص ومن ذلك تفعيل العملية التعليمة وامتلاك آليات النقد وإعادة البناء، ولن يتأتى ذلك إلا من خلال هذه الفرضيات التي نود إثباتها وهي كالتالي:

1- محتوى النصوص التعليمية لا يتماشى مع قدرات المتعلم:

أولا: إن مضمون هذه النصوص لا يخضع للمبادئ العامة للخطاب اللساني الذي من ثنائياته الانتقال من الجزء إلى الكل، وذلك حتى يتمكن المتعلم من إدراك السهل البسيط للانتقال به إلى الصعب الأكثر تعقيدا.

ثانيا: إن النص لا يراعى فيه مدى تسلسل الأفكار انطلاقا من الفكرة المركزية العامة، وما مدى تأثير هذه الأفكار والقيم التي يتناولها النص على المتعلم سلبا أو إيجابا.

ثالثا: إن اختيار واستقراء الثروة اللغوية للنص التعليمي يجب أن يخضع لمبـــدأ الانتقـــاء والتنسيق حتى تتجانس هذه الثروة المفرداتية مع القدرة الاستيعابية للمتعلم، لأن انتقائها يستدعي مراعاة المستوى التعليمي الذي يدرس فيه النص.

رابعا: تعدد أساليب النصوص وألوانها يقتضي من المعلم امتلاك آليات التحليل والتحويل المنوطة بكل نص، على أن يكون أسلوب النص يتماشى مع الكفاية اللغوية للمتعلم.

2- تصميم النصوص التعليمية لا يتماشى مع فهم المتعلم:

يعد الجانب الفني في النصوص التعليمية عاملا أساسيا من عوامل مقروئية النص وفهمـــه من لدن المتعلم، لأن النصوص التي لا تعتمد في وضعها على هذا الجانب تعقـــد مـــن مقروئية النص وإدراك محتواه، فعلامات الكتابة مثلا وكثافتها وطول الأسطر والصـــور كلها تعد من العوامل المساعدة في تحليل النصوص ومناقشتها.

وقد كانت قلة الدراسات و البحوث في هذا الموضوع الحافز الرئيسي الذي دفعني إلى هذه الدراسة، كما لا ننسى دور الأستاذ المشرف في التوجيه والإرشاد، فعلى الرغم من أهميته إلا أنه لم يحظ بالدراسة والتحليل اللذان يمكنانه من تخطي العوائق والصعوبات التي تعترض طريقه للنهوض بمستوى اللغة العربية لدى الناشئة.

نرتأي من خلال هذه الدراسة اللسانية التحليلية استثمار الخبرة العالميـــة في مجـــال اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات لتحليل النصوص التعليمية واستنباط النقائص المعرفية والمنهجية الكامنة فيها، أما الأهداف التي نطمح إلى تحقيقها من خلال هـــذه الدراســـة فتتمحور في الآتي:

- نقد تصميم النصوص التعليمية في كتاب القراءة للصفين الأول والثاني متوســـط، مستعينا في ذلك بالدراسات والبحوث الحديثة التي أنجزت في هذا المجـــال، مـــع تقديم مجموعة من المعايير المنهجية الواجب إتباعها عند عملية التصميم.

- نقد الأهداف الخاصة بتدريس هذه النصوص التعليمية، وتحديد مكامن النقص فيها، وإعطاء البديل عنها وذلك بوضع أهداف تتماشى ومتطلبات العصر واحتياجاته المعرفية لتجاوز كل المشكلات المتعلقة بحياة المتعلم.
- نقد النصوص التعليمية في حد ذاتها، وذلك من حيث محتواها التعليمي المعرفي واللغوي لتحديد النقائص التي تتضمنها كعدم الانتقاء الجيد والتخطيط المنهجي المتقن القائم عل الأسس والمعايير المكونة للنص التعليمي والتي سنعرضها في ثنايا بحثنا لاحقا.

كما أن الدراسات والبحوث في مجال النص التعليمي تبدو قليلة وغير وافية، إلا أننا مع ذلك عثرنا على بعض منها وإن كانت لا تشير بدقة إلى هذا الموضوع ولكنها تطرقت إليه من بعض الجوانب، كالدراسة التحليلية الوصفية التي قامت بها 'ريما سعد سعادة الجرف' مدرسة بكلية اللغات والترجمة جامعة الملك سعود حول"تصميم دروس القراءة في كتب القراءة للمرحلتين المتوسطة والثانوية للبنات بالمملكة العربية السعودية"، حيث أشارت في بحثها إلى العديد من الدراسات الغربية التي أثبتت أهمية بعض مكونات الدرس المطبوع- كالصورة مثلاً-في تحسين عملية التقاط المعنى من النص المكتوب وقد هدفت هذه الدراسة إلى وصف طريقة تصميم دروس القراءة في كتب القراءة باعتبار أن الدرس هو الوحدة التي يتكون منها الكتاب المدرسي والمستوى الذي تنفذ فيه تفاصيل العملية التعليمية.

إضافة إلى الدراسة التي قام بها مفتش اللغة العربية في المدارس الابتدائية 'موسى حلف' من دولة إسرائيل بعنوان" التحصيلات والإنجازات المتوقعة في اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي وفقاً لمنهاج اللغة العربية"، حيث أشار وبطريقة استقرائية وعلمية إلى العوامل التي تساهم في مقروئية النص التعليمي، والدراسة الأخرى التي قام بها ' أنطوان صياح' أستاذ اللغة العربية بكلية الآداب لجامعة لبنان حول لغة نصوص كتب القراءة العربية للسنة الرابعة من المرحلة المتوسطة من حيث عدم اعتمادها لغة الخطاب العلمي

الدقيق، وذلك في كتابه "دراسات في اللغة العربية الفصحى وطرائق تعليمها"، وإلى جانب هذا توجد بعض المقالات التي نشرت على صفحات المجلات وإن كانت قليلة تشير وبطريقة مختصرة وعفوية أحيانا إلى النص التعليمي، لكن رغم ذلك يبقى النص التعليمي مازال لم يرق إلى مستوى التغيير في المناهج والأفكار بامتلاك مسوغات الحضور في الوسط التعليمي.

وقد ارتأيت أن يتوزع بحثي هذا على ثلاثة فصول ومقدمة وخاتمة وملحقين.

أخصص الفصل الأول لـ "بنية النص التعليمي وبناءه"، تعرضنا في أوله إلى مفهوم النص التعليمي والخطاب التعليمي مع تحديد الفرق بينهما، كما أشرنا إلى أساسيات النص التعليمي ومعايير الاختيار، ونقصد بذلك الأسس والمعايير المكونة للنص التعليمي، ثم تعرضنا إلى طريقة تصميم النصوص التعليمية وعوامل مقروئيتها وذلك من حيث البناء السطحي والعميق للنص، مبينين الأسس التي يجب مراعاتها عند تصميم هذه النصوص، بعدها تعرضنا إلى العوامل التي تؤثر على درجة صعوبة فهم النص فهناك عوامل تتعلق بالمضمون وأخرى بالمغزى والأفكار وعوامل لغوية، وأخرى تتعلق بمبنى النص وعوامل تتعلق باللون والأسلوب، إضافة إلى العوامل الفنية المساعدة في فهم النص، لنخرج من هذا العنصر بمجموعة من التوصيات الخاصة بتصميم النصوص التعليمية، أما العنصر الأخير في هذا الفصل فخصصناه إلى عامل مهم من عوامل مقروئية النص والذي أصبح يشكل في عصرنا هذا عائقاً كبيرا أمام فهم النصوص عامة والنصوص التعليمية خاصة، وهو ما يتعلق بعلامات الكتابة ودورها الفعال في انسجامه وترابطه ومساهمتها في تسهيل عملية استنباط المعنى واستقراءه من لدن القارئ.

أما الفصل الثاني فخصصناه " للنص التعليمي وآليات تعليمه"، فبدأنا أولاً بتحديد مفهوم التعليمية لننتقل بعدها إلى إثبات شرعية حضور النص التعليمي في الوسط التعليمي، بالإشارة إلى الأهمية القصوى التي قدمت له من طرف الباحثين اللسانيين والتربويين على حد سواء، ثم تعرضنا إلى العوامل التي تساهم في اختيار النص التعليمي

فشرحناها بالتفصيل، وتتوزع هذه العوامل على ثلاثة جوانب منها:(الجانب النفسي والجانب التربوي والجانب اللغوي)، لننتقل إلى عنصر مهم في ترقية الخطاب التعليمي أو النص التعليمي وهو علاقة هذا النص بالخطاب العلمي وما مدى استفادته من لغته الدقيقة والمركزة، فبينا مفهوم الخطاب العلمي مع ذكر السمات والمميزات التي يمتاز بها لنخلص في النهاية إلى مجموعة من التوصيات الخاصة بهذا العنصر، ثم تعرضنا إلى الإطار التداولي للنص التعليمي فحددنا أولا علاقته مع العملية التواصلية وثانيا مع العملية التعليمية وما مدى استفادته من هاتين العمليتين في ترقية طرائق تعليمه، لننتقل إلى تبيين دور الوسائل التعليمية في تسهيل عملية تبليغ النص خاصة التكنولوجية منها وما تمنحه من تشويق وجاذبية وتفاعل أثناء سير العملية التعليمية، لنختم هذا الفصل بعرض مفصل لتقنية اختصار النص التعليمي، وذلك بالتمييز بين أنواع العلاقات القائمة بين عناصر النص، لنتعرض بعد ذلك إلى القواعد المعتمدة في تجسيد هذه التقنية الحديثة على نص من النصوص.

أما الفصل الثالث فخصصناه للجانب التطبيقي فتناولنا فيه دراسة محتوى وشكل وأهداف النصوص في الكتابين المدرسيين للسنة الأولى والثانية متوسط مستعينين في ذلك بالمنهاج التعليمي، لأن النصوص التعليمية تفرض على المهتمين بمجال التعليم إيجاد الطرق والأساليب التي يمكن من خلالها ترتيب وتنظيم موضوعات هذه النصوص لتتدرج بطريقة منتظمة من نص إلى آخر أو من درس إلى آخر، وفق ما تقتضيه الدراسات والبحوث اللسانية والتعليمية، وما تتطلبه حاجات المتعلمين ويتماشى مع كفايتهم اللغوية وقدراتهم الإبداعية، وقد قمنا في هذا الفصل بنقد أهداف هذه النصوص لنصل في الأخير إلى مجموعة من النتائج المتعلقة بهذا النقد، لننتقل بعدها إلى نقد تصميم النصوص في الكتاب المدرسي، ثم نقد النصوص في حد ذاتها وذلك من حيث النوعية ومن حيث المحتوى لنخلص في النهاية إلى مجموعة من التوصيات والاقتراحات الكفيلة بإعطاء رؤية جديدة في التصميم والتحليل.

استعنا في هذا البحث المتواضع بمجموعة من المصادر الأساسية كالوثائق الرسمية المتمثلة في المنهاج الدراسي، والكتب المدرسية المقررة وكتب المعلم، إضافة إلى عدد من البحوث والدراسات الأجنبية وذلك لقلة الدراسات العربية في مجال النص التعليمي.

وفي الختام لا يفوتني أن أتقدم بالشكر الجزيل أولا إلى أستاذي الفاضل ومعلمي الكبير الدكتور ' أحمد حساني' الذي ما فتيء يحثني دائما على الاجتهاد والمثابرة وبذل المزيد من الجهد لإتمام هذا البحث، وقد أنار لي الطريق وكشف الحجب ووجهني الوجهة السديدة في اختيار هذا الموضوع، ومنحني من وقته الثمين للإشراف على هذا البحث لشهور عديدة فأطال الله في عمره وجزاه الله عنا كل خير.

ولا يفوتني أيضا أن أتقدم بالشكر والعرفان للأساتذة الأفاضل الذين شرفونا بقبولهم مناقشة هذه المذكرة المتواضعة، وأتمنى من الله أن يجعل ذلك في ميزان حسناتهم إن شاء الله.

وأسأل الله التوفيق والسداد وصالح الأعمال إنه ولي ذلك والقادر عليه.

الفصـــــــل الأول

بنيـــة النص التعليمـــي وبنـــاءه

1- مفهوم النص التعليمي.

2- مفهوم الخطاب التعليمي.

3- معايير اختيار النص التعليمي

3-1- معيار الصدق

3-2- معيار الأهمية.

3-3- معيار اهتمامات المتعلم.

3-4- معيار القابلية للتعلم.

3-5- معيار العالمية.

4 – أساسيات النص التعليمي.

4-1- الأسس النفسية

4-2- الأسس المعرفية.

4-3- الأساس المنهجي.

5- تصميم النصوص التعليمية وعوامل مقروئيتها.

5-1- أسس تصميم النص التعليمي.

5-2- طرق تحسين تصميم نصوص القراءة.

5-3- عوامل المقروئية.

6- النص التعليمي وعلامات الكتابة.

6-1- وظائف علامات الكتابة.

1- مفهوم النص التعليمي.

لقد رأى كثير من الباحثون في مفهوم النص "أن غايات أخرى أضيفت إلى التماسك والاتساق والانسجام؛ وهذه الغايات هي تثبيت المعلومات وتجذير السنن وترسيخ السلوك، لهذا صار أساسا في المعاملات القانونية والممارسات الدينية والأدبية والتعلمية ....وتنوع النص إلى نصوص ذات نصيات مميزة. فصار يقال النص القانوني والنص الديني، والنص الأدبي والنص العلمي، والنص التعليمي..."[1]

فكل مكتوب قل أو كثر" احتوى تلك الصفات وحقق تلك الغايات فهو نص، وهذا ما دأبت عليه بعض التقاليد الغربية: الفقرة من الكتاب نص، والمواضيع التي تقترح على التلاميذ في كتاب نصوص، وموضوع الدرس نص، والخطبة الدينية نص، والكتب الدينية نص..."[2]

هذا من حيث التسمية، وذلك إذا اعتبرنا النص كوثاق ، حيث عرفه بول ريكور بأنه: "كل خطاب مثبت بواسطة الكتابة "[3] ، فعلم اللغة الحديث يسعى لدراسة التنظيم النحوي البلاغي الذي يتألف منه نص من النصوص بهدف الكشف عن عوامل الترابط أو عدمه في هذا النص، لكن النص التعليمي يخرج عن إطار النسقية الخطية، و بما أن " التعلم عملية دينامكية قائمة أساسا على ما يقدم للطالب من معلومات ومعارف ، وعلى ما يقوم به الطالب نفسه من أجل اكتساب هذه المعا رف وتعزيزها "[4] وبالاستناد إلى العلاقة القائمة بين

---

[1] - محمد مفتاح، مساءلة مفهوم النص، ص05، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة محمد الأول، وجدة- المغرب، 1997.

[2] - المرجع نفسه، ص05.

[3] - سعيد يقطين، انفتاح النص الروائي، ص28، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط02، 2001.

[4] - أحمد حساني، حضور اللغة العربية في الوسط التعليمي المتعدد الألسن، ص120، مجلة المترجم، مخبر تعليمية الترجمة وتعدد الألسن، جامعة وهران.- السانيا- العدد06، 2002.

الكاتب والقارئ، لا بد من التمييز بين خطاب تعليمي تفسيري ديدا كتيكي وبين خطاب صراعي إقناعي.

ويتميز الخطاب التعليمي عن النص التعليمي، في أن الخطاب يكتسي طابعا تداوليا يجعل النص التعليمي بين لغتين، اللغة المرجعية واللغة التعليمية.

2- مفهوم الخطاب التعليمي:

أدخل بعض الدارسين الكلام المنطوق في الخطاب، "ومن هذا المنطلق دخل التدريس الجامعي في دائرة الخطاب، لأنه عبارة عن نص يكتبه الأستاذ ليلقيه على طلبته، يقدم فيه رأيه أو رأي غيره في الموضوع الذي يدرسه"[1].

فالخطاب التعليمي "هو خطاب قيل من قبل سواء على لسان الآخرين أو على لسان الأستاذ الذي يحاول تبسيطه وجعله في متناول الطلبة(المتلقى).

ففعل التعليم في الجامعة لا ينفصل بسهولة- كما نعتقد- عن علم المعرفة."[2]

"فالدرس الجامعي كهيئة خطابية مسلم بها تجري ضمن مقام، تسمح (الهيئة الخطابية) التعبير عن (أنا) الفردية حينا، وعن (أنا) المزدوجة أو المتعددة حينا آخر، هذا من جهة، وتؤخذ بعين الاعتبار "أنت" (المتلقي) الذي لا يأخذ الكلمة، ولكنه دائم الحضور ، هذا من جهة أخرى"[3]

ومن هذا المنطلق يعتبر الخطاب التعليمي إذن "عبارة عن خطاب يتم فيه تحويل المادة العلمية إلى مادة (خطاب) ذات طابع تعليمي. وهو أيضا خطاب يتكرر فيه خطاب الآخر وهي ميزة خاصة بالعمل التربوي"[4]

---

[1] - نوارة بوعياد، الخطاب التعليمي،www.aljahidhiya.asso.dz، 2005/01/21.

[2] - Berne, A.A. BOUACHA, Le discours universitaire (La théorique et ses pouvoirs) P64, detion peter lang, 1984.

[3] - IBID, P65

[4] - L.DABENE et AL, Variation et rituels en classe de langue, P52, Paris, Hatier. Credif, juin 1990.

"ويمكن أيضا تحديده انطلاقا من مقابلته مع الخطاب الجدلي"[1]

وذلك من خلال الاختلاف الموجود في العلاقات بين المتكلمين،"فالخطاب التعليمي ينطلق من الثنائية (أنا إلى أنت) أو (أنا- أنت) ، لكن الخطاب الجدلي (السجالي) يقوم على أساس الثنائية (أنا مقابل آنت)"[2]

وبناء على هذا التصور ، يصبح النص التعليمي همزة وصل تجمع بين اهتمامات مختلفة وتخصصات متنوعة ، لأن الميدان التطبيقي للنص يقتضي المشاركة الفعالة لنفر غير قليل من الباحثين ، وذلك لأن التعليمية لاتهم الباحث اللساني فحسب، بل هي المجال الذي يشترك فيه اللساني والنفساني والتربوي، وذلك باسترفاد جهودهم للنهوض بمستوى النصوص التعليمية، ومن ثمة تحقيق الكفاية اللغوية للمتعلم.

3- معايير اختيار النص التعليمي:

يقتضي النص التعليمي أن تكون الأسس المكونة له متوافقة مع مستوى المرحلة التعليمية للمتعلم[3]، وهذا يتطلب أن تتوفر في واضعيها شروط النضج والأهمية والاختصاص، "كما يجب مراعاة هذه الأسس للمرحلة التعليمية للمتعلم من حيث مدى صلاحية المفردات التعليمية المكونة للنص التعليمي من حيث اختيارها وسلامة اللغة التي كتبت بها"[4]

---

[1]- GALISION. R et D.COSTE, Dictionnaire de diactique des langue, P157, édition n°04, Paris, Hachette, 1976.

[2]- نوارة بوعياد، الخطاب التعليمي.

[3]- ينظر:علي عبد الله اليافعي، أساسيات النص التعليمي،ص107. مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، العدد 130، 1999.

[4]- المرجع نفسه، ص107.

وتطبيق هذه الأسس أثناء عملية تحليل مستوى كتاب مدرسي "تساعدنا على معرفة ما إذ كان هذا المستوى مناسبا لمستوى التلاميذ ومقدار تحصيلهم. وهذا يؤدي إلى تحديد الدرجة التي يتلاءم بها محتوى الكتاب المدرسي مع محتوى الكتب المدرسية في صفوف أدنى ، وتهيئة هذا المحتوى ليتلاءم مع محتوى كتب الصفوف الأعلى"[1].

وبناء على ذلك هناك معايير عالمية يتم على أساسها ، اختيار النص التعليمي من أهمها مايلي:

3-1- معيار الصدق:

يحكم هذا المعيار على النص التعليمي "بأنه صادق إذا عمل على تحقيق الأهداف الموضوعة لتحقيق التعلم الفعال (التعلم الإتقاني) ، بحيث تركز هذه الأهداف على تنمية تفكير المتعلم وتكون متجهة نحو المنحى العملي ومراعية للفروق الفردية بين المتعلمين"[2]، فتعليم اللغة لم يعد مجرد مسألة تعنى بتلقين التلاميذ القواعد المجردة ،بل هو مسالة تعنى بتوظيف تعلم القواعد هذه في حياة التلاميذ ممارسة وسلوكا"[3]، وبذلك فهو "ذو أهمية بالغة في معرفة المقدار الذي يراعى به الكتاب المدرسي الفروق الفردية بين التلاميذ ، كما يعرفنا على درجة توافق محتوى الكتاب مع قدرة المعلمين، الأمر الذي يساعدنا على إعداد برامج صحيحة لتأهبلهم و إعدادهم "[4].

3-2- معيار الأهمية

يعد النص التعليمي نصا مهما "إذا اشتمل على مجموعة من المفاهيم والتعميمات

---

[1] - سمير شريف استيتية ، علم اللغة التعليمي، ص181- 182، دار الأمل للنشر والتوزيع، الأردن.

[2] - علي عبد الله اليافعي، أساسيات النص التعليمي،ص107.

[3] - سمير شريف استيتية ، علم اللغة التعليمي، ص 183.

[4] - المرجع نفسه، ص183.

بالإضافة إلى ما يتضمنه من الحقائق والمعلومات"[1]، ويعرف المحتوى المعرفي للنصوص التعليمية "بأنه المعلومات، والمعارف التي تتضمنها المادة التعليمية، وتهدف إلى تحقيق أهداف تعلمية تعليميه منشودة وهذه المعلومات والمعارف تعرض للطالب مطبوعة على صورة رموز أو أشكال أو صور، أو معدلات ، أو قد تقدم إليه بقالب سمعي ، أو سمعي بصري"[2].

3-3- معيار اهتمامات المتعلم:

يؤدي إهمال اهتمامات المتعلم "إلى فقدان الدافع لديه عن التعلم"[3]،"وقد أدرجت التربية الحديثة هذه الناحية الأساسية، وهي أهمية وجود غرض واضح يدفع التلاميذ نحو التعلم، ولذلك فهي تهتم بإتاحة الفرصة أمام التلاميذ لكي يشتركوا اشتراكا فعليا في اختيار الموضوعات والمشكلات التي تهمهم وتمس نواحي هامة من حياتهم"[4]، فوضوح الغرض من النص التعليمي له "تأثيره في دفع المتعلم نحو بلوغه. فالعمل من أجل هدف واضح يتجه نحوه المتعلم حتى يبلغه، غير العمل من أجل هدف غير واضح"[5] ، ومن ثمة تتضح أهمية استثارة اهتمامات المتعلم التي لا يمكن تحققها في النص إلا إذا عرف المتعلم الغرض من النص ،وما مدى أهميته بالنسبة إليه والفوائد التي تعود عليه من تعلمه .

فالعوائق والصعوبات التي تعترض وضع النصوص التعلمية والتي من بينها إهمال اهتمامات المتعلم ، تتم إزالتها من خلال إتباع الطريقتين الآتيتين :

---

[1] - علي عبد الله اليافعي، أساسيات النص التعليمي،ص107.

[2] - محمد محمود الحيلة، التصميم التعليمي نظرية وممارسة، ص127، دار المسيرة- الأردن، ط01، 1999.

[3] - علي عبد الله اليافعي، أساسيات النص التعليمي،ص108.

[4] - إبراهيم وجيه محمود، التعلم، أسسه ونظرياته وتطبيقاته،ص55، دار المعرفة الجامعية، الأسكندرية2003.

[5] - المرجع نفسه، ص57.

-أ- "مراعاة احتواء النص التعليمي (المكتوب وغير المكتوب) على المعرفة أو المهارة التي تتفق مع اهتمام المتعلم، مع ضرورة المحافظة على معايير الاختيار."[1]

-ب- " إعطاء اهتمام المتعلم الأولوية ، كلما انتقل إلى تعلم جديد، من اجل إيجاد صلة مباشرة بينه وبين النص التعليمي ."[2]

3-4- معيار القابلية للتعلم :

ويتم تجسيد هذا المعيار من خلال :

1- "مراعاة النص التعليمي، لقدرات المتعلمين (الفروق الفردية)."[3]

فمن الضروري أن يراعي واضعوا النصوص التعليمية للكتاب المدرسي الفروق الفردية بين التلاميذ، وذلك بأن تكون النصوص الموضوعة متفاوتة في السهولة والصعوبة على أن يكون معظمها مناسباً لمستوى التلاميذ بعامة[4]، فتفرد قسما منها بالصعوبة اللازمة لإشباع حاجات التلاميذ ذوي القدرات العالية، ويكون القسم الآخر من هذه النصوص سهلاً يلائم مستوى التلاميذ الضعاف التحصيل .

كما يراعي مثل هذه التفاوت في الصعوبة والسهولة عند بناء التدريبات اللغوية المختلفة ، بحيث يراعي مجملها عامة التلاميذ، وقليل منها المتفوقين، بينما يأخذ الضعاف تحصيلاً بقدر مساو للقدر الذي يراعي به المتفوقين[5]، وترتبط درجة الصعوبة والسهولة بالبناء الهرمي للمنهاج ، لأن تفاوت صعوبة النصوص التعليمية في كتاب صف ما ، والنصوص التعليمية في كتاب الصف الذي قبله،

---

[1] - علي عبد الله اليافعي، أساسيات النص التعليمي،ص108.

[2] - المرجع نفسه،ص108.

[3] - المرجع نفسه،ص108.

[4] - ينظر:سمير شريف استيتية ، علم اللغة التعليمي، ص 187.

[5] - ينظر:المرجع نفسه، ص187.

ينبغي أن تتأسس على مقاييس رياضية وإحصائية ، فدرجة الصعوبة والسهولة في النص التعليمي ، يجب أن تخضع إلى صيغ المقروئية ، حيث اعتمد واضعوا هذه الصيغ على "نوعين من العوامل التي يمكن قياسها وضبطها ، أحدهما يتصل بالنواحي الدلالية ، والآخر يتعلق بالنواحي التركيبية والنحوية ، وقد تمثل ذلك في النظر إلى معدل طول الكلمة ومعدل طول الجملة على أنهما من ابرز المعايير في الحكم على درجة المقروئية"[1]، لأنه كلما كانت الجملة أو الكلمة أطول كانت أصعب فهماً، كما أن الكلمات الشائعة الاستعمال والجمل البسيطة أيسر فهماً.

وكاجتهاد مني ارتأيت أن يكون وضع النصوص في الكتاب المدرسي يقوم على هذه المقاييس ، وذلك حتى نحقق التوازن التحصيلي بين فئات الصف ، وكما هو مبين في الشكل (1) ومن خلال مصطلح "المنحنى الطبيعي" المعروف في القياس والتقويم ، بحيث تكون نسبة 16% من النصوص تتميز بالصعوبة لتحقق حاجات التلاميذ المتقدمين والمتميزين هذا على يمين المنحنى ، ونسبة 16% من النصوص ، كذلك تتميز بالسهولة لتحقيق حاجات التلاميذ الضعاف التحصيل وهذا على يسار المنحنى، على أن تحقق النسبة الباقية المقدرة ب68 %عامة التلاميذ.



الشكل (1)

ومن المعايير الأخرى التي تدل على قابلية النص التعليمي للتعلم هو:

---

[1] - د. محمود فخري مقدادي، المقروئية ماهيتها ، وطرق قياسها، ص200، مجلة التربية،اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، العدد121، 1997.

2- "اشتمال النص التعليمي على أمثلة عديدة"[1]

3-" مراعاة النص التعليمي لأسس التعلم"[2] مما يجعله قابلاً للعرض بإحدى الطرق الآتية وقد حددها توماس (**Thomas**) في خمسة مبادئ هي[3]:

1- التسلسل من المعلوم إلى المجهول .

2- ومن البسيط إلى المركب.

3- ومن المادي المحسوس إلى المجرد.

4- ومن الشيء الملاحظ إلى تعليل وجوده.

5- ومن الكل إلى الجزء.

3-5- معيار العالمية:

يحدد معيار العالمية من خلال النص التعليمي الجيد وهو" الذي يشمل مشكلات عالمية وإقليمية ووطنية، ويعبر بموضوعية عن مواجهة المجتمع الإنساني لهذه المشكلات."[4]، وبذلك نحن في حاجة إلى قراءة إبتكارية للنصوص التعليمية لا لنجعل القارئ مستوعباً لما يقرأ أو ناقداً له ، بل إنها تتعدى ذلك كله إلى التعمق في النص التعليمي المقروء، والتوصل إلى علاقات جديدة، وتوليد فكر جديد وحلول متنوعة للمشكلات الاجتماعية مع تفعيل هذه الحلول.[5]، وهذا ما يجعل القراءة تتماشى والمضمون الفكري واللغوي للنص التعليمي، "لذلك فان تنمية القدرة على القراءة الابتكارية لدى المتعلمين أمر مرغوب فيه، لأنها

---

[1] - علي عبد الله اليافعي، أساسيات النص التعليمي،ص108.

[2] - المرجع نفسه، ص108.

[3] - محمد محمود الحيلة، التصميم التعليمي نظرية وممارسة، ص210.

[4] - علي عبد الله اليافعي، أساسيات النص التعليمي،ص108.

[5] - ينظر:حسان شحاتة، القراءة الابتكارية لتشكيل الطفل، ص21، مجلة الفيصل، العدد 288، 2000.

تساعدهم في مواجهة مشكلاتهم ومشكلات مجتمعهم بكفاءة، وتطور حياتهم وتنمي الإنتاج."[1]

4- أساسيات النص التعليمي:

تقتضي إستراتيجية وضع النصوص التعليمية مراعاة مجموعة من الأسس النفسية والمعرفية والمنهجية، هذه الأسس التي تتقاطع فيما بينها لتشكل الحصيلة التعليمية والمعرفية أو المحتوى التعليمي لهذه النصوص ومن أهم هذه الأسس مايلي:

4-1- الأسس النفسية:

يعد الاهتمام بالأسس النفسية من أهم المؤثرات التعليمية لنقل المعلومة وتعليم المهارة للمتعلم، لأنها تلبي حاجات المتعلمين المتعلقة بخصائصهم ونموهم النفسي، فالنص التعليمي الذي يبنى على أسس نفسية، يسهم في إكساب المتعلمين سمات سلوكية مرغوبة، مراعيا بذلك ميولهم واتجاهاتهم وقدراتهم ومهاراتهم واستعدادهم[2].

فالبعد النفسي للنص التعليمي يعبر "عن محاولة جعل مادة التدريس كالنصوص والتمارين والأسئلة والتراكيب والجمل والكلمات متوافقة مع حاجات التلاميذ وميولهم وخبراتهم ومستوى مداركهم"[3]، وذلك بأن تشتمل هذه النصوص التعليمية على أساليب إثارة عواطف وإحساس وانفعال المتعلم، "كما في عرض القصص، والنصوص الأدبية، وبعض الحقائق الدينية"[4].

---

[1] - المرجع السابق، ص22.

[2] - ينظر:علي عبد الله اليافعي، أساسيات النص التعليمي،ص109.

[3] - د. خير الله عصار، محتضرات وتطبيقات في علم النفس اللغوي، ديوان المطبوعات الجامعية، 1980.

[4] - عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية،ص36، دار المعارف-مصر،1968.

4-2- الأسس المعرفية:

تعد المعرفة العلمية و اللغوية من أهم مصادر الإدراك الإنساني لما تحمله من المعاني والمعتقدات والأحكام والمفاهيم والتصورات الفكرية التي تنشأ لدى الإنسان المتعلم نتيجة لمحاولاته المتكررة لفهم الظواهر والأشياء المحيطة به[1].

واكتساب المعرفة يتحدد في أحد الأشكال الآتية:

أ- "عبارات لفظية، فيكون قادراً مثلاً على تسميع مختارات أدبية أو فقرة من كتاب أو تعريف معين.

ب- التعبير عن الفكرة العامة لفقرة ما، أو حدث من الأحداث أو عملية، أو جانب أخر من خبرة يستطيع الشخص أن يعبر عنها بألفاظ من عنده.

ج- تطبيق مبدأ عام، أو مفهوم، أو قاعدة يستطيع الشخص أن يطبقها على موقف، أو حالة، أو مشكلة معينة"[2]، لكن مقدار الفهم الضروري يلعب دوراً كبيراً في اختلاف هذه الأنواع الثلاثة، لأن كل منها له مقدار من الفهم يمكن تحقيقه لاستيعابها "فتسميع النص اللفظي يمكن تحقيقه بقليل من الفهم وإدراك المعنى "[3]، ويتم ذلك باعتماد أسلوب سهل وبسيط يتلاءم مع قدرات المتعلم ومرحلته،مما يجعل اللغة التعليمية الملفوظة تساير اللغة التعليمية المكتوبة[4].

كما أن إطلاعنا على الوضع الراهن الذي هو عليه تلقين المادة التعليمية المتمثلة في النصوص التعليمية أظهر لنا مجموعة من العيوب والنقائص والصعوبات التي تعترض تعليم هذه الحصيلة من المعارف.

---

[1] -ينظر: علي عبد الله اليافعي، أساسيات النص التعليمي،ص109.

[2] - د. فكري حن زيان، التدريس. أهدافه، أسسه، أساليبه، تقويم نتائجه وتطبيقاته، ص38، عالم الكتب-القاهرة، ط02، 1995.

[3] -المرجع نفسه، ص38.

[4] - ينظر:علي عبد الله اليافعي، أساسيات النص التعليمي،ص109.

"فمن حيث الكم: تقدم للطفل غالباً كمية كبيرة جداً من العناصر اللغوية لا يمكن بحال من الأحوال أن يأتي على جميعها ولذلك تصيبه ما يسمى بالتخمة اللغوية وقد يكون ذلك سبباً في توقف آليات الاستيعاب الذهني والإمتثالي، وهذا نلاحظه في تنوع المفردات في النص الواحد مع وجود صعوبات أخرى تخص غرابة التراكيب بل غرابة المفاهيم"[1]. وهذه الغرابة ترجع إلى عدم وجود محتوى تعليمي يغطي حاجيات التلميذ في التعبير عن المفاهيم الحضارية الحديثة.

"ومن حيث الكم والكيف : الكلمات التي يحاول المعلم تلقينها تكاد تشتمل على جميع الأبنية التي تعرفها العربية ونلاحظ ذلك أيضاً في النص الواحد وهذا بسب تخمة أخرى في مستوى البني"[2]، ونفهم من ذلك أنه على واضع النصوص التعليمية الأخذ بهذين المعيارين عند عملية بناء هذه النصوص وترتيبها، باعتماد منهجية علمية تراعي اعتدال النص التعليمي واتساقه من حيث الكم اللفظي المستعمل فيه من جهة، ومن حيث نوعية هذا الكم من جهة أخرى، وما مدى مسايرته لمستوى المرحلة التعليمية المدرس فيها، لنحصل بذلك على معادلة تعليمية تتساوى فيها كمية الألفاظ المعتمدة في النص مع كمية البنى اللغوية المشتملة في هذه الألفاظ، ومن ثمة يكون لدينا نصاً تعليميا مستقيما في انتقائه وتخطيطه واتساقه قابلا للتعليم في المرحلة الواجب تدريسه فيها.

و إعداد النص التعليمي واستخدامه من خلال إستراتجية تفريد التعليم يخضع لعدة مبادئ[3]

---

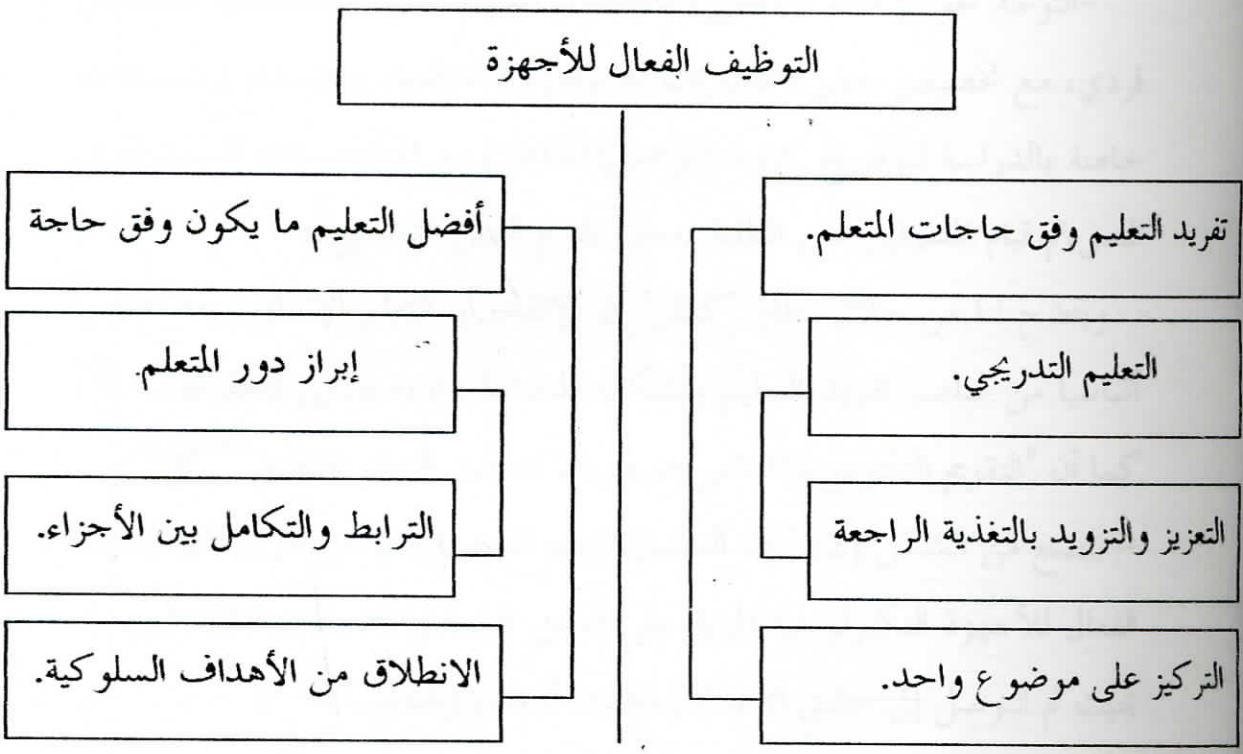
[1]- عبد الرحمان الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، ص46، مجلة اللسانيات، جامعة الجزائر، العدد04، 1973.

[2]- المرجع نفسه، ص46.

[3]- علي عبد الله اليافعي، أساسيات النص التعليمي،ص109.

قد صورها علي عبد الله اليافعي في **الشكل(02)** التالي:

مبادئ إعداد النص التعليمي واستخدامه



الشكل(02)

وبذلك يعد التعلم الذاتي، أو عملية تفريد التعليم الطريقة المثلى لتحقيق الذات من خلال النص التعليمي وهذا إذا ما نظرنا إلى ما أشار إليه د .عبد الله اليافعي، لأن هذا النوع من التعليم يعطي للفرد فرصة أكبر للاتصال بذاته ومعرفتها على حقيقتها. مما يسمح له بانتقاء التغيرات الملائمة التي تتوافق وقدراته

المعرفية فيوجه تعلمه نحو أهداف تتوافق وحاجاته، وميوله، ورغباته، بحيث يستطيع بفضل هذا التوجه، أن يستثمر إمكاناته في تحليل النصوص التعليمية إلى أقصى حد ممكن ، ويصبح الطريق أمامه مفتوحاً لتحقيق مزيد من التفوق والابتكار[1]، ومن الأنظمة التي أظهرت تأييدها لهذا النمط التعليمي. نظام 'كيللر' في التدريس المشخص الذي أصبح يشكل مدخلا سلوكيا رأيسا في التدريس، ويتميز هذا النظام بالسمات الرئيسية التالية:

-التوجه نحو الإتقان التعليمي، باختصار المسافات واستخدامها بشكل فردي، مع تخصيص بعض المحاضرات للاستثارة والدافعية، وتقديم إرشادات خاصة بالدراسة لتوضيح كيفية التواصل(التفاعل) مع المعلومات الواردة في النص،ثم قيام المشرفين على الطلبة بعملية تقويم النص التعليمي[2]،

ويتضح لنا من خلال نظام "كيللر" أن الإتقان أو التعلم الإتقاني، يعد"عنصراً أساسيا من عناصر تفريد التعليم وأشكاله المختلفة وغاية يسعى لتحقيقها "[3]، كما أن "التقويم التكويني والختامي ضروريان لتحقيق التعلم الإتقاني"[4] كذلك.

- يتضح من الشكل (2) " إن التطبيق المنظم للمعرفة يتم عن طريق التوظيف الفعال للأجهزة التكنولوجية المبنية على أسس نفسية ومتضمنة مبادئ علمية، بحيث تم التوصل إلى تحقيق الأهداف المحددة للتعليم والتعلم."[5]

- إن عملية تفريد التعليم هي التي "توجه هذه الأجهزة التكنولوجية نحو حاجات المتعلم الفرد أو المتعلمين المختلفين، كل حسب قدراته وحاجاته

---

[1] - ينظر:د. أمل الأحمد، التعلم الذاتي في عصر المعلومات، ص10، مؤسسة الرسالة، بيروت-لبنان، ط01، 2002.

[2] - ينظر:المرجع نفسه، ص51.

[3] - علي عبد الله اليافعي، أساسيات النص التعليمي،ص110.

[4] - المرجع نفسه، ص110.

[5] - المرجع نفسه، ص110.

والطرائق التي بها يتعلم، لتتاح له فرصة التعلم بالطريقة و السرعة التي تناسبه، حيث يبقى التعلم الأفضل للمتعلم هو ما كان ملبيا لحاجاته ووفق استعداداته وإمكاناته ."[1]، ذلك إذا اقتضى التسلسل المنهجي في عرض المادة، لأن

- "التعلم التدريجي خطوة خطوة يؤدي إلى تعلم فعال، ويكون قابلاً للاستبقاء والاستدعاء والانتقال **retention, recall, transfer**"[2]
- وتتحدد فعالية التعلم عندما يشعر المتعلم بأنه معني بذاته في عملية التعلم[3]
- أما التعزيز والتزويد بالتغذية الراجعة الهادفة، يثبت فعالية التعلم الذاتي ويزيد من دافعية المتعلم[4]، "ويتم التعزيز الإيجابي نتيجة تقديم مكافآت مادية أو معنوية، تعمل على استمرار الاستجابة الصحيحة وتثبيتها، ويكون فورياً أو مؤجلاً، وهذه أمور تحددها متغيرات عديدة في الموقف التعلمي، مثل قابليات التعلم، وعمره، وإمكانية تقديم المكافأة المادية في وقت محدد وسواها"[5].

أما التغذية الراجعة فـ "تركز في المقام الأول على طريقة العمل، وكيفية إنجازه؛ أي:أن المعرفيين يرون أن التعلم هو عمليات وإجراءات، أكثر مما هو نواتج لها. ففي الوقت الذي يسأل عالم النفس المعرفي عن كيفية إنجاز العمل، نرى عالم النفس السلوكي يسأل عما تم إنجازه بالفعل ."[6]

---

[1] - المرجع السابق، ص110.

[2] - المرجع نفسه، ص110.

[3] - ينظر: المرجع نفسه، ص110.

[4] - ينظر: المرجع نفسه، ص111.

[5] - د. أمل الأحمد، التعلم الذاتي في عصر المعلومات، ص34.

[6] - المرجع نفسه، ص96.

-كما أن الترابط والتكامل بين عناصر النص التعليمي، يحقق المنحنى النظامي التكاملي للتعلم، ويجعل من النص التعليمي نسقا ونظاماً متماسكا[1]

- يركز هذا النظام على لغوية مفاهيم لغوية محددة أو موضوع واحد محدد في بنية النص التعليمي ،مما ييسر معالجة الفكرة أو الموضوع أو الجانب المحدد منه، بصورة منهجية علمية، تقوم على تحليل مضمون هذا النص، مما يحقق مفهوم المنهاج التقدمي المستمر **continues progresse curriculum** ، الذي يحقق الترابط التكاملي بين أجزائه؛ بحيث يسهل على المتعلم الانتقال من مستوى إلى مستوى أعلى وفقا لسرعته وقدراته وخبراته، دون إحباط أو تردد[2].

-"تشكل الأهداف السلوكية الاداتية المنطلق الأساسي للنص التعليمي، مما يجعل نشاطات المتعلم جميعها موجهة نحو تحقيق نتاج محدد يهدف إلى تنمية السلوك الإيجابي لديه."[3]، ذلك لأن صيغة أهداف التربية المتجسدة في مكونات السلوك.فضلا كبيرا في اعتبار سلوك الإنسان محصلة لقوة مختلفة يطلق عليها مكونات السلوك. و هذا ماينفي أن تكون المعرفة وحدها كوجه وحيد للتنمية، بل أصبح يشارك المعرفة أوجه أخرى جديرة بالتنمية الموجهة، وهي لا تقل أثرا في تحديد سلوك الإنسان عن المعرفة، إن لم تكن أعمق أثرا منها[4]،لذا لابد من اختيار نصوص تعليمية ذات أبعاد معرفية و لغوية شمولية، فنحن بحاجة لنصوص قليلة في كمها اللفظي متنوعة في ثرائها المعرفي، بحيث يتسنى للطالب أن يستوعبها ويحللها وينقلها إلى سلوك .[5]، " لذلك هناك

---

[1] -ينظر:علي عبد الله اليافعي، أساسيات النص التعليمي،ص111.

[2] -ينظر:المرجع السابق، ص111.

[3] -المرجع نفسه، ص111.

[4] -ينظر:د.فكري حسن زيان، التدريس، أهدافه، أسسه، أساليبه، تقويم نتائجه وتطبيقاته، ص21-22.

[5] -ينظر: تحسين يقين، التربية الشمولية، www.alwasaiel.free servers،2005/01/20.

نصوص لتعليم اللغة العربية ومهارتها المختلفة وفي الوقت نفسه تقدم للطالب مواضيع تهم التربية الشمولية على مستوياتها المختلفة"[1]، ويقصد من وراء ذلك استخدام نصوص تعليمية مفتوحة والطلب من الطالب إتمامها[2].

4-3- الأساس المنهجي:

كان النص التعليمي (المكتوب)"يشكل اللبنة التي يتكون منها المقرر الدراسي، من خلال الدرس أو الوحدة التعليمية. ونظرا للتطورات التكنولوجية في مختلف الميادين الحياتية، أصبح النص التعليمي في إستراتيجية تفريد التعليم عنصرا من العناصر المكونة لما يعرف (بالرزمة التعليمية، **'Module'**)"[3]، وهنا "يبرز دور الحاسوب كأداة تعلمية في تأكيد الاتجاهات التربوية الحديثة على التعلم الذاتي وتعلم كيفية التعلم وزيادة مسؤولية الفرد عن تعلمه (**Novak and Gowin.1984**) ، هذا بالإضافة إلى تزايد الحاجة إلى تفريد التعليم ليتماشى مع قدرات الفرد واحتياجاته، ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين"[4]، فالحاسوب يعد أساسا منهجيا فعالا في إضفاء الطابع التقني على النصوص التعليمية فهو يسمح بإمكانية برمجة المحتوى التعليمي للنصوص بصورة متتابعة سيكولوجيا ومنطقيا وتوفير التفاعل المباشر للمتعلم مع النص المفرع مما يجعل دور الحاسوب أقرب إلى دوز المعلم الخصوصي[5].

---

[1] - المرجع السابق.

[2] - ينظر:المرجع نفسه.

[3] - علي عبد الله اليافعي، أساسيات النص التعليمي،ص111.

[4] - حافظ سلامة، الوسائل التعليمية والمنهج، ص255، دار الفكر للطباعة والنشر- الأردن، ط01، 2000.

[5] - ينظر:المرجع نفسه، ص256.

تعني الرزمة في اللغة" 'ما جمع وشد في ثوب واحد أو في غلاف واحد'، وهي اصطلاح يتداوله العاملون في علوم الهندسة والأنظمة الإلكترونية، ثم استعاره علماء الإدارة والتربية، ليدللوا به على"وحدات تعليمية/تدريبية صغيرة، قابلة للتبادل(**interchangeable**) يمكن وضعها في النظام التعليمي الكلي أو نزعها منه"[1].

ونفهم من هذا إلى أن المقصود بـ (الرزمة التعليمية) '**Module**' هو ما يطلق على الوحدة التعليمية أو الدرس في تشكيله ضمن الحقيبة التعليمية والذي يتناول مفهوما محددا أو موضوعا معينا، بحيث يشكل جزءا من كل أكبر. كما أن للرزمة التعليمية المتمثلة في النص التعليمي وظيفة تؤديها، تتلخص في أنها مادة تعليمها مفردة- '**individualized**'تعلم ذاتيا. ولا يقتضي التفريد بالضرورة أن يكون موجها للفرد فقط، فقد يتجسد فيه العمل الجماعي لفئة متجانسة في قدراتها واحتياجاتها واهتماماتها(إن وجدت)، دون أن ينفي عنه ذلك صفة التفريد[2].

وتتخذ الرزمة التعليمية أشكالا متنوعة ومختلفة، "فقد تكون على هيئة مادة مطبوعة أو مادة مسموعة أو مادة مرئية مصورة، أو صورة مجسمة أو دمج بين هذه المواد جميعا."[3]، وإذا كانت الرزمة التعليمية تشكل البناء التقني للنص التعليمي بات من الضروري أن يتخذ النص طابعا أو شكلا من هذه الأشكال

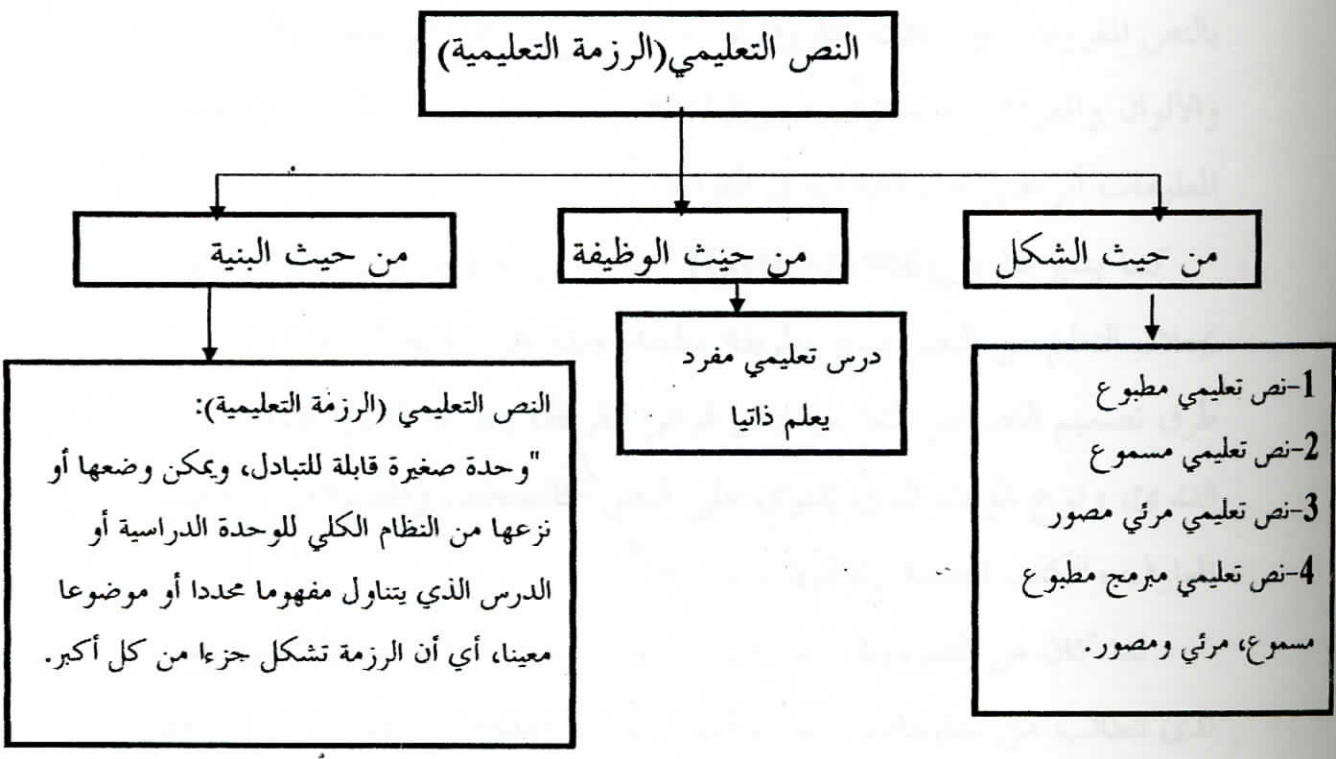
---

[1]- علي عبد الله اليافعي، أساسيات النص التعليمي،ص111.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص111.

[3]- المرجع نفسه،ص111.

فضلا عن محتواه المعرفي العام، وبذلك يكون التشكيل المنهجي للنص التعليمي على النحو الآتي:



5- تصميم النصوص التعليمية وعوامل مقرؤيتها:

إذا كان النص التعليمي يشكل المحور الأساسي الذي تدور حوله تفاصيل وإجراءات العملية التعليمية، "وحتى يحقق الدرس المطبوع الغرض الذي يستخدم من أجله، ينبغي أن يكون جذابا وفعالا ومفيدا وسهل القراءة."[1]، وقد أكد تشوبن **Choppin (1990)** "ضرورة أن تكون الكتب الدراسية جذابة لأنها

[1]- د. ريما سعد سعادة الجرف، تصميم دروس القراءة، www.alwasaiel.free servers، 2005/01/20.

تواجه منافسة شديدة من وسائل الإعلام المطبوعة كالصحف والمجلات."[1]، فتصميم نصوص القراءة له أهمية كبيرة في الرفع من درجة المقروئية لدى المتعلمين وتكمن أهمية التصميم هذه في تنظيم الأفكار على الصفحات المطبوعة للكتاب. وقد أشارت جاروفا لو(**Garofalo(1988** إلى" وجود عاملين يحددان ردود فعل القارئ للنص المقروء هما:ما لدى القارئ من معلومات، وعلاقة القارئ بالنص المقروء."[2] وأضافت جاروفا لو "أن لوضوح الخط والرسومات التوضيحية والألوان والمفردات ومستوى صعوبة المفاهيم والتراكيب اللغوية وتنظيم المعلومات أثر على أداء الطلاب في القراءة."[3].

كما يشير هارتلي(**Hartley(1986** "أن مقاس الصفحة وطريقة إخراجها يجعلان التعلم من النص يسير بطريقة سلسة بعيدة عن الخلط."[4]،هذا وتتنوع طرق تصميم النصوص التعليمية وفق غرض القراءة، وطبيعة النص المقروء، وسن القارئ، ونوع الوعاء الذي يحتوي على النص كالصحف والمجلات ودوائر المعارف والكتب العلمية والمطويات وغيرها[5].

لذا كان من الضروري "تكييف عناصر تصميم النص لضمان تنشيط ما لدى الطالب من معلومات بحيث يمكنه استيعاب المعلومات الجديدة في النص وذلك بتنظيمها وإبراز جوانبها المهمة عن طريق العلامات اللغوية والطباعية والرسومات والصور التوضيحية بطريقة تسهل فهم النص المقروء"[6] ،وقد وجدت راستد وهوجسون **Rusted and Hodgson (1985)** " أن استخدام

---

[1] - Choppin, A,Aspects of design, ERIC. N°.ED 355497.

[2] - Garo falo, Typographic cues as aid to learning from text books, visible language, 22, 2-3,273/298,1988.

[3] - ibid

[4] - Hartly, J. Planing the typographic al structure of instructional text. Educational psychologist; 21.4,325,332.1986

[5] -ينظر:د. ريما سعد سعادة الجرف، المرجع المذكور سابقا

[6] - Stewart, A, tewards A theory of instructionnal text design, ERIC, N°-ED 29 5666,1988.

صور مصاحبة للقصص المقروءة قد زاد من قدرة تلاميذ المرحلة الابتدائية على تذكر القصة ،كما أن الصور المصاحبة لنصوص تحتوي على حقائق قد زاد من قدرة التلاميذ على تذكر النصوص المصحوبة وغير المصحوبة بالصور."[1]

ويقر علم النفس أن حاسة البصر عند الطفل تأخذ تدريجياً في النمو والتطور تبعا لتطور الطفل ونموه. فتصبح بذلك الحاسة الأولى التي يعتمد عليها في اكتساب المعرفة النصية و خبراتها[2] ؛ فبالنظر إلى كل نوع من أنواع الصور المجسدة في النص نجد أن له ميزة تربوية خاصة، فالصور الفوتوغرافية و الرسوم المبسطة المعبرة تربط موضوع النص بالواقع الحسي فتعمل على تثبيته ودوام تذكره، وهي تستخدم كذلك في تسلسل حدث من الأحداث أو قصة من القصص. أما الخرائط والرسوم البيانية فإنها توضح العلاقة بين الأشياء والمعاني خير توضيح. أما الرسوم الكاريكاتورية فتصور الأفكار تصويراً يتميز بالطرافة[3].

وفي كتب الأطفال "ترافق الصور دائماً النص، والعلاقة بينهما وثيقة: فالتصوير يجسد ما يقوله النص ، والنص بدوره يشرح الصورة ويكملها. وبدون ذلك فإنها تصبح صورة ملتبسة المعاني متعددة الطروح. أي يجب أن تتولى الصورة نقل معاني "النص وحكائيته".[4] ونفهم من هذا أن الصورة تجسيد للنص . بل هي الفكرة العامة لموضوع النص التي تستطيع أن تعوض بشكل من أشكال النص وهي تكتفي بذاتها بالنسبة للأطفال الذين لا يعرفون القراءة والذين يستطيعون تمييز كتاب عن الآخر من خلال صور الغلاف التي تحل محل عنوانه[5].

---

[1] - Rusted,J, and Hodgson, S, Evaluting the picture facilitation effect in children's recall of written texts, British Journal of Educational psychology; 55, pt3,282-294, 1985.

[2] - ينظر:راتب الغوثاني، جدلية التوازن بين النص والرسم في كتاب الأطفال، ص192، مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية، العدد 118، 1996.

[3] - ينظر:حسين سليمان قرة، تعليم العربية، ص269، عمادة شؤون المكتبات- جامعة الملك سعود.

[4] - راتب الغوثاني، جدلية التوازن بين النص والرسم في كتاب الأطفال، ص192.

[5] - ينظر المرجع نفسه، ص192.

وفي دراسة أجراها لورتش وآخرون (1993) **lorch and othere** على طلاب الجامعة وجدوا " أن استخدام المؤشرات في النص وعلى وجه الخصوص العناوين وإعطاء قائمة بالأفكار الرئيسة في النص **Overviws** والملخصات قد زاد من قدرة الطلاب على تكوين فكرة عن موضوع النص ،وزاد من قدرتهم على تذكر محتواه "[1].

كما وجد فاندر بلآس و فاندر بلآس(1980) **vanderplas and vanderplas** "أن أنماط الخط وحجم الخط يؤثران على فهم الراشدين للنص المطبوع"[2] ، كما وجدا تفاعلا بين فهم النص وطول السطر والمسافات بين الأسطر. وفي دراسة أجراها شيبلسكي وروتوندو **chebilske and Rotondo** (1981) على مجموعة من طلاب الجامعة وجدا " أن العلامات المطبعية والعلامات المكانية كالمسافات بين الأسطر، والأقواس والحروف الغامقة قد سهلت تعلم الطلاب من النص وتذكرهم للمعلومات الواردة فيه."[3]، وفي دراسة أجرتها كينان **keenan** (1984) على مجموعة من الراشدين وجدت أن "تقطيع النص إلى وحدات فكرية واستخدام أسطر متوسطة الطول تسهل عملية القراءة، ولكن استخدام أسطر متغيرة الطول يعيق حركة العين ويؤثر سلبا على جودة القراءة ."[4].

وأمام التطورات التكنولوجية الحديثة، طرأت على طرق تصميم وإخراج الدروس والنصوص التعليمية المطبوعة تغييرات كبيرة خاصة في السنوات القليلة

---

[1] - Lorche, R. and others, effect of signaling topic structure on text recall, journal of educational psychology; 85, 2, 281-290, 1993.

[2] - Vanderplas and Vanderplas, son factors offecting legibility of printed materials forolde A dult, perceptual and motor skills; 50, 3, 923-932, 1980.

[3] - Chebilske, w, and Rotondo, J, Typographical and spatial cues facilitate learning from text book, visible language; 15,1,41-54,1981.

[4] - Keenan, T,Effects of chunking and line length on reading efficiency. Visible language;18, 1 61-80.1984.

الماضية ،كان نتيجتها أن أصبح هناك نصوص مقروءة أكثر جاذبية للطلاب من النصوص التعليمية التقليدية ، منها نصوص الصحف والمجلات والنصوص المرئية المعروضة على شاشتي التلفزيون والكمبيوتر، والتي تعتمد على الألوان والصوت اللغوي الرنان والصورة الهادفة[1].

وقد ظهرت نصوص وكتب تعليمية إلكترونية تنافس نصوص الكتب المدرسية التقليدية، "لذا تبرز الحاجة إلى فحص دروس القراءة و معرفة مدى مواكبتها للتطورات والنظريات الحديثة في تصميم المناهج والدروس والنصوص التعليمية"[2] .

5-1- أسس تصميم النص التعليمي:

تتحدد الأسس التي ينبغي مراعاتها عند تصميم النصوص التعليمية من خلال التصور الذي وضعه والر(**Waller(1977**) والذي يشمل ثلاثة جوانب لتصميم الكتب المدرسية هي: "**1**- الخصائص النفسية والشكلية للكتاب **-2**- الجوانب الجمالية وتشمل الصور والرسوم التوضيحية والألوان واستخدام ورق جيد النوعية واستخدام تجليد متين-**3**- تنظيم المعلومات بطريقة تساعد على استرجاعها وعلى تكوين استراتيجيات قرائية فعالة."[3]

كما حدد ستيوارت(**Stewart (1988**) ثلاث جوانب ينبغي أن يركز عليها تصميم النص وهي:"**1**- فهم النص ومستوى صعوبته، **2**-الرسومات التوضيحية،3- طريقة بناء النص وتنظيمه"[4]، ووضع برنارد

---

[1] -ينظر:سعد سعادة الجرف،المرجع المذكور سابقا.

[2] -المرجع نفسه.

[3] - Waller, R, Three functions of text presentation. ITE Notes on transforming 2. ERIC N°. ED211954, 1977.

[4] -Stewart, A.Twareds a theory of instructional text design.

و لندجرين **Bernard and Lundgren (1994)** ثلاث استراتيجيات (خاصة بالطلاب) والتي أكدا على مراعاتها في تصميم النصوص في برامج التعليم عن بعد وهي:"**1**- المعلومات السابقة للطالب، **2**- مستوى الطالب في القراءة ومستوى صعوبة النص،**3**- أساليب التعلم"[1]. وقدم كل من جلين وبريتون**Glyn and Britton (1984)** مجموعة من الوسائل الكفيلة، لدعم العمليات العقلية المستخدمة من الطلاب أثناء عملية فهم النص والتي على مصممي المواد التعليمية مراعاتها وهي: " استخدام مفردات وتراكيب لغوية مناسبة للقراء وتحديد الأهداف التعليمية واستخدام مخططات هرمية للأفكار واستخدام منظمات سابقة واستخدام القياس."[2]

5-2- طرق تحسين تصميم نصوص القراءة:

يستعرض هارتلي الأبحاث والدراسات السابقة "التي تدور حول طرق تحسين تصميم دروس القراءة للكبار خاصة النصوص المعقدة من الناحية الطباعية كالنماذج والأشكال والجدول والتعليمات الإجرائية. وأوصت تلك الدراسات بضرورة استخدام حجم خط أكبر، ونصوص أسهل في الفهم، وإخراج أوضح، وإضافة ملخصات وعناوين ومؤشرات للنص."[3]، وهذا ما أكده بالان **Balan(1989)** حيث أشار إلى النواحي التالية:

" تنظيم النص وكيف يفهم الطلاب المعلومات من النص المقروء، وإخراج الصفحة والمسافات بين الأسطر والرسوم والصور التوضيحية وتمثيل المعلومات

---

[1] - Bernard, R. and Lundgren, K.Learner assessment and text design strategies for distavce education. Canadian Journal of Educational Communication; 23, 2,133-152, 1994.

[2] - Glynn, s. and Britton, B. Supporting readers' comprehension through effective text design. Educational Technology; 24,10,40-40, 1984.

[3] - سعد سعادة الجرف، المرجع المذكور سابقا.

بالرسم واستخدام العلامات البصرية واللفظية واستخدام العناوين والعلامات المطبعية"[1].

كما حدد هارنيس **Harniss(1994)** عددا من الاستراتيجيات لتحسين نصوص التاريخ شملت "توحيد النصوص وتمثيل المفاهيم بالرسم وإضافة أسئلة تتخلل النص وأسئلة للمراجعة لمساعدة الطلاب الذين يعانون من صعوبات في التعلم على قراءة نصوص التاريخ وفهمها"[2]. وأوصت أوزبون وآخرون **osborn and oahers (1985)** بضرورة " أن يكون النص منظماً و مرتبطاً ومركزًا، وضرورة استخدام المعادلات القرائية والمواصفات السردية للنص ووجود نصوص اجتماعية وعلمية وقوائم بالمفردات وقواميس ودليل لمعلم ومادة التدريب"[3].

5-3- عوامل مقروئية النص التعليمي:

لقد عرفها موسى حلف بأنها "المعايير التي تؤثر على درجة صعوبة النص."[4]

كما عرف المقروئية بأنها تعنى"مدى ملائمة نص معين لصف معين "[5] وهي نوعان:

1- مستوى مقروئية عال: النص سهل

2- مستوى مقروئية منخفض: النص الصعب

وتتحدد عوامل مقروئية النص التعليمي من خلال الجداول الآتية:

---

[1] - Balan, P. Improving instructional print materials through text design. Performance and Instruction; 28,7 , 13-18, 1989.

[2] -Harniss, M. and others. Content organization and instructional design issues in the development of history texts. Learning Disability Quarterly; 17,3,235-248, 1994.

[3] - Osborn, J. and others. The case for improving textbook. Educational Leadership, 42.7.9-16, 1985.

[4] -موسى حلف، الإنجازات والتحصيلات المعرفية في اللغة العربية، www.alwasaiel.free servers، 2005/01/20

[5] -المرجع نفسه.

-1- عوامل تتعلق بالمضمون
- مألوف /غير مألوف. - له صلة /ماله صلة بمعلومات سابقة. - مثير /غير مثير للاهتمام. - قريب/بغيد عن عالم القارئ. - واقعي/خيالي. - يشكل/ لا يشكل وحدة موضوعية كاملة.
-2- عوامل تتعلق بالمغري والأفكار
- مدى وضوح الفكرة المركزية. - مدى اشتمال النص على تفاصيل تمويهية تبعد القارئ عن الفكرة المقصودة. - مدى تأثير الأفكار والقيم التي يتناولها النص على القارئ سلبياً وايجابياً.
-3- عوامل لغوية
- الثروة الغوية. - مبنى الجملة: بسيط أم مركب. - طول الفقرة / الجملة/ الكلمة. - استعمال تعابير مجازية. - وضوح معاني المفردات. - التجريد والمحسوسية. - كثافة الضمائر المتصلة والمنفصلة في النص. - التكرار.

-4- عوامل تتعلق بمبنى النص
- المبنى مألوف/غريب . - تسلسل الأحداث. - ترابط الأحداث . - التوافق بين الأسباب والنتائج . - كثافة الأحداث وعدد الشخصيات .
-5- عوامل تتعلق باللون والأسلوب
- علمي أدبي / إخباري. - قصة /شعر/مقالة /نقد.
-6- عوامل فنية مساعدة
- كثافة الكتابة : عدد الأسطر في الصفحة الوحدة (طول السطر **10** سم أو أكثر)، عدد الكلمات في السطر الواحد(**10** كلمات). - حجم الخط ونوعه. - الرسوم التوضيحية . - توضيحات أخرى : تفسير الكلمات.

وفي ضوء توصيات الدراسات والأبحاث السابقة استطاعت 'ريما سعد سعادة الجرف' أن تقدم عرض مفصل لمعايير تصميم دروس القراءة وهي :

1- معايير لمكونات درس القراءة :

أ- استخدام قائمة محتويات الدرس

ب- استخدام مكونات تمهيدية تسبق النص المقروء وتشمل:

- ذكر أهداف درس القراءة أي ذكر المهارات التي ستتدرب عليها الطالبة أو الطالب في الدرس.

- استخدام منظمات سابقة مثل الأسئلة السابقة أو الصور السابقة أو شرح المفردات المهمة في الدرس أو وضع قائمة بالأفكار الرئيسية في النص أو المخططات الهرمية.

ج- استخدام مكونات مصاحبة للنص المقروء وتشمل:

- استخدام نصوص متعددة الأطوال في كتب الصف الواحد في كتب الصفوف المختلفة.

- استخدام نصوص متدرجة في الطول في كتب الصف الواحد و في كتب الصفوف المختلفة.

- استخدام نصوص تختلف في درجة تعقيدها من الناحية التنظيمية

- استخدام صور ورسومات مصاحبة للنص حسب نوع النص.

- استخدام أسئلة تتخلل النص (تسبق كل فقرة).

- استخدام علامات تنظيمية في النص تبين أجزاءه كالعنوان الرئيس والعناوين الفرعية.

- استخدام علامات لفظية في هوامش النص كالتعليمات والملاحظات والتعليقات والشروح.

هـ- استخدام مكونات تلي النص المقروء وتشمل:

- استخدام ملخص للدرس.

- استخدام أمثلة محلولة توضح المهارة موضع التدريب أو الدراسة.

- تخصيص مجموعة من الأسئلة أو التدريبات لكل مهارة من المهارات القرائية .

-استخدام أسئلة وتدريبات مختلفة الصياغة (اختبار من متعدد، مزاوجة، صح وخطأ، ملء فراغ، إجابة قصيرة، مقال، إعداد مخطط).

2- معايير للشكل العام للدرس وتشمل:

-استخدام مساحة متوسطة للصفحة.

- استخدام هوامش عريضة للصفحة.

- استخدام خلفية عريضة للنص.

- استخدام علامات تنظيمية كالعنوان الرئيس للدرس والعناوين الفرعية لمكونات الدرس.

- ترقيم العناوين الفرعية.

- استخدام نصوص مطبوعة في عمود واحد واثنين وأكثر.

- ترتيب الفقرات بطرق مختلفة.

- ترقيم فقرات النص.

- ترقيم النقاط الواردة في النص .

- استخدام أسطر مختلفة الطول.

- استخدام أسطر متعرجة داخل النص.

- ترقيم أسطر النص.

- ترك مسافة ونصف في الأقل بين أسطر النص وبين العناوين والنص.

- استخدام مقاسات موحدة للخط في طباعة النصوص داخل الكتاب الواحد.

- استخدام مقاسات للخط تختلف من صف إلى آخر .

- استخدام علامات مطبعية مختلفة في النص مثل الخط المائل والغامق ووضع خطوط تحت الكلمات المهمة.

- تشكيل الكلمات في النص كلياً أو جزئيا وفق نوع النص.

- وضع الصور المصاحبة للنص في الصفحة المقابلة للنص .

- وضع الصور قرب جزء النص الذي ترتبط به.

3- معايير جمالية للنص وتشمل:

- استخدام صور ورسومات وأشكال واضحة المعالم يمكن أن يفهم محتواها حتى دون قراءة التعليق المصاحب لها .
- استخدام صور ملونة.
- استخدام أنواع مختلفة من الصور والرسومات التوضيحية (صور رسوم تخطيطية، خرائط، رسوم بيانية)
- استخدام خطوط ذات ألوان مختلفة حسب الحاجة.
- استخدام ورق صقيل

6- النص التعليمي وعلامات الكتابة:[1]

قد تعترضنا بعض المعوقات أثناء قراءة بعض النصوص مما يضطرنا إلى عدم الفهم العميق والسريع لما نقرأه، وذلك ما يجعل المتعلم يرتد إلى بعض الملامح الإيضاحية المتمثلة في العنوان، وقد يدفعه ذلك إلى إعادة القراءة، فيتساءل عن السبب في ذلك؟

ذلك أن معالجة موضوع علامات الكتابة "لا تكون معالجة لغوية بحتة إنما تطال ميادين اللغة والفكر وعلم نفس اللغة، وهي بالتالي معالجة متعددة الوجه لظاهرة ملازمة لعملية الإنتاج اللغوي المكتوب "[2]، فهي"نظام بديل

---

[1] - يستعمل المنهج الرسمي الصادر بالمرسوم رقم14528 بتاريخ:1970/05/23 عبارة علامات الوقف للإشارة إلى ما استعملنا لتسميته عبارة علامات الكتابة، وقد ملنا إلى الاستعمال الثاني، الذي سبقنا إليه بعض كتب القواعد المدرسية الحديثة(أنطوان مسعود البستاني، المبادئ اللغوية الجديدة للمرحلة المتوسطة، بيروت، دار المشرق، 1974، 209ص) لأن بين ما اصطلح على تسميته علامات الوقف علامات ليست للوقف مثل الفاصلة، وعلامة التوضيح وعلامة الاقتباس وعلامة التفسير والعارضة، والعارضتان، إنما هي لجعل الكتابة المصاغة أكثر أمانة في التعبير عن الأفكار، لذلك نقترح الإقلاع عن استعمال عبارة علامات الوقف والاستعاضة عنها بعبارة علامات الكتابة. أنظر : د.أنطوان صياح،دراسات في اللغة العربية الفصحى وطرائق تعليمها، دار الفكر اللبناني، بيروت، ط01، 1995.

[2] - المرجع السابق، ص27.

للتنغيم المستعمل في المستوى الشفهي"[1]، وهنا تبرز السمات المميزة للنص التعليمي المكتوب والخطاب التعليمي المنطوق حيث "تحدد عملية إنتاج نص من الوجهة الفكرية بأنها انتقال من مستوى الفكر غير الخطي أو من مستوى البناء الفكري المجرد غير المصاغ لغويًا، إلى مستوى الفكر المعبر عنه خطياً بواسطة وحدات لغوية خطية تسير بموازاة خطي الزمان و المكان"[2].

وإذا كانت عملية إنتاج نص "تقوم على نقل معطيات الفكر المجرد والتعبير عنها بواسطة وحدات لغوية خطية فنظام علامات الكتابة يقوم على التعبير بدقة عن علاقات العناصر المكونة لعالم الفكر المجرد في ارتباطها مع بعضها البعض، أو في تضادها أو في تضمنها بعضها البعض"[3].

6-1- وظائف علامات الكتابة:

لعلامات الكتابة وظيفتان أساسيتان هما[4]:

أ – الوصول إلى الدقة في التعبير عن العلاقات القائمة بين الأفكار

ب– الترجمة الدقيقة للعلاقة بين النص وسياق الإنتاج اللغوي

1– الوصول إلى الدقة في التعبير عن العلاقات القائمة بين الأفكار:

يعبر عن الجزء الأكبر من هذه الوحدات "بواسطة الوحدات اللغوية التي تشير إلى التضاد، أو التشابه ، أو التجزئة أو التضمين،أو التسلسلية، أو التقليل أو التكثير، وإن دور علامات الكتابة إنما ينحصر في التدقيق في التعبير

---

[1] - المرجع نفسه، ص27.

[2] - Fayol M, Structurations de textesP03, Connecteurs et démarcation graphiques, N°81, 1989.

[3] - ibid.p37.

[4] - د. أنطوان صياح، دراسات في اللغة العربية الفصحى وطرائق تدريسها، ص29.

عن هذه العلاقات، وفي تسجيلها في وحدات غير لفظية"[1]، ونفهم من هذا انه على كاتب النص التعليمي أن يختار الوسيلة اللازمة لجمع عناصر النص مع ميله لاستعمال علامات الكتابة، "لأنه يجدر بنا التنبيه إلى خطأ غالباً ما يقع فيه كتابنا ويقوم على استعمال حروف تدل على العطف مع علامات الكتابة التي تدل على جمع عناصر الجملة كالفاصلة أو القاطعة وهذا ما يعني استعمال وسيلتين للتعبير عن علاقة واحدة"[2]، وهذا الأسلوب يؤدي إلى هدر طاقة الاستيعاب والفهم لدى المتعلم .

2- الترجمة الدقيقة للعلاقة بين النص وسياق لإنتاج اللغوي:

" إذا كان التنغيم والنبر والوقف من الوسائط الصوتية التي لا يجد الإنسان بداً من استعمالها في لغته الشفهية، فعلامات الكتابة هي التي تحل محلها عند انتقال المرء من الكلام الشفهي إلى الكلام المكتوب"[3] إلا أن عملية نقل الخطاب الشفهي الغني بالوسائط الصوتية إلى نص تعليمي مكتوب تبدو في غاية الصعوبة، لأنها تقتضي الأمانة التعبيرية الشفهية باستعمال عدد قليل من علامات الكتابة. و"هل يلي نظام الكتابة الذي نعتمده بعدده المحدد من الوحدات هذه التلوينات الصوتية التي لا يتم المعنى في الكلام الشفهي إلا بها؟"[4] والمتمثلة في أنواع التنغيمات الخاصة بكل نوع من أنوع الجمل، إلا أن هذه المعوقات يمكن تجاوزها وذلك بوضع منهجية دراسية نبرية وتنغيمية معمقة تخص كل دور من أدوار علامات الكتابة وذلك بـ "اعتماد علامات كتابة جديدة قد يكون

---

[1] - المرجع السابق، ص29.

[2] - المرجع نفسه، ص29.

[3] - المرجع نفسه، ص30.

[4] - يقترح القصصي الفرنسيHervèbazin إضافة ست علامات كتابة جديدة هي: نقطة ا.....، نقطة الشك، نقطة التأكيد، نقطة النداء، نقطة الحب، نقطة السلطة، وكانت قد سبقته الكاتبة جويج سائد إلى اقتراح بدء الجمل الاستفهامية بعلامة استفهام مقلوبة على الطريقة التي يستعملها فيها الأسباب –أنظر : د. أنطوان صياح، دراسات في اللغة العربية الفصحى، ص30-31.

إيجادها ضرورياً في محاولتنا ردم الهوة بين الكلام الشفهي والكلام المكتوب"[1]، لأن "السامع والقارئ يكونان على الدوام في أشد الاحتياج إلى نبرات خاصة في الصوت أو رموز مرقمة في الكتابة، يحصل بها تسهيل الفهم والإدراك، عند سماع الكلام أو قراءة المكتوب"[2].

وتعد علامات الكتابة من العوامل الرئيسة التي تشكل دوراً حاسماً في تحديد مقروئية النص التعليمي، كما تعد من المؤشرات التي تدل على مستوى النمو الفكري لدى المتعلم "فقد أظهرت دراسات حول المقروئية أن أية جملة يفوق عدد كلماتها الثلاثين كلمة تصعب قراءتها إذا لم يلجأ القارئ إلى تجزئتها إلى جمل على شيء من الاستقلال بالاستناد إلى علامات الكتابة"[3]

كما أن النصوص التي تستعمل فيها علامات الكتابة بصورة خاطئة "تتطلب وقتاً أطول في قراءتها، وأن الأولاد الذين هم في عمر الثانية عشرة وما دون لا يملكون بعد القدرات العقلية اللازمة لوضع علامات الكتابة"[4].

لذلك نرى أنه أصبح من اللازم علينا تجسيد هذا العمل في عملية تصميم النصوص التعليمية وجعله مستلزمًا أساسا من مستلزمات التدريب على الصياغة اللغوية، وعلينا أن نسترفد كل الجهود من أجل وضع علامات جديدة للوصول إلى التعبير بأمانة عن علاقات الأفكار.

---

[1] - المرجع نفسه، ص31.

[2] - د. محمود سليمان ياقوت، فن الكتابة الصحيحة ص64، دار المعرفة الجامعية-مصر-1995.

[3] - د. أنطوان صياح، دراسات في اللغة العربية الفصحى، ص32..

[4] - المرجع نفسه، ص32.

إن عملية تصميم النصوص التعليمية تستدعي تقاطع مجموعة من العلوم من أجل النهوض بمستوى هذه النصوص، و من ثمة وجب تضافر جهود العالم النفساني والتربوي والاجتماعي واللساني كل يعمل في اختصاصه، من أجل وضع إستراتيجية محكمة تراعي جميع الأبعاد التعليمية، مما يؤدي إلى إزالة كل الصعوبات والمعوقات التي تعترض العملية التعليمية في عناصرها الثلاث خاصة ما يتعلق بالمادة التعليمية باعتبارها المحور الأساسي الذي تدور حوله تفاصيل هذه العملية. ولن يكون فعالاً، إلا إذا راعينا أساسياته وأسس معايير تصميمه على أن يشتمل كذلك على جميع مكوناته التي تتحدد في ثلاث مراحل:

-1- مكونات تمهيدية سابقة للنص.

-2- مكونات مصاحبة للنص.

-3- مكونات تلي النص.

الفصـــــــل الثاني

النص التعليمـي وآليـات تعليمـه

1- مفهوم التعليمية.

2- النص التعليمي وشرعية الحضور في الوسط التعليمي.

3- عوامل اختيار النص التعليمي.

3-1- العوامل التربوية والنفسية.

3-2- العوامل اللغوية.

4- النص التعليمي والخطاب العلمي.

4-1- مفهوم الخطاب العلمي.

4-2- حقل الخطاب العلمي.

4-3- سمات الخطاب العلمي.

5- الإطار التداولي للنص التعليمي.

5-1- النص التعليمي والعملية التواصلية.

5-2- النص التعليمي والعملية التعليمية.

مفهوم التعليمية:

يعتبر مفهوم التعليمية أمرا لا يستغرب عن أحد وذلك "أن التعليمية بعامة، وتعليمية اللغات بخاصة أضحت مركز استقطاب بلا منازع في الفكر اللساني المعاصر، من حيث أنها الميدان المتوخى لتطبيق الحصيلة المعرفية للنظرية اللسانية"[1]، كما يعد تعليم اللغات اختصاص بذاته ولا يمثل جوهر اللسانيات التطبيقية، ولكن تداخل محور تعليم اللغات مع كل القضايا المتأتية من التخطيط التربوي والقرارات التعليمية مما يتخذ خارج جدران الفصل يجسد شرعية حضور اللسانيات التطبيقية في قضية تعليم اللغات عامة و العربية خاصة[2].

إذا ما التفتنا التفاتة سريعة إلى مفهوم التعليمية، نجد أن الكلمة" **Didactique** "اشتقت من كلمة"**Didaktitos** اليونانية والتي كانت تطلق على نوع من الشعر يتناول شرح معارف علمية أو تقنية(الشعر التعليمي). وقد تطور مدلول كلمة "**Didaktique** "ليصبح التعليم أو فن التعليم"[3]

أما الظروف التي ظهر فيها هذا المصطلح فتعود "إلى **'M.F.Makey'** الذي بعث من جديد المصطلح القديم" **Didaktique" للحديث** عن المنوال التعليمي."[4] وقد تساءل أحد الباحثين قائلا: "لماذا لا نتحدث نحن أيضا عن تعليمية اللغات**Didactique des langues** بدلا من اللسانيات التطبيقية **linguistique appliquée** فهذا العمل سيزيل كثيرا من الغموض واللبس ويعطي لتعليمية اللغات المكانة التي تستحقها."[5]

---

[1]- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية ، ص 130، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1996.

[2] -ينظر: عبد السلام المسدي، مباحث تأسيسية في اللسانيات، ، ص215-216

[3] - خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، ص 131، دار التنوير الجزائر، 2004.

[4]- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص130

[5] - Girard (denis), Linguistique appliquée et didactique des langues, p09 paris armand Colin, 1972.

وبذلك تسعى التعليمية إلى العمل في مستويين هما:

- المستوى الأول" وهو يسبق التفكير البيداغوجي وتشكل فيه محتويات ومضامين التعليم مواضيع للدراسة والتأمل، تسمح التعليمية في هذا المستوى بحصر أهم المفاهيم التي تدخل في بناء الموضوع وتحليل العلاقات التي تربطها بعضها ببعض."[1]
- أما المستوى الثاني فيكتسي طابعاً تداولياً وهو يعقب العمل التعليمي ويتناول التعمق في تحليل وضعيات تعليمية حقيقية تجرى داخل المؤسسة التعليمية لفهم وتفسير ما جرى فيها بدقة[2] ، فالمستوى الثاني يقوم بدراسة تصورات التلاميذ المرتبطة بالمفاهيم التي يتعلمونها، كما يدرس أنماط تفكيرهم وآليات الانتساب التي يتمكنون بواسطتها من معرفة القصد التعليمي للمعلم. ويرتكز التحليل التعليمي في هذا المستوى على دراسة طريقة عمل المعلم وأسلوب التوجيه المستخدم من طرفه أثناء سير أطوار العملية التعليمية، وهذا كله من أجل الإحاطة بكل الجوانب المؤثرة في العملية التعليمية.

ومن هنا" يمكننا حصر موضوع التعليمية في دراسة آليات اكتساب وتبليغ المعارف المتعلقة بمجال معرفي معين، فهي تمثل في آن، واحد تفكيراً وممارسة يقوم بها المدرس لمواجهة الصعوبات التي يلاقيها في تعليم مادته."[3]

2- النص التعليمي وشرعية الحضور في الوسط التعليمي:

يتبين من خلال العنوان أنه "يقتضي الحديث عن التطبيقات اللسانية في ميدان تعليمية اللغات بالضرورة المنهجية الحديث عن المبادئ الأساسية للعلم"[4]،

---

[1] - خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف ص132.

[2] - ينظر: المرجع نفسه، ص132

[3] - المرجع نفسه، ص133

[4] - أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص130.

هـــذه المبـــادئ التي أشـــار إليها **Girard (denis)** تثبت بجدية مدى شرعية وجود النص التعليمي في الوسط التعليمي وذلك بالمراعـــاة للأهمية التي قدمت له من طرف الباحثين اللسانين لسد الاحتياج الذي تتطلبـــه العمليـــة التواصـــلية والتعليمية داخل المجتمع اللغوي، ومن هذه المبادئ:

1- **المبدأ الأول:** " الأولوية التي تعطي لجانب المنطوق من اللغة، وذلك بالتركيز على الخطاب الشفوي، وهذا بإقرار البحث اللساني نفسه الذي يقوم، في وصفه وتحليله للظاهرة اللغوية على مبدأ الفصل بين نظامين مختلفين، نظام اللغة المنطوقة ونظام اللغة المكتوبة. وهذا ما يؤكده أيضا علماء النفس في مباحثهم المتعلقـــة بأمراض اللغة"[1]؛ ونفهم من هذا أنه يجب الاهتمام بالنص التعليمي المنطوق أولا قبل اهتمامنا بالأداء النصي المكتوب،إذ أن الظاهرة اللغوية في حقيقتها كانـــت أصوات منطوقة أي عبارة عن ملفوظ قبل أن تتجسد في صـــورتها المكتوبـــة، فالكتابة تابعة للمنطوق وملحقة به [2]، كما أن"بعض اللغات سهلة التركيب في أصواتها وجملها لكن أسلوب كتابتها صعب جداً كما هو الحـــال في اليابانيـــة والصينية. لهذا يجد المتعلم نفسه في الغالب متقدماً في الكلام واللفظ متـــأخراً في الكتابة لأنها معقدة "[3]، فاللغة المنطوقة هي الأصل الأول لتاريخ اللغة،أما لغـــة التحرير فرع عنها لأن الحاجة إلى التدوين استوجبتها، فـــالمنطوق إذا و مـــن ثم المسموع هو المنبع الأول الذي يستقي منه الإنسان وخصوصاً الطفل والأمـــي والمواطن المغترب مقاييس اللغة والمادة الإفرادية[4]

يترتب على كل هذا "أن الدراسات العلمية والعملية للغة (تحليلها العلمـــي من جهة واكتساب الملكة فيها من جهة أخرى) يجب أن تنطلـــق مـــن اللغـــة

---

[1] - GIRAR DENIS, Linguistique applique et didactique des langues, P17 .

[2] -ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص 131.

[3] - خير الله عصار،محاضرات وتطبيقات في علم النفس اللغوي، ص41.

[4] -ينظر: عبد الرحمان الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، ص29.

المنطوق بها بالفعل وبالنسبة للعربية، فيجب أن تجعل التأدية العفوية للغة الفصحى في مستوى الأصوات ومستوى البنى الإفرادية والتركيبية"[1].

تسعى تعليمية النص إلى إكساب المتعلم الوظيفة التواصلية لأنها هي الوظيفة الطاغية على ما سواها في الاداءات الفعلية للحدث اللغوي فالكفاية اللغوية لدى المتعلم " تتبدى في مهارتين اثنتين:

1- مهارة شفوية، تعول اساساً على الأداء المنطوق .

2- مهارة كتابية، تعول على العادات الكتابية للغة معينة."[2]

المبدأ الثاني:" يتعلق بالدور الذي تقوم به اللغة بوضعها وسيلة اتصال يستخدمها أفراد المجتمع البشري لتحقيق عملية التواصل فيما بينهم، فهي تحقق الرغبة في الاشتراك داخل الحياة الاجتماعية"[3]، فاكتساب المهارات التعليمية يسهل على الفرد المتعلم الاندماج في الوسط اللغوي للمجتمع، لذلك لابد من وضع إستراتيجية تربوية محكمة تسد الاحتياج والقصور الذي تعانيه النصوص التعليمية بصفة عامة والنص الأجنبي بصفة خاصة وذلك باختيار الطريقة الملائمة للتدريس.

المبدأ الثالث: "يتعلق هذا البدء بشمولية الأداء الفعلي للكلام؛ إذ أن جميع مظاهر الجسم لدى المتكلم تتدخل لتحقيق الممارسة الفعلية للحدث اللغوي "[4] وتتمثل هذه المظاهر الجسمية في المميزات الفوقية التي ترافق الكلام.

و"هناك ما يسمى في اللسانيات' بالمميزات الفوق الصوتية' **supra segmental** المرافقة للكلام المنطوق لتسهم في نقل المعنى المراد تبليغه مثل (النبر)

---

[1] - المرجع السابق، ص29.

[2] - أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية،ص 131-132.

[3] - المرجع نفسه، ص132.

[4] - أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية،ص 131-132.

(strers)و (النغمة) (intonation) والوقف (pause)...الخ"[1]. وهي من السمات المميزة للنص التعليمي المنطوق عن المكتوب وقد أشرنا إلى ذلك في الفصل الأول عند تحدثنا عن النص التعليمي وعلامات الكتابة.

كما أن"هناك ما يسمى في اللسانيات أيضاً (بالمميزات الفوق اللغوية(Pardlinguristique) المرافقة للكلام المنطوق أيضاً مثل(الإشارة) و(الإيماءة) و(تعبير الوجه) وكل ما يدخل في إطار لغة الأجسامbody langage و(لغة الإشارة) أو لغة السيميائيات (Semiotics)[2].

ويقسم جاكبسون الإشارات "من حيث طريقة إنتاجها إلى قسمين رئيسين هما: الإشارات العضوية(signes organiques)، والإشارات الاداتية (signes instrumen tausc)"[3]، ويقصد بهاتين الإشارتين أن العضوية تنتج مباشرة بواسطة أعضاء الجسم دون الحاجة إلى آلة أو شيء خارجي وتنقسم بدورها إلى قسمين رئيسين:

إشارات بصرية وإشارات سمعية وحدد البصرية في "الحركات التي تنتج مباشرة بواسطة أعضاء الجسم وتتمثل في حركة الأصبع التي تعطي للمتلقي معنى التقهقر أو اللعنة أو التقدم، كما تظهر في قبضة اليد أو هز الكتفين سلبا أو إيجابا، وحركات الرأس التي تدل على الموافقة أو عدم الموافقة على أمر ما....وغيرها من الحركات التي ندركها بالبصر لتدل على مرسلة يود المرسل أن يوصلها إلى المرسل إليه".[4]

---

[1] مازن الوعر، دراسات لسانية تطبيقية ، ص146، دار طلاس – دمشق سوريا، ط1، 1989.

[2] المرجع نفسه، ص146.

[3] فاطمة الطبال بركة، النظرية الألسنية عند رومان جاكبسون، ص47 -48، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع.

[4] المرجع نفسه، ص48.

أما الإشارات السمعية "فيندرج فيها كل من الكلام و الموسيقى الصوتية التي ينتجها الإنسان بواسطة الفم"[1]، والقسم المقابل للإشارات العضوية والذي أشرنا إليه سابقاً هو الإشارات الاداتية التي " تعتمد على الآلات والأداة كالرسم والنحت والتصوير الذي تستعمل فيه الآلات"[2] ، ومن ثمة يتبدى بوضوح أن كل جوانب شخصية الفرد لها حضور دائم وبفعالية في دعم العملية التواصلية، و التعليمية بين أفراد المجتمع اللغوي من جهة و بين أفراد المؤسسة التعليمية من جهة أخرى (إضافة إلى الإيماءات والإشارات والحركات)[3].

المبدأ الرابع : "يتمثل هذا البدأ في الطابع الاستقلالي لكل نظام لساني وفق اعتباطيته المتميزة التي تجعله ينفرد بخصائص صوتية وتركيبة ودلالية، يمتاز بها من سائر الأنظمة اللسانية الأخرى"[4]، ونستشف من هذا أن على واضعي النصوص التعليمية مراعاة هذا المبدأ، ذلك "لأن العملية التعليمية الناجحة تقتضي إدماج المتعلم مباشرة في الوسط الاجتماعي للغة المراد تعليمها، مع الحرص الشديد على عدم اتخاذ لغة الأم وسيطاً لتعلم اللغة الأجنبية"[5]، بل علينا الإفادة من النتائج العلمية التي يمكن أن نحققها من خلال تقديم وصف علمي للغة المراد تعليمها مع المقارنة بينه وبين النظام اللغوي للغة الأم وهذا ما أكده فريز'fries' قائلا: "إن أكثر المواد فاعلية هي تلك التي تعد بناء على وصف علمي للغة المراد تعليمها مع وصف مواز له في اللغة الأصلية للدارس"[6]، لأن العناصر اللسانية للغة معينة لا تأخذ قيمتها إلا بالمقارنة بين هذه العناصر في الأنظمة اللسانية المختلفة على كل

---

[1] - المرجع السابق، ص48.

[2] - المرجع نفسه، ص48.

[3] - ينظر: أحمد حساني ، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص132-133.

[4] - المرجع نفسه، ص132-133

[5] - المرجع نفسه، ص133.

[6] - Charles fries, Teachingand learnig english as a fareigh langage. p:9 (Annarbar, univ, mich, press, 1945).

المستويات(المستوى الصوتي والمستوى التركيبي والمستوى الدلالي، وهي المستويات التي تكون المرتكزات الأساسية للنص التعليمي و لتعلم اللغة[1]. ، فمثلا إذا أجرينا مقارنة بين لغتين على مستوى النظام الصوتي علنا أن نتناول كل فونيم على حدة"ويجب أن تشمل المقارنة على ثلاثة نقاط على الأقل:

1. هل في اللغة الأصلية للدارس فونيم مشابه صوتياً لفونيم اللغة الأجنبية؟
2. هل تتشابه متنوعات الفونيم في كلتا اللغتين؟
3. هل يتشابه توزيع الفونيم و متنوعاته؟"[2]

كما أن النص التعليمي المكتوب له أهمية في العملية التعليمية، لأننا قد نجد بعض المتعلمين يعانون صعوبة في التذكر وقد يجهل الطفل القراءة"أولاً يحسنها ويصدمه القول وكأنه كتلة مرصوصة من الأصوات يتلقاها بين فترتي صمت، فتكون حاله أشبه بما نكون عليه حين يتناهى إلى سمعنا مجموعة صوتية مثل: 'ميفعل'؟ أو 'سألتمونيها'. وسبيلنا إلى إدراك موضوع القول أن نجزئه كتابة: 'من يفعل' أو 'سألتموني أياها'، فالطفل بحاجة إذن إلى من يعينه على مثل هذا الإدراك"[3].

يتضح لنا من خلال ما قدمناه أن العلاقة بين اللسانيات وتعليمية اللغات لها شرعية الوجود، مما يثبت شرعية وجود النص التعليمي في الوسط التعليمي الأحادي اللغة أو المتعدد الألسن، هذا إذا اعتبرناه عنصرا أساسيا من عناصر العملية التعليمية والمتمثل في المادة التعليمية وما تحمله من معارف متعددة، كما يشكل محور العملية التواصلية، من حيث هو الرسالة اللفظية أو غير اللفظية،

---

[1] - Girar denis. Linguistique appliquée et didactique des langues, p17-18

[2] - د- محمود إسماعيل صيني وإسحاق محمد لمين،التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، ، ص18، عمادة شؤون المكتبات جامعة الملك سعود، ط1 ، 1972.

[3] - رونالد ايلواز، مدخل إلى اللسانيات،: ص61، ترجمة بدر الدين القاسم، مطبعة جامعة دمشق- سوريا، 1980.

والتي قد يكون أي قصور أو غموض فيها يؤدي إلى إعاقة فهمها لدى المتلقي. ومن ثمة عدم نجاحها.

فالنص التعليمي ما زال لم يحظ بالدراسة والتحليل اللذان يمكنانه من احتلال موقعتيه ضمن الوسط التعليمي، وقد لا يستقيم له أمر إلا إذا أنبنى على المبادئ الأساسية للعلم التي اشرنا إليها سابقا؛ هذا العلم الذي ينعت به اللسانيات التطبيقية، والذي يجب استثماره في حقل تعليمية اللغات ليفيدها بالإجراءات والتطبيقات الواجب توفرها في هذا الحقل.

3 – عوامل اختيار النص التعليمي:

تختلف الحاجة من المعلومات اللغوية لواضع الطريقة والمدرس باختلاف ما يقوم به كل منهما من مهام تربوية. فإذا كان من الضروري على واضع الطريقة أن يلم بمعرفة أسرار اللغة والحقائق النظرية المتعلقة بها وبنظامها وما يحتويه من نظم جزئية متشابكة، معرفة علمية فإن المدرس لا يحتاج إلى كل ذلك لوضع نصه بل يكتفي منه بما هو أساسي لإحكام عمله وإتقانه، وكل من المؤلف للنص والمعلم يهدف إلى إكساب الملكة اللغوية الأساسية؛ فالمؤلف يختار المادة اللغوية المناسبةللنص التعليمي والمدرس يقوم بتطبيق ذلك في الميدان[1]

كما أنه يستحيل تعليم كل اللغة لذلك فإن الاختيار مبدأ جوهري "ولا يصنع الناس ذلك كي ينتهي الأمر بأن يكون الاختيار (عشوائيا) أو(ذاتيا) أو حسب(الصدفة)، وإنما كي تحكم اختيارهم(معايير) علميه تجعله(محكوما) بضوابط يمكن الاحتكام إليها في فحص ما نختاره".[2]

---

[1] - ينظر:عبد المجيد سالمي، مدخل إلى علم تعليم اللغات، ص137، مجلة اللغة والأدب، معهد اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر، العدد 05، 1994.

[2] - عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص61، دار المعرفة الجامعية– مصر، 2000.

ويخضع النص التعليمي الذي يقرر تلقينه للمتعلم مهما كانت الوسيلة التي يعرض بها أو الوضع الذي تعرضه فيه، "لاختيار علمي دقيق، يأخذ في عين الاعتبار جملة من العوامل الخارجية ويستند هذا الاختيار بصورة خاصة على المبادئ اللغوية التي أقرتها النظريات اللغوية المعاصرة."[1]، وقد قسمت هذه العناصر إلى عوامل تربوية ونفسية وعوامل لغوية.

3-1- العوامل التربوية والنفسية:

لايقصد تدريس اللغة "تعليم النظام اللساني بكل شموليته دفعة واحدة، وإنما تعليم لغة معينة يهدف بالأساس إلى إكساب المتعلم المهارات الضرورية التي لها علاقة بالبنى الأساسية، ويجب أن تراعي في ذلك الغايات البيداغوجية للعملية التعليمية ومستوى المتعلم واهتماماته ودرايته الذاتية والوقت المخصص للمادة"[2]، فالغايات البيداغوجية ومستوى المتعلم واهتماماته ودرايته الذاتية والوقت المخصص، كلها عوامل تلعب دور في تحديد المادة اللغوية للنصوص التعليمية واختيار عناصرها.

3-1-1- الأهداف:

تتوزع الأهداف "إلى أهداف (تعليمية) وأخرى (سلوكية)، وثالثة (أدائية)، وكل منها يؤثر تأثيراً مباشراً على اختيار المحتوى"[3]

فالتعليمية يقصد بها تنمية الثروة اللغوية والمعلومات والمعارف وتنمية الرصيد

---

[1] - عبد المجيد سالمي، مدخل إلى علم تعليم اللغات، ص138.

[2] - ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنة وتعليم اللغة، ص16، بيروت، 1983.

[3] - عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص62.

الجمالي، أما السلوكية فتعني ترسيخ القيم المعرفية و الاتجاهات الإيجابية[1]، في حين تتضمن الأدائية"تنمية القدرة على حسن الأداء وجودة الإلقاء وصحة النطق"[2].

والأهداف السلوكية والأدائية "تحدد لنا(واجبات) عينة لابد أن يتقنها المتعلم، ومن ثم فان اختيار محتوى المقرر يجب أن يؤدي إلى تحقيق هذه الأهداف."[3]

وإذا كان اختيار المواد التعليمية له علاقة بمنهجية بيداغوجية المقاربة بالأهداف، فكذلك هناك ما يسمى ببيداغوجيا المقاربة بالكفاءات وتسعى إلى تحقيق ثلاثة تحولات أساسية في عملية التعلم هي:

1- المرور من التعليم الذي يركز على المواد(المعرفة) إلى التعليم الذي يركز على المتمدرس لتعليمه كيف يتعلم.

2- الانتقال من تعلم، يركز على مكتسبات يمكن تجنيدها في النص التعليمي نحو تعليم يركز على القدرة على إنجاز الفعل وإمكانيات الفعل في سياق محدد.

3- الانتقال كذلك من التركيز على تعلم المعارف النصية إلى التركيز على تعلم حسن الفعل وحسن التفكير، أي تطبيق المعلومات الواردة في النصوص التعليمية التي سبق أن اكتسبها المتمدرس أو الفرد أو استنتاجها، ومعالجتها.[4] ، ويمكن الاستفادة من كلتا المنهجيتين في وضع محتوى النصوص التعليمية في حين أن الأولى تركز على المحتوى بينما الأخرى تعطي المتعلم أهمية كبيرة في تحليل ونقد هذا المحتوى.

---

[1] - ينظر:فيصل حسين طحيمر العلي، المرشد الفني للتدريس اللغة العربية، ص36، مكتبة دار الثقافة، ط1، 1998.

[2] - المرجع نفسه، ص36.

[3] - عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص62.

[4] - ينظر: خالد لبصيص،التدريس العلمي،و الفني الشفاف بمقاربة الكفاءات و الأهداف،ص107 .

3-1-2- مستوى المقرر:

يتحدد مستوى المقرر بمضمونه "فلا شك أن محتوى يقدم لأطفال في المدرسة الابتدائية يختلف اختلافاً نوعياً عن محتوى يقدم على مستوى المدرسة المتوسطة المدرسة الثانوية "[1]، لأن إمكانية حصر العناصر اللغوية في النص تختلف باختلاف المستوى الذي تختار له هذه العناصر، فهي تتسع في المستويات العليا وتضيق في المستويات الدنيا على حسب القدرات العقلية للمتعلم لأنها تقترب من الحد الأدنى الذي لابد منه في اللغة من الوحـــدات الأساسية [2]، فمثـــلاً "المستوى المبتدئ يتطلب اختيار المحتوى من (النواة العامة) المشتركة التي تمثل العناصر الأساسية في اللغة، وكلما تقدم المستوى تعددت فرص الاختيار وتوسعت "[3]، فاختيار العناصر اللغرية للنص التعليمي يجب أن تتماشى ومستوى المتعلمين.

3-1-3- الوقت:

لن يحقق النص التعليمي أهدافه أذا لم يخصص له الوقـــت الكـــافي للتحليـــل والمناقشة وإعادة البناء "لأن عامل الوقت أساسي في إتقان المهارات التي تحددها الأهداف "[4].

يشعرنا اطلاعنا على واقع تدريس اللغة العربية في مدارسنا بأنها مازالت لم تحظ بالأهمية التي تمكنها من احتلال موقعيتها ضمن المواد الأخـــرى ،"فاللغـــة العربية مادة واحدة عندهم وساعاتها قليلة في إطار أهميتها وعلاقتها بغيرها مـــن

---

[1] - عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربيةص62.

[2] - ينظر:عبد المجيد سالمي، مدخل إلى علم تعليم اللغات، ص139.

[3] - عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص63.

[4] - المرجع نفسه، ص63.

المواد. وتقع هذه الساعات- غالباً- في منظومة البينية الزمنية للتعليم في أوقات غير ملائمة للتحصيل والإفادة فكثير ما تقع هذه الساعات في أخر اليوم الدراسي، أو في أوقات يكون فيها الطلاب مشغولين بأنشطة أخرى "[1] وقد يتأثر اختيار العناصر اللغوية للنص التعليمي بعامل الزمن فما يوضع لتعليمه في فترة قصيرة يكون حتماً مختلفاً عما يوضع لمدة أطول من حيث كميات الوحدات المختارة وطبيعتها، لأن النص الذي يحتوي على مجموعة كبيرة من الوحدات – وهذا بديهي- يحتاج إلى مدة زمنية أطول لتلقينها [2].

فهذه العوامل التي ذكرناها سابقاً لا تتصل باللغة في شئ، بل هي عوامل خارجية تتناسق جميعاً عند عملية الاختيار وتتكامل فيؤثر الواحد منها في الأخر ولا يؤخذ الواحد منها دون غيرها، أما العوامل الداخلية فسوف نشير إليها عند الحديث عن اختيار المواد اللغوية .

3-2- العوامل اللغوية: تتضمن العوامل اللغوية لاختيار النص ضربين من الاختيار :

- اختيار النمط اللغوي الملائم للنص.
- اختيار مفردات المواد اللغوية المكونة للنص، أو الأشكال اللغوية."[3]

أولاً : اختيار النمط اللغوي: "والأنماط التي لامناص منها في اختيار المحتوى هي:

- اللهجة: ... إن الذي يوضع لأغراض عامة يختار محتواه من (النمط) الفصيح العام الذي يستعمل عادة في وسائل الإعلام المقروءة والمسموعة – غيرالمقرر

---

[1] - د.كمال بشير.اللغة العربية بين الفهم وسوء الفهم، ص274، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة1999م.

[2] - ينظر:عبد المجيد سالمي، مدخل إلى علم تعليم اللغات، ص139.

[3] - عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص64.

الذي يوضع لأغراض خاصة، كتعليم العربية للأطباء الأجانب الذين يعملون في البلاد العربية."[1]

- اللغة الخاصة:

تعدد المجالات يظهر "أن كل مجال لغوي له لغته الخاصة؛ تختلف في مجال عن أخر على مستوى المعجم في الأغلب، وعلى مستوى البنية النحوية في بعض الأحيان:فالمعجم المستعمل في لغة القانون مختلف عنه في لغة الطب أولغة الفلسفة أو لغة الفقه"[2].

إننا لا نشك في أن هذا النمط ضرب أساسي في عملية اختيار محتوى النصوص التعليمية في تعليم اللغة لأغراض خاصة، لاسيما النصوص ذات المستوى العالي كالتي تدرس في الجامعات.

- نوع الأسلوب الكلامي :

ويقصد به "ما نعرفه من تنوع في أساليب الأداء الكلامي؛ فهناك الأسلوب (الرسمي) العام، وهناك الأسلوب العاطفي (الحميم) الذي بين الأصدقاء، والأسلوب (الاستعلامي)، و الأسلوب (الاستشاري) والأسلوب (المتشكك) ... وهكذا، وإن كان بعضهم يرى حصرها جميعاً في أسلوب (رسمي) وآخر غير رسمي".[3]

كما يجب علينا ألا نغفل شكل الأداء اللغوي للنص التعليمي أهو مكتوب أم منطوق، وما نلاحظه في المقررات هو اختيار مبني على اللغة(المكتوبة)، وهذا نقص كبير تعاني منه مناهجنا التعليمية في الوطن العربي لأن" اللغة المنطوقة هي الأصل ولغة التحرير فرع عنها فالمنطوق ومن ثم المسموع هو المنبع الأول الذي

---

[1]- المرجع نفسه، ص65.

[2]- المرجع نفسه ، ص65-66.

[3]- المرجع السابق، ص66.

يستقي منه الإنسان وخصوصاً الطفل والأمي والمواطن المغترب مقاييس اللغة والمادة الإفرادية."[1]

ثانياً: اختيار مفردات اللغة:

أتضح لنا من خلال إطلاعنا على بعض التجارب التي أجريت في مجال تعليمية اللغات" أن الدراسات اللسانية الإحصائية يمكن لها أن تساعد أستاذ اللغة في اختيار العناصر اللغوية المراد تعليمها، ويرتبط اختيار القواعد اللسانية بالهدف من تعليم اللغة، وبمستوى المتعلم، بالمدة الزمنية ، وبالمادة المدرسة في حد ذاتها."[2]

على واضعي النصوص التعليمية التفكير مبدئياً في العناصر اللغوية التي يمكن إدراجها في هذه النصوص التي يمكن تعليمها في مستوى معين من مستويات التعليم، ويكون ذلك بالكيفية التالية:

أ - "ليس كل ما في اللغة من الألفاظ. والتراكيب وما تدل عليه من المعاني يلائم الطفل أو المراهق في طور معين من أطوار ارتقائه ونموه."[3] ، فاختيار ألفاظ وتراكيب النص التعليمي، لا بد وأن تتماشى وقدرات المتعلم على الاستيعاب، وهذا ما يحقق السرعة والدقة في الفهم.

ب - "لا يحتاج المتعلم إلى كل ما هو ثابت في اللغة للتعبير عن أغراضه بل تكفيه الألفاظ التي تدل على المفاهيم العادية وبعض المفاهيم العلمية الفنية أو الحضارية مما تقتضيه الحياة العصرية."[4] ، لأنه لا يمكننا بأي حال من الأحوال أن نكسب المتعلم هذا الزخم الهائل من الثروة اللغوية في طور من الأطوار، بل يبقى ذلك من مكتسباته الشخصية، التي تتحقق له عبر مسيرته الحياتية والدراسية.

---

[1] - عبد الرحمان الحاج الصالح، اثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، ص29.

[2] - ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ص17.

[3] - عبد الرحمان الحاج الصالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، ص44.

[4] - المرجع نفسه، ص45.

ج - " لا يمكن لمتعلم أن يتجاوز أثناء دراسته للغة في مرحلة معينة جداً أقصى من المفردات والتراكيب بل وفي كل درس من الدروس التي يتلقاها ينبغي أن يكتفي فيه بكمية معينة وإلا أصابته تخمة ذاكرية بل حصر عقلي خطير قد يمنعه من مواصلة دراسته للغة"[1]، وذلك بأن يحتوي النص على قدر ممكن من المفردات والتراكيب التي تحقق اكتفاء لغوياً في كل درس من الدروس، وما نلاحظه من خلال عرضنا لهذه النقاط الثلاثة، هو أن النقطة الأولى تراعي الجانب النفسي للمتعلم، بينما الثانية تراعي جانب الكيف في النص التعليمي في حين أن النقطة الثالثة تراعي جانب الكم. وباجتماعها تتحقق الغاية من اختيار المحتوى اللغوي للنص.

فاختيار النص التعليمي لا يستقيم له أمراً إلا إذا ارتكز على جانبين أساسين هما:

1- على المربي أن يقوم بإحصاء المفاهيم التي يحتاج إليها المتعلم في مرحلة ما وتحديدها تحديداً علمياً ث إدراجها داخل النصوص مع المقارنة بين هذه الشبكة من المفاهيم وبين ما يعرض بالفعل على المتعلم في شتى نصوص المواد الدراسية لتقييمها واكتشاف نقائصها وتغيراتها من الوجهين النفساني الاجتماعي والتربوي.[2]

2- الجانب الثاني هو "دور المربي واللساني معاً، ويظهر ذلك في العمل المشترك بينهما من أجل تطوير البحث لضبط صلاحية الألفاظ المقدمة بالفعل والمقررة في برنامج الدراسة، ثم الإضافات أو التعديلات التي يمكن لها أن تقترح لإقرار البرنامج الدراسي أو تقويمه وفق معايير لسانية ونفسية."[3]

---

[1] - المرجع نفسه، ص45.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص47.

[3] - أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص144.

4- النص التعليمي والخطاب العلمي:

إننا أمام التحولات العلمية والتكنولوجية الهائلة، وأمام الزخم المفـــرداتي وتعدد المصطلحات، يقتضي منا وضع إستراتيجية محكمة تراعي الدقة في وضع المصطلحات، وهذا إذا أردنا استحداث لغة علمية تتميز بالوضوح والدقـــة في تحديد المفاهيم، وذلك يتطلب من الباحثين اللسانين استرفاد كل الجهود للنهوض بمستوى لغة النص التعليمي لمسايرة الركب الحضاري ومن ثمة الابتعاد عن لغـــة الحشو والمفاهيم الفلسفية المعقدة التي تصعب من مقروئية النص التعليم لـــدى المتعلم.

4-1- مفهوم الخطاب العلمي:

يتفق معظم اللسانين "أن الخطاب عامة يفترض وجود متكلم ومخاطب وإرادة من الجانبين للتأثير في الآخر"[1] ، "وتتحدد طبيعة الخطاب بنوعية العلاقة بين المتخاطبين ومقتضى الحال"[2] ، ويتم هذا التواصل عبر قناة يتم نقـــل الخـــبر بواسطتها.

ويعرف الخطاب العلمي بحسب وظيفته، وهي"نقل محتـــوى دلالي خـــاص بنشاطات معرفية وتبليغية دون هدر للمعلومات ودون غمـــوض ولـــو كـــان ضئيلاً"[3].

[1] - Dubois (Jean) et auters;Dictionnaire de linguistique; (discours), la rousse; France.
[2] - Galision(R), coste (C); Dictionnairé de didactique de langues.
[3] - Vigner (Gerard);p98,Lire : du texteau Sens, C -L- E- intermatianal, Paris,1979

4-2- حقل الخطاب العلمي:

لقد أعطى 'كمال عمران' تصور نظري لبنية نموذجية تبين مكونات هـذا الحقل وقسمها إلى حيزين (حيز داخلي وحيز خارجي)، بحيث يتضمن كـل حيز مجموعة من العناصر التي تشكل بنية هذا الخطاب.

4-2-1- الحيز الداخلي:

-الموضوعية: مصطلح يؤسس المقياس الأول الذي به يتبلور المفهوم في حقل الخطاب العلمي التعليمي. وهي تفترض تجنب كل ما هو ظرفي وآني تجنباً محضا وتستوجب الموضوعية دقة التعريف والثبات في تناول النصوص.

- الصرامة: وهي التخلص من الإستعمال الوجداني داخل النص ومن الطريقـة الغنائية فضلاً عن الاستطرادات والخيالات. تتمثل الصرامة في انتقاء الكلمـات المناسبة للنص التعليمي انتقاء وظيفياً إجرائيا. وتقترن الصرامة بالمنطق الـداخلي الذي يجعل المفهوم العلمي مراتب عقلية ومقولات وحلقات علية تتجسد داخل النص التعليمي[1].

- الامتداد: يقول' فتحي التريكي' " أنه من الممكن أن تنشئ لغة يجد كل بيان من أية لغة كان، ترجمة له"[2]، وهو ما يربط الامتدادية بالدوال وما يقرن الدوال بالحقيقة ليحقق التوازن داخل النص لأن العلاقة تنهض على التناسب في القيمة وهو ما ييسر العملية الإجرائية للنص التعليمي[3].

---

[1] -ينظر:د- كمال عمران، في تجديد مفهوم الخطاب، ص66، المجلة العربية للثقافة، العدد28، 1995.

[2] -فتحي التريكي، تأسيس القضية الاصطلاحية، ص112، منشورات دار الحكمة، تونس.

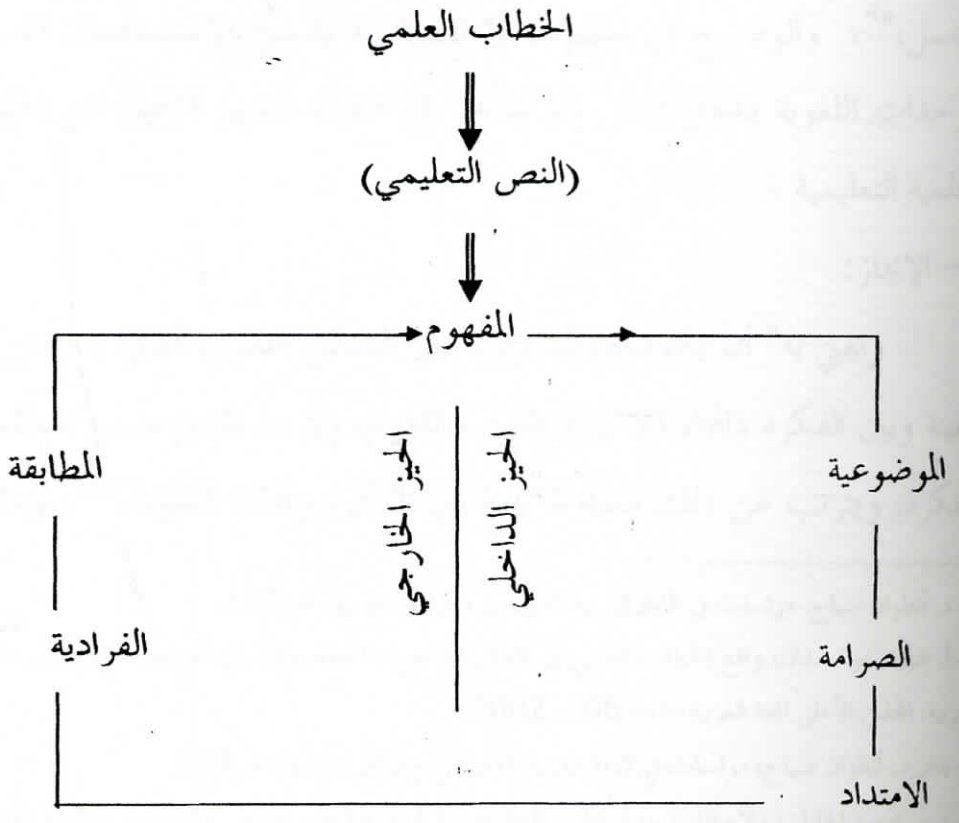
[3] -ينظر:د- كمال عمران، في تجديد مفهوم الخطاب، ص67.

4-2- الحيز الخارجي:

- المطابقة: وهي تتجسم بين البيان الخطابي والتجارب والواقع، ولها مساس بالإبستمولوجية من جانب وبالمنطق من جانب ثان.

- الفردية: هي الهوية التي تخص الخطاب العلمي التعليمي بخصائص نوعية بها يتميز عن غيره، إن القول العلمي قرين الفعل والشيء وهو لا (يعبر عن حاله) مما يجعل الخطاب العلمي التعليمي بعيدا عن التأويلات والتخريجات بأن يخلو من المعاني الصواحب ومن المسكوت عنه ومن الضمني. وتصبح له صلة بالاستقلال في المعنى[1]، والشكل التالي يوضح هذا التصور النموذجي لبنية النص العلمي.

المخطط



[1] - ينظر المرجع السابق، ص67.

4-3- سمات الخطاب العلمي:

يتميز الخطاب العلمي عن الخطابات الأخرى "بالسمات التالية: الوضوح، الإيجاز، الدقة والتوثيق"[1]، كما أن من سماته كذلك الموضوعية والانتظام.

1- الوضوح: "هو عدم اللبس؛ فلا ينبغي أن يجعل للفكرة الواحدة ما يحتمل معنيين أو أكثر إنما تعرض الفكرة العلمية ناصعة لا غموض فيها."[2]

ويعني الوضوح الالتزام باستعمال المادة اللغوية للنص التعليمي استعمالاً بيناً يعبر بجلاء عن الحقيقة العلمية الموضوعية التعليمية مبتعداً في ذلك عن الغلو و المبالغة في عرض الأفكار[3]، وهو "اختيار دقيق للكلمات واستعمال موافق للجمل،"[4]، والوضوح في مفهومنا لا نقصد به نفي الاستعمال المجازي للوحدات اللغوية داخل النص إنما يسخر في خدمة التعبير الدقيق عن الحقيقة العلمية التعليمية

2- الإيجاز:

ونعني به" أن يكون هناك توازن بين الشكل اللغوي الذي يعبر عن فكرة معينة وبين الفكرة ذاتها، فلا يزيد الثوب اللغوي ولا ينقص عن متطلبات الفكرة، ويترتب عن ذلك مساواة تامة بين الفكرة والمادة اللغوية."[5] ، وما يجعل

---

[1] - د. أنطوان صياح، دراسات في اللغة العربية الفصحى وطرائق تعليمها، ص153.

[2] - أ. شريف بوشحدان، واقع الخطاب العلمي في التعليم الجامعي- الخطاب اللساني أنموذجا-ص268، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، العدد06، ، 2002.

[3] - ينظر:د. أنطوان صياح، دراسات في اللغة العربية الفصحى وطرائق تعليمها، ص153.

[4] - د - محمود الجليلي، ملاحظات حول تطوير اللغة العربية لمسايرة التطور العلمي والتقني،ص203، مجلة همزة وصل، وثائق المؤتمر الثاني للتعريب،العدد06 ،1973.

[5] - شريف بوشحذان، واقع الخطاب العلمي في التعليم الجامعي – الخطاب اللساني نموذجاً ص270.

النص غير مفهوماً هو الإسهاب في توسيع الأفكار والآراء والإطالة في عرضها مما يشكل التباسا في النص، وتوضع في هامش النتاج التأليفي، وهناك من يسميه بالاقتصاد، " وهو الإيجاز من دون إخلال، والإيجاز من الدقة، وهما من أعمدة المعرفة العلمية التي تلجأ إلى استعمال الرموز، وكلما كانت هذه الرموز مضبوطة، متكاملة، تعبر عن تحليلنا للواقع من دون إطناب أو غموض، كانت أكثر استحساناً".[1]

ويتحدد استحسانها أكثر باتفاق المشتغلين في مجال العلم، "إذ لا معرفة بغير تحليل، ولا تحليل بغير رموز"[2]، ويكون الإيجاز عند التقعيد للمادة المعرفية المراد عرضها أو تعليمها وهو مرحلة ينتقل فيها"التفكير من الحوادث والحالات الجزئية إلى القوانين والقواعد الكلية."[3]

3- الدقة:

تعني الغوص في ثنايا الأفكار و المعارف اللغوية في محاولة التفتيش عن المادة اللغوية الأكثر دقة في التعبير عن الفكرة المقصودة ، وتفترض هذه الدقة عملاً شاقاً في نسج العبارة داخل النص في ثوب لفظي هو الأقرب إلى حقيقة الأفكار[4]، ويكون هذا العمل من اختصاص اللساني الذي يكون على اطلاع بما أستحدث في مجال العلم من مصطلحات، ليضع لكل مفهوم مقابلا له في العربية، وليجعل النص يكتسي الدقة في وضع المفاهيم، ومن ثمة يعبر عن الفكر الحضاري المعاصر، وبذلك نستطيع السيطرة على إشكالية تعدد المصطلح اللساني منذ المراحل الأولى من التعليم.

---

[1] - د. زكي نجيب محفوظ، تحديد الفكر العربي، ص213، دار الشروق، بيروت، لبنان، ط07، 1982.

[2] - د.خير الله عصار، مدخل إلى قضايا التعليم في العلوم الاجتماعية،143/2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائرية، 1985.

[3] - د. أنطوان صياح، دراسات في اللغة العربية الفصحى وطرائق تعليمها، ص154.

[4] - ينظر:المرجع نفسه، ص154.

4- التوثيق:

ويعني بالتوثيق "الالتزام بإيراد الشواهد بالطرق العلمية المتعارف عليها في المراجع العلمية، فلا ينقل كلام دون إثبات مرجعه، ولا يستند على شاهد إلا بعد أن نتأكد من صحة وصدق شهادته"[1]، وبذلك نسهل على المتعلم تنمية قدراته المعرفية بإثبات ذاتيته في البحث عن المعارف، فالنص التعليمي الذي يحتوي هذه التسمية فهو نص علمي انفتاحي يقبل الزيادة أو التغيير من لدن المتلقي أو المتعلم.

5- الموضوعية:

يقصد بالموضوعية في الخطاب العلمي "اختفاء شخصية المؤلف، فلا يظهر لها أثر، وإن ظهر شيء منها، فبصورة عفوية غير مقصودة لا تؤثر في المحصلة الفكرية العلمية المنشودة"[2]، على مؤلف النص أن يخفي ذاتيته وراء موضوعه، وأن يعتمد في عرض أفكاره على ما يحتاجه المتعلم من زاد معرفي ولغوي، يحقق به انتمائيته للمجتمع الذي هو فيه، ولا يكون "كحال الأديب الذي يملك قدرة الحفاظ على حقه كمؤلف"[3] وعلى مؤسس النص التعليمي العلمي" أن يتقيد بعرض المعطيات وتوظيف المناهج واستخلاص النتائج، ليكون خطابه منفصلاً عن كل ما له علاقة بالحالة الخاصة، أو اللحظة الراهنة، و أن (يتموضع) داخل اللازمان والكونية."[4]

---

[1] المرجع نفسه ، ص 154

[2] - د. ياسين أيوبي، أساليب الكتابة الفنية، ص154، مجلة المعرفة – سوريا، العدد 421، ص1998.

[3] - Vinger, Lire: du texte au sers,p98.

[4] - شريف بوشحذان، واقع الخطاب العلمي في التعليم الجامعي- الخطاب اللساني نموذجاً، ص269.

6- الانتظام:

الخطاب العلمي هو أقوال "كما لو كانت بناء موصوفاً، تتخللها حقائق وأفكار تفصيلية دقيقة "[1]، فهو خطاب شامل من الأقوال المتماسكة الدقيقة الخالية من التناقض، و التي يشترط فيها أن تكون مرتبة ومتضامنة [2]، فالخطاب العلمي يتطلب الترتيب و التنظيم والتخطيط، "فعلى الرغم من حاجتنا إلى حجارة لبناء المترل، فلا تصبح هذه الحجارة مترلاً إلا إذا نظمت ووضعت بشكل هندسي حسب الخطط "[3]، لأنه كلما أخذت الحقائق والمعلومات التجريبية، للخطاب العلمي،و طبقت على النص التعليمي أخذ هذا الأخير حظاً من التنظيم و الترابط والتماسك ، وكان أقرب إلى روح العلم[4].

إن ما يمكن أن يقدمه الخطاب العلمي ومن خلال السمات التي يتصف بها والتي عرضناها سابقاً زيادة على المميزات، والتي تنقسم إلى فئتين فئة المميزات المعجمية وفئة المميزات الجملية.

حيث تقوم "المميزات المعجمية على قياس مدى غنى معجم نص من النصوص وهو مايسمى بالانجليزية **(Type token ratio)** وما يختصر على الوجه التالي(**TTR**). ويقوم هذا القياس على قسمة عدد الكلمات المختلفة على العدد الإجمالي لاستعمال الكلمات"[5]، في حين تشتمل المميزات الجملية على نوعين من القياس: قياس طول الجملة وقياس بنية الجملة[6]، فالخطاب العلمي يقدم

---

[1] - د. ياسين أيوبي، أساليب الكتابة الفنية والعلمية، ص154.

[2] -ينظر: شريف بوشحذان، واقع الخطاب العلمي في التعليم الجامعي- الخطاب اللساني نموذجاً، ص269.

[3] - د. خير الله عصار، مدخل إلى قضايا التعليم في العلوم الاجتماعية، 15/1.

[4] -ينظر: شريف بوشحذان، واقع الخطاب العلمي في التعليم الجامعي- الخطاب اللساني نموذجاً، ص269.

[5] - د.أنطوان صياح، دراسات في اللغة العربية الفصحى و طرائق تعليمها، ص154.

[6] -ينظر: المرجع نفسه، ص155.

للنص التعليمي منهجية علمية لبناء مادته اللغوية والتي تقوم على التوصيات التالية:

1- استعمال الحروف والأدوات التي تدل على البعض والجزئية مثلاً (مِنْ، مِنْ بين...)

2- استعمال الألفاظ والمفردات التي تدل على الدقة والتخصيص مثل: خصوصاً بصورة خاصة، على وجه الخصوص.

3- استعمال المفردات الدالة على التفصيل مثلاً من جهة ... ومن جهة أخرى في الشكل وفي المضمون، بشكل أو بآخر، منفردة أو مجتمعة، على سبيل المثال لا الحصر، علناً أم ضمنياً

4- استعمال الوحدات الوصفية التي تحدد الإطار العام للنص مثلاً هنا، من هنا، قبل، من قبل، قبيل، فيم قبيل...الخ.

5- استعمال النعوت المحددة التي تزيد المعنى دقة ووضوحاً.

6- استعمال مفردات وتعابير الاحتمال والترجيح التي تحدد بدقة موقع الكلام مثلاً: يحتمل ، من المحتمل ، قليل الاحتمال ، كثير الاحتمال ، يرجح، من المرجح، لعل ....الخ.

7- استعمال المفردات والتعابير التوضيحية المفسرة للمعنى مثلاً: وبالتالي، بمعنى ...وبمعنى آخر، بتعبير أوضح، بتعبير أكثر دقة .....

8- استعمال أفعال المقاربة، التي تقرب المعنى تدريجاً إلى ذهن المتعلم مثل كاد، اشرف على، مال إلى، أوشك .....

9- استعمال المفردات التي تدل على كيفية بناء الأحكام الاستنتاجية و الاستقرائية مثلا:

بما أن، نظراً لـ، لذلك.....

10- استعمال المفردات التي تربط بطريقة حتمية بين المسببات والنتائج مثلاً:حكما، بالضرورة، لا مناص، لا مفر، لا بد ، لا محالة ، لا جرم، لا غرابة، بيد أن، حتماً...

11- استعمال الحروف والأسماء التي تحدد فعل الفاعل مع تحديد ظروف وشروط حالته كأسماء الشرط التي تبين نسبية النتيجة وتوضح بدقة مدى صحة حدودها وجهتها مثلاً: من،ما، مهما، إذ ما، متى، أين، أيان،أنى، حيثما، كيفما، أي، إن، لو....

12- استعمال أدوات حصر المعنى وتحديد المفاهيم، كأدوات الاستثناء مثلاً:إلا، سوى، غير، عدا، خلا، حاشا، لا سيما، بيد، ليس ولا يكون.

13- استعمال مفردات الاستدراك وعباراته بهدف الإحاطة بالجوانب المختلفة للحقيقة وعدم ترك القارئ تحت تأثير حكم أو رأي قد لا يعبر إلا على وجوه الحقيقة العلمية مثلاً: بالإضافة إلى،فضلاً عن ، لكن، أما، إنما من،مع العلم أن، بالإشارة إلى،لولا أو لو ما، ليس فقط...

14- عدم استعمال الأفعال المبنية للمجهول، أو الأفعال التي لا يمكن أن يعرف فاعلها من خلال النص.

15- عدم استعمال الترادف اللفظي أو المفردات التي تعبر عن المعنى نفسه دون التنبيه إلى الفروقات المعنوية التي تتضمنها.

16- عدم استعمال المفردات التي تحمل معنى مسبقاً يعود إلى ميادين التراث والدين والسياسة إلا بتحديد المعنى المقصود بها لأنها تستدعي الفهم الانحيازي غير الموضوعي.

17- عدم استعمال أفعال الرجاء والتمني والمدح والذم لأن لا محل لها في الخطاب العلمي، كونها تعبر عن عاطفة أو رجاء أو عن أمل ينطلق من مكمن

الشعور في الإنسان ولا يمت بصلة إلى العقل مصدر المعرفة العلمية مثلاً: عسى، حرى، ليت، لعل، بئس، نعم، ساء،حبذا.

18- عدم استعمال المفردات والعبارات غير الدقيقة أو الشاذة مما لايزيد المعنى وضوحا ويبعد القارئ عن الحقيقة العلمية.

19- عدم استعمال مفاهيم لاتنطبق على الميادين المعرفية المستعملة فيها مما يؤدي إلى مزج المفاهيم العامة المستعملة في ميدان من الميادين بالمفاهيم الاختصاصية المستعملة في ميدان من ميادين العلم.

20- الاستفاضة في التعبير مما يؤدي إلى التوسع في المبنى الذي لايزيد المعنى عمقاً فيجعله قليلاً وفقيراً في ثوب لغوي فائض.

5- الإطار التداولي للنص التعليمي :

5-1- النص التعليمي والعملية الاتصالية :

يتحدد الإطار التداولي للنص التعليمي كخطاب موجه للمتعلم من خلال العملية التواصلية ، إذ "تعتبر اللغة من أهم العمليات الاتصالية الأولية في المجتمع، إذ يتطلب بناء أية جماعة إنسانية بوحداتها وتصنيفاتها ضروباً مختلفة من الاتصال"[1]

والاتصال هو تبادل لغوي دلالي في شكل رسالة مترجمة إلى كلمات أو إشارات أو نصوص منطوقة أو مكتوبة أو مصورة بين المرسل والمتلقي عن طريق وسيلة أو أكثر من الوسائل التي تعمل كقنوات للتوصيل بغرض التفاهم أو التأثير في رأي أو فعل الآخرين أو تبادل الآراء والمعلومات والأفكار، وأحداث التجاوب وإشراك المستقبل في استيعاب المعلومات.[2] ، ويدخل ضمن هذا الاتصال الاتصال اللفظي "الذي يستخدم فيه اللفظ كوسيلة لنقل الرسالة من

---

[1] - إسماعيل علي سعد، الاتصال والرأي العام، ص01، دار المعرفة الجامعية، الأسكندارية، 1979.

[2] - ينظر:محمد عبد العالي، الكتاب وسيلة اتصال، ص13، مجلة عالم الكتاب، العدد46، 1995.

المرسل إلى المستقبل هذا اللفظ قد يكون منطوق يصل إلى المستقبل فيدركه بحاسة السمع وقد تكون اللغة اللفظية مكتوبة."[1] ، ومن الأسئلة الدالة على استخدام اللغة اللفظية استعمالها في المحاضرات و الندوات والمناقشات والمناظرات والمؤتمرات والمقابلات الاجتماعية وغيرها،أما الوسائل التي تستخدم فيها اللغة اللفظية المكتوبة، الكتب و المجلات والصحف اليومية، والتقارير وغيرها

5-1-1- مفهوم الاتصال وأهدافه:

تعددت مفاهيم الاتصال فنلاحظ "أن كل منها يؤكد على جانب آخر له أهمية بتحقيق الاتصال... كما نلاحظ اختلاف هذا المفهوم من تخصص علمي إلى تخصص آخر تبعاً للأهداف التي يسعى العلم إلى تحقيقها"[2]

وسنتعرض لبعض هذه المفاهيم التي تفيدنا في تفعيل الموقف التعليمي للنصوص ومن بينها الاتصال لغوياً و"تعني كلمة الاتصال **Communication** التعبير والتفاعل من خلال بعض لتحقيق هدف معين..و تنطوي على عنصر القصد والتدبير"[3].

ويعرف علم النفس الاتصال بأنه:"عملية نقل انطباع أو تأثير من منطقة إلى أخرى .. أي من فرد إلى آخر أو من البيئة إلى الفرد وذلك من خلال عدة أساليب جوهرها الكلام واستخدام الحواس التي تشعر الآخرين بالاهتمام "[4] ،ومن خلال هذين التعريفين نخلص إلى" أنها عملية تسعى لتحقيق هدف عام

---

[1]- د. سلوى عثمان الصديقي وهناء حافظ بدوي، أبعاد العملية الاتصالية، رؤية نظرية علمية وواقعية،ص117، المكتب الجامعي الحديث، أسكندرية، 1999.

[2]- المرجعالسابق، ص09.

[3]- د. محمد سيد فهمي، تكنولوجيا الاتصال في الخدمة الاجتماعية، ص26، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، 1995.

[4]- سمير محمد حسن، الإعلام والاتصال بالجماهير والرأي العام، ص23، عالم الكتاب-القاهرة، 1984.

وهو التأثير في المستقبل حتى يحقق المشاركة في الخبرة مع المرسل وقد ينصب هذا التأثير على أفكار لتعديلها وتغييرها أو على اتجاهاته أو على مهارته"[1].

كما أن لهذه العملية أهداف ثانوية تتنوع بحسب المجال الذي تمارس فيه، من بين هذه الأهداف الهدف التعليمي وهو ما يسعى واضع النص ومرسله إلى تحقيقه وقد لا يتحقق هذا الهدف إلا إذا استفادت العملية التعليمية من الإجراءات والتطبيقات التي تمارس في مجال نظريات الاتصال الحديثة. وذلك لتفعيل الإطار التداولي للنص، فالهدف التعليمي الذي تسعى عملية الاتصال إلى تحقيقه هو "حينما يتجه الاتصال نحو إكساب المستقبل خبرات جديدة أو مهارات أو مفاهيم جديدة"[2]، من خلال النصوص التعليمية المتداولة بين المعلم والمتعلم، ولا يكتب النجاح للعملية التعليمية في تحقيق أهدافها إلا إذا راعت العوامل التي تساعد على إنجاح عملية الاتصال أولاً.

5-1-2- عوامل نجاح عملية الاتصال:

تعتبر عملية الاتصال "عملية دينامية متصلة يؤثر كل عنصر فيها في العناصر الأخرى ويتأثر بها. فعملية الاتصال إذ تبدأ من المرسل وتنتهي إلى المستقبل لتعود مرة ثانية وهكذا، فمهمة المرسل لا تنتهي بمجرد إرسال نشرة أو إلقاء محاضرة. لكن يهمه أن تصل محتويات الرسالة إلى من يهمه من توجه إليهم"[3]؛ و التأكد من فهم الرسالة أو عدم فهمها لا يتحدد إلا إذا كانت هناك ردة فعل من المتلقي

---

[1] - د. سلوى عثمان الصديقي وهناء حافظ بدوي، أبعاد العملية الاتصالية، رؤية نظرية علمية وواقعية،ص19.

[2] - المرجع السابق، ص20.

[3] - المرجع نفسه، ص37.

بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، ويفهم من خلالها المرسل أن المتلقي موافق على محتوى الرسالة أو رافض أو لا رأي له حولها[1].

1- عوامل تتعلق بالمرسل (المعلم):

يشير جاكبسون "أن المرمز يعرف ماذا يريد أن يبث فيستعمل على الصعيد الدلالي الوحدة الأكثر اتساعا مروراً بتسلسل المكونات المباشرة للجملة، وصولاً إلى الوحدات المرفولوجية (الصرفية) لينتهي في إطار الوحدات الأصغر أي الفونيمات والسمات التمايزية"[2]، ويقصد بهذا أن المرسل يجب أن يكون "ملماً برسالته عارفاً بكيفية تصميمها بطريقة تجذب انتباه المستقبل وتساعده على إدراكها"[3]، وذلك لأن المرسل (أو المتكلم أو المرمز)[3] يعتبر "هو مصدر المرسلة، أي المكان الذي تنعقد فيه خيوط المرسلة وتكتمل .فضلاً عن أن مصطلح (مرسل) لا يطلق على الأشخاص وحدهم بل يطلق على الأجهزة أيضاً فالراديو يعد مرسلاً لأنه يرسل إشارات ذات قوة وشكل معينين"[4]، لذا يجب أن تتوفر في المرسل " القدرة والمهارة في استخدام اللغة اللفظية، فيكون لديه مهارة في الكتابة مهارة في الخطابة و مهارة في المناقشة وهذه المهارات تؤثر على مقدرة

---

[1] - ينظر:د. سالم عبد الجبار آل عبد الرحمان، هندسة الاتصال البشري وأثرها في الموقف التربوي التعليمي، ص291، مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، العدد 1997،123.

[2] - فاطمة الطبال بركة، النظرية الألسنية عند رومان جاكبسون، ص70.

[3] - اختلفت تسميات عناصر التواصل في اللغة الفرنسية نفسها، فصاحب المراسلة يرمز إليه بعدة مفردات هي:Locuteur,Encodeur,Destinateur,Emetteur ويستعمل الألسنيون العرب عدة مفردات أهمها:مرسل، متكلم، ناطق، مرمز، بأت، قائل ...ونعتمد هنا، دون كبير تميز، مفردة المرسل للدلالة على هذا المفهوم وكذلك الأمر بالنسبة للدلالة على الطرف الأخر من عملية التواصل، فاللغة الفرنسية تتضمن المفردات: Dcstinataire ,Récepteur,Attocutaire,Décodeur ويقابل هذه المفردات عند الألسنيين العرب: المرسل إليه، المتلقي، فاك الرموز، محلل الرموز المخاطب أنظر المرجع نفسه،ص65.

[4] - المرجع نفسه، ص65.

المرسل في صياغة الرسائل التي تعبر عن أهدافه ونواياه، وأن يكون لديه مهـــارة وقدرة على متابعة استجابة المستقبل لرسالته"[1].

2- عوامل تتعلق بالرسالة (النص):

إن كل تواصل يعتمد على عمليتين حددهما جاكبسون في الآتي:

1- عملية بناء المرسلة أو النص تعتمد على انتقاء الكلمات من المخزون اللغوي للمتكلم تتناسب مع الغرض الذي إنيه يسعى. وهذه العملية تتم علـــى المحـــور الاستبدالي.

2- عملية التأليف بين الكلمات داخل النص وفق قواعد النظم التي تخضع لهـــا اللغة ليؤلف منها جملا يرسلها إلى المتلقي. ويتم ذلك على المحـــور النظمـــي [2]، لذلك لا بد أن يتناسب موضوع الرسالة أو النص مع حاجة المتلقي فالنص الذي يجد فيها المتلقي مصلحته أو يحقق له حاجات معينة يهتم بها قديفرض عليه تجاوبا كبيرا وتأثرا معتبرا[3]

فالمرسلة اللغوية " ترتكز على المخزون اللغوي الذي يختار منه المرســـل مـــا يحتاج إليه للتعبير، ثم ينظمه في مقولة يبثها إلى المرسل إليه. لكنها لا يمكـــن أن تفهم أو تنفذ إلا ضمن سياق نردها إليه(وهو ما تسميه المرجع) ويمكن فهمه من قبل المتلقي. ثم تأخذ المرسلة نظاماً مشتركاً بين باث وفاك الرموز . وأخيراً لا بد من وجود قناة بين المرسل والمرسل إليه لإقامة التواصل".[4]

---

[1] - د. سلوى عثمان الصديقي وهناء حافظ بدوي، أبعاد العملية الاتصالية، رؤية علمية وواقعية،ص38.

[2] - ينظر: فاطمة الطبال بركة، النظرية الألسنية عند رومان جاكسون، ص69.

[3] - ينظر:د. سلوى عثمان الصديقي وهناء حافظ بدوي، أبعاد العلمية الاتصالية،رؤية علمية وواقعية، ص39.

[4] - فاطمة الطبال بركة، النظرية الألسنية عند رومان جاكسون، ص65.

3- عوامل تتعلق بالمستقبل (المتعلم):

أما المستقبل، "فهو الذي يقوم بفك الرموز وفهم النص"[1]، و لن يتأتى له ذلك إلا إذا توفرت فيه مجموعة من الشروط والخصائص، حيث "يبدأ المستقبل تفهم الرسالة بالربط بين الرمز ومعناه ويتفهم المستقبل الرسالة في ضوء خبراته السابقة وحاجاته وكلما تشابهت خبرات المرسل المتصلة بموضوع الرسالة ازداد فهمه وزاد احتمال نجاح عملية الاتصال"[2].

إن طبيعة المستقبل للرسالة تشكل عاملاً رئيسياً في فهم الرسالة، ذلك "لأن المستقبلين للرسالة يتفاوتون من حيث خصائصهم فمنهم الأميين ومنهم من يعرف الكتابة والقراءة ومنهم الرجال ومنهم النساء....الخ".[3]

ومن العوامل الأخرى التي يجب مراعاتها في المتلقي هي "فيما إذا كان يعرف اللغة التي يسمعها جيداً (و يمتلك بالتالي نظامها وبواسطته يفك رموز الرسالة)...فمتلقي الرموز، سواء انتمى إلى لغة المرسلة أم كان غريباً عنها لا بد له، لفك رموز هذه المرسلة، من أن يواجه السمات التمايزية انطلاقاً من الصعيد الصوتي و الوحدات البنيوية الصغرى وصولاً إلى المفردة، وأخيراً إلى السلسلة النظمية فإلى الصعيد الدلالي"[4].

ويتضح من خلال هذه العوامل والأهداف الاتصالية أن الرسالة أو النص في الموقف التعليمي تتأثر بالعديد من العوامل (الإنسانية والفيزيائية) لذا فكلما أحكمت السيطرة على هذه المؤثرات كلما وصلت هذ النص بوضوح

---

[1] - المرجع نفسه، ص65.

[2] - د. سلوى عثمان الصديقي وهناء حافظ بدوي، أبعاد العلمية الاتصالية،رؤية علمية وواقعية، ص39.

[3] - المرجع نفسه، ص43.

[4] - فاطمة الطبال بركة، النظرية الألسنية عند رومان جاكسون، ص71.

إلى أذهان المتعلمين[1]، ويتحدد تأثير هندسة الاتصال في النص التعليمي بخاصة والموقف التعليمي بعامة من خلال الأسئلة الثلاثة الآتية:

من يقول؟ وماذا يقول ؟ولمن يقول؟ والتي تعتبر هي المبدأ الذي يوجه معظم البحوث في مجال الاتصال لأنها تقدم أربعة أبعاد للمشكلة..وهي[2]:

1- البحث عن طبيعة الشخص المرسل، والذي يقوم بعملية الاتصال.

2- البحث في محتوى (الرسالة) للتعرف على نوع المعلومات أو مادة الاتصال التي تتضمنها.

3- دراسة طبيعة المستقبل سواء كان فردا يتلقى الرسالة من شخص آخر أو كان جمهور القراء أو المستمعين أو المشاهدين وترتيب هؤلاء (المستقبلين) ومدى التجانس أو التباين أو التفاوت و الاختلاف بينهم في الخصائص الفكرية والثقافية.

4- دراسة التأثيرات التي يراد إحداثها في المستقبلين وإلى أي مدى يمكن تحقيق ذلك، وكذلك نوع الاستجابة وماهية ردود الفعل عليها

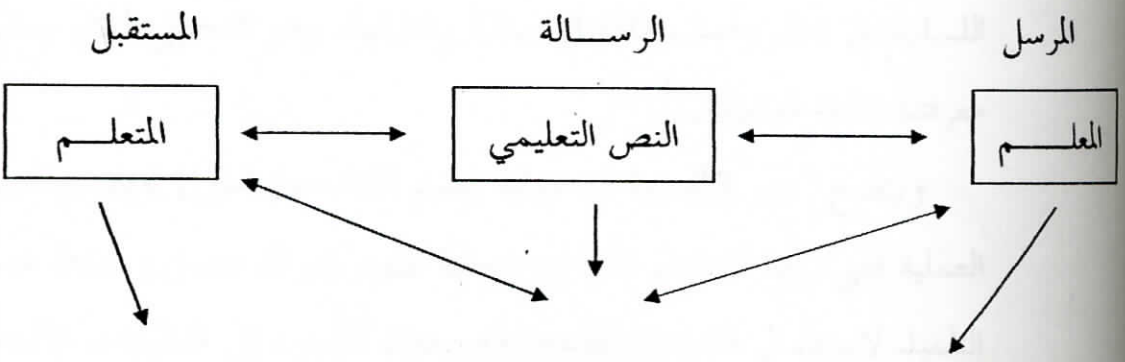
وفي ضوء ذلك "يمكن اعتبار التعليم هو فن الاتصال بين الأستاذ والطالب لذا فإن التأكد من سلامة عملية الاتصال التربوي في الموقف التعليمي الصفي صفاته أكيدة لتحقيق أهداف ذلك التعليم."[3] ، ويتضح ذلك من خلال الشكل الآتي:

---

[1] - ينظر: د. سالم عيد الجبار آل عبد الرحمان، هندسة الاتصال البشري وأثرها في الموقف التربوي التعليمي، ص294.

[2] - المرجع نفسه، ص294.

[3] - د. سالم عيد الجبار آل عبد الرحمان، هندسة الاتصال البشري وأثرها في الموقف التربوي التعليمي، ص294.



عوامل متعلقة بالمعلم:

1- أن يكون موضع ثقة
2- القدرة والمهارة في استخدام اللغة اللفظية
3- الإلمام برسالته
4- كيفية تصميم النص
5- المعرفة بخصائص واتجاهات المتعلم
6- المعرفة بخصائص وسائل الاتصال

عوامل متعلقة بمحتوى النص:

1- تناسب موضوع النص مع حاجات المتعلم
2- احتواء النص على مثيرات
3- تناسب النص مع الوقت المناسب لاستقباله
4- استعمال لغة مفهومة
5- تناسب النص مع وسائل الاتصال

عوامل متعلقة بالمتعلم:

1- طبيعة المتعلم والمستقبل للنص
2- توفر المتعلم على الدافعية للتعلم
3- الظروف المحيطة بالمتعلم

5-2- النص التعليمي والعملية التعليمية:

تتحول اللسانيات "من حيث أنها الدراسة العلمية الموضوعية للظاهرة اللغوية تصبح وسيلة معرفية ومنهجية ضرورية لتحديد المجال الإجرائي للعملية التعليمية، وذلك بتوضيح الغايات والأهداف البيداغوجية من جهة، وتذليل الصعوبات والعوائق من جهة أخرى."[1] ولا يتأتى ذلك إلا بلجوء معلم اللغة إلى الاستفادة من النظريات اللسانية المختلفة حتى يدرك أبعاد

[1]- د.أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص140.

العملية التلفظية عن المتكلم- المستمع ومن ثمة يستطع تحديد العناصر اللسانية المكونة لنظام اللغة المراد تدريسها، "وذلك بالارتكاز على إسهامات النظرية اللسانية في مجال وصف اللغة الإنسانية وتحليلها، وهو التحليل الذي يعمق معرفتنا باللغة البشرية."[1].

ويتضح "دور الألسنية في عملية تعليم اللغة حين نحاول تحديد هذه العملية ففي رأينا أن تعلم اللغة هو عملية تطوير إدراك متعمق ومتيقظ عند التلميذ لاستعمال اللغة في المجتمع. ومن دون اللجوء إلى النظريات الألسنية، لا يتوفر لأستاذ اللغة الوصف الدقيق للغة ولظروف استعمالها".[2]

أما الأمر الذي لاشك فيه هو أن نجاح العملية التعليمية مرهوناً أولاً بطبيعة المادة المعرفية المقدمة للمتعلم، وعلى ما يقوم به المتعلم نفسه لفهم هذه المعارف واكتسابه لمهاراتها، مع تحسينها باستمرار، "ويجب الاهتمام أكثر بقابلية الطالب واستجابته للعملية التعليمية؛ إذ أن تجربة الطالب هي الأساس في نجاح العملية التعليمية والبداغوجية"[3]، فتعليمية النصوص ترتبط أرتباطاً أساسياً بالعناصر المكونة للعملية التعليمية وهي ثلاثة: المتعلم والمعلم والطريقة، وسنعرج على كل واحدة منها بالتفصيل محددين ما يجب أن تكون عليه من المبادئ والأسس لتحقيق غايات النصوص المعرفية والوجدانية والسلوكية.

---

[1] - المرجع نفسه، ص140.

[2] - ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ص1069.

[3] - د.أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص140.

5-2-1- المعلم:

يتبين للساني " إن الأسئلة الأولى التي تطرح نفسها على أستاذ اللغة هي الآتية:

ماذا يتعلم تلاميذه؟ ماهي حاجاته التعليمية ؟ أي نظرية ألسنية يجب ان يعتمدها على ضوء حاجاته التربوية؟ ويكون الجواب على هذه الأسئلة التطبيق العملي للألسنية، في مجال تعليم اللغة."[1] ، ولذلك فإن تطبيق النظرية اللسانية في مجال تعليم اللغة دون الاهتمام بتحديد الحاجات البيداغوجية داخل النصوص التعليمية يسيء إلى عملية التعليم.[2] ، لذلك لابد التمييز بين القواعد الألسنية العلمية، وبين القواعد التربوية العلمية عند عملية وضع النصوص.[3] ، "ولكي تؤدي القواعد التربوية الغاية من وضعها لابد أن نميز بين تعليم مسائل اللغة وبين تعليم كيفية استعمال اللغة."[4]

يتوجب على معلم اللغة العلم بأن القواعد التربوية التعليمية تقوم " باختيار مادة تعليمية بالاستناد إلى القواعد الألسنية العلمية. ولا ترتبط مباشرة بالمسلمات الألسنية...فتقود القواعد الألسنية العلمية عملية وضع القواعد التربوية. التعليمية وتساعد في حل مسائلها وتوجه إعداد المادة التعليمية ومراحل تعليمها المتدرجة."[5]

يعود نجاح معلم اللغة في تحديد الأهداف التربوية التي يسعى إلى تحقيقها من وراء تدريسه للنصوص التعليمية أساساً إلى قدرته المعرفية والتكوينية التي تخول له الاضطلاع بمهمة تعليم اللغة، "وعلى هذا الأساس ينبغي

---

[1] - ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ص10.

[2] - ينظر:د. أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص140.

[3] - ينظر:ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة،ص10.

[4] - المرجع نفسه، ص12.

[5] - المرجع نفسه، ص11-12.

أن تتوفر فيه شروط ثلاثةهي[1]:

1- أن يكون قد تم اكتسابه للملكة اللغوية الأساسية التي سيكلف بإيصالها إلى تلامذته.

2- أن يكون تصور سليم للغة حتى يحكم تعليمها، ولا يمكن أن يحصل على ذلك إلا إذا اضطلع على أهم ما أثبتته اللسانيات العامة.

3- أن يكتسب أثناء تخصصه ملكة كافية في تعليم اللغة ولا يمكن أن يحصل له ذلك إلا إذا استوفى الشرطين السابقين.

فدور الأستاذ الديداكتيكي يقوم في نظرنا على الجهد المستمر الذي يبذله في تطويع طرائقه ونشاطاته التي خطط لها سابقاً لتتماشى مع مستويات تلاميذه المختلفة، ومع مدى تفاعلهم مع النص المعروض بهدف دفعهم إلى الاستزادة من المعرفة والخبرة عن طريق التعلم الذاتي[2] ، أما دورهم في اختيار النصوص الملائمة للتعليم، يكون بالتحرر من سلطة الكتاب المفروض فينطلق منه ليجمع مادته ويؤلف كتابه هو، ويكون ذلك[3]:

1- بإطلاعه على مجمل الكتب المستعملة في التدريس لهذا الصنف. فيدرس طرائقها ومواضيعها مستفيداً منها في استعارة نصوصه وفي تحسين طرائقه من خلالها.

2- البحث عن المادة الملائمة لكتابه من خلال مطالعته اليومية فيستثمرها ويوظفها في خدمة تلاميذه، وترتكز مطالعته على النتاج المكتوب بمختلف

---

[1] - عبد الرحمان الحاج الصالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، ص41،42.

[2] - ينظر:د.أنطوان صياح، الدراسات في اللغة العربية الفصحى وطرائق تعليمها، ص181-182.

[3] - المرجع السابق، ص184-185.

وجوهه من صحف ومجلات وكتب فيختار منها نصوصاً معاصرة تنقل الحياة إلى قلب المدرسة.

3- يدعو التلاميذ إلى تأليف كتبهم الخاصة بأنفسهم من خلال مطالعتهم، ليكتسبوا بذلك التذوق النصي.

4- "أن يكون للأستاذ نظرة ناقدة في تقويم الكتاب المدرسي الذي يقع عليه فلا انبهار فارغاً أمام نص من النصوص أو تحليل من التحليلات إن لم يدرس دراسة وافية. ولا اختيار لكتاب المدرسي من بين سائر الكتب المدرسية إلا بعد دراسة و تقويم دقيقتين.

5-2-2-المتعلم:

يعول على المتعلم أساساً في الدراسات التربوية الحديثة لتحقيق الأهداف التعليمية ولن يكون ذلك إلا إذا راعينا بعض الجوانب النفسية التي تقوم عليها البنية النفسية للمتعلم والمتمثلة في "المميزات والاحتياجات النفسية بمفهومها العلمي الدقيق لكل مرحلة من مراحل عمر الدراسة، إذ أن لكل مرحلة من مراحل العمر هذه مميزاتها ومتطلباتها المتعددة التي تطال سائر ميادين نمو الشخصية الإنسانية من عاطفية وانفعالية وعقلية؛"[1]

والمتعلم يمتلك "قدرات وعادات واهتمامات، فهو مهيأ سلفاً للانتباه والاستعاب، ودور الأستاذ بالدرجة الأولى هو أن يحرص كل الحرص على التدعيم المستمر لاهتماماته وتعزيزها ليتم تقدمه وارتقاؤه الطبيعي الذي يقتضيه استعداده للتعلم ."[2] ، فالمتعلم هو محور عملية التعليم وليس المعلم لذا

---

[1]- د.أنطوان صياح، دراسات في اللغة العربية الفصحى وطرائق تعليمها، ص181-182.

[2]- د.أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية- حقل تعليمة اللغات- ،ص142.

يجب أن يعتمد على ذاتيته مستعينا بالمعلم وليس مستقبلا سلبياً يتلقى من المعلم، لأن هذا النظام يجعل المعلم يعمل معاوناً أو مرشداً أو مرجعاً أكثر مما يعمل في التعليم التقليدي [1]، و"حجرة الدرس المثالية هي التي يسمع فيها صوت المدرس أقصر فترة من الوقت"[2]، أما هدف التعليم بالنسبة للمتعلم فيتحدد في النقاط الآتية:

1- إكساب المتعلم الكفاءة في ميدان ما.

2- إكساب المتعلم مهارات مهنية معينة تتناسب مع قدراته.

3- تزويد الطالب بالمهارات الصالحة له مدى حياته.

4- اكتساب المتعلم مهارات التعلم الذاتي كي يستمر في ملاحقة ومتابعة ما يجد في ميدان تخصصه.

5- أن يتعلم كيف يتعلم ليعلم نفسه مستقلاً.

6- الحرص على إيجاد الظروف التي تساعد المتعلم على الاستمتاع بالتعلم والإقبال عليه.

7- يجب التركيز على مهارات العمل الجماعي، وذلك بتنفيذ المهام ضمن مجموعات داخل قاعات الدرس.

8- استخدام التقنيات الحديثة مثل الحسوب ووسائل الاتصال الإلكتروني وأجهزة الفيديو والعرض وغيرها.

9- "اختيارمادة التعليم بعناية فائقة مما يساعد المتعلم على اكتساب المهارات والمعارف والقيم اللازمة لميدان التخصص".[3]

5-2-3- النص التعليمي وطرائق التدريس :

---

[1] - ينظر:د.عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، ص24، آرام للدراسات والنشر والتوزيع،عمان–الأردن، ط1.

[2] - د.صلاح العربي، تعلم اللغة الحية وتعليمها،ص38، مكتبة لبنان بيروت، 1981.

[3] - د.عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، ص24-25-26.

الطريقة "هي الوسيلة التواصلية والتبليغية في العملية التعليمية لذلك فهي الأجراء العملي الذي يساعد على تحقيق الأهداف البيداغوجية لعملية التعلم، ولذلك يجب أن تكون الطرائق التعليمية قابلة في ذاتها للتطور والارتقاء."[1]

1- الطريقة البنيوية :

هذه الطريقة "تحرص على أتباع النسق الطبيعي الذي يكسب الطفل وفقه لغته الأم، لذلك قامت على أربع مراحل هي:

- فهم اللغة المنظومة (مهارة السماع).
- التعبير الشفوي(مهارة الكلام).
- فهم اللغة المكتوبة (مهارة القراءة).
- التعبير الكتابي (مهارة الكتابة)"[2].

وهي ترتكز، على وصف شامل للغة المدرسة قصد ضبط أبنيتها التركيبية وتقديمها ضمن المواد التعليميةمراعية في ذلك أسلوب التدرج. كما ترتكز على إكساب المتعلم آليات إعادة تركيب النص التعليمي عدة مرات و إستغلاله في إنشاء جمل كثيرة على منواله و التصرف فيه عن طريق التحويل و لا يأتي ذلك إلا بإخضاع الدارس لتدريبات مكثفة صارمة تمكن من إكسابه تلك الآليات وتثبيتها في عاداته اللغوية[3]، ومن أبرز عيوب هذه الطريقة في نظر منتقديها "أن تركيز العناية فيها على الدرس (المواد اللغوية و الوسائل التعليمية و المنهج) دون المتعلم والحال أن أهم عنصر في العملية البيداغوجية الخاصة بهذا النوع من التعليم هو المتعلم."[4]

---

[1] - د. أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص142.

[2] - " Chatagnier (Louis) et Toggart (Gilbert), Orientation snouvelles"coll-(B)"etudes tmguistigues;p.p.14-15, la barataires de langues, Bardas-Aquila-paris.1971.

[3] voire ibid.p14-15

[4] - د.محمد صالح بن عمر ، كيف تعلم العربية لغة حية- بحث في إشكالية المنهج- ، ص10دار الخدمات العامة للنشر والتوزيع العربية، تونس، ط1، 1998.

2- الطريقة التواصلية:

هذه الطريقة تهدف إلى "استعمال اللغة استعمالاً حرا في مواقف حقيقية واكتفاء المدرس بتهيئة المتعلمين داخل الفصل للتعبير عن تلك المواقف."[1]، ومن أبرز عيوب هذه الطريقة هي" أن التدريبات التواصلية الحرة داخل الفصل أو خارجه ليست مضمونة النتائج... كما أنه لا يمكن أن يتقلص دور المعلم إلى مجرد الإشراف والتنشيط بل لابد أن يحافظ على دوره من حيث هو موجه ومسير. ولا مانع عندئذ من أن يستعين – كلما دعت الحاجة إلى ذلك – بالتمارين والمناشط التواصلية."[2]

3- الطريقة التكاملية (المتكاملة):

تقوم هذه الطريقة على مبدأين أساسين هما[3]:

1- الحفاظ على دور المعلم في التلقين والتوجيه والتقويم.

2- اختيار المعلومات اللغوية المكتسبة وتنميتها عن طريق التمارين والمناشط التواصلية.

يتضح لنا من كل ماتقدم أنه على معلم اللغة العربية

أ- الإفادة من كل الطرائق وتوظيفها في عملية تدريس النصوص التعليمية، باختيار الطريقة الأنسب التي تتلاءم ونوعية النص، وذلك بتبني الجوانب التي ثبتت جدواها في كل طريقة و منها:

ب- الجمع بين مبدأي (التعلم) و (الاكتساب)

ج- تدريس اللغة العربية في علاقة وثيقة بالواقع البيئي والحضاري والثقافي السائد في الوطن العربي اليوم.

---

[1] - جورج رموني، تدريس اللغة العربية في الولايات المتحدة الأمريكية-طرائقه وأساليبه، ص103-104، مجلة العربية، عدد20، 1987.

[2] - محمد صالح بن عمر، كيف تعلم العربية لغة حية، ص11.

[3] - المرجع نفسه، ص11.

د- تركيز الاهتمام على الوظائف التي يتوقع من الدارسين ممارستها في حياتهم الدراسية والمهنية.

تشكل هذه المبادئ الأربعة "ملامح طريقة جديدة تطبق منذ بضع سنوات بالولايات المتحدة الأمريكية بعد أن جربت جميع الطرائق السالفة الذكر وقد اصطلح على تسميتها الطريقة التكاملية أو المتكاملة"[1].

5-2-4- عرض النص التعليمي:

يرتبط تعليم اللغة بصورة وثيقة بتقنية عرض المادة التعليمية، "فيهدف الأستاذ إلى تطوير ملكة التلاميذ اللغوية من خلال تقديم المادة بصورة هادفة وواضحة"[2]، فعملية عرض النص التعليمي تعول أولاً على الوسيلة المعتمدة في هذه العملية والمسائل اللغوية التي تندرج في العرض وقضايا المحتوى والشكل في اللغة المراد تعليمها، "وأستاذ اللغة مؤهل من خلال تكوينه الأولي لإتقان العرض والتقديم، ولتحقيق ذلك لابد من أن يطرح على نفسه الأسئلة التالية[3]:

أ – ماهي الوسيلة الناجعة لعرض المادة (الكتاب المدرسي، التسجيلات، الأفلام ...)؟

ب– ماهي العناصر اللسانية التي يجب التركيز عليها في عرض المادة ؟

ج – كيف يمكن لنا تبسيط إدراك العلاقة بين الدال والمدلول لدى المتعلم؟

د – هل تختلف نوعية المتعلم من درس إلى آخر؟.

---

[1] - جورج رموني، تدريس اللغة العربية في الولايات المتحدة الأمريكية، ص107-119.

[2] - ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ص18.

[3] - د. أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص146.

و تقتضي الإجابة على هذه التساؤلات التركيز على " مسألة الخبرة اللغوية التي ترغب في إكسابها للتلميذ من خلال عرض المادة اللغوية المنتقاة"[1]، و لتكون ناجحة يجب أن تتوافر فيها العناصر التالية[2]:

- تحديد نظام اللغة المراد تعليمها .
- مراعاة مراحل التدرج في تعليم لغة معينة .
- مراعاة المقاييس اللسانية والنفسية لترتيب هذه المراحل.
- ضبط الوحدات الأساسية المكونة للعرض.
- تقسيم الوقت بين هذه الوحدات

ولذلك فأن عرض النص التعليمي يشكل أساساً من الأسس التي يبنى عليها التصميم التعليمي للمادة التعليمية، ولا تتحقق أهداف وغايات هذا التصميم إلا بالعرض المنظم والمنهجي لمحتوى النصوص التعليمية التي تهدف إلى إكساب المتعلم الخبرات الآتية:

1- إدراك النظام الصوتي للغة.

2- إدراك معاني العلامات اللسانية الموجودة في النص .

3- إدراك العلاقة بين الدال والمدلول من جهة وبين المدلول والمرجع من جهة أخرى.

4- امتلاك آليات التعبير والمحادثة.

5- إدراك البنية المورفولوجية والنحوية للنص مع ربطها بالنظام الفونولوجي للغة.

---

[1] - ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ص18.

[2] - أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية ، ص146.

5-2-5- التدرج في عرض النص التعليمي :

يعد التدرج في تعليم اللغة "أمراً طبيعياً يتماشى مع طبيعة الاكتساب اللغوي نفسه، ولذلك لابد من أخذ هذا العامل بعين الاعتبار أثناء وضع البرنامج التعليمي"[1]، ويقتضي ذلك مراعاة ثلاثة عناصر أساسية في عرض النص هي:

أ- التدرج من السهل إلى الأقل سهولة،... وذلك لأن سهولة النص اللغوي التعليمي ترتد إلى سهولة إدراكه وسهولة الإدراك ترتبط بعدد القواعد والسمات والتحويلات التي تدخل في تركيبه[2]، لأن المتعلم "يرتقي في اكتساب مهاراته اللغوية من العناصر اللغوية التي يسهل عليه استيعابها واستعمالها إلى العناصر المجردة التي تتطلب نضجا أكثر "[3].

ب-مبدأ الانتقال من العام إلى الخاص :وهو التدرج في التعليم بحيث تدرس القاعدة العامة للنص قبل القاعدة المختصة بمسائل لغوية متفرعة، والقاعدة العامة قبل الشواذات الخاصة، والمفردات المحسوسة قبل المفردات المجردة، والمفردات المفردة قبل مفردات الجمع، والتراكيب البسيطة قبل التراكيب المركبة[4].

ج- تواتر المفردات:أن تكون المفردات المكونة للنص خاضعة لنسبة ارتفاع درجة ورودها في مختلف النصوص التعليمية[5]، "وهذا برهان على ضرورة الأخذ بهذا المنهج قبل اختيار المحتوى وإلا فإن المتعلم يستنفد جهده في تعلم كلمات كثيرة لا يحتاج إلى استعمالها إلا نادراً، على حين يجهل الكلمات التي يحتاجها

---

[1] - المرجع السابق، ص145.

[2] - ينظر:ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ص17.

[3] - د.أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص145.

[4] - ينظر:ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ص18.

[5] -ينظر: المرجع نفسه، ص18.

دائماً"[1]، وذلك ما يقتضي "التدرج في تلقينها ابتداءاً من المفردات الأكثر تواتراً. وتسمى عادة هذه المفردات الأساسية ومما لاشك فيه أن اكتشاف المفردات الأساسية يقتضي أتمام الدراسات الألسنية الإحصائية في هذا المجال"[2]

5-2-6- النص التعليمي والتمرين اللغوي:

يعد التمرين اللغوي في تعليمية اللغات "مرتكزاً بيداغوجياً من حيث انه يسمح للمتعلم بامتلاك القدرة الكافية للممارسة الفعلية للحدث اللغوي، وذلك بإدراك النماذج الأساسية التي تكون الآلية التركيبية للنظام اللساني المراد تعليمه"[3].

فالتمرين اللغوي يشكل دوراً أساسياً في تصحيح النتاجات التأليفية المكتوبة على ما تشمله من أخطاء وذلك لأن الخطأ في حقيقة أمره ما هو إلا "انحراف عن النظام اللساني بكل مستوياته الصوتية والتركيبية والدلالية. فهو، إذ ذاك يعكس بوضوح ضعف المتعلم وعدم قدرته على امتلاك النظام القواعدي للغة معينة"[4]، "وهناك اتفاق على أن الأخطاء نوعان: أخطاء قدرة **Compétence** ، وأخطاء أداء **Performance** ووصف أخطاء القدرة مهم جداً خاصة في تعليم اللغة الأولى ... كما يجري وصف الأخطاء على كل مستويات الأداء؛ في الكتابة، والأصوات، والصرف، والنحو، والدلالة، وبديهي أن وصف الخطأ يتم في إطار (نظام) اللغة"[5] ، ومن الطبيعي أن يحل تمرين القواعد المرتبة الأولى والأساسية في مجال النشاط اللغوي، لأنه يهدف إلى جعل

---

[1] - عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة العربية، ص68، 69.

[2] - ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ص18.

[3] - د.أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية ، ص147.

[4] - المرجع نفسه، ص147.

[5] - عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص51،52.

المتعلم يكتسب أساليب متنوعة تندرج ضمن مهارات التعلم والتواصل اللغوي. وهذا ما يستدعي وضع منهجية محكمة تحدد طريقة إعداده لكي تسهم الإسهام الفعال في عملية تعليم اللغة.[1]، كما يهدف التمرين اللغوي "إلى تحديد مدى تقدم الطلبة نحو الأهداف التعليمية المنشودة، أو مدى استعابهم وفهمهم لموضوع تعليمي تعلمي محدد (حصة دراسية، أو وحدة دراسية) بغرض تصحيح العملية التدريسية وتحسين مسارها."[2]، وهذا النوع من التقويم يسمى عند المختصين "بالتقويم التكويني (**Evaluation formative**) وهو أرقى أنواع التقويم. ينجز بعد كل وحدة أو محور أو مقطع صغير من التعليم للتأكد من سيرورة عملية التعليم والتعلم. وهو لا يخص المتعلم فقط، بل هو وسيلة للتشخيص والعلاج المستمر يهتم: بالمتعلم والأهداف والمحتويات والطرائق والوسائل والتقويم"[3].

فالتمرين اللغوي يلعب دورا كبيرا في تقييم النتاج التأليفي المكتوب وما يشكله من إحراج ذي الأثر البعيد نتاجه على نفسية المتعلم من حيث القابلية للتعلم وهذا ما يستدعي من المعلم إعطاء العلامة وزنها النفسي مقرونا بوزنها العملي الفعلي[4]، ويتطلب ذلك اعتماد المعلم على مجموعة من الأسس عند تصحيح أي نتاج تأليفي مكتوب وتعود في نظرنا إلى:

1- مدى دقة المتعلم في الالتزام بما هو مطلوب منه في كل سؤال من الأسئلة، سواء على صعيد الشكل، أو على صعيد المضمون .

---

[1] - ينظر: ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم العربية، ص19.

[2] - محمد محمود الحيلة، التصميم التعليمي، نظرية وممارسة، ص404.

[3] - أي تقويم التقويم (évaluation de l' évaluation) أنظر: محمد صاري ، التعليمية وأثرها في تقويم تدريس اللغة العربية وترقية استعمالها، في الجامعة ، ص 201. 202. مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، العدد السادس، 2002.

[4] - ينظر:د.أنطوان صياح، دراسات في اللغة العربية الفصحى وطرائق تدريسها، ص134.

2- مدى صحة الجملة المستعملة إن لجهة خلوها من الأخطاء الصرفية والنحوية، أو لجهة حسن استعمالها للمفردات وللتراكيب مهتمة للفرو قات المعنوية القائمة بينها .

3- مدى مطابقة الأفكار الموضوعة في الإجابات مع الأسئلة المطروحة، إما لجهة كونها أفكارا مكتشفة من خلال قراءة النص، أو لجهة كونها أفكار مبتكرة جديدة أبدعها المنشئ.

4- مدى تسلسل الأفكار وتراتبها و منطقيتها.

5- مدى تطابق اللغة المستعملة مع نوعية الأسئلة، وحسن اختيار المنشئ المستوى اللغوي الذي يتناسب الموضوع والفكرة.

6- مدى قدرة النص المؤلف في إضفاء الصفة الأدبية على النتاج المؤلف، في إعطائه لوناً جماليا يميزه في الإطار الوضعي الذي وضع له.

7- تقييم المستوى الذي وصلت إليه الإجابات بصورة إجمالية في كل هذه النقاط بالنظر إلى المستوى المطلوب في كل صف من هذه الصفوف من مرحلة معينة.

ومن هاهنا، يكون التمرين اللغوي الوسيلة التعليمية الناجعة في امتلاك المتعلم مهارات اللغة، ما يجعله قادرا على تجسيدها في الأداء الفعلي لكلامه، ولن يتحقق له ذلك إلا إدا تمكن من اكتساب الأمور الآتية :

1- إدراك العلاقات الوظيفية بين العناصر اللغوية المكونة لنظام اللغة المدرسة ومميزاتها المتجسدة في حركات الإعراب من خلال النص التعليمي.

2- إدراك البني السطحية والعميقة للنص .

وحتى يكون التمرين ناجعاً ومحققا للأهداف البداغوجية المتوخاة "يجب... الاهتمام أكثر بترتيب عناصر التمرين اللغوي، إذ يقدم المعلم العناصر اللغوية

الجديدة والتي يراد ترسيخها (تستخرج هذه العناصر من النص أو النموذج اللغوي الذي يتعرف عليه المتعلم في حصة الإدراك)"[1]، وأفضل نص تعليمي هو النص القائم على هذه المراتب[2]:

1- مرتبة الصوت (ترد في النص عدة وحدات صوتية لا يزيد عددها عن الثلاثين).

2- مرتبة المقاطع (ما يتألف من الفونيمات).

3- مرتبة المفردات (علم الاشتقاق).

4- مرتبة التركيب (الكلام المفيد أو علم التركيب).

5- مرتبة الأسلوب (علم الأساليب التعبيرية).

ومن ثمة على الباحث في الميدان اللساني والتربوي مراعاة هذا الترتيب أثناء وضع التمارين اللغوية وذلك بإدراك النماذج الأساسية التي تكون الآلية التركيبية للنص التعليمي بخاصة والنظام اللساني بعامة و المراد تعليمها.

5-2-7- النص التعليمي والوسائل التعليمية:

5-2-7-1- مفهومها:

يقصد بالوسائل التعليمية "مجموعة أجهزة وأدوات ومواد يستخدمها المعلم لتحسين عملية التعليم والتعلم، بهدف توضيح المعاني وشرح الأفكار في نفوس التلاميذ."[3]

فهي وسائط تربوية يستعان بها في توضيح المفردات والمفاهيم والأفكار الغامضة في النص التعليمي لمساعدة المعلم في تحقيق الأغراض التعليمية

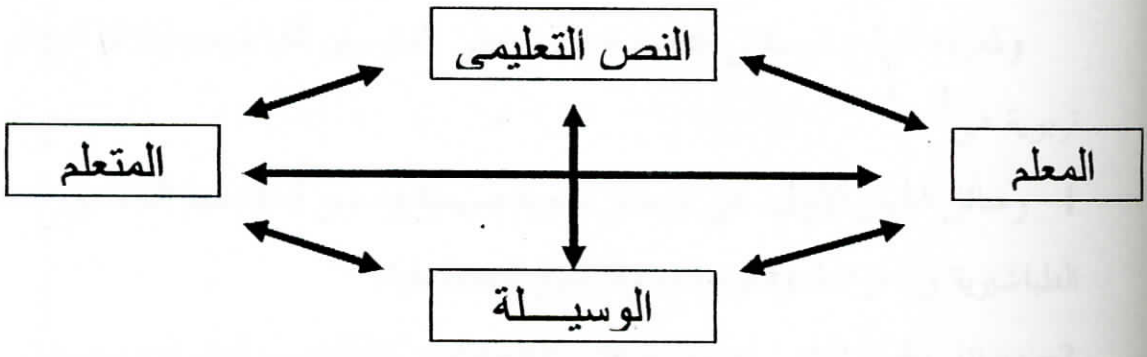
---

[1] - د.أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص149.

[2] - أ نيس فريحة، نظريات في اللغة ، ص165، دار الكتاب اللبناني، بيروت ط1، 1973.

[3] - حافظ سلامة، الوسائل التعليمية والمنهج، ص73.

والبداغوجية أثناء تعامله مع النص من جهة، ومع المتعلم من جهة أخرى وتكون على الشكل الآتي:



والوسائل التعليمية "هي كل وسيلة تساعد المدرس على توصيل الخبرات الجديدة إلى تلاميذه بطريقة أكثر فاعلية وأبقى أثراً. فهي تعينه على أداء مهمته ولاتغني عن المعلم ذاته، وهذه الوسائل تختلف باختلاف المواقف التعليمية و باختلاف الحاجة الداعية إليها،"[1]

5-2-7-2- أنواع الوسائل التعليمية وعلاقتها بالنص التعليمي:

في الوقت الذي كان فيه الكتاب المدرسي أوالمقرر هو المرجع الأساسي الذي يعود إليه المعلم لعرض نصوصه التعليمية مستخدماً وسائل بسيطة لا تحقق الغايات الكافية للعملية التعليمية بخاصة والعملية التربوية بعامة. نظراً لافتقاد هذه الوسائل الإجراء العملي والتقني الذي يفعل أطوار العملية التعليمية ويعطيها صبغة ديناميكية تجعل المتعلم يتفاعل مع النص، "مما دفع بظهور وسائل أخرى أكثر حركية وفعالية وسرعة ودقة وتنوع وثراء معلوماتي ومنهجية ودقة في الترتيب والتقديم والإحصاء والتجزيء أضحت تدخل مجال التواصل البيداغوجي وتصنع أساليب الاستجابة والتلقي وردود الفعل من قبل المتعلم الذي كسر

[1] - محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة، ص55، المؤسسة الوطنية للكتاب الجزائر .1988.

حاجز التردد في طرح السؤال... وأصبح يمتلك حرية التجوال في أروقة النشاط المعرفي من خلال الوسائل السمعية البصرية "[1]

ولمعرفة أنواع الوسائل التعليمية يرى بعض الدارسين أنها مرت بثلاثة أجيال تربوية هي[2]:

1- وسائل الجيل الأول: هي وسائل يدوية بسيطة ومن أمثلتها السبورات الطباشيرية و الخرائط واللوحات والرسوم التخطيطية.

2- وسائل الجيل الثاني: اعتمدت على المطبوعات كالكتاب والنشرات وغيرها.

3- وسائل الجيل الثالث: وهي وسائل سمعية وبضرية كالتسجيل الصوتي والمذياع ووسائل بصرية كالصور الضوئية والأفلام والتلفزيون.

وسيكون التركيز على هذه الأخيرة لما تمتاز به من أهمية في تفعيل الإطار التداولي للنص التعليمي بين المعلم والمتعلم ومن خلال الخصائص والمميزات التي تنفرد بها الوسيلة التعليمية المناسبة والمتمثلة في الآتي:[3]

1- توفر عنصر التشويق في الوسيلة، عامل هام من عوامل نجاحها لأنه يشد انتباه المتعلم نحو النص.

2- مناسبة وملائمة الوسيلة لمستوى المتعلم اللغوي والمعرفي والانفعالي والجسمي.

3- أن تراعي الوسيلة التعليمية التنظيم في عرض المحتوى من السهل إلى الصعب، ومن الكل إلى الجزء، ومن المعلوم إلى المجهول، وهذا ضروري لنجاحها.

4- توخي الصدق والدقة في المعلومات الواردة في الوسيلة، وهذا يقتضي التأكد من صحتها، قبل استخدامها، وهذا لكسب ثقة المتعلم بها.

---

[1] - عبد القادر عبو، الوسائل الإعلامية في التواصل البيداغوجي ، ص21. مجلة اللغات قسم التعليم المكثف للغات، جامعة الجزائر، العدد الثاني، 2001.

[2] - المرجع نفسه، ص22.

[3] - حافظ سلامة، الوسائل التعليمية والمنهج، ص74-75.

5- مراعاة الوسيلة للإمكانات المادية التي تتوفر عليها المدرسة.

6- أن تلاءم الوسيلة الوقت المخصص لغرض النص

وتعد هذه الخصائص من العوامل المؤثرة في اختيار الوسيلة التعليمية لأن النص التعليمي لن يحقق أهدافه وغاياته إلا إذا كانت الوسيلة المستعملة في تبليغه للمتعلم تشتمل في اختيارها على هذه الخصائص التي تؤكد فعاليتها ونجاحها، "لأن المعلم الناجح هو الذي يختار الوسيلة الناجحة، أي التي تتوفر فيها الصفات السابقة."[1]

5-2-8- تقنية اختصار النص التعليمي:

تقنية إختصار النص "عملية أدبية إجبارية تهدف، إلى نقل مضمون نص معين من النصوص بصورة مختصرة يحافظ فيها على العناصر الأساسية وعلى العلاقات المنطقية القائمة فيما بينها، وعلى العناصر الثانوية الأكثر التصاقاً بالفكرة الرئيسية والأكثر دعماً لها، بطريقة تساعد القارئ على فهمها واستيعابها بسرعة أكبر وبسهولة أكثر."[2]

وتندرج تقنية اختصار النص "في إطار مفهوم الاتصال اللغوي، فكما أن لكل نص هدفاً اتصالياً يجعله يحمل مرسلة معينة تشكل وسيلة التواصل بين المرسل والمرسل إليه وكل ملتقط لهذه المرسلة"[3]، فإن عملية اختصار نص لها نفس الهدف الذي يقوم على إيصال المرسلة ذاتها إلى مرسل إليه بعد اختصار نصها.

---

[1] - المرجع السابق، ص77.

[2] - د. أنطوان صياح، دراسات في اللغة العربية الفصحى وطرائق تعليمها، ص230.

[3] - Jakobson.R, Essai de linguistique générale, p(214), paris, Ed, de minuit ,260p ,1963.

5- مراعاة الوسيلة للإمكانات المادية التي تتوفر عليها المدرسة.

6- أن تلاءم الوسيلة الوقت المخصص لغرض النص

وتعد هذه الخصائص من العوامل المؤثرة في اختيار الوسيلة التعليمية لأن النص التعليمي لن يحقق أهدافه وغاياته إلا إذا كانت الوسيلة المستعملة في تبليغه للمتعلم تشتمل في اختيارها على هذه الخصائص التي تؤكد فعاليتها ونجاحها، "لأن المعلم الناجح هو الذي يختار الوسيلة الناجحة، أي التي تتوفر فيها الصفات السابقة."[1]

5-2-8- تقنية اختصار النص التعليمي:

تقنية إختصار النص "عملية أدبية إجبارية تهدف، إلى نقل مضمون نص معين من النصوص بصورة مختصرة يحافظ فيها على العناصر الأساسية وعلى العلاقات المنطقية القائمة فيما بينها، وعلى العناصر الثانوية الأكثر التصاقاً بالفكرة الرئيسية والأكثر دعماً لها، بطريقة تساعد القارئ على فهمها واستيعابها بسرعة أكبر وبسهولة أكثر."[2]

وتندرج تقنية اختصار النص "في إطار مفهوم الاتصال اللغوي، فكما أن لكل نص هدفاً اتصالياً يجعله يحمل مرسلة معينة تشكل وسيلة التواصل بين المرسل والمرسل إليه وكل ملتقط لهذه المرسلة"[3]، فإن عملية اختصار نص لها نفس الهدف الذي يقوم على إيصال المرسلة ذاتها إلى مرسل إليه بعد اختصار نصها.

---

[1] - المرجع السابق، ص77.

[2] - د. أنطوان صياح، دراسات في اللغة العربية الفصحى وطرائق تعليمها، ص230.

[3] - Jakobson.R, Essai de linguistique générale, p(214), paris, Ed, de minuit ,260p ,1963.

وللقيام بعملية اختصار نص "لابد من التمييز أولاً بين أنواع العلاقات القائمة بين عناصر نص من النصوص"[1]، وقد حدد بيتروف **Petroff** هذه العلاقات في نوعين هما[2]:

العلاقات المنطقية والعلاقات الإسهابية، فالعلاقات المنطقية هي العلاقات التي تسير بالنص نحو الهدف المرسوم له رابطة بين العناصر الأساسية فيه؛ فهذا النوع لا يقوم إلا بين العناصر الأساسية في النص، وهي علاقات ضرورية وإلزامية لفهم المعنى العام للنص، ولا يمكن حذف أي عنصر منها لأن لا قوام للنص إلا بها، أما العلاقات الإسهابية فتقوم بين فكرة أساسية وأفكار ثانوية توسعها. فالعلاقات الإسهابية ضرورية لكنها غير إلزامية، مما يدعونا إلى الاستغناء عنها دون المساس بالمعنى العام للنص.

وتقوم تقنية اختصار النص على مجموعة من القواعد "حيث أن التمكن من القدرة على اختصار النص، هو التمكن من مجموعة القواعد التي تساعد على القيام بعملية اختصار نص".[3]

وقد حدد بعض الألسنيين هذه القواعد "على الشكل التالي: قاعدة الحذف، قاعدة الدمج، قاعدة البناء، وقاعدة التعميم، فيمكن حذف كل الجمل التي تدور حول تحديد المكان والزمان ووصف الأشخاص والأعمال الثانوية التي تشكل شروطاً لازمة لسير الفكرة الرئيسية، كما يمكن دمج الجملة (أ) أو مجموعة الجمل (أ) في الجملة (ب)، ثم بناء جملة من الجمل (أ)وإحلالها محل جملة (ب)، كما يمكن استبدال مجموعة من الجمل بجملة تعميمية تحمل في ذاتها المعاني التي

---

[1]- دراسات في اللغة العربية الفصحى وطرائق تعليمها، ص230

[2] - PETROFF,A, Méthodologie de la contraction de texte, dans langue française, 26, pp41-56,1975.

[3] - VANDIJK, Macro structures and cognition, université d'Amsterdam, 1976.

حملتها الجمل المستبدلة"[1]، ويكون تحديد خطوات عملية اختصار نص على الشكل الأتي:

1- اكتشاف العناصر الأساسية والثانوية المكونة للنص التعليمي.

2- تمييز العلاقة القائمة بين عناصر النص التعليمي، ووضعها في مخططات بيانية.

3- إعادة صياغة الأفكار الرئيسية والثانوية للنص التعليمي المصدر لفهم معناه مع تبيين وإيضاح العلاقات القائمة بينها، للحصول على النص التعليمي الناتج المختصر.

لاشك في أن هذه العملية، تجعل المتعلم للنص والمنتج له في مرتبة واحدة، فالمتعلم في قيامه بهذه العملية يمر بمراحل مشابهة لمراحل المؤلف لهذا النص مما يؤهل المتعلم لاكتساب آليات الخلق والإبداع الأدبي، لأن المتعلم عندما يقوم بهذه العملية يكون قد قام بعمل مواز للعمل الذي قام به الكاتب، فالمؤلف للنص جمع هذا النص ثم بناه، والمتعلم فك هذا البناء اللغوي والفكري وأعاد صياغة أفكاره وبناه التركيبية في قالب مختصر ودقيق.

---

[1] - د.أنطوان صياح، دراسات في اللغة العربية الفصحى وطرائق تعليمها، ص233.

الفصـــــــل الثالث

دراسة تطبيقية على استكشاف اللغة العربية للسنة الأولى والثانية متوسط

1- التعريف بالكتابين المقررين.

1-1- كتاب السنة الأولى متوسط.

1-2- كتاب السنة الثانية متوسط

2- أهداف تدريس النصوص في الطور المتوسط.

2-1- تعريف الهدف التربوي.

2-2- أهمية الهدف التربوي.

2-3- معايير تحديد الكفاءات المستهدفة.

2-4- مستويات الأهداف.

2-5- أهداف الأداء النهائية.

3- نقد تصميم النصوص في الكتابين

3-1- مكونات نصوص القراءة.

3-2- الشكل العام لنصوص القراءة.

3-3- المواصفات الجمالية لنصوص القراءة.

4- نقد أهداف تدريس النصوص وكفاءاتها المستهدفة.

4-1- نقد الأهداف العامة.

4-2- نقد الأهداف الخاصة.

5- نقد النصوص الأساسية وأسئلة نشاطاتها.

خلاصة

قبل أن نعرف بالأهداف الخاصة التي تأسست عليها منهجية وضع النصوص في الكتاب المدرسي لا بد أولا أن نعرف بهذا الكتاب باعتباره وسيلة تعليمية صممت لتحقيق أهداف المنهاج.

1- التعريف بالكتابين المقررين:

إن الكتابين اللذين هما موضوع بحثنا من إعداد وزارة التربية الوطنية، ومن تأليف الأستاذين 'بدر الدين بن ثريدي'و'ر. آيت عبد السلام'. تحت إشراف الأستاذ السابق 'بدر الدين بن ثريدي' وهي مقدمة إلى تلاميذ الطور المتوسط بسنواته الأربع: الأولى والثانية والثالثة والرابعة وقد اقتصرنا على اثنين منها راجيين أن تفي بالغرض المطلوب ويجمع هذه الكتب عنوان واحد هو: (استكشاف اللغة العربية)، وقد أسست هذه الكتب وصممت على أساس الكفاءات التي يراد بعثها وتنميتها وفق اختيار جديد يندرج ضمن التدرج الحاصل في مجال الممارسات البيداغوجية الحالية.

1-1- كتاب السنة الأولى متوسط:

يتألف هذا الكتاب من **285** صفحة من الحجم المتوسط**(16.5x23.5)** يبدو إخراجه مقبول على العموم يتميز بأوراق بيضاء غير فاخرة، حروف طباعته تبدو جيدة، لكن تجليده غير محكم التصميم فبطول استعماله تنفصل أجزاؤه بعضها عن بعض، استعمل اللون الأزرق في كتابة عناوين الدروس، أما العناوين الفرعية التي تمثل مراحل الدرس فكتبت باللون الأحمر الفاتح ، أما الإطارات المخصصة لشرح الجمل والقواعد والتمهيدات فاختلف تلوينها بين البرتقالي للتمهيد والأخضر والأزرق لبقيتها، أما الخط المستعمل في الكتابة

فيختلف حجمه وبروزه انطلاقا من النص ومرورا بالمراحل التي تعقب النص وقسم الكتاب إلى ثلاثة فصول هي:

أ- الفصل الأول: حيث ابتدأ عرض الكتاب بمقدمة خصصت للتعريف بالكتاب، مع ذكر أهدافه المبنية على أساس الكفاءات، والإشارة إلى مراحل تدريس نصوص الكتاب والمهارات الواجب تحقيقها من وراء كل نص من النصوص الأربعة التي يشتمل عليها المحور، ثم أشير في الأخير إلى المبادئ التي أسس عليها الكتاب.

اشتمل الفصل الأول من الكتاب على أربعين نصا، وقد ذكر في الصفحة الأولى من الفصل الكفاءة المرجوة من وراء تدريس هذه النصوص في حجرة الدرس والمتمثلة في تحرير فقرة إخبارية والمشروع السنوي المستهدف المتمثل في تحرير نص إخباري على أن تنجز محتويات هذا الفصل في الثلاثي الأول من السنة ويختم الفصل بتمارين التقييم التحصيلي.

ب- الفصل الثاني: اشتمل الفصل الثاني على **32** نصا يهدف من ورائها إلى تحرير فقرة سردية، على أن تنجز محتوياته خلال الثلاثي الثاني ويختم عادة كل فصل بمجموعة من تمارين التقييم التحصيلي.

ت- الفصل الثالث: أما الفصل الثالث والأخير فتضمن **24** نصا، حددت كفاءته في تحرير نص يمتزج فيه السرد بالوصف والحوار، على أن تنجز محتويات هذا الفصل خلال الثلاثي الثالث.

ث- ونستنتج من خلال هذا أن عدد دروس الكتاب **96** درسا يشتمل كل درس منها على المراحل الآتية:

1- النص الأساسي: هو نص أدبي يقتطف من التراث أو كتب في العصر الحديث يتمثل في قصائد شعرية أو قطع نثرية، وما نلاحظه هو غياب النص القرآني حيث لم يعتمد في الكتاب إلا نص واحد، وهو النص الغني بالأساليب

والتراكيب اللغوية التي تحقق للمتعلم الكفاية اللغوية، كما نلاحظ اعتماد النص الحواري إلا ست مرات فقط، ونشاهد غياب النص الشعري والعلمي مقارنة بالنص الإخباري.

2- قاموس: ويضم شرح معاني المفردات الصعبة الواردة في النص.

3- فهم النص: عبارة عن مجموعة من الأسئلة تبرز الأفكار الثانوية والرئيسية المحددة لمفهوم النص.

4- قواعد اللغة: عبارة عن مجموعة من القواعد النحوية تشمل العناصر النحوية المقرر تعليمها وهي مدعمة بمجموعة من الأمثلة والمستخرجة من النص وقد لا نجد هذه القواعد في جميع مراحل الدروس بل في بعضها فقط.

5- تقنيات التعبير: تشمل على بعض التقنيات والأساليب المستعملة في التعبير عن المفاهيم وقد أدرجت في كتاب النصوص على شكل نقاط.

6- قواعد الإملاء: نجدها في بعض النصوص، وهي عبارة عن مجموعة من القواعد الإملائية وضعت في شكل نقاط ليسهل على المتعلم اكتسابها وتطبيقها في التمارين المقدمة إليه.

7- تطبيق: هو نشاط عملي يجسد من خلاله المتعلم ما اكتسبه من تقنيات تعبيرية، وذلك من خلال نتاج تأليفي مكتوب.

8- فقه اللغة: عبارة عن قاعدة فقه لغوية وضعت في إطار أخضر وتشمل على إبراز المعاني المتعددة للكلمة أو الألفاظ المتعددة للمعنى وهو ما يسمى في فقه اللغة بالمشترك اللفظي والترادف، مع جعل هذه المفردات في حقول دلالية. وليس لهذه القاعدة أي ارتباط بمراحل النص التي ذكرناها سابقا.

وختم الكتاب بفهرسة وقد شغلت ثلاث صفحات من الكتاب.

1-2- كتاب السنة الثانية متوسط:

ينقسم هذا الكتاب إلى جزئين، حيث يتألف الجزء الأول من **142** صفحة من الحجم الكبير(**19X27.5**) ويبدو إخراجه مقبول على العموم، أوراقه بيضاء غير فاخرة، طباعة حروفه تبدو جيدة أما تجليده فيبدو غير محكم الصناعة، واستعمل في كتابة عناوين النصوص اللون البني، وقد استعمل نفس اللون في كتابة العناوين الفرعية مع استعمال اللون الأصفر والأزرق في بعضها لكنه غير كثير، أما الإطارات المخصصة لشرح الجمل والمفردات والتطبيقات فيغلب عليها اللون البني الفاتح إضافة إلى اللون الأخضر والأصفر والأزرق الفاتح، ويختلف حجم الخط المستعمل في كتابة الدروس وذلك مرورا بمراحل الدرس، حيث استعمل خط ذو حجم متوسط في كتابة النصوص الأساسية، في حين يصغر حجم الخط في مكونات، النص التابعة للدرس انطلاقا من فهم النص.

أما الجزء الثاني من الكتاب فيخضع لنفس التصميم الذي صمم به الكتاب الأول، وقسم الكتاب إلى فصلين، الفصل الأول يحتويه الجزء الأول من الكتاب في حين يحتوي الجزء الثاني الفصل الثاني والثالث.

أبتدأ عرض الجزء الأول من الكتاب بتقديم تناول فيه الكاتب الأساس الذي اعتمد في تصميم نصوص هذا الكتاب "وهو أساس الكفاءات التي يراد بعثها وتنميتها، وعلى مبدأ التواصل بشقيه الشفوي والكتابي "[1]، كما عددت محتويات الكتاب حيث اشتمل على أربع وعشرين وحدة، موزعة على ثلاثة فصول متفاوتة في الطول.

---

[1]- بدر الدين بن ثريدي، ر.آيت عبد السلام، استكشاف اللغة العربية، ص06، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2004.

ثم يقدم بعد ذلك عرضا تفصيليا يوضح فيه العناصر الفرعية المكونة لكل نص من النصوص والمرتبطة بالكفاءة التعليمية الواجب توفرها في المتعلم. وهذا العرض عبارة عن خطة بيانية تبين الخطوات المتبعة في تحليل نص من النصوص والكفاءات المستهدفة من وراء تدريس هذه النصوص، وقد شغل هذا العرض صفحتين من الكتاب.

يحتوي الجزء الأول من الكتاب على **41** نصا، حيث خصصت **19** نصا للمطالعة الموجهة، و**16** نصا للقراءة ودراسة النص وبقية النصوص للمطالعة والدعم والإملاء حيث جاءت في آخر الكتاب وشغلت **06** صفحات. وما نلاحظه في الكتاب كذلك هو أن ملكة اللغة المتمثلة في قواعد اللغة ارتبطت بالنص الأساسي وتشتمل على عشر دروس، والأمر نفسه نجده في مهارة التعبير الكتابي المتكون هو الآخر من عشر دروس.

وخلاصة القول أن عدد دروس الكتاب هو **61** درسا يشتمل كل منها على المراحل الآتية:

النص الأساسي: إن ما نلاحظه في هذا الجزء الأول من الكتاب هو غياب النص القرآني الذي لم يرد إلا مرة واحدة، في حين شغل النص الإخباري حيزا كبيرا واشتمل على **18** نصا ليأتي بعده النص العلمي بـ **15** نصا، ثم تساوى النص الشعري والنص الحواري في العدد حيث اشتمل الكتاب على أربع نصوص لكل منهما وهذا ما يبين غيابهما.

1- فهم النص : وهو عبارة عن مجموعة من الأسئلة المتعلقة بمحتوى أو مضمون النص.

2- ملكة اللغة: وتتكون من ثلاثة عناصر (لغة ومفردات، وإملاء، وقواعد اللغة)

أ- لغة ومفردات: تعتمد على ملاحظة فقرة في النص مع توجيه بعض الأسئلة للمتعلم والمتعلقة بالكفاءة الواجب إكسابها له من خلال هذا العنصر.

ب- إملاء : عبارة عن جدول يتم فيه عرض الكلمات الواجب تعليمها للمتعلم، في حين يعرض في الجانب الآخر من الجدول القاعدة الإملائية الواجب تطبيقها على تلك الكلمات والمطلوب من المتعلم تذكرها أثناء التطبيق.

ت- قواعد اللغة: هي مجموعة من القواعد النحوية تم عرضها على المتعلم في شكل نقاط مرتبة وقد تكون على شكل أسئلة مرتبطة بالنص الأساسي على المتعلم الإجابة عنها انطلاقا من النص.

ث- تمارين: وهي مجموعة من الأسئلة مرتبطة بالقواعد النحوية التي تم عرضها من قبل على المتعلم ليتم تجسيد هذه القواعد من خلال هذه التمارين وذلك كملء الفراغات مثلا.

أما دروس المطالعة الموجهة فقد مرت بالمراحل الآتية:

1- ملف المطالعة الموجهة: حيث يحدد الهدف من عرض هذا الملف مع إعطاء تعليمات لدراسة النص أو النصين الأساسيين، وهي عبارة عن نقاط يتبعها المتعلم، من أجل تنمية زاده المعرفي واللغوي وتحضير حصة التعبير الشفوي.

2- النص الأساسي: وهو النص الذي تدور حوله عملية المطالعة الموجهة وما لاحظناه في هذا الكتاب هو غلبة النص العلمي على غيره من النصوص المعروضة للمطالعة.

3- قاموس: وهو معجم لغوي يعمل على شرح المفردات الغامضة في النص ليمكن المتعلم من فهم النص.

- أما نشاط التعبير الكتابي فاعتمدت فيه المنهجية الآتية:

1- موضوع التعبير: وهو العنوان الخاص بالموضوع الواجب تطبيق التعبير عليه.

2- تمهيد: ويتم فيه تعريف الموضوع سواء كان سردا أو إخبارا أو غيره، مع تحديد الخطوات الواجب إتباعها في كتابة الموضوع.

3- تطبيق: يشتمل على مجموعة من الأسئلة الموجهة للمتعلم لتطبيق ما عرفه في التمهيد من خطوات كتابة الموضوع؛ كأن يعرض عليه نص ويطلب منه استخراج أساليب تدل على الإخبار مثلا.

واشتمل الكتاب كذلك على نشاط يدعى نشاط الإدماج والتقييم التكويني، والذي يتم من خلاله مراجعة الدروس المقدمة، وذلك بتقديم مجموعة من الأسئلة المنهجية يستطيع المتعلم من خلالها تقييم ذاته بذاته ومراعاة مدى تحصيله المعرفي.

أما فهرسة الكتاب فقد جاءت في أوله بعد الخطة البيانية المبينة لخطوات تحليل النص، وشغلت صفحة واحدة منه.

إن نفس التصميم المعتمد في الجزء الأول من الكتاب اعتمد في الجزء الثاني من نفس الكتاب مع وجود بعض الاختلافات النوعية من حيث عدد النصوص أو الصفحات المشغولة.

إن ما نلاحظه في الجزء الثاني من الكتاب والذي اشتمل على فصلين هو استحواذ النص الإخباري لجزء كبير من الكتاب لوروده **20** مرة، ليأتي بعده النص العلمي بـ **15** نصا، ثم النص الحواري **05** مرات وبعده النص الشعري بـ **03** نصوص، في حين نلاحظ غياب النص القرآني الذي لم يذكر تماما.

ونخلص من هذا أن عدد نصوص الجزء الثاني من الكتاب بلغت **43** نصا.

أما دروس قواعد اللغة فقد حددت بـ **14** درسا مثلها مثل دروس نشاط التعبير الكتابي، في حين جاءت فهرسة الجزء الثاني من الكتاب في أوله وشغلت صفحتين، كما اشتمل هذا الجزء على تمارين التقييم التحصيلي الخاصة بنهاية العام الدراسي، ليختتم الكتاب بمجموعة من الفهارس جاءت على النحو الآتي:

1- فهرس موضوعات الإملاء التي تناولها الكتاب بجزأيه.

2- فهرس الإعراب.

3- معجم بأسماء المؤلفين للنصوص.

4- معجم أهم المفاهيم والمصطلحات الواردة في الكتاب بجزأيه.

وخلاصة القول، هو أن عدد دروس كتاب السنة الثانية متوسط حددت بـ **132** درسا، موزعة على نصوص المطالعة الموجهة ونصوص القراءة ونشاط التعبير الكتابي والقواعد النحوية، حيث اشتمل الجزء الأول من الكتاب والفصل الأول منه على **61** درسا، في حين حددت دروس الجزء الثاني من الكتاب المتضمن للفصل الثاني والثالث على **71** درسا وهذا ما يبين عدم التوازن.

2- أهداف تدريس النصوص في الطور المتوسط:

2-1- تعريف الهدف التربوي:

عرفه 'ماجر **R.F.Mager**' بأنه "صياغة مجموعة من الأفعال أو الإنجازات التي سيقوم بها المتعلم ليبرهن عن قدرته، وهو نتيجة منتظرة **(Résultat attendu)**."[1]، "ولا تحصل هذه النتيجة إلا بعد تخطيط دقيق تقوم به الهيئات التربوية الرسمية، يصف أداء المتعلم والتغيرات المراد ملاحظتها في فكره وشعوره وسلوكه على المديين المتوسط والبعيد."[2].

فالأهداف العامة للتربية "هي التي توجه العملية التربوية سواء كان ميدانها المدرسة أو غيرها من المؤسسات، وفي المدرسة تخطط المناهج وطرق التدريس لتحقيق تلك الأهداف ويتضمن المنهج المدرسي جوانب مختلفة منها ما هو في صورة مواد دراسية، ومنها ما هو نشاط مدرسي أو غير ذلك."[3]

فاختيار هذه الجوانب المختلفة للمنهج الدراسي لا يبرره سوى قيمة كل من هذه الجوانب في تحقيق الهدف التربوي.

وعرفه 'دي كورت **De Corte**' بأنه"الصياغة الموضوعية لما نرجو حدوثه من تغيير في السلوك عند التلاميذ بعد مرورهم بخبرات تعليمية"[4]. ويتسع مفهوم السلوك ليعبر عن "ضمان منتوج/مردود/تعليمي على شكل سلوكات

---

[1]- R.F.Mager, Comment définir les objectifs pédagogiques, P 05, Traduction, G. Decote, édition Bordas, 2 éd, 1977.

[2] - شريف بوشحدان، دراسة نقدية تقويمية لمنهاج النحو بالمدرسة الأساسية الجزائرية الطور الثالث أنموذجا، ص73، (أطروحة دكتوراه)، جامعة عنابة، 2003-2004.

[3] - د.فكري حسن زيان، التدريس، أهدافه، أسسه، أساليبه، تقويم نتائجه وتطبيقاته، ص24.

[4] - Decorte et Les Autre, Les fondements de l'action didactique, P 49, Adapté du néerlandais par V. Van Cutsen, 3eme édition, de bock universitaire, Paris, Bruxelles,1996.

مكتسبة(معارف ومعلومات) أو(مواقف واتجاهات) أو (مهارات حس حركية)"[1].

فمن خلال هذه الأهداف التربوية تتحدد مسؤولية كل فرد في العملية التعليمية فيستطيع المعلم وضع خططه الدراسية وفقا لهذه الأهداف، ومن خلالها يتم تقويم أداء المتعلم، وفي ضوئها كذلك يتم تحديد مدى ملائمة المحتوى التعليمي لمستوى المتعلم.

2-2- أهمية الهدف التربوي:

لا يمكن " أن ندرس دون معرفة النتائج المتوقعة، ولا الوسائل اللازمة لتحقيقها، يجعل المعلم في حالة لا يعرف فيها ماذا يريد من درسه، وما الذي ينبغي أن يقوم به. ومن هنا كان لزاما الوعي بأهمية الهدف التربوي في تحسين مردود العملية التعليمية."[2]، لأن ذلك يساعد المدرس على النجاح في عملية التدريس، مع حسن التقويم والنقد والتأليف، والتأطير والتكوين؛ وهي رغبة كل مدرس يسعى إلى تحقيق التفوق.[3]، يقول 'ماجر':"أن تعلم يعني أن تقود نحو سلوكات قابلة للقياس والملاحظة"[4]،وبذلك تصبح الأهداف البيداغوجية الركيزة الأساسية المعول عليها في عملية التقويم، ويعرف 'جرولاند' التقويم بأنه:"عملية تنظيمية لتحديد المدى الذي يحقق فيه التلاميذ الأهداف التربوية الموضوعة"[5]. ويعرفه 'بلوم' على أنه "مجموعة منظمة من الأدلة التي تبين فيما إذا جرت بالفعل

---

[1] - خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، ص51.

[2] - شريف بوشحدان، دراسة نقدية تقويمية لمنهاج النحو بالمدرسة الأساسية الجزائرية الطور الثالث أنموذجا، ص74.

[3] - ينظر: خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، ص43 .

[4] - R.F.Mager, Comment définir les objectifs pédagogiques, P 43.

[5] - خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، ص149 .

تغيرات على مجموعة المتعلمين مع تحديد مقدار ودرجة ذلك التغيير على التلميذ بمفرده"[1].

وتتعدد أشكال التقويم منها ما يختص بتقويم عمل المعلم وأسلوب تدريسه مما يبرز معايير تتعلق بهذا الجانب، وهذه المعايير هي (الطريقة، وخصائص المعلم والتغير في سلوك المتعلمين)،و تقويمها يجسد نجاح العملية التعليمية[2]، ومنها ما يختص بتقويم نمو المتعلمين، وذلك بالحكم على مدى تقدم المتعلمين نحو الأهداف المراد تحقيقها في المجالات المختلفة المعرفية والانفعالية والمهارية، وتقدير مدى فعالية التعلم مع التعرف على نواحي القوة والضعف في النصوص التعليمية، وتعرف نوع الشواهد والأدلة التي يمكن استخدامها لوضع الدرجات والتقديرات، وتعرف المشكلات التي يعاني منها المتعلمون، وتحديد مستويات المتعلمين في القدرات والاستعدادات[3].

فالأهداف التربوية تسهل على المعلم عملية انتقاء المادة المناسبة لمستوى المتعلمين وترتيبها ترتيبا علميا يقتضي اختيار الوسيلة المناسبة والطريقة التعليمية المحكمة، وبذلك تكون هذه المادة والمتمثلة في النصوص التعليمية تتماشى وقدرات المتعلم ومعارفه القبلية.

ويمكن "تقويم الأهداف التربوية نفسها إذا كانت واضحة، أو قابلة للتطبيق، أو أن مرجعياتها تتلاءم مع فلسفة المجتمع في نظرته للحياة"[4]

---

[1] - خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، ص149.

[2] - ينظر: طه علي حسين الدليمي، وسعاد عبد الكريم عباس الرائكي، اللغة العربية مناهجها وطرق تدريسها، ص50، دار الشروق، عمان، الأردن، ط01، 2003.

[3] - ينظر: المرجع نفسه، ص50.

[4] - إن التطور التكنولوجي والمعرفي يلعب دورا كبيرا في تحديد الأهداف التربوية التي قد تكون صالحة لفترة ما ويفعل التقدم العلمي والمعرفي تصبح هذه الأهداف لا تعبر عن غايات وحاجات المتعلمين مما يستدعي تغييرها وهو ما يستوجب مراجعة دورية سنوية للأهداف المراد تحقيقها. أنظر:

Decorte et Les Autre, Les fondements de l'action didactique, P 47.

يقوم تقويم محتوى النصوص التعليمية في الأساس على مراعاة هذه الأهداف ومعاينة ما تم تحقيقه منها وما لم يتم لتحديد النقائص التي تنضوي عليها مادة هذه النصوص. وذلك بالنظر إلى ما تم تجسيده من خلالها في الواقع التعليمي أو الاجتماعي من لدن المتعلم، ومن ثمة إعادة بناء البرامج والمناهج التدريسية على أسس بيداغوجية جديدة تراعي محتوى هذه النصوص ومدى ارتباطه مع القدرة التكوينية لدى المتعلم، ليكون بذلك بعيدا عن الحشو والغموض.

2-3- معايير تحديد الكفاءات المستهدفة:

يهدف التعلم المبني على الكفاءة" إلى إكساب المتعلم الكفاءة في ميدان ما، وتعرف الكفاءة بأنها قدرة المتعلم على تطبيق القواعد النظرية التي تعلمها عمليا، بفاعلية ودقة تتناسب مع مستوى المرحلة التعليمية."[1]، وللتحقق من ذلك كان لابد من الأخذ بالمعايير الآتية:

2-3-1- المتعلم:

من حيث استعداده للتعلم "فالاستعداد يتضمن قدرة كامنة لها دورها في تعزيز القدرات المكتسبة بشيء من الاستقلالية"[2]، كما يراعي واضع النصوص التعليمية والمناهج قدرات المتعلم "لأن القدرة لا تتجسد إلا إذا تمكن المدرسون من تفعيل مضمون أو محتوى التعلم إذ لا يمكن ملاحظتها إلا إذا كانت مرتبطة بمحتويات تعليمية"[3]، مع تحديد الغاية الواجب تحقيقها في المتعلم والمتمثلة في

---

[1] - عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، ص22-23.

[2] - خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، ص92.

[3] - المرجع نفسه، ص92-93.

المهارة التعليمية التي هي عبارة عن"قدرة جزئية مكتسبة من حيث القيام بنشاط ملؤه الحذف والتحكم والذكاء والسهولة؛ فالمهارة مرتبطة بالتطبيق والتدريب والإجراءات العملية، التي تصل أحيانا إلى درجة الإتقان والتحكم الخاص في إنجاز أي مهمة"[1].

2-3-2- المعلم:

يجب أن يراعى في صياغة الكفاءات"قدرات المعلم العلمية والمنهجية وتكوينه الثقافي وخبراته واهتماماته واستعداده".[2]

لأن منهجية بيداغوجية المقاربة بالكفاءات"تقتضي توفير الخلفية الأدبية لمدرسي المواد العلمي، والخلفية العلمية لمدرسي المواد الإنسانية، من أجل جعل المدرس مالكا لوحدة المعرفة لتحقيق جودة التعليم والتعلم"[3].

2-3-3-المؤسسة التعليمية:

تعد المؤسسة التعليمية باعتبارها فضاء مكاني تحدد فيه عملية التوزيع وتنظيم الأقسام التعليمية للمتعلمين،"فإنها أيضا فضاء تربوي تتداخل وتتلاقى فيه القدرات والسلوكات والتصورات المختلفة للمتعلمين والمعلمين. ولم تعد المؤسسة بالمنظور التقليدي تعكس صورة المعلم الملقن لضروب المعرفة"[4]، وهذا ما يثبت شرعية حضور المؤسسة في العملية التعليمية والتربوية ودورها الفعال في تدعيم المتعلم والمعلم بالآليات التعليمية التعلمية والتقنيات الحديثة لأن"ما

---

[1] - المرجع السابق، ص97.

[2] - شريف بوشحدان، دراسة نقدية تقويمية لمنهاج النحو بالمدرسة الأساسية الجزائرية الطور الثالث أنموذجا، ص75.

[3] - خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، ص105.

[4] - عبد القادر عبو، الوسائل الإعلامية في التواصل البيداغوجي، ص25.

طرحته فلسفة التربية الحديثة أحدث تغييرا واضحا في تصور هذا الفضاء الذي أصبح يتسع نظرا للعلاقات التواصلية الجديدة في العملية التربوية من جهة ولاعتماد المؤسسة التربوية الحديثة على وسائل تكنولوجية متطورة بدأت تقلص من سلطة المعلم وتجعل من المؤسسة فضاء بيداغوجيا يتواصل مع مؤسسات اجتماعية أخرى"[1].

2-3-4-المحتوى التعليمي للنصوص (المعرفة):

ينبغي أن يعبر هذا المحتوى العلمي والمعرفي عن الذاتية الثقافية للمجتمع وذلك "من حيث القيم الثقافية التي يحملها، والتي تعبر عادة عن توجهات المجتمع"[2]، لذا يجب أن "يتشبع تعليمنا بمحتويات ثقافتنا وشخصيتنا. لأن التربية لا تمارس في فراغ ولا تنشأ الطالب لمجتمع افتراضي تصوري."[3]، وينبغي في الوقت نفسه المراجعة الدورية للمناهج والكتب و النصوص التعليمية بحيث يحذف منها المكرر و إدخال الغائب.[4]

تستدعي صياغة الكفاءات المستهدفة مراعاة المعايير السالفة الذكر وذلك حتى يحقق المنهاج التعليمي غاياته التربوية، ولن يتأتى ذلك إلا إذا كيفت هذه الكفاءات وبشكل دائم مع المبادئ العامة للتعلم.

ونخلص من هذا إلى أن الكفاءات التعليمية المستهدفة هي التي تحدد محتوى النصوص التعليمية وذلك بانتقاء المادة المعرفية المناسبة لتحقيق الأهداف التربوية وإدماج هذه المادة في الواقع التعليمي لتتحول بذلك إلى مهارة مكتسبة.

---

[1] - المرجع السابق، ص25-26.

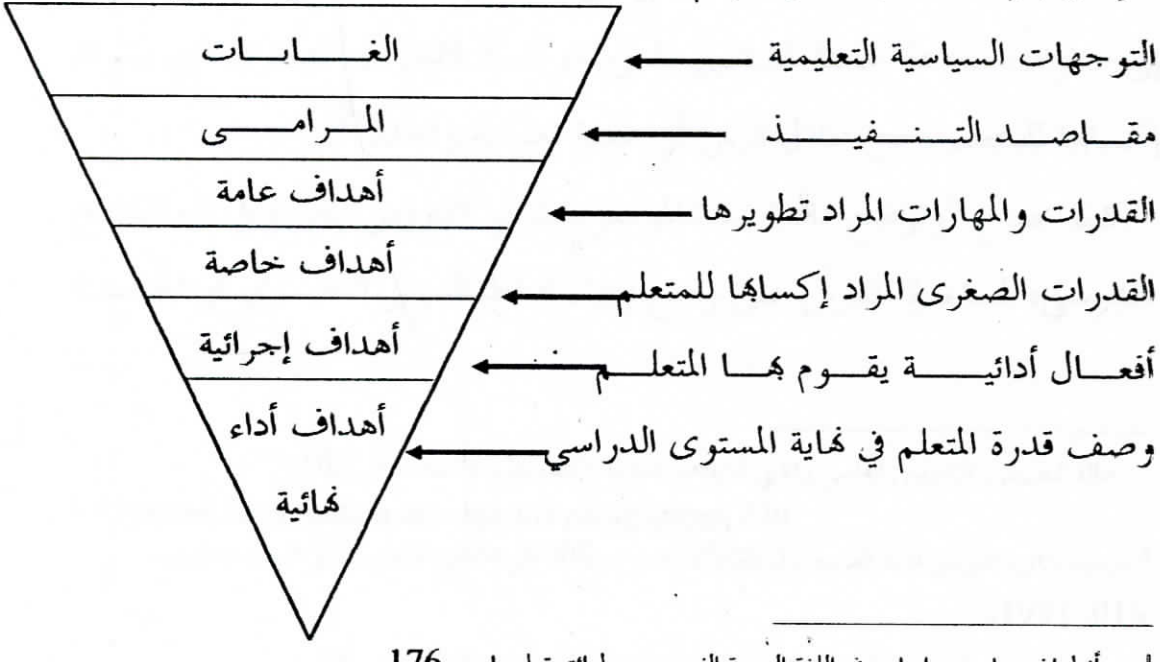
[2] - د. رشدي عبد الله طعيمة، الذاتية الثقافية في مناهج اللغة العربية وكتبها،ص138، المجلة العربية للثقافة، العدد الثامن،1995.

[3] - المرجع نفسه، ص138.

[4] - ينظر:د. أنطوان صياح، دراسات في اللغة العربية الفصحى وطرائق تعليمها، ص176.

2-4-5 مستويات الأهداف:

يجب أن يعرف" أن الأهداف التربوية تستمد عناصرها من فلسفة التربية التي نرى جذورها في فلسفة الوجود لجماعة بشرية معينة وفي مفهومها للحياة وللإنسان"[1]، ونفهم من ذلك أن هذه الأهداف هي التي تحدد التوجهات الأساسية والضرورية للسير في أي خطوة من خطوات العمل التربوي. ولإدراك أهمية هذه الأهداف "علينا أن ننظر إلى تعثر النظم التعليمية التي لم تحدد فيها الأهداف بصورة دقيقة وشاملة، وإلى تخبط الأساتذة الذين لم يدركوا أهداف نشاطهم التربوي المتجسد في عملهم اليومي، وكيفية اندراج هذا النشاط في خدمة الأهداف الكبرى التي وضعها فلاسفة النظام التربوي"[2]، حيث تتمثل هذه الأهداف في شكل هرم معكوس تتدرج من الأعلى إلى الأسفل انطلاقا من الغايات مرورا بالمرامي إلى الأهداف العامة(**Objectifs généraux**)، ثم الخاصة(**spécifiques**) ثم الأهداف الإجرائية(**Opérationnels**) ثم أهداف الأداء النهائية. كما في الشكل الآتي:



[1] - د.أنطوان صياح، دراسات في اللغة العربية الفصحى وطرائق تعلمها، ص176.

[2] - المرجع نفسه، ص176.

- أما الغايات فهي "تتصف بالتجريد والعمومية، وتعبر بصدق عن فلسفة المجتمع وطموحاته"[1]، فهي عبارة عن أهداف عامة "توحي بتوجهات السياسة التعليمية"[2].

- وأما المرامي فهي"المقاصد التي تحرص على تنفيذها مؤسسة أو منظمة أو جماعة بواسطة برنامج محدد"[3]، وتستخلص المرامي من الغايات التربوية وهي تخص المقرر أو البرنامج أو المادة التعليمية.

- أما الأهداف العامة "فتحدد وتصف النتيجة الفعلية التي تظهر عند التلميذ أو عند الطالب، في شكل قدرات ومهارات وخبرات جديدة، وفيما يكتسبه من مواقف وقيم وسلوكات ايجابية بعد انتهاء مرحلة معينة من التعليم والتكوين"[4]، ومن أمثلتها:

1- تدريب التلميذ على معرفة الحروف ومخارجها وأصواتها نطقا وكتابة.

2- تكسب التلميذ على تصريف الأفعال وإعراب الجمل (ضبط الحركات) البسيطة.

- أما الأهداف الخاصة فتستخلص من الأهداف العامة وهي التي "تتحول إلى عبارات متعددة حاملة لمضامين ملموسة، تجسد القدرات الصغرى التي يراد إكسابها للمتعلم ، من خلال درس أو حصة تعليمية واحدة"[5].

كما تصاغ "وتوضع دائما بمعية الموضوعات أو الدروس المقررة في البرنامج المدرسي، لمساعدة المدرس على وضع وبناء مخطط الدرس النظري أو الحصة

---

[1] - خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، ص105.

[2]- J.Pocztar, La définition des objectifs pédagogique, P30.

[3] - رشيد بناني، تدريس اللغة العربية بواسطة الأهداف، ص08، دار الخطابي للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط01، 1991.

[4] - خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، ص66.

[5] - رشيد بناني، تدريس اللغة العربية بواسطة الأهداف، ص08.

التطبيقية أو عند بناء أسئلة الامتحان."[1]،فكل نص تعليمي إلا وله أهدافه الخاصة به، نظرا لخصوصية كل نص ولطبيعته التي يتميز بها عن غيره من المواد، فنص الرياضيات ذو طبيعة علمية يطغى عليه التجريد، بينما نص التاريخ فهوذو طبيعة إنسانية يطغى عليه الجانب الإنساني الاجتماعي والفلسفي أحيانا، ويمتاز بواقعية. ، لذلك تم إطلاق هذه الصفة"(الهدف الخاص) على موضوعات المواد الدراسية المقررة "[2]ومن أمثلتها :

1- التمييز بين الشعر الهجائي والرثائي.

2- تعليم طريقة طرح الأعداد العشرية، وتمكين التلاميذ من التمييز بين الأفعال الصحيحة والأفعال المعتلة.

- وأما الأهداف الإجرائية" فتصف وتحدد حجم ونوعية المعلومات والمعارف في شكل نظريات، أو قواعد أو حقائق أو مصطلحات ومفاهيم ، أو مواقف أو قيم أو خبرات ومهارات وأداءات، التي يتوقع من التلميذ القيام بها بمساعدة المدرس عند عرضه لموضوع الدرس"[3].

2-4- أهداف الأداء النهائية:

لقد ظهر استجابة لمطالب المناهج التربوية والتعليمية ونظرا للنقائص التي سجلتها على مستوى المتعلم ما يسمى بأهداف الأداء النهائية،"وهي تصف قدرة المتعلم عندما يصل نهاية المستوى الدراسي، وهذه الأهداف غير محددة بزمن معين لتناسب القدرات المختلفة للمتعلمين"[4]، ولكن قد نتساءل هل يمكن أن يقدم التعليم دون ارتباط بزمن معين؟، لذا "فإن المتعلم إذا وصل إلى نهاية الفترة

---

[1] - خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، ص67.

[2] - مرجع نفسه، ص67.

[3] - مرجع نفسه، ص68.

[4] - عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، ص29.

الزمنية و لم يمتلك المهارات المطلوبة بعد فإنه لا يعد راسبا ولكنه يعد غير مكمل للمهارات المطلوبة للانتقال إلى المستوى التعليمي الأرقى، ويمنح الوقت اللازم له لامتلاك المهارات المطلوبة."[1]

2-5-1- مزايا أهداف الأداء النهائية[2]:

أولا: للطلبة:

- تحقق المهارات اللازمة للعمل.
- تتيح الفرصة لكل طالب لرفع مستوى كفاءته لأداء المهارات.
- تستوعب وتنمي كافة أنواع القدرات الفردية.
- تتناسق المحتويات مع الأهداف العامة.
- تتيح الفرصة للاختيار من بين مواد ووسائل تعليمية متنوعة.
- الاعتراف بالمهارة المحققة سابقا و اعتمادها رسميا.

ثانيا: للمعلم:

- التحكم في الوقت واستغلاله لتوجيه العملية التعليمية بدلا من إلقاء المعلومات.
- إتاحة فرصة أكبر للعمل مع أفراد أو مجموعات صغيرة.
- تقلل من إلقاء المحاضرات وتقلل من تحضير الامتحانات التقليدية.
- تقلل من تصحيح الاختبارات الكتابية.
- إعطاء فرصة أكبر لتقليل عملية الأداء للمهارات المهنية.

---

[1] - المرجع سابق، ص29.

[2] - المرجع نفسه، ص30.

3- نقد تصميم النصوص في كتابي السنة الأولى والثانية متوسط:

3-1- مكونات نصوص القراءة:

أظهرت نتائج تحليل طريقة تصميم نصوص القراءة في كتابي القراءة العربية للسنة الأولى والثانية متوسط، أن هذه النصوص تحتوي على جزئين فقط وليس ثلاثة أجزاء، فإما أن يبدأ درس القراءة بالنص مباشرة كما في كتاب السنة الأولى دون وجود مكونات تمهيدية سابقة للنص، أو قد يبدأ بهذه المكونات مع غياب المكونات الأخرى كما في كتاب السنة الثانية متوسط.

أ- المكونات التمهيدية للنص (السابقة للنص المقروء): أظهرت النتائج أن نصوص القراءة في كتاب السنة الأولى متوسط لا تحتوي على أية مكونات قبل النص، كالأهداف والتعليمات الموجهة أو أسئلة سابقة للنص أو شرح سابق لبعض المفردات الجديدة فهناك **55** درسا لا تحتوي على صور سابقة للنص (كما هو موضح في الجدول رقم **01**)، و**46** درسا تحتوي على صور سابقة ومصاحبة للنص، ولكنها لا تشتمل على أسئلة أو توجيهات تبين أساليب استخدام هذه الصور لإثارة معلومات المتعلم السابقة عن موضوع النص.

أما كتاب السنة الثانية فقد احتوى على هذه المكونات وتعتبر خصلة محمودة تحسب للمدرسة الجزائرية بإتباعها المنهج العلمي في وضع نصوص هذا الكتاب، ولكن هذا لا ينفي عدم وجود نقائص سوف نتطرق إليها لاحقا.

ج- المكونات المصاحبة للنص المقروء: إن ما لاحظناه من خلال التحليل هو عدم استخدام نصوص متدرجة في الطول في كتاب الصف الواحد وفي كتب الصفوف المختلفة، فقد جاءت غير منظمة لترد أحيانا طويلة وأحيانا أخرى قصيرة، كما أنها لم تختلف في درجة تعقيدها من الناحية التنظيمية كذلك، أما بالنسبة للصور التي قبل النص والمصاحبة له والتي تليه فتتحدد من خلال التكرارات المذكورة في الجدول الآتي:

تكرارات الدروس التي تحتوي على صور قبل النص ومصاحبة للنص وبعد النص في كتب القراءة لكل صف دراسي	الأولى متوسط	الثانية متوسط	المجموع
دروس تحتوي على صور قبل النص	**11**	**30**	**41**
دروس تحتوي على صور مصاحبة للنص	**29**	**46**	**75**
دروس تحتوي على صور تلي النص	–	–	–
المجموع الكلي للدروس التي تحتوي على صور	**29**	**46**	**75**
المجموع الكلي للصور في الكتابين	**41**	**76**	**117**

أما بالنسبة للأسئلة المصاحبة للنص، فقد أظهرت نتائج التحليل أن نصوص القراءة في الصفين لا تحتوي على أسئلة تتخلل النص، أي لا يشتمل على سؤال أو اثنين قبل كل فقرة في النص لإعداد أذهان المتعلمين لاستقبال الفقرة القادمة التي تحتويها الفقرة التالية(أنظر الجدول رقم 2).

عدد الأسئلة التي تسبق النص وتتخلل للنص وتلي النص في دروس القراءة لكل صف دراسي	الأولى متوسط	الثانية متوسط
أسئلة قبل النص	–	–
أسئلة تتخلل للنص	–	–
أسئلة تلي النص	كلها	**35**

أما بالنسبة للعلامات التنظيمية، فقد أظهرت النتائج اشتمال النصوص في كتابي الصفين على العنوان الرئيسي للدرس الذي يبين الموضوع العام للنص، كما احتوت على العناوين الفرعية استخدمت فيها النقاط المرقمة، أما العلامات اللفظية المصاحبة للنص مثل التعليمات والملاحظات والتعليقات والشروح الهامشية، فنجد في كتاب السنة الأولى أن الهامش السفلي خصص لشرح معاني

المفردات بينما خصص في كتاب السنة الثانية متوسط الهامش الأيمن، في حين لم يرد في الهامشين الأيمن والأيسر للكتابين الملاحظات والتوجيهات والتعليمات التي تساعد المتعلمين على الانتباه للمفردات الصعبة في النص والتعرف على الأفكار الرئيسة في النص عند مقروئيته.

ج- المكونات التالية للنص المقروء: إن جميع الأسئلة الواردة في كتابي القراءة للصفين هي أسئلة قصيرة الإجابة وغير متنوعة، لا من حيث الصيغة ولا من حيث المهارات التي تقيسها، فهي لا تشتمل على أسئلة صح وخطأ، أو اختيار من متعدد ما عدا أسئلة التكملة أو التتممة التي وجدناها واردة في الكتابين.

ولاحظنا أن هذه الأسئلة مصنفة حسب المهارات التي تقيسها. حيث أشير إلى نوع الأسئلة (فهم المقروء، لغة ومفردات، إملاء، تقنيات التعبير)، إلا أن هذه الأسئلة لا تغطي جميع المهارات القرائية مثل مهارة تنظيم النص وترابطه والمهارات التدريسية وكذلك مهارة استخدام السياق مع عدم وجود أمثلة وتمارين محلولة توضح كيفية تلخيص النص، وقد وردت أحيانا في كتاب السنة الثانية لكن في نشاط التعبير الكتابي وتعرف هذه العملية في الدراسات الحديثة بتقنية اختصار النص وقد أشرنا لهذه التقنية في الفصل الثاني، كما أن التمارين لم توضح كيفية استنباط معاني مفردات النص.

3-2- الشكل العام لنصوص القراءة:

يتضح أن الشكل العام لنصوص القراءة موحد في كتابي الصفين، حيث يتكون من عنوان ونص مكون من عدة فقرات متتالية جاءت مرتبة في عمود واحد دون مراعاة لنوع النص وموضوعه، إلا القصائد الشعرية فقد جاء بعضها مطبوع في شطرين بالطريقة المتعارف عليها في الشعر العربي، هذا وتوجد مسرحيتان في كتاب السنة الثانية الجزء الأول منه طبعت على شكل حوار، كما

أن جميع أسطر النص المطبوع متساوية الطول في جميع أنواع النصوص(نص قرآني،أحاديث، قصائد شعرية، نصوص علمية، نصوص قصصية،... الخ).

أما بالنسبة لحجم الخط الذي كتبت به النصوص فقد جاء موحدا في جميع الدروس، حيث كتبت جميعها بخط النسخ المتعارف عليه، وقد كتبت حتى النصوص القرآنية سواء كانت النص الأساسي في الدروس أو آيات تخللت بعض النصوص، كما وردت الآيات القرآنية الكريمة والأحاديث الشريفة والقصائد الشعرية مشكولة كليا، في حين جاءت النصوص العلمية مشكولة جزئيا.

أما العلامات المطبعية المستخدمة في نصوص القراءة للصفين فهي أرقام، حيث تحمل المفردة في النص الرقم نفسه الوارد في الهامش السفلي أو الأيمن الذي يحمل أرقاما متسلسلة، وذلك لربط الكلمة الواردة في النص بشرحها في الهامش.

أما أسطر النص وفقراته فهي غير مرقمة في الكتابين وأظهرت النتائج وجود نصين مرقمين فقط في كتاب السنة الثانية متوسط وهما عبارة عن قصيدتين شعريتين أما بالنسبة للأحاديث الشريفة والآيات القرآنية فقد كتبت باللون الأزرق الفاتح وذلك في الدروس الخاصة بها في حين كتب العنوان الرئيس للنص في كتاب السنة الثانية بالخط الغامق الأسود وبالأزرق في كتاب السنة الأولى متوسط ونجد العنوان الفرعي في كتاب السنة الأولى ورد بالخط الكوفي الغامق وباللون الأحمر الفاتح، وورد بالأزرق وبخط النسخ الغامق في كتاب السنة الثانية.

وتجدر الإشارة إلى أنه لا توجد داخل النصوص كلمات أو أسطر كتبت بالخط المائل، كما لا توجد كلمات وضع تحتها خط، مع أنه قد وجدت كلمات كتبت بالخط الأسود الغامق، ولكننا لم نجد علامات مطبعية تبرز الأفكار الثانوية والفكرة الرئيسية للنص.

3-3- المواصفات الجمالية لنصوص القراءة:

استخدم في كتابي القراءة للصفين ورقا عاديا غير صقيل. وكتبت نصوص هذين الكتابين باللون الأسود على خلفية بيضاء، واختلف في كتابة عناوين النصوص فقد وردت في كتاب السنة الأولى باللون الأزرق وفي كتاب السنة الثانية باللون الأسود القاتم واللون البني، أما الآيات القرآنية فقد كتبت باللون الأزرق على خلفية بيضاء.

وبالنسبة للأسئلة التي تلي النصوص فقد كتبت باللون الأسود على خلفية بيضاء في حين كتبت الكلمات المشروحة في الهامش السفلي للنص لكتاب الصف الأول متوسط باللون الأسود الغامق(خط مضاعف)، ووردت في كتاب الصف الثاني متوسط باللون البني الغامق.(أنظر الجدولين رقم **03** و **04**).

وبالنسبة للصور والرسومات التي تسبق النص أو تصاحبه أو تليه فهي صور فوتوغرافية غير ملونة(باللونين الأسود والأبيض) وبعض الصور عبارة عن رسم تخطيطي وهي غير واضحة المعالم، وقد ورد تحت الصور التي يحتويها كتاب السنة الثانية متوسط عبارة موجزة توضح مقصود الصورة وهذا ما لم يرد في كتاب الصف الأول متوسط وهو الذي يحتاج إلى ذلك.

جدول رقم (**03**):

لون الخلفية في نصوص القراءة لكل صف دراسي	الأولى متوسط	الثانية متوسط
خلفية النصوص	بيضاء	بيضاء
خلفية الأسئلة	بيضاء	بيضاء

جدول رقم (04): الألوان المستخدمة في نصوص القراءة لكل صف دراسي وفق متغيرات الدرس.

الصف	العنوان	المفردات وشرحها	الآيات	الأحاديث	الأسئلة	عنوان الأسئلة
الأولى متوسط	أزرق أحمر فاتح	أسود غامق (خط مضاعف)	أزرق	أزرق	أسود غامق	أزرق
الثانية متوسط	بني غامق أسود غامق أصفر أزرق	بني غامق	-	-	أسود غامق	أزرق بني فاتح أصفر

4- مناقشة النتائج: و نخلص من خلال دراستنا هذه إلى ما يلي:

أولاً: اتضح من خلال النتائج أن نصوص القراءة احتوت على أقل عدد من المكونات وينقصها الكثير من المكونات الأساسية، فهي لا تحتوي على جزء تمهيدي يشمل منظمات سابقة للنص. كما لا يصحب النص المقروء أنشطة أو تعليمات أو توجيهات في الهامشين، ولا يحتوي النص على أسئلة تتخللها.

ثانيا: يظهر من النتائج أن تصميم نصوص القراءة في كتاب الصف الأول تم بمعزل عن نصوص الكتاب الآخر وذلك من ناحية اختيار النصوص وترتيبها،

حيث رتبت النصوص في الكتاب الواحد بطريقة عشوائية، إذ لم يستعمل الترتيب التصاعدي من حيث الطول سواء في كتاب الصف الواحد أو في الكتاب الذي يليه.

ثالثا: أظهرت النتائج كذلك أن تصميم نصوص القراءة موحد في كتاب الصف الواحد وفي كتابي الصفين، وذلك من حيث مقاس الخط و الألوان المستخدمة والعناوين ولون الأسئلة وخلفيتها مع وجود اختلاف نسبي في الألوان المستعملة في كتابة العناوين الرئيسة والفرعية ونوعية الخطوط التي كتبت بها.

وأكدت الباحثة سعد سعادة الجرف" أن يوحد تصميم دروس القراءة في كتابي الصف الواحد أو كتب المرحلة الواحدة على الأكثر ويكون لكتب كل صف أو مرحلة على الأكثر تصميم مختلف"[1]، وهذا ما أكده المختصون في مجال التعليم فأشار هارتلي(**1986**)**'Hartley'** "إلى ضرورة توحيد تصميم الدروس في الكتاب الواحد لتسهيل عملية التعلم من النص وحتى لا يؤدي عدم التوحيد إلى التشويش والخلط أثناء عملية التعلم."[2]، كما ترى الباحثة"أن توحيد تصميم الدروس في كتب جميع الصفوف من شأنه أن يقلل من جاذبية ودرجة تشويق الدروس والنصوص"[3].

رابعا: استخدمت في كتابي الصفين مقاسات مختلفة للصفحة، فاعتمد مقاس (**16.5x23.5**) في كتاب السنة الأولى متوسط،واعتمد مقاس(**19x27.5**)في كتاب السنة الثانية، لكن في دراسة أجراها وايس(**1978**) **Weiss** أكد "أن الأطفال يفضلون صفحات مقاسها(**20X13.8**)."[4]

---

[1] - سعد سعادة الجرف،المرجع المذكور سابقا.

[2]- Hartly, J. Planing the typographic al structure of instructional text.

[3] - سعد سعادة الجرف، المرجع المذكور سابقا .

[4]- Weiss, M, Children's preferences in trade book format factors. ERIC N° ED 188139, 1978.

خامسا: أظهرت النتائج أن نصوص القراءة في الكتابين طبعت على شكل فقرات متتالية في عمود واحد ذي أسطر متساوية الطول، و هدا ما جعل هارتلي **Hartley (1986)** يشير إلى ضرورة "أن تكون الأسطر متعرجة وليس ممتلئة لأن ذلك يؤثر على المسافات بين الكلمات والذي يؤثر بدوره على سرعة القراءة ."[1]، وفي دراسة أجراها توسون **Thompson(1991)** على بعض طلاب الجامعة أكد"إن لعدد الأعمدة وتعرج الأسطر دوراً في تذكر النصوص"[2]، فوجد الباحث أن درجات الطلاب في التذكر كانت أعلى في النص ذي الأسطر المتعرجة والنص الذي يفصل أعمدته خط واحد وسط الصفحة.

سادساً: اتضح من خلال الدراسة أن نصوص الكتابين كتبت بالون الأسود على خلفية بيضاء وكتبت النصوص القرآنية باللون الأزرق على خلفية بيضاء، وكتبت الأسئلة باللون الأسود الغامق (المضاعف) على خلفية بيضاء كذلك، وأستخدم خط النسخ في كتابة هذه النصوص.

أما مقاس الخط فيرد في بعض النصوص بحجم كبير وفي أخرى متوسط خاصة في كتاب السنة الثانية ، وفي الدراسة التي أجراها **'وايس'** والتي أشرنا إليها سابقا وجد أن تلاميذ الصفوف الأخيرة من المرحلة الابتدائية يفضلون خطاً بمقاس **12**(باللغة الانجليزية)، وترى الباحثة سعد سعادة الجرف أنه"يفضل أن يكون الخط أكبر و يفضلون استخدام نمط بسيط واضح للخط."[3]

ويرى بلادزويرث**Bloodsworth(1993)** "أن حجم الخط يؤثر على سرعة القراءة "[4]، "كما يرى معظم الناشرين أن أصغر مقاس للخط يمكن استخدامه في

---

[1] - Hartly, J. Planing the typographic al structure of instructional text.

[2]- Thompson, D. Readining prints media: the effects of justification and columrrule or memory. ERIC N°. ED337749.(1991).

[3] - سعد سعادة الجرف، المرجع المذكور سابقا .

[4] - Bloodsnworth, J.legibility of print. ERIC N°.ED 355497, 1993.

الكتب المدرسية باللغة الانجليزية هو **10** أو **11**، لأن استخدام الخط الأسود على خلفية بيضاء أكثر وضوحاً من استخدام خط أبيض على خلفية سوداء."[1]، ويرى هارتلي **Harttey(1986)** "ضرورة استخدام نفس العلامات المطبعية للدلالة على نفس النقطة أو المكون الذي نريد إبرازه والتأكيد عليه، لأن استخدام عدة علامات مطبعية لإبراز نفس النقطة أو الجانب من شأنه أن يؤدي إلى الخلط والتشويش."[2].

سابعاً:إن وضع صورة النصوص كان بطريقة عشوائية، سواء من حيث عددها أو موقعها في النص أو نوعية النصوص التي وضعت فيها، فنجد أربع صور في درس واحد ولا نجد في بعضها ولا صورة، وقد توضع الصور في نواحي منفصلة دون النص وهذا ما يتعب نظر المتعلم، وأحياناً توضع الصور منفصلة دون نص وهذا ما لاحظناه كثيراً في كتاب الصف الثاني متوسط وترى 'أوكيف' و 'سولمان' **Okeefe and solman (1987)** "أن توضع الصور بجوار النص ذي الصلة بها"[3]، وأشارت الباحثة سعد سعادة الجرف إلى دراسة قامت بها 'راينواين' على تلاميذ الصف الثالث الابتدائي استخدمت فيها **8** تصاميم للصور المصاحبة للنص، وجدت " أن فهم التلاميذ كان أفضل عندما وضعت الصور في الصفحة المقابلة للنص. كما كان فهم التلاميذ للنص الذي وضع فيه كل من النص والصورة على الصفحة اليمنى جيداً (في حالة النص الانجليزي، أي على الصفحة اليسرى في حالة النص العربي). أما وضع النص قبل الصورة أو الصورة قبل النص فكان أقل تأثيراً على فهم النص المقروء."[4]

---

[1] - سعد سعادة الجرف، المرجع المذكور سابقا، .

[2]- Hartly, J. Planing the typographic al structure of instructional text.

[3]- Okeefe, E, and Solman, R. The influence of illustrations on childrens comprehension of written stories. Journal of reading behavior;19,4,353-37-1987.

[4] - سعد سعادة الجرف، المرجع المذكور سابقا.

ووجدت الباحثة جوتري " أن طلاب الجامعة يفضلون النصوص المطبوعة على شكل عمودين تخترقهما الصور والرسومات المصاحبة أكثر من النصوص المطبوعة في ثلاثة أعمدة وتخترقهما الصور والرسومات."[1]

4- نقد أهداف تدريس النصوص وكفاءاتها المستهدفة:

4-1- نقد الأهداف العامة:

جعلتنا ملاحظتنا لمنهاجي اللغة العربية في الطور المتوسط نخرج بالتقييم الآتي:

أ- أن الأهداف قائمة على أساس التعلم المبني على الكفاءات الذي ينطلق من منظور تربوي نفسي لساني والذي أصبح الهدف منه"هو القدرة على استخدام المعلومات في حل المشكلات التي تواجه الإنسان"[2]، وهذه خصلة حميدة تحسب للمدرسة الجزائرية، ولكن رغم ذلك سجلنا عليها بعض النقائص التالية:-

ب- الأهداف لا تتميز بالدقة في التحديد كما أنها تبدو ناقصة التعداد وهذا ما يتضح من خلال عبارة "وغير ذلك من الأهداف العامة التي يحققها هذا النشاط."[3]، أما خلوها من الدقة يتضح من خلال الجمع بين الأهداف العامة والغايات كما ورد في منهاج السنة الأولى من التعليم المتوسط وبالضبط في الأهداف العامة لنشاط المطالعة حيث قال "...والمساهمة في

---

[1] - المرجع السابق

[2] - عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، ص22 .

[3] - مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط،ص25، اللغة العربية، مديرية التعليم الأساسي، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر،2003.

تكوين الشخصية المتميزة المؤثرة في محيطها والمتأثرة بإنتاج الآخرين"،[1] وهذه حسب رأيي غايات يتطلع إليها المجتمع.

ج- عدم التميز بين الأهداف، فقد نجد معظم الأهداف المطلوب تحقيقها في نشاط معين تتكرر في نشاط أخر، وهذا يؤكد عدم تحديد الأهداف وضبط صياغتها، حيث أنها تتضمن أكثر من مهارة ، فالتكرار يصعب عملية التمييز بين مقاصد كل نشاط ومن ثمة يقع المتعلم في الخلط ومثال على ذلك ما ورد في الأهداف الخاصة بالمادة"تلخيص النص مشافهة وكتابة"[2] ثم تكرر في الأهداف العامة للمادة "تلخيص المقروءة بلغة سليمة وفكر منتظم"[3] ليتكرر مرة أخرى في الأهداف الخاصة بنشاط القراءة "أن يلخص النص بصوغ جديد من إنشائه مشافهة وكتابة"[4]، ثم ورد في الأهداف الخاصة بنشاط دراسة النص الأدبي " يلخص مضمون النص الأدبي الشعري أو النثري"[5] ، فلماذا لا تجمع هده الصيغ في صيغة واحدة هي : (تمكين المتعلم من إدراك المسموع و المقرؤ، مع تنمية القدرة لديه لإعادة صياغته بتعبير سليم كتابي و شفوي).

د- الأهداف صعبة التحقيق في ظل غياب الوسائل التكنولوجية و التقنيات الحديثة في المدرسة، "لان الكثير من وسائل التقنية يسهل عملية التعلم ويمكن كل فرد من الممارسة الفردية، ويجعل عملية التعلم عملية ممتعة و مسلية"[6]

---

[1]- المرجع نفسه، ص27.

[2]- المرجع نفسه، ص21.

[3]- المرجع نفسه، ص22.

[4]- المرجع نفسه، ص23.

[5]- المرجع نفسه، ص26.

[6]- عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، ص26.

كما أن التدريس بالكفاءات يقوم على المتعلم الذاتي الذي يقتضي اعتماد تقنية الحاسوب لتخير الدقة و السرعة في تحقيق الأهداف.

ثم إن هذه الأهداف بعيدة عن الموضوعية العلمية لما فيها من المبالغة، لأن تحقيقها في نهاية السنة الدراسية فيه ضربا من التعجيز؛ إذ أن المتعلم لا يستطيع استعاب كل هذه المهارات لوحده مع قلة الوسائل ونقص التكوين للمعلمين في هذا المجال من التعليم (التعليم المبني على الكفاءات)، وكذلك غياب إستراتيجية محكمة تقوم على متابعة وتقويم المناهج التعليمية لتحديد النقائص و المعوقات التي تعترض سبيل تحقيق أهدافها.

بعد دراستنا للأهداف العامة، ننتقل إلى دراسة الأهداف الخاصة بالنصوص الأساسية لكل سنة من السنتين.

4-2- نقد الأهداف الخاصة:

4-2-1-أهداف السنة الأولى متوسط:

يتضح من خلال الملاحظة أن القائمين على تحديد أهداف المناهج الخاصة قد وفقوا في جانب و لم يوفقوا في الجانب الآخر، حيث إن تحديدهم للأهداف الخاصة لقواعد اللغة جاء في غاية الدقة، وذلك بتفاديهم للعبارات العامة مع تفريقهم بين النحو كوسيلة تساعد على ممارسة التعبير وكمادة علمية من مواد اللغة العربية له أهدافه الخاصة به.

أما الجانب الآخر الذي لم يوفقوا فيه هو تحديد الأهداف الخاصة بالنشاطات الأخرى وسنعرض لأهداف نشاط منها ثم نناقشها.

ومن جملة هذه الأهداف، أهداف نشاط المطالعة التي جاءت كما يلي[1]:

1- يقرأ المتعلم النصوص المختلفة الأغراض و الأشكال قراءة ذاتية .

[1] - مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط،ص27.

2- يوظف المعجم اللغوي في الشرح.

3- يستخلص أفكار النصوص العامة و الأساسية و الرئيسية و يصوغها.

4- يستخلص المغزى ويصوغه .

5- يستثمر النصوص في إبداعاته اللغوية و الأدبية و الفكرية.

6- يبدي رأيه حول النصوص بما يسمح به مستواه.

7- يلخص أو يقلص النصوص معتمدا على نفسه.

8- يستثمر نصوص المطالعة في تثبيت مكتسباته اللغوية وفي دعمها.

بعد قراءتنا المتفحصة لهذه الأهداف استنتجنا الملاحظات التالية:

1- اشتملت هذه الأهداف على بعض الأهداف العامة كالهدف (6) و(8)، و لم تشير إلى الأساليب الواجب إتباعها لاكتساب هذه المهارات كعبارة (يستثمر النصوص في إبداعاته)، (يوظف المعجم اللغوي في الشرح)، كل هذه الأهداف هي عامة ولا يمكن أن تكون أهدافاً خاصة.

2- هناك نوعاً من التداخل بين الأهداف الخاصة لنشاط والأهداف الخاصة لنشاط آخر، وإن كان الغرض من ذلك تحقيق مبدأ التكامل الأفقي[1] في تعلم اللغة العربية باعتبارها بنية موحدة ومتماسكة لا يمكن فصل أجزاءها بعضها عن بعض، فإن واضعي هذه الأهداف حسب رأيي لم يحسنوا صياغة أهدافهم على هذا المبدأ، فالأهداف الخاصة متداخلة وليست متكاملة وما يثبت ذلك هو تكرار الهدف الواحد لنشاط ما في أهداف نشاط أخر وقد أشرنا إلى ذلك من قبل.

[1] - التكامل الأفقي: هو الذي تندرج فيه المفاهيم والأفكار من درس إلى آخر داخل الوحدة أو بين وحدة وأخرى في مناهج السنة الدراسية الواحدة. أما التكامل العمودي فتبنى فيه الموضوعات والتراكيب والمفاهيم في مستوى من مستويات الدراسة على ما تم تقديمه في السنة السابقة واعتبارا لما سيقدم في السنة اللاحقة.أنظر: د.رشدي طعيمة، مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي، ص11، دار الفكر العربي، بيروت- لبنان، 1998.

4-2-2- أهداف السنة الثانية متوسط:

يبدو أن أهداف السنة الثانية متوسط لا تختلف كثيرا عن أهداف السنة الأولى متوسط من حيث النقائص التي عرضناها، ونظرة في أهدافها جعلتنا نخرج بالنتائج التالية:

1- أن الأهداف التي وضعت في المنهاج مبالغ في تخطيطها، إذ لا يمكن تحقيقها في سنة واحدة هذا إذا ما نظرنا للحجم الساعي الذي حدد لمادة اللغة العربية وهو **05** ساعات الموزعة على ثلاث نشاطات على حسب ما يأتي:[1]

- القراءة ودراسة النص: ثلاث ساعات أسبوعيا.
- التعبير الشفوي: ساعة واحدة أسبوعيا.
- التعبير الكتابي: ساعة واحدة أسبوعيا.

وإذا كان نشاط القراءة ودراسة النص أخذ الحصة الأكبر في التخطيط فإن ذلك يبقى غير كافي لتحقيق أهدافه إذا ما نظرنا إلى ما يحتويه من نشاطات أخرى كان من الأحسن مراعاة مقدارها من الزمن عند وضع المناهج، حيث يتم في هذا النشاط تناول(المفردات والصيغ، وقواعد اللغة، الإملاء،ومبادئ البلاغة)، كما أن أهداف نشاط التعبير الكتابي والشفوي عموما تفوق قدرات المتعلمين اللغوية والفكرية خاصة وإنهم في مرحلة بداية التعلم.

ولا بد أن نشير إلى نقطة رئيسية تحدد بدقة المعوقات التي تعترض فهم المتعلمين وهي صعوبة المصطلحات المستعملة مثل مصطلح(فقه اللغة وملكة اللغة) وهما مصطلحان قد يلتبس فهمهما عند الطالب والمتعلم في مستوى عال من التعليم، فكيف بطالب في مرحلة بداية التعلم، فقلما نجد متعلم في هذه المرحلة يستطيع كتابة نص خال من الأخطاء والعبارات العامة والتراكيب

---

[1] - مناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط، اللغة العربية، ص23.

الغامضة، فلماذا ننطلق به إلى تحصيل ملكة اللغة من خلال تحرير الوثائق الإدارية وإنتاج نصوص متنوعة.

2- مضامين الأهداف غير محددة مثال ذلك العبارات التالية:"(إنتاج نصوص متنوعة)؟و(بعث آليات اللجوء إلى الكتابة، بشكل تلقائي في وضعيات الحياة اليومية)؟، (الكتابة من أجل التواصل)"[1] فأهداف هذه العبارة غير مضبوطة وغير محددة بمثال أو فكرة تبين المقصود منها، وإلا كيف يتم إنتاج النصوص المتنوعة؟ أو كيف يتم بعث آليات اللجوء إلى الكتابة؟ أو كيف تتم الكتابة من أجل التواصل؟

3- كما نلاحظ أن أهداف التعبير بنوعيه الشفوي والكتابي منفصلة عن نشاط اللغة الذي يعد مرتكز أساسي في التقليل من الأخطاء النحوية والإملائية.

وكاقتراح مني أدعو إلى الاعتناء بهذا الجانب في تجسيد تقنيات التعبير لأن سلامة الملكة اللغوية تؤدي بالضرورة إلى سلامة الأداء الفعلي للغة بنوعيه الشفوي والكتابي.

وخلاصة القول وفي ضوء بيداغوجية الكفاءات وأهميتها في عملية إكساب المهارات بتحديدها وصياغتها للخطوات التي تستعمل في امتلاكها وطريقة تقويمها التي تعتمد على الأهداف النهائية،و قد تمكنا من تقويم الأهداف العامة والخاصة للغة العربية في الطور الأساسي للسنتين الأولى والثانية متوسط وتوصلنا إلى النتائج التالية:

1- إن واضعي أهداف المنهجية استعانوا بما جد من بحوث تربوية ولسانية ونفسية في مجال تعليمية اللغات واستفادوا منه في إرساء أهداف المناهج مراعين بذلك اهتمامات المتعلم بإعطائه السلطة المطلقة في تجسيد مهارات

---

[1] - مناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط،ص31.

اللغة وقيادة أطوار العملية التعليمية، إلا أن ذلك لم يمنع من وجود بعض النقائص المنهجية، وقد سجلنا على هذه الأهداف جملة من العيوب نلخصها فيما يأتي:

2- أن الزمن المحدد لتجسيد هذه الأهداف لا يكفي بالنظر إلى نوعية التعليم وتعدد النشاطات ونقص الوسائل التكنولوجية الكفيلة بتحقيق السرعة في التعليم.

3- اتسمت صياغة الأهداف بالعموم في المنهاجين مما جعلها بعيدة عن الدقة العلمية في التحديد.

4- عدم التمييز المتقن بين الأهداف العامة والأهداف الخاصة مما يجعل المتعلمين يقعون في الخلط بين الأنشطة التعليمية وهذا ما لا يساعدهم على تذكر المعلومات بل قد يدفعهم إلى الارتجال وعدم التحكم الجيد في المهارة، وهذا قد يعقد من عملية التقويم بأنواعه التحصيلي والذاتي والتكويني وغيره.

5- تداخل الأهداف، مما أدى إلى تكرارها وعدم خضوعها لمبدأ التكامل الأفقي الذي يوفر لها التماسك فيما بينها.

6- بعد الأهداف عن صفة الواقعية بتجاوزها لقدرة المتعلمين عن الاستيعاب مع نقص الوسائل التكنولوجية والتقنية الحديثة في تعليم هو أحوج إليها لتمكين المتعلمين من إبراز قدراتهم وإبداعاتهم بطريقة ذاتية لا تسبب حرج للمتعلمين الآخرين،ومن جملة هذه الوسائل الحاسوب هذه الأخيرة التي أصبحت تعوض كثيرا من الوسائل السمعية البصرية كالتلفزيون وآلة التسجيل السمعي والفيديو...الخ، فالأهداف وضعت دون اعتماد إستراتيجية تراعي الأهداف العامة لتعليم اللغة العربية وتعليم كل نشاط من النشاطات الخاصة بهم.

5- نقد النصوص الأساسية و أسئلة نشاطاتها:

يقترح المنهاج "تناول اللغة العربية من جانبها النصي كوسيلة للتعبير والاتصال في طريق البناء؛ ومن ثم اعتباز النص عنصرا أساسيا في الوحدة التعليمية."[1]،وهذا ما يجعل المدرس يتبنى المقاربة النصية لتنشيط العملية التعليمية وتوجيهها، وعلى المتعلم إتباع توجيهات معلمه وبناء معارفه بنفسه، ليتدرب على دراسة النص دراسة شاملة تنضوي تحتها عدة مجالات منها المعجمية والتركيبة والدلالية والتداولية.

بعد أطلاعنا على الكتابين وجدنا أن عملية عرض النص جاءت على النحو الأتي:

1 – تقديم تمهيد يعرض فكرة عن النص.

2 – عرض النص الأساسي.

3 – عرض أسئلة-النشاطات المنطلقة من النص والمتعلقة به.

5-1- مفهوم النص الأساسي:

هو قطعة أدبية شعرية أو نثرية، مقتطفة من التراث القديم أو الحديث، يلزم أن تحتوي على التراكيب اللغوية والأساليب البلاغية والصيغ النحوية الواجب تقديمها للمتعلم كما أن النص في المنهاج يشكل المحور الأساسي الذي تدور حوله جميع النشاطات التعليمية، باعتبار اللغة بنية متماسكة لا يمكن فصل أجزاءها بعضها عن بعض، فالنص هنا هو المصدر الذي تنطلق منه أمثلة الدرس وتستنتج منه القواعد النحوية ويعتمد في قراءته على طريقتين، الطريقة الصامتة من لدن المتعلم ثم الطريقة الجهرية من لدن المعلم والمتعلم معاً.

---

[1] - مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط،اللغة العربية، ص39.

- **النقـــد:**

تبين من خلال الدراسة أن نصوص الكتاب المدرسي "تندرج ضمن محاور. ففي كل محور تجد أربعة نصوص تدرسها وتطالعها خلال أسبوع واحد "[1]، هذا بالنسبة لكتاب السنة الأولى متوسط، أما نصوص كتاب السنة الثانية متوسط لاحظنا أنها لم تتبع منهجية محكمة في توزيع النصوص، فقد نجد في المجال الواحد أربعة نصوص، وقد نجد ثلاثة، وأحيانا نجد خمسة نصوص، وهذا ما يفسر عدم التنظيم العددي في اعتماد النصوص.

أما من حيث نوعية النصوص فلاحظنا كذلك غياب إستراتيجية تعليمية محكمة تتوخى الدقة العددية في وضع النصوص، حيث ورد في كتاب السنة الأولى نص قرآني واحد، وهو النص الأكثر أهمية في إثراء لغة المتعلمين بالمفردات اللغوية والتراكيب النحوية والصيغ البلاغية إذا ما قورن بنصوص أدبية أخرى، وتغييبه في المناهج، هو تغييب للذاتية الثقافية والإسلامية، وهذا ما لاحظناه في كتاب السنة الثانية متوسط حيث لم يرد ولا مرة في هذا الاستكشاف، ومن جهة النصوص العلمية وجدنا أن كتاب السنة الأولى لم يحتوي القدر الكافي من هذه النصوص إذا ما نظرنا إلى نسبة ورود النصوص الأدبية في الكتاب. وإذا كانت النصوص الأدبية ذات قيمة تعليمية تجعلها "عينات حسنة لممارسة التعبير الإنشائي"[2]، وإشباع حاجة التلاميذ اللغوية والفنية، فإنها تبقى غير كافية إذا ما نظرنا إلى التطور التكنولوجي الذي تشهده الساحة العلمية والثقافية واللغوية والذي يستوجب إدراج نصوص

---

[1] - المرجع السابق، ص03.

[2] - شريف بوشحدان، دراسة نقدية تقويمية لمنهاج النحو بالمدرسة الأساسية الجزائرية الطور الثالث أنموذجا، ص134.

علمية تتماشى وحاجات المتعلمين، مع أننا لا ننكر ورود هذه النصوص في كتاب السنة الثانية بقوة لكن تبقى محتوياتها لا تفي بالغرض المنشود من وراء إدراجها.

تتضمن النصوص التعليمية أنواع كثيرة منها الأدبية ومنها العلمية، فلا نقتصر على نوع واحد منها، أو نغلبه على ما سواد من الأنواع الأخرى لذا لابد أن يكون وضعها خاضع للتنظيم الكيفي والكمي دون رجحان أحدهما على الآخر.

والجدول التالي يبين ورود النصوص الأدبية والعلمية ضمن محاور كتاب السنة الأولى متوسط.

محاور الكتاب	نوع النص	التكرار	المجموع	النسبة
محور العلم والاكتشافات العلمية	علمي	8	11	%15.49
	أدبي	3		
محور العائلة	علمي	1	18	%25.35
	أدبي	17		
محور حب الوطن	علمي	-	2	%2.81
	أدبي	2		
محور عظماء الإنسانية	علمي	2	3	%4.22
	أدبي	1		
محور الأخلاق والمجتمع	علمي	-	16	%22.35
	أدبي	16		
محور الأعياد	علمي	-	6	%8.45
	أدبي	6		
محور الطبيعة	علمي	1	6	%8.45
	أدبي	5		
محور الصحة الرياضة	علمي	5	9	%12.67
	أدبي	4		

فالذي نأخذه على هذه النصوص العلمية رغم معالجتها لجوانب متعددة من الحياة الاجتماعية العامة،هو أولا عدم التنظيم العددي بينها وبين النصوص الأدبية، حيث يتضح من خلال الجدول سيطرة النص الأدبي على النص العلمي، أما من ناحية موضوعاتها فنرى أنها لم تول مشاكل العصر والأزمات الراهنة اهتمامات كبيرة،إذ لم نجد نصا واحدا يتحدث عن البطالة والإسكان والكساد والمديونية أو يتناول قضايا العصر كالعولمة وحقوق الإنسان، ما عدا وجود نصين حول التلوث، كما لم نجد نصا يتكلم عن المنجزات العلمية الحديثة مثل وسائل الاتصال وغيرها، وإن وجدت فإن عددها لا يفي بالغرض التعليمي المطلوب والدليل على نقص هذه الموضوعات في الكتاب المدرسي هو قلة النصوص العلمية فيه.

وعموما لم نجد في هذه النصوص ما يتماشى وحاجات المتعلمين إلا القلة القليلة التي كان ورودها في الكتاب لا يحقق التكافؤ بينها وبين النصوص الأخرى غير العلمية(أنظر الملحق**01**).

فالنصوص في إطارها العام لا تتماشى والتحديات الراهنة، حيث لا تلبي من حيث مضمونها متطلبات الفئة المتعلمة وذلك من حيث إهمالها للمادة اللغوية،و المعرفية الواجب تعليمها، فهي تركز على المتعلم مهملة المنطلق الرئيسي له وهو النص، فالعناية بالمتعلم من حيث ميوله وانشغالاته واستعداده تأتي بعد التصميم السطحي والعميق للنص، وتأتي بعد الاختيار الدقيق والمنهجي لمحتوى هذه النصوص،لأن الاختيار "هو في الواقع من أكبر المشكلات التي تواجه مخططي المناهج، وذلك للزيادة الهائلة في المعرفة، وللتغيرات الاجتماعية السريعة التي تستدعي إعادة النظر في المناهج باستمرار"[1].

[1] - طه علي حسين الدليمي، وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص44.

والجانب السلبي الآخر الذي لاحظناه في المنهاجين من حيث اعتمادهم المقاربة النصية "باعتبار اللغة وحدة مترابطة ومتكاملة في فروعها"[1]، هو جعل الطريقة الاستقرائية المنطلق في تحليل النصوص"وهذه الطريقة تبنى على أساس الانتقال من الخاص إلى العام، بحيث يتمكن المتعلمون انطلاقا من أمثلة عديدة متنوعة من استنباط القاعدة بأنفسهم"[2]، لكن إذا أخضعنا هذه الطريقة إلى المراحل التطورية التي مرت بها طرائق التعليم، يتضح لنا أن الطريقة المتكاملة[3] هي الأنسب في تحليل النصوص، وذلك باستفادتها من نقائص الطريقة الاستقرائية المعتمدة في المنهاج.

أما النصوص الحوارية في الكتابين فتبدو قليلة بالنظر إلى عدد النصوص الأخرى المعتمدة في الكتاب، إذ لم تتجاوز نسبتها **3.94%** من مجموع نصوص الكتابين وهي موزعة على الشكل الآتي:

- **05** نصوص من **96** نصاً في السنة الأولى متوسط.
- **04** نصوص من **132** نصاً في السنة الثانية متوسط.

فإذا كنا نسعى إلى أن "تقوى لدى المتعلم نزعة التعبير والتواصل الشفوي والكتابي فيتمكن من الإعراب عن حاجاته وأفكاره بمهارة ويتفاعل مع الآخرين بصورة إيجابية."[4]، كان لابد أن نكثر من استعمال النصوص الحوارية التي تخدم الجانب الشفوي التداولي من اللغة العربية "إذا أردناها أن

---

[1] - مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط،اللغة العربية، ص40.

[2] - د.محمود أحمد السيد، الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية، ص129، دار العودة، بيروت، ط01، 1980.

[3] - طريقة النصوص المكاملة: هي تعديل للطريقة الاستقرائية، ولذلك سميت بالطريقة المعدلة وتعتمد على نص متكامل في عناصره اللغوية مبنىً ومعنىً نحوا وبلاغةً، إذ كان لزاما أن تعرض الصيغ والتراكيب النحوية مبثوثة في ثنايا نصوص متكاملة، الأمثلة منفصل بعضها عن بعض. أنظر د/حسني عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين ت الإعدادية و الثانوية، ص326، مركز الأسكندرية للكتاب-مصر، 2000.

[4] - مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، اللغة العربية، ص40.

تكون أداة للتخاطب العادي داخل المدارس وخارجها"[1]، وأظهرت لنا نتائج الدراسة قلة اعتماد النصوص الشعرية، فلم نلحظ إلا **08** نصوص في كتاب السنة الأولى، و**04** نصوص في كتاب السنة الثانية. في حين وردت نصوص نثرية متعددة، أما النص القرآني فيكاد ينعدم في الكتابين، حيث ورد نص واحد في كتاب السنة

الأولى، فاعتماد نمط واحد من النصوص أو تغليب نمط على آخر بنسبة كبيرة، قد يؤدي إلى غياب صفة التشويق في هذه النصوص ويدفع بالمتعلم إلى الملل.

كما أن معظم النصوص المقترحة في الكتابين هي نصوص أدبية لا تساير متطلبات المجتمع العصرية، وهذا ما تأكد من حيث غياب أصناف النصوص العلمية كالوصفية[2] (**Descriptifs**)، والنصوص التفسيرية[3] (**Interprétatifs**)، والحجاجية[4] (**Argumentatifs**).

2- أسئلة النشاطات النصية:

هي من المكونات التي تلي النص وتتوزع على الشكل التالي:

---

[1] - د.عبد الرحمان الحاج الصالح، اللغة العربية بين المشافهة والتحرير، مجلة اللغة العربية- القاهرة، 1990.

[2] - النصوص الوصفية: هي نصوص مقطوعة الصلة بالآراء وأفكار مسبقة عن موضوع معين، يعتمد فيها على الملاحظة والمشاهدة في بناء الأحكام، وعلى الاستقراء في صياغة القوانين، ويشترط في هذه النصوص الموضوعية والصدق في تسجيل الظواهر وتحليلها، وفي تصنيف العناصر وترتيبها وصولا إلى استنتاج القواعد الجزئية والكلية. أنظر:علي زوين، منهج البحث بين التراث وعلم اللغة الحديث، ص11، دار الشؤون الثقافية العامة- بغداد، ط01، 1986.

[3] - النصوص التفسيرية: مجالها العقل، فيها ينتقل المخاطب من المعاينة والمشاهدة إلى الخفاء والباطن، ومن الأفكار المعلومة إلى المجهولة بحثا عن العلل والأسباب أو النتائج المنتظرة، يعلل فيها لأحداث مضت أو انقضت أو يتنبأ بها قبل حصولها. أنظر: د.زكي نجيب محمود، تحديد الفكر العربي، ص311، دار الشروق، بيروت- لبنان،1982.

[4] - النصوص الحجاجية: هي نصوص قائمة على الحجة متعلقة بالمنطق، من وظائفها الإثبات أو النفي، الاتهام أو التبرئة، الوفاق أو الخلاف، مستندة في ذلك إلى الدليل والبرهان، قصد التأثير في المتلقين وإرجاعهم إلى جادة الحق والصواب. أنظر: Michele Eckensch willer; L'écrit universitaire,P48, Edition chiheb, Alger, 1995.

- أسئلة فهم النص وتقنيات التعبير.
- أسئلة ملكة اللغة.
- أسئلة المراجعة.

1- أسئلة فهم النص وتقنيات التعبير في كتاب السنة الأولى متوسط لم تخضع لخطة تنظيمية تراعي اعتمادها في جميع النصوص، حيث عثرنا على نصين لم ترد فيهما هذه الأسئلة والمعنونين بـ (الاحتفال بالمولد النبوي الشريف) للإمام محمود شلتوت، و(ذكاء عصفور) لتوفيق الحكيم.

وقد اعتمد في هذه الأسئلة على نمط واحد وهو النوع الوصفي التحليلي الذي يحتمل جوابا واحد مثل (ماذا، ما هو، هل، ما، أي، أين، ما الذي، ...)، كما أن عدد أسئلة الفهم في الكتابين متساو فأدناها **03** أسئلة وأقصاها **11** سؤالا. وإذا كانت هذه الأسئلة تنطلق من المقاربة النصية التي تجعل المتعلم متعلق بالنص الأساسي باعتماده الطريقة الاستقرائية في التحليل والوصف والاستنتاج، فإن ذلك لا يمكن المتعلم من إبراز قدراته الإبداعية في التحليل وإعادة البناء، لأنه مجبر على إتباع نمط واحد وجواب واحد، لذلك رأينا قلة ورود أسئلة التفسير[1] مثل (لماذا، كيف، ...).

أما أسئلة تقنيات التعبير، فقد وزعت بشكل منتظم في الكتابين واتخذت "أشكال متنوعة من الكتابة(وصف ما يشاهد، إتمام فقرة، توسيع فكرة، تحرير رسالة أو الإجابة عن رسالة، تحرير بطاقات في المناسبات، إعداد تعابير إشهارية، نثر أبيات شعرية، حكاية قصص قصيرة، وما إلى ذلك)"[2]. والشيء الحسن الذي

---

[1]- أسئلة التفسير تتناول معرفة الأسباب، أو التعليل لأحداث انطلاقا من النص. وأرقى أسئلة التفسير إبداء الرأي في موضوع أو مسألة ما. وهي من أهم المسائل الأساسية التي تقاس بها درجة الفهم للتلاميذ. أنظر: شريف بوشحدان، دراسة نقدية تقويمية لمنهاج النحو بالمدرسة الأساسية الجزائرية الطور الثالث أنموذجا، ص141.

[2] - مناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط، اللغة العربية، ص32.

لاحظناه هو اعتماد واضعو هذه الأسئلة على تعليم المتعلمين تقنية حديثة وعلمية وهي تقنية اختصار نص أو تلخيصه بإعطاء عبارات أو جمل طويلة، ومطالبة المتعلم بالإتيان بالمقابل لها في كلمة أو كلمتين تساويها في المعنى، أو مطالبته بتلخيص نص كان قد درسه في ملف المطالعة.

2- أسئلة ملكة اللغة:

إن ما نلاحظه في هذه الأسئلة هو اتخاذ نمط واحد في مكوناتها فأحيانا ترد(لغة ومفردات، إملاء، قواعد اللغة)، وترد أحيانا أخرى(لغة ومفردات، ما وراء النص، قواعد اللغة)، ويغلب على هذه الأسئلة الطابع الوصفي التحليلي، كما اشتمل عنصر ملكة اللغة على مكونات صعبة التجسيد في مستوى مثل هذا كعنصر (لغة ومفردات) الذي يتم من خلاله "الوقوف عند بعضها لبيان مدلولها أو اشتقاقها أو أصلها أو إيحائها أو تمييز معناها الاصطلاحي على معناها المجازي... "[1]، وقد لاحظنا أن مثل هذه المفاهيم صعبة التحديد عند طلاب الجامعة كمفهوم الحقل الدلالي للكلمة الذي ورد في كتاب السنة الأولى متوسط تحت عنوان فقه اللغة، فنظرة متفحصة في المصطلحين توحي بصعوبة فهمها عند تلاميذ التعليم المتوسط لما تتطلبه من سعة الإطلاع والنمو العقلي عند متعلمها، وكذلك بالنسبة لأسئلة ما وراء النص التي تنطلق من نظرة لسانية مفادها تحديد البنية العميقة للنص، ليبقى تجسيدها يشكل عائقا أمام متعلمي هذه المرحلة من مراحل التعليم، فلو اعتمدت هذه المكونات في مستويات عالية من التعليم كان أفضل.

3- أسئلة المراجعة:

هي مجموعة من التمارين والتطبيقات المراد بها مراجعة المعارف السابقة، فتمارين قواعد اللغة جاءت في كتاب السنة الأولى غير منظمة، حيث ترد في

---

[1] - المرجع السابق،ص33.

بعض النصوص ولا ترد في البعض الآخر، فمن بين هذه النصوص التي تشتمل على قواعد اللغة وتمارينها وجدنا نصاً لا يحتوي هذه التمارين، لتبقى قواعد هذا الدرس غير مجسدة عمليا من طرف المتعلم. مما يجعل فهمها عسيرا عليه وقد يؤدي هذا إلى عدم ترابط هذا الدرس مع الدروس الأخرى لما توجد من علاقة معرفية ولغوية بينها، لأن دروس القواعد في الكتاب تشكل سلسلة مترابطة وفهم ثانيها يستدعي فهم أولها، فإذا نظرنا إلى عنوان درس القواعد الذي لم ترد فيه التمارين وجدناه يتحدث عن أقسام الصحيح، ليتضمن الدرس الذي يليه تصريف الفعل الصحيح، والسؤال المطروح كيف يمكن تصريف الفعل الصحيح؟ إذا لم يعرف المتعلم أقسامه ويكتشفها لوحده من خلال مجموعة من التمارين.

أما تطبيقات التعبير فقد وردت في دروسها و بطريقة منظمة في الكتابين، في حين لم يعتمد في أسئلة التحليل منهجية تنظيمية تراعي توزيعها العادل ضمن نصوص الكتاب، حيث لم يتضمن الكتاب إلا **04** دروس تشير إلى قواعد الإملاء فجاءت ثلاثة منها متبوعة بتمارين وواحد لم يشتمل عليها، كما أنها كانت ترد أحيانا مع قواعد للغة وأحيانا أخرى لوحدها، وهذا ما يوقع المتعلم في الخلط فلا يميز بين ما هو نحوي وما هو إملائي، وقد جاءت هذه القواعد الإملائية في الفصل الأخير من كتاب السنة الأولى متوسط، وذلك ما يدلنا على أن هذه القواعد لم تعط لها الأهمية المنوطة بها لتحقيق غاياتها باعتبارها القاعدة الأساسية في إكساب مهارة الكتابة.

خلاصة:

إن النتائج التي توصلنا إليها من خلال هذا النقد المتواضع تتمحور في النقاط الآتية:

1- إن عملية وضع النصوص وتصميمها غير موحدة في الكتابين.

2- تغليب نوع من النصوص على الأنواع الأخرى وهذا ما جسده ظهور النص الأدبي بكثرة مع غياب النص القرآني إذ لم يرد إلا مرة واحدة.

3- أغلبية النصوص لا تعبر عن متطلبات العصر ومشاكله الراهنة.

4- تركيز المنهاج على المتعلم مهملا المادة المعرفية التي تتشكل في النصوص التعليمية التي لابد أن يحتوي مضمونها على الحصيلة اللغوية والمعرفية الواجب إكسابها للمتعلم.

5- عدم اعتماد الطريقة التكاملية في تحليل النصوص وهي الأنسب من حيث استفادتها من نقائص الطريقة الاستقرائية التي أخذ بها في المنهاج.

6- قلة ورود النصوص الحوارية، وهي النصوص التي تخدم الجانب الشفوي التداولي من اللغة العربية.

7- عدم وضع خطة تنظيمية تقتضي مراعاة ورود الأسئلة التي تلي النص في جميع النصوص، إذ نجد أن بعض النصوص تعتمد فيها هذه الأسئلة وتغيب في نصوص أخرى.

- **التوصيات والاقتراحات:**

إن دراستنا لواقع النص التعليمي في المنظومة التعليمية والتربوية جعلنا نقدم مجموعة من التوصيات والاقتراحات التي اقتبسناها من نتائج الدراسات السابقة حول هذا الموضوع الأجنبية منها والعربية، وقد تم تلخيصها في النقاط الآتية:

أن يتكون نص القراءة المبرمج تعليمه من ثلاثة مكونات:

(أ) مكونات سابقة للنص.(ب)مكونات مصاحبة للنص،(ج) مكونات تالية للنص، على أن تشتمل المكونات السابقة للنص على قائمة لمحتويات الدرس وأهدافه والمهارات الواجب إكسابها للمتعلم.

1- إضافة توجيهات وتعليمات في الهامشين الأيمن والأيسر للنص.
2- إضافة أسئلة تتخلل النصوص، قبل كل فقرة في النص.
3- إضافة أمثلة محلولة بجانب الأسئلة والتدريبات التي تلي النص المقروء.
4- أن يعاد تصميم أسئلة وتدريبات النصوص بجعلها في شكل مجموعات تخصص لكل مهارة مجموعة (مجموعة لفهم المقروء، مجموعة لمهارات الترابط، مهارة تنظيم النص، مجموعة مهارات تحليل السياق، مجموعة القراءة المتعجلة، مجموعة القراءة الانتقائية وهكذا).
5- توزيع الصور على النصوص توزيعا عادلا مع وجود مبرر لاعتماد الصور المصاحبة للنص، وان توضع قرب جزء النص أو في الصفحة المقابلة له.
6- تنويع أنماط أشكال النصوص المطبوعة،فيعتمد على نصوص ذات عمود واحد و نصوص ذات عمودين و نصوص ذات ثلاثة أعمدة، وذلك حتى تساير النصوص التعليمية الموجودة خارج الفصل مثل نصوص المجلات والجرائد ودوائر المعارف .

7- توحيد حجم الخط في نصوص الكتاب ومكوناته في الصف الواحد مع اختلافه من صف إلى آخر.

8- أن يقوم بوضع النصوص و اختيار محتواها مجموعة من المتخصصين في المادة العلمية و المناهج وطرق التدريس، على أن يكون تصميم و إخراج النصوص التعليمية خاضع لنتائج الأبحاث والدراسات اللسانية و التربوية و النفسية الحديثة.

9- أن توضع خطة شاملة وإستراتيجية محكمة موحدة في تصميم نصوص الكتاب المدرسي في الصف الواحد، ونصوص الكتب في الصفوف الأخرى حتى يكون هناك تنسيق واتساق في عملية التصميم على مستوى الصف الواحد و الصفوف المختلفة .

10- التفريق بين الأهداف الخاصة والعامة للنصوص، وذلك بالتمييز بين ما تقرره فلسفة المجتمع و بين ما هو مقرر في مادة دراسية معينة.

11- إعطاء نوع من الاهتمام لمحتوى النصوص التعليمية وأهدافها الخاصة حتى يمكنها من احتلال موقعيتها ضمن العملية التعليمية و من ثم النهوض بمستوى اللغة العربية لدى الناشئة .

12- الاستفادة من الإجراءات التطبيقية للنظريات اللسانية و التعليمية في عملية وضع النصوص التعليمية، وذلك بالأخذ بطرق تحليلها للغة و تدريسها، مع ربط أهداف هذه النصوص بخصائص اللغة العربية .

13- التخطيط و الانتقاء الجيد للنصوص التعليمية و عرضها.

14- إعداد معلمين مؤهلين لسانيا و تربويا و نفسيا لتنفيذ أهداف النصوص التعليمية، وإدراك النقائص فيها.

15- اعتماد الوسائل التكنولوجيا الحديثة كالحاسوب للانتقال بالنص التعليمي من إطاره التقليدي النظري إلى إطار تقني يرتكز أساسا على عملية تفريد التعليم و التعلم الذاتي.

الخاتمة

خـــاتـمة :

قد شهد تعليم اللغات في الدول الغربية وبالضـــبط في الولايـــات المتحـــدة الأمريكية، انتعاشا كبيرا في منظومته التربوية والتعليمية؛ ،وذلك لتظـــافر جهـــود اللسانيين والبيداغوجيين واهتمامهم البليغ بهذا التوجه، فصارت المـــواد والمنـــاهج التعليمية تكيف طبقا لرغبات وحاجات المتعلم اللغوية، فأضحى الهدف الأول من تعليمه هو تنمية ملكته الإبداعية وإكسابه المهارات اللازمـــة لتحقيـــق التواصـــل الاجتماعي والثقافي، لكن ما فتئت إن تغيرت هذه النظرة وتم تعديلها نظرا لتهميش دور المعلم المنوط به، وذلك بمحاولة الجمع بين الاكتساب والتعلم، ويجسد هـــذا التحول ما طرأ من انتقال على طرائق التعليم.

وقد تأثر اللسانيون والتربويون العرب بهذا التوجه الغربي وأسقطوا تلك المناهج والطرق على واقع تعليمهم، دون انتقاء وتمحيص يراعي مناسبتها لطبيعـــة اللغـــة العربية وإمكانية تطبيقها، مما زاد في توسيع الهوة بين هذه المناهج التعليمية وبـــين متطلبات الحياة العصرية من جهة، وبين حاجات المتعلمين ومشاكلهم التعليمية من جهة أخرى.

ونجد بعض الباحثين العرب انطلقوا من فكرة التمسك بما هو أصيل لنقد هذه المناهج والطرق دون تمييز منهم بين ما هو تراثي وما هو معاصر، مهملين بـــذلك دور البيئة السوسيوثقافي في التأثير على شخصية المتعلم لما توفره مـــن حاجـــات ومتطلبات توجب التكيف معها، وإخضاع المناهج والبرامج التعليمية لمقتضياتها.

وللخروج من هذا الإشكال المنهجي وتجاوز كل الصعوبات والمعوقـــات الـــتي تعترض سبيل تعليم اللغة العربية، كان لابد من وضع منهجية محكمة تقوم علـــى الاعتدال وعدم التعصب، حيث تجمع بين الأصيل والحديث وذلك بالتوجه نحـــو قراءة التراث العربي بعيون حديثة تستوجب مراعاة النظريات اللســـانية الممكـــن

تطبيقها على بحوثنا اللغوية،بعيداً عن الإسقاطات العفوية التي لا تستجيب لخصائص اللغة العربية ومميزاتها،وانتقاؤنا للمفاهيم اللسانية الغربية المناسبة الغاية منه الاستفادة في دفع البحث اللساني العربي والرفع من مستوى اللغة العربية لدى المتعلمين،ومن ثمة الوصول بها إلى كنف اللغات العالمية ومسايرتها للركب الحضاري والبحث اللساني العالمي.

إن ما لاحظناه على واضعي المنهاج ونصوص الكتاب المدرسي هو عدم اعتماد الدقة في الانتقاء وانعدام التخطيط الجيد، الذي يتماشى والأهداف التربوية من جهة والغاية من تدريس النصوص من جهة ثانية، مراعيا بذلك قدرات واستعدادات المتعلمين في الطور المتوسط.

فالوقت المخصص لتدريس هذه النصوص لا يسمح بتحليلها واستقراء معارفها اللغوية والفكرية كلها، إذا ما قورن بالوقت المخصص للمواد الأخرى كالرياضيات والعلوم الطبيعية وغيرها، وهذا يرجع إلى كثافة دروس اللغة العربية، وتعدد مستوياتها ، وتفرع مهاراتها، ذلك لأن عملية وضع النصوص التعليمية تستوجب الأخذ بمكونات العملية التربوية المتمثلة في الآتي:

1- نفسية المتعلم: بحيث تكون النصوص ملائمة لكل مرحلة من مراحل عمر الدراسة، لأن لكل مرحلة من مراحل العمر احتياجاتها ومتطلباتها التي تطال ميادين شخصية الإنسان من عاطفية وانفعالية وعقلية.

2- بيئة المتعلم: إذ على هذه النصوص أن تنطلق من البيئة الاجتماعية المترلية، وذلك من حيث المفاهيم المكرسة فيها لتنتقل إلى البيئة الاجتماعية الكبيرة المتمثلة في الوطن مرورا بالبيئات الوسيطة كالقرية والمدينة أو الحي، على أن تشتمل هذه النصوص على القيم والأفكار السائدة فيها.

3- الأنشطة التعليمية للنصوص: يجب أن ينظر إلى هذه النشاطات على أنها وحدة متكاملة تتناسب وحاجات المتعلم ومتطلباته النفسية والاجتماعية

والعقلية من جهة ومع حاجات الوسط الاجتماعي من جهة أخرى، وهذا ما يؤكد ضرورة انفتاح النص التعليم على متطلبات البيئة وتفاعله معها.

4- أنماط تفكير المتعلم: على معلم اللغة الإطلاع على الدراسات الحديثة التي اهتمت بدراسة أنماط تفكير المتعلم من قياسي واستنباطي إلى استقرائي واستنتاجي والتأكد من مدى ملائمة مستوى النص التعليمي لنموه الفكري.

5- طرائق التعليم: إن اختيار الطريقة التعليمية من لدن المعلم يقتضي أولا النظر في طبيعة النص التعليمي ونوعه، مع اعتماد الصيغة اللغوية المناسبة لتبليغ هذا النص إلى المتعلم.

6- وسائل التعليم: إن عملية عرض النصوص تستوجب في عصرنا هذا السرعة والدقة في اكتساب المعرفة،مما يستدعي الاعتماد على الوسائل التكنولوجية المتطورة كالحاسوب مثلاً، ذلك لأن الآلة أصبحت مساعدا ضروريا ناجحا فرض نفسه في جميع المجالات الحياتية فلماذا لا يفرض تموقعه في المدرسة، ليصبح النص التعليمي ذا طابعا تقنيا يتجسد من خلال الرزمة التعليمية وعبر أقراص مضغوطة حتى يتمكن المتعلم من إبراز قدراته وإبداعاته بنفسه دون تردد وباستقلالية مطلقة.

7- الأهداف التربوية: باعتبارها تستمد أصولها من فلسفة التربية وتعبر عن توجهات المجتمع المستقبلية، فإنها تصبح ذات أهمية كبيرة في تحديد خطوات العمل التربوي والتعليمي، ولن تكون النصوص التعليمية مستقيمة الأمر إذا لم تحدد فيها الأهداف بصورة دقيقة وشاملة.

ومن العوامل التي جعلت نصوص الكتابين غير مكثفة ومواضيعها متكررة هو عدم إتباع إستراتيجية الهدف التربوي، لأن تحديد الأهداف أمر ضروري يتطلب الصياغة الجيدة من حيث الدقة والوضوح. وقد وفق واضعوا المنهاج في العمل بهذه

الإستراتيجية إلا أنهم لم يوفقوا في وضعها بالشكل الذي يجعلها تحقق أهدافها من خلال النصوص التعليمية، والشيء الذي يثبت ذلك هو عدم اعتماد تصميم منهجي للنصوص يتماشى والدراسات الحديثة.

ونلاحظ أن هذه الأهداف تميزت بالعموم والدليل على ذلك هو أن أهداف السنة الأولى متوسط قد تصلح للسنة الثانية متوسط، لذا يجب أن يكون هناك انسجام بين الأهداف يراعي في وضعها خصائص اللغة العربية وتحليلها وطبيعة العلاقة بين لغة المتعلم العامية واللغة العربية الفصحى، وذلك بدراسة مواطن التداخل بين هاتين اللغتين، لأن الكثير من الألفاظ والأساليب المستعملة في اللغة اليومية هي عربية فصحى في أصلها، لذا لابد أن تؤسس لغة النصوص من خلال هذه الألفاظ.

كما أن تبليغ النصوص يقتضي إعداد المعلم الديداكتيكي وتأهيله للقيام بهذه المهمة التربوية، على أن يرافق هذا التأهيل الإطلاع على التطورات والبحوث والدراسات الحديثة الحاصلة في مجال تخصصه مما يجعله قادرا على تخطي الصعوبات والمشاكل التي تعترضه أثناء عملية تدريسه.

أما من ناحية النصوص المعتمدة فقد وجدنا أغلبية النصوص أدبية، وإن كانت تكتسي أهمية من خلال إشباع حاجات المتعلم اللغوية، إلا أنها وحدها تبقى غير كافية لذا يجب الاعتماد على النصوص العلمية والإعلامية لمعالجتها قضايا تتعلق بحياتنا الاجتماعية، وإن كنا وجدنا حضورا نسبيا لهذه النصوص إلا أن موضوعاتها تبقى بعيدة عن متطلبات العصر ومشكلاته الثقافية والاقتصادية الراهنة، فنصوص المنهاج في أغلبها لا تتماشى والأهداف المقررة التي من بينها اكتساب المتعلم المهارات اللازمة من خلال نصوص مرتبطة بالحياة الاجتماعية التي يعيش فيها.

ثرايح صفية بن زينب الصمر

كما أن مشروع التدريس بالكفاءات يقتضي توفير الوسائل التعليمية اللازمة لتحقيق أهدافه، لأنه لا يمكن اعتماد تعليم مثل هذا بوسائل تقليدية بسيطة لا تعطي المتعلم القدرة والوقت اللازم لتجسيد مهاراته وإبداعاته بحرية مطلقة ودون قيود.

ومن النقائص الأخرى التي استنتجناها عند تحليلنا للمنهاج هو صعوبة المصطلحات المستعملة في الكتاب، وهذا ما يؤدي بالضرورة إلى تعسر الفهم والتباس المعارف لدى المتعلم، فلاحظنا أن هذه المفاهيم المعتمدة في الكتاب هي صعبة عند طلاب الجامعة. فكيف بمتعلم ما زال في مرحلة بداية التعلم، ونذكر من بين هذه المصطلحات(فقه اللغة، ملكة اللغة، الحقل الدلالي)، وهي مصطلحات يبدو أنها وضعت من غير تمحيص وانتقاء واختيار قائم على أسس علمية تراعي مستوى المتعلم الفكري ونمائه الذهني.

وانطلاقا من هذه النتائج التي ذكرناها، اقترحنا تصورا بديلا لتصميم النصوص وانتقاء مادتها وتنفيذها، وقد أسسناها من خلال نتائج الدراسات والبحوث التعليمية واللسانية الحديثة،وقد اقترحنا هذه المبادئ و الأسس بسبب ما لاحظناه من نقائص على مستوى الكتاب المدرسي و المنهاج التربوي اللذان هما موضوع دراستنا.

وقد تناولنا في ثنايا بحثنا بعض العناصر الثانوية المهمة المكملة لموضوع الدراسة ،كدور المؤسسة و المعلم،ذلك لأن المؤسسة تعتبر الفضاء التربوي الذي تمارس فيه العملية التعليمية إذا لم يوفر هذا الفضاء الجو المناسب كالتنظيم الوسائلي و التسيير المدرسي السليم ،فإن ذلك يؤثر على مستوى المعلمين و المتعلمين سواء،أما المعلم فيبقى دوره يشكل الضرورة الحتمية لنجاح العملية التربوية و التعليمية،ولن يتأتى ذلك إلا بالتكوين الجيد الجديد للمعلمين المواكب للتطورات و البحوث الحديثة في مجال التعليم و التربية،وذلك لاكتساب القدرة على التخطيط و التنظيم والانتقاء و التنفيذ باعتبارها مهارة تربوية تظهر كفاءته وقدرته في تسيير عملية الدرس و

التحضير الجيد له،و العرض المنهجي للنصوص التعليمية و تبليغها بالطريقة المناسبة و تقويمها المنسجم مع الأهداف التعليمية و التعلمية الواجب تحقيقها.

والله ولي التوفيق

الملاحق

الملحق (01)

خاص بالنصوص الأساسية المحتواة في الكتابين

محددة بعنوان النص وصاحبه ونوعه وموزعة

حسب ترتيب المجالات المعرفية في الكتابين

السنة الأولى متوسط

	المجالات	عنوان النص	صاحب النص	نوعية النص
01	الشعوب والناس	الأرض	جبران خليل جبران	نثر
02	/	العجوز والبحر	إرنست همنجواي-ت.صالح جودت	نثر-مترجم
03	/	الجديد	جبران خليل جبران	نثر
04	/	الهنود الحمر	-	نثر
05	الأمومة	أنثى التمساح	د- أحمد زكي	نثر
06	/	المعلمة الأولى	د- أحمد زكي	نثر
07	/	حنان الأم	هند هارون	سعر
08	/	قلب أم	-	نثر /حواري
09	من عظماء الإسلام	بلال الحبشي	عبد الحميد بن باديس	نثر
10	/	هاجر وإسماعيل	عبد الحليم محمود	نثر/ حواري
11	/	أحد أحد	محمد العيد آل خليفة	شعر

12	/	أكرم مولود	طه حسين	نثر
13	من عظماء العالم	بتهوفن	مولود قاسم نايت بلقاسم	نثر
14	/	إسحاق نيوتن	-	نثر
15	/	البيروني	عباس فاضل السعدي	نثر
16	/	الطبيب العظيم	زيغريد هونكة	نثر
17	المجتمع	التكافل الاجتماعي	محمود شلتوت	نثر
18	/	البداوة والحضارة	د. عمر فروخ	نثر
19	/	أنشودة الصبر	نسيب عريضه	شعر
20	/	قاسم	طه حسين	نثر
21	الفضاء والكون	خلق السموات:آيات من القرآن الكريم	-	قرآن كريم
22	/	المجرات	موريس بوكاي	نثر
23	/	مع النجوم	أحمد أمين	نثر
24	/	الكوكب الأزرق		نثر

25	الوطن	كلنا مجاهدون	محمد الصالح الصديق	نثر
26	/	ذكروا بنوفمبر	مولود قاسم نايت بلقاسم	نثر
27	/	ثورة أرض الجزائر	أبو القاسم سعد الله	نثر
28	/	تحرير المرسى الكبير	أحمد توفيق المدني	نثر
29	الطبيعة	عمر وركوب البحر	عبد الرحمان بن خلدون	نثر
30	/	في عاصفة ثلجية	جبران خليل جبران	نثر
31	/	سر الرياح	علي صدقي عبد القادر	نثر
32	/	أيتها الريح	جبران خليل جبران	نثر
33	الأبناء والآباء	إبنتي	إبراهيم عبد القادر المازني	نثر
34	/	خديجة	طه حسين	نثر
35	/	الأم	الهادي آدم	شعر
36	/	إلى ولدي	أحمد أمين	نثر
37	قصص الحيوان	ثعلبان وأسد	إحسان عباس	نثر/ حواري
38	/	ذكاء عصفور	توفيق الحكيم	نثر/ حواري

39	/	صوت الألم	نسيب عريضة	شعر
40	/	كما تدين تدان	ابن المقفع	نثر/ حواري
41	العلم	لماذا اختفت الديناصورات	د- عامر شيخوني	نثر
42	/	أسرار الحياة	إدموند هنتر	نثر
43	/	الطيارة	فوزي المعلوف	نثر
44	/	الذباب	-	نثر
45	من عظماء وطني	المباغتة في مقاومة الأمير عبد القادر	د.صالح خرفي	نثر
46	/	الشيخ أمود بطل التوارق	الغالي غربي	نثر/بتصرف
47	/	عمر راسم	د. محمد ناصر	نثر
48	/	شهيد الحرية طالب عبد الرحمان		نثر
49	التسامح والتآخي	ما جمعته يد الله لا تفرقه يد الشيطان	عبد الحميد بن باديس	نثر
50	/	عمرو فاتح مصر	ريغريد هونكة.ت.فارق بيضون- كما دوسقي	نثر/ مترجم
51	/	التآخي والتآزر		نثر

52	/	إسهام العرب الحضري	عبد الحميد بن باديس	نثر
53	التضامن والكفاح	الغريق	مصطفى لطفي المنفلوطي	نثر
54	/	استثمار الجهد	أحمد أمين	نثر/ حواري
55	/	بيتي هناك	الغازي هارون هاشم رشيد	شعر
56	/	عبور ناجح		نثر
57	الأعياد الدينية	عيد الأضحى وفلسطين	محمد البشير الابراهيمي	نثر
58	/	الاحتفال بالمولد النبوي الشريف	محمود شلتوت	نثر
59	/	غزوة بد	محمود شلتوت	نثر
60	/	عيد في القرية	أحمد حسن الزيات	نثر
61	النوادر والخرافات	غلبة الطبع	محمود العابدي	نثر/ حواري
62	/	السلحفاة والبطتان	ابن المفقع	نثر/ حواري
63	/	بخيل ابن البخيل	الجاحظ	نثر/ حواري
64	/	الناسك وإبليس	توفيق الحكيم	نثر/ حواري
65	الصحة والمرض	طريق الشقاوة	مصطفى لطفي المنفلوطي	نثر

66	/	التدخين السلبي	د. عبد الله الباكر	نثر/بتصرف
67	/	الحمى	د. بديع حقي	نثر
68	/	التهاب اللوزتين	د.لوك زاندر.ت.سيد علي قنصوة	نثر/ مترجم
69	الرياضة والثقافة	الصحافة		نثر/بتصرف
70	/	الألعاب الأولمبية		نثر
71	/	كرة القدم	أحمد الصافي النجفي	شعر
72	/	الطوابع البريدية		نثر
73	التكنولوجيا	تكنولوجيا المعلومات	فؤاد فاضل جميل الشغيلي	نثر
74	/	تعال بنا إلى القمر		نثر
75	/	المذياع	محمود غنيم	شعر
76	/	الرحلة الأولى إلى القمر		نثر
77	العلاقات الاجتماعية	الأخلاق الباطنة	مصطفى لطفي المنفلوطي	نثر
78	/	المرء بأصغريه:قلبه ولسانه	المسعودي	نثر
79	/	أوقات الفراغ	أحمد أمين	نثر

80	/	سر السعادة	مصطفى لطفي المنفلوطي	نثر/ حواري
81	التضحية والمقاومة	المقاومة	د. محمد العربي ولد خليفة	نثر
82	/	التضحية من أجل الوطن		نثر
83	/	أنا بنت هذا الشعب!	د.طلعت الرفاعي	نثر
84	/	الحريق		نثر/حواري
85	الرحلات والأسفار	السياحة في العصر الحديث	محمد عوض محمد	نثر
86	/	رحلة بن بطوطة إلى الصين	محمد بن عبد الله بن بطوطة	نثر
87	/	رحلة بن جبير	ابن جبير	نثر
88	/	رحلة ماركو بولو إلى الصين		نثر
89	الذكريات والأعياد الوطنية	نوفمبر	مفدي زكرياء	شعر
90	/	عيد العمال		نثر
91	/	أرض أجدادي	فؤاد البعلبكي	شعر
92	/	حوادث 08 ماي 1945	الشيخ محمد خير الدين	نثر
93	البيئة والمحيط	ملوثات الهواء	د.فاضل حسن	نثر

94	/	العناصر الأساسية في محيط الأرض الحيوي- الماء والهواء والتربة-	بيير أوجيس	نثر
95	/	الينبوع		نثر/ حواري
96	/	التلوث		نثر

السنة الثانية

الرقم	المجال	عنوان النص	صاحب النص	نوعية النص
01	العجائب والغرائب	أشعب	توفيق الحكيم	نثر/ حواري
02	/	الحاكم بأعوانه	أحمد شوقي	شعر/حواري
03	/	من نوادر أشعب	توفيق الحكيم	نثر/ حواري
04	/	الأب وإبنه		نثر
05	من أعلام الإسلام	القعقاع بن عمرو التميمي	د. أحمد الشرباصي	نثر
06	/	عبد الرحمان بت عوف	طه حسين	نثر
07	/	عمر يذيع إسلامه	عبد المالك بن هشام	نثر/حواري
08	/	لاللمحابات	عبد الحميد بن باديس	نثر
09	الأساطير	عودة أوديسيوس	إذيت هاملتون.ت.حنا عبود	نثر/بتصرف
10	/	من الأساطير العربية		نثر
11	/	أسطورة من مشرق الشمس		نثر
12	من دلائل عظمة الله ووحدانيته	التماثل	د.أحمد زكي	نثر

13	/	النبات	عفيف عبد الفتاح طبارة	نثر
14	/	القمر	عثماوي حسن	نثر
15	الكوارث الكبرى	الزلزال		نثر
16	/	يا سيل قف	مفدي زكرياء	شعر
17	/	القشرة الأرضية		نثر
18	/	تحرك الصفائح القارية		نثر
19	/	البراكين		نثر
20	المسرح	الحيوانات المرضى بالطعام	أحمد شوقي	شعر/حواري
21	/	البخيل	موليير	نثر/حواري
22	الشجرة والغابة	الشجرة		نثر
23	/	جمال الشجرة	مصطفى صادق الرافعي	نثر
24	/	الغابة		نثر
25	/	الغابة الجزائرية		نثر/بتصرف
26	غزو الفضاء	قدم الإنسان تطأ سطح القمر	د.أحمد زكي	نثر

27	/	إعمار القمر: أهو ممكن؟		نثر/ بتصرف
28	/	المريخ		نثر
29	من أبطال الجزائر	زيغود يوسف		نثر/ بتصرف
30	/	لالا فاطمة نسومر		نثر/ بتصرف
31	الأمن الغذائي	إنتاج الطعام	إدموند هنتز	نثر
32	/	العضويات المعدلة وراثيا	ريفيلان	نثر
33	/	ما المراد بالأمن الغذائي		نثر/ حواري
34	ملحق	الأطعمة والهضم	أحمد زكي	نثر
35	/	الشيخ الحكيم		نثر/حواري
36	/	السمكات الثلاث	ابن المقفع	نثر
37	/	الخروفان	مصطفى صادق الرافعي	نثر/حواري
38	/	أحلام ناسك	ابن المقفع	نثر/بتصرف
39	الحكاية	في فروة قط		نثر /حواري
40	/	يومية خيمة	د.بديع حقي	نثر

41	المخدرات	الموت البطيء		نثر
42	/	ماهي أسباب تعاطي المخدرات		نثر/بتصرف
43	/	أنواع المخدرات		نثر/ بتصرف
44	مخاطر تهدد البشرية	أسلحة تهدد أمن البشرية	أحمد زكي	نثر
45	/	شعاع الموت	أحمد زكي	نثر
46	الحيوانات المهددة بالانقراض في الجزائر	اللبونات المهددة بالانقراض في الجزائر		نثر/ بتصرف
47	/	الفنك		نثر
48	/	الفهد		نثر
49	/	الفيل		نثر
50	الوطن	معركة الجزائر الكبرى	مولاي بلحميسي	نثر
51	/	لمن أعيش	عبد الحميد بن باديس	نثر/بتصرف
52	/	فاطمات بلادي	زهور ونيسي	نثر /بتصرف
53	المغامرة والبطولة	تسلق الجبال		نثر
54	/	من بطولات خالد	عبد الستار أحمد فراج	نثر

55	حضارات سادت ثم بادت	مصر القديمة		نثر
56	/	الصحراء كانت ذات أنهار		نثر
57	/	أثار الصحزاء	هنري لوط	نثر
58	البحث العلمي	نيزك الهلال هل يقترب	د.أحمد محمد الصالح	نثر
59	/	تأثير العرب	عفيف عبد الفتاح	نثر
60	/	غلبة فيروس السيدا	د.وسيم مزيك	نثر
61	الديمقراطية	سبق العرب إلى المبادئ الديمقراطية	د.جوزيف يلانسكي	نثر
62	/	معنى الديمقراطية		نثر
63	/	ديمقراطية عمر	عباس محمود العقاد	نثر/ حواري
64	الفنون	الزخرفة العربية	محيي الدين طالق	نثر
65	/	الخط العربي	محيي الدين طالق	نثر
66	/	حيل السينما		نثر
67	السياحة في الجزائر	بجاية لؤلؤة الجزائر		نثر
68	/	الأوراس	جلول مكي	نثر

69	المثل والخرافة	ضحية المكر والخديعة	ابن المقفع	نثر/حواري
70	/	الأرنب والأسد	ابن المقفع	نثر/ حواري
71	المجتمع	اختبار العقل	عبد الرحمان جلال الدين السيوطي	نثر/ حواري
72	/	الزمن	مالك بن نبي	نثر
73	التواصل	التواصل	د.حنفي بن عيسى	نثر
74	/	التواصل	هادي نعمان الهيتي	نثر
75	/	اللغة والتواصل		نثر

الملحق (02)

الخاص بالمصطلحات والمفاهيم اللسانية والتعليمية الواردة في البحث ومقابلاتها باللغة الفرنسية والإنجليزية.

سرد المفاهيم و المصطلحات[1]

Texte/Text	النص
Discours/ Speech	خطاب، كلام، حديث
Contenu/ Content	محتوى/ مضمون
Fin	هدف، غاية
Retention	الاستبقاء
Recall	الاستدعاء
Déplacement/ Transition	الانتقال
Structure/ Structure	بنية
Méthode/ Method	منهج
Module/ Model	الرزمة
Résolution	التصميم
Construction/ Voice	بناء
Monème/ Morphophoneme	وحدة لغوية
Production/ Production	إنتاج
Contexte/ Context	سياق
L'accent/ accent	نبر
Son/ tone	نغم
Symbole/ Symbol	الرمز

[1] اعتمدنا في سرد هذه المصطلحات على مجموعة من المعاجم اللسانية،و هي كالتالي:

ا-نخبة من اللغويين،علم اللغة الحديث (معجم المصطلحات) إنجليزي-عربي،مكتبة لبنان،ط1، 1983.

ب-د. بسام بركة،معجم اللسانية، فرنسي – عربي، منشورات جروس-برس، لبنان، ط01، 1985.

ج-د. محمد رشاد الحمزاوي، المصطلحات اللغوية الحديثة في اللغة العربية، عربي أعجمي-أعجمي عربي، الدار التونسية،تونس، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر،1987.

Aptitude/	ملكة
Commentaire	تفسير
Permutation/ alternation	تبادل
L'accent/ hold	االوقف
Diacritique/ distinctive	مميز
Dénotation/ signal	إشارة
Encodeur/ Emetteur	مرسل
Destinataire/ Récepteur	مرسل إليه
Arbitraire	إعتباطية
Etat de Langue	نظام اللغة
Message	رسالة، مرسلة
Le type de langagier	النمط اللغوي
Dictionnaire/ Dictionary	معجم
Langage énoncé	لغة منطوقة
Effacement/ deletion	حذف، محو
Elément linguistique	عنصر لغوي
Conduit	قناة
Champ/ field	حقل
Configuration/ forme	شكل
Loi Linguistique	قانون لساني
Poétique/ syntactic	شعري، نظمي
Approche	مقاربة

Communication/Communication	إتصال
Communication phonique	الإتصال اللفظي
Unité/ unit	الوحدة
Les morphèmes/ morphemes	الوحدات المرفولوجية
Commutation/ Commutation	استبدال
Axe/ axis	محور
Technique	تقني
Référentiel	مرجعي
Processus	نسق
Signifiant/ Significant	دا ل
Signifié/ Signification	مدلول
Signe/ Sign	العلامة
Acquis/ Acquired	مكتسب
Génération/ derivtion	توليد
Conversion/ Transformation	تحويل
Discours oral	خطاب شفوي
Discours écrit	خطاب مكتوب
Feed back	التغدية الراجعة/ الترجيع
Les erreurs compétence	أخطاء قدرة
Les erreurs performance	أخطاء أداء
Plan de performance	مستوى الأداء
Evaluation/ Evaluation	تقويم

Evaluation formative	التقويم التكويني
Fanctionnalisme	وظيفية
Structure superficielle	بنية سطحية
Structure profonde	بنية عميقة
Objectifs généraux	أهداف عامة
Objectifs spécifiques	أهداف خاصة
Objectifs opérationnels	أهداف إجرائية
Les textes descriptifs	النصوص الوصفية
Les textes Argumentatif	النصوص الحجاجية
Les textes interprétatifs	النصوص التفسيرية
Réduction/ reduction	اختصار
Choix/ option	اختيار/ انتقاء
Diction/performance	أداء
Didactique	تعليم، فن التعليم
Compréhension/ cognition	إدراك
Connexion	إرتباط
Comportement	سلوك/ تصرف
Noyau/ nucleus	نواة
Emission/transmission	إرسال
Empreinte	طابع
Collocation	انتظام
Inducation	استقراء

Pléonasme/périphrase/circonflexe	اسهاب
Récurrence/recursivenes	تكرار
Exercice	تمرين
Erreur	خطأ، غلط
Analogie/ Analogy	قياس
Valeur/ Value	قيمة
Aptitude	كفاءة
Efficience/competence	كفاية
Progressif	متدرج
Fonction/ function	وظيفة
D'un texte fondamental	نص أساسي
Mass média	وسائل الإعلام
Parole/ Parole	كلام(فعلي، منطوق)
Spécificité/quality	نوعية
Structuralisme/ Structuralisme	بنيوية تركيبية
Trait	سمة
Unité didactique	وحدة تعليمية
Des règles/ rules	القواعد
Corrélation/ relation	علاقة
Corpus/ substance	مادة

قائمة المصادر والمراجع

﴿قائمة المصادر والمراجع﴾

- المصـــــــادر

- مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، اللغة العربية، مديرية التعليم الأساسي، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر،**2003**.
- مناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط، اللغة العربية، مديرية التعليم الأساسي، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر،**2003**.

- مراجـــع عربيـــــة

01- إبراهيم وجيه محمود

- التعلم، أسسه ونظرياته وتطبيقاته، دار المعرفة الجامعية، الأسكندرية **2003**.

02- أحمد حساني

- دراسات في اللسانيات التطبيقية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، **1996**.

03-أمل الأحمد

- التعلم الذاتي في عصر المعلومات، مؤسسة الرسالة، بيروت-لبنان، ط**01**، **2002**.

04- أنطوان صياح

- دراسات في اللغة العربية الفصحى وطرائق تعليمها، دار الفكر اللبناني، بيروت، ط**01**، **1995**.

05- أ نيس فريحة

- نظريات في اللغة، دار الكتاب اللبناني، بيروت ط**1**، **1973**.

06- إسماعيل علي سعد

- الاتصال والرأي العام، دار المعرفة الجامعية، الأسكندرية، **1979**.

07- بدر الدين بن ثريدي، ر.آيت عبد السلام

- استكشاف اللغة العربية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، **2004**.

08- بسام بركة

- معجم اللسانية، فرنسي- عربي، منشورات جروس- برس، لبنان، ط**01**، **1985**.

09- حافظ سلامة

- الوسائل التعليمية والمنهج، دار الفكر للطباعة والنشر- الأردن، ط**01**، **2000**.

10- حسني عبد الباري عصر

- الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين ت الإعدادية و الثانوية، مركز الإسكندرية للكتاب-مصر، **2000**.

11- حسين سليمان قرة

- تعليم العربية، عمادة شؤون المكتبات- جامعة الملك سعود.

12- خالد لبصيص

- التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التنوير الجزائر، **2004**.

13 - خير الله عصار

- محاضرات وتطبيقات في علم النفس اللغوي، ديوان المطبوعات الجامعية، **1980**.

- مدخل إلى قضايا التعليم في العلوم الاجتماعية، ج**2**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائرية، **1985**.

14- رشدي طعيمة

- مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي، ص11، دار الفكر العربي، بيروت- لبنان، 1998.

15- رشيد بناني

- تدريس اللغة العربية بواسطة الأهداف، دار الخطابي للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط01، 1991.

16- رونالد ايلواز

- مدخل إلى اللسانيات، ترجمة بدر الدين القاسم، مطبعة جامعة دمشق- سوريا، 1980.

17- زكي نجيب محمود

- تحديد الفكر العربي، دار الشروق، بيروت-لبنان،1982.

18- زكي نجيب محفوظ

- تحديد الفكر العربي، دار الشروق، بيروت، لبنان، ط07، 1982.

19- طه علي حسين الدليمي، وسعاد عبد الكريم عباس الرائكي

- اللغة العربية مناهجها وطرق تدريسها، دار الشروق، عمان، الأردن، ط01، 2003.

20- كمال بشير

- اللغة العربية بين الفهم وسوء الفهم، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة 1999م.

21- مازن الوعر

- دراسات لسانية تطبيقية ، دار طلاس – دمشق سوريا، ط1، 1989.

22- محمد رشاد الحمزاوي

المصطلحات اللغوية الحديثة في اللغة العربية، عربي أعجمي وأعجمي عربي، الدار التونسية، تونس، المؤسسة الوطنية للكتاب- الجزائر،1987.

23- محمد محمود الحيلة

- التصميم التعليمي نظرية وممارسة، دار المسيرة- الأردن، ط**01**، **1999**.

24- محمد مفتاح

- مساءلة مفهوم النص، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة محمد الأول، وجدة- المغرب، **1997**.

25- محمد صالح بن عمر

- كيف تعلم العربية لغة حية- بحث في إشكالية المنهج- دار الخدمات العامة للنشر والتوزيع العربية، تونس، ط**01**، **1998**.

26- محمد سيد فهمي

- تكنولوجيا الاتصال في الخدمة الاجتماعية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، **1995**.

27- محمد وطاس

- أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة، المؤسسة الوطنية للكتاب الجزائر،**1988**

28- محمود أحمد السيد

- الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية، دار العودة، بيروت، ط**01**، **1980**.

29- محمود إسماعيل صيني وإسحاق محمد أمين

- التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، عمادة شؤون المكتبات جامعة الملك سعود، ط**01** ، **1972**.

30- محمود سليمان ياقوت

- فن الكتابة الصحيحة، دار المعرفة الجامعية-مصر-**1995**.

31- ميشال زكريا

- مباحث في النظرية الألسنة وتعليم اللغة، بيروت، **1983**.

32- نخبة من اللغويين

- علم اللغة الحديث(معجم مصطلحات)، إنجليزي- عربي، مكتبة لبنان،ط**01**، **1983**.

33- صلاح العربي

- تعلم اللغة الحية وتعليمها، مكتبة لبنان بيروت، **1981**.

34-عبد الله علي مصطفى

- مهارات اللغة العربية، آرام للدراسات والنشر والتوزيع،عمان –الاردن، ط**1**.

35- عبد العليم إبراهيم

- الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف-مصر،**1968**

36- عبد السلام المسدي

- مباحث تأسيسية في اللسانيات.

37- عبده الراجحي

- علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية- مصر، **2000**..

38 - علي زوين

- منهج البحث بين التراث وعلم اللغة الحديث، دار الشؤون الثقافية العامة- بغداد، ط**01**، **1986**.

39- فاطمة الطبال بركة

- النظرية الألسنية عند رومان جاكبسون، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع.

40- فتحي التريكي

- تأسيس القضية الاصطلاحية، منشورات دار الحكمة، تونس.

41- فكري حسن زيان

- التدريس. أهدافه، أسسه، أساليبه، تقويم نتائجه وتطبيقاته، عالم الكتب- القاهرة، ط**02**، **1995**

42- فيصل حسين طحيمر العلي

- المرشد الفني لتدريس اللغة العربية، مكتبة دار الثقافة، ط**01**، **1998**..

43- سلوى عثمان الصديقي وهناء حافظ بدوي

- أبعاد العملية الاتصالية، رؤية نظرية علمية وواقعية، المكتب الجامعي الحديث، أسكندرية، **1999**.

44- سمير محمد حسن

- الإعلام والاتصال بالجماهير والرأي العام، عالم الكتاب-القاهرة، **1984**.

45- سمير شريف استيتية

- علم اللغة التعلمي، دار الأمل للنشر والتوزيع، الأردن.

46- سعيد يقطين

- انفتاح النص الروائي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط**02**، **2001**.

- رسائـــل جامعيـــة

01- شريف بوشحدان

- دراسة نقدية تقويمية لمنهاج النحو بالمدرسة الأساسية الجزائرية الطور الثالث أنموذجا، (أطروحة دكتوراه)، جامعة عنابة، **2003-2004**.

- مقـــــالات

01- أحمد حساني

- حضور اللغة العربية في الوسط التعليمي المتعدد الألسن، مجلة المترجم، مخبر تعليمية الترجمة وتعدد الألسن، جامعة وهران.- السانيا- العدد06، **2002.**

02- جورج رموني

- تدريس اللغة العربية في الولايات المتحدة الأمريكية-طرائقه وأساليبه، مجلة العربية، عدد20، **1987.**

03- حسان شحاتة

- القراءة الابتكارية لتشكيل الطفل، مجلة الفيصل، العدد **288، 2000.**

04-راتب الغوثاني

- جدلية التوازن بين النص والرسم في كتاب الأطفال، مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية، العدد **118، 1996.**

05- رشدي عبد الله طعيمة

- الذاتية الثقافية في مناهج اللغة العربية وكتبها، المجلة العربية للثقافة، العدد الثامن، **1995.**

06-كمال عمران

- في تجديد مفهوم الخطاب، المجلة العربية للثقافة، العدد28، **1995.**

07- محمد صاري

- التعليمية وأثرها في تقويم تدريس اللغة العربية وترقية استعمالها، في الجامعة، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، العدد السادس، **2002.**

08- محمد عبد العالي

- الكتاب وسيلة اتصال، مجلة عالم الكتاب، العدد **46، 1995.**

09- محمود الجليلي

- ملاحظات حول تطوير اللغة العربية لمسايرة التطور العلمي والتقني، مجلة همزة وصل، وثائق المؤتمر الثاني للتعريب،العدد**06** ،**1973**.

10- محمود فخري مقدادي

المقروئية ماهيتها ، وطرق قياسها، ، مجلة التربية،اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، العدد**121**، **1997**.

11- عبد الرحمان الحاج صالح

- أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، جامعة الجزائر، العدد**04**، **1973**.

12- عبد المجيد سالمي

- مدخل إلى علم تعليم اللغات، مجلة اللغة والأدب، معهد اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر، العدد **05**، **1994**.

13- عبد القادر عبو

- الوسائل الإعلامية في التواصل البيداغوجي ، مجلة اللغات قسم التعليم المكثف للغات، جامعة الجزائر، العدد الثاني، **2001**.

14- علي عبد الله اليافعي

- أساسيات النص التعليمي،. مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، العدد **130**، **1999**.

15- سالم عبد الجبار آل عبد الرحمان

- هندسة الاتصال البشري وأثرها في الموقف التربوي التعليمي، مجلة تربوية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، العدد **123**، **1997**.

- اللغة العربية بين المشافهة والتحرير، مجلة اللغة العربية- القاهرة،**1990**.

16- شريف بوشحدان

- واقع الخطاب العلمي في التعليم الجامعي- الخطاب اللساني أنموذجا، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، العدد**06، 2002.**

17- ياسين أيوبي

- أساليب الكتابة الفنية، مجلة المعرفة – سوريا، العدد **421، 1998.**

-مواقـــع عربيـــة

www.aljahidhiya.asso.dz - **01**
www.alwasaiel.free servers – **02**

- مراجـــــع أجنبيـــة

01- **Balan, P**

- Improving instructional print materials through text design. Performance and Instruction; 28,7 , 13-18, 1989.

02- **Bernard, R. and Lundgren, K**

- Learner assessment and text design strategies for distavce education. Canadian Journal of Educational Communication; 23, 2,133-152, 1994.

03- **Berne, A.A. BOUACHA**

- Le discours universitaire (La théorique et ses pouvoirs), édition peterlang, 1984.

04-Bloodsnworth, J

- legibility of print. ERIC N°.ED 355497, 1993.

05- **Charles fries**

- Teachingand learnig english as a fareigh langage. (Annarbar, univ. mich, press, 1945).

06- **Chatagnier (Louis) et Toggart (Gilbert)**

- Orientation snouvelles"coll-(B)"etudes tmguistigues; la barataires de langues, Bardas-Aquila-paris.1971.

07- **Chebilske, w, and Rotondo, J**

- Typographical and spatial cues faciiitate learning from text book, visible language; 15,1,41-54,1981.

08- **Choppin, A**

-Aspects of design, ERIC. N°.ED 355497.

09- **Decorte et Les Autres**

- Les fondements de l'action didactique, Adapté du néerlandais par V. Van Cutsen, 3eme édition, de bock universitaire, Paris, Bruxelles,1996.

10- **Dubois (Jean) et autres**

- Dictionnaire de linguistique; la rousse; France,

11-**Fayol M**

- Structurations de textesP03, Connecteurs et démarcation graphiques, N°81, 1989.

12- **Galisson(R), coste (C)**

- Dictionnaire de didactique de langues, hachette, France, 1976

13- **Garo falo**

- Typographic cues as aid to learning from text books, visible language, 22, 2-3,273/298,1988.

14- **Girard (denis)**

- Linguistique appliquée et didactique des langues, paris armand Colin, 1972.

- مراجـــــع أجنبيـــة

01- **Balan, P**

- Improving instructional print materials through text design. Performance and Instruction; 28,7 , 13-18, 1989.

02- **Bernard, R. and Lundgren, K**

- Learner assessment and text design strategies for distavce education. Canadian Journal of Educational Communication; 23, 2,133-152, 1994.

03- **Berne, A.A. BOUACHA**

- Le discours universitaire (La théorique et ses pouvoirs), édition peterlang, 1984.

04-Bloodsnworth, J

- legibility of print. ERIC N°.ED 355497, 1993.

05- **Charles fries**

- Teachingand learnig english as a fareigh langage. (Annarbar, univ. mich, press, 1945).

06- **Chatagnier (Louis) et Toggart (Gilbert)**

- Orientation snouvelles"coll-(B)"etudes tmguistigues; la barataires de langues, Bardas-Aquila-paris.1971.

07- **Chebilske, w, and Rotondo, J**

- Typographical and spatial cues faciiitate learning from text book, visible language; 15,1,41-54,1981.

08- **Choppin, A**

-Aspects of design, ERIC. N°.ED 355497.

09- **Decorte et Les Autres**

- Les fondements de l'action didactique, Adapté du néerlandais par V. Van Cutsen, 3eme édition, de bock universitaire, Paris, Bruxelles,1996.

10- **Dubois (Jean) et autres**

- Dictionnaire de linguistique; la rousse; France,

11-**Fayol M**

- Structurations de textesP03, Connecteurs et démarcation graphiques, N°81, 1989.

12- **Galisson(R), coste (C)**

- Dictionnaire de didactique de langues, hachette, France, 1976

13- **Garo falo**

- Typographic cues as aid to learning from text books, visible language, 22, 2-3,273/298,1988.

14- **Girard (denis)**

- Linguistique appliquée et didactique des langues, paris armand Colin, 1972.

15- **Glynn, s. and Britton, B**

- Supporting readers' comprehension through effective text design. Educational Technology; 24,10,40-40, 1984.

16-**Harniss, M. and others**

- Content organization and instructional design issues in the development of history texts. Learning Disability Quarterly; 17,3,235-248, 1994.

17- **Hartly,J**

- Educational psychologist; 21,4,325-332, 1986.

- Planning the typographic al structure of instructional text. Educational psychologist; 21,4,325,332.1986.

18 -**Jakobson.R**

- Essai de linguistique générale, paris, Ed, de minuit ,260p ,1963.

19- **Keenan, T**

- Effects of chunking and line length on reading efficiency. Visible language;18, 1 61-80.1984.

20- **L.DABENE et AL**

- Variation et rituels en classe de langue, Paris, Hatier. Credif, juin 1990.

21- **Lorche, R. and others**

- effect of signaling topic structure on text recall, journal of educational psychology; 85, 2, 281-290, 1993.

22 -**Michele Eckensch willer**

- L'écrit universitaire, Edition chiheb, Alger, 1995.

23- **Okeefe, E, and Solman, R**

- The influence of illustrations on childrens comprehension of written stories. Journal of reading behavior;19,4,353-37-1987.

24- **Osborn, J. and others**

- The case for improving textbook. Educational Leadership, 42.7.9-16, 1985.

25- **PETROFF,A**

- Méthodologie de la contraction de texte, dans langue française, 26, 1975.

26- **R.F.Mager**

- Comment de finir les objectifs pédagogiques, Traduction, G. Decote, édition Bordas, 2 éd, 1977.

27- **Rusted,J, and Hodgson, S**

- Evaluting the picture facilitation effect in children's recall of written texts, British Journal of Educational psychology; 55, pt3,282-294, 1985.

28- **Stewart, A**

- Tewards A theory of instructionnal text design, ERIC, N°-ED 29 5666,1988.

29- **Thompson, D**
- Readining prints media: the effects of justification and columnrule or memory. ERIC N°. ED337749.1991.
30- **Vanderplas and Vanderplas**
- Son factors offecting legibility of printed materials forolde A dult, perceptual and motor skills; 50, 3, 923-932, 1980.
31- **VANDIJK**
- Macro structures and congnition, université d'Amsterdam, 1976.
32- **Vigner (Gerard)**
- Lire : du texteau Sens, C -L- E- intermatianal, Paris,1979
33- **Waller, R**
- Three functions of text presentation. ITE Notes on transforming 2. ERIC N°. ED211954, 1977.
rdas, 2 éd, 1977.
34- **Weiss, M**
- Children's preferences in trade book format factors. ERIC N° ED 188139, 1978.

فهرس الموضوعات

﴿فهرس الموضوعات﴾

الموضوعات الصفحة

- الإهداء
- المقدمة.....أ-ب

الفصل الأول: بنية النص التعليمي وبناءه

1- مفهوم النص التعليمي.....02
2- مفهوم الخطاب التعليم 03
3- معايير اختيار النص التعليمي.....04
3-1- معيار الصدق 05
3-2- معيار الأهمية.....06
3-3- معيار اهتمامات المتعلم.....06
3-4- معيار القابلية للتعلم.....07
3-5- معيار العالمية.....09
4- أساسيات النص التعليمي.....10
4-1- الأسس النفسية.....10
4-2- الأسس المعرفية.....11
4-3- الأساس المنهجي.....17
5- تصميم النصوص التعليمية وعوامل مقروئينها.....19
5-1- أسس تصميم النص التعليمي.....23
5-2- طرق تحسين تصميم نصوص القراءة 24
5-3- عوامل المقروئية.....25

6- النص التعليمي وعلامات الكتابة.....30
6-1- وظائف علامات الكتابة.....31

الفصل الثاني : النص التعليمي وآليات تعليمه

1- مفهوم التعليمية 36
2- النص التعليمي وشرعية الحضور في الوسط التعليمي.....37
3- عوامل اختيار النص التعليمي 43
3-1- العوامل التربوية والنفسية.....44
3-2- العوامل اللغوية.....47
4- النص التعليمي والخطاب العلمي.....50
4-1- مفهوم الخطاب العلمي.....51
4-2- حقل الخطاب العلمي.....51
4-3- سمات الخطاب العلمي.....53
5- الإطار التداولي للنص التعليمي.....60
6- 5-1- النص التعليمي والعملية التواصلية.....60
5-1-1- مفهوم الاتصال وأهدافه.....61
5-1-2- عوامل نجاح عملية الاتصال.....62
5-2- النص التعليمي والعملية التعليمية.....67
5-2-1- المعلم.....68
5-2-2- المتعلم.....70
5-2-3- النص التعليمي وطرائق التدريس.....72
5-2-4- عرض النص التعليمي.....74
5-2-5- التدرج في عرض النص التعليمي.....76
5-2-6- النص التعليمي والتمرين اللغوي.....77

5-2-7- النص التعليمي والوسائل التعليمية.....81
5-2-7-1- مفهوم الوسائل التعليمة.....81
5-2-7-2- أنواع الوسائل وعلاقته بالنص التعليمي.....81
5-2-8- تقنية اختصار النص التعليمي.....83

الفصل الثالث: دراسة تطبيقية على استكشاف اللغة العربية للسنة الأولى والثانية متوسط

التعريف بالكتابين.....87
1-1- كتاب السنة الأولى متوسط.....87
1-2- كتاب السنة الثانية متوسط.....90
أهداف تدريس النصوص في الطور المتوسط.....95
2-1- تعريف الهدف التربوي.....95
2-2- أهمية الهدف التربوي.....96
2-3- معايير تحديد الكفاءات المستهدفة.....98
2-3-1- المتعلم.....98
2-3-2- المعلم.....99
2-3-3- المؤسسة التعليمية.....99
2-3-4- المحتوى التعليمي للنصوص.....100
2-4- مستويات الأهداف.....101
2-5- أهداف الأداء النهائية.....103
2-5-1- مزايا أهداف الأداء النهائية.....104
نقد تصميم النصوص في الكتابين.....105
3-1- مكونات نصوص القراءة.....105
3-2- الشكل العام لنصوص القراءة.....107

3-3- المواصفات الجمالية لنصوص القراءة.....109
نقد أهداف تدريس النصوص وكفاءاتها المستهدفة.....114
4-1- نقد الأهداف العامة.....114
4-2- نقد الأهداف الخاصة.....116
4-2-1- أهداف السنة الأولى متوسط.....116
4-2-2- أهداف السنة الثانية متوسط.....118
نقد النصوص الأساسية وأسئلة نشاطاتها.....121
5-1- مفهوم النص الأساسي.....122
5-2- أسئلة النشاطات.....127
- التوصيات والاقتراحات.....132
- الخاتمة.....136
- الملاحق.....137
- قائمة المصادر والمراجع.....165
- فهرس الموضوعات.....178