الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة أم البواقي

كلية الآداب واللغات

أطروحـــة

مقدمة لنيل شهادة

دكتوراه الطور الثالث

الشعبة : دراسات لغوية

التخصص : لسانيات عربية

من طرف :

مقراني نورة

عنوان الأطروحة:

التحصيل اللغوي بنظاميه المعجمي والتركيبي من خلال مناهج الجيل الثاني- دراسة تحليلية تقويمية- في كتاب اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط.

أطروحة مناقشة بتاريخ:04 جمادى الأولى 1446هـ الموافق لـ: 2024/11/06م أمام لجنة المناقشة المشكلة من :

الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة الأصلية	الصفة
صالح بوترعة	أستاذ محاضر "أ"	أم البواقي	رئيسا
صابر كنوز	أستاذ	أم البواقي	مشرفا ومقررا
نسيمة نابي	أستاذ	أم البواقي	عضوا ممتحنا
دلولة خلدون	أستاذ محاضر "أ"	أم البواقي	عضوا ممتحنا
توفيق بن خميسي	أستاذ محاضر "أ"	باتنة 01	عضوا ممتحنا
جودي مرداسي	أستاذ	باتنة01	عضوا ممتحنا

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة أم البواقي

كلية الآداب واللغات

أطروحـــة

مقدمة لنيل شهادة

دكتوراه الطور الثالث

الشعبة : دراسات لغوية

التخصص : لسانيات عربية

من طرف :

مقراني نورة

عنوان الأطروحة:

التحصيل اللغوي بنظاميه المعجمي والتركيبي من خلال مناهج الجيل الثاني- دراسة تحليلية تقويمية- في كتاب اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط.

أطروحة مناقشة بتاريخ : 04 جمادى الأولى 1446هـ الموافق لـ: 2024/11/06م أمام لجنة المناقشة المشكلة من :

الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة الأصلية	الصفة
صالح بوترعة	أستاذ محاضر "أ"	أم البواقي	رئيسا
صابر كنوز	أستاذ	أم البواقي	مشرفا ومقررا
نسيمة نابي	أستاذ	أم البواقي	عضوا ممتحنا
دلولة خلدون	أستاذ محاضر "أ"	أم البواقي	عضوا ممتحنا
توفيق بن خميسي	أستاذ محاضر "أ"	باتنة 01	عضوا ممتحنا
جودي مرداسي	أستاذ	باتنة01	عضوا ممتحنا

بسم الله الرحمن الرحيم

وقل رب زدني علما
سبحانك لا علم لنا الا ما علمتنا انك أنت العليم الحكيم
Designed By
Muhammed Eltelqany

شكر وتقدير

أشكر الله المنان الذي علمني حسن العلم والبيان؛ ووفقني للوصول إلى ما كنت أصبو إليه بخوضي في غمار هذا الموضوع المستجد ولاستكمال درجة الدكتوراه .

أتوجه بأسمى وأزكى عبارات الشكر والتقدير إلى أستاذي المشرف البروفيسور ***صابر كنوز***، الذي أثرى هذا البحث وأضفى إليه عامل الجودة بنصائحه وتوجيهاته الثمينة وصبره الجميل؛ إذ كان ضياء ونورا وهاجا أنار درب هذا الموضوع، فلا تكفي الحروف كلها لوصف هذه الموسوعة العلمية الذي نهلتُ من بعض علمه .

الشكر موصول أيضا بكل ما تحمله الكلمات من معنى إلى الذي كان خير معين لإخراج هذا الموضوع في أبهى حلة، ورافقني طيلة مسار البحث بدءا من مرحلة بناء تصور هذا المنجز، فجمع المادة العلمية وتدوينها، إلى غاية إنتاجه بهذه الحلة الجديدة؛ هو زوجي ورفيق دربي الدكتور ***حسان عساس***، ثم إلى والدي الغالي الذي لطالما رافقني معنويا طيلة هذه الرحلة العلمية الطويلة الأستاذ ***معمر مقراني*** ، والشكر موصول أيضا إلى أساتذة وعمال قسم اللغة والأدب العربي جامعة ***العربي بن مهيدي –أم البواقي–*** .

وأخيرا أتقدم بأصدق عبارات الشكر والتقدير إلى لجنة المناقشة التي ستتولى قراءة وتقويم وتقييم هذه الأطروحة، وتشرف على إثراء هذا العمل.

والله ولي التوفيق

إهداء

إلى من قال فيهما الحقّ عزّ وجلّ:

وَاخْفِضْ لَهُمَا جَنَاحَ ٱلذُّلِّ مِنَ ٱلرَّحْمَةِ وَقُل رَّبِّ ٱرْحَمْهُمَا كَمَا رَبَّيَانِى صَغِيراً (24) الإسراء

إلى من أوصانا عنها رسولنا الكريم ثلاثا: "أمي ثم أمي ثم أمي" ،رحمها الله وطيب ثراها.

إلى قدوتي في الجد والاجتهاد، ولن يكفي ثناءه حبر أو مداد، إلى من له الفضل في وصولي إلى ما أنا عليه اليوم، وسر نجاحي ونور دربي: "أبي حفظه الله ورعاه"، دون أن أنسى زوجه الكريمة

إلى من فارقتني بجسدها وبقيت روحها الطاهرة ترافقني، جدتي الغالية وأمي الثانية "عائشة" رحمها الله وطيب ثراها

إلى رفيق دربي وشريك حياتي زوجي العزيز الذي كان لي خير معين في بحثي هذا، الدكتور حسان عساس ، ومن أخصهما بالعطف والدلال فلذتيْ كبدي "ثابت وثواب"

إلى من هم سندي في هذه الحياة إخوتي "محمود، عبد الله، محمد أمين"، وإلى شمعات حياتي شقيقاتي "فتيحة، سمية، ابتسام، حنيفة، مريم"

إلى أسرة زوجي كلهم دون استثناء، فلهم مني جزيل الشكر على كل جميل بدر منهم، خاصة العزيزة على قلبي أختي "سلمى"

إلى كل من أعانني من قريب أم من بعيد ولو بكلمة طيبة.

أهدي هذا الجهد

"نورة مقراني"

مقدمة

مقدمة :

لقد شهد العالم في الآونة الأخيرة تطورات علمية وتكنولوجية أحدثت ثورة ابستمولوجية في جميع المجالات والميادين الاقتصادية والاجتماعية والسياسية...، والتي جاءت لتواكب مستجدات هذا العصر الذي لا يعترف إلا بما هو جديد ومبتكر بأقل جهد ممكن وفي فترة زمنية قصيرة، بفضل المستحدثات التكنولوجية التي تساعد على عملية التواصل الفعال بين الأمم والشعوب، ولم تمس هذه التغيرات والتطورات الميادين الاقتصادية فحسب، بل انتقلت نتائجها إلى الساحة التربوية؛ التي لطالما بحثت عن الاستراتيجيات والأساليب الجديدة التي من شأنها تكوين جيل من المتعلمين قادر على مواجهة التحديات البحثية والعلمية التي تواجهه يوما بعد يوم؛ ولأن تقدم بلد ما يقاس بمدى نجاعة منظومته التربوية فإن الجزائر هي الأخرى من البلدان التي أبت إلا أن تحاول مواكبة ومسايرة هذا الزخم العلمي الهائل، حين قررت المنظومة التربوية بخبرائها وعلمائها ومفتشيها التطوير في أساليب واستراتيجيات نظامها التربوي؛ لما رأته من نقائص وهنّات في مناهجها من خلال الإصلاحات التي تبنتها منذ الاستقلال؛ والتي عرفت تغييرات عديدة خاصة تلك التي تبنتها في الموسم الدراسي (2003/ 2004م) وأطلقت عليها مناهج الجيل الأول، والتي أصبحت –حسبهم– لا تستطيع مواكبة هذا التطور؛ فتقرر بصفة رسمية التعديل في مضامين هذه المناهج بمصطلحاتها ومحتوياتها المعرفية ونصوصها التعليمية، وذلك بوضع مناهج جديدة أطلق عليها 'مناهج الجيل الثاني' أو 'المناهج المعاد كتابتها' في الموسم الدراسي (2016/ 2017م)؛ وهذه الأخيرة أحدثت ثورة معرفية منهجية في مضامينها، وقد شملت هذه التغييرات والتطورات جميع المواد الدراسية في الطورين الابتدائي والمتوسط؛ لتشمل مادة اللغة العربية التي تعد النظام الذي ترتكز عليه هذه المناهج؛ كون اللغة العربية لغة ثرية بمفرداتها وتراكيبها وأساليبها؛ وذلك أمام الصعوبات والمشكلات التي يواجهها المتعلم في المرحلة المتوسطة؛ خاصة متعلمي السنة الرابعة الذين يحتاجون إلى طرائق ووسائل وأساليب لتطوير قدراتهم في التحصيل اللغوي؛ وهذا الأخير يعنى بتمكين المتعلم من التحكم في مستويات اللغة العربية جميعها صوتا وصرفا ونحوا ودلالة ومعجما، وتوظيفها في مختلف الوضعيات التعلمية والميادين التي جاءت بها مناهج الجيل الثاني من خلال كتاب اللغة العربية والمتمثلة في ميدان فهم المنطوق وإنتاجه، ميدان فهم المكتوب بأنشطته المختلفة، ميدان الإنتاج الكتابي،

وهذا التحصيل اللغوي لا يتوقف عند هذه المستويات فحسب، بل يتعداها إلى تطوير مهارات اللغة العربية عند المتعلم من استماع وتحدث وقراءة وكتابة، وممارستها في حياته اليومية.

ولأهمية هذا التحصيل اللغوي في مناهج الجيل الثاني تم اختيار هذا الموضوع موسوما بـ " **التحصيل اللغوي بنظاميه المعجمي والتركيبي من خلال مناهج الجيل الثّاني – دراسة تحليلية تقويمية – في كتاب اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط**".

ومن هذا كله تتبادر إلى الذهن مجموعة من التساؤلات التي تعالج هذا الموضوع من زوايا مختلفة، وتتمحور هذه التساؤلات في إشكالية رئيسة يسعى البحث إلى الإجابة عنها وتفكيك شفراتها مفادها: "**إلى أي مدى يمكن للمناهج الدراسية الجديدة (الجيل الثاني) مساعدة متعلمي السنة الرابعة من التعليم المتوسط على تطوير واكتساب آليات التحصيل اللغوي بنظاميه المعجمي والتركيبي؟ وما هي الأسس والمعايير والآليات التي اعتمدتها المنظومة التربوية في ذلك؟**

ومن الإشكالية الرئيسة السابقة تتفرع تساؤلات أخرى لها علاقة مباشرة بها، ومنها:

- ما العلاقة بينها وبين الجيل الأول؟
- ما هي الأسباب التي دفعت المختصين التربويين إلى اللجوء إلى هذا النظام الجديد؟
- ما هي المقاربات التربوية التي تنضوي تحت هذا المولود الجديد؟ وهل لقيت تفاعلا إيجابيا من قبل المتعلمين؟
- هل استطاعت المناهج الدراسية الجديدة بلورة قوالب ونماذج لغوية جديدة من شأنها إنتاج كفاءات لغوية ؟
- ما هي أكثر أنظمة اللغة العربية استهدافا من قبل المختصين التربويين القائمين على هذه المناهج الجديدة؟

- ما هي أبرز الصعوبات التي تواجه كلا من المعلم والمتعلم في أنشطة الظاهرة اللغوية وإثراء الرصيد المعجمي؟ وما هي البدائل التي يمكن إيجادها من أجل الحصول على متعلم متقن لجميع قواعد ومهارات اللغة العربية؟

إن لهذا الموضوع أهمية معرفية كبيرة، وإضافة علمية حديثة إلى ميدان التربية والتعليم، وكذا ميدان تعليمية اللغة العربية بمستوياتها ومهاراتها، ويمكن تلخيص أهمية البحث في النقاط الآتية:

- تسليط الضوء على مستحدثات مناهج الجيل الثاني من حيث مضامينها وقيمها ومصطلحاتها الجديدة.
- تفيد هذه الدراسة الخبراء والتربويين والمختصين بالآليات الناجعة لتحصيل أنظمة اللغة العربية للمتعلمين من خلال الرؤية الجديدة التي بلورها هذا البحث.
- تعد هذه الدراسة من الدراسات المسحية الميدانية في مجال التعليمية، ومجال إعداد المناهج التربوية وكذا التحصيل اللغوي؛ حيث تتناول قضية تأثير مناهج الجيل الثاني من خلال كتاب اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط في عملية التحصيل اللغوي، ومدى نجاعتها من عدمها.

لقد تعددت الأسباب والدوافع التي جعلتني أتناول هذا الموضوع بالدراسة والتقويم والتحليل، ويمكن تصنيفها إلى أسباب ذاتية وأخرى موضوعية:

* **أسباب ذاتية:** وتتمثل في الميول إلى مثل هذه الموضوعات والرغبة في اكتشاف خباياها، إضافة إلى خبرتي في هذا الميدان كوني أستاذة في الطور المتوسط.

* **أسباب موضوعية:** تكمن في الأهمية الكبيرة التي يحظى بها ميدان تعليمية اللغة العربية؛ خاصة ما تعلق بأساليب ومناهج تدريسها، إضافة إلى أهميته جدّة الموضوع كان سببا آخر ودافعا للغوص في لججه؛ إذ إن كتاب اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط اعتمد بشكل رسمي في المؤسسات التربوية في الموسم الدراسي (2019/ 2020م)؛ والذي تزامن مع نجاحي في مسابقة الدكتوراه، محاولة الوقوف عند نقاط القوة والضعف التي تتسم بها المناهج الدراسية الجديدة؛ خاصة تلك المتعلقة باللغة العربية، ومن ثم إيجاد الآليات التي من شأنها التغلب على نقاط الضعف وتفعيل نقاط القوة؛ من أجل إنتاج متعلم قادر على ممارسة اللغة العربية وتوظيفها في مختلف المواقف بجميع مستوياتها ومهاراتها توظيفا سليما.

أما أهداف البحث فلا تختلف عن أي بحث يسعى إلى تفكيك شفرات الإشكالية والتساؤلات الفرعية، ومحاولة الوصول إلى نتائج تجيب عن هذه التساؤلات، ويمكن تلخيصها على النحو الآتي:

- التعرف على خصائص المناهج الدراسية الجديدة (مناهج الجيل الثاني).
- التعرف على أسباب ودواعي اعتماد المنظومة التربوية الجزائرية على هذا المستحدث.
- التفريق بين مناهج الجيل الأول والجيل الثاني من حيث التصورات المعرفية والمنهجية والمصطلحاتية.
- التعرف على أثر مناهج الجيل الثاني في إكساب المتعلمين قدرات لغوية عالية.
- محاولة بيان موقع اللغة العربية من خارطة المناهج الدراسية الجديدة.

- التعرف على آليات التحصيل اللغوي وبالتحديد النظامين المعجمي والتركيبي عند متعلمي السنة الرابعة من التعليم المتوسط في ضوء مناهج الجيل الثاني.
- إبراز الصعوبات التي تؤثر على التحصيل اللغوي بنظاميه المعجمي والتركيبي للمتعلم والوقوف عند أسبابها ودواعيها.
- محاولة تبني مشروع الحوسبة اللغوية لتطوير مناهج الجيل الثاني.
- اقتراح آليات جديدة تعيد اللغة العربية إلى سكتها المتينة من أجل ضمان متعلم كفء لغويا (صوتا، صرفا، معجما، دلالة) وكذا (استماعا، تحدثا، قراءة، كتابة).

أما الهدف الأسمى من إنجاز هذا البحث هو أن تتبنى المنظومة التربوية الجزائرية هذه الدراسة وتضيفها إلى الدراسات الجادة التي تسعى إلى خلق آليات جديدة تسمح بميلاد جديد لمتعلم قادر على ممارسة أنظمة اللغة العربية لا حفظها في مختلف مواقف حياته، ذي كفاءة لغوية عالية يستطيع توليد جمل لا متناهية من وحدات لغوية مغلقة، صحيحة معرفيا ولغويا وفنيا.

وللأمانة العلمية تجدر الإشارة إلى أن هنالك بعض الدراسات التي سبقت هذا الموضوع، نذكر منها:

الدراسة الأولى: مداخلة للباحثة كريمة غيتري، جامعة أبي بكر بلقايد – تلمسان، بعنوان أثر المقاربة النصية في تدريس الظاهرة اللغوية في مرحلة التعليم المتوسط وفق مناهج الجيل الثاني، قدمت في فعاليات اليوم الدراسي الوطني الثالث 'المحتوى اللغوي في كتب الجيل الثاني لتعليم العربية في مستوى التعليم المتوسط بين فلسفة وزارة التربية وواقع النص المدرسي' بتاريخ 27 سبتمبر 2017م، الصادر عن منشورات وحدة البحث تلمسان 2017م؛ حيث

هدفت هذه الدراسة إلى: البحث عن مدى تطبيق تدريس الظاهرة النحوية في كتاب اللغة العربية السنة الأولى من التعليم المتوسط، وتوصلت الباحثة إلى خلو الكثير من الدروس من التمهيد المناسب الذي يساعد على فهم الدرس، إضافة إلى ضرورة تقديم بعض الظواهر اللغوية وتأخير بعضها الآخر.

الدراسة الثانية: للباحثة حميدة بختي، بعنوان المصطلح التربوي بالمدرسة الجزائرية دراسة في البنية والدلالة كتب الجيل الثاني مرحلة التعليم المتوسط أنموذجا، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه، جامعة محمد البشير الإبراهيمي برج بوعريريج، 2022/ 2023م؛ حيث هدفت هذه الدراسة إلى: إعطاء نظرة واضحة عن المصطلح التربوي في كتب الجيل الثاني للتعليم المتوسط من حيث آلية وضعه ودلالته، إضافة إلى الاهتداء إلى معجم تربوي خاص بالتعليم المتوسط، وتوصلت الباحثة إلى أن المصطلحات التربوية في كتب الجيل الثاني في التعليم المتوسط بالجزائر تنوعت آليات وضعه بين طريقة الاشتقاق تارة، والتركيب تارة أخرى، إضافة إلى اضطراب في مفهوم بعض المصطلحات التربوية وغموضها وتعدد مفاهيمها، وكذا صعوبة تحديد المصطلح التربوي بنية ودلالة للوصول إلى المعرفة العلمية المستهدفة.

الدراسة الثالثة: تدخل ضمن متطلبات نيل شهادة الدكتوراه للباحثة زينب ريحاني بعنوان المعجم اللّغوي في كتب اللّغة العربية لمرحلة التّعليم المتوسط (دراسة دلالية)، جامعة باتنة -01-، 2022/ 2023م؛ حيث هدفت هذه الدراسة إلى اقتراح استراتيجية وضع معجمات خاصة بكتب اللّغة العربية لمرحلة التّعليم المتوسط والتّي تهدف إلى تنشيط حركة تأليف المعجمات المدرسية، وتعميمها في جميع المراحل التّربويّة، وتحسين العملية التّعليمية التّعلمية، وقد قامت بتوزيع أربعمائة اِستبانة خاصة بالمعلّمين، وثمانمائة اِستبانة خاصة بالمتعلّمين عبر مختلف ولايات الوطن في الفترة ما بين: 15 ماي 2019 إلى غاية: 10

جانفي 2022م، وتوصلت الباحثة إلى عزوف المعلّمين عن تأليف هذا النّوع من المعجمات – المعجم المدرسي – فمعظّمهم لا يفكّر في تأليفه، ولم يبد رغبة في ذلك بحجة تغيير الكتب، كثرة الانشغالات، عدم الاختّصاص في صناعة المعجمات.

من خلال ما سبق يمكن القول إن الدراسات السابقة تتقاطع مع الدراسة الحالية في جوانب ضيقة جدا، تشترك جميعها في أنها عالجت موضوع مناهج الجيل الثاني، لكن من زوايا مختلفة؛ إذ إن الدراسة الأولى للباحثة كريمة غيتري ركزت فيها على طرائق وأساليب تدريس الظاهرة النحوية، ولم يعكس مضمون الدراسة العنوان الذي اختارته الباحثة؛ فبالتالي كانت دراستها البحثية عامة، في حين أن الدراسة الثانية للباحثة حميدة بختي ركزت فيها على الآليات التي تبنتها مناهج الجيل الثاني في وضع المصطلحات التربوية في الكتب المدرسية للطور المتوسط، وهذه الدراسة لم تكن خاصة بكتب اللغة العربية فقط، بل شملت كتب المواد كلها، كما أنها ركزت على المستوى الدلالي من مستويات اللغة العربية لتحديد بنية تلك المصطلحات التربوية، في حين أن الدراسة الثالثة للباحثة زينب ريحاني والتي دعت فيها المعلمين إلى ضرورة إنشاء معجم مدرسي موحد يشرح جميع المفردات اللغوية الواردة في نصوص كتب اللغة العربية للطور المتوسط، وهذه الدراسة مست مستوى واحدا من مستويات اللغة العربية وهو المستوى المعجمي، ولم تركز الباحثة على تحديد العلاقة بين المفردات المعجمية ومناهج الجيل الثاني، في حين أن الدراسة الحالية جمعت بين الدراسات السابقة جميعها من حيث: مناهج الجيل الثاني، المصطلحات والمفردات، والمقاربة النصية.

وقد اتسمت الدراسة الحالية بالجِدّة؛ حيث لم أجد دراسة واحدة ربطت بين مناهج الجيل الثاني وكتاب اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط الجيل الثاني من حيث التحصيل اللغوي بنظاميه المعجمي والتركيبي؛ خاصة أن البحث في هذا

الموضوع تزامن وإصدار كتاب اللغة العربية السنة الرابعة الجيل الثاني للموسم الدراسي 2019/ 2020م.

ولتجسيد أهداف البحث ومحاولة الإجابة عن الإشكالية أحيط هذا المنجز العلمي بسياج متين محكم الفصول، تمثل في الخطة المنتهجة لسيرورة هذا العمل؛ والتي قسمت إلى ثلاثة فصول سبقت بفصل تمهيدي وتليت بخاتمة؛ حيث يعد الفصلان الأول والثاني مزيجا بين النظريّ والتطبيق والميدان، أما الفصل الثالث فكان فصلا تطبيقيا على مدوّنة جديدة تمثلت في كتاب اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط مناهج الجيل الثاني، وجاءت خطة البحث على النحو الآتي:

تمهيد: الجهاز الاصطلاحي لموضوع البحث: وفيه تم التركيز على إعطاء مفاهيم لمصطلحات عنوان البحث.

الفصل الأول: المنطلقات المرجعية لمناهج الجيل الثاني وأسس بناء مضامينها التعليمية

أولا: مناهج الجيل الثاني التسمية والأهداف

ثانيا: لماذا مناهج الجيل الثاني؟

ثالثا: مقاربة ابستمولوجية بين الجهاز الاصطلاحي للجيل الأول ومصطلحات الجيل الثاني.

رابعا: أهم مصطلحات مناهج الجيل الثاني وبنيتها الدلالية

خامسا: كفاءات ميادين اللغة العربية في ظل مناهج الجيل الثاني

سادسا: مدى مواكبة مناهج الجيل الثاني لمستجدات تكنولوجيا التعليم

الفصل الثاني: التحصيل اللغوي وتعليمية اللغة العربية في ضوء مناهج الجيل الثاني

أولا: اتجاهات ومبادئ التحصيل اللغوي

ثانيا: طرائق التحصيل اللغوي ومظاهره في فروع اللغة العربية في المرحلة المتوسطة

ثالثا: مستجدات تعليمية اللغة العربية في ضوء مناهج الجيل الثاني

رابعا: مضامين كتب اللغة العربية في ضوء مناهج الجيل الثاني

خامسا: النص التعليمي ودوره في تطوير المهارات اللغوية لدى المتعلمين

سادسا: دور الصورة في إثراء الملكة اللغوية للمتعلمين

الفصل الثالث: نماذج لغوية مختارة من النصوص التعليمية من كتاب اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط ودورها في التمكين اللغوي للمتعلمين.

أولا: دراسة وصفية لكتاب اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط

ثانيا: نماذج لغوية مختارة من النصوص التعليمية من كتاب اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط ودورها في التمكين اللغوي للمتعلمين.

ثالثا: صعوبات التحصيل اللغوي عند المتعلمين بنظامه المعجمي والتركيبي – الأسباب والحلول–

خاتمة: تناولت أهم النتائج التي توصل إليها موضوع البحث، ثم التوصيات والاقتراحات التي من شأنها تطوير الحصيلة اللغوية للمتعلم.

فكما هو معلوم ومعروف في منهجية البحث وتقنياته، فلا يمكن أن يخلو أي منجز علمي جاد من الأسلوب والمنهج الذي يسير عليه الباحث لإخراج بحثه في أبهى حلة؛ فقد اعتمد هذا البحث المنهج الوصفي الذي تتخلله آلية التحليل؛ إذ يتجلى المنهج الوصفي من خلال الوقوف على خصائص ومميزات ومستجدات مناهج الجيل الثاني من جهة، وقراءة وصفية تقويمية لمحتوى ومضمون كتاب اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط الجيل الثاني من مختلف جوانبه وميادينه اللغوية، واحتاج البحث إلى جانب الوصف إلى

آلية التحليل التي تتجلى من خلال تلك القراءة التحليلية النقدية للمفردات المعجمية المحصلة من الكتاب المدرسي، وكذا الظواهر اللغوية المختلفة الواردة فيه.

ولجمع مادة هذا البحث تمت الاستعانة بمجموعة من المصادر والمراجع أذكر منها :

- اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج مرحلة التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، مارس2016.
- حسين شلوف وآخرون، دليل استعمال كتاب اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط.
- ميلود غرمول وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية 'السنة الثالثة من التعليم المتوسط'.
- زين كامل الخويسكي، كتاب المهارات اللغوية الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة وعوامل تنمية المهارات اللغوية عند العرب وغيرهم.
- حسان عساس، دور الوسائل التكنولوجية في تنمية المهارات اللغوية لدى المكفوفين – برنامج قارئ الشاشة أنموذجا– مذكرة لنيل شهادة الدكتوراه، إشراف: ربيعة برباق، جامعة العربي التبسي –تبسة–، 2020–2021.

وكأي بحث وباحث وأثناء مسيرتي البحثية واجهتني بعض العقبات والصعوبات منها ما هو ذاتي، ومنها ما هو موضوعي إلا أنها تتمحور حول جدّة هذا الموضوع من جوانب عديدة، إضافة إلى جِدّة كتاب اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط الجيل الثاني –كما أشرت سابقا– وبالتالي قلة المصادر والمراجع التي تناولت مناهج الجيل الثاني بالدراسة اللغوية، إلا أن هذه الصعوبات لم تقف حائلا دون إخراج هذا المولود العلمي الجديد إلى الساحة التربوية الجزائرية والعربية والعالمية.

وفي الأخير أقول الحمد لله حمدا يليق بجلال وجهه وبعظيم سلطانه، له الحمد وله الشكر أن أتممت بحثي وتخطيت أكبر عقباته، فبفضل الله تعالى أولا وآخرا، وبفضل توجيهات المشرف البروفيسور "**صابر كنوز**" الذي أتقدم إليه في هذا المقام بأزكى عبارات

الشّكر وعظيم الامتنان على صبره الجميل وتحمله لأسئلتي المتكررة واستفساراتي المستمرة، فبفضل دعمه المستمر استطعت أن أفهم المعارف النظرية والتطبيقية بشكل أفضل، وهذا ما أسهم في إخراجه على هذه الصورة التي نأمل أن تكون في مستوى تطلعاتنا وتطلعات القراء والباحثين.

مدخل:

الجهاز الاصطلاحي لموضوع البحث.

مدخل: الجهاز الاصطلاحي لموضوع البحث:

قبل الخوض في غمار هذا الموضوع لا بد أولا من الوقوف على بعض المصطلحات التي تمثل الوحدات اللغوية المفتاحية لطبيعة هذا البحث؛ لفك شفرات مفاهيمها، وضبط تعريفاتها؛ حتى يتمكن القارئ من الولوج إلى متن هذا المنجز العلمي دون إيجاد عقبات وطلاسم لمصلحاته، وقد اختار البحث التعريف ببعض مصطلحاته التي تشكل محور التحصيل اللغوي بنظاميه المعجمي والتركيبي، لكن وفق مناهج تربوية جديدة أطلق عليها 'مناهج الجيل الثاني' أو 'المناهج المعاد كتابتها'، ومن بينها:

أولا: التحصيل اللغوي:

أ- **لغة:** عرف ابن منظور التحصيل في معجمه 'لسان العرب' بقوله: "حصل: الحاصل من كل شيء؛ ما بقي وثبت وذهب ما سواه يكون من الحساب والأعمال ونحوها، حصل الشيء يحصل حصولا، والتحصيل: تميز ما يحصل، وتحصيل الكلام: ردّه إلى محصوله، ومن أدواء الخيل الحَصَل والقصل، قال ابن سيده: وحصلت الدابة حصلا أكلت التراب فبقي في جوفها ثابتا.

قال الجوهري: والحصيل نبت، وقد حصل الفرس حصلا إذا اشتكى بطنه من أكل تراب النبت".[1]

وقد ورد في قاموس المحيط للفيروز أبادي: "والتحصيل تمييز ما يحصل، والاسم الحصيلة وتحصل تجمع وتثبت، والمحصول الحاصل، وحصلت الدابة كفرح أكلت التراب أو الحصا فبقي في جوفها "[2].

مما سبق يمكن القول إن التحصيل هو تمييز الشيء وجمعه وتثبيته.

ب-اصطلاحا:

يعرف في معجم المصطلحات التربوية بأنه: "جهد علمي يحققه الفرد من خلال الممارسة التعليمية والدراسية والتدريبية في نطاق مجال تعليمي، مما يحقق مدى الاستفادة التي جناها

[1]- ابن منظور، لسان العرب، دار الكتب العلمية، بيروت/ لبنان، ط1، 2002م، ص143.

[2]- الفيروز أبادي، القاموس المحيط، دار الجيل، بيروت /لبنان، 1995م، ص368.

المتعلم من الدروس والتوجيهات التعليمية والتربوية والتدريبية المعطاة أو المقررة منه"[1]. كما يعرّف بأنه " عملية نقل خبرات الآخرين وتلقيها، سواء بواسطة القراءة أو التعلم أو التدرب النطقي أو الكتابي بقصد الوصول إلى مرحلة أفضل من المرحلة السابقة"[2]. وهو أيضا "مجموع المفردات والألفاظ والأساليب التي اكتسبها التلميذ خلال دراسته لمادة اللغة العربية، ويستطيع تفسيرها والتعبير عنها لفظا أو كتابة أو كليهما معا مستخدما القواعد النحوية التي مرت بخبراته السابقة"[3].

ويقصد به مستوى المعرفة اللغوية التي يكتسبها المتعلم في ضوء الأنظمة اللغوية المعروفة بمستوياتها ومهاراتها من نحو وصرف ومعجم وبلاغة[4]؛ حيث إن التحصيل اللغوي مصطلح قديم حديث؛ كونه يجمع بين مستويات اللغة من جهة، ومهارتها من جهة أخرى، وقد يكون هذا الاكتساب لهذه الحصيلة بالوسائل التقليدية أو الأنظمة اللغوية الحديثة كالبرامج والتطبيقات.

من المفهومات السابقة نستخلص أن التحصيل اللغوي هو مجموعة من المهارات والخبرات والمفردات التي يكتسبها المتعلم في مختلف المواقف التربوية، وكذا اكتساب القدرة على التحكم في الألفاظ والتراكيب والأساليب، وكذا هو القدرة على اكتساب أصوات اللغة ونطقها نطقا صحيحا سليما من حيث مخارجها وصفاتها، وكذا اكتساب البنى الصرفية للكلمة، وفهم مدلولاتها التي تختلف باختلاف هذه البنى؛ ذلك أن أي تغير في المبنى يؤدي إلى تغير في المعنى، ولا يتوقف مفهوم التحصيل اللغوي عند هذين المفهومين فحسب، بل. يتعداه إلى القدرة على اكتساب وتعلم تغيرات بنية الجملة من وظيفة إعرابية للكلمات التي تشكلها، ومن أسلوب كتبت به هذه الجملة، وكذا التحكم في قواعدها وظواهرها اللغوية المختلفة، وكذا التمكن من تحديد البنية الدلالية للكلمة والجملة على حد سواء بسياقاتها المختلفة، والعلاقات

---

[1]– فاروق عبده فليه، أحمد عبد الفتاح الزكي، معجم المصطلحات التربوية لفظا واصطلاحا، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، القاهرة، مصر،2004م، ص62-63.

[2]– سعيدة الجهوية، المركز الوطني للوثائق التربوية، المعجم التربوي، الجزائر، 2009م، ص05.

[3]– زكريا الحاج إسماعيل، التحصيل اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، دراسة تقييمية، حولية كلية التربية، جامعة قطر،العدد07، 1410هـ- 1990م، ص308.

[4]– ينظر: عمران أحمد علي مصلح، أثر التحصيل اللغوي في الاستيعاب القرائي لطلبة الصف العاشر في محافظة رام الله والبيرة بفلسطين، مجلة جامعة المدينة العالمية، مجمع فلسطين، العدد12، أبريل 2010، ص647.

الدلالية التي تربط بينها من ترادف وتضاد ومشترك لفظي...، للوصول إلى تكوين معجم ذهني زاخر بالمفردات المحصلة.

ثانيا: النظام اللغوي:

يعرفه تمام حسان بقوله:" فاللغة إذا متعددة الأنظمة؛ فلها نظامها الصرفي الذي لا تتعارض فيه صيغة مع صيغة، ولها نظامها النحوي الذي لا يتعارض فيه باب مع باب، ولها بعد ذلك نظام للمقاطع ونظام للنبر ونظام للتنغيم "فهي منظومة من النظم" على حد تعبير بعضهم، ويؤدي كل نظام منها وظيفة بالتعاون مع النظم الأخرى"[1].

يمكن تعريفه أيضا على أنه مجموعة من العلاقات التي تربط العناصر اللغوية بعضها ببعض، وهذه العناصر لا يمكن الفصل بينها إلا إذا كان الهدف من فصلها هو دراسة كل نظام على حدى، ويتمثل هذا النظام في مستويات اللغة المعروفة (الصوتية، الصرفية، النحوية، الدلالية، المعجمية).

ثالثا: النظام المعجمي والتركيبي:

يقصد بالنظام المعجمي مجموع المفردات اللغوية المتاحة للتعبير عن المعاني والمواقف المختلفة في إطار اللغة، أما النظام التركيبي فيعني: النسق الذي تعالج فيه أو من خلاله بنيات الكلمات وأنواعها وتصريفاتها أو اشتقاقاتها وبعدها ترتيب كلمات الجملة أو الجمل في أشكالها المقررة في اللغة[2].

فالنظام المعجمي بهذا هو كم من المفردات التي يوظفها المتكلم أو الكاتب للتعبير عن مختلف أغراضه في إطار اللغة. أما النظام التركيبي فهو نسق يعالج مختلف التغيرات التي تطرأ على بنية الكلمة من إبدال وقلب واشتقاق وتصغير... وكذا معالجة التغيرات التي تطرأ على بنية الجملة من تقديم وتأخير وإعراب.

رابعا: المناهج:

أ- **لغة:** المناهج ج. م: منهج وهو من الفعل نهج، وقد جاء في لسان العرب لابن منظور "طريق نهج، بيّن واضح، وهو النّهج... وطرق نهجة وسبيل منهج كنهج ومنهج الطريق

[1]- تمام حسان، مناهج البحث في اللغة، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، 1990، ص58.

[2]- ينظر: أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللغوية، أهميتها، مصادرها، وسائل تنميتها، دار المعارف، الكويت، 1996م، ص34.

وضحه. والمنهاج كالمنهج، وفي التنزيل: "لِكُلٍّ جَعَلْنَامِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا". وأنهج الطريق: وضح واستبان وصار نهجا واضحا بينا"[1].

من التعريف السابق يمكن أن نستشف تعريفا مختصرا للمنهاج من الناحية اللغوية؛ إذ يعني المنهاج لغة الطريق الواضح البيّن الذي لا اعوجاج فيه.

ب- اصطلاحا: لقد تعددت مفهومات مصطلح المناهج لتعدد المآرب والاتجاهات، وكذا بتعدد واختلاف المجالات والفروع الحياتية؛ فيختلف مفهوم المنهاج من المنظور التربوي على مفهومه من المنظور الاقتصادي والسياسي، وعلى العموم فهي: "بنية منسجمة لمجموعة من العناصر المنظمة في نسق ترابط العلاقات وتكامل محدد بوضوح، وإعداد أي منهاج يقتضي بالضرورة الاعتماد على منطق يربط الأهداف المقصودة بالوضعيات والمضامين والأساليب المعتمدة لتجسيدها"[2]، ويرى**'HAINAUT'** بأنها: تخطيط للعمل البيداغوجي وأكثر اتساعا من المقرر التعليمي، فهي لا تتضمن مقررات المواد فقط، بل أيضا غايات التربية وأنشطة التعليم والتعلم، وكذلك الكيفية التي سيتم بها تقويم التعليم والتعلم، وهو ما يطلق عليه مكونات المنهاج التربوي من أهداف ومحتوى تعليمي ووسائل تعليمية وطرائق تدريس وتقويم[3]، كما تعرف أيضا على أنها "جميع النشاطات التي يقوم الطلبة بها، أو جميع الخبرات التي يمرون بها تحت إشراف المدرسة وبتوجيه منها سواء داخل أبنية المدرسة أو خارجها، وكذلك هو كل دراسة أو نشاط أو خبرة يكتسبها أو يقوم بها المتعلم تحت إشراف المدرسة وتوجيهها سواء داخل الصف أو خارجه"[4].

من المفهومات السابقة يمكن القول إن المنهاج مجموعة من المواقف والخبرات التي يمر بها المتعلم من جوانب ثلاثة (معرفية وحس حركية ووجدانية) داخل حجرة الدرس، بتحقيق متضمنات مكونات ومقومات المنهاج الدراسي من أهداف ومحتوى تعليمي ووسائل تعليمية وطرائق تدريس وتقويم، بمقومات وأسس معرفية وفلسفية وبيداغوجية.

---

[1]- ابن منظور، لسان العرب، ص22.

[2]- محمد محمود خوالدة، أسس بناء المناهج التربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط2004،2، ص49.

[3]- ينظر: HAINAUT.LOUIS, Des fins aux objectifs de leducation, labor Bruxelles et femand, Paris,1983.

[4]- توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط08، ص21.

خامسا: مناهج الجيل الثاني:

يعد هذا المصطلح من المصطلحات التربوية الحديثة التي ظهرت في الساحة التعليمية الجزائرية، وهي "من المناهج الجديدة التي تمنح الأولوية للمعارف والتحكم في المساعي الفكرية التي تتجسد في السلوك والمواقف الفردية والجماعية"[1]، وتعد" سياسة تعليمية تندرج ضمن الإصلاح التربوي، تهدف إلى تحسين المردود التربوي/ التعليمي للمدرسة الجزائرية، من خلال اعتماد طرائق تعليمية نشطة تساعد المتعلم على تحقيق جملة من الكفاءات خلال مساره التعليمي"[2].

مما سبق يتضح أن مناهج الجيل الثاني – أو بمصطلح آخر المناهج المعاد كتابتها– هي امتداد وتعديل لمناهج الجيل الأول؛ إذ تعنى بالآليات الجديدة والطرائق المستحدثة في نقل المحتوى التعليمي من المعلم إلى المتعلم وفق سياسة واستراتيجية تتبناها المنظومة التربوية؛ بغية مواكبة مستجدات العصر وضمان الجودة في التعليم.

سادسا: الكتاب المدرسيّ:

أ/ لغة: "كتبه، كتبا، وكتابا: خطّه...، والكتاب ما يكتب فيه"[3].

فالكتاب بذلك كل ما يكتب ويُخطّ فيه.

ب/ اصطلاحا: يرى فرنسوا ريشوداوا –**F.richaudaeut** – بأنه عبارة عن وسيلة مطبوعة، منظمة من أجل استعمالها في مسار تعليمي، أو سياق تكويني معين، تتميز بمحتوى ذي أبعاد ثقافية أيديولوجية وبمحددات علمية بيداغوجية، وتعتمد أشكالا للتواصل، وتخضع في تنظيمها لمنهج معين[4]، وهو ليس مجرد وسيلة تعليمية؛ بل إنه صلب التدريس نفسه وهو

---

[1]– محمد بكادي، النص التعليمي في الكتاب المدرسي الجزائري ودوره في ترسيخ قيم الوطنية –كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط أنموذجا–، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، المجلد12، العدد1، 2019، ص226.

[2]– طيب نايت سليمان، المقاربة بالكفاءات الممارسات البيداغوجية (أمثلة علمية في التعليم الابتدائي والمتوسط)، دار الأمل، تيزي وزو،2015م،ص22.

[3]– الفيروز أبادي، القاموس المحيط، ص1392.

[4]– ينظر: F.richaudaeut, conception et production des manuels scolairs,guide pratique,Paris,UNESCO,1979,p51.

الدرس بعينه، وكل ما يستعان به في التدريس[1]، ويمكن القول إن ما ذهب إليه 'أبو الفتح رضوان' يعد من المناهج التقليدية التي كانت تعتبر الكتاب المدرسي محور العملية التعليمية التعلمية ومصدرها الوحيد في نقل المعارف إلى المتعلم، وهذا الطرح الذي يذهب إلى أن الكتاب هو التدريس نفسه مذهب غير منطقي في عصرنا الحديث؛ كون أن هذه الوسيلة أصبحت عنصرا جزئيا من عناصر ووسائل التدريس، إضافة إلى أجهزة الحاسوب والبرمجيات والمذكرات...، إضافة إلى أنه "وثيقة تربوية تعتمد في جل العمليات التعليمية التعلمية؛ إنه وثيقة مكتوبة مصحوبة برسوم وصور توضيحية متنوعة، وتهدف إلى الدفع بعملية التعلم نحو حدود قصوى..... ويعد الكتاب المدرسي ترجمة للمنهاج الدراسي في سلسلة من النشاطات التعليمية/ التعلمية، والنشاطات التقويمية، المرتبة في مقاطع تعلمية، كما يعتبر الكتاب المدرسي أهم مركّبة من مركّبات الوسيلة التعليمية"[2].

إن الكتاب المدرسي وثيقة تربوية يحمل بين دفتيه المقرر أو المنهاج المسطر من قبل المنظومة التربوية بشكل منظم؛ يهدف إلى مساعدة المعلم لاختيار الأنشطة التربوية، وكذا نقل المادة العلمية بشكل مرتب إلى المتعلم.

سابعا: التعليم المتوسط: تعد هذه المرحلة همزة وصل بين مرحلتين: الابتدائي والثانوي، وتستغرق أربع سنوات[3]، وتتوزع سنوات التعليم المتوسط الأربع في ثلاثة أطوار تتميز بأهداف محددة وهي[4]:

*الطور الأول (السنة الأولى) أو طور التجانس والتكيف.

*الطور الثاني (السنة الثانية والثالثة) أو طور الدعم والتعميق.

*الطور الثالث (السنة الرابعة) أو طور التعميق والتوجيه؛ إذ تتوج نهاية هذا الطور بشهادة التعليم المتوسط.

---

[1]– ينظر: أبو الفتوح رضوان وآخرون، الكتاب المدرسي، فلسفته، تاريخه، أسسه، تقويمه، استخدامه، مكتبة الأنجلو المصرية، 1962م، ص07.

[2]– ميلود غرمول وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية 'السنة الثالثة من التعليم المتوسط'، أوراس للنشر، سبتمبر 2017م، ص: 42.

[3]– ينظر: وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08–04، المادة50 من الباب الثالث (تنظيم المتمدرس)، الفصل الثالث (التعليم الأساسي)، 2008، ص79.

[4]– ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج مرحلة التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، مارس2016، ص13.

مما سبق يتضح أن التعليم المتوسط هي مرحلة من المراحل التربوية قننها الدستور، وتعد همزة وحلقة وصل بين مرحلتين متكاملتين هما الابتدائي والثانوي، تستغرق هذه المرحلة في الجزائر أربع سنوات بعد التعديل والإصلاح الذي شهده القطاع للسنة الدراسية 2003/ 2004م.

الفصل الأول: المنطلقات المرجعية لمناهج الجيل الثاني وأسس بناء مضامينها التعليمية.

الفصل الأول: المنطلقات المرجعية لمناهج الجيل الثاني وأسس بناء مضامينها التعليمية.

لقد عرفت المنظومة التربوية الجزائرية تغييرات مختلفة مست مجالات عديدة، فرضها عليها التطور العلمي والتكنولوجي الذي شهده العالم في السنوات الأخيرة، ومن بين هذه التغييرات ذلك الانتقال النوعي للمناهج التربوية ومضامينها؛ والتي عرفت قفزة نوعية وتسمية جديدة أطلق عليها الخبراء التربويون مصطلح 'مناهج الجيل الثاني'.

وفي هذا الفصل يحاول البحث التطرق إلى أهم المحطات التي تأسست من خلالها هذه المناهج، ودواعي هذا التأسيس، وما حملته من مصطلحات جديدة يقف البحث عندها، ثم التطرق إلى خصائص ومميزات هذه المناهج الجديدة.

أولا: مناهج الجيل الثاني التسمية والأهداف:

1-**التسمية:** ترى 'فاطمة الزهراء قمقاني' أن مناهج الجيل الثاني هي المناهج الصادرة عن اللجنة الوطنية للمناهج والمطبقة فعلا ابتداء من السنة الدراسية 2017/2016م، وهي عبارة عن خطوط عريضة تشمل المكونات الأساسية لهذه المناهج؛ حيث تنطلق من الغايات والأهداف المراد تحصيلها للمتعلم، ثم المضامين والمحتويات المعرفية المكونة من الأنشطة المختلفة، فالطرائق التي يتبناها المعلم في عملية التدريس، ثم الوسائل والأدوات الديداكتيكية المعينة، إضافة إلى التقويم وما تحققه كل هذه المكونات من نتائج إيجابية تغير من سلوك المتعلم، تهدف إلى نقله من اكتساب المعارف عن طريق الحفظ والاسترجاع إلى التفكير والتحليل وإبداء الرأي والنقد[1].

[1]- ينظر: فاطمة الزهراء قمقاني، التعليم في المدرسة الجزائرية وفق مناهج الجيل الأول والثاني من المقاربة بالكفاءات (قراءة في مضامين المناهج)، مجلة البحوث العلمية والتربوية، المجلد11، العدد2 (2022)، ص56.

لقد عرفت هذه الإصلاحات الجديدة قفزة نوعية مست بالدرجة الأولى أقطاب العملية التعليمية التعلمية؛ إذ أصبح المعلم موجها ومرشدا، وصار المتعلم بؤرة ومحور العملية التعليمة التعلمية؛ بل وأصبح عنصرا فاعلا في بناء التعلمات وحل المشكلات بفضل الطرائق الحديثة التي تواكب مستجدات مناهج الجيل الثاني، كما أصبح المحتوى التعليمي (المعرفي) يرتكز على القيم الدينية والوطنية والإنسانية التي تعكس البيئة أو الوسط الذي يعيش فيه المتعلم، بل ويحاول غرس هذه القيم فيه والتحلي بها في مختلف المواقف الحياتية، وعليه فإن مصدر إطلاق هذه التسمية على مناهج الجيل الثاني هو المناهج التي سبقتها، وهي مناهج الجيل الأول؛ فالقارئ لهذه التسمية والعارف لنظام اللغة العربية يجد أن هذه المناهج قابلة لتغيير تسميتها، وهذا انطلاقا من العنوان الذي يحمل وحدة لسانية ممثلة في مفردة 'الجيل الثاني'؛ فالثاني يوحي إلى أن هناك جيلا ثالثا ورابعا...، وكذا أن مصطلح الجيل الثاني كمصطلح لا كمفردة يوحي إلى العصر الذي يسايره ويواكبه المتعلم.

2-**الأهداف:** "إن مناهج الجيل الثاني تسمح بإدراج تحسينات في المناهج الحالية دون المساس ببنية المواد وحجمها الساعي، وهذه التحسينات تمس المحتويات وطرق التعليم؛ بحيث يتم التركيز على القيم الجزائرية والممارسة في القسم وفهم الدروس بدل حفظها واكتساب المهارات عوض التكرار"[1].

ومن الأهداف والغايات التي تسعى مناهج الجيل الثاني إلى تحقيقها ما يأتي:

- "معالجة الثغرات وأوجه القصور التي تم تحديدها في مناهج الجيل الأول"[2].
- تحسين مستوى ومردود التعليم وإشراك المتعلم في اتخاذ القرارات المناسبة.

[1]- عبد القادر بن عبد الصمد، مفاهيم ومصطلحات الجيل الثاني، مدرسة شيخي عبد القادر درمام سبدو، مديرية التربية لولاية تلمسان،2018/2017م، ص03.

[2]- عبد الله لوصيف، مناهج الجيل الثاني من التصميم إلى التنفيذ، اللجنة الوطنية للمناهج،2015، ص02.

- "امتثال المناهج المدرسية للضوابط المحددة في القانون التوجيهي للتربية والمرجعية العامة للمناهج والدليل المنهجي لإعداد المناهج"[1].
- مواكبة مستجدات العصر وضمان الكفاءة والجودة في التعليم، خاصة بعد الثورة التكنولوجية التي شهدها العالم.
- الانتقال بالمقاربة بالكفاءات من جانبها النظري التي كانت عليها في مناهج الجيل الأول إلى التطبيق والممارسة الفعلية في مختلف المواقف الحياتية للمتعلم، بالتحلي بالقيم الدينية والأخلاقية والوطنية والاجتماعية التي تحملها المقررات الدراسية.
- التنويع في طرائق التدريس وعدم تبني طريقة واحدة، كما كان عليه الحال في مناهج الجيل الأول، خاصة بعد ظهور مقاربات جديدة كالمقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية.
- غرس وتنمية القيم الدينية والوطنية والإنسانية في المتعلم، وجعله محبا ومحافظا ومدافعا عليها.

ثانيا: لماذا مناهج الجيل الثاني؟

جاءت المناهج المعاد كتابتها مواكبة للتحولات الحاصلة في المناهج التربوية في العالم والمنطقة العربية– على حد تعبير واضعيها – ، وقادرة على التبليغ وإنماء الملكات التواصلية، كما راعى واضعوها العديد من الأبعاد والجوانب، التي تعد ميزات جيدة إذا ما قارناها بمناهج الجيل الأول، وخاصة في الخصوصيات والجوانب التي يجب أن تراعى في اختيار النصوص التعليمية في المناهج المدرسية وهي ثلاثة جوانب يمكن إجمالها في الآتي :

[1]– المرجع نفسه، ص: 02.

أ/ الاهتمام بالنواحي القيمية الخلقية :

إن ما قصرت به مناهج الجيل الأول من إرساء وترسيخ المبادئ والقيم المستمدة من عمق المجتمع الجزائري؛ والتي تمثل الحصن أمام موجة العولمة الثقافية، قد استدركتها المناهج المعاد كتابتها بالاهتمام الكبير بالأبعاد القيمية والأخلاقية.

وقد تجلى هذا الاهتمام في توظيف العديد من القيم في هذه المناهج مثل:[1]

- قيم الهوية التي تمثلها الثلاثية: الإسلام، العروبة، والأمازيغية.
- القيم المدنية التي تعطي معنى للمواطنة.
- القيم الأخلاقية المنبثقة عن تقاليد مجتمعنا، كقيم التضامن والتعاون.
- القيم المرتبطة بالعمل والجهد وبخلق المثابرة وأخلاقيات العمل.
- القيم العالمية وما يتلاءم مع قيمنا (حقوق الإنسان).

ب/ الجانب الإبستيمولوجي المعرفي:

منذ أن قررت المنظومة التربوية الجزائرية وضع إصلاحات جديدة – وأقصد هنا إصلاحات الجيل الأول وإصلاحات الجيل الثاني – إلا وكان الهدف منها تغيير النمط السائد في طرائق التدريس المنتهجة في المدارس التقليدية، وذلك بتغيير الدور الذي يمارسه المتعلم في العملية التعليمية التعلمية؛ إذ أصبح المتعلم محور العملية في مناهج الجيلين الأول والثاني، إلا أن هذا الدور يشوبه الكثير من النقص في مناهج الجيل الأول؛ ذلك ما جعل الخبراء التربويين يعيدون النظر في أقطاب العملية التعليمية التعلمية، والتركيز على دور المتعلم، ومحاولة إشراكه في بناء التعلمات وحل المشكلات وتطبيق السلوكات والقيم التي تعلمها في الوسط الذي يعيش فيه؛ حيث يجسد بذلك المفاهيم الابستيمولوجية في المنهاج.

1- ينظر: فاطمة سعدي، بيداغوجيا التقويم في مناهج الجيل الثاني للسنة الأولى من التعليم المتوسط، أثر الإصلاحات التربوية في تعليمية اللغة العربية، منشورات وحدة البحث تلمسان، ط1، 2017، ص 141.

ويمكن إجمال هذه المفاهيم المعرفية التي جاءت بها مناهج الجيل الثاني في:[1]

- التركيز على المفاهيم و المبادئ والطرائق المهيكلة للمادة.
- اعتبار هذه المفاهيم و المبادئ والطرائق كموارد في خدمة الكفاءة.
- الانسجام الخاص بالمادة الذي يوفق بين مراحل النمو النفسي للمتعلم، مع الأخذ في الحسبان تصوراته.
- فك عزلة مناهج المواد بعضها عن بعض، وجعلها في خدمة مشروع تربوي واحد، ودعم تشارك وتقاطع بين مناهج مختلف المواد.

إن الهدف من هذه المفاهيم المعرفية هو إرساء القيم التي جسدتها مناهج الجيل الثاني في مقرراتها الدراسية.

ج / الجانب المنهجي والبيداغوجي :

إن التغيير الذي شمل مناهج الجيل الثاني لم يركز على المضامين فحسب، بل حاول واضعو هذا المنهاج التغيير والتطوير في الجوانب المنهجية والبيداغوجية التي تضمن نجاعة أدوار المثلث الديداكتيكي جميعها، ومن المعلوم أن المنهاج المدرسي " ليس مجرد أهداف و مضامين مخططة فحسب؛ بل هو التواصل الذي يتم بين المعلم والطلاب في غرفة الصف" [2]، "ولتحقيق هذه الغاية التواصلية في المناهج الجديدة، فقد تم الاعتماد على مقاربات معينة لتحقيق هذا الغرض وهي:

- المقاربة المنهاجية من الجانب المنهجي.
- المقاربة بالكفاءات من الجانب البيداغوجي" [3] .

وهذه المقاربات لا يمكن أن تكون ناجحة إلا بتطبيقها على أرض الميدان.

1- ينظر: المرجع نفسه، ص 141.

2- مجدي عزيز إبراهيم، موسوعة المناهج التربوية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 2000، ص794.

3- فاطمة سعدي، بيداغوجيا التقويم في مناهج الجيل الثاني للسنة الأولى من التعليم المتوسط، ص 141.

ثالثا: مقاربة ابستمولوجية بين الجهاز الاصطلاحي للجيل الأول ومصطلحات الجيل الثاني.

تعد إصلاحات مناهج الجيل الثاني امتدادا لإصلاحات الجيل الأول؛ حيث إنها ظهرت مواكبة لمتطلبات العصر والتطور الذي شهده العالم في السنوات الأخيرة؛ إذ إنها حققت قفزة نوعية في الشكل والمضمون، ومن خلال ما سبق يمكن عقد مقاربة بين مناهج الجيل الأول (2004/2003م) هذا الإصلاح الذي عرف تحضيرا مكثفا قبل البدء في تجسيده ميدانيا في مطلع السنة الدراسية (2004/2003)، على مستوى السنة الأولى ابتدائي، والسنة الأولى متوسط، تميز أيضا بتنصيب اللجنة الوطنية للمناهج صيغتها المجددة في نوفمبر 2002؛ وتواصلت عملية إصلاح المناهج مع بقية السنوات الأخرى، إلى أن تم تعميمها في مطلع السنة الدراسية 2007/2006م بالنسبة للتعليم المتوسط، و2008/2007م بالنسبة للتعليم الابتدائي. ويعد هذا الإصلاح الثاني من نوعه، بعد الإصلاح العميق الذي عرفته المدرسة الجزائرية في سنة 1976م[1].

قلت مقاربة بين مناهج الجيل الأول ومناهج الجيل الثاني التي عالجت عدة مستويات، منها المستوى التصوري للمناهج، ومستوى إعداد المناهج، ويمكن توضيحهما فيما يأتي:

[1]– ينظر: فاطمة الزهرة قمقاني، التعليم في المدرسة الجزائرية وفق مناهج الجيل الأول والثاني من المقاربة بالكفاءات (قراءة في مضامين المناهج)، ص:56.

أ-**على المستوى التصوري للمناهج:** تمثلت جوانب المقاربة في العناصر التالية الموضحة في الجدول الآتي[1]:

	الجيل الأول	الجيل الثاني
المدخل	-الاهتمام بالمعرفة الجاهزة. -نشاطات التعلم: تركز على الأنشطة التي تشمل مستوى التطبيق، وربطها بالوضعيات المكتسبة الجديدة دون التحليل والنقد	-التدريس بالوضعيات. -نشاطات التعلم: تركز على التسلسل في الوضعيات المتبعة في التدريس، بالاعتماد على وضعية الانطلاق وحل المشكلات للوصول إلى بناء التعلمات وتحليلها (أخذ قرار تحليل نظام تشخيص ومعالجة خلل ومتابعة مشروع).
البعد القيمي	- القيم جاءت على شكل كفاءات مستهدفة بشكل نظري غير صريح في مستوى التطبيق.	- تعددت القيم وجاءت على شكل كفاءات مستهدفة قابلة للتطبيق والممارسة.

[1]- ينظر: زينب بن يونس، من المقاربة بالأهداف إلى بيداغوجيا الإدماج، كيف نفهم الجيل الثاني؟، ألور لنشر وتوزيع الكتب والمنتجات السمعية والبصرية،ط1 ،2017م، ص:63، 64.

البعد المنهجي	-الاهتمام بالكم المعرفي (موسوعية) منظمة في محاور موضوعاتية. -الانسجام العمودي مضبوط لأنه مبني حسب منطق المادة المختارة والمهيكلة حول مفاهيم أساسية. -منظمة في مجالات مفاهيمية مثلا (الفضاء والزمن، وحدة وتنوع الأحياء....) -الانسجام العمودي يظهر في البناء اللولبي للمفاهيم. -يوجد انسجام أفقي بين المواد لكنه غير صريح.	-الاهتمام بالمفاهيم المهيكلة. -تنظيمها في شبكات مفاهيمية. -الانسجام العمودي يظهر في البناء اللولبي للمفاهيم، يبرز الشمولية وواضح التناول. -المفاهيم منتقاة حسب قدرتها الإدماجية. -منظمة في مصفوفات موارد في خدمة الكفاءة. -انسجام أفقي بين المواد صريح.

جدول رقم 01: يبين مقاربة بين مناهج الجيل الأول ومناهج الجيل الثاني على المستوى التصوري للمناهج.

يمكن القول إن المقاربة الابستيمولوجية بين مناهج الجيل الأول ومناهج الجيل الثاني على المستوى التصوري امتازت بتركيزها على مبدأ الشمولية والانسجام اللذين يعدان الحلقة التي تميز الثاني عن الأول؛ إذ صرح بمفعولها في مضامين مناهج الجيل الثاني.

ب- على مستوى إعداد المناهج: ويمكن توضيحه في الجدول الآتي[1]:

	الجيل الأول	الجيل الثاني
شروط تنفيذ المنهاج	-الوسائل التعليمية والسندات: من أهم هذه السندات كتاب المعلم الذي يعد مرجعا أساسا ينتقي منه ما يراه مناسبا. -الوثائق المرافقة تمتاز بأنها مخصصة لكل مرحلة تعليمية وسنة دراسية؛ حيث تختلف من سنة إلى أخرى، وتحوي مختلف الأنشطة والمضامين وأساليب التقييم.	-دعمت المناهج بمخططات دراسية. -الوثيقة المرافقة أصبحت وثيقة واحدة لكل مستويات المرحلة، تشرح المعارف والممارسات المرجعية التي تتطلبها المادة.

[1]- ينظر: المرجع السابق، ص : 64.

الجيل الثاني	– يهدف إلى التركيز على مستوى التذكر واسترجاع المحتوى المعرفي من خلال التطبيقات المباشرة. – تركز على أنماط التقويم المعروفة المنطلقة من التقويم التشخيصي الذي يكون بداية كل سنة دراسية، ثم التقويم التكويني أو المرحلي الذي يكون بين عناصر الدرس خلال الحصة أو على مستوى الثلاثي، ثم التقويم التحصيلي الذي يكون نهاية كل مرحلة. – القدرة على حل المشكلات وإعداد وضعيات متنوعة. – النتائج المتوصل إليها من خلال التحصيل لا تتوج بمعالجة موضوعية.	–برز الاهتمام بالوظائف الثلاثة للتقويم(التشخيصي، التكويني، والتحصيلي) –أصبح التقويم يشكل أداة فعلية من أدوات التعلم؛ حيث يكون الخطأ في قلب السيرورة التعلمية. –توظف الوضعيات الإدماجية لتقييم الكفاءة عن طريق شبكة معايير ومؤشرات وأنماط التقويم. –تستثمر نتائج التقويم للمعالجة البيداغوجية.

جدول رقم 02: يبين مقاربة بين مناهج الجيل الأول ومناهج الجيل الثاني على مستوى إعداد المناهج.

من خلال ما سبق يتضح أن تنفيذ المناهج في الجيل الأول تركز على الكتاب المدرسي كوسيلة تعليمية، والوثيقة المرافقة لكل سنة كمستند ومرجع للمعلم؛ بينما تركز مناهج الجيل الثاني على المخططات الدراسية كوسيلة تعليمية فعالة، والوثيقة المرافقة لجميع المستويات كمستند ومرجع للمعلم، أما طريقة التقويم في الجيل الأول فإنها تنطلق من التطبيقات المباشرة التي لا تطبق نتائجها؛ بينما تتبنى مناهج الجيل الثاني جميع مستويات التقويم المتدرجة لضمان الكفاءة والأداء وتطبيق النتائج، وهذه المستويات تنطلق من التقويم التشخيصي مرورا بالتقويم التكويني أو المرحلي وصولا إلى التقويم التحصيلي.

إضافة إلى ما سبق نجد أن هناك دراسات أخرى حاولت وضع مقاربة ابستمولوجية من جوانب أخرى غير التي تم عرضها؛ تهدف إلى الكشف عن أبرز خصائص مناهج الجيل الثاني مقارنة بمناهج الجيل الأول، ويمكن عرضها في الجدول الآتي[1]:

الجوانب	مناهج الجيل الأول	مناهج الجيل الثاني
المحور المنهاجي	– ترتكز المناهج من حيث بناؤها على كل سنة ومرحلة، وهي تمثل النوع الأول من أنواع التعليمية، وهو تعليمية المادة؛ الذي يركز على كل مادة على حدة. –إنتاج مناهج مختلفة الشكل والمصطلحات ونقص في التنسيق الأفقي والعمودي.	–أصبح بناء المناهج مرحليا؛ حيث يعتمد على نظرة شمولية أو نسقية بناء المناهج من ملمح التخرج الشامل للمرحلة ثم للطور ثم للسنة. – إحداث علاقة تكاملية بين جميع المواد الدراسية من خلال توحيد المصطلحات والمفاهيم وأنماط التقويم.
المقاربة بالكفاءات	– الكفاءة في هذه المناهج عبارة عن شق نظري لا يجسد الأهداف المسطرة، ولا تركز على الممارسة والتطبيق. –التركيز على الكفاءات المتعلقة بالمادة ومعارفها مع نقص في الكفاءات العرضية والقيم والسلوكات.	–التركيز على مركبات الكفاءات؛ خاصة الكفاءات العرضية والقيم كالقيم الدينية والوطنية والاجتماعية...، والسلوكات التي يمارسها المتعلم داخل وخارج المحيط المدرسي في كل مكونات المناهج.
الموارد	– التركيز على تحديد الجوانب	–تحديد الموارد المعرفية والمنهجية

[1]–ينظر: مليكة عباد، تطور المناهج الدراسية، وزارة التربية الوطنية، باتنة، الجزائر، 05 أفريل2015، ص: 04، 08.

المعرفية والمنهاجية	المعرفية البحتة بعيدا عن الجوانب الحسية الحركية والوجدانية، وقصور في التحكم في الموارد المنهجية.	لبناء الكفاءات في مصفوفة أو جدول شامل.
النشاطات التعلمية والتقويم	– التركيز على المفاهيم المندرجة ضمن النشاطات التعليمية بعيدا عن تجسيد مبدأ الإدماج.	–إدراج نشاطات تعلمية لتوظيف الموارد المعرفية، وتعلم الإدماج ونمو القيم والسلوكات (إلى جانب المفاهيم).
المصطلحات	– عدم توحيد المصطلحات التربوية بين المواد الدراسية.	– مصطلحات موحدة في كل المناهج. – مصطلحات معرفية مهيكلة (ملمح التخرج، كفاءة شاملة، ميدان، كفاءة ختامية، مركبات الكفاءة، مخطط سنوي للتعلمات، مقطع....)
شروط وضع المناهج حيز التنفيذ	– التكوين المبرمج للأساتذة محدود وغير فعال.	– برمجة تكوين مسبق لكل مدرس معني بتطبيق مناهج الجيل الثاني من خلال عقد أيام تكوينية وندوات تربوية وأيام دراسية.

جدول رقم 03: يبين مقاربة بين مناهج الجيل الأول ومناهج الجيل الثاني من جوانب عدة.

مما سبق يتضح أن مناهج الجيل الثاني أسفرت عن تعديل ضمني في الكثير والعديد من الجزئيات؛ هدفت إلى تحقيق الشمولية وتغيير نمط التقويم، وكذا التغيير في الأنماط المنهجية وبناء التعلمات وفق متطلبات الكفاءة الشاملة، للوصول إلى غرس القيم والسلوكات الجيدة في المتعلم.

رابعا: أهم مصطلحات مناهج الجيل الثاني وبنيتها الدلالية

عرفت مناهج الجيل الثاني تغيرات جذرية في الكثير والعديد من الجوانب الابستيمولوجية والمنهجية والبيداغوجية، وهذه التغيرات مست أيضا الجهاز المفاهيمي بظهور مصطلحات جديدة لم تكن موجودة في المناهج السابقة، أو حتى إن كانت موجودة فقد تمت بلورتها وتحويرها لتواكب مستجدات هذه المناهج الجديدة، ومن بين هذه المصطلحات والمفاهيم ما يأتي:

1/ ملمح التخرج: عرف هذا المصطلح مفاهيم عدة اختلفت باختلاف المرحلة التربوية التي يستهدفها؛ ويعنى به " الترجمة المفصلة في شكل كفاءات شاملة (منتوج التكوين) للميزات النوعية التي حددها القانون التوجيهي كصفات وخاصيات كلفت المدرسة بمهمة تنصيبها لدى جزائري الغد.

إنها مجموعة بإمكانها أن تقود وتوجه عملية إعداد المنهاج الدراسي. وهي منظمة بكيفية تجعل المناهج والمسارات الدراسية تلتزم بالمبادئ الاستراتيجية والمنهجية التي تجعلها أكثر قابلية للتطبيق، وتتسم بالانسجام الداخلي، وتنتظم هذه المميزات حول المحاور الآتية:' القيم، الكفاءات العرضية، كفاءات المواد"[1].

"يترجم هذا الأخير غايات المدرسة الجزائرية، وملمح المواطن الجزائري الذي على المدرسة تكوينه، ويعرف عادة على شكل معارف، ومهارات وسلوكات، وجاءت ملامح التخرج في مقدمات البرامج كأهداف بعيدة المدى، أو كمشروع تربوي مدرسي تعاقدي يزود المتعلم بكفاءات تمكنه من المشاركة النشيطة في الحياة الاجتماعية، والتكيف مع التغيرات، وأن يكون ابن زمانه، قادرا على مواجهة التقلبات"[2].

---

[1]– اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج مرحلة التعليم المتوسط، ص:09.

[2]–زينب بن يونس، من المقاربة بالكفاءات إلى بيداغوجيا الإدماج، كيف نفهم مناهج الجيل الثاني؟ ص79.

من المفهومات السابقة يتضح أن ملمح التخرج هو مشروع تربوي شامل؛ يهدف إلى تحقيق الكفاءة الشاملة أو الختامية؛ وذلك بإشراك المتعلم في الحياة الاجتماعية وتوجيهه إلى كيفيات التعامل مع التغيرات التي تحصل يوما بعد يوم، وذلك من خلال توظيف معارفه ومهاراته وسلوكاته.

2/ الكفاءة الشاملة: من أبرز مصطلحات الجيل الثاني التي لم تعرف اختلافات كثيرة في مفهومها، وهي" هدف نسعى إلى تحقيقه في نهاية فترة دراسية محددة وفق نظام المسار الدراسي؛ لذا نجد كفاءة شاملة في نهاية المرحلة، وكفاءة شاملة في نهاية كل طور، وكفاءة شاملة في نهاية كل سنة، وهي تتجزأ في انسجام وتكامل إلى كفاءة شاملة لكل مادة، وتترجم ملمح التخرج بصفة مكثفة"[1]، كما أنها" كفاءة مسار دراسي معين متعلق بمجموعة من الكفاءات الختامية، لميادين المادة، وقد سميت بهذا الاسم لأنها تشمل جميع الكفاءات الختامية للسنة أو الطور أو المرحلة التعليمية"[2].

من المفهومات السابقة يمكن القول إن الكفاءة الشاملة هي تلك الكفاءة التي يسعى المعلم إلى تحقيقها في نهاية كل سنة أو مرحلة أو طور، وهذه الكفاءة تشمل جميع المهارات والقيم والمعارف التي يكتسبها المتعلم، وسميت بالكفاءة الشاملة لشموليتها على جميع أنماط الكفاءات المستهدفة.

3/ الكفاءة الختامية: ويقصد بها "كفاءة مرتبطة بميدان من الميادين المهيكلة للمادة، وتعبر بصيغة التصرف (التحكم في الموارد، حسن استعمالها وإدماجها وتحويلها) عما هو منتظر من التلميذ في نهاية فترة دراسية لميدان من الميادين

[1]– اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج مرحلة التعليم المتوسط، ص10.

[2]–محفوظ كحوال، محمد بومشاط، دليل الأستاذ مادة اللغة العربية وآدابها السنة الأولى من التعليم المتوسط، موفم للنشر، ص: 45.

المهيكلة للمادة"[1]، "وهي تصف ما يمكن أن يكون المتعلم قادرا على القيام به في مجابهة نمط من الوضعيات المعقدة وتظهر في نهاية سنة دراسية معينة"[2].

فالكفاءة الختامية بذلك هي تلك الأهداف التي يسعى المعلم من خلالها إلى تغيير في سلوك المتعلم في نهاية كل سنة دراسية، ومحاولة ملاحظة نتائج هذا التغيير من خلال الوضعيات المختلفة التي يتحكم فيها المتعلم.

4/ الكفاءة العرضية: وتعرف على أنها " كفاءة تتكون من المواقف والمساعي العقلية والمنهجية المشتركة بين مختلف المواد؛ حيث يمكن استخدامها خلال بناء مختلف المعارف والمهارات والقيم التي يراد تنميتها"[3]، وهي أيضا "كفاءة عابرة للمواد؛ أي نجدها في كل مادة وتتعلق بكفاءات ذات طابع فكري، منهجي، شخصي، تواصلي واجتماعي"[4]، وتعرف كذلك بالكفاءة الأفقية؛ وهي "كفاءة لا تتعلق بمادة بذاتها وإنما تتعلق بعدة مواد مثل: معالجة المعلومات –القراءة– الكتابة، فهذه الكفاءات لا تخص مادة اللغة العربية وحدها، وإنما نجدها تنتشر عبر جميع المواد"[5].

فالكفاءة العرضية نوع من أنواع الكفاءات المستهدفة من قبل المعلم، وهي لا تعنى بمادة واحدة، بل تخص المواد جميعها، وتكون من حين إلى آخر، ويهدف من خلالها المعلم إلى تغيير في جوانب عديدة في المتعلم؛ كالجانب المعرفي والحس حركي والوجداني.

---

[1]– اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج مرحلة التعليم المتوسط، ص: 10.

[2]– ميلود غرمول وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية 'السنة الثالثة من التعليم المتوسط'، ص: 29.

[3]– محفوظ كحوال، محمد بومشاط، دليل الأستاذ مادة اللغة العربية وآدابها السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص:45.

[4]–حسين شلوف وآخرون، دليل استعمال كتاب اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، منشورات الشهاب، 2019م، ص:87.

[5]– عبد القادر بن عبد الصمد، مفاهيم ومصطلحات الجيل الثاني، ص:06.

5/ مصفوفة الموارد المعرفية: وتعرف بأنها "جملة منظمة لموارد ذات طابع معرفي ومنهجي، والتي تستخدم لتحقيق الكفاءات التي يستهدفها المنهاج"[1].

أو هي مجموعة منظمة من الموارد المعرفية والمهارية والسلوكية ذات طابع منهجي ومعرفي، تسعى إلى تحقيق جميع الكفاءات المستهدفة في المنهاج.

6/ الوضعية المشكلة: هي من بين الوسائل البيداغوجية المعمول بها في الوقت الراهن وفي جميع المواد التعلمية؛ حيث تعرف على أنها: " أداة من أدوات بيداغوجية مؤسسة على البناء الذاتي للمعارف، الوضعية المشكلة مهمة شاملة، مركبة وذات دلالة"[2]، إضافة إلى أنها "وضعية تعلمية يعدها الأستاذ بهدف إنشاء فضاء للتفكير والتحليل، فهي وضعية ذات دلالة ينتج عنها جو من الحيرة والتساؤل، وتدعو المتعلم للتفكير والاختيار واستحضار موارد قبلية للتعامل مع ما هو مطلوب منه وحل المشكلة التي ينبغي حلها"[3]، كما أنها وضعية تعلمية تجعل المتعلم في وضعية معرفية غير متوازنة، فتدفعه إلى تجنيد موارد معرفية ومنهجية لحلها. وهي تتصف بكونها[4]:

– معقدة: أي أنها توجه المتعلم إلى استرجاع معارفه وربطها بالمعارف الجديدة، وتكون بأسلوب غير الأسلوب المعتاد بأنماط مختلفة وغير بسيطة.

– ذات دلالة: أي لها علاقة بواقعه المعيش (تتطلب عملا حقيقيا)، ولا معنى لها إلا إذا اعتمدت معارف أو معطيات مستقاة من المحيط.

– ناجعة: أي أنها قابلة للتطبيق والممارسة.

من المفهومات السابقة يمكن القول إن الوضعية المشكلة وضعية تعلمية تجعل المتعلم في حيرة كل بداية درس، وهذه الوضعية بمثابة لغز معقد لا يمكن حله في بداية

---

[1]– اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج مرحلة التعليم المتوسط، ص: 16.

[2]– المرجع السابق، ص:23.

[3]– محفوظ كحوال، محمد بومشاط، دليل الأستاذ مادة اللغة العربية وآدابها السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص:46.

[4]– ينظر: حسين شلوف وآخرون، دليل استعمال كتاب اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص: 87،88.

الأمر، لكن بعد التفكير العميق وتوظيف الكفاءة التي اكتسبها المتعلم مع كفاءة لم يمتلكها من قبل؛ يتوصل المتعلم إلى إيجاد حل مناسب لهذه الوضعية ثم الانتقال إلى مرحلة بناء التعلمات حسب قدرات ومستوى كل متعلم.

7/ الوضعية التعلمية البسيطة: يقارب مفهوم هذا المصطلح مصطلح الوضعية المشكلة إلى حد كبير؛ إذ تعرف على أنها " وضعية مشكلة يعدها المدرس لفوج من التلاميذ (القسم) وفق تعلمات جديدة (معارف جديدة، سلوك جديد، التحكم في المهارات ومساعي حل المشكلات)"[1]، إضافة إلى أنها "وضعية مشكلة يعدها الأستاذ لتمكين المتعلمين من بناء تعلمات جديدة، وتجنيد مكتسباتهم القبلية لإيجاد حل للمشكلة المطروحة، وهذا يقتضي عملية بناء وتنمية كفاءة"[2].

فهي بذلك وضعية يستغلها المتعلم لإيجاد حلول للوضعيات الإدماجية والوضعيات المشكلة؛ وذلك باستثمار شتى الكفاءات المعرفية والحس حركية والوجدانية والمشاركة في بناء التعلمات.

8/ الوضعية الإدماجية: أو ما تعرف بوضعية تعلم الإدماج، وتتمثل في توفير الفرصة للمتعلم لممارسة الكفاءة المستهدفة، وتمكن الوضعية الإدماجية من تنمية الكفاءات العرضية من خلال تجنيد واستخدام المعارف والموارد المكتسبة في مختلف ميادين المواد، كما أنها ليست مجرد تصفيف المعارف المكتسبة من المواد، ولا هي مجرد تطبيقات لترسيخ المعارف؛ بل تنفرد بمجموعة من الخصائص تتمثل في أنها[3]:

* تجند مجموعة من المكتسبات التي تدمج، ولا تجمع.

* موجهة نحو المهمة، وذات دلالة؛ يستفيد منها المتعلم اجتماعيا وفي حياته اليومية والمهنية.

---

[1]– اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج مرحلة التعليم المتوسط، ص:23.

[2]– محفوظ كحوال، محمد بومشاط، دليل الأستاذ مادة اللغة العربية وآدابها السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص:46.

[3]– ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج مرحلة التعليم المتوسط، ص: 24

* مرجعيتها فئة من المشكلات الخاصة بالمادة الدراسية أو مجموعة من المواد.

إضافة إلى أنها "وضعية مركبة، الهدف منها جعل عناصر مختلفة منفصلة، مرتبطة فيما بينها بانسجام لبلوغ هدف معين أو محدد؛ أي تجنيد مكتسبات (معارف –مهارات) وتوظيفها بشكل مترابط في إطار وضعية ذات دلالة، كما تمكنه من تنمية كفاءات المادة وكفاءات عرضية من خلال تجنيد موارد مكتسبة من مختلف المواد"[1].

وتجدر الإشارة إلى أن الوضعية الإدماجية ترتكز على ثلاثة عناصر أساسية، وقد حصرها 'دي كوتيل'(**De Ketele**) في الآتي[2]:

*السند 'le support': وهو مجموع العناصر المادية التي تعرض على المتعلم، وقد تكون نصا أو صورة أو خريطة أو مخططا.

*السياق 'le contexte': ويتعلق بالبيئة التي يتموضع فيها، كأن يكون سياق الوضعية اجتماعيا، عائليا، مدرسيا، اقتصاديا، ثقافيا....

*التعليمة 'la consigne': وهي مجموع تعليمات العمل الموجهة إلى المتعلم بطريقة صريحة؛ حيث تكون لغتها واضحة وغير قابلة للتأويل.

من المفهومات السابقة يتضح أن الوضعية الإدماجية هي وضعية تقويمية بالدرجة الأولى؛ تهدف إلى إدماج المتعلم لمختلف المكتسبات والخبرات التي مر بها، ومحاولة توظيفها في مواقف جديدة، قصد تنمية مهاراته المعرفية والسلوكية ومدى التحكم فيها، وتشمل جميع المواد الدراسية، وتتكون من ثلاثة عناصر ممثلة في السند والسياق والتعليمة.

9/ المخطط السنوي لبناء التعلمات: "هو مخطط عام لبرنامج دراسي، ضمن مشروع تربوي، يفضي إلى تحقيق الكفاءة الشاملة لمستوى من المستويات التعليمية، انطلاقا من

[1]– محفوظ كحوال، محمد بومشاط، دليل الأستاذ مادة اللغة العربية وآدابها السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص:47.

[2]– ينظر: Roegiers, xavier.une pédagogie de lintégration compétence et intégration des aquis enseignement (1er éd). Bruxelles,Belgique, de Boeck and larcier.(2000).p :128.129.'dans l

الكفاءات الختامية للميادين، ويبنى على مجموعة من المقاطع التعلمية المتكاملة"[1]، وهو" المخطط الذي تتحدد فيه الخطوط العريضة لما سيتم برمجته خلال السنة الدراسية ويكون في شكل جدول يتضمن السيرورة العامة لتنفيذ المنهاج"[2].

فالمخطط السنوي هو مجموعة من المحتويات المعرفية التي يشملها المنهاج الدراسي لكل سنة دراسية؛ إذ إنها تمثل خارطة الطريق التي يسير وفقها المعلم طوال العام الدراسي، لتنفيذ مخرجات المنهاج التربوي، ويكون على شكل جدول يحوي الخطوط العريضة فقط، ويوزع على المعلم بداية كل سنة دراسية.

10/ المقطع التعلمي: "هو مجموعة مرتبة ومترابطة من الأنشطة والمهمات، -ينوب عن التحضير اليومي- يتميز بوجود علاقات تربط بين مختلف أجزائه المتتابعة في تدرج لولبي، يضمن الرجوع إلى التعلمات القبلية لتشخيصها وتثبيتها، من أجل إرساء موارد جديدة لدى المتعلمين، قصد المساهمة في إنماء الكفاءة الشاملة."[3]

ويمكن بناء أجزاء المقطع التعلمي من خلال الخطوات الآتية:

* اختيار المادة الدراسية المستهدفة وتحليلها.

* تحديد وضبط الكفاءات المستهدفة من المقطع التعلمي، وتصنيفها إلى ما هو معرفي أو منهجي أو سلوكي.

* ضبط الفترات الزمنية الخاصة بالإدماج والمعالجة والتقييم.

يتضمن المقطع التعلمي مجموعة من الميادين والأنشطة التي تستغرق سنة دراسية كاملة؛ تهدف أساسا إلى تحقيق جميع الكفاءات المستهدفة من كل ميدان ونشاط قصد الوصول إلى

[1]- اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، 2016م، ص: 05.

[2]- عبد القادر بن عبد الصمد، مفاهيم ومصطلحات الجيل الثاني، ص:05.

[3]-اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، ص:05.

الكفاءة الشاملة، ولا يتأتى هذا إلا بإدماج المعارف والخبرات المكتسبة سابقا مع الوضعيات التعلمية الجديدة في جميع المواد الدراسية.

ويتميز كل مقطع تعلمي من مقاطع الكتاب بالمميزات الآتية[1]:

* يمتاز بأنه يتمحور حول إضفاء الطابع الثقافي والنفسي والاجتماعي للمتعلم.

* تركز جميع الوضعيات التعلمية المندرجة في المقطع على التسلسل والتكامل بين الميادين الثلاث (فهم المنطوق، فهم المكتوب، الإنتاج الكتابي) فهي كل متكامل لا يمكن تجزئته.

* يستهدف المقطع التعلمي كفاءات مختلفة ومتنوعة حسب ما يقتضيه كل ميدان من الميادين التعلمية، بل وكل نشاط تعلمي.

* التلازم بين سيرورة التعلم وسيرورة التقويم.

* لكل مقطع وضعية انطلاق وظيفتها ضبط التعلمات وتوجيهها، ووضعيات تعلمية لممارسة الفعل التعلمي.

* يظهر نمو الكفاءة المرحلية للميادين في الإدماج.

* يتمحور كل مقطع حول مشروع، ينجزه المتعلمون في أفواج.

وتجدر الإشارة إلى أن كل مقطع يستغرق أربعة أسابيع؛ ثلاثة أسابيع للتعلم، والأسبوع الرابع للإدماج والتقويم ومناقشة المشاريع والمعاجة البيداغوجية.

إن المقطع التعلمي عبارة عن مجموعة من الميادين المختلفة محدودة الطول والزمن، تتكامل موضوعاته وتتدرج حسب الميدان المستهدف؛ تهدف إلى جعل المتعلم يكتسب كفاءات جديدة ومتنوعة في مجالات عدة (معرفية، حس حركية، وجدانية) ويحتوي على مجموعة من الأنشطة التعلمية تربطها علاقات معرفية ومنهجية، فعلى سبيل المثال يحتوي

[1]– ينظر: ميلود غرمول وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية 'السنة الثالثة من التعليم المتوسط'، ص:42،43.

المقطع التعلمي في كتب اللغة العربية على ثلاثة ميادين باختلاف أنشطتها (فهم المنطوق، فهم المكتوب، إنتاج كتابي).

11/ الميـــدان: يعـد الميـدان جـزءا مـن المقطـع التعلمـي؛ إذ يعـرف علـى أنـه "جـزء مهيكـل ومـنظم للمـادة قصـد الـتعلم، وعـدد الميـادين فـي المـادة يحـدد عـدد الكفـاءات الختاميـة التـي نـدرجها فـي ملمـح التخـرج "[1]، كمـا يقصـد بـه "المجـال التعلمـي الـذي تتـدرج ضـمنه كفـاءة ختاميـة، سـواء فـي المشـافهة أو فـي الكتابـة، سـواء فـي حالـة التلقـي أو فـي حالـة الإنتـاج، وعليـه، فميـادين تعلـم اللغـة ثلاثـة هـي: ميـدان فهـم المنطـوق وإنتاجه، وميدان فهم المكتوب، وميدان الإنتاج الكتابي."[2]

فالميـدان عبـارة عـن جـزء هيكلـي مـنظم يعنـى بالمجـال التعلمـي الـذي يسـتهدف الكفـاءة الختاميـة المرجـوة مـن الأنشـطة التـي تحويـه، وميـدان اللغـة العربيـة ينحصـر فـي فهـم المنطـوق وفهـم المكتـوب بأنشـطته الـثلاث (قـراءة مشـروحة، قواعـد اللغـة، دراسـة النص) ثم إنتاج المكتوب.

12/ فهم المنطوق وإنتاجه: إن فهم المنطوق بصمة إبداعية جامعة من خلاله تبين الشجاعة الأدبية للمتعلم، وكذا فن من فنون الإلقاء مع إعطاء كل حرف حقه ومستحقه من النطق، فالمنطوق بتقنياته وطبقاته الصوتية كفاية عرضية تجعل المتعلم هو الوسيط الرئيس في العملية التعليمية التعلمية...إنه مخزون لغوي، بلاغي، إبداعي، فكري، واستقامة لسان وفصاحة ومهارة تحفيز ودافعية وشجاعة في الإلقاء، وقد عرفته اللجنة الوطنية للمناهج بأنه " إلقاء نص بجهارة الصوت، لإثارة السامعين وتوجيه عواطفهم وجعلهم أكثر استجابة، بحيث يشتمل على أدلة وبراهين تثبت صحة الفكرة التي يدعو إليها المرسل، ويجب أن يتوافر في المنطوق عنصر الاستمالة لأن السامع قد يقتنع بفكرة ما، ولكن لا يعنيه أن تنفذ فلا يسعى لتحقيقها، وهذا العنصر من أهم عناصر المنطوق لأنه يحقق الغرض من المطلوب، وهو

[1]– اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج مرحلة التعليم المتوسط، ص: 10.

[2]– ميلود غرمول وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية 'السنة الثالثة من التعليم المتوسط'، ص: 44.

إلى ذلك أداة من أدوات عرض الأفكار وشرحها ونقدها والتعليق عليها"[1]، إضافة إلى أنه: "الميدان الذي تستهدف كفاءته الختامية 'الإصغاء والتحدث'؛ أي 'التعبير الشفوي'، ويُتناول في بداية الأسبوع البيداغوجي خلال حجم زمني أسبوعي يساوي ساعة واحدة"[2]، "ويهدف إلى صقل حاسة السمع وتنمية مهارة الاستماع، وتوظيف اللغة من خلال الإجابة عن أسئلة متعلقة بنص قصير ذي قيمة مضمنة تدور أحداثه حول مجال الوحدة، مناسب لمعجم الطالب اللغوي..."[3].

إن فهم المنطوق عبارة عن ميدان تعلمي يستهدف مهارة التحدث عند المتعلم بالدرجة الأولى، بعد توظيفه لمهارة الاستماع؛ إذ يستطيع إنتاج نص شفهي بألفاظ وتراكيب لغوية سليمة توحي إلى قدرته في التحكم في قواعد اللغة، كما يتيح له هذا الميدان التعبير عن أحاسيسه وعواطفه محاولا التأثير في المتلقي بأسلوب يمتاز بالإقناع والإمتاع؛ قصد تحقيق عملية التواصل اللغوي، ويستغرق هذا الميدان ساعة في الأسبوع البيداغوجي، وهو ميدان يرتكز على مدى قدرة المتعلم على توظيف حاسة السمع أولا، ثم مهارة الاستماع ثانيا، ثم فن الإصغاء ثالثا، حتى يصل إلى مرحلة الإنصات والاستيعاب؛ خاصة إذا كان المعلم محترفا في قراءة النص بصوت جهوري مسموع، واضح مفهوم، ناطق لأصوات اللغة نطقا سليما لا عيب فيها، محترما قواعد اللغة من ضبط للكلمات بالشكل الصحيح، واحترام علامات الوقف، واستخدام أسلوب التشويق والاستمالة؛ كي يتمكن المتعلم من برمجة معجمه الذهني برمجة صحيحة يستطيع من خلالها توليد نص جديد وتحويل عباراته وأساليبه، بلغة سليمة صوتا وصرفا ونحوا ودلالة، وبمفردات ثرية قد يفوق مستواها مستوى النص الأصلي.

13/ فهم المكتوب: هو الميدان الثاني من ميادين اللغة العربية بعد ميدان فهم المنطوق و"هو عمليات فكرية تترجم الرموز إلى دلالات مقروءة، فهو نشاط ذهني يتناول مجموعة من المركبات (الفهم، إعادة البناء، واستعمال المعلومات، وتقييم النص)، ويعتبر أهم وسيلة

---

[1]– اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، ص:04.

[2]– ميلود غرمول وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية 'السنة الثالثة من التعليم المتوسط'، ص: 44.

[3]– عبد القادر بن عبد الصمد، مفاهيم ومصطلحات الجيل الثاني، ص:15.

يكتسب المتعلمون من خلالها المعرفة ويقفون على الموروث الثقافي والحضاري، وتدفعهم لأن يكونوا إيجابيين في تفاعلهم مع النص ومحاورته لتوسيع دائرة خبراتهم وإثراء تفكيرهم، وتنمية المتعة وحب الاستطلاع عندهم، ويشمل الميدان نشاط القراءة والمحفوظات والمطالعة"[1]، ومن خلال هذا المفهوم نلاحظ أن هذا الميدان اقتصر على نشاط القراءة دون الأنشطة الأخرى، والتي تعد الحلقة الأولى التي من خلالها يكتسب المتعلم شتى الظواهر الفنية واللغوية؛ لاستثمارها في الميدان الثالث من ميادين اللغة وهو ميدان الإنتاج الكتابي.

إضافة إلى أنه: "الميدان الذي تستهدف كفاءته الختامية قراءة النصوص المكتوبة وفهمها وتحليلها واستثمارها، ويتناول الوضعية التعلمية الجزئية الأسبوعية، بحجم ساعي يساوي ساعتين اثنتين في الأسبوع، ويشمل حصتين متواليتين تتمحوران حول النص المكتوب؛ الأولى منها لقراءة النص قراءة مشروحة ودراسته دراسة أدبية، والحصة الثانية لاستثمار النص في مجال قواعد اللغة"[2].

إن فهم المكتوب ميدان تعلمي يهدف إلى استنطاق المتعلم للنصوص الأدبية (شعرية كانت أم نثرية) وقراءتها قراءة مسترسلة، والتعمق في مفرداتها وتراكيبها، ومحاولة فهم دلالاتها وأفكارها الأساسية، ويندرج ضمن هذا الميدان نشاط قراءة النص قراءة مشروحة ودراسة النص أدبيا، ونشاط الظاهرة اللغوية؛ حيث إن المتعلم في هذا الميدان يتعرف على قوالب نصية متنوعة تجمع بين حياته الاجتماعية، ودور الإعلام والوسائل التكنولوجية، وأسس التضامن والتعاون، والنزعة الوطنية، والتي تغرس فيه قيما إنسانية وأخلاقية وثقافية متنوعة، ولا يمكنه استنطاق هذه النصوص الأدبية إلا من خلال فهمها فهما جيدا وشرح مفرداتها التي يراها صعبة، ومن ثم الإجابة عن أسئلة المناقشة لتحديد المعاني الظاهرة والضمنية لهذه النصوص، وكذا استثمارها في دراسة وتحصيل الظواهر الفنية واللغوية المرفقة بكل نص.

---

[1]– اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، ص:04.

[2]– ميلود غرمول وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية 'السنة الثالثة من التعليم المتوسط'، ص: 44.

14/ الإنتاج الكتابي: "هو القدرة على استعمال اللغة المكتوبة بشكل سليم وبأسلوب منطقي منسجم واضح، تترجم من خلاله الأفكار والعواطف والميول (في حدود مكتسبات المتعلمين في فترة زمنية معينة). وهو الصورة النهائية لعملية الإدماج. ويتجسد من خلال كل النشاطات الكتابية الممارسة من طرف المتعلمين"[1]، إضافة إلى أنه: " آخر الميادين تناولا في الأسبوع بحجم ساعي يساوي ساعة واحدة، وتتناول حصته الوحيدة تقنية من تقنيات التعبير، وتكلل بإنتاج"[2]، وفيه" يتناول بالدراسة أنماطا وتقنيات تعبيرية ويتدرب عليها كتابيا بلغة سليمة، ثم ينتج نصوصا يدمج فيها الموارد في نهاية المقطع من خلال التعامل مع وضعيات إدماجية"[3].

يعد الإنتاج الكتابي من الميادين التعلمية التي تكمّل في أهدافها الميادين السابقة ذكرها؛ حيث يجسد قدرة المتعلم على بناء نص منسجم ومتسق بناء كتابيا من خلال الوضعيات التعلمية التي اكتسبها من قبل، ويتجسد ذلك خاصة في الوضعيات الإدماجية؛ وذلك من خلال استثمار المتعلم للنصوص التي سمعها وقرأها، واستنطق دلالاتها، واكتسب منها مفردات جديدة، وحصّل منها تراكيب لغوية مختلفة، فيجسد هذا الاستثمار في بناء وتشكيل نص متكامل بلغة سليمة وأسلوب فني راق مزخرف بالصور البيانية والمحسنات البديعية، بتوظيف أنماط أدبية مناسبة، وتوظيف المكتسبات اللغوية والأدبية والمعرفية التي حصّلها من كل مقطع تعلمي.

15/ المحتوى المعرفي: يقصد به " مجموع الحقائق والمعايير والقيم الإلهية الثابتة والمعارف والخبرات الإنسانية المتغيرة بتغير الزمن والمكان، وحاجات الناس التي يحتك المتعلم بها ويتفاعل معها من أجل تحقيق الأهداف التربوية المنشودة فيها"[4]،

---

[1]– اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، ص:04.

[2]– ميلود غرمول وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية 'السنة الثالثة من التعليم المتوسط'، ص: 44.

[3]– عبد القادر بن عبد الصمد، مفاهيم ومصطلحات الجيل الثاني، ص:15.

[4]– علي أحمد مدكور، مناهج التربية 'أسسها وتطبيقاتها' دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1418هـ،1998م، ص: 205.

كما أنه " مجموعة المعارف التي تشمل المصطلحات والقواعد والقوانين التي يتضمنها المنهج أو المادة، وتمتاز بالتسلسل المنطقي، كما يعد ترجمة للأهداف التعليمية المراد تحقيقها خلال مدة زمني معينة"[1].

ويتم اختيار المحتوى باعتماد ثلاث طرائق يمكن إجمالها في الآتي[2]:

* الطريقة الأولى: هي الطريقة التي تعتمد على تحديد حاجات الدارسين ومشكلاتهم، والمعارف والمهارات التي يحتاجون إليها في حياتهم وأعمالهم، وبناء على ذلك يتم اختيار المحتوى الذي يحقق هذه الحاجات للدارسين ويساعدهم على تحقيق ذواتهم وفق فطرة الله فيهم ذكورا وإناثا.

* الطريقة الثانية: هي التي تهتم بتحديد مطالب المادة التعليمية كاللغة أو الرياضيات... إلخ، أكثر من اهتمامها بحاجات الدارسين؛ فالترتيب المنطقي للمواد الدراسية وكل المعارف والمعلومات والتطورات التي حدثت للمادة الدراسية يجب أن يكون متضمنا في محتوى المنهج. وهذه الطريقة غالبا ما ترفع قيمة المادة الدراسية والمعرفة، والمعلومات على قيمة الإنسان المتعلم، وحاجاته ومشكلاته ومطالبه.

* الطريقة الثالثة: هي طريقة اختيار محتوى المنهج عن طريق الخبراء، في كل مجال من مجالات المعرفة. فهؤلاء يستخدمون خبراتهم الطويلة في اختيار محتوى المنهج كل في مجال تخصصه.

فالمحتوى المعرفي هو مجموعة متكاملة من جوانب معرفية ومهارية وسلوكية يحويها المنهاج التربوي، وتتدرج هذه المحتويات غالبا في كتب مدرسية؛ إذ تهدف إلى تحقيق الأهداف المنشودة والتغيير في سلوك المتعلم، وهذه المحتويات المعرفية تتمثل أساسا في مكونات المقاطع التعلمية، وما تحويه من ميادين ونشاطات تعلمية مختلفة، ووضعيات

[1]– هدى علي جواد الشمري، سعدون محمود الساموك، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، ط1، 2005م، ص: 62.

[2]– ينظر : علي أحمد مدكور، مناهج التربية 'أسسها وتطبيقاتها'، ص: 205–207.

إدماجية متنوعة، وهذا المحتوى المعرفي من المكونات الأساسية للمنهاج التربوي الذي لا يتحقق نجاحه إلا بتكامله مع المكونات الأخرى؛ إذ لا بد أن يتوافق والأهداف التربوية المنشودة، كما ينبغي اختيار الطريقة المناسبة لنقل هذا المحتوى إلى المتعلم كالحوار والمناقشة، ولا يتأتى هذا كله إلا بتوفير وسائل تعليمية مناسبة سواء كانت تقليدية أم حديثة كالوسائط الإلكترونية، وكل هذا يحتاج إلى وصف سليم لأنماط التقويم والتقييم لهذا المحتوى.

16/ المقاربة النصية: "هي اختيار بيداغوجي يقتضي الربط بين التلقي والإنتاج، ويجسد النظر إلى اللغة باعتبارها نظاما ينبغي إدراكه في شمولية؛ حيث يُتخذ النص محورا أساسيا تدور حوله جميع فروع اللغة، ويمثل البنية الكبرى التي تظهر فيها كل المستويات اللغوية والصوتية والدلالية والنحوية والصرفية والأسلوبية."[1] ولا يقتصر ذلك على فروع اللغة فحسب، بل يتعداه إلى استثمار النص لدراسة الظواهر الفنية البلاغية التي ترفق مع هذا النص؛ "وبهذا يصبح النص (المنطوق أو المكتوب) محور العملية التعلمية، ومن خلالهما تنمى كفاءات ميادين اللغة الأربعة، ويتم تناول النص على مستويين:

-المستوى الدلالي: ويتعلق بإصدار أحكام على وظيفة المركبات النصية (المعجم اللغوي، الدلالات الفكرية...)؛ إذ يعتبر النص مجموعة جمل مركبة مترابطة تحقق قصدا تبليغيا وتحمل رسالة هادفة.

-المستوى النحوي: ويقصد به الجانب التركيبي لوحدات الجملة التي تشكل تجانسا نسقيا، يحدد الأدوار الوظيفية للكلمات"[2]، وتجدر الإشارة إلى أن هذا المفهوم قد استعمل مفردة ميادين، التي استعملت في هذا المصدر كمصطلح من قبل؛ والذي يعنى بميادين فهم المنطوق وفهم المكتوب والإنتاج الكتابي، وكان من الأجدر استعمال مصطلح 'نظام'؛ والذي يعنى بمستويات اللغة المعروفة، والتي أشارت إليها 'اللجنة الوطنية للمناهج'، وأكدت على

[1]- اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، ص:05.

[2]- المرجع نفسه، ص:05.

أنها أربعة مستويات، إلا أنها جعلت النص على مستويين فقط وهما المستوى الدلالي والنحوي، وأهملت مستوى لا يمكن فصله عن المستويات السابقة وهو المستوى الصرفي.

وتعرف أيضا على أنها مقاربة تنظر إلى اللغة باعتبارها نظاما نسقيا شموليا، باعتبار النص موضوعا للدراسة اللغوية بجميع فروعها ومستوياتها المختلفة، وبهذا يصبح النص (المنطوق أو المكتوب) محور العملية التعلمية؛ ومن خلالهما تنمى كفاءات ميادين اللغة الأربعة، ويتم تناول النص على مستويين:

-الانسجام: ويتعلق بإصدار أحكام على مضمون النص الفكري والعاطفي (في هذا المستوى العمري والعقلي للمتعلمين)

-الاتساق: وهو خاص بالجانب المادي للنص من حيث اتساقه وإحكام بنائه التركيبي[1].

إن المقاربة النصية أسلوب ومنهج مستحدث من قبل الخبراء التربويين، يهدف إلى فك العزلة التي كانت تميز النص الأدبي، وجعله البؤرة أو المحور الذي من خلاله تبنى مختلف الأنشطة اللغوية التي تليه، وتسعى إلى تحقيق الاتساق والانسجام اللذين نادت بهما لسانيات النص، ومن ثم استنطاق الظاهرة اللغوية المختلفة بجميع مستوياتها (الصوتية والصرفية والدلالية...الخ) انطلاقا من النص ذاته.

17/ بيداغوجيا المشروع: "يتفق جل المربين على أن التعلم بوساطة المشاريع مقاربة تربوية في الصميم، تهدف إلى تشجيع المتعلم على البحث والتقصي ووضع أسئلة محورية وجوهرية؛ حيث تنمي في المتعلم منهج البحث وتشجعه على إظهار كفايات ذهنية كانت مستترة لتوسيع دائرة معارفه وإنزالها حيز التطبيق."[2] ، كما أنه "عمل كتابي فردي أو جماعي يتم الاتفاق عليه بين الأستاذ والمتعلمين، وتجري مناقشته وإنجازه داخل القسم، أما إعداده

[1]- ينظر: حسين شلوف وآخرون، دليل استعمال كتاب اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص:87.

[2]- محفوظ كحوال، محمد بومشاط، دليل الأستاذ مادة اللغة العربية وآدابها السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص:50.

فيتم خارج القسم وداخله وعبر مراحل، وتحت إشراف الأستاذ، ويعرض المشروع وفق معايير وشروط محددة "[1].

إن بيداغوجيا المشروع مقاربة تربوية تتمثل أساسا في توجيه المعلم وضعيات متعددة يطلب من المتعلم البحث فيها، وتجسيدها على شكل مشروع بحث ينجز عادة خارج القسم، ويهدف من خلاله المعلم إلى تنمية روح البحث والتقصي والإبداع في المتعلم وإحساسه بروح المسؤولية التعلمية التي تنتظره، ومن ثم الكشف عن ميولاته للبحث فيما يتوافق وقدراته النفسية والاجتماعية.

خامسا: كفاءات ميادين اللغة العربية في ظل مناهج الجيل الثاني

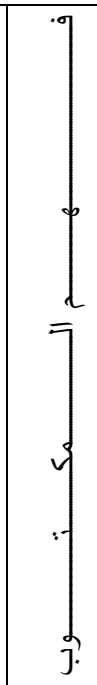
لقد سعت المفتشية العامة للبيداغوجيا إلى توضيح كفاءات ميادين اللغة العربية المختلفة (فهم المنطوق، فهم المكتوب، الإنتاج الكتابي) في ظل مناهج الجيل الثاني، وذلك في دليل يخص مرحلة التعليم المتوسط، فكان موضحا في الجدول الآتي: "[2]

الكفاءة الشاملة	في نهاية مرحلة التعليم المتوسط، يكون المتعلم قادرا على استعمال اللغة العربية كأداة للتفكير واكتساب المعارف الأدبية والعلمية وتبليغها مشافهة وكتابة بأساليب مختلفة وفي وضعيات تواصلية دالة، وتوظيفها عبر الوسائط.				
مركبات الكفاءة	الميدان	السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة

[1]– عبد القادر بن عبد الصمد، مفاهيم ومصطلحات الجيل الثاني، ص:08.

[2]– النواة الوطنية لمفتشي اللغة العربية للتعليم المتوسط، دليل تعليمية اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط، المفتشية العامة للبيداغوجيا، 2019/ 2020، ص: 5 – 6.

	وضعية انطلاق وإنتاج المنطوق	يتواصل مشافهة بلسان عربيّ، ويفهم معاني الخطاب المنطوق من أنماط متنوعة ويتفاعل معه، وينتج خطابات شفهية محترما أساليب تناول الكلمة، في وضعيات تواصلية دالة.	يتواصل مشافهة بلسان عربيّ ولغة منسجمة، ويفهم مدلول معاني الخطاب المنطوق، من أنماط متنوعة ويتفاعل معه، وينتج خطابات شفهية محترما أساليب تناول الكلمة، في وضعيات تواصلية دالة.	يتواصل مشافهة بلسان عربيّ ولغة منسجمة، ويفهم مضمون الخطاب المنطوق، من أنماط متنوعة ويتفاعل معه، وينتج خطابات شفهية محترما أساليب تناول الكلمة، في وضعيات تواصلية دالة.	يتواصل مشافهة بوعي بلسان عربيّ ولغة منسجمة، يفهم ويحلل مضمون الخطاب المنطوق، من أنماط متنوعة ويتفاعل معه، وينتج خطابات شفهية مسترسلة محترما أساليب تناول الكلمة، في وضعيات تواصلية دالة.

		يقرأ قراءة مسترسلة منغمة نصوصا نثرية وشعرية متنوّعة الأنماط، محترما علامات الوقف، ويعبّر عن فهمه لمضمونها، لا تقلّ عن مائة وثمانين(180) كلمة مشكولة جزئيا.	يقرأ قراءة مسترسلة منغمة تحليليّة نصوصا نثريّة وشعريّة متنوعة الأنماط، محترما علامات الوقف، ويعبّر عن فهمه لمعانيها ومضمونها، لا تقل عن مئتي (200) كلمة مشكولة جزئيا.	يقرأ قراءة مسترسلة منغمة تحليلية واعية نصوصا نثرية وشعرية، متنوعة الأنماط، محترما علامات الوقف، ويعبّر عن فهمه لمعانيها ومضمونها، ويلخصها بأسلوبه لا تقلّ عن مئتين وعشرين (220) كلمة مشكولة جزئيا.	يقرأ قراءة مسترسلة منغمة تحليلية واعية ونقدية نصوصا نثرية وشعرية متنوّعة الأنماط، محترما علامات الوقف ويعبّر عن فهمه لمعانيها ومضمونها، ويلخصها ويعيد تركيبها بأسلوبه، ويصدر في شأنها أحكاما، لا تقلّ عن مئتين وستّين (260) كلمة مشكولة جزئيا.

	الإنتاج الكتابي	ينتج كتابة نصوصا منسجمة متنوّعة الأنماط بلغة سليمة، مع التّحكم في خطاطة نمطي السّرد والوصف لا تقلّ عن 10سطور، في وضعيات تواصليّة دالة.	ينتج كتابة نصوصا منسجمة متنوّعة الأنماط بلغة سليمة، مع التّحكم في خطاطة نمطي الحوار والتوجيه لا تقلّ عن 12 سطرا في وضعيّات تواصليّة دالة.	ينتج كتابة نصوصا منسجمة متنوّعة الأنماط بلغة سليمة، مع التحكم في خطاطة نمطي التّفسير والحجاج لا تقلّ عن14 سطرا، في وضعيّات تواصليّة دالة.	ينتج كتابة نصوصا منسجمة متنوّعة الأنماط، لا تقلّ عن 16 سطرا بلغة سليمة، مع التحكم في خطاطات كل الأنماط في وضعيات تواصلية دالة.

جدول رقم 4: يوضح كفاءات ميادين اللغة العربية المختلفة (فهم المنطوق، فهم المكتوب، الإنتاج الكتابي) في ظل مناهج الجيل الثاني، وذلك في مرحلة التعليم المتوسط.

من خلال الجدول السابق يتضح أن تحقيق الكفاءة الختامية لميادين اللغة العربية في مناهج الجيل الثاني تختلف باختلاف المرحلة التربوية للمتعلم، وتتدرج حسب الأهداف المنشودة من الميدان الواحد، وهذا التدرج يكون من البسيط إلى المعقد حسب مستوى المتعلم؛ حيث نجد أن ميدان فهم المنطوق يحظى بأهمية كبيرة في مناهج الجيل الثاني؛ إذ يختلف هدف المعلم الذي يسعى إلى تحقيقه في هذا الميدان من مستوى تعلمي إلى آخر؛ إذ نجد أن تحقيق الكفاءة الختامية فيه عند متعلمي السنة الأولى متوسط يتم التركيز فيه على فهم المعاني والأفكار الأساسية للنص المسموع، بينما تتسم عند متعلم السنة الثانية متوسط بأنها تركز على فهم مدلول معاني النص، أما بالنسبة لمتعلمي السنة الثالثة متوسط فتسعى إلى فهم مضمون الخطاب. والغاية المشتركة بين هذه المستويات الثلاث هو أن المتعلم فيها

يستطيع إنتاج خطابات شفهية محترما أساليب تناول الكلمة، في وضعيات تواصلية دالة. أما بالنسبة لمتعلمي السنة الرابعة متوسط فإنهم ينتقلون من مجرد الفهم إلى عملية التحليل للنص، إضافة إلى أنهم ينتجون خطابات شفهية مسترسلة بلغة سليمة من حيث الشكل والمضمون.

إن تحقيق الكفاءة الختامية في ميدان فهم المكتوب يتم من خلال قراءة المتعلم للنص وفهم معانيه ومضمونه، محترما علامات الوقف، مستوعبا الأنماط المستعملة في النص، وتتفاوت درجات التعامل مع النص المكتوب بتفاوت المستوى الدراسي للمتعلم؛ حيث إن متعلم السنة أولى متوسط يقرأ ويفهم على الأقل نصا من مائة وثمانين(180) كلمة مشكولة جزئيا، وتزيد هذه النسبة بعشرين كلمة عند متعلم السنة الثانية متوسط، وأربعين كلمة عند متعلم السنة الثالثة متوسط؛ إلا أن المتعلم في هذا المستوى يستطيع أن يلخص مضمون النص بأسلوبه الخاص، وتزيد النسبة عن ثمانين كلمة عند متعلم السنة الرابعة متوسط، والذي – أي المتعلم – يستطيع قراءة وفهم معاني ومضمون النص وتلخيصه وإعادة تركيبه ومن ثم تقويمه.

إن تحقيق الكفاءة الختامية في ميدان الإنتاج الكتابي لا يختلف كثيرا بين المستويات الأربعة في طبيعة الإنتاج، وإنما الاختلاف في استعمال وتوظيف الأنماط توظيفا يتناسب وكل مرحلة، إضافة إلى اختلاف حجم النص المنتوج؛ حيث يتحكم متعلم السنة الأولى متوسط في نمطي السرد والوصف في نص لا يقل عن عشرة أسطر، بينما متعلم السنة الثانية متوسط يتحكم في نمطي الحوار والتوجيه في نص لا يقل عن اثني عشر سطرا، في حين متعلم السنة الثالثة متوسط فإنه ينتج نصا لا يقل عن أربعة عشر سطرا متحكما في نمطي التفسير والحجاج، أما متعلم السنة الرابعة متوسط فإنه ينتج نصا لا يقل عن ستة عشر سطرا متحكما في الأنماط السابقة جميعها.

سادسا: مدى مواكبة مناهج الجيل الثاني لمستجدات تكنولوجيا التعليم

يعرف الأستاذ مصطفى نمر دعس تكنولوجيا التعليم على أنها:" عملية متكاملة تقوم على تطبيق هيكل من العلوم والمعرفة عن التعلم الإنساني واستخدام مصادر تعلم بشرية وغير بشرية، تؤكد نشاط المتعلم وفرديته بمنهجية أسلوب المنظومات لتحقيق الأهداف التعليمية والتوصل لتعلم أكثر فعالية"[1]، ويضيف بأنها: "عملية الإفادة من المعرفة العلمية وطرائق البحث العلمي في تخطيط وإحداث النظام التربوي وتنفيذها وتقويمها كل على انفراد، وككل متكامل بعلاقاته المتشابكة بغرض تحقيق سلوك معين في المتعلم مستعينة في ذلك بكل من الإنسان والآلة"[2].

تعد كل وسيلة تعليمية مسخرة لخدمة الأهداف التربوية كالإعلام الآلي والأقراص وأجهزة العرض وشاشات العرض والصور والألواح؛ كلها وسائل تستخدم في الأفعال التعليمية التعلمية، ومن شأنها أن تساعد على الوصول إلى الأهداف والمهارات والكفاءات المرجوة[3].

فتكنولوجيا التعليم هي مختلف الوسائل والأجهزة والتقنيات المصممة، وكذا مجموعة من البرمجيات التي يوظفها المعلم في حجرة الصف قصد تحسين العملية التعليمية التعلمية، وإضفاء عنصر الجودة في التعليم، وكذا الوصول إلى المعلومة بأقل جهد ممكن وفترة زمنية قصيرة.

ولتوضيح النسق المفهومي لمصطلح تكنولوجيا التعليم لا بد من التركيز على عدة عناصر وهي: المتعلمون، والوسائل، والبرمجيات ودمجها في عملية التعلم؛ بحيث إن هذه الأنظمة الإلكترونية التي تتمثل في الوسائل التكنولوجية التي تعد جزءا من تكنولوجيا التعليم،

---

[1]– مصطفى نمر دعس، تكنولوجيا التعلم وحوسبة التعليم، دار غيداء، عمان، الأردن، ط1، 2009م،1429هـ، ص21.

[2]– المرجع نفسه، ص26.

[3]–ينظر: محفوظ كحوال، محمد بومشاط، دليل الأستاذ مادة اللغة العربية وآدابها السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص:38.

هي الوسيط بين المتعلم وعملية التعلم من ناحية إيضاح المحتوى وتبسيطه، بالإضافة إلى مساعدة قطبي العملية التعليمية التعلمية على إيجاد الحلول المناسبة التي تعيق عملية التعلم.

إلا أن العديد من الباحثين لا يفرقون بين مصطلحي تكنولوجيا التعليم والوسائل التعليمية ويرونهما واحدا؛ لأن تعريب مصطلح التكنولوجيا هو: التقنية، وهي التي لا تفرق من ناحية المعنى عن الوسائل التعليمية. غير أن تكنولوجيا التعليم هي التحكم في تصميم المحتوى التعليمي والتصرف فيه، إضافة إلى إدارة مصادر التعلم والوصول إليها بفضل شبكة الأنترنت التي تتيح ذلك؛ وبالتالي فإن تكنولوجيا التعليم أشمل وأوسع من مجرد وسائل تعليمية حديثة وتشغيلها أو الاستعانة بها في حدود ضيقة، بل تتعداها إلى أن تكون عملية مدروسة بحق لهذه الوسائل والقدرة على تكييفها والمحتوى التعليمي، وأهداف الدرس التي يتوخى الوصول إليها وتحقيق كفاياتها، وتكييفها حسب قدرات المتعلمين واحتياجاتهم.[1]

فالوسائل التعليمية قد تكون أشمل من تكنولوجيا التعليم، وهذه الشمولية تكون من جانب معين فقط، وهو أن الوسائل التعليمية أقدم ظهورا من تكنولوجيا التعليم؛ حيث نجد أن هنالك وسائل تعليمية تقليدية، ووسائل تعليمية حديثة ممثلة في الوسائل التكنولوجية نفسها، لكن إذا ما تحدثنا عن استخدامهما وتوظيفهما في العملية التعليمية التعلمية فإن تكنولوجيا التعليم أوسع وأشمل من الوسائل التعليمية؛ لأن تكنولوجيا التعليم تهدف إلى إدارة تلك الوسائل التعليمية والتحكم فيها وحسن توظيفها، وكذا حسن تصميمها؛ لتكون أكثر فعالية في العملية التعليمية التعلمية وضمان الجودة في التعليم.

وعلى هذا الأساس ينبغي لا بد على المؤسسات التعليمية أن تحضر المتعلم للأهداف والسبل الآتية:

* استثمار المستحدثات التكنولوجية ووسائل الإعلام والاتصال الحديثة لتحقيق جميع الكفاءات التي جاءت بها مناهج الجيل الثاني للوصول إلى بيئة افتراضية

[1]–ينظر: زهور شتوح، واقع تطبيق تكنولوجيا التعليم لدى أساتذة التعليم الابتدائي في ظل مناهج الجيل الثاني –بين التكوين والتفعيل–، مجلة أمارات في اللغة والأدب والنقد، المجلد4، العدد2، سبتمبر2020م، ص17، 18.

فعالة تحقق اقتصاد المعرفة واستغلال آخر ما توصل إليه الذكاء الاصطناعي سنة 2024م.

* إدراج جميع الوسائل والأجهزة الحديثة في التعليم؛ بغية الوصول إلى تحقيق دائرة تواصلية شاملة لا تقتصر على الاتصال فحسب؛ حيث إن هذا الأخير يكون من جانب واحد دون تغذية راجعة كمشاهدة برنامج تعليمي على التلفاز، وهذه الحلقة التواصلية تنطلق من أول عنصر من عناصر التواصل وهو المُرسِل الذي يتمثل أساسا في المعلم الحاضر في غرفة الصف، أو المعلم الافتراضي الحاضر في البيئة الافتراضية الإلكترونية، ثم الانتقال إلى المرسَل إليه وهو المتعلم المشارك في بناء التعلمات بالتحاور والتفاعل مع المعلم حضوريا أو عن بعد، ثم الرسالة المتمثلة في المحتوى المعرفي المستقى من مختلف المصادر والمراجع المطبوعة أو الإلكترونية، ثم القناة التي تعد لب العملية التواصلية الحديثة؛ إذ تشمل جميع ما توصل إليه العلم حديثا من مستحدثات تكنولوجية تعليمية فعالة كالحواسيب والبرمجيات والمنصات الإلكترونية وشاشات العرض واللوحات الإلكترونية والسبورات الذكية...، ثم السياق المتمثل في البيئة الزمانية والمكانية للعملية التعليمية التعلمية، سواء كانت هذه البيئة ممثلة في المؤسسة التعليمية أم البيئة الإلكترونية الافتراضية.

* "اكتساب كفاءات تمكن من التعلم المستقل الذي يوفر للإنسان إمكانية المشاركة في جهود التنمية والابتكار التي تعد مفاتيح الازدهار الاقتصادي في سياق التسابق العالمي"[1].

وعلى العموم فإن المستحدثات التكنولوجية قد أسهمت بشكل كبير في تطوير أساليب تطبيق مناهج الجيل الثاني في العملية التعليمية التعلمية، وأن هذه المستحدثات تساعد المتعلم في إنتاج وفهم المنطوق والمكتوب؛ وذلك من خلال

[1]– اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج مرحلة التعليم المتوسط، ص:25.

ظهور أجهزة وبرمجيات ناطقة تستطيع قراءة النص نطقا صحيحا وتركيبا سليما مع احترام علامات الوقف، يمكن للمتعلم من خلالها الاستماع إليها ومحاولة محاكاتها بلغة سليمة، إضافة إلى إمكانية تدريب المتعلم على استخدام الحاسوب الذي يجسد ميادين اللغة العربية ويمارسها بكل مرونة؛ فمناهج الجيل الثاني ظهرت مواكبة لمستجدات هذا الزخم التكنولوجي.

إن توظيف الوسائل التكنولوجية والأجهزة الحديثة كالحاسوب والأنترنت والبرامج التعليمية المختلفة وأشرطة الفيديو... في تعليم اللغة العربية بنظام تربوي جديد يختلف عن نظام مناهج الجيل الأول الذي تقرر العمل به في السنة الدراسية 2004/2003م في تلك الفترة الزمانية التي كانت فيها الوسائل التكنولوجية في بداية ظهورها في الساحة التربوية الجزائرية، قد أصبح هاجسا ومكسبا في الوقت نفسه؛ إذ تسعى المؤسسات التربوية إلى إدخال التكنولوجيا في حقل تعليم اللغة العربية، وهذا لتطوير مناهجها ومقرراتها وأهدافها وتقويمها وطرائق تدريسها، ولإثراء موادها التعليمية والكشف عن سبل جديدة في تدريس أصواتها وآليات النطق الصحيح لها، وكذا تدريس صرفها ونحوها بأنماط حديثة، والتي من شأنها رفع مستوى التعليم ومستويات اللغة العربية من جهة أخرى، وكذا إكساب المتعلم جميع المهارات اللغوية التي يستقيها من ميادين اللغة الثلاث (فهم المنطوق وإنتاجه، فهم المكتوب، الإنتاج الكتابي) وهي مهارة الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة؛ فاللغة العربية ليست قاصرة أبدا –كما يظن البعض– على مواكبة العصر ومسايرته، بل أصحاب اللغة العربية من مختصين ومعلمين وتربويين هم العاجزون عن توفير السبل والتقنيات والمستحدثات إلى نظامها التعليمي، وهذا راجع إلى سوء التسيير وإلى إهمال اللغة العربية والتوجه إلى تعلم اللغات الأجنبية، اعتقادا منهم أن الوسائل التكنولوجية التي ظهرت في السنوات الأخيرة غير مخصصة لتطويع اللغة العربية، بل صممت واخترعت خصيصا لترقية وتطوير اللغات الأجنبية، فنحن إذا قارنا بين تعلم لغتنا العربية واللغة الإنجليزية نجد فجوة واسعة تعود إلى أن المتعلم العربي على سبيل المثال تشده اللغة الإنجليزية بمختبرها اللغوي، وأشرطتها المسجلة والمصورة وبلوحاتها التوضيحية الملونة، بينما متعلم اللغة العربية يبتعد عن هذه

اللغة؛ لأنها تفتقر إلى هذه التقنيات، فلا تزال الظاهرة اللغوية تدرس بالطريقة التقليدية، فنحن بأمس الحاجة إلى الجديد الذي يعين على إدخال التقنيات الحديثة لتدريس اللغة العربية وتطوير طرائقها لمواكبة متطلبات مناهج الجيل الثاني[1]، خاصة أنها جاءت لتعديل وتقويم مسارات المناهج السابقة؛ وذلك بإدخال المستحدثات التكنولوجية إلى حقل التعليم وتدريس ميادين اللغة العربية المختلفة كفهم المنطوق وفهم المكتوب وإنتاجه، والظواهر اللغوية والفنية المختلفة في ضوء هذا الصرح التكنولوجي الهائل.

ويمكن استخدام وتوظيف التكنولوجيا في تعليمية لغة الضاد في كتب مناهج الجيل الثاني بدمج المختبرات اللغوية والحاسوب وبرامج العروض المتعددة؛ وكذا استثمار نمط التعليم عن بعد، والاعتماد على المواقع الإلكترونية المختلفة التي من شأنها تطوير مهارة القراءة لدى المتعلم، وشبكات التواصل الاجتماعي والبريد الإلكتروني الذي يفتح الأبواب للتخاطب والمحادثة بين المتعلمين، وكذا تعلم آليات اللغة العربية، نطقا وكتابة وقراءة وتحدثا، وكذا اعتماد طرائق البحث والاستقراء الخاصة باللغة العربية بمستوياتها المعروفة على الحاسوب والأجهزة المتطورة، ويتم توظيفها أيضا من خلال تشجيع المتعلمين على الكتابة عن طريق وسائل الكتابة المتنوعة والتواصل مع زملائهم عبر تكنولوجيا الاتصال المختلفة، وكذا الاستفادة من نظم البرمجة الصوتية والصرفية والتركيبية والدلالية والتطبيقات المصممة للمستخدم العربي مثل: المحلل النحوي الذي يقوم بتحليل الجملة العربية إلى كلمات، واستنباط قواعدها وترتيبها وإعرابها ومحلها وصيغها المختلفة، ونمثل أيضا بخاصية الإعراب الآلي والمحلل الدلالي الذي يستخلص معاني الكلمات والمفردات من سياقها، ويحدد مدى ارتباط وتناسق الجمل مع بعضها البعض، وبالتالي استنطاق مضامين النصوص الموجودة في كتب اللغة العربية بأقل جهد وفترة زمنية قصيرة، ويدخل هذا ضمن المعالجة الآلية للغة العربية، كما يتم توظيف التكنولوجيا في تعليم اللغة العربية بالاستفادة من تطبيقات اللسانيات الحاسوبية؛ كالتعلم الذاتي عن طريق الحاسوب والترجمة الآلية وتحليل

[1]– ينظر: حسان عساس، دور الوسائل التكنولوجية في تنمية المهارات اللغوية لدى المكفوفين –برنامج قارئ الشاشة أنموذجا– ص:186 – 187 .

الأخطاء اللغوية وتصويبها، وإعطاء معاني المفردات والجمل العربية عن طريق المعاجم الإلكترونية وتحويل الكلام المنطوق إلى نص مكتوب والعكس صحيح، وكذا استخدام قواعد البيانات والمعاجم والقواميس الإلكترونية، بالإضافة إلى التركيز على مصادر التعلم الإلكترونية المختلفة من كتب ومقالات ومجلات ودوريات وموسوعات...[1]

وخلاصة القول فإنه لا بد على واضعي مناهج الجيل الثاني من إيجاد الاستراتيجيات المناسبة لتوظيف تكنولوجيا التعليم في تدريس اللغة العربية لضمان جعلها لغة علمية متطورة، وكذا لضمان الجودة في التعليم؛ وذلك من خلال توفير هذه الوسائل في المؤسسات التربوية وعقد دورات تكوينية للأساتذة والمتعلمين قصد تدريبهم على آليات استخدامها والتحكم فيها، ومن ثم استنطاق كل أنظمة اللغة العربية بأصواتها وصيغها ومفرداتها وتراكيبها وأساليبها المختلفة بكل يسر ومرونة.

[1]- ينظر: المرجع السابق، ص: 187- 188.

الفصل الثاني: التحصيل اللغوي وتعليمية اللغة العربية في ضوء مناهج الجيل الثاني

الفصل الثاني: التحصيل اللغوي وتعليمية اللغة العربية في ضوء مناهج الجيل الثاني

إن التحصيل اللغوي هو أسلوب من أساليب اكتساب وتعلم اللغة بمختلف مستوياتها ومهاراتها، وهو ليس مجرد التمكن من النطق الصحيح لأصوات اللغة كما يعتقد البعض؛ فهو أشمل وأوسع من ذلك، خاصة إذا تحدثنا عن آليات تحصيله في الوسط المدرسي؛ حيث إن المتعلم يكتسب ويتعلم خبرات جديدة في شتى ميادين اللغة العربية المختلفة؛ وذلك من خلال اتباع استراتيجيات متنوعة في العملية التعليمية التعلمية، وهذه الاستراتيجيات تمس جوانب عديدة في المتعلم كالقدرة على فهم المنطوق وإنتاجه، وفهم المكتوب، والإنتاج الكتابي، والتمكن من قواعد اللغة العربية صرفا ونحوا وبلاغة، وكذا تحصيل مهارات اللغة العربية الأربعة من استماع وتحدث وقراءة وكتابة. وهذا الفصل سيجيب عن الكثير من التساؤلات التي تتمحور حول إيجاد العلاقة بين التحصيل اللغوي وتعليمية اللغة العربية من خلال مناهج الجيل الثاني.

أولا: اتجاهات ومبادئ التحصيل اللغوي

تتفرع الاتجاهات المفسرة للتحصيل اللغوي إلى ثلاثة اتجاهات، وهي:

1/ الاتجاه السلوكي: وهو اتجاه يركز فيه أصحابه على الجانب الخارجي أو على المظهر الخارجي للسلوك، ويرون أن اللغة عبارة عن سلوك وأنها قابلة للملاحظة والتجريب، بعيدا عن العمليات العقلية والذهنية التي لا يمكن إخضاعها للتجريب كالتذكر والتفكير والاستدلال...، والتحصيل اللغوي عند أصحاب هذا المذهب عبارة عن استجابات لمثيرات لغوية تنبع من البيئة الخارجية من خلال تجارب مختلفة على مجموعة من الكائنات الحية، وبخاصة الحيوانات كالكلاب والفئران والقطط، والتي تطبق نتائجها على المتعلم.

ويرى أصحاب هذا الاتجاه أنّ اللغة عبارة عن استجابات يصدرها الكائن الحي ردا على منبهات تأخذ شكل السلوك الخاضع للملاحظة المباشرة، فالمواد التي يتعلمها هي المادة

اللغوية التي يسمعها مرتبطة بالظروف المصاحبة لها، كما أنّ اللغة عبارة عن مهارة ينمو وجودها لدى الفرد عن طريق المحاولة والخطأ وتنمو بالتدعيم والمكافأة والتعزيز والتكرار.[1]

فالتحصيل اللغوي في ضوء هذا الاتجاه يعتمد على مبدأ المثير والاستجابة، وهو ما كان مطبقا في التعليم التقليدي؛ وهذا ما يجعل المتعلم عنصرا سلبيا مستهلكا للمعلومة، وللمفردات المعجمية، والتراكيب اللغوية المختلفة دون الوصول إلى توظيفها وممارستها في مختلف المواقف، كونها بعيدة عن شروط المقاربة بالكفاءات التي تدعو إلى الاستثمار في ذكاء المتعلم وتفكيره.

2/ الاتجاه الفطري: يرى أصحاب هذا المذهب أنّ الطفل يولد وهو مزود بمخزون لغوي لا يستطيع إنتاجه إلا إذا كان جهازه النطقي ناضجا وسليما، وهذا الرأي استمده أصحابه متأثرين بالعقلانيين الذين يرفضون فكرة أن الطفل يولد صفحة بيضاء، ويؤمنون أن الطفل مزود بالعقل، وبالتالي يمكنه تحصيل أصوات ومفردات اللغة وتراكيبها بالفطرة.

ولأنّ كل إنسان يمتلك قدرة فطرية تسمح له بتعلم اللغة، وهذه القدرة تنطبق على جميع البشر في كل زمان ومكان، واللغة شكل من أشكال السلوك المعقد والذي لا يمكن تفسيره بالاعتماد على المؤثرات الخارجية فقط، فالطفل الذي يتعلم لغة ما يشيّد لنفسه نحوا واتجاها بشكل معيّن على أساس ملاحظته للأقوال التي تدور حوله، وهذا النحو معقد إلى حد بعيد وتجريدي، وهذا يترتب عليه أنّ الكائن البشري مزود منذ تكوينه الأول بما يجعله مؤهلا للقيام بهذا الدور، فالطفل له قدرات واستعدادات تجعله يتعلم اللغة داخل بيئته اللغوية والاجتماعية.[2]

فالتحصيل اللغوي من خلال هذا الاتجاه يجعل المتعلم يؤمن بهذا المبدأ، إلا أن المقاربة بالكفاءات تدعو إلى مراعاة الفروقات الفردية بين المتعلمين، وهذا الاتجاه يعكس هذه الفرضية ويناقضها؛ لأن اللغة تتطور بتطور الزمن، والمفردات المعجمية تتزايد من ثانية إلى أخرى، وبالتالي يلغي هذا الاتجاه دور المعلم في العملية التعليمية.

---

[1]- ينظر: عبد المنعم أحمد بدران، التحصيل اللغوي وطرق تنميته دراسة ميدانية، دار العلم والإيمان، مصر، ط1، 2008، ص:11 - 12.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص: 13- 14.

3/ الاتجاه المعرفي: ويطلق عليه 'جون بياجيه' **'JEAN PIAGET'** الاتجاه البنائي، ويرى أصحابه أنّ عمليات التحفيز والتعزيز غير كافية وحدها لتحصيل المتعلم للغته، بل يجب أن يكون هنالك تفاعل بين المتعلم وبيئته من خلال توظيفه لمختلف العمليات العقلية والمعرفية التي تميزه عن الكائنات الأخرى كالتذكر والفهم والتحليل والتفكير والاستدلال....

ويشيرون إلى أنّ التحصيل اللغوي هو وظيفة إبداعية، وأساس العمليات المعرفية في التحصيل اللغوي مهما كان نوعه، وهي:

الإدراك والتمييز والتصنيف والتجريد والاستدلال، وللفهم أهمية كبيرة في تعلم اللغة وتحصيلها، بمعنى أن أصحاب هذا الاتجاه يركزون على التفاعل بين الطفل وبيئته في عملية التعلم والتحصيل اللغوي، إضافة إلى القدرات والاستعدادات.[1]

ومما سبق يمكن القول إن التحصيل اللغوي لا يتم إلا بتكامل هذه المذاهب الثلاثة فيما بينها؛ كي تشكل متعلما ذا كفاءة وقدرة عاليتين، يستطيع تحصيل جميع مستويات ومهارات لغته وممارستها في مختلف المواقف.

ثانيا: طرائق التحصيل اللغوي ومظاهره في فروع اللغة العربية في المرحلة المتوسطة

قبل الحديث عن طرائق التحصيل اللغوي، لابد إلى الإشارة إلى أهم روافده ومصادره.

1/ أهم مصادر التحصيل اللغوي: تتعد مصادر التحصيل اللغوي وتتنوع، ويمكن التطرق إلى بعضها كما يأتي:

أ/ المساجد والزوايا : وهي أول رافد من روافد التحصيل اللغوي؛ حيث يكتسب الطفل قبل المدرسة وأثناءها رصيدا لغويا نقيا، ومهارات لغوية سليمة؛ حيث يدربه المعلم على القراءة الصحيحة لآيات القرآن الكريم والأحاديث النبوية، بعدما يكون قد تعلم آليات النطق الصحيح للأصوات العربية؛ فعن طريق الاستماع إلى أداء المعلم أثناء ترتيله للقرآن الكريم يكون

[1]- ينظر : المرجع السابق، ص: 15- 16.

الطفل المتعلم قد اكتسب أول مهارة من مهارات التحصيل اللغوي وهي مهارة الاستماع، والتي بدورها تنمي في المتعلم مهارة التحدث أثناء قراءاته المتكررة لسور القرآن الكريم على معلمه، ومن خلالها أيضا تنمي فيه روح القراءة والمطالعة كالبحث عن أسباب نزول سورة أو تفسير آية أو البحث عن مصدر حديث من الأحاديث النبوية، ومن خلالها أيضا يكتسب المتعلم مهارة الكتابة أثناء تدوين السورة التي سوف يستظهرها ويراجعها على معلمه. إضافة إلى أنه يستقي من هذا الرافد الضوابط الصحيحة للغة العربية من أصوات (أحكام التجويد) بل والتحكم في مخارجها وصفاتها، وهذا ما لا يتاح له في المصادر الأخرى، وكذا التمكن من قواعد اللغة العربية صرفا ونحوا؛ وذلك من خلال القراءة المستمرة لسور القرآن الكريم، بل ويصل إلى مرحلة فهم معاني بعضها وبعض والآيات؛ فبالتالي يكون قد حصّل مستويات اللغة العربية ومهاراتها بكل دقة ومرونة.

ب/ المؤسسة التعليمية: وتعد الوعاء أو الرافد الثاني بعد المساجد والزوايا للمتعلمين الذين كانت بعثتهم ووجهتهم الأولى إليها، وتعد الرافد الأول للمتعلمين الذين لم يلتحقوا بالمساجد؛ إذ تعد المدرسة الأسرة الثانية للمتعلم، أين يتلقى معارفه وخبراته الأولى؛ ويكون هذا من خلال التدرج في تعلم اللغة العربية بداية من نطق الأصوات نطقا صحيحا وكذا كتابة الحروف كتابة سليمة، مرورا بتأليف كلمات ومفردات مفيدة نزولا عند تعلم تراكيب عديدة، وصولا إلى إنشاء جمل وتراكيب سليمة صوتا وصرفا ونحوا، إلى أن يصل المتعلم في هذه المرحلة إلى القدرة على قراءة النصوص وفهم معانيها، وبالتالي يتدرج المتعلم في آليات إثراءه لرصيده اللغوي، وكذا تحسين وتطوير مهاراته اللغوية المختلفة من خلال الأنشطة المتنوعة التي يتعلمها عبر الأطوار التربوية المختلفة كالاستماع إلى الأشرطة والفيديوهات، واستظهار الأناشيد والمحفوظات، وقراءة النصوص المختلفة، وكتابة الدروس وتدوينها، ومن ثم اكتساب وتعلم مهارات اللغة العربية من استماع وتحدث وقراءة وكتابة تعلما يجعله قد استفاد من هذا الرافد الرئيس، والذي يعد ميدانا للتكوين والتعليم والتربية أيضا.

ج/ المكتبة: تعد المكتبة من بين الروافد والمصادر التي لا تقل أهمية عن الروافد الأخرى؛ حيث إنها تمكن المتعلم من تنمية مهاراته القرائية والكتابية، وكذا إثراء رصيده اللغوي والمعرفي؛ ذلك أن المكتبة وعاء يحوي باقة كبيرة من المصادر والمراجع المصنفة تصنيفا تقليديا وإلكترونيا؛ وهذه المصادر يستفيد منها المتعلم في المرحلة المتوسطة؛ مثلا من خلال اطلاعه على الكتب أو المجلات أو المعاجم التي تساعده في اكتساب مفردات جديدة لم يسمعها من قبل، وكذا التعرف على قواعد اللغة العربية وفهمها من خلال ما توفره هذه المصادر من دروس تعليمية لقواعد النحو والصرف العربيين، ويمكن للمتعلم حل بعض التطبيقات اللغوية الموجودة في هذه الكتب للتمكن من نشاط الظواهر اللغوية؛ وهذا بفضل احتكاكه المستمر بالمكتبات المدرسية أو العمومية، وكذا بحثه المستمر في كتب تضمن له سهولة استنطاق المادة اللغوية؛ خاصة بعد التطور التكنولوجي الذي شهدته المكتبات؛ إذ أصبح المتعلم قادرا على الوصول إلى المعلومة أو المصدر المرغوب فيه بأقل جهد ووقت؛ وذلك من خلال الفهارس الرقمية التي توفرها المكتبات.

د/ الوسائط التكنولوجية: إن التطور التكنولوجي الذي شهده العالم في السنوات الأخيرة حمل معه أخبارا سارة للمتعلمين في مختلف المؤسسات التربوية، بما فيها الطور المتوسط؛ الذي يكون فيه المتعلم قد انتقل من مرحلة التعرف والاكتشاف إلى مرحلة بناء التعلمات؛ فهذا البناء كان في السنوات السابقة غير فعال للقصور الملحوظ في الوسائل التعليمية المناسبة؛ إذ أصبح الآن المتعلم يتمتع بمخرجات المنتوج التكنولوجي في الساحة التعليمية؛ وهذا بفضل المستحدثات التي تمكنه من إثراء مخزونه اللغوي بكل سلاسة ومرونة؛ إذ تعد أجهزة الحاسوب والأقراص المضغوطة والشبكة العنكبوتية وشبكات التواصل الاجتماعي، إضافة إلى البرمجيات والتطبيقات المختلفة المصدر الأساس الذي يمكّن المتعلم من التحكم في جميع ميادين اللغة العربية وتحسين مهاراته اللغوية؛ حيث إن هذه المستحدثات تنمي فيه أكثر من مهارة لغوية في الوقت نفسه؛ إذ يمكن لشبكات الأنترنيت أن تنمي فيه مهارة القراءة من خلال الاطلاع المستمر على مختلف المصادر والمراجع، وكذا مهارة الكتابة بعد

الاطلاع على هذه المصادر، وجهاز الحاسوب الذي يحوي تطبيقات لغوية يمكّن المتعلم من تنمية مهارتي الاستماع والتحدث من خلال البرامج التي تحول المادة المنطوقة إلى المادة المكتوبة، والأقراص المسموعة، وبرامج التصحيح والتدقيق الإملائي، إضافة إلى اكتساب المتعلم لمفردات جديدة وإثراء رصيده المعجمي من خلال المعاجم الإلكترونية، وتحسين رصيده النحوي والصرفي والدلالي من خلال ظهور المعالجات والمحللات الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية، والتي تندرج ضمن المعالجة الآلية للغة العربية، والتي تعد فرعا من فروع اللسانيات الحاسوبية، واستفادة المتعلم من نتائج وتطبيقات هذا العلم المعاصر الذي يجعل المتعلم ذا كفاءة لغوية عالية، منتجا ومعبرا، قارئا وكاتبا، مستمعا ومتحدثا، محللا وناقدا، بل حتى مترجما من خلال تطبيقات الترجمة الآلية.

2/ طرائق التحصيل اللغوي:

للتحصيل اللغوي طرائق كثيرة وعديدة، ومنها ما يأتي:

أ/ فريق التكوين وهيئة التدريس: إن للمعلم دورا حيويا في العملية التعليمية التعلمية؛ حيث يعد العصب النابض لها، ولكي يؤدي هذا الدور على أتم وجه لا بد أن يتكون تكوينا جيدا؛ بحيث يمتلك كفاءة عالية في الإعداد والتخطيط للدروس؛ لأن التكوين يتطّلب الاستعانة بالمراجع والمعاجم، والاسترشاد بخبرات الأكفاء من المعّلمين والمديرين، إلى جانب استخدام المناهج الدراسية والاطلاع على مضامينها وأهدافها، وتوجيهاتها، وهو ما يعزز النّاتج اللّغوي للمعّلم باستمرار ويطلعه على أجود الأساليب والّتقنيات البيداغوجية التي ترفع كفاءته الّتدريسية ومهاراته الفنية وإمكاناته الثقافية، والاستعانة بمستحدثات تكنولوجيا التعليم لضمان تكوين أنجع[1].

وبهذا يعد المعلم الطريقة الأولى من طرائق التحصيل اللغوي؛ فإذا كان هو مصدر التلقين ومنبعا رئيسا يرشف منه المتعلم، فلا بد عليه أن يتكون تكوينا جيدا ليفيد غيره من المتعلمين؛ وذلك من خلال تمكنه من التحكم في قواعد اللغة العربية ومهاراتها المختلفة؛ لكي

[1]– ينظر: خير الدين هني، تقنيات التدريس، قصر الكتاب، البليدة ،الجزائر ،ط1، 1998، ص73.

يكون قدوة للمتعلم، والمنهل الذي ينهل منه؛ وذلك في عدة مواقف وأنشطة متنوعة في حجرة الصف كقراءته النموذجية للنص الأدبي بلغة راقية وسليمة صوتا وصرفا ونحوا ودلالة.

ب/ التنويع من أساليب التدريس: إن التنويع من أساليب وطرائق التدريس من قبل المعلم في حجرة الصف يفتح أبوابا موصدة أمام المتعلم؛ كي يتمكن من تطوير رصيده المعرفي واللغوي؛ إذ إن كل طريقة تدريس تنمي فيه مهارة من المهارات اللغوية أو أكثر؛ فطريقة التلقين التي كانت تستخدم في القديم قد تكون ناجعة في بعض الأحيان إذا أحسن المعلم توظيفها؛ كونها تمكن المتعلم من تنمية مهارة الاستماع بشكل كبير جدا، وكذا تبنّي طرائق أخرى حديثة من شأنها إثراء الرصيد المعجمي والتركيبي للمتعلم، فطريقة الحوار تسمح للمتعلم من تطوير مهارة التحدث واحترام آداب تناول الكلمة، وطريقة المشروع تمكنه من تنمية مهاراته القرائية أثناء البحث والاطلاع على موضوع المشروع، كما تمكنه من تطوير مهاراته الكتابية أثناء عملية التدوين، إضافة إلى إثراء رصيده المعجمي وذلك باكتشاف مفردات جديدة أثناء البحث. وبالتالي تعد طرائق التدريس المتنوعة من أنجع طرق التحصيل اللغوي لما لها من أهمية كبيرة في إثراء الكفاءة اللغوية للمتعلم خاصة أثناء تدريس ميادين اللغة العربية المختلفة بطرائق ناجعة كفهم المنطوق وإنتاجه، والإنتاج الكتابي والظاهرة اللغوية.

ج/ إعداد متعلم كفء: يعد المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية وعنصرا فعالا في بناء التعلمات، ومصدرا ناجعا من مصادر التحصيل اللغوي؛ إذ أصبح المتعلم في الوقت الراهن يستطيع تطوير لغته بأساليب مختلفة والتحكم في مستوياتها ومهاراتها؛ وذلك بتبنّي نظام التعلم الذاتي عن طريق الوسائط التكنولوجية المختلفة؛ حيث صار يستطيع الولوج إلى عالم الأنترنيت والاستماع إلى المحاضرات والدروس التي تخدمه، وكذا الدردشة مع الحاسوب أو أصدقائه من خلال شبكات التواصل الاجتماعية المختلفة، والاطلاع على مختلف المصادر والمراجع التي تخدم دروسه، والكتابة على الحاسوب بشكل متكرر ومستمر؛ فهذه الوضعيات الأربعة المذكورة على الترتيب تطور فيه مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، كما

تثري رصيده اللغوي والمعجمي وتجعله يوظف هذه المعطيات اللغوية في حجرة الصف بكل مرونة وسلاسة.

3/ مظاهر التحصيل اللغوي في فروع اللغة العربية في المرحلة المتوسطة:

لقد تعددت مظاهر التحصيل اللغوي في المرحلة المتوسطة في مناهج الجيل الثاني بتعدد ميادين اللغة العربية وأنشطتها؛ إذ يعد الميدان الواحد مظهرا من مظاهر هذا التحصيل كفهم المنطوق وإنتاجه (التعبير الشفهي) وفهم المكتوب (القراءة الأدبية للنصوص والظاهرة اللغوية) ثم الإنتاج الكتابي (التعبير الكتابي)؛ حيث فصل فيها ' عبد المنعم بدران' في كتابه ' التحصيل اللغوي وطرق تنميته دراسة ميدانية' على النحو الآتي: [1]

أ/ **التحصيل اللغوي في القراءة:** من أهم المهارات والقدرات التي تظهر في تحصيل المتعلمين للقراءة ما يلي:

1/ التعرف السليم على الألفاظ وأشكال الكلمات وتفهم معانيها وما بينها من علاقات، والروابط التي بين الجمل والتراكيب والفقرات والقدرة على الاستقلال بالقراءة.

2/ إدراك المعاني والأفكار إدراكا تاما، والوقوف على ترابطها وتسلسلها وانسجامها مع القدرة على ترتيبها متتابعة متلاحقة.

3/ القدرة على استخلاص النتائج واستنتاج الحقائق والتعميمات من المقروء والتمكن من نقده نقدا يقوم على التحليل والفهم العميق وإصدار الحكم الصحيح عليه، وتمييز غثه من ثمينه لفظا وأسلوبا ومعنى وفكرة.

4/ القدرة على اختيار المادة والموضوعات الملائمة للقراءة وعلى استغلال المكتبة والرجوع إلى المراجع.

5/ التمكن من تحديد هدف الكاتب وتتبع التعليمات والسرعة في القراءة الصامتة والجهرية.

6/ تنمية الثروة اللغوية بكل مقوماتها ومظاهرها.

7/ القدرة على استخدام المعاجم ودوائر المعارف.

[1]– ينظر: عبد المنعم أحمد بدران، التحصيل اللغوي وطرق تنميته دراسة ميدانية، ص:20 – 28.

إن مكانة القراءة من أعظم الوسائل لتربية ملكة الانتباه وتوسيع معارف المتعلمين وتنميتهم لغة وثقافة، كما أنها أساس طبيعي لتربية ملكة الخطابة والدقة في الكتابة التحريرية لديهم، ولها عدة أغراض في المرحلة المتوسطة، ومن أهمها ما يلي:

1/ تمرين التلاميذ على صحة القراءة وجودة النطق وصحة الأداء والإلقاء.

2/ إكسابهم القدرة على فهم ما يقرؤون وما يسمعون في سرعة ودقة البحث عن الآراء والأفكار لكسب المعرفة.

3/ تدريبهم على التعبير الصحيح عما يقرؤون ويفهمون.

4/ توسيع خبراتهم وتنمية مداركهم بما يطالعون في الكتب المقروءة والكتب الإضافية والصحف والمجلات ونحوها.

5/ تنمية ثروتهم اللغوية بما يحفظونه من الألفاظ والأساليب الجديدة عليهم.

6/ تربية أذواقهم الفنية والأدبية بما يعرض عليهم من الأساليب الممتعة والصور الفنية البارعة وغرس حب القراءة والاطلاع لديهم.

ب/ التحصيل اللغوي في التعبير: يعد التعبير أهم فروع مادة اللغة العربية فهو القالب الذي يصب فيه الإنسان أفكاره ويعبر من خلاله عن مشاعره وأحاسيسه ويقضي حوائجه في الحياة، وبه يمكن أن يصل في سهولة ويسر إلى فهم المقروء والمسموع، ويراعى في اختيار موضوعات الإنشاء والتعبير في هذه المرحلة أن يكون مما يثير في التلاميذ روح التفكير فيها ويبعث نشاطهم إليها بأن يخوض في أغراض تهمهم، وأن تتصل بما خبروه في الحياة المحيطة بهم ليكون في قدرتهم أن يتحدثوا فيها وأن يكتبوا عنها، وفيما يلي أمثلة من هذه الموضوعات:

1/ قصص مناسبة يكتبها المتعلمون بعد قراءتها أو سماعها.

2/ قصص ينشئها المتعلمون بعد أن يُقترَح عليهم موضوعها أو يترك لهم حرية اختياره.

3/ ألوان النشاط المدرسي من رحلات وحفلات وألعاب وجمعيات...الخ.

4/ رسائل في مناسبات مختلفة تتناول ما يعرض في الحياة من أمور.

5/ تلخيص موضوع مناسب من كتاب أو مقالة من صحيفة أو شرح نص أدبي مما درسوه أو قصة أو حديث من أحاديث الإذاعة.

6/ الحوادث الجارية في المجتمع ممّا يناسبهم ويحسونه إحساسا عميقا.
7/ موضوعات تتصل بما يدرسونه في المواد الأخرى.
8/ كتابة مذكرات عن مناقشة شفوية أو محاضرات تلقوها.
9/ تدوين ما يرونه من آراء مخالفة لبعض ما طالعوه.
10/ إعداد موضوعات لمجلة الفصل أو المدرسة.

وللتعبير أهمية عظيمة تتجلى في قيمه الاجتماعية والتربوية والفنية؛ وذلك فيما يلي:
*قيمته الاجتماعية: هو الوسيلة الوحيدة لحفظ تراث الإنسانية في مراحل حياتها المختلفة منذ العصور القديمة إلى الآن، كما كان عاملا من عوامل ربط حاضر الإنسانية بماضيها.
*قيمته التربوية: يفسح المجال أمام المتعلمين لإعمال الرؤية وتخير الألفاظ وانتقاء التراكيب وترتيب الأفكار وحسن الصياغة وتنسيق الأسلوب وتنقيح الكلام.
*قيمته الفنية: وهو غاية الوسائل التعليمية في سائر فروع اللغة لإقدار المتعلم على كتابة المقالات، وتحرير الرسائل وتدوين جميع أفكاره وملاحظاته في شتى الموضوعات بأسلوب صحيح.

ج/ التحصيل اللغوي في الأدب والنصوص: إن الأدب هو التعبير البليغ الذي يحقق المتعة واللذة الفنية؛ بما فيه من جمال التصوير وروعة الخيال وسحر البيان ودقة المعنى وإصابة الغرض، أما النصوص فيراد بها القطع الشعرية أو النثرية التي تختار لدراستها دراسة أدبية تذوقية، تقوم على فهم المعنى وإدراك ما في الكلام من جمال وجودة؛ مما يحقق المتعة ويبعث في النفس اللذة الفنية. والغرض من تدريسها للمتعلمين في هذه المرحلة ما يلي:
1/ وقوفهم على مواطن الجمال الفني في الآثار الأدبية.
2/ إثارة رغبتهم في دراسة الأدب وتربية ذوقهم الأدبي.
3/ تعرفهم بمميزات اللغة وخصائصها وتطورها في العصور المختلفة.
4/ تعرفهم بالشعراء والكتاب وتبين خصائصهم الأدبية وميزاتهم وبواعثهم النفسية.
5/ تنمي ثقافتهم الأدبية وتزودهم بثروة لغوية.
6/ تهيئ للموهوبين منهم الفرصة لإظهار مواهبهم وإذكاء استعداداتهم بمحاكاتها والنسج على منوالها.

7/ تعودهم إجادة الإلقاء وحسن الأداء التمثيلي.

ولتحقيق هذه الأغراض ينبغي اختيار الجيد من النصوص واتباع طريقة قويمة في تدريسها، حتى يتشجع المتعلمون على مواصلة القراءة في الكتب الأدبية ويرغبون في ذلك بكل ما يمكن من الوسائل، خاصة أن كتب اللغة العربية في هذه المرحلة تعرض موضوعات متنوعة ومختلفة حسب المقطع التعلمي المختار؛ فالمتعلم يكتشف مثلا الآفات الاجتماعية ومدى خطورتها على حياته كي يتجنبها، كما يمكن أن يتعرف على عظماء الإنسانية وأهم إنجازاتهم كي يقتدي بعلمهم وأخلاقهم، كما يمكن أن يتعرف على حقوقه وواجباته من خلال النصوص الوطنية والثورية، إضافة إلى ما تحمله هذه النصوص من قيم اجتماعية، أخلاقية، وطنية، ثقافية...

د/ التحصيل اللغوي في الظاهرة اللغوية: يقصد به مدى استيعاب المتعلمين لما تعلموه من خبرات في القواعد التركيبية، كما يظهر من خلال استجاباتهم لاختبار كل ما يتعلق بما تم تناوله من ظواهر لغوية. ويمكن تلخيص وظيفتها والغرض منها في ما يأتي:

1/ تقويم ألسنة المتعلمين وعصمتهم من الخطأ في الكلام وتكوين عادات لغوية صحيحة لديهم، وذلك بتدريبهم على استعمال الألفاظ والجمل والعبارات استعمالا صحيحا يصدر من غير تكلف ولا جهد.

2/ تنمية ثروتهم اللغوية وصقل أذواقهم الأدبية بفضل ما يدرسونه ويبحثونه من الأمثلة والشواهد والأساليب الجيدة والتراكيب الصحيحة البليغة.

3/ تعويدهم صحة الحكم ودقة الملاحظة ونقد التراكيب نقدا صحيحا.

4/ تفسير إدراكهم للمعاني والتعبير عنها بوضوح وسلامة، من خلال ممارسة الظاهرة المدروسة.

5/ تعينهم على ترتيب المعلومات اللغوية وتنظيمها في أذهانهم.

6/ تساعدهم على فهم التراكيب المعقدة والغامضة.

7/ توقفهم على أوضاع اللغة وصيغها.

8/ تعودهم على الاستثمار في قاموسهم اللغوي الذهني، ونظامهم التركيبي المخزون من خلال تحصيلهم اللغوي المكتسب.

ولتحقيق هذه المظاهر في مناهج الجيل الثاني لا بد من تعويد المتعلم على القراءة المتكررة للنصوص داخل القسم أو خارجه، وقراءة نصوص أخرى مشابهة تمكنه من إثراء رصيده القرائي وثروته اللغوية، وكذا تحكّمه في ميدان فهم المنطوق وإنتاجه لجعله مستمعا متكلما مثاليا، يعبّر بطلاقة وأسلوب راق، ولغة سليمة خالية من الأخطاء، إضافة إلى تحكّمه في ميدان فهم المكتوب وإنتاجه من خلال استنطاق النصوص ومعانيها، وتحليلها ونقدها، ومن ثم التعبير عن أي موضوع يخدم النص المقروء بلغة وأسلوب راقيين متحكّما في قواعد اللغة العربية؛ من إملاء وإعراب ودلالة، إضافة إلى تمكّنه من نشاط الظاهرة اللغوية الذي يضمن له فهم قواعد اللغة وتوظيفها في المواقف المختلفة.

ثالثا: مستجدات تعليمية اللغة العربية في ضوء مناهج الجيل الثاني

تعد تعليمية اللغة العربية من بين الموضوعات الأكثر أهمية، والتي أولتها المنظومة التربوية اهتماما كبيرا في التغييرات التي عرفتها المناهج التربوية في السنوات السابقة؛ لما للغة العربية من مكانة مرموقة بين لغات العالم، فهي إحدى مقومات الهوية الوطنية؛ إذ قال في شأنها "ابن تيمية " : إن اللُّغة العربية من الدين ومعرفتها فرض واجب، وإن فهم الكتاب والسنَّة فرض، ولا يفهم إلا باللغة العربية، وما لا يتم الواجب إلا به فهو واجب".

إن تعليم اللغة العربية وتعّلمها أكبر من كونه مجرد حشو أذهان الأفراد بمعلومات عن هذه اللغة أو تزويدهم بأفكار عنها، وإنما تهتم بتنمية قدرات المتعّلم العقلية وتنمية مشاعره واتجاهاته نحو تعّلم اللغة العربية ومكانتها، والاهتمام بإكسابه مهارات اللغة المختلفة، وإن تعليمها عملية جماعية تتواشج فيها الأطراف المختلفة من الأسرة والمعّلم والإعلام والمجتمع بأطيافه المختلفة، وبأدواره الفاعلة التي تتمظهر في الحيثيات اليومية البسيطة أو الفعاليات والتظاهرات البارزة والمعلنة لأجل النهوض بها والذود عن حياضها ونشرها."[1]

[1]– علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس/لبنان، ط1، 2010، ص: 06-07.

إن تعليم اللغة العربية بجميع مستوياتها ومهاراتها بات أمرا ضروريا في الوسط التربوي؛ إذ لا بد من مواكبة مستجدات العصر والنهوض باللغة العربية في شتى الميادين والمجالات، وقبل الحديث عن مستجدات تعليمها في ضوء مناهج الجيل الثاني تجدر الإشارة إلى:

1/ مفهوم التعليمية:

أثبتت الدراسات الحديثة أن التعليمية تعد عنصر التفاعل بين التعليم والتعلم؛ حيث ترصد العلاقات القائمة بين المعرفة والمعلم والمتعلم، موضوعها الأساس هو البحث في شروط تنظيم وإعداد الوضعيات التعليمية التعلمية، وقد عرفت عدة مفهومات منها: تلك "الدراسات العلمية لطرائق التدريس وتقنياته، ولأشكال تنظيم حالات التعلم التي يخضع لها المتعلم، بغية الوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة، سواء على المستوى العقلي أو الانفعالي أو الحسي الحركي"[1]، " كما تعرف الديداكتيك على أنها مادة تربوية موضوعها التركيب بين عناصر الوضعية البيداغوجية، ومحورها الأساسي هو دراسة شروط إعداد الوضعيات أو المشكلات المقترحة على التلاميذ قصد تيسير تعلمهم"[2].

من خلال ما سبق يمكن القول إن التعليمية هي علم من علوم التربية التي تهتم بفن التعليم؛ هذا الأخير الذي يستند إلى مجموعة من النظريات التي تستهدف العملية التعليمية بكل مقوماتها، وذلك باعتماد عدة طرائق وأساليب تسعى إلى تنصيب المعلومة وإيصالها إلى المتعلم، بعد التحكم في تلك الطرائق والتخطيط الجيد والمسبق وفق الحاجات والأهداف والقوانين العامة للتعليم؛ قصد تحقيق التحصيل الجيد والمرغوب في المتعلم.

---

[1]– بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث الأردن، ط1، 1427هـ –2007م، ص.09.

[2]– محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين، منشورات سلسلة المعرفة للجميع، الرباط، ط02، 2004، ص: 15.

2/ عناصر العملية التعليمية التعلمية:

لقد اختلف علماء التربية القائمون على تطوير العملية التعليمية في تعريفهم لها؛ حيث ينظر لها بأنها: "عملية تنظيمية للإجراءات التي يقوم بها المعلم داخل غرفة الصف وخاصة لدى عرضه للمادة الدراسية وتسلسله في شرحها، وبمعنى آخر فهم يرون أن العملية التعليمية ما هي في جوهرها إلا عملية تنظيم لمحتوى المادة المدروسة والتي قليلا ما تأخذ شكل التسلسل الهرمي"[1].

ويقصد بالعملية التعليمية تلك الإجراءات والنشاطات التي تحدث داخل الفصل الدراسي، والتي تهدف إلى اكتساب المتعلمين معرفة نظرية أو مهارة عملية، أو اتجاهات إيجابية، فهي نظام معرفي يتكون من مدخلات ومعالجة ومخرجات، فالمدخلات هم المتعلمون والمعالجة هي العملية التنسيقية لتنظيم المعلومات وفهمها وتفسيرها، وإيجاد العلاقة بينهما وربطها بالمعلومات السابقة، أما المخرجات فتتمثل في تخريج طلبة أكفاء متعلمين[2].

كما تعرف أيضا على أنها "مجموعة من المواقف والأنشطة الصادرة عن المدرس وعن التلاميذ، ولكنها ترتبط بكيفية منطقية وتتعاقب بكيفية منتظمة إلى الحد الذي يمكننا أن تنبأ بحدوثها في كثير من الأحيان"[3].

من خلال ما سبق من مفهومات، يمكن القول إن العملية التعليمية تتعلق بما يقوم به المعلم داخل القسم، وتهدف إلى إيجاد أفضل الطرق التعليمية التي تحقق الأهداف التعليمية المنشودة، وبالتالي فهي عملية منظمة مدروسة، تتحول فيها الأهداف التعليمية التعلمية بعد مرور فترة معيّنة وبمساعدة المعلم إلى نتائج ملموسة قد تكون معلومات أو مهارات أو غيرها، بفضل الطريقة التي ينتهجها المعلم في شرحه للمعلومات المقدمة للمتعلمين.

---

[1]– أفنان نظير دروزة، النظرية في التدريس وترجمتها عمليا، دار الشروق للنشر والتوزيع ،القاهرة، ط2، 2007م، ص44

[2]– ينظر : يوسف قطامي وآخرون، تصميم التدريس، دار الفكر، عمان/الأردن، ط:03، 2008، ص:19.

[3]– محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر،ط2 ،1991،ص 190.

وتتكون العملية التعليمية من ثلاثة عناصر تعد أساسا لنجاحها وتحقيق أهدافها وهي (المعلم– المتعلم– المحتوى التعلمي)، وتتفاعل هذه الأطراف مجتمعة بشكل إيجابي كي تحقق أهداف التعليم؛ لأن حصول أي خلل في أي طرف من هذه العملية سيؤدي إلى خلل في نتائج العملية التعليمية التعلمية، وفيما يلي عرض لكل عنصر على حدة:

أ/ **المعلم:** عرفه الدكتور ' أحمد مصطفى حليمة' من ثلاث نواح:

من ناحية التسمية: 'المعلم' مصطلح أكاديمي تربوي، يستخدم للدلالة على من مهمة نقل المادة العلمية إلى المتعلمين في مختلف الأطوار التربوية، وأحيانا تستخدم كلمة 'مدرس' عوضا عن معلم.

ومن **الناحية الأكاديمية:** تطلق على المعلم هذه التسمية إذا كان مؤهلا لممارسة عملية التعليم؛ وذلك بعد تخرجه في الجامعة بشهادة معترف.

من **الناحية التربوية:** المعلم هو المدرس الذي يكون قدوة لمتعلميه في القول والعمل، وحسن الخلق، وسلامة الفكر والتفكير، واستقامة التصرفات والسلوك، يقدم لهم العلم النافع بقالب أخلاقي علمي مشوّق[1].

ويعد المعلم الركيزة الأساس في نجاح العملية التعليمية وتحقيق الأهداف المرجوة منها، فهو المرشد والموجه والمنشط والمحرك لطريقة التعليم داخل القسم، بطريقة محكمة وهادفة وشاملة، من خلال تكوينه بطريقة تؤهله للقيام بهذا الدور على أحسن وجه؛ ولذلك لا بد أن تتوفر في المعلم شروط هي:

- التحكم في آلية الخطاب التعليمي، وأن يحسن استثمار الوسائل التعليمية استثمارا جيدا.

[1]– ينظر: أحمد مصطفى حليمة، جودة العملية التعليمية آفاق جديدة لتعليم معاصر، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان/الأردن، ط :01، 2014–2015، ص:117.

- "أن يكون متخصصا ملمّا بكل مفاهيم التدريس، ونظريات التعلم مستخدما طرائق استراتيجية تتلاءم وطبيعة المادة الدراسية"[1].
- القدرة على التحكم في إدارة الصف الدراسي، وضبط المتعلمين بشكل إيجابي؛ وذلك بالانتقال من طريقة إلى أخرى حسب الهدف المنشود وطبيعة الموقف، والوسيلة المختارة، وأساليب التقويم الموظفة، حتى يتحقق التعليم الواضح الماتع الفعال.
- البحث والاطلاع المستمرّيْن، وذلك باستمرارية التعلم وكسب المعرفة، والاهتمام بكل ما له فائدة عليه وعلى متعلميه.
- السعي لرفع مستوى أدائه لتحسين عملية تعليم اللغة وجعلها أكثر فاعلية.
- امتلاك أسلوب جيد ومحاولة انتقاء كلمات تتوافق ومدى استيعاب المتعلمين.

ولقد حدد ***والكر Walker*** ست خصائص للمعلم الناجح هي:

- "المراقبة الذاتية (ضبط النفس)
- الحماس.
- التكيف والمرونة.
- الجاذبية.
- العقل في الحكم.
- بعد النظر"[2]

ونستنتج أن المعلم هو القلب النابض في العملية التعليمية التعلمية، وهو أحد مقوماتها الأساسية لنجاحها، و أن له أدوارا عدة فهو يربي أجيال المستقبل، ويستغل

[1]– سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، دار الشروق للطباعة والنشر، رام الله المنارة، ط2، 2000 م، ص40.

[2]المرجع نفسه، ص: 84.

تعليمه للتربية النافعة والتوجيه السديد؛ بهدف الوصول بهم إلى تنمية المهارات واكتساب الخبرات الجديدة؛ فهو بمثابة الوريث الشرعي للرسول المكلّف بنشر فكر سليم وتعزيز للقيم السامية، ودحض المفاهيم والمعتقدات الفاسدة.

ب/ المتعلم: هو محور العملية التعليمية التعلمية وأساسها الذي تتوجه إليه عملية التعليم، وهو " لفظ عام يدل على كل شخص يتلقى المعرفة سواء كان طفلا أم مراهقا أم راشدا، وسواء تعلق الأمر بالتعليم العام أم المهني، يتناول الآن بكثرة في حقل التربية بسبب ظهور طرائق بيداغوجية تركز على عمل الطفل لا على المدرس"[1].

وهذا يعني أن المتعلم هو كل شخص يتلقى المعارف في المدرسة أو خارجها.

ويعد المتعلم بؤرة ومحور العملية التعليمية التعلمية، خاصة بعد ظهور التربية الحديثة ومناداتها بضرورة الاهتمام بالمتعلم، وإشراكه في بناء التعلمات كعنصر فاعل ونشط حسبما جاءت به المقاربة بالكفاءات، وبالتالي تكييف البرامج التعليمية حسب قدراته وميولاته واتجاهاته[2].

كما "يعد المتعلم أهم مكونات العملية التعليمية، فدونه لا وجود للمعلم، أو للمؤسسة التعليمية، أو للمادة العلمية، فمن أجله نبني المدرسة، ونعد المعلم الناجح، ونكتب المادة العلمية المناسبة،"[3] وبذلك يعدّ حلقة وصل بين المعلم والمدرسة من جهة والمعلم والمحتوى التعليمي من جهة أخرى، بل ويعد شريكا تعليميا يسهم في بناء التعلمات الجديدة انطلاقا من مكتسبات ومعارف تلقاها خلال مساره التعلمي.

---

[1]– بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، عربي– إنجليزي–فرنسي، المجلس الأعلى، الجزائر، 2010م، ص: 125.

[2]– ينظر: سيد إبراهيم الجيار، دراسات في تاريخ الفكر التربوي، دار هناء للنشر، بيروت، لبنان، 2000م، ص288.

[3]– أحمد مصطفى حليمة، جودة العملية التعليمية آفاق جديدة لتعليم معاصر، ص:226.(بتصرف)

ج/ **المحتوى التعليمي:** هو القطب الثالث من أقطاب العملية التعليمية التعلمية، والذي يعد الجسر الرابط بين المعلم والمتعلم، فالأول يلقيه والآخر يتلقاه؛ حيث يرى الكثير من المختصين أنه كم المعلومات والمعارف المنتظمة بين دفتي كتاب، أو هو ما يقدمه المعلم للمتعلم في شكل دروس منتظمة وميسرة وفق خطة معينة.

فالمحتوى في مفهومه العام هو " كل الحقائق والأفكار التي تشكل الثقافة السائدة في مجتمع معين، وفي حقيقة معينة، إنه مختلف المكتسبات العلمية والأدبية والفلسفية والدينية والتقنية وغيرها، مما تتألف منه الحضارة الإنسانية التي تصنف في النظام التعليمي إلى مواد مثل: اللغة، التاريخ، الجغرافيا... بناء الغايات والأهداف المتوخاة"[1].

كما يعد المحتوى من أكثر عناصر المنهاج التعليمي ارتباطا بالأهداف التربوية العامة؛ حيث يتم اختياره من مجالات المعرفة الكبرى في ضوء هذه الأهداف المرتبطة بعدة معايير منها فلسفة المجتمع، ويتم اختياره وتحديده من المعارف والمعلومات المنظمة، التي تتضمنها خبرات ونشاطات المنهاج بما فيها الكتاب المدرسي لتحقيق الأهداف التربوية مثل: المعرفة الطبيعية، الإنسانية، الرياضية والحاسوبية، ولكل علم من هذه المعارف الكبرى طريقة للبحث والتفكير[2].

إن المحتوى التعليمي يختلف من مقرر دراسي إلى آخر، ومن مرحلة تربوية إلى أخرى ومن مادة تعليمية إلى أخرى، ويرتبط المحتوى ارتباطا مباشرا بمكونات المنهاج الأخرى؛ حيث يمثل كل المضامين التعليمية الموجهة للتدريس، والمنتقاة كما وكيفا لتتلاءم مع نوعية وعمر المتعلمين والتي يرجى تزويد الطلاب بها، ومن خلالها أيضا يقوّم ويقيّم مستواهم، وينبغي أن تتميز بالتدرج في مفاهيمها؛ حيث يراعى فيها التنظيم الهرمي(من السهل إلى الصعب ومن المحسوس إلى المجرد، أو أي أسلوب آخر من التنظيم) ،

---

[1] خير الدين هني، تقنيات التدريس، ص60.

[2] ينظر : سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، أحمد هلالي، المنهاج التعليمي والتوجه الإديولوجي (النظرية والتطبيق) دار الشروق، الأردن، 2006م، ص:78.

فالمحتوى التعليمي إذا تم اختياره ونظم جيدا، فإنه يساعد على تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة، ومن دونه تصبح العملية التعليمية التعلمية عشوائية تتناثر فيها المعرفة، وبالتالي يمكن القول إن المحتوى التعليمي جسر متين تمر عبره مكونات المنهاج التربوي جميعها من جهة، ويمر عبره المعلم للوصول إلى محطة المتعلم من جهة أخرى.

*مع الأهمية القصوى التي توليها التعليمية الحديثة للعملية التعليمية والسعي لإنجاحها، ارتأى الكثير من المختصين التربويين أن يخصصوا مكانة هامة للوسائل التعليمية؛ إذ بالإمكان عدها عنصرا رابعا في العملية التعليمية.

د/ **الوسيلة التعليمية:**

يعرف **زيتون محسن حسين** الوسيلة التعليمية بأنها "مجموعة من المواقف والمواد والأجهزة التعليمية والأشخاص الذين يتم توظيفهم ضمن إجراءات استراتيجية التدريس بغية تسهيل عملية التعليم والتعلم، مما يساهم في تحقيق الأهداف التدريسية الموجودة في نهاية المطاف"[1].

وتعرف الوسائل التعليمية بأنها "كل ما يستخدمه المعلم والمتعلم من أجهزة وأدوات ومواد، وأي مصادر أخرى داخل حجرة الدرس أو خارجها؛ بهدف إكساب المتعلم خبرات تعليمية محدودة بسهولة ويسر ووضوح مع الاقتصاد في الوقت والجهد المبذول"[2].

وبالتالي فالوسائل التعليمية "هي مثيرات متعددة الخواص، تخاطب الحواس المختلفة، وتكمن أهميتها في طريقة استخدامها وتوظيفها في العمليات التعليمية، ومدى مساهمتها في تعزيز محتوى الرسالة، وقدرتها على عرض المثيرات اللازمة للتعلم، وتشجيعها وتحفيزها على المساهمة الفاعلة في عملية التعلم"[3].

---

[1] حسن حسين زيتون، مهارات التدريس، رؤية في تنفيذ التدريس، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 1425هـ، ص 271.

[2] ماهر إسماعيل صبري يوسف، من الوسائل التعليمية إلى تكنولوجيا التعليم، مكتبة الشقريّ الرياض السعودية، 1999، ص28.

[3] مي العبد الله، نظريات الاتصال، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2006، ص33.

إن هذه المفهومات التي عرّفت بها الوسائل التعليمية تلخص لنا أن الوسيلة التعليمية يمكن عدها عنصرا فعالا من عناصر العملية التعليمية التعلمية؛ إذ إنها تعد بمثابة المعلم في بعض الأحيان، فهي وسيلة من وسائل الإيضاح المختلفة، سواء كانت بصرية أم سمعية، وعليه يمكن القول إن الوسيلة التعليمية هي جزء لا يتجزأ من عناصر العملية التعليمية التعلمية، وهي تقنية من تقنيات التعليم التي تعنى بتطبيق المعرفة في الأغراض العلمية بطريقة منظمة، قصد إكساب المتعلم مختلف الخبرات والمعارف والمهارات اللغوية وغير اللغوية.

3/ آليات تعليمية أنظمة اللغة العربية:

يمكن إدراج هذا النوع من أنواع التعليمية في القسم الثاني والمتمثل في التعليمية الخاصة التي تعنى بمادة واحدة، وتعليمية اللغة العربية تحظى بأهمية كبيرة في حقل التعليميات؛ إذ هي عبارة عن مجموعة من الأساليب والطرائق والمناهج المعتمدة في تدريس اللغة العربية لذاتها ومن أجل ذاتها؛ أي تدريس أنظمتها الصوتية والتركيبية والدلالية المعجمية بجميع موضوعاتها وأنماطها وقواعدها تدريسا يمكّن المتعلم من فهم لغته، وتوظيفها في العملية التواصلية وفي مختلف المواقف التعلمية، وتدريس مهاراتها الأربعة المعروفة (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة) تدريسا فعالا يمكّن المتعلم من مواجهة جميع المواقف التواصلية.

"إن تعلم لغة ما يعني إتقانها، أي أن تصبح قادرا على التحدث بها مع الآخرين تنقل إليهم ما تريد ... يفهمونك وتفهمهم، وليس شرطا الطلاقة في اللسان.... إن معرفة لغة ما يعني أن الوعي بنظامها الصوتي والصرفي والنحوي والدلالي وحتى البراجماتي الذي يتحكم العرف الاجتماعي فيه، وهو أساليب اعتماد اللغة في سياقات اجتماعية"[1].

[1]–جميلة بوسعيد، محمد صحراوي، أهمية توظيف التحليل التقابلي في تعليمية أصوات اللغة العربية لغير الناطقين بها – الأصوات الحلقية أنموذجا–، مجلة التعليمية، المجلد:13، العدد:02، 2023، ص:383. (بتصرف).

إن تعليمية اللغة العربية أصبح ضرورة حتمية خاصة لأبنائها؛ ذلك أن العالم يشهد تطورات عدة ومصطلحات جديدة كل ثانية، مما يستوجب على القائمين على شؤون اللغة العربية إيجاد آليات واستراتيجيات فعالة لنقل نظامها ومضامينها إلى المتعلم؛ خاصة في الطور المتوسط أين يكون المتعلم مستعدا لتلقي وفهم جميع أنظمة اللغة العربية الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية، خاصة أن مناهج الجيل الثاني تستهدف كفاءات قاعدية في هذا المجال؛ وذلك من خلال تحليل واستنطاق النصوص الأدبية تحليلا لغويا يمكن المتعلم من إجادة النطق السليم لأصواتها، وكذا التحكم السلس في الظواهر اللغوية المختلفة نطقا وكتابة، وفهم مضامين هذه النصوص من خلال قراءتها قراءة جيدة وتفكيكها فتحليلها ثم إعادة تركيبها بأسلوب المتعلم وأخيرا تقويمها وإصدار الأحكام من خلال نقدها.

ويمكن تفكيك آليات تعليمية اللغة العربية ليس فصلا بين أنظمتها، ولكن لإيجاد استراتيجيات مناسبة لتعليم كل نظام على حدة؛ وذلك بترتيب مستوياتها من أصغر عنصر لغوي غير قابل للتجزئة، إلى أكبر وحدة لغوية يقف عندها التداوليون:

أ/ تعليمية الصوت نطقا وأداء:

1- مفهومها: هي جزء لا يتجزأ من أنظمة اللغة العربية، وهي أول مستوى يتلقاه المتعلم؛ إذ تعرف على أنها: مجموعة من قواعد ومباحث الأصوات اللغوية؛ من حيث مفهومها وكيفية إنتاجها وتأثير الأصوات بعضها على بعض عند تجاورها وتغير معاني الكلمات، جراء حدوث هذا التجاور الذي سببه مخارج الأصوات وصفاتها إضافة إلى قوانين المماثلة والمخالفة الصوتية.... الخ[1].

فتعليمية الصوت هي مجموعة من التقنيات التي يوظفها المعلم لإكساب المتعلم القواعد الصحيحة لإنتاج أصوات اللغة، ومعرفة مستوياتها وأنواعها وتطبيقها في الميادين

[1]- ينظر: هاجر عباس، تعليمية الأصوات اللغوية في الجامعة الجزائرية: المضامين والوسائل والأساليب، أطروحة لنيل شهادة دكتوراه، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة،2020-2021، ص20-21.

المختلفة؛ كمعرفة أنواع المقاطع الصوتية وقواعدها، وقواعد النبر ومستوياته، وآليات التنغيم ودلالاته، وأحكام النطق الصحيح للأصوات باختلاف ترتيبها ومكانها في الكلمة.

2- تعليمية أصوات اللغة العربية وطرائقها الحديثة:

يعد الصوت أول ما يسمعه وينطقه الطفل في مراحله الأولى؛ حيث يعد الركيزة الأساسية التي يبنى من خلاله نظام أية لغة من لغات العالم؛ إذ "حرص الكثير من المتخصصين في تعليمية اللغة العربية – باعتبار خلفياتهم اللسانية الحديثة التي تولي أهمية بالغة بالمنطوق- على أن يكون المكون الصوتي من المنطلقات الأساسية في توجيهاتهم وإعدادهم للمناهج، فقد أصبح البعد الأدائي هدفا واضحا، يتجلى في العناية بإنتاج الخطاب الشفهي والتحكم في تقنياته؛"[1] كون الصوت اللغوي ليس مجرد ظاهرة فيزيائية مادية، بل أصبح وحدة لسانية ونظاما من أنظمة اللغة، له موضوعاته وأشكاله، حتى صار تخصصا يدرس في الجامعات، لما للصوت اللغوي من تأثير على تغير دلالات الكلمة، "ولتحقيق ذلك اتبعت مجموعة من الطرائق لتعليم النظام الصوتي للغة العربية، هذه الطرائق لا تخص الناطقين باللغة العربية بل تتعدى إلى غير الناطقين بها سواء أكانوا متعلمين صغارا أم كبارا"[2]؛ حيث أصبح تدريس اللغة الهدف لغير الناطقين بها يركز أساسا على تدريس الظاهرة الصوتية من حيث نطق الأصوات نطقا سليما، ومن حيث وظيفة الصوت في الثنائية اللغوية؛ إذ أصبح متعلمو اللغة الثانية لا يجدون صعوبة في تعلم التراكيب اللغوية للغة الهدف بقدر ما يجدون عقبات تحول دون تمكنهم من الظواهر الصوتية.

ويمكن تلخيص طرائق تعليمية الصوت في النقاط الثلاث الآتية:

أ/الطريقة التركيبية: توظَّف هذه الطريقة عادة في المرحلة الابتدائية، ويتدرج فيها المتعلم من كتابة الحروف ونطق الأصوات إلى تشكيل وحدات لغوية صغرى ثم عناصر لغوية أكبر

[1]- نور الهدى بوقربة ، الجيلالي بن فريحة ، ملامح من تعليمية أصوات اللغة العربية بين القديم والحديث، مجلة المعيار، المجلد: 12، العدد:02، ص: 198.

[2]- المرجع نفسه، ص: 198.

وصولا إلى الخطاب أو النص عبر سلسلة صوتية خطية، وهذه الأصوات تتغير مواقعها وطريقة نطقها فيتغير من خلالها معنى الكلمة بناء على مواضع النبر والتنغيم والتفخيم والترقيق؛ فمثلا كلمة مالي بالترقيق تختلف عن كلمة مالي بالتفخيم، فالأولى تعني النقود والثانية تعني دولة إفريقية. وهذه الطريقة تقوم على أساس الانتقال من الجزء إلى الكل؛ من الحروف إلى المقاطع الصوتية إلى الكلمات ثم الجمل والفقرات والنصوص.

ولهذه الطريقة صورتان؛ إحداهما تسمى الهجائية؛ بحيث يتم تعليم أسماء الحروف: الألف، الباء، التاء... ثم التدريب على نطقها مع الحركات القصيرة، ومع التشديد والتنوين، فإذا أدرك ذلك المتعلم نقله المعلم إلى التدريب على الجمع بين الحرفين، أبْ، أَمْ....ثم إلى الكلمات الثلاثية، إلى أن يصير في مقدوره إنتاج الجمل القصيرة، ثم بعد ذلك المتوسطة والطويلة، والصورة الأخرى تدعى الصوتية: وتقوم على تدريس الحروف حسب أصواتها مع الحركات القصيرة الثلاث (تعلم من خلالها الأصوات مقرونة مع الحركات –الفتحة، الضمة، الكسرة– مباشرة). [1]

ب/ الطريقة التحليلية: وهي عكس الطريقة الأولى، والتي تعتمد على تفكيك الكلمة ومقارنة المنطوق منها بالمكتوب، فهي تنطلق من أن الكلمة هي الكل والأصوات التي تتكون منها هي الجزء، وهي تختلف من لغة إلى أخرى؛ حيث إن هنالك حروفا في الكلمة في اللغة العربية تنطق ولا تكتب كالألف اللينة (هؤلاء، ذلك، هذا....) وحروف تكتب ولا تنطق مثل 'ال' الشمسية (الشمس، الرفع، النهج...).

وهذه الطريقة هي الأخرى لها صورتان؛ الأولى: طريقة الكلمة التي تقوم على تقديم الكلمة كاملة وقرن منطوقها بصورتها المكتوبة؛ حيث يقوم المتعلم بالربط الذهني بين منطوق الكلمة ورسمها الكتابي، بصورة كلية ومن ثم يقوم بتحليلها إلى الأجزاء التي تتركب منها

[1]– ينظر: خالد حسين أبو عمشة وآخرون، الدليل التدريبي في تدريس مهارات اللغة العربية وعناصرها للناطقين بغيرها النظرية والتطبيق، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض، الطبعة الأولى، 2017 ، ص:26-27.

الكلمة صوتياً وكتابياً، أمّا صورتها الأخرى: فهي طريقة الجملة التي تقوم على تقديم الأصوات في جملة كاملة قصيرة مادية يقوم المتعلم بقرن صورتها المنطوقة برسمها المكتوب، وبعد عملية التكرار والربط الذهني بين المنطوق والمكتوب يقوم بتحليلها على مستوى الكلمة ومن ثم على مستوى الأصوات. [1]

ج/ الطريقة التوليفية: وهي طريقة الجمع بين المنطوق والمكتوب في الكلمة الواحدة بالتركيب أو التفكيك حسب حاجيات المتعلم وقدراته؛ إذ يرى أصحابها أن تطبيق إحدى الطريقتين السابقتين منعزلة يلغي أو يقصي مبدأ الفروقات الفردية بين المتعلمين، وأن الجمع والتوليف بينهما يسمح للمتعلم بإبراز قدراته ومهاراته المختلفة أثناء التعامل مع المنطوق أو المكتوب.

3/ مبادئ تعليمية النظام الصوتي العربي:

- ينبغي على المعلم أن يكون متمكنا من الأصوات العربية من حيث مخارجها وصفاتها.
- يجب على المعلم أن يتدرج في تعليم أصوات اللغة العربية؛ من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركب، ويمكن أن يعتمد في تعليمه لهذه الأصوات على توزيعها حسب مخارجها، كالأصوات الحلقية، اللهوية، اللثوية، النطعية....إلخ.
- تمكين المتعلم من التفريق بين ما هو منطوق وما هو مكتوب، فليس كل ما ينطق يكتب، وليس كل ما يكتب ينطق.
- تعويد المتعلم على تكرار النطق للأصوات العربية في كل حصة؛ كي يتمكن من النطق الصحيح لها.

[1]- ينظر: المرجع السابق، ص:26-27.

- تعويد المتعلم على نطق الأصوات منعزلة تارة، ومجتمعة في كلمة تارة أخرى؛ كي يتمكن في المرة الأولى من التعرف على مخارجها، وفي المرة الأخرى يتعرف على سياقاتها وعلى معاني الكلمات المختلفة.
- التركيز على مهارة الاستماع لدى المتعلم وتوظيفها بشكل متكرر لتحسين أدائه النطقي.
- محاولة المعلم الكشف عن أمراض الكلام وعيوب النطق التي قد يصاب بها أحد المتعلمين، ومن ثم إيجاد السبل الكفيلة لعلاجها أو التخفيف منها.
- استغلال المعلم للوسائل والتقنيات الحديثة التي تمكن المتعلم من إجادة النطق الصحيح للأصوات العربية، ومن ثم التواصل الجيد مع الآخرين.
- تسجيل أصوات المتعلمين في المختبرات اللغوية، ومقارنتها بأداء الأجهزة المخصصة لتعليمية الصوت العربي، ومن ثم تقويم وتقييم أداء المتعلم.
- ضرورة استغلال المتعلمين لمواقع التواصل الاجتماعي لتعزيز مهارة التحدث والتواصل، وبالتالي التعود على توظيف الأصوات توظيفا صحيحا وسليما.
- على المعلم تجنب المقارنة بين الأصوات العربية وغيرها من أصوات اللغات الأخرى أثناء تعليم النظام الصوتي العربي، كأن يقارن بين نطق صوت الباء و'B' في اللغة الأجنبية؛ لأنه لكل لغة نظامها الصوتي الخاص بها.
- ضرورة تدريب المتعلمين على التعرف إلى مواطن النبر وأشكال التنغيم التي يتغير من خلالها معنى الكلمة أو الجملة، والتفريق بين الفونيمات القطعية والفوقطعية.

ب/ تعليمية المفردات (المعجم العربي):

إن تعليم المفردات اللغوية أمر هام جدا في تعليم وتعلم أية لغة، باعتبار المفردات الوحدات الأساسية واللبنة الأولى لكل لغة فلا توجد لغة دون مفردات؛ لأن المفردات تعبر عن حاجات الفرد ورغباته في شتى المجالات، وخاصة في مجال التعليم وبالنسبة للمتعلمين

أكثر؛ حيث تسهم تعليمية المفردات في مساعدة المتعلمين على اكتساب الكثير من المفردات، وذلك بتمكينهم من تفسيرها وتوظيفها؛ بغية فهم النصوص المقروءة والمسموعة، والتعبير عن النفس والفكر شفاهة أو كتابة.

1/ مفهوم المفردات: تعد المفردات اللغوية اللبنة الأساسية التي تميز نظاما لغويا عن نظام لغوي آخر، وتقاس قوة اللغة بثراء مفرداتها، فهي مجموعة من الكلمات والمصطلحات التي يكتسبها المتعلم ويتعلمها ويوظفها في المواقف التعلمية المختلفة، أو هي "حصيلة الكلمات التي يستعملها الفرد أو الجماعة، وبالتالي فالمفردات تتطور تطورا مستمرا بالنسبة لمن يستعملها أو المجال المتخصص فيه، ويهدف استخدام هذه المفردات إلى إثراء رصيد الطلاب خاصة. كما أن المفردات وحدات لغوية حاملة للمعنى، وهي قائمة من الكلمات المختلفة، كلمات نص، أو مدونة لغة... ومنه فالمفردات خزان لا لبس فيه للمعاني "[1].

ثم "إن المفردات ليست مجرد كلمات أو وحدات لغوية بسيطة، وإنما هي منطلقات لغوية أساسية لفهم اللغة وفهم عباراتها وتراكيبها وأساليبها، ويكفي أن نعرف أن وجود مفردة (غريبة) أو (صعبة) في جملة أو في فقرة كفيل بأن يعقد الفهم على المتعلمين"[2]؛ لأن المفردات المعجمية تشكل المفتاح الأول لفهم النص واستنطاق دلالاته المختلفة؛ ولأن هذه المفردات قد تتحول في بعض النصوص إلى مصطلحات تنتمي إلى مجال مغلق لا يمكن فك شفراته إلا بالاستعانة بالمعاجم المتخصصة؛ فالمفردات هي الأخرى وحدات لغوية تتطور بتطور العلوم، وتنحط بانحطاطها.

فإنتاج المفردات اللغوية وفهمها يعكس القدرة الضمنية للمتعلم ودرجة عالية من أدائه الكلامي في البيئة اللغوية التي يعيش فيها، فكل متعلم يمتلك ثروة هائلة من مفردات لغته، والاختلاف يكمن في طبيعة توظيفها في السياقات المختلفة.

---

[1]– سعاد بوعيشاوي وعبد المجيد سالمي، أساليب شرح المفردات وتعليمها في كتاب اللغة العربية في مرحلة المتوسط. السنة الثالثة من التعليم المتوسط نموذجا، مجلة ألف، المجلد: 08، العدد: 01، جانفي 2021، ص:298. بتصرف.

[2]– خالد حسين أبو عمشة وآخرون، الدليل التدريبي في تدريس مهارات اللغة العربية وعناصرها للناطقين بغيرها النظرية والتطبيق، ص:82.

وتعد المفردات إذن التحدي الأهم الذي يواجه المتعلمين في تعلم العربية، لذلك تحتاج أن تعطى لها الأولوية في مناهج التدريس، والأنشطة؛ فامتلاك ذخيرة واسعة من المفردات والتراكيب ضروري للوصول إلى المستويات المتقدمة، ويمكن لها أن تكون – أحيانا– السبيل الوحيد للمتعلم(المبتدئ) للتعبير عن حاجاته عندما يعجز عن التعبير بالجمل والتراكيب دون أن يخلّ ذلك بعملية التواصل؛ إذ يكفي أن يقول، مثلا: القطار؟ فيفهم المخاطَب أنه يسأل عن محطة القطار. [1]

وعليه فالمفردات مرآة تعكس هوية اللغة وثقافتها، بل وتعكس قدرة المتعلم على التعبير شفاهة أم كتابة بفضل الثراء اللغوي الذي يمتلكه من مفردات.

2/ مبادئ تعليمية مفردات اللغة العربية:

- الحرص على تمكين المتعلم من اكتساب المفردات اللغوية البسيطة في المراحل الأولى من تعلمه.
- تعويد المتعلم على الاستعانة بالقواميس أو المعاجم العامة لشرح المفردات التي لم يسمعها من قبل.
- تعويد المتعلم على ضبط المفردات اللغوية بالشكل؛ كي لا يخلط بين معانيها المختلفة.
- التدرج من المفردات البسيطة إلى المركبة؛ كي يسهل على المتعلم استيعابها وفهمها.
- تمكين المتعلم من توظيف المفردات الجديدة في وضعيات إدماجية مختلفة لترسيخها في ذهنه.

[1]– ينظر: المرجع السابق، ص: 82.

- "التدرج في الانتقال من المفردات الدالة على المحسوسات إلى المفردات الدالة على المجردات" [1] .
- تجنب تدريس المفردات اللغوية معزولة عن سياقاتها كي يتمكن المتعلم من تحديد دلالاتها الصحيحة.
- تعويد المتعلم على شرح المفردات بطرائق متنوعة كالترادف والتضاد.....
- "تجنب تكرار الكلمة في سياقات مختلفة غير معروفة؛ لتيسير تحديد المعنى المراد"[2].
- تمكين المتعلم من التفريق بين المفردات العربية والمولدة أو الدخيلة أو المقترضة أو المعرّبة؛ كي يعرف النظام المعجمي للغته.

3/ أهمية تعلم المفردات: إن لتعليم مفردات اللغة العربية في المناهج الدراسية المختلفة أهمية كبيرة في الوسط التعليمي لما لهذه المفردات اللغوية من مميزات تتميز بها اللغة العربية، ويمكن تلخيص هذه الأهمية في النقاط الآتية:

- إبراز مكانة اللغة العربية بين لغات العالم ومدى ازدهارها بازدهار مفرداتها.
- إبراز قيمة المناهج الدراسية والكتب المدرسية التي تحمل في طياتها مفردات لغوية جديدة وغنية.
- تساعد المتعلم على إثراء رصيده المعرفي والمعجمي من خلال استنطاق النصوص المختلفة.
- تساعد المتعلم على تطوير مهاراته اللغوية المختلفة من استماع وتحدث وكتابة.

---

[1]– سعاد بوعيشاوي وعبد المجيد سالمي، أساليب شرح المفردات وتعليمها في كتاب اللغة العربية في مرحلة المتوسط. السنة الثالثة من التعليم المتوسط نموذجا، ص:300.

[2]– بليغ حمدي إسماعيل، فاعلية برنامج قائم على تدريس المفردات اللغوية المعاصرة ونظرية الحقول الدلالية في إثراء الحصيلة اللغوية وتنمية مهارات الدلالات السياقية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، المجلد:36، العدد: 02، الجزء:01: أبريل 2021، ص:21.

- تمكن المعلم من التنويع في آليات الشرح والمناقشة من خلال توظيف مفردات متنوعة.
- تساعد المتعلم على التعامل مع وضعيات تواصلية مختلفة بأساليب متنوعة وبمفردات لغوية مناسبة.
- " لها أثار نفسية كبيرة تتمثل في انفتاح مستخدم اللغة مع الآخرين وشعوره بالراحة عند التعامل معهم"[1].
- تمكن المتعلم من إثراء حصيلته اللغوية ودمج خبراته القديمة مع الجديدة في وضعيات تعلمية مختلفة.
- "مساعدة المتعلم على اكتشاف المميزات الصرفية والاشتقاقية والمعنوية للمفردات والعبارات مما يسمح له بالاستدلال حول معانيها حينما يصادفها ولا يعرف معناها"[2].
- تساعد المتعلم على تكوين وإنشاء معجم لغوي ذهني يأخذ منه ما يحتاجه في مختلف المواقف الحياتية، بل ويطوره من خلال المفردات الجديدة التي يكتشفها خاصة أمام هذا التقدم التكنولوجي الذي يشهده العالم في الآونة الأخيرة.

ج/ تعليمية قواعد اللغة العربية (النحو والصرف):

1- مفهومها: هي تلك الوسائل والطرائق والاستراتيجيات التي ينتهجها المعلم داخل القسم؛ بغية إكساب المتعلم المهارات والخبرات والآليات التي تمكنه من فهم قواعد لغته بجميع مستوياتها من التغيرات التي تطرأ على بنية الكلمة أو الجملة، وحددت في " تمكين المتعلم من إدراك الظواهر المطردة الوجود، الناتجة عن تركيب الجملة العربية والوعي بضوابطها،

[1]- ماهر شعبان عبد الباري، تعليم المفردات اللغوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان/الأردن، 2011، ص:34.

[2]- سعاد بوعيشاوي وعبد المجيد سالمي، أساليب شرح المفردات وتعليمها في كتاب اللغة العربية في مرحلة المتوسط. السنة الثالثة من التعليم المتوسط نموذجا، ص:299.

ثم التمرس عليها باستعمال هذه الضوابط في تحديد ما بداخلها من علاقات؛ أي أن للتعليم إطارا محددا لما يعرض له من ظواهر لغوية وأساليب تعقيدية"[1].

"وخلاصة القول إن قواعد اللغة العربية تشمل في معناها الحديث عن كل من علمي (الصرف والنحو)، فالصرف مثلا يعنى باللفظة قبل صوغها في جملة؛ أي أنه يعنى بأنواع الكلام وكيفية تصريفه، أما النحو فهو عملية تقنين القواعد والتعليمات التي تتعلق بأواخر الكلمات في الجمل والعبارات، وهكذا يبدو أنه لا يمكن الفصل بين الصرف والنحو، فالصرف خطوة ممهدة للنحو وهو جزء منه"[2].

وعليه فإن تعليمية النظام التركيبي يعنى بإكساب المتعلم القواعد الصرفية والنحوية التي تحفظ الألسنة من الوقوع في اللحن، ولا يتأتى ذلك إلا باستعمال طرائق واستراتيجيات تمكن المعلم من ذلك.

2- أهمية وأهداف تعليمية النحو والصرف:

إن الحكم على أية لغة من لغات العالم على أنها تشكل نظاما لغويا تواصليا بين أفراد المجتمع لا يكون إلا إذا كانت هذه اللغة مضبوطة بقواعد صرفية ونحوية تحافظ على بنية وسلامة هذه اللغة، وتضفي عليها الطابع الرسمي، ويمكن نقلها إلى المتعلم وتعليمه مهاراتها وقواعدها التركيبية الصحيحة؛ لأن تعليمية النظام التركيبي أضحى من الموضوعات البارزة في الساحة التعليمية خاصة في الطور المتوسط، أين يجد المتعلم نفسه أمام ظواهر لغوية كثيرة تساعده على فهم وإنتاج نظام لغته؛ إذ تعد تعليمية قواعد اللغة من بين أهم مستويات تعليمية اللغة العربية؛ لأن الهدف الأول والأساس من اللغة هو تحقيق التواصل الجيد، وهذا التواصل لا يكون ذا وظيفة إذا لم يستند إلى قواعد اللغة التي ترفع من شأن اللغة محادثة أو كتابة، " ولا يخفى على أحد أنّ تحقيق ذلك لا يكون بغير صياغة قوالب لُغويّة يستثمرها

[1]- علي أبو المكارم، تعليم النحو العربي عرض وتحليل، مؤسسة المختار، مصر، ط1، 2007، ص: 21.

[2]- طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان/ الأردن، ط1، 2003، ص: 180 - 181.

المتعلّم في سياقات الإنتاج اللغوي مِن خلال المحادثة والكتابة، وتلك القوالب محكومة – أبداً – بضوابط التركيب، ومحدّدات النّظام اللغوي الذي يعمل وفقاً لمبادئ النّحو والصرف"[1].

أما أهداف تعليمية قواعد النحو والصرف فقد أجملها **"الدليمي"** في الآتي:[2]

- تحفظ ألسنة المتعلمين من الوقوع في اللحن والخطأ أثناء التحدث والقراءة، وتجعلها طلقة سليمة.
- تنمي الثروة اللغوية، وتصقل الأذواق الأدبية من خلال وقوفهم على دراسة الأمثلة والشواهد والأساليب الجيدة والتراكيب الصحيحة.
- تنمي في نفوس المتعلمين الدقة والملاحظة، وتربي فيهم صحة الحكم.
- تسهل إدراك المتعلمين للمعاني، والتعبير عنها بوضوح وسلامة.
- تدرب المتعلمين على التفكير المتواصل المنظم.
- تعينهم على ترتيب المعلومات اللغوية وتنظمها في أذهانهم.
- تساعدهم على فهم التراكيب المعقدة والغامضة.
- تطلعهم على أوضاع اللغة وصيغها.

وبالتالي فإن تعليمية قواعد اللغة تمكن المتعلمين من إثراء رصيدهم اللغوي، وكذا التحكم في المحادثة والكتابة من خلال توظيف هذه القواعد، وتنمي فيهم فصاحة اللسان وبلاغته، وتضمن لهم دقة الملاحظة والتفكير والاستدلال.

---

[1]– خالد حسين أبو عمشة وآخرون، الدليل التدريبي في تدريس مهارات اللغة العربية وعناصرها للناطقين بغيرها النظرية والتطبيق، ص:132.

[2]– ينظر: كامل محمود نجم الدين الدليمي، أساليب تدريس قواعد اللغة العربية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، ط01، 1425هـ/2004م، ص:42.

3- طرائق تعليم النحو والصرف:

تطورت طرائق تعليم قواعد اللغة العربية عبر مرور الزمن، فهناك طرائق تدريس قديمة، كما ظهرت طرائق حديثة تتماشى ومتطلبات العصر. ومنها:

أ/ طرائق تقليدية قديمة: وتندرج تحتها الطرائق الآتية:

1- الطريقة القياسية (الاستنتاجية): وتعد هذه التقنية من بين المنهجيات الأكثر استعمالا في السنوات الماضية، "فهي تبدأ بتقديم القاعدة ومن ثم توضيحها ببعض الأمثلة المحددة والمباشرة من قبل المعلم، ثم يأتي بعد ذلك التطبيق، فتعزز وترسخ القواعد في أذهان التلاميذ بتطبيقها على حالات مماثلة"[1]، وتوصف بأنها "تقوم على حد القاعدة منذ البداية ثم الإتيان بشواهد، وأمثلة تثبتها، وهذا يعني أنها تقوم على الحفظ؛ فالطالب ملزم بحفظ القواعد أولا ثم تعرض عليه الأمثلة التي توضح هذه القاعدة؛ أي أن الذهن يبدأ من الكل إلى الجزء"[2].

فالطريقة القياسية ينطلق فيها المعلم أثناء تدريس الظاهرة اللغوية من العام إلى الخاص؛ حيث يعرّف للمتعلم القاعدة أولا، كأن يقول إن الحال نكرة منصوبة تبين هيئة صاحبه، ثم يبرهن صحة هذه القاعدة بتدعيمها بشواهد وأمثلة من القرآن الكريم أو الحديث النبوي الشريف أو النصوص الشعرية والنثرية، وتصنيف هذه الشواهد حسب المراد من الدرس؛ فتارة يعرض مجموعة من الأمثلة تدل على أن الحال منصوبة، ومجموعة أخرى يبين فيها أن الحال نكرة، ومجموعة يؤكد فيها أن الحال قد يأتي مفردا أو جملة فعلية أو اسمية أو شبه جملة، ومجموعة أخرى يؤكد فيها أن صاحب الحال يكون معرفة... وبعد

[1]- راتب قاسم عاشور، محمد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار الميسرة للنشر والتوزيع، ط1، 1424هـ، 2003م، ص:111.

[2]- سعدون محمود الساموك، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر، عمان/ الأردن، ط1، 2005، ص: 228.

إنهاء الدرس يختبر مدى فهم واستيعاب المتعلمين للقاعدة اللغوية من خلال عرضه لمجموعة من التطبيقات والتمارين اللغوية المختلفة.

ويمكن الإشارة إلى أن الطريقة القياسية لا تزال مستعملة عند بعض المعلمين حتى في مناهج الجيل الثاني، ويعاب عليها أنها تفتقد لعنصر التشويق، وتقتل – إن صح التعبير – في المتعلمين عنصر التنبؤ والمشاركة والإبداع، وتخرجه من دائرة الوضعيات المشكلة.

2- الطريقة الاستقرائية أو الاستنباطية: وهي عكس الطريقة القياسية؛ والتي تنطلق من الخاص إلى العام؛ إذ " يبدأ فيها المعلم بتسجيل مجموعة من الأمثلة التي تتضمن القاعدة أو المفهوم ثم يحاول أن يجلب انتباه الطلاب إلى كل هذه الأمثلة حتى يستطيعوا استنباط القاعدة النحوية المطلوبة منها، ويلي ذلك تسجيل القاعدة على السبورة، ثم يذكر بعض التطبيقات لتدريب الطلاب على القاعدة النحوية المدروسة."[1]، كما "تقوم الطريقة الاستقرائية على الأمثلة التي يشرحها المعلم ويناقشها ثم يستنبط منها القاعدة، وهذا يعني أنه يبدأ من الجزء إلى الكل، والاستقراء أسلوب يشجع على التفكير، ويبدأ بفحص الجزئيات أي الأمثلة ثم الخروج من دراستها بقاعدة عامة مستنبطة منها بعد نقاش"[2].

إن الطريقة الاستقرائية من الطرائق التي تضع المتعلم في وضعية مشكلة، وتجعله يبحث عن آليات استنتاج القاعدة؛ إذ إن المعلم في هذه الطريقة لا يضع عنوان الدرس الممثل في الظاهرة اللغوية؛ حيث يكتفي بذكر مجموعة من الأمثلة والشواهد، ثم يسأل المتعلم عن بعض الكلمات الموجودة في الأمثلة والتي لها علاقة مباشرة بموضوع اللغة العربية؛ كأن يسألهم عن وظيفة كلمة 'مبتسما' في قوله 'أقبل الطفل مبتسما'، وكذا عن العلامة الإعرابية إضافة إلى نوع الكلمة من حيث التعريف والتنكير، والشيء نفسه بالنسبة إلى كلمة 'الطفل' وبعد أخذ وردّ بين المعلم والمتعلم، يصل المتعلم إلى استنباط القاعدة المتمثلة في أن ذلك الاسم المنصوب النكرة الذي بيّن هيئة صاحبه هو الحال، وأن صاحبه

[1]–مصطفى رسلان، تعليم اللغة العربية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، 1426هـ/2005م، ص:276. (بتصرف).
[2]–سعدون محمد الساموك، مناهج اللغة العربية، ص: 228.

المعرفة هو صاحب الحال، وبعدها يعرض المعلم بعض التطبيقات والتمارين اللغوية لتعزيز عملية الفهم والاستيعاب.

3- الطريقة المعدلة أو طريقة النص: إن هذه الطريقة تتجاوز حدود الجملة إلى حدود النص، وتندرج ضمن المقاربة النصية التي تجعل النص محور عملية تدريس قواعد اللغة "وقد سميت عدة تسميات منها: 'طريقة الأساليب المتصلة، أو القطعة المساعدة أو النصوص المتكاملة، أو الطريقة المعدلة لأنها نشأت نتيجة تعديل الطريقة الاستقرائية"[1].

وهذه الطريقة تقوم على تدريس القواعد من خلال عرض نص متكامل المعاني، وهذا النص هو محور القاعدة اللغوية من خلاله يستنبط المتعلم الأمثلة والشواهد الخاصة بالظاهرة اللغوية، ثم يعقب ذلك استنباط القاعدة والتطبيق عليها.[2]

"وتُشبه هذه الطّريقة -إلى حدٍّ بعيد- الطّريقة الاستقرائيّة، إلا أنها تفترق عنها في طول النّص وتكامله؛ فالنّص في هذه الطّريقة لا يقتصر على أن يكون فقرة أو فقرتين، بل نصٌّ كامل قد يكون مقالة، أو قصّة قصيرة أو غيرها مِن النّصوص التي تُعالج لُغويّاً في كلّ مُستوياتها وأبعادها مِن فهمٍ واستيعاب ومُعجم ودلالة بالإضافة إلى الصرف والنّحو"[3].

إن هذه الطريقة لا تختلف كثيرا عن الطرائق السابقة، بل يمكن للمعلم أن يطبق إحدى الطرائق السابقة في ضوء هذه الطريقة الجديدة التي يعود فيها المتعلم إلى النص الأدبي، محاولا فهم معانيه واستخراج الجمل التي يتمحور حولها موضوع الظاهرة اللغوية، وبعدها يصل إلى استنباط القاعدة بعيدا عن تلك الجمل التي كان المعلم يختارها عشوائيا.

---

[1]- كامل محمود نجم الدليمي، أساليب تدريس قواعد اللغة العربية، ص : 87.

[2]- ينظر: راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، إربد، ط1، 1430هـ/2009م، ص:269.

[3]- خالد حسين أبو عمشة وآخرون، الدليل التدريبي في تدريس مهارات اللغة العربية وعناصرها للناطقين بغيرها النظرية والتطبيق، ص:156.

ب/ طرائق حديثة: مع تطور المناهج التي شهدتها المنظومة التربوية، لابد أن تواكبها طرائق تدريس حديثة تكون أكثر واقعية ودافعية نحو المادة العلمية، تسهيلا لعملية التواصل مع المتعلمين، ويمكن إيجازها فيما يأتي:

1- طريقة حل المشكلات: هي من الطرائق الحديثة التي حاولت مواكبة مستجدات المناهج التربوية المعدلة، والتي ظهرت في تدريس جميع المواد الدراسية بما فيها اللغة العربية، بل وفي مستوياتها المختلفة خاصة تعليمية قواعد اللغة بعد النقائص التي عرفتها الطرائق السابقة، "وتقوم هذه الطريقة على دروس التعبير أو القراءة والنصوص، حتى يتخذ المعلم هذه النصوص والموضوعات نقطة البدء لإثارة المشكلة التي تدور حول ظاهرة أو قاعدة نحو، ثم يلفت نظرهم إلى أن هذه الظاهرة ستكون دراسة موضوع النحو المقرر، ثم يكلفهم بجمع الأمثلة المرتبطة بهدف المشكلة من الموضوعات التي بين أيديهم أو من غيرها، ومناقشتها معهم حتى يستنبط القاعدة"[1].

إن طريقة حل المشكلات طريقة مشوقة وشاقة أيضا؛ إذ إنها تعتمد على قدرات المتعلم ومدى استعداده لمواجهة هذه الوضعية؛ إذ يعرض المعلم نصا أدبيا على المتعلم، فيطلب منه قراءته قراءة متأنية مسترسلة، دون ان يشعره بموضوع الدرس المستهدف من الحصة، ويضعه في وضعية مشكلة لها علاقة بموضوع الظاهرة اللغوية من خلال استعراض قصة أو موضوع أو حكاية، ثم يبدأ المتعلم في فك شفرات هذا اللغز المحير من خلال ربط خبراته القديمة مع الجديدة، ومن خلال الأمثلة والشواهد المعروضة في هذا النص والتي تشترك في موضوع واحد يتكرر في هذه الشواهد، غلى أن يصل المتعلم إلى استنتاج موضوع الدرس وأحكامه، ثم استنباط القاعدة في هذه الظاهرة اللغوية.

2- الطريقة الاسكتشافية: هي من الطرائق التي لم تخصص في بادئ الأمر لتعليمية اللغة العربية بمستوياتها المختلفة، بل كان الهدف منها هو الكشف عن قدرات المتعلمين والفوارق الفردية بينهم، خاصة في المواد العلمية، وتم إسقاط مبادئها على تعليمية الظواهر اللغوية،

[1]- سعدون محمد الساموك، مناهج اللغة العربية، ص: 229.

"وفي هذه الطريقة يقوم التلميذ باكتشاف العلاقة التي تربط بين المتغيرات أو اكتشاف القاعدة التي يقوم عليها الحل"[1].

إن هذه الطريقة تقوم على مبدأ توزيع المتعلمين إلى مجموعات، تقوم كل مجموعة بمحاولة استنباط موضوع الظاهرة اللغوية والقاعدة التي بنيت عليها، وفي النهاية يكتشف المعلم الإجابات الصحيحة ويستنبط القاعدة مع متعلميه، بهدف تنمية روح الاكتشاف فيهم، والكشف عن نقاط القوة والضعف لدى متعلميه.

3- طريقة تحليل الجملة: وتعد من الطرائق الحديثة في تدريس القواعد وذلك " أن يحلل الطلبة بالتعاون مع المعلم النص، سواء أكان ذلك النص أية قرآنية، أم حديثا نبويا، أم بيتا من الشعر، أم قولا مأثورا، أم جملة اعتيادية، ويكون هذا التحليل معتمدا على فهم المعنى.

إن تحديد موقع اللفظة يعني أن الطالب يمكن أن يتوصل إلى الاستنتاج الصحيح للقاعدة النحوية، وبالتالي الفهم الصحيح وإطلاق الأحكام السليمة للغة"[2].

إن طريقة تحليل الجملة من الطرائق الحديثة التي اعتمدت بتصوراتها على مبادئ النظريات البنيوية المختلفة؛ إذ إنها تعتمد على توزيع الوحدات اللغوية في الجملة، وهذه الوحدات هي المقصودة والمستهدفة من الظاهرة اللغوية؛ حيث يحاول المتعلم إعراب هذه الوحدات، ومن ثم استنتاج موضوع الظاهرة اللغوية، وبعدها الوصول إلى القاعدة الصحيحة.

رابعا: مضامين كتب اللغة العربية في ضوء مناهج الجيل الثاني

إن مناهج الجيل الثاني التي أقرتها المنظومة التربوية حملت في طياتها الكثير من التغييرات والتحولات الابستمولوجية، والتي مست جوانب عديدة من مكونات المنهاج التربوي كالأهداف والوسائل التعليمية وآليات التقويم، إضافة إلى المضامين والمحتويات التي أدرجت في ثنايا

[1]- عبد اللطيف بن حسين فرج، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان/ الأردن، ط1، 1426هـ/ 2005م، ص: 143.

[2]- طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص: 202 - 203. (بتصرف).

الكتب المدرسية؛ خاصة في مرحلة التعليم المتوسط التي اختلفت مضامين كتب اللغة العربية فيها عن المناهج السابقة؛ إذ تضمنت مجموعة من المقاطع التعلمية المختلفة التي تعكس هوية وثقافة المتعلم وانتمائه، وتختلف مضامينها بين السنتين الأولى والثانية من التعليم المتوسط، الثالثة والرابعة من التعليم المتوسط على النحو الآتي:

*بالنسبة للسنتين الأولى والثانية من التعليم المتوسط فقد تضمنت ثمانية مقاطع تعلمية موزعة كما يلي:

- المقطع التعلمي الأول: الحياة العائلية.
- المقطع التعلمي الثاني: حبّ الوطن.
- المقطع التعلمي الثالث: عظماء الإنسانية.
- المقطع التعلمي الرابع: الأخلاق والمجتمع.
- المقطع التعلمي الخامس: العلم والاكتشافات العلمية.
- المقطع التعلمي السادس: الأعياد.
- المقطع التعلمي السابع: الطبيعة.
- المقطع التعلمي الثامن: الصحة والرياضة.

* أما بالنسبة للسنتين الثالثة والرابعة من التعليم المتوسط فقد تضمنت هي الأخرى ثمانية مقاطع تعلمية موزعة كما يلي:

- المقطع التعلمي الأول: قضايا اجتماعية.
- المقطع التعلمي الثاني: الإعلام والمجتمع.
- المقطع التعلمي الثالث: التضامن الإنساني.
- المقطع التعلمي الرابع: شعوب العالم.
- المقطع التعلمي الخامس: العلم والتقدم التكنولوجي.
- المقطع التعلمي السادس: التلوث البيئي.

- المقطع التعلمي السابع: الصناعات التقليدية.
- المقطع التعلمي الثامن: الهجرة الداخلية والخارجية.

وقد تضمنت كتب اللغة العربية في مناهج الجيل الثاني إضافة إلى المقاطع التعلمية المذكورة ثلاثة ميادين مشتركة بين جميع مستويات الطور المتوسط، تختلف فيها الأنشطة المندرجة ضمن هذه الميادين بين كل مستوى دراسي، سواء من حيث المحتوى أم في طريقة توزيعها الزمني، وهي على النحو الآتي:

فهم المنطوق؛ وهو خطاب في دليل الأستاذ يعتمد عليه في سير هذه الحصة، فهم المكتوب قراءة مشروحة للسنتين الأولى والثانية من التعليم المتوسط وحصة دراسة نص أدبي، أما الثالثة والرابعة من التعليم المتوسط فهذه الحصة مدمجة في حصة واحدة هي فهم المكتوب قراءة ودراسة نص، ثم حصة ثالثة فهم المكتوب الظاهرة اللغوية، وأخيرا حصة إنتاج المكتوب، تعاد هذه التعلمات أسبوعيا بمقدار خمس حصص للسنتين الأولى والثانية وأربع حصص للسنتين الثالثة والرابعة ، وحسب التدرج السنوي المقطع مدته الزمنية ثلاثة أسابيع، ينتهي كل فصل تعليمي بمشروع تعاوني يقدم للمتعلمين[1].

إضافة إلى ما سبق فقد تضمنت كتب الجيل الثاني مجموعة من النصوص موزعة بين النثر والشعر، مرفقة بصور تعليمية توحي إلى موضوع النص، بالإضافة إلى مختلف المخططات والجداول التي تساعد في تحقيق الأهداف المنشودة ونقل المحتوى المعرفي بشكل ميسر وواضح.

تتضمن مجموعة من الأسئلة التي تهدف إلى فهم النص وتحليله، إضافة إلى التطبيقات اللغوية التي تساعد على استيعاب الظواهر اللغوية، كما تساعد على تحقيق التقويم بشتى أنواعه (التشخيصي، المرحلي، الختامي،...).

[1]– ينظر: حميدة بختي، المصطلح التربوي بالمدرسة الجزائرية دراسة في البنية والدلالة كتب الجيل الثاني مرحلة التعليم المتوسط أنموذجا، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه، جامعة محمد البشير الإبراهيمي برج بوعريريج، 2022/ 2023، ص: 149.

"يتضمن قائمة من المصطلحات غير المألوفة، والتواريخ، وأسماء الأعلام، وفقرات من المصادر الرئيسة، توجه العناية الكافية للمقدمة والفهرس والتعريف بالمصطلحات المتكررة في ثنايا الكتب من أنشطة وتقويمات وغيرها، يتم التعريف بمفاهيم هذه المصطلحات؛ مما يعطي المتعلمين فكرة عامة عن محتوى الكتاب والمادة وموضوعاتها"[1].

تتضمن مختلف المصادر والمراجع التي استقيت منها النصوص والمصطلحات والأعلام...إلخ.

" إن مضامين كتب اللغة العربية تجعله أحد أكثر وسائل التربية ترسيخا وتعزيزا لنظام التعلم، ووسيلة اتصال أساسية تعتمد عليها المناهج في نقل الأهداف التربوية بصورة قصدية للمتعلمين، أمّا قيمته التّربوية فتبقى متوقفة على كفاءة الأستاذ ومدى استعداد ورغبة التلميذ في استغلاله"[2].

إن مضامين كتب اللغة العربية في مناهج الجيل الثاني حاولت تحقيق الأهداف التربوية من جوانب عديدة انطلاقا من المستوى المعرفي، مرورا بالمستوى الحسي حركي، وصولا إلى المستوى الوجداني، إضافة إلى اختيار المحتوى والنصوص التعليمية الهادفة التي تعكس مختلف القيم (الدينية، الاجتماعية، الوطنية، الفنية...)، وكذا تحقيق أساليب التقويم المختلفة.

[1]– المرجع السابق، ص: 143.

[2]– عبد القادر سليماني، دلالة الصورة وفاعليتها في مناهج الجيل الثاني (كتاب اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي أنموذجا) ، مجلة أمارات في اللغة والأدب والنقد/ جامعة حسيبة بن بوعلي بالشلف، المجلد:02، العدد: 01، مارس 2018، ص:560.

خامسا: النص التعليمي ودوره في تطوير المهارات اللغوية لدى المتعلمين

1/المهارات اللغوية:

أ/ مفهوم المهارة:

أ/1/ لغة: يقول ابن منظور في معجمه لسان العرب:" المهارة: الحِذْقُ في الشيء، والماهر الحاذق بكل عمل، وأكثر ما يعرف به السابح المجيد، والجمع مهرة، يقال: مهرت بهذا الأمر أمهر به مهارة: أي صرت به حاذقا"[1].

-"مهر الشيءَ، وفيه، وبه، مهَر مهارة: أحكمه وصار به حاذقا، فهو ماهر ويقال: مهَر في العلم وفي الصناعة وغيرهما."[2]

فالمهارة هي الحِذق والفطنة والنباهة، والقدرة على التحكم في الشيء بذكاء، فيقال هذا متعلم ماهر؛ أي يتميز عن غيره بميزة أو أكثر.

أ/2/ اصطلاحا: هو مصطلح يستخدم للدلالة على نموذج منظوم ومتناسق للنشاط العقلي و/ أو البدني، وعادة يتضمن العمليات الحسية (العضلات و/أو الغدد التي توفر الاستجابات)، "وقد تكون المهارات إدراكية حسية أو حركية و/أو يدوية أو عقلية أو اجتماعية،.."[3].

ونفهم مما سبق أن المهارة هي تلك القدرة العالية على التحكم في موقف تعلمي بدقة وكفاءة وجودة وإتقان.

---

[1]– ابن منظور، لسان العرب، المجلد الخامس، باب الراء، فصل الميم، ص:.216

2– إبراهيم مصطفى وآخرون: المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية ، مكتبة الشروق الدولية، جمهورية مصر العربية، ط4، 1425هـ،2004م، مادة (مهر) ص:889.

[3]– نايف القيسي، المعجم التربوي وعلم النفس، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1، 2006م، ص370.

ب/ مفهوم المهارة اللغوية:

تعرف المهارة اللغوية بأنها: "أداء لغوي (صوتي أو غير صوتي) يتميز بالسرعة والدقة والكفاءة والفهم، ومراعاة القواعد اللغوية المنطوقة والمكتوبة"[1]، كما أنها: "القدرة على تنفيذ أمر ما بدرجة إتقان مقبولة، وتتحدد درجة الإتقان المقبولة تبعا للمستوى التعليمي للمتعلم. وعرفت أيضا بأنها: استعداد خاص يتكون عند الإنسان نتيجة تدريبات متكررة بكفاءة تامة وقت الحاجة إليه"[2].

إن المهارة اللغوية هي القدرة على التحكم في الجوانب المختلفة للغة، والقدرة على أدائها بكفاءة عالية في مختلف المواقف والميادين، وهي المصادر التي تساعد على إنتاج وفهم اللغة كالاستماع والتحدث والقراءة والكتابة.

2/ أسس تعليم المهارة واكتسابها: يمكن تلخيص أسس تعليم المهارة واكتسابها فيما يلي:[3]

1/ أداء تدريبات متصلة، مع التدرج في هذا الأداء تحت رعاية مشرف متخصص.

2/ مراعاة درجة تعقد المهارة وصعوبتها، وحسن استخدام الطريقة المناسبة التي تساعد على تعلمها.

3/ المتابعة الدقيقة للمعلم، لأن المهارة تكتسب عن طريق المحاكاة وتعزز بالتدريبات المتصلة.

4/ مراعاة درجة النمو العقلي والجسمي، فلكل مرحلة استعداداتها الخاصة بها؛ بحيث لو عُلِّم الفرد مهارة لا تتناسب مع مستوى نموه العقلي أو الجسمي لما أمكنه تعلمها.

5/ مراعاة دافعية المتعلم ومدى اتفاق المهارة مع ميوله وحاجاته، فرغبة المتعلم في التعلم شرط أساس لعملية التعليم.

إن أسس تعلم المهارة التي ذكرها ' زين كامل الخويسكي' غير كافية للحصول على متعلم ماهر؛ حيث إن هذه المهارة تختلف من مستوى دراسي إلى آخر، ومن مادة تعليمية إلى

---

[1]– نادر مصاورة، طرائق تدريس اللغة العربية في ضوء العربية الحديثة، 2013، ص308.

[2]– رشيد بلحبيب، مهارات اللغة العربية، أهميتها وطرق اكتسابها، المؤتمر العالمي الثاني للغات، ماليزيا، ص:10.11.

[3]– ينظر: زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة وعوامل تنمية المهارات اللغوية عند العرب وغيرهم، دار المعرفة الجامعية، الأزريطة، مصر، 2014، ص: 14 – 15.

أخرى، فقد نجد متعلما اكتسب المهارة في الحساب والهندسة، إلا أنه لا يتحكم في قواعد النحو والصرف.

3/ مستويات مهارات اللغة العربية:

إن للمهارات اللغوية مستويات تتدرج بتدرج مصادر اكتساب اللغة وتعلمها؛ حيث "يرى بعض الباحثين أن تصنيف المهارة يجب أن يكون على أساس الجوانب العقلية–المعرفية، والعاطفية–الانفعالية، والنفس حركية، وأن المهارات اللغوية تصنف حسب ترتيب وجودها الزمني في النمو اللغوي عند الإنسان إلى الاستماع، يليه التعبير الشفوي أو الكلام، ثم القراءة بأنواعها ثم التعبير التحريري أو الكتابة"[1].

ويمكن التفصيل في أقسام المهارات اللغوية حسب الأهمية وطبيعة تعلمها على النحو الآتي:

أ/ مهارة الاستماع:

تعد مهارة الاستماع المهارة الأولى التي يكتسبها ويتعلمها المتعلم في المدرسة؛ ذلك أنه يكتسب أصوات اللغة أولا ومفرداتها، لكي يستطيع الانتقال بعدها إلى المهارات الأخرى.

أ/1/ مفهوم الاستماع: هو مهارة من مهارات اللغة العربية وركن من أركان عملية التواصل اللغوي، وهو "عملية معقدة لا يقف عند مجرد استقبال الصوت المسموع، وإدراك وفهم واستيعاب ما يحمل من ألفاظ وجمل وتعبيرات، ولكن يلزمه أن يكون هناك توافق تام بين كل من المتكلم والمستمع، ولا بد لهذا الأخير من بذل جهد ذهني ضمني، حتى يكون قادرا على استخلاص المعلومات وتحليلها ونقدها، وحتى يتحقق التواصل"[2]، ويعرف الاستماع أيضا بأنه " عملية عقلية، لغوية، نشيطة إيجابية، يقوم بها الفرد متجاوزا مرحلة فهم الرسالة الصوتية ومضمونها، للوصول إلى مستوى التفاعل مع النص المسموع، بما يحتويه

[1]– أحمد رشدي طعيمة، المهارات اللغوية مستوياتها تدريسها صعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة، ط01، 2004، ص: 37.

[2]–علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، عمان/ الأردن، 2008، ص:33.

من معلومات وأفكار لتقويمه وإبداء الرأي فيه"[1]، وعملية الاستماع" تعتمد تلقي أي مادة صوتية بقصد فهمها، والتمكن من تحليلها واستيعابها واكتساب القدرة على نقدها وإبداء الرأي فيها إذ طلب من المستمع ذلك"[2] ، وهذا ما أكده **محسن علي عطية** في قوله عن الاستماع أنه: "عملية ذهنية واعية مقصودة ترمي إلى تحقيق غرض معين، يسعى إليه السامع تشترك فيه الأذن والدماغ؛ إذ تستقبل الأذن الأصوات، وتنتقل الإحساسات الناجمة عنها إلى الدماغ، فيحللها ويترجمها إلى دلالاتها المعنوية"[3].

وخلاصة القول فإن الاستماع عملية ذهنية معقدة يتلقى فيها المستمع المادة الصوتية محاولا فهمها وإدراك محتواها وفك شفرات معانيها.

أ/2 / أهميتها:

تحظى مهارة الاستماع بأهمية كبيرة في اكتساب اللغة الأم، وتعلم لغة أخرى؛ فهي أول فن من فنون اللغة العربية الذي يولد المستمع الجيد من خلاله ثروة لغوية ثرية، ويمكن تلخيص أهمية مهارة الاستماع في النقاط الآتية:

- "لهذه المهارة أهمية كبيرة في حفظ القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف قبل التدوين والكتابة.
- يساعد الاستماع على التنويع في مصادر ووسائل التعلم وتزويد المتعلمين بمختلف التراكيب الجديدة التي تستمد من الحوار والمناقشة داخل القسم.[4]

---

[1] – كمال الطراونة، المهارات الفنية في الكتابة والقراءة والمحادثة، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2013م، ص:35.

[2]– فاضل فتحي والي، تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، دار الأندلس للنشر والتوزيع، 1998م، ص:143.

[3]– محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط1، عمان/ الأردن، 2008، ص:217–218.

[4]– ينظر: حسان عساس، دور الوسائل التكنولوجية في تنمية المهارات اللغوية لدى المكفوفين –برنامج قارئ الشاشة أنموذجا– مذكرة لنيل شهادة الدكتوراه، إشراف: ربيعة برباق، جامعة العربي التبسي –تبسة–، 2020–2021، ص: 114.

- من خلال الاستماع يمكن للمتعلم أن يبني تعلماته مع معلمه بأسلوب الحوار والمناقشة.
- "إن الاستماع هو المهارة الأولى من مهارات الاستقبال اللغوي، وهو مصدر التلقي الأول لدى الإنسان؛ إذ يستقبل من خلاله الرسائل الصوتية التي يبعثها الآخرون، يستقبلها عن طريق الأذن التي تقوم بدورها في إرسال تلك الإشارات إلى العقل لفك رموزها وفهمها وتفسيرها."[1]
- من خلال الاستماع يمكن للمتعلم أن يكتسب مهارة تمكنه من التحكم في ميدان فهم المنطوق.
- "تظهر أهمية الاستماع في المحاضرات والندوات، حيث لا توجد هاتان الأخيرتان في كتاب، وإنما عليك أن تعتمد على نفسك في التقاط مادتها، فأنت المعني وحدك في الاستماع إليها."[2]
- من خلاله يستطيع المتعلم تعلم مفردات جديدة لم يسمعها من قبل تساعده في إنتاج المنطوق والمكتوب.
- الاستماع هو الجسر المتين الذي يربط بين المهارات اللغوية الأخرى؛ فالمتحدث الجيد لا شك أنه كان مستمعا جيدا، والقارئ الناقد لم يكن ليصل إلى هذه المرحلة إلا وقد مر على تطوير مهارته السمعية لاكتساب اللغة اكتسابا صحيحا، والكاتب المبدع الذي قيل عنه أنه يكتب بلغة خالية من الأخطاء، وبمفردات معجمية ثرية لا شك أنه كان مستمعا جيدا.

---

[1]– فهد محمد الشعابي الحارثي، الاتصال اللغوي في القرآن الكريم ،دراسة تأهيلية في المفاهيم والمهارات، بيروت، ط1، 2014،ص158 .

[2]– عبد الفتاح حسن البجة، أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها، دار الفكر العربي، الإمارات، ط1، 2001، ص:28.

- الاستماع مصدر أساس من مصادر التعلم، ومنبع من منابع المعرفة والثقافة، والوسيلة الأولى من وسائل ضمان التواصل الجيد مع الآخرين.

أ/ 3/ أغراض واستراتيجيات تدريس مهارة الاستماع:

إن لتدريس مهارة الاستماع أهمية بالغة في إثراء الحصيلة اللغوية للمتعلم، واكتساب مخزون لغوي ورصيد معجمي جديد، يمكن توظيفه توظيفا سليما من خلال إخضاعه لقواعد اللغة العربية صوتا وصرفا ونحوا ودلالة، ولا يتأتى هذا إلا بالممارسة المتكررة لتقنيات الاستماع الجيد، ولهذا فإن هنالك أغراضا يسعى كل معلم أثناء تقديمه المادة المعرفية إلى المتعلم لتحقيقها من تدريس مهارة الاستماع، ويمكن تلخيصها في النقاط الآتية:

- أن يتعرف المتعلم على أصوات لغته من حيث مخارجها وصفاتها.
- أن يتدرب المتعلم على توظيف هذه الأصوات في سياقاتها المختلفة من خلال آلية التقابل.
- أن يفرق المتعلم بين المقاطع الصوتية للكلمة العربية والأجنبية، وأن يعرف مواطن النبر والتنغيم والدور الذي يلعبه كل واحد منهما في الكشف عن المعنى.
- " التدريب على المسموع، والسيطرة عليه بما يتناسب مع غرض المستمع"[1].
- أن يميز المتعلم بين بنيات الكلمة واشتقاقاتها المختلفة؛ لأن أي خلل في الاستماع يؤدي إلى الفهم الخاطئ للكلمة، وبالتالي التغيير في دلالتها.
- أن يكتسب المتعلم تراكيب لغوية جديدة ويوظفها في سياقاتها المختلفة.
- الاستغلال الأمثل لحصة فهم المنطوق والاستفادة من النص الإملائي أثناء قراءته من طرف المعلم.
- عرض أشرطة الفيديو على المتعلمين لإكسابهم أساليب الحوار والمناقشة.

[1] – إبراهيم محمد عطاء، المرجع في تدريس اللغة العربية، مركز الكتاب للنشر والتوزيع، ط1، 2005م، ص:125.

- الاستثمار في المختبرات الصوتية للتمييز بين الأصوات المتجاورة في المخرج والصفة.
- الاستثمار في البرمجيات والأجهزة الذكية المصممة بكفاءة لغوية عالية.

أ/ 4/ صعوبات التحصيل اللغوي في ضوء مهارة الاستماع:

إن التحصيل اللغوي لا يتم إلا إذا توفرت شروط الاستماع الجيد لأصوات اللغة وتراكيبها ودلالاتها، إلا أنه قد تحول معيقات تؤثر سلبا على التوظيف الجيد لمهارة الاستماع، وبالتالي تؤثر على اكتساب الحصيلة اللغوية السليمة؛ حيث إن هذا التأثير على هذه المهارة ليس مقتصرا على البيئة التعليمية فحسب، بل يمكن لقطبي العملية التعليمية التعلمية أن يشكلا صعوبات في عملية التحصيل بشتى أنماطه؛ ويمكن توضيح ذلك من خلال عرض أبرز هذه المشكلات على النحو الآتي:

- غياب الانتباه والتركيز أثناء تلقي المادة المعرفية.
- نقص في حاسة السمع لدى المتعلم والتي تفقده عملية الفهم والاستيعاب.
- الإجابات العشوائية والجماعية للمتعلمين.
- عدم وضوح صوت المعلم أو التحدث بصوت خافت.
- السرعة في الحديث مما يشوش على أفكار المتعلمين.
- قد يعاني المعلم من إحدى عيوب النطق أو أمراض الكلام.
- عدم تمكن المعلم من مخارج وصفات الأصوات.
- عدم تحكم المعلم في مواطن النبر والتنغيم، والفصل والوصل، إضافة إلى علامات الوقف.
- الفقر في الرصيد اللغوي للمعلم.
- تبني المعلم للطريقة التلقينية في التدريس بشكل مطول مما يجعل المتعلم يفقد المتعة في متابعة الدرس.

- عدم تلاؤم المحتوى المعرفي وقدرات المتعلمين.
- تبني الطرائق التقليدية في نقل المحتوى المعرفي للمتعلم.
- اختيار محتوى معرفي لا يتناسب والأهداف المنشودة من الدرس.
- افتقار المحتوى المعرفي لميولات المتعلمين.
- كثرة المصطلحات الغامضة والمبهمة في موضوع الدرس، وهذا ما يحول بينها وبين تحقيق أهداف الدرس المرجوة.
- التشويش المتكرر من قبل المتعلمين بسبب اكتظاظ عددهم.
- الضوضاء النابعة من المحيط الخارجي كوجود مصانع أو أشغال بناء بالقرب من المؤسسة التربوية.
- عدم توفر الوسائل التعليمية المناسبة لموضوع الدرس، كالعاكس الضوئي ومكبرات الصوت.
- ضيق حجرة الصف أو عدم تناسب حجمها مع عدد التلاميذ.
- غياب الإنارة عن حجرة الصف أو غياب الستائر الحاجزة لضوء الشمس.

مما سبق يمكن القول إن مهارة الاستماع لها دور كبير في تطوير ملكة التحصيل اللغوي للمتعلمين صوتا وصرفا ونحوا ومعجما ودلالة، إذا أحسن المتعلم توظيفها في العملية التعليمية التعلمية.

ب/ مهارة التحدث (الكلام):

هي المهارة الثانية من مهارات اللغة العربية بعد مهارة الاستماع، فهي الأداء أو الإنجاز الفعلي للكفاءة اللغوية والمخزون الذهني اللغوي الذي يمتلكه الفرد، ويختلف هذا الأداء من شخص إلى آخر.

ب/ 1/ مفهومها:

قال **رشدي أحمد طعيمة:** "الكلام في اللغة الثانية من المهارة الأساسية التي تمثل غاية من غايات الدراسة اللغوية، وإن كان هو نفسه وسيلة الاتصال مع الآخرين"[1]؛ فهنا 'الدكتور طعيمة' ركز على تعلم مهارة تحدث لغة أخرى غير اللغة الأم.

إضافة إلى أنه:" العملية التي تترجم بها الصورة الذهنية التي تكونت في عقل المتعلم نتيجة تفاعله في خبرة طبيعية، أثارت في نفسه دافع الكلام، مرورا بعمليات عقلية (استقبال، تنظيم، بناء، وعرض) تظهر في صورة لفظية معنوية، وهناك مستلزمات معينة لإنتاج اللغة الشفوية، وهي مزيج من العوامل الداخلية والخارجية التي تجعل الفرد قادرا على إنتاج الأفكار، وتقديمها في قوالب لفظية، وسياقات تعبيرية للمستمعين المستهدفين بالتحدث"[2]، كما عرفها **حسن عبد الباري عصر** بأنه " فن من الفنون اللغوية المتعلقة بالمتحدث الواحد، ويشترط طول الزمن والاستقلال اللغوي المنطوق وزيادة في المعنى والمبنى معا"[3]؛ فهنا الدكتور عبد الباري ركز على شروط مهارة التحدث المتمثلة في المتحدث الواحد، فترة زمنية طويلة، استقلالية المتحدث، ثروة لغوية جيدة، تطبيق مواطن النبر والتنغيم أثناء الكلام، وهذه الشروط ليست ضرورية كلها ليكتسب الشخص مهارة التحدث؛ لأن هذا يعود إلى عدة عوامل تؤثر في ذلك كالذكاء، السليقة اللغوية أو الحدس اللغوي...

ومن المفهومات السابقة يمكن القول إن مهارة التحدث أو الإلقاء هي عملية ذهنية ينتقل فيها المتكلم من البنية العميقة إلى البنية السطحية، مجسدا أفكاره ومشاعره في سلسلة كلامية ذات حصيلة لغوية موزونة صوتا وصرفا ونحوا ودلالة.

---

[1]– أحمد رشدي طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، دار الفكر العربي، مصر، ط1، 2010م ص:487.

[2]– طه علي حسين الدليمي، تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية والاستراتيجيات التجديدية، عالم الكتب الحديث، إربد/ الأردن، 2009، ص :133.

[3]– حسن عبد الباري عصر، تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، مركز الإسكندرية للكتاب، 2005م، ص:486، 487.

ب/ 2/ أهداف مهارة التحدث:

لتحدث مكانة مرموقة بين فروع اللغة العربية، فهو لم يكن معزولا، وإنما هو الغاية من جميع فروعها. فهو "نشاط أساسي من أنشطة الاتصال بين البشر وهو الطرف الثاني من عملية الاتصال الشفوي، وإذا كان الاستماع وسيلة لتحقيق الفهم، فإن الكلام وسيلة للإفهام، والفهم والإفهام طرفا عملية الاتصال"[1].

فالكلام هو المعبر عن الأفكار والمشاعر والأحاسيس، وأنه وسيلة الإقناع والإفهام والتواصل، وأنه الأداة الفعالة في إبداء الرأي والمناقشة والتواصل مع الآخرين، كما أنه أحد مؤشرات الحكم على المتكلم والوقوف على مستواه الثقافي وواقعه الاجتماعي والبيئي، فضلا عن مهنته وطبيعة عمله، ولا يمكن الاستغناء عنه، فهو أداة الشرح والتوضيح والتحليل، والتعليل والسؤال والجواب.[2]

إن الهدف الأساس من مهارة التحدث هو إنتاج نظام لغوي متكامل تربطه علاقات متشابكة بوحدات لغوية ذات دلالات مختلفة؛ يسعى المتكلم من خلالها إلى نقل أحاسيسه ورغباته إلى المستمع دون الوقوع في أخطاء لغوية قد تؤثر في عمليتي الإنتاج والفهم.

ب /3/ أغراض واستراتيجيات مهارة التحدث ودورها في تطوير الحصيلة اللغوية للمتعلم:

إن لمهارة التحدث أهمية كبيرة في الوسط التعليمي؛ حيث إن المتعلم من خلال توظيفه لهذه المهارة يتعلم لغته الأم ولغة أجنبية بجميع مستوياتها، مما يمكنه من التحكم في أداءه الكلامي، حين الإنتاج الشفهي خلال حصة فهم المنطوق، وكذا أثناء الحوار والمناقشة مع معلمه وزملائه، ولا يتأتى هذا إلا بإتقان أساليب التحدث الجيد،

[1]– أحمد رشدي طعيمة، المهارات اللغوية مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، ص: 185.

[2]– ينظر: زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية، ص:63.

والتحكم في قواعد اللغة، وامتلاك رصيد معجمي ثري، وكذا أسلوب علمي وأدبي في مختلف المواقف التي تواجهه.

ولعل من أهم ما يقوم عليه الدرس اللغوي العربي، هو تعليم الكلام، فنجد المعلم يقوم بحصص تدريبية للمتعلمين (الصغار المبتدئين) لما يسمى بالتعبير الشفوي، أو المحادثة لمعرفة مستواهم اللغوي، واكتشاف مهارة التحدث عندهم؛ حيث يركز المعلم تركيزا كبيرا على جعل المتعلم يحسن التحدث بشكل مقبول، سواء في المحادثة أم في التعبير الشفوي، أم في التعليق على الصور، أم الأشكال المطروحة أمامه، ولكي يتمكن المتعلم من التعبير الشفوي السليم والصحيح، فإنه يجب أن يتوافر لديه قدر من المعاني والأفكار ذات العلاقة بالموضوع، ومعرفة القواعد من بناء الجمل والتراكيب اللغوية، والتدريب على التعبير السليم[1].

يسعى المعلم من عملية تدريس مهارة التحدث للمتعلمين إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- تعويد المتعلم على نطق الأصوات نطقا صحيحا؛ وذلك بمراعاة مخارج الأصوات وصفاتها، فتتحقق له طلاقة اللسان.
- إثراء ثروته اللفظية الشفهية؛ وهذا بتمكينه من تشكيل الجمل وتركيبها، وبذلك يستطيع تنظيم أفكاره في وحدات لغوية.
- القدرة على الخطاب والتحدث في موضوع عام أمام زملائه أو جماعة من الناس[2].
- "تقوية لغة التلميذ وتنميتها وتمكينه من التعبير السليم عن حاجاته وخواطر نفسه شفويا وكتابيا"[3].

---

[1]– ينظر: ليلى سهل، المهارات اللغوية ودورها في العملية التعليمية، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد:29، فيفري 2013،ص: 245.

[2]– ينظر: علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، النظرية والتطبيق، دار الفكر العربي، مصر، 2006م، ص: 117.

[3]– نجوى أحمد سليم خصاونة وآخرون، فاعلية الدراما المسرحية في تنمية مهارات المحادثة الشفوية لدى طالبات المرحلة الابتدائية، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، مجلد1، العدد4، 2012، ص: 185.

- "تدريب المتعلمين على المشاركة، وتنمية الجانب الاجتماعي لديهم، واحترام الآخرين، وانتزاع عنصر الخجل من نفوسهم، وإزالة الانطواء منهم، واكتسابهم اللغة اكتسابا سليما"[1].
- القدرة على الارتجال خاصة في ميدان فهم المنطوق وإنتاجه؛ وذلك بعد اكتساب الثقة بالنفس وإزالة رهاب المنابر والقدرة على مواجهة الجمهور.
- "توسيع دائرة الفكر، والتعود على ممارسة الألوان المختلفة للنشاط اللغوي.
- إتقان الملاحظة الصحيحة والسليمة، واتساع دائرة التكيف مع مواقف الحياة"[2].

• ولتحقيق هذه الأهداف يجب على المعلم والمتعلم على السواء اعتماد مجموعة من الآداب؛ حتى تتحقق الغاية من مهارة التحدث، ويمكن إجمالها في الآتي:

- محاولة التحلي بالموضوعية في الكلام والابتعاد عن المناقشات غير المجدية.
- الابتعاد عن أسلوب الاطراد والتكرار الممل الذي يشوش ويشتت تركيز المستمع.
- مراعاة الظروف النفسية للمستمع كالقلق والتوتر والخوف والتعب.
- التفاعل بين المتحدث والمستمع واحترام آداب تناول الكلمة.
- مراعاة مستوى مقام المخاطب، وكذلك الوقت المناسب للتحدث.
- طلب الكلمة بلباقة وعدم الدخول في الموضوع مباشرة، وتجنب مقاطعة المتحدث.
- انتقاء الكلمات الطيبة العذبة، وتجنب كل كلام جارح خادش.
- احترام الرأي الآخر وتقديره بصدر رحب ورباطة جأش.

---

[1]– فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية، بين المهارة والصعوبة، دار اليازودي العلمية للنشر والتوزيع، عمان/ الأردن، 2006، ص :30–31.

[2]– زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية، ص:79.

- عدم احتكار الكلام، بل لا بد من مشاركته مع الآخرين والاستفادة من الخبرات المختلفة.
- عدم رفع الصوت أثناء التحدث، والاعتدال في الجلسة أو الوقفة، وعدم توظيف الإيماءات غير اللائقة.

ج/ مهارة القراءة:

هي المستوى الثالث من مستويات اللغة العربية، أين ينتقل فيها المتعلم إلى مرحلة الاطلاع والتنويع من مصادر التعلم؛ فهي المهارة التي تجعل المتعلم قادرا على الحفظ والتذكر، الفهم والاستيعاب، التحليل والنقد، ومن ثم تعزيز تحصيله المعرفي، فما هي الآليات التي تسمح بتطوير هذه المهارة؟

ج/ 1/ مفهومها: القراءة "عملية عقلية انفعالية دافعية تشمل تفسير الرموز والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينه وفهم المعاني، والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني والاستنتاج والنقد والحكم والتذوق وحل المشاكل"[1].

وتعرف أيضا بأنها " العملية الذهنية التأملية، التي تنمو كتنظيم مركب من أنماط ذات عمليات عقلية عليا، وهي نشاط يتضمن أنماط التفكير والتحليل والتعليل، وحل المشكلات والتقويم، وينبغي أن تكون القراءة نشاطا فكريا، يشتمل على تعرف الحروف والكلمات، والنطق بها صحيحة، وفهم هذه الرموز وتحليلها، وإدراك ما تعبر عنه من أفكار".[2]

ولقد خص الباحثون بهذه المهارة أهمية كبيرة، فقد تراوحت تعريفاتهم بين التعريف الآلي الذي يرى أن القراءة عملية ميكانيكية، أو فكا للرموز، والتعريف الذي يرى أن القراءة عملية عقلية مركبة، مرتبطة بالتفكير بدرجات مختلفة، ثم تطور مفهومها وأصبح يتطلب تفاعل القارئ مع النص المقروء، تفاعلا يستلزم تدخل الشخصية بجوانبها كافة.

---

[1]– فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، ص: 35.

[2]– طه علي حسين الدليمي، تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية والاستراتيجيات التجديدية، ص:35.

والمفهوم الحديث للعملية القرائية يتمركز حول استخدام ما يستوعبه القارئ، وما يستنتجه من المقروء في مواجهة المشكلات الحياتية، والقراءة دليل التعلم وحصول العلم، وهي التي تمكن القارئ من توليد المعاني وإنتاج الأفكار وتنشيط الذهن ليمارس عمليات عقلية عديدة متنوعة ومتداخلة، تتيح للقدرة الذهنية أن تعمل في إطار من التنوع والإبداع والخلق والتجديد[1].

ج/ 2 / أنماطها وأنواعها: تتنوع القراءة من حيث الأداء إلى قراءة جهرية وقراءة صامتة ويمكن إيضاحهما في الآتي:

***القراءة الجهرية:** هي التقاط الرموز المطبوعة بالعين، وتوجيه المخ لها، ثم الجهر بها باستخدام أعضاء النطق استخداما سليما. وليس شرطا أن تكون القراءة الجهرية مسموعة، أو بصوت مرتفع، فالقراءة تعد جهرية حتى وإن كانت خافتة كالهمس بالكلمات أو التمتمة بالشفتين.

وما يميز القراءة الجهرية من الناحية اللغوية هو أنها تعد أفضل الوسائل لإتقان النطق، وإجادة الأداء، وتمثل المعاني، وضبط أواخر الكلمات بالشكل، إضافة إلى أنها تساعد في الكشف عن أخطاء المتعلم في النطق، مما يحفز العمل على علاج هذه الأخطاء وتلافيها؛ وذلك من خلال تدريب المتعلم على علامات الترقيم ودلالاتها الصوتية المختلفة، ومقياس ذلك مواضع الوقف والوصل أثناء القراءة، ومواضع تغيير الصوت وفقا لما في المادة القرائية من (تعجب، استفهام، استنكار....) إلى غير ذلك مما يمكن التعبير عنه بالصوت[2].

---

[1]– ينظر : فراس السليتي، فنون اللغة، المفهوم، الأهمية، المعوقات، البرامج التعليمية، عالم الكتب الحديث، عمان، ط01، 2008م، ص:03.

[2]– ينظر: إبراهيم أحمد قشطة، الكافي في تدريس اللغة العربية للمرحلة الأساسية الأولى، رفح /فلسطين، ط:03، 1443هـ/2022م، ص:109، 110.

فالقراءة الجهرية هي استنطاق المتعلم للنص المقروء، وإسماعه للمعلم والمتعلمين قصد اختبار أدائه النطقي، وكذا الوقوف على صحة مستواه اللغوي، والتحكم في قواعد اللغة، وعلامات الترقيم، وكذا إزالة الحواجز النطقية عن بعض المتعلمين الذين يعانون من مشكلات لغوية مختلفة.

***القراءة الصامتة:** هي استقبال للرموز المطبوعة، وإدراك معانيها في حدود خبرات القارئ، وحسب تفاعلاته مع المادة القرائية الجديدة، واكتساب خبرات وسلوكيات وفقا لما فهمه منها، كما أنها نشاط بصري فكري؛ حيث يتم التقاط الرموز المكتوبة فيقوم العقل بترجمتها، وهذا النشاط لا يصاحبه صوت أو تحريك للسان أو الشفتين، كما أن ممارستها تتطلب دقة واستقلالية، وثروة لغوية وسرعة في القراءة، وعمقا في الفهم؛ بحيث لو سئل القارئ عن معنى ما قرأ لأجاب[1].

إن ما ذهب إليه 'إبراهيم أحمد قشطة' بأن القراءة الصامتة نشاط بصري يكون قد أهمل شريحة لا تملك هذه الحاسة، لكنها تستطيع ممارسة هذا النوع من القراءة عن طريق حاسة أخرى وهي حاسة اللمس، باستخدام طريقة برايل. وهذا النوع من القراءة –عادة– ينتهجه المعلم مع متعلميه لغرض اكتشاف الفكرة العامة للنص المقروء، كما تهدف التركيز على المستوى الدلالي أكثر من المستويات اللغوية الأخرى؛ أي أن المعلم في القراءة الجهرية يقف على الأخطاء اللغوية الصوتية والصرفية والنحوية التي يرتكبها المتعلم، في حين يقف المعلم على مدى فهم واستيعاب أفكار النص في القراءة الصامتة.

أما فيما يخص ما تهدف إليه مهارة القراءة بنوعيها فقد أجملها 'الخويسكي' في ما يلي[2]:

1/ الفهم الجيد لمعاني النص المقروء.

---

[1]– ينظر :المرجع السابق، ص:117، 118.

[2]– ينظر: زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية، ص:109

2/ السرعة في القراءة في حالة القراءة الصامتة والتأني في حالة القراءة الجهرية.

3/ إدراك المعنى المقصود من خلال إشارات النص والسياق.

4/ تفسير محتويات المادة المقروءة للمستمعين.

5/ معرفة علامات الترقيم.

6/ الضبط النحوي والصرفي للنص المقروء.

7/ تمثيل المعنى ومعايشته بالصوت والحركة خاصة في حالة قراءة النصوص الحوارية والمسرحية.

8/ حسن أداء النطق ومراعاة إخراج الأصوات من مخارجها.

9/ القدرة على التلخيص الشفوي أو الكتابي، والمادة العلمية واستذكارها.

10/ الاطلاع السريع على نص معين وتحديد النقاط الرئيسة فيه.

11/ استنتاج معاني بعض المفردات.....إلخ.

إضافة إلى :

* استخراج الصيغ الصرفية وتحديد العلاقات القائمة بينها.
* تحديد العبارات النحوية، ومحاولة بيان الحكم الإعرابي للكلمات الصعبة.
* تحديد أدوات الاتساق والانسجام.
* قراءة نقدية لمضمون النص وإبداء رأيه فيه.
* التغيير من وتيرة الطبقة الصوتية لعدم الوقوع في الرتابة.

ج/ 3/ مكانتها:

تحظى مهارة القراءة بأهمية بالغة خاصة في المجال التربوي، كيف لا والله سبحانه وتعالى فضلها من فوق سبع سماوات، وخاطب بها رسوله ﷺ في أول آية نزلت من

القرآن، حيث قال تعالى:(ٱقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ ٱلذِے خَلَقَۖ (1) خَلَقَ ٱلِانسَٰنَ مِنْ عَلَقٍۖ (2) ٱقْرَأْ وَرَبُّكَ ٱلَاكْرَمُ (3) ٱلذِے عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (4) عَلَّمَ ٱلِانسَٰنَ مَا لَمْ يَعْلَمْۖ (5) سورة العلق1-5. [1]

ويمكن إبراز أهمية القراءة في ما يأتي:

- تسافر بالقارئ دون تأشيرة إلى أماكن وعصور سابقة، وتطلعهم على معرفة أخبار الأمم السابقة وأحوالهم التي كانوا عليها.
- "القراءة مهمة اجتماعية لجميع أفراد المجتمع وفي مختلف الميادين والاتجاهات، فالكل يقرأ ليعود بما قرأ وما تضمن بالفائدة على مجتمعه، فينهض به ويعمل على إعلائه وتقدمه ورفع مستواه وإنمائه"[2].
- تنمي في المتعلم روح المطالعة والاكتشاف والاختراع، كما تعد إحدى سبل الإبداع، ومنها نرى المبدعين والكتاب والأدباء.
- تكسبهم مهارات النطق الصحيح للأصوات العربية ومفرداتها وتراكيبها المختلفة، وكذلك إثراء رصيد المتعلم اللغوي والمعرفي والثقافي والاجتماعي...
- تقوي القراءة مهارات الاستدلال والاحتجاج والتحليل والتفسير والنقد، والجدل أيضا، فهي تكسب المتعلم مهارات التعبير لغويا عن أفكاره وتنمي قدراته العقلية وذاكرته؛ فيصبح قادرا على التحليل والنقد.
- تعد أهم وسيلة اتصال بين أقطاب العملية التعليمية التعلمية الثلاث؛ فهي بمثابة الجسر المتين الذي يربط هوية القارئ بثقافة ومضمون المادة المقروءة.

[1]– ينظر: حسان عساس، دور الوسائل التكنولوجية في تنمية المهارات اللغوية لدى المكفوفين –برنامج قارئ الشاشة أنموذجا– ص: 136.

[2]– زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية، ص101–102.

- تمكنهم من مسايرة مستجدات العصر واللحاق بالركب التكنولوجي؛ إذ إن القراءة لا تتوقف عند فترة من الفترات، خاصة مع ظهور المستحدثات التكنولوجية التي تضمن للمتعلم الجودة والمتعة في القراءة[1].
- ترفع القراءة المستمرة من معدل ذكاء القارئ، كما تمده بمعلومات جديدة كان يجهلها.
- تفيد في التخلص من الضغوطات اليومية، كما أنها تساعد في الحصول على بعض الاسترخاء الذهني.
- تفتح الروايات أبوابها الواسعة لتنمية وتنشيط الخيال، كما أنها تفيد في تحريك المشاعر والتعاطف مع الآخرين.
- في كل مرة يقرأ القارئ يقوم العقل بتفعيل مساحة جديدة لتخزين ما يقرؤه ومن ثم استرجاعه وقت الحاجة.

ج/ 4/ خطوات تدريسها:

يرى الدكتور 'زين كامل الخويسكي' أن تعليم القراءة قد مرت بخمس مراحل يمكن إيجازها فيما يلي:[2]

1/ معرفتها باعتبارها حروفا وكلمات ينطق بها: فكان هذا هو المقصود من تعليم القراءة؛ حيث الاهتمام بالنطق فقط بغض النظر عن الفهم، فالإنسان ما دام ينطق المكتوب، فهو قارئ، فهم أم لم يفهم ما هو مكتوب.

2/ التعرف على الرموز ونطقها: وهنا تغير مفهوم القراءة إلى التعرف على الرموز ونطقها، وترجمتها إلى ما تؤدي إليه من معان وأفكار، لتصير القراءة متضمنة للنطق والفهم، والقارئ يقرأ ليفهم.

---

[1]- ينظر: حسان عساس، دور الوسائل التكنولوجية في تنمية المهارات اللغوية لدى المكفوفين، ص:136-137.

[2]- ينظر : زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية، ص:98-100.

3/ النطق والفهم والنقد والتحليل: ويفهم من ذلك أن القارئ أصبح على حالة من التغير التي تتيح له أن يتفاعل مع ما يقرأ من هذا النص المقروء تفاعلا يمكنه من الحكم عليه، بالرضا أو السخط، وما يترتب على ذلك من القبول أو الرفض، وعليه فأصبح مفهوم القراءة على ذلك موجها إلى نطق الرموز وفهمها ونقدها وتحليلها، والتفاعل معها والتبادل في رد الفعل بالنسبة لها.

4/ النطق والفهم والتفاعل والاختيار: وفيها أن القراءة أصبحت واحدة من أساليب النشاط الفكري، وقد استعان بها القارئ على ما يواجهه من مشكلات تخصه حين تحولت لديه إلى معنى وهدف، ليصبح مفهومها نطق الرموز وفهمها والتفاعل معها واستخدام ما يفهمه منها في مواجهة ما يعترضه من مشاكل وأزمات، فضلا عن الانتفاع بها في مواقفه الحياتية.

5/ وسيلة استمتاع وتسلية: وهنا تصبح القراءة أداة لاستمتاع الإنسان بما يقرأ، حتى لا تطغى عليها وسائل الإمتاع الأخرى (وسائل الإعلام المسموعة والمرئية).

وخلاصة القول فإن مراحل تدريس مهارة القراءة تنطلق من مجرد فك رموز وشفرات النص المقروء، مرورا بالنطق الصحيح للأصوات، نزولا عند التحكم في التراكيب اللغوية المختلفة، وصولا إلى القراءة التحليلية النقدية الإبداعية.

ج/5/ استراتيجيات تدريس مهارة القراءة من خلال نصوص كتب اللغة العربية للجيل الثاني:

إن لتدريس مهارة القراءة في مختلف المراحل التربوية أهدفا كثيرة وجمة يمكن تلخيصها في النقاط الآتية:

- تدريب المتعلمين في مناهج الجيل الثاني على التعرف إلى المقاطع التعلمية التي تضمنتها كتب اللغة العربية.
- تدريب المتعلمين على فهم النصوص المنطوقة للانتقال إلى قراءة النصوص المندرجة في كل مقطع تعلمي.

- تدريبه على معرفة مواطن القراءة الجهرية والصامتة.
- جعله يقرأ النص قراءة سطحية لربطه بطبيعة المقطع التعلمي الذي يندرج ضمنه.
- الانتقال بالمتعلم من القراءة السطحية إلى القراءة التحليلية لتحديد الأفكار الأساسية والقيمة التربوية التي يحملها النص.
- الانتقال به من القراءة التحليلية إلى القراءة النقدية لإبداء وجهة رأيه وإطلاق أحكام نقدية على أسلوب ورأي الكاتب.
- تدريب المتعلم على الربط بين أفكار الفقرات وتسلسلها مع بعضها البعض.
- تمكين المتعلم من تحديد مظاهر اتساق وانسجام النص.
- تدريب المتعلم على احترام علامات الوقف.
- تمكين المتعلم من القدرة على تحديد الصور البيانية والمحسنات البديعية وأثرها البلاغي في المعنى.
- تمكين المتعلم من تحديد النمط الغالب على النص والأنماط المساعدة له.
- تدريب المتعلم على تحديد الجنس الأدبي للنص لإعطاء النص حقه من القراءة لاختلاف طريقة القراءة بين الأجناس الأدبية.
- تمكين المتعلم من استعمال وتوظيف أنماط النبر والتنغيم كالتعجب والاستفهام والتقرير لبيان المراد من العبارات الواردة في النص.
- تعويد المتعلم على قراءة النص قراءة دون أخطاء لغوية؛ باحترام الضبط بالشكل للصيغ الصرفية والكلمات؛ لأن أي تغير في المبنى يؤدي إلى تغير المعنى.
- تمكين المتعلم وتعويده على شرح المفردات المفتاحية بالعودة إلى القواميس والمعاجم اللغوية.
- إيصال المتعلم إلى مرحلة استنطاق النص والتفاعل معه.

- قراءة النص قراءة معمقة والوقوف عند الظواهر اللغوية والفنية المدروسة.
- تمكين المتعلم من استنطاق الصور المرفقة بالنص وتحديد العلاقة بينهما.
- تمكين المتعلم من قراءة النص قراءة عميقة للتمكن من تلخيص مضمونه أو تقليصه.
- توجيه المتعلم إلى تحصيل مفردات معجمية جديدة وتراكيب لغوية متنوعة، وإضافتها إلى مخزونه المعجمي الذهني

ولا تتحقق هذه الاستراتيجيات إلا بامتلاك طرائق ووسائل وتقنيات وأساليب خاصة لتدريس وتعليم هذه المهارة؛ فهناك مهارات القراءة التي تحتم على معلم اللغة الاهتمام بها والتركيز عليها والتي تلائم تلاميذ المرحلة المتوسطة كما يلي:[1]

- إدراك الأفكار والمعاني وترابطها وتتابعها في تسلسل وانسجام.
- مهارة استخلاص النتائج من المقروء واستنتاج التعميمات والحقائق.
- مهارة فهم الأفكار الكلية أولا ثم فهم التفاصيل الجزئية للموضوع.
- مهارة القراءة الناقدة القائمة على التحليل والفهم العميق وإصدار الحكم على المقروء.
- هناك وسائل كثيرة تعين في عملية القراءة ومن أهم هذه الوسائل " البطاقات ولوحات الخبرة ومجلات الصور الكاريكاتورية والملصقات أو الإعلانات."[2]

---

[1]– محمد صلاح الدين مجاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية أسسه وتطبيقاته التربوية ، دار الفكر العربي، القاهرة ، 1418هـ. 1998م، ص:328.

[2]– صلاح عبد المجيد العربي، تعلم اللغات الحية وتعلمها بين النظرية والتطبيق، مكتبة لبنان، بيروت، ط1، 1981م ص:123.

- على المعلم تدريب المتعلمين على القراءة المعبرة والممثلة للمعنى؛ حيث يجب تدريبهم وتعويدهم على استعمال حركات اليد وتعبيرات الوجه والعينين، وهنا تبرز أهمية القراءة النموذجية من قبل المعلم في المراحل التربوية جميعها ليحاكيها المتعلمون.

مما سبق يمكن القول إن مهارة القراءة تهدف أساسا إلى ترسيخ مبدأ الانفتاح على الآخر للمتعلم وتطوير كفاءاته اللغوية، وتحسين أداءه الكلامي في مختلف المواقف التعلمية، وكذا تزويد رصيده المعرفي والثقافي. ولا يتأتى هذا إلا باتباع المعلم آليات وسبل تمكنه من تدريس هذه المهارة تدريسا فعالا، وترتكز هذه السبل على معرفة مستوى المتعلم والفروق الفردية بينهم، وكذا تعويدهم على القراءة المستمرة لمختلف المصادر والمراجع، لتصل هذه السبل إلى تحويل المتعلم من مجرد قارئ إلى ناقد متميز يستطيع استنطاق النصوص كلها بمفاتيح لغوية سليمة، وذلك بالاستعانة بمختلف الوسائل السمعية والبصرية، والتقنيات الحديثة كالبطاقات وشاشات العرض، والحواسيب، البرامج والتطبيقات المختلفة، وسائل الإعلام المتاحة...

د/ مهارة الكتابة:

هي المهارة الرابعة من مهارات اللغة العربية تأتي بعد مهارة القراءة؛ "وإذا كانت القراءة إحدى نوافذ المعرفة، وأداة من أهم أدوات التثقيف التي يقف بها الإنسان على نتائج الفكر البشري، فإن الكتابة تعتبر – في الواقع– مفخرة العقل الإنساني، بل إنها أعظم ما أنتجه العقل، ولقد ذكر علماء الأنثروبولوجي أن الإنسان حين اخترع الكتابة بدأ تاريخه الحقيقي"[1]. ومنه يتضح أن للكتابة علاقة وطيدة بتاريخ الإنسان فهي الأسلوب الوحيد الذي يحفظ موروثه وحضاراته.

د/1/ مفهومها: الكتابة فن من فنون اللغة العربية وهي وسيلة من وسائل العملية التعليمية التعلمية، عن طريقها يستطيع الفرد أن ينقل أفكاره لغيره وأن يتعرف عن أفكار غيره، وأوّل ما خلق الله وسخره للكتابة هو القلم؛ حيث قال الله تعالى: "نۚ وَٱلۡقَلَمِ وَمَا

[1]– علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص:255.

يَسْطُرُونَ (1) سورة القلم، وقوله أيضا: " إِقْرَأْ وَرَبُّكَ ٱلَاكْرَمُ (3) ٱلذِے عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (4) عَلَّمَ ٱلِانسٰنَ مَا لَمْ يَعْلَمْ (5). سورة العلق. [1]

والكتابة " حروف مرسومة تصور ألفاظا دالة على المعاني التي تراد من النص المكتوب"[2]، كما أنها " تصوير خطي لأصوات منطوقة أو فكرة تجول في النفس أو رأي مقترح أو تأثر بحادثة أو لنقل لمفاهيم وأفكار وعلوم ومعارف وفق نظام من الرسم لترميز متعارف على قواعده وأصوله وأشكاله، والكتابة سجل للفكر وحافظ للرأي، يرجع إليها وقت الحاجة"[3].

ومن المفهومات السابقة يمكن القول إن مهارة الكتابة ليست مجرد الكتابة الميكانيكية وحسب، بل إنها أسلوب منظم يترجم فيها الكاتب ما سمعه وما يجول في خلده من أفكار بواسطة حروف تختلف من لغة إلى أخرى، مع احترام نظام كل لغة.

د/2/ مراحل تعليم الكتابة:

إن الكتابة جسر متين تمر عبره المهارات اللغوية الأخرى، أو هي التجسيد الفعلي لما نسمعه أو نتحدث عنه أو نقرأه، "وتعليم الكتابة يعني الاهتمام بأمور ثلاثة رئيسة، أولها؛ الكتابة بشكل يتصف بالأهمية، والاقتصادية، والجمال، ومناسبته لمقتضى الحال، وهذا ما يسمى بالتعبير التحريري، وثانيها؛ الكتابة السليمة من حيث الهجاء، وعلامات الترقيم والمشكلات الكتابية الأخرى كالهمزات وغير ذلك، وثالثها؛ الكتابة بشكل واضح جميل، فالثاني والثالث هنا يتصلان بالمهارات اليدوية في الكتابة، أو ما يسمى بآليات الكتابة، أو مهارات التحرير العربي."[4]

---

[1]– ينظر: حسان عساس، دور الوسائل التكنولوجية في تنمية المهارات اللغوية لدى المكفوفين، ص:140.

[2]– إبراهيم أحمد قشطة، الكافي في تدريس اللغة العربية للمرحلة الأساسية الأولى، ص: 226.

[3]– فخري خليل النجار، الأسس الفنية للكتابة والتعبير، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2009م، ص:69.

[4]– علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص:255.

تمر مهارة اكتساب فن الكتابة بعدة مراحل تتمحور حول العمر الزمني للمتعلم، ويمكن تلخيصها في مرحلتين يمر بهما أي فرد متعلم في جميع مجالات الحياة، وهي على النحو الآتي:

***مرحلة الاكتساب (قبل المدرسة):** وفي هذه المرحلة يبدأ الطفل باكتساب بعض الحروف وتخزينها كصورة ذهنية، ويحاول كتابة حروف عشوائية غير دالة في البداية، ثم يتطور الأمر إلى أن يصبح قادرا على اكتساب الكتابة الرمزية؛ حيث يشكل رموزا دالة كأن يقوم برسم دائرة على أنها تعني الشمس، أو كأن يشكل خطا مستقيما ليعبر عن الطريق، ثم يتطور به الأمر إلى تشكيل حروف منعزلة من خلال الأصوات التي سمعها واكتسبها، وقد يصل إلى مرحلة كتابة الحروف جميعها، وحتى كتابة بعض الكلمات؛ خاصة الأطفال الذين يدرسون في الزوايا والمدارس القرآنية، أو الملتحقون بصف التمهيدي وما قبل التمهيدي، وبالتالي الطفل في هذه المرحلة لا يصل إلى مرحلة إنشاء التراكيب الصحيحة إلا بعد التحاقه بالمدرسة.

***مرحلة التعلم (بعد المدرسة):** في هذه المرحلة يتدرج المتعلم في تعلم مهارة الكتابة منطلقا من تعلم الحروف منعزلة، ثم تشكيله للكلمات، ثم تأليف جمل قصيرة، وبعدها ينتقل إلى الجمل الطويلة، إلى أن يصل إلى كتابة فقرة وصفية أو سردية، وهذا كله يتجسد في مراحله الأولى من تعلمه هذا الفن، ثم يتطور به الأمر في مرحلة التعليم المتوسط إلى كتابة وإنتاج وضعيات إدماجية متنوعة، حتى يصير متمكنا من إنتاج نصوص علمية وأدبية بأنماط مختلفة، وهذه المرة باحترام قواعد الكتابة من إملاء وعلامات وقف وبقواعد لغوية سليمة، إلى أن يصل في مرحلة التعليم الثانوي إلى مرحلة الكتابة النقدية والإبداعية؛ يستطيع كتابة نصوص علمية وأدبية، اجتماعية وثقافية، اقتصادية وسياسية...

إن تعليمية مهارة الكتابة ضرورة قصوى لما لها من أهمية بالغة في تدوين التاريخ والحقائق العلمية، وتعلم هذه المهارة يكون عبر مراحل مختلفة، وهذه المراحل تنطلق من تعلم كتابة الحروف قبل المدرسة أو المراحل الأولى من التمدرس، وتمر بمرحلة تشكيل الكلمات

والجمل، وتقف عند مرحلة فهم ما يكتبه المتعلم، ليصل إلى مرحلة الكتابة التحليلية النقدية؛ إذ يستطيع المتعلم في هذه المرحلة أن يشكل نصا متسقا منسجما بأفكاره، ويحمل هذا النص أسلوب المتعلم، ولغته الخاصة، والتي يشترط فيها أن تكون خالية من الأخطاء الإملائية والكتابية والنحوية والصرفية والتعبيرية.

د/3/ مكانة مهارة الكتابة في العملية التعليمية التعلمية:

لقد اكتسبت الكتابة مزيدا من العناية والاهتمام في الإسلام مصداقا لقوله تعالى :" يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ إِذَا تَدَايَنتُم بِدَيْنٍ إِلَىٰٓ أَجَلٖ مُّسَمّٗى فَٱكْتُبُوهُۚ" سورة البقرة 282، " كما أن لمهارة الكتابة أهمية كبيرة في الجانب التربوي التعليمي ، كما تعد حلقة وصل بين المستمع الذي يتلقى خطابا ملفوظا، وبين المتحدث الذي يرسل كلاما منطوقا إلى المستمع، وبين القارئ الذي يقرأ كل ما هو مكتوب من كلمة وعبارة وفقرة ونص، وعن طريق الكتابة حفظ المصحف الكريم ودوّن كلام الله وحديث النبي ﷺ."[1]

تعد الكتابة الحافظة للتاريخ والتراث، كما أنها الأداة الرئيسة في التعليم والتعلم. فضلا على أنها العامل الأساس في الاتصال بين الفكر البشري، والحاضر بالماضي، ونقل الثقافات والمعارف. ومن أغراض تعليم الكتابة تكوين عادات التفكير الواضح المنظم، وتنمية القدرة على التعبير عن المشاعر والأفكار بصدق، وتنمية قوة الملاحظة والفهم، والتدريب على الدقة في انتقاء الألفاظ الملائمة للمعاني، وتنمية السيطرة على استعمال اللغة استعمالا صحيحا[2].

ويمكن تلخيص أهميتها في العملية التعليمية التعلمية في النقاط الآتية:

- "أنها الشاهد على تسجيل مجريات الوقائع والأحداث والقضايا والمعلومات وهي لا تنطق إلا بالحق ولا تقول إلا صدقا.

[1]– حسان عساس، دور الوسائل التكنولوجية في تنمية المهارات اللغوية لدى المكفوفين، ص:141.

[2]– ينظر: طه علي حسين الدليمي، تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية والاستراتيجيات التجديدية، ص:136.

- أنها الأداة الرئيسة للتعليم بجميع أنواعه وفي مختلف مراحله.
- مساهمتها في رقي اللغة وجمال صياغتها، وذلك لما يرد في الكثير من أدائها من استخدام اللغة الفصحى في التعبير والأداء." [1]
- تساعد المتعلم على تدوين ما تعلمه في جميع المواد لحفظها وتذكرها واسترجاعها وقت الحاجة.
- تساعده على التنويع من مصادر وأساليب التعلم الذاتي.
- تفتح له أبواب الانتقال من المشافهة إلى التدوين.
- تجعله قادرا على انتقاء العبارات الإبداعية؛ كون الكتابة تفسح له المجال الزمني للتفكير والانتقاء.
- تجعله قادرا على التنويع من أساليب التعبير الكتابي.
- تساعده على تحسين خطه وجعله مقروءا؛ وذلك بالاستمرارية في الكتابة والتعود عليها.
- تساعده على تثبيت مواطن علامات الوقف المناسبة.

إضافة إلى ما سبق فإن أهمية الكتابة تكمن في أنها المرآة التي تعكس ما بداخل نفس الكاتب، كما أنها همزة وصل بين المعلم والمتعلم في العملية التعليمية التعلمية، فالكتابة هي سفير العقل، ورسوله الأنبل، ولسانه الأطول وترجمانه الأفضل

د/4/ أغراض واستراتيجيات تدريس مهارة الكتابة:

لطالما رددنا مقولة 'العلم صيد والكتابة قيد'، وهذه الأخيرة تحيل إلى أن للكتابة أهمية بالغة لا تخفى على أحد؛ لذلك كان الهدف الأسمى للكتابة هو تقييد وحفظ كل ما هو غال ونفيس في تاريخ البشرية، فبالكتابة حفظ القرآن الكريم ونقل إلينا، وكذلك بالكتابة وصلتنا الأحاديث النبوية الشريفة وأشعار الجاهلية وغيرها....

[1]– زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية ،ص153–154. (بتصرف)

لقد تعددت أغراض وأهداف تدريس مهارة الكتابة في مختلف الأطوار التربوية، خاصة في مناهج الجيل التي خصصت لها ميدانا مستقلا بذاته وهو ميدان الإنتاج الكتابي؛ تقديسا لقيمة هذه المهارة؛ فهي الحلقة الأساسية التي تميز مستوى المتعلمين، ويمكن تلخيص هذه الأغراض في النقاط الآتية:

- حسن استخدام المتعلم للقواعد الإملائية والصرفية والنحوية بفضل التدريب المتكرر على الكتابة، وتجنب الأخطاء المختلفة.
- إتقان الأبعاد الحقيقية لكل حرف والتفريق بين الحروف المتشابهة.
- "معرفة مبادئ الإملاء وإدراك ما في اللغة العربية من بعض الاختلافات بين النطق والكتابة والعكس"[1].
- نقل المتعلم للمحتوى المعرفي نقلا صحيحا على كراسه، سواء كان منطوقا من قبل المعلم، أم مكتوبا في السبورة.
- احترام علامات الترقيم واستخدامها في مواضعها استخداما صحيحا.
- "تشجيع التلاميذ على ممارسة أنواع الخطوط المختلفة، بما يحفظ للتراث العربي من الخطوط بقاءها واستمرارها.
- تكوين كثير من العادات الحسنة كالنظام والدقة والنظافة وحسن الترتيب والصبر والمثابرة"[2].
- البعد عن استعمال اللهجة العامية، وتجنب الأخطاء الشائعة؛ فمهما قيل 'خطأ شائع مستعمل خير من صواب مهجور' إلا أن الصواب والأصح يبقى هو الأصل الثابت الراسخ.

---

[1]– محمود كامل الناقة ،رشدي أحمد طعيمة، طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها ، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة–إيسيسكو–، 1424هـ، 2003م، ص204.

[2] – إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، مركز الكتاب للنشر، مصر الجديدة/ القاهرة، ط: 02، 1427هـ/ 2006م، ص: 255.

- "إكساب المتعلم القدرة على التعبير عن الأفكار والأحاسيس والانفعالات والعواطف بشكل راق ورفيع ومؤثر فيه سعة الأفق ورحابة الإبداع.
- إكساب المتعلم القدرة على ممارسة التفكير المنطقي في عرض أفكاره وتسلسلها والبرهنة عليها لتكون مؤثرة في نفس المتلقي"[1].
- إنشاء خطاط متميز، وكاتب مبدع وملهم؛ فالكتابة طريق نحو الإبداع.
- مواجهة المواقف الحياتية اليومية كمراسلة الآخرين، وإنجاز البحوث والمذكرات.
- مراعاة المخارج الصحيحة للأصوات وكذلك صفاتها، ونطقها نطقا سليما ليميز المتعلم بين الأصوات المتشابهة، كالأصوات الصفيرية مثلا (السين والصاد).
- التنبيه إلى الأخطاء المطبعية الموجودة في الكتب أو بعض اللافتات الإشهارية، أو المحلات والمطاعم والحرص على تصويبها.
- "على المتعلم التطرق إلى مبادئ الإملاء وإدراك ما في اللغة العربية من بعض الاختلافات بين النطق والكتابة والعكس وترسيخها في ذهن المتعلم، ومن بين الخصائص التي ينبغي العناية بها في الكتابة التنوين مثلا والتاء المفتوحة والمربوطة والهمزات"[2].
- الرجوع والاحتكام إلى القاعدة الأصلية لكتابة الكلمات خاصة ما يتعلق بهمزتي القطع والوصل ومواضعهما في الأسماء والأفعال والحروف، وكذلك الهمزة المتوسطة والمتطرفة.
- "ضرورة الوقوف على ما يصدر عن مجمع اللغة العربية من قرارات تتصل بالقواعد الإملائية.

[1] – إبراهيم علي ربابعة، مهارة الكتابة ونماذج تعليمها، الألوكة، 1436هـ/ 2015م، ص:7.

[2]– حسان عساس، دور الوسائل التكنولوجية في تنمية المهارات اللغوية لدى المكفوفين، ص:143.

- يقظة المعلم لكتابات التلاميذ وتعرف الأخطاء الجماعية الشائعة، وكذا الفردية، والإسراع بتصحيحها؛ لأن تصحيح غيره يأتي – غالبا بعد فوات الأوان – ويصبح من الصعب إزالة ما تعلمه من خطأ"[1].
- اقتطاع وقت معين للإملاء القصير –ولو عشر دقائق– ثم استخراج الأخطاء وبيان نوعها ثم تصويبها مع التبرير بالقاعدة الصحيحة؛ وذلك بإشراك المتعلمين الأكثر وقوعا في الأخطاء وتصويبها بأنفسهم حتى لا يكرروها مجددا.
- ضرورة متابعة المعلم لكراريس متعلميه وتصحيحها حتى يغرس فيهم روح اليقظة والانتباه من الوقوع في الأخطاء المتنوعة.
- إرشاد المتعلمين ونصحهم بالانخراط في دورات تكوينية لتعلم مختلف أنواع الخط وتحسين خطهم.
- تعويد المتعلمين على توظيف مفردات معجمية تتناسب وطبيعة النص المكتوب.
- تشجيع المتعلمين على استعمال لغة راقية وأسلوب إبداعي؛ للتمكن أكثر من الظواهر اللغوية.

4/ النص التعليمي:

تعد اللغة نظاما تواصليا يحقق النزعة التواصلية التي يتميز بها الإنسان عن سائر المخلوقات الأخرى، هذا الشيء جعلها تحظى بدراسات كثيرة تكشف جوهر هذا النظام، والذي هو عبارة عن بنية مغلقة بعيدة عن العوامل والظروف الخارجية، وهذا الجوهر هو النص بمختلف أشكاله.

يعدّ النص " بنية دلالية ينتجها فرد واحد أو جماعة ضمن بنية لغوية مترابطة منسجمة، تؤلف نسيجا من الكلمات والتراكيب والعناصر المكونة لنظام اللغة، وهو معرفة تمّ إنجازها ضمن ثقافة ما، ذلك أن المعرفة تتلخص في النص، وكل معرفة لها نصوصها"[1].

[1] – إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، ص: 236.

ولقد أصبح النص موضوعا لعلم اللغة النصي، وهو من أحدث فروع اللسانيات، إذ ينطلق من النص لدراسته دراسة لسانية تقوم على وصفه وتحليله بمنهج معين وخاص به، ويتخطى هذا المنهج المناهج اللغوية القديمة التي وقفت عند حدود الجملة جاعلة منها الوحدة الكبرى للدرس اللغوي[2].

تتنوع النصوص وتختلف باختلاف أغراضها ومحاورها والفئة المستهدفة منها، ومع تطور مناهج الجيل الثاني سعى الخبراء التربويون إلى تصميم نمط جديد من النصوص وهي النصوص التعليمية التي تعكس هوية وثقافة المتعلم.

أ/ مفهوم النص التعليمي:

يمثل النص التعليمي حلقة وصل في العملية التواصلية بين المعلم والمتعلم باعتبارهما قطبين رئيسين في المثلث التعليمي؛ إذ "يعد الحصيلة المعرفية التي تستدعي من المرسل امتلاك آليات التبليغ والاختزال لنقلها إلى المتلقي، فهو أساس جوهري لا يُكن الاستغناء عنه، إلا أنّه لا يزال يعاني قصورا معرفيا ولغويا كان عائقا كبيرا أمامه لتحقيق أهدافه"[3].

فالنص التعليمي هو محور العملية التعليمية التعلمية، وهو مجموعة من البنيات والنصوص التي تعالج موضوعات مختلفة موزعة على مقاطع تعلمية متنوعة؛ تسعى إلى إكساب المتعلم معارف ومهارات مختلفة، وإلى غرس قيم أخلاقية واجتماعية ونفسية في المتعلم.

---

[1]– بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، الأردن،ط1، ص:108.

[2]– ينظر: جمعان عبد الكريم، إشكالات النص –دراسة لسانية نصية– ، النادي الأدبي بالرياض والمركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط1، 2009، ص:19.

[3]– خدير المغيلي، تعليمية النص التعليمي للغة العربية وآدابها في الجامعة، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، جامعة غرداية، الجزائر، العدد: 08، 2010م، ص:360.

ب/ أهمية النص التعليمي وأهدافه، وشروط تصميمه:

*** أهميته وأهدافه:**

- تعد النّصوص التعليمية أهم وسيلة تربوية تعليمية لها مكانتها الخاصة في المناهج الدراسية المتّبعة بمدارسنا لما توّفره من مساعدة لعملية التّعلم.
- إنها تمثل المنطلق الأساس والركيزة الداعمة في كل نشاط لغوي.
- إن النص التعليمي وسيلة تواصل، وأداة إبداع، ووعاء للفكر ومكون من مكونات الهوية؛ فالنص يمثل لهذه الأمة هويتها وعمقها الإيماني والروحي، وارتباطها التاريخي.
- "يعد النص التعليمي ترجمانا لمجموع من المفاهيم والتصورات التي تنقل للآخرين، فكان سلاحا بيد الأدباء من أجل الأصالة في مواجهة الغزو الثقافي والتبعية، وذلك من خلال اللغة التي تعمل على بث ذلك النص ونشره"[1].
- إن النص التعليمي مرآة تعكس صورة المجتمع؛ وذلك من خلال نقل الأفكار والإفصاح عن الموروثات والمكتسبات الاجتماعية، وعليه فالنص التعليمي من أقوى وسائل بناء المجتمع والحفاظ على كيانه.

كما أن للنصوص التعليمية أهدافا عديدة الغرض منها ما يلي:

- وقوف التلاميذ على مواطن الجمال الفني في الآثار الأدبية.
- إثارة رغبتهم في دراسة الأدب، و تنمي ثقافتهم الأدبية، وتزودهم بثروة لغوية.
- تعرّفهم على مميزات اللغة وخصائصها وتطورها في العصور المختلفة.
- تهيئ للموهوبين منهم الفرصة لإظهار مواهبهم وإذكاء استعداداتهم بمحاكاتها والنسج على منوالها.

[1]– فواز معمري، النص التعليمي بين النظري والتطبيقي، مجلة المخبر، أبحاث في اللغة والأدب الجزائري –جامعة بسكرة. الجزائر، العدد:13، 2017، ص:444.

- تعويد الطلاب إجادة الإلقاء، وحسن الأداء التمثيلي[1].
- ترسيخ القيم الاجتماعية والدينية والوطنية للمتعلم.
- تكريس مبدأ الانتماء والاعتزاز بالهوية.
- تصوير ثقافة وحضارة المجتمع من خلال النص المعروض.
- تمكين المتعلم من الوقوف على مواطن البيان والبديع في النص.
- تمكين المتعلم من استخراج المفردات المعجمية التي لها دلالة رمزية تعكس طبيعة ومناسبة النص.
- تمكين المتعلم من معرفة الأغراض الشعرية والنثرية والألوان الأدبية.
- تشجيع المتعلم على استنطاق النصوص والوقوف على معانيها الضمنية وتذوق جماليتها.
- تحديد مظاهر اتساق وانسجام النص.
- التعرف على نظام القصيدة العربية من حيث بحورها وأوزانها وقافيتها.

إضافة إلى هذه الأغراض العامة يمكن أن نستشف بعض الأهداف والغايات التربوية من إدراج النص التعليمي في الكتب المدرسية على النحو الآتي:

- جعل النص التعليمي محور الدراسة اللغوية والفنية.
- بيان العلاقة الرابطة بين النص التعليمي والمقاطع التعلمية.
- تعزيز مكانة النص التعليمي في الوسط التربوي.
- إكساب المتعلم معارف ومهارات جديدة.
- استنطاق مضامين النصوص التعليمية وتحليلها ونقدها.

[1]– ينظر: محمد صالح سمك، فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية، مكتبة الأنجلو المصرية، 1975، ص:479.

- إثبات دور النص التعليمي في إرساء وترسيخ الهوية الوطنية وترسيخ ثقافة وحضارة المتعلم.

***شروط تصميمه:**

إن النص التعليمي هو الركيزة الأساسية التي تبنى من خلاله الكتب المدرسية للغة العربية، ويتم اختيار هذه النصوص استنادا لما يعرفه العالم من تطورات يومية، وهذا الشيء عجل بظهور مناهج الجيل الثاني في الجزائر لإدراك أصحابها أن النص التعليمي يضفي حيوية للغة العربية، و" مضامين معرفية قيّمة، هي وسيلة رئيسة في تعليم اللغة العربية، يجب أن تقوم كما ذكرها عبد الرحمن الحاج صالح، على "وحدة خطابية، نص مسموع مكتمل الدلالة ومتكامل الأطراف"[1].

كما" يتطلب في واضعيها شروط النضج والأهمية والاختصاص، كما يجب مراعاة هذه الأسس للمرحلة التعليمية للمتعلّم من حيث مدى صلاحية المفردات التعليمية المكوّنة للنص التعليمي، من حيث اختيارها وسلامة اللغة التي كتبت بها"[2].

كما يجب أن تكون النصوص التعليمية معاصرة، ومواكبة لتطورات الحياة التي يعيشها المتعلم، وأن تتناول مواضيع مثل 'الأنترنيت، الرحلات، وسائل التكنولوجيا والاتصال وعالم الفضاء...إلخ'، فعلى النص أن يكون ملائما لحاجات المتعلمين واهتمامهم وميولهم، كما يراعي متطلبات المجتمع والحياة التي يعيشها في أجوائها هؤلاء الطلاب[3]

---

[1]– صفية بن زينة ، دريم نورالدين، أثر النصوص في الممارسة التعليمية التعلمية ودورها في تنمية المهارات اللغوية كتاب لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط نموذجا، مجلة التعليمية، المجلد:11، العدد:01، ماي 2021، ص:281–282.

[2]– علي عبد الله اليافعي، أساسيات النص التعليمي، مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، العدد: 130، 1999، ص:107.

[3]– ينظر : أحمد رشدي طعيمة، محمد السيد مناع، تعليم العربية بين العلم والفن، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2000، ص: 45.

إضافة إلى أنه " يجب أن تنطلق النصوص المختارة من خبرات الناشئة وتستثير اهتماماتهم وتلبي حاجاتهم لكي تسهم في جذبهم إليها والاستفادة من أساليبها ومضامينها"[1]

كما يجب على النّصوص المختارة أن تبرز الوظيفة الانتباهية لّلغة، لكي تتيسر عملية التّمثيل الذهني السليم للمفاهيم النّحوية والصرفية ولوظائفها التّعبيرية والذّهنية في آن واحد، بل لا بد أيضا من دعم النّصوص أيضا بصور ملونة تلفت انتباه المتعّلمين إلى الغرض الموجود داخل النّص كما تترجم المفاهيم والمعلومات المجردة فيه إلى الواقع الحسي تحقيقا للفهم وتثبيتا للمعلومات[2].

مما سبق يمكن تلخيص أهم أسس وشروط تصميم النصوص التعليمية في النقاط الآتية:

- اتساق فقرات النص وترابطها صوتا وصرفا ونحوا.
- انسجام فقرات النص وأفكاره ومعانيه.
- الوحدة الموضوعية.
- التناسق بين طبيعة المقطع التعلمي والنص المختار.
- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.
- أن يكون النص مبنيا بناء لسانيا صحيحا.
- أن يعكس النص البيئة الاجتماعية والثقافية والواقع المعيش للمتعلم.
- أن يحمل النص قيما أخلاقية واجتماعية ودينية ووطنية تعود بالمنفعة على المتعلم.

ج/ وظائف النص التعليمي: للنص التعليمي وظائف عديدة من بينها ما يلي:

1) الوظيفة اللسانية: حيث يجب أن يتوفر النص على ما يلي:

---

[1]– محمود أحمد السيد، تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية وأساليب التعبير في مراحل التعليم العام في الوطن العربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1987، ص:123.

[2]– ينظر: حبيبة بودلعة لعماري، طريقة عرض دروس البنى التركيبية الاسمية في كتب القواعد المقررة لسنوات الطور الثالث أساسي، كراسات المركز، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، الجزائر، العدد: 05، 2007، ص:53.

*وحدات لغوية مترابطة فيما بينها.

*بنى صرفية متنوعة من مصادر ومشتقات.

*بنى نحوية مرتبة ترتيبا منطقيا، بقواعد صحيحة.

*وحدات ومفردات معجمية تعكس موضوع النص.

*علاقات دلالية متنوعة كالترادف والتضاد.

2) **الوظيفة التواصلية:** تشمل الجوانب الآتية:

*النية في الإبلاغ.

*إحداث تفاعل بين النص والمتلقي.

*إحداث تفاعل بين النص والرسالة التي يحملها.

*إحداث تواصل بين الكاتب والمتعلم.

*إدراج السياق الذي ينتمي إليه النص كتحديد مناسبته.

*تحديد الوظيفة الميتالغوية لوصف النص بلغة سليمة راقية.

*تحديد الوسيلة أو القناة التي ينتقل عبرها النص إلى المتعلم.

*تحديد الوظيفة التعبيرية للكاتب وعلاقته بموضوع وطبيعة النص.

*تحديد الوظيفة الانتباهية أو الندائية للمتعلم، وجعله عنصرا فعالا في استنطاق النص.

*إبراز الوظيفة الجمالية لمضمون النص لإثارة وجذب المتعلم.

*إبراز الوظيفة المرجعية للنص بتحديد البيئة المكانية والزمانية له.

3) **الوظيفة الإعلامية:** بحيث يكون النص يحمل رسالة اجتماعية أو سياسية أو ثقافية أو دينية...

4) **الوظيفة القصدية:** بحيث يكون النص ذا مقصدية معبرة عن واقع المتعلم.

5/ دور النصوص التعليمية في تنمية المهارات اللغوية للمتعلمين:

ترتبط النصوص التعليمية ارتباطا وثيقا باللغة التي تكتب بها؛ إذ أصبحت هي المحور الأساس للدراسة النصية، كما أصبح النص التعليمي هو المنطلق الذي تبنى من خلاله الظواهر اللغوية والفنية، "ولكي يُمارس المتعلّم تلك المقاربة عليه البدء بإثراء رصيده اللغوي بمفردات جديدة ذات معان، ويثري رصيده الفكري بعدة أمور تتعلق ببيئة صاحب النص مثلا، مع تفحص تركيب فقراته من حيث الاتساق الذي يعد مجموعة من القواعد الشكلية، التي تربط العناصر اللغوية من أصغر وحدة (الجملة) إلى أكبر وحدة (النص كله). والانسجام الذي يعني التآلف الشامل بين مركبات النص الدلالية والشكلية والتقارب بينها"[1].

وتحتل النصوص مكانة جد هامة حيث تمكّن المتعلّم من القيام بمجموعة من الأنشطة الذهنية من استقراء وتحليل واستنتاج، وما يرتبط بتنمية حاسة الملاحظة والنقد والقدرة على إبداء الرأي، وإصدار الأحكام وتبريرها، ومن ثمّ إكساب المتعلم المهارات المنهجية الضرورية لدراسة النصوص من مستوى الاستئناس بالابتدائي والإكساب بالطور المتوسط إلى الترسيخ بالثانوي.[2]

والنص "يُمثل محورا تلتقي فيه المعارف اللغوية المتعلقة بالنحو والصرف والعروض والبلاغة، وعلوم أخرى كعلم النفس وعلم الاجتماع والتاريخ، بالإضافة إلى المعطيات المعرفية المتميزة التي صارت تقدمها علوم اللسان في دراسة النصوص وما في ذلك من فائدة جلية تعود بالنفع على العملية التعليمية."[3]

---

[1]– صفية بن زينة، دريم نورالدين، أثر النصوص في الممارسة التعليمية التعلمية ودورها في تنمية المهارات اللغوية كتاب لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط نموذجا، ص:294. (بتصرف)

[2]– ينظر: بشار إبراهيم :مقدمة نظرية في تعليمية اللغة العربية للنصوص، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية، والاجتماعية، بسكرة، العدد:07، 2010، ص:06.

[3]– بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص:129.

إن للنصوص التعليمية دورا كبيرا في تطوير المهارات اللغوية للمتعلمين من خلال الأنشطة التي تتمحور حوله؛ إذ يعد فهم المنطوق ميدانا يمكن المتعلم من تحسين مهاراته الاستماعية من خلال الإنصات الجيد للقراءة النموذجية التي يلقيها المعلم على أسماعه، كما ينمي فيه مهارة التحدث من خلال محاولة المتعلم إعادة صياغة النص المسموع صياغة شفهية محترما فيها السلامة اللغوية من نطق صحيح للأصوات وتوظيف سليم للتراكيب اللغوية المختلفة، محافظا على المعنى العام للنص، كما يعد فهم المكتوب وإنتاجه ميدانا بارزا من ميادين اللغة العربية الذي يشكل مع ميدان فهم المنطوق سلسلة مترابطة تسهم في تطوير المهارات القرائية للمتعلم، وتعزيز اطلاعه على مثل هذه المواضيع من خلال تصفح نصوص أخرى مشابهة لتلك التي تحتويها كتب اللغة العربية، كما يعد ميدان الإنتاج الكتابي ميدانا فاعلا في تعليمية مهارة الكتابة وإنتاج نصوص جديدة لم يسمعها المتعلم من قبل، وذلك من خلال مكتسباته القبلية، وحصيلته اللغوية، فيصبح بذلك المتعلم مستمعا جيدا، متحدثا بارعا، قارئا مطلعا، كاتبا مبدعا.

سادسا: دور الصورة في إثراء الملكة اللغوية للمتعلمين

لقد أصبح تصميم النصوص التعليمية منعزلة من المشكلات المنهجية التي يجد فيها المتعلم صعوبة في استنطاقها وفهم معانيها وفك شفراتها؛ لذا "عمل القائمون على تأليف الكتب المدرسية على إرفاق النصوص المقررة في الكتاب المدرسي بالصور والرسومات؛ وذلك من أجل أن تخدم الخطاب التعليمي الذي ينبغي نقله إلى المتعلمين؛ فالخطاب لا يقتصر على ألفاظ أو جمل أو فقرات فحسب، بل هو أيضا مرتبط بوسائل اتصالية أخرى تعمل على تدعيمه وإيصال الفكرة المراد تبليغها في وقت وجيز وبأيسر الطرق، وأنجع وسيلة لذلك هي الصورة "[1].

[1]– وردية عزوز، سعاد آمنة بوعناني، فاعلية الصورة الملونة وعلاقتها بمحتوى النصوص في الكتاب المدرسي– كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط (الجيل الثاني) أنموذجا– ، مجلة(لغة – كلام) جامعة غيليزان/ الجزائر، المجلد:07، العدد: 03، جوان 2021، ص: 422.

ولا يكتسب الطفل معاني الكلمات المنطوقة إلا إذا تكونت لديه صور ذهنية قارة أو مفاهيم عن الأشياء التي تحيل إليها هذه الكلمات في الواقع[1]؛ حيث إن الصورة في الوقت الراهن أبلغ من ألف كلمة.

وهذه الصور التي ترتسم في النفس لأول مرة هي التي تكون مرجعا حسيا لكل ما يتبادر إلى الأسماع ومن ثم الأذهان[2]، وأن المتعلم يمكنه استنطاق الصورة وفك شفراتها بكل مرونة ويسر، وتكوين صورة ذهنية حول كل ما يراه، ومن ثم ترجمة هذه الصورة إلى تعبيرات لغوية متنوعة.

ولقد حدّد بعض الخبراء عدة وظائف أساسية للصور والرسوم التي تحويها الكتب المدرسية وهي التحفيز، وإثارة الدافعية لدى المتعلم، والتنظيم والتفسير، والمساعدة على التصوير والتكرار، والتزين، والتعويض، والنقل، وهناك من اختصرها في ثلاث وظائف رئيسة هي: إثارة الاهتمام، والتوضيح، والاحتفاظ بالمعلومات لفترة طويلة[3]. إضافة إلى الوظيفة التواصلية التي تحققها الصورة، فإذا كانت وظيفة اللغة الأساس هي التواصل، وهذا التواصل يتضمن إبلاغاً لرسالة ما، قد تفتقر في بعض الأحيان، إلى آليات تمكنها من تحقيق وظيفتها، فإن التواصل داخل أقسامنا لا يتم من خلال اللغة وحسب، وإنما من خلال قنوات أخرى أهمّها الصّورة[4]، كما يجب أن تُشكِل الصّورة في كتب اللّغة العربية سنداً لفهم المنطوق أو لإنتاج التعبير بشقيه الشفهي والكتابي، أو فهم النّص المكتوب في الكتاب والذي يتضمن التحصيل اللّغوي بمختلف أنظمته 'المعجم والصيغ والتراكيب النّحوية والصّرفية' المقرّرة في كل مقطع تعلّمي، وهذا ما أشار إليه عبد اللطيف الجابري في حديثه عن الكتاب المدرسي،

---

[1]– ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000م، ص:144.

[2]– ينظر: سعاد آمنة بوعناني ، الدرس الصوتي عند علماء القرن الخامس الهجري، رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علوم اللغة العربي، جامعة وهران، 2011م، ص: 288.

[3]– ينظر: محمد السيد علي، تكنولوجيا التعليم والوسائل التعليمية، دار ومكتبة الإسراء للطبع والتوزيع/ طنطا، ط:01، 2005م، ص:119.

[4]– ينظر: عبد المجيد العابد، مباحث في السيميائيات، دار القرويين، ط01، 2008م، ص:27.

حين أكد أن الكتاب المدرسي يستعمل الصّور التّوضيحية كلغة أخرى لتبليغ أفكار وآراء وتصورات متنوعة، فهذه الرسوم تعتبر حاملةً بدورها لمضامين ومدلولات تدَعمُ ما ورد في النصوص أو تجسده، ولذلك فهي تنطوي أيضا على وظائف بيداغوجية متعددة، وتضفي على الكتاب قدراً من الجاذبية والجمالية[1]، ولا يتأتى هذا إلا إذا كانت الصورة المرفقة متسقة ومنسجمة مع طبيعة النص المختار، فمن غير المعقول أن يكون موضوع النص ينتمي إلى مقطع 'الصناعات التقليدية' وتكون صورته المرفقة 'جهاز حاسوب أو هاتفا نقالا'.

إن للصورة التعليمية دورا كبيرا في تحصيل لغة العيون للمتعلم، وكذا إثراء رصيده اللغوي من خلال التعبير عن محتواها، ومحاولة فك شفراتها واستخلاص دلالاتها الرمزية والإيحائية، وأن الصورة أصبحت تضفي الجمالية الفنية على النص وتعكس مضمونه ومحتواه.

[1]– ينظر: عبد اللطيف الجابري ،عبد الرحيم آيت دوصو :الكتاب المدرسي تقنيات الإعداد وأدوات التقويم، إفريقيا الشرق، المغرب،2004 م، ص:29.

الفصل الثالث: نماذج لغوية مختارة من النصوص التعليمية من كتاب اللغة العربية السنة الرابعة متوسط

الفصل الثالث: نماذج لغوية مختارة من النصوص التعليمية من كتاب اللغة العربية السنة الرابعة متوسط ودورها في التمكين اللغوي للمتعلمين.

أولا: دراسة وصفية لكتاب اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط

هو كتاب موجه لمتعلم السّنة الرّابعة من التعليم المتوسط يحوي مجموعة من أسئلة التحليل والمناقشة الخاصة بنصوص ميدان فهم المنطوق الواردة –النصوص– في دليل الأستاذ، إضافة إلى نصوص ميدان فهم المكتوب، ومجموعة من الظواهر اللغوية، إضافة إلى ميدان الإنتاج الكتابي، وتمّ اعتماده أول مرة في الدّخول المدرسي للسنة الدراسية: 2020/2019 م.

1/ بيانات عامة حول الكتاب:

- اسم الكتاب: اللغة العربية.
- المستوى: السنة الرابعة من التعليم المتوسط.
- الإشراف التربوي: د. حسين شلوف، د. أحسن الصيد (أستاذ التعليم العالي)، بوبكر خيشان (مفتش التربية الوطنية)، أحسن طعيوج (مفتش التربية والتعليم المتوسط)، أحمد زوبير(مفتش التربية والتعليم المتوسط)، سليمان بورنان (أستاذ مكون في التعليم الثانوي).
- إشراف و تنسيق: محمد أمير لعرابي.
- تركيب الكتاب: فاتح قينو/ محمد أمين زواتي .
- الغلاف والتصميم: ناصرية سي عبد الرحمان .
- اسم الناشر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ' ONPS'.

- بلد النشر : باتنة، الجزائر .
- مطبعة النشر: منشورات الشهاب، 10نهج إبراهيم غرافة باب الواد – الجزائر 16009.
- الهاتف: 53 54 97 021.
- الفاكس:91 51 97 021.
- البريد الإلكتروني: www.chihb.com/ www.chihabeducation.com/ .
- سنة النشر: 2019م.
- الإيداع القانوني: فيفري 2019م.
- سعر البيع: 261,16 دج.
- عدد صفحات الكتاب: 166 صفحة.

2/ محتوى الكتاب:

- الصفحتان الأولى والثانية تحملان في طياتهما المعلومات الموالية:

عنوان الكتاب والمستوى الموجه له، أسماء المؤلفين ورتبهم المهنية، إضافة إلى الإشراف والتركيب والتصميم، ودار النشر بمعلوماتها التامة وعنوانها ورقم هاتفها.

- الصفحة الثالثة: وردت مقدمة الكتاب فيها.
- الصفحتان الرابعة والخامسة: خاصتان بفهرس المحتويات.
- الصفحة السادسة: ست صور مختلفة الألوان لكيفية استعمال الكتاب.
- وباقي الصفحات تضمنت دروس المقاطع الثمانية؛ حيث خصص لكل مقطع ثلاثة أسابيع، وكانت موزعة على حسب السنة الدراسية كالآتي: الثلاثي الأول خصص له: ثلاثة مقاطع وأسبوعان من المقطع الرابع، والثلاثي الثاني: خصص له الأسبوع الثالث من المقطع الرابع والمقطعين الخامس والسادس، أما الثلاثي الثالث فقد تضمن المقطعين السابع والثامن، وقبل كل مقطع خصصت صفحة تتضمن صورة تعكس عنوان المقطع ورقمه، إضافة إلى موارد المتعلمين المتمثلة في عناوين النصوص (

نص منطوق وثلاثة نصوص مكتوبة) والأنماط والظواهر اللغوية (ثلاث ظواهر لغوية).

3/ سيميائية الغلاف وعلاقتها بالمقاطع التعلمية:

إن أول ما يلفت انتباهنا في ما يخص غلاف الكتاب هو اللون البني الذي شغل المساحة الأغلب من غلافه الخارجي والذي صمم من الورق السميك الأملس، واللون البني عادة يوحي إلى عدة دلالات أبرزها ما يلي[1]:

- الأرض والتواصل مع الطبيعة والحياة البرية: يُمكن أن يرتبط اللون البني بالحياة البرية والطبيعة، ويُستخدم في بعض الحالات للتعبير عن الانسجام مع البيئة الطبيعية، كما يمثل اللون البني الأرض والتراب، وبالتالي يرتبط بالطبيعة والاستقرار، وقد يُعبِّر عن الرغبة في التواصل مع البيئة الطبيعية والبساطة؛ وهذا ما يدفع قارئ الكتاب أن يتعلق بأرضه وطبيعته الخلابة أكثر، بل ويسعى للحفاظ عليها قدر المستطاع، خاصة من خلال النصوص المختارة في المقطع السادس 'التلوث البيئي'.
- الدفء والأمان: البني يُعبِّر عن الدفء والأمان، ويُستخدم في بعض الأحيان لخلق جو من الراحة والاستقرار؛ حتى يحس القارئ أن الكتاب يحمل بين طياته نصوصا تريح فكره، فيستقر ذهنه ما يجعله يشعر بالأمان، ولا يشعر الإنسان بالأمن والدفء إلا في وطنه، وهذا ما يعكسه المقطع التعلمي الرابع 'شعوب العالم' .
- التراث والتقليد: يرتبط اللون البني أحيانًا بالتراث والتقاليد، ويُستخدم لإظهار الروابط بين الماضي والحاضر، وهذا ما يفسر تخصيص مقطع كامل للصناعات التقليدية التي تمثل كل ما يخص تراثنا التليد وتقاليدنا العريقة.

[1]- ينظر: https://www.ammonnews.net/article/789312، 2024/01/04م، 21:25.

- الدعم والقوة: يمكن أن يُظهر اللون البني الدعم والقوة، ويعكس القدرة على التحمل ومواجهة التحديات، وكذلك التضامن والاتحاد؛ حيث لما ينهي القارئ المقطع التعلمي الثالث 'التضامن الإنساني' ، يفهم أن عليه أن يتحلى بالقوة ليدعم الآخرين ويتضامن معهم بأي شكل من الأشكال.
- البساطة والهمسة: اللون البني يعبر عن البساطة والهمسة، ويُستخدم في بعض الأحيان لتفادي الإفراط وإيصال الرسائل ببساطة، وهذا ما نجده في نصوص المقطع الثاني 'الإعلام والمجتمع'، وكذلك نصوص المقطع الخامس 'العلم والتقدم التكنولوجي'، فلا شيء ينقل المعلومة – في وقتنا الحالي وواقعنا المعيش– ببساطة وسلاسة أكثر من وسائل الإعلام، والفضل كله يعود لتقدم العلوم والتكنولوجيا.

وتجدر الإشارة إلى أن ما يعلو غلاف الكتاب هي الكتابة باللون الأبيض؛ حيث تتوسط أعلى الكتاب عبارة 'الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية' وتحتها مباشرة 'وزارة التربية الوطنية'، وقبل الوسط بقليل كتابة بالخط العريض وباللون الأبيض أيضا 'اللغة العربية'، ثم إذا ما تم البحث عن دلالة هذا اللون فإنه ينفتح في الثقافة العربية على النقاء والطهر، كما يجلب للقارئ الهدوء والراحة والأمل، وهذا ما يجعل قارئ الكتاب يلتفت لعنوانه العريض؛ فيفهم أن اللغة العربية ستأخذ به إلى عالم مليء براحة البال وهدوء النفس ونقائها، كما تخلق فيه أملا كبيرا للنجاح في مساره العلمي.

وما يميز وسط واجهة الكتاب جهة اليمين هو ذلك المربع الأحمر ويتوسطه الرقم أربعة (4) باللون الأصفر، ويمتد هذا اللون على إطار طويل كتب داخله السنة الرابعة من التعليم المتوسط باللون الأحمر، هذا اللون الذي يدل في الثقافة العربية على الترف والجاه، وهو لباس الحكام والسلاطين، ومنه يُفهم أن ما سيتلقاه متعلم السنة الرابعة متوسط من علوم تجعله حاكما متمتعا بترفها وجاهها، وهذا ما ينصبه سلطان مرحلته ومليكها، إضافة إلى أن

الأحمر لون من الألوان الأساسية الدالة على الحب والقوة معا، وهذا ما يمنح تفسير أن ما سيتلقاه متعلم هذا المستوى سيتلقاه بحب يجعله يدرك قوة معاني محتوياته المعرفية، وبالعودة إلى اللون الأصفر فإنه يذكر بقول الله عز وجلّ:" **قَالُواْ ٱدْعُ لَنَا رَبَّكَ يُبَيِّن لَّنَا مَا لَوْنُهَا قَالَ إِنَّهُۥ يَقُولُ إِنَّهَا بَقَرَةٌ صَفْرَآءُ فَاقِعٌ لَّوْنُهَا تَسُرُّ ٱلنَّٰظِرِينَ** (68)" – سورة البقرة الآية 68– ، وهذا ما يدل على أن اختيار اللون الأصفر في الكتاب لم يكن عبثا، بل ليسر نظر القارئ؛ فيجعله يشعر بالسرور والبهجة.

وتحت كل ما سبق صورة تحمل في طياتها عدة صور هي كالآتي:

قلعة بني حماد يمينا، تليها في الوسط مباشرة الكرة الأرضية بقارة إفريقيا كاملة وكذلك الشرق الأوسط كله، وفي وسط تلك الكرة الأرضية حرف الضاد كبيرا، أما يسارا فالصورة اللافتة للانتباه هي ضريح إمدغاسن العريق، وتحت كل هذه الصور وفي قاعدة الكتاب بالضبط صورة لكتاب كبير مفتوح، وفيما يلي تحليل لهذه الصور:

إن وضع صورة ضريح إمدغاسن وقلعة بني حماد في واجهة كتاب اللغة العربية فكرة جيدة، وذلك لعدة أسباب:

- إن ضريح إمدغاسن وقلعة بني حماد من أهم المعالم الأثرية في الجزائر، وهما يعكسان تطور حضارة وتاريخ وثقافة الجزائر العريقة؛ وتجدر الإشارة إلى أن هذين البنائين تم تشييدهما من قبل السكان الأصليين الأمازيغ.
- إن وضع صورة لهذه المعالم في واجهة كتاب اللغة العربية سيساعد على إثارة اهتمام المتعلمين، وتحفيزهم على التعرف على تاريخ وحضارة بلادهم.
- إن هذه الصور تعكس جمال الطبيعة الجزائرية، مما سيساهم في تعزيز حب المتعلمين لوطنهم.

بالإضافة إلى هذه الأسباب، فإن وضع صورة ضريح إمدغاسن وقلعة بني حماد في واجهة كتاب اللغة العربية سيساعد على تحقيق الأهداف التالية:

- تعزيز الهوية الوطنية لدى المتعلمين.
- تنمية وعي المتعلمين بتاريخ وحضارة بلادهم.
- تشجيع المتعلمين على حب الوطن وتقديره.

ولذلك، فإن وضع صورة ضريح إمدغاسن وقلعة بني حماد سيكون لها تأثير إيجابي على المتعلمين، وهذا ما يدفعهم إلى البحث عن بعض المعلومات حول هذه المعالم الأثرية، مثل تاريخها وموقعها وأهميتها.

أما بالنسبة للكرة الأرضية التي تظهر القارة الإفريقية كلها والشرق الأوسط كله ويتوسطها حرف الضاد ما هي إلا تمثيل رمزي للأهمية الثقافية والدينية للغة العربية في هذه المنطقة؛ فحرف الضاد هو حرف مميز للغة العربية، وهو لا يوجد في أية لغة أخرى، واستخدامه في هذه الكرة الأرضية يشير إلى أن اللغة العربية هي اللغة السائدة في هذه المنطقة.

كما يمكن تفسير الكرة الأرضية أيضًا على أنها تمثيل رمزي للانتماء الجغرافي الإقليمي والحضاري، إضافة للوحدة العربية؛ فالقارة الإفريقية والشرق الأوسط هما موطنان لكثير من الدول العربية، وحرف الضاد هو رمز مشترك لهذه الدول، واستخدام هذه الكرة الأرضية في الكتاب يشير إلى أن اللغة العربية هي رابط مشترك بين هذه الدول، وأنها يمكن أن تكون القوة التي توحدها.

بشكل عام، فإن الكرة الأرضية التي تظهر القارة الإفريقية كلها والشرق الأوسط كله ويتوسطها حرف الضاد ما هي إلا رمز ثقافي وديني هام؛ حيث إنه يمثل أهمية اللغة العربية في هذه المنطقة، ويشير إلى إمكانية الوحدة العربية.

أما بالنسبة إلى الكتاب المفتوح الموضوع في قاعدة الكتاب فهو رمز يمثل المعرفة والعلم؛ إذ يرمز إلى إمكانية الوصول إلى المعرفة للجميع، بغض النظر عن الطبقة الاجتماعية أو الوضع الاقتصادي، كما يرمز إلى أهمية التعليم ودوره في بناء المجتمع،

ويمكن تفسير الكتاب المفتوح في قاعدة كتاب اللغة العربية الرابعة من التعليم المتوسط من عدة زوايا:

- **من الناحية الجمالية:** يضيف الكتاب المفتوح لمسة جمالية إلى الكتاب، ويجعله أكثر جاذبية للمتعلمين، كما أنه يخلق شعورًا بالبهجة والأمل في نفوسهم، ويوحي لهم بأن العلم والمعرفة هما أساس بناء مستقبل أفضل.
- **من الناحية التربوية:** يرمز الكتاب المفتوح إلى أهمية التعليم في حياة الفرد والمجتمع؛ فهو يؤكد على أن التعليم هو حق لكل مواطن، وأن جميع المتعلمين لديهم القدرة على التعلم والنجاح، كما أنه يحثهم على بذل الجهود للتعلم واكتساب المعرفة.
- **من الناحية الاجتماعية:** يرمز الكتاب المفتوح إلى المساواة بين جميع الناس، بغض النظر عن الطبقة الاجتماعية أو الوضع الاقتصادي؛ فهو يؤكد على أن التعليم هو حق لجميع الناس، وأن الجميع لديهم القدرة على الوصول إلى المعرفة والتعلم.

بشكل عام، فإن الكتاب المفتوح الموضوع في قاعدة كتاب اللغة العربية الرابعة متوسط هو رمز هام يعكس قيم المعرفة والتعليم والعدالة الاجتماعية؛ فهو يعزز لدى المتعلمين حب العلم والتعلم، ويحثهم على بذل الجهود لتحقيق النجاح في حياتهم.

كما يمكن أن يرمز الكتاب المفتوح إلى حرية الفكر والتعبير؛ فهو يسمح للمتعلمين بالاطلاع على مختلف الآراء والأفكار، ويحثهم على التفكير النقدي والتعبير عن آرائهم بوضوح.

كما يمكن أن يرمز إلى المستقبل المشرق؛ فهو يوحي للمتعلمين بأن العلم والمعرفة هما بوابة المستقبل، وأنهم من خلال التعلم والتطوير الذاتي يمكنهم بناء مستقبل أفضل لأنفسهم ولمجتمعهم.

في الختام، فإن الكتاب المفتوح الموضوع في قاعدة كتاب اللغة العربية الرابعة متوسط هو رمز غني بالدلالات والمضامين؛ فهو يتجاوز مجرد كونه عنصرًا جماليًا في الكتاب، بل يلعب دورًا مهمًا في تعزيز قيم المعرفة والتعليم والعدالة الاجتماعية لدى المتعلمين.

ثانيا: نماذج لغوية مختارة من النصوص التعلمية من كتاب اللغة العربية السنة الرابعة متوسط ودورها في التمكين اللغوي للمتعلمين.

تجدر الإشارة إلى أن كتاب اللغة العربية يتضمن ثمانية مقاطع موزعة على ثلاثة فصول كالآتي:

*1/قضايا اجتماعية، 2/الإعلام والمجتمع، 3/التضامن الإنساني، 4/شعوب العالم← خاصة بفصل الثلاثي الأول.

*5/العلم والتقدم التكنولوجي، 6/التلوث البيئي← خاصة بفصل الثلاثي الثاني.

*7/الصناعات التقليدية، 8/الهجرة الداخلية والخارجية← خاصة بفصل الثلاثي الثالث.

وهذه المقاطع الثمانية موزعة في تدرج سنوي يسيّر به أستاذ اللغة العربية تعلماته، وهي موضحة فيما يلي:

الفصل الثالث: نماذج لغوية مختارة من النصوص التعليمية من كتاب اللغة العربية السنة الرابعة متوسط ودورها في التمكين اللغوي للمتعلمين.

المقطع	فهم المنطوق وإنتاجه	فهم المكتوب: قراءة ودراسة نص	فهم المكتوب: قواعد اللغة	إنتاج المكتوب
تقـــويم تشـــخيـــصي 21 سبتمبر إلى 29 سبتمبر				
01 فنون إبداعية	طرق الحرب	سائل ص 22 (الحقيقة والمجاز)	عطف النسق تعريفه وإعرابه	التدريب على الأنماط: السردي، الوصفي، الحواري
		الضّحيّة والمحتال ص16 (السجع)	البدل و أنواعه + عطف البيان	إنتاج نص قصصي يغلب عليه السّرد
		ذكرى و ندم ص10	العدد وأحواله (1): العدد المفرد	تحرير نص سردي يخدمه الحوار والوصف عن قضية اجتماعية
إدماج وتقويم ومعالجة (حصتان)				
02 الإعلام والمجتمع	ثقافة المصورة	الصّحافة والأمّة ص30 (التّشبيه)	العدد وأحواله (2): العدد المركب	خصائص النمط الحجاجي ومؤشراته
		أسرى الشّاشات ص36 (التّشبيه البليغ)	العدد وأحواله (3): العدد المعطوف/العقود	تلخيص نص حجاجي
		تلك الصّحافة ص 42 (الكتابة العروضية)	الاستثناء بـ: إلاّ، غير، سوى، عدا، حاشا	تحرير مقال صحفي (حجاجي تفسيري)
إدماج وتقويم ومعالجة (حصتان)				
03 التضامن الإنساني	الإنسانية ومشاكلها	وكالة الأونروا ص 50 (المقال الصّحفيّ)	التّمييز: الذات - النسبة	التفسير مع التوجيه (تدريب)
		في مواجهة الكوارث ص56 (الرّوابط اللغويّة)	الممنوع من الصرف لعلة واحدة	تحليل مدى تداخل الأنماط
		من يجبر فؤاد الصّغير؟ ص 62 (الرموز العروضية)	الممنوع من الصرف لعلتين	تحرير نص تفسيري توجيهي يدعو إلى التضامن الإنساني
إدماج وتقويم ومعالجة (حصتان)				
04 شعوب العالم	مفاتن الأجناس	معتقدات الهنود ص70 (الاستعارة المكنية)	التّوكيد : اللفظي و المعنوي	التفسير والوصف (تدريب)
		الشعب الياباني ص76 (الاستعارة التصريحية)	الجملة البسيطة و الجملة المركبة	كتابة نص تفسيري وصفي (تحرير)
		أنا الإفريقيّ ص82 (الطباق وأنواعه)	الجملة الواقعة مفعولا به	تحرير نص تفسيري وصفي يتناول القيم الإنسانيّة
إدماج وتقويم ومعالجة (حصتان)				
التقويم التحصيلي للفصل الاول: اختبارات الثلاثي الاول				

05 العلم والتقدم التكنولوجي	اللغة العربية وتحديات التقدم العلمي	الانترنت ص90 (الأسلوب الإنشائيّ)	الجملة الواقعة نعتا	التفسير مع الحجاج والتوجيه (تدريب)
		التّقدّم العلميّ والأخلاق ص96 (الأسلوب الخبريّ)	الجملة الواقعة حالا	استثمار نص من الكتاب لإنتاج فقرة عن مزايا الرقمنة
		فضل العلم ص102 (الأسلوب الإنشائي)	الجملة الفعليّة الواقعة خبرا للمبتدأ	تحرير نص علمي تفسيري مع الحجاج والتوجيه عن شبكات التواصل
إدماج وتقويم ومعالجة (حصتان)				
06 التلوث البيئي	تلوث البيئة	هو في عقر دارنا ص110 (الطباق وأثره)	الجملة الاسميّة الواقعة خبرا للمبتدأ	النص التفسيري مع الوصف (تدريب)
		التّوازن البيئيّ ومكافحة التّلوّث ص116 (المقابلة)	الجملة الواقعة مضافا إليه (ج فعلية)	استثمار نص من الكتاب لإنتاج فقرة عن البيئة
		مظاهر تلوّث البيئة ص122 (السجع وأنواعه)	الجملة الواقعة مضافا إليه (ج اسميّة)	تحرير نص تفسيري يتخلله الوصف عن البيئة
إدماج وتقويم ومعالجة (حصتان)				
النقويم التحصيلي الثاني: اختبارات الثلاثي الثاني				
07 الصناعة التقليدية	معرض غرداية	سجّاد أمّي ص130 (الجناس التّام)	الجملة الواقعة خبرا ل " كان وأخواتها "	الوصف مع التفسير والسرد (تدريب)
		آنية الفخر ص136 (الجناس الناقص)	الجملة الواقعة خبرا ل " إنّ وأخواتها "	استثمار نص من الكتاب لإنتاج نص يحاكي الكاتب
		قصّة الفخر ص142 (السّجع وأثره)	ج الواقعة خبرا لأفعال الشروع و الرّجاء والمقاربة	تحرير نص تفسيري يتخلله الوصف والسرد عن الصناعات التقليدية
إدماج وتقويم ومعالجة (حصتان)				
08 الهجرة الداخلية والخارجية	هجرة الكفاءات	مهجّرون ولا عودة ص130 (الاقتباس)	الجملة الواقعة جوابا لشرط: أركانها	الأنماط المناسبة لتحرير خطبة (تدريب)
		سلاما أيتها الجزائر البيضاء ص156	الجملة الواقعة جوابا لشرط جازم	استثمار نص من الكتاب تقمص شخصية مهاجر
		شوق وحنين إلى الوطن ص162 (الشعر الحرّ)	الجملة الواقعة جوابا لشرط غير جازم	كتابة حوار صحفي يغلب عليه التفسير
إدماج وتقويم ومعالجة (حصتان)				

1/ المقطع التعلمي الأول: قضايا اجتماعية

أ/ التحصيل اللغوي بنظامه المعجمي في نصوص المقطع التعلمي الأول:

عنوان النص	صاحبه ومصدره	نوع النص وصيغته في الكتاب المدرسي	صفحته	المفردات المحصلة معجميا وشرحها حسب سياقها في النص (أثري رصيدي اللغوي)
1/ثري الحرب	أحمد رضا حوحو / البخلاء وبائعة الورد ونصوص أخرى	خطاب منطوق/ أفهم ما أسمع وأنتج. (نص واحد على ثلاثة أسابيع)	8، 9. 14 ، 15. 20، 21.	*أسماله البالية: ثيابه الرثة القديمة الممزقة. *يتدلى: يتعلق وينزل إلى أسفل. *يتوارى: يستتر ويختفي. *ابتدرني: سبقني وعاجلني. *ثراء فاحش: غنى كثير جدا *السوق السوداء: سوق يُتعامل فيها خُفية هربًا من التسعير الجبريّ، أو لاستغلال ظروف خاصّة كالحرب أو حاجة

				الناس. *تضع أوزارها: تضع أحمالها وأثقالها وتنتهي. *الرياش: الأثاث الفاخر والجميل. *المرتزقة: الطامعون في المكافآت المادية. *فاقة مدقعة: فقر وحاجة شديدة.
2/ذكرى وندم	مالك بن نبي /وردت في الكتاب على أنها أخذت من رواية حج الفقراء، لكن الأصح أخذت من رواية عنوانها ' لبّيك '	نص مكتوب /أفهم ما أقرأ وأناقش.	10، 11.	*عربدته: طيشه وسكره. *عضال: مزمن، متعب، لا علاج له. *السوي: السليم، الصحيح، المستقيم. *كروان: طائر حسن الصوت، أغبر اللون، طويل الرجلين. *الحانة: محل شرب الخمر وبيعه.

				*طفقت: بدأت وشرعت واستمرت. *مخمور: سكران، ثمل، نشوان، فاقد لعقله وإدراكه. *استشاظ: اشتعل وثار وهاج. *انقض: هجم، ارتمى ووقع على الشيء بقوة وفجأة. *ينبس: ينطق، يلفظ.
3/ الضحية والمحتال	بديع الزمان الهمذاني / مقامات الهمذاني	نص مكتوب /أفهم ما أقرأ وأناقش.	16، 17.	*الأزاذ: الطعام، وهو نوع من التمر الجيد. *عقد على نقد: كيس صغير به مال. *أنتهز محاله: أبحث عن مكانه. *الكرخ: حي ببغداد. *سوادي: رجل من سواد أهل العراق؛ أي من قراه

				وبواديه. *يطرف بالعقد: له أكياس صغيرة للمال. *نزلت: أقمت، حللت. *وافيت: قدمت، وصلت، وأتيت. *نبت الربيع على دمنته: مات منذ مدة طويلة.(كناية عن فنائه وبقاء قبره فقط) *الجوذبات: نوع من الطعام؛ وهو طعام يتَّخذ من اللحم والرزّ والسُّكَّر والبُنْدُق. *انضد: رصّ وضمها بعضها إلى بعض. *أوراق الرقاق: خبز رقيق. *ماء السماق: مرق اللحم.

				*زبدة تتوره: أفضل طواجينه. *استوفيناه: أكلناه وأنهيناه. *اللوزينج: حلوى شرقية من اللوز، تشبه القطائف وتخلط بدهن اللوز. *الصارة: الساخنة. *يفثأ: يطفئ. *لكمة: ضربة بجمع الكف. *ثنى: أعقب وأتبع. * لطمة: صفعة وضربة. أخا القحة: اللئيم، الوقح.
4/ سائل	عبد الله صالح حسن الشحف البردوني / من ديوان عبد الله	نص مكتوب /أفهم ما أقرأ وأناقش.	22، 23.	*يدب: يمشي مشيا بطيئا. *يجتدي: يتوسل ويطلب المساعدة والعون. *الهوينى: تؤدة، رفق،

	البردوني.			تمهل. *الضرير: الأعمى والكفيف. *يزجي: يسوق الشيء برفق ويسر. *اليد الصفرا: اليد الخالية. *آهات: أصوات ألم. *خيب: خائب ومحروم. *المهدد: المخوف والمتوعد. *الطوى: الجوع الشديد. *يلوي: يحرك.

***قراءة في المفردات المحصلة من خلال النصوص السابقة:**

1/ ثريّ الحرب: إن النظام المعجمي هو حصيلة المفردات التي يكتسبها ويتعلمها المتعلم، ويثري من خلالها رصيده اللغوي والمعرفي والثقافي؛ ففي ضوء هذا النص الذي يعكس آفة من الآفات الاجتماعية –والتي هي عنوان المقطع التعلمي– أدرجت فيه العديد من المفردات اللغوية، والملاحظ أن هذه الحصيلة المفرداتية مثلت وشكلت حقلا معجميا ودلاليا واحدا بنسبة كبيرة جدا؛ حيث إن المتعلم من خلال هذه المفردات المحصلة يستطيع تكوين وإنتاج نص مماثل للنص السابق

الأصلي؛ فمفردات (أسماله البالية، المرتزقة، فاقة مدقعة...) هي عبارة عن وحدات معجمية مفتوحة تعكس دلالة وموضوع النص بشكل كبير جدا، وهذا ما يمكّن المتعلم من تحصيل هذه الوحدات في معجمه الذهني وتخزينها واسترجاعها وقت الحاجة، خاصة أنه سينتقل من نشاط فهم ما يسمعه إلى نشاط الإنتاج الشفهي.

2/ ذكرى وندم: إن هذا النص يحمل في طياته مفردات لغوية بسيطة إلى حد كبير كبساطة أسلوب الكاتب "مالك بن نبي" الذي عرض قضية اجتماعية بأسلوب سردي واضح يفهمه المتعلم، وإنما استعمل مفردات شائعة تزيد وتنمي الحصيلة المعجمية الذهنية للمتعلم، وتعكس هي الأخرى بأقل نسبة –مقارنة بالنص السابق– دلالة وموضوع النص؛ ذلك أن النص يحمل قيمة اجتماعية أخلاقية تتمثل في أثر إدمان الخمر على نظام الأسرة؛ حيث نجد على سبيل المثال مفردات(عضال، السويّ، ينبس...) تستحق الشرح، إلا أنها لا تعكس بشكل مباشر دلالة وموضوع النص، في حين نجد أن مفردات (مخمور، حانة، عربدته...) تشكل الوحدة المعجمية والدلالية للنص والمقطع. وإجمالا يمكن القول إن هذا النص بمفرداته المحصلة نماء للرصيد اللغوي للمتعلم.

3/ الضحية والمحتال: إن بديع الزمان الهمذاني أديب من أدباء العصر العباسي، والذي اشتهر بفن المقامات، هذه الأخيرة تصور الحياة الاجتماعية لعصره، وتسلط الضوء على عادات وتقاليد الناس في ذلك الزمان؛ إلا أن الملاحظ في هذا النص الموجه إلى متعلمي السنة الرابعة متوسط في الجزائر لا يعكس هذه الثقافة وهذه العادات، رغم أن منهاج الجيل الثاني يركز في محتواه على الوطنية بشكل أكبر، مما جعل المفردات المحصلة في هذا النص تركز على الحياة الاجتماعية في بغداد، بلغة وأسلوب معقدين على المتعلم، وقد لا يمكن استرجاعها من المعجم

الذهني له، حتى وإن تم تخزينها؛ لأن الكاتب تبنى أساليب التنميق اللفظي أو الزخرفة اللفظية؛ وهي التركيز على المحسنات البديعية والصور البيانية على حساب المضمون؛ فمفردات (الأزاذ، جوذاباته، اللوزينج.....) لا تعكس دلالة موضوع النص والمتمثل في الطمع والاحتيال، إلا أنه ينبغي على المتعلم إضافتها إلى رصيده المعجمي لإثرائه وإثراء رصيده الثقافي.

4/ سائل: إن هذه القصيدة تتسم بالتجربة الشعورية للشاعر وصدقها؛ إذ اختار تصوير ظاهرة اجتماعية لشريحة ينتمي إليها وهي شريحة المكفوفين؛ وذلك لتصوير معاناتهم الجسدية والمعنوية خاصة مع جفاء قلوب الناس، فقد استعمل الشاعر مفردات معجمية موحية وذات رمزية اجتماعية بأسلوب بسيط يصل إلى المتعلم فيفهمه ويستوعب دلالاته السياقية التي يحملها النص؛ فمفردات (الطوى، يجتدي، الضرير....) كلها تعكس دلالة وموضوع النص المتمثل في ظواهر اجتماعية من قبيل: الكف البصري والفقر والتسول والعجز وجفاء القلوب...، فهذه المفردات المحصلة من هذا النص تحصيلا لغويا مباشرا تضفي نماء وتطورا كبيرا في مخزون المعجم الذهني لدى المتعلم.

وعلى العموم فإن المفردات المحصلة من هذا المقطع قد لا تكون كافية وملبية لحاجيات المتعلم في موضوع الآفات الاجتماعية؛ بل هنالك مفردات قد يقترحها المعلم أثناء تسييره لهذه الحصص يراها مناسبة لمستوى المتعلم من جهة، ومعجمه الذهني من جهة أخرى.

ب/ التحصيل اللغوي بنظامه التركيبي في نصوص المقطع التعلمي الأول:

تعد المقاربة النصية إحدى المقاربات الأكثر اعتمادا في تحصيل النظام التركيبي في مناهج الجيل الثاني؛ إذ تعد البؤرة والمنطلق الأساس لدراسة أية ظاهرة

لغوية، ففي كل مقطع ثلاثة نصوص مكتوبة يعقبها مباشرة نشاط جاء بصيغة ' **أدرس الظاهرة اللغوية** ' مع بيان عنوان تلك الظاهرة اللغوية.

وتوجد في هذا المقطع الأول ثلاث ظواهر لغوية كالآتي:

*عطف النسق (تعريفه وإعرابه)

* عطف البيان

*البدل

الظاهرة اللغوية (التركيبية) وصفحتها	عطف النسق ص: 12
ألاحظ الجمل وأناقشها + أستنتج (الوارد في الكتاب)	" أ " •ارتسمَتْ على صفحاتِ وجهِها **رقةٌ وحزنٌ** كمن به مرضٌ عضالٌ. •كانتْ تنتظر عودةَ زوجِها من الحانةِ **أو استيقاظَه فصراخَه** لتضعَ له المائِدة. •طال غضبُه **زوجتَه حتى عصفورَها.** •تأثر العصفورُ ثمّ زوجته ببطشه. •ظل يسائل نفسه : من السبب في حالته أطبعُه أم الخمرُ ؟ 1- اشتركت صفتان في الارتسام على صفحات وجه زهرة، ما هما ؟ الرقة والحزن 2- ما الأداة الّتي حققت هذا الاشتراك في المعنى؟ حرف الواو

3- كيف نسمي كلاّ من لفظتي رقة وحزنٌ ؟ رقة : معطوف عليه . حزن : معطوف 4- هل اشتركتا أيضا في الإعراب ؟ فما علامة إعرابهما ؟ الضمة (مرفوعان) 5- تأمّل الأمثلة الأخرى و أجر المناقشة نفسها. " ب " •ارتسمَتْ على صفحاتِ وجهِها **رقّةٌ وحزنٌ**. •ارتسمت على صفحات وجهها **رقّةٌ لا غِلْظةٌ**. •كانت زهرة ضحيّة ظلمِ زوجها **بل طغيانِه**. •لم يكن زوجها رحيمًا بها **لكن قاسيًا**. 1- هناك أدوات عرفتها الأمثلة السّابقة فاذكرها. 2- فهل الرّقّة والغلظة حقّقتا هذا الاشتراك في المعنى أيضا ؟ ما الأداة الّتي منعت ذلك؟ لم تتشاركا فيه، والأداة التي منعت ذلك هي : لا 3- هل حقّق حرف العطف لا هذا الاشتراك بين الرّقّة والغلظة ؟ نعم 4- أجْرِ المناقشة نفسها على المثالين الثّالث والرّابع. 5- ماذا تستنتج؟ أستنتج: *عطف النسق هو ربط اسم معطوف بمعطوف عليه تابع له في الإعراب بأحد أحرف العطف. *وهو نوعان: أ) عطف نسق يشرك المعطوف والمعطوف عليه في المعنى واللفظ	

	بأحرف العطف الآتية: الواو – الفاء – ثم – أو – أم – حتى. ب) عطف نسق يشرك المعطوف والمعطوف عليه في اللفظ بأحرف العطف الآتية: لا – بل – لكن.
أستنتج (الظاهرة اللغوية المحصلة)	**1-مفهوم عطف النسق :** هو التابع الذي يتوسط بينه وبين متبوعه أحد حروف العطف، فيشترك معه في الحكم الإعرابي؛ أي في الرفع أو النصب أو الجر مثل : قال تعالى:" قُل هَل يَستَوِي الأَعمى وَالبَصيرُ أَم هَل تَستَوِي الظُّلُماتُ وَالنّورُ" (16) سورة الرعد. وقد سمي عطف نسق لأنه ينسق الكلام بعضه على بعض. **2- حروف العطف** : حروف العطف تسعة وهي : الواو ، الفاء ، ثم ، أو ، لا ، بل ، لكن ، أم ، حتى . وتنقسم إلى قسمين 1- أحرف تجعل المعطوف والمعطوف عليه يشتركان في اللفظ والمعنى وهي : و – ف – ثم – أو – أم – حتى. 2- أحرف تجعل المعطوف والمعطوف عليه يشتركان في اللفظ فقط وهي: بل–لا– لكن. **معاني حروف العطف :** – أو: تفيد الإباحة والتخيير والشك والإبهام والتفصيل والتقسيم. – لكن: معناها الاستدراك وذلك بثلاثة شروط أن يكون المعطوف بها مفردا، أن لا تقترن بالواو، أن تسبق بنفي أو نهي. – بل: تفيد الإضراب أي نقل حكم ما قبلها إلى ما بعدها. – و: تفيد مطلق الجمع.

	– ف: تفيد الاشتراك والترتيب والتعقيب. – ثم: يفيد الاشتراك في الحكم والترتيب والتراخي. – لا: يفيد نفي الحكم عن المعطوف بعد ثبوته للمعطوف عليه ، ويشترط كي تكون حرف عطف أن يكون المعطوف مفردا، أن تسبق بكلام مثبت أو أمر أو نداء، أن لا تقترن بحرف عطف . – حتى: تفيد أن المعطوف بلغ الغاية بالنسبة للمعطوف عليه . – أم: تفيد التعيين . **3– إعراب عطف النسق :** يعرب حسب متبوعه، مثل: جاء ثابت وثواب. ثابت: فاعل مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره. الواو : حرف عطف يفيد مطلق الجمع مبني على الفتح لا محل له من الإعراب. ثواب : اسم معطوف على ثابت مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره .
أطبق	أستخرج من الجمل الآتية المعطوف والمعطوف عليه وحرف العطف ثم أعرب المعطوف. *لم تسمع زوجها الذي ناداها مرتين (معطوف عليه) أو(حرف عطف) ثلاثا (معطوف) : اسم معطوف على مرتين منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره. من داخل الغرفة. *أدى تدهور إبراهيم بسبب الخمر إلى ذهاب

	زوجتــه(معطوف عليــه) ثــم (حــرف عطــف) طلاقهــا اســم معطـوف علـى ذهـاب مجـرور وعلامـة جـره الكسـرة الظـاهرة فـي آخـره وهـو مضـاف والهـاء ضـمير متصـل مبنـي علـى السـكون في محل جر مضاف إليه. منه. *لم يكن سلوك زوج زهرة سويا (معطوف عليه) بل (حرف عطف) مضطربا (معطوف) : اسم معطوف على سويا منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره. لتأثره بالخمر.

ب/2/ عطف البيان:

الظـــاهرة اللغويـــة (التركيبيـــة) وصفحتها	عطف البيان ص:18
ألاحظ الجمل وأناقشها + أستنتج (الوارد في الكتاب)	ألاحظ الجملتين – حدَّثَنا الرّاوِيَةُ **عيسى** بن هشام قال: اشتهيتُ الأزاذ وأنا ببغداذ. – ظفِرنا واللّه بِصَيْدٍ **سواديٍّ** غريب عن المدينة. 1– ما الكلمة التي وضحت المراد من الكلمة التي سبقتها في المثال الأول والثاني؟ عيسى /سوادي. 2– أهي جامدة أم مشتقة؟ هي جامدة.

	3- فيم طابقت متبوعها؟ تبعته في التعريف والتنكير، والنوع (الجنس) والعدد، والحركة الإعرابية. 4- كيف يسمى الاسم الجامد المبين لمتبوعه؟ وما وظيفته؟ يسمى عطف البيان. *أستنتج: عطف البيان اسم تابع جامد غالبا، يوضح متبوعه إن كان معرفة، ويخصصه إن كان نكرة ويوافقه في الإعراب (الرفع، والنصب، أو الجر)، والنوع(التذكير والتأنيث) والعدد (الإفراد والتثنية والجمع) والتعريف والتنكير.
أستنتج (الظاهرة اللغوية المحصلة)	**1**- عَطفُ البيان : تابِعٌ جامدٌ يُوضِّحُ مَتبُوعَهُ إن كان مَعرِفَةَ أوْ يُخَصِّصُهُ إنْ كَانَ نَكِرَةً وُيُوَافقُهُ في: أ. الإعرَابُ : الرّفْعُ أو النّصْبُ أو الجَرُّ. ب. النّوعُ : التّذْكيرُ أو التَّأْنِيثُ ج . العَددُ : المُفْرَدُ أو المُثَنّى أو الجَمْعُ. د. التّعْرِيفُ أو التّنْكيرُ. *سمي بيانا: لأنّه تكرار للأول بمرادفه لزيادة البيان؛ أي كأنّه عطف على نفسه. ب . توضيح: يوضّح المراد ويزيل الإبهام الحاصل بسبب الشّيوع. ج . تخصيص: يضيّق نطاق النّكرة ويقرّبها من التّعريف دون أن يعرفها. *بعض النّحاة اشترط أن يكون عطف البيان أقوى وأشهر من متبوعه

	وإلا فهو بدل. **2- من مواضع عطف البيان:** 1- الاسم بعد: أ . اللقبُ: الفَارُوقُ عُمَرُ ب . الكُنيَةُ: أمُّ المُؤْمِنينَ خَديجَةُ... (تبْدَأُ الكُنيَةُ بِأحَدِ الألْفَاظِ : أَبٌ ، أمٌّ ، ابْنٌ ، بِنتٌ ، أَخٌ ، أُخْتٌ .....) ج . الوَظِيفَةُ : المُؤذّنُ بِلال د . اسْمُ الإشَارَةِ : قال تعالى: "إِنَّ هَذَا القُرْآنَ يَهدِي للتي هِيَ أَقْوَم " سورة الإسراء من الآية 09- 2- المُفسِّر بَعدَ المُفسَّر: سواء استعملنا أيُّ التّفسِيريّة مثل: رَأيْتُ غضَنفَرًا أيْ أسَدًا، أمْ لَمْ نَسْتعْمِلْهَا مثل : العَسْجَدُ الذَّهَبُ تَجِبُ فِيهِ الزَّكَاةُ. 3- المَوصُوفَ بَعدَ الصِّفَةِ : المَسِيحُ عيسَى ... 4- كلِمَتَا (ابْن . ابْنة) الوَاقِعَتانِ بَعْدَ عَلَمَينِ: فَاطِمَةُ بِنْتُ مُحَمَّدٍ.
أطبق	أستخرج عطف البيان من الجمل الآتية وأبين نوعه ثم أعربه. أنت الحبيب أبو زيد.(توضيح لمتبوعه) أبو: عطف بيان مرفوع وعلامة رفعه الواو لأنه من الأسماء الخمسة وهو مضاف. زيد: مضاف إليه مجرور وعلامة جره الكسرة الظاهرة على

	آخره. *أفرز لأبي زيد طعاما شواء (تخصيص لمتبوعه) شواء: عطف بيان منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره.

ب/3/ البدل:

الظاهرة اللغوية (التركيبية) وصفحتها	البدل ص:24
ألاحظ الجمل وأناقشها + أستنتج (الوارد في الكتاب)	*ألاحظ الجمل وأقارن: * هَذَا الحَصَى حَبَّاتُ دَمْعٍ مُجَمَّدٍ. * يا لَلفْقِير الشَّيْخِ يَمشِي علَى الطَّوَى! *غُبَارُ الأَرْضِ نصفُه آهَاتُ خَيّبٍ. *لَمْ يَجْن إلاَّ اليَأْسَ مَرَارَتَهُ مِنْ مَدِّهِ اليَد. * أيتُّهَا القُلُوبُ الرَّحيمَةُ أَغِيثِي الجَائِعَ المِسْكِينَ. 1- قارن بين الكلمات الملونة بالأحمر وبين الكلمات التي تحتها خط؛ هل تلاحظ علاقة ما بينها؟ نعم، توجد علاقة وطيدة بينهما؛ فالكلمة الملونة بالأحمر تحمل المعنى نفسه للكلمة المسطر تحتها.

2- من المقصود ب: الحصى- الشيخ- القلوب- نصفه- مرارته؟

المقصود ب:

الحصى← هذا

الشيخ ← الفقير

القلوب ← أيتها

نصفه ← غبار الأرض

مرارته ← اليأس

3- ماذا تستنتج؟

أستنتج(1):

البدل تابع مقصود بالحكم بلا واسطة بينه وبين المبدل منه. إنه يدل عليه؛ فإن قلنا "الفقير الشيخ" فالمقصود بالفقير هو "الشيخ".

البدل تابع مباشر للمبدل منه لا يحتاج إلى رابط بينهما. وهذه التبعية تلازمه في حالات الإعراب؛ أي في الرفع أو النصب أو الجر.

***أتأمل الجدول ألاحظ وأقارن:**

المبدل منه	البدل	الملاحظة

الفقير	الشيخ	الشيخ = الفقير
غبار	معظمه	المقصود جزء من الغبار
اليأس	مرارته	مرارة صفة في اليأس
هذا	الحصى	الحصى = هذا
أيتها	القلوب	القلوب = أية

1- ماذا تلاحظ عن العلاقة بين البدل والمبدل منه في كل سطر من أسطر الجدول؟

2- ما هي أنواع البدل؟

3- ماذا تستنتج؟

أستنتج (2)

البدل ثلاثة أنواع:

1- بدل مطابق (الكل من الكل)، وهو مساواة البدل للمبدل منه في المعنى؛ ومن أنواع البدل المطابق الاسم المعرف ب"ال" بعد اسم الإشارة.

2- بدل الجزء (البعض) من الكل، وهو أن يكون البدل جزءا من المبدل منه.

3- بدل الاشتمال، وهو أن يكون البدل دالا على المبدل منه والمقصود بالكلام لبدل الجزء من الكل وبدل الاشتمال ضمير يعود على المبدل منه ويطابقه في الجنس والعدد.

(الظاهرة اللغوية المحصلة)	1- - **البدل** : لغة هو: العوض. واصطلاحا: هو اسم تابع لاسم قبله (المبدل منه) بلا وساطة، مقصود بالحكم ويكون المتبوع (المبدل منه) تمهيدا وتوطئة له. **2- إعرابه** :يتبع البدل المبدل منه في جميع حالات إعرابه، في الرفع مثل: جاء ثابتُ أخوك، والنصب: مثل قابلت ثابتَ أخاك، والجر مثل: أعجبتني أخلاق ثابتٍ أخيك. **3- أنواعه:** أ- بدل المطابقة (الكل من الكل): وفيه يطابق البدل المبدل منه، مثال: قوله تعالى: " وَأَنَّهُ خَلَقَ ٱلزَّوْجَيْنِ ٱلذَّكَرَ وَٱلأُنثَىٰ" سورة النجم – 45- ب- بدل بعض من كل أو جزء من كل: البدل جزء من المبدل منه، مثال: من القرآن الكريم: " يَٰٓأَيُّهَا **ٱلْمُزَّمِّلُ(01)** قُمِ ٱلَيْلَ إِلَّا قَلِيلا(02) نِّصْفَهُ أَوُ ٱنقُصْ مِنْهُ قَلِيلاً (03). سورة المزمل 1-3. ج- بدل الاشتمال: أي أن البدل يكون من مشتملات المبدل منه دون أن يكون جزءا منه، مثال: أعجبتني ثواب ضحكتها. *تنبيه: بدلا البعض من الكل والاشتمال يجب أن يشتملا على ضمير يعود على المبدل منه. د- البدل المباين أو المغاير: قليل الاستعمال ولكن نشرحه لتمكين الدارس من الاطلاع عليه، وهو أقسام: 1- بدل الإضراب : حين تخبر عن المبدل منه بشيء، ثم يظهر لك الإخبار بغيره، مثال: تحدثت إلى ثابت ثواب. 2- بدل الغلط والنسيان: حين تخبر بشيء فتغلط وتصحح غلطك في نفس الجملة، مثال: شربت ماء عصيرا. 3- بدل التفصيل: حين تذكر المبدل منه ويكون في حاجة إلى

	توضيح وبيان، مثال: أنا فخورة بالمقاومين: مقاومي غزة الأبية.
أطبق	استخرج من الجمل الآتية البدل والمبدل منه مبينا نوع البدل وإعرابه. هؤلاء(مبدل منه) الفقراء (بدل كل من كل)؛ بدل مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره. وصمة عار على جبين الأغنياء البخلاء. على المجتمع أن يحافظ على الفقراء (مبدل منه) كرامتهم (بدل اشتمال)؛ بدل مجرور وعلامة جره الكسرة الظاهرة في آخره وهو مضاف و'هم' ضمير متصل مبني على السكون في محل جر مضاف إليه. تبرع المحسن الجواد على جمعية خيرية بماله (مبدل منه) نصفه (بدل جزء من كل)؛ بدل مجرور وعلامة جره الكسرة الظاهرة في آخره وهو مضاف و'الهاء' ضمير متصل مبني على السكون في محل جر مضاف إليه.

***قراءة في الظواهر اللغوية الخاصة بالمقطع الأول:**

1/عطف النسق: نلاحظ أن تدريس الظاهرة اللغوية في مناهج الجيل الثاني يسير وفق الطريقة الاستقرائية التشاركية؛ حيث ينطلق المتعلم من وضعية الانطلاق (وضعية مشكلة) مرورا ببناء التعلمات من خلال مناقشة الشواهد المستخرجة من النص، ليصل إلى استنتاج القاعدة.

ويعد المحتوى المعرفي المتمثل في ظاهرة عطف النسق واحدا من الموضوعات التي يحتاجها المتعلم في كل مرحلة تربوية؛ قصد التعرف على أدوات العطف واختلاف معانيها حسب سياقها في النص، والمعطوف والمعطوف عليه لتمكينه من إنتاج وضعية إدماجية منسقة ومترابطة بواسطة هذه الأدوات، وتوظيفها توظيفا صحيحا. فالملاحظ في هذا الدرس أن الاستنتاج المرفق في الكتاب المدرسي قاصر، ولا يشمل جميع العناصر التي يحتاجها المتعلم لفهم الظاهرة اللغوية فهما صحيحا؛ خاصة أن الكتاب يقدم مثالا واحدا على كل أداة من أدوات العطف، وقد لا تكون هذه الشواهد مفهومة عند بعض المتعلمين خاصة إذا لم يكن النص مفهوما، كذلك توجد بعض الأدوات التي تحمل أكثر من معنى كحرف 'أو'؛ حيث إن الكتاب قدم مثالا واحدا فأنى للمتعلم أن يدرك المعنى المقصود؟ ضف إلى ذلك أن الاستنتاج المندرج في الكتاب ركز على تعريف عطف النسق وأنواعه دون الإشارة إلى أهم عنصر من عناصر الدرس وهو معاني حروف العطف والحكم الإعرابي للمعطوف، ضف إلى ذلك أن الشواهد المذكورة جعلت المعطوف اسما دائما؛ وهذا ما يؤثر على التحصيل التركيبي للمتعلم أثناء دراسته لهذه الظاهرة رغم أن المعطوف والمعطوف عليه قد يكونان أفعالا، كقوله تعالى: " فَـ**صَلِّ** لِرَبِّكَ **وَانْحَرْ** (02) –سورة الكوثر 02– ، كما أن الكتاب لا يشير إلى أن هذه الأدوات لا تفيد العطف فقط؛ بل حسب سياقها في العبارة، إضافة إلى أن المتعلم يبحث عن المغزى المراد من تدريس هذه الظاهرة، وهل لها دور في الاتساق أم الانسجام، والملاحظ أيضا في عنصر أطبق أن الأسئلة الموجهة إلى المتعلم متنوعة وتمس عدة مستويات من مستويات الجانب المعرفي كالتذكر والفهم والتطبيق...

2/ عطف البيان: نلاحظ من خلال الكتاب أن الشواهد المختارة مقتصرة على موضع واحد من مواضع عطف البيان؛ وهذا غير كاف لاستيعاب المتعلم محتوى هذه الظاهرة، حتى وإن كانت الوزارة قد أشارت إلى بعض عناصر الدرس في المخططات السنوية، إلا أن المتعلم لن يجد على الأقل المواضع التي يأتي عليها عطف البيان، ثم إن أسئلة المناقشة المرفقة في

الكتاب غير متسلسلة، وبعضها غير منطقي، مثل السؤال الأخير الذي محتواه "كيف يسمى الاسم الجامد المبين لمتبوعه؟ وما وظيفته؟" فأنى للمتعلم أن يجيب عن هذا السؤال؟ خاصة أن الظاهرة اللغوية المدروسة جديدة، فيكفي أن يتعرف المتعلم على نوع الكلمة؛ ونوع الاسم من حيث الجمود والاشتقاق، التعريف والتنكير، التذكير والتأنيث، الحركة الإعرابية، ودوره في العبارة، ثم يعرفه المعلم على موضوع الظاهرة، ضف إلى ذلك أن التعريف المرفق في الكتاب مطابق لتعريف البدل، ولا توجد إشارة إلى أن هنالك فرقا بينهما، أما حول كيفية التحصيل التركيبي عند المتعلم فيمكن العودة إليه في الجدول أعلاه، وهو غير مرفق في الكتاب. أما فيما يخص عنصر أطبق فلا يختلف كثيرا في محتواه عن الظاهرة اللغوية السابقة، إلا أن السؤال الأول الخاص باستخراج عطف البيان وبيان نوعه وإعرابه فلا يشمل جميع العناصر المدروسة، في حين أن السؤال الثالث سؤال تركيبي يجمع بين الظاهرة المعجمية والظاهرة التركيبية واستثمارهما في الإنتاج الكتابي.

3/البدل: عناصر البدل هي نفسها عناصر عطف البيان، إلا أن الكتاب فصل في محتوى الظاهرة اللغوية المتمثلة في البدل؛ رغم أن عطف البيان أسبق من البدل في مقرر الكتاب؛ حيث إن عنصر ألاحظ وأناقش منطقي ومتكامل يجعل المتعلم يتدرج في فهم محتوى الظاهرة من خلال الأسئلة المعروضة في الكتاب، خاصة أنها شملت جميع خصائص البدل، وهذا ما يسهل على المتعلم عملية التحصيل اللغوي في نظامه التركيبي، خاصة أن البدل من أهم التوابع المستعملة في الحياة اليومية للمتعلم، كما أن عنصر أستنتج مفصل إلى حد بعيد مقارنة بالظواهر اللغوية السابقة، ويحوي جل عناصر الدرس، إلا أن الكتاب لم يوضح الفرق بين بدل الجزء من الكل وبدل الاشتمال لاشتراكهما في خاصية الضمير، علما أن النوع الأول يعنى بالجوانب المادية، أما النوع الآخر فيعنى بالصفات المعنوية، في حين أن عنصر "أطبق" لا يختلف في مضمونه عن العناصر السابق ذكرها، إلا أن السؤال الأول

الخاص بالاستخراج وبيان النوع والإعراب لم يركز على العناصر كلها، لكنه ركز على المواضع الأكثر استعمالا في لغة التواصل.

وعلى العموم فإن التحصيل التركيبي للمتعلم في المقطع الأول متوسط إلى حد كبير، ويحتاج إلى إعادة النظر في العديد من العناصر والجوانب التي تساعد على إنتاج متعلم لغوي يستطيع إنتاج نص خال من الأخطاء اللغوية شفاهة وكتابة، كما أن هذا المقطع سلط الضوء على ظواهر لغوية مقصودة ومدروسة؛ حيث إنها تتدرج كلها ضمن باب التوابع، مع غياب كلي للظواهر الصرفية.

2/ المقطع التعلمي الثاني: الإعلام والمجتمع

أ/ التحصيل اللغوي بنظامه المعجمي في نصوص المقطع التعلمي الثاني:

عنوان النص	صاحبه ومصدره	نوع النص وصيغته في الكتاب المدرسي	صفحته	المفردات المحصلة معجميا وشرحها حسب سياقها في النص (أثري رصيدي اللغوي)
1/ثقافة الصورة	صلاح عبد الحميد/ الإعلام وثقافة الصورة.	خطاب منطوق/ أفهم ما أسمع وأنتج. (نص واحد على ثلاثة أسابيع)	28، 29/ 34، 35/ 40، 41.	*أفرز: أخرج. *سمات: خصائص، علامات، تأشيرات، خصال. *حكرا: منفردا، مستقلا. *التنميط الثقافي: الانعكاس الثقافي، ويقصد بها عمليّة توحيد أشكال التصرّف في الثقافة الماديّة وغير الماديّة.

				*المهيمن: المسيطر، من له القدرة على التسيير، الرقيب. *احتكار: استفراد بالتحكم واستقلال تام. *زهيدة: ضئيلة، رخيصة وقليلة جدا. *ديناميكية المجتمع: حركة وحيوية ونشاط المجتمع، ومجموع التفاعلات التي تحدث بين أفراده.
2/الصحافة والأمة	الشيخ إبراهيم اطفيش في جهاده الإسلامي – د. محمد ناصر–	نص مكتوب /أفهم ما أقرأ وأناقش.	30، 31	*الغشومة: العدوانية، الظلم، الوحشية، الجهل، التعدي، الجور، الاستبداد. *العجرفة: الطغيان. *النَّائبة: المصيبة، الكارثة، ابتلاء، ضائقة، فجيعة، نازلة، كرب. *ينفذ: يتسلل، يخترق، يتسرب، يدخل، يذهب، . *العتاة: الظَّالمون،

				الجبارون، المتكبرون، قساة القلوب. *رئاء: عُجب، نفاق، تظاهر. *هوادة: تراخ، تساهل، رحمة. *الطاغوت: الظلم، الأوثان والمعبودات الباطلة. *البارع :الساطع، المتميز، المتفوق. *العسف: الظلم، العنف، الجور. *الإزهاق: إماتة وإزالة مكانه. *استهان: استخف. *يزعمون: يعتقدون. *عبثوا: استهزؤوا، سخروا. *قومت: أصلحت، عدلت. *مرشد: دليل وموجه.

				*نتقهقر: نتراجع. *مساجلة: جدال، خصام، محادثة، مناظرة، مناقشة...
3/أسرى الشاشات	حنان بيروتي/ العربي. عدد 705 أوت- 2017 ص168- 171.	نص مكتوب /أفهم ما أقرأ وأناقش.	36، 37.	*العابرة: المؤقتة. *الهواتف الخلوية: الهواتف المحمولة. *مواكبة: مسايرة، ملاحقة، متابعة. *الموديلات: كلمة أجنبية تعني النماذج والتصاميم والإصدارات. *الانزواء: الانطواء والانعزال. *هدر: إضاعة، تبديد. *تحدق: تنظر، تحملق، تراقب، تشاهد. *طفيليا: معتمدا على غيره، مستغلا لغيره، *الجفاف العاطفي: هو حالة نفسية يعاني فيها المصاب من نقص في المشاعر

				الإيجابية، كالشعور بالوحدة والانعزال. *هول: صعوبة، فظاعة، بشاعة.
4/تلك الصحافة	الطيب العقبي /موسوعة الشعر الجزائري.	نص مكتوب /أفهم ما أقرأ وأناقش.	42، 43.	*حثيثا: سريعا، جادًّا. *تندى: تنفق عليها الجهد والوقت. *يسلينا: يشغلنا عنها. *مرحى: مصدر يفيد التعجب ويعني أهلا وسهلا. * تخمينا: ظنا، وحدسا. *ترديا: تهلكنا. *دانية: قريبة. *قطوفه: ثماره. *معين: ظاهرا، جاريا.

***قراءة في المفردات المحصلة من خلال النصوص السابقة:**

1/ ثقافة الصورة: إن موضوع "ثقافة الصورة" وتأثيرها على المجتمع هو من إحدى الموضوعات التي تعكس عنوان المقطع التعلمي الثاني؛ إلا أن هذا النص المندرج ضمن ميدان فهم المنطوق، يحتاج إلى مستمع ذي كفاءة عالية يتقن مهارة الاستماع ويتحكم في آلياتها، لكن ما هو ملحوظ على هذا القطعة النصية أنها طويلة جدا في حجمها؛ مما يؤثر على قدرة المتعلم على التركيز على جوانب عدة من فهم للنص من جهة، وتحصيل مفرداته

المعجمية المباشرة وغير المباشرة من جهة أخرى؛ حيث إن هذا النص لا يحمل في حقيقة الأمر المفردات المعجمية المباشرة كثيرا؛ أي التي تنتمي إلى الحقل المعجمي لهذا الموضوع، ماعدا بعض المفردات القليلة جدا، والشائعة في الوسط الاجتماعي والثقافي للمتعلم، كالتنميط الثقافي؛ والذي عرف تعريفا وافيا في النص؛ إلا أن المتعلم في حقيقة الأمر يمكنه تحصيل مفردات جديدة يوظفها في وضعيات مختلفة "كالاحتكار، أفرز، ديناميكية المجتمع..."

2/ الصحافة والأمة: إن موضوع الصحافة يعد جسرا متينا يربط بين الإعلام والمجتمع، كما يعد من الموضوعات التي يفترض أن يكتسب ويتعلم منها المتعلم في هذه المرحلة مفردات معجمية ثرية وجديدة، كون هذا الموضوع من الموضوعات القديمة والحديثة تجمع بين الأصالة والحداثة؛ لما للصحافة من دور فعال في مجال الإعلام والتأثير على الفرد والمجتمع؛ ففي هذا النص اختار الكاتب الحديث عن مجال من مجالات الصحافة؛ وهي الجريدة لما لها من أهمية بالغة في معرفة ونقل الأخبار والمستجدات والتأثير على الاستعمار؛ لأن تسخير القلم من أجل خدمة الشعب والوطن التزام في حد ذاته، لكن المتأمل في هذا النص يجد أن الكاتب استخدم التجربة الشعورية القاسية التي عاشها ومجتمعه؛ إلا أنها لم تكن خادمة لموضوع النص بشكل كبير؛ حيث نلاحظ أن المفردات المعجمية المحصلة من هذا النص تنتمي إلى حقل معجمي يتعلق بالاستعمار أكثر من موضوع الصحافة في حد ذاتها؛ ذلك أن المقطع التعلمي موسوم ب'الإعلام والمجتمع'، وفي عملية إحصائية بسيطة لمفردات معجم هذا النص نجد أنها تشكل حقلا معجميا ودلاليا لموضوع الاستعمار؛ ولإثبات صحة هذا القول نعرض بعض المفردات المعجمية التي تمثل الكلمات المفتاحية للنص من قبيل (الغشومة، العجرفة، النائبة، العتاة، الطاغوت...)، لكن رغم هذا النقد الموجه إلى هذا النص إلا أنه يحمل مفردات معجمية تثري الرصيد المعرفي واللغوي والثقافي للمتعلم؛ خاصة أن هذه المفردات شائعة ومستعملة بكثرة في الوسط التعلمي والاجتماعي للمتعلم مثل (لسان الأمة، سلاح الأمة، نتقهقر...)

3/ أسرى الشاشات: إن هذا الموضوع الذي أدرجه الخبراء التربويون في هذا المقطع التعلمي قد فتح بابا آخر من أبواب الإعلام؛ ففي حين أن النصين السابقين ركزا على

الجوانب الإيجابية لهذا المجال؛ فإن هذا النص التفتت فيه الكاتبة لما يعانيه الأطفال من ضريبة سجن الشاشات، وما لهذه الوسائل من خطورة وتأثير سلبي على حياتهم وتعلمهم وإنجاز واجباتهم؛ إلا أن المتأمل في هذا النص من زاوية معرفية أخرى يجد أن مدرجيه في هذا المقطع شكل تداخلا شكليا وموضوعيا بين مقطعين تعلميين – أرى أنهما مختلفان من حيث الهدف المرجو منهما– والمتمثلان في مقطع الإعلام والمجتمع ومقطع العلم والتقدم التكنولوجي؛ حيث إنه كان من الأجدر أن يدرج هذا النص في المقطع الخامس 'العلم والتقدم التكنولوجي'. هذا فيما يتعلق بطبيعة النص ومحتواه، والحديث عنه لم يكن اعتباطا بل من أجل الوقوف على المفردات المحصلة منه ومدى خدمتها للمقطع التعلمي؛ حيث إن الملاحظ لمفردات معجم هذا النص التي حقيقة تبنى أصحابها في شرحها أسلوب الشرح بالمرادف، وهو أسلوب غير كاف لاستيعاب المتعلم مفردات هذا النص، فكان لابد من التنويع من وسائل التعريف المعجمي المعروفة كالتعريف بالشرح، والتعريف بالسياق، والتعريف بالتضاد...، لكن هذا لا يعني أن الكاتبة لم تبدع في إثراء حصيلة المتعلم المفرداتية، والتي وظفت مفردات معجمية تنتمي وتشكل الحقل المعجمي لموضوع النص؛ بل إن المفردات الواردة في النص ثرية وجديدة ومواكبة للتطور العلمي، وهذا ما يجب على المتعلم أن يقوم بتحصيله لمواكبة هذا التقدم اليومي؛ فالكاتبة وظفت مفردات معجمية ذات دلالة إيحائية ورمزية لموضوع النص من قبيل (الهواتف الخلوية، مواكبة، موديلات...) ومزجت بين العديد من آليات توليد المصطلح كالتعريب والترجمة والاشتقاق.

4/ تلك الصحافة: إن الحديث عن الصحافة بشكل مكرر مقارنة بالنص الأول يجعلنا نطرح التساؤل الآتي: 'هل وسائل الإعلام تقتصر على الصحافة فقط؟'؛ في حين نرى أن المتعلم يحتاج إلى إثراء رصيده المعرفي واللغوي، من خلال تعرفه على وسائل متنوعة ومختلفة وما لها من تأثير على المجتمع كالتلفاز والإذاعة والجرائد...، فالشاعر في هذه القصيدة تحدث عن دور الصحافة في ترسيخ الهوية الوطنية، وأنها انتقلت بالمجتمع الجزائري من دائرة الجهل إلى نور العلم؛ إلا أنه استعمل أسلوبا بلاغيا معقدا لا يمكن للمتعلم في هذه المرحلة أن يفهم الأفكار الأساسية لموضوع النص، لما فيه من رمزية أدبية تفوق مستواه، في حين

أن المنظومة التربوية في مناهج الجيل الثاني ركزت على معيار الملاءمة وقدرات المتعلم وواقعه المعيش؛ والدليل على هذا الكلام هو أن الحصيلة المعجمية الموظفة في هذا النص لا تعكس تماما القضية المطروحة في القصيدة؛ فمفردات (حثيثا، تندى، يسلينا...) لا تمت بصلة بموضوع الصحافة رغم ما تحمله هذه القصيدة من مفردات معجمية هامة تضاف إلى مخزون المعجم الذهني للمتعلم، وهنالك مفردات إيحائية توحي إلى الموضوع بشكل غير مباشر من قبيل (حديث جدود، روض العلم، معين الفضل...).

وعلى العموم يمكن القول إن مقطع الإعلام والمجتمع أضاف إلى المتعلم في مرحلة السنة الرابعة متوسط مناهج الجيل الثاني مفردات معجمية متوسطة، ولم ترق إلى مستوى الكفاءة المعجمية المستهدفة من هذا المقطع؛ وهذا نتيجة لعموم مفرداتها وتشتت قاموسها؛ إلا أنه يمكن القول إن المتعلم قد أثرى رصيده اللغوي المعجمي، يمكن أن يضيفه إلى مكتسباته المفرداتية القبلية، شريطة أن تتحقق متطلبات ونتائج المقاربة بالكفاءات، والتي تدعو إلى إنتاج متعلم كفء لغويا يستطيع إنتاج نصوص ثرية بالمفردات المعجمية المكتسبة والجديدة.

ب/ التحصيل اللغوي بنظامه التركيبي في نصوص المقطع التعلمي الثاني:

كما في المقطع التعلمي الأول، توجد ثلاثة ظواهر لغوية كالآتي:

*العدد وأحواله. /*الاستثناء. /*التمييز.

ب/1/ العدد وأحواله:

الظـــــــاهرة اللغويـــــــة (التركيبية) وصفحتها	العدد وأحواله ص: 32.

ألاحظ الجمل وأناقشها + أستنتج (الوارد في الكتاب)

ألاحظ الجمل وأتأمّل الجدول:

–منع الاستعمار صدورَ أكثر من عشرِ جرائدَ.

–حُجِبَتِ الصحفُ الوطنيةُ مدةَ ستَّةِ أعوامٍ أثناءَ الحربِ العالميّةِ الثّانيةِ.

–حرم الاستعمار الجزائريّين من ممارسة حرّيّة التّعبير مائة واثنتين وثلاثين سنةً.

الجملة	أنواع العدد	علاقة المعدود به	
		الجنس	في الإعراب
تعدّى عدد جرائد المصلحين خمسَ صحفٍ.	مفرد	يخالفه	مضاف إلى العدد
أقرأ أحدَ عشرَ عنوانًا من الصّحف أسبوعيًا.	مركّب	يطابقه	تمييز للعدد
أقرأ اثنتَيْ عشرةَ جريدةً أسبوعيًا.	مركّب	يطابقه	تمييز للعدد
أقرأ ثلاثةَ عشرَ عنوانًا صحافيًا أسبوعيًا وأربعَ عشرةَ مجلةً سنويا.	مركّب	يخالفه في الآحاد ويطابقه في العشرة	تمييز للعدد
طبَعتْ مؤسّسةُ الطباعة عشرينَ مجلةً وثلاثينَ عنوانًا صحفيًّا.	عقود	لا علاقة للمعدود به	تمييز للعدد
سُحِبَ ثلاثةٌ وعشرون عنوانًا أُعيدت منها ثلاثٌ وخمسون رُزمةً.	معطوف	يخالفه في الآحاد ولا علاقة له به في العقود	تمييز للعدد
باع تاجرُ الصحفِ اليومَ ألفَ نسخةٍ من مائةِ عنوانٍ صحفيٍّ.	مفرد	لا علاقة للمعدود به	مضاف إلى العدد
سجّلت مَبيعاتُ الصُّحفِ العالميّةِ أكثرَ من مليونِ نسخةٍ يوميًّا.	مفرد	لا علاقة للمعدود به	مضاف إلى العدد

أستنتج:

*العدد هو ما دل على المعدود مثل واحد، خمسة، عشرون، ألف...

*العدد أربعة أنواع هي: المفرد، وهو الخالي من التركيب والعطف. وهو من واحد إلى عشرة، مائة، ألف. مثل: عشرة؛

المركب: وهو المركب تركيبا مزجيا. وهو من أحد عشر إلى تسعة عشر. مثل تسعة عشر؛ العقد: وهو ما يطلق على الأعداد التالية: عشرون، ثلاثون، أربعون... إلى العدد: تسعون؛ المعطوف: وهو

	العدد المحصور بين عقدين. مثل: واحد وعشرون، ثلاثة وثلاثون، خمس وتسعون... يطلق الاسم الذي يدل عليه العدد المعدود أو التمييز العددي.
(الظاهرة اللغوية المحصلة)	**1- تعريف العدد:** هو ما دل على كمية الأشياء المعدودة، ويقال له العدد الأصلي. **2- أنواعه:** أ/ **الأعداد المفردة** : وهي الأعداد من 1 إلى 10، وتكون أحكامهما كالآتي: *العددان 1 و2: يدلاّن على العدد من معنى لفظيهما، يذكّران مع المذكّر ويؤنّثان مع المؤنّث *الأعداد من 3 إلى 10: تخالف المعدود من حيث التذكير والتأنيث، تذكّر مع المؤنّث، وتؤنّث مع المذكّر.. *العدد 10: شينه تكون مفتوحة مع المعدود المذكّر، وساكنة مع المعدود المؤنّث مثل: عشَرة أقلام و عشْر بطاقات. ***إعراب الأعداد المفردة:** *العددان 1 و 2 : يعربان صفة، والمعدود يعرب حسب موقعه في الجملة. *الأعداد من 3 إلى10 : تعرب حسب موقعها في الجملة، المعدود يعرب مضافا إليه مجرور. **ب** /الأعداد المركّبة : من 11 إلى 19، وتكون أحكامها كالآتي: * العددان 11 و12: يطابقان المعدود بجزأيهما في التّذكير

	والتأنيث. * الأعداد المركّبة من 13 إلى 19 : الجزء الأوّل منها يخالف المعدود والجزء الثّاني يوافقه. * إعرابها: *العدد 12 :يعرب الجزء الأوّل منه إعراب المثنّى، يرفع بالألف وينصب ويجرّ بالياء، أمّا الجزء الثّاني فيعرب اسما مبنيا على الفتح. *الأعداد 11 ومن 13 إلى 19 : تعرب مبنية على فتح الجزأين في محل رفع أو نصب أو جرّ حسب موقعها في الجملة. *المعدود : يعرب تمييزا ويكون مفردا منصوبا **ج/ألفاظ العقود** : يشمل الأعداد من عشرين إلى تسعين، وتكون أحكامها كالآتي: * تذكير وتأنيث ألفاظ العقود : تلزم حالة واحدة مع المذكر والمؤنث. * **إعراب ألفاظ العقود:** تعرب ألفاظ العقود حسب موقعها في الجملة، فترفع بالواو، وتنصب وتجر بالياء لأنه ملحق بجمع المذكر السالم. * إعراب المعدود: يعرب المعدود في ألفاظ العقود تمييزا منصوبا. **د/الأعداد المعطوفة:** وهي كل عدد محصور بين عقدين فصل واو بين جزأيه، ويشمل الأعداد من واحد وعشرين إلى تسعة وتسعين، وتكون أحكامه كالآتي: * تذكير وتأنيث العدد المعطوف: العدد المعطوف من حيث تذكيره وتأنيثه له حالتان اثنتان:

	-العددان 1 و 2 في جزئه الأول (العدد الإفرادي): العددان يوافقان المعدود في التذكير والتأنيث. -الأعداد من 3 إلى 9: الأعداد تخالف معدودها في التذكير والتأنيث. *إعراب المعطوف: يعرب الجزء الأول من المعطوف حسب موقعه في الجملة، أما الجزء الثاني فيعرب اسما معطوفا ملحقا بالجمع المذكر السالم. *إعراب المعدود: يعرب المعدود في المعطوف تمييزا منصوبا. *ملحوظة: المئات والآلاف تعامل معاملة العدد المفرد؛ حيث تعرب حسب موقعها في الجملة، ومعدودها يعرب مضافا إليه مجرورا.
أطبق	أحول الأعداد المكتوبة بالأرقام إلى أعداد مكتوبة بالحروف وأغير ما يجب تغييره. *يبيع الوراق 1500 (جريدة) في اليوم ← يبيع الوراق ألفا وخمسمائة جريدةٍ *زار مؤسستنا 15 (صحفي) ← زار مؤسستنا خمسةَ عشَر صحفيا *قتل في الحروب هذا العام 71 (مراسل ومصور صحفي) ← قتل في الحروب هذا العام واحدٌ وسبعون مراسلا ومصورا صحفيا *تنتج مطبعة 10 (جريدة) ← تنتج مطبعة عشْر جرائدَ.

	*تخرج من المعهد 111(طالب صحفي) و212 (طالبة صحفية) ← تخرج من المعهد مائةٌ وأحدَ عشر طالبا صحفيا ومئتان واثنتا عشرة طالبةً صحفيةً

ب/2/ الاستثناء:

الظـــاهرة اللغويـــة (التركيبيـــة) وصفحتها	الاستثناء ص: 38.
ألاحظ الجمل وأناقشها + أستنتج (الوارد في الكتاب)	**<u>ألاحظ الجمل ثم أستنتج:</u>** – يتهافت الناس في هذا العصر على شبكات التواصل الاجتماعي إلا كبارَ السن. – لا سمر في هذا العصر سوى سهراتِ الكبار. – يُفضل كثير من الناس التواصل الافتراضي غير الكبارِ، فيفضلون التّقارب عبر الزيارات لأهميّتها العاطفيّة. •ما هي الأداة التي من خلالها علِمت أن كبار السن لا يتهافتون؟ كيف نُسمي هذه الأداة؟ *إلا وهي أداة استثناء. •وكيف نسمي هذا الأسلوب؟ وكيف نسمي طرفيه ؟ * أسلوب الاستثناء ويتكون من المستثنى منه والمستثنى. •هل قامت الأداة " سوى" بالوظيفة نفسها؟

	* نعم. **أستنتج** *الاستثناء هو إخراج عنصر في الجملة من الحكم العام باستعمال أداة استثناء. *عناصر الاستثناء ثلاثة: 1- المستثنى منه، وهو ما شمله الحكم العام؛ 2- المستثنى، وهو ما خرج عن الحكم العام ويقع بعد الأداة؛ 3-أداة الاستثناء وهي: (إلا- سوى- غير) يكون المستثنى بإلا منصوبا والمستثنى بغير وسوى مجرورا بالإضافة. ألاحظ الجدول وأعلّق عليه:

الجمل	نوعها	عناصر الاستثناء	إعراب المستثنى
كلّ أفراد الأسرة تتواصل عبر شبكة التّواصل الاجتماعيّ إلّا الكبارَ.	مثبتة	موجودة كلّها	مستثنى بإلّا منصوب
لا يفضّل النّاسُ التّقارب عبر الزّيارات إلّا الكبارَ / الكبارُ	منفية	موجودة كلّها	جواز إعرابه مستثنى بإلّا منصوبا أو بدلا (من النّاس)
لا يفضّل التّقارب عبر الزّيارات إلّا الكبارُ.	منفية	غياب المستثنى منه	فاعل مرفوع

أستنتج: يعرب المستثنى بإلا منصوبا إذا كانت الجملة مثبتة، وذكر المستثنى منه. ويعرب منصوبا أو حسب موقعه من الجملة إذا كانت منفية وذكر المستثنى منه. أما إذا كانت منفية ولم يذكر المستثنى منه فيعرب حسب موقعه من الجملة.

(الظاهرة اللغوية	**1- تعريف الاِسْتِثْنَاءُ** : هو إخْرَاجُ الاِسْمِ (المُسْتَثْنَى) الوَاقِعِ بَعْدَ إِلَّا أَوْ إِحْدَى أَخَوَاتِهَا (أَدَوَاتُ الاِسْتِثْنَاءِ) مِنْ حُكْمِ (الفِعْلُ) مَا قَبْلَهَا (المُسْتَثْنَى

المحصلة)	مِنْهُ). 2- **حكمه وإعرابه:** **<u>الإسْتِثْنَاءُ بِإِلَّا:</u>** يَكُونُ الاسْتِثْنَاءُ بِهَا علَى ثَلَاث حَالَاتٍ: أ . التَّامُ المُثْبَتُ (المُوجَبُ) : قَالَ صلى الله عليه وسلم: " كُلُّ أمَّتِي مُعَافَى إلَّا المُجَاهِرِينَ" رواه البخاري ومسلم. **إعرابه:** يُعْرَبُ المُسْتَثْنَى فِي هَذِهِ الحَالَةِ: مُسْتَثْنَى مَنْصُوبًا. ب . التَّامُ المَنْفِيُّ (السَّالِبُ): قَالَ تَعَالَى: " وَلَا يَخْشَوْنَ أَحَدًا إلّا اللَّهَ" الأحزاب -39- **إعرابه:** يُعْرَبُ المُسْتَثْنَى فِي هَذَا النَّوعِ: مُسْتَثْنَى مَنْصُوبا ... أوْ بدلًا مِنَ المُسْتَثْنَى... ج . النَّاقِصُ المَنْفِيّ (المُفرغُ): قَالَ تَعَالَى: " وَمَا أَضَلَّنَا إِلَّا المُجْرِمُون." سورة الشعراء –من الآية 99. **إعرابه:** يُعْرَبُ المُسْتَثْنَى المُفرغُ حَسْبَ مَوْقِعِهِ فِي الجُمْلَةِ، ولِيَسْهُلَ إعْرَابُهُ نَحْذِفُ أدَاةَ الاسْتِثْنَاءِ، ثُمَّ نَعْرُبُ إعْرَابًا عادِيًّا (... أَضَلَّنَا ... المُجْرِمُونَ = المُجْرِمُونَ: فَاعِلٌ ...) **<u>الإسْتِثْنَاءُ بِغَيْر . سِوَى:</u>** التَّامُّ المُثْبَتُ = مُسْتَثْنَى مَنْصُوبٌ أ . يُعْرَبَانِ إعْرَابَ المُسْتَثْنَى بِإِلَّا: غَير . سِوَى =التَّامُّ المَنْفِيُّ = مُسْتَثْنَى مَنْصُوب / بدَل . النَّاقِصُ المَنْفِيُّ = حَسَبَ مَوْقِعِهِمَا.

ب . مَا بَعْدَهُمَا يُعْرَبُ مُضَافًا إِلَيْهِ دَائِمًا.

ملحوظات:

1/ التَّام: تَوفّرَتْ فِيهِ أركَانُ الاسْتِثْنَاءِ الثَّلَاثَةُ والجُمْلَةُ قَبْلَ أَدَاةِ الاسْتِثْنَاءِ مَفْهُومَةٌ وتَامَّةٌ.

2/ المُثْبَتُ: لَمْ يَسْبِقْهُ نَفْيٌ أَوْ شِبْهُ نَفْيٍ (اسْتِفْهَامٌ)

3/ المَنْفِيُّ: مَا سُبِقَ بِنَفْيٍ أَوْ شِبْهِ نَفْيٍ كـ:

أ . النَّهْي: قال تعالى: وَلَا يَلْتَفِتْ مِنْكُمْ أَحَدٌ إِلَّا امْرَأَتَكَ " سورة هود من الآية 81. (والبَعْضُ قَرَأَهَا : امْرَأَتُكَ)

ب . الِاسْتِفْهَامُ : هَلْ تَظْهَرُ الكَوَاكِبُ نَهَارًا إِلّا الشَّمسَ / الشَّمسُ ؟

4/ النَّاقِصُ : مَا حُذِفَ مِنْهُ المُسْتَثْنَى مِنْهُ ، والجُمْلَةُ قَبْلَ إِلَّا نَاقِصَةُ المَعْنَى وغَيْرُ مُفِيدَةٍ .

5/ المُفَرَّغُ : لِأَنَّ المُسْتَثْنَى مِنهُ غَيرُ مَوْجُودٍ ، وأَنَّ مَا قَبْلَ إِلّا وَجَدَ الفَرَاغَ لِيَعْمَلَ فيمَا بَعْدَهَا.

* تُصَنَّفُ أَدَوَاتُ الاسْتِثْنَاءِ إِلى : الحُرُوفُ (إِلَّا) الأَسْمَاءُ (غَيْر . سِوَى) الأَفْعَالُ (عدَا . خَلَا . حَاشَا.)

*تُعْرَبُ إِلّا في الاسْتِثْنَاء التّامّ المَنْفِيّ (في حَالَةِ وُجُود البَدَلِ) أَدَاةَ حَصْرٍ.

*الاسْتِثْنَاءُ النَّاقِصُ هُوَ الحَصْرُ، وفِيهِ يَجُوزُ تَذْكيرُ الفِعلِ وَإِنْ كَانَ فَاعِلُهُ مُؤَنَّثًا: مَا غَابَ إِلّا تِلْمِيذَةٌ.

	* إعْرَابُ سِوَى مُقَدَّرٌ علَى الأَلِفِ المَقْصُورَةِ بِسَبَبِ التَّعَذُّرِ.
أطبق	أستخرج من الجمل مستثنى وأبين أداته وأعربه وأستخرج المستثنى منه. *انتشرت في عصرنا كل وسائل الاتصال (مستثنى منه) إلا(أداة استثناء) التلغرافَ (مستثنى ب "إلا" منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره). *يستعمل الشباب وسائل الإعلام(مستثنى منه) غير(أداة استثناء) الجرائدِ (مستثنى/ مضاف إليه مجرور وعلامة جره الكسرة الظاهرة في آخره) *يجب التثبت من أغلب المؤلفات الرقمية (مستثنى منه) سوى (أداة استثناء) المجلاتِ (مستثنى/ مضاف إليه مجرور وعلامة جره الكسرة الظاهرة في آخره) العلمية فإن معلوماتها معتمدة.

ب/3/ التمييز:

الظـــــــاهرة اللغويـــــــة (التركيبية) وصفحتها	التمييز ص: 44.
ألاحظ الجمل وأناقشها + أستنتج	**لاحظ الجملتين:** – حَوَت قصيدة "الصّحافة" أحد عشر بيتًا. – امتلأت الوَرّاقات صحفًا. 1– ماذا ميّزت كلمة " بيتًا " وماذا ميّزت كلمة "صحفًا "؟

(الوارد في الكتاب)

* أزالت الكلمة الأولى الغموض عن العدد 'أحد عشر'، أمَّا الثانية فقد أزالت الغموض عن جملة 'امتلأت الوراقات'.

2- ما علامة إعراب كُلّ من ' بيتًا ' 'صحفًا'؟

* علامة إعراب كُلّ من ' بيتًا ' 'صحفًا' الفتحة.

3- ماذا تستنتج؟

التمييز اسم نكرة منصوب يأتي ليزيل الغموض عن كلمة، فيسمى تمييز ذات؛ أو عن جملة فيسمى تمييز جملة. فـ"بيتا" أزالت الغموض عن عدد "اثني عشر"؛ بينما "صحفا" أزالت الغموض عن جملة "امتلأت الوراقات".

ألاحظ الجدول وأستنتج:

الجملة	نوع المميَّز	التّمييز	نوع التّمييز
وُزِّعَت عشرةُ آلافٍ وخمسٌ وثلاثون نسخةً من الصّحافةِ المحلّيةِ.	عدد	نسخةً	ذات
اشترت المطبعةُ ألفَ لترٍ حبرًا لاستنساخِ الصّحفِ.	كيل/سعة	حبرًا	ذات
طبَعتْ مؤسّسةُ الصّحافةِ أطنانًا ورقًا لاستصدارِ العددِ الجديدِ.	وزن	ورقًا	ذات
خَصّصت الولايةُ عشرين هكتارا أرضًا لبناء دارٍ للصّحافةِ.	مساحة	أرضًا	ذات
فُصّلَ خمْسونَ مترًا قُماشًا لخياطةِ سُتْراتٍ خاصّةٍ بالمراسلين الصّحافيّين.	قياس	قُماشًا	ذات

أستنتج: يكون المميَّز في تمييز الذات دالا على العدد أو على المقادير: الكيل، الوزن، المساحة والقياس.

(الظاهرة اللغوية المحصلة)

1- تعريف التمييز: هو اسم نكرة منصوب يأتي بعد جملة تامة ليزيل الغموض أو الإبهام عن الاسم الذي قبله، لبيان العدد أو وزن، أو كيل، أو مقياس، مثل: ركب السفينة خمسة وتسعون رجلا.

2-أنواعه:

1- تمييز الذات (المفرد):

هو الذي يكون مميزيه لفظا دالا على العدد أو على شيء من المقادير أو ما كان فرعا للتمييز،: قال الله تعالى :" إِذْ قَالَ يُوسُفُ لِأَبِيهِ يَا أَبَتِ إِنِّي رَأَيْتُ أَحَدَ عَشَرَ كَوْكَبًا وَالشَّمْسَ وَالْقَمَرَ رَأَيْتُهُمْ لِي سَاجِدِينَ" سورة يوسف الآية 04-

يكون مُميَّزه مذكورا ملفوظا في الجملة:

*كأسماء العدد من 11 إلى99 ، مثال: في القاعة عشرون مدعوًا.(تمييز عدد)

*وأسماء المقادير (مساحة، كيل، وزن، قياس.)

* وما يدخل في حكم أسماء المقادير: وعاء، علبة، صندوق، برميل، ملء، مثقال

*ما دلَّ على مماثلة، مثال: ليس لديَّ مثلُك صاحباً.

*وما دل على مغايرة، مثال: ليس لي غيرُك صاحباً.

*ما كان فرعا للتمييز، وهو ما كان التمييز أصلا له، مثال: أهديتك خاتماً ذهباً.

2- تمييز النسبة (الجملة)

هو الذي يزيل الإبهام أو الغموض عن المعنى العام بين طرفي الجملة، وهو المعنى المنسوب فيها لشيء ولذلك يسمى تمييز النسبة ، نحو : قال الله تعالى: " وَاشْتَعَلَ الرَّأْسُ شَيْبًا" سورة مريم – الآية 04-.

يكون مُميَّزه مُميَّز ملحوظا مفهوما من خلال الجملة ولا يُذكر فيها.

ومن تمييز الجملة:

*الاسم المنصوب الواقع بعد اسم التفضيل، مثال: أنا أكبر

منك سنًّا وأكثر منك علمًا.

*الاسم المنصوب الواقع بعد ما يدل على التعجب، مثال: ما أكرمه رجلا! أكرمْ به رجلاً!

للهِ دره كريمًا! يا له كريمًا!

*الاسم المنصوب الواقع في أسلوبي المدح والذم،

مثال:ساء خلقاً الكذبُ.

***تمييز الجملة المُحوَّل:**

1. التمييز المُحوَّل ما كان أصله فاعلا أو مفعولا به أو مبتدأ.

مثال1: قال الله تعالى: " وَاشْتَعَلَ الرَّأْسُ شَيْبًا" سورة مريم –الآية 04-. (اشتعل شيبُ الرأس)

مثال2 :قال تعالى: وَفَجَّرْنَا اَلَارْضَ عُيُونًا " سورة القمر من الآية. (فجَّرنا عيونَ الأرض)

مثال3 :محمد أكثر مالاً من أخيه. (مالُ محمد أكثر من مال أخيه)

2. التمييز غير المنقول: وهو التمييز الذي يكون غير محول من شيء آخر، بل يكون كلمة جديدة تُضاف إلى الجملة لكشف الغموض

مثال :نعم خلقًا الصدق (خلقًا: تمييز منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره)

*بئس طلابًا المهملون (طلابًا: تمييز منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره)

أحكام التمييز

1. تمييز الأعداد من 11 إلى 99 يجب نصبه.
2. تمييز أسماء المقادير وما يدخل في حكمها يجوز نصبه ويجوز

	جره بحرف جر أو بالإضافة **مثال:**أكلت رطلاً تمراً. أكلت رطلاً من التمر. أكلت رطلَ تمرٍ. 3. تمييز التعجب يجوز جره ب (منْ) ويجوز نصبه. **مثال أ:** ما أكرمه من رجل! ما أكرمه رجلا! **مثال ب:** أكرمْ به من رجل! أكرمْ به رجلا! **مثال ج:** لله درُّه من كريم! لله درُّه كريما! 4. التمييز المُحوَّل يجب نصبه. 5. التمييز الواقع بعد اسم التفضيل يجب نصبه إذا كان المفضل عليه مجرورا ب (منْ) مثال :أنت أكبر سنا من عمر. 6. التمييز الواقع بعد اسم التفضيل يجب نصبه إذا وقع بعد مضاف إليه، مثال :أنت أكبر التلاميذ سنًّا. 7. لا يمكن تقديم التمييز بنوعيه على مميَّزه. 8. تمييز الجملة يجوز توسيطه في بعض الحالات بين العامل ومعموله، مثال:امتلأ قلبي سروراً. امتلأ سروراً قلبي. تنبيهات: . التمييز المجرور بمن يعرب اسما مجرورا والمجرور بالإضافة يعرب مضافا إليه. . إذا جر التمييز بالإضافة يجرد مُميَّزه من التنوين. .علامات نصب التمييز هي الفتحة إذا كان مفرد أو جمع تكسير، والياء إذا كان مثنى أو جمعا مذكرا سالما، ويُنصب بالكسرة بدلًا عن الفتحة إذا كان جمعا مؤنثا سالما.
أطبق	أستخرج من الفقرة الآتية التمييز وأبين نوعه وإعرابه وأستخرج المميز وأبين نوعه. امتلأت الجزائر(مميز) فخرا (تمييز نسبة/ تمييز منصوب وعلامة

	نصبه الفتحة الظاهرة على آخره) بأمجاد صحافييها الثوريين الذين رفعوا تحدي الدفاع عن حريتها وصون استقلالها غداة الاستقلال. لقد سالت أقلامهم (مميز) حبرا (تمييز نسبة/ تمييز منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره) يعطر الجرائد، وزخرت شوارع الوطن (مميز) دماء (تمييز نسبة/ تمييز منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره) زكية قربانا لعزته وكبريائه. ونشرت البصائر والأمة والمجاهد وغيرها من الصحف الجزائرية العربية والفرنسية آلاف الأمتار المربعة (مميز/ مساحة) صحفا (تمييز ذات / تمييز منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره) ناضحة بصوت الحق والصدق والإخلاص للوطن.

***قراءة في الظواهر اللغوية الخاصة بالمقطع التعلمي الثاني:**

1/ العدد وأحواله: تعد الظاهرة اللغوية "العدد والمعدود" من الظواهر اللغوية المتشعبة، والتي يجد فيها المتعلم صعوبة كبيرة في استيعابها وتطبيقها أو ممارستها في الوضعيات الإدماجية التي يكتبها، وصعوبة أيضا في توظيفها في ميدان الإنتاج الكتابي المندرج ضمن هذا المقطع رغم المدة القصيرة التي تفصل بين النشاطين؛ وهذا عائد إلى تشعب قواعدها وكثرة أحوالها وأحكامها؛ خاصة أن هذه الظاهرة تستغرق وقتا زمنيا طويلا لإنهاء حصتها، إلا أن الكتاب عرضها بشكل مختصر جدا وحجم زمني قصير جدا، إلا أنه حسب تجربتي في الميدان أجد أن هذه الظاهرة اللغوية تحتاج إلى ثلاث ساعات على الأقل؛ ساعة للأعداد المفردة والمركبة، وساعة للأعداد المعطوفة والعقود، وساعة للتطبيقات اللغوية، وانطلاقا مما عرضه الكتاب من أمثلة وشواهد حول هذه الظاهرة نجد أنها غير مستقاة من النص السابق "الصحافة والأمة" رغم أن مناهج الجيل الثاني قد أقرت بتطبيق مقاربة جديدة لتدريس الظاهرة اللغوية، وهي المقاربة النصية التي استمدت أفكارها ومبادئها من لسانيات النص، والملحوظ

أيضا في هذه الشواهد أنها غير مرفقة بأسئلة المناقشة التي تبنتها المنظومة التربوية من خلال المقاربة بالكفاءات، والتي تنطلق من الوضعية المشكلة وبناء التعلمات عن طريق المناقشة والحوار وصولا إلى الوضعية الختامية المتمثلة في استنتاج القاعدة، إضافة إلى ذلك نجد أن الاستنتاج المرفق في هذا الكتاب مختصر جدا وغير موضح للأحكام الأساسية لهذه الظاهرة، إلا أن المتعلم من خلال ما هو معروض في الكتاب يمكن أن يكتسب حصيلة تركيبية جديدة، ويوظفها في مختلف المواقف التعلمية؛ حيث ركز الكتاب على الإلمام بجميع الأحكام من خلال الشواهد المذكورة التي مست جميع أنواع العدد وأحواله الإعرابية، وبهذا نجد أن هذه الطريقة في التحصيل التركيبي للظاهرة اللغوية تحتاج إلى معلم كفء يبسط هذه الظاهرة على المتعلم بعيدا عن ما هو معروض في الكتاب، ونشير إلى أن هذه الظاهرة اللغوية جديدة لم يدرسها المتعلم من قبل، وبالتالي يكون قد حصل معرفة لغوية جديدة مستعملة كثيرة في الوسط التعلمي والاجتماعي لديه، كما تجدر الإشارة إلى أن المتعلم قد تعرف من خلال هذه الظاهرة اللغوية على ظاهرة لغوية أخرى وهي "التمييز"؛ وهذا يمكن عده تناقضا؛ حيث إنه كان من الأجدر أن يتناول ظاهرة 'التمييز' قبل تناول هذه الظاهرة (العدد وأحواله). ومختصر الكلام هو أنه يمكن للمتعلم أن يحصل هذه الظاهرة تحصيلا تركيبيا بسيطا من خلال فهمه واستيعابه لفكرة أن العددين واحد واثنان يطابق فيهما العدد معدوده في التذكير والتأنيث؛ بينما الأعداد من ثلاثة إلى تسعة يخالف فيها العدد معدوده في التذكير والتأنيث مع جميع الأنواع، وأن المعدود مع العدد المفرد دائما مضاف إليه ومع بقية الأنواع الأخرى يعرب تمييزا، فهذا الاختصار يجعل المتعلم متمكنا من هذه الظاهرة في مدة زمنية قصيرة جدا، أما فيما يخص عنصر أطبق فإن الكتاب قد عرض تطبيقات لغوية وافية تستثمر في مدى قدرة المتعلم على توظيف هذه الظاهرة وفهمه لها.

2/الاستثناء: إن أسلوب الاستثناء أسلوب تركيبي بلاغي يجمع بين النحو والبلاغة، وهو من الظواهر اللغوية المعقدة لتشعب قواعده وأحكامه الإعرابية؛ ففي هذا المقطع يعرض الكتاب بعضا من الشواهد الخاصة بهذه الظاهرة قبل إدراج الجدول المرفق؛ حيث نلاحظ أن تلك الشواهد لم تشمل جميع أنواع الاستثناء رغم أنها لا تتعدى ثلاثة أنواع؛ فكان من الأجدر

أن يخصص لكل نوع مثال على الأقل، كما أن هذه الشواهد هي الأخرى لم تستق من النص الذي يمثل محور المقطع التعلمي، والذي من خلاله تبنى جميع الأنشطة المندرجة ضمن هذا المقطع، كما أن الكتاب أثناء عرضه لأنواع الاستثناء بشواهدها وأحكامها الإعرابية لم يوضح هذه الأنواع للمتعلم؛ مما يجعل المتعلم يتساءل عن هذه الأنواع، وعن سبب تسميتها، وكان من الأجدر أن ترتب الأنواع على النحو الآتي: 1- استثناء تام مثبت؛ والذي تتوفر فيه جميع عناصر الاستثناء والعبارة مثبتة لا نفي فيها، وحكم المستثنى مستثنى منصوب/ 2-استثناء تام منفي؛ والذي تكون فيه العبارة منفية بإحدى أدوات النفي، وحكم المستثنى يجوز فيه وجهان (مستثنى منصوب / أو بدل من المستثنى منه)/ 3- استثناء ناقص منفي؛ والذي لا يذكر فيه المستثنى منه ويسمى أسلوب الحصر، وأدوات الاستثناء قد تكون حرفا (إلا)، أو اسما (غير، سوى)، أو فعلا (عدا، خلا، حاشا)، مع الإشارة إلى أن غير وسوى يأخذان حكم المستثنى في جميع الأنواع السابقة وما بعدهما مضاف إليه، بينما الأفعال تعرب أفعالا ماضية ما بعدها مفعولا به وفاعلها ضمير مستتر وجوبا.

إن هذا الاستنتاج البسيط المختصر الذي عرضناه يتسم بالشمولية والبساطة، ويسهم في إثراء الحصيلة التركيبية للمتعلم بكل يسر وسهولة، إلا أن الكتاب في عنصر 'أستنتج' اختصر ولم يشرح الأفكار الأساسية للظاهرة، بل والملاحظ في هذا الاستنتاج يجد أن الكتاب يحوي خطأ معرفيا يؤثر على التحصيل التركيبي للمتعلم وهو ما نجده في قوله: " يعرب المستثنى بإلا منصوبا أو **حسب موقعه من الجملة** إذا كانت منفية وذكر المستثنى منه"، والأصح " يعرب المستثنى بإلا منصوبا أو **بدلا من المستثنى منه** إذا كانت الجملة منفية وذكر المستثنى منه"، كما أن الكتاب لم يذكر فيه النوع الثالث من أدوات الاستثناء وهو الفعل، وهذا يسبب تشتتا في الحصيلة التركيبية في ذهن المتعلم، حتى وإن لم يكن مندرجا ضمن المخططات والتوزيع السنوي؛ لأن المتعلم في هذه المرحلة متمكن من التفريق بين أنواع الكلمة (اسم / فعل / حرف)، والملاحظ من خلال استنتاج الكتاب أن المتعلم يجد صعوبة في التفريق بين النوع الثاني والثالث من الاستثناء؛ فمثلا عند قولنا ' لا يستخدم الهاتف الذكي إلا الشبابُ'، 'لا تُستخدَم الوسائل التكنولوجية كثيرا إلا الهاتفُ الذكي'، فكيف يفرق المتعلم بين نوع

الاستثناء في العبارتين السابقتين؟ فهذه الصعوبة في التفريق وفي تحصيل هذه الظاهرة ناتجة عن كون الكتاب لم يذكر للمتعلم أن المستثنى يجب أن يكون جزءا من جنس المستثنى منه، وبالتالي عندما يتعرف المتعلم على هذه المعلومة يمكنه التفريق بين العبارتين بكل بساطة؛ حيث إن العبارة الأولى نجد فيها أن المستثنى' الشبابُ' ليس جزءا من الهاتف الذكي، وعليه فإن نوع الاستثناء ناقص منفي لغياب المستثنى منه، في حين أن العبارة الأخرى نجد فيها أن المستثنى ' الهاتفُ الذكي' جزء من الوسائل التكنولوجية؛ وبالتالي فإن نوع الاستثناء تام منفي لحضور المستثنى منه، أو بطريقة أخرى –من اجتهادي الخاص– يمكن للمتعلم أن يفرق بين الاستثناء التام المنفي والناقص المنفي من خلال حذف أداة الاستثناء وأداة النفي؛ فإذا كانت الجملة خاطئة المعنى فهو استثناء تام منفي، أما إذا كانت صحيحة المعنى فهي استثناء ناقص منفي مثل قولنا لم يَحضُر التلاميذ إلا ثابتٌ، لم تحضر الدرس إلا ثوابٌ، فعند حذفنا لأداتي الاستثناء والنفي نجد: يَحضُر التلاميذ ثابتٌ← خاطئة المعنى؛ وبالتالي فهي استثناء تام منفي/ تحضر الدرسَ ثوابٌ← صحيحة المعنى، وبالتالي فهي استثناء ناقص منفي، كما لم يفرق الكتاب بين أسلوبي الاستثناء والحصر؛ حيث إن النوعين الأول والثاني هما أسلوب استثناء، بينما النوع الثالث فهو أسلوب حصر.

فعلى الرغم من هذه النقائص الموجودة في الكتاب إلا أن المتعلم أثناء حضوره الدرس مع معلمه يمكنه فهم هذه الظاهرة اللغوية جيدا وتحصيلها تحصيلا تركيبيا بكفاءة جيدة، والاستعانة بالكتاب المدرسي لحل التطبيقات اللغوية المندرجة فيه، والتي تتسم بالشمولية، وأنها تساعد المتعلم على إنتاج وضعيات إدماجية صحيحة تركيبا ودلالة من خلال التوظيف السليم لعناصر هذه الظاهرة اللغوية.

3/ التمييز: إن الظاهرة اللغوية المتمثلة في التمييز تعد من الظواهر اللغوية البسيطة، والتي تضيف للمتعلم رصيدا تركيبيا متنوعا، وهي تنتمي إلى باب المنصوبات في اللغة العربية، وفي هذا الكتاب نجد أن الشواهد المعروضة ركزت بشكل كبير على النوع الأول من أنواع التمييز وهو تمييز الذات، وأهمل النوع الآخر وهو تمييز النسبة، وهذا إشكال كبير؛ لأن المتعلم يمكنه بمفرده أن يفهم قواعد وأحكام تمييز الذات لسهولتها، بينما يجد صعوبة كبيرة

في تحديد وتوظيف تمييز الجملة؛ إذ إنه يخلط بينه وبين المنصوبات الأخرى؛ فعندما يقرأ هذه العبارة: "طابت الجزائر هواء"، فإنه يجد صعوبة في إعراب كلمة هواء على أنها تمييز أو حال، ولتذليل هذه الصعوبة اللغوية يمكن أن أقترح مجموعة من الفروقات التي تمكن المتعلم من التمييز بينهما على النحو الآتي:

- ✓ الحال اسم نكرة منصوب يبين هيئة صاحبه، والتمييز اسم نكرة منصوب يزيل الغموض والإبهام عن الجملة.
- ✓ الحال في غالب الأحين يأتي اسما مشتقا، بينما التمييز لا يكون إلا جامدا.
- ✓ يمكن للحال أن يتعدد بينما لا يمكن ذلك للتمييز.
- ✓ الحال قد يكون مفردا أو جملة، بينما التمييز لا يكون إلا مفردا.
- ✓ يمكن إدخال واو الحال والضمير على الحال بينما لا يمكن ذلك للتمييز.
- ✓ لا يمكن إدخال حرف الجر على الحال إلا نادرا، بينما يمكن إدخاله على التمييز.
- ✓ الحال لا يمكن أن يتحول إلى فاعل أو مفعول به أو مبتدأ، بينما التمييز يمكن تحوله.

انطلاقا من الفروقات السابقة يمكن أن تتضح الصورة للمتعلم، ويكتسب هذا النظام التركيبي لهذه الظاهرة اللغوية اكتسابا سليما، ويزال عنه الغموض والإبهام؛ فإذا تم اختيار أحد المتعلمين من الحجرة الدراسية وطلب منه تحديد الحكم الإعرابي لكلمة هواء لأجاب إجابة صحيحة استنادا إلى الفروقات السابقة على أنه تمييز منصوب؛ حيث:

- ✓ كلمة 'هواء' أزالت الغموض عن الجملة 'طابت الجزائر' ولم تبين هيئتها.
- ✓ هذه الكلمة جامدة وليست مشتقة.
- ✓ هذه الكلمة لا يمكن أن تتعدى إلا بواسطة حرف العطف؛ فلا يمكن أن نقول 'طابت الجزائر هواء عسلا ماء، بل نقول 'طابت الجزائر هواء وعسلا وماء.
- ✓ لا يمكن أن نقول 'طابت الجزائر تهوي؛ لأن التمييز يكون اسما مفردا.
- ✓ لا يمكن أن نقول 'طابت الجزائر وهي هواء؛ لأن واو الحال والضمير تدخل على الحال لا على التمييز.

- ✓ يمكن إدخال حرف الجر على كلمة 'هواء' فنقول 'طابت الجزائر بالهواء.
- ✓ يمكن أن تتحول كلمة هواء من النصب على التمييز إلى الرفع على الفاعلية؛ حيث نقول: 'طاب هواء الجزائر'

فمن خلال هذا التطبيق وجدنا أن جميع الفروقات السابقة تؤكد على أن كلمة هواء تعرب تمييزا منصوبا.

إضافة إلى ما سبق فإن الكتاب قد عرض شواهد غامضة تحتاج إلى تفسير نحوي كي يتمكن المتعلم من تحصيلها، فعلى سبيل المثال ذكرت في الكتاب العبارة الآتية "خصصت الولاية عشرين هكتارا أرضا لبناء دار للصحافة"، والسؤال المطروح في هذه العبارة: ما هو الحكم الإعرابي لكلمة هكتارا؟؛ حيث إن المتعلم من خلال الاستنتاج الموجود في الكتاب قد حصل قاعدة لغوية مفادها أنه بعد المقادير يعرب الاسم تمييزا، بينما كلمة 'هكتارا' هي في حد ذاتها مقدار، فعلى المتعلم أن يدرك أن كلمة هكتارا في حد ذاتها تمييز؛ لأنه جاء بعد العقود.

إن الاستنتاج المرفق في الكتاب قد غيب الكثير من الأحكام الخاصة بهذه الظاهرة اللغوية، كما أنه في عنصر 'أطبق' ركز في استخراج التمييز على العبارات التي تحوي النوع الآخر من التمييز وهو تمييز النسبة، وهذا تناقض مقارنة بما هو وارد لعنصري ألاحظ وأستنتج.

وعلى العموم فإنه يمكن القول إن الظواهر اللغوية المختارة في هذا المقطع هامة جدا في مجال التحصيل اللغوي للمتعلم؛ لما لها من أهمية كبيرة في الاستعمال والتواصل، وهذا ما تنادي به المدرسة اللسانية التداولية الحديثة، والكتاب قد أضاف إلى المتعلم نتاجا لغويا معجميا وتركيبيا متوسطا إلى حد بعيد، ويبقى المتعلم المحور الأساس في العملية التعليمية التعلمية حسب ما تنادي وتدعو به المقاربة بالكفاءات، فعليه أن يجتهد لإثراء معارفه اللغوية وحصيلته المعجمية والتركيبية على حد سواء كي لا يصاب بالحمى اللغوية –إن صح التعبير–، بل يكون قادرا على قراءة الخطب مشافهة وكتابة التقارير والنصوص دون أخطاء لغوية وبزاد لغوي ثريّ، مع غياب كلي أيضا للظواهر الصرفية.

3/ المقطع التعلمي الثالث: التضامن الإنساني

أ/ التحصيل اللغوي بنظامه المعجمي في نصوص المقطع التعلمي الثالث:

عنوان النص	صاحبه ومصدره	نوع النص وصيغته في الكتاب المدرسي	صفحته	المفردات المحصلة معجميا وشرحها حسب سياقها في النص (أثري رصيدي اللغوي)
1/الإنسانية ومشكلاتها	الشهاب، الجزء الأول، المجلد السادس، فيفري 1930.	خطاب منطوق/ أفهم ما أسمع وأنتج. (نص واحد على ثلاثة أسابيع)	48، 49/ 54، 55/ 60، 61.	*الرؤوم: الحنون. *تحابي: تتساهل وتتعامل مع بعضهم البعض بمحبة ومودة. *ويلات: المصائب والشدائد. *محن: الصعاب والعقبات. *تدابرهم: تقاطعهم. *المارقين: الخارجين عن الدين والطاعة. *الممخرقين: الكاذبين والذين لا يبالون بما يقولون أو يفعلون.
2/ وكالة الأونروا	من الموقع الرسمي	نص مكتوب	50، 51	*الأونروا: وكالة الأمم المتّحدة لإغاثة وتشغيل

	للأونروا	/أفهم ما أقرأ وأناقش.		لاجئي فلسطين في الشّرق الأدنى. *كانون الأول: ديسمبر. *أيّار: ماي ، (شرحت في الكتاب فيفري). *لاجئ: من لاذ بغير وطنه فرارا من اضطهاد أو حرب أو مجاعة. *حزيران: جوان. *مورد رزقهم: مصدر العيش. *الحكومات الإقليمية: دول الجوار الجغرافي.
3/في مواجهة الكوارث	أمال فضيل/ مجلة الجيش/ العدد 449/ ديسمبر 2000. بتصرف.	نص مكتوب /أفهم ما أقرأ وأناقش.	56، 57.	*تواترا: تتابعا وتتاليا. *أعتى: أقوى وأشد. *الإنسانية: ما اختص به الإنسان من الأعمال الصالحة. *التمييز: التفريق والفصل. *الجنسية: الصفة التي تلحق بالشخص من جهة

				انتسابه لشعب أو أمة. *العرق: الجنس والسلالة البشرية. *الطبقة: القوم المشتركون في الحال و المنزلة. الإغاثة: النصرة والعون.
4/من يجير فؤاد الصّغير	محمد العيد آل خليفة.	نص مكتوب /أفهم ما أقرأ وأناقش.	62، 63.	*كرب: حزن وغم. *جابرة: مصلحة. *الخز: نسيج من الحرير. *الفاقرة: المصيبة الشديدة. *الطوى: الجوع. *يجير: يغيث وينقذ. *لوعته: حرقته، حسرته. الصاغرة: المهانة والذل. *آصرة: رابطة قوية.

***قراءة في المفردات المحصلة من خلال النصوص السابقة:**

1/الإنسانية ومشكلاتها: إن المقطع التعلمي الذي يحمل عنوان 'التضامن الإنساني' هو من أبرز المقاطع التعلمية في الكتاب وأهمها؛ ذلك أن المتعلم في هذه المرحلة يستطيع تطبيق وممارسة جميع آليات ومظاهر التضامن الإنساني؛ إذ إن الهدف الأول من إعداد مناهج الجيل الثاني هو تكوين متعلم صالح يعرف قيمة وطنه ويعرف سبل التضامن والتعاون مع الآخرين لتشكيل كتلة اجتماعية متماسكة، إلا أن ما هو ملحوظ في هذا النص المرفق في هذا المقطع والموسوم ب 'الإنسانية ومشكلاتها' كان عبارة عن أول نص من نصوص مقطع التضامن الإنساني، وقد اختار صاحبه الحديث عن مشكلات الإنسانية بدل أن يكون النص حاملا للمظاهر والقيم الإنسانية التي لابد أن يتعلمها المتعلم في هذه المرحلة ويكون إيجابيا؛ ذلك أن هذا النص جاء بأسلوب معقد إلى حد بعيد لا يتناسب ومستوى المتعلم؛ لما يحمله من دلالات إيحائية مشفرة، كما أنه لم يتناول مشكلات الإنسانية بطريقة مباشرة، بل اختار الحديث عن الذين يمارسون الإنسانية والذين يفككونها، والشيء الملاحظ أيضا هو أن المفردات المعجمية التي وردت في هذا النص ليست بالبسيطة، خاصة التي تمثل المفردات المفتاحية للنص، والإشكال الأكبر هو أن هذا النص مسموع يندرج ضمن ميدان فهم المنطوق، ولم يرفق بشرح لمعاني بعض المفردات المعجمية التي يمكن تحصيلها من هذا النص من قبيل (الرؤوم، المارقين، الممخرقين...)، فأنى للمتعلم أن يركز على تذكر النص المسموع أو فهم معانيه أو استيعاب مفرداته، ورغم كل هذا يبقى هذا النص حاملا لرسالة إنسانية رمزية مستقاة من شعائر الدين الإسلامي، وكذا تزويد المتعلم بمفردات معجمية جديدة يمكن تحصيلها بمساعدة المعلم، ومن ثم تخزينها في صندوق المفردات المعجمية المحصلة.

2/وكالة الأونروا: إن هذا النص المختار في هذا المقطع يعكس مبادئ التضامن الإنساني، وكذا موضوع المقطع الأساس؛ حيث إن الكاتب انتقل بنا من التضامن الإنساني اليدوي إلى التضامن الإنساني الإلكتروني، رغم أنه ركز على الأحداث التاريخية لفلسطين، وفي حقيقة

الأمر فإن هذا النص مشبع بالقيم الإنسانية التي تزرع في المتعلم روح التضامن والتعاون، وتشجعه على التمسك بهذه المبادئ وممارستها في حياته اليومية؛ خاصة أن موضوع القضية الفلسطينية يمثل الهوية الثانية للجزائريين؛ حيث يمجدونها وينتصرون لها، والملاحظ في هذا النص من زاوية أخرى أنه ورد بأسلوب بسيط جدا، ومفردات معجمية هامة، إلا أنه ما يثير الانتباه هو أن المفردات المعجمية المشروحة لا تنتمي بشكل كبير إلى الحقل المعجمي 'التضامن الإنساني'، بل ونجد أن الكاتب وظف مفردات معجمية غير شائعة في محيط المتعلم من قبيل استخدام الأشهر السريانية (الآرامية) مثل 'كانون الأول، حزيران، أيار'، والإشكال الأكبر أن الشرح المرفق لمفردة 'أيار' ورد خاطئا؛ حيث تم شرحها ب'فيفري' والصحيح هو شهر 'ماي'، وهذا ما يؤثر سلبا على التحصيل المعجمي للمتعلم، إلا أنه يمكن أن نتوصل إلى أن هذا النص قد زود المتعلم بمفردات معجمية ثرية يمكن أن يضيفها إلى معجمه الذهني ويوظفها في المواقف الحياتية المختلفة من قبيل (الأونروا، لاجئ، الحكومات الإقليمية...).

3/ في مواجهة الكوارث: إن هذا النص هو الآخر يحمل معان سامية تمثل روح التضامن الإنساني وقلبه النابض، إضافة إلى دلالة رمزية أخرى تشجع المتعلم على الوعي بمدى أهمية دور الجمعيات والمنظمات الشرعية في تجسيد مبادئ القيم الإنسانية والأخلاقية، ومن ثم تحفيز المتعلم على إنشاء مثل هذه الجمعيات والانخراط فيها، كما أن هذا النص أحيط بسياج متين من المفردات المعجمية الخادمة لطبيعة المقطع، رغم أن الشرح المرفق لمعاني المفردات المعجمية المحصلة من هذا النص لم تكن كافية وملبية لحاجيات المتعلم لفهم النص فهما جيدا، إلا أنه طلب منه في عنصر 'أثري رصيدي اللغوي' العودة إلى القاموس وشرح بعض المفردات الصعبة والخادمة لموضوع النص؛ لكن ربما الشيء الذي يبدو غير منطقي هو أن السؤال كان على النحو الآتي: "أبحث في القاموس عن معاني المصطلحات الآتية: الإنسانية- التمييز- الجنسية- العرق- الطبقة"، والشاهد هنا هو مفردة

'المصطلحات'؛ حيث إنه لم يراع أن هنالك فرقا بين المصطلح والكلمة؛ فالأول يبحث عنه في المعاجم المتخصصة، بينما الأخرى يبحث عنها في القواميس والمعاجم العامة، ورغم ذلك فإن المتعلم بهذه الطريقة المستعملة في عنصر 'أثري رصيدي اللغوي' وهي البحث عن بعض المفردات المعجمية في المعاجم والقواميس تمكنه من التعود على نفسه، وكذا تمكنه من آليات البحث في هذه المعاجم، ويكتشف معاني مفردات معجمية جديدة تبقى راسخة في ذهنه كونها ليست قوالب جاهزة، ومن ثم يتمكن من تبني طريقة التعلم النشط التي تنادي بها مناهج الجيل الثاني، وهذه الطريقة للأمانة مدرجة في أغلب نصوص الكتاب المدرسي.

4/ من يجير فؤاد الصغير: إن هذه القصيدة التي ختم بها المقطع تدعو إلى تجسيد مبادئ الإنسانية المتمثلة في الخير والحق والجمال، أبدع صاحبها في إيصال هذه الرسالة إلى الأمة الإنسانية كافة موظفا أسلوبا لغويا بسيطا وإيقاعا موسيقيا معبرا، بمفردات معجمية ثرية ومتنوعة تشكل بنسبة كبيرة جدا حقل النص المعجمي المراد، وقد عرض الكتاب شرحا لبعض هذه المفردات المعجمية بشكل منطقي جدا، امتازت هذه المفردات بجدتها وتأثيرها في نفوس أصحاب الإنسانية، وفي ذلك جعلت المتعلم في هذه المرحلة يكتسب ثروة معجمية هائلة في حقل معجمي بارز في حياتنا اليومية وهو حقل الإنسانية والتضامن الإنساني، من قبيل (جابرة، يجير، آصرة...).

وعلى العموم فإن هذا المقطع قد أكسب المتعلم نظاما معجميا جديدا؛ يمكن استثماره في الكتابات الأدبية وإنتاج الوضعيات الإدماجية التي تتمحور حول موضوع 'التضامن الإنساني'، بل ويمكّنه من خلال هذه الثروة المعجمية المحصلة من إتقان فن الإلقاء بكل جودة.

ب/ التحصيل اللغوي بنظامه التركيبي في نصوص المقطع التعلمي الثالث:

كما في المقطعين التعلميين الأول والثاني، توجد ثلاث ظواهر لغوية كالآتي:

*الممنوع من الصرف . /*التوكيد اللفظي والتوكيد المعنوي.

/*الجملة البسيطة والمركبة.

ب/1/ الممنوع من الصرف:

الظـــــــاهرة اللغويـــــــة (التركيبـــــي) وصفحتها	الممنوع من الصرف . ص: 52.
ألاحظ الجمل وأناقشها + أستنتج (الوارد في الكتاب)	ألاحظ الجملة: تقدم وكالة أونروا **برامجَ** إغاثة للاجئي **فلسطينَ**. 1- بأية حركة انتهت كلمتا 'برامج' و 'فلسطين'؟ أعربهما. * انتهت كلمتا 'برامج' و 'فلسطين' بحركة الفتح، وإعرابهما كما يلي: - برامجَ: مفعول به منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره. - فلسطين: مضاف إليه مجرور وعلامة جره الفتحة نيابة عن الكسرة لأنه ممنوع من الصرف. 2- لم لم تنون 'برامج' رغم كونها نكرة وغير مضافة؟ * لم تنون 'برامج' رغم كونها نكرة لأنها مضافة. 3- لم لم يكسر آخر حرف 'فلسطين' رغم كونها مجرورة؟ * لم يكسر آخر حرف 'فلسطين' رغم كونها مجرورة لأنها ممنوعة من الصرف.

أستنتج: نسمي كلمة برامج وفلسطين اسمين ممنوعين من الصرف لأنهما لا يقبلان التنوين ولا الجر بالكسرة

4- تأمل الآن هذا الجدول ثمّ استنتج.

الجملة	الممنوع من الصرف	العلّة
هام المنقذون في صحراءَ شاسعة بحثا عن المفقودين.	صحراء	الاسم المنتهي بهمزة تأنيث بعد ألف مدٍّ.
هيّأت الأنوروا للّاجئين مرافقَ للإيواء.	مَرافق	صيغة منتهى الجموع
لولا مستشفيات الأنوروا لأصبحت اللاجئة عرجاء.	عرجاء	الصفة على وزن فعلاء
المخيمات حُبْلى بآلاف اللاجئين.	حُبْلى	صفة علامة تأنيثها ألف مقصورة
تنتشر في غزّةَ هياكل الأنوروا.	غزّةَ	عَلَم المؤنّث تأنيثا لفظيّا

هذه الكلمات ممنوعة من الصرف أيضا (رضوان، بور سعيد، أحمد، موريس، زينب، عمر)، وهذا بيان علة منعها:

*رضوان: علم مختوم بألف ونون زائدتين.

*بور سعيد: علم مركب تركيبا مزجيا.

*أحمد: اسم علم على وزن 'أفعل'.

*موريس: علم أعجمي فوق ثلاثة حروف.

*زينب: علم مؤنث تأنيثا معنويا.

*عمر: علم على وزن 'فُعَل'.

أستنتج:

يمنع الاسم من الصرف في الحالات التالية:

*الاسم المختوم بهمزة تأنيث بعد ألف مد. *صيغة منتهى الجموع.

	*الصفة على وزن فعلان/ فعلى. *الصفة على وزن أفعل/ فعلاء. *العلم المؤنث تأنيثا لفظيا أو معنويا. * العلم المنتهي بألف ونون زائدتين. *العلم المركب تركيبا مزجيا. *العلم على وزن الفعل. *العلم الأعجمي فوق ثلاثة حروف. *الصفة المنتهية بألف مقصورة. *العلم على وزن فُعَل.
أستنتج (الظاهرة اللغوية المحصلة)	**1- تعريف الممنوع من الصرف:** هو اسم معرب لا يقبل التنوين، ولا يقبل الكسرة إذا لم يكن مضافًا وتكون علامة جره الفتحة نيابة عن الكسرة. **2- أنواعه:** للممنوع من الصرف نوعان؛ ممنوع من الصرف لعلة واحدة، وممنوع من الصرف لعلتين. أ/ **الممنوع من الصرف لعلة واحدة:** ما يمنع من الصرف لسبب واحد ما يلي: • الاسم الذي في آخره ألف التأنيث المقصورة، مثل: سلمى، بشرى، حُبلى. • الاسم الذي في آخره ألف التأنيث الممدودة، مثل: حسناء، صحراء، شُعراء، أطباء، أصفياء. • الاسم في صيغة منتهى الجموع، مثل: قنابل، مدافع، صحائف، صواحب، مصابيح، أساطير، عصافير، قناديل. ب / **الممنوع من الصرف لسببين أو لعلتين ومنه المواضع الآتية:**

ب/1/ اسم العلم والصفة.

يُمنع اسم العلم من الصرف في ستة مواضع:

1. العلم الذي في آخره ألف ونون زائدتان، مثل: سليمان، عدنان، عثمان، لقمان، مروان....
2. اسم العلم على وزن فُعَل، مثال: عُمَر، زُحَل.....
3. الاسم العلم المؤنث: جميع أسماء العلم المؤنثة ممنوعة من الصرف، وهي ثلاثة أنواع:
   - المؤنّث اللفظيّ: وهو اسم العلم المذكر الذي ينتهي بتاء التأنيث، فهو مذكر في المعنى ومؤنث في اللفظ. مثال: حمزة، عنترة، معاوية.
   - المؤنّث المعنوي: وهو اسم العلم المؤنث الذي لا ينتهي بتاء التأنيث، فهو مؤنث في المعنى وليس في اللفظ. مثال: هند، سعاد، وداد.
   - المؤنّث الحقيقيّ: وهو اسم العلم المؤنث في المعنى واللفظ معاً لانتهائه بتاء التأنيث. مثال: جميلة، عائشة، نورة.
4. العلم الأعجمي: أي الاسم الذي دخل إلى اللغة العربية من لغة أخرى، مثال: إبراهيم، دمشق، بغداد، إدريس، يعقوب، سقراط، رمسيس.
5. العلم المركب تركيباً مزجياً: مثال: سامِرّاء، بعلبك، حضرموت، بورسعيد..

6. العلم على وزن الفعل: مثال: أحمد، أكرم، يزيد. الاسم "أكرم" هو اسم علم مذكر، لكنه على وزن الفعل "أكرمَ" كما في المثال: أكرمَ الرجلُ ضيفَه.

ب/2/ **الصفة الممنوعة من الصرف**

تمنع الصفة من الصرف:

1- إذا كانت على وزن (فعلان) في المذكر و(فَعْلَى) في المؤنث، مثال: أطعمت ولدا جوعانَ. هذه بنت جوعَى

2- إذا كانت على وزن (أفعلُ) في المذكر و(فعلاءُ) في المؤنث، مثال: اشتريت قلما أحمرَ ومقلمة زرقاءَ.

ملاحظة: يشترط في منع الصفة التي على وزن (فعلان) ألا ينتهي مؤنثها بالتاء وإلا صُرفت، مثال: تعبانٌ، تعبانةٌ

3- إذا كانت معدولة على وزن (فُعال ومَفعل) من الأعداد التي بين (1 و10)، مثال: يمشي الجنود في الاستعراض مثنَى وثلاثَ ورباعَ.

4- إذا كانت معدولة على وزن (فُعَل) من كلمة (أُخر)، مثال: مررت بنسوةٍ أخرَ.

إعراب الممنوع من الصرف

يُعرب الممنوع من الصرف حسب موقعه في الجملة فيرفع بالضمة، وينصب بالفتحة، ويجر بالفتحة نيابة عن الكسرة إذا كان مجردا من

	(ال) والإضافة، مثل: • جمع عمرُ بين العدل والرحمةِ في أروع صوره. • إنّ عمرَ كان عبقريةً فذةً. • لعُمرَ الفضلُ الأكبرُ في تأسيسِ الدولة الإسلامية. فإذا أضيف الممنوع من الصرف أو أدخلت عليه (ال) جُرّ بالكسرة، مثل: • تنْقضُّ قاذفاتُ القنابلِ على مواقعِ العدوِّ فتدكها. فكلمة (مواقعِ) في المثال صيغة منتهى الجموع ولكن صُرّفت وجُرّت بالكسرة لأنها مضافة. نموذج إعرابي للممنوع من الصرف قال تعالى: (وَلَمَّا رَجَعَ مُوسَىٰ إِلَىٰ قَوْمِهِ غَضْبَانَ أَسِفًا قَالَ بِئْسَمَا خَلَفْتُمُونِي مِن بَعْدِي) الأعراف 155. • رجع: فعل ماض مبنى على الفتح الظاهر. • موسى: فاعل مرفوع وعلامة رفعه الضمة المقدرة على آخره. • إلى: حرف جر. • قومه: قوم، اسم مجرور بـ "إلى" وعلامه جره الكسرة، والهاء ضمير متصل مبنى على الكسر في محل جر مضاف إليه • غضبان: نعت مجرور وعلامة جره الفتحة لأنه صفه ممنوعة من

	الصرف. • أسفا: حال منصوبه وعلامة نصبها الفتحة الظاهرة. حالات جواز صرف الممنوع من الصرف • إذا كان العلم المؤنث ثلاثيًا ساكن الوسط جاز منعه من الصرف وجاز صرفه، مثل: لهندَ أو لهندٍ أختٌ واحدة. • في العلم الأعجمي إذا كان ثلاثيًا ساكن الوسط، مثل: نوح، هود، لوط، صُرّف، مثال قوله تعالى: "وإنَّ لوطًا لمِنَ المُرْسَلين" • في الصفة التي على وزن (فعلان) إذا كان المؤنث منها على وزن (فعلانة) لا يمنع من الصرف، مثل: فرحان الذي مؤنثه فرحانة.
أطبق	أستخرج مما يلي الأسماء الممنوعة من الصرف، وأوظفها في جمل مفيدة. زلزال- زلازل- سهران- ثلاث- أخر- حضرموت- مطافئ- طوافات- ملاجئ- إيمان. *من علامات قيامة الساعة ***زلازل*** كثيرة. *يبيت الصائم في رمضان ***سهران*** حتى السحور. *قال تعالى : " شَهْرُ رَمَضَانَ اَلذِے أُنزِلَ فِيهِ اِلْقُرْءَانُ هُدى لِّلنَّاسِ وَبَيِّنَٰت مِّنَ اَلْهُدى وَالْفُرْقَانِ فَمَن شَهِدَ مِنكُمُ اُلشَّهْرَ فَلْيَصُمْهُ وَمَن كَانَ مَرِيضاً اَوْ عَلَىٰ سَفَر فَعِدَّة مِّنَ اَيَّامٍ اُخَر....." سورة البقرة من الآية-184-

	*محافظة ***حضرموت*** هي محافظة تقع شرق الجمهورية اليمنية. *لا تخلو أية مؤسسة من ***مطافئ*** مخصصة للطوارئ. *خصصت ***ملاجئ*** جمة لسكان غزة جراء قصف منازلهم. – أعرب ما تحته خط: ساعد أطباء جزائريون إخوانهم أثناء العدوان الأمريكي على بغداد وعدوان الاحتلال الإسرائيلي على غزة. *أطباء: فاعل مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره. *بغدادَ: اسم مجرور ب 'على' وعلامة جره الفتحة نيابة عن الكسرة لأنه ممنوع من الصرف. *غزةَ: اسم مجرور ب 'على' وعلامة جره الفتحة نيابة عن الكسرة لأنه ممنوع من الصرف.

ب/2/ التوكيد اللفظي والتوكيد المعنوي:

الظـــــاهرة اللغويـــــة (التركيبيـــة) وصفحتها	التوكيد اللفظي والتوكيد المعنوي ص: 58.
ألاحظ الجمل	**<u>ألاحظ الجمل وأحللها:</u>** (أ)

وأحللها + أستنتج (الوارد في الكتاب)	..ولهذه الأسباب **الأسباب** لعبت جمعيات الصليب الأحمر والهلال الأحمر دورا فعالا في تقديم المساعدات. • تأمل الجملة (أ) ماذا تلاحظ على كلمة الأسباب؟ • ألاحظ أن كلمة 'الأسباب' مكررة. • كيف نسمي هذا التكرار للكلمة؟ وما وظيفته؟ • تكرار الكلمة يسمى 'توكيدا لفظيا'، ووظيفته هو التأكيد على اللفظ وعلى المعنى معا. • هل تختلف حركة إعراب الكلمة الثانية عنها في الكلمة الأولى؟ • حركة إعراب الكلمة الثانية لا تختلف عنها في الكلمة الأولى. • فما إعراب هذه الكلمة؟ • تعرب هذه الكلمة 'توكيدا لفظيا مجرورا وعلامة جره الكسرة الظاهرة في آخره. • هل يمكن أن نعوض هذه الكلمة بمرادف لها؟ • نعم، يمكن أن نعوض هذه الكلمة بمرادف لها ما دام المعنى لا يختل. (ب) ..ولهذه الأسباب **كلها** لعبت جمعيات الصليب الأحمر والهلال الأحمر دورا فعالا في تقديم المساعدات. • على من تعود كلمة كلها في الجملة (ب)؟ • تعود كلمة كلها في الجملة (ب) على كلمة الأسباب. • ما الذي تضفيه على معنى الجملة؟ • المعنى الذي تضفيه كلمة كلها على معنى الجملة هو التوكيد. • على من يعود الضمير الذي ألحق بآخرها؟ فيم يطابقه؟ كيف تعرب كلمة "كل"؟ لم؟

	• يعود الضمير الذي ألحق بآخرها على كلمة الأسباب، ويطابقها في النوع (الجنس) وفي العدد، وتعرب كلمة 'كل' توكيدا معنويا؛ لأنها تطابق المؤكد (متبوعها) في معناه فقط دون لفظه. • استبدل كلمة "كل" ب "عين، نفس، جميع". هل تلاحظ فرقا؟ • عند استبدال كلمة "كل" ب "عين، نفس، جميع"؛ فالملاحظ أن المعنى لا يختل، بل يبقى هو نفسه. أستنتج: *إذا تكررت الكلمة نفسها أو مرادفها بعدها مباشرة في جملة نسمي الكلمة الثانية توكيدا لفظيا. يتبع التوكيد اللفظي الكلمة المؤكدة في الإعراب فهو من التوابع. *التوكيد المعنوي ويكون بألفاظ توافق المؤكد من حيث المعنى وهي: نفس– عين– ذات– كل– جميع، مضافة إلى ضمير متصل يعود على الاسم المؤكد ويطابقه في النوع والعدد.
أستنتج (الظاهرة اللغوية المحصلة)	**1– تعريف التوكيد:** هو أحد أفراد عائلة التوابع ويأتي التوكيد لإزالة الشك أو الوهم الذي قد يكون حل بالمستمع حول المتبوع والذي يُسمى في هذه الحالة بالمؤكد. والتوكيد يتبع متبوعه (المؤكد) في الإعراب رفعًا ونصبًا وجرًا، ويأتي لتوكيد المعنى أو الحكم. 2– **أقسامه:** ينقسم إلى قسمين: الأول لفظي، والثاني معنوي. أ . التوكيد اللفظي: يُعرف على أنه تكرار الكلمة مرتين، ولا فرق إذا كانت الكلمة المراد تكرارها اسمًا أم فعلًا أم حرفًا. وحتى وإن كان المكرر جملة فعلية أو جملة اسمية. ب . التوكيد المعنوي: ويتم بذكر ألفاظ معينة بعد الاسم لتوكيده، وهي: نفس . عين . ذات . كل . عامة . كلا . كلتا . جميع.

	ويُشْتَرَطُ في هذه الألفاظ أن تكون مضافة لضمير يعود على المؤكد ويطابقه في الإعراب والتذكير أو التأنيث والتثنية أو الإفراد أو الجمع. ويجب أن يكون المؤكد مُعَرَّفًا. نقول جاء زيدٌ نفسه ، رأيت زيداً نفسه ، مررت بزيدٍ نفسه. النفس والعين وهما بمعنى واحد يُؤكد بهما المُفرد، والمُثنى، والجمع، ويكون لفظهما مُفرداً مع المُفرد وتُجمعان مع المثنى والجمع ، وتُذكّران وتُؤنّثان، نحو: رأيت الطالب نفسه ، حضر الأساتذة أنفسهم إلى القاعة، وقد يُجرّ هذان اللفظان بحرف الجر (ب)، نحو: رأيت الطالب بعينه، وتكون الباء هنا زائدة. كلا وكلتا تُؤكدان المثنى، كِلا للمُذكر وكِلتا للمُؤنث، ولا بدّ أن تُضافا إلى الضمير وتُعربان إعراب المُثنى رفعاً بالألف ونصباً وجراً بالياء، نحو: جاء الطالبان كلاهما. أكرمت الطالبتين كلتيهما. **3- حكمه الإعرابي:** يُعدُّ التوكيد أحد التوابع أي أنّه يُشارك ما قبله في إعرابه من الرفع والنصب والجر، ولا بدّ من الانتباه إلى بعض الأحكام التي تخصّ التوكيد المعنوي، وهي كما يلي: يجوز جرّ (نفس وعين) بباء زائدة، فيجوز أن تقول (جاء المعلّم نفسه (أو عينه)) كما يجوز أن تقول (جاء المعلّم بنفسه (أو بعينه))، فتجران لفظاً وتكونان في محل رفع أَو نصب تبعاً للمؤكَّد. تؤكّد (كلا (للمذكر) وكلتا (للمؤنث)) المثنّى، وذلك على نحو (كوفئت التّلميذتان كلتاهما). في حال تمّ إضافة (كلا وكلتا) إلى الضّمير فإنّهما تعربان بالحروف

(أي ترفعان بالألف وتنصبان وتجرّان بالياء)، وفي حال تمّ إضافتهما إلى الاسم الظّاهر فإنّهما تعربان بالحركات المقدّرة على الألف.

أطبق

أميز بين التوكيد اللفظي والتوكيد المعنوي مبينا إعرابهما:

التبرع عظيم الفوائد **عظيم الفوائد**– التضامن آثاره **كلها** طيبة على المجتمع– الله في عون العبد ما دام العبد **ذاته** في عون أخيه– السعي في قضاء حوائج الناس يطيل العمر ويمحو الذنوب **جميعها**– الأنانية **الأنانية** عدو للمجتمع.

التوكيد	نوعه	إعرابه
*عظيم	توكيد لفظي	توكيد لفظي مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره وهو مضاف.
*الفوائد	توكيد لفظي	مضاف إليه مجرور وعلامة جره الكسرة الظاهرة في آخره.
*كلها	توكيد معنوي	توكيد معنوي مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره وهو مضاف، والهاء ضمير متصل مبني على السكون في محل جر مضاف إليه.
*ذاته	توكيد معنوي	توكيد معنوي مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره وهو

	*جميعها	توكيد معنوي	مضاف، والهاء ضمير متصل مبني على الضم في محل جر مضاف إليه. توكيد معنوي منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره وهو مضاف، والهاء ضمير متصل مبني على السكون في محل جر مضاف إليه.
	*الأنانية	توكيد لفظي	توكيد لفظي مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره.

ب/3/ الجملة البسيطة والجملة المركبة:

الظـــــــاهرة اللغويـــــــة (التركيبية) وصفحتها	الجملة البسيطة والجملة المركبة ص: 64.
ألاحظ الجمل وأحللها + أستنتج (الوارد في الكتاب)	**ألاحظ الجمل وأحللها:** (أ) 1- أما عندكم من يد ***جابرة*؟** 2- وأدوم له شاكرة. (ب) 1- أما عندكم من يد ***تجبره*؟**

	2- وأدوم له وأنا شاكرة. • قارن بين الجملة الأولى في العمود 'أ' والجملة الأولى في العمود 'ب'. • عند المقارنة بين الجملة الأولى في العمود 'أ' والجملة الأولى في العمود 'ب'؛ فإن ما هو ملاحظ أن كلمة 'جابرة' في العمود 'أ' قد وردت كلمة مفردة (اسما)، أما في العمود 'ب' فقد جاءت جملة فعلية متمثلة في عبارة 'تجبره'. • كيف وصف الشاعر اليد في العمودين؟ • وصف الشاعر اليد في العمودين بصفة 'الجبر والإصلاح'. • لكن كيف وردت الصفة في جملة العمود 'أ'؟ ماذا تلاحظ: أهي مفردة أم جملة؟ • كيف وردت في جملة العمود 'ب'. • وصف الشاعر اليد في العمودين 'أ' و 'ب' بعبارتين مختلفتين؛ حيث وصفها في العمود 'أ' باستخدام اسم مفرد صريح، أما في العمود 'ب' فقد اعتمد في وصفها على جملة فعلية. • تأمل الجملة الثانية في العمود 'أ' والعمود 'ب' وأجر المقارنة نفسها. • عند تأمل الجملة الثانية في العمود 'أ' والعمود 'ب'؛ فإن ما هو ملاحظ أن نتائج المقارنة هي نفسها من حيث البناء في الجملة الأولى؛ حيث إن حالة 'الشكر والامتنان' وردت في العمود 'أ' حالا مفردة (شاكرة)، أما في العمود 'ب' فقد وقعت الحال جملة اسمية في عبارة (وأنا له شاكرة). • ماذا تستنتج؟

	• أستنتج مما سبق أنه يمكن للجملة أن تكون بسيطة إذا كانت عناصرها مفردة، وتكون مركبة إذا كان أحد عناصرها جملة اسمية أو جملة فعلية.
أستنتج (الظاهرة اللغوية المحصلة)	**1/تعريف الجملة البسيطة:** الجملة البسيطة هي كلام نعبر به عن معنى مفيد بجملة واحدة كل عنصر من عناصرها الأصلية أو المتممة يكون لفظا واحدا. ***أنواع الجملة البسيطة وعناصرها الأساسية:** الجملة البسيطة ثلاثة أنواع: 1) الجملة الفعلية البسيطة: ولها ثلاثة أشكال: أ) التي تتكون من فعل لازم وفاعل. مثال: انتصرت غزة. ب) التي تتكون من فعل متعد وفاعل ومفعول به. مثال: خلق الله الكون. ج) التي تتكون من فعل مبني للمجهول. مثال: شُفِي حسان. 2) الجملة الاسمية المجردة البسيطة: تتكون من مبتدأ وخبر. مثال: الحق قوة. 3) الجملة الاسمية المنسوخة البسيطة: تتكون من الناسخ واسمه وخبره. مثال: ليس الكذب صفة حسنة. إن الصدق صفة حسنة. **ملحوظات:** 1) ترد الجملة البسيطة بأساليب مختلفة: الإثبات، النفي، التأكيد،

	الاستفهام، التعجب، التشبيه، الاستدراك، التمني، الترجي. 2) الجملة التي يكون الخبر فيها شبه جملة هي جملة بسيطة لأن الخبر في الحقيقة ليس هو شبه الجملة بل هو محذوف تقديره (موجود أو كائن). مثال: الإيمان في القلب. الحارس أمام الباب. الأصل: (الإيمان موجود في القلب، الحارس موجود أمام الباب). نموذج إعرابي: الإيمان في القلب الإيمان: مبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره. في القلب: شبه جملة جار ومجرور في محل رفع خبر. الحارس: مبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره. أمام الباب: شبه جملة ظرفية في محل رفع خبر. في الحقيقة الخبر كلمة واحدة وهو محذوف تقديره (موجود أو موجودة أو كائن أو كائنة) وهذا في كل خبر يأتي جارا ومجرورا أو ظرفا. **1/تعريف الجملة المركبة:** الجملة المركبة هي جملة أحد عناصرها الأصلية الأساسية أو المتممة جملة فعلية أو اسمية أو مصدر مؤول. أمثلة: *الإيمان يهدي إلى الخير. الخبر جملة فعلية

	*درسنا أستاذ أخلاقه عالية. النعت جملة اسمية *ينبغي أن ينتصر الحق. الفاعل مصدر مؤول (جملة مصدرية) **أنواع الجملة المركبة:** الجملة المركبة لها ثلاثة أنواع : أ) الجملة الفعلية المركبة، مثال: يمكن لك أن تتصرف. ب) الجملة الاسمية المجردة المركبة، مثال: المطلوب أن تحضر. أن تصوم خير لك. ج) الجملة الاسمية المنسوخة المركبة، مثال: كان واجبا عليك أن تحترمني. إن الواجب أن تساعدني.
أطبق	**أميز كل جملة مركبة من بين الجمل الآتية مع التعليل.** -التبرع عظيم الفوائد. -التضامن آثاره طيبة على المجتمع. جملة مركبة؛ لأن الخبر (آثاره طيبة) ورد جملة اسمية. -الله في عون العبد ما دام العبد في عون أخيه. -السعي في قضاء حوائج الناس يطيل العمر ويمحو الذنوب. جملة مركبة؛ لأن الخبر (يطيل العمر) ورد جملة فعلية. -الأنانية والبخل عدوان للمجتمع. -الجمعيات الخيرية متعددة في الجزائر تتنافس على الخير. جملة

مركبة؛ لأن النعت (تتنافس على الخير) ورد جملة فعلية. -إنما يطعم المؤمنون المحتاجين ابتغاء مرضاة الله وهم يرجون رحمته ورضاه ويخافون سخطه. جملة مركبة؛ لأن الحال (وهم يرجون رحمته ورضاه ويخافون سخطه) ورد جملة فعلية. **أحول هذه الجمل البسيطة إلى جمل مركبة:** -التعاون حصن الأمة من الفقر والتفرق ← التعاون يحصن الأمة من الفقر والتفرق. -المجتمع بأمس الحاجة إلى مؤسسات خيرية مساندة لجهود الدولة لا إلى جمعيات مطلبية معارضة لكل مجهود مخلص. ← المجتمع بأمس الحاجة إلى مؤسسات خيرية تساند جهود الدولة لا إلى جمعيات تطالب وتعارض كل مجهود مخلص. -مثل المؤمنين في توادهم وتراحمهم كمثل الجسد الواحد ذي الأعضاء المتضامنة. ← المؤمنون في توادهم وتراحمهم يشبهون الجسد الواحد الذي تتضامن أعضاؤه. **أعيد كتابة هذه الجمل بحيث تصبح جملا بسيطة:** - التعاون يحصن الأمة من الفقر والتفرق. ← التعاون حصن الأمة من الفقر والتفرق. - المجتمع بأمس الحاجة إلى مؤسسات خيرية تساند جهود الدولة لا إلى جمعيات تطالب وتعارض كل مجهود مخلص. ← المجتمع بأمس الحاجة إلى مؤسسات خيرية مساندة لجهود الدولة لا إلى	

	جمعيات مطلبية معارضة لكل مجهود مخلص.

***قراءة في الظواهر اللغوية الخاصة بالمقطع التعلمي الثالث:**

1/ الممنوع من الصرف: إن الظاهرة اللغوية المتمثلة في الاسم الممنوع من الصرف من الظواهر اللغوية المعقدة؛ وذلك لتشعب قواعدها وكثرة الاستثناءات فيها، واختلاف علماء النحو في بعض أحكامها وقضاياها؛ فهي تحتاج إلى شرح مفصل ومتدرج كي يستطيع المتعلم في هذه المرحلة التي كثرت عليه الظواهر اللغوية المعروضة في الكتاب أن يحصلها تحصيلا تركيبيا سليما؛ لأن هذه الظاهرة تجمع بين علمين متكاملين من علوم اللغة العربية، وهما علما الصرف والنحو، وقد عرض الكتاب شواهد مختلفة لهذه الظاهرة اللغوية، والشاهد الأول المعروض هو ' تقدم وكالة أونروا **برامجَ** إغاثة للاجئي **فلسطينَ**'؛ حيث أرفق هذا الشاهد بأسئلة موجهة إلى المتعلم، لم تكن منطقية ومتسلسلة؛ فكيف يطلب من المتعلم في السؤال الأول أن يحدد الحكم الإعرابي لكلمتي 'برامج وفلسطين'، وهو أصلا لم يتعرف بعد على موضوع الظاهرة؟ والسؤال الثاني الذي طلب فيه من المتعلم أن يبين علة عدم تنوين كلمة 'برامج' رغم كونها نكرة وغير مضافة، سؤال خاطئ معرفيا؛ لأن كلمة برامج جاءت هنا مضافة إلى كلمة 'إغاثة'؛ وبالتالي كيف للمتعلم أن يفهم هذه الظاهرة والبداية خاطئة؛ حيث إن كلمة 'برامج' مصرفة، ولم تنون كونها مضافة وليس لعلة منعها من الصرف، إضافة إلى أنها كلمة معرفة بالإضافة وليست نكرة كما وردت في الكتاب، وعليه فإن التحصيل التركيبي لهذه الظاهرة لم يكن موفقا حسب الكتاب المدرسي؛ مما يزيد المتعلم تعبا في فهم مضمون هذه الظاهرة، أما كلمة فلسطين فقد وردت صحيحة في الكتاب؛ لأنها جاءت نكرة وغير منونة وغير معرفة ومجرورة بالفتحة نيابة عن الكسرة؛ فعندما يتوصل المتعلم إلى هذه النتيجة من خلال الملاحظة والمناقشة يستنتج بمفرده أن هذا الاسم ممنوع من الصرف، كما عرض الكتاب بعض الشواهد المرفقة في الجدول، والتي كانت قليلة جدا مقارنة بالحالات التي يأتي عليها الاسم الممنوع من الصرف، أما فيما يخص الاستنتاج الوارد في الكتاب فقد عرض حالات الاسم الممنوع من الصرف، ولم تكن مرتبة ترتيبا منطقيا، كما أنها لم تقسم

حسب علة المنع من الصرف، رغم أن الاسم الممنوع من الصرف يمنع بعلة واحدة أو بعلتين، والشيء اللافت للانتباه هو أن الكتاب قد عرض بعض الكلمات قبل عنصر الاستنتاج، ثم طلب من المتعلم أن يحدد علة منعها من الصرف، والكتاب لم يعرض أصلا أنواع هذه العلة؛ فيمكن أن نبسط هذه الظاهرة اللغوية للمتعلم ويحصلها في فترة زمنية قصيرة وذلك بجعله يفرق بين الاسم المقصور والممدود، ويتعرف على أنواع صيغ منتهى الجموع التي عرضت في الكتاب دون الإشارة إلى الأوزان التي تأتي عليها، إضافة إلى التفريق بين اسم العلم والصفة، ومن ثم التمرن والتدرب على قراءة النصوص وامتلاك أذن لغوية قادرة على معرفة الاسم المصرف وغير المصرف، وهو ما أطلق عليه تشومسكي "الحدس اللغوي"، أما فيما يخص عنصر 'أطبق' فقد أهمل فيه الكتاب بيان علة الأسماء الممنوعة من الصرف المستخرجة، وكذا تكرار ثلاثة أسماء ممنوعة من الصرف بعلة أنها من صيغ منتهى الجموع. ورغم هذا النقد الموجه إلى مضمون هذه الظاهرة اللغوية في الكتاب إلا أن المتعلم يمكنه بمساعدة من المعلم أن يثري حصيلته اللغوية التركيبية، ويضيف ظاهرة لغوية جديدة لم يدرسها من قبل إلى نظامه التركيبي الذهني، ويوظفها أثناء قراءته للنصوص أو إنتاجها.

2/ التوكيد اللفظي والتوكيد المعنوي: إن الظاهرة اللغوية المتمثلة في موضوع التوكيد اللفظي والمعنوي تعد من أبرز الظواهر اللغوية المستعملة في النصوص الأدبية ولغات التخصص المختلفة، خاصة التوكيد المعنوي، والذي يضفي قوة في المعنى، وكذا يسهم في اتساق النص وترابط أفكاره، وهو من أحد التوابع الأربعة في اللغة العربية، وقد أدرج في هذا المقطع، رغم أني أرى أنه من الأجدر أن يدرج في المقطع الأول؛ كي يتعرف المتعلم على التوابع كلها دفعة واحدة في باب واحد مع عطف النسق وعطف البيان والبدل، أما النعت فقد درسه من قبل (السنة أولى متوسطة)، وقد عرض الكتاب لهذه الظاهرة اللغوية منطلقا من وضع وإدراج شاهدين مختلفين، أحدهما يتعلق بالتوكيد اللفظي، والآخر يختص بالتوكيد المعنوي، وهذه الشواهد قليلة جدا رغم بساطة هذا الدرس؛ خاصة أن هذه الشواهد قد تجعل المتعلم لا يدرك أن التوكيد قد يكون مرفوعا أو منصوبا أو مجرورا، وهذا ما لم نجده مطروحا

في أسئلة المناقشة، والتي حقيقة كانت متسلسلة ومتدرجة ومنطقية إلى حد بعيد، عدا السؤال الأخير الذي طلب فيه من المتعلم أن يعوض كلمة 'الأسباب' بمرادفها، فركز على تغير المعنى من عدمه، ولم يركز أو يوصل معلومة إلى المتعلم مفادها أن التوكيد اللفظي قد يكون بتكرار الكلمة عينها أو مرادفها، أما فيما يخص عنصر 'أستنتج' فإنه كان مختصرا جدا، ولم يشر إلى أن التوكيد اللفظي يتبع المؤكد في الجنس والعدد بل ركز فقط على الإعراب؛ وهذا ما يجعل المتعلم في فوضى لغوية تؤثر على تحصيله التركيبي، وكذا من خلال هذا الاستنتاج يفهم المتعلم ونفهم جميعا أن التوكيد اللفظي لا يكون إلا اسما، وهذا خطأ لأن التوكيد اللفظي قد يكون اسما أو فعلا أو حرفا أو حتى جملة مثل:

*ابتسم، ابتسم لأخيك.

*كلا، كلا إن الجهل مهلك صاحبه.

*قال تعالى: " فَإِنَّ مَعَ **الْعُسْرِ يُسْرًا** * **إِنَّ** مَعَ **الْعُسْرِ يُسْرًا** " الشرح- 5-6.

لكن تجدر الإشارة إلى أن إعراب الكلمة توكيدا لفظيا يكون في حالة واحدة وهي لما تكون الكلمة اسما فقط، وفي الكتاب نجد أن عبارة **' يتبع التوكيد اللفظي الكلمة المؤكدة في الإعراب فهو من التوابع'** هي عبارة خاطئة؛ حيث أن الكلمة تشمل الاسم والفعل والحرف، وهذا ما يتناقض وإعراب التوكيد اللفظي؛ مما يؤثر سلبا في الحصيلة التركيبية للمتعلم، ويقع في أخطاء لغوية مختلفة أثناء ميدان الإنتاج الكتابي، أما فيما يخص الاستنتاج الخاص بالتوكيد المعنوي فإنه مختصر ومنطقي جدا، أما فيا يخص عنصر 'أطبق' فقد جاء التوكيد اللفظي في كلا الشاهدين مرفوعا؛ مما يجعل المتعلم يعتقد أنه دائما مرفوع، ورغم هذا فإن الكتاب قد أضاف إلى المتعلم حصيلة تركيبية جديدة تضاف إلى رصيده اللغوي، ويمكن تحصيلها بتوظيفها توظيفا سليما، وحل تطبيقات لغوية غير المعروضة في الكتاب للتمرن عليها.

3/ الجملة البسيطة والجملة المركبة: إن موضوع الجملة البسيطة والجملة المركبة من الظواهر اللغوية المعقدة، والتي يصعب تحصيلها للمتعلم؛ إلا إذا وجد معلما كفءا يمتلك أسلوبا بسيطا في الشرح، والكتاب قد تناول هذه الظاهرة منطلقا من عرض شاهدين مختلفين في كل مجموعة (أما عندكم من يد **جابرة 'أ'** / أما عندكم من يد **تجبره 'ب'**) فقد فرق بين الجملتين من حيث البساطة والتركيب، وركز على ورود النعت مفردا تارة وجملة تارة أخرى، والشاهد الثاني (وأدوم له **شاكرة 'أ'** / وأدوم له **وأنا شاكرة 'ب'**) فقد ركز هنا على كون الحال مفردة تارة وجملة تارة أخرى، إلا أن الجملة في اللغة العربية تنقسم إلى جملة فعلية واسمية مصدرهما الأساس هو المسند والمسند إليه؛ فالكتاب هنا أعطى نماذج على الصفة والحال وهما يعدان فضلة في الجملة العربية، وهذا غير ممكن بتاتا؛ لأن الجملة البسيطة والمركبة الموجهة إلى المتعلم في هذه المرحلة تقتصر على المسند والمسند إليه في الجملة الفعلية والاسمية، أما فيما يخص أسئلة المناقشة فكانت منطقية ومتدرجة منطلقة من الجزء إلى الكل لاستقراء القاعدة، أما فيما يخص عنصر أستنتج فقد كان مختصرا جدا، ولا يمكن للمتعلم الاعتماد عليه لفهم هذه الظاهرة؛ حيث نجد أنه لم يشر إلى أنواع الجملة البسيطة والمركبة؛ حيث يمكن أن نبسط هذه الظاهرة اللغوية للمتعلم انطلاقا من قضية المسند والمسند إليه؛ إذ يكفي أن يعرف أن الجملة الفعلية البسيطة هي التي تحوي فعلا واحدا حتى وإن كانت جملة طويلة مثل: 'شرح الأستاذ الدرس الصعب شرحا جيدا مبسطا يوم الأحد صباحا بغية تنمية الحصيلة اللغوية التركيبية للمتعلم'، أما الجملة الفعلية المركبة فهي الجملة التي تحوي أكثر من فعل حتى وإن كانت قصيرة جدا مثل: 'أريد أن أنجح'، أما الجملة الاسمية البسيطة هي التي يكون خبرها اسما مفردا مثل: 'الجو بارد الأسبوع القادم'، أما الجملة الاسمية المركبة فهي التي يكون خبرها جملة فعلية أو اسمية مثل: 'أعمارنا تنقضي'، وقد تكون الجملة المركبة مكونة من جملتين بسيطتين إحداهما فعلية والأخرى اسمية مثل: 'أقبل البطل ثابت وهو مبتسم'؛ حيث إن الجملة الأولى 'أقبل البطل ثابت' جملة فعلية بسيطة

تامة المعنى، والجملة الأخرى 'هو مبتسم' جملة اسمية بسيطة تامة المعنى تتكون من مبتدأ وخبر؛ فبهذه الطريقة البسيطة المختصرة يمكن للمتعلم أن يحصّل هذه الظاهرة تحصيلا تركيبيا سليما وجيدا دون تعب وعناء وصعوبة، أما فيما يخص عنصر 'أطبق' فقد كان السؤالان الثاني والثالث غير منطقيين ومكرران؛ إذ إن السؤال الثالث إجابة عن السؤال الثاني والعكس صحيح، وهذا ما يجعل المتعلم أمام تطبيق لغوي جاهز حله.

وعلى العموم فإن الظواهر اللغوية المعروضة في هذا المقطع هامة جدا ومتنوعة لا تداخل فيها، وهي كلها ظواهر جديدة لم يكتسبها المتعلم من قبل، وبالتالي فهي إضافة نوعية إلى النظام التركيبي لحصيلة المتعلم اللغوية، وإثراء للرصيد اللغوي بشكل عام؛ خاصة إذا وجد المتعلم من يأخذ بيده إلى بر الأمان، وعدم الاعتماد كليا على الكتاب المدرسي الذي يحتاج إلى إعادة النظر في طريقة عرضه للظواهر اللغوية المحصلة، مع غياب كلي للظواهر الصرفية.

4/ المقطع التعلمي الرابع: شعوب العالم.

أ/ التحصيل اللغوي بنظامه المعجمي في نصوص المقطع التعلمي الرابع:

عنوان النص	صاحبه ومصدره	نوع النص وصيغته في الكتاب المدرسي	صفحته	المفردات المحصلة معجميا وشرحها حسب سياقها في النص (أثري رصيدي اللغوي)
1/مفاخر الأجناس	ساعات بين الكتب. عباس محمود	خطاب منطوق/ أفهم ما أسمع	68، 69/ 74، 75/	*المناقب: الخصال الحميدة والأخلاق النبيلة. *سوّغتها: بررتها، أجازتها، أباحتها.

	العقاد.	وأنتج. (نص واحد على ثلاثة أسابيع)	80، 81.	*غبر: مضى، ذهب، انقضى، وضده حضر. *أوشاب: أخلاط متفرقة من الناس.
2/ من معتقدات الهنود	أحمد أمين. ضحى الإسلام. ج1. بتصرف.	نص مكتوب /أفهم ما أقرأ وأناقش.	70، 71	*البيروني: عالم جغرافي وفلكي مسلم. *الازدراء: الاستخفاف والاحتقار. *ينتحله: ينتسب إليه ويدين به، ويتبناه ويؤمن به. *خلِق: صار باليا، وتمزق. تناسخ الأرواح: انتقال الأرواح من أجسام إلى أخرى بعد الموت.
3/في مواجهة الكوارث	أنيس منصور: حول العالم في 200 يوم.	نص مكتوب /أفهم ما أقرأ	76، 77.	*الجيشا: كلمة يونانية مكونة من مفردتي "جي" وتعني فنان و"شا" وتعني إنسان والكلمة تطلق على نوع من الفتيات الخادمات

	بتصرف.	وأناقش.		اللائي يُجدن فنون الغناء والمسرح والاستعراض. *الصلصة: مادة سائلة تستخدم في الطبخ، تتشكل في الغالب من الطماطم وبعض التوابل والبهارات. *الخيزران: هو اسم لنبات عشبي عملاق جذوعه مجوفة يمتاز بالمرونة. *يخطو: يتقدم خطوة فخطوة، يتجاوز، ويحرز على تقدم هام.
4/أنا الإفريقي	محمد الفيتوري – عاشق إفريقيا.	نص مكتوب /أفهم ما أقرأ وأناقش.	82، 83.	*الدجى: الظّلام الحالك. *الوهن: الضّعف. *البلى: القدم. *الدمن: آثار الدّار (الأطلال) *واريت: أخفيت وداريت. *أهرقنا: سفكنا وأسلنا.

***قراءة في المفردات المحصلة من خلال النصوص السابقة:**

1/مفاخر الأجناس: إن مقطع شعوب العالم من أبرز المقاطع التعلمية التي يحتاج المتعلم إلى الغوص في مضمون نصوصها، واستخراج القيم المختلفة التي تحملها؛ فهو يزرع فيه مبدأ من أهم مبادئ تطور العالم وهو الانفتاح على الآخر في مختلف مجالات الحياة، ومن ثم يستطيع المتعلم تحرير وضعيات إدماجية يوضح فيها ثقافة وهوية وحضارة شعبه ومجتمعه وبلده؛ يقول الله سبحانه وتعالى: " يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُم مِّن ذَكَرٍ وَأُنثَى **وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا** إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ"(13) سورة الحجرات الآية-13-؛ فهذا النص المسموع المندرج ضمن ميدان فهم المنطوق والموسوم ب'مفاخر الأجناس' لمحمود العقاد' يحمل دلالات رمزية عميقة توحي إلى أن الأمم والشعوب تعتز بأمجادها وشعوبها وثقافتها وحضارتها، وقد مثل لذلك بشعبين عريقين في حضارة الأمة الإنسانية؛ 'الشعب المصري' كون الكاتب مصريا، والشعب اليوناني؛ كونه شعب عريق في حضارته، وصور هذا التفاخر بتوظيف أسلوب إيحائي وغير مباشر، وبلغة تبدو بسيطة في مفرداتها المعجمية، إلا أنها لغة قد لا تبدو مناسبة لمستوى المتعلم في هذه المرحلة، غير أن الأهم في هذا الموضوع هو أن نبحث على آليات التحصيل المعجمي للمتعلم؛ فنجد أن النص يحمل ثروة معجمية جديدة في سياقها؛ أي أن المتعلم هنا انتقل به العقاد من تحصيل المفردات المعجمية الواضحة والبسيطة والعامة، إلى حقل معجمي بمفردات إيحائية رمزية تنمي في المتعلم مهارة الاكتشاف والتحليل، ونجد من بين هذه المفردات المعجمية المحصلة (الأجناس، أنساب، أعاظم القديسين، الدرجة السادسة، المسودين، الأدنين....).

2/ من معتقدات الهنود: إن نص 'أحمد أمين' أثار قضية من قضايا شعوب العالم تمثلت في معتقدات الشعب الهندي، الذي هو موضوع ثقافي يكسب المتعلم ثروة ثقافية حول شعب يختلف في معتقداته عن الشعوب الإسلامية؛ وهذا ما يجعل المتعلم ينفتح على ثقافة

وحضارة الشعوب الأخرى، إلا أن هذا النص كتب بأسلوب معقد إلى حد بعيد ولغة غير واضحة؛ فالكاتب وظف مفردات معجمية جديدة على المتعلم؛ حيث إنها تتسم بالفلسفة الأدبية، فلو قمنا بعملية إحصائية لمفردات معجم هذا النص لوجدنا أغلبها يحتاج إلى شرح وتوضيح للمعاني الظاهرة والضمنية، ويمكن أن نوضح هذه الفكرة بإعطاء بعض الشواهد الواردة في النص، والتي لا يمكن للمتعلم استنطاق معانيها خاصة أن هذه المفردات المعجمية غير مرفقة بالشرح في الكتاب، ولم يطلب من المتعلم البحث عنها في المعاجم والقواميس، ومن بينها (النواميس، نسخ الشرائع، التثليث، الإسبات، خشاش الطير، مرذول الهوام)، إلا أنه يمكن القول إن هذا النص يدفع المتعلم نحو أسلوب الفضول العلمي ليكتشف ويبحث عن معاني هذه المفردات، ويثري حصيلته المعجمية بعيدا عن الاعتماد الكلي على الكتاب المدرسي الذي اختار أن يكشف عن معاني بعض المفردات التي سبق للمتعلم وأن أضافها إلى رصيده اللغوي في المقاطع السابقة كالازدراء.

3/الشعب الياباني: إن هذا النص ذهب بالمتعلم بعيدا؛ حيث إن دقة التصوير وجمالية الأسلوب وسهولة اللغة التي وظفها الكاتب يجعل المتعلم يحس وكأنه زار عاصمة اليابان 'طوكيو' واكتشف ثقافة هذا الشعب العريق عاداته وتقاليده، ففي حقيقة الأمر هذا النص المختار نص يرقى لمستوى المتعلم، ولا يضيف ثروة معرفية ثقافية إلى رصيده المعرفي فحسب، بل يثري ذوقه الفني والبلاغي؛ لما يحمل هذا النص من صور بيانية متنوعة؛ فالكاتب اختار توظيف الأسلوب الفني البسيط، إلا أنه في حقيقة الأمر غيب مفردات معجمية جديدة يمكن للمتعلم إضافتها إلى رصيده المعجمي، عدا توظيفه لبعض المفردات التي تنتسب إلى حقل معجمي خاص بعادات وتقاليد الشعب الياباني مثل (سايونارا، الجيشا، الصلصة، الخيزران...) وهي مفردات معجمية قليلة جدا مقارنة بالنصوص السابقة، إلا أن المتعلم ينبغي عليه أن يضيفها إلى معجمه الذهني، ويستغل مضمون هذا النص من

جانبين؛ الجانب الأول يتمثل في اكتشاف ثقافة الشعب الياباني، والجانب الآخر اكتساب ثروة فنية بلاغية ثرية.

4/ أنا الإفريقي: إن هذه القصيدة تعبر عن الظلم الذي عاشه الشعب الإفريقي، وردّ الشاعر عن هذا الظلم بتذكيره لشعوب العالم بأمجاد وتاريخ هذا الشعب العريق، وأنه لا فرق بين أسود وأبيض إلا بالعمل والكفاح من أجل الهوية والدفاع عن الوطن؛ فصور الشاعر هذه الأمجاد بتوظيفه لمعجم بلاغي ثري إلى حد كبير حسب ما فرضته عليه طبيعة النص، إضافة إلى أنه مزج في هذه القصيدة بين مقاطع تعلمية متنوعة؛ من مقطع الآفات الاجتماعية بسبب التشرد الذي كان يعانيه هذا الشعب، ومقطع التضامن الإنساني حين تغنى الشاعر بأمجاد هذا الشعب المتآزر والمتضامن، ومقطع شعوب العالم الذي هيمن على القصيدة حين بيّن مكانة وعراقة شعوب إفريقيا، والملاحظ في هذه القصيدة أنها ثرية بالمفردات المعجمية المتنوعة، والتي تشكل الحقل المعجمي الخاص بهذا النص، حيث وظف الشاعر مفردات معجمية يمكن للمتعلم أن يستثمر فيها في مختلف المواقف التعلمية والحياتية؛ ومن بين هذه المفردات (الدجى، الوهن، البلى، الدّمن، واريت، أهرقنا)، وهذه المفردات التي قد شرحت في الكتاب، وهي دالة على معاناة الشعب الإفريقي، كما يمكن إضافة بعض المفردات المعجمية التي يمكن تحصيلها من المتعلم مثل (قِنا ويقصد بها الرماح، ثرى ويقصد بها تراب الأرض...).

وعلى العموم فإن نصوص هذا المقطع حملت في طياتها حصيلة مفرداتية متوسطة إلى حد كبير؛ يمكن للمتعلم إثراء مخزونه الذهني وملكته اللغوية بهذه الثروة المعجمية من المفردات وربطها بما اكتسبه من النصوص والمقاطع السابقة، ليستطيع أن ينتج نصوصا أدبية مشابهة للنصوص التي قرأها بلغة سليمة ومفردات ثرية، ونشير في الأخير إلى أن هذه النصوص كتبت من كتاب غير جزائريين، فهذا العقاد، وهذا أحمد أمين، وهذا أنيس محمد منصور، والآخر محمد الفيتوري، وكأن الأدب الجزائري لم يلد أدباء وشعراء جزائريين كتبوا عن مثل

هذه الموضوعات أمثال المفكر مالك بن نبي، كما كان من الأجدر إضافة نص إلى هذه النصوص يعرّف بعادات وتقاليد وهوية وثقافة الشعب الجزائري؛ لأن الجمهور المستهدف من هذا الكتاب ليس مقتصرا على المتعلم الجزائري فقط.

وختاما يمكن القول إن النظام المعجمي قد حظي باهتمام كبير في مناهج الجيل الثاني، وأضافت هذه الأخيرة كمّا لا بأس به من المفردات المحصلة لدى المتعلم.

ب/ التحصيل اللغوي بنظامه التركيبي في نصوص المقطع التعلمي الرابع:

كما في المقاطع الثلاثة الأولى، توجد ثلاث ظواهر لغوية كالآتي:

الجملة الواقعة مفعولا به . / الجملة الواقعة نعتا. /*الجملة الواقعة حالا.

ب/1/ الجملة الواقعة مفعولا به:

الظاهرة اللغوية (التركيبية) وصفحتها	الجملة الواقعة مفعولا به. ص: 72.
ألاحظ الجمل وأحللها + أستنتج (الوارد في الكتاب)	ألاحظ الجمل وأحللها: – قال البَيْرونِّي: **إنّ الإخلاصَ شعارُ إيمانِ المسلمين.** وقال أيضا: **يؤمنُ الهنودُ بتناسخِ الأرواح.** - تَطْلُبُ النَّفْسُ **أنَ تصل** إلى الكَمالِ. - تَوَدُّ النَّفْسُ لَوْ **تصل** إلى الكَمالِ. - يظنُّ الهنودُ الأرواحَ **تتناسخ.**

1- حلّل الجُمل لتحدّد: الفعل والفاعل والمفعول به.

*التحليل والتحديد

الفعل	الفاعل	المفعول به
قال	البَيْرونِّي	**إنّ الإخلاصَ شعارُ إيمانِ المسلمين.**
قال	ضمير مستتر (هو) يعود على البيروني	**يؤمنُ الهنودُ بتناسخِ الأرواح.**
تطلب	النفس	**أنَ تصل** إلى الكَمالِ.
تودّ	النفس	لَوْ **تصل** إلى الكَمالِ
يظنّ	الهنود	الأرواحَ **تتناسخ.**

2- كيف جاء المفعول به في هذه الجُمل: مفردة، جملة فعليّة أم جملة اسميّة ؟

*جاء المفعول به جملا فعلية واسمية.

3- اذكر – من خلال هذه الجمل- متى يكون المفعول به جملة.

*- من خلال هذه الجمل- يكون المفعول به جملة إذا كان بعد القول (المثال الأول)، وإذا كان جملة مصدرية بالحرفين 'أن'

	و'لو' (المثالين الثاني والثالث)، وإذا كان مفعولا به ثانيا لفعل متعد لمفعولين 'ظنّ' (المثال الرابع). 4- فماذا تستنتج ؟ يرد المفعول به جملة فعلية أو اسمية في الحالات الآتية: *إذا كان مقولا للقول؛ *إذا كان مصدرا مؤولا بأن أو لو المصدريتين وفعلهما المضارع. *إذا كان مفعولا به ثانيا لظن أو إحدى أخواتها. تكون الجملة الواقعة مفعولا به في محل نصب دائما.
أستنتج (الظاهرة اللغوية المحصلة)	***الجملة الواقعة موقع المفعول به:** تقع الجملة الفرعية في الجملة الفعلية المركبة مفعولا به، وتكون فعلية أو اسمية. ***شروطها:** لا بد أن تحتوي الجملة الأصلية لها على فعل متعد، ويمكن للمصدر المؤول فيها أن يصير مصدرا صريحا. يكون المفعول به: 1- مصدرا مؤولا مقترنا بأنْ. مثال: أرجو أن تساعدني، أو مصدرا مؤولا مقترنا بلو. مثال: أحب لو تسامح من أساء إليك. 2- جملة فعلية أو اسمية مقترنة بأن. مثل: يريد المريض أن يأخذ الدواء. أو أدرك التلميذ أن العلم نافع. 3- أو جملة مقترنة بأحد أفعال الظن سدت مسد مفعولين، وأفعال

	الظن التي تنصب مفعولين هي: أصلهما مبتدأ وخبر، وهي: ظن، حسب، زعم، خال، حجا، علم، وجد، رأى القلبية، درى، ألفى، صيَّر، وهب، جعل، اتخذ، ترك، رد. 4- أو جملة فعلية أو اسمية بعد الفعل قال وما يقوم مقامه. مثال: قال أبي: غدا نسافر.
أطبق	**أميز مما يلي جملة المفعول به مع بيان نوعها:** *قال تعالى: وَنَادَىٰ نُوحٌ ابْنَهُ وَكَانَ فِي مَعْزِلٍ ***يَا بُنَيَّ ارْكَب مَّعَنَا وَلَا تَكُن مَّعَ الْكَافِرِينَ*****(42)** (سورة هود من الآية 42) ← جملة مقول القول- اسمية. *يخال الهندوس الأرواح ***تنتقل من مخلوق ميت إلى مخلوق حيّ.*** ← مفعول به ثان للفعل يخال- جملة فعلية. *يعتقد البوذيون ***بوذا إلها.*** ← مفعول به أول + مفعول به ثان (مفعول به مفرد وليس جملة) *يحرق بعض المسيحيين جثث موتاهم ويعتقدون ***أن ما كان غبارا*** يعود إلى الغبار. ← جملة مصدرية في محل نصب سدت مسد المفعولين. **أحوّل المفعول به إلى جملة فيما يأتي:** *اعتقد كفار قريش عدم بعث الإنسان يوم القيامة. ← اعتقد كفار قريش **أن لن يبعث الإنسان يوم القيامة.** *يظنّ المسيحيون الله ثالث ثلاثة. ← يظنّ المسيحيون **أنّ الله**

	ثالث ثلاثة. *يرى المسلمون عدم انتقال الرّوح من كائن إلى آخر. ← يرى المسلمون **أنّ الرّوح لا تنتقل من كائن إلى آخر.**

ب/2/ الجملة الواقعة نعتا:

الظـــاهرة اللغويـــة (التركيبيـة) وصفحتها	الجملة الواقعة نعتا ص: 78.
ألاحظ الجمل وأحللها + أستنتج (الوارد في الكتاب)	**ألاحظ الجمل:** 1- كنتُ أتصوّرُ أنَّ اليابانَ بلادٌ **صغيرةٌ.** 2- لا تزالُ طُوكيو أجملَ مدينةٍ **ليلُها مُنيرٌ.** 3-.. تُفرغ ما فيها في فناجينَ **تكادُ تَسقطُ فوقَ رؤوس النّاسِ.** 4- .. يا بلادًا **لا تعرفُ الانجليزيةَ.** • قابل بين كلمتي 'بلاد' و 'صغيرةٌ' من حيث الجنس، العدد، التعريف والتنكير والإعراب. *المقابلة

أوجه المقارنة / الكلمة	الجنس	العدد	التعريف والتنكير	الإعراب
بلاد	مؤنّث	مفردة	نكرة	مرفوع

				بالضمة
صغيرة	مؤنّث	مفردة	نكرة	مرفوع بالضمة

- فهل تذكّرتَ إلى أيّ نوع من الأسماء تنتمي لفظة صغيرةٌ ؟ فما إعرابها ؟ و كيف نسمي الاسم الذي تتبعه ؟

*تنتمي لفظة 'صغيرة' إلى التوابع من الأسماء، وإعرابها نعت مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره، ونسمي الاسم الذي تتبعه 'منعوتا'

- طوكيو مدينة منيرة في الليل؟ فما العبارة التي نعتتها؟ ما نوع هذه الجملة؟ على من يعود الضمير المتصل في ليلُها؟ وكيف وردت لفظة مدينة: نكرة أم معرفة؟ فما محل الجملة "ليلُها مُنيرٌ "؟

*العبارة التي نعتت ' طوكيو مدينة منيرة في الليل' هي **ليلها منير**، وهي جملة اسمية، يعود الضمير المتصل في ليلُها على المدينة، وقد وردت كلمة 'مدينة' نكرة مجرورة؛ فمحل الجملة في محل جر نعت.

- حلّل الآن الجملة الثالثة واستنتج نوع النعت.

*تحليل الجملة الثالثة واستنتاج نوع النعت:

-.. تُفرغ ما فيها في فناجينَ والعبارة التي نعتتها هي **'تكادُ تَسقطُ فوقَ رؤوس النّاسِ'** وهذه الجملة يمكن تأويلها بمفرد فنقول 'فناجين متساقطة' وقد وردت كلمة 'فناجين' نكرة مجرورة؛ فمحل الجملة في محل جرّ نعت.

	• جاءت لفظة بلادًا منعوتًا. فما نعتها ؟ هل في جملة لا تعرفُ الانجليزيةَ ضمير يعود على 'بلادا'؟ وكيف وردت لفظة بلادًا: نكرة أم معرفة؟ * جاءت لفظة بلادًا منعوتًا، ونعتها عبارة **'لا تعرفُ الانجليزيةَ'**، ليس هناك في جملة ' لا تعرفُ الانجليزيةَ' ضمير بارز يعود على 'بلادا'؛ بل هو ضمير مستتر تقديره 'هي'، وقد وردت لفظة بلادًا: نكرة منصوبة. • فماذا تستنتج ؟ أستنتج: يأتي النعت جملة (فعلية أو اسمية) داخل الجملة الأساسية التي تصبح بذلك جملة مركبة، أحد عناصرها (النعت) جملة اسمية أو فعلية، تابعة لمنعوتها في الإعراب (الرفع، النصب أو الجر).
أستنتج (الظاهرة اللغوية المحصلة)	**1- مفهوم الجملة الواقعة نعتا:** تقع الجملة الفرعيّة في الجملة المركّبة نعتا وحكمها أن تكون زائدة لا يختل المعنى إن اسْتُغْنِيَ عنها، ويُشترَط في منعوتها أن يكون نكرة (لأن الجمل وأشباه الجمل بعد النّكرات صفات.)، كما يصحّ تأويلها بمفرد، ويتبع النعت منعوته في حركته الإعرابيّة؛ حيث تكون الجملة النعتيّة في محلّ: رفع أو نصب أو جرّ، وذلك حسب المنعوت. **2- أنواع الجملة النّعتيّة:** تكون الجملة النّعتيّة: أ/ اسميّة مجرّدة: أرسل الله رسولا (دعوته نجاة) ب/ اسميّة منسوخة: قال تعالى: "فَإِنْ يَّكْفُرْ بِهَا هَٰٓؤُلَآءِ فَقَدْ وَكَّلْنَا بِهَا قَوْماً **لَّيْسُواْ بِهَا بِكَٰفِرِينَ** " سورة الأنعام من الآية 90. ج/ فعليّة (فعلها ماض أو مضارع): قال تعالى: كُنتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ **أخْرِجَتْ لِلنَّاسِ** " **سورة آل عمران من الآية 110.**

	ملحوظة: قد يرد النّعت شبه جملة: 1/ من جارّ ومجرور: قال تعالى: تَرْمِيهِم بِحِجَارَةٍ **مِّن سِجِّيلٍ**' سورة الفيل .الآية 04. 2/ ظرفيّة: هذا صقر (فوق قمة الجبل) 3/ ارتباط الجملة النعتيّة بمنعوتها: تشتمل الجملة النّعتيّة على ضمير يربطها بالمنعوت ويكون ضميرا: أ/ ظاهرا: مع الجمل الاسمية المجرّدة أو المنسوخة. ب/ مستترا: مع الجمل الفعليّة (في الغالب) ج/ معنويّا: تقديره متعلق بمحذوف (كائن، موجود، مستقرّ...) مع أشباه الجمل.
أطبق	**أحدد الجمل الواقعة نعتا فيما يأتي ثمّ أعربها:** *القدس مدينة **(تضمّ أديان السماء)** ← جملة فعلية في محل رفع نعت. *في الجزائر شعب **(يحب الضيف ويقاوم المحتل)** ← جملة فعلية في محل رفع نعت. *نيويورك مدينة كبيرة الشوارع شاهقة البنايات ← النعت هنا مفرد (كبيرة) *إسطنبول مدينة **(ثقافتها تجمع بين التراث الشرقي والتمدن الغربي)** ← جملة اسمية في محل رفع نعت. *عظمتنا ليست في كوننا شعبا **(لا يسقط)** ← جملة فعلية في محل نصب نعت. وإنما أمة **(ننهض كلما سقطنا** (حكمة يابانية)) ← جملة

	فعلية في محل رفع نعت. *إفريقيا قارة عظيمة ومتواضعة **(تهب ولا تأخذ)** ← جملة فعلية في محل رفع نعت. **أضع جملة نعتية في كلّ فراغ مما يأتي:** *الجزائريون شعب **يعرف بالنضال والشهامة.** * شعوب أمريكا اللاتينية ثوّار **حاربوا من أجل سلامة أرضهم.** *للفلسطينيين مقاومة **صداها يرن في جوانب العالم أجمع.** *للعرب تاريخ **عراقته موغلة في القدم.**

ب/3/ الجملة الواقعة حالا:

الظـــــــاهرة اللغويـــــــة (التركيبية) وصفحتها	الجملة الواقعة حالا. ص: 84.
ألاحظ الجمل وأحللها + أستنتج (الوارد في الكتاب)	ألاحظ الجُمل وأحلّلها: (أ) – ركز الأفارقةُ أعلامَنا. – تحدَّى الأفارقة الزَّمَن **ثابتين.** – وسنُهديها لأحفادِنا **حرّة.** (ب)

	– تحدَّى الأفارقة الزَّمَن **وقد ثبتوا**. – وسنُهديها لأحفادِنا **وهي حرّة**. *لو سألنا: كيف ركز الأفارقة أعلامهم ؟ فهل في الجملة جواب لسؤالنا ؟ *فما الذي ينقص هذه الجملة لتجيبنا؟ * لو سألنا: كيف ركز الأفارقة أعلامهم؟ فلا نجد للجملة جوابا لسؤالنا، الذي ينقص هذه الجملة لتجيبنا هو بيان الكيفية وإيضاحها. *ولو طرحنا السؤال نفسه عن الجملة الثانية في العمود (أ)، لكان الجواب: ثابتين. 1– قارن بين هذه الجملة وبين الجملة الثانية في العمود (ب). *عند المقارنة بين هذه الجملة وبين الجملة الثانية في العمود (ب)؛ فإن الملاحظ هو أن الجملة الأولى جملة بسيطة والجملة الثانية في العمود (ب) جملة مركبة. 2– فهل جاءت الحال في العمود (أ) مفردة أم جملة؟ * جاءت الحال في العمود (أ) مفردة. 3– فكيف هي في الجملة الأولى في العمود (ب)؟ وهل هي جملة فعلية أو اسمية؟ *الحال في الجملة الأولى في العمود (ب) هي حال جملة، وهي جملة فعلية. 4– قارن الآن بين الجملة الثالثة في العمود (أ) وبين الجملة الثانية في العمود ب... *الحال في الجملة الثالثة في العمود (أ) مفردة، وفي الجملة الثانية

	في العمود (ب) هي جملة اسمية. 5- فإذا كانت الحال في العمود (أ) مفردة، فما نوعها في العمود (ب)؟ أهي جملة فعلية أم اسمية؟ * إذا كانت الحال في العمود (أ) مفردة، فإن نوعها في العمود (ب) هي جملة؛ حيث إن الجملة الأولى جملة فعلية أما الجملة الثانية فهي جملة اسمية. 6- ما الذي يربط بين كل جملة حاليّة وصاحبها؟ * الذي يربط بين كل جملة حاليّة وصاحبها هو عائد قد يكون ضميرا أو حرفا. 7- فماذا تستنتج ؟ *أستنتج أن الحال جملة (فعلية أو اسمية). في محل نصب حال. للحال عائد يربطه بصاحبه، قد يكون ضميرا (متصلا أو مستترا) وقد يكون واو الحال أو كليهما معا.
أستنتج (الظاهرة اللغوية المحصلة)	**1*الجملة الواقعة حالا:** تقعُ الجُمْلة الفَرْعِيّة فِي الجُمْلة المُرَكّبَة حَالا وَمَحلّهَا النّصْبُ وَتكونُ: **1- اسْميّة:** أ/ مُجَرّدة: قال تعالى: " يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لَا تَقْرَبُواْ ٱلصَّلَوٰةَ **وَأَنتُمْ سُكَٰرَىٰ** " سورة النساء من الآية 43. " ب/ منسوخة: عَدَلتُ عَنِ السّفَرِ (وَكانَ المَطرُ غَزِيراً) **2- فعْلِيّة:** فِعْلــهَا: أ/ مُضَارِع : قال تعالى: " وَجَآءَ اهْلُ ٱلْمَدِينَةِ **يَسْتَبْشِرُونَ** " سورة

الحجر الآية 67.

ب/ مَاضٍ مُؤكّدٌ بقدْ وُجُوبًا: قال تعالى: " وَكَانَتِ إِمْرَأَتِے عَاقِراً وَقَدْ بَلَغْتُ مِنَ ٱلْكِبَرِ عُتِيّاً" سورة مريم من الآية 07.

*** شرُوط الجُمْلة الحَالِية: يُشترَط للحَالِ الجُملةِ أرْبعَة شرُوطٍ هِيَ:**

أ/ أنْ تشتمِلَ على رَابِطٍ يَرْبطهَا بصَاحِبِهَا.

ب/ أنْ تكونَ خَبَرِيّة؛ فَلا يَصِحّ اعْتبارُهَا حَالا إنْ كانتْ إنْشائيّة أوْ تعَجّبيّة أوْ أمْرِيّة..

ج/ ألّا تَبدَأ بمَا يَدلّ عَلى الاسْتقبَالِ كحَرْفي التّسْويفِ وَلنْ وَأدَواتِ الشّرْطِ.

د/ أنْ يكونَ صَاحِبُ الحَالِ اسْمًا مُعرّفًا

***صاحب الحال وشروطه:**

*لَا بُدّ أنِ تُسْبَقَ الحالُ باسمٍ مَعرِفةٍ (صَاحِبُ الحَالِ) فَالجُمَلُ بَعدَ المَعارِفِ أحوَالٌ.

*تَشتمِلُ الجُملة الحَالِيّةُ عَلى رَابطٍ يَربِطهَا بِصَاحِبهَا يُسَمّى العَائدَ وهُو ثلاثَة أنوَاعٍ:

1- وَاوُ الحَالِ وَحْدَهَا: عدت من الامتحان وقد نجحت.

2- الضّمِيرُ: قال تعالى: " وَجَآءُوٓ أَبَاهُمْ عِشَآءً يَبْكُونَ " سورة يوسف الآية 16.

3- الوَاوُ وَالضّمِيرُ مَعًا: قال تعالى: " إِنَّ ٱلَّذِينَ كَفَرُواْ وَمَاتُواْ وَهُمْ كُفَّارٌ أُوْلَٰٓئِكَ عَلَيْهِمْ لَعْنَةُ ٱللَّهِ وَٱلْمَلَٰٓئِكَةِ وَٱلنَّاسِ أَجْمَعِينَ " سورة البقرة الآية 160.

فوائد:

	*** نتعرّفُ على الجُمْلة الحَاليّة بإحدى العلامَاتِ الآتية:** أ/ تَرِدُ جَوابًا للسّؤالِ "كيفَ ؟" ب/ يُمكِنُ الاسْتغنَاءُ عَنهَا دُونَ أنْ يَختلّ مَعنَى الجُملةِ الأصْليّةِ (لأنّهَا فُضْلة) ج/ تُسبَقُ باسِمٍ مَعرِفةٍ (الجُملُ وَأشبَاهُ الجمَلِ بَعْدَ المَعَارِفِ أحْوَالٌ) د/ العَائدُ الذي يَربِط الحَالَ بِصَاحِبهَا (الوَاوُ/الضّمِيرُ/ الوَاوُ وَالضّمِيرُ مَعًا)
أطبق	**أستخرج الحال الجملة وأبيّن إن كانت اسمية أو فعلية وأعيّن صاحبها وعائده:**

الجملة الحالية	نوعها	صاحبها	عائده
زار السياح اسطنبول **وقد اكتشفوا أنها عاصمة السياحة والتاريخ**	فعلية	السياح	الواو (واو الحال)
بلادنا قبلة الثوار والأحرار يقيمون فيها **وهم معززون مكرمون مؤيدون بالمواقف والوسائل**	اسمية	الثوار والأحرار	واو الحال + الضمير المنفصل "هم"
قاوم الأفارقة الظلم والاستبداد **وهم**	اسمية	الأفارقة	واو الحال + الضمير

صامدون			المنفصل "هم"

***أحول الأحوال المفردة إلى جمل وأغيّر ما يجب تغييره:**

*يقيم مختلف شعوب العالم في نيويورك **شاعرين** أنها مدينتهم ← يقيم مختلف شعوب العالم في نيويورك **وهم يشعرون** أنها مدينتهم.

*يحج ملايين البشر عبر العالم مكة المكرمة **معتبرين** إياها قطب الكون ← يحج ملايين البشر عبر العالم مكة المكرمة **يعتبرون** إياها قطب الكون.

*بيروت ملتقى المثقفين العرب يترددون عليها **ملتهمين** كنوزها الفكرية والثقافية. ← بيروت ملتقى المثقفين العرب يترددون عليها **وقد التهموا** كنوزها الفكرية والثقافية.

***قراءة في الظواهر اللغوية الخاصة بالمقطع التعلمي الرابع:**

1/ الجملة الواقعة مفعولا به: إن الظاهرة اللغوية المتمثلة في الجملة الواقعة مفعولا به ظاهرة انتقلت بالمتعلم من إعراب المفردات إلى بيان الوظيفة الإعرابية للجمل، والملاحظ في عرض هذا الكتاب لهذه الظاهرة أنه ألم بجميع المواضع التي تأتي عليها الجملة الواقعة مفعولا به من خلال الشواهد التي أوردها، إلا أنه يجب أن ننبه إلى أن المتعلم في هذه المرحلة أمام وضعية تعلمية جديدة لم يتطرق إليها من قبل، فبالعودة إلى أسئلة المناقشة الواردة أسفل الشواهد نلاحظ أنها لم تنتقل بالمتعلم من الجزء إلى الكل ليعرف أنه أمام كفاءة مستهدفة جديدة، فلا يمكن أن نطلب من المتعلم للوهلة الأولى أن يستخرج الظاهرة اللغوية المقصودة ككفاءة مستهدفة، وهو لا يزال يعتقد أن المفعول به يكون مفردا؛ وهذا ما يجعل المتعلم قد لا يستطيع تحديد المفعول به بشكل صحيح، وكان من الأجدر أن نطلب منه أن يحدد نوع الفعل الوارد في العبارات السابقة من حيث اللزوم والتعدي، وبعد تحديده لنوع

الأفعال على أنها أفعال متعدية يطلب منه البحث عن المفعول به، وهل ورد مفردا كما تم تحصيله في المراحل التعلمية السابقة، أم جاء مخالفا لذلك، فيتعرف المتعلم على أنه أمام وضعية تعلمية جديدة يرغب في اكتشافها واستنطاق مضمونها، ليصل في الأخير إلى استنتاج قاعدة هذه الظاهرة اللغوية، كما أن ما هو ملاحظ أيضا هو أن الكتاب قد أهمل قاعدة هامة جدا يحتاج المتعلم اكتسابها وتحصيلها؛ لأنه قد يصادفها في تطبيقات لغوية مختلفة، بل وقد صادفنا هذه القاعدة المهملة في عنصر 'أطبق' والتي لن يتمكن المتعلم من الإجابة عنها، والتي مفادها أنه إذا وجدنا فعلا من أفعال الظن أو القلوب، ووجدنا أن المفعول به الأول مفردا، والمفعول به الثاني جملة، فنقول: جملة فعلية أو اسمية في محل نصب مفعول به ثان مثل: ظننت الامتحان **أسئلته سهلة**؛ فهنا نجد أن كلمة الامتحان مفعول به أول منصوب، وأن الجملة الاسمية **أسئلته سهلة** في محل نصب مفعول به ثان، أما إذا لم نجد المفعول به الأول مفردا فإننا أمام وضعية تعلمية جديدة وهي أن الجملة الواقعة بعد فعل الظن تكون وظيفتها الإعرابية على النحو الآتي: جملة اسمية في محل نصب سد مسد المفعولين؛ أي أن هذه الجملة لعبت دور المفعول به الأول ودور المفعول به الثاني، مثل ظننت **أن الامتحان سهل**؛ فنلاحظ غياب المفعول به الأول، وأن الجملة المكتوبة بخط عريض هي التي سدت مسد المفعولين، كما تجدر الإشارة إلى أن الكتاب لم يشر ولا إشارة إلى نماذج عن أفعال القول سواء في الشواهد أو في عنصر 'أطبق'، فهذا لن يكلف الكتاب سطرا واحدا، كما أن الكتاب أشار إلى أفعال القول التي تنصب الجملة الواقعة بعدها على أنها مفعول به، فكلمة أفعال تجعل المتعلم يظن أن كل ما جاء بعد أفعال القول فقط فهو مفعول به، إلا أننا يمكن أن نجد أن أفعال القول قد تأتي مصادر أو مشتقات وهي أسماء مثل: يمكن **القول** إن النظام التركيبي من أهم الأنظمة اللغوية التي يجب على المتعلم تحصيلها، أو مثل: أجبت **قائلة**: إن ثابتا بطل، كما يجب أن نشير إلى أن المثال التالي لا يمكن إدراجه ضمن هذا الحكم: قال تعالى: وَقِيلَ يَٰٓأَرۡضُ ٱبۡلَعِي مَآءَكِ وَيَٰسَمَآءُ أَقۡلِعِي

وَغِيضَ ٱلْمَآءُ وَقُضِيَ ٱلَامْرُ وَاسْتَوَتْ عَلَي ٱلْجُودِيِّ وَقِيلَ بُعْداً لِّلْقَوْمِ ٱلظَّٰلِمِينَ " سورة هود الآية 44. لأن جملة " يَٰٓأَرْضُ ٱبْلَعِے مَآءَكِ" جملة اسمية مقول القول في محل رفع نائب فاعل، كون الفعل 'قيل' مبنيا للمجهول.

وخلاصة القول فإن المتعلم قد حصل ظاهرة لغوية جديدة تحصيلا تركيبيا يمكن أن يوظفها في الوضعيات التعلمية الجديدة، ويثري بها حصيلته اللغوية والتركيبية بشكل خاص.

2/ الجملة الواقعة نعتا: إن الظاهرة اللغوية المتمثلة في الجملة الواقعة نعتا من أبسط الظواهر اللغوية التي يتلقاها المتعلم في هذه المرحلة، رغم ما يعتريه من إشكال في التفريق بين الجملة الواقعة نعتا، والجملة الواقعة حالا، والكتاب قد عرض هذه الظاهرة وأتبعها بالظاهرة اللغوية المتمثلة في الجملة الواقعة حالا لتداخل هاتين الظاهرتين وتشاكلهما على المتعلم، رغم أن الظاهرة الثانية لا تكون إلا في محل نصب، أما الظاهرة الأولى فتكون في محل رفع أو نصب أو جر حسب حركة منعوتها، ولقد قدم الكتاب شواهد منطقية للتعريف بهذه الظاهرة اللغوية، وحتى أسئلة المناقشة كانت في المستوى المطلوب؛ حيث انطلقت من الجزء إلى الكل؛ إذ بدأ باستعراض شاهد للنعت المفرد بغية تذكيره بمكتسباته القبلية في المراحل السابقة، ثم انتقل إلى شواهد أين كان فيها النعت جملة اسمية تارة وفعلية تارة أخرى، خاصة أن المتعلم قد اكتسب مهارة التعامل مع الوظيفة المحلية للجمل في الظاهرة اللغوية السابق شرحها، أما الاستنتاج فرغم اختصاره إلا أنه كان شاملا لمحتوى الظاهرة اللغوية، عدا أنه لم يشر إلى أن المنعوت يجب أن يكون دائما نكرة، رغم إشارته إليها بشكل غير مباشر في أسئلة المناقشة، كما أنه لم ينوّه للمتعلم أن النعت قد يكون شبه جملة وهو ما تم ذكره في الظاهرة اللغوية المحصلة أعلاه، وبالتالي يمكن القول إن هذا الكتاب قد أضاف حصيلة تركيبية جديدة إلى النظام التركيبي للمتعلم، وما زاد هذه الحصيلة ثراء هو محتوى عنصر 'أطبق' الذي نمى فيه مستوى التذكر والفهم والتطبيق في السؤال الأول، ومستوى التركيب في السؤال الثاني، والمستويات المعرفية جميعها في السؤال الثالث، إلا أنه تجدر

الإشارة إلى أن السؤال الأول لم يكن منوعا للحركة الإعرابية للمنعوت؛ حيث نجد أن أغلب الجمل النعتية وردت في محل رفع، ولكن هذا لا يؤثر على طبيعة تحصيل هذه الظاهرة اللغوية.

3/ الجملة الواقعة حالا: إن الظاهرة اللغوية 'الجملة الواقعة في محل نصب حال' تعد من أبرز الظواهر اللسانية؛ حيث لقيت اهتماما كبيرا من اللسانيين لما لها من أثر كبير في عملية التواصل، وبيان الهيئة والحالة التي يكون عليها صاحب الحال، ولقد عرض الكتاب لهذه الظاهرة منطلقا من إعطاء بعض الشواهد التي شملت جميع الحالات التي يرد عليها الحال؛ إذ نلاحظ أن أسئلة المناقشة المعروضة في الكتاب جاءت متسلسلة ومتدرجة، يمكن للمتعلم أن يتدرج في فهم واستيعاب هذه الظاهرة؛ خاصة أن الشاهد الأول المعروض كان عبارة عن جملة تامة لم يرد فيها الحال، وهذا يعد كوضعية انطلاق توضح للمتعلم أن الجملة تامة المعنى، وإنما يبحث عن الحالة أو الهيئة التي كان عليها الأفارقة حين تركيزهم للأعلام، وبعدها عرض الكتاب شاهدا آخر مماثلا للشاهد الأول مضيفا إليها حالة الأفارقة وهم يتحدون الزمن **ثابتين**، وانتقل الكتاب إلى تزويد المتعلم بحصيلة تركيبية جديدة متمثلة في الانتقال من الحال المفردة إلى الحال الجملة؛ وأورد الكتاب شواهد مختلفة لهذا القالب اللغوي الجديد سواء ما تعلق بنوع الجملة الحالية أم نوع الرابط الذي يربطه بصاحب الحال، إلا أن الملاحظ هو أن الكتاب لم يشر إلى عنصر هام جدا من عناصر الظاهرة اللغوية وهو صاحب الحال؛ لأن ذلك يعد من أهم الفروقات التي يمتاز بها عن المنعوت؛ إذ إن القاعدة تقول 'بعد النكرات صفات وبعد المعارف أحوال'، وأن صاحب الحال قد يكون اسما ظاهرا أو ضميرا متصلا أو مستترا...، وفي كل الأحوال فهو اسم معرفة؛ فحينما نقول: قال تعالى:" وَجَآءَ مِنَ اَقْصَا ٱلْمَدِينَةِ رَجُلٌ يَسْعِىٰ قَالَ يَٰقَوْمِ إِتَّبِعُواْ ٱلْمُرْسَلِينَ " سورة يس الآية19، وجاء من أقصى المدينة الرجل **يسعى** ؛ فنلاحظ أنه في كلا الشاهدين يشتركان في كونهما يبحثان عن الهيئة والحالة التي جاء بها الرجل، فحسب الكتاب قد يحدد المتعلم الوظيفة

الإعرابية للجملة الفعلية (يسعى) في كلا الشاهدين على أنهما 'جملة فعلية في محل نصب حال'؛ وهذا بشكل منطقي مبرر؛ كون المتعلم لم يجد في الكتاب أن صاحب الحال يجب أن يكون معرفة، ولا المنعوت نكرة، لكن عندما يتمكن المتعلم من إدراك واكتساب هذه الظاهرة اللغوية اكتسابا جيدا يمكنه أن يعرف بأن الجملة الأولى هي جملة فعلية في محل رفع نعت؛ لأن المنعوت نكرة، في حين يعرف أن الجملة الأخرى جملة فعلية في محل نصب حال؛ كون صاحب الحال معرفة، كما نجد أن الكتاب قد وقع في خطأ معرفي لغوي يؤثر سلبا على الحصيلة التركيبية للمتعلم حين تحدث في عنصر أستنتج عن عائد الحال الذي يربطه بصاحبه؛ حيث أشار إلى أنه يمكن أن يكون هذا العائد ضميرا "متصلا"، وهذا غير ممكن في القاعدة اللغوية؛ إذ إنه يمكن أن يكون ضميرا منفصلا أو واو حال أو كليهما معا، والملاحظ أن الكتاب قد عرض تطبيقات لغوية جيدة، تنمي في المتعلم ثروته اللغوية التركيبية.

وعلى العموم فإن هذه الظواهر اللغوية المعروضة في هذا المقطع متكاملة فيما بينها وتشكل جسرا متينا يمر عبره المتعلم لاكتساب وإضافة حصيلة تركيبية لغوية جديدة لم يكتسبها من قبل، وبالتالي يشكل نظاما تركيبيا ذهنيا ثريا يجمع بين الكفاءة اللغوية والأداء الكلامي، ويضفي عليه خاصية الحدس اللغوي.

ثالثا: صعوبات التحصيل اللغوي عند المتعلمين بنظاميه المعجمي والتركيبي – الأسباب والحلول–

يواجه المتعلم في مرحلة السنة الرابعة متوسط عدة صعوبات وعقبات تحول دون تحصيله الجيد للمعرفة والمهارات المختلفة، وكذا الكفاءة اللغوية الثرية في ضوء مناهج الجيل الثاني، ويمكن تصنيف هذه الصعوبات وأسبابها حسب ما

تفرضه طبيعة الموضوع المختار إلى صنفين لغويين هامين جدا، وهما على النحو الآتي:

1/ صعوبات التحصيل المعجميّ:

إن مناهج الجيل الثاني حملت تغيرات عديدة في شتى الميادين من حيث الشكل والمضمون، وهذا التغير مسّ الجهاز الاصطلاحي والمفرداتي لهذه المناهج؛ حيث إن المتعلم أمام هذه الوضعية الجديدة قد وجد نفسه أمام كمّ هائل من المفردات والمصطلحات الجديدة؛ تجعله يجد صعوبة كبيرة في تحصيلها وتثبيتها في مخزون معجمه الذهني؛ ذلك أن هذه المفردات جلها لا تختلف في دلالاتها عن المفردات والمصطلحات التي جاءت بها مناهج الجيل الأول، وإنما الاختلاف يكمن في المصطلح في حد ذاته؛ فعلى سبيل المثال لا الحصر نجد أن مصطلحات: فهم المنطوق وإنتاجه، الإنتاج الكتابي، المقطع التعلمي، الميدان، المحتوى المعرفي، الظاهرة اللغوية، فهم المكتوب، أتذوق نصي، أثري رصيدي اللغوي، أفهم النص وأناقش فكره...، لا تختلف في مدلولها عن المفردات والمصطلحات الواردة في مناهج الجيل الأول؛ حيث جاءت بمصطلحات ومفردات: التعبير الشفوي، التعبير الكتابي، الوحدة، النشاط، الموضوع، البناء اللغوي، قراءة ودراسة نص، البناء الفني، المعجم والدلالة، البناء الفكري...؛ حيث إن هذا الانتقال في جانبه الشكلي يزيد من متاعب المتعلم في استيعاب هذه المفردات الجديدة، إضافة إلى ذلك فإن كتاب اللغة العربية من خلال النصوص المعروضة فيه يحمل بعض المفردات المعجمية المعقدة، والتي لا تتلاءم والبيئة الاجتماعية للمتعلم، وأن الكتاب لم يدرج شرحا وافيا لهذه المفردات المعجمية؛ حيث اعتمد على أسلوب واحد من أساليب التعريف وهو التعريف بالمرادف؛ مما يشكل صعوبة للمتعلم في فهم معانيها السياقية، وكذا صعوبة في تحديد اشتقاقاتها المختلفة، إضافة إلى ذلك نجد

أن بعض النصوص المسموعة غير المندرجة في الكتاب تحوي مفردات معجمية كثيرة جدا؛ نظرا لطول النص، مما يجعل المتعلم مشتت الذهن وأمام وضعيات تعلمية مختلفة؛ فلا يمكنه التركيز على تحديد الفكرة العامة للنص، ولا استخلاص القيم الواردة فيه، ولا فهم معاني النص، ولا تذكر المفردات المعجمية الجديدة وتحصيلها، ضف إلى ذلك أن الكتاب يفتقر إلى تطبيقات لغوية تخص الظاهرة المعجمية؛ خاصة أن أغلب المفردات المعجمية الواردة في النصوص تتعدد معانيها حسب سياقاتها في النصوص الواردة فيها، ضف إلى ذلك أن المفردات المعجمية الواردة في بعض النصوص لا تشكل حقلا معجميا يعكس دلالة وموضوع النص؛ مما يشكل صعوبة أمام المتعلم في فهمها وتحصيلها، إضافة إلى ذلك يمكن أن تتمثل أسباب هذه الصعوبات إلى الطرائق والأساليب التدريسية التي ينتهجها المعلم في تحصيل الظاهرة المعجمية للمتعلم؛ حيث إنه قد لا يشجع المتعلم على الربط بين المفردات المحصلة والمفردات الجديدة، وعدم توظيف وممارسة هذه المفردات المعجمية في وضعيات مختلفة؛ فالمتعلم هنا يكتفي بحفظها وتخزينها منعزلة، وهذا هو لب الموضوع؛ حيث إن المتعلمين يجدون صعوبة كبيرة في إنتاج وضعيات إدماجية ثرية بالمفردات المعبرة، رغم ما حصلة من كمّ هائل من هذه المفردات المعجمية.

2/ صعوبات التحصيل التركيبيّ:

إن أول مشكلة يمكن الحديث عنها في هذا السياق هو أن الحصيلة التركيبية تتكون من ظواهر لغوية صرفية ونحوية، إلا أن القارئ لمضمون هذه الظواهر اللغوية الواردة في كتاب اللغة العربية السنة الرابعة متوسط الجيل الثاني، يلاحظ غيابا كليا للظاهرة الصرفية، والتي تمثل القلب النابض لعلوم اللغة العربية لغة الاشتقاق، هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن الظواهر اللغوية المعروضة في

الكتاب رغم أهميتها إلا أنها كثيرة جدا تؤثر على تحصيلها تحصيلا جيدا، ضف إلى ذلك تشعب بعض قواعدها وكثرة أحكامها، وقلة استعمالها إضافة إلى ذلك يجد المتعلم صعوبة في فهم بعض التراكيب الواردة في النصوص المسموعة والمقروءة؛ نتيجة الأسلوب المعقد لبعض الكتّاب، إضافة إلى ذلك يجد المتعلم صعوبة في تحديد أوجه الترابط والتكامل بين الظواهر اللغوية في كل مقطع تعلمي؛ وهذا راجع إلى عدم تبني طريقة واضحة في وضع هذه الظواهر بهذا التسلسل الوارد في الكتاب؛ إذ إن هنالك ظواهر تركيبية تستحق التقديم والتأخير فيما بينها؛ كالعدد وأحواله والتمييز، ويمكن ملاحظة بعض الأخطاء المعرفية الواردة في الكتاب والتي سبقت الإشارة إليها؛ وهي الأخرى تؤثر تأثيرا سلبيا في نتائج التحصيل التركيبي للمتعلم؛ والذي قد يوظفها توظيفا خاطئا في بعض الوضعيات التعلمية، إضافة إلى ذلك يجد المتعلم صعوبة في تحصيل بعض الظواهر اللغوية بسبب الشواهد القليلة جدا التي يحويها الكتاب من جهة، والاستنتاجات المختصرة اختصارا يخلّ بعناصر هذه الظاهرة من جهة أخرى، ضف إلى ذلك إلى أن التطبيقات اللغوية الواردة في الكتاب رغم ثرائها إلا أنها تركز على مستوى التذكر والفهم أحيانا، والمتعلم يحتاج إلى تطبيقات لغوية ترتكز على الممارسة الفعلية لهذه الظواهر اللغوية مشافهة لا كتابة فقط، كما يمكن أن يجد المتعلم صعوبة في استنطاق هذه الظواهر الجديدة كلها بسبب الطرائق التقليدية التي ينتهجها المعلم في تدريس الظاهرة اللغوية؛ خاصة مع الحجم الزمني القصير المخصص لتدريس هذه الظواهر؛ حيث إن معظم الأساتذة في هذه المرحلة يشكون ضعفا في التراكيب اللغوية التي يوظفها المتعلم في ميدان الإنتاج الكتابي من جهة، والوضعيات الإدماجية الخاصة بالتقويمات الفصلية من جهة أخرى، ضف إلى ذلك أن اللغة العربية بحر كلما شربت من ظواهره التركيبية ازددت عطشا؛ لثراء هذه اللغة وكثرة قواعدها وتشعبها.

وخلاصة القول فإن هذه الصعوبات المذكورة لا يتحمل الكتاب والمعلم وحدهما وزرها؛ لأن المتعلم هو الآخر شريك في بناء التعلمات؛ إذ إن مناهج الجيل الثاني التي تبنت المقاربة بالكفاءات جعلت المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية، والمعلم مجرد موجه ومرشد، والكتاب المدرسي عبارة عن وسيلة من وسائل الإيضاح والتوجيه، فعلى المتعلم أن يسهم في إثراء رصيده اللغوي بنظاميه المعجمي والتركيبي؛ وذلك بالعودة إلى المعاجم اللغوية العامة والمتخصصة للبحث عن معاني المفردات المعجمية الصعبة، والمصطلحات اللغوية المعقدة، وكذا الإكثار من إنتاج النصوص المختلفة من قصص ومقالات ومسرحيات ذات علاقة بمضمون المقاطع التعلمية المدروسة أو بعيدا عنها؛ وذلك بتوظيف حصيلة معجمية وتراكيب لغوية متنوعة وسليمة.

الخاتمة

الخاتمة:

وفي ختام هذا الموضوع الموسوم بـ" التحصيل اللغوي بنظاميه المعجمي والتركيبي من خلال مناهج الجيل الثّاني – دراسة تحليلية تقويمية – في كتاب اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط." توصل البحث إلى إفراز العديد من النتائج التي جاءت كإجابة عن الإشكالية الرئيسة لهذا المنجز العلميّ، وكذا التساؤلات العلمية التي طرحتها مناهج الجيل الثاني وما جاءت به من مستجدات حاول البحث استثمارها في تحصيل اللغة العربية بجميع مستوياتها ومهاراتها، ويمكن إجمالها على النحو الآتي:

- إن مناهج الجيل الثاني ركزت في اختيارها للنصوص التعليمية في كتاب اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط على إرساء مختلف القيم الإنسانية والاجتماعية والتربوية والدينية...، وغرسها في روح المتعلم، وقد وُفِّقت إلى حد بعيد مقارنة بمناهج الجيل الأول.
- إن إصلاحات الجيل الثاني قد تبنت مناهج النظريات الغربية بشكل كبير، وهو ما قد لا يتلاءم وثقافة المتعلم الجزائري.
- صعوبة في ممارسة آليات التحصيل اللغوي في المؤسسات التربوية نتيجة غياب شبه كلي للمستحدثات التكنولوجية كالبرمجيات والتطبيقات اللغوية من جهة، واكتظاظ حجرات الدرس بالمتعلمين من جهة أخرى؛ خاصة أن مناهج الجيل الثاني تدعو إلى تبني المقاربة بالكفاءات التي تسعى إلى تمكين المتعلم من تطبيق ما تعلمه في مواقف حقيقية شرط ألا يتجاوز عدد المتعلمين خمسة عشر متعلما.
- إن إصلاحات مناهج الجيل الثاني لم تكن بعيدة كل البعد عن إصلاحات مناهج الجيل الأول إلا في بعض الجوانب الشكلية والمفاهيم الاصطلاحية؛

كونهما لم يحققا الكفاءة الشاملة المرجوة منهما؛ والمتمثلة في تكوين متعلم يمارس مضامين النصوص التعليمية في حياته اليومية لا مجرد قراءتها من أجل القراءة، وهو واقع التعليم الجزائري في الوقت الراهن.

- إن إصلاحات الجيل الثاني تبدو أنها كانت ارتجالية في بعض مضامينها ومقرراتها ونصوصها التعليمية، ولم تكن مستعينة بخبراء تربويين أكفاء يقدسون اللغة العربية ويمجدونها وتمثلهم هوية واحدة فقط، لا فرانكفونيين.
- رغم أن مناهج الجيل الثاني وفقت إلى حد بعيد في اختيار النصوص التعليمية وتصميم الصور التعليمية المرفقة معها، والتي حققت مبدأ الانسجام والتلاؤم؛ حيث إن النصوص التعليمية المختارة في كتاب اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط قد تنوعت في مضامينها وموضوعاتها التي عالجت قضايا اجتماعية كمقطع الآفات الاجتماعية، وقضايا إعلامية كمقطع الإعلام والمجتمع، وقضايا إنسانية وأخلاقية كمقطع التضامن الإنساني، وقضايا تكنولوجية كمقطع العلم والتقدم التكنولوجي، وقضايا سياسية اجتماعية كمقطع الهجرة الداخلية والخارجية، وقضايا بيئية كمقطع التلوث البيئي، إلا أن هذه النصوص التعليمية المندرجة ضمن هذه المقاطع التعلمية لم تكن متوازنة من حيث طبيعة النص؛ ذلك أن أغلبها نثرية، وتمثل ضعف عدد النصوص الشعرية.
- توصلت أغلب الدراسات السابقة إلى أن إصلاحات مناهج الجيل الثاني تعد امتدادا لمناهج الجيل الأول؛ عدا ذلك الاختلاف القائم على المفاهيم والمصطلحات البيداغوجية والتعليمية المستخدمة في كلا المنهجين؛ إذ لاتزال هذه الإصلاحات بعيدة عن الأهداف التربوية التي تسعى إلى إحداث تغيير في سلوك المتعلم من جوانب عدة معرفية، نفسية، حس حركية...وكذا عدم

تحقيق مبدأ الشمولية المتمثل في أعلى مستوى من مستويات الأهداف التربوية؛ وذلك بإنتاج مواطن صالح (الغايات)، وعدم القدرة على تكوين متعلم يستطيع تجسيد مبادئ النصوص التعليمية المقدمة في الواقع، وكذا عدم قدرته على إلقاء كلمة شفاهة بلغة عربية فصيحة بلغة سليمة(صوتا وصرفا وتركيبا ودلالة ومعجما وبلاغة) .

- إن كتاب اللغة العربية حوى عددا معتبرا من الوحدات المعجمية المختلفة في جلّ النصوص التعليمية المندرجة فيه؛ والتي أسهمت بشكل كبير في إثراء الحصيلة المفرداتية المعجمية للمتعلم في هذه المرحلة، وهذه الوحدات المعجمية مزيج بين المفردات العامة والمصطلحات الخاصة؛ مما يكسب المتعلم نظاما معجميا ذهنيا من جهة، وتشجيعه على البحث في القواميس والمعاجم العامة والمتخصصة، إلا أن ما هو ملاحظ في مفردات بعض النصوص التعليمية المختارة أنها لا تعكس موضوع النص بشكل مباشر مما يجعل المتعلم يجد صعوبة في تحديد الحقل المعجمي والدلالي الصحيح لموضوع النص، ضف إلى ذلك أن الكتاب لا يعرض شرحا وتعريفا لبعض المفردات المعجمية الهامة والصعبة على المتعلم في بعض النصوص التعليمية؛ حتى إن هذا الشرح يقتصر على الشرح بالمرادف مع غياب شبه كلي لآليات التعريف المعجمي الأخرى.
- يعاني المتعلم في هذه المرحلة من الممارسة الفعلية للمفردات المعجمية التي حصلها من مختلف النصوص التعليمية وتوظيفها بشكل صحيح في مختلف الوضعيات الإدماجية وهذا راجع إلى غياب التطبيقات اللغوية التي تستهدف هذه الكفاءة من جهة، وعدم كفاءة بعض المعلمين في تلقين هذه الظاهرة من جهة أخرى، إضافة إلى أن المتعلم لم يتلق حصص دعم خاصة بتدريب

المتعلم على آليات البحث في المعاجم العامة والمتخصصة، بل ونجد أن أغلب المعلمين لا يعرفون هذه الآليات.

- إن الظواهر اللغوية المعروضة في الكتاب كانت متنوعة وثرية وجديدة على المتعلم قد أسهمت بشكل كبير في إثراء الحصيلة التركيبية للمتعلم من حيث فهم بعض قواعد اللغة العربية، إلا أن الملاحظ في الكتاب هو أنه لا يطبق في الشواهد التي يعرضها لكل ظاهرة لغوية مبدأ أساسا من مبادئ مناهج الجيل الثاني وهي المقاربة النصية من جهة، والاستنتاجات التي يعرضها مختصرة وغير وافية في الكثير من الأحيان؛ فهي لا تلبي حاجات المتعلم ولا تراعي مبدأ آخر تنادي به المناهج المعاد كتابتها ألا وهو مبدأ الفروقات الفردية بين المتعلمين من جهة أخرى، ضف إلى ذلك أن بعض استنتاجات الكتاب تحمل أخطاء لغوية ومعرفية، والتي تم عرضها في الجزء التطبيقي.
- غياب كلي للظواهر الصرفية في كتاب اللغة العربية بشكل مبرر وغير مبرر؛ فالمبرر هو أن المتعلم قد حصّل أغلبها في السنوات السابقة من مرحلة التعليم المتوسط، أما غير المبرر في هذا المجال فهو أنه لا يمكن الفصل بين النظامين اللغويين الصرفي والنحوي؛ خاصة أن كتابي اللغة العربية الخاصين بالسنتين الثانية والثالثة من التعليم المتوسط قد ركزا على الظواهر الصرفية؛ وهذا ما يعيق تحقيق الكفاءة الشاملة التي دعت إليها مناهج الجيل الثاني.
- إن التحصيل اللغوي بنظاميه المعجمي والتركيبي من خلال كتاب اللغة العربية قد اتسم بمبدأ الشمولية والانسجام، وأضاف حصيلة لغوية جديد للمتعلم إضافة إلى حصيلته اللغوية السابقة، إلا أنه يمكن القول إن هذا التحصيل اللغوي يبقى نظريا دون تطبيق وممارسة حقيقية، بما أننا لم نصل

إلى مرحلة تكوين متعلم قادر على تأليف كتب قصيرة، وروايات وقصص ومقالات...، وإلقاء نصوص شفهية دون أخطاء لغوية كثيرة، بكفاءة لغوية عالية.

وفي ضوء هذه النتائج المتوصل إليها من خلال هذا المنجز، والتي تم الوقوف فيها على أبرز الصعوبات والمشكلات التي تواجه المتعلم في مرحلة التعليم المتوسط في عملية التحصيل اللغوي بشتى مستوياته ومهاراته، تقترح الباحثة مجموعة من التوصيات والاقتراحات التي من شأنها تحسين الكفاءة اللغوية عند متعلمي السنة الرابعة من التعليم المتوسط، والتي نرجو أن تؤخذ بعين الاهتمام من المنظومة التربوية الجزائرية، ومن واضعي المناهج الدراسية: ويمكن إجمالها في النقاط الآتية:

- ✓ إعادة النظر في مضامين اللغة العربية وأنشطتها، وتكثيف الحجم الساعي للظواهر اللغوية والفنية.
- ✓ تحيين المقررات الدراسية ومفردات مادة اللغة العربية في هذه المرحلة، والتنويع من النصوص التعليمية الهادفة والتي تتلاءم والحياة الاجتماعية والثقافية للمتعلم؛ وذلك لتسهيل ترسيخ مختلف القيم التربوية والأخلاقية والإنسانية في ذهن المتعلم، وممارستها في مختلف مواقف حياته اليومية، والتحلي بها داخل وخارج المؤسسة التربوية (كالمشاركة في حملات التنظيف بشكل عام، الانخراط في الجمعيات والنوادي الخيرية لتكريس مبدأ التعاون والتضامن، واستخدام وسائل الإعلام المختلفة في تطوير مهاراته التعلمية واللغوية بشكل خاص).
- ✓ التنويع من النصوص النثرية والشعرية لمساعدة المتعلم على اكتشاف الوحدات المعجمية البسيطة والمركبة، وكذا تمكينه من فك شفرات الوحدات

المعجمية الرمزية، وكذا تمكينه من اكتساب حصيلة تركيبية ثرية تتدرج من البسيطة إلى المركبة، والتي تخدم نشاط الظاهرة اللغوية لتحقيق الكفاءة الشاملة.

- ✓ الاستثمار الفعال لحصة الأعمال الموجهة –والتي خصصت لها ساعة من الزمن أسبوعيا لكل نصف فوج تربوي– في أنشطة لغوية متنوعة من قبيل تدريب المتعلم على آليات استخدام القواميس والمعاجم العامة والمتخصصة، وأساليب البحث عن شرح لبعض المفردات المعجمية والتعرف على اشتقاقاتها في سياقات مختلفة، وكذا التنويع من آليات التعريف المعجمي كالشرح بالمرادف أو بالضد، أو بالسياق أو بالصور التوضيحية أو بالتعريف...، وتوظيف هذه المفردات في عبارات وفقرات متنوعة كتابيا وشفهيا، وكذا استثمارها –حصة الأعمال الموجهة– في التكثيف من التطبيقات اللغوية للظواهر التركيبية المحصّلة، والتركيز على تحرير وضعيات إدماجية بتراكيب متنوعة وصحيحة، وكتابة قصص قصيرة ومقالات تعالج موضوعات هادفة، ثم تصويبها من قبل المعلم تصويبا لغويا؛ ليتمكن المتعلم من تحقيق الممارسة الفعلية للغته كتابة وشفاهة.
- ✓ التنويع من تدريس الظواهر اللغوية الشائعة والمستعملة في عملية التواصل في البيئات اللغوية المختلفة، وعدم الاقتصار على إدراج الظواهر النحوية فقط؛ لأن التركيب اللغوي يشمل أيضا التمكن من التحكم في الصيغ الصرفية المختلفة.
- ✓ إنشاء معجم مدرسي خاص بمتعلمي السنة الرابعة من التعليم المتوسط يضم جميع المفردات المعجمية التي يمكن تحصيلها مع إرفاقها بالشرح

التـام، واعتمـاد منهجيـة بسـيطة فـي آليـات الوضـع، واختيـار المـداخل اللغويـة وترتيبهـا ترتيبـا يسـتند إلـى طبيعـة موضـوع المقطـع التعلمـي، ويكـون هـذا المعجم مطبوعا ورقيا وإلكترونيا.

- ✓ الاسـتثمار فـي المسـتحدثات التكنولوجيـة الغائبـة فـي المؤسسـات التربويـة الحاضـرة فـي إصـلاحات الجيـل الثـاني فـي تحصـيل اللغـة العربيـة بجميـع مسـتوياتها (الصـوتية، التركيبيـة، المعجميـة، الدلاليـة)، ومهاراتهـا مـن اسـتماع وتحـدث وقـراءة وكتابـة، مـن خـلال تـوفير التطبيقـات والبرمجيـات اللغويـة والأجهـزة الحديثـة التـي تطـور مـن الحصـيلة اللغويـة للمـتعلم؛ كمختبـرات الصـوت واللوحـات الإلكترونيـة، والاسـتثمار فـي تطبيقـات اللسـانيات الحاسوبية كالترجمة الآلية، المعاجم الإلكترونية، المصححات اللغوية...
- ✓ عقـد دورات تكوينيـة وأيـام دراسـية للمعلمـين وللمتعلمـين أيضـا؛ قصـد تمكيـنهم مـن اسـتخدام هـذه المسـتحدثات التكنولوجيـة وتطبيقـات الـذكاء الاصـطناعي في تعليمية اللغة العربية.
- ✓ عقد أيـام دراسـية للمتعلمـين يـتم فيهـا اختيـار مجموعـة مـنهم لتنشـيط هـذه الأيـام وإلقـاء محاضـرات هادفـة فـي شـتى الموضـوعات؛ قصـد تعويـدهم علـى الممارسـة الفعليـة للحصـيلة اللغويـة المكتسـبة، وتمكيـنهم مـن الـتحكم فـي المفـردات المعجميـة الموظفـة، وقواعـد اللغـة العربيـة المحصـلة إضـافة إلـى التخلص من رهاب المنابر والقدرة على مواجهة الجمهور.
- ✓ إشـراك المتعلمـين فـي بنـاء الظـواهر اللغويـة بتبنـي طريقـة المناقشـة والحـوار للـتمكن مـن فهـم هـذه الظـواهر فهمـا جيـدا وتطبيقهـا مـن خـلال الاسـتثمار فـي مهـاراتهم القرائيـة والكتابيـة مـن خـلال القـراءة المتكـررة ومطالعـة الكتـب والروايات والمجلات، وتشجيعهم على الكتابات الإبداعية النقدية.

وهكذا لكل بداية نهاية، وخير العمل ما حسن آخره، فالعبرة في الخواتيم وبعد هذا الجهد المتواضع نأمل أن نكون موفقين في سردنا للعناصر السابقة سردا لا ملل فيه ولا تقصير، فما هذا إلا جهد قليل ولا ندعي فيه الكمال، ولكن بذلنا فيه قصارى جهدنا، فإن أصبنا فذاك بفضل من الله عز وجل وهو مرادنا، وإن أخطأنا فلنا شرف المحاولة والتعلم، فلله الحمد والشكر وصل اللهم وسلم وبارك على سيدنا وحبيبنا محمد وعلى آله وصحبه وسلم.

الملاحق

واجهة كتاب اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط.

الجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة
وزارة التّربية الوطنيّة

اللّغة العربيّة

السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط

الإشراف التّربويّ
الدّكتور حسين شلوف

الدّكتور أحسن الصيد
أستاذ التّعليم العالي

بويكر خيشان
مفتّش التّربية الوطنيّة

أحسن طعيوج
مفتّش التّربية والتّعليم المتوسّط

أحمد زوبير
مفتّش التّربية والتّعليم المتوسّط

سليمان بورنان
أستاذ مكوّن في التّعليم الثّانويّ

منشورات الشهاب

إشراف و تنسيق : محمد آمير لحراي
تركيب الكتاب : فاتح قينو / محمد آمين زواتي
الغلاف والتصميم : ناصرية سي عبد الرحمان

© منشورات الشهاب، 2019
ردمك : 978-9947-39-337-6
الإيداع القانوني : فيفري 2019
منشورات الشهاب، 10 نهج إبراهيم غرافة باب الواد - الجزائر 16009
Tel. : 021 97 54 53 / Fax : 021 97 51 91
www.chihab.com / www.chihabeducation.com

أنجز طبعه على مطابع Chihab Print - باتنة - الجزائر

الصفحتان الأولى والثانية للكتاب المدرسي تحملان في طياتهما المعلومات الموالية: عنوان الكتاب والمستوى الموجه له، أسماء المؤلفين ورتبهم المهنية، إضافة إلى الإشراف والتركيب والتصميم، ودار النشر بمعلوماتها التامة وعنوانها ورقم هاتفها.

مقدّمة

بسم الله الرّحمن الرّحيم

أبناءنا التلاميذ

لقد أعددنا كتابكم في اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط طبقا للمنهاج الدّراسيّ الّذي أقرّته وزارة التّربية الوطنيّة منذ سنة 2016. وتكمن أهمّيّته في كونه يرافقكم في إنهاء مرحلة تعليمكم المتوسّط ويهيّئكم لمزاولة التّعليم الثّانويّ إن شاء الله، فيما يخصّ تعلّماتكم في مادّة اللّغة العربيّة.

تمّ تصميم هذا الكتاب في ثمانية مقاطع تعلّمية، كلّ مقطع يتناول جانبا من حياتكم واهتماماتكم، فيتيح لكم تناول جانب من التعلّمات اللّغويّة في الميادين الّتي ستوظّفون فيها معارفكم وقدراتكم، وتعبّرون عن مواقفكم، مستأنسين بما يقدّمه لكم هذا الكتاب من معارف و طرائق عمل، وما يزوّدكم به من قيم من خلال نصوصه المنطوقة والمكتوبة. ففي هذا الكتاب ستتعاملون مع خطابات تستمعون إليها وتعبّرون عن فهمكم لها وتتعلّمون من خلالها أنماط النّصوص ومؤشّراتها والعلاقات القائمة بين هذه الأنماط. كما يزوّدكم بنصوص مكتوبة تتعلّمون منها كيفيّة بناء النّصوص وهيكلتها و تنظيمها وترابط أجزائها. كلُّ هذا تمهيدا لتمكينكم من الإنتاج الشفويّ والكتابيّ.

هذه التعلّمات كلّها تنطلق من خلال وضعكم في وضعيّات من حياتكم أو من اهتماماتكم، حيث يطلب منكم في بدايتها القيامُ بإنجازات قد تبدو لكم في أوّل وهلة صعبةَ التّنفيذ، لكن من خلال مساركم في التعلّم من أسبوع لآخر سوف تكتسبون من المعلومات والمنهجيّات والقيم ما يمكّنكم من حلّ تلك المشكلات، لتنطلقوا بعدها إلى حلّ مشكلات أخرى تحمل نفس المستوى من التّحدّي لكم.

كما يزوّدكم الكتاب بوسائل تساعدكم على تقييم أعمالكم فرادى أو في أفواج مع زملائكم المتعلمين، ممّا يمكّنكم من ضبط تعلّماتكم وممارسة التّصحيح الذّاتيّ بمرافقة أستاذكم السّاهر على حسن استغلالكم لهذا الكتاب.

أملنا فيكم كبير لتعبروا هذه السّنة والمرحلة الحسّاسة من مساركم الدّراسيّ وكلّكم نجاح وإصرار على مواصلة اجتهادكم وتفوّقكم.

النّاشر

الصفحة الثالثة للكتاب المدرسي: وردت مقدمة الكتاب فيها.

فهرس المحتويات

المقاطع التعلّميّة	خطابات فهم المنطوق	الصفحة	نصوص فهم المكتوب	الصفحة	الظّواهر اللّغويّة	الصفحة	الإنتاج الكتابيّ	الصفحة	إدماج التّعلّمات وتقييمها	الصفحة
1 - قضايا اجتماعيّة	ثريّ الحرب	8	ذكرى و نَدَم	10	عطف النّسق	12	كتابة نصّ قصصيّ يغلب عليه نمط الوصف	13	إنجاز قصّة	26
			الضّحيّة والمُحتال	16	عطف البيان	18		19		
			سائل	22	البدل	24		25		
2 - الإعلام والمجتمع	ثقافة الصّورة	28	الصّحافة والأمّة	30	العدد و أحواله	32	كتابة مقال يغلب عليه نمط التّفسير	33	إدارة حلقة نقاش	46
			أسرى الشّاشات	36	الاستثناء	38		39		
			تلك الصّحافة	42	التّمييز	44				
3 - التّظاهر الإنسانيّ	الإنسانيّة ومشكلاتها	48	وكالة الأونروا	50	الممنوع من الصّرف	52	كتابة نصّ تفسيريّ وصفيّ	53	إنجاز شريط فيديو يتضمّن خطابا للتّحسيس بذوي الاحتياجات الخاصّة	66
			في مواجهة الكوارث	56	التّوكيد	58		59		
			مَنْ يُجيرُ فُؤادَ الصّغير ؟	62	الجملة البسيطة و الجملة المركّبة	64		65		
4 - شعوب العالم	مفاخر الأجناس	68	مِنْ معتقدات الهنود	70	الجملة الواقعة مفعولًا به	72	كتابة مقال يغلب عليه نمط الوصف	73	إلقاء خطاب في مؤتمر دوليّ حول التّواصل مع الشّعوب	86
			الشّعب الياباني	76	الجملة الواقعة نعتا	78		79		
			أنا الإفريقيّ	82	الجملة الواقعة حالًا	84		85		

المقاطع التعلّميّة	خطابات فهم المنطوق	الصفحة	نصوص فهم المكتوب	الصفحة	الظّواهر اللّغويّة	الصفحة	الإنتاج الكتابيّ	الصفحة	إدماج التّعلّمات وتقييمها	الصفحة
5 - العلم والتقدّم التكنولوجي	اللّغة العربيّة وتحدّيات التّقدّم العلميّ والتّكنولوجيّ	88	الأنترنت	90	الجملة الخبريّة	92	كتابة نصّ تفسيريّ	93	إنجاز بحث عن أسباب الاحتفال بيوم العلم	106
			التّقدم العلميّ والأخلاق	96	الجملة الفعليّة الواقعة خبرًا	98		99		
			فضل العلم	102	الجملة الاسميّة الواقعة خبرا	104		105		
6 - التّوازن البيئي	تلوّث البيئة	108	هو في عقر دارنا !	110	الجملةالواقعة مضافا إليه	112	كتابة نصّ وصفيّ	113	إنجاز شريط وثائقيّ حول المحافظة على البيئة و مخاطر التّلوّث	126
			التّوازن البيئيّ ومكافحة التّلوّث	116	الجملة الفعليّة الواقعة مضافا إليه	118		119		
			مظاهر تلوّث البيئة	122	الجملة الاسميّة الواقعة مضافا إليه	124		125		
7 - الصّناعات التّقليديّة	معرض فرداية	128	سجّاد آمّي	130	الجملة الواقعة خبرًا لكان أو إحدى أخواتها	132	كتابة نصّ وصفيّ	133	إنجاز مطويّة للتّعريف بالمنتجات الحرفيّة التّقليديّة	146
			آنيةُ الفخّار	136	الجملة الواقعة خبرًا لإنّ أو إحدى أخواتها	138		139		
			قصّة الفخّار	142	الجملة الواقعة خبرا لأفعال الشّروع والرّجاء و المقاربة	144		145		
8 - الهجرة الداخليّة والخارجيّة	هجرة الكفاءات	148	مُهجّرونَ ولا عَوْدَة	150	الجملة الواقعة جوابا لشرط	152	كتابة نصّ تفسيريّ حجاجيّ	153	إنجاز تحقيق سمعيّ بصريّ متبوع بنقاش عن الهجرة السّرّيّة	166
			سلامًا أيّتها الجزائر البيضاء	156	الجملة الواقعة جوابا لشرط جازم	158		159		
			شوق وحنين إلى الوطن	162	الجملة الواقعة جوابا لشرط غير جازم	164		165		

الصفحتان الرابعة والخامسة: خاصتان بفهرس المحتويات.

الصفحة السادسة: ست صور مختلفة الألوان لكيفية استعمال الكتاب.

المقطع 1

قضايا اجتماعيّة

مواردي

النصوص	الأنماط
• ثريّ العرب (خطاب منطوق)	• السّرد (مع الوصف والحوار)
• ذكرى وندم (نصّ مكتوب)	الظّواهر اللّغويّة
• الضّحيّة والمحتال (نصّ مكتوب)	• عطف النّسق / عطف البيان / البدل
• سائل (نصّ مكتوب)	

7

المقطع التعلمي الأول: قضايا اجتماعية.

المقطع 1 : ظواهر إجتماعية
السند : ثري الحرب
المرجع : أحمد رضا حوحو - البخلاء وبائعة الورد ونصوص أخرى - دار القصبة.

كنت جالسا – ذات صباح- مع صديقي في مقهى عربي نتجاذب أطراف الأحاديث، إذ مر بنا شخص في أسماله البالية ولفت نظري وسام أخضر اللون يتدلى فوق صدره، وحيانا الرجل فردّ عليه صديقي التحية بحرارة ودعاه إلى الجلوس، ولكن الرجل رفض وواصل طريقه في صمت..

و ما كاد يتوارى عن الأنظار حتى ابتدرني صديقي قائلا :

ألا تعرف هذا الرجل؟

قلت : لا... لا أعرفه... من يكون؟...

قال : هذا سي شعبان ثري الحرب.

قلت : لكن هيأته لا تدل على الثراء في شيء...

قال : كان ثريا ثراء فاحشا ولكنه اليوم لا يملك قوت يومه فقد ضيع كل شيء.

قلت : المفهوم من كلامك أنه أثري أثناء الحرب، وعليه فقد رجع إلى حالته السابقة...

قال : هو اليوم في حالة أسوأ..

« كان هذا الرجل قبل الحرب العالمية الأخيرة تاجرا بسيطا خاملا ؛ لا يكاد يسمع به أحد، يقضي كل نهاره وقسطا وافرا من ليله في متجره الصغير المنزوي في حي من الأحياء العربية.. اندلعت الحرب العالمية الثانية ونشطت تجارة السوق السوداء التي فرضت دستورها على العالم، وانخرط شعبان في سلك هذه التجارة مدفوعا بوفرة الأرباح.. وما كادت الحرب تضع أوزارها حتى وجد شعبان نفسه « سي شعبان» ووجد ثروته تضخمت فأصبحت تعد بالملايين. وغيّر المال أطواره، فأصبح حاد المزاج لا يحتمل مزاحا من أحد وإن كان مزاحا بريئا ؛ يفرض احترامه على الكل فرضا. كما تغيّرت هيأته وملابسه واحتلت سلسلة ذهبية سميكة صدره تصرخ في وجوه الناس بثراء الرجل وجاهه.. أما حجرته المتواضعة فأبدلت بفيلا أنيقة تكدس الأثاث والرياش في حجراتها تكديسا.. ومما يلفت نظر الزائر مقعد ضخم وثير احتل صدر حجرة الاستقبال كان عرش سي شعبان لا يجلس عليه غيره، لا يجوز لغيره أن يجلس عليه ولو كان أعز أصدقائه...

وشاعت شهرة سي شعبان في البلاد وقصدته جيوش من المحتالين والمرتزقة من كل حدب وصوب يعرضون مختلف المشاريع والصفقات التي كان سي شعبان يشارك فيها بكل سخاء.. إلى أن تبددت الثروة وبيعت الأملاك في الديون وانفرط عقد الصحب والخلان وذهب الجاه وفرت زوجه حاملة معها ما خف وزنه وثقل ثمنه ولم يعثر لها على أثر.

قال صديقي : .. وها هو كما ترى أصبح في فاقة مدقعة، لم يبق له إلا وسامه وحرف السين..

قلت : لعله لم يجد لهما شاريا يدفع فيهما فلسا واحدا.

أرسل صديقي زفرة وقال : نعم.. مع أنه دفع فيهما مئات الآلاف من الفرنكات.

قلت : لعن الله الحرب، ما أكثر ضحاياها في هذا الوجود.

قال : ولعن الله ذئاب البشرية، ما أشد خطرها إذا ما أحست شهواتها بجوع».

نص فهم المنطوق: ثريّ الحرب.

أفهم ما أقرأ و أناقش

أقرأ النّص

ذِكْـرَى ونَـــدَمَ

مالك بن نبي (1905-1973م) مفكّر جزائريّ وأحد رُوّاد النهضة الفكرية في العالَم العَرَبيّ والإسلاميّ في القرن العشرين، ويُعَدّ من أكثر المفكّرين المعاصرين الذين نبّهوا إلى ضرورة العناية بمشكلات الحضارة. من مؤلّفاته : شروط النهضة، مشكلة الثقافة، آفاق جزائرية، ميلاد مجتمع.

« استرجِع الآن إبراهيم مشهدا واحدا، ذلكم هو المشهد الأخير مِنْ حياته الزّوجيّة :

كانتِ السّاعة الثّانية زوالا، وفي البيت الّذي يُقيم فيه العمّ محمّدٌ حاليّا، حيث يسكن مع زهرةَ في الطّابق العُلويّ.

في هذا اليوم دخل صباحًا مخمورًا، إلى حدٍّ لم يبلغه قَطُّ مِنْ قَبْلُ. وفي السّاعة الثّانية بعد الظّهر استيقظ كالعادة بَعد ليالي عَرْبَدَتِه، وكانت زهرةُ تنتظر استيقاظه لتضع « المَيْدَة ».

كانت جالسةً على إهاب خروف موضوع في « الصّحن »، هذا الرُّواق الّذي تُطِلُّ عليه غرفُ المنازل ذات الطِّراز المعماريّ. وقد عادت بَعد أنْ قامت بغسل بعض الملابس لقتل الوقت، وارتسمت على صفحاتِ وجهها رِقّةٌ وحُزنٌ كمن به مرضٌ عُضال. إنها تعاني منذ مدّة من سلوك إبراهيمَ غير السّويّ الّذي كان يُعذّبها، خاصّةً بَعد انتقال والدَيْه إلى الرّفيق الأعلى.

وفي هذا اليوم وعلى غير عادتها كانت هَادِئَةً.. وكان الجَوّ رائعا في هذا اليوم الرّبيعيّ، وبجوار أعمدة الرُّواق هنالك قَفَصٌ مُعَلّقٌ، بداخله كَرَوَانٌ أصبح مع مَرِّ الزّمن رفيقا لزهرةَ حتّى إنّها كانت تُغنّي لتغريده، وكُلّما رآته ساكتا على أُرجوحته تناغي ليتكلّمَه.. كانت زقزقاتُه كافيةً لِتُشعِرَها بالرُّفقة، خاصّة عندما كانت تنتظرُ استيقاظَ زوجها بعد الزّوال أو عودته من الحَانَة.

وهي ترفع القَفَصَ، أطلق العصفورُ زقزقاتٍ تأثّرتْ بها زهرةُ فَطَفِقَتْ تَشْدُو بأغنية شجيّة تُهَدْهِدُ روحَها دائمة الحُزن. إلى درجة أنّها لم تسمع زوجَها الّذي ناداها مرّتَيْن أو ثلاثًا مِنْ داخل الغرفة عندما استيقظ وراح يُتابع المشهد مِنَ العتبة وهو لا يزال نِصْف مخمور. أحسّ إبراهيم بأنّه مُحتَقَرٌ مِنْ قِبَلِ زهرةَ الّتي تبدو له وكأنّها لا تُعيرُه اهتماما كافيا مِثل الّذي تُعيره للعُصفور، فاستشاط غَضَبًا مِنَ الإهانة الّتي تعرّض لها كِبْرِيَاؤُه، فانْقَضّ على القفص دون أن يَنْبِسَ بكلمة واحدةٍ وألقى به في صحن البيت ؛

10

فانطلقت زهرةُ صارخةً آلمٍ وهَبَطَتِ السّلالمَ مُسرعةً لِتأخذَ القفصَ حيث لَفَظَ العصفور آخِر أنفاسه... غير أنّها لم تَصْعَدْ مرّة أخرى، ولم يَرَها إبراهيمُ منذ ذلك اليوم إلّا مرّة واحدةً عند القاضي الّذي أعلن طلاقها منه ».

مالك بن نبي : حجّ الفقراء (رواية) - ترجمة زيدان خويلف - دار الفكر - دمشق - 2000

أثري رصيدي اللّغوي

- عربدته : طيشه • عُضال : مُزمِن • السّويّ : السّليم • الحانة : محلّ شُرب الخمور • مخمور : سَكران
- انقضّ : هَجَمَ • ينبس : ينطق. • كروان : طائر حسن الصّوت، أغبر اللّون، طويل الرّجلين.
- استشاط : اشتعل وثار.

– أبحث في قاموسي عن معانٍ أخرى للكلمات.

– أؤلّف مِنْ مُعجمي الجديد جُملا سرديّة ثمّ وصفيّة.

نص فهم المكتوب: ذكرى وندم.

أفهم ما أقرأ و أناقش

أقرأ النّص

الضَّحِيَّةُ والمُحْتالُ

« حَدَّثنا عيسى بْنُ هِشَامٍ قال : اشْتَهَيْتُ الأَزَادَ وأنا ببغداد، وليس معي عَقْدٌ على نقدٍ ؛ فخرجت أنتهِزُ محالّهُ حتّى أحلّني الكَرْخَ، فإذا أنا بسوادِيٍّ يَسُوقُ بالجَهْدِ حمارَه ويُطَرِّفُ بالعَقَدِ إزارَهُ ؛ فقلت : ظفرنا واللّهِ بِصَيْدٍ، وحَيّاكَ اللّهُ أبا زَيْدٍ... مِنْ أيْنَ أقبلتَ ؟ وأين نزلتَ ؟ ومتى وافَيْتَ ؟ وهلُمَّ إلى البَيْتِ. فقال السّوادِيُّ : لستُ بِأبي زَيْدٍ، ولكنّي أبو عُبَيْدٍ. فقلتُ : نَعَم، لَعَنَ اللّهُ الشّيطانَ، وأبْعَدَ النِّسيانَ، أنْسانِيكَ طولُ العهدِ، واتّصالُ البُعدِ، فَكَيْفَ حالُ أبيك ؟ أشابٌّ كعهدي أم شابَ بَعدي ؟ فقال : قد نَبَتَ الرّبيعُ على دِمْنَتِه وأرجو أن يُصَيِّرَهُ اللّهُ إلى جنّته. فقلت : إنّا للّهِ وإنّا إليه راجعون، ولا حَوْلَ ولا قُوّةَ إلّا باللّهِ العَليِّ العظيمِ... ثمّ قلت : هَلُمَّ إلى البيتِ نُصِبْ غَداءً، أو إلى السّوقِ نَشْتَرِ شِواءً، والسّوقُ أقْرَبُ وطعامه أطْيَبُ. فَطَمِعَ ولم يعلم أنّه وقع.

ثمّ أتَيْنا شَوّاءً يتقاطَرُ شِواؤُه عَرَقًا، وتَتَسايَلُ جُؤْذابَتُهُ مَرَقًا. فقلتُ : أفْرِزْ لأبي زَيْدٍ مِنْ هذا الشِّواءِ، ثمّ زِنْ له من تلك الحَلْواءِ، واخْتَرْ له مِن تلك الأطْباقِ، وانْضِدْ عليها أوراقَ الرِّقاقِ، ورُشَّ عَليها شيئا مِن ماء السُّمّاقِ، ليَأْكُلَهُ أبو زَيْدٍ هَنيئًا. فانْحَنَى الشَّوّاءُ يساطوره على زُبْدَةِ تَنُّورِهِ فجعلها كالكُحْلِ سَحْقًا وكالطُّحْنِ دَقًّا، ثُمّ جلس وجلستُ، ولا نَبَسَ ولا نَبَسْتُ حتّى استَوْفَيْناهُ. وقلتُ لصاحبِ الحَلْوَى : زِنْ لأبي زَيْدٍ مِنَ اللَّوْزِينَجِ رِطْلَيْنِ ليأكُلَهُ أبو زَيْدٍ هَنيئًا. فَوَزَنَهُ ثمّ قَعَدَ وقعدتُ، وجَرَدْتُ وجَرَدْتُ، حتّى استَوْفَيْناهُ. ثمّ قلتُ : يا أبا زَيْدٍ ما أخْوَجَنا إلى ماءٍ يُقَعْقِعُ بالثّلجِ ليَتَمَعَ هذه الصّارّةَ ويَنْفَأَ هذه اللُّقَمَ الحارّةَ، اجْلِسْ يا أبا زَيْدٍ حتّى آتِيَكَ بسقّاءٍ يأتيكَ بِقَرْبَةِ ماءٍ.

بديع الزمان الهمذاني، (969م -1007م) هو أبو الفضل أحمد بن الحسين بن يحي بن سعيد، كاتب وأديب من العصر العبّاسي، كان لُغويًا وأديبًا وشاعرًا. اشتهر بالكتابة في فنّ المقامة، وهي قصص قصيرة تهتمّ بالبديع والطّرفة. من أهمّ مؤلّفاته : المقامات.

ثمّ خرجتُ وجلستُ بحيثُ أراهُ ولا يَراني أنظُرُ ما يصنَعُ. فلمّا أبطأ عَلَيْه قام السّوادِيُّ إلى حماره، فاعْتَلَقَ الشَّوّاءُ بإزاره وقال : أين ثمنُ ما أكلتَ ؟ فقال أبو زَيْدٍ : أكلتُهُ خَيْفًا، فلكمَتْهُ لَكْمَةً، وثنى عليه بِلَطْمَةٍ، ثمّ قال الشّوّاءُ : هاك ! ومتى دَعَوْتَاك ؟ زِنْ يا أخا القِحَةِ عِشرين... فجعل السّوادِيّ يبكي ويقول : كم قلتُ لذاك القُرَيْدِ أنا أبو عُبَيْدٍ وهو يقول أنت أبو زَيْدٍ ».

بديع الزّمان الهمذاني : مقامات الهمذاني-

أثري رصيدي اللغوي

- الأزاد : الطّعام • عَقد على نقد : كيس صغير به مال • أنتهزُ محالّه : أبحث عن مكانه • الكرخ : حيّ ببغداد • سوادي : رجل من سَوَادِ أهل العراق - أي من قراه وبواديه • يُطَرِّفُ بالعقد : له أكياس صغيرة للمال • نزلت : أقمت • وافيت : قَدِمْت • نَبَتَ الرّبيع على دِمنته : مات منذ مدّة طويلة • الجَؤذابات : نوع من الطّعام • انضد : رُصّ • أوراق الرّقاق : خبز رقيق • ماء السُّمّاق : مرق اللّحم • زُبدة تَنّوره : أفضل طواجينه • استوفيناه : أكلناه • اللّوزينج : حلوى شرقيّة من اللّوز • الصّارّة : السّاخنة • يفأ : يُطفئ • ثنى : أعقب وأتبع • أخا القِحَةِ : اللّئيم.

– أبحث في قاموسي عن معانٍ أخرى للكلمات.
– أؤلّف من معجمي الجديد جُملا سرديّة ثمّ وصفيّة.

نص فهم المكتوب: الضحية والمحتال.

أفهم ما أقرأ و أناقش

أقرأ النّص

سَائِلٌ

1- مَـرَرْتُ بِشَـيْخٍ أَصْفَـرِ العَقْـلِ وَ اليَـدِ — يَـدِبُّ عَـلى ظَهْـرِ الطَّرِيـقِ وَ يَجْتَـدِي
2- ثَقِيلِ الخُطَى يَـمْشِي الهُوَيْنَى بِجُوعِـهِ — وَأَعْرَابِـهِ مَـشْيَ الضَّرِيـرِ الـمُقَيَّدِ
3- وَ يَـمْضِي وَ لَا يَـدْرِي إِلَى أَيْـنَ يَنْتَهِـي — وَ لَـمْ يَـدْرِ قَبْـلَ السَّيْرِ مِـنْ أَيْـنَ يَبْتَـدِي
4- وَ يُزْجِـي إِلَى الأَسْـمَاعِ صَوْتًـا مُجَرَّحًـا — كَئِيبًـا كَآهَـاتِ الغَرِيـبِ الـمُشَرَّدِ
5- يَـمُدُّ اليَـدَ الصَّفْـرَا إِلَى كُلِّ عَابِـرٍ — وَ لَـمْ يَجْـنِ إِلَّا اليَـأْسَ مِـنْ مَـدِّهِ اليَـدِ
6- فَيُلْقِـي عَـلَى الكَـفِّ النَّحِيـلِ جَبِينَـهُ — وَ يَسْـأَلُ هَـلْ فِي الأَرْضِ ظِـلٌّ لِمُسْـعِدِ ؟
7- هُـوَ الشَّرُّ مِـلْءَ الأَرْضِ وَ الشَّرُّ طَبْعُهَا — هُـوَ الشَّرُّ مِـلْءَ الأَمْـسِ وَ اليَـوْمِ وَ الغَـدِ
8- وَهَـذَا غُبَـارُ الأَرْضِ أَهَـاتُ خَيْـبٍ — وَ هَـذَا الحَـصَى حَبَّـاتُ دَمْـعٍ مُجَمَّـدِ
9- رَمَـى الشَّـيْخُ فِيـهَا عَوْلَـهُ نَظْـرَةَ الشَّمَى — وَمَـرَّ كَطَيْـفِ الـمُسْتَكِينِ الـمُهَدَّدِ
10- فَيَا لَـلْفَقِيرِ الشَّيْخِ يَـمْشِي عَلَى الطَّوَى — وَ فِي مَأْتَـمِ الشَّـكْوَى يَـرُوحُ وَ يَغْتَـدِي
11- يَظُـنُّ أَكُـفَّ النَّـاسِ تَهْـوِي بِجُودِهَـا — إِلَيْـهِ وَ لَـمْ يُبْـصِرْ سِـوَى وَهْمِـهِ الرَّدِي
12- وَ جُـوعٍ يُلَـوِّي نَفْسَـهُ فِي ضُلُوعِـهِ — فَيَسْـاقُ لَا يَـدْرِي إِلَى أَيْـنَ يَهْتَـدِي

ديوان عبد الله البرّدوني

عبد الله صالح حسن الشحف البرّدوني (1929 - 1999) شاعر يمني معاصر فقد بصره وهو في الخامسة من عمره. بدأ اهتمامه بالشعر والأدب وهو في الثالثة العشرة من عمره فدأب على حفظ مايقع بين يديه من قصائد. وانتقل إلى صنعاء في أواسط العشرينات من عمره فنال جائزة التفوق اللغوي من دار العلوم الشرعية نظم قصائد في مواضيع سياسية واجتماعية وإنسانية جمعت في ديوان ضخم سمي ديوان عبد الله البرّدوني.

22

أثري رصيدي اللّغوي

- يَدِبُّ : يمشي مشيًا بطيئًا • يَجْتَدِي : يتوسّل ويطلب المساعدة والعون • الضَّرير : الأَعْمَى
- يُزْجِي : يسوق الشيء برفق ويُسر • خَيْبٍ : خائبٍ ومحروم • الطَّوَى : الجوع الشّديد.

– أبحث في قاموسي عن معنى كلمة الرّدي واشتقاقاتها المختلفة ثمّ أوظفها في جُمل سرديّة ووصفيّة.

نص فهم المكتوب: سائل.

المقطع 2

الإعلامُ والمُجتَمَع

مواردي

النصوص	الأنماط
• ثقافة الصورة (خطاب منطوق)	• التّفسير والحجاج
• الصّحافة والأمّة (نصّ مكتوب)	الظّواهر اللّغويّة
• آثري الشّاشات (نصّ مكتوب)	• العدد / الاستثناء / التّمييز
• تلك الصّحافة (نصّ مكتوب)	

27

المقطع التعلمي الثاني: الإعلام والمجتمع.

المقطع 2 : الإعلام وثقافة الصورة
السند : ثقافة الصورة
المرجع : الإعلام وثقافة الصورة - صلاح عبد الحميد- أطفالنا للنشر والتوزيع- ط-1 -2015 الجزائر.

أفرز التطوّر العديد من الأساليب التي تتعامل مع الصورة وصولا إلى عصر الكاميرا والتلفزيون اليوم، حيث اكتست خصائص جديدة جعلتها متميزة التأثير. ويمكن الإشارة إلى بعض التأثيرات للصورة منها :

التأثيرات النفسية والتربوية للصورة :

إن انجذاب المتلقي تجاه المادّة المعروضة بفعل التأثيرات النفسية للصورة كونها تنقل الواقع بأشكال صور خيالية وذات سمات ساحرة جذابة، كما يقول أرسطو : « إن التفكير مستحيل من دون صور »، لقد كان الأدب هو الذي يقوم بتلك المهمة طيلة القرون الماضية فكان هو مقياس ثقافات الأمم ويعكس واقعها الاجتماعي وتاريخها، ولا زال الأدب في بعض الشعوب هو الأكثر شعبية ولكنّ هذا الدور بدأ ينحصر بعد اختراع الصورة المتحركة كوسيلة للتعبير سواء في السينما أو التلفزيون، خصوصا بعد انتشار القمرات الفضائية، حيث لم تعد الصور حكرا على دولة أو أمة.

من هذا الحديث يمكن أن نستنتج أهمية الصورة في العصر الراهن قياسا بالأدب، ومما جاء في المثل الصيني : « الصورة تساوي ألف كلمة ». إن ثقافة الصورة أمست اليوم علامة على التغيير الحديث وهي أيضا السبب فيه، لذا اهتم الجميع بها. حقا إن الصورة ليست وليدة اليوم ؛ إلا أن أهميتها ازدادت بشكل كبير في العصر الحديث، فالحياة المعاصرة لا يمكن تصورها من دون صور، وهذا ما أكده رأي الناقد الفرنسي « رولان بارت « حيث يقول : « إننا نعيش في حضارة الصورة »، لقد جعلت الصورة بشكلها في القنوات الفضائية الإنسان في مواجهة مباشرة مع الحدث.

إن ثقافة الصورة هي ثقافة مفروضة علينا، تقتحم بيوتنا وتؤثر على ثقافتنا وأفكارنا وليس لنا سيطرة عليها فهي قابلة للتكرار ومن خلال هذه العملية يحدث نوع من الأهمية والتأثير ومن ثم التفاعل. كما يفعل العديد من البرامج الثقافية على التنميط الثقافي الذي يعني إنتاج نمط ثقافي واحد وفق إرادة المنتج المهيمن بالتعاون مع المخرج والمعدّ والمقدّم، ويكون ذلك عبر احتكار وسائل الاتصال والسيطرة المختلفة كالتقنية والمعلوماتية وتكنولوجيا الاتصالات. إن لسحر الصورة مكانتها المثيرة والسحرية في نفوس الآخرين.

و يتطلب الانتباه إلى ذلك ومتابعة أثرها على ثقافة المجتمع والتربية وعلى نفسية المتلقي، فالعديد من البرامج خصوصا برامج البث المباشر ممكن أن تكون ذات تأثير ثقافي كبير خصوصا على الفئات التي تعاني من النسيان والتهميش الاجتماعي وتشاهد التلفزيون بكثرة، فتحتاج إلى من يأخذ بيدها وينتبه لها.

إن ثقافة الصورة هي ثقافة المستقبل والتي لا يمكن لرقيب أن يمنعها كما أنها تنشر كل الثقافات ولكن تبقى ثقافة الأقوى « المالك لهذه التقنية والمتحكم بها». ومعظم ثقافات الأمم باتت تواجه اليوم افتحام البرامج المعولمة بالصورة والصوت من الخارج، لتحل بديلا عن البرامج المحلية التي تخلق الرتابة والملل لتأتي من خلال البرامج الثقافية وغيرها والتي تتخذ التسلية والمرح رسالة لها كهدف ظاهر ولتمرير ثقافات هادفة كهدف مبطّن.

إن ثقافة الصورة بأشكالها المتعددة وأخطرها القنوات الفضائية تلعب ولعبت دورا أساسيا في تشكيل وعي الإنسان المعاصر بأشكال إيجابية حينا وأشكال سلبية حينا آخر.

التأثيرات الاجتماعية والسياسية لثقافة الصورة :

إن ثقافة الصورة وتأثيراتها دخلت كل مجالات الحياة البشرية، فقد كسرت الصورة حاجز التلقي لدى الأمين وأصبح بإمكانهم مشاهدة ومتابعة ما تعرضه الفضائيات، ولم يعد ذلك حكرا على الأغنياء، بل تتوفر اليوم أجهزة الاستلام وبأسعار زهيدة بإمكان معظم الناس اقتناؤها، كما يشاهد الفضائيات الصغير والكبير، مما يعني سعة تأثيرها، فاليوم لا يحتاج المتلقي إلى معرفة اللغة أو امتلاكه مستوى وعي ثقافي معين لمتابعة المواد عبر التلفزيون، فقد راح عصر النخبة، رغم أنها لم تفقد دورها القيادي، فهي التي عليها أن ترسم وتخطط، وبدون ذلك سنفقد البوصلة.

إن الحديث عن القنوات الفضائية يجرنا إلى الحديث عن الانعكاسات السلبية لها، وكثيرا ما ننسى أن هذه الثورة قد شجعت القطاعات الثقافية على النموّ بما قلص من المسافات بين الشعوب والمجموعات ولعبت دورا في تربية الأفراد وتنمية قدراتهم ومداركهم ومعارفهم، كما لعبت دورا في تربية ديناميكية المجتمع « فلسنا وحدنا من سوف تقع عليه هذه التحولات، فالمجتمعات جميعها في مرحلة ثقافة الصورة هي الغازية والمغزوة في اللحظة ذاتها ». باختصار، لقد دخلت الصورة في صميم التكوين النفسي والعقلي للمجتمع...

أفهم ما أقرأ و أناقش

أقرأ النّص

الصّحافة والأمّة

« حضرة العلّامة العامل الضحاك البارع أخي العزيز الشّيخ أبي اليقظان حَفِظَهُ اللّه السّلام عليك ورحمة اللّه وبركاته :

أخي ماذا أقول وبماذا أعبّرُ لك عن الآلام المحيطة بي إحَاطَةَ السّوَارِ بالمعصم ؟ وهل صَحِيحٌ وقعَ ما كنتُ أخشاهُ من تعطيلِ جريدتِنا الوحيدةِ ؟ وهل أودت الفَوَى الغَشُومة والعَجْرَفَةُ المشؤومةُ بلسان الأمّةِ النّاطق ؟ وكيف حلّت النّائبة بذلك اللّسان الذي كان يرسل أشعّة الهداية في العالم ويُنِيرُ سُبُلَ الحياةِ أمام قومه، وَيَلُفُّ إلى قلوب القُسَاةِ قَوْلَيْنها وإلى الأحداثِ هيبعثُ أمواتها، وما كنت أظنّ أن تنالَ منها يَدُ العَسْفِ والإرهاق، وتبالغ إلى الفتك بها إلى حدّ الإزهاق ؟ كيف تُقدِم أيدي العتاة إلى إعدام متكلّمِ أمّةٍ بأسرها، وقطع لسان قومٍ أرادوا الظّهورَ أمام العالَمِ كشعبٍ مجيدٍ له تاريخٌ عظيمٌ، وكشعبٍ حيٍّ تترقرق في عروقه مياهُ العزّة والكرامة ؟

لقد اسْتَهَانَ أولئك بهذا الشّعبِ وهم يزعمونَ احترامَ البطولة، وعَبَدُوا بكرامته وهم يدعون الغيرةَ على الكرامة، فهل لأنّ « وادي ميزاب » كانت ذات شجاعة أدبيّة وشهامة عربيّةٍ فخافوا أن تطاردهم عند كلّ سقطة وتبدي سوء فعالهم بين الشّعوب ؟ أم لأنّها غيورةٌ على شعبها الكريم غيرة مخلصٍ صادق لا يَرْعَاءُ له ولا هوادة ؟.. حقّا إنّ الاستعمارَ من أغرب أساليبِ الظّلم وأقبح شريعةِ أنسها الشّيْطانُ، وأفظع ما أوجده من الطّاغوت.

لا يهوّلنّك الأمرُ ولا تَهِنْ ولا تَحْزَنْ ولو بلغ الأمرُ ما بلغَ. لقد ذاقتِ الأمّةُ حلاوةَ الصّحافةِ ولا بدّ أن تقومَ معك تطالب بظهور جريدتها. لا يجوز أن تبقى الأمّةُ بدون جريدةٍ فإنّه بعد أن قوّمتْ منها صحافتها ما لا ينكر من الاعوجاج، وأظهرت شيئا من كفاءتها واستحقاقها للحمد والذكر الجميل والمكانة العُشْلى.

الشيخ أبو إسحاق إبراهيم بن الحاج محمد اطفيش (1886-1965) رائد من روّاد الفكر الإسلامي وعالم من علمائه وفقيه مجدّد من فقهاء الإباضيّة. ولد ونشأ ببني يزقن بوادي ميزاب في ولاية غرداية. تنقل بين غرداية وقسنطينة والجزائر العاصمة وتونس طلبا للعلم. ونظرا لنشاطه الثوري نفته السّلطات الاستعماريّة إلى مصر. كان الشيخ اطفيش محققا بارعا لنفائس الكتب التراثية منها : الجامع الصحيح مسند الإمام الربيع بن حبيب، معتمد الإباضيّة في الحديث الشريف.

لست أرى خيرا في أمّة لا صحافة لها إنّ الصّحافة هي سلاحُ الأمّة وقوّة تعتزُّ بها ولسان يعبّر عن كمالها ومرشد لها إلى مناهج الحياة وأهله هنا تظهر المهارةُ وتتجلّى مَقْدِرَةُ العاملين وإن قلّوا. وإنّ ما تركه في نفسي قولك : إنّنا لا نَيْأَسُ ولا نَتَقَهْقَرُ ».

الشيخ إبراهيم اطفيش في جهاده الإسلامي- الدكتور محمد ناصر- ص 385 - 390

أثري رصيدي اللّغويّ

- الغشومة : العدوانيّة • العجرفة : الطّغيان • النّائبة : المصيبة • ينفذ : يتسلّل • العتاة : الظّالمون
- رثاء : عُجْب • هوادة : تراخ • الطّاغوت : الظّلم

– أبحث في قاموسي عن صيغ أخرى لمفردة : الغشومة – ينفذ – العتاة – الطّاغوت.

– أبحث في قاموسي عن الحقل المعجميّ لكلمتي : نائبة – مساجلة.

نص فهم المكتوب: الصحافة والأمة.

أفهم ما أقرأ و أناقش

◄ أقرأ النّص

أسْرَى الشَّاشَاتِ

بلغت السّهراتُ العائليّةُ يتخلّلُها بعضُ الأحاديثِ العابرةِ، الّتي يدور أغلبُها حول ما شَاهَدَ أو قَرَأَ على النّت، ولا تَتِمُّ إلا بتواصلِ الإمساكِ بالهاتف ليعودَ الصّمتُ ويتسلّل مجدّدا، والعيونُ مسلّطةٌ على الشّاشاتِ الصّغيرة للهواتف الذّكيّةِ، الّتي تقدّمُ لك ما شئتَ من ألعابٍ إلكترونيّةٍ واتّصالٍ على الشّبكة العنكبوتيّةِ ووسائل التّواصل الاجتماعيّ، فتحسّ كأنّها نافذتك على الحياة، وتنسى وأنت تُحَدِّقُ بها لونَ السّماء وَطَلاءَ جدران البيت، ولمعةَ الحزن أو التماعَةَ الفرح في عيون من هم بقربك، لكأنّك بعيدٌ عنهم وغائبٌ رغم حضورك الجسديّ : فكلٌّ غارقٌ في عالمه المُلوّن قريبا وبعيدا عمّا وعمّن حوله..

الهواتفُ الخلويّةُ الّتي بلغت وُجُودَهَا تواَمًا للحياة المعاصرة، وباتت ضرورةً وتحديثُها ومواكبةٌ آخرَ للموديلات أو متابعةُ الخيارات تشكّل جُزءًا مُسْتَحْدَثًا وطفيليّا عنيدا من ميزانيّة الأسرة، بصرف النّظر عن المستوى الاجتماعيّ والقدرة الشّرائيّة وأولويّاتِ الحياة الخاصّة لها، فكأنّها مسألةُ حياةٍ، لا بل مَوْضِعَ تفاخرٍ وسباقٍ وتنافسٍ وارتباط بقيمةِ الفرد وانفتاحه ومستواه الفكريّ وتعاطيه مع العصر.

زمنُ التّواصل شرع البابَ لمواسمَ من الجفاف العاطفيّ والتّصحّر أحيانا في العلاقات الاجتماعيّة وبين أفرادِ الأسرة، وبخاصّة من قِبَل الأبناء الذين شكّلت لهم التّكنولوجيا جُذْرانا مصلّعةً من الأمان والاحتواء : فلم يَعُدِ الوالدانِ المُلْبَجَ الرّئيسَ للمنظومةِ القيميّةِ والمعرفيّة...كثيرا ما أشاهد أمّا « تُرَشُّو » ابنَها الصّغير بهاتفها الخلويّ كي يجلسَ هادئا منشغلا كي تنجزَ واجباتِها المنزليّة، أو تتمّ حاجتها في صالون التّجميل أو حتّى تتابع مسلسلها المفضّل، وينشأ الطّفل في سنواتِه الأولى مفتونا بالشّاشةِ الأثيرةِ السّاحرةِ الّتي تسرقه أضواؤها وأصواتُها دون أن يعيَ أنّه أصبح أسيرا لها.

ولدت حنان نجيب يوسف بيروتي في مدينة الزّرقاء بالأردن، كاتبة وأديبة أردنية. تكتب في القصّة القصيرة والمقالة. وعضو رابطة الكتاب الأردنيين واتحاد كتاب الإنترنت. حصلت على درجة البكالوريوس في اللغة العربية وآدابها من الجامعة الأردنية. من مؤلفاتها مجموعة قصصية بعنوان «الإشارة حمراء دائما» صدرت عام 1993. وأخرى بعنوان« فرح مشروع» عام 2007. تحصلت على عدة جوائز منها جائزة ناجي نعمان الأدبية العالمية وجائزة الإبداع سنة 2007.

لَوِ اسْتَطَعْنَا حسابَ الفَتْرَةِ الزّمنيّةِ اليوميّةِ الّتي نقضيها في تَصَفُّحٍ سريعٍ لشاشات هواتفنا الذّكيّة ومواقع التّواصل الاجتماعيّ لأصابتنا صدمةٌ، ووصلت إلينا مرارةُ الإحساس بِـهَدْرِ الوقت، لكنّنا اعتدنا التّخفيفَ من هَوْلِ الصّدمةِ والتّقليل من أهمّيّةِ الأمرِ، باعتبار أنّ هذا التّصفّحَ سريعٌ ودُونَهُ نشعرُ بالوحدةِ، وأن الجميعَ يقومون بذلك. فهلِ الانزواءُ على الشّاشاتِ يمثّل هروبًا من الوَحْدَةِ أم أحدَ أسْبَابِهَا ؟ »

حنان بيروتي- العربي- عدد 705 أوت -2017 ص-168 171

أثري رصيدي اللّغويّ

- الهواتف الخلويّة : الهواتف المحمولة • مواكبة : مسايرة • الموديلات : كلمة أجنبيّة تعني النّماذج
- هدر : إضاعة • الانزواء : الانعزال.

– أبحث في النّصّ عن مُفرداتٍ تنتمي إلى معجم الإعلام و الاتصّال الحديث.

نص فهم المكتوب: أسرى الشاشات.

أفهم ما أقرأ و أناقش

◄ أقرأ النّص

تِلْكَ الصَّحَافَةُ

1- حَيِّ الجزائرَ ما دامَت تُحَيِّينا ... وانهَضْ بِشَعْبٍ قَضَى في جَهْلِه حِينَا

2- واعْمَلْ لِخَيْرٍ بِلادٍ طَالَمَا هُضِمَتْ ... حُقُوقُها، واتَّخِذْ مِنْ حُبِّها دِينَا

3- وَسِرْ حَثِيثًا على تلك الطَّرِيقِ إلى ... حَيثُ المَعارِفُ حيثُ العِلْمُ يَهْدِينا

4- تلك الصَّحافةُ لَوْ تَندَى الأَكُفُّ لها ... لا نَيْلَ عنها مَدَى الأيّامِ يُسْلِينا

5- مَرْحَى لها ولِمَنْ قَامُوا بواجِبِها ... يَدْعُونَنا عَلَنًا لِلْحَقِّ مُصْغِينَا

6- اللهُ وَفَّقَكُمْ فَمُنُّوا بواجبِكُمْ ... حَقِّقْتُمُ ما رَآهُ الغَيرُ تَخْمِينَا

7- نَاشَدْتُكَ اللهَ لا تَبْغِي بها بَدَلًا ... ولا تَلِجْ خُطَّةً في العَسْفِ تُرْدِينَا

8- واذْكُرْ حديثَ جُدُودٍ قَبْلَنا سَلَفُوا ... عَسَاكَ بالعِلمِ بَعْدَ الجَهْلِ تُحْيِينَا

9- كَمْ أُمَّةٍ أَصْبَحَتْ تَعْلُو بِعِزَّتِها ... كانَتْ لِنَيْلِ العَطَا قُدْمًا تُرَجِّينَا

10- وكَمْ قَبِيلٍ أَتَى يَبْغِي مَعَارِفَنَا ... وَ كَمْ جُمُوعٍ لها كانَتْ تُوَافِينَا

11- كانُوا يَؤُمُّونَ رَوْضَ العِلمِ دَانِيَةً ... قُطُوفُهُ ومَعِينَ الفَضْلِ يَتْفُونَا

الطيب العقبي موسوعة الشعر الجزائري
دار الهدى عين مليلة – 2009

ولد الطيب بن محمد بن إبراهيم العقبي بمدينة سيدي عقبة بسكرة في الجزائر سنة 1888. وهو من الأعضاء المؤسّسين لجمعية العلماء المسلمين. كان له نشاط كبير في الدّعوة إلى الله في الأماكن العلاة كالمقاهي و النّوادي.
عُرف بالجرأة على قول الحقّ ونشاطه في مجال الصّحافة، كما عُرف بكثرة مقالاته في جريدة الشّهاب والبصائر التابعتين لجمعية العلماء المسلمين الجزائريّين توفّي رحمه الله- في 21 ماي 1960.

أثري رصيدي اللّغوي

- حثيثا : سريعا، جلدًا - تندى : تنفق عليها الجهد والوقت - يسلينا : يشغلنا عنها - مرحى : أهلا وسهلا - تخمينا : ظنا وحدسا - تردينا : تهلكنا - دانية : قريبة.

– أبحث في قاموسي عن معانٍ أخرى للكلمات.
– أؤلّف مِنْ مُعجمي الجديد جُملا سرديّة ثمّ وصفيّة.

نص فهم المكتوب: تلك الصحافة.

المقطع 3

التَّضامُنُ الإنْسانيّ

مواردي

النصوص	الأنماط
• الإنسانيّة ومشكلاتها (خطاب منطوق)	• الوصف والتفسير والتّوجيه
• وكالة الأُونْرْوا (نصّ مكتوب)	**الظّواهر اللّغويّة**
• في مواجهة الكوارث (نصّ مكتوب)	• الممنوع من الصّرف
• من يُجير فؤاد الصّغير ؟ (نصّ مكتوب)	• التّوكيد اللّفظيّ والتّوكيد المعنويّ
	• الجملة البسيطة والجملة المركّبة

47

المقطع التعلمي الثالث: التضامن الإنساني.

المقطع 3 : التّضامُنُ الإنْسانيّ
السند : الإنْسانيّةُ ومُشْكِلاتُها
المرجع : الشهاب : الجزء الأوّل - المجلد السادس - فيفري 1930.

الإنسانية تلك الأم الرؤوم التي لا تحابي واحدا من أبنائها دون آخر ولا تميز بين بار منهم وفاجر، ولا تفرق بين مؤمن منهم وكافر، تلك الأم المعذبة بالويلات والمحن، من ويلات الحروب التي أتلفت الملايين إلى ويلات الأمراض والطواعين إلى ويلات الزلازل والبراكين. الإنسانية التي لو تمثلت بشرا لتمثلت بقول الشاعر العربي :

فَلَوْ كَانَ رُمْحًا وَاحِدًا لَاتَّقَيْتُهُ ... وَلَكِنَّهُ رُمْحٌ وَثَانٍ وَثَالِثٌ عجيب لهذه الإنسانية ما كفاها من مصائب الدهر تقاطع أبنائها وتدابرهم، ونصب الحبائل وبث المكائد لبعضهم بعضا. ما كفاها من مصائب الدهر أن يكون في أبنائها قوي يستعبد ضعيفا، وشريف يستخدم مشروفا.

ما كفاها أن تنقلب الحقائق على أبنائها المارقين العاقين فيركبون مطايا الخير للشر، ويستعملون سلاح النفع للضر، ويتوسلون بالدين لجمع الدنيا، ما كفتها هذه المصائب المجتاحة، حتى ظاهرتها الطبيعة الجبارة على هذه الإنسانية المسكينة.

يا لله أما كفتها مصائب الأرض حتى تظاهرها مصائب السماء؟ ألا فليرحم الإنسانية من في قلبه رحمة، ألا وان الإنسانية تستغيث فهل من مغيث، وتستنجد فهل من منجد؟ استغاثت الإنسانية قديما بأبنائها الصادقين، على أبنائها المارقين. استغاثت من المفسدين لنظام الفطرة، والعاملين على تفريق هذه الأسرة فأغاثها الأنبياء والمرسلون والعباد الصالحون. واستغاثت من عباد المادة الحائدين عن الجادة، فأغاثها أنصار الروح، والمقدسون للروح، والقائلون بخلود الروح. واستغاثت من أعداء العقل المفكر، وعباد الحس والمحسوس، فأغاثها الحكماء الربانيون والفلاسفة الإشراقيون، واستغاثت منطواغيت الاستبداد وقياصرة الاستعباد، فأغاثها دعاة الديموقراطية وأنصار المساواة والإنصاف فما كاد المتنبي واضع شريعة التمايز بين السادة والعبيد يجف ثراه، حتى قيض الله له فيلسوف المعرة ناسخا لتلك الشريعة الجائرة، ومبشرا بشريعة الأخوة السمحة. واستغاثت من المشعوذين المحتالين، والممخرقين المبتدعين والضالين المضلين، الذين يستغلون جهل الجهلاء، ويمتصون دماء البسطاء البائعين للشفاعة، العابدين للوهم، المغترين بالأسماء والألقاب، وشهرة الأنساب. الوارثين لما لا يورث من التسلط على العباد. بعظمة الآباء والأجداد - فأغاثها العلماء المصلحون، وحزب الله المفلحون. وهي الآن تستغيث من داهيتين وتستجير من غائلتين. ولا ندري متى تغاث. ولا في أي وقت تجاب. هي تستغيث من داهية الحرب وتحكيم السيف في مواقع الخلاف.

فمتى يقف عقلاء الأمم بين الصفين موقف دعاة التحكيم يوم صفين؟ لا ندري. ولا ندري لماذا لاندري. وهي تستغيث من غائلة الفقر وشروره وجيوشه التي يجزها من خراب العالم

لتخريب معموره. فمتى يفقه أغنياء الأمم هذا السر، فيعملون على اتقاء الشر؟ لا ندري ولا ندري لماذا لا ندري.

إنما الذي ندريه، ونقوله ولا نخفيه، هو أنه لو تساند أغنياء الأمم ومدوا أيديهم متعاضدين، وعرفوا كيف يحاربون الفقر باستجلاب الفقير والأخذ بيده لأحسنوا لأنفسهم وللعالم. ولو فعلوا ذلك لدفعوا عن العالم غارة شعواء تلتهم الأخضر واليابس. وشرا مستطيرا يستأصل. بل لو بذل أغنياء المسلمين ما أوجبه عليهم الإسلام من الزكاة. وعرف عقلاؤهم كيف يستخدمونها لقاموا ببعض من هذا الواجب الاجتماعي. هذه نفثة مصدور، وللنفوس ثورة ثم تسكن.

نص فهم المنطوق: الإنسانية ومشكلاتها.

أفهم ما أقرأ و أناقش

أقرأ النّصّ

وَكالَةُ الأُونْرْوَا

في أعقاب النّزاع العربيّ الإسرائيليّ عام 1948، تمّ تأسيس الأُونْرْوا بموجب القرار رقم 302 الصّادر عن الجمعيّة العامّة للأمم المتّحدة في 8 كانُون الأوّل 1949 بهدف تقديم برامج الإغاثة المباشرة والتّشغيل للاجئي فلسطين. وبدأت الوكالة عملياتها في الأوّل من شهر أيّار عام 1950. وفي غياب حلّ لمسألة لاجئي فلسطين، عملت الجمعيّةُ العامّة وبشكلٍ متكرّرٍ على تجديد ولاية الأُونْرْوا، وكان آخرها تمديدُ عملِ الأونروا لغاية 30 حزيران 2017.

قدّمت الأونروا المساعدة والحماية لحوالي خمسة ملايين لاجئ من فلسطين في الأردن ولبنان وسوريّة والأراضي الفلسطينيّة المحتلّة، وذلك إلى أن يتمّ التّوصّل إلى حلّ لمُعاناتهم.

وتشتمل خدمات الوكالة على التّعليم والرّعاية الصّحيّة والإغاثة والبِنية التّحتيّة وتحسين المخيّمات والدّعم المُجتمعيّ والإقراض الصّغير والاستجابة الطّارئة بما في ذلك في أوقات النّزاع المُسلّح.

وتُعَدُّ الخِدْماتُ الّتي تُقدّمُها الأونروا مُتاحةً لكافّة أولئك اللاجئين الّذين يُقيمون في مَناطقِ عملياتِها والّذين يَنطبقُ عليهم هذا التّعريفُ و الّذين هم مُسجّلون لدى الوكالةِ ويحاجةٍ إلى المُساعَدة. كما أنّ ذُرّيّةَ أولئك اللاجئين الفلسطينيّين الأصليّين يستحقون أنْ يَتمّ تسجيلُهم في سِجلّاتِ الوكالة. وعندما بدأت الوكالةُ عملها في عام 1950، كانت تعمل على الاستجابة لاحتياجاتِ ما يُقاربُ من 750,000 لاجئٍ فلسطينيّ. واليوم، فإنّ ما يقاربُ من 5 ملايين لاجئٍ فلسطينيّ يَستحقّون التّمتّعَ بخِدْماتِ الأونروا.

الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين

أو اختصارًا أونروا هي وكالة غوث وتنمية بشرية تعمل على تقديم الدعم والحماية وكسب التأييد لحوالي 4.7 مليون لاجئ فلسطيني مسجلين لديها في الأردن ولبنان وسوريا والضفة الغربية وقطاع غزة، إلى أن يتم إيجاد حل لمعاناتهم.

يتم تمويل الأونروا بالكامل تقريبًا من خلال التبرعات الطوعية التي تقدمها الدول الأعضاء في منظمة الأمم المتحدة وتعاني في نهاية 2018 من مشكلة التمويل بعد سحب الولايات المتحدة الأمريكية مساهمتها مما يهدد بغلق الوكالة .

50

وَوْفَقَ التّعريف العَمَليّاتيّ لِلأونروا، فإنّ لاجئي فلسطينَ هم أولئك الأشخاصُ الذين كانت فلسطينُ هي مكانُ إقامتِهم الطّبيعيُّ خِلالَ الفترةِ الواقعةِ بينَ حُزَيْرَانَ 1946 وأيّارَ 1948، والذين فَقَدُوا منازلَهم ومَوْرِدَ رِزقِهم نتيجةَ الصّراعِ العربيّ الإسرائيليّ عام 1948.

تعتمد الأونروا على الدّعمِ السّخيّ مِنَ الدّول الأعضاءِ في الأمم المتّحدة والاتّحادِ الأوروبيّ و الحكوماتِ الإقليميّةِ. تُمثّلُ هذه المصادرُ مُجْتَمِعَةً أكثرَ مِنْ 92 في المائةِ مِنَ المساهماتِ الماليّةِ للوكالة. و في عام 2012، بلغت القيمةُ الماليّةُ لهذا التّعاونِ أكثرَ من 25 مِليونَ دولارٍ أمريكيّ.

عن الموقع الرسمي للأونروا »

أثري رصيدي اللّغويّ

- الأُونْرْوا : وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل لاجئي فلسطين في الشرق الأدنى • كانون الأول : ديسمبر
- أيّار : فيفري • لاجئ : مَن لاذ بغير وطنه فِرارًا من اضطهاد أو حرب أو مجاعة • حزيران : جوان.
- مورد رزقهم : مصدر العيش • الحكومات الإقليمية : دول الجوار الجغرافي

نص فهم المكتوب: وكالة الأونروا.

أفهم ما أقرأ و أناقش

أقرأ النّص

في مُواجَهَةِ الْكَوارِثِ

أصبحتِ الكوارثُ الطّبيعيّةُ اليوم أكثرَ تَواتُرًا، وأشدّ عُنفًا، وأعْتى دَمارًا وللملاحَظِ أنّ أشدّ بلدان العالَمِ فَقْرًا أكثرُها تعرّضا للكوارثِ والحروبِ والأزماتِ، والّتي كثيرا ما تَحُولُ دون نموّها الاقتصاديّ ورقيّها. ولهذه الأسباب لعبتْ جمعيّاتُ الصّليبِ الأحمرِ والهلالِ الأحمرِ دورًا فعّالا في تقديمِ المساعداتِ لضحايا هذه الكوارثِ.. وأبرزِ الفاعلين في الحركة منذ نشأتها، وتحْديدِ أهدافِها.

الحركةُ الدّوليّةُ لجمعيّاتِ الصّليبِ الأحمرِ والهلالِ الأحمرِ : هي أكبرُ منظّمةٍ إنسانيّةٍ في العالَمِ، تقدّمُ المساعدة دون تمييزٍ من حيث الجنسيّةِ أو العرْقِ أو المعتقداتِ الدّينيّةِ أو الطّبقةِ أو الآراءِ السّياسيّةِ.

تتكوّن الحركة من ثلاثة أقسام هي :

- اللّجنة الدّوليّةُ للصّليبِ الأحمرِ : تُعتبرُ المؤسّسَ للحركةِ، أُنْشِئَتْ عام 1863 بجُنيفَ وقدِ انبثقتْ عن الرّغبةِ في إغاثةِ جَرْحَى الحربِ دون التّمييزِ بينهم، ومهمّتها الأساسيّةُ حمايةُ الجَرْحَى، وكرامتهم.
- الفيدراليّةُ الدّوليّةُ لمؤسّساتِ الصّليبِ الأحمرِ والهلالِ الأحمرِ : أُسّستْ سنة 1919 لتحسينِ حياةِ المستضعفين بتعبئةِ قُوَى الإنسانيّةِ، كما تُنسّقُ الفيدراليّةُ المساعَدةَ الدّوليّةَ لصالحِ ضحايا الكوارثِ الطّبيعيّةِ والتّكنولوجيّةِ، واللاّجئينَ دون حالاتِ الطّوارئِ، وتساعدُ الفيدراليّةُ المؤسّساتِ الوطنيّةَ لتخطيطِ برامجِها الوقائيّةِ على المدى البعيدِ بهدفِ تقليلِ الاحتياجاتِ.
- المؤسّساتُ الوطنيّةُ أو الجمعيّاتُ : تشكّلُ الجمعيّاتُ الوطنيّةُ قوّةَ الفيدراليّةِ الدّوليّةِ

ARCO

اللّجنة الدّوليّة للصّليب الأحمر والهلال الأحمر منظّمة مستقلّة ومحايدة تضمن الحماية والمساعدة في المجال الإنسانيّ لضحايا النّزاعات المسلّحة وحالات العنف الأخرى. وتتألّف الحركة من اللّجنة الدّوليّة للصّليب الأحمر، والاتّحاد الدّوليّ لجمعيّات الصّليب الأحمر والهلال الأحمر، و190 جمعيّة وطنيّة للصّليب الأحمر والهلال الأحمر.

56

لمؤسّساتِ الصّليبِ الأحمرِ والهلالِ الأحمرِ، إذ يمنحُ التّعاونُ بينَ الجمعيّاتِ والفيدراليّةِ أكبرَ الإمكانيّاتِ لتنميةِ القُدراتِ ومساعدةِ أكثرِ الأشخاصِ احتياجا.

أمّا على الصّعيدِ المحلّيّ، وبما أنّها موجودةٌ في كلّ بلدٍ تقريبا، فإنّها تعملُ كجهاتِ مساعدةٍ للسّلطاتِ في بلدانِها، فهي دائما على استعدادٍ لتقديمِ الإغاثةِ، وتنظيمِ البرامجِ الصّحيّةِ والاجتماعيّةِ.

أمال فضيل، مجلّة الجيش العدد 449، ديسمبر 2000 - بتصرّف

أثري رصيدي اللّغويّ

- أعتى : أقوى وأشدّ. • الإغاثة : النصرة، العون.

– أبحث في قاموسي عن معاني كلمات أخرى في النّصّ صعُب علي فهمها.

– أبحث في القاموس عن معاني المصطلحات الآتية : الإنسانيّة - التّمييز - الجنسيّة - العرق - الطّبقة.

– أوظّف معجمي الجديد في جمل.

نص فهم المكتوب: في مواجهة الكوارث.

أفهم ما أقرأ و أناقش

أقرأ النّص

مَنْ يُجيرُ فُؤَادَ الصَّغِيرِ ؟

1- تقاسَمَ كُرْبُ الفقيرِ الكسيرْ ... أمَا عندكُمُ من يدٍ جابرَه

2- لقدْ ودَّعَ القلبُ منهُ الخُلودْ ... وطارَ مع الخبزةِ الطّائرَه

3- هيَا أيُّها الرّاهبونَ الصُّورْ ... إلى الجوِّ في الأمّةِ القاهرَه

4- ويَا أيُّها الوَاعظونَ البِيَامْ ... على الغَزِّ في السُّرُرِ الفاخرَه

5- ويَا مَنْ تَرُفُّ عليهِ الوُرودْ ... وتَنْفَحُهُ النّسمَةُ العَاطرَه

6- ألا تذكرونَ حُفَاةً عُراةً ... أصابهمُ القُرُّ بالقَاقرَه

7- ألا تسمعونَ ألا تُبصِرونْ ... مَآسِي مِنْ حَوْلِكُمُ صائرَه

8- فَكَا الطِّفلُ عَزَّ الطَّوَى واشْتَفَاكْ ... وطافَتْ بِهِ أُمُّهُ حَائرَه

9- تُنَادِي العُمومَ ألا مَنْ يَقُومْ ... بِنَا وَلأدومَ لَهُ ذَاكِرَه

10- ألا مَنْ يُجيرُ فُؤَادَ الصَّغِيرْ ... ويُسْكِنُ لَوْعَتَهُ الثَّائرَه

11- تَقُولُ ارحمُوا ذِلَّتِي يا رِجَالْ ... أعِزُّوا كَرَامَتِيَ الصَّاغِرَه

12- أتَنْشُونَ مَا بَيْنَنَا في الجِوَارْ ... وفي الآدميَّةِ مِنْ آصِرَهْ

ديوان محمد العيد - دار الهدى - عين مليلة- الجزائر 2010

محمد العيد آل خليفة 1904-1979، شاعر جزائري، اشتغل بالتعليم في المدارس الحرّة وأسهم في تأسيس جمعيّة العلماء المسلمين الجزائريّين، وكان شاعرها. بعد اندلاع الثّورة، اعتقل وسجن، ثمّ فُرِضَتْ عليه الإقامة الجبريّة بمدينة بسكرة حتّى الاستقلال. وافاه أجله عام 1979 مخلّفا آثارا قيّمة منها:
- ديوان محمّد العيد آل خليفة - رواية شعرية بعنوان (بلال بن رباح) - وله أعمال نثريّة كثيرة نشرها في مختلف الصّحف.

أثري رصيدي اللّغوي

- كُرْبٌ : حزن وغمٌّ - جابرة : مصلحة - الخزّ : نسيج من الحرير - القاقرة : المصيبة الشديدة - الطوى : الجوع - يجير : يغيثُ وينقذُ - الصاغرة : المهانة و الذلّ - آصرة : رابطة قويّة

- أبحث في قاموسي عن اشتقاقات كلمة يُجير وأوظفها في جمل جديدة.

62

نص فهم المكتوب: من يجير فؤاد الصغير.

المقطع 4

شُعوبُ العالَم

مواردي

النصوص	الأنماط
• مفاخر الأجناس (خطاب منطوق)	• التّفسير والوصف خادمًا له - الوصف والسّرد خادمًا له
• من معتقدات الهنود (نصّ مكتوب)	
• الشّعب الياباني (نصّ مكتوب)	الظّواهر اللّغويّة
• أنا الإفريقيّ (نصّ مكتوب)	• الجملة الواقعة مفعولًا به / الجملة الواقعة نعتًا / الجملة الواقعة حالًا

67

المقطع التعلمي الرابع: شعوب العالم.

المقطع 4 : شعوب العالم
السند : مفاخر الأجناس
المرجع : ساعات بين الكتب - عباس محمود العقاد.

الفَخْرُ بالأجْنَاسِ قديمٌ، لم تَخْلُ منهُ أُمَّةٌ ولا قَبيلَةٌ، فَمَا من جيلٍ منَ النّاسِ إلاّ ولَهُ فضائلُ يدَّعيها، وأنساب يرتَفِعُ بها أحيانًا إلى آلهَةِ السّماء، وأحْيَانًا إلَى أعاظِمِ القدّيسينَ فَضْلاً عَنِ المناقبِ والصّفاتِ التي لا شَريكَ له فيها منَ أجيالِ الأرضِ أجْمَعينَ. ولا غَرابَةَ في هذه الدّعَاوَى إذا سَوَّغَتْها ظواهرُ الأُمَمِ وساندتها القوّةُ والثروةُ والكلمةُ الغالبةُ.

ولكنّ الغريبَ أن تَشيعَ هذِه الدّعَاوَى بينَ أُممٍ، لا قوّةَ لها ولا مالَ ولا غَلَبَة...وأنّها ربما كانت في هذه الأمم أكبرُ مَزْعَمًا، وأشدُّ غروراً مما تكوّنُ في غيرها! كأنّها هي عوض عما فقدته الأمّةُ من دواعي الفخر الصّحيح، وعَزَاءُ ما تصبو إليه منَ العزّةِ والكرامةِ، وهي على كلّ حالٍ أنَانيّةٌ قوميّةٌ تجرى على وَتيرَةِ الأنانيّةِ الفرديّة في الظّهورِ أو الضّمُورِ.

كان المصريّون يَرَوْنَ أنّ المِصْرِيَّ هو الإنسانُ الكاملُ، ثُمّ تتوالَى الدّرجاتُ بعده إلى السّادسة، وهي دَرجةُ اليونانيّ عندهم في تاريخهم القديم، وكانَ اليونانيُّ يحمَدُ اللّهَ أنْ خلقَهُ من ذلك الجنس...

ثم جاءتِ العصورُ الأخيرةُ فإذا كلُّ أمّةٍ من أمَمِ الحضارة الحديثة تَزعُمُ زَعمَهَا، وتفتخر على الأمم الأخرياتِ... وَأصْبَحَ الفَخرُ بينَ الأجْناس علمًا...!

نعمِ أصبح الفخر القديم الذي نشأ منَ الخرافاتِ القديمة علما جديداً له حرمةُ العلوم عليك وعلَيّ وعلينا أن نُقِرَّ بها مؤمنينَ. ولكنّ العلم الجَديد لم يكن إلاّ صيغَةً لتلك الخُرافة العتيقة ولم تكن له من نتيجةٍ إلاّ تلك التي كان الأوروبيّون يزعمونها قبل أن يكون لهم علمٌ، وقبل أن تكونَ للأجناس دراسَةٌ...وهي أنّهم خيرٌ من في الوجود، وأنّ الحاكمين منهم اليومَ أصلحُ النّاس للحكم، وهم أصلحُ النّاس للدّوام فيه...وأمّا الأُمم الأخرى فلا نَصيبَ لها إلاّ نصيب النّبعِ الذي لن يجوز له أن يَطمَعَ في المساواة الآن ولا في أيّ زمنٍ منَ الأزمان.

هكذا قال العلم الحديثُ، والعلم الحديثُ صادقٌ شريفٌ فسواء قَسَّمْنَا الأُمَمَ إلى آريةٍ وساميّة، أو إلى شماليّةٍ وجنوبيّة، أو بيضاء ذات ألوان فالنّتيجةُ واحدةٌ في جميع هذه التّقسيمات، وهي أنّ الأوروبيّينَ هم أفضلُ من غَبَرَ وَحَضَرَ، وأنّهم همُ السّادةُ الأعْلَونَ الذين بينهم وبين المَسُودينَ

أنّ الأوروبيّينَ هم أفضلُ من غَبَرَ وَحَضَرَ، وأنّهم همُ السّادةُ الأعْلَونَ الذين بينهم وبين المَسُودينَ

الأدنين حاجزٌ لا يُعْبَرُ، وتَفَاوُتٌ لا تَدَارُكَ لَهُ ما بَقيتِ الأرضُ أرضًا، والسّماءُ سماءً.

لقد فَعلها النّمسَويُّ "فريدريك هرتز" وقال ما قال وأجْرُهُ على الذي خَلَقَهُ!! قال لعلماء الأجناس المُتَعَصّبين : إنكم مخطئونَ جِدَّ مُخطئينَ، وإنّ أصْلاً من أُصولِ الأُمَمِ المُختَلفَة لا يخلو من أوشابٍ كثيرةٍ يدخلُ فيها شرقيّونَ وغربيّونَ، وإنّهُ ما من مَحْمَدةٍ تُدّعَى لأوروبا إلاّ وللأجناس

62

الأُخرى مثيلاتها، وما من مَذَمّةٍ تُدّعَى على الأجناس الأُخرى إلاّ وفي أوروبا قديمها وحديثها مثيلاتها، وأيّدَ كلُّ قَولٍ ببرهان...

ولا يريد "هرتز" أن يقف في الإنصاف عند شعب من الشعوب، ولا جِنْسٍ من الأجناس لأنّه يرى أنّ الفَواصِلَ بينَ أيّ شعبين في العالم ليست من البُعد والحيلولة بحيثُ تستعصى على التّقارب.

نص فهم المنطوق: مفاخر الأجناس.

أفهم ما أقرأ و أناقش

أقرأ النّص

مِنْ مُعْتَقَداتِ الهُنودِ

وَصَفَ البَيْرُونِي الهنودَ بالإعجابِ بأَنْفُسِهِم، والاعْتِدَادِ بأمْتِهم، والازدراءِ بِمَنْ عَدَاهُمْ... وقد أطال في وصف الفلسفة الدّينيّةِ للهند، مِنَ الاعتقاد باللّه وللوجودات العقليّةِ والحسّيّةِ، وتعلّق النّفس بالملائِ، والأرواح وتناسخها، ومواضع الجزاء من الجنّة والنّار، وكيفيّةِ الخلاصِ مِنَ الدُّنيا ومنبع السّنن والنّواميس، والرّسل ونسخ الشّرائع...

غَيْرَ أنّ هناك مسألة هامّةً لا بُدّ مِنَ الإشارةِ إليها؛ لأنّها خاصّةٌ مِنْ خَواصّ الهند، تلك هي مسألةُ «تناسُخ الأرواح». وقد قال فيها البيروني بحقّ «كما أنّ الإخلاصَ شعار إيمان للمسلمين، والتّثليثَ علامة النّصرانيّة، والإسبات علامةُ اليهوديّة، كذلك التّناسُخُ عَلَمُ النِّحْلَةِ الهنديّةِ، فَمَنْ لم يَنْتَحِلْهُ لم يَكُ منها، ولم يُعَدّ من جُملَتِها!»

وشَرَحَ نَظَرِيّتَهم في التّناسُخ: أنّ الأرواحَ لا تَمُوتُ، ولا تَفْنَى، وأنّها أبديّةُ الوجودِ، لا سَيْفَ يَقْطَعُها ولا مادّة تَعْضُها، ولا ريح تُيَبِّسُها، ولكنّها تَنتقلُ من بَدَنٍ إلى بَدَنٍ، كما يَسْتَبدِلُ البَدَنُ اللّباسَ إذا خَلِقَ، وتَرْقَى النّفسُ في الأبدانِ المختلفةِ كما يَرْقَى الإنسانُ مِنْ طُفُولَةٍ إلى شَبابٍ إلى كهولةٍ إلى شَيْخوخَةٍ. ذلك أنّ النّفسَ طَالِبةٌ لِلْكَمالِ، شَيِّقَةٌ إلى العلمِ بكلّ شيءٍ، وهذا يحتاجُ إلى زمنٍ فَسيحٍ، وعُمرُ الإنسان وغيره قصيرٌ، فلا بُدّ من تَنَقُّلِ النّفسِ من بَدَنٍ إلى بَدَنٍ وفي كلّ بَدَنٍ تَستفيدُ تَجَارِبَ جديدةً، ومعلوماتٍ جديدةً. وهي تَرْدَدُ في الأبدانِ البالية مِنَ الأرْذَلِ إلى الأفْضَلِ، دونَ عَكْسِهِ، لترقى النّفسُ في الكمالِ حتّى يتحقّقَ شَوْقُها بِعِلْمِها ما لم تَعْلَمْ، واشْتِيَاقُها شَرَفَ ذَاتِها، واستغناؤُها عَنِ المادّةِ، فَتُعْرِضَ عنها...

أحمد أمين إبراهيم الطّباخ(1886 - 1954) أديب مصري عمل مدرسا بمدرسة القضاء في 1926م ثمّ مدرسا بكلّيّة الآداب بجامعة القاهرة ثمّ أستاذا مساعدا إلى أن أصبح عميدا لها في 1939 . أنشأ مع زملائه سنة 1914م «لجنة التّأليف والتّرجمة والنّشر» وبقي رئيسا لها حتّى وفاته سنة 1954م. أنشأ «الجامعة الشّعبيّة» وكان هدفه منها نشر الثّقافة بين الشّعب عن طريق المحاضرات والنّدوات. أنشأ «معهد المخطوطات العربيّة» التّابع لجامعة الدّول العربيّة .من أشهر مؤلّفاته : فجر الإسلام، ضحى الإسلام وظهر الإسلام.

وقد رَبَطوا الثّوابَ والعقابَ والجنّةَ والنّار بنظريّةِ التّناسخ، فقالوا : إنّ الغرضَ من جهنّم تَمْييزُ الخير مِنَ الشّرّ، والعلم من الجهلِ، فالأرواحُ الشّرّيرة تتردّد في النّبات، وخشاشِ الطّير ومرْذُول الهوامّ إلى أن تَسْتَحِقّ الثّوابَ، فتنجو من الشّدّة وتترْدد فيما هو أرقى.

أحمد أمين. ضحى الإسلام. ج1، بتصرف.

أثري رصيدي اللّغويّ

- البيروني : عالم جغرافيّ وفلكيّ مسلم • الازدراء : الاستخفاف والاحتقار • ينتحله : ينتسب إليه، ويدين به
- خَلِقَ : صار باليًا • تناسخ الأرواح : انتقال الأرواح من أجسام إلى أخرى بعد الموت.

نص فهم المكتوب: من معتقدات الهنود.

أفهم ما أقرأ و أناقش

◄ أقرأ النّص

الشَّعْبُ اليـــــــابانِيُّ

أنـت لم تـرَ أجمـلَ مـا في نَسيا إذا لم تذهـب إلى اليابـان.. أنـت لا تُقـدِّرُ معنـى الـذَّوق الجميـلِ في اللّبـاسِ وفي البيـت والشّـارعِ إذا لم تذهـبْ إلى اليابـان..

أنـا لم أعـرف أنّ طفولتـي كانـت تعيسـةً، إلا عندمـا ذهبـتُ إلى اليابـان .فقـد رأيـتُ أطفـالًا في ملابـسِ رجـالٍ ورأيـتُ رجـالًا في سـعادةِ الأطفـالِ.

لا تـزالُ طُوكيـو أجمـلَ مدينـةٍ رأيتُهـا ليـلًا في اليابـان حتّـى الآن ..فالشّـوارعُ تصبحُ خيوطًـا مـن اللّؤلـؤ ..والإعلانـاتُ هُنـا باهـرةٌ لهـا أشـكالٌ وألـوانٌ عجيبـةٌ، وعـلى أسْـطحِ البُيـوتِ أباريـقُ الشّـايِ تمتلـئُ بالنّـورِ الأحمـر، وتُفـرغُ مـا فيهـا في فناجيـنَ تـكادُ تَسـقطُ فـوقَ رؤوسِ النّـاسِ.

كلّ يـومٍ تتغيّرُ فِكـرتي عـنِ هـذهِ البـلادِ ..كنـتُ أتصـوّرُ أنّ اليابـانَ بـلادٌ صغيـرة، يَشـكُّنها شَـعْبٌ ضئيـلُ الحَجـم، يـأكلُ في أطبـاقٍ صغيـرةٍ ،وملاعِـقَ صغيـرةٍ، ويَقعـدُ على الأرضِ، ويَمـشي في زِحـامٍ شـديدٍ كأنّـه موجُ البحـرِ، ولكنّـي وجـدتُ اليابـان ليسـت صغيـرةً، فعَـدَدُ سُـكّانها أكـثرُ مـن مائـة مليـونٍ، وليسُـوا جميعًـا مـن الأقـزامِ ففيهـم أنـاسٌ طِـوالُ القامـةِ، بِيـضُ الوجـوهِ جِـدًّا، وليـسَ كلُّ ثـويٍ صغـيرًا عندهـم، ففـي طوكيـو أعـلى بُـرجٍ في العـالمِ، أعـلى من بُـرجِ إيفـل بباريـس، وإذا كانـت عندَهـم هواتـفُ صغيـرةٌ، فـإنّ لديهـم محطّـاتٍ ومصانـعُ مساحتُها شاسعةٌ. فاليابـانُ ليسـت صغيـرةً، وإنّما هي عمـلاقٌ يخطو إلى الـوراءِ، فتظـنُّ أنّـه يتراجـعُ، ولكنّـهُ في الحقيقـةِ يتحفّـزُ ليقفـزَ إلى الأمـامِ.

كأنّ القمـرَ نـزلَ مـنَ السّـماءِ، وتكسّـرَ قِطَعًـا قِطَعًـا فـوقَ مدينـةِ طُوكيـو ..كلُّ شيءٍ مُنـيرٌ ومُلـوّنٌ ومُتحـرّكٌ، الحَـاراتُ الصّغـيرةُ أجمـلُ مـنَ الشّـوارعِ الكبـيرةِ، وأكـثرُ عفاريـتَ وملائكـةً مـنَ الميادينِ، والمطاعـمُ الكبـيرةُ نظيفـةٌ جِـدًّا، والمطاعـمُ الصّغـيرةُ فيهـا حيـاةٌ، أنـاسٌ يَضحكون بـلا حسـابٍ ويأكلـونَ بـلا حسـابٍ.

أنيس محمد منصور (1924 - 2011) كاتب صحافي وفيلسوف وأديب مصري معاصر. جمع بين الأسلوب الفلسفي و الأسلوب الأدبي الحديث. متعدد اللغات. تفرغ للصحافة. ألف عديد الكتب منها : في صالون العقاد كانت لنا أيام، حول العالم في 200 يوم. أنت في اليابان وبلاد أخرى. حصل على كثير من الجوائز الأدبية منها : جائزة الدولة التشجيعية في مصر في مجال الأدب. توفي صباح يوم الجمعة 21 أكتوبر 2011 عن عمر ناهز 87 عاماً.

سَـايونارا..ومَعناها باليابانيّـة وداعًـا ..وداعًـا يـا بـلادَ الـذّوقِ والأدبِ والانحنـاءِ الّـذي ليـسَ لـهُ أوّلٌ ولا آخـرٌ.. وداعًـا يـا بـلادًا لا تعـرفُ الإنجليزيـةَ وتقـولُ نعـم دائمًـا إذا فهمـتَ وإذا لم تفهـمْ ..وداعًـا يـا بـلادَ اللّؤلـؤِ والجِيشـا.. ويسـكنُ نصـفُ أهلِهـا في بيـوتٍ مـن الخشـبِ ..وداعًـا يـا بـلادَ الشّـمسِ المُشرقـةِ فـوقَ السّـحابِ والمشرقـةِ دائمًـا في وجـوهِ الرّجـالِ والنّسـاءِ.. وداعًـا يـا بـلادًا تـأكلُ السّـمكَ النّيّـئَ، وتضـعُ السُّـكّرَ في الصّلصـةِ، وتَشـلُقُ البَصـلَ والفُجـلَ والخيـزرانَ، وتـأكلُ عـلى حصيرةٍ ناعمـةٍ، وتسـتمعُ إلى الضّفـادعِ البشريّـة، وهـي تُغنّـي في ملابـسِ الجِيشـا، وداعًـا يا بـلادَ الشّـمسِ الّتـي أشرقـتْ في نفسـي، ولـن تَغْـربَ أبـدًا. سَـايونارا ..سَـايونارا.

أنيس منصور : حول العالم في 200 يوم، بتصرف.

أثري رصيدي اللّغوي

• الجيشا : كلمة يابانية مكونة من مفردتين«جي» وتعني فنان و«شا» وتعني إنسان، والكلمة تطلق على نوع من الفتيات الخادمات اللاتي يُجدن فنون الغناء والمسرح والاستعراض. • الصلصة : مادة سائلة تستخدم في الطبخ، تتشكل في الغالب من الطماطم وبعض التوابل والبهارات. • الخيزران : هو اسم لنبات عُشبي عملاق جذوعه مجوّفة يمتاز بالمرونة.

– أبحث في قاموسي عن مشتقات كلمة « يخطو » وأوّظفها في جمل وصفية.

نص فهم المكتوب: الشعب الياباني.

أفهم ما أقرأ و أناقش

أقرأ النّص

أنا الإفريقيَ

1- يا أخي في الشّرقِ في كل سكَنْ
2- يا أخي في الأرضِ في كلّ وطنْ
3- أنا أدعوك ..
4- فهل تعرفني؟..
5- إنّني مزّقتُ أكفانَ الدُّجَى
6- إنّني هدمتُ جدرانَ الوهَنْ
7- لم أعُدْ مقبرةً تحكي البِلى
8- لم أعُدْ ساقيةً تبكي الدِّمَنْ
9- لم أعُدْ عبدَ قُيودي ..
10- لم أعُدْ عبدَ ماضٍ هرِمِ
11- أنا حيٌّ خالدٌ رغم الرّدى
12- أنا حُرٌ رغمَ فُحشانِ الزّمنْ
13- إن نكُنْ سِرْنا على الشّوكِ سِنينا
14- ولَقِينا من أذاهُ ما لَقِينا
15- وملأنا كلّه من دمِنا
16- هسقَانا جِراحًا وأنينا
17- وجعلّنا حجَر القصْرِ رؤوسًا
18- فلقدْ ثُرنا على أنفسِنا
19- ومَحوْنا وصمَةَ الذّلةِ فِينا
20- أنا زنجيٌّ ...
21- وإفريقيتي لي لا للأجنبي المُعتدي
22- أنا فلاحٌ ولي أرضِي ...
23- التي اشتريتُ ولي حُرّيتي
24- ها هنا واريثُ أجدادي هُنا..
25- وهُم اختاروا ثراها كفنًا
26- نحن أعرقُها عليها دَمَنا
27- ومزَجْنا بثراها عَظْمَنا
28- وشَقَقْناها بحارًا وزُبى
29- وزَرَعْناها سُيوفًا وَقَنا
30- وركزنَا هوقَها أعلامَنا
31- وتحدّينا عليها الزّمَنا
32- وسنُهديها لأحفادِنا
33- فاسلمي يا إفريقيا لنا
34- فاسلمي يا إفريقيا لنا

محمد الفيتوري – عاشق إفريقيا

ولد محمد مفتاح رجب الفيتوري في 24 نوفمبر عام 1936م بالسودان. نشأ في مصر وحفظ القرآن الكريم في مراحل تعليمه الأولى ثم درس بالمعهد الديني وانتقل إلى القاهرة حيث تخرج من كلية العلوم بالأزهر الشريف. اشتغل بالصحافة و بالعمل الدبلوماسي. يعتبر الفيتوري جزءًا من الحركة الأدبية العربية المعاصرة، و من رواد الشعر الحديث. توفي يوم 24 أفريل 2015.

82

أثري رصيدي اللّغويّ

- الدُّجَى : الظّلام الحالك • الوهَن : الضّعف • البلى : القِدم • الدِّمَنْ : آثار الدّار (الأطلال)
- واريثُ : أخْفيتُ وداريتُ • أعرقنا : سَفكْنا وأسَلْنا.

– أبحث في القاموس الخاص بتاريخ دلالة الكلمات عن دلالة كلمة « إفريقيا».

نص فهم المكتوب: أنا الإفريقي.

قائمة

المصادر والمراجع

القرآن الكريم رواية ورش عن نافع.

قائمة المصادر والمراجع :

أولا: المعاجم والقواميس:

1- إبراهيم مصطفى وآخرون: المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية ، مكتبة الشروق الدولية، جمهورية مصر العربية، ط4، 1425هـ،2004م.

2-بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث (عربي، انجليزي، فرنسي)، المجلس الأعلى ، الجزائر2010م.

3-سعيدة الجهوية، المركز الوطني للوثائق التربوية، المعجم التربوي، الجزائر، 2009م.

4-فاروق عبده فليه، أحمد عبد الفتاح الزكي، معجم المصطلحات التربوية لفظا واصطلاحا، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، القاهرة، مصر، 2004م.

5-الفيروز أبادي، القاموس المحيط، دار الجيل، بيروت /لبنان، 1995م.

6-ابن منظور ، لسان العرب، تحقيق: عامر أحمد حيدر، مراجعة عبد المنعم خليل إبراهيم، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، ط 1، 2002م.

7-نايف القيسي، المعجم التربوي وعلم النفس، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1، 2006م.

ثانيا: الكتب العربية:

1-إبراهيم أحمد قشطة، الكافي في تدريس اللغة العربية للمرحلة الأساسية الأولى، رفح /فلسطين، ط:03، 1443هـ/2022م.

2-إبراهيم علي ربابعة، مهارة الكتابة ونماذج تعليمها، الألوكة، 1436هـ/ 2015م.

3-إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، مركز الكتاب للنشر، مصر الجديدة/ القاهرة، ط: 02، 1427هـ/ 2006م.

4-إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، مركز الكتاب للنشر والتوزيع، ط1، 2005م.

5-أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000م.
6-أحمد رشدي طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، دار الفكر العربي، مصر، ط1، 2010م.
7-أحمد رشدي طعيمة، المهارات اللغوية مستوياتها تدريسها صعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة، ط01، 2004م.
8-أحمد رشدي طعيمة، محمد السيد مناع، تعليم العربية بين العلم والفن، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2000.
9-أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللغوية، أهميتها، مصادرها، وسائل تنميتها، دار المعارف، الكويت، 1996م.
10- أحمد مصطفى حليمة، جودة العملية التعليمية آفاق جديدة لتعليم معاصر، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان/الأردن، ط :01، 2014-2015.
11- أفنان نظير دروزة، النظرية في التدريس وترجمتها عمليا، دار الشروق للنشر والتوزيع ،القاهرة، ط2، 2007م.
12- بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث الأردن، ط1، 1427هـ -2007م.
13- تمام حسان، مناهج البحث في اللغة، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، 1990.
14- توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط08.
15- جمعان عبد الكريم، إشكالات النص -دراسة لسانية نصية- ، النادي الأدبي بالرياض والمركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط1، 2009.
16- حسن حسين زيتون، مهارات التدريس، رؤية في تنفيذ التدريس، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 1425هـ.
17- حسن عبد الباري عصر، تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، مركز الإسكندرية للكتاب، 2005م.

18- خالد حسين أبو عمشة وآخرون، الدليل التدريبي في تدريس مهارات اللغة العربية وعناصرها للناطقين بغيرها النظرية والتطبيق، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض، الطبعة الأولى، 2017.

19- خير الدين هني، تقنيات التدريس، قصر الكتاب، البليدة ،الجزائر ،ط1، 1998.

20- راتب قاسم عاشور، محمد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار الميسرة للنشر والتوزيع، ط1، 1424هـ، 2003م.

21- راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، إربد، ط1، 1430هـ/2009م.

22- زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة وعوامل تنمية المهارات اللغوية عند العرب وغيرهم، دار المعرفة الجامعية، الأزريطة، مصر، 2014.

23- زينب بن يونس، من المقاربة بالأهداف إلى بيداغوجيا الإدماج، كيف نفهم الجيل الثاني؟، ألور لنشر وتوزيع الكتب والمنتجات السمعية والبصرية،ط1 ،2017م.

24- سعدون محمود الساموك، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر، عمان/ الأردن، ط1، 2005.

25- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، أحمد هلالي، المنهاج التعليمي والتوجه الإديولوجي (النظرية والتطبيق) دار الشروق، الأردن، 2006م.

26- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، دار الشروق للطباعة والنشر، رام الله المنارة، ط2، 2000م.

27- سيد إبراهيم الجيار، دراسات في تاريخ الفكر التربوي، دار هناء للنشر، بيروت، لبنان، 2000م.

28- صلاح عبد المجيد العربي، تعلم اللغات الحية وتعلمها بين النظرية والتطبيق، مكتبة لبنان، بيروت، ط1، 1981م.

29- طه علي حسين الدليمي، تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية والاستراتيجيات التجديدية، عالم الكتب الحديث، إربد/ الأردن، 2009.

30- طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان/ الأردن، ط1، 2003م.
31- طيب نايت سليمان، المقاربة بالكفاءات الممارسات البيداغوجية (أمثلة علمية في التعليم الابتدائي والمتوسط)، دار الأمل، تيزي وزو،2015م.
32- عبد الفتاح حسن البجة، أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها، دار الفكر العربي، الإمارات، ط1، 2001م.
33- عبد اللطيف الجابري، عبد الرحيم آيت دوصو: الكتاب المدرسي تقنيات الإعداد وأدوات التقويم، إفريقيا الشرق، المغرب،2004 م.
34- عبد اللطيف بن حسين فرج، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان/ الأردن، ط1، 1426هـ/ 2005م.
35- عبد المجيد العابد، مباحث في السيميائيات، دار القرويين، ط01، 2008م.
36- عبد المنعم أحمد بدران، التحصيل اللغوي وطرق تنميته دراسة ميدانية، دار العلم والإيمان، مصر، ط1، 2008م.
37- علي أبو المكارم، تعليم النحو العربي عرض وتحليل، مؤسسة المختار، مصر، ط1، 2007م.
38- علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، النظرية والتطبيق، دار الفكر العربي، مصر، 2006م.
39- علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، عمان/ الأردن، 2008م.
40- علي أحمد مدكور، مناهج التربية 'أسسها وتطبيقاتها' دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1418هـ،1998م.
41- علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس/لبنان، ط1، 2010م.

42- فاضل فتحي والي، تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، دار الأندلس للنشر والتوزيع، 1998م.
43- أبو الفتوح رضوان وآخرون، الكتاب المدرسي، فلسفته، تاريخه، أسسه، تقويمه، استخدامه، مكتبة الأنجلو المصرية، 1962م.
44- فخري خليل النجار، الأسس الفنية للكتابة والتعبير، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2009م، ص:69.
45- فراس السليتي، فنون اللغة، المفهوم، الأهمية، المعوقات، البرامج التعليمية، عالم الكتب الحديث، عمان، ط01، 2008م.
46- فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية، بين المهارة والصعوبة، دار اليازودي العلمية للنشر والتوزيع، عمان/ الأردن، 2006م.
47- فهد محمد الشعابي الحارثي، الاتصال اللغوي في القرآن الكريم ،دراسة تأهيلية في المفاهيم والمهارات، بيروت، ط1، 2014م.
48- ماهر إسماعيل صبري يوسف، من الوسائل التعليمية إلى تكنولوجيا التعليم، مكتبة الشقريّ الرياض السعودية، 1999م.
49- ماهر شعبان عبد الباري، تعليم المفردات اللغوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان/الأردن، 2011م.
50- مجدي عزيز إبراهيم، موسوعة المناهج التربوية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 2000م.
51- محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط1، عمان/ الأردن، 2008م.
52- محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين، منشورات سلسلة المعرفة للجميع، الرباط، ط02، 2004م.
53- محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، ط2، 1991م.

54- محمد السيد علي، تكنولوجيا التعليم والوسائل التعليمية، دار ومكتبة الإسراء للطبع والتوزيع/ طنطا، ط:01، 2005م.

55- محمد صالح سمك، فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية، مكتبة الأنجلو المصرية، 1975م.

56- محمد صلاح الدين مجاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية أسسه وتطبيقاته التربوية ، دار الفكر العربي، القاهرة ، 1418هـ. 1998م.

57- محمد محمود خوالدة، أسس بناء المناهج التربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط2، 2004م.

58- محمود أحمد السيد، تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية وأساليب التعبير في مراحل التعليم العام في الوطن العربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1987م.

59- محمود كامل الناقة، رشدي أحمد طعيمة، طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها ، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة-إيسيسكو-، 1424هـ، 2003م.

60- مصطفى رسلان، تعليم اللغة العربية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، 1426هـ/2005م.

61- مصطفى نمر دعس، تكنولوجيا التعلم وحوسبة التعليم، دار غيداء، عمان، الأردن، ط1، 2009م،1429هـ.

62- مي العبد الله، نظريات الاتصال، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2006م.

63- نادر مصاورة، طرائق تدريس اللغة العربية في ضوء العربية الحديثة، 2013م.

64- هدى علي جواد الشمري، سعدون محمود الساموك، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، ط1، 2005م.

يوسف قطامي وآخرون، تصميم التدريس، دار الفكر، عمان/الأردن، ط:03، 2008م.

ثالثا: الكتب الأجنبية:

1- F.richaudaeut, conception et production des manuels .scolairs,guide pratique,Paris,UNESCO,1979

2- HAINAUT.LOUIS, Des fins aux objectifs de leducation, labor Bruxelles et femand, Paris,1983.

3- Roegiers, xavier.une pédagogie de lintégration enseignement 'compétence et intégration des aquis dans l (1er éd). Bruxelles,Belgique, de Boeck and larcier.(2000)

رابعا: الرسائل والمذكرات الجامعية:

1-حسان عساس، دور الوسائل التكنولوجية في تنمية المهارات اللغوية لدى المكفوفين – برنامج قارئ الشاشة أنموذجا- مذكرة لنيل شهادة الدكتوراه، إشراف: ربيعة برباق، جامعة العربي التبسي –تبسة-، 2020-2021.

2- حميدة بختي، المصطلح التربوي بالمدرسة الجزائرية دراسة في البنية والدلالة كتب الجيل الثاني مرحلة التعليم المتوسط أنموذجا، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه، جامعة محمد البشير الإبراهيمي برج بوعريريج، 2022/ 2023.

3-سعاد آمنة بوعناني ، الدرس الصوتي عند علماء القرن الخامس الهجري، رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علوم اللغة العربي، جامعة وهران، 2011م.

4-هاجر عباس، تعليمية الأصوات اللغوية في الجامعة الجزائرية: المضامين والوسائل والأساليب، أطروحة لنيل شهادة دكتوراه، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة،2020-2021م.

خامسا: المجلات والمؤتمرات العلمية:

1-بشار إبراهيم :مقدمة نظرية في تعليمية اللغة العربية للنصوص، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية، والاجتماعية، بسكرة، العدد:07، 2010.

2-بليغ حمدي إسماعيل، فاعلية برنامج قائم على تدريس المفردات اللغوية المعاصرة ونظرية الحقول الدلالية في إثراء الحصيلة اللغوية وتنمية مهارات الدلالات السياقية

لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، المجلد:36، العدد: 02، الجزء:01: أبريل 2021.

3-جميلة بوسعيد، محمد صحراوي، أهمية توظيف التحليل التقابلي في تعليمية أصوات اللغة العربية لغير الناطقين بها –الأصوات الحلقية أنموذجا–، مجلة التعليمية، المجلد:13، العدد:02، 2023.

4- حبيبة بودلعة لعماري، طريقة عرض دروس البنى التركيبية الاسمية في كتب القواعد المقررة لسنوات الطور الثالث أساسي، كراسات المركز، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، الجزائر، العدد: 05، 2007.

5-خدير المغيلي، تعليمية النص التعليمي للغة العربية وآدابها في الجامعة، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، جامعة غرداية، الجزائر، العدد: 08، 2010م.

6-رشيد بلحبيب، مهارات اللغة العربية، أهميتها وطرق اكتسابها، المؤتمر العالمي الثاني للغات، ماليزيا.

7- زكريا الحاج إسماعيل، التحصيل اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، دراسة تقييمية، حولية كلية التربية، جامعة قطر،العدد07، 1410ه- 1990م.

8-زهور شتوح، واقع تطبيق تكنولوجيا التعليم لدى أساتذة التعليم الابتدائي في ظل مناهج الجيل الثاني –بين التكوين والتفعيل–، مجلة أمارات في اللغة والأدب والنقد، المجلد4، العدد2، سبتمبر2020م.

9-سعاد بوعيشاوي وعبد المجيد سالمي، أساليب شرح المفردات وتعليمها في كتاب اللغة العربية في مرحلة المتوسط. السنة الثالثة من التعليم المتوسط نموذجا، مجلة ألف، المجلد: 08، العدد: 01، جانفي 2021.

10- صفية بن زينة ، دريم نورالدين، أثر النصوص في الممارسة التعليمية التعلمية ودورها في تنمية المهارات اللغوية كتاب لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط نموذجا، مجلة التعليمية، المجلد:11، العدد:01، ماي 2021.

11- عبد القادر سليماني، دلالة الصورة وفاعليتها في مناهج الجيل الثاني (كتاب اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي أنموذجا) ، مجلة أمارات في اللغة والأدب والنقد/ جامعة حسيبة بن بوعلي بالشلف، المجلد:02، العدد: 01، مارس 2018.

12- علي عبد الله اليافعي، أساسيات النص التعليمي، مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، العدد: 130، 1999م.
13- عمران أحمد علي مصلح، أثر التحصيل اللغوي في الاستيعاب القرائي لطلبة الصف العاشر في محافظة رام الله والبيرة بفلسطين، مجلة جامعة المدينة العالمية، مجمع فلسطين، العدد12، أبريل 2010م.
14- فاطمة الزهراء قمقاني، التعليم في المدرسة الجزائرية وفق مناهج الجيل الأول والثاني من المقاربة بالكفاءات (قراءة في مضامين المناهج)، مجلة البحوث العلمية والتربوية، المجلد11، العدد2 (2022.
15- فاطمة سعدي، بيداغوجيا التقويم في مناهج الجيل الثاني للسنة الأولى من التعليم المتوسط، أثر الإصلاحات التربوية في تعليمية اللغة العربية، منشورات وحدة البحث تلمسان، ط1، 2017.
16- فواز معمري، النص التعليمي بين النظري والتطبيقي، مجلة المخبر، أبحاث في اللغة والأدب الجزائري –جامعة بسكرة. الجزائر، العدد:13، 2017م.
17- ليلى سهل، المهارات اللغوية ودورها في العملية التعليمية، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد:29، فيفري 2013.
18- محمد بكادي، النص التعليمي في الكتاب المدرسي الجزائري ودوره في ترسيخ قيم الوطنية –كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط أنموذجا–، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، المجلد12، العدد1، 2019م.
19- نجوى أحمد سليم خصاونة وآخرون، فاعلية الدراما المسرحية في تنمية مهارات المحادثة الشفوية لدى طالبات المرحلة الابتدائية، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، مجلد1، العدد4، 2012م.
20- نور الهدى بوقربة، الجيلالي بن فريحة ، ملامح من تعليمية أصوات اللغة العربية بين القديم والحديث، مجلة المعيار، المجلد: 12، العدد:02.
21- وردية عزوز، سعاد آمنة بوعناني، فاعلية الصورة الملونة وعلاقتها بمحتوى النصوص في الكتاب المدرسي– كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط (الجيل

الثاني) أنموذجا- ، مجلة(لغة – كلام) جامعة غيليزان/ الجزائر، المجلد:07، العدد: 03، جوان 2021م.

سادسا: المنشورات والوثائق التربوية:

1-حسين شلوف وآخرون، دليل استعمال كتاب اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، منشورات الشهاب، 2019م.

2-عبد القادر بن عبد الصمد، مفاهيم ومصطلحات الجيل الثاني، مدرسة شيخي عبد القادر درمام سبدو، مديرية التربية لولاية تلمسان،2018/2017م.

3-عبد الله لوصيف، مناهج الجيل الثاني من التصميم إلى التنفيذ، اللجنة الوطنية للمناهج،2015م.

4-اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، 2016م.

5-اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج مرحلة التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، مارس2016م.

6-محفوظ كحوال، محمد بومشاط، دليل الأستاذ مادة اللغة العربية وآدابها السنة الأولى من التعليم المتوسط، موفم للنشر.

7-مليكة عباد ، تطور المناهج الدراسية، وزارة التربية الوطنية، باتنة، الجزائر، 05 أفريل2015.

8-ميلود غرمول وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية 'السنة الثالثة من التعليم المتوسط'، أوراس للنشر، سبتمبر 2017م.

9-النواة الوطنية لمفتشي اللغة العربية للتعليم المتوسط، دليل تعليمية اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط، المفتشية العامة للبيداغوجيا، 2019/ 2020م.

10- وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04، المادة50 من الباب الثالث (تنظيم المتمدرس)، الفصل الثالث (التعليم الأساسي)، 2008م.

سابعا: المواقع الإلكترونية:

1- https://www.ammonnews.net/article/789312 ،2024/01/04م
.21:25

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات :

العنوان **الرقم**

شكر وتقدير

إهداء

مقدمة.....أ–ك

مدخل: الجهاز الاصطلاحي لموضوع البحث

أولا: التحصيل اللغوي.....21

ثانيا: النظام اللغوي.....23

ثالثا: النظام المعجمي والتركيبي.....23

رابعا: المناهج 23

خامسا: مناهج الجيل الثاني.....25

سادسا: الكتاب المدرسي.....25

سابعا: التعليم المتوسط.....26

الفصل الأول: المنطلقات المرجعية لمناهج الجيل الثاني وأسس بناء مضامينها التعليمية

أولا: مناهج الجيل الثاني التسمية والأهداف.....29

ثانيا: لماذا مناهج الجيل الثاني.....31

ثالثا: مقاربة ابستيمولوجية بين الجهاز الاصطلاحي للجيل الأول ومصطلحات الجيل الثاني.....34

رابعا: أهم مصطلحات مناهج الجيل الثاني وبنيتها الدلالية 41

خامسا: كفاءات ميادين اللغة العربية في ظل مناهج الجيل الثاني.....56

سادسا: مدى مواكبة مناهج الجيل الثاني لمستجدات تكنولوجيا التعليم.....61

الفصل الثاني: التحصيل اللغوي وتعليمية اللغة العربية في ضوء مناهج الجيل الثاني

أولا: اتجاهات ومبادئ التحصيل اللغوي.....68

ثانيا: طرائق التحصيل اللغوي ومظاهره في فروع اللغة العربية في المرحلة المتوسطة 70

1/ أهم مصادر التحصيل اللغوي 70

2/ طرائق التحصيل اللغوي 73

3/مظاهر التحصيل اللغوي في فروع اللغة العربية في المرحلة المتوسطة....75

ثالثا: مستجدات تعليمية اللغة العربية في ضوء مناهج الجيل الثاني.....79

1/ مفهوم التعليمية 80

2/عناصر العملية التعليمية التعلمية 81

3/ آليات تعليمية أنظمة اللغة العربية 87

رابعا: مضامين كتب اللغة العربية في ضوء مناهج الجيل الثاني 103

خامسا: النص التعليمي ودوره في تطوير المهارات اللغوية لدى المتعلمين.....107

1/ المهارات اللغوية.....107

2/ أسس تعليم المهارة واكتسابها.....108

3/ مستويات مهارات اللغة العربية.....109

4/ النص التعليمي 135

5/ دور النصوص التعليمية في تنمية المهارات اللغوية للمتعلمين.....142

سادسا: دور الصورة في إثراء الملكة اللغوية للمتعلمين.....143

الفصل الثالث: نماذج لغوية مختارة من النصوص التعليمية من كتاب اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط ودورها في التمكين اللغوي للمتعلمين.

أولا: دراسة وصفية لكتاب اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط 147

1/ بيانات عامة حول الكتاب 147

2/ محتوى الكتاب.....148

3/ سيميائية الغلاف وعلاقتها بالمقاطع التعلمية.....149

ثانيا: نماذج لغوية مختارة من النصوص التعليمية من كتاب اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط ودورها في التمكين اللغوي للمتعلمين..... 154

1/ المقطع التعلمي الأول: قضايا اجتماعية.....156

2/ المقطع التعلمي الثاني: الإعلام والمجتمع.....178.

3/ المقطع التعلمي الثالث: التضامن الإنساني.....203

4/ المقطع التعلمي الرابع: شعوب العالم.....233

ثالثا: صعوبات التحصيل اللغوي عند المتعلمين بنظاميه المعجمي والتركيبي – الأسباب والحلول– 256

1/ صعوبات التحصيل المعجمي.....257

2/ صعوبات التحصيل التركيبي.....258

الخاتمة.....262

الملاحق.....271

قائمة المصادر والمراجع.....297

فهرس المحتويات..... 309

الملخص: يعدّ الإصلاح التربوي أُسّا من أسس تقدّم المنظومات التربوية في أي بلد؛ إذ يمكن أن يعكس هوية المجتمع وثقافته، وحتى سياسته وفلسفته في التعامل مع شتّى مجالات الحياة. ولقد شهدت جلّ دول العالم حركات إصلاحية تربوية هدفت إلى تجديد النظام التربوي بجميع مضامينه لأسباب متعددة (تاريخية، سياسية، أو مواكبة لمستجدات التقدم التكنولوجي...). ولم تختلف أهداف المنظومة التربوية الجزائرية عن بقية دول العالم في مساعيها ومراميها، وتوالت نماذج الإصلاحات على المنظومة التربوية الجزائرية، على طول هذه السنوات، حتى طالعتنا السلطات الوصية في السنوات الأخيرة بمجموعة إصلاحات سميت بـــ "مناهج الجيل الثاني" أو "المناهج المعاد كتابتها "، والتي حاول من خلالها علماء اللغة العربية استثمار مضامينها في تعليمية اللغة العربية بجميع مستوياتها بخاصة المعجمية والتركيبية منها؛ أي اكتساب المتعلم لثروة لغوية جيدة، إضافة إلى تعلم قواعد هذه اللغة نطقا وأداء في مختلف المواقف التعليمية؛ فإلى أي مدى يمكن لهذا المستجد التربوي أن يسهم في تعليمية اللغة العربية بجميع مستوياتها؟

Résumé

Educational reform is seen as one of the foundations for the advancement of education systems in any country. It can reflect the identity and culture of the community and even its policy and philosophy of treatment in various areas of life. Most countries in the world have seen educational reform movements aimed at renewing the education system for all its content and for multiple reasons (Historical, political, or in phase with the evolution of technology ...). The objectives of the Algerian education system do not differ from the rest of the world in its efforts and objectives; The reform models of the Algerian education system have continued throughout these years, until the supervisory authorities presented us in recent years with a set of reforms called "the second-generation model" or "the rewritten model". Through which Arab linguists have tried to invest its contents in the teaching of Arabic at all levels, especially lexical and syntactic, which means the acquisition by the learner of a good linguistic wealth, in addition to learning the rules of this language in terms of pronunciation and performance in various educational situations. To what extent can this educational innovation contribute to the teaching of the Arabic language at all levels?