الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة يحيى فارس- المدية

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

المناهج اللسانية المعاصرة ودورها في إثراء النص التعليمي في الكتاب المدرسي

-السنتان الرابعة والخامسة من التعليم الابتدائي أنموذجا-

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي

تخصص: -تعليمية اللغات-

إعداد الطالبتين:

- فتحية حمداني
- شهرزاد زاير

إشراف الأستاذ:

- عبد الرحمان زاوي

السنة الجامعية: 2022-2023


بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وتقدير

أمّا وقد شارفت هذه الدراسة على الانتهاء فلا يسعنا إلا أن نتقدم بجزيل الشكر الوافر وعظيم الامتنان للأستاذ المربي الدكتور عبد الرحمان زاوي الذي منحنا من وقته وجهده الكثير حتى وصلنا إلى ما وصلنا إليه، فنسأل الله العلي القدير أن لا يحرمه الأجر وأن يجزيه خير الجزاء في الدنيا والآخرة، فقد واكب هذه الدراسة منذ كانت فكرة حتى أصبحت حقيقة، فكان يبث بنفسنا العزيمة والأمل كلما ألمّ بنا قلق أو تعب.

كما لا يفوتنا أن نشكر أعضاء لجنة المناقشة وهم الأستاذ محمد مداني والأستاذ مختار الهيصاك والذين سيكرموننا بملاحظاتهم وإرشاداتهم والتي ستضيف لهذه الدراسة الكثير حتى تخرج بهذا المستوى العلمي.

إهـــداء

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله

اهدي ثمرة جهدي إلى اعز إنسانة في حياتي، التي أنارت دربي بنصائحها، وكانت بحرا صافيا يجري بفيض الحب، إلى من منحتني القوة والعزيمة لمواصلة الدرب إلى الغالية على قلبي "أمي".

إلى من علمني العطاء واحمل اسمه بكل افتخار، إلى من به أعلو وعليه ارتكز، إلى من علمني الصبر والاجتهاد "أبي الغالي".

إلى من بهم أكبر وعليهم اعتمد، إلى من بوجودهم اكتسب القوة واجتهد "إخواني" "أخواتي".

إلى رفيقات المشوار اللاتي قاسمني لحظاته حفظهم الله ووفقهم.

إلى كل من كان لهم أثر ايجابي على حياتي، والى كل من أحبهم قلبي ونسيهم قلمي.

شهرزاد

إهداء

الحمد لله حتى يبلغ الحمد منتهاه.

قد تكون المسافة بين الحلم والواقع طويلة ومع هذا أنا الآن أمارس أولى الخطوات.

اهدي تخرجي إلى من اسمعني أول أذان في حياتي وسخر كل قواه عونا لي كي أصل إلى ما أنا عليه الآن

إلى من حصد الأشواك على دربي ليمهد لي طريق العلم أبي الغالي.

إلى من علمتني معنى المحبة والصبر إليك يا نبع الحنان وفيروزة الأيام أمي الغالية.

إلى من ركبوا معي قطار العمر وكانوا لي سندا على نوائب الدهر إخوتي وزوجاتهم حفظهم الله.

إلى أختي الوحيدة حفظها الله.

الى كل من يحمل اسم عائلة حمداني إلى من تقاسمت معي المعاناة والجد في انجاز هذا العمل صديقتي شهرزاد.

إلى من علموني الكثير أساتذتي الأفاضل.

فتحية

مـقدّمـة

مقدّمة:

بسم الله الرحمن الرحيم والصلاة والسلام على اشرف المرسلين سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم وعلى اله وأصحابه أجمعين أما بعد:

تعد المناهج إحدى المباحث العلمية التي كثر فيها الحديث عند الباحثين والعلماء وهي أساس البحث العلمي، حيث أصبحت علما قائما بذاته، كما أن اللسانيات هي دراسة علمية للسان البشري واتفق بعض اللسانين على أن موضوعها هو(اللغة)، باعتبار أن اللغة هي نظام للتواصل البشري. ومنها حققت اللسانيات نتائج في مختلف العلوم وتطورت من حيث مناهجها.

يعد النص التعليمي محور العملية التعليمية فمنه تنطلق جميع النشاطات اللغوية فهو مع اختلاف أنواعه وأنماطه إلا أنه مصاحب للمتعلم طوال مساره الدراسي من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة النهائية لأنه وسيلة مهمة ومعتمدة في التعليم.

واختيارنا لموضوع المناهج اللسانية المعاصرة ودورها في إثراء النص التعليمي في الكتاب المدرسي –السنتان الرابعة والخامسة من التعليم ابتدائي أنموذجا– ليست وليدة الصدفة بل كان هناك عديد من الأسباب التي دفعتنا للقيام بهذا العمل فكانت أسبابا ذاتية وموضوعية فالذاتية تمثلت في بساطة مواضيع مجال التعليمية وحبنا لهذا المجال وتناسب بحثنا معه أما الموضوعية فتمثلت في التعرف على المناهج اللسانية المعاصرة من جهة ومعرفة النص التعليمي وأهم معاييره ومختلف أنواعه باعتباره أساس العملية التعليمية من جهة أخرى إضافة إلى معرفة دور اللسانيات في تعليمية اللغة العربية، أما اختيارنا للسنة الرابعة والخامسة ابتدائي فيعود إلى كونهما مرحلتين يتعامل فيهما المتعلم مع النصوص التعليمية بكثرة بالإضافة الى أن السنة الخامسة السنة الأهم في الطور الابتدائي.

وقد انطلقنا من الإشكالية التالية:

– ما مدى مساهمة المناهج اللسانية المعاصرة في تسهيل فهم النص التعليمي وتناوله ؟

وتساؤلات مختلفة أهمها:

– ما هي أنواع المناهج اللسانية المعاصرة ؟

– ما دور المناهج التعليمية في تعليمية اللغة العربية ؟

– ما ماهية النص التعليمي ؟

– ما هي المعايير التي يجب توافرها في اختيار النص التعليمي ؟

– هل النصوص المبرمجة في كتابي السنة الرابعة والخامسة ابتدائي ملائمة لقدرات المتعلمين؟

وللإجابة عن التساؤلات السابقة اقترحنا الخطة التالية: مقدمة ثم الفصل الأول نظري جاء بعنوان مصطلحات ومفاهيم عامة وضم مبحثين، المبحث الأول بعنوان المناهج اللسانية المعاصرة، يندرج تحته مفهوم المنهج واللسانيات، وأنواع المناهج اللسانية المعاصرة، ودور المناهج التعليمية في تعليمية اللغة العربية، والمبحث الثاني بعنوان ماهية النص التعليمي ويندرج تحته مفهوم النص التعليمي، وأنواع النص التعليمي، ومعايير اختيار النص التعليمي، ثم الفصل التطبيقي الذي جاء بعنوان النص التعليمي في الكتاب المدرسي وتطرقنا فيه إلى تعريف الكتاب المدرسي موضوع الدراسة، وحاولنا إعطاء لمحة عن شكل الكتاب المبرمج لسنتي الرابعة ابتدائي والخامسة ابتدائي، وأضفنا حضور النص التعليمي في كتابي الرابعة والخامسة ابتدائي محاولين الكشف عن أنواع النصوص ونوعية أنماطها وأخيرا في الدراسة الميدانية قمنا بوضع استبيان.

وفي الأخير ختمنا بخاتمة لخصنا فيها أهم النتائج التي توصلنا إليها أما الملحق فقد تضمن نموذج خاص باستبيان تم توزيعه على المعلمين.

وقد اعتمدنا في هذه الدراسة على جملة من المصادر أهمها: محسن علي عطية المناهج الحديثة وطرائق التدريس، والكافي في أساليب التدريس، وابن منظور لسان العرب وبشير ابرير تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، كما استعنا ببعض المجلات نذكر منها: البحث اللساني وتعليمية اللغة العربية، نواري سعودي، مجلة الآداب، جامعة فرحات عباس بسطيف، العدد11.

كما لا يخلو أيّ بحث من الصعوبات فقد واجهتنا بعض منها:

- كثرة الآراء وتوسع الموضوع فهو واسع جدا لا يمكن حصره ببعض الصفحات.

- صعوبة توفر المصادر والمراجع.

- ضيق الوقت الممنوح للطالب للإعداد المذكرة.

وفي الأخير نرجو أن نكون قد وفقنا في هذا البحث ويبقى الفضل والشكر لله عز وجل لتوفيقه لنا لإتمام هذا البحث، والشكر الجزيل للأستاذ المشرف الدكتور زاوي عبد الرحمان الذي لم يبخل عنّا بوقته وتوجيهاته متوجهين له بخالص عبارات الشكر والامتنان.

الفصل النظري:

مصطلحات و مفاهيم عامة

1- مفهوم المنهج.

2- مفهوم اللسانيات.

3- أنواع المناهج اللسانية المعاصرة.

4- دور المناهج التعليمية في تعليمية اللغة العربية.

5- مفهوم النص التعليمي.

6- أنواع النص التعليمي.

7- معايير اختيار النص التعليمي.

1- مفهوم المنهج:

أ- **لغة:** المنهج كلمة مشتقة من الفعل "نَهَجَ" وقد ورد هذا الفعل في العديد من المعاجم العربية القديمة والحديثة، ونخص بالذكر هنا لسان العرب لابن منظور الذي جاء فيه "نَهْجٌ" (بتسكين الهاء) طريق بيّن واضح... والجمع نَهَجَاتٌ، ونَهْجٌ، ونُهُوجٌ ...وسبيل مَنْهَجٌ، كَنَهْجٌ ومَنْهَجٌ، الطريق وَضِّحَهُ، والمنهاج كالمنهج، و في التنزيل قال الله تعالى:"لِكُلّ جَعَلْنَا مِنكُمْ شِرّعَةً وَمِنْهَاجًاً"[1]، وفي حديث العباس رضي الله عنه "لَمْ يَمُتْ رَسُولُ الله صلى الله عليه وسلم، حَتَّى تَرَكَكُمْ عَلَى طَرِيقٍ نَاهِجَةٍ وَاضِحَةٍ بَيّنَةٍ"[2]

وفي مختار الصحاح وردت كلمة "النَّهْجُ بوزن الفلس، والمَنْهَجُ بوزن المذهب والمنهاج الطريق الواضح... ونَهَجَ الطريق أبانه وأوضحه"[3]

وفي معجم الوسيط فعل"نَهَجَ: الطريق نَهْجًا، ونُهُوجًا، وضح واستبان: ويقال نَهَجَ أمره المنهاج: الطريق الواضح والخطة المرسومة (محدثة). ومنه منهاج الدراسة ومنهاج التعليم ونحوهما...المَنْهَجُ: المنهاج، جمع منهاج"[4] أمّا في معجم المصلحات العلمية والفنية، جاء تعّريف كلمة " المَنْهَجُ " عن النحو التالي:

"بالطريق الواضح في التعبير عن شيء، أو في تعليم شيء طبقا لمبادئ معينة وبنظام معين، بغية الوصول إلى غاية معينة"[5]

---

[1]- سورة المائدة، الآية 48.

[2]- ابن منظور، لسان العرب، مجلد 6، مادة نهج، دار بيروت، دط، 1998ص 727.

[3]- محمد بن أبي بكر الرازي، مختار الصحاح، ضبط وتخريج وتعليق: مصطفى ذيب البغا، دار الهدى، الجزائر، ط4، 1990، ص429.

[4]- إبراهيم مصطفى وآخرون، المعجم الوسيط، دار العودة، تركية، مصر، ط2، 1972، ص957,

[5]- يوسف الخياط، معجم المصطلحات العلمية والفنية، عربي /إنجليزي/فرنسي/لاتيني، دار لسان العرب بيروت، دط، دن، ص 690.

فالمنهج لغة يعني الطريق الواضح والبيِّن أو السبيل وفي التعليم فهو المحتوى أو المقرر التعليمي المتبع للوصول إلى هدف معين.

ب- اصطلاحا:

إن مصطلح منهج curriculum يرجع في الأصل إلى جذر الكلمة اللاتينية currere التي تعني ما يجري في دورات السباق، أو مضمار السياق، ثم أطلقت كلمة المنهج على المقرر الدراسي ثم صارت تعني المحتوى، والأهداف، والأنشطة التعليمية وطرائق التعليم والمتعلم وبيئة المتعلم وهذا يعني أن المفهوم الاصطلاحي للمنهج لم يبق واحدا بل تطور من المفهوم القديم الذي يطلق عليه المفهوم التقليدي وعلى أساسه يبنى المنهج التقليدي إلى المفهوم الحديث الذي على أساسه بني المنهج الحديث، ولابد للدارس من أن يسأل عن كلا المفهومين وخصائص المنهج الذي يبنى على أساس كل منها وكيف ينظر كل منها إلى المادة الدراسية والمتعلم والمعلم، وطرائق التدريس الملائمة له، والعناصر التي يتكون منها[1] وهذا ما سنحاول بيانه في الآتي:

المنهج التقليدي: ويتمثل في المعرفة التي تقدمها المدرسة لتلاميذها وهي مجموعة من الحقائق والمعلومات والمفاهيم والأفكار التي يدرسها الطلبة في صورة مواد دراسية اصطلح على تسميتها بالمقررات الدراسية فالمنهج التقليدي يؤكد على المقررات الدراسية[2] وقد عرف المنهج التقليدي تعريفات عديدة منها:

هو مجموعة المواد الدراسية، أو المقررات اللازمة لتأهيل الطلبة في مجال دراسي معين مثل منهج الرياضيات، ومنهج اللغات، ومنهج التربية والعلوم وغيرها.

[1]- محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2009، ص 23-24.

[2]- ماجد أيوب القيسي، المناهج و طرائق التدريس، دار أمجد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن،ط1،2018، ص40.

هو المعلومات والحقائق والمفاهيم المختلفة التي تريد المدرسة إكسابها للمتعلمين لغرض إعدادهم للحياة. وتنمية قدراتهم عن طريق إلمامهم بخبرات الآخرين، والاستفادة منها[1]

ويرى كثير من المختصين في المناهج و طرائق التدريس، أن المنهج التربوي هو "مجموع الخبرات والأنشطة التي تقدمها المدرسة للتلاميذ بقصد تعديل سلوكهم وتحقيق الأهداف المنشودة"[2].

والمنهج التربوي يقصد به الطريق التي تسير عليه المؤسسات التربوية لتحقيق أهدافها المرسومة، وهناك مفهوم للمنهج وفق التصور الإسلامي وتطرقه للإنسان والكون والحياة يختلف عن التصور لها في الفلسفات الأخرى.[3]

المنهج الحديث: هو مجموعة الخبرات والأنشطة التربوية والاجتماعية والثقافية والفنية والرياضية التي تخططها المدرسة وتهيئها لتلاميذها ليقوموا بتعلمها داخل المدرسة أو خارجها بهدف إكسابهم أنماطا من السلوك أو تعديل و تغيير أنماط أخرى منه بالاتجاه المرغوب مما يساعده في إتمام نموهم وتربيتهم تربية شاملة تستهدف الجسم والعقل والوجدان. تربية متكاملة تهدف إلى إعداد الإنسان القوي القادر على الإسهام في عمارة الحياة وترقيتها، الإنسان التواق إلى العدل، الباحث عن الخير والعدل والحق والجمال الذي يعمر قلبه بالإيمان وبحب الآخرين، ويحمل الرغبة في إسعادهم، والذي يستعين بالله ليضع لنفسه وللآخرين عالما أفضل.[4]

---

[1]– محسن علي عطية، المرجع السابق، ص 23–24.

[2]– محمد عزت عبد الموجود وزملاؤه، أساسيات المنهج وتطبيقاته، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، 1981 ص 11.

[3]– ابن منظور، لسان العرب، دار إحياء التراب العربي، ط3، باب النون، مادة نهج الجزء 14، بيروت، لبنان،1998، ص14.

[4]– المرجع نفسه، ص66.

وبما أن المنهج وسيلة التربية في تحقيق أهدافها فلابد أن يشتق مفهومه من مفهوم التربية التي يتأسس عليها وعلى هذا الأساس فإن المفهوم الحديث للمنهج مشتق من المفهوم الحديث للتربية الذي بموجبه تغيرت وظيفة التربية من تزويد المتعلم بالمعلومات كما كان عليه الحال في المنهج التقليدي إلى تعديل سلوك المتعلم وفق متطلبات نموه أولا. وحاجات المجتمع، ومتطلبات الفلسفة التربوية التي تتبناها ثانيا، وذلك بعد أن توصل المربون إلى أن سلوك الإنسان لا يمكن تعديله بمجرد تزويده بالمعلومات لأن الإنسان ليس بالضرورة أن يعمل بما يعلم، إنما هناك الكثير من العوامل التي يمكن أن توجه سلوك الإنسان منها ما هو نفسي، ومنها ما هو اجتماعي، ومنها ما هو روحي، ومنها ما هو جسمي، وإن هذه العوامل تتداخل مع بعضها فتؤدي مجتمعة إلى تكوين اتجاهات الفرد وميوله وعاداته، وقيمه، وأنماط تفكيره، فضلا عن أثر طرائق التدريس وشخصية المدرس وأساليبه في التعامل مع طلبته، وتنظيم بيئة التعلم في تعديل سلوك المتعلم وتعلمه. وعلى أساس ما تقدم ظهر المفهوم الحديث للمنهج الذي أصبح المنهج بموجبه يشتمل على جميع الخبرات التي تهيئوها المدرسة، وتقدمها لطلبتها في داخل المدرسة أو خارجها بقصد تحقيق النمو الشامل لشخصية المتعلم وإعانته على مواجهة ما قد يواجهه من مشكلات في حياته.[1]

وقد عرف المنهج الحديث تعريفات عديدة منها:

"هو جميع الخبرات والأنشطة التي تقدمها المدرسة للتلاميذ تحت إشرافها بقصد احتكاكهم وتفاعلهم معها، وعن طريق هذا الاحتكاك والتفاعل يحدث تطوير سلوكهم أو تعديله، ويؤدي إلى تحقيق النمو الشامل المتكامل الذي يعد الهدف الأسمى للتربية".[2]

[1]– محسن علي عطية، المرجع السابق، ص29،30

[2]– المرجع نفسه، ص30.

وقد عرفه جودة احمد سعادة وعبد الله محمد إبراهيم بأنه مخطط تربوي يتضمن عناصر مكونة من أهداف، ومحتوى، وخبرات تعليمية وتدريس، وتقويم مشتقة من أسس فلسفية واجتماعية ونفسية، ومعرفية مرتبطة بالمتعلم ومجتمعه تطبق في مواقف تعليمية داخل المدرسة، وخارجها تحت إشراف منها بقصد الإسهام في تحقيق النمو متكامل لشخصية المتعلم بجوانبها العقلية، الوجدانية، والجسمية وتقويم مدى تحقق ذلك كله لدى المتعلم.[1]

2-مفهوم اللسانيات:

اللسانيات (linguistique) هي العلم الذي يدرس اللغة الإنسانية دراسة علمية تقوم على الوصف ومعاينة الوقائع بعيدا عن النزعة التعليمية والأحكام المعيارية وكلمة (علم) الواردة فيه هذا التعريف لها ضرورة قصوى لتمييز هذه الدراسة من غيرها، لأن أول ما يطلب في الدراسة العلمية هو إتباع طريقة منهجية والانطلاق من أسس موضوعية يمكن التحقق منها أو إثباتها.[2]

وتعرف اللسانيات بأنها: الدراسة العلمية والموضوعية للسان البشري من خلال ألسنة خاصة بكل مجتمع، فهي دراسة اللسان البشري، وتتميز بالعلمية والموضوعية.[3]

وفي تعريف آخر هي الدراسة العلمية للغة.[4]

---

[1]-محسن علي عطية، المرجع السابق، ص31.

[2]- انظر مصطلح (linguistique) في معجم اللسانيات، نقلا عن: د احمد محمد قدور، مبادئ اللسانيات، دار الفكر، ط3، 2008، ص13 .

[3]- أحمد حساني، مباحث في اللسانيات، مبحث صوتي، مبحث دلالي، مبحث تركيبي، منشورات كلية الدراسات الإسلامية والعربية، دبي، ط2، 1434هـ، 2013م، ص24.

[4]- محمد محمد يونس علي، مدخل إلى اللسانيات، دار الكتاب الجديد المتحدة، ليبيا، ط1، 2004، ص9.

وجاء في مفهوم آخر: آن اللسانيات علم استقرائي موضوعي تجريبي ومنهجي أي يقوم على الملاحظات والفرضيات والتجارب والمسلمات.[1]

فاللسانيات هي علم حديث يعنى بدراسة اللغة أو اللسان دراسة علمية عن طريق الملاحظات والتجارب.

2-1-المسار التاريخي لمصطلح اللسانيات:

يذكر "جورج مونان" " Georges mounin " أن لفظ اللسانيات" linguistique " ظهر في اللغة الفرنسية سنة (1833)، بينما استعملت كلمة لساني "linguiste" لأول مرة من قبل رينوار "Rainouar" سنة (1816) في مؤلفة مختارات من شعر الثروبادور ومن المعلوم كذلك أن اللسانيات العامة linguistique générale لم تصبح علما عاما قائما في ذاته إلا في بداية القرن العشرين مع دروس دوسوسير مابين(1906)و(1911)وعلى ابعد تقدير مع نشر هذه الدروس سنة(1916) لذا فإن القول بظهور اللسانيات على يد "سوسير" يعني ببساطة إلغاء قرون طويلة من النشاط اللغوي في حضارات مختلفة هندية ويونانية وعربية إضافة إلى الجهود اللغوية ما بعد النهضة الأوروبية.[2]

وظهر مصطلح اللسانيات في الثقافة العربية المعاصرة ابتداء من (1966) على يد عالم اللسانيات الجزائري عبده الرحمن الحاج صالح الذي اقترح صيغة (اللسانيات) قياسا على صيغة (رياضيات) التي تفيد العلمية.[3]

[1]- احمد مؤمن، اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط5، 2005، ص71.

[2]- مصطفى غلفان، في اللسانيات العامة، تاريخها، طبيعتها، موضوعها، مفاهيمها، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، 2010، ص94.

[3]- احمد حساني، المرجع السابق، ص23.

تعرف اللسانيات linguistic (وتسمى أيضا الألسنية، وعلم اللغة) بأنها الدراسة العلمية للغة، تمييزا لها عن الجهود الفردية، والخواطر والملاحظات التي كان يقوم بها المهتمون باللغة عبر العصور، ومن الشائع أن الهنود والإغريق كانت لهم اهتمامات باللغة منذ أكثر من ألفين وخمسمائة سنة.

ويرى بعض المؤرخين أن نشأة اللسانيات بدأت في القرن الثامن عشر مع "وليم جونز" الذي لاحظ شبها قويا بين اللغة الانجليزية من جهة، واللغات الأسيوية والأوروبية من جهة أخرى، بما في ذلك اللغة السنسكريتية وهو ما دعاه إلى استنتاج وجود صلة تاريخية وأصل مشترك بينهما.[1]

وفي بداية القرن العشرين أخذ البحث اللغوي طابعا علميا على يد اللغوي السويسري "فرديناند دوسوسور"(1857-1913)، الذي لقب بأبي اللسانيات الحديثة وعلى الرغم من أن اهتمامه طيلة حياته العلمية كان منصبا على اللسانيات التاريخية فقد كان للفصل الذي خصصه للدراسات التزامنية في آخر حياته أثر جذري في اللسانيات الحديثة، وقد حال الموت دون نشر هذا العمل، فقام اثنان من تلاميذته وهما "تشارلز بالي" "cnarles Bally" و"ألبرت تسشيهيه " "Albert tsechehaye" بجمع المحاضرات التي كان يلقيها على طلابه بالاستعانة بما دوَّنه هؤلاء الطلاب وما تركه "دوسوسور" من مذكرات ونشرها في كتاب بعنوان "محاضرات في اللسانيات العامة" وقد عدَّ هذا الكتاب ثورة في الدراسات اللغوية.[2]

إذا كان القرن التاسع عشر هو زمن اللسانيات التاريخية والمقارنة بامتياز "لإثبات المراحل التطورية التي تمر عليها اللغة، واثبات القرابة بين اللغات باستعمال مناهج المقارنة التاريخية".[3]

[1]- محمد محمد يونس علي، المرجع السابق، ص10.

[2]- المرجع نفسه، ص10.

[3]- عبد الرحمن حاج صالح، بحوث و دراسات في اللسانيات العربية، موفم للنشر، الجزائر، 2012، ج1، ص24.

وقد شاع بين اللغويين آنذاك النظر إلى اللغة على أنها كائن حي كالنباتات والحيوانات متأثرين في ذلك بنظرية التطور في علم الأحياء، التي صاغها داروين في كتابه "أصل الأنواع" وكان هناك خلط منهجي في البحث اللغوي بين دراسة اللغة دراسة تاريخية ودراستها دراسة آنية، وكان للسان "فرديناند دوسوسير" "Ferdinand desoussure" فضل في التمييز بين المنهجين، فقد فرق بين الدراسة التعاقبية والدراسة التزامنية، ودعا إلى عدم الخلط بين المنهجين.

ومن المهم هنا أن نوضح أنه في اللسانيات التاريخية كما في غيره يمكن للمرء أن يدرس اللغة بعينها، أو يدرس اللغة من حيث هي.[1]

وفي خضم هذه الثورة اللسانية المتتابعة وجد اللسانيون العرب، وبخاصة في أقطارنا المغاربية، أنفسهم مخيرين بين أن يظلوا على ما تلقوه في بدايات القرن الماضي أثناء هيمنة البنيوية وكثيرا منهم تلقوا تعليمهم في فرنسا أو بريطانيا، ولعل من أبرز اللسانية الذين خاضوا غمار الدراسات اللسانية، وواكبوا تطوراتها المختلفة في تلك الحقبة، نجد عبد القادر المهيري، وعبد السلام المسدي، وغيرها في تونس وعبد القادر الفاسي الفقهي، وأحمد المتوكل في الغرب، وعبد الرحمن الحاج صالح في الجزائر هذا الرجل الذي جمع بين الاطلاع الواسع على قضايا علوم اللسان العربي.[2]

وقد بدأ تدريسه للسانيات ولأول مرة في المغرب الشقيق وبذلك يعد أول من أدخل علم اللسان إلى هذا البلد، وبعد ما نالت الجزائر استقلالها، عمل مدرسا للسانيات في الجامعة المركزية بحكم دراسته في فرنسا ثم حيازته للدكتوراه في جامعة السربون.[3]

[1]– محمد محمد يونس علي، المرجع السابق، ص14.

[2]–نواري سعودي، البحث اللساني وتعليمية اللغة العربية مقاربة لسانية في كتابات عبد الرحمن الحاج صالح، مجلة الآداب، قسم اللغة العربية و آدابها، جامعة فرحات عباس سطيف، العدد 11، 2010، ص278،277.

[3]–عبد الرحمن الحاج صالح، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، الجزائر، العدد 25، 2017، ص73.

حمل الأستاذ الحاج صالح على عاتقه أن يعرف باللسانيات الحديثة يوما بعد يوم وأن يسقط أحسن ما فيها عن النظرية الخليلية التي أسس لها، مع مقارنة محققة مدققة بينهما.

2-2-موضوع اللسانيات:

إن موضوع اللسانيات الحقيقي والوحيد هو دراسة اللغة في ذاتها، ومن اجل ذاتها وفي هذا وفي هذا قال "فرديناند دوسوسور" في تحديد موضوع اللسانيات "أن موضوع اللسانيات الوحيد والحقيق هو اللغة التي ينظر إليها كواقع قائم ذاته ويبحث فيها لذاتها".[1] أي دراسة اللغة في ذاتها ومن اجل ذاتها.

بمعنى أن علم اللغة يدرس اللغة من حيث هي لغة، يدرسها كما هي الآن فليس للباحث أن يغير من طبيعتها، وعلم اللغة يدرس اللغة من أجل ذاتها، أي أنه يدرسها لغرض الدراسة نفسها.

ونظرا إلى أن اللغة هي موضوع اللسانيات، وأن كيفية تصورها يؤثر في تشكيل الاتجاهات والمدارس اللسانية كان من المهم أن نعرفها، أبسط تعريف للغة هو أنها نظام من الأصوات يتواصل به أفراد مجتمع للتعبير عن حاجاتهم المادية والمعنوية وهو تعريف لا يضيف إلى الأذهان شيئا جديدا وقد نتقدم قليلا فنعرف اللغة صوريا أو شكليا بأنها "وسيلة للتواصل أو أداة للتعبير عن الأفكار" أو أنها "نظام من العلامات لنقل الأفكار"[2]

وتعد اللغة الطبيعية نظاما علاميا مميزا من بين الأنظمة العلامية الأخرى فهي تختلف عن لغات الحيوانات، ولغات الإشارة الجسمية، ولغة الصم، والبكم ولغة المرور وإن كان هناك

[1]- فرديناند دي سوسير، محاضرات في الألسنية العامة، تر:يوسف غازي، مجيد النصر، دار نعمان للثقافة، 1984،ص23.

[2]- مصطفى غلفان، المرجع السابق، ص12.

بعض الخصائص التي تجمع بين اللغة الطبيعية والأنظمة العلامية الأخرى المذكورة نميزها عن الدلائل الطبيعية (كدلالة الرماد على نار سابقة)[1]

2-3-تعريف دي سوسير للغة:

اللغة في نظر" دي سوسير" واقعة اجتماعية، وخصوصياتها ليست مجردة بل متواجدة في ذاكرة الناس، وبعبارة أخرى هي كل متكامل كامن ليس في عقل واحد بل في عقول جميع الأفراد الناطقين بلسان معين، ونلاحظ أن دي سوسير يشبه اللغة بالقاموس الذي يمثل في أصل الذاكرة الجماعية لما يحتويه من علامات لا يطيق الفرد الواحد أن يختزنها في دماغه وذلك بقوله "إن اللغة توجد على شكل مجموعة من البصمات المستودعة في دماغ كل عضو من أعضاء الجماعة على شكل معجم تقريبا".

إن "اللغة" إذن كنز اجتماعي من الوحدات والقوانين يمثل نظاما عاما لا يمكن للفرد أن يحيد عنه.[2]

لذا فإن موضوع اللسانيات هو "اللغة" بكل جوانبها النحوية والصوتية والمعجمية المرتسمة في عقول جميع الناس.

[1]-محمد محمد يونس علي، مرجع السابق، ص25.

[2]- احمد مؤمن، المرجع السابق، ص123، 124.

-جهود عبد الرحمن الحاج صالح:

إن عبد الرحمن حاج صالح من اللسانيين العرب المحدثين الذين حاولوا المحافظة على أصالة الدرس اللساني العربي بالعودة إلى التراث والاستفادة من منجزات الدرس اللساني الحديث حيث ترك لنا أعمالا جليلة أسهمت بشكل كبير في إثراء الدرس اللساني العربي بل كانت كلها في خدمة اللغة العربية وتطوير تعلميتها جامعا بين التنظير والتطبيق، فهو عالم تناول بالبحث العميق مختلف القضايا المتصلة باللغة العربية تعلما وتعليما وما ميزه هو وقوفه على التراث واستنكاه دور العلمية والموضوعية مستلهما إجراءات علمية دقيقة باستثمار المنجز اللساني الحديث.[1]

لقد حاول الحاج صالح أن يشخص حالة البحث اللساني العربي في مراحله الأولى، وذلك في مقال نشره في مجلة اللسانيات في العام 1971، ينعت فيه البحث في هذا المجال في العالم العربي عموما بالتأخر، ومما قاله "إن الجهل المخيم الآن على المثقفين في البلدان العربية بالإضافة إلى هذه الفنون من المعرفة. يكاد يكون شاملا، والفراغ المذكور يكاد يكون خلاء مطلقا على حد تعبير الفيزيائيين، وكل ما هناك هو محاولات شخصية ترمي إلى إدخال بعض المفاهيم في الدراسات الجامعية وملاحظات مبعثرة يقتبسها الأساتذة من المؤلفات العربية فيدرجونها في محاضراتهم..." لكنه يرسم الطريق الأمثل للنهضة في مجال الدراسات اللغوية العربية المعاصرة وهو ما نحن في مسيس الحاجة إليه في الجامعات العربية.[2]

لقد أيقن الرجل كما يقول هو نفسه "أن الدراسات اللغوية لن يكون لها شأن إذ لهم يرجع أصحابها إلى الخليل بن أحمد ويحاولوا أن يتفهموا ما قصده هذا الرجل العبقري بتعليلاته

[1]– احمد بناني ومريم بناني، دور عبد الرحمان الحاج صالح في تطوير تعليم اللغة العربية، مجلة أفاق العلمية، المركز الجامعي تامنغست، المجلد11، العدد4، 2019، ص538.

[2]– نواري سعودي، المرجع السابق، ص278.

لظاهرة اللغة... ويا حبذا لو درسوا في نفس الوقت نظريات علوم اللسان الحديث لأنه فيها من المعاني والمفاهيم، لو تدبروا لوجدوها شديدة الشبه بما يجدونه في تلك الكتب القديمة"[1] والحقيقة مما ذكر لأن الباحثين في غالبيتهم إما عاكف على التراث لا يعدوه، ولا هو يلتفت إلى منجزات العصر في اللغة والفكر والنفس والاجتماع ، معتبرا أن القديم كله صحيح صحة مطلقة ومن ثم يختصر ما يعيق البحث اللساني الجاد في العالم العربي عموما في سببين اثنين، ينشعب كلاهما إلى علل فرعية.[2]

– مشكلة اللغة العلمية والمصطلحات.

– مشكلة الأوهام العلمية الشائعة المسلمة، ممثلة في الخطأ في الأصول المنهجية أي في فهم النظريات، وقد يمتد ذلك إلى عملية التطبيق، وإلى الكيفية الإجرائية.[3]

– وفي قراءاتي لما كتب عبد الرحمن الحاج صالح، وجدت لديه ميلا بينا إلى ربط الدراسات اللغوية النظرية بجانبها التطبيقي، والقصد هنا إلى تعليمية اللغة وكيفية تسيرها لدارسيها من أبنائها أولا، على اختلاف مراحل تعليمها، وقلما نجد من اللسانيين العرب من جمع بين هذه الاهتمامات، التي هي في الحقيقة أمرها تتكامل لتستوي على هامتها شخصية اللساني الحق الذي تجمعه دراسته للغة بغيره من ذوي الاختصاصات والفروع المعرفية الأخرى.[4]

[1]– عبد الرحمن الحاج صالح، المرجع السابق، ص10.

[2]– المرجع نفسه، ص11.

[3]– نواري سعودي، المرجع السابق، ص279.

[4]– المرجع نفسه، ص279، 280.

3- أنواع المناهج اللسانية المعاصرة:

3-1- تعريف الطريقة والتدريس:

أولا: تعريف الطريقة:

أ- لغة:

السيرة والمذهب، هي الخط في الشيء، وطريقة القوم خيارهم، يقال هذا رجل طريقة قومه وهؤلاء طريقة قومهم، أو طرائقهم، والطُّرْقَة: العادة. يقال: مازال فلان على طُرْقِتِه. أي هذا دأبه وعادته وجمعها طرائق. طَرَقَ إذا دخل على قوم، واستعاذ النبي صلى الله عليه و سلم من كلِّ طارق بالليل والنهار إلا طارق يطرق بخير، والطارق أيضا النجم الثاقب في السماء والطريقة: الرجل القدوة، ووردت كلمة طريقة في ثلاث آيات من القرآن الكريم الأولى: "قَالُوٓاْ إِنۡ هَٰذَٰنِ لَسَٰحِرَٰنِ يُرِيدَانِ أَن يُخۡرِجَاكُم مِّنۡ أَرۡضِكُم بِسِحۡرِهِمَا وَيَذۡهَبَا بِطَرِيقَتِكُمُ ٱلۡمُثۡلَىٰ"[1] والثانية: "نَّحۡنُ أَعۡلَمُ بِمَا يَقُولُونَ إِذۡ يَقُولُ أَمۡثَلُهُمۡ طَرِيقَةً إِن لَّبِثۡتُمۡ إِلَّا يَوۡمٗا"[2] والثالثة: "وَأَلَّوِ ٱسۡتَقَٰمُواْ عَلَى ٱلطَّرِيقَةِ لَأَسۡقَيۡنَٰهُم مَّآءً غَدَقٗا"[3] وجاءت بصيغة الجمع بهذا المعنى في قوله تعالى: "وَأَنَّا مِنَّا ٱلصَّٰلِحُونَ وَمِنَّا دُونَ ذَٰلِكَۖ كُنَّا طَرَآئِقَ قِدَدٗا "[4] أي مذاهب شتى".[5]

ومن الملاحظ من التعاريف السابقة أن للطريقة عدة معاني من بينها المذهب والسيرة أو المنهج، أو السبيل.

---

[1]- سورة طه، الآية 63.

[2]- سورة طه، الآية 104.

[3]- سورة الجن، الآية 16.

[4]- سورة الجن، الآية 11.

[5]- سعد علي زاير وسماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، دار المنهجية، عمان، ط1، 2015 ص131، 132.

ب- اصطلاحا:

والطريقة في اصطلاح التربية : مجموع الأنشطة والإجراءات التي يقوم بها المدرس وتبدو آثارها على ما يتعلمه التلاميذ.

وهي أيضا: مجموع الإجراءات التي يقوم بها المدرس في الصف لتنفيذ مفردات المنهاج وإيصال المادة العلمية والخبرات إلى التلاميذ، من أجل تحقيق الأهداف المنشودة في تنمية التلاميذ تنمية شاملة.

ويمكن أن نعرفها: الكيفية التي ننظم بها المعلومات والمواقف والخبرات التربوية التي تقدم للمتعلم وتعرض عليه ويعيشها لتتحقق عنده الأهداف المنشودة.

وهي باختصار مجموعة الخطوات المتسلسلة التي يتبعها المدرس في الصف لتنفيذ درس ما وهي تبدأ في الغالب بتمهيد وتنتهي بخاتمة مرورا بعرض لموضوع الدرس.[1]

ومن خلال التعريف فالطريقة غالبا تعني الأسلوب والكيفية والأنشطة والإجراءات والخطوات التي يتبعها المدرس في عرض المادة التعليمية على التلاميذ.

ثانيا: تعريف التدريس:

أ- لغة:

الفيروز آبادي في مادة درس قال: "درس الرسم دروسا عفا... والكتاب يدرسه ويدرسه ودراسة: قرأ... والدرس الطريق".[2]

[1]- سعد على زاير و سماء تركي داخل، المرجع السابق، ص 132.

[2]- الفيروز آبادي، القاموس المحيط، مادة(درس)، دار الحديث، القاهرة، 2008، ص 536.

الفعل الثلاثي منه (درس) الرسم عفا وبابه دخل و(درسته) الريح وبابه (نصر) يتعدى ويلزم (درس) القرآن ونحوه من باب نصر وكتب ودرس الحنطة يدرُسُها بالضم (دِراسا) بالكسر، وقيل سمي (إدريس) عليه السلام لكثرة دراسته كتاب الله تعالى وأسمه أخنوخ بخاءين مجتمعتين بوزن مفعول، و(دَرَسَ) الكتب و(تَدَرَاسَهَا)، ودرس الثَّوبُ أخلق وبابه نصر.[1] والتدريس لغة له معاني عدة منها الرسم والطريق.

ب- اصطلاحا:

إن عملية التدريس هي عملية تربوية هادفة، تأخذ في اعتبارها كافة العوامل المكونة للتعليم ويتعاون خلالها كل من المعلم والتلاميذ لتحقيق ما يسمى بالأهداف التربوية. وهي أيضا عملية اجتماعية انتقائية تتفاعل فيها كافة الأطراف التي تهمهم العملية التربوية من إداريين وعاملين ومعلمين وتلاميذ لغرض نمو المتعلمين والاستجابة لرغباتهم وخصائصهم واختيار المعارف والمبادئ والأنشطة والإجراءات التي تتناسب معهم وتنسجم في نفس الوقت مع روح العصر ومتطلبات الحياة الاجتماعية.[2]

إن التدريس يعني إحاطة المتعلم بالمعارف وتمكينه من اكتشافها وبذلك فهو لا يكتفي بالمعارف التي تلقى وتكتسب بل يتجاوزها إلى تمنية القدرات والتأثير في شخصية المتعلم والوصول به إلى القدرة على التخيل والتصور الواضح والتفكير المنظم.[3]

[1]- سعد علي زاير و سماء تركي داخل، المرجع السابق، ص 100.

[2]- راشد محمد راشد، أساليب التدريس، مطبوعة دروس، جامعة قناة السويس، 2008 – 2009، ص 2.

[3]- محسن على عطية، المرجع السابق، ص 259.

فالتدريس إذن هو العملية التي تتم فيها معالجة كافة العوامل المكونة للعملية التعليمية (التلاميذ، المعلم،المنهج، المجتمع المدرسي) حتى نتمكن من تغيير السلوك لدى المتعلمين وهو أيضا عملية تواصل بين المعلم والمتعلم لتحقيق الأهداف المنشودة.

ثالثا: مفهوم طرائق التدريس:

الطريقة التدريسية هي الإجراءات التي يتبعها المدرس لمساعدة المتعلمين على تحقيق الأهداف وقد تكون هذه الإجراءات تخطيط مشروع أو إثارة مشكلة ما، مناقشات أو توجيهات أسئلة إثرائية وغيرها من الإجراءات.[1]

أو هي الأداة أو الكيفية التي يستخدمها المدرس في إيصال محتوى المنهج للمتعلمين أثناء قيامه بالعملية التدريسية.

لذلك فطرائق التدريس تتمثل بمجموعة الأنشطة والإجراءات التي يقوم بها المدرس وتظهر أثارها على نتاج التعلم الذي يحققه المتعلمين فضلا على أنها تمثل المناشط والتحركات التي يقوم بها المدرس في أثناء الموقف التدريسي والتي تحدث بشكل منظم ومتسلسل لتحقيق الأهداف التدريسية المحددة.[2]

أي تحتوي الطريقة على أشكال وصور متعددة، وقد تأخذ شكل المناقشات أو الإستجواب أو حل المشكلات أو المشاريع أو الإكتشاف أو لعب الادوار أو أي شيء آخر.

[1]– محمد حميد مهدي المسعودي وآخرون، المناهج وطرائق التدريس في ميزان التدريس، دار الرضوان للنشر والتوزيع عمان، ط1، 2015، ص 40.

[2]– المرجع نفسه، ص 40.

وتتميز الطريقة بأنها عملية منظمة هادفة تنظم العوامل المؤثرة في العملية التعليمية والمواد التعليمية بشكل يحقق التعلم.[1]

3-2-أنواع طرائق التدريس: تتنوع طرائق التدريس بين القديم والحديث.

أ- طرائق التدريس القديمة:

إن المقصود بطرائق التدريس القديمة هي تلك الطرائق التي شاع استخدامها في التدريس أكثر من غيرها واستخدمها المعلمون منذ زمن قديم يعود إلى ما قبل القرن عشرين وهذا لا يعني عدم استخدام هذه الطرائق حديثا، أو عدم صلاحيتها لتدريس بل إنها مازالت تستخدم في التدريس وتعد أكثر فعلية في مواقف تعليمية معينة من غيرها من الطرائق التدريس الحديثة، ومن طرائق التدريس التي عرفها المدرسون قديما أو شاع استخدامها في حلقات التدريس:[2]

- طريقة المحاضرة.
- طريقة المناقشة.
- طريقة الإستقراء (الإستقرائية).
- الطريقة القياسية.

وفي ما يلي عرض لكل هذه الطرائق ومميزاتها وعيوبها

أولا: طريقة المحاضرة(الطريقة الإلقائية):

تعد طريقة المحاضرة من أقدم الطرائق التي اعتمد عليها الإنسان في التدريس وفي نقل الخبرة الإنسانية من جيل إلى آخر تمتد جذورها إلى القرن الخامس قبل الميلاد عند الإغريق كما شاع استعمالها في الحضارة الإسلامية وما زالت معتمدة إلى يومنا هذا.

[1]- ينظر: محسن على عطية، المرجع السابق، ص 342، 343.

[2]- المرجع نفسه، ص 379.

وتعد أيضا الإستراتيجية الأكثر شيوعا في التدريس الجامعي لاسباب ابرزها الزيدة الكبيرة في عدد المتعلمين. ومن ثم ازدحام الفصول والمدرجات وإرتفاع كثافتها مما قد يجعل من الصعب استخدام استراتيجية أخرى.[1]

-**مفهومها:** هي "علمية إلقاء وعرض معلومات ومهارات ونقل خبرات من المعلم إلى المتعلم، وهذه الطريقة تتمركز حول المعلم باعتباره المحور الرئيسي فيها ".

وهي "عبارة عن قيام المعلم بالقاء المعلومات والمعارف على المتعلمين وتقديم الحقائق والمعلومات التي قد يصعب الحصول عليها بطريقة أخرى"[2]

ومصطلح المحاضرة lecture إنما هو مأخوذ من الكلمة lectare والتي تعني يقرأ بصوت عال، أي أنها طريقة إخبارية، وتتألف المحاضرة من تواصل بإتجاه واحد من المحاضر، وقد تتخللها بعض الاسئلة الموجهة إلى التلاميذ أو فتح باب النقاش بين المعلم والتلميذ.[3]

يسميها العديد من المعلمين طريقة المحاضرة لأنها تعمد بشكل أساسي على إعطاء المعلومات وتوجيهها من قبل المعلم.

- مزايا طريقة المحاضرة:

يتمييز التدريس بالمحاضرة بما يأتي:

- توفير الوقت لأن المدرس بموجبها يستطيع تقديم مادة كثيرة في وقت قليل.[4]

[1]- عفاف عثمان عثمان مصطفى، استراتيجيات التدريس الفعال، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، ط1 2014، ص 211.

[2]- رافدة الحريري، طرق التدريس بين التقليد والتجديد، دار الفكر، عمان، ط1، 2010، ص57.

[3]- المرجع نفسه، ص 57.

[4]- محسن علي عطية، المرجع السابق، ص389.

- تعطي الطلاب قدرا كافيا من المعارف الجيدة حول موضوع الدرس .

- تنمي في الطلاب حب الإستماع وتستثير فيهم الايجابية والفاعلية عندما يدربهم المعلم على إلقاء الاسئلة.

- يستطيع المعلم من خلال نبرات صوته، رفعا وخفضها أن يؤكد على بعض المعاني.

- يستطيع المعلم من خلالها أن يتعرف على مستويات طلابه.[1]

- **عيوب طريقة المحاضرة :**

يمكن إجمال عيوب طريقة المحاضرة بالاتي:

- غالبا ما يكون الطالب فيها سلبيا ومشاركته محدودة .
- قد تسمح للشرود الذهني وعدم متابعة العرض من بعض الطلبة .
- تتعامل مع جميع الطلبة باسلوب واحد فلا تراعي الفروق الفردية .
- التعلم بها عرضة للنسيان لأنها لا تثبت المادة في أذهان الطلبة.
- لا تلائم الطلبة قليلي النضج وقليلي القدرة على الإصغاء والإنتباه.[2]

ثانيا: طريقة المناقشة:

هي"الطريقة التي يتناقش بها المعلم مع المتعلمين في موضوع الدرس عن طريق إلقاء الأسئلة حتى يصل إلى ما يريد إصاله، المناقشة عبارة عن إجتماع عدد من العقول حول مشكلة من المشكلات أو قضية من القضايا ودراستها دراسة منظمة، بقصد الوصول إلى حل المشكلة والإهتداء إلى رأي في موضوع القضية، وللمناقشة عادة رائد يعرض الموضوع وطريقة المناقشة تندرج تحت الطرق اللفظية لتدريس، ويمكن تعريفها بأنها طريقة التدريس

[1]- راشد محمد راشد، أساليب التدريس، المرجع السابق ، ص25.

[2]- محسن علي عطية، المرجع السابق، ص389.

التي تعتمد على قيام المعلم بإدراة حوار شفوي خلال الموقف التدريسي، بهدف الوصول إلى بيانات أو معلومات جديدة ".[1]

أي أنها تقوم على مبدأ التعلم بالحوار وهي تجمع بين الإستقراء والقياس والإستنباط وتجعل من الحوار سبيلا إلى الحقيقة ووسيلة لتأكيدها، وتحتاج المناقشة إلى حدوث تفاعل إيجابي بين المعلم والمتعلمين وبين متعلمين أنفسهم.

- مزايا طريقة المناقشة :

- تزيد من إيجابية المتعلمين في عملية التعليمية وتدفعهم إلى المشاركة الفعالة في الحصول على المعرفة.

- تنمي لدى المتعلمين مهارات إجتماعية من خلال تعويدهم على المناقشة مع زملائهم ومعلمهم.

- تساعد في تدريب التلاميذ على ممارسة القيادة وإدارة الحوار.

- تساعد المعلم على معرفة قدرات المتعلمين ومستوى كل واحد منهم وتمكنه من إكتشاف مواهبهم وقدراتهم الإبداعية.[2]

-عيوب طريقة المناقشة:

يؤخذ على طريقة المناقشة ما يلي :

- قد لا تصلح لكل المواد الدراسية.

- قد تتكرر بعض الأفكار مما يؤدي إلى الملل.

[1]- عفاف عثمان عثمان مصطفى، المرجع السابق، ص 222.

[2]- رافدة الحريري، المرجع السابق، ص 82.

– قد يستحوذ بعض الطلبة على النقاش دون غيرهم .

– قد لا ينتبه بعض الطلبة على كل ما يطرحه زملاؤهم.

– قد تؤدي إلى الحصول بعض المشكلات بين الطلبة.[1]

ثالثا: طريقة الاستقراء (الاستقرائية):

"الاستقراء هو الاستدلال أو استنتاج قضية من قضايا أخرى، أو قضايا متعددة، وهو استدلال صاعد يتدرج فيه الذهن من المواقف الجزئية المحدودة أو المقدمات إلى المواقف الكلية الأكثر عمومية، فهو يبدأ بالملاحظات أو الحقائق الجزئية وصولا إلى تكوين الكليات المجردة (النظريات أو التعميمات)".[2]

"أشتق اسم هذه الطريقة من مفهوم الاستقراء Induction وهو معرفة القوانين والمفاهيم والنظريات والقواعد العامة الموجودة في الحياة والتي صارت مسلمات أو قريبة من المسلمات، عن طريق المشاهدة والملاحظة والتجريب وبذلك نكون كائنا قد أعدنا بناء هذه المفاهيم والنظريات والقواعد بناء جديدا، بقصد أن نتعلمها ونعلمها لغيرنا"[3]

"وتعد الطريقة الاستقرائية من الطرائق التي تشدد على إثارة التفكير لدى المتعلم ومشاركته في العملية التعليمية مشاركة حقيقية من خلال بناء المفاهيم بناء منطقيا متدرجا فتمنح المتعلم مجالا واسعا لإعمال الفكر لأغراض الاستقراء الذي يعمق فهم المتعلم ما يحيط به من ظواهر".[4]

---

[1]– محسن علي عطية، المرجع السابق، ص404.

[2]– المرجع نفسه، ص312.

[3]– وليد أحمد جابر وآخرون، طرق التدريس العامة تخطيطاتها وتطبيقاتها التربوية، دار الفكر، الأردن، ط6 2014، ص195.

[4]– محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنش، عمان، الأردن، ط1، 2006 ص 119.

من خلال التعاريف السابقة يظهر أن الاستقراء هو معرفة القوانين والمفاهيم والقواعد عن طريق الملاحظة والتجريب، وبالتالي فالطريقة الاستقرائية تنطلق من الأمثلة التي يشرحها المعلم ويناقشها مع المتعلمين وصولا إلى إدراك القاعدة.

وتستعمل هذه الطريقة بكثرة في تدريس القواعد كاللغة العربية في قواعد اللغة أو في الرياضيات كذلك في تدريس قاعدة من قواعد الرياضيات.

وما يعاب عليها أنه لا يمكن استعمالها في بعض المواد أو في بعض الدروس من المادة الواحدة.

- **مزايا الطريقة الاستقرائية:**

- تزيد من مشاركة الطلبة في الدرس.
- تجعل الطلبة أكثر إيجابية في التعامل مع محتوى الدرس.
- تجعل المفهوم أو القاعدة أكثر ثباتا في الذهن لأن الطالب هو الذي يوصل إليها بنفسه.
- تحقق فهما أكبر للمفاهيم والتعميمات من الطلبة بمساعدة الدرس.
- تعود الطلبة أسلوبا من أساليب التفكير يستفيدون منه في مواجهة بعض المشكلات أو القضايا التي يتعرضون لها في الحياة".[1]

- **عيوب الطريقة الاستقرائية :**

- تتطلب جهدا كبيرا وخبرة عالية من المدرس.
- قد لا يتوصل جميع الطلبة إلى الاستنتاج الصحيح بأنفسهم .
- تستغرق وقتا ليس بالقصير.
- بعض الموضوعات والمواد التعليمية لا تصلح لأن تدرس بطريقة الاستقراء.[2]

[1]- محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، المرجع السابق، ص 316.

[2]- المرجع نفسه، ص316.

رابعا: الطريقة القياسية(الاستنتاجية):

"وهي طريقة تعليمية تنطلق من تزويد المتعلمين بالقانون الكلي، أو القاعدة الكلية للمادة أو المفهوم المراد تدريسه، حيث تعرض المادة في البداية كمسلمة أو حقيقة جديدة وبعد ذلك يشرع المعلم في توضيح مكونات – جزيئات – المادة على شكل أمثلة وظيفية واضحة، تبين صحة المادة، أو توضح الطريقة الكلية المكونة للمادة والتي تكونت وشكلت الشيء المعروض في البداية، وبحيث ترتب الأمثلة بطريقة تقود في نهاية إلى إعادة تشكيل القانون والبرهان على صدقه وتمثيله للمبدأ الذي طرحه المعلم في بداية الصحة، كي يفهما الطلاب ومن ثم يقيسون عليها أمثلة مشابهة من شأنها أن تثبت المادة المعروضة".[1]

"وتعد الطريقة القياسية إحدى طرائق التفكير التي يتمكن العقل بموجبها من إدراك الحقيقة وعند إمعان النظر في طريقة القياس نجدها تتلازم والاستقراء وذلك لأنها تطرح حقائق أو قوانين وتعميمات، وهذه التعميمات في الفاصل لابد أن تكون ثم التوصل إليها بالاستقراء".[2]

الطريقة القياسية تسمى قياسية لأنها تعتمد على القياس وهي طريقة التفكير القياسي أي الانتقال من العام إلى الخاص أي عكس الاستقراء، فالمعلم يقوم بعرض القاعدة أو القانون ثم يبدأ بتحليل القاعدة وتطبيقها على الأمثلة، وتستعمل في بعض المواد كالرياضيات أو الفيزياء، ولكنها غير مناسبة في المراحل من التعليم (تعليم الابتدائي).

- مزايا الطريقة القياسية :

تتميز الطريقة القياسية بالآتي:

- تختزل الوقت والجهد المبذول في عملية التعليم والتعلم.
- مريحة للمدرس.
- القواعد والقوانين التي تقدمها تتسم بالدقة والضبط.

[1]- وليد أحمد جابر وآخرون، المرجع السابق، ص198.

[2]- محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، نفس المرجع السابق، ص 119.

- تلائم الموضوعات التي لا يمكن استخدام الاستقراء في تدريسها.
- تتماشى وطبيعة الإدراك العقلي في الانتقال من الكل إلى الأجزاء.
- ذات طابع تطبيقي يتعلم الطالب فيها كيف يطبق القواعد العامة على الحالات الخاصة.[1]

- **عيوب الطريقة القياسية :**

يؤخذ على الطريقة القياسية أنها:

- لا تنمي عادات التفكير الجيد.
- لا تلائم المستويات الدنيا من مراحل التعليم.
- تتطلب قدرة عن تحليل وتحديد الخصائص والقياس عليها قد لا تتوافر لدى الجميع.[2]

وتجدر الإشارة إلى أن الاستقراء والقياس أسلوبان يكمل احدهما الآخر فلو بدأنا بالاستقراء أولا نجد أنفسنا ننتهي بالقياس. أي عندما نبدأ بالقاعدة نقوم بتطبيقها على الأمثلة، وعندما تبدأ بالأمثلة نصل إلى القاعدة.

ب- طرائق التدريس الحديثة :

إنما نعنيه بالحداثة هنا هو العامل الزمني في استخدام الطريقة في التدريس ويندرج تحت هذا العنوان طرائق التدريس التي ظهرت في مجال التدريس وطبقت منذ بدايات القرن العشرين صعودا وهي كثيرة لا يتسع المجال لتعريف بها في فصل واحد فهناك العديد من استراتيجيات التدريس الحديثة منها:[3]

- طريقة المشروع.
- طريقة حل المشكلات.
- طريقة الاكتشاف.
- طريقة العصف الذهني.

---

[1]- محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، المرجع السابق، ص 318.

[2]- المرجع نفسه، ص318.

[3]- المرجع نفسه، ص 321.

- طريقة التعلم باللعب.
- طريقة تمثيل الأدوار.
- طريقة التعلم التعاوني.

وفيما يأتي بيان الماهية كل من الطرائق المذكورة وخطواتها ومميزاتها وعيوبها.

أولا: طريقة المشروعات:

هي إحدى طرق التربية والتعليم التي يقوم المتعلمين فيها بنشاط ذاتي، تحت إشراف المعلم أو المدرس، ويمكن أن نعدها واحدة من طرق تنظيم المنهج المدرسي وهي تتماشى مع منهج النشاط. لأنها تجعل المتعلمين يحيون في المدرسة حياة طبيعية مبنية على نشاطهم الذاتي ويتعلمون عن طريق هذا النشاط أي عن طريق العمل.[1]

وهي بيداغوجيا مستمدة من فلسفة المربي الأمريكي جون ديوي john Dewey ويعود الفضل لتلميذه كيلبا تريك kilpatrik الذي أسس هذه الطريقة سنة 1918 وتقوم على تقديم مشروعات للمتعلمين في صيغة وضعيات تعليمية تعلمية تدور حول مشكلة اجتماعية أو اقتصادية أو ثقافية.[2]

أي أنها تعد من طرائق التدريس التي تشجع على تفريد التعليم ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين وذلك ما تنادي به التربية الحديثة ويشكل المتعلم في هذه الطريقة محور العملية التعليمية بدلا من المعلم فهو الذي يختار المشروع وينفذه تحت إشراف المعلم. وتعمل على إعداد الطالب وتهيئته للحياة خارج أسوار المدرسة حيث يقوم بترجمة ما تعلمه نظريا إلى واقع ملموس وتشجعه على العمل والإنتاج، فالتعلم لا يكون صحيحا ولا يؤدي إلى تحقيق أهدافه إلا إذا استطاع الطالب ربط النواحي النظرية بالنواحي العملية وهذا هو أفضل أنواع التعلم.

[1]– وليد أحمد جابر وآخرون، المرجع السابق، ص227.

[2]– سعيد لافي، تعليم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2014، ص 35.

- خطوات طريقة المشروع:

هناك أربع خطوات تنفذ بها طريقة المشروع:

1- اختيار المشروع: وهي أول خطوة تبدأ بها طريقة المشروع وفيها يقوم المدرس بالآتي:

- طرح موضوع معين ذي أهمية عند المتعلمين وصلة بالمنهج التعليمي وأهدافه.
- بيان أهمية الموضوع المطروح وفتح المناقشة حوله.
- إجراء مناقشة حول المشرعات المطروحة وبلورتها وبيان أهميتها.

وخلاصة القول في المشروع الذي يتم اختياره أن يكون:

- ملائما لقدرات الطلبة.
- يشكل جزءا من المنهج التعليمي .
- مراعيا الترابط بين الموضوعات القديمة والجديدة.[1]

2- تخطيط المشروع: يمثل التخطيط الطريقة النظامية لإدارة وتنفيذ المشروع وذلك من خلال دراسة وتحليل الحلول البديلة والمتاحة، ووضع الخطة ومناقشة تفاصيلها وتحديد أنواع الأنشطة والمواد والمصادر والمهارات والصعوبات التي قد تواجه تطبيق المشروع التخطيط من مسؤولية المتعلمين أما المعلم فدوره هو التوجيه والإرشاد.[2]

أي في هذه المرحلة لابد للمعلم أن يقسم المتعلمين إلى مجموعات وتدون كل مجموعة عملها في تنفيذ الخطة ويعودهم على احترام أراء الآخرين ومناقشتها بهدوء وموضوعية وأن يقوم بتسجيل الآراء الصحيحة والصائبة وينسق فيما بينها من أجل الخروج بنتائج شاملة لكل جوانب الخطة التي تساعد على إنجاح المشروع.

3- تنفيذ المشروع: وهي مرحلة يقوم كل متعلم بتنفيذ الجزء المتعلق في الخطة وتسجيل النتائج التي توصل إليها الفريق ثم يرصدون الملاحظات التي تحتاج إلى نقاش وحل، ويتم

[1]- محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، المرجع السابق، ص419، 420.

[2]- رافدة الحريري، المرجع السابق، ص95.

ذلك تحت إشراف المعلم، من أجل تعديل النتائج وتعزيزها وكيفية التغلب على المشكلات التي صادفت المتعلمين أثناء العمل، وقد يجري خلال مرحلة التنفيذ بعض التعديل على عمل التلاميذ وأدوراهم.[1]

أي أن المعلم في هذه المرحلة يكون موجها ومرشدا ويقوم بتهيئة الظروف وتدليل الصعوبات ويتأكد من أن كل فرد يقوم بدوره ولا يتكل على غيره وأيضا يتأكد من التزام المتعلمين بما جاء في الخطة الموضوعة.

4- تقويم المشروع: من الواجب أن يراجع المتعلمين عملهم وينظروا إلى إنجازهم نظرة نقدية أي أن يقارنوا بين النتائج التي حققوها وبين الأهداف الأساسية التي وضعوها، ويقتصر دور المعلم هنا على التوجيه وتقديم بعض المعايير الضرورية للممارسة ذلك النقد والتقويم.[2]

أي أنه عند استكمال المشروع يستعرض كل متعلم ما قام به من عمل وبعض الفوائد التي عادت عليه، ويقوم المعلم بتقييمه وإعطائه حقه وهذه المرحلة المرحلة النهائية للمشروع.

- مزايا طريقة المشروع:

لطريقة المشروع مزايا تعليمية منها:

- تعود الطلبة تحمل المسؤولية وتزيد الثقة بأنفسهم وتعودهم الصبر.
- تدرب الطلبة على حل المشكلات العلمية التي تواجههم بالحياة.
- تنمي روح التعاون لدى الطلبة وتقدير العمل الجماعي.
- تظهر الفروق الفردية بين المتعلمين وتكشف عن مواهبهم.
- يكون المتعلم فيها مركز العملية التعليمية.[3]

[1]- وليد أحمد جابر وآخرون، المرجع السابق، ص229.

[2]- رافدة الحريري، المرجع السابق، ص 96.

[3]- محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، المرجع السابق، ص134.

- عيوب طريقة المشروع:

هناك عدة مآخذ على طريقة المشروع منها:

- قد يحتاج المشروع إلى إمكانيات مادية وتسهيلات إدارية لا توفرها المؤسسات التعليمية.
- قد يستغرق وقتا طويلا قياسا بطرائق تدريس أخرى.
- تحتاج إلى إمكانيات خاصة لدى أعضاء هيئة التدريس قد لا تتوافر عند الجميع.
- قد لا تتوافر لدى المدرس الإمكانيات اللازمة لمتابعة المشاريع.[1]

ثانيا: طريقة حل المشكلات:

المشكلة هي موقف جديد يواجه المتعلم، ولم يكن لديه حل جاهز له في ذلك الحين وهذا يعني أن الموقف لا يعد مشكلة ما لم يشعر بها المتعلم ويشعر بأنها تمثل عائقا في طريقه يحتاج إلى حل لأن الشعور بالمشكلة والحاجة إلى حلها هو الذي يدفع المتعلم لكي ينشط في البحث عن حل لها، والموقف الذي يعد مشكلة لفرد معين قد لا يمثل مشكلة عند فرد آخر، وفي ضوء هذا المفهوم فإن المشكلة موقف صعب يشكل عائقا بين الفرد وتحقيق ما يسعى إليه.[2]

وهي إحدى الطرق التي يكون فيها المتعلم محور العملية التعليمية، ويكون دور المعلم فيها مقتصرا على المراقبة والتوجيه الموجه نحو الهدف التربوي المنشود، وقد ركز"جون ديوي " على أهمية الوضع الحقيقي والواقعي في إيقاظ ذهنية المتعلم.

وأوصى بأن يعرض المتعلم إلى مشكلات واقعية وحقيقية لأنها تقدم له المساعدة في اكتشاف المعلومات المطلوبة لحل هذه المشكلة.

[1]- محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، المرجع السابق، ص134.

[2]- محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، المرجع السابق، ص431.

والمشكلة هي موقف جديد ومميز يواجه الفرد ولا يكون عنده حل جاهز، والمشكلة هي تدخل أو تعطيل يحول بين الاستجابة وتحقيق الهدف. أن طريقة الحل المشكلات ترتكز على أسلوب الأول وإجراءاته واستراتيجياته وكيفية اكتشافه لمعرفة المتعلمين وبتوجيه معلمهم لهم ويشترط بالمشكلة المطروحة ألا تكون تافهة أو تكون بالغة التعقيد، كما يجب أن تكون مناسبة لمستوى المتعلمين ومتصلة بموضوع الدرس، وينبغي أن تكون مستوحاة من حياة المتعلمين وبيئتهم.[1]

أي هي مجموعة العمليات العقلية التي يقوم بها الشخص، فيستخدم المعلومات والمهارات والمعارف التي سبق وتعرف عليها في حياته وتلك المهارات التي اكتسبها من خلال مواقف المشكلات التي تعرض لها والتي تساعد في التغلب على المواقف والمشكلات بشكل جيد. وهي من الاستراتيجيات الفاعلة في تنمية القدرات الإبداعية والابتكارية للمتعلمين.

- خطوات طريقة حل المشكلات:

يمر التدريس بطريقة حل المشكلات بالخطوات الآتية:

1- الشعور بالمشكلة: ويقصد بالمشكلة في هذا المجال الصعوبة التي يواجهها المتعلم ويشعر أنه في حاجة إلى حلها، أو أنها ظاهرة طبيعية أو اجتماعية يشاهدها ولا يستطيع فهمها، أو غيرها من الأمور التي تثير في نفس المتعلم من استفسارات يبحث عن إجابات لها.

2- تحديد المشكلة: ويعد الحديث عن المشكلة وما يراعي عند اختيار الطلبة لها، ننتقل إلى الخطوة الثانية، وهي تحديد المشكلة. ويقصد بها أن تصاغ بمساعدة المعلم ضمن جملة أو بضع جمل[2].

[1]- رافدة الحريري، المرجع السابق، ص91.

[2]- وليد احمد جابر وآخرون، المرجع السابق، ص 232.

3- جمع المعلومات المتعلقة بحل المشكلة: والتي تتعلق بجمع المعلومات ذات الصلة بحل مشكلة فهي الخطوة التي تحدد فيها أدوات البحث عن حل المشكلة، وترصد فيها المراجع والمصادر والكتب المدرسية. وهكذا فإن من شأن هذه الخطوة أن تعود الطلبة إلى الرجوع إلى المكتبة المدرسية أو المكتبات العامة، وألا تعود الطلبة الركون إلى الكتاب بعينه يستقون منه معلوماتهم في الظروف المشابهة، بل يتعودون التنوع في المصادر والتعرف على كل ما هو جديد.

4- اختيار(تجريب-تطبيق)الحلول واختيار المناسب منها: وفي هذه المرحلة تجرب الحلول عن طريق تنفيذها وهي في الحالة التي اخترناها عبارة عن قيام كل مجموعة، تتبادل الأمثلة التي تتعلق بالجزئية الخاصة بالمجموعة ومناقشة زملائهم في مضامينها. ومن ثم العمل معهم على الربط والموازنة بين المتشابهة في الأمثلة وصولا إلى صوغ قانون أو قاعدة تنظم هذا التشابه بلغة الطلبة.[1]

5-التوصل إلى النتائج وتعميمها: وهي مرحلة مشتركة بين المعلم والمتعلمين، بتحديد أفضل الحلول وقبوله ورفض ما دونه، ثم تعميم هذا الحل في ضوء النتائج وتفسيرها واعتبارها الحل الملائم للمشكلة، علما بأن هناك الكثير من العوامل التي يمكن أن تؤثر في مستوى التفكير بحل المشكلة منها:

- قابلية المشكلة للحل.
- مدى صلة المشكلة بالخبرات السابقة لدى المتعلمين.[2]

[1]- وليد احمد جابر وآخرون، المرجع السابق، ص233.

[2]- محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، المرجع السابق، ص 434.

- **مزايا طريقة حل المشكلات:**
- تنمي حب البحث والاعتماد على النفس في الطلبة.
- تثير في الطلبة التفكير في البحث عن حلول يتم اختيار ما هو صحيح منها.
- يكون الطالب فيها ايجابيا متفاعلا.
- تنمي في الطلبة روح العمل الجماعي.
- بها يتم الربط بين الفكر والعمل.[1]
- **عيوب طريقة حل المشكلات:**
- يحتاج الطلبة إلى تدريب طويل للعمل بموجبها.
- تتطلب خبرة عالية قد لا تتوافر لدى الجميع.
- تتطلب وقتا طويلا.
- قد تتجه إلى الجوانب الشكلية في المشكلة وتغفل الأمور الجوهرية في معالجتها.[2]

ثالثا:طريقة التعلم بالاكتشاف:

عرف "برونر "Bruner" "التعلم بالاكتشاف بأنه "عملية تفكير يتجاوز فيها المعلم المسألة المعروضة أمامه لينطلق منها إلى أبعاد ودلالات جديدة".

كما عرفه" سوشمان" "Suchman" بأنه"عملية تفكير يتم فيها تمثل مفاجئ للمعلومات التي يستقبلها المتعلم كنتيجة للتفاعل الذي يتم بين المفهوم الموجود أصلا لديه وبين المثيرات التي يتعرض لها في الموقف الجديد الذي يقوم بدراسته".

وعرفه" ديفس" "Davis" بأنه"عملية تفكير يوظف فيها المتعلم معلوماته المخزونة لمناقشة مسألة جديدة بهدف اكتشاف علاقات جديدة".[3]

---

[1]- محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، المرجع السابق، ص 141.

[2]- المرجع نفسه، ص141.

[3]- عفاف عثمان عثمان مصطفى، المرجع السابق، ص272.

ويتطلب التعلم بالاكتشاف الموجه قيام كل من المعلم والمتعلم بأنشطة محددة تسهم في الوصول إلى الاكتشافات التي يتم تحقيقها.

وفي هذه الطريقة يقوم التلميذ باكتشاف العلاقة التي تربط بين المتغيرات أو اكتشاف القاعدة التي يقوم عليها الحل. والتعلم بالاكتشاف له مستويات لذا فمن غير المعقول تكليف جميع المتعلمين بالقيم بالأعمال نفسها في مجال الاكتشاف. وذلك بسبب وجود الفروق الفردية في قدراته العقلية واستعداداتهم، لذا فإن من المفيد أن يراعي المعلم القدرات المتفاوتة لدى طلابه عند تهيئة نشاطات يمارسونها من خلال الاكتشاف حتى تتناسب مع إمكاناتهم ويستطيعون القيام بها بكفاءة.[1]

وهي محاولة المتعلم الحصول على المعرفة بنفسه دون مساعدة من المعلم، من خلال استعمال معلومات سابقة للوصول إلى معلومات جديدة.

فالاكتشاف يعني أن المتعلم يكتشف المعلومات بنفسه ولا تقدم له جاهزا من طرف المعلم وهي من المثيرات لدى المتعلمين، والعمل على البحث عن الأشياء من تلقاء نفسهم.

أهداف التعلم بالاكتشاف:

يحدد " بل Bell " أربعة أهداف عامة للتعلم بالاكتشاف وهي:

- يتعلم التلاميذ من خلال اندماجهم في دروس الاكتشاف، بعض الطرق والأنشطة الضرورية للكشف عن أشياء جديدة بأنفسهم.

- ينمي عند التلاميذ اتجاهات و استراتيجيات تدريبية، يمكنهم استخدامها في حل المشكلات والاستقصاء والبحث.

- تساعد دور الاكتشاف التلاميذ على زيادة قدراتهم على تحليل وتركيب وتقويم المعلومات بطريقة عقلانية.

[1]- عبد اللطيف حسين فرج، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط1 2005 ، ص143.

– هناك إثباتات داخلية مثل: الميل إلى المهام التعليمية والشعور بالثقة وتحقيق الذات عند الوصول إلى اكتشافات ما، وهذه تحفز الطالب على التعلم بصورة أكثر فعالية وكفاءة أثناء سير الدرس.[1]

خطوات التعلم بالاكتشاف:

يجري التعلم بالاكتشاف بموجب الخطوات الآتية:

1- الملاحظة: إن الملاحظة تعد أول خطوات الاكتشاف فيها يلاحظ المتعلم الظواهر، أو المعلومات الجديدة التي لم تكن معروفة لديه سابقا ويشترط في الملاحظة أن تكون دقيقة منظمة شاملة لجميع جوانب الظاهرة وان تكون هادفة مقصودة.

2- تصنيف المعلومات: بعد جمع المعلومات عن طريق الملاحظة تأتي مرحلة تصنيف هذه المعلومات من المتعلم ليتمكن من قياسها، فالتصنيف عملية أرقى من الملاحظة بموجبها تصنيف المعلومات بحسب ما طرأ عليها من ملاحظات.

3- القياس: في هذه المرحلة يقيس المتعلم الأشياء التي تمت ملاحظتها بشيء معلوم لديه ليتأكد من ماهيتها.

4- التنبؤ: في هذه المرحلة أو العملية يكون المتعلم قادرا على ذكر حلول، أو أشياء لم تكن موجودة في خبرته السابقة.

5- الوصف: في هذه المرحلة يكون المتعلم قادرا على وصف الحالة، أو الظاهرة، أو المادة وتمييزها من غيرها بتحديد الخصائص الأساسية لها.

6- الاستنتاج: في هذه المرحلة يكون المتعلم قادرا على استنتاج الحلول أو القاعدة أو القانون وقادرا على تعميم ما توصل إليه.[2]

[1]– وليد احمد جابر وآخرون، المرجع السابق، ص213.

[2]– محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، المرجع السابق، ص437، 438.

- مزايا طريقة الاكتشاف:

- تنمي اتجاهات واستراتيجيات تدريبية لدى المتعلمين يمكنهم استخدامها في حل المشكلات، والاستقصاء والبحث.
- تساعد المتعلمين على تحقيق ذواتهم عند اكتشافهم أشياء جديدة مما يحفز على التعلم.
- تتيح أمام المتعلم خبرات متنوعة تساعدهم على استنتاج الحقائق والتعميمات العلمية.
- تنمي القدرات العقلية في التحليل والتركيب والتقويم.
- تدرب المتعلم على أنشطة مختلفة للكشف عن أشياء جديدة.[1]

- عيوب طريقة الاكتشاف:

- تحتاج إلى وقت طويل.
- لا يستطيع المتعلمون في بداية تعلمهم اكتشاف كل شيء بدرجة كافية.
- يصعب استخدام هذه الطريقة في الصفوف ذات العدد الكبير من الطلاب.
- قد لا تلائم جميع المتعلمين.[2]

رابعا: طريقة العصف الذهني:

العصف الذهني يعني استظهار كل ما في العقل من أفكار حول قضية أو مشكلة بموجبه يوضع المتعلم في موقف يستدعي التفكير وتوليد الأفكار يكون المتعلم فيه ايجابيا فعالا في إعمال ذهنه لمواجهة تحدي ناجم عن الموقف الذي وضع فيه، فيولد أفكارا جديدة لحل المشكلة لم تكن معروفة لديه من قبل، لذلك فإن التدريس بالعصف الذهني يهدف إلى تمكين المتعلم من التفكير الإبداعي القائم على وضع الذهن في أعلى درجات الفاعلية من أجل توليد الأفكار الجديدة التي تتصل بمواقف يكون المتعلم معنيا فيها.[3]

[1]- محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، المرجع السابق، ص138.

[2]- المرجع نفسه، ص 138.

[3]- محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، ص450.

وهو مجموعة من الإجراءات والأساليب التي تتخذ شكل العمل الجماعي والتعلم التعاوني بمساعدة الطلاب على حل المشكلة في التفكير لحل مشكلة ما أو للإلمام بعناصر موضوع معين.[1]

تعتبر هذه الطريقة طريقة فعالة في منح المتعلم حرية التفكير والتركيز على الأهداف والمشاركة الفعالة في الأمور المختلفة. وهو وضع العقل في حالة الإثارة و الجاهزية لإيجاد حلول لمشكلة ما، يعني عندما تواجه مشكلة تقوم بجلسة عصف ذهني أي التفكير المعمق لإيجاد الحلول المناسبة.

خطوات العصف الذهني:

يسير الدرس بالعصف الذهني بموجب الخطوات الآتية:

1- تهيئة الدرس: وتتضمن:

- تحديد الأهداف.
- تحديد النشاط الخاص بالعصف الذهني .
- تحديد موعد جلسة العصر الذهني.
- تقرير ما إن كان أسلوب العصف الذهني هو الأمثل في التدريس .
- صياغة المشكلة بشكل واضح.

2- تنفيذ الدرس:

- ترتيب قاعة الدرس وتنظيم مقاعد الجلوس بطريقة توفر المشاركة للجميع، توضيح قواعد جلسة العصر الذهني.
- الإجابة على استفسارات الطلبة وأسئلتهم عن أي معلومة لها صلة بالمشكلة.
- إثارة الدافعية الطلبة للخوض في البحث عن حلول للمشكلة.[2]

[1]- محمد حميد مهدي المسعودي وآخرون، المرجع السابق، ص 84.

[2]- محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، المرجع السابق، ص453.

- مزايا طريقة العصف الذهني:

- يشجع على التفكير الإبداعي ويدرب عليه.
- ينمي الثقة بالنفس وروح التعاون.
- يدرب الطلبة على احترام الآخرين ويعودهم على آداب المناقشة.
- يجعل المتعلمين العنصر الفاعل في الدرس.
- يخلو من التعقيدات والقيود.
- يمنح الطلبة الحرية الكافية للتعبير عن أرائهم.[1]

- عيوب طريقة العصف الذهني:

- يتطلب خبرة ودراية قد لا تتوافر لدى بعض المدرسين .
- يتطلب التزامات وقواعد يسير بموجبها وعند عدم توافرها لا يؤدي أهدافه .
- قد يسرع في طرح الأفكار وبذلك يأتي بأفكار جديدة.[2]

خامسا: طريقة التعلم باللعب:

"شاع استخدام التعلم باللعب طريقة في التدريس في ستينات القرن العشرين نظرا لما أظهرته نتائج البحوث والدراسات من أثر كبير للتعليم باللعب في التعلم وكونه من الوسائل ذات الأثر الكبير في تعديل سلوك المتعلمين وتنمية اتجاهاتهم ورفع قدراتهم على اكتساب المعارف والمهارات لما يتوافر فيها من قدرة على جذب انتباه المتعلمين وضمان استمرار تفاعلهم مع المواقف طوال اللعبة".[3]

[1]- محمد حميد مهدي المسعودي، المرجع السابق، ص89.

[2]- محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، المرجع السابق، ص454.

[3]- المرجع نفسه، ص 339.

"اللعب هو تعبير عن الطاقة الزائدة ويسهم في التنشئة الاجتماعية للطفل، وفي نمو الشخصية والصحة النفسية والنمو الانفعالي المعرفي والأطفال أكثر قدرة على التعبير عن مشاعرهم عن طريق اللعب أكثر من الكلام، واللعب هو نشاط يوجه يقوم به الأطفال لتنمية سلوكهم وقدراتهم العقلية والجسمية والوجدانية ويحقق المتعة والتسلية".[1]

ويظهر من هذه التعاريف أن اللعب نوع من الأنشطة التعليمية لها مجموعة من القوانين التي تنظم سيره، وقد يشترك فيه اثنان أو أكثر للوصول إلى أهداف محددة مسبقا وله أثر كبير في تعليم الطفل وتنمية شخصيته وسلوكه.

- أنواع الألعاب:

هناك عدة أنواع من الألعاب التربوية يمكن استخدامها في التعليم منها :

1- الألعاب الحركية: "وهي تلك الألعاب التي تؤدي بحركات، وتتطلب مهارات حركية مثل ألعاب الكرة، وألعاب الساحة، والميدان، وتركيب المكعبات والإشكال".[2]

2- الألعاب الفكرية: هي تلك الألعاب التي تتطلب ممارستها إعمال الفكر كالربط بين الكلمات المتشابهة، أو تمييز الكلمات الغريبة، أو طرح مشكلة تتطلب حلا، أو إكمال معادلات ناقصة، أو تركيب كلمات من حروف أو الفوازير، أو غير ذلك.

3- لعب الأدوار: وهي التي يجري فيها تمثيل أدوار في مواقف تعليمية معينة وسيأتي التفصيل فيها في الحديث عن طريقة التعلم بتمثيل الأدوار.

4- العاب المحاكاة: هي الألعاب التي يحاكي فيها المتعلم حركات أو أصوات يراد له انه يتعلمها.[3]

---

[1]- رافدة الحريري، المرجع السابق، ص117.

[2]- محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس المرجع السابق، ص339.

[3]- المرجع نفسه، ص340.

- أساليب التعلم باللعب:

يمكن استخدام أكثر من أسلوب للتعليم باللعب منها:

1- أسلوب حل المشكلات باستخدام الألعاب: "بموجب هذا الأسلوب يطلب من المتعلم ممارسة لعب تتضمن مشكلة تتحدى قدراته فينشط ذهنه في التفكير بشكل معمق للبحث عن حل يخرجه من الموقف المشكل والتغلب على ما يعيق استمراره في ممارسة اللعبة".[1]

2- أسلوب الاكتشاف باستخدام الألعاب: "في هذا الأسلوب تستخدم اللعبة للتدريب على الاكتشاف فيتم اختيار الألعاب التي تمكن من إدراك العلاقات بين الأشياء بحيث لو استخدمها المتعلم يقوم بعمليات تحليل تمكنه من اكتشاف الجزئيات التي تسببت تحديه وحيرته، وهذا ما يطلب وهذا ما يطلق عليه اكتشاف استنتاجي، وقد يقوم المتعلم بعمليات تركيبية تمكنه من الوصول إلى تعميم جديد عن طريق الاستقراء (استقراء العلاقات بين الأجزاء)، ويطلق على هذا النوع من العمليات اكتشاف استقرائي".[2]

3- أسلوب الألعاب المحوسبة: في هذا الأسلوب تمارس الألعاب بواسطة الحاسوب باستخدام البرمجيات التي تتضمن الكثير من الألعاب التربوية الهادفة وقد ساعد انتشار الحواسيب بشكل واسع على استخدام هذا الأسلوب في التعليم.

4- أسلوب التعليم الفردي بالألعاب:في هذا الأسلوب يمارس الطلبة الألعاب التي يرغبون فيها افردا وتتم الممارسة على وفق قدرات المتعلم وسرعته، ومهاراته، لذلك فان التعلم بموجب هذا الأسلوب يقتضي أن تتسع بيئة التعلم لعدد كاف متنوع من الألعاب، وللطالب الذي ينتهي من ممارسة لعبة معينة الانتقال إلى لعبة أخرى

[1]- محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، المرجع السابق، ص341.

[2]- المرجع نفسه، ص 342.

وقد ترتب الألعاب بشكل متدرج حسب درجة صعوبة ممارستها مع مراعاة أن تكون جميع الألعاب ذات صلة بالمنهج التعليمي وأهدافه، وغالبا ما يستخدم هذا الأسلوب في مراحل التعليم الأساسية الدنيا، ورياض الأطفال.[1]

- **مميزات التعلم باللعب:**

يتميز التعلم بالألعاب بما يأتي:

- يوفر خبرات أقرب ما تكون إلى الواقع، فيكون فهمها أيسر للمتعلم.
- يزيد دافعية المتعلم نحو التعلم لما يتضمن من عناصر التشويق والمنافسة .
- يجعل المتعلم أكثر نشاطا وفاعلية في التعلم.
- يهتم بجوانب النمو المعرفية، والوجدانية، والمهارية لدى المتعلمين .
- يزيد من ثقة المتعلمين بأنفسهم واعتمادهم على أنفسهم.[2]

- **عيوب طريقة التعلم باللعب:**

من عيوب طريقة التعلم بالألعاب ما يأتي:

- صعوبة توفير العاب تلبي متطلبات محتوى المنهج وأهدافه .
- صعوبة توفير العدد الكافي من الألعاب التعليمية.
- قد تخرج اللعبة عن أهدافها التربوية وتنصرف إلى التسلية والمتعة .
- قد لا يتوافر المكان الملائم لممارسة الألعاب.
- قد لا تتوافر مستلزمات التعلم بالألعاب التربوية.[3]

[1]- محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، المرجع السابق، ص342.

[2]- المرجع نفسه، ص343.

[3]- المرجع نفسه، ص 344.

سادسا: طريقة تمثيل الأدوار(لعب الأدوار):

تقوم هذه الاستراتيجية على افتراض أن للمتعلم دورا يجب أن يقوم به معبرا عن نفسه أو عن آخر في موقف محدد، بحيث يتم ذلك في بيئة آمنة وظروف يكون فيها المتعلمين متعاونين وطريقة التدريس بتمثيل الأدوار تقدم المادة التعليمية عن شكل تمثيلي، فيقوم المتعلمون بتمثيل أدوار شخصية أخرى، ويطور المتعلمون في ممارسة هذا النشاط من قدراتهم على التعبير والتفاعل مع الآخرين وتنمية سلوكات مرغوب فيها، وتطوير شخصياتهم بأبعادها المختلفة.

ويقصد بلعب الدور نشاط إرادي يؤدي في زمان ومكان محدد وفق قواعد وأصول معروفة ويختار فيها المشاركون الأدوار التي يقومون بتأديتها.[1]

تعد استراتيجية تمثيل الأدوار من احدث الطرائق المعتمدة في التدريس فيقوم المعلم باختيار مجموعة من التلاميذ الذي يود تعليمهم أو تعديل سلوكهم، حيث يقومون بتمثيل أدوار شخصية أخرى للوصول إلى الأهداف المحددة.

- خطوات التعليم بتمثيل الأدوار:

1- مرحلة الإعداد والتحضير: وتتضمن:

- دراسة محتوى الموضوع والتأكد من أن أسلوب تمثيل الأدوار يعد الأسلوب الأمثل في تعليمه.

-تحديد الأهداف التي يراد تحقيقها.

-تحديد الأدوار التي يتضمنها الموضوع.

-تحديد الوقت اللازم لتمثيل الأدوار.

-تسمية الممثلين وتوزيع الأدوار بينهم.[2]

[1]- عفاف عثمان عثمان مصطفى، المرجع السابق، ص284.

[2]- محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، المرجع السابق، ص345.

2- التهيئة الذهنية: في هذه المرحلة يقوم المدرس بتهيئة الطلبة ذهنيا للتعامل مع الموضوع فيعرض المشكلة ويعرف الطلبة ويرشدهم إلى ما يجب تقصيه من خلال عملية التمثيل، ويسمي الممثلين بعد إن يعرفهم بأدوارهم وأدائها.

3- تهيئة المسرح: في هذه المرحلة يقوم المدرس بتهيئة المسرح من حيث مقاعد المشاهدين والإنارة والتهوية، ومستلزمات عملية التمثيل ثم يدعو الطلبة إلى المسرح، ويوضح لهم أدوار اللاعبين (الممثلين) ويطلب من الممثلين التهيؤ للبدء بأداء أدوارهم.

4- توجيه المشاهدين: في هذه المرحلة يقوم المدرس بتوجيه المشاهدين وتعريفهم بما هو مطلوب منهم، وما ينبغي ملاحظته والتشديد عليه، وتدوينه، وما يراد منهم بعد الانتهاء من عملية التمثيل للمشاركة في النقاش.[1]

5- التمثيل: في هذه المرحلة يبدأ التمثيل ويستمر فيؤدي كل لاعبي دوره والمدرس أن يوقف التمثيل ويطلب إعادة الدور إن حصل خطأ في الأداء، وعليه أن يحرص على النظام والهدوء في أثناء هذه العملية لإعطاء الفرصة الملائمة للمشاهدين كي يلاحظوا ويسجلوا ملاحظاتهم.

6- المناقشة والتقويم: في هذه المرحلة يقوم الطلبة بعملية التمثيل من حيث أداء الأدوار وواقعية الأداء ومحتواها، ومناقشة اللاعبين فيها، والتوصل إلى المقترحات اللازمة لتطويرها وتحديد ما يحتاجه كل دور من تعديل أو تطوير، وتحديد الأدوار التي بها حاجة إلى إعادة.

7- إعادة التمثيل: في هذه المرحلة تجري إعادة التمثيل في ضوء المقترحات والملاحظات التي تم التوصل إليها في خطوة التقويم، وقد تكون الإعادة أكثر من مرة.

8- التقويم النهائي: في هذه المرحلة يحث المدرس الطلبة على إبداء آرائهم حول مدى واقعية الحلول التي تم التوصل إليها عن طريق التمثيل، وتحديد مدى واقعية النهاية.[2]

[1]- محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، المرجع السابق، ص 346.

[2]- المرجع نفسه، ص 346.

9- التعميمات: في هذه المرحلة يتم ربط الموقف التعليمي بالخبرات الواقعية والوصول إلى التعميمات المطلوبة التي تم التخطيط للوصول إليها.[1]

مزايا طريقة تمثيل الأدوار(لعب الأدوار):

وهذه الاستراتيجية تتميز بأنها:

- توفر فرص التعبير عن الذات و عن الانفعالات لدى الطلاب.
- تزيد من اهتمام الطلاب بموضوع الدرس المطروح.
- تساعد في التعرف على أساليب التفكير لدى الطلاب.
- تشجع روح التلقائية لدى الطلاب.[2]

عيوب طريقة تمثيل الأدوار(لعب الأدوار):

- تحتاج لجهد كبير في إعدادها.
- تحتاج لوقت لتدريب المتعلمين عليها.
- لا تلائم كثيرا من الموضوعات.[3]

- قدمت استراتيجية تمثيل الأدوار نجاح واسع و كبير في عملية التعلم بالرغم من أنها لا تلائم بعض الموضوعات، وهي جزء من أجزاء التخيل ويستطيع التلاميذ استرجاعها بسرعة لما فيها من متعة وتسلية وتعمل على تطبيق الواقع في العملية التعليمية.

[1]- محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، المرجع السابق، ص 346.

[2]- عبد اللطيف بن حسين فرج، المرجع السابق، ص 195.

[3]- عفاف عثمان عثمان مصطفى، المرجع السابق، ص 287.

سابعا: طريقة التعلم التعاوني:

"التعلم التعاوني هو أسلوب تعلم يتم فيه تقسيم التلاميذ إلى مجموعات غير متجانسة (مختلفي القدرات والاستعدادات) إلى تحقيق أهداف مشتركة يتراوح أفراد كل مجموعة ما بين 2-6 أفراد، بحيث يسمح لتلاميذ بالعمل سويا وبفاعلية، ومساعدة بعضهم البعض لرفع مستوى كل فرد منهم وتحقيق الهدف التعليمي المشترك".

"وتتطلب هذه الطريقة تحويل نظام الصنف ذي المجموعة الواحدة إلى نظام الصنف ذي المجموعات، كما تتطلب من تلاميذ كل مجموعة العمل والتفاعل مع بعضهم البعض، وفي أثناء هذا التفاعل تنمو لديهم مهارات شخصية واجتماعية إيجابية، ويصبح المعلم وفق هذه الطريقة الموجه والمرشد والمسير للعملية التعليمية".[1]

وتعد طريقة التعلم التعاوني من بين أهم الطرائق المعتمدة في المدارس من قبل الأساتذة والمعلمين لأنها تجعل التلاميذ أو المتعلمين لديهم أهداف مشتركة وتكسبهم مهارات التعامل الجماعي.

- أنواع التعلم التعاوني:

1- طريقة التعلم معا: "طورت هذه الاستراتيجية على يد (Johnson & Johnson, 1975) وتؤكد تقوية مهارات التفاعل اللفظي المتبادل وفيها يعمل الطلبة في مجموعات صغيرة مكونة من (2-4) أفراد على تحقيق مهارات معينة، ويعطي كل طالب دورا معينا أو تعطي كل مجموعة خطة العمل المتضمنة الأهداف والأسئلة والأنشطة التعليمية ويكافئ المدرس المجموعات ككل، ويخضع الطلاب فيها للاختيار فردي، زيادة على تقويم المجموعة"[2]

[1]- راشد محمد راشد، المرجع السابق، ص 72.

[2]- سعد علي زاير وسماء تركي داخل، المرجع السابق، ص161، 162.

2- طريقة تعليم الأقران: "وفيها يعلم طالب طالبا آخر مقدما له العون، لاكتساب مهارات جديدة، أو لإتقان موضوع يكون ضعيفا فيه، وتستعمل هذه الطريقة لأنها تتيح للمدرس مراقبة تقدم عدة طلبة في آن واحد، وكذلك تجعل الطلاب أكثر قدرة يندمجون في عملهم على نحو نشيط ومنتج، وتخصص وقتا للمتعلمين الأقل قدرة لإتقان المهارات الأساسية، غير أن هناك خطرا في تعليم الأقران يتمثل في أن الطلبة الأكثر قدرة قد يكلفون أكثر مما ينبغي بتعليم ذوي المهارات الضعيفة، ومثل هذا لا يكون ممتعا أو منتجا لكلا الطرفين"[1]

3- طريقة فرق التعلم: طورها دوفرس وسلفن (Dwviers & slavin) وزملاؤهما في جامعة جونز هويكنز، إذ شجعوا على الاعتماد المتبادل، وتحسين العلاقات الاجتماعية وسلوك الأفراد، وفيها يعمل الطلاب معا كمجموعة تعاونية على مهمات تعليمية ذات أهداف مشتركة، وتعطي لكل مجموعة ورقة عمل واحدة ويخضع الطلبة لاختبار فردي، تترجم درجات الاختبار إلى نقاط للمجموعة، فضلا عن درجات فردية لكل طالب، ولا توجد مكافآت للمجموعة فيها.

4- طريقة تقسيم الطلبة على فرق التحصيل: طورت على يد روبرت سلفن (Robert salvin) في جامعة جونز هويكنز وهي أيسر طرائق التعلم التعاوني، وهي مباشرة وواضحة يعرض المدرسون المعلومات الأكاديمية الجديدة على المتعلمين كل أسبوع مستعملين العرض الشفوي أو النص ويقسمونهم في الصف على فرق يتألف كل فريق من أربعة أو خمسة أعضاء يختلفون في الجنس وفي التحصيل، فمنهم مرتفع التحصيل ومنهم من متوسط التحصيل ومنهم منخفض التحصيل، ويستعمل الأعضاء أوراق عمل أو أي أدوات للدرس لكي يتقنوا المواد الأكاديمية.[2]

[1]- سعد علي زاير وسماء تركي داخل، المرجع السابق، ص 163.

[2]- المرجع نفسه، ص 163.

5- طريقة الصور المقطوعة أو التكاملية: "تطورت على يد ايلوت آرنسون (Eiliot Aronson) وزملائه في جامعة تكساس ثم تبانها (slavin) وزملاؤه، ولاستعمال هذه الطريقة يقسم المتعلمون على فرق غير متجانسة الدرس والاستذكار، يتألف كل فريق من خمسة إلى ستة أعضاء، ويكون كل عضو مسؤولا عن تعلم جزء من المادة ويلتقي الأعضاء من فرق مختلفة يعالجون الموضوع نفسه (أحيانا تسمى مجموعة الخبراء) لاستذكار وليساعد كل منهم الآخر على تعلم الموضوع، ثم يعود الأعضاء إلى فرقتهم الأصلية(Homes Teams) ويعملون الأعضاء الآخرين ما تعلموه، ويتبع اجتماعات الفريق الأصلي والمناقشات إجابة المتعلمين على اختبارات قصيرة كل بمفرده على المواد التي تعلموها".[1]

6- طريقة التحري الجماعي: نقحت هذه الطريقة وطورت على يد شارن (sharan) وزملائه، ولعل هذه الطريقة هي أكثر طرائق التعلم التعاوني تعقيدا وأكثرها صعوبة من ناحية التطبيق والتحري الجماعي كطريقة تدريس تشير إلى تنظيم مجموعات الصف لممارسة واحدة من المهارات الآتية أو معظمها:

أ- تطوير نظام اجتماعي يقوم أو يهيئ بإجراءات ديمقراطية.

ب- إجراءات استقصاء علمي حول طبيعة الحياة الاجتماعية وعملياتها.

جـ- الاشتراك في ممارسة حل مشكلات الاجتماعية.

د- توفير الخبرات القائمة على التعلم الوقفي.[2]

[1]- سعد على زاير وسماء تركي داخل، المرجع السابق، ص 164.

[2]- المرجع نفسه، ص 165.

7- **الإستراتيجية البنيوية:** طورها كيكن وسبنسر (Kegan & Spencer) وزملاؤه عام (1993) وعلى الرغم من أنها تشترك في جوانب كثيرة مع الطرائق الأخرى، إلا أن البنيوية تؤكد استعمال بنيات معينة صممت لتؤثر في أنماط تفاعل المتعلم، ولقد استهدفت البنيات التي طورها (Kegan) أن تكون بدائل لبنيات الصف الدراسي الاعتيادية مثل التسميع، إذ يطرح المدرس أسئلة على طلاب الصف كله، ويقدم المتعلمون إجابات برفع أيديهم وبالنداء عليهم، وتقتضي النظم أو البنيات التي وضعها(Kegan) إن يعمل الأفراد مستقلين في مجموعات صغيرة تحظى بمكافآت تعاونية أكثر من المكافآت الفردية.[1]

8- **طريقة تعليم المجموعات الصغيرة:** وتتم هذه الاستراتيجية على أساس تنظيم البيئة الصفية في مجموعات صغيرة من اثنين إلى ثلاثة طلاب غير متجانسين من حيث القدرة والخلفية العلمية، وتختار كل مجموعة مثلا منها من بين أعضائها، والهدف من هذه الاستراتيجية إنجاز عمل مشترك بإشراف الدرس وتوجهيه.

9- طريقة تعليم المجموعات الكبيرة: يتم فيها تشكيل مجموعة تعليمية غير متجانسة تتراوح ما بين (4-6) طلاب ويقوم كل طالب في المجموعة بمهمة موكلة إليه، ويكون الهدف المشترك في المجموعة هو نجاح المجموعة بكاملها، ويكون دور المدرس ضبط المجموعات وإعانة الطالب وقت الحاجة ومزودا له بالتغذية الراجعة وقت الضرورة، ورصدا لعملية المشاركة الجماعية.[2]

[1]- سعد على زاير وسماء تركي داخل، المرجع السابق، ص 165.

[2]- المرجع نفسه، ص 166.

10- طريقة ألعاب الفرق: إن أساس هذه الطريقة أن يعمل الطلبة معا في مجموعات غير متجانسة تحصيليا تتكون كل منها من (4-5) أعضاء، يساعد أفراد كل مجموعة بعضهم بعضا على إتقان المحتوى والاستعداد للمسابقات بين الفرق، وبعد أن يعرض المدرس المادة التي سيتم تعلمها، ويعمل أفراد المجموعة الواحدة معا في دراسة أوراق العمل المعدة ودراسة المادة ومناقشتها، ويختبر بعضهم بعضا مدى إتقانهم للمادة، ويستمر التعلم التعاوني بهذه الصيغة حتى وقت المسابقة.[1]

11- طريقة الاستقصاء التعاوني: تعتمد هذه الطريقة على جمع المعلومات من مصادر متعددة بحيث يشترك الطلبة في جمعها في صورة مشروع جماعي، ثم يخطط المدرس والطلبة معا بحيث يكلف كل فرد في المجموعة بمهمات معينة، بحيث يوجه المدرس متعلمين إلى مصادر متنوعة ويقدم لهم أنشطة هادفة، ثم يحلل المتعلمون المعلومات ويتم عرضها في الصف أو المعمل، ويتم التقويم من خلال المتعلمين أنفسهم إذ تقيم المجموعات بعضها بعضا بتوجيه المدرس وإرشاداته.[2]

12- التنافس الجماعي بين المجموعات: تعتمد هذه الطريقة على التنافس بين المجموعات من خلال تقسيم المتعلمين داخل الصف على مجموعات تعاونية، إذ يتعلم أفراد كل مجموعة الموضوع الدراسي ثم يحدث التنافس بين مجموعة أخرى، من خلا أسئلة تقدم إلى المجموعات، ثم تصحح إجابات كل مجموعة، وتعطى الدرجة بناءا على إسهامات كل عضو في الجماعة، وتعد المجموعة الفائزة هي الحاصلة على أعلى الدرجات من بين المجموعات.[3]

[1]- سعد على زاير وسماء تركي داخل، المرجع السابق، ص 166.

[2]- المرجع نفسه، ص 166، 167.

[3]- المرجع نفسه، ص 167.

- مميزات التعلم التعاوني:

- ينمي عند الطلاب روح العمل الجماعي ويشعر الجميع أن عليهم مساعدة بعضهم البعض.
- يعطي الطلاب الثقة بالنفس من خلال تحمل مسؤولية قيادة المجموعة لفترة محددة.
- ينمي لدى الطالب مهارة الإصغاء واحترام رأي الآخر.
- يساعد الطلاب على البحث والاستقصاء والتعلم الذاتي.
- مسؤولية المدرس هي التوجيه وتصحيح الأخطاء.
- يذيب الفروق الفردية حيث يشعر الفرد بذاته داخل المجموعة.[1]

- عيوب التعلم التعاوني:

- ربما لا يساعد هذا الأسلوب على تلبية احتياجات الطلبة المبدعين.
- لا يستخدم في تدريس المهارات الصعبة والمعقدة، نظرا لصعوبة الواجبات على الطلاب.
- يحتاج إلى أدوات وإمكانيات تناسب عدد المجموعة.
- لا يوفر الانضباط الكافي للدرس.[2]

[1]- راشد محمد راشد، المرجع السابق، ص 79.

[2]- المرجع نفسه، ص 80.

4- دور المناهج التعليمية في تعليمية اللغة العربية:

تتكون اللغة العربية كغيرها من اللغات من أصوات يميز بينها بواسطة جملة من (القيم الأخلاقية)، المتمثلة في مخارجها الصوتية أو صفاتها أو طبيعة نشاط الأوتار الصوتية، حيث تتوزع هذه الأصوات في مجموعات أو في سلاسل صوتية متجانسة فتصنف حسب الأقرب من حيث المخرج، فنبدأ- مثلا- بالأصوات الشفوية(ب، م، و) و انتهاء بالأصوات الحنجرية (ء-هـ) بدلا من الترتيب الأبجدي الذي يصنف حسب التشابه الكتابي، لأن الترتيب الصوتي يراعي سهولة النطق وقرب المخارج في الجهاز الصوتي فالباء والواو أيسر وأقرب نطقا من الهمزة الحنجرية التي تتميز بضغط شديد، كما أن تصنيفها صوتيا يسهل تعلمها حيث يتعلمها في شكل سلاسل متقاربة المخارج، فينتقل المتعلم من الصوت الأسهل إلى الأقرب إليه سهولة ثم الأصعب نطقا.[1]

ولما كانت العلاقة بين الدال والمدلول اعتيادية فالانتقال من مستوى الأصوات المفردة إلى مستوى الكلمات لا يتم وفق اختيارات محددة، إذ لا توجد قاعدة تضبط سبب اختيار أصوات بعينها لمدلول يعينه، بدليل أنك تجد التصور نفسه للمرجع الخارجي نفسه بأصوات تختلف من لغة إلى أخرى. غير أن هذا لا ينفي أن تكون للأصوات فيما بينها نحوا خاصا " فنجد أن هذا الصوت ينقلب صوتا جديدا إذا وقع في سياق صوتي معين، ونجد صوتا ثالثا يحذف إذا توافر فيه وفيما يجاوره شروط معينة"[2]، وذلك تحقيقا للانسجام بين الأصوات المنطوقة المكونة للبنى الصرفية حتى يسهل النطق بها في أقل جهد ممكن.[3]

[1]- العمري صوشة، اللسانيات وتعليمية اللغة العربية بين الواقع والأفاق، مجلة تعليميات، جامعة الدكتور يحيى فارس المدية، المجلد1، العدد 1، 2019، ص 79.

[2]- ينظر: محمود السعران، علم اللغة (مقدمة للقارئ) العربي، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، دس، دن، ص 200.

[3]- العمري صوشة، المرجع السابق، ص 79.

فاللغة العربية ليست الأربعة والثلاثين صوتا التي تتألف منها بل الطرائق المختلفة التي توصف بها تلك الأصوات لتكوين كلمات[1]... يجب أن تتصف المفردات المتعلمة بالتجانس ومعنى ذلك أن لا نخلط بين ما ينتمي إلى الاستعمال التواصلي البسيط وما هو استعمال لغوي أدبي، فنختار من اللغة العربية المعاصرة، لاسيما التي يكثر دورانها في العامية، "التي تنتهي معظم مفرداتها وتراكيبها ونحوها وصرفها إلى اللغة العربية، ولا تفترق عنها إلا افتراق اللغة الشفوية عن اللغة المكتوبة ... ومن هذا فإن فكرة (المخالفة الضرورية) بين الفصحى والعامية ينبغي أن تبتعد عن قلم مؤلف الكتاب وواضع النص ومنسق القواعد في مرحلة التعليم الأولي"[2]

كما يقترح أن تكون القوائم المفرداتية المختارة محددة بعينة المتعلمين أساسا، لأن القوائم المقدمة من استقراء الجرائد والمجالات كتبها مثقفون يختلفون في مستوياتهم اللغوية كما أنها غير مغلقة ومحددة وهذا يخالف المنهج الوصفي، فيركز عن اللغة المشتركة عندهم بين العامية والفصحى (اللغة –والكلام)في بداية تعليمه، وما الكلام إلا انجاز فردي للغة الجمعية في عمومه.[3]

ولما كانت الدراسة الصرفية تنقسم إلى علم الصرف الاشتقاقي وعلم الصرف التصريفي حيث يعين الأول لدراسة اشتقاق المفردات خارج التركيب، ويدرس الثاني تغيرات المفردات المتعلقة بمفردات نحوية كالعدد والجنس والمطابقة والمبني للمعلوم والمبني للمجهول.[4]

[1]– ينظر: محمد محمد يونس علي، المرجع السابق، ص 29.

[2]– ينظر: أحمد درويش، إنقاذ اللغة من أيدي النحات حوار جذري حول مشكلات العربية المعاصرة، دار الفكر، دمشق سوريا، ط1، 1999، ص 22.

[3]– العمري صوشة، المرجع السابق، ص 80.

[4]– ينظر: تمام حسان، مناهج البحث في اللغة، مكتبة أنجلو المصرية، القاهرة، 1990م، ص 189.

فإنها حسب سوسير دراسة رأسية تنظر في الخلافات الشكلية (الصيغية) للمادة الواحدة سواء أكانت اشتقاقية أم تصريفية، ما يوجب إتباع هذا النسق في تعليميته فتختار الصيغ الأصول التي تعد نواة الاشتقاق، ثم فروعها الاشتقاقية الأقرب إليها مما يكثر تداوله، ثم تدرس الصيغ في تغيراتها التركيبية(العدد، الجنس، المطابقة...) من ذلك أنه من غير المعقول تعليميا أن يتطرق إلى طبيعة اسم المفعول دون أن يتعرف المتعلم عن المبني للمجهول، وقبل أن يتعلم المبني للمعلوم وهي الصيغة الصرفية النواة، فينبغي مراعاة العلاقات الرأسية في تدريس الصيغ الصرفية.[1]

والأمر نفسه مع النحو والتركيب فهو دراسة أفقية تنبني على العلاقات بين الأبواب النحوية إذ نجد أن المتعلم في المرحلة الابتدائية يكتسب إعرابا للفعل منواله –مثلا– فعل ماضي مبني على الفتح، من غير إدراك حقيقة البناء والإعراب، أو يتصرف على المضاف إليه الذي يعرف له بأنه معرفة لبيان نكرة قبله، نحو ساحة المسجد كبيرة، فكيف تتحقق الكفاءة والمتعلم لم يسبق أن درس له باب التعريف والتنكير فيكتسب مفاهيم نحوية من هنا وهناك دون أن تكون له مقدرة كافية لتوظيفها في تعبيره الشفهي ثم الكتابي اللذان يعدان مناط اكتساب الكفاءة اللغوية. وهذا راجع إلى عدم اعتبار بنظامية اللغة وآليات تنسيقها وطريقة عمل عناصرها، وبالتالي عدم الإعتاد بالأوصاف والمقولات التي ينتجها البحث اللساني.[2]

[1]– العمري صوشة، المرجع السابق، ص 80.

[2]– المرجع نفسه، ص 80، 81.

"وفي سبيل ذلك أيضا تنتقى الصيغ والأدوات الصرفية التي تتسم بالتعميم، "فظاهرة تعمم أداة ما واحتلالها مواقع أدوات منافسة من المظاهر المألوفة في اللغات الطبيعية الراجحة إلى النزوع إلى الاقتصاد والاكتفاء بوسيلة واحدة لتحقيق أغراض متعددة."[1]

كأداتي النفي (ما و لا) اللتان توظفان في أكثر من سياق نفي واحد، ومثل النواسخ حيث يبتدأ بالأكثر تداولا من حيث الزمنية الفصحى والعامية(كان، أصبح، أمسى، بات)، وهذا يخدم مفهوم نظامية اللغة في أوسع حدوده، فقيمة عنصر لساني في هذا النظام ترتبط بعلاقات الاستبدال التي يتمثلها في أكبر عدد ممكن في السياقات اللغوية ما يعطي له أولوية في الجانب التعليمي لتمثيل القدرة اللغوية والتواصلية معا.[2]

[1]– ينظر: أحمد المتوكل قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية (بنية المكونات – التمثيل الصرفي التركيبي)، دار الأمان الرباط، دس، دن، ص 87.

[2]– العمري صوشة، المرجع السابق، ص 81.

5-مفهوم النص التعليمي:

5-1- النص:

أ- لغة:

ورد في معجم العين للخليل ابن أحمد(ت 175 هـ) بأن مصطلح النص مأخوذ من نصص فيقول: "نصصت الحديث إلى فلان نصا" أي رفعته والمنصة التي تقعد عليها العروس ونصصت ناقتي دفعتها في السير والنصنصة إثبات البعير ركبته في الأرض وتحركه إذ هم بنهوض، ونصصت الرجل استقصيت مسألة عن الشيء نص ما عنده أي استقصاء ".[1]

يعرف لسان العرب كلمة" نص " كالتالي: نصص : رفعك الشيء، نص الحديث ينصه نصا: رفعه، وكل ما أظهر فقد نص، وقال عمر بن دينار، ما رأيت رجلا أنص للحديث من الرمزي أي أرفع له وأسند، ويقال نص الحديث إلى فلان أي رفعه".[2]

وفي معجم مقاييس اللغة لابن فارس "نص" : "النون والصاد أصل يدل على ارتفاع وانتهاء الشيء، منه قولهم نص الحديث إلى فلان رفعه إليه، ونص لكل شيء منتهاه ".[3]

أما أساس البلاغة للزمخشري: "نصص" الماشطة، تنص العروس فتقعدها عن المنصة وهي التي تنص عليها ترفعها، السنام، ارتفع وانتصب، نص حديث إلى صاحبه قال: نص

[1]- الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، تح: عبد الحميد الهنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط ،2010، ص 11.

[2]- ابن منظور، لسان العرب، م6، مادة نص، د ط، 1998، ص 618.

[3]- ابن فارس، معجم مقاييس اللغة، وضحه: إبراهيم شمس الدين، المجلد2، دار الكتب العلمية، لبنان، ط1، 1990 ص 525.

الحديث إلى أهله فإن الوثيقة في نصه، ونصصت الرجل إذا أخفيته في المسألة، ورفعته إلى حد ما عنده من العلم حتى استخرجته، وبلغ الشيء نصه أي منتهاه".[1]

ومن التعريفات السابقة نستنتج أن للنص عدة معاني أهمها: أن النص يحمل معنى الإظهار والرفع، ويعني أيضا بلوغ منتهى الشيء.

ب- اصطلاحا:

- عند العرب:

مفهوم النص عند الدكتور عبد المالك مرتاض: النص كما يرى مرتاض لا يتحدد من خلال الجملة أو مجموعة الجمل داخل النص أو من خلال فقرة فقد يتصادف أن تكون جملة واحدة من الكلام نصا قائما بذاته مستقلا بنفسه وذلك ممكن الحدوث في التقاليد الأدبية كالأمثال الشعبية والألغاز والحكم والأحاديث النبوي، كما نجد أن النص عنده كل ما نكتب وما لا نكتب، فالنص كتابة والكتاب قراءة والقراءة تأويلية مهيأة للتلقي إلى يوم القيامة وهو تحول من عدم إلى وجود من سكون إلى حركة ومن اعتباطية إلى دلالة وهو أيضا استحالة من فرد إلى مركب ومن لغة إلى أسلوب ومن مجرد سمة لفظية إلى هيئة عمل أدبي مكتمل كما يعتبر النص أنه حوارية النصوص وحوارية النصوص إلا تناص النصوص.[2]

و يرى أبو حامد زيد أن النص هو الوسيلة الإبلاغية التي يشترك فيها طرفان مرسل إليه، والنص بمثابة الرسالة الواصلة بينهما وبما أن القرآن وصفه الله بالرسالة حق تطبيق المناهج التحليلية عليه، ولكن النص القرآني ليس كيفية النصوص.[3]

[1]- الزمخشري، أساس البلاغة، تح: مزيد نعيم شوقي العمري، مكتبة ناشرون، لبنان، ط1، 1998، ص813.

[2]- عبد المالك مرتاض، نظرية النص الأدبي، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، دط،2007، ص57.

[3]- عبد السلام المسدي، النقد والحداثة، منشورات دار أمية، ط2، 1989، ص24.

إن النص حسب ما يرى حامد أبو زيد" أداة اتصال تقوم بوظيفة إعلامية، ولا يمكن طبيعة الرسالة التي يتضمنها النص بتحليل معطياته في ضوء الواقع الذي تشكل النص من خلاله".[1]

اختلف تعريف النص عند الباحثين باختلاف توجهاتهم، فلكل دارس أو باحث تعريف أو تحديد خاص بتوجهه أو خلفياته المعرفية والفلسفية بل نجد حتى عند باحث واحد اختلاف تعريفه للنص من مرحلة لأخرى، ومن هنا يمكننا القول أن وضع تحديد دقيق لنص يعود الى صعوبة تواجد المشتغلين بقضايا النص لذا ارتأينا إلى تقديم بعض التعريفات.

- عند الغرب:

مفهوم النص عند جوليا كريستيفا j.kristeva: إلى أن النص جهاز شبه لساني Paralinguistique يعيد توزيع نظام اللسان Langue عن طريق ربطه بالكلام Parole التواصلي راميا بذلك إلى الاختيار المباشر مع مختلف أنماط الملفوظات السابقة والمعاصرة.[2]

فالنص عند كريستيفا ممارسة سيميولوجية معقدة، أي مجموعة من العلامات وتتعدى اللغة إلى رموز وعلامات أخرى فهي تراه جهاز لغوي يعيد نظام اللغة بكشف العلاقة بين الكلمات التواصلية.

مفهوم رولان بارت Roland Bartes للنص: "يرى رولان بارت بأن النص عبارة عن نموذج يعطي للكلام طاقته الإيجابية الإنتاجية بعد أن كان نظاما مختزنا لا قيمة له وهو يرى أن عملية الاتصال لا تقتصر على أطرافها الكلاسيكيين المعروفين: المرسل، والرسالة

[1]- ناصر حامد أبو زيد، مفهوم دراسة في علوم القرآن، المركز الثقافي العربي للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان ط3، 1996، ص26،27.

[2]- بشير ابرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2007، ص 86.

والمستقبل، لأن النص عملية إنتاج مستمرة وهو فضاء يمكن صاحبه وقارئه من عملية التواصل المستمرة".[1]

النص عند هاليداي ورقية حسن: فكلمة النص عندهما تستخدم في علم اللغة للإشارة إلى فقرة (amy passage)، منطوقة أو مكتوبة مهما طالت أو قصرت، والنص هو وحدة اللغة المستعملة وليس محددا بحجمه وأفضل نظرة للنص أنه وحدة دلالية وهذه الوحدة ليست شكلا (Forme) لكنها معنى.[2]

لذلك نجد النص عندهما لا يتألف من الجمل ولكنه يتحقق بواسطتهما، أو هو مشفر في جمل ولكنه ليس مكونا منها ويرجع السبب في ذلك إلى أن القارئ المستمع يمكنه فك الشفرة النصية ما دام النص وحدة دلالية وهذه الوحدة هي أساس العمل الأدبي.[3]

5-2- مفهوم التعليمية:

أ- لغة:

جاء في قاموس المحيط للفيروز آبادي، مادة (علم) : قوله :"عَلَّمَهُ كسمعه عَلِمَا بالكسر عرفه، وعلم هو في نفسه، ورجل عالم وعُلاَمٌ كَجُهَّال، وعَلَّمَهُ العِلْمَ تعليما وعُلاَّمًا ككذاب، وأعلمه إياه فتعلمه،والتَّعلامة العلم جدا، وعالمه فعلمه كنصره".[4]

[1]- خليل بن ياسر البطاشي، الترابط النصي في ضوء التحليل اللساني للخطاب، دار حرير للنشر والتوزيع، ط1 2009، ص27، 28.

[2]- صبحي إبراهيم الفقي، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، دار قباء للطباعة والنشر، القاهرة، ط1، 2000 ص 29.

[3]- عبد الواسع الحميري، الخطاب والنص والمفهوم والعلامة والسلطة، مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، ط1 1429هـ، 2008 م، ص 109.

[4]- الفيروز آبادي، القاموس المحيط، تح: محمد نعيم العرقسوسي، مؤسسة الرسالة للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط6 1988، ص 1140.

وجاء في قاموس الوسيط في مادة (علم):" علمه علما: أي وسمه بعلامة يعرف بها وغلبه في العلم، وفي تنزيل العزيز "لَاتَعْلَمُونَهُمُ ٱللَّهُ يَعْلَمُهُمْ"[1] أي شعر به و درى

وأعلم نفسه، فرسه أي جعل له علامة في الحرب، وعالمه: باره وغالبه في العلم واعتلم البرق لمع في الجبل، والشيء علمه ".[2]

وكلمة تعليمية هي" مصدر صناعي لكلمة تعليم المشتقة من علم أي وضع علامة لشيء لتدل عليه وتنوبه، أما باللغة الفرنسية فكلمة "Didactique" مشتقة من كلمة يونانية "Didactikos" وتعني التعلم أو نعلم بعضنا البعض، وكلمة "Didasko" وتعني أتعلم وكلمة "Didasken" تعني التعلم".[3]

إذن نرى أن لفظ التعليمية بمعناها اللغوي تعني وضع العلامة والسمة للدلالة على الشيء وتعني العلم بالشيء والدراية به.

ب- اصطلاحا:

الديداكتيك نوع من التفكير أو المعرفة التي تهتم بفنون أو قواعد التدريس لمادة مدرسية وغايته تحقيق التعليمات الفعالة من خلال التحكم الجيد في الوسائل والمناهج، أو هي كما قال أحمد حساني:" إذا ما التفتنا التفاتة سريعة إلى الظروف التي ظهر فيها مصطلح التعليمية Didactique في الفكر اللساني والتعليمي المعاصر نجد ذلك يعود إلى M.F Makey الذي بعث من جديد المصطلح القديم Didactique للحديث عن المنوال التعليمي".[4]

---

[1]- سورة الأنفال، الآية 60.

[2]- مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، مصر، ط4، 2004، ص 624.

[3]- عبد المجيد بن صغير، لمحة عن تعليمية المواد، مجلة همزة وصل، عدد خاص، 1992، ص 46.

[4]- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2 ص 130، 131.

ومن جهة أخرى عرفه جان كلود غانينو jc–gnoni في دراسته لمصطلح التعليمية تحت عنوان (ديداكتيك مادة) كما يلي:

– إشكالية إجمالية تتضمن

– تأملا وتفكيرا في طبيعة المادة الدراسية وكذا طبيعة وغايات تدريسها .

– دراسة نظرية وتطبيقية للفعل البيداغوجي المتعلق بتدريسها [1]

نستنتج من هذا التعريف أن التعليمية علم مستقل بنفسه وله علاقة وطيدة بعلوم أخرى وهو يدرس التعليم من حيث محتوياته ونظرياته وطرائقه دراسة علمية.

5–3– مفهوم النص التعليمي:

النص التعليمي هو نص موظف في عملية التعليم، ومفهومه لا يتحدد إلا إذا ربطناه بمجال التعليمية.

وقد عرفه "بشير إبرير" قائلا:"هو وحدة تعليمية تمثل محورا تلتقي فيه المعارف اللغوية المتعلقة بالنحو والصرف والعروض والبلاغة وعلوم أخرى كعلم النفس والاجتماع والتاريخ بالإضافة إلى المعطيات المتميزة التي صارت تقدمها علوم اللسان في دراسة النصوص وما في ذلك فائدة جليلة تعود بالنفع على العملية التعليمية... يعني النص– بمعناه العام– كلام لغويا تعبيريا وتبليغيا في إطار حقل معرفي محدد، أنه ممارسة لغوية أو فكرية أو إبداعية أو علمية أو فنية أو ثقافية أو تعليمية أو شعرية أو نثرية، ومن هنا يكون النص محور العملية التعليمية، فهو بنية لغوية ذات دلالات متعددة ووظائف متنوعة، ومحصول معرفي نشأ وترعرع في أحضان ثقافة ما"[2]

كما يعد النص التعليمي وسيلة تعليمية تربوية معدلة بغرض تحقيق أهداف تعليمية تربوية وتكون وفق إيديولوجية معينة.

[1]– بشير إبرير، المرجع السابق، ص 09.

[2]– المرجع نفسه، ص 129، 130.

" فالنص التعليمي لا هو بالنص الأدبي ولا هو بالنص العلمي، وإنما هو نص تعليمي تربوي مكيف معرفيا حسب الحاجة التعليمية، أجريت عليه تعديلات معينة لتقديم معارف تتناسب مع المراحل العمرية للمتمدرس مع كل طور تعليمي"[1].

وقد يكون النص التعليمي عبارة عن نص، أيقونة، مشهد، أي هو نص متنوع بين العلامة اللغوية وغير اللغوية غايته التأثير التواصلي في المتعلم لتحقيق غاية ذات قيمة ما في كل مقطع تعليمي.

كما يجب أن ننوه بوجود أسلوبين مختلفين في تقديم النص التعليمي، فالأسلوب الأول يتعلق بتقديم النص المنطوق مشافهة في ميدان فهم المنطوق، في حين الأسلوب الثاني يتعلق بتقديم النص المكتوب في ميدان فهم المكتوب (قراءة وفهم).[2]

وإن النص التعليمي هو نص كبقية النصوص غرضه الأساسي تعليمي تربوي، فهو رسالة تحمل مجموعة من المعارف والمهارات اللغوية المختلفة الموجهة إلى فئة معينة من المتعلمين، وقد يتمظهر في شكل أنواع أدبية متعددة كالقصة والمسرحية وغيرها من الأنواع الأخرى.

وعليه يعد النص التعليمي أداة مهمة في عملية تعليم المادة اللغوية والأدبية، فهو المنطلق الأساس لبناء التعلمات المستهدفة في المنهاج وهو المرجع الذي تنبثق منه الروافد الأساسية لمادة اللغة العربية بحيث تنطلق التعلمات جميعا من النص لتعود إليه بغرض بناء نصوص مماثلة أو نصوص تحمل مواصفاته الفنية واللغوية الأساسية.

[1]– فاروق سلطاني، المقطع التعليمي لنشاط اللغة العربية السنة الرابعة ابتدائي بين النظري والتطبيق، مجلة البدر، بشار 2020، ص 537.

[2]– المرجع نفسه، ص 538.

6- أنواع النصوص التعليمية:

تعددت واختلفت أنواع النصوص التعليمية وذلك بتعدد أغراضها نذكر منها:

أ- النصوص الأدبية: وهي "نصوص جمالية تهتم بإيصال الأفكار والآراء والمشاعر بطريقة فنية تجذب القراء، وتمتعهم وتفيدهم فكريا ومعرفيا وتبحث لتحقيق ذلك عن السبل المناسبة للتأثير في المتلقي تأثيرا يأسره ويعيده إلى قراءة العمل الأدبي مرات دون أن ينقص التكرار من جماليته، وجاذبيته، وهنا يمكن القول : أن النصوص الأدبية قراءتها متجددة بتجدد قرائها".[1]

"وتشمل الأنواع الأدبية المتعارف عليها من شعر ورواية وقصة وسرد وأوصاف وتتميز بلغتها الخالقة المبدعة التي تهاجر وتعبر وترحل بين الدلالات المختلفة ولذلك تتعد قراءاتها وتتسع لوجوه التأويل، كما تتميز بطاقتها الخلاقة على الوصف الذي يتيح للقارئ المتعلم فرصة تصور الأماكن وتمثيلها بعناصر المشكلة للنص (أشخاص، حيوانات ، أشياء...)".[2]

ب- النصوص العلمية: "يتميز النص العلمي كونه يقدم حقيقة لا يوجد فيها اختلاف بين الناس وإنما يستعينون في فهمها باختيار نتائجها اختيارا يخضع لوسائل مادية محسوسة ومعايير الحكم على مثل هذه الحقائق لا يترك مجالا للصفات الفردية الخاصة التي تختلف بين الأفراد وإنما تكتسب معاييرها صفة العلمية لما لها من واقعية يؤكدها المنطق وتثبتها التجربة العلمية".[3]

" يعتمد النص العلمي على وصف الواقع والأشياء وصفا مباشرا حقيقيا ولذلك فهو يهتم باللغة من حيث مصطلحاتها لا من حيث مفرداتها لأنها تنقل نتائج الدراسات والأبحاث

---

[1]- لطيفة هباشي، استثمار النصوص الأصيلة في تنمية القراءة الناقدة، عالم الكتب الحديث للنشر، عمان، الأردن، ط1 2008م، ص 94.

[2]- بشير إبرير، المرجع السابق، ص114.

[3]- محمد زكي العشماوي، قضايا النقد الأدبي بين القديم والحديث، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان 1979، ص2، 3.

العلمية المختلفة في الميادين العلمية، إن أهم ما يميز النص العلمي هو أن معجمه خال من الإيحاء لا يقبل الاشتراك اللفظي والترادف ودلالته محددة ليست مجازية لأن الكتابة العلمية الجيدة هي التقديم المختص والمركز على معرفة معلومة متعلقة بموضوع علمي".[1]

ت- النصوص الإعلامية: تنتهي هذه النوعية من النصوص إلى "الفن الصحفي، الإعلامي الذي تتعلق ممارسته بوسائل الاتصال والإعلام كالتلفزيون، الإذاعة، الجرائد، المجلات الانترنت فهي تعتبر أكثر أنواع النصوص مقروئية وشيوعا وتداولا في أوساط المجتمع لما تحصله من أهداف إعلامية يهمه تحقيقها، ولاتصالها بحياته الواقعية مباشرة".[2]

يقول بشير إبرير عن سبب اختياره هذا النوع من النصوص في العملية التعليمية: "ليكون المتعلمون ألفة معها، ويطلعوا من خلالها الأحداث الوطنية والدولية في الثقافة والاقتصاد والتاريخ ...الخ، ويقارنوا بينها وبين النصوص الأدبية مثلا: من حيث اللغة والأسلوب والمحتويات المتنوعة وطرائق معالجتها للأحداث".[3]

"وقد تكون النصوص الإعلامية مكتوبة أو سمعية مرئية أو سمعية فقط، فهي نصوص تعتمد في توصيل دلالاتها على أدلة لسانية وغير لسانية، إضافة إلى لغتها تمتاز بالمرونة والحركية فهي قادرة على توظيف واستيعاب منجزات الحضارة وإفرازات العلم ومظاهر المجتمع الجديد وهي في معظمها لغة مباشرة تتخذ من إيصال الدلالة هدفا صريحا لها".[4]

ويمكن تصنيف النصوص الإعلامية كالآتي: الخبر الصحفي والمقال الصحفي، التقرير وعرض الحال، الإشهار والإعلان.

[1]- بشير إبرير، المرجع السابق، ص 115.

[2]- لطيفة هباشي، المرجع السابق، ص 61.

[3]- بشير إبرير، المرجع السابق، ص 115.

[4]- لطيفة هباشي، المرجع السابق، ص61.

ث- نصوص المحيط اليومي: "هي مجمل الكتابات الموجودة على جدران الشوارع، وعلى أرصفة الطرقات، وفي المؤسسات والمرافق الخدماتية، ومختلف الأماكن التي يتردد عليها الناس وتكون قراءتها مقصودة لذاتها: كأن يريد أحد أن يعرف مواقيت الرحلات أو أنواع الأطعمة، أو يبحث عن مكان معين في شارع ما..."[1]

"تتمثل هذه النصوص وتظهر على هيئات متعددة مثل: "الملصقات الحائطية اللافتات الإعلانات، هيئة ورقية يمكن استعمالها ثم رميها كالتذاكر، الإرشادات الطبية هيئة تلفزية كالإعلانات".[2]

ج- النصوص المهنية: هي تلك العلاقة التي تربط بين النص والمهنة التي يمارسها الفرد فهي " مجمل النصوص التي يكتبها أهل الاختصاص في اختصاصهم، وهي نصوص تتميز بمعالجتها لمواضيع تنتهي إلى مجالات علمية ومهنية، ولغتها لغة تخصص يسيطر عليها جهاز اصطلاحي يفرضه المجال العلمي الذي ينتهي إليه".[3]

من مميزات هذه النصوص: كثافة أشكالها اللغوية وعملياتها الخطابية "اعتبرها صوفي مروان من أهم الانتاجات الكتابية المناسبة لتعليم اللغة، وذلك لأنها تزخر بأشكال لغوية تتراوح بين الكلمات المفردة كالمصطلحات، والعناوين الجزئية، الجمل البسيطة والمركبة وأدوات الربط والحروف... كما تزخر بالعمليات الخطابية التي تتراوح- بحسب نوع النص وغرضه- بين العرض، الوصف، الشرح... وكلها عمليات قد لا تجدها في غير هذه النصوص"[4]

ح- نصوص تبادلية: تتضمن النصوص التبادلية "الإنتاجات اللغوية المباشرة التي يكون مرسلها ومتلقيها معرفين يتبادلان الرسائل التواصلية من أجل تحقيق أهداف تواصلية

[1]- لطيفة هباشي، المرجع السابق، ص 72.

[2]- المرجع نفسه، ص 73.

[3]- المرجع نفسه، ص 75.

[4]- المرجع نفسه، ص 79، 80.

وتبليغية محددة قريبة المدى، وتبعا لدرجة التبادل تتنوع النصوص التبادلية إلى: نصوص رسائلية ونصوص حوارية".[1]

خ- نصوص حجاجية برهانية:"يعد النص البرهاني أو الحجاجي نوعا مهما من أنواع النصوص التي وصلت الدراسات بشأنه إلى نتائج هامة جدا وتعد الأبحاث حول هذا النوع من النصوص امتداد للموروث البلاغي، فهو حقل دراسي جديد تم استثماره في دراسة النصوص الأجنبية بينما تفتقد لغتنا العربية لهذا النوع من الدراسات بالرغم من تنوع نصوصها".[2]

يعد طه عبد الرحمان من المحدثين العرب الذين درسوا الحجاج عرفه قائلا: "كل منطوق به موجه إلى الغير لإفهامه دعوى مخصوصة يحق له الاعتراض عليها، فوسيلة الحجاج إذن هي اللغة التي يتوسل بها لإحداث التأثير ومن ثم الإقناع الذي يتحقق بعد التلفظ بالخطاب فينتج عنه القرار بممارسة عمل معين أو اتخاذ موقف ما سواء بالإقدام أو الإحجام".[3]

[1]- لطيفة هباشي، المرجع السابق، ص 80.

[2]- بشير إبرير، المرجع السابق، ص 116.

[3]- لعرباوي نورية، آليات الحجاج في الخطاب السياسي الرسائل السياسية للأمير عبد القادر نموذجا رسالة دكتوراه، كلية الآداب و الفنون، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة أحمد بن بلة، وهران، 2018، ص 10.

7- معايير اختيار النص التعليمي:

النص التعليمي أهم عنصر في الكتاب المدرسي- في جميع مراحل التعليم – وجب احترام المعايير التي يبنى عليها والتي هي أساس نجاح العملية التعليمية / التعلمية.

وبناءا على ذلك سنتعرف على أهم المعايير التي تدخل في اختيار النص التعليمي من حيث:

7-1- ما يتعلق بالنص:

أ- **الصدق:** يحكم هذا المعيار على النص التعليمي "بأنه صادق إذا عمل على تحقيق الأهداف الموضوعة لتحقيق التعلم الفعال (التعلم الإتقاني)، وبحيث تركز هذه الأهداف على تنمية تفكير المتعلم وتكون متجهة نحو المنحى العلمي ومراعية للفروق الفردية بين المتعلمين".[1]

فتعليم اللغة لم يعد مجرد مسألة تعني بتلقين التلاميذ القواعد المجردة، وبل هو مسألة تعنى بتوظيف تعلم هذه القواعد في حياته التلاميذ ممارسة وسلوكا "[2]، وبذلك فهو" ذو أهمية بالغة في معرفة المقدار الذي يراعي به الكتاب المدرسي الفروق الفردية بين التلاميذ، كما يعرفنا على درجة توافق المحتوى الكتاب مع قدرة المعلمين الذي يساعدنا على إعداد برامج صحيحة لتأهيلهم وإعدادهم".[3]

ب- معيار الأهمية:

يعد النص التعليمي نصا مهما" إذا اشتمل على مجموعة من المفاهيم والتعليمات بالإضافة إلى ما يتضمنه من الحقائق والمعلومات"[4]

---

[1]- سمير شريف إستيتية، علم اللغة التعليمي، دار الأمل للنشر والتوزيع، الأردن، دط، دت، ص 182.

[2]- المرجع نفسه، ص 183.

[3]- المرجع نفسه، ص 183.

[4]- علي عبد الله اليافعي، أساسيات النص التعليمي، مجلة التربية اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، قطر، 1999م، ص 107.

ويعرف المحتوى المعرفي للنصوص التعليمية " بأنها المعلومات، والمعارف التي تتضمنها المادة التعليمية، وتهدف إلى تحقيق أهداف تعليمية منشودة وهذه المعلومات والمعارف تعرض للطالب مطبوعة على صورة رموز وأشكال أو صور أو معدلات أو قد تقدم إليه بقالب سمعي، أو سمعي بصري.[1]

ج- **العالمية:** يحدد معيار العالمية من خلال النص التعليمي الجديد وهو" الذي يشمل مشكلات عالمية وإقليمية ووطنية، ويعبر بموضوعية عن مواجهة المجتمع الإنساني لهذه المشكلات ".[2]

و" بذلك نحن في حاجة إلى قراءة ابتكاريه للنصوص التعليمية لا لنجعل القارئ مستوعبا لها يقرأ أو ناقدا له، بل إنها تتعدى ذلك كله إلى التعمق في النص التعليمي للمقروء، والتوصل إلى علاقات جديدة، وتوليد فكر جديد وحلول متنوعة للمشكلات الاجتماعية مع تفعيل هذه الحلول".[3]

وهذا ما يجعل القراءة تتماشى والمضمون الفكري واللغوي للنص التعليمي، لذلك فإن تنمية القدرة على القراءة الابتكارية لدى المتعلمين أمر مرغوب فيه، لأنها تساهم في مواجهة مشكلاتهم ومشكلات مجتمعهم بكفاءة، وتطور حياتهم وتنمية الإنتاج.

7-2- ما يتعلق بالمتعلم:

أ- **قابلية التعلم:** ويتم تجسيد هذا المعيار من خلال مراعاة النص التعليمي، لقدرات المتعلمين (والفروق الفردية) "[4] فمن الضروري أن يراعي واضعو النصوص التعليمية للكتاب المدرسي الفروق الفردية بين التلاميذ وذلك "بأن تكون النصوص الموضوعة متفاوتة

[1]- محمد محمود الحيلة، التصميم التعليمي نظرية وممارسة، دار المسيرة، الأردن، ط1، 1999، ص127.

[2]- علي عبد الله اليافعي، المرجع السابق، ص 108.

[3]- حسن شحاتة، القراءة الابتكارية لتشكيل الطفل، مجلة الفيصل، 2000م، ص 21.

[4]- علي عبد الله اليافعي، المرجع السابق، ص 108.

في السهولة والصعوبة على أن يكون معظمها مناسبا لمستوى التلاميذ عامة".[1] كما تعتمد مثل هذه التفاوتات في الصعوبة والسهولة عند بناء التدريبات اللغوية المختلفة بحيث يراعي مجملها عامة التلاميذ، قليل منها المتفوقين، بينما يأخذ الضعاف تحصيل بقدر مساوي للقدر الذي يراعي به المتفوقين".[2]

ب- اهتمامات المتعلم: يؤدي إهمال اهتمامات المتعلم إلى" فقدان الدافع لديه للمتعلم وقد أدرجت التربية الحديثة هذه الناحية الأساسية، وهي أهمية وجود غرض واحد يدفع التلاميذ نحو المتعلم، ولذلك فهي تهتم بإتاحة الفرصة أمام التلاميذ لكي يشتركوا اشتراكا فعليا في اختيار الموضوعات والمشكلات التي تهمهم وتمس نواحي مهمة من حياتهم".[3]

ومن ثمة تتضح أهمية استشارة اهتمامات المتعلم التي لا يمكن تحقيقها في النص إلا إذا عرف المتعلم غرض من النص، وما مدى أهميته بالنسبة إليه والقواعد التي تعود عليه من تعلمه.

ج- ما يخص مستوى المتعلم: يجب مراعاة مستوى نمو المتعلم الجسمي، العقلي الاجتماعي، الانفعالي، وفي هذا يقول عبده الراجحي" إن اختيار المحتوى وفق المستوى تترتب عليه نتائج قد لا يحمد عقباها كما نلحظ في العالم العربي على ما سنعرض عليه فلا شك أن محتوى يقدم للأطفال في المدرسة الابتدائية يختلف اختلافا نوعيا عن محتوى يقدم على مستوى المدرسة المتوسطة والمدرسة الثانوية، وهو في المدرسة الابتدائية يختلف في الصف الأول عن الصف الخامس، وذلك وفق معايير كثيرة منها القدرات المعرفية. والبيئية اللغوية والمواد الأخرى المصاحبة وهكذا".[4]

---

[1]- سمير شريف استيتية، المرجع السابق، ص 187.

[2]- المرجع نفسه، ص 187.

[3]- إبراهيم وجيه محمود، تعلم أسسه فنظرياته وتطبيقاته، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، دط، 2003 ص 55.

[4]- عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 1995، ص 62.

الفصل التطبيقي:

النص التعليمي في الكتاب المدرسي

1- تعريف الكتاب المدرسي.

2- وصف كتاب السنة الرابعة ابتدائي الجيل الثاني.

3- وصف كتاب السنة الخامسة ابتدائي الجيل الثاني.

4- مقدمة كتاب السنة الرابعة ابتدائي.

5- حضور النص التعليمي في كتاب اللغة العربية السنة الرابعة ابتدائي.

6- مقدمة كتاب السنة الخامسة ابتدائي.

7- حضور النص التعليمي في كتاب اللغة العربية السنة الخامسة ابتدائي.

8- الدراسة الميدانية.

9- تحليل استبيان الموجه للأساتذة.

1- تعريف الكتاب المدرسي:

يعرف الكتاب المدرسي بأنه" الوعاء الذي يحتوي على الخبرات غير المباشرة التي تسهم في جعله قادرا على بلوغ أهداف المنهج المحدد سلفا.

كما يعد الكتاب المدرسي الحليف الأول للمعلم والمرجع الذي يستخدمه المتعلم أكثر من غيره من المراجع والذي يحدد بدرجة كبيرة معلوماته، المتعلم وأفكاره ومفاهيمه واتجاهاته".[1]

وتعددت تعريفات الكتاب المدرسي منها ما جاء في المعجم الموسوعي لعلوم التربية: "كونه أداة طبعة في يد المنظومة التربوية كيفما كان نوعها فالمؤسسة المدرسية تقوم عن طريق الكتاب المدرسي، بتشريب المضامين والمعارف وتكوين الاتجاهات والقيم وتلقين الخبرات والمهارات، والكتاب المدرسي يتضمن مجموعة من الرموز والسلوكات الاجتماعية هي بمثابة خطاب مدرسي ينطلق من مجموعة من التصورات والتمثلات حول العناصر المشتركة في التربية المدرسية سواء تعلق الأمر بالطفل أو الأسرة أو المجتمع، وتشمل هذه التصورات والتمثلات أيضا منظومة القيم والمفاهيم المرتبطة بحاجيات ومراكز اهتمام الطفل".[2]

والكتاب المدرسي هو" كتاب منهجي من حيث المبدأ وثيقة تربوية مكتوبة غالبا يستخدمها المعلم والتلاميذ في التعلم والتدريس لتحصيل الأهداف المنهجية المطلوبة"[3]

[1]- محمد السيد علي، تكنولوجيا التعليم والوسائل التعليمية، دار الإسراء طنطا، دط، 2005، ص 153.

[2]- أحمد اوزي، المعجم الموسوعي لعلوم التربية، مطبعة النجاح، الدار البيضاء، المغرب، 2006، ص 215.

[3]- محمد زيدان حمدان، الكتاب المدرسي، نحو إطار علمي للتقويم في التربية (نظرية ، قرار، مجال)، سلبية التربية الحديثة، دار التربية الحديثة، دط، ص56.

وعليه من خلال التعاريف السابقة يظهر أن الكتاب المدرسي وثيقة بيداغوجية مهمة وهو وسيلة لا غنى عنها للمعلم والمتعلم، فالمتعلم تعينه في اكتساب المعارف والمهارات والمعلومات أما بالنسبة للمعلم هو الأساس الذي يستند عليه في إعداد دروسه ويعتبر مرجعا ومصدرا أساسيا يحتوي على المادة التعليمية.

- مفهوم المرحلة الابتدائية:

يمكن تحديد مفهوم التعليم الابتدائي: "بأنه مرحلة التعليم الأولى بالمدرسة التي تكفل للطفل التمرس على طرق التفكير السليم كما يؤمن له بمجموعة من المهارات والخبرات التي تسمح له بالتهيؤ للحياة وممارسة دوره في المجتمع"[1] ونستنتج أن مرحلة التعليم الابتدائي مؤسسة تربوية ذات أهداف تعليمية تربوية

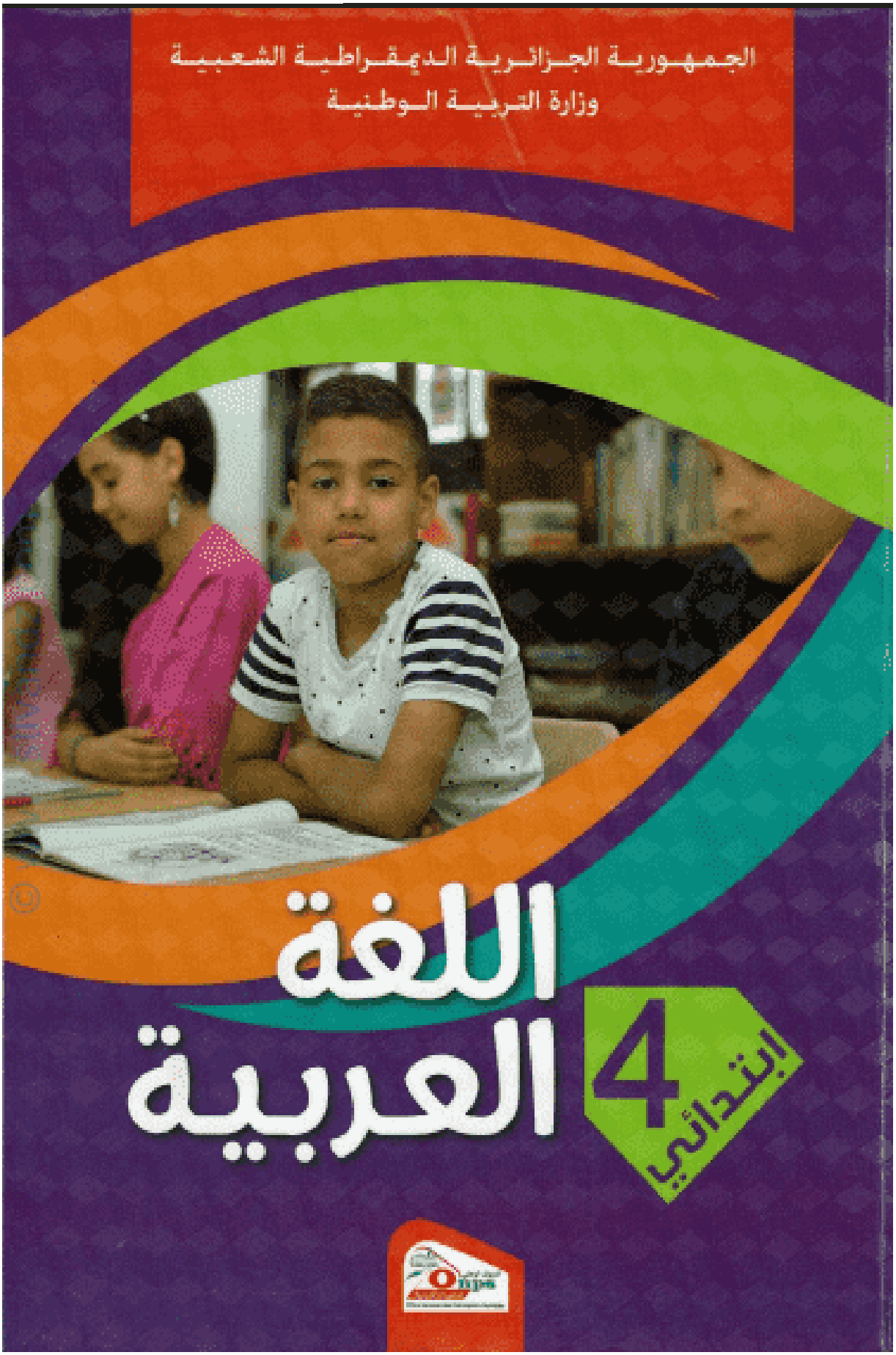
2- وصف كتاب السنة الرابعة ابتدائي الجيل الثاني:

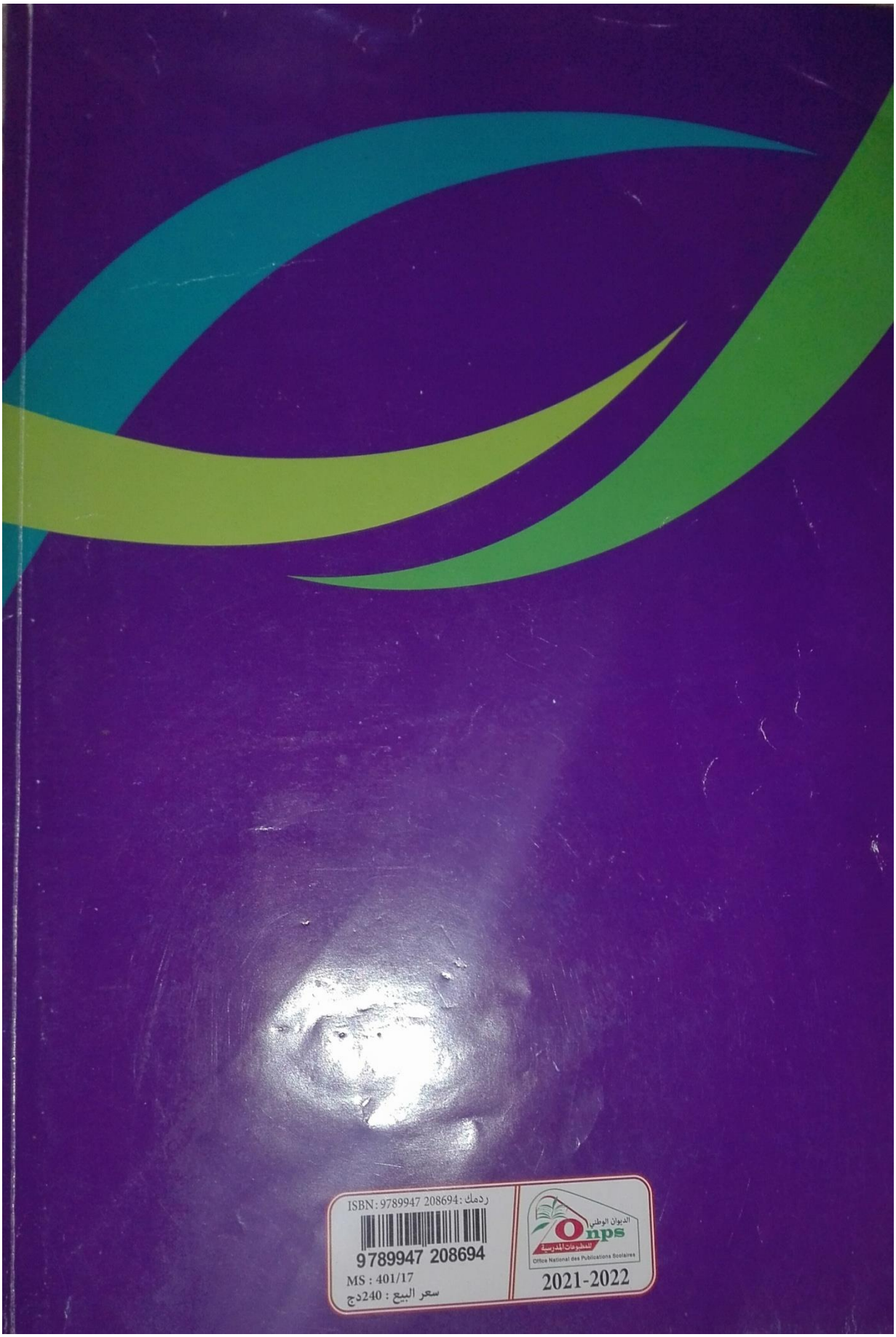
وفقا لإصلاحات المنظومة التعليمية الجيل الثاني المخصصة لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي فقد مس هذا الكتاب في مادة اللغة العربية تغييرا جذريا من حيث المحتوى نوعا وكيفا، وهو مطبوع من قبل الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية الجزائرية وهو مستطيل الشكل، ويضم مائة وتسعة وثلاثون (139) صفحة.

أما فيما يتعلق بالناحية الشكلية فيتكون الكتاب من غلاف أمامي وغلاف خارجي من الورق المقوى الناعم، فالغلاف الأمامي لونه بنفسجي مزخرف باللون البرتقالي والأخضر والأزرق والأحمر، كتب على الغلاف من الجهة الأمامية أعلى عبارة "**الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية**"، تليها عبارة "**وزارة التربية الوطنية**" باللون الأبيض، وتحتها صورة للمتعلمين على مقاعد الدراسة وهم مبتسمين وهذا ما يجذب المتعلمين، ويزيد من إقبالهم بعدها كتب " **اللغة العربية** " باللون الأبيض، بخط غليظ، وعلى يمينها كتب " **4 ابتدائي**"

[1]- عبود عبد الغني وآخرون، التعليم في المرحلة الأولى واتجاهات تطويره، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر دط، 1994م، ص 99.

وضعت في إطار أخضر وكتبت باللون البنفسجي، وفي أسفل الكتاب رمزا" **الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية** "أما بالنسبة للغلاف الخلفي كتب في الأسفل "**الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية** "، وسعر الكتاب 240 دج.


الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية
اللغة العربية
4 ابتدائي


ISBN: 9789947 208694 :ردمك
9789947 208694
MS : 401/17
سعر البيع : 240دج
الديوان الوطني
للمطبوعات المدرسية
Office National des Publications Scolaires
2021-2022

- إخراج الكتاب:

كان عنوان الكتاب هو " **اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي** " وقام بتأليفه كل من الأساتذة الآتية أسماؤهم:

- بن الصيد بورني سراب (مفتشة التعليم الابتدائي)
- قيطان موهوب ربيعة (مفتشة التعليم الابتدائي)
- بن عاشور عفاف (أستاذة التعليم الابتدائي)
- بوخبرة أمال (مفتشة التعليم الابتدائي)

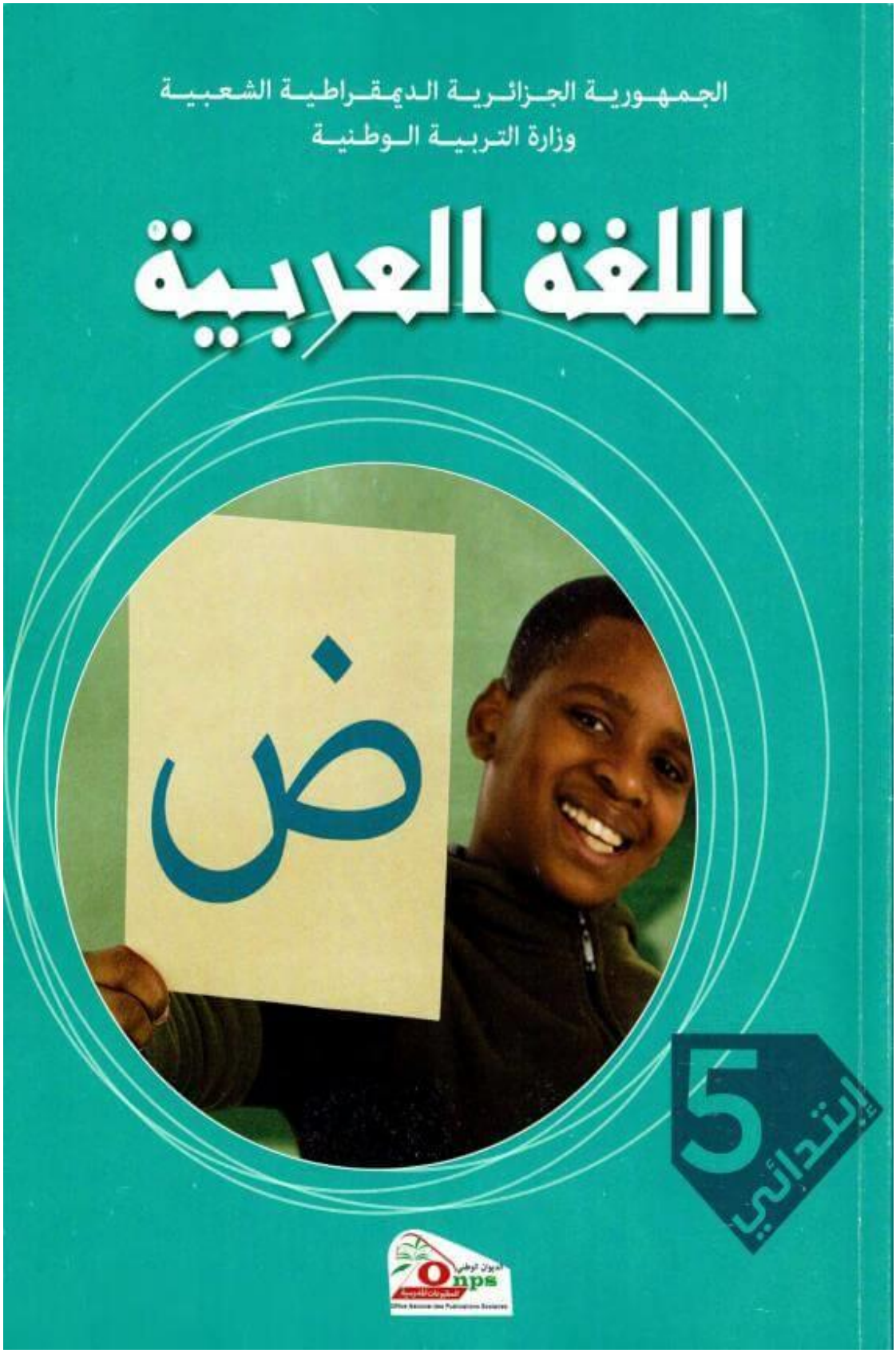
وقد أعتمد هذا الكتاب من طرف وزارة التربية الوطنية للسنة الدراسية 2021-2022 في طبعته الثانية.

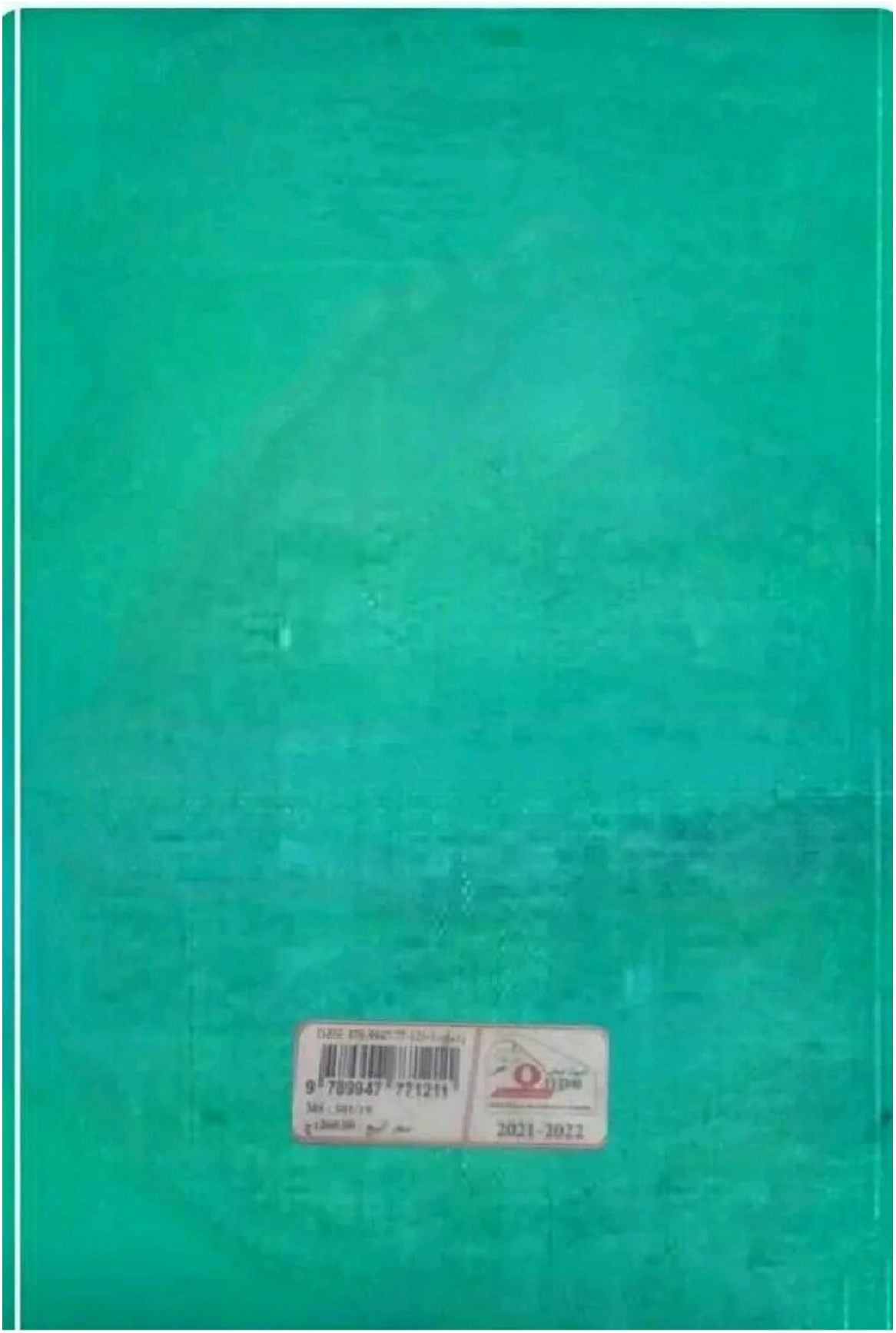
3- وصف كتاب السنة الخامسة ابتدائي الجيل الثاني:

وفقا لإصلاحات المنظومة التعليمية للجيل الثاني المخصصة لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، وقد مس هذا الكتاب في مادة اللغة العربية تغييرا جذريا من حيث المحتوى وهو مطبوع من الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية الجزائرية وهو مستطيل الشكل ويضم مئة وثلاثة وأربعون (143) صفحة.

من الناحية الشكلية يتكون الكتاب من غلاف أمامي وغلاف خارجي من الورق المقوى الناعم، فالغلاف الأمامي لونه أخضر يحتوي على دوائر ملونة باللون الأبيض، كتب على الغلاف من الجهة الأمامية في الأعلى عبارة "**الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية**"، تليها عبارة "**وزارة التربية الوطنية**" باللون الأبيض، تليها عبارة " **اللغة العربية**" أيضا باللون الأبيض وبخط غليظ، وتحتها صورة طفل يحمل لافتة مكتوب عليها حرف الضاد(ض) بالخط الغليظ، وملونة بالأزرق وهو مبتسم دلالة على حبه للمدرسة وهذا ما يزيد من جذب

المتعلمين وحبهم للمدرسة محاطة بدوائر باللون الأبيض، وعلى يمين هذه الدوائر كتب " **5 ابتدائي** "ووضعت في إطار أزرق وكتبت باللون الأخضر، وفي أسفل الكتاب رمزا" **الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية**" أما بالنسبة للغلاف الخلفي لونه أخضر كتب في الأسفل "**الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية**"، وسعر الكتاب 260 دج.


الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية
اللغة العربية
ض
5
ابتدائي
الديوان الوطني
Onps


2021-2022

- إخراج الكتاب:

كان عنوان الكتاب هو" **اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي**" وقام بتأليفه كل من الأساتذة الآتية أسماؤهم:

- بن الصيد بورني سراب (مفتشة التعليم الابتدائي)
- حلفاية داود وفاء (أستاذة التعليم الابتدائي)
- بن عاشور عفاف (أستاذة التعليم الابتدائي)
- بوسلامة عائشة (معلمة التعليم الابتدائي)

وقد أعتمد هذا الكتاب من طرف وزارة التربية الوطنية للسنة الدراسية 2021-2022.

4- مقدمة كتاب السنة الرابعة ابتدائي:

جاءت مقدمة الكتاب عبارة عن(كلمة للمؤلفين) وضعت في إطار أصفر وقد تضمنت هذه المقدمة أي (كلمة للمؤلفين) جملة من المفاهيم تتمثل في[1]

- غاية المنهاج تنمية الكفاءات والموارد المستهدفة
- اعتماد الكتاب على المقاربة النصية
- اعتماد الكتاب على أكثر من خمسين بالمئة من نصوص جزائرية
- غلبة النمط الوصفي على الكتاب.

- مضمون الكتاب:

يحتوي كتاب اللغة العربية على نصوص نثرية في معظمها تناولت مواضيع عديدة ومتنوعة تتماشى وقدرات المتعلم وهي موزعة على ثمانية مقاطع ويحتوي كل مقطع على ثلاثة

[1]- بن الصيد بورني وآخرون، اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية الجزائر، ط2، 2021،2022، ص 03.

نصوص ما عدا المقطع الأخير يحتوي على نصين فقط و كل نص يختلف عن الآخر من حيث النوع والنمط والمصدر المأخوذ منه.

وقد كتبت عناوين النصوص بخط عريض في الأعلى باللون الأحمر وكل نص مرفق بصورة تعبر عنه وقد تكون أكثر من صورة "كما في نص جولة في بلادي ص 129 ونص قصة زيتونة ص 78 الذي تضمن صورتين فهذه الصور تساعد المتعلمين على فهم مضمون النص وتكون معبرة عن الموضوع الذي يتناوله النص وأحيانا يفهم المتعلم النص من خلال رؤيته للصورة دون قراءة المضمون نلاحظ أن حجم هذه النصوص قصيرة نوعا ما مختصرة في صفحة واحدة يتراوح عدد فقراتها من فقرتين إلى ست فقرات مع وجود شرح الكلمات الصعبة تحت عنوان (رصيدي الجديد) كما توجد بعض الأسئلة حول النص تختبر مدى استعاب المتعلم لها.

5- حضور النص التعليمي في كتاب اللغة العربية السنة الرابعة ابتدائي:

يحتوي كتاب اللغة العربية للسنة العربية ابتدائي على ثمانية محاور موزعة على ثلاثة وعشرون نصا كما هو موضح في الجدول:

المقطع	المحور	النص	الصفحة	نوع النص	نمط النص	المصدر المأخوذ منه
01	القيم الإنسانية	مع عصاي في المدرسة	10	المحيط اليومي	سردي	جابر محمد - بتصرف-
		ماسح الزجاج	14	مهني	وصفي	إدوارد وهبة - بتصرف-
		حفنة نقود	18	أدبي	وصفي	عبد القادر برغوث
02	الحياة الاجتماعية	التاجماعث	27	المحيط اليومي	سردي	/
		المعلم الجديد	31	مهني	وصفي	عبد الحميد بن هدوقة

						–نهاية الأمس–
		بين جارين	35	تبادلي	حواري	توفيق حكيم عن مسرحية شهيرة وحمدي –بتصرف–
03	الهوية الوطنية	الحنين إلى الوطن	44	أدبي	وصفي	/
		الأمير عبد القادر	48	أدبي	وصفي	محفوظ قداش عن كتاب (الأمير عبد القادر)
		الزائر العزيز	52	المحيط اليومي	سردي	/
04	الطبيعة والبيئة	رسالة ثعلب	61	أدبي	سردي	زينب الزيلع كتاب القراءة العربية –بتصرف–
		بيوتنا بين الأمس واليوم	65	علمي	سردي	كتاب سراج الطفولة طوني/ مي عساف
		طاقة لا تنفذ	69	علمي	سردي	/
05	الصحة والرياضة	قصة زيتونة	78	أدبي	وصفي	/
		مرض سامية	82	المحيط اليومي	وصفي	عن قصة لعبد القادر بلحاج نصر (بتصرف)
		لمن تهتف الحناجر	86	المحيط اليومي	وصفي	عز الدين جلاوجي (بتصرف)
06	الحياة الثقافية	أنامل من ذهب	95	أدبي	سردي	/
		لباسنا الجميل	99	أدبي	وصفي	زهور ونيسي (دعاء الحمام) –بتصرف–
		القاص الطارقي	103	أدبي	سردي	مستوحاة من مقدمة كتاب – قصص صحراوية–

						–وريدة نقاش–
07	الإبداع والابتكار	مركبة الأعماق	112	علمي	وصفي	عن كتاب الحياة في المحيطات – بتصرف–
		سالم والحاسوب	116	تبادلي	حواري	عن شريط مصور مجلة العربي الصغير
		بهية والقلم	120	تبادلي	حواري	نبيلة الحلبي (بتصرف) مجلة العربي الصغير
08	الرحلات والاسفار	جولة في بلادي	129	المحيط اليومي	وصفي	بلقاسم مجاهدي –بتصرف–
		حكايات قي حقيبتي	133	أدبي	وصفي	عز الدين ميهوبي –ما لم يعشه السندباد الطريقة الأولى أوت2011 –

التعليق على الجدول:

بالنظر إلى الجدول نلاحظ أن مواضيع النصوص اختلفت وتنوعت مجالاتها في ثمانية مقاطع وتقدم هذه المقاطع منتظمة في ثمانية محاور وهي: القيم الإنسانية، الحياة الاجتماعية، الهوية الوطنية، الطبيعة والبيئة، الصحة والرياضة، الحياة الثقافية، الإبداع والابتكار، الرحلات والأسفار. ويحتوي كل محور على مجموعة من الدروس وهي: الأساليب، الرصيد اللغوي، القراءة، النحو، الصرف، الإملاء، المحفوظات ثم نشاط الإدماج والمشروع.

ويهدف هذا التنوع إلى إثراء وتوسيع رصيد المتعلم ويتماشى ويتلائم مع المستوى الفكري والعقلي للمتعلم ونلاحظ من خلال الجدول أن أنواع النصوص اختلفت وتنوعت وذلك بتعدد مواضيعها وغلبت عليها (النصوص الأدبية) المتمثلة في القصة والحكاية...

ويتبين لنا من خلال مضمون النصوص أنها انحصرت بين الوصف والسرد والنمط الغالب هو النمط الوصفي ونذكر بعض النصوص يغلب عليها النمط الوصفي وهي الحنين إلى الوطن ص(44)، حكايات في حقيبتي ص (133)، ولباسنا الجميل ص (99) ونصوص يغلب عليها النمط السردي هي: رسالة ثعلب ص(61)، مع عصاي في المدرسة ص(10)، أما النمط الحواري فوجد في ثلاثة نصوص فقط هي: بين جارين ص(35) سالم والحاسوب ص(116)، بهية والقلم ص(120).

6- مقدمة كتاب السنة الخامسة ابتدائي:

تتمثل مقدمة الكتاب وهي عبارة عن كلمة للمؤلفين وضعت في إطار أبيض وهي خطاب موجه للتلميذ يشرحون فيه مضمون الكتاب وما يحتويه من مقاطع ومحاور متنوعة تعالج قضايا اجتماعية، إنسانية، علمية، وأدبية تلائم المستوى العمري والعقلي للمتعلم وغاية المؤلفين هي "انتقاء نصوص هادفة تغذي عقل التلميذ وتقويم أخلاقه وسلوكه وإكسابه الثقة والإرادة والمعرفة"[1]

- مضمون الكتاب:

يتألف كتاب اللغة العربية من نصوص أغلبها نثرية تناولت مواضيع مختلفة ومتنوعة موزعة على ثمانية مقاطع ويحتوي كل مقطع على ثلاثة نصوص ماعدا المقطع الأخير يحتوي على نصين فقط، و بلغ عددها ثلاثة وعشرون نصا كما هو الحال في منهاج كتاب السنة الرابعة الذي سبق ذكره، وقد كتبت عناوين النصوص بخط عريض في الأعلى باللون الأسود، كما أرفقت كل النصوص بصور مختلفة الألوان والأحجام توضح مضمون النص تنوعت بين الرسومات والصور الفوتوغرافية وأحيانا يتم إرفاق أكثر من صورة بالنص حسب

[1]- بن الصيد بورني سراب وآخرون، اللغة العربية، السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ط2، 2021-2022، ص 03.

موضوعه، كما في نص من أشرف المهن(ص27)، ونص قصة البينسلين (ص99) والذي أرفق بصورتين، أما في نص طريق السعادة(ص18) ونص تاكفريناس يتحدث(ص44)، فقد أرفقت بثلاثة صور، مما يجذب اهتمام المتعلم يحفزه على القراءة.

كما أن النصوص الموجودة في الكتاب قصيرة ومختصرة في صفحة واحدة مع وجود شرح الكلمات والمفردات الصعبة والمبهمة تحت عنوان رصيدي الجديد، وتوجد بعض الأسئلة حول موضع النص.

7- حضور النص التعليمي في كتاب اللغة العربية السنة الخامسة ابتدائي:

- يحتوي كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي على ثمانية محاور موزعة على ثلاثة وعشرون نصا كما هو موضح في الجدول الآتي:

المقطع	المحور	النص	الصفحة	نوع النص	نمط النص	الصدر المأخوذ منه
01	القيم الإنسانية	رفاق المدرسة	10	المحيط اليومي	إخباري	- دروس الأخلاق والتربية الوطنية –باعزيز بن عمر– بتصرف
		التعاونية المدرسية	14	المحيط اليومي	سردي	–من كتاب لغتي العربية الجزء الخامس بتصرف
		طريق السعادة	18	أدبي	إخباري	- عن نص أمنيتي لأمين الريحاني
02	الحياة الاجتماعية والخدمات	من أشرف المهن	27	مهني	سردي	–مأخوذ من تحقيق صحفي حنان سفي صحيفة "المساء" (بتصرف)
		لإخلاص في العمل	31	أدبي	سردي	–مستوحى من تقرير صحفي ليومية الوسط.
		مهنة الغد	35	مهني	سردي	مقتبس عن نص

						من كتاب "القراءة العربية" لسنة خامسة أساسي –بتصرف–
03	الهوية الوطنية	تاكفاريناس يتحدث	44	تبادلي	حواري	–مستوحى من مجلة عصور الجديدة –مختبر البحث التاريخي–جامعة وهران
		كلنا أبناء وطن واحد	48	المحيط اليومي	سردي	–عبد الحميد بن هدوقة عن رواية– غدا يوم جديد– بتصرف
		أرض غالية	52	أدبي	سردي	–وهيبة جموعي /رواية: نانا قصة امرأة فحلة
04	التنمية المستدامة	سر الحياة	61	أدبي	حجاجي	–توامي مفيدة 2017(بتصرف) الوكالة الوطنية للتسير المدمج للموارد المائية
		حين تصير النفايات ثروة	65	أدبي	تفسيري	–عن تقرير صحفي نشر في وكالة الأنباء الجزائرية يوم 2017/9/15 جزاير س/تحت عنوان نشاطات استرجاع وتثمين النفايات
		الحصاد والكلب وقطعة الخبز	69	تبادلي	حواري	كمال شرنوبي كتاب عقود الكلام(بتصرف)
05	الصحة والتغذية	وادي الحياة	78	علمي	تفسيري	–كنوز العلم –بتصرف–

		ممنوع الدخول	82	علمي	سردي	–عن كتاب جسم الإنسان/سلسلة علوم الحياة الأساسية تأليف ميلاني والدرون ترجمة فاطمة عباني (بتصرف)
		أحسن الأطباء: عصير الخضروات والفاكهة	86	علمي	سردي	–عن مجلة الدوحة العدد 93–د. عز الدين فراج –بتصرف–
06	عالم العلوم والاكتشافات	–عبقرية فذة	95	أدبي	إخباري	–محمد عاطف–البيروني رائد علم الفلك –بتصرف–
		قصة البنيسيلين	99	علمي	وصفي	–عن كتاب القراءة المصورة –بتصرف–
		الربوت المشاغب	103	أدبي	سردي	–عن قصة:السيد نجم –بتصرف–
07	قصص وحكايات من التراث	عزة ومعزورة	112	أدبي	سردي	–محمد رضاي –بتصرف–
		جحا والسلطان	116	أدبي	سردي	–رجب بن محمد –حكايات جحا– – بتصرف–
		وفاء صديق	120	أدبي	سردي	–من قصص التراث العربي
08	الأسفار والرحلات	رحلة إلى عين الصفراء	129	المحيط اليومي	وصفي	–محمد حسن مرين –عرائس الرمل–
		حكى ابن بطوطة	133	أدبي	سردي	– عن كتاب لغتي العربية الجزء الخامس

- تعليق على الجدول

يتبين من خلال الجدول أن مضامين النصوص تعددت تنوعت وقسمت إلى ثمانية مقاطع وهذه المقاطع مرتبة في ثمانية محاور وهي:" القيم الإنسانية، الحياة الاجتماعية والخدمات الهوية الوطنية، التنمية المستدامة، الصحة والتغذية، عالم العلوم والاكتشافات، قصص وحكايات من التراث، الأسفار والرحلات ويشتمل كل محور على مجموعة من الدروس و الأنشطة اللغوية وهي: الأساليب، الرصيد اللغوي، القراءة، النحو، الصرف الإملاء، المحفوظات ثم نشاط الإدماج والمشروع.

ويهدف هذا التنوع وتعدد إلى انتقاء نصوص مشوقة ذات مقاصد واضحة تتماشى والمستوى الذهني للمتعلمين، واختلفت أنواع النصوص وتنوعت حيث غلبت عليها النصوص الأدبية كالقصة والحكاية... وبعض النصوص العلمية، وهذا التنوع يسمح للمتعلم باكتساب خبرات متنوعة وثقافة عامة.

ويظهر لنا أن لكل سنة يخصص لها نمط نصي معين مع إرفاقه بمؤشراته وآلياته حتى يتمكن المتعلم من معرفته وتحديده، ويتوضح لنا أن النمطين التفسيري والحجاجي هما المستهدفان في كتاب السنة الخامسة، غير أنا من خلال دراستنا تبين لنا أن أغلب النصوص في الكتاب المعني بالدراسة سردية كنص التعاونية المدرسية ص 14، جحا والسلطان ص 116، وفاء صديق ص 120، حكى ابن بطوطة ص 133، وبلغ عدد نصوص التي قدمت في قالب حواري نصين فقط هما تاكفاريناس يتحدث ص 44، والحصاد والكلب وقطعة الخبز ص 69، والقالب الوصفي أيضا نصين قصة بينسيلين ص99، ورحلة إلى عين الصفراء ص 129، أما نمطين المستهدفان لهذه السنة هما الحجاجي والتفسيري فوجدنا نص واحد حجاجي ونصين نمطهما تفسيري، وأخيرا ثلاثة نصوص بنمط الإخباري.

8- الدراسة الميدانية:

الاستبيان هو مجموعة من الأسئلة المرتبة حول موضوع معين يتم وضعها في استمارة ترسل لأشخاص معينين للحصول على أجوبة لتلك الأسئلة.

احتوى الاستبيان الموجه للأساتذة على ستة عشر سؤالا وقد وزعت هذه الأسئلة على عشرين أستاذا وأستاذة في سبعة ابتدائيات مختلفة هي:

- ابتدائية حسيني علي –العزيزية.
- ابتدائية العايبي محمد- العزيزية.
- ابتدائية زايري يحيى _ العزيزية.
- ابتدائية خراز رمضان – سيدي نعمان.
- ابتدائية حمزاوي أحمد – سيدي نعمان.
- ابتدائية شبوطي عبد القادر- سيدي نعمان.
- ابتدائية زواق أحمد – سيدي نعمان.

وبعد استرجاع الاستمارات وتحليلها وتطبيقها بطريقة إحصائية تجمعت لدينا أجوبة مختلف حسب الأسئلة المطروحة، ثم قمنا بتفريغ هذه الاستمارات وتحليل بياناتها بإتباع التقنية الإحصائية المعتمدة في الدراسات الميدانية وهي حساب التكرارات وتحديد النسبة المئوية باستخدام القانون التالي:

$$\text{النسبة المئوية} = \frac{\text{التكرار} \times 100}{\text{عدد الاستبيانات}}$$

9- تحليل استبيان الموجه للأساتذة:

أ- البيانات الشخصية:

- **جدول رقم 1:** يمثل الجنس

الجواب / التكرار	التكرار	النسبة
ذكر	9	%45
أنثى	11	%55
المجموع	20	%100

التعليق على الجدول:

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أنا معظم الأساتذة إناث حيث بلغت النسبة 55% على عكس نسبة الذكور التي بلغت 45% وفي هذا نستنتج أن أساتذة العينة من جنس إناث لهن ميل كبير لمهنة التعليم وقد يعود السبب إلى ميل المرأة إلى مهنة التعليم لأنها أقرب إلى طبيعة المرأة العاطفية.

- **الجدول رقم 2:** يمثل العمر

الجواب / التكرار	التكرار	النسبة
أقل من 30 سنة	1	%5
أكثر من 30 سنة	19	%95
المجموع	20	%100

التعليق على الجدول:

يتبين من خلال الجدول أن أكثر نسبة نجدها عند الذين تفوقوا أعمارهم أكثر من 30 سنة وقدرت 95% وهم أكثر الأساتذة خبرة في مجال التعليم والأقدمية في العمل من خلال

سنوات التدريس أما بالنسبة للأفراد الذين تبلغ أعمارهم أقل من 30 سنة وهي مرحلة الشباب قدرت نسبتهم بـ 5% وهم أقل خبرة وأقل سنوات التدريس.

- **جدول رقم 3:**يمثل المؤهل العلمي:

الجواب / التكرار	التكرار	النسبة
ليسانس	15	%75
ماستر	04	%20
دكتوراه	0	%0
آخر	1	%5
المجموع	20	%100

التعليق على الجدول:

يتمثل هذا الجدول في توزيع أفراد العينة على حسب المؤهل العلمي فنجد المؤهل العلمي الطاغي هم خريجوا الجامعات، حيث بلغت نسبة الأساتذة حاملي شهادة ليسانس بـ 75% أما بالنسبة للأساتذة المتحصلين على شهادة ماستر بـ 20% وبالنسبة حاملي شهادة دكتوراه فهي منعدمة أي قدرت بـ 0% أما الحاملين للشهادات الأخرى قدرت نسبتهم بـ 5% وهذا يعني أن معظم الأساتذة درسوا النظام القديم.

-**جدول رقم 4:** يمثل سنوات الخبرة:

الجواب / التكرار	التكرار	النسبة
أقل من 5 سنوات	1	%5
أكثر من 5 سنوات	19	%95
المجموع	20	%100

التعليق على الجدول:

نلاحظ أن نسبة المتواجدين في الوسط التعليمي الأقل من 5 سنوات قدرات نسبتهم بـ 5% وبالنسبة للأساتذة الأكثر من 5 سنوات وهم الأكثر تواجدا في الوسط التعليمي قدرت نسبتهم بـ 95% وهذا راجع إلى أن الخبرة لها أهميتها في عملية التعليم، ولها دور في نجاح وتفوق التلاميذ.

السؤال 1: هل لديك إطلاع على المناهج الحديثة في تعليم اللغة العربية؟

الجواب / التكرار	التكرار	النسبة
نعم	20	%100
لا	0	%0
المجموع	20	%100

التعليق على الجدول:

بالنظر إلى الجدول أعلاه نلاحظ أن نسبة 100% كانوا على إطلاع تام على المناهج الحديثة في تعليم اللغة العربية وهذا يعود إلى الحرص الجيد على متابعة لتطورات التي تمس المناهج فهي تخضع للتغير وفقا لما يحدث من تطورات وإحداث إضافة إلى معرفة جديد المناهج له تأثير وبشكل واضح على العلم بصفة خاصة والعملية التعليمية بصفة عامة أما بنسبة الذين لم يطلعوا على المناهج فهي منعدمة قدرت بـ 0%.

السؤال رقم 2:هل وجدتم صعوبة في تطبيق المناهج الحديثة في تعليم اللغة العربية؟

الجواب / التكرار	التكرار	النسبة
نعم	10	%50
لا	10	%50
المجموع	20	%100

التعليق على الجدول:

يبين الجدول أن نسبة 50% وجدوا صعوبة في تطبيق المناهج الحديثة في تعليم اللغة العربية وهذا يعود إلى مجموعة من الأسباب منها: الفروق الفردية بين المتعلمين والاكتظاظ في الأقسام، انعدام الوسائل المناسبة إن لم تكن قليلة، عدم ملائمة المناهج الحديثة مع المستوى العقلي والنفسي للمتعلمين، بعض النصوص لا تحقق المقاربة النصية وأيضا حذف بعض الدروس المهمة والمترابطة مع بعضها وأخرى معقدة ولا تتوافق وقدرات المتعلمين، في حين أن نسبة 50% لم يجدوا صعوبة في تطبيق المناهج الحديثة في تعليم اللغة العربية.

- **السؤال رقم 3:** أي النصوص تجلب اهتمام التلاميذ ويتفاعل معها؟

الجواب / التكرار	التكرار	النسبة
الأدبية	5	%14,7
العلمية	13	%38,2
الحجاجية	5	%14,7
أخرى	11	%32,3
المجموع	20	%100

التعليق على الجدول:

يتمثل هذا الجدول في توزيع أفراد العينة حسب النصوص التي تجلب اهتمام التلاميذ ويتفاعل معها فنجد نسبة الذين قالوا النصوص الأدبية تقدر بـ 14,7%، أما نسبة الأساتذة الذين قالوا النصوص العلمية قدرت بـ 38,2%، أما نسبة الأساتذة الذين قالوا النصوص الحجاجية فهي 14,7%، أما نسبة الذين قالوا أن هناك أخرى تجلب اهتمام التلاميذ من بينها نصوص تاريخية، حوارية، سردية، وصفية، شعرية فقد قدرت 32,3% ومن هنا نلاحظ أن حجم العينة زاد وذلك راجع لتعدد عدد الإجابات.

السؤال رقم 4:هل النصوص المبرمجة لها صلة بالواقع المعيش؟

الجواب / التكرار	التكرار	النسبة
نعم	12	%60
لا	8	%40
المجموع	20	%100

التعليق على الجدول:

يتبين من خلال الجدول أن نسبة 60% من الأساتذة يجدون أن النصوص المبرمجة في الكتاب المدرسي لها صلة بالواقع المعيش للمتعلم لأنها تعالج بعض القضايا من الواقع تجعل المتعلم يندمج معها، في حين نجد نسبة 40% قالوا أن النصوص المبرمجة ليس لها صلة بالواقع المعيشي لأنها مقعدة ومبهمة وبالتالي تشكل عائقا في العملية التعليمية.

السؤال رقم 5: هل يستوعب ويفهم من البداية التلميذ مضامين النصوص؟

الجواب / التكرار	التكرار	النسبة
نعم	3	%15
لا	0	%0
أحيانا	17	%85
المجموع	20	%100

التعليق على الجدول:

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة الأساتذة الذين أكدوا قدرة التلميذ في فهم واستيعاب مضامين النصوص قدرت بـ 15%، فهي نسبة ضئيلة جدا وذلك راجع في أغلب الأحيان إلى صعوبة بعض النصوص وعدم ملائمتها مع مستوى العقلي والعمري للتلميذ أما نسبة من رأى أن التلميذ لا يفهم ولا يستوعب مضامين النصوص فهي منعدمة وقدرت بـ 0%، أما نسبة من قالوا أحيانا فقدرت بـ 85% وهي نسبة كبيرة حيث إذا فهم التلميذ النص واستوعبه يستطيع الإجابة عن الأسئلة، وأما إذا وجد صعوبة في الفهم يتعسر له ذلك.

السؤال رقم 6: هل النصوص مبرمجة تتماشى والحجم الساعي من الوقت؟

الجواب / التكرار	التكرار	النسبة
نعم	5	%25
لا	15	%75
المجموع	20	%100

التعليق على الجدول:

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة 25% من المعلمين يجدون أن النصوص المبرمجة تتماشى والحجم الساعي من الوقت أما الذين يجدون أنها لا تتماشى والحجم الساعي من الوقت فقدرت نسبتهم بـ 75% وهذا يعود إلى مجموعة من الأسباب منها أن بعض النصوص صعبة على بعض المتعلمين مما تستغرق وقتا لفهمها، إضافة إلى الوقت المخصص لتقديم النصوص غير كاف مقارنة ما تعلمه هذه النصوص من معارف ومعلومات.

السؤال رقم 7: هل النصوص المبرمجة والمختارة في الكتاب تتوافق مع حاجيات المتعلمين(المستوى العقلي، العمري، النفسي، والاجتماعي) وما مدى تأثيرها؟

الجواب / التكرار	التكرار	النسبة
نعم	6	%30
لا	14	%70
المجموع	20	%100

التعليق على الجدول:

يبين الجدول أن نسبة 70% من المعلمين يجدون أن النصوص المبرمجة لا تتوافق مع حاجيات المتعلمين خاصة منها المستوى العمري، العقلي، النفسي والاجتماعي لأن بعضها نجده يخاطب مستوى أعلى مما هو موجود عند التلاميذ إضافة إلى وجود بعض النصوص تؤثر مباشرة على سلوكيات التلاميذ، في حين نجد نسبة 30% يجدون هذه النصوص تتوافق وحاجيات المتعلمين بما في ذلك نصوص فهم المكتوب لأنها نصوص بسيطة في ألفاظها ومحتواها.

السؤال رقم 8: حسب تجربتك ما قولك في دور المتعلم في العملية التعليمية(داخل القسم) ولماذا؟

الجواب / التكرار	التكرار	النسبة
فعال	14	%70
غير فعال	6	%30
المجموع	20	%100

التعليق على الجدول:

هذا الجدول يمثل نسبة أراء الأساتذة حول دور المتعلم في العملية التعليمية داخل القسم فكانت نسبة من قال فعال 70% فهي نسبة كبيرة وحسب تعليلهم لهذا الرأي من قال أن المتعلم هو محور العملية التعليمية والمعلم ما هو إلا مرشد فقط وهذا رأي الأغلبية، وهناك من قال أن المتعلم يشارك بنفسه في بناء التعلمات حتى يتمكن من الوصول إلى الكفاءة المراد تحقيقها، وأيضا من قال أن التدريس يعتمد على المقاربة بالكفاءات وهي مبنية على إشراك المتعلم في العملية التعليمية وتقوية روح المنافسة بين المتعلمين، أما النسبة المتبقية هي 30% رأو بأنه غير فعال وتبريرهم لذلك يعود إلى صعوبة المضامين وعدم توافقها مع قدراتهم وأيضا صعوبة المناهج بالنسبة للمتعلم، وعدم مراعاتها التدرج في العملية التعليمية التعلمية.

السؤال رقم 9: هل تساعدك المناهج الحديثة في مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين؟

الجواب / التكرار	التكرار	النسبة
نعم	5	%25
لا	15	%75
المجموع	20	%100

التعليق على الجدول:

بعد ملاحظة الجدول ظهر أن 75% من الأساتذة يرون أن المناهج الحديثة لا تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين لأنها لا تلائم التلاميذ قليلي النضج وقليلي القدرة على التركيز ولا تساعد المعلم على معرفة قدراتهم ومستوى كل واحد منهم أما نسبة 25% يرون أن المناهج الحديثة تساعد في مراعاة الفروقات الفردية بين المتعلمين.

السؤال رقم 10: هل تساهم النصوص المبرمجة في تنمية مهارات المتعلمين؟

الجواب / التكرار	التكرار	النسبة
نعم	13	%65
لا	7	%35
المجموع	20	%100

التعليق على الجدول:

يبين الجدول الذي يمثل رأي المعلمين في مساهمة النصوص المبرمجة في تنمية مهارات المتعلمين فنجد نسبة الإجابة بنعم قدرت بـ 65% وهي الأكثر، بينما نسبة الإجابة بـ لا

قدرت بـ 35% ونكتشف من هذا السؤال أن هناك من اعتبر أن النصوص المبرمجة تنمي لدى التلاميذ القدرات الإبداعية ومهارات التعلم وملكة التعبير والقدرة على الإنتاج كما تنمي مهارات الإصغاء والإلقاء وفهم المكتوب والمهارة الفنية في تذوق النصوص.

السؤال رقم 11: هل تواجه صعوبات أثناء تقديمك للدرس؟

الجواب / التكرار	التكرار	النسبة
نعم	2	%10
لا	0	%0
أحيانا	18	%90
المجموع	20	%100

التعليق على الجدول:

نلاحظ من خلال الجدول أن الأساتذة الذين وجدوا صعوبة أثناء تقديم الدرس هم أستاذان من أصل عشرين أستاذا وقدرت نسبتهم بـ 10% فقط، ويرجع السبب إلى اكتظاظ الأقسام بالتلاميذ، كثرة الفوضى داخل القسم وبعض الدروس المعقدة ولا تتوافق مع قدرات المتعلمين أما نسبة من لم يجدوا صعوبة في تقديم الدرس منعدمة أي 0%، ونسبة من قالوا أحيانا فهي 90% وهي نسبة كبيرة جدا، أي أن هناك دروس تكون سهلة وبسيطة للمعلم بحيث لا يجد صعوبة أثناء تقديمها، بينما هناك دروس أخرى مبهمة ومعقدة وبالتالي يصعب عليه تسير الدرس وتقديمه للتلاميذ.

السؤال رقم 12: هل تفضل استخدام الطرائق التقليدية أم الطرائق الحديثة لشرح الدرس للمتعلمين؟

الجواب / التكرار	التكرار	النسبة
التقليدية	6	%30
الحديثة	14	%70
المجموع	20	%100

التعليق على الجدول:

من خلال نتائج الجدول المتحصل عليها نلاحظ أن نسبة 70% من الأساتذة يرون أن الطرائق الحديثة هي الأكثر فاعلية في التعليم بمعنى أن هذه الفئة ترى أن الطرائق الحديثة هي التي تمنح للمتعلم المشاركة الإيجابية في الغرض المنشود من العملية التعليمية وباقي النسبة التي قدرت بـ 30% قالت عكس ذلك أي أنها تفضل استخدام الطرائق التقليدية والتي تقوم على الإلقاء والتلقين.

خاتمة

خاتمة:

بعد دراستنا النظرية والتطبيقية لموضوع "المناهج اللسانية المعاصرة ودورها في إثراء النص التعليمي في الكتاب المدرسي –السنتان الرابعة والخامسة من التعليم الابتدائي أنموذجا–" توصلنا إلى النتائج الآتية:

أن اللسانيات محور المعرفة الإنسانية فلا يمكن لأي فرع معرفي الاستغناء عن اللغة، وقد كان اللسانيات دور كبير في تعليم اللغة العربية.

أن عبد الرحمان الحاج صالح من بين اللسانين الذين درسوا اللسانيات وقد حاول ربط الدراسات اللغوية النظرية بالجانب التطبيقي لها.

أن المناهج التعليمية تعددت وتنوعت منها مناهج قديمة ومناهج حديثة وكل منهج له طرائق خاصة به.

النص التعليمي عبارة عن نص يحمل كما لغويا ومعرفيا موجه إلى المتعلم لأجل إبلاغه رسالة يكون الهدف منها ترسيخ مجموعة من القيم الإنسانية والاجتماعية والأخلاقية.

تقوم عملية اختيار النصوص التعليمية على مجموعة من المعايير ترتكز على تكامل عنصرين هما: ما يتعلق بالنص، وما يتعلق بالمتعلم.

يرتكز النص التعليمي على مجموعة من الأنواع وهي: نصوص أدبية، نصوص علمية نصوص مهنية، نصوص المحيط اليومي، ونصوص إعلامية...

وقد حمل الجانب التطبيقي من البحث النتائج الآتية:

يغلب في كتاب اللغة العربية لسنة الرابعة ابتدائي النصوص الوصفية وهي حاضرة بكثرة أما كتاب اللغة العربية لسنة خامسة ابتدائي فغلبت عليه النصوص السردية.

مرافقة النصوص التعليمية بمجموعة من الصور التي تعمل على توضيح النص الموجه للتلميذ.

سهولة اللغة المستعملة في النصوص التعليمية باستثناء بعض المفردات الصعبة التي قدمت لها شروح بعد كل نص.

انطلاقا مما توصلنا إليه من النتائج التي أدلى بها أساتذة المادة أن النصوص التي تجلب اهتمام التلاميذ ويتفاعلون معها هي النصوص العلمية.

عدم ملائمة ما يقدم من محتوى النصوص وبين المدة الزمنية المخصصة لذلك.

تبين لنا أن النصوص المبرمجة والمختارة لا تتوافق مع حاجيات المتعلمين(المستوى العقلي، العمري، النفسي، الاجتماعي).

إن النصوص المبرمجة تساهم في تنمية مهارات المتعلمين.

استجابة التلاميذ مع النصوص متفاوتة بين الحسنة والمتوسطة عند بعض التلاميذ تتحكم فيها القدرات المتفاوتة بينهم.

تبين لنا أن معظم الأساتذة يفضلون استخدام الطرائق الحديثة لشرح الدرس.

قائمة المصادر

والمراجع

القرآن الكريم

المصادر والمراجع

1. إبراهيم مصطفى وآخرون، المعجم الوسيط، دار العودة، تركية، مصر، ط2، 1972.

2. إبراهيم وجيه محمود، تعلم أسسه فنظرياته وتطبيقاته، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، دط، 2003.

3. ابن فارس، معجم مقاييس اللغة، وضحه: إبراهيم شمس الدين، المجلد2، دار الكتب العلمية، لبنان، ط1، 1990.

4. ابن منظور، لسان العرب، دار إحياء التراب العربي، ط3، باب النون، مادة نهج الجزء 14، بيروت، لبنان 1998.

5. ابن منظور، لسان العرب، م6، مادة نص، دط، 1998.

6. ابن منظور، لسان العرب، مجلد 6، مادة نهج، دار بيروت، دط، 199 .

7. أحمد المتوكل قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية (بنية المكونات – التمثيل الصرفي التركيبي)، دار الأمان الرباط، دس، دن.

8. أحمد اوزي، المعجم الموسوعي لعلوم التربية، مطبعة النجاح، الدار البيضاء، المغرب،2006.

9. أحمد بناني ومريم بناني، دور عبد الرحمان الحاج صالح في تطوير تعليم اللغة العربية، مجلة أفاق العلمية، المركز الجامعي تامنغست، المجلد11، العدد4، 2019.

10. أحمد حساني، مباحث في اللسانيات، مبحث صوتي، مبحث دلالي، مبحث تركيبي، منشورات كلية الدراسات الإسلامية والعربية، دبي، ط2 ، 1434هـ، 2013م.

11. أحمد درويش، إنقاذ اللغة من أيدي النحات حوار جذري حول مشكلات العربية المعاصرة، دار الفكر، دمشق سوريا، ط1، 1999.

12. أحمد محمد قدور، مبادئ اللسانيات، دار الفكر، ط3، 2008.

13. احمد مؤمن، اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط5 2005.

14. بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، الأردن ط1، 2007.

15. بن الصيد بورني سراب وآخرون، اللغة العربية، السنة الخامسة من التعليم الابتدائي الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ط2، 2021-2022.

16. بن الصيد بورني وآخرون، اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية الجزائر، ط2، 2022،2021.

17. تمام حسان، مناهج البحث في اللغة، مكتبة أنجلو المصرية، القاهرة، 1990م.

18. حسن شحاتة، القراءة الابتكارية لتشكيل الطفل، مجلة الفيصل، 2000م.

19. الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، تح: عبد الحميد الهنداوي، دار الكتب العلمية بيروت، لبنان، ط ،2010.

20. خليل بن ياسر البطاشي، الترابط النصي في ضوء التحليل اللساني للخطاب، دار حرير للنشر والتوزيع، ط1 2009.

21. راشد محمد راشد، أساليب التدريس، مطبوعة دروس، جامعة قناة السويس، 2008 2009.

22. رافدة الحريري، طرق التدريس بين التقليد والتجديد، دار الفكر، عمان، ط1، 2010.

23. الزمخشري، أساس البلاغة، تح: مزيد نعيم شوقي العمري، مكتبة ناشرون، لبنان، ط1 1998.

24. سعد علي زاير وسماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، دار المنهجية، عمان، ط1، 2015.

25. سعيد لافي، تعليم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2014.

سمير شريف إستيتية، علم اللغة التعليمي، دار الأمل للنشر والتوزيع، الأردن، دط، دت.

26. صبحي إبراهيم الفقي، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، دار قباء للطباعة والنشر، القاهرة، ط1، 2000.

27. عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، موفم للنشر الجزائر، 2012.

28. عبد الرحمن الحاج صالح، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، الجزائر، العدد 25 2017.

29. عبد السلام المسدي، النقد والحداثة، منشورات دار أمية، ط2، 1989.

30. عبد اللطيف حسين فرج، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط1 2005.

31. عبد المالك مرتاض، نظرية النص الأدبي، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر (دط)، 2007.

32. عبد المجيد بن صغير، لمحة عن تعليمية المواد، مجلة همزة وصل، عدد خاص 1992.

33. عبد الواسع الحميري، الخطاب والنص والمفهوم والعلامة والسلطة، مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، ط1 1429هـ، 2008 م.

أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2.

34. عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية مصر، 1995.

35. عبود عبد الغني وآخرون، التعليم في المرحلة الأولى واتجاهات تطويره، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر دط، 1994م.

36. عفاف عثمان عثمان مصطفى، استراتيجيات التدريس الفعال، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، ط1 2014.

37. علي عبد الله اليافعي، أساسيات النص التعليمي، مجلة التربية اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، قطر، 1999م.

38. العمري صوشة، اللسانيات وتعليمية اللغة العربية بين الواقع والأفاق، مجلة تعليميات جامعة الدكتور يحيى فارس المدية، المجلد1،العدد 1، 2019.

39. فاروق سلطاني، المقطع التعليمي لنشاط اللغة العربية السنة الرابعة ابتدائي بين النظري والتطبيق، مجلة البدر، بشار 2020.

40. فرديناند دي سوسير، محاضرات في الألسنية العامة، تر: يوسف غازي، مجيد النصر دار نعمان للثقافة، 1984.

41. الفيروز آبادي، القاموس المحيط، تح: محمد نعيم العرقسوسي، مؤسسة الرسالة للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط6 1988.

42. الفيروز آبادي، القاموس المحيط، مادة(درس)، دار الحديث، القاهرة، 2008.

43. لطيفة هباشي، استثمار النصوص الأصيلة في تنمية القراءة الناقدة، عالم الكتب الحديث للنشر، عمان، الأردن، ط1 2008م.

44. لعرباوي نورية، آليات الحجاج في الخطاب السياسي الرسائل السياسية للأمير عبد القادر نموذجا رسالة دكتوراه، كلية الآداب والفنون، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة

45. ماجد أيوب القيسي، المناهج وطرائق التدريس، دار أمجد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن ط1،2018.

46. مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، مصر، ط4، 2004.

47. محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر عمان، الأردن، ط1، 2006.

48. محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع عمان ، الأردن ، 2009.

49. محمد السيد علي، تكنولوجيا التعليم والوسائل التعليمية، دار الإسراء طنطا، دط، 2005.

50. محمد بن أبي بكر الرازي، مختار الصحاح، ضبط وتخريج وتعليق: مصطفى ذيب البغا دار الهدى، الجزائر،ط4، 1990.

51. محمد حميد مهدي المسعودي وآخرون، المناهج وطرائق التدريس في ميزان التدريس، دار الرضوان للنشر والتوزيع عمان، ط1، 2015

52. محمد زكي العشماوي، قضايا النقد الأدبي بين القديم والحديث، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان 1979.

53. محمد زيدان حمدان، الكتاب المدرسي، نحو إطار علمي للتقويم في التربية (نظرية، قرار، مجال)، سلبية التربية الحديثة، دار التربية الحديثة، دط.

54. محمد عزت عبد الموجود وزملاؤه، أساسيات المنهج وتطبيقاته، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، 1981 .

55. محمد محمد يونس علي، مدخل إلى اللسانيات، دار الكتاب الجديد المتحدة، ليبيا، ط1 2004.

56. محمد محمود الحيلة، التصميم التعليمي نظرية وممارسة، دار المسيرة، الأردن، ط1 1999.

57. محمود السعران، علم اللغة (مقدمة للقارئ) العربي، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، دس،دن.

مصطفى غلفان، في اللسانيات العامة، تاريخها، طبيعتها، موضوعها، مفاهيمها، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، 2010.

58. ناصر حامد أبو زيد، مفهوم دراسة في علوم القرآن، المركز الثقافي العربي للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان ط1996،3.

59. نواري سعودي، البحث اللساني وتعليمية اللغة العربية مقاربة لسانية في كتابات عبد الرحمن حاج صالح، مجلة الآداب، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة فرحات عباس سطيف العدد 11، 2010.

60. وليد أحمد جابر وآخرون، طرق التدريس العامة تخطيطاتها وتطبيقاتها التربوية، دار الفكر، الأردن، ط6، 2014.

61. يوسف الخياط، معجم المصطلحات العلمية والفنية، عربي /إنجليزي/فرنسي/لاتيني، دار لسان العرب، بيروت، دط، دن.

الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

جامعة يحيى فارس – المدية

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

تخصص تعليمية اللغات

مذكرة لنيل شهادة الماستر

المناهج اللسانية المعاصرة ودورها في إثراء النص التعليمي في الكتاب المدرسي –السنتان الرابعة والخامسة من التعليم الابتدائي أنموذجا–

أخي الأستاذ /أختي الأستاذة...

يشرفني أن نتقدم إلى سيادتكم المحترمة بطلبنا هذا والمتمثل في ملء هذه الاستمارة وذلك بوضع علامة (×) في الخانة المناسبة والإجابة على الأسئلة المطروحة مع العلم أن معلومات هذه الاستمارة لا تستخدم إلا لأغراض علمية بحتة، وهي مساهمة في إنجاز هذا البحث العلمي.

وفي النهاية لكم منا كل الشكر والتقدير.

السنة الجامعية:2022/2023.

البيانات الشخصية:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

السن:اقل من 30 سنة ☐ أكثر من 30 ☐

المؤهل العلمي: ليسانس ☐ ماستر ☐ دكتوراه ☐ آخر حدده ☐

سنوات الخبرة: اقل من 5 سنوات ☐ أكثر من 5 سنوات ☐

1- هل لديك اطلاع على المناهج الحديثة في تعليم اللغة العربية؟

- نعم ☐ لا ☐

2- هل وجدتم صعوبة في تطبيق المناهج الحديثة في تعليم اللغة العربية؟

-نعم ☐ لا ☐

- حددها.....

3- أي النصوص تجلب اهتمام التلاميذ ويتفاعلون معها؟

- الأدبية ☐ العلمية ☐ الحجاجية ☐

- أخرى.....

4- هل النصوص المبرمجة لها صلة بالواقع المعيش؟

- نعم ☐ لا ☐

5- هل يستوعب ويفهم في البداية التلميذ مضامين النصوص؟

- نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

6- هل النصوص المبرمجة تتماشى والحجم الساعي من الوقت؟

- نعم ☐ لا ☐

7- هل النصوص المبرمجة والمختارة في الكتاب تتوافق مع حاجيات المتعلمين(المستوى العقلي والعمري والنفسي والاجتماعي)؟

- نعم ☐ لا ☐

8- حسب تجربتك ما قولك في دور المتعلم في العملية التعليمية (داخل القسم) ولماذا؟

- فعال ☐ غير فعال ☐

- علل.....

9- هل تساعدك المناهج الحديثة في مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين؟

- نعم ☐ لا ☐

10- هل تساهم النصوص المبرمجة في تنمية مهارات المتعلمين؟

- نعم ☐ لا ☐

11- هل تواجه صعوبات أثناء تقديمك للدرس؟

- نعم ☐ لا ☐

12- هل تفضل استخدام الطرائق التقليدية أم الطرائق الحديثة لشرح الدرس للمتعلمين؟

- التقليدية ☐ الحديثة ☐

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات:

البسملة

شكر وتقدير

إهداء

مقدمة.....أ-ج

الفصل النظري: مصطلحات ومفاهيم عامة

مفهوم المنهج.....6-10

مفهوم اللسانيات.....10-17

أنواع المناهج اللسانية المعاصرة.....18-53

دور المناهج التعليمية في تعليمية اللغة العربية.....54-57

مفهوم النص التعليمي 58-64

أنواع النصوص التعليمية.....65-68

معايير اختيار النص التعليمي.....69-71

الفصل التطبيقي: النص التعليمي في الكتاب المدرسي

تعريف الكتاب المدرسي.....73-74

وصف كتاب السنة الرابعة ابتدائي الجيل الثاني.....74-78

وصف كتاب السنة الخامسة ابتدائي الجيل الثاني.....78-82

مقدمة كتاب السنة الرابعة ابتدائي.....82-83

حضور النص التعليمي في كتاب اللغة العربية السنة الرابعة ابتدائي.....83-86

مقدمة كتاب السنة الخامسة ابتدائي.....86-87

حضور النص التعليمي في كتاب اللغة العربية السنة الخامسة ابتدائي.....87-90
الدراســـة الميدانيـــة.....91
تحليل استبيان الموجه للأساتذة.....92-102
خاتمة.....104-105
قائمـة المصـادر والمراجـع.....107-112
الملاحق.....114-116
فهرس المحتويات.....118-119

ملخص

تعد المناهج اللسانية المعاصرة إحدى المباحث العلمية التي كثر فيها الحديث عند العلماء والباحثين وهي أساس البحث العلمي، حيث تعددت وتنوعت منها مناهج قديمة ومناهج حديثة وكل منهج له طرائق خاصة به.

كما يعد النص عامل من العوامل التي يتم فيها بناء المعرفة وتنظيمها، فهو ذو أبعاد فكرية وعلمية وحضارية، والنص التعليمي هو جزء من مجموعة نصوص إنتاجية التي بدورها تحتل مكانة وظيفية في العملية التعليمية، ويحمل كما لغويا ومعرفيا موجه للمتعلم من اجل ابلاغه رسالة يكون الهدف منها ترسيخ مجموعة من القيم الإنسانية والاجتماعية والاخلاقية.

الكلمات المفتاحية:

المنهج، المناهج اللسانية، النص، نص التعليمي، كتابي السنة الرابعة والخامسة من التعليم الابتدائي

summary

Contemporary linguistic approaches are one of the scientific investigations in which there is a lot of talk among scholars and researchers, and it is the basis of scientific research, as there are many and varied among them, old approaches and modern approaches, and each approach has its own methods.

The text is also a factor in which knowledge is built and organized, as it has intellectual, scientific and civilizational

dimensions, and the educational text is part of a group of productive texts that in turn occupies a functional position in the educational process, and carries a linguistic and cognitive expression directed to the learner in order to convey to him a message whose goal is Establishing a set of human, social and moral values.

key words:

Curriculum, linguistic curricula, text, educational text, books for the fourth and fifth year of primary education