الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة العربي التبسي –تبسة–

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

نظريات التعلم اللغوي وقصورها في مناهج التعليم الجزائرية مقاربة لسانية تطبيقية (السنة الثانية من التعليم الثانوي أنموذجا)

مذكرة مكملة لنيل شهادة ماستر (ل.م.د) في اللغة والأدب العربي

تخصص: تعليمية اللغات

إعداد الطالبتين:

خالد أسماء

عايد سومية

إشراف الدكتـور:

وقاص رشيد

أعضاء لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الجامعة الأصلية	الصفة
حمدان لطفي	أستاذ محاضر –أ–	العربي التبسي –تبسة–	رئيسا
رشيد وقاص	أستاذ محاضر –ب–	العربي التبسي –تبسة–	مشرفا ومقررا
الطيب الغزالي قواوة	أستاذ محاضر –أ–	العربي التبسي –تبسة–	عضوا مناقشا

السنة الجامعية

2022-2021

بسم الله الرحمن الرحيم

شكرا وعرفان

لابد لنا ونحن نخطو خطوتنا الأخيرة في الحياة الجامعية من وقفة، أن نعود إلى أعوام التي قضيناها في رحاب الجامعة مع أساتذتنا الكرام، الذين قدموا لنا الكثير باذلين بذلك جهودا كبيرة في بناء جيل الغد لتبعث الأمة من جديد وأخص بالتقدير والشكر الدكتور "وقاص رشيد" وعلى ما قدمه من توصيات وتوجيهات.

وشكرا لعائلتينا اللتا وقفتا معنا وقدمتا العون لنا في وقت العسر.

وشكرا كل من ساندنا ووقف معنا.

إهداء

بسم الله الرحمن الرحيم

« وَقُلِ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَ المُؤْمِنُونَ».

إلى من كلله الله بالهيبة والوقار .. إلى من علمني العطاء دون انتظار .. إلى من أحمل اسمه بافتخار.. إلى الأبد المرحوم أبي.

إلى التي وهبت فلذة كبدها كل العطاء والحنان .. وإلى التي حاربت المصاعب إلى التي قدمت كل ما تملك لتكون حياتنا أكثر راحة ورفاهية .. وإلى التي كانت دعواها لي بالتوفيق .. أمي.

إلى رفقاء دربي .. إلى من أرى التفاؤل بأعينهم والسعادة في ضحكتهم .. في نهاية مشواري أريد أن أشكركم على موافقكم .. إخواني مقداد علاء وعنتر .. وإلى أخي الغالي الذي فارقنا بالجسد .. إلى من رافقنا في أهم لحظاتنا رحمك الله وأسكنك فسيح جناته .. أخي كريم.

إلى من بهم أكبر وعليهم أعتمد .. إلى الشمعات التي توقد و تنير ظلمة حياتي .. إلى من بوجودهم اكتسبت قوة ومحبة لا حدود لها .. إلى من عرفت معهم معنى الحياة .. أخواتي زكية ونجوى وفتيحة وابتسام.

إلى توأم روحي ورفيقة دربي .. إلى صاحبة القلب الطيب والنوايا الصادقة .. إلى من رافقتني منذ حملنا راية العلم ومعك سرت الدرب خطوة خطوة وما تزال ترافقني حتى الآن ..أختي آسيا.

إلى براعم إلى ملائكة الجنة .. إلى أبناء إخوتي وأخواتي .. محمد إلياس وآدم عبد المعز وعبد الرحمن وطه أمين وأنس ومودة وعبد الباسط وسند وعبد الصمد وبهاء وساجد وبراءة .. إلى أعز الأقرباء .. جدتي .. أخوالي و أبنائهم.

خالد أسماء

إهداء

أولا وقبل كل شيء نحمد الله عز وجل ونشكره على عونه.

وجد الإنسان على وجه البسيطة، ولم يعش بمعزل عن باقي البشر وفي جميع مراحل الحياة، يوجد أناس يستحقون الشكر وأولى الناس من أفضلها على نفسي، ولما لا فقد ضحت من أجلي ولم تدخر جهدا في سبيل إسعادي على الدوام أمي الحبيبة، نسير في دروب الحياة ويبقى من يسيطر على ذهني في كل مسلك أسلكه صاحب الوجه الطيب، الذي لم يبخل عليّ طيلة حياته والدي العزيز.

وأتقدم بشكري الخالص إلى الأستاذ الفاضل (رشيد وقاص) على نصائحه وتوصياته وتوجيهاته السديدة التي قدمها لنا خلال مرحلة الإشراف.

إلى الذين أعتمد عليهم في كل كبيرة وصغيرة إخواني (عمار وعبد الله) وإلى جميع أخواتي كل باسمها وفضلها ومساعدتها التي أصغرها التسؤال عن حالي.

إلى قطع الماس الصغيرة (أصيل، ألاء الرحمان، لجين، أمان الله) الذين كانوا مصدرا لسعادتي بأفكارهم البريئة.

كما يجب أن لا أنسى الفتاة الخلوقة الطيبة، من كانت سندا وعونا لي في هذا العمل وتحملت مصاعبه أسماء زميلتي في المذكرة أعانها الله ووفقها.

عايد سومية

خطة البحث

خطة البحث:

مقدمة

مدخل تعريفي مصطلحي

- مفهوم التعلم.
- مفهوم التعليم.
- مفهوم المعلم.
- مفهوم المتعلم.
- مفهوم نظريات التعلم.
- الفرق بين التعلم والتعليم.
- العلاقة بين نظريات التعلم ونظريات التعليم.

الفصل الأول: نظريات التعلم اللغوي

المبحث الأول: النظرية السلوكية عند بلومفيلد.

المبحث الثاني: النظرية المعرفية عند تشومسكي.

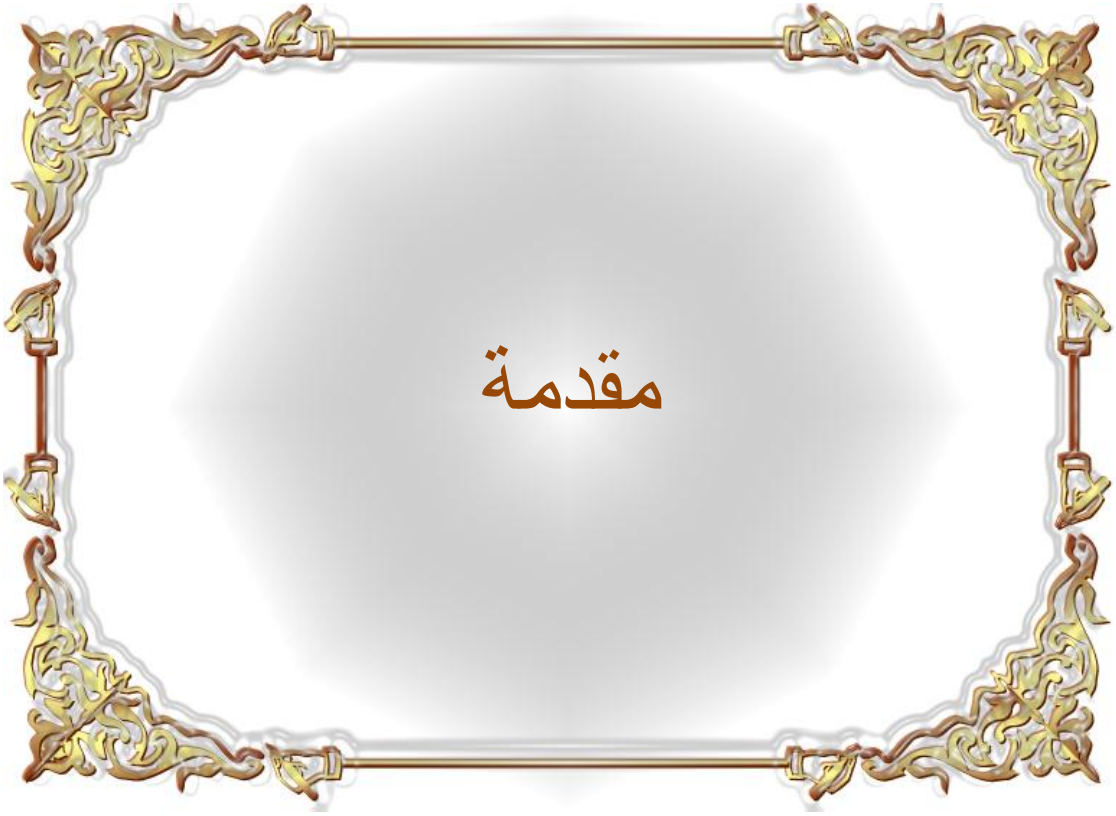
الفصل الثاني: الجانب التطبيقي دراسة المناهج التعليمية الجزائرية دراسة مقاربة لسانية تطبيقية.

منهاج اللغة العربية سنة ثانية ثانوي شعبة آداب وفلسفة وشعبة آداب وللغات الأجنبية.

- الأهداف المشكلة لمنهاج اللغة العربية سنة ثانية ثانوي شعبتي الآداب والفلسفة واللغات الأجنبية.
- محتوى منهاج اللغة العربية سنة ثانية ثانوي شعبتي الآداب والفلسفة واللغات الأجنبية.
- نماذج التقويم الموجودة في الكتاب.
- قصور نظريات التعلم في منهاج اللغة العربية سنة ثانية ثانوي شعبتي الآداب والفلسفة واللغات الأجنبية.
- مزايا التعليم بالكفاءات.
- صعوبات تواجهها المقاربة بالكفاءات.

خاتمة

قائمة المصادر والمراجع


مقدمة

مقدمة

التعلم ظاهرة إنسانية ترتبط بكل مراحل النمو الإنساني لا يقتصر على سن معينة، أو مرحلة معينة من العمر، بل هو عملية مستمرة مدى الحياة، إن فهم نظرية التعلم تهم الأخصائي السيكولوجي وعلماء نفس التعلم، فالتعلم يشكل إحدى القضايا المحورية وما ينبثق عنها من بحوث وتجارب ودراسات وتعليم وتدريب تطبيق، التعلم موضوع اهتمام المؤسسات والآباء والأمهات وأفراد المجتمع.

لعل من أهم النظريات السيكولوجية التي تقوم على أساس فهم سلوك الكائنات الحية وأنماط السلوك الإنساني، وتختلف نظريات التعلم بعضها عن بعض في تناوها لعلمية التعليم والتعلم، وكيف تتم هذه العملية، إذ لكل نظرية طريقتها الخاصة في التعليم النابعة من وجهة نظر واضحة إلا أنها تتفق جميعا في الهدف وفي الكيفية التي يتم فيها التعلم، من بين النظريات الكثيرة في هذا المجال اخترنا نظريتين النظرية السلوكية "لبلوكفيلد"، والنظرية المعرفية الفطرية "لتشومسكي".

إذ تعد مرحلة التعليم الثانوي أهم مرحلة في حياة المتعلمين؛ لأنها المرحلة التي تفصل منظومة التربية من جهة والتعليم العالي وعالم الشغل من جهة أخرى، دون أن ننسى أن هذه المرحلة التي مدتها ثلاث سنوات تقابلها مرحلة المراهقة، لهذا قمنا باختيار هذه المرحلة وخاصة السنة الثانية من التعليم الثانوي ، وكذلك المناهج التي تتبعها هذه المرحلة.

وهنا جاء عنوان بحثنا المعنون ب" نظريات التعلم اللغوي وقصورها في مناهج التعليم الجزائرية مقاربة لسانية تطبيقية (السنة الثانية ثانوي أنموذجا).

يرجع السبب في اختيار الموضوع:

- إعجابنا بهذا الموضوع والرغبة الشديدة في التعرف على نظريات التعلم.
- أملنا أن تكون هذه الدراسة أسرارا مفتوحة أمام الدراسات الأخرى.
- أن مناهج التعليم الثانوي الجزائرية لم تأتي بثمارها بالصورة المطلوبة من إكساب المتعلمين ما هو مطلوب.
- رغبتنا في تناول موضوع في المجال التعليمي التربوي.
- تمكين القارئ من التعرف على نظريات التعلم.
- معالجة جانب متعلق بضعف التعليم في المدرسة الجزائرية.

يقوم هذا البحث في جوهره حول إشكالية رئيسية، ماهي جوانب قصور نظريات التّعلم اللغوي المعتمدة في منهاج تدريس اللغة العربية في الجزائر وما بدائلها ، تتفرع هذه الاشكالية إلى الأسئلة التالية : ما هي نظريات التعلم؟ ماهي النظرية السلوكية؟ فيما تتمثل النظرية السلوكية عند بلومفيلد؟ ماهي النظرية المعرفية؟ فيما تتمثل النظرية المعرفية عند تشومسكي؟ هل ثمة قصور ناتج عن سوء في النظريات في ذاتها أم في الفهم أو التطبيق في الجزائر ؟ وما البدائل التي يمكن اللجوء إليها.

من بين الدراسات السابقة لهذا الموضوع "واقع استثمار النظريات التربوية الحديثة في مناهج تعلم العربية بالجزائر-كتاب السنة الثانية الأولى متوسط أنموذجا-، وملامح النظرية السلوكية في ظل منهاج تعليمية أنشطة اللغة العربية في الطور الأول من المرحلة الإبتدائية في الجزائر مدرسة الهاشمي سويد -أنموذجا-.

يمكن القول أن المنهج الذي سلكناه في بحثنا هو المنهج الاستقرائي الوصفي لأنه يستقرئ المدونة ويصف وضعية.

ولتتبع مسيرة البحث كان لزاما أن نرسم خطة واضحة المعالم اعتمدنا فيها تقسيم العمل إلى مدخل وفصلين.

المدخل تناول المصطلحات الأساسية الواردة في البحث، التعلم، التعليم، المعلم، المتعلم، نظريات التعلم، الفرق بين التعلم والتعليم، العلاقة بين نظريات التعلم والتعليم.

الفصل الأول معنون ب"نظريات التعلم اللغوي" الذي قسم بدوره إلى مبحثين، مبحث تناولنا فيه النظرية السلوكية عند "بلومفيلد Bloomfield"، ومبحث ثان تناولنا فيه النظرية المعرفية الفطرية "لتشومسكي Chomsky ".

أما الفصل الثاني فخصصناه للجانب التطبيقي والذي قمنا بالدراسة فيه على منهاج تعليم اللغة العربية سنة ثانية ثانوي شعبتي الآداب والفلسفة واللغات الأجنبية.

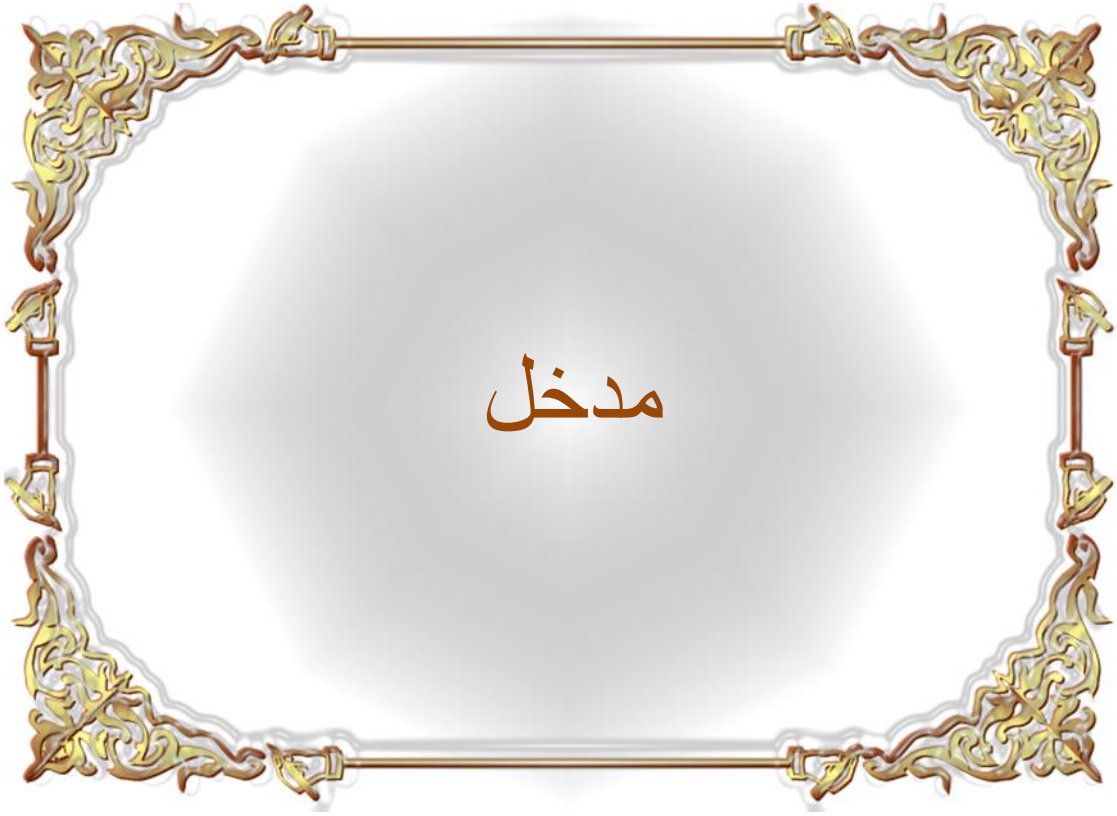
اعتمدنا في بحثنا على مجموعة من المصادر والمراجع أهمها من ناحية المصادر تمثلت في منهاج تعليم اللغة العربية سنة ثانية ثانوي شعبتي الآداب والفلسفة واللغات الأجنبية، كتاب "الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة" ،مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية السنة الثانية ثانوي العام التكنولوجي شعبتي الآداب والفلسفة واللغات الأجنبية.

فيما تمثلت المراجع في معجم العين للخليل بن أحمد الفراهيدي، نظريات التعلم لعبد الرحيم الزغلول، النظرية المعرفية ليوسف قطامي، نظريات التعلم وتطبيقاتها في التربية الخاصة لعلي السيد سليمان، علم النفس التربوي عبد المجيد نشواتي، علم اللغة النفسي لعبد العزيز بن إبراهيم العصيلي.

بالطبع لا يخلو أي بحث علمي صعوبات أو عقابات تعترض طريق الباحث وتحاول أن تثنيه عن التقدم، بل تجعله يقف طويلا في محطات البحث ومراحله، وقد نال هذا البحث نصيبا من تلك الصعوبات نذكر منها:

- كثرة المصادر والمراجع، وصعوبة انتقاء المعلومة.
- صعوبة الظرف الصحي.
- إضافة إلى افتقار مكتبتنا الجامعية على كتب ومراجع مفيدة تخص بحثنا.
- صعوبة التنقل بين الكليات الجامعية لجلب المصادر والمراجع.
- قلة الخبرة التعليمية الناجمة عن افتقارنا للنظرة الشمولية حول التعلم.
- عدم قدرتنا على التنقل إلى المؤسسات للعمل الميداني.

وفي نهاية المطاف لا يفوتني أن أوجه الشكر لأهل النعم، فبعد الله عز وجل، أوجه شكري إلى أستاذي الكريم "رشيد وقاص" على ما قدمه من حسن الحديث وسداد الرأي والقول والنصيحة، وكذا من ساعد على إتمام هذا البحث، وكذا أعضاء لجنة المناقشة الموقرين.


مدخل

1- مفهوم التعلم:

من أهم المفاهيم التي درات فيها الكثير من الاختلافات في تعريفها، نظرا لدراسة كل عالم حسب المجال الذي هم مختصون فيه، وارتبطت هذه المفاهيم واستندت على علم النفس والتربية وغيرها من العلوم، على عكس التعريف اللغوي الذي يصب في مجرى واحد لم يجد تفرعات في التعريف، نذكر منها:

أ- لغة:

جاء في معجم العين [علم]: «عَلِمَ يَعْلَمُ عِلْمًا، نَقِيضُ جَهِلَ. ورَجُلٌ عَلَّامَةٌ، وعَلَّامٌ، وعَلِيمٌ[...]، وأُدْخِلَتِ الهَاءُ في عَلَّامَه للتَوْكِيدِ، ومَا عَلِمْتُ بِخَبَرِكَ، أي مَا شَعَرْتُ بِهِ. وأَعْلَمْتُهُ بِكَذَا، أي أَشْعَرْتُهُ وعَلَّمْتُهُ تَعْلِيمًا، واللهُ العُالِمُ العُلِيمُ العُلَّامُ. والأَعْلَمُ: الّذِي اِنْشَقَّتْ شَفَتُهُ العُلْيَا. وقَوْمٌ عُلْمٌ وقَدْ عَلِمَ عَلَمًا»[1].

جاء في معجم الوسيط [علمه]:« تَعَلَّمَ الأَمْرَ: أَتْقَنَهُ وعَرَفَهُ. تَعَلَّمْ: اِعْلَمْ، اِسْتَعْلَمَهُ الخَبَرَ: اِسْتَخْبَرَهُ إِيَّاهُ. [...] عَلَّمَ نَفْسَهُ: وَسَمَهَا بِسِيمَى الحَرْبِ. و- لَهُ عَلَامَةٌ: جَعَلَ لَهُ أَمَارَةٌ يَعْرِفُهَا. فالفَاعِلُ مُعلِّمٌ، والمَفْعُولُ مُعَلَّمٌ. و- فُلَانًا الشَّيءَ تَعْلِيمًا: جَعَلَهُ يَتَعَلَّمُهُ»[2].

تذهب هذ التعريفات إلى أن التعلم بمعناها اللغوي تعني الإخبار والإتقان والإمارة.

ب- اصطلاحا:

يعرفه "جيتس Gates": «التعلم تغير السلوك تغيرا تقدميا يتصف من جهة يتمثل مستمر للوضع ويتصف من جهة أخرى بجهود متكررة يبذلها الفرد للاستجابة لهذا الوضع استجابة مثيرة»[3].

ويعرفه أيضا "ماكونل Moconelle": بأنه التغير المطرد في السلوك الذي يرتبط من ناحية بالمواقف المتغيرة التي يوجد فيها الفرد، ويرتبط من ناحية أخرى بمحاولات الرد المستمرة والاستجابة لها بنجاح[4].

1- الخليل ابن أحمد الفراهيدي: العين، تر وتح: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2003م، 3/ 222,221.

2- مجموعة من المؤلفين: الوسيط، مجمع اللغة العربية، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، مصر، ط4، 2008م، ص624.

3- اسماعيلي يامنة عبد القادر وعيشوش صابر: الدماغ والعمليات العقلية، دار اليازوري العلمية، عمان، الأردن، ط2، 2015م، ص220.

4- يوسف لازم كماش، نايف زهدي الشاويش: التعلم الحركي والنمو الإنساني، دار زهران، عمان، الأردن، ط1، 2011م، ص34.

ويعرفه "فاخر عاقل":« هو العملية التي تولد وتتغير بواسطتها فاعلية ما عن طريق الاستجابة لوضع محيطي، شريطة أن لا تكون صفات التغير لا تفسرها نزاعات اِستجابية فطرية أو مجرد النضج أو حالة مؤقتة للعضوية كالتعب أو المرض»[1].

نفهم من هذه التعريفات المختارة أن التعلم هو تغير في السلوك، إذ يكون تغييرا جزئيا وليس كليا، ويكون ثابتا نسبيا للتغيرات الحاصلة للتعلم، و يكون ناتجا عن محاولات الفرد المستمرة والمواقف المتغيرة؛ أي لا يكون بمجرد الصدفة، والتعلم يكون عن طريق الفرد بنفسه وليس بواسطة؛ أي أن التعلم يكون عن طريق رغبة الفرد في تعلم شيء ما بمفرده دون تدخل معلم بواسطة استراتيجيات متبعة للتعلم.

2- مفهوم التعليم:

التعليم عنصر مهم في العملية التعليمية التعلمية وهو الركيزة التي تنطلق منها حضارة الشعوب، ومنارة الرقي والتطور التكنولوجي والعلمي وهو النقطة الفاصلة بين التقدم التخلف، إذ يعطي الفرص المتكافئة للعلماء ومحاولة استغلالهم بشكل صحيح في بناء مستقبل واعد، هناك مجموعة من التعريفات نختصرها فيما يلي:

يعرفه "ستيفن كوري Stephen corey": «عبارة عن عملية تشكيل مقصود لبيئة الفرد بصورة تمكنه من تعلم القيام بسلوك محمود أو الاشتراك في سلوك معين وذلك تحت شروط محددة»[2].

تعرفه "موسوعة المعارف التربوية": «هو ترتيب وتنظيم للمعلومات لإنتاج التعلم، ويتطلب ذلك انتقال المعرفة من المصدر إلى مستقبل وتسمى هذه العملية بالاتصال»[3].

ويعرفه كل من "عبد الله الرشدان" و"نعيم جعنيني": «عبارة عن عملية تحفيز وإثارة قوى المتعلم العقلية ونشاطه الذاتي بالإضافة إلى توفير الأجواء والإمكانيات الملائمة التي تساعد المتعلم على القيام بتغيير في سلوكه الناتج عن المثيرات الداخلية والخارجية كما يؤكد على حصول التعلم»[4].

1- اسماعيلي يامنة عبد القادر وعيشوش صابر: الدماغ والعمليات العقلية، ص220.

2- يوسف لازم كماش، نايف زهدي الشاويش: التعلم الحركي والنمو الإنساني، ص27.

3- صبا عزام الحنبلي: تحديد المسار الوظيفي لطلبة المدارس(مفاهيم ونظريات)، دار الخليج، عمان، الأردن، (د.ط)، 2020م، ص17.

4- المرجع السابق، ص27.

وتصب هذه التعريفات في اتجاه واحد وهو أن التعليم هو نشاط يقوم به المعلم داخل الصف، من أجل ايصال المعلومات والمعارف التي تكون في مصلحة المتعلم؛ أي أنها تشترط في المعارف أنها حاملة لمعاني خالية من الطاقة السلبية، وحسب قدرة استيعاب المتعلم العقلية التي تظهر مبسطة، ويكون في بيئة تفاعلية مؤطرة من طرف المنهج الذي خصصته هيئات معنية لتحقيق الأهداف التعليمية، ويكون في مؤسسات خاصة بالتعليم.

3- مفهوم المعلم:

هو أحد ركائز العملية التعليمية التعلمية، إذ يمثل همزة وصل بين المتعلم والمعلومات والمعارف، ويختلف دوره حسب المنهاج المتبع، ويمكن تعريفه كما يلي:

يعرفه "دي لاندشير De landshere": «المدرس هو الفرد المكلف بتربية التلاميذ في المدرسة»[1].

يعرفه "تورستن حسين": «هو منظم لنشاطات التعلم الفردي للمتعلم، عمله مستمر ومتناسق، وهو مكلف بإدارة سير وتطور عملية التعليم وأن يتحقق من نتائجها»[2].

وهناك تعريف آخر: «هو كل من يتولى التعليم في أية مؤسسة تعليمية حكومية أو خاصة، وهو الشخص المسؤول عن الإشراف على العملية التعليمية التعلمية داخل الصف وفي إطار المدرسة، وتوجيه هذه العملية يتحقق أهدافها وغاياتها بكفاية وفعالية، وهو العنصر الحاسم في نجاحها أو إخفاقها»[3].

تقر هذه التعريفات بأن المعلم المؤسسة التربوية يقوم بعملية نقل المعارف للمتعلمين، ويكون موجه ومؤطر للعملية التعليمية التعلمية تحت منظومة (المنهاج، المدرسة، وغيرها)، من أجل تحقيق الأهداف التعليمية، وتشترط فيه شروط وقيم للقيام بعملية التعليم ويبدأ دوره داخل المدرسة وينتهي عندها، من أجل إنتاج فرد صالح.

4- مفهوم المتعلم:

وهو العنصر الذي يتلقى المعارف والمعلومات من المعلم قصد تحسين مهاراته وقدراته وخبراته وسلوكاته، ويكون المتعلم ضمن فئات عمرية معينة للتدريس، عناك عدة تعريفات نذكر منها:

1- ناصر الدين زيدي: سيكولوجية المدرس، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط3، 2007م، ص44.

2- هبة المجيد: معجم مصطلحات التربية وعلم النفس، دار البداية، وهران، الجزائر، ط1، 2008م، ص45.

3- أسعد الطنبور: المعلم أمة في واحد، دار المجد، عمان، الأردن، ط1، 2015م، ص25.

ففي كتاب بناء المفاهيم الأصيلة لعلوم الأمة ورد تعريف المتعلم: «هو الشخص المناسب والمستحق للتعليم، أو من انتظم في مؤسسة أو موقف تعليمي معين»[1].

وفي كتاب دراسات في اللسانيات التطبيقية نجد معرفا بأنه: «هو ذلك الشخص الذي يمتلك قدرات وعادات واهتمامات، فهو مهيأ سلفا للانتباه والاستيعاب، ودور الأستاذ بالدرجة الأولى هو أن يحرص كل الحرص على التدعيم المستمر لاهتماماته وتعزيزها ليتم تقدمه وارتقاؤه الطبيعي الذي يقضيه استعداده للتعلم»[2].

يمكننا القول بأن المتعلم يختلف بخصائصه وأساليبه وطبيعته عن باقي المتعلمين، ويشترط فيه أن يكون مستجيبا مع المعلم ومنتبها، من أجل تحسين مهاراته وخبراته ومستواه المعرفي، فليس كل متعلم في مرحلة المتوسطة هو نفسه المتعلم في المرحلة الثانوية فالمتعلمون يختلفون حسب خصائص فيزيولوجية ونفسية.

5- مفهوم نظريات التعلم:

أ- لغة:

هناك عدة تعريفات لغوية اخترانا منها مايلي:

جاء في معجم العين: «نَظَرَ إِلَيْهِ يُنْظَرُ نَظَرًا [...]، وتَقُولُ: نَظَرْتُ إِلَى كَذَا وكَذَا مَنْ نَظَرَ العَيْنَ ونَظَرَ القَلْبَ [...]. وقَدْ تَقُولُ العَرَبُ: نَظَرْتُ لَكَ، أي عَطَفْتُ عَلَيْكَ بِمَا عِنْدِي [...]، ورَجُلٌ نَظُورٌ: لا يَغفُلُ عَنِ النَظَرِ إِلَى مَا أَهَمَّهُ»[3].

جاء في معجم الوسيط: «(نَظَرَ) إلى الشَّيءِ – نَظَرًا، ونَظْرًا: أَبْصَرَهُ وتَأَمَّلَهُ بِعَيْنِهِ. و–فِيهِ: تَدَبَّرَ وفَكَّرَ. يُقَالُ: نَظَرَ في الكِتَابِ، ونَظَرَ في الأَمْرِ. ويُقَالُ: فُلَانٌ يَنْظُرُ ويَعْتَافَ: يَتَكَهَّنُ[...]. (نَظَّرَ) الشَّيءَ بِالشَّيءِ: نَاظَرَهُ بِهِ. (النَّظَرِيُّ): يُقَالُ: أَمْرٌ نَظَرِيٌّ: وَسَائِلُ بَحْثِهِ الفِكْرُ والتَخَيُّل. وعُلُومٌ نَظَرِيَّةٌ: قَلَّ أَنْ تَعْتَمِدَ عَلَى التَّجَارُبِ العَمَلِيَةِ ووَسَائِلِهَا. (النَّظَرِيَّةُ): قَضِيَّةٌ تُثْبَتُ بِبُرْهَانٍ. (مو). و– (فِي الفَلْسَفَةِ): طَائِفَةٌ مِنَ الآرَاءِ تُفَسَّرُ بِهَا بَعْضُ الوَقَائِعِ العِلْمِيَّةِ أو الفَنِيَّةِ»[4].

1- حامد شحاتة وآخرون: بناء المفاهيم الأصيلة لعلوم الأمة، تق: عبد الرحمن النقيب والسيد عمر، دار الكتب والوثائق القومية، القاهرة، مصر، ط1، 2018م، 22/1.

2- أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية، جامعة وهران، الجزائر، (د.ط)، 1996م، ص142.

3- الخليل ابن أحمد الفراهيدي: العين، 4/ 237.

4- مجموعة من المؤلفين: الوسيط، ص931.

تجمع هذه التعريفات اللغوية على أن النظرية تعني التركيز والعطف والتأمل والتكهن والآراء.

ب- اصطلاحا:

من بين التعريفات الخاصة بنظريات التعلم اخترنا منها أهمها، نذكر منها مايلي:

إذ نجد تعريفها في كتاب تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق متمثلا في: «هي العلم الذي يبحث في العلميات التي يحدث في إطارها تغير في سلوك المتعلم»[1].

أما في كتاب المنهج التربوي فهو على النحو التالي: «هي محولات جادة لتنظيم حقائق التعلم وتبسيطها وشرحها وتفسيرها والتنبؤ بها بطريقة علمية»[2].

تذهب هذه التعريفات بأن نظريات التعلم تهتم بدراسة سلوك المتعلمين، مع الاهتمام بالعمليات التي تشير إلى التعلم، مع تقديم تفسيرات كافية حول تغير سلوك المتعلم أثناء التعلم، ومحاولة تنظيم الحقائق التي يعتمد عليها التعلم والعلاقة بينه وبين عناصر العملية التعليمية، من أجل إعطاء حلول مناسبة للمتعلم في مواقف التعليم وهذا طبقا للمنهج العلمي.

6- الفرق بين التعلم والتعليم:

الكثير من العاملين في مجال التربية لا يميزون بين مصطلح التعلم والتعليم، فهم يعتقدون أن التعلم والتعليم الشيء نفسه فيخلطون بينهم، إلا أنه يوجد فرق كبير بين المصطلحين التعلم والتعليم، ونوجز هذه الفروقات في جملة من العناصر الآتية:

1- إن التعلم يتم بطريقة غير مقصودة على عكس التعليم يتم بصورة مقصودة ومنظمة.
2- إن التعلم يمكن أن يكون فجائيا بينما يكون التعليم وفق خطوات منظمة متدرجة من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب.
3- يتعلم الفرد عن طريق تعلم أشياء كثيرة منها ما يضره وما ينفعه، بينما التعليم بتحقيق أهداف المجتمع والأهداف التربوية المرتبطة بفلسفة المجتمع.
4- قد يتم التعلم دون معلم فالفرد قد يكتسب معلومات عديدة عن طريق التعلم الذاتي، بنما يعد المعلم الأساس في عملية التعليم[3].

1- زيد سليمان العدوان، محمد فؤاد الحوامدة: تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2011م، ص113.

2- منى يونس بحري: المنهج التربوي أسسه وتحليله، دار صفاء، عمان، الأردن، ط1، 2012م، ص131.

3- وسام عبد الحسين، سامر متعب: التعلم الحركي وتطبيقاته في التربية البدنية والرياضية، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، (د.ط)، 2013م، ص16.

5- التعلم يتعلق بمتغيرات السلوك نتيجة نشاط في السلوك، أما التعليم عبارة عن نشاط تفاعل المتعلم والوسيط في موقف ينشأ عنه تعلم[1].

نفهم مما سبق ذكره أن في مصطلح التعلم الفرد يكون في حالة تعلم من تلقاء نفسه دون تدخل منبهات خارجية (المعلم)، ويكون هذا التعلم عشوائيا غير منظم، ومرتب ويكون في أي مكان وأي لحظة حين يكون الفرد على استعداد لتلقي مفاهيم جديدة وتؤثر هذه المفاهيم على الفرد بالسلب أو الإيجاب على السلوك، ولا يذهب مصطلح التعلم لتحقيق مساعي تعود على البشرية، في حين نجد مصطلح التعليم يكون بطريقة مقصودة أو غير مقصودة منظمة ضمن توقيت أسبوعي، ومؤسسات خاصة بالتعليم ضمن منهاج مؤطر للتعلم، فالفرد يكتسب معلومات سلبية وإيجابية في التعلم، غير أن معلومات التعليم مختارة بعناية وتكون متناسبة مع كل فئة عمرية، إذ يعتبر التعليم هو العملية والإجراءات والتعلم نتاج هذه العملية، فالتعليم لديه أهداف ثابتة تعود على المجتمع على عكس التعلم الذي يكون ثابتا نسبيا يعود على المتغيرات السلوكية للفرد فقط.

7- العلاقة بين نظريات التعليم ونظريات التعليم:

في هذا الصدد نتطرق إلى آراء حول هل توجد علاقة بين نظريات التعلم والتعليم، فهناك من ينفي وجود علاقة بينهما، وهناك من يقول بوجود علاقة، ومنه نذكر أهم الأفكار المتمثلة في الآتي:

هناك خلاف في الرأي بين البعض حول العلاقة بين نظريات التعلم والتعليم، فهناك من يرى أن البحث السيكولوجي يختلف عن البحث التربوي اختلافا منهجيا وهذا الرأي يؤكد بأنه لا توجد علاقة بينهما[2]، وهناك رأي آخر يرى أن هذين النوعين من النظريات يعتمد كل منهما على الآخر مع أن لكل منهما اتجاهه ونموه في للمستقبل، ولكنهما يتبادلان الأفكار وكثيرون يعتقدون بأن نظريات التعلم تمثل المصدر الأول الذي تنشق منه نظريات التعليم[3].

نستخلص من الرأي الأول أن البحث السيكولوجي يختلف منهجه الذي يتبعه في البحث، وهذا يخص نظريات التعلم على عكس البحث التربوي الذي يتبع منهجا آخر في

1- كريم ناصر علي: الإدارة الصفية، دار الشروق، رام الله، فلسطين، ط1، 2006م، ص 40.

2- مصطفى دعمس: استراتيجيات تطوير المناهج وأساليب التدريس الحديثة، دار غيداء، عمان، الأردن، ط1، 2011م، ص117.

3- نجاح خليفات: كيف نصل للطالب الذي نريد، دار اليازوري العلمية، عمان، الأردن، ط1، 2014م، ص90.

أسلوب بحثه وهو يخص نظريات التعليم، وهذا الرأي يذهب إلى عدم وجود علاقة بين نظريات التعلم والتعليم لاختلاف منهج بحثهما، أما الرأي الثاني فيذهب إلى أنهما يتبادلان الافكار نفسها رغم اختلاف اتجاهاتهم وكيفية بناء المستقبل، فكل واحدة تعتمد على الأخرى، فهناك من يعتقد أن نظريات التعلم تعد المصدر الأول ونظريات التعليم تمثل المصدر الثاني التي تنشق من نظريات التعلم، ونذهب إلى وجود علاقة الكل بالجزء، إذ تمثل الكل نظريات التعلم والجزء تمثله نظريات التعليم.

الفصل الأول:

نظريات التعلم اللغوي

المبحث الأول: النظرية السلوكية عند بلومفيلد

1- النظرية السلوكية:

تعتبر هذه النظرية من أهم النظريات التي ظهرت في القرن العشرين، وهي من أولى النظريات التي بلغ صداها في تصميم المناهج، من أهم ما جاءت به عنصر المثير و وعنصر الاستجابة وعنصر التدعيم، نذكر مفهوما لهاته النظرية المتمثل في:

هي نظرية سلوكية نفسية يطلق عليها اسم نظرية المثير والاستجابة إذ تعتبر أن لكل سلوك مثيرا ثم تعقبه استجابة، من أهم المبادئ التي تقوم عليها هذه النظرية أن السلوك الإنساني متعلم، وإن الفرد يتعلم السلوك السوي ويتعلم السلوك غير السوي، أن السلوك المتعلم يمكن تعديله[1].

نفهم من هذا الكلام أن النظرية السلوكية تنتمي في دراستها إلى دراسة السلوك نفسيا وتعتمد في ذلك على المثير أي السبب والاستجابة التي تعتبر أثرا للمثير، فهذان الاثنان يمثلان سلوك الإنسان والأخير له جانبين سوي وغير سوي، ويمكن تصحيح وتعديل سلوك الإنسان.

وترتكز هذه النظرية على مجموعة من المفاهيم تتعلق بالسلوك وعملية التعلم وحل المشكلات، منها (الشخصية، والدافع، والتعزيز، والانطفاء، والتعميم، والتدعيم، والعادة، والتمييز ...)، ويطلق على تطبيق النظرية السلوكية عمليا في مجال الإرشاد النفسي اسم الإرشاد السلوكي. أما خطوات تطبيق النظرية السلوكية فتتخلص بما يأتي[2]:

1-تحديد السلوك المطلوب تعديله.
2-تحديد الظروف التي يحدث فيها السلوك المضطرب.
3- تحديد العوامل المسؤولة عن استمرار السلوك المضطرب.
4-اختبار مجموعة من الظروف التي يمكن تعديلها أو تغييرها ثم إعداد جدول لإعادة التعلم.

تعتمد النظرية السلوكية على جملة من المفاهيم المتعلقة بالسلوك وعملية التعلم، ومن أهم المفاهيم: الشخصية، التعزيز، الانطفاء، التعميم، التدعيم، وكل هذه المفاهيم تقوم

1- عكلة سليمان الحوري: مفاهيم حديثة في علم النفس الرياضي (سلبيات ومعالجات)، دار الأكاديميون، عمان، الأردن، ط1، 2019م، ص204.

2- المرجع نفسه، ص204.

بدراستها النظرية السلوكية حسب نوع السلوك، وتعتمد هذه النظرية على مجموعة من الخطوات لفهم السلوك البشري والمتمثلة في تحديد السلوك المرغوب في تغييره، ومن ثم تحديد الظروف التي جعلت هذا السلوك غير مرغوب فيه، وتحديد العوامل المسؤولة عن استمرار هذه السلوك، وبعدها يقع اختبار جملة من الظروف التي يمكن تحسينها وجعلها أفضل وإعداد جدول لإعادة التعلم. كل هذه التداعيات من أجل تطوير سلوكات المتعلمين وجعلهم أفضل مما هم عليه، وفهم أسباب السلوكات الغير محبذة في بعض المتعلمين، وفهم السلوكات الجيدة في المتعلمين المتفوقين.

وتشمل النظرية السلوكية على فئتين هما:

الفئة الأولى: النظريات الارتباطية وتضم نظرية "إيفان بافلوف Ivan Pavlov" في الاشتراط الكلاسيكي، وآراء "جون واطسون John Watson" في الارتباط، ونظرية "أدون جثري Edwine Gathrie" في الاقتران، وكذلك نظرية "ويليام إيتيس william Estes" حيث تؤكد هذه النظريات على أن التعلم هو بمثابة تشكيل ارتباطات من خلال الاقتران بين مثيرات بيئية واستجابات معينة، وتختلف فيما بينها في تفسير طبيعة الارتباطات وكيفية تشكلها.

الفئة الثانية: النظريات الوظيفية وتضم نظرية "ادوارد ثورندايك Edward Thorndike"، و"كلارن Clark" و"هل Hull"، ونظرية "سكنر Skineer"، إذ تؤكد على الوظائف التي يؤديها السلوك مع الاهتمام بعمليات الارتباط التي تشكل بين المثيرات والسلوك[1].

نفهم من هذا التصنيف على أن النظرية السلوكية تختلف دراستها للسلوك البشري ولكن هذا الاختلاف لا يخرج عن كون السلوك عبارة عن مثير واستجابة، فالفئة الأولى تسعى إلى أن السلوك عبارة عن ارتباطات من خلال الاقتران بين مثيرات بيئية واستجابات معينة، بينما الفئة الثانية تؤكد على أن السلوك يؤدي وظائف مع الاهتمام بالارتباط التي تشكل بين المثيرات والسلوك.

2- **ظهور النظرية السلوكية:**

ظهرت النظرية السلوكية سنة 1930م والتي تقول بأن التفكير لدى الإنسان هو ببساطة سلوك ويعتبر التفكير سلوكا إجرائيا، أي أن السلوك ناتج عن احتمالات التعزيز تحت ظروف معينة، حيث وضح "سكنر Skinee" أن تحليل طرق التفكير وتعليمها يجعلها

1- عماد عبد الرحيم الزغلول: نظريات التعلم، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2010م، ص44

أكثر فاعلية، كما طرح فكرة إقامة الجسر بين علم التعلم وفن التعليم وطبقها في التعليم المبرمج، مؤكدا أنه ليس هناك سبب يمنع تحليل طرق التفكير وتعليمها يجعلها أكثر فاعلية[1].

فقد أكدت النظرية السلوكية على مبادئ التعلم منها الاستخدام الفعال لضبط سلوك التلاميذ في الصف، في جميع نشاطاتهم المعرفية والوجدانية والحس حركية، كما أن التعلم يسير من المثيرات الحسية إلى المفاهيم المجردة، وأن التعلم يتعزز بتثبيت الصحيح وتصحيح الخطأ[2].

نستخلص من هذا الكلام أن النظرية السلوكية في بدايتها تسعى إلى تفسير التفكير لدى الإنسان على أنه عبارة عن مثيرات واستجابات وتعده سلوكا إجرائيا، وبعدها قامت بدراسة السلوك واعتبرته نتاج للتعزيز تحت ظروف معينة، وأكدت وأصرت على مبادئ التعلم.

3- مرتكزات نظرية التعلم السلوكية:

نذكر أهم المرتكزات التي تقوم عليها النظرية السلوكية المتمثلة فيما يلي[3]:

- التركيز حول مفاهيم السلوك من خلال علاقته بعلم النفس.
- الاعتماد على الاختبار والملاحظة على القياس التجريبي لمراقبة ذلك السلوك.
- عدم الاهتمام بما هو تجريدي غير قابل للملاحظة والقياس.
- التعلم بالتقليد والمحاكاة.

تذهب هذه العناصر على ربط مفاهيم السلوك بعلم النفس، وتركز النظرية في دراستها على الاختبار والقياس والملاحظة، تصر النظرية السلوكية على الابتعاد عن كل ما هو تجريدي، وتركز على التعلم بالتقليد والمحاكاة. وتحيل هذه العناصر بأن النظرية السلوكية كل محاولاتها تسعى للوصول إلى السلوك المتذبذب عن طريق الملاحظة والاختبار والقياس ورفض مفاهيم العقل.

1- عواطف محمد البلوشي: برنامج الكورت للطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات، مركز ديبونو لتعليم التفكير، عمان، الأردن، ط1، 2014م، ص85.

2- المرجع نفسه، ص58.

3- أحمد ملياني: محاضرات في مادة نظريات التعلم، كلية الآداب والفنون، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، الجزائر، 2020م-2021م، ص8.

4- مسلمات النظرية السلوكية في العملية التعليمية:

تتمثل مسلمات النظرية السلوكية في المحددات التالية التي تعتبر أحد أهم المسلمات لهاته النظرية والتي سنذكرها كالآتي:

أ- محدد الإثارة: كل معرفة أو خبرة تقدم للمتعلم يجب أن تتوافر فيها شروط محددة قادرة على إثارة الاهتمام والميول والانتباه لدى المتعلم.

ب- محدد العرض النسقي للمادة: أي تفكيك محتوى المادة العلمية وتقسيمها وفق معطيات، وتنظيم تتابع الخبرات مع ضبط العلاقة بين مكونات ثم تقديمها وفق تسلسل منطقي ومتكامل ومتدرج[1].

ج- محدد التناسب والتكليف: المواد التعليمية المقدمة يجب أن تتناسب مع مستوى نمو المتعلم مع جميع النواحي.

د- محدد التعزيز الفوري: الاستجابة الإجرائية الإيجابية كلما حدثت عند المتعلم كلما وقع التعلم بصورة أكثر[2].

كل هذه المسلمات تبني لنا ما يسمى بالنظرية السلوكية وتجعلها متناسقة في العناصر التي تريد دراستها، وتغطي كل الجوانب المتعلقة بالمتعلم من حيث الخبرة والميولات واهتمامات التلميذ وفق السلوك، وإخضاع المعارف الأصلية إلى جملة من التغييرات لتصبح متناسبة مع مستويات التلاميذ، من أجل تسهيل استجابات المتعلمين ويحصلون على التعلم بشكل أسرع.

5- أهم مفاهيم النظرية السلوكية:

من بين المفاهيم التي تستعين بها النظرية السلوكية وتعبر عن توجهاتها والمشكلة لبنيتها، هي كالآتي:

أ- المثير:

من أهم التعريفات نذكر: «هو الحادث الذي يستطيع الملاحظ الخارجي تعيينه، مفترضا بأن له تأثيرا في سلوك الفرد موضوع الملاحظة»[3].

1- محمد يوسف القاضي: السلوك التنظيمي، دار الأكاديميون، عمان، الأردن، ط1، 2015م، ص90.

2- نجاة صالح السعدي: التعليم وانعكاساته على التنمية الاجتماعية في الجمهورية اليمنية، المنهال، الإمارات، (د.ط)، 2017م، ص95.

3- عبد المجيد نشواتي: علم النفس التربوي، دار الفرقان، عمان، الأردن، ط4، 2003م، ص276.

نستنتج من هذا الكلام أن المثير عبارة عن تحفيزات ومسببات تحث على ظهور نوع من الاستجابات، ويدفع الإنسان على القيام بعمل شيء، ويمكن القول بأنه عبارة عن منبهات تكون فعالة أحيانا وأخرى عاملة، في شكل رد فعل فيتصرف الإنسان حسب طبيعة المثير.

ب- <u>الاستجابة</u>:

نذكر من بين التعريفات للاستجابة الحد التالي: «فعل أو رجح أو جزء محدد من سلوك الفرد موضوع الملاحظة» [1].

نستخلص من هذا القول أن الاستجابة تكون نتيجة للمثير؛ أي أنها هي الأثر الذي يتبع بعد المثير الحاصل عند الإنسان، فإما تكون رد فعل فعالة أو عاملة، فهي إذا دلالة على تفاعل الإنسان مع المثيرات وتثبت على صحة تفاعل الإنسان.

د- <u>التعزيز</u>:

إن السلوك يتعلم ويدعم إذا تم تعزيزه، ويؤدي التعزيز إلى تدعيم السلوك والنزعة لتكرار السلوك المعزز، حيث يعتبر "هل Hull" من مؤيدي التعزيز في التعلم، على اعتباره مرتبطا بالأثر الطيب. كما أكد العالم النفسي "سكنر Skineer" على التعزيز وأهميته وقيمته، وقد قام بتقسيم تعلم أي سلوك إلى خطوات صغيرة بحيث يتم تعزيز الخطوات الأولى ثم التي تليها شريطة أن تتم الخطوة التي تسبقها بنجاح للاستمرار بالخطوة التي تأتي بعدها[2].

يثبت هذا الكلام أن التعزيز بمثابة عن محفزات وتكون إما سلبية أو إيجابية للسلوك الذي نريده أن يستمر مع الإنسان وتحسن من سلوكاته، ومحاولة دحض السلوكات الجانبية الغير مرغوب فيها في الإنسان خاصة المتعلمين، وهذا يحثهم على إعطاء المزيد من طاقاتهم.

6 - <u>الأسس العامة للنظرية السلوكية</u>:

من بين الأسس التي ترتكز النظرية السلوكية عليها والمتمثلة في العناصر التالية:

1- التشكك في كل المصطلحات الذهنية؛ مثل العقل والتصور والفكرة، ورفض الاستبطان كوسيلة للحصول على مادة ذات قيمة في علم النفس. ويجب على عالم النفس أن

1- عبد المجيد نشواتي: علم النفس التربوي، ص277.

2- سالم إحمود الحراحشة: التوجيه والإرشاد الدليل الإرشادي العملي للمرشدين والعاملين مع الشباب، دار الخليج، عمان، الأردن، ط1، 2012م، ص64.

يقصر نفسه على ما يمكن ملاحظته مباشرة، وذلك بأن يعنى بالسلوك الظاهر، وليس بالحالات والعمليات الداخلية، وتطبيق ذلك على اللغة يعني التركيز على الأحداث الممكن ملاحظتها وتسجيلها، وعلى علاقتها بالموقف المباشر الذي يتم إنتاجه فيه.

2- اتجاهها إلى تقليص دور الغرائز والدوافع والقدرات الفطرية الأخرى وتأكيدها على الدور الذي يلعبه التعلم في اكتساب النماذج السلوكية، وتركيزها على التربية أكثر من الطبيعة، ونسبة الشيء الكبير للبيئة، والشيء القليل للوراثة.

3-اتجاهها الآلي أو الحتمي الذي يرى أن كل شيء في العالم محكوم بقوانين الطبيعة.

4-إنه بمكن وصف السلوك عند السلوكيين على أنه نوع من الاستجابات لمثيرات ما تقدمها البيئة أو المحيط والشكل الذي يستعمل عادة المثير بين المثير والاستجابة هو[1]:

ث ⟵ ج (ث مثير، ج الاستجابة) والسهم هنا يمثل علاقة عرضية المثير سبب والاستجابة أثره.

نلاحظ من هذه العناصر المذكورة أن النظرية السلوكية أسسها تعتمد على التشكيك في كل المصطلحات الذهنية وكل ما هو متعلق بالعقل، فهذا يتنافى مع ما تصبو إليه من دراسة للوصول إلى النتائج المرجوة، ومحاولة تطبيقه على اللغة كونها المكان الأنسب للدراسة، وأساس آخر تتجه فيه النظرية السلوكية إلى تقليص دور الدوافع والقدرات الفطرية، فهي ترفضها بشكل مباشر، وأسسها ترجح الكفة إلى الحتمية التي ترى بأن كل الأشياء محكومة بقوانين الطبيعة وتصف السلوك على أنه عبارة عن نوع من الاستجابات لمثيرات تقدمها الطبيعة أو المحيط المتعلق بالمتعلم.

7- **النظرية السلوكية عند "بلومفيليد Bloomfield"**:

نظريته تقوم على تفسير المعنى اللغوي على أساس تصرفات الإنسان وسلوكه في المواقف المختلفة مع الاهتمام بعنصري الإثارة ورد الفعل أو الاستجابة، وقد حكم على هذه النظرية بأنها تفسر المعنى تفسيرا آليا وفقا لعلم النفس على الرغم من محاولة تلك النظرية التخلص من آراء العقلانيين الذين يعتمدون في دراستهم على الفكر أو الصورة الذهنية للأشياء مع إهمال العوامل الإنسانية كالدوافع والرغبات التي يبنى عليها المعنى[2].

1- حمدي بخيت عمران: علم الدلالة بين النظرية والتطبيق، الأكاديمية الحديثة، القاهرة، مصر، ط1، 2007م، ص117.

2- أبو السعود أحمد الفخراني: البحث اللغوي عند إخوان الصفاء، مطبعة الأمانة، مصر، ط1، 1991م، ص206.

من هذا القول نفهم أن "بلومفيلد Bloomfield" توصل إلى تفسير المعنى تفسيرا آليا ومبتعدا في ذلك عن العلميات العقلية التي اتخذتها النظرية المعرفية أساسا في دراستها، ويفسر المعنى على أساس تصرفات الإنسان من خلال السلوك والظروف المتعلقة بالمثير والاستجابة.

رفض "بلومفيلد Bloomfield" ما قام به "سابير Sapir" من تركيز العقل؛ لأنه كان متأثرا بالمدرسة السيكولوجية السلوكية في دراسة اللغة، مما جعله يقصر عمله على مراقبة الظواهر الخارجية القابلة للقياس التي يمكن فيها تطبيق منهج المثير والاستجابة وذلك من أجل التوصل إلى نموذج يصف عملية التواصل اللغوي الذي يتبعه السلوكيون في أعمالهم[1].

وقد قبل "بلومفيلد Bloomfield" اتجاهين عامين في مذهبه السلوكي[2]:

1-عدم الثقة في العقلية.

2-الإيمان بالحتمية التي كثيرا ما أشار إليها بالوضعية والفيزيقية.

يقوم في هذا الكلام برفض تركيز العقل في دراسة اللغة كونه كان متأثرا بالآراء النفسية، فخصص دراسته على الجوانب الخارجية القابلة بالملاحظة والقياس من أجل تطبيق عنصري المثير والاستجابة اللذان توصل إليهما، حيث تبنى في دراسته على اتجاهين المتمثلين في قطع كل ما هو متعلق بالعقل، والترحيب بالحتمية.

فهو يذهب إلى وجوب دراسة السلوكية عند الإنسان بوصفها سلوكية تخصه كإنسان، ولا ينبغي تطبيق نتائج البحوث على الحيوان في مجال الإنسان. والإنسان بما هو كذلك يتميز باللغة، ودراسة اللغة باعتبارها ميزة إنسانية لا ينبغي أن تخضع لنتائج الدراسات في علم النفس، بل إن الدراسات في علم النفس في مجال الإنسان ينبغي أن تبدأ باللغة وتعمم نتائجها على بقية نواحيه السلوكية، فاللغة هي الأصل السلوكي الأول للإنسان. وفعل الكلام يشكل سلوكا مخصوصا، ويتعين تحديد هذا السلوك تحديدا صوريا وتفسيره بالظروف الخارجية التي أدت إلى ظهوره[3].

1- محمد جواد النوري: لسانيات النص وتحليل الخطاب، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، (د.ط)، 2020م، ص97.

2- أحمد مختار عمر: علم الدلالة، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 1998م، ص61.

3- نبيل موسى: موسوعة مشاهير العالم أعلام علم النفس وأعلام التربية والطب النفسي والتحليل النفسي، دار الصداقة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2002م، 82,81/2.

يستدعي هذا القول الرفض في إلقاء التجارب على الحيوانات كونها لا تتناسب مع مكانة ومستوى الإنسان، حيث يحمل ميزات وسيمات خاصة عن الحيوانات، فهو يلح على دارسي علم النفس في مجال الإنسان على أن يبدؤوا باللغة كونها هي الأصل في اعتباره، ومن تعميم النتائج المتوصل إليها على بقية نواحي الإنسان السلوكية.

قام "بلومفيلد Bloomfield" بتوضيح دراسته بمثال "جيل" و"جاك" من أجل تبسيط ما توصل إليه، وقام بتحليلها كما يلي:

- أحداث عملية سابقة الحدث الكلامي.
- الحدث الكلامي
- أحداث عملية تابعة الحدث الكلامي[1].

وهذا المثال يحمل منحيان، المنحى الأول من القصة المتمثل في أن "جيل" رأت التفاحة وأحست بالجوع، وإذا كانت التفاحة في متناولها وتستطيع التقاطها وأكلها لوحدها. فهو وضح هذا الموقف في الشكل التالي[2]:

مثير عملي ⟵ رد فعل عملي

ث ⟵ ج

هذا في حال كان باستطاعة "جيل" الحصول على التفاحة بنفسها وتكون التفاحة سهلة الالتقاط، لتلقت "جيل" أولا مثيرا فعليا وهذا المثير ينتج عنه رد فعل (استجابة)، فيمثل المثير هنا التفاحة والاستجابة تمثل جوع "جيل"، ومن ثم ستتحرك لجلب التفاحة.

أما إذا لم تستطع "جيل" الحصول على التفاحة وتعسر عليها ذلك، فستذهب إلى مساعدة خارجية. عندها ستطلب من "جاك" من أن يحضر التفاحة إليها. فجوع "جيل" ورؤيتها للتفاحة يشكلان المثير (ث)، وبدلا من استجابتها المباشرة (ج) تتسلق الشجرة، والحصول على التفاحة بنفسها، عملت استجابة بديلة (ج) في شكل منطوق معين، وهذا المنطوق قام بدور المثير البديل (ث) "لجاك" مسببا له استجابة (ج). والشكل الآتي يوضح الصورة الكاملة[3]:

1- أحمد مومن: اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية، بنعكنون، الجزائر، ط2، 2005م، ص195.

2- مهدي أسعد صالح عرار: <جدل اللفظ والمعنى دراسة في علم الدلالة العربي>، إشر: نهاد الموسى، الجامعة الأردنية، كلية الدراسات العليا، 1995م، ص19، (مذكرة ماجستير).

3- صلاح الدين صالح حسنين: الدلالة والنحو، مكتبة الآداب، القاهرة، مصر، ط1، (د.ت)، ص45.

(أ) (ب)

مثـير ⟵ استجابة ⟵ مـثير ⟵ استجابة

الجوع ⟵ الكـلام ⟵ الكـلام ⟵ إحضار التفاحة

جوع "جيل" ⟵ توجيه كلام "لجاك" ⟵ الكلام الموجه "لجاك" ⟵ إحضار التفاحة

يتكون المعنى حسب "بلومفيلد Bloomfield" العلاقة بين الكلام (المقصود هنا الاستجابة في (أ) والمثير) و(المقصود هنا الكلام الموجه "لجاك") ويضاف إليهما الأحداث الفعلية التي تسبق الكلام في (أ) ويتمثل في جوع جيل والتي تلي الكلام في (ب) و(هو الكلام الموجه "لجاك" والاستجابة في (ب) و(تتمثل في إحضار "جاك" التفاحة "لجيل"))[1].

هذا التأويل الثاني من القصة هي أن "جيل" رأت التفاحة وأحست بالجوع، والتفاحة بعيدة في متناولها فقامت بمثير عملي المتمثل في "جاك" الذي أظهر نوع من الاستجابة فنط على السور وتسلق الشجرة وأحضر التفاحة "لجيل"، فهنا المثير تمثل في التفاحة والكلام والاستجابة تمثلت في الكلام الموجه "لجاك" وجوع "جيل".

في رأي "بلومفيلد Bloomfield"، لقد قام جهاز نطق "جيل" بحركات عضلية معينة لإصدار هذه الأصوات والحركات العضلية التي يقوم بها المتكلم تعد رد فعل لدافع المثير- وهي في قصتنا هذه رؤية "جيل" للتفاحة وهي جائعة ورد الفعل في حالتنا هذه ليس رد فعل عملي كأن تحاول "جيل" أن تثب على السور وتحضر التفاحة لنفسها- إنه رد فعل بدلي لغوي، أي أن الكلام حل محل العمل الذي كان من المحتمل أن يصدر عنها، ثم إن الموجات الصوتية الخارجة من فم "جيل" قد جعلت الهواء المحيط يضطرب على شكل موجات مماثلة[2].

وأخيرا طرقت هذه الموجات الصوتية طبلتي أذن "جاك"، وحصول ذبذبات، وأثرت هذه الذبذبات في أعصابه، لقد سمع "جاك" الكلام، ولقد أحدث هذا السماع لديه دافعا أو مثيرا فسلك السلوك الذي ذكرناه. كما لو كان جوع "جيل" ورؤيتها التفاحة قد أثر فيه ودفعاه إلى السلوك العملي الذي سلكه: إن "جاك" من حيث هو شخص متكلم ظهر رد الفعل عنده على نوعين مختلفين من المثيرات: أحدهما المثيرات العملية (كالجوع ورؤية الطعام) والثاني المثيرات الكلامية أو البدلية وهي ذبذبات معينة في طبلتيه[3].

1- صلاح الدين صالح حسنين: الدلالة والنحو، ص46.

2- محمود السعران: علم اللغة مقدمة القارئ العربي، دار النهضة، بيروت، لبنان، ط1، 2013م، ص291.

3- المرجع نفسه، ص292.

هذا التفسير الدقيق الذي قدمه "بلومفيلد" دلالة على تعلقه بالحتمية، فأعطى تحليل فيزيقي للقصة وفسر جانب الاستجابة المتمثل في الذبذبات التي تصل "جاك"، وجانب المثير مثّله في الأصوات الموجهة للمخاطب "جاك".

إن السلوكية اللغوية التي طبقها جعلته يدخل العناصر غير اللغوية المتصلة بالحدث الكلامي في دائرة المعنى؛ وقد عدها مطلبا ضروريا لفهم المعنى، ولكنه يقرر في ختام نظريته أن الشخص العادي يهمه المثير العملي أو رد الفعل العملي، فالمعنى اللغوي عنده متشكل من هذه الأشياء المهمة التي يرتبط بها الكلام، وهو مجموع الحوادث السابقة عليه والتالية له[1].

نفهم من خلال الكلام أن السلوكية اللغوية عند "بلومفيلد Bloomfield" عبارة عن عناصر غير لغوية التي أرجحها ضمن المعنى كونها هي المفتاح لفهم المعنى، وما يهم الإنسان العادي خاصة المتعلم هو المثير العملي والاستجابة العملية، كون المعنى اللغوي متشكل من هذين الاثنين.

8- الانتقادات الموجهة للنظرية السلوكية:[2]

من أهم الانتقادات التي وجهت للنظرية السلوكية:

- لا يمكن تفسير اكتساب الإنسان للغة انطلاقا من تفسير سلوك الحيوانات في المختبرات، لأن ثمة فرق بين اللغة البشرية، وباقي وسائل الاتصال الأخرى، وخاصة وسائل الاتصال الحيواني.
- لا يمكن التنبؤ بالسلوك اللغوي عن طريق الربط بين المثير والاستجابة، إنهما مفهومان أجوفان غير صالحين لتفسير سلوك إنساني بالغ التعقيد، ولا يكتسب هذا الأخير عن طريق التعلم والتدريب والممارسة فحسب بل هناك حقائق عقلية معقدة وراء إتقانه[...].
- إن فهم "سكنر Skineer" لطبيعة اللغة خاطئ من أساسه، وللحصول على المعلومات الحقيقية المتصلة بطبيعة اللغة، وسبل اكتسابها، يتعين عليه وضع الطفل في موقف لغوي معين، وإجباره على التقليد قصد التحكم، واكتساب اللغة التي يسمعها.

1- مهدي أسعد صالح عرار: <جدل اللفظ والمعنى دراسة في علم الدلالة العربي>، ص20.

2- الحسين عبد النوري: <اكتساب اللغة: دراسة مقارنة بين النظرية السلوكية والنظرية الفطرية>، مجلة الخليل في علوم اللسان، العدد 1 مارس 2022م، جامعة سكيكدة، الجزائر، ص160.

- فقر المنبه أو فقر التجربة، إذ ينغمس الطفل في تجربة لغوية محدودة وناقصة إلى حد كبير في جل مستوياتها، سواء تعلق الأمر بالمعجم أو بالصرف أو بالدلالة أو التداول.

نفهم مما استعرضناه من انتقادات موجهة للنظرية السلوكية هي أن هذه المعارضات تشكل وتبني نظريات أخرى، فمثلا النظرية المعرفية انتقدت دراسة النظرية السلوكية للسلوك البشري في عدم إدخالها العناصر الداخلية المكونة للإنسان التي في النهاية ترفعها بشكل مباشر مكانة عن الحيوانات، وانتقدت من جانب كون البرامج السلوكية المستغلة في التعليم لا تتصف بالثبات ولا تستمر بدافع الوقت، وتفسيراتها لا تذهب لعلاج الأمراض السلوكية الموجودة في بعض المتعلمين فهي تبحث في الأعراض السلوكية فقط.

المبحث الثاني: النظرية المعرفية الفطرية عند "تشومسكي Chomsky"

1- النظرية المعرفية:

إن النظرية المعرفية معنية بالعمليات الذهنية، والمعالجات، والتدخلات المستمرة موضوع التعلم بهدف تنظيمه وإدماجه في بيئة التعلم المعرفية[1]. تركز النظرية المعرفية على العمليات التي تجري داخل الفرد مثل التفكير والتخطيط أكثر من تركيزها على البيئة الخارجية أو الاستجابات الظاهرة ويفسر التعلم في ضوء هذه النظرية بأنه تغير في المعرفة المخزونة في الذاكرة ومعظم السلوك يتم التحكم فيه من خلال العمليات المعرفية الداخلية وليس من خلال مؤثرات أو الأحداث الخارجية[2].

نفهم مما قدمناه أن النظرية المعرفية تركز على العلميات العقلية والذهنية للفرد مثل الفهم والتفكير على حساب الجوانب الخارجية التي تظهر على الفرد، وتقوم بتفسير التعلم على أنه تغير في المعرفة المخزونة في ذاكرة الإنسان، وأن معظم السلوكات يتم التحكم فيها من خلال العلميات العقلية والذهنية الداخلية، وترفض المؤثرات الخارجية في تكوين السلوك، فهي تعتبر أن معارف الفرد الموجودة في الذاكرة تتغير مع الفرد، فهي ليست على ثبات وهذا

1- يوسف قطامي: النظرية المعرفية في التعلم، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2013م، ص32.

2- سعد جلول: <التعلم واكتساب اللغة عند "جان بياجيه">، إشرا: الارف لطروش، كلية الأدب العربي والفنون، جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم، الجزائر، 2016م/2017م، ص45، (مذكرة ماستر).

دلالة على حركة وتطور فكر الفرد وعلى سلامته الذهنية وأنه ليس به خلل في دماغه ولا يعاني من أي اعتلالات.

وتفترض هذه النظرية أن التعلم المعرفي هو نتيجة لمحاولة الفرد الجادة لفهم العامل المحيط به، عن طريق استخدام أدوات التفكير المتوافرة لديه. وتختلف نوعية، وكمية، المادة العلمية التي يستوعبها الفرد و يتمثلها باختلاف الآراء، والمعتقدات، والمشاعر، والتوقعات[1].

نستخلص من هذا الافتراض أن هذه النظرية تؤول التعلم بأنه حوصلة لاجتهادات الفرد لفهم الظواهر المحيطة به، عن طريق تركيز استخدام مهارات التفكير المختلفة، فهناك العديد من المعارف العلمية التي يكتسبها الفرد وهذا نظرا لتنوع المحيط الذي وضع فيه الفرد.

من أهم الجوانب التي يرتكز عليها المعالجون الذين يتبنون هذه النظرية عند التطبيق العملي ما يلي[2]:

1- يهتم بضرورة متابعة تفكير الأطفال في كل مراحل حياتهم وخاصة في المراحل المبكرة.
2- يهتم بالمراحل النمائية وضرورة أن يتجاوز الأطفال المراحل المعرفية الذهنية العقلية التي يمروا بها، ويستخدم عدة وسائل من أجل تجاوز تلك المرحلة.

تذهب هذه العناصر على أن القائمين على هذه النظرية يستخدمون جانبين في التطبيق العملي المتمثلين في مزامنة تفكير الأطفال في كل المراحل التي يمرون بها وبالأخص مرحلة الطفولة، وتهتم النظرية المعرفية بجانب المراحل النمائية للطفل مع ضرورة تخطي الأطفال المراحل الذهنية العقلية التي مرّ بها.

2- ظهور النظرية المعرفية:

ولادة علم النفس المعرفي والاهتمام بالتفكير سنة 1960م ظهرت النظرية المعرفية، والتي وضحت أن السلوك مجرد إظهار التفكير أو نتيجة له، فالتفكير يحدث داخليا في الدماغ أو النظام المعرفي، ويستدل عليه من السلوك، لذا مع ظهور علم النفس المعرفي بدأت ثورة الاهتمام والبحث في موضوع التفكير، فهذا المدخل يركز باهتمام بالغ على كيفية اكتساب ونقل وتغيير المعلومات، وقد أجريت الكثير من التحليلات للعمليات الفكرية الناجحة بالاستعانة بتعليمات هذا المدخل، إذ أن نظرية العمليات المعرفية قد جعلت من الممكن

1- يوسف قطامي: النظرية المعرفية في التعلم.
2- سعد جلول: <التعلم واكتساب اللغة عند "جان بياجيه">، ص45.

تطوير نماذج من الكمبيوتر القوية، والذي أطلق عليه (الذكاء الاصطناعي)، لأنه يحاكي فكر الإنسان[1].

مع ظهور هذه النظرية نستنتج أنها اهتمت بما يسمى بالتفكير من جوانب أخرى عكس ما اهتمت به النظرية السلوكية، وعرفت مع ظهورها أيضا ولادة علم نفس جديد هو علم النفس المعرفي، وقامت بتفسير السلوك كونه عبارة عن نتيجة للتفكير؛ أي أن التفكير داخلي المنشأ يظهر في شكل سلوكات، ومع مرور الوقت ظهر ما يسمى بالذكاء الاصطناعي.

3- **منطلقات النظرية المعرفية:**

ترتكز النظرية المعرفية على جملة من المنطلقات والمتمثلة فيما يلي[2]:

1- اللغة الحية محكومة بقواعد أو نظم ثابتة، وتعلم اللغة عملية إدراك عقلي واع لنظامها، واستخدام اللغة يعتمد على قدرة الفرد على ابتكار جمل وعبارات لم يسبق له سماعها أو استخدامها.
2- أن قواعد اللغة ثابتة في نفوسنا، فقدرتنا على استعمال اللغة ليس سببه هو أننا نكرر ما سمعناه بشكل آلي بحت، ولكن في قدرتنا الذهنية على تطبيق قواعد ثابتة على أمثلة متغيرة. فقواعد اللغة مثل قواعد الشطرنج، يتقنها الفرد إن تعلمها في موقف طبيعي يمارس فيه بالفعل هذه القواعد.
3- الإنسان خاصة مزودة بالقدرة على تعلم اللغات، إن تعلم اللغة صفة إنسانية فهو موجود في الأنساق البيولوجية للإنسان، فتعلم اللغة أمر يمكن أن يحدث في أي وقت من حياة الإنسان مادام قد أخذ مكانة في موقف ذي معنى لديه.
4- إن تعلم اللغة يتضمن التفكير بها، وإن الممارسة الواعية للغة هي تلك التي تتم في إطار المعنى وليس في مجرد التدريب الآلي عليها.
5- تولي هذه النظرية المعرفية اهتماما خاصا بتعليم المهارات اللغوية الأربع في وقت واحد.
6- تعتبر السيطرة على نظام اللغة شرطا لممارستها، وهذا يعني ضرورة السيطرة على الأنظمة الصوتية والمعجمية بالإضافة إلى نظام القواعد النحوية.

1- عواطف محمد البلوشي: برنامج الكورت للطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات، ص85.

2- علي أحمد مدكور: <النحو العربي ودوره في تدريس اللغة العربية وفهم نظامها>، الموسم الثقافي الثاني والعشرون لمجمع اللغة العربية الأردني، 2004م، ص137,136.

7- تعتمد هذه النظرية على عنصر الفهم، الذي يعنى أن تكون الممارسة اللغوية ممارسة واعية، وليست تكرارا آليا لتدريبات نمطية مكررة دون معرفة للأسباب الحقيقية وراءها.
8- الممارس للغة من خلال هذه النظرية لديه مصفاة، تمرُّ من خلالها الممارسة اللغوية قبل وقوعها.

نفهم من هذا السياق أن هذه النظرية تنطلق من اللغة الحية التي تربطها قواعد وقوانين مستقرة، وتعلمها ينطلق من إدراك العقل لهاته القوانين، وتنطلق كذلك هذه النظرية من القواعد الثابتة لدى كل الأفراد، وشيوع استعمال اللغة هو القدرة العقلية والذهنية المتمثلة في العلميات التي يستعملها الفرد لتمكنه من استخدام اللغة، فإن إدراك قوانين اللغة بالعقل يساعد على إتقان الفرد للغة التي يريد استعمالها، وهناك منطلق آخر متمثل في أن الإنسان مزود بقدرة تسمح له باستعمال اللغة وتقع في الدماغ، وتنطلق هذه النظرية من أن تعلم الإنسان اللغة يجب أن يستخدم التفكير لتسهيل الأمر عليه من السيطرة على أنظمة اللغة، تعتمد هذه النظرية على الفهم ليكون استعمال اللغة أكثر وعيا، إن ممارسة اللغة ينطلق من كون الإنسان مزود بخاصية دماغية، مع تفنيد أن تعلم اللغة ينطلق من التدريبات الآلية النمطية.

4- افتراضات النظرية المعرفية:

هناك مجموعة من الافتراضات تعتمد عليها النظرية المعرفية أبرزها[1]:

1- يتضمن التعلم إعادة ترتيب الأفكار والخبرات السابقة، وتكوين أفكار جديدة.
2- يحدث التعلم عندما يقوم المتعلم بمعالجة المعلومات الجديدة.
3- دون الاستعداد الكافي ربما لا يتم التعلم أو يكون غير فعال.
4- يستطيع المتعلم جعل التعلم ذا معنى إذا قام بالانتباه للخبرات الجديدة وربطها بالخبرات السابقة.
5- التركيز في التدريب على استخدام التغذية الراجعة المتعلقة بمعرفة المتعلم وأدائه وتنظيماته التي يجريها على أبنيته المعرفية من أجل دعم الروابط الذهنية وتوجيهها.

هناك خمسة افتراضات تعتمدها النظرية المعرفية منها التعلم عبارة عن إعادة ترتيب وتنظيم الأفكار السابقة مع الأفكار الجديدة، يقع التعلم حينما يعتمد التلميذ على خاصية

1- زيد سليمان العدوان، محمد فؤاد الحوامدة: تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق، ص122.

معالجة المعلومات التي وردت إليه حديثا، لحدوث التعلم يجب على الفرد أن يكون مستعدا ولديه القابلية للتعلم، ولنجاح التعلم يجب على المتعلم أن يكون منتبها حينما يتلقى المعارف الجديدة، مع وضع في عين الاعتبار التغذية الراجعة التي يستطيع من خلالها الفرد أن يعطي مردود جيد في تحصيل العلم مع حثه على استغلال مهاراته وإعادة ترتيبها وتوجيهها.

5- المبادئ الأساسية للنظرية المعرفية:

تعتمد النظرية المعرفية على عدة مبادئ نذكر أهمها[1]:

1- يعتبر التعلم مهارة معرفية معقدة تتضمن استعمال أساليب متنوعة للتعامل مع المعلومات للتغلب على محدودية القدرة اللغوية.

2- إن تعلم لغة ثانية يعني تعلم المهارة اللازمة لذلك، وهذا يتطلب ممارسة جميع جوانب هذه المهارة حتى تصبح متكاملة كأداء لغوي طلق وسليم إلى أن يصبح الأداء آليا، فالتعلم عملية معرفية عقلية لأنه يتضمن تمثلا داخليا للمعلومات التي توجه الأداء اللغوي وتكمله، وفي حالة اكتساب اللغة فإن هذا التمثل يعتمد على نظام لغوي يشمل إجراءات لاختيار المفردات والتراكيب والمعاني المناسبة التي تحكم الاستعمال اللغوي.

3- هناك إعادة ترتيب وتقويم مستمران للتمثلات الداخلية تتناسب مع تزايد قدرة المتعلم اللغوية، حيث ترتب التمثلات اللغوية حسب سهولتها أو صعوبتها.

هذه المبادئ تضم التعلم وتجعله مهارة معرفية صعبة ومعقدة في التركيب وللتغلب عليها، يجب استخدام وسائل وأساليب متنوعة في التعامل مع المعارف المقدمة للفرد ليضيفها في خزان معارفه، ولتعلم لغة ثانية يجب أن يتعرف على المهارات اللازم توفرها ليستطيع إكمال وإتقان اللغة وأدائها بشكل جيد، وفي حال تعلم اللغة يجب عليه أن يعرف نظام اللغة ليستطيع توليد المفردات والمعاني التي تحكم الاستعمال اللغوي، ليدل على قدرة ومدى سيطرته على هاته اللغة، إعادة هيكلة وترتيب وتنظيم للقدرات العقلية الداخلية لتواكب قدرة الفرد اللغوية.

6- التطبيقات التربوية والنفسية للنظرية المعرفية:

للنظرية المعرفية الفضل في تنظيم البرامج التعليمية التعلمية، من أهم الاسهامات التي استفادت منها التربية من النظرية المعرفية المتمثلة في الآتي[2]:

1- محمود بوسته: محاضرة نظريات التعلم، مقياس اللسانيات التطبيقية، ص4.

2- دامخلي ليلى: محاضرات في مقياس نظريات التعلم، مطبوعة بيداغوجية موجهة لطلبة السنة الثالثة تخصص علم النفس التربوي، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، 2020م/2021م، ص74.

- التأسيس للبيداغوجيات الحديثة تراعي شروط التعلم المعرفي كالخبرات والمدركات والبنية المعرفية التي تنمو بشكل هرمي تراكمي، وتتضمن معرفة الفرد عن نفسه وعن وعيه بذاته وإمكاناته الشخصية ودوافعه المعرفية بالمهمة ومعرفة الاستراتيجية المناسبة لمعالجة المهمة من خلال عمليات التخطيط والمراقبة والتقويم.
- أسهمت النظرية المعرفية في تطور البيداغوجيا وبروز بيداغوجيات حديثة في مجال التدريس ارتكزت على مبادئ النظرية المعرفية كبيداغوجيا الخطأ وبيداغوجيا الكفايات.
- صياغة أهداف التعلم في ضوء مهارات التفكير؛ لأن الهدف من التعلم هو تطوير مهارات التفكير.
- تطوير طرائق التعلم والتدريس باستخدام ما يسمى بالتدريس الاستراتيجي المبني على الاستراتيجية المعرفية واستراتيجية حل المشكلات والتعلم الاستكشافي، وهي طرق بديلة في نظر المعرفيين لطريقة الاستظهار.
- تبني اتجاه حديث في تفسير الاضطرابات النفسية وعلاجها يرتكز على تعديل الأفكار اللاعقلانية واللامنطقية والتصورات أو التمثلات المعرفية السلبية أو الخاطئة، وهو مدخل هام في علاج الاضطرابات والمشكلات النفسية والسلوكية.

مست هذه التطبيقات التربوية للنظرية المعرفية مجال البيداغوجيا، وأهداف التعلم، وطرق التدريس، والاضطرابات النفسية والسلوكية، وشروط التعلم، وأدت إلى ظهور بيداغوجيا حديثة وطرق تدريس جديدة طبقا لما تسعى إليه من تحقيق نتائج في المتعلمين.

7- النظرية المعرفية الفطرية "لتشومسكي Chomsky":

صاحب هذه النظرية هو "نعوم تشومسكي Noam Chomsky" الذي يؤمن أن اللغة فطرة خاصة عند الإنسان من دون غيره من المخلوقات، ويكون اكتسابها فطرة لغوية عقلية، مغروسة فيه منذ الولادة، وسوف يكتسب الطفل اللغة في البيئة التي يولد فيها، بغض النظر عن مستواه التعليمي والاجتماعي، مالم يكن مصابا الإنسان بأمراض أو عاهات عقلية تمنعه من تلقي اللغة أو فهمها أو استعمالها [1].

1- جاسم بن علي جاسم: <علم اللغة النفسي في التراث العربي>، مجلة الجامعة الإسلامية، العدد 154 سنة 2010م، السعودية، المدينة المنورة، ص522.

تهتم نظرية "تشومسكي" باللغة التي يعتبرها فطرة يتميز بها الإنسان، فاللغة موجودة في ذاتية الإنسان في العقل منذ تكونه، وتختلف اللغة حسب البيئة التي يعيش فيها الإنسان، ما لم تكن فيه عدة اعتلالات تمنعه من تلقي لغة قومه.

حين أعلن عن آرائه اللغوية في كتابه: الأبنية التركيبية، الذي أصدره عام 1957م، وانتقد فيه المناهج اللغوية المعاصرة له بسبب نظرتها إلى اللغة على أنها تراكيب سطحية وأشكال مجردة من المعنى والعقل والتفكير. ثم انتقد النظرية السلوكية في تفسيرها لاكتساب اللغة، وذلك في مقالات نشرها في مجلة اللغة عام 1959م، وهاجم فيها "سكينر" وكتابه السلوك اللغوي بشكل خاص[1].

اختلفت آراؤه عن النظرية السلوكية وقام بانتقادها في تفسير اكتساب اللغة وذلك في عدة محطات، وانتقد المناهج في تناول اللغة.

قد بنيت نتائج النظرية المعرفية على دراسات علم النفس وعلم اللغة النفسي، ويعد التعلم أو اكتساب اللغة وفق هذه النظرية عملية معرفية بامتياز، وهي عملية تقوم على مبدأين: الأول: اشتمال التعلم أو الاكتساب على تمثلات داخلية توجه ونظم الأداء اللغوي، وهي مبنية على منظومة اللغة التي تشمل على إجراءات الاختيار المناسب من المفردات والقواعد النحوية والأعراف النفعية التي تحكم استخدامات اللغة، والثانية: مع تحسن اللغة تحدث عملية إعادة بناء مستمر عندما يبسط المتعلمون تمثلاتهم الداخلية، ويحققون المزيد من السيطرة عليها[2].

وبهذه الآراء يتبين أن "تشومسكي Chomsky" أول لغوي دعا إلى دراسة اللغة الإنسانية دراسة لغوية نفسية معرفية، تهدف إلى الكشف عن طبيعة اللغة ونموها في عقل الإنسان، بدلا من الاقتصار على دراستها دراسة نظرية شكلية، أي أنه أول من رأى أن دراسة اللغة جزء من علم النفس المعرفي وأن الباحث في علم اللغة يجب أن يدرس الجوانب العقلية المعرفية من اللغة، ولا يقتصر على الجوانب النظرية البنيوية الظاهرة[3].

ربط دراسة اللغة بالجانب النفسي والمعرفي للكشف عن المصدر الذي تأتي منه اللغة في دماغ الإنسان، والكيفية التي تتطور بها اللغة في مراحل نموه.

1- عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي: علم اللغة النفسي، البحوث العلمية، السعودية، الرياض، ط1، 2006م، ص25.

2- رائد مصطفى عبد الرحيم: الانغماس اللغوي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها النظرية والتطبيق، دار وجوه، السعودية، الرياض، ط1، 2018م، ص67.

3- المرجع السابق، ص250.

تعتقد هذه المدرسة أن التعلم الحقيقي هو التعلم الذي ينشأ عن التأمل التربوي من خلال تنظيم المتعلم للدخل اللغوي المتناثر في البيئة أو غيرها، والاستفادة من ذلك كله في فهم ما يلاحظه وتحليله وتفسيره أي يؤمنون بين العوامل الداخلية للمتعلم، ودور العوامل الخارجية[1].

تعتبر نظريته أن التعلم يكون من خلال استفادة المتعلم من البيئة وترتيب الدخل اللغوي الخاص به بالاعتماد على الملاحظة والتحليل والتفسير للغة، فيعطي من خلال تحليلاته جملا من تركيبه وغير محدودة وتكييف اللغة وتعديلها حسب ما يتطلبه الموقف.

وقد طرح "تشومسكي Chomsky" آراءه اللغوية النفسية على هيئة نظريات ونماذج؛ كالنظرية التوليدية التحويلية، والتفريق بين الأبنية السطحية والأبنية العميقة، والتفريق بين الكفاءة والأداء، والتأكد على إبداعية اللغة، والنظرية الفطرية في اكتساب اللغة، والمسألة المنطقية في اكتساب اللغة، ونحوها، وهذه النظريات لا تنفصل عن بعضها فهي تكمل بعضها أحيانا[2].

حيث أعد عدة نظريات لغوية نفسية معرفية في تفسير اكتساب اللغة عند الطفل، وربطها مع بعضها البعض وجعلها تعمل فيما بينها فالواحدة تساعد الأخرى في التفسير والتحليل نظرا لما تقدم دراسته.

وأكد دور المتعلم في ملاحظة إنتاج ابن اللغة للغة التي تنتظم في قواعد وقوانين كلية تتشابه في كل لغات العالم ما يسمح له بممارسة ذات معنى، ويؤمن أصحاب المدرسة المعرفية بأن الإنسان يولد وهو مزود بمقدرة فطرية على اكتساب اللغة أي أنهم مبرمجون بيولوجيا لاكتساب اللغة، يطلق عليها "تشومسكي Chomsky" بجهاز اكتساب اللغة أو القوة المركزية التي تقود إلى اكتساب اللغة، وهي جهاز محدد موجود داخل دماغ الإنسان[3]، واللغة بهذا المفهوم هي فطرة عقلية معرفية، وإن الدخل اللغوي الذي يتلقاه الطفل من بيئته هو المادة التي تشكل بناء لغته، ولكنه لا يكفي وحده لبناء اللغة واكتسابها، والفجوة بين الخبرة والقدرة اللغوية كبيرة جدا، فالطفل يكتسب من اللغة أكثر مما يتلقاه من دخل لغوي،

1- رائد مصطفى عبد الرحيم: الانغماس اللغوي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها النظرية والتطبيق، ص67.

2- عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي: علم اللغة النفسي، ص251.

3- المرجع السابق، ص67.

ويستطيع إنتاج جمل وتراكيب لم يسمعها من قبل، مع قدرته على الحكم على ما يسمعه منها بالصحة أو الخطأ[1].

خصص "تشومسكي Chomsky" في تفسيره للغة كونها أنها قدرة لغوية نفسية معرفية، وأن الطفل يمتلك جهاز بيولوجي يساعده في فهم قواعد اللغة وسماه بجهاز القوة المركزية، يدخل تكوينه في دماغ الإنسان، يميز من خلاله بالفطرة الأشياء العامة التي تسيطر على أنظمة اللغة، فيمكنه من التدرج في معرفة مكونات لغته من الداخل والخارج، ولا يتحكم الإنسان في هذا الجهاز، ومن ثم يتكون للطفل دخل لغوي ينطلق من خلاله في تكوين جمل غير محدودة لم يسبق له أن سمعها من المحيطين به وذلك من خلال التحكم في قواعد وأنظمة اللغة.

وأطلق على الفجوة المسألة المنطقية في اكتساب اللغة وتتخلص في أن أي إنسان يعيش في بيئة معينة يكتسب لغة هذه البيئة بقواعدها، ويعرف قوانينها الاجتماعية، ويتقن أساليبها التداولية التواصلية مهما بلغت من التعقيد، من غير حاجة إلى توجيه أو تعليم منظم، يرى أن الطفل يتوصل إلى هذه القواعد والقوانين والأنظمة بما وهبه الله من قدرة عقلية كامنة في دماغه، وهذه القدرة هي ما أطلق عليها مصطلح القواعد الكلية، وهي قواعد ومبادئ موجودة عند جميع الأطفال، مهما اختلفت لغاتهم وتنوعهم الثقافي والبيئي، ويتحكم في القواعد جهاز وهمي يتصور وجوده في الدماغ البشري على هيئة صندوق أسود، أسماه جهاز اكتساب اللغة[2].

وهذه المسألة مبنية على مبدأ لغوي نفسي تربوي يعتمد عليه الفطريون في تفسيرهم لاكتساب اللغة، ويتمثل هذا المبدأ في أن الطفل لا يتلقى تصويبات لغوية من والديه في مرحلة اكتساب اللغة، ويستدلون على ذلك بنتائج عدد من الدراسات التي جرى معظمها على اللغة الانجليزية[3].

من خلال هذه المسألة يكتسب الطفل اللغة دون تصويب من أهله أو من طرف المعلم، لأن هذا التصويب لا يجدي نفعا في اكتساب اللغة.

والدخل اللغوي هو المحرك للقدرة اللغوية، ويستعين الأطفال به في بناء فرضيات حول قوانين اللغة، ثم يتخذه دليلا على هذه الفرضيات، وهذا ما يسمى بإبداعية اللغة،

1- عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي: علم اللغة النفسي، ص252.

2- المرجع نفسه، ص251.

3- المرجع نفسه، ص253.

ويستدلون الفطريون بأن اختلاف كمية الكلام التي يتلقاها الأطفال من بيئاتهم لا تؤثر في طبيعة اللغة المراد اكتسابها، ولا تغير من التدرج الطبيعي الذي يتبعونه في اكتساب اللغة، فالطفل يسير في اكتساب مورفيمات لغته ووظائفها وفق تدرج طبيعي مقنن، ولا يتقدم اكتسابه لمورفيم على مورفيم متأخر، ولو تلقى دروسا لغوية مرتبة ترتيبا مختلفا عن هذا التدرج فإنه لا يكتسب النمط قبل موعده اكتسابا حقيقيا وإن تعلمه لها سرعان ما ينساه[1].

إذا فالدخل اللغوي يلي القدرة اللغوية فهو يتحكم في القدرة اللغوية، يقوم الطفل من خلاله تكوين وتركيب عدد لا متناهي من الجمل، لكن لا يؤثر في أنظمة اللغة وطبيعتها، أي أن الطفل مثلا في اكتساب مورفيم ما لا يقدم واحد على آخر يكون ذلك وفق تدرج طبيعي أي أنه داخل القدرة اللغوية، لا يغير في مراحل نمو اكتساب اللغة عند الطفل.

الفطريون يفندون السلوكيين في تفسير الأخطاء اللغوية المنتظمة التي يقع فيها الطفل مهما كانت لغته، وقد أشرت إلى أخطاء الأطفال في تصريف الأفعال غير المطردة وصيغ الجمع، مثلا يستعمل goed صيغة للفعل المضارع go بدلا من went؛ لأن الاستنتاج المنطقي يؤدي إلى ذلك فلو كان يكتسب لغته بالسماع والتلقين والتكرار لم يقع في هذا الخطأ؛ لأن الناطقين بلغته لا يتفوهون بهذه الصيغة goed، أي أنه لا يسمعها من بيئته مطلقا[2].

هذا المثال يؤكد على أن الأطفال يعتمدون على قدرتهم في فهم قواعد اللغة والاستنتاج منها، وليس من خلال التلقين والتكرار.

ومما يثبت هذه الفكرة قصة الطفلة "جيني" التي قضت أول عقد ونيف من عمرها معزولة عن المجتمع أو البيئة اللغوية فلم يمكنها ولادتها مع هذا الجهاز من العمل واكتساب اللغة دون عوامل محفزة ومنشطة له، ويمكن النظر إلى أن هذه المدرسة تعلي من شأن المقدرة العقلية والقوى الكامنة للتعلم، لكنها بحاجة إلى دخل لغوي وبيئة صالحة تقوم على تنشيطه من أجل تحويل الدخل إلى خرج لغوي يعمل الدماغ وجهاز اكتساب اللغة على صقله وتهذيبه، وهذا الرأي يتوافق مع قول "تشومسكي Chomsky" إن المؤثرات اللغوية الخارجية التي يتعرض لها المتعلم لا تكفي وغير ملائمة وحدها لتفسير اكتساب اللغة

1- عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي: علم اللغة النفسي، ص254.

2- المرجع نفسه، ص255.

وتوليدها وفق قواعد اللغة السليمة، بمعنى أن عملية التعلم وفق المدرسة المعرفية تقوم على[1]:

- اكتساب اللغة يسري وفق ترتيب طبيعي بصرف النظر عن طريقة التقديم.
- تؤدي العوامل الفطرية دوراً بارزا في اكتساب اللغة.
- كل شخص له قابلية التعلم والاكتساب.
- امتلاك المتعلم جهاز اكتساب اللغة.
- الحاجة إلى قدر معقول من التعرض أو الدخل اللغوي (البيئة) الذي يقوم بإذكاء وشحن وتفعيل الجهاز.

8- نقد النظرية المعرفية الفطرية:

من بين الانتقادات التي اعترت النظرية المعرفية الفطرية[2]:

انتقد "برونر Bruner" و"سنو Snow" ونيوبورت NEWPORT" النظرية الفطرية لأن أفكارها وتصوراتها لم تنجح في تقديم تفسير قوي شامل، وموثوق به علميا لموضوع اكتساب اللغة، ويظهر هذا الأمر في البراهين التي اعتمدت عليها لتوضيح قوانين تطور نظام القواعد اللغوية عند الطفل، كما أنها لم تهتم بشكل كبير بدور التجربة والجوانب الاجتماعية في الاكتساب اللغوي، والمفاهيم المتصلة به كالتحفيز، والتعزيز[...].

تركيزها المبالغ فيه على الحالة النهائية لاكتساب اللغة، مقارنة بدراسة خصائص نموها وتطورها، ثم اختلاف معظم اللسانيين الفطريين في التحديد الدقيق لما هو ذو أساس أحيائي من الجوانب اللغوية والمعرفية، ومن ناحية الدور الذي تؤديه الممارسة في الاكتساب اللغوي.

9- تكامل نظريات التعلم:

إن اختلاف نظريات التعلم فيما بينها يرجع إلى أن عملية التعلم معقدة، وأن نظرية من النظريات اهتمت بناحية من نواحي الحياة المتشعبة وأولت لها عناية لم توفرها لبقية النواحي الأخرى، ولذلك إن هذه النظريات متكاملة، ومن الخطأ الاعتماد على تفسير واحد وتطبيقه وحده في المدرسة.

أهم الأسباب التي أدت إلى تباين تفسيرات عملية التعلم والتي سنذكرها الآن[3]:

1- رائد مصطفى عبد الرحيم: الانغماس اللغوي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها النظرية والتطبيق، ص68.

2- الحسين عبد النوري: <اكتساب اللغة: دراسة مقارنة بين النظرية السلوكية والنظرية الفطرية>، ص166.

3- علي السيد سليمان: نظريات التعلم وتطبيقاتها في التربية الخاصة (دراسة نظرية وتجريبية)، مكتبة الصفحات الذهبية، الرياض، السعودية، ط1، 2000م، ص102.

- الاختلاف في نوع التجارب التي تمت في المعمل لبحث طبيعة التعلم، بعضها بسيط وآخر معقد، مما أدى إلى الاختلاف في تناول الكائن الحي للمشكلة وطريقة حلها، فعلماء الجشطلت يأخذون على "ثورندايك Thorndike" تصميم متاهات على درجة من المعرفة بمكان، بحيث بعيدة عن قدرة الحيوانات المستخدمة في التحارب، بينما يعيب البعض الآخر على الجشطلتيين تصميم تجارب تمثل مواقف سهلة لم تحتج من القدرة إلى كثير من المحاولات، بل إن بعضها حل في لمحة واحدة.
- العناية ببعض نواحي عملية التعلم، فقد عني الشرطيون مثلا بتحليل الموقف التعليمي ومظاهره إلى عمليات بسيطة، تكون في مجموعها عملية التعلم، بينما عني الجشطالتيون والمجاليون بالموقف كوحدة، وبخصائص المجال العام الذي حدث فيه السلوك، وقد بلغت عنايتهم بهذا المجال وخصائصه وإهمالهم التحليل.
- اهتم الترابطيون بالعناية بالسلوك المتكرر، وعلى أثر الماضي على هذا السلوك، فاعتبروا السلوك المتكرر جديرا بالدراسة والعناية، وأهملوا السلوك الفردي غير المتكرر، بحجة أنه سلوك عابر لا يستحق الدراسة، هذا بينما عنيت بعض مدارس علم النفس الأخرى بالحدث الفردي واعتبرت الظروف الحاضرة للموقف أهم من الماضي لأن الحاضر مؤثر على الماضي عن طريق الاسترجاع.
- إن بعض تفسيرات التعلم اهتمت بالقوى والضغوط الاجتماعية الانفعالية المؤثرة على الطفل في الموقف التعليمي، بينما أهملتها بعض التفسيرات الأخرى، وركزت انتباهها على استعدادات الفرد العقلية دون الانفعالية.

إن هذه التفسيرات المتباينة لنظريات التعلم لعملية التعلم تؤكد على تكاملها مع بعضها البعض فبعضها اهتم بالجانب النفسي للطفل وبعضها اهتم بالمعلم وأخرى اهتمت بالمادة التعليمية فقط، فكل نظرية تكمل ما قبلها وتهيئ للنظرية التي تليها، فإذا لم تعطي اهتمامها مجال من المجالات تأتي نظرية أخرى تقوم بدراسة ذلك المجال المهمل، ونستطيع القول أن نظريات التعلم عبارة عن حلقة إذا فقدنا أحد الحلقات فقدنا جزءا مهما.

الجانب التطبيقي

دراسة مناهج التعليم الجزائرية دراسة مقاربة لسانية تطبيقية

منهاج اللغة العربية سنة ثانية ثانوي شعبة آداب وفلسفة وشعبة آداب ولغات أجنبية:

I- مفهوم المنهج:

1- لغة:

جاء في معجم العين في مادة [نهج]: «نَهْجٌ: طَرِيقٌ نَهْجٌ: وَاسِعٌ وَاضِحٌ، وطُرُقٌ نَهْجَةٌ.[...] ونَهَجَ الأَمْرَ وأَنْهَجَ –لُغَتَانِ– أي: وَضُحَ. ومِنْهَجُ الطَّرِيقِ: وَضَحُهُ. والمِنْهَاجُ: الطَّرِيقُ الوَاضِحُ»[1].

جاء في معجم الوسيط في مادة [نهج]: «(نَهَجَ) الطَّرِيقُ– نَهْجًا، ونُهُوجًا: وَضُحَ واسْتَبَانَ.[...] (أَنْهَجَ) الطَّرِيقُ: وَضُحَ واسْتَبَانَ، (إِنْتَهَجَ) الطَّرِيقَ: اسْتَبَانَهُ وسَلَكَهُ. (المِنْهَاجُ): الطَّرِيقُ الوَاضِحُ، في التَّنْزِيلِ العَزِيزِ: ﴿لِكُلٍ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجَا﴾ و– الخُطَّةُ المَرْسُومَةُ. ومنه: مِنْهَاجُ الدِّرَاسَةُ، ومِنْهَاجُ التَّعْلِيمِ ونَحْوِهِمَا. (ج) مَنَاهِجٌ»[2].

وتذهب هذه التعريفات اللغوية إلى أن المنهاج يدل على الوضوح والاستبانة والطريق والمسلك والسبيل.

2- اصطلاحا:

أ- المفهوم الضيق للمنهج:

من أبرز التعريفات الموجودة نذكر: «هو عبارة عن المحتوى الذي يتعلمه الطالب ويشمل هذا المحتوى معلومات وحقائق ومفاهيم. نظمها المحتوى على شكل صور لمواد الدراسية موزعة على سنين الدراسة ومراحلها»[3].

ب- المفهوم الواسع للمنهج:

وردت عدة تعريفات نذكر من أهمها: «مجموع الخبرات والأنشطة التي تقدمها المدرسة للتلاميذ بقصد تعديل سلوكهم وتحقيق الأهداف المنشودة»[4].

1- الخليل ابن أحمد الفراهيدي: العين، 270/4.

2- مجموعة من المؤلفين: الوسيط، ص957.

3- صباح حسن الزبيدي: أسس بناء وتصميم مناهج المواد الاجتماعية وأغراض تدريسها، دار المناهج، عمان، الأردن، (د.ط)، 2009م، ص76.

4- حلمي أحمد الوكيل، محمد أحمد المفتي: المناهج، المفهوم، العناصر، الأسس، التنظيمات، التطوير، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، ط1، 1999م، ص7.

من التعريفين السابقين نفهم أن المفهوم الضيق للمنهج ينصب اهتمامه على محتوى المادة التعليمية لكنه يهمل دور المتعلم حيث يكون دوره سوى الاستماع فقط ولا يبدي برأيه في بعض الأمور، حيث تصبح المادة العلمية التعليمية حشو فقط للتلاميذ ولا يستفيد منها، بهذا يصبح دوره سلبي في العملية التعليمية التعلمية، على غرار المعلم الذي يكون دوره تلقين المعلومات وهو محور العملية التعليمية في المفهوم الضيق للمنهج، في حين يختلف دور المتعلم في المفهوم الواسع للمنهج حيث يصبح دوره مختلفا إذ تتاح له الفرصة في المناقشة والتحاور وحل المشكلات ويكون محور العملية التعليمية وتثمين خبراته وميولاته، ويقوم بإعمال المعارف المكتسبة في الحياة اليومية، في حين يكون دور المعلم هو التوجيه والإرشاد.

II- الأهداف المشكلة لمنهاج اللغة العربية سنة ثانية ثانوي شعبتي الآداب والفلسفة واللغات الأجنبية:

1- مفهوم الأهداف:

أ- لغة:

جاء في معجم العين في مادة [هدف]: «الهَدَفُ: الغَرَضُ، والهَدَفُ مِنَ الرِّجَالِ: الجَسِيمُ الطَّوِيلُ العُنُقِ، العَرِيضُ الأَلْوَاحِ. والهَدَفُ: كُلُّ شَيءٍ عَرِيضُ مُرْتَفِعٌ. وأَهْدَفَ الشَيءُ: إذَا اِنْتَصَبَ»[1].

وفي معجم الوسيط: في مادة [هدغه]: «(هَدَفَ) إِلَيْهِ: هَدْفًا: دَخَلَ، و-فُلانٌ لِلْخَمْسِين: قَارَبَهَا. و- الرَّجُلُ هَدْفًا: كَسِلَ وضَعِفَ، و- إِلَى الشَيء: قَصَدَ وأَسْرَعَ. و- إلى الأَمْرِ: رَمَى، كَأَنَّهُ جَعَلَهُ هدفًا لَهُ. (أَهْدَفَ): قَرُبَ ودَنَا، ويُقَالُ: أَهْدَفَ مِنْهُ. و- فُلانٌ علَى التَلِّ: أَشْرَفَ. وإِلَيْهِ لَجَأَ، و-لَهُ: نَهَضَ واِسْتَقْبَلَ. (إِسْتَهْدَفَ) الشَّيءُ: اِرْتَفَعَ[...]. و- لَكَ الشَّيءُ: دَنَا مِنْكَ واِسْتَقْبَلَكَ. فهو مُسْتَهْدِف. و- الشَّيءَ جَعَلَهُ هَدَفًا لَهُ. (مج) [...]. (الهَدَفُ): كُلُّ مُرْتَفَع. والغَرَضُ تُوَجُّهُ إِلَيْهِ السِّهَامُ. و- المَرْمَى فِي كُرَةِ القَدَمِ (محدثة). و- إِصَابَةُ المَرْمَى. (محدثة). و- المشرف من الأَرْضِ إليه يُلْجَأُ. و- الثَّقِيلُ النَؤُومُ الوَخْمُ الذِي لا خَيْرَ فِيهِ. (ج) أَهْدَاف»[2].

تجمع هذه التعريفات أن مفهوم الأهداف في جانب اللغة يحمل دلالات عديدة وهي الغرض والارتفاع والقرب والمرمى.

1- الخليل ابن أحمد الفراهيدي: العين، 298/4.

2- مجموعة من المؤلفين: الوسيط، ص977.

ب- اصطلاحا:

يعرفه "حسام محمد مازن":« مجموعة من التغييرات المتوقعة حدوثها في سلوك المتعلم نتيجة لمروره بخبرة تربوية معينة بحيث يسهل ملاحظة أو تقويم هذا الهدف التربوي»[1].

نستخلص من هذا التعريف أن الأهداف هي طائفة من التغيرات المراد حدوثها في سلوك المتعلمين لتكوين لديه خبرات ومهارات، وتمر الأهداف قبل تعيينها في المناهج بشكل نهائي إلى التقويم أي إخضاعها للتجريب للتأكد من صحتها.

2- الهدف من تصميم منهاج اللغة العربية سنة ثانية ثانوي شعبتي الآداب والفلسفة واللغات الأجنبية:

يسعى المنهاج ضمن مواصلة دراسة النصوص الأدبية في إطار الأعصر الأدبية، وإلى تعميق معارف المتعلم في النصوص ذات النمط الوصفي والسردي والحجاجي الذي يستمر تناوله لأهميته في بناء شخصية المتعلم الفكرية، مع استغلال النص التواصلي بجعله يقف موقفا نقديا من الظاهرة التي يتناولها النص الأدبي[2].

كما يهدف إلى اكساب التلميذ القدرة على التعامل مع المعلومات من حيث تحصيلها وتنظيمها وتوظيفها فيما بينها وإدراك علاقتها المتبادلة وتركيز البنية المعرفية على المعنى والفهم عن طريق الاكتشاف الاستقرائي والاستيعاب الاستنتاجي، القدرة على الفهم والتفسير والتحليل والاستماع والتقويم، انتقال المتعلم من التعليم إلى التعلم، ومن الحفظ إلى الخبرة والقدرة والكفاءة، ومن المعرفة المجزأة إلى المعرفة المتكاملة ومن الكم المعرفي إلى النوع، ويتناول المنهاج في سياق أن التعليم استثمار وفق المقاربة بالكفاءات وليس أن التعليم استهلاك كما كان الحال سابقا في بيداغوجيا الحفظ والتلقين[3].

أ- التحليل:

وجدنا أن تصميم منهاج اعتمد على استثمار المقاربة بالكفاءات، ويريد أن يذهب بالمتعلم إلى الفهم والإدراك في دراسة النصوص إلى معرفة الأنماط وطبيعتها وربطها

1- قزقوز محمد: محاضرات تصميم وبناء المنهاج التربوي، معهد العلوم الإنسانية والاجتماعية، المركز الجامعي نور البشير، البيض، الجزائر، 2018م/2019م، ص67.

2- اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الثانوي: منهاج اللغة العربية سنة ثانية ثانوي شعبتي الآداب والفلسفة واللغات الأجنبية، 2006م، ص2.

3- المرجع نفسه، ص2.

بالأعصر الأدبية لتوطيد العلاقة بين المتعلم والموروث الثقافي المجود في الحضارات التي ينتمي إليها، فيكتسب المتعلم من دراسة النصوص القدرة على التعامل مع المعارف المتاحة أمامه من حيث إدراك وفهم واستيعاب المعارف في مكنونتها وتنظيمها ثم استخراجها في قالب جديد حسب ما يتعرض المتعلم من مشكلات يسعى إلى حلها في مواقف أخرى.

ومنه منهاج اللغة العربية سنة ثانية ثانوي شعبتي الآداب والفلسفة واللغات الأجنبية يركز على عنصر الفهم والإدراك والقدرة والتحليل والتفسير مهمشا في ذلك الحفظ والتلقين من خلال محاولة المتعلم الاعتماد على الاستقراء والاستنتاج.

التعليم في هذا المنهاج يكون هدفه تعلمي من خلال استثمار المقاربة بالكفاءات وليس تعليمي يعتمد على الحفظ والتلقين.

ب- الخلاصة:

يعتمد تصميم منهاج اللغة العربية سنة ثانية ثانوي شعبتي الآداب والفلسفة واللغات الأجنبية على استثمار المقاربة بالكفاءات في التعليم، متناسيا دور النظرية السلوكية في التعليم والاضافات التي تعطيها للمنهاج.

3- أنواع الأهداف التربوية:

تتمثل أنواع الأهداف في العناصر التي سنستأنف ذكرها الآن[1]:

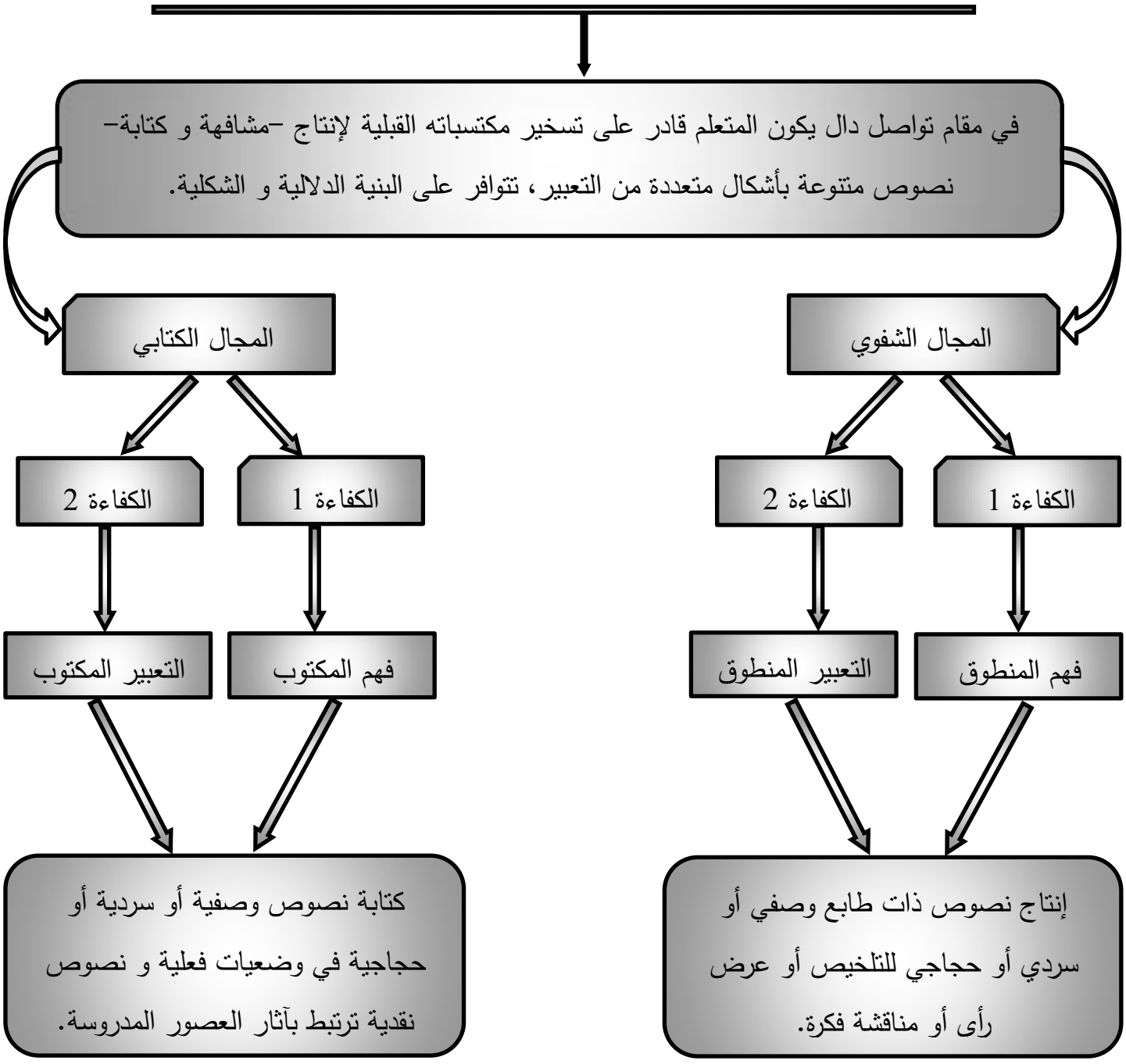
- أهداف عامة بعيدة المدى.
- أهداف تربوية عامة مرحلية.
- أهداف خاصة.
- أهداف سلوكية.

نفهم من هذا أن المنهج لتحقيق النتائج المطلوبة يرتكز على عدة أهداف التي يجب على المعلم مراعاتها وذلك لما لها من فعالية في العملية التعليمية، وخاصة ما تقوم به مع المتعلم، فتنوعها نظرا للمجال الذي تهتم به، فالأهداف العامة تنطلق منها الأهداف الأخرى وتحتاج مدة طويلة لتحقق نتائجها، أما الأهداف التربوية العامة المرحلية فتقل عمومياتها وتخص نتائجها في الفصل الدراسي الواحد كمعرفة استقلال الجزائر مثلا، الأهداف الخاصة فحدودها متمثلة في الحصة الدراسية أو أكثر، فيكون مجال اهتمامها منصبا على النتائج التعليمية المنتظرة من المتعلمين تحقيقها كإدراك اسم دولة تركيا قديما المتمثل في آسيا

1- قزقوز محمد: محاضرات تصميم وبناء المنهاج التربوي، ص67.

الصغرى، فمعظم التلاميذ لا يدركون هذه المعلومة، أما بالنسبة للأهداف السلوكية فهي مصدرها الأهداف العامة، وتهتم بجانب السلوك، وتقوم بوصف النتائج التعليمية المنتظرة من المتعلمين تحقيقها كأن يقوم التلميذ بصياغة جملة مكونة من فعل وفاعل ومفعول به.

أ- **الهدف الختامي:** المندمج لنهاية السنة الثانية من التعليم الثانوي العام (شعبة الآداب والفلسفة وشعبة اللغات الأجنبية)[1]:



1- اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الثانوي: منهاج اللغة العربية سنة ثانية ثانوي شعبتي الآداب والفلسفة واللغات الأجنبية، ص7.

ب- الأهداف الوسيطية المندمجة: هي أهداف تخدم الكفاءة المحددة إذ من خلال تحقق جملة من الأهداف الوسيطية المندمجة تتحقق الكفاءة المرسومة[1].

وقد سبق أن حددت الأهداف الوسيطية المندمجة بالنسبة إلى كل نشاط مع الأهداف التعلمية المناسبة لها، فان هذه الأهداف الوسيطية هي مبينة على النحو الآتي:

- **في نشاط الأدب والنصوص:** يهتدي الأستاذ بالمتعلم إلى[2]:
  - اكتشاف معطيات النص الداخلية والخارجية ومناقشتها.
  - اكتشاف مظاهر الاتساق والانسجام في تركيب فقرات النص.
  - الشرح المعجمي وبناء المعنى.
  - التحكم في المفاهيم النقدية لفهم النصوص واستثمارها.

- **في المطالعة الموجهة:** حيث يسعى المتعلم إلى مطالعة نصوص متنوعة وتقصي معطياتها.

- **في التعبير الكتابي:** حيث يكتب نصوصا يبرز من خلالها قدرته على سداد التفكير وصواب التعبير، باحترام خصائص النمط الذي يكتب فيه[3].

ج- تحليل:

- الهدف الختامي هو المحدد لملمح خروج المتعلم من السنة الثانية شعبة الآداب والفلسفة وشعبة الآداب واللغات.

- الأهداف الوسيطية المندمجة من خلالها يتم تحقيق الكفاءة المستهدفة المتمثلة في إنتاج نصوص ذات طابع وصفي أو سردي أو حجاجي للتلخيص أو عرض رأي أو مناقشة فكرة، وكتابة نصوص وصفية أو سردية أو حجاجية في وضعيات فعلية و نصوص نقدية ترتبط بآثار العصور المدروسة، إذ أن هذه الأهداف مبنية على فهم المنطوق المتمثلة في روافد فهم النص (قواعد اللغة والبلاغة)، والتعبير المنطوق العروض

1- اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الثانوي: منهاج اللغة العربية سنة ثانية ثانوي شعبتي الآداب والفلسفة واللغات الأجنبية، ص8.

2- المرجع نفسه، ص8.

3- المرجع نفسه، ص8.

والمطالعة الموجهة، وفهم المكتوب المتمثل في النصوص الأدبية والنصوص التواصلية، والتعبير المكتوب، ومنه تحقق الأهداف الختامية مرتبط بتحقق الأهداف الوسيطية المندمجة.

– الكفاءة المستهدفة: هي الكفاءة التي نسعى لتحقيقها في المتعلم في نهاية الوحدة التعليمية.

حيث لاحظنا من الكتاب المدرسي أن بعض الأهداف قد حققت والبعض الآخر لم يحقق، فمثلا في نص "النزعة العقلية في القصيدة العربية" ص22 نجد أن أمثلة "التشبيه الضمني والتمثيلي" ص29 المصاغة هي من النص، ومنه إن هذا النص قد حقق الهدف، إذ يجب ربط النص بالأمثلة المصاغة، كما نجد أن نص "الصراع بين القدماء والمحدثين في الأدب والحياة" ص40 قد حقق الهدف المراد منه حيث إن أمثلة "درس النسبة" ص42 المصاغة هي بالأحرى مصاغة منه.

غير أننا نجد في نص "أدهرا تولى" ص50 لم يحقق الهدف المراد منه إذ أن أمثلة درس "أفعال المدح والذم" ص52 لم تصغ منها بل عينت عشوائيا، لأن النص لا يحتوي على "أفعال المدح والذم". كما نجد أيضا نص "الحركة العقلية والفلسفية في الحواضر العربية" ص123 لم يحقق الهدف المراد منه إذ أن أمثلة درس البلاغة "المساواة والإيجاز والإطناب" ص127 لم تصغ من النص.

لاحظنا أيضا أن بعض دروس القواعد والبلاغة والعروض والمطالعة الموجهة تم استبعادها من التدرج السنوي مثل درس "الاشتغال" فهي موجدة في المنهاج إلا أنها لم يتم إدراجها في المخططات السنوية كما نجد أيضا درس "أغراض "الخبر والإنشاء" ودرس "المصطلحات العروضية".

كما لاحظنا اللغة التي كتب بها الكتاب لم تكن صعبة وغامضة بل كانت سهلة في المتناول، إذ إن وضوح اللغة يساعد على الفهم الصحيح وبلوغ الأهداف لدي المتعلمين.

كما رأينا أن الأهداف الوسيطية محققة مثلا في الوحدة الأولى تم تحقيق الهدف المراد، إذ أن المتعلم يقوم بتحليل النص ويكتشف معطيات النص الداخلية والخراجية ومناقشتها، إذ يتعرف على مظاهر النزعة العقلية في العصر العباسي، ويكتشف مظاهر الاتساق والانسجام في النصوص والتحكم في المفاهيم النقدية، ويتعرف على البحر الخفيف وتفعيلاته وعلى أسباب النزعة العقلية في القصيدة العربية، ويستنتج مظاهر التجديد في

الشعر العربي، ويتعرف على التشبيه الضمني والتمثيلي ويتذوق أثره الجمالي، ويتعرف على تقنية التلخيص وإدراج فيها ما تم تعلمه من ضبط المعارف، ومن ثم تتحقق الكفاءة المستهدفة وهي أن يقوم المتعلم بالإنتاج مشافهة وكتابة نصوصا وفق النمط الوصفي والحجاجي ونصوصا تفسيرية.

III- محتوى منهاج اللغة العربية سنة ثانية ثانوي شعبتي الآداب والفلسفة واللغات الأجنبية:

1- مفهوم المحتوى:

أ- لغة:

جاء في معجم العين في مادة [حوا (حَوَى)]: «حَوَى فُلاَنٌ مَالاً حَيًّا وحَوَايَةٌ، أي: جَمَعَهُ وأَحْرَزَهُ، واِحْتَوَى عَلَيْهِ، كَحَوِيِّ الحَيَّةُ. والحَوِيَّةُ: مَرْكَبٌ يُهَيَّأُ لِلْمَرْأَة. والحَوِيُّ: اِسْتَدَارَةُ كُلِّ شَيءٍ، كَحَوِيِّ الحَيَّة، و كَحَوِيِّ بَعض النُّجُوم إذا رَأَيْتَهَا عَلَى نَسَقٍ وَاحِدٍ مُسْتَدِيرَةٍ، والحَوِيَّة والحَاوِيَّة والجميع الحَوَايَا: الأمْعَاء»[1].

جاء في معجم الوسيط في مادة [حولق]: «حَوَى الشَّيءَ- حِوَايَةً: اِسْتَولَى عَلَيْهِ وملكه. وقال: حَوَى الحَيَّةَ: رقَاهَا، فَاِسْتَسْلَمَتْ لَهُ[...]. (اِحْتَوَى) الشَّيءَ وَعَلَيْهِ: حَوَاهُ. و- حَويًّا: عَمِلَ الحَويَّ. (تَحَوَّى): تَجَمَّعَ واِسْتَدَارَ[...]. (الحَاوِيَاءُ): حَاوِيَاءُ البَطْنِ: أَمْعَاؤُهُ. (ج) حَوَايَا. (الحِوَاءُ): المَكَانُ الذِي يَحْوِي الشَّيءَ. (المُحْتَوَى): بُيُوتُ النَّاسِ من الوبَر مُجْتَمَعُهُ عَلَى مَاءٍ»[2].

وتذهب هذه التعريفات إلى أن المحتوى يعنى به النسق والمجتمع والمكان.

ب- اصطلاحا:

هو مجموع الخبرات التربوية والحقائق والمعلومات التي يرجى تزويد الطلاب بها بهدف تحقيق النمو الشامل المتكامل في ضوء الأهداف المقررة في المنهج[3].

نستقي من هذا التعريف أن المحتوى هو مجموعة من المعارف التعليمية مستوحاة من المعارف الأصلية التي يقع عليها بعض التغييرات لتكون مناسبة مع مستوى المتعلمين، والتي

1- الخليل ابن أحمد الفراهيدي: العين،375/1.

2- مجموعة من المؤلفين: الوسيط، ص210.

3- أحمد عبيدي فتح الدين: منهج تعليم اللغة العربية في المعاهد السلفية من منظور ومنهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، Penerbit NEM، جافا، أندونيسيا، (د.ط)، 2018م، ص40.

تكون مختارة وفق المختصين والهياكل التربوية، ويشتمل على الخبرات والحقائق والمعلومات والمبادئ والقيم التي نريد من المتعلمين أن يتعلموها، إذا لا يقصد بالمحتوى في هذه الحالة فقط المادة التعليمية، بل يقصد به المادة المكتوبة إضافة إلى التجهيزات المدرسية و تقديم معلم ذات كفاءة، و إضافة إلى اختيار الوسائل التعليمية المناسبة.

2- معايير تنظيم المحتوى:

تختلف معايير تنظيم المحتوى عن معايير اختيار المحتوى ويمكننا أن نذكرها بالشكل التالي:

أ- **الاستمرار:** يعني عدم إعطاء الموضوع للطلبة دفعة واحدة، بل يوزع على مواقف متعددة وعلى صفوف مختلفة، فمثلا يعطي موضوع الإحصاء للطلبة في عدة صفوف ولا يتم إعطاؤه في صف واحد فقط[1].

ب- التتابع: يقصد بذلك بناء الخبرات فوق بعضها البعض فلا تقدم خبرة لغوية إلا في ضوء ما سبقها أي أن يكون هناك تسلسل في عرض المهارات وأن تستفيد كل منها مما سبقها وتؤدي لما يلحقها[2].

ج- التكامل: يعني أن ينظم المحتوى ويقدم للمتعلمين بصورة مترابطة تشعر المتعلمين بتكامل المعرفة، ووحدتها على مستوى الموضوعات ضمن المادة الواحدة، وعلى مستوى المواد المختلفة في الصف الواحد[3].

منه نستخلص أن المحتوى ليكون متناسقا ومنظما يجب اتباع ومراعاة هذه المعايير لإعداده بشكل جيد، إذ أن هذه المعايير تساعد على عرض المحتوى للمتعلمين والمعلمين في أحسن شكل دون تعرضه للنقد، وتعمل هذه المعايير مع بعضها بعض رغم التفات كل واحد لجهته التي يعمل فيها، وكل هذه تجتمع على ضبط المحتوى كيلا عشوائيا.

1- عبد الكريم موسى فرج الله: أساليب تدريس الرياضيات، دار اليازوري العلمية، عمان، الأردن، (د.ط)، 2014م، ص28.

2- أحمد عبيدي فتح الدين: منهج تعليم اللغة العربية في المعاهد السلفية من منظور ومنهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ص40.

3- محسن علي عطية: المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج، عمان، الأردن، ط1، 2013م، ص77.

3- تنظيم المحتوى:

تنظيم محتوى المنهج التعليمي له تصورين[1]:

أ- **التنظيم السيكولوجي:** وهو التنظيم الذي يأخذ بعين الاعتبار نضج المتعلم واهتمامه وخبراته واستعداداته، فلا يمكن تقديم موضوع جديد إلا بعد دراسة مدى ملاءمة الموضوع للخصائص النمائية للتلاميذ.

ب- التنظيم المنطقي: ويعني أن المادة يتم عرضها وتقديمها في المنهاج حسب الترتيب المنطقي لها، ويكون التأكيد على المفاهيم الرئيسة والمبادئ الأساسية للمادة.

نستخلص من التنظيمات أن لها أهمية كبيرة في إعداد المحتوى نظرا لما يقدمه من نتائج في العلمية التعليمية التعلمية، فهو يؤثر بشكل كبير في مسارها من أجل جعل العملية التعليمية التعلمية تسير في أحسن وضع ممكن وتحسين امكانيات التعلم.

4- التعريف بالكتاب المدرسي:

تعريف صالح بلعيد: «الوعاء الذي يحتوي المادة التعليمية التي يفترض فيها أنها الأداة أو إحدى الأدوات على الأقل التي تستطيع أن تجعل التلاميذ قادرين على بلوغ أهداف المنهج المحدد سلفا، فهو المرجع الذي يستقي منه التلاميذ معلوماتهم أكثر من غيره»[2].

الكتاب المدرسي الجزائري: هو الوثيقة التعليمية المطبوعة التي تجسد البرنامج الرسمي لوزارة التربية الوطنية من أجل نقل المعارف للمتعلمين وإكسابهم بعض المهارات ومساعدة كل من المعلم والمتعلم على تفعيل سيرورة التعلم[3].

فالكتاب المدرسي هو الوثيقة التي يتعمدها كل من المتعلم والمعلم في العملية التعليمية التعلمية، تحمل المعارف التي سيتلقاها المتعلم في المسار الدراسي.

1- عبد الكريم موسى فرج الله: أساليب تدريس الرياضيات، ص28,27.

2- صالح بلعيد: في قضايا التربية، دار الخلدونية، الجزائر، ط1، 2009م، ص150.

3- حسان الجيلالي، لوحيدي فوزي: <أهمية المدرسي في العملية التعليمية>، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، العدد 9 ديسمبر 2014م، جامعة الوادي، الجزائر، ص197.

5- التعريف بكتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم الثانوي العام التكنولوجي:

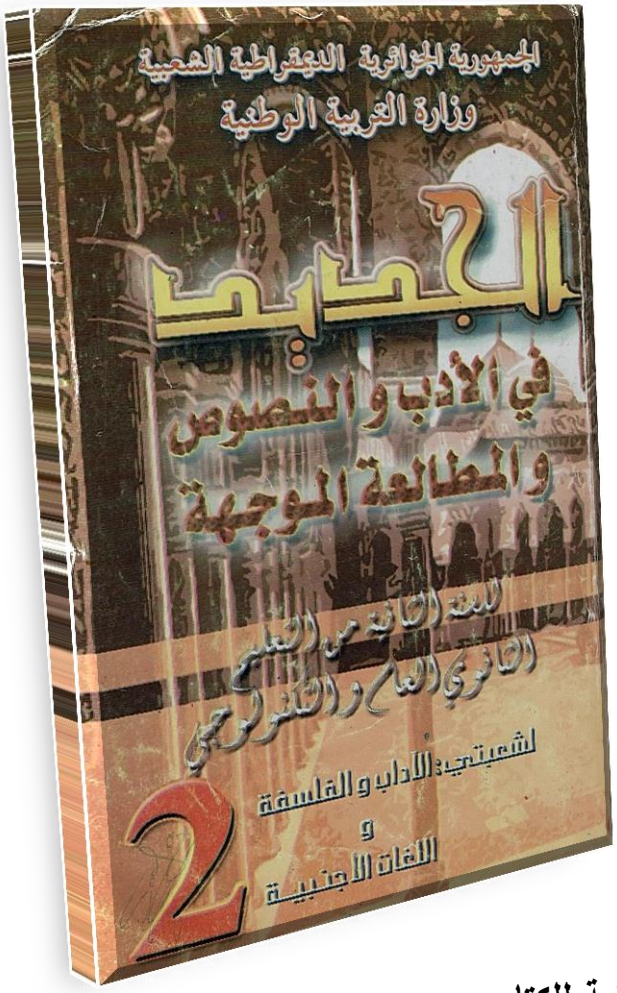
أ- المعطيات الشكلية للكتاب:

العنوان	الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة
البلد	الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
المستوى	السنة الثانية من التعليم الثانوي العام التكنولوجي
الشعب	شعبة الآداب والفلسفة، شعبة الآداب واللغات
المؤلف	أبوبكر الصادق سعد الله، كمال خلفي، مصطفى
الحجم	صغير
عدد الصفحات	222 صفحة في جزء واحد
ثمن الكتاب	230000 دج

- تحليل:

الكتاب الذي بين أيدينا هو كتاب اللغة العربية للسنة الثانية ثانوي الموسوم "الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة"، التابع للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، الموجه للسنة الثانية من التعليم الثانوي العام التكنولوجي شعبتي شعبة الآداب والفلسفة وشعبة الآداب واللغات، الصادر عن الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية سنة 2006م، المؤلف من طرف أبوبكر الصادق سعد الله وكمال خلفي ومصطفى هواري، تحت إشراف أبوبكر الصادق سعد الله، قام بتصميم الكتاب وتركيبه بوبكري نوال، وأعد الغلاف من طرف بغداد توفيق.

الوثيقة التالية تمثل واجهة الكتاب:



ب- المعطيات الداخلية للكتاب:

يتكون كتاب "الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة" الموجه للسنة الثانية من التعليم الثانوي العام التكنولوجي شعبتي شعبة الآداب والفلسفة وشعبة الآداب واللغات، من اثنى عشر وحدة، الوحدة الأولى: النزعة العقلية في الشعر، الوحدة الثانية: الدعوة إلى الجديد والسخرية من القديم، الوحدة الثالثة: الزندقة والمجون، الوحدة الرابعة: شعر الزهد، الوحدة الخامسة: نشاط النثر، الوحدة السادسة: الحكمة والفلسفة في الشعر، الوحدة السابعة: الشكوى واضطراب أحوال المجتمع، الوحدة الثامنة: من قضايا الشعر في عهد الدولة الرستمية، الوحدة التاسعة: الشعر في ظل الصراعات الداخلية على السلطة، الوحدة العاشرة: وصف الطبيعة الجميلة، الوحدة الحادية عشرة: رثاء الممالك، الوحدة الثانية عشرة: الموشحات، قسمت هذه الوحدات إلى نصوص أدبية ونصوص تواصلية.

نظمت هذه الوحدات في المنهاج عبر العصور التي تنتمي إليها هاته النصوص، حيث تنتمي الوحدات التالية الوحدة الأولى: النزعة العقلية في الشعر، الوحدة الثانية: الدعوة إلى الجديد والسخرية من القديم، الوحدة الثالثة: الزندقة والمجون، الوحدة الرابعة: شعر الزهد،

الوحدة الخامسة: نشاط النثر إلى العصر العباسي الأول، وتنتمي الوحدتان الوحدة السادسة: الحكمة والفلسفة في الشعر، الوحدة السابعة: الشكوى واضطراب أحوال المجتمع إلى العصر العباسي الثاني، وتنتمي الوحدتان الوحدة الثامنة: من قضايا الشعر في عهد الدولة الرستمية، الوحدة التاسعة: الشعر في ظل الصراعات الداخلية على السلطة إلى من الحركة الشعرية في المغرب العربي، وتنتمي الوحدتان الوحدة العاشرة: وصف الطبيعة الجميلة، الوحدة الحادية عشرة: رثاء الممالك، الوحدة الثانية عشرة: الموشحات، إلى العصر الأندلسي.

كما يحتوي هذا الكتاب على نصوص المطالعة الموجهة المتمثلة في اثنى عشر نصا، كما يحتوي على المشاريع المتمثلة في ستة مشاريع، ستة بناء وضعيات.

تمثل الوثيقة التالية فهرس الكتاب:

فهرس الكتاب

الوحدة الأولى ـ النزعة العقلية في الشعر.

المشروع / الوضعية	النص الأدبي	المطالعة الموجهة	النص التواصلي	قواعد اللغة	بلاغة / عروض / نقد
	تهديد و وعيد ـ بشار بن برد ، ص ، 11.	باب الحماسة و الغلب و مالك حزين لابن المقفع، ص .19.	النزعة العقلية في القصيدة العربية، ص .22.	ـ البناء و الإعراب في الأسماء ،ص.13. ـ البناء و الإعراب في الأفعال ،ص.25. ـ اسم التفضيل ،ص.27.	ـ المصطلحات العروضية. ص.15. ـ الصدق في التعبير. ص.25. ـ التشبيه الضمني والتمثيلي. ص29

الوحدة الثانية ـ الدعوة الى التجديد والسخرية من القديم.

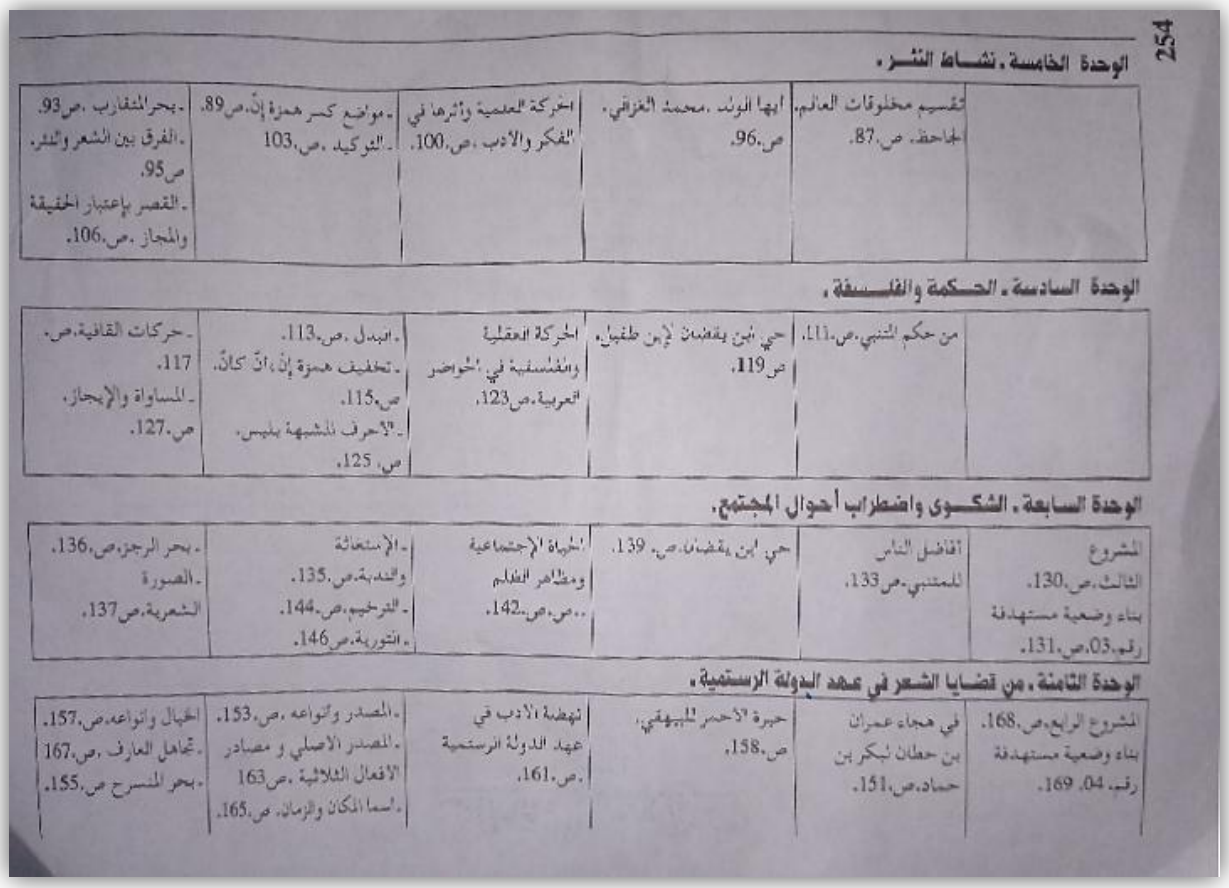
المشروع الاول.ص.47. بناء وضعية مستهدفة رقم.01. ص.48.	وصف الخمر لابي نواس ،ص.32.	بلاد الصين ، لابن بطوطة.38	الصراع بين القدماء والمحدثين ـ طه حسين ـ ص.40.	ـ التعجب ،ص.34. ـ النسبة ،42.	ـ الحروف التي تصلح روبا ،ص.36. ـ بلاغة التشبيه والاستعارة والمجاز.ص44.

الوحدة الثالثة ـ المجون والزندقة.

	أ دهرا قولي ؟ مسلم بن الوليد. ص .50.	مقتطفات من رسالة الغفران ص .58.	حياة اللهو والمجون. ص .62.	ـ أفعال المدح والذم ص .52. ـ الاختصاص ،ص.64.	ـ الوصل ،ص .54. ـ الشعر والموسيقى الداخلية ص .55

الوحدة الرابعة ـ شعر الزهد.

المشروع الثاني.ص.84. بناء وضعية مستهدفة رقم ، .02. ،ص.85	للموت ما تلدون لابي العتاهية، ص. 69.	المقامة العلمية ،ص.74.	الدعوة إلى الإصلاح و...ص.76.	ـ الإغراء و التحذير.ص71. ـ اسم الفعل.ص .78. ـ أحرف الجر.ص.80.	ـ الحروف التي تصلح وصلا وروبا.ص.73. ـ الإقتباس والتضمين.ص.82.



254

الوحدة الخامسة . نشاط النثر .

	تقسيم مخلوقات العالم. الجاحظ. ص.87.	أيها الولد .محمد الغزالي. ص.96.	الحركة العلمية وأثرها في الفكر والأدب .ص.100.	. مواضع كسر همزة إنّ.ص.89. . التوكيد .ص.103	. بحر المتقارب .ص.93. . الفرق بين الشعر والنثر. ص.95. . القصر بإعتبار الحقيقة والمجاز .ص.106.

الوحدة السادسة . الحكمة والفلسفة .

من حكم المتنبي.ص.111.	حي بن يقضان لإبن طفيل. ص.119.	الحركة العقلية والفلسفية في الحواضر العربية.ص.123.	. ابدل .ص.113. . تخفيف همزة إنْ ،انّ كانّ. ص.115. . الأحرف المشبهة بليس. ص. 125.	. حركات القافية.ص. 117. . المساواة والإيجاز. ص.127.

الوحدة السابعة . الشكوى واضطراب أحوال المجتمع.

المشروع الثالث.ص.130. بناء وضعية مستهدفة رقم.03.ص.131.	أفاضل الناس للمتنبي.ص.133.	حي ابن يقضان.ص. 139.	الحياة الإجتماعية ومظاهر الظلم ..ص.ص.142.	. الإستعانة والندبة.ص.135. . الترخيم.ص.144. . التورية.ص.146.	. بحر الرجز.ص.136. . الصورة الشعرية.ص137.

الوحدة الثامنة . من قضايا الشعر في عهد الدولة الرستمية .

المشروع الرابع.ص.168. بناء وضعية مستهدفة رقم. 04. 169.	في هجاء عمران بن حطان لبكر بن حماد.ص.151.	حيرة الأحمر للبيهقي. ص.158.	نهضة الأدب في عهد الدولة الرستمية .ص.161.	. المصدر وأنواعه .ص.153. . المصدر الأصلي و مصادر الأفعال الثلاثية .ص163 . أسما المكان والزمان. ص.165.	الخيال وأنواعه.ص.157. . تجاهل العارف .ص.167. . بحر المنسرح ص.155.

الوحدة التاسعة . الشعر في ظل الصراعات الداخلية على السلطة .

	استرجعت تلمسان لأبي حمو موسى الزياني.ص.171.	في أرض الجن لابن شهد.ص.179.	استقلال بلاد المغرب عن المشرق.ص.183.	. مصادر الماضي غير الثلاثي.ص.173. . الجمع و أنواعه.ص175. . ت المصدر الدال على المرة.ص.186.	. بحر السريع .ص.177. . التناص .ص .178. . اللف و النشر .ص.188.

الوحدة العاشرة . وصف الطبيعة الجميلة .

المشروع الخامس.ص.210. بناء وضعية مستهدفة رقم. 05. ص.211.	وصف الخيل لابن خفاجة.ص.192.	أدب المجالس لابن حزم.200.	خصائص شعر مطيعة.ص.202.	. جواز تأنيث العامل للفاعل .ص.194. . أحرف التنبيه.ص.196. . وجوب تأنيث العامل.ص.204. . الممنوع .ص. 206	. بحر الرمل. ص.198. . الإبداع الأدبي.ص.199. . حسن التعليل.ص.208.

الوحدة الحادية عشرة . رثاء المدائن و المدن .

	نكبة الأندلس لأبي البقاء الرندي .ص.213.	بلاد الأندلس لمراكي المؤرخ.ص.220.	رثاء مدائن ومدن.ص.222.	. مواضع وجوب اقتران الخبر بالفاء.ص.217. . خصائص كان وأخواتها.ص.224. . الممنوع من الصرف.ص.226.	. بحر المديد.ص.218. . الحداثة .ص.219 . مراعاة النظير.ص.229.

الوحدة الثانية عشرة . الموشحات .

المشروع السادس.ص.251. بناء وضعية مستهدفة رقم. 06. ص.252.	هل درى ظبي الحمى العامل. لابن سهل. ص.231.	ألف ليلة وليلة.ص.240.	الموشحات و الغناء .ص.244.	. عوامل المفعول به الظاهرة .ص.234. . الإشتغال.ص.235. . الإعلال والإبدال.ص.247.	. بحر المتدارك .ص.238. . التقسيم.ص.250.

255

- عرض:

ما يمكننا قوله أن كتاب اللغة العربية تميز بكثرة النصوص وغزارتها وطولها، واختصت النصوص الأدبية بالبلاغة والعروض، والنصوص التواصلية اختصت بقواعد اللغة، تم الترتيب في الفهرس على النحو التالي الوضعية في الخانة الأولى، ويليها النص الأدبي في الخانة التي بعدها، وتتبعها المطالعة الوجهة في الخانة الثالثة، وبعدها النص التواصلي في الخانة الرابعة، ويأتي بعده قواعد اللغة في الخانة الرابعة، وتأتي بعدها البلاغة والعروض والنقد في الخانة السادسة.

ج- من مقدمة الكتاب:

أنجز هذا الكتاب وفقا لتوصيات لمنهاج اللغة العربية وآدابها سنة ثانية لشعبتي الآداب والفلسفة والآداب واللغات، ويسعى المنهاج إلى تعميق معارف المتعلم في النصوص ذات النمط الوصفي والسردي والحجاجي الذي يستمر تناوله في بناء شخصية المتعلم الفكرية، ولتأصيل خصائص هذه الأنماط في كتابات التلاميذ وتفكيرهم تم تناول النص من المبدأ الذي تقوم عليه المقاربة بالكفاءات التي تحرص على ما هو أنفع وأفيد للمتعلم، وتجاوز مفاهيم التعليم التقليدية، ويعد نشاط القواعد والصرف والبلاغة والعروض روافد لفهم النص إذ تم تناولها انطلاقا مما يتوافر عليه النص [...]، وهدفنا تدريب المتعلم على البحث والاستنتاج وجمع المعلومات من مصادر مختلفة[1].

- تحليل:

لاحظنا استخدام مصطلح المقاربة بالكفاءات والتصريح بها في "كتاب الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة" للسنة الثانية من التعليم الثانوي شعبتي الآداب الفلسفة والآداب واللغات، فهي تنطلق من الكفاءات المستهدفة في نهاية أي نشاط تعليمي، أو نهاية مرحلة تعليمية، لضبط استراتيجية التكوين في المدرسة، من حيث مقاربات التدريس والوسائل التعليمية وأهداف التعليم وانتقاء المحتويات وأساليب التقويم وأدواته.

د- الخلاصة:

كتاب "الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة" للسنة الثانية من التعليم الثانوي العام التكنولوجي يعتمد على المقاربة بالكفاءات في تناول النصوص الأدبية

1- مجموعة من المؤلفين: الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2006م، ص3.

والتواصلية من خلال تعرف المتعلمين على الأنماط الموجودة في هذه النصوص المختارة، والتي تساعد في تنمية المعارف الفكرية والفنية لديهم، وبناء متعلمين واعين مثقفين يمتلكون ذاد معرفي، إذ تعود هذه النصوص على المتعلمين بنفع وتفيدهم في المستقبل.

6- النصوص التي اعتمدها للكتاب:

أ- مفهوم النص:

- **لغة:**

جاء في معجم العين مادة [نصص]:« نَصَصَ: نَصَصْتُ الحَدِيَث إِلَى فُلانٍ نَصًّا: أي رَفَعْتُهُ [...] و نَصَصْتُ نَاقَتِي: رَفَعْتُهَا في السَّيْرِ [...]، ونَصْنَصْتُ الشَّيءَ حَرَّكْتُهُ، ونَصَصْتُ الرَّجلَ: اِسْتَقْصَيْتُ مَسْأَلَتَهُ عن الشَّيءِ، يُقَالُ: نَصَّ مَا عِنْدَهَ أي اِسْتَقْصَاهُ، ونَصُّ كُلِّ شَيءٍ: مُنْتَهَاهُ [...]»[1].

وفي معجم الوسيط: في مادة [نصّ]: «نَصَّ الشِّواءُ. نَصِيصًا: صوَّتَ عَلَى النَّار. و- القِدْرُ: غَلَتْ. و-عَلَى الشَّيءِ. نَصًّا: عَيَّنَهُ وحَدَّدَهُ [...]، (النَّصُ): صِيغَةٌ الكَلَامِ الأَصْلِيَةُ التي وَرَدَتْ مِنَ المُؤَلِف: (مو). و- مَا لَا يَحْتَمِلُ إلاَّ مَعْنًى وَاحِدًا. أو لاَ يَحْتَمِلُ التَّأْوِيلُ: ومِنْهُ قَوْلُهُمْ: لاَ اِجْتِهَادَ مَعَ النَّص (مو) (ج) نُصُوص. و- عند الأَصْلِيِّينَ: الكِتَابُ والسُّنَّةُ. و- مِنَ الشَّيءِ مُنْتَهَاهُ ومَبْلَغُ أَقْصَاهُ. يقال: بَلَغَ الشَّيءُ نَصَّهُ. و- بَلَغْنَا مِنَ الأَمْرِ نَصَّهُ: شِدَّتَهُ»[2].

في هذه التعريفات نجد أن النص يدل على الرفع والانتهاء.

- **اصطلاحا:**

يعرفه شميث: «هو كل تكوين لغوي منطوق من حدث اتصالي محدد من جهة المضمون، ويؤدي وظيفة اتصالية يمكن إيضاحها[...] يقصدها المتحدث ويدركها شركاؤه

1- الخليل ابن أحمد الفراهيدي: العين، 228,227/4.

2- مجموعة من المؤلفين: الوسيط، 926.

في الاتصال، وتتحقق في مؤلف اتصالي ما، حيث يتحول كم من المنطوقات اللغوية إلى نص متماسك يؤدي بنجاح وظيفة اجتماعية اتصالية ويتنظم وفق قواعد تأسيسية»[1].

النص عبارة عن أفكار يوصلها المؤلف للمتلقي، وتكون متماسكة البنية في شكل جمل وفقرات، لكنها تختلف في طبيتعها ونمطها.

ب- النصوص الأدبية:

هي نصوص تدفع المتعلم إلى الاستقلالية برأيه وتشجيعه على المبادرة ، ينطلق النص الأدبي كونه نصا احتماليا، متعددا ومقترحا على قراءات مختلفة متنوعة تسهم في إغنائه وإثرائه، يتكمن المتعلم من خلاله من بسط ملكته الفكرية والنقدية مبرزا رؤيته الخاصة في أسلوبه[2].

هي نصوص يغلب عليها طابع الشعر، تسعى إلى تثمين قدرة المتعلم النقدية من خلال الاستفادة منها، وفهم ما تصبو إليه، كما أنها نصوص جاءت لتربط المتعلم بتراثه ويتعرف الكم الفكري الذي ترك من الحضارات العربية.

الوحدة التعليمية	النص الأدبي	نمط النص	طبيعة النص	الصفحة
النزعة العقلية في الشعر	تهديد ونصح بشار بن برد	حجاجي	شعر	11
الدعوة إلى الجديد والسخرية من القديم	وصف النخيل لأبي نواس	وصفي تفسيري	شعر	32
الزندقة والمجون	أدهرا تولى مسلم بن الوليد	وصفي	شعر	50

1- عبد الله خضر حمد: لسانيات النص القرآني: دراسة تطبيقية في الترابط النصي، دار القلم، بيروت، لبنان، ط1، 2017م ص38.

2- وزارة التربية الوطنية: دليل أستاذ اللغة العربية الخاص بكتاب السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي آداب وفلسفة، وآداب ولغات أجنبية، بوبكر الصادق وكمال خلفي، منشورات وزارة التربية الوطنية، الجزائر، (د.ت)، ص9.

		سردي		
شعر الزهد	للموت ما تلدون لأبي العتاهية	حجاجي	شعر	69
نشاط النثر	تقسيم مخلوقات العالم الجاحظ	حجاجي	شعر	87
الحكمة والفلسفة في الشعر	صحبا الناس قبلنا المتنبي	وصفي حجاجي	شعر	111
الشكوى واضطراب أحوال المجتمع	دراسة نص حول ابن الرومي	وصفي حجاجي	شعر	133
من قضايا الشعر في عهد الدولة الرستمية	في هجاء عمران بن حطان بكر حماد	حجاجي وصفي	شعر	151
الشعر في ظل الصراعات الداخلية على السلطة	استرجعت تلمسان	وصفي سردي	شعر	171
وصف الطبيعة الجميلة	وصف الجبل لابن خفاجة	وصفي	شعر	192
رثاء الممالك	نكبة الأندلس لأبي بقاء الرندي	وصفي	شعر	213
الموشحات	هل درى الظبي لابن سهل	سردي وصفي	شعر	231

ج- النصوص التواصلية:

هي نصوص نثرية داعمة للنصوص الأدبية، تمكن المتعلم من تعميق فهمه للظاهرة التي يتناولها النص الأدبي، فالمعلم في هذا النشاط يعمد إلى ربط الظاهرة السائدة في العصر الذي يدرسه بمعطيات العصر الحديث، إنها نصوص تسعى إلى تحيين النصوص

الأدبية وتنفخ فيها روح الفعالية والحداثة، لتكون خير معين للمتعلم كي يفهم محيطه بكل مركباته[1].

هذه النصوص تأتي لتحيين النصوص الأدبية فتعطي طابعا خاصا وتسهل على المتعلم فهم محيطه، تتسم بطابع النثر.

الوحدة التعليمية	النص التواصلي	النمط النص	طبيعة النص	الصفحة
النزعة العقلية في الشعر	أثر النزعة العقلية في القصيدة العربية شوقي ضيف	تفسيري	نثري شعري	22
الدعوة إلى الجديد والسخرية من القديم	الصراع بين القدماء والمحدثين طه حسين	تفسيري	نثر	40
الزندقة والمجون	حياة اللهو والمجون مصطفى الرافعي	تفسيري	نثر	62
شعر الزهد	الدعوة إلى الإصلاح والميل إلى الزهد محمد كفراوي	تفسيري	نثر	76
نشاط النثر	الحركة العلمية وآثارها على الفكر والأدب	تفسيري	نثر	100
الحكمة والفلسفة في الشعر	الحركة العقلية والفلسفية في الحواضر العربية	تفسيري	نثر	123

1- وزارة التربية الوطنية: دليل أستاذ اللغة العربية الخاص بكتاب السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي آداب وفلسفة، وآداب ولغات أجنبية، ص9.

الشكوى واضطراب أحوال المجتمع	الحياة الاجتماعية ومظاهر الظلم شوقي ضيف	تفسيري	نثر	142
من قضايا الشعر في عهد الدولة الرستمية	نهضة الأدب في عهد الدولة الرستمية	تفسيري	نثر	161
الشعر في ظل الصراعات الداخلية على السلطة	استقلال بلاد المغرب عن المشرق	تفسيري	نثر	183
وصف الطبيعة الجميلة	خصائص شعر الطبيعة عبد العزيز عتيق	تفسيري	نثر	202
رثاء الممالك	رثاء المدن الممالك	تفسيري	نثر	222
الموشحات	الموشحات والغناء أحمد هيكل	تفسيري	نثر	244

د- تحليل:

من خلال مشاهدتنا وتطلعنا على كتاب ودراستنا للنصوص وجدنا أنه تم اعتماد النصوص ذات الطابع الشعري والنثري وتغيب النصوص ذات الطابع العلمي، حيث تميزت النصوص الأدبية بالشعر والنصوص التواصلية بالنثر، ولاحظنا أن هذه النصوص تتميز بالطول، ولكن وجدنا حالة استثنائية في نص "أثر النزعة العقلية في القصيدة العربية" "لشوقي ضيف" ص 22 حيث تميز هذا النص النثر وتخلله أبيات شعرية فأعطى لنا مزيجا بين هذين النوعين، إذ توضح الوثيقة التالية ذلك[1]:

1- مجموعة من المؤلفين: الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، ص23- 25.

النزعة العقلية في القصيدة العربية

د. شوقي ضيف

تقديم النّص :

تعرّفت في النص الأدبي على شاعر مخضرم جمع بين عصرين مختلفين : الأموي والعباسي. وتمحورذاك النص حول هجاء أبي جعفر المنصور مستعملاً في ذلك العقل، ونعرض عليك الآن دراسة أدبية تتطرق بالتحليل والشرح لأثر هذه النزعة في القصيدة العربية.

النص :

رقيت الحياة العقلية في هذا العصر رقيا بعيدا وهورقي هيّأتْ له الكتب الكثيرة التي تُرْجمت عن الهنود والفرس واليونان، كما هيأت له المحاورات والمناظرات بين أصحاب الملل والنِّحل والأهواء، وهي مناظرات دفعت الشّعراء كما دفعت غيرهم إلى التفكير المتصل، الذي ما يَنِي صاحبه يحاور ويناظر متناولا كل شيء، حتى يصقل عقله، وحتى يبلغ أقصى ما يريد من العلم والمعرفة وما لم يعرفه ولم يعلمه العلماء، سأل عنه ليصوروه له وليزيلوا الشبهة فيه عن نفسه وفي ذلك يقول بشار بن برد :

شفاء العمى طول السؤال وإنّما ... دوام العمى طول السكوت على الجهل
فكن سائلاً عمّا عناك فإنّمـا ... دعيتَ أخـا عقل لتبحـث بالعقـل

ولم يكن الشّاعر العباسي يلتمس المعرفة عند العلماء ولقائهم وسعيه لسؤالهم وإلحاحه في السؤال فحسب، بل كان يلتمس أيضا في الكتب المترجمة من كل صنف.

وقد نزع الشعراء عامة في هذا العصر للتزود بجميع ألوان المعرفة وما كانوا يجدون في ذلك من لذّة عقلية. وقد مضوا يتمثلون كثيرا من هذه الألوان ويحيلونها غذاء شعريا بديعًا، سواء منها الهندي والفارسي واليوناني، وما لم يحيلوه تأثّروا به من قريب أوبعيد، ولْنقفْ قليلا عند الثقافة الهندية في قول أبي نواس في بعض المغنيين هاجيا :

قل لزهير إذا حدا وشـــدا ... أقللْ أوأكثرْ فأنتَ مهـــذار
سخنتَ من شـدة البـــرودة ... حتى صرتَ عندي كأنك النار
لا يعجب السامعون من صفتي ... كذلك الثلجُ بارد حـــار

وهذا الشعر يدل على نظرة أبي نواس في علم الطبائع، لأن الهند تزعم أن الشيء إذا أفرط في البرد عاد حارا مؤذيا... وكان تأثير الثقافة الفارسية في الشعر والشعراء أشد وأقوى من تأثير الثقافة الهندية، إذ كان كثير من الشعراء يتقنون اللغة الفهلوية، وقد مضى الشعراء منذ ظهور كتابَيْ الأدب الكبير والأدب الصغير لابن المقفع يتأثرون بما نقله فيهما من تجارب الفرس وحكَمهم ووصاياهم في الصداقة والمشورة وآداب السلوك والسياسة ومن يرجع إلى بشار يجده يفرد للمشورة قطعة طويلة في إحدى مدائحه :

إذا بلغ الرأي المشورة فاستعـن ... برأي نصيح أونصيحة حـازم
ولا تجعل الشورى عليك غضاضة ... فإنّ الخوافي قوّة للقـــوادم

ولا ريب في أنّ الثقافة اليونانية كان تأثيرها في الشعر والشعراء أعمق وأبعد غورا، بما فتحتْ أمامهم من أبواب الفكر الفلسفي وأبواب المنطق ومقاييسه. وأدلته، وما بعثت فيهم من محاولات استكشاف دفائن المعاني واستخراج دقائقها.

وقد مضى كثير من الشعراء يزيدون محصولهم من تلك الثقافة، بل كان منهم من ألف في المنطق حتى يشحذَ ذهنه وأذهان الشعراء مِنْ حوله. وكان ممّا ترجم لهم من تلك الثقافة "مراثي فلاسفة اليونان" للاسكندر المقدوني عند وفاته وقد نقل منها أبوالعتاهية أطرافا إلى مراثيه :

بكيتك يا علي بدمع عينـــي ... فما أغنى البكاء عليك شيـًا
كفى حزنا بدفنك ثم أنّـــي ... نفضتُ تراب قبرك عن يديا
وكانت في حياتك لي عظـات ... وأنتَ اليوم أوعظ منك حيا

ولعلّ أكبر بيئة عنيتْ بهذه الثقافات المتنوعة، وكان لعنايتها بها أثر واسع في الشعر والشعراء، بيئة المعتزلة إذ كانت تقوم من الفكر العباسي في هذا العصر مقام المجداف من السفينة، فهي تثيره وتدفعه إلى أن يزيد محصوله من جميع المعارف والمعتقدات،

وأن يتمثلها إلى أبعد حدّ ممكن، وبدأوا بأنفسهم فتثقفوا من كل ما ترجم عن الهنود والفرس واليونان وعكفوا على الفلسفة اليونانية عكوفا جعلهم يقفون على كل شِعَبها ومناحيها في الفكر الدقيق ولم يلبثوا أن استكشفوا لأنفسهم عالمهم العقليّ الذي يموج بطرائق الذهن في جميع المعاني الحسية والعقلية، وكانوا يحاورون أصحاب الملل والنحل في المساجد الجامعة ومن حين إلى حين يحاور بعضهم بعضا في غوامض الفلسفة محللين مستنبطين ... واشتقوا لهم آراء جديدة يدعمها العقل الذي شغفوا به وبأدلته وبراهينه،وهوشغف صوَّرَهُ "بشر بن المعتمر" إذ يقول :

لله درّ العقل من رائـــدٍ ... وصاحبٍ في العسر واليسر
وحاكمٍ يقضي على غائب ... قضيةً الشاهد للأمـــر

وقد سخَّرَ بشْرُ عقله في نظم قصائد تدخل في التاريخ الطبيعي يتحدث فيها عن مشاهد الطبيعة ودلالتها على قدرة الصانع الخالق... كما نظم شعراء من المعتزلة شعرا لم يكن بعيدا عن دوائر الشعر المألوفة من المديح والغزل والهجاء والرثاء والوصف بيد أنهم طبعوه بطوابع جديدة من دقة المعاني ومن غرائب الأخيلة والصور.

ومن أهم المشاكل التي عالجها الشعراء مشكلة الجبر والاختيار وفكرة التولد (وهوالفعل الذي ينشأ عن فعل آخر دون قصد)، وفكرة الجزء الذي لا يتجزأ أوفكرة الجوهر الفرد.

يقول أبونواس متغزلا ومحاورا ومجادلا نظراءه المعتزلة :

يا عَاقدَ القلب عنّـــي ... هلاَّ تذكرتَ حـــلاَّ
تركتَ منّي قليـــلا ... مَن القليل أقـــلَّ
يكاد لا يَتجـــــزأ ... أقل في اللفظ مِنْ لاَ

هكذا كان رقي الحياة العقلية في العصر العباسي، وأثر نزعتها على القصيدة في تلك الفترة، وما استحضر من شواهد في هذا النص قليل جدا نظرا لغزارة مادتها، وما هيأته الظروف المساعدة لكل ذلك في هذا العصر.

من كتاب العصر العباسي الأول (بتصرّف)

قمنا بأخذ لمحة من بعض النصوص المختارة عما تحمله من معنى وتطرقنا إلى معرفة النمط الذي تنتمي إليه هذه النصوص وطبيعتها إن كانت شعرية أم نثرية، حيث لاحظنا أن النصوص التواصلية اعتمدت على النمط التفسيري، بينما اعتمدت النصوص الأدبية على النمط الحجاجي والوصفي السردي وأحيانا تمزج بين هذه الأنماط، فمثلا:

نجد نص "النزعة العقلية في القصيدة العربية" "لشوقي ضيف" ص22 تناول فيه الكاتب قضية أسباب النزعة القلية في الشعر العربي فكان متأثرا بشكل كبير ومنذهل من رقي الحياة العقلية في العصر العباسي، واعتمد في هذا النص على النمط التفسيري.

كما لاحظنا أيضا أن هذا النص يحتوي على عدد هائل من الكلمات، إذ وجدنا أن فوارق كبيرة بين عناصر اللغة من جهة انتشارها في النص، إذ لاحظنا مثلا أن كلمة الشعراء والثقافة انتشرت بكثرة على مستوى النص، والإكثار من استعمال حرف العطف والإسراف فيه، حيث لاحظنا أيضا أن كلمة رقي التي أتت في أولى مرتبة في النص تكررت في الجملة الواحدة أكثر من ثلاث مرات، وهذا ينطبق على كلمة الشعراء والثقافة، وهناك كلمات أخرى مثل هيأت ودفعت والمعرفة والعصر.

فالمتعلم هنا يواجه كم هائل من الكلمات إضافة إلى نصوص أخرى قد تطرق إليها، فأدى هذا إلى تراكمها وقد يكون ذلك سببا في توقف طاقة استيعابه الذهني.

فالمتعلم في حال استيعاب المفردات لا يجد تطابقا لحاجته الحقيقية، فهناك كلمات وعبارات تخرج عن معناها وتصبح مهملة مع الوقت، في عصر كثرت فيه أنواع التكنولوجيا، فيصدم بالواقع الذي يعيش فيه واللغة العربية التي لم تلحق بالركب التكنولوجي الرقمي.

فطول هذا النصص والنصوص الأخرى لا يكفي مع الحجم الساعي المخصص لتقديمه، إذ يقوم المعلم بقراءة ويعطي فرصة لأكثر من تلميذين للقراءة، وإعطاء حق لكل تلميذ للإجابة عن أسئلة النص، ومنح فرص لهم لإبداء رأيهم والمناقشة.

- **<u>خطوات دراسة النص الأدبي:</u>**

أتعرف على صاحب، ومن ثم خطوة قراءة النص، من ثم خطوة أثري رصيدي اللغوي، من ثم خطوة اكتشاف معطيات النص، وتليها خطوة أناقش معطيات النص، وبعدها خطوة أحدد بناء النص، وتتبعها خطوة أتفحص الاتساق والانسجام في بناء النص، وتختمها خطوة أجمل القول في تقديم النص[1].

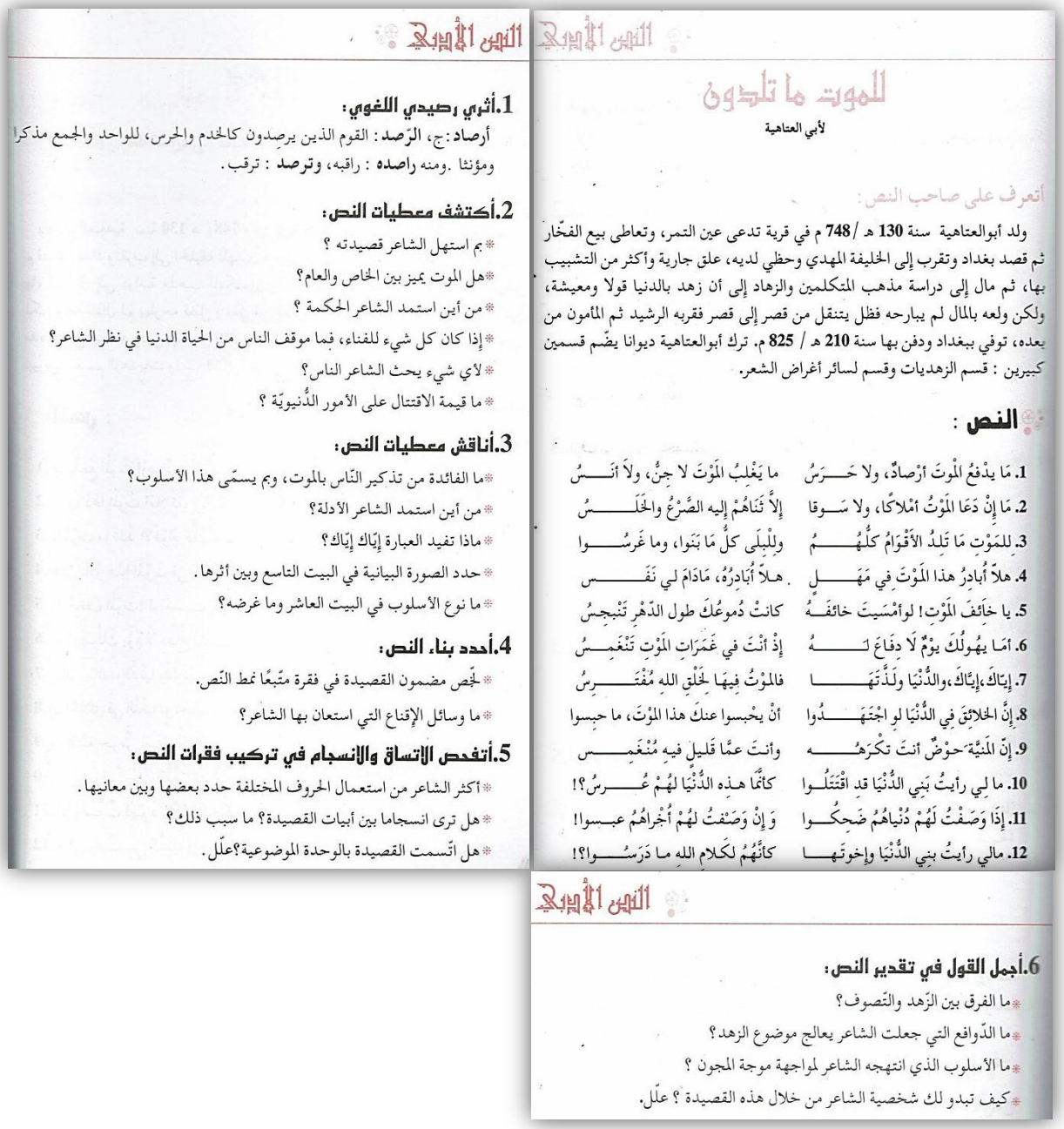
1- مجموعة من المؤلفين: الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، ص4.

- التعريف بصاحب النص: يقوم المتعلمين بالتحضير حول سيرة صاحب النص.
- قراءة النص: يقوم المعلم بقراءة النص بجودة عالية سليمة مع حسن الأداء.
- أثري رصيدي اللغوي: تشرح فيه الكلمات الصعبة والغامضة من النص.
- اكتشاف معطيات النص: توجه في هذه الخطوة أسئلة للمتعلمين حول النص، ويتعرف التلاميذ من خلال هذه الأسئلة على ما يحمله النص من أفكار ومعان انفعالات، وأساليب النص المختلفة.
- مناقشة معطيات النص: من خلال الأسئلة الموجودة في هذه الخطوة يقوم المتعلم بتحليل معطيات النص معتمدا في ذلك ما يمتلكه من مكتسبات، حيث تتميز هذه المرحلة بتنمية ملكة المتعلم النقدية.
- أحدد بناء النص: يتعرف المتعلم في هذه الخطوة على نمط النص من خلال المؤشرات الموجدة فيه.
- أتفحص الاتساق والانسجام في بناء النص: يتدرب المتعلم من خلال هذه الخطوة على إيجاد أدوات الربط بين فقرات النص، وتماسكه النص، فهذا يحث التلميذ على إنتاج نص متكامل الأفكار ومتوافق في المعاني ومتسق ومنسجم فيما بينه.
- أجمل القول في تقدير النص: تتميز هذه الخطوة أنها تقوم بوضع أسئلة دقيقة تساعد على استقراء الجانب الفكري والفني للنص، إذ يتعرف المتعلم على أهم الخصائص الجمالية الموجودة في النص.

حيث يقوم المتعلمون بقراءة النص قراءة فردية ومع عناية المعلم بتصويب الأخطاء حين وقوعها حتى لا يثبت الخطأ في أذهان التلاميذ، وينبغي أن تكرر قراءات التلاميذ إلى أن يتعرفوا على النص ويحسنوا قراءته، خدمة لإثراء الرصيد اللغوي لهم تشرح الكلمات المفتاحية شرحا نوعيا، أما البقية فتشرح شفويا، صوغ أسئلة تمكن المتعلمين من الوقوف على الأفكار التي عبر عنها الشاعر مع الإشارة إلى المجازات اللغوية بما يكفي للوصول إلى المعنى، الاجتهاد في صوغ الأسئلة التي تمكن التلاميذ من الوقوف على دراسة النص كما يدربهم على الغوص في معانيه وتشجيعهم على بناء الأسئلة قد تهتدي بالمعلمين إلى دلالات ومعان خفية، بناء على أسئلة جزئية تهتدي بالمعلمين إلى كشف نمط النص وخصائصه مع الحرص على تدريبهم على إنتاج نصوص وفق النمط المدروس وفي مواقف ذات دلالة، تبنى أسئلة بهدف جعل التلاميذ يقدرون على اكتشاف مظاهر الربط الدلالي والشكلي القائم بين معان النص، وصوغ الأسئلة التي تمكن

المتعلمين من خلالها رصد تقدير عام النص، وتفعيل المواد جزئيا خدمة للكفاءة المحددة في المجال الكتابي[1].

فمثلا نص "للموت ما تلدون" "لأبي العتاهية" ص69:



النص الأدبي

للموت ما تلدون

لأبي العتاهية

أتعرف على صاحب النص:

ولد أبوالعتاهية سنة 130 هـ /748 م في قرية تدعى عين التمر، وتعاطى بيع الفخّار ثم قصد بغداد وتقرب إلى الخليفة المهدي وحظي لديه، علق جارية وأكثر من التشبيب بها، ثم مال إلى دراسة مذهب المتكلمين والزهاد إلى أن زهد بالدنيا قولا ومعيشة، ولكن ولعه بالمال لم يبارحه فظل يتنقل من قصر إلى قصر فقربه الرشيد ثم المأمون من بعده، توفي ببغداد ودفن بها سنة 210 هـ / 825 م. ترك أبوالعتاهية ديوانا يضّم قسمين كبيرين : قسم الزهديات وقسم لسائر أغراض الشعر.

النص :

1. مَا يدْفعُ المْوتَ أرْصادٌ، ولا حَـــرَسُ ما يَغْلِبُ المَوْتَ لا جِنٌّ، ولاَ أنَـــسُ
2. مَا إنْ دَعَا المَوْتُ أمْلاكًا، ولا سَـوقا إلاَّ تَنَاهُمْ إليه الصَّرْعُ والخَلَـــسُ
3. للمَوْتِ مَا تَلِدُ الأقْوَامُ كُلُّهُـــمُ وللْبِلَى كلُّ مَا بَنَوا، وما غَرسُـــوا
4. هلاّ أُبَادِرُ هذا المَوْتَ في مَهَـــلٍ هـلاّ أُبَادِرُهُ، مَادَامَ لي نَفَـــسُ
5. يا خَائِفَ المَوْتِ! لوأمْسَيتَ خائفَـهُ كانتْ دُموعُكَ طول الدّهْرِ تَنْبجِسُ
6. أمَـا يهُولُكَ يوْمٌ لَا دِفَاعَ لَـــهُ إذْ أنْتَ في غَمَرَاتِ المَوْتِ تَنْغَمِـسُ
7. إيّاكَ،إيّاكَ،والدُّنْيَا ولَذَّتَهَـــا فالمَوْتُ فِيهَا لِخَلْقِ اللهِ مُفْتَـــرِسُ
8. إنَّ الخلائِقَ في الدُّنْيَا لو اجْتَهَـــدُوا أنْ يحْبسوا عنكَ هذا المَوْتَ، ما حبسوا
9. إنّ المَنِيَّةَ حَوْضٌ أنتَ تَكْرَهُـــه وأنتَ عمَّا قَليلٍ فيهِ مُنْغَمِـــس
10. ما لِي رأيتُ بَنِي الدُّنْيَا قد اقْتَتَلُـوا كأنَّمَا هـذِه الدُّنْيَا لهُمْ عُـــرسُ؟!
11. إذَا وَصَفْتُ لَهُمْ دُنْياهُمُ ضَحِكُـوا وَ إنْ وَصَفْتُ لهُمْ أُخْراهُمُ عبسوا!
12. مالي رأيتُ بنِي الدُّنْيَا وإخوتَهـــا كأنَّهُمُ لكَلام اللهِ مـا دَرَسُـــوا؟!

النص الأدبي

1.أثري رصيدي اللغوي:

أرصاد: ج، **الرّصد**: القوم الذين يرصِدون كالخدم والحرس، للواحد والجمع مذكرا ومؤنثا .ومنه **راصده** : راقبه، **وترصد** : ترقب.

2.أكتشف معطيات النص:

- بم استهل الشاعر قصيدته ؟
- هل الموت يميز بين الخاص والعام؟
- من أين استمد الشاعر الحكمة ؟
- إذا كان كل شيء للفناء، فما موقف الناس من الحياة الدنيا في نظر الشاعر؟
- لأي شيء يحث الشاعر الناس؟
- ما قيمة الاقتتال على الأمور الدُّنيويّة ؟

3.أناقش معطيات النص:

- ما الفائدة من تذكير النّاس بالموت، وبم يسمّى هذا الأسلوب؟
- من أين استمد الشاعر الأدلة؟
- ماذا تفيد العبارة إيّاك إيّاك؟
- حدد الصورة البيانية في البيت التاسع وبين أثرها.
- ما نوع الأسلوب في البيت العاشر وما غرضه؟

4.أحدد بناء النص:

- لخّص مضمون القصيدة في فقرة متّبعًا نمط النّص.
- ما وسائل الإقناع التي استعان بها الشاعر؟

5.أتفحص الاتساق والانسجام في تركيب فقرات النص:

- أكثر الشاعر من استعمال الحروف المختلفة حدد بعضها وبين معانيها.
- هل ترى انسجاما بين أبيات القصيدة؟ ما سبب ذلك؟
- هل اتّسمت القصيدة بالوحدة الموضوعية؟علّل.

النص الأدبي

6.أجمل القول في تقدير النص:

- ما الفرق بين الزّهد والتّصوف؟
- ما الدّوافع التي جعلت الشاعر يعالج موضوع الزهد؟
- ما الأسلوب الذي انتهجه الشاعر لمواجهة موجة المجون ؟
- كيف تبدو لك شخصية الشاعر من خلال هذه القصيدة ؟ علّل.

دعا الشاعر في هذه النص إلى الزهد والتصوف والابتعاد عن المعاصي وملذات الحياة، فقد عالج هذا الشاعر حالة الناس في العصر العباسي والانحلال الأخلاقي الذي

1- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج: مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (اللغة العربية و آدابها) الشعبتان: الآداب والفلسفة واللغات الأجنبية، جانفي 2006م، ص22,21.

شهده ذلك العصر، فأعطى الشاعر رأيه في التزهد حيث اعتمد أسلوب الإغراء والتحذير ودعا إلى الإصلاح في المجتمع والتشبع بالثقافة الإسلامية، حيث اعتمد على النمط الحجاجي.

هـ- الخلاصة:

وصلنا إلى أن هذه النصوص تهدف إلى تثمين ملكة المتعلم النقدية والقدرة على بلورة مسار الحجج وهدفها تعلمي وليس تعليمي، فهي تنتقل بالمتعلم من حالة الحفظ وزرع القيم والخصال فيه، إلى الخبرة والقدرة والكفاءة، حيث اعتبرت هذه النصوص خادمة للمتعلم في تموين القدرات والخبرات، إذ يستغل المكتسبات القبلية لإنتاج النصوص مشافهة وكتابة، وتسعى هذه النصوص بالمتعلم اكتشاف واستنتاج معطيات النص الداخلية والخارجية، والتعرف على مواطن الاتساق والانسجام[1]، إذ يتناول النص من منظور المقاربة النصية أي انطلاقا من دراسة بنيته ونظامه وتتوجه إلى مستوى النص ككل، لدراسته دراسة كاملة برصد كل الشروط التي ساعدت على إنتاجه فجعلته محكم البناء متوافق المعنى.

7- قواعد اللغة الموجودة في الكتاب وفق التدرج السنوي:

أ- مفهوم النحو:

- لغة:

جاء في معجم العين: في مادة: [نحا(نحى)]: «النَّحْوُ: القَصْدُ نَحْوَ الشَّيءِ. نَحَوْتُ نَحْوَهُ، أي قَصَدْتُ قَصْدَهُ وبَلَغْنَا أَنَّ أَبَا الأَسْوَدِ وَضَعَ وُجُوهَ العَرَبِيَّةِ، فَقَال لِلنَّاسِ: اِنْحُوا نَحْوَ هَذا فَسُمِيَّ نَحوًا، ويُجْمَعُ عَلَى الأَنْحَاءِ»[2].

وفي معجم الوسيط: في مادة[نحا]: «(نَحَا) إِلَى الشَّيءِ - نَحْوًا: مَالَ إِلَيْهِ وَقَصَدَهُ، فَهُوَ نَاحٍ، وَهِيَ نَاحِيَة. و- الشَّيءَ: قَصَدَهُ. و- كَذا عنه: أَبْعَدَهُ وأَزَالَهُ، (أَنْحَى) فِي سَيْرِهِ: مَالَ إِلَى نَاحِيَةٍ. و- عَلَيْهِ: أَقْبَلَ،[...] (النَّاحِيَةُ): الجَانِبُ والجِهَةُ. يُقَالُ: جَالِسٌ نَاحِيَةَ الدَّارِ. ويُقَالُ: هو فِي نَاحِيَةِ فُلانٍ فِي كَنَفِهِ. وضَرَبَهُ بِنَاحِيَةٍ سوطه: طرفه (ج) نَواحٍ، (النَّحْوُ):

1- اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الثانوي: منهاج اللغة العربية سنة ثانية ثانوي شعبتي الآداب والفلسفة واللغات الأجنبية، ص9,2.

2- الخليل ابن أحمد الفراهيدي: العين، 201/7.

القَصْدُ. يُقَالُ: نَحَوْتُ نَحْوَهُ: قَصَدْتُ قَصْدَهُ. و- الطَّرِيقُ. و- الجِهَةُ. و-المِثْلُ. و- المِقْدَارُ. و- النَّوْعُ (ج) أَنْحَاءٌ، ونُحُوٌّ»[1].

يحمل النحو عدة دلالات هي القصد والجهة والجانب والطرف والمقدار والنوع والمسلك.

- **اصطلاحا:**

يقول ابن جني: «هو انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه، من إعراب وغيره، كالتثنية والجمع والتحقير والتكسير والاضافة والنسب والتركيب وغير ذلك، ليلحق من ليس من أهل العربية بأهلها في الفصاحة فينطق بها وأن لم يكن منهم، وإن شذ بعضهم عنها رد به إليها»[2].

ب- مفهوم الصرف:

- **لغة:**

جاء في معجم العين: في مادة [صرف]: «الصَّرْفُ: فَضْلُ الدِّرْهَمِ فِي القِيمَةِ وجَوْدَةُ الفِضَّة [...]، والتَّصْرِيفُ: اِشْتِقَاقُ بَعْضٍ مِن بَعْضٍ [...]، وتَصْرِيفُ الرِّيَاحِ: تَصَرُّفُهَا من وَجْهٍ إل وَجْهٍ، وحَالٍ من إلى حَالٍ، وكذلك تَصْرِيفُ الخُيُولِ والسُيُولِ والأُمُورِ. وصَرْفُ الكَلِمَةِ: اِجْرَاؤُهَا بالتَنْوين، وقال الحسين: الصَّرْفُ: التَطَوُّعُ، والعَدْلُ: الفَرِيضَةُ»[3].

وفي معجم الوسيط: في مادة [صرف]«(صَرَفَ): البَابُ أو القَلَمُ ونَحْوِهِمَا – صَرِيفًا: صَوتُ، ويُقَالُ: صَرَفَ نَابُهُ، وصرف بِنَابِهِ. وقَالَ- الشَّيءَ صَرْفًا: رَدَّهُ عن وَجْهِهِ، [...] (صَرَّفَ) الأَمْرَ: دَبَّرَهُ وَوَجَّهَهُ، قَالَ: صَرَّفَ اللهُ الرِيَّاحَ. وبَيَّنَهُ [...].»[4].

يتخذ الصرف عدة دلالات هي التحويل والانتقال والتغيير.

- **اصطلاحا:**

هو علم يبحث فيه عن قواعد أبنية الكلمة العربية وأحوالها وأحكامها غير الإعرابية [5].

1- مجموعة من المؤلفين: الوسيط، ص908.

2- ابن حويلي ميدني: <واقع "النحو" التعليمي العربي بين التربوية والتعقيد المزمن>، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 5 جوان 2009م، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، ص5.

3- الخليل ابن أحمد الفراهيدي: العين، 391/2.

4- مجموعة من المؤلفين: الوسيط، ص513.

5- عبد الهادي الفضيلي: المختصر في الصرف، دار القلم، بيروت، لبنان، (د.ط)، (د.ت)، ص7.

فالنحو يبحث في أحوال أواخر الكلمات في التركيب فهو يهتم بالجملة، على عكس الصرف الذي يبحث في بنية الكلمة فهو يهتم بالكلمة ولا يخرج عنها.

قواعد اللغة	الصفحة
التعجب (ما أفعله – أفعل به)	34
النسبة	42
أفعال المدح والذم	52
الاختصاص	64
الإغراء والتحذير	71
أحرف العرض والتحضيض	80
مواضع كسر همزة إن	89
مواضع فتح همزة إن	115
الأحرف المشبهة بليس	125
الممنوع من الصرف بعلة	226
الممنوع من الصرف بعلتين	226
المصدر وأنواعه الصفة المشبهة بالفعل	152
أوزان المصدر الأصلي– الثلاثي–	173
المصدر الدال على المرة والهيئة	186
أحرف التنبيه والإستفتاح	196
الإستغاثة والندبة والترخيم	135
التورية	146
الإعلال والإبدال	247

ج- تحليل:

من خلال مشاهدتنا وتطلعنا على روافد النص نحو وصرف الموجودة في كتاب اللغة العربية السنة الثانية ثانوي الموجهة لشعبة الآداب والفلسفة: رأينا أن قواعد النحو كانت لها الاهتمام الأكبر أكثر، حيث وجدنا أنها مسيطرة ومكتسحة على قواعد الصرف، إذ دروس قواعد اللغة من أصل ثمانية عشر درس قاعدي، تتألف منها قواعد الصرف نحو ستة دروس، ولا حظنا أن الأمثلة المصوغة أحيانا تصاغ من النص، وأحيانا تصاغ عشوائيا، كدرس "أفعال المدح والذم" ص52 أمثلتها مصاغة عشوائيا، ودرس "المصدر وأنواعه" ص152 مصاغة من النص.

قواعد اللغة :

المصدر وأنواعه :

1.عد إلى النص ولا حظ قول الشاعر:

كأنَّهُ لمْ يُرِدْ قصْدًا بضَرْبَتِـــهِ إلَّا لِيَصْلىَ عَذابَ الخُلْدِ نيرَانَـــا

2.تعلمت أن المصدر نوعان : مصدر صريح ومصدر مؤول.

3.أكتشف أحكام القاعدة :

*عمّ تدل الكلمات التالية: قصدًا – العذاب – الخلد؟

*هل اشتملت على حروف فعلها؟

*هل هذا المعنى مرتبط بزمنٍ كفعلها؟

*لاحظ: قوله تعالى: ﴿وأن تصوموا خير لكم﴾ سورة البقرة، الآية 184

*م تتكون العبارة؟

فإن " أن والفعل المضارع " تؤول بمصدر " الصوم" .

*بم يسمى هذا التركيب ؟

*اذكر الحروف التي تؤوّل مع صلتها إلى مصدر صريح.

4.أبني أحكام القاعدة:

المصدر هو اللفظ الدّال على الحدث مجرّدا من الزمن مُتضمّناً أحرف فعله لفظا أو مُعوّضاً. وهو نوعان:

أ)- **المصدر الصريح** : اسم يدل على حدث مجرّد من الزّمان والمكان ويشتمل على جميع حروف فعله الماضي ويكون لجميع الأفعال التّامة التّصرف مجرّدة كانت أومزيدة، مثل: فهم –قيام–علم–تعليم–إيمان–

ب)- **المصدر المؤول**: هوما ناب عن المصدر الصريح ويتكون من أحد الحروف المصدريّة مع صلته: مثل: علمت أنّ القطار متأخّرٌ.

الحروف المصدرية هي:

1. أن: ولا تكون صلتها إلا جملة فعلية فعلها كامل التّصرّف. مثل: .. إلى أن يصبح إطارا...
2. كي: وتكون مصدرية إذا سبقت بلام التعليل ولا تكون صلتها إلاّ جملة فعلية مضارعة. مثل: ... لِكي يقودَ الطائرة مستقبلا...
3. أنّ : وتكون صلتها من اسمها وخبرها. مثل: ... رأى أنّه يحسن السباحة.
4. لو: وتوصل بجملة فعليّة فعلها ماض تامّ التصّرف. أو مضارع. مثل: ... يودُّ لو يقْدِر.
5. ما: وتكون صلتها جملة فعلية. مثل: ... كما يَلعبُ الأطفالُ.

لاحظنا أن كلمة أُذكر تثير في المتعلم إلى استخراج واستدراج الكفاءات التي يمتلكها حول الحروف، فالمتعلم لديه كفاءة في معرفة وتمييز حروف وكلمات، ولديه كفاءة في معرفة المصدر وأنه متمثل في نوعين، وإن لديه كفاءة في التفريق بين الاسم والفعل، ولدى التلميذ كفاءة في معرفة أن الصريح هو الذي يظهر جليا للعيان، والمؤول هو الذي يكون متخفيا تاركا وراءه دلالة تحيل إليه، فيما تمثل الإنجاز في نجاح المتعلم في إعطاء الحروف المراد استخراجها والتي تكون مؤولة ذكر صيغتها استنباط المصدر الصريح منها، في حين قد يتمثل التحفيز في إضافة المعلم علامة إلى المتعلم، أوإعطائه واجب منزلي، أو مراجعة المعلم للدرس.

وجدنا الكلمات "عد" "وتعلمت" و"أكتشف" و"أبني" تعد مثيرات للمتعلم لتفعيل استجاباته كالتأمل والاستقراء والاستنباط والاستنتاج، واعتماد المتعلم على كفاءات في وضع القاعدة، والإنجاز تمثل في وضع القاعدة النحوية.

ورأينا أن المتعلم يقوم باكتشاف أحكام القاعدة من المثال المصاغ، إذ أن المتعلم لا يتعرف على القاعدة مباشرة بل باستنتاجها "كدرس الممنوع من الصرف" ص205 بالاعتماد على ما يحمله من كفاءات وقدرات، ولاحظنا أن القاعدة مصاغة تكون بشكل مبسط وبأسلوب سهل لا تشكل لدى المتعلم نوع من اللبس مثال "درس الممنوع من الصرف" ص205.

فالمتعلم في هذا المنهاج يعمل من أجل إكتساب ملكة تبليغية مشافهة وكتابة، واكتساب التعبير الفصيح الذي يراعي هذه القواعد في الألفاظ والأساليب، إن وظيفية القواعد تتمثل في ثلاثة قدرات (اللسانية التواصلية التعبيرية)، إذ أن هذه القدرات تحقق بالإمام بأساليب التبليغ والتخاطب وتنمية القدرة على التعبير مشافهة وكتابة [1]، وتقبل الخطاب وتبليغه من خلال تشكيل رموزه وتفكيكها بحسب ما تقتضي ظروف التخاطب سواء أكان مكتوبا أو منطوقا، ودعم المعارف اللغوية وربط علاقتها ببعضها ربطا منطقيا وتزويد المتعلمين بالمعاني والتراكيب اللغوية الصحيحة، وتعميق ثروة المتعلمين اللغوية بما يدرسونه من أحكام النحو تساعدهم على إدراك دقائق المعاني اللغوية، زيادة قدرة التلاميذ على تنظيم معلوماتهم ونقد الأساليب اللغوية التي يسمعونها أو يقرؤونها، وهذا من منظور المقاربة بالكفاءات[2].

د- الخلاصة:

توصلنا إلى أن المتعلم في ظل المقاربة بالكفاءات يقوم باستقراء المثال ويستخرج القاعدة بنفسه، من أجل تحسين ملكته التبليغية، وقدرته على التعبير بشكل صحيح خال من الأخطاء النحوية، وتحسين قدرته على فك شفرات الخطاب وصوله إليه بالصيغة الصحيحة والمعنى المراد، تزكية معلومات المتعلم المتعلقة باللغة، وهذا يساعده على فهم وإدراك الأشياء الصغيرة المتعلقة باللغة، حث المتعلمين على تنظيم معلوماتهم اللغوية القديمة والجديدة.

1- اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الثانوي: منهاج اللغة العربية سنة ثانية ثانوي شعبتي الآداب والفلسفة واللغات الأجنبية، ص10.

2- المرجع نفسه، ص10.

8- دروس البلاغة والعروض المتشكلة في الكتاب:

أ- مفهوم البلاغة:

- لغة:

جاء في معجم العين: في مادة [بلغ]:«رَجُلٌ بَلْغٌ: بَلِيغٌ، وقَدْ بَلَغَ بَلاَغَةً. وبَلَغَ الشَّيءُ يَبْلُغُ بُلُوغًا، وأَبْلَغْتُهُ إِبْلاَغًا وبَلَّغْتُهُ تَبْلِيغًا فِي الرِّسَالَةِ ونَحْوِهَا. وفِي كَذَا بَلاَغٌ وتَبْلِيغٌ، أي كِفَايَةٌ. وشَيءٌ بَالِغٌ، أي جَيِّدٌ. والمُبَالَغَةُ: أنْ تَبْلُغَ مِنَ العَمَلِ جُهْدَكَ».[1]

وفي معجم الوسيط: في مادة [بلّغ]:« البَلاَغَةُ: مُطَابَقَةُ الكَلامِ لِمُقْتَضَى الحَالِ مَعَ فَصَاحَتِهِ».[2]

تذهب هذه التعريفات إلى أن البلاغة هي الوصول إلى أعلى مراتب الكلام، ويضعون شرطا ليكون الكلام بليغا وهو أن يكون فصيحا.

- اصطلاحا:

عرفها الكثير من العلماء وإن كان بضعهم لا يبعد عن بعض، ومن أهم التعريفات نذكر:

يعرفها الجاحظ:« البلاغة اسم جامع لمعان تجري في وجوه كثيرة فمنها ما يكون في السكون، ومنها ما يكون في الاستماع، ومنها ما يكون في الاشارة، ومنها ما يكون في الاحتجاج منها ما يكون جوابا ومنها ما يكون ابتداء، ومنها ما يكون شعرا، ومنها ما يكون سجعا وخطبا ومنها ما يكون رسائل فعامة ما يكون هذا الأبواب الوحي فيها و الإشارة إلى المعنى»[3].

يذهب هذا التعريف أن البلاغة تكون في عدة أوجه مختلفة ومتعددة، ومن شروط البلاغة أن يكون المعنى واضحا واللفظ جيد، ويكونا متلاحمين بطريقة فريدة، ويقال لكل مقام مقال.

1- الخليل ابن أحمد الفراهيدي: العين، 421/4.

2- مجموعة من المؤلفين: الوسيط، ص70.

3- أبي عثمان عمرو بن بحر الجاحظ: البيان والتبيين، تح: عبد السلام محمد هارون، ط7، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر،1998م، 115,116/1.

ب- مفهوم العروض:

- **لغة:**

جاء في معجم العين في مادة [عرض]: «عَرُضَ الشَّيء يَعْرُضُ عَرِضًا، فهو عَرِيضٌ، والَعرْضُ مَجْزُومًا خِلَافُ الطُّولِ[...]، وعَرَّضْتُهُ تَعْرِيضًا، و أَعْرَضْتُهُ إِعْرَاضًا، أي جَعَلْتُهُ عَرِيضًا وعَرَضْتُ الجُنْدَ عَرْضَ العَيْنِ، أي أَمْرَرْتُهُمْ عَلَّي لِأَنْظُرْ مَا حَالُهُمْ، ومن غَابَ مِنْهُمْ[...]، والعَرُوضُ عَرُوضُ الشِّعْرِ، لأَنَّ الشِّعْرَ يُعْرَضُ عَلَيْهِ، ويُجْمَعُ أَعَارِيضٌ، وهو فَوَاصِلُ الأَنْصَافِ، والعَرُوضُ تُؤَنَّثُ. والتَّذْكِيرُ جَائِزٌ. والعَرُوضُ: طَرِيقٌ في عُرْضِ الجَبَلِ، وهُوَ مَا اِعْتَرَضَ في عُرْضِ الجَبَلِ في مَضِيقٍ، ويُجْمَعُ عُرُضٌ. والعُرُضُ عُرُضُ الحَائِطِ وهو وَسَطُهُ. وعُرُضُ النهر وَسَطُهُ »[1].

وفي معجم الوسيط في مادة [العرضية]:«(عَرَضَ) الشَّيءُ- عَرْضًا، وعُرُوضًا: ظَهَرَ وأَشْرَفَ. يُقَالُ: عَرَضَ لَهُ أَمْرٌ، وعَرَضَ لَهُ عَارِضٌ. و- أَمْكَنَ. يُقَالُ: عَرَضَ لَهُ الصَّيْدُ، وعَرَضَ لَهُ الخَبَرَ. و- الرَّجُلُ عَرْضًا: أَتَى. العَرُوضُ: مُكَّةَ والمَدِينَةَ ومَا حَولِهِمَا[...]. قَالَ: سِرْتُ فَعَرِضَ لِي في الطَّرِيقِ عَارِضٌ: مَانِعٌ. (عَارَضَ) فُلانٌ مُعَارَضَةٌ. وعِرَاضًا: أَخَذَ في عَرُوضٍ مِنَ الطَّرِيقِ: نَاحِيَةٌ. (العَرُوضُ): عِلْمُ مَوَازِينِ الشِّعْرِ. و- من البَيْتِ: آخِرُ شَطْرِهِ الأَوَّلِ. (ج) أَعَارِيضٌ. و- النَّاحِيَةُ. و- الطَّرِيقُ في عُرْضِ الجَبَلِ فِي مَضِيقٍ. و- المَكَانُ الذي يُعَارِضُكَ إذا سِرْتَ. و- من الكَلَامُ: فَحْوَاهُ ومَعْنَاهُ. يُقَالُ: عَرَفْتُ هَذَا فِي عَرُوضِ كَلَامِهِ. ويُقَالُ: هَذِهِ المَسْأَلَةُ عَرُوضُ هَذِهِ: نَظِيرُهَا. و-الحَاجَةُ»[2].

تذهب هذه التعريفات إلى أن العروض يدل على البيت والناحية والطريق الكلام والمكان.

- **اصطلاحا:**

هو علم يستعين به المتعلم على معرفة أوزان الشعر العربي من جهة، وتمييز صحيحه من مكسوره من جهة أخرى[3].

هو علم يعرف به تماسك الشعر العربي والجمالية التي يعطيها، فيتعرف المتعلم من خلاله على البحور والتفعيلات والقراءة الصحيحة للشعر العربي.

1- الخليل ابن أحمد الفراهيدي: العين، 3/131-133.

2- مجموعة من المؤلفين: الوسيط، ص593.

3- محمد علي سلطاني: المختار من علوم البلاغة والعروض، دار العصماء، دمشق، سوريا، ط1، 2008م، ص193.

البلاغة	الصفحة	العروض	الصفحة
التشبيه الضمني والتمثيلي	29	بحر الخفيف	
الاقتباس والتضمين	82	بحر الرجز	136
القصر باعتبار الحقيقة والواقع	106	بحر المنسرح	155
المساواة والايجاز والإطناب	127	بحر السريع	177
حسن التعليل في التعبير	208	بحر الرمل	198
		بحر المديد	218
		بحر المتدارك	238

ج- تحليل:

ما يمكننا القول في هذا الأمر إلى أنه تم تهميش دور البلاغة إذ أن دروسها لا تتعدى خمسة دروس، ورأينا أن المتعلم يقوم بتحديد الظاهرة من الأمثلة المختارة، ثم يقوم باستخلاص القاعدة بعد طرح مجموعة من الأسئلة، ومن يضع القاعدة في قالب مبسط ومفهوم لا يتخلله الغموض، حيث يتعرف المتعلم على أوجه المعاني للعبارات، مثل درس "التشبيه الضمني والتمثيلي" ص29.

البلاغة :

التشبيه الضمني والتمثيلي

1. عد إلى قول الشّاعر :

ولا تجعل الشورى عليك غضاضة فإنّ الخوافي قوة للقـــوادم

*هل القائد العظيم يحتاج إلى الشورى وإن كانت من شخص دونه منزلة؟ لماذا؟

*هل جناح الطّائر يستغني عن الخوافي ويكتفي بالقوادم ؟

*هل ترى علاقة مشابهة بين الشطر الأول والثاني ؟

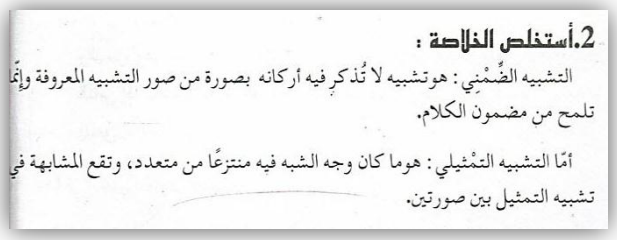
*هل تلاحظ أركان التشبيه المعهودة؟

*ما نوع هذا التشبيه ؟

2. لاحظ قول بشّار بن برد :

كأنّ مثارَ النقع فوق رؤوسنـــا وأسيافَنا ليلٌ تَهاوى كواكبُه

*حدّد طرفي التشبيه، هل المشبّه به مفرد أم متعدد؟ ما نوع هذا التشبيه ؟


2.أستخلص الخلاصة :

التشبيه الضِّمْني : هوتشبيه لا تُذكر فيه أركانه بصورة من صور التشبيه المعروفة وإنّما تلمح من مضمون الكلام.

أمّا التشبيه التمْثيلي : هوما كان وجه الشبه فيه منتزعًا من متعدد، وتقع المشابهة في تشبيه التمثيل بين صورتين.

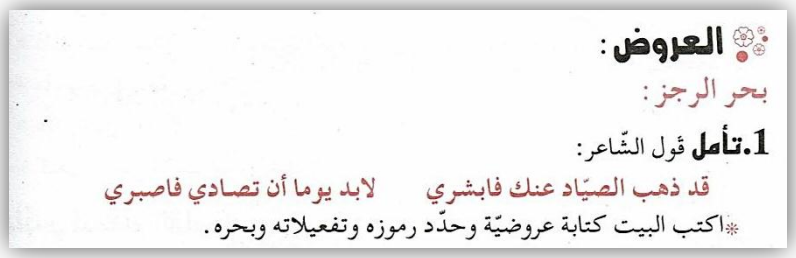
وجدنا كلمة "حدد" من "درس التشبيه التمثيلي والضمني" ص29 أنها تثير في المتعلم إلى استخدام كفاءته في استقراء وتأمل البيت الشعري، إذ تمثلت الاستجابة في ارتكاز المتعلم على كفاءته في استخراج مكونات التشبيه، وهنا فهو لديه كفاءة في معرفة أن هناك شيئا اسمه تشبيه وعلى دراية بأن التشبيه متمثل في عدة أركان المشبه والمشبه به وأداة التشبيه، ولدى المتعلم كفاءة في التشبيه يتمثل في عدة صور وأنواع وهذا حسب الحالة التي ورد فيها، والإنجاز تمثل في نجاح المتعلم في استخراج حالة التشبيه إن كان مفردا أو متعددا واستخراج نوعية التشبيه.

بالنسبة "لعد" و"أستخلص" يعد مثيران للمتعلم لإحداث استجابات كالتأمل والاستقراء والاستنباط والملاحظة والاستنتاج، واعتماد المتعلم على عدة كفاءات لوضع القاعدة، والإنجاز تمثل في وضع القاعدة بنجاح، في حين قد يتمثل التحفيز في إضافة المعلم علامة إلى المتعلم، أو إعطاء واجب منزلي، أو مراجعة المعلم للدرس.

ولا حظنا أن درس "التورية" ص146 تم إدراجه ضمن دروس قواعد اللغة حسب التدرج السنوي، بالنسبة لدروسها فهي واضحة رغم أنها تتجه للمكنونات إلا أنها في متناول المتعلمين.

كما وجدنا أن دروس البلاغة متعلقة بالنصوص الأدبية أكثر من النصوص التواصلية، كونه البيئة المناسبة لها في التجسد في أحسن الظروف.

يحلل المتعلم تفعيلات البحر ويتعرف عليها، مثل درس بحر الرجز ص136.


العروض :

بحر الرجز :

1.تأمل قول الشّاعر:

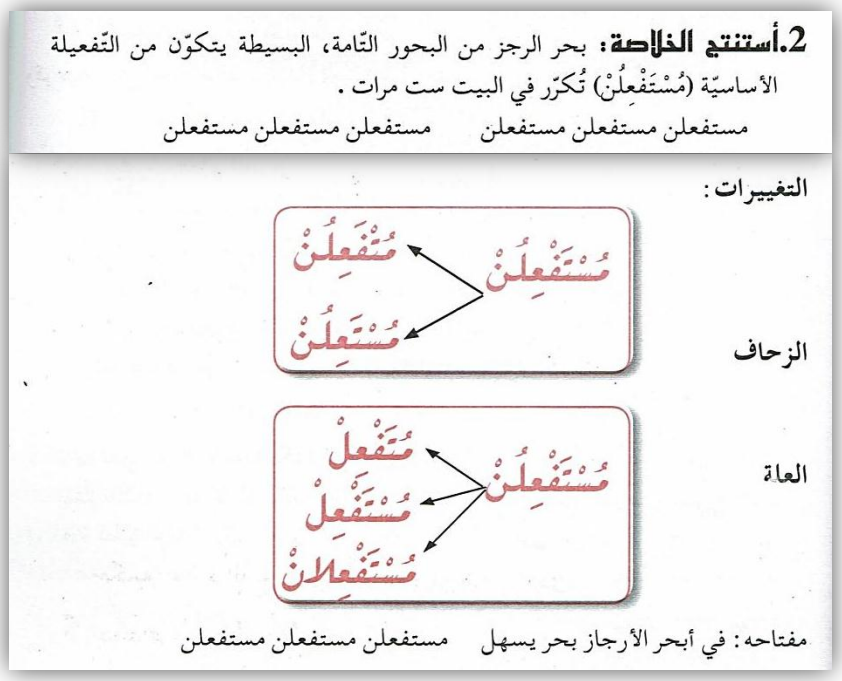
قد ذهب الصيّاد عنك فابشري لابد يوما أن تصادي فاصبري

*اكتب البيت كتابة عروضيّة وحدّد رموزه وتفعيلاته وبحره.

نلاحظ أن كلمة "تأمل" تثير في المتعلم إلى استخدام قدرته على الملاحظة والاستقراء فيعطي ردة فعل بقراءة البيت قراءة عروضية، وكلمة "اكتب" تثير في المتعلم إلى استخدام

قدرته على الكتابة، أمامنا هنا متعلم لديه القدرة والكفاءة على الكتابة ويعرف أن البيت عبارة عن صدر وعجز إذ تعتبر هذه كفاءة، ولديه كفاءة في تقطيع البيت الشعري تقطيعا عروضيا، ويستخرج القاعدة من خلال تأمل الأبيات وكتابة البيت الشعري كتابة عروضية وتفكيكها إلى رموز فينطلق منها للوصول إلى التفعيلات التي توحي بالبحر الذي ينتمي إليه البيت الشعري المتأمل، ويتعرف على ما تضفيه من قيمة جمالية وجرس موسيقي، ويتعرف على التغييرات والزحافات والعلل الموجودة في البحر الذي سيقوم باستخراجه من المثال، إذ يتمثل الإنجاز في نجاح المتعلم في كتابة البيت الشعري كتابة عروضية واستخراج البحر، في حين قد يتمثل التحفيز في إضافة المعلم علامة إلى المتعلم، أو إعطاء واجب منزلي، أو مراجعة المعلم للدرس، مثل درس بحر الرجز ص136.

المتعلم هنا لا يحفظ القاعدة التي قام باستخراجها عن طريق الكفاءات التي يتمتع بها، فهو فهمها وأدركها عن طريق هاته الكفاءات دون اللجوء إلى حفظ القاعدة، فالمتعلم يتعمد على الملاحظة والاكتشاف والاستنتاج والفهم والإدراك.



ولاحظنا أن المتعلم في وجود جانب العروض مقبل على التعرف على سبعة بحور حيث تم إضافة البحر الخفيف إلى التدرج والمنهاج، هذه البحور المختارة تم تداولها بشكل كبير في العصر العباسي.

إن هدف دروس البلاغة والعروض الموجودة في كتاب اللغة العربية السنة الثانية ثانوي: إيراد المتعلم للمعنى الواحد بطرق مختلفة ونشوء لدى المتعلم ملكة، والمقصود بإيراد

المعنى الواحد: هو المعنى الذي يعبر عنه المتكلم بكلام تام مطابق لمقتضى الحال كمعنى الشجاعة والكرم والعفة، فليس من البلاغة الاقتدار على تأدية المعنى المفرد بألفاظ مترادفة، لأن معرفة ذلك يرجع إلى علم اللغة وليس إلى البلاغة، والمراد باختلاف الطرق التي يؤدي بها المعنى الواحد في وضوح الدلالة عليه أن يكون بعضها واضحا وبعضها أشد وضوحا وليس المراد أن يكون بعضها واضحا وبعضها خفي. وعلى العموم، إن المقاربة بالكفاءات – بالنسبة إلى درس البلاغة– تصب في مجرى التفعيل والتطبيق أي أن يعبر المتعلم بكلام واضح يفهمه غيره ويستلب بلبه[1].

وبالنسبة للعروض في ظل المقاربة بالكفاءات الهدف من دراسته هو صحة قراءة الشعر، معرفة صحيح الأوزان في نظم الشعر والتمييز بين أنواعها المختلفة، إدراك الصلة بين العروض والموسيقى، التحكم في الكتابة العروضية، القدرة على التمييز بين بحور الشعر[2].

د– الخلاصة:

توصلنا إلى نتيجة مفادها أن دروس البلاغة تعتمد على المقاربة بالكفاءات من أجل أن يتعرف المتعلم على الطرق المختلفة للمعنى واحد، وتزويده بالملكة، وأن يتكلم بشكل بليغ وأفصح ومفهوم، أي يكون المتعلم قادر على إنتاج كلام صحيح المعنى وبليغ، وإفهام الغير بما يريد ايصاله من معنى.

IV– نماذج التقاويم الموجودة في الكتاب:

1– مفهوم التقويم:

أ– لغة:

جاء في معجم لسان العرب في مادة: «[...]، يقال: اِسْتَقَامَ لَهُ الأَمْرُ، قوله تعالى: ﴿فاستقيموا إليه في التوجه دون الآلهة﴾، وقَامَ بالشَّيءِ واِسْتَقَامَ: اِعْتَدَلَ واِسْتَوَى [...]، أَقَمْتُ الشَّيءَ فَقَوَمْتُهُ فَقَامَ بِمَعْنَى: اِسْتَقَامَ[...]، واِسْتَقَامَ الشِّعْرُ: اِتَّزَنَ، وقَوّمَ دَرْأَهُ: أَزَالَ عِوَجَهُ، والاِسْتِقَامَةُ: التَّقْوِيمُ»[3].

1– اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الثانوي: منهاج اللغة العربية سنة ثانية ثانوي شعبتي الآداب والفلسفة واللغات الأجنبية، ص11.

2– المرجع نفسه، ص12.

3– مكرم بن علي أبو الفضل جمال الدين بن منظور: لسان العرب، (د.ط)، دار صادر، بيرت، لبنان، (د.ت)، 498/12.

جاء في معجم الوسيط في مادة: «(قوّمَتِ) الشَّاةُ: أَصَابَهَا القُوَامُ. و- المُعْوَجُّ: عَدَّلَهُ وأَزَالَ عَوَجَهُ. و- السِّلْعَةُ: سَعَّرَهَا وثَمَّنَهَا. (تَقَوَّمَ) الشَّيءُ: تَعَدَّلَ واِسْتَوَى. و- تَبَيَّنَتْ قِيمَتُهُ. (اِسْتَقَامَ) الشَّيءُ: اِعْتَدَلَ واِسْتَوَى، (التَّقْوِيمُ): حِسَابُ الزَّمَنِ بالسِّنِينِ وبَيَانِ ظَوَاهِرِهَا»[1].

ب- اصطلاحا:

من أهم التعريفات نذكر: «هو مجموعة من الأحكام التي نزن بها جميع جوانب التعليم والتعلم وتشخيص نشاط القوة والضعف فيه بقصد اقتراح الحلول التي تصحح مسارها. وبالتالي، فإن عملية التقويم تتضمن تقدير التغيرات الفردية والجماعية والبحث في العلاقة بين هذه المتغيرات وبين العوامل المؤثرة فيها»[2].

نستخلص من هذا التعريف أن التقويم هو آخر عملية يقوم بها المعلم من أجل التحقق من مدى تحقق الأهداف التي يريد تحققها في المتعلمين، ومعرفة هل قام بإيصال المعارف المطلوبة بشكل جيد، وأن الأمور سارت على أحسن وجه، والتي تعد من الاجراءات الموجودة حاليا نظرا لما تحققه من نتائج إيجابية والحاجة إليه.

2- أنواع التقويم[3]:

هناك أنواع مختلفة للتقويم والتي ندرجها في الآتي:

أ- التقويم القبلي: هو الذي يجري قبل البدء في الحصة الدراسية.
ب- التقويم التكويني: وهو الذي يجري في أثناء الحصة الدراسية.
ج- التقويم الختامي: يأتي في المراحل النهائية للمتعلمين لحمل الشهادات.
د- التقويم التتبعي: وهو الذي يجري لمتابعة أداء المتعلم بعد تخرجه.

نستنتج من هذه الأنواع المختلفة للتقويم أن لكل تقويم له وظيفة يقوم بها نظرا لما يحققه كل واحد من أهداف تربوية، ولكل واحد توقيت يجرى فيه، وهذا الاختلاف بمثابة تقرير يومي لنتائج المتعلمين ودلالة على تحسن بعض الكفاءات في المتعلمين، وهذا التنوع من الإلمام المتعلمين الذين لديهم فروقات فردية ومتابعة بشكل مستمر وملاحظة الاعتلالات التي يعانون من التلاميذ.

1- مجموعة من المؤلفين: الوسيط، ص768.
2- رافدة الحريري: التقويم التربوي، دار المناهج، عمان، الأردن، ط1، 2012م، ص276.
3- محسن علي عطية: المناهج الحديثة وطرائق التدريس. ص83.

3- خطوات عملية التقويم:

تتمثل خطوات التقويم الواجب تتبعها فيما يلي[1]:

1- تحديد الهدف من التقويم.
2- تقرير المواقف التي يمكن أن يجمع منها معلومات تقريبية متصلة بالهدف.
3- تحديد كمية المعلومات التي تحتاج إليها.
4- تصميم وبناء أدوات وأساليب التقويم.
5- اصدار الحكم أو القرار ومتابعة تنفيذه.

نستنتج من أن التقويم يمر بعدة خطوات وهاته يجب اتباعها على التوالي دون محو أحد الخطوات، فهي تعمل بشكل متتابع ومتناسق مع بعضها البعض دون المرور على أحد الخطوات، نظرا لأهميتها في عملية التقويم، فمن دونها سيحدث خلل في تقديم النتائج المرجوة منه، فيكون غير قادر على إعطاء النتائج الصحيحة فتكون مضطربة.

الجدول التالي يوضح التقاويم المختارة من كتاب الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة:

الدرس	التقويم
التعجب ص34	في مجال المعارف: بين فيما تحته خط مما يأتي، ما يصح بناء صيغتي التعجب منه وما لا يصح مع التعليل. – أخوك من صدقك لا من صدقك. – من اتخذ إخوانا كانوا أعوانا له. – من ظهر غضبه قل كيده. في مجال المعرف الفعلية: أ) تعجب من الأفعال التالية وبين السبب فيما يجوز التعجب منه و ما لا يجوز: – احمرت الوردة.

1- أحمد عبيدي فتح الدين: منهج تعليم اللغة العربية في المعاهد السلفية من منظور ومنهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ص43.

	– هبت الريح. – يصام رمضان. – أسرع القطار. ب) هات الأفعال التي تعجب منها: – ما أجمل السماء. – ما أنفع أن يبذل المال في الخير. – ما أقبح أن يصبح الفقير جائعا. في مجال إدماج أحكام الدرس: شاهدت حادث مرور ... فتأثرت. تحدث عن بشاعة ما رأيت في فقرة موظفا: أربعة صيغ تعجب قياسية وصيغتين سماعيتين.
الاختصاص ص64	في مجال المعارف: عين في أساليب الاختصاص الآتية الضمير والاسم المخصوص: – قال الرسول عليه الصلاة والسلام: «نحن –معاشر الأنبياء– لا نورث ما تركناه صدقة». – إننا المسلمين أوفى بالعهود. – أنتم –معشر المدرسين– جنود كجهولين. في مجال المعرف الفعلية: أتمم الفراغ بما يناسب من مخصوص فيما يلي: – بنا.....نبني صرح الوطن. – نحن .....ننير للشباب طريق المستقبل. – أنتم.....تدافعون عن أوطانكم. – اجعل كل كلمة من الكلمات التالية مختصا في جمل مفيدة من إنشائك.[المربون– أبناء الوطن– العمال] في مجال إدماج أحكام الدرس: ركب فقرة تبرز فيها وجوب ابتعاد الشباب عن الرذائل ودواعي المجون موظفا ما أمكن من أسلوب الاختصاص.

بحر المنسرح ص155	أختبر معرفتي الفعلية: قطع الأبيات التالية تقطيعا عروضيا ثم ضع الرموز المناسبة مع تفعيلاتها واذكر ما طرأ عليها من تغيرات: قال الشاعر: مـا لـنجـوم السمـاء حـائـرة أحـالـها في بـروجـها حـال؟ إذا الصـديق نـكـرت جـانبه لن تعـيني في فـراقـه الحيل فما ترجى النـفـوس من زمن أحـمـد حـاليه فـيك مـحـمود يا بدر يا بحـر يـا غمامة يا ليث الشرى يا حمام يا رجل يا واسع الدار كيف توسيعها ونـحـن فـي صـخـرة نـزلـزلـها

4- تحليل:

لاحظنا أن كلمة "بين" في مجال المعارف درس "التعجب" ص34 تثير في المتعلم إلى استخدام كفاءته وقدرته في اكتشاف صيغ التعجب من الجمل، هنا المتعلم الكفاءة التي لديه متمثلة في المعرفة المسبقة لصيغ التعجب وقدرته على الاستنباط، وكذلك معرفته أن الجملة متكونة من فعل وفاعل ومفعول به، وتكون الاستجابة عن طريق ذهاب المتعلم مباشرة إلى الكلمات التي تحتها خط، ويستخدم المتعلم كفاءته وخبرته في كشف صيغ التعجب التي تصح وصيغ العجب التي لا تصح، معتمدا على ما يحمله من كفاءة في التفسير والتحليل والتعليل، والحافز تمثل في فعل الأمر.

فالمتعلم هنا يمتلك كفاءة في المعرفة المسبقة لصيغ التعجب والقدرة على الاكتشاف والاستنباط والاستقراء والتفسير والتعليل.

ووجدنا أن كلمة "هات" في مجال المعارف الفعلية درس "التعجب" ص34 تثير في المتعلم إلى استقراء الجمل الموجودة، إذ تتمثل استجابته في استظهار الأفعال معتمدا على الكفاءات التي يتمتع بها من استقراء واستنباط والمعرفة المسبقة للجمل الاسمية والفعلية ومكونات الجملة التي تتمثل في فعل وفاعل ومفعول به أو مبتدأ وخبر، يقوم التعلم بتفعيل كفاءاته لاستنطاق الحالات التي يجوز فيها التعجب والتي لا يجوز فيها، ومنه يقوم المتعلم بالإنجاز عن طريق استخراج الأفعال وتوضيح الحالات التي يجوز فيها التعجب والتي لا يجوز فيها.

كما لاحظنا أن كلمة "تحدث" في مجال إدماج أحكام درس "التعجب" ص34 تثير في المتعلم إلى استعمال مهاراته في الكتابة والإنتاج وكفاءته في المعارف المسبقة لحادث سير قد شاهده، مستخدما كفاءته من معرفة لصيغ التعجب، واستعمال أربعة منها اثنان قياسية واثنان سماعية، واستناده على مهاراته في إنتاج الجمل والتعبير بشكل صحيح خال من الأخطاء، مع استخدام النمط المناسب للإنتاج، فتمثل الإنجاز في فقرة متكاملة الأطراف والمعالم ومستوفية الشروط المراد توظيفها.

كما وجدنا أن كلمة "عين" في مجال المعارف في درس "الاختصاص" ص64 تثير في المتعلم إلى استخدام كفاءته في التفسير والتأمل والاستقراء، فيما تتمثل الاستجابة في استظهر واستخراج الضمير والاسم المخصوص، فالمتعلم لديه الكفاءة اللغوية اللازمة على التمييز بين الاسم والفعل وبين الضمير والحرف، إذ يتبادر في ذهن التلميذ مباشرة إلى فهم الضمير والاسم، وهذه الكفاءة تساعده على استخراج الضمير والاسم المخصوص، فيما يتمثل الإنجاز في نجاح قدرة المتعلم على استخراج واستنباط أساليب التخصيص الصحيحة.

المتعلم لديه الكفاءة في الاستقراء والاستنتاج والكفاءة اللغوية المتمثلة في تمييز الفرد بين الاسم والفعل وبين الضمير والحرف، وكفاءة في ما يخص معارف المتعلقة بالاختصاص، وتطوير كفاءته نحو الأفضل.

كما وجدنا أن كلمة "أتمم" في مجال المعارف الفعلية في درس "الاختصاص" ص64 تثير في المتعلم على استخدام كفاءته في تقصي الجمل، فهم وإدراك النقص الذي سيقوم بسده، والاستجابة تتمثل في قدرة المتعلم على استخدام كفاءته للغوية والبحث عن الكلمات الأكثر انسيابا مع الجمل، وكفاءته في جعل الكلمات المنتقاة بدقة أكثر انسجاما واتساقا وترابطا، مستغلا كفاءته التي تتمحور حول التخصيص وتطويرها.

المتعلم هنا لديه القدرة على فهم وإدراك النقص والتقصي وفهم المعنى المراد، كفاءته في تنسيق واتساق وترابط الجمل، وكفاءته على استخراج الكلمات المناسبة وتنظيمها.

كما عثرانا على كلمة "ركب" في مجال إدماج أحكام درس "التخصيص" ص64 التي تثير في المتعلم إلى تكوين وإنتاج فقرة، توفير كفاءته اللغوية المتضمنة في دقة لغته وخلوها من الأخطاء، وكفاءته في تقديم النصائح والقيم الأخلاقية اللازمة للشباب، وكفاءته المتمثلة في المعارف التي اكتسبها مسبقا من النص التواصلي استنادا عليها تكتب الفقرة، والإنجاز يتمثل في إنتاج فقرة خالية من الأخطاء والعيوب مع استغلال كفاءاته اللغوية وقدراته في تحرير الفقرة.

المتعلم هنا لديه كفاءة لغوية في دقة الكتابة، وكفاءة في تقديم النصائح والقيم الأخلاقية والأخوية، و تطوير كفاءته المكتسبة في نص التواصل.

كما لاحظنا أيضا أن كلمة "قطع" في درس "بحر الرجز" ص155 تثير في المتعلم إلى استقراء وتأمل الأبيات الشعرية، معتمدا المتعلم على كفاءته في شَكْلِ الأبيات الشعرية من خلال التأمل، إذ أن المتعلم لديه كفاءة في معرفة مكونات الأبيات الشعرية من صدر وعجز وعرفة القافية، وكفاءته في تفكيك الكلمات المشكلة للبيت الشعري، كفاءة المتعلم في وضع الرموز الصحيحة، وكذا كفاءته في استخراج التفعيلات من الرموز، فالمتعلم لديه معرفة مسبقة عن التغييرات التي تحدث على مستوى التفعيلات، وكفاءة المتعلم المتمثلة في استنباط بحر الرجز من خلال التفعيلات، وكذا كفاءته على معرفة الزحافات والعلل التي حصلت للتفعيلات المشكلة للبحر، النجاز تمثل في معرفة البحر المكون للأبيات الشعرية، في حين قد يتمثل التحفيز في إضافة المعلم علامة إلى المتعلم، أو إعطاء واجب منزلي، أو مراجعة المعلم للدرس.

فالمتعلم هنا في صدد تطوير كفاءته في قراءة الشعر قراءة صحيحة وكذا طوير كفاءته في إنشاد النص الشعري، وربط العروض بالموسيقى.

من خلال تطلعنا على تقاويم الموجودة في كتاب اللغة العربية، عثرنا على تعداد المصطلحات مثل "بين" "عين" "حدد"، ولم تركز على مصطلح واحد مكرر في كل التقاويم الموجدة في كتاب اللغة العربية فهذا يجعل المتعلم يمل، فإن تنوعت تدفع عنه الشعور بالملل في إجراء عمليات التقويم، فيجد نوع من المتعة في تمنية قدراته العقلية، فالتقويم الواحد يحتوي على ثلاث مجالات، مجال المعارف يتميز بالمصطلحات الآتية: "بين"، "عين"، "حدد"، ومجال المعارف الفعلية يتميز بالمصطلحات التالية: "استبدل"، "اجعل"، "أتمم"، "قطع الأبيات"، في حين أن "مجال إدماج أحكام الدرس" يتميز بتحرير فقرة تضم القاعدة فهذا يبعد المتعلم عن حفظ القاعدة بل يحثه على استخدام قدراته العقلية معتمدا على الفهم.

5- الخلاصة:

نستنتج أن التنويع في التقويم يحث المتعلم ويدفعه إلى المتعة في عمليات التقويم، وينمي قدراته العقلية ويثمن ملكاته التي اكتسبها.

إن هذه النشاطات (النصوص وقواعد اللغة والبلاغة والعروض والتقويم) تحقق كفاءات المتعلم انطلاقا من مراعاة التدريس بالكفاءات المتمثلة في جعل المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية، إذ الوضعيات التعلمية تستجيب لحاجات المتعلم، ودفع المتعلم إلى

البحث والاكتشاف وتقصي المعرفة التي تساعده على التفاعل داخل محيطه المدرسي وخارجه، تدريب المتعلم على معالجة وضعيات فعلية في سياق ربط مكتسباته بالحياة العملية، بناء وضعيات تساعد المتعلم على إدماج مكتسباته.

إن الكفاءة عند "تشومسكي Chomsky": «هي المعرفة الضمنية بقواعد اللغة التي هي قائمة في ذهن كل من يتكلم اللغة»[1]، فهو يعتبرها أنها تأكيد لتعلم لغة، يترتب عنه أمر لم يسبق للفرد اكتسابه، كما تشير الكفاءة في هذا السياق إلى إمكانية التعلم التي تكون موحدة عند كافة الناس، وهذا عبر ما عنه بالمظهر الخلاق لتوظيف اللغة[2]، والكفاية اللغوية عنده ليست هي استعمال اللغة ولا هي تملك قواعدها، إنما هي المعرفة الاجرائية بالبنية اللغوية، إن المتملك للغة يعرف الكثير من الأشياء التي لم يتعلمها، ما دام مؤهلا للحكم على السلامة النحوية لعبارة يسمعها أول مرة، في حين هي ليست سلوكا بل هي مجموعة من القواعد المتحكمة في السلوكيات اللغوية، ليست قابلة للملاحظة، ولاهي في متناول وعي الذات المتكلمة، والدليل هو القدرة على تعلم اللغة، والقدرة على إنتاج عدد لا نهائي من المنطوقات الجديدة[3].

تكلم "تشومسكي Chomsky" عن الكفاءة وأقر على أن مصدرها هو الذهن وتكون مخزنة فيه فأعطاها ميزة الفطرية، ويكون ظهورها مقترنا في المعارف التي تخرج عند الحاجة لتعلم لغة ما، إذ رفض اعتبار الكفاءة اللغوية هي استعمال للغة يعني أنها لا تظهر في استخدامات اللغة وليست هي المتحكمة في القواعد المشكلة للغة، واعتبرها أنها معارف إجرائية بالبنية العميقة والنية السطحية، واعتبرها مسيطرة على جانب السلوكيات اللغوية ولا تظهر للعيان، وأقر بأنها موجودة في اللاوعي المتكلم، ودليله على صحة كلامه هو إنتاج المتعلم عدد لا متناهي من الكلمات.

بالنسبة للمثير والاستجابة تقول النظرية السلوكية أنه لابد لكل من مثير استجابة مناسبة له، فإذا كانت العلاقة بين المثير والاستجابة سليمة كان السلوك سويا، إذا كانت العلاقة بينهما غير سوية كان السلوك غير سوي[4]، إن مبدأ المثير والاستجابة كما يتصوره

1- ميشال زكريا: قضايا ألسنية تطبيقية، دار العلم لملايين، بيروت، لبنان، ط1، 1992م، ص61.

2- زمام نور الدين: <المقاربة بالكفاءات (النشأة والتطور)>، مخبر المسألة التربوية في الجزائر، جامعة بسكرة، الجزائر، ص148.

3- المرجع نفسه، ص149.

4- محمد نواف البلوي: مبادئ الإرشاد النفسي في المجال العسكري، دار الجنان، الخرطوم، السودان، ط1، 2014م، ص60.

المنظور السلوكي يجب أن يعاد فيه النظر وذلك لسببين أولهما وجود نشاط عصبي مستقل من كل استثارة خارجية إذ ليس من الضروري أن يكون هناك مؤثر يحدث نشاط عصبي. ثانيهما هو المؤثر لا يكون فعال إلا إذا كان هناك استعداد في الجسم أو الذات، فالعلاقة بين المؤثر والاستجابة متبادلة ما دام للذات صلة الوصل بينهما[1]، وبالنسبة للحضور السلوكي في الدائرة التعليمية اللغوية يكون بسبب أن يتم التركيز على الجانب الشفهي[2].

إن المثير والاستجابة من منظور السلوكية متعلقان ببعضهما البعض إذ أن فعالية الاستجابة تكون حسب فعالية المثير وقد تحتمل الإيجاب أو السلب، ولا يشترط في المثير أن يعطي فعاليته في الجانب العصبي فقط بل يتجاوز تأثيره عليه، ويكون المؤثر نابعا من استعدادات جسمية للمتعلم، في حين وجدنا أنه تم تسجيل حضور الجانب السلوكي الخاص بالمثير والاستجابة في البيئة التعليمية على الجانب الشفهي، وهذا طبعا ما تعطيه الصيغ اللغوية من مثيرات واستجابات على المتعلم.

الحافز هو الإمكانيات المحيطة بالشخص والتي يمكن الحصول عليها واستخدامها لتعويض النقص وإشباع حاجاته[3]، إذ الهدف من التحفيز هو زيادة الإنجاز عند الأفراد، وهذا الإنجاز يتحقق عن طريق التفاعل بين المحفز وقدرات الفرد، وتحرير الطاقة الكامنة لدى الفرد، كما يقوم بتوجيه السلوك وجهة معينة ليشبع حاجة معينة عند الفرد، كما يعمل على توجيه الفرد للاهتمام بوقف معين وإهمال مواقف أخرى[4].

هو الشحنة الإيجابية التي تؤثر في المتعلم في التعلم والإنتاج، وتسهل على المتعلم في إدراك ما هو مقبل عليه من التعلم، وقد يقوم المعلم بعملية التحفيز أو الأولياء، أو يقوم التلميذ بتحفيز نفسه ذاتيا لبلوغ هدف يريد الوصول إليه.

أما الإنجاز أو الأداء يشير إلى ترجمة التعلم إلى سلوك مدعم بدافعية المتعلم بحيث يعبر عن الصيغة الإجرائية أو التنفيذية للمتعلم بحيث يعتبر الأداء أو ما يسمى بالإنجاز هدفا بيداغوجيا يضاف إليه وصف الوضعية التي سيكون فيها السلوك النهائي الملاحظ، كما يعتبر الأداء التي تبرهن على تحقيق الأهداف من خلال استراتيجيات التقويم [5].

1- زمام نور الدين: <المقاربة بالكفاءات (النشأة والتطور)>، ص151.

2- خالد حوير الشمس: اللسانيات البينية، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان، الأردن، ط1، 2021م، ص217.

3- محمود سليمان العميان: السلوك التنظيمي في منظمات العمل، دار وائل، عمان، ط3، 2005م، ص280.

4- فؤاد الشيخ سالم وآخرون: المفاهيم الإدارية الحديثة، دار المستقبل، عمان، الأردن، ط3، 1989م، ص45.

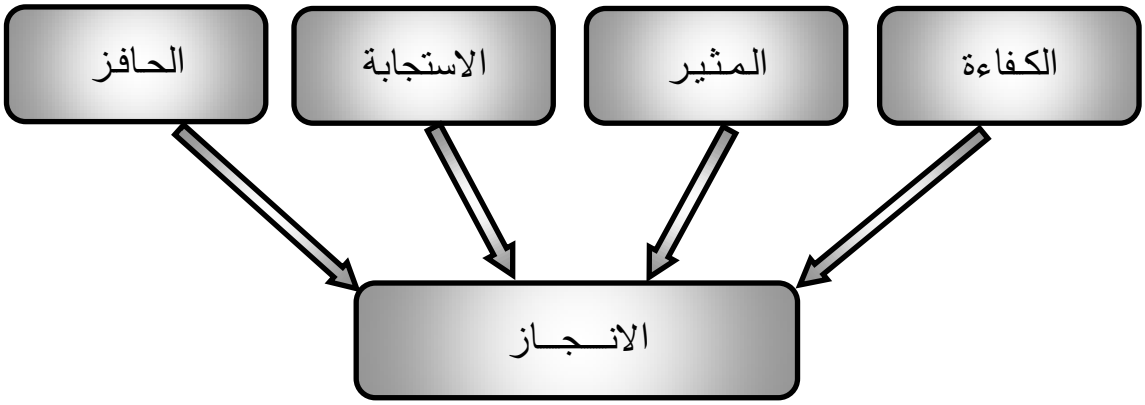
5- لعزيلي فاتح: <التدريس بالكفاءات وتقويمها>، مجلة المعارف، 8 أكتوبر 2013م، جامعة البويرة، الجزائر، ص71.

نفهم من هذا السياق أن الإنجاز يظهر في شكل حوصلة منتظرة من طرف المتعلم بعد العملية التعليمية التعلمية، والتي يلاحظها المعلم في التلميذ، إذ يعتبر مؤشرا على بلوغ الأهداف المرجوة من المنهاج.

إذ تعتبر الكفاءة هي البطانة الداخلية للإنجاز وتلعب دور المحرك؛ نها نموذج مستدخل ومكتسب غير مرئي، ولا يلاحظ إلا من خلال إنجازات وسلوكات[1].

يمكن اعتبار كل من الكفاءة والحافز مثيرات تظهر استجابتهما في شكل الإنجاز، ومنه فالكفاءة والإنجاز لهما دور في عملية الإنجاز، فتظهر للعيان في شكل إنجازات وسلوكات.

ويمكن تجسيد هذا الكلام في مخطط بسيط:



وذهبنا إلى حوصلة مفادها أن المقاربة بالكفاءات تسعى إلى استثمار نظريات التعلم أو بالأحرى إلى تكاملها بما يخدمها في عملية التعليم، فعملت على توظيف كل من المثير والاستجابة ولكن لم تجعل التعلم يكون متمحورا حول هذان الاثنان فقد أضافت بصمتها عليهما، فعمدت إلى توظيف والكفاءة والحافز للوصول إلى الصيغة المكتملة للإنجاز، هذا الاخير يعتبر الهدف الذي يسعى المنهاج إلى بلوغه وهو إنتاج نصوص متنوعة في أشكال متعددة من التعبير يتوافر على البنية الدلالية والشكلية.

V- قصور نظريات التعلم في منهاج اللغة العربية سنة ثانية ثانوي شعبتي الآداب والفلسفة واللغات الأجنبية:

نلاحظ أن نظريات التعلم اللغوي في منهاج تعليم اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم الثانوي العام التكنلوجي شعبتي الآداب والفلسفة والآداب واللغات الأجنبية كان

1- الدريج محمد: الكفايات في التعليم، سلسلة المعرفة للجميع، ع16، الرباط، المغرب، 2000م، ص98.

قصورها ناتجا عن سوء في تطبيقها؛ لأن المنهاج التربوي انطلق من دراسة للواقع الجزائري الذي تكون فيه اللغة العربية في معظم أنحائه لغة ثانية غير لغة الأم، وإن كانت اللغة الرسمية في البلاد.

من جوانب قصورها أن المنهاج التربوي في تناوله لأهداف، والذي يسعى إلى تزيد المتعلمين بكفاءة يمكنهم استثمارها في مختلف وضعيات التواصل الشفهي والكتابي، وجعله يبلغ أعلى مستوى من الفهم والإدراك، واستعمال المعرفة سواء على المستوى الشفهي أو الكتابي، وتزويد المتعلم بمعرفة مبنية في الآداب والثقافة العربية القديمة والحديثة[1].

وإن أهداف تعليم اللغة العربية تسعى لإنتاج المكتسبات اللغوية المعيشة للتلميذ في بداية الدراسة، مع ضمان الكفاءات الأساسية، وتمكين المتعلم من المكتوب وقراءة النصوص مبكرا، وتنويع الأنماط المدرسة أو المنتجة وكذا المكتوب[2].

أما بالنسبة للنشاطات الموجودة في الكتاب من نصوص أدبية وتواصلية وقواعد النحو والصرف والبلاغة والعروض والتقويم فهي تسعى إلى إكساب التلميذ القدرة على التعامل مع المعلومات من حيث تحصيلها، والقدرة على الفهم والإدراك والتفسير والتحليل والاستعمال والتقويم، دفع المتعلم إلى البحث والاكتشاف وتقصي المعرفة، وتدريبه على معالجة وضعيات فعلية بالحياة العملية، تثمين ملكة المتعلم النقدية وتدريبه على الدراسة والتحليل للآثار الفكرية والأدبية، تمكين المتعلم ملكة لسانية صحيحة، إكسابه ملكة تبيلغية مشافهة والتعبير الفصيح، تنويع صيغ الخطاب بما يناسب المتعلم، الإلمام بأساليب التبليغ والتخاطب واستعمال عبارات محددة، للتعبير مشافهة وكتابة وتعزيزها بالتدريبات الشفوية والكتابية، دعم المعارف اللغوية وربط علاقتها ببعضها ربطا منطقيا، والعمل على تنمية قدرات التلاميذ على التعبير السليم وعلى تمييز الخطأ والصواب، وإجادة استعمال اللغة العربية في أداء أنواع التخاطب المختلفة بصورة تدل على معرفة حقيقية بالأفكار، وإدراك الصلة بين العروض والموسيقى والتحكم في الكتابة العروضية[3].

فمثلا نجد في كتاب "الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة" الوحدة الحادية عشرة "رثاء الممالك" ص189- 207: أن المتعلم يسعى في هذه الوحدة التعليمية التعلمية

1- اللجنة الوطنية للمناهج: المرجعية العامة للمناهج، مارس 2009، ص53.

2- المرجع نفسه، ص54.

3- اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الثانوي: منهاج اللغة العربية سنة ثانية ثانوي شعبتي الآداب والفلسفة واللغات الأجنبية، ص8- 12.

إلى التعرف على غرض الرثاء وأهم موضوعاته، ويستنتج خصائص الوصف عند شعراء الطبيعة الأندلسية، ويحلل عروضيا نماذج شعرية من بحر الرمل، وأن يعالج أخطاء إنتاجه الكتاب، ويقف على اتجاهات شعر الطبيعة من شعراء الأندلس، ويكشف أحكام التنازع ويضبط معارفه فيه، ويوظفه في إنتاجه، وقف على جماليات حسن التعليل، ويحدد مكتسباته ويتنج نصا وصفيا في وضعية إدماجية، يحرر فقرة حول جوانب التجديد في الوصف وضعها ابن خفاجة في موضوعه.

يبدو من خلال هذه الوحدة التعليمية التعلمية أن دور المتعلم يكون مستقبلا إيجابيا يقوم باستقبال المعلومات ومعالجتها، والتدريب والتعزيز والكفاءة والفهم والاستنتاج والاكتشاف والإنتاج والتحفيز في اكتساب اللغة.

في النظرية السلوكية يكون دور المتعلم سلبيا يقوم فقط على الاستقبال والحفظ، وتنكر القدرات والكفاءات والخبرات الخاصة بالمتعلم المتعلقة بذاته، وتدخل عنصر البيئة المحيطة في بناء التعليم، ولا يكون همها إحداث تغيير في المعلومات وهذا يكون عن طريق إعادة تدوير تلك المعلومات والمعارف من طرف المتعلم لإنتاجها من جديد في مواقف أخرى، فهي لا تعتمد على عنصر الفهم والتفكير ولا تعطيه أهمية في اكتساب اللغة العربية، في حين أن النظرية المعرفية نشأت على مفهوم التفكير وتعتمد عليه بشكل كبير، وتعتمد على الكفاءات والقدرات والخبرات متناسية دور التحفيز والتعزيز والمثير والاستجابة في اكتساب اللغة.

فنستنتج أن اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم الثانوي العام التكنلوجي شعبتي الآداب والفلسفة والآداب واللغات الأجنبية لم تجد ما تريده في تناول كل نظرية لوحدها، وهذا أظهر نوع من قصورها في تطبيقها في هذا المنهاج، نظرا لما يرد تحقيقه من نتائج في العملية التعليمية.

قد وجد المنهاج التربوي ضالته في الحاجة إلى تكامل نظريات التعلم اللغوي عبر تعليم اللغة العربية عن طريق الحاجة إلى الكفاءة والخبرة والتعزيز والتحفيز والتدريب والمثير والاستجابة والفهم والتفكير، وهذا ما وفرته المقاربة بالكفاءات التي ذهبت إلى هذا المنحى.

بيداغوجيا الكفاءات التي تستجيب للممارسات البيداغوجية المعاصرة الساعية إلى تطوير الكفاءات التعليمية لإدماجها في المعارف والواقف والمهارات، كما أن هذه العملية مناسبة أيضا في تناول تدريس للغة العربية بجانب من التجديد والإبداع، كما أنها تساعد على تنمية قدرة التفكير عند المتعلم، وهي كذلك كفاءة تسعى إلى إبرازها عند المتعلم وهذا ما يؤدي إلى نمو القدرات العقلية في التفكير والسلوك عنده، وتكون مساهمته بذلك فعالة في

المجتمع مواجهة الصعوبات والتعامل مع جميع الوضعيات التي تواجهه بسلوك حضاري يعتمد على الحكمة والمنطق[1].

فمناهج التعليم الجزائرية في الطور الثانوي للسنة الثانية تعتمد على المقاربة بالكفاءات كونها تخدم النواحي سواء وجدانيا أم معرفيا للمتعلم، ولا يعتمد المنهاج على نظريات التعلم التي تهتم بجانب واحد فقط للمتعلم.

VI- مزايا التعليم بالكفاءات:

تتمثل مزايا التعليم بالكفاءات في العناصر التالية:

1- تفريد التعليم: أي جعل المتعلم يتمتع بالاستقلالية التامة في عمله ونشاطه، وفسح المجال أمام مبادرته وآرائه وأفكاره، مع مراعاة الفروق الفردية بيت المتعلمين، ليأخذ كل متعلم نصبيه من الحركة والنشاط في حدود قدراته ومواهبه، من غير عزل أو تهميش.

2- قياس الأداء: ومعنى ذلك أن التركيز ضمن هذه المقاربة ينصب مباشرة على تقويم الكفاية المنتظرة، وليس على المعارف النظرية، مثلما كان عليه الحال في النماذج التقليدية[2].

3- تحرير المعلم من القيود: لكي يتحرر المعلم من فيود الروتين يجب أن يكون حاملا لكفاءة عالية في المعارف العلمية والبيداغوجية، ويمارس التدريس بوعي وتصبر، كما كان قادرا على ابتكار الظروف الملائمة لتعلم التلاميذ.

4- دمج المعارف: وهي من أهم العناصر في بيداغوجيا الكفايات، حيث يتم توجيه التعليم نحو بناء المعلومات في إطار مندمج، وليس في شكل انعزالي، ويكون دمج المعلومات متماشيا مع مبدأ تكوين المفاهيم في الذهن؛ يبدأ من المفهوم البسيط إلى المعقد.

5- تحويل المعارف: من إطارها النظري إلى إطار عملي نفعي في سلوكات ملحوظة، فإذا لم تحول المعارف إلى سلوك وظيفي، فإن ذلك يعبر عن فشل المدرسة ضمن التصور الاستراتيجي لمقاربة التعليم بالكفايات[3].

1- وزارة التربية الوطنية: دليل أستاذ اللغة العربية الخاص بكتاب السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي آداب وفلسفة، وآداب ولغات، ص5.

2- مريامة بريشي: <التعليم بالمقاربة بالكفاءات وعلاقته بالتحصيل الدراسي>، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد خاص: ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، ص533.

3- المرجع نفسه، ص533.

6- عدم إهمال المحتويات: إن المقاربة بالكفاءات لا تعني استبعاد المضامين وإنما سيكون إدراجها في إطار ما ينجزه المتعلم لتنمية كفاءاته وذلك بجعلها قابلة للاستعمال، الأمر الذي يسمح برفع مدلولها لأنها تربط بواقع المتعلم وحياته من كل جوانبها النفسية منها الاجتماعية والثقافية الاجتماعية، فالمحتويات لا تقدم الحلول للمشكلات وإنما تساعد على طرح هذه الأخيرة مع وضع الفروض والتكهن بالنتائج ومن ثمة اتخاذ القرارات المناسبة[1].

هذه المزايا ساعدت التدريس بالكفاءات على السيطرة على مناهج التعليم الجزائرية في الطور الثانوي، نظرا لما توفره لهذه المناهج من تسهيلات على المتعلم والمعلم والكتب المدرسية، لكن أدى هذى التميز إلى غياب وقصور نظريات التعلم.

VII- صعوبات تواجهها المقاربة بالكفاءات:

التعليم بالكفاءات لا يحقق المبتغى، إذا كان سيعمل داخل مجتمع متفتح ومثقف ومنظومة تربوية مهيأة للتدريس، ويكون عدد المتعلمين داخل الصف لا يتجاوز 15 فغردا، فهذا يساعد على وصول المعارف للمتعلمين بشكل أسرع وأدق، ولا يوجد هناك تشويش على فكر المتعلمين في تلقي المعارف، فهذه الشروط الدولة الجزائرية لم توفرها على عكس الدول المتقدمة.

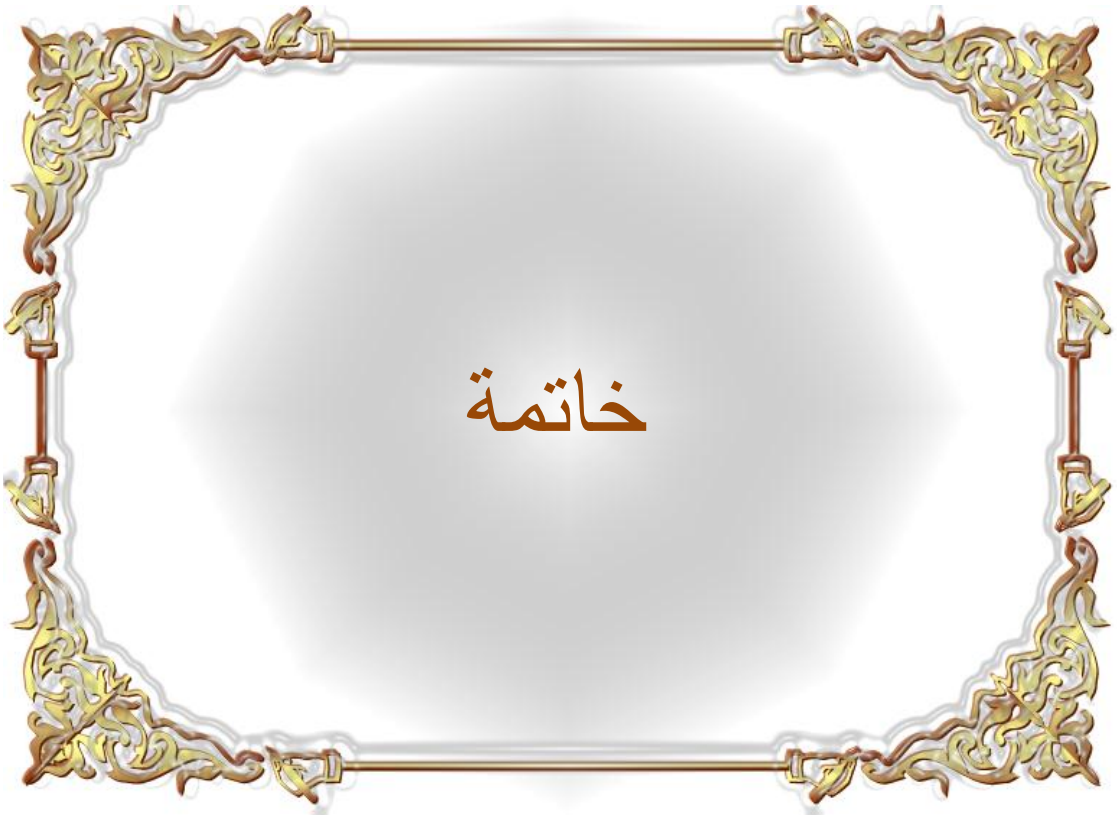
التعليم بالكفاءات لا يتماشى مع كل البيئات الاجتماعية؛ لأنه ليس كل المجتمعات لديها الحياة الرغدة والرفاهية، ووجود الهياكل التعليمية الضرورية، لحماية المجتمعات من التخلف، فمثلا لدينا الدولة الجزائرية ليست لديها نفس البيئات الاجتماعية إذ نجد تعدد في البيئات.

التعليم بالكفاءات يصلح للبيئة التي تتوفر على نصيب أوفر من المعلومات، فمثلا لدينا الدول الأوروبية لديها البيئة الاجتماعية والمرافق الضرورية الصالحة للتعليم، فمن خلال الكم الهائل من الهياكل الثقافية ساعدت على تكوين معلم ومتعلم ذوي كفاءات ومثقفين، فكل هذه الأسباب تساعد التعليم بالكفاءات في الاندماج وتنجح بنسبة عالية وتحقق ما تسعى إليه من تغيير في نتائج المتعلمين.

التحصيل الدراسي يشوبه الضعف بسبب اهتمام المقاربة بالكفاءات بالكيف الذي يتعلمه المتعلم، حيث رأينا في ظل كورونا ضغطا في البرامج التعليمية التعلمية وكذا الحجم الساعي الموفر للتدريس في الحصة، أدى هذا الضغط إلى كثافة البرامج التعليمية التعلمية

1- محمد الطاهر وعلي: بيداغوجيا الكفاءات، دار الكتب العلمية، الجزائر، (د.ط)، 2006م، ص13.

ومنه أثر سلبا على المتعلمين في تلقي المعارف، إضافة إلى ذلك وجود عدد كبير من المتعلمين داخل الحجرة الواحدة، نقص المرافق المدرسية الخاصة التي يجب على وزارة التربية والتعليم توفيرها، ووجود متعلمين لا يمتلكون قاعدة ثقافية يتركزون عليها في التعليم فهذا يجعلهم خالين من الكفاءات التي ستهل عليهم إدراك وفهم المعلومات.


خاتمة

خاتمة:

خلص هذا البحث الى عدد من النتائج تمّ استخلاصها من مجموع الفصول والمباحث التي تناولناها، ويمكن تلخيصها فيما يلي:

- التعلم هو الرغبة التي تولد المبادرة والمحاولة التي يقوم بها المتعلم بنفسه لتحسين ذاته كليا أو جزئيا، أما التعليم فهو النشاط الذي يقوم به المعلم داخل الصف وذلك لإيصال المعلومات والمعارف التي تكون في مصلحة المتعلم.
- النظرية السلوكية تركز في دراستها على الاختبار والقياس والملاحظة أي أن التعلم يكون بالتقليد والمحاكاة (الحفظ والتكرار والتلقين).
- النظرية المعرفية تؤول التعلم بأنه حوصلة لاجتهادات الفرد لفهم الظواهر المحيطة به (أي استخدام مهارات التفكير المختلفة).
- دور المتعلم يكون في النظرية السلوكية معتمدا على الحفظ والتكرار، وفي النظرية المعرفية يكون إيجابيا فهي تعتمد على الفهم والممارسة اللغوية.
- تحدث عملية التعلم عندما تتكامل النظريات مع بعضها البعض، فبعضها اهتم بالجانب النفسي للطفل وبعضها اهتم بالمعلم وأخرى اهتمت بالمادة التعليمية فكل نظرية تكمل ما قلبها.
- إن اللغة العربية ليست لغة المنشأ بالنسبة لأبناء المجتمع الجزائري، وإنما هي لغة ثانية تعلّم في المدارس والمساجد.
- محتوى منهاج تعليم اللغة العربية يتناسب مع قدرات التلميذ والمرحلة العمرية للسنة الثانية من التعليم الثانوي.
- تظهر وظيفة الكتاب المدرسي من خلال مراعاة علاقته لعناصر العملية التعليمية.
- نظريات تعليم اللغة في طابعها اللساني الغربي المعاصر سواء الفطرية أو السلوكية لا تتماشى وطبيعة اللغة العربية، فهي لا تسهم في تقوية الملكة اللغوية وإنّما هي تمنح بساطة وسهولة في تعليم بعض قواعد النحو والبلاغة.
- نظرية التعلم السلوكية تكتفي فقط بتعليم نماذج جاهزة للاستعمال في مواقف معينة، فالجمل بسيطة وتتكرر بطريقة أو بأخرى، دون العمل على إثراء ملكة التّعبير وتوسيع الكلام.

- النظرية الفطرية تسمح بتوليد الجمل، لكنها تركز على المتكلم ولا تنتبه إلى المستمع والسياقات كما هو الشأن للتراث اللساني العربي.
- تحقق الانسجام بين محتويات منهاج اللغة العربية ومحتويات الكتاب المدرسي دروسا وترتيبا.
- الهدف الأساس في المنظومة التربوية في العصر الحالي قد تجاوز تلقين المعارف إلى إعداد المتعلم للتفاعل والتكيف مع المجتمع.
- تسعى الأهداف الختامية والوسيطية إلى تحقيق الكفاءة المستعرضة.
- بعض الأهداف الوسيطية المندمجة حققت المبتغى والبعض منها لم يحقق.
- تنظيم النصوص الأدبية والتواصلية من خلال الحقب الزمنية والعصور.
- يعتبر النص الأساس في تدريس جميع نشاطات اللغة العربية.
- تعطي أسئلة النص المنطوق فرصة للمتعلم التعبير من خلال شرحه معطيات النص الداخلية والخارجية.
- الاهتمام بالجانب المنطوق والجانب المكتوب للغة على حد سواء دوت تقديم مهارة التحرير على حساب مهارة التعبير الشفوي لأن المتعلم خارج المدرسة يوظف لغته الشفوية أكثر من المكتوبة خلال تواصله مع الآخرين مما يحيطون به.
- إن الغاية من تدريس النحو والصرف في مراحل التعليم الثانوي هو إكساب المتعلم ملكة تبليغية مشافهة وكتابة، وإكساب المتعلم التعبير الفصيح، وإدراك دقائق المعاني اللغوية، وتنظيم معلوماته ونقد الأساليب اللغوية التي يسمعونها أو يقرؤونها، فالمتعلم هنا يتخطى تجنيبه من اللحن في الكلام والخطأ.
- إن تعليم قواعد اللغة وفق منهجية المقاربة بالكفاءات تعتمد النص بالدرجة الأولى، وهي ترمي من خلال تطبيقها في المنظومة الجزائرية إلى تحسين كفاءات المتعلمين اللغوية، ومساعدتهم على الاندماج في الحياة العملية والعلمية، في حين نجد أن نظريات التعلم اللغوي تهمل جانب النص وتهمشه.
- ارتباط فروع اللغة باعتبارها من مكونات النص تدخل في بنيته وتركيبه وبالتالي انسجام المحتويات النحوية والبلاغية فيما بينها.
- لابدّ أن تحتوي موضوعات البلاغة والنصوص الأدبية في المرحلة الثانوية إلى روائع الأعمال الأدبية مما يساعد على تنمية التذوق البلاغي عند المتعلمين.
- يعتبر التقويم عنصر مصاحب لمسار جميع المراحل التعليمية والتعلمية.

- تهدف وضعيات تعلم اللغة العربية بمختلف أنشطتها إلى تكوين مهارات وكفاءات تمكن المتعلم من التواصل مع محيطه الاجتماعي.
- إن الوضعيات التعليمية التعلمية تشكل عنصر مهم في الكتاب المدرسي للسنة الثانية من التعليم الثانوي إذ تتواجد في كل نشاط من أنشطة الكتاب، فالمتعلم يكتسب تعليمات جديدة من خلال وضعيات تعلمية تجعله متحمّسا للانخراط في الدرس.
- قصور نظريات التعلم يكمن في جانب غزارة المادة اللغوية على طاقة استيعاب المتعلم بحيث لا يمكنه أن يلم بها جميعها، وهذا انطبق كذلك على الكلمات التي يحاول المعلم ايصالها للمتعلم، وكذلك كثرة النصوص وطولها، ومن جانب اعتماد هذه النظريات في تدريس اللغة العربية على مستوى واحد من التعبير في تعليم العربية، لأن أسلوب التعبير الذي يتعلمه المتعلم في المدارس لا يخرج عن التعبير الترتيلي، وإبعاد هذه النظريات اللغوية اللغة العربية عن الميادين الموجودة في الحياة اليومية، ومن جانب تطبيق هذه النظريات تطبيقا عشوائيا لأنها نشأت من عند الغرب والتي نشأت من خدمة اللغة الانجليزية وعدم ملاءمتها للغة العربية، عدم اطلاع متخصصي التربية على أسرار اللغة في حد ذاتها فأعطتنا نظرية غير متكاملة في كيفية نمو البنى اللغوية لدى المتعلم.
- من جوانب قصور نظريات التعلم اللغوي أيضا هو أن المناهج الجزائرية في الطور الثانوي لا تربي الذائقة اللغوية بل تركز على الجوانب الشكلية والتقنية في تعليم اللغة العربية، فأدى هذا القصور إلى إفساد تعليم اللغة العربية.
- المناهج الجزائرية عملت على الحاجة إلى تكامل نظريات التعلم اللغوي وهذا ما قامت بتحققيه المقاربة بالكفاءات، فهي ألمت بكل جوانب المتعلقة بالمتعلم.
- تصريح في مقدمة كتاب الجديد ومناهج اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم الثانوي شعبتي الآداب والفلسفة والآداب واللغات الاجنبية على استخدام المقاربة بالكفاءات.
- من أسس المقاربة بالكفاءات أنها تعتمد على الكفاءة والحافز والقدرات والإنجاز والمثير والاستجابة.
- التوصل إلى أن التدريب وفق هذه المقاربة عبارة عن تجسيد لواقع المعرفة المكتسبة والمهارات المبنية لتكوين المتعلم عبر التجارب والتطبيق في مختلف المواقف التي تحفزه على البحث.

- مجموع النصوص المطروحة في ما سبق من كتاب السنة الثانية من التعليم الثانوي تهدف الى تثمين ملكة المتعلم النقدية وهدفها تعلمي وليس تعليمي (التنقل من حالة الحفظ الى الخبرة والقدرة والكفاءة).

قائمة المصادر و المراجع

قائمة المصادر والمراجع:

- المصادر:

1- **الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة:** مجموعة من المؤلفين، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2006م.

2- **المرجعية العامة للمناهج:** اللجنة الوطنية للمناهج، مارس 2009م.

3- **دليل أستاذ اللغة العربية الخاص بكتاب السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي آداب وفلسفة، وآداب ولغات:** وزارة التربية الوطنية، بوبكر الصادق وكمال خلفي، منشورات وزارة التربية الوطنية، الجزائر، (د.ط).

4- **مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي (اللغة العربية و آدابها) الشعبتان: الآداب و الفلسفة واللغات الأجنبية:** وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، جانفي 2006م.

5- **منهاج اللغة العربية سنة ثانية ثانوي شعبتي الآداب والفلسفة واللغات الأجنبية:** اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الثانوي: 2006م.

- المراجع:

1- **أساليب تدريس الرياضيات:** عبد الكريم موسى فرج الله، دار اليازوري العلمية، عمان، الأردن، (د.ط)، 2014م.

2- **أسس بناء وتصميم مناهج المواد الاجتماعية وأغراض تدريسها:** صباح حسن الزبيدي، دار المناهج، عمان، الأردن، (د.ط)، 2009م.

3- **الإدارة الصفية:** كريم ناصر علي، دار الشروق، رام الله، فلسطين، ط1، 2006م.

4- **استراتيجيات تطوير المناهج وأساليب التدريس الحديثة:** مصطفى دعمس، دار غيداء، عمان، الأردن، ط1، 2011م.

5- **الانغماس اللغوي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها النظرية والتطبيق:** رائد مصطفى عبد الرحيم، دار وجوه، السعودية، الرياض، ط1، 2018م.

6- **البحث اللغوي عند إخوان الصفاء:** أبو السعود أحمد الفخراني، مطبعة الأمانة، مصر، ط1، 1991م.

7- **برنامج الكورت للطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات:** عواطف محمد البلوشي، مركز ديبونو لتعليم التفكير، عمان، الأردن، ط1، 2014م.

8- **بناء المفاهيم الأصيلة لعلوم الأمة:** حامد شحاتة وآخرون، تق: عبد الرحمن النقيب والسيد عمر، دار الكتب والوثائق القومية، القاهرة، مصر، ط1، 2018م.

9- **البيان والتبيين:** أبي عثمان عمرو بن بحر الجاحظ، تح: عبد السلام محمد هارون، ط7، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر،1998م.

10- **بيداغوجيا الكفاءات:** محمد الطاهر وعلي، دار الكتب العلمية، الجزائر، (د.ط)، 2006م.

11- **تحديد المسار الوظيفي لطلبة المدارس (مفاهيم ونظريات):** صبا عزام الحنبلي، دار الخليج، عمان، الأردن، (د.ط)، 2020م.

12- **تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق:** زيد سليمان العدوان، محمد فؤاد الحوامدة، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2011م.

13- **التعلم الحركي وتطبيقاته في التربية البدنية والرياضية:** وسام عبد الحسين، سامر متعب، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، (د.ط)، 2013م.

14- **التعلم الحركي والنمو الإنساني:** يوسف لازم كماش، نايف زهدي الشاويش، دار زهران، عمان، الأردن، ط1، 2011م.

15- **التعليم وانعكاساته على التنمية الاجتماعية في الجمهورية اليمنية:** نجاة صالح السعدي، المنهال، الإمارات،(د.ط)، 2017م.

16- **التقويم التربوي:** رافدة الحريري، دار المناهج، عمان، الأردن، ط1، 2012م.

17- **التوجيه والإرشاد الدليل الإرشادي العملي للمرشدين والعاملين مع الشباب:** سالم إحمود الحراحشة، دار الخليج، عمان، الأردن، ط1، 2012م.

18- **دراسات في اللسانيات التطبيقية:** أحمد حساني، جامعة وهران، الجزائر، (د.ط)، 1996م.

19- **الدلالة والنحو:** صلاح الدين صالح حسنين، مكتبة الآداب، القاهرة، مصر، ط1، (د.ت).

20- **الدماغ والعمليات العقلية:** اسماعيلي يامنة عبد القادر وعيشوش صابر، دار اليازوري العلمية، عمان، الأردن، ط2، 2015م.

21- **السلوك التنظيمي:** محمد يوسف القاضي، دار الأكاديميون، عمان، الأردن، ط1، 2015م.

22- **السلوك التنظيمي في منظمات العمل:** محمود سليمان العميان، دار وائل، عمان، ط3، 2005م.

23- **سيكولوجية المدرس:** ناصر الدين زيدي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط3، 2007م.

24- **علم الدلالة:** أحمد مختار عمر، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 1998م.

25- **علم الدلالة بين النظرية والتطبيق:** حمدي بخيت عمران، الأكاديمية الحديثة، القاهرة، مصر، ط1، 2007م.

26- **علم اللغة مقدمة القارئ العربي:** محمود السعران، دار النهضة، بيروت، لبنان، ط1، 2013م.

27- **علم اللغة النفسي:** عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، البحوث العلمية، السعودية، الرياض، ط1، 2006م.

28- **علم النفس التربوي:** عبد المجيد نشواتي، دار الفرقان، عمان، الأردن، ط4، 2003م.

29- **في قضايا التربية:** صالح بلعيد، دار الخلدونية، الجزائر، ط1، 2009م.

30- **قضايا ألسنية تطبيقية:** ميشال زكريا، دار العلم لملايين، بيروت، لبنان، ط1، 1992م.

31- **كيف نصل للطالب الذي نريد:** نجاح خليفات، دار اليازوري العلمية، عمان، الأردن، ط1، 2014م.

32- **اللسانيات البينية:** خالد حوير الشمس، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان، الأردن، ط1، 2021م.

33- **اللسانيات النشأة والتطور:** أحمد مومن، ديوان المطبوعات الجامعية، بنعكنون، الجزائر، ط2، 2005م.

34- **لسانيات النص القرآني:** دراسة تطبيقية في الترابط النصي: عبد الله خضر حمد، دار القلم، بيروت، لبنان، ط1، 2017م.

35- **لسانيات النص وتحليل الخطاب:** محمد جواد النوري، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، (د.ط)، 2020م.

36- **مبادئ الإرشاد النفسي في المجال العسكري:** محمد نواف البلوي، دار الجنان، الخرطوم، السودان، ط1، 2014م.

37- **المختار من علوم البلاغة والعروض:** محمد علي سلطاني، دار العصماء، دمشق، سوريا، ط1، 2008م.

38- **المختصر في الصرف:** عبد الهادي الفضيلي، دار القلم، بيروت، لبنان، (د.ط)، (د.ت).

39- **المعلم أمة في واحد:** أسعد الطنبور، دار المجد، عمان، الأردن، ط1، 2015م.

40- **المفاهيم الإدارية الحديثة:** فؤاد الشيخ سالم وآخرون، دار المستقبل، عمان، الأردن، ط3، 1989م.

41- **مفاهيم حديثة في علم النفس الرياضي (سلبيات ومعالجات):** عكلة سليمان الحوري، دار الأكاديميون، عمان، الأردن، ط1، 2019م.

42- **منهج تعليم اللغة العربية في المعاهد السلفية من منظور ومنهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:** أحمد عبيدي فتح الدين، Penerbit NEM، جافا، أندونيسيا، (د.ط)، 2018م.

43- **المنهج التربوي أسسه وتحليله:** منى يونس بحري، دار صفاء، عمان، الأردن، ط1، 2012م.

44- **المناهج الحديثة وطرائق التدريس:** محسن علي عطية، دار المناهج، عمان، الأردن، ط1، 2013م.

45- **المناهج، المفهوم، العناصر، الأسس، التنظيمات، التطوير:** حلمي أحمد الوكيل، محمد أحمد المفتي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، ط1، 1999م.

46- **النظرية المعرفية:** في التعلم يوسف قطامي، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2013م.

48- **نظريات التعلم:** عماد عبد الرحيم الزغلول، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2010م.

49- **نظريات التعلم وتطبيقاتها في التربية الخاصة (دراسة نظرية وتجريبية):** علي السيد سليمان، مكتبة الصفحات الذهبية، الرياض، السعودية، ط1، 2000م.

- المعاجم:

1- **العين:** الخليل بن أحمد الفراهيدي، تر وتح: عبد الحميد هنداوي، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان،2003م.

2- **لسان العرب:** مكرم بن علي أبو الفضل جمال الدين بن منظور،(د.ط)، دار صادر، بيرت، لبنان، (د.ت).

3- **موسوعة مشاهير العالم أعلام علم النفس وأعلام التربية والطب النفسي والتحليل النفسي:** نبيل موسى، دار الصداقة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2002م.

4- **معجم مصطلحات التربية وعلم النفس:** هبة المجيد، دار البداية، وهران، الجزائر، ط1، 2008م.

5- **الوسيط:** مجموعة من المؤلفين، ط4، مجمع اللغة العربية، القاهرة، مصر، 2004م.

- المقالات:

1- **<اكتساب اللغة: دراسة مقارنة بين النظرية السلوكية والنظرية الفطرية >:** الحسين عبد النوري، مجلة الخليل في علوم اللسان، العدد 1 مارس 2022م، جامعة سكيكدة، الجزائر.

2- **<أهمية المدرسي في العملية التعليمية>:** حسان الجيلالي، لوحيدي فوزي، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، العدد 9 ديسمبر 2014،جامعة الوادي، الجزائر.

3- **<التدريس بالكفاءات وتقويمها>:** لعزيلي فاتح:، مجلة المعارف، 8 أكتوبر 2013م، جامعة البويرة، الجزائر.

4- **<التعليم بالمقاربة بالكفاءات وعلاقته بالتحصيل الدراسي>:** مريامة بريشي، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد خاص: ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.

5- **<علم اللغة النفسي في التراث العربي>:** جاسم بن علي جاسم، مجلة الجامعة الإسلامية، العدد 154 2010م، السعودية، المدينة المنورة.

6- **<الكفايات في التعليم>:** الدريج محمد، سلسلة المعرفة للجميع، ع16، الرباط، المغرب، 2000م.

7- **<المقاربة بالكفاءات (النشأة والتطور)>:** زمام نور الدين، مخبر المسألة التربوية في الجزائر، جامعة بسكرة، الجزائر.

8- **<النحو العربي ودوره في تدريس اللغة العربية وفهم نظامها>:** علي أحمد مدكور، الموسم الثقافي الثاني والعشرون لمجمع اللغة العربية الأردني، 2004م.

9- **<واقع "النحو" التعليمي العربي بين التربوية والتعقيد المزمن>:** ابن حويلي ميدني، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 5 جوان 2009م، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر.

- المذكرات:

1- **<التعلم واكتساب اللغة عند "جان بياجيه">:** سعد جلول، إشر: الارف لطروش، كلية الأدب العربي والفنون، جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم، الجزائر، 2016م/2017م، (مذكرة ماستر).

2- **<جدل اللفظ والمعنى دراسة في علم الدلالة العربي>:** مهدي أسعد صالح عرار، إشر: نهاد الموسى، الجامعة الأردنية، كلية الدراسات العليا، 1995م، (مذكرة ماجستير).

- المحاضرات:

1- **محاضرة نظريات التعلم:** محمود بوسته، مقياس اللسانيات التطبيقية.

2- **محاضرات تصميم وبناء المنهاج التربوي:** قزقوز محمد، معهد العلوم الإنسانية والاجتماعية، المركز الجامعي نور البشير، البيض، الجزائر، 2018م/2019م.

3- **محاضرات في مقياس نظريات التعلم، مطبوعة بيداغوجية موجهة لطلبة السنة الثالثة تخصص علم النفس التربوي:** دامخلي ليلى، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، 2020م/2021م، ص74.

4- **محاضرات في مادة نظريات التعلم:** أحمد ملياني، كلية الآداب والفنون، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، الجزائر، 2020-2021م.

فهرس

فهرس المحتويات:

شكر وعرفان

إهداء

إهداء

خطة البحث

مقدمة أ-ب-ج

مدخل نظري.....ص1

1- مفهوم التعلم.....ص1

أ- لغة.....ص1

ب- اصطلاحا.....ص1

2- مفهوم التعليم.....ص2

3- مفهوم المعلم.....ص3

4- مفهوم المتعلم.....ص3

5- مفهوم نظريات التعلم.....ص4

أ- لغة.....ص4

ب- اصطلاحا.....ص5

6- الفرق بين التعلم والتعليم.....ص5

7- العلاقة بين نظريات التعلم ونظريات التعليم.....ص6

الفصل الأول: نظريات التعلم اللغوي.....ص8

المبحث الأول: النظرية السلوكية عند بلومفيلد.....ص8

1- النظرية السلوكية.....ص8

2- ظهور النظرية السلوكية.....ص9

3- مرتكزات نظرية التعلم السلوكية.....ص10

4- مسلمات النظرية السلوكية في العملية التعليمية.....ص11
أ- محدد الإثارة.....ص11
ب- محدد العرض النسقي للمادة.....ص11
ج- محدد التناسب والتكيف.....ص11
د- محدد التعزيز الفوري.....ص11
5- أهم مفاهيم النظرية السلوكية.....ص11
أ- المثير.....ص11
ب- الاستجابة.....ص12
ج- التعزيز.....ص12
6- الأسس العامة للنظرية السلوكية.....ص12
7- النظرية السلوكية عند بلومفيلد.....ص13
8- الانتقادات الموجهة للنظرية السلوكية.....ص17
المبحث الثاني: النظرية الفطرية عند تشومسكي.....ص18
1- النظرية المعرفية.....ص18
2- ظهور النظرية المعرفية.....ص19
3- منطلقات النظرية المعرفية.....ص20
4- افتراضات النظرية المعرفية.....ص21
5- المبادئ النظرية المعرفية.....ص22
6- التطبيقات التربوية والنفسية للنظرية المعرفية.....ص22
7- النظرية المعرفية عند تشومسكي.....ص23
8- نقد النظرية المعرفية.....ص28
9- تكامل نظريات التعلم.....ص28
الفصل الثاني: الجانب التطبيقي دراسة في مناهج التعليم الجزائرية دراسة مقاربة لسانية تطبيقي.....ص30

منهاج اللغة العربية سنة ثانية ثانوي شعبة آداب وفلسفة وشعبة آداب ولغات أجنبية..ص30
I-مفهوم المنهج.....ص30
1- لغة.....ص30
2- اصطلاحا.....ص30
أ- المفهوم الضيق للمنهج.....ص30
ب- المفهوم الواسع للمنهج.....ص30
II- الأهداف المشكلة لمنهاج اللغة العربية سنة ثانية ثانوي شعبة آداب وفلسفة وشعبة آداب ولغات أجنبية.....ص31
1- مفهوم الأهداف.....ص31
أ- لغة.....ص31
ب-اصطلاحا.....ص32
2- الهدف من تصميم منهاج اللغة العربية سنة ثانية ثانوي شعبة آداب وفلسفة وشعبة آداب ولغات أجنبية.....ص32
أ- التحليل.....ص32
ب- الخلاصة.....ص33
3- أنواع الأهداف التربوية.....ص33
أ- الهدف الختامي.....ص34
ب- الأهداف الوسيطية المندمجة.....ص35
- في نشاط الأدب والنصوص.....ص35
- في المطالعة الموجهة.....ص35
- في التعبير الكتابي.....ص35
ج- التحليل.....ص35
III- محتوى منهاج اللغة العربية سنة ثانية ثانوي شعبة آداب وفلسفة وشعبة آداب ولغات أجنبية.....ص37

1- مفهوم المحتوى.....ص37
أ- لغة.....ص37
ب- اصطلاحا.....ص37
2- معايير تنظيم المحتوى.....ص38
أ- الاستمرار.....ص38
ب- التتابع.....ص38
ج- التكامل.....ص38
3- تنظيم المحتوى.....ص39
أ- التنظيم السيكولوجي.....ص39
ب- التنظيم المنطقي.....ص39
4- التعريف بالكتاب المدرسي.....ص39
5- التعريف بكتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم الثانوي العام التكنولوجي...ص40
أ- المعطيات الشكلية للكتاب.....ص40
- تحليل.....ص40
ب- المعطيات الداخلية للكتاب.....ص41
- تحليل.....ص44
ج- من مقدمة الكتاب.....ص44
- تحليل.....ص44
د- الخلاصة.....ص44
6- النصوص التي اعتمدها الكتاب.....ص45
أ- مفهوم النص.....ص45
- لغة.....ص45
- اصطلاحا.....ص45
ب- النصوص الأدبية.....ص46

ج- النصوص التواصلية.....ص46
د- تحليل.....ص49
- خطوات دراسة النص الأدبي.....ص51
هـ- الخلاصة.....ص54
7- قواعد اللغة الموجودة في الكتاب وفق التدرج السنوي.....ص54
أ- مفهوم النحو.....ص54
- لغة.....ص54
- اصطلاحا.....ص55
ب- مفهوم الصرف.....ص55
- لغة.....ص55
- اصطلاحا.....ص55
ج- تحليل.....ص57
د- الخلاصة.....ص58
8- دروس البلاغة والعروض المتشكلة في الكتاب.....ص59
أ- مفهوم البلاغة.....ص59
- لغة.....ص59
- اصطلاحا.....ص59
ب- مفهوم العروض.....ص60
- لغة.....ص60
- اصطلاحا.....ص60
ج- تحليل.....ص61
د- الخلاصة.....ص64
IV- نماذج التقويم الموجودة في الكتاب.....ص64
1- مفهوم التقويم.....ص64

أ- لغة.....ص64
ب- اصطلاحا.....ص65
2- أنواع التقويم.....ص65
أ- التقويم القبلي.....ص65
ب- التقويم التكويني.....ص65
ج- التقويم الختامي.....ص65
د- التقويم التتبعي.....ص65
3- خطوات عملية التقويم.....ص66
4- تحليل.....ص68
5- الخلاصة.....ص70
V- قصور نظريات التعلم اللغوي في منهاج اللغة العربية سنة ثانية ثانوي شعبة آداب وفلسفة وشعبة آداب ولغات أجنبية.....ص73
VI- مزايا التعليم بالكفاءات.....ص76
1- تفريد التعليم.....ص76
2- قياس الأداء.....ص76
3- تحرير المعلم من القيود.....ص76
4- دمج المعارف.....ص76
5- تحويل المعارف.....ص76
6- عدم إهمال المحتويات.....ص77
VIII- صعوبات تواجهها المقاربة بالكفاءات.....ص77
خاتمة.....ص79
قائمة المصادر والمرجع.....ص83
فهرس المحتويات
الملخص

الملخص

لعلّ من أهم النظريات التي تناولت موضوع التعلم وتفسيره نظريا نظريات التعلم اللغوي، لذلك توجهنا في الدراسة إلى موضع المناهج التعليمية الجزائرية، للوقوف على جوانب قصور نظريات التعلم اللغوي مركزين على نظريتين هما النظرية السلوكية "لبولمفيلد" والنظرية المعرفية "لتشومسكي"..

أما من حيث مدونة البحث فقد اخترنا للدراسة كتاب "الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة" دراسة تنجذب إلى للمقاربة اللسانية التطبيقية من خلال عرض مدى تحقق الأهداف الموجودة في منهاج تعليم اللغة العربية سنة ثانية ثانوي شعبتي الآداب والفلسفة واللغات الأجنبية، ومحتوى المنهاج المتمثل في الكتاب المدرسي، وعرض بعض التقاويم المختارة من الكتاب.

الهدف من الدراسة إظهار بعض جوانب قصور نظريات التعلم اللغوي من منهاج تعليم منهاج اللغة العربية سنة ثانية ثانوي شعبتي الآداب والفلسفة واللغات الأجنبية.

الكلمات المفتاحية: نظريات التعلم اللغوي، النظرية السلوكية، النظرية المعرفية، المنهاج.

Summary

Perhaps one of the most important theories that dealt with the subject of learning and its interpretation of linguistic theories of learning, so we headed in the study to the position of the Algerian educational curricula, to find out the shortcomings of the linguistic learning theories, focusing on two theories: the behavioral theory of Bloomfield and the cognitive theory of Chomsky.

In terms of the research blog, we chose for the study the book "The New in Literature, Texts and Directed Reading," a study that is attracted to the applied linguistic approach by showing the extent to which the goals found in the Arabic language curriculum for the second year of secondary school have been achieved, the two divisions of literature, philosophy and foreign languages, and the content of the curriculum represented in the textbook, and display some calendars selected from the book.

The aim of the study is to show some aspects of the shortcomings of linguistic learning theories of the Arabic language curriculum for the second year of secondary school, in the two divisions of literature, philosophy and foreign languages.

Keywords: theories learning linguistic, theory behavioral, cognitive theory, curriculum.