الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة قاصدي مرباح-ورقلة
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

فاعلية توظيف النص الديني في تعليمية اللغة العربية داخل الجامعات الجزائرية

– لغة ودراسات قرآنية عينة –

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في تخصص : دراسات لسانية تطبيقية.

إعداد الطالب:
ضياء الدين بن فردية

إشـــراف :
أ. د. عبد القـــادر البـــــار

أعضاء لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الدرجة العلمية	الجامعة	الصفة
إبراهيم طبشي	أستاذ محاضر –أ–	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	رئيسا
عبد القادر البار	أستاذ التعليم العالي	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	مقررا
خديجة عنيشل	أستاذ محاضر –أ–	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	عضوا مناقشا
لزهر كرشو	أستاذ التعليم العالي	جامعة حمة لخضر الوادي	عضوا مناقشا
محمد مدور	أستاذ التعليم العالي	جامعة غرداية	عضوا مناقشا
العزوزي حرزولي	أستاذ محاضر –أ–	جامعة حمة لخضر الوادي	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 1442/1441هـ الموافق لـ : 2021/2020 م

بسم الله الرّحمن الرّحيم

وَلَقَدْ نَعْلَمُ أَنَّهُمْ يَقُولُونَ إِنَّمَا يُعَلِّمُهُ بَشَرٌ لِّسَانُ الَّذِي
يُلْحِدُونَ إِلَيْهِ أَعْجَمِيٌّ وَهَٰذَا لِسَانٌ عَرَبِيٌّ مُّبِينٌ ﴿١٠٣﴾

سورة النحل: 103

❖ **قال الثعالبي –رحمه الله–:** « من أحبّ الله، أحبّ رسوله المصطفى صلى الله عليه وسلم، ومن أحبّ النبي العربي أحبّ العرب، ومن أحبّ العرب أحبّ العربية التي بها نزل أفضل الكتب على أفضل العجم والعرب».

فقه اللغة وسر العربية ص: 05.

❖ **قال عبده الراجحي –رحمه الله–:**« إن هذه اللغة –شاء الناس أم أبوا– ترتبط ارتباطا عضويا بالإسلام، يبدأ هذا الارتباط بالقرآن الكريم ثم يمتد إلى الحديث الشريف...فالإسلام يُكَوِّنُ "النواة" الثقافية للعربية الفصيحة، ونحن حين نطلق مصطلح "العربية الفصيحة"، إنما نطلقها بهذا المعنى، وهذا من أهم الجوانب التي لا بد من حسابها عند النظر في تعليمها».

علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية ص: 86.

شكر وتقدير

بعد شكر الله عزوجلّ أنْ أعانني ووفقني ويسّر لي
إتمام هذا العمل.
أتقدم بأصدق عبارات الشكر والثناء لأستاذي الكريم الفاضل:
أ.د عبد القادر البار، الذي تفضّل بقبوله الإشراف
على مذكرتي، كما أشكره على ما وجدت منه من طيب الأخلاق،
وحسن التوجيه، ونفاذ البصيرة، ولما أسداه إليّ من نصائح قيّمة
كان لها كبير الأثر في تخطي مجمل الصعوبات التي صادفتني
خلال إنجاز هذا البحث.
كما أتوجه بشكري وتقديري للسّادة أعضاء لجنة المناقشة
الذين وافقوا على مناقشة هذا العمل وتقويمه،
رغم انشغالاتهم وارتباطاتهم العلمية بالتدريس والبحث،
سائلا المولى الكريم أنْ يجعلها في موازين حسناتهم
ولا يفوتني في الأخير أن أتقدم بأسمى عبارات الشكر والامتنان
لكل من أسهم في هذا خروج هذا البحث إلى النّور،
ومدّ لي يد العون فيه، من قريب أو بعيد،
موجّها، مرشدا، مشجّعا، ناصحا، داعيا .....الباحث

إهداء

إلى من ربّياني صغيرا، وآزراني كبيرا

"أبي وأمي"

أطال الله في عمركما وأمدّكما بالصّحة والعافية

إلى السند والعضُد

"إخوتي وأخواتي"

حفظكم الله ورعاكم

إلى أختي وابنها "أحمد"

إلى أهلي الكرام و"إيلاف" ابنتي

قُرّة العين وريحانة القلب

إلى جموع الأقارب والأصدقاء والمعارف

إلى طلبة العلم الكرام

إليكم جميعا...أهدي هذا العمل المتواضع

مقدمة

مقدمة

الحمد لله رب العالمين، الحمد لله الذي هدانا لهذا، وما كنا لنهتدي لولا أن هدانا الله، الحمد لله حمدا يليق بجلاله وكماله وسلطانه وعونه وإحسانه، وصلاة وسلاما دائمين على خير من نطق بالضاد، وألهمه الله الحكمة وفصل الخطاب، وأنزل عليه الكتاب، ﷺ وعلى الآل والأصحاب، وبعد:

لكل لغة خاصية تميزها عن غيرها، وتنفرد بها عن أخواتها، كما لا يمكنها إلا أن تتقاطع مع غيرها في نقاط، وتختلف معها في أخر، يفرض ذلك جملة من المعطيات المتنوعة، ممثلة في البيئة التي نشأت فيها، والخلفيات الاجتماعية والاقتصادية والدينية التي لازمتها، ولما كانت اللغة هي الطابع الخاص الذي يميز أمة عن غيرها، كانت الأمارة عن هوية هذه الأمة، وتميزها عن بقية الأمم الأخرى، وكانت دائما علاقة اللغة العربية بالقرآن الكريم وبالنص الديني بصفة عامة، علاقة تلازم وترابط، وهذا ما يفسر جملة من الدلائل؛ كون القرآن الكريم نزل باللغة العربية، والتي فيها من البيان والمعاني مالا يوجد في لغة أخرى، فأسهم بذلك في تحصين اللغة العربية وحفظها من الزوال والاندثار.

وهذا بدليل قوله تعالى في محكم تنزيله بعد بسم الله الرحمان الرحيم: ﴿الر تِلْكَ آيَاتُ الْكِتَابِ الْمُبِينِ (1) إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ ﴾ يوسف، وقوله: ﴿ حم (1) وَالْكِتَابِ الْمُبِينِ (2) إِنَّا جَعَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ ﴾ الزخرف، وفي قوله تعالى: ﴿ وَإِنَّهُ لَتَنْزِيلُ رَبِّ الْعَالَمِينَ (192) نَزَلَ بِهِ الرُّوحُ الأَمِينُ (193) عَلَى قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ الْمُنْذِرِينَ (194) بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ ﴾ الشعراء، وقوله أيضا: ﴿ وَهَذَا كِتَابٌ مُصَدِّقٌ لِسَانًا عَرَبِيًّا لِيُنْذِرَ الَّذِينَ ظَلَمُوا وَبُشْرَى لِلْمُحْسِنِينَ(12) ﴾ الأحقاف، وقوله تعالى:﴿ (112) وَكَذَلِكَ أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا وَصَرَّفْنَا فِيهِ مِنَ الْوَعِيدِ لَعَلَّهُمْ يَتَّقُونَ أَوْ يُحْدِثُ لَهُمْ ذِكْرًا (113) ﴾ طه، وقوله أيضا: ﴿ حم (1) تَنْزِيلٌ مِنَ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ (2) كِتَابٌ فُصِّلَتْ آيَاتُهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لِقَوْمٍ يَعْلَمُونَ (3)﴾ فصلت، وقوله: ﴿ (27) قُرْآنًا عَرَبِيًّا غَيْرَ ذِي عِوَجٍ لَعَلَّهُمْ يَتَّقُونَ (28) ﴾ الزمر، وقوله أيضا: ﴿ (102) وَلَقَدْ نَعْلَمُ أَنَّهُمْ يَقُولُونَ إِنَّمَا يُعَلِّمُهُ بَشَرٌ لِسَانُ الَّذِي يُلْحِدُونَ إِلَيْهِ أَعْجَمِيٌّ وَهَذَا لِسَانٌ عَرَبِيٌّ مُبِينٌ (103) ﴾ النحل...وغير ذلك من الآيات الأخرى التي تدل على نفس المعنى.

لقد استطاعت اللغة العربية، أن تجمع تحت رايتها عدة شعوب وقبائل وأمم من غير العرب بدافع روحي، يدينون بالإسلام ويتكلمون العربية، وكان لها بفضل الإسلام أشياع ومحبون منهم، حتى كان العرب يقولون: كل من سكن بلاد العرب وجزيرتها **ونطق بلسان أهلها فهم عرب**، وكان

لها منهم علماء وأعلام عرَّبهم الإسلام، حتى كان منهم أصحاب المؤلفات الرائعة، في مجالات شتى، خاصة علوم اللغة العربية وفي علوم وبلاغة القرآن الكريم ولغته، فاحصين باحثين فذاع صيتهم في الآفاق، واشتهروا باسم العربية، حتى إننا لنجد –على سبيل المثال– أعظم كتاب في النحو العربي هو "الكتاب" لصاحبه سيبويه الفارسي، ولا نبالغ إذا قلنا أن عددا غير قليل من منتسبي العربية من الأعاجم في القرون الأولى، هجروا لغتهم الأم، وكتبوا في فضل العربية، وتمجيدها، وتعظيمها، وبيان فضلها، والتعصب لها، ما لم يكتبه قلم من أصل عربي.

فكان مجد اللغة العربية وعزها وقوتها، في ارتباطها بالنص الديني تحت راية الإسلام، الذي قامت به حضارات وامتدت به الفتوحات، واعتني باللغة العربية –تأليفا وتبويبا وتقعيدا وبحثا وتعليما وتعلما– أيما اعتناء، فلم يعرف العالم إسلاما بلا قرآن، ولم يعرف العالم قرآنا بغير العربية، فصار العجم من غير العرب يفضلونها على لغاتهم الأولى، ويرون أنها أفضل اللغات وأحقها بالحياة، وهي أقوى وسيلة من وسائل الترابط والوحدة بين العرب أنفسهم، وبينهم وبين المسلمين الذين يتكلمون بها في البلاد الإسلامية، فهي أقوى من رابطة النسب والدم، والعربية بما تحمله من رسالة هذا الدين و**كتابه**، هي أساس العلاقات الحضارية والثقافية والاجتماعية بين العرب والمسلمين، وبها تتوحد أساليب التفكير والتعبير، لما لها من خصائص جعلتها لغة الزمان والمكان، ووضعتها في القمة من ألسنة الناس، فقد حفظ الله القرآن بسحر بيان اللغة العربية، وحفظ اللغة العربية بقدسية القرآن، فحفظ الله كليهما بارتباطهما المتين، الذي لا يزول أبدا، حتى يرفع القرآن من المصاحف في آخر الزمان، وبهذا قد ضمن القرآن الكريم للعربية الثبات والصيرورة بشقيها المنطوق المسموع، والمكتوب المقروء.

ولقد بلغ من حب السلف الصالح للغة العربية، وإعجابهم بعبقريتها، أن قال أبو الريحان البيروني : "إلى لسان العرب نُقلت العلوم إلى أقطار العالم، فازدانت وحلت إلى الأفئدة، وسرت محاسن اللغة منها إلى الشرايين والأوردة **ووالله لأن أُهجَى بالعربية أحب إلي من أن أُمدح بالفارسية**"[1]، وهكذا صار هؤلاء الأعاجم مضرب الأمثال في علوم اللغة، حتى أصبحنا إذا أردنا مدح أحد من علماء العرب، ألحقناه بأحدهم وشبهناه به فقلنا : فلان سيبويه عصره، أو زمخشري زمانه...ولما كان للنص الديني القرآني الأثر الكبير في اعتلاء اللغة العربية تلك المكانة الهامة بين اللغات، وفي اكتساحها العالم وسرعة انتشارها وتعليمها، فلا نتصور أن يكون تعليم العربية

[1] مكي الحسني، نحو إتقان الكتابة باللغة العربية ، مطبوعات مجمع اللغة العربية، دمشق، سوريا، ج1، 2009، ص:107.

مقدمة

سليما وقويما إلا إذا استند وتمسك والتزم بالنص الديني، فنحن هاهنا نتحدث عن علاقة الماء بمنبعه، ولا شك أن القرآن الكريم هو النبع الذي تدفقت منه العربية فيما بعد العصر الجاهلي – طبعا–، وقد قال العلماء في هذا الصدد: لولا هذا الكتاب الكريم لما وُجد على الأرض أسود ولا أحمر يعرف اليوم ولا قبل اليوم، كيف كانت تنطق العرب بألسنتها، وكيف تقيم أحرفها، وتحقق مخارجها، والأمم ما عاشت لهم لغتهم عاشوا على موصولة تردهم إلى غابر، وتجمعهم على حاضر، وتربطهم بمستقبل.

من أجل هذا وذاك، جاءتنا فكرة إسقاط هذا الأثر وهذه العلاقة على عصرنا هذا، ضمن نظامنا التعليمي الحديث، وفي المراحل المتقدمة من التعليم، في الجامعات الجزائرية، التي تجمع في طيات **محتواها**، وتزواج في **العملية التعليمية–التعلمية**، بين اللغة العربية والنص الديني القرآني، وهو تخصص اللغة العربية والدراسات القرآنية، لذا جاءت الدراسة بعنوان: <<**فاعلية توظيف النص الديني في تعليمية اللغة العربية داخل الجامعات الجزائرية– لغة ودراسات قرآنية عينة**>>، ويعد موضوع هذه الأطروحة موضوعا **تعليميا ديداكتيكيا**، كونه ينتمي لتخصص **اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات** من جهة، ويدرس سبل تعليم المحتوى اللغوي لأبنائه الناطقين به، وكيفية وطرق إيصاله لمتعلميه وفق الأسس والنظريات التعليمية الموجودة في الميدان، وهذا نظرا للأهمية البالغة التي تحتلها اللغة العربية، حيث تطرق كثير من الدارسين والباحثين، إلى البحث عن الطرق المثلى والفعالة، من أجل إيصالها لمتعلميها ومستعمليها، باعتبارها وسيلة التعلم والتواصل والتبليغ في الوقت نفسه، والتي هي موضوع هذا التخصص في المجال الديداكتيكي.

- **أسباب اختيار الموضوع:** إن اختيارنا لموضوع الدراسة، جاء لعدة **أسباب**، أبرزها:

1. كون الدراسة تجمع بين موضوعين أو مجالين هامين: توظيف النص الديني في العملية التعليمية، وتعليم وتعلم العربية، محاولين معرفة الأثر الذي يعكسه النص الديني، من خلال إسقاطه في تعليمية اللغة العربية.
2. أننا نرى أن تعليم اللغة لأبنائها وللناطقين بها، يجب أن يكون نابعا من ثقافة المجتمع – المسلم– الذي يعيشون فيه ويتواصلون من خلاله، ويؤثرون ويتأثرون به.

3. محاولة إثراء المكتبة الجامعية بهذا النوع من الأبحاث والدراسات، والذي يجمع بين النص الديني من جهة وتعليمية اللغة العربية في التعليم العالي من جهة ثانية.

- **إشكالية الدراسة:**

لعل أهم محتوى ثقافي يمكن أن يُطعّم به المحتوى اللغوي، هو المحتوى الديني، المتمثل في النص القرآني، فمن المسلّم به، ألا يقوم تعليم اللغة العربية وتعلمها، بصفة تكون في مستوى تطلعات المجتمع العربي الإسلامي، وأهداف وغايات التكوين للمؤسسة التعليمية الجامعية، إلا إذا ارتبط بالمحتوى التعليمي الديني، فارتباط العربية بالقرآن الكريم –كما قيل– غيّر من جوهر العلاقة بين العربية والزمان والمكان، فقلد استطاعت لغة القرآن الكريم أن تحقق متطلبات المجتمع، في كل مستوياتها، وخاصة الدينية والعلمية منها، لذا جاء هذا البحث ليجيب عن **الإشكالية** الآتية:

- **السؤال الرئيسي:**

- إلى أي مدى توظف الجامعة الجزائرية، وبخاصة تخصص اللغة العربية والدراسات القرآنية النص الديني في تعليمية اللغة العربية؟ ما الجانب الذي يحظى بأهمية أكثر؟ المعجمي– النحوي– الصرفي– الصوتي؟

- **الأسئلة الفرعية:**

1. كيف نستطيع توظيف النص الديني في تعليمية اللغة العربية، عن طريق استخدام النظريات والتطبيقات المعرفية والتعليمية الحديثة؟
2. هل هناك ارتباط بين المحتوى التعليمي الديني والأهداف التعليمية المنشودة ضمن تعليمية اللغة العربية؟ وهل نجده ملائما لخصائص المتعلمين (الطلبة) ومتوافقا مع اتجاهاتهم المختلفة واحتياجاتهم التعليمية ؟
3. هل يعد توظيف النص الديني النموذج الأحسن، في تعليمية اللغة العربية بشكل فعال أفضل من أي طريقة أخرى؟
4. هل يحقق توظيف النص الديني نوعا من الانغماس اللغوي، لدى طلبة تخصص اللغة والدراسات القرآنية في مختلف أطوارهم الجامعية؟
5. ما المعايير العلمية والأكاديمية المتضمنة في المحتوى التعليمي اللغوي المقدّم للمتعلمين باختلاف تدرجهم الجامعي؟ وهل تسهم في فاعلية المحتوى التعليمي الديني المقدم لطلبة تخصص اللغة العربية والدراسات القرآنية؟

6. ما هي العوائق العوائق العلمية، التي تحول دون التوظيف الجيد والفعال للمحتوى التعليمي الديني في تعليم العربية من خلال المقاييس والمواد المدرجة في التخصص؟
7. ما اتجاهات طلبة تخصص اللغة العربية والدراسات القرآنية، نحو تعليم وتعلم اللغة العربية في الجامعات الجزائرية؟ وما مدى استجابة المحتوى اللغوي لتلك الاتجاهات؟
8. ما الأخطاء الصوتية، والصرفية، والإملائية، والتركيبية، والنحوية، والدلالية، التي يمكن لنا أن نجدها في إنتاج طلبة تخصص اللغة العربية والدراسات القرآنية؟ وهل نجد الشائعة منها؟ وما سبل علاجها وتلافيها مستقبلا؟

- **فرضيات الدراسة:** ومن خلال طرحنا للإشكالية، ولتحديد مسار الدراسة، وقصد الإجابة عن تساؤلاتها، تطرح الدراسة **الفرضيات الآتية:**

1. نتوقع وجود فاعلية في توظيف النص الديني في تعليمية اللغة العربية، لدى طلبة تخصص اللغة والدراسات القرآنية.
2. نفترض أن يسهم النص الديني في تحسين مستوى اللغة العربية عند الطلبة، من ناحيتي اكتسابها أو التواصل بها(كتابيا وشفويا) مما يحقق السلامة والفصاحة اللغوية لديهم.
3. نتوقع أن تتوافق مقاييس ومواد التخصص مع معايير اختيار المحتوى التعليمي وتنظيمه.
4. نتوقع أن تتلاءم مفردات المواد اللغوية المدرّسة مع الاتجاهات الرئيسية نحو تعلم اللغة العربية بالجامعة الجزائرية.
5. نتوقع أن يسهم تطبيق آلية نظام (ل م د) في زيادة الفاعلية في تعليمية المقررات والمواد الدراسية اللغوية الموجهة للطلبة في التخصص.
6. نفترض وجود بعض العوائق والمشكلات في ربط توظيف المحتوى التعليمي الديني بالمناهج والتطبيقات الحديثة في تعليمية اللغات، من خلال تعليم اللغة العربية في التخصص المعني بالدراسة.
7. نفترض أن يُسهم منهج تحليل الأخطاء في معرفة بعض الأخطاء الشائعة لدى طلبة تخصص اللغة العربية والدراسات القرآنية.

- **أهداف الدراسة:** ينتمي هذا البحث في إطاره العام إلى حقل تعليمية اللغات؛ كونه يعنى بتعليم اللغة لأبنائها من جانبيه العلمي والتعليمي، فهو يقصد إلى استثمار الرؤى اللسانية

التطبيقية في تعليم مفردات ومواد ومقاييس العربية للناطقين بها، وكان **الهدف** من هذه الدراسة هو:

- **الهدف الرئيسي:**

الكشف عن مدى إسهام النص الديني القرآني في تعليمية اللغة العربية من خلال المحتوى التعليمي المقدم للطلبة، وتعزيز تحصيل اللغة والتمكن منها، والتحكم فيها، واكتساب ملكتها، وتنمية مهاراتها المختلفة، والتفاعل معها بسهولة ويسر، من خلال مختلف المواقف التعليمية **استقبالا وأداء وإنتاجا**.

- **الأهداف الإجرائية:**

1. البحث عن العلاقة القائمة بين المحتوى التعليمي الديني، وطريقة توظيفه في تعليمية اللغة العربية في الجامعات الجزائرية.
2. الكشف عن مدى تمكن الطلبة من الكفايات التعليمية (اللغوية، الاتصالية، الثقافية) من خلال تطبيق النص الديني في تعليم العربية.
3. إيجاد رؤية علمية عملية قائمة على أسس منهجية في مجال تعليمية اللغات، من خلال ربط تعليم اللغة بالمحتوى التعليمي الديني من ناحية، والتطبيقات والنظريات الحديثة في تعليمية اللغات من ناحية أخرى.
4. محاولة لفت انتباه المسؤولين المعنيين بإعداد المناهج والمحتويات العلمية اللغوية، إلى ضرورة استثمار النص الديني القرآني بصورة أكبر في مجال تعليمية اللغة العربية.
5. إعادة الاعتبار للنص الديني القرآني، في ظل انصراف الكثير من الدارسين والباحثين في تعليمية اللغات نحو النظريات الغربية، والابتعاد تدريجيا عن النص الديني وتراثنا المجيد، الذي فيه من الخصوبة ما يتجاوز هذه النظريات مجتمعة.
6. البحث في طريقة تبليغ المحتويات اللغوية (المقاييس العلمية) عن طريق توظيف المحتوى الديني القرآني، وكيفية إكساب المتعلم (الطالب) الملكة اللغوية الكافية.
7. النظر في المحتوى اللغوي المعزز بالنص الديني القرآني، والطرق المستعملة (النظريات والوسائل والإمكانيات البيداغوجية المتاحة) في تعليم هذا المحتوى.

8. لفت أنظار الهيئات العلمية المكلفة بإعداد البرامج والمناهج إلى استثمار المحتوى التعليمي الديني وفق معايير اختيار وتنظيم المحتوى التعليمي، والغايات المنشودة من ذلك، في أهداف وخصائص التكوين ضمن هذا التخصص.
9. مساعدة المتخصصين في اختيار وتصميم وتنظيم المحتوى اللغوي، من خلال الوقوف على اتجاهات تعليم وتعلم اللغة العربية، لدى الطلبة في التخصص المدروس، للإفادة منها في تخصصات متقاربة أخرى.
10. استثمار ما توصلت إليه أبحاث وأفكار اللسانيات التعليمية، والنظريات المعرفية التي تتبعها، في معالجة قضايا تعليمية اللغة العربية: صوتا وصرفا وتركيبا ودلالة ومعجما.
11. الكشف عن مستوى التحصيل اللغوي والمعرفي لدى طلبة تخصص اللغة والدراسات القرآنية من خلال إنتاجهم اللغوي وما يتضمنه من أخطاء لغوية –إن وُجدت–.
12. الاسهام في حل مشكلة ضعف التحصيل والتواصل اللغوي عند الطلبة، وتمكينهم من الملكة اللغوية، والكفاءة المعرفية اللازمة، في التخصص المعني بالدراسة، وغيره من التخصصات ذات الصلة.

وسعيا منا للتعمق في الدراسة، وتسليط الضوء على توظيف النص الديني القرآني في تعليمية اللغة العربية، وكذا الفاعلية المرجوة من ورائه، في تحسين مستوى الطلبة في تعلم اللغة العربية ، جاءت هذه الدراسة مقسمة إلى فصلين، **فصل نظري (التعليمية وتعليمية اللغات) وآخر تطبيقي (تحليل الاستبانات والمحتوى والأخطاء)**، لكل فصل من الفصول تمهيد وخلاصة، ضم الفصل النظري مبحثين، **المبحث الأول** بعنوان: **التعليمية**، وفية أربعة مطالب: المطلب الأول لنشأة التعليمية وتطورها، والثاني لمفهومها اللغوي والاصطلاحي، أما الثالث فجانبها التطبيقي الإجرائي، وخصص المبحث الرابع لجانب التعليمية العلمي المعرفي، أما **المبحث الثاني** فكان بعنوان: **تعليمية اللغة العربية**، وضم مطالب ستة، خصائص اللغة العربية، ووظائفها، ومهارتها، وأهم النظريات اللسانية في تعليمها، وأشهر طرائق التدريس المعتمدة فيها، وأخيرا اختيار المحتوى التعليمي وتنظيمه ومعاييرهما والتدرج اللغوي.

أما **الفصل الثاني (التطبيقي)**، فينقسم إلى ثلاثة مباحث: **خصص المبحث الأول** لخطوات الدراسة الميدانية، بداية بمنهج الدراسة الميدانية والهدف منها، والاستبانة وطريقة بنائها وتحليلها، وأدوات الدراسة، وإجراءات تنفيذها، وتحديد عينة الدراسة وخصائصها الزمانية والمكانية، وعرض نتائج الدراسة ومناقشتها، بتحليل وتفسير الاستبانتين التي ستقدم لكل من الأساتذة والطلبة، **أما المبحث الثاني**، فخصص لتحليل **محتوى تخصص اللغة العربية والدراسات القرآنية**، وضم ثلاثة مطالب: الأول لتحليل المحتوى وفق عوامل ومعايير اختيار المحتوى، والثاني لتحليل المحتوى وفق عوامل ومعايير تنظيم المحتوى وتدرجه، أما الثالث لتحليل المحتوى التعليمي وفق الاتجاهات الرئيسية نحو تعلم اللغة العربية، وتناول **المبحث الثالث** أثر توظيف النص الديني في التحصيل اللغوي من خلال إنتاج الطلبة من خلال منهج تحليل الأخطاء، وكان في ثلاثة مباحث، من حيث تحليل الأخطاء، ثم تفسيرها، ثم اقتراح حلول تفاديها مستقبلا، وأخيرا ذيلت الدراسة **بخاتمة** جمعنا فيها حصاد البحث ونتائجه، كما جعلنا في النهاية بعض التوصيات والمقترحات .

- **المنهج المتبع في الدراسة:**

تقوم الدراسة في فصليها النظري والتطبيقي على عدة محاور، وتلك المحاور تستلزم منا وتلزمنا باتباع منهج محدد يناسب طريقة عرضها وكيفيات وسبل توضيحها، فاستدعى الأمر توظيف **المنهج الاستقرائي** في من خلال جمع البيانات النظرية وتصنيفها، وإعطاء استنتاجات وآراء شخصية حولها، مع استخدام **المنهج الوصفي** كذلك، حيث إن المنهج الوصفي استقصاء ينصّب على ظاهرة من الظواهر التعليمية أو النفسية أو الاجتماعية.

وفي الفصل التطبيقي، كان لابد من توظيف **المنهج الوصفي التحليلي المسحي**، الذي استعملناه في جوانب **التحليل** الثلاثة: في جانب **تحليل الاستبانات** الموزعة على كل من طلبة وأساتذة التخصص وإجراءات التحقق من صدقها وثباتها التعليق على نتائجها، وفي جانب **تحليل المحتوى التعليمي** باعتباره أحد أهم أقطاب المثلث الديداكتيكي، بإبراز معايير اختياره وتنظيمه، والاتجاهات الرئيسية نحوه، ومدى استجابتها لمحتوى التخصص المدروس، وفي جانب **تحليل الأخطاء الكتابية للطلبة**، بتحديدها، وتصويبها، وتصنيفها وتفسيرها، ومحاولة إيجاد حلول لتفاديها، مع استعمال أسلوب **الإحصاء** في الجوانب الثلاثة بوصفه أداة إجرائية للتحليل والاستنتاج.

- **صعوبات البحث:** وككل بحث علمي، واجهتنا بعض الصعوبات المختلفة، التي هانت بعون من الله وتوفيقه، ومن بين هذه الصعوبات:

1. كثرة المراجع التي تعددت فيها المصطلحات العلمية المتعلقة بموضوع الدراسة، خاصة ما تعلق بجانب التعليمية وتعليمية اللغات واللسانيات التطبيقية، فنجد المصطلح الواحد المترجم يختلف بين كتب المشارقة والمغاربة، وأحيانا تتضارب المصطلحات فيما بينها، فيقع الباحث في تشويش، فكان صعبا علينا ضبط ما نريده من مصطلحات وتعريفات، إلا بعد الرجوع إلى المشرف كثيرا، واستشارة أهل الاختصاص في ذلك.
2. من بين الصعوبات أيضا عدم تمكّن الباحث من اللغات الأجنبية، من خلال الترجمة الشخصية من الكتب غير المترجمة فيلجأ الباحث إلى كتب مترجمة أحيانا لتفادي الوقوع في أخطاء الترجمة.
3. ومن بين الصعوبات كذلك، أن هذا التخصص (اللغة العربية والدراسات القرآنية) حديث النشأة في الجامعة الجزائرية، فبعض الجامعات – جامعة الوادي مثلا– عمر التخصص فيها خمس سنوات، فلا يوجد طلبة دكتوراه في هذا التخصص، ولم يفتح مشروع دكتوراه فيه بعد، لأن المستوى الأعلى للطلبة في التدرج في هذا الاختصاص هو الثانية ماستر.
4. إضافة إلى حداثة التخصص، وجدنا مشكلا يتعلق ببعد الجامعات التي تحتضنه(صعوبة الوصول إلى مجتمع الدراسة)، مما جعلنا نستخدم تكنولوجيات الإعلام والاتصال الحديثة، والتي سهلت علينا ووفرت لنا الجهد والوقت معا، من خلال إنشاء الاستبانات الالكترونية، والتي أرسلناها عبر البريد الالكتروني أو وسائل التواصل الاجتماعي، التي تحتوي على مجموعات طلبة وأساتذة التخصص كالفيس بوك، والواتس آب وغيرها، فكانت معينة لنا، حتى في ظل جائحة كورونا، التي شلّت التدريس وعطّلت حركة التنقل، فساعدتنا الاستبانات الالكترونية، ولو بصفة قليلة مع الاستبانات الورقية.

- **الدراسات السابقة:**

إن أول خطوة في إطار تنفيذ خطة البحث العلمي هي جمع المعلومات النظرية التي يحتاجها الباحث إطارا نظريا لبحثه، الأمر الذي يسهم في تعميق فهم جزئيات الموضوع، وجعل الباحث على بينه من موقع دراسته ومواضع التقائها مع تلك الموضوعات النظرية أو تفردها عنها، ومما

مقدمة

هو معلوم –لدينا– في أبجديات البحث العلمي ومناهجه، ومما يسلّم به، أن الدراسات البحثية الأكاديمية لا تبنى من فراغ، وإنما هي عملية معرفية تراكمية، تنطلق من جهود الباحثين السابقين، وغايتها تحقيق تقدم وإضافة إلى المعرفة الإنسانية، ومواصلة اللاحق العمل في مجال البحث العلمي على خطوات السابق، وهذه سنن العلوم كلها، فنحن نتعلم مما قام به الآخرون الذين أغنوا البحث العلمي ونبني عليه، ومن بين الدراسات السابقة في هذا الموضوع، التي اطلع عليها الباحث نجد:

1– دراسة الدكتور (محمد عبد الفتاح الخطيب) حول" **التوظيف التقني للقرآن الكريم في تعليم العربية للناطقين بغيرها**" وهي عبارة عن ورقة بحث ألقاها في الندوة الخاصة بالقرآن الكريم والتقنيات المعاصرة، المقامة بمجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف خلال **الفترة** من13إلى 15 أكتوبر 2009م، وقد انطلق في هذا البحث من مسلّمتين رئيسيتين مفادهما:

أ– أن الإحصاءات المتعددة أظهرت أن 86% من الأسباب الرئيسية الكامنة وراء إقبال غير الناطقين بالعربية رهين بالرغبة في تعلم لغة القرآن، والناظر في كثير من مؤلفات تعليم العربية للناطقين بغيرها، يلاحظ _حسب الباحث_ فقرا مدقعا في الاستفادة من القرآن الكريم وجهود علماءه، ويأتي هذا البعد من الاستفادة من القرآن الكريم في هذا المجال _في رأيه_ تذرعا بدعوى الحياد في تعلم اللغة العربية وتعلمها.

ب– أن تعليم اللغة وتعلمها أمر يكتنفه الكثير من المشكلات، لكن الطفرة التقنية وتكنولوجيا التعليم التي يشهدها العالم الآن قد ساعد كثيرا في تخطي تلك المشكلات، من خلال تصميم البرامج واستثمار الوسائط المتعددة في تحقيق أهداف الدرس اللغوي، جعل _حسب الباحث_ تعليم العربية للناطقين بغيرها تعليما ممتعا، ومنتجا في الوقت نفسه، من خلال محورين رئيسين هما:

المحور الأول: موقع القرآن الكريم في مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها.

المحور الثاني:نحو منهجية للتوظيف التقني للقرآن الكريم في تعليم العربية للناطقين بغيرها.

وهدف البحث إلى:

- ربط متعلمي العربية من الناطقين بغيرها بكتاب العربية الأول، وهو القرآن الكريم.
- تعليم الطالب النطق الأمثل لحروف العربية بأصواتها الصحيحة بالكيفية التي تمثلها علماء التجويد، وتعويده الأداء الأمثل للعادات النطقية، و مخارج بعض الأصوات التي اختصت بها العربية، كالتفخيم والترقيق، وكذلك التجمعات الصوتية، نحو النبر والتنغيم والإيقاع، فلا شك أن

مقدمة

تدريب الطلاب على النطق السليم للحروف القرآنية، يساعد على تعليمهم النطق الأمثل لأصوات العربية، حتى يصبح نطقاً آليًا، وهذا أمر يجب العناية به في تعليم العربية للناطقين بغيرها.

- تعويد متعلمي العربية من الناطقين بغيرها كيفية التعامل مع التراكيب القرآنية.
- بيان أثر التقنيات، وبخاصة المرئية والسمعية، في التفسير القرآني، ودور ذلك في تعليم العربية للناطقين بغيرها؛ إذ لاحظ أن مجال التفسير القرآني غير مطروق في هذا المجال.

وقد خلص الباحث في نهاية بحثه إلى نتيجتين مهمتين هما:

- ربط متعلم العربية من الناطقين بغيرها بمعجم قرآني حاسوبي، وإعداده للتعامل مع النص القرآني يساعد في تحقيق أهداف الدرس اللغوي، ويجعل تعليم العربية للناطقين بغيرها تعليما ممتعا ومنتجا في الوقت ذاته.
- إبراز الطابع العلمي المميز للغة القرآن، لكونها لغة طرية حية يستعملها المسلمون الناطقون بها في حديثهم اليومي إلى يومنا هذا.

2- بحث حول "**مكانة اللغة العربية في ضوء تلازمها بالقرآن الكريم**" للدكتور (أشرف محمد زيدان) من جامعة ماليزيا، في مجلة مداد الأدب العدد الأول منها، ويهدف هذا البحث في الأساس إلى توصيف علاقة اللغة العربية بالقرآن الكريم، وفق رؤية عصرية، من خلال الحديث عن مستقبل هذه العلاقة، والأفق الذي تنطلق نحوه انطلاقته الجديدة، بتبيان ما يثبت وجود هذه العلاقة، ما يدلل على كونها حقيقة قائمة لا يمكن تجزئتها ، وركز الباحث في دراسته على أربعة مباحث رئيسية هي:

- دلائل العلاقة بين اللغة العربية والقرآن الكريم.
-موجبات العلاقة بين اللغة العربية والقرآن الكريم.
-سبل تعزيز العلاقة بين اللغة العربية والقرآن الكريم.
-مستقبل اللغة العربية والقرآن الكريم على أساس الحقائق القرآنية والتاريخية والاكتشافات البحثية الحديثة، وقد أفضى الباحث في آخر بحث إلى النتائج الآتية:

- البحث في ثنايا النصوص القرآنية، وأدبيات اللغة العربية، على ما يستلزم فهم أحدهما فهم الآخر.
- تخصيص الدراسات القرآنية المعنية باللغة العربية، وإفرادها نحوا وصرفا وبلاغة، ببحث موجبات علاقة كل منهما بالآخر، من خلال الدراسات الأكاديمية العليا.

- تعزيز دور المدرسة والمعهد الديني، بتقوية مستويات اللغة العربية والدعوة إلى نشر اللغة وعدم إهمال الحوافز.

وللباحث نفسه بحث آخر حول "**علاقة التلازم بين القرآن الكريم واللغة العربية ومستقبلها-رؤية معاصرة**" وتناول فيها نفس المباحث السابقة في إطار المعطيات التي أبرزتها العولمة والعصر الحديث.

3- بحث حول "**أثر حفظ القرآن الكريم في التحصيل الدراسي بالمرحلة الجامعية**" للباحث (سعيد بن فالح المغامسي) سنة 2003، ويهدف البحث إلى إبراز فضل القرآن الكريم وآثاره وخصائصه، والتركيز على أثره في التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الجامعية، واشتمل على دراسة ميدانية ونظرية، وركزت الدراسة الآثار التعليمية لتلاوة القرآن الكريم وحفظه وتدبره، التي تؤثر على التحصيل الدراسي لدى الطلاب في المرحلة الجامعية، وتنمية القدرات العقلية كالإدراك والاستنتاج، وتنمية مهارات القراءة والكتابة وزيادة الثروة اللغوية، وسعة العلم والثقافة لدى الطلاب.

4- ولنفس الباحث (المغامسي) بحث مقارب لبحثه السابق: **دور القرآن الكريم في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة.** وقد أجريت الدراسة على (120) متعلما في الصف السادس، ستون منهم ينتمون إلى مدارس تحفيظ القرآن الكريم، ومثلهم من طلبة المدارس العادية، وكان التطبيق في جانب الأداء (القراءة) وفي جانب الخط (الكتابة) ومدى خلوها من الأخطاء، وأظهرت نتائج الدراسة أن تلاوة القرآن الكريم وحفظه، أسهمت في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف السادس، ومكنت الدراسة التطبيقية الإجرائية متعلمي مدارس تحفيظ القرآن الكريم، من الحصول على درجات أعلى من متوسط أقرانهم من التلاميذ في المدارس العادية.

5- بحث حول "**مستوى المهارات القرائية والكتابية لدى طلبة الصف السادس وعلاقته بتلاوة وحفظ القرآن الكريم**" من إعداد الباحث (أحمد رشاد مصطفى الأسطل) وإشراف الدكتور (داود درويش حلس)، وهي رسالة مقدمة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير بالجامعة الإسلامية بقسم المناهج وطرائق التدريس سنة 2010م، وهدفت الدراسة إلى تعرف مستوى المهارات القرائية والكتابية لدى طلبة الصف السادس وعلاقته بتلاوة وحفظ القرآن الكريم ، وتحددت مشكلة الدراسة في السؤال الآتي: ما مستوى المهارات القرائية والكتابية لدى طلبة الصف السادس وما علاقته بتلاوة وحفظ القرآن الكريم ؟، وقد توصل الباحث إلى النتائج الآتية:

- إن حفظ القرآن الكريم وتلاوته يزيد من إتقان القراءة، وفهم ما يقرأ، مما يعمل على رفع تحصيل الطالب الدراسي
- إن حفظ القرآن الكريم ودراسته وتدبر معانيه؛ ينمي لدى الطالب عمليات عقلية عليا.
- إن حفظ القرآن الكريم وتلاوته؛ ينمي لدى الطلاب النطق السليم والتحدث بطلاقة مما يعمل على كسر حاجز الخجل من التلاميذ و يزيد من التحصيل الدراسي.
- إن حفظ القرآن الكريم وتلاوته؛ ينمي لدى الطالب مهارة الكتابة ويزيد من إتقانه لها، وذلك من خلال التعرف على رسم الكلمات في القرآن الكريم، مما يزيد من التحصيل الدراسي لديه.
- إن حفظ القرآن الكريم وتلاوته؛ يزيد لدى الطالب الثقة بالنفس والشعور بالكفاءة والفاعلية، مما ينعكس بالإيجاب على التحصيل الدراسي لدى الطالب.

6- بحث حول "**تعليمية النص القرآني في إطار التكوين الجامعي المتخصص في اللغة العربية وآدابها**" وهو عبارة عن أطروحة دكتوراه للباحث (يحيى بوتردين)، سنة 2006 من جامعة الجزائر وإشراف الدكتور (عبد الله بوخلخال) -رسالة غير منشورة-، وقد انطلق الباحث من إشكالية مفادها:إلى أي مدى يمكن أن يعد اعتماد النص القرآني في تعليم العربية مسألة منهجية، يمكن أن تسهم في تحسين التكوين الجامعي المتخصص في اللغة العربية؟ ويهدف إلى المساهمة في حل مشكلة ضعف الخريجين في أقسام اللغة العربية وآدابها في الجزائر وفي العالم العربي، وقد حاول الباحث من خلال هذه الدراسة مناقشة مدى جدوى العودة إلى النص القرآني الذي ظل يبتعد تدريجيا (حسب الباحث) عن مقررات تعليم اللغة العربية والتكوين فيها، باعتباره إحدى المرجعيات النصية الأساسية والهامة، في تعليم اللغة العربية بالتركيز على المحتوى بوصفه منهجا لسانيا تطبيقيا، وقد خلص الباحث في نهاية بحثه إلى عدة نتائج منها:

- أن النص القرآني باعتبار عامل الأهداف، يتلاءم وأهداف التكوين إذ يعد غاية ووسيلة في آن واحد، بالنسبة لتعليم العربية وتعلمها بصفة عامة، وتكوين المتخصصين فيها بصفة خاصة، وذلك من حيث كونه يحمل كافة خصائص العربية، ويعد سببا لحفظها وانتشارها وإثرائها، كما يتضمن من الخصائص اللغوية والأدبية ما يعتبر من أساسيات تكوين الطالب المتخصص، سواء بالمعرفة باللغة العربية أو المهارة بها.

- أن النص القرآني باعتباره عامل نوع المؤسسة التعليمية، يعد من النصوص التي يفترض أن تكون حاضرة في كافة أقسام اللغة العربية على المستوى العربي، لكونها مؤسسات مسلمة في الأساس ولا يضرها اعتماد النص القرآني في شيء.
- أن النص القرآني باعتبار عامل الوقت ومستوى المتعلم، يعد ملائما جدا للاختيار، وذلك لكونه من حيث شكله ملائما لكي يتناوله الدارس في خلال ثلاث أو أربع سنوات، والتي يمكن للطالب أن يكتسب خلالها معرفة بالنص ولغته وأدبه وموضوعاته.
- أن النص القرآني يستجيب لعدة معايير (الشيوع، التوزيع، القابلية للتعليم والتعلم، الميول والاهتمامات، القابلية للاستدعاء، الأهمية) أكثر من أي نص آخر عربي، وذلك نتيجة عدة أسباب ذكرها الباحث من بينها أن القرآن الكريم يعتبر القاسم المشترك بين سائر المسلمين في العالم.

7- بحث حول "**فاعلية القرآن الكريم في تعليم وتعلم مهارتي الكتابة والتعبير وزيادة التحصيل الأكاديمي لتلاميذ الحلقة الثالثة-مرحلة الأساس**" وهو بحث مقدم لنيل درجة الدكتوراه في المناهج وطرق التدريس، سنة 2013م، للباحثة (نهلة إبراهيم الجاك إبراهيم) وإشراف الدكتور (أحمد سعد مسعود)، من كلية التربية لجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، وهو عبارة عن دراسة ميدانية بمدارس التعليم الحكومية والقرآنية، وتعلقت إشكالية البحث بمدى فاعلية القرآن الكريم في تعليم وتعلم مهارتي الكتابة والتعبير وزيادة التحصيل الأكاديمي، لتلاميذ الحلقة الثالثة مرحلة الأساس بمحلية جبل أولياء وحدة الأزهري (السودان) ومن أبرز أهدافها ما يلي:

_ محاولة التعرف على دور القرآن الكريم في تحسين التحصيل الدراسي بمدارس التعليم القرآنية والحكومية.

_ معرفة مدى فاعلية القرآن الكريم في تعليم وتعلم مهارتي الكتابة والتعبير الكتابي لدى تلاميذ المدارس الحكومية والقرآنية بالمنطقة المعنية بالبحث.

وقد خلصت الباحثة في نهاية المطاف إلى عدة نتائج نذكر من بينها:

- تفوق المتعلمين بالمدارس القرآنية على المتعلمين بالمدارس الحكومية في الدرجة الكلية في تطبيق مهارات المضمون في كتابة التعبير.
- أغلب التلاميذ بالصف السابع بالمدارس القرآنية لا يقعون في أخطاء في مهارات المضمون بصورة كبيرة، مقارنة بأقرانهم في المدارس الحكومية.

- تنوعت أخطاء التلاميذ بين كتابية وتعبيرية وأدائية وكانت بنسب متفاوتة.
- أهمية دور القرآن الكريم في تعلم اللغة العربية، فقد اتضح دوره الفعال في دعم مهارتي الكتابة والتعبير.

8- دراسة بعنوان: **العلاقة بين حفظ القرآن وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها –دراسة ميدانية**، للدكتور (سعيد بن فالح المغامسي) نشرت عام(1994) بمجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالمملكة العربية السعودية (العدد الحادي عشر 1415هـ)، وهدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين حفظ القران الكريم وبين التحصيل الدراسي باللغة العربية للدارسين الناطقين بغير العربية، من خلال اختيار عينة البحث من الدراسين الحافظين للقرآن الكريم وغير الحافظين، بالمستوى الثالث والرابع بشعبة تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية، وتمت المقارنة بين الحافظين وغير الحافظين في التحصيل الدراسي العام، والتحصيل الدراسي في كل فرع من فروع اللغة العربية، باستخدام الإحصاء الاستدلالي والإحصاء الوصفي، ومن وأظهرت نتائج الدراسة الميدانية بأن حفظ القرآن الكريم قد أسهم في تنمية مهارات تعلم اللغة العربية لدى الدارسين الحافظين للقرآن الكريم مما مكنهم من التفوق على زملائهم غير الحافظين للقرآن الكريم في التحصيل الدراسي لتعليم اللغة العربية، ومن خلال ذلك يؤكد الباحث أنه توجد علاقة ارتباطيه إيجابية بين حفظ القران الكريم وبين تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وخرج الباحث بجملة من التوصيات أهمها:

- إيجاد إدارة متخصصة في رابطة العالم الإسلامي تهتم وتشرف على تعليم وتعلم اللغة العربية لجميع المسلمين في جميع أنحاء العالم باعتبارها لغة القران الكريم.
- زيادة الاهتمام بمعلمي القران الكريم واللغة العربية للناطقين بغيرها وإعدادهم إعدادا متكاملا لكي يؤدوا رسالتهم على أكمل وجه.
- العمل على إجراء دراسات ميدانية أخرى تشمل العلاقة بين حفظ القرآن الكريم وتعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في مراحل التعليم العام (الابتدائي والمتوسط والثانوي).
- أن تحرص المدارس على تحفيظ القرآن الكريم وفق قواعد التلاوة وأصول التجويد ومخارج أصوات الحروف لكي يؤدي **القرآن دوره ووظيفته في التحصيل اللغوي بشكل عام والنحوي بشكل خاص.**

- **زيادة النصاب الحالي المخصص لتدريس القرآن الكريم** (حفظا وتلاوة) في المدارس العامة، والاهتمام الأكبر بكتاب الله من حيث موضعه في الجدول الدراسي، واختيار المدرس الكفء لتدريسه.

- تعميم حفظ القرآن الكريم على جميع المؤسسات التعليمية، وعدم قصره على مدارس التحفيظ وحدها، وذلك بأن يكون حفظه أو حفظ جزء كبير منه، مادة أساسية في المراحل التعليمية العامة، أي أن يتم حفظه على مدار تلك المراحل، حتى تنشأ الأجيال في ظل القرآن الكريم لغة وعقيدة وشريعة.

10- دراسة بعنوان: **أثر حفظ القرآن الكريم على تنمية مهارات الاستقبال اللغوي لدى تلميذات الصف السادس بمدينة بمكة المكرمة** للباحثة: (فائزة محمد معلم)، وإشراف الدكتور (سرّاج بن محمد وزان) بجامعة أم القرى بمكة المكرمة، سنة 2001م (رسالة ماجستير قسم المناهج وطرق التدريس)، وتحددت مشكلة البحث في الإشكالية الآتية: ما أثر حفظ القرآن الكريم على تنمية مهارات الاستقبال اللغوي (الاستماع والأداء) لدى تلميذات الصف السادس بمدينة بمكة المكرمة؟ ولقد أظهرت نتائج البحث ما يلي:

- تفوق تلميذات مدارس تحفيظ القران الكريم على أقرانهن في المدارس العادية، في أداء جميع مهارات الاستماع، ومهارات الأداء في القراءة الجهرية، ومهارات الاستماع.

- أرجعت الباحثة سر التفوق في جميع المهارات السابقة، إلى أن نصاب تلميذات مدارس تحفيظ القران الكريم في السور المقررة للحفظ في القرآن الكريم أعلى من نصاب أقرانهن بالمدارس العادية.

وخرجت الباحثة بجملة من التوصيات أهمها:

- ضرورة تعميم حفظ القرآن الكريم على جميع التلميذات في مراحل التعليم العام، تأسيا بمدراس تحفيظ القرآن الكريم.

- على المسؤولين القائمين بمناهج تطوير التربية الإسلامية، زيادة حصص مادة القرآن الكريم في جميع المراحل الدراسية بمدارس التعليم العام.

- أن تنظم دورات تجديدية أثناء الخدمة (التدريس) يتم من خلالها تبصير معلمات القران الكريم بالوسائل والطرق والأساليب والأنشطة التعليمية المستخدمة في تحفيظ القران الكريم، وذلك بما يتناسب مع طبيعة التلميذات ويتواكب مع تطورات العصر التربوية والعلمية والتقنية.

11- بحث بعنوان: **أثر حفظ القرآن الكريم في التحصيل اللغوي في مجال القواعد النحوية لدى تلاميذ الصف الثالث المتوسط في مدينة مكة المكرمة** ، رسالة ماجستير للباحث (يوسف بن عبد الله العريفي) وإشراف الدكتور (سرّاج بن محمد وزان) بجامعة أم القرى بمكة المكرمة سنة 1991م (قسم المناهج وطرق التدريس)، وقد انطلق الباحث من تساؤلات عدة من بينها: ما جوانب التحصيل اللغوي لدى تلاميذ الصف الثالث المتوسط الحافظين وغير الحافظين للقران الكريم فيما يتصل بالقواعد النحوية؟ وكيف يمكن التعرف على أثر حفظ القرآن الكريم في التحصيل اللغوي في مجال القواعد النحوية؟ وقد بينت نتائج البحث أن هناك فروقا بين درجات التلاميذ الحافظين للقرآن الكريم، ودرجات التلاميذ غير الحافظين له في مجال القواعد النحوية لصالح التلاميذ الحافظين، وأن درجة التحصيل اللغوي والأجزاء المحفوظة في مادة القواعد اللغوية للتلاميذ الحافظين لكتاب الله، كانت أكبر من غير الحافظين، وأن الأخطاء النحوية عند الحافظين للقرآن الكريم كانت أقل مقارنة بأقرانهم غير الحافظين، وخرج الباحث بعدة مقترحات وتوصيات أهمها:

ومع إيرادنا لهذه الدراسات البحثية السابقة، والذي استفدنا منه في جوانب عدة من موضوع دراستنا، سواء في الفصول النظرية أو التطبيقية، فضلا إشكالية الدراسة وأهدافها وفرضياتها، وحاولنا إكمال ما وجدناه في بعض الدراسات من توصيات أو مقترحات، أو جوانب لم يشيروا إليها ضيق الوقت أو عمق وشساعة الدراسة وأوصوا بالتطرق إليها، ومع التطرق لموضوع دراساتنا في المقدمة وإعطاء لمحة عامة عن محتوياتها ومضمونها، نرى من باب التأكيد والتذكير بأن دراستنا انفردت عن سابقاتها ممن قد تعرضنا إليها ببعض النقاط البحثية المميزة لها، ومن بينها:

- ✓ لا نحسب –على قدر ما وصل إليه بحثنا واطلاعنا– أن باحثا قد تعرض لهذه العينة من الدراسة والتي جمعت بين اللغة العربية والدراسات القرآنية.
- ✓ حاولنا الخروج على الرتابة في إيراد المعلومات النظرية وسوقها، بإيراد حوصلة وتعاريف وآراء وتفريعات وتقسيمات من لدن الباحث مع بعض التحفظ والحذر.
- ✓ مسّ الفصل التطبيقي الإجرائي والدراسة الميدانية أكثر من جانب في التحليل (تحليل الاستبانة الخاصة بالطلبة والأساتذة، تحليل المحتوى التعليمي للتخصص– تحليل أخطاء المتعلمين في التخصص).
- ✓ كنا قد حاولنا إضافة جانب إجرائي آخر وهو تحليل محتوى أجوبة طلبة التخصص في امتحانات واختبارات المقاييس المختلفة، والوقوف على بعض الأخطاء اللغوية المختلفة في

إجابات الطلبة (تحليل الأخطاء)، لكن لم نستطع الحصول على العدد الكافي من الأوراق لإجراء الدراسة، نظرا لعدة اعتبارات إدراية وعملية، فألغينا هذا الجزء بعد توجيهات الأستاذ المشرف.

حاولنا التماشي مع متطلبات العصر وسرعة العولمة، ووجود التخصص في أكثر من جامعة في القطر الوطني، باستحداث استبانة إلكترونية-إضافة إلى الاستبيان الورقي المكتوب- ونشرها في مواقع التواصل الاجتماعي (المجموعات الخاصة بالطلبة والأساتذة في الكليات المعنية بالبحث)، لكل من الطلبة والأساتذة، حتى يسهل علينا الحصول على أكبر عدد من الإجابات، وحتى يسهل على أفراد العينة التجاوب معها مع ميول البعض من الأفراد للمعلومات والأجهزة الالكترونية.

- **أهم المراجع المعتمدة:**

لم تكن المصادر والمراجع مشكلة للباحث من حيث ندرتها، فلقد اعتمد الباحث في دراسته على العديد من المراجع، التي كانت له عونا وسندا في إتمامها والبلوغ بها إلى نتائجها ومقترحاتها وتوصياتها، واختلفت طبيعة المراجع ما بين الورقية والالكترونية، من معاجم وتفاسير وكتب قديمة وحديثة، عربية ومترجمة، ومقالات ومجلات وأعمال المؤتمرات والملتقيات الوطنية والدولية، إضافة إلى المنشورات الوزارية التي تتعلق بالجامعة الجزائرية ككل، وبالتخصص الذي ندرسه كعروض التكوين، وعروض المواءمة، والتدرجات.

ومن بين أهم المؤلفات التي اعتمدنا عليها في بحثنا نذكر -على سبيل المثال لا الحصر-: كتاب "دراسات في اللسانيات التطبيقية(حقل تعليمية اللغات)" لأحمد حساني، وكتاب "علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية" لعبده الراجحي، وكتابا ميشال زكريا "قضايا ألسنية تطبيقية و مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة " لميشال زكريا، وكتاب "أسس تعلم اللغة وتعليمها" لدوغلاس براون، حيث أفادتنا هذه المراجع خاصة، في كل ما يتعلق بالتعليمية وتعليمية اللغات بصفة عامة وتعليمية العربية بصفة خاصة، من منظور تراثي وحديث، من خلال النظريات والمرجعيات والمبادئ والأسس والمناهج والطرائق التي تتضمنها، وأما الفصل التطبيقي، في التحليلات الثلاثة (الاستبانة-المحتوى-الأخطاء)، كان كتاب " تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية" لرشدي أحمد طعيمة، وكتاب "الأخطاء الشائعة (النحوية والصرفية والإملائية)" لفهد خليل زايد، من أهم المراجع المعتمدة في ذلك.

مقدمة

ومن باب حديث النبي ﷺ: "من لا يشكر الناس لا يشكر الله"، أتقدم بالشكر الجزيل لأستاذي الفاضل ومشرفي على البحث، الأستاذ الدكتور **عبد القادر البار**، الذي له الفضل بعد الله تعالى على البحث والباحث مذ كان الموضوع عنوانا وفكرة، إلى أن صار رسالة وبحثا، فكان نعم المعين والموجه والصاحب حضرا وسفرا، فله مني كل الشكر والتقدير والعرفان.

وهذا العمل البسيط، وإن رأيت نفسي قد بذلت فيه جهدا ووقتا كبيرين من خلال ما جمعت له من مصادر ومراجع، وبحوث ودراسات مختلفة طيلة سنوات العمل فيه، وحاولت التعمق في بعض جوانبه النظرية، والتوسع في جوانبه التطبيقية، سيعتريه القصور لا محالة، إلا أن الكمال لله وحده، وعمل البشر لطالما يعتريه الخطأ والنقص والسهو، فيحتاج إلى التعديل والتوجيه والإرشاد والتقويم، ممن لديهم باع وتجربة وخبرة، تتجاوز خبرة الباحث المبتدئ، وهذا ما نرجوه من السادة أعضاء لجنة المناقشة الموقرة، وكل من وقعت عيناه على بحثنا، حتى يرقى بحثنا إلى مصاف البحوث الأكاديمية الهادفة النافعة.

ومع التقصير الذي لا شك فيه، يكفيني فخرا أن الجهد كان منصبا على دراسة جانب من جوانب لغة القرآن الكريم، في تعليمها وتعلمها، وحسبي بذلك أني اجتهدت اجتهاد المقل المتواضع في بحث يسير، من بحوث عظيمة شريفة جليلة سبقتني، قدّمت لخدمة القرآن الكريم ولغته، الذي لا طاقة للبشر بالإحاطة به إلى يوم الدين، فإن وفقت لذلك، فذلك فضل الله يؤتيه من يشاء، وإن أخفقت، فذاك شأن العبد الفقير الضعيف، وفي كل الأحوال أطمع في ثواب الكريم الوهّاب المتعال، والله الموفّق وهو يهدي السبيل، وآخر دعوانا أن الحمد لله ربّ العالمين.

ضياء الدين بن فردية

ورقلة في: 28-11-2020.

Diaeddine410@yahoo.com

الفصل الأول
التعليمية وتعليمية اللغة العربية

تمهيد:

إنّ تعليم أي لغة من اللغات الطبيعية ليس بالأمر الهين كما يظن كثير من الناس، وإنما يحتاج إلى معارف متنوعة ومآخذ متعدد، أولها وأهمها التمكّن من الإحاطة بحقل تعليمية اللغات، فهو علم قائم بذاته، له أطره وخصائصه، ومرجعياته، ومفاهيمه واصطلاحاته، بهدف تمكين المتعلمين من تلك اللغة بكفاءة واقتدار، ولا يمكن أن يكون التعليم فعّالا إلا إذا توافرت لديه جوانب مختلفة، واستند إلى معايير معتمدة، وتتداول في وقتنا الحاضر عدة مصطلحات، فنجدها في اختصاصات متنوعة وميادين مختلفة ومجالات شتى، ومن بين تلك المصطلحات شيوعا، نجد مصطلح "**الفاعلية**"، فنجده في السياسة، والحكومات، والشركات، والمؤسسات، والإدارات، والطب، والاقتصاد، والرياضة، وتكنولوجيات الإعلام والاتصال الحديثة، والتدريس والتعليم...إلخ، وكل مجال من تلك المجالات، يعرفها حسب منطلقه الفلسفي، ومعاييره التي قد وضعها مسبقا، ومخرجاته الميدانية، واستراتيجياته المستقبلية، والأهداف المنشودة عنده.

وفي ظل بحثنا عن مصطلح الفاعلية في الجانب اللغوي، وجدنا في المعاجم والقواميس معان لغوية مختلفة، وبعضها يكاد يكون متقاربا، أما في الجانب الاصطلاحي، فوجدنا آراء متعددة ومتنوعة، في مجموع المراجع التي توافرت لدينا، فما كان منا إلا أن صنفنا آراء الباحثين والدارسين في هذا المجال، إلى مجموعات، تحمل وجهات نظر متقاربة، وقد أوردنا من الآراء التي ما لها علاقة مباشرة ببحثنا، ونظرنا للتعاريف الاصطلاحية التي تكون أقرب إلى الجانب التعليمي التعلمي، فما المقصود بالفاعلية من الناحيتين اللغوية والاصطلاحية؟

1.I الفاعلية لغة:

ورد جذر (فعل) في القرآن الكريم مائة وثماني مرات (108)، عشرون (20) مرة اسما مشتقا من الثلاثي المجرد، وثمان وثمانون (88) مرة فعلا من الثلاثي المجرد، وجاءت ضمن الأسماء المشتقة صيغة مبالغة (فعّال) واسم الفاعل منه (فاعل) في عدة مواضع من القرآن الكريم، كقوله تعالى: ((فَعَّالٌ لِمَا يُرِيدُ)) البروج 16، وقوله أيضا: ((إِنَّ رَبَّكَ فَعَّالٌ لِمَا يُرِيدُ)) هود 107 ، وقوله ﷻ: ((وَلَا تَقُولَنَّ لِشَيْءٍ إِنِّي فَاعِلٌ ذَلِكَ غَدًا)) الكهف 23، وقوله أيضا: ((وَانْصُرُوا آلِهَتَكُمْ إِنْ كُنْتُمْ فَاعِلِينَ)) الأنبياء 68، ومن الآيات البينات كذلك: ((وَالَّذِينَ هُمْ لِلزَّكَاةِ فَاعِلُونَ))

المؤمنون 04...وغير ذلك من الآيات الكريمات، ومن التعريفات اللغوية للفاعلية في القواميس والمعاجم المختلفة نجد:

- في(لسان العرب): " الفعل في اللّغة هو كناية عن كل عمل متعد أو غير متعد، فعل يفعل فعلا، والفعال اسم للفعل الحسن، من الجود والكرم ونحوه"[1].
- في (مفردات ألفاظ القرآن):" (فعل) التأثر من جهة مؤثر"[2].
- في (المعجم الوجيز) في مادة (فَعَلَ) : " لفظ يدور حول ايجابية الأداء؛ فتقول دواء فاعل؛ إذا كان له أثر إيجابي في معالجة المرض، وهي مقدرة الشيء على التأثير"[3].
- ووردت (مقاييس اللغة):" (فعل) الفاء العين واللام أصل صحيح يدل على إحداث شيء من عمل وغيره،...والفَعَال بفتح الفاء: الكرم وما يفعل من حسن"[4].
- كما عرفت في (المنجد في اللّغة العربية المعاصرة) أيضا بأنّها: " كون الشيء يؤدي إلى نتائج"[5].

من خلال التعريفات اللغوية السابقة، نلاحظ أنّها وإن بدت مختلفة نوعا ما، إلا أن مفاهيمها اللغوية كانت متقاربة لحد بعيد، وكلها تصب في مجال واحد، **فنستنتج أن الفاعلية لها علاقة بمصطلحات مثل: الكفاءة والتأثير والفعل الحسن والقدرة والحل والوسيلة والنشاط والإتقان والنتائج المرجوة وإيجابية الأداء...إلخ، والمعاني اللغوية التي نراها أقرب لبحثنا هي: الكفاءة والتأثير وإيجابية الأداء.**

2.I الفاعلية اصطلاحا:

ورد في التعريف الاصطلاحي للفاعلية عدة آراء ووجهات نظر مختلفة، وكل ينظر لها من زاوية مختلفة، فصنفناها[6] –حسب رأينا– إلى الآتي:

2.1.I العمل والجهد وفق معايير:

فالفاعلية عند (الفتلاوي) هي: "العمل بأقصى الجهود إلى تحقيق الهدف عن طريق بلوغ المخرجات المرجوة، وتقييمها بمعايير وأسس البلوغ"[1]، وعرفها (علي) بالمفهوم نفسه تقريبا فوصفها

---

[1] ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان،، دط،1997، ص:143.
[2] الراغب الأصفهاني، مفردات ألفاظ القرآن، تح: صفوان عدنان داوودي، دار القلم، دمشق ، سوريا، ط4، 2009، ص:640.
[3] مجمع اللّغة العربية، المعجم الوجيز، وزارة التربية والتعليم، مصر، ط2004،2، ص:477.
[4] ابن فارس، مقاييس اللغة، تح: عبد السلام هارون، دار الفكر للطباعة والنشر،بيروت ، لبنان، دط، دت،ج4، ص:511.
[5] حموي صبحي وآخرون، المنجد في اللّغة العربية المعاصرة،دار المشرق.،بيروت، لبنان، ط2، 2001، ص:1474.
[6] حسب اطلاع الباحث ، لم نر في المراجع والمباحث التي تناولت موضوع الفاعلية، أية تصنيفات لهذا المفهوم، رغم سرد البعض لتعريفات رأيناها تبدو متباينة من خلال زاوية النظر لها، فاجتهدنا على ما يبدو لوضع تصنيف مبسط لتلك التعريفات، ومحاولة إيراد تعريف اصطلاحي متوافق يجمع بين تلك الآراء المختلفة في نهاية التصانيف.

بأنّها: " القدرة على تحقيق النتيجة المقصودة وفق معايير محددة مسبقا، أو هي القدرة على إنجاز الأهداف أو المدخلات لبلوغ النتائج المرجوة والوصول إليها بأقصى حد ممكن"[2]، فكل من (الفتلاوي) و(علي) نظر لمدى تحقق العمل المرجو لفاعليته، من خلال ارتباطه بالتقويم ومن خلال معايير محكمة وموضوعة سلفا، يقاس من خلالها مدى كفاءة وقوة العمل المنجز، وتسمى تلك المعايير في الجانب التربوي والتعليمي بمعايير الأداء، ونجد من التعاريف في هذا السياق أيضا تعريف (العتيبي) فعرفها بأنّها: "حالة ناتجة عن القيام بعمل الأشياء والإجراءات الصحيحة، حسب متطلبات إنجاز الأعمال، ووفقا لمعايير عالية، يتم قياس الفاعلية في ضوئها"[3]، ونجد هنا أنّ (العتيبي) اقتصر على ما يتطلبه ذلك العمل من خدمة، سواء أكان جهدا بسيطا أو معقدا، انطلاقا من تلك المعايير المعدة والموضوعة سلفا، خلافا لما ذهبت إليه (الفتلاوي) و(علي) الذين ربطا العمل بأقصى وأكبر جهد ممكن. أما (كنعان) فقد وفق بين المفاهيم السابقة بقوله أنّ الفاعليّة هي: "القدرة على تحقيق أقصى النتائج، والخدمات التي يمكن تحقيقها باستخدام الموارد المتاحة أحسن استخدام"[4].

2.2.I الأثر المحدث:

أشار (شحاته) بقوله أن مصطلح الفاعليّة في الدراسات التربوية يعبر عن:" مدى الأثر الذي يمكن أن تحدثه المعالجة التجريبيّة، باعتبارها متغيرا مستقلا في أحد المتغيرات التابعة"[5]، وقد تطرق (شحاتة) هنا إلى ما يسمى بالمنهج التجريبي[6] في العلوم، فيرى أن الفاعليّة في التعليم تعتمد على الأثر (النتائج المحصلة) من العينة التجريبية (المتعلمين) من خلال تعرض تلك العينة لعدة طرق في التعليم، يكون لها أثر ملموس ومقنع في درجات (نقاط وملاحظات) الطلاب طوال السنة وهو ما يسمى بالكفاءة المرحلية، ووصفها (Davies) في الحقل التعليمي بأنّها: " تحديد الأثر المرغوب، على أداء الأفعال الصحيحة، وفق خطة محددة"[7]، وقد أضاف هنا (Davies) قيدا وهو

---

[1] سهيلة محسن الفتلاوي، كفايات التدريس، دار الشروق، عمان ، الأردن، ط1، 2003، ص:19.
[2] علي محمد السيد، مصطلحات في المناهج وطرق التدريس، دار عامر للطباعة والنشر، القاهرة، مصر، ط1 ، 2000، ص:45.
[3] العتيبي ناصر حمود، مقالات حول الفاعلية والكفاءة، مجلة الملك خالد للدراسات التربوية،السعودية، العدد:37، 2010،ص:02.
[4] كنعان نواف،القيادة الإدارية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن، ط5، 2002،ص:386
[5] شحاته حسن سيد، النشاط المدرسي مفهومه، ووظائفه ومجالات تطبيقه، الدار المصرية للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط8، 2004، ص:230.
[6] المنهج التجريبي هو عبارة عن طريقة منهجية يستخدمها الباحث لدراسة وقائع خارجية، وتفسيرها، والتحكم فيها، والتنبؤ بما هو مستقبلي، ومن بين أدوات البحث العلمي المستخدمة في المنهج التجريبي أداة المشاهدة والملاحظة. للاستزادة ينظر: رضا مسعد السعيد عصر، المنهج التجريبي بحوث ودراسات، مطبوعات جامعة المنوفية، القاهرة، مصر، ط1، 2002.
[7] Davies ،Instruction teaching use ،N.4، M.C ،Craw ،Hill ،1981. P199.

وجود خطة مهيأة سلفا، وغالبا ما تكون معدة من أول السنة، ويصطلح عليها بعدة مسميات كملمح الدخول، والكفاءة القاعدية، وأشار (Morris) إلى فائدة ذلك الأثر (النتائج) بقوله أنّها:" الأثر المرغوب أو المتوقع الذي يخدم غرضا معينا[1]، فإذا كان (Davies) قد ربط الفاعلية بما يكون أول العملية التعليميّة من ملمح وكفاءة ، فإنّ (Morris) قد أشار في تعريفه إلى نوع آخر يكون في نهاية المجزوءة التعليميّة، وهو ملمح الخروج أو الكفاءة الختامية.

2.3.I العمليّة التعليميّة التعلميّة:

إذا تعمقنا في مفهوم الفاعليّة من الجانب التّعليمي التعلمي، نجد تعريف (القرشي) التي رأت بأنّها:" معيار يقيس مدى إجادة الطالب من البرنامج التدريسي، والتمكن من تحقيق الأهداف، ويقاس بأثره في الدراسات، كما تقيسه الاختبارات والمقاييس"[2]، فنجد أن (القرشي) قد اقتصرت في تعريفها لمعيار الفاعلية على أداء الطالب وعلاقته بالمحتوى التعليمي من حيث إجادته أم لا عن طريق أنواع التقويم المختلفة[3]، كالامتحانات والاختبارات التي تندرج تحت مسمى التقويم النهائي، وفي مفهوم آخر يصفها (خليفة) بقوله أنّها:" مدى تحقيق مخرجات عالية الجودة في ضوء المؤسسة التعليميّة، ورسالتها من خلال مجموعة عمليات التي توفر فرص التعلم، والتعليم المتميز للجميع[4]، أما (العمري) فيصفها بقوله: " فاعلية المدير بمدى الانجاز الذي تحققه مجموعة العمل التابعة له في أهدافها، للوصول إلى الأهداف والنتائج المتوقعة، والقدرة على تحقيق الأهداف في ظل الموارد المحدودة المتاحة"[5].

---

[1]Morris,W,"The Americal Hevitage Dictionary Of The English Language ",U.S.A ,Houghon Miffin ,1980.p95.

[2] القرشي اعتماد محمد ، فاعلية استخدام طريقة التعليم المبرمج على التحصيل والاتجاه نحو الرياضيات لدى تلميذات الصف الأول الثانوي بمكة المكرمة ، رسالة ماجستير، كلية التربية ، تخصص المناهج وطرق التدريس، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة، 2004، ص:13.

[3] للتقويم في العملية التعليميّة ثلاثة أنواع أساسية : 1_ **التقويم التشخيصي**: ويقع هذا النوع من التقويم في كل مراحل العملية التعليميّة (قبلها وأثناءها)ويكون مرحلة انطلاق العملية التعلمية وذلك لمعرفة قدرات المتعلم التحصيلية، ومدى تملكه للمكتسبات القبلية(معارف، مصطلحات، مهارات...الخ)وارتباطها بالوضعية الجديدة، وقدرة المتعلم على توظيفها في بناء المعارف الجديدة. **2_ التقويم التكويني**:ويكون هذا التقويم مصاحبا للعملية التعليميّة، بحيث لا يستطيع المعلم الاستغناء عنه طيلة الفترة الدراسية من خلال: الاختبارات والبحوث والفروض والتقويم المستمر والملاحظات والاستجوابات، **3_ التقويم النهائي:** ويطلق عليه :التقويم الختامي واسمه يوحي بفترته، ويكون هذا التقويم في نهاية العام الدراسي، ويركز على الأهداف العامة للمقررات والنشاطات، لا على الأهداف الفرعية كما في النوعين السابقين، أي تحديد الكفاءة الختامية التي يجب على التلميذ امتلاكها في نهاية الفصل الدراسي والمجزوءة التعليميّة. للاستزادة ينظر كل من: جاسم محمد السلامي، تقويم الأداء في ضوء الكفايات التعليميّة دار المناهج للنشر=

= دار المناهج للنشر والتوزيع، المغرب، ط 1، 2000، ص ص :66-79.والظاهر زكريا محمد، مبادئ القياس والتقويم في التربية، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1 ،2002، ص ص:45-57.

[4] خليفة محمد علي، الدافعية للانجاز، دار غريب، القاهرة، مصر، دط ، 2000، ص:167.

[5] العمري خالد، السلوك القيادي لمدير المدرسة وعلاقته بثقة المعلم بالمدير وبفاعلية المدير من وجهة نظر المعلمين، مجلة أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية،الأردن، المجلد الثامن، العدد التاسع، 1994، ص:174.

فنجد أنّ كلا من (خليفة) و(العمري) قد انطلقا في مفهوم معيار الفاعلية من جانب آخر من جوانب العمليّة التعليميّة التعلميّة، وهي المؤسسة التعليميّة بوصفها كيانا اجتماعيّا، يسعى إلى تنمية وتطوير قدرات الطلبة بتوفير كل ما يلزمهم من إطارات تربوية ووسائل ومرافق بيداغوجية وأنشطة تثقيفيّة تعليميّة مختلفة تسهل عليهم عمليّة التعلم والتعليم، والفاعليّة (حسب نوار) تهتم بمدى تحقيق الأهداف من حيث الوقوف على " تحققها بالكميّة والنوعيّة المطلوبة في الوقت المناسب، ومقياس مدى فاعليّة القسم في تحقيق أهدافه (المدى الذي تنتج فيه النتائج المتوقعة أو المرتقبة)"[1]، فربط الفاعليّة التعليميّة بجانب آخر أيضا، زيادة عن جانب الطالب في التعريف الأول، وجانب المؤسسة التعليميّة في التعريف الثاني، فضيق من حدود المؤسسة التعليميّة إلى القسم أو حجرة الدراسة أو الفصل الدراسي، من خلال مدى دور الأنشطة الصفيّة (الدروس والمقاييس التعليميّة) في تحقيق الأهداف التعلميّة، وهي العمليّة التي يقوم بها المعلم داخل الصف الدراسي لإكساب المتعلمين أهداف تعليميّة منشودة وخبرات ومهارات معرفيّة، أو ما يختصر الآن في مصطلح " إدارة الفصل الدراسي"، ونرى أن تعريف (العسيلي) للفاعلية قد شمل جميع الجوانب المذكورة في التعريفات السابقة، فيصفها بأنّها: "المعيار الذي يظهر مدى تحقيق أهداف النظام التعليمي بنجاح»[2]، فانطلق من المعيار الذي يحقق أهداف النظام التعليمي أو المنظومة التعليميّة ككل، بداية من الجهات الوصية التي تخطط للسياسة اللغويّة[3] التعليميّة في البلاد، مرورا بالمؤسسة التعليميّة في شقيها الإداري والبيداغوجي ، ثم الطاقم التربوي والوسائل التعليميّة، وانتهاء عن الطالب.

2.4.I القدرة على التأثير:

يتفق كل من (زيتون) و(اللقاني والجمل) مع (حمدانة وعبيدات)[4] على أن الفاعليّة تعني:" القدرة على التأثير، وإنجاز الأهداف"[5]، ويتفق (الفاربي) معهم بكونها: "أثر المدرس في تحقيق

---

[1] نوار محمد، المرشد العلمي للمعلمين والمديرين، دار الحضارة، الجزائر، دط، 1986، ص:24.

[2] العسيلي رجاء زهير، الكفايات التي ينبغي توافرها في المشرف الأكاديمي الفعال وعلاقتها ببعض المتغيرات، منشورات جامعة القدس المفتوحة، عمان، الأردن، دط،2003 ، ص:148.

[3] يعرف لويس جان كالفي السياسة اللغوية بقوله:" نحن نعتبر السياسة اللغوية هي مجمل الخيارات الواعية المتخذة في مجال العلاقات، بين اللّغة والحياة الاجتماعية، وبالتحديد بين اللّغة والحياة في الوطن"Louis- Jean Calvet: La Guerre des Langues et les politiques linguistiques, Hachette Littératures, France, 1999, p154- 155.

[4] محمد محمود ساري حمدانة وخالد حسين محمد عبيدات، مفاهيم التدريس في العصر الحديث (طرائق، أساليب، استراتيجيات)، دار عالم الكتب الحديث، عمان، الأردن، ط1، 2012، ص:06.

[5] زيتون حسن حسين، تصميم التدريس رؤية منظومة، دار عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 2001،ص:73. واللقاني أحمد والجمل علي،معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس ،دار عالم الكتب، القاهرة، مصر، دط، 1999ص:45.

قيمة تتخذ شكل هدف تربوي، معترف به من طرف النظام المؤسسي الجاري العمل به، في مجتمع معين"[1]، فنجد أنّ كلا منهم قد ركز على قدرة التأثير والتي تكون من طرف المعلم والموصل للمادة التعليميّة، فتظهر فاعلية المعلم من خلال قدرته على التأثير الإيجابي في طلبته من خلال احترام شخصيتهم، وفهم نفسياتهم وظروفهم، واستعمال مبدأ التشجيع والتغذية الراجعة[2]... حتى يستطيع إنجاز الهدف وهو نقل المحتوى التعليمي للطلبة بأيسر الطرق وأفضل الوسائل وأنجع الأساليب، ولا يختلف (الصائغ) عن المفهوم الأول، إلا أنه جعل التأثير وفق مستويات، فعرفها بكونها " مستوى القدرة على تحقيق الأهداف المرسومة"[3]، وهذا شيء طبيعي، فالمعلمون يختلفون في مستوى قدراتهم وأدائهم، وهنا تلعب الخبرة دورا كبيرا في ذلك، إضافة إلى التمكن من المادة التعليميّة، مع إدارة الفصل الدراسي بشكل جيد، وأضاف (بدوي) على ما قدمه من سبق عنصر الزمن، حيث قال بأنّها:" القدرة على إحداث أثر حاسم في زمن محدد"[4]، وهذا يعتب تحد للطاقم التعليمي التربوي وهو إنهاء المقرر والبرنامج الدراسي في الزمن المدرسي المخصص له والمحدد سلفا في الخطة التربوية والمنهاج الدراسي، ويلخص (صبري) تلك العناصر مجتمعة في تعريفه للفاعلية من جانب القدرة، حين قال بأنّها:" قدرة المعالجة الإحصائية، على تحقيق أهداف تعليميّة محدودة، وبلوغ مخرجات معرفيّة مرجوة، وتقاس فاعليّة تلك المخرجات، من خلال مقارنات، وعمليات إحصائية، وكذلك على نتائج قياس المخرجات التعليميّة، قبل تقديم المعالجات التعليميّة وبعدها"[5].

2.5.I الأهداف والنتائج المرجوة:

تعد الأهداف التعليميّة الركن الأساس الذي تقوم عليه العمليّة التعليميّة التعلميّة، لأنّ وظيفة التربيّة هي إحداث أنماط معرفيّة وسلوكيّة وذهنيّة مرغوبة لدى المتعلمين وما يحدد هذه الأنماط هو الهدف التعليمي، فيرى (عابدين) أنّ فاعلية أي نظام تعليمي هي عبارة عن:" مدى تحقق

---

[1] الفاربي عبد اللطيف وآخرون، معجم علوم التربية والديداكتيك، دار الخطابي للطباعة والنشر،الدار البيضاء، المغرب ، ط1، 1994، ص:99.

[2] التغذية الراجعة "هو إجراء يؤدي فيه حدوث السلوك إلى توابع ايجابية أو سلبية، ويعرف وظيفيا من خلال نتائجه على السلوك ...حيث تبين البحوث أن المدرسين الذين يعززون ايجابيا تعزيزا واضحا، مناسبا وسريعا...يؤثرون إلى حد كبير في تعلمهم" ينظر كليرمو كوذير، من أجل نظرية في البيداغوجيا، تر:أسعد وجيه ، المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف، دمشق، دط، 2002 ،ص ص: 117و 325.

[3] الصائغ عبد الرحمن بن أحمد ، التقييم الاقتصادي للبرامج وأوجه الإفادة منه في قياس كفاءة وفاعلية القطاع التعليمي ، مجلة كلية التربية ، جامعة الملك سعود،السعودية، العدد الثاني، 1409 هـ ، ص:06.

[4] بدوي أحمد زكي، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، مكتبة بيروت، لبنان، دط، 1977، ص:127.

[5] صبري ماهر إسماعيل، الموسوعة العربية لمصطلحات التربية وتكنولوجيا التعليم، مكتبة الرشد للنشر والتوزيع، الرياض، السعودية ، دط، 1423هـ، ص:401.

الأهداف المنشودة لذلك النظام بغض النظر عن تعددها"[1]، فتظهر الفاعلية حسبه في مجموع التغييرات التي تطرأ على المتعلمين طيلة الفترة الزمنيّة المحددة، وهذا ما يؤكد عليه (الفاربي) حين عرفها بأنّها:" كفاية تسيير التدريس في وضعية جماعيّة خاصة، بهدف إحداث تغييرات على المتعلمين، يمكن تعرفها تجريبيا، أو من طرف المحيط الذي حدثت فيه هذه التغييرات"[2]، ويشترط كلا من (بارنيز وتايلور) ميزة أخرى إضافة إلى التغييرات التي تطرأ على المتعلمين وهي اكتساب المهارات والخبرات المختلفة، للاستفادة منها حتى خارج حجرة الدراسة، أي في مجموع المواقف الاجتماعية والتجارب الحياتية للمتعلم، فيصفانها بكونها :" مفهوم يقصد به اكتساب وتنمية المهارات والمعارف اللازمة والسيطرة علي المواقف التعليميّة ذات الأهداف المحددة واكتساب الخبرات المختلفة لتحقيق النجاح بكفاءة وفعالية"[3].

من خلال التصنيفات السابقة لمفهوم الفاعليّة من الناحية الاصطلاحيّة، **نستنتج أن الفاعلية في المجال التعليمي التعلمي، تعني المستوى الذي يبين مدى تحقيق أهداف النظام التعليمي بنجاح، عن طريق معايير محكمة معدة ومهيأة سلفا، وتظهر في الأثر الإيجابي الذي يحدث في المتعلمين، والذي يتأتى من خلال محاولة استغلال موارد ومواد البيئة التعليميّة المتاحة الاستغلال الأمثل، فمن شأن ذلك توفير الجهد والوقت والمال، كما يزيد من وضوح وفهم المواد والمقاييس المقدمة، وتكييفها بما يتلاءم مع حاجات المتعلمين والنمو الفكري والعقلي له، للاستفادة منها في الحياة الدراسيّة والاجتماعيّة معا.**

المبحث الأول: التعليميّة:

المطلب الأول: التعليميّة النشأة والتطور:

1- تمهيد:

في ظل بحثنا لنشأة هذا العلم، وجدنا أنّ الأمر متشعب جدا في تعريفها، من آراء مختلفة ومذاهب متعددة ونظريات متنوعة للباحثين والمؤرخين في هذا المجال، وكما هو معلوم في نشأة أي علم –وهذه سنن العلوم كلها– أن يبدأ من آراء ساذجة بسيطة وأحيانا متداخلا مع علوم أخرى

[1] عابدين محمود عباس، علم اقتصاديات التعليم الحديث، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، دط، 2000 . ص:183.
[2] صبري ماهر إسماعيل، الموسوعة العربية لمصطلحات التربية وتكنولوجيا التعليم، ص:401.
[3] L. R. Barnes & C. Shinn –Taylor (1988) : Teacher competency and the primary school curriculum : a survey of five school in north – east England, British Educational Research Association , Vol .14 , No.3 , P. 284 .

ثم يتطور شيئا فشيئا إلى أن يصيرا علما مستقلا قائما بذاته، وبين النشأة والاكتمال، لا بد له أن يمر على مراحل من الدرس والبحث والتطبيق والممارسة لإكسابه الصبغة العلمية، ووجدنا في ظل إيرادنا لتلك الآراء في النشأة والتطور، أن هذا العلم–أيضا– قد عرف التعدد في كل من المصطلح والمفهوم من خلال مراحل تطوره في العصر الحديث، وهذا شيء طبيعي خاصة في مجالات العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، فقد " أصبح الدارس العربي في مجال اللسانيات – بشكل خاص – حائرا من أمره في مواجهة العدد الهائل من المصطلحات اللسانيّة المتكاثرة باستمرار، والتي ينتجها الباحثون في البلدان الغربيّة، وغالبا ما يحيل كل مصطلح على نظريّة أو مدرسة لسانيّة معينة. وجدير بالذكر أن ظهور هذه المصطلحات والمناهج الغربية نتاج سيرورة وتقدم فكري وتراكم معرفي خاص تنفرد به الثقافة الغربية، وما من شك أنّ الإبحار في هذا الزخم الفكري من دون التسلح بمقومات الهوية اللغوية والثقافية يؤثر في اللّغة المنقول إليها"[1].

2–تفسيرات التعدد المصطلحي:

تلك المصطلحات أو المسميات لم تأت اعتباطا، بل كانت نتيجة جهود باحثين وخبراء من دول مختلفة، واتجاهات معرفية متباينة، مستندة إلى نظريات لغوية متعددة، والتقت في بوتقة واحدة وهدف واحد هو تعليم اللّغة أو كيفية تعليم اللّغة، ضف إلى ذلك "قضية الترجمة" إلى العربية، فنجد أيضا أن كل ناقل للمصطلح الأجنبي، يفسره كذلك حسب خلفياتة العلميّة والمعرفيّة، والمصطلحات " في عصرنا ليست ألفاظا لغوية، أو أوصافا لعلم من العلوم، وإنّما هي مصطلحات تكمن وراءها منظومة حضارية، تختلف في مقدماتها ونتائجها عن منظومتنا الحضارية ونمطنا الاجتماعي...وبما أن الترجمة إحدى الوسائل لنقل المصطلحات، فلا بد للمترجم الجيد أن يكون متقنا للغتي المصدر والهدف إتقانا تاما، ومختصا في المادة العلمية التي يترجمها، هذا عدا الشروط الضرورية للترجمة، من الأمانة في النقل، والدقة في اختيار اللفظ، ووضع المصطلح الصحيح في موضعه، والإيضاح في التعبير، وشروط الإمكان، والوضعية الابستيمولوجية (المعرفية) التي تقف وراء الأشياء والنظريات والكلمات"[2].

ولهذا نجد الترجمة لمصطلح ما، تختلف حسب الأقطار فيما بين المشارقة والمغاربة مثلا، بل ونجدها فيما بين مترجمين من دولة واحدة والسبب يرجع إلى ما ذكرنا سابقا، وعلى كل فهذا

[1] مسعود شريط، ترجمة المصطلح اللساني إلى اللّغة العربية –أزمة تمثل المفاهيم أم موضة اختلاف-،مجلة إشكالات، جامعة تمنراست، العدد: 12، ماي 2017، ص:98.

[2] فاتح محمد سليمان، إشكالية ترجمة المصطلح (دراسة نظرية)، مجلة جامعة التنمية البشرية،العراق، المجلد الثاني، العدد الثالث،أوت 2016، ص: 463.

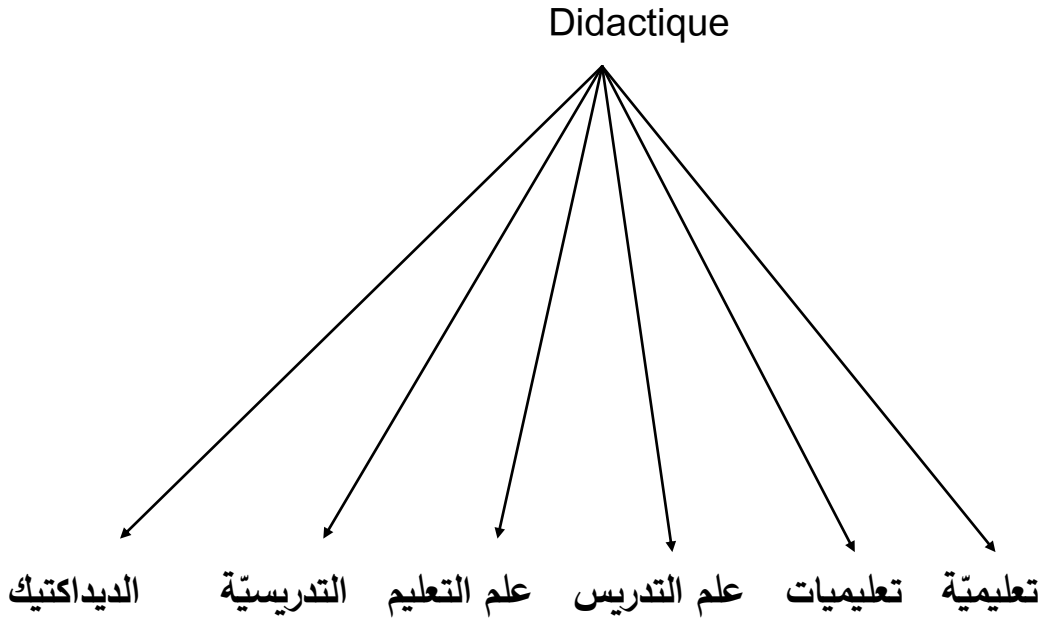
الاختلاف في الترجمة يدل على حركية نشاط الاحتكاك الثقافي والتلاقي الحضاري بين الشعوب المختلفة، وإثراء للرصيد المعرفي الإنساني ككل، يرى (القاسمي) أن الترجمة وخاصة المصطلحية منها " ضرورة حضارية ونشاط فكري وعملية لغوية، يحتمها الاحتكاك بين شعوب ذات ألسنة متباينة، سواء أكان هذا الاحتكاك مقصودا لذاته أو حاصلا عرضا، وسواء أكان مباشرا كما في الحروب والهجرات والاستعمار، أو غير مباشر كالذي يتم عبر وسائل الإعلام والاتصال"[1]، ومن هنا تكمن الحاجة لترجمة المصطلحات في تحقيق غاية التواصل الاجتماعي وكسر الحواجز بين الشعوب الإنسانيّة المختلفة، وتقليص المسافات والهوة بين المنتج والمستهلك في الميدان الثقافي والعلمي والمعرفي والفكري، وهذا ما ينطبق على الدول العربية باعتبارها المستهلك لما ينتجه الغير، من منطلق مقولة ابن خلدون الخالدة:" المغلوب مولع بتقليد الغالب".

وبالنظر للخصائص التي تتميز بها اللّغة العربية من سعة المفردات والمرادفات والمشترك اللفظي وغيرها، نرى (الباحث) **أنّ رأي المسدي لا ينطبق على اللّغة العربية لما فيه من خصائص سالفة الذكر وغيرها، على أننا وجدنا رأيا أقرب لوجهة نظرنا والذي يرى بأن العلة في الترجمة هي بسبب خاصية من خصائص اللّغة العربية وهي ظاهرة الترادف**، يقول (إلياس):" نجد في اللّغة العربية عدة مصطلحات مقابلة للمصطلح الأجنبي الواحد، ولعل ذلك يرجع إلى تعدد مناهل الترجمة، وكذلك إلى ظاهرة الترادف في اللّغة العربية، وحتى في لغة المصطلح الأصليّة؛ فإذا ترجم إلى لغة أخرى نقل الترادف إليها، من ذلك تعدد المصطلحات المستقاة من الإنجليزية في شقها البريطاني والأمريكي والشواهد على هذه الظاهرة كثيرة في العربية، سواء أتعلق الأمر بالإنجليزية أم بالفرنسية، باعتبارهما اللغتين اللتين يأخذ منهما الفكر العربي المعاصر على تنوع خطاباته والمعارف المتعلقة به"[2] .

وتعد الترجمة (حسب الميساوي)" عملا إنسانيا يعبر عن التجارب التواصلية والاتصالية للمجتمعات، فهي من هذه الناحية ليست عملا اصطلاحيا أو لسانيا فحسب، بل هي اتصال اجتماعي يقوم على فحص نظامين لسانيين اجتماعيين مختلفين، وثقافتين متباعدتين أحيانا في الرؤى والتصورات" [3]، ومن المصطلحات الترجميّة التي اصطلحت على هذا العلم نجد: "التعليميّة" "التعليميات" "علم تعليم اللّغات"، "تعليمية اللّغات" ، "الديداكتيك" "ديداكتيك اللّغات"، ونلاحظ أن

[1] علي القاسمي، علم المصطلح، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، لبنان،ط1، 2008، ص:15.
[2] يوسف إلياس، ترجمة النصوص الإخبارية، المجلة العربية للدراسات اللغوية، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المجلد الثاني، العدد الثاني، جوان 1984، ص: 38.
[3] خليفة الميساوي، المصطلح اللساني وتأسيس المفهوم، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2013، ص:85.

المصطلحات التي تجمع بين التعليم واللّغة هي مسميات عربية، أما مصطلح "ديداكتيك" فالمسمى غير عربي ونقل كما هو وأدرج ضمن المصطلحات العربية أو تم تعريبه ظاهريا بحروف عربية، وهذا شيء مألوف في علم الترجمة، بأن تترجم المصطلحات بما يشابهها أو يرادفها في اللّغة الهدف، أو بنقل المصطلح كما هو ويكتب بحروف اللّغة المترجمة له، وهذا الشيء لا يؤثر في قيمة المصطلح العلمية، يقول (حرب):" أدى إقبال بعض اللسانيين والباحثين العرب على ترجمة الرصيد الهائل من المناهج والنظريات اللسانية والنقدية، وإلى إنتاج عدد هائل من المصطلحات والمفاهيم التي دخلت معجم المتلقي العربي بشكل متسارع، فانغلقت مدلولاتها على معظم الدارسين، ومما يميز هذه المصطلحات اللسانية المترجمة إلى العربية أنها صيغت بصياغة لفظية لم يعهدها القارئ العربي، ولا تنتمي إلى ذخيرة مفرداته لكونها قد اقتحمت عالمه، فاحتفظت بشكلها المأخوذ من المصدر، فتبدو لاتينية أو انجليزية أو فرنسية، وتم تعريبها ظاهريا لاحتوائها أصواتا أو أحرفا عربية، إلا أنّها لا تمت إلى العربية بصلة"[1]، ويقابل هذا المصطلح المترجم (Didactique) في العربية عدة ألفاظ (حسب إبرير) [2] وهي:



الشكل رقم (01) تعدد مصطلحات الديداكتيك

[1] علي حرب، الحقيقة والمجاز- نظرة لغوية في العقل والدولة، دار الطليعة، بيروت، لبنان، دط، 1981، ص:61.
[2] بشير إبرير ، التعليميّة معرفة علمية خصبة، ،مجلة اللّغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر،العدد العاشر ، 2004، ص:284

3- مسميات عديدة لمفهوم واحد:

ولا نرى في تعدد هذه المصطلحات إشكالا البتة مادام لا يتواجد فيما بينها تناقض أو تضارب، كون تعدد المصطلحات لمفهوم واحد ظاهرة صحيّة عاديّة في العلوم الإنسانيّة، بل وفي تعددها إثراء للرصيد المعرفي لذلك العلم، يرى (وغليسي) أنّ: " تكاثر المصطلحات في شتى المجالات دليل على حيويّة اللّغة وحركيتها وتفاعلها وتجددها أو مواكبتها للعصر والتقدم، أما إذا تراجع رصيدها الاصطلاحي أو ركد فإن ذلك مؤشر خطير على دورها ومكانتها ضمن اللّغات الأخرى وعدم فعاليتها في الحركية العلمية العالمية، لذلك فإن المصطلحات هي الجهاز الأساسي الذي يبنى عليه الإنتاج المعرفي، وهو أداة تواصل بين المختصين والخبراء في مجالهم، ولهذه الأسباب، ينظر إلى المصطلحات على أنها مفاتيح العلوم، وهي الجهاز الذي يعبر عن الأفكار والتصورات ويكشفها"[1]، ومن خلال تتبعنا لنشأة "التعليميّة" أو "الديداكتيك" بداية من التسمية وصولا إلى ما هي عليه اليوم، وجدنا أنّها قد مرت بمراحل أصل التسميّة والسبق الزمني، والمفهوم والتشابه مع مصطلحات متعددة والتداخل مع علوم أخرى، والاستقلاليّة...إلخ، فحاولنا [2]– حسب رأينا– جمعها، من خلال الآراء ووجهات النظر الآتية:

4- آراء نشأة الديداكتيك في الساحة التعليميّة:

أ– **الرأي الأول:** يرى (حريزي) أنّ" مفهوم هذا العلم ما يزال الجدل فيه كبيرا؛ في مقاصده، وموضوعه، ومضمونه بالضبط ولا يمكن أن يكون مفهوما واضحا بصورة جلية إلا بتتبع جذوره الأصلية، ومراحل تطوره في الأزمنة والأمكنة لتقريب تصوره إلى الأذهان من خلال أفكار فلاسفة، وعلماء النفس والتربية"[3]، وقد رأى بعض اللغويين على رأسهم (جاليسون R.Galisson) و(كوست W.Cosst) أن مصطلح "التعليميّة" أو "الديداكتيك" قد أصبح " من أكثر المصطلحات التي يشوبها الغموض والتباين والاستثناءات في مفهومه، حيث استعملته بعض اللّغات مرادفا لعلم النفس التربوي وعلم النفس اللغوي مثل إيطاليا وسويسرا؛ وأن لغات أخرى التبس مفهومه عندها بمفهوم البيداغوجيا، مثل بلجيكا، بينما جعلته لغات

[1] يوسف وغليسي،إشكالية المصطلح في الخطاب النقدي العربي الجديد، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، لبنان، ط1، 2008، ص:56.

[2] في ظل تصفحنا للمراجع والبحوث التي تناولت نشأة وتطور التعليميّة، رأينا أن الآراء قد سيقت ذكرا دون تصنيف بل من بعض الباحثين من ساق رأيين أو أراء مختلفة دون الفصل فيها أو حتى تبيين الاختلاف، فأردنا حسب اجتهادنا أن نسوق تلك الآراء وان نجمعها قدر الإمكان في نقاط ، تشترك فيها مجموعة من الآراء المتشابهة، ثم التعليق عليها في آخر المطاف.

[3] حريزي موسي، علم التدريس (الديداكتيك)، مجلة دراسات نفسية وتربوية، جامعة ورقلة، العدد الثاني، ديسمبر 2010،ص:48.

أخرى، مثل فرنسا وكندا، مرادفا لمصطلح اللسانيات التطبيقية من جهة ولمنهجية التعليم اللغوي من جهة أخرى؛ آخذة في الاعتبار ميدان علم النفس وعلم الاجتماع وعلوم التربية ومعتمدة على تقنيات وإجراءات ملائمة للمبادئ المنتقاة المحددة، التي تمكن من صناعة طرائق تعليمية يمكن تطبيقها في القسم (موضع التعليم)"[1].

ب- **الرأي الثاني:** يرى (جيرارد) أن مصطلح "ديداكتيك" " ينحدر من حيث الاشتقاق اللغوي من أصل يوناني DIDACTIKOS أو DIDASKEIN ، ويعود ظهور مصطلح التعليميّة DIDACTIQUE في الفكر اللساني المعاصر إلى (ماكاي[2] M.F MAKEI) الذي بعث من جديد المصطلح القديم" DIDACTIQUE "للحديث عن المنوال التعليمي، وهنا تساءل أحد الدارسين قائلا: لماذا لا نتحدث نحن أيضا عن تعليمية اللّغات " LA DIDACTIQUE DES LANGUES" بدلا من اللسانيات التطبيقية؟ " LA LINQUISTQUE APPLIQUEE " فهذا العمل سيزيل الكثير من الغموض واللبس ويعطي لتعليمية اللّغات المكانة التي تستحقها"[3]، و(للدريج) الرأي نفسه حيث يقول:" كلمة didactique في اللّغات الأوربية مشتقة من Didaktikosوتعني "فلنتعلم ،أي يعلم بعضنا بعضا" والمشتقة أصلا من الكلمة الإغريقية didaskeinومعناها التعليم، وقد استخدمت هذه الكلمة في التربية أول مرة كمرادف لفن التعليم، وقد استخدمها(كومينوس أو كامينسكي) (Kamensky) أو (Comenius) والذي يعد الأب الروحي للبيداغوجيا ، منذ سنة 1657 في كتابه "الديداكتيكا الكبرى Didáctica Magna " ، حيث يعرفها بالفن العام للتعليم في مختلف المواد التعليميّة، ويضيف ، بأنّها ليست فنا للتعليم فقط بل للتربية أيضا، إن كلمة ديداكتيك حسب(كومينوس) تدل على تبليغ وإيصال المعارف لجميع الناس"[4] .

ت- **الرأي الثالث:** ويرى (برونشار) أنّ مصطلح التعليميّة قد ظهر قبل (ماكاي)، وبهذا فظهوره أسبق من الناحية الزمنية ممن قالوا بالرأي الأول مثل (جيرارد) و(حمودي) حيث يقول: "إن

---

[1] Dictionnaire de didactique des langues dirigé par : R.Galison et D.Coste, librairie Hachette,1976,p :151

[2] تعد دراسة الباحث الإنجليزي وليام فرانسيس ماكاي رائدة في مجالها، وقد جاء في مقدمة كتابه Language Analysis Teaching توضيحه لطبيعة دراسته بقوله :"هذه الدراسة تسعى لرسم الخطوط العريضة لنظرية وتقنية لتحليل التعليم" وقد صدر هذا الكتاب عام 1961 وتمت ترجمته إلى الفرنسية بعنوان Principes de Didactique Analytique الصادر عام 1972.

[3] Denis Gérard. Linguistique Appliquée et Didactique des Langues. Paris, Armand03 / Colin, p 09.

[4] محمد الدريج، عودة إلى تعريف الديداكتيك أو علم التدريس كعلم مستقل، مجلة علوم التربية، المغرب، العدد:47، مارس2011، ص:23.

الاستقلالية التي تعرفها التعليميّة اليوم لم تكن وليدة التخصص الذي مهد إليه (ماكاي) باقتراحه فصل تعليم اللّغة عن اللسانيات التطبيقية؛ فقد ظهرت" التعليميّة" مستقلة في التخصص عن غيرها من الحقول المعرفية، في حقل بحث معرفي بعيد عن اللّغة وقضاياها؛ إذ ابتدأت التعليميّة بمفهومها المعاصر بأبحاث في تعليمية الرياضيات، ليكون انتشارها الراهن راجع إلى التوظيف الفرنسي للمصطلح، الذي حوله من مجرد مصطلح خاص باللّغة الفرنسية، إلى مصطلح يطلق على كل تعليم للغات؛ أولى وثانية؛ فقيل تعليمية اللّغات"[1] ، وينحو (فان زانتان) منحى (برونشار) في أسبقية هذا العلم، مختلفا عن رأي (ماكاي) السابق، في كونه مستسقى من المدرسة الفرنسية، فيرى (برونشار) أنّ:" استعمال مصطلح تعليمية مستقلا بنفسه لم يكن وليد البحث اللساني؛ فالتعليميّة مجال بحث ودراسة ليست مقصورة على تعليمية اللّغات وحسب؛ بل هي في مفهومها العام علم يهتم بالمتعلمين وبقضاياهم النفسية والاجتماعية، وهو ما جعلها تتقاطع مع علم التربية أو فن التدريس، وإلى غاية الثمانينات من القرن الماضي كانت تسمية" بيداغوجيا الفرنسية " ما تزال قائمة، وهي الفترة التي ظهرت فيها تسمية" التعليميّة "بديلة عن تسمية "بيداغوجيا" ومقابلة في الآن نفسه لتسمية" اللسانيات التطبيقية "حين الحديث عن تعليمية اللّغات[2] .

ث- **الرأي الرابع:** ووجدنا من الآراء من يربط هذا العلم باللسانيات التطبيقية، ويعتبره فرعا من فروعها، أو كان كذلك ثم أخذ شكل علم مستقل بذاته، فيرى (عبده الراجحي) أن مصطلح " التعليميّة" أو "الديداكتيك" قد " ظهر حوالي سنة: 1945 بجامعة (ميتشيجن) ببريطانيا، وتحديدا بمعهد اللّغة الانجليزية، حين كان المعهد يدرس اللّغة الانجليزية باعتبارها لغة أجنبية، وذلك تحت إشراف الباحثين: (تشارلز فريز) و(روبرت لادو) ثم أصدر المعهد مجلة باسم "علم اللّغة التطبيقي" وطور المصطلح أكثر فتأسست له مدرسة متخصصة بالاسم نفسه في جامعة ادنبره سنة: 1958 إلى أن تأسس الاتحاد الدولي لعلم اللّغة التطبيقي سنة: 1965"[3]، ويذهب (مونان) في قاموسه للسانيات أنّه" مصطلح حديث، قد يبدو واضحا جدا أخذه من الألمانية didaktika وقد وضع بتضاد مع مفهوم اللسانيات التطبيقية في تعليم اللّغات، للدلالة على مقدار التداخل بين التخصصات (اللسانيات وعلوم النفس والعلوم الاجتماعية والبيداغوجيا) ويسجل في الآن نفسه،

[1] Bronckart J-P : vingt-cinq ans de didactique de l'expression écrite. Eléments de billan et perspectives d'avenir, Revue Suisse des sciences de l'éducation, n°3, 2005, p361-380.
[2] Agnès Van Zanten : Dictionnaire de l'éducation, Quadrige/PUF, France, 1° édition, 2008, p130-131.
[3] ينظر :عبده الراجحي ، علم اللّغة التطبيقي وتعليم العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان،د ط، 2004 ، ص: 15 .

طموحه نحو مزيد من التنظير والتعميم والتجريد وبالتالي الاستقلال "[1]،ويضيف (الراجحي) في موضع آخر بقوله:" ونظرا للاهتمام الكبير لهذا العلم بقضايا تعليم اللّغة–لغة أولى أو لغة أجنبية – اقترح بعض الباحثين استقلالية الفرع المعرفي الذي يهتم بتعليم اللّغةعن اللسانيات التطبيقية، اقترح له (ماكاي) تسمية " language didactics " أو تعليمية اللغة، وكان انتشار تعليمية اللّغات هو المفهوم الأكثر انتشارا من بين الفروع المعرفية التي تهتم بها التعليميّة اختصرت العبارة الاصطلاحية تعليمية اللّغات عند المتخصصين وغيرهم إلى التعليميّة"[2].

ج– **الرأي الخامس:** ترى (سعدية) أن هذا المصطلح استخدم " في علم التربية لأول مرة سنة 1613م من طرف (كولمن هليفج) و(وراتيش) (K .Heling)(W .Ratich) في بحثهم حول نشاطات التعليميّة، وقد استخدموا هذا المصطلح كمرادف لفن التعليم، وكانت تعني عندهم نوعا من المعارف التطبيقية والخبرات، واستعمل(دومارسي) (D Marsais) مصطلح الديداكتيك بمعنى العلم الذي يهتم بتنظيم عمليات التدريس وكيفية انجازها، ويرى مؤلف كتاب مسألة الديداكتيك أن تبلور مبحث الديداكتيك في القرن السابع عشر ليس صدفة، بل يرتبط بهيمنة فكرة المنهج (منذ أن صاغ مبادئها ديكارت) أي تنظيم عمليات التفكير، فقد تبلورت في القرن الثامن عشر، عقلنة الفعل البيداغوجي مع (إيمانويل كانط) في انتقاده لعقم التعليم المدرسي، إلى عقلنة الأساليب البيداغوجية الموظفة في التربية المدرسية، فيقول "ينبغي أن يصبح فن التربية أو البيداغوجيا معقلنا ومنظما، إذ وجب عليه تنمية الطبيعة البشرية وتطويرها، بشكل يجعلها تحقق غايتها التي تسعى إليها"...واستمر مفهوم التعليميّة كفن للتعليم إلى أوائل القرن التاسع عشر، حيث ظهر الفيلسوف الألماني (فريديرك هربارت)(F .Herbert) الذي وضع الأسس العلميّة التعليميّة لنظرية التعليم، والتي تستهدف تربية الفرد، واعتبر الوظيفة الأساسية للتعليمية هي تحليل نشاطات المعلم في المدرسة...وفي بداية القرن العشرين، ظهرت مدرسة التربية الحديثة مع (جون ديوي) (J.Dewey) وغيره، والذي أكد على أهمية النشاط الحي والفعال للمتعلم، في العملية التعليميّة، واعتبر الديداكتيك نظرية للتعلم لا للتعليم"[3].

---

[1] جورج مونان، معجم اللسانيات، مادة ديداكتيك، تر: جمال الحضري، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت، لبنان،ط1، 2011، ص:112.

[2] ينظر :عبده الراجحي :علم اللّغة التطبيقي وتعليم العربية، ص: 20 .

[3] ينظر، سعدية سي محمد، محاضرات في مقياس التعليميّة (الديداكتيك)،قسم العلوم الاجتماعية،جامعة أكلي محند أولحاج، البويرة، 2016-2017، ص ص :10-12.

ح- **الرأي السادس:** ويرى(ديدييه) أن:"مصطلح التعليميّة اللغويّة Didactique des langues جاء في مكان الاصطلاح الذي كان شائعا قبل سنة: 1950 (اللسانيات التعليميّة) وكان أول من أطلق المصطلح البديل؛ اللغوي (فرانسوا كلوسيت François Closset) في مؤلفه تعليمية اللّغات الحية"[1]، ويضيف بعض الباحثين في التخصص أن هذا المصطلح " استخدم لأول مرة " سنة 1961 للدلالة على الدراسة العلمية لتعليم اللّغات، وذلك قصد تطوير المحتويات والطرق والوسائل وأساليب التقويم للوصول بالمتعلم إلى التحكم في اللّغة كتابة ومشافهة... وتنوعت فروعها فهي لا تبتعد عن كونها تهتم بالمواد الدراسية وبالبحث عن أنجع الأساليب في تخطيط محتواها وتنظيمه وتعديله"[2]، ويضيف (معروف) أنّه من أجل تحسين العمليّة التعليميّة وتجديد العلوم: "أنشأت لجان كلجنة (لاغاريغ Lagarrigue) بفرنسا التي قدمت تقريرا عن رؤيتها لتجديد تعليم العلوم سنة 1971 ، وبدأت تطبيق توصياتها سنة 1973 ولجنة (نيفيلد)(Nuffield) ببريطانيا (1960 . 1970) التي عملت على إدخال المنهج الاستقرائي في تدريس العلوم بالمدارس الابتدائية...وقد ظهرت الإرهاصات الأولى للبحث في ديداكتيك العلوم بفرنسا مع إحداث تلك اللجنة (لاغاريغ) التي كانت تتوفر على مختبر للبحث LIREST الذي كان يشرف عليه (دولاكوت Delacôte) .كما تم إنشاء مختبر LDPES بجامعة باريس 07 سنة 1978 الذي ركز في أعماله على ديداكتيك العلوم الفيزيائية في الثانوي والسلك الأول الجامعي...وتم استعمال نماذج معدة من طرف الباحثين مستمدة من الممارسة العلمية لإعداد مقاطع تعليمية"[3].

حوصلة لمجموع الآراء المختلفة:

من خلال عرضنا لتلك الآراء **نرى أنّ نشوء وتطور مصطلح التعليميّة قد ظهر في أكثر من بلد، وفي أكثر من مدرسة، وفي تواريخ وأزمنة مبكرة، قبل أن يستقر إلى ما هو عليه اليوم من المصطلح والمفهوم الشائع، يدل ذلك على الاهتمام المتزايد بالعملية التعليميّة التعلمية وأهمية معالجة كيفيات ووسائل وطرائق تعليم اللغة، من طرف الخبراء والباحثين والمنظرين، باختلاف توجهاتهم ومدارسهم وايدولوجياتهم، والنظريات المعرفية التي يستندون إليها.**

---

[1] Didactique des langues vivantes,1 édition :1950,Didier,Paris- Bruxelles Histoire des méthodologies de l'enseignement. k pirain .p311,

[2] مجموعة من الأساتذة، مادة التعليميّة العامة،وحدة اللّغة العربية، الإرسال الأول،المركز الوطني لتعميم التعليم ،الجزائر،دط، 1999،ص:12.

[3] عبد الجليل معروف، ديداكتيك العلوم: النشأة والتطور، مجلة علوم التربية، المغرب، العدد:42، نوفمبر 2010، ص:311.

المطلب الثاني: التعليميّة (الديداكتيك) جانب مصطلحي مفاهيمي:

1-التعليميّة (الديداكتيك) لغة:

ورد جذر (علم) في القرآن الكريم (854) مرة، تسع وعشرون (29) مرة اسما مشتقا من الثلاثي المجرد، وتسع وأربعون (49) مرة بصيغة (أعْلَم)، وثلاث وسبعون (73) مرة اسما بصيغة (عالَم)، ومائة وثلاث وستون (163) مرة بصيغة (عليم)، ومائة وخمس (105) مرات اسما بصيغة (علْم)، وأربع (04) مرات اسما بصيغة (علاّم)، ومرتين (02) اسما بصيغة (أعلام)، ومرتين (02) اسما بصيغة (معلومة)، ومرة واحدة (01) اسما مشتقا من باب (فعَّل)، وثلاث مائة واثنان وثمانون (382) مرة فعلا من الثلاثي المجرد، وواحد وأربعين (41) مرة فعلا من باب (فعَّل)، ومرتين (02) فعلا من باب (تفعَّل)، ومن بين الشواهد على الآيات المتضمنة الفعل الثلاثي (علم) في الآي الكريم نجد قوله تعالى: ((قَدْ عَلِمَ كُلُّ أُنَاسٍ مَشْرَبَهُمْ)) البقرة:60، وقوله أيضا: ((قَالُوا تَاللَّهِ لَقَدْ عَلِمْتُمْ مَا جِئْنَا لِنُفْسِدَ فِي الْأَرْضِ وَمَا كُنَّا سَارِقِينَ)) يوسف:73. وقوله ﷻ: ((وَلِيَعْلَمَ الَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ أَنَّهُ الْحَقُّ مِنْ رَبِّكَ فَيُؤْمِنُوا بِهِ فَتُخْبِتَ لَهُ قُلُوبُهُمْ وَإِنَّ اللَّهَ لَهَادِ الَّذِينَ آمَنُوا إِلَى صِرَاطٍ مُسْتَقِيمٍ)) الحج:54، وقوله أيضا: ((قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُولُو الْأَلْبَابِ)) الزمر:09.

ولابد من الإشارة إلى أنّنا نجد في اللّغة العربية عدة مصطلحات مقابلة للمصطلح الأجنبي الواحد، ولعل ذلك يرجع إلى تعدد مناهل الترجمة، من ذلك: تعدد المصطلحات المستقاة من الإنجليزية أم من الفرنسية ، وهما اللغتان اللتان يأخذ منهما الفكر العربي المعاصر، على تنوع خطاباته، ومنها مصطلح (didactique) الذي تقابله في اللّغة العربية عدة ألفاظ: تعليمية، تعليميات، علم التدريس، علم التعليم ،التدريسية، الديداكتيك...إلخ، وتتفاوت هذه المصطلحات في الاستعمال، ففي الوقت الذي اختار بعض الباحثين استعمال ديداكتيك تجنبا لأي لبس في مفهوم المصطلح، نجد باحثين آخرين يستعملون علم التدريس، وعلم التعليم، وباحثين آخرين قلائل، يستعملون مصطلح تعليمية وتعليميات أو مصطلح تدريسية"[1]، فإذا انصرفنا إلى معجم يعير الاعتبار لتلخيص مفاهيم العلوم الاجتماعية بتداخلها تداخلا يسيرا أو كثيرا، نجده يسند إلى مصطلح (Didactique) مفهوما يجمع بين الفن والعلم يعنى بالتعليم، كما أعده في معناه الضيق

[1] محمد الدريج، عودة إلى تعريف الديداكتيك أو علم التدريس كعلم مستقل، مجلة علوم التربية، المغرب، العدد:47، مارس 2011، ص:09.

منهجية في التعليم"[1]، ومن هذا المنطلق وجب علينا الرجوع إلى الأصل اللغوي لكل من التعليميّة بجذرها اللغوي (علم)، وإلى الديداكتيك (Didactique) التي اشتق منها أصل هذا العلم في اللّغات الأجنبية:

أ- التعليميّة:

❖ ورد في (لسان العرب) " كلمة (تعليم) جاءت على صيغة المصدر الذي وزنه(تفعيل) وأصل اشتقاق(تعليم) من(عَلَّم)، و(تعلم) لها ثلاثة جذور:أحدها علَمَ، عَلِمَ، فَعَلَمَ تعني : وَسَمَ ، ومنه مُعلّم، أي موسوم بعلامة، أوسمة "[2].

❖ وجاء في (التاج):" علمتُ الشيء أعلمه علما: عرفته، والعلاّم والعلاّمة: هو من العلم، والهاء للمبالغة، ويقال أيضا: تعلّم في موضع أعْلَم، قال عمرة بن معد يكرب (الوافر):

تعلَّم أن خير الناس طُرّاً – قتيلٌ بين أحجار الكلاب[3].

❖ وفي (مقاييس اللغة): " عَلَمَ العين واللام والميم أصل صحيح واحد، يدل على أثر بالشيء يتميز به عن غيره، من ذلك العلامة وهي معروفة"[4].

من خلال التعريفات اللغويّة السابقة، **نستنتج أن للتعليمية المشتقة من الجذر الثلاثي (علم)، عدة معان أهمها: الوسم والسمة والعلامة والإشارة والرمز، والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، والدلالة والهداية والأثر والإدراك، والرسم والأمارة والراية واليقين، ونحسب أنّ أهم معنى لغوي يخدم بحثنا هو: الأثر.**

ب- الديداكيتك:

❖ الديداكتيكا لفظ أعجمي مركب من لفظين هما: ديداك وتيكا وتعني أسلوب التسيير في مجال التعليم، وقد ذكر صاحب القاموس الإنجليزي (منير البعلبكي) أن الديداكتيك تعني فن أو علم التعليم"[5].

❖ تعني حسب قاموس (روبير) الصغير: درَّس أوعلَّم، ويقصد بها كل ما يهدف إلى التثقيف، وكل ما له علاقة بالتعليم"[6].

---

[1] Cf.Madeleine Grawitz, Lexique des sciences sociales,7e éd. Dalloz, Paris, 1999, p 125.
[2] ابن منظور، لسان العرب، مادة (علم)، ج12، ص:870-871.
[3] الجوهري، تاج اللّغة وصحاح العربية، ص:13.
[4] ابن فارس، مقاييس اللغة،ج4، ص:110.
[5] محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى، الجزائر،ط1، 2012، ص:126
[6] أميرة منصور، الصوتيات العربية بين مواد اللّغة العربية واقع تعليمها ومعوقات اكتسابها دراسة استطلاعية، ص:91.

❖ يرجع الأصل اللغوي للتعليمية إلى الكلمة الأجنبية (ديداكتيك) المشتقة بدورها من الكلمة اليونانية (ديداكتيتوس، ديداسكين)، وتعني: فلنتعلم، أي: يعلم بعضنا بعضا، أو أتعلم منك وأعلمك"[1].

❖ وقد استخدمت هذه الكلمة في التربية لأول مرة سنة 1613م، من قبل كل من (كشوف هيلفج) و (راتيش وي) في بحثهم حول نشاطات (راتيش) التعليميّة، وقد استخدموا هذا المصطلح كمرادف لفن التعليم، وكانت تعني عندهم نوعا من المعارف التطبيقية والخبرات"[2].

❖ وبعث مصطلح (ديداكيتك) من جديد مع العالم (ماكاي)، الذي حاول إحياء المصطلح ثانية من خلال حديثه عن المنوال التعليمي، وفي هذا يتساءل أحد الدارسين: لماذا لا نستعمل نحن أيضا تعليمية اللّغات عوض اللسانيات التطبيقية؟ فهذا العمل سيزيل كثيرا من الغموض واللبس، ويغطي للتعليمية المكانة التي تستحقها"[3].

من خلال التأصيلات والتأثيلات لكلمة (ديداكتيك – Didactique) المشتقة من اللّغة اليونانية، **نرى أنها تدور حول معان متقاربة نوعا ما، وهي: التعليم أو التثقيف أو الفن أو التدريس أو الشعر التعليمي أو التربية أو الإبلاغ أو المعارف والخبرات.**

2-التعليميّة (الديداكتيك) اصطلاحا:

ورد في التعريف الاصطلاحي للتعليمية -كما وجدنا في الفاعلية- عدة آراء ووجهات نظر مختلفة، فكل باحث أو خبير وينظر لها من زاوية علمية مختلفة ، حسب مرجعيته العلمية أو نظريته أو مدرسته أو الاتجاه الذي ينتمي إليه، " إذ انصرفت الهمم لدى الدارسين، على اختلاف توجهاتهم العلمية وتباين المدارس اللسانية التي ينتمون إليها، إلى تكثيف الجهود من أجل تطوير النظرة البيداغوجية الساعية إلى ترقية الأدوات الإجرائية في حقل التعليميّة"[4]، لذلك وجدنا عدة تعريفات غربية وعربية، وأغلب المراجع التي اطلعنا عليها تورد التعاريف دون تصنيف لها، فحاولنا أن نورد بعض التعريفات الاصطلاحية للتعليمية أو الديداكتيك، ونصنفها -حسب اجتهادنا- إلى ما يلي:

[1] عبد القادر لورسي، المرجع في التعليميّة (الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس)، دار جسور للنشر والتوزيع، ط1، 2014، ص:21.
[2] عابد بوهادي، تحليل الفعل الديداكتيكي -مقاربة لسانية بيداغوجية، ص:368.
[3] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية- حقل تعليمية اللّغات، ص: 131.
[4] أحمد حساني، المرجع نفسه، ص: 130.

أ- التعليميّة فرع من فروع التربية أو البيداغوجيا:

- يرى (سميت) أنّها: " فرع من فروع التربية، موضوعها خلاصة المكونات والعلاقات بين الوضعيات التربوية، وموضوعاتها ووسائطها ووسائلها، وكل ذلك في إطار وضعية بيداغوجية، وبعبارة أخرى يتعلق موضوعها بالتخطيط للوضعية البيداغوجية، وكيفية مراقبتها وتعديلها عند الضرورة"[1].

- ويعتبر بعض الباحثين التعليميّة "علم مكمل للبيداغوجيا، التي تعهد إليه موضوعات تربوية أكثر شمولا، وذلك لإنجاز عدد من تفاصيل يتم تفكيكها وإعادة تركيبها، وإمكانية استدراج المتعلم لاكتساب هذه الفكرة وهذه العملية أو التقنية لعمل ما، والبحث في مثل هذه المشاكلات بمعرفة سيكولوجية الأطفال وتطورهم التعليمي، ومدى قابليتهم لاكتساب المعرفة الموجهة إليهم"[2].

- كما تعرف (الفارابي وآخرون) على أنّها: " مادة تربوية موضوعها التركيب بين عناصر الوضعيّة البيداغوجيّة، وموضوعها الأساس هو دراسة شروط إعداد الوضعيات أو المشكلات المقترحة على التلاميذ قصد تيسير تعلمهم"[3].

ب- التعليميّة أسلوب وطريقة تدريس:

- يعرفها (فولكي) بأنّها: " كل ما يعنى بالتدريس، فهي فن أو تقنية التدريس، ويعني ذلك أنها تهتم أيضا بطرق التدريس"[4]، كما يصفها (ميلاري) بكونها: "مجموعة طرق وأساليب وتقنيات التعلم"[5].

- وعرفها بعض الباحثين بقولهم أن التعليميّة: " مرتبطة أساسا بالمواد الدراسية من حيث محتوياتها، وكيفية التخطيط لها، وكذا الوسائل المعدة لها، وطرق وأساليب تبليغها للمتعلمين، ووسائل تقويمها وتعديلها، فهي تضع المبادئ النظرية الضرورية لحل المشكلات الفعلية للمحتوى والطرق وتنظيم التعلم"[6].

- وصفها كلا من (زاير) و(داخل) بقولهم: " إن مفهوم الديداكتيك يتعلق بمحتويات التدريس، وطرائق التدريس، ووسائل التدريس، إذ أنه يبحث في هذه الحدود الثلاثة كعلم من حيث مكوناتها

---

[1] خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف،ص:131.
[2] سعد علي زاير وسماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربية، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2015، ص:112.
[3] عبد اللطيف الفاربي وآخرون، مدخل إلى ديداكتيكا اللّغات،ص:68.
[4] عبد اللطيف الفارابي وآخرون، مدخل إلى ديداكتيكا اللّغات،ص:69.
[5] سعدية سي محمد، محاضرات في مقياس التعليميّة (الديداكتيك)،ص:13.
[6] وزارة التربية الوطنية، التعليميّة العامة وعلم النفس، المفتشية العامة للبيداغوجيا، الجزائر،دط، 1999،ص:03.

وعلاقتها بالمدرسة والتلميذ والمدرس، والديداكتيك هو الدراسة العلمية لسيرورات التعلم والتعليم، قصد تنظيم هذه السيرورة، بكيفية يمكن معها اكتساب المفاهيم والمواقف تجاه الذات والمحيط"[1].

ت- التعليميّة علم مستقل وله علاقة بعلوم أخرى:

- يعرفها كلا من (فارس والشارني) على أنّها: "ذلك الاختصاص الذي يغطي مجموع المقاربات العلمية لتعليم اللّغات، ويكون نقط تأليف بين علوم كثيرة أهمها: اللسانيات وعلم الاجتماع وعلم النفس وعلوم التربية"[2].

- وعرفها (ساسي) بكونها: "علم (مستقل) يختص بدراسة أنجع الطرق في تحصيل اللّغات"[3].

- ويصفها (إبرير) بأنّها: "علم مستقل بنفسه وله علاقة وطيدة بعلوم أخرى، وهو يدرس التعليم من حيث محتوياته ونظرياته وطرائقه دراسة علمية، وهو في ميدان تعليم اللّغة يبحث في سؤالين مرتبطين ببعضهما: ماذا ندرّس ؟ وكيف ندرّس؟"[4].

- عرفها (غاينون) بأنّها " إشكالية إجماليّة وديناميّة، تتضمن: تأملا وتفكيرا في طبيعة المادة الدراسيّة وكذا في طبيعة وغايات تدريسها، وإعدادا لفرضياتها الخصوصية، انطلاقا من المعطيات المتجددة والمتنوعة باستمرار لعلم النفس والبيداغوجية وعلم الاجتماع...إلخ، ودراسة نظرية وتطبيقية للفعل البيداغوجي المتعلق بتدريسها"[5].

ث- التعليميّة مجموع خطابات وأبحاث تعليميّة:

- عرفتها (موران) على أنّها :" مجموع خطابين مختلفين، يصف الأول ما يحدث داخل الفصل، والثاني الذي ينتج حول التعليم والتعلم في شكل دراسات.. فيحدد إشكاليات ودوافع واحتياجات ومحتويات التعليم وأساليب تقويمه"[6].

- وقد أتى (عزيزي) في تعريفه للتعليمية، على مجموعة من المفاهيم، أهمها أن الديداكتيك:

✓ هي تفكير وبحث، يهتمان بأهداف التعليم وبطبيعة هذه الأهداف المعرفية، وبنظامها الابستيمولوجي وبمنهجيتها البنائية وبتنظيمها المنهجي.

---

[1] سعد علي زاير وسماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربية، ص:112.
[2] فتحي فارس ومجيد الشارني، مداخل إلى تعليمية اللّغة العربية، دار محمد علي للنشر، تونس، ط1، 2003، ص:23.
[3] ينظر، عمار ساسي، اللسان العربي وقضايا العصر، دار المعارف للإنتاج والتوزيع، الجزائر، ط1، 2007، ص:81.
[4] بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص:09.
[5] رشيد بناني، من الديداكتيك إلى البيداغوجيا، دار الحوار الأكاديمي والجامعي، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1991، ص: 39.
[6] S. Moirand Décrire les discours d une revue d une revue sur l'enseignement des langues ; ELA, N 61, dédier érudition, paris, P27.

✓ وهي أبحاث حول الشروط المرتبطة بخاصيات ومميزات المعارف، بمعنى أن التعليميّة تهتم بدرجة أقل بالمفاهيم والمدلولات بذاتها منها بنظامها البنيوي في حالة التعلم، كما تهتم بالمكتسبات القبلية للمتعلم وارتباطها بهذه المفاهيم، وبالتصورات البسيطة العادية التي يحملها المتعلم عن هذه المفاهيم، وبمختلف الصعوبات والاعتراضات التي بإمكان هذه المفاهيم أن تعيق عملية التعلم.

✓ وهي أبحاث تهتم بكيفيات التدخل الديداكتيكي، ويعني بذلك أن التعليميّة تقوم بعملية ربط كل النقاط والقضايا التي تأتي سابقة لمهام المعلم، ولتنظيم حالات التعليم ولعملية إمداد الوحدات التعليميّة وللتكيف مع مجموع المتعلمين"[1].

- عرفها (كوست) على أنّها " مجموع الخطابات المكتوبة والمنطوقة المنتجة حول تعليم وتعلم المعارف والمهارات المساهمة في معرفة واستعمال لغة غير لغة المنشأ" [2].

من خلال التعريفات السابقة التي سقناها للتعليميّة، والتي أخذت كما رأينا مفاهيم مختلفة، كل ينظر إليها من زاوية مختلفة، وفي محاولة لجمع تلك الآراء في مفهوم واحد، اجتهدنا في التعريف الآتي: "**التعليميّة علم مستقل بذاته، له إطاره وسياقه التاريخي الخاص، يلتقي مع علوم أخرى كعلم اللّغة النظري والتطبيقي وعلم النفس والاجتماع والتربية والبيداغوجيا، حين يكون بصدد طرح إشكاليّة تعليم اللّغات، سواء للناطقين بها أو لغيرها، فيحدد الاستراتيجيات والنظريات التعلميّة التي يراها ملائمة من تلك العلوم، باختيار الوسائل والطرائق والتقنيات المناسبة، كما تعنى الديداكتيك بالدراسة العلمية لوضعيات التعلم التي يمارسها المدرس في الصف الدراسي لتقديم المعارف والخبرات المختلفة، فيجعلها تتلاءم مع خصائص وحاجات المتعلمين للتفاعل معها واكتساب مهارات مختلفة، من أجل الوصول إلى أهداف معرفيّة أو وجدانيّة أو حركيّة،** وحسب التعريفات السابقة، وآراء مجموعة من الديداكتيين المعاصرين، والباحثين المهتمين بحقل التعليميّة، يمكن لنا أن نميز بين نوعين أساسيين من التعليميّة أو الديداكتيك، يتكاملان فيما بينهما بشكل كبير وهما[3]:

أ- **الديداكتيك العامة:** وهي التي تسعى إلى تعميم خلاصة نتائجها على مجموع المواد التعليميّة، إذ تهتم بكل ما يجمع بين مختلف مواد التدريس أو التكوين بدراسة القوانين العامة له، فمبادئها

---

[1] عزيزي عبد السلام : مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث، دار ريحانة للنشر والتوزيع، الجزائر،ط، 2003 ، ص: 46.

[2] D.COSTE: construction et évolution des discours de la didactique du FLE,ELA,N 61,dédier érudition ,paris ,1976, p53.

[3] ينظر كل من: أحمد الفاسي، الديداكتيك مفاهيم ومقاربات، ص ص:03-04. وعلي أوشان، اللسانيات والديداكتيك، ص: 21. والمصطفى الحسناوي، الديداكتيك من التصور إلى الأجرأة (ديداكتيك الاجتماعيات أنموذجا)، ص:113. ومحمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس، ص:13.

وإجراءاتها قابلة للتطبيق على كل المحتويات، وكل المهارات المدرسيّة، وكل مستويات التعليم، من غير أخذ خصوصيات هذه المادة أو تلك بعين الاعتبار، وهي بمثابة التكوين الديداكتيكي الأول للمدرسين والدراسة العلمية، وخصائص الفعل التدريسي في علاقته بفعل التعلم.

ب- **الديداكتيك الخاصة:** وهي التي تهتم بالنشاط التعليمي داخل القسم في ارتباطه بالمواد الدراسية، أي في التفكير في الأهداف التربوية للمادة، وبناء استراتيجيات لتدريسها، والاهتمام بتخطيط أدق للوضعية البيداغوجية، من حيث الطرائق والأساليب والوسائل الخاصة بها، مع مراعاة شديدة لمميزات المتعلمين وخصوصيات المادة، كأن نقول: ديداكتيك الرياضيات، أو ديداكيتك الفيزياء، أو ديداكتيك الاجتماعيات وهكذا، وهناك أنواع أخرى من الديداكتيك مثل: الديداكتيك الاختياري، والديداكتيك المعياري، والديداكيتك الأساسي.

المطلب الثالث: التعليميّة جانب تطبيقي إجرائي:

1- تمهيد:

بعدما تطرقنا في النقاط السابقة إلى جانب التعليميّة كمصطلح وجانبها الآخر النشأة والتطور، ووقفنا على أهم التعريفات والآراء التي فصلت في مفهومه وماهيته وتطوره ومراحله...إلخ، ينبغي أن نبين أنّ التعليميّة أو الديداكتيك، لا تقف عند تلك الجوانب النظرية، وليس هدفنا في ميدان تعليميّة اللّغات إيراد تلك المحطات النظريّة على سبيل عرض حال وانتهى الأمر، وحين تطرقنا سابقا إلى محطاته النظريّة وخلصنا إلى أنّ هذا العلم يُعنى أساسا بالدراسة العلميّة لطرق تعليم اللّغات، وجب علينا سحبه إلى الميدان بهذا المفهوم الذي وضع لأجله بالأساس، ونعني بذلك الممارسة الإجرائيّة الميدانيّة له، وهو –في رأينا وبدون أدنى شك– الهدف الرئيس الذي من أجله نشأ هذا العلم وتطور، حيث يعد الفعل الديداكتيكي نواة العمليّة التعليميّة – التعلميّة وجوهرها مهما اختلفت المقاربات البيداغوجيّة المختارة، والمناهج التربويّة المطبقة، والإجراءات البيداغوجيّة المتخذة، وطرائق التدريس المتبعة في تعليميّة مادة معرفية معينة.

2- الجانب التطبيقي للتعليمية:

وجدنا فيما سبق أن (الدريج)، بعد أن عرّف الديداكتيك باعتباره دراسة علميّة، قد أتى على الجانب النظري فحسب، من خلال صياغة النماذج والآراء والنظريات، وحين أتى على **الجانب التطبيقي** منه وأقر بأنّ الديداكتيك " يسعى للتوصل إلى حصيلة متنوعة من النتائج التي ستساعد

كلا من المدرس والمؤطر والمشرف التربوي وغيرهم، على إدراك طبيعة عملهم والتبصر بالمشاكل التي تعترضهم، مما ييسر سبل التغلب عليها، ويسهل قيامهم بواجباتهم التربوية التعليميّة على أحسن وجه"[1]، يقول (بناني) عندما أتى إلى هذا المفهوم في حديثه عن التعليميّة:"...فهو ليس بالعلم النظري الذي يتطور داخل الجامعات ومؤسسات البحث فقط، ولكنه علم تطبيقي ينبغي أن يأخذ الممارسة بعين الاعتبار" [2]، وهذا المجال التطبيقي يتميز باحتوائه على مجموعة من العناصر المتفاعلة فيما بينها، تتفق مجتمعة على تحقيق الغاية الواحدة وهي "تحصيل اللّغات" ، وهذا ما عبر عنه (س.بيت كوردر) (S. Pit Corder)[3] بالعمليّة الإجماليّة لتعليم اللّغات" (total language teaching operation)، من أجل هذا ارتأينا أن نجعل جانبا مستقلا من البحث، لنفصل فيه الفصل التطبيقي الإجرائي الميداني الممارساتي.

ونشير بداية إلى أنّ هذا الجانب من العلم وإن اتفق فيه الباحثون على كونه مجالا خاصا لتطبيق العملية التعليميّة التعلمية، فإن آراءهم اختلفت في التأصيل النظري لتطبيق هذا العلم، وهذا ما استدعى الباحث لتوظيف نقطة أخرى بعد هذا المبحث بعنوان "التعليميّة جانب علمي معرفي" نبيّن من خلاله مدى تأثر وتأثير وتقاطع وامتداد التعليميّة مع علوم أخرى من خلال الجانب التطبيقي في عملية تعليم اللّغات، فقد نظر –مثلا– (هايس ايبلي) أحد منظري تعليميّة اللّغات في مؤلفه (la didactique psychologique) إلى الديداكتيك **كمجال تطبيقي** لنتائج السيكولوجيا التكوينيّة"[4]، في إشارة لعلم النفس، وفي علاقته بعلم التربية يعرفه (ديزوتيل) بقوله: " إنّه **علم تطبيقي** يتخذ لنفسه كموضوع إعداد وتجريب استراتيجيات بيداغوجيّة تهدف إلى تسيير تمكين الأشخاص من إنجاز مشاريع تربويّة"[5]، وفي امتداده تطبيقيا للبيداغوجيا يعرفه (أوشان) " بأنه" **علم تطبيقي** موضوعه تحضير علم تطبيقي يرمي إلى تحقيق هدف عملي لا يتم إلا بالاستعانة بالعلوم الأخرى كالسوسيولوجيا، والسيكولوجيا، والإبستمولوجيا، فهي علم **إنساني تطبيقي** موضوعه إعداد وتجريب وتقديم وتصحيح الاستراتيجيات البيداغوجيّة التي تتيح بلوغ الأهداف العامة والنوعيّة للأنظمة التربويّة، ونهج أو أسلوب معين لتحليل الظواهر التعليميّة"[6]. ومن جانب النظريات

---

[1] محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس تحليل العملية التعليميّة، دار الكتاب الجامعي ، العين، الإمارات، ط1، 2003، ص:28

[2] رشيد بناني، من البيداغوجيا إلى الديداكتيك، منشورات الحوار الأكاديمي الجامعي، الدار البيضاء المغرب،ط1، 1991، ص:47.

[3] وتم ذلك في مقاله:" Introducing Applied Linguistics" الذي ترجمه جمال صبري إلى العربية ونشرته مجلة اللسان العربي، المغرب، المجلد 14، الجزء الأول، 1976 ، ص ص: 64-74.

[4] أحمد اوزري، المعجم الموسوعي لعلوم التربية،مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء،المغرب،دط، 2006، ص: 140.

[5] رشيد بناني، من البيداغوجيا إلى الديداكتيك، ص:70.

[6] علي آيت أوشان، اللسانيات والديداكتيك نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1998، ص:22.

اللسانيّة، يرى (اكنينح) أن التعليميّة هي"الدراسة العلمية لمحتويات التدريس وطرائقه وتقنياته ولأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها الطالب، وهي دراسة تستهدف صياغة نماذج ونظريات **تطبيقيّة** معياريّة بقصد بلوغ الأهداف المرجوة على المستوى المعرفي والانفعالي والحسي الحركي، أيّ التركيز على شروط عملية التدريس، وصياغة المواقف والظروف والأهداف"[1].

3- أسئلة التعليميّة:

من خلال تلك التأصيلات المعرفية لهذا العلم، يتبين لنا أنّ تعليميّة اللّغات " إشكاليّة إجمالية وديناميّة تتضمن تأملا وتفكيرا حول طبيعة المادة الدراسية وأهداف تدريسها وإعداد فرضيات **العمل التطبيقي** انطلاقا من المعطيات المتجددة للعلوم ذات الصلة، فهي بهذا دراسة **نظرية وتطبيقية** للفعل البيداغوجي"2، فتقتضي تعليميّة اللّغات في إجراءاتها العملية(حسب ميشال)" إتباع منهجيّة علميّة واضحة تركز على القضايا التي يجب تعليمها وعلى الترتيب المتبع في تعليمها، وكذا على طرق تقديم المواد وممارستها"3، ومن هنا فإنّه يمكننا تحديد العناصر المكونة للعمليّة الإجماليّة لتعليم اللّغات، من خلال ربطها بالإشكاليّة الخاصة بمجال تعليم اللّغات، يمكن تمثيل إشكاليته بمجموع التساؤلات الأساسية المترابطة فيما بينها، والتي تشكل محور هذا العلم وقوامه وهي: (ماذا نعلم؟ وكيف نعلم؟ ولماذا نعلم؟)، فهذه التساؤلات مجتمعة، الإجابة عنها هي النواة الأساسية لطبيعة العمل الديداكتيكي، فإذا كانت الإجابة عن السؤال الأول تكمن في " تحديد المحتوى الدراسي، أيّ النصوص المقترحة، فإنّ اختيارها يقتضي التخطيط الابستيمولوجي، أما السؤال الثاني فيقترح انتقاء الطرائق والتقنيات والوسائل التعليميّة الناجعة لإيصال المحتوى، ويكون هذا العمل متبوعا بالتقويم المستمر مراقبة لنجاعة الأداء4"، أما السؤال الثالث فيتعلق بالأهداف التعليميّة، والمخطط الآتي[5] يوضح الأسئلة التي تهتم التعليميّة بطرحها والأبعاد التي تتضمنها وتحاول الإجابة عنها ميدانيا:

---

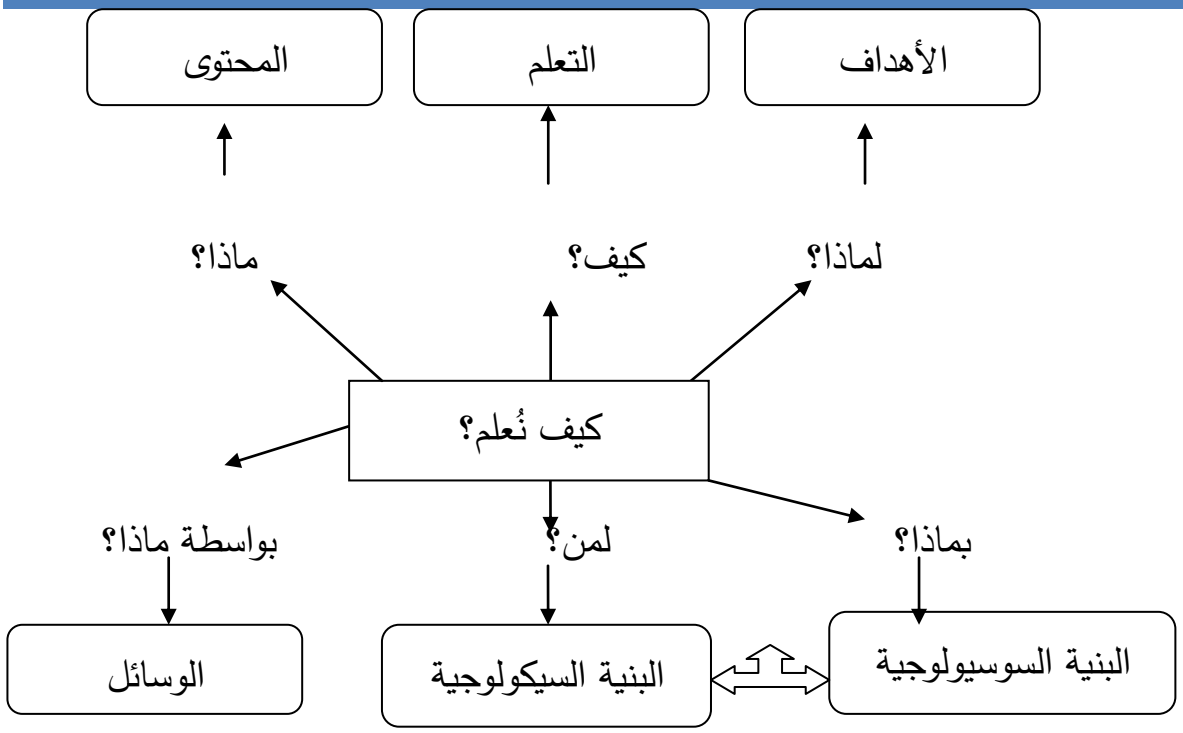
[1] العربي اكنينح، في المسألة التعليميّة، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، المغرب،ط1، 2009، ص:20.

[2] J.C Gagnon. La didactique d'une discipline, in didactique des sciences expérimentales, C.P.R. Rabat, Maroc1974p 17.

[3] ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت لبنان، ط2،1985، ص:15.

[4] سعيدة كحيل، تعليمية الترجمة المصطلحية،مجلة الممارسات اللغوية، مخبر الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو،العدد الثاني، 2011، ص:89.

[5] علي أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا نموذج في النحو الوظيفي، الأسس المعرفية والديداكتيكية، دار الثقافة، المغرب، ط2، 2006، ص:24.



الشكل رقم (02): مخطط أسئلة التعليميّة.

ويظهر من المخطط أنّ أسئلة العمليّة التعليميّة التعليميّة قد اهتمت بتعليم اللّغة وبالعوامل المحيطة بهذه العملية المعقدة، وهي أسئلة في عمقها مصوغة في سؤال مركزي، وهو (كيف نُعلم؟)، وتنطلق من هذا المشكل الأساس، ثلاثة أسئلة عليا وتعود إليه، وهي: لماذا؟ وكيف؟ وماذا؟ فالتعليل قائم في الأهداف والطريقة والمحتوى، ومن أسفله ثلاثة أسئلة: بماذا؟ وبمن؟ وبواسطة ماذا؟ وهو تركيز على شخصيّة المتعلم، والوسائل المساعدة في إيضاح العمليّة التعلميّة، وينبثق عن تلك الثلاث تساؤلات الرئيسة (ماذا؟ وكيف؟ ولماذا؟)، أسئلة فرعيّة أخرى تصب في المجال نفسه، وتعد رافدا من روافد العمليّة التعليميّة التعلميّة.

4- عناصر العملية التعليميّة التعلمية:

العمليّة التعليميّة عملية تكامليّة، **تتفاعل** فيها أطراف متعددة بشكل إيجابي، لتحقيق الأهداف المسطرة، وأي خلل في طرف من الأطراف وركن من الأركان، سيؤدي بلا شك إلى خلل في نتائج الفعل التعليمي، ولهذا فإن أيّ موقف تعليمي تعلمي يجب النظر إليه على نحو كلي متكامل، وتشكل هذه العناصر مجتمعة ما يسمى **بالمثلث الديداكتيكي**، فلكي تتم العملية التربوية في

إطارها الرسمي لا بد من توفر جملة من العناصر الأساسية وهي المعلم والمتعلم والمحتوى المعرفي، نعرضها كالآتي:

أ-**المعلم:**

للمعلم مكانة بارزة ودور مهم في صنع الحياة وتشكيلها ورسم مستقبلها، وبناء على ذلك فالمعلم في الوقت الحالي لم يعد يقتصر دوره على نقل المعارف فقط، إنّما مخطط ومسير لعمليّة التدريس، فدوره لم يعد يقتصر على نقل المعلومات للمتعلمين فقط، بل اتسعت أدواره فمنها ما يتصل بالمادة التي يدرسها، ومنها ما يتصل بطبيعة المتعلمين، ومنها ما يتصل بطرائق التدريس، فهو" الركن الأساسي والمهم في عملية التعليم والتعلم، ولهذه المكانة في عملية التعليم والتعلم، وجب عليه أن يكون مهيأ للقيام بهذه المهمة النبيلة، حتى يكون في مستوى الأمانة الملقاة على عاتقه. فالمفروض أن يكون مهيأ علميا وبيداغوجيا، قادرا على التحكم في آلية الخطاب التعليمي، ويمتلك القدرة الذاتية في اختيار المضامين وطرائق تعليمها، كما يجب أن يحسن استغلال الوسائل التعليميّة المساعدة على التبليغ الجيد والتام استغلالا جيدا"[1].

وينبغي للمعلم أن يتصف بمواصفات تتناسب والمهمة المسندة إليه وأن تكون له قدرة على التخطيط وقابلية لتجديد مستواه المعرفي باستمرار، والاستفادة من علوم اللّغة المختلفة كاللسانيات ونظريات التعلم وغيرها، كما يسعى معلم اللّغة إلى جعل القواعد البيداغوجية وسيلة مساعدة في انتقاء المادة التعليميّة بالاستناد على ما تقدمه القواعد اللسانية، ويكون هدف هذه القواعد بالدرجة الأولى تسهيل عملية تعليم الكيفية التي تستعمل وفقها اللّغة داخل المجتمع، ويعود نجاح معلم اللّغة في ضبط الغايات البيداغوجيّة التي يسعي إلي تحقيقها أساسا إلى قدراته الذاتية التي تخول له الاضطلاع بمهمة تعليم لغة معينة، ولذلك لابد من أن تتوافر فيه ثلاثة شروط[2]:

1- **الكفاية اللغويّة:** يكون معلم اللّغة قد امتلك بالفعل الكفاية اللّغويّة التي تسمح له باستعمال اللّغة الّتي يراد تعليمها ويستعملها استعمالاً صحيحا.

2- **الإلمام بمجال بحثه:** يكون معلم اللّغة على دراية بالتطور الحاصل في مجال البحث اللساني وذلك بالتعرف علي ما توصلت إليه النظريّة اللسانيّة في ميدان وصف اللّغة وتحليلها.

[1] ميشيل ماكارثي، قضايا في علم اللّغة التطبيقي،ص:132.
[2] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية -حقل تعليمية اللّغات، ص:75.

3-**مهارة تعليم اللّغة:** ولا يتحقق ذلك إلّا بالاعتماد علي الشرطين المذكورين من جهة، وبالممارسة الفعليّة للعمليّة التعليميّة والإطلاع على النتائج اللاحقة في مجال البحث اللساني والتربوي من جهة أخرى.

ب-المتعلم:

إنّ المتعلم هو المستهدف من العمليّة التعليميّة، ومن يتعامل مع المتعلم يجب الإحاطة بكل ماله صلة به، كطبيعة تكوينه واستعداداته، ومكوناته الشخصية، وانفعالاته وقدراته الفكرية والعقلية وما يؤثر فيه من عوامل مختلفة فهو الذي قد تهيأ سلفا لمرحلة تعليمية معينة يتحكم فيها المستوى العقلي والزمني ، فالتلاميذ (حسب الفتلاوي) " يختلفون في قدراتهم واستعداداتهم وقابليتهم، فمنهم من يحقق مستوى عال من التحصيل لدى استماعه للشرح النظري من قبل المعلم، ومنهم من يزداد تعلمه باستخدام وسائل تعليمية متنوعة من الصور والملصقات...كل ذلك لإتاحة مواقف تعليمية تلبي مختلف احتياجاتهم، مما يحقق نجاحا أفضل"[1]، كما وجب أن تتوفر لديه قدرات واهتمامات وعادات وانشغالات " بغية اكتساب المهارات والعادات اللغوية التي يطمح الأستاذ تعليمها له"2، ومن بين الخصائص التي ينبغي توافرها لدى المتعلم حتى يتلقى تعليما صحيحا سليما يستطيع الاستفادة منه في مختلف المواقف التعليميّة والاجتماعية نجد: النضج والنمو الجسمي والعقل، والنمو اللغوي اللساني، والنمو الاجتماعي الوجداني، والنمو الانفعالي والنمو الحسي الحركي، والنمو الأخلاقي والاستعداد والدافعية والقابلية للتعليم والتعلم.

ج- المعرفة (المحتوى اللغوي):

وهو المحتوى المعرفي التعليمي اللغوي المقرر على المتعلمين حسب مراحل تدرجهم، والذي يضطلع المعلم بمهام إيصاله للمتعلم في أيسر السبل وبالوسائل والتقنيات التعليميّة المتاحة، أي المادة اللغوية المطلوب تدريسها للمتعلم وجملة المعارف المستهدفة من العمليّة التعليميّة، كما أنّها تظهر في سياق المحتوى اللغوي والمحدد مسبقا في المقررات والبرامج التعليميّة عبر الأطوار المختلفة"[3]، وبناء على ذلك، فعلى المعلم الاقتناع بوظيفة هذه المادة، واختيار مختلف الطرائق والأساليب والوسائل التي من الممكن أن توصله إلى تحقيق الأهداف المرجوة، فالمادة أو المحتوى الدراسي يعتبر الركن الأساسي الذي تنبني عليه المنهاج التعليميّة، فإذا وُفق المدرس في اختيار

[1] سهيلة محسن الفتلاوي، المدخل الى التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 2003،ص:41.
[2] ربيعة بابلحاج، ملامح تعليمية اللّغة عند ابن خلدون، رسالة ماجستير ، تخصص علوم اللسان، جامعة ورقلة، 2009، ص:51.
[3] مناع آمنة،أقطاب المثلث الديداكتيكي في التراث العربي القديم على ضوء اللسانيات الحديثة، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، جامعة غرداية، المجلد السابع، العدد الثاني،2014،ص:597.

المحتوى وتنظيمه، والتخطيط له سلفا وإعطائه بطريقة صحيحة تستوفي كل شروط التعليم، فإنّه يستطيع تحقيق الأهداف والغايات المخطط لها مسبقا ضمن العمليّة التعليميّة.

وتجدر بنا الإشارة، أنّ للمحتوى في العمليّة التعليميّة التعلميّة شروط لاختياره وتنظيمه، وكذا معايير ينبغي مراعاتها في اختيار هذه المادة التعليميّة أو تلك لتتناسب مع طبيعة المتعلمين وخصائصهم المختلفة، وهذا ما سنعقد له تفصيلا في المباحث القادمة، حين نتكلم عن جانب المحتوى اللغوي بالضبط.

5- العلاقات التفاعليّة لأقطاب المثلث الديداكتيكي:

إنّ نجاح المدرس في مهمته يتوقف على درايته ومعرفته المسبقة بأدوار المكونات الأساسيّة للمثلث الديداكتيكي ومدى فعاليتها في تحقيق الغايات والمرامي في مسألة تعليم اللّغات، وتمكنه من استحضارها أثناء الفعل التعليمي، بالإضافة إلى صحة تصوره لانسجام العلاقات التفاعليّة التي تنشأ بينها، وإدراكه لمختلف المراحل التي تقطعها المعرفة (المحتوى التعليمي) في تدرج مفاهيمها، انطلاقا من مصادرها الأصليّة (الخامات)، حتى تدمج ضمن مكتسبات المتعلم (كفاءات)، فيرى (المباشري) "أنّ هذا المثلث الديداكتيكي، والذي يمثل العلاقة الديداكتيكيّة ينتمي لوسط اجتماعي، ويتعلق الأمر بالنظام التربوي التعليمي، باعتباره المحدد الأول والنهائي لأشكال العلاقة التي يجب أن تكون بين مختلف الأقطاب التي تشكل هذا المثلث في علاقتها بالواقع السوسيوثقافي لهذا النظام"[1]، وأن تلك الأطراف أو الأقطاب لا بد لها من علاقات تفاعليّة تحكمها، وكل علاقة ترتبط بصيغة بيداغوجيّة محددة، يقول (بوهادي): "إنّ التفاعلات الحاصلة بين عناصر المثلث الديداكتيكي، تعكس ثلاث علاقات تفاعلية، (تأثير- تأثر- تحول)، كل واحدة منها تحيل إلى وضعيّة تعليميّة معينة، حيث أنّ لهذا النسق من التفاعلات، عوامل خارجية مؤثرة، تتشكل من خلال عمليات تفاعليّة، وتبرز على شكل مدخلات ومخرجات[2]" [3].

وتفاعل تلك الجوانب والأقطاب مجتمعة مع بعضها البعض يكون لدينا بما يسمونه في أبجديات الفعل التعليمي **بالتعاقد الديداكتيكي أو العقد التعليمي**، وهو مجموعة من الشروط

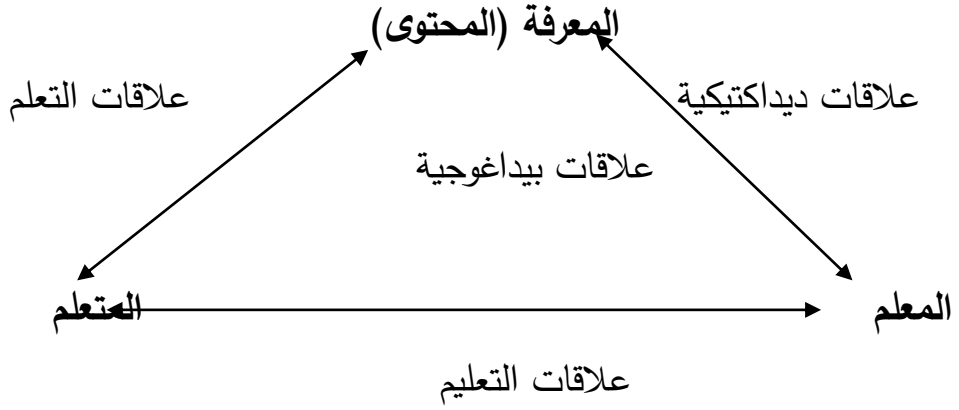
---

[1] محمد المباشري، الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصور والممارسة-مقاربة تحليلية نقدية، ص:22.

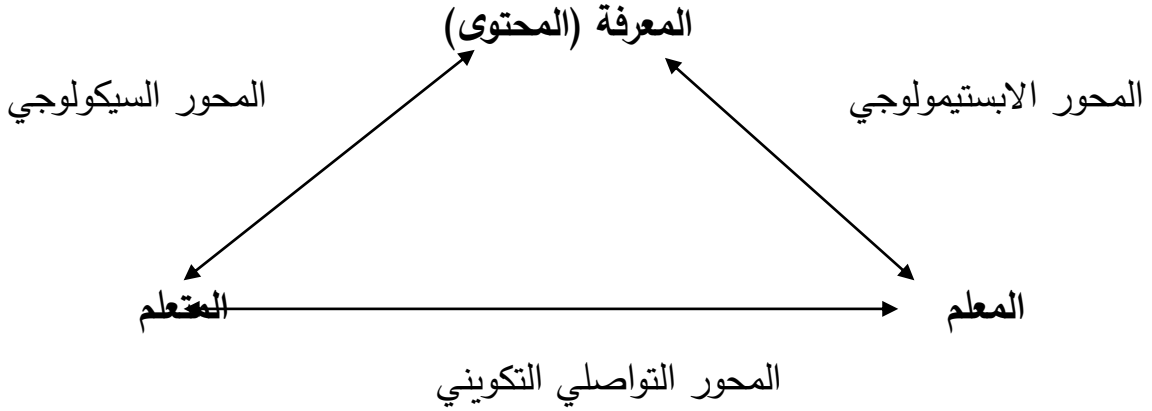
[2] يقصد بالمدخلات كل ما تستقبله العملية التعليميّة في محيطها المباشر حيث يشكل منطلقا لها مثل المعارف ووضعية انطلاق المتعلمين وغيرها، أما المقصود بالعمليات، فهو كل التحولات والتغييرات الناجمة عن تفاعل العناصر فيما بينها وما يحدث داخل العملية التعليميّة، مثل عملية تبليغ المعارف من لدن المعلم واستقبالها من قبل المتعلم، وكافة أشكال التبادلات الوجدانية وما يترتب عنها من تحولات في مواقف واتجاهات المتعلمين، أما المخرجات فنعني بها كل ما ينتج عن هذه العمليات من آثار ونتائج فعلية، مثل ما يحدث لدى المتعلم من تغيرات معرفية من جراء ما تلقاه واستوعبه من معارف وأنجزه من مهارات. محمد المباشري، المرجع السابق، ص:22.

[3] عابد بوهادي، تحليل الفعل الديداكتيكي (مقاربة لسانية بيداغوجية)، ص:371

الضروريّة لكل تواصل تربوي ناجح وفعال، من خلال طبيعة طرق التدريس المختلفة والقدرات، والتي تحكمها مجموع القواعد التي تكون القانون الذي يحكم العلاقات في الحقل البيداغوجي، ويهدف هذا التمثل إلى معارضة النظرة الكلاسيكية القائمة فقط على علاقة (معلم–متعلم)، وتمثيلا لهذه العلاقة الثلاثيّة التي يحكمها العقد التعليمي، اقترح (لو جوند) في مؤلفه (معجم علوم التربية) المخطط الآتي[1]:



كما تقترح (ميلودي) مخططا آخر للعقد الديداكتيكي ضمن المحاور المتفاعلة داخل هذا المثلث التعليمي كالآتي[2]:



الشكل رقم (03): مخططات علاقات تفاعل أقطاب المثلث التعليمي.

[1]LEGENDRE, Renald Dictionnaire actuel de l'éducation. Belgique, De BOECK Université, 1993.p359 .

[2] ميلودي حسينة، تعليمية اللّغة العربية لذوي صعوبات التعلم (عرض نموذج خاص بالقراءة والفهم القرآئي)، مجلة التعليميّة، جامعة سيدي بلعباس، المجلد السادس، العدد الرابع،ديسمبر 2019،ص: 36.

من خلال المخططين السابقين نخلص إلى أنّ **التعليميّة تهتم بكل ما هو تعليمي تعلمي أي" كيف يعلم المعلم، مع التركيز على كيف يتعلم المتعلم، ودراسة كيفية تسهيل عملية التعليم،** ويرى (دوفلاي) أنّه على المدرس أن "يستحضر ثلاث صيغ منطقيّة أثناء إعداد لوضعية تعليميّة: منطق المحتويات، ومنطق التلاميذ، ومنطقه البيداغوجي الخاص"[1]، وفي ما يلي المحاور الممثلة للعلاقات التفاعليّة[2] بين أقطاب المثل الديداكتيكي من خلال المخططين السابقين:

أ- **محور العلاقة بين المتعلم والمعرفة (البعد السيكولوجي):** ويعتم هذا المحور بآليات اكتساب المتعلم للمعرفة وما قد يحول دون هذا الاكتساب من صعوبات وعوائق (كيف يبني المتعلم تعلماته؟ كيف يعيد استعمالها وتوظيفها؟) من خلال ضرورة التعرف على الكيفيّة التي يتعلم بها المتعلم، والتي يكتسب من خلالها معارف وخبرات وكفايات ومواقف واستراتيجيات، ومن ثم ضرورة التعرف على الشروط النمائيّة التي تحيط بعمليّة التعلم، وتتحكم في سيرورتها ومجرياتها.

ب- **محور العلاقة بين المعلم والمعرفة (البعد الابستسمولوجي):** يعتبر هذا المحور هو المجال المفضل للبحث الديداكتيكي، إذ يتم الاهتمام على هذا المستوى بالمعرفة التي ينبغي تدريسها (مفاهيمها، مواضيعها، مرجعيتها، تنظيم عملية تدريسها)، وبعبارة أشمل كيفية إعادة بناء المعرفة العالمة، وتقديمها في شكل برامج ومناهج (معرفة مدرسية)، ولا بدّ لأي نشاط تعلمي أن يحتوي على بعدين رئيسين: البعد الأول يتمثل في نشاط فاعل له من القدرات والاستعدادات المختلفة مما يؤهله لإقامة تفاعل محدد مع أي موضوع خارجي، أما البعد الثاني فيتجلى في وجود محتوى دراسي منظم ومهيكل ومنتقي ليشكل موضوع التعلم المقترح، ويحدث التعلم في الوقت الذي يجري فيه تفاعل منهجي بين الطرفين (المتعلم والمعرفة) في سياق وضعية معينة وتحت إشراف وسيط محدد المواصفات.

ت- **محور العلاقة بين المعلم والمتعلم (البعد البراكسيولوجي):** وينصب الاهتمام على هذا المستوى على المهام الكثيرة والمعقدة التي يطلب من المدرس ضبطها، والتي من شأنها أن تسهل

---

[1] DEVELAY, Michel, De l'apprentissage à l'enseignement. Pour une épistémologie scolaire, Paris, ESF éditeur, 1992, p.15

[2] ينظر كل من رفيقة يخلف،آليات تفعيل التوظيف الياداكتيكي في المادة الدراسية من أجل تفعيل العلاقة بين الطالب والمدرس مجلة التغيير الاجتماعي والعلاقات العامة في الجزائر،جامعة بسكرة، العدد السادس،فيفري 2019، ص ص:104-105. ومحمد الدريج، ديداكتيك اللّغات واللسانيات التطبيقية (تداخل التخصصات أم تشويش براديكمي)، منشورات مجلة كراسات تربوية، تطوان، المغرب، دط، 2019، ص ص 12-15. وأحمد الفاسي، الديداكتيك مفاهيم ومقاربات،جامعة الملك السعدي، المدرسة العليا للأساتذة، تطوان، دط، دت، ص ص:06-07

حصول التعلم، وذلك بتصنيف المادة التعليميّة تصنيفا يناسب حاجات المتعلم ومستواه، وتحديد الطرق الملائمة لتعلمه، وتحضير التقنيات والوسائل الضرورية والمساعدة على هذا التعلم، واختيار أدوات التقويم المناسبة، بالإضافة إلى الأساليب والتقنيات التي سيعتمدها المدرس ليعمل على إنجاح التفاعل بين القطبين الآخرين (المتعلم–المعرفة)، أي فعاليّة ونجاح الفعل الديداكتيكي، من خلال: إعداد وضعيات ديداكتيكيّة، بناء مقاطع وأنشطة تعليميّة، بناء وضعيات تقويمية...إلخ، ويلخص (هوسيه HOSSAYE.J)[1] طبيعة هذه العلاقات التفاعلية ضمن المثلث التعليمي في ثلاث سيرورات تعليمية مختلفة:

- **سيرورة التعليم:** هي التي يمثلها محور العلاقة بين المعلم والمعرفة.
- **سيرورة التعلم:** هي التي يمثلها محور العلاقة بين المتعلم والمعرفة.
- **سيرورة التكوين:** هي التي يمثلها محور العلاقة بين المعلم والمتعلم.

وعلى أيّة حال، فإنّ الذي يهمنا في دراستنا لهذه المحاور من العلاقات التفاعليّة لأقطاب العمليّة التعليميّة التعلميّة من المثلث الديداكتيكي هو **علاقة المتعلم بالمحتوى المعرفي** لأنّنا في دراستنا هذه سنركز أساسا على المحتوى الموظف في العمليّة التعليميّة (النص الديني) من جهة، وعلى المتعلم (الطالب الجامعي) الذي يتلقى هذا المحتوى ويتمثله ويتصوره من خلال التفاعل معه.

6–المفاهيم الأساسيّة للعمليّة التعليميّة التعلميّة:

تضطلع التعليميّة بمفاهيم أساسيّة تدخل ضمن سياق الفعل التعليمي، وتستسقى تلك المفاهيم من خلال العلاقات التفاعليّة بين أطراف العملية التعليميّة التعلمية (المعلم – المتعلم– المعرفة) فكل تفاعل ينتج لنا مفهوم تعليمي تعلمي، يجدر الأخذ به في الحسبان عند ممارسة أي نشاط تعليمي، ونكتفي فقط بذكر المفاهيم الأساسيّة دون الثانوية التي لا تهمنا في دراستنا، من خلال الآتي:

أ– المثلث الديداكتيكي (التعليمي):

وكنا قد أشرنا لهذا المصطلح سابقا، والملاحظ أنّ التعليميّة ترتكز على العلاقة بين التفاعلات الصفية المختلفة (المعلم –المتعلم– المحتوى)، على أنّ المقصود بالعمليات التفاعليّة

[1] أحمد الفاسي، الديداكتيك مفاهيم ومقاربات، ص:08.

(حسب بوكثير) هو " كل التفاعلات والتغييرات التي تحدث من تفاعل العناصر فيما بينها، وما يحدث أثناء الممارسة الديداكتيكية، مثل ما يصدر من طرف المعلم من التفاعلات النفسية التي تؤثر سلبا أو إيجابا في عملية التعليم والتعلم"[1]، وإنّ تناول مثل هكذا مشكلات في التعليم والتعلم، يعني أن عملية توصيل المعارف إلى التلاميذ ظاهرة معقدة تتطلب وسائل عديدة، كما أنّه ينبغي النظر دائما إلى الأقطاب الثلاثة: المعلم والمتعلم والمعرفة وهي مجتمعة، دون أن يحصر التحليل في قطب واحد، يقول (صهود):" أما المنظور الديداكتيكي فهو يستهدف النظر إلى الواقع التربوي والبيداغوجي من زاوية علمية للكشف عن عناصره في تفاعله وسيرورتها، لذا فإنه ينبني على تحليل واقع التدريس وفهمه في البداية، فهو يصبو إذن إلى المعرفة الخالصة والمجردة...وينظر إلى تفاعل كل المعطيات الفاعلية في الممارسة التربوية"[2].

ب- العقد الديداكتيكي:

ينتج العقد أو التعاقد الديداكتيكي عن طريق تفاعل العلاقة بين (المعلم والمتعلم)، وهي العلاقة التي تحدد بصورة ظاهرية وضمنية مسؤوليّة كل من المعلم والمتعلم نحو الآخر، وهي (حسب بوهادي) بمثابة " التزام يربط بين الطرفين للقيام بما يخدم العمليّة التعليميّة ويعمل على تنشيطها، ويعتبر العقد الديداكتيكي مجموع القواعد المنظمة للعلاقات بين مختلف أطراف الوضعيّة الديداكتيكيّة، فيحدد مكانة المتعلم والمعلم على حد سواء، وينظم مختلف أشكال التفاعلات بينهما وبين القطب الثالث ألا وهو المعرفة، ويتميز العقد الديداكتيكي بالحركيّة والمرونة، إذ خلال وضعية ديداكتيكية معينة، قد تتغير عدة قواعد، أو تتطور، أو ربما تختفي كليا، فيفسخ العقد الديداكتيكي، ومن الممكن أن تظهر قواعد أخرى جديدة"[3]، كما وصفه (بوكمارة) بأنّه "عقد إلزامي"[4]، ينطلق من مقتضيات طبيعة المحتويات التعليميّة وطرق تعليمها وتعلمها.

ويرى (بروسو) "أن مفاهيم التلميذ تنتج عن التفاعل المتبادل والمستمر بين الوضعيات التي يتعرض لها هذا الأخير، حيث يتم خلالها استغلال مكتسباته السابقة التي قد تعدل أو تتم أو ترفض، وهنا طبعا يتدخل المعلم انطلاقا من اختيارات مدروسة للمسائل المقترحة، بحيث تسمح هذه المسائل للتلميذ بقبولها والاستجابة لها بنشاط حركي أو شفهي أو ذهني أو إحداث النمو من

[1] حمزة بوكثير، من قضايا التعليميّة عند عبد الرحمان الحاج صالح، مجلة الموروث، جامعة مستغانم، العدد الخاص، أكتوبر 2019، ص:161.

[2] محمد صهود، مفهوم الديداكتيك: قضايا وإشكالات،مجلة التدريس، كلية التربية، جامعة محمد الخامس، الرباط، المغرب، العدد السابع، جوان، 2015، ص:126.

[3] عابد بوهادي، تحليل الفعل الديداكتيكي (مقاربة لسانية بيداغوجية) ، ص:371.

[4] عبد القادر لورسي، المرجع في التعليميّة (الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس)،ص:133.

خلال إثراء مكتسباته بالنشاط الذاتي، ويستعين المعلم في هذا النشاط بالوضعيات ذات المرجعيّة التعليميّة"[1]. ويذهب (الدريج)[2] إلى أنّ العقد ينبني على المراحل الآتية:

1-الإخبار: ويكون مشتركا بين المتعاقدين متعلقا بالبرامج والأهداف ومدد الإنجاز والمعطيات المادية

2- الالتزام: أي مساهمة كل طرف في التوقيع ولو بشكل ضمني، على العقد والالتزام ببنوده خلال إنجازه

3- الضبط: ويتعلق الأمر بتدبير سير العمل ومراجعته من طرف المتعاقدين

4- التقويم: وهو مرحلة فحص مدى تحقق أهداف العقد.

ت- التمثلات أو التصورات:

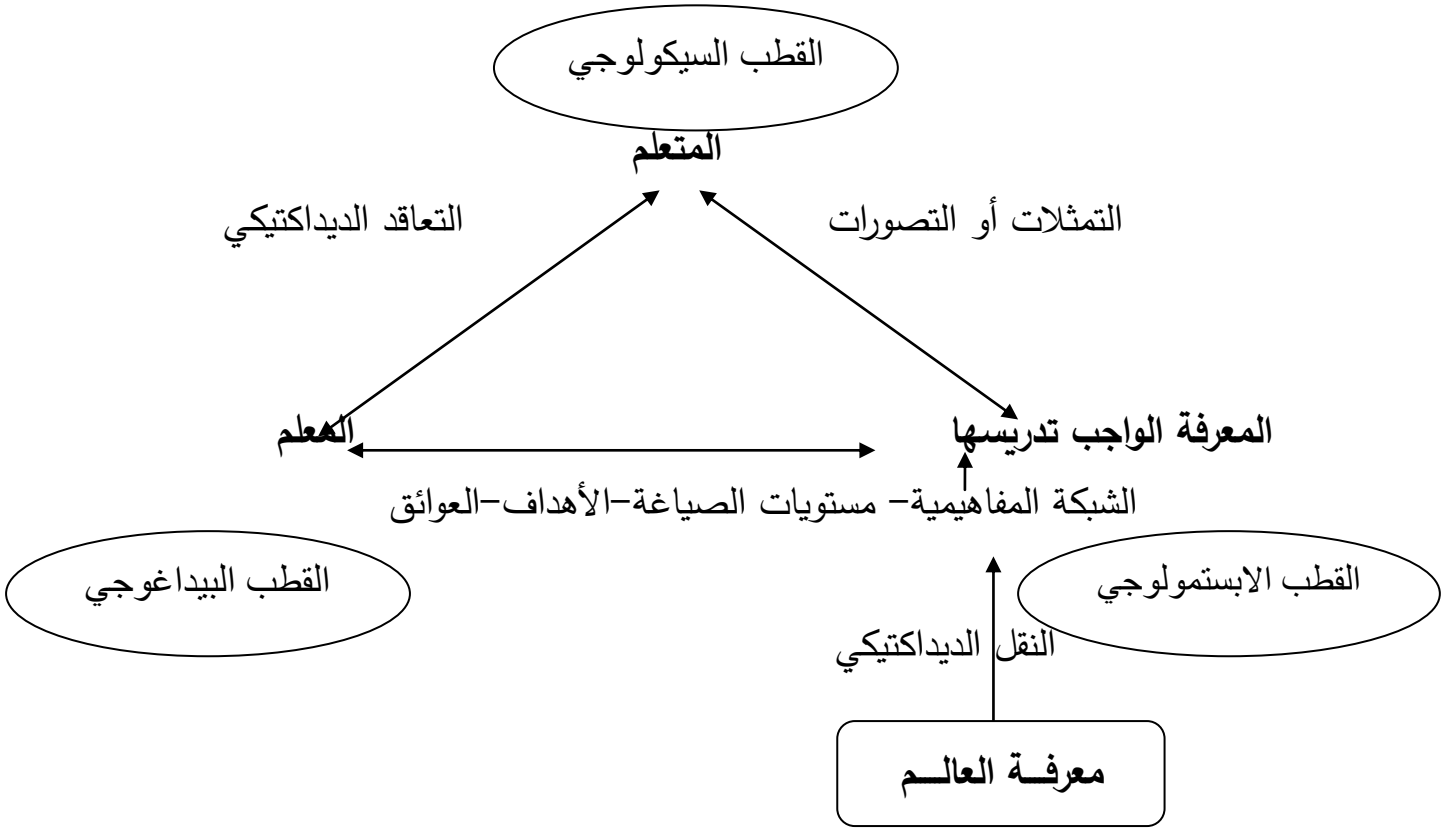
وتنتج عن طريق تفاعل قطبي الثالوث التعليمي وهما (المتعلم والمعرفة) عن طريق الكيفية التي يوظف بها المتعلم معرفته السابقة (المكتسبات القبيلة) لمواجهة مشكل معين في وضعيّة تعليميّة معينة، ويؤكد هذا المفهوم أن ذهن المتعلم ليس خاليا، فلديه تصورات أولية تسمح له بفهم وتفسير وتحليل العالم المحيط به بطريقته الخاصة، فهي (حسب بوهادي)" نتاج من جهة، وسيرورة نشاط وبناء للواقع في الذهن من جهة أخرى، ويتم ذلك عبر ما يكتسبه المتعلم عن طريق الحواس، وعن طريق العلاقات القائمة بينه وبين الأفراد والجماعات خلال حياته، والتي تصبح راسخة في ذهنه"[3]، وتختلف طبيعة التمثلات أو التصورات حسب كل متعلم، من خلال اختلاف القدرات العقليّة والذهنيّة والفكريّة والنفسيّة والاجتماعيّة للمتعلمين، وهذا ما يصطلح عليه في حقل التعليميّة "**بالفروق الفرديّة**"[4].

ث- النقل الديداكتيكي:

وينتج عن تفاعل قطبي (المعلم والمعرفة)، فالمعرفة أثناء انتقالها من المعلم إلى المتعلم تخضع إلى عدة تحولات، مما يؤدي إلى التمييز بين مستويين من المعرفة هما: المعرفة العلميّة (العالمة) والمعرفة المتعلمة (المحتوى التعليمي المدرس)، ويرى (شوفلار) بأنّه:" مجموعة من التغييرات التي توافق المعرفة حينما نريد تدريسها، ذلك أن محتوى المعرفة التي يتعاطاها العلماء

[1] الفاربي عبد اللطيف وآخرون، معجم علوم التربية والديداكتيك ، ص:54.
[2] محمد الدريج،عودة إلى تعريف الديداكتيك أو علم التدريس، ص:26.
[3] عابد بوهادي، تحليل الفعل الديداكتيكي (مقاربة لسانية بيداغوجية) ،ص:373.
[4] للاستزادة ينظر: أديب محمد الخالدي، سيكولوجية الفروق الفردية والتفوق العقلي، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2003، ص ص: 56-60.

المختصون يعتبر مرجعا أصليا لما يجب أن ننقله إلى المتعلم ولا يمكن للمعلم أن ينقله إلى التلميذ بالدرجة العلميّة نفسها، فالمعلم مطالب بتحضير المعرفة وتكييفها مع مستوى المتعلم، ومن هذا المنطلق فهي تخضع إلى تصور الأستاذ وطابعه الخاص وعليه، فإنّ محتوى المعرفة التي يكتسبها المتعلم ليس بالضرورة المحتوى المعرفي نفسه الذي يتعاطاه العلماء المختصون"[1]، نستنتج مما سبق أن **مفهوم كل من العقد الديداكتيكي إلى جانب التمثلات والتصورات والنقل الديداكتيكي، يشكلون مجموع المفاهيم المعتمد عليها كليا لتأسيس الحقل المفاهيمي للديداكتيك، والذي بإمكانه أن يرقى بالعمليّة التعليميّة التعلميّة للمواد**، وهذا المخطط الذي وضعه (دوفلاي)[2] يسعى من خلاله إلى تعيين موضوع المفاهيم الديداكتيكيّة حسب المفاهيم الأساسية الثلاثة المتناولة:



الشكل رقم (04): مخطط المفاهيم الأساسية للتعليمية ضمن المثلث الديداكتيكي.

[1] ينظر محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر، ط1، 2002، ص ص:12-13.

[2] DEVELAY, Michel, De l'apprentissage à l'enseignement. Pour une épistémologie scolaire.p16.

من خلال المخطط نرى أن هذه الوضعيات الثلاث " تشكل في مجموعها مجال الدراسة التي يعالجها الديداكتيك، حيث يهتم بدراسة الظروف التي يتم في سياقها نقل واكتساب المعارف الخاصة بمجال معرفي معين، ويحدد طبيعة العلاقة القائمة بين مختلف الأقطاب المشكلة للوضعيّة التعليميّة التعليميّة، وبذاك فإن الفعل الديداكتيكي يسعى لتفسير التفاعل بين الأقطاب الثلاثة، وفي الوقت نفسه يسعى إلى إنشاء معايير فعالّة تعقلن نشاط كل من المدرس والمتعلم.

المطلب الرابع: التعليميّة جانب علمي معرفي:

1-تمهيد:

اختصر (إبرير) في كتابه: " تعليميّة النصوص بين النظريّة والتطبيق" وفي مقال له أيضا، التعليميّة بكونها: **معرفة علميّة خصبة**، وهذا هو المبدأ الذي سننطلق منه في مبحثنا هذا، حيث سلمنا في المبحث السابق (الجانب الاصطلاحي المفاهيمي) أنّ التعليميّة علم مستقل قائم بذاته، له خصائصه وخصوصياته ومبادئه وأبعاده ومميزاته، وإن ذهب البعض إلى تابعيتها لعلوم أخرى سابقا. أما حديثا فقد تطورت الديداكتيك نحو بناء مفاهيمها ونماذجها الخاصة، بفعل تطور البحوث الأساسيّة والعلميّة، وبدأت تكتسب استقلالها عن هيمنة العلوم الأخرى، فقد عرف (جان كلود غاينون) (J.C.Gagnon) في دراسة له أصدرها سنة 1973 بعنوان: «ديداكتيك المادة» (La didactique d'une discipline)، التعليميّة بأنّها " إشكاليّة إجماليّة وديناميّة، تتضمن: تأملا وتفكيرا في طبيعة المادة الدراسية وكذا في طبيعة وغايات تدريسها، وإعدادا لفرضياتها الخصوصيّة، انطلاقا من المعطيات المتجددة والمتنوعة باستمرار لعلم النفس والبيداغوجيا وعلم الاجتماع...إلخ، ودراسة نظرية وتطبيقيّة للفعل البيداغوجي المتعلق بتدريسها"[1].

نستنتج من التعريف السابق أنّ التعليميّة **علم مستقل بنفسه وله علاقة وطيدة بعلوم أخرى** ويدرس التعليم من حيث محتوياتُه ونظرياته وطرائقه دراسة علميّة، ومع التسعينيات بدأ اهتمام الباحثين في تعليم اللّغات يتوجه أكثر فأكثر نحو النزعة العلميّة التنظيريّة، للمهام التعليميّة والتحصيليّة للّغات، والغاية من ذلك هي **تحقيق الاستقلاليّة اللازمة** لمجال تعليم اللّغات، وتم إطلاق مصطلح (la didactologie des langues) على مثل ذلك التوجه، الذي حدد مهامه وغايته الباحث الفرنسي (روبار غاليسون) بقوله:" إنّه لبوضع هذه النماذج النظريّة بنفسه وبالوسائل

[1] رشيد بناني، من الديداكتيك إلى البيداغوجيا، دار الحوار الأكاديمي والجامعي، الدار البيضاء، المغرب، ط 1، 1991، ص: 39.

التي يمتلكها ثم بإكمالها عند الحاجة باستقصاء ميادين أخرى يتمكن من بلوغ تلك الاستقلالية الضرورية"[1] ، وهنا تظهر **الفاعليّة العلميّة** لهذه الخبرة في تذليل العوائق والصعوبات التي تعترض العمليّة التواصليّة بين المعلم والمتعلم، وإيجاد التفسير العلمي اللازم لكثير من الإشكال الذي يعيق عملية اكتساب النظام القواعدي للّغة المدروسة لدى المتعلم.

من أجل هذا، أثبتت التعليميّة خصوبتها في قدرتها على "الربط بين جميع الحقول العلميّة وتحقيق الانسجام بينها والاستفادة منها، وكذا فيما قدمته من ثمار طورت تعليم اللّغات في الغرب، فاستطاعت أن تحقق قدرا كبيرا من العلمية والدقة والمنهجية، وتجد موقعا مهما على خارطة المعرفة البشرية، إذ أسندت إليها الدول المتقدمة مهمة الارتقاء بلغاتها تعليما ونشرا، فخصصت لها الكثير من مراكز البحث والمجلات المتخصصة، وحتى هيئات تشرف على تنظيم وتطبيق الأبحاث التعليميّة في تطوير تعليم لغاتهم"[2]، وهي بهذا تعد تخصصا علميا بالغ الأهمية، نظرا للمعارف الخصبة التي يقدمها لأعوان العملية التربوية والتعليميّة في آن واحد، والتي يمكن استثمارها في اكتساب المعارف وتبليغها، ومعالجة المحتويات الدراسية وبنائها البناء المنهجي المناسب حسب ما يقتضيه نظام التعلم والتعليم[3].

والتعليميّة وإن سلمنا كما أسلفنا باستقلاليتها، إلا أنّها تتداخل مع عدة تخصصات علمية أخرى إلى درجة يصعب التفريق بينها في بعض الأحيان، فهي " في إيطاليا ترادف علم النفس اللغوي وعلم النفس التربوي، ويتداخل مفهومها إلى حد الالتباس في – بلجيكا – مع البيداغوجيا، بينما يرتبط في فرنسا باللسانيات التطبيقية، دون أن ننسى اللسانيات العامة والصوتيات وعلم النفس، العام وخصوصا ما تعلق منه بنظريات التعلم، وعلوم أخرى اهتمت بالمجال الاجتماعي الثقافي، مثل الاقتصاد والتاريخ والجغرافيا وعلوم عريقة مثل الأدب والفلسفة...إلخ[4]، ونجد (لأوشان) الرأي نفسه من حيث أنّ التعليميّة قد" نشأت في بدايتها مرتبطة باللسانيات التطبيقية، مهتمة بطرق تدريس اللّغات، ثم انفتحت على حقول مرجعية مختلفة، كاللسانيات وسيكولوجيا التعلم والبيداغوجيا، وانثنوغرافيا التواصل، فطورت مجال اشتغالها، ويتجلى ذلك من خلال اهتمامها ببعض متغيرات العملية التعليميّة – التعلمية، ومنها: المتعلم والمدرس والمحيط الاجتماعي والمادة

---

[1] GALISSON Robert, Eloge de la Didactologie/Didactique des Langues et des Cultures (Maternelles et Etrangères) dans : Autonomie et Didactique des Langues, Didier-Hatier, Paris, 1989.P72 .

[2] لطيفة هباشي، تعليمية اللّغات واللّغة العربية (إشكاليات وتحديات)،ص:173.

[3] بشير ابرير ، التعليميّة معرفة علمية خصبة، ص:301.

[4] بشير إبرير ، المرجع نفسه، ص ص: 294-295.

التعليميّة وفعل التدريس، وأصبح مجال اهتمام الديداكتيكي اللغوي لا ينحصر في حدود المادة وحدها كما كان سائدا، حيث كانت المادة الدراسية منطلق وتفكير الديداكتيكي، والمصدر الأساسي لبناء الاستراتيجيات والمعارف الديداكتيكية ووضع الأهداف والطرق"[1].

فنرى أنّه **من الضروري جدا أن تستقي التعليميّة ما يناسبها من مواد من أجل تحقيق هدفها وغايتها في تعليم اللّغة للناطقين بها أو بغيرها**، فمادته مستمدة من هذه المصادر الأربعة، فعلم اللّغة يدرس اللّغة باعتبارها ظاهرة مجردة عن واقعها الإنساني، وعلم اللّغة النفسي يدرس اللّغة باعتبارها سلوكا، فهو يقدم درسا للسلوك اللغوي عند الفرد، وعلم اللّغة الاجتماعي يدرس اللّغة باعتبارها واقعا اجتماعيا وفي الوقت نفسه يقدم درسا للسلوك اللغوي عند الجماعة، أما الطريقة فهي من اهتمامات علم التربية، والطريقة هي إجراءات أو تقنيات يكتسب منها المتعلم مهارات أو سلوكات أو معارف"[2]، فليس هناك علم من هذه العلوم يغني عن الآخر في تعليم اللّغة بل "كل يستعان به عند الحاجة إليه، فعند اختيار محتوى مقرر ما، نحتاج إلى علم اللّغة العام، وعند تحديد المهارات اللغويّة نحتاج إلى علم اللّغة النفسي وعلم التربية، وعند تحديد المواقف الاتصاليّة التي توضع فيها المادة اللغويّة، نحتاج إلى علم اللّغة الاجتماعي"[3]، فنتيجة لعلاقة **التأثر والتأثير** بين تعليميّة اللّغات والعلوم المساعدة لها، أصبحت تعليميّة اللّغات علما متداخل التخصصات تمتزج فيه المعطيات والمفاهيم، وتتعاون فيه العلوم من أجل خدمة موضوع واحد متشعب، فتلتقي جميع هذه العلوم حين تعالج موضوع مشكلات اللّغة وحين تتطرق لهذا المشكل أو حينما تكون اللّغة موضوعا لها أي حين تدريس وتعليم اللغة.

2- المرجعيات المعرفيّة لتعليمية اللّغات:

لقد بات تشابك العلوم وخاصة الإنسانية منها، وتداخل مجالاتها البحثيّة سمة الدرس المعرفي الحديث، فالعلوم في اقترابها من حقيقة الظاهرة المدروسة تنفتح أمامها فضاءات أخرى للبحث قد تكون متصلة أو متشابكة مع غيرها، فالسمة الغالبة على علوم العصر ترتبط أساسا(حسب مجاهد) بالتداخل بين أنشطتها، فما من علم تخوضه إلا ووجدته يتداخل مع علوم وأنشطة أخرى يستمد منها قدرا أكبر من خصوصياته، لدرجة عدم التمكن من وضع حد فاصل أو استقلالية يتميز بها

[1] علي أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا نموذج النحو الوظيفي (الأسس المعرفية والديداكتيكية)، ص:23.
[2] فاطمة الزهراء بغداد، اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللّغات، مجلة الممارسات اللغوية، مخبر الممارسات اللغوية، جامعة تيزي وزو، العدد الخامس، 2011، ص:73.
[3] عبده الراجحي، فصول في اللغة، دار المعرفة الجامعية القاهرة، مصر، دط،1990،ص:170.

عن غيره، وذلك عكس وقت سابق كانت فيه العلوم محددة المعالم والتعريفات، واضحة في حدودها التقليدية، ولعل ميدان التعليميّة تجسيد واضح لهذا التداخل، إذ تتجاذبه معالم أنشطة متعددة، تتداخل فيما بينها[1].

وكما سلف في مباحث سابقة، ما ارتضيناه في الجانب المصطلحي المفهومي، أن التعليميّة التي ندرسها ليست بالفرع التابع لعلم اللّغة التطبيقي أو اللسانيات التطبيقية، وإن كانت قبل ذاك على هذا النحو، إلّا أنّنا سلمنا بداية باستقلاليتها وباستقلالية العلوم التي تلتقي معها، يقول (الدريج) في هذا المجال:"...وعلى كل حال تختلف مجال ديداكتيكا اللّغات عن مثيلاتها في اللسانيات التطبيقيّة، وانطلاقا من قابلية انفصال كل مجال من تلك المجالات عن غيره إجرائيا، فقد استقلت هذه المجالات المعرفية، كما استقلت من قبل ديداكتيك تدريس اللّغات عن علم التدريس العام، وأصبحت بدورها اختصاصات معرفية قائمة الذات إلى حد ما، تدرس في المعاهد والمؤسسات العلمية"[2].

لهذا، فإن اللّغات كما يرى الباحثون والخبراء، كائنات حيّة تنمو وتتطور وتموت وتستبدل، وهذه المظاهر تؤكد أنّ اللّغة تلازم الوجود الإنساني، فاللّغة هي المؤسسة الأولى في المجتمع يتعامل معها الفرد ويخضع لها، فهي خلفية لسلوكياته ولجميع مناحي حياته الاجتماعيّة والنفسيّة والاقتصاديّة والدينيّة، تبقى ببقائه وتزول بزواله، فالمناهج اللغويّة الحديثة في رأي (العصيلي) لم تعد مقصورة على دراسة الصيغ والأبنية الظاهرة للغة، بل تعدت ذلك إلى دراسة جوانبها السلوكيّة والمعرفيّة، خاصة الجوانب ذات العلاقة باكتساب اللّغة وتعلمها، مستعينة بنتائج الدراسات النفسيّة والاجتماعيّة (والتربوية) وغيرها"[3]، وهذا ما أدى إلى ازدهار البحوث اللغوية في الآونة الأخيرة، فأضفى على الدرس اللغوي طابعه الخاص، ولهذا فإن الباحث في التعليميّة يجد نفسه مضطرا للبحث في علوم أخرى، ذات علاقة ومنافع متبادلة بينها وبين التعليميّة، وذات الصلة بتعليم اللّغات ستفيد منها وتكون له بمثابة المرجعيّة التي يتكأ عليها وهو بصدد تحقيق هدفه الرئيس، وهو كيفية تعليم اللّغة سواء اللّغة الأم (القومية) أو الأجنبية، للناطقين بها أو لغيرها، ومن أهم المرجعيات الأساسية التي تستفيد منها التعليميّة نجد:

---

[1] مجاهد ميمون، تفاعل نشاطي علم اللّغة النفسي وعلم اللّغة الاجتماعي وتداخلهما مع تعليمية اللّغات، ورقة بحث قدمت في مؤتمر اللّغة العربية والدراسات البينية، جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض، 28-29 أفريل 2015، ص: 01.

[2] محمد الدريج، ديديكتيك اللّغات واللسانيات التطبيقية (تداخل التخصصات أم تشويش براديكمي)، ص:21.

[3] عبد العزيز العصيلي، علم اللّغة النفسي، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، السعودية، ط1، 2006، ص:05.

أولا :المرجعيّة إلى علم اللّغة العام (اللسانيات النظرية)

1-تعريف اللسانيات النظريّة:

شهدت علوم اللسان منذ حوالي قرن تطورا عجيبا، إذ تعاقبت النظريات[1]، وتباينت الاتجاهات، يحدو أصحابها الطموح إلى الفوز بمنهج علمي يمكن من نظم وصف الألسن وصفا علميا، بالاعتماد على " منهج يضاهي منهج العلوم البحتة، ضبطا ودقة وموضوعيّة، ويسمح من ثم باستنباط قوانين وكليات تتوافر في كلّ الألسن مهما كانت الفصائل اللّغويّة التي تنتمي إليها[2]، وإنّ انبثاق اللسان داخل المجتمعات الإنسانيّة، وظهور الكلمات الأولى في فم الطفل، قد قدما للتفكير اللساني موضوعين وثيقي الصلة يبعضهما في أكثر الأحيان، منذ العصور القديمة، وحتى قبيل العصر الحديث"[3] هما اللّغة واللسان.

ويذهب (الدريج) في توصيفه على أساس أنّه " العلم الذي يهتم بدراسة اللّغات الإنسانية، من حيث خصائصها وتراكيبها ودرجات التشابه والتباين فيما بينها، وهو علم جديد نسبيا أرسى أسسه في مطلع القرن العشرين على يد (فرديناند دو سوسير) الذي اتخذ موقفا نقديا من تصورات من سبقه من اللغويين، خاصة من نظر منهم إلى اللّغة على أنّها مجرد آلية تاريخية، من غير أن ينظروا إليها من حيث خصائصها البنوية الثابتة، ووظيفتها التواصلية داخل المجتمع الإنساني"[4]، ويتفق معه (الراجحي) في الطرح حين وصفه كذلك بأنّه" العلم الذي يدرس اللّغة على منهج «علمي» مقدما «نظرية» لغوية، و«وصفا» لظواهر اللّغة، وحين ظهرت علوم من مثل علم اللّغة الاجتماعي، وعلم اللّغة النفسي، وعلم اللّغة التطبيقي، أطلق بعض الباحثين على «علم اللغة» مصطلح «علم اللّغة اللغوي» Linguistic Linguistics تمييزا له من هذه العلوم، وتأكيدا لطبيعته الأصلية باعتباره علما مستقلا» يهدف إلى وصف اللّغة الإنسانية وصفا «علميا» بصرف النظر عن الفوائد «العملية» لهذا الوصف، بل متجنبا هذه الفوائد في أغلب الأحيان"[5]، كما حاول (دراقي) جمع مجموعة من التعريفات الموجودة في الميدان اللساني فعرفها بكونها:" الدراسة العلميّة للغة الإنسانية بذاتها ولذاتها، وتشمل هذه الدراسة (في رأيه) ثلاثة نقاط:

---

[1] في ظل تعدد النظريات وتشعب اتجاهاتها ارتأينا ان نشير إلى بعض المسائل التي تتعلق باستفادة التعليميّة من اللسانيات، وتأجيل الحديث عنها لمبحث "تعليمية اللّغة العربية" لنتحدث مباشرة فيه عن دور النظريات التي في تعليمية اللّغة العربية، حتى نقتصر على ما يخدم تعليمية اللّغة العربية من جهة، ولكي لا نقع في تكرار المعلومات من جهة ثانية.

[2] روبير مارتان، مدخل لفهم اللسانيات، تر: عبد القادر المهيري، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، لبنان، ط1، 2007، ص:13.

[3] شارل بوتون، اللسانيات التطبيقية، ص:11.

[4] محمد الدريج، ديداكتيك اللّغة واللسانيات التطبيقية (تداخل التخصصات أم تشويش براديكمي)،ص:05.

[5] عبده الراجحي، علم اللّغة التطبيقي وتعليم العربية، ص:17.

- ✓ أولا: مكانتها في المجتمع الإنساني.
- ✓ ثانيا: وظيفتها واستخداماتها المتنوعة.
- ✓ ثالثا: معرفة التطورات التي تطرأ عليها في مختلف جوانبها(أصوات هذه اللغة، ألفاظها، معانيها، تراكيبها وأساليبها)"[1].

2-أهميتها من الناحية اللغوية:

في إطار توضيح أهمية هذا العلم في الدراسات اللغوية يقول (الحاج صالح) معلقا على تلك الأهمية: " إنّ الهدف من دراسة اللسانيات للغات البشريّة على اختلافها هو الكشف عن أسرارها وقوانينها، سواء كان في مستوى النظام المتواضع عليه، أم في مستوى الكلام وتأدية المتكلمين لوحداته وتركيباته في المخاطبات (الشفاهيّة والكتابيّة)"[2]، كما يشير (سبيت كوردر) إلى أهمية اللسانيات النظرية في تعليمية اللّغات فيرى أنّه في إطار التحدث عن تعليم اللّغات، فإن مصطلح «التعليم» يغدو ملبسا إلى حد بعيد، إذ كثيرا ما يطلق على نشاط المعلم بين جدران الفصل في تفاعل طلبته معه، غير أن الممارسين يعلمون أن ذلك نقطة النهاية لعمل دائب من الإعداد الطويل والتنظيم المبوب والتعديل المتواصل، ولكل ذلك أهمية بالغة، إذ هو مما لا يتجزأ عن العملية الكلية، إلا أنّ معلمي اللّغات كثيرا ما يغفلون عن حقيقة صريحة وهي أنّهم في عملهم، إنّما يتكئون على عمل أناس غيرهم، يحددون لهم سلفا ما يُجْرونه في حجرات التعليم"[3].

إن البداية العلمية الصحيحة لعلم اللّغة قد مكنته من النمو الطبيعي في فترة زمنية قصيرة إلى حد ما، فثبتت في رأي (الراجحي) أركان «النظرية»، وتنوعت طرائق «الوصف» اللغوي بتنوع الاتجاهات والمدارس، وأنّه ينهض على دعامتين؛ نظرية لغوية Linguistics theory ، ووصف لغوي description Linguistics ؛ تقدم النظريّة الإطار المعرفي العام عن اللّغة وعن طبيعتها، ويقدم الوصف المعالجة العلمية لظواهر اللّغة على مستوى الأصوات والصرف والنحو والدّلالة، على تنوع في الاتجاهات والمدارس"[4]، فالبحث اللساني اليوم –أيا كان نوعه– لا يستمد

[1] زبير دراقي، محاضرات في اللسانيات التاريخية والعامة، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دط، 1990، ص:08.
[2] عبد الرحمان الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللّغة العربية، ص:19.
[3] سبيت كوردر، مدخل إلى اللغويات التطبيقية، تر:جمال صبري، مجلة اللسان العربي، الرباط، المغرب، المجلد 14، ج01، 1976، ص ص: 72-74.
[4] عبده الراجحي، علم اللّغة التطبيقي وتعليم العربية، ص:07.

شرعيته إلا من محاولة فهم الظاهرة اللغوية فهما باطنيا، عبر إدراك خصائصها الذاتية مما يحقق لها غاياتها الأولى ألا وهي الإبلاغ، ويرى (حنفي)[1] أنّ الدراسة اللسانية عامة تمر بمراحل ثلاث:

- ✓ الدراسة الصوتية: وتقوم على الإلمام بهيكل اللّغة الصوتي، سواء من الناحية الفيزيائية أو من الناحية الدلالية.
- ✓ دراسة الكلمة: من حيث بنائها واشتقاقها وخطوط مسالكها في الاستعمال، وهو جانب من الدراسة تزدوج فيه الصبغة المعجمية بالصبغة الصرفية.
- ✓ دراسة الكلمة مؤلفة مع غيرها في أصغر صورة من صور التعبير وهي الجملة، وتعنى هذه الدراسة بكل ما يطرأ على الجملة من حالات تركيبية، كما تعنى بأحوال أجزائها الرئيسة وغير الرئيسة، لتنتهي إلى تقديرات الجملة من حيث هي كلّ.

3-أوجه استفادة التعليميّة من اللسانيات النظريّة:

مما لا شك فيه، أنّ التعليميّة قد استفادت كثيرا من الدراسات اللغوية والنظريات اللسانية التي تمخضت عن علم اللّغة العام وعن فروعه المختلفة، وقد حاولنا أن نستشف تلك الخدمات من خلال كتب ومراجع اللسانيات المختلفة سواء منها العربية أو تلك المترجمة، وحاولنا أن نحصر تلك الخدمات والاستفادات في الأوجه الآتية:

أ- **ازدهار فروع اللسانيات:** وهو الطرح نفسه الذي تبناه (حساني) حينما صرح بأنّ" التعليميّة عامة وتعليمية اللّغات خاصة أصبحت في الفكر اللساني المعاصر، من حيث أنّها المجال المتوخى لتطبيق الحصيلة المعرفية للنظرية اللسانية، وذلك باستغلال النتائج العلمية والمعرفية المحققة في مجال البحث اللساني النظري في ترقية طرائق تعليم اللّغات للناطقين بها ولغير الناطقين بها"[2].

ب- **إثراء المظاهر اللغوية:** يرى (صديقي) أنّ استثمار توظيف اللسانيات في تعليم اللّغة بصفة عامة وتعليم العربية بصفة خاصة يعد" مدخلا لتجديد المقررات التعليميّة، وتطوير إنقرائية نصوصها ومكوناتها بصفة عامة، باختيار بعض الظواهر اللغوية التي تناولتها اللسانيات

[1] ينظر، مهدي المخزومي، في النحو العربي (نقد وتوجيهات)،دار الرائد العربي ، بيروت، لبنان،ط2، 1986، ص ص 36-37.

[2] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية-حقل تعليمية اللّغات، ص:130.

توليدية أو وظيفية، كالروابط وآليات اتساق وانسجام الخطاب، والتبئير والإحالة، والسياق اللغوي والمقالي، مما يساعد المتعلم على توظيف مكتسباته اللغوية في إنتاج الوحدات الكلامية"[1].

ج – تطوير نظريات تعليم اللّغة: تسهم نظريات التعلم في إرساء الأسس والمفاهيم النظرية وما يرتبط بهما من آليات فكرية ومعرفية متنوعة لمعرفة خفايا النفس البشرية كما تعمل على تنشيط وتقوية الروابط بين المثيرات والاستجابات، ولقد استفادت تعليمية اللّغات من اللسانيات استفادة كبيرة على تعاقب مدارسها ونظرياتها، فقد قدمت المدارس اللسانية ونظرياتها التي انبثقت عنها للتعليمية، إمكانية التفكير والتأمل في المادة اللغوية وبنياتها، وذلك انطلاقا مما قدمه (دو سوسير) في المدرسة البنيوية، و(بلومفيد) في المدرسة التوزيعية، ومدرسة (تشومسكي) التوليدية التحويلية، وما قدمته المدرسة الانجليزية مع (فيرث)، وقد نتج عن كل هذه المدارس عدة مفاهيم، كان لها بالغ الأثر في تعليمية اللّغات"[2].

د–تعزيز الجانب المنطوق والمكتوب في تعليم اللّغة: استفادت تعليميّة اللّغات في جانبها الصوتي من اللسانيات في جوانب عدة "كتصحيح النطق لدى المتعلمين، خصوصا في تعلم اللّغات الأجنبية، بالإضافة إلى أنّ معظم المدارس اللسانية قد اتخذت من الجملة وحدتها الأساسية في دراسة اللّغة، بالإضافة إلى تكوين الأرصدة اللغويّة الأساسية التي يحتاجها المتكلمون باللّغة في أغلب شؤون حياتهم، وقضاء حوائجهم"[3]، من أجل ذلك كان على الدراسات اللسانية الحديثة "البحث عن قاعدة لسانية متينة، تستند عليها النظرية اللغوية، ثم إن مدارسة الظاهرة الصوتية والتعرف على مجمل ما يحيط بها من عوامل وآليات ومشكلات، والاستفادة من خبرات البحثة والمختصين في مختلف اللّغات، ما يثري تلك القاعدة ويكسبها الدقة والعلمية، والشمولية والموضوعية.

هـ– تثبيت الكفاءة والملكة اللغوية للمتعلم: يرى (بلعيد) أنّه من بين المفاهيم اللسانية التي كان لها تأثير واسع في تعليمية اللغة، مفهوم الكفاءة اللغوية، ويقابلها مفهوم الانجاز وهما مفهومان أساسيان، في المدرسة التوليدية التحويلية، فالكفاءة اللّغويّة تمثل جملة الاستعدادات، التي

---

[1] ينظر، عبد الوهاب صديقي، اللسانيات وتدريس اللّغة العربية (تدريس اللّغة العربية من منظور لساني وظيفي حديث، مجلة الدراسات اللغوية والأدبية،جامعة ماليزيا، العدد الثاني ، السنة الثانية، ديسمبر 2011،ص:84.

[2] محمد صالح بن عمر، كيف نعلم العربية لغة حية (بحث في إشكاليات المنهج)، دار الخدمات العامة للنشر والتوزيع، تونس،ط1،1998، ص:16.

[3] محمد صالح بن عمر، كيف نعلم العربية لغة حية (بحث في إشكاليات المنهج)،ص:17.

تمكن الفرد من إنجاز اللّغة بعد ذلك، بمعنى أنّ الانجاز هو استثمار للكفاءة"[1]، ويذهب (الأوراغي) إلى أنّ "الهدف المباشر للسانيات هو الوصف العلمي للقواعد التي يستخدمها المتكلم خلال التواصل باللّغة مع غيره من أفراد العشيرة اللّغويّة، حتى إذا استوفى الوصف أمكن استعمال نتائج بحثه في شتى الحقول لمختلف الأغراض، ومنها تعليم اللّغة، ويكون تحصيل الملكة اللّغوية بواسطة القواعد التي وصفها اللساني بقصد بنائها في مناهج لغوية تكسب المتعلمين القدرة على التواصل باللّغة المعنية"[2].

و-**إثراء الأبنية اللّغوية الكلمات والتراكيب والجمل:** إنّ تدريس القواعد اللّغوية صار بفضل اللسانيات الحديثة، قابلا لبرمجة تربوية اقتصادية، إذ يرى (الأوراغي) أنّه قد أصبح بالإمكان أن يدرس في بضع ساعات، ما كان يعلم في عدة شهور، كما تبين كيف يكون التلقين باشرا لمعجم اللّغة ومختلف قواعدها، فلا يتوسل بلغة إلى اكتساب لغة أخرى، سواء كانت لغة نحوية واصفة كاللّغة الاصطلاحية التي يستعملها اللّغويون المتقدمون أو المعاصرون، أو كانت لغة محلية يتواصل بها الطلاب المستهدفون"[3].

ز- **اختيار المناهج اللغوية الصالحة في تعليم اللّغات:** ينبه (ماكاي) إلى مسألة اختيار المناهج الصالحة لتعليمية اللّغات حينما يرى أنّ "عمل اللغوي يقتصر على وضع مناهج للتحليل اللغوي، أما إذا ادعى أنّ هذا المنهج أو ذاك هو أفضل طريق إلى تعلم اللغة، فإنّه بهذا يتجاوز مجال عمله، لأنّ عمله ليس التعليم بل اللّغة التي هي موضوع علم اللغة، وعلى الرغم من الأعمال الوصفية التي يقدمها اللغويون في لغة من اللّغات ليست متطابقة، فإنه من المسلم به أن اللغوي هو الشخص القادر على تأليف قواعد هذه اللغة، أو وضع معجم لها، وهذا يؤهله -عند بعض الناس- لأن يضع سياسة تعليم اللّغة ويحضر نصوصها"[4].

ح-**الطابع التجريدي للغة:** إذا كان علم اللّغة يهدف إلى دراسة الكلام الإنساني، محددا منهجه على أساس موضوعية العلم، فإنّ الطابع العام له كان (حسب الراجحي) طابعا «تجريديا»؛ لأنّه أصر منذ (دي سوسير) أن يكون درسه موجها للغة «في ذاتها» و«من أجل ذاتها»، ومن ثم ندرك المقولة الكبرى بأنّ الوصف التجريدي كان نتيجة طبيعية لوصف الظواهر اللغوية بعزلها عن سياقاتها من أجل وضعها في «تعميمات» تنتظم أنماطها، وهذا الطابع التجريدي كان ثمرة لما

[1] صالح بلعيد، علم اللّغة النفسي، دار هومه للطباعة والنشر، الجزائر، دط، 2008، ص:143.
[2] محمد الأوراغي، اللسانيات النسبية وتعليم اللّغة العربية،ص:09.
[3] محمد الأوراغي، المرجع نفسه،،ص: 130.
[4] محمد حسين عبد العزيز، علم اللّغة الحديث،ص:111.

أكده (دي سوسير) أيضا أول الأمر من أنّ علم اللّغة علم وصفي Descriptive وليس علما معياريا Prescriptive ، أي أنّه يصف الشيء بما هو عليه، ولا يقدم معايير لما ينبغي أن يكون عليه الشيء"[1].

ط-تكوين معلم اللّغة: تعد اللسانيات وسيلة معرفية ومنهجية ضرورية لتحديد المجال الإجرائي للعملية التعليميّة، وذلك بتوضيح الغايات والأهداف البيداغوجية من جهة، وتذليل الصعوبات والعوائق من جهة أخرى، لأنّه دون لجوء معلم اللّغة إلى النظريات اللسانية المختلفة، سوف يعسر عليه إدراك العملية التلفظية للغة عند المتعلم، ويعسر عليه أيضا تحديد العناصر اللسانية، التي تكون نظام اللّغة المراد تعليمها، وترى (جباري) أنّ للسانيات وظيفة أساسية في تحليل العملية التعليميّة وترقيتها، ومن ثمة فإن معلم اللّغة يصطدم منهجيا بمجموعة من التساؤلات العلمية والبيداغوجية، وبدونها سوف يتعذر عليه إدراك حقيقة: ما يعلم؟ ومن يعلم؟ ومن هذه التساؤلات: ماذا نعلم؟ ما هي الحاجات التعليميّة لدى المتعلم؟ أية نظرية لسانية نعتمدها لتحقيق الغاية البيداغوجية؟[2].

ثانيا: المرجعية إلى علم اللّغة التطبيقي (اللسانيات التطبيقية):

1-تعريف اللسانيات التطبيقية:

إنّ الحديث عن التطبيقات اللسانيّة في ميدان تعليمية اللّغات يقتضي بالضرورة المنهجية الحديث عن مفهوم اللسانيات التطبيقية وتحديد المبادئ الأساسية لهذا العلم ثم علاقتها بتعليم اللّغات، ففي إعطاء تعريف محدد للسانيات التطبيقية، يرى (الدريج) أنّ هناك الكثير من الخلط في المواقف في تعريف اللسانيات التطبيقية، فحسب الجمعية الدولية للسانيات التطبيقية، فإنّ هذا المصطلح يغطي مجموع المجالات المتداخلة التخصصات، في البحث والممارسة معا، حول مشكلات اللّغة والتواصل التي يمكن ضبطها وتحليلها وإيجاد الحلول لها، بتطبيق وتوظيف المعارف اللسانية، وقد تم اختصار وجهة النظر هذه في المقولة الآتية: "إنّ اللسانيات التطبيقية تساوي تطبيق اللسانيات"[3].

فيعرف (كريستال) مثلا علم اللّغة التطبيقي بأنّه "تطبيق نتائج المنهج اللغوي وأساليبه الفنية، في التحليل والبحث في ميدان غير لغوي، وعلم اللّغة بهذا المعنى ما هو إلا وسيلة لغاية معينة،

[1] عبده الراجحي، علم اللّغة التطبيقي وتعليم العربية، ص ص: 18-19.
[2] سامية جباري، اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللّغات، ص:104.
[3] محمد الدريج، ديداكتيك اللّغات واللسانيات التطبيقية، ص:10.

أكثر منه غاية في ذاته"[1]، وعرفها (الوعر) بكونها "علم يبحث في التطبيقات الوظيفية التربوية للغة، من أجل تعليمها وتعلمها للناطقين بها، وتبحث أيضا في الوسائل البيداغوجية المنهجية لتقنيات تعليم اللّغات البشرية وتعلمها (أصول التدريس–مناهج التدريس–وضع النصوص اللغوية وانسجامها مع المتعلمين–وضع الامتحان–علاقة التعليم بالبيئة الاجتماعية)"[2]، أمّا (المسدي) فرأى أنّ: تعليم اللّغات اختصاص بذاته، وليس هو جوهر اللسانيات التطبيقية، ولكن إذا أدرجنا في محور تعليم اللّغات كل القضايا المتأتية من التخطيط التربوي والقرارات التعليميّة، مما يتخذ خارج جدران الفصل، تجلت شرعية حضور اللسانيات التطبيقية في قضية تعليم اللّغات برمتها، تماما كشرعية حضورها في علاج العاهات الكلاميّة، أو في فحص النص الأدبي"[3].

ويذهب بعض الباحثين إلى أنّه ميدان تلتقي فيه علوم متداخلة، من بين هؤلاء (الراجحي) الذي ذهب إلى أنّه "علم مستقل بذاته، له إطاره المعرفي الخاص، ومنهج ينبع من داخله يهدف إلى البحث عن حل لمشكلة لغوية، إنّه استعمال لما توافر عن طبيعة اللّغة من أجل تحسين كفاءة عمل علمي ما تكون اللّغة العنصر الأساسي فيه، إنّه ميدان تلتقي فيه مختلف العلوم التي تهتم باللّغة الإنسانية من مثل اللسانيات واللسانيات الاجتماعيّة واللسانيات النفسية وعلمي الاجتماع والتربية"[4]، ووافق (ريتشارد) تعريف (الراجحي) تقريبا بكون اللسانيات التطبيقية بأنّها حقل تلتقي فيه ميادين وعلوم مختلفة، حين وصفها بأنّها" دراسة اللّغة في علاقتها بالمشكلات العملية كالصناعة القاموسية والترجمة والاضطرابات الكلامية إلخ، إذ تستمد اللسانيات التطبيقية المعلومات من علم الاجتماع والنفس والأنثربولوجيا(الإناسة)، وكذلك من علم اللغة؛ وذلك لتطوير نماذج نظرية خاصة تتعلق باللّغة واستعمالها، ومن ثم توظف هذه المعلومات، وهذا العتاد النظري في مجالات تطبيقية نحو تصميم المناهج، ومعالجة الاضطرابات الكلامية، والتخطيط اللغوي والأسلوبية، إلى غير ذلك من المجالات"[5].

2–أهميتها من الناحية اللغوية:

إن الاهتمام باللسانيات التطبيقية قد عرف نشاطا هائلا في السنوات الأخيرة، وازداد الاهتمام به نتيجة " اتساع المبادلات التجارية بين سائر البلدان العالمية، ومن ثم تولدت الحاجة الماسة إلى

[1] دافيد كريستال، التعريف بعلم اللغة، ص:174.
[2] مازن الوعر، دراسات لسانية تطبيقية، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، دمشق، سوريا، ط1، 1998،ص:23.
[3] عبد السلام المسدي، اللسانيات وأسسها المعرفية ، ص:137.
[4] ينظر،عبده الراجحي، علم اللّغة التطبيقي وتعليم العربية، ص:12.
[5] Jack C. Richards et al, Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics , (London: pearson Education Limited, 2002) , p 28.

معرفة لغات الشعوب الأخرى، على أساس أنّ اللسانيات التطبيقية تعنى بتدريس اللّغة وتنمية مهارات القراءة والكتابة والكلام في المراحل التعليميّة المختلفة، سواء كانت اللّغة الأم أم اللّغة الأجنبية، مع الاستعانة بالوسائل البيداغوجية المنهجية (سمعية بصرية) التي تسهم وبشكل فعال في تقنيات تعليم اللّغات البشرية وتعلمها"[1]، ويرى (ميشال) أنّ هذه التطبيقات اللغوية في ميدان اللسانيات تسعى إلى "حل المشكلات اللغوية، كما تهتم بوضع القوانين العلمية التي أثمرتها اللسانيات العامة موضع الاختبار والتجريب، واستعمال تلك القوانين والنظريات في ميادين أخرى قصد الإفادة منها، كما ترتكز على تلك المعطيات، وتستثمرها في تطبيقات العملية التعليميّة والبيداغوجية، من أجل تطوير طرق تعليمها لأبنائها ولغير الناطقين بها"[2].

كما نجدها تهتم كذلك بتطبيق مفاهيم اللسانيات ونتائجها على عدد من المهام العملية، ولاسيما تدريس اللغة، وهكذا فإنّ طرائق اكتساب اللّغات ولاسيما الأجنبية منها "من أهم شغولات المهتمين باللسانيات التطبيقية، وخلافا لبعض مدارس اللسانيات النظرية، يحرص اللسانيون التطبيقيون على الكفاية التخاطبية للمتكلمين، التي تتحسن بقدر إقحام المتكلم نفسه في المواقف التخاطبية الفعلية للغة المتعلمة"[3]، وتذهب (جلايلي) إلى أنّ "مجال اكتساب اللغة، من أهم مجالات اللسانيات التطبيقية، إن لم يكن أهمها على الإطلاق، مما حدا كثير من علماء اللّغة إلى استعمال اصطلاح علم اللّغة التطبيقي مرادفا لتعليم اللّغات (اللّغات الأجنبية على وجه الخصوص) وهذا المجال يغنى بكل ما له صلة بتعليم اللّغات من أمور نفسية واجتماعية وتربوية، بما في ذلك الاتجاهات والطرائق المختلفة، والوسائل المعينة من إعداد للمدارس والمناهج والمواد التعليميّة والإشراف عليها"[4]، فإذا كان لكل علم خصائص ومميزات يختص بها فإن اللسانيات التطبيقية تتميز بجملة من الخصائص اللغوية يمكن حصرها فيما يأتي[5]:

- ✓ البراجماتية (النفعية): وذلك لأنّها أولا ترتبط بالحاجة إلى تعليم اللّغات، وثانيا، لأنّها لا تأخذ من الدراسات النظرية للغة إلا ماله علاقة بتدريس اللّغة وتوظيفها في الحياة العملية.
- ✓ الفعالية: وذلك لأن هذا العمل يبحث عن الوسائل الفعالة والطرق الناجعة لتعليم اللّغة سواء أكانت هذه اللّغة وطنية أو لغة أجنبية.

---

[1] مازن الوعر، دراسات لسانية تطبيقية، ص:23.
[2] ينظر، ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، ص ص:09-10.
[3] ينظر، محمد محمد يونس علي، مدخل إلى اللسانيات، ص:15.
[4] سمية جلايلي، حضور الدرس النفسي في اللسانيات، مجلة الأثر، جامعة ورقلة، العدد الثامن، ماي 2009،ص:88.
[5] سامية جباري، اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللّغات، ص ص:95-96.

✓ دراسة نقاط التشابه والاختلاف بين اللّغة الأم واللّغات الأجنبية من أجل الوصول إلى طريقة فعالة في التدريس.

3-أوجه استفادة التعليميّة من علم اللسانيات التطبيقية:

لقد قدمت اللسانيات التطبيقية الكثير للتعليمية، لدرجة أنّه يصعب الفصل بينهما، فعلم اللّغة التطبيقي (حسب الفهري) يبحث في تقنيات تعلم اللّغات البشرية وتعليمها، سعيا وراء إيجاد أفضل التقنيات والمناهج اللسانية لتطوير العملية التعليميّة للغات المنطوق بها، ومن هنا يعمل علم اللّغة التطبيقي على إيجاد الحلول التربوية الملائمة لتدريس اللّغات، فبعد تحليل الصعوبات نجده يعتمد الوسائط الفعالة التي لا تجعل المادة اللغوية رهن نظرية لا ينزاح عنها، فهو يعمل بنفعية وانتقائية حسب المواقف، ويركز على الكفاءة اللغوية للمعلم، الذي عليه أن يتصرف في طبيعة المادة باستعمال الآليات الأساسية، التي يراها قابلة لتبليغ الدروس، وكل درس يستدعي آليات تختلف عن الدرس الآخر، وهكذا فإن علم اللّغة التطبيقي ميدانه الاستعمال"[1].

وإن توثقت صلة اللسانيات التطبيقية بتعليمية اللّغات، فليس من المقبول في رأي (المسدي)[2] أن نربط بين الأمرين ربطا آليا، إذ من المشارب الأخرى ما يضطلع أهله بمهارات علمية للغة فيها أثر كلي، ومعارفهم الحاصلة تعين على فض المشاكل الناجمة، ومن هؤلاء المختصين بعلاج عاهات الكلام، والمهتمون بدرس الخطاب الفني...فنحن لا نربط بين اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللّغات ربطا مقيدا، إذ هما مهجتان متميزتان، وتطبيق المعارف اللسانية في حقل من الحقول يعد اختصاصا قائما بذاته، واللسانيات التطبيقية – مثلما تنطق عن نفسها– ليست علما نظريا، وإنّما تستفيد من منجزات الدراسة النظرية، ومعلم اللّغات يستخدم النظرية اللسانية ولا ينشئها، ذلك أنّنا إذا حملنا مصطلح «النظرية» على المعنى الذي له في العلم، لم يتسن القول بوجود «نظرية» في تعليم اللّغات ولا نظرية في علاج عاهات الكلام.

فلا أحد يشك أبدا في الخدمات الجليلة التي تقدمها اللسانيات التطبيقية في مجال تعليم اللّغات بشكل عام، والمتمثلة (حسب الدريج) بالأساس في إقدار المتعلم على ما يسميه الباحثون بالتواصل اللّغوي، والذي لا يتأتى إلا بتمكين المتعلم من قدر في الاستقلالية في التعلم، ثم بالإلحاح على تقديم شواهد لغوية قريبة من واقعه، على خلاف ما يحصل في أغلب حجرات

[1] الفاسي الفهري، اللسانيات واللّغة العربية (نماذج تركيبية ودلالية)، ص:32.
[2] ينظر، عبد السلام المسدي، اللسانيات وأسسها المعرفية ، ص:137.

الدرس، حيث تقدم مواد اللّغة كالنحو مثلا، بطرق وأمثلة لا تناسب أذهان التلاميذ وبعيدة عن واقعهم، ولا تتلاءم مع ميولاتهم وأنماطهم في التفكير"[1]، ويرى (الشويرخ) أن منجزات علم اللسانيات التطبيقية التي ساعدت في تكوين هوية هذا العلم (التعليميّة) هي ما يأتي:

- ✓ إعادة التأطير الناقدة لمفهوم الناطق الأصلي ومستعمل اللغة.
- ✓ إعادة التأطير الناقدة للغة في تعلم اللّغة والاستعمال اللغوي.
- ✓ التقصي الناقد لقضايا الهوية والقدرة في سياق تعلم اللّغة واستعمالها.
- ✓ التقصي الناقد للممارسات اللغوية في سياقات الحياة الفعلية، مع التركيز على وجه الخصوص على كيفية استعمال المصادر اللغوية واستغلالها من قبل مختلف الهيئات مثل وسائل الإعلام والحكومات والجهات القانونية[2].

ومن بين أهم النقاط التي استقيناها في استفادة التعليميّة من اللسانيات التطبيقية، والتي تهدف في مجملها إلى المساعدة والمساهمة في عملية تعليم اللّغات سواء اللّغة الأم أو الأجنبية نجد:

أ- **المبادئ التعليميّة الأربعة:**

يرى (حساني) أنّه توجد علاقة وطيدة بين اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللّغات وقد استندت الدراسات في هذا الحقل إلى مبادئ تؤسس للعلم الذي يمكن له أن ينعت باللسانيات التطبيقية في تعليم اللّغات، ويمكن تلخيص هذه المبادئ فيما يأتي[3]:

- **المبدأ الأول:** يتمثل هذا المبدأ في إعطاء الأولوية للجانب المنطوق من اللغة، وذلك بالتركيز على الخطاب الشفوي، وهذا بإقرار البحث اللساني نفسه الذي يقوم في وصفه وتحليله للظاهرة اللغوية على مبدأ الفصل بين نظامين مختلفين، نظام اللّغة المنطوقة ونظام اللّغة المكتوبة، ومبرر ذلك هو أنّ الظاهرة اللغوية في حقيقتها أصوات منطوقة قبل أن تكون حروفا مكتوبة، فالخط تابع للفظ وملحق به، ولهذا السبب بالذات يجب الاهتمام أولا بالأداء المنطوق قبل اهتمامنا بالأداء المكتوب، إذ أنّ تعليمية اللّغات تهدف إلى إكساب المتعلم مهارة التعبير الشفوي، لأنّه هو الطاغي على ما سواه في الممارسة الفعلية للحدث اللغوي.

---

[1] محمد الدريج، ديداكتيك اللّغات واللسانيات التطبيقية،ص:33.

[2] صالح ناصر الشويرخ، قضايا معاصرة في اللسانيات التطبيقية، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللّغة العربية، الرياض، السعودية، ط1، 2017، ص:32.

[3] ينظر، أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية (حقل تعليمية اللّغات)، ص ص: 130-133.

- **المبدأ الثاني:** يتمثل في الدور الذي تقوم به اللّغة بوصفها وسيلة اتصال يستخدمها أفراد المجتمع البشري لتحقيق عملية التواصل فيما بينهم، فهي تحقق الرغبة في الاشتراك داخل الحياة الاجتماعية، ومن هنا فمتعلم اللّغة يسهل عليه اكتساب المهارات اللغوية المختلفة باندماجه في الوسط اللغوي، وهذه ضرورة بيداغوجية لابد من توافرها لتحقيق النجاح المتوخى من تعّلم اللّغة عامة واللّغة الأجنبية خاصة.
- **المبدأ الثالث:** يتعلق هذا المبدأ بشمولية الأداء الفعلي للكلام، حيث أنّ جميع مظاهر الجسم لدى المتكلم تتدخل لتحقيق الممارسة الفعلية للحدث اللغوي، وهذا ما يؤكده جميع الدارسين اللسانيين وعلماء النفس المهتمين بالظاهرة اللغوية الذين يقرون بأنّ استعمال اللّغة يشمل مظاهر الفرد المتكلم–المستمع، فمن الناحية الفيزيولوجية مثلا فإنّ حاستي السمع والنطق معنيتان بالدرجة الأولى، ولذلك فإنّ أغلب الطرائق التعليميّة هي طرائق سمعية بصرية، وبعض الجوانب الحركية العضلية أيضا لها دخل في تحقيق التواصل اللغوي كاليد التي لها علاقة مباشرة بمهارة الكتابة وعضلات الوجه والجسم (بالإضافة إلى الإيماءات والإشارات والحركات) تتدخل أثناء الخطاب الشفوي لتعزيز الدلالة المقصودة من الأداء الفعلي للكلام.
- **المبدأ الرابع:**يتمثل هذا المبدأ في الطابع الاستقلالي لكل نظام لساني وفق اعتباطيته المتميزة التي تجعله ينفرد بخصائص صوتية ودلالية وتركيبية تتميز بها من سائر الأنظمة اللسانية الأخرى، ولذلك فإن العملية التعليميّة الناجحة تقتضي إدماج المتعلم مباشرة في الوسط الاجتماعي للغة المراد تعليمها، مع الحرص الشديد على عدم اتخاذ لغة الأم وسيطا لتعلم اللّغة الثانية أو الأجنبية حتى وإن كانت اللغتان متقاربتين جدا، لأنّ ذلك سوف يؤدي إلى الإحباط في امتلاك النظام القواعدي للغة الثانية.

ب–علم صناعة المعاجم:وهو العلم الذي يهتم بجمع المادة اللغوية والحقائق، ووضع المعاجم وترتيب المداخل طبقا لنظام معين، وإعداد الشروح والصور والنماذج وكتابة المواد المصاحبة لذلك، وغير ذلك من العمليات الفنية الخاصة بتأليف المعاجم، حتى يتم إخراج المعجم في صورته النهائية، من حيث اختيار الورق والتجليد والإخراج في الشكل النهائي، ويرى (عبد العزيز) أنّ عمل المعاجم " من أهم مجالات علم اللّغة التطبيقي، لأنّه من أقربها إلى جمهور الناس من غير المتخصصين، وصناعة المعجم –كما يقرر أهلها– ليست علما، بل هي فن لا يمكن أن يتقيد بالطرائق التي يتبعها علم اللّغة الحديث، وعلى حد تعبير المعجمي (كوف) "لم تصبح الصناعة

المعجمية علما بعد، وربما لن تصبح علما أبدا، فهي فن معقد دقيق، وبالغ الصعوبة أحيانا، يتطلب تحليلا ذاتيا، وقرارات اعتباطية، واستنتاجات حدسية"[1].

ج- الإجابة على أسئلة التعليميّة وحل مشكلات اللغة: إذا كان اللساني يهتم بدراسة اللّغة كنظام، بغض النظر عن المنهج الذي تتبعه، والاتجاه اللساني الذي يتبناه، فإنّ الباحث في اللسانيات التطبيقية المرتبطة بالمجال البيداغوجي في نظر (قاليسون) يحصر عمله في الإجابة على سؤالين أساسين: ماذا نعلم؟ وكيف نعلم؟ والسؤالين السابقين هما صلب موضوع البحث في ديداكتيك اللّغات، ويسعى دوما للإجابة عنهما، وتهيئة الأرضية الخصبة للاهتمام بالعملية التعليميّة التعلمية"[2]، وتتحدد اللسانيات التطبيقية على أساس البحث عن الوسائل المتعددة، للوصول إلى فهم خاص للغة، قصد إيجاد حلول للمشكلات النظرية والعلمية المتعلقة بعملية التدريس، ولا يجب أن تكون مهمة اللسانيات التطبيقية اختبار إمكانية تطبيق النظريات اللسانية التي تمدها بها اللسانيات العامة، بل عليها أن تقوم بدراستها وتمحيصها كلما لزم الأمر.

د- معالجة أمراض الكلام:ترتبط آليات اكتساب النظام اللساني عند الطفل حسب (حساني) بحالته العضوية والنفسية، وذلك في المراحل العادية عند الطفل السوي، بيد أنّ هناك حالات يختل فيها هذا التدرج، ويعود ذلك إلى بعض العوائق التي تعترض سبيل العملية التلفظيّة عند الطفل في فترة معينة من عمره الزمني أو العقلي، وذلك ما أصبح مألوفا وشائعا لدى المهتمين بلغة الطفل بـ(عيوب النطق) أو (أمراض الكلام)، وأن نظرة عجلى إلى الحصيلة العلمية المتوافرة في حقل الدراسات اللسانية والنفسية، تهدي إلى أن اضطرابات الكلام أضحت مركز استقطاب لدى جميع الدارسين في هذا الميدان"[3]، وعلم معالجة أمراض الكلام، هو فرع من فروع العلم يتطلع بمهمة تشخيص اضطرابات النطق والكلام واضطرابات النمو وعلاجها ، والذي يستلزم تشخيص الحالات وعلاجها وتعليمها بصورة فردية بالإضافة إلى العمل مع الجماعات الصغيرة.

هـ-التحليل التقابلي: تنبع فكرة التحليل التقابلي حسب (الراجحي) من مقولة تقرر أنّ أي متعلم للغة أجنبية لا يبدأ – في الحقيقة – من فراغ، وإنّما هو يبدأ تعلم هذه اللّغة الأجنبية وهو يعرف «شيئا» ما من هذه اللغة؛ هذا «الشيء» يشبه «شيئا» ما في لغته، لذلك يجد هذا المتعلم بعض الظواهر «سهلا» وبعضها الآخر «صعبا»؛ صحيح أنّ المتعلم الناجح يفترض ابتداء أنّ اللّغة

[1] ميشيل ماكارثي، قضايا في علم اللّغة التطبيقي، تر:عبد الجواد توفيق محمود،المجلس الأعلى للثقافة، مصر، ط1، 2015، ص:39.

[2] R.Galison et D.Coste Dictionnaire de didactique des langues .p:35 .

[3] ينظر، أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية (حقل تعليمية اللّغات)، ص ص: 122-123.

الأجنبية التي يتعلمها «تختلف» عن لغته، وأنّ عليه أن يبذل جهده لتعلم ذلك، لكنه – وهو يتعلم– يكتشف أنّ ثمة ظواهر «تشبه» أشياء في لغته، وقد ظهر التحليل التقابلي حتى لا يترك لكل متعلم هذه المهمة؛ لأنّه قد لا ينجح في «اكتشافه» كما أنه قد يتوهم «تشابهًا» غير حقيقي، فالتحليل التقابلي إذن يختص بالبحث في أوجه «التشابه» و«الاختلاف» بين اللّغة الأولى للمتعلم واللّغة الأجنبية التي يتعلمها"[1].

و–**تحليل الأخطاء**: لقد اهتمت اللسانيات التطبيقية بالأخطاء الشائعة وغير المتعمدة، لما تطرحه من مشكلات لغوية، عن طريق اتباع عدة خطوات لجمع المادة اللغوية، من خلال توجيه مجموعة من الاستبانات والمقابلات وجمع العينات الكتابية والشفوية، ثم تحديد الأخطاء ووصفها وتصنيفها ثم معالجتها، ويرى (الراجحي) أن علم اللّغة التطبيقي يهتم بتحليل الأخطاء عند تعلم اللّغة الأجنبية نتيجة التحليل التقابلي، لكن ذلك لا يعني أنّنا لا نستطيع أن نجري تحليلا لأخطاء تعليم اللّغة الأولى؛ فالمفهوم العلمي للخطأ هو «انحراف الأطفال عن نمط قواعد اللّغة كما يستعملها الكبار» وذلك في اللّغة الأولى، و«انحراف متعلم اللّغة الأجنبية عن نمط قواعد هذه اللغة»"[2].

ز–**تأهيل المعلمين**:التأهيل أو التكوين هو كل عمل يبدأ بتصنيف الاحتياجات التكوينية للمعلمين والعاملين التربويين بناء على الأهداف المخططة، ثم ينتقل إلى تصميم البرامج التكوينية الملبية لهذه الاحتياجات ليتم بعد ذلك تنفيذ هذه البرامج وينتهي أخيرا إلى تقويم البرامج والمتكونين لتحديد المخرجات الناجمة عن التكوين أثناء الخدمة والاستفادة من هذا التقويم في البرامج التكوينية اللاحقة وكل هذه الأعمال تتعلق بالمعلم أثناء الخدمة، ويرى (بوتون) أنّ اللسانيات التطبيقية " تقدم للمعلمين إمكانية إيصال تلاميذهم إلى هذا الوعي العميق للسان، الذي يسمح لهم بأن يكونوا متحدثين بشكل جيد وكامل، وتقع هذه المسؤولية على عاتق المعاهد الجامعية المكلفة بتأهيل المعلمين، بغض النظر عن اختصاصاتهم، ومنحهم الوسائل الكفيلة للوصول إلى هذه الغايات"[3].

ح– **الترجمة والترجمة الآليّة**: تعد الترجمة إحدى فروع علم اللّغة التطبيقي، لها نظرياتها ومناهجها وأساليبها وأدواتها الخاصة بها، وتشكل جزءا مهما من التفاعل الثقافي بين الأمم، وهي" مصدر غني وفريد للمعلومات لبني البشر، ويتحتم استخدامها لمعرفة ما يعرفه الآخرون، وما يحسون به، على الرغم مما يعتريها من النقص والتناقض والغموض والصعوبة وغير ذلك من

[1] ينظر،عبده الراجحي، علم اللّغة التطبيقي وتعليم العربية، ص ص:45-46.
[2] ينظر،عبده الراجحي، نفس المرجع، ص ص:50-51.
[3] شارل بوتون، اللسانيات التطبيقية، ص:95.

المشكلات التي تصادف المترجم في أثناء عمله"[1]، وتتحدد الترجمة حسب (بلعيد) في "استبدال لغة بلغة أخرى للتعبير عن المعنى نفسه، أما الترجمة الآليّة فيتدخل فيها الذكاء الاصطناعي، عن طريق مساعدة الحاسوب لأداء فعل الترجمة عن طريق الأنماط اللغوية والمعرفية المخزنة، بفعل التراكيب والمصطلحات التي يسترجعها، في مقابل اللّغة التي يترجم منها"[2].

ثالثا: المرجعية إلى علم التربية (اللسانيات التربوية).

1-تعريف اللسانيات التربوية:

جاء في تعريف (اليونيسكو) في مؤتمرها في باريس لكلمة التربية بأنّها:" مجموعة عملية الحياة الاجتماعية، التي عن طريقها يتعلم الأفراد والجماعات، داخل مجتمعاتهم الوطنية والدولية، ولصالحها أن ينموا وبوعي منهم، كافة قدراتهم الشخصية واتجاهاتهم واستعداداتهم ومعارفهم، وهذه العملية لا تقتصر على أنشطة بعينها"[3]، فمنذ ظهور علوم التربية، والبحث متواصل من أجل عقلنة وترشيد العملية التعليميّة التعلمية، ولقد استفادت هذه الأخيرة بالفعل، في كثير من جوانبها، مما وصلت إليه الدراسات والأبحاث في عدد من فروع علوم التربية، خاصة ما يتصل منها بالفعل التعليمي وبشروط إنجازه، وهكذا" تم استثمار معطيات البحوث في التربية في تحديد هدفيتها وقيمتها وإمكاناتها وحدودها، كل هذه الاستثمارات وغيرها، انعكست على العمل التعليمي داخل قاعة الدرس، فصار لزاما على الدارسين والممارسين لعملية التعليم، أن يتمثلوا عددا من المفاهيم والتصورات التي تستند إليها الممارسة التعليميّة على ضوء التعليميّة"[4].

وقد عرّف عالم الاجتماع الفرنسي (دوركايم) التربية بقوله:" هي الفعل الذي تمارسه الأجيال الراشدة على الأجيال الصغيرة التي لم تصبح بعد ذلك ناضجة للحياة الاجتماعية، وموضوعها إثارة وتنمية عدد من الاستعدادات الجسدية والفكرية والأخلاقية عند الطفل، والتي تطلبها المجتمع السياسي في مجمله والوسط الخاص الذي يوجه إليه"[5]، لذلك يوجد في عصرنا نظرتان مختلفتان لمفهوم التربية، نظرة قديمة وأخرى حديثة، فالأولى" تعتبر التربية كفن تستعمل في عملية تلقين الأطفال شتى القوانين والقيم والعادات التي يسير عليها المجتمع، أي محاولة إعادة إنتاج

[1] جاسم علي جاسم، علم اللّغة التطبيقي في التراث العربي،ص:307.
[2] صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص:75.
[3] مزهورة عماروش، مدخل إلى علوم التربية، مجموعة محاضرات في علوم التربية، جامعة البويرة، 2015، ص:04.
[4] علي تعوينات، التعليميّة والبيداغوجيا في التعليم العالي، ورقة بحث قدمت في الملتقى الوطني الأول حول تعليمية المواد في النظام الجامعي، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، جامعة تيزي وزو، أفريل 2010 ،ص:05.
[5] مجموعة من المؤلفين، ما هي علوم التربية؟، سلسلة التكوين التربوي، المغرب، دط، 1999، ص:07.

سوسيوثقافي، أما النظرة الثانية ترى أن التربية الناجحة ترتكز على سيكولوجية الطفل ورعايته كالقدرات والاستعدادات الموجودة لديه، وإذا كانت الدراسات الآن ترتكز على التربية من خلال النظرة الثانية، فإنه لا يمكن للممارسات التربوية الحالية أن تهمل النظرة القديمة للتربية"[1].

2-أهميتها من الناحية اللغوية:

إنّ ميدان علم التربية وموضوعها هو التربية كعملية إنسانية اجتماعية، أوجدها المجتمع لتحقيق أغراضه الاجتماعية التي من أبرزها العناية بالتراث وتكوين الأجيال، أي أنه يقوم بدراسة العملية التعليميّة التعلمية التي يتحقق من خلالها هذان الهدفان، وبالتالي فإن موضوع التربية هو "الظاهرة (جسم – روح – نفس) أو (حس – معنى – عقل) والتي تكوّن بدورها علم التربية والذي يتكون من أربعة أبعاد: البعد الفلسفي، البعد البيولوجي والفسيولوجي، البعد التقني العقلي، البعد الاجتماعي الاقتصادي، حيث يقوم علم التربية بدراسة تفاعل هذه الأبعاد من خلال العملية التعليميّة من أجل تكوين الإنسان (المتعلم)"[2]، كما تهدف التربية (حسب عفيفي) إلى " نمو طاقات الفرد وإمكاناته على أساس احترام شخصيته، وإفساح الفرص المناسبة أمامه لتنمية هذه الطاقات، لأن التربية عملية نمو شامل للفرد جسميا عقليا خلقيا اجتماعيا وسط جماعة اجتماعية معينة، تعمل على الوصول به إلى أقصي ما تؤهله قدراته الطبيعية"[3]، ويرى (زيدان) أنّ من بين اهتمامات اللسانيات التربوية في العملية التعليميّة التعلمية هي[4]:

- ✓ اعتبار الطفل كائنا يتميز بخصائص وحاجات، تختلف عن حاجات وخصائص الكبير، فهو ليس رجلا صغيرا، كما ينظر إليه في التربية التقليدية.
- ✓ اعتبار اللعب مبدأ تربوي أساسي في العملية التعليميّة.
- ✓ اعتبار النشاط الذاتي للأطفال حجر الزاوية في العملية التعليميّة.
- ✓ مراعاة الفروق الفردية عند الأطفال.
- ✓ مراعاة ميول ورغبات ودوافع الأطفال.

[1] عزيزي عبد السلام، مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث، دار الريحانة، الجزائر،دط،2003، ص ص:15-16.
[2] عزيزي عبد السلام، نفس المرجع،ص:57.
[3] محمد الهادي عفيفي، في أصول التربية، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، مصر،دط، 1978، ص:44.
[4] محمد مصطفى زيدان، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، دار الشروق للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر،دط، 1982، ص:128.

3- أوجه استفادة التعليميّة من علم التربية:

تشترك التعليميّة واللسانيات التربوية في مسارات اكتساب المعارف والمهارات اللغوية وتبليغها، لكن التعليميات أو التعليميّة (حسب دوهلاوي) " تعالج محتويات المعرفة بصفة خاصة، بينما تهتم علوم التربية بالعلاقات بين المتعلمين والمعلمين[1]، كما تقوم اللسانيات التربوية بتفعيل العلاقة بين أطراف المثلث التعليمي، انطلاقا من كون المتعلم ذا عارفة مرتبطة بطرفي الفعل التعليمي: الأستاذ والمادة المدرسة، فالعلاقة بين المتعلم والأستاذ تتميز في ظل هذا العلم بخصوصية تقدير الأستاذ لذات المتعلم، على أنه الأساس في فعل التعليم، وتقدير المتعلم للأستاذ من منطلق أن هذا الأخير هو محرك فعل التعليم إلى فعل التعلم اتجاه المتعلم، فهي بهذا تعد محركا رئيسا للمثلث التعليمي".

ويرى (تعوينات) أنّه ليس من مهمة اللسانيات التربوية اقتراح منهج معين يدرسه الطلاب، وهي في الوقت نفسه تعطى للطالب الحق في المحاولة والخطأ، وهو مدعو للاعتراض على المعرفة المقدمة له، بإظهار استدلالاته التي يراها، فيتعلم كيف يعبر عن ذاته ويدافع عن رؤاه واختياراته، فهي لا تقيّم خطأ الطالب على أنّه فشل بل تعد أن الخطأ طريق الصواب، وترفض التقييم بالامتحانات العامة، ولكنها تعتمد على التقييم الفردي، كما أنّها لا تعترف بالوقت المحدد للدراسة، ولا بالكتاب المدرسي الضيق الذي يحتوى على معلومات نظرية يمكن استيعابها في فترة محددة من الزمن، لأن لكل طالب زمن التعلم الخاص به، لكن هذه الخاصية صعبة التحقيق في وضعيتنا الواقعية[2]، فمن أهم المشكلات التي تتعرض لها اللسانيات التربوية هي البحث الموضوعي في الصعوبات اللغوية التربوية" ماذا يجب أن نعلم من اللّغة؟ وكيف يجب أن نعلمه ؟ وبمعنى آخر أنّها تنظر في المحتوى اللغوي الذي يقدم للمتعلم من حيث الكم والكيف، كما تنظر في محتوى الطريقة أو الطرق التي تستعمل لتبليغ هذا المحتوى، وفي تأدية المعلم لهذه الطريقة وكيفية تطبيقه لها"[3]، من أجل هذا يرى (دونيس جيرار) أنّ على مدرس اللّغة أن يستحضر دائما ثلاثة أفكار أساسية في ظل العملية التعليميّة التعلمية وهي[4]:

- ✓ ليست غايته الاشتغال باللسانيات كما يفعل اللساني، بل هو مكلف بتعليم لغة ما.

[1]. ينظر، ميشال دوهلاي، التعليميّة والبيداغوجيا، مجلة معالم، العدد 01، 1997، دار مارينور للنشر، الجزائر، ص: 181.
[2] ينظر،علي تعوينات، التعليميّة والبيداغوجيا في التعليم العالي،ص:11.
[3]عبد الرحمن الحاج صالح ، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللّغة العربية ،ص:42.
[4] علي أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا، ص:22.

- ✓ ليس مرتبطا بأية نظرية خاصة، بخلاف اللساني فإنّه مجبر على اختيار نظرية لسانية معينة، لذا يمكنه الاعتماد على كل النظريات التي يراها صالحة ونافعة للوضع البيداغوجي.
- ✓ –المشاكل المترتبة عن مهمته لا تقتصر على المشاكل اللسانية فقط، بل هناك مشاكل نفسية عليه أن يراعيها بحكم تعامله مع العنصر البشري، لذلك تم الانتقال في تعليمية اللّغة إلى الاهتمام بالوظيفة الداخلية والخارجية للمستوى اللغوي وذلك من خلال طرح الأسئلة التالية: لماذا نعلم؟ كيف نعلم؟ ماذا نعلم ؟، وقد حاولنا أن نجمع بعض النقاط التي رأيناها مهمة من ناحية استفادة التعليميّة منها من اللسانيات التربوية، والتي تشترك معها أيضا في هدف تعليم اللّغة من أجل النهوض بالعملية التعليميّة التعلمية، ومن بين أهم تلك النقاط نجد:

أ–تأهيل المعلمين: ويسمى أيضا في مجال التربية اللغوي الإعداد، ويعني ذلك (حسب الفوزان) ما نقوم به لتهيئة شخص ما لعملية التدريس من إعداد لغوي وعملي وتربوي قبل أن يخوض العملية التعليميّة، وهذا هو ما تقوم به البرامج الأكاديمية غالبا، كما في كليات التربية وأقسامها وما شابهها[1]، ويرى (الأوراغي) أنّ من بين القواعد الأولى التي ينبغي الالتزام بها في التأطير والتأهيل هي:" إشعار المكون بمكانته في النسق التربوي، وبأهمية الوظيفة المسندة إليه، وبما ينبغي أن يكون عليه من مواصفات للنهوض بالأمانة التي ترشح لها وحملها طوعا، فلا مدوحة من الحرص أن تنتهي كل دورة تكوينية بترسيخ القناعة لدى المشاركين بأنّ مهنة التدريس لا تعادلها مهنة أخرى، باعتبار الأمانة التي يحملها أهل التعليم"[2].

ب– خصائص المتعلمين: يرى (الراجحي) في هذا الباب أنّه" لا يُتصور وضع نظام تعليم لغوي دون معرفة خصائص المتعلمين أنفسهم؛ إذ هم ليسوا متساوين، وإنّما نجد فروقا لا بد من درسها ومراعاتها. وهذه الخصائص تختلف درجة أهميتها بين متعلم للغته الأولى، ومتعلم للغة أجنبية، لكنها على أية حال تنتظم خصائص «العمر» و«استعداد» التلميذ للتعلم اللغوي، وقدراته «المعرفية»، ومعلوماته اللغوية السابقة، أو معرفته بلغة أجنبية أخرى، ثم «شخصيته»، و«الدافعية» التي تحفزه إلى تعلم اللغة"[3].

[1] عبد الرحمان الفوزان، إضاءات لمعلمي اللّغة العربية لغير الناطقين بها، العربية للجميع، السعودية،دط، 1431هـ، ص:03.
[2] محمد الأوراغي، اللسانيات النسبية وتعليم اللّغة العربية، منشورات الاختلاف، الرباط، المغرب، ط1، 2010، ص:208.
[3] عبده الراجحي، علم اللّغة التطبيقي وتعليم العربية، ص: 28.

جـ- نظريات التعلم[1]:نقصد بالنظريّة التربوية كل تفكير يتناول بالتحليل مشكلات التربية ويقدم اقتراحات للتطوير والتحسين والتغيير والتجديد، وهي مرفقة ومدعمة بخلفية من الأفكار والمفاهيم المنظمة والمنسجمة بشكل منهجي كغايات وأهداف التربية، التعلم، التعليم والتدريس، المعلم مكانته كفاءاته، المناهج التربوية والبرامج التعليمية وعلاقتها بفلسفة وقيم المجتمع[2]، ويرى (الراجحي) أنّ علم اللسانيات التربوية يهتم "اهتماما خاصا بنظريات التعلم، ويشركه في بعض ذلك علم اللّغة النفسي؛ فالتعلم يأتي بعد الاكتساب، ومرة أخرى نجد التمايز نفسه بين منهجين؛ سلوكي يركز على الظواهر الملموسة التي تخضع للملاحظة، ويستبعد العوامل الكامنة غير الظاهرة، ومن ثم فإن تعلم اللّغة يبدأ من البيئة، وتؤثر فيه عوامل خارجية هي «المحاكاة» و«التكرار» و«التعزيز»"[3].

د- الإجراءات التعليميّة: لقد استجابت مهنة تعليم اللّغة للاتجاهات والمناهج التي أكدت أهمية تقدير الذات، وأهمية تعلم الطلاب بالتعاون معا، وأهمية تطوير الوسائل الفردية للنجاح، والتركيز على" العملية «الاتصالية» في تعليم اللغة، بل أصبح «تعليم اللّغة الاتصالي» موضوع حديث مدرس اللغة، والحق أن التحدي الأكيد في هذه المهنة، هو التحرك في ما وراء تعليم القواعد والأنماط والتعريفات، وأي شيء آخر «عن» اللغة، إلى النقطة التي نعلم فيها طلابنا، أن يستخدموا اللّغة الثانية في «الاتصال» بطريقة تلقائية"[4]، ويرى(الراجحي) أن الإجراءات التعليميّة" من أهم الجوانب التي لا غنى لتعليم اللّغة عنها، ذلك أن أي مقرر تعليمي لا بد له من إجراءات تضعه موضع التنفيذ داخل قاعة الدرس، ولا شك أن تعليم اللّغة يختلف من موقف لآخر تبعا لعوامل كثيرة؛ منها «أهداف» المقرر، و«خصائص» المتعلمين، ومن هنا ظهر ما يُعرف بالمدخل الإجرائي[5] .

---

[1] نظرا لتشعب موضوع النظريات التربوية والتعليميّة والنفسية في تعليم اللّغات، ارتأينا أن نتحدث بصفة عامة وبلمحة بسيطة عن دور هذه النظريات بصفتها جانبا مشتركا بين التعليميّة واللسانيات التربوية، على أن نخصص لها جانبا منفردا في مبحث" تعليمية اللّغة العربية" لنقتصر على تلك النظريات المعنية بالعملية التعليميّة التعلمية في إطار تعليمية مادة اللّغة العربية.

[2] بوطالبي بن جدو، محاضرات في مادة النظريات التربوية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة سطيف ،2015-2016، ص:03.

[3] عبده الراجحي، علم اللّغة التطبيقي وتعليم العربية، ص: 28.

[4] دوجلاس براون، أسس تعلم اللّغة وتعليمها،ص:34.

[5] عبده الراجحي، علم اللّغة التطبيقي وتعليم العربية، ص: 29.

هـ- اختيار الطرائق التعليميّة المناسبة[1]:تعد طرائق وأساليب التعلم من عناصر المحتوى التعليمي ذات الأهمية المميزة، فإذا سلمنا أنّ للعملية التربوية قطبين أساسيين هما المتعلم والمنهاج، فإن الطرائق حلقة الوصل بينهما، واستخدام طرائق التعليم الفعالة كفيل بتحقيق الأهداف ورفع مستوى المتعلمين، وكثيرا ما يعزى الضعف الذي نصادفه في المستوى التحصيلي للمتعلمين، إلا أن بعض المعلمين يعجزون عن إيجاد الحل الصحيح لمشكلة طرائق التعليم، وقد أسهمت نتائج البحث التربوي (حسب السيد علي) في تطوير أساليب وطرائق التدريس، فاستحدثت استراتيجيات جديدة، مثل التدريس بالتفريق، ونماذج التدريس، والتعلم الإتقاني، والتعليم بالوحدات التعليميّة المصغرة (الموديولات)، وغيرها من الأساليب التي تزيد من فاعلية العملية التعليميّة التعلمية[2].

و- الوسائل التعليميّة: تعد التطورات التكنولوجية المعاصرة من أهم العوامل التي تركت آثارها على العملية التعليميّة التعلمية، حيث جاءت الوسائل التعليميّة" امتدادا لحواس الإنسان، فالإذاعة امتداد لحاسة السمع، والتلفزيون امتداد لحاسة البصر، وما الاستخدام المكثف لوسائل وتكنولوجيا التعليم، والتدريس المبرمج وآلات التعليم، وبرامج الكمبيوتر الشخصي، والتعليم الالكتروني، وأنظمة التدريس كتحليل المهمة والكفايات، إلا أمثلة محددة لما أوجدته التطورات التقنية المعاصرة في المناهج الدراسية"[3].

ز- تصحيح بعض المفاهيم التعليميّة الخاطئة:

1-إثراء المنهج[4] التعليمي التعلمي: يرى (الخطيب) أنّ النموذج الإثرائي للمنهاج المدرسي يعد من "أكثر النماذج استخداما لتخطيط نماذج الموهوبين في العالم لأنه الأكثر قبولا، والأقل تكلفة، والأكثر فاعلية في تحسين نوعية التعليم في المدرسة بشكل عام[5] .

2-تصعيد المنهج التعليمي التعلمي: تؤكد أغلب البحوث العلمية على[1] وجود تنظيم هرمي لنتائج قياس الفروق الفردية لمختلف الصفات المحددة والمكونة للشخصية، وتحتل أهم صفة قمة الهرم،

---

[1] نظرا لتنوع وتعدد الطرائق التعليميّة واختلافها حسب اتجاهاتها وخلفياتها العلمية واتجاهاتها المعرفية، ونظرا لكون موضوع دراستنا يصب في تعليمية اللّغة العربية، رأينا أنه من الأحسن أن نؤجل الحديث عن تلك النظريات الموجودة في الساحة التعليميّة، لمبحث "تعليمية اللّغة العربية"، لنتحدث عن أهم الطرائق المناسبة لتعليمية مادة العربية من جهة، ولكي لا نقع في التكرار الممل للمعلومات من جهة ثانية.

[2] محمد السيد علي، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس،ص:12.

[3] محمد السيد علي، المرجع نفسه،ص:12.

[4] يعرف المنهاج على أنه "مجموعة الخبرات التي تهيئها المدرسة للمتعلمين داخل حدودها وخارجها لتحقيق النمو الشامل لهم في جميع النواحي من شخصيتهم، وعند (دو لاندشير)هو:الخيارات التربوية والمعرفية التي تتيحها المدرسة للتلاميذ داخل حدودها أو خارجها بغية مساعدتهم على نمو شخصيتهم في جوانبها المتعددة نموا ينسجم والأهداف المسطرة " إدريس بوحوت، مفهوم المنهاج ومكوناته، مجلة علوم التربية، الرباط، المغرب، العدد:65، أفريل 2016،ص:02.

[5] جمال الخطيب وآخرون،مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة،دار الفكر، عمان، الأردن، ط1،2007، ص362.

تليها الصفات التي تقل عنها في عموميتها، ويستمر الانحدار حتى يصل إلى قاعدة الهرم والتي لا تكاد تتعدى في عموميتها الموقف الذي تظهر فيه.

رابعا: المرجعية إلى علم الاجتماع (اللسانيات الاجتماعية)

1-تعريف اللسانيات الاجتماعية:

تتسم الظاهرة الاجتماعية في علم الاجتماع بعدة خواص تميزها عن غيرها من الظواهر، فالظاهرة الاجتماعية تتمثل في نظم يشترك في اتباعها أفراد مجتمع ما، ويتخذونها أساسا لتنظيم حياتهم، وتنسيق العلاقات التي تربط بعضهم ببعض، والتي تربطهم بغيرهم، وهي ليست من صنيع الأفراد، وإنما تخلقها طبيعة الاجتماع[2] ، واللّغة ظاهرة من الظواهر الاجتماعية البارزة، إذا لم نقل أنها سمة دراسة أي مجتمع، فاللّغة كما قيل مرآة المجتمع، ودراسة اللّغة بوصفها ظاهرة اجتماعية قد حظيت باستقلال واهتمام خاص من طرف الباحثين والخبراء اللغويين من حيث أنها ظاهرة اجتماعية، ويعرف(فيشمان) اللسانيات الاجتماعية بأنها" علم يبحث التفاعل بين جانبي السلوك الإنساني هما :استعمال اللّغة والتنظيم الاجتماعي للسلوك"[3]، وفي وصف طبيعته العلمية يضيف (بشر) بأنه" العلم الذي يدرس اللّغة في علاقاتها بالمجتمع...إنه ينتظم كل جوانب بنية اللغة... على اعتبار أن وظيفة اللّغة الأساسية تحقيق التواصل بين الأفراد في المجتمع كما أن معانيها تتحدد تبعا للسياق الاجتماعي"[4].

ومن خلال هذه التعريفات نلاحظ أن اللسانيات الاجتماعية قد جمعت بين" علماء الاجتماع الذين يحاولون فهم المظاهر الاجتماعية للغة، وعلماء اللّغة الذين يهتمون بالمظاهر اللغوية للمجتمع، فالدارس اللغوي ينطلق من الظواهر الاجتماعية لوصف الظواهر اللغوية، بالتالي يكون المجتمع هو الوسيلة، واللّغة هي الهدف"[5]، ومن ثمة لا يمكننا بأية حال من الأحوال أن ندرس هذه اللّغة وهي في كنف المجتمع وحضنه، إلا إذا كانت ملاحظة في جانبها الأدائي التواصلي أي وجود تفاعل وتواصل بين طرفي الكلام (المتكلم والمتلقي أو جماعة المتلقين)، يقول (الراجحي)

---

[1] ينظر، سناء محمد سليمان، سيكولوجية الفروق الفردية وقياسها، دار عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 2006، ص ص:34-36.
[2] علي عبد الواحد، اللّغة والمجتمع، شركة مكتبات عكاظ للنشر والتوزيع، الرياض، السعودية، دط، 1983، ص:05.
[3] Joshua Fishman, The sociology, Rowley: New bury house, 1972 ,p 01
[4] كمال بشر، علم اللّغة الاجتماعي، دار غريب، القاهرة، مصر، ط3، 1997، ص:41.
[5] هدى الصيفي، علاقة السياسة اللغوية بالتخطيط اللغوي، رسالة ماجستير، تخصص اللّغة العربية وآدابها،جامعة قطر،2015،ص:09.

معلقا على ما سبق أن هذا العلم:" يدرس اللّغة باعتبارها تتحقق في مجتمع، أي أنه يدرس الظاهرة اللغوية حين يكون هناك تفاعل لغوي، أي لا بد أن يكون هناك متكلم ومستمع، أو متكلم ومستمعون، وإذا لا بد أن يكون هناك موقف لغوي يحدث فيه الكلام، وتتوزع فيه الأدوار والوظائف، وفق قواعد متعارف عليها داخل المجتمع"[1]، وبناء على ذلك أصبح لمثل هذه الدراسة علم أو جانب معرفي خاص يبحث في مسائلها وعلاقاتها بالمجتمع اشتهر **بعلم اللّغة الاجتماع أو علم الاجتماع اللغوي (علم اجتماع اللغة)**، والذي يمثل جوهر العلاقة بين اللّغة والمجتمع.

2-أهميتها من الناحية اللغوية:

تظهر أهمية اللسانيات الاجتماعية من الناحية اللغوية من خلال "اهتمامها بالخطوط العامة التي تميز الكتل الاجتماعية، من حيث إنها تختلف وتدخل في تناقضا داخل المجموعة اللسانية نفسها، وتقف على القوانين التي تخضع لها الظاهرة اللغوية في حياتها وتطورها، وما يعدونه من شؤون الحياة، ومبلغ تأثرها بما عداها من الظواهر الاجتماعية التي لها تأثير على اختيار الناس للغة، وما تحمله هذه اللّغة من طوابع الحياة التي يحياها المتكلمون، وطرائق الاستعمال اللغوي التي يكتسبها الإنسان من المجتمع[2]، وأما عن قضايا هذا العلم فهي كثيرة ومتنوعة يأتي في قمتها" اللهجات المختلفة، والفروق الاجتماعية بين الطبقات، التي تؤدي إلى تباين اللهجات، ودراسة المحظور من الكلام، ودراسة اللّغة والجنس، ودراسة الخصائص اللغوية للغة الرجال، والخصائص اللغوية للغة النساء، سواء من حيث درجة حدة الصوت أو ارتفاعه، أو نوع الكلمات المطورة على كل منهما...إلخ"[3]، كما يبحث هذا العلم في الصلات والعلائق التي تربط بين اللّغة والمجتمع، وبعبارة أوضح يقوم هذا العلم (حسب جاسم) " بدراسة الأسباب والعوامل الاجتماعية التي يؤثر فيها المجتمع على شكل اللّغة ووظيفتها، ومن أبرز موضوعات هذا العلم، هو: اختلاف اللهجات في اللّغة الواحدة، ومسألة تغيّرها وتماسها واختلافها وموتها وفنائها واندثارها أو تشعبها وتفرعها"[4].

3- أوجه استفادة التعليميّة من علم الاجتماع:

لقد أحرز علم اللّغة الاجتماعي انجازات لها قيمتها في الدراسات اللغوية الحديثة، من خلال دراستها للغة في سياقها الاجتماعي، فلقد استفادت التعليميّة من علم الاجتماع لأن " كل لغة تستمد وجودها وخصائصها من خلال ارتباطها ببيئة اجتماعية معينة، ومنه لا يمكن عزل الظاهرة

[1] عبده الراجحي، علم اللّغة التطبيقي وتعليم العربية، ص:24.
[2] هادي نهر، اللسانيات الاجتماعية عند العرب، دار دروب للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2011، ص:25.
[3] ينظر ، محمد محمد داود، العربية وعلم اللّغة الحديث، ص ص:91-92.
[4] زيدان علي جاسم، دراسة في علم اللّغة الاجتماعي، دار بوستاك أنتارا، ماليزيا،دط، 1993، ص:ش

اللغوية بكل ميزاتها وخصائصها عن ظروفها الاجتماعية، وطرق تفاعلها مع المجتمع، والطرق التي تتغير بها البنية اللغوية استجابة لمؤثرات اجتماعية[1].

وعلم اللّغة الاجتماعي يتقاطع مع التعليميّة أيضا في كونها" يقدم بحوثا تهتم بانتقاد وتقويم المستوى اللغوي للتلاميذ انطلاقا من بيئة معينة أو مستوى معين، كما تتدخل للوقوف على الأخطاء الواردة في خطاب المتعلم والعمل تصحيحها وأيضا البحث عن أسبابها الموضوعية وربطها بالواقع الثقافي والاجتماعي، والعمل على تحديد التداخلات اللغوية كذلك"[2]، وحتى لا نتشعب في كثير من أوجه ونقاط استفادة التعليميّة من علم الاجتماع اللغوي، حاولنا حصرها في الأوجه الآتية:

أ-اللّغة والاتصال: تعتبر اللّغة وسيلة اتصال وتفاهم لما يخدم العملية الاتصالية، ينفرد بها الإنسان دون غيره من المخلوقات كونها من أبرز الوسائل التي يستعملها الإنسان للتعبير عن خبراته ومشاعره وآراءه وتتجلى الوظيفة الأساسية للغة في "الاتصال communication "فهي من أكثر الوسائل المتاحة استعمالا لهذه الوظيفة، ومن هنا كان التواصل عنصرا بالغ الأهمية في الحياة الإنسانية، فالحياة ذاتها تواصل مستمر والتواصل هو" فعل حضاري ضروري لدى الشعوب والمجتمعات"[3].

ب-اللّغة والهوية:ترتبط عملية الهوية اللغوية ارتباطا وثيقا بالتفاعل اللغوي بين الناس، فالترابط بين اللّغة والهوية هو دائما ترابط قوي، بحيث إن" سمة واحدة لاستعمال اللّغة تكفي لتعيين علاقة شخص ما بجماعة ما"[4]، فلا نشك مطلقا في أهمية اللّغة كمقوم رئيس في تشكيل الهوية لذلك نؤكد على الترابط العضوي بينهما، إن اللّغة تنتمي إلى مجتمع بشري معين، والتي يتكلمها أبناؤها، ويفكرون بواسطتها هي التي تنظم تجربة هذا المجتمع، وهي التي تصوغ بالتالي"عالمه" و "واقعه الحقيقي" فكل لغة تنطوي على رؤية خاصة للعالم تشكل هويته، لذلك يعتبر موضوع اللّغة والهوية من الموضوعات المهمة"[5].

---

[1] Crystal , The Cambridge Encyclopedia of Language-cambridge, University Press ,1987 ,p253

[2] مصطفى بوشوك، تعليم وتعلم اللّغة العربية وثقافتها، ص:144.

[3] أحمد عزوز، التبليغ المعرفي والبيداغوجية، مجلة اللّغة والاتصال، جامعة وهران، العدد الأول ، سبتمبر 2005، ص:04.

[4] هادي نهر، اللسانيات الاجتماعية عند العرب، ص:24.

[5] نور الدين لبصير، تجاذبات اللّغة والهوية بين الأصالة والاغتراب،مجلة جسور المعرفة، جامعة الشلف،المجلد الأول ، العدد الرابع، ديسمبر 2015،ص:29.

جـ-اللّغة والثقافة: هناك علاقة وطيدة ووثيقة بين اللّغة والثقافة، وما مستوى لغة أحدهم إلا دليل على ثقافته؟ فالارتباط بين اللّغة والثقافة كبير جدا، قوة ومتانة هذا الارتباط تشير إلى أن العلاقة بين اللّغة والثقافة علاقة وثيقة، أو هي بتعبير آخر علاقة الجزء بالكل، فاللّغة أخص والثقافة أعم، أو قل: بينهما علاقة التأثير والتأثر[1]، ولا شك في ذلك أبدا، حيث أن لغة البشر وأساليبهم وطرق تفكيرهم تختلف تبعا لثقافاتهم، ويمكن تعريف الثقافة بأنها "تشتمل على الفنون والمعتقدات والأعراف واللّغة والتقاليد التي تميز شعب من الشعوب"[2]، فاللّغة هي الوسيلة الرئيسة التي ندير بها حياتنا الاجتماعية، وعندما تستخدم اللّغة في سياقات التواصل تتعقد الصلة بينها وبين الثقافة في نواح كثيرة ومتشابكة.

د- السياسة اللغوية: تعرف السياسة اللغوية لبلد ما (حسب كلير) على أنّها "قرارات لغوية تصاغ من طرف الدولة، وهي مرحلة نظرية يتم خلالها الربط بين الواقع الاجتماعي واللغة، لاتخاذ اتجاه لغوي محدد"[3]، أو هي تلك التدابير التي يتخذها بلد من البلدان إزاء لغته، وتخضع السياسة اللغوية لبلد ما " للتخطيط، أو الخطط المرسومة من فعاليات متعددة من أبناء هذا البلد، ومن الناطقين بهذه اللّغة المخطط لها[4]، ويصنفها (لابورت) على أساس أنها: "الإطار القانوني والتهيئة اللغوية كمجموع الأعمال التي تهدف إلى ضبط وضمان منزلة ما للغة أو عدة لغات"[5].

هـ-التخطيط اللغوي: يقصد بالتخطيط اللغوي أو كما يحلو (لميشال زكريا) تسميته (التخطيط الألسني)[6] وهو (حسب توليفسن)" كل الجهود الواعية الرامية إلى التأثير في بنية التنويعات اللغوية أو في وظيفتها، وهذا التحديد هو الذي يحظى بالقبول عامة، إذ تشمل هذه الجهود إنشاء قواعد الإملاء، وتحديث البرامج وتوحيدها، أو توزيع الوظائف بين اللّغات في المجتمعات متعددة اللّغات وإسناد وظائف إلى لغات بعينها"[7]، فنجده يهتم بتطبيق حلول للمشكلات اللغوية، وهو " مرحلة تطبيقية تجسد السياسة المختارة من قبل الدولة، وتلي السياسة اللغوية وتعنى بتطبيق قراراتها على

---

[1] كمال بشر، علم اللّغة الاجتماعي، ص:236.
[2] مجموعة من المؤلفين، الموسوعة العربية العالمية،مؤسسة أعمال الموسوعة للنشر والتوزيع،ط1999،2،ص :39.
[3] مجموعة من المؤلفين، اللّغة الأم، دار هومه، تيزي وزو، الجزائر، دط،2009،ص:162.
[4] نعمة دهش فرحان الطائي، انتظام السياسة اللغوية (قراءة نقدية في ضوء اللسانيات الاجتماعية)، مجلة دواة،جامعة العراق، العدد الثاني، 2015،ص:96.
[5] لويس كالفي، حرب اللّغة والسياسات اللغوية، تر: حسن حمزة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان،ط1، 2008، ص:11.
[6] ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية،ص:10.
[7] جيمس توليفسن، السياسة اللغوية خلفياتها ومقاصدها، تر: محمد الخطابي، مؤسسة الغني للنشر والتوزيع، الرباط، المغرب، دط، 2007، ص:25.

أرض الواقع، فهو التطبيق الفعلي للسياسة اللغوية التي تضعها الدولة"[1]، من خلال القرارات والتدابير التي تتخذها لرسم سياسة لغوية بعيدة المدى تفرض على المجتمع، لحماية اللّغة القومية من التحديات المحدقة بها، مثل: المنافسة اللغوية الأجنبية، وطغيان اللهجات المحلية، ومواجهة التعدد اللغوي الذي يهدد بتفرق الوطن إلى أجزاء أو قوميات صغيرة، قد تنذر في المستقبل البعيد بكوارث اجتماعية وسياسية كالمطالبة بالاستقلال الذاتي، أو الانفصال فيما بعد"[2].

و- المجتمع الكلامي: يؤكد (ابن خلدون) في حديث عن اجتماعية اللّغة والملكة اللغوية، على العلاقة بين اللّغة والمجتمع واعتبارها علاقة وثيقة ومترابطة، بحيث تتغير اللّغة بتغير المجتمع، كونها شديدة الصلة بالممارسة والاستخدام داخل المجتمع، فهي " نتاج اجتماعي إنساني، لذلك تتطور من خلال استعمالها وتختلف باختلاف المجتمعات، إذن هي ملكة تكتسب من خلال التنشئة الاجتماعية[3]، فأي مجتمع من المجتمعات الإنسانية تحدده ثقافته، فاللّغة هي الوجه الناطق عن الثقافة، والمجتمع الكلامي يعني ذلك المجتمع الذي تسوده لغة تعبر عن ثقافته.

ز_الازدواجية اللغوية:من المصطلحات أو الأوجه التي تحدد العلاقة بين التعليميّة وعلم الاجتماع هو مصطلح الازدواجية اللغوية، وقد ظهرت الازدواجية اللغوية بوصفها مصطلحا ضمن الدراسات اللغوية" في فرنسا نهاية القرن التاسع عشر الميلادي، بدلالة وجود متغايرين في واقع لغوي واحد أحدهما فصيح والآخر عامي[4]، ويرى (فيرجسون) أن الازدواجية اللغوية تعني" اتفاق المستويين اللغويين في انتهائهما إلى لغة واحدة، وأن ظاهرة الازدواجية اللغوية مستقرة نسبيا تتمثل في وجود لهجات محكية إلى جانب مستوى رفيع تنحرف عنه بدرجات متفاوتة، وقد استدل على فرويته بأن حدد المستوى الأعلى والمستوى الأدنى لعدد من الدول من خلال تسع سمات هي :الوظيفة والسياق والتراث الأدبي وعملية الاكتساب والقياس والثبات والقواعد والمعجم والأصوات"[5].

ح-الثنائية اللغوية (Bilingualism): إضافة إلى مصطلح الازدواجية اللغوية، نجد مصطلحا آخر يرافقها دائما في معظم الدراسات، وهو الثنائية اللغوية أو ثنائية اللغة، يقصد بالثنائية اللغوية استعمال لغتين في آن واحد على مستوى الفرد، أو وجود لغتين في بيئة واحدة على المستوى

---

[1] مجموعة من المؤلفين، اللّغة الأم،ص:169.

[2] عبد القادر الفاسي الفهري، المقارنة والتخطيط في البحث اللساني العربي، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، دط،1998،ص:65.

[3] فتيحة حداد، ابن خلدون وآراؤه اللغوية والتعليميّة، مجلة مخبر الممارسات اللغوية، تيزي وزو، الجزائر،العدد الثاني ، 2011، ص:90.

[4] Henri Boye, Introduction à la sociolinguistique ,paris:Dunod.2001 ,p 48.

[5] عبد المنعم جذامي،الازدواجية اللغوية في العربية ومقارباتها العربية والاستشراقية، كرسي الدكتور عبد العزيز المانع لدراسات اللّغة العربية وآدابها ، جامعة الملك سعود، السعودية ،213 ، ص:11.

الجماعي أو مستوى البلاد، ويرى (ميشال زكريا) في هذا الصدد أن الثنائية اللغوية هي: "الوضع اللغوي لشخص ما أو جماعة بشرية معينة تتقن لغتين، وذلك من دون أن تكون لدى أفرادها قدرة كلامية مميزة في لغة أكثر مما في اللّغة الأخرى، وهي اللغوية التي يستخدم فيها المتكلمون بالتناوب وحسب البيئة والظروف اللغوية، لغتين مختلفتين...ويضيف أيضا بأن: الفرد ثنائي اللّغة حين يمتلك عدة لغات تكون مكتسبة كلها كلغات أم، يعني كون الفرد قادرا على تكلم لغتين، تعايش لغتين في مجتمع واحد شرط أن تكون أكثرية المتكلمين ثنائية اللّغة فعلا"[1].

ط_ الأحداث الكلامية:نظرية الحدث الكلامي ويطلق عليها أيضا نظرية أفعال الكلام وهي ترجمة للعبارة الإنجليزية speech act theory أو العبارة الفرنسيةla des actes de parole théorie ولهذه النظرية ترجمات أخرى في اللّغة العربية مثل نظرية الحدث اللغوي، والنظرية الإنجازية، ونظرية الفعل الكلامي، وغيرها من الصيغ والعبارات[2]، تقوم نظرية أفعال الكلام أو الأحداث الكلامية على أن اللّغة ليست مجرد وسيلة تبليغ وتواصل بل هي أداة يستعملها المتكلمون للتأثير في متلقي الخطاب، فالفعل الكلامي من هذا المنطلق هو" إنجاز ذو طابع اجتماعي يتحقق في الواقع بمجرد التلفظ به بغرض تحقيق التواصل، وذلك من أجل صناعة مواقف اِجتماعية أو مؤسساتية أو فردية بالكلمات، ومن ثم التأثير في المتلقي عن طريق حمله على فعل ما أو تركه أو تقرير حكم من الأحكام أو تقديم وعد أو السؤال عن أمر ما أو إبرام عقد من العقود"[3].

ي_الوظائف اللغوية:يرى (الراجحي) أن الوظائف أو الأحداث الكلامية " تفضي بنا إلى فهم «الوظائف» اللغوية؛ فالرسالة اللغوية التي تجري داخل الحدث الكلامي إنما تؤدي «وظيفة» معينة، وإذا كانت هناك وظائف «عامة» بين اللّغات فإن الأغلب والأعم أن هناك وظائف «خاصة» بكل لغة؛ لأنها تعبر عن «نظام» ثقافي خاص بالمجتمع؛ فوظائف «التوجيه» و«الإحالة» و«الإبلاغ» و«المجاملة» ليست واحدة، كما أن لغة «التحية» و«الشكر» لا تؤدي وظائف واحدة في المجتمعات الإنسانية"[4].

ك-الكفاءة التواصلية (اللغوية): الكفاءة مفهوم افترضي يجسده واقعيا على صعيد الاستعمال اللغوي مفهوم الأداء، والأداء في عرف من يعملون في ميدان تعليم اللّغات، يكون على أربعة

[1] ينظر، ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط1، 1993، ص:53.
[2] العيد جلولي، نظرية الحدث الكلامي من أوستين إلى سيرل، مجلة الأثر، جامعة ورقلة، العدد الخاص بأشغال الملتقى الدولي الرابع في تحليل الخطاب، فيفري 2009، ص:53.
[3] آمنة لعور، الأفعال الكلامية في سورة الكهف (دراسة تداولية)، رسالة ماجستير، تخصص دراسات لغوية، جامعة قسنطينة ، 2011،ص:56.
[4] عبده الراجحي، علم اللّغة التطبيقي وتعليم العربية، ص:26.

أشكال رئيسية مجمع عليها، تسمى اصطلاحا مهارات، وينبني على ذلك أن تعليم كل لغة ينبغي أن يهدف إلى تعميق وتطوير وإتقان كفاءة لغوية تجسدها أربع مهارات رئيسية هي: الاستماع أو الفهم الشفوي، والتكلم أو التعبير الشفوي، والقراءة أو الفهم الكتابي، والكتابة أو التعبير الكتابي...وإتقان المهارات الرئيسية أو المركبة معا يكون في النتيجة إتقانا واقعيا للكفاءة اللغوية"[1].

ل_ التعدد والتنوع اللغوي: يدل التعدد والتنوع اللغوي عند (كمال بشر) على الانقسام والتفرع والتشعب، ففي فصل من فصول كتابه (علم اللّغة الاجتماعي) يتناول التنوع اللغوي على أنه أحد أشكال التغيير اللغوي الذي لا مناص منه بالنسبة للغات البشرية؛ إذ بات التنوع (حسب بشر) حتمية طبيعية تتجه باللّغات نحو الانقسام والتشعب والتفرع، وهذه الحتمية ليست من طبيعة اللّغة ولكن مردها إلى عوامل تؤدي إلى هذا الاتجاه أو ذاك، إلا أن كمال بشر لا يتحدث عن التنوع إلا في إطار اللّغة الواحدة فقط، أي إذا أردنا أن نلخص تعريف التنوع اللغوي عنده ، فهو تفرع اللّغة الواحدة وانقسامها إلى لهجات مختلفة[2]، فتتعدد اللّغات التي يستعملها الفرد أو تستعملها الجماعة اللغوية، أي استعمال لأنظمة لغوية مختلف كل منهما عن الآخر، أي"استعمال معا وتنافسيا لأكثر من لغتين لغات"[3] مثل: الشخص السويسري الذي يستعمل الفرنسية والانجليزية والألمانية معا.

خامسا: المرجعية إلى علم النفس (اللسانيات النفسية):

1- تعريف اللسانيات النفسية:

علم النفس كما هو معلوم في جانبه العلمي، أنه العلم الذي يدرس السلوك والاتجاهات والميول والدوافع الإنسانية، ولا شك أن اللّغة تعد اللّغة مظهرا هاما من مظاهر السلوك الإنساني، فقد عرف بأنه " الدراسة العلمية للسلوك الحيواني والإنساني"[4]، فدراسة السلوك اللغوي يدخل إذا في حيز اهتمامات هذا العلم، ويشكل علم النفس بأنواعه أو "السيكو ألسنية" كما أسماه (ميشال زكريا)[5]" خلفية نظرية للكثير من النظريات والمقاربات les approches التي تشكل مجالا لاهتمامات الباحث في تعليمية اللّغات؛ فالنظريات التي تعمل على تنمية آليات الاستعمال اللغوي تستند إلى خلفية معرفية، تتعلق بعلم نفس السلوك الذي يعد مظاهر السلوك الملاحظة في الكلام

---

[1] سام الكريم عمار، تمكين المتعلمين من الكفاءة التواصلية في اللّغة العربية في ظل الازدواجية وتعددية الاستعمال اللغويتين، مجلة التعريب،المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر،دمشق،سوريا، العدد:39، ديسمبر ، 2010،ص:67.

[2] ينظر، كمال بشر، علم اللّغة الاجتماعي،ص:139.

[3] سام عمار،اتجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربية،ص:112.

[4] أبو طالب محمد سعيد ورشاش أنيس عبد الخالق، علم التربية العام (فروعه وميادينه)، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2001، ص:29.

[5] ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، ص:71.

منطلقا لدراساته، والاستجابات نحو المثيرات المختلفة، وتتأسس المقاربات التواصلية على النظريات النفسية البنائية أو علم النفس التكويني أو المعرفي كما يسمى أحيانا، باعتبارها تعد التعلم عملية تفاعل بين الذات العارفة وموضوع المعرفة"[1]

فموضوع علم النفس عامة هو الإنسان بصفته كائنا حيا، ينمو ويتفاعل، ويتغير ويتطور، أي أن موضوعه هو السلوك، ونتيجة التقاء الدراسات اللغوية مع الدراسات النفسية نشأ فرع من علم النفس، اصطلح عليه **بعلم النفس اللغوي أو علم اللّغة النفسي**[2] وهو العلم الذي يدرس " طريقة اكتساب اللّغة الأم، وتعلم اللّغة الأجنبية، والعوامل النفسية المؤثرة في هذا التعلم، كما يدرس عيوب النطق، والعلاقة بين النفس البشرية واللّغة بصفة عامة "3، ويرى (عبده) أن من اهتمامات هذا العلم أيضا" دراسة العلاقة بين اللّغة والفكر، وسبل التغلب عليها"4، ويعرفه (مالمكجاير) و(أندرسون) بأنه العلم الذي " تتكاتف فيه الرؤى والجهود اللغوية والنفسية لدراسة الجوانب المعرفية التي تفسر فهم اللّغة وإنتاجها"[5]، كما يعرفه بعض المختصين أيضا بأنه " الدراسة التجريبية للعملية النفسية التي من خلالها يكتسب الفرد نظام لغة ما ويستعمله"[6].

2-أهميته من الناحية اللغوية:

من بين اهتمامات هذا العلم اللغوية أنه يبحث في " كيفية فهم الجمل والكلمات، وسرعة الفهم وخطوات الفهم، وعوامل صعوبة الفهم...وتركيب الذاكرة من الناحية اللغوية، وطبيعة التذكر، وأسلوب استدعاء المخزون اللغوي من الذاكرة، أو ما يعبر عنه بالمعجم الذهني، وهكذا يشمل هذا العلم كل العمليات العقلية عند المتحدث قبل صدور اللّغة وعند المتلقي عقب صدور اللغة"7 ، كما

---

[1] بشير إبرير، التعليميّة معرفة علمية خصبة، ص:299.

[2] " يرى فريق من الباحثين أن المصطلحين مترادفان، وأنهما اسمان لعلم واحد، عرف أول الأمر بعلم النفس اللغوي، ثم تطور فأضيف إليه مصطلح آخر هو اللّغة النفسي، كغيره من العلوم النفسية المرتبطة بالعلوم الأخرى...غير أن المتتبع للدراسات اللغوية والنفسية والتربوية، يدرك أن هناك فروقا دقيقة بين المصطلحين، سواء من الناحية التاريخية أم من الناحية الوظيفية، فمن الناحية التاريخية يلاحظ أن مصطلح علم النفس اللغوي، أسبق في الظهور من مصطلح علم اللّغة النفسي، فقد ظهر الأول في أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين، وظهر الثاني في بداية النصف الثاني من القرن العشرين...ومن الناحية الوظيفية، يعد الأول فرعا من فروع علم النفس، ويعد الثاني فرعا من فروع علم اللغة...وسواء استعملنا المصطلح الأول أو الثاني، فكلاهما يدل على علاقة وثيقة بين علم اللّغة وعلم النفس، بسبب العلاقة الوثيقة بين اللّغة الإنسانية والنفس البشرية" ينظر،عبد العزيز العصيلي،علم اللّغة النفسي، ص ص:28-33.

[3] محمد التونجي وراجي الأسمر، المعجم المفصل في علوم اللغة، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2001، ج1، ص:429.

[4] داود عبده، محاضرات في علم اللّغة النفسي، المطبوعات الجامعية، الكويت، ط1، 1984، ص:11.

[5] Malmkjaer and Anderson. The Linguistics Encyclopedia. Kirsten. Book. English. Published London: Routledge , 1991., P. 362.

[6] Jean Caron –précis de psycholinguistique-PUF ,Quadrige,2001,p157

[7] ينظر، محمد محمد داود، العربية وعلم اللّغة الحديث، ص:93.

تتمثل المجالات الرئيسة للبحث في علم النفس اللغوي(حسب سيد يوسف) في"عمليات فهم اللّغةlanguage compréhension، لإنتاج اللّغةLanguage production واكتساب اللّغةlanguage aquisition"[1]، لقد بين (صالح بلعيد) أهمية هذا العلم من خلال مجموعة من النقاط نحاول اختصارها في ما يلي[2]:

- ✓ دراسة السلوك اللغوي الذي هو اتصال بين علم اللّغة وعلم النفس.
- ✓ دراسة العمليات العقلية التي تسبق صدور العبارات اللغوية المنطوقة.
- ✓ يتجه إلى اكتشاف قوانين عامة تفسر السلوك الإنساني من خلال الظواهر العامة مثل: التعلم والإدراك والقدرات.
- ✓ يدرس ما يربط الجهاز العصبي والجهاز النطقي من علاقة لدى المتحدث.
- ✓ يعمل على كيفية تحويل المتحدث للاستجابة إلى رموز لغوية وهذه عملية عقلية ينتج عنها إصدار الجهاز الصوتي للغة وعندما تصل إلى المخاطب أو المتلقي، ويقوم بترجمة وتحويل هذه الرموز في ذهنه إلى المعنى المراد تتم عملية عقلية أخرى.
- ✓ يجمع بين إشكالية وتعقيدات كل من اللّغة وعلم النفس، ويشكل وسيلة للاتصال، مع المواءمة بين معطيات النفس واللغة.
- ✓ يسهل عملية الاتصال في المجموعة اللغوية عن طريق توظيف الوسائل اللغوية المتاحة للغة المستخدمة.

3-أوجه استفادة التعليميّة من علم النفس:

لقد استفادت التعليميّة من علم اللسانيات النفسية، كما استفادت من بقية العلوم السابقة، وبما أن موضوع علم اللّغة النفسي هو اللّغة نفسها أي: دراسة اللّغة والبحث فيها وصفا وتحليلا واكتسابا وتعلما وتعليما، فإن نتائج البحث في علم اللّغة النفسي (في رأي العصيلي) " تجيب عن كثير من الأسئلة التي يبحث عنها اللغويون عن إجابات مقنعة لها، وبالتالي يحقق الأهداف التي يسعون إلى تحقيقها من دراسة اللغة"[3]، ونجد أن (الفاربي) يوافق (العصيلي) في طرحه السابق، بأن علم النفس يجيب على كثير من التساؤلات المتعلقة بالعملية التعليميّة التعلمية، ويقدم معلومات ثمينة عن الحاجات اللغوية، والدوافع نحو التعلم واستراتيجياته، من خلال " الإجابة عن أسئلة مثل: كيف

[1] جمعة سيد يوسف، سيكولوجية اللّغة والمرض العقلي، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، دط، 1990، ص:55.
[2] صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص ص:16-17.
[3] عبد العزيز العصيلي،علم اللّغة النفسي،ص:34.

يتلقى التلميذ خطابا؟ وما هي أهم الصعوبات والعقبات التي تواجهه؟ وما هي مجمل العلاقات بين تعلم لغة من اللّغات وبين عناصرها؟ مثل: الشخصية والإدراك والذاكرة والفهم"[1].

ومن بين اهتمامات هذا العلم في مجال التعليميّة أيضا أنه يعنى (حسب النوايسة) "بدراسة كيفية تعلم الإنسان واكتسابه للمعرفة في المؤسسات التعليميّة، ومدى فاعلية الإسهامات التعليميّة وسيكولوجية التدريس والسيكولوجية الاجتماعية للمدارس باعتبارها مؤسسات تعليمية...فهناك أعمال لبعض علماء نفس الطفل المشهورين أمثال (ليف فيجوتسكي) و(جين بياجيه) و(جيروم برونر) التي أثرت على هذا المجال، من حيث ابتكار أساليب تدريس وممارسات تربوية مفيدة. وعادة ما يتم إدراجه ضمن برامج المعلم التعليميّة في بعض الدول، منها الولايات المتحدة الأمريكية وأستراليا ونيوزيلندا[2]، كما شكل هذا العلم خلفية نظرية للكثير من النظريات والمقاربات التي تشكل مجالا لاهتمامات الباحث في تعليمية اللّغات، واللسانيات النفسية تدرس اللّغة من خلال محورين اثنين محور الاكتساب والأداء، أما محور الاكتساب يتمثل في الاستقراء والاستدلال، وأما محور الأداء فيتم عن طريق الإنتاج والاستقبال.

لقد أثرت اللسانيات النفسية السلوكية منذ بداياتها الأولى(حسب رأي العناتي) في " نظريات تعليم اللّغات ، ونظريات تعليم ولعل أهم الأفكار التي أثرت تأثيرا منهجيا رئيسيا في تعليم اللّغات نظريا وعمليا، فكرة النقل السلبي[3]، ومعلوم أن هذه الفكرة هي التي كانت المحرك الرئيس للتحليل التقابلي على المستوى النظري، وهي الباعث الأول على الطريقة السمعية الشفوية في تعليم اللّغات وخاصة الأجنبية[4] وتعنى بشكل أساسي بمهارتين رئيستين وكيفية اكتسابهما، بمعنى آخر يحاول علم النفس اللغوي الإجابة عن الأسئلة الثلاثة التالية[5]:

- ✓ السؤال الأول: ما هي العمليات العقلية التي يتمكن بها الناس من قول ما يريدون قوله ؟ (أي إنتاج اللغة).
- ✓ السؤال الثاني: ما هي العمليات العقلية التي يتمكن بها الناس من إدراك وتذكر وفهم ما يسمعونه ؟ (أي إدراك وفهم اللغة).

---

[1] عبد اللطيف الفاربي، مدخل إلى ديداكتيكا اللّغات، مجلة ديداكتيكا،جامعة المغرب، العدد الأول، 1991،ص:09.
[2] فاطمة عبد الرحيم النواسية، أساسيات علم النفس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، دط، 2015، ص:41.
[3] يحدث الانتقال السلبي عندما تعمل المعلومات المخزونة للشخص على إعاقة تعلم عمل لاحق.للاستزادة :يعرب خيون، التعلم الحركي بين المبدأ والتطبيق، مكتبة الصخرة للطباعة، بغداد، العراق،ط1، 2002، ص ص:107-111.
[4] ينظر، وليد أحمد العناتي، اللسانيات التطبيقية وتعليم الكتابة والإنشاء باللّغة الأجنبية، المجلة الأردنية في اللّغة العربية وآدابها، جامعة الأردن، المجلد الثامن، العدد الثالث، جويلية 2012،ص:58.
[5] جمعة سيد يوسف، سيكولوجية اللّغة والمرض العقلي، ص:19.

✓ السؤال الثالث: ما هو الطريق الذي يتبعه الأطفال في تعلم كيفية فهم وإنتاج اللّغة في المراحل العمرية المبكرة ؟ (الاكتساب والارتقاء).

وعلاوة على النقاط السابقة في اهتمامات اللسانيات النفسية بجوانب العملية التعليميّة التعلمية، يضطلع علم النفس اللغوي بجوانب أخرى لا تقل عنة سابقتها، وكلها تساعد الديداكتيك في هدفها العام، وهو تعليم اللغة، ومن بين النقاط الأخرى التي استقيناها من هذا العلم نجد:

أ- **الاكتساب اللغوي:** تعد دراسة السلوك اللغوي حلقة اتصال بين علم اللّغة وعلم النفس، ويعد الاكتساب اللغوي (في رأي الراجحي) " أهم قضايا العلم المعاصر، وقد فتح آفاقا هائلة أمام البحث العلمي، لأنه ينبئ عن عوامل كثيرة لا تزال خافية علينا، ذلك أن الاكتساب اللغوي يحدث في الطفولة، فالطفل هو الذي «يكتسب» اللغة، وهو يكتسبها في زمن قصير جدا، ويتشابه الأطفال في كل اللّغات في طريقة اكتسابهم للغة، مما يدل على وجود هذه الفطرة الإنسانية المشتركة، أو هذا الجهاز اللغوي العام"[1].

ب- **الأداء اللغوي:** إن تحديد العوامل النفسية التي تؤثر وتغير في الأداء اللغوي، أو التي تقع خلف الكفاءة اللغوية بالاصطلاح التشومسكي، هو الموضوع الرئيس لهذا العلم، فيرى (داود) أن العلاقة بين اللّغة والنفس البشرية، أو بين اللّغة والعقل البشري، هي الاهتمام الأساس والعام لعلم اللّغة النفسي"[2]، ونخلص من خلال ما سبق إلى أنّ **الأداء الكلامي واللغوي، هو الاستعمال الآني للغة ضمن سياق معين**، فهو إذن "انعكاس للكفاية اللغوية، وبه تنتقل من الوجود بالقوة إلى الوجود بالفعل، ومن هنا نجد أنّ هذه الثنائية (الأداء والكفاية) قد شغلت اللغويين منذ أدخلها (تشومسكي) إلى الآن[3]. والأمر نفسه ذهب إليه (ميشال زكريا)[4] في كون الأداء انعكاس للكفاية اللغوية، وفيه بعض الانحرافات عن قوانين اللغة، وبإمكانه أن يكشفها في أدائه بناء على معرفته الضمنية بقواعد اللغة، أي: بالعودة إلى كفايته اللغوية بالذات.

ج- **تعلم اللّغة الأم واللّغة الأجنبية:** يمتاز تعلم اللّغة الأصلية عن تعلم اللّغة الأجنبية بأنه يتم في ظروف طبيعية، فالطفل يتعلم هذه اللّغة في سن مبكرة كجزء لا يتجزأ من نموه ونضوجه المعرفي والعقلي والاجتماعي والسيكولوجي، وكوسيلته للتعامل مع مجتمعه والانخراط فيه والبقاء كواحد

---

[1] عبده الراجحي، علم اللّغة التطبيقي وتعليم العربية، ص:21.
[2] داود عبده، محاضرات في علم اللّغة النفسي، ص:10.
[3] محمد سليمان العبد، النص والخطاب والاتصال، الدار الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، القاهرة، مصر، ط1، 2005، ص:16.
[4] ميشال زكريا، العقل واللّغة في النظرية الألسنية التوليدية التحويلية، مجلة الثقافة النفسية،مركز الدراسات النفسية والنفسية – الجسدية،لبنان، المجلد الثالث ،العدد التاسع، 1992، ص:157.

من أفراده، والنتيجة الحتمية لذلك هي أن هذا الطفل يتقن في نهاية الأمر لغته أيما إتقان، ولكن الأمر مختلف بالنسبة لتعلم اللّغة الأجنبية، فدارس اللّغة الأجنبية يكون قد تعلم لغته الأصلية أولا. ولذلك فإن اللّغة الأجنبية ليست جزءا أساسيا من عملية نموه ونضجه[1].

د- الفروق الفردية بين المتعلمين: إنّ معرفة الفروق الفردية بين المتعلمين ليست هدفا في ذاتها، بل هي جزء مهم من أجزاء عملية التدريس، وهي مهمة لكل من :المعلم والمتعلم وعملية التدريس على حد سواء[2]، ويختلف الأفراد في حصيلتهم اللغوية، فالبعض ينوع في استخدام المفردات، ومن النادر أن يلجأ إلى التكرار، والبعض يردد نفس المفردات في كلامه عدة مرات، فتكرار المفردات المنطوقة يمكن أن يحدث لدى الفرد ذي الرصيد اللغوي المحدود، وذلك لأن التنويع اللفظي يرتبط بالذكاء ارتباطا موجبا، فعند ارتفاع نسبة الذكاء يرتفع التنويع اللفظي عند الفرد عند مقارنته بمن هم دون هذه النسبة من الذكاء، سواء كان ذلك عند الكلام أو عند الكتابة[3].

د- التعليم والتعلم: إنّ الحديث عن التعليم والتعلم يقودنا للحديث عن نظريات التعلم، ونظرا لشساعة هذا الباب وتعدد النظريات والخلفيات التي انبثقت عليه، ارتأينا أن نخصص له جانبا في مبحث (تعليمية اللّغة العربية) لنربطه ونسقطه مباشرة على ما يناسب تعليم اللّغة العربية، واكتفينا فقط بتوضيح النقاط التي تخص التعليم والتعلم من جانب لغوي نفسي فقط، فترى (الفتلاوي) أن التعليم هو:" التفاعل بين المعلم والمتعلمين في داخل الصف أو في قاعة المحاضرات أو المختبرات"[4] .

هـ-معالجة أمراض الكلام: لقد أدى البحث في هذا الاتجاه(حسب بوشوك) إلى إثارة إشكاليات العلاقات الموجودة أو المنعدمة بين أمراض اللّغة وعلم أمراض الفكر، وهي أبحاث حققت مجموعة من النتائج ، يمكن أن تفيد الباحث في ديداكتولوجيا اللّغات والثقافات، وخصوصا فيما يتعلق بموضوع تشخيص آفات وعوائق النمو اللغوي عند المتعلمين[5]"، فيرى(بوقربة) أن عملية التخاطب "عملية معقدة يشارك فيها المرسل والمستقبل، تحدث من خلال سلسلة من العمليات المعقدة، تتم في جزء ضئيل من الثانية، وبشكل آلي فائق الدقة والسرعة، لذلك تظهر في عملية التخاطب عدة

---

[1]Rivers, W.M. .Teaching Foreign-Language Skills. The University of Chicago Press, Chicago.1981.p35.

[2] ناصر أحمد الخوالدة، مراعاة مبادئ الفروق الفردية وتطبيقاتها العلمية، دار وائل، عمان، الأردن، دط، 2004، ص:28.

[3]أحمد منصور، علم اللّغة النفسي، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية، ط1، 1986، ص:222.

[4] سهيلة محسن الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، ص:03.

[5] مصطفى بوشوك، تعليم وتعلم اللّغة العربية وثقافتها، ص:120.

مشكلات أو أمراض، وتنقسم مشكلات التخاطب إلى ثلاث مشكلات رئيسية هي: مشكلات اللغة(التأخر اللغوي) مشكلات النطق والكلام(التأتأة أو اللجلجة، عسر الكلام) مشكلات الصوت(زيادة أو قلة حدة الصوت)"[1]، وهي ما تسمى بأمراض الكلام.

سادسا: خلاصة المرجعيات:

ما يمكن أن نخلص إليه من خلال مرجعيات التعليميّة ومن خلال استفادتها من علوم مختلفة: **هو أن طبيعة التداخل بين الأنشطة، وتعددها في النشاط الواحد هي السمة التي صارت تطبع علوم هذا العصر، وعليه صار لزاما على كل باحث يريد الخوض في واحد منها أن يتسلح بمفاهيم وآليات الأنشطة التي تشكله أو تتداخل فيه**، حتى يستطيع أن يستوعب مضامينه، وبالتالي يتمكن من الاستفادة من نتائجه بطريقة فعالة وناجعة، وعليه فإن الباحث في مجال التعليميّة(حسب مجاهد) مدعو إلى ضرورة الاطلاع على اللسانيات وعلم اللّغة التطبيقي وعلم التربية، وعلم اللّغة النفسي وعلم اللّغة الاجتماعي، لأنّها تشكل مجتمعة رافدا معرفيا أساسيا بالنسبة لها، وبذلك يصعب استنطاق الكثير من مفاهيمها، واستثمار العديد من نتائجها بالصورة الناجعة الفعالة دون العودة إلى بحوثهما[2]، وأن تعليم اللّغة اليوم في رأي (منصور) لم يعد موضوعا تكونه خلاصة الآراء التنظيرية أو مجموعة التجارب التي قامت بها بعض الهيئات، ولكنها أصبحت **ميدانا علميا وتخصصا قائما بذاته له** أصوله وتقنياته وعماله، يهدف إلى أن يسلك بالتعليم اللغوي مسلكا طبيعيا أقرب ما يكون إلى النحو الذي يأخذ وفقه الأطفال لغة آبائهم ومحيطهم، فيكتسبون مهارة تمكنهم من استعمال اللّغة على الوجه الحيوي الطبيعي، الذي يأخذ بجميع الأسباب الاجتماعية والثقافية[3].

فلقد أصبح مؤكدا لنا، أنه ليس بالإمكان الخوض في العملية التعليميّة برمتها، ما لم يتكأ على هذه الأنشطة مجتمعة، والتي ستصبح المعين الأساسي الذي ستأخذ منه تعليمية اللّغات أو ما يعرف بديداكتيكا اللّغات جميع أفكارها ، ويرى (سالمي) أن طرق تدريس اللّغات في وقتنا الحاضر أصبحت أكثر الميادين التطبيقية تأثرا بتطور الأبحاث العلمية في ميدان النظريات اللسانية الحديثة "[4]، كما يؤكد (إبرير) على أنه أصبح من غير الممكن على أي باحث يريد الخوض في

---

[1] بتصرف- لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، ص ص :49-51.
[2] مجاهد ميمون، تفاعل نشاطي علم اللّغة النفسي وعلم اللّغة الاجتماعي وتداخلهما مع تعليمية اللّغات،ص:31.
[3] أميرة منصور، الصوتيات العربية بين مواد اللّغة العربية واقع تعليمها ومعوقات اكتسابها دراسة استطلاعية، ص:90.
[4] عبد المجيد سالمي، مدخل إلى تعليم اللّغات، مجلة aleph ، جامعة الجزائر، المجلد الثالث، العدد الثاني، 2016، ص:135.

مجال التعليميّة أن يصل إلى مبتغاه ما لم يستثمر هذه الأنشطة ونظرياتها سلفا؛ لأن التعليميّة تنطلق أساسا من الدرس اللساني فتستنطقه وتنتقي منه النتائج التي تخدم عملية التعليم"[1].

فتعليمية اللّغات ميدان تتجسد فيه ثمرة تكامل وتعاون جهود الإنسان في كثير من المجالات المعرفيّة باختلاف اتجاهاتها وتخصصاتها، فطبيعة الموضوع الذي تعالجه وهو كيفية تعليم وتعلم اللغة، يتطلب منها هذا الارتباط الوثيق بينها وبين حقول معرفية مختلفة، ولذا فالمشتغل في حقل التعليميّة، لا يكتفي بمعطيات حقل معرفي دون آخر فلكل ميدانه الخاص به، فإذا كان اللساني يتناول البنى اللغوية التي بنيت عليها الألسنة البشرية ويبحث في وظائفها وكيفية أدائها لها، فلا يمكننا أن نطمئن إليه لكي يمدنا بنظرية متكاملة في كيفية اكتساب اللّغة البشرية وتعلمها؛ والأمر نفسه بالنسبة للبيداغوجي (التربوي) أو عالم النفس، فهو الآخر وإن كان يهتم بظاهرة اكتساب اللغة، لا يمكنه أن يفيدنا في التعرف على أسرار البنى اللغوية، لأن ذلك من اختصاص اللسانيات وحدها "وهذا دليل واضح على أن البحث الجماعي المتفاعل الممنهج هو الذي يكفل في هذه الميادين التّطبيقيّة (المتداخلة)– النتائج الإيجابية والحلول الناجعة[2].

فتصبح التعليميّة بناء على هذا التصور، **همزة وصل** تجمع بين اهتمامات مختلفة وتخصصات متنوعة، لأن الميدان التطبيقي يقتضي المشاركة الفعالة لنفر غير قليل من الباحثين الذين لهم اختصاصات متباينة، وذلك لأن تعليمية اللّغات لا تهم البحث اللساني فحسب، بل هي **المجال المشترك** الذي يجمع بين اللساني والنفساني والتربوي[3]، والاجتماعي وهم بصدد معالجة موضوع تعليم اللّغات.

المبحث الثاني: تعليمية اللغة العربية:

1- تمهيد:

تحدثنا في المبحث الأول عن التعليمية بصفة عامة كمصطلح ومفهوم، وتطرقنا إليها من حيث نشأتها وتطورها، ثم جانبيها التطبيقي الإجرائي والعلمي المعرفي، وفرقنا بين مصطلحي التعليمية العامة التي تعنى تشترك فيها تعليمية كل المواد على حد سواء، والتعليمية الخاصة، والتي تعنى بمادة تعليمية واحدة من حيث خصائصها وطرقها الخاصة، وتكلمنا في جانب التعليمية

[1] بشير ابرير، التعليميّة معرفة علمية خصبة، ص: 302.
[2] R. Galissonet D.Coste, Dictionnaire de didactique des langues, Paris, 1976, P 77 ,
[3] عبد الرحمان الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمدرسي اللّغة العربية، ص: 24.

التعليمية –أيضا– أنها تختص بتعليم اللغات سواء للناطقين بتلك اللغة أو بغيرها، وسنتناول في هذا المبحث الثاني من الفصل، تعليمية اللغة العربية لأبنائها وللناطقين بها، خاصة إذا ما علمنا أن " تعليمية اللغات تساهم بفاعلية في تقويم تعليم اللغة العربية، وذلك من خلال وضع اختبارات الكفاءة للمعلمين والمتعلمين، على أسس علمية لغوية وتربوية ونفسية واجتماعية، تراعي خصائص اللغة العربية والمجتمع العربي عامة"[1].

فإذا كان تعلم اللغة العربية يبلغ حد الوجوب –أحيانا– كما أقر به (الرازي) في "المحصول"[2]، وإذا كانت الحضارة الإنسانية منذ أقدم العصور قد اهتمت بموضوع اللغات وتعليمها، فإن الحضارة المعاصرة " تبدي الاهتمامات البالغة بمثل ذلك الموضوع، وهي تعتبره من تخطيطاتها الإستراتيجية، بتسخير جميع الوسائل والمؤهلات العلمية، دفاعا عن صيرورتها اللغوية والحضارية معا، وكان تخصيص مجال تعليمية اللغات، وإناطته بتلك المسؤوليات الكبرى من دلائل ذلك التوجه المعاصر، خاصة مما يرتبط **بأوضاع لغتنا العربية وتعليمها**"[3]، فاستغلت هذه الجهود استغلالا كاملا من طرف الخبراء والباحثين في تعليمية اللغات، إلى أن توصلت التعليمية اللغوية في الوقت الحاضر، إلى إرساء مقاييس وأصول، صارت بمثابة القوانين التي يجب أن يلتزم بها القائمون على التعليم اللغوي في بناء البرامج، وانتقاء الطرائق، وتحديد جملة الوسائل التي تكفل تعليما ناجعا.

وتعليمية اللغة العربية "علم له أصوله وله مناهجه، أفضت إليه جهود متتابعة من البحث الدائب، وهو يرود كل يوم مجالا جديدا، ويكشف كل حين عن جانب كان مجهولا"[4]، وقد أضحت تعليمية اللغات بصفة عامة، وتعليمية اللغة العربية بصفة خاصة " مركز استقطاب بلا منازع في الفكر اللساني المعاصر، من حيث إنها الميدان المتوخى لتطبيق الحصيلة (اللغوية) المعرفية للنظرية اللسانية، وظلك باستثمار النتائج المحققة في مجال البحث اللساني النظري في ترقية طرائق تعليم اللغات للناطقين بها"[5]، فما علاقة تعليمية اللغة العربية بالمعارف والعلوم الأخرى؟ وما هي الأهداف العامة المتوخاة من تعليمية اللغة العربية؟

---

[1] ينظر، لطيفة هباشي، تعليمية اللغات واللغة العربية (إشكاليات وتحديات)،ص:180.

[2] كتاب المحصول في علم الأصول (أصول الفقه) لأبي عبد الله محمد بن عمر بن الحسن بن الحسين التيمي الرازي الملقب بفخر الدين الرازي (المتوفى: 606هـ)، مؤسسة الرسالة، ط3، 1997.

[3] ينظر، جميلة حمودي، تعليمية اللغات- المصطلح المفهوم والمجال،ص:02.

[4] ينظر، عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص:02.

[5] ينظر، أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية-حقل تعليمية اللغات، ص:130.

2- علاقة تعليمية اللغة العربية بالعلوم الأخرى:

تناولنا في الفصل الأول وفي مبحث التعليمية عن الجانب العلمي المعرفي للتعليمية، ورأينا كيف أنها التقت وتفاعلت وتشاركت مع علوم مختلفة حينما تعالج وتتصدى لموضوع مشكلات اللغة وحين تتطرق لهذا المشكل أو حينما تكون اللغة موضوعا لها، أي حين تدريس وتعليم اللغة، ورأينا كيف أنها قد أضحت المجال الذي يتوخى تطبيق نتائج العلوم الأخرى في ترقية طرائق تعليم اللغات، ومن بين تلك العلوم والتخصصات التي تقاطعت معها وجدنا: اللسانيات النظرية والتطبيقية وعلم التربية وعلم النفس وعلم الاجتماع، فإذا كان للتعليمية العامة علاقة بعلوم مختلفة، فإن تعليمية اللغة العربية –من باب أولى– هي كذلك، فقد حظيت تعليمية اللغة العربية اليوم باهتمام بالغ من قبل الدارسين والقائمين على شؤونها وتعد بذلك المنطلق الأول الذي ينطلق منه الباحثون في الحفاظ على اللغة العربية وقدسيتها وأصالتها، وصونها من كل تغيير أو تحريف أو تزوير، وأصبح الدرس اللغوي من خلال ذلك يقوم على تطوير الكفاية اللغوية للمتعلم، بناء على تصور جديد، ينسجم مع متطلبات التجديد المعرفي والديداكتيكي، ومستجيبا لدواعي التعليم الهادف والفعال.

فيرى (الراجحي) أنه من المستحيل النهوض بتعليمية اللغة العربية إلا "بوجود منهج علمي، يفرض وجود تخطيط حقيقي، ويفرض تكاملا في مصادر تعليم اللغة، وبين البحث والمادة، وبين المادة والممارسة"[1]، ومما يجب الإلحاح عليه أن تعليمية اللغة العربية هي " تعليمية مفتوحة على كل المعارف، فهي أداة لمختلفة العلوم الإنسانية والتجريبية، إنها تعليمية أصل لا مناص لأي تعليمية أخرى إلا بها، ذلك لأن البناء اللغوي إطار تقوم به المادة العلمية مهما كانت، وإذا لم يحكم صنع التعليمية اللغوية فسيؤثر لا محالة في إفشال التعليميات الأخر"[2]، ومن خلال هذه الأهمية نرى أننا في أمس الحاجة إلى نظرة أشمل إلى تعليمية اللغة العربية وعلاقتها بفروع المعرفة المختلفة، ويتطلب هذا الأمر " إعداد فريق من الباحثين من ذوي القدرة، على عبور حواجز التخصصات النوعية وتعددها، وحتى نضمن فاعلية الجدل العلمي بين هؤلاء الباحثين ذوي التخصصات المختلفة، يجب إعطائهم خلفية عامة مشتركة، تقترح بشأنها الموضوعات الرئيسية

[1] ينظر، عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص:91.
[2] محمد الأمين خلادي، تعليمية اللغة العربية وفاعليتها في المناعة الحضارية، ص:154.

التالية: التوجهات العامة للسانيات الحديثة، فقه اللغة العربية وخصائصها، تراثنا اللغوي من منظور علم اللغة الحديث، فلسفة اللغة، هندسة النظم، تكنولوجيا المعلومات من منظور لغوي"[1].

ونستنتج مما سبق ذكره، أن تعليمية اللغة العربية " أساس من أسس التوصيل الناجح لمحتويات العلوم الإنسانية، بدءا من المفاتيح، كالمعجمية وعلم الأصوات والقراءات وفقه اللغة والنحو والصرف، ثم التاريخ وعلوم الاجتماع والنفس، فالتكامل المعرفي والتلاقح العلمي بين فروع العلوم الإنسانية أصيل وصحيح...شريطة التوفيق بين حرمة الأتول العربية وأصالة إسلاميتها وخصوصيتها، وبين تطور العلوم التقنية المعاصرة، تفتحا متزنا متوازنا"[2]، وقد نتج عن ذلك التلاقح والانفتاح على العلوم الأخرى ما يلي[3]:

- ✓تقليص المسافة المعرفية بين القراءة المنهجية والدرس اللغوي، تجسيدا لمبدأ وحدة وتكامل وترابط مواد اللغة العربية.
- ✓الانتقال من دراسة المواد اللغوية، إلى دراسة الظواهر اللغوية، فلم تعد المادة اللغوية أبوابا في البلاغة والعروض مفصولة، وإنما أصبحت ظواهر لغوية.
- ✓الاهتمام بمجموعة من الكفايات، خاصة الكفاية التواصلية للمتعلم[4]، فالعديد من المفاهيم المعتمدة في الدرس اللغوي، تجد سندها النظري في الاستعمال الوظيفي للغة، والذي يسعى إلى تمكين المتعلم من توظيف اللغة في سياقات عديدة: نفسية واجتماعية وثقافية.
- ✓ضرورة اطلاع معلم اللغة على المستجدات في مجال التعليمية، ذلك أن تقويم المعارف والمهارات اللغوية لدى المتعلم يتطلب منه ذلك، ويقتضي منه معرفة مجالات متعددة في علوم اللغة العربية، دون إغفال أسس ومبادئ علم اللغة التطبيقي وديداكتيكا اللغات.

3- أهداف الاهتمام بتعليمية اللغة العربية:

تسعى تعليمية اللغة العربية إلى إغناء الدرس اللغوي عبر "صياغة العديد من المبادئ والقواعد، وتقريبها للمتعلم، خاصة وأنه ينحو منحى يجمع بين التلقين والتطبيق، وهو ما يشغل في العمق بال ديداكتيكي اللغات"[5]، وتتركز الأهداف الخاصة لتعليمية اللغة العربية، في مساعدة

[1] ينظر، عبد القادر الفاسي الفهري، تعليم اللغة العربية والتعليم المتعدد، ص:45.
[2] ينظر، محمد الأمين خلادي، تعليمية اللغة العربية وفاعليتها في المناعة الحضارية، ص:153.
[3] ينظر، علي أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا (الأسس المعرفية والديداكتيكية)، ص ص: 25-26.
[4] سنأتي على مفهومها بالتفصيل، في جزء المناهج اللسانية اللغوية في تعليمية اللغة العربية.
[5] ينظر، علي أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا (الأسس المعرفية والديداكتيكية)، ص:25.

المتعلم على القراءة والكتابة والفهم والتعبير عما فهمه كتابة وشفاهة، ومن أجل أن يتقن المتعلم القراءة والكتابة يجب تعليمه المهارات الأساسية،فالهدف من تعليمية العربية، أن تكون اللغة العربية مهارة وملكة يقوم بها لسان المتعلم ويستعملها في واقعه المعيش بيسر وسهولة، ويكون قادرا على التعبير عن ذات نفسه بجمل بسيطة وصحيحة دون تكلف أو مشقة"[1].

إن الاهتمام بتعليمية اللغة العربية يمكننا من تزويد المتعلمين بكفاءة يمكنهم استثمارها في مختلف وضعيات التواصل الشفهي والكتابي،" فلم يعد المطلوب من تعليمية اللغة العربية الاقتصار على معرفة بعض النماذج الأدبية وبلاغتها مهما كان المستوى والنوع، ولا معرفة القواعد النحوية والصرفية فحسب، بل جعل التلميذ يبلغ أعلى مستوى من الفهم والإدراك واستعمال المعرفة، سواء على المستوى الشفهي أو الكتابي، وزيادة عن محاولات تكييفه في فترات مختلفة"[2].

وعليه فإن الانطلاق من مفهوم الوعي اللغوي للمتعلم ليس مرتبطا بتعليمية أنشطة العربية لوحدها لأن ذلك "لا يرقى إلى بث الوعي اللغوي عند المتعلم، وتفعيل إحساسه بالظواهر اللغوية يبقى قاصرا عن الوصول إلى الأهداف المرجوة من تعليم اللغة، فإذا اعتبرنا اللغة كائنا حيا، وكان الإنسان حيويا في التفاعل معها، كان لزاما أن يؤدي تعلم المتعلم للغة، إلى تنشيط وعيه اللغوي، وإلى إرهاف إحساسه باللغة في ظواهرها المسموعة والمكتوبة"[3]، فتطوير تعليمية اللغة العربية بكيفية يعيد لها حيويتها لدى المتعلم لدرسها ومدارستها، " رهين بتحديث مناهجها وتطوير طرائقها وحل مشكلاتها، في ظل الحقائق اللسانية والتربوية والنفسية والاجتماعية المتجددة في حقل اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات"[4]، فلا يمكن تصور تعليم لغوي فعال للغة العربية خارج إطار الاستثمار في التعليمية، ومما لا شك فيه أن أي دراسة ترتبط بأهداف تعليمية، تشتق من طبيعة المادة الدراسية، وأن معرفة الهدف يساعد على صياغة الأهداف التعليمية والمعرفية والمهارية والسلوكية والتربوية، التي يشتقها من موضوع المادة التعليمية نفسها، والتي تساعد –مجتمعة– على تحقيق الهدف العام من تعليمية المادة الدراسية، وعليه **فإن معلم اللغات عامة، ومعلم اللغة العربية خاصة ملزم بالتعرف على طبيعة المادة التعليمية من حيث: خصائصها وطرائق**

[1] ينظر، فاطمة الزهراء بغداد، اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات ، ص:79.
[2] ينظر، وزارة التربية الوطنية، المرجعية العامة للمناهج، ص:52.
[3] أنطوان صياح، تعلمية القواعد العربية،ص ص:09-10.
[4] ينظر، محمد فاروق عاجب، التعليمية ودورها في تدريس اللغة العربية، ورقة بحث قدمت في المؤتمر الدولي الثالث للغة العربية، دبي ،الإمارات العربية، 07-10 ماي 2014،ص:03.

تدريسها، ومهاراتها ووظائفها، واتجاهاتها ونظرياتها، وكيفية إيصال محتوياتها والطرق والمعايير والوسائل المعتمدة في ذلك، وهذا ما سنعرض له في الأجزاء الموالية.

المطلب الأول:خصائص اللغة العربية في العملية التعليمية التعلمية:

1- تمهيد

لكل لغة من اللغات الإنسانية خصائص تميزها وتمتاز بها عن غيرها، وتعد اللغة نظاما علاميا مميزا من بين الأنظمة العلامية الأخرى، فيستخدم الإنسان لغته وفقا لقواعد صوتية وصرفية ونحوية معقدة، متعارف عليها بين أفراد جماعته وفقا للمواقف المتعددة، وليس له أن يخرج عليها بحال من الأحوال، وبهذا الشكل ترتبط لغة الفرد بالجماعة، وتتنوع تنوعا عظيما بفعل عامل الزمان والمكان، وكذلك الحال بالنسبة اللغة العربية، فلها مميزات تميزها عن كل لغات العالم، ويجعلها نعمة حقيقية يتمتع العارفون بها والمحبون لها، وفي ذلك يقول(ابن خلدون): "وكانت الملكة الحاصلة للعرب من ذلك، أحق الملكات وأوضحها بيانا عن المقاصد[1]".

إن اللغة العربية لغة من اللغات الإنسانية، ولا شك أن لكل لغة من اللغات الإنسانية طابعا خاصا وصفات تتصف بها سواء أكانت هذه الصفات صالحة تعين اللغة على بلوغ أغراض الحياة باستمرار أم كانت غير ذلك، وكذلك للغة العربية خاصة وعامة تمتاز بها عن غيرها، حيث إنها لغة القرآن الكريم إلى جانب أنها لغة المجاز، والإعجاز، والترادف، والإعراب إلى جانب أنها لغة غنية بألفاظها؛ مما جعلها تستوعب الألفاظ الدخيلة غير العربية، والمصطلحات العلمية المعربة كل ذلك جعل العربية في المرتبة العليا من اللغات، ومن أهم ما تمتاز به اللغة العربية أنها أوسع اللغات السامية تأثيرا في أصول الكلمات والمفردات، فهي تشتمل على جميع الأصول التي تشتمل عليها أخواتها السامية أو على معظمها، هذا إلى أنه قد تجمع في اللغة العربية المفردات والمترادفات التي لم تجتمع للغة سامية أخرى في مختلف أنواع الكلمات، اسمها وفعلها وحرفها.

وفي جانب آخر اطلعنا على كلام (الفهري) الذي يصف فيه اللغة العربية بأنها: " ليست كما يدعي بعض اللغويين العرب لغة متميزة تنفرد بخصائص لا توجد في لغات أخرى، ومن ثمة لا يمكن وصفها بالاعتماد على النظريات الغربية التي بنيت لوصف اللغات الأوروبية، بل العربية لغة كسائر اللغات البشرية، فاللغة العربية بصفتها لغة تنتمي إلى مجموعة من اللغات الطبيعية،

[1] ابن خلدون، المقدمة، ج1، ص:543.

وتشترك معها في عدد من الخصائص (الصوتية والتركيبية والدلالية) وتضبطها قيود ومبادئ تضبطها غيرها من اللغات"[1]، وكلام (الفهري) لا ينقص من قيمة العربية ولا يحط من شأنها بل هو محاولة منه لإمكانية دراسة اللغة العربية من خلال منظور لساني علمي.

غير أن (الراجحي) يرى عكس (الفهري) في هذه الرؤية فيرى أن العربية الفصيحة " لغة طبيعية كغيرها من اللغات الطبيعية، يتواصل بها أصحابها بعد الاكتساب والتعلم، بقدرة فطرية، لكن مع ذلك تعد حالة خاصة – فيما نزعم– تختلف عن اللغات الأخرى، وبخاصة تلك اللغات المنتشرة المشهورة كالانجليزية والفرنسية والألمانية"[2]، وقد أرجع (الراجحي) سبب ذلك الاختلاف إلى ثلاثة جوانب، أولها أن للعربية امتداد تاريخيا لا يوجد في اللغات الأخرى أي أنها استمرت منذ العصر الجاهلي إلى غاية يومنا هذا دون أن تتعرض لتغيير نوعي كما هو الحاصل في اللغات الأخرى المشهورة، وثانيها ارتباط اللغة العربية ارتباطا عضويا بالإسلام، بداية من القرآن الكريم وامتدادا للحديث الشريف والتفسير والفقه والتاريخ، وثالثها أن العربية الفصيحة لها تراث هائل في الدرس اللغوي لا يعرف له مثيل في اللغات الأخرى من حيث المستويات الصوتية والصرفية والنحوية والمعجمية وغيرها[3].

فعندما نصنف اللغة العربية " بأنها "أم اللغات" فليس في هذا الوصف أي تعصب لها أو افتئات على غيرها من اللغات الأخرى في العالم، وإنما هو تشخيص حقيقي وواقعي وتاريخي بحكم ما توفر لها من خصائص وسمات، لم تتوفر لغيرها من اللغات الأخرى"[4]، ولهذا فإن إبراز خصائص اللغة العربية، وأوجه تميزها بين خصائص اللغات الأخرى إنما الغرض منه إنصاف هذه اللغة، وتبيين مكانتها لدى الناطقين بها أو بغيرها، ومن أبرز تلك الخصائص التي تتميز بها العربية (باختصار) نجد:

[1] عبد القادر الفاسي الفهري، اللسانيات واللغة العربية،ص:56.
[2] عبده الراجحي ، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية،ص:86.
[3] ينظر عبده الراجحي ، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية ، ص ص:86-87.
[4] سعيد أحمد بيومي، أم اللغات –دراسة في خصائص اللغة العربية والنهوض بها، ص:31.

2-**خصائص اللغة العربية**[1]:

❖ **لغة اشتقاق:** تطرق القدماء إلى فكرة الاشتقاق، منذ بدأوا يبحثون في اللغة، واكتشفوا العلاقة بين الألفاظ المتماثلة في الأصوات والمتشابهة في المعاني، فصار موضع حديث اللغويين القدماء مع أصحابهم، فالاشتقاق رافق العربية -إذا- منذ القديم، فكثرت ألفاظها ومفرداتها وتفرعت، قال (ابن فارس):" أجمع أهل اللغة -إلا من شذ عنهم- أن للغة العرب قياسا، وأن العرب تشتق بعض الكلام من بعض"[2]، والعرب يلجأون إلى الاشتقاق متى احتاجوا إليه في التعبير عن الألفاظ أو الأفكار الجديدة، متنوعة البنى متقاربة المعاني، فهو من أكبر وسائل تنمية الألفاظ سواء في اللغة العربية أو في اللغات الاشتقاقية الأخرى، ومعنى الاشتقاق أن للكلمة ثلاث أصول، ومن هذا الجذر تستطيع بناء عدد كبير من الكلمات، أي نزع لفظ من آخر بشرط مناسبتهما معنى وتركيبا ومغايرتهما في الصيغة، وهو وسيلة هامة لتوليد الألفاظ المعبرة عن المعاني المختلفة، وله جانبان: اشتقاق في الأفعال، واشتقاق في الأسماء، بحيث تؤدي كل صيغة من المعنى ما لا يؤديه غيرها.

❖ **لغة غنية بالمترادفات:** لو نظرنا إلى وضع الألفاظ وتسمية المسميات، لوجدنا أن للشيء المسمى وجوها وصفات كثيرة، ويمكن أن يسمى بأكثر صفة من صفاته، وأن يشتق له من الألفاظ كلمات متعددة، تبعا لتلك الوجوه والصفات، ومنها هنا ينشأ الترادف، فإذا كان الترادف ظاهرة موجودة في كل اللغات، فإنه قد بلغ شأنا عظيما في اللغة العربية، كما أنه يعد أحد مفاخرها، ودليل سعتها وغناها، وقد وجد للترادف في اللغة العربية من ينكر وجوده أصلا، كما وجد من يؤيد وجوده، والترادف يعني تعدد الألفاظ لمعنى واحد أو تعدد المعاني لفظ واحد، أو هو اشتراك لفظين أو أكثر في حمل معنى واحد باعتبار واحد أي: أن يكونا من نوع واحد اسمين أو صفتين ليسا متغايرين، وهذا النوع من الترادف هو الشائع في اللغة، ويوجد داخل ألفاظ المجال الدلالي، حيث تشترك

---

[1] للاستزادة، ينظر كل من: محمد صلاح الدين مجاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 2000، ص ص :167-169. ومحمد محمد داود، العربية وعلم اللغة الحديث، ص ص: 194-188، ومحمد بن إبراهيم الخطيب، طرائق تدريس اللغة العربية، ص ص: 13-17. إميل بديع يعقوب، فقه اللغة العربية وخصائصها، ص ص: 173-220. ونايف معروف، خصائص العربية وطرائق تدريسها، دار النفائس، بيروت، لبنان، ط1، 1998، ص ص: 41-44. وراتب قاسم عاشور، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها، عالم الكتب الحديثة، القاهرة، مصر، ط1، 2009، ص ص :57-59.وعلي عبد الواحد وافي، فقه اللغة، دار نهضة مصر، القاهرة، مصر، ط8، 1998، ص ص:187-193. وعلي أحمد مدكور، تدريس فنون العربية، ص ص :46-57.

[2] ابن فارس، الصاحبي في فقه اللغة، مكتبة العارف، بيروت، لبنان،ط1، 1993،ص:66.

ألفاظ المجال في كثير من الملامح الدلالية التي تجمعها تحت معنى واحد، لكن تبقى فروق دقيقة أو ملامح دلالية خاصة ومهمة، تميز بين كل كلمة وأخرى داخل المجال الدلالي.

❖ **لغة إعراب:** لما أصابت العربية حظا من التصور، أضحى الإعراب أقوى عناصرها، وأبرز خصائصها، بل سر جمالها، وأمست قوانينه وضوابطه هي العاصمة من الزلل، المعوضة عن السليقة، لأن الناس أدركوا حين بدأ اختلاطهم بالأعاجم، أنهم لولا خلاطهم ما لحنوا في نطق، ولا شدوا في تعبير، فقد كان يثقل على هؤلاء الأعاجم إخراج أحرف الحلق وأحرف الإطباق بوضوح أصواتها في العربية، حتى شكا الناس من فساد الألسنة واضطرابها، فهو عنصر أساسي من عناصر اللغة العربية، اشتملت عليه منذ أقدم عهودها، وكل ما عمله علماء القواعد هو أنهم استخلصوا مناهجه استخلاصا من القرآن والحديث وكلام الفصحاء من العرب، ورتبوها، وصاغوها في صورة قواعد وقوانين، فالحركات الإعرابية التي تتعاقب على أواخر الكلمات هي إشارات إلى المعاني المختلفة، كما أنه يؤتى بها لوصل الكلمات.

❖ **لغة غنية بالأصوات:** تعتبر اللغة العربية لغة أصوات، فهي أكثر اللغات احتفاظا بالأصوات السامية، معتدلة في عدد الحروف وفي توزيعها، حيث يؤدي هذا التوزيع إلى التوازن والانسجام بين الأصوات ووضوح مخارج الحروف، فالخصائص الصوتية تشترك فيها جميع اللغات، ولكنها في اللغة العربية لها قيمتها الخاصة، حيث الاهتمام الأكثر بها من قبل العلماء العرب، وكان للعرب والمسلمين السبق والريادة في الرعاية للجانب الصوتي، فاللغة العربية قادرة على الوفاء بالمخارج الصوتية على تقسيماتها الموسيقية، وليس في العالم لغة تضاهيها في القدرة على الوفاء بالمخارج الصوتية.

❖ **لغة تضاد:** ونعني بالتضاد، أن يطلق اللفظ على المعنى وضده، فهو إذا نوع من المشترك اللفظي، فكل تضاد مشترك لفظي وليس العكس، ومن أمثلته الأزر: القوة والضعف، المولى: العبد أو السيد، الجون: الأبيض أو الأسود، والقرء: للطهر والحيض، والند: للمثل والضد، ومن المعروف أن المعاني المتضادة للكلمة الواحدة، قد تعيش جنبا إلى جنب لقرون طويلة بدون إحداث أي إزعاج أو مضايقة، وقد أحصى (ابن الأنباري) في كتابه "الأضداد" أكثر من أربعمائة (400) شاهد عليه، وقسم أنواع الأضداد في كتابه إلى أنواع مختلفة منها: الأضداد في الأسماء والأضداد في الأفعال والأضداد في الحروف، والأضداد في الظروف، والأضداد في المصادر،

والأضداد في الأعلام، والأضداد في الاشتقاق، والأضداد في التراكيب، والأضداد في الضمائر، والأضداد في الأصوات، وقد اختلف علماء اللغة في التضاد كما اختلفوا في الظواهر اللغوية الأخرى، فقد كانت هذه الظاهرة مثار جدل حاد بينهم، فتعددت آراؤهم، وتباينت مذاهبهم في شأنها، فمنهم من أنكره ومنهم من أثبته، ومنهم من ضيق فيه ومنهم من وسع.

المطلب الثاني: وظائف اللغة في مجال تعليمية اللغات:

1- تمهيد

إن طبيعة اللغة وجوهرها لا يمكن أن يفهما بوضوح، إلا من خلال الدور الذي يؤديانه في حياة الإنسان الفرد، وحياة الجماعة اللغوية الواحدة، وحياة الإنسان بصفة عامة، وقد عبر أحد الباحثين المحدثين عن هذه الحقيقة بقوله:" إذا أردنا أن ندرس الفكر والإنتاج الفكري، فالواجب أن ندرس اللغة، وإذا أردنا أن ندرس اللغة، فعلينا أن ندرس عملها في المجتمع"[1]، والوظيفة كما حددتها اللسانيات، هي الدور الذي يلعبه العنصر اللغوي في البنية النحوية، فكل عنصر من عناصر الجملة يعد مساهما في تحديد معناها الشمولي، ثم إن اللغة في تركيبها تعد نسقا وظيفيا، إذ أن كل مكون من مكونات بنيتها يهدف إلى " تحقيق محدد في قصد المرسل في التواصل بصيغة ما، كما تعد الوظيفة حلقة وصل تربط العناصر اللغوية بعضها ببعض، تنجم عن ائتلاف مكونات الجملة في بنية نحوية، وانتظام سير التراكيب في نظام معاني النحو، يسهم في تقريب الفكرة إلى الأذهان، بفضل تركيب سليم في مبناه، دال على نسق في معناه"[2].

ولا يعني تعلم اللغة هو إتقان تراكيبها الشكلية فحسب، وإنما يتحقق ذلك بتحقيق وظيفتها، ومما لا شك أن وظيفة اللغة الأساسية هي التعبير عن الأحاسيس وتبليغ الأفكار من المتكلم إلى المخاطب، فاللغة بهذا الاعتبار، وسيلة التفاهم بين البشر، وأداة لا غنى لهم عنها للتعامل بها في حياتهم، بيد أنها لا تستعمل لغرض التعبير فقط، ولكنها تستعمل أيضا لإثارة أفكار ووجدانات عند السامع، أي إحداث استجابات عند من توجه إليه، فإذا لم تحدث اللغة استجابة عند السامع فقد فقدت وظيفتها، ويتفق أغلبية علماء اللغة القدامى والمحدثين، على أن وظيفة اللغة هي التواصل أو التفاهم، مثلما ذهب إليه (ابن جني) قديما في تعريفه للغة، حيث عرفها بكونها: أصوات يعبر

[1] عاطف مدكور، علم اللغة بين التراث والمعاصرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، دط، 1987، ص:13.
[2] فاطمة الزهراء صادق، التواصل اللغوي ووظائف عملية الاتصال في ضوء اللسانيات الحديثة، مجلة الأثر، جامعة ورقلة، العدد:28، جوان 2017، ص:56.

بها كل قوم عن أغراضهم، ومثلما ذهب إلى وصفها (دي سوسير) حديثا بأنها: نظام من العلامات والإشارات هدفها التواصل، إلا أن حصر جميع وظائف اللغة في غرض واحد (التواصل) لا يخلو من مغالاة، وسنجد لأن اللغة تؤدي وظائف متعددة في حياة الفرد والمجتمع، ونحن" لا نغلو إذ قلنا إنها ليست أداة للتعامل والتعاون الاجتماعيين فحسب، بل هي أداة للتفكير والحس والشعور"[1].

2_ وظائف اللغة:

من خلال اطلاعنا على الوظائف المتعددة للغة من خلال في الكتب المؤلفة في المجال، حاولنا تصنيف هذه الوظائف –وإن تقاربت بعض المسميات– إلى جزأين من آراء العلماء والمفكرين اللغويين وهما:

❖ وظائف اللغة عند كل من (هاليداي) و(جاكبسون) و(مارتينيه) و(فيرث) و(يوهلر)[2]:

أ–**الوظيفة النفعية(الوسيلية)**: تحقق اللغة الإنسانية النزعة النفعية عند الفرد المتكلم–المستمع، وهي التي يطلق عليها اسم وظيفة » أنا أريد« ، أي باستخدام اللغة يستطيع الإنسان أن يشبع حاجاته ويعبر عن رغباته.

ب– **الوظيفة التنظيمية(التأثيرية–الانتباهية)**: تبتدي هذه الوظيفة في أثر الكلمة في توجيه سلوك الآخرين، عن طريق الطلب أو الأمر أو النهي، وهي التي يطلق عليها باسم وظيفة » افعل كذا، ولا تفعل كذا« ، أي باستخدام اللغة يستطيع الإنسان أن يتحكم في سلوك الآخرين لتوجيه المطالب أو النهي، وذلك واضح في اللافتات أو الأحكام القانونية وما تحمل من تنظيم وتوجيه وإرشاد.

ج–**الوظيفة التفاعلية** : وهي التي يطلق عليها باسم وظيفة » أنا وأنت« ، أي باستخدام اللغة يستطيع الإنسان أن يتفاعل مع الآخرين في مجتمعه باعتبار أن الإنسان مخلوق اجتماعي، لا يستطيع أن يفرق مجتمعه، فاللغة في هذه الحالة تستخدم لتقديم التهاني في المناسبات كما تستخدم في الاحترام والتأدب مع الآخرين.

---

[1] محمود أحمد السيد، اللغة العربية وتحديات العصر،.الهيئة العامة السورية للكتاب، سوريا، ط2، 2018،ص:13.

[2] ينظر، أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية-حقل تعليمية اللغات، ص ص: 71-74. وجمعة سيد يوسف، سيكولوجية اللغة، ص ص :19-23. ودوغلاس براون، أسس تعليم اللغة وتعلمها، ص ص: 248-252. وأميل بديع يعقوب، فقه اللغة العربية وخصائصها، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط1، 1982، ص ص: 21-27.

د- **الوظيفة الشخصية** : تعد اللغة البشرية مرآة عاكسة للعناصر المكونة لشخصية الفرد، الذي يمكن له عن طريق الممارسة الفعلية للحدث اللغوي، التعبير عن آرائه الفردية الشخصية، كما يعبر مشاعره واتجاهاته نحو مواقف معينة، وكذلك يقدم أفكاره للآخرين.

هـ- الوظيفة الاستكشافية (الاستفهامية): تتجلى هذه الوظيفية في أن الإنسان ميال بطبعه إلى معرفة ما يحيط به من أشياء وأحداث وحقائق، فالوسيلة الوحيدة التي يستخدمها في استكشاف محيطه الطبيعي والاجتماعي هي اللغة، فباستخدام اللغة يستطيع الإنسان أن يستكشف ويستفهم ويسأل عن جوانب وأشياء لا يعرفها في البيئة المحيطة به.

و- **الوظيفة التخيلية (الإبداعية- الشعرية)**: قد يلجأ الإنسان أحيانا إلى عالم الخيال هروبا من واقع تعسفي لا يطيقه، ومطية هذا الهروب هي اللغة نفسها التي تسعفه في إنتاج نظام لغوي، يتجاوز نظام اللغة المعيارية، فباستخدام اللغة يستطيع الإنسان أن ينسج الأشعار التي يروح بها عن نفسه من تعب العمل ويشحذ همته ويدفعها إلى التقدم والإبداع، وتتجلى هذه الوظيفة بخاصة في الخطاب الأدبي.

ز- **الوظيفة الإخبارية(الإعلامية-المرجعية)**: تعد اللغة القناة الرابطة بين أفراد المجتمع البشري، لها القدرة على نقل المعلومات والأخبار على مسافات بعيدة، وخاصة بعد تطور وسائل الإعلام المسموعة والمرئية، فباستخدام اللغة يستطيع الإنسان أن ينقل معلومات جديدة ومتنوعة إلى أقرانه، بل ينقل المعلومات والخبرات إلى الأجيال المتعاقبة وإلى العالم كله.

ح- **الوظيفة الرمزية**: تعود هذه الوظيفة إلى طبيعة اللغة البشرية في حد ذاتها، من حث كونها نظاما من العلامات الاصطلاحية، التي تحيل إلى أشياء واقعية في العالم الخارجي، فهي من هاهنا تأخذ الطابع الرمزي.

المطلب الثالث: المهارات اللغوية في مجال التعليم وتعليمية اللغة العربية:

1- تمهيد:

إن اللغة بمهاراتها المختلفة جزء من التراث المجيد الذي خلفه أسلافنا لنا، وقد أمضى العرب زمنا يعرفون فيه بين الأمم، بأنهم الأبرع في فنون القول، حتى قيل: إن حضارة العرب قد شيدتها ألسنتهم، كما شيدت حضارة اليونان عقولهم، وحضارة الصينيين أذرعهم، ونظرا لتطور الحياة وكثرة تعقيداتها وابتعاد أغلب الأجيال على أصالة اللغة، " تطورت نظرة الباحثين في النظر إلى تعليم

اللغة وتعلمها، لذلك تجد الباحثين يأخذون بعين طبيعة اللغة ووظيفتها في الحياة وحاجة المتعلم إليها، ونظرا لأن اللغة وسيلة اتصال، والاتصال عملية تفاعلية بين طرفين بهدف المشركة وتحقيق الاحتكاك، برزت للدراسة فكرة المهارات اللغوية لتحقيق آمال الإنسان التي ينشدها"[1]، ولا شك أن أهداف تعليم اللغة وتعلمها التي يسعى إليها أي متعلم للغة على العموم وينسحب ذلك على اللغة العربية، تتمثل في تحقيق ثلاثة أهداف، هي[2]:

- ✓ سيطرة المتعلم على المستويات الأساسية كالنظام الصوتي للغة، إنتاجا واستماعا.
- ✓ معرفة بتراكيب اللغة، وبقواعدها الأساسية: نظريا ووظيفيا، والإلمام بقدر ملائم من مفردات اللغة، للفهم والاستعمال.
- ✓ الكفاية الاتصالية وهي قدرة المتعلم على استخدام اللغة بصورة تلقائية، والتعبير بطلاقة عن أفكاره وخبراته، مع تمكنه من استيعاب ما يتلقى من اللغة في يسر وسهولة، لأن الأصل في اللغة المشافهة، والوظيفة الأساسية هي التواصل.

2- تعريف المهارة:

أ- لغة:

-جاء في (لسان العرب):" المهارة الحذق في الشيء، والماهر الحاذق بكل عمل"[3]، وجاء في السنة النبوية ما رواه (مسلم) في صحيحه عن (عائشة رضي الله عنها) أنها قالت: قال رسول الله ﷺ: الماهر بالقرآن مع السفرة الكرام البررة"[4]، والماهر بالقرآن أي: الحاذق بالقراءة.

ب- اصطلاحا:

يعرفها كلا من(يونس) و(الشيخ):"هي أبسط وحدات النشاط اللغوي، الذي يؤدي أداء صحيحا وجيدا، في أقل زمن ممكن"[5]، كما يصفها (دريفر) في قاموسه لعلم النفس بأنها:"السهولة والسرعة والدقة (عادة) في أداء عمل حركي"، ويعرفها (مان) بأنها:" تعني الكفاءة في أداء مهمة ما، ويميز بين نوعين من المهام: الأول حركي والثاني لغوي، ويضيف بأن المهارات الحركية هي إلى حد ما

[1] ينظر، محمود أحمد السيد، تعليم اللغة بين الواقع والطموح، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، دمشق، سوريا، ط1، 1998،ص ص:88-89.
[2] زينب طلعت حسن، مدخل إلى اللغة العربية (إشارة حول علوم اللغة)، ص:25.
[3] ابن منظور، لسان العرب، مادة (مهر)، ج:14،ص:184.
[4] مسلم النيسابوري، صحيح مسلم بشرح النووي، مؤسسة قرطبة، القاهرة، مصر، ط2، 1414هـ،ج6، الحديث:798، ص:121.
[5] فتحي علي يونس ومحمد الشيخ، المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب -من النظرية إلى التطبيق، مكتبة وهبة، القاهرة، مصر، ط1، 2003، ص:55.

لفظية، وأن المهارات اللفظية تعتبر في جزء منها حركية"[1]، من خلال التعريفات السابقة، نرى بأن **المهارة هي أداء نشاط معين بسهولة ودقة، وبطريقة صحيحة**، من خلال التمكن من إنجاز مهمة معينة بكيفية محددة وبدقة متناهية وبسرعة في التنفيذ.

3-المهارات اللغوية وتعلم اللغة:

تعد المهارات اللغوية من جوانب التعليم الهامة لكل من المعلم والمتعلم، فيرى (الأوراغي) أن" إتقان المعلم لمهارات مادته، وتمكنه من التركيز عليها من المقومات الخاصة في أداء عمله، وتقدير كفاءته، وقدرة التلميذ على إدراك مهارات المواد المختلفة التي يدرسها، تزوده بحصيلة علمية وخبرة، وتؤكد قدرته على استيعاب وأداء هذه المواد وتساعده على التفاعل بسهولة في مواقف الحياة"[2]، فالهدف الأساس لتعليم العربية هو إكساب المتعلم القدرة على الاتصال اللغوي السليم، وهذا الاتصال لا يتعدى أن يكون بين متكلم ومستمع آخر، بين كاتب وقارئ، ولا تتميز بعض المهارات اللغوية عن بعض، بما يوضع لكل واحدة من الأسماء، وإنما يكون تحديدها باعتبارات أربعة، " أولا من حيث المواد اللغوية الداخلة في تكوين ماهية المهارة، وثانيا باعتبار حصتها من الوقت المتفق في تكوينها، بالقياس إلى ما يُنفق في تكوين غيرها، وثالثا من حيث أسلوب التدريس المتبع في تعليم موادها اللغوية، ورابعا باعتبار الهدف المتوخى من تدريس مواد لغوية معينة باتباع أسلوب مرسوم في ظرف زماني محدد"[3]، ومن تضافر تلك الاعتبارات الأربعة تتحدد شخصية كل مهارة، وتنفصل عن غيرها، فتعليم اللغة بقصد التواصل بها شفويا وكتابيا، يمر من خلال التدريب على المهارات اللغوية الأربعة.

وهذا التفصيل الرباعي للمهارات، يعتبر من الأولويات التي ينبغي التقيد بها خلال بناء المناهج اللغوية، وعند تدريس محتوياتها المعرفية، فيرى (شعبان) أن " كل المهارات اللغوية تتداخل وتتكامل معا في استخدام اللغة استخداما طبيعيا، ومن ثم يتعين أن تنطوي كل مهمة من مهمات تعليم اللغة في قاعة الدرس على أكثر من مهارة لغوية واحدة، كما هي الحال في واقع الحياة

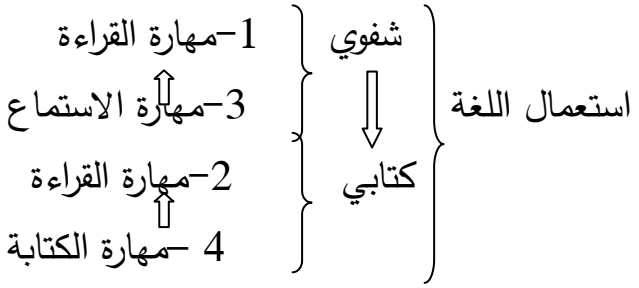
---

[1] رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية (مستوياتها، تدريسها، صعوبتها) ، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر،ط1، 2004،ص:29.

[2] عبد الرحمان الهاشمي، تدريس مهارة الاستماع من منظور واقعي، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2005، ص:13.

[3] محمد الأوراغي، اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية، ص:163.

الحقيقية"[1]، كما تمثل تلك المهارات أساسا للتعليم والتعلم في المراحل المختلفة، وعن طريقها يتزود المتعلم بالمعرفة العلمية، والتراث الحضاري والثقافي، وتمثل-أيضا- اللبنة الأساسية للتعليم في مجالات الحياة المختلفة، وقد أصبح من المعروف الآن (حسب حسنين) أن "تعلم اللغة عن طريق ممارسة مهاراتها المختلفة من الطرق الأمثل للوصول إلى نتائج إيجابية، فمعرفة اللغة شيء، والتمرس بمهاراتها شيء آخر، فكم من متعلم يعرف قواعد النحو والصرف، ولا يجيد القراءة الجهرية، ذلك لأنه لم يتدرب علميا على تطبيق هذه القواعد عن طريق ممارسة القواعد الجهرية"[2]، وهذه المهارات اللغوية الأربعة هي: (الاستماع – الكلام – القراءة – الكتابة)، ولتبيين تعالقات هذه المهارات اللغوية مع بعضها البعض، يقترح (الأوراغي)[3] المخطط الآتي:



الشكل رقم(05): مخطط تعالقات المهارات اللغوية الأربعة.

فللمهارات اللغوية موقع لا يختلف عليه اثنان عند الحديث عن برامج تعليم اللغات، فهي (حسب طعيمة)" همزة الوصل بين منطلقات البرنامج وأسسه الفلسفية، وبين المواد التعليمية التي تجسد هذه المنطلقات وتلك الفلسفة إلى شيء محسوس"[4]، وسنبين بشيء من التفصيل ماهية هذه المهارات، وأهميتها في تعليم اللغات.

أولا- مهارة الاستماع:

لقد أولت تعليمية اللغات أهمية بالغة بمهارة السماع، ويعد عنصر السماع أو الاستماع فنا من فنون اللغة العربية، ومهارة يحتاج الإنسان إليها في كل أنشطة حياته، ويشير معناها اللغوي كما جاء عند (ابن منظور) إلى حس الأذن ،قال ثعلب: خلا له فلم يشتغل بغيره، أما معناه

[1] علي أحمد شعبان، قراءات في علم اللغة التطبيقي (تحرير وتعريب)، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، السعودية، ط1، 1995، ص:96، نقلا عن : محمود أحمد السيد، تعليم اللغة بين الواقع والطموح،ص:102.

[2] أحمد الطاهر حسنين، اللغة العربية، المكتبة العالمية للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 2007، ص:45.

[3] محمد الأوراغي، اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية، ص:205.

[4] رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية (مستوياتها، تدريسها، صعوبتها) ، ص:182.

اصطلاحا " فهو تلقي الأصوات بقصد وإرادة فهم وتحليل"[1]، ومهارة الاستماع من المهارات المهمة في العملية التعليمية التعلمية، فهي" عملية عقلية تتطلب جهدا، ويبذله المستمع في متابعة المتكلم وفهم ما يقوله، واختزان أفكاره واسترجاعها إذا لزم الأمر، والقدرة على الربط بين الأفكار المتعددة"[2].

-**أهميتها في تعليم وتعلم اللغة:**وتظهر أهمية مهارة الاستماع في كونها[3]:

- ✓ وسيلة للاتصال، حيث يكتسب المعلم من خلالها المفردات، وأنماط الجمل والأفكار والمفاهيم المختلفة.
- ✓ وسيلة موصلة إلى إتقان المهارات الأخرى، فكلما أحسن المتعلم التدريب على هذه المهارة، فإن الطالب يستطيع أن يحقق في مجال تعليم اللغة المستهدفة نتائج طيبة، وفي وقت قصير.
- ✓ وسيلة للتدريب على حسن الإصغاء والانتباه والاستيعاب، وحصر الذهن ومتابعة المتكلم وسرعة الفهم **خصوصا الطلبة الجامعيين**، لأن عماد الدراسة لديهم المحاضرات والاستماع إليها.
- ✓ وسيلة لاكتساب مهارات اللغة الأخرى، حيث يتعلم من خلالها المتعلم القراءة والكتابة والمحادثة.
- ✓ وسيلة للتعلم والتعليم، من خلال نقل المعارف والعلوم المختلفة، عن طريق المحاضرة أو المناقشة أو الحوار أو غيرها.

ثانيا-مهارة الكلام (المحادثة):

تعد مهارة الكلام أو الحديث، فنا من الفنون، ومهارة من المهارات الأساسية للغة، ووسيلة رئيسة لتعلمها، يمارسها الإنسان (المتعلم) في الحوار والمناقشة، وقد ازدادت أهميتها " بعد زيادة الاتصال الشفهي بين الناس، كما أنها من المهارات التي ينبغي التركيز عليها، لأن العربية لغة اتصال، والمتحدث الجيد هو من يعرف ميول مستمعيه وحاجاتهم، ويقدم مادة (تعليمية) حديثة بالشكل المناسب لميولهم وحاجاتهم، بشكل يستخدم اللغة بدقة وتمكن من الصيغ النحوية المختلفة"[4]، ويمكن تعريف الكلام بأنه: ما يصدر عن الإنسان من صوت يعبر به عما يعتمل في

[1] ابتسام محفوظ، المهارات اللغوية، دار التدمرية، الرياض، السعودية، ط1، 2017،ص:16.
[2] فيصل حسين العلي، المرشد الفني لتدريس اللغة العربية، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1998، ص:162.
[3] ينظر، ابتسام محفوظ، المهارات اللغوية، ص:16. و رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية (مستوياتها، تدريسها، صعوبتها)،ص:185.وعلي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص:72.
[4] ابتسام محفوظ، المهارات اللغوية، ص:18.

داخله، بصورة تعكس قدرته على امتلاك الكلمة الدقيقة التي تترك أثرا في حياة الإنسان، وتعبر عن نفسه.

-**أهميتها في تعليم وتعلم اللغة:** تتمثل أهمية مهارة الكلام أو المحادثة في الآتي[1]:

- ✓ إن تنمية قدرة الدارس على الكلام، يمكن أن يتحقق بأن يحفظ كثيرا من الحورات، فنماذج الحوارات تشتمل على مختلف الصيغ التي يحتاج إليها الدارس.
- ✓ تعويد المتعلم عن التعبير عما في نفسه بعبارة سليمة، وإجادة النطق وطلاقة اللسان وتمثيل المعاني.
- ✓ التعود على آداب المحادثة والمناقشة وطريقة السير فيهما، والتحضير لعقد ندوات وإدارتها.
- ✓ القدرة على عرض التقارير عن أعمال قام بها المتعلم أو مارسها، وعرض الأفكار بطريقة منطقية ومقنعة.
- ✓ القدرة على التعليق على الأخبار والأحداث وعلى المداخلات، والبحث عن الحقائق والمعلومات والمفاهيم في مصادرها المختلفة والمتاحة.

ثالثا-مهارة القراءة:

تعد القراءة من المهارات الأساسية في حياة الإنسان، فهي غذاء للروح والفكر، حيث تساعد الإنسان في فهم كيفية التعامل مع الآخرين، وهي وسيلة للاطلاع على ثقافة الأمم الأخرى وحضاراتهم، وهي " قوام الشخصية في تكونها وتميزها، وبها تتحدد ميول الإنسان واتجاهاته التي يعرف بها بين أقرانه، ويكتسب سموا في تفكيره غير المحدود، وعمقا في معارفه، واحتراما وتقديرا لذاته"[2]، ولهذه المهارة جانبان، الجانب الآلي: وهو التعرف إلى أكال الحروف وأصواتها والقدرة على تشكيل كلمات وجمل منها، وجانب حركي ذهني: يؤدي إلى فهم المادة المقروءة، ولا يمكن الفصل بأب حال من الأحوال بين هذين الجانبين، والقراءة هي أعلى المهارات التي يتميز بها الكائن البشري عن سائر المخلوقات، وهي تنمية طبيعية لوجود التفكير، فهي عملية عقلية تهدف إلى تفسير الرموز والحروف والكلمات، والتفاعل مع ما يُقرأ، فيقوم المتعلم بالتحليل والنقد والمقارنة والاستنتاج، وتنقسم القراءة من حيث استخدام الصوت إلى[3]:

---

[1] ينظر، علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص:115.ورشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية (مستوياتها، تدريسها، صعوبتها) ، ص:186.

[2] فخر الدين عامر، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية، جامعة طرابلس، ليبيا، ط1، 1992، ص:63.

[3] ابتسام محفوظ، المهارات اللغوية، ص:20.

- ✓ القراءة الصامتة: التي تستخدم حاسة الإبصار فقط.
- ✓ القراءة الجهرية: التي تستخدم حاستي البصر والسمع.

-**أهميتها في تعليم وتعلم اللغة** : تتمثل أهمية مهارة القراءة في ما يلي[1]:

- ✓ اكتشاف مواهب المتعلمين من ذوي القدرات الصوتية الرخيمة بحيث يمكن تنميتها وصقلها وتوجيها وتطويعها وفق الأغراض التربوية المرغوبة.
- ✓ أداة من أدوات اكتساب المعرفة في عالم تتزايد فيه المعلومات، ومواد القراءة في مدة زمنية لا تتعدى بضعة أشهر، والذين يجيدون القراءة، هم من يفهمون المقروءة، ومن أجاد القراءة فقد بلغ الغاية.
- ✓ استغلال نشاط وحيوية المتعلم في هذه المتعلم المرحلة العمرية المتسمة بالسرعة الحركية، وتوظيفها بالتدريب على مهارة السرعة في القراءة مع إحساسه بالحاجة إلى تنمية هذه المهارة وفق طبيعة المواضيع المقروءة.
- ✓ وسيلة التفاهم والاتصال، والسبيل إلى توسيع آفاق الفرد العقلية، ومضاعفة فرص الخبرة الإنسانية، ووسيلة من وسائل التذوق والاستماع، فهي عامل من عوامل النمو العقلي والانفعالي للفرد.
- ✓ استغلال النشاط المتنوع الذي يتاح للمتعلم في بناء قيم المبادرة ، والمشاركة في الحوار والنقاش داخل الفصل الدراسي وخارجه.
- ✓ تمكين المتعلم من إبراز الأفكار والمضامين للنصوص المقروءة وتلخيصها شفويا في عبارات من إنشائه ، كما تمكنه من أن يعلم نفسه بنفسه بفضل المهارات التي تجعله ينمي معلوماته وخبراته طيلة حياته.

رابعا-مهارة الكتابة:

تتناول الكتابة الحياة الإنسانية من جميع جوانبها، حيث تربط الماضي بالحاضر وتصوغ الحاضر، وتخطط للمستقبل، وهي وسيلة للتعبير عن الفكر بصورة ثابتة لا تنمحي، حيث تنقل الإرث الإنساني من جيل إلى جيل، وتنقله إلى أكبر عدد ممكن من الناس، ليس هذا فحسب، بل تمكنهم من العودة إليه في أي وقت، إذ هو محفوظ بهذه الرموز المكتوبة، ومهارة الكتابة " من

[1] ينظر، فخر الدين عامر، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية، ص:67. وعلي جواد الطاهر، أصول تدريس اللغة العربية، دار الرائد العربي، بيروت، لبنان، ط2، 1984، ص ص:26-27.وطه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم عباس، الطرائق العلمية في تدريس اللغة العربية، دار الشروق، عمان، الأردن،ط1، 2003، ص ص:03-04.

المهارات العليا، وهي من أهم المهارات اللغوية، لما تنطوي عليه من حقائق كبيرة ذات دلالات بالغة ، لتقدم المتعلم أو تخلفه في علم اللغة، فالكتابة من المهارات العليا التي تتجاوز استخدم استراتيجيات معينة للحفظ والتكرار، إلى مهارة التفكير واستخدام منهجية سليمة في عرض الأفكار وتوصيلها للقارئ، كما أن مهارة الكتابة دليل على تطور ونمو، ليس فقط في القدرة على التعبير، بل أيضا على التفكير المنطقي السليم"[1]، وتتضح معالمها من خلال " القدرة على تصور الأفكار، وتصويرها في حروف وكلمات وتراكيب صحيحة نحوا، وفي أساليب متنوعة المدى والعمق والطلاقة، مع عرض تلك الأفكار في وضوح، ومعالجتها في تتابع وتدفق، ثم تنقيح الأفكار والتراكيب التي تعرضها، بشكل يدعو إلى مزيد من الضبط والتفكير"[2].

-**أهميتها في تعليم وتعلم اللغة:** من خلال التعريفات السابقة تتضح أهمية مهارة الكتابة في ما يلي[3]:

- ✓ وسيلة التعليم في جميع التخصصات، ولا يمكن فصلها عن القراءة فهما وجهان لعملة واحدة هي اللغة، بحيث لا يمكن للمتعلم أن يكتسب مهارات نظرية عن طريق ملاحظة الأشياء وإجراء التجارب عليها فقط دون تسجيلها وحفظها.
- ✓ تطوير المتعلم على الدقة والنظام وقوة الملاحظة والترتيب والنظافة.
- ✓ تمكين المتعلم من السيطرة على عدد من المتغيرات في آن واحد، فيسيطر على الجملة من حيث الشكل والمضمون، وعلامات الترقيم ورسم الحروف، وكذا الربط بين المعلومات في فقرات ونصوص.
- ✓ وسيلة من وسائل التواصل، التي بواسطتها يمكن للتلميذ أن يعبر عن أفكاره، وأن يقف على أفكار غيره، وأن يبرز ما لديه من مفهومات ومشاعر.
- ✓ تدريب المتعلمين على كتابة الكلمات الصحيحة، وتثبيت صورها في أذهانهم بأن يعبروا كتابتها من الذاكرة.

---

[1] ينظر، حسن شحاتة، تعلم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص:119.

[2] فخر الدين عامر، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية،ص:87.

[3] ينظر كل من، فخر الدين عامر، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية، ص:97. ومحمود رشدي خاطر، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، دار المعرفة، القاهرة، مصر، ط2، 1981، ص:277.

المطلب الرابع: : دور النظريات اللسانية في تعليمية اللغة العربية:

1- تمهيد:

عرفنا فيما سبق أن اللغة العربية لغة طبيعية تعبر عن هوية وثقافة الإنسان العربي، فهي حمالة للقيم الأخلاقية والحضارية والثقافية، التي يعتز بها الإنسان العربي المسلم، فإذا كانت اللغة العربية قد حظيت –كما رأينا في جزء اللغة العربية والنص القرآني– في لسانيات التراث باهتمام بالغ من قبل اللغويين والبلاغيين تحريرا وتأليفا وتقعيدا ودراسة (المدرسة البيانية للجاحظ، ومدرسة النظم للجرجاني، المدرسة الشمولية للسكاكي، المدرسة الارتقائية لابن خلدون) فإنها كذلك قد نلت حظا وافرا من الدراسة اللسانية المعاصرة من خلال تطبيق نتائج الدراسات والأبحاث والنظريات (الغربية) التي حاولت دراسة اللغة عموما، واستثمار أفكارها ومبادئها وإسقاطها على دراسة اللغة العربية وتعليميتها، ومعروف أن أية محاولة في ترقية أو تعليم اللغة العربية للناطقين ولغير الناطقين بها "ستبقى ضعيفة المردودية، ما لم تنطلق مما أثبتته اللسانيات والتعليمية، من مبادئ في تعليمية اللغات"[1]، وتفسر هذه العلاقة بين اللسانيات والتعليمية أساسا "بتطور النظرة إلى مفهوم اللغة، مما أفرز تقلبات جذرية، وساهم في نشأة طرق تدريس عديدة، وخلق إشكاليات جوهرية، مردها الحرص المتجدد على مكنونات اللغة"[2].

ومعروف كذلك، أن تعلم اللغة وتعليمها "علم يستمد مقومات وجوده من النظر العلمي، وأن الكثير من قواعد هذا العلم مبنية على الدراسات النفسية والاجتماعية واللسانية، ولم يعد تعلم اللغة وتعليمها مجرد اتباع أساليب معينة في التدريس، كما لم يعد للتسمية التقليدية الشائعة (أساليب تدريس اللغة) مسوغ كبير لوجودها، إلا إذا كانت حلقة ختامية من حلقات علم اللغة التعلمي"[3]، **فهل استفادت تعليمية اللغة العربية مما أثبتته وأفرزته اللسانيات من مبادئ ونظريات في تعليم اللغة، بحثا وممارسة وتدريسا؟** إن بين أيدينا اليوم زادا ضخما من المعارف المتعلقة بطبيعة الظاهرة اللغوية وبوظائفها لدى الفرد والجامعة "وبأنماط اكتساب الإنسان لها، وثمرة أبحاث اللسانيين في هذا المضمار، لمما يتأكد اعتباره عند صوغ البرامج التعليمية التي موضوعها اللغة"[4]، فاستثمار نتائج نظريات اللسانيات الحديثة في تعليمية اللغة العربية مهم جدا، ذلك أن العلاقة بين

---

[1] علي أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا (الأسس المعرفية والديداكتيكية)، ص:22.
[2] رضا الطيب الكشو، توظيف اللسانيات في تعليم اللغات، مكتبة الملك فهد للنشر، مكة المكرمة، السعودية،دط، 2015، ص:308.
[3] سمير شريف استيتيه، علم اللغة التعلمي، دار الأمل للنشر والتوزيع، الجزائر، دط، دت، ص:05.
[4] عبد السلام المسدي، اللسانيات وأسسها المعرفية، ص:136.

اللسانيات وتعليمية اللغات لها شرعية الوجود، وأن هذه العلاقة مبررة سلفا بطبيعة البحث اللساني نفسه"[1].

وأمست الغاية البعيدة والقريبة التي يرمي إليها كل تعليم للغات الحية، هو " تمكين المتعلم من تحصيل القدرة العملية على تبليغ أغراضه بتلك اللغة، وفي نفس الوقت على تأدية هذه الأغراض بعبارات سليمة، أي جعل المتعلم قادرا على استعمال اللغة في شتى الظروف والأحوال الخطابية، بخاصة تلك التي تطرأ في الحياة اليومية، وأن علاج مثل تلك القضايا، لا يمكن أن يتم إلا بالاعتماد على ما يثبته البحث العلمي من حقائق موضوعية[2]، في اللسانيات الحديثة وتعليمية اللغات، على غاية الديداكتيكي هنا، لن تكون الاشتغال على اللسانيات كما يفعل اللساني، وإلا صار الهدف بعيد المرام، وإنما عليه " أن يوظف النظريات التي يراها صالحة ونافعة للوضع البيداغوجي الذي يواجهه"[3] في تعليمية اللغة العربية، **فما هي أهم النظريات اللسانية المعتمدة في تعليمية اللغة العربية؟**

جاء في (المعجم الوسيط) أن النظرية هي:" طائفة من الآراء تفسر بها بعض الوقائع العلمية أو الفنية" أما النظرية اللغوية فهي:" مجموعة محددة من الإجراءات المختلفة للتنظير، وتتمثل في ثمانية إجراءات:الجمع والوصف والمقارنة والتصنيف والتعميم، والتحليل والشرح والتفسير"[4]، ويمكن للنظرية اللسانية المعاصرة أن تفيد المعلم في تعليمية اللغة العربية " في تأهيله العلمي والبيداغوجي، إضافة إلى قدرته الذاتية في اختيار الطرائق التعليمية والوسائل المساعدة، كما تمكنه من مهاراته في التحكم في آلية الخطاب التعليمي، وإمكانية ترقية خبرته البيداغوجية في مجال تقويم المهارات وتعزيزها"[5]، كما يمكنها أن تفيد تعليمية العربية "في تحديد منهج علمي لتعليم اللغات، تبعده عن الارتجال والانطباعية، في اختيار المواد التعليمية، واهتمت بصورة خاصة بالمتلقي، وبدراسة حاجاته اللغوية، لمراعاتها أثناء التأليف والتدريس، وجعلت المادة التعليمية تقترب من الحياة اليومية"[6]، إضافة إلى إنشاء منهج علمي يعتمد على معايير معينة في اختيار تلك المادة التعليمية، وهذا ما سنتطرق إليه لاحقا في جزء المحتوى التعليمي وتنظيمه ومعاييرهما، ولا

---

[1] أحمد حساني، دارسات في اللسانيات التطبيقية-حقل تعليمية اللغات، ص:137.
[2] عبد الرحمان الحاج صالح،بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر، دط، 2007، ص:174.
[3] علي أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا (الأسس المعرفية والديداكتيكية)، ص:22.
[4] مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط،ص:970.
[5] أحمد حساني، دارسات في اللسانيات التطبيقية-حقل تعليمية اللغات، ص:141.
[6] رضا الطيب الكشو، توظيف اللسانيات في تعليم اللغات، ص:297.

نريد هنا الخوض في مسألة إسهامات اللسانيات في تعليم اللغات، لأن هذا قد مر علينا في الفصل الأول[1]، وما يهمنا هنا هو كيفية استفادة علم تعليم اللغات وتعليم العربية على وجه الخصوص من تلك النظريات اللسانية والتعليمية.

2-النظريات اللسانية في تعليمية اللغة العربية:

تسهم نظريات التعلم -والتي تمثل اتجاهات مختلفة في تعلم اللغة- في إرساء الأسس والمفاهيم النظرية، وما يرتبط بهما من آليات فكرية ومعرفية متنوعة، لمعرفة خفايا النفس البشرية، مما يساعد على حل مشكلات التعلم بناء على ما قدمته من رؤى، وما خلصت إليه من نتائج، فالوصول إلى تعليمية ناجحة للمواد، يتطلب آليات علمية صحيحة، مبنية على أسس ثابتة يعتمدها الباحث في التعليمية لتحقيق أهدافه التعليمية في هذا الميدان، ولهذا السبب ذاته اختلفت وجهات النظر بين الباحثين والعلماء والخبراء، وهم يبحثون عن الآليات (النظريات) الأكثر نجاعة للوصول إلى تعليمية ناجحة للمواد، ويرى (الباحث) أن **هذه النظريات تبقى مجرد تجريد، وتبقى بلا فاعلية، ما لم توضع موضع التطبيق في الفصل التعليمي**، أما بالنسبة لمسألة اختيار معلم اللغة النظريات في تعليمية العربية، فإن الاتجاه الغالب فيها " **ألا يقتصر على الأخذ من نظرية بعينها، وإنما يأخذ ما يراه نافعا في حل المشكلة**"[2] **اللغوية**، وتحقيق أهداف تعليمية المادة، ومن أهم النظريات المساهمة في تعليمية اللغة العربية نجد (باختصار)[3]:

أ-النظرية السلوكية (البنوية):

يعتبر السلوكيون أن اكتساب اللغة عند متعلم اللغة لا فرق بينها وبين أي سلوك آخر، لأن اللغة عندهم شكل من أشكال السلوك، ويدور محتوى النظرية السلوكية حول أن السلوك اللغوي عبارة عن مجموعة من الاستجابات الناتجة من مثيرات للمحيط الخارجي، فإذا تعززت تلك

---

[1] ينظر في نفس الفصل: التعليمية -الجانب العلمي المعرفي- اللسانيات النظرية (العامة).

[2] عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص:32.

[3] ينظر، عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ص ص :176-195. وأحمد حساني، دارسات في اللسانيات التطبيقية-حقل تعليمية اللغات، ص ص :.90-97. وأحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر، ط1، 2002، ص ص :189-213. وعمر مختاري، نظريات التعلم اللسانية وأثرها في تعليمية اللغة العربية،مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، العدد الثالث، المجلد:20، سبتمبر 2018، ص ص:168-173. وهشام صويلح، توظيف النظريات اللسانية والتعليمية في تدريس اللغة العربية،مخبر الممارسات اللغوية، جامعة تيزي وزو، العدد الرابع، جانفي 2011، ص ص:52-55.وعبد الوهاب صديقي، اللسانيات وتدريس اللغة العربية (تدريس اللغة العربية من منظور لساني وظيفي حديث)،ص ص:72-77. ولبوخ بوجملين، المنهج اللساني في تعليم اللغة العربية، ص ص :70-73.ولطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، ص ص:10-26.ودوغلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص ص:38-51. وعلي أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا (الأسس المعرفية والديداكتيكية)، ص ص:28-43.وميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، ص ص:73-94.

الاستجابة بالتكرار والإعادة، تحولت إلى عادة لغوية راسخة يتعامل بها المتعلم بتلقائية وتصبح ضمن سلوكه اللغوي، وقد بنوا تعليم اللغة عندهم على مبدأ التكيف، وأهم ما قدمته هذه النظرية في مجال تعليم اللغات هو التمارين البنوية القائمة على السؤال والجواب (المثير والاستجابة).

- **أمثلة من تطبيقاتها اللغوية على تعليمية اللغة العربية:**

تقوم هذه النظرية من خلال تعليمية اللغة العربية على إعطاء الأولوية لمهارة التعبير الشفوي، وخاصة المواقف الكلامية الحية، التي تلبي حاجات المتعلم مباشرة، مع الاهتمام بالقيم الخلافية التي يؤديها النبر والتنغيم والإيقاع، في النصوص الحوارية، وتنويع التدريبات على التمارين البنيوية، وتتنوع هذه التمارين وتتعدد، معتمدة على نهج ينطلق من التنظيم اللغوي ككل للوصول إلى مختلف العناصر المكونة لهذا التنظيم، بهدف إكساب التلميذ المهارات اللغوية والبنى الصرفية والنحوية التي تؤهله للتعبير مشافهة وكتابة، ومن أهم التمرينات: تمارين التكرار: ويهدف هذا التمرين إلى تعويد المتعلمين على النطق الصحيح، من خلال إسماعهم عددا من الجمل تحتوي على فوارق بنيانية يرغب المعلم في إيصالها للتلاميذ، وتمارين التحويل: يهدف تمرين التحويل، إلى تنمية الحس اللغوي عند المتعلمين، بإدراك التغيير الذي يطرأ على الجملة، وتمرين التوسع في المعنى: ويهدف هذا التمرين إلى تدريب المتعلمين على التفكير بتوسيع الجملة "الأم" باقتراح كلمات أو مقاطع جديدة، أولا بأول، بما يساعد على توسيع المدارك وتفتيح آفاق الفكرة، وتمرين الترابط:و يهدف هذا التمرين إلى تدريب المتعلمين على حسن استخدام أدوات الربط بين جملتين فأكثر لنحصل على جملة مركبة، فعبارة، فموضوع.

ب-النظرية المعرفية:

ظهرت في النصف الأول من القرن العشرين كاحتجاج على النظريات السلوكية، إذ تركز اهتمامها على سيكولوجية التفكير ومشاكل المعرفة والإدراك، وترى أن الاكتساب يتم بطريقة إبداعية، وظهرت كرد فعل على النظريات السيكولوجية في مجال اكتساب اللغة، وتركز اهتمامها على سيكولوجية التفكير ومشاكل المعرفة والإدراك، وتختلف هذه النظرية مع النظرية السلوكية في قضية الاكتساب اللغوي الذي ينشأ عن طريق التقليد والمكافأة والتعزيز، وأن اكتساب اللغة عندهم يتم دائما عن طريق المثيرات والاستجابات، فترى هذه النظرية أن اللغة عملية إبداعية، كما يرى أصحاب هذه النظرية أن تنمية المهارات الغوية عند الطفل هي التي تساعدهم على اكتساب المعرفة وتنمية المهارة المعرفية والاجتماعية التي ولد الطفل فيها.

➢ **أمثلة من تطبيقاتها اللغوية على تعليمية اللغة العربية:**

تنطبق هذه النظرية إلى حد بعيد مع التعلمات التي جاءت بها المقاربة بالكفاءات، فهذه النظرية تعتمد على إخضاع الجانب اللغوي للجانب المعرفي، فالمتعلم في درس القواعد النحوية مثلا ينطلق من "مكتسباته القبلية" وهو ما يسميه (بياجيه) بالتوازن القديم، ثم يحاول الربط بين المعرفة الجديدة(القاعدة الجديدة) التي يكون بصدد اكتسابها والمعرفة القديمة (القاعدة القديمة) أي المكتسبات القبلية، ويبحث عن الرابط بين المعرفتين وفي هذه المحاولة يكون قد توصل إلى الفهم وأدرك ضالته فيعود إلى التوازن بعد الحيرة التي انتابته طيلة فترة الربط بين المرحلتين، وفي بدء الدرس النحوي الجديد يوضع المتعلم أمام" وضعية مشكلة " ثم إثارته ودفعه إلى التفاعل مع الموضوع بطرح الأسئلة (لماذا؟ كيف؟ ما رأيك؟)، يلاحظ أجزاء الموضوع (الأمثلة) باستعمال كل حواسه ثم يقارن ويميز، ويصل إلى مرحلة بناء الفرضيات (استكشاف معطيات القاعدة) أي الشروع في بناء معرفة أولية عن طريق التجربة والتأكد من صحة المعلومات حتى يصل إلى الحقائق بنفسه فيكون الشعور بالرضا ويعود إلى توازنه فيكتشف ما له من قدرات كامنة ومواهب (بناء أحكام القاعدة) فيتعرف المتعلم لم يأخذ هذا الدرس؟ (الكفاءة المستهدفة) حتى يركز الانتباه في الأشياء المهمة.

فنجد أن المتعلم عندما يتعلم اللغة فهو يتعلم المفردات اللغوية و القواعد ليعبر عن تعلمه نتيجة الاستكشاف عن طريق الانجازات اللغوية التي تكشف عن هذه الخبرات وتفاعله معها، وأثناء قطع المتعلم لهذا المسار لا يبقى المعلم مكتوف اليدين ، بل عليه أن يشخص المعرفة عن طريق استدراج المتعلم بواسطة الأسئلة الهادفة (الطريقة الحوارية، مع استخدام عمليتي التكرار في تعليم القواعد النحوية والتعزيز من خلال تشجيع المتعلمين بملاحظات تقويمية (جيد، ممتاز، أحسنت...)، ويحاول كذلك بناء المعرفة بتناول أنشطة تتضمن معارف متدرجة في الصعوبة كالتطبيقات العملية التي تتمم المعارف المجردة (التدرج في عرض المادة اللغوية) مع حصر النقائص وتقديم العلاج في ظل التعامل مع الفروق الفردية للمتعلمين ليصل في نهاية المسار إلى التقييم عن طريق إعطاء حوصلة للمفاهيم المقدمة وتقديمها في شكل تطبيقات (التمارين اللغوية) تساعد المتعلم على التحكم وامتلاك الآليات فيكتشف نفسه ويقيم أعماله فتكون هذه المرحلة الأخيرة تقييم المتعلم والمعلم معا.

جـ- النظرية الوظيفية التواصلية:

إن التطورات الحاصلة على مستوى هاته النظرية اللسانية انعكست لا محالة على تعليمية اللغات، ويظهر ذلك بخاصة في ترقية طرائق التبليغ و التحصيل، وإبراز أن المقصود من تعليم اللغة ليس البحث عن أنجح طريقة لحشو ذهن المتلقي بثروة لغوية كثيفة، وإنما المقصود هو جعله يكتسب مهارة معينة في استعمال اللغة بكل مستوياتها في الظروف والسياقات المناسبة، ولم تكتف هذه النظرية بإقامة علاقة بين المثير والاستجابة في عملية التعلم، بل اعتمدت على دراسة اللغة الطبيعية في علاقاتها بالوظيفة التواصلية التفاعلية بين المتخاطبين، فلم يقتصر أصحاب هذه النظرية على اللغة في ذاتها كمادة وصيغ، وبالتالي لم يكن همها الوحيد هو السلامة اللغوية، كما فعل أصحاب التوجه البنيوي، وإنما تجاوزته إلى الاهتمام باحتياجات المتعلم والاهتمام بملكة التبليغ، أي القدرة على استعمال لغة ما في مختلف الأحوال الخطابية لشتى الأغراض، وذلك إدراكا من أصحابها، بأن الملكة اللغوية، أي القدرة على التركيب السليم فقط، لا تعطي المتعلم إمكانية الاستجابة لما تقتضيه الأحوال الخطابية المختلفة في الحياة اليومية، فتهدف هذه النظرية إلى إبراز الوظيفة التوصيلية للغة، من حيث أنها قيمة تتطلب تنظيما خاصا في المبنى، فالوظيفيون لا يكتفون بدارسة المباني لوحدها، وإنما ينظرون في علاقة تلك الأنماط والصور بما يمكن أن تدل عليه، فالدلالة أمر مهم في كل اللغات وخاصة اللغة العربية، فبقدر تحري الدقة في انتقاء العناصر اللغوية تكون الفصاحة والأسلوب أكثر دلالة في تلك اللغة.

- **أمثلة من تطبيقاتها اللغوية على تعليمية اللغة العربية:**

يعتبر (أحمد المتوكل) من اللسانيين العرب الذي استغلوا نتائج هذه النظرية في تعليمية اللغة العربية فرأى بأن علاقة النحو العربي، باللسانيات الوظيفية الحديثة علاقة أصول وامتداد، فلا توجد أية قطيعة معرفية تفصل بينهما ويرى بناء على ذلك أن اللسانيات الوظيفية، في علاقتها بتعليمية اللغة العربية تهدف إلى تحقيق غايتين: أولهما تقريب مفاهيم وأساسيات النحو الوظيفي إلى أساتذة مادة اللغة العربية، وثانيهما تبسط المقاربة الوظيفية لظواهر لغوية مختلفة.

كما يمكن استثمار أفكارها في تعليمية اللغة العربية، بجميع مكوناتها، وذلك لإعلائها من الجانب الوظيفي للغة، وهذا يحيلنا على المقاربة بالكفاءات التي سبق وتحدثنا عنها، وتركيزها على التعلمات التي يمكن أن يستثمرها المتعلمون في واقعهم الحياتي، مما يعطي معنى للتعلمات،

إضافة إلى استثمارها في تعليمية القواعد النحوية كالجمل (المسند والمسند إليه) والعطف والاستثناء والإحالة والنداء...إلخ.

د-النظرية العقلية (الفطرية):

هناك عدة نظريات تبنت هذا الاتجاه، وأهم نظرية برزت في ذلك، هي النظرية التوليدية التحويلية، ارتبطت هذه النظرية بأعمال الباحث (نعوم تشومسكي) مع ظهور مؤلفه "البنى التركيبية" سنة1957م، وكان لهذه النظرية ذات الاتجاه بالغ الأثر في تحول بؤرة الاهتمام من المعلم إلى المتعلم بعد أن كان دور هذا الأخير ينحصر في التلقي والتأثير فقط، وجاءت كرد فعل على النظرية السلوكية التي تعتبر أن اللغة مجرد سلوكات أو استجابات لفظية ، لا علاقة لها بأي شكل من أشكال التفكير كما يراها السلوكيون، ويرى أصحاب هذه النظرية أن هذا الطرح الذي قدمته السلوكية يجعل الإنسان والحيوان في مستوى واحد، وترتكز هذه النظرية في تفسير التعلم عند المتعلم على مسلمة مؤداها أن الطفل يولد مهيأ لاستعمال اللغة، فهو يمتلك نماذج تركيبية ذهنية، وهذه النماذج هي التي تكون الكليات اللغوية عند البشر، وهي التي تشكل القواعد التركيبية الخاصة بلغة المتعلم في مجتمع معين فهي تمثل الكفاية الأولية التي تساعده على تحليل التراكيب التي يسمعها (الكفاية اللغوية والأداء الكلامي) ثم إعادة صياغة النظام القواعدي للغته الأم، وهذه الكيفية هي التي تسمح للطفل بالتلفظ ببنى لغوية تركيبية لم يسمعها من قبل، فاللغة عندهم عبارة عن تنظيم عقلي فريد من نوعه، تستمد حقيقتها من حيث أنها أداة للتعبير والتفكير الإنساني الحر، وأمام هذه الخصائص التي أشارت إليها هذه النظرية، الاتجاه العقلي والطبيعة الفطرية، وكذا القدرات التي يتميز بها الطفل، يتبين أن هذه الاتجاهات كانت بمثابة القوة الداعمة لفعالية التواصل بين عناصر العملية التعليمية، بعد أن أصبح المتعلم عنصرا مشاركا فعالا في عملية الاكتساب اللغوي.

- **أمثلة من تطبيقاتها اللغوية على تعليمية اللغة العربية:**

كان (الفاسي الفهري) من أوائل اللغويين العرب الذي اشتغلوا وساهموا في تطبيق هذه النظرية على تعليمية اللغة العربية، ومن بين أهم النظريات المطبقة، نظرية حوسبة معجم اللغة العربية في البحث المعجمي اللساني، ونظرية "الرابط العاملي"، واهتمت هذه الأخيرة بالروابط والإحالات، والضمائر وأسماء الإشارة، والعامل(الاسم والفعل)، التي يمكن استثمارها، حتى يتعرف المتعلم في

مادة اللغة العربية الآليات التي تجعل النص/الخطاب مترابطا متسقا، بحيث إذا أراد كتابة نص، أن يفكر في آليات ترابط جمله، وحين يعبر في مداخلة في ندوة ما أن يفكر كيف تتناسق أفكاره.

المطلب الخامس: طرائق التدريس المعتمدة في تعليمية اللغة العربية:

1- تمهيد:

إن اللغة أداة من أدوات الحياة العامة، وأنها لا تقوم بواجبها ما لم تؤد غرضها فيه، ولا تبلغ منزلتها الحقيقية لدى أهلها، ما لم تعنهم فيما هم فيه وعليه، ومتعلم العربية واحد من هؤلاء الأهل، لا يمكن أن يحس بأهمية اللغة، **ولا يمكن أن يحسن تناولها، ما لم تقدم إليه بطريقة تجعله يشعر بحاجته اليومية لها فيدركها ويستوعبها ومن ثمة يحسن استعمالها وأدائها فيبدع فيها أيما إبداع،** وتعد طرائق التدريس " مكونا أساسيا من مكونات المنهج الدراسي، الذي يشمل الأهداف التعليمية، والمحتوى والأنشطة التربوية والتقويم، فاختيار طريقة التدريس تقررها عوامل عديدة تتغير بتغير الظروف، كأهداف المادة الدراسية، وطبيعة الصف، وقدرة المدرس وشخصيته، ونوع المواد التعليمية التي يمكن أن تنجح الطريقة التي تستعمل أو توضع لأجلها"[1]، فأهمية الطرائق التدريسية ومدى نجاحها في تعليمية اللغات، يحدد بواسطة مدى مرونتها لتحقيق نجاح الأهداف التعلمية، فتزيد من فرص التعلم، وتؤدي إلى تحقيق الهدف المراد بلوغه بسهولة ويسر.

لقد بذل باحثو تعليمية اللغات جهدا خاصا في الطرائق التي توصل المادة إلى المتعلمين، منسجمة مع الهدف الذي ترمي إليه، سواء كان الهدف عاما أم خاصا، فألفت في ذلك المراجع الكثيرة " ولقيت اللغة العربية حظا من هذه العناية بعد أن اتصلنا بالغرب وأخذنا عنه كثيرا من شؤون التربية والتعليم والطرائق العامة والخاصة، ولا شك أن الطرائق لا تجدي كثيرا ما لم يتول تدريسها أساتذة استوعبوا مادتهم وأخلصوا لها، وجمعوا بين العلم بالطرائق والعلم باللغة العربية نفسها، ممن أحبوا اللغة العربية وكانوا فيها مدرسين وأدباء في آن واحد"[2]، فبعد تحديد الأهداف التعلمية واختيار المحتوى التعليمي" يبدأ البحث عن الطرائق والوسائل الأكثر فاعلية للوصول إلى النتائج المنتظرة، وتعد الطرائق وأساليب التعّلم من عناصر المنهاج ذات الأهمية المميزة، فإذا

[1] ينظر، سعد علي زاير وسماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص:135.
[2] ينظر، علي جواد الطاهر، أصول تدريس اللغة العربية، ص ص :108-110.

سلمنا أن للعملية التعليمية قطبين أساسيين هما المتعلم والمنهاج، فإن الطرائق حلقة الوصل بينهما، واستخدام طرائق التعليم الفعالة كفيل في تحقيق الأهداف ورفع مستوى المتعلمين"[1].

2- تعريف الطريقة:

أ- لغة:

جاء في (لسان العرب):" الطريقة أو السبيل، وهي **المذهب والسيرة والمسلك والنهج**، وجمعها طرائق، ومنه في القرآن الكريم قوله تعالى: ((وَأَنْ لَوِ اسْتَقَامُوا عَلَى الطَّرِيقَةِ لَأَسْقَيْنَاهُمْ مَاءً غَدَقًا)) الجن:16، أي: لو استقاموا على النهج السوي"[2]، وجمعها طرائق، قال تعالى: ((وَأَنَّا مِنَّا الصَّالِحُونَ وَمِنَّا دُونَ ذَلِكَ كُنَّا طَرَائِقَ قِدَدًا)) الجن:11.

ب- اصطلاحا:

عرفها (حساني) بأنها: "الوسيلة التواصلية والتبليغية في العملية التعليمية، لذلك فهي الإجراء العملي الذي يساعد على تحقيق الأهداف البيداغوجية لعملية التعلم، ولذلك يجب أن تكون الطرائق التعليمية قابلة في ذاتها للتطور والارتقاء"[3]، وعرفها كل من (اللقاني) و(الجمل) بأنها:" مجموعة الأفعال أو الإجراءات التي يجب القيام بها من قبل المعلم، لتقديم محتوى معين، بغية تحقيق أهداف معينة"[4]، كما وصفها كل من (زاير) و(تركي) بأنها:" الكيفية التي تنظم بها المعلومات والمواقف والخبرات التربوية، التي تقدم للمتعلم وتعرض عليه ويعيشها، لتتحقق عنده الأهداف المنشودة"[5].

من خلال التعريفات السابقة نرى بأن **الطريقة شكل من أشكال العمل الديداكتيكي يتفاعل فيه المدرس مع المتعلمين، داخل وضعية تعليمية تعلمية، فهي وسيلة وأداة ناقلة للعلم والمعرفة، بهدف توصيل معلومات ومفاهيم، تتلاءم مع الموقف التعليمي وتنسجم وخصائص المتعلمين، بأيسر السبر وأقل وقت وجهد وبأدنى النفقات، وهناك من يعتبرها الركن الرابع في العملية التعليمية التعلمية، بعد المعلم والمتعلم والمادة الدراسية.**

---

[1] ينظر، جمال بن إبراهيم القرش، مهارات التدريس الفعال، ص:147.
[2] ابن منظور، لسان العرب، مادة (طرق)، ج:14، ص:264.
[3] أحمد حساني ، دراسات في اللسانيات التطبيقية-حقل تعليمية اللغات، ص:142.
[4] اللقاني أحمد والجمل علي،معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، ص:10.
[5] سعد علي زاير وسماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية،ص:132.

3-أهمية الطريقة في العملية التعليمية التعلمية: تتجلى أهمية الطرائق التعليمية فيما يلي[1]:

- ✓ تعين المدرس على تحقيق أهداف التدريس بوضوح وتسلسل منطقي، ومن شأنها اختزال الوقت والجهد في ذلك، مما تجعله أكثر قدرة على تفعيل الأنشطة الحيوية والفاعلية في الأداء.
- ✓ تتيح للمتعلمين إمكانية متابعة المادة الدراسية بتدرج، وتوفر فرصة الانتقال المنظم من موقف إلى آخر بوضوح، محققين في ذلك أفضل تواصل بينهم وبين المدرس.
- ✓ إن نجاح التعليم يرتبط بنجاح الطريقة، لأن الطريقة السديدة تعالج الكثير من قصور المنهج، ونقاط ضعف المتعلم، وصعوبة المقرر الدراسي.
- ✓ الإسهام في إثارة دافعية المتعلمين نحو المادة المدرسة وتحبيبها إليهم، فكلما كانت الطريقة ملائمة للمتعلمين، كانت كمية المعارف والمهارات المستوعبة ونوعيتها وكفايتها، أوسع وأدق وأكثر ثباتا في الذهن.

4-طرائق التدريس المعتمدة في تعليمية اللغة العربية:

يعتمد المعلمون على عدة طرائق تعليمية في إيصال الخبرات والمهارات والمعلومات إلى تلاميذهم، وإثارة التفكير والتتبع فيهم، ولكل طريقة أسلوبها ومزاياها وضوابطها وأحكامها، فيقوم المعلم حينئذ بالتخطيط للمادة التعليمية فينظمها ويقدمها جاهزة لمتعلميه، فوعي المعلم بأهداف تدريس العربية، أمر أساسي لنجاحه في التدريس، وشرط واجب لاختيار الطريقة المناسبة، مع مراعاة مستوى المتعلمين وخصائصهم ودوافعهم، وإمكانية التعلم ومصادره، وليست الغاية من إيراد الطرق تقييد المدرس في تصرفاته عند مزاولة درسه بطريقة معينة، لا ينبغي له أن يحيد عنها، وإنما القصد من هذه الطرق " هو أن تكون عونا لمدرس اللغة العربية على النجاح في درسه، وأساسا يعتمد عليه في البلوغ إلى غايته"[2].

ولما كانت العلوم كلها مبنية في تعلمها على التدرج الطبيعي النمائي للعقل، وجب أن تكون طرق تدريس اللغة العربية مؤسسة عليه، مادام غرض معلم اللغة هو اختيار أسهل الطرق، وأكثرها ملاءمة لمتعلمي العربية، ومن خلال ما اطلعنا عليه من الطرق التعليمية في أهم المؤلفات والكتب في المجال التعليمي التعلمي، اخترنا من بينها أنسب الطرق (حسب رأينا) التي رأيناها ملائمة

---

[1] ينظر، سهيلة محسن الفتلاوي، المدخل إلى التدريس،ص ص:87-88. ومحسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن،ط1، 2006،ص ص:54-55. ونور الدين بوكمارة، التعليمية، ص ص:17-18. ومحمد محمود ساري حمدانة وخالد حسين محمد عبيدات، مفاهيم التدريس في العصر الحديث (طرائق، أساليب، استراتيجيات)،ص :53.

[2] محمد الأوراغي، اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية، ص:36.

لتعليمية العربية من جهة، ولما بين تعليمية نشاطاتها من والأسس التي تقوم عليها الطريقة من توافق وتناسب من جهة ثانية، بما يكفل التفاعل الديناميكي الفعال بين أركان التدريس المختلفة، فسقنا الطرق حسب التقسيمات الآتية[1]:

أولا-الطريقة الاستنباطية أو الاستقرائية:

أ- ماهيتها:

الاستقراء هو الأسلوب الذي يسلكه العقل في تتبع مسار المعرفة والتعلم، وتعتمد هذه الطريقة على النمط العقلي، بحيث ترتب الخطوات المطبقة فيها ترتيبا تصاعديا وفكريا، وتبدأ بدراسة الجزئيات وفحصها وملاحظة نتائجها، والموازنة بينهما، وتقوم على سير التعليم وتدرجه من الأمثلة الكثيرة المتنوعة، إلى القاعدة العامة، باستخدام الاستقراء ثم الاستنباط، وهي أحسن طريقة تحمل متعلم العربية على التفكير والمشاركة في بناء الدرس وتحديد معالمه وتوضيح غوامضه ورسم قواعده وحب البحث فيه، وفيها يتم تعويد المتعلم على التفكير السليم والمنطقي بالفحص والمقارنة ثم استنباط القاعدة، فنجدها تتكون من ثلاثة عناصر: المقدمة الكبرى وتتضمن قاعدة كلية، والمقدمة الصغرى وتتضمن حالة فردية من حالات القاعدة الكلية، ثم النتيجة ويقصد بها التوصل لانطباق القاعدة الكلية على الحالة الفردية.

ب- أمثلة لها في تعليمية نشاطات العربية:

- استخدمها العلماء السابقون في استنباط قواعد اللغة العربية وبلاغتها من آيات القرآن الكريم وأحاديث النبي ﷺ وأشعار العرب وأقوال من صحت سليقتهم.

- القواعد النحوية: عرض جملة فعلية، وباستقراء الطلبة لها، يلاحظون جملا نصب الفعل فيها مفعولا به، وجملا أخرى خلت من المفعول به، فيستنبطون الفعل المتعدي والفعل اللازم، وتمر بخمس خطوات: التمهيد والعرض والربط والاستنباط والتطبيق.

[1] ينظر، عبد المنعم عبد العال، طرق تدريس اللغة العربية، ص ص : 27-28. وفخر الدين عامر، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية، ص ص :18-20. وصالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص ص :61-63. وجمال بن إبراهيم القرش، مهارات التدريس الفعال، ص ص:147-154. ومحمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس- تحليل العملية التعليمية، ص ص: 154-155. وحسن شحاتة، تعلم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص ص:60-63. وسهيلة محسن الفتلاوي، المدخل إلى التدريس،ص ص:92-103. وسعد علي زاير وسماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص ص:160-173. وعلي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص ص:335-341.ومحمد محمود ساري حمدانة وخالد حسين محمد عبيدات، مفاهيم التدريس في العصر الحديث (طرائق، أساليب، استراتيجيات)،ص ص:55-82.

- التراجم الأدبية: يستقرئ الطلبة أدب الشخصية الأدبية، أنواع شعرها أو نثرها، وما ثبت من خصائص لكل نوع في أسلوبه وخياله وصوره، ثم النقد الذي وجهه النقاد إليه، وكذلك آراء الأدباء، فيستجمعه الطلبة في درس التراجم للاستنباط وتقرير الحقائق بعد الاستقراء.

ت- إيجابيتها:

- أنها الطريقة الطبيعية في التفكير، لأن السير فيها من المحسوس إلى المعقول، ومن المعنى الجزئي إلى إدراك المعنى الكلي ثم الحكم.
- رفع الروح المعنوية للتلميذ، بسبب النشاط الذاتي الذي بذله حتى الوصول إلى القاعدة.
- تهيئ للمتعلم إعمال فكره، وتدفعه لاستنباط الحقائق والقواعد العلمية، كما تساعد على إثارة الدافعية لدى المتعلم.
- تكسب العقل حدة ومرانا وفعالية متجددة، لأن القاعدة والحكم الذي يصل إليه الطالب يترك أثرا فعالا.
- تربي عند الطالب الاعتماد على النفس والثقة بها، فيبعث عنده الاقتناع بصحة الحقائق والمعلومات التي يتوصل إليها بجهده فلا ينساها.

ث- سلبياتها:

- استنباط الأحكام انطلاقا من الجزئيات، فإذا كان التلميذ غير مستقرئ لتلك الجزئيات لسبب من الأسباب كالغياب أو الشرود الذهني فاته كل شيء.
- صعوبة إمكانية استخدامها لطول الوقت المستغرق في التأني لإيصال المعلومات.
- الإساءة إلى أذواق التلاميذ عن طريق النصوص المصطنعة، لاحتواء القواعد المرادة في الموضوع النحوي.
- قلة الأمثلة المعروضة من قبل المعلم، والتسرع بالوصول إلى الأحكام والنتائج، وعدم وجود صلة فكرية بين الأمثلة المتقطعة.

ثانيا-الطريقة القياسية أو الاستنتاجية:

أ- ماهيتها:

على نقيض الطريقة الاستقرائية تقوم النظرية القياسية، والتي تنطلق من الكليات للوصول إلى الجزئيات، فالأساس الذي تبنى عليه هذه الطريقة هو القياس، والذي يعد بمثابة أسلوب عقلي،

يسير فيه الفكر من الحقائق العامة إلى الحقائق الجزئية، ومن المبادئ إلى النتائج، وتنحصر هذه الطريقة في إلقاء التعريف أو القاعدة العامة، ثم إيراد الأمثلة الكثيرة المطبقة للقاعدة والموضحة لأجزائها، حتى يستوعب الطالب القاعدة أو التعريف أو الحقيقة المراد إثباتها لديه، ولا يعتمد فيها المعلم على مجهودات المتعلم لبلوغ القاعدة، بل هو من يسوغها، فقد ثبت بالتجربة العلمية، أن الطريقة التي يسلكها المتعلم للوصول إلى القاعدة بنفسه، يكون لها أثر هام في إدراكه.

ب- أمثلة لها في تعليمية نشاطات العربية:

- القواعد النحوية: ويبدأ الدرس بالتمهيد (توجيه سؤال)، ثم عرض القاعدة، وبعدها عرض الأمثلة، ثم التطبيق، ومن أهم الكتب المؤلفة وفقا لهذه الطريقة كتاب (ابن عقيل).
- البلاغة: تعتمد على ذكر القاعدة البلاغية مباشرة، ومن ثم توضحيها بالأمثلة، لتأتي التدريبات عليها فيما بعد (التطبيقات والتمرينات)، وهي بذلك تجعل درس البلاغة درسا نحويا، يتوخى منه حفظ القواعد وتطبيقها.
- النص الأدبي: تبدأ في عرض السمات الفنية التي يتميز بها العصر، ثم الحديث عن الخصائص الفنية من ناحية الشكل سواء كان بالألفاظ أو التراكيب، وعرض نبذة عن حياة أديب من الأدباء صاحب النص الأدبي، والبيئة التي عاش فيها من النواحي السياسية والاجتماعية والثقافية، ثم الانتقال إلى بيان الفنون التي طرقها والمعاني التي تناولها.

ت- إيجابيتها:

- سهولة استخدامها، فهي لا تحتاج إلى مجهود عقلي كبير، ولا تحتاج إلى وقت طويل للاستيعاب.
- أفضل من الطريقة الاستقرائية التي تتلخص في تزويد المتعلمين بالمعلومات، ثم تتركهم يستنتجون القوانين بأنفسهم.
- تساعد المعلم على إنجاز أكبر قدر من المنهج التعليمي، كما تساعد المتعلمين على سهولة وسرعة حفظ القواعد اللغوية.
- يمكن أن تلائم المتخصصين لمسايرتها أسلوب القدامى في التعليم .

ث- سلبياتها:

- تبتدئ بالحكم العام الذي لا يتوصل إليه إلا بعد الموازنة والاستنتاج التاليين لإدراك المفردات، وهو ما فات المدرس إجرائهما.

- تبدأ من الصعب إلى السهل، مخالفة بذلك قوانين التعلم التي تنادي بالتدرج من السهل إلى الصعب.
- طريقة تقدم الحقائق إلى الطالب، من غير أن تفسح له مجال استنتاج تلك الحقائق من تلقاء نفسه.
- تقعد بالطالب عن إعمال فكره ليعرف الحقائق والتعاريف والقواعد، لأنه يستقبلها من المدرس بالتلقين.
- تخالف الأسلوب الطبيعي في اكتساب المعرفة، لأنها تركز على حفظ القاعدة، ولا تضمن فهمها بعد حفظها.
- سرعة نسيان القاعدة، لأن المتعلمين لم يبذلوا جهدا في استنباطها، فحفظت دون وعي بطرق تكونها وأساليب تجمعها.
- لا تحقق الأهداف المرسومة لتعليم العربية من حيث الاستنتاج والتحليل والموازنة ودقة الفهم والتذوق الأدبي.

ثالثا-الطريقة الجمعية (طريقة هربارت):

أ- ماهيتها:

وهي التي تجمع بين الطريقة الاستقرائية الاستنباطية والطريقة القياسية التطبيقية، والمعلم في حاجة إلى الطريقتين معا، فعند التعرض لموضوع جديد نجد أن الاستقراء يؤدي دوره، وبعد أن نتقدم وتتوفر المعلومات، نجد أن القياس مفيد في مراجعة المعلومات السابقة وترتيبها، ويعلق أحد الدارسين على طريقة الجمع بغرض تعليمية العربية، حيث يقول: ولو رحنا نستعرض الطرائق المستخدمة في تدريس الأدب واللغة، لألفينا أن ثمة طريقتين أساسيتين، تعتمد الأولى على الحقائق والأحكام العامة (الاستقرائية)، وتذهب الثانية إلى جعل النصوص أساسا للوصول إلى الأحكام وتقرير الحقائق (القياسية)، وتهتم هذه الطريقة بعرض الأمثلة الكثيرة على الطلاب حتى يستطيعوا استنباط الحكم العام كما في الطريقة الأولى، ثم يأتي لهم المدرس بالأمثلة التطبيقية على حسب الطريقة الثانية، فبالاستقراء والاستنباط تستخلص القاعدة، وبالقياس يطبق على القاعدة بتسليطها على الأمثلة لتعرف موضع القاعدة في كل مثال.

ب- أمثلة لها في تعليمية نشاطات العربية:

- في تدريس القواعد: يبدأ الدرس بأمثلة يجيء بها المتعلمون أو يعرضها المعلم، شريطة أن تكون في مستوى عقولهم وتجاربهم، ثم توجه أنظار المتعلمين إليها، وإلى ما فيها من مميزات، وتتدرج حتى يصل المتعلمون بأنفسهم بتوجيه المعلم وإرشاده، إلى القاعدة الكلية، ثم يعود المعلم بهذه القاعدة فيطبقها بالطريقة القياسية على أمثلة اخرى، أما البدء بالقاعدة فليس فيه فائدة عقلية كبيرة، ويكون التدريس فيها بطريقة التحاور، والمناقشة بالأسئلة التي تثير في الطلبة التفكير، وتستثير فيهم رغبة البحث عن الإجابة الصائبة السديدة.

رابعا- الطريقة الحوارية (المناقشة):

أ-ماهيتها:

من أقدم طرق التدريس وجودا، وتسمى بالطريقة السقراطية، وهي طريقة يعمد المدرس من خلالها إلى إشراك المتعلمين بمختلف الوسائل في تحضير الدرس وتنظيم المادة التعليمية، وتستخدم فيها مجموعة من الأسئلة المترابطة، والتي تلقى على الطالب من أجل مساعدته على توسيع مداركه، أو اكتشاف الخلل في معارفه، فهي حوار شفهي يتم خلال الموقف التعليمي، بهدف الوصول إلى معلومات جديدة، والتدريب على التخمين والحدس الذهني لتنمية الجوانب العقلية، وبما أن هذه الطريقة تعتمد على الأسئلة فيشترط لنجاحها أن تكون بسيطة واضحة، وتتفرع إلى نمطين: حوار حر (المناقشة)، وحوار ديداكتيكي (الطريقة السقراطية).

ب- أمثلة لها في تعليمية نشاطات العربية:

- القواعد النحوية: يقوم المعلم بعرض الأمثلة ثم استخراج القاعدة بالحوار مع المتعلمين عن طريق الرد على استفساراتهم وأسئلتهم، ويتخللها مجموعة من الأنشطة المدعمة للموقف (بلاغة، صرف)، ثم يقوم المتعلم بتكرار الخطوات التي قام بها المتعلم في المراحل السابقة باستخراج القاعدة من أمثلة أخرى مدعمة للموقف التعليمي، وبعدها ينتقل إلى التطبيق أو التمرين اللغوي.

ج-إيجابياتها:

- تشجع المتعلمين على احترام آراء بعضهم البعض، وتنمي عند الفرد روح الجماعة، وتدرب المتعلمين على أسلوب الشورى، وتساعد على مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.
- تتيح للطلاب فرصة المشاركة الفعالة والنقاش الجماعي في عملية التعلم، فهي مبنية على إثارة الجدل في الآراء، أي الجدل البناء الذي يمتاز بصفة التأثر والتأثير.

- خلق الدافعية عند المتعلمين، بما يؤدي إلى نموهم العقلي والمعرفي من خلال القراءة استعداد للمناقشة، فتجعلهم حاضري البديهة، شديدي الانتباه.
- تحدد مهمة المعلم في الإرشاد والتوجيه، كما تجعل المتعلم محور العملية التعليمية مشاركا بفاعلية للوصول إلى الحقائق والمعلومات.
- الاعتماد على النفس من خلال البحث عن المعلومات ثم مناقشتها في الفصل، واطلاع زملائه عليها، فيشعر المتعلم أنه ساهم في سير وبناء الدرس.

د-سلبياتها:

- عدم الاقتصاد في الوقت، لأنه قد تجري المناقشة بأسلوب غير فعال، مما يؤدي إلى هدر في الوقت والجهد.
- أنها تبدأ باعتراف المتعلم بعجزه عن الإجابة، ومن المعلوم أنه يوجد بعض الطلاب الذين لديهم إجابات صحيحة.
- ترسخ بعض الأخطاء عن المتعلم، التي قد لا ينتبه لها المعلم أثناء الأسئلة والأجوبة الكثيرة، وتساعد على إشاعة الفوضى عند غير المتحكمين في الفصل من المعلمين.
- التدخل الزائد من المعلم في المناقشة، وطغيان فاعلية المعلم فيه على حساب فاعلية الدرس أحيانا.
- اهتمام المعلم والمتعلم بالأسلوب دون الهدف من الدرس، واحتكار عدد قليل من المتعلمين للعمل بأكمله.

خامسا- الطريقة الإلقائية التلقينية:

أ- ماهيتها:

وتسمى أيضا طريقة المحاضرة، تعد من الطرق التقليدية وأقدمها استعمالا وأكثرها شيوعا، وهي عملية إلقاء وعرض معلومات ومهارات ونقل خبرات، من المعلم إلى المتعلم، وتتمركز حول المعلم باعتباره المحور الرئيسي فيها (عكس طريقة الحوار)، وكل شيء في الدرس يقع على عاتقه وعلى جهده (ذاكرته وغزارة معلوماته وما يمتلكه من مفردات وألفاظ وعبارات)، وتساعد المعلم أن يتناول المادة بما يتراءى له، فلا يتقيد بحرفية كتاب ما، فيمكن أن يطيل أو يختصر أو يضيف، وفيها تحول المعلومات من أدمغة المدرسين أو كراساتهم بصورة لفظية شفهية إلى عقول الدارسين، وهذه

الطريقة تنسجم مع نظرية الملكات التي تعتمد بشكل رئيسي على الحفظ والتسميع والتلقين، وتقوم على خطوتين أساسيتين هما: المقدمة والعرض، ففي ضوء هذه الطريقة ينظر إلى اللغة على أنها مجموعة من الحقائق تلقن للمتعلمين فيحفظونها، وبقدر ما يكون المتعلم حافظا لها يكون متقنا لها.

ب-أمثلة لها في تعليمية نشاطات العربية:

- العصور الأدبية: يستخدم المعلم لغة واضحة بعيدة عن الغموض، بتعريف المصطلحات الجديدة والنقاط الأساسية مع وضوح الصوت، مع مراعاة التنظيم بتسلسل النقاط وبيان ما فيها من روابط وعلاقات(من النشأة إلى الزوال مرورا بالتطور)، ويراعى في ذلك التركيز، أي إلقاء الضوء على عناصر وتفاصيل مهمة، ولتحقيق ذلك يحتاج المعلم إلى التوكيد الصوتي الذي يشمل نبره الصوت وطبقاته وحجمه والوقفات القصيرة والإيماءات، مع التوجيه وإعطاء الأمثلة، ثم طرح بعض الأسئلة من أجل تعزيز المعلومة لدى المتعلمين واستيعابها.

ج- إيجابياتها:

- تنمي لدى المتعلمين الفرصة لكي تتكون لديهم الخبرات والمهارات المتعلقة بالاستماع والإصغاء الجيد.
- تعطي للمعلم الفرصة لتعديل بعض القضايا أثناء الدرس، كما تختصر وقتا ثمينا على المتعلمين في الصف.
- مثيرة للتشويق والانتباه، إذا توفرت في المعلم صفات خاصة تجعله قادرا على إثارة عواطف المتعلمين والتأثير عليهم وجلبهم إليه.
- أكثر ضبطا للصف، والتزاما بالكتب المنهجية المقررة، وتساعد على تغطية حجم كبير من المادة الدراسية المقررة من جهة، ولا تتطلب إنشاء مختبرات أو شراء مواد وأدوات وأجهزة تعجز الإمكانيات عن توفيرها بشكل مناسب من جهة ثانية.

د- سلبياتها:

- يلجأ لها الكثير من المبتدئين في التدريس لتغطية عجزهم عن تقديم المادة بالحوار والمناقشة والارتجالية.

- تسبب إجهادا للمعلم، حيث أنه يلقى عليه العبء طوال المحاضرة، كما تنمي عند المتعلم صفة الاتكال والاعتماد على المعلم في كل شيء.
- لا توفر الجانب العلمي التطبيقي لأداء المهارات العلمية للمتعلم، كما أنها تركز على المجال المعرفي من الأهداف وإهمالها للمجال الوجداني والمهاري.
- حرمان المتعلم من الدور الايجابي في التعليم، فهو مجرد متلق للمعرفة والإرشاد، كما تجبره على الحفظ وتحده من نشاطه الذاتي.
- تجعل المتعلم سلبيا، فاستخدامها لوحدها يدعو إلى ملل المتعلمين وشرود ذهنهم، وتركز على التعليم المعرفي في أدنى مستوياته وهو التذكر، وتهمل الفهم والتطبيق.

المطلب السادس: اختيار المحتوى التعليمي وتنظيمه ومعاييرهما والتدرج اللغوي في تعليمية اللغة العربية:

أولا- اختيار المحتوى التعليمي:

1- تمهيد:

تحدثنا في مباحث سابقة عن أركان العملية التعليمية التعلمية، ضمن ما يسمى **بالمثلث الديداكتكي** أو التعليمي، وتعرضنا للمحتوى التعليمي بكونه ركنا رئيسيا من تلك الأركان، بوصفه قطب الرحى في العملية التعليمية في الوسط التعليمي من خلال المعرفة التي يقدمها المنهج التعليمي بأشكاله المتنوعة أو الموضوعات التي يتضمنها المقرر التعليمي، كما يمثل أهم مكونات المنهج الدراسي، حيث يضم المعارف والخبرات والمهارات والطرائق والقيم والاتجاهات[1]، لتحقيق الأهداف التعليمية لمادة من المواد، ومن خلال تلك المكونات **نرى بأن المحتوى التعليمي لا يضم المقررات الدراسية والمواد التعليمية فحسب، بل يشمل مجموعة من الأهداف، تعبر عن القدرات والمهارات والكفاءات المراد إيصالها للمتعلمين، وكذا القيم والآداب والسلوكات التي ينبغي أن يتحلوا بها، أي أنه في مجمله يمثل فلسفة المجتمع وغاياته.**

ويشكل المحتوى (حسب إبرير) "عملا إجرائيا في العملية التواصلية بين العلم والمتعلم، باعتبارهما عنصرين أساسيين في المثلث التعليمي، كما يعد الحصيلة المعرفية التي تستدعي من المرسل امتلاك آليات التبليغ والاختزال لنقلها إلى الملتقي فهو أساس جوهري لا يمكن الاستغناء

[1] كنا قد أشرنا إلى هذه المكونات في هذا المبحث، تمهيدا للتطرق إلى المحتوى اللغوي ومعايير اختياره وتنظيمه.

عنه، فيمكن الباحث في التعليمية أن يدرس المحتوى التعليمي دراسة وصفية أو تحليلية، أو مقارنة أو من منظور اللسانيات الاجتماعية Socio-linguistique أو من منظور اللسانيات النفسية Psycho-linguistique، من أجل تحديد مقاييس انتقاء المادة بدقة، ففي تعليمية اللغة مثلا، توجد عدة مبادئ **لاختيار المادة اللغوية**، فليس كل ما في اللغة ضروريا للمتعلم"[1]، وترى (الفتلاوي) أنه يتشكل -كذلك- من " المعارف والمعلومات المنظمة على نحو معين، والتي تتضمنها خبرات ونشاطات المنهاج، بما فيها الكتاب المدرسي، لتحقيق الأهداف التربوية المرجوة، ويعرض المنهاج التعليمي على المتعلم بأساليب للتعلم معتمدة، القالب البصري أو ضمن القالب السمعي أو السمعي و البصري"[2].

ويعتبر **إعداد المادة التعليمية** من أصعب الأمور في مجال تعليم اللغات وأكثرها تعقيدا، لأنه المسار الذي يحدد إجراءات التعلم داخل الصف التعليمي، إذا أحسن اختيارها سارت العملية التعليمية بأسرع ما يكون وتحققت أهدافها في وقت وجيز ومعقول، ويعد **اختيار المحتوى التعليمي** أمرا مهما في إعداد المواد التعليمية، وكلما كان المحتوى المنتقى المختار متناسبا مع الموضوع (المادة التعليمية) والمتعلمين، كان أثر التعلم والناتج في تحسن واضح، وقد عرف مصطلح (المحتوى) -على غرار المصطلحات في مجال تعليم اللغات التي تناولناها سابقا- أيضا تعددا في المسميات كالمحتوى اللغوي أو المحتوى التعليمي أو محتوى المنهاج أو المحتوى الدراسي، فيرى (الراجحي) أنه " من المستحيل -بديهيا- أن نعلم اللغة كلها، وإنما نحن مضطرون أن نعلم أجزاء من اللغة، وهذا المبدأ الطبيعي لا بد أن يفرض مبدأ آخر وهو مبدأ **الاختيار**، إذ طالما أنك لا تستطيع أن تأخذ الشيء كله، وإنما أنت مضطر أن تأخذ بعضه"[3]، وعملية اختيار المحتوى التعليمي اللغوي ضرورية جدا في تعليم اللغة لأبنائها، إذ أنها من أصعب العمليات التي تواجه واضعي المناهج ؛ ذلك لأن أية مادة دراسية تشتمل على عدد من المجالات، وكل مجال يتضمن جملة من الموضوعات، ولكل موضوع محاور رئيسية وأخرى فرعية، وهذه المحاور تحتوي على معارف وحقائق ومفاهيم ومبادئ عديدة، تجعل اختيار المناسب منها لتحقيق الأهداف الموضوعة أمرا صعبا؛ بل إن محتوى مقررات معينة في البرنامج الدراسي تعتبر انعكاسا وتجسيدا للمنهج.

[1] بشير إبرير، التعليمية معرفة علمية خصبة، ص:288.
[2] سهيلة محسن الفتلاوي، كفايات التدريس، ص:82.
[3] عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص:37.

2- المحتوى اللغوي والسياسة اللغوية:

تكاد تجمع أغلب البحوث التعليمية على أهمية المحتوى التعليمي في رسم معالم المجتمع وتحديد غاياته وتحقيق أهدافه، لما له من دور كبير في تحقيق أهداف المنهاج، حيث يتم اختياره من مجالات المعرفة الكبرى، في ضوء هذه الأهداف المرتبطة بعدة معايير، منها فلسفة المجتمع، يربط اختيار المحتوى التعليمي بأهداف التعليم العامة، وبحاجات المتعلمين، وهذا الاختيار يكون قبل كل شيء من تطلعات السلطة (السياسة اللغوية) التي تسعى إلى توحيد المجتمع، ضمن نظام لغوي موحد، رغم تنوع الثقافات والبيئات الاجتماعية، يقول (الحاج صالح) في هذا المقام: " لا يحتاج المتعلم إلى كل ما هو ثابت في اللغة للتعبير عن أغراضه، بل تكفيه الألفاظ التي تدل على المفاهيم العادية وبعض المفاهيم العلمية والفنية أو الحضارية مما تقتضيه الحياة العصرية، أما اللغة التقنية التي سيحتاج إليها بعد اختياره لمهنة معينة ثم الثروة اللغوية الواسعة، فهذا سيكون من مكتسباته الشخصية، يتحصل عليها على ممر الأيام في مسيرته الثقافية وفي تلقيه لشتى الدروس غير دروس اللغة"[1].

فاختيار المحتوى التعليمي من طرف الجهات العليا المختصة أمر جوهري، لذلك لا بد من المقارنة داخل اللغة أو خارجها، ولا يمكن أن يكون الاختيار عشوائيا أو ذاتيا أو حسب الصدفة، وإنما تحكم عملية الاختيار معايير علمية تجعله محكوما بضوابط يمكن الاحتكام إليها في فحص ما نختاره من محتوى لغوي للمتعلمين، فيرى (سالمي) أنه" بإمكان الباحث في تعليمية اللغات أن يقوم بإحصاء المستوى الإفرادي للغة، من أجل تحديد عناصرها اللازمة للتعليم، وذلك تسهيلا لعمل المتخصص في تعليم اللغات؛ لأن الإحصاءات وسيلة فعالة تمكن الباحث من إجراء تحليلاته ومقارناته بين الطرائق المختلفة، ليعرف مواطن الضعف فيها، ويقترح لها الحلول المناسبة"[2]، فيكون المحتوى انطلاقا من ربطه بالسياسة **اللغوية هو تلك المعارف والخبرات والتجارب التي تسعى الدولة عبر أهل الاختصاص إلى تبليغها للمتعلم في أي مرحلة تعليمية قصد تنمية قدراته ورغباته، وكذلك تطوير الجانب المعرفي له، وغرس بعض المبادئ والقيم الأساسية العربية لدى الفرد، وتثمين الأخلاق الفاضلة والصفات الحسنة.**

[1] عبد الرحمان الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، ص: 44.
[2] عبد المجيد سالمي، مدخل إلى علم تعليم اللغات، ص:141.

3- اختيار المحتوى التعليمي في اللغة العربية:

إن مسألة المحتوى التعليمي لا يمكن تجاهله في إطار حديثنا عن العملية التعليمية، أو إغفال دوره في بناء التعلم، وتعليمية أي مادة لا بد أن تتعلق بجملة من الشروط، وهي علاقتها بالأهداف التعلمية والمعلم والمتعلم والمحتوى، وتعتبر عملية الاختيار لأي محتوى تعليمي أمرا جوهريا، لكونه لا يعتمد فيه على العشوائية أو الذاتية أو العواطف حتى، يقول (الراجحي) في هذا الصدد: "...فيجب ألا يكون الاختيار عشوائيا أو ذاتيا أو حسبما تسوق الصدفة، وإنما يجب أن يكون وفق **منهج علمي** يتخذ معايير موضوعية، وتتكامل فيه مجالات التخصص"[1].

فيكون الأمر-إذا- وفق أسس ومعايير وشروط علمية تجعله مضبوطا مناسبا لمستوى المتعلمين في مرحلة من المراحل، لتحقيق الأهداف العلمية، وهدفنا في هذا الجزء هو كيفية **اختيار المحتوى المتعلق بتعليمية اللغة العربية في إطار حقل تعليمية اللغات**، فنحن (الباحث) ننظر إلى المحتوى التعليمي على أنه أداة لتحقيق أهداف تعليمية معينة، وليس غاية في ذاته، فالمحتوى اللغوي ليس هدفه الكشف عن أنجع طريقة لتحصيل المتعلم ثروة لغوية واسعة فحسب، وإنما المقصود منه (حسب الحاج صالح) " تحصيله (المتعلم) مهارة معينة وهي **القدرة الكبيرة على التعبير الدقيق** عن جميع الأغراض وجميع ما تقتضيه الحياة العصرية، وظروف التبليغ الكتابي والشفوي بصفة عامة"[2].

ويرى (حساني) أن "بعض التجارب التي أجريت في مجال تعليمية اللغات، قد أثبتت أن الدراسات اللسانية الإحصائية، يمكن لها أن تساعد أستاذ اللغة في اختيار العناصر اللغوية المراد تعليمها، ويربط اختيار القواعد اللسانية بالهدف من تعليم اللغة وبمستوى المتعلم، وبالمدة الزمنية، وبالمادة المدرسة في حد ذاتها"[3]، فالمحتوى التعليمي عامة والمحتوى اللغوي لكل مقرر تعليمي خاصة يمثل القلب النابض للمنهاج، ولذلك لا يكون اختياره عشوائيا، وإنما " تجتهد كل منظومة تعليمية في اختيار محتواها اللغوي وتنظيمه، وتبدأ هذه العملية باختيار النمط اللغوي بما في ذلك نوع الأسلوب وشكل الأداء، ثم اختيار مواده أو ميادينه اللغوية، ومفرداتها في المستوى الصوتي والصرفي والنحوي والمعجمي"[4].

---

[1] عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص: 72.
[2] عبد الرحمان الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية،ص:47.
[3] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية- حقل تعليمية اللغات، ص:144.
[4] السعيد خلايفة، اختيار المحتوى اللغوي للمقرر التعليمي في ظل معايير التنظيم، مجلة علوم اللغة العربية وآدابها، جامعة الوادي، العدد:13، ج1، جانفي 2018، ص:128.

4- مراحل اختيار المحتوى اللغوي (المعايير):

إن عملية اختيار المحتوى التعليمي "ليست سهلة كما يظن البعض، فالمحتويات يتم اختيارها في ضوء دراسة المجتمع والمتعلم وطبيعة العملية التعليمية والمستجدات العصرية، وبناء على ذلك، فكل ما يرتبط بهذه الجوانب من حقائق يمكن أن يتخذ دليلا في اختيار المحتوى"[1] ولكن كيف يتم اختيار المحتوى التعليمي؟ ومن هنا تبرز الحاجة إلى **المعايير الأساسية** التي يتم في ضوئها اختيار المحتوى التعليمي، وتعرّف معايير اختيار المحتوى، على أنها الوصف لما يفترض أن يعلمه المعلمون، وما يفترض أن يتعلمه المتعلمون، وهذا الوصف محدد وواضح للمعرفة والمهارات اللغوية التي ينبغي تدريسها للمتعلمين، أو هي عبارة عن " توصيف دقيق محدد، يضبط ما يجب أن يكون عليه كل مجال من مجالات العملية التعليمية"[2] وبما أن اختيار محتوى المقرر التعليمي يمثل عصب تعليم اللغة، فهو يتضمن ثلاثة أضرب من الاختيار نكرها باختصار، وسنفصل فيها عند إسقاط هذه المعايير على المحتوى التعليمي اللغوي في الفصل التطبيقي ، فنجد[3]:

أ- **اختيار النمط اللغوي:** والأنماط التي لا مناص منها في اختيار المحتوى هي:

أ-1-اللهجة: إن الذي يوضع لأغراض عامة يختار محتواه من (النمط) الفصيح العام الذي يستعمل عادة في وسائل الإعلام المقروءة والمسموعة غير المقرر الذي يوضع لأغراض خاصة، كتعليم العربية للأطباء الأجانب الذين يعملون في البلاد العربية.

أ-2-اللغة الفصيحة: في كل لغة هناك الفصيحة العامة تمثل النمط العام، كما نجد لغة فصيحة خاصة بكل ميدان، ولغة فنية خاصة بأهل الفن والأدب، ولغة فصيحة معاصرة، ولغة فصيحة تراثية، ويختار المقرر عادة من النمط الفصيح العام الذي يستعمل عادة في وسائل الإعلام.

أ-3-اللغة الخاصة: فتعدد المجالات يظهر أن كل مجال لغوي له لغته الخاصة، تختلف في مجال عن آخر، على مستوى المعجم في الأغلب، وعلى مستوى البنية النحوية في بعض الأحيان، فالمعجم المستعمل في لغة القانون، مختلف عنه في لغة الطب، أو لغة الفلسفة أو لغة الفقه.

---

[1] سعيد جاسم الأسدي، إستراتيجية تربوية لتطوير المناهج الدراسية في قسم اللغة العربية، ص: 70.

[2] عادل إسماعيل رضا، تنظيم المناهج الدراسية وترجمة محتواها من الأهداف إلى المعايير،ص:27.

[3] ينظر، عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص ص : 65-70. وميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ص ص :16-18. وعبد الرحمان الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، ص ص :44-45.

أ-4-نوع الأسلوب الكلامي: هناك تنوع في أساليب الأداء الكلامي، فهناك الأسلوب الرسمي العام، وهناك الأسلوب العاطفي، والأسلوب الاستشاري...واختيار المحتوى لا بد أن يراعي هذا التنوع أيضا، على أن الاتجاه الغالب في المراحل الأولى هو الأسلوب الرسمي.

أ-5-شكل الأداء اللغوي:أهو مكتوب أم منطوق؟ الشكل المعمول به يبنى في الغالب على اللغة المكتوبة، ويهمش الجانب المنطوق منها، وهذا ما يراه أغلب الباحثين بأنه خلل كبير في تعليم اللغة، لأن إغفال المستوى المنطوق في الاختيار، يؤدي إلى خلل في تعليم اللغة وخاصة الأداء الاستقبالي.

ب- اختيار مفردات المواد اللغوية أو الأشكال اللغوية: يجب على واضعي النصوص التعليمية التفكير مبدئيا في العناصر اللغوية التي يمكن تعليمها في مستوى معين من المستويات التعليمية، من خلال الكيفية الآتية:

ب-1- ليس كل ما في اللغة من الألفاظ والتراكيب، والتراكيب وما تدل عليه من المعاني يلائم المتعلم في مستوى معين، فاختيار الألفاظ والتراكيب لا بد أن يتماشى وقدرات المتعلم على الاستيعاب، وهذا ما يحقق السرعة والدقة في الفهم.

ب-2- لا يحتاج المتعلم إلى كل ما هو ثابت في اللغة للتعبير عن أغراضه، بل تكفيه الألفاظ التي تدل على المفاهيم العادية، وبعض المفاهيم العلمية الفنية أو الحضارية مما تقتضيه الحياة العصرية.

ب-3- لا يمكن للمتعلم أن يتجاوز أثناء دراسته للغة في مرحلة معينة حدا أقصى من المفردات بل ينبغي عليه أن يكتفي فيه بكمية معينة، وإلا أصابته تخمة ذاكرية بل حصر عقلي خطير قد يمنعه من مواصلة دراسته للغة.

ب-4- يبدأ اختيار المحتوى من اختيار النمط، وحين ذلك ننتقل إلى الخطوة التالية وهي اختيار مفردات المواد اللغوية، وليس من شك أن الاختيار من نمط يختلف عنه من نمط آخر، ويكون الاختيار الحقيقي على مستوى (المعجم) وعلى مستوى (النحو):

ب-4-أ- المعجم: ويقصد به اختيار الكلمات في محتوى المقرر اللغوي، فأي معجم يشتمل على عدد هائل من الكلمات، فالاختيار -هنا- مسألة حتمية، فلا يمكن أن يكون نافعا في التعليم، إلا إذا كان مستندا إلى **معايير موضوعية**، سنفصل في جوانبها في الفصل التطبيقي، والمعايير كالآتي: **الشيوع، التوزيع، قابلية الاستدعاء، المعيار النفسي أو التعليمي، النحو، النصوص.**

ثانيا– تنظيم المحتوى التعليمي:

1–تمهيد:

يعد تنظيم المحتوى من أكثر العوامل تأثيرا في تحديد مسار العملية التعليمية، فكما أن المنهج قد يفقد فاعليته لأن محتواه غير مناسب، كذلك يمكن للمنهج أن فقد فاعليته لأن تنظيم محتواه غير مناسب، وتنظيم المحتوى هو" الطريقة التي تتبع في تجميع المحتوى التعليمي وترتيبه على وفق نسق معين وبيان العلاقة الداخلية التي تربط بين أجزائه والعلاقات الخارجية التي ترتبط بموضوعات أخرى بشكل يؤدي إلى تحقيق الأهداف التعليمية التي وضع من أجلها"[1]، ويتم اختيار مادة المنهج ومحتواه، وذلك بتنظيم مفرداته في وحدات تعليمية، واختيار الموضوعات التي تترجم من خلالها تلك المفردات، إلى مهام ونشاطات وممارسات وتدريبات لغوية، فهي العملية التي يتم بمقتضاها وضع ترتيب تسلسلي، أو تنظيم تتابعي لمفردات محتوى التدريس، بغية تسهيل تعلم المتعلمين لتلك المفردات وبأقصى درجة من الفاعلية، وتستند هذه العملية إلى مسلمتين أساسيتين هما[2]:

أ– أن المتعلم لا يتعلم مفردات المحتوى مرة واحدة، بل تقدم له أو تدرس له الواحدة تلو الأخرى.

ب– إن لتنظيم تتابع المحتوى، علاقة وثيقة بتسيير أمر تعلم الدارسين للمحتوى.

2– أساسيات تنظيم المحتوى التعليمي:

إن العوامل التي تؤثر في تنظيم المحتوى، هي نفسها التي تؤثر في اختياره " خاصة الأهداف، والوقت المخصص للمقرر، والمستوى التعليمي الذي يخصص له المقرر"[3]، فبعد اختيار المحتوى التعليمي في ضوء المعايير التي سبقت ذكرها، تأتي مرحلة تنظيمه، ويراعى في التنظيم ما يلي[4]:

- ✓ تحديد الأفكار الرئيسية (المحورية) التي يتضمنها كل موضوع من مواضيع اللغة العربية، والمادة الخاصة بهذه الأفكار.
- ✓ التدرج في تنظيم المادة من المحسوس إلى المجرد، ومن البسيط إلى المركب إلى الأكثر تركيبا أو تعقيدا.
- ✓ مراعاة التتابع في تنظيم الأفكار الرئيسية أو المحورية.

---

[1] عادل إسماعيل رضا، تنظيم المناهج الدراسية وترجمة محتواها من الأهداف إلى المعايير،ص:23.

[2] السعيد خلايفة، اختيار المحتوى اللغوي للمقرر التعليمي في ظل معايير التنظيم، ص:137.

[3] عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص: 73.

[4] علي أحمد شعبان، قراءات في علم اللغة التطبيقي، ص ص:66-67.

3-مزايا وفوائد تنظيم المحتوى التعليمي: يعود تنظيم المحتوى التعليمي بعدد من الفوائد والمزايا في العملية التعليمية التعلمية، أهمها[1]:

- ✓ يساعد في تحديد المادة المتصلة بالأفكار الرئيسية للموضوعات التعليمية.
- ✓ تقرير الترتيب الذي ينبغي أن تقدم فيه النقاط التعليمية الجديدة.
- ✓ يساعد الطلبة على تحصيل المفاهيم المجردة، وتنمية قدراتهم على حل المشكلات، وتنمية مهاراتهم في تحليل المعلومات والكشف عنها.
- ✓ تقرير حجم المادة التعليمية المتوقع استيعابها من طرف المتعلمين في وقت معين.
- ✓ يساعد في تحقيق التوازن بين التنظيم المنقي للمادة، والتنظيم السيكولوجي للتعلم.

4-معايير تنظيم المحتوى التعليمي : لابد من مراعاة الشروط والمعايير الآتية في تنظيم المحتوى التعليمي سنذكرها باختصار، وسنفصل فيها في الفصل التطبيقي حين إسقاط هذه المعايير على المحتوى التعليمي المعني بالدراسة، على أن نذكرها هنا على سبيل الإشارة فقط، فنجد[2]:

أ- الاستمرارية : ويقصد به العلاقة الرأسية بين المواضيع.

ب- التتابع والترابط : وذلك بأن تكون الخبرات الجديدة، مؤسسة على الخبرات السابقة.

ت- التكامل : ويقصد به العلاقة الأفقية بين المواد الدراسية، أي الربط بينها وترابطها. التوازن : ألا تكون المادة المقدمة للمتعلم معمقة ضيقة المجالات، ولا واسعة سطحية.

ث- المرونة : أي أن يكون المحتوى يسمح بالإضافة والتعديل والتفسير.

وبعد عمليتي الاختيار والتنظيم للمحتوى اللغوي التعليمي، تأتي عملية **عرض المادة اللغوية**، والتي لها دورا مركزيا في إنجاح العملية التعليمية التعلمية، من خلال موضوع الدرس، الذي ينبغي أن يقدم ويعرض بمختلف الوسائل التعليمية (الكتاب، السبورة، التسجيل، الوسائط السمعية البصرية، شريط العرض...)، ولذلك فإن عرض المادة التعليمية "يشكل أساسا من الأسس التي يوضع عليها البرنامج الدراسي، ولا تتحقق أهداف هذا البرنامج، إلا بالعرض الناجح للمادة اللغوية"[3]، وهي المادة التي تتضمن خبرات علمية تعليمية مختلفة.

---

[1] فؤاد محمد موسى، المناهج (أسسها عناصرها تنظيماتها)، دار المنصور، القاهرة، مصر، ط1، 2001،ص:73.

[2] ينظر، ناجي تمار وعبد الرحمان بن بريكة، المناهج التعليمية والتقويم التربوي،دار المعرفة للنشر والتوزيع، دط،دت، ص ص:13-14. وعبد الرحمان الهاشمي وعلي محسن عطية، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية-رؤية نظرية تطبيقية، دار صفاء، عمان، الأردن،ط1، 2009، ص ص:247-248. ومجدي عبد الوهاب قاسم وأحلام الباز حسن، نواتج التعلم وضمان جودة المؤسسة التعليمية، الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، مصر،2007، ص ص :25-27.

[3] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية-حقل تعليمية اللغات، ص:146.

خلاصة الفصل

تناول المبحث الأول من الفصل النظري، في تمهيده مفهوم **الفاعلية** من الناحيتين: اللغوية والاصطلاحية، ثم تطرقنا إلى **التعليميّة**، وقمنا بتقسيمها إلى أربعة مطالب، **ففي المطلب الأول**، تعرضنا للتعليمية من حيث نشأتها وتطورها، وفي ظل بحثنا لنشأة هذا العلم، وجدنا مذاهب متعددة ونظريات متنوعة للباحثين والمؤرخين في هذا المجال، وسقنا تلك الآراء الموجودة في الساحة، وذيلنا المطلب بحوصلة شاملة في مجموع تلك الآراء. وفي **المطلب الثاني** تطرقنا –كما الفاعلية– إلى التعريف اللغوي والاصطلاحي، وفي التعريف اللغوي عملنا بنفس الطريقة التي تعاملنا فيها مع تعريف الفاعلية، أما التعريف الاصطلاحي فحاولنا تقسيم آراء منظريه إلى مجموعات، وجعلنا في خاتمة سردها تعريف اجتهادي يشمل تلك الآراء جميعها. أما **المطلب الثالث** فكان مخصصا للتعليمية جانب تطبيقي إجرائي، وركزنا فيه عن أسئلة التعليميّة المهمة في العملية التعليميّة التعلمية وعناصرها الرئيسية. وفي **المطلب الرابع** تحدثنا عن الفاعلية جانب علمي معرفي، من خلال التركيز على العلوم التي تعد بمثابة المرجعيات الأساسية للتعليمية.

أما المبحث الثاني من هذا الفصل، فقد خصص للحديث عن تعليمية اللغة العربية، ووجدنا أن دراسة الجوانب المتعلقة بتعليمية اللغة العربية لأبنائها وللناطقين بها، تساهم بفاعلية في تقويم تعليم اللغة العربية، كما وجدنا أنه من المستحيل النهوض بتعليمية اللغة العربية إلا بوجود منهج علمي، يفرض وجود تخطيط حقيقي، ويفرض تكاملا في مصادر تعليم اللغة، وبين البحث والمادة، وبين المادة والممارسة التطبيقية في الميدان، فمعلم اللغة العربية ملزم وقتئذ بالتعرف على طبيعة المادة التعليمية من حيث: **خصائصها** التي تميزها عن اللغات الأخرى، **ووظائفها** التي تؤديها ضمن الجماعة اللغوية، **والمهارات اللغوية** التي تتصف بها، ودور **النظريات اللسانية والتعليمية** في تعليمية اللغة العربية **وطرائق التدريس** المعتمدة في ذلك، ومناهجها وكيفية إيصال محتوياتها والطرق والمعايير والوسائل المعتمدة في ذلك، **ومعايير اختيار وتنظيم وتدرج المحتوى التعليمي**، كل ذلك بغرض تحقيق هدف واحد وهو إيصال المحتوى اللغوي العربي بطريقة وأسلوب وأداء وممارسة صحيحة.

الفصل الثاني
تحليل الاستبانات والمحتوى والأخطاء

تمهيد:

يستهدف هذا البحث الكشف عن مدى إسهام النص الديني القرآني في تعليمية اللغة العربية من خلال المحتوى التعليمي المقدم للطلبة، وتعزيز تحصيلها والتمكن منها، والتحكم فيها والتفاعل معها بسهولة ويسر، من خلال مختلف المواقف التعليمية استقبالا وإنتاجا، حيث إن الدراسة النظرية تشير إلى أن للغة العربية علاقة وطيدة بالقرآن الكريم من النواحي المختلفة التاريخية والحضارية والحياتية والتعليمية، كما توقعنا في فرضيات بحثنا –بداية– وجود تأثير فعال للقرآن الكريم من خلال توظيفه في المحتوى التعليمي للطلبة في تخصص اللغة العربية والدراسات القرآنية بالجامعات الجزائرية.

ويتناول هذا المبحث التطبيقي، الخطوات والإجراءات العملية المستخدمة في جمع وتحليل بيانات الدراسة الميدانية، من حيث المنهج، وعينة الدراسة، والأدوات المستخدمة في جمع المعطيات، طريقة بنائها، والخصائص السيكومترية التي تتمتع بها (صدق الاستبانة)، وإجراءات تطبيق الاستبانة وكيفية جمع المعطيات، ثم الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل النتائج، حيث أن من مميزات التجارب الميدانية أنها غالبا ما تحتوي على تأثيرات أقوى من التجارب المختبرية، فكلما كان الموقف التجريبي حقيقيا، تكون المتغيرات أقوى، فالبحث في البيئات الميدانية "يساعد في زيادة قوة المتغيرات، ويساعد في تحقيق الصدق الخارجي، حيث يمكن تعميم النتائج على بيئات ذات ظروف مشابهة"[1].

المبحث الأول: تحليل نتائج الدراسة الميدانية (الاستبانة)

1 _منهج الدراسة:

إن اختلاف المواضيع يؤدي إلى اختلاف المناهج، فلكل منهج من مناهج البحث العلمي وظيفته وخصائصه التي يستخدمها في ميدان اختصاصه، والمنهج مهما كان نوعه، هو الطريقة التي يسلكها كل باحث، للوصول إلى نتيجة معينة، وبما أن هذه الدراسة تهدف إلى معرفة مدى إسهام النص الديني القرآني في تعليمية اللغة العربية من خلال المحتوى التعليمي المقدم للطلبة، وتعزيز تحصيلها والتمكن منها، والتحكم فيها والتفاعل معها بسهولة ويسر، وكون بحثنا يعتمد في

[1] محمد عبد العال النعيمي وآخرون، طرق ومناهج البحث العلمي، دار الوراق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2، 2015، ص:211.

جانبه التطبيقي على ثلاثة مباحث (تحليل نتائج الاستبانة، تحليل محتوى التخصص المرغوب، تحليل أخطاء المتعلمين) فقد استخدمنا ما يوافقه ويتطلبه من مناهج البحث العلمي.

فبالنسبة لتحليل الاستابانات المقدمة للأساتذة والطلبة فيهذا المبحث، وكذا تحليل محتوى التخصص في المبحث الموالي، فقد استوجب منا اتباع **المنهج الوصفي التحليلي**، والذي هو عبارة عن "طريقة لوصف الموضوع المراد دراسته من خلال منهجيه علمية ، وتصوير النتائج التي يتم التوصل إليها على أشكال رقمية يمكن تفسيرها" [1]، وذلك من خلال وصف المدونات وتحليل نتائجها، ويعتمد هذا المنهج على دراسة الظواهر كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفا دقيقا، فالبحوث الوصفية لا تنتهي عند حدود كونها أسئلة فقرات يتم الإجابة عنها، بل تهدف البحوث في هذا المنهج (حسب النعيمي) إلى "وصف واقع الظواهر والمشكلات كما هي، أو تحديد الصورة التي يجب أن تكون عليها هذه الظواهر في ظل معايير محددة، مع تقديم توصيات أو مقترحات من شأنها تعديل الواقع، للوصول إلى ما يجب أن تكون عليه هذه الظواهر"[2]، أما تحليل أخطاء المتعلمين (الطلبة) في المبحث الثالث ، فاستخدمنا مع المنهج الوصفي التحليلي **منهج تحليل الأخطاء**، وهذا لمعرفة أخطاء المتعلمين وتصنيفها ومعرفة مدى شيوعها، ثم محاولة تفسيرها وإيجاد حلول لها لتلافيها وتفاديها مستقبلا.

2_أدوات الدراسة:

اعتمدنا في هذا البحث عن الاستبانة ، كتقنية للكشف عن آراء كل من أساتذة وطلبة تخصص اللغة العربية والدراسات القرآنية فيما يخص المحتوى اللغوي لهذا التخصص ودور القرآن الكريم ومقاييسه في تنمية المهارة والأداء اللغوي للمتعلمين، وتحتوي الاستبانة[3] الموزعة على المعنيين بالدراسة، على محاور، ويندرج تحت المحاور مجموعة من الأسئلة، فقد ضمت استبانة الطلبة ثلاثين (30) سؤالا موزعة على محورين أساسين وهما: **محور الطالب/المقياس، ومحور الطالب/ الإنتاج**. أما استبانة الأساتذة فقد حوت على تسع وعشرين (29) سؤالا موزعة كذلك على محورين أساسين هما: **الأستاذ /المقياس، ومحور الطالب/ المقياس**، ويحتوي كل سؤال من أسئلة الاستبانتين على عدد مختلف من خيارات بدائل الإجابة، وذلك حسب متطلبات السؤال، وقد وضعنا في مقدمة الاستبانة إلى عنوان الدراسة وكذا الهدف منها، بالإضافة إلى بعض التعليمات التوجيهية، وأشرنا كما جرت عليه منهجية الاستمارات إلى بعض التوجيهات كوضع علامة (x)

[1] غازي عناية، البحث العلمي، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2014، ص:59.
[2] محمد عبد العال النعيمي وآخرون، طرق ومناهج البحث العلمي، ص:227.
[3] ينظر الملحق رقم 1.

في الخانة المناسبة للإجابة، ولم نجعل الاستمارة مقيدة كلها في أجوبتها، بل تركنا بعض المجال فيها حرا لوضع المقترحات والبدائل والآراء ومناقشتها، للطلبة والأساتذة على حد سواء بما يسمى بالاستبانة المفتوحة، والتي تعطي للمستجيب وقتا للتفكير وعرض أفكاره، والتعبير باللغة التي يراها مناسبة، مع إمكانية تفسير آرائه، ثم تطرقنا في المتن إلى البيانات العامة من حيث مؤسسة التخصص والطور الدراسي والمقاييس المدروسة بالنسبة للطلبة ، واسم الجامعة والرتبة العلمية والتخصص الدقيق والمقاييس المدرّسة في السنة الجامعية بالنسبة للأساتذة.

أ_تحديد مفهوم الاستبانة:

تتحدد ادوات جمع البيانات والمعلومات المطلوبة للبحث العلمي، بطبيعة منهج البحث، ويرى (عباس) أن على الباحث وهو في صدد إعداد الفصل التطبيقي في بحثه أن " يبني أداة بحثه ويطورها بنفسه، أو يستخدم أدوات وضعها باحثون آخرون، ولها علاقة بموضوع بحثه، بعد أن يقوم بإجراء تعديل عليها يجعلها تتلاءم وغرض البحث أو الظروف المتصلة به"[1]، ومن أكثر أدوات البحث استخداما، في ما يخص المنهج الوصفي المسحي كالذي نعتمده في جانبنا التطبيقي نجد: الاختبار والمقابلة والملاحظة والاستبانة، وتعرف هذه الأخيرة على أنها جملة من الأسئلة المحددة في موضوع ما أو عدة مواضيع، والمصاغة والمعدة مسبقا، فهي " أداة تتضمن مجموعة من الأسئلة أو الجمل الخبرية التي تتطلب الإجابة عنها بطريقة يحددها الباحث حسب أغراض البحث"[2]، وتتم الإجابة عن فقراتها من قبل المستجيب (عينة من الأفراد المحددين)، بطريقة ذاتية وتعليمات مقررة سلفا، بهدف "الحصول على أجوبة الأسئلة الواردة فيها، وبواسطتها يمكن التوصل إلى حقائق جديدة، عن الموضوع أو التأكد من معلومات متعارف عليها"[3]، وتعتبر الاستبانة من بين أكثر أدوات جمع البيانات استخداما على الرغم من أهمية وقوة الأدوات الأخرى، ومما يشجع على استخدامها عدد من المزايا أهمها[4]:

- ✓ التكاليف النسبية المنخفضة لها كأداة لجمع المعلومات، وإمكانية تطبيقها على أعداد كبيرة.
- ✓ توفير الإحساس بعدم معرفة شخصية المستجيب، وبالتالي الحصول على المعلومات الحساسة.

[1] محمد خليل عباس وآخرون، مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط4، 2012، ص:238.

[2] محمد سويلم البسيوني، أساسيات البحث العلمي في العلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 2013، ص:219.

[3] بعمي أحمد سمير، المنهج العلمي في البحوث الاجتماعية ، مكتبة سعيد رأفت ، القاهرة، مصر، دط، 1987، ص:186.

[4] ينظر، محمد خليل عباس وآخرون، مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ص ص:239-240.

- ✓ سهولة تفريغ البيانات والتحليل وتفسير النتائج، وعدم استغراقها وقتا طويلا للإجابة عن فقراتها.
- ✓ إمكانية إيصالها لأشخاص يصعب الوصول إليهم، وعدم حاجتها لعدد كبير من الأشخاص لجمعها.

ومن خلال ما سبق، وبعد الاطلاع على الدراسة النظرية للموضوع، وتحديد أهم القضايا التي لها علاقة به، وبعد أن أخذنا رأي نخبة من المحكّمين، تتألف من أساتذة جامعيين، وخبراء في ميادين التعليمية واللسانيات التطبيقية، وعلم التربية وعلم اللغة الاجتماعي وعلم اللغة النفسي، حتى يكون بناء الفقرات بناء شاملا ودقيقا، وبعد تعديل الاستبانة وفق توجيهات اللجنة المحكّمة المذكورة سلفا، وزعت على الفئة المقصودة، وحين الانتهاء من إنجاز الأداة الخاصة بالدراسة (الاستمارة)، لجمع المعلومات وتحقيق أهداف الدراسة، وبعد التأكد من صدق الاستبانة وتبني العينة، حدّد الباحث فترة زمنية محددة، لزيارة أمكنة وضع الاستبانة وإيصالها إلى أفراد العينة المحددة سلفا، سواء باليد أو عن طريق البريد الالكتروني ووسائل التواصل الاجتماعي (مجموعات أساتذة وطلبة التخصص) عن طريق رابط لبرنامج **قوقل مستندات** (docs.google) الخاص بإنشاء الاستمارات والمستندات التفاعلية عن بعد، عبر الروابط الآتية:

- ✓ **رابط استبانة الأساتذة:** https://goo.gl/forms/rD3rymLpxz5OpgGE3
- ✓ **رابط استبانة الطلبة:** https://goo.gl/forms/tCNuHhvjPIKyregC3

ب_طريقة بناء الاستبانة:

تمّ إعداد الاستبانة بالاعتماد على الآتي:

أ- الاطلاع على محتوى الكتب والمؤلفات الخاصة بتعليمية اللغات والمناهج وطرائق التدريس وتحليل المحتوى، والتي استقينا من بعضها الفصل النظري.

ب- الرجوع إلى الدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع والتي أدرجنا بعضها في بداية البحث.

ت- مراجعة محتوى كل من مواءمات عروض التكوين (الأكاديمية والمهنية) الخاصة بتخصص اللغة العربية والدراسات القرآنية في الجامعات التي يدرس فيها هذا التخصص.

الخبرة المتواضعة جدا للباحث (ثلاث سنوات) من التدريس في هذا التخصص.

ث- بالرجوع إلى أراء المحكّمين الذين أبدوا بعض الملاحظات بخصوص الاستمارة للتأكد من صلاحيته للدراسة من خلال وجود الأسئلة التي تخدم أهداف الدراسة، وخلوها من الأسئلة التي لا تخدمها وتعتبر بذلك حشوا لا أكثر.

ج-عدم الاكتفاء باختبار الاستبانة مرة واحدة (عينة صغيرة جدا من المستجوبين) بل قام الباحث بتعديله مرات عديدة، حتى وصل إلى الشكل النهائي له.

ح-تحديد وحدة ونوع وحجم العينة المقصودة في ضوء الطرق أو الأدوات التي سيتم جمع البيانات بواسطتها.

خ-إعداد خطة استشرافية من خلال الحرص على اختيار الزمان (وقت الفراغ وانتظار المحاضرات مثلا) والمكان (المكتبات وأماكن التجمع) المناسبين الذي توزع فيه الاستبانات على المبحوثين.

جـ_تحليل الاستبانة:

ج_1_التحليل الكمي (الإحصائي):

وهي الطريقة التي تهتم بجمع البيانات من خلال " استعمال أدوات قياس كمية يجري تطبيقها على عينة ممثلة للمجتمع الأصلي بحيث تتم معالجة تلك البيانات **بأساليب إحصائية** تقود إلى نتائج يمكن تعميمها على المجتمع الأصلي في ضوء نتائج الفرضيات، التي تم إعدادها مسبقا"[1]، والهدف من استعمال الطرق الكمية الوصول إلى" تفسير مستقل عن ذاتية الباحث أو المحلل، حيث تبذل فيها الجهود للتقليل من عامل التحيز، لذلك تتميز إلى حد كبير بالموضوعية"[2]، ولتيسير تحليل الإجابات التي تلقيناها من الطلبة والأساتذة، قمنا بتحويل المعطيات إلى **جداول إحصائية** لاستخراج النسب المئوية، واتبعنا في ذلك القاعدة الآتية:

$$\text{النسبة المئوية} = \frac{\text{عدد الإجابات} \times 100}{\text{عدد مجموع العينة الإحصائية}}$$

[1] محمد خليل عباس وآخرون، مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ص ص :70-71.

[2] سامية محمد جابر، منهجية البحث في العلوم الاجتماعية، دار المعرفة الجامعية، مصر، 1993، ص:264.

جـ-2- التحليل الكيفي (الاستدلالي الاستقرائي):

ويتم فيه "عرض البيانات بطريقة وصفية تستخدم الكلمات والصور ونادرا ما تستخدم الأرقام"[1]، ويرتكز بالأساس على عمليات تمارس على وثائق موجهة أساسا لتفسير المعطيات الرقمية التي تحتويها، ومن هذه التحاليل، تحليل النص، عن طريق تحليل وترجمة المعطيات الأولية له، آخذين بعين الاعتبار أهداف الدراسة وفرضياتها، وقد اتبع الباحث عددا من الخطوات في تنفيذ إجراءات هذه الدراسة حيث قام بعد جمع الاستبانات، والتأكد من عددها بتفريغ البيانات على جداول أعدها لغرض الدراسة، وذلك بعد إحصائها، ثم قام بتفريغها في الحاسوب الإلكتروني لاستخراج النتائج، واستخدم النسب المئوية في تحليل الاستبانة، لتحليل النتائج المتعلقة بكل سؤال، كما استعان في تحليل البيانات، بالمنهج الوصفي التحليلي، لتحليل أسئلة الدراسة وتفسيرها.

جـ_2_أ_مكان إجراء الدراسة:

تم توزيع الاستبانات على إحدى عشرة (11) مؤسسة جامعية احتضنت هذا التخصص مقسمة بين قسمين: اللغة والحضارة العربية الإسلامية واللغة والأدب العربي، وذلك لتعميم النتيجة بعد الدراسة من جهة، وشمولية النتائج المتحصل عليها من جهة أخرى (الانتشار الوطني للعينات) وهي (ترتيب ألفبائي):

- جامعة أبي بكر بلقايد (تلمسان).
- جامعة أحمد بن بلة (وهران 01).
- جامعة أحمد دراية (أدرار).
- جامعة الأمير عبد القادر (قسنطينة).
- جامعة الحاج لخضر (باتنة).
- جامعة بن يوسف بن خدة (الجزائر 01).
- جامعة حسيبة بن بوعلي (الشلف).
- جامعة حمة لخضر (الوادي).
- جامعة عمار ثليجي (الأغواط).
- جامعة غرداية.
- جامعة لونيسي علي (البليدة 02).

[1] محمد خليل عباس وآخرون، مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ص:71.

جـ_2_ب_زمان إجراء الدراسة:

تم توزيع الاستبانات الورقية في السنة الجامعية: 2018-2019 ونظرا لعدم اكتمال عدد الاستمارات وبلوغ النصيب العددي الذي يؤهل الباحث لاعتمادها في الدراسة التطبيقية تم توزيع الاستمارات مجددا في السنة الجامعية الموالية:2019-2020، لطلبة السنة الثالثة ليسانس حصرا، لأن هذا التخصص يتفرع بدءا من السنة الثالثة ليسانس بعد استيفاء الطلبة للدراسة في الجذع المشترك، وتم حصر توزيع الاستبانات على طلبة السنة الثالثة لكونهم جددا في التخصص ولأن بقية الأطوار الأخرى قد تدرجوا في التخصص وانتقلوا في السنوات ، فمن المحتمل أن يقع التكرار في الإجابة من طرف نفس الطالب، فكان هذا العمل من باب التحري والاحتياط ومن باب جلب اكبر عدد من الاستمارات، أما الاستبانات الالكترونية فقد ساعدتنا كثيرا في ظل توقف الدراسة في السداسي الثاني من السنة الجامعية: 2019-2020 بسبب جائحة فيروس كورونا الذي شل حركة الدراسة منذ أوائل شهر مارس من نفس السنة، فقد بقي تلقي الاستمارات مفتوحا لحين شروع الباحث في تحليل نتائج الاستبانات.

3_عينة الدراسة وخصائصها:

تتطلب دراسة ظاهرة أو مشكلة ما توفر بيانات ومعلومات ضرورية عن الظاهرة أو المشكلة، لتساعد الباحث في اتخاذ قرار أو حكم مناسب حيالها، ويتطلب من الباحث حينئذ للحصول على المعلومات أو البيانات اللازمة لبحثه وفي إيجاد مشكلة دراسته اتباع طريقتين رئيسيتين هما: جمع البيانات عن طريق الحصر الشامل، بمعنى جمع تلك البيانات من جميع أفراد المجتمع الأصلي للدراسة في حالة ما إذا كان مجتمع بحثه يمثل أعداد قليلة جدا، أما في حالة وجود أعداد كبيرة أو انتشار واسع لأفراد المجتمع الأصلي فتجمع المعلومات من جزء من المجتمع أو ما يطلق عليه عينة ممثلة للمجتمع الأصل، وبما أنه من الصعب على الباحث أن يتصل بعدد كبير من المعنيين بدراسته، فلا مفر من اللجوء إلى أسلوب أخذ العينات، التي تمثل المجتمع الأصلي، حتى يستطيع أن يأخذ فكرة مصغرة عن التفكير العام.

مع الأخذ بعين الاعتبار جميع متغيرات المجتمع الذي يمكن أن يكون لها أثر في نتائج البحث لأخذها بعين الاعتبار في "اختيار نوع العينة وحجمها، بحيث يكون بالإمكان تعميم نتائجها على المجتمع"[1]، أو العينة الكبرى في نهاية البحث، وعينة الدراسة (حسب بيسوني) هي:" مجموعة من

[1] محسن علي عطية، البحث العلمي في التربية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2009، ص:95.

الأفراد مشتقة من المجتمع الأصل وتمثله تمثيلا حقيقيا (صادقا)، ويقصد بتمثيل العينة للمجتمع الأصل تمثيلا صادقا، أن تتمثل في العينة المتغيرات موضوع الدراسة بنفس قيمها ومستوياتها التي توجد بها في المجتمع الأصل"[1]، أو هي" النموذج الذي يجري الباحث مجمل عمله عليها، وفي العلوم الإنسانية تكون العينة هي الإنسان"[2]، واختيار العينات البحثية يمر بعدة مراحل أساسية[3] تتمثل في :

1-تحديد المجتمع الأصلي للدراسة.

2-إعداد قائمة بأفراد المجموعات المحددة.

3-تحديد حجم العينة.

4-اختيار عينة تمثل المجتمع الأصل.

5- تحديد نوع العينة (عشوائية، عمدية، منتظمة، تناسبية، طبقية، عرضية، عنقودية ...إلخ).

من هذا المنطلق اخترنا لإجراء بحثنا، العينة **العشوائية** لتمثيل أفراد المجتمع الأصلي تمثيلا حقيقيا[4]، وتكونت عينة البحث من فئتين رئيسيتين هما:

- ❖ فئة طلبة تخصص اللغة العربية والدراسات القرآنية: بمختلف الأطوار (ليسانس- ماستر- دكتوراه) ومختلف المؤسسات الجامعية، حيث وزع الباحث مائتين وخمسين (250) استمارة ورقية عادت منها مائة وثمان وثمانون (168) استمارة [5]، فيما أجاب واحد وأربعون (41) طالبا على الاستبانة الالكترونية، ليصبح مجموع الفئة الأولى من المستجيبين: مائتين وتسعة (209) طلبة.
- ❖ فئة أساتذة تخصص اللغة العربية والدراسات القرآنية: يختلفون في انتمائهم للمؤسسات الجامعية والبحثية، وكذا الخبرة والدرجة العلمية، حيث وصل عدد المستجيبين للاستمارة الورقية خمسة وعشرين (25) أستاذا من أصل سبعين (70) استمارة تم توزيعها، أما عدد المستجيبين للاستبانة الالكترونية من فئة الأساتذة فهو: أربعة عشرة (14) أستاذا، ليصل

---

[1] محمد سويلم البسيوني، أساسيات البحث العلمي في العلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، ص:309.

[2] ساسي سفيان، طرائق البحث العلمي ومناهجه، دار الكتب للطباعة والنشر،الموصل، دط،1998،ص:219.

[3] عامر قنديلجي، البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات التقليدية والالكترونية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2، 2010، ص:148.

[4] "رغم أنه لا يوجد اتفاق بين الباحثين في وضع نسبة محددة من لاختيار عينة البحث، إلا أن البعض يفضل ألا يقل حجم العينة عن (05%) أو (10%) من مجتمع البحث الأصلي" ينظر، ناهدة الديلمي، أسس وقواعد البحث العلمي، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2016، ص:90.

[5] يرى (قنديلجي) أنه " يجب التأكد من وصول نسبة جيدة من الاستبانات، ولابد جمع ما نسبته (60%) فأكثر من عدد الإجابات المطلوبة في ضوء حجم العينة، تكون كافية ومناسبة لتحليل معلوماتها ومن ثم الخروج بالاستنتاجات المطلوبة منها" عامر قنديلجي، البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات التقليدية والالكترونية، ص:166.

مجموع الأساتذة المستجيبين للاستبانة بنوعيها الورقي والالكتروني إلى اثنين وأربعين (42) أستاذا.

4-البيانات السوسيوديمغرافية:

1-الطلبة:

أ- متغير الطور:

الطور	العدد	النسبة المئوية
ليسانس	78	%37,32
ماستر	122	%58,37
دكتوراه	09	%04,31
المجموع	**209**	**%100**

من خلال الجدول السابق، نلاحظ أن أكبر نسبة وعدد من أفراد العينة ترجع لطلبة الماستر (1-2)، يليها طلبة الليسانس بنسبة أقل نوعا ما من طلبة الماستر، وفي نسب ضئيلة جدا طلبة الدكتوراه، ويرجع هذا العدد القليل إلى أن بعض جامعات التخصص لم تفتح مشاريع الدكتوراه، لكون التخصص حديثا عندها، كما أن البعض منهم قد أجاب على استبانة الأساتذة، كون أستاذا مؤقتا، كما تم توزيع أفراد العينة حسب متغير المؤسسة الجامعية، كما في الجدول الموالي:

ب-متغير المؤسسة الجامعية:

المؤسسة الجامعية	العدد	النسبة المئوية
جامعة أبي بكر بلقايد (تلمسان)	08	%03,82
جامعة أحمد بن بلة (وهران 01)	13	%06,22
جامعة أحمد دراية (أدرار)	04	%01,92
جامعة الأمير عبد القادر (قسنطينة)	41	%19,61
جامعة الحاج لخضر (باتنة)	44	%21,05
جامعة حسيبة بن بوعلي (الشلف)	04	%01,92
جامعة بن يوسف بن خدة (الجزائر 01)	31	%14,83
جامعة حمة لخضر (الوادي)	48	%22,96
جامعة عمار ثليجي (الأغواط)	06	%02,87

جامعة غرداية	03	%01,45
جامعة لوينيسي علي (البليدة 02)	07	%03,34
المجموع	**209**	**%100**

نلاحظ من خلال جدول متغير المؤسسة الجامعية، أن النسب الأكبر من استجابة الطلبة للاستبانة ترجع إلى المؤسسات التي وزّع فيها الباحث استمارة البحث ورقيا، وهي جامعات: الوادي، قسنطينة، وباتنة، والجزائر، أما الجامعات الأخرى فقد كان التفاعل مع الاستبانة الخاصة بالطلبة الكترونيا، لذا وجدنا تلك النسب التي تبدو ضعيفة نوعا ما، وعلى كل، فقد امتاز توزيع الاستبانات بالشمول وغطى معظم جهات الوطن، ففي حالة استخراج نتائج البحث، لا يُضيرنا تعميمها على مختلف الجامعات الوطنية سواء النتائج الايجابية منها أو السلبية.

2-الأساتذة:

أ-متغير الرتبة العلمية:

الرتبة العلمية	العدد	النسبة المئوية
أستاذ التعليم العالي	00	%00
أستاذ محاضر أ	06	%14,29
أستاذ محاضر ب	09	%21,42
أستاذ مساعد أ	09	%21,42
أستاذ مساعد ب	07	%16,67
أستاذ مؤقت (متعاقد)	11	%26,19
المجموع	**42**	**%100**

نلاحظ من خلال الجدول، أن عدد الأساتذة لم يكن كبيرا جدا، فبعض المؤسسات الجامعية لا تملك في تأطيرها سوى عشرة أساتذة في التخصص، أما في الجامعات الكبيرة فلم يستجب بعض الأساتذة للاستمارة، وبعضهم لم يجب إلا على بعض الأسئلة لذا ألغيناها، لكن رغم هذا حاولنا تغطية العدد الكافي من النسبة العلمية المقبولة للعينة البحثية، كما تمّ توزيع أفراد العينة حسب متغير المؤسسة الجامعية والبحثية، كما في الجدول الآتي:

ب-متغير المؤسسة الجامعية والبحثية:

المؤسسة الجامعية	العدد	النسبة المئوية
جامعة أبي بكر بلقايد (تلمسان)	06	%14,28
جامعة أحمد بن بلة (وهران 01)	05	%11,90
جامعة أحمد دراية (أدرار)	02	%04,76
جامعة الأمير عبد القادر (قسنطينة)	07	%16,67
جامعة الحاج لخضر (باتنة)	06	%14,28
جامعة حسيبة بن بوعلي (الشلف)	00	%00
جامعة بن يوسف بن خدة (الجزائر 01)	05	%11,90
جامعة حمة لخضر (الوادي)	08	%19,05
جامعة عمار ثليجي (الأغواط)	02	%04,76
جامعة غرداية	00	%00
جامعة لوينيسي علي (البليدة 02)	01	%02,39
المجموع	**42**	**%100**

ونفس الملاحظات التي أوردناها في متغير الجامعات بالنسبة لتوزيع عدد الطلبة المستجيبين للاستمارة، هي ما نلحظها أيضا في جدول متغير المؤسسة البحثية أو الجامعية بالنسبة لعدد الاساتذة المستجيبين، فالجامعات التي وزع فيها الباحث استمارته ورقيا كانت هي الأكثر استجابة، وأقلها استجابة، كان التفاعل معها عن طريق الاستبانة الالكترونية، ونلاحظ أيضا أن بعض الجامعات التي شهدت تفاعلا من طرف الطلبة، لم نلحظ فيها تفاعلا من طرف أساتذتها وكانت نسبة تفاعل أساتذة التخصص فيها منعدما، كجامعتي الشلف وغرداية.

5- عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

5-1-تحليل الاستبانات التي قدمت للطلبة:

أ-تحليل نص الاستبانة الخاص بالطلبة:

لقد أعدت هذه الاستبانة من أجل معرفة مدى فهم واستيعاب الطلبة لمقاييس ومواد ومقررات اللغة العربية، في ظل توظيف النص الديني القرآني في تعليميتها، ومدى توظيف المكتسبات

اللغوية في الأداء والإنتاج اللغوي داخل وخارج المؤسسة الجامعية، وتركزت الأسئلة عموما –كما سبق وذكرنا– حول محورين أساسيين هما: **محور الطالب/المقياس، ومحور الطالب/ الإنتاج.**

ب–تحليل وتفسير، نتائج الاستبانة الخاصة بالطلبة:

بعد إحصاء[1] الاستبانات، قمنا بتحليلها بناء على المعطيات الأولية المتحصل عليها من النتائج، وعناصر الأسئلة ومحاورها المذكورة سلفا، وكنا قد سجلنا على إجابات الطلبة بعض الملاحظات الأولية.

ملاحظة عامة عن إجابة الطلبة في محوري الاستبانة:

- ✓ لم يجب الطلبة بشكل كبير عن أسئلة إبداء الرأي.
- ✓ كانت إجابة الطلبة في الأسئلة المفتوحة أكثر تفصيلا من إجابة الأساتذة.
- ✓ توجد بعض الاستبانات التي لم يستوف فيها الطلبة كل الإجابات ولذلك تم إلغاؤها.
- ✓ حاولنا تفادي التكرار –قدر المستطاع– في بعض إجابات الأسئلة المفتوحة ودمج الأجوبة المشابهة مع بعضها البعض.

المحور☆الأول: محور الطالب/المقياس:

- **ما سبب التحاقك بهذا التخصص؟**

الإجابـــــة / رقم الســـؤال	عن رغبة وميل		توجيه حسب المعدل		المجموع	
01	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
	188	%89,95	21	%10,05	209	%100

نرى من خلال السؤال الأول، أن جل الطلبة أقروا بأن التحاقهم بتخصص اللغة العربية والدراسات القرآنية كان نتيجة رغبة وميل منهم، باستثناء نسبة قليلة جدا وجّهت حسب المعدّل، لأن في آلية النظام الجديد لاختيار رغبات التخصصات الجامعية، يكون الاختيار بطريقة آلية، من خلال عدة اعتبارات أهمها: عدد الطلبة الراغبين في التخصص وترتيب معدلاتهم من الأعلى إلى الأدنى، حسب عدد المقاعد البيداغوجية المخصصة لكل تخصص، وقد يعزف الطلبة عن بعض التخصصات لكونها –في نظرهم–لا تهيئ مستقبلا جيدا للدارسين، أو أن مفردات موادها قد أصابه من بعض الكره والملل في المرحلة الثانوية، أو لأن المجتمع لا يهتم بها، أو لأسباب أخرى

[1] والمقصود بالإحصاء هنا هو الإحصاء الوصفي الذي يهتم بجمع البيانات وتنظيمها وتصنيفها وعرضها عن طريق الجداول أو الرسوم البيانية وغيرها، والإحصاء الإستنتاجي الذي يتحليل وتفسير البيانات والتوصل إلى الاستنتاجات بناء عليها، ويشمل الإحصاء الاستنتاجي عملية تحليل البيانات المتحصل عليها من عينة الدراسة باستخدام المقاييس الإحصائية المختلفة، ثم استقراء النتائج واتخاذ القرارات، وهو من أهم أهداف الإحصاء والجانب التطبيقي له" ينظر، يحيى مصطفى عليان، البحث العلمي (أسسه مناهجه وأساليبه، إجراءاته)، بيت الأفكار الدولية، عمان، الأردن، ط1، 2001، ص ص:179-180.

عديدة، ولكون معظم الطلبة قد التحقوا بالتخصص عن رغبة وميل، فهذا سيفيدنا في معرفة المستوى الحقيقي لهم، لأن الراغب في الشيء ليس كالمحتم عليه، كما أن الراغب في الشيء بصفة عامة سيبدع ويطور فيه، ويجعل من فرص استفادته منه أكبر وأقوى.

- **هل عندك رضا وتقبل بالمقاييس المُدرجة؟**

الإجابـــــة / رقم الســـؤال	بشكل كبير		نوعا ما		بشكل بسيط		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
02	38	%18,19	144	%68,90	27	%12,91	209	%100

وبما أن أغلب الطلبة قد اختاروا هذا التخصص عن رغبة وميل، فلأنهم قد استفسروا قبل التوجه إليه عن طبيعة المواد التي سيدرسونها، أو لمحة عامة عن التخصص على الأقل، لذا فقد وجدنا في هذا السؤال الثاني، والذي يخص درجة الرضا والتقبل للمقاييس العلمية المدرجة في هذا التخصص، بأن 18,19% من الطلبة كان تقبلهم لها بشكل كبير، وهؤلاء الطلبة هم من اختاروا هذا التخصص عن رغبة وميل، كما نجدهم عادة من أوائل الدفعة والمتفوقين فيها، أما السواد الأعظم من الطلبة فقد كانت درجة رضاهم وسطا، فقد اختاروا هذا التخصص عن رغبة، لكن قد يكون عندهم تحفظ ما لبعض المقاييس المدرجة، وهذا ما سنراه في الأسئلة الموالية والتي تكشف ذلك، أما نسبة قليلة من المتعلمين (حوالي 13%)، فقد كان تقبلهم للمقاييس المدروسة بشكل بسيط، وقد يكون لهؤلاء أيضا أسباب جعلت هذا التقبل بسيطا، كعدم الرغبة والميل في التخصص، أو أسباب أخرى ربما ستكشفه الأسئلة اللاحقة، وعلى كل، فإن رضا الطلبة بالمقاييس المدروسة (الرضا التعليمي أو الأكاديمي) يساعدهم بشكل جدي على التكيف ومواجهة المشكلات التعليمية التي تعترضه، كما يعتبر أيضا مؤشرا مهما من مؤشرات جودة المنهاج والمحتوى التعليمي وموافقته لأغلب معايير اختيار وتنظيم المحتوى التعليمي.

- **هل تخصص (اللغة العربية والدراسات القرآنية) يستوفي جميع المقاييس التي تحتاجها ؟**

الإجابـــــة / رقم الســـؤال	نعم		بعضها		لا		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
03	63	%30,14	113	%54,08	33	%15,78	209	%100

أجاب حوالي 30% من الطلبة بأن تخصص اللغة العربية والدراسات القرآنية يستوفي جميع المقاييس اللغوية التي يحتاجونها في تكوينهم الجامعي الذي اختاروه والذي يشمل الدراسات القرآنية باختلاف أنواعها، وفروع اللغة العربية وأبوابها المختلفة، أما ما يقارب نصف الطلبة، فقد رأوا أن بعضا من المقاييس والمواد المدرجة تخدم توجههم في جانب اكتساب مهارات اللغة العربية وتعلم علومها انطلاقا من النصوص والدراسات القرآنية، فلا بد أنهم قد عايشوا تلك المقاييس في السنوات داخل الأطوار، أو في طورين أو ثلاثة أطوار، ولاحظوا بعض القصور في عدم إدراج بعض المقاييس التي يرونها مهمة في تعليمية اللغة العربية وموادها المختلفة المعزّزة بالنص الديني، أما نسبة 16% منهم فقد أجابوا أن هذا التخصص لا يستوفي جميع المقاييس التي يحتاجونها على الإطلاق، ولتنوع المقاييس العلمية وشموليتها، دور مهم في تلبية احتياجات الطالب، من الناحية التعليمية في التكوين الجامعي، أو الناحية الاجتماعية من خلال القدرة على مواجهة المشكلات التي تصادفه في الحياة بطريقة منطقية وسليمة، أو الناحية المهنية من خلال تناسبها مع متطلبات سوق العمل ودورها الأداء الإجرائي للوظائف المختلفة، وتوافقها مع تلك الوظائف.

ومن بين المقاييس العلمية المختلفة (الدينية– اللغوية– المعرفية)، التي ودّ الطلبة الذين أجابوا بـ"بعضها" و "لا" أنها مدرجة في هذا التخصص، وتساعدهم في حالة ما إذا أدرجت في اكتساب الملكة اللغوية، وتحسين مستواهم المعرفي وتحصيلهم اللغوي، فنجد:

- ✓ تحفيظ المتون العلمية المتعلقة بالمقاييس.
- ✓ المنهجية المعتمدة للدراسات في هذا التخصص (البحوث والمذكرات).
- ✓ المرجعية الدينية في الجزائر (أشاعرة – مالكية).
- ✓ الفقه.
- ✓ أصول الفقه.
- ✓ العقيدة.
- ✓ مقارنة الأديان.
- ✓ التفسير (بأن لا يقتصر على مناهج المفسرين فقط).
- ✓ فكر إسلامي.
- ✓ دعوة إسلامية .
- ✓ أصول الدين.
- ✓ دراسة كل ما يتعلق باللغة العربية من مقاييس أخرى.

- ✓ الشعر العربي.
- ✓ الإعجاز الصوتي في القرآن.
- ✓ النحو (حصص تطبيقية).
- ✓ الإعجاز الإرشادي للقرآن الكريم.
- ✓ التعمق في البلاغة العربية.
- ✓ فن الخطابة.
- ✓ مصادر بيانية.
- ✓ مصادر التشريع.
- ✓ الدراسات البيانية.
- ✓ الرسم العثماني.
- ✓ تعليمية اللغة العربية.
- ✓ الإعجاز اللغوي للقرآن الكريم.
- ✓ فقه العبادات.
- ✓ حفظ الأحاديث النبوية.
- ✓ السيرة النبوية.
- ✓ أدب الحضارات القديمة.
- ✓ التشريع المدرسي.
- ✓ الاهتمام بالمفسرين الجزائريين.
- ✓ التوجيه اللغوي للقراءات القرآنية.
- ✓ المقاصد الفقهية.
- ✓ تطبيق الاختبارات والعلاجات.
- ✓ دراسات قرآنية.
- ✓ المفردات القرآنية.
- ✓ استنباطات قرآنية.
- ✓ لغة القرآن.
- ✓ دلالات الألفاظ.
- ✓ اللسانيات العصبية والعرفانية.

- **هل ترى أن المقررات المسطرة (المقاييس) ذات فائدة تكوينية بالنسبة لك؟**

الإجابـــــة / رقم الســـؤال	نعم		بعضها		لا		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
04	53	%25,35	146	%69,87	10	%04,78	209	%100

من خلال السؤال الرابع، يرى معظم الطلبة أن تلك المقاييس المسطرة في مختلف الأطوار الجامعية، ذات فائدة تكوينية لهم، أو بعضها على الأقل، ولا شك أن المقاييس المدرّسة في كل تخصص عامل مهم في النواتج المرغوبة في التعليم الجامعي، أكاديميا ووظيفيا، من خلال دورها الهام في تلقين المعارف، وفي التحصيل الدراسي الجيد، والتكوين الفعال للطلبة، والارتقاء بالمستوى العلمي والفكري والعملي لهم، وتنمية اتجاهاتهم واستجاباتهم، وقدراتهم وأساليبهم العلمية، وإشباع حاجاتهم النفسية والوجدانية، وفي تخريج طالب كفء ذو جودة عالية، بوجود معينات التعليم من مناخ وطرق وتأطيرات ووسائل جيدة لإيصال محتويات المقاييس للمتعلمين، بينما رأت نسبة 05% تقريبا، وهي نسبة ضئيلة جدا مقارنة بعدد الطلبة المستجيبين للاستبانة، أن المقررات المسطرة، لا فائدة تكوينية تترجى منها، ولهم في ذلك أسباب عدة أوردوها في استباناتهم، ومن بين تلك الأسباب التي تكررت في إجاباتهم نجد:

- ✓ بدل من مقياس علم العروض ندرس مقاييس متخصصة في علم الأصوات واللسانيات في القرآن.
- ✓ مقاييس غير مكتملة.
- ✓ طريقة البحوث خاصة في الحصص التطبيقية لا تجعلني أستفيد من المقياس إلا إذا كان يدرس محاضرة وتطبيق.
- ✓ مقاييس روتينية ، ومنظومة غير متجددة رغم تكيف القران مع كل زمان ومكان
- ✓ لا تخدمنا أبدا كأساتذة أو معلمين لا يوجد شيء أدرسه يفيدني لاحقا إلا مادة البيداغوجيا.
- ✓ إعادة نفس مقاييس السنوات الماضية دون أي تغيير، لو ركزوا على الأقل على مقاييس التحليل مما سنستفيد منها لاحقا في الدكتوراه.
- ✓ لأن البرنامج ضعيف غير ممنهج.
- ✓ المحاضرات تلقى سرديا دون تطبيقها على أمر الواقع لحصول الفائدة المرجوة منها كطلبة.
- ✓ كثرة المقاييس وكثافتها أدى إلى أن تكون المعلومات فيها سطحية.

✓ الوقت المبرمج لا يسمح لي بأخذ الفائدة التكوينية منها.

✓ أغلبها معلومات أكاديمية لا نستفيد منها شيئا خارج الدراسة.

- **عدد المقاييس المدرجة (السداسي الأول والثاني)؟**

الإجابـــــة / رقم الســـؤال	قليل		مناسب		كثير		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
05	13	%06,22	108	%51,67	88	%42,10	209	%100

وفي السؤال الخامس، رأى أكثر من نصف الطلبة أن عدد المقاييس المدرجة في كل طور من الأطوار التعليمي التي يدرسون فيها أنها مناسبة لهم، من حيث توازن تلك المقاييس مع الدروس المقدمة فيها، ضمن السداسيين في كل سنة داخل كل طور، أو من حيث توزيعها في كل طور من الأطوار الجامعية الثلاثة، وللعلم، فإن عدد المقاييس المقررة في مرحلة الليسانس حوالي:18 مقياسا، أما مقاييس الماستر فحوالي: 11 مقياسا، والدكتوراه حوالي:09 مقاييس، بينما رأت الفئة الأخرى من الطلبة والتي فاقت 42% أن عدد المقاييس كثير جدا، وقد تؤثر كثافة البرنامج سلبا، بإحداث نوع من التوتر والضغط النفسي عند الطالب، فيؤثر ذلك على نسبة استيعاب الدروس وتحصيل المعارف، بسبب كثرة المواضيع داخل كل مقياس، وربما نجد أحيانا تشابه بعض المقاييس المقررة ضمن السداسي الواحد، والتي يمكن أن تُجمع مع بعض لتشابه أطرها وأهدافها، تقليلا للبرنامج وتخفيضا للكثافة، فكلما كانت المقاييس أقل كانت التحصيل أكثر، وكانت القدرات العقلية للطالب أكثر استيعابا للدروس، ورأت فئة قليلة جدا من الطلبة (06%) أن عدد المقاييس المقدمة في السداسيين من كل سنة أو طور قليلة في نظرهم، وهؤلاء نجدهم أحيانا قد استوعبوا البرنامج جيدا وأحاطوا بمحتوياته، مما يساعدهم على التحصيل الجيد، وتقلد المراتب الأولى في دفعاتهم.

- **هل الزمن المقرر للمقررات (المقاييس) كاف لاستيعابها؟**

الإجابـــــة / رقم الســـؤال	نعم		بعضها		لا		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
06	44	%21,05	78	%37,32	87	%41,63	209	%100

رأى نسبة 21% من الطلبة أن الزمن المخصص لكل مقياس ولكل وحدة تعليمية، كاف لاستيعاب الدروس المقررة فيه، بحيث يستطيعون التوفيق بين فهم وتحصيل المعلومات ضمن الحجم الساعي المخصص وتحضير الأعمال الشخصية والتطبيقية، وإنجازها، ومن ثم التفوق في المسار التعليمي، بينما رأت نسبة 38% تقريبا، أن بعضا من المقاييس المسطرة في مرحلتهم الجامعية، حجمها الساعي مناسب لاستيعابها، وبعضها الآخر غير كاف، وهؤلاء نجد معدلاتهم في أغلب الأحيان متوسطة، ويرى أغلب الطلبة (حوالي 42%) في النسب الموثقة أعلاه، أن الزمن المخصص للمقررات غير كاف لاستيعابها، وأن المساحة الزمنية المبرمجة لتدريس المواد، لا تتسع لتناول كل مفردات المادة في تلك المقررات العلمية، وعليه نلاحظ عجز مسؤولي التخصص في توظيف عامل الوقت، وترتيب الفترات الزمنية المخصصة لكل مادة بطريقة تراكمية، مما يخل بحجم المعارف الضرورية وساعات الدراسة والوحدات الأساسية التعليمية، التي لا يمكن للطالب الاستغناء عنها، ومع عامل الزمن وضغوطات الدراسة المتمثلة في كثرة البحوث، وعدم التكيف مع التوزيع الزمني الأسبوعي، يجد الطالب نفسه في حالة من القلق والاضطراب النفسي، والتي تجعله غير مستوعب وبالتالي تؤثر على تحصيله العلمي واللغوي، ومن بين الآراء المجموعة من الطلبة، من حيث المقاييس التي رأوا أنها لم تستوف حقها من الزمن التدريسي، نجد وجهات النظر الآتية:

- ✓ جل المقاييس تقريبا.
- ✓ أغلب المقاييس.
- ✓ جميعها درسناها لمدة أسبوعين أو ثلاثة فقط، وقمنا بإجراء امتحانات فلو لم نكن على دراية بها لما عرفنا كتابة أي شيء.
- ✓ مدة 12 محاضرة قليلة على استيعاب كل مقياس بشكل أوسع أفضّل لو أن المقياس الواحد يدرس لمدة سنة كاملة.
- ✓ البلاغة العربية.
- ✓ المواريث.
- ✓ أصول التفسير.
- ✓ التفسير الموضوعي.
- ✓ إنجليزية.
- ✓ علم الدلالة.

- ✓ التفسير اللغوي والبلاغي.
- ✓ علم القراءات.
- ✓ الدولة الأموية والعباسية.
- ✓ القراءات القرآنية وتوجيهها.
- ✓ السياسة الشرعية.
- ✓ النحو
- ✓ أصول النحو ومذاهبه.
- ✓ الإعجاز القرآني.
- ✓ نظرية النظم.
- ✓ أصول التفسير.
- ✓ االتفسير والمفسرون في العصر الحديث.
- ✓ علم العروض.
- ✓ الترتيل.
- ✓ الأدب الجاهلي.

- **هل كل المقاييس المدرجة متوافرة المراجع؟**

الإجابـــــة / رقم الســـؤال	بشكل كبير		نوعا ما		بعضها منعدم		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
07	75	%35,88	108	%51,68	26	%12,44	209	%100

يرى معظم الطلبة أن المقاييس العلمية المقررة متوافرة المراجع أو أغلبها على الأقل، وتختلف المراجع المستندة للمقاييس العلمية، بين ورقية أو الكترونية باعتبارها مرجعا علميا متخصصا في موضوع معين، فنجد الكتب والرسائل والمنشورات والمقالات والمخطوطات والموسوعات العلمية ومواقع الانترنت التعليمية، والشروحات العلمية وغيرها، ولا شك أن لتوافر المراجع دورا مهما في العملية التعليمية التعلمية، وفي التحصيل الدراسي والتمكن من المعارف العلمية المختلفة، ومن خلال التزود من المعلومات والمعطيات النظرية أو التطبيقية المتعلقة بالمقياس من مختلف مراجعه، ولما يوفره للمتعلم من فرص كافية ليستثمر فيها مهاراته وقدراته وكفاياته، كما يساعد على تحقيق الأهداف العامة المستهدفة من خلال تدريس المقياس، ولا شك أنه كلما توافرت مراجع مقياس ما كانت فرصة استيعابه والتمكن فيه أكبر، والعكس، فأحيانا يكون كتاب واحد فقط، هو

المرجع الوحيد الذي يرجع إليه الأستاذ في مقياسه، ويعتمده أساسا للتدريس وفقه، ويوجه الطلاب إليه وإلى اقتنائه، وربما قد لا يستطيع البعض الحصول عليه، بينما رأت نسبة قليلة نوعا ما مقارنة بالنسب الأخرى (حوالي 22%)، أن هناك بعض المقاييس لا تتوافر على المراجع، سواء الورقية أو الالكترونية منها، ومن بين الآراء التي استقيناها من الطلبة، والتي تخص المقاييس التي تشهد مادتها ندرة في المادة العلمية (مع ذكر سنة التخصص):

- السنة الثالثة ليسانس:
  - ✓ البلاغة العربية.
  - ✓ الإعجاز القرآني.
  - ✓ أصول التفسير.
  - ✓ التفسير الموضوعي.
  - ✓ مناهج المفسرين.
- السنة الأولى ماستر:
  - ✓ أصول النحو.
  - ✓ البلاغة.
  - ✓ الصرف.
  - ✓ التفسير اللغوي,
  - ✓ مصادر التاريخ الإسلامي.
- السنة الثانية ماستر:
  - ✓ نظرية النظم.
  - ✓ علم الدلالة.
  - ✓ توجيه القراءات.
- السنة الأولى دكتوراه:
  - ✓ اللسانيات الوظيفية.
  - ✓ النحو القرآني.
  - ✓ النحو الوظيفي.
  - ✓ التأويلات الحداثية للنص القرآني.

- **طبيعة هذه المراجع؟**

الإجابـــــة / رقم الســـؤال	ورقية		إلكترونية		بعضها ورقي والآخر إلكتروني		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
08	41	%19,61	149	%71,30	19	%09,09	209	%100

استكمالا لأسئلة المراجع وعلاقتها بالمقاييس العلمية ومدى توافرها أو لا، وفي التساؤل الخاص بنوعية وطبيعة المراجع المتوافرة، رأى أغلب الطلبة أن المراجع التي يمتلكونها والتي تستند معظم المقاييس العلمية إليها في محتويات دروسها، أنها ذات طبيعة إلكترونية، وتمتاز المراجع الالكترونية، والتي ما تكون غالبا بصيغتي البيديف (PDF) أو الوورد (WORD)، بكونها متاحة لجميع المستخدمين، كما تمتاز أيضا بسرعة الوصول إليها وأنها غير مكلفة من حيث مجانية تحميلها على مواقع الالكترونية، وكونها تختصر الجهد والوقت معا، خاصة في ظل انتشار وسائل التكنولوجيا المختلفة كالحواسيب والأقراص المدمجة واللوحات الالكترونية والهواتف النقالة المتصلة بشبكة الانترنت العالمية، ويعكس هذا الأمر إلى حسن استفادة الطالب من التقنيات الحديثة ويلجأ معظم الطلبة للمراجع ذات الطبيعة الالكترونية، نظرا لندرة بعض المراجع ورقيا، أو غلاء ثمنها، بينما رأت نسبة قليلة من الطلبة ونسبة أقل منها، أن المراجع المتوافرة لديهم هي مراجع إلكترونية، أو بعضها إلكتروني والآخر ورقي على التوالي.

- **هل الوسائل التعليمية المتوافرة كفيلة بتسهيل تعلم مفردات هذه المقاييس؟**

الإجابـــــة / رقم الســـؤال	نعم		بعضها		لا		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
09	81	%38,76	114	%54,55	14	%06,69	209	%100

أجاب أغلب الطلبة أن الوسائل التعليمية المتوافرة لدى المعهد أو القسم الذي يدرسون ضمنه هذا التخصص –أو أغلبها على الأقل– كفيلة وكافية لتعلم مفردات المقاييس العلمية، وبالتالي يستطيعون استيعاب أغلب الأنشطة المقدمة، واكتساب المهارات والمعارف العلمية بكل سهولة، واستثارة دافعيتهم، وتوسيع خبراتهم، وإشباع حاجاتهم، وإشراك حواسهم المختلفة، ويشمل مصطلح الوسائل التعليمية، مختلف الأدوات والأجهزة والتقنيات والوسائط والمواد –تقليدية كانت أو حديثة– المستخدمة ضمن استراتيجيات التدريس، سواء كانت سمعية أو بصرية أو سمعية بصرية، وفائدتها أنها توفر كلا من الجهد والوقت معا، وهدفها تحسين وتجويد العملية التعليمية التعلمية، وتحقيق

أهدافها المنشودة، بينما أجابت نسبة قليلة جدا (أقل من 07%) أن هذه الوسائل المتوافرة لا تكفي لاستيعاب مفردات بعض المقاييس المدروسة، ومعنى ذلك أن هؤلاء الطلبة يرون بأن ما توافر من الوسائل التعليمية لديهم يبقى قاصرا على الإحاطة بتفاصيل هذا المقياس أو ذاك، وبالتالي عدم فهمه واستيعابه، مما ينجر عن ذلك خلل في التحصيل الدراسي بصفة عامة، ومن بين الوسائل التعليمية التي قال عنها طلبة التخصص أنها متوافرة لديهم، نجد :

- ✓ السبورة.
- ✓ محركات البحث الأكاديمية على الشبكة العنكبوتية.
- ✓ الكتب الأكاديمية الجامعية.
- ✓ المكتبة الشاملة الإلكترونية.
- ✓ قنوات اليوتيوب التعليمية.
- ✓ الوسائط التفاعلية على النت.
- ✓ المحاكاة.
- ✓ الهواتف الذكية.
- ✓ الصفحات والمجموعات التعليمية على مواقع التواصل الاجتماعي.
- ✓ المحاضرات المسموعة والمرئية لمختلف الأساتذة من مختلف الجامعات على النت.
- ✓ التدريب.
- ✓ البحوث الأكاديمية في المجال.
- ✓ الكتب المصورة (PDF).

- **10**- أما هي الوسائل التعليمية الغائبة والتي رآها الطلبة أنها ذات جدوى في تعليم المقاييس المدرجة من خلال ذكر الوسيلة مع المقياس، نجد:

- ✓ أستاذ متخصص في اللغة والأدب العربي (أغلب الأساتذة تخصص شريعة).
- ✓ أستاذ متخصص في التفسير وأصوله.
- ✓ نقص الخبرة التدريسية خاصة في مقياس (القراءات).
- ✓ نقص التخصص (مقياس نظرية النظم).
- ✓ غياب الأساتذة ذو طابع منهجي تعليمي (أغلب المقاييس).
- ✓ انعدام الخدمة الميدانية في مجال التفسير (مقياس التفسير الموضوعي).

- ✓ عدم توفر بعض المعاجم (مقياس توجيه القراءات).
- ✓ عدم توفر أجهزة الإعلام الآلي (مقياس تاريخ المصحف).
- ✓ عدم توفر أجهزة وصور وأنظمة تفاعلية لجهاز النطق عند الإنسان (مقياس الترتيل).
- ✓ عدم استخدام السبورة للشرح المفصل من طرف الأساتذة (أغلب المقاييس).
- ✓ الوسائل السمعية البصرية (المقاييس المتعلقة بحفظ وترتيل القرآن الكريم).
- ✓ عدم توفر مكتبة القسم على بعض الكتب في المقاييس المدرسة (بعض المقاييس).
- ✓ الساقط الضوئي (مقياس الخلافة الأموية والعباسية ومناهج المفسرين وتحقيق المخطوطات).
- ✓ الزيارة الميدانية للمتاحف (مقياس مصادر الأدب ومصادر التاريخ).
- ✓ الزيارات والخرجات المسحية (لبعض المقاييس التي لها علاقة بعلم النفس والمخدرات والمجتمع).

- **11- أي المقاييس أكثر جذبا لاهتمامك (أذكرها محددا مرحلة دراستها):**

وقد أدرجنا هذا التساؤل ضمن هذه الاستبانة، لنرى توجهات الطلبة في هذا التخصص من خلال عناوين المقاييس المقررة عليهم في مختلف أطوار ومراحل الدراسة، من الليسانس إلى الماستر، فوجدنا أن الطلبة في مجملهم، منجذبون نحو المقاييس ذات التوجه الديني القرآني، أو المقاييس ذات التوجه اللغوي، أو المقاييس اللغوية المعززة والمدعمة بالنص الديني القرآني، وقد تكررت إجابات الطلبة من خلال ذكر المقاييس الآتية:

- ✓ مواد اللغة والأدب العربي.
- ✓ المقاييس المتعلقة بالقرآن الكريم تفسيرا وبحثا ودراسة واستنباطا.
- ✓ الدراسات الصوتية والنحوية والصرفية والدلالية في القرآن الكريم.
- ✓ الترتيل (مرحلة الماستر).
- ✓ حفظ القرآن الكريم (مرحلة الماستر).
- ✓ علم القراءات(مرحلة الماستر).
- ✓ توجيه القراءات(مرحلة الماستر).
- ✓ الإعجاز القرآني (مرحلة الليسانس).
- ✓ المواريث (مرحلة الليسانس).

- ✓ مناهج التفسير والمفسرين (مرحلة الليسانس).
- ✓ التصوير الفني في القرآن الكريم(مرحلة الماستر).
- ✓ التفسير البياني للقرآن الكريم (مرحلة الليسانس).
- ✓ التفسير والمفسرون في العصر الحديث (مرحلة الماستر).
- ✓ التفسير اللغوي والبلاغي(مرحلة الماستر).
- ✓ فقه اللغة(مرحلة الليسانس).
- ✓ الاحتجاج اللغوي(مرحلة الماستر).
- ✓ علم الدلالة (مرحلة الليسانس).
- ✓ الأدب الجاهلي (مرحلة الليسانس).
- ✓ النحو والصرف(مرحلة الليسانس).
- ✓ أصول النحو(مرحلة الماستر).
- ✓ البلاغة العربية(مرحلة الليسانس).
- ✓ علم العروض (مرحلو الليسانس).

- **انجذاب اهتمامك نحو هذه المقاييس سببه:**

الإجابـــــة / رقم الســـؤال	طبيعة مادة المقياس		طريقة الأستاذ في طرح مادة المقياس		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
12	144	%68,90	65	%31,10	209	%100

ومن خلال التفصيل في طبيعة المقاييس ذات التوجهات الثلاثة (القرآنية، اللغوية، اللغوية المعززة بالنص القرآني) والتي كان الطلبة على اختلاف أطوارهم، منجذبون نحوها، حاولنا من خلال هذا السؤال، أن نعرف سبب انجذاب الطلبة نحو تلك المقاييس، هل هي طبيعة المقاييس في حد ذاتها؟ أم طريقة الأستاذ في طرح مادة المقياس؟ وقد أجاب أكثر من ثلثي الطلبة بأن انجذابهم نحو تلك المقاييس سببه المباشر هو طبيعتها، وبما أن جل الطلبة كان توجههم نحو هذا التخصص عن رغبة وميل، كما رأينا في السؤال الأول، فلا شك أن انجذابهم أو أحد أهم أسباب انجذابهم لهذا التخصص، كانت طبيعة مقاييسه التي سيدرسونها والتي تظهر من خلال اسم التخصص (اللغة العربية والدراسات القرآنية)، والانجذاب إنما يكون للمركب الأول، أو المركب الثاني، أو المركبين معا، بينما أجاب ثلث الطلبة المتبقي، أن انجذابهم نحو تلك المقاييس هي

طريقة الأستاذ في تقديمه لهم، ويلعب الأستاذ دورا مهما جدا في تحبيب المادة العلمية للمتعلمين، حينما يكون متمكنا منها، حتى وإن كانت تلك المواد قلية الانجذاب نحوها من طرفهم، فنجد أن كثيرا من المتعلمين يحبون بعض المواد لمجرد إعجابهم بطريقة المعلم في شرح مفرداتها وتسهيل إيصال مضامينها، أو لتشجيعهم على الإقبال عليها وحبها، مما يولد الرغبة، ويثير الدافعية عند المتعلم، للإقبال نحو ذلك المقياس، ويعزز الانجذاب إليه، والاتجاه نحوه.

- **نظرتك للغة العربية:**

الإجابـــــة / رقم الســـؤال	لغة القرآن والحديث		لغة وطنية رسمية (الهوية)		لغة كغيرها من اللغات		المجموع	
13	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
	195	%93,31	12	%05,74	00	%00	209	%100

- **أخرى (0,47%) أذكرها:**

✓ لغة عالمية ولها نبوءات قادمة بإذن الله.

من خلال السؤال الثالث عشر، تتفق نظرة جل الطلبة تقريبا للغة العربية، على أنها لغة القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف، وبعبارة أخرى فهم ينظرون إلى اللغة العربية من منظور ديني، وبالتالي فهم يقرنون اللغة العربية بالقرآن الكريم والحديث النبوي، لكونها المفتاح الأصيل لفهمها وإدراكهما، والعمل بهما، وهذا ما تطرقنا إليه في الفصل النظري، في جانب علاقة اللغة العربية بالقرآن الكريم، من أوجه متعددة، كالاحتواء والحفظ والتلازم...إلخ، وفي مجالات مختلفة، كالمجال التعليمي والمجال الفكري، وفي أزمنة متفرقة، ماضيا وحاضرا ومستقبلا، ولما أثبته العلم للقرآن الكريم من أثر فعال في تحصيل اللغة العربية في جوانبها المختلفة (الصوتية والصرفية والتركيبة والدلالية) ، وتعزيز مهاراتها المتعددة (الاستماع، الكلام، القراءة، الكتابة)، فضلا عن إكساب الملكة والسليقة اللغويتين السليمتين، بينما تمثل اللغة العربية عندي نسبة قليلة جدا من الطلبة (أقل من 06%) لغوية الهوية الوطنية الجزائرية، أي اللغة الرسمية للدولة حسب المادة الثالثة من الدستور، فللغة دور مهم جدا في ترسيخ الهوية، وتنمية الحس الوطني، والشعور بالانتماء لدى المواطن الفرد، فاللغة والهوية –كما يقال– وجهان لعملة واحدة، وانطلاقا من المقولة السابقة، فإن الحفاظ على اللغة يعد حفاظا على الأصالة والانتماء القومي، بينما رأى طالب واحد أن اللغة العربية عنده لغة عالمية ولها نبوءات قادمة، وهذا رأي سديد، لأننا نلاحظ أعداد غفيرة

من المقبلين على تعلم اللغة العربية، وبالتالي سيزداد عدد الناطقين بها، وستصبح اللغة الأكثر انتشارا، ولم لا لغة العلم والحضارة، كما كانت سابقا.

- **نوع اللغة المستعملة في التعامل الصفي:**

الإجابـــــة / رقم الســـؤال	فصحى		عامية		مزيج		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
14	63	%30,14	00	%00	146	%69,86	209	%100

أجاب أكثر من ثلثي الطلبة (حوالي 70%) أن اللغة التي يستعملونها في تعاملهم الصفي، وفي تفاعلهم مع مختلف المقاييس، ومع الأساتذة والزملاء داخل حجرة الدراسة، هي مزيج من الفصحى والعامية، لذا نلاحظ وجود الازدواجية اللغوية في أقسام التخصص بمختلف أطواره الثلاثة، أي وجود مستويين ضمن لغة واحدة (عامية العربية وفصحى العربية)، وقد يؤثر استعمال العامية في الصف سلبا على عملية تعليم وتعلم العربية، بل إن أهم أسباب الضعف اللغوي عند الطلبة، هو توظيف العامية في التعاملات اللغوية المختلفة، فيقل الرصيد اللغوي، وتضعف الملكة، وتنحرف السليقة، وتكون اللغة الفصحى في مرتبة دنيا من العامية أو تتساوى معها. ولهذا يجب التنبه لهذا الأمر واستدراكه من قبل المختصين والمسؤولين قبل فوات الأوان، بينما أجاب الثلث المتبقي من الطلبة أنهم يستعملون اللغة العربية الفصحى في تعاملهم الصفي، فاللوائح والقوانين الرسمية تفرض أن يكون التعامل الصفي داخل حجرة الدراسة سواء من طرف الأساتذة أو الطلبة باللغة العربية، باستثناء المقاييس التي تدرس بغير العربية، هذا من جهة، ومن جهة ثانية، فالتخصص ينتمي إلى التخصصات الفرعية للتخصص العام في التكوين الجامعي في اللغة العربية وآدابها، أو إلى التخصص العام في الأدب والحضارة الإسلامية، وكلاهما يلزمان الطالب –أخلاقيا– بالاعتناء باللغة العربية والحرص على استعمالها في تعاملاته الصفية، ولم يجب أي طالب بكونه يتكلم بالعامية داخل الفصل، وإن وجد هذا الأمر، فسيصبح الأمر أشبه بالكارثة، لتخصص يعني بالنص القرآني واللغة العربية معا.

- **هل يلتزم الأساتذة بالتحدث بالعربية الفصحى في التدريس؟**

الإجابـــــة / رقم الســـؤال	كلهم		بعضهم		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
15	26	%12,44	183	%87,56	209	%100

في التساؤل الخامس عشر، والمنبثق تقريبا عن السؤال السابق، أجاب جل الطلبة أن البعض من أساتذتهم لا يلتزمون بالتحدث بالعربية الفصحى في عملية التدريس، ولعل هذا الأمر، هو أحد الأسباب الرئيسة في كون لغة الطلبة كانت مزيجا بين الفصحى والعامية، فعدم التزام الأستاذ بالفصحى عمدا، أو عدم قدرته على التواصل بالفصحى في جميع جزئيات الدرس، أو أنه قادر على ذلك، ولكنه يرى الأمر عاديا، كل ذلك يجعل الطلبة يحذون حذوه، ولا يرون بأسا في ذلك، خاصة وأن من الطلبة من هو ميّال إلى تقليد أستاذه، الذي يرى فيه القدوة والمثل الأعلى، وهذا ما رأيناه في الأسئلة السابقة، والتي بينت أن بعض الطلبة ينجذبون للمقاييس من خلال طريقة أستاذهم في تقديم مفردات مادة ذلك المقياس، والطالب إذا تعوّد في هذه المرحلة الحساسة والهامة من التعاليم على إدراج العامية، وعوّد نفسه استعمالها في المواقف التعليمية، ورأت نسبة صغيرة من الطلبة (أقل من 13%) أن كل أساتذتهم ملتزمون ويلتزمون بالتحدث بالفصحى في مختلف تعاملاتهم الصفية، الأمر الذي يعود بالفائدة على الطلاب، فيتعود الطالب على إثراء المناقشة والتفاعل مع أساتذته وزملائه بلغة فصيحة نقية، فتحصل لديه الملكة وينمي مهاراته المختلفة، كما أن تكلم أساتذته في الحجرة بالفصحى يحصّل عنده انغماسا لغويا وبيئة لغوية، فيُقوّم لسانه، ويأنس الفصحى، فتتولد لديه الكفاية اللغوية، عن طريق اللغة ممارسة فعلية بكل حيثياتها وجوانبها.

- **هل يلزمك الأساتذة بضرورة التحدث بالفصحى؟**

الإجابـــــة / رقم الســـؤال	نعم		أحيانا		لا		المجموع	
16	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
	11	%05,26	135	%64,60	63	%30,14	209	%100

وبما أننا أشرنا في السؤال السابق من الاستمارة، إلى ضرورة تحدث الأستاذ وتسييره لمجريات الدرس باللغة العربية، وأنه أحد الأسباب الرئيسية في وجود التحصيل أو الضعف اللغوي عند الطلبة، من خلال التزامه بالتدريس بالفصحى، أو مزجها مع العامية، حولنا في السؤال السادس عشر، معرفة ما إذا كان أساتذة التخصص يلزمون طلبتهم بضرورة التحدث بالفصحى، فوجدنا أن ثلثي الطلبة أقروا بأن الإلزام ليس دائما، بل في بعض الأحيان، فإذا كان أغلب الأساتذة لا يلتزمون التحدث بالفصحى، كما رأينا في السؤال السابق، فإنهم –بطبيعة الحال– لن يلزموا طلبتهم بذلك، وهذا ما يقوي من إشاعة العامية في الفصل الدراسي بين الطلبة في تفاعلهم

وتعاملهم مع مختلف المقاييس اللغوية، وهو بالفعل ما وجدناه في نتائج التساؤل قبل السابق (70% من الطلبة يخلطون بين الفصحى والعامية)، وما وجدناه في هذا التساؤل أيضا (30% – أي الثلث– يقرون بأن أساتذتهم لا يلزمونهم التحدث بالفصحى ولا مانع عندهم من إدراج العامية)، فيمكننا القول –إذن– أن أحد مظاهر الضعف اللغوي عند الطلبة هو إدراجهم العامية بصفتها لغة التعامل مع المقاييس والمواد اللغوية، وأن المتسبب الأول في ذلك هو الأستاذ، فلا هو يلتزم التحدث الفصحى، ولا هو يلزم طلبته بذلك، وهذا أمر خطير يجب التنبه إليه، واستدراكه من قبل الأساتذة ومسؤولي التخصص، حتى لا تفقد الفصحى مكانتها، في تخصص يعتمد أساسا على الدراسات اللغوية المدعمّة بالنص القرآني، والذي ينبغي أن يزيد في قوة اللغة العربية وحضورها بقوة، لا أن تجانبها وتزاحمها في مرتبتها العاميات المختلفة. وأجابت نسبة ضئيلة جدا من الطلبة (05%) أن أساتذتهم يلزمونهم التحدث بالفصحى، وهذا ما ينبغي أن يكون، وما ينبغي أن يعمم على كافة الأساتذة الآخرين.

- **17–أي المقاييس تراها خادمة لشيوع استعمال اللغة الفصحى ؟ (ذكر المقياس مع سنة التخصص):**

في ظل الوضع الذي وقفنا عنده سابقا، من تفش للعامية في التفاعل اللغوي داخل حجرة الدرس، من خلال طرفيها (الأستاذ والطالب)، حاولنا معرفة ما إذا كانت هناك مقاييس تشجع الطلبة على إتقان العربية الفصحى، وتخدم شيوعها بينهم، والتركيز على سنة ومرحلة دراستها، وهذا من أجل تركيز مسؤولي التخصص عليها، بإعطائها الأولوية في وحدات التعليم الأساسية، وتدعيمها بزيادة حجمها الساعي، وزيادة حضورها بتدريسها محاضرة وتطبيقا إن أمكن، وكذا تركيز الأساتذة عليها، بزيادة قابليتها للتعلم، وتثمين أهميتها في نفوس الطلبة، وترغيبهم فيها، وتحميسهم لها، وإثارة دافعيتهم تجاهها، على أن يلتزموا بأهم خطوطها الرئيسة، وهي ضرورة تسيير الحصة وتهيئة الطلبة لغويا ووضعهم في الجو العام لبيئة وحمام لغوي، من خلال التحدث بالفصحى، ومن بين أكثر المقاييس تكرارا في أجوبة الطلبة نجد:

- ✓ أغلبها إذا ما التزمنا بمضمونها.
- ✓ الترتيل والحفظ (السنة الثالثة وأولى ماستر).
- ✓ الإعجاز القرآني(كل المستويات).
- ✓ التفسير اللغوي والبلاغي (ثانية ماستر).

- ✓ الدراسات النحوية والصرفية والدلالية في الكتاب والسنة (أولى دكتوراه).
- ✓ مناهج البحث اللغوي (السنة الثانية ماستر).
- ✓ الأدب الجاهلي (ثالثة ليسانس).
- ✓ علم القراءات (السنة الثالثة).
- ✓ مصادر الاحتجاج اللغوي (أولى ماستر).
- ✓ نظرية النظم (أولى ماستر).
- ✓ فقه اللغة (الثالثة ليسانس).
- ✓ النحو والصرف (جميع المستويات).
- ✓ أصول النحو (ثانية ماستر).
- ✓ علم العروض(السنة الثالثة).
- ✓ البلاغة العربية (جميع المستويات).

- **مستوى الحصيلة اللغوية عندك:**

الإجابـــــة / رقم الســـؤال	عال		متوسط		بسيط		منعدم		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
18	21	10,04 %	182	87,09 %	06	%02,87	00	%00	209	%100

بعد الأسئلة الخاصة باللغة المستعملة داخل الصف، ننتقل إلى الأسئلة الخاصة بالحصيلة اللغوية عند الطالب، ففي السؤال الثامن عشر، رأت نسبة قليلة من الطلبة (10%) أن نسبة الحصيلة اللغوية عندهم عالية، أي أنهم يمتلكون زادا ورصيدا لغويا معتبرا، يظهر في القدرات التعبيرية الجيدة، من خلال تفاعلهم ضمن التعلم في الأنشطة اللغوية المختلفة، فتتطور مهاراتهم، ويرقى أدائهم، وتحصل عندهم الملكة اللغوية الكافية، بينما رأى أغلب الطلبة في نسبة تقارب 88%، أن مستوى الحصيلة اللغوية عندهم متوسط، ومعنى هذا أن المعجم والمحصول اللغوي واللفظي عندهم لا بأس به، وهذه النسبة مقبولة نوعا ما في هذه المرحلة من التعليم، على أن لا يقفوا عند هذه المرحلة، وأن يقتنعوا بما توافر عندهم من حصيلة، بل يجب عليهم تطوير تلك الحصيلة وتقويتها، من خلال الحوافز والوسائل المعينة في فهم اللغة، من أجل تنمية محصولهم

اللغوي والارتقاء به إلى المستويات العليا المطلوبة، ورأت نسبة قليلة جدا (أقل من 03%) أن نسبة الحصيلة اللغوية عندهم بسيطة، وهذا ما يفسر الضعف اللغوي عند بعض الطلبة، أي أنهم يفتقرون إلى الطلاقة في تعبيرهم بالفصحى، إضافة إلى ضآلة محصولهم ومعجمهم اللغوي من ألفاظ العربية، والتي يحتاجونها في التعبير والتفاعل والتواصل داخل الجامعة وخارجها، وهذا ما ينتج عنه تدنٍ في مستوى التعبير والتفاعل مع المقاييس والأنشطة اللغوية التي يدرسونها، وبالتالي الرسوب في بعض المواد أو عدم تحصلهم على العلامة الجيدة أو الحسنة فيها، وهؤلاء ينبغي عليهم أن يضاعفوا من مجهودهم في اكتساب اللغة من خلال التعود على المطالعة لاكتساب الصيغ والألفاظ والتراكيب والأساليب والقواعد اللغوية اللازمة في هذا المستوى الدراسي، والإقبال بقوة على ممارسة النشاطات الثقافية التحريرية والشفهية المختلفة.

- **هل ترى بأن المقاييس المدرجة ضمن هذا التخصص هي التي تحدد مستوى الحصيلة اللغوية لديك ؟**

الإجابـــــة / رقم الســـؤال	بشكل كبير		نوعا ما		بشكل بسيط		المجموع	
19	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
	39	%18,66	149	%71,30	21	%10,04	209	%100

مواصلة للأسئلة المتعلقة بالحصيلة اللغوية، رأى حوالي (19%) من الطلبة، أن المقاييس اللغوية المدرجة ضمن تخصص اللغة العربية والدراسات اللغوية، هي التي تحدد مستوى الحصيلة اللغوية عندهم، وبذلك يصبح المقياس اللغوي أو المادة التعليمية، موردا ثابتا، وذو طبيعة مهمة وفعالة في استغلال وتكوين الحصيلة اللغوية النامية والفعالة للطلبة، فالمقاييس اللغوية المدروسة في هذا التخصص على اختلاف سنواته وأطواره، ميدان ونشاط تطبيقي، تتجلى فيه المادة اللغوية بكل ما تحمله من طاقات، وما تشتمل عليه من عناصر، وما يدخل تحتها من أساليب، وما تكسبه من مهارات، كل ذلك يساعد على تحديد الحصيلة اللغوية عند الطالب، والتي في حالة ما إذا اكتسب أغلب الأهداف التعليمية المنشودة من وراء المقاييس، ستكون حصيلته اللغوية عالية لا محالة، بينما أجابت فئة كبيرة من الطلبة (أكثر من الثلثين)، أن تلك المقاييس قد حددت نوعا ما نسبة التحصيل اللغوي، وبمعنى آخر فإنه قد تكون هناك مجالات جانبية أخرى غير المقاييس وحدها، هي التي تحدد الحصيلة اللغوية عندهم، كطريقة الأستاذ أو البحوث والأعمال التطبيقية، أو قد تكون أعمال خارجية بعيدا عن الجامعة، كحفظ القرآن الكريم والأحاديث والنبوية والمتون

العلمية، في المدارس والزوايا القرآنية، بمعنى أن هناك مصادرا متنوعة حدد من خلالها الطالب نسبة الحصيلة اللغوية ومستواها عنده، ورأت نسبة قليلة جدا (10%)، أن تحديد مستواها وحصيلتها اللغوية كان بسيطا انطلاقا من المقاييس العلمية، وهذا ما يعني أن هناك قصورا في أمرين، إما المقاييس العلمية، أو المستوى الضعيف لهذه الفئة الصغيرة، فبخصوص المقاييس أجاب معظمهم في تساؤل سابق، أنها ذات فائدة تكوينية، وأن أغلبها يشيع الفصحى، أما بخصوص الطلبة ضعاف المستوى، فعليهم من التزود من الوسائل المعينة على فهم المادة العلمية، وتقوية الملكة اللغوية، لتنمية الرصيد اللغوي اللفظي، ثم البحث عن سبل استغلاله وطرق الاستفادة منه، داخل العملية التعليمية التعلمية وخارجها.

- **كيف ترى تفاعلك مع المواضيع المطروحة في الصف الدراسي؟**

الإجابـــــة / رقم الســـؤال	كبير		نوعا ما		بسيط		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
20	54	%25,83	129	%61,73	26	%12,44	209	%100

يرى الربع من مجموع الطلبة، أن تفاعلهم مع المواضيع المطروحة في الصف الدراسي باختلاف أنواعها (الدينية– اللغوية – الدينية اللغوية)، تفاعل كبير، ويتأتى هذا التفاعل من خلال وجود رصيد ومعجم لغوي معتبر لدى الطالب، يمكنه ويؤهله للتفاعل مع مختلف الموضوعات والآراء المطروحة في الفصل، سواء في المقاييس أو البحوث أو بقية التفاعلات الأخرى بين الأستاذ والطلبة، أو بين الطلبة فيما بينهم في إثراء المناقشات التي تشجع على ما يعرف بالتعلم التعاوني، بينما رأى ثلثي الطلبة تقريبا (62%) أن تفاعلهم كان بنسبة متوسطة، وقد يكون سبب ذلك، إما ضعفا في إحدى المهارات اللغوية، أو توسطا في المحصول اللغوي، أو قصورا في فهم بعض المقاييس أو عدم الميل نحوها، وعلاج ذلك، هو المداومة على عملية التفاعل، بدافعية أكبر، وقابلية لتعلم المقاييس أقوى، بينما رأت النسبة الأقل في هذا السؤال (أقل من 13%) أن تفاعلهم مع المواضيع المطروحة في الفصل، كان بشكل بسيط، إما لضعف المستوى اللغوي عندهم، أو لعدم توفر الشجاعة الأدبية الكافية للإثراء والمناقشة، واللجوء إلى الخجل، والميل نحو الانفراد والتقوقع والانطواء، وما على هؤلاء الفئة، إلا أن يعودوا أنفسهم ويتشجعوا على الإثراء والمناقشة والتفاعل مع أساتذتهم وبقية زملائهم، ولو بوجود أخطاء لغوية في البداية، فمع مرور

الوقت تستقيم ألسنتهم، ويقوى مستواهم، وقدرتهم على التكيف والإبداع، والأداء والإلقاء الفن، كما تزيد قدرتهم على التفاهم مع الآخرين، وبناء شخصية متزنة ونفاذة وفعالة.

☆ **المحور الثاني: محور الطالب/الإنتاج:**

- **هل مستواك–اللغوي والديني– يؤهلك لمناقشة الموضوعات؟**

الإجابـــــة / رقم الســـؤال	بشكل كبير		نوعا ما		بشكل بسيط		المجموع	
21	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
	63	%30,14	120	%57,42	26	%12,44	209	%100

كإضافة للسؤال السابق حول كيف يرى الطالب تفاعله مع المواضيع المطروحة، وجدنا أن هناك اختلافا في التفاعل، وأن درجة التفاوت تلك لها أسبابها، ومن بين أهمها هو مستوى الطالب، فأردنا أن نخصص السؤال أكثر، بعيدا عن الأسباب النفسية والاجتماعية والبيداغوجية الأخرى، حيث وجد ثلث الطلبة، أن مستواهم اللغوي والديني على حد سواء يمكنهم ويؤهلهم لمناقشة الموضوعات المطروحة في الفصل الدراسي بكل سهولة، ولا شك أن اللغة هي الوعاء والأداة لنقل المعارف وتوصيل الأفكار والمعاني، فإذا كان الطالب يملك مستوى لغوي عال، فلا شك أن ذلك المستوى يسهم في زيادة إنتاجه العلمي والأدبي واللغوي حال المناقشة والإثراء، ورأى نسبة (60%) من الطلبة، أن مستوياتهم التي تؤهلهم لمناقشة الموضوعات داخل حجرة الدراسة، هي مستويات متوسطة، فنجد أن البعض من هؤلاء تكون المعاني والأفكار حاضرة في ذهنه، ولكنه لا يجد الألفاظ أو الصيغ أو التراكيب الملائمة لها حاضرة جاهزة في ذهنه، فيعبر بأسلوب ناقص أو مبهم أو غامض، أو أنه يجدها لكنه بعد مرور وقت طويل، فيجد أن الموضوع قد طرح، أو تم الانتقال إلى جزئية أخرى في المناقشة والإثراء، فعلى هؤلاء التزود من القدرات اللغوية الكافية للتعبير والمناقشة، عن طريق القراءة والمطالعة والمثابرة في تحسين مستوياتهم اللغوية والدينية، وعبرت نسبة قليلة (أقل من 13%) أن مستوياتهم بسيطة جدا، فلا يتشاركون مع الموضوعات تفاعليا إلا في ما ندر، ومن الواضح أن ضعف المستوى الديني واللغوي للطالب، يزيد بدوره من عجز ونقص حصيلته اللغوية، ويضاعف من الصعوبات التي يواجهها، فتتقلص حصيلته الفكرية والثقافية، وربما أدى ذلك إلى التعثر في مسيرته الدراسية، أو الفشل فيها، وكنا قد اقترحنا حلولا مناسبة لضعيفي المستوى في السؤالين السابقين.

- **أي النصوص أكثر حضورا في استعمالاتك اليومية بعيدا عن طبيعة المقياس؟**

الإجابـــــة / رقم الســـؤال	القرآن الكريم		الحديث النبوي		كلام العرب شعرا ونثرا		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
22	173	%82,78	08	%03,82	28	%13,40	209	%100

أجاب السواد الأعظم من الطلبة، أن النص الأكثر حضورا في استعمالاتهم اليومية بعيدا عن طبيعة المقاييس وتوجهاتها، هو النص القرآني، ولا شك أن الاستشهاد بالنص القرآني في الخطابات اليومية، وتضمينه في التعاملات اللغوية العادية غير الأكاديمية، يعتبر من أقوى الحجج والبراهين الخطابية، وأكثرها تأثيرا على المتلقي، وأشدها لفتا لانتباهه وإعارة سمعه، وكلما أكثر الطالب من حضور النص الديني القرآني في استعمالاته، كلما قويت حجته وارتقت أساليبه، وزادت قيمة المتكلم عند الناس، لما للقرآن من جلال وهيبة وعظمة في نفوس المستمعين والمتلقين، وأجابت فئة ضئيلة جدا من الطلبة (أقل من 04%)، أن الحديث النبوي الشريف، هو النص الأكثر حضورا في خطاباتهم العادية اليومية، وقد يلجأ الطالب للاستشهاد بالحديث، لكونه يجوز روايته في ما معناه في حال ما إذا نسي المتكلم اللفظ الأصلي للحديث، ولا يقل الاستشهاد بالحديث النبوي عن القرآن الكريم قيمة، من حيث حجية الكلام والدليل القاطع، وقيمة المتكلم، إلا أن القرآن الكريم أعلى منه منزلة، كما في مصادر التشريع الديني، ومصادر الاحتجاج اللغوي عند العرب، فيأتي الحديث النبوي في المرتبة الثانية أو الثالثة من حيث مصادر الاستشهاد العامة، التي استشهد بها العرب في مصادر احتجاجهم اللغوي، ونجد أن نسبة أكثر بقليل من نسبة الطلبة المحتجين بالحديث النبوي، ممن جعلوا كلام العرب شعره ونثره، من النصوص الأكثر حضورا في استعمالاتهم اليومية، ولكلام العرب شعره ونثره قيمة كبيرة في الاحتجاج والخطاب وقوة اللغة وسلامة السليقة، وحضور الملكة اللغوية النفادة، إلا أنه يختلف عن القرآن الكريم والحديث النبوي من حيث خروجه من النص القدسي، إلى الاستعمال البشري، ومع هذا فإن حضور النصوص اللغوية على اختلاف تنوعها ، في استعمالات الطالب اليومية، يزيد من حظوظه في زيادة رصيده اللغوي، وامتلاك قدرة لغوية عالية، والتمكن من الكفاءة المعجمية والدلالية للغة، وبناء كفاءة لغوية ثقافية تواصلية، فيحصل بذلك الانغماس اللغوي المطلوب والمنشود.

- **هل تعمد إلى توظيف ما اكتسبته من المقاييس في تعاملاتك الصفية (داخل حجرة الدرس)؟**

الإجابـــــة / رقم الســـؤال	بشكل كبير		نوعا ما		بشكل بسيط		المجموع	
23	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
	75	%35,89	126	%60,29	08	%03,82	209	%100

ترى نسبة لا بأس بها من الطلبة، حوالي الثلث (36%) أنهم يعمدون إلى توظيف ما اكتسبوه من المقاييس المقررة، في تعاملاتهم الصفية، بشكل كبير، سواء كانت المكتسبات دينية أو لغوية، وهذا ما يسمى باستثمار المعطيات التحصيلية، فحينما يكتسب الطالب معلومات معارف جديدة، ويضيف إلى مخزونه ومعجمه اللغوي، معارف وعلوما مختلفة، فإنه يحاول بشتى الطرق أن يوظف تلك المعطيات الجديدة، في عدة جوانب كالتفاعل والنقاش والإثراء والتطبيق والتمرين والتحرير والبحوث المختلفة، وهذا الأمر يضفي إلى ترسيخ المعلومة في ذهن الطالب، كونه اكتسبها نظريا، وطبقا عمليا على أرض الواقع، عن طريق توظيف المهارات اللغوية الأربع، فتتثبت عنده المكتسبات، ويتهيأ لاستقبال مكتسبات جديدة يضيفها إلى رصيده وتحصيله الدراسي، بينما رأى أقل من ثلثي الطلبة بقليل (60%) أن ما اكتسبوه من معلومات من مختلف المقاييس المدروسة، لا يوظفونه دائما، وإنما يوظفون بعضا من تلك المكتسبات، ويتركون البعض الآخر، وغالبا ما نجد هؤلاء الفئة يحصلون على نقاط متوسطة في المقاييس، كونهم لا ينقلون ما تعلموه وما حصلوه من المواد الدراسية، إلى الجانب الأدائي، فتبقى المعلومات اللغوية حبسية الدفتر، وغالبا ما يعفوها النسيان، فتقل حظوظ الطالب في التحصيل اللغوي، لأن مكتسبات اللغة تقتضي الممارسة الفعلية للغة في جانبيها المنطوق والمكتوب، فإذا لم تكن هناك ممارسة فعلية وفعالة للمكتسبات، قل التحصيل وضعف الرصيد اللغوي، لذا وجب على هذه الفئة أن يستثمروا تلك المكتسبات اللغوية الاستثمار الأمثل، من خلال الممارسة اللغوية داخل حجرة الدرس، بأشكالها المختلفة، ورأت نسبة قليلة جدا (أقل من 04%)، أنهم لا يعمدون إلى ما تكتسبوه من المقاييس في تعاملاتهم الصفية وأن ذلك يتم بشكل بسيط، وهذا ما يفسر الضعف اللغوي عند بعض الطلبة، فالجانب اللغوي لمكتسبات الطالب، لا يؤتي ثماره، إلا إذا حاول بشتى الطرق، تطبيق ما اكتسبه، في الميدان اللغوي الصفي.

- **أي النصوص أكثر حضورا في استعمالاتك في المجال التعليمي التعلمي؟**

الإجابـــــة / رقم الســـؤال	القرآن الكريم		الحديث النبوي		كلام العرب شعرا ونثرا		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
24	195	%93,31	04	%01,91	10	%04,78	209	%100

في السؤال الرابع والعشرين، كنا قد سألنا الطلبة عن النص الأكثر حضورا في استعمالاته اليومية بعيدا عن طبيعة المقياس، لنرى مدى توظيف النصوص وتداولها في التواصل اللغوي ضمن الجانب الاجتماعي، وقد أجاب جل الطلبة بأن النص القرآني هو الأكثر حضورا، يليه كلام العرب شعرا ونثرا في نسبة قليلة جدا، ثم الحديث النبوي الشريف، في نسبة أقل من كلام العرب، ولم يختلف كثيرا توظيف النصوص في الاستعمال اليومي العادي عن الاستعمال الصفي ضمن العملية التعليمية التعلمية، فقد رأينا أن النص القرآني هو الأكثر حضورا بنسبة تمثل الأغلبية الساحقة (94%)، وهذا شيء منطقي بحكم التخصص وطبيعة المقاييس الموجودة فيه، فأغلب المقاييس ذات توجه قرآني، أو قرآني لغوي، لذا سيكون الاستشهاد بالنصوص القرآنية في معظم المقاييس وفي المناقشات والتفاعلات الصفية، ضرورة حتمية، تمليها عليهم طبيعة المقاييس وتوجهاتها، ويأتي في المرتبة الثانية كلام العرب شعره ونثره، بنسبة أقل من 05%، وهذا لوجود بعض المقاييس اللغوية التي تستدعي الاستشهاد بكلام العرب، كأدب العصور الأدبية وخاصة الجاهلي، والنحو وأصوله، والصرف، والبلاغة العربية وفقه اللغة، وغيرها، وأتى الاستشهاد بالحديث النبوي الشريف، ضئيلا جدا، نسبة لتوجه التخصص نحو الدراسات القرآنية كما سبق وذكرنا، ولكن إذا ذهبنا لتخصصات أخرى، تتخذ الحديث توجها لها، سنجد أن أكثر النصوص حضورا هو الحديث النبوي، كتخصص الحديث النبوي والدراسات البيانية.

- **هل تركِّز في اختبارات المقاييس المدرجة على ضرورة توظيف النص الديني؟**

الإجابـــــة / رقم الســـؤال	كلها		بعضها		لا		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
25	66	%31,58	134	%64,12	09	%04,30	209	%100

مواصلة لأسئلة النص الديني وحضوره في التعاملات اللغوية داخل وخارج الصف الدراسي، أردنا معرفة ما إذا كان الطلبة يركزون في الاختبارات التقويمية المختلفة على ضرورة توظيف النص الديني القرآني، تقوية وتثبيتا وتدعيما لإجاباتهم اللغوية، فوجدنا أن ثلث الطلبة تقريبا

(32%)، يركزون على توظيف النص الديني القرآني في كل الاختبارات، ومعنى هذا أنهم يستحضرون الشواهد القرآنية الخاصة بالإجابات، بسرعة بديهة، لحفظهم للقرآن الكريم من جهة، ولإتيانهم بالشاهد الذي يصلح لإجاباتهم من جهة أخرى، بينما رأى ثلثي الطلبة تقريبا (64%)، أنهم يستشهدون بالنص الديني القرآني في بعض الاختبارات فقط، وليس في كلها، وقد يرجع سبب ذلك إلى عدم حفظ القرآن الكريم كله، أو عدم استحضار بعض الآيات، أو عدم استحضار الآيات المناسبة التي تنطبق على إجاباتهم، ومن بين الحلول لعلاج هذا الخلل الطفيف، هو تكرار جزء مخصص من القرآن الكريم في كل يوم، مع تدبره وتفهّم معانيه، ومعرفة أسباب نزول الآي، وبعض علوم القرآن الأخرى، وبنسبة 04% من الطلبة، وجدنا أنهم لا يوظفون ولا يستشهدون بالنص القرآني في اختبارات مقاييسهم، ويرجع هذا إلى عدم حفظهم للقرآن الكريم، أو الخوف من وضع الآية القرآنية التي يحفظونها في غير محلها، أو نسيانهم وعدم استحضارهم للشاهد القرآني، إلا بعد مرور وقت طويل، فيتجاوزون ذلك ربحا لوقت الاختبار المحدد بمدة زمنية معينة، ونفس الحلول التي اقترحناها على الفئة الثانية من الطلبة، تنطبق على هذه الفئة، مع زيادة الحرص والإرادة على حفظ ولو جزء يسير من القرآن الكريم، للفائدة العلمية التحصيلية اللغوية، وللفائدة الدينية من الأجر والثواب.

- **هل تعمد إلى توظيف النص الديني في إجاباتك (التفاعل داخل حجرة الدرس) حتى وإن لم يطلب منك ذلك؟**

الإجابـــــة / رقم الســـؤال	دائما		أحيانا		أبدا		المجموع	
26	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
	57	%27,27	149	%71,30	03	%01,43	209	%100

في السؤال السادس والعشرين، والذي أردنا فيه معرفة، ما إذا كان الطلبة يعمدون إلى توظيف النص الديني في تفاعلهم الصفي، دون أن يطلب منهم الأستاذ أو صيغة السؤال المطروحة في النقاش ذلك، وهدفنا من خلال هذا السؤال، هو التعرف على روح المبادرة والعفوية، في الاستشهاد بالنصوص القرآنية في التفاعلات والتعاملات اللغوية المختلفة، دون فرض ذلك إلزامهم به، وقد أجاب نسبة (27%) من الطلبة، أنهم دائما يبادرون بالاستشهاد بالآي الكريم في تفاعلهم داخل حجرة الدرس، ونلحظ في هذه الفئة انغماسا لغويا تاما، وميلهم إلى وجود حجيّة تدعّم إجاباتهم وتثري نقاشاتهم، وتقوي آرائهم، فتجعل زملائهم مقتنعين بها تماما، بينما أجاب أكثر من 71%

منهم، بأنهم يبادرون بالاستشهاد أحيانا وفي بعض الأوقات وليس دائما، وقد يكون سبب عدم مبادرتهم دائما، وعدم دوام استشهادهم، يرجع إلى كون الأمر ليس إلزاميا في رأيهم، أو أنهم لا يستحضرون الشواهد دائما، أو أن هؤلاء الطلبة متوسطو التفاعل سواء بالاستشهاد بالنص القرآني أو بغيره، بينما نجد ثلاث طلبة، لا يعمدون إلى توظيف النص الديني في إجابتهم الصفية، وهي نسبة تحفظ ولا يقاس عليها.

- **هل تعمد إلى الإكثار من شواهد النص الديني في الاختبارات، إن لم يطلب منك ذلك ؟**

الإجابـــــة / رقم الســـؤال	دائما		أحيانا		أبدا		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
27	105	%50.24	99	%47,37	05	%02,39	209	%100

استمرارا لأسئلة توظيف النص الديني، وبعد أن استجوبنا الطلبة وسقنا آرائهم بخصوص توظيفه في التعاملات الصفية، بطلب أو بدون طلب، وبعد أن سقنا آرائهم كذلك، في توظيف الشواهد القرآنية في الاختبارات في حال طلب منك ذلك، أدرنا معرفة ما إذا كانوا يعمدون إلى توظيف تلك الشواهد في اختبارات المقاييس، دون أن يطلب منهم ذلك، وكان الهدف من هذا السؤال، هو معرفة روح المبادرة عند الطلبة، والاطلاع على مدى تقوية إجاباتهم بدليل قاطع الحجية (القرآن الكريم)، والفرق بين توظيف الشاهد القرآني في التعاملات الصفية والتفاعلات المختلفة داخله، وبين توظيفه في الاختبارات، هو أن الأول يكون شفويا (الجانب المنطوق)، والثاني يكون تحريريا (الجانب المكتوب)، فوجدنا، أن نصف المتعلمين تماما، يوظفون مختلف الشواهد القرآنية تدعيما لإجاباتهم، بينما أجاب أقل من نصف الطلبة بقليل (48%)، أنهم يوظفون تلك الشواهد في حال ما لم يطلب منهم ذلك، أحيانا فقط، ونلاحظ أن بين توظيف الشاهد القرآني في الجانب المنطوق وتوظيفه في الجانب المكتوب، انطلاقا من الرغبة الشخصية وعدم الإلزام، أن عدد من يوظف النص شفويا أقل من عدد الذين يوظفون كتابيا، ويرجع السبب في ذلك –حسب اعتقادنا– أن بعض الطلبة يتجنبون النقاشات الشفوية التي تعتمد على سرعة البديهة والاستحضار للشاهد القرآني، بينما الاختبارات الكتابية، يستطيعون أخذ وقتهم في التفكير في الشاهد، وقد يكون هناك سبب آخر وهو عامل الخجل والخوف من عدم صحة الإجابة أمام الزملاء، فيتراجع عن التفاعل والنقاش، وهذا الأمر قد يعقد الطالب فيجعل مستواه في تراجع وانخفاض، ما لم تكن لديه الشجاعة الكافية لإبداء رأيه وإعطاء شاهده، وتصويبه من طرف أستاذه ومن طرف زملائه، فجلّ من لا يخطئ.

- **أي أنواع النص الديني الأكثر حضورا في خطاباتك (الشفوية والكتابية) ولماذا؟**

الإجابـــــة / رقم الســـؤال	القرآن الكريم		الحديث النبوي		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
28	204	%97,61	05	%02,39	209	%100

في الأسئلة الماضية، أردنا معرفة أكثر النصوص تداولية في تعاملات الطالب اللغوية، وكنا قد وضعنا بدائل لنصوص مختلفة (القرآن الكريم– الحديث النبوي– الشعر – النثر)، أما في هذا ، فأردنا معرفة أي النصوص الدينية الأكثر حضورا في مجمل خطابات الطلبة كتابيا وشفويا ، وأسباب ذلك، وكنا قد رأينا أن القرآن الكريم كان الأكثر حضورا في أنواع النصوص المختلفة، وهو الآن كذلك في النصوص الدينية، بنسبة ساحقة (حوالي 98%)، ومن بين أسباب حضور النص الديني القرآني، وكذا النص الديني النبوي عند الفئة المتبقية، هو:

- **أسباب حضور القرآن الكريم في الخطابات الشفوية والكتابية :**

✓ اقتناع المخاطب بالقرآن الكريم.

✓ لأن تخصص اللغة والدراسات القرآنية اعتمد على المقاييس اللغوية ومقاييس علوم القرآن بشكل أكبر ولم يعتمد على مقاييس الحديث فكان الرصيد ثريا بالمادة القرآنية مقارنة بالمادة الحديثية.

✓ القوة التأثيرية.

✓ لأنه نص تعبدي.

✓ الأولوية الشرعية.

✓ أول مصدر تشريع في الإسلام.

✓ أول مصدر في الاحتجاج.

✓ فيه معظم الأحكام المتعلقة بالدين الإسلامي.

✓ أسهل استحضارا.

✓ سهولة فهمه.

✓ لتداوله وقراءته.

✓ لاستعماله كشواهد في الدروس والمحاضرات.

✓ لأنه جمع الشواهد واللغة والأسلوب.

- ✓ لأننا لا نركز على الحديث في تخصصنا.
- ✓ لأنه يطلب منا حفظ القرآن أكثر من الحديث.
- ✓ لأن مقاييس تخصصنا تحتوي على القرآن الكريم أكثر من الحديث.
- ✓ لأنه أعلى درجات الفصاحة.
- ✓ سهولة إيصال الفكرة عن طريقه.
- ✓ كثرة الاستشهاد منه من طرف الأساتذة.
- ✓ كلام الله تعالى المبجل.
- ✓ لا يختلف فيه اثنان.
- ✓ لأنني أحفظه (كله، جله، نصفه، أغليه، أجزاء منه).
- ✓ الرغبة في حفظه من خلال كثرة تداوله في خطاباتي.
- ✓ لأنه شامل لكل الخطابات.
- ✓ يساعدني على صقل موهبتي.
- ✓ يجعل أسلوبي أقوى وأحسن.
- ✓ يعتبر خير دليل للاستشهاد به.
- ✓ لأنه دائما حاضر في أذهاننا.
- ✓ لأنه ذو أسلوب تأكيدي أكثر.
- ✓ يوجد في القرآن الكريم ما لا يوجد في الحديث النبوي.
- ✓ شارح للصدور وفيه شفاء للعالمين.
- ✓ فهمه من طرف الملتقي مهما كان مستواه العلمي.
- ✓ لأني أقرأ التفاسير واستشهد بما يناسب من آيات في المواقف المختلفة.
- ✓ لأنه أكثر دقة.
- ✓ أحفظ القرآن أكثر من حفظي للأحاديث كما أنه أكثر استحضارا عندي.
- ✓ أجده الأقرب إلى الإجابة عن التساؤلات وشاملا لمختلف القضايا التي تطرح في عصرنا
- ✓ لأنني معلم/ معلمة قرآن بالمدرسة القرآنية.
- ✓ قطعية الثبوت وقوة الحجة.

- **أسباب حضور الحديث النبوي في الخطابات الشفوية والكتابية:**

✓ لا أحفظ القرآن الكريم جيدا وأخاف من الخطأ في كلام الله تعالى.

✓ أستطيع أن أتصرف في معنى الحديث فأقوله فيما معناه في حالة النسيان أما القرآن فلا.

✓ لم أحفظ القرآن الكريم.

✓ لأن الحديث هو تفسير للقرآن.

- **هل ترى أن النص الديني قد ترسخ في تحصيلك اللغوي؟**

الإجابـــــة / رقم الســـؤال	بشكل كبير		نوعا ما		بشكل بسيط		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
29	117	%55,99	87	%41,62	05	%02,39	209	%100

ترى نسبة (56%) من الطلبة أن النص الديني القرآني، قد ترسخ في تحصيلهم اللغوي بشكل كبير، وهنا تظهر فاعلية النص الديني حينما يكون سببا في تعزيز الجانب التعليمي التعلمي، وفي تحصيل الطلبة اللغوي، فإذا التقى الجانب اللغوي المدعم بالنص القرآني في ملكة الطالب اللغوية، زاد رصيده، وأثري معجمه، وقويت مهاراته، وثبتت مستويات اللغة عنده، إضافة إلى، وترى نسبة (42%) من الطلبة تقريبا، أن نسبة رسوخ النص الديني القرآني في تحصيلهم اللغوي متوسطة، وهذه الفئة كانت قد صرحت هذا بأنها متوسطة الاستشهاد بالقرآن الكريم في التفاعلات الصفية واليومية، فكلما كان ورود النص الديني على ألسنة الطلبة كثيرا، كلما زاد ذلك في تحصيلهم اللغوي، والعكس صحيح، لأن القرآن بطبعه يتفلت من صاحبه، ويتعرض للنسيان من طرف صاحبه، إذا لم يعاهده ويكرره ويداوم على قراءة وتدب وفهم ولو جزء يسير منه كل يوم، بينما رأى خمسة طلبة أن النص الديني لم يترسخ في تحصيلهم اللغوي، ولهذا فمستوى التحصيل اللغوي عندهم ضعيف وبسيط جدا، كما صرحوا به في سؤال سابق.

- **إلى ما ترجع أسباب تملكك للنص الديني وحسن توظيفك له (لغويا) في حياتك العلمية و اليومية ؟**

الإجابـــــة / رقم الســـؤال	طبيعة مواد المقاييس		طريقة أداء الأستاذ القدوة		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
30	89	%42,58	120	%57,42	209	%100

في السؤال الثاني عشر، كنا قد سألنا الطلبة عن سبب انجذاب اهتمامهم نحو المقاييس، هل بسبب طبيعتها في حد ذاتها؟ أم بسبب طريقة الأستاذ في تقديم تلك المقاييس؟ وكان أكثر من ثلثي الطلبة، قد أجابوا على أن طبيعة المقاييس هي سبب الانجذاب، وفي هذا السؤال الأخير، أردنا معرفة أسباب تملك النص الديني من طرف الطلبة، وحسن توظيفه لغويا، في جانبي الاستعمال العلمي واليومي، وكانت النتيجة متقاربة نوعا ما، ومتوازنة تقريبا، فقد رأى (43%) منهم أنه بسبب طبيعة تلك المقاييس بتنوع مجالاتها وتوجهاتها (الدينية- اللغوية- الدينية اللغوية)، ونسبة (57%) منهم، بسبب طريقة الأستاذ الذي يرونه قدوة في ذلك ، فنراه يزودهم بالكفاية الأدائية اللازمة من خلال توظيف مهارات التعليم المتعددة، فالأستاذ الجيد والمقتدر من خلال أدائه لمهامه التعليمية المحددة مثل إدارة المناقشة والحوار، ومشاركة الطلبة في العملية التعليمية التعلمية، وإدارة الفصل وتوجيه الأسئلة، وتفعيل النقاشات وإثرائها، وغيرها من المهام الأخرى، يمكن أن تعطي نموذجا جيدا للأداء المتميز، الذي يجعل من الأستاذ قدوة لطلابه، وبعبارة أخرى عليه أن يكون الأستاذ فاعلا في إحداث النتائج المتوقعة من خلال كفايات النتائج وكفايات الإنجاز، وقادرا في نهاية المجزوءة التعليمية على إحداث نتيجة مرغوب فيها، أو تغير مرغوب في أداء الطلبة وفي اتجاهاتهم نحوه.

5-2-تحليل الاستبانات التي قدمت للأساتذة:

أ-تحليل نص الاستبانة الخاص بالأساتذة:

يكشف مضمون أسئلة الاستمارة الموجهة للأساتذة عن معرفة مدى فاعلية توظيف النص الديني القرآني في المحتوى التعليمي للغة العربية وتأثير ذلك على إنتاج وأداء الطلبة، وكذا مجموع الاستراتيجيات التي يمكن اعتمادها من طرفهم لتفعيل معارف تخصص اللغة والدراسات القرآنية في تملك الطالب اللغوي والمعرفي على حد سواء وقد شملت الأسئلة المتضمنة في الاستمارة الموجهة لأساتذة تخصص اللغة العربية والدراسات القرآنية محورين رئيسين هما: **الأستاذ /المقياس، ومحور الطالب/ المقياس.**

ب- تحليل وتفسير نتائج الاستبانة الخاصة بالأساتذة:

بعد الإحصاء المشار إليه في تحليل وتفسير استبانة الطلبة، وبعد استيفاء جميع الأسئلة الواردة في الاستمارة، سجلنا على إجابة الأساتذة في كلا المحورين ملاحظات عامة أهمها:

ملاحظة عامة عن إجابة الأساتذة عن المحوري الاستبانة:

- ✓ لم يجب أغلب الأساتذة على أسئلة الأجوبة المفتوحة.
- ✓ كانت إجابات الطلبة في أسئلة الأجوبة المفتوحة أكثر دقة وتفصيلا من الأساتذة.
- ✓ تم إلغاء بعض الاستبانات لوجود عدد كبير من الأسئلة لم يُجب عليها.
- ✓ لاحظنا بعض التجاوب مع الأساتذة من خلال إبداء بعض الملاحظات في نهاية الاستبانة جعلتنا نتعرف أكثر على طبيعة التخصص من خلال علاقة الأستاذ بالطالب داخل حجرة الدرس.
- ✓ محاولة بعض الأساتذة إضافة مقترح أو بديل من بدائل الإجابة أو تعديل بعض الأسئلة ضمن متن الاستمارة.
- ✓ التركيز على الحديث عن مقاييس وطلبة الطورين الأولين، وعدم التطرق إلى مقاييس الدكتوراه وطلبته.

☆ **المحور الأول: الأستاذ /المقياس:**

- **هل التخصص (اللغة العربية والدراسات القرآنية) يستوفي جميع المقاييس التي يحتاجها الطالب؟**

الإجابـــــة / رقم الســـؤال	نعم		بعضها		لا		المجموع	
01	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
	20	%47,62	18	%42,86	04	%09.52	42	%100

كنا قد سألنا الطلبة في استبانتهم نفس السؤال، والذي أردنا من خلال معرفة وجهة نظرهم في مدى استيفاء التخصص المدروس، للمقاييس العلمية التي يحتاج إليها الطالب، عندما قصد هذا التخصص واختاره عن غيره من التخصصات المتاحة له، ووجدنا أن 30% منهم أجاب بنعم، و54% أجابوا بعضها، و16% أجابوا بلا، فوجهنا نفس السؤال للأساتذة لمعرفة رأيهم بهذا الموضوع، لكونهم أصحاب ميدان، ومن خلال المقاييس المسندة إليهم وإلى بقية زملائهم، ومن خلال مدة تدريسهم للمواد، ورؤيتهم مدى تقبل واستجابة الطلبة لها، ورؤية مدى الرضا أو التذمر من تكامل المقاييس أو عدمها في هذا التخصص، يعرفون ما إذا كان التخصص الذي يدرّسون فيه، يستوفي جميع المقاييس التي يحتاج لها طالب التخصص، فوجدنا أن ما عبّر عنه الطلبة لا يختلف كثيرا عما عبّر بهم أساتذتهم، فقد أجاب حوالي 48% منهم بنعم، و42% بالبعض،

وحوالي 10% بلا، ولهذا نستطيع الحكم على المقاييس من خلال وجهتي نظر كل من الطلبة والأساتذة، فنقول إن جل المقاييس في هذا التخصص تستوفي متطلبات الطالب، ويبقى بعضها قاصرا عن ذلك، وهذا الأمر يجب أن تنتبه له الجهات الوصية، في تغيير بعض المقاييس (حذف – إضافة–تعديل).

- **تدريسك للمقاييس اختياري أم إجباري؟**

الإجابـــــة / رقم الســـؤال	اختياري		إجباري		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
02	36	%85,72	06	%14,28	42	%100

في السؤال الثاني، سألنا الأساتذة عن المقاييس التي يدرّسونها، إذا ما كانت عن اختيار منهم، أو إجبار وإلزام، وأردنا أن نعرف ذلك، لأن تدريس المواد والمقاييس التي تناسب الأستاذ، وتناسب تخصصه، وتناسب مستواه العلمي والثقافي، والذي يختارها عن رغبة وقناعة علمية، يكون الأستاذ فيها دائما مبدعا ومعطاء، فحب الأستاذ للمقياس وإبداعه فيه، يسهم في زيادة تحصيل الطلاب واستثارة اهتماماتهم، وإشباع حاجاتهم ودوافعهم للتعلم، وأكثر استعدادا له وإقبالا عليه، وسرعة استيعابهم للمقياس، كما يجعل من نفسه عنصرا فاعلا في إحداث التغير المرغوب فيه على أداء الطلبة، وعلى بعض السلوكات الإيجابية، فيكتسب الطلبة من خلال ذلك مهارات إبداعية، تفيدهم في حياتهم العلمية والعملية، فيشعر الأستاذ حينئذ بالرضا الوظيفي، لما أضفته رغبته العلمية للمقياس من كفاية لغوية وقدرة إبداعية عند الطلبة، ومن خلال الجدول، وجدنا أن نسبة (86%) من الأساتذة تقريبا، تدريسهم للمقاييس اختياري، بينما النسبة القليلة المتبقية، تدريسها للمقاييس إجباري، وهذا لا يعني غالبا أن التدريس الإجباري للمقاييس، لا يكون فيه إبداع، ولا يحصل من وراءه تحصيل، بل إن الاختيار على أساس ميول الأستاذ ومعرفته لمادة تخصصه، أفضل من إلزامه ببعض المقاييس والتي قد يكون الوضع الإلزامي فيها عشوائيا.

- **هل جميع ما يسند إليك من مقاييس لك دراية واسعة به؟**

الإجابـــــة / رقم الســـؤال	نعم		أحيانا		أحتاج إلى الاطلاع والتحضير		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
03	04	%09,52	12	%28,57	26	%61,91	42	%100

مواصلة لأسئلة المقاييس المدرّسة من طرف الأساتذة، أردنا في السؤال الثالث أن نعرف مدى معرفة وتمكّن الأساتذة من المقاييس العلمية المسندة إليهم، سواء كانت اختيارية أو إلزامية، وإذا ما كان الأساتذة ما زالوا مواصلين لطريق البحث العلمي والتصفح والاطلاع على آخر المستجدات في مجال تخصصهم، وفي المقاييس التي يدرسونها، فوجدنا أن أقل من 10% منهم، صرحوا بأنهم على دراية واسعة بالمقاييس المسندة إليهم، وبالتالي لا يحتاجون إلى الاطلاع والتحضير، فالمادة العلمية عندهم أصبحت روتينية يكررونها في كل موسم جامعي، فندهم متمكنون من مقاييسهم، وبالتالي يستطيعون إيصال محتوى المواد لمتعلميهم بكفاءة، وأحيانا نجد بعضهم يعتمد على مطبوعة قد نشرها منذ عدة سنوات، دون إحداث أي تغيير فيها ولا تعديل ولا تنقيح، ولا إضافة معطيات ولا مستجدات ولا معلومات جديدة، مع أن العلوم والمعارف تتغير وتتطور باستمرار، ونرى فيها مؤلفات ونظريات وأراء تظهر بصفة مستمرة، بينما رأت نسبة 28% من الأساتذة أنهم على دراية ببعض المقاييس، وبعضها الآخر يحتاج منهم إلى البحث والاطلاع، فعند إسناد المقاييس لهؤلاء الأساتذة، يرون ما عندهم من معارف ومعلومات مكتسبة سابقة حول طبيعة هذه المقاييس، ومحاولة الإلمام بالمقاييس والمواد التي لم يدرسوها قبل، أو لديهم معلومات بسيطة عنها، ورأى ثلثا الأساتذة أنهم يحتاجون إلى التحضير والاطلاع، فحرص هؤلاء على الاستمرار في عملية البحث العلمي، من شأنه أن يسهم في تحقيق التميز والريادة التخصصية ومنه الحصول على باحث متميز كفء مقتدر على الإحاطة بكل تفاصيل وجزئيات مادته العلمية المكلف بتدريسها، وتوصيلها لطلبته خصوصا ما تعلق بالمادة اللغوية وأنشطة اللغة العربية المختلفة.

- **هل المقررات المسطرة تتوافق مع قناعاتك العلمية، وتجد أنها ذات فائدة تكوينية مناسبة للطالب؟**

الإجابـــــة / رقم الســـؤال	نعم		بعضها		لا		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
04	24	%57,15	18	%42,85	00	%00	42	%100

في استبانة الطلبة، كنا قد سألنا نفس السؤال، حول ما إذا كانت المقاييس المدرجة ذات فائدة تكوينية بالنسبة لهم، ورأوا أنها ذات فائدة (26%)، أو أن أغلبها أو بعضها (70%) ذو فائدة علمية، ونرى أن رأي الأساتذة لا يختلف عن رأي طلبتهم، فقد رأى الأساتذة أن كل المقاييس (57%) أو أغلبها أو بعضها (43%)، تتوافق مع قناعاتهم العلمية، ويرونها تفيد الطلبة في عملية

تكوينهم الجامعي في تخصص اللغة العربية والدراسات القرآنية، ومنه نخرج بنتيجة مفادها، أن أغلب المقاييس المدرجة في التخصص، تمثل فائدة تكوينية لدى الطالب، سواء في محيطه الجامعي، وتكوينيه العلمي، أم في محيطه الخارجي، وتكوينه العملي، وما على الطالب إلا التزود منها، وتحصيلها الجاد، بامتلاك القابلية والدافعية اللازمتين لذلك، ما على الأساتذة إلا معرفة الطرق والوسائل والآليات الضرورية الناجحة والناجعة، لإيصال محتويات المواد اللغوية للطلاب، بأيسر السبل، وبأقل جهد ووقت ممكنين.

- **هل تعمد إلى التصرف في محتويات المقررات وجزئياتها، عند عدم اقتناعك بالمقرر؟**

الإجابـــــة / رقم الســـؤال	نعم		بعضها		لا		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
05	21	%50	13	%30,95	08	%19,05	42	%100

في السؤال الخامس، أقرّ نصف الأساتذة، أنهم يعمدون إلى التصرف في محتويات المقررات التعليمية وجزئياتها، عند عدم اقتناعهم بذلك المقرر، أو عدم الاقتناع ببعض المقررات (31%)، وتكون المقاييس المدرجة على الطلبة، مصنفة ومرتبة وممنهجة، ضمن عروض التكوين الخاصة بكل تخصص، والصادرة من الجهات الوصية، على شكل نماذج للملء، ويعمد مسؤولو التخصص على ملء تلك النماذج الخاصة بطبيعة التكوين والتخصص والمقاييس، من حيث تحديد مكان التكوين، والمشاركون في التأطير، وإطار وأهداف التكوين، من حيث شروط الالتحاق به، والمؤهلات والقدرات المستهدفة فيه، والجسور نحو تخصصات أخرى، ومؤشرات متابعة مشروع التكوين، وقدرات التأطير، والقدرات البشرية، والإمكانيات البشرية والمادية المتوافرة، وبطاقة تنظيم التعليم (السداسيات) والحوصلة الشاملة للتكوين، والبرامج المفصل لكل مادة (اسم الوحدة– اسم المادة – المعامل– الرصيد– المعامل– أهداف التعليم– المعارف المسبقة المطلوبة–محتوى المادة– طريقة التقييم– أهم المراجع)، وبعد إقرار عروض التكوين من طرف الوزارة، توزع على أساتذة التخصص، للسير وفقها حسب تلك المعطيات المقررة، ويعمد الأساتذة إلى التصرف في بعض الجزئيات، انطلاقا من خبراتهم ومعارفهم ومهاراتهم، في تعديل المقاييس، من خلال توافقها أو عدم توافقها مع خصائص الطالب (المعرفية، الانفعالية، والاجتماعية، والنفسية، والجسمية، والإبداعية، التعلمية) في مختلف الأطوار الجامعية، بينما نجد نسبة (19%) لا يعمدون إلى التصرف في المحتويات، رغم عدم اقتناعهم بها، تماشيا مع العروض المقررة، وعليه فإن

العروض رغم أهميتها فهي، برامج اجتهادية، يجوز للأستاذ تعديل ما يراه مناسبا فيها حسب متطلبات الموقف الصفي وخصائص المتعلمين.

- **هل الزمن المقرر لتبليغ مفردات المقاييس كاف؟**

الإجابـــــة / رقم الســـؤال	نعم		بعضها		لا		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
06	00	%00	09	%21,42	33	%78,58	42	%100

- **إذا كان الزمن غير كاف، وبخاصة ما تعلق منها بالسداسيات، هل تعمل على التركيز على الأهم؟ أم تترك سيرورات مفردات المقرر على حالها؟**

الإجابـــــة / رقم الســـؤال	التركيز على الأهم		تركها على حالها		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
07	38	%90,48	04	%09,52	42	%100

في السؤال السادس سألنا الأساتذة عن عامل الزمن، والتوقيت المخصص للمقاييس العلمية، في كونه كاف أو غير كاف لتبليغ مفردات ومحتويات المواد، وكنا قد سألنا الطلبة في استبانتهم الخاصة، نفس السؤال، فوجدنا أن نسبة 21% و نسبة 38% على التوالي، رأوا أن الزمن المخصص كاف لتبليغ مفردات المقاييس أو بعضها على الأقل، بينما صرحت النسبة الأكبر منهم (42%) أن الزمن غير كاف، ونجد أن أغلب الأساتذة كذلك، قد أقروا بأن الوقت المخصص للمقاييس –أو بعضها على الأقل– غير كاف لإيصال محتوياتها المقررة على المتعلمين، في طور من الأطوار، أو سنة من السنوات داخل تلك الأطوار، ولم تر أي فئة من الأساتذة بأن الزمن كاف، ونفسر إجابة فئة من الطلبة بخصوص ما أقروا به من أن الزمن يكفي لاستيعاب المواد، فلأن الأستاذ بخبرته ومهارته وتحكمه في الوقت والطرق والوسائل، استطاع أن يطوّع المقياس للفترة المخصصة له، ولا يتأتى ذلك إلا عن طريق الممارسة والدربة والخبرة الطويلة، وعليه يجب إعادة النظر في التوقيت الزمني المخصص للمقاييس، وتعديله ما أمكن، بزيادته دون إخلال في البرنامج السنوي، أو التركيز على أهم المحتويات التي تخدم الطالب، والاستغناء عن بعض الجوانب الجزئية، كم يفعل (91%) من الأساتذة، كما هو مبين في السؤال السابع، وذلك حتى يتم استغلال الوقت استغلالا جيدا، مع تحصيل لغوي أمثل، ومن بين المقاييس التي رأى الأساتذة أنها لم تستوف حقها من الزمن المدرّس نجد:

- ✓ إعجاز القرآن الكريم.
- ✓ التفسير اللغوي للقرآن الكريم.
- ✓ فقه المعاملات.
- ✓ آيات وأحاديث الأحكام.
- ✓ مصادر الاحتجاج.
- ✓ النحو والصرف.
- ✓ البلاغة.
- ✓ العروض.
- ✓ فقه اللغة.
- ✓ الدارسات البيانية.
- ✓ علم الدلالة.
- ✓ علم التجويد.
- ✓ توجيه القراءات القرآنية.
- ✓ مصادر الاحتجاج.

- **هل كل المقاييس المدرجة متوافرة المراجع؟**

الإجابـــــة / رقم الســـؤال	بشكل كبير		نوعا ما		بعضها منعدم		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
08	13	%30,95	26	%61,91	03	%07,14	42	%100

كنا قد سألنا نفس السؤال الثامن الموجه للأساتذة، سألناه للطلبة، بخصوص توافر مراجع المقاييس العلمية التي يدرسونها من عدمها، فأجابوا أنها متوافرة بشكل كبير (36%)، أو أغلبها على الأقل (52%)، ونفس الرأي وجدناه عند أساتذتهم تقريبا، حيث وجدنا نسبة (31%) قالت بأن المراجع متوافرة بشكل كبير، أو أغلبها على الأقل بنسبة (62%)، وعليه نستطيع القول بأن جل مقاييس تخصص اللغة العربية والدراسات القرآنية، على اختلاف الأطوار التعليمية، متوافرة المراجع، وتشهد بعض المقاييس ندرة في المراجع، وعلى مسؤولي التخصص محاولة تزويد مكتبة القسم، بالمراجع التي رآها الطلبة نادرة، وكذا أساتذتهم، ومن آراء الأساتذة في مقاييس التخصص التي تعاني مادتها ندرة في المادة العلمية، نجد:

- ✓ لا توجد ندرة في المادة العلمية بالنسبة للمقاييس المدرسة، وإنما في حالات نجدها في جزئية من موضوع ما، أو في حالة البحث في مواضيع بذاتها.
- ✓ التوجيه النحوي للقراءات (أولى وثانية ماستر).
- ✓ البلاغة الجديدة (السنة الثالثة).
- ✓ علم الدلالة (السنة الثالثة).
- ✓ مناهج الدراسات اللغوية القرآنية (الأولى دكتوراه).

- **هل الوسائل التعليمية المتوافرة كفيلة بتسهيل تعلم مفردات هذه المقاييس؟**

الإجابـــــة / رقم الســـؤال	نعم		بعضها		لا		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
09	06	%14,28	33	%78,58	03	%07,14	42	%100

كان مفاد السؤال التاسع، هو توافر الوسائل التعليمية التي تتطلبها المقاييس المدرجة أم لا، وهل الوسائل الموجودة في القسم كافية وكفيلة بتسهيل تعلم مفردات المادة أم لا؟ وقد أجاب الطلبة قبل عن هذا التساؤل فرأى البعض أنها كفيلة(39%) ، ورأت فئة أخرى، وهي النسبة الأكبر (55%) أنها البعض منها فقط يسهل تعلم مفردات المواد العلمية المقررة، ونسبة ضعيفة (07%) أجابت بلا، كما أجاب الأساتذة بنفس النسبة فيها، كما نجد أن رأي أغلب الأساتذة لا يختلف كثيرا مع رأي أغلب الطلبة، في كون أن بعضا فقط من تلك الوسائل المتوافرة، يكفي لتسهيل مفردات بعض المقاييس، بينما تحتاج بعض المقاييس الأخرى إلى وسائل أخرى، وعليه ينبغي على المكلفين بالتخصص، توفير مجموعة من الوسائل التعليمية، لما لها من أهمية في العملية التعليمية التعلمية –كما ذكرنا من قبل– بصفة عامة، والتحصيل اللغوي بصفة خاصة، ومن بين الوسائل التعليمية المتوافرة، والتي رآها الأساتذة ذات جدوى في تعليم المقاييس المدرجة، نجد:

- ✓ الوسائل التعليمية التي يحتاجها طالب اللغة والدراسات القرآنية لا تتجاوز السبورة والقلم وجهاز الإسقاط والمصادر والمراجع التي توفرها المكتبة.
- ✓ كل القاعات مزودة بالعاكس الضوئي وما على الأستاذ سوى حسن تحضير الدرس بالتقنية التي يريد.
- ✓ حاليا تتوافر المادة العلمية في الكتب والشرح الذي يقدمه الأستاذ شفاهة.

أما الوسائل التعليمية الغائبة والتي تحتاجها كل المقاييس أو بعضها، ورأى الأساتذة أن توفيرها ضروري، نجد:

- ✓ السبورة الذكية (كل المقاييس).
- ✓ مخابر الصوتيات (توجيه القراءات والترتيل والحفظ).
- ✓ تنقص الوسائل الحديثة من مجسمات وهيكل توضيحي لدراسة مخارج الحروف وصفاتها (التجويد).

- **آلية سيرورة المقاييس (محاضرة + تطبيق)، هل هي مناسبة لجميع المقررات؟**

الإجابـــــة / رقم الســـؤال	نعم		بعضها		لا		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
10	08	%19,05	31	%73,81	03	%07.14	42	%100

في السؤال العاشر، أردنا معرفة آلية سيرورة المقاييس العلمية التي تدرّس في المحاضرة والتطبيق معا، وهل هي مناسبة لجميع المقررات المدرسة وفق هذه الآلية أم لا؟ فوجدنا نسبة 19% منهم، أقروا بأنها مناسبة لجميع المقاييس، وتدرّس المقاييس بصيغتي المحاضرة والتطبيق، إذا كانت تلك المقاييس تابعة لوحدات التعليم الأساسية، أي المواد والمقررات الرئيسية في السنة أو الطور أو التخصص، ورأت النسبة الأكبر منهم (74%) أن بعض المقاييس مناسبة، والبعض الآخر غير مناسب، بمعنى أنه هناك مواد رئيسية مهمة، وصنفت على أنها ليست كذلك، ولم تدرّس محاضرة وتطبيقا، بل صنفت كوحدات غير أساسية (وحدات التعليم المنهجية– وحدات التعليم الاستكشافية – وحدات التعليم الأفقية) ، فأجحف في حق تصنيفها، بينما رأت فئة قليلة (07%)، أن آلية سيرورة المقاييس محاضرة وتطبيقا، غير مناسبة لجميع المقررات، وهذا مبدئيا غير معقول فلا بد على الأقل من وجود بعض المقاييس المناسبة لتلك الآلية، وعموما ينبغي على القائمين على التخصص، إعادة النظر في آلية تصنيف بعض المقاييس، ومن بين المقاييس التي رأى الأساتذة أنه قد أجحف في حق تصنيفها : محاضرة– تطبيق، نجد:

- ✓ آيات الأحكام.
- ✓ علوم القرآن.
- ✓ الدراسات البيانية للقرآن الكريم.

- ✓ بعض المقاييس لابد فيها من التطبيق بدرجة أكبر دون الحاجة إلى محاضرة كالنحو والصرف.
- ✓ تقنيات التعبير الكتابي والشفوي.

المحور الثاني: الطالب /المقياس:

- **ما رأيك في سبب التحاق الطلبة بهذا التخصص؟**

الإجابـــــة / رقم الســـؤال	عن رغبة وميل		توجيه حسب المعدل		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
11	26	%61,91	16	%38,09	42	%100

في السؤال الأول من المحور الثاني (الطالب– المقياس)، كنا قد سألنا الأساتذة عن رأيهم في سبب التحاق الطلبة بتخصص اللغة العربية والدراسات القرآنية، إذا ما كان عن رغبة منهم وميل، أم بحسب توجيه المعدّل، وكنا قد سألنا الطلبة في استبانتهم نفس السؤال، فأجاب 90% منهم أنه اتجه له عن رغبة وميل، وقد يظن البعض أن هذا السؤال خاص بالطلبة فقط فهم أدرى بتوجههم، ولكن الأستاذ وخاصة في السنوات الأولى، يستطيع ملاحظة ذلك، من خلال تصرفات الطلبة وتفاعلهم مع المادة، فضلا عن النقاشات الشخصية والنصائح التي يطلبها الطلبة عادة من الأساتذة، فيعرف الأستاذ طبع المتعلم، الراغب ذو القابلية الجيد للتعلم، والدافعية القوية للتحصيل الدراسي، حتى في أبسط أساليب الخطابات بنوعيها: الشفوية والكتابية، ومنه رأى الأساتذة أن ثلثي الطلبة تقريبا (62%) قد توجهوا إلى هذا التخصص برغبة وميل، بينما رأت الفئة المتبقية (38%)، أن توجههم نحو هذا التخصص ناتج عن توجيه حسب المعدل، وهنا يأتي دور الأساتذة في ترغيب الطالب، وتوجيه سلوكه النفسي نحو القابلية للتعلم، بإثارة اهتماماته وتشويقه للمعرفة وللمقاييس التي سيدرسها، وتبيين أهمية دراسة القرآن الكريم ولغة القرآن الكريم في حياة المتعلم الدينية والدنيوية، ودفهم للمشاركة الفعالة والإثراء والتفاعل مع مختلف المواد، وتشجيهم على العمل الجماعي والتعلم التعاوني، ليصبح الطالب في الأخير راغبا في التخصص ومائلا إلى محتوياته.

- **هل تلحظ رضا وتقبلا لدى الطلبة للمقاييس المدرجة؟**

الإجابـــــة / رقم الســـؤال	بشكل كبير		نوعا ما		بشكل بسيط		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
12	36	%85,72	06	%14,28	00	%00	42	%100

لاحظت نسبة 86% من الأساتذة رضا وتقبلا لدى الطلبة للمقاييس المدرجة، ويأتي هذا نتيجة دخول الطلبة لهذا التخصص عن رغبة وميل، كما رأينا في السؤال السابق، أو أنهم رغبوا ومالوا لهذا التخصص بعد أن ولجوه عبر توجيه المعدل، بعد ترغيب أساتذتهم وتحبيبهم فيه وفي محتويات مقاييسه، بطرائقهم وأساليبهم وخبراتهم التعليمية، وكان من الطبيعي جدا أن يجد الأساتذة نسبة ولو بسيطة من الطلبة (14%)، ليس لديهم تقبلا لبعض المقاييس، وقد يكون لذلك عدة أسباب، قد تكون نفسية كالخوف من الرسوب في المقياس، أو التردد في الإجابة والتفاعل مع المادة لقلة إحاطته بها، أو الخجل من الإجابة التي قد تكون خاطئة أمام الزملاء، وقد تكون أسباب بيداغوجية، كعدم فهم وأسلوب طريقة الأستاذ، أو عدم تمكنه من المادة العلمية التي يدرسها، وقد يكون بسبب طبيعة المادة المتعلمة في حد ذاتها، كجفافها وعدو وجود عنصر التشويق فيها أو صعوبتها مثلا، أو عدم مواكبتها للتطور، أو عدم وجود فائدة تكوينية تترجى منها، أو عدم استجابتها لمتطلبات الحياة الاجتماعية والاقتصادية، وعليه يجب على الأستاذ أن يحاول قدر الإمكان التخلص من دوافع تلك الأسباب، أو التقليل منها قدر المستطاع، بإرساء دعائم التعلم، عن طريق توظيف التقنيات الحديثة في التعليم، والتمكن جيدا من المادة المدرسة وتحضيرها جيدا قبل الدخول إلى الصف، وتشجيع الطلبة على الإقبال على عملية التعلم، بالحوار والمناقشة والإثراء، وترغيبهم في التعلم الذاتي والجماعي، كل هذا من أجل حصول الرضا الدراسي الخاص بالمقاييس من طرف الطلبة.

- **نسبة تفاعل الطلبة في الصف الدراسي؟**

الإجابـــــة / رقم الســـؤال	بشكل كبير		نوعا ما		بشكل بسيط		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
13	26	%61,91	12	%28,57	04	%09,52	42	%100

يرى ثلث أساتذة التخصص (62%)، أن تفاعل طلبة تخصص اللغة العربية والدراسات القرآنية، في الصف الدراسي يكون بشكل كبير، أو أحيانا بشكل متوسط (29%) حسب الموضوع المطروح في حجرة الدراسة، فالتفاعل الصفي ينشأ عن طريق إدارة الحوار، والتواصل اللغوي المثمر، بين الأستاذ والطالب، أو الطالب مع بقية زملائه الطلبة، ويمثل الأستاذ 30% من إعطاء المادة العلمية في الحصص البيداغوجية، أما 70% المتبقية فيشتغل عليها الطالب مع نفسه أو مع المحتوى المقرر (التعلم الذاتي) عن طريق البحوث الشخصية والأعمال التطبيقية والتمارينات

اللغوية، أو مع زملائه (التعلم التعاوني) عن طريق البحوث والمشاريع الجماعية، والزيارات الميدانية، لأن الطالب هو العنصر الأساسي وهو محور العملية التعليمية التعلمية، وعن طريق التفاعل تُنمى الحصيلة اللغوية عند المتعلم، وتقوى كفاءته اللغوية الشفوية خاصة، وتزيد من اتجاهاتهم نحو تعلم المادة اللغوية والإقبال عليها، بينما رأت فئة قليلة من الأساتذة (أقل من 10%) أن تفاعل الطلبة مع المقاييس يكون بشكل بسيط، وكلما كان المقياس وطريقة تقديمه أكثر جذبا للطالب، كلما كان تفاعله معه أكبر، ومن بين المقاييس العلمية التي رأى أساتذة التخصص أنها أكثر جذبا لانتباه الطالب حسب سنوات وأطوار الدراسة، نجد:

- السنة الثالثة ليسانس:
  - ✓ إعجاز القرآن (اللغوي والبياني).
  - ✓ عروض.
  - ✓ مواريث.
- السنة الأولى ماستر:
  - ✓ توجيه القراءات.
  - ✓ مقاصد القرآن.
  - ✓ البلاغة العربية.
- السنة الثانية ماستر:
  - ✓ التفسير البياني.
  - ✓ مناهج المفسرين.
  - ✓ علم القراءات.
- الدكتوراه:
  - ✓ المقاييس المتعلقة بمختلف الدراسات الصوتية والنحوية والتركيبية في القرآن الكريم.

- **مستوى الطلاب –لغويا ودينيا– يؤهلهم لمناقشة الموضوعات:**

الإجابـــــة / رقم الســـؤال	بشكل كبير		نوعا ما		بشكل بسيط		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
14	07	%16,66	26	%61,91	09	%21,43	42	%100

كنا قد سألنا نفس السؤال الثالث عشر للطلبة، ورأى بعض الطلاب أن مستواهم اللغوي والديني يؤهلهم بشكل كبير (30%) لمناقشة الموضوعات داخل الفصل، بينما رأت الأغلبية (58%) أن مستواهم يؤهلهم لمناقشة أغلب الموضوعات، و12% منهم كان مستواهم متواضعا جدا في مناقشة الموضوعات المطروحة داخل الصف الدراسي، وقد وجدنا أن أغلب الأساتذة (62%) قد اتفقوا مع رأي طلبتهم في كون مستواهم متوسطا، وقاسمت الفئة المتبقية الرأي تقريبا، بين كون مستوى الطلاب يؤهلهم بشكل كبير، أو بشكل بسيط، وهنا يأتي دور الأستاذ في الرفع من مستوى الطلاب دينيا عن طريق تنمية الوازع الديني لديهم، والقائم على التقوى والالتزام بالمبادئ النابعة من العقيدة الإسلامية، وما تحض عليه من آداب وقيم واتجاهات، إضافة إلى تعميق مفهوم الوسطية لديهم بما يمكنهم من فهم دينهم فهما متكاملا ومتوازنا، ولغويا عن طريق الرفع من مستوى الحصيلة والعناصر اللغوية المكتسبة للطالب، فكلما زاد وتوثق وتنوع وتعدد تفاعل الطالب مع الأستاذ ومع المادة العلمية ومع زملائه، كانت مساحة اللغة التي يكتسبها أوسع وأكبر، كما لا يخفى على الأستاذ والطالب معا، أن اكتساب المفردات والصيغ والألفاظ والتراكيب

أثناء النقاش والإثراء، ينمي من المهارات اللغوية ويدعمها، الشيء الذي يرفع من قيمة مستوى الطالب دينيا (اللغة مفتاح فهم العلوم المختلفة خاصة الدينية) ولغويا، حتى يكون مؤهلا بشكل كبير وفعّال، لمناقشة الموضوعات المطروحة داخل الفصل الدراسي بكل أريحية وثقة تامة.

- **مستوى الحصيلة اللغوية عند الطلاب:**

الإجابة / رقم السؤال	عالية		متوسطة		بسيطة		منعدمة		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
15	03	%07,14	32	%76,20	07	%16,66	00	%00	42	%100

كتقرير وتثبيت وتدعيم للسؤال السابق، سألنا الأساتذة –كما قد سألنا الطلبة من قبل– عن مستوى الحصيلة اللغوية عند الطلبة، فكانت النتائج تطابق تماما ما أقر به الأساتذة في السؤال السابق عن مستوى الطلاب دينيا ولغويا، كونه متوسطا في مناقشة الموضوعات المطروحة في الفصل الدراسي، وهذا يعزو إلى متوسط المحصول اللغوي المكتسب من المواد والمقاييس المختلفة، والذي من المفروض أن يكون كبيرا، لأن أغلبية المقاييس ذات طبيعة لغوية مدعمّة ومعزّزة بالنص الديني القرآني، ويعزو كذلك إلى متوسط الرصيد اللغوي المحصّل من النقاشات

والتفاعلات الصفية، وكان من المفروض أن يكون كبيرا أيضا، فالطالب يحمل هذه الرصيد المتوسط ليطوره ويقايض به زملائه فيزيده سعة ونموا، ومع وجود أساتذة أكفاء متمكنين من مادتهم اللغوية، كما صرّحوا بذلك، فيكتسب منهم الطالب على قدر ما يتاح له من فرص، ويتوفر له من حوافز، وما يوجد لديه من طموحات، وما يحتويه من قابلية لتعلم العربية، وما يتهيأ له من أجواء لذلك (الانغماس اللغوي)، وما يسدى إليه من توجيهات ونصائح وإرشادات سديدة، لتعديل سلوكه وتنمية اتجاهاته، فبوجود هذه العناصر مجتمعة في حياة الطالب الجامعية (الأستاذ– المقاييس المناسبة– الجو الأكاديمي المناسب– الوسائل التعليمية المتوافرة– المراجع باختلاف أنواعها) يستطيع من خلالها رفع مستواه اللغوي، إذا توافرت لديه الإرادة والدافعية لذلك.

- **نوع اللغة المستعملة في التعامل الصفي:**

الإجابـــــة / رقم الســـؤال	فصحى		عامية		مزيج		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
16	22	%52,39	00	%00	20	%47,61	209	%100

في التساؤل الخاص بنوع اللغة المستعملة في التعامل الصفي في استبانة الطلبة، أجاب ثلث المتعلمين بأنهم يستعملون اللغة الفصحى، بينما أجاب الثلثين المتبقيين بأنهم يمزجون بين الفصحى والعامية، ولا وجود للعامية الخالصة داخل الفصل، وفي رأي أساتذتهم كذلك، لا وجود للعامية داخل الفصل، وانقسمت آرائهم بين من يرى أن الفصحى هي المستعملة، وبين من يرى المزيج بينها وبين العامية، وكنا قد أشرنا قبل ذلك وتوسعنا في خطورة مزج العامية مع اللغة العربية الفصيحة، لما في ذلك من خطر على الأخطاء الشفوية والكتابية معا، فنجد كثيرا من المدرسين يخلطون لهجاتهم العامية المحلية في التدريس مع الفصحى، خاصة في الشرح والتوسيع والإطناب في المحاضرات، والإثراء والنقاش والتفاعل في التطبيقات، وهذا مما يعمل على تقليص الفجوة بين الفصحى والعامية، ووضعهما في ميزان كلامي واحد، ومعيار أكاديمي موحد، فيبعد الفصحى عن دائرة الاهتمام ، لميل اللسان إلى الأيسر (العامية)، فيقلل ذلك من حصيلة الطلبة اللغوية من مفرداتها وصيغها وتراكيبها وأساليبها القوية، فتقع أحيانا على ألفاظ وأساليب وصيغ غثة مبتذلة، كما يقلل وضع الفصحى مع العامية في التدريس، من إحساس المتعلمين بفاعلية الفصحى وفاعلية ما يكتسب منها من عناصر، أو يخلق صعوبة لدى المتعلم حين استحضار الأساليب الفصيحة، في مجالات التواصل اللغوي المختلفة، داخل وخارج حجرة الفصل، ومن هنا وجب على المدرسين مراعاة هذا الجانب، وأن يبتعدوا قدر الإمكان على اللهجات العامية، حتى في

نقاشهم مع الطلبة في المحيط الجامعي، خارج حجرة الدرس في التأطير والإشراف والتنسيق وغير ذلك، حتى يكونوا قدوة لطلابهم في استعمال الجانب الفصيح من اللغة فقط.

- **نظرة الطلاب للغة العربية:**

الإجابـــــة / رقم الســـؤال	لغة القرآن والحديث		لغة وطنية رسمية		لغة كغيرها من اللغات		المجموع	
17	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
	38	%90,48	02	%04,76	02	%04,76	42	%100

في السؤال السابع عشر، أردنا معرفة نظرة الطلاب للغة العربية، من منظور أساتذتهم، علما أن جل الطلبة تقريبا (97%) تمثل عندهم اللغة العربية الجانب القدسي أي لغة القرآن الكريم والحديث النبوي، بينما تمثل للنسبة القليلة المتبقية، الجانب الرسمي أي لغة الهوية الوطنية، ولم تمثل اللغة العربية لهم لغة كغيرها من اللغات، بينما رأى جل أساتذتهم كذلك (91%) أن طلابهم ينظرون للغة العربية على أنها لغة القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف، وتقاسم أقل من 10% من الأساتذة الرأي بين من يرى أنها تمثل لهم لغة وطنية رسمية، وبين من تمثل له لغة كغيرها من اللغات، وبخصوص من يرى أنها لغة القرآن والحديث، فقد تحدثنا عن الموضوع في استبانة الطلبة، وقبله في الجانب النظري، فالمحصلة أن علاقة اللغة العربية بالقرآن الكريم هي علاقة الماء بمنبعه، وما يثير الاهتمام في هذه الآراء هو اعتبار بعض الطلبة –في نظر أساتذتهم– اللغة العربية لغة طبيعية عادية كغيرها من اللغات، وهذا الأمر ربما قد لاحظه الأساتذة من خلال التقصير وعدم الجدية في التعامل والتواصل اللغوي، من خلال الجوانب المنطوقة والمكتوبة في بعض لغة الطلبة، فمن حق التلميذ أن يرى اللغة العربية لغة الهوية وهذا شيء طبيعي بحكم المواطنة والانتماء القومي العربي والإسلامي، لكن أن يراها لغة عادية فمعنى هذا أنه يساويها مع غيرها في اللغات، وقد يتخذها شيئا واحد هي والعامية، وهذا ما يؤثر سلبا على التحصيل والحصيلة اللغوية لبعض الطلبة، ففاقد الشيء حينها لا يعطيه، فعلى الأساتذة الحرص على إعطاء العربية المكانة القدسية والفكرية والثقافية والأكاديمية التي تستحقها، وتقرير هذا الأمر في أذهان الطلبة، حتى تستعيد العربية المكانة التي فقدتها في نظرهم.

- **هل تلزم طلبتك بضرورة التحدث بالفصحى؟**

الإجابـــــة / رقم الســـؤال	نعم		حسب الموضوع		لا		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
18	13	%30,96	23	%54,76	06	%14,28	42	%100

وبالحديث عن أهمية إعطاء الأساتذة اللغة العربية المكانة اللازمة التي تستحقها في أعين الطلبة، ولكون التحدث بالفصحى يمثل أهم مظهر من مظاهر تمثلها وتقدير مكانتها وأهميتها القدسية، أردنا في هذا السؤال معرفة ما إذا كان الأساتذة يلزمون طلبتهم بضرورة التحدث داخل الفصل الدراسي باللغة الفصحى، وقد أقر الطلبة قبل ذلك في استبانتهم أن أساتذتهم لا يلزمونهم بالتحدث بالفصحى بنسبة 30%، أو يلزمونهم في بعض الأحيان بنسبة 65%، بينما رأت فئة قليلة (05%) أن أساتذتهم يلزمونهم بذلك، وهذا الأمر قد أقره بعض الأساتذة، حيث أقر بعض الأساتذة بنسبة 14% تقريبا، أنهم لا يلزمون طلبتهم التحدث بالفصحى، ورأت النسبة الأكبر (55%) أنهم يلزمونهم أحيانا فقط وذلك حسب الموضوع المتناول، فعدم إلزام الطلبة الكامل –كما فعلت نسبة 30% من الأساتذة– بضرورة التحدث بالفصحى في كل المواضيع، وفي كل المقاييس، وفي كل الأعمال الشخصية للطالب (بحوث–عروض– أعمال تطبيقية)، وفي مجمل التفاعلات والنقاشات والحوارات داخل الفصل الدراسي، قد ينجر عنه إدخال العامية، وقد بيّنا خطورة ذلك، وقد ينجر عنه كذلك الاستهتار واللامبالاة بالعربية الفصحى، كما وجدنا بعضا من ذلك في السؤال السابق، وإضافة إلى ما تم ذكره، يعتبر تساهل الأساتذة في التحدث بغير الفصحى في الفصل، خطأ أكاديميا يجب على الأساتذة الانتباه لذلك وعلى المسؤولين عن التخصص تنبيه من يفعل ذلك، فإذا كان الأستاذ لا يجبر طلابه على الفصحى ويترك الأمر اختياريا، فكيف يتعوّد المتعلمون على استعمالها، وتحصيلها، واكتساب مهاراتها؟.

- **هل ترى بأن المقاييس المدرجة ضمن هذا التخصص تعمل على إثراء لغة الطلاب؟**

الإجابـــــة / رقم الســـؤال	بشكل كبير		نوعا ما		بشكل بسيط		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
19	28	%66,67	13	%30,95	01	%02,38	42	%100

يرى ثلثا الأساتذة (67%) أن المقاييس المدرجة في تخصص اللغة العربية والدراسات القرآنية تعمل على إثراء لغة الطلاب، وذلك لما تحمله المقاييس من طبيعة دينية لغوية، بينما رأى الثلث

المتبقي أنها تعمل نوعا ما على إثراء لغة الطالب، ومعنى ذلك أن المقاييس كمادة خام، لا يمكن أن تؤدي مهمة إيصال المحتوى اللغوي بنجاح، وإن كانت تزخر بالمعلومات والمعارف والمعطيات اللغوية بشتى أنواعها، ما لم يحسن الأستاذ الطريقة والوسيلة والكيفية المثلى لتوصيل محتويات تلك المواد، مع توفير الجو الملائم القائم على الثقة المتبادلة بين الطالب وأستاذه، وبين الطالب مع الطالب، والحوار البناء، فتأتي أهمية المقاييس العلمية اللغوية التي تعمل على إثراء لغة الطالب، من حيث كونها، جزءا مهما في المثلث الديداكتيكي (المعلم– المتعلم –المحتوى) ، وبها تتم العملية التعليمية التعلمية، وعليها تقوم، واعتمادا عليها تكتسب الملكات والمهارات والخبرات اللغوية المختلفة، وهذا الأمر (لغوية المقاييس) قد أقره الأساتذة هنا، وأقر به الطلبة أيضا في استبانتهم، ومنه فإن المقاييس العلمية المقررة في تخصص اللغة العربية والدراسات القرآنية على اختلاف أنواعها وطبيعتها، وعلى اختلاف سنوات تدريسها وأطوارها، تعمل على إثراء رصيد الطالب اللغوي، كما تعمل على إشاعة الفصحى انطلاقا من وجود النص الديني القرآني بجانبها، ومن بين المقاييس التي رأى أساتذة التخصص أنها خادمة لشيوع استعمال اللغة الفصحى، على اختلاف السنوات والأطوار التعليمية، نجد:

- ✓ النحو والصرف والبلاغة (السنة الثالثة).
- ✓ مصادر الاحتجاج اللغوي (الماستر).
- ✓ الإعجاز البياني (الماستر).
- ✓ البلاغة (الماستر)
- ✓ أصول التفسير والتفسير اللغوي (السنة الثالثة).
- ✓ فقه اللغة (السنة الثالثة).
- ✓ الدراسات البيانية (السنة الثالثة).
- ✓ التصوير الفني للقرآن الكريم (الماستر).

- **هل يعمد الطلاب إلى توظيف ما اكتسبوه من المقاييس في تعاملاتهم الصفية؟**

الإجابة / رقم السؤال	بشكل كبير		نوعا ما		بشكل بسيط		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
20	09	%21,43	30	%71,43	03	%07.14	42	%100

وبما أننا خرجنا في السؤال السابق بنتيجة، مفادها أن المقاييس المدرجة في التخصص المدروس، تعمل على إثراء لغة الطالب، إذا ما تم استغلالها استغلالا جيدا، تحضيرا وتدريسا وتحصيلا، أردنا في هذا السؤال الموالي معرفة ما إذا كان الطلبة يعمدون إلى توظيف ما اكتسبوه من معارف لغوية، في تعاملاتهم الصفية، وبأي صورة يكون هذا التوظيف، فرأت نسبة 22% تقريبا من الأساتذة، أن توظيف المعارف يكون بشكل كبير، وهذا ما يسمى بالممارسة اللغوية لتلك المعارف المكتسبة، التي لها دور مباشر وفعّال في إكساب الطالب الملكة اللغوية التي تمكنه من التعامل والتواصل بشكل جيد ولغة قوية وأسلوب رفيع، مع الأساتذة والطلبة، ورأت الفئة الأكبر من الأساتذة (72%)، أن ما يتم تحصيله من المقاييس لا يتم توظيفه بصورة كبيرة من الطلبة أو يتم توظيفه بشكل بسيط (07%)، وهذا راجع لعدة أسباب، من بينها: تغلّب العامية، فقد يكون الطالب موظفا في تعاملاته الكتابية لغة صحيحة فصيحة، بينما تجده في التعاملات الشفوية يميل إلى الاستعمال العامي، وقد يكون من بين الأسباب هو تحصيل المقياس من أجل العلامة فقط، لا من أجل التحصيل اللغوي كتحصيل، وقد يكون من بين الأسباب أيضا، عدم التركيز على التعلم الذاتي المصاحب للتعلم العادي، والذي يزيد من رسوخ المادة العلمية في ذهن الطالب، وينمي لدى الطالب حب الاستطلاع والفضول العلمي، والتوسع في مجال استخدام اللغة والتنوع في مستوياتها، وتعزيز مهاراته اللغوية المختلفة، فينبغي على الأساتذة تعزيز ما تم تدريسه من معارف مختلفة لدى الطالب وتنميته وتفعيله عن طريق النقاش المثمر داخل الفصل شفويا، وعن طريق التمرينات اللغوية والبحوث العلمية كتابيا.

- **أي أنواع النص الديني الأكثر حضورا في لغة الطالب؟ ولماذا؟**

الإجابـــــة / رقم الســـؤال	القرآن الكريم		الحديث النبوي		المجموع	
21	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
	40	%95,24	02	%04,76	42	%100

في السؤال الحادي والعشرين، أردنا معرفة أي أنواع النصوص الدينية الأكثر حضورا في لغة الطالب من وجهة نظر أساتذته، وقبل هذا كنا قد سألنا الطلبة شخصيا عن ذلك، فجاءت النتيجتان متوافقتان من حيث الآراء، ومن حيث النسبة المئوية، فقد رأى الطلبة أن القرآن الكريم هو الأكثر حضورا في لغتهم بنسبة (95%) وهي نفس النسبة في استبانة الأساتذة، ونفس الأمر بخصوص الحديث النبوي (حوالي 05%)، وقد كانت للطلبة عدة أسباب جعلت النص القرآني هو الأكثر

حضورا، أو الحديث النبوي الشريف، أوردناها في استبانتهم، ومن بين آراء الأساتذة في أسباب حضور القرآن الكريم في لغة الطلاب، نجد:

- ✓ طبيعة التخصص؛ الدراسات القرآنية.
- ✓ مقرر حفظ القرآن الكريم المرافق للطالب خلال كل مساره الدراسي بمتوسط سبعة أحزاب في السنة
- ✓ اختلاط العلمي بالقناعاتي عند طلبة العلوم الإسلامية، وشيوع ظاهرة قصر الاستشهاد في لغة الطلبة بالسنة النبوية، وتأثر ذلك في ما وراءهم اللغوي.
- ✓ لأن معظم المقاييس متعلقة بالقرآن والاستشهاد يكون به، لذلك التأثر به يكون بدرجة أكبر.

ومن بين أسباب حضور النص الخاص بالحديث النبوي الشريف في لغة الطلاب، من وجهة نظر أساتذتهم، نجد:

- ✓ لغة الأحاديث النبوية سهلة وبسيطة والكلمات والمرادفات فيها يمكن فهمها عند كل الطبقات.
- ✓ عند عدم فهم الآية أو عدم حفظها.
- ✓ الرواية بالمعنى عند عدم الاستظهار أو الاستذكار.

- **هل تعمدون إلى إكساب الطالب ضرورة إثراء لغته بالنصوص الدينية؟**

الإجابـــــة / رقم الســـؤال	بشكل كبير		نوعا ما		بشكل بسيط		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
22	24	%57,15	12	%28,57	06	%14,28	42	%100

أقرّ 57% من الأساتذة أنهم يعمدون إلى إكساب الطالب ضرورة إثراء لغته بالنصوص الدينية القرآنية، وذلك لما للقرآن الكريم من دور فعال في تنمية الجوانب اللغوية المختلفة للطالب، ويعمد الأساتذة إلى تعزيز مفهوم إثراء اللغة العربية بالنصوص القرآنية، عن طريق التركيز على النصوص ذات الطبيعة النصية القرآنية الدينية، أو المقاييس ذات الطبيعة القرآنية اللغوية، ولا نريد هنا تكرار دور القرآن الكريم في التحصيل اللغوي، بل نريد التأكيد على أن يتم تعليم المتعلم لغة عربية فصيحة مدعمة معززة ومطعمة بالنص الديني القرآني، انطلاقا من المقاييس المبرمجة، بينما رأت نسبة 28%، أنهم لا يعتمدون على ذلك كثيرا، أو أنهم يعمدون على ذلك (15%)

بشكل بسيط، ومن هنا وجب على الأساتذة أن يحرصوا على أن يتم تعليم العربية مقترنة ومربوطة ومتعلقة ومتلازمة بالنص الديني القرآني ما أمكن، كحرصهم على أن تصل محتويات مقاييسهم إلى أذهان الطلبة.

- **هل ترون أنفسكم قدوة لطلبتكم في توظيف النص الديني في تعليم العربية؟**

الإجابـــــة / رقم الســـؤال	بشكل كبير		نوعا ما		بشكل بسيط		المجموع	
23	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
	09	%21,43	30	%71,43	03	%07,14	42	%100

في السؤال الثالث والعشرون، وبعدما رأينا في السؤال السابق مدى حرص الأساتذة على ضرورة إثراء لغة الطالب بالنص الديني القرآني، ووجدنا أن أغلبهم يعتمد على ذلك بصورة متوسطة، أردنا معرفة ما إذا كان الأساتذة يرون أنفسهم قدوة لطلابهم في توظيف الديني القرآني في تعليم العربية، وذلك من خلال الاستشهاد به في مختلف المواضع اللغوية التي تتطلب الاستشهاد، أو تقوية أسلوبهم وحجيتهم في المواضع التي تتطلب التعزيز، أو الحرص على إعطاء قدر كبير من الاهتمام للمقاييس التي تجمع بين الدراسات القرآنية والدراسات اللغوية، بحثا وتحضيرا وشرحا وتطبيقا وتمرينا وترسيخا وتحصيلا، فرأى حوالي 21% من الأساتذة، أنهم يمثلون قدوة لطلابهم في ذلك بشكل كبير، وهم نفس النسبة –تقريبا– التي تعمل على إثراء لغة الطالب بالنصوص الدينية القرآنية، بينما رأت الأغلبية (72%)، أنهم يمثلون قدوة لطلابهم في توظيف النص الديني في تعليم العربية بشكل متوسط، أو بشكل بسيط جدا (07%)، وهاتين الفئتين وجدناهما في السؤال السابق أيضا يشعون النص الديني القرآني في توظيف العربية بشكل متوسط أو بشكل بسيط على التوالي، وعليه، ينبغي على الأساتذة أن يلتزموا هم في حد ذاتهم توظيف النص الديني القرآني في العملية التعليمية التعلمية، من خلال عدة جوانب (المحاضرات– التطبيقات – الشرح– التفاعل– الإشراف– التأطير)، ثم تبيينهم لطلبتهم أهمية ربط القرآن الكريم بالدراسات اللغوية، من خلال عدة جوانب كذلك (تحبيبهم في المقاييس ذات الصلة بالدراسات القرآنية واللغوية– إحالتهم على مراجع تعنى بالنص القرآني وباللغة العربية– البحوث والأعمال التطبيقية ذات الصلة– اقتراح مواضيع مذكرات تجمع بين الموضوعين الديني واللغوي)، فمن خلال هذه المهام كلها، يستطيع الأساتذة أن يكونوا قدوة لطلابهم في ضرورة تدعيم لغتهم بالنص

القرآني، من خلال تقليدهم والسير على منوالهم، دون أن يكون هناك إجبار أو إلزام من الأساتذة في ذلك.

- **هل تلتزمون إشاعة توظيف النص الديني، أم تكتفون بالتوظيف في الجانب التحصيلي للطالب في اختباراته؟**

الإجابـــــة / رقم الســـؤال	الالتزام بإشاعة توظيف النص الديني		الاكتفاء بالتوظيف في الجانب التحصيلي للطالب في اختباراته		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
24	34	%80,96	08	%19,04	42	%100

في السؤال الرابع والعشرين، وكتدعيم لما سبق ذكره من الأسئلة التي تخص النص الديني القرآني ودوره في التحصيل اللغوي، أقر الأساتذة 81%، أنهم يلتزمون بإشاعة توظيف النص الديني بصفة عامة، سواء في الدروس أو المحاضرات أو التطبيقات، أو الاختبارات بشتى أنواعها، وفي الجوانب المكتوبة أو المنطوقة، وفي مختلف النقاشات والتفاعلات والحوارات، وهذا ما يعزز من مستوى الحصيلة اللغوية لدى الطالب، وما يشكل بيئة لغوية يتمكن فيها المتعلم من التملك اللغوي السليم الصحيح الفصيح، فعلى أستاذ تخصص اللغة العربية والدراسات القرآنية أن يكون متمكنا من اللغة العربية متحكما في أدواتها، مؤمنا بالاتجاهات الايجابية المستقاة من العقيدة السلمية للمجتمع العربي المسلم وأن ينميها في نفوس طلابه، كما عليه في نفس المقام أيضا مقاومة الاتجاهات السلبية الضارة ، فترى (تيسير) في هذا الصدد أنه " ينبغي على معلم اللغة العربية أن يكون عظيم التدين، قوي الإيمان، متمكنا من دينه في نصوصه، وأحكامه، وفقهه، عاملا طبق أوامره ونواهيه، قادرا على تقريب دروسه إلى أذهان تلاميذه وطلابه، حتى يحسنوا فهمها والعمل بها"[1] ، وأن يضع نصب عينيه الاهتمام بغرس المبادئ والقيم الدينية في نفوس طلابه، وأن يهيئ المناخ المناسب لطلابه لاكتساب الاتجاهات الدينية الإيجابية، وأن يشجعهم على المشاركة في النشاطات الدينية المدرسية التي تدل على الوعي الديني القويم، بينما رأى 19% من الأساتذة أنهم يكتفون بتوظيفه في الجانب التحصيلي في الاختبارات فقط، وهذا غير كاف، لتخريج طالب كفء متمكن من اللغة، معزّز بالنصوص القرآنية التي تشكّل قوة ودعما وسندا للغة العربية الفصحى، وعليه ينبغي على الأساتذة أن يراعوا هذا الجانب، بأن تكون الإشاعة عامة شاملة متكاملة، تغطي كافة الأنشطة والطرق والمواد اللغوية.

[1] ينظر، تيسير طه وآخرون، أساليب تدريس التربية الإسلامية، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن، ط1، 1992، ص:76.

- **من خلال ما مرّ بك من مقاييس، هل تجد أن الطالب يعمد إلى توظيف نصه الديني في إنتاجه الكتابي والشفوي العام؟**

الإجابـــــة / رقم الســـؤال	بشكل كبير		نوعا ما		بشكل بسيط		المجموع	
25	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
	10	%23,81	30	%71,43	02	%04,76	42	%100

مواصلة لأسئلة توظيف النص الديني القرآني في الصف الدراسي، ومدى تحصيله في الجانب اللغوي للطالب، أردنا معرفة ما إذا كان الطالب يعمد إلى ما اكتسبه من نصوص دينية قرآنية في إنتاجه الكتابي والشفوي بصفة عامة، وما حجم هذا التوظيف، من خلال وجهة نظر أساتذته، فوجدنا أن 24% من الأساتذة رأوا أن هذا التوظيف يكون بشكل كبير، وهو الأمر المرغوب في أهداف التكوين الخاصة بالتخصص، أما أغلبهم (71%) فرأى أن هذا التوظيف يكون بشكل متوسط، وكتدعيم لما سبق ذكره، وعدم تكرار ما ذكرناه، نقول إن النص الديني القرآني لا يترسخ إلا بالتكرار والممارسة، في حالة ما إذا كان التوظيف بشكل متوسط، أما إن كان التوظيف بشكل بسيط كما رأت فئة قليلة من الأساتذة (حوالي 05%)، فإن النص القرآني بشواهده سيتفلت من الطالب، كتفلت الإبل من عقالها، كما أخبرنا بذلك النبي ﷺ، ولن يستفيد منه في تحصيله اللغوي، بل وسيؤثر على تحصيله اللغوي، ويبقى ناقصا ما لم يكن للنص القرآني أثرا هاما فيه، وجزءا معتبرا منه.

- **هل هذا التوظيف مرتبط بالتفاعلات الصفية والاختبارات أم يتعداه إلى جميع تعاملاته اللغوية العادية؟**

الإجابـــــة / رقم الســـؤال	مرتبط بالتفاعلات الصفية والاختبارات		يتعداه إلى جميع تعاملاته اللغوية العادية		المجموع	
26	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
	18	%42,85	24	%57,15	42	%100

تكملة للسؤال السابق، الذي أقر فيه الأساتذة أن طلبتهم يوظفون النص الديني القرآني في إنتاجهم الكتابي والشفوي بشكل كبير (24%) أو بشكل متوسط (71%)، وأردنا في هذا السؤال معرفة ما إذا كان هذا التوظيف مرتبط بالتفاعلات الصفية من دروس مختلفة واختبارات متنوعة، أم أنه يتعداه إلى التعاملات اللغوية اليومية العادية داخل الحرم الجامعي، فرأى 43% من الأساتذة، أن هذا التوظيف مرتبط فقط بالتفاعلات الصفية والاختبارات ولا يتعداه، ومعنى ذلك أن

الطالب في هذا الباب، وحسب وجهة نظر أساتذتهم، أنه يكتسب النصوص الدينية القرآنية ويحصلها، من أجل توظيفها في الجانب التعليمي التعلمي فقط، وفي جانب الحصول على نقاط ودرجات جيدة في العمليات التقويمية المختلفة، وهنا يبقى الجانب الديني اللغوي للطالب قاصرا عن تأدية مهامه (اكتساب الملكة اللغوية المعززة بالنص الديني القرآني)، لأن الطالب قد خزّن ما اكتسبه في ذاكرته المؤقتة، التي ما إن تنتهي السنة أو ينتهي الاختبار، يعفوه النسيان، فيقل الزاد والرصيد اللغوي له، ما لم يوظفه في مجلات أخرى غير صفية، أما نسبة 57% من الأساتذة، فرأوا أن اكتساب المتعلم للنصوص الدينية القرآنية وتوظيفها يتعدى التفاعلات الصفية والاختبارات بأنواعها، إلى التعاملات اللغوية العادية، في نقاشاته مع زملائه داخل الحرم الجامعي، وفي نقاشه مع أساتذته في الإشراف والتأطير، وفي طلب مساعدة أو استفسار أو طرح إشكال، وفي تعامله مع إدارة القسم وموظفيها، وفي كافة مجالات البحث العلمي المختلفة التي تتم خارج الصف الدراسي، وهذا هو المرغوب والمرجو من الطلبة، بأن يجعل اكتسابه وتحصيله الديني واللغوي، لا من أجل الدراسة فقط، بل في توظيف ذلك في حياته الاجتماعية وفي الجانب التواصلي مع أفراد المجتمع، وفي حياته التكوينية التي تتيح له فرص عمل بعد التخرج، بأن ينفع ويعلّم ويوظف ما اكتسبه في ميادين الحياة المختلفة.

- **إلى ما ترجع أسباب تملك الطالب للنص الديني، وحسن توظيفه له في حياته العلمية واليومية؟**

الإجابـــــة / رقم الســـؤال	طبيعة مواد المقاييس		طريقة أداء الأستاذ القدوة		المجموع	
27	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
	34	%80,96	08	%19,04	42	%100

يُرجع أغلب الأساتذة بنسبة 81%، أسباب تملّك الطالب للنص الديني القرآني وحسن توظيفه في تعاملاته الجامعية والعادية إلى طبيعة المقاييس المقررة عليه، والتي تختلف طبيعتها العلمية ما بين الدينية منها واللغوية، والدينية اللغوية، بينما رأى جزء معتبر من الطلبة في استبانتهم (43%) أن أسباب التملك للنص الديني القرآني ترجع لطبيعة المقاييس، وكنا قد تكلمنا سابقا عن دور المقاييس ومحتوياتها في التحصيل اللغوي للطلبة، إذا ما أُحسن إيصال محتوياتها عبر الوسائل والطرق والكيفيات المناسبة من طرف الطلبة، بينما رأت نسبة 19% من الأساتذة، أن أسباب تملك الطالب للنص الديني وحسن توظيفه في حياته العلمية واليومية يرجع إلى طريقة أستاذ القدوة في

تملّكه للنص الديني وحسن توظيفه، والتركيز على توظيفه في دروسه ومحاضراته، وفي نقاشاته وتفاعلاته مع طلبته، وهذا ما رآه طلبتهم بنسبة 57% في استبانتهم، فهناك من الأساتذة من يكون قدوة لطلابه فيمثّل المثل العليا لهم، فيتأثرون بشخصيته ويقلدونه، من خلال الأدوار التي يؤديها المدرس الإيحائي الحقيقي، وذلك عن طريق إتقانه للمادة العلمية التي يدرسها، وحسن اختياره للموارد الدينية واللغوية وتوظيفها، بالإضافة إلى امتلاكه لمهارات العلاقات الإنسانية في الممارسة التعليمية والسلوك (القيادة الحكيمة، الاهتمام بالطلبة وتقدير آرائهم، إشراك الطلبة في التخطيط واتخاذ بعض القرارات، الشخصية القوية وتقدير مشاعر الطلاب، الوضوح في عملية التواصل، المساعدة في التطور في الاتجاه الاجتماعي الصحيح) ومهارات التخطيط ومهارات إدارة الفصل الدراسي، ومن خلال الاستبانتين، نستطيع القول بأن أسباب تملّك الطالب وحسن توظيفه لغويا، في حياته الجامعية والعادية، ترجع إلى طبيعة المقاييس المقررة عليهم، والتي يشرف على تدريسها أساتذة على دراية كبيرة بمادتهم التعليمية، والمهارات التي يدرسونها لطلابهم، بحيث تكون لديهم القدرة على إيصال محتويات تلك المقاييس، والتي تساعد طلابهم على إتقان المهارات اللغوية المختلفة، انطلاقا من النص الديني القرآني.

- **هل تحقق المقاييس المرتبطة بالنص الديني نوعا من الانغماس اللغوي عند الطالب؟**

الإجابة / رقم السؤال	بشكل كبير		نوعا ما		بشكل بسيط		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
28	24	%57,15	18	%42,85	00	%00	42	%100

في السؤال الثامن والعشرون، وبعدما رأى جزء معتبر من الأساتذة أن طلبتهم يعمدون إلى توظيف النص الديني القرآني في إنتاجهم الكتابي والشفوي، وأن ذلك التوظيف اللغوي لا يقتصر فقط على التفاعلات الصفية، أو الاختبارات التقويمية، بل يتعداه إلى التعاملات اللغوية اليومية (التواصل الاجتماعي)، وأن تملك الطالب للنص الديني القرآني وحسن توظيفه لغويا ، يرجع إلى طبيعة المقاييس وحسن طريقة الأستاذ في تقديمها، أردنا معرفة ما إذا كانت تلك المقاييس ذات الطبيعة الدينية أو ذات الطبيعة الدينية اللغوية، تحقق نوعا من الانغماس اللغوي (البيئة اللغوية – الحمام اللغوي) عند الطلبة، من وجهة نظر أساتذتهم، ومدى حجم ذلك الانغماس، فرأى 57% منهم، أن الانغماس المحقق من طرف المقاييس ذات الصلة بالنص الديني يتم بشكل كبير، ويؤتي الانغماس أكله إذا أوجدت البيئة اللغوية المناسبة للطالب، من حيث توفر المقاييس ذات الصلة

المناسبة بالكفاءة اللغوية المراد تحقيقها (المقاييس الدينية والمقاييس الدينية اللغوية)، بالإضافة إلى توفر الكفاءة التواصلية والتواصل الوظيفي، الذي يتم ما بين الأستاذ والطلبة، عن طريق الممارسة اللغوية السليمة للمادة العلمية، والتي تنتج في الأخير، الملكة التعبيرية السليمة والكفاءة اللغوية المهارية للطالب، نتيجة توفر تلك العناصر، التي أتاحت الجو التعليمي المناسب لانغماس لغوي سليم، بينما رأت نسبة 43% من الأساتذة، أن تلك المقاييس تحقق نوعا ما من الانغماس اللغوي، ومعنى هذا أن المقاييس وحدها لا تكفي لانغماس لغوي، وكذا الأستاذ لا يكفي وحده، لتوفر انغماس لغوي، ما لم تتواجد قابلية لدى المتعلم (الطالب) لاكتساب اللغة، وما لم يكن لديه الدافعية القوية لتحصيلها، فحينئذ يتم الانغماس اللغوي بتوافر العناصر الثلاثة للمثلث الديداكتيكي التعليمي: المادة العلمية اللغوية السليمة– الأستاذ الكفء بطرقه ووسائله وأساليبه المناسبة– الطالب ذو الدافعية للتعلم والتحصيل، بالإضافة إلى الجو والبيئة المناسبة لتعليم لغوي فعّال.

- **هل هناك طرق تقويم تعمل على وجوب تفعيل الطالب لمكتسباته المعرفية بما فيها توظيف النص الديني؟**

الإجابـــــة / رقم الســـؤال	نعم		لا		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
29	37	%88,10	05	%11,90	42	%100

بما أن العملية التقويمية تكون في ختام العملية التعليمية التعلمية، أردنا في السؤال الأخير معرفة ما إذا كانت لدى الأساتذة طرق تقويمية تعمل على وجوب تفعيل الطالب لمكتسباته المعرفية اللغوية اللغوية، بما في ذلك توظيف النص الديني القرآني في إنتاجه الشفوي والكتابي العام، من خلال الدروس والامتحانات والنقاشات والتفاعلات وغيرها، فأجاب أغلب الأساتذة بنسبة 88%، أن هناك طرق يستخدمونها لتقويم ذلك، بينما رأت فئة صغيرة من الأساتذة أنهم لا يمتلكون تلك الأدوات لقياس مدى التحصيل اللغوي والتوظيف النصي القرآني في لغة الطالب، ولا شك أن التقويم عنصر أساسي في التدريس، فمن خلاله يتم معرفة مدى واقعية الأهداف التي حددها مسؤولو التخصص، وتقدير الفاعلية التعليمية لكل من المنهج والمحتوى التعليمي، وادوات وأساليب التدريس، ومعرفة مدى قدرة المتعلمين على اكتساب ما أريد لهم اكتسابه، ومن خلاله تتم عملية التشخيص والعلاج التعليمي، من خلال الوقوف على نواحي القوة والضعف في الأداء اللغوي للطالب، فتعزز الجوانب الإيجابية وتشخّص الجوانب السلبية وتعالج، ثم تقديم التغذية الراجعة

الصحيحة المناسبة لكل موقف تعليمي، أو لكل مستوى أو جانب لغوي، ومن بين الطرق التي رأى أساتذة التخصص أنها مناسبة للتقويم، وتعمل على وجوب تفعيل الطالب لمكتسباته اللغوية المعرفية بما فيها توظيف النص الديني، نجد:

- ✓ التركيز على تطبيق القواعد النظرية المتلقاة، سواء في النحو أم في البلاغة أم في فقه اللغة أو غيرها من المقاييس، على نصوص الوحيين، خاصة القرآن الكريم.
- ✓ الامتحانات التقويمية التطبيقية المختلفة.
- ✓ الاعتماد على الاستشهاد والتمثيل للإجابة بنصوص قرآنية.
- ✓ الفهم السليم، التركيز على تفسير النص من التفاسير البلاغية واللغوية، وكتب إعراب القرآن.
- ✓ تحليل وتركيب المفاهيم والمكتسبات اللغوية عند الطالب.
- ✓ الاستحضار الذهني في الاختبارات والمسابقات وغيرها.
- ✓ العصف الذهني والأعمال الموجهة.

ومن بين الطرق البديلة عن الطرق التقليدية الموجودة، والتي رأى الأساتذة أنها تعمل على تحسين التملك اللغوي المدعّم بالنص الديني، نجد:

- ✓ التركيز على معاني النصوص القرآنية ودلالاتها، وتطبيق مستويات الدراسات اللسانية عليها.
- ✓ إدراج علم المعجمية والمصطلحية في البرامج.
- ✓ الوقوف عند النصوص التراثية ومحاولة استنطاقها باعتماد المناهج الحديثة.
- ✓ أحسن طرق تحسين التملك اللغوي هي مع مائدة القرآن، حفظا وفهما، وتدبرا واستحضارا واستشهادا.

المبحث الثاني: تحليل محتوى تخصص اللغة العربية والدراسات القرآنية:

1-تحليل المحتوى التعليمي اللغوي:

يندرج تحليل المحتوى والمضمون التعليمي ضمن البحوث المسحية[1]، وتجدر الإشارة إلى أنه ليس من المفروض في كل بحث مسحي أن يحصل الباحث على البيانات المطلوبة من مصادر ميدانية كما كان الحال في الاستبانة الموزعة على الأساتذة والطلبة في التخصص المطبق، ولكن يمكنه أن يحصل على ما يلزم من معلومات عن طريق " تحليل المحتوى من الكتب العلمية والرسائل، والكتب المدرسية ومحتوى المناهج المقررة، ووصف ذلك المحتوى وصفا موضوعيا منظما وكميا، والباحث في هذا الميدان يهتم بالمسح الكمي والنوعي للمواد المطبوعة"[2].

وقد تعددت التعريفات التي تخص تحليل المحتوى وتنوعت، فنجد من الباحثين من انطلق في تعريف التحليل من الكتب المدرسية، وآخر من المقروئية أو الإنقرائية، وغيرهم من تحليل النص والخطاب، وآثر بعضهم التعريف انطلاقا من المحتوى التعليمي، وهذا الأخير هو موضوع دراستنا في هذا المبحث، فيعرفه (زيتون) بأنه:" أسلوب منظم لتحليل مضمون رسالة معينة، وأداة لملاحظة وتعديل السلوك الظاهر للأشكال بين مجموعة منتقاة من الأفراد القائمين بالتحليل، ويهدف تحليل المحتوى إلى التصنيف الكمي لمضمون معين، وذلك في ضوء نظام تعليمي ضمني للفئات، ليعطي بيانات مناسبة لظروف متعددة خاصة بهذا المضمون"[3]، ويصفه (طعيمة) بأنه: " أسلوب أو أداة البحث العلمي يستخدمه الباحثون في مجالات عديدة لوصف المحتوى الظاهر والصريح للمادة اللغوية المراد تحليلها من حيث الشكل والمضمون، وذلك بهدف استخدام هذه البيانات، إما في وصف هذه المواد اللغوية التي تكشف السلوك الاتصالي بين أطراف العملية التعليمية أو لاكتشاف الخلفية الفكرية أو الثقافية أو السياسية أو العقائدية التي تنبع من الرسالة اللغوية، والتعرف على القائمين بعملية التواصل التربوي من خلال الكلمات والجمل والرموز والصور وكافة الأساليب التعبيرية شكلا ومضمونا"[4].

---

[1] تهتم البحوث المسحية بمعرفة الواقع الحالي للظواهر وتعرف جوانب القوة والضعف فيها ، بقصد معرفة ما إذا كان هذا الواقع صالحا أم أن به حاجة إلى إحداث تغييرات، ومن أهم المجالات التي تبحث فيها: **برامج التعليم وتحليل محتواها، واتجاهات المعلمين والمتعلمين"** ينظر، محسن علي عطية، البحث العلمي في التربية، ص ص:139-140.

[2] ينظر، فاطمة عوض صابر وميرفت علي خفاجة، أسس ومبادئ البحث العلمي، مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية، القاهرة، مصر، ط1، 2002، ص:158.

[3] كمال زيتون، التدريس نماذجه ومهاراته، ص:199.

[4] رشدي أحمد طعيمة، دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية، ص:33.

ويفصل (المقطري) في تعريفه لتحليل المحتوى بقوله:" إن تحليل المحتوى أسلوب علمي إحصائي يهدف إلى تحويل المواد المكتوبة إلى بيانات عددية كمية قابلة للقياس، حيث يستقصي الباحث هذه المواد، ويحللها ويبني عليها أحكاما علمية مترابطة، ويتم تحليل المحتوى من خلال أدوات تعرف بأدوات تحليل المحتوى، وهي تختلف من حيث فئات التحليل، ووحدات التحليل، ويستخدم في تقويم الكتاب والمناهج الدراسية والحكم على جودتها"[1]، واختصر (كريندروف) كل التعريفات حيث عرف التحليل تعريفا دقيقا مؤداه أنه:" أسلوب في البحث يهدف إلى الخروج باستدلالات شرعية وصحيحة من البيانات الخاصة بالمضمون"[2]، فنستنتج من التعريفات السابقة أن تحليل المحتوى **أسلوب من أساليب البحث العلمي التي يكثر استخدامها في دراسة المواد والمقررات (المدونات) والذي يهدف إلى وصف المحتوى والمضمون لمادة أو مواد تعليمية وفق أسس ومعايير موضوعة سلفا، لمعرفة عوامل القوة والضعف فيها، والحكم عليها وتقييمها وتقويمها بناء على الأهداف التعليمية التي وضعت من أجلها تلك المواد.**

2-أهمية تحليل المحتوى اللغوي:

إذا كان المحتوى هو تلك الطريقة أو الكيفية التي يلجأ إليها خبراء المنهج من أجل الوصول إلى نتائج مثبتة ويقينية تم التخطيط لها مسبقا حول محتوى معين، وإذا كان تحليل المحتوى عبارة عن أداة لملاحظة وتحليل مضمون رسالة معينة، وتحليل السلوك الظاهر للأشكال بين مجموعة منتقاة من الأفراد القائمين بالتحليل، كما سبق ورأينا، فإنه يعد عاملا يتوخى من وراءه بناء المناهج وتطوير الخطط الدراسية، فالتحليل اللغوي للمحتوى التعليمي يعين الباحث على " وضع تصور شامل لبنية النظام اللغوي الذي هو بصدد تعليمه، وستفيده هذه المعرفة، **على إدراك حقيقة الظاهرة اللغوية إدراكا عميقا**، ذلك أن اللغة هي تنظيم محكم من القواعد لا مجرد لائحة من الكلمات، لأنها لو كانت كذلك لتمكن المتعلم من تعلمها بسهولة، وذلك بجعله يحفظ هذه اللائحة وكفى"[3].

فتحليل المحتوى اللغوي التعليمي على ضوء التطور العلمي الحاصل في مجال الألسنية الحديثة، يستلزم " السعي إلى إيجاد ألسنية عربية تغدو قادرة على تفهم قضايا اللغوية، ووضع الأسس السليمة والعلمية لدراسة لغتنا وتحليلها، فنحن في الواقع نشعر في كل لحظة، بضرورة تفهم

[1] فيصل المقطري، مستوى تناول محتوى مقررات العلوم بالمرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية، رسالة ماجستير في المناهج وطرق التدريس، جامعة أم القرى، السعودية، 2009، ص:54.
[2] رشدي أحمد طعيمة، تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 2004، ص:70.
[3] ينظر، ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ص:15.

لغتنا ووصفها الوصف الواضح، وتحليلها التحليل العلمي الدقيق"1، من أجل هذا فإن "**اختيار المحتوى من النص القرآني** ومن الحديث النبوي الشريف أمر ليس موضع جدال، المهم أن يكون الاختيار مبنيا عل معايير صحيحة، وهناك الآن دعوة عامة **لتعليم القرآن الكريم والحديث الشريف في المقررات اللغوية**"[2]، وهذا حال تخصصنا الذي اخترناه عينة لدراستنا ولإسقاط معايير اختيار المحتوى وتنظيمه عليه والاتجاهات الرئيسية نحو تعليمية اللغة العربية في الجامعة الجزائرية وهو تخصص **اللغة العربية والدراسات القرآنية**، ومعرفة مدى توافقه مع تلك المعايير من عدمها، وتعتمد عملية تحديد المحتوى على مجموعة من الشروط والضوابط الضرورية التي لابد من توافرها والاستناد عليها وهي الموضوعية والحيادية والتي تعني التحرر من الذاتية وعدم التدخل في الدراسات السابقة، والفئات المستخدمة في تصنيف المحتوى لا بد من أن يتم تعريفها بشكل يؤدي إلى تحقيق النتائج، والتركيز أيضا على الموضوعية وعدم الانحياز من خلال الجوانب الإيجابية في المادة والكتاب، بالإضافة إلى استعمال أساليب كمية تسمح بمعرفة انتشار الأفكار المتنوعة ومقارنتها بعينات من المادة الدراسية.

3-أهداف تحليل المحتوى:

يرى الخبراء والباحثين في الديداكتيك أن" أفضل نمط في اختيار المحتوى، **هو النمط الذي يكون له امتداد تاريخي وبعد ثقافي**"[3]، وهذا ما ينطبق تماما على تخصصنا المعني بالدراسة (اللغة العربية والدراسات القرآنية) فالامتداد التاريخي للغة العربية لا ينكره باحث، والبعد الثقافي لها هو الجانب القدسي الديني المتمثل أساسا في القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف، ومن خلال عرض تعريف تحليل المحتوى التعليمي وأهميته في الدراسات اللغوية، نستنتج له أهدافا وفوائد متعددة، تنعكس بالأساس على مردودية الطلبة ومدى استحواذهم على الملكة اللغوية، ومن بين تلك الأهداف والفوائد نجد:

- ✓ الوقوف على المضمون اللغوي والديني الثقافي والاجتماعي والنفسي، الذي تنقله هذه المقاييس للطلبة.
- ✓ الكشف عن مدى تلبية المقررات لحاجات الطلبة اللغوية، وقدرتها على إشباع دوافعهم واحتياجاتهم.

---

[1] ميشال زكريا، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية، ص: 05.
[2] عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص: 96.
[3] عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص: 94.

- ✓قياس مستوى المادة اللغوية المقدمة للطلبة، وتحديد مدى مناسبتها لهم من حيث اكتسابهم للمهارات المختلفة، وتعريفهم بالثقافة العربية الإسلامية، وإلمامهم بمختلف الجوانب اللغوية التي أعدت من أجلها تلك المواد.
- ✓إن تحليل محتوى ومضمون تلك المقاييس وفق معايير موضوعية تتميز بالصدق والثبات من شأنها أن تساعد على اتقاء وجهات النظر بخصوص مضمونها، فنتعرف على مواطن القوة لتعزيزها ومواطن الضعف لإصلاحها.
- ✓التعرف على اتجاهات المقررات والمقاييس، والوقوف على خصائصها بطريقة علمية منظمة، وليست استنادا إلى معالجات عشوائية.
- ✓والتحليل الموضوعي الشامل للمحتوى وفق تلك المعايير، يساعد أيضا على التقويم الموضوعي لمحتوى التخصص بعيدا عن الانطباعات الذاتية والعواطف.
- ✓الوقوف جليا عند ما ينبغي أن يتعلمه الطلبة من مفردات هذه المقاييس، وما تعلموه بالفعل (ما ينبغي أن يكون وما هو كائن)
- ✓ترجمة ما تنتهي إليه الدراسة من نتائج إلى برامج عمل وإلى إجراءات وأساليب تتوخى في نهاية المطاف تطوير الأداء اللغوي للطلبة ومعالجة مواطن القصور فيه.

وللنجاح في عملية تحليل محتوى معرفي معين لا بد من اتباع أربع خطوات وهي: تحديد الهدف من هذه العملية، تحديد وحدات التحليل من خلال تقديم التعريف الإجرائي لها، قراءة المحتوى، وفي الأخير يجب التأكد من صدق التحليل والحكم عليه.

4-إجراءات تحليل محتوى تخصص اللغة العربية والدراسات القرآنية:

تختلف إجراءات التحليل اللغوي لمحتويات العلوم باختلاف المدارس المنهجية والآراء العلمية، والاتجاهات اللسانية، والنظريات المعرفية المختلفة، وسنسير في عملية تحليل المحتوى التعليمي لتخصص اللغة العربية والدراسات القرآنية وفق الخطوات التي وضعها العالم والباحث المنهجي اللساني (كريبندوف)[1] في تحليل محتوى العلوم الإنسانية، من خلال اتباع التفصيل الآتي:

- ✓ **فرضيات الدراسة المتعلقة بالتحليل:**

- نتوقع أن تتوافق مقاييس ومواد التخصص مع معايير اختيار المحتوى التعليمي.
- نتوقع أن تتوافق مقاييس ومواد التخصص مع معايير تنظيم المحتوى التعليمي وتدرجه.

[1] للاستزادة، ينظر، رشدي أحمد طعيمة، تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، ص:132.

- نتوقع أن تتلاءم مفردات المواد المدرسة مع الاتجاهات الرئيسية نحو تعلم اللغة العربية بالجامعة الجزائرية.

✓ **الوثائق المراد تحليلها:** هناك عدد من المُحددات التي تؤثر في الصدق الداخلي والخارجيّ للدراسة، وهي: التعريف الإجرائي لكل فئة تحليل رئيسة، ولكل معيار تحليل، ولكل وحدة تحليل، وتتقيد نتائج هذه الدراسة بمجموع مقاييس ومقررات المواد التعليمية في تخصص اللغة والدراسات القرآنية، إضافة إلى آراء بعض أساتذة وطلبة التخصص انطلاقا من الاستبانة السابقة.

✓ **كيفية تحديدها:** ضمن المحتوى اللغوي المقدم لطلبة الأطوار الثلاثة في نظام "ل م د" (ليسانس ماستر دكتوراه) في التخصص المعني بالدراسة.

✓ **المجتمع الأصلي:** احتضنت إحدى عشرة (11) جامعة هذا التخصص مقسمة بين قسمين: اللغة والحضارة العربية الإسلامية واللغة والأدب العربي، المذكورة في تحليل الاستبانة.

✓ **وحدات التحليل:** سيكون تحليل المقاييس والمواد والمقررات الدراسية في تخصص اللغة العربية والدراسات القرآنية وفق ثلاثة مستويات في التحليل:

- أولا: تحليل محتوى التخصص وفق معايير اختيار المحتوى.
- ثانيا: تحليل محتوى التخصص وفق معايير تنظيم المحتوى وتنظيمه.
- ثالثا: تحليل محتوى التخصص وفق الاتجاهات الرئيسية نحو تعليمية اللغة العربية في الجامعة.

5-تحليل محتوى التخصص:

استخدمنا في تحليل محتوى تخصص اللغة العربية والدراسات القرآنية المنهج الوصفي الاستدلالي المبني على أسلوب تحليل المحتوى في ضوء معايير اختيار المحتوى التعليمي وتنظيمه والاتجاهات الرئيسية نحو تعليمية اللغة العربية في الجامعة الجزائرية، بغية الخروج بنتيجة بهدف التوصل إلى دراسة المقاييس المقررة على الطلبة بناء على ما ورد في عروض التكوين للكليات والمعاهد المعنية بالتخصص، وملاحظة كيفية ترتيبها ترابطها وتكاملها فيما بينها، وتعد عملية تحليل محتوى **مقاييس تخصص اللغة العربية والدراسات القرآنية** ضرورة علمية حتى يستطيع النظام التعليمي الجامعي، مواجهة المسؤوليات والصعوبات والتحديات الملقاة على عاتقه، وحى يتمكن من مواجهة التغيرات الهائلة التي تواجهه، من خلال إعطاء وصف دقيق لما تتضمنه

مقاييس هذا التخصص من المفاهيم والقيم والمهارات، والكشف عن مواطن القوة والضعف في ضوء معايير اختيار المحتوى التعليمي وتنظيمه والاتجاهات الرئيسية نحو تعليمية اللغة العربية في الجامعة الجزائرية، مما يساعد المختصين فيما بعد والقائمين على البرامج التعليمية على وضع الأطر الصحيحة للتعديل والتطوير، وبالتالي الإسهام في تنمية المعرفة والوصول إلى الهدف المرجو تحقيقه وهو **امتلاك الطالب الملكة اللغوية الصحيحة السليمة التي تمكنه من توظيف مكتسباته اللغوية داخل وخارج محيط الجامعة بكل سهولة وسلاسة ويسر.**

وقد قام الباحث برصد مجموعة من معايير اختيار وتنظيم وتدرج المحتوى، والاتجاهات العلمية نحو المواد، بالرجوع إلى الخطوط العريضة والأدب والدراسات ذات الصلة بالموضوع، حيث توصل الباحث إلى قائمة من معايير اختيار وتنظيم وتدرج المحتوى الواجب توفرها في محتويات مقاييس تخصص اللغة العربية والدراسات القرآنية إلى عدة معايير، مكونة في صورتها النهائية من ثمانية عشرة (18) معيارا، بالإضافة إلى خمسة (05) اتجاهات علمية نحو تعلم مادة اللغة العربية ضمن التخصص المدروس في الجامعة، وكانت المعايير والاتجاهات موزعة على النحو الآتي:

- ✓ معايير اختيار المحتوى التعليمي: عشرة (10) معايير.
- ✓ معايير تنظيم المحتوى التعليمي وتدرجه: تسعة (09) معايير.
- ✓ الاتجاهات الرئيسية نحو تعليمية اللغة العربية بالجامعة: خمسة (05) اتجاهات.

المطلب الأول: تحليل محتوى التخصص وفق عوامل ومعايير اختيار المحتوى:

تكلمنا سابقا في الفصل النظري، عن اختيار المحتوى التعليمي وقد تطرقنا فيه إلى عدة نقاط أهمها: فلسفة اختيار المحتوى، وكيفية اختيار المحتوى التعليمي في اللغة العربية، وأهمية وفائدة وأساسيات ومراحل اختيار المحتوى التعليمي والمعايير المعتمدة في ذلك، وخرجنا بمسلمة مفادها أن الكم الهائل من المعارف والخبرات وعدم التمكن من تقديم كل تلك المعارف الكثيرة للمتعلمين في المناهج والمحتويات التعليمية، يتوجب على المعنيين بتصميم المناهج التعليمية أن يرجعوا إلى طريقة الاختيار من بين ذلك الكم، وتقديم ما يناسب أهداف المنهج ويساعد على تحقيق الأهداف التعلمية، الأمر الذي دفع المعنيين إلى اعتماد معايير محددة يستند إليها مصممو المناهج عند اختيار المحتوى التعليمي، وأن تلك المعايير تجعل المحتوى التعليمي محكوما بضوابط يمكن الاحتكام إليها في فحص ما نختاره من محتوى لغوي للمتعلمين، ومن هنا يتوجب علينا تحليل

محتوى تخصص اللغة العربية والدراسات القرآنية، ومضمون مقاييسه في ضوء عوامل ومعايير اختيار المحتوى، لمعرفة مدى توافر تلك المعايير التي كنا قد أوردناها سابقا على وجه الإجمال، في المحتوى المعني بالدراسة.

وقبل الدخول في التفصيل في المعايير الأكاديمية[1]، لابد لنا أن نشير إلى المعيار **الفلسفي (العقدي)** الذي اختيرت من أجله محتويات من أجله هذا التخصص، فنظرة الإنسان للحياة والكون (النزعة التأملية) تختلف باختلاف "الفلسفة فكل فلسفة لها رؤيتها للإنسان، ولها رؤيتها للكون وكذلك الحياة، ووفق هذه الرؤية يتم بناء محتويات المناهج التعليمية"[2]، فالرؤية التي ينطلق منها مجتمعنا تمثل المعيار والأساس الذي تبنى عليه المحتويات التعليمية بصفة عامة، وتخصص اللغة العربية والدراسات القرآنية بصفة خاصة، ففي مجتمعنا الإسلامي نؤمن بالله ربا وبالإسلام دينا وبمحمد ﷺ نبيا ورسولا، فلو أتتنا معلومة خارج المحتوى تقول بأن الإنسان –على سبيل المثال– حينما يموت تنتهي حياته بموته وأنه يفنى، فنقول أن هذا المحتوى خالف معيارا رئيسا من معايير اختيار المحتوى وهو **المعيار العقائدي**، فيجب أن تكون مفاهيم هذا المعيار مبثوثة داخل المحتوى، ولا يجوز أن يحوي المحتوى ما يخالف هذا الإيمان، ولا يقتصر هذا على مناهج **العلوم الإسلامية**، بل لابد " أن يكون في أي محتوى كالرياضيات والإنجليزية والفيزياء **واللغة العربية بتفريعاتها** لابد لها أن **تعزز هذا الأساس وتؤكده**، ولابد أن يكون هذا الأمر واضحا لدى واضعي المناهج، فننطلق من هذا الأساس إلى الأساس المعرفي عند وضع أي معلومة، فبنية العلم واسعة وكبيرة، ولا نختار منها عشوائيا، بل نحتار منها ما يتناسب مع الأساس العقائدي"[3]، هذا فيما يخص المعيار الرئيس الذي ينبغي أن يُنظر إليه وهو ما تم بالفعل من خلال المقاييس والمواد التي سنعرضها لاحقا، وفيما يتعلق ببقية المعايير التي ينبغي اختيارها في المحتوى التعليمي ومدى حضورها في محتوى التخصص المعني بالدراسة، فنجد:

1- **معيار الصدق (الأهداف)**: لا شك أن معيار الصدق من أهم العوامل في اختيار المحتوى التعليمي، ويقصد بصدق المحتوى علاقته بالأهداف التكوينية التعلمية التي يرجى تحقيقها، ويعتبر المحتوى صادقا إذا كان يحقق الأهداف التي قصد أنه يحققها، إضافة إلى كونه واقعيا وأصيلا وصحيحا من الناحية العليمة، قابلا للتطبيق على مجالات واسعة ومواقف متنوعة، مواكبا للمعرفة المعاصرة، مساهما في حل المشكلات المستجدة للإنسانية، فضلا عن تماشيه مع الأهداف

[1] نقصد بذلك المعايير المعتمدة والشائعة في كتب تحليل المحتويات العلمية والمناهج التدريسية.
[2] ينظر، ماجد أيوب القيسي، المناهج وطرائق التدريس، دار أمجد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2018،ص:71.
[3] ابتسام صاحب الزويني وآخرون، المناهج وتحليل الكتب، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن،ط1، 2013، ص:69.

الموضوعية، بحيث أنه كلما زاد ارتباط المحتوى بالهدف أدى ذلك إلى زيادة الفرص المتاحة لتحقيق هذه الأهداف، بحيث تكون المعلومات الواردة فيه مأخوذة من مصادر موثوقة ومعروفة بالصدق، ومن الأفضل أن تكون متعددة مما يعطيها مصداقية أكبر، وكذلك لابد من أن تكون ممكنة التطبيق في الواقع العملي، فإذا ما ابتعد المحتوى عن الهدف فإنه يؤدي إلى الانحراف بالعملية التعليمية.

بالإضافة إلى الصدق العلمي للمادة التي يتم اختيارها وحداثتها، وكونها تمثل آخر ما توصل إليه العلم في مجال تلك المادة، وخلو المادة من الأخطاء في المضمون والشكل، وأن يكون المحتوى التعليمي في أسلوبه وأدواته وإجراءاته، معبرا عن واقع مستوى الطالب والملامح الحقيقية لجوانب التحصيل المراد قياسه، وأن تكون "الأهداف المصاغة بعبارات واضحة ومحددة، تعبر عن السلوك المراد تحقيقه لدى (المتعلم) وعن المهارات القابلة للملاحظة، والتي سيتملكها في نهاية التعلم"[1]، ومن خلال اللقاءات بمسؤولي التخصص ومشرفيه، وعروض التكوين الخاصة بالجامعات المعنية بالتخصص، نجد أن أهداف تخصص اللغة العربية والدراسات القرآنية تتوزع إلى أهداف تعليمية وأخرى سلوكية وثالثة أدائية، على النحو الآتي[2]:

أولا: الأهداف العلمية العامة الداعية إلى فتح هذا التخصص التكويني:

أ- مشاركة المشروع في إصلاح المنظومة التربوية في جميع مستوياتها التعليمية وبما في ذلك التعليم الجامعي.

ب-يهدف هذا المشروع إلى تكوين إطارات ذات كفاءة عالية في هذا التخصص لتلبية حاجات التعليم الجامعي ونجاعته.

ت-تكوين أساتذة مفكرين وقراء ومحللين قادرين على ممارسة القراءة الإستراتيجية كسلاح دفاعي عن الحضارة العربية الإسلامية.

ث-تكوين مكونين جامعيين لهم الكفاءة المناسبة لتبليغ أهداف البرامج والمنظومة العلمية والفكرية في الجامعات الجزائرية.

ج- المشاركة في صنع إطارات علمية قادرة على ممارسة القراءة الناقدة الموجهة ضد الآخر الذي يحاول المساس بالمقومات الحضارية والفكرية لدى الأمة الإسلامية.

---

[1] محمد الدريج، مدخل إلى التدريس (تحليل العملية التعليمية)، ص:58.

[2] استقينا هذه الأهداف من خلال مناقشاتنا مع مسؤولي تخصص اللغة العربية والدراسات القرآنية في بعض الجامعات المعنية بالدراسة، وكذا وثائق مواءمات عروض التكوين الخاصة بالتخصص المطبق للجامعات المذكورة سابقا في المتن.

ح- تكوين مفكرين وباحثين لهم القدرة على الحوار والجدل العلمي المنهجي مع الطرف الآخر للإقناع وتقديم البديل وذلك على مستوى الصراع الثقافي والفكري الذي أصبح سلاحا خطيرا على الأمم الضعيفة التي ليس لها زاد في هذا المجال.

خ- اكتسب آليات القراءة للآخر والإطلاع على مواطن الضعف والقوة لديه لأن معرفة الخصم من أسباب الغلبة والانتصار في مجال الفكر والثقافة وصراع الهيمنة.

ثانيا: الأهداف العلمية الخاصة بكل طور، والداعية إلى فتح هذا التخصص التكويني:

أ- **أهداف التكوين في طور الليسانس:**

- تهدف إلى تمكين الطلبة من مهارات الكتابة والتعبير بدراسة وظيفة اللغة، وشروط الاتصال الناجح وأنواع الأساليب والفرق بين التعبيرين الإبداعي والوظيفي وأبعاد الكتابة، الأصول العامة للكتابة، التفكير والفكرة الكلية والجزئية، تنظيم الموضوع، العنونة، المقدمة، العرض، الفقرة وشروط قوتها ومشكلاتها، الجملة الرئيسية والفرعية، طرق التعزيز، من مشكلات الكتابة عند الطلبة في التركيب والصرف والترقيم والإملاء، كتابات مندمجة، كتابة الرسالة والمقالة والتقارير ومحضر الاجتماع، التعبير الشفوي والإلقاء الجيد.

- يستهدف هذا الليسانس جملة من الغايات؛ منها اكتساب الطالب القدرة على تحليل النصوص بأشكالها المختلفة، وفق منهجيات دقيقة تؤهله تربويا لمهام التدريس والإعلام، وبالتالي التدرج في البحث العلمي؛ لأن هذا التكوين يركز أساسا على تكوين الطالب لأجل مسايرة التطور العلمي وتهيئته لدخول عالم الشغل، ومدى قدرته على اكتساب المعارف القبلية التي تؤهله لأن يكون معلما جيدا.

- ومن حيث بنياتها الهيكلية والفكرية .يستغل الطالب في هذه المرحلة الآليات المنهجية التي توفرها مختلف النظريات المعرفية التي اعتمدتها اللسانيات، إضافة إلى استفادته مما تقدمه من معارف يحتاجها الباحث في الميدان. كما يهدف هذا الليسانس إلى تكوين طالب و/أو باحث يتميز بمؤهلات منهجية تمكنه من ولوج عالم المعرفة بسهولة، انطلاقا من قناعة تربوية تركز أساسا على اكتساب كفاءة منهجية تمكن الطالب من اكتساب شجاعة أدبية تجعله يقتحم مصادر المعرفة ومرجعياتها بسهولة، مستغلا في ذلك ما توفره التكنولوجيات الحديثة في مجال الإعلام والاتصال (الحاسوب، الانترنيت البرمجيات...إلخ)، ومن ناحية التكوين يهدف هذا التخصص في مرحلة الليسانس إلى:

- ✓ اعتماد تكوين في التخصص يتوافق مع المستوى العالمي.
- ✓ تمكين الطالب من تحليل القضايا المرتبطة بالتخصص.
- ✓ تمكين الطالب الجامعي من كسب تصورات علمية ومنهجية وآليات المعرفة الشرعية.
- ✓ تمكين الطالب من مواصلة الدراسة في الماستر.
- ✓ تمكين الطالب من تطوير البحث العلمي.
- ✓ تمكين الطالب من القدرة على الاندماج في محيط تكوينات أخرى.

ب- أهداف التكوين في طور الماستر:

- إعداد الأستاذ الإطار.
- حسن الأداء والتكوين.
- حسن التوجيه.
- تشبيك المحيط بالجامعة.
- ربط المحيط بالجامعة.
- اعتماد تكوين في التخصص يتوافق مع المستوى العالمي.
- تمكين الطالب من تحليل القضايا المرتبطة بالتخصص.
- تمكين الطالب من مواصلة دراسات الدكتوراه.
- تكوين أساتذة في مجال التخصص.
- المواكبة مع تطورات العصر.
- التلاؤم مع الشهادات العالمية.
- سد النقص في هذا النوع من التكوين في الجامعات الجزائرية.
- منح تكوين متخصص في مجال اللغة العربية والدراسات القرآنية.
- التماشي مع الوظائف الجديدة من خلال:

- ✓ تكوين الأئمة والخطباء.
- ✓ تكوين متخصصين في الأدب الإسلامي.
- ✓ تكوين باحثين في الدراسات القرآنية.
- ✓ تكوين مرشدات دينيات.
- ✓ تمكين الطالب من القدرة على الاندماج في محيط تكوينات أخرى.

- ✓ تكوين مجوعة من الطلبة الحافظين للقرآن الكريم.
- ✓ تكوين فئة من المتخصصين يقومون بأداء الإرشاد والتوجيه، معتمدين أساسا على للقرآن الكريم.
- ✓ إيجاد عارفين بالقراءات القرآنية.
- ✓ تكوين باحثين في المجال اللغوي في إطار تعلم التفسير البياني واللغوي وعلاقته بالإعجاز القرآني.
- ✓ تخريج مجموعة من الطلبة قادرين على القيام بالدور الخطابي في المساجد.

جـ- أهداف التكوين في طور الدكتوراه:

- ✓ تمكين طلبة الماستر من الحصول على شهادة الدكتوراه (ل م د).
- ✓ الحرص على التكوين النوعي، الذي يوافق ويساير الاحتياجات المستقبلية في إطار التكوين في الدكتوراه.
- ✓ المساهمة في تطوير المعرفة الإسلامية، من خلال تدعيم فكرة التخصص، وتثمين مسارات الإصلاح في نظام (ل م د).
- ✓ المساهمة في توسيع آفاق المعرفة بالتوازي مع الجامعات العربية.

❖ **ملاحظات على مدى استجابة النص الديني لمعيار الصدق (الأهداف بصفة عامة):**

من خلال تفحص معيار الصدق المتمثل في الأهداف العامة والأهداف الخاصة بكل طور من أطوار التعليم الجامعي في المحتوى التعليمي الخاص بتخصص اللغة والدراسات القرآنية، نستنتج أن المحتوى التعليمي قد **استجاب لمعيار الصدق** وذلك من خلال استنباط الملاحظات الآتية:

- ➢ يسعى المحتوى الديني اللغوي من خلال أهدافه، إلى تقديم كل ما يحتاجه الطالب من مادة تعليمية، تنمي لديه المهارات اللغوية الرئيسية، استماعا وكلاما وقراءة وكتابة، بالشكل الذي يهيئه لمواجهة المواقف الاجتماعية المختلفة، والتي يحتاج فيها إلى الاتصال من خلال اللغة العربية وحدها.
- ➢ مراعاة المحتوى التعليمي القرآني مبدأ الموازنة بين مجالات الأهداف التعليمية ومستوياتها، واشتماله على ما ينمي الجانبي المعرفي(الجانب العقلي والمعرفي للطالب) والوجداني (القيم والاتجاهات) والمهاري (الأداء ومهارات الأداء).

- يسعى هذا التخصص عن طريق أهدافه الإجرائية، إلى عرض الأصول الثقافية العربية والإسلامية، للمضمون اللغوي، عرضا أمينا يبرز خصائصها، ويكشف عن مواطن القوة فيها، ويوضح العلاقة بين الثقافة الإسلامية والعربية، باعتبار اللغة العربية لغة أعز مقدسات الإنسان المسلم (القرآن الكريم).
- لاحظنا أن الأهداف العامة منها والخاصة، قد حددت تحديدا واضحا عند اختيار النمط المستهدف (النص الديني القرآني)، ونفس الأمر في علاقة الأهداف العامة بالأهداف الخاصة، وتحديد الأهداف الخاصة بتوزيعها على كل طور من أطوار التعليم الجامعي (ليسانس–ماستر–دكتوراه).
- أن المحتوى يستند إلى القرآن الكريم، وبذلك فإن مصدره رباني وغايته تزويد المتعلمين بالحقائق والمعايير والقيم الإلهية الخالدة، التي لها أهداف عظيمة في توجيه سلوك الطالب وأعماله في الحياة.
- أن النص القرآني يعد غاية ووسيلة في آن واحد بالنسبة لتعليم العربية، إذ هو أصل في تحديد التخصص من جهة، وأساس في تحقيق التحصيل اللغوي في هذا التخصص من جهة أخرى[1].
- أن اللغة والمضمون الديني القرآني وجهان لعملة واحدة، ويمكن أن يترجم إلى أهداف خاصة عملية مثل: أن يدرس الطالب مسائل العقيدة والإيمان في القرآن الكريم، ويبحث في مسائل الإعجاز العلمي وقضايا الإنسان والأخلاق، ويعد كل ذلك تمارين لغوية نابعة من خصوصيات النص الديني القرآني.
- أن هناك مواد لغوية تعزز من المعرفة بالنص القرآني والتمكن من لغته وقضاياه، وهو هدف عام يمكن أن يترجم إلى أهداف خاصة، كان يدرس الطالب مناهج التفسير وأصول الفقه باعتبارها مواد مساعدة على التحكم في المعرفة بالنص القرآني ولغته.
- إن منهج المسلم في الحياة مستمد مشتق من القرآن والسنة، وهذا يعني أن المحتوى الديني يجعل من القرآن الكريم والسنة النبوية، الركيزة الأساسية التي يشتق منها أهدافها، ويعبر عن محتواها.

[1] ينظر، يحيى بوتردين، تعليمية النص القرآني في إطار التكوين الجامعي المتخصص في اللغة العربية وآدابها، أطروحة دكتوراه غير منشورة، تخصص اللسانيات التطبيقية وتعليمية العربية، كلية الآداب واللغات، جامعة الجزائر، 2006، ص ص:204-207.

- اعتماد القرآن الكريم سندا تعليميا بهدف التخصص في العربية والتمكن منها، وهو هدف سلوكي معرفي عام، يمكن أن يترجم إلى أهداف خاصة عملية مثل: أن يدرس الطالب علم التجويد ويمارس القراءة الترتيلية بالأحكام، باعتبارها تمارين لصقل نطقه وهو المتخصص في لغة القرآن، وأن يتناول نصوصا من النص القرآني بالتحليل لغويا وأدبيا، من أجل استجلاء خصائصه التعبيرية والجمالية واكتساب مهارات في ذلك.
- الارتباط بلغة القرآن الكريم باعتبارها غاية ووسيلة للانتفاع بها، وهو هدف وجداني عام يمكن أن يترجم إلى أهداف خاصة سلوكية، مثل: أن يحفظ الطالب القرآن أو جزءا منه، أو يتعهده بالتلاوة، حتى تحصل هذه الرابطة بينهما وتتعزز، وأن يمارس الطالب القراءة باستمرار في النصوص القرآنية بغاية التدبر والفهم، وأن يقرأ الطالب في كتب التفسير كذلك، لنفس الغاية.

2- **معيار المنفعة (ملاءمة حاجات المجتمع):** ويكون المحتوى التعليمي نافعا، إذا كان يهدف إلى مساعدة المتعلم في التأقلم والتكيف مع معطيات عصره ومستقبله، وأن يكون "نافعا للفئة المستهدفة بالتعليم، ملبيا حاجاتها، مستجيبا لاهتماماتها وميولها، يسهم في تمكينها من مواجهة المشكلات التي تواجه المتعلمين في الحياة والتغلب عليها، بإيجاد الحلول الملائمة لها"[1]، وأن يكون للمحتوى أثره الواضح في أنماط سلوك المتعلمين بعد دراستهم له، وقد اختير محتوى تخصص اللغة العربية والدراسات القرآنية بأن يكون تبعا للفئة المستهدفة بالتعليم، ملبيا حاجاتها، مستجيبا لاهتماماتها وميولها، يسهم في تمكينها من مواجهة المشكلات التي تواجه المتعلمين في الحياة، والتغلب عليها بإيجاد الحلول الملائمة لها، فقد راعى محتوى هذا التخصص قضايا المجتمع وأظهر التفاعل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة، وهذا ما معنى أن يكون المحتوى ملائما لحاجات المجتمع، أي أن يكون وظيفيا ، بحيث يمكن المتعلمين من التكيف مع متطلبات البيئة الطبيعية والاجتماعية التي يعيشون فيها، ولقياس مدى توافر هذا المعيار في المحتوى ينبغي تحديد متطلبات البيئة وحاجات المتعلمين تحديدا دقيقا، وإعداد قائمة بهذه المتطلبات والحاجات تمثل فئات التحليل الخاصة بمعيار المنفعة، والتي تجعل من المحتوى التعليمي لواقع الحياة ومشكلاتها، واستجابته لأهداف المجتمع والتغيرات الحاصلة فيه، وكذا التطور العلمي والتكنولوجي والثقافي الذي يعيشه المجتمع، ومن خلال عروض التكوين الخاصة بالتخصص المعني بالدراسة،

[1] عبد الرحمان الهاشمي ومحسن علي عطية، تحليل مضمون المناهج الدراسية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2، 2014، ص:274.

وكذا استفساراتنا من خلال اللقاءات لمسؤولي التخصص، جمعنا النقاط التي يمكن أن تكون ذات منفعة تكوينية للطالب في هذا التخصص والتي يمكنهم من مزاولة حياتهم خارج البيئة المؤسساتية الجامعية وهي:

أ- معيار المنفعة في مرحلة الليسانس:

-القدرات الجهوية والوطنية القابلة لتشغيل حاملي الشهادات الجامعية في تخصص اللغة العربية والدراسات القرآنية:

-إن مسعى القائمين على هذا التخصص والمشروع التكويني ينطلق من مبدأ إنجاح منظومة التعليم الجامعي الحديثة (ل.م.د)، التي يفترض أن تحقق تأطيرا نوعيا، في حال تطبيق الشروط البيداغوجية والعلمية التي تحددها القوانين والنصوص التشريعية في هذا المجال؛ وبالتالي فإن حامل شهادة الليسانس في اللغة والدراسات القرآنية، يستطيع أن يستجيب لمتطلبات عالم الشغل في مجال مختلف أطوار التعليم، ومختلف المهام التربوية التي توفرها وزارة التربية الوطنية (مستشار تربية، موجه، مساعد تربوي..إلخ) كما يفتح مجال العمل في ميدان الإعلام والاتصال (الصحافة المكتوبة والمسموعة، التنشيط الإذاعي والتلفزيوني) كما يمكن هذا التكوين الطالب من ممارسة مختلف الوظائف المتعلقة بمجال النشاطات الثقافية(دور الثقافة، المسرح، السياحة...إلخ) إضافة إلى مراكز البحث التابعة لوزارة التعليم العالي والبحث العلم، ومراكز الأرشيف والتوثيق، ووزارتي الشؤون الدينية والعدل.

- إمكانية جعل هذا التخصص جسرا من الجسور نحو تخصصات أخرى مثل:

بناء على التكوين القاعدي الذي يستوعب فيه الطالب مختلف المعارف المتعلقة باللغة العربية الدراسات القرآنية، يتقاطع هذا التكوين مع كل التخصصات التي تمتد من الليسانس في اللغة والحضارة، وحتى اللغات الأجنبية في بعض الحالات، وبالتالي يؤهل هذا النوع من الليسانس الطالب لمواصلة الدراسة في إطار الماستر في تخصص آخر، إن رغب في ذلك أو وجه له، كما أن هذا الليسانس يؤهل الطالب و/أو الباحث لتمديد معارفه تجاه التخصصات الأخرى المتوقع وجودها في فرع اللغة والحضارة والتي يمكن أن يكتسبها في هذا المسار، منها اللغة العربية، والدراسات القرآنية، واللغات الأجنبية، والتاريخ والآثار، وعلم المكتبات والتوثيق.

- مؤشرات متابعة التكوين في تخصصات مقاربة لتخصص اللغة العربية والدراسات القرآنية

إن الضمان الحقيقي لمتابعة المشروع هو التحكم في عدد الطلبة المتكونين بشكل عقلاني، ووضع شروط دقيقة للقبول في هذا التخصص، وبخاصة في المواد المؤهلة للتعمق في الدراسات اللغوية والفكرية، والكفاءة اللازمة في الدراسات اللغوية المعاصرة؛ لأن مرجعيات اللغة والحضارة الإسلامية تعود في الأساس إلى التراث العربي الزاخر وإلى الدراسات الغربية الحديثة. إلى جانب هذه المعطيات الموضوعية، فإن عدد المؤطرين المتخصصين في اللغة والحضارة الإسلامية ، يضمن إلى حد كبير متابعة المشروع؛ وينظم التعليم في مسلك التكوين الخاص بتخصص اللغة العربية والدراسات القرآنية ثلاثة مراحل:

المرحلة الأولى: ترمي إلى التعرف على الحياة الجامعية والتكيف معها، واكتشاف المبادئ الأولية للتخصصات.

المرحلة الثانية: يتم فيها تعميق المعارف وترسيخها، والتوجه التدريجي .

المرحلة الثالثة: تتوجه جهود الطالب إلى التخصص، واكتساب المعارف والمؤهلات المتعلقة به.

ب- **معيار المنفعة في مرحلة الماستر:**

-القدرات الجهوية والوطنية القابلة لتشغيل حاملي الشهادات الجامعية في تخصص اللغة العربية والدراسات القرآنية:

- ✓ يحقق هذا التكوين سد حاجات المجتمع عن طريق التأطير والإشراف والمتابعة في مختلف المؤسسات التعليمية.
- ✓ تدعم الجامعات بالأساتذة المكونين في اللغة العربية وآدابها.
- ✓ تعتمد المؤسسات الدينية عليه في مثل قضايا التوجيه والدعوة والإرشاد، والإمامة والخطابة.
- ✓ تستفيد المؤسسات التربوية من هؤلاء المتخرجين بتوليهم التدريس والمناصب البيداغوجية.
- ✓ تستغل المؤسسات الثقافية والإعلامية والمجلس الأعلى للغة العربية المتخصصين في إلقاء المحاضرات والمشاركة في الندوات.
- ✓ العمل في إطارات المؤسسات الوطنية في ميدان العلوم الإسلامية.
- ✓ العمل في إطار المؤسسات التعليمية والتربوية في المواد الخاصة بالعلوم الإسلامية.
- ✓ العمل في القطاعات التابعة لوزارة العدل.
- ✓ تغطية بعض الحصص الإذاعية والبرامج التلفزيونية.

- إمكانية جعل هذا التخصص جسرا من الجسور نحو تخصصات أخرى مثل:

✓ يعتبر هذا التخصص جسرا لعدة تخصصات يقدره فريق التكوين في حق الطالب الذي لا يستطيع متابعته مثل: تخصص إعجاز القرآن والدراسات البيانية.

- مؤشرات متابعة التكوين في تخصصات مقاربة لتخصص اللغة العربية والدراسات القرآنية

✓ إن توفر عدد كبير من الأساتذة الذين هم في رتبة أستاذ التعليم العالي، وأساتذة محاضرين، وخبرتهم في التدريس والتأطير، ووجود الرغبة الملحة من الطلبة في التخصص وفق المسار الذي اختاروه في
الليسانس مؤشر إلى تحقيق متابعته، مع وجود هيئات علمية وإدارية وتقنية تشرف عليه وتسعى إلى إنجاحه وتحقيق أهدافه.

✓ مواصلة التكوين في الدكتوراه في التخصص، واحتياج المؤسسات الجامعية والدينية والتربوية لمثل هذا التخصص.

جـ- معيار المنفعة في مرحلة الدكتوراه:

✓ إعداد شخصيات علمية مؤهلة لدراسة التخصص وتدريسه، مع امتلاك مفاتيح التعامل مع المصادر والمراجع المتخصصة وتوظيفها في مواطنها، خاصة وأن التكوين المقترح يخدم إلى حد كبير الاحتياجات المستقبلية، سواء في المسار المهني (مجمع الفتوى والإرشاد الديني) أن التعليمي (المؤسسات التعليمية الجامعية ومراكز البحث).

✓ ركزت طبيعة البرنامج المفصّل للدكتوراه (محاضرات- ورشات- ملتقيات)على الحوار والنقد والتحليل والبحث العلمي والمناقشة، وكلها مكاسب علمية تبحث الطلبة إلى البحث عن النقائص، من أبحاث الدراسات القرآنية التي لا تزال بحاجة إلى تحقيق وتنقيب.

✓ تساعد طبيعة التكوين بشكل كبير بعد التخرج، إلى إعداد متخصصين أكفاء في تفسير القرآن الكريم وعلومه، وفق المعايير العلمية المعتمدة، علما أن التكوين يركز خلال مساره على إنجاز العديد من البحوث المتخصصة، تُدرج أخيرا في المكتبة الجامعية للإفادة المستقبلية، وهو في ذات الوقت دافع للأستاذ الجامعي في تدريس مناهج الدراسات ما بعد التدرج، والإشراف على الأبحاث والرسائل العلمية، مما يسهم في ارتقاء العطاء والتحصيل

والبحث والنقد والحوار، مما يشكل في مجمله خلفية علمية جادة للخبرات العلمية المستقبلية.

✓ منح طالب الدكتوراه مجالا خصبا من حيث المعارف العلمية، وكذا التحصيل العلمي والبيداغوجي، ذلك أن ربط اللغة بالقرآن الكريم، يعطي للدارس في هذا التخصص، ثقافة جمعية بين معارف اللغة، وما يتعلق بها من نحو وبلاغة وما إلى ذلك، وبين معارف القرآن الكريم، وما يتعلق به من أنواع علوم القرآن.

❖ **ملاحظات حول مدى استجابة المحتوى التعليمي الديني لمعيار المنفعة** : من خلال المؤشرات الثلاثة المتبعة في استخراج معيار المنفعة (القدرات الجهوية والوطنية–الجسر–متابعة التكوين) للأطوار الثلاثة (ليسانس–ماستر–دكتوراه) والمستخرج من المحتوى التعليمي للتخصص، نرى أن المحتوى التعليمي قد **استجاب لمعيار المنفعة**، ومنه نستخرج الملاحظات الآتية:

➢ أن محتوى التخصص بتنوع مادته ومقاييسه العلمية الدينية واللغوية، يفي بحاجات البيئة المحلية ويتماشى مع اهتمامات وميول الطلاب، كما يراعي مستوياتهم وخبراتهم السابقة ويرتبط بمشكلات حياتهم وينمي قدراتهم.

➢ أن محتوى التخصص بتنوع مادته ومقاييسه العلمية الدينية واللغوية، مستجيب لكل ما يطرأ على المجتمع من تغيرات ثقافية واجتماعية بصورة صحيحة، وذلك عن طريق استيعاب هذه التغيرات وتأصيلها إذا ثبت نفعها حتى تصبح جزءا في النسيج الثقافي للمجتمع.

➢ أن محتوى التخصص بتنوع مادته ومقاييسه العلمية الدينية واللغوية، يتماشى مع واقع حياة الطالب ويساعد على فهم الظواهر التي تحدث حوله والمشكلات التي يمكن أن تنجم عن هذه الظواهر وكيفية مواجهتها.

➢ أن محتوى التخصص بتنوع مادته ومقاييسه العلمية الدينية واللغوية، يهدف إلى نقل التراث الثقافي للمجتمع، وغرس العقائد، والمبادئ، والأفكار التي تكون هذا التراث الثقافي في نفوس الطلبة عن طريق تلك المقاييس.

➢ أن محتوى التخصص بتنوع مادته ومقاييسه العلمية الدينية واللغوية، ذو أهمية بالغة في معرفة المقدار الذي تراعى به المقاييس (محاضرة –تطبيق) الفروق الفردية بين الطلبة، كما يمكننا من معرفة قدرة المتعلمين (الطلبة) على الاستيعاب.

- أن محتوى التخصص بتنوع مادته ومقاييسه العلمية الدينية واللغوية، يستثير اهتمام المتعلم (الطالب)، من خلال معرفة الغرض من التخصص، ومدى أهميته بالنسبة إليه، والفوائد التي تعود عليه من تعلمه.
- أن محتوى التخصص بتنوع مادته ومقاييسه العلمية الدينية واللغوية، يجعل من أولوياته غرس تلك العقائد والمبادئ والأفكار في نفوس الطلبة، وتعويدهم على السلوك بمقتضاها، واتخاذ القرارات المدروسة على ضوء هذه العقائد والمبادئ والأفكار.
- أن محتوى التخصص بتنوع مادته ومقاييسه العلمية الدينية واللغوية، ينمي الاتجاهات الايجابية لدى الطلبة النابعة من العقيدة، والعادات والتقاليد السليمة للمجتمع مثل: الاتجاه نحو عدم التعصب، والأمانة العلمية، واحترام آراء الآخرين، والعمل كفريق.
- أن محتوى التخصص بتنوع مادته ومقاييسه العلمية الدينية واللغوية، يهدف إلى إعداد "الإنسان الصالح "بالمفهوم الإنساني الشامل، في إطار القرآن الكريم، وصحيح السنة المطهرة، لا من حيث هو "مواطن صالح " يعيش في هذه البقعة من الأرض أو تلك.
- أن محتوى التخصص بتنوع مادته ومقاييسه العلمية الدينية واللغوية، يتميز بالتوسع ليشمل جميع الجوانب الروحية والمادية والعقلية التي تساعد على تنمية شخصية الطالب " الإنسان الصالح "ليعيش حياة متزنة في الأرض، وينال ثواب الله في الآخرة.

3-معيار القابلية للتعلم والتعليم (المعقولية):

يقابل معيار القابلية للتعلم معيار القابلية للتعليم، فهما من ذات الجنس (التعلم والتعليم- العملية التعليمية التعلمية) وإن كانا متعاكسين في الاتجاه، إذ يخص أولهما المتعلم وثانيهما المعلم، وقد يعتبران وجهين لعملة واحدة، لأن "ما ينبغي اعتباره من جهة المتعلم، ينبغي اعتباره أيضا من جهة المعلم، فتكون المادة الصالحة للاختيار قابلة للتعليم، أي لا يصعب على المعلم تعليمها، ويتعلق ذلك بخصائص المادة اللغوية نفسها من حيث طولها أو قصرها، واطرادها أو شذوذها، كما يتعلق أيضا بصلتها بالمواد المصاحبة وخصائص المتعلم"[1]، فقد تتوافر المعايير السابقة في المحتوى، ولكن قد يكون غير قابل للتعلم، وهذا يعني أن لا جدوى من تعليمه لأن المتعلمين ليسوا في وضع من النضج والاستعداد والخلفية المعرفية، ليؤهلهم لتعلمه والتمكن من متطلبات تعلمه لكونه فوق قدراتهم العقلية واستعداداتهم، الأمر الذي يدفعهم إلى حفظ المحتوى من دون فهمه واستيعابه،

[1] أحمد صيداوي، القابلية للتعلم، معهد الانتماء العربي، بيروت، لبنان،ط1، 1986، ص:258.

ويكون المحتوى قابلا للتعلم والتعليم، إذا كانت المادة اللغوية مستجيبة لشروط تجعلها قابلة لتكون موضوعا سهلا تعليمه وتعلمه في ذات الوقت، ويحصل ذلك بمراعاة طبيعة المادة اللغوية المختارة، من حيث علاقتها بقدرات الطلاب والفروق الفردية بينهم، وذلك عندما "يلائم مستوى النضج العقلي والانفعالي والمهاري للمتعلمين وخصائصهم، وأن تكون معلوماته مرتبة بأسلوب علمي منطقي يسهل فهمها وتفسيرها وتعلمها، بالإضافة إلى كون المحتوى ملائما للواقع (المعقولية) ، بأن يكون ذات قيمة في حياة الطلاب، مع تغطية الجوانب المختلفة من ميادين المعرفة والقيم والمهارات"[1]، وأن تتوافق معلوماته مع الثقافة السائدة وتستند إلى الحقائق والأدلة، وأن يكون متمايزا بين مرحلة وأخرى، أو بين طور وآخر، وهناك مسألة أخرى تتعلق بقابلية المحتوى للتعلم وهي مراعاة الزمن المتاح للدراسة وللمواد التعليمية المختلفة، ولتوضيح موقع هذا المعيار في المحتوى التعليمي للتخصص، ندرج الجداول الآتية:

- **جدول يبين الحجم الساعي الإجمالي موزع بين المحاضرات والتطبيقات للسداسيات الأربعة لمختلف وحدات التعليم لطور الماستر[2]:**

ح س / و ت	الأساسية	المنهجية	الاستكشافية	الأفقية	المجموع
محاضرة	252	224	84	/	560
أعمال موجهة	56	/	/	84	140
أعمال تطبيقية	/	/	/	/	/
عمل شخصي	/	/	/	/	/
عمل آخر(محدد) مذكرة	252	/	/	/	252
المجموع	560	224	84	84	952
الأرصدة	84	27	06	03	120
% الأرصدة لكل وحدة تعليم	70%	%22.5	%05	%2.5	100%

[1] رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لتعليم اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 2004، ص:33.
[2] وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، مواءمة عروض التكوين، طور الماستر ، جامعة الجزائر 01 ، السنة الجامعية 2018-2019، ص ص:18-21.

1 - السداسي الأول:

وحدة التعليم	الحجم الساعي السداسي 16-14 أسبوع	الحجم الساعي الأسبوعي				المعامل	الأرصدة	نوع التقييم	
		محاضرة	أعمال موجهة	أعمال تطبيقية	أعمال أخرى			متواصل	امتحان
وحدات التعليم الأساسية	**405**	**06**	**07.30**		**13.30**	**09**	**18**	/	/
المادة 1: حفظ القرآن وترتيله 1	45	/	1.30		1.30	01	02	متواصل	//
المادة 2: أصول النحو ومذاهبه	90	1.30	1.30		3.00	02	04	متواصل	امتحان
المادة 3:علم الدلالة	90	1.30	1.30		3.00	02	04	متواصل	امتحان
المادة 4 القراءات القرآنية وتوجيهها 1	90	1.30	1.30		3.00	02	04	متواصل	امتحان
المادة 5:التفسير اللغوي والبلاغي	90	1.30	1.30		1.30	02	04	متواصل	امتحان
وحدات التعليم المنهجية	**180**	**04.30**	**1.30**		**06**	**05**	**09**	/	/
المادة 1 مصادر الاحتجاج اللغوي	90	1.30	1.30		3.00	02	04	متواصل	امتحان
المادة 2: تاريخ المصحف	45	1.30	/		1.30	02	03	/	امتحان
المادة 3: نظرية النظم	45	1.30	/		1.30	01	02	/	امتحان
وحدات التعليم الاستكشافية	**90**	**3.00**	/		**3.00**	**02**	**02**	/	/
المادة 1: دراسات بلاغية1	45	1.30	/		1.30	01	01	/	امتحان
المادة 2 الفرق الإسلامية	45	1.30	/		1.30	01	01	/	امتحان
وحدة التعليم الأفقية	**45**	/	**1.30**		**1.30**	**01**	**01**	/	/
المادة 1: اللغة الأجنبية1	45	/	1.30		1.30	01	01	متواصل	/
مجموع السداسي 1	**720**	**13.30**	**10.30**		**24**	**17**	**30**	/	/

2 - السداسي الثاني :

وحدة التعليم	الحجم الساعي السداسي 16-14 أسبوع	الحجم الساعي الأسبوعي				المعامل	الأرصدة	نوع التقييم	
		محاضرة	أعمال موجهة	أعمال تطبيقية	أعمال أخرى			متواصل	امتحان
وحدات التعليم الأساسية	**405**	**06**	**07.30**		**13.30**	**09**	**18**	/	/
المادة 1: حفظ القرآن وترتيله 2	45	/	1.30		1.30	01	02	متواصل	/
المادة 2: الرسم القرآني والضبط	90	1.30	1.30		3.00	02	04	متواصل	امتحان
المادة 3: اللسانيات	90	1.30	1.30		3.00	02	04	متواصل	امتحان
المادة 4: الإعجاز اللغوي والبياني في القرآن الكريم	90	1.30	1.30		3.00	02	04	متواصل	امتحان
المادة 5: القراءات القرآنية وتوجيهها 2	90	1.30	1.30		1.30	02	04	متواصل	امتحان
وحدات التعليم المنهجية	**180**	**04.30**	**1.30**		**06**	**05**	**09**	/	/
المادة 1: الاستشراق ومناهج المستشرقين	90	1.30	1.30		3.00	02	03	/	امتحان
المادة 2:.مناهج البحث اللساني	45	1.30	/		1.30	02	04	متواصل	امتحان
المادة 3: الدراسة المصطلحية للقرآن الكريم	45	1.30	/		1.30	01	02	/	امتحان
وحدات التعليم الاستكشافية	**90**	**3.00**	/		**3.00**	**02**	**02**	/	/
المادة 1: دراسات بلاغية2	45	1.30	/		1.30	01	01	/	امتحان
المادة 2 علم التخريج ودراسة الأسانيد	45	1.30	/		1.30	01	01	/	امتحان
وحدة التعليم الأفقية	**45**	/	**1.30**		**1.30**	**01**	**01**	/	/
المادة 1: اللغة الأجنبية2	45	/	1.30		1.30	01	01	متواصل	/
مجموع السداسي 2	**720**	**13.30**	**10.30**		**24**	**17**	**30**	/	/

3 - السداسي الثالث :

وحدة التعليم	الحجم الساعي السداسي	الحجم الساعي الأسبوعي				المعامل	الأرصدة	نوع التقييم	
	16-14 أسبوع	محاضرة	أعمال موجهة	أعمال تطبيقية	أعمال أخرى			متواصل	امتحان
وحدات التعليم الأساسية	**405**	**06**	**07.30**		**13.30**	**09**	**18**	/	/
المادة 1: حفظ القرآن وترتيله 3	45	/	1.30		1.30	01	02	متواصل	
المادة 2: دراسات قرآنية حديثة	90	1.30	1.30		3.00	02	04	متواصل	امتحان
المادة 3: التصوير الفني في القرآن الكريم	90	1.30	1.30		3.00	02	04	متواصل	امتحان
المادة 4 : الأسلوبية وتحليل الخطاب	90	1.30	1.30		3.00	02	04	متواصل	امتحان
المادة 5 : التأويلات الحداثية للقرآن الكريم	90	1.30	1.30		1.30	02	04	متواصل	امتحان
وحدات التعليم المنهجية	**180**	**04.30**	**1.30**		**06**	**05**	**09**	/	/
المادة 1: منهجية تحقيق التراث	90	1.30	1.30		3.00	02	04	متواصل	امتحان
المادة 2: تعليمية اللغة العربية	45	1.30	/		1.30	02	03	/	امتحان
المادة 3: الدراسة النقدية للمصادر والمراجع	45	1.30	/		1.30	01	02	/	امتحان
وحدات التعليم الاستكشافية	**90**	**3.00**	/		**3.00**	**02**	**02**	/	/
المادة 1: مشكلات سياسية معاصرة	45	1.30	/		1.30	01	01	/	امتحان
المادة 2 مصادر الفقه الإسلامي	45	1.30	/		1.30	01	01	/	امتحان
وحدة التعليم الأفقية	**45**	/	**1.30**		**1.30**	**01**	**01**	/	/
المادة 1: اللغة الأجنبية3	45	/	1.30		1.30	01	01	متواصل	/
مجموع السداسي 3	**720**	**13.30**	**10.30**		**24**	**17**	**30**	/	/

تربص في مؤسسة يتوج بمذكرة تناقش

	الحجم الساعي الأسبوعي	المعامل	الأرصدة
العمل الشخصي			
التربص في المؤسسة			
الملتقيات			
أعمال أخرى(حدد)مذكرة	**18**	**05**	**30**
مجموع السداسي 4	**252**	**05**	**30**

❖ **ملاحظات على مدى استجابة المحتوى الديني القرآني لمعيار القابلية للتعلم والتعليم:** من خلال ما تم التطرق إليه توزيع نسب الحجم الساعي للوحدات التعليمية (الأساسية والمنهجية والاستكشافية والأفقية)، وكذا توزيع نسب الحجم الساعي للمقاييس العلمية في السداسيات الثلاثة الخاصة بطور الماستر والحجم الساعي المخصص لكل مقياس، بالإضافة إلى الحجم الساعي للتربصات (لم يحدد في الجدول وهو عادة مابين 08 إلى

12 ساعة) والمذكرة، نرى أن المحتوى التعليمي قد **استجاب لمعيار القابلية للتعلم والتعليم** من خلال ما يلي:

- قد راعى المحتوى التعليمي الديني طبيعة المتعلم(الطالب) في كل مراحله ومتطلبات نموه العقلي والنفسي والعقلي والاجتماعي، من خلال المساهمة اللغة في عملية التنمية الشاملة المتكاملة لشخصية الطالب، وتكوين سمات الإنسان الصالح فيه من رسوخ في العقيدة وشمول في النظر إلى الكون والحياة، ومرونة من أجل التغيير إلى الأفضل.
- قد راعى المحتوى التعليمي الديني جميع الجوانب والأسس المتعلقة بمدى قابلية الطالب للتعلم، ومن بينها الأسس الاجتماعية التي تنطلق من فلسفة المجتمع المسلم العربي، والأسس النفسية التي تركز على طبيعة المتعلم وخصائصه وطبيعة تدينه، وأسس لغوية يراعى فيها منطق وخصائص ووظائف اللغة العربية المقبل على تعلمها.
- قد راعى المحتوى التعليمي الديني والتفت بشكل خاص إلى القيم الأصيلة الثابتة في الثقافة العربية والإسلامية.
- قد راعى المحتوى التعليمي الديني خصائص المتعلم (الطالب) وأبعاده النفسية واستراتيجياته في عملية التعلم والتعليم، من خلال معرفة ربط المعرفة المحتواة في النص الديني القرآني، بحاجاته اللغوية ودوافعه وميوله، وغير ذلك من الحقائق التي تتطلب توظيف معطيات علمية في ضوء النظريات التعليمية.
- قد راعى المحتوى التعليمي الديني الفروق بين ميول واهتمام الطلبة، وذلك بتحديد مكانة كل مهارة من مهارات اللغة، ما ينبغي أن يعطى لكل منها من مختلف المقاييس والمواد المدرسة في هذا التخصص.
- قد راعى المحتوى التعليمي عامل الزمن في تدريس المقررات، من خلال مناسبة حجم المحتوى مع عدد الحصص المقررة لتدريسه إلا بعض المواد التي رأى بعض الأساتذة والطلبة أنها لم تستوف حقها من التدريس نظرا للحجم الساعي الصغير المخصص لها والموجودة في تحليل استبانة الطلبة في السؤال رقم ستة (06)، واستبانة الأساتذة في السؤال رقم ستة (06) كذلك.
- قد راعى المحتوى التعليمي، في إطار العملية التعليمية التعلمية، جانب تدعيم وتأكيد القيم والمبادئ العامة للثقافة الإسلامية، وغرسها في نفوس الطلبة.

- قد راعى المحتوى التعليمي، الأسس العلمية في عرض المادة التعليمية مما يجعله قابلا للتعلم والتعليم، وهذه الأسس هي: التسلسل من المعلوم إلى المجهول، ومن البسيط إلى المركب، ومن المادي المحسوس إلى المجرد، ومن الشيء الملاحظ إلى تعليل وجوده، ومن الكل إلى الجزء.
- قد راعى المحتوى التعليمي، تفاوت الوقت اللازم لإتقان تعلم أهداف المادة التعليمية ضمن المحتوى المقدم للطلبة، ويتوقف ذلك على طول ونوعية الأهداف ومحتوى المقياس وأهميته ومعامله.
- قد راعى المحتوى التعليمي، خصائص المتعلمين من حيث التنويع في المقاييس حتى تغطي أكبر نسبة من الدارسين، وتتناسب مع خصائصهم التعلمية.

4- معيار العالمية: يحدد معيار العالمية من خلال المحتوى التعليمي، باشتماله على المشكلات العالمية والإقليمية والوطنية، كما يعبر بموضوعية عن مواجهة المجتمع الإنساني لهذه المشكلات، أي أن تكون " المواد المختارة –على أصالتها– متسمة بالتفتح على العالم الخارجي، ومتضمنة أنماطا من التعلم تتجاوز الحدود الجغرافية للمجتمع، مما يربط المتعلم (الطالب) بما يقع حوله في العالم، ويجنبه التقوقع، على الرغم من الصيغة المحلية للمجتمع، والتي قد يعكسها المحتوى"[1]، لذلك جاء محتوى مقاييس تخصص اللغة والدراسات القرآنية مختلفا ومتنوعا من حيث مغزاه وفحواه، فلم تقتصر الدراسات القرآنية ومسائل الإعجاز والمواد المرتبطة بالقرآن الكريم على القطر العربي الإسلامي، بل إنها تخطت هذه الحدود الجغرافية مسافرة بذهن وفكر المتعلم إلى آراء أخرى غربية، مما جعلها تتمتع بالبعد العالمي الإنساني والشمولي، من حيث محتواه ومضمونه، إضافة إلى وجود **اللغة الانجليزية** في المحتوى التعليمي الموجه للأطوار الثلاثة (ليسانس، ماستر، دكتوراه)، ومن مؤشرات هذا المعيار في محتوى التخصص نجد أن هناك مقاييس ومواد عالمية ضمن محتوى التخصص تدعم هذا المعيار بشدة ومن أمثلة تلك المقاييس والمواد العلمية نجد[2]:

[1] يحيى بوتردين، تعليمية النص القرآني في إطار التكوين الجامعي المتخصص في اللغة العربية وآدابها،ص:226.
[2] ينظر، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، مواءمة عروض التكوين، طور الماستر ، جامعة الوادي ، السنة الجامعية 2018-2019، ص ص:25-38.

- **الطور: الماستر.**
- **السداسي: الأول.**
- **اسم الوحدة: وحدة التعليم الأفقي.**
- **اسم المادة: لغة انجليزية .**
- **الرصيد: 01.**
- **المعامل: 01.**

1. أهداف التعليم:

توسيع وتعميق معارف الطالب في اللغة الانجليزية، حول موضوعات وقضايا تتعلق بالتخصص العام (علوم إسلامية) والخاص (اللغة العربية والدراسات القرآنية).

2. المعارف المسبقة المطلوبة:

امتلاك رصيد لغوي كافي باللغة الانجليزية، من حيث قواعد النحو والصرف، ومن حيث القاموس اللغوي الأساسي، والقاموس العام والخاص في التخصص: علوم إسلامية، اللغة العربية والدراسات القرآنية.

3. محتوى المادة:

Revision 1 –

Before man2 –

3–islamic terms and expressions

4–brief overview about islam and the prophet –p b u h–

5–aboutquran and its characteristics and content

6–definitions of the sciences of islamic history

7–about Islamic civilisation

8–famous historical scholars

9– brief sight on Islamic history

10–islamic culture

11–methodology of Islamic studies

12–methodology of historical studies

13–miracles of the quran

- **طريقة التقييم:** مراقبة مستمرة، امتحان.
- **أهم المراجع المعتمدة:**

1-ahmed von denffer .an introduction to the sciences of the quran

2-abdullah yusufali , the holy quranenglish translation

3-mohammad sajadali,sufic introduction of the 99 attributes of allah names

4-hamza andreastzortzis , why is the quran a miracle?

5-historical books

6-methodological books

- **طور: الماستر.**
- **السداسي: الثاني.**
- **اسم الوحدة:المنهجية.**
- **الرصيد: 03.**
- **المعامل: 02.**
- **عنوان المادة: الاستشراق ومناهج المستشرقين.**

- أولا:المعارف المسبقة المطلوبة:

- درس الطالب في مرحلة الليسانس الاستشراق من حيث النشأة والأهداف والمدارس والمناهج دراسة تاريخية تحليلية مقارنة وفي هذه المرحلة يتعرف على المجالات التي خاض فيها الاستشراق المتعلقة بتخصصه الدقيق (الدراسات القرآنية واللغوية). والمناهج التي اعتمدها المستشرقون في هذه المجال.

- ثانيا: أهداف التدريس:

- -اطلاع الطلبة على الدراسات الاستشراقية في مجال تخصصهم (اللغة والدراسات القرآنية) للوقوف على المواضيع التي أولاها المستشرقون العناية في هذين المجالين.
- -وقوفهم على المناهج التي اعتمدوها في بحثهم فيهما.
- -توسيع آفاق البحث لدى الطلبة من خلال اطلاعهم على نظرة الآخر لدينهم ولغتهم.

- –السعي لإكسابهم ملكة تصحيح الصورة السلبية النمطية عن الإسلام بطرق علمية أكاديمية.
- –إيجاد وسيلة لإقامة صلات علمية وثقافية بين المسلمين والمنصفين من المستشرقين.
- **ثالثا: برنامج الإستشراق ماستر لغة ودراسات قرآنية:**
- **المحور الأول: مفهوم الاستشراق وأهدافه**
- 1–مفهوم الاسشراق ونشأته وأهدافه.
- 2–أهم رواد الاستشراق في مجالي الدراسات القرآنية واللغوية.
- 3–مناهج المستشرقين في الدراسات القرآنية.
- 4–مناهج المستشرقين في الدراسات الأدبية واللغوية.
- **المحور الثاني: قضايا الاستشراق في الدراسات القرآنية:**
- 5–ترجمة القرآن الكريم
- 6–جمع القرآن الكريم
- 7–شبهات المستشرقين حول القراءات القرآنية
- 8– علم التفسير في كتابات المستشرقين
- **المحور الثالث: قضايا الاستشراق في الدراسات الأدبية واللغوية:**
- 9–إسهامات المستشرقين وشبهاتهم حول الأدب العربي
- 10–إسهامات المستشرقين وشبهاتهم حول اللغة العربية.
- 11–هل انتهى الاستشراق؟
- **طريقة التقويم:** امتحان + متواصل.
- **رابعا: أهم المراجع المعتمدة:**

- –إدوارد سعيد: الاستشراق: المفاهيم الغربية للشرق.
- –أحمد سمايلوفتش: فلسفة الاستشراق وأثرها في الأدب العربي المعاصر.
- –المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: مناهج المستشرقين في الدراسات العربية الإسلامية.
- –وائل غالي: ما بعد الاستشراق.
- –إدريس حامد محمد: آراء المستشرقين حول مفهوم الوحي.
- –إسماعيل علي محمد: الاستشراق بين الحقيقة والتضليل: مدخل علمي لدراسة الاستشراق.

- –عبد القهار داود عبد الله العاني: الاستشراق والدراسات الإسلامية.
- –سعدون الساموك: الاستشراق ومناهجه في الدراسات الإسلامية.

–طور الدكتوراه:

المحاضرة	العنوان
لغة أجنبية	s)Terminologie(- The / - History of Islamic Civilization impact of Islamic civilization on Western civilization

❖ **ملاحظات حول مدى استجابة المحتوى التعليمي الديني لمعيار العالمية:** نلاحظ من خلال بعض المقاييس المدرجة في الأمثلة السابقة، والتي جسدت معيار العالمية في التخصص المدروس، أن المحتوى التعليمي حقق من خلال توظيف اللغة الأجنبية والدراسات الغربية في العملية التعليمية **الاستجابة لمعيار العالمية**، وذلك من خلال عدة نقاط أساسية وهي:

- ترسيخه المبدأ القائل بأن نجاح الشخص في التفاهم والاتصال والاندماج والتعامل مع أفراد شعب آخر يتوقف على مقدار المستوى اللغوي الذي وصل إليه في لغة هذا الشعب وعلى الحصيلة الثقافية التي تعلمها على حد سواء.
- ترسيخ مبدأ الالتزام بالثقافة الوطنية مع ضرورة الانفتاح على الثقافات العالمية والقيم الإنسانية، وعلى مستجدات العصر والمشاركة الإيجابية في تطوير هذه الثقافات وإثرائها والاعتناء بها.
- اهتمامه بدراسة الثقافات البشرية المختلفة وتفهم القوى الفاعلة فيها، وتوجيه الطلبة مهنيا واجتماعيا، وتوفير المناخ الصحي لتبادل الأفكار، واحترام الاختلاف في وجهات النظر عند تناول القضايا والمشكلات التي تواجه الفرد والمجتمع.
- تنمية الفكر العلمي لدى الطالب وتوسيع قدرته الاستدلالية، وتمكينه من التفكير النقدي وكذا التحكم في وسائل العصرنة، لإعطائه القدرة على الحفاظ على ثقافته وإنسانيته وتحقيق ذاته، وإبراز مكانته في هذا العالم الذي أصبح بفضل العلم والتكنولوجيا قرية صغيرة.

- الوعي بالمشكلات والتحديات التي تواجهها الأمة العربية الإسلامية في الوقت الحاضر، مع التسلح بالقدرات اللازمة لحل المشكلات المتمثلة في التحديات العالمية وآثارها، والوعي بها ومدى تأثيرها على الفرد العربي خاصة والوطن العربي عامة.

5- معيار الميول والاهتمام (الملاءمة): لا يتصور أن يتم اختيار المحتوى التعليمي بمعزل عن حاجات الطلاب وميولاتهم الثقافية والفكرية والاجتماعية والانفعالية، وذلك للإفادة منها كدافع للتعلم، ومن المعلوم أن ميولات المتعلمين وحاجاتهم الفكرية تختلف من طالب إلى آخر، ومن الصعب الإلمام بجميع رغباتهم، إلا أنه يمكن ملامسة أكثر الرغبات إلحاحا لديهم، وانسجاما لمتطلباتهم الروحية والقدسية والفكرية.

وهذا ما لمسناه من خلال محتويات المقاييس الموجهة للطلبة، فقد جعل هذا التخصص من محتوى النص القرآني أهم المرجعيات النصية في تعليمية اللغة العربية، وأولاها اعتبارا، وأكثرها استجابة لميول المتعلمين واستجاباتهم، مهتما بتنمية المهارات العقلية، وأساليب تنظيم المعرفة، وجعلها مفيدة للمتعلم، فضلا عن أن المادة اللغوية المختارة من النص القرآني، تؤدي إلى توليد المحبة في نفوس الدارسين للثقافة العربية والإسلامية، والكشف عن القيم الدينية والخلقية التي يشملها الإسلام، ليقبل على تعلمها، معتزا بها ومعجبا بتراثها، وهذا بدليل الاستبانة الموجهة للأساتذة والطلبة في التخصص على حد سواء(حوالي 90% من الطلبة التحقوا بهذا التخصص عن رغبة وميل حسب رأي الطلبة، وحوالي 62% منهم التحقوا عن رغبة وميل حسب رأي الأساتذة)، وما يدعم هذه النسب هو تصنيف المقاييس حسب نوع التخصص واسمه من خلال ما يأتي:

- **تصنيف المقاييس والمقررات المدرّسة في تخصص اللغة العربية والدراسات القرآنية في الجامعات المعتمدة للتخصص من خلال الأطوار الثلاث لنظام ل م د (ليسانس- ماستر- دكتوراه):**

أولا- طور الليسانس:

أ- مقاييس ومواد النص الديني القرآني:

- علوم القرآن الكريم.

- علم القراءات القرآنية.
- التفسير البياني والتحليلي للقرآن الكريم.
- التفسير الموضوعي للقرآن الكريم.
- التفسير اللغوي للقرآن الكريم.
- أصول تفسير القرآن الكريم.
- السياق في القرآن الكريم.
- آيات أحاديث الأحكام.
- أحكام القرآن الكريم.
- حفظ القرآن الكريم.
- ترتيل القرآن الكريم.
- البلاغة القرآنية.
- الإعجاز القرآني.

ب- مقاييس اللغة العربية وعلومها:

- فقه اللغة العربية.
- البلاغة العربية.
- نحو وصرف.
- البلاغة القرآنية.
- الدراسات البيانية.
- تقنيات التعبير.
- مصادر اللغة والأدب.
- علم العروض والقافية.
- علم الدلالة والمعاجم.
- الأدب الجاهلي.
- الأدب الإسلامي.
- الأدب الأموي.
- الأدب العباسي.

ثانيا- طور الماستر:

أ- مقاييس ومواد النص الديني القرآني:

- حفظ القرآن الكريم.
- ترتيل القرآن الكريم.
- جماليات المفردة القرآنية.
- القراءات القرآنية وتوجيهها.
- الوقف والابتداء والفواصل.
- قواعد الاستنباط من القرآن الكريم.
- الإعجاز العلمي في القرآن الكريم.
- الإعجاز اللغوي والبياني في القرآن الكريم.
- التفسير اللغوي والبياني للقرآن الكريم.
- التصوير الفني للقرآن الكريم.
- أساليب القرآن الكريم.
- ترجمة معاني القرآن الكريم.
- مقاصد القرآن الكريم.
- مصطلحات الدراسات القرآنية.
- البلاغة القرآنية.
- الرسم القرآني والضبط.
- التأويلات الحداثية للقرآن الكريم.

ب- مقاييس اللغة العربية وعلومها:

- النحو وإعراب القرآن الكريم.
- علم الدلالة.
- أصول النحو ومذاهبه.
- مناهج البحث اللساني.
- مصادر الاحتجاج اللغوي.
- نظرية النظم.
- البلاغة القرآنية.
- اللسانيات العامة.

- اللسانيات التطبيقية.
- الأسلوبية وتحليل الخطاب.
- تعليمية اللغة العربية.
- تقنيات التعبير الكتابي والشفوي.
- علم العروض.
- علم المعاجم.
- الأدب الجاهلي.
- الأدب الأموي.
- الأدب العباسي.
- الأدب الأندلسي والمغربي.
- الإعجاز اللغوي والبياني في القرآن الكريم.
- دراسات نقدية.
- دراسات بلاغية.

جـ- طور الدكتوراه:

مقاييس ومواد تجمع بين النص الديني القرآني واللغة العربية وعلومها:

- الدراسات النحوية الدلالية في الكتاب والسنة.
- الدراسات الصرفية الدلالية في الكتاب والسنة.
- الدراسات الصوتية في القرآن الكريم.
- مناهج الدراسات اللغوية القرآنية.
- الدراسات النحوية بين الأصالة والمعاصرة.
- حلقة بحث في الدرس اللغوي في القرآن والسنة.
- تعليمية العلوم الإسلامية (طرق التدريس- طرق التقويم).

❖ **ملاحظات حول مدى استجابة المحتوى التعليمي الديني لمعيار الميول والاهتمام:**من خلال المقاييس المعتمدة في التخصص والتي تمس الجانب الديني واللغوي معا أو كلا على حده، ومن خلال الأسئلة الواردة ضمن هذا المعيار في استبانتي الأساتذة والطلبة على حد

سواء، والتعليق عليها، نستنتج أن المحتوى التعليمي لهذا التخصص قد **استجاب لمعيار الميول والاهتمام والملاءمة**، بدليل أن:

- معظم الطلاب والأساتذة، لديهم قناعة تامة، بأن المعلومات والمعارف الدينية هدف أساسي من أهداف أي مادة تعليمية لتعلم اللغة العربية، كما يعلمون أيضا أنها عامل مهم من عوامل النجاح في توظيف اللغة واستخدامها في جميع المواقف الاتصالية التي تستدعي ذلك.
- معظم الطلاب والأساتذة، لديهم قناعة تامة، بأن تعلم اللغة العربية يمكنهم من الحصول على قدر معين من القدرة على توظيف الثقافة الدينية كمحتوى للغة بنفس القدر الذي يحصلون عليه من اللغة كوعاء للثقافة الدينية.
- معظم الطلاب والأساتذة، لديهم قناعة تامة، بأن المحتوى التعليمي الديني يلبي حاجات الطلبة النفسية (نص قدسي) المتعلقة بخصائصهم ونموهم النفسي، من خلال إكسابهم سمات سلوكية مرغوبة (نص توجيهي) مراعيا بذلك ميولاتهم واتجاهاتهم وقدراتهم ومهاراتهم واستعداداتهم.
- معظم الطلاب والأساتذة، لديهم قناعة تامة، بأن ما يقدم من معارف دينية ولغوية، يوجِد الدافع لدى الطلبة ويقويه للإقبال على دراسة هذا التخصص، كما ييسر عملية تعلمهم.
- معظم الطلاب قد أثارهم المحتوى الديني للمادة المتعلمة، مما دفعهم إلى تعلم اللغة والاستمرار في هذا التعليم، وهذا رأي أساتذتهم أيضا.
- معظم الطلاب والأساتذة، مقتنعون أن النص الديني القرآني يعد غرضا تعليميا واضحا، يدفع الطلبة نحو التعلم، من خلال إتاحة الفرصة أمامهم، لتلقي الموضوعات التعليمية التي تهمهم، وتمس نواحي هامة من حياتهم.
- معظم الطلاب لديهم قناعة راسخة أن المحتوى التعليمي المقدم إليهم في هذا التخصص يهدف إلى مساعدتهم على النمو الشامل في كافة الجوانب (لغوية– دينية–عقلية – ثقافية – اجتماعية – جسمية – نفسية – فنية) نموا يؤدى إلى تعديل سلوكهم ويعمل على تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة في التخصص المدروس، ولدى الأساتذة نفس وجهة النظر أيضا.

- معظم الطلبة على تفاعل تام بين البيئة والمجتمع، نتيجة تطور الخبرات التعليمية لديهم، وقدرتهم على حل المشكلات، مما أمكنهم (حسب رأي أساتذتهم أيضا) من مواجهة التحديات التي تتواجد في بيئتهم ومجتمعهم، ومحاولة التغلب عليها وحلها.
- أجمع أغلب الأساتذة، أن معظم الطلاب قد تأثروا بأسلوب المحتوى التعليمي للنص القرآني، الذي يعتمد على التأثير والإقناع العقلي، وإثارة العواطف والانفعالات في النفس الإنسانية.
- معظم الطلاب لديهم قناعة تامة بأن المحتوى المقدم لهم، ينمي الاتجاهات والقيم الإسلامية في نفوسهم، ويعمل على تجسيدها في سلوكهم، فضلا عن إرشادهم (حسب ما يرى أساتذتهم) إلى ما ينبغي فعله لتمكينهم من استيعاب المفاهيم الدينية في إثراء رصيدهم المعرفي من اللغة.

6-**معيار الحداثة:** من مهام واضعي المحتويات التأكد من الصلاحية العلمية للمحتوى التعليمي الذي تم اختياره، والى أي مدى ينسجم مع التطورات الحديثة للعلوم وخاصة العلم أو العلوم التي يتكون منها المحتوى، فقد فرضت على المجتمع في الآونة الأخيرة تغيرات كثيرة في كافة المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية، وغيرها من المجالات الأخرى، نتيجة للتقدم العلمي المذهل ووسائل الاتصالات الحديثة التي جعلت العالم بأسره كقرية صغيرة، ومن الطبيعي أن يعكس المحتوى التعليمي هذا التقدم في كافة المجالات حتى يستطيع المتعلم أن يتكيف مع مجتمعه المعاصر.

ومن هنا كان ضروريا أن يتماشى المحتوى مع هذا الاتجاه، وذلك باتساق موضوعاته مع الواقع المعاش، بمعنى أن يكون لهذه الموضوعات مغزى وأهمية من حيث ارتباطها بظروف المجتمع، وتقدم تقويما للأحداث الجارية والتطلعات المستقبلية، ومن هنا يدرك الطالب الصلة الوثيقة بين المؤسسة التعليمية والمجتمع المتطور، كما يعمل المحتوى التعليمي الحديث على المواءمة بين أنفسهم وبينها، ويدربهم على ما يناسبهم من وسائل هذه المواءمة، ومن بين المقاييس التي ألفيناها في هذا التخصص والتي تمثل معيار الحداثة من خلال مواكبة التطورات الحاصلة في المجتمع نجد مثلا: الإعلام الآلي، التأويلات الحداثية للقرآن الكريم، فقه الأسرة، السياسة الشرعية، مناهج البحث اللساني، سوسيولوجيا المجتمع الجزائري، الدراسات القرآنية

الحديثة، مشكلات سياسية معاصرة، وذلك من خلال أهداف وتطلعات كل مقياس عن طريق التصنيف الآتي:

أ- مقاييس الحداثة في طور الليسانس:

- **اسم المادة: إعلام آلي.**
- **الرصيد: 01.**
- **المعامل: 01.**
- **أهداف التعليم:**

تكمن أهمية تدريس الإعلام الآلي للطلاب بغية تنمية مهاراتهم في البحث والإطلاع، واستعمال الكمبيوتر والأقراص والانترنت، والتواصل مع الأساتذة وإعداد البحوث كتابة، والبحث في المواقع الخاصة بالشريعة وهي كثيرة جدا.

- **المعارف المسبقة المطلوبة:**

معارف مسبقة من خلال إعداد التلاميذ لبحوثهم أو البحث في المواقع الالكترونية في مراحل التعليم التي تسبق الجامعة.

- **محتوى المادة:**

- مفاهيم أولية في الإعلام الآلي.
- تاريخ الإعلام الآلي: يتم من خلال هذا المحور تعريف الطالب بالإعلام الآلي ومختلف المفاهيم المتعلقة بالعتاد المعلوماتي وبرامج الحاسوب، فبخصوص العتاد يعرّف الطالب بالبنية الداخلية والخارجية للحاسوب مع التركيز على وظيفة كل مكون (المعالج المركزي، مختلف أنواع الذاكرة...إلخ)، أما فيما يتعلق بالبرامج فيتم التطرق إلى تعريفها وتبيين مختلف أنواعها، كما يسمح هذا المحور للطالب من ضبط مفاهيم مهمة كتلك المتعلقة بقياس سرعة الحاسوب وبقياس حجم المعلومات، ويمكن تكليف الطلبة في إطار هذا المحور ببحوث حول الفيروسات وسبل الحماية منها وأمن الأنظمة المعلوماتية.
- أنظمة تشغيل الحاسوب: يهدف هذا المحور إلى تعريف الطالب بأنظمة التشغيل وأهميتها وتمكينه من استعمال الحاسوب عبر إتقان أحد أنظمة التشغيل **MS Windows**، كما يتعلم الطالب في هذا الخصوص مختلف المبادئ الأولية (استعمال الفأرة ولوحة المفاتيح، التعامل مع النوافذ، الأيقونات، شريط المهام)، ويتم التركيز خصوصا على مفهوم الملفات والمجلدات ومختلف العمليات المتعلقة بها.

- التعامل مع الأقراص وتثبيت/إزالة البرامج: يهدف هذا المحور إلى تدريب الطالب على التعامل مع الأقراص بمختلف أنواعها، وتمكينه من مختلف المعارف المتعلقة بتثبيت البرامج وكذا إزالتها بطريقة سليمة، ويكلّف الطلبة بإحضار مجموعة من الأقراص لجعل التدريب أنجع.

- **طريقة التقييم:** مراقبة مستمرة.

- **أهم المراجع المعتمدة:**

كتب الإعلام الآلي الميسرة.

المواقع الإلكترونية.

أجهزة الإعلام الآلي.

ب- **مقاييس الحداثة في طور الماستر:**

1- اسم المادة: التأويلات الحداثية للقرآن الكريم.

- **الرصيد: 04.**

- **المعامل: 02.**

- **عنوان المادة: التأويلات الحداثية للقرآن الكريم.**

. أهداف المقرر: تمكن الطالب من التعرف على مناهج الحداثيين في التعامل مع القرآن الكريم وعلومه، معرفة الخلفيات والمرتكزات التي ينطلق منها هذا الفكر، الاطلاع على أهم الشبه والإشكالات التي يثيرونها على مستوى القرآن والعلوم المتصلة به مع البحث عن إجابات عن هذه الإشكالات.

. محتوى المادة:.

تعريف الحداثة وأهم روادها.

. الخلفيات الفكرية التي استمد منها الفكر الحداثي آرائه.

. مصطلحات الحداثة.

. الأسس والمناهج التي اعتمدها الحداثيون في قراءاتهم(المنهج التاريخي، المنهج الفيلولوجي، التأويل عقلنة النص أو أنسنته، الهرمنيوطيقا ...)

. منهج الحداثيين في التعامل مع النص القرآني(من حيث جمعه وثبوته، من حيث طبيعته وخضوضيته، من حيث مضامينه)

. منهج الحداثيين في التعامل مع العلوم المتعلقة بالقرآن الكريم.

- **طريقة التقويم:** امتحان + متواصل.
- **أهم المراجع المعتمدة:**

القراءات الحداثية للقرآن الكريم ومناهج نقد الكتاب المقدس، يوسف الكلاّم.

القرآن الكريم والقراءة الحداثية، دراسة تحليلية نقدية لإشكالية النص عند محمد أركون.

2-اسم الوحدة: وحدة التعليم الاستكشافي,

- **اسم المادة: فقه الأسرة.**
- **الرصيد: 01.**

المعامل: 01.

- **أهداف التعليم:**

التعرف على أهم الأحكام الشرعية المتعلقة بفقه الأسرة في الإسلام على المذهب المالكي أساسا، وفي بقية المذاهب عند الحاجة، فيما يتعلق بالخطبة والزواج والطلاق والنفقة والحضانة وما يتعلق بكل ذلك.

- **المعارف المسبقة المطلوبة:**

خلفية كلية أولية عن الفقه الإسلامي وأصوله ومذاهبه، وعن فقه العبادات والمعاملات والمواريث.

- **محتوى المادة:**

01 . مدخل إلى فقه الأسرة.

02 . المحور الأول: الخطبة وأحكامها: التعريف، المشروعية، الحكمة، الشروط، الطرق.

03 . آثار الخطبة والعدول عنها.

04 . المحور الثاني: الزواج: التعريف، الحكم، الحكمة، الشروط.

05 . أركان الزواج.

06 . شروط الزواج وأنواعه.

07 . آثار الزواج (الحقوق الزوجية).

08 . المحور الثالث: انحلال عقد الزواج.

09 . الطلاق، التفريق القضائي، الخلع، اللعان.

10 . الظهار، الإيلاء.

11 . المحور الرابع: آثار انحلال عقد الزواج: الآثار المعنوية: إثبات النسب، العدة.

12. الآثار المادية: الحضانة، النفقة.

- **طريقة التقييم:** مراقبة مستمرة، امتحان.
- **أهم المراجع المعتمدة:**

01 . الأحوال الشخصية، أبو زهرة.

02 . الفقه الإسلامي وأدلته، وهبة الزحيلي.

03 . أحكام الأسرة، محمد مصطفى شلبي.

04 . المفصل في أحكام الأسرة والبيت المسلم، عبد الكريم زيدان.

05 . بناء الأسرة المسلمة في ضوء القرآن والسنة، خالد العك.

06 . الأسرة في التشريع الإسلامي، السنهوري.

- **3-اسم الوحدة: التعليم الاستكشافية.**
- **اسم المادة:السياسة الشرعية.**
- **الرصيد: 01.**
- **المعامل: 01.**
- **أهداف المادة:**

التعرف على أهم مفاهيم وأسس وقواعد ومصادر السياسة الشرعية، والسلطات الثلاث للدولة.

- **المعارف المسبقة:**

التزود بمعرفة كلية عن النظام الإسلامي عامة، وما يتعلق بالحكم والدولة خاصة.

- **محتوى المادة:**

01 . مدخل: التعريف بالسياسة الشرعية.

02 . مصادر السياسة الشرعية (أصول السياسة الشرعية).

03 . مجالات السياسة الشرعية والفرق بينها وبين السياسة الوضعية.

04 . التأليف في السياسة الشرعية قديما وحديثا.

06 . السلطة التنفيذية: رئيس الدولة (الإمام).

07 . السلطة التنفيذية: الوزارة.

08 . السلطة التنفيذية: الولايات (الإمارة، القضاء، الشرطة).

09 . السلطة التشريعية.

10 . السلطة القضائية.

11 . السياسة الشرعية بين النص والمصلحة.

12 . السياسة الشرعية بين الجمود والتطور.

- **طريقة التقييم:** امتحان.
- **أهم المراجع المعتمدة:**

01 . الأحكام السلطانية، الماوردي.

02 . السياسة الشرعية، القرضاوي.

03 . الدين والسياسة، القرضاوي.

04 . النظريات السياسية الإسلامية، الريس.

05 . السياسة الشرعية، عبد الوهاب خلاف.

06 . فقه السياسة الشرعية في ضوء القرآن والسنة، خالد العنبري.

07 . السياسة الشرعية مصدر للتقنين، عبد الله محمد محمد القاضي.

- **السداسي الثاني:**
- **1-اسم الوحدة:المنهجية**
- **اسم المادة: مناهج البحث اللساني**
- **الرصيد: 04**
- **المعامل: 02**

- **عنوان المادة: مناهج البحث اللساني**
- **أهداف المقرر:** تعرف الطالب على مناهج التحليل اللساني وعلى أهم مدارسه، استثمار المكتسبات في مجال اللسانيات التطبيقية.
- **محتوى المادة:**
  - المنهج المقارن.
  - المنهج التاريخي.
  - المنهج الوصفي .
  - المدرسة البنوية .
  - المدرسة التحويلية التوليدية.
  - **طريقة التقويم:** امتحان + متواصل.

- **أهم المراجع المعتمدة:**

- مناهج البحث في اللغة، تمام حسان.
- المدخل إلى علم اللغة .رمضان عبد التواب.
- في مناهج البحث اللغوي.عبد الجليل مرتاض.
- بحوث ودراسات في علو اللسان .عبد الرحمن حاج صالح.
- محاضرات في الألسنية العامة .فرديناند دو سوسير.
- محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة.

- **السداسي: الثالث.**
- **1-اسم الوحدة: وحدة التعليم الاستكشافي.**
- **اسم المادة: سوسيولوجيا المجتمع الجزائري.**
- **الرصيد: 01.**
- **المعامل: 01.**

- **أهداف التعليم:**

التعرف على الواقع السوسيولوجي للمجتمع الجزائري، ومختلف مكوناته التاريخية والاجتماعية والثقافية والدينية والبشرية.

- **المعارف المسبقة المطلوبة:**

الاطلاع على تاريخ الجزائر وأهم أبعاده الاجتماعية ومتعلقاتها، مع خلفية أولية عن علم الاجتماع.

- **محتوى المادة:**

- تاريخ المجتمع الجزائري. أصول سكان القطر الجزائري.
- أديان المجتمعات الجزائرية قبل الإسلام.
- الحضارات التي مرت على سكان المنطقة. المجتمع الجزائري المعاصر.
- طبقات المجتمع الجزائري إبان الاستعمار الفرنسي.
- الثقافة الفرونكوفونية والإسلامية في المجتمع الجزائري.
- القبلية ونظامها في الجماعات.
- الطائفية (الإباضية) والتميز.
- المنظومة الأخلاقية الطائفية.
- دور الحركات الإصلاحية في المجتمع الجزائري.

- وظيفة مراكز التعليم والإصلاح كالزوايا والمساجد.
- حركة جمعية علماء المسلمين الجزائرية.
- أصول الصراع الثقافي بين التبعية والأصالة.
- أبعاد الطبقية في المجتمع الجزائري المعاصر والولاءات
- البعد الثقافي في التميز الطبقي: الجهوية والقبلية والأسرية.
- البعد الاقتصادي.
- **طريقة التقييم:** مراقبة مستمرة، امتحان.
- **أهم المراجع المعتمدة:**
- سياسة التنمية في الجزائر رؤية سوسيولوجية حميد خروف.
- دراسات في علم الاجتماع عبد الرزاق أمقران.
- مستقبل الديمقراطية في الجزائر فضيل دليو.
- التحولات السوسيولوجية في المجتمع الجزائري الطيب العماري.
- العائلة الجزائرية التطور والخصائص مصطفى بوتفنوشت.

- **2-اسم الوحدة :الأساسية.**
- **اسم المادة :دراسات قرآنية حديثة.**
- **الرصيد:04 .**
- **المعامل:02 .**
- **أهداف التعليم:**
- معرفة الطالب التعامل مع المسائل والشبهات التي يثيرها المستشرقون ومن تبعهم حول القرآن ومعانيه وإعجازه .وكيفية
- تناولها ومناقشتها والرد عليها

- **المعارف المسبقة المطلوبة:**
- تحصيل الطالب التكوين الشامل لعلوم القرآن وتفسيره والاستشراق في مرحلتي الليسانس والماستر.
- **محتوى المادة:**

- 1مدخل منهجي إلى المادة "الوحدة : "التأطير والموضوعات .
- 2المصادر العلمية للدراسات القرآنية الحديثة .
- 3أبحاث في القراءات القرآنية وعلاقتها برسم المصاحف .
- 4رواة القراءات المتكلّم فيهم عند المستشرقين .
- 5جهود العلماء في تحرير مسألة مخالفة مصحف عثمان
- 6جهود العلماء في دراسة وتوجيه موقف عبد الله بن مسعود رضي الله عنه من جمع القرآن، وبيان حقيقة مصحفه واختيار حرفه.
- 7أبحاث في دراسة إعجاز القرآن ووجوهه .
- 8جهود المفكرين والعلميين في الإعجاز القرآنيّ .
- 9جهود المفسرين ومناهجهم في الإعجاز القرآنيّ.
- 10المصطلح القرآنيّ والنظريات الحديثة في الاصطلاح .
- 11الدراسات المصطلحية لألفاظ القرآن ومعالم التجديد .
- 12مصطلح البيان في القرآن الكريم مصطلح التأويل في القرآن الكريم .مصطلح النسخ في القرآن الكريم .
- 13ترجمات القرآن الكريم ومعضلاته المنهجية .
- 14المحكم والمتشابه عند المستشرقين عرض وتقييم .
- 15الإسرائيليات في كتب المستشرقين عرض وتقييم.
- **طريقة التقويم :امتحان + متواصل.**
- **أهم المراجع المعتمدة:**

- 1 – أبحاث في علوم القرآن، الدكتور غانم قدوري الحمد.
- 2 – المستشرقون والقرآن الكريم، د /محمد بهاء الدين حسين.
- 3 – التفسير الموضوعي بين النظرية والتطبيق، د /صلاح عبد الفتاح الخالدي.
- 4 – دراسات مصطلحية، " مجلّة محكّمة تصدر عن مؤسسة مبدع للدراسات والبحوث العلمية.
- 5 – المعجم التاريخي لتفسير القرآن الكريم، مؤسسة مبدع للبحوث والدراسات العلمية.
- 6 – تفسير القرآن بالقرآن، د /محمد قجوي.

- 7- القراءات القرآنية والرسم العثماني في كتاب تاريخ القرآن، عرض ونقد :د /مالك حسين شعبان حسن.
- 8- مفهوم البيان في القرآن الكريم، د /فاطمة بوسلامة.
- 9- النشر في القراءات العشر، محمد بن الجزري.
- 10- منجد المقرئين، محمد بن الجزري.
- 11- التفسير والمفسرون المعاصرون، د /فضل إحسان عباس.
- 12- القراءات الشاذة بين الرواية والتفسير، د /سامي محمد سعيد عبد الشكور.
- 13- التحرير في أصول التفسير، د /مساعد بن سليمان الطيار.

4-اسم الوحدة :الاستكشافية.

- **اسم المادة:مشكلات سياسية معاصرة.**
- **الرصيد.01 .**
- **المعامل.01 .**
- **أهداف التعليم:**

- اكتساب معارف معمقة عن تاريخ العلاقات بين الدول الإسلامية.
- تحليل نصوص تاريخية تتناول تلك المشاكل .
- توضيح مواقف الدول الأوربية من تلك القلاقل .

- **المعارف المسبقة المطلوبة:**

كل المعارف المتعلقة بتاريخ المشاكل بين الدول الإسلامية، وتحليل أوضاع المنطقة لتصور الواقع بناء على الوقائع التاريخية، مع معرفة الكم الهائل من الوسائل والإمكانيات التي سخرتها الدول الغربية لتبرير تدخلاتها في العالم الإسلامي.

- **محتوى المادة:**

-وضع الدول الإسلامية

-تناول بدايات المشاكل بين الدول الإسلامية

-قادة وزعماء واجهوا بارزين واجهوا تلك المشاكل

-تحليل نصوص تاريخية تهم تلك الفترة لها علاقة بالمجال العربي والإسلامي

-تتبع مشاكل البلدان العربية الإسلامية اجتماعيا، اقتصاديا، سياسيا، ثقافيا.

-الحل ول المقترحة لحل تلك المشاكل

- **طريقة التقييم** :امتحان.
- **أهم المراجع المعتمدة:**

- الجبرتي، تاريخ الجبرتي.
- جورج أنطونيوس، مظاهر يقظة العرب.
- ألبرت حوراني، تاريخ الشعوب العربية.
- شكيب أرسلان، حاضر العالم الإسلامي.

ج- مقاييس الحداثة في طور الدكتوراه:

المحاضرة	العنوان
تكنولوجيات الإعلام و الاتصال	-برامج أساسية(WORD-EXEL-POWRPOINT) -وسائل الاتصال البوابات الإلكترونية: (ASJP- MAIL- FACEBOOK).

❖ **ملاحظات حول مدى استجابة المحتوى التعليمي الديني لمعيار الحداثة:** من خلال ما تم عرضه من المقاييس العلمية المقدمة للطلبة في مستويات مختلفة والمتعلقة بمعيار الحداثة، لاحظنا أن المحتوى التعليمي لتخصص اللغة العربية والدراسات القرآنية قد **استجاب بشدة لمعيار الحداثة**، ومنه استخرجنا الملاحظات الآتية:

- لاحظنا التزام المادة التعليمية في المعلومات اللغوية المقدمة للطلبة، بالمفاهيم والحقائق التي أثبتتها الدراسات اللغوية الحديثة وأظهرت نجاعتها.
- لاحظنا تماشي المحتوى المقرر وتكنولوجيا الإعلام والاتصال الحديثة، من حيث تخصيص زمن ساعي لتدريس مقاييس المتعلقة بالحواسيب والإعلام الآلي والبرمجة ، وتقنيات الاتصال الحديثة.
- لاحظنا استناد إعداد المواد التعليمية ضمن المحتوى المقدم للطلبة واختيارها، إلى ما انتهت إليه نظريات التعلم الحديثة من حقائق وبحوث ومفاهيم.
- لاحظنا اتساق المحتوى التعليمي ومقاييسه وما تلحق به من مواد تعليمية، مع موجهات السياسة التعليمية للدولة، والأسس الاجتماعية الحديثة التي بني المنهج التعليمي وفقا لها.
- لاحظنا استخدام أكثر من مصدر للمحتوى التعليمي بالإضافة للكتب الورقية المقررة في المقاييس، كقواعد البيانات في الجامعات الوطنية والعالمية، والكتب الإلكترونية والتعليم عن بعد...إلخ.

- لاحظنا عدم إغفال المحتوى عن بعض قضايا ومشكلات العصر (مقياس المخدرات مثلا) من خلال توعية الطلبة بواقع مجتمعهم ومشكلاته حتى يتحقق انتماء الطلبة لمجتمعهم الكبير، ويتفهموا مشاكله.
- لاحظنا أن المحتوى التعليمي الديني في هذا التخصص، لا يتجاهل الأدوات والوسائل والحاجات والأحداث الجديدة التي تظهر في المجتمع، بل يجعل الطلبة على صلة دائمة بتلك الأدوات وهذه الوسائل.
- لاحظنا اتصاف المحتوى التعليمي المقرر على الطلبة بالجد والحداثة في كثير من مقاييسه المدرسة، ومسايرته للتقدم العلمي والتطور التكنولوجي.
- لاحظنا تماشي المحتوى التعليمي ومواده المدرسة، مع واقع الحياة في المجتمع الحديث والمعاصر الذي يعيش فيه الطالب.
- لاحظنا أن اختيار المحتوى التعليمي تم في ضوء خصائص المجتمع والبيئة وثوابت الثقافة الاجتماعية (الدين واللغة والهوية الجزائرية).

7- **معيار الشيوع** : من أهم الوسائل التقنية الضرورية في عملية تحديد المحتوى التعليمي، وسيلة " الإحصاء " فهو تقنية مفيدة جدا للوصول إلى ما يعرف في التطبيقات اللسانية بمعيار " الشيوع "، ومن أهم معايير شيوع الكلمة، وذلك باستعمالاتها المتكررة بين أفراد المجتمع والأمة، كانت ذات منفعة وقيمة في تعليم اللغة، وقد أجريت دراسات الشيوع والتواتر في الغالب، على مستوى الكلمات حيث يتطلب هذا المعيار، تتبع أكبر عدد ممكن من المدونات اللغوية، أو في الخطابات الشفوية وجمع البيانات الإحصائية لتواتر كلمة من الكلمات في مختلف السياقات اللغوية وضبط معانيها التنسيقية"[1]، ويفيدنا معيار الشيوع في معرفة مدى فائدة هذه الكلمات للطالب، حيث يرتبط معيار شيوعها "بالحديث عن نوع الكلمات المستخدمة في المحتوى الإشارة إلى مدى وظيفتها، ومن مؤشرات ذلك أن ترتبط الكلمات بالمواقف التي ترد فيها ارتباطا وثيقا، وتعبر عنها تعبيرا دقيقا، ومن ذلك أيضا أن تكون ذا فائدة للدارس، وتزداد فائدة الكلمة عنده، كلما استطاع استخدامها في أكثر من موقف، والحديث عن فائدة الكلمة يؤكده كل خبراء التعليمية"[2]، والمقصود من اختيار المادة اللغوية وفق هذا المعيار هو تحديد احتياجات المتعلمين الفعلية من

[1] شوقي حساني محمود، تطوير المناهج (رؤية معاصرة)،ص:126.
[2] ينظر، رشدي طعيمة، دليل علمي في إعداد المواد التعليمية، ص:286.

البنى والمفردات اللغوية التي تسمح لهم بالتواصل مع غيرهم في مرحلة من مراحل نموهم العقلي والانفعالي والاجتماعي، فإذا تمكن المتعلم من تحقيق هذه الاحتياجات يمكننا القول إن اللغة حققت مهمتها الوظيفية.

ومن هذا المنطلق لا يمكننا احتساب شيوع المفردات في كل مقياس من المقاييس العلمية، وإنما وجب البحث عن المقاييس التي تشيع التوجه العام لهذا التخصص كما ورد في الأهداف العامة للتخصص، وهو تخريج طالب كفء متحكم في الأدوات اللغوية كفاية وأداء وتواصلا، ويمكن لنا أن نثبت وجود هذا المعيار في المحتوى التعليمي للتخصص من عدمه من خلال أسئلة الاستبانة التي وزعت على الطلبة والأساتذة في هذا التخصص والتي تبحث عن المقاييس العلمية التي تشيع استعمال العربية الفصحى وتبيين مستوياتها (الطور الذي تدرس فيه)، واستطعنا من خلال ذلك حصر المقاييس الآتية:

❖ **المقاييس الخادمة لشيوع استعمال اللغة الفصحى في نظر طلبة التخصص:**

- ✓ أغلبها إذا ما التزمنا بمضمونها.
- ✓ الترتيل والحفظ (السنة الثالثة وأولى ماستر).
- ✓ الإعجاز القرآني(كل المستويات).
- ✓ التفسير اللغوي (السنة الثالثة).
- ✓ الدراسات النحوية والصرفية والدلالية في الكتاب والسنة (أولى دكتوراه).
- ✓ مناهج البحث اللغوي (السنة الثانية ماستر).
- ✓ الأدب الجاهلي (السنة الثالثة).
- ✓ علم القراءات (السنة الثالثة).
- ✓ مصادر الاحتجاج اللغوي (أولى ماستر).
- ✓ نظرية النظم (أولى ماستر).
- ✓ فقه اللغة (الثالثة ليسانس).
- ✓ النحو والصرف (جميع المستويات).
- ✓ أصول النحو (ثانية ماستر).

❖ **المقاييس الخادمة لشيوع استعمال اللغة الفصحى في نظر أساتذة التخصص:**

- ✓ النحو والصرف والبلاغة (السنة الثالثة).

- ✓ مصادر الاحتجاج اللغوي (الماستر).
- ✓ الاعجاز البياني (الماستر).
- ✓ البلاغة (الماستر)
- ✓ أصول التفسير والتفسير اللغوي (السنة الثالثة).
- ✓ فقه اللغة (السنة الثالثة).
- ✓ الدراسات البيانية (السنة الثالثة).
- ✓ التصوير الفني للقرآن الكريم (الماستر).

❖ **ملاحظات حول معيار الشيوع** : من خلال مجموع المقاييس الخادمة لشيوع اللغة العربية الفصحى في نظر كل من طلبة وأساتذة تخصص اللغة العربية والدراسات القرآنية ضمن الاستبانتين المقدمتين لكل منهما، نلاحظ أن المحتوى التعليمي للتخصص قد **استجاب لمعيار الشيوع** وذلك من خلال الاستنتاجات الآتية:

- ➢ تأكيد البرنامج التعليمي للمحتوى اللغوي للتخصص على الأهمية الوظيفية التواصلية للمقاييس التي تعنى بالعربية بحثا ودراسة وتطبيقا، وتعود هذه الأهمية بالفائدة النفعية للطالب من حيث كونه في حاجة إلى السياق التواصلي في الحياة الوظيفية التي تنبثق عن هذا التخصص كالتعليم والإمامة والخطابة والدعوة والإرشاد.
- ➢ وجود المقاييس التي تشيع العربية الفصحى وانتشارها في الأطوار التعليمية الثلاثة من هذا التخصص.
- ➢ وجود المقاييس والمواد التي تشيع العربية الفصحى في مرحلة الماستر تليها مرحلة الليسانس فالدكتوراه.
- ➢ وجود نسبة معتبرة من المقاييس التي تعنى بشيوع الفصيح في كل مرحلة يأتي تماشيا مع حاجات المتعلم اللغوية ودوافعه ومستوياته التعليمية وتدرجها (مبتدئ، متوسط، متقدم...إلخ).
- ➢ تأكيد المنهاج الدراسي للمحتوى التعليمي على دور الأستاذ في ترسيخ كل ما من شأنه تعزيز اللغة العربية الفصحى لدى الطالب وتوظيفها في البيئة اللغوية ومحيطها، ليصبح الطالب حاضرا لغويا بذهن اللغة الهدف وببيئة اللغة الهدف كما يقال.

- وجود العدد الكافي من المقاييس التي تشيع اللغة العربية الفصحى في هذا التخصص كفيل بمساعدة الطالب على تكوين رصيد لغوي معتبر يساعده على التواصل والتفاعل بلغو سليمة مع المحيط الداخلي بين مكونات المؤسسة الجامعية والمحيط الخارجي بين مكونات المجتمع.
- تأكيد المحتوى التعليمي للتخصص على إشاعة توظيف المادة اللغوية في جميع عمليات تقديم المادة (تطبيق – محاضرة– بحوث– عروض– مذكرات– تربصات...إلخ)، مع الحرص على تقديمها منتقاة بعيدة عن الغموض والصعوبة وقلة الاستخدام الحياتي لها.
- تأكيد المحتوى التعليمي للتخصص على تقديم الخبرات والمعارف والمعلومات اللغوية التي تعبر عن الثقافة العربية الإسلامية وانتقائها في شكل مقاييس علمية تمثل الحياة العربية الأصيلة بكل تنوعاتها واختلافاتها أي أن تكون ذات جدوى ثقافية للطالب من خلال شيوع موادها التعليمية.

8- **معيار التوزيع:** يقصد بمعيار التوزيع، مدى استعمال الوحدات التركيبية أو اللفظية الشائعة في المجالات المختلفة، وبالتالي توزيعها خلال المستويات الدراسية المتعاقبة (الأطوار الجامعية) فالكلمة الواحدة لها ما يؤهلها لأن تستعمل في ميادين علمية متعددة، ويعنى بالنظر في مدى توظيف أو استعمال اللغة أو المحتوى اللغوي، في المجالات المتنوعة، والمواقف المختلفة التي تطبع الحياة الاجتماعية، لأن ثمة من المفردات اللغوية ما يكون عالي الشيوع بينما يعد نادر الاستعمال، وليس بالضرورة " أن يستجيب النص القرآني لمعيار التوزيع بالنسبة لألفاظه لكونها غير قابلة للبتر والانتقاء –يستثنى بذلك الصغار المبتدئون في مراحل تعليمية أولى– فهي محدودة العدد وبالتالي واجبة الاستيعاب باعتبارها كتلة واحدة"[1]، ومن خلال عدد المقاييس المدرسة في كل سداسي وفي كل طور من الأطوار الثلاثة لهذا التخصص، وحسب توجه كل مقياس من المقاييس العلمية حسب الأهداف العامة للمواد العلمية، والأهداف الخاصة لها استطعنا تحديد نسب حضور كل مقياس حسب توجهه العام، من خلال الجدول الآتي:

- **جدول توزيع النسب المئوية لحضور كل من المقاييس الدينية القرآنية والمقاييس اللغوية والمواد المكملة في كل طور :**

[1] يحيى بوتردين، تعليمية النص القرآني في إطار التكوين الجامعي المتخصص في اللغة العربية وآدابها، ص:224.

توزيع الأطوار / توزيع المقاييس	الليسانس	الماستر	الدكتوراه	نسبة توزيع المقاييس في الأطوار الثلاثة
المقاييس ذات التوجه الديني	%39,39	%37,77	%40	%39
المقاييس ذات التوجه اللغوي	%39,39	%44,44	%40	%41
المقاييس المكملة والمساعدة	%21,22	%17,79	%20	%20

❖ **ملاحظات حول مدى استجابة المحتوى التعليمي الديني لمعيار التوزيع:** من خلال الجدول السابق والذي يبين توزيع المقاييس حسب التوجهات في تخصص اللغة العربية والدراسة القرآنية في الأطوار الثلاثة، نستنتج أن المحتوى التعليمي للتخصص قد **استجاب لمعيار التوزيع**، ومنه يمكن ملاحظة ما يأتي:

- نلاحظ أن المحتوى التعليمي قد استجاب لمعيار التوزيع من خلال النسب المعروضة في الجدول انطلاقا من كون:
- نسبة توزيع المقاييس ذات التوجه الديني هي نفسها نسبة توزيع المقاييس ذات التوجه اللغوي في مرحلة الليسانس.
- نسبة توزيع المقاييس ذات التوجه الديني أقل بقليل من نسبة توزيع المقاييس ذات التوجه اللغوي في مرحلة الماستر.
- نسبة توزيع المقاييس ذات التوجه الديني أقل بقليل من نسبة توزيع المقاييس ذات التوجه اللغوي في مرحلة الدكتوراه.
- نسبة توزيع المقاييس ذات التوجه الديني أقل بقليل من نسبة توزيع المقاييس ذات التوجه اللغوي في الأطوار الجامعية الثلاثة.
- نسب توزيع المقاييس المكملة والمساعدة تكاد تكون متساوية في جميع الأطوار التعليمية الثلاثة.
- حرص مسؤولو التخصص على التوزيع العادل ما بين المقاييس الدينية والمقاييس اللغوية داخل الطور الواحد، وما بين الأطوار التعليمية الثلاثة.
- حرص مسؤولو التخصص من خلال النسب السابقة على أن توزيع المقاييس مطابقا لاسم التخصص (اللغة العربية والدراسات القرآنية) فكانت حظوظ كلا التوجهين متساوية نوعا ما في الأطوار الثلاثة.

- حرص مسؤولو التخصص على أن يكون توزيع المقاييس المكملة مناسبا في كل الأطوار وبنسب متساوية تقريبا كي يتمكن الطالب من استيفاء جميع ما يحتاج إليه من علوم مساعدة ومكملة تخدم اللغة والدراسات الدينية والتفاعل أكثر مع الحياة الجامعية والاجتماعية والحياتية.
- إن التوزيع العادل لمحتويات مقاييس هذا التخصص يضمن للطالب تكوينا نوعيا في المقاييس الأساسية التي من أجلها وضع التكوين استجابة لأهدافه البيداغوجية من جهة، ولأهداف البحث والتنمية الاقتصادية والاجتماعية من جهة أخرى.
- إن التوزيع المدروس للمقاييس المكملة والمساعدة يعمل على ضمان اكتساب الطلبة ثقافة عامة ولو نسبيا في ميادين شتى علاوة على الميدان الرئيس (اللغة من ناحية والدراسات القرآنية من ناحية أخرى) من خلال معرفة استعمال مصادر التوثيق المختلفة ووسائل الإعلام الآلي والتحكم في اللغات الأجنبية وغيرها.

9- معيار قابلية الاستدعاء (الاستذكار): يمكّن هذا المعيار واضعي المناهج من اختيار الوحدات التركيبية أو اللفظية التي يسهل على المتعلم استدعاؤها أو تذكرها عند الحاجة، ويعني" أن تكون المادة اللغوية المقررة متيسرة سهلة بحيث يكون بمقدور المتعلم أن يستدعيها بسهولة من ذاكرته"[1]، ولا يشترط في هذه الوحدات أن تكون على درجة عالية من الشيوع والتواتر ، إلا أنها على درجة كبيرة من الأهمية والفائدة في سياقات معينة، ومما لاشك فيه هو أن الصنف الذي يسهل استدعاؤه هو الأنفع والأصلح في اختيار الرصد المعجمي في أثناء تعلم اللغة في مرحلة معينة ووفق أهداف مسطرة ومضبوطة، ولذلك "فإن اعتماد النص القرآني في تعليم العربية، من شأنه أن يساعد على التغلب على الانحباس في استذكار بعض الكلمات أو النصوص، باعتماد منهجية تعليمية تساعد على الترسيخ من خلال التكرار المؤدي إلى الحفظ والتعميم، ولنا في حفظة القرآن مثلا، إذ يسهل على حفظته استدعاء كلماته وآياته بشكل ملفت للنظر"[2]، ويمكن لنا أن نبرهن على تحقق هذا المعيار من عدمه من خلال استحضار بعض الآراء من إجابات استبانة الطلبة والمتعلقة بهذا المعيار وهي:

- **هل تعمد إلى توظيف ما اكتسبته من المقاييس في تعاملاتك الصفية (داخل حجرة الدرس)؟**

[1] عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص:69.
[2] يحيى بوتردين، تعليمية النص القرآني في إطار التكوين الجامعي المتخصص في اللغة العربية وآدابها، ص :234.

الإجابـــــة / رقم الســـؤال	بشكل كبير		نوعا ما		بشكل بسيط		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
23	75	%35,89	126	%60,29	08	%03,82	209	%100

- **هل تعمد إلى توظيف النص الديني في إجاباتك (التفاعل داخل حجرة الدرس) حتى وإن لم يطلب منك ذلك؟**

الإجابـــــة / رقم الســـؤال	دائما		أحيانا		أبدا		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
26	57	%27,27	149	%71,30	03	%01,43	209	%100

- **هل تعمد إلى الإكثار من شواهد النص الديني في الاختبارات إن لم يطلب منك ذلك ؟**

الإجابـــــة / رقم الســـؤال	دائما		أحيانا		أبدا		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
27	105	%50.24	99	%47,37	05	%02,39	209	%100

- **هل ترى أن النص الديني قد ترسخ في تحصيلك اللغوي؟**

الإجابـــــة / رقم الســـؤال	بشكل كبير		نوعا ما		بشكل بسيط		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
29	117	%55,99	87	%41,62	05	%02,39	209	%100

❖ **ملاحظات حول مدى استجابة المحتوى التعليمي الديني لمعيار قابلية الاستدعاء (الاستذكار):** من خلال الجداول الأربعة الخاصة بآراء الطلبة والتي تبين النسب المرتفعة لتوظيف ما اكتسبوه من معارف ومعلومات في تعاملاتهم الصفية داخل الفصل الدراسي وفي الاختبارات بجميع أنواعها، وفي توظيف النص الديني باستحضاره مباشرة دون طلب من الأستاذ أو بطلب منه، وفي حضور النص الديني في تعاملاتهم اليومية وإقرارهم بأنه قد ترسخ في تحصيلهم اللغوي، نرى بأن المحتوى التعليمي للتخصص قد **استجاب بقوة لمعيار قابلية الاستدعاء والاستذكار**، ومنه نلاحظ الآتي:

➢ لاحظنا أن معظم مقاييس التخصص تُعرض على نحو تتابعي مما يمكّن المتعلم من التدرج مع المادة والذي يؤدي إلى سرعة استحضار عناصر المادة التعلمية التي سبق عرضها.

- لاحظنا اعتماد المنهج الكيفي الوصفي التحليلي في طريقة تدريس بعض المقاييس كالترتيل وتوجيه القراءات القرآنية والوصف والابتداء والفواصل في القرآن وذلك من خلال الاعتماد على الوسائل السمعية البصرية، ليأتي دور التعليق والمناقشة على ما شاهده الطلبة، مما يساعد على سرعة استدعاء المعلومات فضلا عن ترسيخها في ذهن الطالب.
- لاحظنا تنويعا في طرق القياس والتقويم بالنسبة للطالب أثناء مساره التعليمي التعلمي مما يحفزه على استذكار عناصر المادة التعليمية بصفة دورية الشيء الذي يجعل من عناصر تلك المادة قابلة للاستذكار متى أراد الطالب توظيفها.
- لاحظنا تنوعا في تثبيت التفاعل داخل حجرة الدرس مع المادة العلمية من طرف الأساتذة، بين المقياس والطلبة وذلك عن طريق التنويع في الأسئلة الصفية ووسائل التحفيز وتنمية عوامل الدافعية نحو المادة العلمية مما يساعد على استذكار عناصر المادة التعليمية متى احتاج إليها الطالب مرة أخرى.
- لاحظنا اعتماد أغلب مقاييس التخصص على القدرات المعرفية العقلية للطالب والتي تتضمن القدرة على الاستدلال وحل المشكلات، وتقاس بالقدرات التي تشمل عليها اختبارات الذكاء العام، وخاصة تلك الاختبارات التي تنطوي على عمليات الاستدلال الاستقرائي الاستنتاجي كاختبارات مقاييس المواريث وأصول التفسير وقواعد الاستنباط من القرآن الكريم.
- لاحظنا تصميم البرنامج التعليمي للتخصص المعني بالدراسة بشكل يدعم برامج التدريب والممارسة الفعلية للمادة العلمية من خلال مجموع التربصات الميدانية والدورات التدريبية والإجراءات التطبيقية لبعض المقاييس العلمية، مما يساعد على إنماء قدرة الاستدعاء الآلي للمعلومات، وإتقان المهارات التدريبية المهنية ، التي تدربهم على تطبيق المبادئ والمفاهيم النظرية.
- لاحظنا اعتماد المنهاج التعليمي على تصنيف بلوم للأهداف التعليمية من خلال مختلف سيرورات التعلم بداية من المستويات الدنيا **التذكر والفهم والتطبيق** والتي تمثل ركائز معيار قابلية الاستدعاء والاستذكار، مرورا بالمستويات العليا وهي التحليل والتركيب وانتهاء عند التقويم الذي يبين صدق الأهداف التعلمية من عدمها.

- لاحظنا حرص المنهاج التعليمي للتخصص على التفعيل من دور المتعلم (الطالب) في العملية التعليمية التعلمية، وذلك من خلال الزيادة في تعقيد المهمات التعليمية بجميع أنواعها موازاة مع التقدم في المراحل الدراسية بما في ذلك العملية التقويمية، لأن عملية التعلم من العمليات المعقدة التي تتطلب إدراك المتعلم للمهارات اللازمة للنجاح فيها، مما يعزز فرص الاستدعاء والاستذكار لدى الطالب.

10- معيار الموازنة بين الجانب النظري والجانب التطبيقي ضمن نظام المؤسسة التعليمية:

أي بين الناحية العلمية (المقررات) والناحية العملية (التفاعل بين الأستاذ والطالب)، ويعمل هذا المعيار على الموازنة بين مجالات شخصية المتعلم والعمل على تنميتها، بمعنى أن يوجد في محتوى المادة التعليمية ما ينمي هذه المجالات بشكل متوازن ولا يرجح مجالا على آخر، من خلال تطبيق معالم وأهداف وأساسيات النظام المعمول به في المؤسسة التعليمية الجامعية وهو نظام (ل م د)، ويمكن لنا أن نبرهن على وجود هذا المعيار من خلال اختيار عينة عشوائية من مؤسسة جامعية[1] تعنى بهذا التخصص للاطلاع على الموارد المسخرة للطلبة سواء مع تعلق منها بالجوانب النظرية (الأساتذة) أو التطبيقية (التربصات الميدانية)، واستطعنا الحصول على الآتي:

- الحوصلة الإجمالية للموارد البشرية المسخرة للتكوين للسنة الثالثة ليسانس (الجانب النظري):

الرتبة	العدد الداخلي	العدد الخارجي	المجموع
أستاذ التعليم العالي	06	/	**06**
أستاذ محاضر أ	09	/	**09**
أستاذ محاضر ب	01	/	**01**
أستاذ مساعد أ	04	/	04
أستاذ مساعد ب	01	/	01
أخرى *			
المجموع	**21**		**21**

[1] وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، مواءمة عروض التكوين، طور الماستر ، جامعة وهران ، السنة الجامعية 2018-2019، ص ص:10-12.

- **ميادين التربص والتكوين الخاصة بطلبة السنة الثالثة تخصص اللغة العربية والدراسات القرآنية في المؤسسات الحكومية (الجانب التطبيقي):**

مكان التربص	عدد الطلبة	مدة التربص
مديرية الشؤون الدينية والأوقاف	20	من 15 يوم إلى شهرين
مساجد ، مدارس قرآنية	20	من 15 يوم إلى شهرين
مؤسسات تربوية ابتدائية	20	من 15 يوم إلى شهرين
مؤسسات تربوية متوسطة	20	من 15 يوم إلى شهرين
مؤسسات تربوية ثانوية	20	من 15 يوم إلى شهرين
المدارس الخاصة	20	من 15 يوم إلى شهرين
مكتبات عمومية ودور الشباب	20	من 15 يوم إلى شهرين
المحكمة والمؤسسات العقابية	20	من 15 يوم إلى شهرين
مراكز وهيئات بحثية وعلمية	20	من 15 يوم إلى شهرين
الجمعيات والمؤسسات الاجتماعية	20	من 15 يوم إلى شهرين

❖**ملاحظات حول مدى استجابة المحتوى التعليمي الديني الموازنة بين الجانب النظري والجانب التطبيقي ضمن نظام المؤسسة التعليمية:** من خلال الاطلاع على محتوى الجدولين السابقين نلاحظ أن معيار الموازنة بين الجانب النظري والجانب التطبيقي ضمن نظام المؤسسة التعليمية **كان حاضرا** في محتوى تخصص اللغة العربية والدراسات القرآنية، ومنه نستنتج الآتي:

- يقر نظام (ل م د) التي يتبعها هذا التخصص في التعليم أن نتيجة التعليم لا ينبغي أن تقتصر على التقييم والتقويم بالتنقيط أو على الشهادة العلمية الممنوحة للطالب، بل يجب أن يكون لدى الطالب مكاسب حياتية اجتماعية ما بعد التعليم الجامعي تخول له أن يكون عنصرا فاعلا في المجتمع سواء بالمجال الديني أو الإرشادي أو التعليمي...إلخ.
- لقد عكس المحتوى الديني اللغوي حياة الإنسان العربي المتحضر (الطالب) في إطار العصر الذي يعيش فيه.
- حرص النظام التعليمي (ل م د) الذي تنتهجه المؤسسة التعليمية الجامعية ومنها التخصص المدروس على تناغم سيرورة التكوين مع متطلبات سوق العمل، ومواكبة التطورات الحاصلة في الميدان الاقتصادي.
- حرص مسؤولو المناهج من خلال الأهداف العامة والخاصة للتخصص المعني بالدراسة والمذكورة سلفا في معيار الصدق، على الإعداد والتكوين الجيد للطلبة، وذلك بإعطاء حيز أكبر للعمل الميداني التطبيقي (التربصات والتكوينات) الشيء الذي يساعد على ترسيخ

المكتسبات النظرية، وامتلاك الخبرات المهنية التي تؤهل الطلبة على الدخول في عالم الشغل بأريحية تامة.

- محاولة النظام المطبق في العملية التعليمية التعلمية في هذا التخصص التوفيق من خلال خلق توازن منطقي ونوعي بين عدد الساعات النظرية وعدد الساعات التطبيقية لتحقيق الكفاءة العلمية المناسبة، وجعل التناسب العملي بين الجانب النظري والتطبيقي وذلك بهدف توثيق وترسيخ المعلومة العلمية في أذهان الطلبة وتطبيقها على أرض الواقع بسهولة ويسر.
- لاحظنا حرص مسؤولي التخصص من خلال النقاط الموجودة في معيار المنفعة للأطوار الثلاثة على استشراف المستقبل من خلال توظيف المعارف النظرية والتطبيقية معا وبالموازاة مع بعضها البعض لتكوين طالب قادر على التعامل مع ما يطرأ في المستقبل من مشكلات تخص الجانب العلمي أو المهني له.
- لاحظنا مراعاة المحتوى التعليمي للتوازن في العلوم التي يقدمها للمتعلمين، (نظريا وتطبيقيا) فهو يوازن بين العلوم التي يحتاج إليها الطالب المسلم، والمجتمع الإسلامي، فيوازن بين العلوم التي تستند وتنبثق عن أصل النص القرآني، وكل ما له علاقة بالكون والإنسان والحياة.
- لاحظنا مراعاة المحتوى التعليمي الديني مبدأ الوضوح والتنوع في المادة التعليمية التي يقدمها، والتنويع في أساليب التقديم والعرض.
- التنوع في أساليب التقويم من حيث توزيع النقاط بين الأعمال الموجهة والفروض والأعمال التطبيقية والأعمال الشخصية والتربصات والامتحانات، وعدم اقتصارها على جانب تقويمي واحد.

المطلب الثاني: تحليل محتوى التخصص وفق عوامل ومعايير تنظيم المحتوى وتدرجه:

قد يحسن المصمم اختيار المحتوى في ضوء المعايير التي تحدثنا عنها فيما تقدم، ولكن هذا الاختيار ليس كافيا ليجعل المحتوى فعالا في تحقيق الأهداف التعليمي، لأن فعالية المحتوى تتوقف على الطريقة التي ينظم بها هذا المحتوى ويقدم بها إلى المتعلم، ويكون لها الحسم في تقرير الشكل النهائي الذي تقدم به المادة للمتعلمين، ولأهمية عملية تنظيم ودورها في تحقيق أهداف المحتوى التعليمي نالت اهتمام المعنيين بتصميم المناهج والكتب التعليمية، وحددوا لها

معايير محددة يجب أن تستند إليها في تنسيق المحتوى والتأليف بين مكوناته، والكيفية التي يقدم بها المحتوى للمتعلمين، وذلك لكي يتجنب المعلم تقديم جزء من المحتوى وتأخير آخر لمعالجة الخلل في عملية التنسيق هذه، ومن شأن توافر هذه المعايير في تنظيم المحتوى تحقيق التناسق والتكامل والتتابع والتماسك والتوازن بين مكوناته.

فتعقب مباشرة عملية اختيار المحتوى التعليمي، عملية أخرى لا تقل عنها أهمية وهي عملية **التنظيم والتدرج**، وبم أن اختيار محتوى المقرر يمثل عصب تعليم اللغة، لكن ذلك أن الأمر يتوقف عند ذلك، بل " إن اختيار المحتوى يقتضي إجراءات علمية أخرى، تمكن من نفخ الروح في المحتوى كي كون مقررا صالحا للتعليم، وذلك بتنظيمه وتدريجه"[1]، فما من شيء يدخله التنظيم إلا ولابد أن يخضع لنوع من الترتيب، والتدرج، والانتقاء، حيث تتم هذه العمليات وفق **معايير وأسس علمية**، مع مراعاة " الجوانب النفسية والاجتماعية وتحديد الغايات البيداغوجية، والمستوى اللغوي المطلوب للفئة المحددة والمعارف السابقة التي تبنى عليها، والوقت المخصص لهذه العملية، وغير ذلك، مما يجعل تعليم اللغة يحقق أهدافه مع كل فئة من الفئات"[2]، فالنظام هو مؤشر النجاح والاستمرارية من خلال السير وفق خطوات واضحة ومتسلسلة.

ويعتبر تنظيم المحتوى التعليمي الطريقة التي تتبع في تجميع المحتوى التعليمي وترتيبه وفق" نسق معين وبيان العلاقة الداخلية التي تربط بين أجزائه، والعلاقات الخارجية التي ترتبط بموضوعات أخرى بشكل يؤدي إلى تحقيق الأهداف التعليمية التي وضع من أجلها"[3]، فقد يحسن المصمم اختيار المحتوى في ضوء المعايير التي تحدثنا عنها فيما تقدم، ولكن هذا الاختيار ليس كافيا ليجعل المحتوى فعالا في تحقيق الأهداف التعليمية، لأن فعالية المحتوى تتوقف على" الطريقة التي ينظم بها هذا المحتوى ويقدم بها إلى المتعلم، ويكون لها الحسم في تقرير الشكل النهائي الذي تقدم به المادة للمتعلمين، ولأهمية عملية تنظيم ودورها في تحقيق أهداف المحتوى التعليمي نالت اهتمام المعنيين بتصميم المناهج والكتب التعليمية"[4]، وحددوا لها معايير محددة يجب أن تستند إليها في تنسيق المحتوى والتأليف بين مكوناته، والكيفية التي يقدم بها المحتوى للمتعلمين، وذلك لكي يتجنب المعلم تقديم جزء من المحتوى وتأخير آخر لمعالجة الخلل في عملية التنسيق هذه، ومن شأن توافر هذه المعايير في تنظيم المحتوى تحقيق التناسق والتكامل

[1] عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص:72-73.
[2] السعيد خلايفة، اختيار المحتوى اللغوي للمقرر التعليمي في ظل معايير التنظيم،ص:128.
[3] ينظر، فتحي علي يونس، تحليل المناهج وتقويمها، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2004، ص:27.
[4] سعد علي زاير وإيمان إسماعيل عايز، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن، ط1، 2014، ص:177.

والتتابع والتماسك والتوازن بين مكوناته، من خلال " ضمان استعمال الطريقة التنظيمية الصحيحة المتبعة في تجميع وتركيب أجزاء المحتوى التعميمي وفق نسق معين، يؤدي إلى تحقيق الأهداف التي وضع من أجلها في أقصر وقت وجهد ممكنين وبأقل تكلفة اقتصادية"[1].

فالمقصود إذا من تنظيم المحتوى لدى اللسانيين، هو ترتيب المادة المنتخبة سلفا بطريقة توفر أحسن الظروف لتحقيق أكبر قدر من أهداف المنهج ، بجعل" المتعلم يشعر بوجود تسلسل منطقي بين المقاييس المتتالية، حيث تكون علاقة المادة التعليمية الجديدة بما قبلها كعلاقة حبة العقد ببقية الحبات الأخرى"[2]، هذا من جهة ومن جهة أخرى ينبغي أن تكون الموضوعات المقترحة لطور معين أو سنة معينة، امتداد لما قرر في السنة أو الطور السابق، وهي بدورها تقود إلى السنة الدراسية اللاحقة، وترجع أهمية التنظيم بالنسبة للمحتوى التعليمي بعدد من الفوائد، فهو "يساعد في تحديد المادة المتصلة بالأفكار الرئيسية للموضوع، كما يساعد الطلبة على تحصيل المفاهيم المجردة، وعلى تنمية قدراتهم على حل المشكلات، وتنمية مهاراتهم في تحليل المعلومات والكشف عنها، كما يساعد في تحقيق التوازن بين التنظيم المنطقي للمادة، والتنظيم السيكولوجي للتعلم"[3]، فهي العملية التي يتم بمقتضاها وضع ترتيب تسلسلي، أو تنظيم تتابعي لمفردات محتوى التعليم، بغية " تسهيل تعلم المتعلمين للمحتوى، وبأقصى درجة من الفاعلية"4، كما يعد تنظيم محتوى المنهج من الأهمية بمكان حيث يعتبر " من أكثر العوامل تأثيرا في تحديد مسار العملية التعليمية، وكما أن المنهج الدراسي قد يفقد فعاليته لأن محتواه غير مناسب، كذلك يمكن للمنهج أن يفقد فعاليته لأن خبرات محتواه تنظم بطريقة تقلل من كفاءته وفاعليته"[5].

ويرى (القيسي) أن التنظيم الجيد للمحتوى يساعد المتعلم على " أن يرى العلاقات بين المجالات المختلفة التي يتضمنها، فمثلا يتم ربط مادة الأدب بمادة التاريخ، وهو ربط بين المعلومات والخبرات، وهذا التنظيم يساعد المتعلم على استخدام الخبرات بشكل متكامل ومترابط في الحياة اليومية"[6]، عندما تعترضه مشكلة ما ويحتاج إلى مجالات وحقول عديدة لحلها، ويذهب كل من (زاير) و(أسماء) إلى أن تنظيم المحتوى يقاس به "مدى مناسبة ما تم اختياره وتنظيمه

---

[1] ينظر، حسن شحاتة، المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، ص ص79-80.

[2] ماهر اسماعيل الجعفري، نماذج بناء المنهاج المدرسي وتقويمه، دار الأيام للنشر والتوزيع، عمان، الأردن،ط1، 2016،ص:173.

[3] ينظر، سعيد جاسم الأسدي، إستراتيجية تربوية لتطوير المناهج الدراسية في قسم اللغة العربية، ص:70.

[4] نداء محمد باقر الياسري وآخرون، المناهج وأسسها ونظرياتها ومكوناتها وخطط تدريسها، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن،ط1، 2015، ص:153.

[5] ينظر،أحمد حسين اللقاني، المناهج بين النظرية والتطبيق، ص:105.

[6] ماجد أيوب القيسي، المناهج وطرائق التدريس، ص:100.

على شكل معين للطالب، والمعيار الحقيقي هو **التجربة الميدانية واستطلاع آراء ذوي الخبرة ولا سيما المدرسين**[1]، على أن يتبع ذلك عملية مراجعة لتلافي ما قد يظهر من أخطاء في التطورات الأولية"[2]، ومع هذا يرى (حمادات) أن عملية تنظيم المحتوى " عملية صعبة ومعقدة، فهي تتطلب إجابات شافية للعديد من الاستفسارات الخاصة بطبيعة المعرفة، كمراحل النمو وخصائصها، وعملية التعلم ونظرياتها...إن مثل هذا الأمور تحتاج إلى معايير وطرق محكمة لإخراج محتوى يساعد على تحقيق الأهداف المتوخاة"[3]، ويمكن تصنيف تنظيم المحتوى التعليمي إلى[4]:

- ✓ التنظيم الذي يخضع لخصائص منهج المواد الدراسية المنفصلة، حيث يتم التركيز على المواد الدراسية، ويتكون المحتوى من عدد من المواد الدراسية المنفصلة التي خططت ووضعت مقدما، ونظمت تنظيما منطقيا وفقا لطبيعة كل مادة، ويغلب على هذا التنظيم الطابع النظري.
- ✓ التنظيم القائم على أساس منهج النشاط، فميول المتعلمين وأغراضهم هي المحور الذي ينظم على أساسه المحتوى، كما أن هذا التنظيم يقوم على أساس إيجابية المتعلمين ونشاطهم. وهذا الأخير ألفيناه ونحن نستقصي محتوى هذا التخصص ونتفحصه، ومن بين معايير التنظيم التي وجدناها في متن المحتوى التعليمي نجد:

1- **معيار التكامل والانسجام بين المواد والمقاييس المعرفية:** إن معيار التكامل يعني أن ينظم المحتوى بطريقة " تشعر المتعلمين بتكامل المعرفة رأسيا وأفقيا، بمعنى أن ينظم المحتوى بصورة مترابطة على مستوى الموضوعات في المادة الواحدة، لضمان التكامل الرأسي، وكذلك على مستوى المواد المختلفة في الصف الواحد لضمان التكامل الأفقي للمواد بين المواد الدراسية"[5]، ويقصد بتكامل المقاييس والمواد الدراسية في المحتوى التعليمي، وحدة المعرفة وتناغمها وعدم تجزئتها، فالانسجام والتكامل بين موضوعات ومواد المحتوى التعليمي الذي يتضمنه المنهاج، يضمن استمرارية انتظامها، لأن الخبرات التعليمية مكملة لبعضها، وذلك بأن يقدم المحتوى التعليمي "المعرفة في نمط وظيفي في صورة مفاهيم مترابطة تغطي الموضوعات المختلفة دون أن يكون

---

[1] وهذا ما عمدنا إليه من خلال معاينة تدريس المحتوى عن كثب من خلال خبرتنا المتواضعة في قسم الحضارة الإسلامية بجامعة الوادي طيلة ثلاثة سنوات، إضافة إلى اعتماد آراء الأساتذة من خلال تحليل نتائج الاستبانات المقدمة إليهم كما سبق في معايير اختيار المحتوى.

[2] سعد علي زاير وإيمان اسماعيل عايز، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها،ص:220.

[3] ينظر، محمد حسن حمادات، المناهج التربوية، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2009، ص ص:173_174.

[4] ينظر،علي أحمد مدكور، مناهج التربية (أسسها وتطبيقاتها)، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 2001،ص :208.

[5] عبد الرحمان الهاشمي ومحسن علي عطية، تحليل مضمون المناهج الدراسية، ص:280.

هناك تجزئة أو تقسيم للمعرفة إلى ميادين منفصلة"[1]، والتكامل والانسجام ضروريان لكيلا يطغى مقرر على آخر أو موضوع على آخر، وفلسفة التكامل والانسجام هنا، تعتمد على" النظرة الشمولية والموحدة للمعرفة، بحيث تتكامل جوانب الخبرة معرفيا ووجدانيا، وإذا كان التتابع والتنظيم يهتم بالعلاقة الرأسية للخبرات فإن التكامل يهتم بالعلاقات الأفقية للخبرات بين الموضوعات أو المقررات أو المجالات المختلفة"[2]، وتكمن أهمية توافر هذا المعيار في تنظيم المحتوى في كونه يعني أن تكامل الخبرات، يجعل تعلمها أيسر وأكثر فائدة للمتعلمين.

فالتكامل المعرفي بين المقاييس، يتمثل في " المحتوى التعليمي الذي يقدم للطلبة بطريقة وظيفية، على صورة مفاهيم أساسية متدرجة ومترابطة، تغطي الموضوعات المختلفة وتوضح وحدة المعرفة، وتعاون الطلبة على إدراك أهميتها في حياتهم اليومية والعالم الذي يعيشون فيه بما يؤدى إلى تكامل شخصياتهم"[3]، دون أن يكون هناك تكرار للموضوعات أو المشكلات أو تجزئة للمعرفة إلى ميادين منفصلة، ويلاحظ وجود تنوع في تخصص اللغة والدراسات القرآنية، فهذا التخصص،" مدعم ببعض مواد علوم الشريعة كالتفسير، ومناهج المفسرين، في السنة الثالثة، مع مادة أخرى في السنة الرابعة هي الفلسفة الإسلامية والفكر الإسلامي المعاصر، مع غياب كلي للمواد الفقهية والأصولية التي لا يستغني عنها طالب علوم الشريعة، فاللغة والأدب وحدهما غير كافيتين في تكوين الأديب المسلم، واللغوي المسلم، حتى في التعامل مع نصوص القرآن وفهم معانيه، ومع السنة الشريفة"[4]، وقد أثبتت الدراسات الحديثة أن استخدام المناهج المتكاملة في المحتويات التعليمية، يرفع مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة، ويقلل من معدل نسيانهم للمعلومات، وللحصول على أثر هذا المعيار في المقاييس العلمية، جمعنا مجموعة من أراء كل من طلبة وأساتذة تخصص اللغة العربية والدراسات القرآنية حول دلالات هذا المعيار في المواد العلمية، من خلال الآتي:

أ- أراء الطلبة:

- **هل تخصص (اللغة العربية والدراسات القرآنية) يستوفي جميع المقاييس التي تحتاجها ؟**

---

[1] شوقي حساني محمود، تطوير المناهج (رؤية معاصرة)، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، مصر، ط1، 2009، ص:89.

[2] سعد علي زاير وإيمان اسماعيل عايز، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، ص:220.

[3] ينظر،علي أحمد مدكور، مناهج التربية (أسسها وتطبيقاتها)، ص:135.

[4] ينظر، رائد جميل عكاشة، التكامل المعرفي (أثره في التعليم الجامعي وضرورته الحضارية)، المعهد العالي للفكر الإسلامي، فرجينيا، و.م. أ، ط1، 2012، ص ص: 360-362.

الإجابة / رقم السؤال	نعم		بعضها		لا		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
03	63	%30,14	113	%54,08	33	%15,78	209	%100

- **هل كل المقاييس المدرجة متوافرة المراجع؟**

الإجابة / رقم السؤال	بشكل كبير		نوعا ما		بعضها منعدم		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
07	75	%35,88	108	%51,68	26	%12,44	209	%100

ب-أراء الأساتذة:

- **هل التخصص (اللغة العربية والدراسات القرآنية) يستوفي جميع المقاييس التي يحتاجها الطالب؟**

الإجابة / رقم السؤال	نعم		بعضها		لا		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
01	20	%47,62	18	%42,86	04	%09.52	42	%100

- **هل المقررات المسطرة تتوافق مع قناعاتك العلمية وتجد أنها ذات فائدة تكوينية مناسبة للطالب؟**

الإجابة / رقم السؤال	نعم		بعضها		لا		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
04	24	%57,15	18	%42,85	00	%00	42	%100

- **هل كل المقاييس المدرجة متوافرة المراجع؟**

الإجابة / رقم السؤال	بشكل كبير		نوعا ما		بعضها منعدم		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
08	13	%30,95	26	%61,91	03	%07,14	42	%100

❖ **ملاحظات حول مدى استجابة المحتوى التعليمي الديني لمعيار التكامل والانسجام بين المواد والمقاييس المعرفية** : من خلال ما تم التطرق إليه أراء كل من طلبة وأساتذة التخصص حول

مجموع تناغم وانسجام المقاييس المقدمة في هذا التخصص، نلاحظ أن المحتوى العلمي قد **استجاب لمعيار التكامل** ، ومنه نسجل الملاحظات الآتية:

- يلاحظ في تخصصات معهد الحضارة الإسلامية عامة، واللغة والدراسات القرآنية خاصة، غياب فكرة التكامل المعرفي في برامجه ومساقاته المختلفة؛ إذ نلحظ غياب التكامل بين مواد العلوم الإسلامية فيما بينها، وبين مواد العلوم الإسلامية ومواد المعارف الأخرى، مما يجعل التكوين لدى الطلبة في هذا التخصص يفتقر إلى شيء من ثقافة علوم الشريعة، التي تجعل من الأديب واللغوي أو المؤرخ على صلة قوية بدينه وعقيدته، تكون لتخصصه رسالة يخدم بها دين الله، وينصر شريعته، كما أن فهم المعاني واللطائف البلاغية واللغوية في نصوص القرآن والسنة، أو في فهم حقائق التاريخ يحتاج إلى شيء من علوم الفقه والتفسير والعقيدة[1].
- يساعد المحتوى المعرفي المقدم للطلبة على تحقيق تكامل شخصية الطالب عن طريق ما يكتسبه من معارف متكاملة، ومهارات واتجاهات تنمي جميع جوانب شخصيته العقلية والجسمية والاجتماعية والخلقية والانفعالية.
- الاهتمام بالتنظيم المنطقي للمادة الدراسية أو المعلومات التي يحتويها المحتوى التعليمي، والحرص على مدى ملاءمتها للمتعلمين.
- تنمية العلاقات القوية بين المؤسسة الجامعية والحياة الخارجية، وبذلك أصبح معيار التكامل يراعى تكامل المقاييس الدراسية، والحياة والخبرة الحياتية، ونمو الطالب والنفسي.
- اهتمام المحتوى التعليمي بتنمية شخصية الطالب، وذلك بإطلاق حريته في اختيار ما يناسبه من الأنشطة التعليمية المختلفة.
- التركيز على الأنشطة المكملة الأخرى التي تتناول الجوانب غير المعرفية مثل الأنشطة المعملية، والتجريب، والرحلات، والندوات الثقافية والاجتماعية.
- تدريب الطالب على القيام بالتكامل بين خبراته السابقة وخبراته الحالية ويستخدم ذلك في مواجهة المشكلات الجديدة في حياته.
- يتميز المحتوى الديني المعرفي المقدم للطلبة بميزة التتابع والترابط والتكامل، بحيث تقدم موضوعات المقاييس بشكل يمكن للطالب من النظر إليها على أنها نسق واحد متصل لا يوجد تقاطع أو فصل فيما بينها.

[1] رائد جميل عكاشة، التكامل المعرفي، ص:362.

- تقديم المعرفة العلمية في المحتوى التعليمي الديني في نمط وظيفي على صورة مفاهيم متدرجة ومترابطة تغطي الموضوعات المختلفة.
- اهتمام وسائل التقويم في المحتوى التعليمي بقياس الجوانب التعليمية المختلفة للطالب وتكاملها، كالجوانب المعرفية، إضافة إلى الجوانب الأخرى مثل الجوانب الانفعالية والمهارية.
- تركيز الأساتذة على مبدأ التكاملية بين المواد والمقاييس العلمية، بحيث نجد أنهم يبذلون جهدا معتبرا في ربط تلك المقاييس ببعضها البعض من خلال حصص التطبيق والمحاضرات.

2- **معيار الاستمرارية:** ويقصد به أن تنظم المادة التعليمية بطريقة توفر للمتعلمين ممارسة جوانب التعلم المختلفة، في مراحل مختلفة بأن يكون التحليل "عملية مستمرة لجميع أنشطة التعليم والتعلم"[1]، أي التكامل الرأسي أو العلاقة الرأسية بين المقاييس العلمية المختلفة، بين الخبرات الدراسية كأجزاء أو مقررات، من خلال ترقية المهارات المطلوبة، والتزود بمواد أكثر تعقيدا، وبمقاييس أوسع وأعمق كلما ارتقينا من درجة أو سنة أو طور أو مرحلة إلى أخرى، ويعني هذا المعيار كذلك "الاتصال وتنمية الخبرات والمهارات المطلوبة والتزود بمواد أكثر عمقا واتساعا بها في السنوات المتلاحقة، تبعا لنضج القدرات العقلية للمتعلمين"[2]، لغرض الوصول إلى مدى مراعاة المحتوى لمبدأ الاستمرارية في التنظيم، وبالتالي يكون على المعلم اعتبار أن ما يقدمه من مادة تعليمية ما هي إلا إعداد لتعلم المزيد من هذه المادة في المستقبل والتعلم مدى الحياة.

وهذا النوع من التحليل يستخدم إذا ما أراد الباحث معرفة "مدى استجابة تنظيم المحتوى يجرى في ضوءها تقويم المحتوى التعليمي أو بعض أجزائه لما لها من أثر في عملية التعلم ومخرجات التعليم"[3]، من خلال تلك العلاقة الرأسية بين الموضوعات في جميع المراحل التعليمية، بمعنى أنه يجب تنظيم المحتوى بطريقة "تمكن المتعلمين من ممارسة جوانب التعلم في مراحل مختلفة، على مستوى المراحل والصفوف، بشكل يتسم بالتكرار الرأسي لضمان الإتقان وزيادة فاعلية التعلم وجعله أكثر فائدة للمتعلمين"[4]، ويحقق الاستمرار في تناول خبرات المحتوى التعليمي تنمية المعارف

[1] عبد الرحمان الهاشمي ومحسن علي عطية، تحليل مضمون المناهج الدراسية، ص:246.
[2] محمد حسن حمادات، المناهج التربوية، ص:47.
[3] فتحي علي يونس، تحليل المناهج وتقويمها،ص:29.
[4] شوقي حساني محمود، تطوير المناهج (رؤية معاصرة)، ص:69.

والمهارات وأساليب التفكير لدى الطلبة، وكذلك تنمية شخصية المتعلم بجميع جوانبها، ومن بين أهم الجوانب التي يرتكز عليها معيار الاستمرارية هو جانب التقويم، الذي رأيناه يتنوع من خلال سرد بعض المقاييس سابقا وطرق تقويمها (امتحان – تطبيق– تقويم مستمر)، وما يبرهن أيضا على وجود حيثيات هذا المعيار في المحتوى التعليمي لتخصص اللغة العربية والدراسات القرآنية، هو رأي أساتذة التخصص في طرق التقويم وأساسيات تفعيلها والبدائل التي يرونها مناسبة لتقويم المعارف اللغوية والدينية للطلبة، ومن بين الآراء نجد ما يلي:

- **هل هناك طرق تقويم تعمل على وجوب تفعيل الطالب لمكتسباته المعرفية بما فيها توظيف النص الديني؟**

الإجابـــــة / رقم الســـؤال	نعم		لا		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
29	37	%88,10	05	%11,90	42	%100

- **على ما تقوم هذه الطرق؟**

✓ التركيز على تطبيق القواعد النظرية المتلقاة، سواء في النحو أم في البلاغة أم في فقه اللغة أو غيرها من المقاييس، على نصوص الوحيين، خاصة القرآن الكريم.

✓ الامتحانات التطبيقية.

✓ الاعتماد على الاستشهاد والتمثيل للإجابة بنصوص قرآنية.

✓ الفهم السليم، التركيز على تفسير النص من التفاسير البلاغية واللغوية، وكتب إعراب القرآن.

✓ تقوم على التحليل والتركيب.

✓ الاستحضار الذهني في الاختبارات والمسابقات وغيرها.

✓ العصف الذهني والأعمال الموجهة.

–هل لك بديل عن هذه الطرق لتحسين التملك اللغوي المدعّم بالنص الديني؟

✓ التركيز على معاني النصوص القرآنية ودلالاتها، وتطبيق مستويات الدراسات اللسانية عليها.

✓ إدراج علم المعجمية والمصطلحية في البرامج.

✓ الوقوف عند النصوص التراثية ومحاولة استنطاقها باعتماد المناهج الحديثة.

✓ أحسن طرق تحسين التملك اللغوي هي مع مائدة القرآن حفظا وفهما وتدبرا واستحضارا واستشهادا.

❖ **ملاحظات حول مدى استجابة المحتوى التعليمي للنص القرآني لمعيار الاستمرارية:** من خلال التحليلات السابقة للأجوبة المتعلقة بمعيار الاستمرارية في تنظيم المحتوى التعليمي والخاص بآراء أساتذة التخصص، نستطيع القول بأن المحتوى التعليمي للتخصص قد **استجاب لمعيار الاستمرارية**، ومنه نلحظ ما يلي:

- لاحظنا تركيز المحتوى التعليمي على أن تكون لدى الطالب رؤية بعيدة المدى أو رؤية متسعة للمادة العلمية التي يضمنها في المحتوى المقرر.
- لاحظنا من خلال العامة والخاصة للمحتوى أن التخصص يضمن مبدأ الاستمرارية من خلال النظرة بعيدة المدى في تكوين الطالب الصالح في المجتمع وتنمية جوانب شخصية المختلفة.
- لاحظنا أن توزيع المقاييس العلمية بين السداسيات في الطور الواحد وما بين الأطوار الثلاثة في التدرج، يضمن للطالب ممارسة لجوانب التعلم من خلال التعمق في المواد الدراسية واكتساب الخبرات التعليمية التي تؤهله لتوظيفها في مختلف الجوانب الحياتية.
- لاحظنا تركيز المحتوى التعليمي على الاهتمام بما تعلمه الطالب من قبل في المقاييس العلمية، وتحفيزه على التعلم في المستقبل وتنمية مهارات التعلم الذاتي.
- تحقق المقاييس العلمية المنتظمة وفق هذا المعيار النمو لدى الطلبة، وتخلق لهم الحافز للتعلم وتمنع الملل، وتوفر الكثير من الجهد والوقت.
- تحقق المقاييس العلمية المنتظمة وفق هذا المعيار، إلى تنمية فكر الطلبة ومعارفهم، وتنمية شخصيتهم الذاتية حسب التدرج المتسلسل المستمر لمحتوى المقاييس.
- لاحظنا تركيز المحتوى التعليمي على زيادة الخبرة التعليمية لدى الطلبة، عن طريق التواصل بين المكتسبات العلمية، عن طريق قناعة مفادها: أن تعليم اللغة عملية تراكمية تتم في مراحل، وفي كل مرحلة يتلقى الطالب جرعة تساعده على أن يستمر فيها، وينتقل منها إلى غيرها.
- لاحظنا اتصاف المحتوى التعليمي لتخصص اللغة العربية والدراسات القرآنية بالنمط التنظيمي الذي يؤكد عليه واضعو المناهج التعليمية، والذي يجب أن تكون عليه الخيارات التعليمية للمتعلمين على مدى سنوات الدراسة المتتالية.

3- معيار التتابع والتدرج: ويقصد بالتتابع أن "تكون كل خبرة تالية مبنية على الخبرة السابقة، مع مراعاة أن تؤدي إلى اتساع وتعميق أكبر للمسائل والموضوعات التي يتضمنها محتوى المنهج، وكذلك لا يفصل الخبرات اللاحقة التي سوف يمر بها المتعلم"[1]، وبمعنى آخر، تأسيس الخبرات الجديدة في المحتوى التعليمي " على الخبرات السابقة، وأن تؤسس الخبرات الحالية على الخبرات اللاحقة"[2]، إذ ينبغي أن يقرر واضعو المنهاج تسلسل الموضوعات والوقت اللازم لاكتسابها، وتوضع الموضوعات على شكل سلسلة مترابطة بحيث يكون كل موضوع أساسا لما بعده من موضوعات، ولمراعاة هذا المعيار "ينبغي أن يطلع واضع المنهاج اطلاعا عميقا على حقل المعرفة الواسع المتعلق بعلمه"[3]، إن مراعاة مبدأ التتابع في تنظيم المحتوى تقتضي" التدرج والترابط الحلزوني بين الموضوعات وما تتضمن من مفاهيم وخبرات، ويقتضي تقديم الخبرات إلى المتعلمين بصورة متدرجة بحيث تبدأ من السهل فتزداد تعقيدا واتساعا كلما انتقل المتعلم من مستوى إلى مستوى أعلى منه"[4]، وتمكن أهمية توفير مبدأ التتابع في تنظيم المحتوى يجعل المتعلم يشعر بأن ما يتضمنه المحتوى ذو معنى فتزداد دافعية نحوى تعلم المحتوى المقدم إليه بطريقة تراعي هذا المعيار.

وليس من المعقول في أي محتوى تعليمي خاضع لمعيار التتابع، أن تقدم المادة التعليمية فيه دفعة واحدة، وإنما لا بد من تقديمها بتدرج يتناسب مع خصائص الدارسين الذين أنتج من أجلهم، وكذلك مع طبيعة المادة اللغوية المقدمة، ويمثل التدرج عند (طعيمة) خلو المحتوى " من الطفرات التي لا مبرر لها سواء في عدد المفردات أو التراكيب أو غير ذلك من العناصر اللغوية، التدرج يعني أن ينتقل بالدرس من السهل إلى الصعب، من المتشابه مع لغته القومية إلى ما هو مختلف عنها، من القليل إلى الكثير، من المألوف إلى الجديد وهكذا"[5]، ويعتبر معيار التدرج في عرض المادة التعليمي للمحتوى (في رأي حساني) "مبدأ رئيسي في إعداد المناهج عامة، وما سوف يتعلمه الطالب غدا متوقف على ما تعلمه اليوم، ولذلك لا بد من أخذ هذا المعيار بعين الاعتبار إثناء وضع المحتويات اللغوية"[6]، ويعتبر التدريج في تعليم المادة اللغوية أمرا طبيعيا يخدم

---

[1] فتحي علي يونس، تحليل المناهج وتقويمها، ص:28.
[2] محمد حسن حمادات، المناهج التربوية، ص:146.
[3] صباح حسن عبد الزبيدي، المنهج المدرسي المعاصر والكتاب المدرسي، دار الأيام للنشر والتوزيع، عمان، الأردن،ط1،2018،ص:176.
[4] ابتسام صاحب الزويني وآخرون، المناهج وتحليل الكتب، ص:62.
[5] ينظر، رشدي أحمد طعيمة، دليل عمل في إعداد المواد التعليم لبرامج تعليم العربية، ص:160.
[6] محمد حسن حمادات، المناهج التربوية، ص:147.

الاكتساب اللغوي، ويتماشى مع طبيعته، لذلك فعلى معلم اللغة " أن يحسن اختيار المادة التعليمية التي سيدرسها على مراحل وبما أنه لا يمكنه تعليمها دفعة واحدة وجب عليه التدرج في المسائل التي سوف يتطرق إليها"[1]، وهناك عدة أنواع من التدريج في المحتوى ضمن العملية التعليمية بصفة عامة وتعليمية اللغة العربية بصفة خاصة، فنجد:" التدريج الطولي، والتدريج الدوري، والتدريج النحوي، والتدريج الموقفي، والتدريج الوظيفي"[2]، ويمكن لنا أن نستدل على تتابع وتدرج المقاييس من خلال المواد العلمية ضمن السداسيات الستة لطلبة الليسانس وفيها تتدرج المقاييس من حيث حجمها الساعي، ومعاملها، ورصيدها، ونوعية تقويمها وتقييمها، وذلك من خلال الجداول الآتية:

- **جداول تدرج وتتابع المقاييس والمقررات للسداسيات الستة في مرحلة الليسانس لطلبة السنة الثالثة تخصص اللغة العربية والدراسات القرآنية[3]:**

2 - السداسي الأول:

وحدة التعليم	المـــــواد		الحجم الساعي الأسبوعي				المعامل	الأرصدة	نوع التقييم	
	رمز	عنوان المادة	محاضرة	أعمال موجهة	أعمال تطبيقية	أعمال أخرى			متواصل	امتحان
وحدة التعليم الأساسية										
الرمز : وت أس 11 الأرصدة :19 المعامل: 10	أس 111	ترتيل وحفظ القرآن1		1س30		3س00	2	3	X	
	أس 112	عقيدة	3س00			3س00	2	4		X
	أس113	فقه العبادات 1	3س00	1س30		3س00	3	5	X	X
	أس114	مدخل إلى أصول الفقه	1س30	1س30		3س00	2	4	X	X
		لغة عربية1		1س30		3س00	1	3	X	
وحدة التعليم المنهجية										
الرمز : وت م 11 الأرصدة : 6 المعامل: 3	م 111	علوم القرآن	1س30			3س00	1	3		X
	م 112	منهج البحث في العلوم الإسلامية و الإنسانية	1س30	1س30		3س00	1	2	X	X
	م 113	إعلام ألي 1		1س30		3س00	1	1	X	
وحدة التعليم الإستكشافية										
الرمز : وت إس 11 الأرصدة : 4 المعامل: 2	إس 111	تاريخ إسلامي السيرة النبوية	1س30			3س00	1	2		X
	إس 112	مادة اختيارية	1س30			3س00	1	2		X
وحدة التعليم الأفقية										
الرمز : وت أف 11 الأرصدة : 1 المعامل: 1	أف 111	لغة أجنبية 1		1س30		3س00	1	1	X	
المجاميع			13س30	10س30		33س00	16	30		

يمكن للطلبة الاختيار واحدة من بين المادتين : مدخل إلى علوم الإعلام والاتصال أو مدخل إلى علوم التربية

أخرى* عمل إضافي سداسي عن طريق التشاور.

[1] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية –حقل تعليمية اللغات-، ص:145.

[2] ينظر، عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص ص: 75-77.

[3] وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، مواءمة عروض التكوين، طور الليسانس، جامعة باتنة ، السنة الجامعية 2018-2019، ص ص:14-20.

2 - السداسي الثاني:

وحدة التعليم	المـــــواد		الحجم الساعي الأسبوعي				المعامل	الأرصدة	نوع التقييم	
	رمز	عنوان المادة	محاضرة	أعمال موجهة	أعمال تطبيقية	أعمال أخرى			متواصل	امتحان
وحدات التعليم الأساسية										
الرمز : وت أس 21 الأرصدة :19 المعامل: 10	أس 211	ترتيل وحفظ القرآن 2		1سا30		3سا00	2	3	X	
	أس 212	مدخل إلى مقارنة الأديان	1سا30			3سا00	2	4		X
	أس 213	فقه العبادات 2	3سا00	1سا30		3سا00	3	5	X	X
	أس 214	علوم الحديث	3سا00			3سا00	2	4		X
		لغة عربية 2		1سا30		3سا00	1	3	X	
وحدات التعليم المنهجية										
الرمز : وت م 21 الأرصدة : 4 المعامل: 2	م 211	مدخل إلى علم الدعوة	1سا30			3سا00	1	3		X
	م 212	إعلام آلي 2		1سا30		3سا00	1	1	X	
وحدات التعليم الإستكشافية										
الرمز : وت إس 21 الأرصدة : 6 المعامل: 3	إس 211	تاريخ إسلامي: تاريخ الخلفاء	1سا30			3سا00	1	2		X
	إس 212	مادة اختيارية	1سا30			3سا00	1	2		X
	إس 213	مدخل إلى العلوم القانونية	1سا30			3سا00	1	2		X
وحدة التعليم الأفقية										
الرمز : وت أف 21 الأرصدة : 1 المعامل: 1	أف 211	لغة أجنبية 2		1سا30		3سا00	1	1	X	
	المجاميع		13سا30	07سا30		33سا00	16	30		

يمكن للطلبة الاختيار واحدة من بين المادتين : مدخل إلى الاقتصاد أو مدخل إلى فلسفة العلوم.

أخرى* عمل إضافي سداسي عن طريق التشاور.

3 - السداسي الثالث:

وحدة التعليم	المـــــواد		الحجم الساعي الأسبوعي				المعامل	الأرصدة	نوع التقييم	
	رمز	عنوان المادة	محاضرة	أعمال موجهة	أعمال تطبيقية	أعمال أخرى			متواصل	امتحان
وحدة التعليم الأساسية										
الرمز : وت أس 31 الأرصدة :19 المعامل: 10	أس 311	ترتيل وحفظ القرآن1		1سا30		3سا00	2	3	X	
	أس 312	التفسير ومناهج المفسرين	1سا30	1سا30		3سا00	2	4	X	X
	أس313	الخلافة الأموية والعباسية	1سا30	1سا30		3سا00	2	4	X	X
	أس314	الآثار والفنون الإسلامية	1سا30			3سا00	2	4		X
	أس315	نحو وصرف	1سا30	1سا30		3سا00	2	4	X	X
وحدة التعليم المنهجية										
الرمز : وت م 31 الأرصدة : 6 المعامل: 3	م 311	مصادر اللغة والأدب	1سا30			3سا00	1	2		X
	م 312	مناهج البحث في الحضارة الإسلامية	1سا30	1سا30		3سا00	1	2	X	X
	م 313	تقنيات التعبير الكتابي والشفوي"		1سا30		3سا00	1	2	X	
وحدة التعليم الاستكشافية										
الرمز : وت إس 31 الأرصدة : 4 المعامل: 2	إس 311	تاريخ المذاهب والفرق الإسلامية	1سا30			3سا00	1	2		X
	إس 312	مادة اختيارية	1سا30			3سا00	1	2		X
وحدة التعليم الأفقية										
الرمز : وت أف 31 الأرصدة : 1 المعامل: 1	أف 311	لغة أجنبية 1		1سا30		3سا00	1	1	X	
	المجاميع		12سا	10سا30		33سا00	16	30		

يمكن للطلبة الاختيار واحدة من بين المادتين : تاريخ التشريع الإسلامي أو تفسير تحليلي. أخرى* عمل إضافي سداسي عن طريق التشاور.

4 - السداسي الرابع :

وحدة التعليم	المـــــــواد		الحجم الساعي الأسبوعي				المعامل	الأرصدة	نوع التقييم	
	رمز	عنوان المادة	محاضرة	أعمال موجهة	أعمال تطبيقية	أعمال أخرى			متواصل	امتحان
وحدات التعليم الأساسية										
الرمز : وت أس 41 الأرصدة :19 المعامل: 10	أس 411	ترتيل وحفظ القرآن 2		1سا30		3سا00	2	3	X	
	أس 412	النظم الإسلامية	1سا30	1سا30		3سا00	2	4	X	X
	أس 413	مدخل إلى الحضارة الإسلامية	1سا30			3سا00	2	4		X
	أس 414	تاريخ العلوم والصناعات	1سا30	1سا30		3سا00	2	4	X	X
	أس 415	البلاغة	1سا30	1سا30		3سا00	2	4	X	X
وحدات التعليم المنهجية										
الرمز : وت م 41 الأرصدة : 6 المعامل: 3	م 411	مصادر التاريخ الإسلامي	1سا30			3سا00	1	2		X
	م 412	منهجية البحث في الدراسات القرآنية	1سا30	1سا30		3سا00	1	2	X	
	م 413	منهج البحث الأثري	1سا30				1	2		X
وحدات التعليم الإستكشافية										
الرمز : وت إس 41 الأرصدة : 4 المعامل: 2	إس 411	الفكر الإسلامي الحديث والمعاصر	1سا30			3سا00	1	2		X
	إس 412	مادة اختيارية		1سا30		3سا00	1	2	X	
وحدة التعليم الأفقية										
الرمز : وت أف 41 الأرصدة : 1 المعامل: 1	أف 411	لغة أجنبية 2		1سا30		3سا00	1	1	X	
المجاميع			12سا	10سا30		33سا00	16	30		

يمكن للطلبة الاختيار واحدة من بين المادتين : فقه المعاملات أو حديث تحليلي.

أخرى* عمل إضافي سداسي عن طريق التشاور.

- السداسي الخامس: ليسانس اللغة العربية والدراسات القرآنية

وحدة التعليم	الحجم الساعي السداسي	الحجم الساعي الأسبوعي				المعامل	الأرصدة	نوع التقييم	
	14-16 أسبوع	محاضرة	أعمال موجهة	أعمال تطبيقية	أعمال أخرى			متواصل	إمتحان
وحدات التعليم الأساسية	180					10	19		
و ت أ 1 (ج/)									
المادة 1 حفظ القرآن وترتيله 1	22.30	/	1.30		3 .00	02	03	x	
المادة 2 أصول التفسير	45	1.30	1.30		3 .00	02	04	x	x
المادة 3 علم القراءات 1	45	1.30	1.30		3 .00	02	04	x	x
المادة 4 الأدب الجاهلي	22.30	1.30	/		3 .00	02	04		x
و ت أ 2 (أ خ)	45	1.30	1.30		3 .00	02	04	x	x
المادة 1 الإعجاز القرآني									
المادة 2 علوم القرآن									
المادة 3 الدراسات البيانية									
وحدات التعليم المنهجية	67.30					02	05		
و ت م 1 (ج)									
المادة 1 اللغة العربية "البلاغة"	22.30	/	1.30		3 .00	01	02	x	
المادة 2 علم العروض والقافية	45	1.30	1.30		3 .00	01	03	x	x
و ت م 2 (ج/أخ)									
المادة 1									
المادة 2									
وحدات التعليم الإستكشافية	45					02	04		
و ت إ 1(ج)									
المادة 1 التفسير الموضوعي	22.30	1.30	/		3 .00	01	02		x
و ت إ 2(ج/أخ)	22.30	1.30	/		3 .00	01	02		x
المادة 1 المواريث									
المادة 2 مقاصد الشريعة									
وحدة التعليم الأفقية	45					02	02		
و ت أ ف1(ج)									
المادة 1 لغة أجنبية1	22.30	/	1.30		3 .00	01	01	x	
المادة 2 الحوكمة وأخلاقيات المهنة	22.30	1.30	/		3 .00	01	01		x
و ت أ ف2 (ج/أخ)									
مجموع السداسي 5	337.30	12.00	10.30		33.00	16	30		

6-السداسي السادس: ليسانس اللغة العربية والدراسات القرآنية

وحدة التعليم	الحجم الساعي السداسي	الحجم الساعي الأسبوعي				المعامل	الأرصدة	نوع التقييم	
	14-16 أسبوع	محاضرة	أعمال موجهة	أعمال تطبيقية	أعمال أخرى			متواصل	إمتحان
وحدات التعليم الأساسية	180					10	19		
و ت أ 1 (ج)									
المادة 1 حفظ القرآن وترتيله 2	22.30	/	1.30		3.00	02	03	x	
المادة 2 التفسير اللغوي للقرآن الكريم	45	1.30	1.30		3.00	02	04	x	x
المادة3 علم القراءات 2	45	1.30	1.30		3.00	02	04	x	x
المادة4 الأدب الإسلامي	22.30	1.30	/		3.00	02	04		x
و ت أ 2 (أخ)	45	1.30	1.30		3.00	02	04	x	x
المادة 1 الأدب الأندلسي والمغربي									
المادة 2 علم الدلالة والمعاجم									
المادة3 الاستشراق والدراسات القرآنية									
وحدات التعليم المنهجية	67.30					02	05		
و ت م 1 (ج)									
المادة 1 اللغة العربية (فقه اللغة)	22.30	/	1.30		3.00	01	02	x	
المادة 2 مذكرة أو تقرير تربص	45	/	/		3.00	01	03	x	
و ت م 2 (ج/أخ)									
المادة 1									
المادة 2									
وحدات التعليم الإستكشافية	5 4					02	04		
و ت ا 1(ج)									
المادة 1 علم النفس التربوي	22.30	1.30	/		3.00	01	02		x
و ت ا 2(أخ)	22.30	1.30	/		3.00	01	02		x
المادة 1 تخريج الحديث									
المادة 2 آيات وأحاديث الأحكام									
وحدة التعليم الأفقية	45					02	02		
و ت أ ف1(ج/أخ)									
المادة 1 لغة أجنبية2	22.30	/	1.30		3.00	01	01	x	
المادة 2 المخدرات والمجتمع	22.30	1.30	/		3.00	01	01		x
و ت أ ف2 (ج/أخ)									
مجموع السداسي6	337.30	10.30	09.00		33.00	16	30		

❖ **ملاحظات حول مدى استجابة المحتوى التعليمي للنص القرآني لمعيار التتابع والتدرج:** من خلال الجداول الستة المتعلقة بطور الليسانس، والتي تتعلق بتتابع وتدرج المحتوى التعليمي والمتعلقة بهذا المعيار في التنظيم، نرى ان المحتوى التعليمي للتخصص قد **استجاب لمعيار التدرج والتتابع**، ومنه نرصد الآتي:

- لاحظنا أن عرض المادة اللغوية في المحتوى التعليمي حرص على أن يقدم كل مقياس من المقاييس المتتابعة والمتدرجة بأسلوب سهل ملائم للطلبة.
- لاحظنا أن عرض المادة اللغوية في المحتوى التعليمي قد حرص باتباع معياري التدرج والتتابع على استدعاء الخبرات السابقة للمتعلمين (المكتسبات القبلية) وتوظيفها في مكتسبات تعلمية جديدة مما يعمل على ترسيخها في ذهن المتعلم.
- لاحظنا أن عرض المادة اللغوية في المحتوى التعليمي يوفر فرصا كافية للطلبة لتعلم المفاهيم اللغوية وإدراك التعميمات.
- لاحظنا أن عرض المادة اللغوية في المحتوى التعليمي يمكن الطالب من التعلم الذاتي والمشاركة الفعالة في التحصيل اللغوي.

- لاحظنا أن عرض المادة اللغوية في المحتوى التعليمي يؤكد على مبدأ أن تكون كل خبرة جديدة مبنية على الخبرة السابقة ولكن بعمق واتساع.
- لاحظنا أن عرض المادة اللغوية في المحتوى التعليمي يكون بالتدرج من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب ومن العام إلى الخاص ومن المألوف إلى الجديد.
- لاحظنا أن عرض المادة اللغوية في المحتوى التعليمي في اعتمادها على معياري التدرج والتتابع في عرض المحتوى قد ساعدت على تنمية مهارة التفكير والإبداع لدى الطلبة من خلال التفاعل مع المقاييس المدرسة.
- لاحظنا أن عرض المادة اللغوية في المحتوى التعليمي وفق هاذين المعيارين يقي المحتوى التعليمي من العشوائية والتخبط في توزيع المقاييس حسب الأزمنة (السداسيات) والمراحل (الاطوار).

4- **معيار التوازن بين عمق المحتوى وشموليته:** إن هذا تطبيق هذا المعيار يعني أن ينظم المحتوى بطريقة تراعي التوازن بين التعمق في المحتوى، وبين حجمه وسعته في مقاييسه المختلفة لأن " التعمق على حساب ضيق المجالات التي يتناولها المحتوى يؤدي إلى إغفال مجالات قد تكون مهمة وبالمتعلم حاجة إليها، وكذلك التوسع في مجالات المادة على حساب التعمق فيها، وتناول مجالات المادة بطريقة سطحية يمكن أن يؤدي إلى هدر الوقت والجهد، لإغفاله قضايا معرفية تمس الحاجة إليها، وتوسعه سطحيا في مجالات قد لا يكون المتعلم به حاجة إليها"[1]، فالشمول يعني المجالات التي يغطيها المحتوى ويتناولها بالدراسة بحيث تكفي لإعطاء فكرة واضحة عن المادة التعليمية ونظامها، ويرى (الربيعي) أن شمول المحتوى هو " تعرضه لمجموعة من المجالات المرتبطة بمادة المحتوى"[2]، كما تغطي تلك المادة جميع نواتج التعلم المستهدفة، المعرفية والوجدانية والاجتماعية والمهارية للمتعلم (الطالب).

أما العمق فيعني "تناول أساسيات المادة مثل المبادئ والمفاهيم والأفكار الأساسية وكذلك تطبيقاتها بشيء من التفصيل الذي يلزم لفهمها كاملا ويربطها بغيرها من المبادئ والمفاهيم والأفكار"[3]، ويمكن تطبيقها في مواقف جديدة، فالشمول والعمق في المحتوى بمفهومه الشامل، أن يتناول أي مجال من المجالات المعرفية بالقدر الكافي، أي أن المحتوى لابد له من " التعرض إلى

[1] عبد الرحمان الهاشمي ومحسن علي عطية، تحليل مضمون المناهج الدراسية، ص:279.
[2] محمود داود الربيعي، المناهج التربوية المعاصرة، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2016، ص:61.
[3] رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لتعليم اللغة العربية،ص:33.

بعض الموضوعات بالقدر المناسب، وإذا تعرض المحتوى لعدة موضوعات بطريقة سطحية جدا من دون إعطاء تفصيلات لازمة لكل موضوع، أو إذا تعرض لموضوع واحد بتفصيلات أكثر من اللازم ولم يتعرض لموضوع آخر سواه، فإنه في الحالتين كلتاهما قد أخل بمفهوم التوازن بين العمق والشمول"[1]، ويطلب من واضع المحتوى أن يجمع ما بين العمق والشمول بحيث "يختار الأفكار والمعالم الرئيسية التي تمثل المادة الرئيسية، والتي تعطى فكرة عامة وواضحة عنها وعن نظامها، والموازنة بين ذلك وبين العناصر التفصيلية التي توضح الأفكار الكلية والمعالم الرئيسية، وتوضيح ما بين العناصر التفصيلية والمعالم المجزأة من علاقات وروابط تؤدي إلى الفهم الكامل"[2].

وبما أننا عرضنا سابقا المقاييس العلمية ذات التوجه الديني وذات التوجه اللغوي واستدللنا على وجودهما وتوزعهما وانتشارهما بعمق المحتوى الرئيس، فإننا سنستدل على شمول المحتوى من خلال آراء الأساتذة في الاستبانة، ومن خلال المقاييس التي تكون خارج المواد الرئيسة الأساسية وهي المقاييس المكلمة والمساعدة، وذلك من خلال الآتي:

- **هل التخصص (اللغة العربية والدراسات القرآنية) يستوفي جميع المقاييس التي يحتاجها الطالب؟**

الإجابـــــة / رقم الســـؤال	نعم		بعضها		لا		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
01	20	%47,62	18	%42,86	04	%09.52	42	%100

- تصنيف المقاييس المكملة والمساعدة في تخصص اللغة العربية والدراسات القرآنية في الجامعات المعتمدة للتخصص من خلال الأطوار الثلاث (ليسانس- ماستر- دكتوراه):

أولا- طور الليسانس:

- الإستشراق والدراسات القرآنية.
- منهجية البحث في الدراسات القرآنية.
- علم النفس التربوي.
- مواريث.

[1] محمود داود الربيعي، المناهج التربوية المعاصرة، ص:62.
[2] محمد عبدا الله الحاوري ومحمد سرحان علي قاسم، مقدمة في علم المناهج التربوية، دار الكتب، صنعاء، اليمن، ط1، 2016، ص:71.

- الحوكمة وأخلاقيات المهنة.
- علم النفس.
- المخدرات والمجتمع.
- إعلام آلي.

ثانيا- طور الماستر:

- تاريخ الفكر الإسلامي.
- التفسير والمفسرون في العصر الحديث.
- علم التخريج ودراسة الأسانيد.
- تاريخ المصحف.
- الإستشراق ومناهج المستشرقين.
- شبهات الإستشراق حول القرآن الكريم.
- دراسات قرآنية حديثة.
- دراسات في التراث الإسلامي.
- مؤتمرات الدراسات القرآنية.
- إسرائيليات القرآن الكريم.
- منهجية تحقيق التراث.
- الحكم الراشد وأخلاقيات المهنة.
- استخدام وسائل تكنولوجية حديثة.
- ترجمة معاني القرآن الكريم.
- إعلام آلي.
- إنجليزية.

ثالثا- طور الدكتوراه:

- البيداغوجيا العامة والبيداغوجيا الخاصة.
- المؤسسات المتخصصة في الدراسات اللغوية القرآنية.
- إعلام آلي.
- منهجية إعداد وكتابة أطروحة دكتوراه.
- منهجية إعداد وكتابة مقال علمي.

- إنجليزية.

❖ **ملاحظات حول مدى استجابة المحتوى التعليمي الديني لمعيار التوازن بين عمق المحتوى وشموليته:** من خلال ما تم التطرق إليه أراء أساتذة التخصص ومن المقاييس العلمية المكملة والمساعدة للمقاييس الرئيسة الأساسية موزعة على مختلف الأطوار الجامعية، نرى بأن المحتوى التعليمي للتخصص قد **استجاب لهذا المعيار**، ومنه لاحظنا ما يلي:

- تنوع الاتجاهات العلمية والثقافية للمقاييس المكملة واختلاف توجهاتها (دراسات معاصرة، علوم تربوية ونفسية، منهجية البحث، ثقافة عامة، الأسرة والمجتمع، تكنولوجيات الإعلام والاتصال) مما يعكس شمول المحتوى التعليمي الذي يؤثر إيجابا في ثقافة الطالب وسعة اطلاعه وثراء مخزونه العلمي والمعرفي.
- لاحظنا شمول المحتوى التعليمي في التخصص المدروس للمادة التعليمية ونظامها وعمقه من حيث التركيز على الجوانب الأساسية للمادة العلمية وقابليتها للتطبيق بما يعطي لجوانب الخبرة وزنها الحقيقي فلا تطغى خبرة على أخرى أو جانب على آخر أو مقرر على آخر.
- لاحظنا تنوعا في المقاييس والمواد المدرسة ضمن المحتوى التعليمي القرآني، وتدرجا من حيث عمق دراستها بتتابع الأطوار الجامعية، كما أن هذا التنوع والشمولية يلبي قطاعات عريضة من الدارسين (الطلبة) من مختلف الأطوار الجامعية.
- لاحظنا أن هناك تأثرا وتأثيرا متبادلين بين الوعاء اللغوي والمحتوى الديني، من حيث التوازن وكل منها يشكل مستوى الآخر، من خلال ضبط وربط المحتوى الديني بالإطار والمستوى اللغوي الأساسي في هذا التخصص.
- لاحظنا توازنا في نشاط الطلبة بين المجال المعرفي للمقاييس العلمية، والمواقف التطبيقية التي يكتسب منها الطالب خبرات تعليمية لغوية.
- لاحظنا اشتمال المحتوى التعليمي على مبدأ التنويع في اختيار الخبرات والمواضيع المعالجة وشموليتها، بحيث تعمل هذه الخبرات والأنشطة على تنمية المهارات اللغوية وتطوير الحس النقدي والإبداعي لدى الطالب.
- لاحظنا أن المقاييس المدرسة في عمقها وشمولها تعبر عن محتوى الثقافة العربية والإسلامية، بحيث تغطي ميادين ومجالات فكرية متعددة .

- لاحظنا أن المحتوى الديني اللغوي يركز على أساسيات المادة العلمية (المقياس) وقابليتها للتطبيق في مواقف متنوعة مما يحقق العمق والشمول معا.
- لاحظنا أن شمول المواد والمقاييس المقدمة للطلبة، قد راعى استعداداتهم والفروق الفردية بينهم عن طريق التنوع في مستوى تلك المواد والمقاييس.
- لاحظنا أن شمول المواد والمقاييس المقدمة للطلبة، قد راعت الفروق الفردية بينهم، من حيث كون النصوص الموضوعة متفاوتة في السهولة والصعوبة على أن معظمها مناسب لمستوى الطلاب عامة، فتفرد قسما منها بالصعوبة اللازمة لإشباع حاجات الطلبة ذوي القدرات العالية، ويكون القسم الآخر من هذه النصوص سهلا يلائم مستوى الطلبة الضعاف التحصيل.

5- **معيار التنظيم المنطقي للمقاييس العلمية:** يرتبط هذا التنظيم بالمادة التعليمية ارتباطا وثيقا، بغض النظر عن المتعلمين لهذه المادة ويعتمد على عدة مبادئ أهمها " الانتقال من المعلوم إلى المجهول، ومن المحسوس إلى المجرد، ومن البسيط إلى المركب، ومن السهل إلى الصعب، ومن الماضي إلى الحاضر، ومن الجزء إلى الكل"[1]، أي أن مركز الاهتمام في هذا التنظيم هو المقاييس العلمية بما تشتمل عليه من "مفاهيم ومبادئ وحقائق وقوانين ونظريات، ويشترط في هذا التنظيم أن تعرض المعارف والمعلومات فيه في شكل منظم مترابط كل جزء ينبغي أن يبنى على ما قبله ويمهد لما بعده وهكذا"[2]، فالتعلم لا يحدث إلا على أساس خبرات ومعارف سابقة، ولا تصلح المعارف الجديدة المطلقة لأن تكون موضوعا للتعلم ما لم يتم تخطيطها وتنظيمها، بحيث تصبح كل معرفة أساس وخلفية لمعرفة تليها.

ويشير (بود) في هذا الصدد، أن التنظيم المنطقي " هو ميزة العقل العلمي، وهو وسيلة لتقد العلوم واتساعها"[3]، فالتعلم من خلال هذا المعيار، لا يعني حشو أذهان التلاميذ بالكم من المعارف، وإنما "عملية لتفاعل التلاميذ النشط معها كشرط لاكتسابها، وهو ما يتطلب وجود أساس لديهم لإدراك علاقاتها وروابطها بما سبق وتعلموه، وبما يمكنهم من إعادة تنظيم تصوراتهم حولها وإدراك موقعها في إطار الحقل المعرفي للعلم المعني، وفي إطار معارفهم في ذلك الحقل"[4]،

[1] ابتسام صاحب الزويني وآخرون، المناهج وتحليل الكتب، ص: 48.
[2] محمد حسن حمادات، المناهج التربوية، ص:150.
[3] صباح حسن عبد الزبيدي، المنهج المدرسي المعاصر والكتاب المدرسي، ص:270.
[4] ابتسام صاحب الزويني وآخرون، المناهج وتحليل الكتب، ص: 48.

ونستطيع أن نبرهن على صدق المعيار من عدمه عن طريق أسئلة تخص جانبا كبيرا من المعيار والمتعلق بأراء أساتذة التخصص في أسئلة الاستمارة الموجهة إليهم من خلال الآتي:

- **هل تعمد إلى التصرف في محتويات المقررات وجزئياتها عند عدم اقتناعك بالمقرر؟**

الإجابـــــة / رقم الســـؤال	نعم		بعضها		لا		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
05	21	%50	13	%30,95	08	%19,05	42	%100

- **آلية سيرورة المقاييس (محاضرة + تطبيق)، هل هي مناسبة لجميع المقررات؟**

الإجابـــــة / رقم الســـؤال	نعم		بعضها		لا		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
10	08	%19,05	31	%73,81	03	%07.14	42	%100

❖ **ملاحظات على مدى استجابة النص الديني لمعيار التنظيم المنطقي للمقاييس العلمية:**

من خلال التحليل والتعليق على نتائج الأسئلة الخاصة بهذا المعيار المحتواة من آراء الأساتذة في الاستبانة، نجد أن المحتوى التعليمي للتخصص قد **استجاب لمعيار التنظيم المنطقي للمقاييس** من خلال ما يلي:

- لاحظنا تنظيم المحتوى التعليمي حسب الترتيب المنطقي للمقاييس من خلال خضوعه للمفاهيم المرتبطة بالمبادئ الأساسية للمواد والمقاييس [1].
- مساعدة التنظيم المنطقي للمحتوى التعليمي الأساتذة، على تخطيط المواقف التعليمية التعلمية، بما يتناسب وقدرات الطلبة، عبر تكييف الخطة الدراسية (ترتيب موضوعات المقاييس) وفق الأجواء، وابتكار استخدام الأساليب والطرائق لتناسب المواقف المستجدة.
- يؤكد المحتوى التعليمي للنص القرآني على ترتيب المقاييس العلمية بحسب ارتباط موضوعاتها بعضها ببعض، من خلال علاقات متنوعة كالقدم والحداثة، أو القرب والبعد.
- لاحظنا تركيز المحتوى التعليمي، على مبدأ التعلم بالمحسوس، ثم شبه المحسوس، أكثر من التعلم المجرد، مما جعل العملية التعليمية التعلمية أكثر ثباتا ومنطقية.
- لاحظنا وجود ترابط وتنسيق مقاييس ومواد كل طور بالطور الذي يسبقه والطور الذي يليه.

[1] يرجع إلى الجانب النظري (الفصل الثاني – معايير تنظيم المحتوى) لمعرفة تلك المبادئ.

- لاحظنا ترابط المواضيع والدروس داخل أغلب المقاييس العلمية، مما حقق الترتيب المنطقي لمعظم تلك المقاييس.
- لاحظنا إسهام المحتوى التعليمي من خلال التنظيم المحكم للمقاييس في إحداث الاتصال الإيجابي بين الطلاب بعضهم مع بعض، وبين الطلاب والأساتذة.
- لاحظنا تنظيم المحتوى التعليمي حسب مألوفية النص، حيث أن الطلبة في ظل تلقيهم لمفردات المقاييس العلمية ، تكون لديهم فكرة أولية أو معلومات سابقة عن النص، إذ تسهم المألوفية في جذب الطالب نحو قراءة النص والتفاعل معه وتحليله واستيعابه ومن ثم تتولد لديه الكفاية الضرورية اللازمة من ذلك النص أو الجزء من المقياس.
- لاحظنا توافقا بين مستوى المقاييس العلمية المقدمة في معظم الأطوار، وقدرات الطلبة ومستواهم العلمي واللغوي.

6- معيار التنظيم السيكولوجي للمقاييس العلمية: يرى الخبراء في التعليمية "ضرورة الاعتماد على الأسس النفسية المرتبطة بخصائص النمو وحاجات واهتمامات وميول ومشكلات التلاميذ في تنظيم محتوى المنهج، والمجل السيكولوجي يقصد به أن يدرس التلميذ معظم المواد الدراسية منذ دخوله المدرسة الابتدائية، على أن يتعمق في دراسة هذه الموضوعات سنة بعد أخرى، حسب نموه وتقدمه في الصفوف الدراسية، وحسب نضجه وقدرته على الفهم، وليس حسب الروابط المنطقية القائمة بين موضوعات تلك المادة"[1]، ويرى (الزبيدي) أن تنظيم المحتوى التعليمي يكون "وفق صيغة بسيكولوجية، أي تقديم المادة الدراسية والموضوعات، على أساس الربط بين المادة الدراسية، باهتمامات الطلاب وخبراتهم، لذلك فالتنظيم السيكولوجي وليد التربية الحديثة وهو وظيفة المعلم والمحتوى والمنهج الحديث بمفهومه الشامل"[2]، ويتم عرض المحتوى فيه بناء على قدرات المتعلمين (الطلبة) واستعداداتهم، ومدى تقبلهم وحاجتهم إليها، والهدف من ذلك " هو الوصول بالطالب إلى حالة من الاتزان النفسي والانفعالي، بعيدا عن التوتر بحيث يكون قادرا علة التحكم في انفعالاته والسيطرة على سلوكه، وإتاحة الفرصة أمامه لإشباع ميوله وحاجاته، بحيث يقبل على التعليم بجد ونشاط وحماس مستمر"[3]، وإذا كان هذا المعيار ينطلق أساسا من المبدأ القائل بأن: المتعلم هو الأساس في العملية التعليمية التعلمية، وحاجاته هي محور الاهتمام والتي تنبع من قدراته على حل

[1] نداء محمد باقر الياسري وآخرون، المناهج وأسسها ونظرياتها ومكوناتها وخطط تدريسها، ص ص:155-156.
[2] صباح حسن عبد الزبيدي، المنهج المدرسي المعاصر والكتاب المدرسي، ص:270.
[3] محمد حسن حمادات، المناهج التربوية، ص ص:91-92.

المشكلات وميولاته واهتماماته ورغباته، فإننا نستطيع القول أن القناعة الناتجة الميول والرغبات والاهتمامات تعبر عن الرضا بما يتلقاه الطالب من مقاييس من خلال تفاعله وانسجامه نفسيا معها، وقد حاولت الاستبانة أن تكشف عن رأي كل من الطلبة وأساتذتهم حول مدى الرضا بالمقاييس المدرجة في هذا التخصص من خلال السؤالين الآتيين لكل منهما:

أ- الطلبة:

- **هل عندك رضا وتقبل بالمقاييس المدرجة؟**

الإجابة / رقم السؤال	بشكل كبير		نوعا ما		بشكل بسيط		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
02	38	%18,19	144	%68,90	27	%12,91	209	%100

ب- الأساتذة:

- **هل تلحظ رضا وتقبلا لدى الطلبة للمقاييس المدرجة؟**

الإجابة / رقم السؤال	بشكل كبير		نوعا ما		بشكل بسيط		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
12	36	%85,72	06	%14,28	00	%00	42	%100

❖ **ملاحظات على مدى استجابة النص الديني لمعيار التنظيم السيكولوجي للمقاييس العلمية:**

من خلال إسقاط هذا المعيار على المعطيات النسبية المستعرضة سابقا في آراء كل من طلبة وأساتذة تخصص اللغة العربية والدراسات القرآنية، نستنتج أن المحتوى التعليمي للتخصص قد **استجاب لمعيار التنظيم السيكولوجي للمقاييس** وذلك من خلال ما يأتي:

- تنمية محتويات التخصص لقدرة الطالب على التفكير العلمي، بحيث يصبح قادرا على الربط بين الظواهر العلمية، واستخلاص الأحكام والقوانين، كما يصبح قادرا على حل المشكلات التي تواجهه، وعلى الإبداع في مجال تخصصه.
- استغلال المحتوى الديني لقدرات الطالب العقلية كالقدرة على الحفظ والاستظهار، في حفظ القرآن الكريم أو بعض من آياته، والتي تعمل على تكوين اتجاهات مرغوب فيها لدى الطلبة نحو البيئة والمجتمع والوطن.
- تنمية المحتوى التعليمي القرآني للمواقف العقلانية لدى الطلبة، من خلال ممارسة التفكير والمنهجية العلمية وجعلها أسلوبا في الفهم.

- تركيز المحتوى التعليمي للتخصص على بعض القدرات العقلية التي تفيد الطالب في حياته الجامعية، كالقدرة على التفكير، والقدرة على الفهم، والقدرة على التذكر، والقدرة على جمع المعلومات وتحليلها، والقدرة على تنظيم المعلومات، والقدرة على الربط والاستنتاج.
- تزويد المحتوى التعليمي الأساتذة من خلال التنظيم السيكولوجي بالكفايات التي تساعدهم على استثارة الدافعية لدى الطلبة، في ضوء الإمكانات والمستويات.
- إعطاء الطلاب الخبرات التعليمية بصورة منظومية، تتناغم فيها جوانب الخبرة المختلفة (المعرفية، الوجدانية، النفسحركية) أثناء عملية التعلم.
- اهتمام المحتوى التعليمي بتوزيع المقاييس والموضوعات على سنوات وأطوار الدراسة، وحسب درجة صعبتها وتعقيدها، مع مراعاة رغبات الطلبة وميولهم.
- الطالب في هذا التخصص هو موضع الاهتمام ومحور العملية التعليمية التعليمة، تهدف النصوص القرآنية في المحتوى التعليمي إلى تنميته وتربيته عن طريق تعديل وتغيير سلوكه.
- تركيز المحتوى التعليمي للتخصص على الإعلاء من دور الحواس والإدراك الحسي في عملية التعلم من خلال المقاييس التي تعتني بذلك كحفظ القرآن الكريم وترتيله.
- مراعاة المحتوى التعليمي لحاجة الطالب وقدراته، وما يناسبه من الموضوعات المختارة ضمن المقاييس العلمية.
- اهتمام المحتوى التعليمي بتطوير تقديم المقاييس العلمية لتتناسب وخصائص المتعلمين الذهنية والنفسية ومراحل تطورهم العمري واحتياجاتهم، بإدراج العديد من الطرق والتقنيات مثل أسلوب الاستكشاف (المقاييس والمواد الاستكشافية).

7- **معيار التنظيم وفق النظريات التعلمية والمعرفية:** من المعلوم أن عملية التعلم تحتاج إلى معرفة واسعة بكيفية حدوث التعلم، وبالظروف التي يجب توافرها ليتم التعلم فيها وعلى نحو أفضل، ويمكن القول بأن هناك الكثير من المعايير التي تتحكم في ذلك، والتي من أهمها " مراعاة منطق العلم، والمقصود هنا بمنطق العلم، أن كل علم عبارة عن نظام من المعرفة، أي نظام من الحقائق والمفاهيم والتعميمات (القوانين والمبادئ والقواعد) والنظريات...إلخ، والتي تشكل في مجملها البنية الداخلية الخاصة به والتي تكسبه طابعة الخاص والمميز"[1]، وفي ضوء ما تقدم فإن

[1] محمد عبدا الله الحاوري ومحمد سرحان علي قاسم، مقدمة في علم المناهج التربوية، ص:70.

تلك النظريات جاءت ثمرة لجهود علماء التعليمية والنفس والتربية، من خلال إجراء بحوثهم المكثفة وتجاربهم العديدة، وإن تقديم وتنظيم المحتوى التعليمي وفق النظريات المعرفية "يساعد المعلم على تحسين نشاطه، ويجعله أكثر حيوية في تنظيم عملية التعلم، خصوصا إذا ربطت هذه الجوانب النظرية بالجوانب التطبيقية للعملية التعليمية ومن ضمنها المناهج وطرائق التدريس والمحتويات"[1].

ولتعدد واختلاف تلك النظريات من حيث التطبيقات والإجراءات والتفسيرات، يرى (المسعودي) أن لذلك " انعكاسات تعليمية على النشاط الذي يجري في قاعات الصف الدراسي وخارجها، وهذا يعد من الأسباب الهامة في فاعلية المحتوى التعليمي"[2]، فيمكننا إذا تنظيم المحتوى التعليمي بناء على نظريات التعلم، حيث يتزايد الاهتمام بضرورة تطبيق نظريات التعلم في تعليم المحتوى حتى يمكن "تحديد وتوصيف الإجراءات اللازمة لتنظيم مواد التعليم، وتوجيه ممارسات المعلم في المواقف التعليمية، لتحقيق فاعلية أكبر للتدريس، وبالتالي تعلم أفضل، وبالرجوع إلى نظريات التعلم التي تسعى إلى تنظيم المحتوى الدراسي، وتوصيف ممارسات المعلم داخل حجرة الدرس، نجد أنها "تتعلق حول قضايا ومفاهيم، لعل أهمها يتعلق بكيفية حدوث التعلم وبنية المادة المعرفية، وبأفضل طرق تنظيمها، لتيسير حدوث التعلم، ولعل هذا الاختلاف كان دافعا لبعض الباحثين لإجراء دراسات عن كيفية تنظيم المحتوى إحدى المواد وفق توصيف تنظيم المحتوى لإحدى نظريات التعلم"[3]، ولمعرفة مدى استجابة المحتوى التعليمي لتخصص اللغة العربية والدراسات القرآنية لهذا المعيار المهم من عدمه، حاولنا إسقاط النظريات التعليمية على المحتوى من خلال ما تم التطرق إليه في الجانب النظري للبحث ضمن مبحث "**دور النظريات اللسانية وتطبيقاتها في تعليمية اللغة العربية**"، ومنه خرجنا بعدة ملاحظات حول ما تطرقنا له، إضافة إلى رأي الأساتذة في استبانتهم والتي ألفيناها تتوافق مع توجهات هذا المعيار نجد:

- **هل المقررات المسطرة تتوافق مع قناعاتك العلمية وتجد أنها ذات فائدة تكوينية مناسبة للطالب؟**

الإجابـــــة / رقم الســـؤال	نعم		بعضها		لا		المجموع	
04	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية

[1] صباح حسن عبد الزبيدي، المنهج المدرسي المعاصر والكتاب المدرسي،ص:118.
[2] ينظر، محمد حميد مهدي المسعودي وآخرون، المناهج وطرائق التدريس في ميزان التدريس، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2015، ص:60.
[3] نداء محمد باقر الياسري وآخرون، المناهج وأسسها ونظرياتها ومكوناتها وخطط تدريسها، ص:156.

	24	%57,15	18	%42,85	00	%00	42	%100

❖ **ملاحظات على مدى استجابة النص الديني لمعيار التنظيم وفق النظريات التعلمية والمعرفية:** من خلال ما سبق ذكره من أراء لأساتذة التخصص، ومن خلال التطرق إلى تقديم المقاييس اللغوية باختلاف مواضيعها العلمية وباختلاف أطوارها المرحلية وفق النظريات المعرفية المتعددة، نرى أن المحتوى التعليمي للتخصص قد **استجاب نسبيا لهذا المعيار**، ومنه نخرج بالملاحظات الآتية:

- يحقق المحتوى التعليمي للنص القرآني مستوى عال من التحكم في كم ونوع المعارف وترابطها وتعاقبها.
- يجتهد أساتذة التخصص في التنويع في استعمال النظريات المعرفية المختلفة في العملية التعليمية بما يناسب طبيعة المقياس من جهة، وما يحقق الفاعلية في إيصال المادة العلمية بطريقة سهلة وسلسة وبكفاءة عالية.
- أن الطالب في تخصص اللغة العربية والدراسات القرآنية يستقبل المعرفة بشكل إيجابي عن طريق قنوات تعليمية أسسها النظريات المعرفية، ويبين تلك المعرفة من خلال نشاطه ومشاركته الفعالة في عمليتي التعليم والتعلم.
- يحقق المحتوى التعليمي للنص القرآني من خلال التنويع في استخدام واستعمال النظريات المعرفية المختلفة التدريب المحكم للطلاب على استخدام أساليب الحكم والموازنة والنقد للمواد المقروءة.
- إتاحة الفرصة للطالب للاتصال المباشر بالخبرات الحياتية في تطبيق النظريات على أمر الواقع من خلال الاهتمام بالمواقف الحقيقية التي تواجه المتعلم في حياته.
- استغلال بعض النظريات المعرفية كنظرية "أوزوبل" ذو المعنى، والذي يتيح للطلاب ربط المعلومات الجديدة بوعي وإدراك، بالمعلومات الموجودة في بنيته المعرفية (المكتسبات القبلية).
- اعتماد بعض المقاييس على النظام الهرمي (نظرية جانييه المعرفية) في تقديم المادة العلمية، حيث ترتب عناصر تلك المادة من الجزء إلى الكل ومن الخاص إلى العام، ومن الموضوعات الأبسط تركيبا في أسفل السلم الهرمي، إلى الموضوعات الأكثر تركيبا في قمة الهرم (الطريقة الاستقرائية).

- يتم تقديم بعض مواد ومقاييس محتوى التخصص انطلاقا بدءا بالمفاهيم المحسوسة وانتهاء بالمفاهيم المجردة (نظرية بياجيه المعرفية)، بما يتلاءم مع مستويات النمو المعرفي للطلاب.
- يتم تقديم بعض مواد ومقاييس محتوى التخصص بشكل مرتب من العام إلى الخاص (نظرية راجيلوث التوسعية) وذلك بعرض مقدمة شاملة لمحتوى المقياس تتضمن الأفكار الرئيسية العامة، ثم يلي ذلك عرض تفصيلي لمحتويات المقدمة على عدة مراحل (عدة محاضرات) ثم الربط بين تلك المراحل بملخص عام.

8- **معيار المرونة:** ويعتبر محتوى المنهاج مرنا حينما يكون " قابلا للتغيير والتعديل في ضوء التغيرات العلمية والثقافية مع إمكانية تطويعه وطريقته لظروف المتعلمين وبيئتهم"[1]، كما يمكن تعديل المحتوى من آن لأخر طبقا للمستجدات والتغيرات التي يمكن أن يسفر عنها تقويم المحتوى التعليمي، ويمكن من خلال المرونة تعديل تنظيم موضوعات أو وحدات المحتوى التعليمي إذا دعت الضرورة إلى ذلك، بحيث يمكن حذف أو إضافة بعض المفاهيم أو الأفكار، أو تقديم أو تأخير البعض الآخر دون الإخلال بالترتيب المنطقي أو السيكولوجي لموضوعات المحتوى الرئيسة، واللذان تطرقنا إليهما في المعايير السابقة، وبما أن المعايير الأخرى قد أشرنا إلى تطبيقاتهما العملية والنظرية في ما سبق، فإننا سنأخذ مثالا واحدا يمثل اتجاه هذا المعيار عن طريق إبداء رأي أساتذة التخصص في جوانب من جوانب المرونة في التصرف في المقاييس وهو:

- **إذا كان الزمن غير كاف، وبخاصة ما تعلق منها بالسداسيات، هل تعمل على التركيز على الأهم؟، أم تترك سيرورات مفردات المقرر على حالها؟**

الإجابـــــة / رقم الســـؤال	التركيز على الأهم		تركها على حالها		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
07	38	%90,48	04	%09,52	42	%100

❖ **ملاحظات على مدى استجابة النص الديني لمعيار المرونة:** من خلال النظرة الفاحصة على ما سبق من معايير التنظيم المنطقي للمقاييس والتنظيم السيكولوجي للمقاييس وربطهما ببعضهما البعض والذي يتولد عنهما معيار المرونة إضافة إلى رأي أساتذة

[1] ماهر إسماعيل الجعفري، نماذج بناء المنهاج المدرسي وتقويمه،ص:170.

التخصص، نستخلص أن المحتوى التعليمي للتخصص قد **استجاب نوعا ما لهذا المعيار**، انطلاقا من الملاحظات الآتية:

- لاحظنا مرونة في اختيار بعض المقاييس العلمية داخل التخصص كأن يختار الطالب مثلا في مرحلة الليسانس في السداسي الثاني بين مقياس مدخل إلى الاقتصاد أو مقياس مدخل إلى فلسفة العلوم، وفي السداسي الثاني بين مقياسي تاريخ التشريع الإسلامي أو التفسير التحليلي، وفي السداسي الرابع بين مقياس فقه المعاملات أو حديث تحليلي.
- لاحظنا مرونة في اختيار عمل إضافي لمقاييس السداسي وتوزيعها عن **طريق التشاور** مع مسؤولي الأقسام والتخصصات وأساتذة التخصص.
- لاحظنا مرونة في اختيار الوسائل التعليمية الخاصة بالمقاييس حسب رغبة الطالب خاصة في طريقة وكيفية إلقاء البحوث واختيار أماكن التربص والأعمال التطبيقية.
- لاحظنا اتصاف المحتوى التعليمي بالمرونة، من حيث أنه يقبل التعديل جزئيا أو كليا في ضوء ما يستجد من أفكار وابتكارات نافعة في جميع الميادين.
- لاحظنا تنوعا في الطرق التي يتعلم بها الطلاب، بحي أن هذه المرونة في تنويع طرق التعلم تأتي كنتيجة مباشرة للتنوع في موضوعات المحتوى والخبرات التعليمية حيث إن احتواء المنهج على موضوعات وخبرات تعليمية متنوع، يقتضي بالضرورة استخدام طرق متنوعة للتعلم.
- لاحظنا تنوعا في أهداف المحتوى من حيث العمومية والخصوصية، والفردية والجماعية، واتصاف تلك الأهداف بالمرونة في إمكانية تحقيقها في ظل ظروف مختلفة.
- لاحظنا تشجيع المنهاج التعليمي على مرونة التعليم داخل الفصل الدراسي وخارجه، من خلال التركيز على دور المؤسسة الجامعية كمركز إشعاع في البيئة المعاشة من خلال التعاون مع المؤسسات ذات الصلة، وكذا الهيئات ذات العلاقة بالطلبة كالمساجد والمدارس القرآنية وغيرها.
- لاحظنا تنوعا في الوسائل التعليمية المستخدمة، كالوسائل السمعية البصرية، والسبورة، والعارض الضوئي (الداتاشوه)، والكتب الورقية والالكترونية، والتي تساعد على سرعة الفهم، وجذب انتباه الطلبة، وجعل العملية التعليمية التعلمية عملية مشوقة.

9- معيار مراعاة المستوى اللغوي للمتعلمين (الطلبة): فاللغة المنشودة في هذا التخصص وغيره من التخصصات اللغوية هي اللغة العربية الفصحى، من خلال "استخدامها المعاصر المقبول عند جمهور المثقفين، أو كما يطلق عليها الخبراء العربية المعيارية المعاصرة، ويقصد بها تلك اللغة التي تكتب بها الصحف اليومية، والكتب والتقارير والخطابات، وتلقى بها الأحاديث في أجهزة الإعلام...وغير ذلك من مواقف تستخدم فيها الفصحى لغة للفهم والإفهام"[1]، ويتمحور هذا المعيار من خلال عدة استفسارات من بينها: إلى أي مدى تتناسب الحوارات في المقاييس المدرسة مع المهارات اللغوية التي يعى المحتوى التعليمي القرآني لتنميتها عند الطلاب؟ فالطالب يجب أن يكون لديه رصيد لغوي يسمح بالمحادثة والاستفسار والمناقشة والحوار في حدود الموضوع المطروح أو القضية المثارة، فلا تأتي المحادثة بين الأستاذ والطلبة "عالية المستوى فتشعر الدارس بالإحباط، ولا دون المستوى فتشجعه على الاستهانة بها، وأن تأتي الحوارات تمثيلا صادقا للمحتوى اللغوي الذي يشتمل عليه المنهاج"[2]، والآراء الآتية لأساتذة التخصص تمثل جزءا معتبرا من خصائص هذا المعيار:

- **هل تلحظ رضا وتقبلا لدى الطلبة للمقاييس المدرجة؟**

الإجابة / رقم السؤال	بشكل كبير		نوعا ما		بشكل بسيط		المجموع	
12	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
	36	%85,72	06	%14,28	00	%00	42	%100

- **نسبة تفاعل الطلبة في الصف الدراسي؟**

الإجابة / رقم السؤال	بشكل كبير		نوعا ما		بشكل بسيط		المجموع	
13	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
	26	%61,91	12	%28,57	04	%09,52	42	%100

❖ **ملاحظات على مدى استجابة النص الديني لمعيار مراعاة المستوى اللغوي للمتعلمين (الطلبة):** من خلال التحليل والتعليق عما ورد في الأسئلة المقدمة في استبانة الأساتذة والمتعلقة بهذا المعيار المهم في التنظيم، نجد أن المحتوى التعليمي اللغوي المشبع بالنص الديني القرآني **قد استجاب لهذا المعيار**، ونرى أنه قد حقق الآتي:

[1] رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج عليم اللغة العربية، ص:131

[2] ينظر، رشدي أحمد طعيمة، دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية، ص:312

- مراعاة المستوى اللغوي للمتعلمين من خلال توافقها مع خصائصهم المختلفة وقدرات استيعابهم وأهداف التخصص والكفاءات المرجوة من كل مقياس من المقاييس اللغوية.
- تنمية تطلعات الطالب وتمكينه من السعي لفهم الظواهر اللغوية واتخاذ موقف المستكشف لها.
- استثمار ميول الطلاب اللغوية في تكوين مجموعة من العادات والاتجاهات المفيدة نحو مقاييس اللغة العربية.
- إثراء المادة العلمية اللغوية الأكاديمية للتعلم، مما ييسر على الطلاب فهمها، باستخدام الحواس الخاصة بالمهارات اللغوية في فهمها.
- إثارة اهتمام الطالب وبواعثه المختلفة باللغة العربية لغة القرآن الكريم وجعلها متصلة بحياته وحاجاته.
- ربط ميول الطلاب اللغوية بقدراتهم واستعداداتهم حتى تتاح لهم الفرصة في تحقيق الأهداف المنشودة في تعليمية اللغة العربية في التخصص المرغوب.
- استثمار ميول الطلاب اللغوية في تنمية القدرة على الابتكار واكتساب المهارات اللغوية المفيدة، من خلال توفير المواقف المناسبة لممارسة الطلاب للأنشطة (البحوث العلمية مثلا) المناسبة لميولهم.
- تنمية النزعة إلى حل المشكلات لدى الطلبة، وتشخيص المواقف وتحليل الظواهر اللغوية، وتجميعها واستقرائها.
- تقديم الخبرات والأنشطة المعرفية اللغوية التي تتناسب وميول الطلاب اللغوية، كالاستعانة بالمتون العلمية المألفة في المجال والعلم المعني بالدراسة.
- قد حرص واضعو مناهج المحتوى اللغوي لتخصص اللغة والدراسات القرآنية على تحري معيار مراعاة المستوى اللغوي للمتعلمين في المقاييس بأن لا يعطى الطالب أكثر مما لا يستوعبه أو أقل مما يجب أن يتعلمه ويحصله، وذلك حرصا على سلامته الفكرية وتماشيا مع مبادئ المنطق السليم.

المطلب الثالث: تحليل محتوى التخصص وفق الاتجاهات الرئيسية نحو تعلم اللغة العربية انطلاقا من المحتوى الديني في الجامعة:

1-تمهيد:

يرى (طعيمة) أنه في مجال تحليل كتب العربية يمكن دراسة الأثر المتوقع لتلك المحتويات على الدارسين، وذلك بتحليل القيم والاتجاهات الشائعة فيها، واستنتاج ما يمكن أن تحمله من أثر على قيم الدارسين واتجاهاتهم، ولعل أكثر الكتب قابلية لأن يستخدم فيها هذا الشكل من أشكال دراسة المحتوى على الدارسين هي كتب المستوى المتقدم، التي تضم عادة **مجموعة من النصوص والمختارات التي تعبر عن الثقافة العربية والإسلامية**"[1]، مثلما هو الحال في تخصص اللغة العربية والدراسات القرآنية، فالعقيدة الدينية التي يدين بها الفرد (الطالب) تشكل أهم العوامل وأعمقها في تكوين الاتجاهات نظرا لما للدين من أثر عميق في نفوس الناس وتغيير سلوكهم، وهذا ما سنحاول أن نكتشفه من خلال إسقاط اتجاهات الطلبة نحو التخصص من خلال ما يحدثه.

وعلى الرغم من أهمية المحتوى التعليمي في مجال تعليمية المادة والمناهج الدراسية وطرائق التدريس، وعلى الدراسات الوصفية في مجال تعليمية اللغات بصفة عامة، إلا أنه لا يقتصر استخدام تحليل المحتوى التعليمي على وصف محتوى المادة التعليمية فحسب، بل يستخدم كذلك في " وصف **الاتجاهات نحو المحتوى**، ولتتبع النمو في ممارسة معينة أو أسلوب معين، أو الكشف عن نواحي القوة والضعف في منهج معين، أو تحليل العلاقات بين الأهداف المرجوة من محتوى معين وما يتم تنفيذه"[2]، أي أن تحليل المحتوى يستعان به **في الدراسات المتعلقة بالتغيير، كالذي سنتطرق إليه في أنواع متغير الاتجاهات نحو تعليم وتعلم اللغة العربية في الجامعة الجزائرية ضمن تخصص اللغة العربية والدراسات القرآنية.**

2-مفهوم الاتجاه:

أ-لغة:

ورد في (لسان العرب) الجهة: " النّحوُ، نقول: كذا على جهة كذا، و"اتجهت إليك أتجه" أي: توجهت"[3]، وفي (الصحاح): " توجه إليه، أي: أقبل وقصد والمواجهة المقابلة"[4]، وجاء في (مقاييس

---

[1] رشدي أحمد طعيمة، تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، ص:461.
[2] ينظر، فاطمة عوض صابر وميرفت علي خفاجة، أسس ومبادئ البحث العلمي، ص:164.
[3] ابن منظور، لسان العرب، مادة(وجه)، ص:4775.
[4] الجوهري ، الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، ص:474.

اللغة): " وجَه، الواو والجيم والهاء أصل واحد يدل على مقابلة لشيء، والوجه مستقبل لكل شيء، والوجهة كل موضع استقبلته"[1]، **والمعنى اللغوي الذي نراه مناسبا للاتجاه في هذا الجزء من الدراسة هو: القصد والميول.**

ب_اصطلاحا:

يشير (معجم المصطلحات التربوية) إلى أن الاتجاه هو: " حالة من الاستعداد العقلي تولد تأثيرا ديناميا على استجابة الفرد، تساعده على اتخاذ القرارات المناسبة، سواء أكانت بالرفض أم بالإيجاب، فيما يتعرض له من مواقف ومشكلات"[2]، ويعرفها كلا من (الكناني) و(الكندري) بأنه:" تقويم سلبي أو إيجابي للأشياء أو الأشخاص أو الأفكار أو الأحداث، أو هي اعتقادات وجدانية عن موضوع أو مجموعة من الموضوعات في البيئة الاجتماعية"[3]، ويصفه (البسيوني) بأنه:" ميل للاستجابة بشكل إيجابي أو سلبي تجاه مجموعة خاصة من المثيرات"[4]، وحاول (اللقاني) أن يوفق بين التعريفات السابقة بقوله أن الاتجاه " شعور الفرد العام والثابت نسبيا بالقبول أو الرفض، بالمحاباة أو المجافاة، بالاقتراب أو الابتعاد عن شخص أو شيء أو موضوع أو قضية أو فكرة معينة، وتعد الاتجاهات من أهم محركات السلوك للفرد، ويرى البعض أن الاتجاه استعداد ذهني يجعل الشخص يتصرف بصورة معينة في المواقف تجاه الأحداث أو الأشخاص أو القضايا المختلفة، وقد تكون الاتجاهات موجبة أو سالبة أو محايدة"[5].

نفهم من خلال التعريفات السابقة، ومن خلال ربطها بموضوعنا أن **الاتجاه هو عملية تقويمية تصدر نتيجة استجابة الفرد (الطالب) أو مجموعة من الأفراد (الطلبة) نحو موضوع تعليمية اللغة العربية بالإيجاب أو السلب، عن طريق إبداء وجهة نظر معينه تجاهه.**

[1] ابن فارس، مقاييس اللغة، ج 6، ص:88.
[2] اللقاني أحمد والجمل علي، معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس ، ص:85.
[3] ممدوح عبد المنعم الكناني وأحمد محمد مبارك الكندري، سيكولوجية التعلم وأنماط التعليم، مكتبة الفلاح، الكويت، ط1، 1992، ص:330.
[4] محمد سويلم البسيوني، أساسيات البحث العلمي، ص: 275.
[5] أحمد حسين اللقاني، المناهج بين النظرية والتطبيق، ص:68.

3-مكونات ومتغيرات الاتجاه:

يتكون الاتجاه من ثلاث مكونات رئيسية تتفاعل فيما بينها، لاتخاذ قرار إزاء موضوع ما، ولها علاقة متينة متبادلة بعضها مع بعض، لإظهار اتجاه معين، وهذه المكونات الثلاث هي[1]:

أ- المكون المعرفي: يتمثل في المعتقدات والآراء والأفكار موضوع الاتجاه، وتتوافر هذه الجوانب عادة من خلال المعلومات والحقائق الواقعية، التي يعرفها الفرد حول موضوع الاتجاه.

ب- المكون الوجداني: يتمثل في مشاعر الفرد وانفعالاته نحو موضوع الاتجاه، ويشير هذا المكون إلى أسلوب شعوري عام، يؤثر في استجابة قبول موضوع الاتجاه أو رفضه.

ج- المكون السلوكي: يتمثل في الميل السلوكي بشكل محدد تجاه موضوع الاتجاه، فالاتجاهات تعمل كموجهات للسلوك، حيث تدفع الفرد إلى العمل وفق الاتجاه الذي يتبناه، وقد تتغير الاتجاهات لدى الأفراد نتيجة عدة عوامل أهمها[2]:

- ✓ ارتقاء المستوى التعليمي والثقافي لدى الفرد قد يحدث عملية تحول في ميول ونوعية استجابة الشخص لحدث ما.
- ✓ شخصية الفرد تمر بمراحل تكوين معينة، قد يصاحب بنوع من التجديد والتحديث لاتجاهاته لتعكس نضج شخصيته.
- ✓ اكتساب الفرد لخبرات وتجارب جديدة قد تؤثر على فهمه وإدراكه للأحداث والمواقف، وبالتالي قد تدفعه إلى إدخال بعض التغيير على طريقة استجابته لهذه المواقف أو الأحداث.
- ✓ الجهاز الإداري قد ينجح في إحداث بعض التغيير في اتجاهات منسوبيه خاصة التي لا تتفق مع الأهداف العامة لتلك المؤسسة.
- ✓ الفرد قد يتكون لديه استعداد مسبق للاستجابة لحدث أو موضوع ما ، هذا الاستعداد مبني على معلومات وحقائق معينة، وأي تغيير في هذه المعلومات أو الحقائق سيصاحب بتغيير في اتجاهات هذا الشخص نحو هذا الموضوع أو الحدث.

---

[1] ينظر، ممدوح عبد المنعم الكناني وسيد محمد خير الله ، سيكولوجية التعليم بين النظرية والتطبيق، دار النهضة العربية ، بيروت، لبنان، ط1، 1983، ص ص:243-244.

[2] بليغ حمدي إسماعيل، استراتيجيات تدريس اللغة العربية (أطر نظرية وتطبيقات عملية)، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2010، ص ص: 58-59.

4-الاتجاهات ودورها في تعلم اللغة:

تنقسم مجالات العملية التعليمية التعلمية، إلى ثلاث مجالات رئيسية عامة -مثلما رأينا في المكونات- وهي: المجال المعرفي والوجداني والمهاري، وتعليم اللغة لا يشذ عن غيره من أشكال العمليات التعليمية الأخرى، ففيه من المفاهيم والأساليب والإجراءات، ما ينتمي لكل المجالات الثلاثة، وعند النظر في تعليم اللغة، نجد أن هناك " عوامل تؤثر في عملية تدريسها، فهناك العوامل اللغوية والنفسية والبيئية، ومن الصعوبة بمكان تحديد تأثير كل عامل على حده، لأن قوة تأثير كل من العوامل السابقة يختلف من وقت لآخر، وأيضا من الصعب التنبؤ بأي العوامل الأكثر تأثيرا من غيره في تعليمية اللغة"[1]، فالتعلم المفتاح الرئيس لبناء القدرات البشرية الضرورية، وهو شرط أساسي لتكيف الإنسان مع محيطه الذي يعيش فيه، فيبقى في عملية تعلم مستمرة منذ ولادته وحتى مماته، كما أن الدوافع من العناصر الأساسية في عملية التعلم والتعليم، وإحدى الشروط الأساسية التي يتوقف عليها تحقيق الهدف من عملية التعلم في أي مجال من مجالاته المتعددة.

وتتكون الاتجاهات لدى الأفراد نتيجة مرورهم بخبرات سابقة، تترك آثارا واضحة في نفوسهم بخصوص موضوع معين، وتخضع الاتجاهات التعلمية في اللغة" لأنماط سلوكية يمكن اكتسابها بالتعلم، وتخضع للمبادئ والقوانين التي تحكم أنماط السلوك الأخرى، وينطبق على تعلم الاتجاهات ما ينطبق على تعلم المعلومات والمعارف والمهارات وأساليب التفكير، وتحتل بدورها ناحية أساسية لها أهميتها البالغة في حياة الأبناء وفي بناء شخصياتهم"[2]، فيرى (الألوسي) أن أهم الاتجاهات الحديثة في تعلم اللغة، التي بدأ التبشير بها منذ بداية القرن العشرين، تدريس اللغة على أنها" وحدة متكاملة، فليس هناك قواعد وحدها، ولا أدب وحده، ولا قراءة منفصلة، بل تكتمل الفروع جميعها لتكون اللغة، وتعلمها كوحدة، حتى تتضح وظائفها اتضاحا كاملا"[3].

وعلى هذا الأساس جاءت الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغات القومية، لتركز على التلقي، والمشافهة، والتكامل، والوظيفة، وتعني الوظيفة أن للغة جانبين :جانبا يمثل الحديث والكتابة، وجانبا إدراكيا، أو جانب استقبال يشمل الاستماع والقراءة، وتعليم اللغة على أساس هذين الجانبين، يجعلها تؤدي وظيفتها، وهي تسهيل عملية الاتصال، ويرى (اللقاني) بين أهم العوامل التي تؤثر

[1] مصطفى رسلان، تعليم اللغة العربية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط2، 2005، ص:22.
[2] محمود إبراهيم وجيه، التعلم: أسسه ونظرياته وتطبيقاته، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، مصر، ط1، 2008، ص:250.
[3] تيسير عبد الجبار الألوسي، تكنولوجيا تعلم اللغة العربية، مركز الكتاب الأكاديمي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2015، ص:37.

في تكوين الاتجاهات لدى الطلبة نحو تعلم اللغة العربية " **العقيدة الدينية** ، لما للدين من أثر عميق في نفوس الناس وتغيير سلوكهم"[1].

4-قياس الاتجاهات الرئيسية نحو تعلم اللغة العربية وتعليمها:

عندما يتكون لدى المتعلم اتجاها إيجابيا نحو أحد المواد أو الموضوعات، فإنه يتجه نحو هذه المادة أو الموضوع برغبة واقتناع منه، ويعبر عن هذا الاقتراب بشتى الأساليب السلوكية التي توضح الرغبة نحوه والعكس صحيح، وقد ذهب كثير من الخبراء والدارسين في مجال التعليميات، إلى تعدد الاتجاهات نحو تعليم اللغة بصفة عامة، وتعليم اللغة العربية بصفة خاصة، ولا نعني في هذا الباب الاتجاه كطريقة، وإنما نعني بها الرغبة والميول والدافعية، نحو تعلم اللغة.

وتختلف طرق قياس الاتجاهات باختلاف الموضوع والرؤية، ومن أشهر طرق قياس الاتجاهات نجد[2]: طريقة بوجاروس (البعد العاطفي أو الاجتماعي)، طريقة ثرستون وشيف (المقارنة الزوجية)، طريقة ليكرت (التقديرات التجمعية)، طريقة جتمان (التدرج التجميعي)، طريقة أوسجود (تمايز معاني المفاهيم)...إلخ، وكل طريقة من الطرق لها آلياتها التي تعتمد عليها، وبما أننا سنقيس الاتجاهات نحو تعلم العربية وتعليمها من خلال الطريقة المتبعة انطلاقا من نتائج الاستبانة التي تم تحليلها سابقا، والموزعة على كل من أساتذة وطلبة تخصص اللغة العربية والدراسات القرآنية، فإن الطريقة الملائمة لذلك هي **طريقة ليكرت**، بناء على أن مقياس ليكرت " يتضمن عددا من العبارات أو البنود التي تعبر بمجموعها عن الاتجاه، ويمكن من خلاله تطبيقه التمييز بين الأفراد من خلال شدة اتجاههم نحو الظاهرة المعينة"[3]، وهذا ما تم من خلال استمارة البحث، وقد قسمنا الاتجاهات إلى خمسة أنواع رئيسية، تمثل أبرز الاتجاهات وأشهرها، وأكثرها دورانا وشيوعا في حقل تعليمية اللغات وهي[4]:

---

[1] أحمد حسين اللقاني، المناهج بين النظرية والتطبيق، ص:69.

[2] ينظر، محمد سويلم البيسوني، أساسيات البحث العلمي، ص ص :276-278. ومحمد السيد أبو النيل، علم النفس الاجتماعي، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر، ط1، 1985، ص ص: 452-456.

[3] ميخائيل مطانيوس، القياس والتقويم في التربية الحديثة،منشورات جامعة دمشق، دط، 1996 ، ص:258.

[4] ينظر، رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية: مستوياتها تدريسها وصعوبتها، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط2، 2004، ص ص : 25-32. وتوق محيي الدين وآخرون، أسس علم النفس التربوي، دار الفكر، عمان، الأردن، ط3، 2003، ص ص : 99_102. والعيد علاوي، تعليمية اللغة العربية (المشاكل والحلول)، وعماد إبراهيم الزغلول وشاكر عقلة المحاميد، سيكولوجية التدريس الصفي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، غمان، الأردن، ط1، 2007، ص ص: 28-31. مجلة المخبر-أبحاث في اللغة والأدب الجزائري، جامعة بسكرة، العدد الخامس، مارس 2009، ص ص: 24-27.

أولا-اتجاه الطالب نحو نفسه:

إن تعلم اللغة عملية تستلزم جمع شخصية الدارس من حيث دوافعه وقيمه، وما لديه من استعدادات نفسية لتقبل الآخرين، وسعة صدره، وإن تعليم وتعليم اللغة عملية تراكمية، تتم على مراحل، يكتسب الإنسان (الطالب) في كل منها شيئا، حتى يصل إلى ما يرجو الوصول إليه من مستويات الأداء المختلفة في ممارسات هذه اللغة، فاتجاه الطالب نحو نفسه، يعكس مدى ثقته في إمكاناته وقدرته على تعلم اللغة العربية، فقد أثبتت الاتجاهات المختلفة والدراسات، أن الطالب ذا الثقة الكبيرة في نفسه، يستطيع تعلم اللغة بصورة أسرع وأجود من غيره، والثقة في النفس تغني الاتجاه الايجابي للدارس نحو قدراته، فلا بد للمتعلم من ثقة بالنفس، فهو أحوج إلى الدافعية من غيره، والدافعية هي الحالة الداخلية للمتعلم، وما ينتابه من أفكار تدفعه إلى الموقف التعليمي، والقيام بنشاط موجه في المادة المدرسة (اللغة العربية) والاستمرار بهذا النشاط حتى يتحقق التعلم بوصفه هدفا، ويبدو أن دافعية الطلبة نحو التعلم اللغوي تؤدي دورا مهما في تحديد البيئة التعلمية في حجرات التدريس، وإن كشف دافعيتهم نحو تعلم اللغة العربية يظهر أفكارهم ومشاعرهم حولها، وعن نيتهم لتعلمها، ومن بين أسلة الاستبانة الموجهة لقياس اتجاه الطالب نحو نفسه نجد:

أ- استبانة الطلبة:

- **ما سبب التحاقك بهذا التخصص؟**

الإجابة / رقم السؤال	عن رغبة وميل		توجيه حسب المعدل		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
01	188	%89,95	21	%10,05	209	%100

- هل عندك رضا وتقبل بالمقاييس المدرجة؟

الإجابة / رقم السؤال	بشكل كبير		نوعا ما		بشكل بسيط		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
02	38	%18,19	144	%68,90	27	%12,91	209	%100

- **هل ترى أن المقررات المسطرة (المقاييس) ذات فائدة تكوينية بالنسبة لك؟**

الإجابة / رقم السؤال	نعم		بعضها		لا		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
04	53	%25,35	146	%69,87	10	%04,78	209	%100

ب- استبانة الأساتذة:

- **هل التخصص (اللغة العربية والدراسات القرآنية) يستوفي جميع المقاييس التي يحتاجها الطالب؟**

الإجابة / رقم السؤال	نعم		بعضها		لا		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
01	20	%47,62	18	%42,86	04	%09.52	42	%100

- **ما رأيك في سبب التحاق الطلبة بهذا التخصص؟**

الإجابة / رقم السؤال	عن رغبة وميل		توجيه حسب المعدل		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
11	26	%61,91	16	%38,09	42	%100

- **هل تلحظ رضا وتقبلا لدى الطلبة للمقاييس المدرجة؟**

الإجابة / رقم السؤال	بشكل كبير		نوعا ما		بشكل بسيط		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
12	36	%85,72	06	%14,28	00	%00	42	%100

➢ **ما اتجاهات طلبة تخصص اللغة العربية والدراسات القرآنية نحو أنفسهم؟**

من خلال النسب المئوية المعتبرة في استبانة الطلبة والتي تثبت أن سبب التحاقهم بتخصص اللغة العربية والدراسات القرآنية كان عن رغبة وميل وقناعة (89,95%)، وأن معظم الطلبة لديهم رضا وتقبل للمقاييس الدينية اللغوية التي يتلقونها في مختلف أطوارهم التعليمية الجامعية أو معظمها على الأقل بنسبة فاقت (87%)، وأن جل الطلبة تقريبا يرون أن المقاييس التي من أجلها اعتمد هذا التخصص، يرونها بأنها ذات فائدة تكوينية لهم سواء في محيطهم الداخلي الجامعي أو خارج المحيط الجامعي في حياتهم الاجتماعية والمهنية بنسبة أكثر من (95%).

ولم يختلف الأمر كثيرا في استبانة الأساتذة من حيث النسب المعتبرة التي تؤيد أسئلة الاستمارة الموافقة لهذا الاتجاه، فقد رأى أكثر من (90%) من الأساتذة أن تخصص اللغة العربية والدراسات

القرآنية يستوفي جميع المقاييس التي يحتاجها الطالب أو معظمها على الأقل، وأن أكثر من (60%) منهم يرون أن توجه الطلبة نحو هذا التخصص كان عن رغبة وميل ولم يكن توجيها حسب المعدل، وأن أكثر من (85%) من الأساتذة يرون أن هناك رضا وتقبلا للمقاييس بالنسبة لطلبة التخصص، فمن خلال ما سبق نرى بأن **اتجاهات طلبة تخصص اللغة العربية والدراسات القرآنية نحو أنفسهم كانت جد إيجابية**، وهذا بدليل النسب المئوية الكبيرة من خلال آراء كل من طلبة وأساتذة هذا التخصص نحو هذا الاتجاه.

ثانيا-اتجاه الطالب نحو اللغة العربية:

كأن يكون للطالب اتجاه سلبي نحو تعلم اللغة العربية، أي أن يكون فاقد الاستعداد لتعلمها، وهذه مشكلة من المشاكل المطروحة، فمثل هذا الفرد لا يستطيع تعلم اللغة العربية، بالشكل الذي يستطيع فرد آخر يحترم العربية ويقدرها ويرغب في تعلمها، ومن هنا يظهر الميول لدى الطلبة لتعلم اللغة العربية، فاستثارة دافعية الطلبة، وتوجيهها، وتوليد اهتمامات معينة لديهم، تجعلهم يقبلون على ممارسة نشاطات معرفية ووجدانية وحركية، ومن هذا المنطلق فإن الدافعية من الأهداف التعليمية المهمة التي ينشدها أي نظام تعليمي، ولها آثار مهمة في تعلم الطالب وسلوكه، وتشمل هذه الآثار توجيه هذا السلوك نحو أهداف معينة (التحصيل اللغوي) وزيادة الجهد والطاقة والمبادرة والمثابرة لدى المتعلم، وزيادة قدرته على معالجة المعلومات وبالتالي تحسن الأداء (الأداء اللغوي) فلابد إذا من وضوح الأهداف والغاية من تعليم اللغة العربية في ذهنه أولا، حتى يشعر بحاجتها وأهميتها، ولذلك لابد أن تتاح له فرص كثيرة للكلام والكتابة والإبداع فيها، من خلال النشاطات والمقاييس المختلفة، فعندئذ يشعر الطالب أنه في حاجة لمعرفتها ، فيبذل جهدا من أجل تعلمها، فيحس بذاته، وبذلك ينشأ عنده الميل إلى اللغة العربية وتعلمها، ولقياس هذا الاتجاه وضعنا في الاستبانة الأسئلة الآتية:

أ- استبانة الطلبة:

- **انجذاب اهتمامك نحو هذه المقاييس سببه:**

الإجابة / رقم السؤال	طبيعة مادة المقياس		طريقة الأستاذ في طرح مادة المقياس		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
12	144	%68,90	65	%31,10	209	%100

- **مستوى الحصيلة اللغوية عندك:**

الإجابـــــة / رقم الســـؤال	عال		متوسط		بسيط		منعدم		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
18	21	10,04 %	182	87,09 %	06	%02,87	00	%00	209	%100

- **هل ترى بأن المقاييس المدرجة ضمن هذا التخصص هي التي حددت مستوى الحصيلة اللغوية لديك ؟**

الإجابـــــة / رقم الســـؤال	بشكل كبير		نوعا ما		بشكل بسيط		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
19	39	%18,66	149	%71,30	21	%10,04	209	%100

- **كيف ترى تفاعلك مع المواضيع المطروحة في الصف الدراسي؟**

الإجابـــــة / رقم الســـؤال	كبير		نوعا ما		بسيط		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
20	54	%25,83	129	%61,73	26	%12,44	209	%100

ب- استبانة الأساتذة:

- **نسبة تفاعل الطلبة في الصف الدراسي؟**

الإجابـــــة / رقم الســـؤال	بشكل كبير		نوعا ما		بشكل بسيط		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
13	26	%61,91	12	%28,57	04	%09,52	42	%100

- **مستوى الطلاب –لغويا ودينيا– يؤهلهم لمناقشة الموضوعات:**

الإجابـــــة / رقم الســـؤال	بشكل كبير		نوعا ما		بشكل بسيط		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
14	07	%16,66	26	%61,91	09	%21,43	42	%100

- **مستوى الحصيلة اللغوية عند الطلاب:**

الإجابة / رقم السؤال	عالية		متوسطة		بسيطة		منعدمة		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
15	03	%07,14	32	%76,20	07	%16,66	00	%00	42	%100

- **هل ترى بأن المقاييس المدرجة ضمن هذا التخصص تعمل على إثراء لغة الطلاب؟**

الإجابة / رقم السؤال	بشكل كبير		نوعا ما		بشكل بسيط		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
19	28	%66,67	13	%30,95	01	%02,38	42	%100

- **هل يعمد الطلاب إلى ما اكتسبوه من المقاييس في تعاملاتهم الصفية؟**

الإجابة / رقم السؤال	بشكل كبير		نوعا ما		بشكل بسيط		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
20	09	%21,43	30	%71,43	03	%07.14	42	%100

- **هل تحقق المقاييس المرتبطة بالنص الديني نوعا من الانغماس اللغوي عند الطالب؟**

الإجابة / رقم السؤال	بشكل كبير		نوعا ما		بشكل بسيط		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
28	24	%57,15	18	%42,85	00	%00	42	%100

➢ **ما اتجاهات طلبة تخصص اللغة العربية والدراسات القرآنية نحو اللغة العربية؟**

نلاحظ من خلال استمارة الطلبة أن أكثر من ثلثي الآراء (68%) كانت تؤيد أن انجذاب اهتمام الطلبة نحو المقاييس كان بسبب طبيعتها الدينية اللغوية، التي تمكنهم من التحكم في المهارات اللغوية الأربع (الاستماع والكلام والقراءة والكتابة)، بدليل الحصيلة اللغوية لديهم التي تختلف بين العالية والمتوسطة بنسبة فاقت (97%) على اعتبار أن اللغة العربية ومقاييسها المتعلقة بها مفتاحا ووسيلة لدراسة وفهم مقاييس أخرى، كما يرى الطلبة أن أغلب المقاييس الدينية اللغوية أو معظمها على الأقل والمدرجة ضمن هذا التخصص هي التي تحدد مستوى الحصيلة اللغوية لديهم بنسبة قاربت (90%)، وترى نسبة (88%) منهم أنهم يتفاعلون بشكل كبير أو لا بأس به مع المواضيع اللغوية المطروحة في الفصل الدراسي.

وبخصوص رأي أساتذتهم، فإن أكثر من (90%) منهم يرون أن أغلب الطلبة أو معظمهم متفاعلون مع الصف الدراسي من خلال ما يطرح من مقاييس علمية لغوية، وأن المستوى اللغوي والديني لأكثر من ثلثي الطلبة (78%) يؤهلهم لمناقشة الموضوعات المختلفة المطروحة داخل الفصل، وأن أكثر من (83%) منهم يرون أن مستوى الحصيلة اللغوية لدى الطلبة يتأرجح بين الكبير والمتوسط، وذلك بأن يعرف الطالب خصائص اللغة العربية، وما يميزها عن غيرها من اللغات من جوانب صوتية وصرفية وتركيبية ودلالية معجمية، كما يرى أكثر من (97%) من الأساتذة بأن المقاييس المدرجة ضمن هذا التخصص أو بعضها على الأقل تعمل على إثراء لغة الطلاب في استعمالاتها وأدائاتها المختلفة، وأن حوالي (93%) من الطلبة يعمدون إلى توظيف ما اكتسبوه من المقاييس اللغوية في تعاملاتهم الصفية حسب رأي أساتذتهم، كما يرون أن تلك المقاييس مجتمعة تحقق نوعا من الانغماس اللغوي عند الطالب، ومن خلال ما مر بنا نستطيع القول بأن **اتجاهات طلبة تخصص اللغة العربية والدراسات القرآنية نحو اللغة العربية ومقاييسها كانت إيجابية جدا.**

ثالثا-اتجاه الطالب نحو ثقافة اللغة العربية:

لكل مجتمع ثقافته الخاصة به وعاداته وقيمه وفلسفته التي تؤدي دورا واضحا في تكوين اتجاهات أفراده، وذلك عبر مؤسساته المختلفة المتعددة المهام والأغراض والوسائل، كالمدرسة والنادي ودور العبادة والجمعيات الاجتماعية والتنظيمات المتنوعة، وغيرها من المؤسسات التي يكتسب من خلالها الأفراد اتجاهاتهم المختلفة عبر عملية التنشئة الاجتماعية، وحين التكلم عن التنشئة الاجتماعية في الثقافة العربية فأول ما سيخطر ببالنا هو الثقافة الإسلامية التي يعد القرآن الكريم والحديث النبوي المصدرين المشرعين لها.

ويعد الدرس اللغوي وسيلة لفهم القرآن الكريم وآياته، والوقوف على أسرار الجمال في التركيب اللغوي واللفظي والدلالي، ولا شك أن اللغة العربية قد تجاوزت حدود الإنسانية بفضل القرآن الكريم، وأصبحت نظرة العلماء اللغة نظرة قدسية خالدة بخلود القرآن ومصونة بصيانته، ولما كانت العربية الفصيحة مرتبطة بالقرآن الكريم، كان حريا بمتعلمي اللغة العربية، أن يتجاوبوا مع قدسية هذه اللغة ويحملوها حملا صحيحا كما حملها السلف، فعربوا الدنيا بلسان القرآن، ولكن هل نجد الطلبة واعين بهذا ومدركين لهذه الحقيقة فيشعرون باعتزازهم بلغتهم؟

وهذه الأخيرة قد تكون مشكلة أخرى تواجه تعليمية اللغة العربية، فقد أثبتت الدراسات أن الطالب ذا الاتجاه الايجابي نحو ثقافة اللغة، يستطيع تعلمها بشكل أسرع وأجود من ذلك الذي

يضمر بين جنبيه اتجاها سلبيا نحوها، وهذا نراه ونشاهده ونعايشه بين صفوف طلبتنا، فكثير منهم لا علاقة لهم بالقرآن –دستور العربية– ولا صلة لهم بالحديث النبوي الشريف، ولا بكلام العرب، ولا بالتاريخ العربي الإسلامي، فهم بذلك كالراقص في الظلماء، وعلى سبيل المثال، فطلبة الانجليزية لما تقمص وقدس بعضهم ثقافة تلك اللغة، استطاعوا أن يتمكنوا منها ويتقنوها أيما إتقان، ومن بين أسئلة الاستبانة التي تقيس هذا الاتجاه نجد:

أ- استبانة الطلبة:

- **نظرتك للغة العربية:**

الإجابة / رقم السؤال	لغة القرآن والحديث		لغة وطنية رسمية (الهوية)		لغة كغيرها من اللغات		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
13	195	%93,31	12	%05,74	00	%00	209	%100

- **أي النصوص الأكثر حضورا في استعمالاتك اليومية بعيدا عن طبيعة المقياس؟**

الإجابة / رقم السؤال	القرآن الكريم		الحديث النبوي		كلام العرب شعرا ونثرا		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
22	173	%82,78	08	%03,82	28	%13,40	209	%100

- **أي النصوص الأكثر حضورا في استعمالاتك في المجال التعليمي التعلمي؟**

الإجابة / رقم السؤال	القرآن الكريم		الحديث النبوي		كلام العرب شعرا ونثرا		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
24	195	%93,31	04	%01,91	10	%04,78	209	%100

- **هل تركّز في اختبارات المقاييس المدرجة على ضرورة توظيف النص الديني؟**

الإجابة / رقم السؤال	كلها		بعضها		لا		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
25	66	%31,58	134	%64,12	09	%04,30	209	%100

- **هل تعمد إلى توظيف النص الديني في إجاباتك (التفاعل داخل حجرة الدرس) حتى وإن لم يطلب منك ذلك؟**

الإجابة / رقم السؤال	دائما		أحيانا		أبدا		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
26	57	%27,27	149	%71,30	03	%01,43	209	%100

- **هل تعمد إلى الإكثار من شواهد النص الديني في الاختبارات إن لم يطلب منك ذلك ؟**

الإجابـــــة / رقم الســـؤال	دائما		أحيانا		أبدا		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
27	105	%50.24	99	%47,37	05	%02,39	209	%100

- **أي أنواع النص الديني الأكثر حضورا في خطاباتك (الشفوية والكتابية) ؟**

الإجابـــــة / رقم الســـؤال	القرآن الكريم		الحديث النبوي		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
28	204	%97,61	05	%02,39	209	%100

ب- استبانة الأساتذة:

- **نظرة الطلاب للغة العربية:**

الإجابـــــة / رقم الســـؤال	لغة القرآن والحديث		لغة وطنية رسمية		لغة كغيرها من اللغات		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
17	38	%90,48	02	%04,76	02	%04,76	42	%100
	21	%50	21	%50	00	%00	42	%100

- **أي أنواع النص الديني الأكثر حضورا في لغة الطالب ؟**

الإجابـــــة / رقم الســـؤال	القرآن الكريم		الحديث النبوي		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
21	40	%95,24	02	%04,76	42	%100

➢ **ما اتجاهات طلبة تخصص اللغة العربية والدراسات القرآنية نحو ثقافة اللغة العربية؟**

نلحظ من خلال آراء الطلبة بخصوص هذا الاتجاه، أن أكثر من (93%) منهم يرون في اللغة العربية لغة القرآن والحديث أي لغة لها قداستها الدينية وبعدها الثقافي الإسلامي، وبنسبة تجاوزت (82%) ممن يستعمل النص القرآني ويراه الأكثر حضورا في استعمالاته اليومية الاجتماعية (خارج الجامعة) بعيدا عن طبيعة المقياس الذي يُعنى بالدراسات والتوجهات القرآنية وأكثر من النسبة السابقة (93%) تستعمل النص القرآني في مجالاتها التعليمية التعلمية (داخل الجامعة)، وبخصوص توظيف النص الديني القرآني في المحتوى التعليمي، يرى نسبة (95%) من الطلبة أنهم يركزون على توظيفه بشكل كبير كبيرة أو متوسط في مختلف اختباراتهم التقويمية، وأكثر من

(98%) منهم يوظفونه غالبا في تعاملاتهم وتفاعلاتهم داخل حجرة الدرس برغبة وقناعة وحتى ولو لم يُطلب منهم ذلك، وبنسبة تفوق (97%) يوظفونه غالبا في الاختبارات ويكثرون من شواهده حسب الموضوع في ما إذا طُلب منهم ذلك، أما بخصوص توظيف النص الديني القرآني خارج المحتوى التعليمي، فيرى ما يفوق (84%) من الطلبة أن حضور النص الديني لديهم لا يقتصر على التفاعل مع المقاييس الدراسية، بل يتعداه إلى التعاملات اليومية، وأن هذا النص الديني قد ترسخ في تحصيلهم اللغوي بشكل كبير أو متوسط بنسبة فاقت (96%)، وأن جلهم (98%) يوظف النص الديني القرآني أكثر من النص الديني المدعم بالحديث النبوي في خطاباته واستعمالاته المختلفة بحجج أوردناها سابقة في تحليل هذا السؤال من الاستمارة.

وفي جزء آراء أساتذتهم في توجه الطلبة نحو ثقافة اللغة العربية، يرى أكثر من (90%) من الأساتذة أن طلابهم ينظرون إلى اللغة العربية كونها لغة القرآن الكريم والحديث النبوي أي لغة ذات بعد ثقافي إسلامي قدسي، ويتفق أغلبهم بأن مستوى توظيف الطلاب للنص الديني في تحصيلهم اللغوي والمعرفي مقبولا إلى حد ما، كما يتفقون كذلك على أن النص الديني قد وجد له مكانا في تحصيل الطالب اللغوي، وأن أكثر أنواع النصوص حضورا بينها هو القرآن الكريم ، ولهم في ذلك عللهم التي أوردناها سابقا في تحليل الاستبانة، وانطلاقا مما سبق نستطيع القول بما لا يدع مجالا للشك أن **اتجاهات طلبة تخصص اللغة العربية والدراسات القرآنية نحو ثقافة اللغة العربية (الدينية) كان إيجابيا بشدة أيضا.**

رابعا–اتجاه الطالب نحو المعلم:

إن شخصية المعلم ذات تأثير كبير على طلابه، فالمعلم الذي يحبه طلابه، يكون بلا شك أقدر على أن يستخرج ما لديهم من إمكانات ويوظف ما عندهم من قدرات، ما دام لديه الكفاءة العلمية لذلك، وما أكثر الطلاب الذين أحبوا مادة لحبهم معلمها، أو كرهوها لبعضهم إياه، فإن حصول عملية التعلم بشكلها المرغوب لا تتم من دون حصول الدافعية، إذ يلجا المدرس إلى استعمال الدافعية ليضمن استمرارية الطلبة في مواجهة المشكلات التي تقابلهم في الموقف التعليمي، ومن ثم العمل على حلها، فقد تقود الدافعية الطلبة إلى موقف ينتج تعلما حقيقيا، كما قد تسهم مباشرة في التعزيز، ويمكن القول إن للدافعية تأثيرات ضرورية في عملية التعلم ويكفي إن يشعر الطلبة بأهمية شيء معين ليكون كافيا لتحفيزهم على تعلمه، فلا بد للمعلم إذا أن يعرف على أهداف تعليم اللغة (العربية) لأنه في ضوئها يدرك طبيعة المرحلة التي يدرس لها، كما يدرك

خصائص نمو تلاميذه في هذه المرحلة، وأكثر من ذلك، فإن التعرف على أهداف اللغة يساعده على مراجعة المقرر المدرسي أو المنهج ويقارنه مع هذه الأهداف، ويتعرف على مدى المطابقة بينها وما تحقق منها، كما أن معرفة المعلم للأهداف التعلمية لتعليم اللغة (العربية) تساعد على صياغة أهدافه السلوكية للدرس أو للوحدة التي يقوم بتدريبها، كما تعمل هذه الأهداف على إثارة الدافع لدى كل من المعلم والمتعلم على تحقيقها وتكون مجهوداتهم كلها منصبة لهذا الهدف، ولقياس اتجاه الطالب نحو المعلم قمنا بوضع الأسلة الآتية من الاستبانة:

أ- استبانة الطلبة:

- **إلى ما ترجع أسباب تملكك للنص الديني وحسن توظيفك له (لغويا) في حياتك العلمية واليومية ؟**

الإجابة / رقم السؤال	طبيعة مواد المقاييس		طريقة أداء الأستاذ القدوة		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
30	89	%42,58	120	%57,42	209	%100

ب- استبانة الأساتذة:

- **هل تعمدون إلى إكساب الطالب ضرورة إثراء لغته بالنصوص الدينية؟**

الإجابة / رقم السؤال	بشكل كبير		نوعا ما		بشكل بسيط		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
22	24	%57,15	12	%28,57	06	%14,28	42	%100

- **هل ترون أنفسكم قدوة لطلبتكم في توظيف النص الديني في تعليم العربية؟**

الإجابة / رقم السؤال	بشكل كبير		نوعا ما		بشكل بسيط		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
23	09	%21,43	30	%71,43	03	%07,14	42	%100

➢ **ما اتجاهات طلبة تخصص اللغة العربية والدراسات القرآنية نحو أساتذتهم؟**

يرى أكثر من (57%) من الطلبة أن أسباب تملكهم للنص الديني وحسن توظيفك له (لغويا) في حياتهم العلمية واليومية يرجع أساسا إلى طريقة أداء الأستاذ القدوة، ولا شك في أن معلم اللغة العربية له الأثر القوي الإيجابي في تنمية اتجاهات المتعلمين الدينية، حيث أن الدراسات التربوية أكدت نتائجها على أن المتعلمين يتأثرون بمعلميهم فهم يقلدونهم دائما، وذلك بأن يرى الطلبة أن أساتذتهم قدوة لهم وأن لديهم قدرة على إظهار المواقف والسلوكات الواضحة تجاه المقياس من

خلال تسيير الصف واستخدام أدوات التقويم المختلفة، ووضع الخطط والأهداف التعليمية التي تمكنه من الممارسة الفعالة لتعليم المحتوى التعليمي.

وما يؤكد الكلام السابق هو أراء أساتذتهم أنفسهم حول أسئلة هذا الاتجاه، فحوالي (86%) منهم يعمدون إلى إكساب الطالب ضرورة إثراء لغته مدعمة بالنصوص الدينية، وهم بذلك (93%) يرون أنفسهم قدوة لطلابهم أو غالبية طلابهم –على الأقل– في توظيف النص الديني في تعليم العربية في تخصص اللغة العربية والدراسات القرآنية، ومنه نرى أن **اتجاهات طلبة تخصص اللغة العربية والدراسات القرآنية نحو أساتذتهم كانت إيجابية.**

خامسا–اتجاه المعلم نحو اللغة العربية وثقافتها:

بما أن الاتجاه مبني على التعلم، فلا بد أن تستقر الاتجاهات الإيجابية التي يكتسبها الطلبة وفقا للتعلم، فيأتي دور المعلم لتطوير الاتجاهات الإيجابية وتنميتها لدى الطلبة نحو التعلم، خاصة في تعلم مادة اللغة العربية، ولضمان هذا التطوير ينبغي للمعلم أن يحدد الأهداف التعليمية التي يمكن ملاحظتها وقياسها وتقويمها، فضلا عن ذلك، يجب عليه أن يحث الطلبة في أثناء عمليتي التعليم والتعلم، على إنجاز الأهداف المخططة، لأن اتجاه المعلم نفسه نحو الثقافة التي يقوم بتدريس لغتها، أو الشعب الذي يتحدث هذه اللغة، ذو تأثير كبير على تعلم طلابه لهذه اللغة، وهذا ما نراه عند بغض معلمي اللغات الأجنبية، الذين نظروا إلى ثقافة اللغة التي يدرسونها نظرة قداسة واحترام، فانساق ذاك التأثير إلى طلبتهم، ونقيض هذا نراه عند بعض معلمي اللغة الغربية، الذين ينظرون إليها وإلى ثقافتها نظرة ازدراء، والأمر الذي يبعث على الأسى، أنك تجده يعلم اللغة، ولا يتكلم بها داخل قاعة الدرس إلا نادرا، فعلى المعلم أن يكون على معرفة جيدة في مجال تخصصه وعلى اطلاع بالمستجدات العملية التي تطرأ في هذا المجال، وذلك لأن جزءا من نجاح عملية التعليم يتوق على مدى إلمام المعلم بجوانب الموضوع الذي يقوم بتدريسه، والأسئلة الخاصة بقياس هذا الاتجاه هي:

أ– استبانة الطلبة:

- **هل يلتزم الأساتذة بالتحدث بالعربية الفصحى في التدريس؟**

الإجابة / رقم السؤال	كلهم		بعضهم		المجموع	
15	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
	26	%12,44	183	%87,56	209	%100

- **هل يلزمك الأساتذة بضرورة التحدث بالفصحى؟**

الإجابة / رقم السؤال	نعم		أحيانا		لا		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
16	11	%05,26	135	%64,60	63	%30,14	209	%100

ب- استبانة الأساتذة:

- **هل تلزم طلبتك بضرورة التحدث بالفصحى؟**

الإجابة / رقم السؤال	نعم		حسب الموضوع		لا		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
18	13	%30,96	23	%54,76	06	%14,28	42	%100

- **هل تعمدون إلى إكساب الطالب ضرورة إثراء لغته بالنصوص الدينية؟**

الإجابة / رقم السؤال	بشكل كبير		نوعا ما		بشكل بسيط		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
22	24	%57,15	12	%28,57	06	%14,28	42	%100

- **هل تلتزمون إشاعة توظيف النص الديني أم تكتفون بالتوظيف في الجانب التحصيلي للطالب في اختباراته؟**

الإجابة / رقم السؤال	الالتزام بإشاعة توظيف النص الديني		الاكتفاء بالتوظيف في الجانب التحصيلي للطالب في اختباراته		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
24	34	%80,96	08	%19,04	42	%100

- **ما اتجاهات أستاذ تخصص اللغة العربية والدراسات القرآنية نحو اللغة العربية وثقافتها؟**

في جزء اتجاه المعلم نحو اللغة العربية وثقافتها الدينية استقينا رأي طلبتهم قبل أن نأخذ آرائهم في ذلك، فقد رأى أكثر من (87%) من الطلبة أن بعض الأساتذة فقط يلتزمون بالتحدث بالعربية الفصحى في التدريس بينما بقية الأساتذة ينوعون بين الفصحى والعامية في تقديمهم للمقاييس العلمية وفي هذا التخصص المهم، وفي المقابل أيضا رأى ثلثا الطلبة

(65%) أن أغلب أساتذتهم لا يهمهم إن تفاعل طلابهم مع المقاييس بالفصحى أو العامية فلا يلزمون طلابهم بها، وهذا شيء غير مقبول في تداولية الطلبة والأساتذة للمقاييس المدرّسة بالعربية في مختلف التخصصات، فما بالك لو كان التخصص قوامه اللغة، أما الأساتذة فقد صرح أغلبهم (70%) أنهم لا يلزمون طلبتهم بالتحدث بالفصحى أو أنهم يلزمون في مواضع حسب موضوع المقياس، هذا بخصوص اللغة العربية.

أما ما يخص ثقافة العربية (الدينية) فقد اتفق جل الأساتذة (98%) أن النص الأكثر حضورا في استعمالاتهم التعليمية بعيدا عن طبيعة المقياس هو النص الديني القرآني، وأن معظمهم (86%) يعمدون إلى إكساب الطلبة أو أغلبهم على الأقل ضرورة إثراء لغته مدعمة بالنصوص الدينية، كما أنهم (80%) يلتزمون إشاعة توظيف النص الديني بصفة عامة في مختلف المراحل التعلمية، ولا يكتفون بالتوظيف في الجانب التحصيلي للطالب في اختباراته فقط، ومنه نرى أن **اتجاهات أساتذة تخصص اللغة العربية والدراسات القرآنية نحو اللغة العربية كان إيجابيا لكن بنسب ضئيلة، وأما بخصوص ثقافة العربية الدينية الإسلامية فقد كان الاتجاه فيها إيجابيا بشدة.**

المبحث الثالث: أثر توظيف النص الديني في التحصيل اللغوي من خلال إنتاج الطلبة (تحليل أخطاء الأثر الكتابي للطلبة)

1-تمهيد:

بعد **تحليل محتوى الاستبانة** الموزعة على كل من طلبة وأساتذة تخصص اللغة العربية والدراسات القرآنية، وتبيين رأي الفئتين المستهدفتين في البحث، وبعد **تحليل المحتوى التعليمي** اللغوي المدعم بالنص الديني حسب معايير اختيار وتنظيم المحتوى، وحسب الاتجاهات التعليمية في المدونة التعليمية، والمتمثلة في المقاييس العلمية التي يتلقاها متعلمي التخصص، وحتى **نتبين الفاعلية** من عدمها أو توسطها ونلحظها بدقة، وجب علينا الرجوع إلى الأداء اللغوي للفئة المستهدفة الرئيسة في البحث وهم الطلبة، والذي يظهر في جانبين **الكتابي والشفهي**.

وبما أن الجانب الشفهي لا يمكن أن يعطينا لمحة شاملة وكافية عن المستوى الحقيقي للمستهدف، لأنه لا يُظهر لنا الجانب المشاهد المرئي المكتوب لمظهر اللغة، وجب علينا التركيز على **الأثر الكتابي أو مهارة الكتابة** لكونها تبين بصفة أكثر وأدق المستوى اللغوي للمتعلمين، وهذا لأن المتعلم أحيانا يستطيع التعبير عما بداخله وما يراه ويشاهده بطلاقة، ولكن إن طلبنا منه كتابة ما عبّر عنه وقاله لألفينا أخطاء[1] متنوعة (إملائية، نحوية، صرفية، تركيبية، دلالية،معجمية)، لذا فالأثر الكتابي يمكّن من الجمع بين عنصرين أساسيين هما: **الأداء والتحكم في أدوات اللغة**، فهو "الهدف النهائي الشامل لتعليم اللغة، فكل فنون اللغة وفروعها تصب في التعبير الكتابي"[2]، كما أنه يكشف حصيلة ما توصل إليه الطالب من فهم للنظام اللغوي بكل مستوياته.

ومن خلال الأثر الكتابي كذلك، نستطيع أن نحصي الأخطاء اللغوية إن وُجدت، لأن الإحصاء اللغوي بطبيعته "عملية موضوعية تُجرى على مواد مكتوبة، وهو من الوسائل الفنية الضرورية لأجل اختيار الأنواع اللغوية في التعليم، للوصول إلى ما يعرف بالشيوع في اللغة "[3]، لذا وقع اختيارنا على طلبة **السنة الثالثة ليسانس** تخصص اللغة العربية والدراسات القرآنية، ويرجع اختيارنا لطلبة هذا الطور (الليسانس) كونه مرحلة أخيرة من الطور الأول والطالب فيه مقبل على مرحلة الماستر التي يتعين فيها الاختيار بين الاستمرار في نفس التخصص أو اختيار تخصص آخر (التاريخ والحضارة الإسلامية، التفسير والدراسات القرآنية، إعجاز القرآن والدراسات البيانية، الآثار والفنون الإسلامية) فيكون وقتها قد نال حظا معتبرا من تلقي المقاييس الدراسية وينبغي أنه قد اكتسب منها ما يؤهله لأن يكون في المستوى المطلوب من التحكم في مهارات اللغة العربية وأدواتها المختلفة.

إضافة إلى سبب جزئي آخر وهو أن الباحث قد درّس مقياس اللغة العربية (البلاغة العربية وفقه اللغة) في هذا القسم بصفته أستاذا مؤقتا واكتسب خبرة متواضعة (03 سنوات) في تدريس هذا المقياس، والذي عايش فيه عن كثب تفاعل الطلبة معه، وسنركز –بلا شك– في هذا الجزء على جانب على اللغة، ولا نقصد بها هنا اللغة الأولى للمتعلم، وإنما **لغة المتعلم التي ينتجها وهو**

---

[1] يُقصد بالخطأ هنا هو **خطأ الأداء** والذي أسماه (كوردر) **بالخطأ النظامي** وهو "الانحراف الملحوظ عن القواعد النحوية التي يستخدمها الكبار في لغتهم الأم ويعكس قدرة اللغة المرحلية لدى الدارس، عكس **الغلط** الذي يشير إلى خطأ أدائي قد يكون تخمينا عشوائيا أو هفوة أو تردد أو زلة لسان، وصحاب اللغة حينها قادر على معرفة هذه الأغلاط أو الزلات وتصحيحها " للاستزادة ينظر، صالح بلعيد، ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية، دار هومه للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2009، ص ص:187-189.

[2] علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص:266.

[3] ينظر، عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص:39.

يتعلم، وهذا ما يستدعي منا **اتباع منهج تحليل الأخطاء**، لأن " المادة التي ينتجها الدارس يمكن ملاحظتها علانية وهي تعكس –فيما يفترض– قدرة المتعلم الإنتاجية"[1]، ونستطيع من خلالها معرفة معلومات عن نظام اللغة الهدف أو اللغة المرحلية التي اكتسبها المتعلم (الطالب) في أثناء تعليمه الجامعي.

2-منهج تحليل الأخطاء:

يندرج منهج تحليل الأخطاء ضمن حقل علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغات، وقد ظهر هذا المنهج منذ القرن الثاني للهجرة على يد العلماء العرب القدامى الذين تصدوا لظاهرة اللحن التي وقع فيها العجم من غير العرب وحاولوا معرفة أسبابها وإيجاد حلول لها (جمع اللغة)، ويرى (جاسم) أن العرب القدامى قد حاولوا دراسة الأخطاء اللغوية انطلاقا من "ست خطوات رئيسية، وهي: جمع المادة، إحصاء الأخطاء، وتحديدها، وتصنيفها، ثم وصفها، ثم تفسير أسبابها، وقد صنفوا أسبابها إلى لغوية كعدم النقط والإعجام والتصحيف، وغير لغوية كالنفسية ومنها :العيّ واللثغة، أو العضوية كسقوط الأسنان وغيرها"[2].

بينما تبلور هذا المنهج كمصطلح علمي معاصر في سبعينات القرن الماضي، وذلك على يد مجموعة من الخبراء في علم اللغة التطبيقي وتعليمية اللغات أمثال (كوردر ونمسر وسلنكر)[3]، ويعتبر (العناتي) هذا المنهج "قسيم التحليل التقابلي في تعليم اللغات الأجنبية، بل هو تحليل تقابلي ولكنه تحليل بعدي، يقوم على وصف الأخطاء الفعلية التي يقع فيها متعلمو اللغة"[4]، بينما يرى (البدراوي) أن بين التحليل التقابلي وتحليل الأخطاء اختلاف ذلك لأن " تحليل الأخطاء يتعلق بدراسة لغة الدارس التي تنتج عن تعلمه لغة الهدف، أما نظرية التحليل التقابلي فتتنبّأ بما قد يقع فيه المتعلم من أخطاء قبل تعلمه اللغة الثانية، ومعنى ذلك أن نتائج التحليل التقابلي تنبؤية"[5]، وقد عُدّ منهج تحليل الأخطاء منهجا خاصا يهدف إلى التعرف " على الصعوبات التي تواجه المتعلمين للغة معينة، من خلال رصد أخطائهم التي يرتكبونها، ومعرفة مدى الصعوبات التي تجابههم"[6].

---

[1] دوغلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص:202.
[2] جاسم علي جاسم، نظرية تحليل الأخطاء في التراث العربي، مجلة الجمعية العلمية السعودية للغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض، السعودية، العدد الرابع، 2009،ص:94.
[3] ينظر، نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص:94.
[4] ينظر، وليد العناتي، اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، دار الجوهرة للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 2003،ص:178.
[5] زهران البدراوي، علم اللغة التطبيقي في المجال التقابلي (تحليل الأخطاء)، دار الآفاق العربية، القاهرة، مصر، ط1، 2008، ص:32.
[6] لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، ص:37.

وقد عرّفه (كرخي) على أنه " دراسة أخطاء الطلاب في الاختبارات أو الواجبات الكتابية، لإحصائها وتصنيفها والتعرف على أسبابها تمهيدا للوقاية منها أو معالجتها"[1]، وسبب وقوع الخطأ عند المتعلم أمور عديدة، فيرى (براون) أن نبوع الأخطاء التي علامات ظاهرة للنظم مصادر عامة متنوعة: أخطاء مرحلية نابعة من تدخل اللغة الأم، أو أخطاء نابعة من داخل اللغة الهدف، أو من السياق الاجتماعي اللغوي للاتصال، أو من الاستراتيجيات النفسية اللغوية أو المعرفية، أو من المتغيرات الوجدانية التي لا نهاية لها"[2].

كما أن لمنهج تحليل الأخطاء **دورا مهما** جدا في تعرف الأخطاء اللغوية وتعرف مصادرها، ويرى (طعيمة) أن دراسة الأخطاء "تفيد لعدة مجالات منها: تزويد الباحثين بأدلة عن كيفية تعلم اللغة، والأساليب التي يستخدمها الفرد لاكتسابها، كما أنها تفيد في إعداد المواد التعليمية، ووضع المناهج واختيار الأساليب التقويم المناسبة"[3]، كما يعد تحليل الأخطاء عملا مهما جدا للمدرس، وهو عمل متواصل، يساعده على تغيير طريقته أو تطوير المادة، أو تعديل المحيط الذي يدرس فيه المادة، فيعمل على إعادة تدريسها بطريقة أخرى بحيث يتمكن الطلاب من التغلب عليها آخر الأمر، ويؤكد كلا من (خرما وحجاج) على ما سبق بقولهم:"إن معرفة أخطاء الطالب وتحليلها يمكن أن تعيننا على معرفة بعض أسباب ارتكابها، وهو أمر لا بد منه، إلا أننا ينبغي ألا نضع ذلك فقط نصب أعيننا بل لا بد من الاهتمام بالأداء الجيد للطالب والتركيز عليه والتشجيع على مواصلته"[4].

وتمر دراسة الأخطاء بعدة مراحل، تعتمد منطقيا على بعضها البعض وهي[5]:

أ- **تحديد الخطأ ووصفه وتصنيفه:** فالخطوة الإجرائية إذا هي حصر الأخطاء المنتظمة والثابتة في كلام أو كتابة الدارسين في فترة زمنية محددة، عن طريق رصدها وتسجيلها، وعملية تحديد الخطأ والتعرف عليه ليست بالأمر السهل، لذا يتطلب من الباحث في تحليل الأخطاء أن يكون عالما باللغة التي يبحث فيها، ويدرسها جيدا حتى لا يخطّئ الصواب ويصوّب الخطأ،

---

[1] عرف كرخين تعليم اللغة العربية لغير العرب (دراسات في المنهج وطرق التدريس)، دار الثقافة العربية، القاهرة، مصر، ط1، 1994، ص:48.

[2] دوغلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص:205.

[3] رشدي أحمد طعيمة، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها (مناهجه وأساليبه)، المنظمة العربية للثقافة والعلوم، إيسكو، دط، 1989، ص:54.

[4] نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص :103.

[5] ينظر كل من: رشدي أحمد طعيمة، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها (مناهجه وأساليبه)، ص ص:53-57. و دوغلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص ص:207-209. و جاسم علي جاسم، نظرية تحليل الأخطاء في التراث العربي، ص ص :114-116. و نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص ص:97-99. وعبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص ص:52-57.

وبعد التعرف والتحديد على الخطأ تأتي خطوة وصف الأخطاء وتصنيفها، حيث يجب وصف الأخطاء بدقة محكمة، ويكون عن طريق مقارنة العبارة التي أنتجها المتعلم بالعبارة الصحيحة في اللغة الهدف، ويجري وصف الأخطاء على كل مستويات الأداء اللغوي: الكتابة، الأصوات، الصرف، النحو والدلالة (الأسلوب –المعجم–الدلالة)، ووصف الأخطاء في الأغلب يتجه إلى تصنيفها إلى أنواع تنحصر في حذف عنصر أو زيادة عنصر، أو اختيار عنصر غير صحيح، أو ترتيب العناصر ترتيبا غير صحيح.

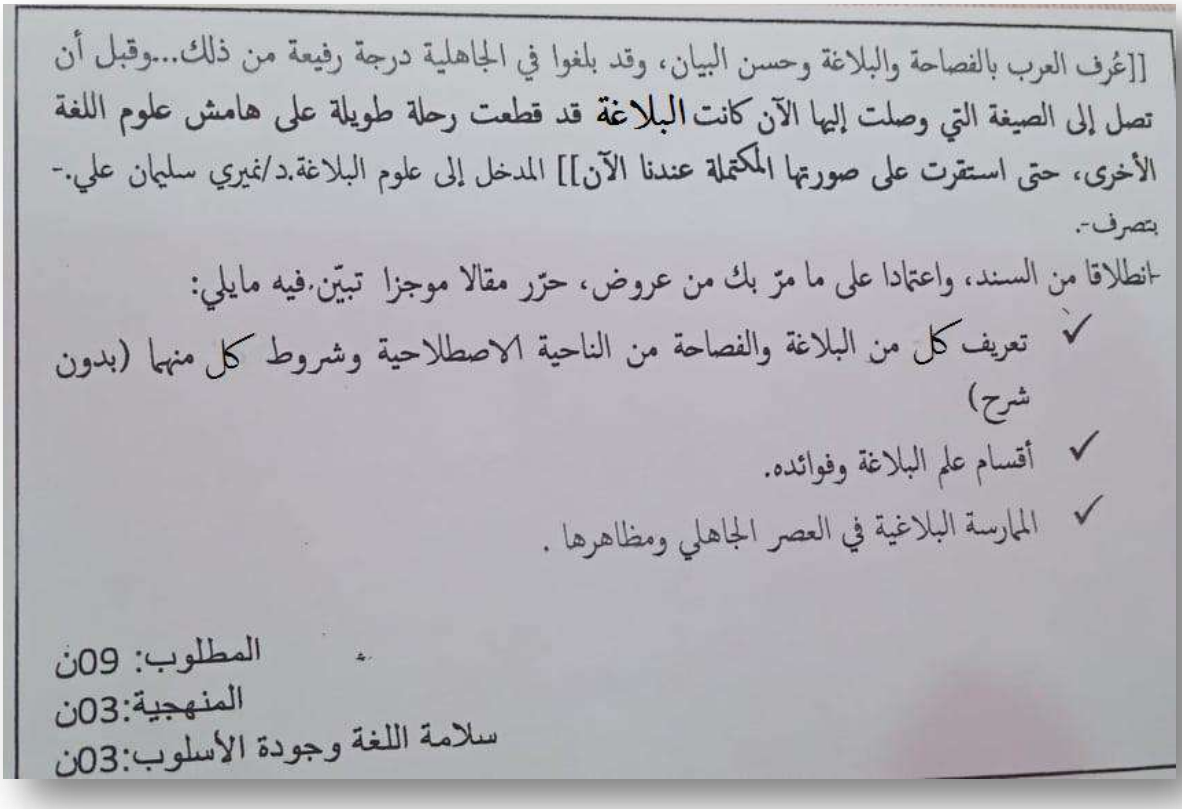
ب–تفسير الأخطاء: وتفسير الأخطاء يأتي منطقيا بعد تحديدها ووصفها، والوصول إلى تفسير صحيح يعين بلا شك على الإفادة من هذا التحليل، ويعتبر تفسير الأخطاء مجالا من مجالات البحث في علم النفس اللغوي، ويكون ذلك عن طريق البحث عن الأسباب والعوامل الكامنة التي أدت بالطالب إلى ارتكاب الأخطاء، وأن تعزى هذه الأخطاء إلى مظانها ومصادرها الرئيسية، أي تبيين أسبابها ما أمكن، حتى يتم تفاديها مستقبلا، ومن بين هذه الأسباب التي يفسر من أجلها الخطأ نجد: الازدواجية اللغوية، أو التداخل اللغوي، أو الصعوبة في طريقة التقديم، أو المناهج المقدّمة، أو الجهل بالقاعدة، أو المبالغة في التعميم والقياس الخاطئ، أو بيئة التعلم، أو أسباب أخرى تعزى إلى المتعلم نفسه أو المعلم.

ت–**تصويب الأخطاء وعلاجها:** تشتمل هذه الخطوة الأخيرة على عملية التقييم الجادة لكل نوع من الأخطاء، وتصويب أخطاء المتعلم لا يتم إلا بعد معرفة مصادرها وأسبابها والعوامل التي أدت إلى وقوعها، ومن الواضح أن كل شيء في علم اللغة التطبيقي وتعليمية اللغات يُدرس للإسهام في حل مشكلة علمية، وعلى ذلك فإن الأخطاء لا تُدرس لذاتها، صحيح أنها تفيد في الكشف عن طبيعة التعلم، لكن ما يهمنا هو كيفية مواجهة الأخطاء وكيفية تلافيها مستقبلا، على أن الباحثين اللسانيين يؤكدون على شيء مهم وهو أن تصويب الأخطاء لا يتم بإعادة تقديم نفس المادة للمتعلم مرة أخرى ، كما هو معروف في مدارسنا العربية بدروس التقوية والتدعيم بل يتم عن طريق التعرف على سبب الخطأ، ثم تقديم المادة الملائمة للطلبة.

3-إجراءات الدراسة:

سارت إجراءات الدراسة وفق **المنهج الوصفي التحليلي للأداء الإنتاجي اللغوي للطلبة،** انطلاقا من منهج تحليل الأخطاء الخاصة بالفئة المستهدفة من الطلبة في التخصص المعني بالدراسة، لإلقاء الضوء على الأخطاء، ومحاولة تفسيرها، وتصنيفها، وتحليلها، في محاولة لمعرفة نسبة شيوع الأخطاء بأنواعها بعد تحليلها عند فئتي الدراسة، وأيهما كان أكثر تطبيقا لقواعد اللغة العربية ومستوياتها الأدائية، من خلال استعمال **أداة الإحصاء.**

وقد ركزت الدراسة على تحليل الأخطاء في فترة زمنية محددة، فكان الاختيار للتطبيق على **الامتحان الكتابي (حصة التطبيق) لمقياس البلاغة العربية** لطلبة السنة الثالثة ليسانس، وتكونت العينة من أربعة وسبعين (74) طالبا وطالبة يمثلون الأفواج التعليمية لتخصص اللغة العربية والدراسات للسنة الجامعية: 2018-2019، وقد أُجري امتحان كتابة تعبيرية للمتعلمين، وطلب منهم الكتابة في أحد الموضوعين الآتيين:

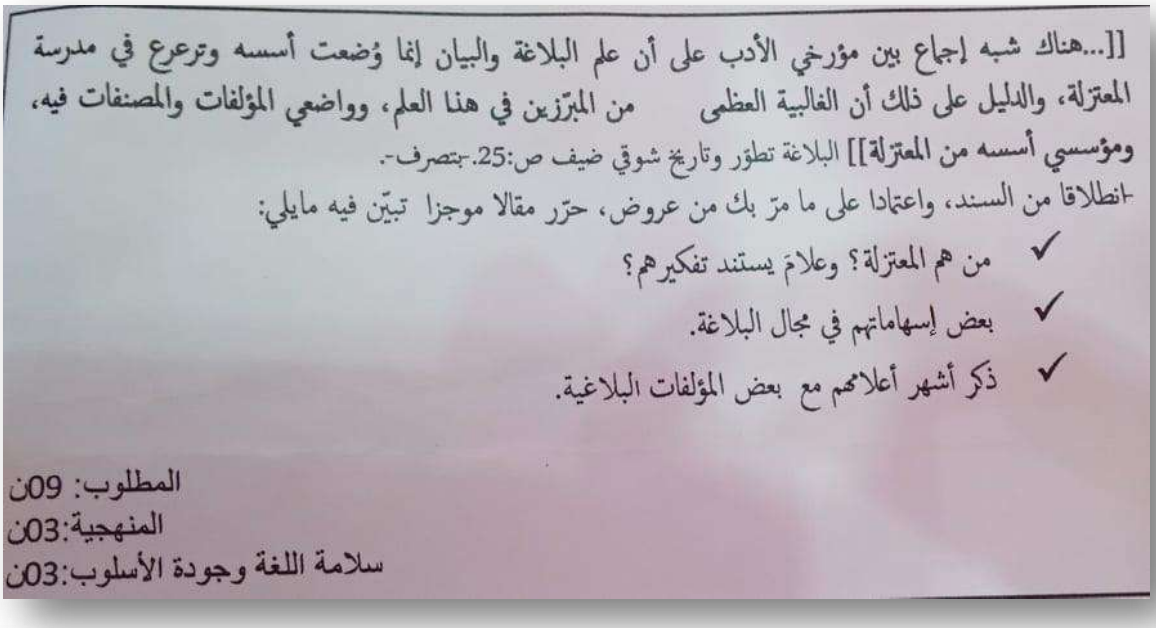


[[عُرف العرب بالفصاحة والبلاغة وحسن البيان، وقد بلغوا في الجاهلية درجة رفيعة من ذلك...وقبل أن تصل إلى الصيغة التي وصلت إليها الآن كانت **البلاغة** قد قطعت رحلة طويلة على هامش علوم اللغة الأخرى، حتى استقرت على صورتها المكتملة عندنا الآن]] المدخل إلى علوم البلاغة.د/نميري سليمان علي.-بتصرف-.

-انطلاقا من السند، واعتمادا على ما مرّ بك من عروض، حرّر مقالا موجزا تبيّن فيه مايلي:

- ✓ تعريف كل من البلاغة والفصاحة من الناحية الاصطلاحية وشروط كل منهما (بدون شرح)
- ✓ أقسام علم البلاغة وفوائده.
- ✓ الممارسة البلاغية في العصر الجاهلي ومظاهرها .

المطلوب: 09ن
المنهجية:03ن
سلامة اللغة وجودة الأسلوب:03ن



[[...هناك شبه إجماع بين مؤرخي الأدب على أن علم البلاغة والبيان إنما وُضعت أسسه وترعرع في مدرسة المعتزلة، والدليل على ذلك أن الغالبية العظمى من المبرّزين في هذا العلم، وواضعي المؤلفات والمصنفات فيه، ومؤسسي أسسه من المعتزلة]] البلاغة تطوّر وتاريخ شوقي ضيف ص:25.-بتصرف-.

-انطلاقا من السند، واعتمادا على ما مرّ بك من عروض، حرّر مقالا موجزا تبيّن فيه مايلي:

- ✓ من هم المعتزلة؟ وعلامَ يستند تفكيرهم؟
- ✓ بعض إسهاماتهم في مجال البلاغة.
- ✓ ذكر أشهر أعلامهم مع بعض المؤلفات البلاغية.

المطلوب: 09ن
المنهجية:03ن
سلامة اللغة وجودة الأسلوب:03ن

ونرى أن التعبير والتحرير في هذين الموضوعين المقيّدين[1] (ملامح ومظاهر البلاغة في العصر الجاهلي، أثر الفرق الكلامية في تأصيل البلاغة –المعتزلة نموذجا–) مهم جدا في الجانب الأدائي للغة، لأن الطالب فيهما يستعرض كفاءته اللغوية وقدرته البلاغية في حسن استعمال القواعد وتركيب الجميل، والتمكن العلمي من خلال تسلسل الأفكار الناتجة عن تجارب الطالب ومجموع قراءاته واطلاعه ومشاهدته، وصحة المعلومات ودقتها، واستيفاء عناصر الموضوع المختار شكلا ومضمونا، خاصة وأنه قد منح للمنهجية وسلامة اللغة وجودة الأسلوب جزءا مهما من علامة التقييم، وبعد التحرير تم رصد الأخطاء الكتابية في المقال[2]، وتم توصيفها، علاوة على تصنيفها، ومعرفة أسبابها وتقديم حلول لمعالجة تلك الأخطاء أو التقليل منها على الأقل، وقد صنّفت الأخطاء اللغّوية لدى الطلاب –والتي بلغ مجملها مائة واثنان وخمسون (152) خطأ– اعتمادا على الطريقة الإحصائية باحتساب التكرارات والنسب المئوية لكل صنف، حسب الإحصائيات العددية والنسبية الآتية :

نوع الخطأ	التكرار	النسبة المئوية
الأخطاء الإملائية	69	%45,40
الأخطاء النحوية	51	%33,56
الأخطاء الصرفية	17	%11,18

[1] ينقسم التعبير إلى نوعين: إبداعي وفيه يختار الطلاب مواضيع التعبير بأنفسهم ، ويترك لهم الأستاذ حرية التعبير عن أفكارهم بأساليب وأنماط مختلفة، وتعبير مقيّد وفيه يلتزم الطلاب بالموضوع المقدّم لهم مع الالتزام بالنقاط التي ينبغي توظيفها في مضمون الموضوع .

[2] ينظر الملحق رقم:2.

الأخطاء التركيبية	10	%06,57
الأخطاء المعرفية	05	%03,28
المجموع	152	%100

جدول يوضح تكرار الأخطاء اللغّوية المرصودة في تعابير طلبة السنة الثالثة ليسانس لغة عربية ودراسات قرآنية

-**التعليق على الجدول:** نلاحظ أن عدد الأخطاء في الإنتاج الكتابي للطلبة، لم يكن كبيرا جدا على العموم – وهذا حسب رأينا- وذلك من خلال تقسيم عدد الأخطاء على عدد الأخطاء ككل على عدد الطلبة، فيكون الناتج مقدرا بخطئين (02) لكل طالب، أما بخصوص تصنيف الأخطاء، فإن أكبر نسبة من الخطأ الكتابي للطلبة ترجع للأخطاء الإملائية، تليها النحوية مباشرة، وفي نسب قليلة الأخطاء الصرفية والتركيبية، وبنسبة أقل جدا، الأخطاء المعرفية، ونظرا لعدد الأخطاء الإملائية والنحوية التي استحوذت على النصيب الأكبر من الأخطاء بحوالي (80%) منها، والتي يقع فيها أغلب المتعلمين عادة، كان لابد لنا أن ندرس جانبا آخر مع تكرار أنواع الأخطاء، وهو نسبة شيوع أنواع الخطأ في تعابير طلبة اللغة العربية والدراسات القرآنية، في شقيها الإملائي والنحوي، من خلال النسب المتعارف عليه في الدراسات التي تناولت شيوع الأخطاء[1]، وهذا حسب الإحصاء الآتي:

-**شيوع الأخطاء:** ويعتبر الخطأ شائعا إذا انتشر بين 20% من الطلبة فأكثر إلى أقل من 70% منهم، ويعدّ عاما إذا انتشر بين: 70% إلى 100% من الطلبة، ومن خلال احتساب النسب المئوية للأخطاء والنسب المئوية لأنواع الخطأ، نستطيع أن نستخرج الأخطاء الشائعة بين الطلبة، وهذا من خلال الجدول الآتي:

تصنيف الخطأ	نوع الخطأ	النسبة المئوية
الأخطاء الإملائية	عدم التفريق بين الظاء والضاد	%25.67
	عدم التفريق بين همزتي الوصل والقطع	%28.37
	الجهل بقواعد كتابة الهمزة	%24.32
الأخطاء النحوية	عدم تطبيق قاعدة إعمال النواسخ	%21,62
	عدم معرفة معاني حروف الجر	%20,27

[1] من بين الدراسات في هذا المجال نجد: الأخطاء اللغوية الشائعة لإبراهيم عبد المؤمن خاطر وآخرون، الأخطاء اللغوية الشائعة لأمين طه عبد الغفور، والأخطاء الشائعة لفهد خليل زايد، ولغويات وأخطاء شائعة لمحمد علي النجار، وأخطاء اللغة العربية المعاصرة عند الكتاب والإذاعيين لأحمد مختار عمِر، والأخطاء الشائعة لمحمود إسماعيل عمار، والأخطاء اللغوية الشائعة لمحمود عبد الرزاق جمعة.

جدول يبين نسب شيوع الأخطاء عند الطلبة

-**التعليق على الجدول:** من خلال الجدول السابق نرى أن الأخطاء المدونة رغم شيوعها، إلا أنها لم تكن بالنسب الكبيرة التي تجعلها شائعة بقوة، فالأخطاء الإملائية كان لها النصيب الأكبر من الشيوع، من حيث ورود ثلاثة أنواع من الخطأ، وكان لعدم التفريق بين همزتي الوصل والقطع الشيوع الأكبر، وتكاد تكون نسب كل من عدم التفريق بين الظاء والضاد والجهل بقواعد كتابة الهمزة متقاربتين من حيث شيوعهما عند الطلبة، أما الأخطاء النحوية فشاع منها نوعان بنسب متقاربة نوعا ما، وهي عدم تطبيق قاعدة إعمال النواسخ (خبر كان)، وعدم معرفة معاني حروف الجر ومدلولاتها الوظيفية، ولم نجد في الأنواع الأخرى (الإملائية، الصرفية، التركيبية، النحوية، المعرفية) نسبة شيوع تذكر، وما وجدناه من شيوع في أخطاء الطلبة يعتبر من الأخطاء الشائعة التي تناولتها عدة دراسات في هذا المجال والتي أشرنا لها سابقا، سواء عند المتعلمين أو الكتّاب، أو في لغة الإعلام والصحافة وغيرها.

4-تحليل أخطاء الطلبة:

وشمل تحليل أخطاء الطلاب السنة الثالثة ليسانس -كما سبق وصنفناها- بمختلف أنواعها: الإملائية والنحوية، والصرفية، والتركيبية، والمعرفية، حيث شمل تحليل الخطأ التصنيف المتبع في مراحل تحليل الخطأ في المنهج، وذلك باتباع الآتي: توصيف الخطأ وتكراره، تصنيف الخطأ، أمثلة عن جملة الخطأ، وأخيرا تصويب جملة الخطأ:

تصنيف الخطأ	توصيف الخطأ	تكراره	أمثلة من جملة الخطأ	تصويب جملة الخطأ
خطأ إملائي	عدم التفريق بين الظاء والضاد	19 مرة	ظعف	ضعف
			كانوا يجتمعون في سوق عكاض	كانوا يجتمعون في سوق عكاظ
			وتظم شروط البلاغة والفصاحة	وتضم شروط البلاغة والفصاحة
			في بعض المناضرات الكلامية مع الفرق الأخرى	في بعض المناظرات الكلامية مع الفرق الأخرى
			الألفاظ البينة الظاهرة بدون غموظ	الألفاظ البينة الظاهرة بدون غموض
			وما هي مضاهرها في العصر الجاهلي؟	وما هي مظاهرها في العصر الجاهلي؟
			تنافر الحروف ومخالفة الوظع وغرابة الاستعمال	تنافر الحروف ومخالفة الوضع وغرابة الاستعمال
			موافقة الكلام لمقتظى الحال	موافقة الكلام لمقتضى الحال

			والفصاحة بالإبانة أما البلاغة فهي بالإضهار	والفصاحة بالإبانة أما البلاغة فهي بالإظهار
	عدم التفريق بين همزتي الوصل والقطع	21 مرة	كالأسلوب الانشائي والخبري	كالأسلوب الإنشائي والخبري
			حيث إنقسمت	حيث انقسمت
			وقد إهتم الشعراء قديما	وقد اهتم الشعراء قديما
			بل إكتملت أهميتها	بل اكتملت أهميتها
			تنمية القدرة على الإنتقاد	تنمية القدرة على الانتقاد
			واعتمادهم على الإنتقاد الأدبي	واعتمادهم على النقد الأدبي
			إعتزل وإنفصل عن الشيء	اعتزل وانفصل عن الشيء
			بإختلاف معناها وتجلي مظاهرها	باختلاف معناها وتجلي مظاهرها
			فإحتضنت المعتزلة هذا العلم	فاحتضنت المعتزلة هذا العلم
			لإعتزالهم مجلس الحسن البصري	لاعتزالهم مجلس الحسن البصري
			من محسنات بديعية ومجاز وإستعارة	من محسنات بديعية ومجاز واستعارة
			المعتزلة إسم يطلق على فرقة	المعتزلة اسم يطلق على فرقة
	عدم معرفة قاعدة حذف الألف بين اسمين علمين	مرتان	واصل ابن عطاء	واصل بن عطاء
	إضافة حرف مد في غير محله	مرتان	فافي العصر الجاهلي كان...	ففي العصر الجاهلي كان ...
			الإيجابة	الإجابة
	الجهل بقواعد كتابة الهمزة	18 مرة	نغمة حسنة مأثرة في السامع	نغمة حسنة مؤثرة في السامع
			إدراك فهم الجملة التي تقرئها	إدراك فهم الجملة التي تقرأها
			ومتبادرة إلى الذهن ومؤنوسة عند الكتّاب والشعراء	ومتبادرة إلى الذهن ومأنوسة عند الكتّاب والشعراء
			يترئسها النابغة الذبياني	يترأسها النابغة الذبياني
			إدراك الجمل والقدرة على قرآتها	إدراك الجمل والقدرة على قراءتها
			وكانت له مألفات بلاغية عديدة	وكانت له مؤلفات بلاغية عديدة
			وهذا قبل مجيئ الإسلام	وهذا قبل مجيء الإسلام
			وهم من أنشأوا علم البلاغة	وهم من أنشؤوا علم البلاغة
			في بادىء الأمر	في بادئ الأمر
			يميزون بين الجيد والرديئ	يميزون بين الجيد والرديء
			ومن هنا نطرح التساءل الآتي...وللإجابة عن هذه التساءلات	ومن هنا نطرح التساؤل الآتي ...وللإجابة عن هذه التساؤلات
	الجهل بقاعدة الألف الفارقة	07 مرات	وكما اعتمدو على الشعر اعتمدو على النثر أيضا	وكما اعتمدوا على الشعر اعتمدوا على النثر أيضا
			أن تخلوا من تنافر الحروف	أن تخلو من تنافر الحروف
			هم أول من أصّلو لعلم البلاغة	هم أول من أصّلوا لعلم البلاغة

			وتكسوا الكلام بهاء ورونقا	وتكسو الكلام بهاء ورونقا
خطأ صرفي	التعريف والتنكير	مرتان	عُرف العرب بفصاحة والبلاغة في الكلام	عُرف العرب (بالفصاحة والبلاغة – بفصاحة وبلاغة) في الكلام
	تعميم قاعدة الجمع على المثنى	مرتان	فما هي البلاغة والفصاحة؟ وما شروطهم	فما هي البلاغة والفصاحة؟ وما شرطاهما
	خطأ في تصريف الفعل مع الفاعل	06 مرات	وكان هناك من يحكّمون المباريات الشعرية	وكان هناك من يحكّم المباريات الشعرية
			العصر الجاهلي هو العصر الذي عاشوا فيه العرب	العصر الجاهلي هو العصر الذي عاش فيه العرب
			إن العرب عُرفوا بالفصاحة	عرف العرب بالفصاحة
			وكانوا الشعراء مراتب	وكان الشعراء مراتب
			اشتهروا العرب بالفصاحة وحسن البيان	(اشتهر – اشتهرت) العرب بالفصاحة وحسن البيان
			حيث يتم هناك المبارزة الشعرية بين الشعراء	حيث تتم هناك المبارزة الشعرية بين الشعراء
	عدم معرفة قواعد الاسم المنقوص	مرتان	وقاموا بمجهودات ومساعي حثيثة في تأصيل البلاغة	وقاموا بمجهودات ومساع حثيثة في تأصيل البلاغة
			يوضح الجمل التي لها معاني وألفاظ صعبة	يوضح الجمل التي لها معان وألفاظ صعبة
خطأ نحوي	عدم تطبيق قاعدة النعت وموافقته للمنعوت	مرتان	وتكوّن مذهبهم على يد واصل وعبيد اللذان اختلفا مع الحسن البصري	وتكوّن مذهبهم على يد واصل وعبيد اللذين اختلفا مع الحسن البصري
			فرقة إسلامية تتميز بطابع الأدبي	فرقة إسلامية تتميز (بطابع أدبي – بالطابع الأدبي)
	عدم التزام قواعد العدد والمعدود	مرتان	تنقسم البلاغة إلى ثلاث أقسام	تنقسم البلاغة إلى ثلاثة أقسام
			ويمكن لنا تقسيمها إلى ثلاث أنواع رئيسية	ويمكن لنا تقسيمها إلى ثلاثة أنواع رئيسية
	عدم معرفة معاني حروف الجر	15 مرة	مطابقة الكلام على مقتضى الحال	مطابقة الكلام لمقتضى الحال
			ويعتمد تفكيرهم على تقديم العقل على النقل	ويعتمد تفكيرهم في تقديم العقل على النقل
			وهو عبارة على مجموعة من الكلمات	وهو عبارة عن مجموعة من الكلمات
			من المعنى الذي نريد التحدث إليه	من المعنى الذي نريد التحدث (عنه– التطرق إليه)
			أن يكون الكلام بليغ	أن يكون الكلام بليغا
			إن البلاغة والفصاحة كانتا تعرفان تطور كبير	إن البلاغة والفصاحة كانتا تعرفان تطورا كبيرا

	عدم تطبيق قاعدة إعمال النواسخ	16 مرة	أن يكون الشبه معدوم	أن يكون الشبه معدوما
			أنّ كل بليغ فصيحا	أن كل بليغ (فصيح –يعتبر فصيحا)
			وصحيفة بشر التي كانت مصدر	وصحيفة بشر التي كانت مصدرا
			أن يكون كلام المتكلم واضح مفهوم وغير متنافر في الحروف والكلمات	أن يكون كلام المتكلم واضحا مفهوما وغير متنافر في الحروف والكلمات
			أن يكون الكلام بليغ والمتكلم بليغ بينما الفصاحة...	أن يكون الكلام بليغا والمتكلم بليغا بينما الفصاحة...
	عدم نصب المفعول به	03 مرات	تُعدّ أساس من أسس الكلمة والكلام والمتكلم	تُعدّ أساسا من أسس الكلمة والكلام والمتكلم
			قدّموا للبلاغة موروث كبير	قدّموا للبلاغة موروثا كبيرا
			وبدورها تشكّل جمل تفيد معنى معين	وبدورها تشكّل جملا تفيد معنى معين
	عدم إتباع المعطوف بالمعطوف عليه	مرتان	وقد عكف المعتزلة على التأصيل وتفريع لأبوابها	وقد عكف المعتزلة على التأصيل والتفريع لأبوابها
			زيادة الكلام جمالا ورونق سلس الأسلوب	زيادة الكلام جمالا ورونقا سلس الأسلوب
	ذكر الضمير مجردا دون عائد	03 مرات	أما الفصاحة فعرّفت عندهم	أما الفصاحة فعرّفت على أنها
			وللوصول إلى معانيها ينبغي لنا	وللوصول إلى معاني الكلمة ينبغي لنا
			الممارسة البلاغية في العصر الجاهلي على أنهم قسموها إلى قسمين	الممارسة البلاغية في العصر الجاهلي في كونها مقسمة إلى قسمين
خطأ نحوي	التذبذب بين الياء والواو في جمع المذكر السالم والمثنى	06 مرات	إنّ المعتزلة هم من البلاغيون	إن المعتزلة من البلاغيين
			فرقة نشيطة بين النقاد والبلاغيون العرب	فرقة نشيطة بين النقاد والبلاغيين العرب
			من طرف المعتزلة الكلاميون	من طرف المعتزلة الكلاميين
			مرحلة التقعيد: وهي نوعين	مرحلة التقعيد: وهي نوعان
	تعريف المضاف دون المضاف إليه	مرتان	الفصيح الغير بليغ	الفصيح غير البليغ
			الكلام المعقد الغير ظاهر للمتكلم	الكلام المعقد غير الظاهر للمتكلم
خطأ تركيبي	خطأ في التركيب	مرة واحدة	بحيث أن يطابق الكلام مقتضى الحال	بحيث (يجب– ينبغي) أن يطابق الكلام مقتضى الحال
	زيادة ما يمكن الاستغناء عنه	مرة واحدة	على أنها هي ألفاظ بينة ظاهرة	على أنها ألفاظ بينة ظاهرة
	التكرار في غير محله	مرتان	ولقد ظهرت البلاغة في العصر الجاهلي ولقد اشتهرت عند العرب	ولقد ظهرت البلاغة في العصر الجاهلي واشتهرت عند العرب
			حيث انقسمت إلى شعر ونثر، حيث تميز كل منها...	حيث انقسمت إلى شعر ونثر، وتميز كل منها...

	عدم التفريق ما بين الفعل اللازم والمتعدي	مرتان	الملَكة التي يستطيع بها المتكلم من الوصول	الملَكة التي يستطيع بها المتكلم الوصول
			إلى أن وصلوا البلاغة إلى الصورة التي هي عليها الآن	إلى أن (أوصلوا –وصلوا بالبلاغة) إلى الصورة التي هي عليها الآن
	حذف كلمة هامة	مرة واحدة	تذوق معاني القرآن الكريم ومعاني الرسول ﷺ	تذوق معاني القرآن الكريم ومعاني أحاديث الرسول ﷺ
	خطأ في التأليف	مرة واحدة	تنافر الكلمات والغرابة وتخالف الوضع	تنافر الكلمات والغرابة ومخالفة الوضع
	وضع كلمة في غير محلها	03 مرات	التعلّم على النقد	التعوّد على النقد
			أما في الاصطلاح فهي بمختلف معناها...	أما في الاصطلاح فيختلف معناها...
			لكي يكون الإنسان بليغا عليه أن تكون عنده ملكة لغوية	لكي يكون الإنسان بليغا عليه أن يمتلك ملكة لغوية
	عدم التفريق بين مصادر الأفعال "تراكب "ومصدر "ركّب" و مصدر الفعل "عجز" وأعجز"	مرتان	وهي حروف متراكبة مع بعضها البعض	وهي حروف مركّبة مع بعضها البعض
			لأن القرآن نزل باللغة العربية لعجز القبائل لأنه بلغتهم	لأن القرآن نزل باللغة العربية لإعجاز القبائل لأنه بلغتهم
خطأ معرفي	وضع كاف التشبيه في غير موضعها	مرتان	وبالتالي لم تكن البلاغة كعلم قائم بذاته	وبالتالي لم تكن البلاغة علما قائما بذاته
			منذ ظهور المعتزلة كفرقة كلامية	منذ ظهور المعتزلة بصفتها فرقة كلامية
	عدم التمييز بين الأغراض الشعرية والمقدمات الشعرية	مرتان	ومن أنواع الشعر نجد: الغزل والرثاء والوقوف على الأطلال، أما النثر فنجد: الخطب والمقالات والنصوص	الوقوف على الأطلال ليس نوعا من الشعر وإنما هو جزء أساسي من القصيدة الجاهلية أما المقالات فلم تُعرف إلا في العصر الحديث
	الجهل بالاسم	مرتان	كما جاء في معجم الواسط	كما جاء في المعجم الوسيط
			عبد القادر الجرجاني	عبد القاهر الجرجاني
	الجهل بالمعلومة	مرة واحدة	عمرو بن عبيد المولود سنة 144 هـ	عمرو بن عبيد المتوفى سنة 144

جدول يوضح تكرار عدد أنواع الأخطاء ووصفها وتصويبها

➢ **ملاحظات عامة على الشكل والمضمون:**

✓ بالنسبة للخط، فمعظم الطلبة كان خطهم مقروءا واضحا، باستثناء القلة القليلة فقد بذلنا جهدا معتبرا في محاولة قراءة بعض الكلمات والجمل، وربما يرجع ذلك لضيق الوقت المخصص للإجابة أو مشكلة في الخط لأن بعض الطلبة من بقي خطه غير مقروء حتى مع تدرجه في المراحل التعليمية.

✓ بدء معظم الطلبة مقالهم بالبسملة وبحمد الله والثناء عليه والصلاة والسلام على رسول الله ﷺ.

✓ اختتام جزء كبير من الطلبة تعبيرهم بالحمد أو الدعاء مثل: وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين، والحمد لله أولا وآخر، الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، والله تعالى أعلم وهو الموفق...إلخ.

✓ توظيف بعض النصوص الدينية من الآيات القرآنية للاستدلال بها على المطلوب في مضمون المقال، دون أن يطلب منهم ذلك، كقوله تعالى:

- ﴿وَأَخِي هَارُونُ هُوَ أَفْصَحُ مِنِّي لِسَانًا فَأَرْسِلْهُ مَعِيَ رِدْءًا يُصَدِّقُنِي﴾ القصص:34.
- ﴿فَإِذَا بَلَغْنَ أَجَلَهُنَّ فَأَمْسِكُوهُنَّ بِمَعْرُوفٍ أَوْ فَارِقُوهُنَّ بِمَعْرُوفٍ﴾ الطلاق:02.
- ﴿وَإِنَّكَ لَعَلى خُلُقٍ عَظِيمٍ﴾ القلم:04.

✓ توظيف بعض الأبيات الشعرية للاستشهاد بها على ما وظفوه في التعبير، مثل:

- امرؤ القيس: غدائره مستشزراتٌ إلى العلا...
- قال الشاعر: صفراء قد كادت ولمّا تفعل– فكأنها في الأفق عين الأحول.
- قيس بن الأسلت: قالت ولم تقصد لقيل الخنا = مهلا فقد أبلغتِ أسماعي.
- قال السلمي: ....وتحت الرُّغوة اللبن الفصيح.
- أبو النجم: الحمد لله العليّ الأجلل....
- الجاحظ: وقبر حرب بمكان قفر – وليس قرب قبر حرب قبر.

✓ الاستشهاد من كلام العرب مثل قول:

- عيسى بن عمر النحوي: مالكم تكأكأتم علي كتكأكئكم على ذي جنّة افرنقعوا عني.
- تقول العرب: أفصحت الشاة والناقة، أفصح الصبح.
- حكمة عربية: لكل مقام مقال.

5-تفسير أخطاء الطلبة:

انطلاقا من الجدول السابق، والذي يصنف الأخطاء التي وقع فيها الطلبة في إنتاجهم الكتابي (إملائية، نحوية، صرفية، تركيبية، لغوية)، كما يصنف الأنواع التي تندرج ضمن تلك الأخطاء، واتباعا للمراحل المتبعة في منهج تحليل الأخطاء، يأتي دور تفسير الأخطاء، وذلك بعد تحديدها وتصنيفها، من خلال شرح العوامل التي أدت إلى الوقوع في الأخطاء الكتابية في اللغة، وبيان المصادر التي تعزى إليها، ومهما يكن من أمر فإن هذه الأخطاء على قلتها، لا تخولنا بأن نقر بضعف المستوى اللغوي عند طلبة التخصص، بل إن هذه الأخطاء وخاصة الشائعة منها تعبر عن ظاهرة تستحق التفسير، فنلقي الضوء على أسبابها، من أجل تقدير الأساليب العلاجية لعدم وقوعها مستقبلا، وسنفسر كل صنف من الأخطاء على حده، من خلال الآتي:

- **الأخطاء الإملائية:** الإملاء هو رسم الكلمات العربية عن طريق التصوير الخطيّ للأصوات المنطوقة برموز تتيح للقارئ أن يعيد نطقها تبعا لصورتها الأولى، وفق قواعد مرعيّة وصفها علماء اللغة، وقد عرّف (زايد) الخطأ الإملائي على أنه:" كتابة الكلمة بشكل لا يتفق مع القواعد الإملائية وقد ينتج عن خطأ مطبعي أو عن جهل الكاتب أو لمشاكل تقنية"[1]، وتعد الأخطاء الإملائية ظاهرة منتشرة بكثرة أثناء الكتابة باللغة العربية دون غيرها من الأخطاء الأخرى.

- عدم التفريق بين الظاء والضاد:

ويعتبر هذا الخطأ الإملائي من الأخطاء الشائعة جدا بل والقديمة أيضا، وقد ورد بكثرة في تعابير الطلبة حوالي (19 مرة)، وهناك فرق بين الحرفين من حيث الشكل والرسم والصفة والمخرج الصوتي، فمخرج الضاد من إحدى حافتي اللسان أو كلتاهما مع ما يحاذيه من الأضراس العليا، ومخرج الظاء طرف اللسان مع أطراف الثنايا العليا، ويرجع سبب هذا الخطأ عند الطلبة إلى جهلهم بتصريفات وتقلبات الكلمة المراد كتابتها من الناحية اللغوية الأصلية (الاشتقاق)، أو إلى عدم كثرة المطالعة والقراءة، فقد جُمعت الألفاظ التي تحتوي على الظاء في (93) كلمة منها (32) كلمة كثيرة الاستعمال، وما سواها يُكتب بالضاد، ومن اليسير على الطالب المداوم على المطالعة والقراءة وكثرة النظر في الكتب

[1] فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة (النحوية والصرفية والإملائية)، دار اليازوري للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، دط، 2006، ص:194.

تمييز تلك الكلمات بعضها من بعض لأنها قد ترسخت في ذهنه فلا يستسيغها إذا ما أبدلها على غير شكلها.

- عدم التفريق بين همزتي الوصل والقطع وعدم معرفة قاعدة حذف الألف بين اسمين علمين:

وقد تكرر هذا الخطأ كثيرا عند الطلبة (21 مرة)، بل نجده من أكثر الأخطاء شيوعا عند المتعلمين، بالرغم من أن المتعلم قد تلقى هذا الدرس في دروس الإملاء في المراحل الأولى للتعليم، وأن قاعدة التفريق بين ألف الوصل والقطع في الأسماء سهلة (إضافة واو قبل الكلمة)، وفي الأفعال يختلف الفعل بين كتابة الهمزة من حذفها فيتحول والتفسير المنطقي لهذا الخطأ الشائع هو التأثر بالعامية في نطق الكلمات والتي لا تفرق بين الهمزتين في النطق، أو إلى "عدم المعرفة الحقيقية بالهمزة، ومواقعها في العربية"[1]. وبخصوص حذف الألف بين اسمين علمين أو إثباتها، فنجده من الأخطاء العامة بين حاذف لها مطلقا أو مثبت لها مطلقا، رغم أن قاعدتها واضحة، فحذفها يكون بين العلمين أو الكنيتين، ويمكن رد هذا الخطأ إلى التسرع، وعدم التركيز فيما كتب، وإلا فالقاعدة سهلة واضحة، ونجد أنه قد تكرر مرتين فقط في تعابير الطلبة.

- إضافة حرف مد في غير محله:

تكرر هذا الخطأ مرتين، وتفسيره الإملائي كون الطالب يشبع حركة الحرف الذي كان قبل المد الذي أنشأه بالخطأ، فلا يفرق بين المدّ والحركة، وهو ناتج إما عن التسرع أو عدم التركيز أو عن التأثر بالعامية عن طريق الاستطالة في حركة الحرف فيتوهم المتعلم وجود حرف مد في الكلمة.

- الجهل بقواعد كتابة الهمزة:

ويعتبر من الأخطاء الشائعة في اللغة العربية وعند المتعلمين في التخصص المدروس كذلك، ويرجع هذا الخطأ إلى كون الطالب جاهلا بترتيب الحركات من حيث قوتها، بأن تأتي الكسرة والضمة، ثم الفتحة فالسكون، ومن هنا يأتي جهل الطالب بقاعدة كتابة الهمزة على أساس حركتها وحركة الحرف الذي قبلها، إلا في بعض الحالات الخاصة فيكتفى بحركة ما قبلها وتكتب بما يوافق أقوى الحركتين، أو قد يكون الخطأ ناشئا عن التسرع أحيانا، علما أنه قد تكرر الخطأ 18 مرة في إنتاج الطلبة الكتابي.

[1] صالح بلعيد، ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية، دار هومة، الجزائر، دط، 2009، ص:197.

- الجهل بقاعدة الألف الفارقة:

ويفسر هذا الخطأ في إهمال الألف الفارقة أو كتابتها، على أن الطالب أحيانا لا يكتب إلا ما ينطقه، أو أنه لا يفرق بين واو الجماعة وواو الفعل، أو أنه لا يدقق في آخر الكلمة المراد إلحاقها بالواو، على أن تلك الألف تلحق الأفعال الخمسة حالة النون، ويُجاء بها للتفريق بين الواو الأصلية للفعل وبين واو الجماعة، ولذلك سميت فارقة، فهي ألف زائدة ترسم بعد واو الجماعة في الأفعال، لكننا نجد الطالب يضيف الألف الفارقة لكل فعل منته بواو، مثل: تكسوا ويدعوا ويرجوا، أو أنه يحذفها من بعض الأفعال مثل: أصّلو، أسهمو، وقد تكرر هذا الخطأ 07 مرات في إنتاج الطلبة بين مضيف لها في غير موضعها أو حاذف لها.

- **الأخطاء النحوية:** يراد بالنحو المقاييس المستنبطة من استقراء كلام العرب، وتشمل هذه المقاييس القواعد المتعلقة بذوات الكلم، كما تشمل القواعد المتعلقة بوحدات الجملة، في إطار ما تواضع عليه العرب في لغتهم ولهجاتهم، وعرّفه (ابن جني) بقوله:" هو انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه، من إعراب وغيره، كالتثنية والجمع والتحقير، والتكثير، والإضافة، والنسب، والتركيب، وغير ذلك ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة، فينطق بها وإن لم يكن منهم، وإن شذّ بعضهم عنها ردّ به إليها"[1]، والخطأ النحوي استعمال قواعد النحو والإعراب، بما في ذلك الرفع والضم والكسر في غير موضعه، وتذكير وتأنيث الأعداد...إلخ، ويرى (زايد) أنه:" قصور في ضبط الكلمات وكتابتها ضمن قواعد النحو المعروفة، والاهتمام بنوع الكلمة دون إعرابها في جملة"[2].

- عدم تطبيق قاعدة مطابقة المنعوت للنعت :

ويرجع عدم تطبيق اتباع النعت للمنعوت أو الصفة للموصوف في تعبير الطلبة، إلى سببين رئيسيين، من خلال الخطأين المرتكبين في هذا الباب، ففي المثال الأول نجد قول أحدهم: وتكوّن مذهبهم على يد واصل وعبيد اللذان اختلفا مع الحسن البصري، فلم يوافق الاسم الموصول المثنى حركة الكسرة التي نعت بها، وهذا يرجع إلى الجهل بقاعدة حركة رفع وجر المثنى، أما المثال الثاني، فقد وردت العبارة الآتية: فرقة إسلامية تتميز بطابع

[1] ابن جني، الخصائص، تح: محمد علي النجار، دار الهدى للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط1، دت،ج1، ص:34.
[2] فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة (النحوية والصرفية والإملائية)، ص:71.

الأدبي ، فقد أتى المنعوت نكرة والنعت معرفة، ويرجع هذا الخطأ –حسب استنتاجنا– إلى سهو الطالب في كتابة كلمة "الطابع" التي تحوي على "ال" الشمسية، نتيجة عدم التركيز والتدقيق في ما كُتب.

- عدم التزام قواعد العدد والمعدود:

تكرر هذا الخطأ مرتين فقط، ويرجع سبب هذا الخطأ من طرف الطلبة إلى جهلهم بقاعدة العدد والمعدود، المضبوطين بالجنس والعدد والحركة الإعرابية، وقد ألفينا خطأ ثلاثة أخطاء متشابهة، ففي كتابة أحدهم: تنقسم البلاغة إلى ثلاث أقسام، نجد أن العدد قد خالف المعدود في التذكير والتأنيث، والصواب ثلاثة أقسام، وقد يكون مردّ الخطأ إلى التسرع أحيانا وعدم التثبت مما كُتب.

- عدم معرفة معاني حروف الجر:

لقد تم تصنيف هذا الخطأ من الأخطاء الشائعة عند طلبة التخصص (15 مرة)، فلا يمكن التحكم في استعمال حروف المعاني بشكل صحيح، إلا إذا تم فهم المعاني التي تؤديها، ويمكن لنا تفسير هذا النوع من الخطأ، إلى عدم تمييز الطلبة بين الوظائف الدلالية الخاصة بكل حرف، إما جهلا بقاعدة معاني حروف الجر واختلاف معانيها باختلاف السياق الذي وردت فيه، وقد يكون هناك سببا أقوى وهو التأثر بالعامية ولغة المنشأ، فبعض معاني حروف الجر قد تصلح في سياق العامية وتؤدي معناها، ولكن نقلها كما هي إلى الفصيح لا يستساغ لغويا، كما أنه يسبب خللا في المعنى وبالتالي تفقد الجملة المعنى النحوي الذي أُريد من أجلها.

- عدم تطبيق قاعدة إعمال النواسخ:

ورد هذا الخطأ في إنتاج الطلبة 16 مرة وقد عُدّ من الأخطاء الشائعة لديهم، وقد لاحظنا في جميع الأمثلة الواردة كيف مال الطلاب إلى تسكين خبر كان أو إحدى أخواتها، ومن السذاجة القول بأن الطالب ليس له دراية بعمل النواسخ في الجملة الاسمية، فهذه القاعدة تكررت كثيرا في مرحلتي المتوسط والثانوي، ويمكن لنا أن نرجع هذا السبب إلى التأثر بالعامية، فالمتعلم يميل إلى تسكين أواخر الكلم أثناء الكتابة، ولا يظهر هذا التأثر على الكلمات المرفوعة والمجرورة ، وبالتالي نكتشف الخطأ في الكلمات المنصوبة، في خبر كان وأخواتها، أو اسم إن وأخواتها.

- عدم تطبيق قاعدة نصب المفعول به:

وقد ورد هذا الخطأ ثلاث مرات، نرى أن السبب الأكبر في عدم تطبيق هذه القاعدة، يرجع بالدرجة الأولى إلى التأثر بالعامية من خلال تسكين أواخر الكلم، إذ يستحيل –في رأينا– أن يكون الطالب قد بلغ هذه الدرجة المتقدمة من المراحل التعليمية ويجهل قاعدة من القواعد التي يتلقاها في المرحلة الابتدائية، وتعتبر عند أكثر المتعلمين من المسلّمات النحوية، في كون المفعول به يرد منصوبا، وقد يكون هناك سببا آخر وهو عدم تركيز الطالب فيما كتبه سابقا.

- عدم اتباع المعطوف بالمعطوف عليه:

وبالنسبة لعدم إتباع المعطوف بالمعطوف عليه، فقد وجدنا أن هذا الخطأ قد تكرر مرتين فقط، ولا نستطيع القول بأن الطالب جاهل لقاعدة اتباع الاسم المعطوف بالمعطوف عليه، لأن هذه القاعدة من اللبنات الأولى التي يتلقاها التلميذ في المرحلة الابتدائية من قبيل: الصفة تتبع الموصوف والمعطوف يتبع المعطوف عليه، لذا فإننا نرى أن هذا الخطأ قد يكون ناتجا عن خطأ وقع سهوا في الجانب الصوتي في المثال الأول: وقد عكف المعتزلة على التأصيل وتفريع لأبوابها، فلم يحسب الطالب حساب "ال" الشمسية في الكتابة، أما في المثال الثاني: زيادة الكلام جمالا ورونق سلس الأسلوب، فقد يكون التسكين ناتج عن التسرع في الكتابة وعدم الرجوع إلى الحركة المنصوبة للكلمة التي قبلها.

- ذكر الضمير مجردا دون عائد:

يرجع هذا الخطأ أساسا –والذي تكرر مرتين فقط– إلى عدم التركيز والإسراع في الكتابة مباشرة دون الرجوع إلى ما حرره الطالب ومراجعته، أو أن الطالب يتوهم أنه قد أدرج العائد، أو أن العائد الذي نواه الطالب في قرارات نفسه يرى أنه قد يبدو للقارئ مفهوما ولا يحتاج إلى إيراده وذكره، أو أن المعنى العام قد يُلمّح للعائد الذي أراده وقصده، وهذه الأعذار لا تفسر عدم إيراده، فعلى الكاتب إزالة اللبس دائما، فإن كان " الضمير للغيبة فلا بد له من مرجع يرجع إليه"[1].

- التذبذب بين الياء والواو في جمع المذكر السالم والمثنى:

هذا الخطأ وإن سجّل مرتين فقط، إلا أننا نلحظه دائما في إنتاج الطلبة، وذلك بأن ينزع الطلبة إلى إلزام جمع المذكر السالم غالبا علامة إعرابية واحدة وهي الياء، وحتى إن وجدنا من وظف الواو في غير محلها أيضا، فتوظيفه لها يكاد يكون اعتباطيا، ويمكن لنا أن

[1] مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية،دار إحياء التراث، بيروت، لبنان، ط1، 2004، ج1، ص:124.

نفسر هذا النوع من الأخطاء بجهل الطالب بقاعدة نصب ورفع وجر هذا النوع من الجموع والعطف عليه. كما يرجع عدم تفريق الطالب بين علامتي المثنى إلى عدم استيعابه للقاعدة النحوية، في رفع ونصب وجر المثنى، ويكون التوظيف للواو والياء غالبا عشوائيا، كما ذكرنا في جمع المذكر السالم، فالخطأ ناتج عن الخلط في توظيف علامتي المثنى.

- تعريف المضاف دون المضاف إليه :

وقد ورد تعريف المضاف دون المضاف إليه ثلاث (03) مرات، في تعريف كلمة (غير)، وهو من الأخطاء اللغوية الشائعة عند المتعلمين وفي لغة الصحافة والإعلام، و"غير" من حروف المعاني تكون نعتا وتكون بمعنى لا، وتكون بمعنى سوى، فالمحققون من النحويين "يمنعون من إدخال الألف واللام عليه، لأن المقصود بدخول آلة التعريف على النكرة، أن تخصصه بشخص عينه، فإذا قيل (الغير) اشتملت هذه اللفظة على ما لا يحصى كثرة"[1].

- **الأخطاء الصرفية:** التصريف هو " علم يُبحث فيه عن قواعد أبنية الكلمة العربية، وأحوالها، وأحكامها غير الإعرابية"[2]، والخطأ الصرفي هو كل خطأ يرتكبه المتعلم في بناء الكلمة من حيث صياغة بنيتها الأولية، أو ما يلحق هذه البنية من أجزاء صرفية كالسوابق واللواحق والحشو، وكذلك الخطأ في تحقيق التفاعل السليم بين هذه العناصر، كاختيار بنية لغوية خاطئة، أو حذف عنصر لغوي، أو زيادة عنصر، أو الخطأ في ترتيب هذه العناصر.

- التعريف والتنكير:

ورد هذا الخطأ مرتان فقط، ويمكن أن نرد أسبابه إلى عدم التركيز في المكتوب من التعبير، أو إلى " أخطاء مبعثها طبيعة النظام اللغوي في اللغة العربية، فالخطأ في مستوى واحد يقود إلى أخطاء في المستويات الأخرى، ولاسيما بين بابي الصرف والنحو، فالكثير من القضايا يتنازعها العلمان، كالتعريف والتنكير، والتذكير والتأنيث والجموع، واللازم والمتعدي...إلخ "[3].

- تعميم قاعدة الجمع على المثنى:

---

[1] رسمية علي أبو السرور، الأخطاء النحوية والصرفية في وسائل الإعلام، دار النشر للجامعات، القاهرة ، مصر،ط1، 2012،،ص:31.

[2] عبد الهادي الفضيلي، مختصر الصرف، دار القلم، بيروت، لبنان، ط2، 2007، ص:07.

[3] بتصرف، سهى نعجة وجميلة أبو مغنم، تحليل الأخطاء الصرفية لغير الناطقين بالعربية في ضوء تقاطعاتها اللغوية، مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية، جامعة تكريت، العراق، المجلد:19، العدد:10، أكتوبر2012، ص:183.

تكرر هذا الخطأ في إنتاج الطلبة مرتين فقط، حيث نجد الطالب يصرف الاسم أو الفعل مع ضمير الجماعة، ويرجع هذا السبب إلى جهل المتعلم بقاعدة تصريف الكلمة مع ضمير المثنى بدل الجمع لكون المسند إليه مثنى، أو إلى عدم التركيز فيما كتب، فقد يكون التسرّع أحيانا سببا في الأخطاء الصرفية.

- الخطأ في تصريف الفعل مع الفاعل:

وقد تكرر هذا الخطأ الصرفي ست (06) مرات، ويعدّ من الأخطاء الصرفية الشائعة عند المتعلمين (خطأ المطابقة بين الفعل وفاعله المتأخر عنه من حيث العدد)، وذلك بأن يتوهّم المتعلم بأن الفعل يتصرف حسب الفاعل فتراه يجمع الفعل مع جماعة الفاعلين (اشتهروا العرب- عرفوا العرب-عاشوا فيه العرب)، وسبب هذا الخطأ هو جهل الطالب بقاعدة وجوب إفراد العامل للفاعل.

- عدم معرفة قواعد الاسم المنقوص:

ورد هذا الخطأ مرتان فقط، ونجده من بين الأخطاء الشائعة عند المتعلمين وغيرهم، ومرده الأساسي هنا، هو جهل المتعلم بقاعدة إثبات ياء المنقوص النكرة في حالتي الجر والرفع، فنجد من بين الأمثلة التي وردت: (الجمل التي لها معاني وألفاظ) بدل (معانٍ ألفاظ) و (قاموا بمجهودات ومساعي حثيثة في تأصيل البلاغة) بدل (مساعٍ حثيثة).

➢ **الأخطاء التركيبية:** وهي أخطاء تمس الجملة ومكوناتها (الألفاظ)، والعلاقة بين هذه الألفاظ، فقد تكون الجملة صحيحة نحويا وإملائيا لكنها لا تفيد في المعنى بحيث، نجد أن هناك خللا في ترتيب أركان الجملة العربية، أو وضع كلمة في غير معناها التي وضع من أجلها، أو إنقاص كلمة لها معنى وركن أساسي في الجملة، أو زيادة كلمة حذفها لا يؤثر في المعنى، ومن بين الأخطاء التركيبية التي وجدناها هي:

- خطأ في تركيب الجملة، زيادة ما يمكن الاستغناء عنه (الضمير)، التكرار في غير محله، عدم التفريق ما بين الفعل اللازم والمتعدي، وعدم التفريق بين مصادر الأفعال، وحذف كلمة هامة في الجملة، خطأ في تأليف الجملة، وضع كلمة في غير محلها، وقد تكررت هذه الأخطاء التركيبية من مرة واحدة إلى ثلاث مرات، في إنتاج الطلبة الكتابي.
- ويمكن رد سبب ورود الأخطاء التركيبية -رغم قلتها- في تعابير طلبة السنة الثالثة، في تخصص اللغة العربية والدراسات القرآنية، إلى كتابة الجمل دون التثبت من صحتها تركيبيا

ودون مراجعة ما تمت كتابته، أو إلى ضعف الملكة اللغوية عند بعض الطلبة، والتي تجعلهم لا يستسيغون جماليات ومعاني تركيب أي جملة مادامت لم تحمل خطأ نحويا أو إملائيا أو صرفيا، وقد يكون التأثر بالعامية أحيانا سببا مباشرا في ورود مثل هكذا أخطاء.

- **الأخطاء المعرفية:**

- ورد خطأ وضع كاف التشبيه في غير محلها، مرتين فقط، ويعتبر هذا الخطأ شائعا عند المذيعين والإعلاميين، فضلا عن المتعلمين، كون هذا الأسلوب مأخوذ من اللغة الإنجليزية، وذلك بأن ترد كاف التشبيه بالتعريف بالشيء دون تشبيهه، كما جاء في بعض كتابات الطلبة: (البلاغة كعلم- المعتزلة كفرقة) والأجدر أن نضع مكانها (بصفته- كونه- لأنه...)، وسبب هذا الخطأ اللغوي، هو التأثر بالترجمة من اللغات الأجنبية. كما يمكن عزو بقية الأخطاء المعرفية كعدم التمييز بين الأغراض الشعرية والمقدمات الشعرية، والجهل بالاسم، والجهل بالمعلومة، إلى نقص سعة الاطلاع الطالب، وعدم تمكنه من مادة المقياس جيدا، وعدم الحفظ والتحضير الجيد للامتحان.

6- اقتراح بعض الحلول لأخطاء الطلبة:

كشف استقراء أخطاء طلبة السنة الثالثة تخصص اللغة العربية والدراسات القرآنية، أن هناك مجموعة قليلة من الأخطاء الشائعة في الإملاء والنحو ضمن إنتاجهم الكتابي، ناهيك عن بعض الأخطاء الأخرى، والتي لم تسجل نسبا كبيرة فوردت مرتين أو ثلاث مرات، وبعد تفسير تلك الأخطاء، يمكن لنا أن نجعل مردها إلى عاملين رئيسيين هما: **عامل المعرفة اللغوية للطالب (الجهل بالقاعدة) وعامل التأثر باللغة الأم أو اللهجة (العامية) كما صرح بها الطلبة وأساتذتهم في الاستبانة الخاصة بهم، في المبحث الأول من هذا الفصل.**

وربطا للجوانب التطبيقية بعضها ببعض، وانطلاقا مما قد مر بنا من تحليل للاستبانتين، وتحليل للمحتوى التعليمي، ومن تحليل لأخطاء الطلبة في الإنتاج الكتابي وتشخيصها، ومن أجل تفادي تلك الأخطاء وتلافيها مستقبلا، وخصوصا ما شاع منها في الإملاء والنحو، نقترح بعض الحلول التي تمكن أن تسهم في حل هذه المعضلة اللغوية، وهي كالآتي:

- ✓ الزيادة في الحجم الساعي المخصص للمقاييس اللغوية ذات الصلة، والتي رأينا من خلال الاستبانة أنها لم تستوف حقها من الزمن المخصص للتدريس، خصوصا: مقياس تقنيات التعبير الكتابي والشفهي، مقياس النحو، مقياس الصرف، مقياس البلاغة العربية.

- ✓ التركيز على المقاييس التي تشيع الفصحى وتعتبر خادمة لاستعمالاتها من خلال جعلها تدرّس بآلية المحاضرة والتطبيق معا، أو ترقيتها لتكون من الوحدات الرئيسية الأساسية، أو زيادة درجات معاملاتها، لتكتسب الأهمية الكبيرة لدى الطلبة.
- ✓ محاولة الاستغناء عن العامية داخل الفصل ومن خلال النقاشات والتفاعل الصفي، فقد لاحظنا في الاستبانة أن عددا كبيرا من الأساتذة لا يلتزم بالتحدث بالفصحى في التدريس، كما أنه لا يُلزم طلبته بالتحدث بالفصحى، وهذا ما أثّر بصفة كبيرة على الإنتاج الكتابي للطلبة.
- ✓ الاستغناء تماما عن إلقاء الطلبة للبحوث والعروض والأعمال التطبيقية وشرحهم إياها بالعامية، وكذا النقاش الكائن بخصوصها داخل الفصل، فهذا النوع من التساهل يكون سببا في انتشار الأخطاء وتعميمها بين الطلبة.
- ✓ مراجعة الأساتذة وتدقيقهم اللغوي في البحوث والعروض والأعمال التطبيقية المقدمة من طرف الطلبة، من أجل الكشف عن بعض الأخطاء وإعطائهم تغذية راجعة بشأنها، وعدم الاكتفاء بالملاحظات الموجودة في المنهجية المتبعة في البحث أو التمكن من المطلوب، والعملية وإن كانت تأخذ وقتا طويلا، إلا أنها تساعد كثيرا في التقليل من بعض الأخطاء الشائعة، من أجل ألا يكون ذلك الخطأ عائقا للتعلم في مراحل أخرى من الدراسة الجامعية للطالب.
- ✓ استغلال حصص التطبيق الخاصة بمقاييس النحو والصرف والبلاغة، في التمارين اللغوية والأعمال التطبيقية التي تخدم الجانب النظري، ومحاولة التقليل فيها من البحوث الشفهية التي لا تساعد في ترسيخ المهارات اللغوية عند الطالب.
- ✓ المداومة على مراجعة ورد يومي من القرآن الكريم، والتركيز على النصوص الدينية في المقررات والمقاييس، لما تحظى به من أهمية في نفس الطالب، ما يجعل الحذر من الوقوع في الأخطاء أثناء التعامل معها، إضافة إلى ما تتمتع به من خصائص لغوية هائلة تجعلها مميزة للدراسة.
- ✓ محاولة التقليل من العامية واللهجات المختلفة على الأقل في الوسط الجامعي، والتحاور بالفصحى في المكتبات والنوادي والمرافق الجامعية الأخرى، لخلق جو من الانغماس اللغوي عند الطلبة.

- ✓ تحفيز الأساتذة للطلبة من خلال تعويدهم على مطالعة الكتب وتلخيصها وتثمين ذلك، فمن شأن ذلك أن ينقص من الأخطاء عندهم، ويقوي أسلوبهم، وينمي مهاراتهم اللغوية، فاللغة مهارة، والمهارة لا تكتسب إلا بالممارسة والدربة والمران وتؤخذ بالتعليم الجاد.
- ✓ التطوع في مجال التنشيط الجامعي في المؤتمرات والملتقيات العلمية، والتي تنمي الرصيد المعرفي والملكة اللغوية عند الطالب، فتجعله يتفادى الكثير من الأخطاء النطقية الشفوية، والتي تنعكس على إنتاجه الكتابي.

الخاتمة

من خلال الفرضيات التي كنا قد افترضناها مسبقا في مقدمة الدراسة، وذلك قبل الخوض في الفصل التطبيقي للبحث، وبعد استيفاء جميع الجوانب الميدانية والتحليلية التطبيقية للدراسة، نقف عند تلك الفرضيات والاحتمالات، في خاتمة بحثنا وهذا للتعرف على درجات تحققها في مضمون البحث من عدمه، من خلال التحليل الآتي:

- **الفرضية الأولى:** توقعنا وجود فاعلية في توظيف النص الديني في تعليمية اللغة العربية لدى طلبة تخصص اللغة والدراسات القرآنية:

❖ من خلال النتائج المتحصل في **تحليل استبانة الطلبة**، والذي يتعلق بتساؤل مفاده: وجود مقاييس ذات طبيعية دينية قرآنية كان لها الأثر الكبير في خدمة شيوع اللغة العربية الفصحى أم لا، رأينا –حسب رأي الطلبة– أنه ثمة مقاييس أساسية دينية قرآنية، تتوزع في مضامين الأطوار الثلاثة (ليسانس–ماستر–دكتوراه)، يرونها مسهمة في اكتساب مهارات اللغة عندهم وتعزيزها وتقوية ملكتها ومن بين تلك المقاييس نجد: (الترتيل والحفظ، التفسير اللغوي، التصوير الفني في القرآن الكريم، جماليات المفردة القرآنية، الإعجاز القرآني، الدراسات النحوية والصرفية والدلالية في الكتاب والسنة) وهو نفس رأي أساتذتهم، وأن تلك المقاييس الدينية باختلاف توجهاتها أو أغلبها، هي التي تحدد الحصيلة اللغوية عند الطلبة بنسبة فاقت (89%)، وأن جلهم (96%) يعمدون إلى توظيف ما اكتسبوه من تلك المقاييس الدينية في تعاملاتهم اللغوية الصفية، إضافة إلى توظيف النص الديني الذي تظهر فاعليته في إنتاجهم الكتابي والشفوي، وفي **تحليل استبانة الأساتذة**، رأى جزء كبير منهم (62%) أن نسبة تفاعل الطلبة لغويا في الصف كان بشكل كبير، وهذا دليل على أن توظيف النص الديني في لغتهم كان فعالا وآتى ثماره في التفاعل الصفي بشهادة أساتذتهم، كما يعمد أكثر من (57%) منهم إلى إكساب الطالب ضرورة إثراء لغته بالنصوص الدينية، وأنهم (81%) في ذات الوقت يشيعون النص الديني بين طلبتهم لزيادة ثروتهم اللغوية، أما في **تحليل الأخطاء** فقد لاحظنا جليا كيف أن نسبة الأخطاء كانت ضئيلة باحتساب متوسط الخطأ لكل طالب خطئان(02) تقريبا، لذلك فإننا نرى بأن **الفرضية الأولى للدراسة قد تحققت تماما.**

- **الفرضية الثانية:** افترضنا أن يسهم النص الديني في تحسين اللغة العربية عند الطلبة من ناحيتي اكتسابها أو التواصل بها(كتابيا وشفويا)، مما يحقق السلامة والفصاحة اللغوية لديهم:

❖ لقد بينت النتائج المتحصل عليها من خلال **تحليل استبانة الطلبة**، والمتمثلة في معرفة مستوى الحصيلة اللغوية لديهم أن أغلب الطلبة كان مستواهم اللغوي متوسطا، بنسبة (87%)، وبامتلاك هذا المستوى المتوسط، يرى أغلبهم (حوالي 88%) أن مستواه الديني واللغوي يؤهله

لمناقشة مختلف الموضوعات داخل الفصل من خلال التفاعل معها، ومن خلال النتائج المتحصل عليها أيضا في **تحليل استبانة الأساتذة**، تبين أن (77%) من الطلبة مستواهم اللغوي متوسط، لكنهم رغم هذا وحسب أراء أساتذتهم، نجدهم (أكثر من 90%) متفاعلون في الصف الدراسي مع المقاييس العلمية اللغوية المقدمة إليهم كتابة وشفاهة، وأن هذا المستوى (اللغوي والديني) يؤهلهم لمناقشة الموضوعات باقتدار وكفاءة عاليتين بنسبة عالية نوعا ما(79%)، وفي بعض النقاط التي سجلناها في **تحليل المحتوى اللغوي**، رأينا في معيار القبلية للتعليم والتعلم في معايير الاختيار، ومعيار مراعاة المستوى اللغوي للمتعلمين في معايير التنظيم، أن المحتوى اللغوي التعليمي المقدم للطلبة كان مستجيبا لشروط المعيارين، من خلال مراعاة طبيعة المادة اللغوية المختارة، من حيث علاقتها بقدرات الطلاب والفروق الفردية بينهم، وملاءمة مستوى النضج العقلي والانفعالي والمهاري للمتعلمين وخصائصهم، ومن خلال **تحليل أخطاء الطلبة**، وقفنا على بعض الأخطاء الكتابية لكنها لا ترقى لأن تكون شائعة فتقلل من المستوى اللغوي العام للطالب، ومن خلال **التحليلات الثلاثة** نرى أن **الفرضية الثانية قد تحققت تحققا شبه كلي**.

- **الفرضية الثالثة:** توقعنا أن تتوافق مقاييس ومواد التخصص مع معايير اختيار المحتوى التعليمي وتنظيمه.

❖ نستطيع التأكد من وقوع هذه الفرضية في المبحث الثاني من الجزء التطبيقي من خلال تحليل المحتوى اللغوي التعليمي المقدّم لطلبة تخصص اللغة العربية والدراسات القرآنية لمختلف الأطوار الجامعية، ومن خلال إسقاط معايير اختيار المحتوى التعليمي بصفة عامة على محتوى التخصص والتي بلغ عددها عشرة (10) معايير (الصدق، المنفعة، القابلية للتعلم والتعليم، العالمية، الميول والاهتمام، الحداثة، الشيوع، التوزيع، قابلية الاستدعاء، الموازنة بين النظري والتطبيقي ضمن نظم المؤسسة)، تبين لنا عن طريق الملاحظات والتحليل أن المحتوى اللغوي التعليمي للتخصص قد استجاب لكل الاتجاهات إما بشدة أو بصورة عادية أو غالبا، مع تسجيل بعض النقائص الطفيفة، ومن خلال إسقاط معايير تنظيم المحتوى وتدرجه كذلك، والبالغ عددها تسعة (09) معايير (التكامل، الاستمرارية، التتابع والتدرج،التوازن بين العمق والشمول،التنظيم المنطقي، التنظيم السيكولوجي، التنظيم وفق النظريات العلمية والمعرفية، المرونة، مراعاة المستوى اللغوي للمتعلمين) تبين لنا من خلال الملاحظة والتحليل أن المحتوى اللغوي التعليمي قد استجاب بصورة جيدة أو حسنة لمعايير التنظيم ، وبهذا نستطيع القول أن **الفرضية الثالثة للبحث قد تحققت بشكل جيد مع تسجيل نقائص طفيفة** .

- **الفرضية الرابعة:** توقعنا أن تتلاءم مفردات المواد اللغوية المدرّسة مع الاتجاهات الرئيسية نحو تعلم اللغة العربية بالجامعة الجزائرية.

❖ لقد أظهرت نتائج التحليلات التي قمنا بها لمعرفة الاتجاهات نحو تعليم وتعلم اللغة العربية في الجامعة، والبالغ عددها خمسة (05) اتجاهات (اتجاه الطالب نحو نفسه، اتجاه الطالب نحو اللغة العربية، اتجاه الطالب نحو ثقافة اللغة العربية، اتجاه الطالب نحو المعلم، اتجاه المعلم نحو اللغة العربية وثقافتها) أنها كانت إيجابية كلها وأن طلبة وأساتذة تخصص اللغة العربية والدراسات القرآنية متفاعلون مع المحتوى التعليمي اللغوي تعليما وتعلما، وبهذا نستطيع القول أن **الفرضية الرابعة للدراسة قد تحققت تحققا كليا.**

- **الفرضية الخامسة:** توقعنا أن يسهم تطبيق آلية نظام (ل م د) في زيادة الفاعلية في تعليمية المقررات والمواد الدراسية اللغوية الموجهة للطلبة في التخصص.

❖ من خلال **تحليل استبانة الطلبة** نرى بأن المقاييس التي أُدرجت في مختلف الأطوار الجامعية وفق نظام (ل م د) المعمول به قد آتي أُكله، حيث رأى الطلاب أن معظم المقاييس (95%) ذات فائدة تكوينية لهم، حيث يعمل هذا النظام كما رأينا في الجزء النظري على أن يكون المحتوى التعليمي ذا فائدة في الحياة الجامعية نظريا وتطبيقيا، وأن انجذاب أكثر من (68%) من الطلاب نحو المقاييس اللغوية العلمية سببه طبيعة المقاييس نفسها التي اختيرت بطريقة مدروسة وبعناية فائقة من أجل زيادة الفاعلية التعليمية في التخصص اللغوي الديني، كما أن أغلب الطلبة يربط اكتسابه اللغوي بتوظيف المقاييس ذات الطبيعة الدينية القرآنية التي أدرجت في نظام (ل م د) ضمن هذا التخصص، والتي تزيد بلا شك من زيادة الثروة اللغوية للطالب فيستعمل الطلبة تلك النصوص الدينية المستقاة من المقاييس في استعمالاتهم الصفية (94%) وفي إنتاجهم الكتابي والشفوي (92%)، وفي اختباراتهم وامتحاناتهم المرحلية (95%)، وفي **تحليل استبانة الأساتذة،** رأينا أن أغلبهم (91%) يرى أن هذا التخصص في ظل تطبيقه لآليات نظام (ل م د) يستوفي جميع المقاييس التي يحتاجها الطالب من أجل تحقيق الأهداف العامة والخاصة التي يرمي إليها التخصص، وأن كل المقاييس المسطرة في التخصص أو أغلبها على الأقل، يرى الأساتذة أنها تتوافق مع قناعاتهم العلمية وأنها ذات فائدة تكوينية بالنسبة لطلبتهم، وأن آلية سيرورة المقاييس (محاضرة–تطبيق) صالحة لأغلب المقررات الدراسية، فيرون (92%) أنها تحقق الأهداف التعليمية اللغوية المنشودة، بملاحظتهم (85%) لرضا وتقبل الطلبة بما رجح إليهم من مقاييس في مختلف تدرجاتهم الجامعية، وأنها (67%) تعمل على إثراء لغتهم، وفي **تحليل المحتوى،** الذي

اتبع المنهجية العامة في تطبيق نظام (ل م د) رأينا أنه قد استجاب لمعايير اختيار وتنظيم المحتوى التعليمي الذي من شأنه زيادة فاعلية المقررات المدرجة من خلال تلك الاستجابات، ومنه نستطيع القول بأن **الفرضية الخامسة للدراسة قد تحققت** بحذافيرها.

- **الفرضية السادسة:** افترضنا وجود بعض العوائق والمشكلات في ربط توظيف المحتوى التعليمي الديني بالمناهج والتطبيقات الحديثة في تعليمية اللغات من خلال تعليم اللغة العربية في التخصص المعني بالدراسة:

❖ في ظل تحرير الجزء التطبيقي من بحثنا فيما يخص التحليلات الثلاثة، صادفتنا بعض العوائق والمشكلات التي تحيل نوعا ما توظيف النص الديني في تعليمية اللغة العربية وتقلل من فاعليته، ففيما يخص **تحليل استبانة الطلبة**، وجدنا أن بعضهم رأى أن هناك مقاييس لم تُدرج في المقرر التعليمي بمختلف أطواره، ولو تم إدراجها لأسهمت في زيادة فاعلية تملكهم اللغوي، من بين تلك المقاييس وجدنا منها الدينية ومنها اللغوية، مثل: تحفيظ المتون العلمية الشارحة لبعض المقاييس، علم القراءات، الرسم العثماني، النحو في الحصص التطبيقية، فن الخطابة...إلخ، وفيما يخص الفائدة التكوينية للمقاييس، رأى جزء يسير من الطلبة (05%) أنها لا تفيد كثيرا لأسباب عدة، من بينها: أن المقاييس غير مكتملة وغير ممنهجة وأن في بعضها تكرارا مع الاستمرار في التدرج، وأنها بعضها لم يستوف القدر الكافي من الحجم الساعي والزمن الدراسي المخصص له، كالبلاغة والمواريث وأصول التفسير ونظرية النظم...إلخ، وان بعضا من تلك المقاييس تشهد مادتها ندرة في المادة العلمية، وأن بعض الوسائل التعليمية الخاصة ببعض المقاييس العلمية كأجهزة الإعلام الآلي، والوسائل السمعية البصرية والزيارات الخرجات الميدانية المسحية، وفي جزء **تحليل استبانة الأساتذة**، رأى معظمهم (79%) أن الزمن المقرر لتبليغ مفردات المقاييس غير كاف، وأن هناك بعض المقاييس لم تستوف حقها من الزمن المدرّس، كفقه اللغة ومصادر الاحتجاج والبلاغة العربية والدراسات البيانية وآيات وأحاديث الأحكام، كما رأى بعضهم أن هناك مقاييس تشهد مادتها العلمية ندرة في المراجع الوسائل التعليمية، كما كان الحال بالنسبة للطلبة، كما حدد بعض الأساتذة مقاييس علمية أُجحف في حق تصنيفها محاضرة وتطبيق معا، كعلوم القرآن وآيات الأحكام، ومنه نرى أن **الفرضية السادسة قد تحققت** بأن وُجدت بعض العوائق الصعوبات والعوائق حالت دون إعطاء فاعلية أكبر في تحسين التملّك اللغوي المدعّم بالنص الديني للطلبة.

- **الفرضية السابعة:** افترضنا أن يُسهم منهج تحليل الأخطاء في معرفة بعض الأخطاء الشائعة لدى طلبة تخصص اللغة العربية والدراسات القرآنية:

❖ من خلال تحليل أخطاء الإنتاج الكتابي لطلبة السنة الثالثة ليسانس، تخصص اللغة العربية والدراسات القرآنية، في مقياس البلاغة العربية، وبعد إسقاط منهج تحليل الأخطاء على أربعة وسبعين (74) أثرا كتابيا للمتعلمين، من خلال تحديد الخطأ، ووصفه، وتصنيفه (إملائي، نحوي، صرفي، تركيبي، لغوي)، وتصويبه، وتفسيره لاحقا، ومن خلال النسبة المدروسة لمعرفة الخطأ الشائع من غيره (من 20% إلى 70%)، لاحظنا وجود بعض الأخطاء الشائعة في المستوى الإملائي والمستوى النحوي، ففي مجال الإملاء وجدنا: عدم التفريق بين همزتي الوصل والقطع بنسبة: (28,37)، وعدم التفريق بين الضاد والظاء بنسبة: (25,67)، والجهل بقواعد كتابة الهمزة بنسبة: (24,32)، أما في مجال النحو فألفينا: عدم تطبيق قاعدة إعمال النواسخ بنسبة(21,62%)، عدم معرفة معاني حروف الجر بنسبة (20,27%)، وفي خضم هذا التحليل، نرى بأن منهج تحليل الأخطاء، قد أسهم فعليا في الكشف عن الأخطاء الشائعة لدى طلبة تخصص اللغة العربية والدراسات القرآنية، ومنه نقول أن **الفرضية السابعة والأخيرة للبحث قد تحققت بشكل كامل.**

ومن خلال ما سبق من نتائج نقترح بعض التوصيات:

➢ **مجال العملية التعليمية التعلمية:**

✓ الاستعانة بالوسائل التعليمية الحديثة، في تدريس المقاييس العلمية التي تحتاج لأكثر من الوسائل التعليمية التقليدية (السبورة ،المكتبات، الشرح النظري...)، كمخابر الصوتيات والوسائل السمعية البصرية، وتقنيات الحاسوب، والتعليم الالكتروني، والصف الافتراضي ومؤتمرات الفيديو، والوسائط المتعددة، والتعليم عن بعد، والمكتبة الالكترونية...إلخ، وذلك من أجل إنجاح العملية التعليمية بصفة عامة، وتعليمية اللغة العربية بصفة خاصة.

✓ العمل على تبسيط بعض المقاييس العلمية، عن طريق استعمال طرق التدريس الحديثة، وإعطائها حجما ساعيا أكبر للتدريس، وجعلها ضمن المواد والمقاييس الأساسية، خاصة ما تعلق منها بجوانب اللغة العربية كالنحو والصرف والبلاغة والعروض والنقد، وتخصيص حصص التطبيق للتمارين اللغوية بدل إلقاء البحوث النظرية فقط.

✓ تقديم مقاييس المواد اللغوية بطريقة متدرجة، من حيث سهولتها وصعوبتها، ونوعها وصياغتها، وشيوعها وتوزيعها، وتواتر مفردات موادها التعليمية، مع تقديم المواقف التعليمية

والمحتويات اللغوية، التي لها صلة بالثقافة العربية الإسلامية، وبالحياة المعاصرة، من أجل تكوين وتخريج الفرد (الطالب) الكفء الصالح، المتشبع بالروح الدينية، والمواكب لتطورات العلوم والحياة العصرية.

✓ التأكيد والحرص على التحدث باللغة العربية الفصحى من طرف الأساتذة والطلبة على حد سواء، في الشرح والمناقشات والإلقاء والبحوث وغيرها من صور التفاعل الحاصل داخل الصف الدراسي، للتقليل من الأخطاء اللغوية الناجمة عن التأثر بالعامية.

✓ تركيز الأساتذة على المتابعة المستمرة للجانب المكتوب والمنطوق من اللغة في أداء الطلبة، وقراءة بحوثهم بدقة، وعدم التركيز على تطبيق المضمون والمنهجية فقط، على أن تكتب تلك البحوث بخط اليد، من أجل تعويد الطالب على الأسلوب الجيد، والتقليل من الأخطاء بأنواعها.

✓ إعادة النظر في تصنيف بعض المقاييس التي لا تشتمل على محاضرة، والتي تدرّس في التطبيق فقط، بجعل آلية تدريسها (محاضرة –تطبيق)، خاصة المواد اللغوية البحتة كالنحو والصرف والبلاغة وفقه اللغة، إضافة إلى إعادة النظر أيضا في الحجم الساعي لبعض المقاييس غير الأساسية، وإدماج بعض المقاييس المتقاربة، في محاولة للتخفيف من عبء المقاييس الكثيرة، التي تثقل كاهل الطالب، من خلال تحضير العديد من البحوث والعروض والأعمال التطبيقية، والتي قد لا يستفيد منها شيئا، خاصة عندما تجتمع لديه من البحوث في شهر واحد وضمن في مقاييس معددة، فيلجأ إلى النسخ واللصق، من أجل أن يكون ملتزما بموعد التسليم، فلا تظهر بصمته وأسلوبه، ولا هو يستفيد منها، وبطبيعة الحال لن يفيد غيره، ففاقد الشيء حينها لا يعطيه، فيقل التفاعل وينقص التحصيل، ويشعر بروتينية الدراسة، فيغلب على الطالب السأم والملل، وهذا من بين أهم أسباب الفشل الدراسي عند الطلبة.

➢ **مجال الأداء اللغوي:**

✓ الحرص على أن يكون الطالب حافظا للقرآن الكريم، محصلا لقدر جيد من قواعد التجويد نظرا وتطبيقا، مع حفظ شيء من المتون العلمية في فنون اللغة، خاصة النحو والبلاغة، والإلمام بشيء من شروحها، وحفظ شيء من مأثور خطب العرب، والتدرب المستمر على الإلقاء والخطابة

✓ المداومة على قراءة القرآن الكريم، ولو جزءا يسيرا في اليوم، فقد أثبتت الدراسات اللغوية، أن أقصر وأسرع السبل إلى تقويم اللسان العربي هو القرآن الكريم، ولا يشترط حفظه من طرف الطالب، وإنما يستلزم ذلك التلاوة الصحيحة، على يد مجيد للتلاوة، فقد ينسى الطالب ما حفظه

من آيات، لكن يظل نطقه الصحيح، وتلاوته الجيدة للآيات باقية باستمرار، مما يجعل الطالب في انغماس وتلازم دائمين مع اللغة، فهما وتذوقا وتدبرا، دينا ودنيا.

- ✓ إعطاء حيز أكبر للدراسات النحوية والبلاغية، وربطها في شواهدها بالقرآن الكريم والسنة النبوية، مع التوسع في دراسة التفاسير البيانية والبلاغية، وتوظيف الشواهد القرآنية في منطوقه ومكتوبه، سواء في حياته الجامعية (التفاعل والاختبارات)، أو في حياته اليومية العادية (التواصل).
- ✓ تعزيز دور المقاييس العلمية، والمواد التعليمية التي تشيع الفصحى، وخاصة تلك المعززة بالنص الديني القرآني، ومحاولة تقديمها وإيصالها وتعليمها بطريقة جذابة ومشوقة، تثير اهتمام الطالب، وتجعله مستجيبا ومندفعا نحو المادة اللغوية، ومتفاعلا معها، ومؤهلا لمناقشة الموضوعات داخل الفصل الدراسي، مما يسهم في تحقيق الأهداف التعليمية المسطرة في برنامج التكوين، فضلا عن رفع الحصيلة اللغوية للطالب، وتنمية أدائه اللغوي ، وتحسينه وتجويده.
- ✓ التركيز على إتقان اللغة العربية، بوصفها لغة القرآن الكريم، وذلك من خلال تعزيز مقاييس المحتوى التعليمي الثقافي للنص الديني، بالجانب المعرفي اللغوي لدى الطالب، مع ربط المحتوى الديني بالأهداف العامة لتعليم وتعلّم اللغة العربية، في تخصص اللغة الغربية والدراسات القرآنية.

➢ **مجال الميول والاهتمامات:**

- ✓ عمل اختبارات ومعايير ومقاييس، لتحديد ميول واهتمامات الطلاب، وذلك عند التحاقهم لأول مرة في هذا التخصص، وغيره من التخصصات التي تعنى بتعليم اللغة العربية، حتى يكون لديه استعداد لبذل المزيد من الجهد، لتعزيز مكانة اللغة العربية، وأن تكون الدافعية لديه للتعلم أقوى، والقابلية عنده للتعليم أكبر، لضمان نتيجة فعّالة في التحصيل اللغوي والمعرفي.
- ✓ اعتبار التخصص تخصصا مهما جدا بالنسبة لمستقبل العلوم الإسلامية، لا يوجه إليه إلا أصحاب الملكات اللغوية المتميزة.
- ✓ حرص إدارة الجامعة ومسؤولي التخصص، على خلق جو من الثقة بينهم وبين المتعلمين، من خلال تلبية حاجات ورغبات الطلاب كاستحداث مكاتب للإرشاد الأكاديمي والمهني للطلبة، وتوفير المرافق التعليمية (أماكن المطالعة الموزعة في الجامعة وعدم الاكتفاء بالمكتبات)، وكذا الوسائل البيداغوجية، وتجهيز قاعات الدراسة بأحدث التقنيات التعليمية، وحل المشاكل المتعلقة بالطلبة، حتى نضمن راحة نفسية للطالب (الرضا التعليمي)، والتي بدورها تهيئه لاستقبال المعلومات والمعارف واستثمارها بشكل جيد، في الحياة الجامعية والاجتماعية.

✓ حرص الأساتذة على التمكّن من المادة العلمية التي يدرّسونها، وامتلاك الكفاءة العلمية والمهنية، والشخصية والمرونة والاتزان والأخلاق المثالية، فيكسبون ثقة طلابهم، مما يجعل منهم نموذجا يحتذى به، وقدوة وإسوة حسنة، فضلا عن إثراء المعرفة وتنمية الاتجاهات والسلوكات، والتزامهم في هذا التخصص بإشاعة العربية الفصحى المدعمة والمعززة بالنص الديني القرآني، لزيادة حماس الطلاب وشغفهم، وحبهم لهذا التخصص.

➢ **مجال نظام (ل م د) والجامعة الجزائرية:**

✓ متابعة ما يستجد على الساحة التعليمية الدولية، ومواكبة التطورات التحديثية الحاصلة في نظام (ل م د)، والإفادة منه في منظومة التعليم العالي الجزائري، لتمكين الطلبة من الحصول على معارف ومهارات وقدرات، يستطيعون من خلالها التنافس بنجاح من أجل تلبية متطلبات سوق الشغل، على أن يكون المستجد العلمي نافعا، وملائما، وموافقا للثقافة العربية الإسلامية.

✓ توفير أرضية رقمية وقاعدة معلومات، خاصة بمسؤولي وأساتذة تخصص اللغة العربية والدراسات القرآنية في كل الجامعات التي تحتضنه، من أجل تسهيل التواصل بين ذوي التخصص الواحد، عن طريق إنشاء بنوك معلومات، بهدف تكوين نظام معلومات متكامل لجامعات التخصص، يعمل على توفير المعلومات والمحتويات العلمية للباحثين، كما يعمل على تيسير عملية التعليم والتعلم، وجمع البيانات والتقارير الخاصة بمدى تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، وتقويم وتعديل المناهج والطرق الخاصة بتعليم اللغة العربية وتعلمها.

✓ استحداث آليات جديدة في العملية التقويمية لانتاجات الطلبة المختلفة، بأن تركّز على جميع المهارات اللغوية، إضافة إلى المهارات الأخرى، كالتخطيط وإدارة الوقت، والقراءة السريعة، والمبادرة ، والتفكير الإبداعي الناقد، فمن شأن ذلك التقليل من الأخطاء اللغوية المختلفة، وجعل الطالب محورا فاعلا وفعالا وإيجابيا، في العملية التعليمية التعلمية.

✓ تنمية المهارات اللغوية والعلمية، والكفاءات الحياتية للطلاب التي ترافقهم فيما بعد التخرج، ومحاولة إدراج مقاييس ذات فائدة تكوينية، ورؤية عملية ميدانية إجرائية، بعيدا عن التنظير، وتكييفها مع عناصر الجودة والمواءمة، من أجل استجابتها للحياة المهنية فيما بعد، واحتياجات سوق العمل وعالم الشغل، في ظل التغير الاجتماعي والاقتصادي المتسارع.

➢ **مجال التعاون والاستفادة:**

✓ التفعيل من دور المجالس والمجامع والمخابر ومراكز وفرق البحث، الخاصة بتطوير اللغة العربية، كالمجلس الأعلى للغة العربية ومركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية ومخبر

الممارسات اللغوية...إلخ، من خلال التقليل من التنظير، والاهتمام بالجانب الوظيفي، وتطبيق نتائج البحوث العلمية الخاصة بتعليمية اللغات، وإسقاطها على أرض الواقع، عن طريق التعاون مع مختلف التخصصات التي تتصل بتعليمية اللغة العربية.

- ✓ إشراك الفاعلين الاجتماعيين، والمؤسسات الحكومية، والمراكز والمعاهد الثقافية الإسلامية، في المساهمة في إبداء آرائهم في برامج التكوين الخاصة بهذا التخصص وغيره من التخصصات المتقاربة في الهدف، دون إغفال دور خبراء اللسانيات، وعلم النفس، وعلم التربية، وعلم الاجتماع، ليكون برنامج التكوين ثريا ودقيقا، ومبنيا على معايير وأسس علمية وعالمية.
- ✓ الاستفادة من علم اللغة التطبيقي في تيسير النحو للطلبة، والتركيز على النحو الوظيفي، وتجنب تدريس الأبواب غير المستعملة منه، لأن تعليم النحو ليس غاية في ذاته، وإنما وسيلة لاكتساب الطالب المهارات اللغوية، وإنماء رصيده اللغوي، ومحاولة إدراج مقاييس تنمي وتعزز من المهارات اللغوية المختلفة للطالب، كتوظيف مقياس تقنيات التعبير الكتابي والشفوي في السنوات الثلاثة لمرحلة الليسانس، للتقليل من الأخطاء اللغوية بصفة عامة والأخطاء الشائعة منها بصفة خاصة.

وبهذه التوصيات والمقترحات، ننهي آخر فقرات بحثنا، وما عسانا إلا أن نقول كما قال (العماد الأصفهاني) رحمه الله:" إني رأيت أن لا يكتب إنسان كتابا في يومه إلا قال في غده: لو غُيِّر هذا لكان أحسن، ولو زيد هذا لكان يُستحسن، ولو قُدِّم هذا لكان أفضل، ولو تُرك هذا لكان أجمل، وهذا من أعظم العبر، وهو دليل على استيلاء النقص على جملة البشر"...هذا والله نسأل العون والهداية والتوفيق والإصابة والإجادة، وهذا جهد المقل، وإن تكن من حسنة فمن الله تعالى وحده، وإن تكن من زلات وهنات، فهذه من الباحث طويلب العلم، وحسبه اجتهاده ولا نزكي على الله أحدا، والله من وراء القصد، وهو يهدي السبيل، وهو سبحانه نعم المولى ونعم النصير، والحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات.

قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم برواية ورش عن نافع.

الكتب والقواميس والمعاجم:

1. ابتسام صاحب الزويني وآخرون، المناهج وتحليل الكتب، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن،ط1، 2013.
2. ابتسام محفوظ، المهارات اللغوية، دار التدمرية، الرياض، السعودية، ط1، 2017.
3. إبراهيم وجيه محمود، التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته، دار المعرفة الجامعية، عمان، الأردن، ط1، 2005.
4. ابن جني، الخصائص، تح: محمد علي النجار، دار الهدى للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط1، دت.
5. ابن فارس، مقاييس اللغة، تح: عبد السلام هارون، دار الفكر للطباعة والنشر،بيروت ، لبنان، دط، دت.
6. ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان،، دط،1997.
7. أبو حمود نقولا، الوسائل في عملية التعليم والتعلم، مطبعة المعارف، القدس، فلسطين،ط4، 1982.
8. أبو طالب محمد سعيد ورشاش أنيس عبد الخالق، علم التربية العام (فروعه وميادينه)، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2001.
9. أحمد إبراهيم أحمد، الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والمدرسية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، ط1، 2003 .
10. أحمد الطاهر حسنين، اللغة العربية، المكتبة العالمية للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 2007.
11. أحمد الفاسي، الديداكتيك مفاهيم ومقاربات،جامعة الملك السعدي، المدرسة العليا للأساتذة، تطوان، المغرب، دط، دت.
12. أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليم اللّغات، ديوان المطبوعات الجزائرية، الجزائر،دط، 2000.
13. أحمد حسين اللقاني وفارعة حسن حمد، مناهج التعليم بين الواقع والمستقبل، دار عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 2001.
14. أحمد شبشوب، تعليمية المواد (منهج وتطبيق)، سلسلة وثائق تربوية، .ISBN ،تونس،ط1، 1997.

15. أحمد صيداوي، القابلية للتعلم، معهد الانتماء العربي، بيروت، لبنان،ط1، 1986.
16. أحمد مختار عمر، لغة القرآن الكريم دراسة توثيقية فنية، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، الكويت، ط2، 1997.
17. أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر، ط1، 2002.
18. أميل بديع يعقوب، فقه اللغة العربية وخصائصها، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط1، 1982.
19. بشير إبرير، تعليمية النصوص، دار عالم الكتب الحديث، عمان، الأردن، ط1، 2008.
20. بعمي أحمد سمير، المنهج العلمي في البحوث الاجتماعية ، مكتبة سعيد رأفت ، القاهرة، مصر، دط، 1987.
21. بليغ حمدي إسماعيل، استراتيجيات تدريس اللغة العربية (أطر نظرية وتطبيقات عملية)، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2010.
22. توق محيي الدين وآخرون، أسس علم النفس التربوي، دار الفكر، عمان، الأردن، ط3، 2003.
23. تيسير عبد الجبار الألوسي، تكنولوجيا تعلم اللغة العربية، مركز الكتاب الأكاديمي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2015.
24. الثعالبي، فقه اللغة وسر العربية، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر،ط1، 1998.
25. جمعة سيد يوسف، سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، دط، 1990.
26. جورج مونان، معجم اللسانيات، مادة ديداكتيك، تر: جمال الحضري، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت، لبنان،ط1، 2011.
27. حامد تشوي ونجوى خلف، تأثير القرآن في اللغة العربية، مكتب دراسات الشرق الأوسط الأفريقية ، كلية الدراسات العليا للدراسات الدولية ، جامعة هانكوك للدراسات الأجنبية، سيول،كوريا الجنوبية، دط، دت.
28. حسن زيتون، تصميم التدريس رؤية منظومية،دار عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط2، 2001.
29. حسن سيد شحاتة ، النشاط المدرسي مفهومه، ووظائفه ومجالات تطبيقه، الدار المصرية للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط8، 2004.
30. حسن سيد شحاتة، تعلم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، ط1، 1994.

31. حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، ط1، 2002.

32. حموي صبحي وآخرون، المنجد في اللغة العربية المعاصرة،دار المشرق.،بيروت، لبنان، ط2، 2001.

33. خليفة الميساوي، المصطلح اللساني وتأسيس المفهوم، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2013.

34. خليفة محمد علي، الدافعية للانجاز، دار غريب، القاهرة، مصر، دط ، 2000.

35. داود عبده، محاضرات في علم اللغة النفسي، المطبوعات الجامعية، الكويت، ط1، 1984.

36. داود عبده،نحو تعليم العربية وظيفيا،دار العلوم، الكويت، ط1، 1979.

37. دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، تر: عبده الراجحي، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، دط، 1994.

38. راتب قاسم عاشور، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها، عالم الكتب الحديثة، القاهرة، مصر، ط1، 2009.

39. الراغب الأصفهاني، مفردات ألفاظ القرآن، تح: صفوان عدنان داوودي، دار القلم، دمشق ، سوريا، ط4، 2009.

40. رائد جميل عكاشة، التكامل المعرفي (أثره في التعليم الجامعي وضرورته الحضارية)، المعهد العالي للفكر الإسلامي، فرجينيا، و.م. أ، ط1، 2012.

41. ربيكا أكسفورد، استراتيجيات تعلم اللغة، تر: السيد محمود دعدور، مكتبة الأنجلو مصرية، مصر، دط، 1996.

42. رسمية علي أبو السرور، الأخطاء النحوية والصرفية في وسائل الإعلام، دار النشر للجامعات، القاهرة ، مصر،ط1، 2012.

-رشدي أحمد طعيمة:

43. الأسس العامة لتعليم اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 2004.

44. المهارات اللغوية (مستوياتها، تدريسها، صعوبتها) ، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر،ط1، 2004.

45. تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 2004.

46. تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (مناهجه وأساليبه)، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة ، الرباط، المغرب، ط1، 1989.

47. دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية، معهد اللغة العربية،جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية، ط1، 1985.

48. رشدي خاطر، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، دار المعرفة، القاهرة، مصر، ط2، 1981.

49. رضا الطيب الكشو، توظيف اللسانيات في تعليم اللغات، مكتبة الملك فهد للنشر، مكة المكرمة، السعودية،دط، 2015.

50. زبير دراقي، محاضرات في اللسانيات التاريخية والعامة، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دط، 1990.

51. زهران البدراوي، علم اللغة التطبيقي في المجال التقابلي (تحليل الأخطاء)، دار الآفاق العربية، القاهرة، مصر، ط1، 2008.

52. زيدان علي جاسم، دراسة في علم اللغة الاجتماعي، دار بوستاك أنتارا، ماليزيا،دط، 1993.

53. ساسي سفيان، طرائق البحث العلمي ومناهجه، دار الكتب للطباعة والنشر،الموصل، دط،1998.

54. سامية محمد جابر، منهجية البحث في العلوم الاجتماعية، دار المعرفة الجامعية، مصر،ط1، 1993.

55. سعد علي زاير وإيمان إسماعيل عايز، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن، ط1، 2014.

56. سعد علي زاير وسماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2015.

57. سعدية سي محمد، محاضرات في مقياس التعليميّة (الديداكتيك)،قسم العلوم الاجتماعية،جامعة أكلي محند أولحاج، البويرة، 2016-2017.

58. سعيد أحمد بيومي، أم اللغات –دراسة في خصائص اللغة العربية والنهوض بها ،دار الكتب العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2002.

59. سمير شريف استيته، علم اللغة التعلمي، دار الأمل للنشر والتوزيع، الجزائر، دط، دت.

–سهيلة محسن كاظم الفتلاوي:

60. الجودة في التعليم، دار الشروق للنشر، عمان ، الأردن، ط1، 2008.

61. المدخل الى التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 2003.

62. كفايات التدريس، دار الشروق، عمان ، الأردن، ط1، 2003.

63. السيوطي، الإتقان في علوم القرآن، مطبعة مصطفى بابي الحلبي، القاهرة، مصر ط3، دت.

64. شارل بوتون، اللسانيات التطبيقية، تر: محمد رياض المصري، دار الوسيم ، دمشق، سوريا،ط2، 1990.

65. شوقي حساني محمود، تطوير المناهج (رؤية معاصرة)، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، مصر، ط1، 2009.

-صالح بلعيد:

66. دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، دط، 2000 .

67. ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية، دار هومه للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2009.

68. علم اللغة النفسي، دار هومه للطباعة والنشر، الجزائر، دط، 2008.

69. صالح ناصر الشويرخ، قضايا معاصرة في اللسانيات التطبيقية، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض، السعودية، ط1، 2017.

70. صباح حسن عبد الزبيدي، المنهج المدرسي المعاصر والكتاب المدرسي، دار الأيام للنشر والتوزيع، عمان، الأردن،ط1، 2018.

71. صبري ماهر إسماعيل، الموسوعة العربية لمصطلحات التربية وتكنولوجيا التعليم، مكتبة الرشد للنشر والتوزيع، الرياض، السعودية ، دط، 1423هـ.

72. طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم عباس، الطرائق العلمية في تدريس اللغة العربية، دار الشروق، عمان، الأردن،ط1، 2003.

73. الظاهر زكريا محمد، مبادئ القياس والتقويم في التربية، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1 ،2002.

74. عابدين محمد عبد القادر، الإدارة المدرسية الحديثة، دار .الشروق، عمان،الأردن، ط1، 2000.

75. عاطف مدكور، علم اللغة بين التراث والمعاصرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، دط، 1987.

76. عامر قنديلجي، البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات التقليدية والالكترونية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2، 2010.

77. عبد الحميد علي، الأدب العربى:العصر الإسلامي والأموي، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر، ط1 ،2005.

78. عبد الرحمان الحاج صالح،بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر، دط، 2007.

-عبد الرحمان الهاشمي وعلي محسن عطية:

79. تحليل محتوى مناهج اللغة العربية–رؤية نظرية تطبيقية، دار صفاء، عمان، الأردن،ط1، 2009.

80. تحليل مضمون المناهج الدراسية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2، 2014.

81. تدريس مهارة الاستماع من منظور واقعي، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2005.

–عبد السلام المسدي :

82. المصطلح النقدي، مؤسسات عبد الكريم بن عبد الله للنشر والتوزيع،تونس،ط1، 1994.

83. اللسانيات وأسسها المعرفية، الدار التونسية للنشر، تونس،دط، 1986.

–عبد الصبور شاهين:

84. عربية القرآن، مكتب الشباب، المنيرة، مصر ،دط، دت.

85. في التطور اللغوي،مكتبة الشباب،القاهرة،دط،1990.

86. عبد العزيز العصيلي، علم اللغة النفسي، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، السعودية، ط1، 2006.

–عبد القادر الفاسي الفهري:

87. تعليم اللغة العربية والتعليم المتعدد، منشورات معهد الدراسات والأبحاث والتعريب، الرباط، المغرب، ط1، 2002.

88. اللسانيات واللغة العربية (نماذج تركيبية ودلالية)، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط3، 1993.

89. المقارنة والتخطيط في البحث اللساني العربي، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، دط،1998.

90. عبد القادر المهيري، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، لبنان، ط1، 2007.

91. عبد القادر لورسي، المرجع في التعليميّة (الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس)، دار جسور للنشر والتوزيع، ط1، 2014.

92. عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، مكتبة الخانجي،القاهرة، مصر ،ط5، 2004.

93. عبد المنعم عبد العال، طرق تدريس اللغة العربية، مكتبة غريب، القاهرة، مصر ،ط1، 1981.

94. عبد الهادي الفضيلي، مختصر الصرف، دار القلم، بيروت، لبنان، ط2، 2007..

–عبده الراجحي :

95. علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان،د ط، 2004 .

96. فصول في اللغة، دار المعرفة الجامعية القاهرة، مصر، دط،1990.

97. عرف كرخين، تعليم اللغة العربية لغير العرب (دراسات في المنهج وطرق التدريس)، دار الثقافة العربية، القاهرة، مصر، ط1، 1994.

98. عزيزي عبد السلام : مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث، دار ريحانة للنشر والتوزيع، الجزائر،دط، 2003 .

99. العسيلي رجاء زهير، الكفايات التي ينبغي توافرها في المشرف الأكاديمي الفعال وعلاقتها ببعض المتغيرات، منشورات جامعة القدس المفتوحة، عمان، الأردن، دط،2003 .

-علي أحمد مدكور:

100. تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف للنشر والتوزيع، الرياض، السعودية، ط1، 1991.

101. مناهج التربية (أسسها وتطبيقاتها)، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 2001.

102. علي القاسمي، علم المصطلح، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، لبنان،ط1، 2008.

-علي آيت أوشان:

103. اللسانيات والبيداغوجيا نموذج في النحو الوظيفي، الأسس المعرفية والديداكتيكية، دار الثقافة، المغرب، ط2، 2006.

104. اللسانيات والديداكتيك نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1998.

105. علي جواد الطاهر، أصول تدريس اللغة العربية، دار الرائد العربي، بيروت، لبنان، ط2، 1984.

106. علي حرب، الحقيقة والمجاز- نظرة لغوية في العقل والدولة، دار الطليعة، بيروت، لبنان، دط، 1981.

-علي عبد الواحد وافي:

107. اللغة والمجتمع، شركة مكتبات عكاظ للنشر والتوزيع، الرياض، السعودية، دط، 1983.

108. فقه اللغة، دار نهضة مصر، القاهرة، مصر، ط8، 1998.

109. علي محمد السيد، مصطلحات في المناهج وطرق التدريس، دار عامر للطباعة والنشر، القاهرة، مصر، ط1 ، 2000.

110. عماد إبراهيم الزغلول وشاكر عقلة المحاميد، سيكولوجية التدريس الصفي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، غمان، الأردن، ط1، 2007.

111. عمار ساسي، اللسان العربي وقضايا العصر، دار المعارف للإنتاج والتوزيع، الجزائر، ط1، 2007.

112. عمر السلامي، الإعجاز الفني في القرآن الكريم، مؤسسات عبد الكريم عبد الله، تونس، دط، 1980.

113. غازي عناية، البحث العلمي، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2014.

114. غازي مختار طليمات، الأدب الجاهلي:قضاياه أغراضه فنونه، دار الفكر المعاصر، بيروت، لبنان، ط1، 2002.

115. الفاربي عبد اللطيف وآخرون، معجم علوم التربية والديداكتيك، دار الخطابي للطباعة والنشر،الدار البيضاء، المغرب ، ط1، 1994.

116. فاطمة عبد الرحيم النواسية، أساسيات علم النفس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، دط، 2015.

117. فاطمة عوض صابر وميرفت علي خفاجة، أسس ومبادئ البحث العلمي، مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية، القاهرة، مصر، ط1، 2002.

–فتحي علي يونس:

118. التربية الإسلامية بين الأصالة والمعاصرة، دار عالم الكتب، بيروت، لبنان،ط1، 1999.

119. تحليل المناهج وتقويمها، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2004.

120. فتحي فارس ومجيد الشارني، مداخل إلى تعليمية اللغة العربية، دار محمد علي للنشر، تونس، ط1، 2003.

121. فخر الدين عامر، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية، جامعة طرابلس، ليبيا، ط1، 1992.

122. فريد راغب النجار،إدارة الجامعات بالجودة الشاملة، دار ايتراك للنشر والتوزيع ، القاهرة، مصر، ط1، 1999.

123. فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة (النحوية والصرفية والإملائية)، دار اليازوري للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، دط، 2006.

124. فؤاد محمد موسى، المناهج (أسسها عناصرها تنظيماتها)، دار المنصور، القاهرة، مصر، ط1، 2001.

125. فيصل حسين العلي، المرشد الفني لتدريس اللغة العربية، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1998.

126. كليرمو كوذير، من أجل نظرية في البيداغوجيا، تر:أسعد وجيه ، المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف، دمشق، دط، 2002 .

127. كمال بشر، علم اللغة الاجتماعي، دار غريب، القاهرة، مصر، ط3، 1997.

128. كمال زيتون، التدريس نماذجه ومهاراته، المكتب العلمي للنشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر، ط1، 2003.

129. كنعان نواف،القيادة الإدارية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن، ط5، 2002.
130. لطفي بوقربة ، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، جامعة بشار، 2002-2003.
131. لويس معلوف، المنجد في اللغة، المطبعة الكاثولوكية، بيروت، لبنان، ط09، دت.
132. ماجد أيوب القيسي، المناهج وطرائق التدريس، دار أمجد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2018.
133. مازن المبارك، مقالات في العربية، دار البشائر، دمشق، سوريا،ط1، 1999.
134. مازن الوعر، دراسات لسانية تطبيقية، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، دمشق، سوريا، ط1، 1998.

-مجمع اللغة العربية:

135. المعجم الوجيز، وزارة التربية والتعليم، مصر، ط2، 2004.
136. الموسوعة العربية العالمية،مؤسسة أعمال الموسوعة للنشر والتوزيع،ط2، 1999.
137. ما هي علوم التربية؟، سلسلة التكوين التربوي، المغرب، دط، 1999.

-محسن علي عطية:

138. البحث العلمي في التربية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2009.
139. الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن،ط1، 2006.
140. محمد الأوراغي، اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية، منشورات الاختلاف، الرباط، المغرب، ط1، 2010.
141. محمد التونجي وراجي الأسمر، المعجم المفصل في علوم اللغة، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2001.
142. محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس تحليل العملية التعليميّة، دار الكتاب الجامعي ، العين، الإمارات، ط1، 2003.
143. محمد السيد أبو النيل، علم النفس الاجتماعي، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر، ط1، 1985.

-محمد الصالح حثروبي:

144. الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى، الجزائر،ط1، 2012.
145. المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر، ط1، 2002.
146. محمد المبارك، فقه اللغة وخصائص العربية، دار الفكر للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط2، 1964.

147. محمد الهادي عفيفي، في أصول التربية، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، مصر،دط، 1978.

148. محمد بوعشة، أزمة التعليم العالي في الجزائر والعالم العربي، بين الضياع وأمل المستقبل، دار الجبل، بيروت،لبنان، طَ1، 2000 .

149. محمد تقي الدين، التفكير،دار الامة، بيروت، لبنان، ط1، 1973.

150. محمد حسن حمادات، المناهج التربوية، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2009.

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

152. محمد خليل عباس وآخرون، مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط4، 2012.

153. محمد سويلم البسيوني، أساسيات البحث العلمي في العلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 2013.

154. محمد صالح بن عمر، كيف نعلم العربية لغة حية (بحث في إشكاليات المنهج)، دار الخدمات العامة للنشر والتوزيع، تونس،ط1، 1998.

155. محمد صلاح الدين مجاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 2000.

156. محمد عبد العال النعيمي وآخرون، طرق ومناهج البحث العلمي، دار الوراق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2، 2015.

157. محمد عبدا الله الحاوري ومحمد سرحان علي قاسم، مقدمة في علم المناهج التربوية، دار الكتب، صنعاء، اليمن، ط1، 2016.

158. محمد كامل الناقة ورشدي أحمد طعيمة، الكتاب الأساسي لتعليم اللغة للناطقين بلغات أخرى،جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ط1، 1983.

159. محمد محمود ساري حمدانة وخالد حسين محمد عبيدات، مفاهيم التدريس في العصر الحديث (طرائق، أساليب، استراتيجيات)، دار عالم الكتب الحديث، عمان، الأردن، ط1، 2012.

160. محمد مصطفى زيدان، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، دار الشروق للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر،دط، 1982.

161. محمد يونس علي، مدخل إلى اللسانيات، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، ط1، 2004.

-محمود أحمد السيد:

162. اللغة العربية وتحديات العصر،.الهيئة العامة السورية للكتاب، سوريا، ط2، 2018.

163. تعليم اللغة بين الواقع والطموح، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، دمشق، سوريا، ط1، 1998.

164. محمود داود الربيعي، المناهج التربوية المعاصرة، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2016.

165. مزهورة عماروش، مدخل إلى علوم التربية، مجموعة محاضرات في علوم التربية، جامعة البويرة، 2015.

166. مسلم النيسابوري، صحيح مسلم بشرح النووي، مؤسسة قرطبة، القاهرة، مصر، ط2، 1414هـ.

167. مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية،دار إحياء التراث، بيروت، لبنان، ط1، 2004.

168. مصطفى رسلان، تعليم اللغة العربية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط2، 2005.

169. مكي الحسني، نحو إتقان الكتابة باللغة العربية ، مطبوعات مجمع اللغة العربية، دمشق، سوريا، ج1، 2009.

170. ممدوح عبد المنعم الكناني وسيد محمد خير الله ، سيكولوجية التعليم بين النظرية والتطبيق، دار النهضة العربية ، بيروت، لبنان، ط1، 1983.

171. المنظمة العربية للثقافة والعلوم، مستقبل التعليم العالي بالمنطقة العربية، القاهرة، مصر، دط، 2006.

172. مهدي المخزومي، في النحو العربي (نقد وتوجيهات)،دار الرائد العربي ، بيروت، لبنان،ط2، 1986.

173. ميخائيل مطانيوس، القياس والتقويم في التربية الحديثة،منشورات جامعة دمشق، دط، 1996 .

-ميشال زكريا:

174. قضايا ألسنية تطبيقية، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط1، 1993.

175. مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت لبنان، ط2، 1985.

176. ميشيل ماكارثي، قضايا في علم اللغة التطبيقي، تر:عبد الجواد توفيق محمود،المجلس الأعلى للثقافة، مصر، ط1، 2015.

177. ميلكا إفيتش، اتجاهات البحث اللساني، تر: سعد عبد العزيز مصلوح وآخرون، المجلس الأعلى للثقافة، المشروع القومي للترجمة،القاهرة، مصر، ط2، 2000.

178. ناهدة الديلمي، أسس وقواعد البحث العلمي، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2016.

179. نايف خرما، أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت،دط، 1990.

180. نجوى فيران، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، قسم اللغة والأدب العربي، جامعة سطيف،2018-2019.

181. نداء محمد باقر الياسري وآخرون، المناهج وأسسها ونظرياتها ومكوناتها وخطط تدريسها، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن،ط1، 2015.

182. نوار محمد، المرشد العلمي للمعلمين والمديرين، دار الحضارة، الجزائر، دط، 1986.

183. نوال زلاتي، تعليم اللغة (مجلة اللغة الأم)، دار هومه، الجزائر، دط، 2004.

184. هادي نهر، اللسانيات الاجتماعية عند العرب، دار دروب للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2011.

185. وليد أحمد العناتي، اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، دار الجوهرة للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 2003.

186. يعرب خيون، التعلم الحركي بين المبدأ والتطبيق، مكتبة الصخرة للطباعة، بغداد، العراق،ط1، 2002.

187. يوسف وغليسي،إشكالية المصطلح في الخطاب النقدي العربي الجديد، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، لبنان، ط1، 2008.

المجلات والدوريات والمقالات العلمية:

188. بشير إبرير ، التعليميّة معرفة علمية خصبة، ،مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر،العدد العاشر ، 2004.

-جاسم علي جاسم :

189. علم النفس اللغوي عند قدامي اللغويين العرب، مجلة العربية للناطقين بغيرها،جامعة السودان، العدد السابع ، السنة السادسة، 2009.

190. نظرية تحليل الأخطاء في التراث العربي، مجلة الجمعية العلمية السعودية للغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض، السعودية، العدد الرابع، 2009،

191. حريزي موسي، علم التدريس (الديداكتيك)، مجلة دراسات نفسية وتربوية، جامعة ورقلة، العدد الثاني، ديسمبر 2010.

192. حمزة بوكثير، من قضايا التعليميّة عند عبد الرحمان الحاج صالح، مجلة الموروث، جامعة مستغانم، العدد الخاص، أكتوبر 2019.

193. رفيقة يخلف،آليات تفعيل التوظيف البداكتيكي في المادة الدراسية من أجل تفعيل العلاقة بين الطالب والمدرس مجلة التغيير الاجتماعي والعلاقات العامة في الجزائر،جامعة بسكرة، العدد السادس،فيفري 2019.

194. سبيت كوردر، مدخل إلى اللغويات التطبيقية، تر:جمال صبري، مجلة اللسان العربي، الرباط، المغرب، المجلد 14، ج01، 1976.

195. السعيد خلايفة، اختيار المحتوى اللغوي للمقرر التعليمي في ظل معايير التنظيم، مجلة علوم اللغة العربية وآدابها، جامعة الوادي، العدد:13، ج1، جانفي 2018.

196. سمية جلايلي، حضور الدرس النفسي في اللسانيات، مجلة الأثر، جامعة ورقلة، العدد الثامن، ماي 2009.

197. سهى نعجة وجميلة أبو مغنم، تحليل الأخطاء الصرفية لغير الناطقين بالعربية في ضوء تقاطعاتها اللغوية، مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية، جامعة تكريت، العراق، المجلد:19، العدد:10، أكتوبر 2012.

198. الصائغ عبد الرحمن بن أحمد ، التقييم الاقتصادي للبرامج وأوجه الإفادة منه في قياس كفاءة وفاعلية القطاع التعليمي ، مجلة كلية التربية ، جامعة الملك سعود،السعودية، العدد الثاني، 1409 هـ .

199. عادل إسماعيل رضا، تنظيم المناهج الدراسية وترجمة محتواها من الأهداف إلى المعايير، مجلة الدراسات المستدامة،جامعة العراق، السنة الأولى، المجلد الأول، العدد الأول، يناير 2019.

200. عبد الجليل معروف، ديداكتيك العلوم: النشأة والتطور، مجلة علوم التربية، المغرب، العدد:42، نوفمبر 2010.

201. عبد الرحمان الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، جامعة الجزائر، العدد الرابع،1973-1974.

202. عبد المجيد سالمي، مدخل إلى تعليم اللّغات، مجلة aleph ، جامعة الجزائر، المجلد الثالث، العدد الثاني، 2016.

203. عبده محمد بدوي، أهمية تعلم اللغة العربية، حوليات كلية الأدب، جامعة الكويت، العدد 16، 1995.

204. العتيبي ناصر حمود، مقالات حول الفاعلية والكفاءة، مجلة الملك خالد للدراسات التربوية،السعودية، العدد:37، 2010.

205. عمر مختاري، نظريات التعلم اللسانية وأثرها في تعليمية اللغة العربية،مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، العدد الثالث، المجلد:20، سبتمبر 2018.

206. فاتح محمد سليمان، إشكالية ترجمة المصطلح (دراسة نظرية)، مجلة جامعة التنمية البشرية،العراق، المجلد الثاني، العدد الثالث،أوت 2016.

207. الفاربي عبد اللطيف ، مدخل إلى ديداكتيكا اللّغات، مجلة ديداكتيكيا،جامعة المغرب، العدد الأول، 1991.

208. فاطمة الزهراء بغداد، اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللّغات، مجلة الممارسات اللغوية، مخبر الممارسات اللغوية، جامعة تيزي وزو، العدد الخامس، 2011.

–فاطمة الزهراء صادق:

209. استثمار المعارف اللسانية وتوظيفها في العملية التعليميّة التعلمية، مجلة عود الند،السنة العاشرة، العدد :110، أوت 2015.

210. التواصل اللغوي ووظائف عملية الاتصال في ضوء اللسانيات الحديثة، مجلة الأثر، جامعة ورقلة، العدد:28، جوان، 2017.

211. فرفار سامية ورزقي محمد،نظام ل م د وعالم الشغل (الايجابيات والسلبيات)،مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المسيلة، العدد الأول، ديسمبر، 2011.

212. لبوخ بوجملين ، المنهج اللساني في تعليم اللغة العربية، مجلة الأثر، جامعة ورقلة، العدد:14، جوان 2012.

213. لطيفة هباشي، تعليمية اللّغات واللغة العربية (إشكاليات وتحديات)، مجلة التواصل في اللّغات والآداب، جامعة عنابة ،العدد:37، مارس 2013.

214. محمد الأمين خلادي، تعليمية اللغة العربية وفاعليتها في المناعة الحضارية، مجلة المخبر–أبحاث في اللغة والأدب الجزائري، جامعة بسكرة، العدد الخامس، مارس 2009.

215. محمد الدريج، ديداكتيك اللّغات واللسانيات التطبيقية (تداخل التخصصات أم تشويش براديكمي)، منشورات مجلة كراسات تربوية، تطوان، المغرب، دط، 2019.

216. محمد الدريج، عودة إلى تعريف الديداكتيك أو علم التدريس كعلم مستقل، مجلة علوم التربية، المغرب، العدد:47، مارس2011.

217. محمد صهود، مفهوم الديداكتيك: قضايا وإشكالات،مجلة التدريس، كلية التربية، جامعة محمد الخامس، الرباط، المغرب، العدد السابع، جوان، 2015.

218. محمد فاتيحي، مسائل ديداكتيكية، مجلة البحث البيداغوجي، المغرب، العدد الثالث، ديسمبر 1992.

219. مسعود شريط، ترجمة المصطلح اللساني إلى اللغة العربية –أزمة تمثل المفاهيم أم موضة اختلاف–،مجلة إشكالات، جامعة تمنراست، العدد: 12، ماي 2017.

220. المصطفى الحسناوي، الديداكتيك من التصور إلى الأجرأة (ديداكتيك الاجتماعيات أنموذجا)،مجلة علوم التربية، المغرب،العدد:60، أكتوبر 2014.

221. مناع آمنة،أقطاب المثلث الديداكتيكي في التراث العربي القديم على ضوء اللسانيات الحديثة، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، جامعة غرداية، المجلد السابع، العدد الثاني،2014.

222. ميلودي حسينة، تعليمية اللغة العربية لذوي صعوبات التعلم (عرض نموذج خاص بالقراءة والفهم القرآني)، مجلة التعليميّة، جامعة سيدي بلعباس، المجلد السادس، العدد الرابع،ديسمبر 2019.

223. هشام صويلح، توظيف النظريات اللسانية والتعليمية في تدريس اللغة العربية،مخبر الممارسات اللغوية، جامعة تيزي وزو، العدد الرابع، جانفي 2011.

224. وليد أحمد العناتي، اللسانيات التطبيقية وتعليم الكتابة والإنشاء باللغة الأجنبية، المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها، جامعة الأردن، المجلد الثامن، العدد الثالث، جويلية 2012.

225. يوسف إلياس، ترجمة النصوص الإخبارية، المجلة العربية للدراسات اللغوية، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المجلد الثاني، العدد الثاني، جوان 1984.

-الملتقيات والندوات والمؤتمرات العلمية والأيام الدراسية:

226. علي تعوينات، التعليميّة والبيداغوجيا في التعليم العالي، ورقة بحث قدمت في الملتقي الوطني الأول حول تعليمية المواد في النظام الجامعي، مخبر تطوير الممارسات النفسية و التربوية، جامعة تيزي وزو، أفريل 2010 .

227. العيد جلولي، نظرية الحدث الكلامي من أوستين إلى سيرل، مجلة الأثر، جامعة ورقلة، العدد الخاص بأشغال الملتقى الدولي الرابع في تحليل الخطاب، فيفري 2009.

228. محمد فاروق عاجب، التعليمية ودورها في تدريس اللغة العربية، ورقة بحث قدمت في المؤتمر الدولي الثالث للغة العربية، دبي ،الإمارات العربية، 07-10 ماي 2014.

الرسائل والأطروحات الجامعية:

229. ربيعة بابلحاج، ملامح تعليمية اللّغة عند ابن خلدون، رسالة ماجستير ، تخصص علوم اللسان، جامعة ورقلة، 2009.

230. السيد زياد،دور التدريب على السلوك التوكيدي في تنمية فعالية القيادة، رسالة ماجستير ، كلية التربية ،قسم علم النفس ،جامعة الملك سعود، الرياض، 1420 هـ.

231. فيصل المقطري، مستوى تناول محتوى مقررات العلوم بالمرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية، رسالة ماجستير في المناهج وطرق التدريس، جامعة أم القرى، السعودية، 2009.

232. هدى الصيفي، علاقة السياسة اللغوية بالتخطيط اللغوي، رسالة ماجستير، تخصص اللغة العربية وآدابها،جامعة قطر،2015.

233. يحيى بوتردين، تعليمية النص القرآني في إطار التكوين الجامعي المتخصص في اللغة العربية وآدابها، أطروحة دكتوراه غير منشورة، تخصص اللسانيات التطبيقية وتعليمية العربية، كلية الآداب واللغات، جامعة الجزائر، 2006.

القرارات والمواد والقوانين واللوائح والمنشورات الرسمية والوزارية:

234. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، مواءمة عروض التكوين، طور الليسانس، جامعة باتنة ، السنة الجامعية 2018-2019.

235. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، مواءمة عروض التكوين، طور الماستر ، جامعة الجزائر 01 ، السنة الجامعية 2018-2019.

236. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، مواءمة عروض التكوين، طور الماستر ، جامعة الوادي ، السنة الجامعية 2018-2019.

237. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، مواءمة عروض التكوين، طور الماستر ، جامعة وهران ، السنة الجامعية 2018-2019.

238. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي،دليل إعداد عروض التكوين لليسانس والماستر للجنة الوطنية للتأهيل،2010 .

المراجع باللغة الأجنبية:

239. Davies ،Instruction teaching use ،N.4، M.C ،Craw ،Hill ،1981. Morris,W,"The Americal Hevitage Dictionary Of The English Language ",U.S.A ,Houghon Miffin ,1980.

240. Louis- Jean Calvet: La Guerre des Langues et les politiques linguistiques, Hachette Littératures, France, 1999,

241. L. R. Barnes & C. Shinn –Taylor (1988) : Teacher competency and the primary school curriculum : a survey of five school in north – east England, British Educational Research Association , Vol .14 , No.3

242. Dictionnaire de didactique des langues dirigé par : R.Galison et D.Coste, librairie Hachette,1976,.

243. Denis Gérard. Linguistique Appliquée et Didactique des Langues. Paris, Armand03 / Colin.

244. Bronckart J-P : vingt-cinq ans de didactique de l'expression écrite. Eléments de billan et perspectives d'avenir, Revue Suisse des sciences de l'éducation, n°3, 2005.

245. Agnès Van Zanten : Dictionnaire de l'éducation, Quadrige/PUF, France, 1° édition, 2008.

246. Didactique des langues vivantes,1 édition :1950,Didier,Paris- Bruxelles Histoire des méthodologies de l'enseignement. k pirain .

247. Dictionnaire de la linguistique,George Mounin, presse universitaires de France,.

248. Cf.Madeleine Grawitz, Lexique des sciences sociales,7e éd. Dalloz, Paris, 1999.

249. S. Moirand Décrire les discours d une revue d une revue sur l'enseignement des langues ; ELA, N 61, dédier érudition, paris.

250. D.COSTE: construction et évolution des discours de la didactique du FLE,ELA,N 61,dédier érudition ,paris ,1976,

251. J.C Gagnon. La didactique d'une discipline, in didactique des sciences expérimentales, C.P.R. Rabat, Maroc1974.

252. LEGENDRE, Renald Dictionnaire actuel de l'éducation. Belgique, De BOECK Université, 1993.

253. DEVELAY, Michel, De l'apprentissage à l'enseignement. Pour une épistémologie scolaire, Paris, ESF éditeur, 1992,

254. DEVELAY, Michel, De l'apprentissage à l'enseignement. Pour une épistémologie scolaire.

255. GALISSON Robert, Eloge de la Didactologie/Didactique des Langues et des Cultures (Maternelles et Etrangères) dans : Autonomie et Didactique des Langues, Didier-Hatier, Paris, 1989.

256. R. Galisson et D. coste : dictionnaire de didactique des langues, Hachette, Edition N°6, 1988, France.

257. Jack C. Richards et al, Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics , (London: pearson Education Limited, 2002.

258. R.Galison et D.Coste Dictionnaire de didactique des langues .

259. Joshua Fishman, The sociology, Rowley: New bury house, 1972 .

260. Crystal , The Cambridge Encyclopedia of Language-cambridge, University Press ,1987.

261. Henri Boye, Introduction à la sociolinguistique ,paris:Dunod.2001 .

262. Malmkjaer and Anderson. The Linguistics Encyclopedia. Kirsten. Book. English. Published London: Routledge , 1991.

263. Jean Caron –précis de psycholinguistique-PUF ,Quadrige,2001.

264. Marcellesi ;G .B et Gardin ,B Sociolinguistique" épistémologie, langues régionales , polynomie . Langue et langage.paris ,1974.

265. R. Galissonet D.Coste, Dictionnaire de didactique des langues, Paris, 1976.

الملاحق

الملحق رقم:01.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة قاصدي مرباح-ورقلة

قسم اللغة والأدب العربي

استبانة خاصة بالأساتذة

أستاذي(تي)الفاضل(ة)، تحية طيبــة وبعد:

في إطار إعداد أطروحة دكتوراه علوم في اللغة والأدب العربي تخصص "دراسات لسانية تطبيقية"، أضع بين يديك هذه الاستبانة، والتي تهدف إلى دراسة: "**فاعلية توظيف النص الديني في تعليمية اللغة العربية داخل الجامعات الجزائرية- لغة ودراسات قرآنية عينة**"، وبحكم خبرتكم في الميدان التعليمي، ستسهمون لا محالة في إثراء هذا البحث العلمي.

لذا نرجو منكم التكرّم بالإجابة علن الأسئلة الواردة فيها، حتى يتسنى لنا دراسة الموضوع دراسة دقيقة، وذلك بوضع الإشارة(x) أمام العبارة المناسبة، علما أن إجابتك ستكون سرية، ولن تستغل إلا لغرض البحث العلمي.

لكم منا جزيل الشكر والامتنان

الطالب: بن فردية ضياء الدين

أسئلة الاستبانة

البيانات العامة:

الجامعة:.....

الرتبة العلمية:.....

الاختصاص: .....

المقاييس المدرسة هذه السنة الجامعية:

- - -
- - -
- - -

محور الأستاذ / المقياس:

- هل التخصص (اللغة العربية والدراسات القرآنية) يستوفي جميع المقاييس التي يحتاجها الطالب؟

نعم ☐ بعضها ☐ لا ☐

- تدريسك للمقاييس اختياري أم إجباري؟

اختياري ☐ إجباري ☐

- هل جميع ما يسند إليك من مقاييس لك دراية واسعة به؟

نعم ☐ أحيانا ☐ أحتاج إلى الاطلاع والتحضير ☐

- هل المقررات المسطرة تتوافق مع قناعاتك العلمية وتجد أنها ذات فائدة تكوينية مناسبة للطالب؟

نعم ☐ بعضها ☐ لا ☐

- هل تعمد إلى التصرف في محتويات المقررات وجزئياتها، عند عدم اقتناعك بالمقرر؟

نعم ☐ بعضها ☐ لا ☐

- هل الزمن المقرر لتبليغ مفردات المقاييس كاف؟

نعم ☐ بعضها ☐ لا ☐

- أذكر بعض المقاييس التي ترى أنها لم تستوف حقها من الزمن المدرّس:

- -
- -
- -
- -
- -
- -

- إذا كان الزمن غير كاف، وبخاصة ما تعلق منها بالسداسيات، هل تعمل على التركيز على الأهم؟، أم تترك سيرورات مفردات المقرر على حالها؟

التركيز على الأهم ☐ تركها على حالها ☐

- هل كل المقاييس المدرجة متوافرة المراجع؟

بشكل كبير ☐ نوعا ما ☐ بعضها منعدم ☐

عدد المقاييس التي تشهد مادتها ندرة في المادة العلمية (مع ذكر سنة التخصص):

-
-
-
-
-
-

- هل الوسائل التعليمية المتوافرة كفيلة بتسهيل تعلم مفردات هذه المقاييس؟

نعم ☐ بعضها ☐ لا ☐

الوسائل المتوافرة :

-
-
-
-

ما هي الوسائل الغائبة والتي تراها ذات جدوى في تعليم المقاييس المدرجة (ذكر الوسيلة مع المقياس):

-
-
-
-
-
-

- ما هي المقاييس التي تراها واجبة الإدراج في هذا التخصص لكنها لم تدرج؟

-
-
-
-
-

- آلية سيرورة المقاييس (محاضرة + تطبيق)، هل هي مناسبة لجميع المقررات؟

نعم ☐ بعضها ☐ لا ☐

- ما هي المقاييس التي أجحف في حق تصنيفها : محاضرة تطبيق؟

-

-

محور الطالب / المقياس:

- ما رأيك في سبب التحاق الطلبة بهذا التخصص؟

عن رغبة وميل ☐ توجيه حسب المعدل ☐

- هل تلحظ رضا وتقبلا لدى الطلبة للمقاييس المدرجة؟

بشكل كبير ☐ نوعا ما ☐ بشكل بسيط ☐

- نسبة تفاعل الطلبة في الصف الدراسي؟

بشكل كبير ☐ نوعا ما ☐ بشكل بسيط ☐

- أي المقاييس جذبا لانتباه الطالب (أذكرها مع ذكر السنة):

-

-

-

-

-

- مستوى الطلاب –لغويا ودينيا- يؤهلهم لمناقشة الموضوعات:

بشكل كبير ☐ نوعا ما ☐ بشكل بسيط ☐

- مستوى الحصيلة اللغوية عند الطلاب:

عالية ☐ متوسطة ☐ بسيطة ☐ منعدمة ☐

- نوع اللغة المستعملة في التعامل الصفي:

فصحى ☐ عامية ☐ مزيج ☐

- نظرة الطلاب للغة العربية:

لغة القرآن والحديث ☐ لغة وطنية رسمية ☐ كغيرها من اللغات ☐

أخرى:

-

-

-

- هل تلزم طلبتك بضرورة التحدث بالفصحى؟

نعم ☐ حسب الموضوع ☐ لا ☐

- هل ترى بأن المقاييس المدرجة ضمن هذا التخصص تعمل على إثراء لغة الطلاب؟

بشكل كبير ☐ نوعا ما ☐ بشكل بسيط ☐

- أي المقاييس تراها خادمة لشيوع استعمال اللغة الفصحى؟ (ذكر المقياس مع سنة التخصص):

-

- -
- -
- هل يعمد الطلاب إلى توظيف ما اكتسبوه من المقاييس في تعاملاتهم الصفية؟

بشكل كبير ☐ نوعا ما ☐ بشكل بسيط ☐

- أي أنواع النص الديني الأكثر حضورا في لغة الطالب؟ ولماذا؟

القرآن الكريم ☐ الحديث النبوي ☐

الأسباب:

-
-
-
-

- هل تعمدون إلى إكساب الطالب ضرورة إثراء لغته بالنصوص الدينية؟ -

بشكل كبير ☐ نوعا ما ☐ بشكل بسيط ☐

- هل ترون أنفسكم قدوة لطلبتكم في توظيف النص الديني في تعليم العربية؟

بشكل كبير ☐ نوعا ما ☐ بشكل بسيط ☐

- هل تلتزمون إشاعة توظيف النص الديني أم تكتفون بالتوظيف في الجانب التحصيلي للطالب في اختباراته؟

الالتزام بإشاعة توظيف النص الديني ☐ الاكتفاء بالتوظيف في الجانب التحصيلي للطالب في اختباراته ☐

- من خلال ما مرّ بك من مقاييس، هل تجد أن الطالب يعمد إلى توظيف نصه الديني في إنتاجه الكتابي والشفوي العام؟

بشكل كبير ☐ نوعا ما ☐ بشكل بسيط ☐

- هل هذا التوظيف مرتبط بالتفاعلات الصفية والاختبارات أم يتعداه إلى جميع تعاملاته اللغوية العادية؟

مرتبط بالتفاعلات الصفية والاختبارات ☐ يتعداه إلى جميع تعاملاته اللغوية العادية ☐

إلى ما ترجع أسباب تملك الطالب للنص الديني وحسن توظيفه له في حياته العلمية واليومية؟

طبيعة مواد المقاييس ☐ طريقة أداء الأستاذ القدوة ☐

- هل تحقق المقاييس المرتبطة بالنص الديني نوعا من الانغماس اللغوي عند الطالب؟

بشكل كبير ☐ نوعا ما ☐ شكل بسيط ☐

- هل هناك طرق تقويم تعمل على وجوب تفعيل الطالب لمكتسباته المعرفيةبما فيها توظيف النص الديني؟

نعم ☐ لا ☐

على ما تقوم هذه الطرق؟

-
-
-

- هل لك بديل عن هذه الطرق لتحسين التملك اللغوي المدعّم بالنص الديني؟

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة قاصدي مرباح-ورقلة

قسم اللغة والأدب العربي

استبانة خاصة بالطلبة

الطالب(ة)الفاضل(ة)، تحية طيبـة وبعد:

في إطار الإعداد لأطروحة دكتوراه علوم في اللغة والأدب العربي تخصص "دراسات لسانية تطبيقية"، أضع بين يديك هذه الاستبانة، والتي تهدف إلى دراسة: "**فاعلية توظيف النص الديني في تعليمية اللغة العربية داخل الجامعات الجزائرية- لغة ودراسات قرآنية عينة**"،وبحكم دراستكم في هذا التخصص، ستسهمون لا محالة في إثراء هذا البحث الهادف.

لذا نرجو منكم التكرّم بالإجابة عن الأسئلة الواردة فيها، بكل صدق وصراحة تامة حتى يتسنى لنا دراسة الموضوع دراسة دقيقة، وذلك بوضع الإشارة(x)، أمام العبارة المناسبة، علما أن إجابتك ستكون سرية، ولن تستغل إلا لغرض البحث العلمي.

لكم منا جزيل الشكر والامتنان

الطالب: بن فردية ضياء الدين

أسئلة الاستبانة

البيانات العامة:

الجامعة:.....

طالب(ة)في درجة : ليسانس ☐ ماستر ☐ دكتوراه ☐

السنة: .....

المقاييس التي تدرسونها في هذه السنة (السداسي الأول والثاني):

- -
- -
- -
- -
- -
- -

محور الطالب / المقياس:

- ما سبب التحاقك بهذا التخصص؟

عن رغبة وميل ☐ توجيه حسب المعدل ☐

- هل عندك رضا وتقبل بالمقاييس المدرجة؟

بشكل كبير ☐ نوعا ما ☐ بشكل بسيط ☐

- هل تخصص (اللغة والدراسات القرآنية) يستوفي جميع المقاييس التي تحتاجها ؟

نعم ☐ بعضها ☐ لا ☐

- أذكر بعض المقاييس التي وددت لو أنها مدرجة ضمن هذا التخصص:

- -
- -
- -
- -

- هل ترى أن المقررات المسطرة (المقاييس) ذات فائدة تكوينية بالنسبة لك؟

نعم ☐ بعضها ☐ لا ☐

- إذا كانت الإجابة ب " لا " أذكر الأسباب:

-
-
-
-

- كم عدد المقاييس المدرجة في هذه السنة ؟.....

- هل عدد المقاييس المدرجة ؟

قليل ☐ مناسب ☐ كثير ☐

- هل الزمن المقرر للمقررات (المقاييس) كاف لاستيعابها؟

نعم ☐ بعضها ☐ لا ☐

- أذكر المقاييس التي ترى أنها لم تستوف حقها من الزمن التدريسي:

-

- -
- -
- -
- -
- -
- هل كل المقاييس المدرجة متوافرة المراجع؟

بشكل كبير ☐ نوعا ما ☐ بعضها منعدم ☐

- طبيعة هذه المراجع؟

ورقية ☐ الكترونية ☐ بعضها ورقي والآخر إلكتروني ☐

- عدد المقاييس التي تشهد مادتها ندرة في المادة العلمية (مع ذكر سنة التخصص):
- -
- -
- -
- -
- -
- -
- هل الوسائل التعليمية المتوافرة كفيلة بتسهيل تعلم مفردات هذه المقاييس؟

نعم ☐ بعضها ☐ لا ☐

- الوسائل التعليمية المتوافرة :
- -
- -
- -
- -
- ما هي الوسائل التعليمية الغائبة والتي تراها ذات جدوى في تعليم المقاييس المدرجة (ذكر الوسيلة مع المقياس):
- -
- -
- -
- -
- -
- -
- أي المقاييس أكثر جذبا لاهتمامك (أذكرها محددا سنة دراستها):
- -
- -

- -
- -
- انجذاب اهتمامك نحو هذه المقاييس سببه:

طبيعة مادة المقياس ☐ طريقة الأستاذ في طرح مادة المقياس ☐

- نظرتك للغة العربية:

لغة القرآن والحديث ☐ لغة وطنية رسمية (الهوية) ☐ كغيرها من اللغات ☐

أخرى (أذكرها):

-

- نوع اللغة المستعملة في التعامل الصفي:

فصحى ☐ عامية ☐ مزيج ☐

- هل يلتزم الأساتذة بالتحدث بالعربية الفصحى في التدريس؟

كلهم ☐ بعضهم ☐

- هل يلزمك الأساتذة بضرورة التحدث بالفصحى؟

نعم ☐ أحيانا ☐ ☐

- أي المقاييس تراها خادمة لشيوع استعمال اللغة الفصحى؟ (ذكر المقياس مع سنة التخصص):
- -
- -
- -
- مستوى الحصيلة اللغوية عندك:

عال ☐ متوسط ☐ بسيط ☐ منعدم ☐

- -هل ترى بأن المقاييس المدرجة ضمن هذا التخصص هي التي تحدد مستوى الحصيلة اللغوية لديك ؟

بشكل كبير ☐ نوعا ما ☐ بشكل بسيط ☐

- كيف ترى تفاعلك مع المواضيع المطروحة في الصف الدراسي؟

كبير ☐ نوعا ما ☐ بسيط ☐

محور الطالب / الإنتاج:

- هل مستواك–اللغوي والديني- يؤهلك لمناقشة الموضوعات؟

بشكل كبير ☐ نوعا ما ☐ بشكل بسيط ☐

- أي النصوص الأكثر حضورا في استعمالاتك اليومية بعيدا عن طبيعة المقياس؟

القرآن الكريم ☐ الحديث النبوي ☐ كلام العرب شعرا ونثرا ☐

- هل تعمد إلى توظيف ما اكتسبته من المقاييس في تعاملاتك الصفية (داخل حجرة الدرس)؟

بشكل كبير ☐ نوعا ما ☐ بشكل بسيط ☐

- أي النصوص الأكثر حضورا في استعمالاتك في المجال التعليمي التعلمي؟

القرآن الكريم ☐ الحديث النبوي ☐ كلام العرب شعرا ونثرا ☐

- هل تركِّز في اختبارات المقاييس المدرجة على ضرورة توظيف النص الديني؟

كلها ☐ بعضها ☐ ☐

- هل تعمد إلى توظيف النص الديني في إجاباتك (التفاعل داخل حجرة الدرس) حتى وإن لم يطلب منك ذلك؟

دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

- هل تعمد إلى الإكثار من شواهد النص الديني في الاختبارات، إن لم يطلب منك ذلك ؟

دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

- أي أنواع النص الديني الأكثر حضورا في خطاباتك (الشفوية والكتابية) ولماذا؟

القرآن الكريم ☐ الحديث النبوي ☐

- هل ترى أن النص الديني قد ترسخ في تحصيلك اللغوي؟

بشكل كبير ☐ نوعا ما ☐ بشكل بسيط ☐

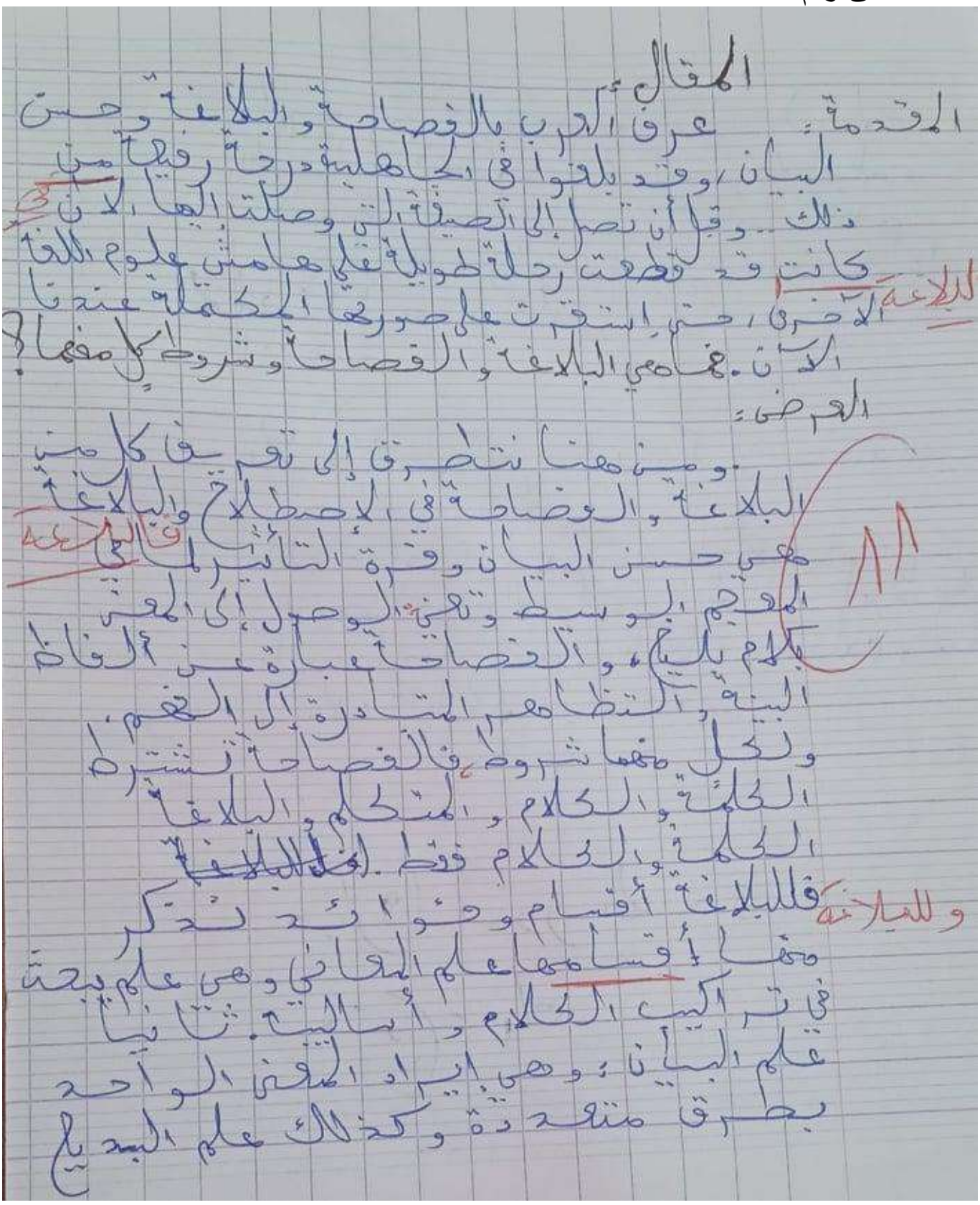
الأسباب:

-

- إلى ما ترجع أسباب تملكك للنص الديني وحسن توظيفك له (لغويا) في حياتك العلمية و اليومية ؟

طبيعة مواد المقاييس ☐ طريقة أداء الأستاذ القدوة ☐

الملحق رقم :02.


المقال

المقدمة: عرف العرب بالفصاحة والبلاغة وحسن البيان، وقد بلغوا في الجاهلية درجة رفيعة من ذلك.. وقبل أن نصل إلى الحقبة التي وصلت إليها الآن كانت قد قطعت رحلة طويلة قبل أن تلم بعلوم اللغة الأخرى، حتى استقرت على صورتها الكاملة عندنا الآن. فما هي البلاغة والفصاحة وشروط كل منهما؟

العرض:

ومن هنا نتطرق إلى تعريف كل من البلاغة، الفصاحة في الاصطلاح والبلاغة هي حسن البيان وقوة التأثير المعجم البوسط وتعني الوصول إلى المعنى بكلام بليغ، والفصاحة عبارة عن ألفاظ البينة، والمظاهر المتبادرة إلى الفهم. ولكل منهما شروط، فالفصاحة تشترط الكلمة والكلام، والمتكلم والبلاغة الكلمة والكلام فقط.

فللبلاغة أقسام وفوائد نذكر منها أقسامها علم المعاني وهي علم بحث في تراكيب الكلام وأساليبه. ثانيا علم البيان: وهي إيراد المعنى الواحد بطرق متعددة وكذلك علم البديع

- الحمد لله ربّ العالمين والصلاة والسلام على خير الخلق وأشرف المرسلين سيدنا وحبيبنا محمد وعلى آله وأصحابه أجمعين أما بعد:

لقد نشأت البلاغة العربية منذ العصر الجاهلي، مع نشأة الشعر والشعراء وازدهرت بازدهاره، كما أنها مرّت بعصور مختلفة ولكنها منذ نزول القرآن الكريم تطورت علوم البلاغة وتفرعت وتطورت أساليبه وألفاظه، وكان القرآن ساعد على توسع نطاق هذا العلم، ولقد ظهرت فئة في ذلك العصر واكبت هذا التطور فاحتضنت هذا العلم ووضعت أسسه التي تدرس هذه الفئة بالمعتزلة، ومن تطرح التساؤل التالي: من هم المعتزلة وما هي إسهاماتهم في مجال البلاغة؟ وما هم أهم مؤلفاتهم؟

وللإجابة على هذه التساؤلات ستعود إلى خطوات وهو اتبع قدمت وطرحت في مطرحت هذا الموسم الدراسي مستحيبا عنهم بالله فيق نسأل الله السداد والتوفيق:

المعتزلة - هم فرقة من الفرق الإسلامية التي ظهرت في عهد الرسول صلى الله عليه وسلم سلكوا مسلكا لوحدها تدرس فيه علوم القرآن والحديث وهي فئة تعتمد على العقل وتؤمن بالفطرة فسرت القرآن تفسيرا دقيقا وأخرجت هذا التفسير عدة علوم سميت البلاغية واللغوية والنحوية... واختصت في مجال البلاغة ومتابيت إسهاماتها في هذا المجال: قسمت البلاغة إلى ثلاثة أقسام علم البيان وعلم المعاني وعلم البديع. زادت جوهرا وجمالا للبلاغة العربية باعتمادها على القرآن الكريم.

ومتا مؤلفاتها: البيان والتبيين للجاحظ - علم البلاغة - مدخل إلى البلاغة العربية ومتأخلامها - الجرجاني والمفتاح -

الفهرست

المحتـــــــــــــــــــــــــــوى	الصفحة
كلام في الموضوع	**-**
شكر وعرفان	**-**
إهداء	**-**
مقدمة	أ-غ
الفصل الأول : التعليمية وتعليمية اللغة العربية	
تمهيد	21
المبحث الأول: التعليمية	27
1-المطلب الأول: التعليميّة النشأة والتطور	27
2-المطلب الثاني: التعليميّة (الديداكتيك) جانب مصطلحي مفاهيمي	36
3-المطلب الثالث: التعليميّة جانب تطبيقي إجرائي	42
4-المطلب الرابع: التعليميّة جانب علمي معرفي	55
المبحث الثاني: تعليمية اللغة العربية	91
1-تمهيد	91
2-علاقة تعليمية اللغة العربية بالعلوم الأخرى	93
3-أهداف الاهتمام بتعليمية اللغة العربية	94
المطلب الأول: خصائص اللغة العربية في العملية التعليمية التعلمية	96
المطلب الثاني: وظائف اللغة في مجال تعليمية اللغات	100
المطلب الثالث: المهارات اللغوية في مجال التعليم وتعليمية اللغة العربية	102
المطلب الرابع: دور النظريات اللسانية في تعليمية اللغة العربية	110
المطلب الخامس: طرائق التدريس المعتمدة في تعليمية اللغة العربية	117
المطلب السادس: اختيار المحتوى التعليمي وتنظيمه ومعاييرهما والتدرج اللغوي	127
خلاصة الفصل	135
الفصل الثاني: تحليل الاستبانات والمحتوى والأخطاء	
تمهيد	137
المبحث الأول :تحليل نتائج الدراسة الميدانية (الاستبانة)	137

1-منهج الدراسة	137
2-أدوات الدراسة	138
3-عينة الدراسة وخصائصها	143
4-البيانات السوسيوديممغرافية	145
5-عرض نتائج الدراسة ومناقشتها	147
المبحث الثاني: تحليل محتوى تخصص اللغة العربية والدراسات القرآنية	203
1-تحليل المحتوى التعليمي اللغوي	203
2-أهمية تحليل المحتوى اللغوي	204
3-أهداف تحليل المحتوى	205
4-إجراءات تحليل محتوى التخصص	206
5-تحليل محتوى التخصص	207
المطلب الأول: تحليل المحتوى وفق عوامل ومعايير اختيار المحتوى	208
المطلب الثاني: تحليل المحتوى وفق عوامل ومعايير تنظيم المحتوى وتدرجه	257
المطلب الثالث:تحليل المحتوى التعليمي وفق الاتجاهات الرئيسية نحو تعلم اللغة العربية	286
المبحث الثالث:أثر توظيف النص الديني في التحصيل اللغوي من خلال إنتاج الطلبة (تحليل الأخطاء).	304
1-تمهيد	304
2-منهج تحليل الأخطاء	305
3-إجراءات الدراسة	308
4-تحليل أخطاء الطلبة	311
5-تفسير أخطاء الطلبة	317
6-اقتراح بعض الحلول لأخطاء الطلبة	325
خاتمـــــة	327
ثبت المصادر والمراجع	337
الملاحـــق	356
الفهرســت	369
الملخص	372

الملخص:

يولي الباحثون والدارسون والمخططون في الوطن العربي، على اختلاف مشاربهم وتخصصاتهم ومرجعياتهم العلمية، أهمية وعناية ورعاية خاصة بتعليم وتعلم اللغة العربية، ويبحثون عن أيسر وأسهل السبل من أجل تيسير تعليمها، بانتقاء أحسن الوسائل والطرائق والنظريات، وتعزيزها وتدعيمها بمحتويات علمية ومعرفية وثقافية، تساعد على تحقيق الأهداف التعليمية التعلمية، ولعل أهم محتوى ثقافي يمكن أن يُطعّم به المحتوى اللغوي، هو المحتوى الديني، المتمثل في النص القرآني، فمن المسلّم به، ألا يقوم تعليم اللغة العربية وتعلمها، بصفة تكون في مستوى تطلعات المجتمع العربي الإسلامي، وأهداف وغايات التكوين للمؤسسة التعليمية الجامعية، إلا إذا ارتبط بالمحتوى التعليمي الديني، فارتباط العربية بالقرآن الكريم، غيّر من جوهر العلاقة بين العربية والزمان والمكان، فقلد استطاعت لغة القرآن الكريم أن تحقق متطلبات المجتمع، في كل مستوياتها، وخاصة الدينية والعلمية منها، لذا جاء هذا البحث ليجيب عن الإشكالية الآتية: إلى أي مدى توظف الجامعة الجزائرية، وبخاصة تخصص اللغة العربية والدراسات القرآنية النص الديني في تعليمية اللغة العربية؟ ما الجانب الذي يحظى بأهمية أكثر؟ المعجمي– النحوي– الصرفي– الصوتي؟

وينتمي هذا البحث في إطاره العام إلى حقل تعليمية اللغات؛ كونه يعنى بتعليم اللغة العربية لأبنائها، من خلال جانبيه النظري والتطبيقي، فهو يقصد إلى استثمار الرؤى والنظريات اللسانية التطبيقية، في تعليم وتعلم مفردات ومواد ومقاييس العربية للناطقين بها، وكان **الهدف** من هذه الدراسة هو: الكشف عن مدى إسهام النص الديني القرآني في تعليمية اللغة العربية، من خلال المحتوى التعليمي المقدم لطلبة تخصص اللغة العربية والدراسات القرآنية، في الجامعات الجزائرية، والنظر في مدى توظيف المحتوى القرآني بغرض تعزيز تحصيل اللغة والتمكن منها، والتحكم فيها، واكتساب ملكتها، وتنمية مهاراتها المختلفة، والتواصل بها والتفاعل معها في جوانبها التواصلية الممارستية من خلال مختلف المواقف التعليمية **استقبالا وأداء وإنتاجا**.

الكلمات المفتاحية: التعليمية– تعليمية اللغة العربية– النص الديني القرآني– تخصص اللغة العربية والدراسات القرآنية.

RESUME:

Les chercheurs et les planificateurs du monde arabe, indépendamment de leurs origines, spécialités et références scientifiques, attachent une grande importance à l'enseignement et à l'apprentissage de la langue arabe, et cherchent les moyens les plus faciles pour l éducation, en sélectionnant les meilleures méthodes et théories afin de les améliorer avec des contenus scientifiques, cognitifs et culturels, pour atteindre des objectifs éducatifs et le contenu culturel le plus important qui pourrait être ajoute au contenu linguistique est le contenu religieux, représenté par le texte coranique.IL est reconnu que l'enseignement et l'apprentissage de la langue arabe ne doivent pas être réalisés d'une manière qui soit au niveau des aspirations de la société. La langue coranique a été en mesure de répondre aux exigences de la société à tous les niveaux, en particulier religieux et scientifiques, de sorte que cette recherche répond au problème suivant: Dans quelle mesure l'université algérienne, en particulier la spécialisation en langue arabe et en études coraniques, emploie-t-elle des textes religieux dans l'enseignement de l'arabe ? Quel aspect est le plus important ? lexical - grammatical - morphologique - phonétique ?

Cette recherche dans son cadre général vise l'enseignement des langues; étant concernée par l'éducation de la langue arabe pour ses apprenants, à travers ses aspects théoriques et pratiques, elle vise à investir les idées et les théories de la Linguistique Appliquée, dans l'enseignement et l'apprentissage du vocabulaire arabe, des matériaux et des normes pour ses locuteurs.: Révéler dans quelle mesure le texte religieux coranique contribue à l'éducation de la langue arabe, à travers le contenu éducatif fourni aux étudiants spécialisés dans la langue arabe et des études coraniques dans les universités algériennes, et examiner dans quelle mesure le contenu coranique est utilisé afin de promouvoir l'acquisition et la maîtrise de la langue arabe dans l'apprentissage et dans la vie courante

Mots-clés : éducatif - enseignement de la langue arabe - texte religieux coranique - spécialisation en langue arabe et études coraniques.