الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أكلي محند أولحاج
-البويرة-
كلية الآداب واللغات

Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique
Université Akli Mohand Oulhadj - Bouira -
ⵜⴰⵙⴷⴰⵡⵉⵜ ⴰⴽⵍⵉ ⵎⵓⵃⴻⵏⴷ ⵓⵍⵃⴰⵊ - ⵜⵓⴱⵉⵔⴻⴹ -
Faculté des Lettres et des Langues

القسم: اللّغة والأدب العربيّ

الميدان: لغة وأدب عربيّ

الشعبة: دراسات لغويّة

التخصص: لسانيات عربيّة

الرصيد اللغوي للتلميذ الجزائري من خلال كتاب اللغة العربية للسنتين الرابعة والخامسة ابتدائي دراسة إحصائية نقدية.

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه ل م د

إعداد الطالبة:
هدى حواش

إشراف الأستاذ:
أ.د عيسى شاغة

أعضاء لجنة المناقشة:

اسم ولقب الأستاذ	الرتبة	الجامعة	الصفة
عمر بورنان	أستاذ	جامعة أكلي محند أولحاج –البويرة–	رئيساً
عيسى شاغة	أستاذ	جامعة أكلي محند أولحاج –البويرة–	مقرراً
فتيحة بوتمر	أستاذ	جامعة أكلي محند أولحاج –البويرة–	ممتحناً
تسعديت لحول	أستاذ	جامعة عبد الرحمان ميرة –بجاية–	ممتحناً
محمد حراث	أستاذ محاضر أ	جامعة الجيلالي بونعامة –خميس مليانة–	ممتحناً

تاريخ المناقشة: 24 سبتمبر 2026م

الشكر وعرفان

الحمدُ للهِ أوّلًا وآخرًا، الذي بِنِعَمته تتمّ الصَّالحَات، وبِتَوْفيقه تُدْرَك الغَايات، نَحْمدُه سُبْحانَه على ما أنْعَم ويَسّر، ونَشْكُرُهُ على ما ألهَم وَوفّق.

أَتَقَدّمُ بخالص الشُّكر وعَظيم الامْتنان إلى أُسْتاذي المُشرف عيسى شَاغة الذي تكرم عليّ بتَوجيهاتِه السَّدِيدة، ونصَائحه القَيّمة، ومُتابَعته الدّقيقَة جدّا، فكَان دعمُه العِلميّ ركيزةً أسَاسيّةً في إنجاز هذه الأطْرُوحَة، فله مِنّي جزيل الشُّكر والتَّقْدِير.

كما أتوجّه بالشُّكر الجزيل إلى أعضاء لجنة المُناقشة الكِرام، لتفضّلهم بقراءة هذا العَمل، وإثرائه بمُلاحظاتهم القيّمة، سائلةً الله أنّ يجعل ذلك في مِيزان حَسناتهم.

ولا يفوتني أنّ أخصّ بالذكر الأستاذة بوتمر فتيحة التي كان لدَعمها الكَريم ومُساندتها الصّادقة أثرٌ بالغ في مَسيرتي، فكانت خير عونٍ ونِعْمَ السّند، فلها مني خالص الشُّكر وعَظيم الامتنان.

كما أتقدّم بامْتِناني العَمِيق إلى أساتذتي في مُختلف الأطْوَار التّعليميّة بولاية تيارت، وإلى أساتذتي في جامعة البويرة، الذين كان لهُم الفضْل في بناء رصيديّ العلميّ والمعرفيّ وتوجيه مَسَاري الأكَاديميّ.

وأتَقدّم بجَزيل الشُّكر إلى كلّ من أسْهم وسَاعد في إنجاز هذه الدّراسة من قَريب أو بعيد، من أساتذة وإداريّين وزُملاء، على ما قدّموه من دعمٍ ومُساندة.

وفي الخِتام، أرْجُو أن أكُون قد وُفّقْتُ في هذا العَمَل، فمَا كان فيه منْ صَوَاب فَمِن الله وحدَه، وما كان منْ نقصٍ أو خَطأ فمن نَفسي، والله وليّ التّوفيق.

إهداء

إلى التي أنْجَبتني، وإلى التي ربّتْني، فاجْتمع لي من فَيْضِ عَطائهما ما ندر أنّ يَجْتمعَ، وامتدّ في رُوحي أثَرُ حبٍّ مضاعفٍ، ودُعاء لا ينقطع، إلى عائلتين تلاقتا في مَنْحي المَعْنى الحَقِيقيّ للانتماء ...

فكانت إحداهُما أصلَ الحياة، وكانت الأخرى سَكينةَ الامْتداد، وبينهُما تَشَكّلت مَلامح مَسِيرتي، من حنانٍ لا ينفد، ومن دعاءٍ لازمَني في كُلّ أطوار رِحلتي، فكان سِرَّ الثّبات وسببَ التّوفيق.

وإلى كلّ إخْوتي...

وإلى أَفْراد عَائلتي كل بِاسْمه، وجميع أصْدقائي، وكلّ من تكرم عليّ بفكرةٍ صَادقةٍ أو نصيحةٍ، أُهْدي هذا العَمَل.

بسم الله الرحمن الرحيم

مُقَدّمَةٌ.

اللُّغَة نِظام رمْزي مُرَكب يُمَكّن الفَرد من التّواصُلِ ونقْلِ المَعارفِ وبِنَاء التّمَثُّلات الذّهْنِيّة، كما تُعَدّ في السياق التّعْليميّ أداة محْوريّة في تكوين الكفاءات المعرفيّة والتّواصُليّة لدى التلميذ، وعليها تَقُوم مُعظمُ الأنْشطةِ التّعْليميّة تَلقياً وإنْتاجاً، لهذا أولاها العِلْم عناية خاصّة؛ إذ لا ينحصر تعلم اللُّغَة في اكتساب بنياتها النّحْويّة والصّرْفيّة فقط، وإنّما يتجَاوز ذلك إلى تملّك القُدْرة على تَوْظيفِها واستثمار المُكتَسبات بشكلٍ دقيق، ولا يَتأتّى تَمَكّنُ التلميذ من اللُّغَة إلّا من خِلال اِمتلاكه رصيداً لغوياً وافِراً ووظيفياً، يُمَكنه من فَهم ما يستقبله وإنتاج تَراكيب لغويّة سَليمة، لتحقيقِ التّفاعلِ في مَواقف التّواصل المُتنوعة.

وقد أفْضَت التّطوّرات الّتي شهدتها النّظريّات اللّسَانيّة والتّربَويّة إلى إعادة النّظر في طبيعة تَعْليم اللُّغَة؛ إذ تَزايد الاهتمام بها وانصب على بِنَاءِ الكفاءة اللُّغَويّة في بُعدها الوظيفيّ، بمعنى تدريب وتمكين التلميذ من توظيف اللُّغَة في مواقف تواصليّة واقعيّة، ما سَلط الضَوء أكثر على أهميّة الرَّصِيد اللُّغَويّ باعتباره جوهر التّفاعل اللُّغَويّ، خاصّة في المَرحلة الابتدائيّة الّتي تَتَشكل فيها ذخيرة التلميذ اللُّغَويّة؛ حيث تُعدّ مرحلة حاسمة في تشكيل الأسس الأولى للاكتساب اللُّغَويّ فتُبْنى فيها قُدُرات الفَهم والتّعبير الّتي ستعين التلميذ في مساره التّعليميّ اللاّحق ثم العمليّ أو الحياتي بشكل عام.

ويُشَكّل الرَّصِيد اللُّغَويّ رافداً أساسياً لمختلف المَهَارَاتِ اللُّغَويّة؛ إذ يسْهم في دعم مهَارَات الفَهم بشقّيْه السّمْعيّ والقِرائيّ ويساند مَهَارَات الإنتَاج اللُّغَويّ، كما يضْبط دقّة الاخْتيار اللّفْظيّ وسلامة التّركيب، إلا أنّ كيفيّة بناء هذا الرَّصِيد وتَنظيمه تظلّ عاملاً محورياً في تحقيق الاكتساب اللُّغَويّ الفعال، ومن مصادره الرئيسة كُتب اللُّغَة العَرَبيَّة المَدرَسيّة، الّتي تتولى في السّيَاق التّعْلِيميّ النّظاميّ مَهمّة تَقديم هذا الرَّصِيد وتَنْظيمِه، من خلال مُحتوها اللُّغَويّ المُتمثل في النُّصُوص، والأنشطة اللُّغَويّة...وغيرها من الرَوافد، الّتي ترنو إلى تقديم رصيد لغويّ متنوع يوظف في سياق لغويّ ملائم وعليه تعدّ كتب اللُّغَة العَرَبيَّة الحيز البِيداغوجيّ الأساس الذي يتكون من خلاله رصيد التلميذ.

وقد شَهِد المَجال اللّسانيّ التّطْبيقيّ والتّربَويّ تحوّلاً ملحوظاً في النّظر إلى تعليم المُفْرَدات؛ حيث لم يَعُدْ يُنظر إليها على أنّها وحدات معزُولة تُحْفَظُ كما كان سابقاً، وإنّما أضحت تعالج في إطار الاستعمال والتّواصل وبناء المعنى في سياق أكثر وظيفيّة تساعد على تَرْسيخها

وتَوْظِيفها، وفي هذا السّياق، بَرزت بُحوث ومَشاريع لغويّة تطبيقيّة سعت إلى ضبط الرَّصِيد اللُّغَويّ وتحديده وفْق مَعايير عِلميّة، منْها مِعيار الشيوع والاستعمال والوظيفة عند الغرب والعرب على حد السواء، فقد برزت أعمال اهتمت بجمع وإعداد قَوَائم لغويّة تَضُم الرَّصِيد اللُّغَويّ الشّائع والوظيفيّ، بغية توْجيه تَعْليم اللُّغَات نحْو المُفْردات الأكثر فاعليّة في التّواصُل، وقد تَعزّز هذا التّوجّهُ مع تطوّر الدّراسات الإحْصائيّة والمعْجَميّة الَّتي أتاحت ضبط تواتر المفردات وتحديد درجات شيوعها.

لم تكن الدّراسات اللُّغَويّة العربيّة بمنأى عن هذا الاهتمام؛ حيث عرفت الجُهود المُعجميّة والتّعليميّة أشْكالاً من الانْتقاء القائم على الشّيوع والحَاجة الاستعْماليّة، وإن لم تتخذ طابعاً إحصائياً صارماً في مراحلها الأولى، ومع تطوّر الدّراسات اللّسانيّة العربيّة الحَديثة زاد الاهتمام بإعداد قوائم لغويّة وظيفيّة تراعي خصوصيّة التلميذ العربي من مختلف الجوانب، والأمر ذاته على الصعيد الوطني؛ إذ يَنْدرج في هذا السّياق التّراكميّ مَشْرُوع الرَّصِيد اللُّغَويّ الوظيفيّ الذي قدّمه اللُّغَويّ الجزائريّ عبد الرحمن الحاج صالح؛ حيث سعى إلى تأطير هذه الجُهود في إطار علميّ يقوم على تَحديد المُفردات الأكثر شيوعاً ووظيفيّة، وتوظيفها في بناء مناهج تعليم اللُّغَة العَرَبِيَّة.

وتُفضي هذه الامتدادات النّظريّة إلى التّأكيد على أنّ بناء الرَّصِيد اللُّغَويّ لا ينْبغي أن يكون عشوائياً، بل يستند إلى معايير علميّة دقيقة، منها الوظيفيّة، والشّيوع، وملاءمة خصوصيّات المتعلمين ومنه يغدو التّساؤل مطروحاً حول مدى استناد كُتُب اللُّغَة العَرَبِيَّة المَدرَسيّة إلى هذه المعايير في تقديمها للرصيد اللُّغَويّ، ومدى قدرته على تحقيق الاكتساب اللُّغَويّ الفعلي والمثالي في المرحلة الابتدائيّة، وهذا ما يمهّدُ لبلورة الإشكاليّة الَّتي تنطلق منها هذه الدّرَاسَة.

وقد تم اختيار هذا البحث الموسوم بـ: **(الرَّصِيد اللُّغَويّ للتلميذ الجزائري من خلال كتاب اللغة العربية للسنتين الرابعة والخامسة ابتدائي دراسة إحصائية نقدية)** استنادا إلى جملة من الدوافع الذاتية والموضوعية، فعلى المستوى الذاتي، تمثل هذا الاختيار في كونه جاء من بين ثلاثة مواضيع مقترحة في إطار مشروع البحث PRFU، مع ميلٍ علمي إلى البحوث ذات الصلة ببحوث العالم الجزائري عبد الرحمن الحاج صالح، باعتباره قامة علمية بارزة أسهمت في ترسيخ التصور الوظيفي للغة من خلال بحوثه ومشاريعه، أما على المستوى الموضوعي فيتجلى في كون هذا الموضوع يمسّ جانبا حساسا في العملية التعليمية، ما يستدعي المعالجة

دقيقة حولة من أجل الإسهام في الارتقاء بالمستوى اللُّغَويّ للطفل الجزائري، خاصة في ظل الرهانات التربوية الحالية التي تركز على تنمية الكفاءة اللُّغَويّة وتطوير الأداء اللُّغَويّ للمتعلمين باعتبار اللغة بوابة كل العلوم.

وبناء على ما تقدم تتشكل معالم إشكاليّة الدّراسة المتمثلة في فحص الرَّصِيد اللُّغَويّ الذي تقدّمه كتب اللُّغَة العَرَبِيَّة للسّنتين الرَّابعة والخامسة اِبتِدَائيّ في الجزائر، وتقْييم مدى فاعليّته في تنمية الكفاءة اللُّغَويّة لدى التلميذ، ويمكن صياغة هذه الإشكاليّة في السؤال الرئيس الآتي: **ما طَبيعة الرَّصِيد اللُّغَويّ الذي تُقَدّمه كُتُب اللُّغَة العَرَبِيَّة للسّنتين الرّابعة والخامسة اِبتِدَائيّ في الجزائر، وإلى أي حد يسهم فعلا في تنمية الرَّصِيد اللُّغَويّ لدى التلميذ؟**

ويتفرع عن هذا السّؤال الرّئيس التّساؤلات الآتية:

- ✓ ما الأسس المفهوميّة والنّظريّة المؤطرة لمكون الرَّصِيد اللُّغَويّ، في تحديد مفهومه، ومصادره، ونظريات اكتسابه، ومعايير بنائه الوظيفيّ؟
- ✓ كيف يتجلّى الرَّصِيد اللُّغَويّ في الكتاب المَدرَسيّ عبر بنيته وتوزيعه ضمن النُّصُوص والأنشطة وطبيعة تنظيمه البيداغوجيّ؟
- ✓ ما خصائص الرَّصِيد اللُّغَويّ في الكتب المَدروسة من حيث حجمه وبنيته التّصنيفيّة في ظل أهداف المنهاج؟
- ✓ ما تقديرات الفاعلين التّربويّين لواقعه في الكتب المَدرَسيّة ومدى فاعليته في تنميّة الكفاءة اللُّغَويّة لدى المتعلمين؟
- ✓ ما مدى تحسن مُستوى اكتساب المتعلمين للرصيد اللُّغَويّ في ظل المُحْتَوى اللُّغَويّ للكتب المدروسة؟

وعليه تهدف هذه الدّرَاسَة إلى بناء تحليل علمي شامل للرصيد اللُّغَويّ الموجّه للمتعلم الجزائريّ في المرحلة الابتدائيّة من خلال فحص مُحتوى كتاب اللُّغَة العَرَبِيَّة للسنتين الرابعة والخامسة اِبتِدَائيّ، والكشف عن خصائصه الكميّة والنّوعيّة، وأنماط توزيعه داخل النُّصُوص التَّعليميَّة ومختلف الأنشطة اللُّغَويّة، كما تسعى الدّرَاسَة إلى وصف الرَّصِيد اللُّغَويّ وصفاً إحصائياً دقيقاً، من حيث حجمه وتنوعه وتكراره وتحليل كيفيّة توزيعه عبر مجالات التّعلم ما يسمح بالكشف عن منطق بنائه ومدى اتساقه مع التّدرّج التَّعليميّ، وتروم الدّرَاسَة أيضاً إلى

إجراء مقارنة تحليليّة بين الرَّصِيد اللُّغَويّ الفعلي المتضمّن في الكتاب المَدرَسيّ والرَّصِيد اللُّغَويّ المُستهدف، من أجل معرفة مدى تحقق الأهداف التّعليميّة المعلنة وتحديد الفجوات الممكنة بين التّخطيط والتّنفيذ.

كما تستهدف الأبعاد البيداغوجيّة المُصاحبة لتقديم هذا الرَّصِيد، عن طريق تحليل طبيعة الأنشطة اللُّغَويّة، ووظائفها التّعليميّة، ومدى إسهامها في الانتقال بالتلميذ من الاكتساب المعجميّ إلى التّوظيف التّواصليّ الفعّال، إلى جانب قياس مستوى تمثل المتعلمين لهذا الرَّصِيد اللُّغَويّ واستجلاء طبيعة تطوّره، ما يسمح بتحديد درجة فاعليّة المُحْتَوى التّعليميّ في تنمية الكفاءة اللُّغَويّة لديهم، وترمي كذلك إلى استثمار آراء الفاعلين التّربويين في تشخيص مواطن القصور في بنائه وتقديمه، واقتراح بدائل علميّة قابلة للتطبيق من أجل تطوير الكتاب المَدرَسيّ وتحسين مردوديته التّعليميّة، استنادا على التّصورات اللّسانيّة والتّربويّة الحديثة ومخرجات آخر بحوثها.

وانطلاقا من ذلك تستمد هذه الدّرَاسَة أهميتها من طبيعة موضوعها الذي يتصل بأحد المُكونات الجوهريّة في تعليم اللُّغَة العَرَبِيَّة، والمُتمثل في الرَّصِيد اللُّغَويّ بوصفه أساساً لبناء الكفاءة اللُّغَويّة لدى التلميذ ومن مرتكزات تنمية قدراته على الفهم والتّعبير والتّواصل، وتبرز أهميّة هذه الدّرَاسَة علمياً في سعيها إلى تقديم معالجة إحصائيّة ونقديّة دقيقة للرصيد اللُّغَويّ في الكتاب المَدرَسيّ، ما يتجاوز المُقاربات الوصفيّة العَامة إلى بناء تصور كميّ ونوعيّ حول طبيعة هذا الرَّصِيد وخصائصه، وأنماط توزيعه، كما تندرج في إطار الاهتمام المُتزايد بالدّراسات اللّسانيّة التّطبيقيّة.

وقد قامت هذه الدّرَاسَة على مجموعة من الفرضيّات الَّتي ترمي إلى استكشاف طبيعته المُتضمّنة في كتاب اللُّغَة العَرَبِيَّة للسنتين الرّابعة والخامسة اِبتِدَائيّ، والكشف عن آليّات بنائه ووظائفه البيداغوجيّة، ومدى إسهامه في تنمية الكفاءة اللُّغَويّة لدى التلميذ الجزائريّ، ومن بين أهم الفرضيات المتوقعة نذكر ما يلي:

- ✓ يسهم كتاب اللُّغَة العَرَبِيَّة للسنتين الرابعة والخامسة اِبتِدَائيّ في تنمية الرَّصِيد اللُّغَويّ لدى التلميذ الجزائريّ من خلال تنوع المُفردات وتكاملها مع المجالات الثّقافيّة والاجتماعيّة والحياة اليوميّة ما يدعم قدرته على توظيفها في مواقف تواصليّة مختلفة.

- ✓ تسهم الأبعاد البيداغوجيّة المُعتمدة في كتاب اللُّغَة العَرَبِيَّة، المُتمثلة في الأنشطة اللُّغَويّة في تحفيز الإنتاج اللُّغَويّ بنمطيه الشفهي والكتابي، وربط الرَّصِيد بسياقات واقعيّة، واستثمار الاستراتيجيّات التّعليميّة الداعمة، في تعزيز الكفاءة اللُّغَويّة لدى التلميذ وتحسين توظيفها في وضعيات تواصلية متنوعة.
- ✓ تسهم آراء الفاعلين التّربويين ومقترحاتهم في تشخيص جوانب القصور في تنمية الرَّصِيد اللُّغَويّ، وتقديم معطيات نوعيّة تكمّل المعطيات الكميّة ما يسمح باقتراح تعديلات وتحسينات قابلة للتطبيق.

ومن هنا انبثقت الحاجة إلى مقاربة هذه الإشكالية مقاربة علميّة متأنيّة تتجاوز الوصف السّطحيّ إلى التّحليل العَميق، قصد الكَشف عن طبيعة هذا الرَّصِيد ووظيفته التّعليميّة في السّياق المَدرَسيّ الجزائريّ، وانطلاقاً من هذا الدَافع العلميّ تشكلت هذه الدّرَاسَة في بناء منهجيّ يجمع بين التّأصيل النّظريّ والمُعالجة التّطبيقيّة، عبر خمسة فصول مُتكاملة تجمع بين التأصيل النظري والمعالجة التطبيقية، وتتدرج من المفاهيم إلى التّحليل ثم القياس والتّقييم.

ولمعالجة هذه الإشكاليّة أعتمد على خطة البحث التالية والتي تستهل بمَدخل تمهيدي عنوانه: **(كِتَابُ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ لِلتَّعْلِيمِ الابْتِدَائِيّ الجَزَائِرِيّ فِي ظِلّ الإِصْلاَحَاتِ المُتَعَاقِبَةِ)** شكّل الإطار العام للبحث، يُستحضر فيه السّياق التّاريخي لتطور كتاب اللُّغَة العَرَبِيَّة في الطور الابتدائيّ منذ الاستقلال كمحاولة لتفكيك المَسار الذي سلكه، والكَشف عن خَصائصه في كل مَرحلة من المَراحل الَّتي مر بها؛ حيث وجَدنا أنّه شَهد تَحولات متعاقبة في بنيته ومحتواه، عكست تغيرات التّوجهات التّربويّة والاختيارات البيداغوجيّة في الجزائر من مقاربات تقليديّة قائمة على الحفظ والتّلقين إلى مقاربات حديثة تركز على الكفاءة والتّوظيف اللُّغَويّ، وقد مثّل هذا التّطور أرضيّة أساسيّة لفهم موقع الرَّصِيد اللُّغَويّ داخل هذه التّحولات، وكيف استثمر ضمن هذه الرؤى المُختلفة لتعليم اللُّغَة، انطلاقا من التّساؤل الذي يبحث في الجانب اللُّغَويّ داخل هذه التّحولات، وهل ظل عنصراً تابعاً أم أصبح مكوناً موجّهاً للعملية التّعليميّة؟

وفي ضوء هذا التّساؤل، جاء الفصل الأول ليؤسس للإشكال من جذوره المفاهيميّة موسوم **(بالرَّصِيد اللُّغَويّ)**؛ حيث لم يقتصر على تعريف الرَّصِيد اللُّغَويّ فقط، وإنما توسعت مُساءلة هذا المفهوم في تعدد تسمياته وتباين دلالاته بين الحُقول اللّسانيّة والتّربويّة، ما كشف عن غياب ضبط اصطلاحيّ دقيق، كما سعى هذا الفصل إلى إبراز الأهميّة الحقيقيّة لهذا

الرَّصِيد، ليس بوصفه كمّا معجمياً فحسب، بل باعتباره ركيزة محوريّة في بناء الكفاءة اللُّغَويّة، مع تتبع مصادره وطرق اكتسابه، وصولا إلى اختبار علاقته بقوائم المُفردات الشّائعة لمعرفة ما إذ كانت تسهم فعلا في بنائه، أم ما تزال إطاراً نظرياً منفصلاً عن التّأليف البيداغوجيّ؟

وانتقل البحث من مُستوى المَفهوم إلى مُستوى التّجسيد في الفصل الثّانيّ المعنون بـ: **(الكِتَابُ المَدْرَسِيّ في ضَوْءِ التَّأصِيلِ النَّظَرِيّ، وبِنَائِهِ التَّنْظِيمِيّ)**؛ حيث وضع الكتاب المَدرَسيّ موضع مساءلة علمية تبحث في مدى التزام الكتاب بالمعايير العلميّة والمَوضوعيّة المُعتمدة في بنائه من حيث الشّكل والمَتن، ليأتي تحليل البنيّة التّنظيمية لكتابي اللُّغَة العَرَبِيَّة، قصد الوقوف عند طبيعة تنظيم المُحْتَوى اللُّغَويّ ومدى انسجامه مع الأهداف التّعليميّة إلى جانب تسجيل أبرز المُلاحظات الَّتي قد تؤثر في فاعليته.

ولإعطاء الدّرَاسَة حقها والإشكاليّة علاجها، جاء الفصل الثالث الموسوم بـ:**(إحصَاءُ وَتَحْلِيلُ الرَّصِيد اللُّغَويّ فِي كُتُبِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ للسَّنَتَيْنِ الرَّابِعَةِ والخَامِسَةِ ابْتِدَائِيّ)** الذي يعد المحكّ الحقيقي للدراسة؛ إذ انتقل البحث فيه إلى المعالجة الإحصائية الدقيقة، من خلال جرد الرَّصِيد اللُّغَويّ وتصنيفه وتحليل توزيعه داخل نصوص المدونة، ولم يكن الهدف حصر المفردات فقط، وإنما الكشف عن مدى انسجامها مع الرَّصِيد المستهدف ومدى حضورها الفعلي في سياقات الاستعمال، للتحقق من فكرة أنّ الرَّصِيد المعروض مخطط له تربوياً أم مجرد تراكم لفظي غير موجّه؟ إضافة إلى النظر إليه في ظل الكفاءة المستهدفة والهدف المراد تحقيقه في كل مستوى.

أما في الفصل الرابع الموسوم بـ:**(مَحْتَوَى كِتَابِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ فِي ضَوْءِ آراءِ الفَاعِلِينَ التَّرْبَوِيّينَ)**، فانفتح البحث فيه على الميدان التّربويّ، مستنطقاً آراء الفاعلين من أساتذة ومفتشين ومديرين، بوصفهم أطرافاً أساسيّة في تفعيل مُحتوى الكتاب المَدرَسيّ داخل المُمَارسة الصفيّة، وقد سعى هذا الفَصل إلى تجاوز العَرض الكميّ للنتائج نحو قراءة تحليليّة تستجلي تمثلات هؤلاء الفاعلين للرصيد اللُّغَويّ، كما أتاح فرصة الوقوف عند مواطن الالتقاء والاختلاف في آرائهم، وربطها بطبيعة التّكوين التّربويّ والخبرة المهنيّة والتّوجهات الشّخصيّة انطلاقا من مرجعيتهم، ما يفتح أفقاً رحباً لفهم أعمق للعلاقات بين التّصور النّظريّ والممارسة الصفيّة، كون هذه الآراء تتجاوز فكرة اعتبارها انطباعات عامة، إلى العمل بها كمؤشرات دالة على واقع توظيف الرَّصِيد اللُّغَويّ وقد أتاح تحليل الاستبيان فرصة الخوض في دهاليز تصور هؤلاء

الفاعلين لوظيفة هذا الرَّصِيد وحدود نجاعته في تحقيق الأهداف التّعليميّة، إضافة إلى ملاءمته لمستوى المتعلمين واحتياجاتهم التّعليميّة.

وخصص الفصل الخامس **(كِتَابُ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ وتَنْمِيَةُ الرَّصِيد اللُّغَويّ عِنْدَ التلميذ)** لمُعالجة نتائج الاختبار اللُّغَويّ القبلي والبعدي، في محاولة لرصد الأثر الفعلي للرصيد اللُّغَويّ في تنميّة الكفاءة اللُّغَويّة لدى المتعلمين، وقد اعتمد هذا الفصل على التّحليل الدقيق لمختلف المؤشرات لنتائج إجابات المتعلمين، من خلال مقارنة الأداء قبل التّعرض للمحتوى اللُّغَويّ في كتب اللُّغَة العَرَبِيَّة وبعده، واستقراء دلالة الفروق المسجلة كما أن التّحليل لم يقتصر على عرض النتائج فحسب؛ حيث اتجه إلى تفسيرها في ضوء المعطيات النّظريّة الَّتي سبق وعرضت في الفصول الأولى، للوصول إلى إجابة أكثر دقة عن إشكاليّة الدّرَاسَة وبيان طبيعة العلاقة بين الرَّصِيد اللُّغَويّ المقدم في الكتب ومستوى اكتسابه الفعليّ لدى المتعلمين، وضبط حدود فاعليته في تحقيق الأهداف التّعليميّة المَنشودة استنادا على المعطيات الإحصائيّة المُحصلة من الاختبار.

وبعد عرض تفاصيل هذه الدّرَاسَة، يجمل مسارها بخاتمة تعرض فيها أهم النّتائج الَّتي أفضت إليها مختلف مراحل التّحليل، دون ادعاء الإحاطة الشاملة بكل أبعادها نظراً لما يكتنف هذا المجال من تشعب وتعقيد، وصولا إلى إعطاء بعض التّوصيات والتّوجيهات الَّتي من شأنها أنّ تفيد في تحسين المُحْتَوى اللُّغَويّ في كتب اللُّغَة العَرَبِيَّة

وبناء على هذا التّصور اقتضت طبيعة الدراسة استخدام المنهج التّكامليّ متعدد المقاربات الذي يجمع بين المنهج الوصفيّ التّحليليّ، مدعوماً بالمعالجة الإحصائيّة والمنهج شبه التّجريبي الذي ينسجم مع طبيعة الموضوع ويتيح مقاربته في أبعاده المختلفة، فقد اِستخدم المنهج الوصفي التّحليليّ في دراسة المحتوى اللُّغَويّ في كتب اللغة العربيّة من خلال تحليل الرَّصِيد اللُّغَويّ وأنماط توزيعه داخل النُّصُوص والأنشطة التّعليميّة، كما دُعّم هذا التّحليل بالمعالجة الإحصائيّة لضبط خصائص الرَّصِيد من حيث الكمّ والتّنوّع والتّكرار، أما في الجانب الميدانيّ فقد استعمل المنهج شبه التّجريبي من خلال تصميم الاختبار القبلي والبعدي، نظراً لملاءمته لطبيعة البحث الذي يهدف إلى الكشف عن أثر كتاب اللّغة العربيّة للسنتين الرابعة والخامسة ابتدائي في تنمية الرَّصِيد اللُّغَويّ لدى المتعلمين، وكان ذلك عبر قياس مستوى هذا الرَّصِيد قبل اكتساب المعارف المتضمنة في الكتابين وبعده، قصد الوقوف عند مدى التّحسن الحاصل في إنتاجهم اللُّغَويّ، إلى جانب الاستبيان الذي أتاح استقصاء تصوّرات الفاعلين التّربويين حول

واقع تدريس هذا الرَّصِيد وآليات تفعيله، ما يفضي إلى بناء مقاربة تشمل الجوانب المختلفة للظاهرة المدروسة قائمة على الربط بين تحليل المُحْتَوى اللُّغَويّ وتمثّلاته الفعليّة في المُمارسة التّعليميّة لضمان تفسيراً أكثر دقة وعمقاً لنتائج الدّرَاسَة.

وقد استدعى إنجاز هذا البحث توظيف مجموعة من الأدوات البحثيّة المتكاملة، الّتي تم اختيارها بما يتوافق مع متطلبات البحث وأهدافه من أجل مقاربة الرَّصِيد اللُّغَويّ في أبعاده النّظريّة والتّطبيقيّة، فاعتمد لدراسة الرَّصِيد اللُّغَويّ في كتب اللُّغَة العَرَبِيَّة على تحليل المُحْتَوى، من خلال حصر مفرداته وتصنيفها، والكشف عن خصائصها الكميّة والنّوعيّة وأنماط توزيعها داخل النُّصُوص والأنشطة التّعليميّة مع مقارنتها بالرَّصِيد اللُّغَويّ المُستهدف، أما الاستبيان فكان أداة لجمع المعطيات المَيدانيّة الّتي تفصح عن تصورات الفاعلين التّربويين حول واقع تدريس الرَّصِيد اللُّغَويّ وآليات توظيفه ما يسمح بإضاءة الجانب التّطبيقيّ والمُمارسة الفعليّة للمُحتوى اللُّغَويّ خارج حدوده النّصيّة.

ووظف القياس التّطبيقيّ من خلال اختبار لغوي قبلي وبعدي موجه للمتعلمين في الجانب التّطبيقيّ، بهدف رصد مستوى اكتسابهم للرصيد اللُّغَويّ وتتبع تطوّره وقياس مدى تأثير المُعالجة التّعليميّة على تحسين أدائهم اللُّغَويّ، فقد جمعت هذه الأدوات بين تحليل المُحْتَوى اللُّغَويّ في كتب اللُّغَة العَرَبِيَّة المُحددة والتّمثلات المَيدانيّة لدى الفاعلين التّربويين، ومُستوى التّعلم الفعليّ لدى المتعلمين.

ومن جانب أخر احتلّت الدّراسات السّابقة في هذا البحث مكانة أساسيّة؛ إذ أسهمت في بناء خلفيّة علميّة مكّنت من تأطير الموضوع وتحديد موقعه ضمن حقل تعليمية اللّغة العربيّة، وقد تنوعت هذه الدّراسات بين ما تناول الرَّصِيد اللُّغَويّ بوصفه مكوناً جوهرياً في بناء الكفاءة اللُّغَويّة، وما انصبّ على تحليل الكتاب المدرسيّ ومضامينه، إضافة إلى دراسات اهتمت باكتساب المفردات وطرائق تعليمها في السياقات التّربويّة منها:

دراسة اللجنة الدائمة للرصيد اللُّغَويّ الوظيفي (1975م _ الجزائر)

تركز الدراسة على بناء الرصيد اللُّغَويّ الوظيفيّ في سياق تعليميّ، من خلال معالجة إشكاليّة تتعلق بكيفيّة اختيار المفردات اللُّغَويّة وتنظيمها وفق معايير علمية تضمن الفاعليّة في

الاستعمال التّواصليّ والتّعليميّ، وقد اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفيّ التّحليليّ بالاستناد إلى إجراءات إحصائيّة وتصنيفيّة في تحليل المفردات مع توظيف قوائم لغويّة معياريّة كأداة أساسيّة لجمع وتصنيف المادة اللُّغَويّة، وقد توصلت إلى أن الانتقاء المبني على الشيوع والوظيفة يسهم في بناء رصيد لغوي أكثر ملاءمة لحاجات المتعلمين، مع التأكيد على ضرورة الانتقال من التكديس المعجمي إلى التنظيم الوظيفي للمفردات.

دراسة لجنة الرصيد اللُّغَويّ الوظيفي لمرحلة التعليم الابتدائي (2025م الجزائر)

تعدُّ هذه الدراسة من أحدث أعمال المجلس الأعلى للغة العربية، والتي تركز على موضوع الرصيد اللُّغَويّ الوظيفي للمرحلة الابتدائيّة من خلال معالجة إشكالية تتعلق بتحديد الرصيد اللُّغَويّ الملائم للمتعلمين اعتماداً على الاستعمال الفعلي للمفردات في الكتب المدرسية، وقد اعتمدت هذه الأعمال منهجاً وصفياً إحصائياً قائماً على جرد مفردات الكتب المدرسية في عدد من الدول العربية وتصنيفها ضمن قوائم لغوية منظّمة، لتوحيد الرصيد اللُّغَويّ في المراحل التعليمية المختلفة، وقد أسفرت عن إعداد قاعدة معجمية أولية تعدّ منطلقاً علمياً لضبط المفردات التعليمية وفق معايير الشيوع والاستعمال.

- ✓ **أطروحة دكتوراه لربيع كيفوش (الحصيلة اللُّغَويّة وفق المقاربة بالكفاءات مرحلة المتوسط أنموذجاً، 2013-2014م، الجزائر)**

ركزت الدّراسة على موضوع الحصيلة اللُّغَويّة في الطور المتوسط، وذلك بالاعتماد على المنهج الوصفيّ التّحليليّ مدعوماً بأسلوب إحصائي؛ حيث طبقت على عينة عشوائيّة من أساتذة اللُّغة العربيّة بولايتي بجاية وجيجل، وقد أفضت نتائجها إلى أنّ ضعف الحصيلة اللُّغَويّة لدى المتعلمين يعود أساساً إلى الطابع السطحي في تقديم تعليم اللّغة العربيّة، إضافة إلى نقص الأنشطة التّطبيقيّة التي تتيح ممارسة اللّغة في وضعيّات تواصليّة طبيعيّة، كما كشفت النّتائج عن صعوبات واضحة في اكتساب اللّغة العربيّة وضعف في الرّصيد اللُّغَويّ لدى المتعلمين، وأرجعت هذا الضعف إلى عدم ملاءمة المحتوى التّعليميّ مع النّظام اللُّغَويّ للمتعلم وأهدافه التّعليميّة، وأوصت بضرورة تدعيمه بتمارين وأنشطة لغويّة مناسبة لمعالجة النّقائص.

- ✓ **أطروحة دكتوراه لفوزية كريبط (تعليم المفردات في كتب اللغة العربية لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي- دراسة تحليلية نقدية مقارنة بين الجزائر وتونس والمغرب- 2019-2020م، الجزائر)**

قامت الباحثة بتقييم السندات التربوية المتمثلة في الكتب المدرسية الخاصة باللغة العربية وما يتبعها من وثائق تربوية من خلال دراسة الرَّصِيد الإفرادي المقدم لتلميذ السنة الرابعة ابتدائي في ثلاثة بلدان عربية (الجزائر، تونس، المغرب) لمعرفة كيف يتم تعليم المفردات اللُّغَويّة للطفل المغاربي من خلال كتب اللغة العربية، باتباع المنهج الوصفي التحليلي والإحصاء مع ملازمة المنهج المقارن لأجزاء البحث باعتبار الدارسة قائمة على المقارنة، ومن بين النتائج المستخلصة أن التوجهات التربوية في البلدان الثلاث اتفقت على تبني المقاربة بالكفاءات، كما أنها حرصت على النظرة الشمولية التكاملية بين الأنشطة اللُّغَويّة تقدم عبرها المادة الإفرادية بمسارين– مباشر وغير مباشر، وجاءت التعلمات التي تستهدف بناء المعجم اللُّغَويّ للمتعلم أكثر تنوعا في الكتاب الجزائري مقارنة بباقي الكتب.

وانطلاقاً من هذا العرض الموجز وفي ضوء استقراء الدّراسات السابقة يتبين أنّ هذا الحقل البحثي عرف تنوعاً ملحوظاً في زاويا المعالجة ومستويات التّحليل، غير أن كل مقاربة من هذه المقاربات ظلت محكومة بحدود منهجية ومعرفية معينة، فقد اتجهت بعض الدراسات إلى معالجة الرصيد اللُّغَويّ من خلال تقديم دراسة مسحية شاملة لمختلف مستويات المرحلة الابتدائية؛ حيث سعت إلى تتبع تطور المفردات عبر جميع المستويات التعليمية، ما يمنحها بعداً وصفياً واسعاً، لكن في المقابل الجهد والتركيز يكون موزع ولا يركز على مستوى بعينه، مما يقلص من دقة التحليل التفصيلي لكل مستوى على حدة، وفي اتجاه آخر نجد دراسات اعتمدت البعد المقارن بين بلدان متعددة مثل: (الجزائر، وتونس، والمغرب) بهدف رصد الفروق في بناء الرصيد اللُّغَويّ بين السياقات التعليمية المختلفة، غير أن هذا التوجه، رغم أهميته، يظل موجهاً نحو المقارنة أكثر من تركيزه على عمق التحليل الداخلي للكتاب المدرسي في سياقه الوطني الخاص.

كما برزت دراسات أخرى انصبت على كتب الجيل الأول قبل إصلاح 2016م، فركزت على تحليل بنيتها اللُّغَويّة والتربوية في ظل مقاربات تعليمية مختلفة عن تلك المعتمدة حالياً، مما يجعل نتائجها مرتبطة بسياق إصلاحي وكتب لم تعد قائمة، وبالتالي فإن قابلية تعميميها على الواقع التعليمي الراهن تبقى محدودة نسبياً، وفي سياق موازٍ نجد مشاريع ذات طابع معياري أو تقنيني، من أبرزها مشروع الرصيد اللُّغَويّ الوظيفي لعبد الرحمن الحاج صالح وكذلك أعمال المجلس الأعلى للغة العربية، والتي سعت إلى بناء معجم لغوي وظيفي موجه للطفل العربي أو المغاربي، اعتمادا على معايير الشيوع والوظيفية، إلا أن هذه المشاريع بقيت

محصورة في مستوى التقعيد النظري أو البناء المعجمي، دون أن تمتد بشكل كاف إلى تحسين واقع الكتاب المدرسي المعمول به ميدانيا في ضوء هذه المعايير.

أما هذه الدراسة، فإنها تتمايز عن تلك المقاربات من عدة زوايا أساسية؛ إذ تقتصر على مستوى تعليمي محدد بدقة يتمثل في كتابي اللغة العربية للسنتين الرابعة والخامسة ابتدائي، وفق آخر مستجدات الإصلاح التربوي الأخير (2016 وما بعده) ما يمنحها اتصالا مباشرا بالواقع التعليمي الحالي، كما أنها تسعى إلى الإحاطة المركبة بالظاهرة من خلال ثلاث مستويات متكاملة تبدأ بتحليل الرصيد اللُّغَويّ في مدونة الدراسة، ثم استثمار آراء الفاعلين التربويين في تقييم هذا الرصيد، وصولا إلى قياس الأثر الفعلي لهذا الرصيد لدى المتعلمين، ما يمنحُ هذه الدّراسة بعداً تطبيقياً تجريبياً يميّزها عن سائر الدّراساتِ السابقة وبذلك تتجاوز هذه الدراسة المقاربات الجزئية أو المعيارية، أو المقارنة، إلى بناء رؤية تحليلية تكاملية تربط بين النص المدرسي، والتمثلات المهنية للفاعلين التربويين، والنتائج الفعلية للتعلم، ما يسمح بتقديم قراءة أدق وأعمق لفاعلية الرصيد اللُّغَويّ في تنمية الكفاءة اللُّغَويّة لدى التلميذ في هذه المرحلة.

ويمكن تحديد مجال الاستفادة من الدراسات السابقة في تحديد الإطار النظري للبحث من خلال ضبط المفاهيم الأساسية وبناء الخلفية العلمية المناسبة، وساعدت في اختيار المنهجية الملائمة للدراسة وتكييفها مع طبيعة الموضوع، وقد استفيد منها أيضاً في ضبط معايير جرد الرصيد اللُّغَويّ وتحديد مؤشرات تحليلية، إضافة إلى تحسين أدوات البحث وضمان دقتها وموضوعيتها، كما شكلت مرجعا مهما في مقارنة النتائج وتفسيرها.

ومما لا شك فيه أن هذا العمل البحثي قد اصطدم بجملة من الصعوبات التي ارتبطت بطبيعته المركبة وباعتبار الموضوع حساسا ويحتاج وعيا بكل تفاصيله وجزئياته، خاصة وأنّه صادف مادة علمية ثرية تتقاطع فيها توجهات نظريّة وتطبيقيّة متعددة، تأرجح بعضها بين مؤيد لما جادت به الإصلاحات الأخيرة والنّاقد لها، كما برزت هذه الصعوبات بشكل خاص في عمليّة جرد الرَّصِيد اللُّغَويّ وإحصائه؛ حيث تطلب الاشتغال على نصوص المدونة قراءة دقيقة ومتأنية لاستخلاص المفردات وتصنيفها، في ظل تداخل الصيغ وتكرارها وتعدد سياقات استعمالها، الأمر الذي فرض مراجعة متواصلة لضبط المعايير وتفادي التّداخل أو الغموض في التّصنيف.

إضافة إلى أنّ تحويل هذه المادة اللُّغَويّة إلى معطيات إحصائية قابلة للمعالجة تطلب درجة عالية من الدقة والتّنظيم لضمان موثوقيّة النّتائج، وأخص بالذكر ضعف الاستجابة والإجابة عن الاستبيان، مما أثر على حجم العينة وتطلب منا إعادة توزيعه ورقياً لتعويض النّقص كما أنه أثر على وتيرة سير البحث، وتجدر الإشارة إلى صعوبة مرتبطة بطبيعة موضوع الدّرَاسَة، المتمثلة في محدودية المعطيات الدقيقة المتمثلة في معايير تأليف وضبط وتنظيم المُحْتَوى اللُّغَويّ بشكل عام والرَّصِيد اللُّغَويّ بشكل خاص، الَّتي يفترض أنّ تصرح بها الهيئة أو الفاعلين في إعداد وبناء المُحْتَوى اللُّغَويّ في كتب اللُّغَة العَرَبِيَّة، إضافة إلى غياب دراسات تفصيلية تتناول هذا الجانب بشكل مباشر –في حدود ما أطلع عليه وبحث فيه– ما استلزم تحديد المعايير بناء على ما هو متاح داخل متن الكتب محل الدّرَاسَة، من خلال استقراء المضامين بدقة لاستخلاص المؤشرات المعتمدة، ما تطلب جهداً وحرصاً من أجل مراعاة التفاصيل، لضبطها وترتيبها بصورة تسمح بتوظيفها والاعتماد عليها.

وقد ساعد في إنجاز هذه الدّرَاسَة مجموعة متنوعة من المراجع الَّتي غطت الجوانب المختلفة، فقد تم الاستئناس بدراسات تناولت بناء المُفردات وقوائمها الشّائعة في تعليم اللّغات ودراسات حديثة في تعليم المُفردات واكتسابها منها: دراسة صالح بن فهد العصيمي وآخرون المعنونة بالمدونات اللُّغَويّة العربيّة بناؤها وطرق الإفادة منها و مؤلف اللّجنة الدّائمة للرّصيد اللُّغَويّ الموسوم بالرَّصِيد اللُّغَويّ الوظيفيّ (للمرحلة الأولى من التّعليم الابتدائيّ) وكتاب رشدي أحمد طعيمة بعنوان المهارات اللُّغَويّة – مستوياتها، تدريسها وكتب عبد القادر فضيل ولا ننسى دراسة عبد العلي الودغيري المتمثلة في: دراسات معجميّة نحو قاموس عربيّ تاريخيّ، كما استفاد البحث من مراجع متخصصة في تحليل محتوى الكتاب المَدرَسيّ وبنائه وتقويمه، لا سيما أعمال حسن شحاتة، وفي الختام لا يسعني إلا أن أتقدم بخالص الشكر والامتنان إلى أستاذي المشرف الأستاذ الدكتور عيسى شاغة لما بذله من جهد وما قدمه من توجيه ودعم، فله بعد الله فضلٌ كبير في إنجاز هذا العمل، فجزاه الله خير الجزاء.

إعداد الباحثة: حواش هدى

2026/04/28م

فَصْلٌ تَمْهِيدِيّ: كِتَابُ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ لِلتَّعْلِيمِ الابْتِدَائِيّ الجَزَائِرِيّ فِي ظِلّ الإِصْلاَحَاتِ المُتَعَاقِبَةِ.

المبحث الأول: واقع التعليم في الجزائر بعد الاستقلال.

- وضعية قطاع التعليم في الجزائر بعد الاستقلال.
- تطلعات وأهداف الحكومة الجزائرية لتغيير النظام التعليمي.
- حركة إصلاح التعليم في الجزائر بعد الاستقلال.

المبحث الثاني: المراحل الكبرى لإصلاح نظام التعليم في الجزائر.

- المرحلة الأولى (1962-1980).
- المرحلة الثانية (1980-2003م).
- المرحلة الثالثة (الإصلاحات الحديثة).

المبحث الثالث: نظرة عامة عن تطور كتاب اللغة العربية للتعليم الابتدائي في المدرسة الجزائرية.

- وصف كتب اللّغة العربيّة في المرحلة الأولى.
- وصف كتب اللّغة العربيّة في المرحلة الثانية.
- وصف كتب اللّغة العربيّة في المرحلة الثالثة.

المبحث الأول: واقع التّعليم في الجزائر بعد الاستقلال.

لم يختلف واقع التّعليم في الجزائر بعد استلام مقاليد الحكم عن بقيّة الميادين المتدهورة، فقد كان التعليم من أكثر القضايا الشّائكة التي واجهتها الجزائر في السنوات الأولى بعد الاستقلال، كما تعد هذه المرحلة من أخطر المراحل التي مرّ بها التعليم وأصعبها، نظراً لعدة أسباب منها: العيش في كنف نظام الاستعمار الفرنسي ردحاً من الزمن، والذي فرض على المواطنين الجزائريين الالتحاق بالمدارس الفرنسيّة، التي حملت منظومتها أهدافاً استيطانيّة أولها طمس الهويّة العربيّة الإسلاميّة، وبث القيّم الغربيّة والتّأثيّر على عقليّة وتفكير المتعلمين، فقد كانت البرامج والنّظام التّربويّ فرنسيين تماماً، ما خلف نظاما تعليّميا هجينا، إضافة إلى الهجرة الجماعيّة لمنتسبيّه من المُعلمين والأساتذة، الذي أحدث فراغا كبيرا، سعت السلطات الجزائريّة المستقلة حديثا إلى تداركه، بجملة من الإجراءات الراميّة إلى استرجاع هويّة الأمة وثقافتها.

1-وضعيّة قطاع التّعليم في الجزائر بعد الاستقلال.

عرفت هذه الفترة ارتفاعا مهولا في نسبة الأميّة عند كل فئات المجتمع؛ إذ تجاوزت نسبتها 80%، ما خلف ندرة في الإطارات العلميّة المثقفة والمؤهلة للعمل الإداري والتربوي، والتي تتحمل مسؤوليّة بناء نظام تعليّمي جزائري جديد، نهيك عن المداس والإدارات والمكتبات المُخربة والأضرار الماديّة التي لحقت بهم إبان الحرب منذ (1954م)؛ إذ لم يتجاوز عدد المدارس في الموسم الدراسي لسنة (1964-1965م) 3500 مدرسة متضمنة ما يقارب 23 ألف قسم و31 ألف معلم، منهم 3452 معلم يدرس باللُّغة العربيّة، و4171 أستاذ في الطور الثانوي، مع العلم أن عدد تلاميذ الابتدائي في أول موسم دراسي بعد الاستقلال لم يتجاوز 777636 تلميذاً، أما بين المتوسط والثانوي فكان حوالي 51114 منهم 623 في المجال التّقني.

توضح هذه النّسب الإحصائيّة الأوضاع التي انطلقت منها المدرسة الجزائريّة، والتي صعبت على الحكومة الجزائريّة الفتية مهمة استئصال رواسب الاستعمار، التي تقف عائقاً أمام كل مشاريع النّهضة والتّجديد، كما لا يخفى على أحد حالة الدمار التي خلفها المستعمر إثر نهب الخيرات وضعف الاقتصاد الذي يعد مؤشرا لوضعيّة الخزينة المنهوبة، والذي أسفر عنه عدم القدرة على تغطية تكاليف مشروع تعميم التعليم وإصلاحه، بعد أنّ شهد إقبالا كبيرا على التّمدرس ورغبة الأولياء في تسجيل أبنائهم، باعتباره بُندا من البُنود التي وعد بها حزب

جبهة التّحرير الوطني المواطنين الجزائريين قبل الاستقلال، إضافة إلى ضعف الكفاءات القادرة على النّهوض بالتّعليم وإعادة بنائه والتّخطيط له، وعائق النّزعة الإيديولوجيّة في المجتمع الجزائري؛ بسبب الخلفيّة التّاريخيّة الاستعماريّة والازدواجيّة الثّقافيّة الموروثة.

2-تطلعات وأهداف الحكومة الجزائريّة لتغيير النّظام التّعليمي.

سعت السلطات الجزائريّة المستقلة حديثا إلى تجاوز الوضع القائم وتغييره من خلال تهيئة العوامل المساعدة، وتبني جملة من الإجراءات الرامية إلى استرجاع هوية الأمة وثقافتها، وإصدار مراسيم وقرارات ترمي إلى ذلك وفق أربعة مبادئ أساسيّة هي[1]:

- ديمقراطيّة التّعليم وتعميمه على جميع أبناء الوطن.
- انتهاج سياسة التّعريب.
- التّكوين العلميّ والتّكنولوجي.
- الجزأرة.

فكانت أول الأهداف القضاء على الأمية والجهل التي سممت بها السياسة الاستعماريّة جل المجتمع الجزائريّ، من خلال فتح أبواب المدارس وتعميم التّعليم على كل من هم في سن التّمدرس أو تجاوزوه بقليل دون التّفريق بين البنات والبنين، وإنشاء نظام تعليمي خاص بالأميين، مع توفير المعلمين والأساتذة؛ بعد ضم الطلبة المتخرجين من دول المشرق والمغرب العربي وطلبة جمعيّة العلماء المسلمين وطلبة الزوايا والمدارس الحرة، والسماح لكل من له مستوى ولو بسيط بالانضمام إلى قافلة التّعليم، لجزأرة[2] النّظام التّعليميّ، فمن التّغييرات التي أكد على ضرورتها ميثاق الجزائر 1964م تسريع عمليّة التّعريب[3] وتطوير مهارات ممارسة اللّغة العربيّة وجعل كل من التعليم التّقنيّ والتّكوين المهنيّ من أساسيات النّظام التّعليمي.

---

[1] ينظر: محمد عابد الجابري، **التعليم في المغرب العربي -دراسة تحليلية نقدية لسياسة التعليم في المغرب وتونس والجزائر**- دار النشر المغربية، د.ط، 1989م، المغرب، ص117.

[2] يقصد بالجزأرة "الاهتمام باللغة الوطنية والدين الإسلامي والانتماء الحضاري والتاريخ والشعور المشترك؛ أي الاهتمام المركز على مقومات الشخصية الوطنية" عبد القادر فضيل، **نظام التعليم في الجزائر بين مظاهر التدني ومستويات التحدي**، جسور للنشر والتوزيع، ط1، 2016م، الجزائر، ص53.

[3] ينظر : La Charte d'Alger, **document adopté par le 1er Congrès du FLN**, Alger, 16-21 avril 1964, https://editionsasymetrie.org/autogestion/wp-

ومما ركّزت عليه الحكومة في بدايتها كذلك توفير المدارس والمراكز الخاصة بالتّدريس، وتأسيس نظام يقدم الغذاء الفكريّ والعلميّ والثّقافيّ؛ الذي ينمي القيّم الوطنيّة ويبني جيل الغد الواعد، ويعطي للتعليم التّقني مكاناً منفصلاً ضمن البرامج التّعليميّة، إلى جانب فتح المجال للتسجيل في التّكوين المهني لاكتساب مهارات مختلفة، خاصة وأنّ الجزائر تعاني الأمرّين: ضعف البنية التّحتية وانتشار الأمية، كما همت إلى إبطال القوانين والإجراءات التي تتعارض مع مقومات الروح الوطنيّة من دين ولغة وتاريخ.

فرغم الوضع الذي كانت عليه الجزائر بعد الاستقلال إلا إنها بذلت مجهودات جبارة للوقوف من جديد وكأكثر قرار جريء اتخذته بعد الاستقلال؛ إقدامها على فتح المدارس في أول دخول مدرسي لموسم (1962-1963) ومباشرة التّعليم حيث "تستغل فيه المدارس الموجودة والإمكانيات البشريّة المحدودة، ويفتح المجال أمام الأطفال الذين عاشوا محرومين من نعمة التّعليم مدة طويلة"[1].

فقد ركزت على تعميم التّعليم ووضع التّسهيلات اللازمة التي تشجع الراغبين في تحصيل ومواصلة التّعلم أنّ يقدموا على ذلك، ليحملوا مشعل التّغيير والبناء بعدها[2]، والدعوة إلى الانفتاح على المحيط الخارجي وتبادل المعارف والخبرات والتّواصل مع دول الجوار والمشرق للاستفادة من تجاربهم، ومواكبة التّطور المعرفي في العالم للخروج من بوتقة الجهل والانطوائيّة.

3-حركة إصلاح التّعليم في الجزائر بعد الاستقلال.

ظهرت حركة الإصلاح استجابة لجملة من التّحديات التي واجهت المدرسة الجزائريّة، من أجل تحسين أدائها وملائمتها لمتطلبات العصر، وقد أسفر عن هذه الإصلاحات مجموعة من الإنجازات التي مست مختلف جوانب العمليّة التّعليميّة، غير أنّها لم تخل في الوقت ذاته من بعض المآخذ والنّقائص التي أثيرت حولها، سواء على مستوى التّصور أو التّطبيق، وفيما يلي ستعرض أبرز هذه الإنجازات، ثم التّطرق إلى أهم الملاحظات المسجلة بشأنها.

---

content/uploads/sites/6/2018/11/La-Charte-dAlger.pdf, 04/05/2024 at 07:45 pm,p113.

[1] عبد القادر فضيل، **نظام التعليم في الجزائر بين مظاهر التدني ومستويات التحدي**، جسور للنشر والتوزيع، ط1، 2016م، الجزائر، ص41.

[2] ينظر: عبد القادر فضيل، **المدرسة في الجزائر حقائق وإشكالات**، جسور للنشر والتوزيع، ط2013،2م، الجزائر، ص36.

3-1- إنجازات حركة الإصلاح بعد الاستقلال.

عند مقارنة الأوضاع التي انطلق منها الإصلاح مع ما تم تحقيقه بعد ذلك نجده إنجازا عظيما يحتسب للدولة الجزائريّة الحديثة، فقد وصفه الأستاذ عبد القادر فضيل بالمعجزة، حيث أقدمت الحكومة آنذاك على فتح المدارس وتوفير المعلمين والإداريين والمنشآت؛ ما مكّنها من استقبال أزيد من ثلاث مائة ألف تلميذ جديد، ناهيك عن المسجلين سابقاً وتكوين الأساتذة والمعلمين بعد فتح مراكز التّكوين المهني والمعاهد الوطنية التي تجاوز عددها أحد عشر (11) معهدا موزعا على مناطق مختلفة عبر التراب الوطني من بينها المعهد الوطني للموسيقى، والمعهد الوطني للإنتاجية الصناعيّة، ومعهد البترول الجزائريّ، ومعهد الدّراسات السياسيّة التّابع لجامعة الجزائر، ومعهد علم النّفس التّطبيقيّ والتّوجيه المدرسيّ والمهنيّ[1]، وذلك بهدف تحقيق الاكتفاء الذاتي في الطاقة البشريّة وإعداد المؤطرين.

وفي الجدول الموالي نوضح التّغيرات التي حصّلتها حركة الإصلاح منذ أنّ استلمت الجزائر مقاليد الحكم[2] وقبل إنشاء النّظام التّعليمي الجزائري:

العينة	بعد الاستقلال	قبل ظهور المدرسة الأساسية
عدد تلاميذ الابتدائي	777636	2600000
عدد الأساتذة	31ألف	82000
عدد أساتذة اللغة العربية	3452	41804
عدد المدارس	3500	50000
عدد تلاميذ المتوسط والثانوي	51114	500000
عدد أساتذة المتوسط والثانوي	4171	17100
عدد طلبة الجامعات الثلاث	2809	37000
عدد الأساتذة	365	4078

جدول رقم 1: يبين إنجازات الجزائر بعد الاستقلال لتحسين التعليم.

[1] ينظر: الشيخ أحمد الشريف الأطرش السنوسي، **تاريخ الجزائر في خمسة قرون**، البصائر الجديدة للنشر والتوزيع، د.ط، 2013م، الجزائر، ص1005-1008.

[2] ينظر: وزارة التربية ومديرية التخطيط والإحصاء، **بيانات إحصائية لسنة 1980/1979م**، ع18، 1980م، الجزائر، ص20،22.

نستشف من خلال هذه النّسب الإحصائيّة أنّ حركة الإصلاح قد تمكنت من تحسين الوضع الكمي للتعليم حسب الخطة المزمع تنفيذها في السنوات الأولى من الاستقلال؛ حيث شهدت تزايدا ملحوظا في عدد الأساتذة والمدارس وحتى التّلاميذ؛ إذ نجد أنّ نسبة التّلاميذ في المدارس الابتدائيّة فقط ارتفع من 636،777 تلميذ إلى 000،2600 رغم كل ما واجهته من صعوبات اقتصاديّة وثقافيّة وسياسيّة.

كما سعت إلى تعديل النّظام والبرامج التّعليميّة خاصة ما تعلق منها بالدين والتّاريخ واللّغة، فعملت في أول دخول مدرسي لها على إدراج التّربيّة الإسلاميّة واللّغة العربيّة ضمن البرامج التّعليميّة في المرحلة الأولى من المرحلة الانتقاليّة، وتعديل دروس التّاريخ في كل المراحل التّعليميّة، مع حذف العناصر التي تخالف مقومات الهوية والثّقافة الوطنيّة.

والشّروع في تعميم اللّغة العربيّة في قطاع التّعليم ابتداءً من سنة 1964م بعدما عُربت السّنة أولى ابتدائيّ تعريباً شاملاً سعيا إلى القضاء على اللّغة الفرنسيّة واستئصالها[1] من الوسط الجزائري، لاسترجاع سماته الشّخصيّة، بعد أنّ عاشت الغربة في عرينها من حيث الشّكل والمضمون، فقد استمرت فترة معتبرة من الزمن بعد الاستقلال مدرسة جزائريّة بالاسم فقط أما الروح فكانت فرنسيّة بحتة، فهي "لم تولد مع بداية الاستقلال، وإنما الذي ولد هو الإطار الفكريّ والمذهبيّ الذي بقي فكرة مدونة في الوثائق، وقائمة في الأذهان، وشعارا يردد في الخطب"[2]، سعى جمهرة من المصلحين إلى تغييره رغم وجود فئة أيدت فكرة التّعليم في ظل المنظومة التّعليميّة الفرنسيّة بحجة أنّ هذا النّظام لا يزيد عن كونه هيكلا تنظيميا يمكن حشوه بمضمون يوفق ثقافتنا.

فبعد تجاوز تذبذب القرارات بشأن إقرار نظام تعليميّ جزائريّ، أعلنت الحكومة عن بداية عهد جديد لنظام التّعليم 16 أفريل 1976م؛ إذ شرعت في إعداد الكتب المدرسيّة الوطنية (وطنية الكتاب المدرسيّ) بعد أنّ كانت تعتمد على الكتب المستعارة ومنها الكتاب اللبناني، وذلك بعد انعقاد النّدوة السنويّة لإطارات التّربيّة والتّعليم في ربيع سنة 1971م؛ حيث صادق المجتمعون على نظام التّعريب ومن هنا عكفت لجنة تأليف الكتب المدرسيّة على جزأرة الكتاب

---

[1] ينظر: عبد القادر فضيل، **المدرسة في الجزائر حقائق وإشكالات**، جسور للنشر والتوزيع، ط2، 2013م، الجزائر، ص32، 40.

[2] عبد القادر فضيل، **المدرسة في الجزائر حقائق وإشكالات**، جسور للنشر والتوزيع، ط2، 2013م، الجزائر، ص30.

المدرسي وتمكنت فيما يقارب ثلاث سنوات أنّ توفر سلاسل كاملة من الكتب[1] في كل المواد لتغطي الحاجة.

وبموجب المرسوم 71- 299 المؤرخ في 31-12-1971م الذي يتضمن إنشاء وزارة التّعليم الأصلي والشؤون الدينيّة، فتحت معاهد التّعليم الإسلاميّ والتي سعت إلى تعليم الجزائريين لغتهم العربيّة والحساب والعلوم الشّرعية[2] من خلال الجهود المكثفة الجادة لتحسين وضع المجتمع.

ومن ضمن مبادرات وزارة التّعليم الابتدائيّ افتتاح أزيد من ستة عشر مدرسة عليا ومركز للتكوين منها:[3] المدّرسة العليا لتخريج الأساتذة، المدرسة الوطنية لتخريج الأساتذة، المدرسة الوطنية للتعليم التّقني، المدرسة الوطنيّة للإدارات، المدرسة العليا للترجمة، المدرسة العليا للصحافة، المدرسة العليا للتجارة، مركز التّكوين الرياضي، المدرسة العليا للبريد والمواصلات.

3-2- مآخذ حركة الإصلاح ومظاهر ضعفها خلال المرحلة الأولى.

سلط الضوء فيما سبق على الجانب الإيجابي لمنجزات حركة الإصلاح وفي هذا الشّق سنشير إلى مكامن الضعف والانتقادات التي وجهت للمدرسة الجزائرية ومنها:

- ✓ تبني نظام التّعليم الفرنسي الذي لا يمت للثقافة الجزائريّة بأي صلة.
- ✓ الاهتمام بالجانب الكمي على حساب الكيف فقد ركزت على تعميم التّعليم دون النّظر في المضمون المقدم للمتعلمين.
- ✓ تبنيها للكتب المستوردة ومنها الكتاب اللبناني في العمليّة التّعليمية ردحاً من الزمن، إضافة إلى توظيف الإطارات غير الوطنيّة.
- ✓ ظهور مشاكل لغوية بسبب الازدواجيّة اللُّغَويّة، وإحداثها شرخ بين أبناء الوطن نظراً للمفاضلة بين من يتعلمون باللّغة الفرنسيّة ومن يتعلمون باللّغة الوطنيّة.
- ✓ انتشار ظاهرة الاكتظاظ في المدارس بسبب قلة المنشآت الكافية لسد الحاجة.

---

[1] ينظر: محمد هيشور، **التعليم الأصلي في الجزائر 1383-1398هـ/ 1963-1978م**، مكتبة الرشاد للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، م2، 2013م، الجزائر، ص24-25.

[2] ينظر: عدنان مهدي، **التعليم في الجزائر أصول وتحديات**، دار المثقف، ط1، 2018م، الجزائر، ص33.

[3] ينظر: الشيخ أحمد الشريف الأطرش السنوسي، **تاريخ الجزائر في خمسة قرون**، البصائر الجديدة للنشر والتوزيع، د.ط، 2013م، الجزائر، ص1008-1013.

- ✓ ارتفعت معدلات الرسوب الدراسي بشكل متزايد؛ إذ قدرت نسبة الإعادة مثلاً في الموسم الدراسي الموافق لـ(1978–1979) بـ 13.18%.
- ✓ العمل بأكثر من نظام تعليميّ، وعدم توحيد الجهود لبناء مدرسة جزائريّة موحدة؛ كأن تعمل بنظام جمعيّة العلماء المسلمين التّعليميّ.
- ✓ تأخرها في تأسيس سياسة تربويّة قاعدتها الأساسيّة فلسفة المجتمع الجزائريّ، بناء المفاهيم الثّقافيّة والعلميّة وتقويم أخلاقه لأزيد من عشر سنوات.
- ✓ تضخم الصراع اللُّغَويّ نظراً لعدم اهتمامها بترشيد وضبط سياسة تعليم اللّغات الأجنبيّة.
- ✓ انتشار ظاهرة التّسرب المدرسي وعدم قدرة الحكومة آنذاك على احتواء الموقف جراء العجز الاقتصاديّ والمعيشة الضنكة، إضافة إلى تدهور الحالة الماديّة للتعليم مما جعل حتى المعلمين والأساتذة يعزفون عن التّعليم ويتوجهون إلى قطاعات أخرى.

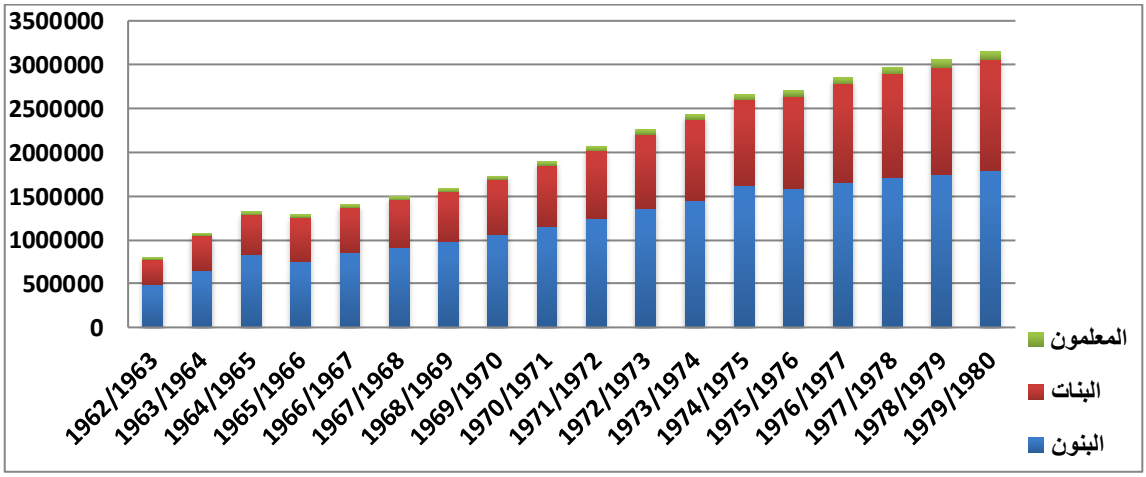
المبحث الثاني: المراحل الكبرى لإصلاح نظام التّعليم في الجزائر.

عرف النّظام التّعليمي في الجزائر بعد الاستقلال تغييرات عدّة هدفها تحسين جودة التّعليم وتطويره، ومن خلال الاطلاع على جملة من المراجع التي تسرد تاريخ التّعليم في الجزائر تبين أنّ أغلبها اعتمد في تقسيم هذه المراحل على قرارات ومراسيم تحسين مخرجات التّعليم، نذكر منها دراسة محمد عابد الجابري الذي قسم مراحل الإصلاح إلى أربعة مراحل في كتابه التّعليم في المغرب العربي –دراسة تحليليّة نقدية لسياسة التّعليم في المغرب وتونس والجزائر– وهي: المرحلة الأولى من (1962إلى 1969م) والمرحلة الثانية من(1970 إلى 1973م) والمرحلة الثالثة من (1979 إلى 1974م) والمرحلة الرابعة من (1980 إلى 1986م) والذي نشر سنة 1989م.

إلا أنّ هذه الدراسة ارتأت تقسيم محطات إصلاح التّعليم وفق الأنظمة التّعليميّة التي عرفتها المدرسة الجزائريّة منذ الاستقلال وهي كتالي:

1- المرحلة الأولى (1962-1980).

الغياب الواضح للنظام التّعليميّ الجزائريّ الأصيل في هذه المرحلة؛ فقد ظلت تعتمد على أنظمة بديلة محسنة ومستوردة لسد الفراغ والعجز رغم المساعي العديدة المبذولة، إلا أن حجم التحديات بالنسبة للحكومة الفتية والتي تم ذكر مظاهرها ووصفها فيما سبق كانت تثقل كاهل مُصلح التعليم، وفيما يلي نبرز التّطور الكمي للتعليم في الجزائر خلال هذه الحقبة[1]:



شكل رقم 1: تطور عدد تلاميذ الابتدائي من 1962/1980م

[1] ينظر: وزارة التربية –مديرية التخطيط والإحصاء–، **بيانات إحصائية لسنة 1979/1980م**، ع18، 1980م، الجزائر، ص 20، 22.

يبين المخطط السابق تطور عدد التّلاميذ (البنون والبنات) منذ الاستقلال وخلال هذه المرحلة، والذي نستشف من خلاله أنّ عدد التّلاميذ والمعلمين تزايد بشكل ملحوظ بعد الاستقلال، مما يعكس الجانب الايجابي للإصلاح، ومدى الاهتمام والوعي بأهميّة التّعليم والسعي لتطويره وتوفير الأساتذة والمدارس لمواجهة التّحديات الموروثة عن الاستعمار، وكذلك ارتفاع الوعي المجتمعي بأهميّة التّعليم ودوره في تنميّة الفرد والمجتمع والوطن.

2- المرحلة الثّانيّة (1980-2003م).

شهدت هذه المرحلة ميلاد أول نظام تعليميّ أصيل في الجزائر بعد إصدار أمر 16 أفريل 1976م لتجاوز العجاف التّعليميّ الذي دام ما يقارب أربعة عشر سنة منذ الاستقلال، إذ نص مجلس الثورة الجزائري على مشروع إصلاحي شامل ومتكامل لإعادة هيكلة النظم التّعليميّة من الأساس، ومع الموسم الدراسيّ الموافق لسنة (1980-1981م) بدأ تطبيقه في الوسط التّعليميّ.

ولابد أنّ نشير في هذا السياق إلى العوامل والظروف التي أسهمت في تجديد أو بناء النّظام التّعليميّ انطلاقاً من الوضع السياسيّ الذي عرف تطورات كبيرة منذ أنّ استرجعت الجزائر هويتها، والذي أثّر على مختلف القطاعات منها الاقتصاديّ والاجتماعيّ والمعلوماتيّ؛ حيث استدعت الضرورة تطويع البرامج التّعليميّة والمناهج حتى تتوافق مع متطلبات ومطامح التلميذ ليساير التّحولات العالميّة، وبفضل الجهود الإصلاحيّة تشكلت اللبنات الأساسيّة للتعليم تحت وسم المدرسة الأساسيّة.

وقد عرّف الأمر 16 أفريل 1976م المدرسة الأساسيّة بأنّها "وحدة تنظيميّة توفر تربيّة مستمرة من السنة الأولى إلى السنة التّاسعة وتتمثل وحدة المدرسة الأساسيّة في مبادئ تنظيمها ووحدة مضمون تعليمها ومناهجها"[1]، أما عن رأي عبد القادر فضيل الأب الروحي للتعليّم الأساسيّ فيرى أنه" نمط جديد من التّعليم يعوض الابتدائيّ والمتوسط ويشكل البنيّة التعليميّة المضمونة للجميع، والتي تدمج في مناهجها بين المعارف النّظريّة والتّطبيقات العلميّة، والتي تسعى إلى توفير تربيّة موحدة شاملة"[2]

---

[1] المجلس الأعلى للتربية، **المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة وإصلاح التعليم الأساسي**، د. ن، د. ط، 1998م، الجزائر، ص69.

[2] عبد القادر فضيل، **المدرسة في الجزائر حقائق وإشكالات**، جسور للنشر والتوزيع، ط2، 2013، الجزائر، ص137.

تحتضن المدرسة الأساسيّة التلميذ تسع سنوات مجاناً وإجبارياً، لتقدم له تعليماً شاملاً ومتوازناً يزوده بالمهارات والمعارف اللازمة لمواصلة رحلة التعلم والولوج إلى عالم الشغل بكفاءة "من خلال توفير الفرص الملائمة لكل فئة، لتمكين الجميع من الاستفادة من الحق المشروع في التعلم"[1] وتنظيمها لمادة علميّة رصينة متشبعة بالقيّم الدينيّة والوطنيّة الجامعة بين ماضي الأمة وحاضرها، لتكون مرجعاً وظيفياً للمتعلم الّذي يعد محور العمليّة التّعليميّة، خاصة وأنّها تبنت مبدأ التّشاركيّة والانفتاح أمام جمعيات أولياء التّلاميذ والمنظمات الجماهيريّة وتفعيل دور الأسرة لمناقشة مختلف القضايا العلميّة والثّقافيّة إلى جانب توأمة الحرف اليدويّة مع التّعليم النّظريّ لبناء تعليّم متكامل وقيّم يقلص من المشاكل القائمة.

إذ سعى الإصلاح إلى الاهتمام ورعاية التّعليم التّقنيّ والتّكنولوجي والربط بين المدرسة والمحيط الاجتماعيّ وجعله أكثر صلة بالواقع، من خلال تحسين جودة محتوى المناهج التّعليميّة، وتوحيد التّعليم في كل ربوع الوطن بعد لم شتاته وتأميّمه، وجعل اللّغة العربيّة اللّغة الرسميّة والوحيدة للتدريس متجاوزين بذلك الجدل القائم حول المفاضلة بين الاعتماد على اللّغة العربيّة أو اللّغة الفرنسيّة في التّدريس وفصل الخطاب في قضيّة التّعريب نهائياً؛ فما إن ألقت المدرسة الأساسيّة بظلالها على الوسط التّعليميّ حتى عُربت كل المستويات وأضحت اللّغة العربيّة لغة التّدريس الوحيدة في كل المدارس الجزائريّة، وعرّبت الكتب المدرسيّة وترجمت المؤلفات من اللّغات الأجنبيّة إلى العربيّة عقب إنشاء المركز الجامعيّ للتعريب[2].

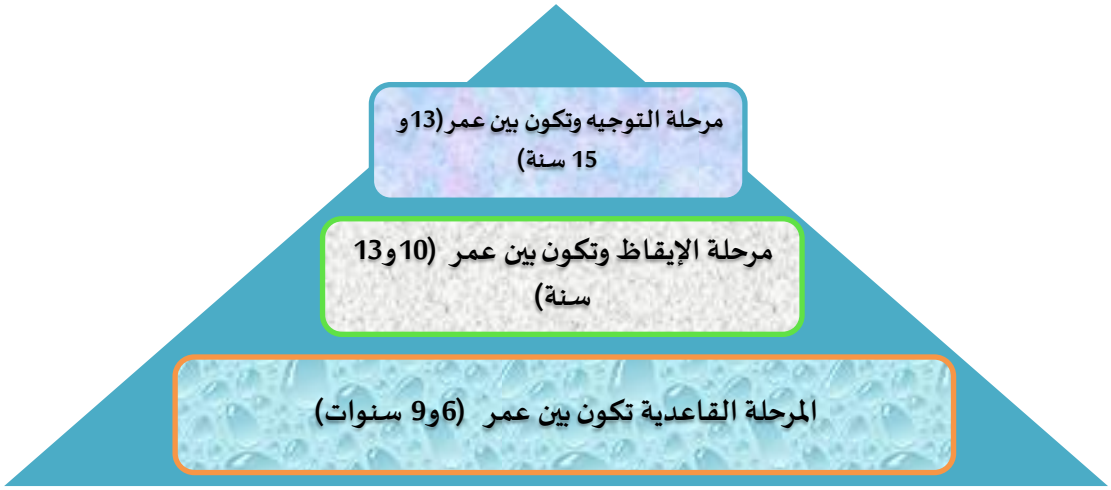
ومن أهدافها نشر الوعي الثّقافيّ، وتنمية المهارات الإبداعيّة والنّقديّة، وتنميّة الذوق الفني، ليكون التلميذ مهيئا للانسجام والتّأقلم مع المراحل اللاحقة سواء عند مواصلته التّعليم الثانوي أو التحاقه بالتّكوين المهني[3] أو غيرها من المرافق، لذا نجدها قد قسمت المراحل التّعليمية إلى ثلاثة أطوار بمقتضى متطلبات النمو الجسدي والعقلي للطفل في كل مرحلة وهي:

---

[1] [1] عبد القادر فضيل، **المدرسة في الجزائر حقائق وإشكالات**، جسور للنشر والتوزيع، ط2، 2013، الجزائر، ص144.

[2] ينظر: محمد عابد الجابري، **التعليم في المغرب العربي –دراسة تحليلية نقدية لسياسة التعليم في المغرب وتونس والجزائر**– دار النشر المغربية، د ط، 1989م، المغرب، ص112.

[3] ينظر: أبو عبد الله غلام الله، **توضيحات حول المدرسة الأساسية، التربية**، المعهد التربوي الوطني الجزائر، ع2، 1982م، الجزائر، ص07.



شكل رقم 2: المراحل التّعليميّة في المدرسة الأساسيّة.

يبين الشّكل السّابق تقسيمات الأطوار التّعليميّة في المدرسة الأساسيّة، لكن هذا التّقسيم عرف تعديلات تم على إثرها إضافة سنة تحضيريّة تسبق هذه المراحل إجبارياً من خلال التّعميم التّدريجي لها[1].

ومن خصائص هذه المراحل نجد أنّ التلميذ يكتسب في المرحلة القاعديّة المبادئ الأساسيّة للتعبير وبعض النّشاطات الحسابيّة البسيطة، أما في مرحلة الإيقاظ تتطور وتتركز المعارف العلميّة اعتبارا لتطور مهارات الطفل العقليّة والجسديّة، فيبدأ بالتّعرف على الوسط الاجتماعيّ ويندمج معه، ومع المرحلة الأخيرة ينتقل التلميذ إلى فترة المراهقة فيحتاج إلى توجيه وإرشاد أكثر، خاصة فيما يتعلق باهتماماته لصقل شخصيته وبنائها.

وبعد أنّ حددت المدرسة الأساسيّة أهدافها بدقة؛ شرعت بخطوات راسخة في تطبيق نظامها على أرض الواقع بجديّة؛ ومن نتائج هذا الجهد الدؤوب تحسين مخرجات التّعليم لاعتمادها على فلسفة المقاربة بالأهداف وطرق التّدريس الحديثة في ظل النّظريات اللّسانيّة الغربيّة والنّظريّة السلوكيّة على وجه الخصوص، والتي تربط سلوك التلميذ بمثير وهو المعلم يستجيب بناءً عليه، وبتالي يصبح المعلم الحلقة الأساسيّة التي تدير عجلة التّعليم بعد إثارته للسلوكيات التعليميّة المناسبة للأهداف التي سبق وأن حدّدها والتي تلقن للمتعلم ويكتسبها حفظاً، والتي دُرِبَ وكونَ المعلمون على وفقها؛ إذ لابد من التّأكيد على أنّ المدرسة الأساسيّة قد تمكنت من تعريب التّعليم بكل مستوياته وجزأرة الكتب المدرسيّة ونشطت حركة التّأليف، ما

[1] ينظر: المجلس الأعلى للتربية، **وقائع الندوة الوطنية حول المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة وإصلاح التعليم الأساسي**، ع5، 28 – 29– 30 جوان 1998م، الجزائر، ص260.

جعل التّعليم يسترجع مقوماته العربيّة والوطنيّة، كما أتاحت فرصة الالتحاق بالمراحل التّعليميّة الموالية التي لم تكن متاحة إلا لفئة قليلة جدا في السنوات الفارطة، نتيجة توفر المرافق والموارد الكافية لاستيعاب أعداد أكثر من الطلاب ونستعرض أكثر إنجازاتها الكميّة[1] في الجدول التالي:

المواسم الدراسيّة	عدد التلاميذ	عدد الأساتذة	عدد المدارس
1980/1979م	3061252	85499	9034
2003/2002م	6666346	271858	20364

جدول رقم 2: الإنجاز الكمي للمدرسة الأساسيّة.

بعد المقارنة بين الوضع الذي بدأت منه إلى أخر سنة لها قبل الإصلاح نلاحظ أنّ المدرسة الأساسيّة أسهمت بشكل كبير في تحسين التّعليم، ويتجلى ذلك من خلال الزيادة الواضحة لعدد التلاميذ والأساتذة والمدارس؛ فقد أثبتت فعاليتها في مضاعفة أعدادهم وتطوير الجانب الكمي للتعليّم منذ تطبيقها على أرض الواقع، محققة بذلك فرص تعليميّة متكافئة لكل أبناء الوطن.

كما استقر وضع التّعليم على منهج واحد ولغة واحدة وتحسنت أوضاعه عن ذي قبل، لكن عرفت في مقابل ذلك حملة انتقادات واسعة، ووجهت لها أصابع الاتهام لنشرها أفكارا غيّرت من عقليّة أبناء المجتمع، فتبلورت على أنقاضها تيارات معارضة تنتقد المدّرسة الأساسيّة؛ وتبرز المفارقات بين الطرح النّظريّ لمشروع التّعليم الأساسيّ والنّتائج المحققة في الواقع، كضعف المناهج وعدم انسجامها مع الواقع رغم تأكيد نصوص النّظام على أهميّة الوصل بينهما والانفتاح على العالم التّكنولوجي والتّقني، نهيك عن شحّ مراكز الرياضة والموسيقى... والتي تنمي القدرات الجسديّة للطفل وتربي حسه الذوقي، حتى إنها لم تراع التباينات الاجتماعيّة والبيئيّة ولا الوضع الاقتصادي للبلاد؛ الذي يعد من أكثر العوامل المتحكمة في تطور التّعليم، هذه بعض سلبيات المدرسة الأساسيّة التي ذكرها بعض الفاعلين التّربويين.

[1] ينظر: وزارة التربية ومديرية التخطيط والإحصاء، **بيانات إحصائية لسنة 1980/1979م**، ع18، 1980م، الجزائر، ص20،22 ومديرية التخطيط – المديرية الفرعية الإحصائية– **التربية الوطنية بالأرقام السنة الدراسية 2003/2002م**، 2003م، الجزائر، ص 05، 09.

وما جعلهم يثورون أكثر على النّظام الأساسيّ ويطالبون بالنّظر فيه وفي منهجيّة التّعليم وتأهيل المعلمين هو تدني نتائج امتحان البكالوريا، فلم تتجاوز نسبة النجاح 32% في دورة جوان 2002م والحال نفسه في امتحان شهادة التّعليم الأساسي إذ كانت نسبة النجاح 37%[1]، والمؤكد أنّ من يُحَمل مسؤولية هذه الفجوة بين التّحصيل الدراسي ونتائج الامتحانات؛ النّظام التّعليمي والهيئة القائمة عليه.

ومن هذا المُنطلق صدرت قرارات ترنو إلى إصلاح التّعليم، متجاوزين بذلك النّظام الأساسي، وإعادة هيكلة التّعليم كلياً وتغيير المناهج والكتب المدرسيّة واستحداث طرق تعليميّة جديدة، تحاكي ما هو متداول ومعمول به في الدول المتقدمة، وإنشاء لجنة وطنية لإصلاح المنظومة التعليميّة بعد إصدار المرسوم الرئاسي رقم 2000.101 المؤرخ في 09/ماي/2000م بأمر من الرئيس الراحل عبد العزيز بوتفليقة، واللّجنة الوطنيّة للمناهج وتنظيمها وسيرها في 2002/11/11م.

3- المرحلة الثالثة (الإصلاحات الحديثة).

شهد مسار الإصلاحات التّربوية في الجزائر مرحلة جديدة، والتي جاءت بعد مرحلة المدرسة الأساسيّة؛ حيث تم الانتقال إلى مرحلة جديدة كانت انطلاقاتها سنة 2003م فيما يعرف بإصلاح الجيل الأول، والذي شكّل بدوره أساساً لمراجعات لاحقة هدفت إلى تصحيح بعض الاختلالات وإضافة تعزيزات تزيد من فاعليّة الإصلاح في المُمارسة التّعليميّة والتّعلميّة، تعرض تفاصيلها فيما يأتي:

3-1- الإصلاح الأول/ الجيل الأول (2016/2003).

شهدت هذه المرحلة إصلاحات جديدة شملت كل مناحي التّعليم إذ سعت إلى تغير فلسفة التّعليم وذلك من خلال استبدال المبادئ التّعليميّة التّلقينيّة القديمة، بمبادئ جديدة عِمادها التّعلم الذاتي والتّفكير النّقديّ؛ حيث أصبح التلميذ العنصر الأساسي في العمليّة التّعليمة أما المعلم فصار موجها ومرشدا، وفي هذا السياق تتبادر لنا جملة من التّساؤلات منها:

- ما الهدف من هذا الإصلاح؟

---

[1] ينظر: مديرية التخطيط – **المديرية الفرعية الإحصائية- التربية الوطنية بالأرقام السنة الدراسية 2003/2002م**، 2003م، الجزائر، ص 11.

- وما القيم المضافة التي قدمها وحققها بعد تبنيه؟

قبل البحث عن أجوبة لهذه التساؤلات يجب أنّ نشير إلى بعض المفاهيم المفتاحيّة والتي توشح بها النّظام التّعليميّ الجديد وهي:

3-1-1- المفاهيم المفتاحيّة.

في إطار هذا الإصلاح، من المهم توضيح بعض المفاهيم الأساسيّة المرتبطة به، قصد تحديد الإطار المفاهيمي الذي بني عليه.

- **المقاربة بالكفاءات:** يقصد بها المقاربة البيداغوجيّة التي تبنتها الجزائر ابتداءً من الموسم الدّراسي 2004/2003م بغرض تقديم "الاستراتيجيّات التي تمكن التلميذ من بناء معارفه في وضعيات تفاعليّة ذات دلالة، وتتيح له فرصة تقديم مساهمته في مجموعة من أقرانه"[1] في شكل "مجموعة منظَّمة من القدرات، تمارس على جملة من المحتويات، في إطار أصناف معيَّنة من الوضعيات، قصد حلّ المشكلات التي تطرحها"[2] وقد تشكلت على أنقاض جملة من نظريّات علم النّفس المعرفي الحديثة.
- **النّظريّة البنائيّة:** هي نظريّة لسانيّة حديثة جاء بها جون بياجيه، وركيزة أساسيّة في النّظام التّعليميّ الجديد؛ من خصائصها الشّموليّة والربط بين الأبعاد الثّلاثة للشخصيّة (المعرفي، المهاري، الوجداني)، وقد كان لها "الفضل في لفت الانتباه إلى ضرورة المواءمة بين نمو الطفل ونشاطات التّعلم المراد اقتراحها"[3].

من بين المنطلقات المصرح بها لإصلاحات الجيل الثّاني تحسين جودة التّعليم، إصلاح البرامج والمناهج التّعليميّة، أو يمكن القول إنه تم بناء نظام تعليميّ جديد كلياً، كما عمل على تكوين المعلمين والأساتذة، والتّخطيط لمواكبة التّطور العلميّ والتّكنولوجيّ في الدول المتقدمة.

---

[1] وزارة التربية الوطنية، **منهاج مرحلة التعليم الابتدائي**، 2016م، الجزائر، ص07.

[2] رياض الجوادي، **المقاربة بالكفايات مدخل الكفايات: مفاهيمه ومقتضياته التعليميّة والتقويميّة**، دار التجديد، ط1، 2018م، ص 52.

[3] حفيظة تازروتي، **اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري**، دار القصبة، ط1، 2003م، الجزائر، ص72.

3-1-2- مظاهر التّغيير أو الإصلاح.

- ✓ تغير هيكل النّظام التّربويّ فأصبح كتالي: الطور الابتدائي (5 سنوات) والمتوسط (4 سنوات) والثانوي (3 سنوات) بدلا من نظام المدرسة الأساسيّة.
- ✓ تبني بيداغوجيا الكفايات وتجاوز بيداغوجيا الأهداف وجعل التلميذ محور العمليّة التّعليميّة.
- ✓ تغير وبناء محتوى المناهج الدراسيّة وتحديثه.
- ✓ وضع أسس جديدة للتقييم وتخصيص هيئة خاصة بذلك.
- ✓ إدراج اللّغة الفرنسيّة في النّظام التّعليميّ ابتداء من السنة الثانيّة ابتدائي.
- ✓ تكوين الأساتذة والمعلمين لتتوافق قدراتهم والنّظام الجديد.
- ✓ تبني النّظريات اللّسانيّة الحديثة منها النّظريّة البنائيّة لجون بياجيه.
- ✓ توظيف التّكنولوجيا في التّدريس.
- ✓ استبدال الرموز العربيّة بالرموز الأجنبيّة في المواد العلميّة كالرياضيات.
- ✓ إضافة مادة التّربيّة المدنيّة في البرنامج الدراسيّ.

3-1-3- سلبيات إصلاحات الجيل الأول والانتقادات التي وجهت له.

نظراً للتسرع في تطبيق هذا الإصلاح وعدم دراسة القضيّة بعمق وإعطائها الوقت الكافي لتنضج، شُنّت عليه حملة واسعة من الانتقادات وخاصة أنّه لم يتم إشراك الفاعلين والمختصين في مجال التّربيّة والتّكوين للاستفادة من خبرتهم وتجاربهم، إضافة إلى التّكتم التّام عن تفاصيل هذا الإصلاح، مما أثار غضب المعلمين وأولياء الأمور، وتأثيره على انسجام البرنامج الإصلاحي مع متطلبات المجتمع ومطامحه.

يضاف إلى ذلك استنكار القرار المتعلق بتدريس اللّغة الفرنسيّة في السنة الثّانيّة ابتدائي واستبدال الرموز الرياضيّة العربيّة بنظيرتها الفرنسيّة، مما أدى إلى تراجع مشروع التّعريب، ناهيك عن عدم ملاءمة البرنامج للتلاميذ ذوي الهمم وسكان الأرياف مما انعكس سلبا على تحصيلهم الدراسي.

وكذا عدم تقديم تكوين كاف وشامل للمعلمين؛ إذ أضحت جل مفاهيم واستراتيجيات التّدريس غامضة ومبهمة، مما أدى إلى ضعف تطبيق الإصلاحات بشكل فعال، مع عدم متابعة نتائج هذا الإصلاح ووضع أسس يقاس بها نجاحه من عدمه.

ولا ننسى ضعف التّحصيل وتدني مستوى النّتائج الدراسيّة، والأخطر من ذلك ظهور مشاكل أخلاقيّة وعيوب مست هوية النّشء الجديد، وتشتت المعارف نظراً لتعدد المصطلحات وعدم التّنسيق بين المواد؛ لأن التّغيير ليس ذا نظرة شاملة لكل المستويات والأطوار وإنّما كان يقتصر على إصلاح كل سنة لوحدها بداية مع السنة الأولى للطور الابتدائيّ والسّنة نفسها للطور المتوسط.

3-2- إصلاح الإصلاح (2016- إلى اليوم).

كان من الضروري بعد قصور الإصلاح الأول وتفاقم سلبياته إعادة النّظر في أمر المنظومة التّربويّة المثخنة بجراح القرارات المتسرعة وغير المدروسة، والتّركيز على دور التلميذ في العمليّة التّعليميّة من خلال تنميّة مهاراته الإبداعيّة الفكريّة والنّقديّة والإنتاجيّة، بتطوير استراتيجيات التّدريس وتحسين جودة المحتوى التّعليميّ لاستدراك عيوب الإصلاح الأول؛ المتمثلة في تثبيت القيم الوطنيّة والأخلاقيّة والمعرفيّة لتراعي حاجات وتطلعات المجتمع وهو ما عرف بإصلاح الإصلاح.

ما ميز هذا الإصلاح أنّه انطلق من البرنامج والمنهاج الموجود وراح يحسن منه على غرار الإصلاح السابق الذي تجاوز كلياً نظام المدرسة الأساسيّة، وسعى إلى إرساء بنية النّظام التّعليمي من البداية ومقاطعة كل ما هو أسبق، فهذا الإصلاح نظر في العيوب والنّقائص وإتباع الفلسفة البيداغوجيّة نفسها.

لذا كان التّوجه إلى تغيير الممارسات التّعليميّة داخل القسم من خلال فهم الدروس بدل حفظها واكتساب المهارات لحل المشكلات في وضعيات مختلفة مع ربطها بالواقع متجاوزاً الطرق التّقليديّة، بالاعتماد على عدة مبادئ لتنفيذ وبناء إصلاح الجيل الثّاني، نذكر منها الاهتمام بالجانب الأخلاقيّ، الفلسفيّ (الابستيمولوجي)، المنهجيّ والبيداغوجيّ، وذلك لتحسين وتوجيه المنظومة التّعليميّة توجيهاً صحيحا فعالا لبناء جيل الغد الواعد وتزويده بالمهارات والقيم اللازمة للانسجام مع الظروف الاجتماعيّة والسياسيّة والاقتصاديّة، وليكون مواطنا فعالا وناجحا في مجتمعه.

ومن خصائص هذا الإصلاح اعتماده على **المقاربة النّصيّة**، ونظرته الشموليّة كالتّنسيق بين محتويات المواد وتوحيد المصطلحات –الكتاب الموحد–، والتي لم تكن موجودة سابقاً، من

خلال التّناسق بين مادة اللّغة العربيّة والتّربيّة الإسلاميّة والتّربيّة المدنيّة لجعل المادة التّعليميّة أكثر ترابطا وموائمة لمستوى المتعلمين.

أما من حيث التّنفيذ فقد تم التّركيز على استخدام الأساليب البيداغوجيّة الحديثة التي تزاوج بين الحفظ والحوار والنّقد والمناقشة الفعالة وتشجيع التّعلم الذاتي وعدم اكتفاء التلميذ بما يلقن له فقط، مع الاهتمام بالجانب المنطوق والمسموع أكثر، ويمكن ملاحظة هذا في مطلع كل مقطع، أما في نهاية كل وحدة تعليميّة فيخصص أسبوع كامل للتقييم والتّقويم وتثبيت المعارف.

وإنه من نافلة القول الإشارة إلى أنّ أغلب الفاعلين في المجال التّربويّ يربطون نجاح النّظام التّعليميّ للمقاربة بالكفاءات بكفاءة المعلم وتوافق قدراته معه، فحتى وإنّ كان البرنامج التّعليميّ في المستوى المطلوب لا يحقق الوظيفة المنشودة إلا إذا تصاقب الجانب التّطبيقيّ مع النّظري – مخطط المنهاج والبرنامج–.

وإن مكمن ضعف التّدريس بالكفاءات هو عدم فهم خلفيتها النّظريّة، لذا نجد الكثير من المعلمين لا يزالون يستخدمون الاستراتيجيات التّعليميّة التّقليديّة دون أي تغيير، وإن إمكاناتهم لم تتكيف بعد مع متطلبات نظام الكفاءات الحديث، كما أنهم يواجهون صعوبات جمة في تطبيق الطرق التّقويميّة الصحيحة، خاصة ما ارتبط بالوضعيّة المشكلة والوضعيّة الإدماجيّة، ولا ننسى صعوبة تنفيذ تعليمات الوثائق المرافقة للمنهاج والتّحكم في وقت الحصة التّعليميّة من البداية إلى غاية بناء المعرفة، والخروج من بوتقة الأساليب التّقليديّة[1]، مما يستوجب على الجهات الوصيّة النّظر في هذه القضايا والسعي إلى جعل المعلم أكثر انفتاحا ودراية بمفاهيم وأهداف هذه المقاربة، وتزويده بالمهارات اللازمة للنهوض بالتّعليم ومواكبة الركب العالمي.

[1] ينظر: فاطمة الزهراء قمقاني، **التعليم في المدرسة الجزائرية وفق مناهج الجيل الأول والثاني من المقاربة بالكفاءات (قراءة في مضامين المنهاج)**، مجلة البحوث التربوية والتعليمية، م11، ع2، 2022م، الجزائر، ص66.

المبحث الثالث: إحصاء ووصف كتب اللّغة العربيّة في التّعليم الابتدائي الجزائريّ منذ الاستقلال.

ننوه في هذا المقام إلى أنّ التّعليم الابتدائي الجزائريّ قد عرف زخما من الكتب المدرسيّة تنوعت بتنوع الأنظمة التّعليميّة المتعاقبة، ونظراً للدور الهام الذي تؤديه عمدت كل منظومة إلى إخراجه في أحسن مستوى، من حيث الشّكل الخارجي، والمحتوى الذي يقدمه والمنهجيّة.

1- المرحلة الأولى (مرحلة ما بعد الاستقلال إلى ظهور المدرسة الأساسية).

شهدت المرحلة الممتدة من الاستقلال إلى ظهور المدرسة الأساسيّة جهود مكثفة لإعادة بناء المحتويات التّعليميّة وتكييفها مع متطلبات واقع التلميذ الجزائريّ، وكان لكتب اللّغة العربيّة نصيب من هذا المسار؛ حيث عكست في مضامينها وطرائق عرضها خصوصيات السياق التّربوي آنذاك، وفي هذا السياق، سيعرض وصف لكتب اللّغة العربيّة في هذه المرحلة من حيث العدد والمحتوى اللُّغَويّ وصولا إلى المآخذ التي سجلت عليها.

1-2- وصف كتب اللّغة العربيّة في المرحلة الأولى.

سنعرض في هذه الجزئيّة وصفا وإحصاء لكتب اللّغة العربيّة للطور الابتدائي التي مرت على التّلميذ الجزائريّ منذ الاستقلال إلى ظهور المدرسة الأساسيّة، وقد جمعناها في الجدول الآتي:

السنة	عنوان الكتاب	المؤلف/الناشر	عدد الصفحات	تاريخ النشر
الأولى	البداية في القراءة العربية (ج1+ج2)	هاتيه/باريس	68-63	1964م
	النصوص المختارة	صلاح دين الشريف، حمزة جاري، علي خميسي	109	1964م
	مالك وزينة	وزارة التربية الوطنية	51	1966م
	كتابي في القراءة العربية(ج1+ج2+ج3)	صلاح دين الشريف، حمزة جاري، علي خميسي	100+97 60+	1970م
	كتابي في القراءة العربية(ج1+ج2+ج3)	صلاح دين الشريف، حمزة جاري، علي خميسي	72+196 187+	1972م

	كتابي في القراءة	محمد العربي مخيلف، صلاح دين الشريف، حمزة جاري، علي خميسي	140	1973م
	كتابي في القراءة العربية(ج1+ج2+ج3)	فيصل مريم، وسيلة بن حمدة، عبد الجليل الجلاصي	100+65 68+	1978م
	كتابي(ج1+ج2+ج3)	المعهد التربوي الوطني	73+64+ 53	/
	تعلم	يعقوبي محمود	112	/
الثانية	كتابي في القراءة	محمد العربي مخيلف، صلاح دين الشريف، حمزة جاري، علي خميسي	140	1973م
	كتابي في القراءة	محمد العربي مخيلف، صلاح دين الشريف، حمزة جاري، علي خميسي	142	1979م
الثالثة	المحادثة العربية للمدرسة الجزائرية	موسى الأحمدي	133	1963م
	أقرأ (ج2)	أحمد بوكماخ	198	1965م
	كتابي في القراءة	صلاح دين الشريف، حمزة جاري، عبد الجليل الجلاصي	164	/
	كتابي في القراءة(ج3)	المعهد التربوي الوطني	161	/
	دروس المطالعة/التعبير	المعهد الوطني للمنشورات	19	/
الرابعة	كتابي في القراءة العربية	صلاح دين الشريف، حمزة جاري، علي خميسي	224	1979م
الخامسة	القواعد الواضحة	أبو بكر الحاج عيسى	105	1966م
	كتابي في القراءة العربية (ج1+ج2)	محمد بابا أحمد، صالح بوزيدة	83-100	1968م
	كتابي	محمد بابا أحمد، صالح بوزيدة	168	1969م
	كتابي	محمد بابا أحمد، صالح بوزيدة	178	1979م
	كتابي في القراءة	حمزة جاري، عبد الجليل الجلاصي، محمد أمقران دليل	242	/
السادسة	كتابي-القراءة العربية	صلاح دين الشريف، حمزة جاري، علي خميسي	236	1969م

	كتاب النصوص	الناصر حوالة، العروسي اللطيف، فيصل مريم، عبد العزيز حمودة، محمد أوكيدان، عبد القادر فضيل	78	1976م
	كتابي في القراءة	عبد القادر فضيل، الناصر حوالة، العروسي اللطيف، يصل مريم، عبد العزيز حمودة، محمد أوكيدان، صلاح دين الشريف، حمزة جاري، علي خميسي، محمد رزوق، وسيلة بن حمدة.	308	/
	كتابي–القراءة العربية	صلاح دين الشريف، حمزة جاري، علي خميسي	244	/

جدول رقم 3: كتب اللّغة العربيّة للطور الابتدائي في المرحلة الأولى

عرف التّعليم الابتدائي في الجزائر منذ الاستقلال إلى نهاية السبعينات من القرن الماضي عددا هائلا من كتب اللّغة العربيّة المدرسيّة، نظرا لعدة أسباب نوجزها فيما يلي:

- تعدد المناهج لعدم استقرار النّظام التّعليميّ على فكر تعليّمي وتربويّ موحد.
- المراجعات والتّحديثات الدورية للبرامج والكتب التّعليميّة.
- توسيع وتنوع المحتوى الدّراسي ليتوافق مع مستجدات العصر.

وقد بين الجدول السابق أزيد من ستة وعشرين (26) كتابا مدرسيا للّغة العربيّة، وبعضها منقسم إلى أكثر من جزء، وهي من تأليف عدة لجان، إلا أنّها تشترك في بعض الخصائص والمميزات منها: تشابه العناصر البصريّة والشّكليّة، فقد تضمنت صورا مرسومة يدوياً غالبا ما تكون باللون الأبيض والأسود، والمميز في نصوص الكتب أنّها جاءت كلها مضبوطة بالشكل التّام متبعة نظام الفقرات موظفة علامات التّرقيم ومكتوبة بخط واضح.

1-2 تحليل المادة اللُّغَويّة لكتب اللّغة العربيّة في المرحلة الأولى.

لابد قبل تحليل المادة اللُّغَويّة المرصوفة بين ثنايا النّصوص من الإشارة إلى طبيعة النّصوص ومصادرها، مما يلفت الانتباه عند تصفح هذه الكتب ضمها نصوص أصليّة لأقلام لامعةٍ في عالم الأدب، نذكر بعضا من هؤلاء الأدباء ومؤلفيها: المنفلوطي، أحمد تيمور، طه حسين، جبران خليل جبران، مخائيل نعيمة، عباس محمود العقاد، أحمد أمين، المازني، الرافعي، أبي القاسم الشابي، كاتب ياسين، أحمد زكي....

هذا ما يجعل النّصوص ذات سبك وحبك ولغة راقيّة تنمي الذوق الفني كما أنهّا تحمل بين أكمامها تنوعاً لغوياً ثرياً، ومما يجب الإشارة إليه أيضاً في هذا السياق أنّ بعض هذه الكتب ومنها: **(كتابي في القراءة العربية لسنة السادسة ابتدائي تحت إشراف عبد القادر فضيل،** 308صفحة) وكتاب **(كتابي في القراءة العربية لسنة السادسة ابتدائي من تأليف حمزة جاري، علي خميسي، وصلاح الدين الشريف،** 244 صفحة) لم ترد فيها ولا محفوظة أو أنشودة رغم أهميتها التّعليميّة، وفي المقابل وجدنا أنّ الغلبة كانت للنصوص الأدبيّة.

ولا جدال في أنّ النّصوص الأدبيّة المقتبسة عن هؤلاء القامات الأدبيّة قد توشحت ألفاظ وتعابير تفوق قدرات التلميذ، ما يضفي نوعا من الغموض على المعنى المراد تبليغه، خاصة وأنّ الكلمات الصعبة لم يتبعها شرح؛ وذلك حتى يُعَود التلميذ الاعتماد على نفسه، وتنمى مهارة البحث والمطالعة عنده حسب رأي لجنة تأليف الكتاب المدرسيّ[1]، لكن السؤال المطروح هنا هل التلميذ في تلك الحقبة كان يملك القدرة والوسائل اللازمة لشرح معاني الكلمات الصعبة؟ وهل له الكفاءة الكافية لفهم الأساليب البلاغيّة وتحليل الصور البيانيّة الواردة في هذه النّصوص؟ وهل هذا الزخم من الألفاظ والمفردات يثري فعلا رصيد التلميذ اللُّغَويّ ويستعمله؟

كما نعلم أنّ الهدف الأسمى من دراسة النّصوص هو تنميّة المهارات وإثراء الرَّصِيد اللُّغَويّ من خلال التّعرف على القوالب اللُّغَويّة وأنماط التّعبير وفهم العلاقات اللّفظيّة وكيف تؤثر في المبنى والمعنى، حتى يتمكن التلميذ من فهم المكتوب والمنطوق ويحلل الأبنيّة اللُّغَويّة ويصل إلى معناها ومقاصدها بدقة، إضافة إلى تزويده بالرَّصِيد اللُّغَويّ التّواصلي الوظيفيّ واستخدامه استخداماً صحيحاً، لكن يتبين عند تحليل المادة اللُّغَويّة للنصوص أنّها تضم ألفاظا غير وظيفيّة ولا يستخدمها التلميذ في خطاباته التّواصليّة بكل أشكالها، ناهيك عن عدم تذييل النّصوص بشرح الكلمات الغامضة والصعبة في بعض الكتب، وهذه بعض النّماذج من نصوص الكتب لتأكيد ما سبق ذكره[2]:

---

[1] ينظر: صلاح دين الشريف، حمزة جاري، علي خميسي، **كتابي القراءة العربية للسنة السادسة**، المعد التربوي الوطني، د.ت، الجزائر، ص03.

[2] ينظر: عبد القادر فضيل وآخرون، **كتابي في القراءة لسنة سادسة**، المعد التربوي الوطني، د.ت، الجزائر، ص 33، 57-58، 90، 112 وصلاح دين الشريف وآخرون، **كتابي في القراءة العربية للسنة الرابعة**، المعد التربوي الوطني، 1979م، الجزائر، ص 148-149 وصلاح دين الشريف آخرون، **كتابي-القراءة العربية للسنة السادسة**، المعد التربوي الوطني، 1969م، الجزائر، ص 197-198، 224-225.

عنوان النص	المؤلف	الصفحة	النماذج اللُّغَويّة
الفلاح النشيط	أحمد تيمور	33	بُرهْةً/ الوَارِفَةِ/بغُدْرَانِه
التوأمان	المنفلوطي	58-57	مُكْفَهِراً/فَهَرَعْتُ/مُغْتَبِطَانِ/ المُنْهَمِرُ
العيد	المنفلوطي	90	غِبْطَة/ انْتَصَبَتْ/ شاخِصة العينين
مرض الوباء	طه حسين	112	وَطْأة/ العِلَة/ الحَشْرَجَة/ المُرَوّعَة/ الدِهْلِيز
مدينة السعادة	المنفلوطي	149-148	مُتَبَطّلٌ/مَسُودٌ/ أضْغَاثُ أحلامٍ
على ظهر السفينة	طه حسين	198-197	الدَّعَة/نُزُوعُ/كَوَارِتُ/مُصْطَخِبٌ
توزيع الجوائز	مخائيل نعيمة	225-224	الفَلاَةِ/ تَرشقُني/تَرْمِقُنِي/مُشْرَئِبَّةٌ/غَمْرَة/

جدول رقم 4: نماذج للرصيد اللُّغَويّ الصعب وغير الوظيفي في النّصوص.

يبين الجدول السابق بعض المفردات التي لم تشرح في نصوص كتب اللّغة العربيّة للمرحلة الأولى، كما أنّها لا تحقق الوظيفة التّواصليّة؛ فحتى وإن فهم التلميذ معانيها فقلما يستخدمها في خطابه التّواصليّ.

1-2- عيوب ونقائص كتب اللّغة العربيّة في المرحلة الأولى.

تتلخص أهم عيوب ونقائص كتب اللّغة العربيّة للمرحلة الأولى فيما يلي:

- ✓ توظيف نصوص لا توائم قدرات التلميذ اللُّغَويّة والعقليّة.
- ✓ ورود ألفاظ لا تُوَظف في الخطاب التّواصلي عند التلميذ.
- ✓ بُعد المادة اللُّغَويّة عن واقع وبيئة التلميذ.
- ✓ كثرة الأخطاء اللُّغَويّة والمطبعيّة.
- ✓ عدم وضوح الرسومات والصور.
- ✓ مادة الكتاب اللُّغَويّة لاتجاري التّطور العلمي والتّكنولوجيّ.
- ✓ ضعف الأسئلة التّقويميّة وعدم تنوع وسائل التّقويم.
- ✓ الإخفاق في اختيار الصورة الموافقة لمعاني النّصوص.
- ✓ بعد السندات ومحتوى النّص عن درس القواعد.

2- المرحلة الثانية (مرحلة التعليم الأساسي).

تمثل المرحلة الثانية، مرحلة التّعليم الأساسيّ، امتداد لمسار الإصلاحات التّربويّة الهادفة إلى توحيد التّعليم وتطويره بما يتلاءم مع متطلبات المدرسة الجزائريّة، وفي هذا الإطار، عرفت كتب اللّغة العربيّة تطوراً في بنيتها ومضامينها، يعكس التّوجهات البيداغوجيّة المعتمدة خلال هذه المرحلة، وعليه سيعرض وصف لأهم مميزات هذه الكتب وما أعيب عنها لاحقاً.

2-1- وصف كتب اللّغة العربيّة في المرحلة الثانية.

بعد تعميم نظام المدرسة الأساسيّة تحسن واستقر الوضع التّعليميّ في الجزائر؛ إذ وحدت الكتب المدرسيّة والمنهج الدراسي في كافة المدارس الجزائريّة، وعليه صارت تُدْرَس المواد نفسها بالطريقة نفسها، ودُمِجَ الطوران الابتدائي والمتوسط في مرحلة واحدة مدتها تسع سنوات (09)، فأضحى المعلم سيد ومحور العمليّة التّعليميّة التعلميّة، وفيما يلي نبين خصائص كتب اللّغة العربيّة ولجنة تأليفها في الطور الابتدائي.

السنة	عنوان الكتاب	المؤلف	عدد الصفحات	تاريخ الإصدار
الأولى	**أقرأ**	عبد القادر فضيل، عبد الجليل الجلاصي	51	1982م
	أقرأ	عبد القادر فضيل، عبد الجليل الجلاصي	115	1984م
الثانية	**أقرأ**	عبد القادر فضيل، عبد الجليل الجلاصي، بن يوسف عليان	165	1989م
الثالثة	**أقرأ وأتعلم**	عبد القادر فضيل، عبد الجليل الجلاصي، بن يوسف عليان	181	1990م
	أقرأ وأتعلم	عبد القادر فضيل، عبد الجليل الجلاصي، بن يوسف عليان	181	/
الرابعة	**القراءة**	عبد القادر فضيل، عبد الجليل الجلاصي، بن يوسف عليان	230	2000م
الخامسة	**القراءة**	صلاح دين الشريف، حمزة جاري، العربي مراد، بن يوسف عليان، عبد الجليل الجلاصي،	212	1993م

		بوجمعة مرغيت، فهيم أبو حجازي، إبراهيم مخلوفي، البشير بوروبة		
السادسة	**القراءة**	صلاح دين الشريف، حمزة جاري، العربي مراد، بن يوسف عليان، عبد الجليل الجلاصي، بوجمعة مرغيت، فهيم أبو حجازي، إبراهيم مخلوفي، البشير بوروبة	227	1995م
	كتاب القواعد وتمارين اللّغة	صلاح دين الشريف، حمزة جاري، العربي مراد، بن يوسف عليان، بوجمعة مرغيت، البشير بوروبة	82	2001م

جدول رقم 5: كتب اللّغة العربيّة لتعليم الأساسي في طور الابتدائي

بعد أنّ نصبت المدرسة الأساسيّة بيداغوجيا الأهداف منهجا لها؛ وحد المنهاج الدراسي وتبعه الكتاب المدرسيّ إذ أصبح كتاب واحد لكل مادة دراسيّة في كل المستويات، عدلت على إثر هذا الإصلاح بعض العيوب والهفوات التي شهدنها في كتب المرحلة الأولى، من حيث التّنظيم وبناء المحتوى، فعند مقارنة ما تضمنته كتب المدرسة الأساسيّة من عناصر بصريّة على سبيل المثال نجدها أفضل جودة من كتب المرحلة السّابقة، وحتى النّصوص رعيت فيها مستويات المتعلمين الفكريّة واللُّغَويّة إذ استبدل بعضها وحذف البعض الآخر؛ الذي لا يخدم الأهداف التّعليميّة.

ومما ميز كتب اللّغة العربيّة في التّعليم الأساسي أنّها سعت إلى ربط التلميذ بالواقع وغرست حب العمل في نفسه، من خلال تقديم محتوى مفيد يربط بين الماضي والحاضر وينمي أذواقهم.

2-2- تحليل المادة اللُّغَويّة لكتب اللّغة العربيّة في المرحلة الثانيّة.

أول ما يلاحظ عند قراءة نصوص كتب اللّغة العربيّة في التّعليم الأساسي هو سهولة ووضوح لغة النّصوص وتهذيب المحتوى مقارنة بما سبق، مما يسهل على التلميذ فهمه واكتسابه من جهة، واستخدامه في خطابه التّواصلي من جهة أخرى، نظراً لقصر وسلاسة الجمل الموظفة، مع تذيل النّصوص بشرح للكلمات الصعبة، وحتى الصور البيانيّة بسطت بحيث

يفهمها التلميذ وتنمي ذوقه في الوقت نفسه، وفيما يلي نبين بعض النّماذج من الرَّصِيد اللُّغَويّ الوظيفيّ المقدم في النّصوص والذي يمكن للمتعلم أنّ يكتسبه بسرعة ويتذكره بسهولة ويوظفه في أكثر من سياق[1]:

عنوان النّص	الصفحة	الرَّصِيد اللُّغَويّ الوظيفي
قطتي والببغاء	123-122	تسدد، يجول، أخذت، تعود، اعترفت، قررت،
مصنع الشاحنات والحافلات	133-132	تحتضن، إنتاجه، داخل، صنع، ضخمة، تهوي، مراقبته، التركيب، يقوم، تصبح، يرى
سدُّ مأرب	97-96	يستفيد، يبني، يمتد، تتصل، تصريف، يستقر
مع المجاهدة الصغيرة	41-40	تقرر، إلحاقنا، خرجنا، بدأت، انطلقت، وجدنا، نحاول، تكرر، أوصل، أحسست، أجول
نظام العسّة في أيام الثورة	47-46	شهد، سيطرة، متتالية، ينتقم، يقضي، أدركوا، فتصدوا، يصل، ينتشر، ينسحب، الحادّ، يستمر
مسلمات خالدات	50	تعرف، ترعى، اشتهرت، تبين، تسانده، تخفف، نشر، تتحمل، تتعرض، تصنع، تذهب، يجد

جدول رقم 6: نماذج من الرَّصِيد اللُّغَويّ الوظيفي في كتب اللّغة العربيّة

يوضح الجدول السابق مدى ثراء كتب اللّغة العربيّة بالرَّصِيد اللُّغَويّ الوظيفيّ الموائم لمستوى التلميذ في الطور الابتدائي، وتنوع مجالاته؛ إذ يعزز القيم الوطنيّة والدينيّة، مما يكسبهم ثروة لغويّة تتيح لهم فرصة التّواصل والتّعبير بشكل فعال عن أفكارهم وأحاسيسهم.

2-3- عيوب ونقائص كتب اللّغة العربيّة في المرحلة الثّانيّة.

رغم ما جادت به المدرسة الأساسيّة من فضل على التّعليم الجزائريّ واستمرارية التّعديل والتّحسين قبل كل موسم دراسي إلا أنّ محتوى الكتب وخاصة كتب اللّغة العربيّة ظلت تعاني بعض النّقص نوجز بعضها في الآتي:

- ✓ وجود أخطاء مطبعية ولغويّة.

[1] ينظر: صلاح دين الشريف وآخرون، **القراءة للسنة الخامسة**، المعد التربوي الوطني، 1993م، الجزائر، ص96-97، 122-123، 132-133 وصلاح دين الشريف وآخرون، **القراءة للسنة السادسة**، المعد التربوي الوطني، 1995م، الجزائر، ص 40، 41، 46، 47، 50.

- ✓ ضعف العناصر البصريّة التّوضيحيّة.
- ✓ اعتمادها على النّصوص الأدبيّة وإهمال العلميّة.
- ✓ عدم تنوع التّمارين والنّشاطات التي توافق مستويات المتعلمين.
- ✓ التّركيز على بعض المهارات اللُّغَويّة كالقراءة والكتابة على حساب التّحدث والسماع.
- ✓ قلة الأنشطة التّفاعليّة نتيجة إتباع استراتيجيّة التّلقين وجعل التلميذ يحفظ ويستقبل المعارف دون التّجاوب معها.

3- المرحلة الثالثة (مرحلة الإصلاحات الحديثة).

تمثل المرحلة الثّالثة، مرحلة الإصلاحات الحديثة، وهي امتدادا للمسار التّطويري التّربويّ في الجزائر؛ إذ جاءت استجابةً لمجموعة من التّحديات التي أفرزتها المراحل السابقة، وسعياً إلى تجديد المنظومة التّعليميّة وتكييفها مع المستجدات البيداغوجيّة المعاصرة، نبدأ مع الإصلاح الأول ضمن هذه المرحلة بوصفها نقطة تحول أساسيّة في التّعليم الجزائريّ.

3-1- الإصلاح الأول.

دعت جملة من الأسباب إلى إعادة بناء النّظام التّعليميّ، عماده المقاربة بالكفاءات والمقاربة النّصيّة، والتي عرفت مرحلتين من الإصلاح سميت الأولى بالإصلاح الأول والثّانيّة بالإصلاح الثّاني أو إصلاح الإصلاح، ومن مظاهر الإصلاح الأول تقليص مدة الدّراسة في الطور الابتدائي إلى خمسة سنوات، وعلى أساسه نظمت الكتب المدرسيّة لتساير مبادئه، ضمت نصوص تسمح للمتعلم بالتّعرف على ثقافات وعادات متنوعة، بأبعاد فنيّة وأدبيّة، ومن النّص تنطلق كل التّعلّمات التي تنسجم فيما بينها لتحقق الكفاءة المحددة، وقد شُرِعَ في استخدامه مع الموسم الدراسي الموافق لـ2003م-2004م لكن بسبب سرعة تأليفها رأى أهل الاختصاص أنّها تحتاج تعديلات نظرا لما تخللها من هفوات، وهذا ما يبرر ظهور الإصلاح الثّاني في هذه المرحلة الذي ما فتئ يشتغل على تقليصها، نبين في ما يلي كتب اللّغة العربيّة للطور الابتدائي (الإصلاح الأول) وهي:

السنة	عنوان الكتاب	المؤلف	الصفحة	تاريخ
الأولى	**كتابي في اللّغة العربيّة (ط2 منقحة)**	سعيد بوشينة، والأخضر أوصيف	151	2004م
	اللّغة العربيّة، كتاب التلميذ	محمد بن بسعي، بوبكر خيشان، محمد الطاهر مدور وسليمان	176	2008م
الثانية	**كتابي في اللّغة العربيّة (ج1)**	سيدي محمد دباغ بوعّياد، حفيظة تازروتي	96	2004م
	كتابي في اللّغة العربيّة (ج2)	سيدي محمد دباغ بوعّياد، حفيظة تازروتي	177	2009م
الثالثة	**كتابي في اللّغة العربيّة**	شريفة غطاس، مفتاح بن عروس، الطاهر لوصيف، عائشة بوسلامة سباح	192	2007م
	كرّاس النّشاطات اللُّغَويّة	شريفة غطاس، عائشة بوسلامة سباح	98	2011م
	كتابي في اللّغة العربيّة	شريفة غطاس، عائشة بوسلامة سباح، مفتاح بن عروس	194	2012م
	كرّاس النّشاطات اللُّغَويّة	شريفة غطاس، عائشة بوسلامة سباح، مفتاح بن عروس	98	2014م
الرابعة	**كتابي في اللّغة العربيّة**	شريفة غطاس، عائشة بوسلامة سباح، مفتاح بن عروس	194	2014م
	كرّاس النّشاطات اللُّغَويّة	شريفة غطاس، عائشة بوسلامة سباح، مفتاح بن عروس	98	2014م
الخامسة	**كتابي في اللّغة العربيّة**	شريفة غطاس، عائشة بوسلامة سباح، مفتاح بن عروس	195	2014م

جدول رقم 7: كتب اللّغة العربيّة للإصلاح الأول في الطور الابتدائي.

عرفت كتب اللّغة العربيّة في الإصلاح الأول إعادة بناء وتأسيس كلي للمحتوى والشّكل، مع تقليص مدة الدّراسة في الطور الابتدائي إلى خمسة سنوات، شملت التّغيرات عدة نقاط منها تنميّة مهارات التّواصل (التّحدث، السماع، الكتابة، القراءة) خاصة بعد تضمينها أنشطة

تساعد المتعلمين على ممارسة هذه المهارات في مواقف وسياقات مختلفة، من خلال تنوع الرَّصِيد اللُّغَويّ ومواكبة التّطورات اللُّغَويّة التّداوليّة والعلميّة الحديثة، واستخدام الأدوات اللُّغَويّة المناسبة للسياق، أما عن العناصر البصريّة فقد تحسنت كثيرا وأصبحت أكثر وضوح ودقة، متناسقة الأشكال والألوان.

3-1-1- تحليل المادة اللُّغَويّة لكتب اللّغة العربيّة في المرحلة الثالثة.

لابد من الإشارة في هذا المقام إلى أنّ كتب اللغة العربية بعد الإصلاح الأول قد تجاوزت معرفة اللّغة باعتبارها نظام إلى تعلم كيفيّة توظيفها لحل الإشكاليّات التي يصادفها التلميذ في حياته اليوميّة، وتزويده بالكفاءة اللُّغَويّة اللازمة.

وبعد النّظر في محتوى الكتب وجدنا أنّها تضمنت نصوص مختلفة المشارب والأنماط بأساليب بسيطة واضحة المعاني، أقرب إلى واقع الطفل الجزائري، فقد احتوت على ثروة لغويّة ثرية، مبرزةً قيماً الاجتماعيّة، إنسانيّة، وطنية، تاريخية، وأخلاقية... موزعة بين النّصوص، فهذا نص "العمل الطيب يصنع العجائب" يحمل بين أكمامه رصيد لغوي ينمي الجانب الإنساني عند الطفل ويزرع خلق التّكافل الاجتماعي نذكر على سبيل المثال لا الحصر بعض العبارات الدالة على ذلك ونبدأ من العنوان الذي يحمل رسالة تحفيزيّة تحث على فعل الخير، وتبرز كيف يؤثر ويعود على صاحبه بالإيجاب، ومن العبارات والمعاني الدالة على التّكافل الاجتماعي في النص ما يلي[1]:

- **العمل الطيب:** يدل على فعل الخير وتقديم المساعدة للآخرين.
- **العطش:** يعبر في هذا السياق عن حاجة الغير للمساعدة.
- **اسقني ماء بارداً:** تشير إلى التصدق بالماء وهي أسمى الصدقات وأنبلها عند حاجتها.
- **أشفق يانغ على جدته:** المعنى الضمني للعبارة يوحي بالعطف والرحمة ومشاعر الود بين أفراد الأسرة.
- **تحول الإناء إلى إناء فضي ثم ذهبي ثم ألماس:** معجزة تحيل إلى عظمة فعل الخير ومكافئة الله لفاعله.

[1] ينظر: شريفة غطاس وآخرون، **كتابي في اللّغة العربيّة للسنة الرابعة**، الديون الوطني للمطبوعات المدرسيّة، 2014م، الجزائر، ص18-19.

والنّص عامة نموذج يحتذى به في الإيثار والتّكافل الاجتماعي، خاصة أنّه أشار إلى أنّ العمل الطيب ليس تقديم ماديات فقط، وإنما يشمل مشاعر الرحمة والإيثار والعطف كذلك، وعلى شاكلته جاءت باقي النّصوص ثرية بالمفردات والعبارات وغنيّة بالمعاني والقيم المثلى؛ التي تربي الطفل أخلاقياً ولغوياً وحتى فنياً.

وبات الاهتمام بالمعجم واضحاً في هذه الكتب فقد خصصوا له حيزاً ثابتاً في الكتاب يجمع بين توظيف المعطيات التي يبنى عليها المعجم كالتّرادف والتّضاد واشتراك عدة كلمات في الدلالة، وبين توجيه التلميذ عند تعامله مع المعاجم والقواميس[1].

3-1-2- عيوب ونقائص كتب اللّغة العربيّة في الإصلاح الثاني.

مما أثار غيرة الفاعلين في المجال التّربوي كثرة الأخطاء اللُّغَويّة والمطبعيّة في كتب اللّغة العربيّة، وتعدد المصطلحات، إضافة إلى عدم ترقم الفهرس بدقة ووضع رقم كل صفحة بجانب مضمونها، حتى يسهل على التلميذ البحث.

وما يلفت الانتباه أنّ بعض النّصوص جاءت طويلة إذ تجاوز عدد كلماتها المائتان 200، خاصة في كتاب السّنة الخامسة والرابعة، وهذا ما قد يربك اكتساب التلميذ للرصيد اللُّغَويّ الجديد وتذكره وقد يشعره بالضجر والملل.

كذلك افتقدت الكتب إلى التّحليل والشّرح الدقيق للمفردات الصعبة في النّصوص مما يحيل التلميذ عن المعنى الحقيقي أو الموافق للسياق كشرحهم معنى كلمة (أغمي عليه) (بأصبح لا يعرف أحد)[2] فقولنا (فقد وعيه) أدق وأقرب إلى المعنى، كما نلاحظ شح وافتقار كتب اللّغة العربيّة للجيل الأول إلى للرصيد اللُّغَويّ الدينيّ والعلميّ الكافي.

3-2- الإصلاح الثاني.

ظهرت كتب الإصلاح الثّاني في سنة 2016م، منتهجة المقاربة النّسقيّة، وقد لقيت استحسانا من قبل الفاعلين في المجال التّعليميّ والمعلمين وحتى الأولياء، ومن نقاط قوته وتميزه أنّه انطلق من النّظام التّعليميّ للجيل الأول وراح يصوّب ما أعيب عنه وهذا ما لم تقم

---

[1] ينظر: شريفة غطاس وآخرون، **كتابي في اللّغة العربيّة للسنة الخامسة**، الديون الوطني للمطبوعات المدرسيّة، 2014م، الجزائر، ص مقدمة الكتاب.

[2] ينظر: شريفة غطاس وآخرون، **كتابي في اللّغة العربيّة للسنة الرابعة**، الديون الوطني للمطبوعات المدرسيّة، 2014م، الجزائر، ص33-34.

به الإصلاحات السابقة، إذ من أهداف الإصلاح تلبية حاجات المجتمع وإعداد جيل قادر على الإنتاج والإبداع، من خلال ترسيخ القيّم الدينيّة والوطنيّة والأخلاقيّة، وقد ركز على تنميّة المهارات والقدرات بدل الحفظ والتلقين، وفيما يلي نوضح كتب اللّغة العربيّة للإصلاح الثاني:

السنة	عنوان الكتاب	المؤلف	الصفحة	تاريخ
التحضيري	**تعليماتي الأولى دفتر الأنشطة اللُّغويّة للتربية التحضيرية**	ساعودة فاتح فاطمة، عزوز حمزة، بادة مكناسي ليلى.	89	2017م
الأولى	**كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية**	محمود عبود، عبد المالك بوطيش، حسيبة مايدة شناف، حكيمة عياش شطبي.	144	2017م
الثانية	**كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية**	نسيمة وردة تكال، السعيد بو عبد الله بلقاسم عمارة، طيب نايت بلقاسم.	175	2017م
الثالثة	**اللّغة العربيّة**	بن الصيد بورني سراب، بوسلامة عائشة، بن بزار عفريت شبيلة، حلفاية داود وفاء.	140	2017م
الرابعة	**اللّغة العربيّة**	بن الصيد بورني سراب، بن عاشور عفاف، قيطاني موهوب ربيعة، بوخبزة أمال	143	2017م
الخامسة	**اللّغة العربيّة**	بن الصيد بورني سراب، بوسلامة عائشة، بن عاشور عفاف، حلفاية داود وفاء		2019م

جدول رقم 8: كتب اللّغة العربيّة للإصلاح الثاني في الطور الابتدائي

يبين الجدول أعلاه كتب اللّغة العربيّة للإصلاح الثّاني في الطور الابتدائي، الكتب من تأليف لجان مختلفة سعت إلى تحقيق أهداف المنهاج بغية تحسين جودتها من حيث الإخراج والمحتوى، حيث وجدنا أنّ كتب اللّغة العربيّة عرفت تحسنا ملحوظا بغض النّظر عن الأخطاء الطفيفة في المحتوى والتّنظيم.

3-2-1- تحليل المادة اللُّغَويّة لكتب اللغة العربيّة في الإصلاح الثاني.

بعد الاطلاع على مادة كتب اللّغة العربيّة وجدنا أنّها استعانت بنصوص لكتاب أغلبهم جزائريين، مما يمد التلميذ برصيد فكريّ ولغويّ يعكس الواقع الجزائريّ، في قالب مختلف الأنماط حتى تتسنى له فرصة التّعرف على القرائن والخصائص اللُّغَويّة لكل نمط نصي واستثماره في إنتاجه الكتابي والشّفهي؛ إذ نجد كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة على سبيل المثال يضم نصوصا موزعة على عدة محاور يحمل كل محور عنوانا يعكس القيّم التي يضمها وأولها محور القيّم الإنسانيّة، ويضم رصيدا لغويا ثريا يعبر عن قيّمة الصداقة والأخوة والتّعاون مثل: **رفاق، أسرارك، السراء والضراء، هموم الحياة، العمل، مودة ورحمة، التعاون، عدل، إحسان، التفاؤل، يد المساعدة، ينصحك، يرشدك، يخفف، يحفظ،**[1] وعبارات اللياقة التي يستثمرها في خطاباته وتعاملاته مثل: **أشكركم، يسرني، أعزائي**[2]والتي تنمي الرَّصِيد اللُّغَويّ للمتعلم وترشد سلوكه وتهذب تصرفاته.

3-2-2- عيوب ونقائص كتب اللّغة العربيّة في الإصلاح الثاني.

على الرغم من كل الإصلاحات المتعاقبة ما تزال كتب اللّغة العربيّة للطور الابتدائيّ بحاجة إلى إعادة النّظر، وذلك بعد التّمحيص والتّدقيق في المحتوى لتصحيح وتقويم العيوب والنّقائص المتمثلة في كثرة الأخطاء اللُّغَويّة والمطبعيّة، عدم وضوح الخط، قلة الرَّصِيد اللُّغَويّ العلميّ والتكنولوجيّ، التّرقيّم العشوائي في الفهرس كتاب للسّنة الرابعة، التّصنيف غير المنتظم للظواهر اللُّغَويّة، توظيف نصوص أطول مما هو محدد في المنهاج، توظيف الألفاظ العاميّة والأمازيغيّة، غياب النصوص ذات الطابع الديني... وفي هذه الدراسة سيسلط الضوء أكثر على نموذجين من كتب اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة.

---

[1] ينظر: بن الصّيد، بورني سراب وآخرون، **كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة ابتدائيّ**، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2023-2024، الجزائر، ص10.

[2] ينظر: بن الصّيد، بورني سراب وآخرون، **كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة ابتدائيّ**، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2023-2024، الجزائر، ص14.

الفَصلُ الأَوَّلُ: الرَّصِيد اللُّغَويّ

المبحث الأول: الرَّصِيد اللُّغَويّ مفهومه وأهميته.

- مفهوم الرَّصِيد اللُّغَويّ.
- الرَّصِيد اللُّغَويّ وإشكاليّة تعدد المصطلح في الدّرس اللسانيّ.
- أهميّة الرَّصِيد اللُّغَويّ العلميّة والعمليّة وأنواعه.

المبحث الثّاني: وظائف الرَّصِيد اللُّغَويّ ومصادره وطرق اكتسابه.

- وظائف الرَّصِيد اللُّغَويّ.
- مصادر بناء الرَّصِيد اللُّغَويّ.
- اكتساب الرَّصِيد اللُّغَويّ من منظور النّظريّات اللُّغَويّة.

المبحث الثالث: علاقة الرَّصِيد اللُّغَويّ بقوائم المفردات الشائعة.

- مشاريع الأرصدة اللُّغَويّة أهميتها وإرهاصاتها الأولى.
- نماذج عن الذّخائر اللُّغَويّة وقوائم المفردات الشّائعة.
- مشاريع الرَّصِيد اللُّغَويّ الوظيفيّ.

تمهيد:

يُعد الرَّصِيد اللُّغَويّ الحَجر الأساس في بِناء المَعارف اللُّغَويّة؛ إذْ يُشكل مجمُوع المُفردَات والتّراكيب الّتي يمتلكها الفرد ويوظفها في انتاجاته اللُّغَويّة إضافة إلى فهمها، ويعتبر دليلاً يبرز مُستوى الفرد وكفاءته اللُّغَويّة، لذا راحت الدّراسات اللّسانيّة والتّربويّة تَدرسه من مُختلف الجوانب، فلا يخفى على أحد دوره في تنميّة المهارات اللُّغَويّة وإثرائها.

وعليه سنحاول في بدايّة هذا الفصل تحديد ماهيّة الرَّصِيد اللُّغَويّ، من خلال استعراض الدّلالة اللُّغَويّة والمفاهيم الاصطلاحيّة التي ذكرها الباحثون، مع الإشارة إلى المصطلحات المجاورة له والّتي يتداخل مفهومها معه، وقد شَارَكَته كذلك الاستعمال في بعض الدّراسات، ثم نناقش مصادر بنائه الأساسيّة، كما سنتطرق إلى دور النّظريات اللُّغَويّة في تفسير كيفيّة اكتسابه وتعلمه.

وعليه سنعرض قوائم المفردات الشّائعة والذخائر اللُّغَويّة محددين مفهوم كل منهما، ونخص بالذكر مشاريع الرَّصِيد اللُّغَويّ الوظيفيّ بهدف تحديد دورها في إثراء الرَّصِيد اللُّغَويّ.

المبحث الأول: الرَّصِيد اللُّغَويّ مفهومه وأهميته.

يحتلّ الرَّصِيد اللُّغَويّ مكانة محوريّة في الدّراسات اللّسانيّة والتّربويّة، باعتباره أحد المفاتيح الأساسيّة لفهم آليات اكتساب اللّغة وتنميتها لدى المتعلمين، ولتحديد طبيعة الكفاءة اللُّغَويّة ومستوياتها، كما يرتبط هذا المفهوم بجملة من الإشكالات النّظريّة، لعل أبرزها تعدد المصطلحات التي تحيل إليه في الدّرس اللّسانيّ، فضلاً عن أبعاده العلميّة والعمليّة التي تتجلى في وظائفه وأنواعه، وعليه جاء هذا المبحث ليبرز مفهوم الرَّصِيد اللُّغَويّ، وناقش قضية إشكاليّة تعدد المصطلح فيه، ثم الوقوف عند أهميته العلميّة والعمليّة وأنواعه.

1-مفهوم الرَّصِيد اللُّغَويّ- ماذا نقصد بالرَّصِيد اللُّغَويّ؟

يتألف مصطلح الرَّصِيد اللُّغَويّ من لفظين (الرَّصِيد) و(اللُّغة) والتي يرد كل منهما في سِياقات مختلفة، لذا وجب قبل الشروع في تحديد ماهيّة الرَّصِيد اللُّغَويّ التّطرق إلى الدّلالة اللُّغَويّة لهذا المصطلح.

1-1 المعنى اللُّغَويّ للرَّصيد.

جاء تعريف الرَّصِيد في عدة معاجم عربيّة من بينها (معجم الوسيط) و(لسان العرب لابن منظور)، وحسب ما جاء في هذا الأخير فإن لفظ الرَّصِيد مشتق من الفعل رَصَدَ، يَرْصُدُهُ، رَصْداً والرَّاصِدُ بِالشَّيء: الرَّاقِبُ له... والتَّرَصُّدُ معناه التَّرقُّبُ، والرَّصِيد هو السَّبع الَّذي يْرصُدُ لِيَثِبَ[1]، ويطلق كذلك على "ما يبقى للمُودع في المصرف من حسابه الجاري"[2].

وتذكر المعاجم التّراثيّة أنّ الرَّصِيد مشتق من الفعل (رَصَدَ) ويعني التّرقب، أما المعاجم الحديثة مثل المعجم الوسيط فقد أضافت معنى جديداً للفظ "الرَّصِيد" حين يوظّف في مواضع مختلفة، ولا سيما في مجال الاقتصاد والمحاسبة؛ نذكر منها: **الرَّصِيد البنكيّ**، ويقصد به الرَّصِيد المتبقى في الحساب بعد الإيداع أو السحب، **ورصيد الهاتف**، وهو المبلغ المتبقى من الوحدات التي تسمح باستخدام الخدمات الهاتفيّة مثل المكالمات، بيانات الهاتف، الرسائل، **ورصيد بطاقة الائتمان**، ومنه نجد أن الرَّصِيد يقصد به القيمة المتبقيّة أو المتراكمة أو المخزنة في سياق معين.

---

[1] ينظر: ابن منظور، **لسان العرب**، دار المعارف، د.ط، د.ت، مصر (القاهرة)، ص 1653.

[2] مجمع اللُّغة العربيّة، **المعجم الوسيط**، مكتبة الشروق الدوليّة، ط4، 2008م، مصر، ص348.

1-2- المعنى الاصطلاحي للرَّصيد اللُّغَويّ:

يعرف عبد العلي الودغيري: الرَّصِيد اللُّغَويّ بأنّه "عبارة عن مجموعة ألفاظ وتعابير أساسيّة أو وظيفيّة ضروريّة للاستعمال في مرحلة معينة أو في حقل معين، وقد يتسع جداً حتى يصبح مرادفاً للذخيرة اللُّغَويّة الشاملة المستقصيّة... أو هو لائحة معينة ومحدودة من الكلمات والتّعابير التي تتألف منها مداخل القاموس اللُّغَويّ، أو المفروض أنّ تصبح مداخل قاموسيّة"[1]، ويحصر أيضاً في كمية المفردات الضرورية والشائعة التي يكتسبها الطفل، أو هو ما يستوعبه من مفاهيم يستثمرها لاحقا للتعبير عن رغباته، وتبليغ ما يريد قوله للآخرين[2]، وفي المجال التّربويّ يعدّ الرَّصِيد اللُّغَويّ مجموع ما يخزنه التلميذ من مفردات اللُّغة، المكتسبة منْ خلال الأنشّطة اللُّغَويّة والممارسة الفعليّة، فيحفظها وينميها باستمرار لتحسين حديثه وكتابته[3]، ومن هنا يمكن القول إنّ الرَّصِيد اللُّغَويّ هو ما يكتسبه التلميذ ويخزنه في ذهنه من مهارات ومعارف لغويّة يوظفها في الأداء التّواصليّ والإنتاج الكتابيّ، للتّعبير عن رغباته وأفكاره أو وصف مشاعره، وتزداد هذه المعارف بالممارسة والتعلّم.

بعد التّقصيّ والبحث عن البدايّة الفعليّة لاستخدام مصطلح (الرَّصِيد اللُّغَويّ) في البحوث اللُّغَويّة وتعليم اللُّغة على وجه الخصوص، تبين أنّه مصطلح حديث الظهور، فقد ولد في أواخر القرن الماضي سنة 1967م بعد أنْ استعار الفاعلون في ميدان المعجميّات وتعليم اللُّغة العَرَبِيّة مصطلح "الرَّصِيد" من مجال الاقتصاد والمحاسبة، ليحتوي معنى اكتساب وتخزين مجموعة من المفردات والمعارف اللُّغَويّة.

وراح أحمد عايد يرجح أنّ محمود شعبان – رحمه الله – كان أوّل من اعتمد هذا المصطلح في كتابته، بعد أنّ ورد في نص اقتراحات وتوصيّات النّدوة الأولى لوزراء التّربيّة والتّعْلِيم للجزائر والمغرب وتونس والّتي انعقدت ما بين 14 و20 فبراير سنة 1967م بتونس،

---

[1] عبد العلي الودغيري، **دراسات معجمية نحو قاموس عربيّ تاريخيّ، وقضايا أخرى**، مطبعة النجاح الجديدة، د.ط، 2001م، المغرب (الدار البيضاء)، ص231.

[2] ينظر: عبد الغني أبو العزم، **المعجم المدرسي أسسه وتوجهاته**، مؤسسة الغني للنشر، ط1، 1997م، المغرب (الرباط) ص220.

[3] بن علية عبد السلام، **تعليمية الرَّصِيد اللُّغَويّ لتلاميذ المرحلة التّعليميّة الابتدائيّة السنوات الأولى والثانية والثالثة نموذجاً – دراسة إحصائيّة وصفيّة تحليليّة**، مذكرة ماجستير في تعليميّة اللّغة، جامعة الجزائر، 2008/2007م، ص14.

وبعدها في المعجم الأساسيّ لتلاميذ المدارس الابتدائيّة بالمغرب سنة 1968م، والّذي يشرف عليه معهد الدراسات والأبحاث للتّعريب في المغرب.

وانطلاقاً من توصيات ندوة وزراء التربيّة شرع في تجسيد مشروع الرَّصِيد اللُّغَويّ الوظيفيّ،[1] والّذي يرنو إلى جمع كل الألفاظ اللازمة والّتي يحتاجها الطّفل المغاربيّ في الطور الابتدائيّ، فإثر تضافر جهود كل من معهد العلوم اللُّسانيّة والصّوتيّة بالجزائر ومعهد الدّراسات والأبحاث للتّعريب بالرباط وقسم اللُّسانيّات بمركز الدراسات والأبحاث الاقتصاديّة والاجتماعيّة بجامعة تونس، أصدر كتاب "الرَّصِيد اللُّغَويّ الوظيفيّ" والّذي يعتبر أول مؤلف يحمل عنوانه مصطلح "الرَّصِيد اللُّغَويّ" ومنه توسمت عدة بحوث علميّة المصطلح وشاع استخدامه.

2- الرَّصِيد اللُّغَويّ وإشكاليّة تعدد المصطلح في الدّرس اللسانيّ.

مما ينبغي الإشارة إليه في هذا المقام ظاهرة فوضى المصطلح أو تعدد المصطلح، والّتي تعدّ من المشاكل العويصة في البحث العلميّ؛ فاختلاف المسميات وكثرة المصطلحات للمفهوم الواحد أو حتى تعدد المفاهيم للمصطلح الواحد تسهم في تقويض سير البحث العلميّ وإرباك الباحث، ومع التوجه نحو المقاربة اللُّسانيّة في الآونة الأخيرة زادت نسبة انتشار وحدّة هذه الظاهرة؛ حيث نجد لمفهوم واحد بسيط العديد والعديد من المصطلحات الدالة عنه.

يكشف البحث عن مفهوم الرَّصِيد اللُّغَويّ، ذلك التعدد والتداخل الكبير بين المصطلحات المستخدمة في ذات السياق الذي يعكس غياب إجماع الأكاديميين والباحثين على مصطلح موحد جامع مانع، ما يثير التساؤل حول الدلالة الدقيقة لكل مصطلح والفرق بينها.

وقبل مناقشة العلاقة وضبط دّلالة هذه المرادفات نعرض ما وجدناه بين طيات البحوث العلميّة والمؤلفات العَرَبِيّة من مرادفات للرصيد اللُّغَويّ الموضحة في المخطط الموالي:

[1] سنذكر تفاصيل المشروع لاحقاً.

شكل رقم 3: مخطط يوضح مرادفات الرَّصِيد اللُّغَويّ في المؤلفات والبحوث العلميّة.

يعرض هذا المخطط قائمة تضم قرابة خمسة عشر مرادفاً للرصيد اللُّغَويّ، ولا يختلف اثنان أنّ تعدُّد الخِيارات للتَّعبير عن فكرة واحدة مؤشّر إيجابيّ يعكس ثراء اللُّغة ويعكس مُرونَتها وقُدرتها على التكيف مع مختلف السّياقات واحتواء المعاني، لكن إذا كان التعدُّد المُصطلحي في البحثِ العلميّ أمراً آخر؛ فقد يُخلّف آثارا سلبيّة منها: غموض المعنى، خاصَّة إذا كانت المصْطلحات متقاربة جداً في المفاهيم، ما يسبب صعوبة في اختيار المصطلح المناسب.

السُّؤال المَطروح هنا هل كل هذه المصطلحات الّتي أوردها الباحثون تؤدي المعنى نفسه أو إنّه لكلّ واحد دلالة خاصّة؟

راح أبو هلال العسكري وثلة من العلماء العرب الجهابذة إلى نبذ فكرة التّرادف في اللُّغة العَرَبِيّة جملة وتفصيلا، فصرحوا أنّ واضع اللّغة حكيم لا يكلفها بما لا يفيد[1]، فلكلّ كلمة في اللُّغة العَرَبِيّة دلالة خاصّة بها تختلف عن غيرها، فحتى وإن بدا تشابهٌ بين الكلمات في المعنى يرجعونه إلى أسباب خارجة عن إطار اللُّغة نحو الظُّروف التّاريخيّة والسياسيّة والاجتماعيّة، أو من باب تشبيه شيء بشيء.

فهم يرون أنّ كل كلمة في اللّغة العَرَبِيّة تنفرد بوظيفة خاصّة ولها دلالة معينة، فلو وُجدت كلمتان بالدلالة نفسها لكانت إحداهما زائدة لا فائدة من وجودها، وإنّ ما يبدو مترادفاً

[1] ينظر: محمد محمد يونس علي، **مقدمة في علم الدّلالة والتّخاطب**، دار الكتاب الجديدة المتحدة، ط 1، 2004م، ليبيا(بنغازي) ص75.

من الكلمات ظاهرياً قد يدل في الحقيقة على تدرج في الدلالة، فعلى سبيل المثال للصداقة في اللُّغة العَرَبِيّة عدة مفردات تدل على طبيعة وعمق العلاقة بين شخصين لتحدد مراتبها، نذكر بعضها ههنا لإيضاح المعنى:

- ✓ الخِلّ: هو الصّديق الحميم الّذي تتخلّل محبته الروح وهو أعلى مراتب الصداقة.
- ✓ الصّديق: تشير إلى الود والمودة والاحترام المتبادل، من أكثر المفردات تداولاً.
- ✓ الرَّفيق: هو من يرافق أثناء السّفر، ويقال كذلك رفيق الحياة.

أضف إليها الصاحب، الزميل، السّمير، والنّديم، والتّرب، والأنيس، والنّجيّ... كلها مفردات تبين طبيعة العلاقة مع الآخرين، لكن كل واحدة منها تدلّ على مرتبة محددة وتطلق على نوع واحد من الصداقة، هذا من جانب، ومن جانب أخر يرون أنّ معنى الكلمة لا يتحدّد خارج السّياق الّذي ترد فيه، ومن هذا المنطلق نتطرق إلى مفهوم هذه المصطلحات ونعرف مجال ورودها بهدف تحديد ما إذا كان هناك فرق بينهم والإجابة عن التّساؤل السّابق في الوقت ذاته.

من بين أكثر المصطلحات شيوعاً واستعمالاً بعد مصطلح الرَّصِيد اللُّغَويّ مصطلح **الحصيلة اللُّغَويّة**؛ حيث ورد في عدّة دراسات عالجت قضايا مختلفة تعلقت باللّغة، أشادت بأهميّة ثراء الحصيلة اللُّغَويّة والوسائل الإجرائيّة لتنميتها، وعرّفها آخرون بأنها "مجموعة الكلمات أو المفاهيم اللُّغَويّة الّتي ينطقها الطفل ويستخدمها فعلياً في حديثه في مختلف المواقف الّتي يتعرض لها"[1] في حياته اليوميّة وأثناء ممارساته اللُّغَويّة، وعليه نلاحظ أنّه حصرها بمَا يستخدمه الطفل من ألفاظ ومفاهيم في لغته المنطوقة.

أما **التّحصيل اللُّغَويّ** فيطلق على مستوى المعْرفة اللُّغَويّة للمتعلّم بما يملكه من معرفة لغويّة خاصّة بمهارات اللُّغة وفروعها: كالقواعد النّحويّة والصّرفيّة، ودلالة المفردات، والبلاغة،

[1] محمد كمال أبو الفتوح أحمد عمر، فاعلية **برنامج تّدريبيّ قائم على استخدام إستراتيجيّة التّغذية الراجعة التّعليميّة في زيادة الحصيلة اللُّغَويّة التّعبيريّة لدى الأطفال ذوي اضطراب التّوحّد**، مجلّة التربية، م05، ع19، ج1، 2017م، مصر، ص227

والقراءة والكتابة بمهاراتها المختلفة[1]، فيقصد بالتّحصيل اللُّغَويّ القدرة اللُّغَويّة المكتسبة للمتعلّم والّتي تشْمل كل مستويات اللُّغة.

في حين تُعرف **الكفاءة اللُّغَويّة** بأنّها مقدرة الطّفل على بناء التّراكيب اللُّغَويّة واستعمالها لإنتاج الأساليب اللُّغَويّة المتنوعة[2]، نستشف من هذا القول أنّ الكفاءة اللُّغَويّة مستويان وهما:

- ✓ المعرفة بقواعد اللُّغة، لتكوين جمل ذات دلالة.
- ✓ القدرة على التّعبير عن الأفكار ووصف المشاعر بطرق أو أساليب مختلفة.

وتعدّ **الثّروة اللُّغَويّة** من المصطلحات المستعملة بكثرة للدلالة عن عدد الكلمات الّتي يكتسبها الطّفل، لتصبح جزءًا من مُدَّخراته المعرفيّة، يستخدمها أثناء تواصله مع الآخرين استماعاً ومحادثةً وتعبيراً عما يختلج في عقله من أفكار وما يحس به من مشاعر[3]، نلاحظ هنا أن تعريف الثّروة اللُّغَويّة لم يختلف كثيراً عما سبق من التعريفات، فهي لم تتجاوز كونها مجموع الكلمات الّتي يتعلمها الطفل ويوظفها في حياته اليوميّة.

استعملت هدى محمود الناشف في كتابها "تنميّة المهارة اللُّغَويّة لأطفال ما قبل المدرسة" مصطلح **الذّخيرة اللُّغَويّة**[4] وقصدت به الرَّصِيد اللُّغَويّ وأحياناً يستخدم مصطلح الحصيلة اللُّغَويّة للدلالة على المعنى نفسه.

وذكر كذلك الودغيري في تعريفه للرَّصيد اللُّغَويّ مصطلح الذخيرة اللُّغَويّة بأنّها مرادف له إذ قال: إنّه قد يتسع جداً حتى يصبح مرادفا للذّخيرة اللُّغَويّة الشّاملة[5]، ما يحيل ذهن القارئ إلى أنّ الذّخيرة اللُّغَويّة أوسع من الرَّصِيد اللُّغَويّ، أما من وجهة نظر علماء اللُّسانيّات الحاسوبيّة

---

[1] ينظر: عمران أحمد علي مصلح، **أثر التّحصيل اللُّغَويّ في الاستيعاب القرائيّ لطلبة الصف العاشر في محافظة رام الله والبيرة بفلسطين**، مجلّة جامعة المدينة العالمية (مجمع)، ع12، 2015م، ماليزيا، ص647.

[2] ينظر: محمد عودة الريماوي، **في علم نفس الطّفل**، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، 2003م، الأردن(عمان)، ص209.

[3] ينظر: محمد عودة الريماوي، **في علم نفس الطّفل**، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، 2003م، الأردن(عمان)، ص211.

[4] ينظر: هدى محمود الناشف، **تنمية المهارة اللُّغَويّة لأطفال ما قبل المدّرسة**، دار الفكر ناشرون وموزعون، ط1، 2007م، الأردن(عمان) ص36.

[5] ينظر: عبد العلي الودغيري، **دراسات معجميّة نحو قاموس عربيّ تاريخيّ، وقضايا أخرى**، مطبعة النجاح الجديدة، د.ط، 2001م، المغرب (الدار البيضاء)، ص231

فهي قاعدة البيانات الّتي تُحفظ بداخلها النّصوص اللُّغَويّة، كما قد تعنى الكم الهائل من الشّواهد اللُّغَويّة الطبيعيّة الّتي تستغل كأساليب لإجراء البحوث اللُّغَويّة[1].

لكن مع منتصف القرن العشرين وبدايّة الثمانينيات تحديداً، تطور المفهوم وأصبح علماً قائماً بذاته يسمى **علم الذّخائر اللُّغَويّة**، طوره اللُّغَويّ الانجليزيّ ليتش جيفريّ (leech Geoffrey)؛ حيث عرفه بأنّه علم يبحث في طريقة جمع النّصوص اللُّغَويّة الطبيعيّة وتهيئتها وترميزها، منطلقاً من الشّواهد اللُّغَويّة الواقعيّة داخلها، لتستغل في البحث اللُّغَويّ ودراسة الظواهر اللُّغَويّة الطبيعيّة على مستوى مجالات علم اللُّغة بنظرياته وتطبيقاته الحديثة[2].

تبلور عنه أكثر من خمسين ذخيرة لغويّة في الثمانينات، وحظيت اللّغة الانجليزيّة بنصيب وافر منها نظرا لاهتمام اللُّغَويّن بها وكذلك لأن العلم نشأ في رحابها، وهذه بعض النماذج للذخائر اللُّغَويّة الّتي اشتهرت:

- ✓ ذخيرة لانكاستر– أوسلو– براجن LOB (Lancaster- Oslo- Bergen corpus)
- ✓ ذخيرة النّصوص الفرنسية المعروفة باسم (Trésor de la langue française) TLF
- ✓ ذخيرة هيلسنكي النّصيّة للمعلومات التّاريخيّة (The Helsinki corpus of Historical Englich)
- ✓ ذخيرة كوبويلد (Cobuild).

أما عند العرب فكان عبد الرحمن الحاج صالح أوّل من يطرح فكرة بناء ذخيرة لغويّة في الساحة العَرَبِيّة عام 1985م، أثناء انعقاد المؤتمر الواحد والستين لمجمع اللُّغة العَرَبِيّة بالقاهرة، وشرعَ بعد ذلك في تنفيذ الفكرة ووزعت المهام بين دول العالم العربيّ، إلا أنّ المشروع لم يرى النور ولم يكتمل لأسباب عدة منها: الاقتصاديّة والسياسيّة، والتقنيّة باعتبار أن المشروع يتطلب تضافرا للجهود بين اللُّسانيّن والمختصين في علم الحاسوب.

وبهذا يكون مصطلح الذّخيرة اللُّغَويّة أشمل وأوسع من الرَّصِيد اللُّغَويّ، وما يربطهما هو علاقة الجزء بالكل فالرَّصِيد اللُّغَويّ جزء من الذّخيرة اللُّغَويّة.

---

[1] ينظر: خوانغ تشانغ نينغ ولي جوان تزي، **علم الذّخائر اللُّغَويّة**، المركز القومي للتّرجمة، تر: هشام موسى المالكي، ط1، 2016م، مصر (القاهرة)، ص25.

[2] ينظر: خوانغ تشانغ نينغ ولي جوان تزي، **علم الذّخائر اللُّغَويّة**، المركز القومي للتّرجمة، تر: هشام موسى المالكي، ط1، 2016م، مصر (القاهرة)، ص7 و26.

أما مصطلح **القاموس اللُّغَويّ**، فيطلق على ذلك النوع من الكتب الّتي تتضمن رصيداً لغوياً أو متناً معجمياً معيناً مشروحاً شرحاً ملائماً معززة بالأمثلة والشّواهد، والوسائل التّوضيحيّة المختلفة لتبليغ وإيصال معاني الألفاظ، ليتمكن القارئ من استثمار وتوظيف اللّفظ في سياقه المناسب، ويرى الودغيري في كتابه السّابق أن علاقة القاموس بالرَّصِيد اللُّغَويّ هي علاقة الخاصّ بالعام، إذْ يحتوي كلّ قاموس على رصيد لغويّ وليس من الضّروريّ عكس ذلك[1].

وفي الأخير وبعد هذا العرض الموجز لبعض المصطلحات المستخدمة كمرادف لمصطلح الرَّصِيد اللُّغَويّ في المؤلفات العلميّة، يتّضح أنّ أغلب المصطلحات تتقاطع في الدلالة على: مجموع الكلمات أو التّعابير الّتي يتعلّمها الطّفل ويوظفها في خطابه التّواصليّ أو إنتاجه الكتابيّ والشّفهيّ، فنجدها ترتبط باللُّغة وما حولها نحو:

- ✓ معرفة معانيّ الكلمات ودلالتها.
- ✓ القدرة على توظيفها في مختلف السّياقات والصيغ.
- ✓ القدرة على التّعبير وإيصال الأفكار ووصف المشاعر.

لكن بعد التّدقيق في مفهوم كل مصطلح يتّضح الفرق بينه وبين غيره، فلكلّ مصطلح معنى دقيق خاصّ به، يركز على جزئيّة محددة، لذا من الأفضل الاتفاق والالتزام بمصطلح واحد جامع مانع في الوسط العلميّ لتفادي الخلط.

3- أهميّة الرَّصِيد اللُّغَويّ العلميّة والعمليّة وأنواعه.

يُعد الرَّصِيد اللُّغَويّ عنصراً أساسياً في بناء الكفاية اللُّغَويّة لدى التلميذ، لما له من دور محوري في تنمية قدرته على الفهم والتّعبير والتّواصل، كما تتجلى أهميته في جانبيه العلمي والعملي، من خلال إسهامه في تطوير المهارات اللُّغَويّة وتوظيفها في مختلف السياقات التعليمية والحياتية، وفي هذا الإطار، سيتم التطرق إلى أهمية الرَّصِيد اللُّغَويّ وأنواعه.

3-1 أهميّة الرَّصِيد اللُّغَويّ العلميّة والعمليّة:

يمثل الرَّصِيد اللُّغَويّ المادة الأساسيّة لبناء المعارف وزيادة الخبرات والتّجارب وتبادلها مع الآخرين، لتتشكّل بذلك علاقة طرديّة بين الرَّصِيد اللُّغَويّ والمعْرفة؛ فكلما زاد الرَّصِيد اللُّغَويّ

[1] ينظر: عبد العلي الودغيري، **دراسات معجميّة نحو قاموس عربيّ تاريخيّ**، وقضايا أخرى، مطبعة النجاح الجديدة، د.ط، 2001م، المغرب (الدار البيضاء)، ص231-232.

زادت المعْرفة، وكلّما تقلّص تقلّصت معه، وكلما تنوعت المعارف تنوع وأثري الرَّصِيد اللُّغَويّ، وذلك لأن المعارف تبنى وتنتقل من ثقافة إلى أخرى ومن جيل إلى جيل عن طريق الموروث اللُّغَويّ، وبالتّالي تسهم في تنمية القدرات الذهنيّة ومهارات التّفكير النقديّ والإبداع الأدبيّ، الّتي تتيح للفرد فرصة نشر أفكاره الإبداعيّة والتّعبير عنها بدقة ووضوح، ونقد الآراء والأفكار وتحليلها مستخدماً صيغا متنوعة وفق السّياقات المناسبة.

وهذا ما يعكس التّكامل والتّلاحم بين اللُّغة والفكر، فاللغة لا تعبر فقط عن الأفكار بل تشكله، لأن الأفكار تولد مكسوة لا عارية[1]، فيعبر معنى الكلمة عن رابطة التّلاحم العضويّ بين اللُّغة والفكر؛ فالكلمة فكرٌ ملتحم بصوت يشير إليه ورمز مكتوب يدل عليه[2] ما يعني أن المستوى اللُّغَويّ يرتبط بالمستوى الفكريّ ولا يمكن فصلهما؛ حيث يعملان معاً بشكل متكامل ومترابط بحسب رأي الفلاسفة.

وفي دراسة جون لوك للعلاقة بين اللُّغة والفكر، يقول إنّ الكلمات علامات حسيّة للأفكار والأفكار المعنى المباشر لها وشبه اللُّغة بوسيلة مواصلات الأفكار[3]، معنى ذلك أن اللُّغة تربط بين فكرة وفكرة أو بمعنى علميّ أدق، فمنْ خلال اللُّغة يمكن تحويل الصّورة الذهنيّة غير المحسوسة إلى صورة صّوتيّة محسوسة، تجعل الأفكار الكامنة والنَّابعة من الذّهنِ مشْتركة بين الأفراد وبهذا يتحقق التّواصل وتبنى المعْرفة.

لذا تؤكد العديد من الدراسات على أهميّة إثراء الرَّصِيد اللُّغَويّ، نظراً لما ينجر عنه من فائدة عند ممارسة الفنون اللُّغَويّة، وقبل ذلك دوره الفعّال في نقل الأفكار وبنائها في الذهن، فلا يستطيع أيْ شخص إنتاج لغة مكتوبة أو منطوقة دون رصيد لغويّ متنوع، ولا يمكنه التّفكير دونه، فمن هذا المنطلق سعت الدراسات إلى بيان طرق اكتسابه وتوظيفه في السّياق المناسب، ومما يجب الإشارة إليه في هذا المقام أنّ لعامل الصّحَّة الجسميّة دور كبير في اكتساب

---

[1] ينظر: علي أحمد مدكور، **منهاج التربية أسسها وتطبيقاتها**، دار الفكر العربي، د.ط، 2001م، مصر (القاهرة) ص37.

[2] ينظر: نوري جعفر، **اللُّغة والفكر**، مكتبة التومي، د.ط، 1971م، المغرب(الرباط)، ص127-128.

[3] ينظر: إيمان عباس الخفاف، **التنميّة اللُّغَويّة للأسرة والمعلم والباحث الجامعيّ**، دار الكتب العلميّة للطباعة والنشر ومكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، د.ط، د.ت، الأردن(عمان) ص37.

وتوظيف الرَّصِيد اللُّغَويّ، فكلما كان الطّفل سليماً جسمياً يكون أكثر قدرة على اكتساب اللُّغة[1] وتنميّة رصيده.

ومنه يتجاوز الرَّصِيد اللُّغَويّة كونه مجموعة مفردات وتراكيب يتعلّمها الفرد ويوظفها في حياته العلميّة والعمليّة، فقد أضحى القاعدة الأساسيّة واللّبنة الأولى للتواصل والتّفاعل بين أفراد المجتمع ووسيلة مهمة لتوطين العلاقات الاجتماعيّة، فلا شك أنه وعاء يحفظ الهويّة الثّقافيّة للأمة ويورث عادات وتقاليد الأجداد للأجيال الصاعدة، وضمان استمراريته مرتبط بتحصيل الكفاءة اللُّغَويّة "فلا يوجد تقدم ولا حضارة إلا يعرب عنها باللُّغة، ولا يوجد فكر يفصح عنه إلا باللُّغة"[2] فلا يتحقق التّواصل والتّرابط الاجتماعيّ بمعزل عن الرَّصِيد اللُّغَويّ، هنا تكمن أهميته الاجتماعيّة.

أما عن أهمية الرَّصِيد اللُّغَويّ بالنسبة للمتعلم خاصة في الطور الابتدائي، باعتباره أهم مرحلة في بناء شخصية الطفل، فخلال هذه المرحلة يُحَصّلُ الأطفال المهارات الأساسيّة نحو القراءة والكتابة والحساب، وتغرس فيهم القيم الأخلاقية، منْ خلال الانغماس في المحيط الاجتماعي والتّفاعل مع الزملاء والمعلمين وفي الوقت نفسه تُقَوم عاداتهم، ويكتسبون سلوكيات إيجابية من بينها الثقة بالنفس والمبادأة في الكلام، وتوجيه الاستفسارات، بالإضافة إلى الإجابة عما يوجه لهم من أسئلة باحترافية[3]، فلا تجنى هذه الثمار ولا تستقيم الأهداف المذكورة ما لم تستند إلى رصيد لغوي ثري يساعد على فهمها وتحليلها ونقدها وتوظيفها، ونلخص في ما سيذكر أهمية الرَّصِيد اللُّغَويّ بالنسبة للمتعلم:

- ✓ الرَّصِيد اللُّغَويّ مفتاح العمليّة التّعليميّة والتعلميّة؛ حيث يُمَكن التلميذ من اكتساب المعارف المختلفة واستيعاب المعلومات.
- ✓ يمده بالقدرة على التّعبير عن أفكاره بطلاقة وتحليل النّصوص وفهمها.
- ✓ يزيد من ثقة التلميذ بنفسه لأن اللُّغة عامل مهم في إثبات الذات ومعرفتها.
- ✓ يساعد في تسهيل العمليّة التّواصليّة والتّفاعل مع الآخرين.
- ✓ تتيح له فرصة الاطلاع على حاضر وماضي الأمم وتفسير الظواهر.

---

[1] ينظر: محمد عودة الريماوي، **في علم نفس الطفل**، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، 2003م، الأردن(عمان)، ص212-213.

[2] خالد حوير الشمس، **اللّسانيّات البينيّة**، مركز الكتاب الأكاديمي، ط1، 2022م، الأردن(عمان)، ص66.

[3] ينظر: زكريا إسماعيل، **تدريس اللُّغة العربيّة**، دار المعْرفة الجامعية، د.ط، 1991م، مصر(الإسكندرية) ص74.

- ✓ يكسبه مهارة النقد والتّعبير عن رأيه بلغة معبرة.
- ✓ ينمى ملكته ويهذب ذوقه فيتمكن من انتقاء أفضل الصيغ والأساليب في إنتاجه اللُّغَويّ.
- ✓ يمكنه من بناء علاقات اجتماعيّة قويّة، وتجاوز المشاكل.

3-2 أنواع الرَّصِيد اللُّغَويّ.

ينقسم الرَّصِيد اللُّغَويّ إلى أنواع حسب سياق استخدامه، وفيما يلي نعرض أهم أنواعه:

3-2-1 الرَّصِيد اللُّغَويّ الفصيح والعامّيّ.

يقصد بالرَّصِيد اللُّغَويّ الفصيح مجموعة التّراكيب والمفردات اللُّغَويّة القياسيّة الخاليّة من الأخطاء اللُّغَويّة وتكون ثابتة ودقيقة، عكس الرَّصِيد اللُّغَويّ العامّيّ الّذي يستخدم في الحياة اليوميّة ويختلف من لهجة إلى أخرى ومن منطقة إلى أخرى يميل إلى اللّيونة ولا تضْبطه قواعد معياريّة.

3-2-2 الرَّصِيد اللُّغَويّ العام والخاص.

الرَّصِيد اللُّغَويّ العام يشترك فيه كل أفراد المجتمع الواحد نظرا لاستخدامه في الخطابات والمحادثات اليوميّة، ويضم عبارات التحيّة والشكر (صباح الخير، مرحبا، شكرا...) الأفعال الشائعة (أكل، ذهب، نام...) الأسماء الشائعة (رجل، شيخ، فتاة، سيارة، مكتب...) أما الرَّصِيد اللُّغَويّ الخاص، فهو مفردات وتراكيب خاصة بشريحة معينة في المجتمع يسْتخدم لأغراض خاصة وله معان محددة من بينها:

- ✓ الرَّصِيد اللُّغَويّ الطبيّ.
- ✓ الرَّصِيد اللُّغَويّ السياسيّ.
- ✓ الرَّصِيد اللُّغَويّ الرياضيّ.
- ✓ الرَّصِيد اللُّغَويّ التاريخيّ.

3-2-3 الرَّصِيد اللُّغَويّ الأدبيّ والأكاديميّ.

الرَّصِيد اللُّغَويّ الأدبي مجموعة عناصر لغويّة تسْتخدم التّعابير الأدبيّة والمفردات التي تميل إلى الجانب الوجدانيّ، للتعبير عن المشاعر والأحاسيس مثلا، أما الأكاديميّ فيقصد به ما يستعمله الباحث الأكاديميّ أو العالم، وتتسم عناصره اللُّغَويّة بالعلميّة والموضوعيّة، ويكون غرضه مخاطبة العقل.

3-2-4 الرَّصِيد اللُّغَويّ الثقافي.

نعلم أن لكل مجتمع ثقافته الخاصة واللُّغة جزء منها؛ لذا نجد في كل ثقافة ألفاظا وجملا لها معان خاصة بها، تحمل دلالة مرتبطة بثقافة ذلك المجتمع، فالرَّصِيد اللُّغَويّ الثَّقافيّ تراكيب وألفاظ خاصّة بثقافة مجتمع ما، وهو يضُم الحِكم والأمثال والأساطير والعبارات الّتي تعبّر عن التُّراث غير المادّيّ والعبارات المجازيّة الّتي لا يفهمها كل الناس إلا من يدرك ثقافة ذلك المجتمع، ومن أمثلة ذلك: يقال في العَرَبِيّة **(إذا كان الجبل لا يأتي إليك، فاذهب أنت إليه)** بمعنى اسع لتحقيق أهدافك بالمبادرة الجادة. **(الماء يهدي إلى الرشاد)** يرمي القول إلى أهميّة وقيمة الوضوء والطهارة في الثقافة الإسلاميّة، ويقال في اللُّغة الانجليزية (It is raining cats and dogs) معناها الحرفي (إنها تمطر قططاً وكلاباً) لكن في الثقافة الانجليزيّة تحمل معنى مجازي؛ أي أنَّها تُمطر بِغزارة.

3-2-5 الرَّصِيد اللُّغَويّ الدّينيّ.

الرَّصِيد اللُّغَويّ الدّينيّ، هو مجموع التّراكيب والمفردات المستمدة من النّصوص والتّعاليم الدّينيّة أو من اصطلاحات علماء الدين نحو: الصَّلاة، الجِهاد، الصّوم، الاِستغفار، الجنّة...

المبحث الثّاني: وظائف الرَّصِيد اللُّغَويّ ومصادره وطرق اكتسابه.

يستدعي استكمال النّظر في هذا الموضوع الوقوف عند أبعاده الوظيفيّة ومصادر تشكله، إلى جانب استجلاء الآليات التي يتم عبرها اكتسابه لدى التلميذ؛ حيث يتيح تناول هذه الجوانب تعميق فهم طبيعة هذا الرصيد ومعرفة دوره في تنمية الكفاءة اللُّغَويّة، كما يسهم في الكشف عن العوامل المتحكمة في بنائه وتطوره، وعلى هذا الأساس يتناول هذا المبحث وظائف الرصيد اللُّغَويّ ثم مصادر بنائه، ليختتم بعرض آليات اكتسابه في ضوء أبرز النّظريات اللُّغَويّة.

1-وظائف الرَّصِيد اللُّغَويّ.

يتجاوز الرَّصِيد اللُّغَويّ كونه مجرد مجموعة ألفاظ متراصّة يكتسبها الطّفل في مراحل عمريّة مختلفة، إلى كونه نظاماً متكاملاً له وظائف متنوعة، واستخدامات تتحدّد حسب السّياق والغايّة.

ولتحديد وظائف الرَّصِيد اللُّغَويّ في حياة الطّفل، لابد من معرفة مكوناته ورحلة إنتاجه؛ إذ يتألف الرَّصِيد اللُّغَويّ من بنيّة عميقة تحمل المعنى أو المدلول، وبنيّة سطحيّة أو الصّورة الصّوتيّة كما يُسميها بعض اللُّسانيّن وهي الدال، يربط بينهما قواعد تحويليّة كما جاء في نظريّة تشومسكي التّوليديّة التّحويليّة، ويقصد بالبنيّة العميقة الهيكل الأساسيّ أو المعنى الكامن وراء الجملة الحاملة للرسالة المراد تبليغها، ويطلق عليه كذلك الصّورة الذهنيّة، أما البنيّة السطحيّة أو الدال أو الصّورة الصّوتيّة فهي الشكل المادّيّ أو الرمز الحامل للمعنى.

1- 1 المراحل التي تسبق توظيف الرَّصِيد اللُّغَويّ:

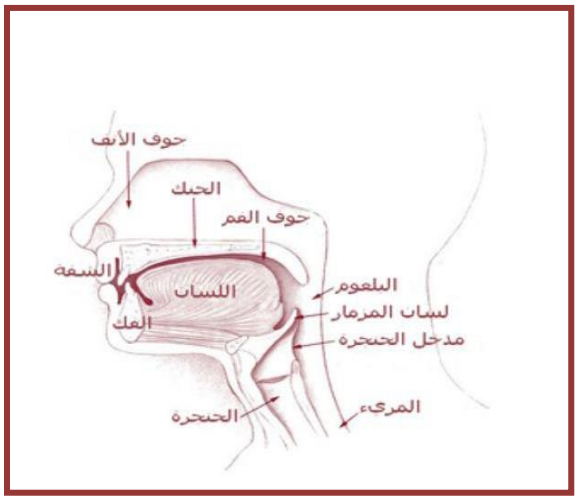
يعد البناء الذهنيّ للفكرة أو الرسالة عند الطّفل من أول المراحل التي تسبق توظيف الرصيد اللغوي، فبموجب تضافر جهود عدة مناطق في الجهاز العصبيّ الّذي يعتبر مركز القيادة في جسم الإنسان والمسؤول عن إصدار الأوامر؛ حيث يتم داخله إجراء التّفاعلات واستجابات نتيجة الإحساسات الناجمة عن الإثارة الخارجيّة[1].

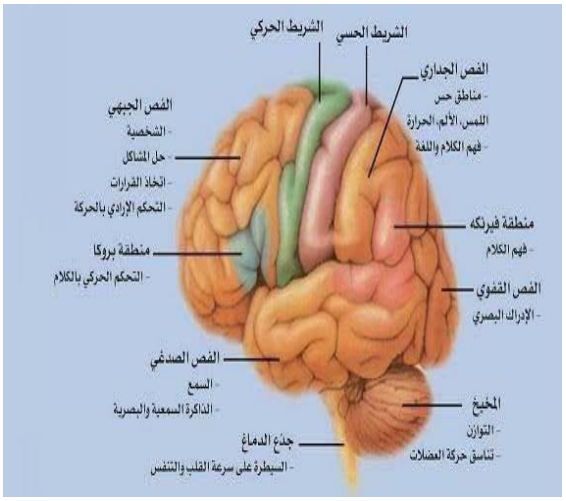
وأهم هذه المناطق منطقة بروكا المسؤولة عن ميكنيزم الكلام والكتابة؛ حيث ترسل التّعليمات إلى القشرة الحركيّة المُتَحَكّمة في عضلات الحنجرة والشفاه، بعد مرور نبضات

[1] ينظر: عطية سليمان أحمد، **اللُّسانيّات العصبيّة – اللُّغة في الدماغ (رمزية، عصبية، عرفانية)**، الأكاديميّة الحديثة للكتاب الجامعيّ، د.ط، 2019م، مصر (القاهرة)، ص 229.

الإثارة الصّادرة عن خلايا القشرة الحركيّة المَنقولة عن طريق الأعصاب الحركيّة، تدْفع أعضاء النطق والحبال الصوتيّة وعضلات الحُنجرة مع الشِفاه إلى الإِستجابة وتنفيذ المخطط لتحقيق عمليّة الكلام[1]، مما يعكس التّناغم والتّكامل بين مناطق الجهاز العصبيّ[2] لتحقيق الغايّة اللُّغَويّة.

فبعد العمل الفيسيولوجيّ المنظم في الجهاز العصبيّ يستلم جهاز النطق باقي المهمة، لتنفيذ التخطيط وتحويله إلى أصْوات ذات دلالة، فتستقبلُ عضلاتً الجهازِ الصّوتيّ والحنجرة واللّسان... الإشارات الكهربائيّة والكيميائيّة الّتي تحمل معلومات الكلمات والأصّوات المُراد إنتاجها، وتستجيب بشكل متناسق محدثةً اهتزازً في الأوتار الصّوتيّة الموجودة في الحنجرة، مما يخلق موجات صوتيّة تنقل عبر الأثير إلى أذن المتلقي، ليتم تحويلها مرة ثانيّة إلى إشارات عصبيّة ترسل إلى الدماغ لفهم المقصود منها، وفي الصور التّالية نبين المناطق الرئيسيّة المسؤُولة عن معالجة اللُّغة والجهاز الصّوتيّ:



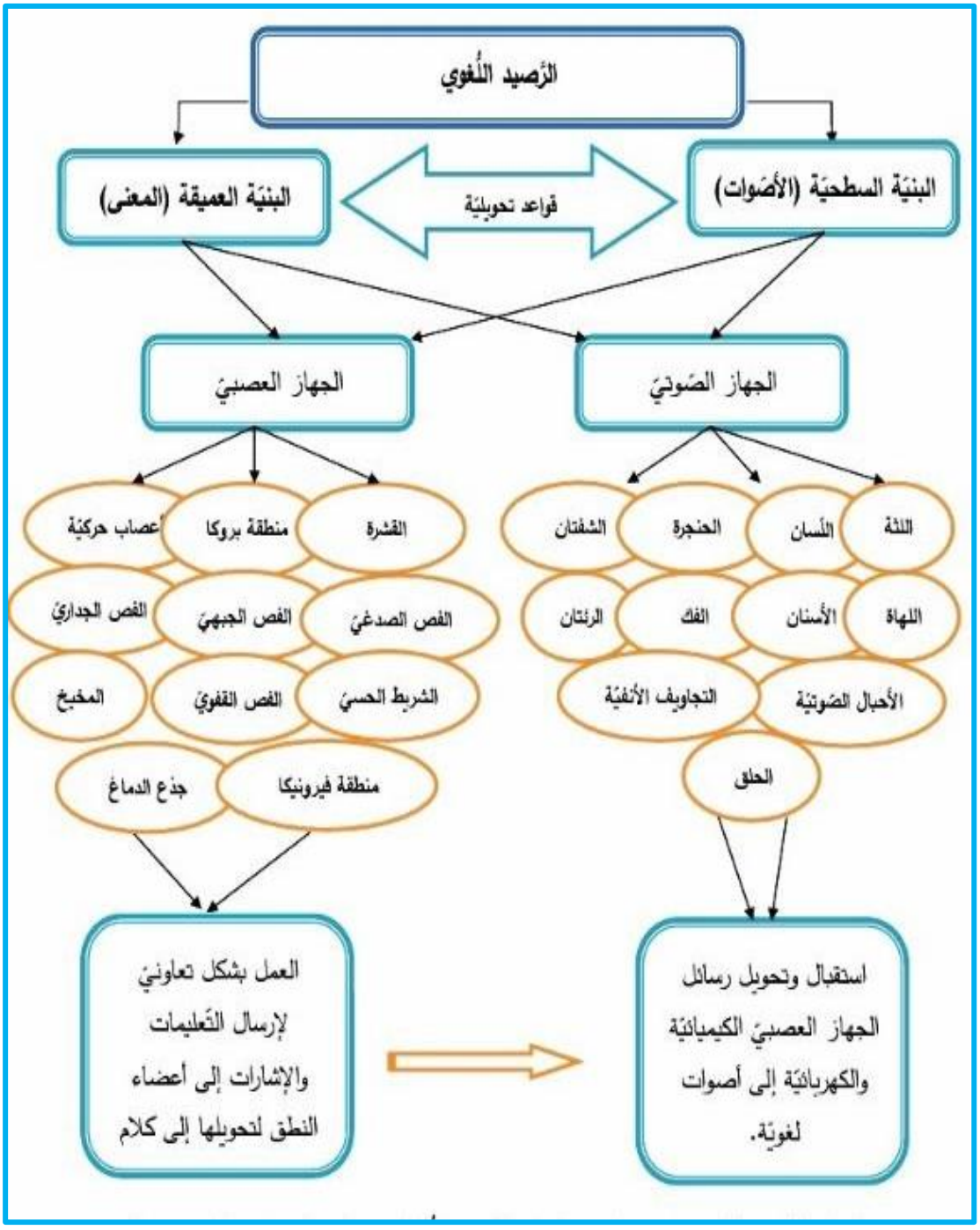


شكل رقم 4: صور توضح أعضاء جهاز النطق والمناطق المسؤولة عن معالجة اللُّغة في الدماغ.

[1] ينظر: وفاء محمد البية، **موسوعات طب الصوتيات العالميّة– أطلس أصوات اللُّغة العربيّة (تشريحيّة، فيسيولوجيّة، نطقيّة، صوتيّة، لغويّة، تعليميّة، علاجيّة)**، الهيئة المصريّة العامة للكتاب، ط1، 1994م، مصر(القاهرة)، ص1400.

[2] لتفصيل أكثر ينظر: عبد الرحمن طعمة، **البناء الذهنيّ للمفاهيم –بحث في تكامل علوم اللسان وآليات العرفان–** ، دار كنوز المعْرفة للنشر والتوزيع، ط1، 2018م، الأردن(عمان)، و ـــــــــــ، البناء العصبيّ للُّغة–دراسة بيولوجيّة تطوريّة– كنوز المعْرفة، د.ط، د.ت، مصر.

تبين هذه الصور التّوضيحيّة جهاز النطق عند الإنسان والّذي ذكرنا بعض أعضائه أثناء وصف المسار الداخليّ لمراحل توظيف الرَّصِيد اللُّغَويّ المتمثلة في اللّسان، الحنجرة، الشّفتين... والمناطق المسؤولة عن معالجة اللُّغة في الدماغ نحو منطقة بروكا، وفيما سيأتي نعرض مخططا يلخص ما سبق ذكره:



شكل رقم 5: مخطط توضيحي يلخص أجزاء الرَّصِيد اللُّغَويّ وعناصر الجهازين العصبيّ والصوتيّ التي تشترك في عمليّة توظيف الرَّصِيد اللُّغَويّ.

نستنتج أنّ عمليّة توظيف الرَّصِيد اللُّغَويّ، تستدعي جملة من الشروط أهمها سلامة الجهاز العصبيّ (الدماغ) وجهاز النّطق وأن يمتلك الطّفل كفايّة نحويّة؛ أيْ أنْ يكون قادرا على استخدام القواعد اللُّغَويّة بشكل صحيح في خطابه الكتابيّ أو الشّفهيّ وبناء جمل صحيحة لغوياً، إضافة إلى امتلاك كفايّة لغويّة اجتماعيّة بمعنى يستخدم الرَّصِيد اللُّغَويّ الّذي يوافق الموقف الاجتماعيّ والثّقافيّ بانتقاء الكلمة المناسبة والأسلوب الصحيح لذلك السّياق.

2-1 حدود العلاقة بين وظائف اللغة والرَّصِيد اللُّغَويّ.

تعدّ المفردات من الركائز الأساسيّة في المجال التّربويّ، باعتبارها اللّبنة الأساسيّة لبناء الكفاءة التّواصليّة للمتعلّم، كما يوليها اللّسانيون اهتماما بالغاً، كونها من الوسائل الثابتة الّتي تسهم في تحقيق وظائف اللُّغة، وبالتّالي يتوقف تحقّق الإنتاج اللُّغَويّ على توفّر رصيد لغويّ كافٍ، ومن هذا المنطلق يُطرح التساؤل التّالي، حول مدى ارتباط الرَّصِيد اللُّغَويّ بوظائف اللُّغة:

هل يؤدي الرَّصِيد اللُّغَويّ وظائف اللُّغة أم أن وظيفته تتوقّف على توظيفه في بنى لغويّة أوسع؟

حتى نجيب على هذا الإشكال لابد من الوقوف على بعض الجزئيّات، وأولها تحديد وظائف اللُّغة عند علماء اللُّغة، ثم تحديد علاقتها مع الرَّصِيد اللُّغَويّ.

يرى لويس جان كالفي (Louis-Jean Calvet 1942) أن اللُّغة تؤدي وظيفتين أساسيّتين بالنسبة إلى المجتمع والفرد وهما[1]:

- ✓ استخدامها لتحقيق الأغراض وقضاء الحاجات اليوميّة.
- ✓ أداة تنفسيّة تساعد على التّعبير عن الذات والمشاعر وتبلغ الأفكار بدقة بل قدْ ترقى إلى أنّ تعبر عن الجمال وتؤثر في قلوب ونفوس الآخرين.

أما اللُّغَويّ مايكل هاليداي (M. Halliday 2018/1925) فيصرح بأنّ المواقف الّتي تستدعى توظيف الرَّصِيد اللُّغَويّ واسعة، إذ جعلها تسعة وظائف نجملها فيما يلي[2]:

---

[1] ينظر: كامل محمود نجم الديلمي، **أساليب تدريس قواعد اللُّغة العربيّة**، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط1، 2013م، الأردن(عمان) ص27.

[2] ينظر: رشدي أحمد طعيمة، **المهارات اللُّغَويّة – مستوياتها، تدريسها**- دار الفكر العربي، ط1، 2004م، مصر(القاهرة) ص153-154.

- ✓ **الوظيفة النفعيّة Instrumental function**: تُستخدم اللُّغة في هذه الحالة لطلب الحصول على الأغراض الماديّة نحو: الأكل، الشرب...
- ✓ **الوظيفة التنظيميّة Regulatory function**: وتَصدر هنا في شكْل أوامر توجّه سلوك الآخرين.
- ✓ **الوظيفة التّفاعليّة Interactional function**: يقصد بها توظيف اللُّغة للتفاعل وتبادل المشاعر والأفكار.
- ✓ **الوظيفة الشخصيّة Personal function**: تستخدم هنا للتّعبير عن المشاعر وتبليغ الأفكار.
- ✓ **الوظيفة الاستكشافيّة Heuristic function**: توظف أثناء البحث وطرح الأسئلة والاستفسار عن أسباب الظواهر رغبة في التعلّم.
- ✓ **الوظيفة التخيليّة Imaginative function**: يقصد بها استعمال اللُّغة للتّعبير عن التخيلات والتّصورات، نحو كتابة القصص والروايات والأفلام حتى وإن خالفت الواقع.
- ✓ **الوظيفة البيانيّة function Representational**: تستخدم في هذه الحالة لنقل الأفكار والمعلومات للآخرين.
- ✓ **وظيفة التلاعب باللُّغة Play function**: تستغل كل إمكانيّات النظام اللُّغَويّ لبناء الكلمات حتى وإنْ كانت دون معنى لتحقيق هدف مثل التّسوق وتسميّة العلامات التّجاريّة.
- ✓ **وظيفة الشعائر Ritual function**: ويقصد بها استعمال اللُّغة لمعرفة شخصيّة الجماعة والتّعبير عن السلوكيّات فيها.

لتوضيح معنى وغاية كل وظيفة من وظائف اللُّغة أتبع هاليداي ووليجا ريفرز الشرح بأمثلة وهي:

الوظيفة اللُّغَويّة	المثال باللُّغة الأجنبيّة	ترجمته
الوظيفة النفعيّة	I want	أنا أريد
الوظيفة التّنظيميّة	Do as I tell you	افعل كما أطلب منك
الوظيفة التّفاعليّة	Me and you	أنا وأنت
الوظيفة الشخصيّة	Here I come	إنني قادم
الوظيفة الاستكشافيّة	Tell me why?	أخبرني عن السبب؟
الوظيفة التّخيليّة	Let us pretend	دعنا نتظاهر أو ندعي

الوظيفة البيانيّة	I have got something to tell you	لدي شي أريد إبلاغك به
وظيفة التلاعب باللُّغة	Billy Pilly	/
وظيفة الشعائر	How do you do?	كيف حالك؟

جدول رقم 9: يبين أمثلة توضيحية لوظائف اللُّغة عند هاليداي ووليجا ريفرز.

جمع الجدول كل وظائف اللُّغة الّتي عرضها هاليداي مبينا الأمثلة التّوضيحيّة لكل وظيفة مع شرحها باللُّغة العَرَبِيّة لبيان مفادها.

وكان لرومان جاكبسون (1982/1896 Roman Jakobson) تقسيم آخر لوظائف اللُّغة فقد جعلها ستة وظائف نذكرها[1]:

- ✓ **الوظيفة المعرفيّة Congnitive**: وتسمى الوضعيّة أو المرجعيّة، هي التي تربط اللُّغة بالعالم الخارجيّ نحو الأحداث والأفكار والأشياء... إذ تركز على نقل المعلومات والمعارف بشكل موضوعيّ، مما يسمح بالتّواصل الفعّال بين المُتحدث والمُسْتمع، نجدها في المُحادثات اليوميّة والنّصوص العلميّة.
- ✓ **الوظيفة التعبيريّة Expressive** : أو الانفعاليّة تَهتم بالجانب الانفعاليّ للمحتوى اللُّغَويّ عند المتحدث، مفصحةً عن مشاعره وأحَاسيسه في حَالة الغَضب أو الحُزن أو الفَرح أو الخَوف... عند طرحه للفكرة؛ ويمكن ملاحظتها منْ خِلال ما يَطْرأ من تغيّرات على المسْتوى الصّوتيّ والنّحويّ وباقي المُستويات اللُّغَويّة، نحو ورود ظاهرة النبر والتّنغيم في المسْتوى الصّوتيّ، الّتي تضفي على البنيّة اللُّغَويّة دلالة خاصّة، والأمر ذاته مع النَّحو فأيْ تَغير على مُسْتوى الجُملة على سَبيل المِثال لا الحَصر: التّقديم والتّأخير، وبناء الكَلمة ونوعُها وطبيعة المُعجم؛ حيث يُعطي مَعنى خَاص وهذا ما عالجه علم الدّلالة معقباً على الدلالة الصّوتيّة والنّحويّة والصّرفيّة والمعجميّة[2].
- ✓ **الوظيفة الإفهاميّة Comative**: بها تنقل المعلومة والفكرة والمعنى من شخص لآخر بوضوح ودقة، إذْ تجْعل لنفسها إطارا خاصًّا للتّبادلات العلائقيّة والتّمفصلات اللُّسانيّة التي تّتفاعل داخلها؛ فهي تجد تعبيرها النّحويّ: الأكثر خلوصاً في النّداء والأمْر اللذان ينحرفان من وجهة نظر تركيبيّة وصّرفيّة وحتى فونولوجيّة.

---

[1] ينظر: عبد القادر الغزالي، **اللُّسانيّات ونظريّة التّواصل رومان ياكوبسون** نموذجاً، دار الحوار، ط1، 2003م، سوريا، ص 47-51.

[2] للتفصيل أكثر ينظر: أحمد مختار عمر، **علم الدّلالة**، عالم الكتاب، ط5، 1998م، مصر (القاهرة).

- ✓ **الوظيفة الانتباهية Phatique**: تهدف إلى الحفاظ على العمليّة الاتّصاليّة، مُستخدمة أساليب وألفاظ تنبيهيّة هي بمثابة الشرارة الّتي تشعل فتيل التّواصل بجعل المتلقي مهيئاً لاستقبال الرسائل اللُّغَويّة.
- ✓ **الوظيفة الشعريّة Poetique**: تتجاوز الوظيفة الشعريّة نقل المعنى الحرفي؛ حيث تهتم بشكل الرسالة وكيفيّة بنائها وترتيبها صّوتيّاً ونّحوياً ومعجميّاً من أجل خلق تجربة لغويّة جماليّة تثير خيال المتلقي.
- ✓ **الوظيفة الميتالسانيّة Metalinguistique**: يقصد بها استخدام اللُّغة للحديث ووصف اللُّغة نفسها؛ أيْ استخدام اللُّغة لشرح اللُّغة وتحليلها أو نقدها، بمعنى آخر هي اللُّغة الواصفة التي تجعل من اللُّغة موضوعاً لها.

هذه بعض تقسيمات اللُّغَويّين لوظائف اللُّغة؛ حيث تجاوزوا بطرحهم الرؤيّة التّقليديّة للّغة وحصرها في مجال التّواصل فقط، بجعلها أداة التّفكير والتّعبير عن الذات والتّأثير في الآخرين وفهمهم، لارتباطها بجوانب الحياة الإنسانيّة كلها، فلا يستغني عنها الطّفل عندما يود التّفكير فمن غير الممكن أن يتجسد الفكر إلا منْ خلالها، ولا عندما يتفاعل مع محيطه، كما لا يمكنه التعلّم واكتساب المهارات المختلفة، وفيما سيأتي نبين موقع الرَّصِيد اللُّغَويّ من هذه الوظائف:

وظائف اللُّغة الأساسيّة	علاقة الرَّصِيد اللُّغَويّ بها
التّعبيريّة	يوفر المفردات التي تعبّر عن الشعور مثل: الفرح، الحزن، الدهشة... في ظل توفر سياقاً وانفعالات صّوتيّة، لضمان تحقيق التّعبير المطلوب.
المعرفيّة	يقدم المفردات الضروريّة للفهم والإفهام، مع وجود تنظيم منطقيّ وتركيبيّ.
الإفهاميّة	يوفر استخدام أفعال الأمر والنهي والمفردات المحفزة، إلا أن التّأثير لا يتحقق دون مهارات تداوليّة وصّوتيّة.
الإنتباهيّة	يتيح صيغ التحيّة والبدء...، أما تحقيقها فمقترن بالسّياق والمخاطب.
الشعريّة	يوفر صور بيانيّة ومجازات، لكن حسن توظيفها مرهون بتوفر معرفة كافيّة بالأساليب الفنيّة والتّراكيب اللُّغَويّة الجماليّة.
الميتالسانيّة	يزود الفرد بالمصطلحات التّفسيريّة، لكن بلوغ المراد يقتضي تنظيم ذهنيا، وقدرة على التّحليل والشرح.

جدول رقم 10: علاقة الرَّصِيد اللُّغَويّ بوظائف اللّغة.

وعليه نستنتج أن الرَّصِيد اللُّغَويّ، يعد مكوناً أساسياً من مكونات اللّغة الّتي تتيح للفرد فرصة استخدام مكتسباته اللُّغَويّة في سياقات متنوعة، ومنه تتحقق وظائف اللّغة المختلفة، بمعنى أنه لا يؤدي وظائف اللُّغة بمفرده، إذاً يتضح أن العلاقة طرديّة بين تنظيم الرَّصِيد اللُّغَويّ وغناه من جهة، وبين زيادة قدرة الفرد على أداء وظائف اللّغة بكفاءة، ما يجعلنا نستشعر أهميّة تنمية الرَّصِيد اللُّغَويّ في المراحل الأولى لبناء اللّغة، ولكن بعيداً عن التّكديس الكميّ، من خلال تزويد التلميذ برصيد وظيفيّ يوافق متطلبات المواقف التّواصليّة والسياقات اللُّغَويّة المختلفة.

2-مصادر بناء الرَّصِيد اللُّغَويّ.

يعد اكتساب الرَّصِيد اللُّغَويّ عند الطفل عمليّة تطوريّة معقدة، تبدأ منذ المراحل الأولى من عمره؛ حيث ينتقل من كونه فرداً مستمعاً إلى متحدث متمكن مع مرور الوقت، لكن هذا لا يتحقق بين عشيّة وضحاها وإنما تتضافر مجموعة من الأسباب والعوامل لتنميّة هذه المهارة، وفي هذه الجزئيّة سنتحدث عن مصادر تنميّة وبناء الرَّصِيد اللُّغَويّ وهي:

2-1 الأسرة:

هي المَدرسة الأولى للطفل تَتبلور في كنفها شخصيته وتقوم سلوكياته وتُنمى لغته، فمنذ سنواته الأولى يبدأ بمُحاكاة أصْوات وكلام والديه، ويكون للأم الحظ الأوفر نظرا لقضائها أوقاتاً طويلةً وملازمته دائماً عند تقدِيم الرِعايّة وتلبيّة حاَجياته؛ حَيث يَتشكّل على إثره أوَّل نموذج لغويّ له.

وفي هذا السّياق يرى الدارسون أنَّ الوضع الاقتصاديّ والاجتماعيّ والثّقافيّ للأسرة يؤثر على طبيعة الرَّصِيد اللُّغَويّ الّذي تتداوله والّذي يتكرر على مسامع الطّفل فيتلقفه، وللأسلوب التّربوي كذلك إسهام كبير في تنميّة وتنويع الرَّصِيد اللُّغَويّ ويدخل ضمن ذلك نظام الأسرة (تقليديّ، حديث) وترتيبه بين الأبناء وهناك بعض الدراسات تأكد على أنَّ جنس الطّفل معيار من معايير اكتساب اللُّغة، وعليه جاء في دراسة إبراهيم عثمان لدور الخلفيّة الأسريّة للطفل في تحصيله الدراسي أنَّ العامل المعرفيّ والثّقافي للأسرة يؤدي دوراً أكبر من العامل الماديّ في زيادة التّحصيل الدراسيّ واللُّغَويّ[1]؛ إذ يلاحظ أن الثقافة اللُّغَويّة للأطفال الذين ينشؤون في

[1] ينظر: إبراهيم عثمان، **الخلفيّة الأسريّة ومعدلات التّحصيل الدراسيّ-دراسة ميدانيّة-** مجلة العلوم الاجتماعيّة، م21، ع2/1، 1993م، الجزائر، 24/7، ص21.

أسر من مستويات اجتماعية واقتصادية وثقافية جيدة، تكون أكثر ثراء وتنوع في حين تتقلص وتتسم بالمحدودية عند من ينمون في الأسر ذات المستوى الاجتماعي والثقافي المنخفض؛ حيث تتأثر الثقافة اللُّغَويّة بالمستوى الاجتماعي والثقافي للأسرة[1].

أما دراسة باربل انهلدر (B.Inhelder) وزميلاتها للعلاقة بين المهارات اللُّغَويّة وطبيعة البيئة الأسريّة للطفل، صرحت بوجود فرق واضح بين الأطفال تبعاً لبيئتهم؛ حيث أظهر بعض الأطفال اهتماماً أكبر بالتدقيق في كلمات السؤال وتحليله بعناية قبل الإجابة، وفي مقابل ذلك اتجه البعض الأخر وهم الأقل كفاءة إلى تبسيط السؤال المطروح أو استبداله بالأسهل منه، ومنه أكدت الدراسة أن الأسر الأكثر ثقافة ودرايّة تميل إلى تشجيع الأطفال على التّعامل مع اللُّغة بدرجة أعلى من التّجريد في السياقات المختلفة[2]، فلا شك أن الأسرة الّتي تتيح للطفل بيئة ثريّة بالمحادثات والمناقشات والقراءة المتنوعة، تزيد من رصيد الطّفل اللُّغَويّ وقدرته على الفهم والإفهام، وهذا ما جاءت به نظرية فيجوتسكي * الاجتماعيّة والثّقافيّة.

نعلم أنّ المجتمع الجزائريّ أو الأسرة الجزائريّة تمتاز بالتّنوُّع والثراء اللُّغَويّ؛ حيث تتعدد اللّغات المستعملة واللهجات فبعد اللُّغة العَرَبِيّة الّتي نص الدستور منذ الاستقلال على أنها اللُّغة الوطنيّة والرسميّة تأتي اللُّغة الأمازيغيّة والّتي بدورها تضم لهجات مختلفة- إن صحت التسميّة- وهي: لهجة القبائل ولهجة الشاويّة ولهجة الطوارق، ونتيجة التّفاعل الثّقافي وتاريخ الاستعماريّ الفرنسيّ الطويل، استولت اللُّغة الفرنسيّة على نصيب من النسيج اللُّغَويّ في المجتمع الجزائريّ، مما يؤثر بشكل كبير في بناء لغة الطّفل وتنميّة مهاراته التّواصليّة.

2-2 المدرسة:

يكتسب الطّفل منْ خلال المحاكاة لأهله ومحيطه رصيدا لغوياً بسيطاً، يعبر به عن احتياجاته اليوميّة مثل الطعام والشراب واللعب... وانطلاقاً من هذا الرَّصِيد البسيط تتطور لغته في المدرسة بعد التحاقه؛ لكن في هذه المرحلة سيكون الاكتساب منظماً وممنهجا؛ حيث يبدأ

---

[1] ينظر: حسن شحاتة، **أساسيات التّدريس الفعال في العالم العربي**، الدار المصري اللبنانية، ط4، 2004م، مصر (القاهرة) ص 56.

[2] ينظر: محمد عودة الريماوي، **في علم نفس الطفل**، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، 2003م، الأردن(عمان)، ص338.

***فيجوتسكي**: من أشهر المفكرين في مجال علم النّفس التربويّ والنُّموّ المعرفيّ، ولد في 1896م-1934م بروسيا صاحب النظرية الاجتماعية والثقافية، التي عرض منْ خلالها دور البيئة الاجتماعيّة والثّقافيّة في تطوير الفكر واللُّغة.

بنطق الأصْوات ورسمها بشكل صحيح، ويليها تركيب الكلمات فالجمل السليّمة تركيباً ودّلالةً، وهكذا تتطور لغته فيتجاوز استخدامه لها حيز التّواصل لتصبح أداة تعلّم وتفكير ونقد وإبداع.

كما تسعى المدرسة إلى تحقيق هذه الغايات منْ خلال توفير البيئة المناسبة لذلك، من بينها بناء منهاج ملائم ومحتوى ثري وطرق تعلم متنوعة، وتشجيع المتعلمين على التّفاعل والتّواصل مع أقرانهم وتبادل الأفكار والمفردات فلا ننسى التّنَوُّع الثّقافيّ ومرجعيّة كل أسرة، وتَدريبهم على استخدام القاموس المدرسيّ وتوطيد علاقتهم بلغتهم، وترغيبهم في المطالعة والقراءة، وتَشجيعهم على المُشاركة في النَّشاطات المدرسيّة نحو المَسرح والإنشاد والصحافة والمسابقات العلميّة، والأعمال الخيريّة التعاونيّة، كلها لا تقل أهميّة عن تلقي العلوم والمعرف إذ تسمح لهم بالولوج إلى عالم الممارسة اللُّغَويّة واكتساب الخبرة في حل المشاكل، ولا ننسى أهميتها في زرع القيّم الأخلاقيّة والتربويّة نحو: المسؤوليّة، ضبط النفس، الاحترام، التّعاون... وبما أن تعلم اللغة تعلم نشط؛ أي يعتمد على الممارسة والانغماس، لذلك يكتسب الأطفال المعارف بشكل أفضل عندما يشاركون وينشطون في العملية التعليمية[1].

2-3 حفظ القرآن:

القرآن الكريم كلام الله المنزل على محمد -صلى الله عليه وسلم- يصنفه الدارسون من أهم وسائل تنميّة اللُّغة، إذ يزاوج بين إثراء الرَّصِيد اللُّغَويّ وتحسين النطق، واكتساب الفهم العميق لأساليب وسياقات اللُّغة المتنوعة، وبتالي يطوّر المَدارك ويوسّع آفاق التّفكير ويعزز قدرة التلميذ على الحفظ والاستيعاب أكثر، ولا تزال تحرص العائلات الجزائريّة على إرسال أولادهم إلى الزوايا وإلحاقهم بالمساجد لحفظ القرآن، لسببين هما:

- ✓ تقويّة الوازع الدينيّ والتّشبّث بتعاليمه.
- ✓ الوعي بقيمة وأهميّة حفظه نظراً لتأثيره على حياة الطّفل العلميّة والعمليّة.

2-4 الوسائل السّمعيّة والبصريّة:

عرفت الوسائل البصريّة والسّمعيّة انتشار واسعاً في الجانب التّعليميّ خاصّة مع التَّطوُّر التكنولوجيّ الّذي عرفه العالم بعد الثورة الصناعيّة في القرن الماضي، فتشير الدراسات الحديثة

[1] نظر: Cindrić, Ivana ،**Early Foreign Language Learning in Pre-Primary Education: Principles and Strategies** ،Napredak: Journal of Interdisciplinary Research in Education ،Vol. 166 ،No. 1–2 ،2025 ،Croatia, pp. 67–79, p75. https://hrcak.srce.hr/file/480715

أن استخدامها أصبح ضرورة ملحة نظراً للنقلة النّوعيّة التي أحدثتها في تنمية المهارات اللُّغَويّة وممارستها، لتشمل الاستماع والمحادثة والكتابة والقراءة.

وتضم الوسائل السمعيّة والبصريّة كل الأدوات الّتي تعتمد على حاسة السّمع والبصر نذكر منها:

- ✓ المسلسلات والأفلام.
- ✓ الكتب الصّوتيّة والإلكترونيّة.
- ✓ الراديو والإذاعة.
- ✓ النشرات الإخباريّة والرياضيّة.
- ✓ برامج الأطفال التلفزيونيّة.
- ✓ الموسيقى والأناشيد.
- ✓ العروض التقديميّة.
- ✓ الفيديوهات التّعليميّة.
- ✓ البودكاست.

ويرجع إقبال التّربويين عليها إلى إيمانهم بفاعليّة التّعلّم المبني على الممارسة الفعليّة للمتعلّم، وانطلاقا من هذا المعتقد صنف العالم إدجار ديل (Edgar Dale 1900/1985م) الوسائل السّمعيّة والبصريّة إلى ثلاثة زمر رئيسيّة هي[1]:

- ✓ زمر الوسائل الّتي تعتمد على الخبرة المباشرة والتعلّم بالعمل.
- ✓ زمر الوسائل التي تعتمد على الخبرة الحسيّة البديلة، والتعلّم بالملاحظة.
- ✓ زمر الوسائل التي تعتمد على الإبصار – المجرد– التجريد – والتعلّم بالرمز.

مثل (ديل إدجار) هذه الخبرات في شكل مخروط مرتباً إياها بناءً على مدى فاعليتها في توصيل المعلومات وتثبيتها في ذهن التلميذ، إذْ جعل الخبرات المُباشرة قاعدة للمَخروط التّي يتفاعل التلميذ منْ خلالها مع المحتوى التّعليميّ مباشرة، وكلما اتجهنا إلى قمة المخروط قلت واقعيّة الخبرات وزادت نسبة تجريدها لتمثل القمة الخبرات اللفظيّة المجردة وفيما يلي نعرض صورة مخروط ديل:

[1] ينظر: وليد أحمد جابر، **طرق التّدريس العامة وتخطيطها وتطبيقاتها التّربويّة**، درا الفكر ناشرون وموزعون، تقديم: سعيد محمد السعيد وأبو السعود محمد أحمد، ط6، 2014م، الأردن(عمان)، ص365.

شكل رقم 6: توضح مخروط ديل إدجار لتصنيف الخبرات التّعليميّة.

منْ خلال هذا التّصنيف يتمكن المعلم من اختيار الوسائل المناسبة للمحتوى التعليميّ محققاً أقصى استفادة.

5-2 الذكاء الاصطناعيّ:

شهد الذكاء الاصطناعيّ انتشارا واسعاً بعد التَّطوُّرات التي عرفها في السنوات الأخيرة، نظرا لجودة وسرعة الخدمات الّتي يقدمها، ويعرفه راي كورزويل **(Ray Kurzweil)**: بأنّه فن إنشاء الآلات الّتي تؤدي وظائف تحتاج ذكاءً عندما يؤديها البشر[1]، أضفى بظلاله على

[1]See: ManishVerma, **Artificial Intelligence Role in Modern Science**: Aims, Merits, Risks and Its Applications, International Journal of Trend in Scientific Research and Development (IJTSRD Volume 7 Issue 5,),India,2023, 2456 – 6470, p335, https://www.researchgate.net/publication/374188976_Artificial_Intelligence_Role_in_Modern_Science_Aims_Merits_Risks_and_Its_Applications

كل الميادين العلميّة والأدبيّة، ليصبح أداة مهمة في التّعْلِيم من خلال توفيره وسائل تعلّم تفاعليّة سهلة الاستخدام تستثمر في اكتساب الرَّصِيد اللُّغَويّ وممارسته مما جعله ركيزة أساسيّة في بناء اللُّغة حديثاً.

ومن هذا المنطلق دعا كل من مارك وارشاوير وبينغ شو في دراسة لهما إلى الاهتمام بالذكاء الاصطناعيّ كونه أصبح مطلباً مهما في تعليم اللُّغة، وأنّه من الضروريّ تدريب المعلمين وتطوير المناهج الدراسيّة، وإنتاج الوسائط التّعليميّة الذكيّة، وطرق التّدريس[1]، منْ خلال تطبيقات الهاتف نحو: جوجل أسيستانت (Google Assistant) وكويزلت (Quizlet) وسقراط (Socratic)، روبوتات الدردشة نحو: شات جي بي تي (ChatGPT) المنصات التّفاعليّة: منها منصة خان أكاديميّ (Khan Academy).

تكمن مظاهر استغلال الذكاء الاصطناعيّ لتنمية الرَّصِيد في:

- استخدام روبوتات المحادثة (Chatbots) الذكية في تنميّة مهارات التّفاعل اللُّغَويّ.
- يساعد على تحديد الأخطاء اللُّغَويّة –الصّوتيّة، الصّرفيّة، الإملائيّة، النحويّة، الأسلوبيّة– مع تصحيحها، مما يثري رصيد التلميذ ويزوده بتراكيب جديدة، سليمة.
- تفسير النّصوص وشرح الكلمات الصعبة.
- توفر بعض التّطبيقات الذكية بيئة تعليميّة محفزة لتعلّم المفردات والتّراكيب وفق مستوى التلميذ.
- يتيح إمكانيّة تتبع تقدم التلميذ، وتقديّم كلمات جديدة تناسب مستواه واحتياجاته اللُّغَويّة، معتمداً على تقنيّة التكرار المتباعد (Spacad Repetiton) حرصاً على تثبيت الرَّصِيد المكتسب وترسيخه في الذاكرة، وقد كانت هذه التقنيّة جزءًا من استراتيجيّة تطبيق دولينجو (Duolingo) الشهير.

6-2 السّفر والرَحلات:

يشيد ويؤكد الكثير منْ الباحثين في مجال تعلُّم اللُّغات على أهميّة السفر واستكشاف الثّقافات والحضارات مما يتيح فرصة التّعرض للغة في سياقها الأصليّ، والتّفاعل مع الناطقين الأصليين بها، كما يمكن تنمية اللغة الأصلية للمتعلم من خلال التجارب الواقعة الحية التي

[1] See: Warschauer, M, & Xu, Y**. Generative AI for language learning**: Entering a new era. Language Learning & Technology, 28(2), 2024, 1–4, p2. https://hdl.handle.net/10125/73569

يمكن اعتبارها أساساً لاكتساب الخبرات التي لا يمكن الحصول عليها بأي وسيلة أخرى، فهي نشاط علمي تعليمي هادف وغالبا ما يكون مخطط له ومنظم، يتم خارج حيز المدرسة وعلى أرض الواقع[1]؛ حيث تكتسب اللُّغة مع طَريقة النّطق الصّحيحة الّتي يستحيل الحصول عليها في الكتب فلا طالما نوه علماء اللُّغة وخاصّة المُختصّين في تعلّم اللّغات أنّ اللُّغة تكتسب سماعاً كما كانت تُأخذ قديماً عند العرب.

وهذا ما يجعل السّفر فُرصة ثمينة ووسيلة نَاجعة لتحسين المهارات اللُّغَويّة بشكل فعّال، إذ يجمع متعلّم اللُّغة بين إثراء الرَّصِيد وتقويم النّطق، وممارستها في مختلف السياقات منها: التّسوق، العمل، التّواصل الاجتماعيّ، فتُشكل تجربة تعليميّة غنيّة وشاملة تَدمج بين التعلُّم اللُّغَويّ والثّقافيّ في الوقْت ذاته.

إضافة إلى ذلك، يزيد من فرصة تعلم المُصطلحات والتّراكيب اللُّغَويّة المرتبطة بالثّقافة المحليّة، وبما أنَّ التلميذ يكتسبها منْ خلال التّفاعل اليوميّ ومن مواقف الحياة الحقيقيّة تكون أكثر رسوخاً في ذهنه، فالتّفاعل الواقعيّ يجعل التّعلّم أكثر عُمقاً وارتباطاً بالذاكرة طويلة المدى، والأهم من ذلك أنّ الضرورة الملحّة لتوظيف اللُّغة المحليّة في التّواصل يساعد في كسر حاجز الخوف من التّحدث باللّغات الأجنبيّة، إذْ يستطيع التلميذ أنّ يَتغلب على مَشاعر الخَجل والارتباك، وتَزيد ثقته بنفسه لمُمارسة اللُّغة.

2-7 حضور النّدوات والنّشاطات العلميّة:

يُعدّ حضور النّدوات والمشاركة فيها من الوسائل النَاجعة لإثراء اللُّغة وتطوير مهاراتها سواءً على المستوى الشخصيّ أو العلميّ، فهي تتيح لمتعلّم اللُّغة استكشاف مفردات جديدة، خاصّة العلميّة والتقنيّة منها ويمكن ملاحظة تأثيرها الإيجابيّ في إنتاجاته اللُّغَويّة.

فالنّقاشات التّي تلي هذه التّظاهُرات تعتبر فرصة قيّمة لتحسين المهارات التّواصليّة؛ حيث تسمح للحضور بالتّفاعل وفتح باب النقاش لتبادل المعارف والخبرات، في ظل الخلفيات اللُّغَويّة والثّقافيّة المتنوعة، وتطور مهارة استخدام اللُّغة في المواقف الرسميّة.

وقد اتفق الباحثون على أن اكتساب اللغة يتحقق عندما يتعرّض المتعلمون لبيئات غنية لغوياً، توفر لهم فرصة الانخراط في تفاعلات حقيقية مع الأخرين، سواء كانوا راشدين أو

[1] ينظر: غسان يوسف قطيط، **تقنيات التّعلم والتعليم الحديثة**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، 2015م، الأردن، ص 209 و210.

أقرانهم من يمتلكون حصيلة لغوية ثرية؛ حيث تؤثر كمية اللغة ونوعها التي يسمعها المتعلمون ويقرؤونها في طبيعة اللغة التي يكتسبونها وفي مدة اكتسابها ولا ننسى تأثير الممارسة اللُّغَويّة[1] والتدريب في زيادة فرص الاكتساب، ومن جهة أخرى، لا تقتصر المشاركة وحُضور هذه النّشاطات على تنميّة اللُّغة فقط، بل تتجاوز ذلك إلى بناء شبكات علميّة واسعة من أجل التّفاعل الأكاديميّ المتنوع بغض النظر عن أساليب النطق الخاصّة بكل ثقافة.

3- اكتساب الرَّصِيد اللُّغَويّ من منظور النّظريّات اللُّغَويّة.

اِكْتسابُ اللُّغة من أكثرِ المواضيعِ الّتي أخذتْ حيزاً واسعاً من البحث نظراً لأهميته، إضافة إلى أنَّه من أكثر القضايا تعقيداً، فقد أثار جدلاً بين الدارسين؛ حيث تبلورت على إثره نظريات مختلفة يصف ويفسر روادها منْ خلالها كيفيّة اكتساب اللُّغة بوصفها نسقاً عاماً، البعض منها جعلت العوامل الداخليّة نحو العقل، الشعور المتحكّم الرئيسيّ في عمليّة التَّعلُّم واكتساب اللُّغة، وعلى النقيض من ذلك تجاوزت نظريَّات أخرى كل المعايير غير الماديّة فركزت على ما هو ظاهر وقابل للملاحظة فقط.

تتأثر عمليّة اكتساب اللُّغة بعوامل منها الوراثيّة نحو عامل الجنس (Sex factor)؛ حيث أكدت أغلب الدّراسات أن البنات يتفوقن في مرحلة ما عن البنين في قضيّة التَّطوُّر اللُّغَويّ، رغم توافق كل المعايير الاجتماعيّة والاقتصاديّة والذكاء ... وبما أننا ذكرنا الذكاء لابد من الإشادة بتميز الأطفال ذوي الذَّكاء العالي في اكتساب اللُّغة وتعلُّمها؛ نتيجة قدرتهم على التَّعامُل مع المَوقف اللُّغَويّة المُختلفة وتفاعلهم الدّائم مع أفراد الأسْرة والمُحيط.

من الشُّروط الّتي لا غِنى عنها في عمليّة اِكتساب اللُّغة، عَامل العُمر وعَامل النُضج، كما نَعلم وتَطرقنا فيما سبق إلى دور كل من الجهازين العَصبيّ والصَّوتيّ في إنتَاج الكَلام وفهمه، واللذان يكتمل نُمُوَّهمَا بعد سنوات من ميلاد الطّفل؛ وعليه يُعَد عمر ونضج أعضاء الطفل من أساسيّات اِكتساب اللُّغة.

نُحَاول في هذا الشطر من البحث، عرض أهم النظريّات المُفسرة لِاكتساب اللُّغة، الّتي تتنوَّع في مقارباتها من حيث الأسس الفلسفيّة والعلميّة، فكما نعلم أنَّ هناك جهود مشتركة بين

[1] ينظر: Elizabeth G. Cohen & Rachel A. Lotan ،**Designing Groupwork: Strategies for the Heterogeneous Classroom,** 3rd ed., forewords by Linda Darling-Hammond and John I. Goodlad, Teachers College Press, Columbia University.New York & London, 2014, p100

عدّة علوم لمعالجة هذه القضيّة الشَّائكة منها علم النَّفسPsychologi، علم اللُّغة Linguistique ومنه ظهر ما يعرف حديثاً بعلم اللُّغة النّفسيّ Psycholinguistique وهو العلم الّذي يَدرس العمليّات النّفسيّة الّتي تُتيح للإنسان اِكتساب اللُّغة واستعمالها[1]، وغيرها من العُلوم.

ومن المهم جداً أن ننوه في هذا المقام، أنّ النظريّات اللُّغَويّة عالجت قضيّة اللّغة في شموليتها باعتبارها نسقًا متكاملاً، يشمل البنيّة الصّوتيّة، والصّرفيّة، والنّحويّة، والدّلاليّة، والمعجميّة، دون أنْ تفصل بين هذه المكونات أو تنفرد احداها بالمعالجة المستقلة.

ويعدّ الرَّصِيد اللُّغَويّ جزءا من هذا الإطار العام، إذ يمثل المخزون المعجميّ والتركيبيّ الّذي يستند عليه الفرد أثناء الأداء اللُّغَويّ، لذا لم تحظَ مسألة اكتسابه بدراسة خاصة ضمن هذه النظريات، رغم كونه مكوناً جوهرياً من مكونات اللّغة، ولا يمكن تجاوزه عند دراسة أي بُعد من أبعادها المختلفة، وعليه فإن اعتماد هذه النظريّات في فهم وتفسير آليّات اكتساب الرَّصِيد اللُّغَويّ لا يتم من منطلق التطابق التام أو الإسقاط المباشر، بل من خلال قراءة تأويليّة واعيّة تُمكّن من تكييف بعض المبادئ العامة لهذه النظريّات بما يخدم خصوصيّة الرَّصِيد اللُّغَويّ، ويسهم في تفسير كيفيّة بنائه وتطوره لدى التلميذ في ضوء سياقات التّعلّم والتعليم، دون الإخلال بطبيعته المفهوميّة أو الوظيفيّة.

3-1- النظريّة السلوكيّة (Behavioral theory):

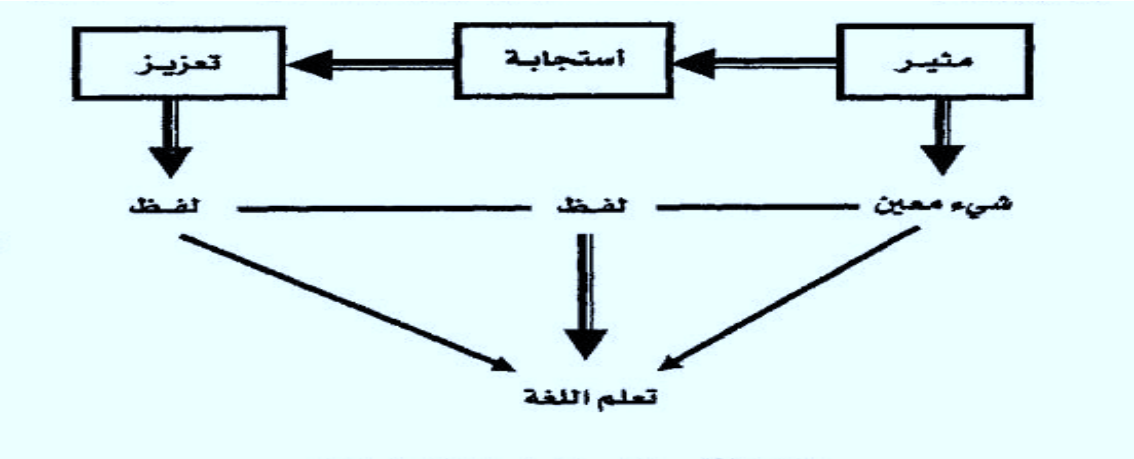
تُفسرُ النظريّة السلوكيّة اكتساب الرَّصِيد اللُّغَويّ، بأنَّه سلوك يكتسب في البيئة الاجتماعيّة أثناء الممارسة اللُّغَويّة عن طريق التكرار والتحفيز، ورواد السلوكيّة لا يفرقون بين تعلّم اللُّغة وتعلم أيْ مهارة أخرى، فالمواد التّي يتعلمها الفرد، هي المادة اللُّغَويّة التّي يسمعها مرتبطة بالظروف المصاحبة لها فيكون المثير ظاهراً أو ضمنياً[2]، ومنه تُصبح اللُّغة مَجموعة استجابات يصدرها الإنسان رداً على مجموعة مُنبهات، مادّيّة أو معنويّة.

---

[1] ينظر عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، **علم اللُّغة النّفسيّ**، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية عمادة البحث العلميّ، ط1، 2006م، المملكة العربيّة السعودية، ص27.

[2] ينظر: عبد المنعم بدران، **التّحصيل اللُّغَويّ وطرق تنميته (دراسة ميدانيّة)**، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، ط1، 2008م، مصر، ص11.

ومن هذا المنطلق، يُصبح المعلّم المتحكّم في العمليّة التّعليميّة من خلال خلق مثيرات تُعزز السُلوك المُراد تعليمه فالعمليّة التعليميّة ككلّ هي تغير سلوكيّ حسب رأيهم، فمن خلال التّعزيز الإيجابيّ كما يسميه البعض والتكرار يتعلم الطّفل حل مسألة رياضيّة أو تعلم مهارة نحو مهارة القراءة أو الكتابة، وفي المخطط التّالي نُوضح آليّة اكتساب الرَّصِيد اللُّغَويّ من وجهة نظر السلوكيّة[1]:



شكل رقم 7: مخطط يوضح آليّة اكتساب اللّغة عند السلوكيين.

يبين المخطط رقم 5، آليّة اكتساب اللّغة في ظل مبادئ السلوكيّة، والّتي تمر بسلسلة من المراحل التّفاعليّة بين المثيرات والاستجابات ويليها التّعزيزات، فبما أنّ المثير عُنصر خارجيّ (شيء معين) مثل كلمة أو موقف ما، يُقدَّم للمتعلّم فيثير استجابته، الّتي غالبا ما تترجم في شَكل أصوات لغويّة، ويليها مرحلة التعزيز، وهنا يُكافَأ التلميذ إذا كانت استجابته صحيحة، مما يُعزز احتماليّة تكرار السّلوك في المرات اللاحقة، وباعتبار الرَّصِيد اللُّغَويّ عُنصر من عَناصر اللُّغة يمكن توظيف هذا النُّموّذج لفهم آليّة اكتسابه، فمن المتفق عليه أن الرَّصِيد اللُّغَويّ لا يكتسب بمعزل عن السياقات الاستعماليّة، بل يتكون تدريجياً من خلال تعرض التلميذ لمثيرات لغويّة، ليستجيب بعدها كتابة أو لفظاً، ثم يتلقى التّعزيز المناسب ومن أشكاله: التّصويب، الشكر والثناء، التّشجيع، وغيرها من أساليب التّعزيز، وبهذا يتعلّم المفردات والتّراكيب الجديدة، وترسخ في ذاكرة التلميذ من خلال التّكرار المتواتر لهذه العناصر اللُّغَويّة في الدروس وربط الكلمات بصور أو مواقف مناسبة لها مثلا، يُعتمد على هذا المنهج بكثرة

[1] إيمان عباس الخفاف، **التّنميّة للغويّة للأسرة والمعلم والباحث الجامعيّ**، دار الكتب العلمية للطباعة والنشر والتوزيع، د.ط، د.ت، الأردن (عمان) ص 78.

في المرحلة الابتدائيّة؛ إذ يعدّ من أنجع الوسائل لبناء رصيد لغويّ أساسيّ، لاعتمادها على التّلقين والتّكرار والتّمثّل السلوكيّ.

فاكتساب الرَّصِيد اللُّغَويّ وتنميته في ظلّ السلوكيّة، يعتمد على البيئة المحيطة بالفرد فيتلقى الكلمات والتّراكيب اللُّغَويّة، ويعيد توظيفها في ذات السّياق الّذي سمعها فيه، معناه أن الطّفل يتعلّم اللُّغة عن طريق محاكاة ما يسمعه من والديه أو محيطه فيكرر ما سمعه ويتطوّر رصيده كلما كان التّحفيز أكبر، إذ يرى (بيجو وبولنك) و(وايتهرست) أن الأطفال يبنون حصيلتهم اللُّغَويّة عن طريق تقليد ما يعرض أمامهم؛ وبهذا تكون استجاباتهم تَحصيل لمُثيرات مسبقة[1].

3-2- نظريّة التعلّم الاجتماعيّ (theory Social learning):

يَعتقدُ روادُ النظريّة أنَّ **(اللُّغة)** تتأثر بالمثيرات الخارجيّة بعد أنْ ترتبط بالعمليّات المعرفيّة من خلال تفكير الفرد فِي طبيعة اللُّغة الصادرة عن ذلك المثير، فالعلاقة التّبادليّة بين المعرفة الشخصيّة والسّلوك والبيئة تتفاعل في شكل توليفة متكاملة، وأي تغير يطرأ على عنصر من هذه العناصر الثّلاثة يغير من نتيجة المُعادلة، فغالباً ما يكون التعلّم مقترنا بأنموذج أو مِثال حي واقعي يحاكى، فيستطيع الفرد تعلم اللُّغة وتنميّة رصيده من خلال ملاحظة الآخرين في بيئتهم، عند مشاهدته الأفلام، البرامج الوثائقيّة، حضور الملتقيّات والنّشاطات الثّقافيّة... وغيرها فيحاكي ما سمعه ولاحظه من أصْوات وكلمات وتراكيب لغويّة، فالطّفل على سبيل المثال يتعلم الحديث عند سماعه كلام الآخرين فيقلدهم، فلو اعتقدنا أنّ تعلُّم اللُّغة لا يخرج عن حيز التّطويع والإشراط الكلاسيكيّ أو الإشراط الإجرائيّ* لن نصل إلى هذا المستوى من التعلُّم[2].

فالطّفل في هذه الحالة يتعلّم مفردات وأساليب جديدة من خلال الملاحظة لاستخدام مَن حوله للُّغة فيوظفها في السّياق والتّركيب المناسب لها، سواء كان حاضرا في المحادثة أو

---

[1] ينظر: إيمان عباس الخفاف، **التنميّة للغويّة للأسرة والمعلم والباحث الجامعيّ**، دار الكتب العلميّة للطباعة والنشر والتوزيع، د.ط، د.ت، الأردن (عمان) ص 78.

* **الإشراط الكلاسيكي** : هو طريقة تعلّم يتم من خلالها ربط شيء جديد (صوت الجرس) بشيء مألوف (الطعام) نتيجة تكرار حدوثهما معاً، **الإشراط الإجرائيّ** : جاء مفهومه مع سكينر، ويشير إلى عمليّة التعلّم الّتي يعدل فيها السلوك بناءً على عواقبه؛ حيث يعزز السلوك الإيجابيّ، أما السلوك السلبيّ فيقلل احتمال حدوثه بالعقاب.

[2] ينظر: كفاح يحي صالح العسكري وآخرون، **نظريّات التعلّم وتطبيقاتها التربويّة**، دار تموز، ط1، 2012م، سوريا(دمشق) ص226-227.

شاهدها مسجلة، إلا أنّ تحقيق هذا المطلب يستدعيّ توفُّر شروط في الملاحِظ (الطّفل/التلميذ) والملاحَظ (أحد أفراد بيئته) ولا ننسى الشّروط الواجب توفرها في بيئة التعلُّم بالمُلاحظة[1].

وتعتمِد نظريّة التعلم الاجتماعيّ عند ألبرت بندورا على أربع عمليّات أساسيّة لتحقيق التعلّم بالملاحظة وهي:

- ✓ **الانتباه (Attention):** على التلميذ أنّ يتمتع بمَهارة الانتباه لتَحليل المُلاحظات والتّفريق بينها، إذْ يجبُ على التلميذ أنّ يُركز على النُّموّذج المَدروس، وما يعزز هذه الغايّة توّفر الشّروط الّتي سبق وأشرنا إلى ضرورة توّفرها عند كل الأطراف الملاحِظ والملاحَظ والنُّموّذج المُلاحظ مثل جاذبيّة المادّة ووضوحها، ومدى اهتمام التلميذ بها.
- ✓ **الاحتفاظ أو التّذكر (Retention):** يحتاج التلميذ إلى الاحتفاظ بالمعلومات المرتبطة بالسُّلوك المُلاحظ أو المادة المُلاحظة في ذاكرته، بواسطة التّمثيل العقليّ لها في شكل صور ذهنيّة أو لغويّة وإعادة استرجاعها وقت الحاجة.
- ✓ **إعادة إنتاج الحركة (Motor Reproduction):** يُقصدُ بذلك تنفيذ التلميذ السّلوك الّذي لاحظه أو تعلّمه، عن طريق التّناسق بين الإدْراك الحسّيّ والمَهارات الحركيّة المُلائمة لترجمة المعلومات المُخزنة وتَحويلها إلى مُمارسات واقعيّة.
- ✓ **الدافعية (Motivation):** تُعدّ الدافعيّة من الشّروط الأساسيّة لتحفيز التلميذ لأداء السّلوك أو الرَّصِيد اللُّغَويّ المكتسب، ولها شكلان هما:
  - ➢ دافعيّة مستمدة من التّعزيز الخارجيّ نحو تقديم المكافآت.
  - ➢ دافعيّة مصدرها التّعزيز الذاتي كالشُّعور بالإنجاز أو لتفادي العقاب.

3-3- النظريّة البنائيّة:

تَنطلقُ النظريّة من المعْرفة الموجودة مُسبقا عند التلميذ، لبناء معرفة جديدة في عمليَّتين هما التمثيل (Assinilation) والمواءمة (Accommodaition) بالتّدرُّج في شكل هرميّ، لذا على المعلّم أنْ يأخذ في الحسبان أنَّ تعلم أيْ مهارة لغويّة لابد أنْ ينطلق من المعارف السابقة للمتعلّم، مع مراعاة مدى اهتمامه به، ومِنه تعدّ عمليّة إثارة المعارف السابقة خطوة مهمة في بداية التعلّم، فعلى سبيل المثال لو قُدمت للمتعلّم مادّة لغويّة في موضوع ما وكان

[1] لمعرفة الشروط مفصلة ينظر: كفاح يحي صالح العسكري وآخرون، **نظريّات التعلّم وتطبيقاتها التربويّة**، دار تموز، ط1، 2012م، سوريا(دمشق) ص229.

على قدر معتبر من المعْرفة بهذه المادة فإنَّ تثبيتها في ذهنه سيكون سلساً، لأن درجة استجابته ستكون عاليّة وقابليّة تعلمها أكبر.

بناء على ما ذُكر، يمكن القول إنَّ النظريّة البنائيّة جعلت التلميذ يبني معرفته من خلال التجربة والتّفاعل مع البيئة، استنادا إلى الخلفيّات والمُكتسبات السابقة له، بتوجيه من المعلّم ومساعدته على بناء المعْرفة والوصول إليها، في ظلّ تفاعله مع الآخرين لمُمارسة ما يتعلمه في الواقع، ومما لا ريب فيه أن مبادئ النظريّة البنائيّة أسهمت بشكل فعّال في فهم إستراتيجيّة تنميّة الرَّصِيد اللُّغَويّ من خلال الحوار والنّقاش المباشر بين التلميذ وأقرانه أو أفراد بيئته، مُقلداً التراكيب والمفردات المستعملة، في حين أنّ استخدام المعلم للتغذيّة الراجعة يسَاعد على بناء معارف لغويّة سليمة، من خلال التَّقييم والتّقويم المُستمر وربط المُكتسبات الجديدة بالقديمة، في ظِلّ الطرق التّعليميّة النّشطة الّتي تزيد من دافعيّته وترسخ ما تعلّمه ليتمكن من التّكيُّف بسُهولة مع المواقف اللُّغَويّة المُتنوعة.

3-4- النظريّة التوليديّة التحويليّة (Transformational Generative Theory):

تجاوزت نظريّة تشومسكي ما جاءت به الدراسات السابقة، نحو البنائيّة والسلوكيّة والّتي تعتقد أنّ اللُّغة سلوك مكتسب، حيث يرى أنّ اللُّغة قدرة فطريّة كامنة في العقْل البشريّ لا تكتسب بالتعلم ولا بالتلقين، حيث يملك الإنسان جهاز سماه جهاز اكتساب اللُّغة **(Language Acquisition Device)** وهو جهاز افتراضيّ فطريّ يساعد الإنسان على معالجة وتعلّم القواعد النّحويّة للُّغة، فيستطيع أنْ يولد جملا لا محدودة، ليثبت تشومسكي وجهة نظره راح يبحث عن القواسم المشتركة بين اللّغات في العالم، للوصول إلى قواعد عامة تفسر مظاهر التشابه والاختلاف بين لغات[1] العالم.

إلا أنّ اهتمامه المبالغ فيه بالجانب العقليّ والقدرات الفطريّة لاكتساب اللُّغة، جعله يغفل عن دور البيئة والتّفاعل مع أفرادها في اكتساب اللُّغة، ليس هذا فحسب بل تعرضت النّظريّة التّوليديّة التّحويليّة لانتقادات لاذعة؛ نتيجة ضُعف حُجة امتلاك الإنسان لجهاز لغويّ فطريّ وأن جميع لغات العالم بمختلف أصولها وفروعها تجمعها قواعد لغويّة مشتركة، وعدم إثبات

[1] ينظر: سليمان السيد عبد الحميد، **في علم النّفس اللُّغَويّ -اللّغة بين علم النّفس وحروبها واضطرابها-** عالم الكتب، ط1، 2015م، مصر (القاهرة) ص 161.

نظريّته بالأدلة التّجريبيّة، في حين جل دراسات اكتساب الطّفل للُّغة تثبت تباين النُّموّ اللُّغَويّ عندهم.

تأسيساً على ما سبق عرضه، يتبين أنّ فهم دور النّظريات اللُّغَويّة المختلفة في اكتساب اللّغة أمراً جوهرياً لفهم كيفيّة تكوُّن الرَّصِيد اللُّغَويّ للمتعلم، فمن هذا المنطلق يقدّم الجدول التالي الذي يوضح أثر كل نظريّة لغويّة في اكتساب اللّغة على الرَّصِيد اللُّغَويّ، مع توضيح فاعليتها في تطويره:

النظريات	دورها في اكتساب الرَّصِيد اللُّغَويّ
النظريّة السلوكيّة	تعتمد النظريّة السلوكيّة على الحفظ والتّكرار والتّعزيز لتنميّة الرَّصِيد اللُّغَويّ، كأن تكرر المفردات الجديدة بين النّصوص والتّمارين، أو تربط بموقف معين، أو صورة محسوسة، يليها التّعزيز الإيجابيّ مثل: المدح، التّشجيع الماديّ والمعنويّ، إضافة علامة، تصويب الأخطاء ما يزيد من فرصة تثبيتها في ذهن التلميذ.
نظريّة التعلم الاجتماعيّ	يرتبط نمو الرَّصِيد اللُّغَويّ هنا بمدى انخراط التلميذ في تفاعلات لغويّة حيّة، مع المعلّم أو الزملاء أو المحيط الأسريّ، حيث يتعلّم مفردات جديدة من خلال الحوار والمواقف التّشاركيّة التّفاعليّة، خاصّة وأنّ نظريّة التّعلم الاجتماعيّ تدعو الأنشطة الشّفويّة الّتي تحدث أثناء التّواصل اليوميّ وفي مختلف السّياقات.
النظريّة البنائيّة	يتم اكتساب المُفردات وفق هذا المنظور من خلال التّجريب والتّوظيف الفعليّ في مهام ذات دلالة، إذْ يصبح التلميذ عنصراً فاعلاً في إنتاج المعنى، بعدما كان متلقياً سلبياً، وهذا ما يعتمده نظام المقاربة بالكفاءات والتي تبناها المنهاج الجزائريّ والمعمول به حالياً، والّذي يجعل التلميذ محور العمليّة التَّعلِيميّة والتّعلُميّة.
النظرية التوليديّة والتحويليّة	تفترض هذه النظريّة أن الإنسان يولد مزود بجهاز لغويّ يسمح له بتوليد جمل لا محدودة، ورغم أن هذه النظريّة لا تعالج المفردات بشكل مباشر إلا أنها تسهم في تفسير اكتساب الرَّصِيد ضمن بنى لغويّة أوسع، مما يساعد التلميذ في إعادة توظيف مفرداته المخزنة في تراكيب جديدة، انطلاقاً من تحكمه في قواعد اللّغة.

جدول رقم 11: يوضح دور النظريّات اللُّغَويّة في تطوير الرَّصِيد اللُّغَويّ.

إجمالاً، تبين نظريّات اكتساب الرَّصِيد اللُّغَويّ بمختلف اتجاهاتها، أنّ تعلم واكتساب الرَّصِيد اللُّغَويّ عمليّة مركبة متعددة الأبعاد، ولهذا لا تتحقق بإتباع نظريّة واحدة فقط، "بل يبدو تكامل الآراء السابقة مفيدا في تفسير اكتساب الطفل للغة، لان الطفل يدرك ما حوله إدراكاً كلياً، ويربط بين الأصوات وما تدل عليه"[1]؛ فبعد الاطلاع على دور كل نظريّة في تنميّة الرَّصِيد اللُّغَويّ من خلال استقراء مبادئها، ارتأينا إلى فكرة مفادها أنَّ اكتساب وتعلم الرَّصِيد اللُّغَويّة لابد أنْ يتجاوز الاستخدام الأحاديّ للنظريّة إلى الجمع بينها؛ لتحسين فاعليّة العمليّة التّعلُّميّة والتَّعلِيميّة ككلّ، أضف إلى ذلك تعزيز مهارة استعمال التلميذ للمفردات اللُّغَويّة بدقة وسهولة.

[1] ينظر: عبد الرحمن كامل عبد الرحمن محمود، **طرق تدريس اللغة العربيّة**، د.ن، ط1، 2005م، مصر (القاهرة) ص 43.

المبحث الثالث: علاقة الرَّصِيد اللُّغَويّ بقوائم المفردات الشائعة.

يعدّ موضوع الرَّصِيد اللُّغَويّ من الموضوعات التي ارتبطت بمحاولات علمية منظمة لاختيار المفردات الأكثر شيوعاً واستعمالاً في اللغة، ما أدى إلى ظهور مشاريع تهدف إلى بناء قوائم لغوية دقيقة تخدم عمليتي التعليم والتعلم، وقد شكلت هذه المشاريع إرهاصات أولى في مجال الإحصاء اللُّغَويّ، لما توفره من أسس علمية في ضبط المفردات وتصنيفها وفق درجة تداولها، وفي هذا السياق، تأتي هذه الجزئية من البحث لتبرز أهميتها وإرهاصاتها الأولى، مع عرض بعض النّماذج المعروفة عنها.

1-مشاريع الأرصدة اللُّغَويّة أهميتها وإرهاصاتها الأولى.

نُدركُ أنّ مجتمعاتَنا العَرَبِيّة تُعاني من ضعف وانحطاط واضح في استخدام اللُّغة الفصيحة، فأغلب أفرادها لا يستطيعُون بناء نص إنْ لم نقل عبارة واحدة دُون أنْ يلحنوا، إلا أن هدف هذه الدراسة يتجاوز البحث عن أسباب الضعف، ولا تسعى إلى رصد بداية انتشار هذا الوباء، بل تسلط الضوء على قضيّة لطالما استحوذت على أقلام المختصّين في مجال اللّسانيآت التّطبيقيّة وتّعليميّة اللّغات، بالإضافة إلى رواد المعجميّة لإدراكهم أهميّة دراسة هذه الظاهرة والمتمثلة في مشاريع الأرصدة اللُّغَويّة انطلاقاً من كيفيّة بنائها وتنظيمها وصولا إلى آليّة تعلمها وتوظيفها، إلا أنَّه أوّل ما يميط الدارِس اللّثام عن هذا البحث، يجده متدثراً بأرديّة اللّبس والإبهام نظراً إلى التّداخل المصطلحيّ، وصُعوبة الحُصول على معلومات تؤتي أكلها في تفسير وتحليل الدراسة وإبراز حدود المصطلحات الموظفة في السّياق ذاته، التّي قلما تجد باحثاً يدقق في استخدامها ومعناها كاشفا عن الفرق بينها.

لا نقصد في مقامنا هذا مقارنة الاستخدام المصطلحي بين الدراسات الأجنبية والعَرَبِيّة؛ بل ينحصر حديثنا عن التباين بين الدراسات العَرَبِيّة فقط، فمن التّحديات التي تواجه الباحث عند محاولته لضبط ماهيّة الأرصدة اللُّغَويّة، مصادفته لكوكبة من المصطلحات المُتَعالقة معه نحو: المدونة اللُّغَويّة- الذّخيرة اللُّغَويّة- قوائم المفردات الشّائعة، والإشكال الأكبر اعتباطيّة توظيفها بين الباحثين، وانعكاسه سلبا على الباحث وسير البحث، فتعيق بالتّالي معالجة الظاهرة اللُّغَويّة.

من هذا المنطلق ارتأينا ضبط مفهوم مشاريع الأرصدة اللُّغَويّة، والكشف عن الفرق بينه وبين المصطلحات المجاورة وفق تصورنا، وبعد الدراسة المقتضبة لبعض المصادر والمراجع

الّتي سبرت أغوار الظاهرة، وجدنا أن مصطلح مشاريع الأرصدة اللُّغَويّة يرتبط بتلك الجهود المنظمة لجمع وترتيب عينات وظيفيّة من المفردات والتّعابير اللُّغَويّة المشتركة بين شريحة أو مجتمع واحد، وفق معايير وشروط محددة وأغراض معلومة ويعدّ **(مشروع الرَّصِيد اللُّغَويّ الوظيفيّ للمرحلة الأولى من التّعْلِيم الابتدائيّ)** أول مشروع يجمع الرَّصِيد اللُّغَويّ الوظيفيّ؛ حيث كان هدف الهيئات المؤلفة له تعليمياً بالدرجة الأولى، ثم على منواله جاء الرَّصِيد اللُّغَويّ للطفل العربيّ.

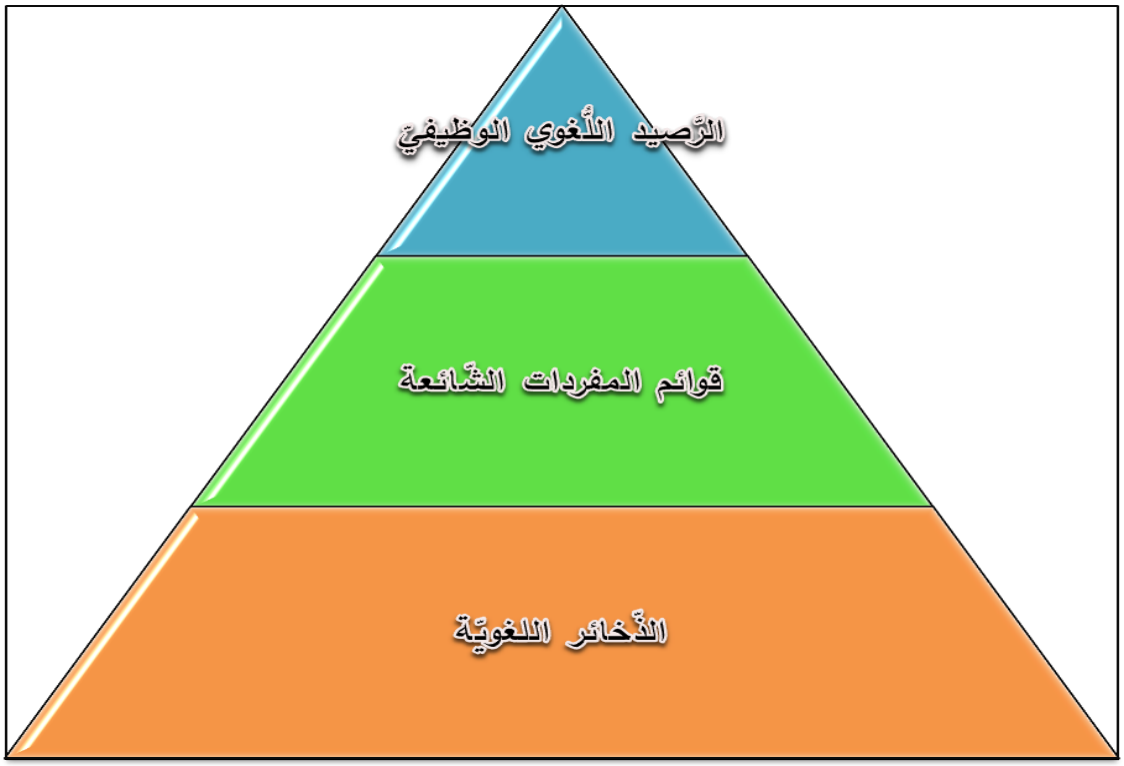
والرَّصِيد اللُّغَويّ مؤلف أو قائمة من قوائم المفردات الشائعة، ويقصد بالمفردات الشائعة نتائج إحصاء الكلمات الأكثر استخداما عند فئة عمريّة أو في مجال معين، تعتمد في بنائها على مقاييس منها: الشّيوع، والتّكرار، التّوزع، نشأت في بدياتها لتسهيل تعلّم اللُّغة من خلال ضبط المفردات الشّائعة لإعداد الكتب التّعليميّة، لأنها تسهم في تقليص حجم واتساع معجم اللُّغة، خاصّة معاجم اللُّغة العَرَبِيّة الّتي تعرف بضخامتها وكثرة مفرداتها، فيستفيد منها متعلمو اللُّغة العَرَبِيّة الناطقون بها وغير الناطقين بها.

تَعودُ الإرهاصاتُ الأولى لتَحديد المُفردات الشّائعة إلى القَرن الثامن عشر سنة 1776م تَحديداً عِندما نُشر كتاب القس دي ليبي (L' ababe de L' epee)الفرنسي المخصّص لتعليم اللُّغة –للصم والبكم– الّذي ضبط فيه الألفاظ المُقدمة إلى المتعلمين، مراعياً في ذلك معيار شيوع المفردات في النّصوص المنطوقة والمكتوبة، وبعدها لأزيد من قرن ومع سنة 1897م ظهر أول معجم ألمانيّ من تأليف كادينغ (kading) الموسوم ب(المعجم التّواتريّ للغة الألمانيّة)[1] وقد سمي بالتّواتريّ لأن المؤلف اعتمد على مقياس التّواتر لجمع المفردات الشّائعة، ومن حينها تبنها اللُّغَويّون خاصّة المهتمين بتعليم اللّغات، فراحوا يؤلفون ويطوّرون منها مُعتمدين في ذلك على المُدونات اللُّغَويّة.

فَبناءً على قول محمود إسماعيل صالح في المؤلف المشترك (المدونات اللُّغَويّة العَرَبِيّة بناؤها وطرق الإفادة منها) بأنّ جميع قوائم الألفاظ الشّائعة في اللّغات مبنيّة على مدونات مختلفة من هذه القوائم الرائدة نذكر: قائمة ميشال وست(Michael Wast) وثورندايك ولورج (Thorndike and Lorge) على إثر إحصائهم لمفردات النّصوص المطبوعة من أجل

[1] ينظر: أحمد العايد، **اللغتان الأساسيّتان الانكليزيّة والفرنسيّة والرَّصِيد اللُّغَويّ**، المعجمية، ع1، 1985م، تونس، 191/79، ص80.

تحديد الشّائعة منها، ومنهم من تعرض إلى إحصاء تكرار المعانيّ المختلفة للمفردات[1] كذلك، ولبيان العلاقة بين المصطلحات الثلاث: مشاريع الأرصدة اللُّغَويّة، قائمة المفردات الشّائعة، الذّخائر اللُّغَويّة نمثلها في الشكل الهرمي؛ حيث تكون الذخائر اللُّغَويّة في قاعدة الهرم لأنها خزان اللُّغة كما وصفها الباحثون، ويليها في المرتبة الثانيّة قوائم المفردات الشّائعة، لأنها تستمد مادتها وتحصر الألفاظ الشّائعة في اللُّغة من خلال الإحصاء لهذه المدونات، لمعرفة درجة التّوزع ونسبة شيوع، وفي قمة الهرم يكون مشروع الرَّصِيد اللُّغَويّ الوظيفيّ، ليس لأهميته فحسب ولكن لأنه نموذج من نماذج قوائم المفردات الشائعة، ولأنه يضم الألفاظ الشائعة عند الطّفل المغاربيّ وسنتطرق لتّفاصيله في الجزء الأخير من الفصل.



جدول رقم 12: رسم توضيحي للعلاقة بين الذّخائر اللُّغَويّة وقوائم المفردات الشّائعة والرَّصِيد اللُّغَويّ الوظيفيّ.

ونظرا لأهمية المدونات اللُّغَويّة في سياق بحثنا ارتأينا إلى إعطاء لمحة عن ماهيتها وبعض خصائصها، يقصد بها في أبسط تعريفاتها بأنها رصيد ضخم من النّصوص اللُّغَويّة المكتوبة أو المنطوقة أو كلتيهما، والتي تجمع من مصادر النّصوص المختلفة، ثم تخزن في

[1] ينظر: صالح بن فهد العصيمي وآخرون، **المدونات اللُّغَويّة العربيّة بناؤها وطرق الإفادة منها**، مجمع الملك سلطان العالمي– سلسلة مباحث لغوية (14) د.ط، 2023م، المملكة العربيّة السعودية(الرياض) ص50–51.

الحاسب الآلي لاسترجاعها فيما بعد للاستفادة منها في البحوث اللُّغَويّة[1]، وعرفها عبد الرحمن الحاج صالح أنها بنك معلومات آلي يضم النّصوص، لا المفردات المبثوثة بين طيات أمهات الكتب التّراثيّة الأدبيّة والعلميّة والتقنيّة وغيرها من الإنتاجات الفكريّة العَرَبِيّة المعاصرة، بما في ذلك الخطابات والمحاورات العفويّة بالفصحى في مختلف المجالات، لتمكن الباحث العربيّ على وجه الخصوص من العثور على المعلومات آلياً في وقت وجيز[2]، وتعرف في مجال اللسانيات الوصفية الحديثة بأنها "مجموعة معينة من النصوص المكتوبة أو المقولة أو مجموعة من المراجع المختارة تؤخذ سنداً لوضع أسس لغة ما أو معجم، أو مؤلف في موضوع من المواضيع، وغايتها منهجية تضبط حدود الموضوع زماناً ومكاناً وميداناً"[3]، ويعكس هذا التصور الطبيعة الإجرائية للمدونة في اللسانيات الحديثة؛ حيث تعدّ إطاراً منهجياً لتلقين المادة اللُّغَويّة وتحليلها في حدود زمانية ومكانية معلومة ومضبوطة.

يقابل مصطلح المدونات اللُّغَويّة –جمع مدونة لغوية– باللُّغة الأجنبية مصطلح (Corpus) وتعني الجسد (Body) وجمعها (Corpora) أو (Corpuses) ولمصطلح (Corpora)[4] عدة مقابلات في اللُّغة العَرَبِيّة نورد بعضها مع ذكر قائلها أو البحث الذي وردت فيه:

الذخيرة اللُّغَويّة ⟵ عبد الرحمن الحاج صالح.

المدونات النّصية ⟵ سلوى حمادة.

لسانيات المتون ⟵ صالح العصيمي.

مكنز (صخر أنموذجا) ⟵ عبد الغني أبو العزم.

---

[1] ينظر: أيمن الكروري، **المدونات اللُّغَويّة ودورها في معالجة النّصوص العربيّة**، دار وجوه للنشر والتوزيع، ط1، 2018م، المملكة العربيّة السعودية(الرياض) ص 25.

[2] ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح، **بحوث ودراسات في اللّسانيات العربيّة**، دار موفيم للنشر، د.ط، ج1، 2012م، الجزائر، ص396–397.

[3] رشاد حمزاوي، **من قضايا المعجم العربي قديماً وحديثاً**، دار الغرب الإسلامي، ط1، 1986م، لبنان (بيروت) ص139.

[4] ينظر: صالح بن فهد العصيمي وآخرون، **المدونات اللُّغَويّة العربيّة بناؤها وطرق الإفادة منها**، مجمع الملك سلطان العالمي– سلسلة مباحث لغوية (14) د.ط، 2023م، المملكة العربيّة السعودية(الرياض) ص27.

ويرجع الدارسون الفضل في تطوّر مجال الذّخائر اللُّغَويّة إلى اقترانه بمجال الحاسب الآلي، الّذي ساعد في جمع النّصوص اللُّغَويّة والمفردات في مكان واحد بعد تحويلها إلى الصيغة الرقميّة، لتسهيل العمل بها والبحث عليها، وسرع في العمليّة ظهور واستخدام تقنيّة **(KDEM)** الّتي تسمح بالتعرف الضوئي على الحروف من أجل تحويل نصوص هائلة ورقيّة إلى نصوص رقمية[1]، ما جعلها تحدث نقلة نوعيّة في المجال، إذ قلصت الجهد والوقت فما كان ينجز في أيام يدوياً أصبح ينجز بضغطة زر، ومنه ظهرت لسانيّات المدونات اللُّغَويّة (Corpus linguistique) أو اللّسانيّات الحاسوبيّة.

ومما يجب الإشارة إليه، أنّ مصطلح المدونات اللُّغَويّة يستخدم للدلالة على نموذجين من النّصوص المخزنة؛ واحدة يدوياً والثانيّة باستعمال الحاسب الآلي، وقد فرق بينهما خوانغ تشانغ نينغ ولي جوان تزي، إذ سمى الذّخائر اللُّغَويّة التي ظهرت بعد استخدام الحاسب الآلي بذخائر الجيل الثّاني[2]، وبالتّالي تصبح الذخائر اليدويّة ذخائر الجيل الأول، وهناك وجهة نظر أخرى ترى أن مصطلح المدونات اللُّغَويّة شاع استعماله في عصر الحاسب الآلي فقط؛ إذا هي لا تحيد عن سياق النّصوص المخزنة باستعمال الحاسوب وهذا ما نلاحظه في أغلب تعريفاتها.

وفي ذلك رأى البنيويون، أنَّ الذّخائر اللُّغَويّة أداة فعّالة في دراسة اكتساب اللُّغة عند الطّفل، حيث تساعد على تحديد قوائم المفردات الأساسيّة عند تعلم أيْ لغة سواء اللُّغة الأم أو أي لغة أجنبيّة، كما أنها منفذ للولوج إلى مجال دراسة اختلاف اللهجات في اللُّغة الواحدة، لكن تشومسكي في نظريته التّوليديّة نقد هذا التّصور وأكد على أنّ الإنسان يولد مزودا بجهاز يسمح له بتوليد جمل وتراكيب لا متناهيّة، ينميها ويوجهها من خلال تفاعله مع بيئته[3]، دون التّقيد بقائمة أو ذخيرة لغويّة محددة.

---

[1] ينظر: خوانغ تشانغ نينغ ولي جوان تزي، **علم الذخائر اللُّغَويّة**، المركز القومي للترجمة، تر: هشام موسى المالكي، ط1، 2016م، مصر (القاهرة)، ص36.

[2] ينظر: خوانغ تشانغ نينغ ولي جوان تزي، **علم الذخائر اللُّغَويّة**، المركز القومي للترجمة، تر: هشام موسى المالكي، ط1، 2016م، مصر (القاهرة)، ص36.

[3] ينظر: سليمان السيد عبد الحميد، **في علم النّفس اللُّغَويّ –اللّغة بين علم النّفس وحروبها واضطرابها–** عالم الكتب، ط1، 2015م، مصر (القاهرة) ص161.

2-نماذج عن الذّخائر اللُّغَويّة وقوائم المفردات الشّائعة.

من أعماق التّحليل البنيويّ إلى آفاق الذكاء الاصطناعيّ، ومن قاعات البحث الأكاديميّ إلى مختبرات البيانات الضخمة، انتقل البحث اللُّغَويّ إلى مرحلة جديدة؛ حيث باتت الذّخائر اللُّغَويّة أداة لا غنى عنها في فك شفرات الخطاب البشريّ، فلم يعد البحث اللُّغَويّ محصور في مجال دراسة النّحو والصّرف، بل أصبح نافذة تطل على عوالم الفكر، والثّقافة، بل وحتى الانفعالات والأحاسيس الّتي تتجلى عبر الكلمات.

2-1 الذّخائر اللُّغَويّة:

أدرك المختصون في مجال البحث اللُّغَويّ التّطبيقيّ أهميّة الذّخائر اللُّغَويّة، نظراً لما توّفره من بيانات ضخمة يستغلها الباحث في الدراسات اللُّغَويّة التّطبيقيّة، فمع التَّطوُّرات الّتي شهدها مجال البحث اللُّغَويّ في العقود الأخيرة أضحت أداة إجرائيّة فعّالة لا غنى عنها في تفسير وتحليل الظواهر اللُّغَويّة في سياقاتها الطبيعيّة المختلفة، من خلال دراسة مستوياتها الصّوتيّ، والصّرفيّ، والنّحويّ، والدلاليّ، وحتى التّداوليّ لما لا؟! وهي الّتي جمعت مادتها اللُّغَويّة من اللُّغة الواقعيّة، وبهذا يُكَوّنُ الباحث نظرة شَاملة واسِعة تنعكس على مُخرجات بحثه ودِقة تصوراتِه.

أدى التّواشج بين عدّة علوم إلى تطوّير الذّخائر اللُّغَويّة، وفي مقابل ذلك أسهمت بشكل فعّال في تطويرها فيما بعد؛ أولها علم اللُّغة الحاسوبيّ الّذي يجمع بين علم اللُّغَويّات وعلم الحاسوب الّذي قدم الأدوات النظريّة والمفاهيم اللُّغَويّة الأساسيّة لتنظيم النّصوص اللُّغَويّة وتحليلها والتقنية التّي تسمح بتحويل النّصوص اللُّغَويّة المكتوبة والمنطوقة إلى نصوص رقميّة إلكترونيّة وتخزينها بانتظام وبكميات هائلة، مستعينة بعلم الإحصاء لاستخراج الأنماط اللُّغَويّة منها، والتّفريق بين كل نوع من بين ملايين النماذج اللُّغَويّة المخزنة، وتعرف العمليّة باسم تحليل البيانات الضخمة(Big Data Analytics) من مخرجات هذه العمليّة على سبيل المثال قوائم المفردات الشّائعة والتّراكيب اللُّغَويّة في لغة ما أو في مجال معين.

ويرجع الفضل في إنشاء وتطوير الذّخائر الصّوتيّة إلى علم الأصّوات من خلال تحليل الطيف الصّوتيّ (Spectral Analysis) للتفريق بين الأصوات وفهمها وتحويل النّصوص اللُّغَويّة المنطوقة إلى مكتوبة والعكس صحيح، وهذا ما ساعد في تطوير آليّة العمل اللُّغَويّ بالذكاء الاصطناعيّ، وتطوّير الذكاء الاصطناعيّ بحد ذاته، أضف إلى ذلك معالجة اللُّغة في

الدماغ لاكتشاف سبل تعلّم اللُّغة وكيفيّة تخزينها عند البشر، وهذا في إطار محاولة أنظمة الحوسبة أنْ تحذو حذو الدماغ البشريّ في فنُّ تخزين البيانات، بيد أنَّ هذا الأمر كان ولا يزال من أعقد القضايا وأصعبها تفسيراً، وغيرها من العلوم الّتي استفادت منها من بينها: التّرجمة، والمعجميّة، وصناعة المعاجم، وعلم الاجتماع اللُّغَويّ، وعلم النّفس اللُّغَويّ، وتعلم اللّغات، وهذه قائمة لبعض المدونات اللُّغَويّة عند الغرب والعرب:

الذخيرة اللُّغَويّة	المؤلف	البلد/اللُّغة
ذخيرة هيلسنكي النّصيّة للمعلومات التاريخية	اللُّغَويّ هيلسنكي وآخرون	فنلندا (جامعة هلسنكي) الانجليزيّة
ذخيرة النّصوص الفرنسيّة (TLF)	مركز البحوث العلميّة التابع للحكومة الفرنسيّة وجامعة شيكاغو	فرنسا والو.م. أ /الفرنسيّة
الذخيرة الدوليّة للنّصوص الانجليزيّة (TCE)	قسم اللُّغة الانجليزيّة بجامعة لندن	لندن/الانجليزيّة
ذخيرة لانكاستر–أوسلو–برجن (LOB)	اللُّغَويّ ليتش(leech)	انجلترا (جامعة لانكاستر) الإنجليزيّة
ذخيرة براون	فرانسيز (francis) كوشيرا	الو.م.أ / الانجليزيّة
ذخيرة كوبويلد (Cobuild)	دار نشر جامعة كولينز الانجليزيّة وجامعة برنمجهان	الإنجليزيّة
الذخيرة اللُّغَويّة لجامعة الطيران ببكين	مشروع مشترك بين عشر جامعات صينيّة منها: جامعة دبكين وجامعة الشعب الصينيّة	الصين/ الصينيّة
الذّخيرة المتوازنة	معهد الدراسات المركزي بتايوان	الصين/ الصينيّة
الذّخيرة التزامنيّة لخمس مناطق صينيّة (LIVAC)	جامعة المدينة بهونج كونج	الصين/ الصينيّة
الذخيرة النّصية الفصحى لجامعة الملك سعود	مها سليمان الربيعة	م.ع.س/ العَرَبِيّة
مكنز صخر	شركة صخر	الكويت/ العَرَبِيّة

المدونة اللُّغَويّة العَرَبِيّة الدوليّة	مكتبة الإسكندريّة	مصر / العَرَبِيّة

جدول رقم 13: قائمة لبعض الذّخائر اللُّغَويّة الغربيّة والعَرَبِيّة.

لا يتسع المقام لذكر كل المدونات الّتي عرفها مجال البحث اللُّغَويّ، لذا اكتفينا بذكر نماذج منها فقط، اشترك بعضها في معايير البناء واستفاد البعض الآخر منها بجعلها مرجعاً ونقطة انطلاق لمدونته نعرض بعض التّفاصيل الّتي بنيت عليها هذه المدونات:

- ✓ تحديد الهدف من تأليفها على سبيل المثال من أجل تطوير خوارزميات الذكاء الاصطناعيّ وتسهيل تعليم اللّغات.
- ✓ تجمع النّصوص اللُّغَويّة من مختلف المصادر مكتوبة، منطوقة، علميّة، أدبية، كتب، مراسلات، مقالات ...
- ✓ تحديد النّصوص المناسبة من حيث النّوع والزمان والمكان والمصدر مع ضبط نسبة كل صنف وفق منهجيّة دقيقة نحو نسبة النّصوص الصحفية والكتب العلميّة في مدة زمنية معينة، كما يمكن إضافة تحشيّة تتضمن معلومات تفسيريّة للمدونة[1].

وفر بناء الذّخائر اللُّغَويّة بيانات لغويّة ساعدت في تقديم تصور شامل عن اللُّغة، ظهر على أنقاضه عدد هائل من مشاريع إعداد قوائم المفردات الشّائعة في مجال معين أو في لغة ما، وإجمالاً أسهمت بشكل فعّال في تحريك عجلة التّأليف في مجال البحث اللُّغَويّ بكل تخصصاته وفروعه، ومن باب الإثراء ندرج قائمة تحمل عناوين قوائم المفردات الشّائعة، الّتي ألفت لأغراض متباينة منها: بحثيّة، معجميّة، معالجة اللّغات الطبيعيّة، تعليم اللُّغة، التّرجمة الآليّة...

2-2 قوائم المفردات الشّائعة:

ضمن الجهود اللسانية الرامية إلى تقعيد اختيار المفردات الأكثر شيوعاً وتداولاً، برزت مجموعة من القوائم اللُّغَويّة العربية والأجنبية التي اعتمدت على أسس إحصائية ومعايير علمية في تصنيف الرَّصِيد اللُّغَويّ، وفيما يلي عرض لأهم النماذج المعروفة لهذه القوائم.

[1] ينظر: صالح بن فهد العصيمي وآخرون، **المدونات اللُّغَويّة العربيّة بناؤها وطرق الإفادة منها**، مجمع الملك سلطان العالمي- سلسلة مباحث لغوية (14) د.ط، 2023م، المملكة العربيّة السعودية(الرياض) ص29-30.

قائمة المفردات الّشائعة	المؤلف	اللُّغة	تاريخ نشرها
قائمة المفردات الشّائعة في اللُّغة العَرَبِيّة	خالد السادات إبراهيم والسيد العربي يوسف والبراء صفوان عبد الغني بإشراف فتحي على يونس	العَرَبِيّة	//
بيزك انجلش (Basicenglish)	أوجدن (Ogden) وريتشارد (Richardz)	الإنجليزيّة	1920م
القاموس المتدرج الاسبانيّ	بوشنان (Buchanan)	الإسبانيّة	1927م
القاموس التّواتري الألمانيّ	موجن (Morgan)	الألمانيّة	1928م
مفردات كتاب الفرنسيّة	فاندرباك	الفرنسيّة	1935م
قائمة بالكلمات الأساسيّة في الصحف العَرَبِيّة اليوميّة	موشي بريل	العَرَبِيّة	1940م
إحصاء المفردات الاسبانيّة	جامعة بورتوريكو	الإسبانية	1952م
المفردات الأساسيّة للقراءة الابتدائيّة	عاقل فاخر	العَرَبِيّة	1953م
قائمة المفردات الشّائعة في اللُّغة العَرَبِيّة	خاطر محمود رشدي	العَرَبِيّة	1955م
المعجم الأساسيّ (لتّلاميذ المدارس الابتدائيّة بالمغرب)	معهد الدراسات والأبحاث للتعريب –الرباط–	العَرَبِيّة	1969م
الكلمات الشّائعة في كلام تلاميذ الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائيّة	فتحي يونس	العَرَبِيّة	1974م
الرَّصِيد اللُّغَويّ الوظيفيّ (للمرحلة الأولى من التّعْلِيم الابتدائيّ)	اللّجنة الدائمة للرصيد اللُّغَويّ	العَرَبِيّة	1975م
المفردات الشّائعة في اللُّغة العَرَبِيّة	داود عبده	العَرَبِيّة	1979م

قائمة مكة للمفردات الشّائعة	معهد تعليم اللُّغة العَرَبِيّة بجامعة أم القرى (تمام حسان مشرفا)	العَرَبِيّة	1981م / 1401 هـ
قائمة معهد الخرطوم الدوليّ	المنظمة الدوليّة للثقافة والعلوم	العَرَبِيّة	1981م
التّنميّة اللُّغَويّة (في المرحلة الأولى من التّعْلِيم الثانوي)	المعهد القومي لعلوم التّربيّة – تونس–	العَرَبِيّة	1982م
الأفعال الشّائعة في الصحف	هارتموت بوبتسين	العَرَبِيّة	1983م
الأفعال الشّائعة في العَرَبِيّة المعاصرة	هارتموت بوبتسين	العَرَبِيّة	1984م
قائمة نزوى للأفعال الشّائعة في اللُّغة العَرَبِيّة المعاصرة	خير الدين عبد الهادي وعلى عرفة	العَرَبِيّة	2023م
الرَّصِيد اللُّغَويّ الوظيفيّ	المجلس الأعلى للغة العَرَبِيّة(الجزائر)	العَرَبِيّة	2025م

جدول رقم 14: نماذج عن مؤلفات قوائم المفردات الشّائعة الغربيّة والعَرَبِيّة.

من الواضح أن الاهتمام بإعداد قوائم المُفردات الشّائعة بات أكثر انتشارا مع ظهور المدونات اللُّغَويّة، الّتي أسهمت بشكل فعّال في حصر المُفردات اللُّغَويّة والمصطلحات الضروريّة والأكثر استخداما في المحادثات اليوميّة، ما جعل الفاعلين في المجال التّربوي والمختصين في إعداد وبناء الكتب المدرسيّة يستغلون ما جادت به هذه القوائم؛ لتزويد التلميذ بما يحتاجه من مفردات لغويّة، لكن هذا لا يرتبط بمتعلم اللّغات الأجنبيّة فقط بل حتى في إثراء الرَّصِيد اللُّغَويّ الخاص باللّغة الأم، وما يؤكد ذلك قول مؤلف قائمة المعجم الأساسيّ أنه "من الأسباب الّتي دعت المهتمين بشؤون التّربيّة إلى جمع هذه الحصيلة من المفردات ما لاحظوه بصفة عامة من فقر بالغ في الثّروة الثّقافيّة ووسائل التّعبير"[1]، فمن فوائد هذه القوائم:

- ✓ حصر المفردات الشّائعة وتنظيمها.
- ✓ تسهم في إثراء الرَّصِيد اللُّغَويّ.

[1] وزارة الدولة المكلفة بالشؤون الثقافية والتّعليم الأصليّ، **المعجم الأساسيّ –لتلاميذ المدارس الابتدائيّة بالمغرب–** معهد الدراسات والأبحاث للتعريب، د.ط، 1969م، المغرب(الرباط) ص1(مقدمة)

- ✓ تساعد على بناء الكتب المدرسية.
- ✓ تسهيل تعلم اللغات وتعليمها.

3-مشاريع الرَّصِيد اللُّغَويّ الوظيفيّ.

تعد مشاريع الرَّصِيد اللُّغَويّ الوظيفي من أبرز الجهود التّربويّة التي أسهم فيها المختصون الجزائريون في سياق تعليم اللّغة العربيّة؛ حيث انطلقت هذه المشاريع من رؤية تهدف إلى تنظيم المفردات وفق مبدأ الوظيفة والاستعمال، من أجل تلبية حاجات المتعلمين اللُّغَويّة في مختلف مراحل التّعليم الابتدائي، وقد عرفت هذه المشاريع مساراً تطورياً يعكس التّحولات التي شهدتها المنظومة التّربوية، وفي هذا السياق سيعرض نموذجين من المشاريع؛ يتمثلان في الرَّصِيد اللُّغَويّ الوظيفيّ (للمرحلة الأولى من التّعليم الابتدائيّ – 1974م)، والرَّصِيد اللُّغَويّ الوظيفي (لمرحلة التّعْلِيم الابتدائي – 2025م).

3-1- الرَّصِيد اللُّغَويّ الوظيفيّ (للمرحلة الأولى من التّعليم الابتدائيّ – 1974م).

من بين أشهر قوائم المفردات اللُّغَويّة الشّائعة في المغرب العربيّ عامة والجزائر خاصّة، مشروع **(الرَّصِيد اللُّغَويّ الوظيفيّ)** الّذي قدمه ثلة من جهابذة اللّسانيّات في المغرب العربيّ وهم: عبد الرحمن الحاج صالح الجزائريّ، وأحمد محمد العايد التّونسيّ، وأحمد الأخضر غزال المغربيّ، بهدف تزويد الطّفل المغاربيّ برصيد لغويّ وظيفيّ يساعدهم على التّعبير عن أفكارهم وأحاسيسهم إضافة إلى فهم واقعهم، من خلال بناء قائمة لغويّة تضم أهم المفردات والمصطلحات الّتي يحتاجها الطّفل المغاربيّ لبناء خطاباته اليوميّة، والتي اصطبغت بالوظيفيّة والسهولة من حيث الاستعمال والتذكر.

يمكن التأريخ للإرهاصات الأولى لمشروع الرَّصِيد اللُّغَويّ الوظيفيّ، بمداخلة ألقاها عبد الرحمن الحاج صالح عام 1967م في ندوة وزراء التّربيّة المغاربة والّتي نشرت بعد ذلك في مجلة الأصالة سنة 1976م تحت عنوان **(قضيّة المعجم العربيّ والمصطلحات كيفيّة تطوير البحث العلميّ في اللّغة العَرَبِيّة لمضاعفة مردودها التبليغي)** أشاد فيها بضرورة إعداد رصيد لغويّ في جميع المستويات، يضم المفردات والتّراكيب العَرَبِيّة الحيّة الّتي يحتاجها الناطق

للتّعبير عن كل ما يختلج في نفسه وعن المفاهيم الحضاريّة[1]، ما يعكس وعيهم بأهميّة المشروع للنهوض باللُّغة خاصّة في الوسط التّعليميّ.

نسعى في هذا المطلب إلى الإجابة عن ثلاثة أسئلة هي:

- ✓ ما مشروع الرَّصِيد اللُّغَويّ الوظيفيّ؟
- ✓ وما معايير بنائه؟
- ✓ وكيف يمكن الاستفادة منه في بناء الكتب المدرسيّة وإثراء اللّغة العَرَبِيّة عند الطّفل المغاربيّ، خاصّة وأنّه وُجّه تحديدا إلى المرحلة الابتدائيّة والّتي تُعدّ أهم مرحلة تأسيسيّة للغة.

عرفته اللّجنة الدّائمة للرّصيد اللُّغَويّ، بأنه "مجموعة مفردات عربيّة تؤديّ مفاهيم الطّفل المغربيّ في سنّ معينة، تلك المفاهيم الّتي وردت على لسانه وتلك الّتي أضيفت اعتباراً لحاجته، وهذه المجموعة تمثل ما قد يحسن للتلميذ أن يلمّ به"[2]، أشار التعريف إلى دور المفردات اللُّغَويّة للرصيد اللُّغَويّ الوظيفيّ، والّتي جمعت بعنايّة لتنميّة مهارات التلاميذ اللُّغَويّة والتّواصليّة، باستثمار مخرجات العمليّة التّعليميّة والتّعلّميّة في المُمَارسَات اللُّغَويّة اليوميّة، بعد تقليص الحشو اللُّغَويّ وتجاوز الفوضى المفرداتيّة الّتي كانت تشهدها المؤلفات المدرسيّة، خاصة وأنها المصدر الأول للغة إضافة إلى القضاء على التّفاوت اللُّغَويّ بين ما يتعلّمه الطّفل في المدرسة وما في واقعه، وما يجب التّنبيه إليْه في هذا المقام أن مشروع الرَّصِيد اللُّغَويّ كان في بدايته يسعى إلى ضبط رصيد لغويّ للطور الابتدائيّ والثانويّ، إلا أن صعوبة العمل الجماعيّ المُنظم واتباع منهجيّة علميّة دقيقة جعل هيئة المشروع تكتفيّ بجمع مفردات المرحلة الأولى من الطور الابتدائيّ فقط.

ولبناء هذا الرَّصِيد اللُّغَويّ قامت اللّجنة الدائمة للرّصيد اللُّغَويّ بجرد وإحصاء المفردات المبثوثة بين دفات الكتب المدرسيّة للطور الابتدائيّ في البلدان الثلاثة، وشرحها ضمن السّياق الّذي وردت فيه، مع احتساب نسبة تواترها، ثم أجرت بعدها دراسات لغويّة ميدانيّة في مناطق متفرقة من بلدان المغرب، آخذة بعين الاعتبار المعايير الاجتماعيّة والجغرافيّة لتسجل الحوارات

---

[1] ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح، **بحوث ودراسات في اللّسانيّات العربيّة**، دار موفيم للنشر، ج1، د.ط، 2012م، الجزائر، ص117.

[2] اللّجنة الدّائمة للرّصيد اللُّغَويّ، **الرَّصِيد اللُّغَويّ الوظيفيّ (للمرحلة الأولى من التّعليم الابتدائيّ)** المعهد التربوي الوطنيّ، ط1، 1975م، الجزائر، ص ب (مقدمة)

العفويّة الّتي أجرتها مع أطفال في سن التّمدرس؛ أي تتراوح أعمارهم بين الخامسة والتاسعة، واستدراجهم للإجابة عن الأسئلة المحددة مسبقاً وفق مناهج خاصّة، وباستخدام الكتابة الرمزيّة نسخ كل الكلام المسجل لتسهيل معالجته الكترونيًّا، وتحليل المفردات إحصائيًّا مع ذكر تواترها ونظم النتائج المتحصل عليها في جداول للعمل عليها، وقد ساعد ذلك في معرفة مدى شيوع المفردات ونسبة توظيفها[1].

أشادت العديد من الدراسات الّتي تطرقت إلى موضوع الرَّصِيد اللُّغَويّ بأهميته، واعتباره مشروعاً تعليمياً تربوياً يعالج قضيّة من أهم القضايا اللُّغَويّة، واعتباره عملاً علمياً منظماً ودقيقاً بني على معايير علميّة وموضوعيّة جعلته محل اهتمام في المغرب العربيّ، وقد ذكر أحمد العايد في مقال له بعض الدراسات، الّتي قامت حوله نحو دراسة مليكة بوعكاز الموسومة بـ: (الرَّصِيد اللُّغَويّ المغاربيّ وكيفيّة تعليمه في السنوات الثلاث الأولى من المدرسة الأساسيّة (الجزائريّة) رسالة ماجستير)[2].

وفي خضم حديثنا عن منهجيّة بناء قائمة الرَّصِيد اللُّغَويّ الوظيفيّ، لابد أن نعرج على أهم أسس ومعاير بنائه التي اتبعها مؤلفوه الثلاث والمذكورة في مقدمته، وهي ستة معايير أولها معيار تواتر المفردات ويقصد به أنْ ترد المفردة أكثر من مرة حتى تحتسب، ومعيار التّوزع في الأقطار الثلاثة فمن شروطهم أن تكون المفردة المنتقاة مشتركة بين الأقطار الثلاثة وبين قطرين على الأقل لتحقيق هدف الشّيوع وحيويّة المفردات، أن يكون لكل مفهوم لفظ واحد دال عليه والاستثناء الوحيد لاستخدام مرادف اللّفظ الموضوع شيوعه عند الأغلبيّة، فكما ذكرنا سابقا أنّ من الأهداف الأساسيّة للمشروع القضاء على الحشو الزائد للمفردات، لكنها اعتمدت على مقياس الكُمُون بمعنى أنه أضيفت مفردات من المتوقع ورودها على لسان الطّفل ولكنها لم تتكرر بكثرة في الكلام المسجل للأطفال ويرجح سبب عدم ورودها بكثرة إلى صغر حجم العينة، مع اختيار أصح المفردات وضبط المصطلحات العلميّة والتّقنيّة، والحرص على وضع لكل مفهوم في متناول الفئة المستهدفة للمشروع لفظ يدل عليه لسد حاجاته اللُّغَويّة، إضافة

[1] ينظر: اللّجنة الدّائمة للرّصيد اللُّغَويّ، **الرَّصِيد اللُّغَويّ الوظيفيّ (للمرحلة الأولى من التّعليم الابتدائيّ)** المعهد التربوي الوطنيّ، ط1، 1975م، الجزائر، ص ج (مقدمة)

[2] ينظر: أحمد محمد العايد، **معطيات أساسيّة عن الرَّصِيد اللُّغَويّ في تونس**، وقائع ندوة إسهام التونسيين في إثراء المعجم العربي، دار الغرب الإسلامي، ط1، 1985م، لبنان (بيروت) ص262.

إلى اعتبار الا قطيعة في الزمان والمكان؛ أيْ أنّ محتوى الرَّصِيد لا ينفصل عن الماضيّ ولا عن البلدان العَرَبِيّة الأخرى[1].

تساعد قوائم المفردات الشّائعة ومن بينها الرَّصِيد اللُّغَويّ الوظيفيّ في تحسين الإنتاج اللُّغَويّ لدى التلميذ، أضف إلى ذلك تطوير الكفاءة التّواصليّة بين المُعلّم والتلميذ؛ إثر تزويدهما بالرَّصِيد الكافيّ، أما عن الطرق النّاجعة لاستغلالها فنذكر على سبيل المثال بناء تمارين وأنشطة لغويّة تثير مكتسبات المتعلمين وتستدرجهم لتوظيفها في الحوارات والنّقاشات داخل القسم وخارجه، كما تعدّ دليلاً ضابطاً للمفردات الأساسيّة المهمة في حياة التلميذ الدراسيّة والمهنيّة مستقبلاً، ومنه تعالج مشكل الحشو اللُّغَويّ.

والأهم من ذلك تحديد المفردات الأساسيّة والوظيفيّة يعدّ خطوة في غاية الأهميّة لبناء محتوى كتب تعليم اللّغة والكتب المدرسيّة على وجه التّحديد، لتتوافق مع مستوى المتعلمين وتلبي حاجتهم اللُّغَويّة، فبعد تحديد ما يحتاجه التلميذ في كل مرحلة عمريّة يسهل تنظيم المحتوى اللُّغَويّ والتّدرج في تقديمه ووضعه ضمن السّياق المناسب، مع مراعاة الكم والكيف لتجاوز طريقة حفظ المفردات في شكل قوائم، ومن هذا المنطلق عرف الرَّصِيد اللُّغَويّ الوظيفيّ مسيرة تطوير تجسدت في عدة مشاريع، فكما جاء سابقا أن مشروع الرَّصِيد اللُّغَويّ الوظيفي في بدايته شاركت فيه ثلاث دول مغاربية، بينما المشروع الثاني وهو الرَّصِيد اللُّغَويّ العربي فأسهمت فيه 16 ست عشر دولة عربيّة، بهدف مشترك متمثل في توحيد لغة الطفل العربيّ وتوسيع بنك مفرداته عبر مراحل التّعْلِيم المختلفة، أما الرَّصِيد اللُّغَويّ الوظيفيّ الذي أطلقه المجلس الأعلى للغة العَرَبِيّة، فكان خاص بالجزائر، وفي الجدول الآتي نبين الفروق الجوهريّة بين المشاريع الرائدة في مجال الرَّصِيد اللُّغَويّ:

اسم المشروع	الدول المشاركة	الجهة المسؤولة	تاريخ ظهورها	الهدف الرئيسي	ملاحظات
الرَّصِيد اللُّغَويّ الوظيفي	الجزائر، تونس، المغرب	فريق مشترك من الدول المغاربية	1975م	توحيد لغة التلميذ في المراحل التّعليميّة المختلفة	ومن أوائل التجارب الإقليمية لتوحيد مفردات الطفل

[1] ينظر: اللّجنة الدّائمة للرّصيد اللُّغَويّ، **الرَّصِيد اللُّغَويّ الوظيفيّ (للمرحلة الأولى من التّعليم الابتدائيّ)** المعهد التّربويّ الوطنيّ، ط1، 1975م، الجزائر، ص د وه (مقدمة)

الرَّصِيد اللُّغَويّ العربي	16 دولة عربية	المنظمة العَرَبِيّة للتربيّة والثّقافة والعلوم	1980م	بناء بنك مفردات عربي شامل	مشروع أوسع نطاقاً يغطي معظم الدول العَرَبِيّة
الرَّصِيد اللُّغَويّ الوظيفي (لمرحلة التّعْلِيم الابتدائي)	الجزائر	المجلس الأعلى للغة العَرَبِيّة بالجزائر	2025م	إعداد مدونة مفردات مدرسية مسموعة ومقروءة	يركز على الخصوصية المحلية ويكمل المشاريع السابقة (تحين لمشروع الرَّصِيد اللُّغَويّ الوظيفي)

جدول رقم 15: المشاريع العَرَبِيّة في مجال الرَّصِيد اللُّغَويّ: الجهات المشاركة، الأهداف، النطاق.

يوضح الجدول السابق الفروق الجوهريّة بين المشاريع الثلاثة التي وردت في سياق الدراسة، من حيث الهيئة المشرفة والدول المشاركة ودور كل مشروع بصفة عامة، وبغض النّظر عن الأسبقية التّاريخيّة لمشروع الرَّصِيد اللُّغَويّ الوظيفي ومشروع الرَّصِيد اللُّغَويّ العربيّ تبين أن الرَّصِيد اللُّغَويّ الذي عمل عليه المجلس الأعلى للغة العَرَبِيّة جاء لتحين فكرتهما، وعليه يجوز القول أنه برز على أنقاض المشروعين السابقين، إذ يشير مدير المشروع ورئيس المجلس الأعلى للغة العَرَبِيّة صالح بلعيد، إلى أن هذا المشروع يمثل صيغة مطورة تتجاوز نقائص التجربتين المغاربية والعَرَبِيّة، وتستفيد من دروسهما، بهدف تقديم رؤية أكثر واقعية وارتباطاً بحاجة التلميذ الجزائري.

3-2- الرَّصِيد اللُّغَويّ الوظيفي (لمرحلة التّعْلِيم الابتدائي – 2025م).

كان صالح بلعيد واضحاً في تشخيصه لمحدوديّة الرَّصِيدين السابقين، حين أكّد أن المقاربة التي أُعتُمِدت آنذاك انطلقت من رغبة علميّة وتربويّة في بناء مدونة مفردات مدرسيّة موجهة للمتعلم في المرحلة الابتدائيّة أولياً ثم يليها باقي المراحل تدريجياً، تُستمد عناصرها من الحاجات التّواصليّة الواقعيّة للطفل، ومن المحيط الاجتماعيّ والثّقافيّ الذي يتحرك فيه، وقد أكد صالح بلعيد أنّ الملازمة العلميّة لشيخه عبد الرحمن الحاج صالح أتاحت له فرصة فريدة، للاطلاع عن كثب على ما انطوى عليه مشروعه من إيجابيات ونقائص، وورد على لسانه أنّ

الحاج صالح قال: "يحتاج الرَّصِيدان إلى تحيين نوعي من الألفاظ الجديدة، وبقاموس مدرسي مرحلي ومعاصر ومتدرج من المحسوسات ومدركات، وتصورات مرحلة الأطفال تجري فعلاً وتبعاً لنمو الطّفل العقلي والنفسي والبيئي..."[1] ومن هذا المنطلق تبلورت فكرة مشروع الرَّصِيد اللُّغَويّ الوظيفيّ، وراح يبحث عن سبل تحسينهما والاستفادة منهما من أجل بناء بنك مفردات يواكب ويعبر عن الواقع الحضاريّ المعاصر المُرتبط بالمُستجدات العلميّة والثّقافيّة، مع الأخذ بعين الاعتبار القدرات الإدراكيّة للطفل، بدأ بتشكيل فريق مختص يتألف من اللُّغَويّين والتّربويين والمُختصون في ميدان المعلوماتيّة، مع الاستفادة من أعضاء المشاريع السابقة، والاعتماد على منهجيّة منظمة تستخدم فيها ورقة إكسيل (Feuille d'Excel) لتصنيف المفردات، ومن أوّل خطوات إنجازه تمحيص الكتب المدرسيّة لأربع دول عربيّة متمثلة في الجزائر صاحبة المبادرة ورائدة المشروعين السابقين، وتونس، والمملكة الأردنيّة الهاشميّة، والإمارات العَرَبِيّة المتحدة.

3-2-1- أهداف المشروع ومراحله.

حُددت أهداف المشروع على نحو يضمن بناء رصيد لغويّ مدرسي قادر على دعم مهارات التلميذ اللُّغَويّة والتّواصليّة، ومن أجل تنمية كفاءة الفهم والتّعبير، وتحسين جودة المحتوى التّربويّ، وتوحيد الرَّصِيد المفرداتي في المراحل المستهدفة، كما كان يرنو الحاج صالح في مشروعه السابق، قسمت أهداف المشروع إلى ثلاث مراحل هي[2]:

- ✓ **المرحلة المستعجلة (مدتها5 سنوات):** يجرى فيها مسح لغوي شامل لمفردات وأمثال ومسكوكات وحكم جميع المراحل التّعليميّة (ابتدائي، متوسط، ثانوي) مع التّركيز على مرحلة القاعدة، باعتبارها أصعب مرحلة من حيث منهجيّة جمع المادة اللُّغَويّة، والمؤلف الذي نشره المجلس الأعلى سنة 2025م يتضمن الجزء الأول فقط من المشروع أو ما تم إنجازه والاتفاق عليه من قبيل المنهجية، وجمع المادة اللُّغَويّة، في حين يعمل فريقان على المرحلتين المتوسطة والثانوية لإتمام ما بقي.

---

[1] لجنة الرَّصِيد اللُّغَويّ الوظيفي لمرحلة التعليم الابتدائي، **الرَّصِيد اللُّغَويّ الوظيفي (لمرحلة التعليم الابتدائي)**، منشورات كليك، ط1، 2025م، الجزائر (المحمدية) ص أ (مقدمة المعجم).

[2] ينظر: لجنة الرَّصِيد اللُّغَويّ الوظيفي لمرحلة التعليم الابتدائي، **الرَّصِيد اللُّغَويّ الوظيفي (لمرحلة التعليم الابتدائي)**، منشورات كليك، ط1، 2025م، الجزائر (المحمدية) ص ب ، ج (مقدمة المعجم).

- ✓ **المرحلة المتوسطة (مدتها 5 سنوات):** في هذه المرحلة يقع المسح الشامل والكلي لكتب اللّغة العَرَبِيّة لسنوات 2019/ 2020م، الخاصة بالدول المذكورة آنفاً مع الاستعانة في الوقت ذاته بالمصادر اللُّغَويّة والكتب المساعدة نحو: كتاب المعلّم، القواميس، كتب المطالعة، الكتب المدرسيّة الخارجيّة، الأدلة، وغيرها من المصادر التي تثري المَهارات اللُّغَويّة وتزيد من استيعاب وثقافة التلميذ.
- ✓ **المرحلة الطويلة (مدتها10 سنوات):** يتناول هذا الجزء المرحلة الطويلة للمشروع، الممتدة لعشرة سنوات، والتي تهدف إلى استكمال مسح وجرد الرَّصِيد اللُّغَويّ لكل ما تعلق بمرحلة التّعْلِيم الثّانوي، مع تطوير آليّات العمل بما ينسجم مع مستجدات العصر، وتقوم هذه المرحلة على توسيع الرَّصِيد اللُّغَويّ الوظيفيّ ليشمل ألفاظ الحضارة المعاصرة، ومصطلحات اللّغات الأجنبيّة، ولغة الحياة اليوميّة، بما فيها لغة الإعلام واللّغة البيضاء، وذلك وفق رؤيّة تستند إلى قرارات المجامع اللُّغَويّة لتحقيق مرونة لغويّة تسمح بالاستيعاب والابتكار.

وتؤكد هذه الفترة على الاستثمار في تكوين أفراد وإطارات المؤسسة التّربويّة؛ إذ لا يمكن نجاح الرَّصِيد اللُّغَويّ الوظيفيّ دون معلم كفء، ومسير واعٍ، ومدرسة مجهزة، ومنظومة تربويّة قادرة على مواكبة التّطوير وضبط الأداء وفق معايير الجودة بعيداً عن المؤثرات الذاتيّة والخلفيات الشخصيّة.

وتخلص هذه المراحل الثلاث إلى أنّ الكتاب المدرسي العربيّ يجب أنّ يكون حاملاً لهذا الرَّصِيد اللُّغَويّ الوظيفيّ، وأنّ يخضع لتحيين دوري كل عشر سنوات، وهو ما تنص عليه معايير جودة التّعْلِيم في اليونسكو، وتوافق عليه الألكسو في اجتماعاتها الدوريّة لوزراء التّربيّة العرب، ويواكب هذا العمل إنتاج قواميس مرحليّة، ومعاجم مختصرة، ودوائر معارف صغيرة، وكتب جيبية، مما يسهم في تنميّة الرَّصِيد المعرفيّ والثّقافيّ للمتعلّم، ويؤسس لقاعدة لغويّة صلبة تعزز الإبداع والمحادثة وحسن الكتابة استعداداً للمرحلة الجامعيّة.

3-2-2- أهمية المشروع.

ويرى أصحاب المشروع أنّ أهميته تكمن في كونه مبادرة تهدف إلى تحيين الرَّصِيدين السابقين بمنهجية شاملة محسنة، تضم جميع سنوات المرحلة الابتدائيّة، وتنسجم مع توصيات

الألكسو في بناء سياسة لغويّة عربية مشتركة، كما يسعى أيضاً إلى إنشاء قوائم معجميّة للرصيد الفصيح للطفل العربيّ، تُستثمر في بناء الكتاب المدرسيّ والقواميس والوسائط التّعليميّة، لتحقيق هدف توحيد لغة الطفل العربيّ، ويرتبط هذا التّوجه بدعم المنهج الدراسيّ، وتنويع مصادر المعرفة، وتعزيز التّعلم الذاتي عبر الوسائط الرقميّة والقواميس والأدوات الحديثة للفهرسة والاستخلاص.

يؤكد رواد هذا المشروع على دوره في تنميّة الثّروة المفرداتيّة لدى الطفل، وتوفير العبارات اللُّغَويّة التي يحتاجها في حياته اليوميّة، من أجل التّعبير عن المفاهيم الحضاريّة والعلميّة المناسبة لكل مرحلة، كما ينظر إليه على أنه امتداد لجهود سابقة هدفت إلى توحيد لغة الطفل العربيّ، عبر رصيد لغويّ مشترك يتأسس على النّصوص الأدبيّة والتّعليميّة الثّريّة بالألفاظ والصيغ السهلة والقريبة من ذهن التلميذ.

كما يرون أنّ نجاح المنظومة التّربويّة يبدأ من صلاح مرحلة القاعدة، لأن أي خلل في الأساس ينعكس على كافة المراحل اللاحقة، ومن ثم، تعدّ مهمة تثبيت دعائم العَرَبِيّة في هذه المرحلة ضرورة حضارية، خاصة مع التحديات التي تواجهها اللغة العَرَبِيّة أمام هيمنة اللغة العالمية، والصراع اللُّغَويّ، ومظاهر التداخل والاختراق الثقافي، ومن هذا الباب يدعو الفاعلون في هذا المشروع إلى إعادة النظر في واقع تعليم اللغة العَرَبِيّة في المدارس، ومراجعة المحتوى اللُّغَويّ في الكتب المدرسية، للكشف عن قدرتها على معالجة ضعف الرَّصِيد اللُّغَويّ، وإلى ضرورة دعم المنظومة التربوية بالمعرفة والثقافة التي تنطلق من لغة الطفل نفسها.

يستفيد المعلمون والمتعلمون بالدرجة الأولى من هذا المشروع في مرحلة التّعْلِيم الابتدائي، والمهتمون بأدب التلميذ، وبالتأليف المدرسي خصوصاً، إضافة إلى المهتمين بالإعلام التّعليميّ، بما في ذلك معدو الوثائق العلميّة، والبرامج التّرفيهيّة، والرسوم المتحركة والمسابقات وغير ذلك، كونه يدعم احتياجاتها اللُّغَويّة من خلال توفير محتوى يضم مجالات معرفيّة متنوعة، تشكل الإطار المرجعي للمفردات التي حصرت وصنفت، نبينها في الشكل الآتي[1]:

[1] ينظر: لجنة الرَّصِيد اللُّغَويّ الوظيفي لمرحلة التعليم الابتدائي، **الرَّصِيد اللُّغَويّ الوظيفي (لمرحلة التعليم الابتدائي)**، منشورات كليك، ط1، 2025م، الجزائر (المحمدية) ص ط (مقدمة المعجم).

المجالات المعرفيّة التي يغطيها الرَّصِيد اللُّغَويّ الوظيفيّ		
الإتصال والتّكنولوجيا الحديثة	الأخلاق والآداب العامة (المشاعر والأحاسيس والانفعالات)	الأسرة والعلاقات الاجتماعيّة والعادات والتّقاليد
الأغذيّة	الألعاب، والرياضة، والتسلية	الألفاظ العامة
المؤسسات وخدماتها	الحرف والوظائف	البيت ولوازمه
الريف والمدينة	الزّمان والكون والطبيعة والنّباتات	السياحة والنقل والأسفار
الصحة وجسم الإنسان	العد والحساب والتقدير	الفنون
القيم الوطنيّة	اللّباس والزّينة	المدرسة والتّعليم
المصطلحات العلميّة (الرياضيات، الفيزياء، والكيمياء، والطّب والمصطلحات الاقتصادية..)	الحيوانات (الحشرات، والطيور، والزواحف، والحيوانات المائية)	مصطلحات العلوم الشرعية (التفسير، والعقيدة، والفقه، والحديث)
مصطلحات العلوم الإنسانية (الأدب، واللغة، والفلسفة، والسياسة، والحقوق...)		

جدول رقم 16: المجالات المعرفيّة التي يغطيها مؤلف الرَّصِيد اللُّغَويّ الوظيفيّ.

يبين الجدول السابق حرص أعضاء المشروع على تنويع مجالاته؛ حيث بلغ عددها اثنين وعشرين مجالاً تمثّل العصب الدلالي الذي تستمدّ منه المفردات الموجّهة للمتعلمين، فقد ضم مجالات معرفيّة أساسية مثل التكنولوجيا، الصحة، البيئة، المدرسة، الغذاء... ومجالات ثقافيّة وقيمية كالقيم الوطنية، والهوية، والتّاريخ، اللباس... وغيرها، فضلا عن مجالات الحياة اليوميّة وما يرتبط بها من مفردات تصف أنماط العيش، والحياة اليوميّة، وبهذا يربط بين اللغة بوظيفتها التّواصليّة والمعرفة بوظيفتها التّفسيرية والاستكشافية، فيلبي متطلبات التّعَلم داخلة المدرسة ويثري المُمَارسَات اللُّغَويّة خارجها، ويعد هذا التوسع أحد أعمدة المشروع، لأنه يجعل المفردات المنتقاة أكثر قربا من واقع الطفل وأكثر قدرة على تمثيل محيطه الثّقافيّ والاجتماعيّ، فضلا عن مواكبة المتغيرات المعاصرة في عالم سريع التّقدم، فقط ذُكر في مقدمة المؤلف أنّه سيحين كل عشر سنوات (10) ليواكب المستجدات.

3-2-3- طريقة إنجازه.

لم يكن بناء مشروع الرَّصِيد اللُّغَويّ الوظيفي عملا ارتجالياً أو خطوة معزولة عن السّياق العلمي والمنهجي، بل تم إنجازه وفق مسار دقيق قائم على التّخطيط، والانتقاء، والتّشارك، استناداً إلى الخبرات المتراكمة في إعداد الأرصدة اللُّغَويّة السابقة، وإلى إسهامات أعضاء المشروع الذين شاركوا في وضع معاجم مدرسية ودلائل وظيفية(كتيبات، مطويات، خرائط، ملخصات...) خلال العقود الماضية، وقد انطلقت عمليّة الإنجاز من تصور عام، يقوم على تطوير ما سبق إنجازه في الرَّصِيد اللُّغَويّ الوظيفي للمرحلة الأولى من التّعْلِيم الابتدائي (اللجنة الدائمة للرصيد اللُّغَويّ) والرَّصِيد اللُّغَويّ العربي (المنظمة العَرَبِيّة للتربيّة والثّقافة والعلوم) فقد اعتمد المجلس الأعلى للغة العَرَبِيّة أو الفاعلون في هذا المشروع، على منهجيّة واضحة ودقيقة يمكن حصرها في سبع خطوت[1]:

- **إعداد مدونة مفرداتية شاملة:** من خلال جرد دقيق لكتب اللغة العَرَبِيّة المقررة في المرحلة الابتدائية في كل من الجزائر، وتونس، والأردن، والإمارات العَرَبِيّة المتحدة.
- **إحصاء جميع مفردات المدونة:** يتم إحصاء مفردات المدونة ويضبط تواترها وفق آليات إحصائية دقيقة، تسمح بتحديد مستويات الشيوع والانتشار في مختلف السياقات التعليمية.
- **تحليل المدونة وتصنيف مفرداتها:** ويكون ذلك ضمن مجالات مفهومية كبرى، بما يتيح رؤية تركيبية لطبيعة المفردات وارتباطاتها الموضوعية والمعرفية.
- **ترتيب مفردات كل مجال ترتيباً ألفبائياً:** حيث يساعد الترتيب الألفبائي في الرجوع إلى المفردات واستثمارها في البناء القاموس المدرسي.
- **تخصيص عدد من المفردات بالشرح:** تشرح بعض المفردات عند الحاجة، لتفادي الابهام أو الالتباس مثل لفظ عِرس/ عَرُوس/ عِرْسُ الصغير من النّاقة.
- **ضبط الألفاظ الحضاريّة والمعاصرة:** يضبط المتداول منها في الخطاب الواقعيّ، لسد الفراغات اللُّغَويّة بما يواكب المستجدات في عصر العولمة، لإثراء القاموس المدرسيّ بمفردات حديثة وذات صلة بحياة التلميذ.
- **مراعاة معايير دقيقة في اختيار المفردات المضافة:** أي المضافة إلى ما تم جرده من الكتب، وتشمل:

[1] ينظر: لجنة الرَّصِيد اللُّغَويّ الوظيفي لمرحلة التعليم الابتدائي، **الرَّصِيد اللُّغَويّ الوظيفي (لمرحلة التعليم الابتدائي)**، منشورات كليك، ط1، 2025م، الجزائر (المحمدية) ص ط، وي (مقدمة المعجم).

- ملائمة المفردات لعمر الطفل ومستواه الإدراكيّ والنّفسيّ واللُّغَويّ، وللبيئة التي ينشأ فيها.
- استبعاد الكلمات التي تحمل إيحاءات غير مقبولة، كالألفاظ الفاحشة أو غير المهذبة.
- الاقتصار على الصيغ الصّرفيّة المشهورة عند ذكر جموع الكلمات، تيسيراً للفهم والتّداول.

وبفضل هذه الإجراءات المنهجية المتكاملة، تبلورت المدونة في صورتها الأولية التي تسعى إلى خدمة تعليم اللغة في مرحلته التأسيسية، وتستجيب لاحتياجات التلميذ المعاصر في ضوء التطور المعرفي والثقافي.

خلاصة الفصل.

يُفضي استقراءُ محاور هذا الفَصل إلى ترسيخ مكانة الرَّصِيد اللُّغَويّ بوصفه بنية معرفيّة ووظيفيّة متكاملة، تنتظم ضمنها المفردات في شبكة دلاليّة وتداوليّة تُوجّه مختلف أنشطة الأداء اللُّغَويّ لدى التلميذ، وقد أتاح تأصيل المفهوم الكشف عن طبيعته المركّبة؛ حيث يتقاطع فيه البعد اللّسانيّ مع الامتدادات النّفسية والمعرفيّة، في إطار يجعل من الرَّصِيد اللُّغَويّ وسيطاً حاسماً بين امتلاك اللُّغة والقدرة على توظيفها.

كما وضح تحليل مصادره أنّ هذا الرَّصِيد يتشكل عبر سيرورة تراكميّة مفتوحة، تتفاعل فيها مدخلات متعددة المستويات، يتداخل فيها العفويّ بالمؤطّر، والفرديّ بالجماعيّ، ضمن ديناميّة تحدّدها كثافة التّعرّض اللُّغَويّ ونوعيّة المُمَارسَات التّعليميّة، ويترتب عن ذلك تباين الرَّصِيد بين المتعلمين، ما يعكس أثر الفروق في البيئات اللُّغَويّة وطرائق التّدريس المُعتمدة.

وفي امتداد هذا التّحليل، يتبين أنّ تعدّد المُصطلحات المُتداولة في الأدبيات العلميّة بوصفها مرادفات للرصيد اللُّغَويّ، يحيل في مجمله إلى حقل دلالي مشترك، يتمحور حول امتلاك التلميذ لمجموعة من الكلمات والتّعابير، وقدرته على فهم دلالتها وتوظيفها في سياقات تواصليّة متنوعة، ما يمكنه من التّعبير عن أفكاره وتمثّلاته وتمرير مقاصده الخطابيّة بكفاءة، غير أنّ التّدقيق في هذه المُصطلحات يكشف عن فروق دقيقة بينها؛ إذ ينصرف كلّ واحد منها إلى زاوية مخصوصة من الظاهرة اللُّغَويّة، الأمر الذي يفضي –من منظور منهجيّ– ضبط الاستعمال الاصطلاحيّ والالتزام بمصطلح جامع محدّد الدلالة، تفادياً لأيّ لبسٍ مفهوميّ.

وفي هذا السياق برزت أهميّة المقاربات لبيداغوجية التي تتجاوز التّلقين المعجميّ إلى بناء كفاية مفرداتية قائمة على التّنظيم الدلاليّ، والربط السّياقيّ، والتّوظيف التّداوليّ، ما يسهم في ترسيخ المفردات داخل البنية الذهنيّة للمتعلّم، وييسّر انتقالها من حيزّ المعرفة إلى مجال الاستعمال، كما تؤكد مشاريعُ الأرّصدة اللُّغَويّة القائمة على تحليل الشّيوع والتّواتر، وجاهة اعتماد معايير علميّة دقيقة عند انتقاء المُفردات، من أجل ضمان تمثيلها وملاءمتها لمقتضيّات التّدرج التّعليميّ.

وتأسيساً على ما تقدم، يتحدّد الرَّصِيد اللُّغَويّ باعتباره مكوناً محورياً في بناء الكفاءة اللُّغَويّة، تتعزّز فاعليته بقدرة ما يتسم به من تنظيم وغنى ووظيفيّة، ما يمكّن التلميذ من أداء

وظائف اللُّغة في مختلف السياقات بكفاءة، ما يستدعي توجيه العناية إلى تنميته في المراحل الأولى، في إطار يتجاوز منطق التّكديس الكميّ إلى بناء رصيد وظيفيّ منسجم مع حاجات التّواصل ومقتضيات الاستعمال، ومن هذا المنطلق يمهد هذا الفصل للانتقال إلى المعالجة التّطبيقيّة التي ستتناول تجلّيات هذا الرَّصِيد في الكتاب المدرسيّ، وتقف على مدى انضباطه للمعايير العلميّة، وفاعليّته في تنمية الكفاءة اللُّغَويّة لدى المتعلمين.

الفَصلُ الثّاني الكِتَابُ المَدْرَسِيّ في ضَوْءِ التَّأصِيلِ النَّظَرِيّ، وبِنَائِهِ التَّنْظِيمِيّ.

المبحث الأول: الكِتَاب المَدْرَسِيّ والأسسُ النّظريّة والوظيفيّة.

- مفهوم الكِتَاب المَدْرَسِيّ.
- أهميّة الكِتَاب المَدْرَسِيّ في التعليم.
- الوظائف الأساسيّة لكتب اللُّغة العربيّة.
- معايير تأليف كتب اللُّغة العربيّة في ظل المقاربة بالكفاءات (الإخراج والمحتوى)

المبحث الثاني: البنيّة التّنظيميّة للكتابين من خلال وصف شكلها ومحتوها.

- تحليل البنيّة الخارجيّة للكتابين.
- تنظيم المحتوى الداخليّ:
- تحليل محتوى الكتابين.

المبحث الثالث: رؤية نقدية وإضاءات تكميليّة على مكونات لغويّة لم يفصّل فيه أثناء التحليل:

- طريقة شرح المفردات الصعبة والجديدة:
- طبيعة التّدريبات والتّمارين في كتب اللُّغة العَربيّة.
- مزالق تأليف كتب اللُّغة العربيّة وسبل تجنبها.
- رَصْدُ الأخْطَاءِ اللُّغَويّة في كُتُبِ اللُّغَة العَرَبِيَّة.

تمهيد.

يحظى الكِتَاب المَدْرَسِيّ بمكانة مركزيّة في العمليّة التّعليميّة؛ إذ يُعدّ الأداة الرئيسيّة الّتي تُفعل المنهَاج أثناء العمليّة التّعليميّة التعلميّة، لما يحتويّه من مضامين معرفيّة وأنشطة تعليميّة تُترجم التّوجهات التّربويّة إلى مُمارسات قابلة للتطبيق، وانطلاقا من كونه مرجعاً دائم الاسْتخدام من قبل التلميذ والمُعَلّم، فإن تحليل مكوناته يُعدّ مدخلا أساسياً لتقويم فعاليّة المناهج وتحقيق الكفاءة المُستهدفة.

وفي ضوء الأهميّة الّتي يكتسبها الكِتَاب المَدْرَسِيّ في تنميّة الرَّصِيد اللُّغَويّ لدى المتعلمين، يتطرق هذا الفصل إلى محتوى كتاب اللُّغة العربيّة الموجه لمتعلمي السنتين الرَّابِعَة والخامسة من التّعليم الابتدائيّ، وذلك في سياق تحليليّ علميّ هدفه الوقوف على طبيعة المَادّة اللُّغَويّة المقدَّمة فيه، ومدى تلاؤمها مع الكفاءة اللُّغَويّة المُستهدفة في المنهَاج والّتي يحتاجها التلميذ في هذه المرحلة.

لتحقيق هذه الأهداف، يستهل الفصل في بدايته بتأطير نظريّ للكتاب المَدْرَسِيّ من حيث المفهوم والأهميّة ووظيفته وخصائصه البيداغوجيّة، ثم يقدّم توصيف عام للكتابين، يعقبه تحليل إحصائيّ ونقديّ لمضامينهما اللُّغَويّة، لمعرفة مدى إسهامهما في بناء الرَّصِيد اللُّغَويّ لدى التلميذ الجَزَائريّ في هذه المرحلة من التعلّيم.

المبحث الأول: الكِتَاب المَدْرَسِيّ والأسسُ النّظريّة والوظيفيّة.

يحتلّ الكتاب المدرسي موقعاً مركزياً في المنظومة التّربويّة، بوصفه أداة تنظيم للمعرفة ووسيلة لترجمة التّوجهات البيداغوجيّة إلى محتويات تعليمية قابلة للتدريس والتّقويم، كما يعد مرجعاً أساساً يوجه عمليتي التعليم والتعلم، خاصة في تعليم اللغة العربية؛ إذ يتداخل فيه البعد المعرفيّ بالبعد الوظيفيّ والتّواصلي، ويكتسي هذا الموضوع أهميّة خاصة بالنظر إلى ارتباط الكتاب المدرسي بالأسس النّظرية التي يقوم عليها، وبالوظائف التي يؤديها، إضافة إلى المعايير المعتمدة في تأليفه في ظل المقاربة بالكفاءات من حيث المحتوى والإخراج، وفي هذا السياق، يتناول هذا المبحث مفهوم الكتاب المدرسيّ، وأهميته ووظائفه، والمعايير التي تضبط تأليفه.

1- مفهوم الكِتَاب المَدْرَسِيّ.

يستدعي مسار الدّراسة ضبط مفهوم الكتاب المدرسي وتحديده بدقة، باعتباره إحدى أهم الوثائق التربوية المعتمدة في العملية التعليميّة، والتي تتقاطع في وظائفها مع جملة من الوسائل والوثائق البيداغوجية الأخرى، ويكتسي هذا التّحديد أهميّة خاصة لفهم موقع الكتاب المدرسي داخل النّسق التعليميّ، والتمييز بينه وبين غيره من الدعامات التعليميّة التي تسهم بدورها في بناء التعلمات وتنظيمها، وفي هذا الإطار يطرح مفهوم الكتاب المدرسي.

1-1 الكِتَاب المَدْرَسِيّ.

تعددت تعريفات الكِتَاب المَدْرَسِيّ باختلاف زَوَايَا النّظر والمُنْطلقات النّظريّة، فقد عرفه الباحثون من مَنظور تربويّ، بينما ركز آخرون على أبعاده البيداغوجيّة وكيفيّة بنائه وأثره في العمليّة التّعليميّة والتعلميّة، يرى بَعض الدارسين أنّه: الصورة التّطبيقيّة للمادة التّعليميّة والّتي تُرشد المُعَلّم إلى الطريقة المِثاليّة الّتي يُحقق بها أهداف المناهج، كما أنّه يمثل في الوقت نفسه الوسيلة الأكثر ثقة في يد التلميذ نظراً لمقاييس الرقابة الصارمة الّتي تَخضع لها مُحتوياته من طَرف الهَيئات المسؤولة على بنائه، فمن هذا المنطلق يعدّ جدير بالاطمئنان، ولا ننسى أن واضعوه هم عادة من المختصين في التربيّة والمَادّة العلميّة[1]، وفي السّياق نَفسه يعرف بأنه

[1] ينظر: رحيم على صالح، سماء تركي داخل، **المنهج والكِتَاب المَدْرَسِيّ**، مكتبة نور الحسين للطباعة والتضيد، ط1، 2018م، العراق (بغداد) ص157.

وثيقة تربويّة تستخدم في أغلب العمليّات التّعليميّة والتّكوينيّة، ويقصد بالوثيقة التّربويّة أنها وثيقة مكتوبة مرفقة برسوم توضيحيّة مختلفة، بغيّة الدفع بعمليّة التّعلم نحو حدود قصوى[1].

ومن زاويّة أخرى، يَعتبره أخرون مُكوناً بنيوياً من مُكونات المنهَاج والوثيقة الرسميّة الّتي تتشكل فيها جَميع عناصر وأجزاء المنهج، إذ يعتبر العمود الفقريّ للمنهج والمرجع الرئيسيّ للعمليّة التّعليميّة والمُترجم لأهدافها؛ لذا لابد من الاهتمام بتفاصيله ومُواصفاته الّتي ينبغي أخذها بعين الاعتبار[2]، ولا خِلاف في أنّه: "الكِتَاب الأساسيّ في يد التلميذ، والمرجع الأول في المَادّة الّتي يدرسها"[3]، خاصة وأنه: "أداة تعليمية غنية بالمعلومات والحقائق والمفاهيم والمبادئ والرسوم والصور والرموز والأشكال الّتي تسهل عمليّة التعلم وتساعد في نجاحها... ونظام كلي يتناول عنصر المُحتوى في المنهج ويشتمل على عِدة عناصر هي: الأهداف والمُحتوى والأنشطة والتّقويم"[4]، يختلف فيه المحتوى المعرفي من مستوى إلى آخر، كما تختلف طريقة عرض الموضوعات وتوزيع الأنشطة، طبقاً لسن التلميذ وعمره العقلي وكم مكتسباته السابقة، لذا غالبا ما يلاحظ اختلاف في المقرؤية بين الكتب المدرسية من حيث صعوبة وسهولة المفردات والتراكيب [5]وفق الكفاءة المستهدفة التي وضعت سابقاً وصرح بها في المنهاج.

وبِحَسب قاموس أكسفورد للمُتعلّمين (Oxford learner's dictionary) فيقصد به ذلك الكِتَاب الّذي يُدرس من خلاله مُحتوى مُعيناً في المَدارس... يتضمن مفاهيم مثل: تنميّة التلميذ، والمنهجيّة القائمة على المَهام، إضافة إلى مَوضوعات مختلفة التّخصصات، وذلك أثناء تقديم القواعد بشكل منظم ومُتدرج، مع توفير مُمارسة شاملة للمُفردات والقواعد النّحويّة

---

[1] ينظر: سعيد حليم، **المرجع في كيفيّة التّدريس، سلسلة المنظومة التّربويّة في المغرب**، د.ط، د.ت، المغرب، ص321.

[2] ينظر: سعد علي زاير وصبا حامد حسين، **معايير الجودة وتحسين تدريس اللُّغة العربيّة**، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، ط1، 2020م، الأردن (عمان) ص67.

[3] محمد حمدان، **معجم مصطلحات التربيّة والتعليم**، دار كتوز المعرفة للنشر والتوزيع، ط1، 2007م، الأردن (عمان) ص45.

[4] محسن علي عطيّة، **المناهج الحديثة وطرائق التّدريس**، دار المناهج للنشر والتّوزيع، د.ط، 2009م، الأردن، ص313 و314.

[5] ينظر: ناصر عبد الله الغالي، وعبد الحميد عبد الله، **أسس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية**، دار الاعتصام، د.ط، 1991م، المملكة العربية السعودية (الرياض)، ص10.

والوظائف اللُّغَويّة[1]، وبناءً على ما تقدم في هذا التعريف نجد أن الكتب لا تقتصر على تعليم القواعد والمُفردات بالأساليب التّقليديّة الجَافة، بل تسعى إلى جعل التلميذ يقوم بأداء مهام واقعيّة ذات معنى بدلاً من حفظ القواعد أو الكلمات وإدراجها في سياق وظيفيّ؛ حيث يبرز بوضوح المثل والقيم والأفكار إضافة إلى المعارف الّتي تم انتقائها بعناية لتربية التلميذ، فتقدم إليه محتويات معرفية مثيرة ومفيدة مرفقة بتمارين تزيد من دافعيته نحو الاشتغال والبحث[2]، مع مُراعاة المُستوى الفِكريّ والعلميّ للمتعلّم والتّدرج في عَرض المَادّة التّعليميّة الّتي غَالبا ما تَكون مُحتويّاتها مُتنوعة المَوضوعات، مُدَعمة بِأنشطة وتمَارين تُعزز عمليّة الاكتِساب.

ما يلاحظ من خلال ما ورد في التّعريفات السَابقة للكتاب المَدْرَسيّ، أنّ جُلها يَتقاطع في فكرة مفادها أنّه أداة تعليميّة يرتبط مَضمُونه بِالمنهَاج التّربويّ، يلتزم به المُعَلّم والتلميذ فيُساعد الأوّل في نقلِ وتَنظيمِ المَعارفِ ويُسهل على الثّاني اكتسابها، كما تُؤكد على أهميّته ودَوره في نَقلِ المَعارف وتنظيمها، حتى وإنّ تباينت في نسبة تركيزها على جانب من الجوانب.

وبهذا يمكن القول بأنّ الكِتَاب المَدْرَسِيّ وسيلة ديداكتيكيّة وفكريّة، ناقلة ومنظمة للمُحتوى التّعليميّ تُصدرها هيئات متخصصة في المَجال التّربويّ والتّعليميّ، يترجم أهداف المنهَاج في كل مادة من المَواد التّعليميّة ويتقيد بعناصره أثناء اختيار المواضيع وإعداد الأنشطة والتّطبيقات مع مراعاة مُستوى وقُدرات الفِئة المُوجه لها، وفي سِياق بَحثنا يُعدُّ الوَسيلة الأسَاسيّة الّتي يَستمدُ منها التلميذ رصيده اللُّغَويّ ويَتَمرن عليه ضِمن سِياق منهجيّ منظم، ويُقيم من خِلاله مكتسباته، ويُكونُ في شَكلين ورقيّ وإلكترونيّ.

يَعتقدُ البَعْضُ أنّ الكِتَاب المَدْرَسِيّ هو المنهَاج، وهذا خلطٌ شائعٌ لابد من توضيحِه، وفي هذا السياق نبين أنواع الوثائق التّربويّة الّتي تتكامل فيما بينها لتؤديّ الوظيفة التّعليميّة والتعلميّة بشكل مثالي، نبينها فيما يلي:

---

[1] ينظر: Radić Bojanić, Biljana & Topalov, Jagoda. **Textbooks in the EFL Classroom: Defining, Assessing and Analyzing**, Zbornik Instituta za kriminološka i sociološka istraživanja, Vol. 46, No. 3, Serbia, 2016, 137-153 pp138 .
https://www.researchgate.net/publication/345220836_Textbooks_in_the_EFL_classroom_Defining_assessing_and_analyzing.

[2] ينظر: عبد الفتاح ديبون، **ديداكتيك المواد المدرّسة بالتعليم الابتدائي**، دار القلم العربي للنشر والتوزيع، ط1، 2018م، المغرب، ص110.

1-2- المنهَاج الدراسي (Curriculum):

الخُطةُ التّعليميّة الّتي تُنظم العَمليّة التّعليميّة، تَضم مَجموعة مُتنوعة من الخِبرات المَعرفيّة والمَهاريّة والوجدانيّة يتلقها التلميذ في مراحل الدراسة النّظاميّة، تتكون منظومة المنهاج من ستة عناصر هي: الأهدافُ، المُحتوى، طُرق التّدريس، الوسَائل التّعليميّة، الأنشطة المُصاحبة، التّقويم[1] تتكامل فيما بينها لتُشكل القاعِدة الأساسيّة لعمليّة التعلّم والتعليم.

تَستَنِدُ المناهج التّعليميّة في الجَزَائر إلى مَجموعة من الوثائق الرسميّة والّتي تُعدُّ بِمثابة الإطَار المَرجعيّ والتّوجيهيّ للعمليّة التّربويّة، وتُعرف بِالوثائق المُؤطرة للمناهج، وعلى رأسها القَانُون التّوجيهيّ للتّربيّة الوطنيّة، الّذي يحدد الأهداف الرئيسيّة للتربيّة ويضبط توجهاتها العامة، والمرجعيّة العامة للمناهج الّتي تبين المبادئ البيداغوجيّة والتّربويّة الّتي تبنى من خلالها المَنْاهج، كما تؤسّس وفق ثلاث مبادئ مترابطة تشكّل خلفيتها النظريّة والعمليّة وهي: البعد الأخلاقيّ (القيميّ) والفلسفيّ(الابستيمولوجيّ) والمنهجي والبيداغوجيّ[2]، فلا شك أن بناء المنهاج يعد أول خطوة وأهمها في المسار التعليمي.

1-3 الوثيقة المُرافقة للمنهاج:

وثيقة تربويّة تنظيميّة تصدر عن وزارة التّربيّة الوطنيّة، تساعد على فهم محتوى وأهداف المنهَاج وتبسيط مفاهيمه، كما تُسهم في شَرح كيفيّة تَطبيق مَضامينه، من خِلال تَحديد وضعيّات التعلم المُقترحة، والوَسائل التّعليميّة المناسبة، وأسَاليب التّقويم، لتَوحيد الرُؤيّة المنهجيّة في تطبيق المنهاج أثناء العمليّة التّعليميّة والتعلميّة.

1-4 دليل المُعَلّم أو مُرشد المُعَلّم (teacher's Guide):

كتاب تربويّ مُرافق للكتاب المَدْرَسيّ، يساعد المُعَلّم في تَنظِيم عَمليّة التّدريس من خلال تَقديم توجِيهات ومَعلومات تكميليّة لم يتضمنها الكِتَاب المَدْرَسِيّ في مُختلف المُستويات، كما يعرّفه على مَصادر التّعلم المناسبة مع تَوضيح ما يُلائمُها من الوسائلِ التّعليميّة، إضَافة إلى

---

[1] ينظر: ماهر إسماعيل صبري محمد يونس، **المدخل للمناهج وطرق التدريس**، سلسلة الكِتَاب الجامعي العربي (8) ط1، 2009م، مصر، ص11.

[2] ينظر: وزارة التربية الوطنية، **دليل استخدام كتاب اللُّغة العربيّة-السنة الربعة من التعليم الابتدائيّ**- الديوان الوطنيّ للمطبوعات المَدْرَسيّة، 2018/2017م، الجَزَائر، ص6.

تَقديم الحَل النّموذجيّ للتَمارين غير المُحلولة في الكِتَاب[1]، ويرى آخرون أنّه وسيلة تستخدم لسد نقائص الكِتَاب المَدْرَسِيّ وإرشاد المُعَلّم إلى أبعد مما تضمَنْه الكِتَاب لجَعل عمليّة التعليم أكثر فعاليّة بما ينفع المتعلمين[2]، إلى جانب استعانة المدير والمفتش به في بعض الأمور.

1-5 دفتر الأنشطة (Work Book):

وثيقة تربويّة مكمّلة للكتاب المَدْرَسيّ، وظيفتها الأساسيّة تَوثيق ومُتابعة الأنشطة التّعليميّة المنجزة دَاخل أو خَارج القِسم، وتعدُّ أداة ناجعة لتقويم وتنظيم التعلم، حيث تضم عدد من التمارين والتّطبيقات في مختلف المواد منها اللُّغة، فتشمل هذه التّدريبات مُختلف فُروع اللُّغة ومَهاراتها، والّتي تُقدم في شَكل مُنْظم ومُتدرج مُرتبط بما جَاء في الكِتَاب المَدْرَسِيّ، كما يخصّص فيه حيز لكتابة إجابة المتعلمين، مما يوفر لهم فرصة للتدرب الذاتيّ وتثبيت المكتسبات[3]، من خلال حل الأنشطة المختلفة والّتي نجدها في شكلين الأوّل شفويّ والثّاني كتاب.

1-6 المُذَكِرَةُ:

وثيقةٌ تنظيميّةٌ تُصدرها وزارة التّربيّة أو يُعِدُهَا المُعَلّم بِناءً على مَا ورد في المنهَاج، لترسم مُخططاً دقيقاً لضبطِ سَيرورةِ الدُروس وتحديد الأهداف البيداغوجيّة والوسائل التّعليميّة المناسبة لكل محتوى تعليميّ، وتقديم عرض مُفصل لتقديم الدُروس وأساليب تقييم وتقويم المَعارف، كما تُعدُّ ترجمة مثاليّة لمُحتويات المنهَاج والكِتَاب المَدْرَسِيّ فبهذا تكون أداة فعّالة لتطبِيقه دَاخل المُؤسسة التّعليميّة.

وبالنظر إلى أهميّة ودور الكِتَاب المَدْرَسِيّ في نقل وتطوير الرَّصِيد اللُّغَويّ للمتعلمين، يصبح من الضروريّ عرض وظيفة الوثائق التّربويّة الأخرى الّتي تَتكامَل فيما بَينها لِتحقيقِ الاستفادة من الكِتَاب المَدْرَسِيّ، فكُل وثيقة من هذه الوثائق المَذكورة سابقاً تُسهم في تَحسين الفَهم اللُّغَويّ وتُعزز المَهارات اللُّغَويّة، وتُنظم العَمليّة التّعليميّة والتعلميّة ككل، وفيما يلي

---

[1] ينظر: محسن علي عطية، **المناهج الحديثة وطرائق التّدريس**، دار المناهج للنشر والتّوزيع، د.ط، 2009م، الأردن، ص318.

[2] ينظر: عبد الرحمان الهاشمي ومحسن علي عطية، **تحليل مضمون المناهج المَدْرَسيّة**، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط2، 2014م، الأردن (عمان) ص 104.

[3] ينظر: رشدي أحمد طعيمة، **دليل عمل في إعداد المواد التّعليميّة لبرامج تعليم العربيّة**، معهد اللُّغة العربيّة وحدة البحوث والمناهج- سلسلة دراسات في تعليم اللُّغة العربيّة، د.ط، 1985م، المملكة العربيّة السعوديّة، ص34،35.

سنعرض جدولا يبين المُستفيد من كل وثيقة والدَور الّذي تؤديّه إضافة إلى مدى تأثيرها على تنظيم وتوجيّه التعليم:

الوثائق التّربويّة	المستفيدون/ المعنيون	الأثر والدور في العمليّة التّعليميّة والتعلميّة
المنهَاج الدراسي	كل الفاعلين في المنظومة التّربويّة	ضبط الأهداف والكفاءات، المحتويّ التّعليميّ، استراتيجيّات التعليم والتّقويم، توجيه التّخطيط التّربويّ.
الوثيقة المُرافقة للمنهاج	كل الفاعلين في المنظومة التربويّة	شرح المُحتوى وتبسيط المضمون، توضيح طريقة توظيفه وتقديمه، تحرص على تطبيق عناصر المنهَاج بدقة.
الكِتَاب المَدْرَسِيّ	المُعَلّم والتلميذ	ترجمة المنهَاج إلى محتوى ملموس ومنظم، تدرج في عرض المَادّة العلميّة، يساعد في التعلّم والتعليم.
دفتر الأنشطة	المُعَلّم والتلميذ	يعزز المكتسبات ويثبتها، يسمح بتقييم وتقويم أداء التلميذ.
دليل المُعَلّم	المُعَلّم	أداة إجرائية توضح سبل تنفيذ تعليمات المنهَاج والكِتَاب المَدْرَسِيّ، واستراتيجيات التّدريس الملائمة، كما تتضمن الحل النموذجي لتمارين
المُذكِرة	المفتش، المدير، المُعَلّم	تحديد الأولويّات البيداغوجيّة، تنظيم سير الدروس خلال الموسم الدراسيّ، توجيه وتعديل العمليّة التّعليميّة والتعلميّة.

جدول رقم 17: يوضح التّنوع الوظيفيّ والهيكليّ للوثائق التّربويّة.

يُبَينُ الجَدولُ المَعروض الدور البِنيويّ والوظيفيّ لمَجموعة من الوثائقِ التّربويّة الّتي تُمثل الرَكيزة الرَئيسيّة في هَندسة العمليّة التّعليميّة، فَتندرج هذه الوَثائق ضِمنْ مَنْظومة مُترابطة تَهدف إلى تَحقيق جَودة وفعاليّة التّعليم، من خلال توجيّه الفَاعلين التّربويين ومُتابعة المتعلمين، ويعدُّ المنهَاج المَرجعيّة العليّا الّتي تَنبثق منها التّوجهات العَامة والأهدَاف التّربويّة والمُحتويات التّعليميّة، بينما يُجسد الكِتَاب المَدْرَسِيّ هذه التّوجهات في مُحتوى تعليميّ منظم قابل للعَرض على التلميذ ومُوافق لقدراته.

2- أهميّة الكِتَاب المَدْرَسِيّ في التعليم.

للكتاب المَدْرَسيّ دَور بالغ الأهميّة؛ إذ يعدُّ رَكيزة أساسيّة في العمليّة التّعليميّة والتعلميّة، فيضطلع بوظائف متعدّدة تمسّ جوهر النّظام التّعليميّ بكل نواحيه البيداغوجيّة، والمنهجيّة، والمعرفيّة، والثّقافيّة، والتّنظيميّة، وباعتباره حَلقة الوَصل بين المنهَاج وعَناصر الحَقل التّربويّ والمُترجم الشرعيّ له، حيث يَرسُمُ الحُدودُ العَامة والمَعارف والقِيم اللازمَة بالنسبَة للمتعلّم والمُوافقة لخَصائص المُجتمع حَسب كل مَرحلة من مراحل التعليم[1]، بصيغة تَمنع التلميذ عن الشرود والخَوض في تفاصِيل لا طَائل منها[2]، فيعرضُ المضامين المَعرفيّة وينظمها وفق تَدرج مَنهجيّ يأخذ بعين الاعتبار المَعايير الفكريّة واللُّغويّ للمتعلم والأهداف المنشودة، ففي ظل استخدام كتاب مدرسي موحد يتلقى التلاميذ المعارف ذاتها، مما يوفر تكافء فرص التعلم بينهم في مختلف أنحاء البلاد، كما أنه يوفر الوقت والجهد بالنسبة للمعلم فيكرس وقته للتدريس عوض بناء وتحضير المحتوى التعليمي[3]، ومن هذا المُنْطلق يُساعد في بِناء المَعارف وتَثبيتها من خِلال مَا يُقدمه من أنشطة تعليميّة وتمارين تثري مهارات التلميذ بفعاليّة.

أما وظيفياً فيتيح للمعلم فرصة معرفة مواضيع الدراسة، واستراتيجيّات تقديمها للمتعلم، وأساليب عرضها مرفقة بالأنشطة المناسبة وأدوات التّقييم والتّقويم[4]، فتعينه على التّخطيط وتنظيم التَّعلمات وتقييمها، إضافة إلى توفير وسط بيداغوجياً موحّدًا منسجماً بين المؤسَّسات التعليميّة، فهو بمثابة مرجع جاهز يختصرُ جُهد ووقت المُعَلّم في البَحث عن المَادّة التّعليميّة الواضحة والمُتدرجة وفق ما جاء في المنهَاج، حتى تقدم للمتعلّم[5] في أبهى حُلة، فيستعمله المُعَلّم ولا يكاد يَستغني عنه أثناء التّدريس، أما بالنسبة للمتعلّم فيتجاوز كونه أداة تعليميّة فقط،

---

[1] ينظر: رحيم على صالح، سماء تركي داخل، **المنهج والكِتَاب المَدْرَسِيّ**، مكتبة نور الحسين للطباعة والتضيد، ط1، 2018م، العراق(بغداد) ص157.

[2] ينظر: جودت الركابي، **طرق تدريس اللُّغة العربيّة**، دار الفكر، د.ط، د.ت، سورية(دمشق) ص80.

[3] ينظر: Richards, Jack C., **The Role of Textbooks in a Language Program,** 2001, Professor Jack C. Richards Website, Singapre, p1, available at: https://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/role-of-textbooks.pdf, **Accessed on: 15 April 2026.**

[4] ينظر: عبد الفتّاح حسن البجة، **أصول تدريس اللُّغة العربيّة بين النظريّة والممارسة (المرحلة الأساسيّة الدنيا)** دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، 2000م، الأردن(عمان) ص658.

[5] ينظر: سعد علي زاير، صبا حامد حسين، **معايير الجودة وتحسين تدريس اللُّغة العربيّة**، دار المنهجية للنشر والتوزيع، ط1، 2020م، الأردن(عمان) ص69.

إلى كونه مرشداً وموجهاً ودليلاً ووسيلة إثراء وتَثبيت للمَعارف ودعمها، فيُكسبه مَهارة التعلم الذاتيّ والمُراجعة الفرديّة خاصّة بعد اكتسابه مَهارة القراءة وقدرته على التّعامل مع المَعارف المَتنوعة، على غِرار أهميته في التّنشئة الاجتماعيّة وتعزيز القيم الدِينيّة والوطنيّة والهويّة الثّقافيّة.

وفي سياق بَحثنا نُؤكد على أهميّة كِتاب اللُّغة العَربيّة تَحديداً، فاللُّغة أساساً شرط جَوهري لأي تعلُّم مَعرفيّ، إذ لا يمكن للمتعلّم أنّ يَبلغ فَهم المُحتوى العِلميّ أو يَتفاعل مَعه ما لم يُحصل رَصيداً لغوياً يؤهّله لفهمِ دلالة مُصطلحاته ومَفاهيمه، فاللُّغة ضروريّة لاكتِساب أي مَعرفة في أيْ مجال؛ فمن خِلالها فقط تُبنى المَفاهيم وتفكّك المَعارف ويُعبّر عنها، فهذا الأمر الّذي يزيد من حِرص مؤلفي كُتب اللُّغة العربيّة في تعزيز وإثراء الرَّصِيد اللُّغَويّ، خاصّة في كتب السنوات الأخيرة من التعليم الابتدائيّ، نظراً لامتلاك التلميذ أرضيّة مهيئة لاستقبال قدر أكبر من المعارف، إضافة إلى أنّها مرحلة حاسمة في ترسيخ الكفاءات اللُّغَويّة وتحسينها بما أنه سينتقل إلى مرحلة جديدة.

فتتصدّر أولويّات الفَاعلين التّربويين تمكين التلميذ وتأهيله لغوياً ومعرفياً بما يضمن اكتسابه للأدوات اللُّغَويّة الضرورية لفهم المَادّة التّعليميّة، من خلال توطين العلاقات بين التلميذ والمحتوى اللُّغَويّ بكل مظاهره ومستوياته، وانتقاء أفضل النصوص وأنسبها معززة بالأنشطة اللُّغَويّة الفعّالة، لتكون إطار مرجعياً واضحاً منظماً ينعكس ايجابياً على العمليّة التّعليميّة وتُحسن القدرات الأدائيّة للمتعلّم فتُحقق الكفاءة المُستهدفة.

3- الوظائف الأساسيّة لكتب اللُّغة العربيّة.

انطلاقا من أهميّة كُتب اللُّغة العربيّة في التّعليم عامة وفي بناء الرَّصِيد اللُّغَويّ خاصّة، فإنّ الوقوف على وظائفها في المجال التّعليميّ مدخل ضروري للولوج إلى فهم آليّات استغلالها في إثراء مكتسبات التلميذ وتحسينها، وفي هذا السياق يمكن حصر أهم الوظائف الّتي تضطلع بها كتب اللُّغة العربيّة نلخصها في المخطط المواليّ:

شكل رقم 8: مخطط يوضح وظائف كتب اللُّغة العربيّة.

أبرز المخطط السابق ستة وظائف أساسيّة لكتب اللُّغة العربيّة، أولها الوظيفة التّعليميّة باعتبارها أهم منبع ومرجع يقدم المُحتوى اللُّغَويّ من نصوص وقواعد نحويّة، وصرفيّة، وإملائيّة مرفقة بأنشطة لغويّة ومُمارسات تقويميّة، في شكل منظم وانسيابيّ قابل للعرض على التلميذ تحكمه ضوابط معينة لتحقيق أهداف المنهَاج؛ ووظيفة تنظيميّة حيث تصب المَادّة التّعليميّة المستهدفة في قالب منظم وفق معطيات منهجيّة ومنْطقية مُتدرجة تناسب قدرات التلميذ حسب كل مستوى.

كما لها وظيفة توجيهيّة فكما نعلم أنَّ كتب اللُّغة العربيّة دليل ومرجع كل من المُعَلّم والتلميذ فلا يستغنيّ عنه كلاهما، إذ يُعدّ بوصلة ضابطة لسير الدُروس وتوزيع المَعرفة، وأداة تقويميّة لأنّه يضم مَجموعة مُتنوعة من الأنشطة الّتي يقييم من خلالها المُعَلّم المتعلمين ويقوم مكتسباتهم أو يعززها هذا من جانب ويستغلها التلميذ في التّقييم الذاتيّ من جانب أخر؛ ووظيفة تثقيفيّة حيث يسعى مؤلفو الكتب إلى إدراج تمثلات ثقافيّة مختلفة المشارب فمنها المرجعيّات الثّقافيّة الوطنيّة لتعزيز انتمائه لوطنه وإنسانيّة لتنميّة فهمه وتوسيع مداركه واطلاعه على العالم الخارجيّ؛ وفي حال ما إذا كان بناء هذه الكتب جيدا وموافقا للمعايير المطلوبة شكلاً ومضموناً، يؤديّ وظيفة تحفيزيّة مثاليّة تزيد من دافعيّة التلميذ ورغبته في التّعلم.

4-معايير تأليف كتب اللُّغة العربيّة في ظل المقاربة بالكفاءات (الإخراج والمحتوى).

تتمثل مواصفات الكتاب المدرسي الجيّد في ارتباط مادته بالمنهج الدراسي وأهدافه، واتصافه بالحداثة والدقة والشمول، مع ملاءمته لمستوى المتعلمين وحاجتهم التي تعكس واقعهم؛ حيث تضم موضوعات وتمارين متنوعة خالية من الغموض والأخطاء، ناهيك عن الأسلوب

اللُّغَويّ الواضح الذي يبسط المفاهيم والمصطلحات، إضافة إلى بناء يراعي الجانب النفسي من حيث الإخراج والشكل – وضوح الخط، وتناسق الطباعة والرسوم والخرائط – مستعينا بوسائل إيضاحية متنوعة تجسد المعارف وتقربها، مع مراعاة الترابط والتسلسل بين المواضيع، ويدرج في أخره مراجع تحيل التلميذ إلى مصادر خارجية للمعرفة، والأهم من ذلك اتصافه من الناحية الفكرية بالتناسق بين المحتوى والأنشطة وطبيعة الأسئلة التي تراعي متطلبات التلميذ وخصائصه[1]، وفي الوقت ذاته تنمي قدرته الفكرية.

يعدّ تأليف كتب اللُّغة نقطة محوريّة في التعلم، لما لها من أثر في تشكيل المَادّة التّعليميّة، لذا لا يُمكن بناءُ المحتوى دون اختيار منهجيّ واع، خاصة وأنّه لا توجد نظريّة شاملة ثابتة في هذا المجال تحدد معايير البناء، فتعليم اللُّغة نشاطٌ عمليٌّ متجدّد يُنتج باستمرار خبرات جديدة، ويكشف مشكلات وحلولا غير مسبوقة، وتبعاً لاختلاف خصائص اللُّغات وأهداف التعليم، ينغي أن يكون الاختيار مبنيّا على أسس علميّة موضوعيّة، بعيداً عن الاختيار العشوائيّ أو الذاتيّ أو حسب ما تسوقه الصدفة[2]، ومن هذا التّصور نؤكد على أهميّة الاجتهاد في وضع معايير وضوابط متعلقة بتأليف كتب اللُّغة العربيّة لضمان توازن مضمونها وشموليّته.

1-3- المَعايير الشكليّة.

تُعدّ المعاييرُ الشكليّة من المسائل المهمة في تقويم الكِتَاب المَدْرَسِيّ، لأنّها تُسهم في تيسير عمليّة التعلُّم والتعليم، نظراً لتأثيرها الكبير على قابليّة واندفاع التلميذ نحو المَادّة التّعليميّة، فالكِتَاب ليس مجرد خزان للمُحتوى، بل هو خطاب تربويّ متكامل، تتفاعل فيه العناصر البصريّة والتّنظيميّة والطباعيّة لتدعيم الرسالة التّعليميّة وزيادة جاذبيّته، لذا يعد تنظيم وضبط محتوى الكتب المدرسية بشكل عام وكتب اللغة العربية على وجه الخصوص من العناصر الأساسية التي تضمن فاعليته في تحقيق الأهداف المرجوة؛ حيث يؤثر عرض المحتوى اللُّغَويّ بصورة عشوائية على فهم المتعلمين واستيعابهم، ومن هنا تتأكد ضرورة مراعاة الدقة ووضع أسس علمية وبيداغوجية واضحة، وفي هذا السياق يمكن الاستئناس بتعريف تنظيم محتوى المنهاج لتوضيح المقصود بتنظيم محتوى الكتب المدرسية، باعتبار هذا الأخير تجسيداً علمياً له؛ حيث يقوم على "نسق معين يبرز العلاقات الداخلية التي تربط بين مكوناته، والعلاقات

---

[1] ينظر: منى يونس بحري، **المنهج التربوي (أسسه وتحليله)** دار صفاء للنشر والتوزيع، ط1، 2012م، الأردن (عمان) ص 336 – 339.

[2] ينظر: عبده الراجحي، **علم اللُّغة التّطبيقيّ**، دار المعرفة الجامعية، د.ط، 1995م، مصر (الاسكندرية) ص72.

الخارجية التي تربط موضوعاته بغيره من الموضوعات الأخرى ذات العلاقة، وهذا التّرتيب يساعد في تحقيق أهداف المنهج المراد تحقيقها"[1]، وانطلاقاً من هذا التّصور التّنظيمي، فإن الوقوف عند كيفيّة تجسيده في الكتاب يقتضي تحليل بنيته الشكلية؛ وذلك من خلال رصد جملة من العناصر التي يمكن تلخيصها فيما يأتي:

4-1-1- الغِلاف الخَارجيّ: بما أنّ الغِلاف الواجهة البَصريّة الأولى للكتاب المَدْرَسيّ، وأول ما تقع عليه عين التلميذ باعتباره أوَّل المستهدفين لهذا العمل، وجب الاهتمام بتصميم الغلاف ليس لتحقيق الجمال الفنيّ والشكليّ فقط، بل لأنه يعكس مُحتوى الكِتَاب ووظيفته التّعليميّة، إضافة إلى أنه مدخل نفسيّ وتربويّ يعمل على جذب الانتباه، ومن الشروط الواجب توفرها فيه ما يلي:

- يجب أن تكون مادة الغلاف من الورق السميك ذا الجودة العاليّة حتى لا يتلف من كثرة الاستعمال.
- أن يتضمن عنوانا يتسم بالدقة، والوضوح، والاختصار.
- ذكر أسماء المؤلفين وصفاتهم العلميّة.
- تحديد دار النشر والناشر، والجهة المنتجة، والوزارة، وسنة الاصدار.
- توظيف صور ورسومات مناسبة لمحتوى الكِتَاب مع تحديد المستوى الدراسيّ المستهدف، والجزء.
- تناسق الألوان المستخدمة.

4-1-2- الصفحة الداخليّة الأولى: يمكن وصف الصفحة الداخليّة الأولى بالمرجع الأساسيّ لهويّة الكِتَاب والمُعرف به، نظراً لاحتوائها على المعلومات التّعريفيّة للكتاب والّتي تضمنها الغلاف الخارجيّ والّتي يبرز دورها في حال تلف الغلاف الخارجيّ تحفظ هي البيانات ذاتها المذكورة في الغلاف.

[1] زبيدة محمد قرني، تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، ط1، 2016م، مصر (القاهرة) ص118.

4-1-3 **حجم الكتاب ووزنه:** يرتبط حجم الكِتَاب المَدْرَسِيّ بمدى سهولة حمله، وتناسقه مع باقي محتويات المحفظة المَدْرَسيّة، فكلما كان مُناسباً لسنّ التلميذ وقدراته الحركيّة زادت قابليته لاستغلاله بفاعليّة في التعلم:

4-1-4 فهرس المُحتويات: يساعد فهرس المحتويات في تسهيل تصفح الكِتَاب ومعرفة الهيكل العام للمحتوى وأهم العناوين والموضوعات، مما يسمح للمستفيدين من الكِتَاب باستعمال الكِتَاب بشكل وظيفيّ وعمليّ خاصّة إذا التزم بنظام موحد أثناء تقديم المُحتوى وما سيذكر من شروط خاصة:

- الالتزام بالدقة والتنظيم في عرض الموضوعات وعند تحديد أرقام صفحاتها.
- من المستحسن توظيف الألوان لتوضيح العناصر.

4-1-5- مقدمة الكِتَاب: من المتفق عليه أن مقدمة الكِتَاب تضطلع بوظيفة جوهريّة، تتمثل في التّمهيد والتّوجيه وتأطير المضمون، لتحدد الأبعاد المستهدفة للمحتوى التّعليميّ في الكِتَاب، فمن خلالها يلج التلميذ والمُعَلّم إلى دهاليز البرنامج يكتسب كل منهما تصور أولي عما يوجد به وما يرمي إليه، وعليه تخضع صياغتها إلى معايير معرفيّة وشكليّة تسهم في تحقيق وظيفتها بفعاليّة، من بين هذه الشروط[1]:

- تبرز الأهداف التّعليميّة الّتي يسعى إليها الكِتَاب في ضوء ما تنص عليه المناهج.
- تحدد بدقة أهمية الكِتَاب والقيمة الإضافية له.
- تقدم نظرة شاملة عن مواضيع وحدات الكِتَاب ومكوناته (نصوص، أنشطة، تقويم....)
- تبين منهجية الكِتَاب والمنطلقات الفلسفيّة والبيداغوجيّة له على سبيل المقاربة بالكفاءات، منهجية عرض المحتوى لتسهيل استخدامه.
- توضيح الأسس الّتي اعتمدها في بناء واختيار المحتوى.
- أن تزيد من دافعية التعلم لدى المتعلمين، وترغيبهم في القراءة.
- أن توجههم إلى مصادر التعلم المناسبة.

[1] ينظر: محسن علي عطية، **المناهج الحديثة وطرائق التّدريس**، دار المناهج للنشر والتّوزيع، د.ط، 2009م، الأردن، ص327.

- أن تخاطب وتلائم قدرات ومستوى الفئة المستهدفة، وتكتب بلغة سليمة مباشرة.

4-1-6- حجم الخط ولونه: لا شك أن الخط عنصراً مهماً لزيادة قابلية ورغبة التلميذ في التعلّم من خلال الكِتَاب؛ إذ يتجاوز اختياره الذائقة الجماليّة فقط، بحيث يكون للمستوى اللُّغَويّ والبصريّ ومستوى تركيز التلميذ أولويّة عند اختياره، فلابد أنّ يكون حجم الحروف واضحاً، والعناوين بالبنط العريض ولون أغمق أو مغاير، كما تستخدم الألوان لتميز معلومات مهمة أو كلمات أو حتى حروف لتسهيل تبليغ المعرفة إلى التلميذ وتميزها عن باقي المُحتوى، ولا ننسى ملائمة المسافة بين الأسطر والهوامش.

4-1-7- الأشكال التّوضيحيّة: تعدُّ الأشكال التّوضيحيّة بمختلف أصنافها (صور، رسوم بيانيّة، رموز...) جزءا مهما في المُحتوى التّعليميّ للكتب، حيث تزاوج بين الوظيفة الجماليّة الفنيّة والوظيفة البيداغوجيّة، شرط أن تتسم بما يلي[1]:

- أول مطلب صحة المَادّة المعروضة بها.
- أن تربطها صلة مباشرة بالموضوع، دون إهمال الشق الجماليّ والفنيّ.
- أنّ يعتمد على الأشكال التّخطيطيّة الموضحة قبل استخدام الصّور الفوتوغرافيّة واضحة المعالم.
- يجب أن تعكس الأهداف التّعليميّة وتسهل عمليّة التعلم وإثرائه، والأهم من ذلك أن تكون واضحة وجذابة[2].
- توظيف الألوان المناسبة والمتناسقة مع المحتوى أو الفكرة.

4-1-8- قائمة المصادر والمراجع: من بين العناصر الّتي لا يلتفت إليها غالباً في تقييم الكِتَاب المَدْرَسِيّ، قائمة المصادر والمراجع، رغم أهميتها خاصة في ظل المقاربة بالكفاءات حيث تعكس الخلفيّة النّظريّة للمحتوى وتوجه القارئ إلى موارد أوسع، لذا وجب التّنوع فيها من المصادر القديمة والمعاصرة إلى العلميّة وحتى الفنيّة، ترتب وفق نظام موحد.

---

[1] ينظر: محمد عبد الغني الشربيني، **عوامل الكفاية الإنتاجية وأثرها في العملية التعليمية والتربوية**، مراجعة: محمد مصطفى زيدان، منشأة المعارف بالإسكندرية، د.ط، د.ت، مصر، ص81.

[2] ينظر: محسن علي عطية، **المناهج الحديثة وطرائق التّدريس**، دار المناهج للنشر والتّوزيع، د.ط، 2009م، الأردن، ص332.

1-4- معايير جودة مُحتوى الكتب المَدْرَسيّة:

نافلة لما سبق ذكره عن معايير بناء الكتب المَدْرَسيّة الشكلية نخص بالذكر في هذا الجزء المعايير الأساسيّة لبناء المحتوى التّعليميّ في كتب اللُّغة العربيّة، والّتي قمنا بتصنيفها إلى خمسة محاور نذكرها[1]:

1-4-1. معايير تربويّة وتعليميّة:

وتضم المعايير الّتي تضمن انسجام كتاب اللُّغة العربيّة مع أهداف المنهَاج، وآليّات تحقيق الكفاءات اللُّغَويّة والتّواصليّة المستهدفة:

- مراعاة المُنْطلقات الفلسفيّة للمنهاج، وخصائص نظام المقاربة بالكفاءات المتبع حاليا في النظام التّعليميّ الجَزَائريّ.
- توافق محتويات الكِتَاب المَدْرَسِيّ مع البرنامج الدراسي المقرر من طرف الهيئات المسؤولة.
- مسايرة الكِتَاب للمستجدات والتّطورات العلميّة والتّربويّة.
- تنمية القدرات الإبداعيّة والنّقديّة لدى المتعلمون.
- مراعات الفروقات الفكريّة واللُّغَويّة بين المتعلمين ومستوياتهم.
- جعله وسيلة تشجيعيّة وتحفيزيّة للمتعلّم لبناء قدراته وتحسينها.
- صقل شخصيّة التلميذ وتهذيب سلوكه.
- ملائمة حجم الدرس للوقت المخصص له.
- جعله بوابة التلميذ للانفتاح على الآخر والمُحيط الخارجيّ.

1-4-2. معايير اجتماعيّة وثقافيّة:

وتعنى بما يجب أن يتضمنه الكِتَاب من قيم ثقافيّة وحضاريّة نحو:

---

[1] ينظر منها: محمد عبد الغني الشربيني، **عوامل الكفاية الإنتاجية وأثرها في العمليّة التّعليميّة والتّربويّة**، مر: محمد مصطفى زيدان، منْشأة المعارف بالإسكندرية، د.ط، د.ت، مصر؛ ومجيد إبراهيم دمعة ومحمد منير مرسي، **الكِتَاب المَدْرَسِيّ ومدى ملاءمته لعمليتي التعلم والتعليم**، مجلة البحوث التربوية، م2، ع2، 1982م، تونس، 139- 150؛ وسعيد حليم، **المرجع في كيفيّة التّدريس، سلسلة المنظومة التّربويّة في المغرب**، د.ط، د.ت، د.ب.

- احترام حقوق الإنسان المعروفة وطنياً ودولياً، وتقديس الثوابت الدينيّة.
- ترسيخ القيم الأخلاقيّة (التّسامح، المساواة، الإحسان، التّعاون، الاحترام...)
- تعزيز الروح الوطنيّة والتّمسك بالدين واللُّغة والتّاريخ.
- إدراج قضايا عالميّة معاصرة (التنميّة المستدامة، التّربيّة البيئيّة، والتّربيّة المروريّة)
- استخدام أسلوب التّرغيب بدل التّرهيب وتشجيع السلوك الإيجابيّ.
- الحرص على تقديم الزاد الكافيّ لبناء شخصيّة متوازنة لدى الطفل ليكون فرد فاعل في مجتمعه.

1-4-3. معايير فنيّة وتنظيميّة:

تضم ما تعلق بالجانب التَّنظيميّ والتَّنسيقيّ للمحتوى منها:

- ملاءمة الأدوات التّوضيحيّة للمحتوى التّعليميّ أو الموضوع.
- استخدام الألوان في سياق دلالتها وتأثيرها النّفسيّ على التلميذ.
- من المُستحسن وضع مُخطط يعرض العناوين الأساسيّة والمحاور الرئيسيّة لتوضيح المحطات التّعليميّة الّتي سيمر بها التلميذ في هذه الوحدة.
- التعين الدقيق للكفاءات المستهدفة لكل وحدة ودرس.
- تميز المعلومات المهمة بألوان مغايرة أو أشكال مختلفة، وتوزيعها بانتظام.
- الربط بين المكتسبات السابقة والجديدة بشكل متسلسل ومنسجم.
- استخدام علامات التّرقيم تبرز المعنى والسياق القرائيّ، وضبط المفردات بالشكل.
- الالتزام بمنهجيّة الكِتَابة (ترك مسافة عند بدايّة كل فقرة، تميز بدايّة الفصول أو المقاطع...)
- تقسيم الدروس بين الوحدات، من العناصر التّنظيميّة الأساسيّة في بناء الكتب المَدْرَسيّة، حيث تترجم تصور المؤلف للمنهاج وقدرته على ضبط المَادّة البيداغوجيّة وتوزيعها بانتظام لتحقيق الفائدة وبلوغ الكفاءة المستهدفة منها، لذلك يراعى الجانب

الكمي للمحتوى وظيفته البيداغوجيّة أثناء توزيعه، في ثلاث خطوات: أولا التّدرج في عرض المَادّة، ثانياً التسلسل المنطقي، ثالثاً التّرابط المعنويّ والوظيفيّ بين العناصر.

1-4-4. معايير جودة الأنشطة والتّمارين التّقويميّة.

من العناصر الأساسية في بناء كتب اللُّغة العربيّة الأنشطة والتّمارين؛ فهي لا تستثنى من مكونات كل من المنهَاج الدراسيّ والكتب، حيث تمثل الشق التّطبيقيّ للكفاءات المستهدفة الّتي ستترجم الأهداف التّعليميّة والمعارف النظريّة إلى ممارسات تطبيقيّة، ولضمان اتساقها مع المحتوى البيداغوجيّ والديداكتيكيّ لابد أن تحدد مسبقا معايير بنائها بدقة، إذ يعدّ امتثالها للمقاربة بالكفاءات حسب ما جاء في المنهَاج منطلقاً شرعياً لتبنيها ومؤشراً لانسجامها مع أهداف كل درس أو وحدة، فضلا عن تدرجها وتسلسلها المَنْطقيّ لبناء المعارف، وتصميمها وفق مبدأ التّكامل بين المهارات على سبيل الذكر: مهارة الاستماع، مهارة القراءة، مهارة الكِتَابة وغيرها؛ بمعنى أن لا تركز على مهارة وتهمل أخرى.

إضافة إلى احتوائها على ما يثري الموضوع وملائمتها لطبيعة المحتوى[1] وارتباطها المباشر بالمعارف النّظريّة الّتي سبق وأن تطرق لها التلميذ في الدرس، ولزيادة فاعليتها من الأفضل أن تقتبس من مواقف أو إشكاليّات قريبة من واقعه، حتى يُمَرنَ على حلها والتّعامل معها، باستثمار الوسائط المختلفة وما اكتسبه لذلك، مع مراعات الفُروقات الفرديّة بين المتعلمين من مختلف النواحي، والأهم من ذلك سلامة اللُّغة ودقة الصياغة وملائمتها لطبيعة وخصوصيّة التّعلمات المستهدفة، حتى لا يَلتبس على التلميذ المَطلوب إنجازه، وتنويعها لترغيب وزيادة دافعيّته في التعلم، مع العلم أنّ الأنشطة التّعليميّة تنقسم إلى أنواع، وبالتالي سيكون لكل نوع خصائص ووظائف تميزه عن النوع الأخر تتمثل في: الأنشطة الإثرائيّة والأنشطة العلاجيّة، والأنشطة التّقويميّة.

1-4-5. معايير اختيار المُحتوى اللُّغَويّ:

يحظى المُحتوى اللُّغَويّ بمكانة مركزيّة في بنيّة الكِتَاب المَدْرَسِيّ للغة العربيّة، ثم لا يمكن الحديث عن معايير جودة الكتب دون الوقوف عند طبيعة المُحتوى اللُّغَويّ الّذي سيقدم للمتعلم من أجل بلوغ مرام المنهَاج، نظرا لدوره الفعّال في نقل الكفاءات بأنواعها إلى المتعلمين لبناء

[1] ينظر: عبد الرحمان الهاشمي ومحسن علي عطية، **تحليل مضمون المناهج المَدْرَسيّة**، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط2، 2014م، الأردن (عمان) ص 99.

معارفه خاصة اللُّغَويّة، يراعى في انتقائه معايير وشروط تسهم في تحقيق وظيفته، لن نعيد استعراض المعايير الجوهريّة الّتي يعدُّ استيفاؤها شرطاً لا غنى عنه في بنائه، من قبيل، السلامة اللُّغَويّة، والدقة، وحسن التّنظيم، ومراعات المُستويات الإدراكيّة واللُّغَويّة للمتعلمين، وإنَّما سنصرف النّظر إلى معايير أكثر تخصصا ودقة وتأثيرا في جودته.

ويستند اختيار المحتوى اللُّغَويّ إلى ثلاثة طرقة يمكن اعتمادها لضبط عملية الانتقاء وفق محددات ومعايير علمية ؛ الطريقة الأولى تعتمد على تحديد حاجات الدارسين ومشكلاتهم والمعارف والمهارات التي يحتاجونها في حياتهم، وفي ضوئها يتم اختيار المحتوى بما يحقق ذواتهم، أما الطريقة الثانية فتركز على تحديد مطالب المادة التعليمية؛ أي مراعاة الترتيب المنطقي للمادة التعليمية، أكثر من اهتمامهم بحاجات الدارسين، أما الطريقة الثالثة فيتم فيها تسليم عملية اختيار المحتوى إلى الخبراء والمختصين في المجال، كونهم أكثر دراية بحيثيات وتفاصيل المادة، ويذهب علي مدكور الباحث في مجال التربوي إلى أن يعتمد على الطريقة الأولى مع الاستعانة بالطريقتين الأخريين[1]، وفي ضوء هذا التوجه، تبرز أهمية الوقوف عند عناصر المحتوى اللُّغَويّ في كتب اللغة العربية بوصفها الأساس الذي تبنى عليه عملية التحليل والتقويم.

تقتضي معالجة هذه القضيّة تحديد عناصر المُحتوى اللُّغَويّ في كتب اللُّغة العربيّة ومكوناته باعتبارها خطوة تأسيسيّة ومنطلقا لها، والّتي تتمثل في النّصوص، الجُمل، المُفردات، القواعد النّحوية والصّرفيّة، والظواهر الإملائيّة، الأساليب اللُّغَويّة، الأنشطة الإنتاجيّة، المحفوظات والأناشيد، القائمة المعجميّة أو المفردات المفسرة، والقاموس المصور ، نسلط الضوء على معايير بعض منها:

4-2-5-1- النُّصوص والجُمل: اللبنة الأساسيّة والمَادّة الخام الّتي تكتسب منها اللُّغة، وقد زادت أهميتها بعد تبني المقاربة النَّصيّة؛ إذ أضحت المَصدر والرافد الأساسيّ لتشكيل المَعارف اللُّغَويّة وتنميّة مهارات المتعلمين المختلفة فهماً وإنتاجاً، لذا لابد أن تتسم بالتنوع والثراء المعرفيّ واللُّغَويّ والأسلوبيّ، يجب أنّ توظف نصوص من مختلف المصادر (تراثيّة، معاصرة،

[1] ينظر: محمد عبد الله الحاوي ومحمد سرحان علي قاسم، **مقدمة في علم المناهج التربوية**، دار الكتب، ط1، 2016م، اليمن (صنعاء) ص 68-69.

المُترجمة...) بما يلائم الخصائص النمائيّة واحتياجات التلميذ، وتوظيفها بأنماط متنوعة (حواريّ، وصفيّ، سرديّ، حجاجيّ، تفسيريّ)

وتضمين النّصوص قيما دينيّة، وأخلاقيّة، ووطنيّة، وثقافيّة بأسلوب شيق ولغة واضحة، إضافة إلى المزج عند توظيف النُّصوص بين النثريّة والشعريّة حسب الموضوع وسياق ورودها بانتظام، وأنّ يرد في الكتب نصوص مختلفة الأنواع (قصة، روايّة، حكمة، مثل، مقال...) ليتعرف عليها التلميذ، إضافة إلى تنويع المواضيع الّتي تعرضها النّصوص والّتي تعكس مجالات اهتمام التلميذ وواقعه، كما يرعى عند اختيار النّصوص حجمها بالنسبة للمستوى المستهدف فلا يعقل أن تقدم للمتعلمين في المستويّات الأولى نصوص طويلة الّتي قد تولد نفور وخوف من تعلم اللُّغة، ولا نصوص موجزة مبتورة لا تؤدي الفكرة على وجه تام للمستوى الأعلى.

وأنّ تقسم النّصوص إلى فقرات وينسق إخراجها، أي الاهتمام بتناسق شكل فقرات النّص وتنظيمها بوضع علامات التّرقيم في مكانها وترك فراغ في الأماكن الّتي تستوجب ذلك، إضافة إلى وضوح الأفكار وأسلوب الكِتَابة، ومعاينة طبيعة الجمل المكونة لها، وبما أنّ الجمل تمثل جزء مهماً من مكونات النّصوص، وجب ضبط معايير اختيارها شكلا ومضموناً وأخذها بعين الاعتبار أثناء البناء، إذ يجب معاينة طول الجملة وقصرها[1] فلكليهما مزايا ودلالة خاصّة، وما يتحكم في ذلك مستوى التلميذ المستهدف أولا ثم الموضوع أو الفكرة الّتي تحملها، سلامة تركيبها نحوياً ودلالياً، نوعها (اسميّة، فعليّة، شبه جملة، مبنيّة للمعلوم، أو للمجهول) إضافة إلى زمنها (ماضي، مضارع، أمر) كل هذه التّفاصيل لها وظيفة ودور تُؤديه، وأنّ تكون الجمل واضحة الدلالة تامة المعنى، دون أنّ تتخللها الجمل الاعتراضيّة غير ضروريّة، ولا حشوها بالتّرادف أو التّضاد دون إضافة جديدة.

4-2-5-2- المُفردات: يتطلب اختيار المُفردات اللُّغَويّة في كتب اللُّغة العربيّة المَدْرَسيّة محدّدات بيداغوجيّة ونفسيّة نذكرها:

- توظيف المُفردات الشائعة والمُتداولة في المُحيط.
- أنّ تكون المُفردات ثريّة بحيث يستثمرها التلميذ في إنتاجه اللُّغَويّ.

[1] ينظر: عبد الرحمان الهاشمي ومحسن علي عطية، **تحليل مضمون المناهج المَدْرَسيّة**، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط2، 2014م، الأردن (عمان) ص 96.

- إدراج مُفردات تناسب السن الذهنيّ والمستوى اللُّغَويّ للمتعلم وميولاته في كل مرحلة.
- التّدرج في عرض المُفردات الجديدة وفق خطة منهجيّة مدروسة.
- تكرار المفردات الجديدة بشكل منتظم في كافة الأنشطة لتثبيتها في ذهن التلميذ، وتجنب القفز المفاهيميّ غير المبرر من خلال مراعاة التّراكم المعرفيّ.
- تنويع مجالات المُفردات لتكوين رصيد إفراديّ متنوع وشامل.
- استخدام المفردات القابلة للتجسيد بدل المُجردة، وتفضيل العربيّة الأصيلة على المعربة أو المترجمة[1].
- تزويد التلميذ بالمُفردات الوظيفيّة متعدّدة الدَّلالات والاستعمالات، بحيث تكون قابلة للاستخدام في مواقف تواصليّة ومجالات مختلفة.
- تجنب المُفردات الغريبة لتفادي غموض المعنى وكثرة الشرح.

[1] ينظر: محمود جلال الدين سليمان، **تعليم المفردات في ضوء نظريّة الحقول الدلاليّة**، وكالة الصحافة العربيّة (ناشرون) د.ط، 2023م، مصر، ص18.

المبحث الثاني: البنيّة التّنظيميّة للكتابين من خلال وصف شكلهما ومحتوهما.

تشكل كتب اللُّغة العربيّة المَدْرَسيّة ركيزة أساسيّة في التعليم، إذ تعدُّ المُنْطلق والمرجعيّة الّتي من خلالها تبنى المهارات اللُّغَويّة وتحسن، لذلك يستدعي النهوض بتعليم اللُّغة فحص بنيّة هذه الكتب وتحليل محتوها والتّدقيق فيه، من حيث الاتساق والموائمة بين المَضمون اللُّغَويّ وما يتبعه من أنشطة ووسائط توضحيّة، وربطها بقدرات الفئة المستهدفة.

وتكمن أهمية هذا التّحليل في كونه يفتح المَجال لتقييم مدى انسجام المُحتوى اللُّغَويّ مع مختلف المُستويات المُتعلقة بالتلميذ كالمُستوى العلميّ واللُّغَويّ، النّفسيّ، الاجتماعيّ... وغيرها، ومقارنته بما جاء في المنهَاج وما هو مخطط له، فبهذا يوفر فرصة ثمينة وخصبة لتحسين جودة كتب اللُّغة العربيّة وتوجيه المُمارسة التّربويّة نحو الأفضل من خلال النّقد البناء والتّحليل المُثمر، يمكن تقسيم التّحليل إلى جانبين رئيسيين هما: الجانب الشكليّ والمضمون.

1- تحليل البنيّة الخارجيّة للكتابين.

أشرنا فيما سبق إلى أهميّة الجانب الشكليّ للكتاب المَدْرَسيّ وما يجب أن يتصف به، وفي هذا القسم سنحاول الوقوف على المكونات الخارجيّة لمدونة البحث المتمثلة في كِتَابَي اللُّغة العربيّة للسَّنَتَيْن الرَّابِعَة والخامسة ابتدائي وهي:

1-1- الغلاف والعناصر الخارجيّة.

يمثل الغلاف والعناصر الخارجية للكتاب المدرسي البنية الأولى الموجهة لقراءته؛ حيث تعكس في جانب منها اختياراته البيداغوجية وتقدم مؤشرات أولية حول محتواه وتنظيمه، وعليه سيتم وصف الغلاف والعناصر الخارجية لكل من كتاب السنة الرابعة والخامسة من التعليم الابتدائي.

1-1-1- كتاب السنة الرَّابِعَة.

صنع غلاف كتاب اللُّغة العربيّة للسنة الرَّابِعَة ابتدائي من الورق المقوى الصلب، يظهر تصفيفاً جيداً وملمساً أملساً، يغلب عليه اللّون البنفسجيّ، في الجزء العلويّ من الغلاف كتبت العبارة الرسميّة: (الجمهوريّة الجَزَائريّة الديمقراطيّة الشعبيّة) تليها مباشرة عبارة (وزارة التّربيّة الوطنيّة) بخط بارز ومنسق.

يتوسّط الغلاف صورة لأطفال في وضعيّة الدراسة، يجلسون وأمامهم كتب مفتوحة، بينما تظهر خلفهم مكتبة تُضفي طابعا تربوياً على المشهد، أحيطت هذه الصُورة بإطار ملون بالبرتقالي والأخضر والأزرق، في شكل يشبه العين وكأن الغلاف يجسد الرؤيّة الرمزيّة الّتي تجعل من الكِتَاب نافذة الطفل إلى عالم التّعلم والمعرفة.

كُتبت عبارة (4 ابتدائي) أسفل الصُورة بخط واضح، بينما يتضمن أسفل الغلاف شعار الديون الوطنيّ للمطبوعات المَدْرَسيّة مرفوقاً باسمه، في إشارة إلى الجهة المسؤولة عن النشر والطباعة، وعلى العموم جاء الغلاف بصورة مقبولة بالنسبة للفئة المستهدفة.

صورة رقم 1: غلاف كتاب اللُّغة العربيّة للسنة الرَّابِعَة ابتدائيّ.

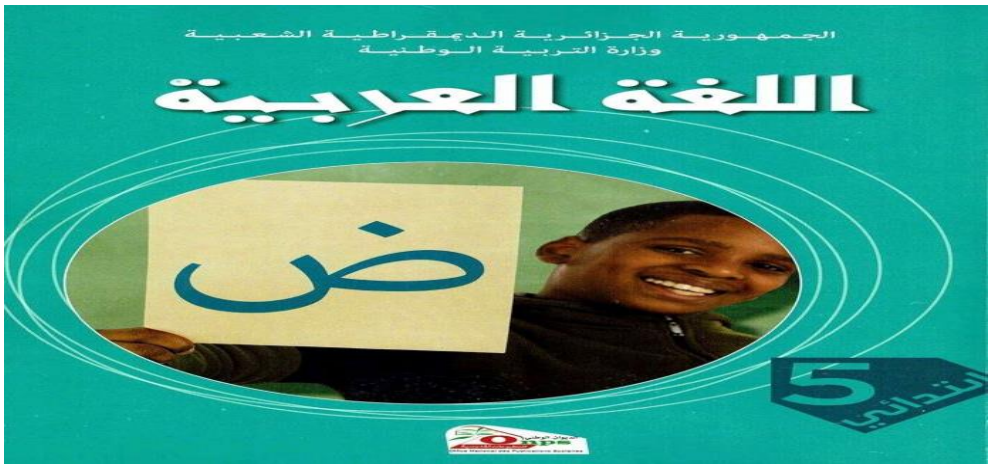
1-1-2- كتاب السنة الخامسة.

صمّم غلاف كتاب اللُّغة العربيّة الموجّه لمتعلمي السنة الخامسة ابتدائيّ من ورق مقوّى صلب، يتميّز بسطحه الأملس ولونه الأخضر الموحي بالسكينة والجديّة، ممّا يضفي عليه طابعاً بصرياً مريحاً، جاء في أعلى الغلاف الصيغة الرسميّة للدولة ممثلة في عبارة (الجمهوريّة الجَزَائريّة الديمقراطيّة الشعبيّة) وعبارة (وزارة التّربيّة الوطنيّة) ما يعكس الانتماء المؤسسي للكتاب.

يتوسط الغلاف عنوان المَادّة: (اللُّغة العربيّة) مكتوباً بخط عريض وواضح باللون الأبيض، ما يمنحه بروزاً بصرياً لافتاً، ويظهر في مركز الغلاف صورة لطفل يحمل ورقة بيضاء كتب عليها الحرف العربي (ض) في دلالة رمزيّة على محوريّة الحروف في بناء الكفايّة اللُّغَويّة لدى التلميذ في هذه المرحلة من جانب، وباعتباره رمزاً صوتياً وهويّاتيّا للغة العربيّة،

لذا سميت بلغة الضاد لتميزها به، ما جعله شعاراً ورمزاً في كثير من السياقات التّعليميّة والثّقافيّة.

أما في أسفل الغلاف، وتحديداً في الجهة اليسرى كتبت الفئة المُستهدفة بالشكل التالي:(5 ابتدائي) كما يظهر في الجزء السفلي من الغلاف اسم (الديوان الوطنيّ للمطبوعات المَدْرَسيّة) مرفوقاً بشعاره، بوصفه الجهة الرسميّة المنتجة للكتاب والمشرفة على نشره وتوزيعه.



صورة رقم 2: غلاف كتاب اللُّغة العربيّة للسنة الخامسة ابتدائيّ.

وفي الصفحة المواليّة أعيدت المعلومات الّتي وردت في الغلافين مع ذكر الموسم الدراسيّ، وأسماء ورتب لجنة التّأليف كما هو موضح في الصورتين:

صورة رقم 3: الصفحات الداخليّة لكتب اللُّغة العربيّة للسَّنَتَيْن الرَّابِعَة والخامسة ابتدائيّ.

وعُرِفَ في الصفحة الّتي تليها بالفريق التّقنيّ وهم كتالي:

المهام التقنيّة	الفريق التقنيّة (السنة الرَّابِعَة)	الفريق التقنيّة (السنة الخامسة)
تصميم وتركيب	شكرون حسان	فوزية مليك
معالجة الصور	قاسي وعلي يوسف موزاي عبد المنعم	زهير يحياوي
الرسومات	بلعيد خالد	زهية يونسي– شمول
التنسيق	/	زهرة بدالي – شريف عزواوي

جدول رقم 18: يوضح الفريق التّقني للكتابين.

1-1-3- الحجم العام والإخراج الطباعيّ للكتابين.

يحافظ كتابا اللُّغة العربيّة للسَّنَتَيْن الرَّابِعَة والخامسة ابتدائي على حجم موحد وإخراجٍ طباعي مدروس، يراعي متطلبات الفئة العمريّة المُستهدفة، تبلغ أبعادهما (21×28سم) ما يجعلهما مناسبين للاستعمال المَدْرَسيّ من حيث الحمل والتنقّل ويُتيحان توزيعاً بصريّا فعّالا للعناصر النَّصيّة والرسومات.

يتكون كلا كتابين من 143 صفحة، تتوزّع فيها المُحتويات التّعليميّة بطريقة مُنْظمة تُمكّن التلميذ من التنقّل السلس من حيث المتانة وسهولة تقليب الصفحات وتتميز الطباعة بجودتها من حيث وضوح الحُروف ودقة الألوان، ما يُسهم في دعم الفهم من خلال تسهيل التّركيز البصريّ، لا سيّما في العناوين والرسوم التّوضيحيّة، كما أدرجت النُّصوص داخل الصفحات بخط واضح الحجم، مع تباعد مناسب بين السطور يسهل القراءة ويراعيّ قدرات التلميذ البصريّة والتّركيزيّة، ولوحظ أيضاً حفاظهما على التّنظيم الداخليّ إلى حد ما، مع الموازنة بين النّصوص والوسائط التّوضيحيّة مدعومة بألوان متناسقة جذابة محفزة بالنسبة للمتعلّم، كما وظفت أيقونات دالة (عند الاقتضاء) لتعزز الوظيفة التّربويّة للكتاب كمادة تعليميّة موجهة.

1-2- مقدمة الكِتَاب.

أو كلمة المؤلفين كما سميت في الكِتَابين، وثيقة ميتالغويّة تؤطر فلسفة التّأليف، وتكشف عن الخط البيداغوجيّ والتّوجيهيّ الّذي انتهجه المؤلفون عند بناء المحتوى، وهي وإن بدت

نصاً افتتاحياً شكلياً فإنّها تؤدي وظيفة أساسيّة في ترجمة فحوى الكِتَاب والاعتراف بمنطلقاته، وغالباً ما تتضمن هذه الكلمة إشارات إلى المنهج المُتبع وغيرها من التفاصيل الّتي سبق وتحدثنا عنها، وانطلاقاً منها نحاول تقييم مقدمة كل من الكِتَابين.

1-2-1- مقدمة كتاب السنة الرَّابِعَة.

بدأت المقدمة بجملة تقريريّة مفادها: إلى أبنائنا تلاميذ... وزملائنا الأساتذة والمفتشين[1]، لَكِنَّها لا تلبث أنّ تنزلق إلى وصف مرجعيّة الكِتَاب واستعراض الوثائق التّربويّة، متجاوزة مخاطبة الفاعلين في القسم، وعلى رأسهم التلميذ المستهدف الأول فلا توجيه ولا تحفيز ولا مدخل وجداني يشركه في الغرض من الكِتَاب، فقد تبين أن التلميذ أختزل في حيز المُستفيد التقني من مجوعة مهام مرصوصة في مشروع كفاءة وليس ذاتاً فاعلة نظرا للخطاب الرسميّ المنتهج.

كما اعتمد على قاموس مفاهيمي متخصص، يظهر في كم المُصطلحات الدقيقة الّتي لا يعقل أنْ يستوعبها التلميذ في هذا السن، بل قد لا يعيها حتى الأستاذ المُمارس ما لم يكن على قدر من المعرفة بعلوم التّربيّة واللّسانيّات من قبيل: الموارد المستهدفة، البنيّة الكبرى، خطاطة النمط الوصفيّ، المقاربة النَّصيّة، إضافة إلى الإفراط في الإيهام بالمهنيّة دون تقديم حجج تطبيقيّة ملموسة مقنعة، حيث طغى التّقييم الذاتي على أهداف الكلمة، بعد أن سردت وعود عامة تدور في فلك الثقة في المشروع لا في أدواته كقولهم "نصوص جزائرية تظهر فيها جليا خطاطة النّمط الوصفيّ، سهلة مشوقة واضحة بعيدة عن التَّعقيد الفكريّ والتَّقعر اللُّغَويّ... هادفة إلى تنميّة طاقاته الفكريّة والسلوكيّة معززة للقيم الروحيّة والأخلاقيّة والوطنيّة عاملة على إنماء ذوقه الفنيّ وأفقه المعرفيّ تتميز بالحداثة والوجاهة..."[2]، كما أن هذه الأمور تقوض فاعليّة مقدمة الكِتَاب البيداغوجيّة.

وفي إشارة مقتضبة من المؤلفين وضحوا أنّ أغلب النّصوص جزائريّة بعيدة عن التّقعر اللُّغَويّ، ما يجعلها ملاءمة للثّقافة المحليّة ومعززة للهويّة الوطنيّة ولبناء كفاءة التلميذ اللُّغَويّة والمعرفيّة من خلال نصوص واقعيّة، لَكِنَّ ننوه إلى أنّ نص الكلمة يحتاج إلى بعض الضبط

---

[1] بن الصّيد بورني سراب وآخرون، **كتاب اللُّغة العربيّة للسّنة الرَّابعة ابتدائيّ**، الدّيوان الوطني للمطبوعات المَدْرَسيّة، 2022/2021م، الجَزَائر، ص كلمة المؤلفين.

[2] بن الصّيد بورني سراب وآخرون، **كتاب اللُّغة العربيّة للسّنة الرَّابعة ابتدائيّ**، الدّيوان الوطني للمطبوعات المَدْرَسيّة، 2022/2021م، الجَزَائر، ص كلمة المؤلفين.

اللُّغَويّ والإملائيّ، إذْ يجب إعادة النّظر في جملة (راعينا في هذا الكِتَاب أن يترجم المنهَاج ترجمة صحيحة) إعادة صياغتها واختصارها؛ كأن تصبح راعينا التّرجمة الدقيقة للمنهاج، مع وضع علامات التّرقيم ومنها الفاصلة فقد وردت جمل طويلة جدا دون فواصل، لَكِنَّ على العُموم تضمنت كلمة المؤلفين جل المعايير الواجب توفرها في مقدمة الكِتَاب المَدْرَسِيّ رغم النقائص.

1-2-2 مقدمة كتاب السنة الخامسة.

جاء نص المُقدمة تحت عنوان (كلمة المؤلفين) استهل بالبسملة والصلاة على النبي – صلى الله عليه وسلم– وجهت الكلمة للمتعلم مباشرة بصيغة المُخاطب المفرد، إذ بدأت بعبارة (عزيزيّ التّلميذ) وهو أسلوب جيّد من حيث المبدأ لأنّه يشرك التلميذ في الخطاب ويدل على مراعاة الجانب النّفسيّ، في الوقت ذاته يوطد العلاقة بينه وبين المَادّة التّعليميّة، ما يبرز وعي المؤلفين بأهميّة مادة اللُّغة العربيّة وحرصهم على تعليمها كقولهم" تنمي بها معارفك في المواد الأخرى"[1]، عبارة توحيّ بأنّ اللُّغة مدخل أساسي ووسيلة ضروريّة لاكتساب باقي العلوم لا غنى عنها.

وورد تعريف بمحتوى وتقسيم الكِتَاب والّذي يمكن التلميذ من التّنبؤ بمضامينه وأخذ نظرة عامة عن البرنامج، إضافة إلى التّصريح ضمنيا بالتوجه الحديث الّذي يتبعه البَرنامج من خلال التّركيز على التّكامل بين المهارات اللُّغَويّة بدلاً من تجزئتها، ودوافع انتقاء النّصوص كتقويم السلوك وزرع القيم الوطنيّة ... وغيرها، رغم تضمنها عناصر إيجابيّة إلا أنّها لم تخل من النّقائص والأخطاء منها:

- استخدام عبارات تفوق مستوى المخاطب –التلميذ في الطور الثالث من التعليم الابتدائي– نحو قولهم: "انْبَرَيْتَ للتّعبِير" و " لتَيْسيرِ تَمَثُّلِكَ الظّواهِرِ اللُّغَويّة " و "تُرْهِفُ إحساسك" فكان من الأفضل استخدام عبارات مألوفة لديهم لزيادة دافعيتهم، لأن ذلك قد ينعكس سلبياً كأن يشتت انتباههم، ويضعف العلاقة الوجدانيّة بين التلميذ ومضمون النّص أو الكِتَاب ككل إثر غموض المعنى وعدم فهمه.

[1] بن الصّيد بورني سراب وآخرون، **كتاب اللُّغة العربيّة للسّنة الخامسة ابتدائيّ**، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، 2023/2024م، الجزائر، ص كلمة المؤلفين.

- غياب تام في الإشارة إلى دور المُعَلّم أو أي طرف آخر في التعليم، نعلم أنَّ نظام المُقاربة بالكفاءات يعطيّ التلميذ الأولويّة لَكِنَّ هذا لا يمنع من الإشادة بدور المُعَلّم في الوصول إلى الأهداف المنشودة، كما أن النّص جاء مكتظا بالأفكار ويحتاج إلى تقسيم أدق للفقرات فلا ننسى أنّه موجه لفئة عمريّة معينة تحتاج تحريّ الدقة وتجاوز الأخطاء بكل أنواعها خاصة اللُّغَويّة والأسلوبيّة فمثلا قولهم نهلت من اللُّغة العربيّة قسطاً حسناً خلال الطورين تعبير ضعيف وكان من الأفضل قول قسطا وافراً أو جزءاً معتبراً، وتوظيف علامات التّرقيم بدقة وفي مكانها المناسب فقد وظفت النقطة مثلا في وسط الفقرة الأولى والثالثة رغم أنها قصيرة ومترابطة المعنى، فنحن نعلم أنّ علامة النقطة تستخدم عند تمام المعنى نحوياً ودلالياً.

2- تنظيم المحتوى الداخليّ.

يمثل تنظيم المحتوى الداخلي للكتاب المدرسي أحد الجوانب الأساسية التي تعكس بنيته البيداغوجيّة وطريقة بناء التعلمات داخله؛ حيث يتجلى ذلك من خلال عناصر متعددة من أبرزها الفهرس، وصفحة التقديم، إضافة إلى العناصر البصرية والرموز والخط المعتمد، وفي هذا الجزء من الدراسة ستوصف هذه المكونات في كتب اللغة العربية للسنتين الرابعة والخامسة ابتدائي.

2-1- فهرس موضوعات كتاب اللُّغة العربيّة للسنة الرَّابِعَة.

جاء فهرس الموضوعات في كتاب السنة الرَّابِعَة في الصفحات الأولى، وقد عرض محتواه بأسلوب تقليديّ يعتمد على التّنظيم الجدوليّ، يبرز الثمانيّة مقاطع ويقابلها ثمانية محاور نذكرها على التّرتيب: القيم الإنسانيّة، الحياة الاجتماعيّة، الهويّة الوطنيّة، الطبيعة والبيئة، الصحة والرياضة، الحياة الثّقافيّة، الابداع والابتكار، الرحلات والأسفار، تتشكل كل وحدة تعليميّة من عناصر ديداكتيكيّة ثابتة أو أنشطة لغويّة تتمثل في: نشاط فهم المكتوب ، نشاط فهم المَنْطوق، نشاط المَحفوظات، نشاط المُطالعة، نشاط القواعد النّحويّة والصّرفيّة والإملائيّة.

يلاحظ أنّ كل وحدة تعليميّة وسمَت بلون خاصّ، بما يضفي تمييزاً بصرياً يسهل على التلميذ التّعرف عليها والتّنقل بينها، كما أنها اتبعت تسلسلا مَنْطقيا في عرض المَواضيع، إذْ انطلقت من نشاط فهم المَنْطوق ثم الانتاج الشّفويّ ثم نشاط فهم المكتوب وانتهاء بالإنتاج الكِتَابي، ما يؤكد على أنّ محتوى الكِتَاب رتب وفق ما تنص عليه منهجيّة المُقاربة بالكفاءات

المُصَرح باعتمادها في الوثائق التّربويّة الرسميّة، لَكِنَّ هذا لم يمنع من ورود أخطاء وهفوات لابد من تصويبها تعرض في الجدول التالي:

الخطأ	الصواب
عنوان الوحدة الأولى (الحياة الإجتماعية)	الحياة الاجتماعيّة تكتب بهمزة وصل وليس همزة قطع
الاكتفاء بترقيم نصوص القراءة فقط	وجب ترقيم كل درس
إدراج درس الاشتقاق في خانة الرَّصِيد اللُّغَويّ	درس الاشتقاق يدرج في الظواهر الصرفيّة
إدراج درس علامات التّرقيم في خانة الرَّصِيد اللُّغَويّ	علامات التّرقيم في الظواهر الإملائيّة
إدراج درس المفعول المطلق في خانة الأساليب	المفعول المطلق في التّراكيب النّحويّة
إدراج درس النسبيّة في خانة الأساليب	النسبيّة في الصيغ الصّرفيّة
ورد في المقطع الثّاني محفوظتان هما: (أمّي وتاج الوفاء) وفي المتن واحدة فقط	يضم المقطع الثاني محفوظة واحدة **(أمّي)**
القلب بين عنوان المحفوظة (وطنيّ) وعنوان الإدماج (أجمل الأوطان)	عنوان المحفوظة **(أجمل الأوطان)** وعنوان الإدماج **(الوطن)**

جدول رقم 19: يوضح الأخطاء الوارد في فهرس موضوعات كتاب السنة الرَّابِعَة ابتدائيّ.

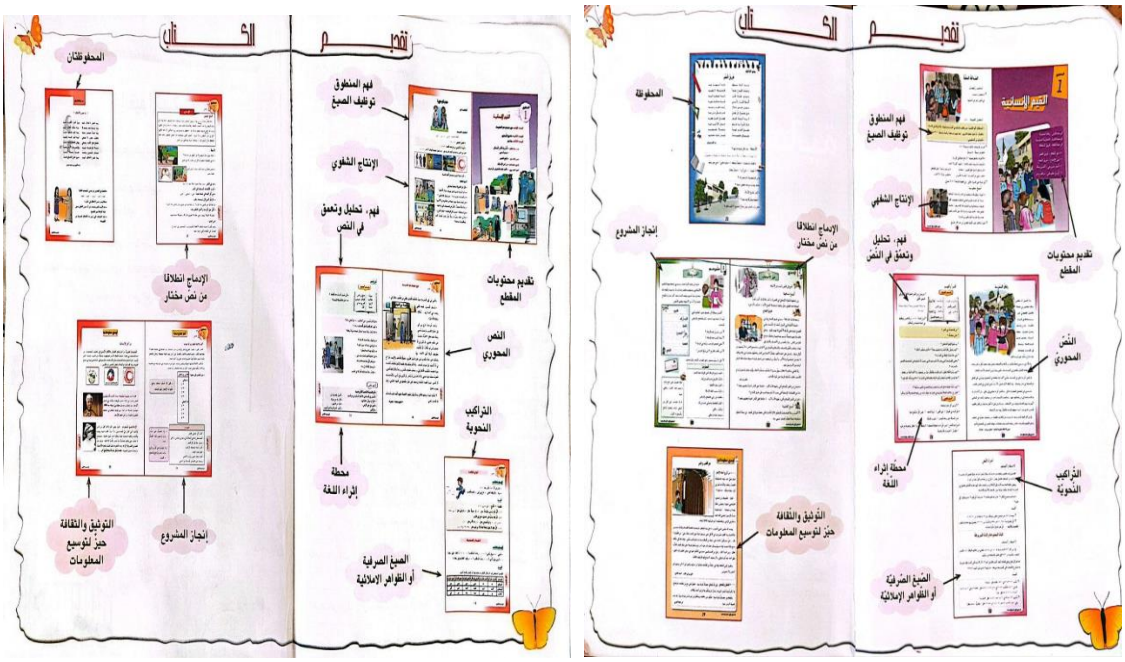
2-2- فَهرس مَوضوعات كِتاب اللُّغة العَربيّة للسنة الخامسة.

يردُ فَهرس الكِتَاب في بدايته أيضاً، صيغ في جدول وقسم بين صفحتين متقابلتين، ليشمل بدوره ثمانيّة مَحاور في كل مِحور ثلاث وحدات ما عدا المِحور الأخير تَضمنْ وحدتين فقط، استخدمت فيه الألوان للتميزِ بين المَحاور، لكن يفتقر إلى الرموز أو الأيقونات التّوضيحيّة، التي تزيده وضوحاً خاصة وأنّ التلميذ منْ سيستخدمه أكثر، أما الجَديد في فَهرس كتاب السنة الخامسة أنّه تم ترقيم جُل الدُروس مما يسهل على التلميذ أو المُعَلّم التّنقل بينها، أما الهفوات الّتي بدت عليه فنذكر منها الخَلط في تصنيف الدُروس كأن يدرج درس الاشتقاق في خانة الرَّصِيد اللُّغَويّ والأجدر به أنّ يدرج في الظواهر الصّرفيّة، وخطأ أخر في عنوان

محفوظة المحور الثالث فقد جاءت في الفهرس موسومة بفداك يا وطنيّ إلا أنّه في النّص وسمت بفداك العمر يا وطنيّ.

2-3- صفحة تقديم الكِتَاب.

خَصص المؤلفون صفحتين بعد الفَهرس لتقديمِ توجيهات مبسطة للمتعلمين حول كيفيّة التّعامل مع محتويات الكِتَاب واستثمار أنشطته في كلا الكِتَابين، لعرض محتوى الوحدة أو المقطع باستعمال صور مصغرة لصفحات من الكِتَاب، إذ يعدُّ مرجعاً للمعلّم والتلميذ على حد السواء، فيوفر لمحة شاملة عن عناصر الوحدة ويبرز بوضوح التّسلسل البيداغوجيّ والمَنْطقيّ للدروس والأنشطة، يَسْهلُ من خلالها على المُعَلّم التّخطيط لتقديم المَادّة التّعليميّة وعلى التلميذ استيعاب ما سيتعلمه، ما يعاب على هذا التّقديم أنّه بحاجة إلى شرح إضافيّ لتوضيح التّفاصيل والغايات من كل نشاط فكما نرى في الصور أنّها تقدم عناوين رئيسيّة، كأن المُستفيد من هذا العرض يحوز على افتراض مسبق وفهم أساسيّ لما تحمله هذه المصطلحات (الفهم المنْطوق، التّراكيب النّحويّة، الإنتاج الشفهي...) من معاني دون الحاجة إلى توضيح.



صورة رقم 4: توضح عرض تقديمي لعناصر كتب اللُّغة العربيّة للسَّنَتَيْن الرَّابِعَة والخامسة.

2-4- العناصر البصريّة المرافقة.

تعدّ العناصر البصرية المرافقة من المكونات الداعمة للمحتوى التعليمي داخل الكتاب المدرسي؛ حيث تسهم في توضيح المعاني وتيسير فهم الدروس، كما تعزز جذب انتباه التلميذ وتحفيزه على التّفاعل مع التّعلمات، وتمثل هذه العناصر بعداً بصرياً ووظيفياً يعكس التّصور البيداغوجي المعتمد في بناء الكتاب، لذا سيسلط الضوء على العناصر البصرية المرافقة في الكتابين بالوصف والتعقيب.

2-4-1. الصور.

يتفق التّربويون على أن الصور عناصر بصريّة محوريّة في الكتب المَدْرَسيّة بصفة عامة وفي كتب اللُّغة العربيّة خاصّة، إذ تجاوزت كونها إضافة جماليّة أو فنيّة، بل أضحت وسيلة تعليميّة ناجعة في تبليغ وإثراء المعنى، والّتي يجب أنّ يكون توظيفها في الكتب المدرسيّة متوافقاً مع خصائص التلميذ حسب كل مرحلة إلى حد ما، ومع منْهج المُقاربة بالكفاءات الّذي أعطى أهميّة لبناء المُحتوى انطلاقاً من وضعيّات ملموسة تعكس واقع التلميذ.

2-3-1-1- الصور في كتاب السنة الرَّابِعَة ابتدائي: يأخذ بعين الاعتبار التّوظيف البصريّ في كتاب السنة الرَّابِعَة معيار البساطة والوضوح، فأغلب الصور كانت رسوم توضيحيّة ملونة ونادرا ما ترد صور فتوغرافيّة، جاءت الصور في طابع طفولي، بألوان زاهية ومعالم واضحة، توافق إلى حد كبير معطيات الدرس أو الموضوع المطروح على التلميذ مثل: أسرته، المدرسة، المناسبات... تجسد مشاهد وشخصيات من سِنه، مما يخلق ألفة ورغبة في نفس التلميذ وقبول، إلا أنه تم استخدام صور ضبابيّة غير واضحة المعالم مثل الصورة التي على اليسار.

صورة رقم 5: عينات من الصور التّوضيحيّة في كتاب السنة الرَّابِعَة.

1-3-1-2- صور في كتاب السنة الخامسة ابتدائيّ: تتسع مدارك التلميذ في هذا المستوى أكثر من سابقه، فتوظف صور فتوغرافيّة ورسوم توضحيّة بشكل متوازن، إذ تعكس سعي مؤلفي الكتب في تمثيل الواقع من خلال استعمال صور للمدن، الشخصيّات التّاريخيّة، الفضاء، مواقف إنسانيّة... وتقريب المفاهيم التّجريديّة إلى التلميذ مثل حمايّة البيئة، التّنميّة المستدامة، التكنولوجيا، العلم، والّذي يعطي انطباعا يعكس رغبتهم في ترقية المُستوى المعرفيّ المُستهدف.

كما تستثمر بعض الصور في تنمية وإثارة التّفكير النّقديّ والتّشجيع على إعمَال العَقل والتّقصي عند توظيف بعض النّماذج من الصّور مثل: صور عن السلامة المُروريّة، صور علميّة، خرائط... حيث تظهر موزعة بين أنشطة مختلفة تدعم أحيانا بأسئلة، مع ذلك، تظل بعض الصور دون فائدة أو حتى تعود بالسلب على التلميذ كأن تجعل الواجهة البصريّة للكتاب مكتظة وغير منظمة أو لا تتوافق مع الموضوع نظرا لغياب إطار معياريّ مرجعيّ لتوظيف هذه الوسيلة بفعاليّة ضمن المحتوى.

صورة رقم 6: عينات من الصور التّوضيحيّة في كتاب السنة الخامسة.

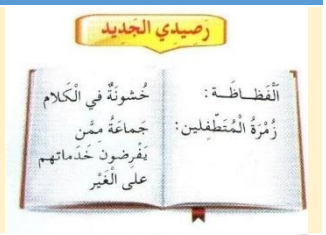
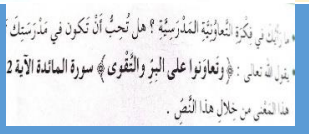
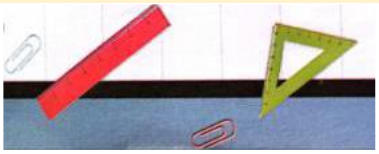
2-4-2. الجداول والمُخططات.

بعد التمعن في كتاب السنة الرَّابِعَة تبين أنّ استعمال الجداول كان محتشماً جداً، يقتصر على عرض القواعد النّحويّة والصّرفيّة في شكل مبسط بهدف تنظيم المُحتوى، وتقديم ملخص للمعارف المُستهدفة، أما المخططات فلا وجود لها تماماً، لَكِنَّ في كتاب السنة الخامسة يشهد توظيف الجداول تطوراً نسبياً، بعدما تنوع مجال استعمالها ليشمل عدة أنشطة، كما يلاحظ توظيف المخططات حتى وإن كانت بسيطة في الصفحات الأخيرة من الكِتَاب والّتي تلخص بعض القواعد النّحويّة من بينها مخطط يوضح مكونات الجملة، حالات الإعراب... ومع ذلك يبق توظيف الجداول والمخططات في الكتب محدوداً، ولا تستثمر بشكل وظيفيّ للربط بين النّظريّ والممارسات التّطبيقيّة في ظل التّعلم النّشط[1] الرائج، بل لا تزال أدوات عَرض للمعرفة تلقينيّة وتقليديّة، ومما يجب التّنويه إليه هنا أنّ توظيف الجداول والمخططات والخرائط الذهنيّة وباقي الرسوم البيانيّة يحتاج مراجعة بيداغوجيّة مركزة ترى بعين الاعتبار أهميتها في التعليم وتثبيت المَعارف، وسرعة استرجاعها وقت الحَاجة، إضافة إلى دورها في التّقييم والتّقويم.

2-4-3. الرموز والأيقونات.

وظفت الرُموز والأيقونات في الكِتَابين لإحداث تنويع بصريّ في تصميم وتنظيم المحتوى لجذب التلميذ، وقد أسهم الاستقرار الرمزيّ في تعزيز الجانب التّنظيميّ والتّفاعل السريع بين الأنشطة والتلميذ، نظراً لتعوده على دلالة الرمز فأصبح يدرك تلقائياً هدفه وما ينطويّ تحته، ومن بين الأمثلة الشائعة في الكِتَابين:

[1] **التعلم النشط (Active Learning)**: "يقصد به ممارسة الطلبة لدور فاعل في عمليّة التعلم عن طريق التفّاعل مع ما يسمعون أو يشاهدون أو يقرأون في الصف، ويقومون بالملاحظة والمقارنة والّتفسير، وتوليد الأفكار وفحص الفرضيات، وإصدار الأحكام واكتشاف العلاقات ويتواصلون مع زملائهم بصورة ميسرة" حسن شحاتة وآخرون، **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**، الدار المصريّة اللبنانيّة، ط1، 2003م، مصر (القاهرة) ص115.

الرمز	استخدامه
	استخدام رمز الكِتَاب المفتوح لشرح المفردات الجديدة والصعبة.
	وضع الآيات القرآنيّة بين مزهريتين لتميزها بصرياً حتى وإن كانت ذات حمولة دينيّة لا تعليميّة.
	صورة طفل يضع يده على أذنه للدلالة على الاستماع وآخر يتحدث في نص القراءة وفي نشاط الإنتاج الكِتَابي يحمل قلم ويكتب، وأيضا كتاب فوقه قلم في نشاط أوسع معلوماتيّ، ومحفظة بجانبها كتب في نشاط المشروع، يتكرر هذا في كل وحدات كتاب السنة الخامسة فقط.
	توظيف رمز الأدوات المَدْرَسيّة لدلالة على العلم.

جدول رقم 20: أمثلة عن الرموز والأيقونات المستعملة في كتب اللُّغة العربيّة للسَّنَتَيْن الرَّابِعَة والخامسة ابتدائي.

2-4-4. الخط والتنظيم.

راعى كلا الكِتَابين وضوح الخط ومقروئيته مع تَرك فَراغات بين الكَلمات والأسطُر بما يلائم مُتَعَلّم هذا المُستوى، ليتمكن من القراءة وتتبع المُحتوى دون عناء بصريّ أو تركيز مُفرط، أما العَناوين الفَرعيّة والرئيسيّة كُتبت أغلبها بلون مُختلف وحَجم خَط أكبر، أما التّعليمات والتّوجيهات داخل الأنشطة فكانت بخط أرفع ولون مُخفف مع تميز الكلمات المِفتاحيّة أو المُهمة بلون مُغاير، من الألوان وظفت في الكِتَابين الأسود، والأخضر، والأحمر.

وعلى العُموم يظهر التّحليل الشكليّ أنّ كتب اللُّغة العربيّة للجيل الثّاني تجمع بين الوظيفة التّربويّة والجاذبيّة البصريّة بغض النّظر عن النّقائص، كما أنّها تسعى إلى تيسير التّعلم عبر التّنظيم الطباعيّ والتّصميم البصريّ، بما يدعم التلميذ ويمهد لتفاعل فعال مع المضمون المعرفيّ واللُّغويّ، ولا ننسى أن الجوانب الطباعيّة والشكليّة للكتب المَدْرَسيّة يبقى مجالاً مفتوحاً للتحسين والتّجويد.

3- تحليل محتوى الكتابين.

بعد الوقوف عند معايير بناء كتب اللُّغة العربيّة وتحليل البنيّة الشكليّة والتّنظيميّة للكتابين، يقتضي المسار البحثيّ الانتقال إلى جوهر الكتابين؛ والمتمثل في المَادّة التّعليميّة **(المُحتوى اللُّغَويّ)** الّتي تضمنها كتابا اللُّغة العربيّة، باعتباره المُنطلق الأساسيّ لبناء الكفايّة اللُّغَويّة وتحسين القدرات التّعبيريّة بنمطيها الشفهي والكتابي.

وكون المُحتوى اللُّغَويّ يعدُّ مرآة تعكس التّوجّهات التّربويّة واللّسانيّة للمنهاج، كما يُمثل الوسيط الأساسيّ في تنميّة الرَّصِيد اللُّغَويّ، سواءً من حيث المُفردات، أو التّراكيب، أو أنماط الخطاب وتنوع الأنشطة المُرافقة، كما ننوه إلى أن أهميته لا تنحصر في كم المعارف المطروحة، بل تؤخذ بالحسبان نوعيتها ومصدرها ومدى تصاقبها مع معطيّات وأهداف المِنهاج، فمن هذا المنطلق، يهدف تحليل المُحتوى اللُّغَويّ إلى الكشف عن مواصفاته وخصائصه نحو أنواع النّصوص المختارة، وموضوعاتها، وطبيعة الأنشطة اللُّغَويّة، ومقارنتها مع المُتطلبات المعرفيّة والتّربويّة واللُّغَويّة خاصّةً بالنسبة للمتعلّم في هذه المرحلة.

ولتحقيق فهم أعمق لبنية المُحتوى اللُّغَويّ يجدر بنا أولا أن نستعرض الميادين الأساسيّة الّتي ينطوي تحتها، المتمثلة في (فهم المَنطوق، فهم المَكتوب، التّعبير الشّفويّ، التّعبير الكتابيّ) والّتي عُرفت في الوثائق التَّربويّة الرَّسميّة وحدد المقصود منها ووظيفتها كما يأتي[1]:

- **فهم المنطوق:** يتكفل المُعَلّم في هذا الميدان بإلقاء النَّصوص بجهارة الصّوت، مع التَّعبير الانفعاليّ المُصاحب للحركة والإيماءات بهدف التّأثير في السامعين واستمالتهم وتوجيه عواطفهم، وجعلهم أكثر تجاوباً وتفاعلاً، كما يُشترط في الخطاب أنّ يكون مُدعّماً بالحجج الدّامغة لإقناع المُتلقي بالفكرة، مع الحِرص على عنصر الاستمالة لكونه دافعاً جوهرياً في تحفيز التلميذ وتشجيعه على تبنى الفِكرة وتنفيذها، لا الاكتفاء بالإقناع العَقليّ بها فقط.
- **فهم المكتوب:** يُمثل مَيدان فهم المَكتوب تلك العمليّات العقليّة المُعقدة الّتي تهدف إلى فك الرموز اللُّغَويّة وتحويلها إلى دلالات مفهومة، من خلال تفعيل مهارات مُختلفة من قبيل: الفهم، إعادة البناء، واستعمال المَعلومات، وتقييم النَّص... كما يعدُّ من أهم ميادين تعليم اللُّغة؛ إذ يمكن التلميذ من اكتساب المعرفة، والتّفاعل مع النّصوص وتوسيع الآفاق المعرفيّة

[1] ينظر: اللّجنة الوطنيّة للمناهج، **الوثيقة المرافقة لمنهاج اللُّغة العربيّة**، د.ن، د.ط، 2016م، الجزائر، ص5.

والثّقافيّة، وتنمية الحس النّقديّ والجماليّ، كونه يضم الأنشطة الداعمة لذلك، مثل: القراءة، المَحفوظات، المُطالعة...

- **التّعبير الشّفويّ:** يعدُّ التَّعبير الشّفويّ أداة من الأدوات الرئيسيّة لعرض الأفكار والتّعبير عن المشاعر والانفعالات، كما يسهم في تنميّة التّفكير وجودة الأداء اللُّغَويّ نظرا لحسن اقتناء الألفاظ وترسيخها في الذاكرة بالربط بينها، ويتخذ هذا الميدان شكلين أساسيين هما: التّعبير الوظيفيّ الّذي يرتبط بالمواقف الحياتيّة المباشرة، والتّعبير الإبداعيّ الّذي يطلق العنان للخيال والابتكار اللُّغَويّ.
- **التّعبير الكتابيّ:** يشير ميدان التّعبير الكتابيّ إلى قدرة التلميذ على استخدام اللُّغة المكتوبة بشكل صحيح ومنطقيّ وواضح يعكس الأفكار والانفعالات والميول ضمن حدود مكتسباته اللُّغَويّة، إضافة إلى تصنيفه بمثابة المَخرج النهائيّ لعمليّة الإدماج اللُّغَويّ، المُتجسد في الأنشطة الإنتاجيّة المُختلفة الّتي يمارسها التلميذ لترجمة ما اكتسبه من مهارات ومعارف.

مما يجب التّنبيه إليه أنّ كل ميدان من هذه الميادين يضمن عدداً من الدروس، وبغية الإحاطة الشاملة بالبنية الكميّة لمحتوى الكتابين نعرض الجدول التالي:

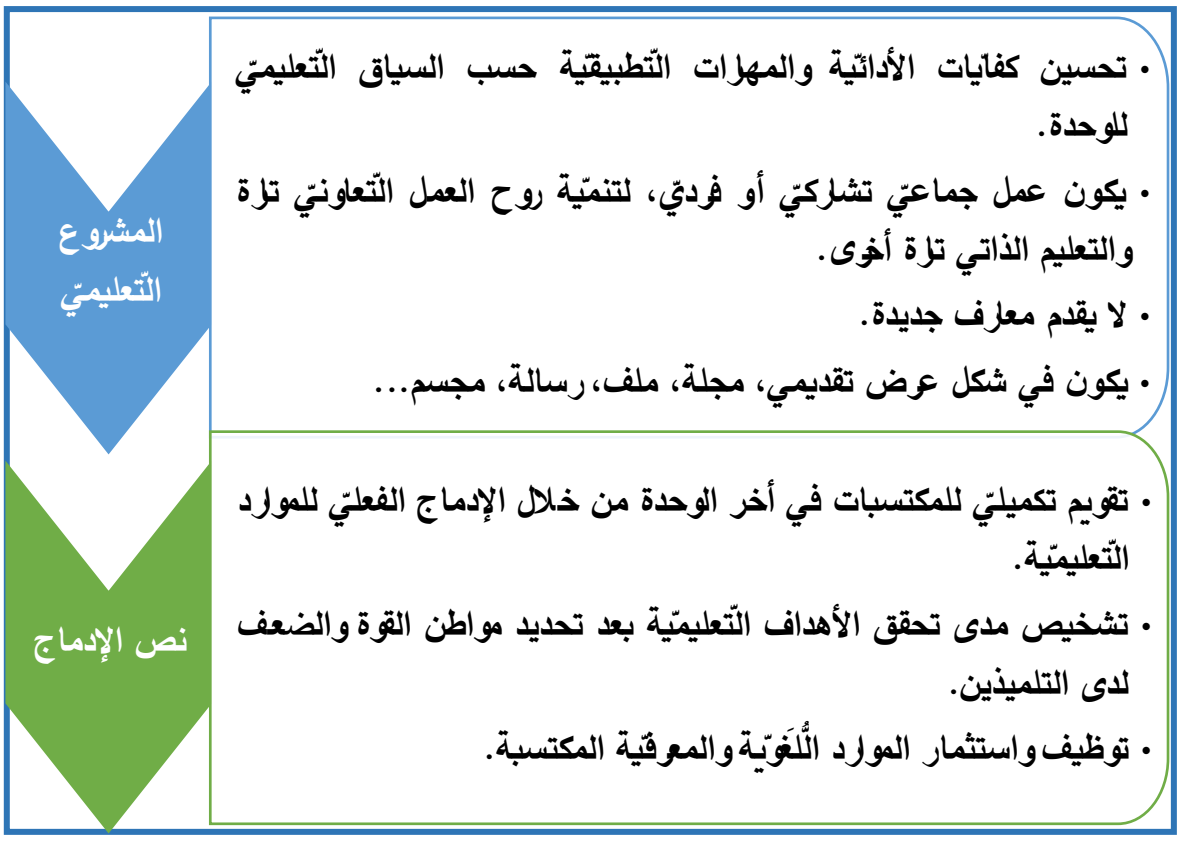
محتويات الكتب	كتاب اللُّغة العربيّة سنة 4	كتاب اللُّغة العربيّة سنة 5
النّصوص المسموعة والمقروءة	46	50
الأساليب	23	23
النّحو	23	23
الصّرف	12	11
الإملاء	11	12
المحفوظات	16	8

جدول رقم 21: يوضح عدد دروس كتبا اللُّغة العربيّة للسَّنَتَيْن الرَّابِعَة والخامسة ابتدائيّ.

يشكّل عدد الدروس المضمّنة في الكُتب المدرسيّة أحد المؤشرات الكميّة الّتي تعكس التوجّهات البيداغوجيّة للمناهج التّعليميّة، كما يعبّر عن تصوّر ضمني لمعدل التدرّج في بناء الكفايّات اللُّغَويّة لدى المتعلمين، والجدول السابق يوضح عدد دروس كل نشاط في الكتابين،

ما يقارب 129 درس في كتب السنة الرَّابِعَة موزعة على ثلاث وعشرين وحدة تعليميّة، في حين يضم كتاب السنة الخامسة حوالي 127 درس تتوزع هي كذلك على23 وحدة تغطي الميادين اللُّغَويّة (فهم المنطوق، فهم المكتوب، التّعبير الشّفويّ، التّعبير الكتابيّ) ما يلاحظ من خلال هذا التوزع العددي للدروس بين الوحدات حرص الهيئات المسؤولة عن تأليف الكتابين على تحقيق التّوازن بين الوحدات من حيث توزع الدّروس وتنوع المواضيع، لَكِنَّ ما يلفت الانتباه هنا أنّ عدد دروس السنة الرَّابِعَة فاق عدد دروس السنة الخامسة، حتى وإن كان الفرق بينهما ثلاث دروس لَكِنْ من المنطقيّ أنّ تشهد دروس السنة الخامسة ازدياداً؛ لأن قدرات التلميذ العرفيّة والإدراكيّة في هذه المرحلة أكبر من سابقتها، كما أنّ استعداده يتسع لتنميّة معارفه ورصيده اللُّغَويّ؛ لكي يتهيأ للانتقال إلى مرحلة التعليم المتوسط.

مع العلم أنّه تم استبعاد نص الإدماج والمشروع لأنهما لا يقدمان كمادة تعليميّة جاهزة للتّحليل، بل هما فرصة إنتاجيّة تقويميّة لكل منهما أهداف خاصة نوضحها بإيجاز في الشكل الموالي:



شكل رقم 9: يبين دور ووظيفة نص الإدماج والمشروع التّعليميّ في كتب اللُّغة العربية.

وما يمكن إضافته في هذا السياق أنّ احتساب عدد الدروس وحده لا يمكن أنّ يكون مؤشراً كافياً للحكم على محتوى الكتابين، بل لا بد أن يسلط عليه الضوء في ظل عوامل أخرى تعنى بالجانب الكميّ والنّوعيّ لتقييم مدى فاعليّة المحتوى في تحسين الرَّصِيد اللُّغَويّ منها:

- معرفة الزمن المخصص لكل درس.
- النظر في مدى التكامل المعنوي واللُّغَويّ بين الدروس وسبل الانتقال بينها.
- تحديد علاقة هذه الدروس بحاجات المتعلمين اللُّغَويّة والتَّواصليّة.
- الوقوف على دور الدروس وما يتبعها من أنشطة وتمارين في إثراء الرَّصِيد اللُّغَويّ.

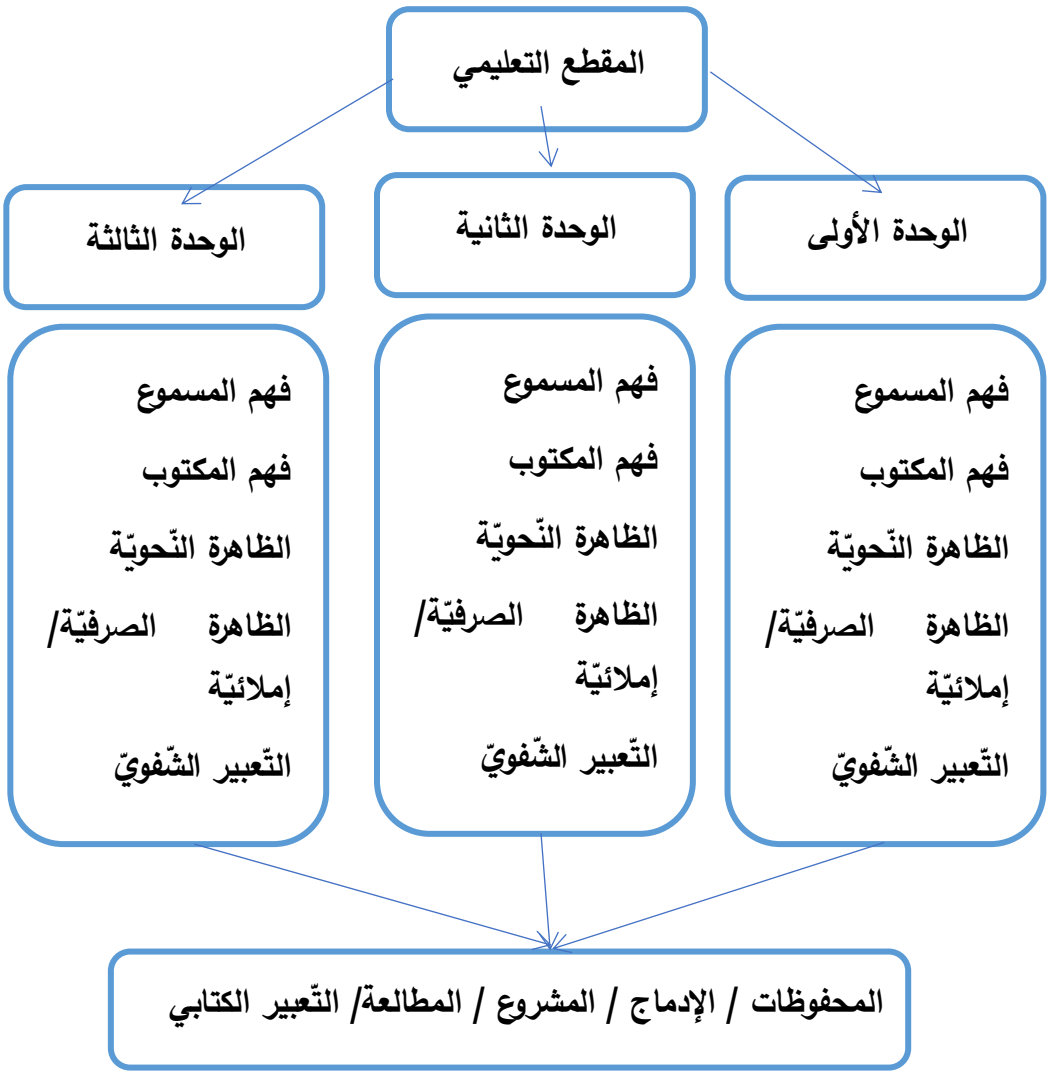
ولهذا تطلب المسار البحثيّ أنّ يُنظر في نوعيّة المُحتوى اللُّغَويّ، ومقارنته مع حاجات التلميذ اللُّغَويّة لتوسيع إنتاجه وفهمه، وإدراك ما تحدثه من أثر تربويّ ولغويّ وفكريّ لدى التلميذ، انطلاقاً من الطابع التّكراري لبنيّة الوحدات التّعليميّة في الكتابين، وما تتصف به من انتظام في التّصميم والمُكونات، ارتأينا اعتماد مقطعاً تعليمياً أنموذجاً من كل كتاب، باعتباره مرآةً تُجسد التصوّر العام لمحتوى الكتابين، ليكون وسيلة للقياس والتّعميم، نلج من خلاله إلى دهاليزهما وقياس قدرة العناصر المكونة له؛ أي الأنشطة اللُّغَويّة المُختلفة في بناء الرَّصِيد اللُّغَويّ وتحسينه لدى التلميذ.

3-1- العناصر البنائيّة للمقطع الثّانيّ في كتابي السنة الرَّابِعَة والخامسة ابتدائيّ.

جاء في الصفحة الأولى من المقطع الثّاني في كتاب السنة الرَّابِعَة ابتدائيّ عرض موجز للعناوين أو العناصر الأساسيّة المُكونة للمقطع المَوسوم بالحياة الاجتماعيّة، والّذي تضمن ثلاث وحدات تعليميّة معنونة على التّوالي: (تاجماعث، والمُعَلّم الجديد، وبين جارين) يليها نص مخصص للمحفوظات بعنوان: (أمي) ويتبعها نص الإدماج الموسوم بـ: (من صور التّضامن) وأخيراً المشروع الختامي (أصنع مطويّة) وفي أسفل الصفحة أرفقت صور تعزز محتوى المقطع وتبين العلاقات والتّعاملات الاجتماعيّة في مواقف ومواقع متنوعة.

صورة رقم 7: الصفحات الأولى

قبل الانتقال إلى ما جاء في كتاب السنة الخامسة، لابد من التنويه إلى أنّ كتابي اللغة العربية للسَّنَتَيْن الرَّابِعَة والخامسة ابتدائيّ يتشابهان بشكل كبيرٍ من حيث البناء الداخلي، وتنظيم الوحدات التّعليميّة وترتيب المكونات والأنشطة، فكما جاء في الصفحة الأولى من كتاب السنة الرَّابِعَة مخطط عام لعناوين المقطع الثّاني والّذي كذلك موضوعه الحياة الاجتماعيّة والخدمات، مقسم إلى ثلاث وحدات معنونة كتالي: من أشرف المهن، الإخلاص في العمل، مهنة الغد، يليها نص المحفوظة (عيد العمّال) ونص الإدماج (الرَّسّام الموهوب) ثم يأتي المشروع والمُتمثل في إنشاء (بطاقة معلومات) أو أوسع معلوماتي فكانت بعنوان (لأول مرة) ولزيادة التَّوضيح أرفقت بصورة تحمل مظهر من مظاهر الخدمات الاجتماعيّة القيمة؛ حيث يظهر طبيب يعالج أطفال البدو من الّذين يسكنون الخيام كما توضح الصورة ولتوضيح بناء المقطع التعليمي في الكتابين يعرض المخطط التالي:



شكل رقم 10: يوضح أنموذج لهيكلة مقطع من المقاطع التّعليميّة وتوزع مكوناته في الكتابين.

يبين المُخطط البنائيّ للمقطع أنه يتكون من ثلاث وحدات تعليميّة، تتوزّع ضمنها مكونات دراسيّة ثابتة، يأتي في مقدمتها الفهم المنطوق، التّعبير الشّفويّ، الفهم المكتوب، الظواهر اللُّغَويّة، وهي أنشطة تتكرر في كل وحدة بما يشير إلى أهميتها في إرساء الكفاءات اللُّغَويّة والمَعرفيّة، إلى جانب أنشطة أخرى هي: المَحفوظات، الإدماج، المَشروع، المُطالعة، التّعبير الكتابيّ، تتجاوز إطار الوحدة الفرديّة فتوظّف لتحقيق الإثراء أو الإدماج والتّثبيت النّهائيّ للأرصدة المكتسب.

توزع هذه الأنشطة على حصص أسبوعيّة تقدّر بستّ ساعات ونصف في كلا المستويين، ويخصَّص لكل نشاط منها مدة زمنيّة معيّنة في نطاقها، كما تبيّن المعطيات الواردة في الجدول الموالي[1]:

الأيام	الحصص	الزمن
اليوم الأوّل (2سا)	فهم المنطوق	30د
	تعبير شفوي	30د
	قراءة (الأداء والفهم)	1سا
اليوم الثّاني (2سا)	القراءة (دراسة الظَّاهِرة التركيبيّة)	1سا
	الإنتاج الشفويّ	30د
اليوم الثالث (1سا)	القراءة دراسة الظَّاهِرة الصّرفيّة أو الإملائيّة	1سا
اليوم الرابع (1سا)	التدريب على الإنتاج الكتابيّ	1سا
اليوم الخامس (1:30)	محفوظات	30د
	مطالعة	30د

جدول رقم 22: أنموذج مخطط لتناول أنشطة اللُّغة العربية خلال الأسبوع-السنة الرَّابِعَة والخامسة ابتدائي-

[1] وزارة التربية الوطنية، **الدليل التطبيقي لشبكة مواقيت التعليم الابتدائي**، د.ن، د.ط، سبتمبر2023م، الجزائر، ص5 - 6- 13.

3-1-1- نشاط فهم المنطوق أثرُه في تَنميّة الرَّصِيد اللُّغَويّ.

يُستهل أول درس من الوحدة الأولى في المقطع الثاني من كتاب السنة الرَّابِعَة بمشهد تصويريّ ذي بعد اجتماعيّ دالّ، يحفز التلميذ على التّعبير عنه، يندرج ضمن ميدان الفهم المنطوق، يعزز موضوع النّص؛ حيث يوظّف لجذب انتباه التلميذ، وإثارة مكتسباته اللُّغَويّة حول موضوع الجيرة والتّكافل، من خلال طرح الوضعيّة المشكلة الإنطلاقيّة بصيغة تركز على تمثل السلوكيّات الاجتماعيّة، فيطلب من التلميذ أنّ يعدّد القيم أو التّصرفات الّتي ينبغي أنّ يتحلّى بها عند تفاعله مع أفراد مجتمعه، وأن يحدد واجباته تجاههم[1].

- **أستعمل الصيغة:** تدريب وظيفيّ على حروف العطف، حيث يتدرب التلميذ على استعمال حروف العطف (و-ثم-أو...) انطلاقا من جمل تقتبس من النّص المسموع منها: "قَرَأَ أَبِي الجَرِيدَة ثم قال مُتأثراً ... يموت الشيخ وسط الجِيران ولا يَعلمُ به أحد... كلُّ واحدٍ يُغلقُ بَابهُ فلا يسأل عن جارِهِ"[2] تُعرض هذه الجمل باعتبارها نماذج لغويّة تُستخلص منها الظَّاهِرة النّحويّة (حروف العطف) ملاحظةً وسماعاً، ثم يحفز التلميذ على إعادة إنتاج تراكيب جديدة من إنشائه مستعملاً الصيغ المُستهدفة، ما يُرسّخ القاعدة في ذهنه عبر التّوظيف الطبيعيّ ضمن خطابه.

---

[1] ينظر: وزارة التّربيّة الوطنيّة، **دليل استخدام كتاب اللُّغة العربيّة-السنة الرَّابعة من التّعليم الابتدائيّ**- الديوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة، د.ط، 2018/2017م، الجزائر، ص45.

[2] ينظر: بن الصّيد بورني سراب وآخرون، **كتاب اللُّغة العربيّة للسّنة الرَّابعة ابتدائيّ**، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، 2022/2021م، الجزائر، ص 26.

- **أنتج شفهياً:** ينتقلُ التلميذ في هذا النَّشَاط إلى التّعبير الشّفويّ عن مظاهر التّكافل الاجتماعيّ، من خلال وصف وقائع حيّة مستلهمة من: المناسبات (رمضان، الأعياد، الحفلات...) والكوارث الطبيعيّة (زلازل، فيضانات، براكين..) ويرتكز هذا التّمرين على الرَّصِيد اللُّغَويّ المُستوحى من النّص المَسموع والأسئلة التّوجيهيّة المُرافقة بالصّور الداعمة، إضافة إلى مواقف حياته وواقعه المُعاش من أجل وضعه في سياقات وظيفيّة واقعيّة، وتتكرر الأنشطة في الوحدات الثلاث بالطريقة ذاتها.

عُمّالُ النّظافة

أشاهد وأتحدث

أستعمل الصيغة : تكن

أنشئ شفويا

26

وفي السياق نفسه، يقدّم كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائيّ الدرس الأول ضمن بنية مشابهة لما ورد في كتاب السنة الرَّابِعَة؛ إذ يعتمد في كلا المؤلفين على المقاربة النّصيّة، إلا أن محتوى كتاب السنة الخامسة يوجّه إلى فئة عمريّة أكثر نضجاً مما ينعكس على فحوى المواضيع وطبيعة مناقشتها، ينطلق الدرس من مشاهدة الصور وسماع النّص، فيلاحظ هنا أنّ نص الفهم المنطوق في الكتاب السنة الخامسة أطول وأثرى مقارنة بالنّص الوارد في كتاب السنة الرَّابِعَة، مما يوفر قاعدة لغويّة ومعرفيّة أوسع للتعبير، وجعله يتعرض لعدد أكبر من المواقف المُعبرة عن المفاهيم المُختلفة بأساليب متنوعة يستفيد منها لاحقاً، حتى أنّ صيغة الأسئلة والتّدريبات أكثر انفتاحاً نحو النّقاش ويعطي مساحة أرحب للتفكير النّقديّ والتّعبير الإبداعيّ، من قبيل ناقش مع زميلك الحلول الممكنة وما تقترحه من أفكار لتغيير ذهنية الناس الّذين تصدر عنهم تصرفات تسبب معاناة لعمال النظافة...[1] ولنقل مشاهد الحياة اليومية كما هي دون مبالغة أو تغيير جاءت الصور كلها في هذه الصفحة صورا فوتوغرافية واقعيّة؛ لتوطيد العلاقة بين المحتوى التعليمي وواقع التلميذ فتخلق تجربة شبه حقيقية للحياة الفعليّة فيلامس بذلك الواقع بعين ناقدة، ولهذا دورا بالغ الأهميّة في تسهيل استحضار عناصر الموقف وما تعلق به.

[1] ينظر: بن الصّيد بورني سراب وآخرون، **كتاب اللُّغة العربيّة للسّنة الخامسة ابتدائيّ**، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، 2023/2024م، الجزائر، 26.

يَعرضُ النّص المَنطوق في كتاب السنة الرَّابِعَة مُفردات دَالة على قيمة الجيرة والتّكافل، مما يثري معجم التلميذ برصيد لغويّ ذا صلة ببيئته وواقعه، كما يعد اختيار (نص جيران الأمس واليوم) اختيار واعياً لتكريس القيم الاجتماعيّة ضمن تعلم لغويّ وظيفيّ، كونه يلامس واقع التلميذ مباشرة، ما يزيد من فرص التعلّم واستثمار المعطيّات اللُّغَويّة في مواقف مشابهة لاحقاً والأمر ذاته ينطبق على نص(عمّال النّظافة)، ومن الواضح أنّ الدرس أو النَّص احتوى العناصر الأساسيّة لتحقيق الأهداف نحو دمج الظَّاهِرة النّحويّة (حروف العطف) ضمن سياق تداولي واضح، يرسخ القاعدة من خلال المُمارسة لا الحفظ، مُراعاة التّدرج عند الربط بين الصُّور ومَوضوع النّص والتّعبير الشفهيّ وفق ما تنص عليه المُقاربة النَّصيّة.

وبغض النّظر عن الإيجابيّات والمُميزات المَذكورة سابقاً عما جاء في الكتابين تبين أنه قد تَخلّل الدرس الأول من كلا الكتابين بعض الهفوات من بينها:

- ضُعف في مُعالجة الظَّاهِرة النّحويّة؛ فهي تحتاج تمرينات شفهيّة مرحليّة على سبيل المثال ومجال توظيف أوسع، مما قد يُقلص فُرصة التلميذ في التَّدرّب المُتدرّج على توظيف الأساليب في غير مواضع وتجنب عرض نماذج مقتضبة في السياق النّصيّ بالدرجة الأولى.
- محدوديّة الأسئلة وقُصور أنماطها في كتاب السنة الرَّابِعَة، والاعتماد على النَّمط التّقليديّ (الوصف، الفهم) وغياب الأدوات المُحفزة للتفكير اللُّغَويّ العَميق ويشمل ذلك إبداء الرأي، المُقارنة، النَّقد.

3-1-2- نَشاطُ القِراءة أو فَهم المكتوب وأثره في تنميّة الرَّصِيد اللُّغَويّ.

يَضُمُ المَقطع الثّاني من الكِتاب ثَلاث وحدات في كُل وحدة نص قراءة توضحها الصُّورة المُرافقة تاجماعث، المُعَلّم الجديد، بين جَارين، نُصوص تُحاكي واقع التلميذ وتُؤسس اللّبنات الأولى للرصيد اللُّغَويّ المُمكّن للتعبير، والفَهم كما تَهدف إلى تَرسيخ القِيم الاجتماعيّة والإنسانيّة في ذهن التلميذ، إضافة إلى اكتشاف مَزايا ومَظاهر التّكافل من خلال عَرض حَيثيات العادات الإجتماعيّة المُتوارثة في المُجتمع الجَزائريّ كالتّويزة، والتّحدث عن فَضل المُعَلّم نَاهيك عن تعداد واجبات التلميذ تجاه معلمه، مع الحِرص على ابراز كيفيّة التّعامل بين الجيران[1]، مهام

[1] ينظر: وزارة التربية الوطنية، **دليل استخدام كتاب اللُّغة العربية-السنة الرَّابعة من التعليم الابتدائي**- الديوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسية، د.ط، 2018/2017م، الجزائر، ص45.

أو أهداف صُرح بها ووضحت في دليل الأستاذ لضبط التعلّم وتوجيه مسار المُمارسة التّعليميّة للمحتوى.

يتفقُ الفَاعلون في مجال إعداد المُحتوى التعّليميّ أنّ لاستخدام الألوان دورا في شد انتباه التلميذ ومآرب أخرى، واستناداً إلى هذا التّصوّر البيداغوجيّ وسمَت العَناوين باللون الأحمر، كما قسمت النّصوص إلى فقرات، وفي أسفل النّص صُرح بمصدره ومؤلفه، ولا ننسى الصُّور التّوضيحيّة المدرجة بجانبها هذا فيما يخص شكلها الظاهر.

صورة رقم 8: نصوص القراءة في المقطع الثاني من كتاب السنة الرَّابِعَة ابتدائيّ.

أما عند النَّظر في مَضمونها نَجدها تتضمن مُفردات وتراكيب بعضها مُستمد من البيئة الاجتماعيّة بصفة عَامة وبعضها لآخر خاص بالبيئة الجزائريّة، ففي نص (تاجماعث) وردت مفردات تعكس تقاليد وثقافة المجتمع الجزائريّ نحو: التّويزة، الضامن، تاجماعث... أما نص (المُعَلّم الجديد) يزود التلميذ بعبارات وصفيّة خاصّة بالفضاء المدرسيّ منها: الأقسام، الفناء، قاعة استقبال... علاوة على مُفردات الانطباع الشخصيّ والانفعال على غرار الوقار، التّعظيم، الاحترام، الحفاوة... وبالنسبة لنص (بين جارين) فيُقدّم تعابير الحوار الحضاريّ واحترام الجار والاختلاف بأسلوب حجاجيّ بسيط نذكر على سبيل المثال: إذا سمحت، أرجوك، تفضليّ، تتكرميّ...

ولا يختلف الأمر كثيرا عما جاء في كتاب السنة الخامسة فتضمن بدوره ثلاث نصوص قراءة **(من أشرف المهن، الإخلاص في العمل، مهنة الغد)** تدور النّصوص الثلاث حول قيمة العمل وتصنّف ضمن النّصوص التّوعويّة ذات البعد القيميّ والأخلاقيّ، إذ تناقش قضايا ترتبط بالمسؤوليّة الإتقان، الإخلاص، واستشراف المستقبل من خلال اختيار المهنة المناسبة لتوجهات التلميذ وهوياته.

فتحدث النّص الأول من أشرف المِهن عن قيمة العَمل الشريف، لاسيما المِهن المُتواضعة اجتماعياً، في مُحاولة لإعادة الاِعتبار لها وتزكيّة دور العَاملين فيها، والنَّص الثّاني الإخلاص في العَمل، من جهته يركز على الجَانب الأخلاقيّ للمهن من قبيل الصدق، الإخلاص في العمل وإتقانه، المسؤولية... وغيرها، إلى أنّ يأتي النّص الثالث الّذي يسافر بخيال التلميذ إلى المُستقبل فيثير في ذهنه تساؤلات حول المِهن المُستقبلية ودور كل واحدة منها في المُجتمع على اختلافها.

ما يميز هذه النّصوص أسلوبها التَّوعوي غير المباشر، الّذي يعطي للمتعلّم فرصة التّفاعل الذهنيّ مع المَواضيع، لا سيما وأنّ النّصوص تنسجم فيما بينها من حيث الوحدة المَوضوعيّة، فيتحقق التّرابط والتَّكامل الدلالي الّذي ينعكس من خلال الانتقال السّلس بينها دون أنّ يفضي ذلك إلى أيّ انقطاع أو خَلل في البنية الفكريّة أو النَّصيّة.

ويبرز الأسلوب المباشر والبسيط بجلاءٍ، إذْ تهيمن الجُمل القَصير والتّعابير السَلسة، وذلك لأن أغلب المُفردات المُستعملة مألوفة لدى التلميذ مما يسهم في تبليغ المعنى وإدراكه، أما المفردات الجَديدة فتدرج بشكل متوازن بين فقرات النّص لإثراء الرَّصِيد اللُّغَويّ، إضافة إلى بساطة الأسلوب والتَّراكيب، تغلب على النُّصوص النّزعة التّقريريّة والوظيفيّة على حساب البُعد الجماليّ والأسلوبيّ الّذي اتسمت به نصوص كتب المدرسة الأساسيّة قبل الإصلاح؛ فقد تميزت بتنوع أساليبها وغنى مفرداتها واتساق بنائها، مما أسهم في صقل وتنمية الذائقة الأدبيّة لدى التلميذ، دون تعقيد للمعنى أو اخلال بالمبنى، فأفضى الإلحاح على التَّبسيط المُفرط إلى تدني واضح في الثّراء اللُّغَويّ والأسلوبيّ وتمييع الأسلوب واختزال بارز في التَّراكيب، كما انعكس سلبا على البنيّة التَّركيبيّة للجمل الّتي غدت في أغلب السياقات سطحيّة تفتقر العمق الدلالي والبناء النَّحويّ الرّصين، وهذا ما يلاحظ في المُستوى اللُّغَويّ والفنيّ المُتدني لدى المتعلمين، لذا وجب إعادة النَّظر في محتوى النُّصوص ومراعاة الخصائص اللُّغَويّة والمعرفيّة والفنيّة في آن واحد لتحسين المُستوى، ولتحقيق هذا المطلب لابد من انتقاء نصوص من مصادر تتميّز

برصانة لغوية وعمق فكريّ، بما يعكس الخصائص الأصيلة للغة العربيّة في بلاغتها وتنوعها المُعجميّ، فقط لوحظ تضمّن المقطع نصّين مقتبسين من كتابات صحفيّة وهو ما يُشير إلى ميل واضح نحو مصادر إعلاميّة على حساب النُّصوص الأدبيّة أو الفكريّة ذات اللغة الراقيّة، وعليه يستحسن في هذا السياق تجاوز النُّصوص المُستقاة من مصادر صحفيّة نظراً لما قد تتّسم به من تبسيط أسلوبيّ وافتقار إلى البناء الفنيّ المتكامل.

يصنف ميدان فهم المَكتوب من الأنشطة الرئيسيّة الّتي يستمد منها التلميذ زاده اللُّغَويّ والفكريّ، حيث يُعدّ من أهم محطات التَّعلُّم النّشط؛ فيتفاعل التلميذ مع النُّصوص المكتوبة الّتي تضمنها، فيتلقى مفردات جديدة تُدرَج في سياقات دلاليّة متنوعة، تسهم في توسيع رصيده وتنمي قدرته في الربط بين المُفردات ومعانيها، نهيك عن القيم الأخلاقيّة والثّقافيّة الّتي يستنبطها من خلال الأفكار المَطروحة في النّصوص، خاصّة إذ اتسمت نصوص الكتاب بالجودة العلميّة والتّربويّة، نوضح الملاحظات الّتي تبرز أثر وتأثير النَّشَاط على بناء الرَّصِيد اللُّغَويّ وتحسينه في الجدول الموالي:

الوظيفة	أمثلة من كتاب السنة الرَّابِعَة	أمثلة من كتاب السنة الخامسة	أثرها على الرَّصِيد اللُّغَويّ
تمثيل الواقع	**تاجماعث** –تريد أن تتملص في كل مرة من المساهمة في التويزة. –فقاطعه لوكيل تاجماعث. **المُعَلّم الجديد** (الاحترام والتّقدير) **بين جارين** (التّفاهم وحسن المعاملة)	**نص مهنة الغد:** – دعكت العجين وأحمت الطاجين وأذابت العسل والزبدة. – كنت متوجها رفقة أبي إلى أعالي منطقة بني دولة. **نص الإخلاص في العمل:** – وجد سيارة أجرة تنقله إلى تِمْياوين جنوب ولاية أدرار. – صار يشعر أنه فرد منهم يقاسمهم طبق التّارفاقارا[1]*، ويحتفل معهم بعيد الجمل.	تزويد التلميذ بمفردات مناسبة للسياقات الواقعيّة المتنوعة لتوطيد العلاقة الوظيفيّة بين التّعابير اللُّغَويّة والثّقافيّة الاجتماعيّة عن طريق اقتباس مفاهيم مستوحاة من الوسط الجزائريّ والقريب من واقع التلميذ.

[1] * طبق تقليديّ تشتهر به منطقة تمياوين، بن الصّيد بورني سراب وآخرون، **كتاب اللُّغة العربيّة للسّنة الخامسة ابتدائيّ**، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، 2023/2024م، الجزائر، 32.

تنميّة الكفاءة الأسلوبيّة	**نص تاجماعث** الأساليب الانشائيّة، خبرية، شرطيّة، تقريريّة مثل: أخوك من دفع عن العائلة، إنه آخر إنذار لك يا أرزقي، لا يخلف وعداً، وإلا ستطبق عليك قوانين تاجماعث...	**نص الإخلاص في العمل:** الأساليب الإنشائيّة من قبيل: لماذا عليّ أن أبتعد عن بيتي وأهلي؟ التّعابير المجازيّة نحو: قاطعاً عليه حبل أفكاره، وأضحى هدوء الصحراء ورمالها جزءاً من كيانه. **نص مهنة الغد:** غلبة الأسلوب الحواري والحجاجي منها قولهم (في الصيف الماضي، كنت متوجها رفقة أبي إلى أعالي منطقة بني دولة...عندها اقتادها إلى أقرب مرآب... تابعنا رحلتنا وأنا أفكر في تعلم هذه المهنة)	تدريب التلميذ على تلقي أساليب لغويّة مختلفة وفهمها كتنوع التّراكيب والأنماط النَّصيّة (الوصفيّ، السرديّ، الحواريّ) لإعادة استثمارها.
إثراء البنيّة التّركيبيّة	**نص تاجماعث:** توظيف الفعل الماضي مع المخاطب مثل: تسابقوا، لجأوا، تعاونوا... **نص بين جارين:** أسلوب الاستفهام الانكاري (مادام من حقي فكيف تكلمينني في هذا الموضوع)	**نص من أشرف المهن:** توظيف جمل مركبة طويلة والمجاز اللُّغَويّ مثل: وقد امتلأ وجهه بشرا، وسكبت الطبيعة الجزائريّة في شرايينه العزم والقوة.	إثراء الرَّصِيد التركيبيّ والتّعابير والأساليب (خبري، إنشائي) وطبيعة الجمل والصيغ..

القيم	**تاجماعث:** قيم التّضامن، المسؤولية المعلم **الجديد:** التّقدير، الاحترام...	**نص من أشرف المهن:** تتضافر فيه مجموعة من القيم منها القيم المهنيّة (احترام العمل) قيم اِجتماعيّة (التّعاون والنّظافة) الأخلاقيّة والدينيّة (الإخلاص والنيّة الصادقة)	ترسيخ قيم تربويّة وأخلاقيّة بطريقة غير مباشرة كتمثيل قيم سلوكيّة اجتماعيّة مختلفة (التّكافل، الاحترام، التّقدير، الإخلاص، التّعاون...)

جدول رقم 23: يوضح أثر نشاط فهم المكتوب على الرَّصِيد اللُّغَويّ.

ما يجب تأكيده في هذا السياق أنّ نشاط فهم المكتوب يتجاوز كونه تدريب على القراءة، فهو ركيزة أساسيّة لبناء الظواهر اللُّغَويّة بما فيها الرَّصِيد اللُّغَويّ وتعليم اللُّغة ومنبعها؛ وهذا ما تدعو إليه الدراسات اللّسانيةّ والتّربويّة الحديثة وآخر ما توصلت إليه.

3-1-3- دراسة الظَّواهر النّحويّة والصّرفيّة أو الإملائيّة وأثرُهم في تنميّة الرَّصِيد اللُّغَويّ.

يلي نشاط القراءة دراسة الظواهر النّحويّة والصّرفيّة أو الإملائيّة بالتناوب، في ظل ما جاء في النّص من نماذج تخدم الظَّاهِرة، حيث تستنبط الظَّاهِرة من سياق الأمثلة المُستمدة من النّص، وتدرج بعد ذلك القاعدة تحت عنوان (أُثَبِت) وتُدَعمُ بنموذج تفصيليّ للإعراب.

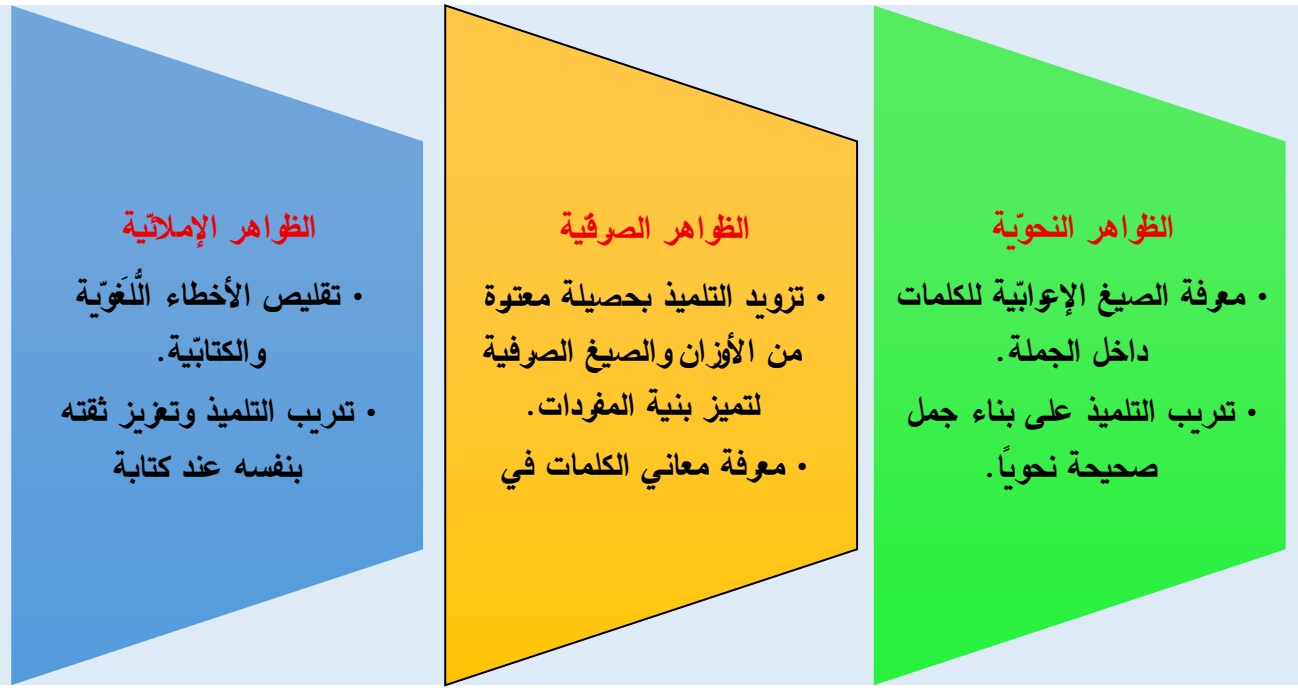
يلاحظ في بناء دروس الظواهر النّحويّة والصّرفيّة والإملائيّة الاعتماد على منطق البناء الذاتي للمعرفة، ففي درس (الفاعل) على سبيل المثال، في مرحلة ألاحظ وأكتشف: يستخرج التلميذ المفهوم انطلاقاً من وضعيات لغويّة مُستلة من نص القراءة نحو: جملة وضع السائق الحقائب أمام باب المدرسة/ وشعر المُعَلّم بامتعاص، وعلى هامش ذلك تثار أسئلة تدور في محور الدرس من قبيل: من الّذي وَضع الحقائب؟ من شعر بالامتعاص؟ ما هي الحركة الظَّاهِرة في آخره؟ فانطلاقاً من استقراء الأمثلة والاجابة عن الأسئلة تستنتج القاعدة في شكل خلاصة تشاركيّة بين المُعَلّم والتلميذ.

أما مَنهج دراسة الظَّاهِرة الصّرفيّة أو الإملائيّة لا يختلف كثيرا عن دراسة الظَّاهِرة النّحويّة فبعد أنّ تُقدم الأمثلة يطرح المُعَلّم أسئلة مُختلفة يَستدرجه بها إلى استنتاج الظَّاهِرة فمثلا عقب تناوله درس الفاعل يأتي درس تصريف الفعل الماضي مع ضمائر المُخاطب والغائب، حيث قدم درس تصريف الفعل الماضي مع مختلف الضمائر؛ من خلال، عرض جمل وظيفيّة من

النَّص على غرار: "تفقّد المُعَلّم المدرسة/ هو تفقد المدرسة/ أنت تفقدت المدرسة..."[1] تدعم بأسئلة استكشافيّة من أمثلتها: هل يتغيّر آخر الفعلِ عندما يتغيّر الضّمير؟ ولتثبيت القاعدة أثري الدرس بجدول تصريفيّ شامل (ضمائر الغائب والمخاطب، الجمع، المفرد، المثنى)

يتضح من خلال تحليل دروس الظواهر اللُّغَويّة من قبيل درسا (الفاعل) و(تصريف الفعل الماضي) في كتاب اللُّغة العربيّة للسنة الرَّابِعَة و الجملة المنسوخة بإنّ وأخواتها والهمزة على الواو والأفعال الخمسة في كتاب السنة الخامسة أن معالجة الظواهر النّحويّة والصّرفيّة والإملائية، يتم في ظل المقاربة النَّصيّة ووفق توجه بيداغوجي بنائي، وذلك لكون النّحو يسهم في تنظيم العلاقة بين عناصر الجملة، والصرف يضبط بناء الكلمات وشكلها، فهما امتدادا لآلية التحكم في اللُّغة بكل مستوياتها، فلا يمكن ترقية الرَّصِيد اللُّغَويّ للتلميذ بمعزل عنهما؛ فهما بمثابة القالب الضابط لتوظيف البنيّة اللُّغَويّة وبيان معاني الكلمات بعيدا عن اللحن والخطأ.

ولمعرفة دور وأثر الظواهر النّحويّة والصّرفيّة والإملائيّة على بناء وتحسين الرَّصِيد اللُّغَويّ لابد من المرور على وظائف كل ظاهرة والّتي نلخصها في الشكل التالي:



شكل رقم 11: وظائف الظواهر: النّحويّة، الصّرفيّة، الإملائيّة.

[1] بن الصّيد بورني سراب وآخرون، **كتاب اللُّغة العربيّة للسّنة الرَّابعة ابتدائيّ**، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، 2022/2021م، الجزائر، ص 33 (حذفت العبارات التّوجيهيّة بين الجمل).

يفضي تحليل وظائف الظَّاهِرة اللُّغَويّة إلى إدراك أثرها المباشر في تنمية الرَّصِيد اللُّغَويّ لدى التلميذ والمتمثل في:

- ✓ معرفة القواعد النّحويّة والصّرفيّة والضوابط الإملائيّة مهارات تزيد من قدرة التلميذ في بناء جمل سليمة من حيث المعنى والمبنى.
- ✓ تنمي في نفس التلميذ الدقة والملاحظة وتربي فيه صحة الحكم[1].
- ✓ يكتسب التلميذ رصيد لغويا وظيفيًا من خلال ما يتردد عليه من مصطلحات وتراكيب تجعله يفهم ويوظف مكتسباته اللُّغَويّة من قبيل (الفاعل مرفوع، الفعل، الجملة الفعليّة، الفعل الماضي، الأفعال الخمسة، النّواسخ، المجرد والمزيد...).
- ✓ يتعلم تصريف المفردات ويتعرف على التّغيرات الّتي تطرأ عليها، إضافة إلى قدرته على اشتقاق الكلمات.
- ✓ تحسين الإنتاج اللُّغَويّ لدى التلميذ، بعد اكتسابه أدوات التّوليد اللُّغَويّة.
- ✓ إدراك العلاقة الضمنيّة بين التّصريف والمعنى والسياق.
- ✓ يتعلم قواعد الكتابة الصحيحة وضبط بنية الكلمات بدقة.

3-1-4- نَشاطُ المَحفُوظات وأثَرُه في تَنميّة الرَّصِيد اللُّغَويّ.

يندرج تحت عنوان حلو الكلام نص المحفوظة في كل مقاطع الكتاب، وباعتبارها إحدى المكونات الأساسيّة في كتاب اللُّغة لعربيّة خاصة في المرحلة الابتدائيّة؛ إذ تتنوع مضامينها وأساليبها اللُّغَويّة فتكسبها قيمة وظيفيّة وثقافيّة ذات تأثير بالغ في تنميّة بعض المهارات، لتتجاوز القيمة الجماليّة والفنيّة فقط لا سيما أنها موجهة أساساً للحفظ، ما يزيد من فرصة تعلم مفردات وتراكيب جديدة، رغم ما يثار حولها من انتقادات، غير أنّ التّجارب البيداغوجيّة والملاحظات المسجلة تؤكدان أنّ حفظ نصوص المحفوظات يؤثر إيجابياً ويحسن مستوى الإنتاج اللُّغَويّ، وقد جاء في المقطع الثاني من كتاب السنة الرَّابِعَة نص بعنوان أمّي يتألف من ثمان أبيات من تأليف على الجمبلاطي، يتبعها مجموعة من الأسئلة الإثرائيّة، وفي كتاب السنة الخامسة نص عنوانه عيد العمال بقلم محمد الأخضر السائحي.

[1] ينظر: كامل محمود نجم الدليمي، **أساليب تدريس قواعد اللّغة العربيّة**، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط1، 2013م، الأردن (عمان) ص46.

لنشاط المحفوظات أهميّة ودور رئيسي في بناء لغة التلميذ ويتجلى ذلك في عدة نقاط نوجزها فيما يلي:

- ✓ يَتعود التلميذ على نمط النّصوص الشعريّة الموزونة بتراكيبها اللُّغَويّة المختلفة.
- ✓ يُسهم حفظ المحفوظات في اكساب وتثبيت الرَّصِيد اللُّغَويّ الجديد.
- ✓ التّكرار والإيقاع المُنتظم يزيد من دافعيّة التلميذ وإقباله عليها قراءة وحفظاً فقد التزم المؤلف بقافيّة موحدة تقريبا في كل الأبيات وحرف روي واحد.
- ✓ صَقل والارتقاء بالحس الجماليّ والذوق اللُّغَويّ للمتعلّم.
- ✓ يَتعرف على التّراكيب اللُّغَويّة الحقيقيّة والمجازيّة في ظل الأسلوب الأدبيّ المنتقى مثلما جاء في نَصّ أمّي (ذقتُ الحياة، نبع حبّ، عيد الكون، فجرت الأسى عيناك...).
- ✓ يتدرب التلميذ على حسن الإلقاء والجرأة بالتغلب على الخجل عند مواجهة الآخرين، نهيك عن الأهداف الخاصة بكل درس[1].
- ✓ تَدريب التلميذ على حفظ النّصوص اللُّغَويّة، واسترجاعها وقت الحاجة.

3-1-5- نشاط المطالعة وأثرُه في تنميّة الرَّصِيد اللُّغَويّ.

يَندرجُ نشاطُ المُطالعة تحت عنوان (أوسعُ معلوماتي) اللافت للانتباه هنا أنّ النّشاط لم يعنون بنشاط المُطالعة، بل فَضْل مؤلّفو الكتاب هذه الصياغة، وبعد التّأمل والبحث عن المغزى من ذلك تبين أن لها دلالة عميقة؛ حيث يركز هنا على الغاية أو النتيجة لا الوسيلة، وأن عبارة (أوسعُ معلوماتي) تركز على النّتيجة المُحصلة والمتمثلة في توسيع الرَّصِيد المعرفي واللُّغَويّ، في حين لفظ المطالعة يدل على الوسيلة وهي القراءة، إضافة إلى أن التلميذ في هذه الحالة يسعى إلى بناء معارفه وتنميّة رصيده ذاتياً بعد جعله الفاعل في الجُملة وتحميله مسؤولية التعلّم متجاوزين بذلك كونه مجرد قارئ مستقبل، لذا استعمال العبارة الأولى أرقى تربوياً لأنه يربط النّشاط بهدفه أولاً، وثانياً يعدّ تجسيدا لمبدأ التعلّم الفعّال في ظل المقاربة بالكفاءات.

عُرض في المتن نص بعنوان (الوزيعة) في قالب بصريّ مدروس؛ مقسم إلى فقرات متوسطة الحجم مما يسهم في بناء الفهم وتفكيك المعنى على مراحل، رافقت كل فقرة صور

[1] ينظر: محسن علي عطية، **الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية**، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، 2006م، الأردن (عمان) ص303.

توضيحيّة جمعا داخل إطار ملون؛ باعتبارها خاصيّة جماليّة وبيداغوجيّة في الوقت ذاته، تفعل الحسّ الصّوريّ والبصريّ لتقويّة الذاكرة البصريّة لدى التلميذ، كما تسهل الولوج إلى المعنى العميق التّجريدي بربطها مع المحسوسات.

وعلى الصعيد اللُّغَويّ يتضمن النّص مفردات ورصيدا ثريا ارتبط بالسياق الاجتماعي الجزائريّ الأصيل من بينها: الوّزيعَة، التّويزة، فَتْلُ الكَسْكُسي، القَشّابِيّة، الزَّرْبيّة، الحَنْبَل... فضلا عن دوره في إثراء الرَّصِيد الثّقافيّ والتّعريف بالموروث الجزائريّ، ومن المهم جدا في هذا السياق الإشارة إلى ما لوحظ في نص الوّزيعة توظيف مصطلح التّويزة مرادفا لمصطلح الوزيعة مع الإشارة إلى أن كلاهما يجسد مظاهر التّكافل الاجتماعي في المجتمع الجزائري؛ حيث يسهم الأفراد في إعانة صاحب الحاجة دون دعوة مسبقة منه[1]، غير أن هذا التوظيف على خطأ مفاهيمي دقيق، من شأنه أن يربك التلميذ ويفضي إلى خلط غير مشروع بين مفهومين متمايزين في البنيّة الثقافيّة الجزائريّة.

فالوزيعة أو (تمشرط) بالأمازيغية تقليد اجتماعي جزائري، يقام في الأرياف خصوصاً؛ حيث يجمع أهل القرية المال لشراء المواشي وذبحها، ثم توزع على كل السكان بالتّساوي دون تميزٍ بين غني ولا فقير، هدفها إشاعة الفرح وخلق التّكافل والتّعاون، خاصة في المناسبات الدينيّة مثل رمضان وعاشوراء، أما التويزة فهي تجمع مهني وفني، يشترك في إنجازه مجموعة من الأشخاص بشكل تطوعي لفائدة شخص ما خاصة في المواسم الكبرى كالحرث والحصاد وجني الزيتون[2] وإن هذا الخلط بين الوّزيعة والتّويزة في السياق المدرسيّ يعدّ إخلالاً بمبدأ الدقة في نقل المعلومات وعناصر التّراث الثّقافي الوطنيّ على وجه خاص، ما يحيد عن الوظيفة الأساسيّة للنصوص المدرسيّة الّتي يفترض أن تنمّي الوعي الثّقافيّ السليم لدى التلميذ وتسهم في بناء رصيده المعرفي الوطني والثّقافي بشكل صحيح وسليم.

ومن إيجابيات كتاب السنة الخامسة تغير الصورة النّمطيّة لدرس المُطالعة ففي هذه المرة ورد تحت عنوان أوسع معلوماتي قصاصات تضمنت معلومات عامة تاريخيّة وثقافيّة تتعلق بمنجزات إنسانيّة عالميّة أو إسلاميّة من قبيل: نشأة الطابع البريدي، وتأسيس أوّل مستشفى

---

[1] بن الصّيد بورني سراب وآخرون، **كتاب اللُّغة العربيّة للسّنة الرَّابعة ابتدائيّ**، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، 2022/2021م، الجزائر، ص40.

[2] ينظر: خالد خواني، **أشكال التّضامن الاجتماعي في الموروث الثّقافي الجزائريّ –التّويزة والوزيعة أنموذجاً**، مجلة أنثروبولوجيا، م8، ع1، 2022م، الجزائر، 98–114، ص103 –104.

في العالم، وجامعة القرويين... من أجل الانفتاح على ثقافات العالم المختلفة، وبناء ركائز الكفاءة الموسوعيّة للمتعلمين وصرف نظرهم إلى معالم التّاريخ الإسلاميّ والإنجاز الإنسانيّ بأسلوب واضح وبسيط، علاوة على تعزيز ثقتهم بحضارتهم الإسلاميّة وانتمائهم لها بذكر إسهاماتها وإبراز رموزها مثل محمد بوراس المؤسس الفعليّ للكشافة الإسلاميّة الجزائريّة، وهي دلالة ضمنيّة على ترغيب المتعلمين في شخصيتهم العربيّة بشكل عام والوطنيّة بالتّحديد، ويمكن اعتبار ما سيذكر من أثرُ نَشاط المطالعة في تنميّة الرَّصِيد اللُّغَويّ:

- ✓ يُعزز الرَّصِيد اللُّغَويّ الخاص بموضوع المحور.
- ✓ يساعد التلميذ على اكتساب المهارات اللُّغَويّة، وإدراك الظواهر النّحويّة والصّرفيّة أثناء إنتاجه اللُّغَويّ من خلال المحاكاة.
- ✓ يكتسب مهارة القراءة الإنتاجيّة.
- ✓ ينمي مخزونه من التّراكيب والجمل الوظيفيّة الّتي تتكرر في عدة سياقات.
- ✓ ربط اللغة بالمُحتوى الثّقافيّ والتّاريخيّ.
- ✓ تشجيع التلميذ على استثمار اللغة لأغراض تواصليّة معرفيّة.
- ✓ تنمية الرَّصِيد الثّقافي والعلميّ.

3-1-6- نَشاط الإدمَاج وأثره في تنميّة الرَّصِيد اللُّغَويّ.

الإدماج

من صُوَرِ التَّضامُن:

في شَهْرٍ جانفي مِنَ السَّنَةِ الماضِيَّةِ، تَساقَطَتِ الثُّلوجُ بِكَثافَةٍ في قَرْيَتِنا المُحاذِيَةِ للطَّريقِ الوَطَني، فَشُلَّتْ حَرَكَةُ المُرورِ وعَلِقَتِ الكَثيرُ من السَّيّاراتِ. أذْكُرُ بِفَخْرٍ تلك اللَّيْلَةَ المُمَيَّزَةَ، فرَغْمَ بُرودَةِ الطَّقْسِ، هَبَّ سُكّانُ قَرْيَتي لِمُساعَدَةِ إخْوانِهِمُ العالِقينَ داخِلَ مَرْكَباتِهِمْ وَسَطَ الثُّلوجِ. هذا يُخْرِجُ حَساءً ساخِناً، وذاك يَجْلُبُ الأغْطِيَةَ، وهناك من قاموا بِدَعْوَةِ المُحاصَرينَ لِقَضاءِ اللَّيْلَةِ في مَنازِلِهِم.

كان شُعورًا رائعا! تَضامُنٌ وتَلاحُمُ الجَميعِ مع وَحَداتِ الجَيْشِ الوَطَنِيِّ والحِمايَةِ المَدَنِيَّةِ.

الأسئلة:

- لماذا عَلِقَتِ السَّيّاراتُ على الطَّريقِ الوَطَنيّ؟ ماذا فَعَلَ سُكّانُ القَرْيَةِ المُحاذِيَةِ لهذا الطَّريقِ؟
- عَمَّ يَدُلُّ هذا؟ ما رَأْيُكَ في ما قاموا به؟
- تَحَدَّثْ عن مَظْهَرٍ آخَرَ من مَظاهِرِ التَّعاوُنِ بين المُواطِنين.
- إستخرِجْ من النَّصِّ جُمْلَتَين فِعْلِيَّتين.
- أعْرِبِ الكَلِماتِ المُسَطَّرَةَ في النَّصِّ إعْراباً تامّا.
- لماذا كُتِبَتِ التّاءُ بهذه الكَيْفِيَّةِ في آخِرِ هذه الكَلِماتِ: السَّنَة - وَحَدات - عَلِقَت.
- ما هو الضَّميرُ الّذي يُمْكِنُ أن تَسْتَبْدِلَ به الكَلِمَةَ المُسَطَّرَةَ في الجُمْلَةِ التّالِيَّةِ:
- «القَرْوِيّونَ تَعاوَنوا كُلُّهُمْ و ساعَدوا إخْوانَهُم»
- عَوِّضِ «القَرْوِيّونَ» بـ «القَرْوِيّات» و أعِدْ قِراءَةَ الجُمْلَةِ.
- خاطِبْ هؤلاءِ القَرْوِيّينَ بهذه الجُمْلَةِ، ماذا تَقولُ لهُم؟

أُنْتِجُ كِتابِيا:

- رَتِّبْ هذه الجُمَلَ ثُمَّ اسْتَعِنْ بها لِتَلْخيصِ النَّصِّ:

أسْرَعَ السُّكّانُ لِتَقْديمِ يَدِ المُساعَدَةِ - تَساقَطَتِ الثُّلوجُ - تَدَخَّلَتْ فِرَقُ الجَيْشِ و الحِمايَةِ المَدَنِيَّةِ.

- عَلِقَتِ السَّيّاراتُ بمن فيها على الطَّريقِ الوَطَنيّ.

39

في ختام كل مقطع تعليميّ تأتي الوضعيّة الإدماجيّة التّقويميّة، يستهدف في هذه المَحطة التّحقق من مدى تحكم التلميذ في الكفاءة الختاميّة المُستهدفة؛ من خلال تقديم نص رديف يحتوي عناصر المُحتوى التّعليميّ (النّحويّ، الصّرفيّ، الإملائيّ، المعجميّ، التّعبيريّ...) الّذي تعرف عليه في غضون المقطع وقدرته على تعبئتها وتوظيّفها، قصد اتخاذ الاجراء المناسب لتدارك أيّ ضَعف وتقييمه في حينها[1] وقبل الانتقال إلى المقطع التّالي، فتقدم أنشطة متنوعة داعمة للمادّة التّعليميّة والأهداف المُتوخاة.

من الأنماط التّقييميّة المُعتمدة في نَشاط الإدماج في كتاب السنة الرَّابِعَة اعتماد نص إدماجي وظفت فيه العناصر اللُّغَويّة المكتسبة في الوحدات السّابقة من قَبيل المُفردات والتّراكيب (التويزة، الوزيعة، الهندام، حفاوة، تضامن، مُساعدة...) والظواهر النّحويّة والصّرفيّة: الفَاعل، المَفعول به، الفِعل الماضي (سُكان، شلت، عَلقت، هبّ) والظواهر الإملائيّة: التاء المفتوحة في الأسماء والتّاء المربوطة (السّيّارات، حركة، المميزة، وحدات، عَلِقت*[2]...) وبما أن هدف نشاط الإدماج الكشف عن نقاطِ الضّعف وتثبيت المُكتسبات أتبع النّص بمجموعة من الأسئلة من بينها:

---

[1] ينظر: وزارة التّربيّة الوطنيّة، **دليل استخدام كتاب اللُّغة العربيّة-السنة الرَّابعة من التعليم الابتدائيّ**- الديوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة، د.ط، 2018/2017م، الجزائر، ص39.

[2] ***علقت** فعل ماض مبني على الفتح والتاء تاء التأنيث الساكنة لا محل لها من الإعراب وفي درس الإملاء في المقطع الثاني تضمن درس التاء المفتوحة في الأسماء وهذا قد يربك التلميذ ويشوشه خاصة وأننا قلنا بأن نشاط الإدماج هو تثبيت وتقويم للمعارف الموجودة في المقطع ذاته.

أسئلة الفهم المكتوب: يرجى من خلالها فهم مضمون النّص كقولهم: لماذا علقت السّيّارات على الطّريق الوطنيّ؟ ماذا فعل سكان القرية المحاذية لهذا الطّريق؟

أسئلة حول الظواهر اللُّغَويّة: استخرج من النّص جملتين فعليّتين، وأعرب الكلمات المسطّرة في النّص إعراب تاماً، لماذا كتبت التاء بهذه الكيفيّة في الكلمات: السنة، وحدات.

ولاستكمال الرؤية التّحليليّة، سيتم التّطرق الآن إلى نشاط الإدماج في كتاب السنة الخامسة، والّذي جاء موسوم بـ: (من الأفضل؟) تحمل هذه الصياغة أبعاد دلاليّة وتربويّة لافتة؛ إذ أتى في صيغة استفهاميّة تحفز التلميذ على إعمال العقل وإثارة فضوله للبحث عن الجواب، حتى يصل إلى معرفة تتمحور حول قيمة المَوهبة، وما يقابلها من تشجيع أو إهمال، يستهل نشاط الإدماج بنص مسموع يتبعه مجموعة من الأسئلة، ويليه الإنتاج الشّفويّ مستعملا أدوات الربط المنطقي (لكن، بالتالي، غير أن) ليأتي بعدها نص القراءة بعنوان (الرّسام الموهوب) يحمل رسالة في غاية الأهميّة تهدف إلى تشجيع المواهب وعدم الاستخفاف بها مع احترام ذوي الهمم وتقديرهم، يدعم النّص بأسئلة لفهم المقروء وإثراء الحوار، وأخيراً الإنتاج الكتابيّ تستثمر فيه مكتسباته وما تعلمه في خلال المقطع وفي الوقت ذات يقيم المعلّم مدى استيعاب المتعلمين لهذه المعارف ويحدد مكامن الضعف.

نستشف من خلال ما ذكر أنّ لنشاط الإدماج أثرا بارزا في تنميّة الرَّصِيد اللُّغَويّ؛ حيث يعدّ من الأنشطة البيداغوجيّة الوظيفية والمفصليّة في بناء المعارف وتثبيتها، كما يتجلى أثره فيما يأتي:

- ✓ تَقييم نسبة الحصيلة المكتسبة فيما تم تناوله خلال المقطع وتقويمه.
- ✓ يُساعد على تثبيت المعارف وترسيخها في ذهن التلميذ.
- ✓ يَجعل التلميذ يستثمر مكتسباته ويوظفها بدقة وفعاليّة.
- ✓ يُنمي المهارات النّقديّة والإبداعيّة أثناء إنتاجاتها اللُّغَويّة.
- ✓ إعادة بناء وتثبيت الظواهر اللُّغَويّة سواءً بالتّوجيه المُباشر أو ضمنياً.
- ✓ يُمرن التلميذ على ترجمة المعرفة النّظريّة إلى تطبيقيّة بكفاءة.

3-1-7- المشروع وأثره في تنميّة الرَّصِيد اللُّغَويّ.

يأتي المشروع في نهاية المقطع غالباً، بعد سلسلة من النّصوص والأنشطة المُختلفة الّتي تعالج مَوضوع ما، فيكون تتويجاً لها جميعاً، ويشكل مرحلة إدماجيّة ختاميّة تستثمر فيها المُكتسبات في شكّل وضعيّة أو عمل إنتاجيّ.

خُصّصَ مشروع المقطع الثّاني من كتاب السنة الرَّابِعَة لإنجاز مطويّة، وهو نشاط يُمكّن التلميذ من توظيف مكتسباته اللُّغَويّة في سياقها المناسب، فيتمكن من تصنيف المعلومات وتقديمها بشكل منظم ومقروء باستعمال علامات التَّرقيم، وإعادة توظيف التَّراكيب والمُفردات اللُّغَويّة والأساليب المدروسة ضمن عمله، ولتوضيح الخلفيّة الدافعة للقيام بهذا العمل عُرض نص تمهيدي مختصر ودقيق، يتبعه جدول للتقييم الذاتي يحدد خطوات ومعايير انتاج المشروع من قبيل[1]:

- ✓ وصفت الحيَّ قبل حملة التّنظيف.
- ✓ وصفت حملة النَّظافة وتزيين المحيط.
- ✓ تحدّثت عن الجو الّذي تم فيه تقاسم الأدوار، التّعاون والأخوّة والفرحة عند إنهاء العمل.

وفي كتاب السنة الخامسة ابتدائي، طلب من التلميذ صياغة بطاقة معلومات لمهنة من المهن يرغب في ممارستها مستقبلاً، بعد استعراض مثال تطبيقيّ لبطاقة المعلومات كأنموذج للاقتداء به ثم تقيم العمل من خلال مقارنته بما ورد في جدول خطوات العمل.

يعدُّ نشاط المشروع تطبيقاً نهائياً لما اكتسب خلال المقطع من معارف، له فوائده نذكر بعضها:

- ✓ يُدفع بالتلميذ إلى استثمار المكتسبات اللُّغَويّة عند إنجازه للمشروع.
- ✓ يعد حيزا رحباً يشجع على الإنتاج اللُّغَويّ والابداع يوظف فيه التلميذ رصيده في وضعيات تواصليّة مختلفة.
- ✓ ينمي قدرته على بناء وتنظيم الأفكار، فضلا عن ترسيخ القيم الاجتماعيّة والتّربويّة الّتي تسهم في بناء شخصيته وتقوم سلوكه.
- ✓ يُتيحُ الفرصة لتمكين المتعلمين من اكتساب مهارة التّعاون والعمل التّشاركيّ في إطار تعلّميّ جماعيّ.

---

[1] بن الصّيد بورني سراب وآخرون، **كتاب اللُّغة العربيّة للسّنة الرَّابعة ابتدائيّ**، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، 2022/2021م، الجزائر، ص4.

المبحث الثالث: رؤية نقدية وإضاءات تكميليّة على مكونات لغويّة لم يفصّل فيه أثناء التحليل:

لما كان تحليل الأنشطة اللُّغَويّة الواردة في كتب اللغة العربية للسَّنَتَيْن الرَّابِعَة والخامسة ابتدائي منصباً على دراسة المكونات الرئيسة لمقطع واحد من كل كتاب بالتركيز على فهم المنطوق وفهم المكتوب وتركيب وصرف وإملاء وتعبير... اقتضت طبيعة التّحليل ترك بعض العناصر المنهجية واللُّغَويّة ليخصص لها قسم مستقل لتسليط الضوء عليها وإعطائها حيزا أوسع يشمل نماذج متفرقة من الكتب دون التقيد بمقطع واحد، إضافة إلى أهميتها ودورها في بناء الرَّصِيد اللُّغَويّ والمتمثلة في: طريقة شرح المفردات الصعبة والجديدة، وكذلك نوعية الأسئلة والتمارين التي تلي الأنشطة اللُّغَويّة... وذلك من أجل استكمال الرؤية النّقديّة حول المحتوى اللُّغَويّ في الكتابين.

1- طريقة شرح المفردات الصعبة والجديدة:

تضمن الكتابان مجموعة معتبرة من المفردات الجديدة وأخرى صعبة بعضها شرح وبعضها الآخر كلف التلميذ بالبحث عن دلالتها، ولا ننسى وظيفة المعلّم في هذه الحالة لما له من دور فعال ومهم في تقريب المفاهيم أثناء كل مراحل الدرس، فمن المُتفق عليه أنّه لا يمكن شرح كل المفردات في الكتاب لعدة أسباب من بينها تفادي الحشو وكثرت الشروح، وعدم القدرة على تحديد كل المفردات التي قد يجد التلميذ صعوبة في فهمها، فقد يكون قد تعرض لها سابقا لكن نسيها أو تغيرت صيغتها الصّرفيّة فتعذر عليه تميزها وغيرها من الأسباب التي لا يمكن حصرها كلها في هذا المقام وذلك من أجل التّركيز على ما هو أهم وما يفيد أهداف البحث مباشرة.

اعتمد في الكاتبين على طريقتين في تقديم المفردات العويصة والجديدة الأولى جاءت معنونة برصيدي الجديد، حيث تُدرجُ المفردات بشكل صريح، ويقدّم شرحها للمتعلم مباشرة بأساليب متنوعة، من قبيل ذكر مرادف أو ضد الكلمة أو الاستعانة بعبارة شارحة توضيح معناها، وأحياناً تحدد وفق شبكة دلاليّة متصلة بالنص أي ضمن سياق ورودها، اما الطريقة الثّانيّة فكانت مختلفة عنها؛ إذ يكلَّفُ التلميذ بالاستنتاج أو البحث عن معنى الكلمة بنفسه، وفي كل مرة تتغير صيغة السؤال، سنذكر لاحقا بعض الأمثلة عنها وفي ما يأتي سيسلط

الضوء على المفردات المشروحة مع الوقوف عند طرائق شرحها ومدى ناجعتها في تبليغ المعنى، نعرض أولا أمثلة من الكتابين لرصيدي الجديد:

المستوى	المفردة	طريقة شرحها	الصفحة
السنة الرّابعة	حشدٌ	جمعٌ من الناس	11
	اللاّئق	الملائم – المناسب	
	لاحَ لي	ظهر لي– بدا لي	
	فجوة	ثقبٌ	
	الفظاظة	خشونة في الكلام	15
	زمرةُ المتطفّلين	جماعة ممن يفرضون خدمتهم على الغير	
	محدودبة الظّهر	مُنحنية الظّهر	19
	مفطورة	نشأت عليه منذ الصّغر	
	تاجماعث	جمعيّة تعمل لخير المجتمع	28
	الضّامن	ممثل الحي	
	التّويزة	التّعاون	
	لمين تاجماعث	رئيس مجلس القرية	
	لوكيل	المسؤول المالي	
	حفاوة	اِحتْفاءُ، ترحِيب	32
	المبيّض	من يقوم بطلاء وترميم الجدران	36
	لم يتوان	لم يتردّد	62
	ازدان	تزيّن، حسُنَ وجَمُلَ	66
	عينة	جزء يمثّل كلّ خصائص المادّة	83
	بين حطة ورفدة	بين وضع ورفع	96
السنة الخامسة	السّرّاء والضّرّاء	اليسر والعسر	11
	النّميمة	كلامٌ يفرق بين النّاس	
	التّفاؤل	رؤية الحياة من جانبها الجميل	
	تطوّعوا بمحض إرادتهم	اختاروا القيام بهذا العمل بكل حرّيّة	15
	يقدّرون العمل	يعطونه قيمة ويثمنونه	

	الغاية	الهدف	
	أوقّرُ	أقدّر وأبجّل	19
	يغمرُني	يملأني	
	يعكفون	يقيمون	28
	الأوبئة	الأمراض المعديّة سريعة الانتشار	
	تربت يداه بالنّقاء	غمره الطّهر	
	تُقلّهُ	تنقلهُ	32
	فطنة	نباهة	
	ذهول	دهشة وحيرة	
	أغْمارٍ	جمع غُمرةٍ بمعنى حُزْمةٍ	70
	يعصفُ بها	يشتدُّ بنفسيها	53
	الحيوي	لا حياة بدونه	79
	عينة	مقدارٌ محددٌ	
	معقّمة	خاليةٌ من الجراثيم	
	معقّد	يصعب فهمه	83
	تلقائيّة	تحدث دون تخطيط مسبق منّا	
	الشّررُ	الغضب	113
	نباهة	فطنة	117
	دَيْن	مبلغٌ من المال اِستلفه على أن يرجعه	121
	القناديل	جمعٌ، مفرده قنديل وهو مصباح في وسطه فتيل يملأ بالماء والزيت.	134

جدول رقم 24: يوضح طريقة شرح المفردات الجديدة والصعبة في كتب اللغة العربية للسَّنَتَيْن الرَّابِعَة والخامسة ابتدائي.

يعرض الجدول نماذج من المفردات الجديدة والصعبة، مفردات متنوعة مرتبطة بعدة مجالات تم انتقائها لتُشرح مع بيان الشرح كما ورد في كتب اللغة العربية للسَّنَتَيْن الرَّابِعَة والخامسة، وأول ما يلاحظ عند النّظر إليه بساطة الشروح المقدمة ووضوحها كما قد تعددت

آليات شرحها؛ حيث ساد عليها طريقة الشرح بالمرادف ولم يستخدم غيرها إلا في القليل النادر، ذلك لكونها من أكثر الطرق اعتماداً في شرح المفردات نذكر مثال من

قولهم: **فَجو** = ثقبٌ، و**الغاية** = الهدف، وأحيانا يدعم الشرح بمرادف آخر مثل **حفاوة** شرحت باحتفاء وترحيب، و**ازدان** بتزيّن وحسُنَ وجَمُلَ الأمثلة عديدة، أو الشرح بالضد مثل: وأحياناً يكون الشرح بعبارة تفسيريّة قصيرة تسهم في تبليغ المعنى نحو: **المبيّض**= من يقوم بطلاء وترميم الجدران، **النّميمة** = كلامٌ يفرق بين النّاس، **لاح لي**= ظهر لي وبدا لي، هذا الأسلوب ناجع في تقريب المعنى؛ لأنه يدعم فهم المفردة ضمن السياق وبناء معناها في ذهن المتلقي، كما نلاحظ عناية واضحة بمطابقة الشرح من حيث الجنس والعدد والزمن مع الكلمة المشروحة؛ إذ يراعى التذكير(**الشّررُ – الغضب**) والتأنيث (**فطنة – نباهة**) والإفراد (**فجوة – ثقبٌ**) والجمع،(**يعكفون – يقيمون**) بل وحتى الجزم في الأفعال(**لم يتوان – لم يتردّد**)، ما يضفي على الشرح دقة لغويّة وانسجاماً صرفياً يسهل على التلميذ الربط بين المفردة ومعنها دون أي لبس.

غير أن فحص آليّات الشرح المعتمدة لم يخل من هنّات منهجية ونقائص دلالية تستدعي التمحيص والتحليل من بينها:

- ✓ **زمرة المتطفلين:** من الأفضل الفصل بين المفردتين لبيان معنى كل منهما على حدة، فزمرة تعني جماعة أو مجموعة من الناس أما المتطفلون فهم من يتدخلون فيما لا يعنيهم، أما في الكتاب فقد تم الجمع بينمهما فاكتفى بشرح موحد لهما حسب سياق النّص الذي وردتا فيه تمثل في" جماعة ممن يفرضون خدمتهم على الغير"[1]
- ✓ **التّفاؤل:** جاء معناها في الكتاب "رؤية الحياة من جانبها الجميل" ومن المعقول أن يتسم شرح وتفسير المفردات بالإقلال قدر الإمكان[2]، لتقريب المفهوم للمتعلم وتجنب التعقيد، لكن إذا زاد الشيء عن حده انقلب إلى ضده، إذاً الإفراط في التبسيط يخل بالمعنى ويجعل الشرح ينصرف عنه، كما قد يفضي إلى نتائج عكسيّة وهذا ما ينطبق على المثال السابق

[1] بن الصّيد بورني سراب وآخرون، **كتاب اللُّغة العربيّة للسّنة الرَّابعة ابتدائيّ**، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، 2022/2021م، الجزائر، ص15.

[2] ينظر: علي جواد طاهر، **أصول تدريس اللُّغة العربيّة**، دار الرائد العربي، ط2، 1984م، لبنان (بيروت) ص32.

فكان من الأفضل بيان معناها بذكر ضدها (التشاؤم) أو إضافة معنى توقع الخير على الأقل.

- ✓ **النميمة:** يلاحظ أنّ شرح مفردة النميمة ورد مختصراً كذلك فقيل: إنّها " كلامٌ يفرق بين النّاس"[1]، وهو حتى وإن كان يشير إلى أثر من آثار النميمة، لكنه لا يحتوي الدلالة العميقة للمفردة، المتمثلة في نقل الكلام إلى غير صاحبه على وجه الإفساد، سواء أدّى إلى التفرقة أم لم يؤدّ إليها، فالمعيار في توصيفها النية غير السليمة والوساطة المفسدة لا النتيجة مباشرة.
- ✓ **دَيْن:** شرح في الكتاب بأنه "مبلغٌ من المال اِستلفه على أن يرجعه"[2]، يحصر مفهوم الدَين في كونه مبلغاً من المال يُستلف ويُرجع صحيح أن الشرح واضح وبسيط، لكنه لا يحيد بالدلالة الكاملة للكملة حيث يبتر المعنى، فالمتعارف عليه في اللغة والشرع أن الدين لا يشمل المال فقط، بل يحتوي كل ما يستدان ويردّ، سواء أكان مالاً أو متاعاً أو طعاماً أو شيئاً آخر من الحقوق التي تبقى على ذمة المستدين، فكان بالإمكان أن يبسط حتى يناسب مستوى التلميذ ويراعى المعنى من زاوية أخرى؛ كأن يوصف بأنّه يشمل ما يمكن أنّ يستلفه الأنسان من مال أو أشياء أخرى بنية إعادتها في وقت لاحق، أو تعزيز الشرح بمثال بسيط.
- ✓ تكرار شرح كلمتي فطنة ونباهة في موضعين مختلفين مع تبادل الشرح بينهما دون أي إضافة، أول مرة كانت في نص الإخلاص في العمل الصفحة 32 والثانية في نص جحا والسلطان الصفحة 117 في كتاب السنة الخامسة، وفي هذه الحالة لا يكتسب التلميذ أي جديد؛ حيث كان من الممكن تزويده بمفردة مرادفة أخرى إذا اضطره الأمر، والأفضل تقديم مفردات أخرى وردت في النّصين نذكر بعضها:

نص الإخلاص في العمل: شارد، حبل أفكاره، تفانٍ، يتطوع، المصل، يكنون.

نص جحا والسّلطان: اغتنمتُ، الاغْتراب، مغفلاً، ناصفها، صاح، فجيء، الرّعيّة، بضعة.

---

[1] بن الصّيد بورني سراب وآخرون، **كتاب اللُّغة العربيّة للسّنة الرَّابعة ابتدائيّ**، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، 2022/2021م، الجزائر، ص11.

[2] بن الصّيد بورني سراب وآخرون، **كتاب اللُّغة العربيّة للسّنة الخامسة ابتدائيّ**، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، 2023/2024م، الجزائر ص121.

لكن ما يجب ذكره في هذا السياق، هو أن البحث عن معاني المفردات الجديدة وشرحها من القواميس بعيدة عن مجال استعمالها يجعلها أجنبية عن المتلقي –التلميذ– فرب كلمة صعبة يفسرها السياق ويبلغها الذوق فتمتزج مع المحتوى الذي عرضت فيه فتستقر في النفس[1]، بعض المفردات التي شرحت يمكن تصنيفها على أنها مفردات غير وظيفية والدليل أننا لا نصادفها في الإنتاجات اللُّغَويّة للمتعلّمين ولا التّواصليّة ما يجعله تثقل كاهلهم دون مردود تعليميّ فعال، من بينها: مكين، محزونين، تهمي، تزدرد، لجة، على مضض ... فقد كان من الأجدر استغلال تلك المساحة اللُّغَويّة لتنميّة رصيدهم بانتقاء المفردات الأنسب لمستواهم، إلا أنّ أصل الإشكال لا يكمن في المفردات أو واضع هذه المفردات؛ وإنما يرجع إلى افتقار عمليّة التّأليف إلى قائمة المفردات الوظيفيّة مع ضوابط معلومة ومحددة مسبقاً حسب متطلبات كل مستوى تعليميّ.

وفي محور آخر من معالجة المفردات، يلاحظ اعتماد الكتاب على استدراج التلميذ إلى بناء المعنى أو البحث عنه ذاتيّا، من خلال أنشطة وأسئلة التي تجعله العنصر الفعّال في عمليّة التنقيب عن المعنى عوض تقديمه بشكل مباشر، نذكر بعضا من هذه الأنشطة المعجمية أو صيغ مهام تنمية الكفاءة المعجمية فيما يأتي:

المطلب	مثال	الصفحة	المستوى
البحث عن المرادف أو الضد	استخرج من النّص ضدا للكلمات التّاليّة: أجبروا/ يضرّ/ يحبطون/ المداخيل/ الخاصّ/	15	السنة الخامسة
إعادة صياغة المعنى	عبر عن الجملة الآتية بطريقتك: "أسعى لأكون نزيه القلب، بعيداً عن التّصنع مع الآخرين"	19	السنة الخامسة
الشرح من القاموس	اشرح من القاموس كلمة أتألق ووظفها في جملة من إنشائك	19	السنة الخامسة
استخراج المعنى من النّص	ابحث في النص عن معاني العبارات المسطرة: من فضلك انزلي– ليس هناك خيرٌ من التحاور.	36	السنة الرَّابِعَة

[1] ينظر علي جواد طاهر، **أصول تدريس اللُّغة العربيّة**، دار الرائد العربي، ط2، 1984م، لبنان (بيروت) ص70.

الاحتفاظ بالإجابة الصحيحة	احتفظ بالإجابة الصحيحة: الحنين إلى الوطن يعني: الابتعاد عن الوطن– الاشتياق إلى الوطن– خدمة الوطن.	45	السنة الربعة
البحث عن مصدر المفردات	ابحث عن مصدر كل كلمة مما يأتي: انتظر/ ارتفع/ فصل/ عرف	70	السنة الخامسة
الربط بين المفردة ومرادفها أو شرحها	جد لكل عبارة في السطر الأول معنها في السطر الثّاني: يرجو– يعوله– عزة نفس. كرامة– يتمنى– ينفق عليه.	15	السنة الرَّابِعَة
اختيار الإجابة الصحيحة	اختر الإجابة الصحيحة: لا عهد لنا بها: لا نحبها– غريبة علينا.	113	السنة الرَّابِعَة

جدول رقم 25: يوضح نماذج من الأنشطة المعجمية الواردة في كتابا اللغة العربية للسَّنَتَيْن الرَّابِعَة والخامسة.

يتضح من خلال الجدول مدى تنوع صيغ مهام شرح وتفسير المفردات، المندرجة ضمن القسم الثاني من تقديم المفردات في الكتابين، البحث عن المرادف أو الضد، إعادة صياغة المعنى، استخراج المعنى من النّص، الشرح من القاموس، والتي تحفز التلميذ على البحث عن معنى المفردات وتنمي التعلم الذاتي، وفي الوقت ذاته يتدرب على بناء المعرفة اللُّغَويّة من خلال القراءة الواعية للنصوص واستثمار الموارد اللُّغَويّة المختلفة كالقاموس.

2- طبيعة التّدريبات والتّمارين في كتب اللُّغة العَربيّة.

من منطلق أهميّة التّمارين التّعليميّة أو التّدريبات اللُّغَويّة (language drills) ودورها الجوهريّ في بناء الكفاءة اللُّغَويّة وإثراء الرَّصِيد اللُّغَويّ لدى المتعلمين، وتحقيق أهداف المنهاج بالربط بين الكفاءة النّظريّة والجانب التّطبيقيّ لها، إلى جانب ترسيخها من خلال مُمارسة الخبرة المباشرة[1]، واستهداف تثبيت المهارات سواء على المستوى الإدراكيّ Congnitive أو النّفسيّ الحركيّ، مما يجعلها أداة فعّالة في تهذيب المهارات اللُّغَويّة المكتسبة؛ حيث تصوب وتقوم ما

[1] ينظر: حسن حيال محيسن الساعدي ومقداد ستار جراد المياحي، **المنهج التكامليّ – مفهومه – نظريته – طرائق تدريسه – تحليله – دليل بنائه**، مكتبة اليمامة للطباعة والنشر، ط1، 2021م، العراق(بغداد) ص42.

يعلق بها من شوائب وأخطاء[1]، لذا تعتبر عنصراً أساسياً لا يستغنى عنه، يهدف إلى جعل التلميذ يلتمس عن قرب تعدد الأساليب وتنوعها؛ مما يؤهله تدريجياً للتحكم في مهارات القراءة والكتابة والمُمارسة الفعليّة للخطاب الّذي يسهم في تحقق عمليّة التّواصل[2]، فهي لا تُعَدُّ مجرد أنشطة تتبع الدرس، وإنما أضحت امتدادً لتثبيت للمعارف وتنظيمها وجزء لا يتجزأ من محتوى كتب اللُّغة.

ووفق ما يمليه هذا التّصور، يصبح الوقوف عند طبيعة التّمارين في كتابَي اللُّغة العَربيّة للسَّنَتَيْن الرَّابِعَة والخامسة محطة تستدعي النّظر، لمعرفة مدى انسجامها مع محتوى الكتاب وأهدافه لاستخلاص الأبعاد النّظرية والتّطبيقية وفق مستوى المتعلمين وحاجتهم اللُّغَويّة، لكن قبل تحديد وظيفتها وما سبق ذكره يجدر التّنويه إلى أنّ التّمارين أو التّدريبات على اختلاف تسمياتها قد حظيت باهتمام بالغ من قبل الباحثين والفاعلين في المجال التّعليميّ والتّربوي، باعتبارها أداة محوريّة في تفعيل العمليّة التّعليميّة وتطبيق تعليمات المنهاج والمقاربة التّعليميّة المتبعة، وقد أفضى هذا الاهتمام إلى تطوير مقاربات متعدّدة لبناء التّمارين، انطلاقاً من وظيفته التكوينيّة أو التّقويميّة ومروراً بمستوياته الإدراكيّة وصولا إلى بنائه اللُّغَويّ، والّتي تضبطها جملة من الخصائص يفترض أن تتوفر في التّمرين الجيد، لعل أهمها[3]:

- ✓ ارتباط الأسئلة بالأهداف الإجرائيّة المراد تحقيقها.
- ✓ تنويع الأسئلة لتشمل كل مستويات التّفكير (العليا– المتوسطة– الدنيا)
- ✓ تجنب الصياغة المركبة والطويلة للأسئلة، باستخدام أقل عدد ممكن من الكلمات.
- ✓ أن يكون التّركيب اللُّغَويّ للسؤال سليم لغوياً.
- ✓ مراعاة التّدرج والترتيب عند طرحها.

---

[1] ينظر: رشدي أحمد طعيمة، **دليل عمل في إعداد المواد التّعليميّة لبرامج تعليم العَربيّة**، معهد اللُّغة العَربيّة وحدة البحوث والمِنْاهج– سلسلة دراسات في تعليم اللُّغة العَربيّة، د.ط، 1985م، المملكة العَربيّة السعوديّة، ص230.

[2] ينظر: أحمد حساني، **دّراسات في اللّسانيّات التّطبيقيّة حقل تعليميّة اللغات**، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2 2009م، الجزائر، ص150.

[3] ينظر: نجم عبد الله غالي ورائد رمثان حسين التميمي، **مناهج اللُّغة العَربيّة وطرائق تدريسها–أفكار تربوية معاصرة**– مؤسسة دار الصادق الثقافية، ط1، 2019م، العراق، ص39 – 40، وعلي فوزي عبد المقصود وعطية سالم الحداد، **الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم "الإتصال التربوي– نماذج الإتصال"**، مؤسسة شباب الجامعة، د.ط، 2014م، مصر (الاسكندريّة) ص34 – 35.

- ✓ خصوصيّة المُحتوى التّعليميّ وطبيعة الموضوع الدراسيّ أثناء ممارسة الأنشطة التّعليميّة الصغيرة.
- ✓ الأخذ بعين الاعتبار الفروق الفرديّة بين قدرات المتعلمين في العمل والنّشاط والإنتاج.
- ✓ النّظر في مدى قدرة المعلّم على التّخطيط للأنشطة وتنفيذها وتتبع المتعلمين عند إنجازها.
- ✓ خدمتها للمادّة العلميّة حتى يمتلكها المتعلمون فيسهل عليهم استيعابها.

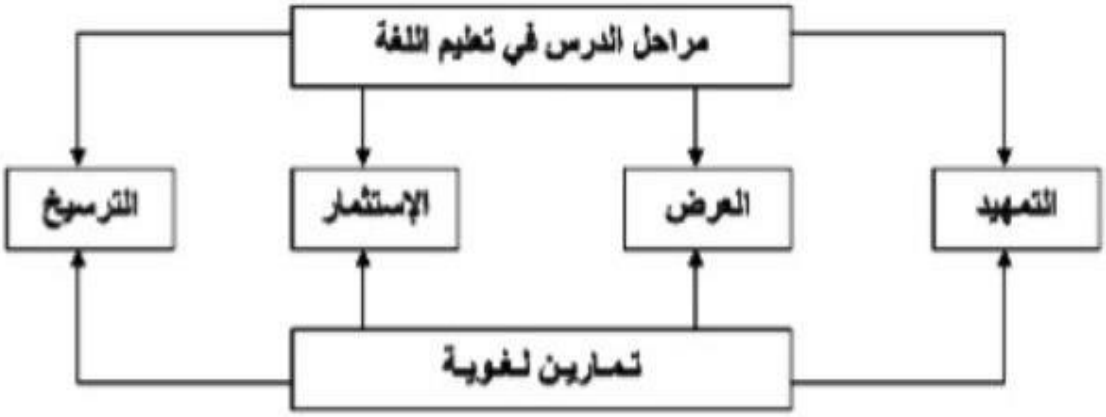
إنّ الحديث عن التّدريبات اللُّغَويّة لا يكتمل دون التّطرق إلى صيغها وأنواعها حسب مجال استعمالها وسياق توظيفها، في مدونة الدراسة، ومن أجل عرض أنواع التّدريبات والتّمارين في الأنشطة اللُّغَويّة ضمن الكتابين لابد أنّ نستعرض ولو بشكل مقتضب أنواع التّمارين المتداولة وعلى رأسها التّمارين البنيويّة (Les exercices structuraux) التي تشكلت في رحم البنيويّة من أجل تجاوز التّمارين التّقليديّة؛ إذ تنطلق من مبدأ تمكين التلميذ وترسيخ الضوابط اللُّغَويّة عن طريق الاستعمال المكثف والمتكرر للبنيّة اللُّغَويّة المكتسبة وتطبيقها في صيغ متعددة، في شكل تدريبات متنوعة تعزز الرَّصِيد اللُّغَويّ وتحسن أدائه، فترى أن سهولة وتنظيم عمليّة التعليم لا تتحقق إلا إذ قدمت للمتعلم البنى الأساسيّة الأكثر استعمالا والأقل صعوبة، ومن خصائص هذه التّمارين اعتمادها على صيغا متنوعة مثل التّكرار والتّبديل والإعادة والربط، إضافة إلى أنّ المحتوى لا يقدم وفق تدرجه اللّسانيّ، وإنما حسب تدرجه النّفسيّ، وقد أشار صالح بلعيد في سياق بحث له إلى بعض أنواع التّمارين البنيويّة[1] نعرضها في المخطط التالي:

شكل رقم 12: يوضح أنواع التّمارين البنيويّة.

[1] ينظر: صالح بلعيد، **دروس في اللسانيات التطبيقية**، دار هومة، ط8، 2016/2017م، الجزائر، ص34 – 40.

يبرز هذا المخطط سبعة أنواع من التّمارين البنيويّة، لكل نواع منها مزيا خاصة بها كما ينقسم إلى عدة صيغ أو أشكال فرعيّة، فعلى سبيل المثال يتفرع التّمرين التّكراريّ إلى ثلاث أنوع: التكرار البسيط، التكرار الرجعي، التكرار بالزيادة، أما تمرين الاستبدال فينقسم إلى الاستبدال البسيط، استبدال متعدد المواضع، الاستبدال بالزيادة أو الحذف، مما يتيح هذا التّنويع في الأسئلة فرصة للمتعلم والمعلم في اكتساب المعارف بأساليب مختلفة ومتجددة، إضافة إلى تكيفها مع طبيعة المحتوى التّعليمي ومتطلباتها لتحقيق الأهداف المرجوة.

إنّ للتمارين وظيفة أساسيّة في العمليّة التّعليميّة بصفة عامة وفي كتب اللُّغة بصفة خاصة؛ باعتباره مكون أساسي في كل الميادين اللُّغَويّة، إذ تعدّ أغلب دروس اللُّغة تمرس ورياضة متواصلة أثناء كل مراحل الدرس ولا يستغنى عنه، والمخطط التالي يبينها [1]:



شكل رقم 13: يوضح مواقع التّمرين اللُّغَويّ من مراحل الدرس.

توظف التّمارين في مختلف مراحل الدرس فمنها: التّمارين التّمهيديّة لتقديم الدرس، ومنها ما يستخدم أثناء العرض لتقريب المفاهيم والمعارف، ثم تأتي تمارين تستثمر فيها المكتسبات، وأخيرا تمارين التّرسيخ تثبت المعلومات في ذهن التلميذ، وهذا يشمل كل الدروس من مختلف الميادين دون استثناء، وسيُعرض في هذا الجزء أنواع التمارين اللُّغَويّة المستخدمة في الكتابين، من خلال تصنيفها حسب شكلها وصيغتها، بهدف الوقوف على مدى تنوعها واحتوائها على العناصر البنائية للكفاءة اللُّغَويّة، ومحاولة رصد مواطن الثراء والضعف في صغتها البنائيّة أو في طريقة توزعها بين أنشطة اللُّغة وميادينها.

[1] محمد مدور، **الأبعاد النّظريّة والتّطبيقيّة للتمرين اللُّغَويّ**، رسالة ماجستير في علوم اللسان العربي، جامعة باتنة، 2007/2006م، ص74.

شكل التّمرين	مثال من كتاب السنة الرّابِعَة	الصفحة	مثال من كتاب السنة الخامسة	الصفحة
اختيار من متعدد	اختر الإجابة الصحيحة: "غادر المنزل وقطعة الكسرة لا تزال ساخنة في جيبه" تدل على أن: الجو حار، الوقت الذي قضاه مع عائلته كان طويلا، الوقت الذي قضاه مع عائلته كان قصيرا...	53	ابحث عن العبارة الّتي تمثل المعنى: تحافظ على العادات والتقاليد...	36
ملء الفراغات	انقل على كراسك وأكمل الناقص بتاء...	22	انطق وأكمل الجمل الآتيّة: لم أؤجل إنجاز واجباتي بل...	17
تمارين الربط	سم كل حيوان باسمه المناسب: رابط صور الحيوانات بأسمائهم		جد لكل معنى ما يوافقه: الأُلى، قر، الإنصاف...	38
التّرتيب	رتب الكلمات التاليّة في ثنائيات متناسقة...	100	رتب العبارات التاليّة لتحصل على بيت من القصيدة	
إعادة الصياغة	/		عبر عن الجملة الآتية بطريقتك: أسعى لأكون نزيه القلب، بعيدا عن التصنع مع الآخرين.	19
الإجابة القصيرة	ما هو السلوك البذيء الذي يقوم به هؤلاء الأطفال؟	9	التّاريخ جزء من هوية أمتنا، كيف نحافظ عليه؟	45
وصف صورة أو شكل	في بداية كل درس فهم المسموع (أشاهد وأعبر)		استعن بالصورة ووضح أهمية الماء	60
التّحويل والصرف	حول الجملة التالية إلى مثنى...	124	هات الفعل الثلاثي من كل فعل.	50

التّعين أو الاستخراج	جد في النص: اسما، فعلا ماضياً، فعلا مضارع، حرفاً	22	استخرج التي كتبت بتاء مربوطة.	12
التّصنيف والتميز	ماهي الكلمات المرادفة للمجموعة الأولى والنقيضة للمجموعة الثانية...	83	اجمع بين كل حرفيّ وما يناسبه واملاء الجدول على كراسك	28
تمارين البحث	ابحث في القاموس عن معاني الكلمات التالية: هشا، البشر، أرست، أرخيت، الجود	21	اشرح كلمة دروب من القاموس ووظفها في جملة مفيدة من إنشائك.	11
الاعراب	أعرب الكلمات المسطرة في النص	22	بماذا بدأت الجملتان الأولى والثانية؟	20
التّلخيص	رتب هذه الجمل ثم استعن بها لتلخيص النص	39	لخص النّص الّذي قرأته في خمسة أسطر	90
استعمال الصيغة	عبر عن الصورة باستعمال ألفاظ النسبة	9	عبر عن كل مشهد مستعملا بما أن	60
المقارنة	تأمل الصورتين، وأبد رأيك في تصرف الجارتين	34	قارن بين كل جملة فعلية وما يقابلها...	29

جدول رقم 26: يوضح أنواع التّمارين المستخدمة في الكتابين.

يُظهر الجَدول أمثلة من كتابي اللُّغة العَربيّة للسَّنَتَيْن الرَّابِعَة والخامسة، تبرز أنواع التّمارين والتّدريبات المعتمدة فيهما حسب طبيعة صياغتها وشكلها، من بينها تمارين التّصنيف، وتمارين البحث، وتمارين إعادة الصياغة ... إلا أنه يلاحظ غياب بعض الأصناف من التّمارين في كلا الكتابين من بينها: صح وخطأ، الضبط بالشكل وبعضها الأخر ورد في كتاب ولم يأتي في الثّاني منها: تمارين إعادة الصياغة لم ترد ولا مرة في كتاب السنة الرَّابِعَة، وإعراب الجمل أو الكلمات بصيغة مباشرة في كتاب السنة الخامسة، وبعضها الآخر لم يتكرر في الكتابين؛ حيث وردة مرة أو اثنان فقط، لكن في هذه الحالة يبرر غياب أو ضعف تمثيل هذه النّماذج بتركيز المؤلفين على بناء مهارات معينة وتضمين محتوى محدد في كتب اللُّغة العَربيّة (كُتب الدُروس) وذلك لسببين أوّلهما التّقيد ببنيّة تنظيميّة وحجم معين والثّاني يعوض غياب هذه التّمارين في دفتر الأنشطة الّذي يساير مَواضيع كتاب الدُروس.

3-مزالق تأليف كتب اللُّغة العربيّة وسبل تجنبها.

بما أن تأليف الكتب المَدْرَسيّة مسؤوليّة تربويّة وعلميّة بالغة الأهميّة، ولا سيّما في مادة اللُّغة العربيّة لما لها من دور في تشكيل الرَّصِيد اللُّغَويّ للمتعلّم وتوجيه مكتسباته القرائيّة والتّعبيريّة من جانب وبناء أفكاره وتوجهاته من جانب آخر، ومن هذا المُنْطلق، يجب على المؤلّفين أنّ يتجنبوا عدداً من الأخطاء الشائعة، على سبيل المثال: عدم التّدرُّج المَنْطقيّ في عرض المُحتوى اللُّغَويّ، الاقتصار على إعادة عرض التّراكيب أو المُفردات المراد شرحها بصيغ وأساليب لغويّة مختلفة بمعنى تكرارها في قالب لغويّ مغاير دون الخروج عنها، أو عرضها خارج سياقها الّذي وردت فيه مما يجعل دلالتها غير واضحة بالنسبة للمتعلم، محدثة تشتتاً وشرخاً في إدراك التلميذ للمفاهيم، حتى أنّ العديد من الدراسات أشارت إلى ضعف منهجيّة اختيار المفردات الجديدة ونسبة توزيعها بين الوحدات، لاعتمادها على الحدس وخبرة المؤلفين أو ما تمليه لحظة الاختيار، فلو نظرنا إلى كتب تعليم اللُّغة العربيّة في المراحل الأولى، ما وجدناها تتبع نظاماً لتوظيف الكلمات الجديدة في كل درس أو وحدة، كما نلتمس تباينا واضحا في تسلسلها بين الوحدات، والمشكل عينه في كتب باقي المستويات المتقدمة، فرغم الجُهود المبذولة في تَجويد المحتوى اللُّغَويّ، إلا أن غياب وسيلة معياريّة لإدخال الكلمات الجديدة الّتي تنتمي إلى المجالات الخاصة كالطب والاجتماع والفيزياء... وغيرها[1] يبقى عائقا أمام تحسين مستوى المحتوى اللُّغَويّ وأحياناً حتى العلميّ في الكتب.

كما يُحتسب ضعف العلاقة بين المُحتوى اللُّغَويّ والواقع المُعجميّ من مواطن الخلل، أو تضمين نصوص اصطناعيّة شبه أسطوريّة على حد وصف صالح بلعيد لا تنسجم مع واقع التلميذ فلا تربطه بمحيطه ولا تساير الأحداث المُعاصرة، فلا تحقق قيمة إضافيّة وغالباً ما تكون استطراداً لما سبق دون تجديد لمعلوماته[2]، أضف إلى ذلك ورود تراكيب لغويّة غير ملائمة لقدرات ومستوى التلميذ.

كما يجب على مؤلّفي كتب اللُّغة العربيّة أنّ يتحلّوا بجملة من الخصائص المعرفيّة والثقافيّة والمنهجيّة الّتي تكفل دقّة تأليفها وفعاليّتها في أداء المهام المَنْوطة بها، إضافة إلى تَحري الوُضوح أثناء الصّياغة اللُّغَويّة بما ييسّر الفهم ويجنّبُ اللّبس والتَّعقيد، مع الاحكام في

[1] ينظر: عبده الراجحي، **علم اللُّغة التّطبيقيّ**، دار المعرفة الجامعية، د.ط، 1995م، مصر (الاسكندرية) ص100-101.

[2] ينظر: صالح بلعيد، **في النّهوض باللُّغة العربيّة**، دار هومة، د.ط، 2008م، الجَزَائر، ص132 و133.

تنظيم المُحتوى وتدرّجه، إضافة إلى ضبطه دلاليّاً ولغوياً لتحقيق السلامة والتّناسق الشكليّ، فحتى العوامل النّفسيّة والسيكولوجيّة للمتعلّم لابد أن تؤخذ بعين الاعتبار، مع الحرص على توظيف أمثلة من الواقع لتقريب المعلومات واكسابه نظرة واسعة تربط بين المعرفة النّظريّة والواقع، ومن هذا المنطلق أكدت منظمة اليونسكو (UNESCO) على ضرورة إعادة تصوّر التعليم في ظلّ التحولات العالمية المتسارعة، من خلال تحسين المحتوى التعليمي وأساليب التعلّم، متجاوزين بذلك المعارف التقليديّة ليشمل زاد يوافق متطلبات القرن الحادي والعشرين، مثل التفكير النقدي، وحل المشكلات، والإبداع والتواصل، والمعرفة الرقمية، إضافة إلى ربط التعلم بقضايا الواقع كالتنمية المستدامة والمواطنة، مع إدماج الأبعاد الاجتماعية والعاطفية.[1]

4-رَصْدُ الأَخْطَاءِ اللُّغَويّة في كُتُبِ اللُّغَة العَرَبِيَّة.

إنّ تحليل البنية اللُّغَويّة لمدوَّنة البَحث المُتمثلة في كتب اللُّغة العربيّة للسَّنَتَيْن الرَّابِعَة والخَامسة ابتدائيّ، وفحصها الدّقيق يفضي إلى الكشف عن جملة من مواطن الاختلال التي تتوزّع عبر مستويّات متعدّدة من النّظام اللُّغَويّ، وتمس انتظامه في بعديه التّركيبيّ والدلاليّ، فضلاً عن تمظهراتها في البُعدين الصّرفيّ والإملائي، وقد رصدت هذه الاختلالات في ضوء مرجعيّة لسانيّة ومعياريّة، تُمكّن من مقاربتها بوصفها انزياحات عن مقتضيّات النّظام، لا مجرّد هنات عرضيّة معزولة.

ويكتسب هذا الرَّصِيد مشروعيّته العلميّة من اعتبار الكِتَاب المَدْرَسِيّ وسيطاً مؤسّساً في بناء الكفاءة اللُّغَويّة؛ حيث تتشكّل من خلاله أنماطُ الاستعمال وتترسخ البنى الذهنيّة المُرتبطة بإتقان اللُّغة وإنتاجها، إضافة إلى أنّ الوقوف عند هذه الاختلالات لا ينحصر في بعدها التّقويميّ، وإنّما يتّصل بوظيفتها في توجيه الرَّصِيد اللُّغَويّ للمتعلّم، من حيث تنظيمه، ودرجة انسجامه، وقابليّة توظيفه بشكل سليم، بعد أنّ يكتسب بشكل صحيح خالي من الخطأ.

[1] **نظر:** United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), *Transforming Education towards SDG 4: A Global Report on Education Transformation*, p40, https://media.unesco.org/sites/default/files/webform/ed3002/391657eng.pdf?utm_source=chatgpt.com.

أمثلة عن الأخطاء	الصواب
صِفِ	صِفْ
حيث تسببت اتساع الثقب	حيث تسببت في اتساع الثقب
أُقَفَها	أَوقَفَها
بالرغم	رغم
نفس المادة الخام	المادة الخام نفسها
بدونها	دونها/ من دونها
إجتماعية	اجتماعية
إختصاص	اختصاص

جدول رقم 27: نماذج عن الأخطاء اللُّغَويّة في مدونة الدراسة.

يظهر فحص النّماذج اللُّغَويّة المستخرجة من كتب اللغة العربية للسنتين الرابعة والخامسة ابتدائي تنوعاً في مستويات الانزياح اللُّغَويّ؛ حيث لا تقتصر الأخطاء على الجانب الإملائي فحسب، فقد تبين امتدادها لتشمل البنية الصرفية والتركيبية والمعجمية والأسلوبية، ما يصور طيفاً من الاختلالات التي تمس سلامة التمثل اللُّغَويّ لدى التلميذ، نذكر منها اضطراب الضبط الكتابي لبنية الكلمات، كما في كتابة (الإختصاص والإجتماعية)؛ حيث أُقحمت همزة القطع على مواضع تستوجب همزة وصل، مما يكشف عن ضعف في التميز بين البنى الإملائية المؤطرة للغة العربية.

أما عن الأخطاء المرتبطة بضبط حركة الكلمات، فتتجلى في استعمال صيغ غير صحيحة مثل: (أُوقفها) بدل (أَوقفها)، كما لوحظ خطأ في ضبط صيغة الأمر في (صفِ) بدل (صفْ)، إذ أخلّ بحركة السكون لفعل الأمر؛ الخطأ الذي يمس القاعدة اللُّغَويّة المؤسسة لصيغ الطلب في العربية، في حين يعد هذا النوع من الأخطاء ذا أثر مباشر في ترسيخ تمثلات كتابية غير معيارية لدى التلميذ، ويؤدي إلى تشويش لإدراكي لديه لكونه يرد في كتب مدرسية يفترض أنها نموذجية.

ولحق بفئة العلاقات النحوية وتراكيب الجمل أخطاء كقولهم (تسبب اتساع الثقب) بدل (تسبب في اتساع الثقب)؛ حيث حذف حرف الجر (في)، مما أخلّ ببنية التعدية وأفقد الفعل ارتباطه التركيبي الطبيعي، أما في عبارة (بالرغم) فقد أضيف حرف جر لا لازمة له في هذا

التركيب ويعد من الأخطاء الشائعة، لأن البنية الأفصح تقتضي حذف حرف الجر الباء، إضافة إلى استعمال (بدونها) بدل (من دونها أو دونها)؛ إذ تعد هذه التّراكيب أكثر رسوخاً في اللُّغة العربية، وتصنف هذه الأخطاء ضمن الأخطاء المؤثرة ديداكتيكياً، لأنه يقدم للمتعلم بنية مشوهة للعلاقات الإسنادية.

كما يندرج ضمن هذا السياق استعمال هذا التركيب (نفس المادة الخام) بدل (المادة الخام نفسها) والأفصح تأخير لفظ نفس؛ لأنه يستعمل للتوكيد اللفظي، ويقتضي أن يتأخر عن المؤكّد ليحقق دلالة التعيين والتخصيص، وعليه فالصيغة الأدق هي المادة الخام نفسها أي المادة بعينها دون تغيرها.

وعليه يتضح من خلال عرض هذا التحليل أن الأخطاء المرصودة لا تعدّ هنات أو هفوات معزولة أو عرضية، وإنما شكلت أنماطاً متنوعة بين المستويات اللُّغَويّة نحو: الصرفي والإملائي والتركيبي... ما يبين أن الإشكال لا يكمن فقط في الخطأ الشكلي أو المطبعي، بل مس بنية اللغة العربية داخل مدونة الدراسة حيث تداخلت في بعض السياقات اللغة المعيارية مع استعمالات قريبة من اللغة التداولية، فحتى وإن بدت هذه الاختلالات محدودة من حيث الكم من جهة ولم تحصى كلها من جهة أخرى، إلا انها ذات أثر نوعي بالغ في تشكيل الرَّصِيد اللُّغَويّ لدى التلميذ؛ لأنها ترد في سياق تعليمي يفترض فيه النموذجية والدقة، مما يجعل أثرها واضحاً على مستوى الاكتساب اللُّغَويّ، فمن الأفضل احتواء هذه الزلات وتصويبها من أجل أن تخرج الكتب في أفضل أنموذج تستقى منه اللغة السليمة.

خلاصة الفصل.

يمكن القول في ختام هذا الفصل الذي عني بوصف الجوانب الشكلية والتنظيمية لكتابي اللغة العربية للسنتين الرابعة والخامسة من التعليم ابتدائي، أن البنية العامة للكتابين تقوم على تصوّر بيداغوجي متقارب، يتجلّى في انتظام المكوّنات التعليمية وتوزيعها ضمن وحداتٍ متشابهة من حيث البناء والتسلسل، مع مراعاة إجمالية لمعايير الإخراج المدرسي من حيث نوع الورق، وحجم الخط، وطبيعة الصور، ما يوفر دعامة بصرية مقبولة للعملية التعليمية.

غير أن هذا الاتساق الظاهري لا يخلو من بعض مظاهر التفاوت، إذ يسجّل في مقدّمة السنة الرابعة التزاماً نسبيا بالمعايير المؤطّرة، حيث يظهر الضعف على سبيل المثال في توظيف الصورة رغم ما يشهده من تنوع نسبي في كتاب السنة الخامسة، نظرا لغياب إطار معياريّ واضح يضبط توزعها وخصائصها البيداغوجية داخل المتن التعليمي.

أما على مستوى المعالجة اللُّغَويّة، فتتنوع طرائق شرح المفردات بين التقديم المباشر للمعنى، وتكليف التلميذ بالبحث عنه في مسعى يجمع بين التّلقّي والتعلم الذاتي، في حين يكشف تنوّع التّمارين اللُّغَويّة عن حضور صيغ متفاوتة من حيث التّكرار والتّوزيع ما يسهم – بدرجات مختلفة– في دعم تنمية الرَّصِيد اللُّغَويّ وتثبيته، ومع ذلك، لا تخلو بعض النّصوص من هنات لغوية وأسلوبية متفرقة تشير إلى الحاجة إلى مزيد من الإحكام في ضبط الصياغة.

وعليه، فإنّ هذا الوصف البنيوي لا يقتصر على إبراز ملامح التّنظيم الشكلي للمحتوى فقط، وإنما يتجاوز ذلك إلى الكشف عن منطق بنائه وحدود اتساقه، ويمهد للانتقال إلى دراسة أثر هذه المكوّنات في بناء الرَّصِيد اللُّغَويّ لدى التلميذ، من خلال إحصاء المفردات وتصنيفها ومقارنتها بأهداف المنهاج الموضحة في الرَّصِيد المستهدف لبيان مدى تصاقبها معه.

الفَصلُ الثَّالثُ: إحصَاءُ وَتَحْلِيلُ الرَّصِيد اللُّغَويّ فِي كُتُبِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ للسَّنَتَيْنِ الرَّابِعَةِ والخَامِسَةِ ابْتِدَائِيّ.

المبحث الأول: مقاربة تحليلية لنصوص مدونة الدراسة (نمطها، نوعها، مرجعيتها).

- خصائص نصوص مدونة الدراسة.
- نصوص كتب اللُّغَة العربية –التحليل الكمي للمفردات–
- الرَّصِيد اللُّغَويّ في كتاب السنة الرابعة.
- الرَّصِيد اللُّغَويّ في كتاب السنة الخامسة.
- **المبحث الثاني: توظيف الرَّصِيد اللُّغَويّ المُستَهدف في نصوص كتاب السنة الرابعة ابتدائيّ.**
- دراسة مفردات نصوص المقاطع الثمانية في كتاب السنة الرابعة.

تحليل الرَّصِيد اللُّغَويّ في مقاطع

- **المبحث الثالث: توظيف الرَّصِيد اللُّغَويّ المُستَهدف في نصوص كتاب السنة الخامسة ابتدائيّ.**
- دراسة مفردات نصوص المقاطع الثمانية في كتاب السنة الخامسة.

تمهيد.

يُشكّل الرَّصِيد اللُّغَويّ أحد المكوّنات الجَوهريّة في عَملية تعليم وتعلم اللغة، ويُعتمد في بنائه على ما يُكتسب من المُفردات والتَراكيب اللُّغَويّة التي يتلقاها التلميذ دَاخل المَدرسة، حيث يُستمد الجزء الأكبر منه من المُحتوى اللُّغَويّ الّذي تتيحه الكتب المدرسيّة في ظل ما تعرضه النّصوص المنتقاة، فتسهم من خلال تنوع مواضيعها وأنماطها ومرجعيتها في إثراء الرَّصِيد اللُّغَويّ للمُتَعلّم، واكسابه مفردات تعبيريّة تتوافق مع حاجاته اللُّغَويّة، كَمَا توسع مداركه وأفق تفكيره، انطلاقا من الدور الفعّال للنصوص اللُّغَويّة في تنميّة الرَّصِيد اللُّغَويّ، كان من الضروري جعل هذه النّصوص مادة للتحليل والإحصاء، كونها تساعد في معرفة وقياس كمّ ونوع المفردات المُتكررة والجديدة.

يهدف هذا الفصل إلى تحليل الرَّصِيد اللُّغَويّ الّذي تَضَمَّنته نصوص كتب اللُّغَة العربيّة المُوجهة لمتعلمي السنة الرابعة والخامسة ابتدائيّ، وذلك في ضوء مُقاربة كمّيّة تكشف عن طبيعة الرَّصِيد اللُّغَويّ الموجّه إلى هذه الفئة التّعليميّة، مروراً إلى بيان أنواعه من أجل تحديد مدى اتساقها مع الرَّصِيد المراد تحصيله، خاصة وأنّها آليّة تتيح للباحث إمكانيّة الكشف عن مَواطنِ القوة والضعف في الجانب المفرداتي للكتب، إضافة إلى أن العناصر الإفراديّة أكثر عناصر المُحتوى اللُّغَويّ قابليّة للحصر ومن خلالها تتكون ذخيرة التلميذ اللُّغَويّة، ولعل من الأسباب الهامة والمساعدة في تحقيق ذلك توفر المقاييس العمليّة لضبط هذه العناصر والتّعرف عليها[1]، مما يبرر ربط عدة بحوث بين الدراسة الافراديّة والدراسة الإحصائيّة الّتي ذُكر بعضها ضمن الدراسات السابقة للبحث.

[1] ينظر: عبد المجيد سالمي، **مدخل إلى علم تعليم اللّغات مبادئ تعليم اللغة العربية والعوامل المؤثرة فيه**، مجلة ألف (Aleph)، م3، ع2، 2016م، الجزائر، 20-31، ص 30.

المبحث الأول: مقاربة تحليلية لنصوص مدونة الدراسة (نمطها، نوعها، مرجعيتها).

تحتل النّصوص مكانة محوريّة في كتب اللُّغَة العربيّة تبنى عليها كافة الأنشطة اللُّغَويّة الموجهة للمتعلم، وتتضاعف أهميتها بعد أن تمر على يد خبراء في مجال التّأليف المدرسي، فإخضاعها إلى شروط محددة ومراعاتها لها يكفل تميّزها بمجموعة من الخصائص بعضها يخص الجانب اللُّغَويّ منها: السلامة اللُّغَويّة، ووضوح الأسلوب، تجنب التّعقيدات المعرفيّة واللُّغَويّ حتى تناسب مستوى التلميذ؛ ومنها ما تعلق بالجانب التّربوي والمعرفي كأن تصف بيئة التلميذ وتثير قضايا ومواضيع قريبة من واقعه واهتماماته؛ وأنّ تكون كافيّة لتحصيل المُتعة للقارئ وقادرة كذلك على تصوير الظواهر المختلفة نحو الاجتماعيّة، السياسيّة وغيرها وأنّ لا تعرض بينات مقتضبة[1] المفهوم؛ إذ من الأولويات عند اختيار المحتوى اللُّغَويّ مراعاة معيار القرب أو الملاصقة؛ أي لابد أنّ يعكس بيئة التلميذ سواء داخل المدرسة أو خارجها[2]، إضافة إلى مراعاة خصائص التلميذ النّفسيّة من قبيل التّدرج وتسلسل المواضيع وارتباط النّص بما يلحقه من أنشطة، بحيث تكون منطلقاً لتدريس مختلف المهارات اللُّغَويّة، كَمَا تستثمر لدعم الأنشطة وتحقيق الكفاءة المُستَهدفة.

1- خصائص نصوص مدونة الدراسة.

لم يكن اختيار النّصوص اعتباطياً، بل نابعا من كونها الإطار الّذي يضم المفردات والتّراكيب والأساليب في سياقٍ واقعي والأداة الأنجع في نقل اللُّغَة إلى التلميذ وتزويده بالعناصر اللُّغَويّة الّتي يفترض أنّ يكتسبها التلميذ، بينما تظل بقيّة المكونات في موقع التّبعيّة أو الداعم لها، وفي سياق استحضار قيمة نصوص كتب اللُّغَة العربية المدرسية يفرض التّصريح بدورها في تنمية الرَّصِيد اللُّغَويّ المتمثل في:

- ✓ تعدُّ المنبع الرئيسي الذي يكتسب منه التلميذ المفردات والتّراكيب الجديدة الّتي سيستثمرها في إنتاجه اللُّغَويّ لاحقاً.

---

[1] ينظر: أحمد صومال، **أساليب تدريس اللغة العربية**، دار زهران للنشر والتوزيع، ط1، 2010م، الأردن (عمان) ص 308.

[2] ينظر: محمد علي الخولي، **أساليب تدريس اللغة العربية**، دار الفلاح للنشر والتوزيع، ط1، 2000م، الأردن، ص100.

- ✓ يُمَكن تنوع أنماط النّصوص (الوصفي، السردي، الحواري، الحجاجي، التفسيري) التلميذ من التمييز بين الأساليب الخاصة بكل وضعيّة نظراً لتعرضه إلى تعابير لغويّة مختلفة الأساليب والتّراكيب.
- ✓ يتدرب من خلالها على حسن توظيف التّراكيب والمفردات والصيغ في سياقها المناسب.
- ✓ يكتسب خبرة لغويّة وتعبيريّة من خلال تعرفه على التّعابير الرصينة واللُّغَة العربيّة الفصيحة.
- ✓ يحرص مؤلفو الكتب على تنويع النّصوص، أي توظيف أجناس مختلفة وأكثرها تداولا من قبيل النّصوص الأدبيّة والّتي تضم القصة، والروايّة، والحكايات الشعبيّة، والسيرة الذاتيّة، الحكمة والأمثال، والمحفوظات أو الأناشيد، وهناك نصوص غير أدبيّة من قبيل النّصوص العلميّة والتّقارير الصحفيّة.

انطلاقاً من هذا الدور الجوهريّ للنصوص في كتب اللُّغَة العربيّة، اهتم المنهاج الجزائريّ بتوزيع أنماط النّصوص على المستويات الدراسيّة ووضع خطة تتضمن ذلك، بما يوافق الخصائص النمائيّة والمعرفيّة للمتعلمين، ففي الطور الأول يقتصر التّركيز على النّمطين الحواريّ والتّوجيهيّ، نظرا لانسجامهما مع الميل الفطريّ للطفل وبناء مهارات التّواصل الوظيفيّ وفي الوقت ذاته ترسخ القيم السلوكيّة والتّربويّة، ومع تقدم مستوى التلميذ في السنتين الثالثة والرابعة يبدأ إدراج أنماط أخرى جديدة مثل النّمط السرديّ ثم الوصفيّ، الّتي يكتسب من خلالها قدرة على الفهم والتّميز بين الأبعاد المعرفيّة والتّواصليّة المضمنة في نصوص الكتاب، أما في الطور الثالث فيضاف النّمط التّفسيريّ وإلى جانبه النّمط الحجاجيّ إلى بقيّة الأنماط، وهذا بهدف تحسين مهارات التلميذ اللُّغَويّة ليوظفها في بناء خطابه، وممارسة أشكال التفكير وعلى رأسها الإبداعيّ والنّقديّ وتجهيزه للتعامل مع معارف أكثر تعقيدا في الطور المتوسط لاحقاً، والجدول التّالي يبين ما نصت عليه الوثيقة المرافقة لمنهاج اللُّغَة العربيّة في الطور الابتدائي من تحديد للأنماط المُستَهدفة في كل مستوى دراسي، مبرزاً الكيفيّة الّتي وزعت بها الأنماط بين مستويات الطور الابتدائي[1]:

[1] ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، **الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية مرحلة التعليم الابتدائي**، د.ن، د.ط، 2016م، الجزائر، ص6.

الطور	الأول		الثاني			الثالث	
السنة	الأولى	الثّانيّة	الثالثة	الرابعة	الخامسة		
النّمط المُعتمد	الحواريّ	التّوجيهيّ	السرديّ	الوصفيّ	الحجاجيّ	التّفسيريّ	

جدول رقم 28: أنواع الأنماط النّصيّة المُستَهدفة في كل مستوى من التّعليم الابتدائي.

كَمَا ينبغي الإقرار ضمن هذا السياق بأن تنوّع الأنماط النّصيّة في كتاب اللُّغَة لعربيّة مرتبط ارتباطا وثيقاً بتنوع مصادرها؛ إذ إنّ طبيعة النّمط في الغالب تتماشى مع طبيعة المصدر الذي يستقى منه، فعندما يوظف نمط من الأنماط المذكورة في نص منسوب لمصدر أصيل وموثوق (كاتب معروف، مجلة علمية رصينة...) يكون أثره في بناء الرَّصِيد اللُّغَوِيّ أعمق وأكثر رسوخا، بينما يشكك في فاعلية النّصوص مجهولة المصدر في أداء هذه الوظيفة، ومن المفيد الإشارة ضمن هذا الإطار إلى أهمية تنوع مصادر النّصوص مع الحرص على استعمال أكثرها تمثيلا للغة الفصيحة أو الأصيلة، فكلما كان النّص مقتبس من مصدر أصيل وموثوق زادت قيمته التّربويّة وزاد غنى المعجم الذي يُعرض على التلميذ فيكتسب معرفة لغويّة وأسلوبيّة قابلة للاستثمار ، وفيما سيأتي تعرض جداول تحليليّة إحصائيّة تبين توزع النّصوص في الكتابين من حيث النّمط، النّوع، والمرجعيّة أو المؤلف من أجل تحديد مدى ملاءمتها للأهداف التّعليميّة المقررة ونبدأ بكتاب السنة الرابعة ابتدائي:

عنوان النّص	النّمط	النّوع	المرجعيّة/ المؤلف	الصفحة
صديقتي حورية	سردي	نثر (قصة قصيرة)	جابري محمد(جزائري)	49
مع عصاي في المدرسة	سردي	نثر (قصة قصيرة)	جابري محمد(جزائري)	10
البائع الصغير	سردي	نثر	/	50 (د.أ)
ماسح الزجاج	وصفي	نثر	إدوارد وهبة	14
جدي	وصفي	نثر	/	52(د.أ)
جدتي	وصفي	نثر	من كتاب عن طريق الإنشاء	18
يا حسن الأخلاق	وصفي	محفوظة	عبد الكريم بن مسعود جيدور	21
البائع الصغير(إدماج)	وصفي	نثر	/	22

جيران الأمس واليوم	سردي	نثر	/	53(د.أ)
التّجماعث	وصفي	ربورتاج	نوال مسيخ	27
رامي والمعلم الجديد	سردي	نثر (قصة)	مترجم/ إدوارد ستورث	54(د.أ)
المعلم الجديد	وصفي	نثر (رواية)	عبد الحميد بن هدوقة	31
الجار الجديد	حواري	نثر	/	55(د.أ)
بين جارين	حواري	مسرحية	توفيق الحكيم	35
أمي	وصفي	محفوظة	علي الجمبلاطي	38
من صور التضامن	سردي	نثر	/	39
بعيدا عن أرضي	وصفي	نثر (رواية)	زهور ونيسي	56(د.أ)
الحنين إلى الوطن	وصفي	نثر	من كتاب لقراءة العربية السنة الخامسة	44
الأمير عبد القادر	وصفي	نثر	كتاب تاريخ الجزائر المعاصر 1	57(د.أ)
الأمير عبد القادر	وصفي	نثر	محفوظ قداش	48
مطار مصطفى بن بولعيد	حواري	نثر	/	58(د.أ)
الزائر العزيز	سردي	نثر	كتاب من أبطال الثورة/ دليلة بركان	52
أجمل الأوطان	وصفي	محفوظة	أشعار من ذاكرة الوطن/ مسعد زيان	55
يا شهيد	وصفي	محفوظة	محمد الأخضر السائحي	55
الوطن	وصفي	نثر	/	56
نظافة المدرسة	سردي	نثر	/	59(د.أ)
رسالة الثعلب	حجاجي	نثر	زينب الزّيلع	61
العيش في المدينة	وصفي	نثر	إميل يوسف عياد	60(د.أ)
البيت البيئي	سردي	نثر	عن الوكالة الجزائرية للأنباء	65
المسكن الشمسي	وصفي	نثر	موسى يحي ناصر	61(د.أ)
طاقة لا تنفذ	سردي	نثر	/	69
الضياء	وصفي	محفوظة	أمين نخلة	72

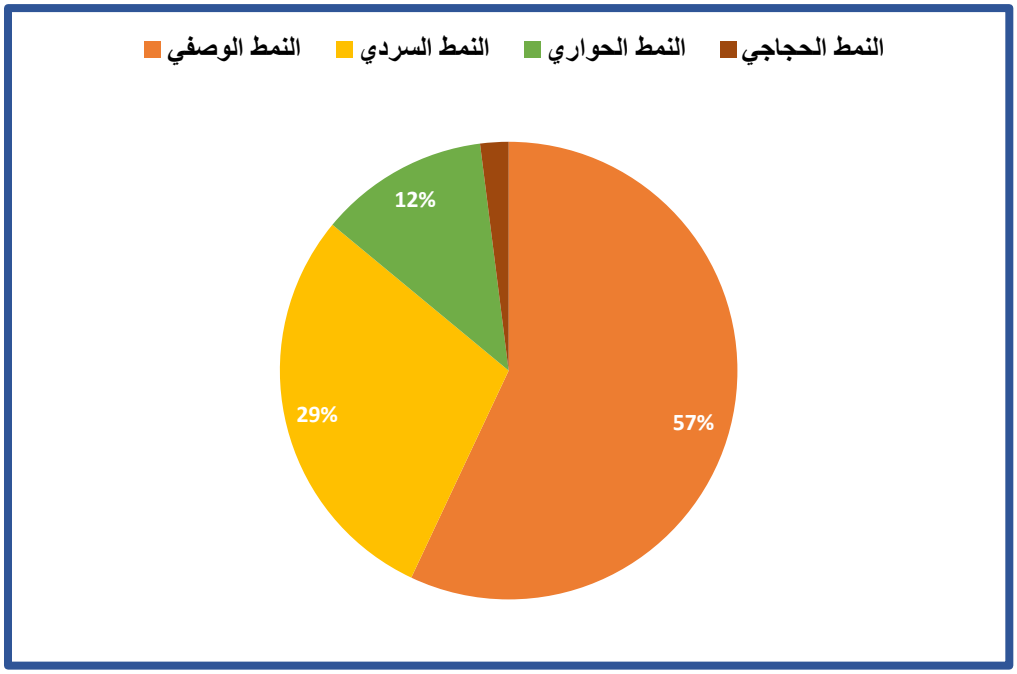
تغريدة العندليب	سردي	محفوظة	معروف الرصافي	72
كوكبنا في خطر	وصفي	نثر	/	73
هدية النخلة	وصفي	نثر	كتاب المفيد في اللُّغَة العربية	62(د.أ)
قصة زيتونة	وصفي	نثر	/	78
معاناة المريض	سردي	نثر	طه حسين	63(د.أ)
مرض سامية	وصفي	نثر(قصة)	عبد القادر بلحاج نصر	82
اكتشاف اللعبة	سردي	نثر	عز الدين جلاوجي	64(د.أ)
لمن تهتف الحناجر؟	وصفي	نثر	من كتاب القراءة العربية	86
التوازن الغذائي	وصف	محفوظة	محمد رائد الحمدو	89
رياضة الأبدان	وصفي	محفوظة	الشريف لؤيد	89
صحتك هي الأهم	سردي	نثر	/	90
أنامل معطرة	وصفي	نثر	/	65(د.أ)
أنامل من ذهب	سردي	نثر	/	95
البرنس	حواري	نثر	بالو عبد القادر	66(د.أ)
لباسنا الجميل	حواري	نثر	زهور ونيسي/ دعاء الحمام	99
الطاسيلي ناجر	سردي	نثر	/	67(د.أ)
القاص الطارقي	وصفي	نثر	من مقدمة كتاب قصص صحراوية/ وريدة نقاش	103
الكتاب	وصفي	محفوظة	لقمان الشنطاوي	106
علبة الألوان	وصفي	محفوظة	أبي علوش	106
سر العداوة بين القط والفأر	سردي	نثر	عن مجلة النسيم	107
الغواصة الاستكشافية	وصفي	نثر	/	68(د.أ)
مركبة الأعماق	وصفي	نثر	عن كتاب الحياة في المحيطات	112
من عصر الحجارة إلى عصر الحاسوب	وصفي	نثر	/	69(د.أ)

سالم والحاسوب	حواري	نثر	عن شريط مصور/ مجلة العربي الصغير	116
القلم عبر التاريخ	سردي	نثر	وارد بدر سالم مجلة البيان	70(د.أ)
ما أعظمك	حواري	نثر	مجلة العربي الصغير/ نبيلة الحلبي	120
تلفاز وحاسوب	وصفي	محفوظة	عبد الوهاب بو يحي	123
علماء المستقبل	وصفي	محفوظة	مجمد جمال عمرو	123
أحلام المستقبل	سردي	نثر	مجلة العربي الصغير/لينة الدسوقي	124
جمال بلادي	وصفي	نثر	السياحة في الجزائر/ مقال	71(د.أ)
جولة في بلادي	وصفي	نثر	بلقاسم مجاهدي	129
صحراؤنا الجميلة	وصفي	نثر	كتاب الوضعيات الإدماجية/ عماد هاجر	72(د.أ)
حكايات في حقيبتي	سردي	نثر	ما لم يعشه السندباد/عز الدين ميهوبي	133
الحمامة المهاجرة	حواري	محفوظة	عبد الوهاب بو يحي	136
الواحة	وصفي	محفوظة	محمد الأخضر السائحي	136
على شاطئ العونة	وصفي	نثر	من كتاب عن طريق الإنشاء س الرابعة	137

جدول رقم 29: أنماط وأنواع ومرجعيّة نصوص كتاب السنة الرابعة ابتدائي.

يتشكل كتاب السنة الرابعة من **68** نصاً تضم كل نصوص فهم المنطوق وفهم المكتوب والمحفوظات ونصوص الإدماج، وقد بين الجدول السابق أنماط النّصوص حيث تصدر النّمط الوصفي بـ**39** نَصًّا أي ما يعادل **57%** تقريباً من مجموع النّصوص، ما يعكس حرص واضعي الكتاب على تمكين المتعلمين من مهارة الوصف، من أجل التّعبير بدقة ووصف ما في عقله من أفكار وما في واقعه من أشياء وغيرها، ليأتي بعده النّمط السردي في **20** نَصا بنسبة **29%** تقريباً الذي يعد تمثيل معتبرا للنمط السرديّ والحكايّة لما له من دور في تدريب التلميذ على بناء الأفكار واحترام تسلسلها وغيرها من الوظائف العلميّة والتّعليميّة، أما النّمط الحواريّ

فحضر في **8** نصوص بمعدل **12%**، وسجل نص واحد حجاجي بنسبة **2%** ويرجح سبب ضعف توظيف النّمطين الحواري والحجاجي والغياب التام للنمط التّفسيري إلى أهداف المنهاج فمن الغايات المتوخاة في هذه السنة تدريب التلميذ على النّمطين الوصفي والسردي؛ اللّذان حضرا بنسبة **86%** بعدما كان قد تعرف التلميذ على النّمط الحواري في السنوات السابقة وتعويض غياب باقي الأنماط في السنة الخامسة، ما يؤكد على اهتمام مؤلفي الكتاب بتعليمات واستراتيجيّة المنهاج، وفي الشكل التالي نوضح تدرج نسب أنماط النّصوص.



شكل رقم 14: أنواع ونسب أنماط النّصوص في كتاب السنة الرابعة.

بعد تحليل الأنماط النّصيّة، يصبح من الضروري النّظر في أنواع النّصوص الواردة في الكتاب، إذْ يفصح الجَرد بأن كتاب اللُّغَة العربية قد حرص على تنويع النّصوص بين القصة القصيرة منها نص **مع عصاي في المدرسة**، ومقاطع من روايات كنص **بعيدا عن أرضي**، إضافة إلى المحفوظات والّتي سبق وأحصي عددها في الكتاب، ونصوص مسرحيّة من قبيل مسرحيّة توفيق الحكيم الّتي أقتبس منها **نص بين جارين**، فضلا عن النّصوص الإعلاميّة كنص **البيت البيئي** المقتبس عن الوكالة الجزائريّة للأنباء، ونصوص مستوحاة من الوسائط البصريّة المتمثلة في الشريط المصوّر كنص **سالم والحاسوب**، إلى جانب نصوص مقتطفة من مجلات موجهة للأطفال كنص **ما أعظمك**، فالمتفق عليه أنّ تنويع النّصوص يوفر للمتعلم فرصاً قيمة لاكتساب الرَّصِيد للغويّ و وإثراء العمليّة التّعليميّة ككل؛ إذ يساعد على:

- ✓ تنمية الخيال ومهارة السرد من خلال تقديم نصوص سرديّة من قبيل القصة، والروايّة.
- ✓ تسهم نصوص المحفوظات في تعزيز الذائقة الفنيّة والأدبيّة.
- ✓ تقريب التلميذ من الخطاب الواقعي بعرض نصوص إعلاميّة.

لكن من خلال جرد الأنواع كَمَا هو موضح في الجدول يتبين أنّ تنوع النّصوص كان غير كافٍ لتحقيق التّوازن المنشود، فتمثيل بعض الأنواع لم يكن كافيا، مثل النّص المسرحي الّذي ورد مرة واحدة فقط، في حين كانت الغلبة للنصوص النّثريّة الّتي لم يتضح جنسها أو مصدرها ولم يشر إليهما، فقد تَضَمَّن الكتاب حوالي **18** نَصًّا لم يصرح بمصدرها أو باسم مؤلفها، يرجح في هذه الحالة أن تكون النّصوص من تأليف المؤلفين للكتاب أنفسهم، إذ يلجؤون غالبا إلى تأليف نصوص لأغراض بيداغوجية صرفة أو كَمَا تسمى بالنّصوص التعليمية، حيث يسهل التحكم في بنائها اللُّغَويّ ومستواها المعجمي بما يتلاءم مع حاجات التلميذ، كَمَا أنّها تساعد في تحقيق أهداف المقاربة النّصية في أبعادها المختلفة، وقد قال في ذلك عبد الرحمن الحاج صالح إن النصوص المدرسية غير العلمية نوعان: نصوص صدرت من كتاب وأدباء أو صحفيين أو رجال سياسة غيرهم، ونصوص يضعها مؤلفو الكتاب المدرسي؛ فالأولى أصلية يتراءى فيها الاستعمال الحقيقي للغة واللجوء إليها ضروري جداً[1]، أما الثانية فإن الإكثار منها أو الإفراط في توظيفها قد يقيد انفتاح التلميذ على الخطاب الأدبي الأصيل، وهو ما يحد من فرص التّعرض للنصوص الحيّة الّتي تخضع لمعايير الكتابة العربيّة الأصيلة.

فرغم إدراج بعض النّصوص المُقتبسة عن أدباء كبار تبقى نسبة التّوظيف محدودة مقارنة بالعدد الإجماليّ للنصوص، على غرار مقتطفات من مسرحيّة توفيق الحكيم في نص بعنوان **بين جارين**، ونص **المعلم الجديد** لعبد الحميد بن هدوقة، ونص **رامي والمعلم الجديد** لإدوار ستوارث، **ونص معاناة** مريض للأديب طه حسين، وأنشودة **تغريد العندليب** لمعروف الرصافي، ونص **حكايات في حقيبتي** عز الدين ميهوبي، وعليه يؤدي التّوظيف غير المتكافئ بين النّصوص التّعليميّة والنّصوص الأصيلة إلى حرمان التلميذ من الاحتكاك المباشر بأساليب كبار الكتاب والتّعرف على النّماذج التّعبيريّة الثريّة للغة العربيّة في سياقاتها الأدبية الأصيلة، الّذي يضعف إمكانية تنميّة الذائقة الفنيّة والجماليّة الأدبيّة، إضافة إلى عدم قدرة النّصوص

[1] ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح، **الرَّصِيد اللُّغَويّ للطفل العربي، – وأهمية الاهتمام بمدى استجابته لحاجاته في العصر الحاضر، م**جلة الممارسات اللُّغَويّة، م1، ع1، 2010م، الجزائر (تيزي وزو) ص18.

التّعليميّة على تعويض الموارد الثّقافيّة والمعرفية الّتي تتَضَمَّنها النّصوص الأصيلة والّتي لا شك في أنّه من دعائم تحسين لغة التلميذ.

وإذا قورنت هذه الوضعيّة بما تَضَمَّنته مقررات أخرى، نحو كتب اللُّغَة العربية في التعليم الأساسي سابقاً نلاحظ أنّ حضور النّصوص الأدبيّة الأصيلة فيها أكثر وروداً؛ حيث يتم الحرص على إدراج نصوص لكُتاب لهم صيت وباع واسع في مجال الكتابة والتّأليف، إلا أن تنفيذ هذا المطلب يستدعي تطوير عمليّة انتقاء هذه النّصوص وتطويع مادتها اللُّغَويّة والمعرفيّة بما يتلاءم مع الخصائص النّمائيّة والفكريّة للمتعلم، دون تفريط في القيمة الفنيّة والفكريّة للنّصوص الأصليّة، فالجمع بين الأصالة والملاءمة عند وضع النّص تسهم بدرجة كبيرة في تنمية الكفاءة اللُّغَويّة والأسلوبيّة للمتعلم، هذا حسب ما جاء في كتاب السنة الرابعة والآن ننظر إلى ما تضمنه كتاب السنة الخامسة:

عنوان النّص	نمط النّص	نوع النّص	المؤلف	الصفحة
الصداقة الحقة	تفسيري	نثر	دروس الأخلاق والتربية الوطنية/ باعزيز بن عمر	28(د.أ)
رفاق المدرسة	وصفي	نثر	دروس الأخلاق والتربية الوطنية/ باعزيز بن عمر	10
آثار التعاون	تفسيري	نثر	/	29(د.أ)
التّعاونيّة المدرسيّة	وصفي	نثر	من كتاب لغتي العربية الجزء 5	14
موقف صعب	سردي	نثر	/	30(د.أ)
طريق السعادة	وصفي	نثر	عن نص أمنيتي/ أمين الريحاني	18
طريق العلم	حواري	محفوظة	نور الدين درويش	21
خير الأصحاب	توجيهي	نثر (حكمة)	/	52(د.أ)
طريق النّجاح	وصفي	نثر	باعزيز بن عمر	22
مواقف وعبر	سردي	نثر (سيرة)	أحمد التجاني	24
عمال النظافة	تفسيري	نثر	/	31(د.أ)
من أشرف المهن	وصفي	نثر	تحقيق صحفي/ حنان. س	27
الممرضة	حواري	نثر	/	32(د.أ)

الإخلاص في العمل	سردي	نثر	من تقرير صحفي	31
بالجد والعمل نحقق الأمل	سردي	نثر	/	34(د.أ)
مهنة الغد	سردي	نثر	كتاب القراءة خامسة أساسي	35
عيد العمال	وصفي	محفوظة	محمد الأخضر السائحي	38
من الأفضل	حجاجي	نثر (قصة)	/	53(د.أ)
الرسام الموهوب	سردي	نثر	/	39
سرّ الخلود	تفسيري/ح جاجي	نثر	/	35(د.أ)
تاكفاريناس يتحدث	سردي	نثر	من مجلة عصور جديدة	44
العودة إلى الوطن	وصفي	نثر (رواية)	مولود فرعون	35(د.أ)
كلنا أبناء وطن واحد	سردي	نثر (رواية)	عبد الحميد بن هدوقة	48
هذا وطنك	وصفي/ حجاجي	نثر	كتاب لغتي العربية/ مجموعة من المعلمين	37(د.أ)
أرض غالية	سردي	نثر (رواية)	وهيبة جموعي	52
فداك العمر يا وطني	وصفي	محفوظة	محمد شايطة	55
كنوز بلادي	وصفي	نثر	/	54(د.أ)
علمنا الشامخ	سردي	نثر	/	56
دورة الماء	تفسيري	نثر	/	38(د.أ)
سر الحياة	وصفي	نثر	الوكالة الوطنية للتسيير المدمج للموارد المائية/ مفيدة توامي	61
إعادة التّدوير	تفسيري/ح جاجي	نثر	/	39(د.أ)
حين تصير النفايات ثروة	تفسيري	نثر	تقرير صحفي	65
حصالة بسام	سردي	نثر	/	40(د.أ)

الحصاد والكلب وقطعة الخبز	حواري	نثر (قصة)	كَمَال شرنوبي	69
الأمطار	وصفي	محفوظة	غالب مهني	72
الطاقة الكهربائية	تفسيري	نثر	/	55(د.أ)
هل تعلمون	تفسيري	نثر	/	73
التّبرع بالدّم	سردي/ وصفي	نثر	/	41(د.أ)
واد الحياة	تفسيري	نثر	كنوز العلم	78
كيف أعتني بجسمي	تفسيري	نثر	عن كتاب جسم الإنسان/ ميلاني ودرون(ت) فاطمة عباني	42(د.أ)
ممنوع الدخول	تفسيري	نثر	عن كتاب جسم الإنسان/ ميلاني ودرون(ت) فاطمة عباني	82
ماذا يدخل في جوفنا من طعام؟	تفسيري	نثر	/	43(د.أ)
أحسن الأطباء: عصير الخضروات والفاكهة	تفسيري	نثر	عن مجلة الدوحة/ عز الدين فراج	86
على الخوان	وصفي	محفوظة	معروف الرصافي	89
فهد ووجبة الفطور	توجيهي	نثر (قصة)	سمية عبد الفتاح	56(د.أ)
الخس والملفوف	حواري	نثر	/	90
البيروني	سردي	نثر	/	44(د.أ)
عبقرية فذة	سردي	نثر (سيرة)	محمد عاطف	95
حديث عن الجراثيم	حواري	نثر	الجراثيم/ د. أسماء	45(د.أ)
قصة البنسلين	سردي	نثر	كتاب القراءة المصور	99
الإنسان الآلي	سردي	نثر	/	46(د.أ)

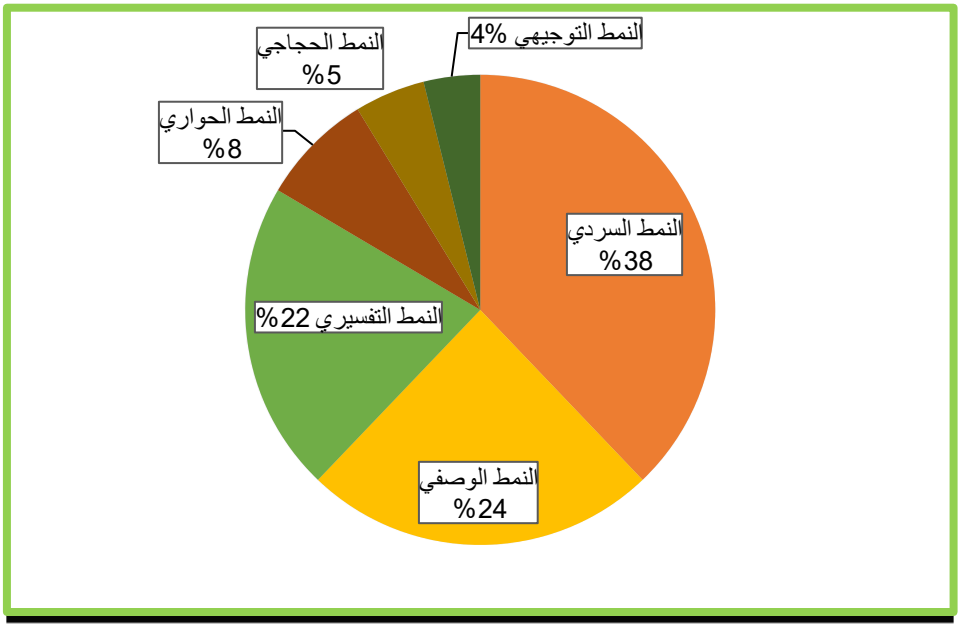
الروبوت المشاغب	سردي	نثر (قصة)	السيد نجم	103
منهال المعرفة	توجيهي	محفوظة	لقمان الشنطاوي	106
مَلِكَة العلوم	تفسيري	نثر	/	57(د.أ)
مسألة صعبة	سردي	نثر (سيرة)	عن موقع موهوبون	107
العصفورة والفخ	حواري	نثر (قصة)	كتاب القراءة السادسة ابتدائي	47(د.أ)
عزة ومعزوزة	سردي	نثر (قصة)	محمد وضاي	112
واحدة بواحدة	سردي	نثر (قصة)	كتاب القراءة السادسة ابتدائي	48(د.أ)
جحا والسلطان	سردي	نثر (قصة)	رجب بن محمد	116
الحمامة المطوقة	سردي	نثر (قصة)	ابن المقفع	49(د.أ)
وفاء صديق	سردي	نثر (قصة)	من التراث	120
اليمامة والصياد	وصفي	محفوظة	أحمد شوقي	123
الأخوات الثلاثة	تفسيري	نثر (قصة)	حكاية شعبية	58(د.أ)
نهاية مستبد	سردي	نثر (قصة)	كتاب السنة السادسة من التعليم الأساسي	124
رحلة إلى الجزائر	وصفي	نثر (قصة)	محمد حسن مرين	50(د.أ)
رحلة إلى عين الصفراء	وصفي	نثر (قصة)	محمد حسن مرين	129
ابن بطوطة الرحالة الشهير	سردي	نثر	عن كتاب لغتي العربية الجزء الخامس	51(د.أ)
حكى ابن بطوطة	سردي	نثر (قصة)	عن كتاب لغتي العربية الجزء الخامس	133
السفينة	وصفي	محفوظة	أسعد الديري	136
كريستوف كولومبس	سردي	نثر (سيرة)	سليمان فياض	59(د.أ)
في الشام	سردي	نثر	ابن بطوطة	137

جدول رقم 30: أنماط وأنواع ومرجعيّة نصوص كتاب السنة الخامسة ابتدائي.

جاء في كتابِ السنة الخامسة واحد وسبعون **71** نصاً موزّعاً بين الفهم المنطوق والفهم المكتوب والإدماج والمحفوظات، وقد أظهر جرد أنماط النّصوص تنوعاً واضحاً، إذ استحوذ

النّمط السرديّ على الحيز الأوسع في نصوص الكتاب بثمانيّة وعشرون **28** نَصًّا والمقدرة بنسبة **39%**، مما يؤكد على انحياز البنية التخطيطية لخطاب يعتمد على النّمط السردي نظراً لفاعليته في إثراء خيال التلميذ وزيادة كفاءته اللُّغَويّة، في ظل السياقات القصصيّة الّتي تعبر عن مواضيع قريبة من واقعه، فضلا عن الطابع التّشويقي الّذي يتسم به والذي يزيد من دافعيّة التلميذ نحو القراءة والمطالعة، وجاء بعده النّمط الوصفي بـ **18** نَصًّا تمثلها **25%** من إجمالي النّصوص إضافة إلى كونه نمط مساند في جل النّصوص، في حين ارتأينا عدم ذكر الأنماط المُساندة والاكتفاء بالنّمط الغالب للنص إلا في أربعة نصوص كانت النّسب متساويّة مما اضطرنا الأمر إلى ذكر كلا النّمطين.

أما النّمط التّفسيريّ فقد تمثل في **16** نَصًّا ما يقابله **22%**؛ حيث وظف لتبسيط المفاهيم العلميّة والبيئيّة والاجتماعيّة كونه يخدم بعض الأبعاد المعرفيّة لمواضيع الكتاب منها تفسير الظواهر العلميّة، في حين لم يتجاوز النّمط الحواريّ **6** نصوص أي **8%** فقط، وفيما يخص النّمط الحجاجي فاقتصر حضوره على **4** نصوص بمعدل **5%** وهي نسبة جد ضعيفة لا تعكس الأهميّة الّتي كان من المفترض أن يتسم بها، وذلك لأنه من الأنماط المُستَهدف تدريسها في هذه السنة الدراسيّة، وأيضاً لأنّه إضافة نوعيّة تساعد التلميذ في التّدرب على بناء الحجج وصياغتها وفق السياق المناسب لإقناع المتلقي، أما النّمط التّوجيهيّ فلم نره إلا في **3** نصوص بنسبة **4%**، كَمَا يجب الّتنويه إلى أنّ النّسب الموزعة تعكس الحضور الوظيفي لكل نمط في نصوص الكتاب، إلا أن مجموعها يتجاوز **100%** بسبب حساب النّصوص مزدوجة النّمط في أكثر من مرة، في حين العدد الكلي للنصوص **71** نَصًّا يبقى مضبوط، بهذا يكون توزعها بحسب الأنماط يتقاطع في أربعة خانات كَمَا سيأتي في الشكل التالي:



شكل رقم 15: أنواع ونسب أنماط النّصوص في كتاب السنة الخامسة.

يظهر الشكل (15) التّوزيع العام لأنماط نصوص كتاب السنة الخامسة، والذي بين هيمنة ثلاث أنماط : السرديّ والوصفيّ والتّفسيريّ بنسبة **87%**، فيقدم الأول وظيفة إمتاعيّة والثّاني تصويريّة والثالث توضيحيّة، أما باقي الأنماط فكان توظيفهم محدود ومحتشم للغاية، ومن أبرز الثغرات الّتي تكشفها المعطيات السابقة محدوديّة توظيف النمط الحجاجي؛ إذ لم يعطى العناية الكافية التي يستحقها، فتتقلص بذلك فرص التّعرض وممارسة آليّات الحجاج عند صياغة المواقف وتبرير الآراء، مما يؤدي إلى ضمور في التّفكير النّقدي والخطاب الإقناعيّ الّذي يعد انحرافاً عن أهداف المنهاج.

كَمَا يستدعي التّحليل الوقوف عند أنواع النّصوص الّتي جرى اعتمادها في كتاب السنة الخامسة، منها: القصّة بما تحمله من وظائف تربويّة وتعليميّة يستمتع التلميذ بجمالها الفني وقدرتها التّصويريّة للأحداث مثل نص **الأخوات الثلاثة، ونص فاء صديق** على سبيل المثال، ومقاطع من روايات مختلفة من بينها: أرض غاليّة، وكلنا أبناء وطن واحد، والعودة إلى الوطن، والجميل أن الكتاب تَضَمَّن نصوص تحمل قيم عميقة وتعبر عن الحكمة تمثلت في نص **خير الأصحاب**، إضافة إلى السيير أو السيرة الّتي تقوي البُعد التّاريخي الذي ينمي الوعي الثّقافي واللُّغَويّ وتقدم شخصيات دينية أو تاريخية كنماذج يحتذ به أخلاقياً أو علمياً من قبيل هذه النّصوص: **عبقرية فذة، ومواقف وعبر، وكريستوف كولومبس، وابن بطوطة الرحالة الشهير**، كَمَا توجدُ نصوصٌ مترجمةٌ من لغات أجنبية منها: **نص كيف أعتني بجسمي، وممنوع**

الدخول؛ طوعت لتتناسب مع مؤهلات التلميذ لتزويده بمعارف ومفاهيم مختلفة، وفي الوقت ذاته زرع فكرة تقبل الآخر ثقافياً وفكرياً.

يتبيّن من خلال استقراء مصادر النّصوص الواردة في الكتاب أنّها اتّسمت بالتّنَوُّع والاختلاف؛ حيث استمدّت من بيئات ومرجعيات متباينة، فقد وردت نصوص مقتبسة من التّقارير الصّحفيّة منها: **نصّ حين تصير النفايات ثروة، والإخلاص في العمل،** وأخرى من المجلَّات من قبيل: **تاكفاريناس يتحدث، وأحسن الأطباء : عصير الخضروات والفاكهة،** إضافة إلى نصّ واحد مأخوذ من موقع موهوبون، كَمَا سجّل وجود اثنين وعشرين **(22)** نَصًّا لم يصرح بمصدره، وإلى جانب ذلك نجد 9 نصوص مستمدّة من كتب اللُّغَة العربية السّابقة، ما يعكس نوعا من الاستمراريّة في بناء المُحتوى التّعليميّ والاستفادة من الجهود السّابقة في إشارة واضحة لذلك، ومن جهةٍ أخرى تَضَمَّن الكتابُ نصوصاً لعددٍ من الكتابِ الجزائريين، لترسخ البعد الوطنيّ وتقريب التلميذ من بيئته الثّقافيّة والاجتماعيّة، فضلا عن إدراج نصوص أخرى من تأليف كتاب وأدباء عرب معروفين، ما يزيد من موسوعيّة المادة التّعليميّة ويتيح للمتعلّم فرصة الانفتاح على أنماط متنوّعة من الأساليب الأدبيّة والفكريّة والثّقافيّة العربيّة.

وفي الأخير يمكن القول إنّ كتاب السنة الخامسة وسع إلى حد ما مصادر نصوصه مقارنة بالسنة السابقة، والذي يعدُّ جانباً يُثْمِنُ التّنوّع ويعزّز الثّراء المعرفيّ للمتعلم، غير أنه يبقى من الضروري أن يعمل القائمون على تأليف كتب اللُّغَة العربية المدرسيّة على مراجعة النّصوص التّعليميّة غير محددة المصدر واستبدالها بنصوص أصيلة، حرصاً على تمكين التلميذ من التّعرّض للأساليب اللُّغَويّة الرصينة، وحتّى يتشرّب التلميذ قيم الفصاحة والجزالة في لغته العربية.

2-نصوص كتب اللُّغَة العربية -التحليل الكمي للمفردات-

يعدُ جرد المفردات وتفريغها خطوة أساسية في التحليل الكمي لنصوص كتب اللغة العربية؛ إذ يحول النصوص إلى معطيات قابلة للدراسة الإحصائية، ويتم ذلك عبر إجراءات منظمة تشمل استخراج المفردات وضبطها ثم تفريغها في قوائم أو جذاذات نعرض تفاصيل إنجاز العمل فيما يلي:

2-1- معايير جرد المفردات في نصوص المدونة.

يعدُّ ضبط إجراءات الجرد خطوة ضروريّة في أي دراسة لغويّة إحصائيّة، فلا يمكن أنّ تنجز على نحو اعتباطي، فلابد من وضع معايير دقيقة تضمن موضوعيّتها وصرامتها العلميّة من أجل الوصول إلى نتائج دقيقة قبل الشروع في العدّ؛ حيث قد تتنوع صياغة الكلمات أو تقترن بها أدوات نحويّة وصرفية تغيّر من بنيتها الشكليّة، وانطلاقا من هذا الاعتبار حددت مجموعة من المعايير لتنظّم عمليّة الجرد وتبين ما سيعدُ وما سيتم تجاوزه، والّتي اقتبست من دراسات سابقة منها مشروع الرَّصِيد اللُّغَويّ الوظيفي ودراسة فوزية كريبط [1] نذكر هذه المعايير:

- ✓ **الأسماء:**
  - تُعدُّ جميع المشتقات وحدات مستقلة، مثال: دارس- مدرسة -مدروس.
  - الاسم المنسوب يسجّل كوحدة مستقلة: شعبي - شعبية.
  - المفرد المذكر والمؤنث والمثنى والجمع (المطابق للفظ المفرد) يعتبر وحدة واحدة، مثال: تلميذ- تلميذة- تلميذان- تلاميذ (تلميذ) أما الجمع المخالف للفظ المفرد فيعد كلمة مستقلة.
  - الأعداد (المفردة، المركبة، المعطوفة، ألفاظ العقود) تحصر ككلمات لا كأرقام، مثال: تسعة وخمسون (كلمة واحدة).
  - الاسم الجامد إذا استعمل للوصف عدّ اسماً، مثال: رجل كريم - رجل (اسم)
  - الأسماء المشتركة لفظيا (تعدد المعاني) تسجل ككلمات مستقلة، مثال: شريحة (هاتف، مجتمع، لحم)
  - الاسم المصغّر يعدّ وحدة مستقلة.
  - تُحصَر أسماء الإشارة، الأسماء الموصولة، أسماء الاستفهام (من، لماذا)، وأسماء الشرط (من، مهما) الضمائر منفصلة مع الأسماء أما الضمائر المتصلة فتعد مع الكلمة الّتي اقترنت بها لتعد وحدة واحدة.

---

[1] ينظر: فوزية كريبط، **تعليم المفردات في كتب اللغة العربية لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي -دراسة تحليلية نقدية مقارنة بين الجزائر وتونس والمغرب**- رسالة دكتوراة تخصص دراسات إفرادية واصطلاحية وتعليمية اللغات، جامعة الجزائر 2، 2020/2019م، ص 284-286.

✓ **الأفعال:**

- تحتسب الأفعال بالصيغ الّتي وردت بها أي يحتسب الفعل في المضارع وحدة مستقلة وفي الماضي وحدة مستقلة، مثال: يكتبُ وحدة مستقلة، وكَتَبَ وحدة مستقلة.
- الأفعال المزيدة تعدُّ كل صيغة منها وحدة مستقلة. مثال: خرج – أخرج – استخرج.
- الأفعال المبنية للمجهول تعدّ وحدة مستقلة، مثال: يُضرب.
- الصيغ الخاصة مثل حبذا، ولا حبذا تُعدُّ كلمات مستقلة.
- أسماء الأفعال تدرج ضمن الأفعال كَمَا جاءت، مثال: مه، صه، تعال.

✓ **الصفات:**

- تعدّ جميع الصفات الّتي وردت في النّصوص بما في ذلك المشتقات (اسم فاعل، اسم مفعول) مثال: كاتب – مكتوب.
- صيغ التّفضيل تدخل في باب الصفات، مثال: أكبر– أجمل.
- أسلوب التّعجب بصيغة أفعل تدرج كذلك ضمن الصفات، مثال: ما أجمله.
- تحصر ظروف الزمان والمكان مع الأسماء.
- تعدّ الأسماء المركبة كلمة واحدة، مثال، هيئة الأمم المتحدة، أقمار اصطناعيّة.
- تحتسب العبارات السياقيّة وحدة واحدة، مثال: حللتم أهلا ونزلتم سهلا، شكراً على حسن ظنكم.

2-2– مراحل الجرد وتفريغ المفردات.

- **مرحلة الإعداد والتّحضير:** بعد تهيئة عينة الدراسة المتمثلة في نصوص كتب السنتين الرابعة والخامسة ابتدائي ضبط الإطار العام للعمليّة وفق المعايير المذكورة آنفاً، إضافة إلى تهيئة الجداول والأدوات اللازمة لتدوين والإحصاء.
- **مرحلة التّفريغ والتّصنيف اللُّغَويّ:** توحيد شكل الكلمات وتغير ما يجب تغييره مع ضبط الكلمات بالشكل لتفادي أي لبس، فرز المفردات حسب طبيعتها الصرفية (أسماء، صفات، أفعال، حروف، أدوات)

- **مرحلة العدّ الإحصائيّ:** حساب عدد المفردات في كل نوع، وإحصاء المجموع الكلي للمفردات، واستخراج نسبة المفردات المتكررة.
- **مرحلة التّحليل والنقد:** تدرس النتائج المتحصل عليها وتعطى الملاحظات، مع ربطها بالأهداف التّعليميّة.

انطلاقا من هذه المراحل وبعد ضبط معايير الجرد وإجراءاته المنهجيّة، نوضح أشكال الجذاذات المعتمدة لعدّ مفردات النّصوص، باعتبارها وثائق عمل تطبيقيّة، حيث تساعد في تنظيم وتصنيف المفردات بدقة، الجذاذة الأولى خاصة بتصنيف المفردات حسب نوعها الصرفي؛ حيث يصبح لكل نص جذاذة خاصة تصنف فيها كل مفردة من مفرداته كَمَا في الجدول التالي:

عنوان النّص	الأسماء والصفات	الأفعال	الحروف والأدوات
/	/	/	/

جدول رقم 31: يوضح التوزيع الصرفي لمفردات نص(...)

يُعرض في جدول آخر حصر تواتر المفردات داخل النّصوص، كَمَا هو مبين في الجدول الآتي:

عنوان النّص	الكلمة	تكرارها
/	/	/
الملاحظات		

جدول رقم 32:حساب تواتر الوحدات اللُّغَويّة.

تمخّضَ التّصنيف حسب فئات لغويّة لمفردات كتب اللُّغَة العربية محلّ الدّراسة عن الجدولين وحد لكل سنة دراسيّة، الذي يبيّن توزعها إلى ثلاث أقسام الأساسيّة (أسماء وصفات، أفعال، حروف وأدوات)، والّتي تسهل رصد طبيعة الرَّصِيد اللُّغَويّ وحجمه.

3-الرَّصِيد اللُّغَويّ في كتاب السنة الرابعة.

حصر وتصنيف الرَّصِيد اللُّغَويّ الوارد في نصوص كتاب اللُّغَة العربيّة للسنة الرابعة محتوى الجدول الآتي، من خلال تحديد عدد المفردات المتكررة وتصنيفها حسب طبيعتها

الصرفيّة (أسماء وصفات، أفعال، حروف) بهدف الكشف عن التّركيبة المعجميّة التي يقوم عليها محتوى الكتاب، ومدى تناسقه مع متطلبات المرحلة التّعليميّة:

عنوان النّص	الأسماء والصفات	الأفعال	الحروف والأدوات	الرَّصِيد الخام[1]	نسبة الرَّصِيد الصافي[2]
صديقتي حورية	44	19	18	119	68%
مع عصاي في المدرسة	65	33	20	163	72%
البائع الصغير	24	7	7	41	92%
ماسح الزجاج	78	27	14	174	68%
جدي	53	15	12	91	88%
جدتي	90	38	21	208	71%
يا حسن الأخلاق	28	16	8	70	60%
البائع الصغير(إدماج)	32	18	14	81	79%
جيران الأمس واليوم	34	18	14	88	75%
التّجماعث	80	44	20	310	46%
رامي والمعلم الجديد	94	24	13	157	83%
المعلم الجديد	100	41	18	250	64%
الجار الجديد	56	18	17	124	73%
بين جارين	79	25	14	211	52%
أمي	32	16	17	82	79%
من صور التضامن	43	10	7	73	82%
بعيدا عن أرضي	33	9	8	58	86%
الحنين إلى الوطن	115	31	13	216	74%
الأمير عبد القادر	41	6	7	62	87%

[1] **الرَّصِيد الخام:** يقصد به العدد الكلي للوحدات اللُّغَويّة (الأسماء، الأفعال، الصفات، الحروف) كَمَا وردت في النّص بكل تكراراتها، مثل: إذا وردت كلمة (يدفع) أربع مرات، تحتسب أربع مرات.

[2] **الرَّصِيد الصافي:** يقصد به عدد الوحدات المميزة فقط (دون تكرار) في المثال نفسه تحتسب كلمة (يدفع) مرة واحدة.
طريقة حساب نسبة الرَّصِيد الصافي: عدد الرَّصِيد الصافي× 100÷ عدد الرَّصِيد الخام = نسبة الرَّصِيد الصافي%.

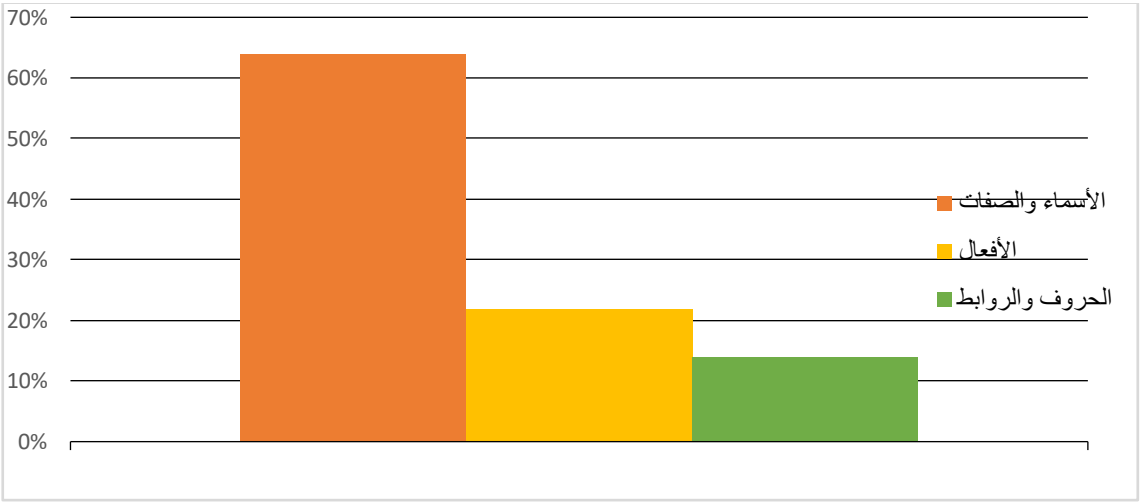
الأمير عبد القادر	90	18	15	166	74%
مطار مصطفى بن بولعيد	50	15	14	94	84%
الزائر العزيز	84	46	18	201	74%
أجمل الأوطان	24	5	8	46	80%
يا شهيد	26	12	9	61	70%
الوطن	36	9	10	78	71%
نظافة المدرسة	51	26	14	121	75%
رسالة الثعلب	93	34	18	236	61%
العيش في المدينة	35	13	14	69	90%
البيت البيئي	119	34	17	235	72%
المسكن الشمسي	30	5	7	54	78%
طاقة لا تنفذ	60	26	18	142	73%
الضياء	29	7	7	56	77%
تغريدة العندليب	27	11	12	57	88%
كوكبنا في خطر	50	13	11	98	76%
هدية النخلة	39	5	10	72	75%
قصة زيتونة	95	39	18	196	78%
معاناة المريض	55	19	10	106	79%
مرض سامية	101	43	18	231	70%
اكتشاف اللعبة	24	8	3	43	81%
لمن تهتف الحناجر؟	117	38	32	216	78%
التوازن الغذائي	31	3	7	60	68%
رياضة الأبدان	16	12	3	36	86%
صحتك هي الأهم	45	29	16	159	57%
أنامل معطرة	46	9	5	66	91%
أنامل من ذهب	83	24	10	163	69%
البرنس	99	24	14	196	70%

لباسنا الجميل	67	20	13	139	72%
الطاسيلي ناجر	44	10	16	128	50%
القاص الطارقي	93	24	16	181	72%
الكتاب	33	10	14	70	81%
علبة الألوان	22	5	6	39	85%
سر العداوة بين القط والفأر	44	24	12	114	70%
الغواصة الاستكشافية	76	25	13	165	73%
مركبة الأعماق	114	34	14	228	71%
من عصر الحجارة إلى عصر الحاسوب	56	25	19	139	72%
سالم والحاسوب	133	36	24	265	73%
القلم عبر التاريخ	56	16	12	113	74%
ما أعظمك	86	27	13	171	74%
تلفاز وحاسوب	34	8	9	53	94%
علماء المستقبل	38	9	5	70	74%
أحلام المستقبل	46	24	9	104	76%
جمال بلادي	59	7	15	107	76%
جولة في بلادي	128	35	12	243	72%
صحراؤنا الجميلة	52	9	12	88	83%
حكايات في حقيبتي	58	40	17	164	64%
الحمامة المهاجرة	50	10	9	89	78%
الواحة	28	3	8	45	87%
على شاطئ العونة	57	28	11	136	70%

جدول رقم 33: يوضح التوزيع الصرفي لمفردات نصوص كتاب السنة الرابعة ابتدائي.

لضبط وإبراز نتائج الجرد الصّرفيّ لمفردات نصوص كتاب السنة الربعة بصيغة واضحة، وضعت المعطيات في هذا الجدول الذي تضمن عدد المفردات بحسب أصنافها (أسماء

وصفات، أفعال، حروف) وبَين عدد الرَّصِيد الخام في كل النّص وإلى جانبه نسبة الرَّصِيد الصافي لتحديد ملامح البنيّة اللُّغَويّة في الكتاب، وقد أظهر التّحليل حجم التّباين العدديّ بين العناصر المكونة للرصيد اللُّغَويّ، حيث فاق عدد الأسماء والصفات باقي الأنواع والمقدر عددها بـ 4050 والذي يمثل 64% من عدد مفردات النّصوص، يليها عدد الأفعال الّذي يشكل نسبة 22% أي ما يقابل 1371 فعل، أما مجموع الحروف والأدوات فلم يتجاوز 879 أداة وحرف ما يمثل 14% من عدد المفردات، مع العلم أن عمليّة حذف المفردات المكررة انحصر في حدود كل نص على حدة؛ حيث لم يستبعد التّكرار بين النّصوص الأخرى المختلفة، وإنما اقتصر الاستبعاد على المفردات المكررة داخل النّص الواحد فقط، ثم جمعت الحصائل النهائية لإعطاء المجموع الكلي والذي نختصره بوضوح في الرسم البياني التالي:



شكل رقم 16: نسبة مفردات نصوص كتاب السنة الرابعة بحسب أصنافها (أسماء وصفات، أفعال، حروف)

يدل ارتفاع عدد الأسماء والصفات بين النّصوص على سمة اسمية مهيمنة في بنية النّصوص والذي يخدم النّمط الوصفيّ الذي لاحظنا كثرة استعماله والذي يعدّ من الخصائص النّصيّة المُستَهدفة في هذا المستوى، كما قد بينت الدراسات أن التلميذ في المرحلة الابتدائية يستخدم الأسماء بنسبة تصل إلى ثلاثة أضعاف استخدامه للأفعال؛ لأن طبيعة الفعل بالنسبة له أكثر تعقيدا من طبيعة الاسم[1]، أما الحروف والروابط فقد جاءت متوسطة من حيث الكم

[1] ينظر: حسن شحاتة، **أساسيات التّدريس الفعال في العالم العربي**، الدار المصري اللبنانية، ط4، 2004م، مصر (القاهرة) ص 70.

النّوعي ومتكررة الحضور باعتبارها بنيّة نحويّة لازمة لتحقيق التّرابط والتّناسق بين الجمل والعبارات ضمن النّص.

وإذا نظرنا إلى مجموع الأسماء والصفات والأفعال في كل نص بعد استثناء الحروف والروابط لأنها أدوات موجودة في كل الخطابات اللُّغَويّة ويتعرض لها التلميذ في كل المستويات التّعليمية، نلاحظ أن مجموعها يتجاوز الحد المرجعي المشار إليه في دليل الأستاذ الذي كان يفترض أنّ يكون بين 80/ 130 كلمة في كل نص[1]، ومن بين النّصوص الّتي تجاوز عدد المفردات فيها الحد الأقصى للمفردات وفق أهداف المنهاج ما سيعرضه الجدول الآتي:

عنوان النّص	عدد مفرداته	عدد المفردات الزائدة
المعلم الجديد	141	11
الحنين إلى الوطن	146	16
البيت البيئي	153	23
قصة زيتونة	134	4
مرض سامية	144	14
لمن تهتف الحناجر	155	15
مركبة الأعماق	148	18
سالم والحاسوب	169	39
جولة في بلادي	163	33

جدول رقم 34: عدد المفردات الزائدة في النّصوص على الحد المرجعي.

نلاحظ من خلال الجدول تجاوز عدد المفردات الحد المطلوب في كل النّصوص، رغم حذف الوحدات المتكررة في النّص وحساب الرَّصِيد الصافي فقط، فيعكس هذا التّفاوت مقدار الاختلاف في كثافة مفردات النّصوص وحجم الرَّصِيد اللُّغَويّ، كَمَا يبرز غياب التّوازن الدقيق بين النّصوص من حيث حمولة المُفردات، وفي الوقت ذاته يمكن أنّ يرى آخر هذه الزيادة إثراء للرّصيد اللُّغَويّ ويعتبرها أمرا إيجابيا، لكن لتصنيفه على هذا الأساس لابد من توفر شروط أولها اتباع منهجيّة تعليميّة تيسر استيعاب هذا الكم من المفردات وتعمل على ترسيخه، وإلا

[1] ينظر: وزارة التربية الوطنية، **دليل استخدام كتاب اللُّغة العَربيّة–السنة الربعة مِنْ التعليم الابتدائيّ**– الديوان الوطنيّ للمطبوعات المَدْرَسيّة، 2018/2017م، الجَزَائر، ص20.

سيفضي هذا الحشو إلى إرهاق التلميذ برصيد أكثر من قدرته الاستيعابيّة، وهذا بغض النّظر عن مخالفته لمطلب من مطالب المنهاج.

تبين نسب الرَّصِيد الصافي للمفردات في نصوص كتاب اللُّغَة العربية للسنة الرابعة وجود تباين واضح بين النّصوص الّتي قدرت بين 46% و94%، إذ تدل النسب المرتفعة فوق 85% على أن النّص تضمن مفردات متنوعة، بما ينسجم مع ما سبق أن أظهره الجدول رقم (33) من هيمنة للأسماء والصفات والأفعال، في حين تعكس النسب المنخفضة أقل من 60% اعتماد النّص على التكرار خاصة في الحروف وأدوات الربط الّتي تكررت بدافع تأدية وظائفها النّصيّة دون أن تزود التلميذ بمعارف جديدة.

4- الرَّصِيد اللُّغَوِيّ في كتاب السنة الخامسة.

حصر وتصنيف الرَّصِيد اللُّغَوِيّ الوارد في نصوص كتاب اللُّغَة العربية للسنة الخامسة محتوى الجدول الآتي، من خلال تحديد عدد المفردات المُتكررة وتصنيفها حسب طبيعتها الصرفيّة (أسماء وصفات، أفعال، حروف) بهدف الكشف عن التّركيبة المعجميّة التي يقوم عليها محتوى الكتاب، ومدى تناسقه مع متطلبات المرحلة التّعليميّة:

عنوان النّص	الأسماء والصفات	الأفعال	الحروف والأدوات	الرَّصِيد الخام	نسبة الرَّصِيد الصافي
الصداقة الحقة	40	14	15	91	75%
رفاق المدرسة	16	34	17	202	%33
آثار التعاون	86	27	18	190	%68
التّعاونيّة المدرسيّة	103	40	18	232	%69
موقف صعب	88	43	16	196	%75
طريق السعادة	77	22	13	183	%61
طريق العلم	35	14	15	76	%84
خير الأصحاب	40	19	19	122	%63
طريق النّجاح	49	25	11	127	%67
مواقف وعبر	51	29	28	184	%59
عمال النظافة	82	15	12	144	%76

من أشرف المهن	124	42	18	261	%70
الممرضة	116	35	17	253	%66
الإخلاص في العمل	120	34	19	239	%72
بالجد والعمل نحقق الأمل	83	12	13	149	%72
مهنة الغد	124	44	13	212	%85
عيد العمال	30	7	11	79	%61
من الأفضل	68	25	25	216	%55
الرسام الموهوب	70	31	10	144	%77
سرّ الخلود	66	17	10	123	%75
تاكفاريناس يتحدث	135	40	17	264	%73
العودة إلى الوطن	78	28	17	194	%63
كلنا أبناء وطن واحد	117	41	27	292	%63
هذا وطنك	84	19	13	171	%68
أرض غالية	117	40	24	291	%62
فداك العمر يا وطني	28	11	12	64	%78
كنوز بلادي	121	22	16	226	%70
علمنا الشامخ	92	17	13	155	%79
دورة الماء	64	18	14	127	%76
سر الحياة	141	29	14	264	%70
إعادة التّدوير	55	10	11	92	%83
حين تصير النفايات ثروة	103	16	13	194	%68
حصالة بسام	84	23	12	158	%75
الحصاد والكلب وقطعة الخبز	99	43	24	293	%57
الأمطار	36	6	15	66	%86
الطاقة الكهربائية	87	8	10	140	%75
هل تعلمون	55	14	13	113	%73
التّبرع بالدّم	122	38	17	228	%78

واد الحياة	132	32	20	284	%65
كيف أعتني بجسمي	129	21	19	253	%67
ممنوع الدخول	137	27	19	261	%70
ماذا يدخل في جوفنا من طعام؟	99	10	15	165	%75
أحسن الأطباء: عصير الخضروات والفاكهة	116	34	20	250	%68
على الخوان	26	13	15	78	%69
فهد ووجبة الفطور	71	23	20	191	%60
الخس والملفوف	69	19	18	153	%69
البيروني	66	15	12	122	%76
عبقرية فذة	114	42	23	271	%66
حديث عن الجراثيم	78	14	14	143	%74
قصة البنسلين	126	33	15	258	%67
الإنسان الآلي	90	17	13	162	%74
الروبوت المشاغب	115	60	30	342	%60
منهال المعرفة	35	10	16	97	%63
مَلِكَة العلوم	90	26	19	184	%73
مسألة صعبة	77	28	20	161	%78
العصفورة والفخّ	65	40	24	236	%55
عزة ومعزوزة	107	54	31	275	%70
واحدة بواحدة	56	34	18	178	%61
جحا والسلطان	92	68	37	269	%73
الحمامة المطوقة	69	50	28	267	%55
وفاء صديق	98	51	24	301	%57
اليمامة والصياد	34	16	14	87	%74
الأخوات الثلاثة	62	42	29	237	%56
نهاية مستبد	44	36	26	167	%63

رحلة إلى الجزائر	120	26	18	230	%71
رحلة إلى عين الصفراء	139	27	13	285	%62
ابن بطوطة الرحالة الشهير	99	21	18	189	%73
حكى ابن بطوطة	80	53	24	282	%56
السفينة	35	13	9	71	%80
كريستوف كولومبس	80	27	19	168	%75
في الشام	68	8	12	129	%68

جدول رقم 35: يوضح التوزيع الصرفي لمفردات نصوص كتاب السنة الخامسة ابتدائي.

يتضح من خلال تحليل الجدول الإحصائيّ للرصيد اللُّغَويّ في نصوص كتاب السنة الخامسة ابتدائي أنّ البنيّة المعجميّة للنصوص تتسم بتنوع نسبي في مواردها اللُّغَويّة، مع غلبة واضحة للأسماء والصفات مقارنة بباقي الفئات، فقد بلغت نسبتهما ما يقارب (64%) من مجموع الرَّصِيد الخام، فكَمَا هو معلوم أنّ هذه السمة من الخصائص البارزة في الخطاب التّعليمي الذي يركز على بناء المفردات اللُّغَويّة لتكوين معجم ذهني[1] يضم تسميات الأشياء ويعرف بها، باعتبارها المنطلق الأساسيّ لبناء الكفاءة اللُّغَويّة مما يسهم في تحقيق الفهم والأداء[2] الجيد.

ويلاحظ أن الأفعال جاءت في المرتبة الثانيّة بنسبة (21%) لكنها مناسبة نوعا ما، وهو ما يؤثر على تنميّة الكفاءة التّعبيريّة أو الإنتاجيّة للغة القائمة على الفعل والإنجاز، باعتبار الأفعال من العناصر الفاعلة والأساسيّة في تحقيق ذلك خاصة إذا تنوعت وشملت المجالات التي تثير اهتمام التلميذ، أما بخصوص الحروف فقد سبق وأشرنا إلى أنّ ارتفاع عددها ونسبة

[1] **المعجم الذهني**: نظام تخزين مركزي يستعمل للحفاظ على أنواع مختلفة من المعلومات الصوتية والإملائية والدلالية والتركيبية في الذاكرة طويلة الأجل، يمكن من ربط المداخل الحسية للمقاطع الكتابية بتمثلات دلالية ومفهومية في الذاكرة. ينظر أمطوش محمد، **المعجم الذهني والتصريف المعجمي**، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، ط1، 2014م، الأردن، ص08.

[2] **الأداء (Performance)**: يتضمن الأداء سلوك التعلم الذي يتحقق لدى التلميذ بعد مروره في خبرة التعلم، ويمكن أن يكون الأداء، تعريفاً لفظيا، أو وضع إشارة نحو إجابة، أو توضيح معنى خبرة أو تنظيم مادة أو تركيب أشياء موجودة. ينظر: حسن شحاتة وآخرون، **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**، الدار المصريّة اللبنانيّة، ط1ن 2003م، مصر (القاهرة) ص375.

تكرارها لا يشكل إضافة علميّة وإنما تصنف في الغالب على أنّها روابط تساعد على وصل الجمل وتماسك الخطاب ككل، كَمَا أنه في الغالب تتضخم نسبة الرَّصِيد المكرر نظرا لارتفاع نسبة تكرار الحروف والروابط أكثر من العناصر الأخرى، فبعد معاينة الرَّصِيد اللُّغَوِيّ المتكرر في النّصوص لاحظنا انخفاض واضح في تكرار المفردات الجديدة؛ الأمر الذي يحول دون ترسيخها وتثبيتها في الذاكرة طويلة المدى.

أوّل الأسس الجوهريّة المُعتمد في بناء المُحتوى التّعليمي مبدأ الملائمة والتّدرج في عرضه، إذ تقتضي الدراسات الحديثة بمختلف نظرياتها أنّ يتوافق المُحتوى التّعليميّ مع الخصائص المعرفيّة والإدراكيّة للمتعلم، من حيث الحجم والبنيّة، غير أننا لاحظنا انحرافً عن هذا المبدأ، ويتجلى هذا الأثر بوضوح في امتداد النّصوص وطولها في كتاب السنة الخامسة أيضا؛ حيث تكشف الفجوة بين ما هو مقدم فعلياً، وما يستهدف في المنهاج؛ إذ نص هذا الأخير على أن يتراوح عدد مفردات النّصوص بين 120 و180 كلمة[1]، ولأن الإطالة غير المحسوبة تفضي إلى إرهاق التلميذ معرفيّا وتقلص تفاعله مع النّص، وقد تمتد الآثار السلبيّة لتؤثر على عمليّة اكتساب وتثبيت الرَّصِيد اللُّغَوِيّ خاصة الجديد لدى التلميذ، فمن الطبيعي عندما تتسع بنية النّص وتتسع أفكاره، يتوزع الجهد الذهني للمتعلم بين تتبع الأحداث واستيعاب المعاني إضافة إلى ذلك حفظ المفردات، ما يجعل قدراته على التّركيز تتراجع واستيعابه للرصيد الجديد في سياقاته المُتنوعة محدود هذا من جانب، ومن جانب آخر يَضعُف تكرار الرَّصِيد الجديد داخل النّص نتيجة السرد المفرط، وبالتالي تقل نسبة تحصيله، من بين نصوص الكتاب التي تجاوزت عدد المفردات المسموح به ما يلي: وفاء صديق، عزة ومعزوزة، الروبوت المشاغب، قصة البنسيلين، عبقرية فذة، ممنوع الدخول، واد الحياة، سر الحياة...

ويستنتج من مجمل هذه المعطيات أنّ الاختلالات القائمة في الرَّصِيد اللُّغَوِيّ المقدم داخل النّصوص يرجع إلى مشكلات بنيويّة في تخطيط المحتوى، الأمر الذي ناقشه العديد من الباحثين حينما أشاروا إلى أنّ مقررات اللُّغَة العربية لا ترقى إلى المستوى المنشود الذي يحقق الكفاءة المستهدفة، ويعود ذلك إلى اضطراب ملحوظ في انتقاء المحتوى وضعف في توجيه المقاصد التّعليمية، فتمخض عنه فوضى منهجية في اختيار المحتوى التّعليمي، ومن أبرز مظاهر هذا الخلل الإفراط في الحشو وكثافة المادة العلميّة وإدراج معارف لا تتناسب مع

[1] ينظر: وزارة التربية الوطنية، **منهاج اللّغة العربيّة–مرحلة التّعليم الابتدائي**– 2016.

مستوى المتعلمين، فضلا عن التّكرار العشوائي الذي لا يضيف فائدة لغوية أو معرفية قيمة[1]، وتجاوز هذه الاختلالات لا يتحقق إلا من خلال إعادة النّظر في منهجيّة اختيار المُحتوى اللُّغَويّ في كتب اللُّغَة العربية وتوجيهها مباشرة نحو تحقيق الأهداف اللُّغَويّة والتّربوية المستهدفة.

[1] ينظر: عبد المجيد سالمي، **التّخطيط اللُّغَويّ وأسس اختيار مفردات المقررات الدراسيّة للغة العربيّة**، مجلة الأثر، م13، ع 19، 2014م، الجزائر، ص49.

المبحث الثاني: توظيف الرَّصِيد اللُّغَوِيّ المُستَهدف في نصوص كتاب السنة الرابعة ابتدائيّ.

تحتل نصوص كتاب اللّغة العربيّة للسنة الرابعة أهميّة مركزيّة في بناء الكفاءة اللُّغَويّة لدى التلميذ؛ كونها من المصدر الأساسيّ الّتي يستمد منها التلميذ مفرداته، ويكتسب من خلالها قدرة متناميّة على الفهم والإنتاج اللُّغَويّ، وتعدُّ أيضاً وعاءً يجسد التّوجيهات المنهجيّة ويحمل المعارف المستهدفة، التي توفر بيئة لغويّة تعين التلميذ على تحصيل مفردات ترتبط بموضوع المقطع وفق ما جاء في المنهاج.

1-دراسة مفردات نصوص المقاطع الثمانية في كتاب السنة الرابعة.

ويأتي هذا المبحث استكمالاً لما عالجه المبحث الأول، الّذي انصبت دراسته على تحليل أنماط ومصادر النّصوص، إضافة إلى تحديد عدد مفرداتها ونسبة التّكرار فيها، أما هذا المبحث فيتقدم خطوة أخرى نحو تحليل نوعيّة الرَّصِيد اللُّغَويّ، من خلال النّظر في مدى مواءمة مفردات النّصوص للرصيد المُستهدف في كل مقطع حسب ما جاء في المنهاج وفهرس الكتاب، والوقوف عند المفردات الجديدة التي يعرضها كل نص لمعرفة مدى ارتباطها بالحقل اللُّغَويّ المعتمد ونَجَاعَتها في تنميّة الكفاءة اللُّغَويّة.

- **المقطع الأول: القيم الإنسانيّة.**

يستهل كتاب اللُّغَة العربية للسنة الرابعة ابتدائيّ بباقة من النّصوص تندرج ضمن مقطع وسم بالقيم الإنسانيّة، وهو موضوع محوري يهدف إلى غرس المبادئ الأخلاقيّة وتقويم السلوك، يكتسب التلميذ من خلاله آليات التّعامل الصحيحة مع الآخرين في مواقف مختلفة، ينقسم هذا المقطع إلى ثلاث وحدات تعليميّة تتنوع نصوصها وتحمل بين أسطرها وكلماتها قيم إنسانيّة تربويّة، ويستهدف في الوقت ذاته إثراء الرَّصِيد اللُّغَويّ الخاص بأعمال الخير وألعاب الأطفال إضافة إلى الصفات الخاصة بالقيم الإنسانيّة كَمَا ورد في فهرس الكتاب، كَمَا يعد هذا المقطع منطلقاً أساسياً لبناء الرَّصِيد اللُّغَويّ المُتصل بالجانب السلوكيّ والاجتماعيّ للمتعلّم، إذ يتعرف من خلاله على مفردات تعبر عن المواقف الإنسانيّة والسلوك الإيجابي، والجدول المعروض أدناه يبين الرَّصِيد اللُّغَويّ الجديد في كل نص من نصوص المقطع وإلى جانبه الرَّصِيد المُستَهدف من أجل معرفة مدى تحقيق النّص للرصيد المراد تعليمه ومدى تنوعه:

عنوان النّص	الرَّصِيد المُستَهدف	الرَّصِيد الجديد	الملاحظات
صديقتي حورية	الرَّصِيد الخاص بأعمال الخير	إيابي، مازِحة، تعفيني، تسخري، ذات الثلاث رجل، إشفاق، أفاض، النبل	النّص لم يقدم مفردات صريحة تتعلق بالأعمال الخيريّة لكنه عرضها ضمنيا عبر تجسيد سلوك إنساني نبيل (مساعدة حورية لصديقتها العرجاء)
مع عصاي في المدرسة		اللطف، عرج بي، حجرة، حشد، هائل، اللائق، دعت الحاجة، مضى، راية، لاح، فجوات، أَهُمُّ، ترتطم، يتيسر	تجسد مفردات النّص القيم الإنسانيّة في محيط المدرسة من قبيل: اللطف، الاحسان، حسن المعاملة، التّفهم، لكن يظل الاشتغال على الرَّصِيد المُستَهدف ذا طبيعة غير مباشرة
البائع الصغير	الرَّصِيد الخاص بألعاب الأطفال	هجر، خارت قواه، العقد الأول	يلاحظ أنّ النّص لا يذكر أي لعبة من ألعاب الأطفال ولم يشر إلى ذلك، وإنما تضمن مفردات تعبر عن غياب اللعب وانشغال الطفل بالبيع والعمل الشاق
ماسح الزجاج		المزدحمة، المقود، يتربص، لا يلح، يتأففون، يرهقك، فظاظة، يعوله، بؤساً، لم يبرحوا، خاض، زمرة المتطفلين، قوت، يرجو، عزة نفس،	النّص غني بالمفردات الخاصة بالوعي الاجتماعيّ والقيميّ، في حين يحيد عن توظيف المفردات المُستَهدفة
جدي	الصفات الخاصة بالقيم الإنسانيّة	وقورٌ، متوكئاً، مجعد، حليق الرأس، متقد الذكاء، الطريفة.	يسهم كل من نص جدي وجدتي في ترسيخ جملة من القيم الأسريّة والاجتماعيّة في وعي التلميذ بالدرجة الأولى وتقديم مفردات تدل على البر، الرحمة، التّعاون، العطف، حسن المعاشرة، والمحبة، كَمَا أنّ النّص
جدتي		تبادرني، تناهز، محدودبة الظهر، رجفة، لطيفة المعشر، شال مزركش،	

		ترفو، مفطورة، تقتر، اغرورقتا	غني بالمفردات الجديدة الّتي تزاوج ين الطابع الوصفي والدلالة القيميّة
يا حسن الأخلاق (محفوظة)	الرَّصِيد المرتبط بموضوع المقطع	هشا، أويت، البشر، مشعاً، الجود، تحنو، روض، أرسيت، أرخيت	تحمل المحفوظة معجم مرتبط بالقيم الإنسانيّة (الكرم، الهداية، الأخلاق، العفو...) في سياق ذا طابع جمالي مختلف عن النّصوص النّثريّة
البائع الصغير	(القيم الإنسانيّة)	معدم، أصرَّ، ليستغني	يحقق النص الرَّصِيد المستهدف من خلال توظيف حقول دلالة منها: الأمانة والصدق: أراد إرجاع الباقي، تفضل سيدي، ليس لي ما يكفي لأرد لك الباقي. المسؤوليّة: يساعد أسرته. التّكافل: أعطاه ورقة نقديّة، أصر عليه ليحتفظ بالباقي، قرر أن يساعد أسرته.

جدول رقم 36: الرَّصِيد اللُّغَويّ الجديد والمُستَهدف في نصوص مقطع القيم الإنسانيّة.

من خلال تحليل النّصوص الواردة ضمن المقطع الأوّل من كتاب اللسنة الرابعة، تبين أن توظيف الرَّصِيد اللُّغَويّ المتعلق بموضوع القيم الإنسانية لم يأت دائما بشكل مباشر صريح، بل اتخذ في بعض النّصوص طابعا ضمنيا يفهم من سياق الأحداث والمواقف، فالنّص الأول (صديقتي حورية) على سبيل المثال، لم يصرح بمفرداتٍ تعبر مباشرة عن أعمال الخير، غير أنه تضمن كلمات تعبر عن القيم المرتبطة بها، مثل: اللّطف، النبل، الإشفاق، الإحسان، التفهم... وهي مفردات ذات دلالة إنسانيّة واضحة تثري الرَّصِيد اللُّغَويّ الوجداني للتلميذ وتنمي لديه القيم الإنسانيّة وتهذب سلوكه بطريقة عير مباشرة.

أما نص (ماسح الزجاج) فقد قدم صورة مغايرة للأطفال المنهمكين في العمل والبيع، ممّا يظهر انزياح في المضمون عن الرَّصِيد المُستَهدف (ألعاب الأطفال) حيث لم يشر إلى الألعاب لا تصريحاً ولا تلميحا، لكن في المقابل، تضمنت بقية النّصوص مفرداتٍ وتراكيب أكثر التصاقاً بموضوع المقطع، فيها ما يعبر عن السلوك الإيجابي والقيم الإنسانيّة ويحقق الرَّصِيد المُستَهدف إلى حد ما، وعليه، يمكن القول إن معالجة القيم الإنسانيّة في هذا المقطع جاءت متفاوتة في

درجة وضوحها وكثافتها اللُّغَويّة؛ حيث اعتمد على الأسلوب الإيحائي في بعض النّصوص، بينما عبرت أخرى عن المفاهيم بشكل مباشر، ما يعكس التّنوع في الأساليب من أجل بناء الرَّصِيد اللُّغَويّ في مستويين ضمني وصريح.

- **المقطع الثاني: الحياة الاجتماعيّة.**

يركز المقطع الثاني من كتاب السنة الرابعة على موضوع الحياة الاجتماعيّة بما تحمله من مظاهر التّفاعل الإنسانيّ بين الأفراد داخل المُجتمع، ويضم ثلاث وحدات أيضا تتنوع مواضيعها لتشمل قيم التّعاون وحسن الجوار واحترام الآخر من خلال نصوص تصور العلاقات الاجتماعيّة في سياقات واقعيّة قريبة من بيئة التّعلم، فالهدف الأساسيّ لهذا المقطع تنميّة الوعي بأهميّة التّكافل والتّضامن داخل المجتمع لدى التلميذ، من خلال بناء رصيد لغويّ خاص بحقل القيم الاجتماعيّة، يمكنه من التّعبير عن مواقف الحياة اليوميّة، وفي ما سيأتي سيذكر الرَّصِيد اللُّغَويّ الجديد في كل نص مع الرَّصِيد المُستَهدف كَمَا جاء في الجدول السابق:

عنوان النّص	الرَّصِيد المُستَهدف	الرَّصِيد الجديد	الملاحظات
جيران الأمس واليوم	الرَّصِيد الدلالي الخاص بالمجموعات	معوزاً، أقراح، يوقر	تميز النّص ببساطة مفرداته وقربها من واقع التلميذ، مما يجعلها سهلة الفهم والاستعمال في المواقف المشابهة، إلا أنه لم يحقق الرَّصِيد المستهدف
التّجماعث		تاجماعث، الضامن، التويزة، لمين تاجماعث، لوكيل، يتطلعون، يتلهفون، سليل، تتملص، نواة، وقار، غرامة، العزلة، طأطأ	قدم النّص عدد معتبر من المفردات الّتي تخدم الرَّصِيد المُستَهدف، والمُرتبط بالمُمارسات الاجتماعيّة مثل التّويزة، الغرامة، المحاسبة، ممثل الحي.. كَمَا يرسخ قيم المسؤوليّة الجماعيّة والانتماء للجماعة

رامي والمعلم الجديد	الرَّصِيد الخاص بالمعرفة والمدرسة	هندامه، كئيب، يستدرك،	يجمع رصيد النّص بين الرَّصِيد المُستَهدف (معلم، تلميذ، صف، درس، علامات، تدريس، تأخر..) وموضوع المقطع الحياة الاجتماعيّة (والده، والدته، جيران، مرض، وفاة، عائلته..)
المعلم الجديد		الفضوليين، امتعاض، حفاوة، التعظيم، وقاره، هندامه، حدسهم، كهل، العمران، مسها ضر،	يحمل النّص رصيد معجمياً مرتبط بالمدرسة؛ حيث يربط بين الفضاء المَدرسي بمكوناته الماديّة والقيم الاجتماعيّة كالتّعاون، الاحترام، إضافة إلى كونه يعتمد على مبدأ التّدرج فقد جاء في أوله مفردات تدل على معاني أشياء ملموسة ماديّة ثم انتقل إلى المجردة مثل الوقار، الاحترام، الخبرة..
الجار الجديد	الرَّصِيد المرتبط بموضوع المقطع (الحياة الاجتماعية)	الضوضاء، يقطن، الضجيج، المثقاب.	تتماشى مفردات النّص مع موضوع المقطع حيث تضمن مفردات تندرج ضمن حقول اجتماعيّة منها ما تعلق بالحياة اليوميّة والسكن (شقة، منزل، مثقاب) والعلاقات الاجتماعيّة (تنظيف، تجميل الحي، اعتذر، تحيات، التّعاون، احترام الكبير والمريض...)
بين جارين		الشقة، المبيض، تسربت.	يقدم النّص مفردات متنوعة تشمل حقل المنزل (غرفة الاستقبال، الحائط، البلاط، الطلاء، السقف، دلو الماء) والحقل الاجتماعي (جار، جارة، أهل، تفاهم...) ومفردات انفعاليّة (يا مصيبتي، بقعة بشعة...) كَمَا يعزز القيم الأخلاقية (الاعتراف بالخطأ، تحمل المسؤولية، الحوار المؤدب)
أمي (محفوظة)		فاضت، مناهل، هيهات، جادت، فجرت الأسى،	من القيم الاجتماعيّة الهامة بر الوالدين وهو ما تضمنته المحفوظة، الذي بُني على جملة من المفردات المشحونة بالعاطفة، الّتي تصب في

	الرَّصِيد المرتبط بموضوع	تُجل، غنمت، الوجود، يضارع، تتهللين، مغناك.	الحقل الدلالي العاطفي (رضاك، عيد الكون، النعيم، الأسى، الحياة..) كَمَا تعرض صيغ لغويّة وتراكيب شعريّة متنوعة.
من صور التضامن	المقطع (الحياة الاجتماعية)	المحاذية، شلّت، فخر، هب، العالقين، تضامن، تلاحم.	يعد النّص وعاء لغوياً غنياً بالمفردات والّتي يمكن تصنيفها إلى أربعة حقول دلاليّة هي: حقل الطبيعة (الثلوج، برودة الطقس) وحقل الأحداث (شلت حركة المرور، علقت السيارات، محاصرين، قضوا الليلة) حقل الأعمال الإنسانيّة (مساعدة، الأغطية، دعوة للمبيت..) حقل الهيئات الرسميّة (الجيش الوطني، الحمايّة المدنيّة)

جدول رقم 37: الرَّصِيد اللُّغَوِيّ الجديد والمُستَهدف في نصوص مقطع الحياة الاجتماعيّة.

تُظهرُ معطيات الجدول المُتعلق بمقطع الحياة الاجتماعيّة أنّ الرَّصِيد اللُّغَوِيّ المُستَهدف في نصوصه جاء متناسباً مع طبيعة الموضوع ومتدرجاً في مستوى التّجريد والدلالة، فقد استهدفت النّصوص الأولى مفردات تعبر عن المُمارسات الجماعيّة والتّعاون الاجتماعيّ، مثل التّويزة وتاجماعث والوكيل... وهي ألفاظ تتصل بالمعجم الثّقافيّ المحلي وتجسد قيم المسؤوليّة الجماعيّة والتّضامن والمساعدة، مما يدل على حرص مؤلفي الكتاب على ترسيخ البعد الاجتماعيّ في اللُّغَة المقدمة للمتعلم.

وفي المقابل، تكشف نصوص الوحدة الثّانيّة عن توسّع في نطاق الرَّصِيد اللُّغَوِيّ ليشمل مجال المعرفة والحياة المدرسيّة حيث جاءت المفردات متدرجة من الرَّصِيد الماديّ كوصف البناء الداخلي للمدرسة، ليأتي بعدها الرَّصِيد المعنويّ كالاحترام الوقار... والذي يبين منهج الكتاب الذي ينطلق من المحسوس إلى المجرد، ما يؤكد على الحرص والوعي بمبدأ التّدرج في التعليم اللُّغَوِيّ وتلاؤمه مع سن التلميذ وقدراته، فالتلميذ يحاول دائما الربط بين الأفكار في

مادة ما مع أفكار مادة أخرى مقابلة لها[1]، وبالنّظر إلى مجموع النّصوص، يمكن القول إنّ الرَّصِيد اللُّغَوِيّ المُستَهدف في هذا المقطع قد تحقّق بنسبة جيدة مقارنة بالمقطع الأول.

➢ **المقطع الثّالث: الهويّة الوطنيّة.**

يخصص المقطع الثّالث الهويّة الوطنيّة، لغرس الوعي الوطنيّ في نفوس المتعلمين، من خلال التّعريف برموزه ومعالمه، إذ تستثمرُ نصوصه لتصوير ملامح الهويّة الجزائريّة باستحضار الأعلام ووصفهم عن طريق مفردات تجسد صفاتهم الماديّة، من أجل بناء صورة وجدانيّة ومعرفيّة عن الوطن، ويعرض الجدول الآتي تحليلا لمحتوى نصوص هذا المقطع للكشف عن مقدار ما تضمنته النّصوص من مفردات وتراكيب تعبر عن الهويّة الوطنيّة في أبعادها اللُّغَويّة المختلفة، ومدى تحقق الرَّصِيد المُستَهدف المتمثل في الصفات الماديّة والرموز والمعالم الوطنيّة:

عنوان النّص	الرَّصِيد المُستَهدف	الرَّصِيد الجديد	الملاحظات
بعيدا عن أرضي	الرَّصِيد المرتبط بموضوع لمقطع (الهويّة الوطنيّة)	الكسكسي، سئمت، الحنين.	يعرضُ النّصان أمام التلميذ جملة من المفردات عن الوطن والحنين إليه منها (الأهل، الزيارات، الذكريات، الشوق، الأصدقاء، الكسكسي الأفراح) ورصيد خاص بطبيعته (البحر الأزرق، غابة الزيتون، الصنوبر، الكروم، الينابيع، نسمات الجبال) وتراكيب متنوعة (أفعال مضارعة: يتوق، يتذكر، يشتاق وأفعال ماضية: غادر، تذكر، تجاوز)
الحنين إلى الوطن		جارف، تتوق، يحدق، يكسو، الألفة، صخب، مطربة، الكروم، مجراها، السهول، السخية، الأترجة، اليوسفي، تهب، الشامخة، النرجس.	
الأمير عبد القادر	الصفات الماديّة	المقاومة، العظيمة، مجيد، صناديد.	يحقق كل من النّص الأول والثاني الرَّصِيد المُستَهدف والمراد تقديمه للمتعلم المتمثل

[1] ينظر: عفاف عثمان عثمان مصطفى، استراتيجيات التدريس الفعال، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، ط1، 2014م، مصر (الاسكندرية) ص80.

الأمير عبد القادر		الأشراف، الشاقة، هُمام، البأس، يمكث، ممتطياً، يخوض، أناقته، مفتول العضلات، مربوع القامة، أهدابه سوداء، أقنى الأنف، الصمود، مرموقة، خالدة، اللباس القومي،	في مفردات تستخدم للوصف الخارجي للأشخاص حيث عرضت صوراً دقيقة عن الأمير عبد القادر من حيث البنية الجسديّة (مربوع القامة، مفتول العضلات، عريض الجبين) اللون (أبيض البشرة، أسود الشعر، عينان خضراوان) والملابس (شاش، برنس، صيدارٌ)
مطار مصطفى بن بولعيد	الرَّصِيد الخاص بالرموز والمعالم الوطنية	مناسك، تلمع، تتلألأ، المظفرة، للبورتريه.	يرسخ النّصان في ذهن التلميذ صورة البطل الوطني مصطفى بن بولعيد بوصفه رمزا من رموز الثورة الجزائريّة، وإحاطة المشهد بفضاء أسري وقروي يصور تلاحم الأسرة والقرية حول المجاهد والافتخار به، كَمَا يقدم رصيداً مهما في حقل الرموز والمعالم الوطنيّة (رجال انركب، انتقام العدو، رفاقي، الكانون، الكسرة، الكنة، سجن الكدية..)
الزائر العزيز		الكانون، تلفح، الكنة، الدشرة، حوش، شاحب، نحيف، أحاط، يداعب، ذاع، متشبثون، محياها، المؤونة، فتنهدت، ألتحق،	
أجمل الأوطان	الرَّصِيد المرتبط بموضوع لمقطع	القداسة، زادي، نلهو، الخمائل، نهفو.	من الحقول المعجميّة البارزة في هذا النّص حقل الطبيعة: (الروضة، الخضراء، جنات، ربيع، الورد، الفراش) حقل القيم الوجدانيّة والدينيّة (القداسة، الطهارة، المحبة، المودة، الرضا) استخدمت في تراكيب لغويّة وصور شعريّة تنمي الحس الوطنيّ في نفس التلميذ.

يا شهيد	(الهوية الوطنية)	أقصيت، العوادي، الدياجي، حماها، افترت، ثغور، جباه، رف، سُرور، المنون، الطغاة، الظنون.	يثري رصيد التلميذ بمفردات مرتبطة بالشهادة والتّضحية (الشهيد، الدم الغالي، تحديت المنون) فضلا عن تراكيب ترسخ صورة الشهيد باعتباره رمزا للفخر والاعتزاز، وهذا من يوافق موضوع المقطع.
الوطن		كافة، الجد، شأنه.	يقدم مفردات تخص مجال الهويّة والانتماء الجغرافيّ (الوطن، أرضه، سمائه، مدنه، قراه، شوارعه) وأخرى تصف الطبيعة (تربه، أزهاره، ألوان طيوره، آثاره) وبهذا يشكل تكامل مع باقي النّصوص وانسجاما مع موضوع المقطع.

جدول رقم 38: الرَّصِيد اللُّغَويّ الجديد والمُستَهدف في نصوص مقطع الهويّة الوطنيّة.

يلاحظ من خلال تحليل محتوى نصوص المقطع أنّها منسجمة مع الهدف العام لحقل الهويّة الوطنية، حيث انطلقت النّصوص الأولى في تصوير جمال الطبيعة الجزائريّة وتنوعها الجغرافيّ والمناخيّ، مبرزة خصوبة أراضيها وتنوع محاصيلها بين السهول والمرتفعات والجبال، وما تزخر به من خيرات كالأترجة والزيتون وغيرها من المنتوجات، فيزيد هذا التّصوير من حصيلة التلميذ اللُّغَويّة حتى يعبر ويصف وطنه من عدة جوانب وعلى رأسها الجانب الماديّة.

ثمّ انتقلت النّصوص اللاحقة إلى استحضار رموز النّضال الوطنيّ من بينهم الأمير عبد القادر ومصطفى بن بولعيد باعتبارهما مثالا للبطولة والتّضحيّة وقد تميز نصا الأمير عبد القادر على وجه الخصوص بوصف دقيق لصفاته الماديّة الّتي أبرزت صورة البطل الجزائريّ، من خلال مفرداتٍ منها: مربوع القامة، عريض الجبين، مفتول العضلات، أسود الشعر... وهي أوصاف ترسخ صورة الرموز الوطنية في ذهن التلميذ بالدرجة الأولى وتعزز الرَّصِيد اللُّغَويّ المتعلق بالصفات الماديّة، وعليه يمكن القول إنّ الرَّصِيد اللُّغَويّ المُستَهدف المتعلق بالصفات الماديّة والرموز الوطنيّة قد تحقق في هذا المقطع بدرجة معتبرة كما ساعد على بناء صورة متكاملة عن الهويّة الوطنيّة.

➢ **المقطع الرّابع: الطبيعة والبيئة.**

يعالجُ المقطع الرّابع موضوع الطّبيعة والبيئة، موضوع يعزز وعي التلميذ بعناصر البيئة ومكوناتها من حيوانات وأصواتها وحتى النبتات، توجه نصوص هذا المقطع لتنميّة الرَّصِيد اللُّغَوِيّ المُرتبط بأسماء الحيوانات وأصوات الطبيعة، وما يتصل بها من مظاهر الحياة الطبيعيّة، وكيفيّة بناء التّرابط الدلالي بين مفردات تعبر عن عناصر البيئة المُختلفة كالماء والهواء والنبات في إطار لغويّ يرسّخ علاقة الإنسان بمحيطه الطبيعيّ، والجدول المُوالي يقدم تحليل لما ذكر:

عنوان النّص	الرَّصِيد المُستَهدف	الرَّصِيد الجديد	الملاحظات
نظافة المدرسة	الرَّصِيد المرتبط بموضوع لمقطع (الطبيعة والبيئة)	/	تصب مفردات النّص في حقل البيئة والنّظافة (سلال المهملات، نظافة، النفايات، قشر فاكهة، علكة) مفردات ترتبط ارتباط مباشرا بالواقع اليومي للمتعلم في بيئته، كَمَا وردت أفعال حركيّة مضارعة (نكتب، نرسم، نلصق، نشرك، نغير) والّتي تجعله يتخيل المشهد ويتفاعل معه.
رسالة الثعلب	الرَّصِيد الخاص بأسماء الحيوانات	نعتّموني، لم يتوان، يستعيض عنها، الكوكب، يتسلى، خم، السهوب، فروي، غدر.	حقق النّص نسبة معتبرة من الرَّصِيد المُستَهدف من خلال ذكر أنواع متفرقة من أصناف الحيوانات منها الحيوانات الأليفة (دجاج) والحيوانات البريّة (الثعلب، الغزال، الدب) والحيوانات البرمائيّة (كلب البحر) والزواحف (الحرباء) والطيور.
العيش في المدينة	الرَّصِيد الخاص بأصوات الطبيعة	ولجنا، أدير، ضجيج.	يصف النّص الحياة في المدينة حيث يبرز آثار غياب أصوات الطبيعة والّتي يفترض أنّ تكون مدخلا للحديث عن أصوات الطبيعة في الريف، لكن يبقى هذا غير كاف وحده لتحقيق الرَّصِيد المُستَهدف بشكل فعال، ما يستدعي تعويض هذا النقص.

البيت البيئي		تدشين، ازدان، عزل حرري، الطحالب، الانقلاب لشمسي، عزلا حرارياً، الطاقة الشمسية، نال، الثناء.	رغم الرَّصِيد المتنوع الذي ورد في النّص إلا أنه لا يخدم الرَّصِيد المُستَهدف؛ حيث لم يأتي في النّص ولا مفردة تدل على أصوات الطبيعة.
المسكن الشمسي	التراابط الدلالي الخاص بعناصر الطبيعة	المعماريون، استوحى.	في النّص مفردات ذات صلة بالطبيعة والبيئة (الشمس، أشعة الشمس، النور، الدفء) خلقت دلالة منسجمة توضح العلاقة بين الإنسان والطبيعة وكيف له أن يستفيد منها وخص العمران بالذكر فبدأ بالقديم (مسجد قرطبة وقصر الحمراء) إلى الاستلهام المعاصر (المسكن الشمسي) إضافة إلى إبراز قدرة اللُّغَة العربيّة على التّعبير عن المفاهيم العلميّة والبيئيّة بأسلوب دقيق ومتناسق.
طاقة لا تنفذ		انبعثت، الضوضاء، العاكس الضوئي، مدخرات، الفحم، النفط، دون هوادة، البديل، المتوهج	أتت أفكار النّص مترابطة المفاهيم ومتناسقة دلالياً موضحة طبيعة العلاقة بين الإنسان والطبيعة في سياق استهلاك الطاقة والحفاظ على البيئة، فقد وظفت المفردات والمفاهيم البيئية توظيفا متدرجاً ومنطقياً، انطلاقا من عرض مشكلة نفاد الطاقة التقليديّة (النفط، الغاز، الفحم) مرورا ببيان أثر الإنسان السلبي على البيئة (التّلوث، الصناعة) وصولا إلى الحل البديل الطبيعي (الطاقة الشمسيّة) مما يجعل النّص أنموذجا تربوياً جيد لترسيخ الرَّصِيد اللُّغَوِيّ المُستَهدف.

الضياء		الضياء، زحزح، اخضوضرت، شعشع، الفضاء، بشائر، الرجاء	ارتبطت مفردات النّص ارتباطا وثيقا بالمفاهيم البيئيّة والطبيعة (النور، الماء، النبات) والّتي وردت بأسلوب بلاغي (عيد الشعاع، عيد الفضاء) ينمي الحس الجماليّ والذوق الفنيّ لدى التلميذ.
تغريدة العندليب	الرَّصِيد المرتبط بموضوع لمقطع (الطبيعة والبيئة)	للعندليب، تلاه، حصون، لرطيب، الفضاء، تؤنسوني	استعمل الشاعر مفردات تتدرج أغلبها في المجال الطبيعي (العندليب، الغصن، الأشجار، الزهر، الظل، الفضاء، الفروع) والّتي عبرت عن عناصر الطبيعة والبيئة في بعدها الجماليّ والقيميّ.
كوكبنا في خطر		قنوات صرف، القذارة، السامة، طبقة الأوزون، نكف، الطاقات البديلة،	احتوى النّص على مجموعة من المفردات الدالة على الظواهر الطبيعيّة والبيئيّة (الهواء، الماء، الكوكب، الأحياء، الطاقة) وما يهددها من مخاطر (التلوث، النفايات، الإفراط في الإنتاج) واقتراح حلول (التّرشيد، إعادة التّدوير، استعمال الطاقات البديلة والنّظيفة) من أجل إثراء الرَّصِيد المُستَهدف وترسيخ قيم سلوكيّة إيجابيّة في سياق تربويّ هادف.

جدول رقم 39: الرَّصِيد اللُّغَوِيّ الجديد والمُستَهدف في نصوص مقطع الطبيعة والبيئة.

أظهرت نصوص المقطع الرابع تنوعاً على مستوى تحقيق الرَّصِيد اللُّغَوِيّ المُستَهدف والجديد فقد تضمّن نصّ رسالة الثعلب رصيداً معتبراً من أسماء الحيوانات، إذ وردت فيه أسماء منها: الدجاج، الدب، الغزال، كلب البحر، وهو ما يمثل جزء من الرَّصِيد المُستَهدف المتعلق بالحيوانات، أما الرَّصِيد الخاصّ بأصوات الطبيعة، فلم يتحقق في نصوص هذا المقطع؛ إذ تناولت بعض النّصوص مظاهر الحياة في المدينة الّتي تغيب فيها الأصوات الطبيعيّة، دون أن ترد فيها ألفاظ مباشرة تعبر عن هذه الأصوات.

وفي المقابل، تجلى الترابط الدّلاليّ الخاصّ بعناصر الطبيعة في نصّي المسكن الشمسيّ وطاقة لا تنفذ؛ حيث تكررت مفردات من قبيل الشمس والنور، ما خلق شبكة دلاليّة منسجمة

تبرز العلاقة الوثيقة بين الإنسان والطبيعة، وتوضّح كيفيّة توظيف عناصرها في العمران كاستثمار ضوء الشمس في تجديد الطاقة، والإضاءة.

- **المقطع الخامس: الصحة والرياضة.**

يُسلط المقطع الخامس الضوء على موضوع الصحة والرياضة، بما يحمله من قيم تتصل بالنّظام الغذائي، والصحة، والأنشطة البدنيّة، لتوعيّة التلميذ وزيادة إدراكه لأهميّة النّشاط البدنيّ في المحافظة على توازن الجسم والعقل من جهة، ومن جهة أخرى تنمية الرَّصِيد اللُّغَوِيّ الخاص بالأغذيّة والمصطلحات الخاصة بالمجال الطبي والرياضي الذي يعبر به عن فوائد بعض الأغذيّة إضافة إلى الألعاب والأنشطة البدنيّة، وفي هذا الإطار يأتي الجدول الموالي لمتابعة رصيد النّصوص:

عنوان النّص	الرَّصِيد المُستَهدف	الرَّصِيد الجديد	الملاحظات
هدية النخلة	الرَّصِيد الخاص بالأغذية (ألغاز)	قوت، حيوية، تتضاهى، الهضم، السكريات تتزود، الرطبة، اللذة.	النّص من النّماذج الّتي تثري الرَّصِيد اللُّغَوِيّ للمتعلم في مجال الأغذيّة بوضوح، إذ يحتوي على مفردات عدة تصب في مجال الأغذيّة (تمر، طعام، سكريات، الهضم، النشاط، الحيوية، مفيدة، لذة، منفعة) والّتي تنمي الكفاءة التّواصليّة في هذا السياق.
قصة زيتونة		همّ، مذهولا، غضة، مؤونة، زهيدة، قطافي، النّفض، المعصرة، ثرثارة، الفيتامينات، الدهون النباتية	يتحدث النّص بصفة مباشرة عن خصائص الزيتون النّباتيّة (دائمة الخضرة، قليلة الحاجة للسقي) وخصائص إنتاج زيت الزيتون (العصر البارد، قلة الحموضة) وبعدها الفوائد الصحيّة له (احتواؤه على فيتامينات والدهون النباتيّة المفيدة والمساعدة على فتح الشهيّة) مما يسهم في إثراء الرَّصِيد المعرفيّ واللُّغَوِيّ المُتعلق بالأغذيّة من خلال التّركيز على مفردات الحقل الدلالي للغذاء والصحة (ثمار، زيت، فيتامينات، دهون نباتيّة، الشهيّة، الغذاء، الجسم، المواد الغذائيّة)

معاناة المريض	الرَّصِيد الخاص بالاختصاص الطبي	لاطف، هب، خلطة الأعشاب، فحص، وباء، مضادات حيوية، عزله	يحقق النّص إلى حد ما الرَّصِيد المُستَهدف فقد ركز على المصطلحات والتّراكيب الّتي عبرت عن الفحص والمرض (مريض، تعب، الألم، القيء، خلطة الأعشاب، الطبيب، فحصه، وباء خطير، عزله، الداء المضادات الحيويّة،)
مرض سامية		يغمض، جفن، السقم، مركبات، عينة، تتلوى، مهرولة، يتحسس، معصمها، مرتعشة، قرطاس، مقياس الضغط، تئن، المحرار، الغائرتين، الشاحب، تعكر	أغلب مفردات وتراكيب النّص تندرج في الحقل الطبيّ (الطبيب، يتحسس الجبين، المعصم، مقياس الضغط، السماعة، المحرار الإلكتروني، التّحاليل، حالة تسمم، الأعشاب الطبية، مركبات، المستشفى، الفحص، العينات) يعين هذا الرَّصِيد التلميذ على فهم الخطابات التّواصليّة في سياق الصحة والعلاج كَمَا يزوده بمعارف علميّة تزيد من ثقافته في هذا المجال
اكتشاف اللعبة	الرَّصِيد الخاص بالرياضة	الوثب، الوخز، تمتطي، اللكز، الدحرجة	يتحدث النّص عن الكرة بأسلوب إيحائي لا تصريحي مباشر مع الإبقاء على ما يدل عليها (سريعة الوثب، خفيفة الحجم، تمتطي الهواء...) كَمَا قد راع في الأفعال تناسق الصيغة الصوتيّة (لا تملّ، لا تكلّ) وتوظيف الأساليب الإنشائيّة (ما أعجب! ما أدق!) حتى يستفيد التلميذ من الرَّصِيد اللُّغَويّ والقالب اللُّغَويّ الذي ورد فيه
لمن تهتف الحناجر؟		يخيم، أجهدهم، منعزلا، مكتظة، باديا، الخصم، تلفح، الهتافات	وظف في هذا النّص رصيد متنوع في سياق النّشاط الرياضي منه: أسماء الأدوات والأنشطة (الكرة، الحارس، الحكم، الصافرة، المرمى، الملعب، المدرجات اللاعبين، الفريق، المقابلة) وأفعال الحركة والتّنافس (راوغ، خطف الكرة، انطلق، رفع، تلقى، تصدى، دفع، سجل) وتعابير الانفعال الرياضي (العرق، يغسل جسمي، أنفاس متقطعة، الهتافات، الطوفان، الفرح، النّصر)

التّوازن الغذائي		عناء، دونما	النّص عبارة عن توجيهات صحيّة غذائيّة تدور مفرداته حول الأغذيّة (فاكهة، خضرة، ماء، الحليب، اللحوم، التمر) ما يخدم موضوع المحور
رياضة الأبدان	الرَّصِيد المرتبط بموضوع لمقطع (الصّحّة والرّياضة)	الأسقام، الأذهان، تبعث، فروضوا	يؤكد النّص على ضرورة الرياضة بالنسبة للصحة فقد وظف رصيداً معتبراً في حقل الرياضة (رياضة، أبدان، الأسقام، الإيمان، الأعضاء، الدماء، الأوطان، مرنوا، فروضوا، يتقنوا)
صحتك هي الأهم		تؤرق، هناء، أتجرع، السقم، سكنتُ، عمدت، الأعصاب، مضض، الإفراط	تدور مفردات النّص حول الصحة والتّوازن الغذائيّ والسلوك الصحيّ (الصحة، العلة، جسمي، السقم، أكلت، سلوكيّ الغذائيّ، الدواء، الطعام الأعصاب، الدهون، المقليات، التّدخين، الرياضة، النوم، أكلة) إضافة إلى ذلك يتضمن قيم توعويّة لضبط السلوك الغذائيّ السليم من خلال إبراز أثر الرياضة في سلامة الجسم والنّفس وبناء سلوك صحي متوازن

جدول رقم 40: الرَّصِيد اللُّغَويّ الجديد والمُستَهدف في نصوص مقطع الصحة والرياضة.

يفصح الجدول السابق عن مدى تحقيق نصوص المقطع الخامس للرصيد المُستَهدف في وحداته الثلاث، ففي الوحدة الأولى برز الرَّصِيد الخاص بالأغذيّة من خلال مفردات تعبر عن عناصر التّغذيّة ومكوناتها مثل: دهون نباتيّة، فيتامينات، مواد غذائيّة، تمر، سكريات، لذة ... إلخ كَمَا هو موضح في الجدول أعلاه وهي مفردات تنمي وعي التلميذ بأهميّة الغذاء ودور بعض الأطعمة بالنسبة لجسم الإنسان، أما نصوص الوحدة الثانية فقد ركزت على الرَّصِيد المتعلق بالتخصص الطبي؛ حيث تضمنت عدداً معتبراً منَ المفرداتِ المرتبطة بالمجال الصحيّ نحو: التّحاليل، المحرار الإلكترونيّ، حالة تسمم، الفحص... والأمثلة كثيرة مما تسهم بشكل فعال في إثراء الحقل اللُّغَويّ الخاص بالمجال الطبيّ.

أما الوحدة الثالثة فقد تمحورت حول الرَّصِيد الرياضي واستثمرت مفردات تنتمي إلى الحقل الدلالي للرياضة منها: الفريق، الحارس، راوغ، تصدى... وعلى ضوء ذلك يمكن اجازة نصوص المقطع فقد تحقق فيه الرَّصِيد المُستَهدف بدرجة مقبولة جدا، سواء من حيث الكمّ أو التنوّع أو الارتباط بمجالات الحياة اليوميّة والصحة والرياضة.

➢ **المقطع السادس: الحياة الثقافية.**

يعنى المقطع السادس من كتاب اللُّغَة العربيّة بموضوع الحياة الثّقافيّة، ويتضمن ميدانين رئيسيين هما: الحرف والموروث الثّقافيّ في أبعادِه الماديّة والمعنويّ، تستهدف نصوص هذا المقطع بناء رصيد لغويّ يعبر عن الحرف والمهن التّقليديّة وما يرتبط بها من مصطلحات وتعابير خاصة، إضافة إلى مفردات تتعلق بالموروث الثّقافي الذي يعبر عن الهويّة الثّقافيّة الجزائريّة، والجدول التالي ينظر في أمر رصيد النّصوص من حيث التّنوع وتحقيق الكفاءة المُستَهدفة:

عنوان النّص	الرَّصِيد المُستَهدف	الرَّصِيد الجديد	الملاحظات
أتأمل معطرة	التّرابط الدلالي (الخاص بالحِرف)	العتيق، كبة الورد، تعبق، البشرة، أريج، قبة القِطار النّحاسي، أمعن	الحرف التّقليديّة موضوع النّص حيث وصف النّص عمليّة تقطير الورد من خلال عرض مشهد واقعي للجدة وهي تقطر الورد، لذا تعلق الرَّصِيد بمجموعة من المفردات الدالة على أدوات الحرفة (كبة الورد، قبة القطار، القفّالة) والفعل المهني ذاته (تقطير، تضع، تحكم السدّ)
أتأمل من ذهب		الزرابي، القرداش، المنسج، الخلالة، رفدة وحطة، أتامل،	يصور النّص الحِرف الشائعة في الثّقافة الجزائريّة، وكيف تتوارث الأجيال حرفة صناعة الزربيّة مع بيان ما تمر به من مراحل (غسل الصوف وتمشيطه بالقرداش، مرورا بعزله وصباغته بالألوان، وانتهاء بعمليّة النسج والمسح على الركائز بالخلالة)، فيكتسب التلميذ معارف ثقافيّة عن مجتمعه من جهة ويستوعب مفرداتها (زربية، نسيج، خيوط، ركائز، قرداش، صباغة، السجاد، الصوف)

البرنس	الرَّصِيد الخاص بالموروث الثقافي	البرنس، تلفه، العزة، الهيبة، اندثر، ميراث	يعرف النّص باللباس الرجالي التّقليدي الجزائري المتمثل في البرنس في سياق حواري جمع بين البعد الحرفي (صناعة البرنس من الصوف أو الوبر) والبعد الرمزي (الهيبة والعزة وحسن الأخلاق) فيُحَصِل التلميذ رصيداً لغوياً وثقافياً يعبر عن التّراث الوطني
لباسنا الجميل		أوراسية، عرش، تعقص، دهشة، تسترسل، اللوم، مجرد، استياء، انبهرت، تحملق	يهدف النّص إلى تنمية الرَّصِيد الثّقافيّ والتّراثيّ في ظل إبراز اللباس التّقليدي الجزائريّ باعتباره رمز من رموز الهويّة الوطنيّة، والتّأكيد على ضرورة الحفاظ عليه فالجمال الحقيقي مرتبط بالاعتزاز به، الأمر الذي يخدم الرَّصِيد المُستَهدف وينمي القيم التّراثيّة والثّقافيّة
الطاسيلي ناجر	الرَّصِيد المرتبط بموضوع لمقطع (الحياة الثقافية)	ينقش، آثار، السهول، المغارات، مرئي، الطاسيلي تاجر	يساعد النّص على التّعرف على مظاهر الحياة الثقافية القديمة في الجزائر، من خلال النقوش الصخريّة الّتي تعدُّ شكل من أشكال التّعبير الفنيّ واللُّغَويّ والذاكرة الحضاريّة للشعوب القديمة، فيعبر النّص عن الرَّصِيد المُستَهدف لهذا المقطع بشكل واضح (ينقش، الكتابة، الصخور، رسوم، آثار، رسائل، الرسم، تذكار مرئي، النقوش) مفردات عبرت عن الفن البدائي الذي عدّ أساس التّواصل الإنساني في القديم
القاص الطارقي		الحكواتي، الطوارق، القاص، التجوال، رشفة، اليقظ، هيهات، الشهامة،	من مظاهر الحياة الثّقافيّة الصحراويّة في الجزائر فن الحكاية الشّفويّة، الّتي صورها كاتب النّص في تراكيب خاصة بهذه البيئة (رشفة الشاي، سكون الليل، صوت الرياح، غزالة بين الرمال، قوة الجمل رفيق الأسفار، ليالي الصحراء، الحكواتي، الأشعار، الحكاية الشفهية المجلس، الطوارق، القاص، ليالي الصحراء، السمر) تمكن هذه المعارف اللُّغَويّة والثّقافيّة التلميذ من التّعرف على مظاهر الحياة الثّقافيّة والعادات الصحراويّة في بلاده

الكتاب		الهناء، الرغاب، عجاب، أرتوي، أساي، يؤنس، الجناب	يحتفي النّص بالكتاب كونه رمزا للثقافة والمعرفة والحكمة، ويجسد علاقة الإنسان بالقراءة والتعلم باعتبارها أسمى مظاهر الحياة الثّقافيّة، مستعملا مفردات متنوعة منها: (الكتاب، قصة، علوم، الصواب، الشك، سؤال، صفحة، الصعاب، الجواب) وهي رصيد يزيد من حصيلة التلميذ اللُّغَويّة المرتبطة بحقل الثّقافة والقراءة والمعرفة
علبة الألوان		الخلجان، تهتف	عبر عن الفن والجمال والألوان بأسلوب بسيط وتعابير واضحة مستخدما هذه المفردات (ألوان، لوحات، فنان، شمس، أبدع، أصفر، أزرق، أخضر، الأغصان، ماء) والّتي تجسد منعطف آخر للثقافة (ثقافة فنية بصرية)، كَمَا تغرس حب الفن والجمال لدى التلميذ وترسخه كجزء من ثقافة الإنسان
سر العداوة بين القط والفأر		انبهر، لعابه، يرتجف، يلاحق	جاء في النّص بصفة غير مباشرة تعابير تدل على الرَّصِيد الخاص بالحرف (مهنة الخياطة) وهي حرفة تقليديّة، (قماش من الصوف الجيد) الصوف عنصر من التّراث المادي المستعمل في صناعة الألبسة الجزائريّة منذ القديم، (برنس) لباس جزائري تقليدي، ذكر هذه المفردات والتّعابير يعين على تحقق الرَّصِيد المُستَهدف.

جدول رقم 41: الرَّصِيد اللُّغَويّ الجديد والمُستَهدف في نصوص مقطع الحياة الثقافية.

تمخض عن تحليل نصوص المقطع السادس عدة ملاحظات يبرزها الجدول السابق، على رأسها نجاح النّصوص في تحقيق جزء معتبر من الرَّصِيد اللُّغَويّ المُستَهدف، المُتعلق بالحِرف والمَوروث الثّقافيّ، فقد تضمنت الوحدة الأولى مفرداتٍ دالة على الحرف التّقليديّة، من خلال وصف حرفة تقطير الورد وما يرتبط بها من مصطلحات تندرج في هذا الحقل، إلى جانب ذلك وصف حرفة صنع الزرابي باعتبارها من الأنشطة التّراثيّة المشهورة في الجزائر؛ حيث تجمع بين البعدين الفنيّ والتّاريخي، الذي يزود التلميذ بمفردات متنوعة في هذا المجال.

ووجهت الوحدة الثانيّة بصفة مباشرة نحو الموروث الثّقافيّ؛ إذ تم التّركيز على اللّباس التّقليديّ وتجسيده في لباس البرنس باعتباره أحد رموز الهويّة الجزائريّة، وما يرافق ذلك من مصطلحات تجسد قيم الانتماء والاعتزاز بالموروث الوطنيّ وتدَعمَ هذا البُعد في نص القاص الطارقي من خلال تسليط الضوء على مظاهر الحياة الصحراويّة وما تزخر به من طقوس فنيّة ورمزيّة وحضاريّة، الأمر الذي يمكّن التلميذ من التّعرف عن كثب على التنوع الثّقافي في الجزائر، وجعله قادراً على التّعبير عن البيئة الصحراويّة بمفردات أكثر دقة وثراء، وعلى العموم يجوز القول أنّ المقطع السادس استطاع أن يقدم رصيدا ثري ومتنوع للمواضيع المطروحة فيه، يمكن أنّ يستثمر في السياقات الثّقافيّة والاجتماعيّة مستقبلاً.

- **المقطع السابع: الابداع والابتكار.**

يدور موضوع المقطع السابع من الكتاب ذاته حول الإبداع والابتكار، بوصفهما من ركائز التّقدم العلميّ والتّكنولوجيّ في العصر الحديث؛ حيث استهدفت نصوص هذا المقطع تنميّة وعي التلميذ بأهميّة التّخطيط والاختراع، وتحفيز خياله على الابتكارِ لإجاد حلول جديدة تواكب حاجة الإنسان وترضي فضوله، ويأتي الرَّصِيد اللُّغَويّ الوارد في هذه النّصوص متصلا بمجالاتٍ علميةٍ معاصرة، على غرار الغواصة والحاسوب، لإثراء المعجم اللُّغَويّ للمتعلم وتعزيز قدرته في توظيف المصطلح العلميّ في سياقات تواصليّة هادفة نلاحظها ونحللها من خلال ما يعرضه الجدول:

عنوان النّص	الرَّصِيد المُستَهدف	الرَّصِيد الجديد	الملاحظات
الغواصة الاستكشافية	الرَّصِيد الخاص بالغواص	النادي العلمي، الاكتشافات العلمية، القرن، استهواه، بلاستيك، المغطس، السحيق	يتعرف التلميذ من خلال النّص على أحد الإنجازات العلميّة في مجال الغوص واستكشاف أعماق البحار، في أسلوب قصصي ممتع يعزز فهمه للرصيد اللُّغَويّ المرتبط بالغوص، وأيضا لإثارة دافعيته نحو الابتكار والابداع مستخدماً رصيد يعبر عن حقل الغوص (الغواصة، القارورة، الماء، المغطس، غطاء القارورة، تغوص، امتلأت بالماء، العمق، الغواصة ديبسي، أرمسترونغ، تطفو)

مركبة الأعماق		الدامس، توقه، الغواصة، كاشفة، شعاعاً، شعاب مرجانية، نادرة، أجهزة دقيقة، عينات، ضخ، المضغوط، رويدا،	يصف النّص رحلة علميّة لأعماق المحيط بواسطة غواصة حديثة مجهزة بأحدث التّقنيات لمقاومة ضغط الماء والتّغلب على الصعوبات الّتي قد تواجه الغواص، ليعود بعينات علميّة وصور تصف جمال الأعماق وما يوجد من كائنات بحريّة عجيبة وشعاب مرجانيّة رائعة، وذلك من خلال توظيف تراكيب ومفردات خاصة بأدوات الغوص (الغواصة، أنابيب الأكسجين، الخزانات، أجهزة دقيقة، الأنوار الكاشفة) الظواهر الطبيعيّة(ضغط الماء، الأعماق، المحيط، الظلام الدامس، نور الشمس، سطح الماء) والكائنات البحريّة(الشعاب المرجانيّة، السمك) والأفعال المعبرة عن الحركة في الماء (تغوص، الهبوط، ترتفع، تضخ، تتحطم) لتحقيق الرَّصِيد المُستَهدف
من عصر الحجارة إلى عصر الحاسوب	الرَّصِيد الخاص بالحاسوب	الحاسوب، أزرار، المخترعات، عهد الشاشات	يروي النّص حواراً بين الأم وولدها وسيم، الذي يبدي إعجابه بقدرة أمه على الكتابة بسرعة على الحاسوب، فتشجعه على تعلم استعماله ولتحقيق الرَّصِيد الخاص بالحاسوب ذكرت أدواته(الشاشة، الأزرار، لوحة المفاتيح) وآلية العمل عليه(تكتب، تنتقل الأصابع، تمتلئ الشاشة، تشغيل الحاسوب) والتّطور التّكنولوجي(المخترعات، زواحف البحث) مفردات ترسخ الارتباط بين التّعليم والحاسوب(مهارة استعمال الحاسوب، تعلم الكتابة عليه، من لا يستعمل الحاسوب يعد أمياً) وعليه يلامس هذا الرَّصِيد جانباً مهما من

			الكفايات اللُّغَويّة المحددة في الرَّصِيد المُستَهدف لكنه يحتاج إلى إضافة مفردات أكثر دقة لتعميق الفهم العلمي واللُّغَويّ
سالم والحاسوب		أزقة، الأجهزة الإلكترونية، الباهظ، الحاسوب، يحتقن غضباً، تدعي، سعتك، الرسوم البيانية، ميزانيتي، عملاق، قزم	يتضمن النّص عددا من المفردات والعبارات ذات العلاقة المباشرة بالمجال العلمي والتكنولوجي (الحاسوب، الأجهزة الإلكترونية، العمليات الحسابية، الخرائط الذهنية، السرعة، الدقة...) إذ يقدم معجماً غنياً بالمفردات العلميّة في سياق قصصي مفهوم ومشوق، لكن رغم ذلك يعد الرَّصِيد المعروض ناقصاً فكان من الأفضل ذكر مخترعات أخرى نحو الروبوتات، الطيران، درون، الآلات الذكية، الذكاء الاصطناعي... حتى تكون التّغطيّة شاملة وكافيّة لتغطيّة هذا الحقل الثري بمسمياته
القلم عبر التاريخ	الرَّصِيد الخاص بالاكتشاف والاختراع	اختراع، الكهوف، ينقعها، قلم حبر، قلم رصاص، قلم جاف، قلم الكتروني، مرموقة	النّص غني بالمفردات الّتي تنتمي صراحة إلى حقل الاكتشاف والاختراع (اخترع، ابتكر، قلم الحبر، القلم الالكتروني، القلم الجاف) كَمَا يلاحظ أنّ النّص على جمال فكرته وارتباطه بموضوع الاختراع والاكتشاف يبقى فقير من حيث التنوع في عرض النّماذج الاكتشافيّة، فقد اقتصر على الحديث عن القلم بشكل موجز، ودون ذكر لاختراعات أخرى ولو بصفة مقتضبة لتوسيع الرَّصِيد المعرفي واللُّغَويّ الخاص بالاكتشاف والاختراع
ما أعظمك		مولعة، أشحذ، حدة، اللماع، كلمات فاضلة،	يغطي النّص جزءا معتبرا من الرَّصِيد المُستَهدف من حيث القيمة الرمزيّة للاختراع المتمثل في القلم، غير أنّه لا يغطي تنوع المعارف

		الجوهر، حبذا، نقتدي، حللنا	الاكتشافية والتّقنيّة، مما يجعله مناسبا للتنميّة القيم التّعبيريّة أكثر من بناء مفردات حقل الاكتشاف والاختراع
تلفاز وحاسوب	الرَّصِيد المرتبط بموضوع لمقطع (الابداع والابتكار)	يحوي، العجب، هب، دب، شاقنا، الغناء، فيض الطرب، طوع البنان، رمت، نلهو، المتعة، وجب	الرَّصِيد المفرداتي يتضمن بعض من الرَّصِيد المُستَهدف حيث ركز على أداتين هما التلفاز والحاسوب، لكنه يحتاج إلى إثراء وبعض من الابداع الشعري فالنّص جاف وبسيط لا يضيف للمتعلم فائدة جديدة ذات قيمة
علماء المستقبل		تعز، يسود، العزم، سداد، فضاء رحب، شهد	يتسم الرَّصِيد اللُّغَوِيّ في هذا النّص بطابع قيمي تحفيزي يركز على العلم والمعرفة بوصفها جوهر الإبداع، ويخدم الرَّصِيد المُستَهدف إلى حد ما
أحلام المستقبل		سرح الخيال، محيطات، المريخ، لغة البرايل	يضم النّص مفردات من حقول معجميّة متنوعة والّتي تزيد من مدارك التلميذ وطموحه فقد جمع بين مفردات العلم والخيال والعمل في صيغ ملائمة لقدرات التلميذ ومستواه

جدول رقم 42: الرَّصِيد اللُّغَوِيّ الجديد والمُستَهدف في نصوص مقطع الابداع والابتكار.

يظهر تحليل محتوى نصوص المقطع السابع أن الرَّصِيد اللُّغَوِيّ المُستَهدف كان محدوداً نوعاً ما، فقد تضمن مفردات ترتبط بالغواصة والحاسوب، غير أن الرَّصِيد كان ضئيل مقارنة بالاتساع الكبير الذي يتميز به مجال الابتكار التكنولوجي على وجه الخصوص، والذي شهد في العقود الأخيرة تطوراً كبيراً، مما يقلص حجم الرَّصِيد المقدم للمتعلم في هذه المرحلة.

وفي هذا السياق، ورغم وضوح الأسلوب في النّصوص الموجهة ودورها التّحفيزي في زيادة دافعيّة التلميذ نحو تعلم استخدام الوسائل الحديثة كالحاسوب، إلا أن الرَّصِيد اللُّغَوِيّ الذي تضمنه يظل عاماً ويحتاج إلى المزيد من الدقة والتّخصيص قصد تعميق الفهم العلمي وتوسيع المدارك المعرفيّة في هذا المجال، كَمَا يلاحظ أيضاً أن عدد المخترعات المذكورة قليل جدا ولا

يواكب الكم الهائل والمتنوع للمخترعات التكنولوجية المعاصرة الأمر الذي يستدعي –من منظور بيداغوجي– توسيع الحقل المعجمي الخاص بالإبداع والابتكار ليشمل مصطلحات حديثة تجدد وتعزز البناء الذهني للمتعلم وتدعم قدراته على التّواصل في هذا المجال.

- **المقطع الثامن: الرَّحلات والأسفار.**

الرَّحلات والأسفار موضوع المقطع الثامن، مجال يراد به توسيع ثقافة التلميذ وتنميّة قدراته التّعبيريّة في سياق السفر والرَّحلات ووصف تجاربه، من الأهداف المسطرة في هذا المقطع تزويد التلميذ برصيد لغوي يعبر عن السفر بالطائرة وأسماء بلدان وعواصمها المختلفة، وفي الوقت ذاته تنمية الحس الجغرافي والبعد الإنساني لدى التلميذ من خلال توجيهه إلى ملاحظة التنوّع المكانيّ في العالم، وفي هذا الجزء نسعى لمعرفة مدى التناسق بين الأهداف المسطرة والمحققة فعلياً:

عنوان النّص	الرَّصِيد المُستَهدف	الرَّصِيد الجديد	الملاحظات
جمال بلادي	الرَّصِيد الخاص بالصفات والسفر بالطائرة	كثبان، شاسعة، الطقس، زاخرة، التّخيم، هواة التزلج	يوظف النّص معجماً دالا على الحركة والتّنقل والاستكشاف، وهو ما يعزز ارتباط التلميذ بمفهوم السفر واكتشاف الوطن، كَمَا يثري الحقل الدلالي الخاص بالسفر بالطائرة (مطار، طائرة، تذكرة، إقلاع، هبوط، رحلة، مقعد، مضيف، نافذة الطائرة، مطار الجزائر الدولي...) والصفات اللُّغَويّة المرتبطة بالطبيعة والسياحة (القمم الخضراء، مياه زرقاء، كثبان، الشواطئ الجميلة، الثلج الأبيض، التقاليد الأصيلة، الرمل الأصفر الناعم،) هذا الرَّصِيد وظيفي ومتنوع يساعد التلميذ على التّعبير عن المشاهد الطبيعيّة والرَّحلات والأماكن
جولة في بلادي		المركب السياحي، محلات تجارية، المسرح الروماني،	يقدم النّص رصيداً غنياً بمفرداتٍ تخص السفر بالطائرة، وهي مفردات جديدة ومثيرة لخيال التلميذ في هذه المرحلة منها مفردات تفيد الوصف(

		استجممتم، البهجة، الانشراح، نشوة المتعة، توحي، المضيافة، دوي محرك الطائرة، المضيفة، الكُوّة، سهل متيجة، جبال التطيري، كلل، ملل، امتطاء	المكان الرائع، الشاطئ الجميل، وهران المضيافة، البساط الأخضر، الرحلة الممتعة، اقتربت مبتسمة، فرحا) وما تعلق بالسفر الجوي(المطار، الطائرة، الرحلة، الإقلاع، الهبوط، المضيفات، المقاعد، الأحزمة، المسافرين، ارتفعت، الخطوط الجوية الجزائرية، السماء، الكوة، محرك الطائرة) كَمَا جاءت مفردات أخرى لتعزز البعد المكاني (العاصمة، الجزائر، وهران، معسكر، سهل متيجة، جبال الّتيطري، وادي شلف، الأطلس الصحراوي، غليزان، مستغانم، جبال الونشريس، الهضاب العليا، سيدي فرج، المسرح الروماني، جبال عمور) كل هذه المفردات تعمل على توسيع معرفة التلميذ الجغرافيّة واللُّغَويّة وتمكنه من بناء معجم خاص بالسفر الجويّ والرَّحلات.
صحراؤنا الجميلة	الرَّصِيد الخاص بالعواصم والبلدان	البديعة، مدينة الألف قبة، يؤم، المكوث، مناظر خلابة	يصف النّص جمال صحراء الجزائر ويعرف بثقافة مجتمعها وتنوعها التّاريخي وجاذبيتها السياحيّة، مع إشارة إلى خصائصها الطبيعيّة (رمال، غروب، السماء الصافية) والاجتماعيّة، لكنه لا يحقق الرَّصِيد المُستَهدف
حكايات في حقيبتي		يقتنون، هانوي، فيتنام، فيلينوس، ليتوانيا، البلطيق، لندن، صفائح رخامية، يداعبني، قبضته، جابوا، مغاربية، أسطورة	يحكي الكاتب عن بعض رحلاته إلى بلدان مختلفة في العالم مبينا ما شاهده من مظاهر حضاريّة وثقافيّة مميزة، فعبر عن إعجابه بتنوع الشعوب واختلاف عاداتها، وقد ركز على ذكر أسماء العواصم والبلدان (هانوي، فيتنام، فيلينوس، ليتوانيا، لندن، المدينة المنورة)

الحمامة المهاجرة	الرَّصِيد المرتبط بموضوع لمقطع (الرَّحلات والأسفار)	مهذبة، زينة الخميلة، نبرة، الندامة، عميمة، رفرفت، جالت	النّص حوار بين الحمامة المهاجرة والشاعر يعبر عن حبّ الوطن ورفض الابتعاد عنه مهما كانت مغريات السفر، من المفردات الّتي ذكرت وتتدرج في الرَّصِيد المُستَهدف (الرحلة، السفر، الوطن، المهجر، الحرية، الهجرة، الخيرات)
الواحة		الفيحاء، عليل، ظليل، النضيد، عرجونه، جذعه، السواقي، الرقراق، واحة	يصف الشاعر جمال الواحة في وسط الصحراء وبيان ما فيها من خضرة وظلال وراحة للنفس، مستخدماً مفردات تدل على ذلك (نخل، سواقي، نسيمها عليل، ظلها ظليل، النّضيد، عرجونه الجميل، جنة في النار..) وهي تحفز التلميذ على وصف الطبيعة وما يشاهده عند سفره من خلال إثراء رصيده
على شاطئ العوانة		شاطئ العوانة، اليمّ، الرذاذ، الرمال الندية، ترامى، صَدَفتين، روعة	مجال النّص الرَّحلات والاستجمام، إذ يصف الأماكن والمناظر الطبيعيّة خاصّة شاطئ البحر وما يرتبط به من نشاطات بشريّة منها: الصيد، اللعب، التّنزه، الاستمتاع بجمال الطبيعة مستخدم رصيد لغوي يندرج في حقل الرَّحلات والأسفار

جدول رقم 43: الرَّصِيد اللُّغَويّ الجديد والمُستَهدف في نصوص مقطع الرَّحلات والأسفار.

يبين تحليل نصوص هذا المقطع أن الرَّصِيد اللُّغَويّ المتعلق بموضوع الرَّحلات والأسفار قد تحقق بدرجات متفاوتة بين وحداته، فقد خصّصت الوحدة الأولى لتقديم الرَّصِيد الخاصّ بالسفر بالطائرة، حيث تضمنت مفردات تعبر عن تجربة التّنقل جوّا وما يصاحبها من مشاهد للطبيعة وتنوّع في البيئات والمناطق، ممّا يتيح للمتعلم فرصة لاكتساب رصيد لغوي مرتبط بمواقف حياتيّة حقيقيّة.

أما الوحدة الثانيّة، فقد انصب تركيزها على الرَّصِيد اللُّغَويّ المُتعلق بالبلدان والمُدن، غير أنّ النّصوص لم تحقق هذا الجزء بالعمق المطلوب؛ حيث اقتصر حضور أسماء البلدان على المدينة المنورة دون غيرها من المدن والعواصم العربيّة، وكان من الأجدر أنّ تدرج نصوص

تتيح فرصة الموازنة بين الفضاء الجغرافي القريب والبعيد، أو بين المدن العربيّة وغير العربيّة لتعزيز تنوع الرَّصِيد وامتداده الثّقافي، بينما تناولت الوحدة الأخيرة موضوع الأسفار والرَّحلات وما حولها بصفة عامة؛ إذ احتوت على عدد معتبر من المفردات الدالة على الحركة والتّنقل والاستكشاف، كَمَا لوحظ أنّ نصوص هذا المقطع خلت من بعد تربوي توجيهي يعالج بعض المخاطر أو السلوكيات السلبيّة الّتي قد يواجهها الفرد أثناء السفر، الأمر الذي يفقد التلميذ فرصة التّزود بخبرات لغويّة وقيميّة تنمي لديه الوعي والاتزان والخبرة الكافيّة للتصرف في الموقف المختلفة المرتبطة بالتّنقل والرَّحلات.

المبحث الثالث: توظيف الرَّصِيد اللُّغَويّ المُستَهدف في نصوص كتاب السنة الخامسة ابتدائيّ.

تُشكل نصوص كتاب اللّغة العربيّة للسنة الخامسة ابتدائيّ امتداداً لما تمت دراسته في السنة الرابعة، غير أنّها تتميز بخصوصياتها اللُّغَويّة والمفرداتيّة الّتي تعكس تقدماً في مستويات الثراء والعُمق اللُّغَويّ، فهي لا تقتصر على تقديم المَعرفة الثّقافيّة والعلميّة فحسب، بل تعمل على توسيع الرَّصِيد اللُّغَويّ للمتعلّم لتقويّة إنتاجه اللُّغَويّ في شكليه الشّفهيّ والكتابي، بعد تعرفه على مُفردات جديدة مُرتبطة بالمقاطع التّعليميّة المُبرمجة في المنهاج والّتي يُصورها الكِتاب.

1- دراسة مفردات نصوص المقاطع الثمانية في كتاب السنة الخامسة.

إن هذا المبحث يتبع منهجيّة المبحث السابق ذاتها، فبعد أنّ عُرض في المَبحث السابق ما تعلق برصيد نصوص كتاب السنة الرابعة يأتي هذا المبحث ليهتم برصيد نصوص كتاب السنة الخامسة، من أجل بيان العلاقة بين الرَّصِيد اللُّغَويّ المُستهدف وما تقدمه النّصوص عملياً، مع تقييم مدى تحقق المرامي البيداغوجيّة في تنمية الكفاءات اللُّغَويّة والتّواصليّة للمتعلّم في هذا المستوى.

- **المقطع الأول: القيم الإنسانيّة.**

الرَّصِيد القيميّ الإنسانيّ أحد المكونات الأساسيّة في بناء الكفايّة اللُّغَويّة والتّواصليّة لدى التلميذ، إذ يسهم في تنميّة الحس الأخلاقيّ والاجتماعيّ، ويُعزّز قيم عديدة من بينها التّعاون، والتّسامح، والإخلاص، والاحترام، والعدل وغيرها من القيم التي يستهدف المنهاج الدراسي ترسيخها عبر بثها بين دهاليز النّصوص، وانطلاقاً من هذا التوجه، رصد هذا الجدول المفردات والتّعابير الواردة في نصوص المحور الخاص بالقيم الإنسانيّة في كتاب اللُّغَة العربيّة للسنة الخامسة ابتدائي، قصد مقارنة الرَّصِيد القيميّ المُستهدف في المنهاج بما هو مقدم فعلياً في متن النّصوص:

عنوان النّص	الرَّصِيد المُستَهدف	الرَّصِيد الجديد	الملاحظات
الصداقة الحقة	عبارات اللياقة	الألفة، الحقّة، الفاضلة،	يصنف النّص ضمن النّصوص ذات البعد الأخلاقيّ التّربويّ؛ حيث ركز بشكل واضح على بيان معنى الصداقة وأسسها السليمة كالأخلاق الفاضلة وحسن

		يلازمونك، السرور، المخلصين	المعاملة بين الأصدقاء، غير أنّه لا يتضمن عبارات اللّياقة الصريحة مثل (من فضلك، شكرا، أعتذر...) فعند تفحص طبيعة المفردات نجدها تعبر عن قيم السلوك الحسن والإخلاص نحو (الألفة المتبادلة، الأخلاق الفاضلة، يلازمونك في السراء والضراء، المخلصين، أحسنوا...) رغم أنها قريبة دلاليا من مجال اللّياقة في المعاملة غير أنها لم تحقق الجانب اللُّغَويّ الوظيفيّ لعبارات اللّياقة التي يستهدفها المنهاج
رفاق المدرسة		السراء والضراء، مُضيَّ، النميمة، التفاؤل، دروب، يرشدك، مودة، عدل، إحسان، تهيئنا	يكشف النّص عن ثراءٍ دلاليّ معتبر في مجال الرَّصِيد المستهدف؛ إذ وظفت المفردات بطريقة تعبّر عن وعي لغوي واجتماعي، ينتمي إلى حقل الأدب في القول والفعل، وتجسّد سلوك التلميذ المثالي في محيطه المدرسي والاجتماعي، تتبدى هذه القيم في مفردات النّص (مخلصين، يفرح لفرحك، يحزن لحزنك، يرشدك، يعامل بمودة ورحمة، القول الطيب، إنصاف...) وعليه يمكن القول أنّ النّص حقق الرَّصِيد المستهدف بدرجة عاليّة؛ حيث جمع بين اللّياقة اللّفظيّة(القول الطيب، المودة، الرحمة) واللّياقة السلوكيّة (مد يد المساعدة، الإخلاص، التّعاون) محققا بذلك توازناً بين اللّفظ والمعنى، وبين اللُّغَة والسلوك
آثار التعاون	معاني العبارات	الخلايا، رحيق الأزهار، طوائف، العناء، استنجدت، لم تفلح	يتجاوز النّص الوصف السطحي للتعاون ليقدمه باعتباره قيمة إنسانية ذات أبعاد تربويّة، وتقوم بنيته اللُّغَويّة على التدّرج من المثال الطبيعيّ الذي يجسد التّعاون في صورته الفطريّة البسيطة من خلال سرد قصة النملة التي أرادت أنّ تجر حبة قمح أثقل منها إلى الاجتماعي حينما استنجدت بصديقاتها لجرها معنا، فالإنسانيّ العام حينما قال ونجد التّعاون كذلك عند اللاعبين في كرة القدم،

			ومن المفردات التي تثري الرَّصِيد المستهدف نحو(يبني، يستنجد، يؤدي دوره، يساعد، يجعلنا أقوياء، يحقق النّصر، يخفف الجهد، الإنسان ضعيف بمفرده) فيكتسب التلميذ رصيداً غنيا بالعبارات الدالة على المشاركة والمساعدة والنجاح الجماعي.
التّعاونيّة المدرسيّة		تطوعوا بمحض إرادتهم، يقدرون العمل، الغاية، المزايا، المثمر، التعاونية، النحت، مداخيل، المبيعات، أتيحت	يتناول النّص موضوع التّعاونية فيقدم مفهومها ويعرفها بوصفها إطاراً مؤسساتياً للتعاون المنظم، يحقق المنفعة الفرديّة والجماعيّة معاً، كَمَا يستهدف من خلال النّص بناء رصيد لغويّ مرتبط بروح المشاركة والإثار داخل الوسط المدرسيّ، والّذي تجسد ضمن عبارات منها:(العمل الجماعي المثمر والتّعاون فيما بيننا، تطوعوا بمحض إرادتهم، تخصيص المداخيل لإعانة التلاميذ المحتاجين) إضافة إلى استعمال الأفعال الدالة على العمل والمبادرة مثل (يحضر، يشارك، يشرف، يؤسس، يتعاون، ينتج) التي تسهم في تعزيز حقل التّعاون والمشاركة باستخدام عبارات متنوعة
مواقف صعب	التعبير الحقيقي والتعبير المجازي	لدُن، وددت، أجرؤ، الخجل، انحدرت، سُدى	يقوم النّص على حدث بسيط من الحياة المدرسيّة اليوميّة، لكنه يحمل دلالة تربويّة عميقة، تتمثل في أن الإخفاق ليس نهاية الطريق بل بداية التغيير، فيقدم نموذجا للتكامل بين التّعبير الواقعي الذي يسجل الحدث والتّعبير المجازي الذي يصف أثره النّفسيّ والوجدانيّ، كقولهم (تحصدون ما تزرعون، سال عرق الخجل على وجهي...) مما يثري الرَّصِيد اللُّغَوِيّ المستهدف ويمكنهم من إدراك التّحول الدلالي للكلمة بين الحقيقة والمجاز، ضمن سياق قريب من واقعهم.

طريق السعادة		أوقر، نزيه، بشوشا، يغمرني، التصنع، قصارى، تغمر، الرقي، التآخي، البغضاء	ورد النّص في طابع وصفيّ تربويّ، يسهم في غرس قيم إنسانيّة عليا من خلال تجربة ذاتيّة تعبّر عن وعي الطفل بالعلاقات الاجتماعيّة، وبمعنى السعادة في بعدها الأخلاقيّ والروحيّ، يعدّ من النّصوص التي تربّي الذوق اللُّغَويّ وتنميّ الحس الجماليّ والمعنويّ في آن واحد، فقد ركز على تدريب المتعلمين على التّمييز بين التّعبير الحقيقيّ والمجازيّ؛ إذ تضمن نماذج متنوعة منهما(أعاملُ الناس بكل مودة واحترام، أن أكون بسيطا في تصرفاتيّ وسلوكيّ...) والأمثلة عديدة للتعبير الحقيقيّ، أما المجازيّ فمنه (الإنسان دون أمل كالنبات دون ماء، أجعل قلبي مدينة بيوتها المحبة وطرقها التّسامح...) فيسهم هذا التّزاوج المتناسق في إثراء الرَّصِيد اللُّغَويّ في مستوييه الحقيقيّ والمجازيّ.
طريق العلم	الرَّصِيد المرتبط بموضوع مقطع (القيم الإنسانية)	أسهبت، تعيه، أتيه، وجيه، المرء، نقتفيه، مضنيات	تحمل المحفوظة رسالة تربويّة موجهة نحو غرس حب العلم ومكارم الأخلاق في نفوس المتعلمين، باستخدام رصيد لغوي يجسد القيم الإنسانيّة المتصلة بالعلم والأدب منها ما يعبر عن الاحترام (سيّدي، عفوك، أستاذ) والمثابرة (اجتهد، جهد، التركيز، مسار، نقتفيه) وتعابير مجازيّة مثل (طريق العلم، ليس ثوب نشتريه، مسار نقتفيه) تثري الرَّصِيد اللُّغَويّ
خير الأصحاب		يفر، قرينه، الطباع	يقدم النّص رؤية تربوية للعلاقات الإنسانيّة من خلال توجيه التلميذ نحو اختيار الأصدقاء الصالحين الذين يشكلون قدوة حسنة، والابتعاد عن رفقاء السوء الذين قد يفسدون السلوك أو يصرفون عن الجد، مستخدماً رصيداً لغوياً يعبر عن هذه العلاقات الإيجابيّة نحو (صحبتهم، قرين، الاقتداء، المثال الحسن) ناهيك عن التّعابير المجازية (الصاحب ساحب، زانتك صحبتهم، المرء

			يعرف بقرينه) وعليه يمكن القول إن النّص يسهم في تحقيق أهداف المقطع وتنميّة الرَّصِيد المستهدف، فأغلب المفردات محملة بدلالات سلوكيّة وظفت في سياق لغويّ واضح.
طريق النّجاح		وعظ، تُبَلغه، عُهد، فضيلة، السِباب، الشتائم، الأعراض، بذيئة، وئام، وفاق، يخدش، كرمة، مشقة، تطرَب	تدور فكرة النّص حول بيان أن طريق النجاح لا يتحقق بالعلم فقط، بل بالأخلاق الكريمة التي تجعل الإنسان موثوقاً ومقبولاً في مجتمعه، أما الرَّصِيد اللُّغَويّ المتداول فيه فيشمل مفردات من الحقل الدلالي للأخلاق والسلوك الإنساني مثل الأمانة، الصدق، الوفاء، الاحترام، الثقة... كَمَا لاحظنا كثرة صيغ الأمر (احفظ، تحلّ، قدم، تجنب، احرص) التي تسهم في تنميّة رصيد لغوي يدعم النّمط التّوجيهي، وعليه يمكن تصنيف النّص ضمن النّصوص التي حققت الرَّصِيد اللُّغَويّ الخاص بالقيم الإنسانيّة.
مواقف وعبر		لفَّ، الرَّحى، يشرعون، لا محزونين	يرسخ النّص منظومة متكاملة من القيم الإنسانيّة العليا (الإثار، الرحمة، الكرم، الصبر، القناعة) وبالنسبة إلى الرَّصِيد اللُّغَويّ فأغلب المفردات تندرج في حقل اللّياقة في التّعامل والأخلاق الحسنة والعطاء (قدمه، فدفع...) وبذلك يثري النّص موضوع الإيثار والإحسان ويقدمه في سياق لغويّ واقعيّ، فيحقق نسبيا الرَّصِيد المستهدف في هذا المقطع

جدول رقم 44: الرَّصِيد اللُّغَويّ الجديد والمُستَهدف في نصوص مقطع القيم الإنسانيّة.

أظهرت معاينة نصوص المقطع الأول أنّ الرَّصِيد اللُّغَويّ المُستهدف لم يتحقق بصورة دقيقة في جميع النّصوص، إذ إنّ بعض النّصوص لم تدعمه بشكل مباشر، وإنما تضمنت حقولا دلالية قريبة منه تسهم جزئيا في تحقيق الغاية التّعليمية للمقطع، ومع ذلك، فإن هذا

الرَّصِيد بدا موزعاً توزعاً وظيفياً عبر الأسطر والنّصوص، بحيث أسهم كل نص في إثراء جانب معين من الموضوع الكليّ، فمثلا لوحظ أنّ نص (رفاق المدرسة) قد ركز على الرَّصِيد اللُّغَويّ المتصل بآداب القول والفعل، بينما جاءت باقي النّصوص مثل (طريق السعادة، ومواقف وعبر) لتدعم مجالات دلاليّة قريبة من رصيد اللّياقة، عبر تضمينها مفردات وصيغاً تعبر عن حسن المعاملة، والاحترام، والمُساعدة، والتّسامح وغيرها من المجالات، مما يجعلها متكاملة ومكملة لأهداف المقطع.

معاني العبارات من الرَّصِيد اللُّغَويّ المَستهدف في هذا المقطع، رغم غياب تحديد واضح لمعنى هذا الرَّصِيد، إلا أنّ تحليل الأنشطة المُصاحبة في الكتاب المدرسي، وبالتحديد في الصفة 11 من الكتاب تبين أن المقصود هو فهم دلالة العبارات كوحدة تركيبية كاملة، لا كألفاظ متفرقة، فقد تضمنت الأنشطة تمارين تطبيقية تربط بين العبارات ومعانيها منها: (ذروة المجد، تبلورت الفكرة، قرير العين) ما يؤكد أن المعنى المقصود يتولد من السياق التّركيبي للعبارة في كليتها، وليس من تحليل معاني أجزائها؛ أي في حالة الإفراد التي قد تحيل إلى معنى آخر بعيد كل البعد عن معنى العبارة الأولى.

وفيما يتعلق بالرَّصِيد الخاص بالتّعبير المجازي المستهدف، تبين أن هذا الجانب حظي بدعم أوفر في النّصوص حيث وظفت صور بيانيّة وتعبيرات مجازيّة متنوعة، أسهمت في تنميّة البعد الجماليّ والدلالي للعبارات لدى المتعلمين، وعليه يمكن القول إنّ تحقيق الرَّصِيد اللُّغَويّ المُستهدف في هذا المقطع جاء بنسبة جيدة، غير أنّ المختلف فيه أنه لم يكن محصورا في الوحدة التي ذكر فيها، فقد وزعت عناصره بين دفات باقي نصوص وحدات المقطع بطريقة تبرز تكامله الموضوعيّ والدلالي، لا من خلال كل نص على حدة.

- **المقطع الثاني: الحياة الاجتماعية والخدمات.**

يعالج المقطع الثاني من الكتاب ما تعلق بالحياة الاجتماعيّة والخدمات باعتبارها من المواضيع المهمة، التي تقرب التلميذ من الواقع وتعرفه بمحيطه، كَمَا يرسخ قيم العمل والإخلاص وخدمة الآخرين، إضافة إلى استهداف رصيد لغويّ يتمثل في المهن والحرف، والخدمات الاجتماعيّة، وعلبة الإسعاف، والكلمات المنتمية إلى العائلة اللُّغَويّة نفسها، لإثراء معجم التلميذ اللُّغَويّ وتنميّة معارفه وفي الجدول الآتي نبين مدى تحقق الرَّصِيد اللُّغَويّ في نصوص المقطع مع ضبط الرَّصِيد الجديد في كل نص:

عنوان النّص	الرَّصِيد المُستَهدف	الرَّصِيد الجديد	الملاحظات
عمال النظافة	الحرف والمهن	قاس، الجليلة، الحس المدني، التحضر، فظاظة، لا يتوانون	النّص يرسخ قيمة العمل اليدوي وخدمة المجتمع، إذ يعالج قضية إنسانيّة بأسلوب يوازن بين البعد الوصفي والتحسيسي، جامعاً بين عرض الواقع القاسي لهذه الفئة والدعوة إلى تغيير نظرة المجتمع تجاهها، النّص ثري بالمفردات المتصلة بحقل العمل والمهن، إذ وردت مجموعة من الكلمات التي تنتميّ إلى الرَّصِيد المُستهدف مثل: عمال النظافة، المنظفين، واجبهم، المهنة، الخدمات، الأمراض المهنية، القفازات، الألبسة الواقية... كَمَا تضمن أفعالا دالة على الجهد والمثابرة(يبذلون، يسهرون، يتعرضون، يواجهون) ألفاظ تندرج ضمن حقل دلالي يوظف صورة العامل في بعده الإنساني والاجتماعي، خدم النّص الرَّصِيد اللُّغَوِيّ المستهدف موظفاً مفردات ومواقف دالة على قيمة العمل وأهميته.
من أشرف المهن		يعكفون، الأوبئة، تربت يداه بالنقاء، أميط، المحفوفة، البشاشة، وميض، الجليلة، يردعه، تفتك، يؤنبه، مبالين	تتجلى الفكرة الرئيسة في إبراز الدور الحيويّ والإنسانيّ لعمال النّظافة في حماية البيئة وصحة الناس، وضرورة تغيير نظرة المجتمع تجاههم، أما من حيث المفردات فهو غني ويتجلى ذلك في احتواءه على عدة حقول دلالية منها: حقل المهن (عمال، يقوم، يكنس، مَهمة، عمل، يؤدي، التعب، الجهد،) وحقل العزم والصفات الإنسانيّة (العزم، القوة، البشاشة، التّسامح، طاهرة، النقاء، الصفاء) حقل المعاناة والتحدي (التعب، الجهد، المخاطر، الشاقة، يفتك بالناس) التي تصب في صالح تنمية الرَّصِيد المُستهدف

الممرضة	علبة الإسعاف الأولي	حقنة، ضماد، أردفت، المستشفيات الميدانيّة	مهنة التّمريض موضوع النّص، الذي يركز على الرَّصِيد المتعلق بالصحة والتّمريض والإسعاف، يمكن تصنيف رصيده إلى عدة حقول منها: حقل المهن والأدوار (ممرضة، طبيب، فريق التّمريض) وحقل العناية والإسعاف (مرضى، دواء، حقنة، مشفى، التداوي، خيمة، إسعاف) وحقل الصفات الأخلاقيّة (أميناً، رقيق المعاملة، دقيق الملاحظة، متقنة، حساس) المادة اللُّغَويّ ثرية وقيمةً، إلا أن الرَّصِيد المعروض يحقق جزئيا الرَّصِيد المستهدف؛ إذ لم يعرض كل تفاصيل علبة الإسعاف أو دور مكوناتها.
الإخلاص في العمل		تُقِله، فطنة، ذهول، متيقن، النائية، التارفقارة، كيانه، مصل، شارد، يكنون،	يتخذ النّص طابعا قصصيا سرديا، يروي تجربة طبيب انتقل إلى منطقة نائية ليؤدي واجبه رغم البعد والمشقة، يكسب النّص التلميذ مفردات جديدة تستعمل في المواقف الإسعافية والطبية منها: (المصل المضاد، فحص المرضى، علاج الجروح، سيارة الإسعاف) وما تبقى من أدوات علبة الإسعاف استُكمل في نشاط يلي النّص في الصفحة32 وبهذا يكتسب التلميذ الرَّصِيد المستهدف
بالجد والعمل نحقق الأمل	معاني كلمات من نفس العائلة	تدوير البلاستيك، رائجا، الدؤوب، حاويات البلاستيك	الفكرة المحوريّة في النّص بيان أهمية التكوين المهني، وأن العمل الجاد طريق النجاح، يلاحظ أن النّص به مفردات مرتبطة بمجال العمل والإنتاج والصناعة، كَمَا يزخر بعدد من الكلمات المشتقة من جذر واحد تخدم الرَّصِيد المستهدف المتعلق بكلمات من نفس العائلة مثل: عائلة الفعل (عمل): العمال، الحياة العملية، عملهما الدؤوب والفعل (صنع): الآلات الصناعية، مؤسسة صناعية، تصنيع القارورات و(كلمة البلاستيك): الحاويات

			البلاستيكية، القارورات البلاستيكية، تدوير البلاستيك، فيكون توظيف هذه المفردات يدعم الرَّصِيد اللُّغَوِيّ المستهدف
مهنة الغد		الغرايف، لَحَمَها، الخلَلُ، هتفا، دعكت، الطاجين، تنهب، مرآب	يقدم النّص فكرة تربوية واجتماعيّة تشجع على احترام المهن الحرفيّة والتّقنيّة، وتؤكد أنّ النهوض بالأوطان لا يتحقق إلا بتكامل جميع المهن، يغلب على النّص الرَّصِيد اللُّغَوِيّ الخاص بالمهن والتّخصصات التّقنيّة، خصوصاً ما يرتبط بمهنة الميكانيك، إذ ترد فيه ألفاظ ومصطلحات تنتمي إلى حقل معجمي واحد منها: ميكانيكي، مرآب، معلم آلي، قطعة، أوكسجين، المهنة، أما المفردات من العائلة نفسها قليلة ومحدودة جدا، مما يجعل تحقيق الهدف اللُّغَوِيّ جزئيا فقط، وعليه يمكن القول إن النّص لا يحقق الرَّصِيد اللُّغَوِيّ المستهدف بدقة
عيد العمال	الرَّصِيد المرتبط بموضوع مقطع (الحياة الاجتماعية والخدمات)	الأُلى، قرَّ، الإنصاف، أسلافنا، الغرور	يدور محتوى النّص حول عيد العمال باعتباره مناسبة رمزيةّ لتكريم هذه الفئة التي تسهم في تحقيق التقدم والرفاه، كَمَا يدعو إلى احترام العامل والاعتراف بجهوده الماديّة والمعنويّة، مستثمراً مفردات تؤدي معنى التّضامن والاعتراف بفضل العمال وهي كلها قيم تمثل لبّ المقطع كَمَا أن حضور ضمير جمع المتكلم (نحن، أكتافنا، أسلافنا) يدعم فكرة الانتماء الجماعي والتلاحم بين الأفراد، وعليه يمكن تصنيفه ضمن النّصوص التي تخدم الرَّصِيد المستهدف حسب موضوع المقطع
من الأفضل		يطوق، يتجشم، مشاق، يطرُقُ، استنفذت،	فكرة النّص تدور حول التّعاون والتّكامل بين المهن داخل المجتمع، وهي من القيم المركزيّة في محور الحياة الاجتماعيّة والخدمات، إذ يتضح الترابط بين مختلف المهن (التّاجر، العامل الحرفي، الفلاح) وفي الوقت ذاته تستعمل مفردات لها دلالة مباشرة بمجال المهن والخدمات

		جعبتها، مفاضلتكَمَا	الاجتماعية التي تحقق الرَّصِيد اللُّغَوِيّ المستهدف (التّاجر، العامل، الحداد، الفلاح، سكة المحراث، القطع الحديديّة، مركز التّكوين المهني، البضاعة، السفر...)
الرسام الموهوب		مرهف الإحساس، نباهة، موهبة نادرة،	يعبر النّص عن قيمة الموهبة والإرادة في تجاوز الإعاقة وتحقيق الاندماج الاجتماعي، باستعمال مفردات تصف الحياة الاجتماعية والخدمات (معاينته، معالجتي، تعتني، تشجيعه، الموهبة، الطبيب) وعليه يخدم محتوى النّص الرَّصِيد المستهدف؛ إذ تتكامل فيه القيم الإنسانيّة مع المواقف الاجتماعيّة فالطبيب يخدم المريض، والرسام يعبر عن الامتنان بالرسم، والمجتمع يشجع الموهوب رغم إعاقته

جدول رقم 45: الرَّصِيد اللُّغَوِيّ الجديد والمُستَهدف في نصوص مقطع الحياة الاجتماعية والخدمات.

يلاحظ من خلال تحليل نصوص المقطع الثّاني، التي استهدفت تنميّة بعض الحقول الدلاليّة وأولها المهن والحرف، والذي تحقق بنسبة مقبولة؛ إذ تضمنت النّصوص مفردات متعددة تخدم هذا المجال، مما ساعد في تنميّة معجم التلميذ المرتبط بالممارسات المهنيّة ودور أفراد المجتمع تجاههم، أما الرَّصِيد الخاص بعلبة الإسعاف الأولي، فقط كان تحققه جزئيا في النّصوص الأساسيّة، إذ لم تعرض المفردات المكونة له من جميع الجوانب، غير أن تتبع الأنشطة اللُّغَويّة اللاحقة (كالتّمارين التّطبيقية وأنشطة الفهم) أظهر استدراكا لذلك النّقص، لأن سياق النّص لا يستوعب دائما كل عناصر الرَّصِيد المستهدف في آن واحد، بل تستثمر بعض مفرداته في سياقات أخرى.

مصطلح معاني الكلمات من نفس العائلة ذكر ضمن الرَّصِيد المُستهدف في وحدة من وحدات المقطع، المقصود بهذا النّوع من الرَّصِيد قد يثير لبسا دلالياً هل يراد به الكلمات المنتميّة إلى الجذر اللُّغَويّ الواحد، أم تلك التي تنتمي إلى حقل دلالي مشترك؟ وقد تجاوز التّحليل هذا الجدل بالعودة إلى الأنشطة المرافقة للنصوص، التي تضمنت كلمات من الجذر اللُّغَويّ نفسه، فكانت الفيصل والدليل على أن المقصود الطرح الأول، أما بخصوص تحققه في النّصوص فقد كان ضعيف ولم يتحقق بنسبة كافية لإثراء معجم التلميذ.

وفي الأخير يمكن القول إن الرَّصِيد اللُّغَوِيّ المستهدف في هذا المقطع جاء بمستوى قريب من المتوسط، مع توازن نسبي بين المفردات الأساسية والمكملة، وتفاوت في درجة تغطية الحقول الدلالية المستهدفة.

- **المقطع الثالث: الهوية الوطنية.**

مقطع الهوية الوطنية من المقاطع التعليمية المهمة في الكتاب، إذ يسعى إلى تنمية الاعتزاز برموز الوطن وتاريخه ومقوماته الثّقافيّة والحضاريّة، إضافة إلى غرس روح الانتماء الوطني في نفوس المتعلمين، يستهدف من خلال النّصوص المختارة إثراء الرَّصِيد اللُّغَوِيّ المتعلق بتسميات الجماعات، والتعرف على الكلمات المشتقة وما يتولد عنها من مفردات ودلالات جديدة، مع تمكين التلميذ من استعمال الألفاظ الدالة على الخير والشر في سياقات متنوعة تخدم موضوع المقطع وهذا ما سيعالج في الجدول أدناه:

عنوان النّص	الرَّصِيد المُستَهدف	الرَّصِيد الجديد	الملاحظات
سرّ الخلود	تسميات الجماعات	تندثر، صداها، يدوي	يتناول النّص فكرة الخلود المعنوي من خلال استحضار نماذج وطنية سطرت أسماءها في صفحات التاريخ بفضل ما قدمته للأمة من بطولات وأعمال جليلة، وقد تجسد الرَّصِيد اللُّغَوِيّ المستهدف في حقل دلالي يعبر عن تسميات الجماعات، من بين المفردات التي وظفت: الأجيال، أبناء الوطن، الأمة، الأعداء، الوطن، واعتمد كذلك على ألفاظ تدل على الجماعة ضمنيا من خلال المعنى العام للسياق،
تاكفاريناس يتحدث		المغوار، سليلة، أتطلع، يخضعوا، الأباة، مشردين، حرب ضارية، مجابهة، مشاة،	يعرض النّص مشهدا متخيلا يستحضرُ فيه تاكفاريناس أحد أبطال الجزائر، في حوار يجسد روح المقاومة والانتماء الوطني، من بين المفردات التي تخدم الرَّصِيد المستهدف: القبائل، الأمازيغ، الرومان، الجيش، الفرسان، المشاة، أبناء شعبي، النوميديون، مفردات تعبر عن وحدات بشرية

		تباغت، التفافهم، النضال، بسالة، الملاحم	متمايزة تتقابل في النّص بعضها جسد الانتماء الجمعي والوحدة الوطنية وبعضها الآخر المحتل والعدو
العودة إلى الوطن	الرَّصِيد المرتبط بموضوع لمقطع (الهويّة الوطنيّة)	لا أطيق، غمرتني، اقشعر بدني، يعتصمون، فجوة، يتسلل، الغزاة، البؤس	يعبر النّص عن تجربة وجدانيّة وإنسانيّة عميقة يعيشها الكاتب عند عودته إلى وطنه بعد غياب، يهيمن على النّص رصيد لغويّ مرتبط بمجال الوطن والانتماء والهوية (وطني، الجزائر، القرى، الجبال، التراب، بلادي...) مما يخدم بشكل مباشر موضوع المقطع كَمَا استهدف من خلال هذا النّص تنمية الرَّصِيد الاشتقاقي إلا أنه لم يوظف بشكل كاف
كلنا أبناء وطن واحد		الغازين، مسقط رأسي، حشد، الوافدين، شموخ، ولت، يجيد، على مضض، سلالة الغازين، المعارضة	يبرز النّص مظاهر الوحدة بين أبناء الوطن الواحد رغم محاولات الاستعمار التفريق بينهم، مستعملا مفردات متنوعة للاشتقاق (يتعلمون، يعلمهم، المعلم، يعلمه/الفرقة، التفريق) في سياقات دلاليّة تعبر عن الوحدة والتّربيّة والهويّة الوطنيّة مما يظهر تنوع واضحا في المفردات التي تعمق المعنى وتثري المفاهيم، مما يجعله يخدم الرَّصِيد المستهدف وظيفياً بجعله قريب من واقع التلميذ حتى يستفيد منه لاحقا
هذا وطنك	استعمال: خير/ شر	مسقط رأسك، يانعة، يتذمر، لاتكال، الوئام، في مصاف	يعبر النّص عن مشاعر الفخر والانتماء للوطن، مستعملا ألفاظ تخدم غرضه (وطنك، الجزائر، رأس إفريقيا، خيراته، أغلى النعم، ضياعه خصبة، مواشيه كثيرة، مياهه عذبة، هواؤه طيب، مناخه معتدل، أغلى الأوطان، فدائه، احمه) كَمَا تضمن النّص عددا وافيا من الألفاظ التي تعبر عن قيم الخير والشر فالأول يعكس الجانب المشرق للوطن

			(طيب، يانعة، المحبة، السلام، أغلى، أكرم...) والثاني يعكس السلب (يتذمر، الكسل، الجهل، الاتكال، الفقر، البؤس) فيتضح أن النّص وازن بين طرفي الثنائيّة (الخير/الشر)
أرض غالية		أسطورة، الدفاقة، ترعرعت، زغرودة، يغرك، العتيق، المروج، تفريط، الشعاب، كم جبتها، يعصف بها، حميمة، زُلالاً	يبين النّص عمق الانتماء إلى الوطن، من خلال شخصية الجدة التي تستحضر ذكريات الشهداء والفداء، يمزج فيه الكاتب بين مفردات تعبر عن قداسة الأرض ودماء الشهداء (الخير: زغرودة، الجمال، الأشجار، غالية، حافظ عليها، طاهرة، معطرة، الحنين، أحبها) وبين الإهمال والتّفريط (الشر: القسوة، الإهمال، الجفاف، الفوضى، تفريط، يهينها، يخدعك، يغرك) ومنه يتحقق الرَّصِيد المستهدف بعد أن وردت مفردات حقل الخير وحقل الشر في سياقات متقابلة تخدم فكرة الوطنيّة
فداك العمر يا وطني	الرَّصِيد المرتبط بموضوع مقطع (الهوية الوطنية)	تسري، المحن، نبراس، الإقدام، يناجيني، ربى، يأسرني	تميز النّص بثراء حقل الوطن، وتكرار مفردات تعبر عن حبه والانتماء إليه إضافة إلى استعمال صيغة المتكلم لتجسيد علاقته الحميمة بوطنه كقوله: (وطني، يأسرني، بلادي، يناديا، يحيينا، يهدينا) مما يخدم بناء الرَّصِيد المستهدف في المقطع
كنوز بلادي		ترصع، ينفكون، الحشد، إبداء	يصف النّص مظاهر الازدهار الوطني والإنتاج المحلي في الجزائر من خلال وصف المعرض الزراعي الذي يجسد جهود أبناء الوطن، كَمَا تكرر استعمال مفردات تعبر عن الهوية الوطنية والفخر بالانتماء للأرض، فتُعزز مفاهيم الهوية الوطنية

علمنا الشامخ		الدين الحنيف، سريرته، يغمرني	يجسد النّص روح الانتماء الوطني من خلال نظرة الطفل إلى العلم الجزائري بوصفه رمزاً جامعاً للهوية الوطنية، مستعملا رصيد يخدم موضوع المقطع؛ إذ يبرز المظاهر الماديّة والمعنويّة للهوية الوطنيّة من خلال رمز العلم بما يحمله من دلالات دينية وتاريخيّة والعاطفة تجاه الوطن (أحبك، أقدرك، بلادي، وطني) وبذلك يكتسب التلميذ رصيد لغوي يرسخ معالم الهوية والانتماء للوطن

جدول رقم 46: الرَّصِيد اللُّغَويّ الجديد والمُستَهدف في نصوص مقطع الهوية الوطنية.

في ضوء ما ورد في الجدول التّحليلي لنصوص المقطع الثالث، يمكن القول إنّ الرَّصِيد اللُّغَويّ المستهدف قد تحقق بدرجة جيدة نسبيا؛ حيث تنوعت المفردات الموظفة ضمن النّصوص الأولى حول تسميات الجماعات، فقد عرضت على التلميذ جملة من المسميات التي تعبر عن وحدات بشرية مختلفة منها: القبائل، والفرسان، وأبناء شعبي، والأجيال... وغيرها من المسميات، والجيد هنا أن كل المسميات تنسجم مع موضوع المقطع في تصوير الانتماء والهويّة والوحدة الوطنيّة.

ليأتي في الوحدة الثانيّة من المقطع الرَّصِيد الخاص بالاشتقاق الذي وظف بنسب متفاوتة، غير أن الملاحظة البارزة هنا تتمثل في جعل الاشتقاق رصيدا مستهدفاً في هذا المقطع، مما يثير تساؤلا حول موضعه المناسب، باعتبار أن الاشتقاق يدرج عادة ضمن مكونات الصرف أو النحو كَمَا يلاحظ أن المقطع السابق كان يستهدف الكلمات المنتميّة إلى العائلة اللُّغَويّة نفسها، وهو ما قد يُحدث لبسا لدى التلميذ حول الفرق بين الاشتقاق وبين الكلمات من العائلة الواحدة، ومع ذلك، إذا تتبعنا التّصنيف المعتمد في الكتاب، فيمكن القول إنّ الاشتقاق استعمل بصفة معتدلة وفق مفهومه في الكتاب المدرسي الذي يراد به استعمال الكلمات المشتقة من الجذر اللُّغَويّ نفسه.

وبخصوص ثنائيّة الخير والشر، فقد جرى توظيفها بفاعليّة في نصوص المقطع، إذ وردت مفردات تنتمي إلى حقل الخير وأخرى من حقل الشر، وتكامل حضورها في سياقات متقابلة تخدم المعنى القيمي للنصوص، وتعمق إحساس التلميذ بالانتماء الوطني عبر تمييز

القيم الإيجابيّة من السلبيّة، وخلاصة القول، إنّ نصوص المقطع الثالث قدمت للمتعلم رصيداً لغوياً ومعرفياً غنياً ومتكاملاً نسبياً حول مفاهيم الهويّة والانتماء والوطنيّة، مع تحقيق مقبول للأهداف التّعليميّة المستهدفة.

➢ **المقطع الرابع: التنمية المستدامة.**

يعد مقطع التّنميّة المستدامة من أهم المقاطع التعليميّة التي ترمي إلى تنميّة الوعي البيئي لدى التلميذ، في ظل توجيه سلوكيّ نحو تثبيت مفهوم التنميّة المستدامة والاستهلاك العقلاني للماء والطاقة، بوصفها عناصر حيويّة لاستمرار الحياة ومظهر من مظاهر الارتباط الإنساني بالطبيعة، وقد أولى المنهاج التعّليميّ هذا المقطع عناية خاصة، إذ استهدف تكوين رصيد لغوي دال ووظيفيّ يمكن التلميذ من التّعبير عن القيم البيئيّة بأسلوب واضح، يتمثل في تمكين التلميذ من إدراك العلاقات الدلاليّة بين المفردات التي تنتمي إلى حقل الماء، وكذلك التّرابط الدلالي بين الكلمات والعبارات عند تقديم مفاهيم التنميّة المستدامة، وينتظر من تحليل نصوص هذا المقطع معرفة مدة تحقق الرَّصِيد المستهدف ومدى تماسك البنيّة اللُّغَويّة والدلالية لنصوصه عبر العلاقات التّرابطيّة بين كلماتها وجملها:

عنوان النّص	الرَّصِيد المُستَهدف	الرَّصِيد الجديد	الملاحظات
دورة الماء	الرَّصِيد اللُّغَويّ الخاص بالمياه	الكوكب الأزرق، المناطق الباردة	يتكلم النّص عن الطريق الطبيعي للماء على كوكب الأرض من التّبخر إلى التّكاثف فالتهاطل، موضحاً أهميّة دورة الماء في استمرار الحياة، وبرزت في النّص مفردات تنتمي إلى حقل الماء والطبيعة منها البحار، المحيطات، التربة، الرياح، الجداول، الينابيع، الأمطار، السحب، الثلوج... مما يساعد التلميذ على توسيع مخزونه اللُّغَويّ في مجال الظواهر الطبيعيّة، كَمَا اعتمد على أسلوبٍ تصويريٍ مبسطٍ يقرب المفاهيم العلميّة إلى الذهن بطريقة سلسة ومتدرجة، فيستطيع التلميذ بعد قراءته أن يوظف المصطلحات ذات الصلة بالماء في إنتاجه اللُّغَويّ

سر الحياة		موارد الماء، هدر المياه، مواسير، صيانة، النكبات، عماد، شح، الصراع، الأمن المائي	يعالج النّص قضية حيويّة تتمثل في أهميّة الماء في حياة الإنسان والمجتمع وضرورة ترشيده والمحافظة عليه بوصفه سر الحياة وعمادها، وقد تكرر في النّص رصيد لغويّ غني ومتنوع خاص بالمياه، تمثل في مجموعة من الأسماء مثل: الماء، الأنهار، الأمطار، الينابيع، المواسير، الأوديّة، البحيرات إلى جنب أفعال متنوعة منها: يهدر، نحافظ، نستعمل، سال، أودع، جعل وصفات تبرز قيمة الماء كقوله: العذب، العظيم، المهدر، وتراكيب تعبر عن قيم بيئيّة وسلوكيّة راقيّة: نعمة من نعم الله، سر الحياة، الأمن المائي... مما منح النّص ثروة لغويّة تنمي الرَّصِيد المستهدف
إعادة التّدوير	الترابط الدلالي بين الكلمات	تفطنت، النفايات الاستشفائية، النفايات الكيميائية، تدوير المخلفات	إعادة التّدوير من المواضيع البيئيّة المهمة في العصر الحالي؛ إذ بين النّص الفوائد الكبرى لإعادة التّدوير، أما من الناحيّة اللُّغَويّة فقد تضمن النّص رصيدا لغويا متنوعا ومترابطا دلالياً، حيث تكررت مفردات تنتمي إلى حقل البيئة والنفايات نحو: النفايات، استرجاع، تدوير، فضلات، الطبيعة، حماية، اقتصاد، موارد، ثروات، البيئة، كَمَا جاء في النّص تراكيب متكاملة الدلالة منها: إعادة تدوير المخلفات، حماية الثروات الطبيعيّة، تقليص حجم النفايات، إيجاد فرص عمل، التقاء البيئة مع الاقتصاد، وبناء على هذا يمكن القول إن النّص حقق بدرجة جيدة الرَّصِيد اللُّغَوِيّ المستهدف، ببيان كيفية تآزر الكلمات فيما بينها لتكوين معنى جديد فيتمكن

			التلميذ من إدراك معاني الوحدة الدلاليّة المركبة[1] للكلمات حين تتضامن لتعبر عن مفهوم جديد
حين تصير النفايات ثروة		الردم، نتقزز، نشمئز، نفير، مراكز الترميد، فرز النفايات، مؤسسات شبانية، المواد المهدرة، تبديد طاقات هائلة	إعادة تدوير النّفايات من السبل الفعالة في حمايّة البيئة واستثمار الموارد المهدرة هذا ما عالجه النّص، وما يفسر كثرة استعمال المفردات المتعلقة بحقول البيئة وعلى رأسها حقل النفايات (فرز، معالجتها، إعادة تدويرها، تحويلها، استرجاعها، الإنتاج، مادة خام، تصنيع نظيف) وحقل التنميّة والمردوديّة (ترقية الصناعات، استحداث مناصب عمل، مكاسب، طاقات، استغلال) ويجمع بين هذه المفردات ترابط دلالي قائم على العلاقات السببية والتتابعيّة، الذي يخلق شبكة ترابط لغويّ ومعنويّ
حصالة بسام	الترابط الدلالي في العبارات	ادخار، مضت، بحوزتي، اندهشت برجاحة عقل ابنه، تدبيره	من القيم التّربويّة والاقتصاديّة الادخار وحسن التّدبير، التي عرضها النّص في شكل قصة بطلها الطفل بسام الذي اختار أنّ يدخر نصف مصروفه؛ مستعملا مفردات وعبارات تتآزر في النّص لتشكل المعنى فترسم الأحداث وتحبك القصة منها (قرر أن ينفق نصفه، فرح بسام لقرار والده، رجاحة عقل ابنه، مضت أشهر...) إذن، النّص يسهم في تتحقق التّرابط الدلالي بين العبارات، ويجسد بوضوح البنيّة اللُّغَويّة القائمة على التّماسك المعنويّ واللُّغَويّ لخدمة القيمة التّعليمة المستهدفة

[1] الوحدات الدلالية المركبة: وتسمى أيضا المسكوكات، يقصد بها "تلك العبارات التي لا يفهم معناها الكلي بمجرد فهم معاني مفرداتها وضم هذه المعاني بعضها إلى بعض،" ينظر: أحمد مختار عمر، **علم الدلالة**، عالم الكتب، ط 5، 1998م، مصر (القاهرة) ص33.

الحصاد والكلب وقطعة الخبز		تمشط التراب، تبذر القمح، إغمار، المطحنة، زفرة عميقة، أكداسا، ينعت بالعقل، حسن التدبير، تهلل، القش	النّص حوار بين حصاد وكلب، يوصف من خلاله حجم الجهد المبذول في الحصول على الخبز ليستنكر بعدها الكلب إسراف الإنسان وتبذيره له، ومن حيث الجانب اللُّغَوِيّ فيتأسس التّرابط على شبكة من العبارات المترابطة، منسجمة المعنى والسياقات تتكامل لبناء فكرة محددة، وعليه يمكن القول إن الرَّصِيد اللُّغَوِيّ المستهدف قد تحقق في ظل التّماسك الدلالي بين الحقول اللُّغَويّة المستخدمة لوصف التّدرج المنطقي للأحداث
الأمطار	الرَّصِيد المرتبط بموضوع مقطع (التنمية المستدامة)	أبت، تهمي، برء تخر، النماء، فناء،	يصور الشاعر المطر بوصفه رحمة إلهية تحيي الزرع وتطهر الأرض وتمنح الكائنات الحية أسباب البقاء، كَمَا يزخر النّص بمفردات تعبر عن الماء والحياة والرحمة نحو: (الأمطار، الزرع، الغرس، قطرات، السماء، الخير، شفاء، العطاء) وعليه يكون النّص قد حقق الرَّصِيد المتعلق بالتنميّة المستدامة بعدما وظف مفردات تعكس وعيا بيئيا وإنسانيا يدعو إلى استدامة النعم الطبيعيّة واستثمارها دون إسراف
الطاقة الكهربائية		ترشيد، فاتورة الكهرباء	يتحدث النّص عن الطاقة الكهربائيّة بوصفها مورداً حيوياً ونظيفاً، أما عن الجانب اللُّغَوِيّ فلاحظنا حضورا متنوعا لمفردات البيئة والطاقة (طاقة، نظيفة، تلوث، ترشيد، موارد) في ظل توجيه سلوكي نحو تثبيت مفهوم التنمية المستدامة والاستهلاك العقلاني للطاقة
هل تعلمون		المستهلكون، سخان الماء	يتمحور النّص حول السلوك البيئي الرشيد في استهلاك الطاقة، إذ توجه رسالة غير مباشرة لترشيد استعمال

		الشمسي، الأدوات الكهربائية، وقت الذروة	الكهرباء في قوله (استهلاك طاقة أقل، لا تشغلوا كل أدوات البيت الكهربائية...) مما يساعد على ترسيخ مفاهيم التنميّة المستدامة في الوعي اللُّغَوِيّ للمتعلم؛ حيث يربط بين مفردات الحياة اليوميّة (البيت، الكهرباء، الشمس، النور، المصابيح...) وبين قيم الاقتصاد والوعي البيئي باعتباره مسؤولية جماعيّة

جدول رقم 47: الرَّصِيد اللُّغَوِيّ الجديد والمُستَهدف في نصوص مقطع التنمية المستدامة.

أظهر تحليل نصوص مقطع التنميّة المستدامة أنّ الرَّصِيد اللُّغَوِيّ المستهدف المتعلق بالماء قد تحقق بدرجة جيدة، إذ نجحت النّصوص في تصوير المفاهيم المتعلقة بالماء وإيصالها إلى ذهن التلميذ بأسلوب مبسط وواضح، يجمع بين المعرفة العلميّة والدقة اللُّغَويّة، فقد عولجت مفاهيم مثل دورة المياه في الطبيعة باستعمال تراكيب لغوية وصيغ بعيدة عن التعقيد، مما أسهم في ترسيخها لدى التلميذ، كَمَا تجلى التّرابط الدلالي بين الكلمات في تنوع المصطلحات وتكاملها داخل النّصوص، ما يعكس طبيعة موضوع التنميّة المستدامة الذي يتقاطع مع قطاعات متعددة كالطاقة، والبيئة، والاقتصاد، ومن ثم وردت في النّصوص مصطلحات مركبة مثل تدوير النفايات، والطاقة الشمسيّة، الموارد الطبيعيّة... وهي تراكيب تزيد من ثراء الرَّصِيد اللُّغَوِيّ للمتعلمين وتوسيع إدراكهم للمفاهيم المعاصرة في سياقها الدلالي المتكامل.

أما على مستوى التّرابط الدلالي بين العبارات، فقد استثمرت النّصوص تراكيب لغويّة تتآزر لتشكل معنى دلاليا متماسكا يخدم فكرة التنميّة المستدامة وقيمها فعلى سبيل المثال استخدمت تراكيب نحو: (قرر أن يدخر نصفه، لرجاحة عقل ابنه...) وغيرها من العبارات التي تعبر عن سلوك مسؤول وواعي ينسجم مع متطلبات التنميّة المستدامة أولا وثانيا ينمي المخزون اللُّغَوِيّ للمتعلم، وانطلاقا مما سبق ذكره يمكن القول إن هذا المقطع تميز بغناه وتنوعه المعجمي والدلالي، إذ لم يقتصر على تقديم مصطلحات علميّة فحسب، بل أسس لبناء رصيد لغويّ وظيفيّ يدعم الفهم الواعي لقضايا التنميّة المستدامة، وبذلك، تحقق الهدف اللُّغَوِيّ والمعرفيّ للمقطع في آن واحد.

➢ **المقطع الخامس: الصحة والتّغذيّة.**

يركز المقطع الخامس من الكتاب على ترسيخ السلوك الغذائي الصحيح وتعزيز الوعي الصحي لدى التلميذ، من خلال نصوص تربط بين العادات الغذائيّة والصحة الجسديّة والعقليّة كذلك، في إطار لغوي وظيفي متكامل، يستهدف بناء الرَّصِيد اللُّغَوِيّ المتعلق بالمرادفات والأضداد واسم الآلة وترابط العبارات دلاليا، وبناء على ذلك، يأتي الجدول اللاحق ليحصي ويحلل هذا الرَّصِيد اللُّغَوِيّ كَمَا ورد في نصوص المقطع الخامس مبينا التنوع الدلالي والمعجمي الذي يغني الحصيلة اللُّغَوِيّة للمتعلمين ويحسن من كفاءتهم اللُّغَوِيّة:

عنوان النّص	الرَّصِيد المُستَهدف	الرَّصِيد الجديد	الملاحظات
التّبرع بالدّم	المرادفات والأضداد	اقتناء، شمَر، يضخ، الهيموفيليا، يحتسي	يُعَرِف النّص بأهميّة التبرع بالدم، وهو نص ثريٌ لغويا ومعرفيا يخدم الهدف التّعليمي المتمثل في تمكين التلميذ من استعمال المرادفات والأضداد في سياقاتها الصحيحة (يفتح/ يغلق، الصحة/ المرض، يترقبون– يرجون، يتبرع –يساعد)، كَمَا تجلى فيه انسجام دلالي وتسلسل منطقي في عرض الأحداث، مما يخلق صورة واضحة حول قيمة مساعدة الآخرين.
واد الحياة		تدب، المضخة، الحيوي، الأكسجين، البلازما، الكريات الحمراء والبيضاء، الجراثيم، فصيلة الدم،	نص علمي تثقيفي يبسط المعلومات العلميّة بلغة سليمة وواضحة، ليقرب المفاهيم الطبيّة إلى ذهن التلميذ بأسلوب وصفي يعتمد على العرض والتّفسير، أما لغويا فقد قدم عدد من المفردات المترادفة والمتضادة في حقل دلالي علمي متناسق نحو: (الإيجابي/ السلبي، الأصحاء/ المصابين، سيلان الدم/ تجمد الدم، الميكروبات– الجراثيم، يحمل– ينقل) كَمَا اتسم النّص بانسجام دلالي قويّ على مستوى الكلمة والعبارة ما مكنه من بلوغ الرَّصِيد المستهدف

		الميكروبات، تعكر	
كيف أعتني بجسمي	اسم الآلة	نظام غذائي، فيتامينات، الخلل، المواد الدهنية، جهازك المناعي	يدور النّص حول أهمية العناية بالجسم من خلال التّغذيّة السليمة وممارسة النشاط البدني، لذا أغلب المفردات المستعملة من الحقل الصحة والرياضة (الفيتامينات، الأغذية، المواد الدهنية، زيت الزيتون، الفواكه، السكريات، الركض، اللعب) إلا أنّ النّص لم يذكر اسم آلة وعليه لا يمكن تحقيق الكفاءة اللُّغَويّة المرجوة
ممنوع الدخول			فكرة النّص الأساسية حول قدرة الجسم على الدفاع عن نفسه بفضل جهاز المناعة وما يتفرع عنه من أعضاء ووظائف تؤدي مهام وقائية، يتميز النّص بتنوع مفرداته منها (جهاز المناعة، الجراثيم، الفيروسات، اللقاح، النوم، الرياضة، النظافة، الأدوية، الجلد، الأجسام المضادة، الجسم، الصمغ، الطعام) تثري هذه المفردات رصيد التلميذ وتقرب له المفاهيم العلميّة، لكن هذا لا يغطي فشله في تزويد التلميذ بالرَّصِيد المستهدف، صحيح ذكر لفظ آلة في النّص لكن بمعنى مجازي فقط لتقريب الفكرة إلى التلميذ
ماذا يدخل في جوفنا من طعام؟	معاني العبارات	وخيمة، المنكهات، الحوافظ	يرشد النّص إلى التوازن في الأكل، وتوعية التلميذ بأضرار الأغذيّة غير الصحيّة، هذا ما يبرر كثرت مفردات حقل الغذاء والصحة والأمراض(رقائق الشيبس، المشروبات الغازية، الأطعمة، البرغر، سهلة الطبخ، أمراض، السمنة، السكري، اضطراب النوم، انخفاض التركيز) وعبارات تدرب التلميذ على فهم المعنى من خلال التركيب، مما يجعله يدرك أن الدلالة لا تستقر في الكلمة المفردة بل في العلاقات بين

			الكلمات داخل العبارة نحو:(الطعام غير الصحي لا يقدم أي فائدة/ الدهون وكميات كبيرة من الملح أو السكري/مذاقها المشهي وشكلها الجذاب/ نمط الحياة السريع/ يتسبب في اضطرابات النوم والاكتئاب)وعليه يمكن القول أن النّص حقق الرَّصِيد اللُّغَويّ المرتبط بفهم المعاني المركبة
أحسن الأطباء : عصير الخضروات والفاكهة		جهاز المناعة، الناجمة، الأوبئة، محلول، وقاية، الطازجة، عصارة، الكوليرا، التيفويد	يبرز النّص أهمية العصائر الطبيعيّة المستخلصة من الخضر والفواكه بوصفها مصدراً وقائياً وعلاجياً لجسم الإنسان، ومنه تتدرج مفردات هذا النّص في ميادين الصحة والوقاية والعلاج الطبيعي (الخضر، الفواكه، العصائر، الفيتامينات، المعادن، الجهاز الهضمي، جهاز المناعة، الوقاية، دواء، طبي، مطهر، التعقيم، الطازجة) وقد وظف النّص تراكيب لغوية ترسخ دور المفردة في بناء المعنى العام مثل: (الوقاية خير من العلاج، مضغ الإنسان للبصل أو الثوم مدة دقيقة واحدة كافيا لقتل الجراثيم في الفم، يعد مطهر ممتاز للجهاز الهضميّ)
على الخوان	الرَّصِيد المرتبط بموضوع مقطع (الصحة والتغذية)	الخوان، خفا، الضخام، التهام، يزدرد	ينتمي النّص إلى الشعر التّعليمي الأخلاقي الذي يروم تقويم السلوك الإنسانيّ من خلال التوجيه إلى الاعتدال في الأكل والابتعاد عن الشره والنهم، وعليه ترتكز البنية اللُّغَويّ للنص على الحقل الدلالي المرتبط بالطعام والجسم والصحة، من خلال ألفاظ وتصوير حسي لحال الإنسان حين يفرط في الأكل نحو: (الخوان، اللقم، الازدراد، المضغ، الشبع، البطن، معاجلة، الحياة، صحة...) فيكتسب التلميذ رصيد لغوي وسلوكي في الوقت ذاته

فهد ووجبة الفطور		التلة، وقود	يبرز أهمية فطور الصباح بوصفه عادة صحيةّ ينبغي ترسيخها في السلوك اليومي للمتعلّم، ويلاحظ أنّ مفرداته تنتمي إلى شبكة دلالية متماسكة تتمحور حول الصحة والتّغذيّة السليمة، مما يساعد على بناء الرَّصِيد الخاص بهذا المجال في ذهن التلميذ
الخس والملفوف		ملفوف، الهضم، المعدة، الأملاح، الكالسيوم، المغنيزيوم، الحديد، مصرّا	الدعوة إلى تنظيم العادات الغذائيّة والحرص على تناول الأغذيّة الطبيعيّة الصحيّة، وخاصة الخضروات الورقيّة، لما لها من أثر مباشر في الحفاظ على صحة الجسم وتقويّة مناعته، فيهيمن على النّص حقل دلالي غني بالصحة والتّغذيّة تتوزع مفرداته بين أسماء الأغذيّة وأسماء العناصر الغذائية والأفعال الدالة على الوظائف الحيوية(الملفوف، الخضار، خس، الألياف، الكالسيوم، الحديد، الهضم، غذاء، دواء، اللحوم، المناعة، تناول، طازج، الجسم) هذه المفردات تكسب التلميذ رصيدا لغويا وظيفيا مرتبط بمجال التّغذية السليمة، وتتيح له الربط بين الكلمة والمعنى الصحيح داخل سياق واقعي

جدول رقم 48: الرَّصِيد اللُّغَويّ الجديد والمُستَهدف في نصوص مقطع الصحة والتّغذيّة.

في ضوء تحليل محتوى نصوص المقطع الخامس، تبين أنّ نصوص المقطع قد بلغت درجة معتبرة في تحقيق الأهداف اللُّغَويّة المسطرة ضمن الرَّصِيد المستهدف المصرح به، إذ وظفت كلمات وعبارات تنمي وعي التلميذ بأهميّة التّغذيّة الصحيّة وممارسة الرياضة في الحفاظ على الصحة، مما يعزز فهمه وقدراته التّعبيريّة في هذا المجال.

ومن العناصر الّتي شملها الرَّصِيد المستهدف في هذا المقطع توظيف المرادفات والأضداد وقد وجدنا عددا لا بأس به من النّماذج وزعت بين نصوصه، مما يثري معارف التلميذ ويوسع معجمه الثّنائي (المعنى وضده) باعتباره مؤشراً إيجابياً لتحقيق جزء من الكفاءة اللُّغَويّة المستهدفة، غير أن اسم الآلة لم يوظف صراحة في الوحدة التي كان يفترض أن

تتضمن بعض النّماذج عنه، باستثناء وروده في نص ممنوع الدخول في سياق مجازيّ حيث أطلق على الجسم باعتباره آلة تعمل بانسجام وتحتاج إلى رعايّة، وعليه يصبح التّوظيف هنا يحمل دلالة رمزيّة.

وفيما تعلق بمعاني العبارات فقد تجسدت بوضوح في النّصوص من خلال تراكيب لغويّة ذات حمولة مزدوجة الأولى تربويّة والثانية تعليميّة نحو: (الوقايّة خير من العلاج، نمط الحياة السريع) وغيرها من العبارات التي تثري الفهم وتقوي المعنى داخل السياق لدى التلميذ، وبناءً على جملة ما تقدم، يمكن استخلاص أنّ مقطع الصحة والتّغذية قد حقق نسبة معتبرة من الرَّصِيد اللُّغَوِيّ المستهدف، خاصة ما عبر عن المفردات والأضداد ومعاني العبارات، بينما ظل اسم الآلة أقل حضور من العناصر الأخرى، وأظهرت المعطيات أن الرَّصِيد اللُّغَوِيّ المرتبط بموضوع المقطع سجل تنوع واضح في المفردات والعبارات.

- **المقطع السادس: عالم العلوم والاكتشافات.**

يعرض في هذا القسم تحليل الرَّصِيد اللُّغَوِيّ المستهدف في مقطع عالم العلوم والاكتشافات، انطلاقا من نصوصه التي يلج من خلالها التلميذ إلى دهاليز تاريخ الأعلام واكتشافاتهم، مركزا على ثلاث حقول لغويّة أولها مؤسسو العلوم الذين خلدتهم منجزاتهم العلميّة المتنوعة، وثانيها التّرابط الدلالي بين العبارات، الذي يتيح للقارئ تتبع الأحداث وفهم تفاصيلها بسلاسة واستثمارها في سياق مماثل، وثالثها الرَّصِيد الخاص بالمخترعات، من خلال عرض بعض المنجزات التي خدمت البشريّة والتي تعكس الجانب التطبيقي للعلم في الواقع:

عنوان النّص	الرَّصِيد المُستَهدف	الرَّصِيد الجديد	الملاحظات
البيروني	الرَّصِيد اللُّغَوِيّ الخاص بمؤسسي بعض العلوم	خوارزم، جاذبية الأرض، الفوهات البركانية	يعرف بالعالم أبي الريحان البيروني، بوصفه نموذجا للعبقرية العلميّة في الحضارة الإسلاميّة، مستعملا معجما علميا متنوع الحقول الدلالية، منها حقل العلوم (الفلك، الرياضيات، الفيزياء، الصيدلة) وحقل العلماء (البيروني، ابن الهيثم، الخوارزمي، ابن سينا) كلها في سياق الرَّصِيد المستهدف وتدعم إثرائه

عبقرية فذة		المدهشة، الفلكيين، عقلية موسوعية، عبقرية فذة، كافأه	يركز النّص على بيان سيرة أبي الريحان البيروني، وتكمن القيمة التي يعرضها في تمجيد المعرفة والعقل الإنساني، والإشادة بدور العلماء في تأسيس العلوم انطلاقا من البحث الدؤوب والمنهجية العلمية، كَمَا يغلب على النّص رصيد من حقول معرفية متنوعة منها: حقل العلوم الطبيعية (النباتات، المعادن، الماء، الحرارة، الضوء، الصوت، الينابيع، الآبار) وحقل العلوم التطبيقية (الميكانيك، الصيدلة، الفلك، الجغرافيا) وبالتالي يتضح مما سبق أن النّص وفق في تجسيد الرَّصِيد المستهدف، لما تضمنه من معارف وقيم تعكس العبقريّة العلميّة للبيروني وتعد جهوده
حديث عن الجراثيم	الترابط الدلالي بين العبارات	الجراثيم، كائنات، العين المجردة، الراكدة، البكتريا، الفيروسات، الفطريات والطفيليات	الجراثيم كائنات ضارة تنتشر في الأوساخ والطعام المكشوف وتسبب الأمراض، ولتجنبها يجب الالتزام بقواعد النّظافة، موجز ما جاء في النّص، الذي تكلل بمفردات مختلفة المشارب منها الحقل الصحي (المرض، السموم، الحمى، النظافة، الماء، الصابون) والحقل البيئي (الأوساخ، البرك المائية، المحيط) وحقل الكائنات الدقيقة (الفيروسات، الفطريات، البكتريا، الجراثيم، الطفيليات) ويلاحظ أن جميع المفردات ترد في جمل تخدم سياق النّص مترابطة دلاليا تحقق الهدف التّعليمي
قصة البنسلين		البنسلين، مضاد حيوي، علم الجراثيم، أفرز، المجهر،	يتكلم النّص عن اكتشاف البنسلين الذي حدث صدفة على يد العالم الإنجليزي ألكساندر فلمنج، ويتسم النّص بترابط دلالي بين عباراته المتمثل في وحدة المعنى، والتدرج السببي والمنطقي، والانسجام المعجمي

		العفن، حلل، العقار، روتينية، أمراض مستعصية	
الإنسان الآلي	الرَّصِيد اللُّغَويّ الخاص بالمخترعات	البرامج الحاسوبية، شاقة، الألغام، كواكب، الروبوتات، الشطرنج	يستعرض الكاتب تاريخ ظهور مصطلح روبوت وأصله اللُّغَويّ، حتى أصبح اسم لاختراع علميّ حديث، ويتضح أنّ النّص حقق الرَّصِيد اللُّغَويّ المتعلق بالمخترعات سواء من حيث تنوع المفردات العلميّة، أو وضوح المعاني الدالة على الابتكار والتّطور أو التّرابط المنطقي بين أجزاء النّص الذي يبين العلاقة بين الفكرة والاكتشاف والتّطبيق
الروبوت المشاغب		امتنانه، الدهشة، إلحاح، التذمر، بدا، مداعبا، برمجه، يتكيف، السلوك، أعده	بين الطرافة والعبرة عرضت قصة مهندس أهدى ربوتا لأسرة ليساعد ابنها كَمَال، ومن خلالها تبرز فكرة أن التّكنولوجيا مهما تطورت تبقى بحاجة إلى الذكاء البشري، وداخل هذه البنية السرديّة يدرج رصيدٌ يدور في فلك المخترعات نحو: (الروبوت، الآلة، المساعد، البرمجة، التكيف، التعلم، المختبر، الأجهزة)
منهال المعرفة	الرَّصِيد المرتبط بموضوع مقطع (عالم العلوم والاكتشافات)	ركابها، ننهل، همة، الكفاح، البر، أزكى، صاغها، نبلغ	يبين النّص قيمة العلم ومكانته الساميّة في حياة الإنسان، تتداخل فيه مفردات العلم والجهد والمعرفة والنجاح ومن أكثر الألفاظ تداولا فيه: (العلم، المعرفة، الفلاح، النور، العُلا، الأجداد، الأمجاد، كنوز، ننهل، نرقى، مناهل، الدرس، نبع) والتي تعد من الركائز الأساسيّة لبناء سرح العلوم وفتح مجال الاكتشافات والاختراعات

مَلِكَة العلوم		الهندسة، الأهرامات، الحدائق المعلقة، الكومبيوتر، الجيولوجيا	يؤكد النّص أنّ الرياضيات ليست علماً مجرداً، بل منهج تفكير وأداة لبناء الحضارة والعقل ويختتم بربط هذا الامتداد التاريخي بأعلام الرياضيات، تكررت مفردات ارتبطت بحقول لغويّة عدة منها حقل العلم والمعرفة (علم، العلوم، الحساب، الهندسة، الفضاء، الطب، الفيزياء، الاقتصاد) وحقل المنجز الحضاري(الأهرامات، السفن، الأسوار، الحدائق المعلقة، الصواريخ،) وحقل الأعلام العلميّة (فيثاغورس، الخوارزمي، البيروني، لايبنتز، كارل فريدريش) وحقل القيم العقلية والمعرفية (الفهم، الاكتشاف، التطور، المهارات، القدرات، التفكير، التعلم) والتي تصب في صالح الرَّصِيد المستهدف
مسألة صعبة		تكليفهم، تمض، الدهشة، ذكاء	يتحدث النّص عن العبقري كارل فريدريش جاوس، جامعاً بين البعد القصصي التّحفيزيّ والبعد العلميّ التّثقيفيّ، تتردد فيه كلمات تعزز المفاهيم العقليّة والعلميّة من قبيل: (مسألة، الأعداد، القانون، الحساب، نتيجة، جمع، رياضي، الذكاء، الحل، معلم، الرياضيات، الأرقام) ومن ثم يمكن القول إنّ النّص قد حقق بنجاح الرَّصِيد المستهدف المتعلق بعالم العلوم والاكتشافات

جدول رقم 49: الرَّصِيد اللُّغَويّ الجديد والمُستَهدف في نصوص مقطع عالم العلوم والاكتشافات.

لقد تجسد الرَّصِيد اللُّغَويّ المستهدف بشكل جيد في النّصوص، خصوصاً فيما يتعلق بمعرفة مؤسسي العلوم حيث تضمنت نصوص المقطع عددا معتبرا من العلماء العرب والأجانب، ممّن أسهموا في تطوير العلم ونشر مبادئه، ومن بينهم البيروني، ابن سينا، والخوارزمي، وابن الهيثم، وفيثاغورس، وكارل فريدريش، ولايبنتز وآخرون الأمر الذي يظهر التّنوع المعرفيّ في المقطع.

ويلاحظ أن الرَّصِيد اللُّغَوِيّ المتصل بالمخترعات، لم يحقق المُستوى نفسه من التّنوع والثراء، إذ اقتصر على ذكر الروبوتات فقط في نصين مختلفين، رغم تعدد المجالات العلميّة التي كان يمكن توظيفها هنا، ما يبين ضعف هذا الجانب ومحدوديّة المعرفة اللُّغَويّة بالدرجة الأولى وثم العلميّة، كَمَا يتضح أنّ التّرابط الدلالي في نصوص المقطع قويّ ومتماسك، تتجلى ملامحه في وحدة الموضوع، والتّدرج المنطقيّ في عرض الأفكار، والانسجام الواضح بين المفردات والتّعابير، فتدل البيانات السابقة أن الرَّصِيد اللُّغَوِيّ المرتبط بموضوع المقطع جيدٌ وحقق نسبة معتبرة من الرَّصِيد المستهدف.

- **المقطع السابع: قصص وحكايات من التراث.**

يعد هذا المقطع مساحة ثريّة لتزويد المتعلمين برصيد لغويّ وثقافيّ مستمد من الموروث الشّعبيّ، الذي يعرض ضمن قصص وحكايات شعبيّة بوصفها وسيلة لنقل الثّقافة وتثبيت جملة من القيم بأسلوب شيق، وقد استهدف هذا المقطع ثلاث مجالات لغويّة تتمثل في الرَّصِيد اللُّغَوِيّ الخاص بالحيوانات، والرَّصِيد اللُّغَوِيّ المرتبط بالأمثال والحكم، وأخيرا الأحجار الكريمة، وعليه يقدم الجدول الآتي حصيلة تطبيقية توضح مدى تحقق الرَّصِيد اللُّغَوِيّ المستهدف في نصوص المقطع:

عنوان النّص	الرَّصِيد المُستَهدف	الرَّصِيد الجديد	الملاحظات
العصفورة والفخّ	الرَّصِيد الخاص بالحيوانات	ترفرفين، غليلي، تكف، يطبق، تتخبط، غرني، النزيه، خرير المياه، يقضا	يعرض النّص حكاية خياليّة تجسد صراعاً بين الخير والشر، ومكر المظاهر الخادعة من خلال حوار بين عصفورة وفخ مخادع الذي يتزين بالألفاظ المعسولة ليغويها، وبغض النّظر عن الرسالة التي يقدمها النّص، إلا أن الرَّصِيد المضمن فيه لا يوازي الرَّصِيد المنتظر تحقيقه فالحيوان الوحيد المذكور العصفورة
عزة ومعزوزة		لمح البصر، طلى، الكوخ، قبضته، الكئيبة، الشرر، استرق السمع،	يقدم النّص حكاية رمزيّة تدور أحداثها في عالم الحيوان، بين العنزة وابنتيها عزة ومعزوزة والذئب الماكر، من المفردات الأكثر تداولا في النّص المرتبطة بعالم الحيوان والطبيعة (العنزة، الغابة،

		نطحه، البأس، نطحه، المتينين	الكوخ، التيس، الجرة، الغار، نطحه، قرنيه، حافر) ما يعزز الرَّصِيد الخاص بحقل الحيوان والسلوك
واحدة بواحدة	الأمثال والحكم	تفطن، حيلة، رنينها	يصف النّص موقفا طريفا يجسد قيمة الذكاء والحكمة في مواجهة الجشع والظلم، النّص يخدم الرَّصِيد اللُّغَويّ المستهدف المتعلق بالأمثال والحكم، إذ يجسد المثل في سياق قصصي يمكن التلميذ من إدراك البنيّة الدلاليّة للمثل الشعبي وتطبيقه في مواقف مشابهة، ومن التّراكيب الداعمة له: (واحدة بواحدة) يستخدم لتعبير عن العدالة والمقابلة (أنا شممت ولم آكل، وأنت سمعت ولم تقبض) تركيب قائم على المقابلة اللّفظيّة والمعنويّة (تفطن إلى حيلة) التّشجيع على حسن التّخلص واستخدام الذكاء، وبذلك يتضح أن النّص حقق توازنا بين الجانب الدلالي للأمثال والسلوكي القيمي، وهو ما يجعل أثره واضحاً وفعالاً
جحا والسلطان		نهوند، انقرضت، استاء، أدرك، مغفل، نباهة، الرعية، عصيبة، اضطر، يظفر	يتحدث النّص عن قصة جحا والسلطان مبرزا حكمة جحا وذكاءه ووفاءه بالوعد، يستثمر الحوار والمواقف القصصيّة لتفعيل الرَّصِيد اللُّغَويّ نحو قولهم: (لقد وعدت ووعد الحر دين، لو كان في الرعية بضعة من أمثالك ما فسد الملك وما ظلم الناس) مع بقاء بعض الفرص لتعزيز تنوع المفردات المرتبطة بالحكمة والتّصرفات الأخلاقيّة
الحمامة المطوقة	الرَّصِيد الخاص بالأحجار الكريمة	كمّن، يلبث، الشرك، مسرورا، تكف، وثبن	فكرة النّص تدور حول قيمة التّعاون والعمل الجماعي، التي عُرضت في سياق قصصي يبرز قيمة التّضافر لتحقيق الانتصار كقولهم (ربما ينجو بعضنا ببعض، والنجاة للجميع بالتعاون)

			فتُقَربُ الدلالة إلى التلميذ في سياق عملي ملموس، كَمَا أن حوارات بطلة القصة الحمامة المطوقة مع الجرذ تبرز القيم الأخلاقيّة المتمثلة في المسؤوليّة والتّعاون والتّخطيط الجماعي، لكن النّص لا يحقق الرَّصِيد المستهدف الخاص بالأحجار الكريمة
وفاء صديق		رغد، ثراء، ثروته، حجر الياقوت، سيدة نبيلة، ابتاعت، قلل، توطدت، وافوك، خسينا	يعرض النّص قصة جميلة تجسد قيمة الوفاء والصداقة الحقيقية، وقد تضمن النّص إشارات واضحة إلى الأحجار الكريمة وارتباطها بالسياق السردي غير أنّ توظيف هذا الرَّصِيد جاء محدودا من حيث التّنوع؛ إذ اقتصر على مفردات قليلة: الياقوت، المجوهرات، الذهب، حجر كريم، لكن حضور هذه المفردات في مواقف محورية من السرد (كالعطاء، البيع، الجزاء) جعلها ذات حمولة قوية تدعم هدف النّص
اليمامة والصياد	الرَّصِيد المرتبط بموضوع مقطع (قصص وحكايات من التراث)	مل، مستترة، داء، المكين، قبضة، منطقي، حام، الروض	المحفوظة حكاية رمزيّة تبين علاقة الإنسان بالحذر والتّروي، واصفة أثر الطيش والحمق في الهلاك، أما من حيث الرَّصِيد اللُّغَوِيّ المستهدف فإنه يدعم موضوع المقطع، فيمد التلميذ بمفردات وتراكيب ذات معاني عميقة، في قالب لغوي سهل مؤثر
الأخوات الثلاثة		غزل الصوف، متنكرا، الأحجية، كافأهن، ختم الملك	حكاية شعبيّة عن الجديّة في العمل والحكمة في إدارة الموارد من قبل ثلاثة أخوات، إضافة إلى ذلك يوفر مفردات لغويّة متنوعة منها دنانير، ذهب، نقرضه، نصرفه، ندخره، الوالدين، الأولاد، الأحجية، الملك، الوزير، مرتبطة بموضوع المقطع

نهاية مستبد		المستبد، زعموا، مطمئنة، استحال، دابة، القرعة، متباطئة، اعترضني، المغرور، جب، وثب	مغزى القصة التي يسردها النّص نهاية الطغيان وغلبة الحيلة على القوة، ينسجم تماما مع متطلبات المقطع؛ إذ يزود التلميذ برصيد ينتمي إلى حقل القصص والحكايات في ظل طبيعة سياق النّص مثل: الملك الظالم، المغرور، الحيلة، الوحوش، الجب، دابة، الوثب، الأسد الغاضب، فتنمي قدرة التلميذ على الوصف والسرد والتّعبير الرمزيّ

جدول رقم 50: الرَّصِيد اللُّغَويّ الجديد والمُستَهدف في نصوص مقطع قصص وحكايات من التراث.

يبين تحليل الجدول أنّ الرَّصِيد اللُّغَويّ المستهدف قد تحقق بدرجة مقبولة نسبياً؛ إذ وردت مفردات دالة على عدد من الحيوانات مثل العصفورة، والتيس، والعنزة، والذئب، والأسد، والأرنب، والإوزة، وتضمنت النّصوص أوصافاً موجزة لأنماط حياتها وسلوكها في سياق قصصي يعين التلميذ على إدراك خصائصها، في حين سجل الرَّصِيد المرتبط بالأمثال والحكم حضورا جيدا، بعد أن وظف المثل والحكمة في مواقف سرديّة تكسبها طابعا واقعيا، يسهل على التلميذ التعلم منها والأخذ بها في مواقف مشابهة.

بينما تمثل الرَّصِيد اللُّغَويّ الخاص بالأحجار الكريمة في نسبة ضئيلة، لأن الإشارات لإليها كانت محدودة، حيث اقتصر ذكره في نص واحد، نص وفاء صديق دون توسيع في إبراز أنواع مختلفة من الأحجار الكريمة والجواهر، أو بيان خصائص وقيمة هذا الحقل الدلالي، ومن خلال ما أفرزته نتائج الجرد، يمكن استنتاج أن الرَّصِيد اللُّغَويّ في هذا المقطع قريب من المتوسط ويحتاج تنقيح ومراجعة، لاسيما فيما يتعلق بانتقاء الرَّصِيد المستهدف وتناسبه مع موضوع المقطع والنّص، لضمان انسجامها مع متطلبات هذا المستوى وتنمية قدراتهم اللُّغَويّة.

- **المقطع الثامن: الأسفار والرَّحلات.**

يهدف مقطع الأسفار والرَّحلات إلى توسيع آفاق التلميذ المعرفية والثقافية، وذلك من خلال نصوص تعرفه بالعوالم الجغرافية والإنسانية خارج بيئته القريبة، وتبرز قيمة الترحال والاكتشاف، كَمَا يرنو إلى تمكين التلميذ من الرَّصِيد اللُّغَويّ المرتبط بالتراث المادي، بما يحتويه من مفردات وتعابير تدل على المعالم والمظاهر الحضارية التي تعكس أصالة وتاريخ الشعوب،

إلى جانب الرَّصِيد اللُّغَويّ الخاص بالعواصم والبلدان الذي ينمي معرفة التلميذ بالمجال الجغرافي ويثري حصيلته، وفي التحليل الموالي سنبرز مدى تحقق الأهداف في النّصوص من حيث التنوع ودقة التوظيف:

عنوان النّص	الرَّصِيد المُستَهدف	الرَّصِيد الجديد	الملاحظات
رحلة إلى الجزائر	الرَّصِيد اللُّغَويّ الخاص بالتراث المادي	تتلاشى، بمهل، المحدبة، المتناظرة، تطفو، الرمال الصهباء	يصف الكاتب رحلته من مرسيليا إلى بلده الجزائر، مبرزا جمال التراث المادي وتنوعه بين الساحل والصحراء، ما يبرر حضور المفردات الدالة على المظاهر المادية والتراث المعماري (الميناء، القصبة، القباب، الأزقة، المنارات، الزوايا، المساجد، الأقواس، الأبنية التركية، البيوت الأندلسية، الشوارع الدرجية الضيقة، الأبواب القصيرة، الأزقة الرملية) التي تصور لوحة وصفية للتراث الجزائري المتنوع، فيكتسب منها التلميذ رصيد وصفياً يعبر عن المظاهر المادية للثقافة الجزائرية.
رحلة إلى عين الصفراء		الفجاج الجبلية، الدروب الترابية، الحقبة، عصب الحياة، الجمال الجاثمة، مواشيهم المُرَبّقة، حوائك الصوف، ملثمات، قلادات خرزية، يرتشفون الشاي، نعالهم، فرسان	يستعرض الكاتب مظاهر التّراث الماديّ في فضاء بدوي نابض بالحركة من خلال السوق الأسبوعي لمدينة عين الصفراء، ما أدى إلى تنوع المفردات فمنها ما يندرج ضمن حقل النّقل التّقليديّ (الجمال، الأحصنة، البغال، القوافل، العير) وحقل الحرف (كوم الصوف، حوائك الصوف، حبال الشعر، الأواني الفخارية، البرانيس، العباءات، القطع المنسوجة من الوبر) وحقل الألبسة والاكسسوارات (الأحزمة الجلدية، النعال الجلدية، القلادات الخرزية، السراويل العريضة) المجالس التّقليديّة (موقد الجمر، موائد الشاي، البساتين الخضراء،

		السّباهي، تدب، يتسامرون	مجالس الصحراء، المقاهي الجزائرية) فمن خلال هذا التّصوير الدقيق للبيئة الصحراويّة الجزائريّة وعادات أهلها ترسخ في ذهن التلميذ قيم وطنيّة منها الاعتزاز بالموروث الثقافي فيتحقق الرَّصِيد اللُّغَويّ
ابن بطوطة الرحالة الشهير	الرَّصِيد اللُّغَويّ الخاص بالعواصم والبلدان	ينو، التجوال، عوّل	يعرض في النّص سيرة الرحالة المسلم محمد بن بطوطة الذي طاف بلدان العالم، وقد تنوع الرَّصِيد اللُّغَويّ في النّص بين ألفاظ دينية (الحج، العزم، الفريضة) وأخرى جغرافية (طنجة، الجزائر، مصر، الشام، العراق، اليمن، الهند، الصين) بالإضافة إلى مفردات تعبر عن السفر والتّرحال (غادر، تجول، زار، قطع المسافات، شاهد، تعرف على طباع الشعوب)
حكى ابن بطوطة		جزيرة الملديف، القناديل، يقترعون، العفريت، الرعية، أوهامهم، أصنامهم، استقبلوه بحفاوة، مكرماً	قصة من قصص ابن بطوطة، يروي فيها قصة اسلام سكان المالديف على يد أبي البركات البربري المغربي، وردت أسماء بلدان في السياق القصة منها الهند، المالديف، المغرب، إلا أنّ التّركيز كان على الجانب الدني أكثر
السفينة	الرَّصِيد المرتبط بموضوع مقطع (الأسفار والرَّحلات)	الضجر، المؤن، تكتظ، تعشق، تنشد، الجبار، تطوف، رُبى، الربان	يصف النّص وسيلة من وسائل النّقل المتمثلة في السفينة، يتميز النّص بثروة لغويّة وصور شعريّة تعبر عن البيئة البحريّة وموضوع السفر والرَّحلات منها: ألفاظ خاصة بالبحر والملاحة (البحار، الموج، الأخطار، السفينة، المرسى، الربان، الميناء، الشاطئ، المنارة) وحقل السفر والتّنقل (تعشق، السفر، تطوف في البحار، تحمل الزوار، تستقبل الإشارة) مما يسهم في إثراء رصيد التلميذ المرتبط بالأسفار والرَّحلات

كريستوف كولومبس		مولعاً، ركدت، القبطان، بشرة نحاسية، الغنائم	يستعرض النّص رحلة كريستوف كولومبس الجريئة التي أدت إلى اكتشاف القارة الأمريكيّة، ويتصل الرَّصِيد اللُّغَويّ في هذا النّص بميدان السفر والرَّحلات؛ حيث وظفت جملة من الألفاظ التي تثريه منها: (السفر، الرحلة، السفن، الرياح، البر، القبطان، ركدت، الغنائم، البضائع، الاكتشاف، القارة، الهدف، الرجوع، الهند، البلاد)
في الشام		حمص، أرجائها فسيحة، الرائق، تحف، الفيتق، المعرة، الصابون الآجري	يصف ابن بطوطة رحلته في بلاد الشام، مبدياً إعجابه بمدنها وجمال طبيعتها كاشفاً عن معالمها العمرانيّة وأصولها التّاريخيّة، ويلاحظ أن النّص يزخر مفردات حقل السفر والرَّحلات (سافرت، مدينة، أنهار، جامع، قبر، مناظر، طريق، الرحلة، السير) مما يثري رصيد التلميذ في هذا المجال

جدول رقم 51: الرَّصِيد اللُّغَويّ الجديد والمُستَهدف في نصوص مقطع الأسفار والرَّحلات.

يظهر تحليل محتوى نصوص مقطع الأسفار والرَّحلات أنّ الرَّصِيد اللُّغَويّ المتعلّق بالتراث المادّي قد تحقق بنسبة جيدة، إذ عكست النّصوص جوانب متنوعة من البيئة الجزائريّة، لاسيما الصحراويّة منها، من خلال وصف مظاهرها العمرانيّة والتّراثيّة، من بينها القصبة، والأبنية التّركيّة، فضلا عن الإشارة إلى المجالس لتي تصور ملامح الحياة الاجتماعيّة والثّقافيّة المحلية، وقد أتاح هذا الطرح للمتعلم فرصة التّفاعل الوجداني والمعرفيّ مع مكونات هويته الحضاريّة، إلى جانب تقويّة الروابط وتعزيز الانتماء.

وجاء متنوعاً وغنياً الرَّصِيد الخاص بالعواصم والبلدان، فعبر عن اتساع الأفق الجغرافي والثّقافيّ للنصوص، عن طريق الإشارة إلى عدد من المدن العربيّة وغير العربيّة، مثل المغرب، والجزائر، ومصر، وحمص، والعراق، والمالديف، والهند، والصين، فيساعد هذا التنوع التلميذ على توسيع مداركه ومعارفه الجغرافيّة والثّقافيّة، مما يعزز في ذاته فكرة الانفتاح على الآخر في إطار متوازن، وعلى العموم يصنف المقطع ضمن المقاطع التّعليميّة التي حققت انسجاما بين الأهداف المسطرة وما وظف فعلياً بين دفات نصوصه، وتكن إضافته في كونه جمع بين

تمثيل التّراث المحلي والانفتاح على العالم بشكل متوازن وبأسلوب واضح ملائم لمستوى التلميذ في هذه المرحلة.

خلاصة الفصل.

يبرز تحليل الرَّصِيد اللُّغَويّ لكتابي اللّغة العربيّة للسنتين الرّابعة والخامسة ابتدائيّ مجموعة من الملاحظات منها الإيجابيّة ومنها السلبيّة، لابأس أنّ نقر ببعضها، فقد بينت المعطيات الإحصائيّة أن كتاب السنة الرابعة اعتمد على النّمطين السرديّ والوصفيّ بنسبة 86% أمر يتوافق مع متطلبات المنهاج، الذي نص على ذلك لضمان تدرج التلميذ في اِكتساب المَعارف، ومع ذلك، لوحظ ضعف نسبي في توظيف نصوص من مصادر أدبيّة معروفة، إضافة إلى تجاوز بعض النّصوص لعدد المفردات المحدد في المنهاج، فقد يقلص من فرص اكتساب الرَّصِيد اللُّغَويّ الجديد واستيعابه، ما يجعل الحاجة إلى مراجعةٍ منهجية لعمليّة انتقاء النّصوص وتوزيعها ضرورة حتمية.

ومقابل ذلك، أظهر كتاب السنة الخامسة توسعاً نسبياً في تنوع مصادر النّصوص مقارنة بالسنة الرابعة، إلا أنه شهد استمرار بعض الإشكالات نفسها، منها: كثرة النّصوص غير محدّدة المصدر والتي بلغ عددها 22 نصاً، إضافة إلى هيمنة الأنماط السردي والوصفي والتّفسيري بنسبة 87% وإهمال باقي الأنماط المستهدفة في هذا المستوى نحو الحجاجي، مما يستدعي ضبط توزع أنماط النّصوص، كذلك عرفت النّصوص تجاوزاً للحد المسموح به من المفردات حسب ما نص عليه المنهاج، وعلى صعيد الرَّصِيد اللُّغَويّ، كشف التّحليل هيمنة الأسماء والصفات في نصوص الكتابين؛ حيث قدرت نسبتهما في الكتابين بـ 64% مقابل 22% للأفعال في كتاب السنة الرابعة و21% في كتاب السنة الخامسة، كما أظهرت الإحصائيّات نسبة مرتفعة للرصيد الصّافي، ما يشير إلى وجود ثروة لغويّة متنوعة يمكن استثمارها إذا ما ضبطت النّصوص وفق معايير منهجيّة مناسبة.

أما عن الرَّصِيد اللُّغَويّ المستهدف والجديد، فقد أظهر التّحليل تفاوتاً بين المقاطع والنّصوص؛ إذ التزمت بعضها بالمطلوب وحققت الأهداف المنهجيّة، في حين ابتعدت أخرى بشكل ملحوظ عن المعايير المحددة، الأمر الذي يتطلب إعادة النّظر في ضوابط اختيار النّصوص التي تخدم الرَّصِيد المستهدف والتي يمكنها أن تؤدي المعاني بدقة.

كما ينبغي، في ضوء النّتائج المحصّلة، معالجة الجزئيّات التي أثيرت خلال التّحليل لاسيما طول النّصوص، غياب التّوثيق، اختلال توازن الأنماط، ضرورة تعزيز حضور النّصوص ذات القيمة اللُّغويّة والأدبيّة، وتأسيساً على مجمل النتائج، يتأكد أنّ تطور الكتاب

المدرسي يقتضي اعتماد رؤية بيداغوجيّة متوازنة تعنى بالتنوع النّصيّ، ودقة الرَّصِيد الوظيفيّ، وملاءمة طول النّصوص، بما يحقق الأهداف التّربويّة ويعزز الكفاءة اللُّغَويّة للمتعلمين في المرحلة الابتدائيّة.

الفَصْلُ الرَّابِعُ: محْتَوَى كِتَابِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ فِي ضَوْءِ آراءِ الفَاعِلِينَ التَّرْبَوِيّينَ.

المبحث الأول: منهجيّة الدّراسة التّطبيقيّة.

- منهج الدّراسة.
- مجتمع وعينة الدراسة.
- وصف أداة الدراسة.
- مراحل إجراء الدّراسة.
- الحدود الزمانيّة لإجراء الدّراسة.

المبحث الثاني: المعالجة الإحصائية للبيانات.

- تحليل البيانات العامة.
- تقييم الرَّصِيد اللُّغَويّ في كتاب اللُّغة العَربيّة.

المبحث الثالث: الجوانب البيداغوجية والتطبيقية.

- تُسهِّلُ المقاربةُ بالكفاءاتِ تقديمَ الرَّصِيد اللُّغَويّ.
- آراء واقتراحات تطويرية.

المبحث الرابع: قراءة تحليليّة ونقديّة لنتائج الاستبيان

- قراءة تحليليّة ونقديّة لنتائج الاستبيان في ضوء فرضيات البحث.
- الدراسات السابقة المتقاطعة مع نتائج الدراسة.

تمهيد

يخصَّص هذا الفصلُ لعرضِ وتحليل نتائج الدّراسة التّطبيقيّة الّتي أُنجزتْ ميدانياً، والراميّة إلى تشخيص واقع الرَّصِيد اللُّغَويّ في كتاب اللُّغة العَربيّة للسَّنتين الرّابعة والخامسة من التّعليم الابتدائيّ، بالاعتماد على استقراء آراء الفاعلين التَّربويّين المعنيّين بتدريسه وتقويم محتواه وفق المعطيّات والمُمارسات الواقعيّة، ويأتي هذا الجانبُ التّطبيقيّ استكمالاً لما عُرِضَ في الإطار النّظريّ، وسعياً إلى ربط المعطيّات النّظريّة بالواقع الميدانيّ؛ حيث يقدم فهماً أعمق لطبيعة الرَّصِيد اللُّغَويّ الذي تضمنته كتب اللُّغة العَربيّة المدرسيّة ومدى استجابتها للرهانات التّربويّة والتّعليميّة.

وقد اعتمدت الدّراسة على الاستبيان أداةً لجمع البيانات في هذه الجزئيّة، لما يتيحه من إمكانيّة رصد الاتّجاهات العامة للآراء والكشف عن تصوّرات المُمارسين التّربويّين حول ملاءمة الرَّصِيد اللُّغَويّ لمستوى التّلاميذ وتنوّعه وتوازنه، وارتباطه بالبيئة الاجتماعيّة والثّقافيّة، فضلا عن علاقته بالأنشطة اللُّغَويّة المُصاحبة في الكتاب المدرسيّ ومدى الاستفادة منها في فهمه وتثبيته، وقد شملت عيّنة الدّراسة مائة وعشرون (120) مستجيباً من أساتذة التّعليم الابتدائيّ، ومديري المدارس، والمفتّشين التّربويّين، ممّن لهم صلة مباشرة بتدريس اللُّغة العَربيّة أو الإشراف عليها، الأمر الّذي يعزّز موثوقيّة المُعطيات المُتحصّل عليها؛ إذ يُضفي على النَّتائج درجة معتبرة من المِصداقيّة والمَوضوعيّة.

وانطلاقاً من طبيعة موضوع الدّراسة وأهدافها، اعتمد على المنهج الوصفيّ التّحليليّ؛ باعتباره أنسب المنهاج لوصف الظاهرة المدروسة كما هي قائمة في الواقع التّربويّ، وتحليل معطياتها تحليلاً علمياً موضوعياً، قصد استخلاص مؤشرات دالة تسهم في تقييم الرَّصِيد اللُّغَويّ، ليأتي بعد جمع الاستبيانات والتأكد من صلاحيتها، إدخال البيانات في برنامج (الحزمة الإحصائيّة للعلوم الاجتماعيّة Statistical Package For the social Sciences) الذي يعرف بالاسم الرسميIBM SPSS Statistics (الإصدار 27)؛ حيث عولجت باستخدام الأساليب الإحصائيّة الوصفيّة، المُمثلة في التّكرارات والنّسب المئويّة، بهدف تنظيم النَّتائج وتفسير توّجُهات إجابات المستجوبون، من أجل مناقشتها في ضوء الإطار النّظري والدّراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الرَّصِيد اللُّغَويّ وبناء المحتوى اللُّغَويّ في الكتب المدرسيّة، والوصول في الأخير لإجابات دقيقة ومنطقيّة للإشكاليّة المطروحة آنفا.

المبحث الأول: منهجيّة الدّراسة التّطبيقيّة.

يعنى هذا المبحث بعرض الأسس المنهجيّة التي أنجزت في إطارها الدّراسة التّطبيقيّة، وذلك عن طريق تحديد المنهج المعتمد، ووصف أداة جمع البيانات، وبيان مراحل إجراء الدراسة منذ الإعداد الأولي إلى غاية المعالجة الإحصائيّة، بهدف توضيح المسار الإجرائيّ الذي اتّبع في تحليل الاستبيان؛ حيث يساعد على فهم كيفيّة جمع المعطيّات ومعالجتها، وضمان انسجام النَّتائج مع أهداف الدّراسة.

1- منهج الدّراسة.

أُعتمد على المنهج الوصفيّ مع التّحليل الإحصائيّ في هذه الدّراسة، نظراً لملاءمته عمليّة تحليل بيانات الاستبيان المُتعلقة بالرَّصِيد اللُّغَويّ؛ حيث "يُعتبر الوصف ركناً أساسياً من أركان البحث العلميّ، ومنهجه من أهم المناهج المُتبعة فيه... فيحرص على وصف الوضع الراهن للظاهرة وذلك برصدها وفهم مضمونها والحُصول على أوصاف دقيقة وتفصيليّة لها بغية الإجابة عن الأسئلة التي يطرحها والمُشكلات التي يدرسها"[1] أما الإحصاء فهو "أداة أساسيّة للقياس والبحث والتّعرف على درجة دقة البيانات والمَعلومات والنَّتائج التي توصل إليها البَحث وتستخدم الطرق الإحصائيّة بفاعليّة بالنسبة للمواد ذات الطبيعة الكميّة، ويحتل مكانة هامة في البحوث الاستقصائيّة (المسح أو العينة)؛ حيث يمثل مكاناً بديلا من التّجربة المضبوطة، وهو مهم أيضا بالنسبة لمناهج البحث الأخرى، ويلجأ معظم الباحثين في الوقت الحاضر إلى استخدام الحاسوب للمساعدة في عمليّة التّحليل من أهم البرامج الإحصائيّة التي تستخدم في هذا المجال برنامج SPSS وبرنامج SASS"[2] وبرنامج R وبرنامج Smart وبرنامج EViews ... إذ يمكن للمنهج الوصفيّ مع التحليل الإحصائي إعطاء:

- ✓ **الوصف الموضوعيّ للبيانات:** وتحديد الخصائص العامة للعينة من حيث الصفة، والجنس، وسنوات الخبرة، والمستوى الدراسي الذي يدرسه أو يشرف عليه، إضافة إلى توضيح توزيع إجاباتهم على أسئلة الاستبيان.

---

[1] رجاء وحيد دويدري، **البحث العلميّ -أساسياته النّظريّة وممارسته العمليّة-** دار الفكر المعاصر، لبنان (بيروت) ودار الفكر، سوريا (دمشق)، ط1، 2000م، ص183.

[2] رجاء وحيد دويدري، **البحث العلميّ -أساسياته النّظريّة وممارسته العمليّة-** دار الفكر المعاصر، لبنان (بيروت) ودار الفكر، سوريا (دمشق)، ط1، 2000م، ص258.

- ✓ **التّحليل الإحصائي دقيق:** معالجة البيانات الكميّة باستخدام التّكرارات، والنّسب المئويّة، ومؤشرات الثبات الإحصائي نحو عرض معامل ألفا كرونباخ، بغية تحديد الاتجاهات العامة في إجابات المستجيبين.
- ✓ **ربط النَّتائج بالأهداف:** تفسير النَّتائج وفق أهداف الدّراسة المُحددة سابقاً، مع توضيح مدى توافق المُحتوى اللُّغَويّ في الكتابين مع ما يفترض أنّ يكتسبه التلميذ، ومنه نستخلص التّوصيّات بدقة وموضوعيّة.

2 - مجتمع وعينة الدراسة.

2-1- مجتمع الدّراسة:

يشمل مجتمع الدراسة جميع الفاعلين التّربويين المرتبطين بتدريس اللُّغة العَربيّة في الطور الابتدائيّ، للسنتين الرابعة والخامسة على وجه التّحديد، نظراً إلى معرفتهم واحتكاكهم المُباشر بهذه الكتب وقدرتهم على تقييم ملاءمة المُحتوى اللُّغَويّ المَعروض فيها ومدى ارتباطه وخدمته للسياق التّربوي المتبع حالياً، وذلك لدراسة الرَّصِيد اللُّغَويّ للتّلميذ الجزائريّ، وهم:

- ➢ **أساتذة التّعليم الابتدائيّ:** الذين يدرسون أو درسوا اللُّغة العَربيّة للسنتين الرابعة والخامسة؛ أي استخدموا واطلعوا على مضمون كتاب اللُّغة العَربيّة للمستوى المستهدف.
- ➢ **مديرو المدارس:** الذين يشرفون على العمليّة التّعليميّة ولهم معرفة بحيثيّات الكتب.
- ➢ **المفتشون التّربويون:** المسؤولون عن متابعة جودة التّعليم وتطبيق البرامج اللُّغَويّة.

2-3- عينة الدراسة.

استهدفت الدراسة عينة من المستجيبين لضمان تمثيل كافٍ لمجتمع الدّراسة، وقد خطط في البداية لجمع 150 استبيانا على الأقل، لكن عدد الاستجابات الإلكترونية بلغ 86 استمارة فقط، ولتغطيّة النّقص الحاصل وزع 64 استبياناً ورقياً، وقد تبين أن 34 استبياناً فقط كانت مكتملة وصالحة للتحليل من بين الاستبيانات المسترجعة، وبذلك أصبح عدد الاستجابات الكاملة والقابلة للتحليل 120 استجابة، أما 30 استبيانا المتبقيّة لم تكن صالحة للاستخدام، إما بسبب إجابات ناقصة وعددها 16 استمارة، أو استمارات فارغة وعددها 10 استمارات، وما تبقى لم يتم إرجاعه أصلا، وفي الأخير اعتمدت الدّراسة على 120 استبياناً الكامل لضمان دقة التّحليل الإحصائيّ وموضوعيّة النَّتائج.

3- وصف أداة الدراسة.

استخدمت الدّراسة الاستبيان باعتباره من الأدوات المساعدة في جمع البيانات المتعلقة بجانب من جوانب الرَّصِيد اللُّغَويّ للتلميذ الجزائريّ من خلال كتب اللُّغة العَربيّة للسنتين الرابعة والخامسة ابتدائي؛ حيث صمم الاستبيان وفق أسس علميّة تضمن دقة القياس وموضوعيّة النَّتائج، التي تساعد في رصد اتجاهات الفاعلين التّربويين تجاه المُحتوى اللُّغَويّ في الكتب قيد الدّراسة.

3-1- محاور الاستبيان[1].

ينقسم الاستبيان إلى أربعة محاور رئيسيّة، تغطي الجوانب المُختلفة للمُحتوى اللُّغَويّ انطلاقا من المُمارسة البيداغوجيّة الفعليّة له، وهي:

- **المحور الأول: البيانات العامة للمستجيب:** وتشمل الصفة الوظيفيّة، والجنس، وسنوات الخبرة، إضافة إلى المستوى الدراسيّ المشرف عليه، والولاية، هدفه وصف العينة وفهم خلفيات المستجيبين لتفسير النَّتائج بشكل موضوعيّ.
- **المحور الثاني: تقييم الرَّصِيد اللُّغَويّ في الكتاب المدرسيّ:** يُقييم هذا المحور ملاءمة المفردات، وتنوعها، وتوازنها، وتكاملها مع مجالات الحياة، ووضوح الأهداف اللُّغَويّة ومدى تغطيتها للمهارات اللُّغَويّة الأساسيّة (الاستماع، التّحدث، القراءة، الكتابة)، احتوى هذا المحور على 12 عبارة أو فقرة.
- **المحور الثالث: الجوانب البيداغوجيّة والتّطبيقيّة:** يركز في هذا المحور على تقييم قدرة محتوى الكتب على دعم الرَّصِيد اللُّغَويّ أثناء الممارسات الصفية، من خلال ملاحظة أنشطة تثبيت المفردات، وتحفيز الإنتاج اللُّغَويّ، وقياس فعاليّة أساليب التّقييم والتّقويم، تضمن المحور 11 فقرة.
- **المحور الرابع: آراء واقتراحات تطويريّة:** يُفسحُ المجال هنا لإعطاء المقترحات الخاصّة بتحسين محتوى الكتب، إلى جانب تحديد النّقائص ونقاط الضعف، بهدف جمع معلومات نوعيّة لتعزيز الدّراسة النّقديّة والتّطبيقيّة، شمل هذا المحور 5 فقرات أو أسئلة عند توزيع الاستبيان، لكن بعد الاطلاع على الإجابات تبين أن السؤال رقم 5 والمتمثل في: هل لديك

[1] ينظر الملحق رقم 1.

ملاحظات أو اقتراحات إضافية تفيد الباحثة في معالجة الموضوع؟ لم يحصد الإجابات المتوقعة؛ فأغلب الردود كانت لا يوجد، والبعض الآخر من الردود –ونسبتها قليلة– كانت مقترحات تتجاوز قدرة الباحثة كالتصرف في محتوى الكتاب أو طلب تغيير نص من النصوص أو حذفها من البرنامج، لذا ارتأينا حذفها كونها لا تقدم قيمة إضافيّة للدّراسة، وعليه أصبح عدد الفقرات في هذا المحور 4 فقط.

3-2- أنواع الأسئلة.

تنوَّعتِ الأسئلة الواردة في الاستبيان ما يخدم أهداف الدّراسة ويحقّق التّكامل بين المعالجة الكميّة والتّحليل النّوعيّ، وقد شملت ثلاثة أنواع رئيسةٍ، وهي:

- **الأسئلة المغلقة:** قُدم في هذه الأسئلة بدائل محددة للاختيار، مثل: نعم/لا، أو تدرجات التقدير (كبيرة، متوسطة، ضعيفة)، أو سلّم لكارت (الموافقة) وقد استخدم هذا النوع على نطاقٍ واسعٍ لقياس اتجاهات المستجيبين وآرائهم العامّة حول الرَّصِيد اللُّغَويّ في الكتاب المدرسيّ، لما يوفره من سهولة في التّرميز والمعالجة الإحصائيّة، وإمكانيّة استخراج التّكرارات والنّسب المئويّة بدقة.
- **الأسئلة المفتوحة:** تتيح هذه الأسئلة للمستجيبين فرصة التّعبير الحر عن آرائهم، واقتراحاتهم، وتشخيصهم للنقائص المُرتبطة بالرَّصِيد اللُّغَويّ في الكُتب المدرسيّة، وقد خصّص هذا النوَّع لجمع معطيات نوعيّة معمّقةٍ تسهم في تفسير النَّتائج الكميّة ودعم البُعد النّقديّ للدراسة، كما أنها تحلل وفق منهجيّة تحليل المضمون واستقراء الإجابات.
- **الأسئلة شبه مغلقة:** جمعت هذه الأسئلة بين الاختيار من بدائل جاهزة وإتاحة المجال لإضافة رأي خاص عند الحاجة من خلال خانة –أخرى– من مميزات هذا النّوع من الأسئلة أنه يعطي مرونة أكبر في الإجابة، كما يمكن الباحثة من التقاط آراء لا تغطيها البدائل المقترحة، مع الحفاظ على الطابع الكمي القابل للتحليل الإحصائيّ.

3-3- الخصائصُ السّيكومتريّة للاستبيان.

لضمان صلاحيّة الاستبيان للاستخدام العلميّ، ودقّة النَّتائج المُستخلصة منه، وجب التّحقق من خصائصه السّيكومتريّة، والمُتمثّلة في الصّدق والثّبات، باعتبارهما من الشروط

الأساسيّة لقبول أدوات القياس في البحوث العلميّة بصفة عامة والتّربويّة والإحصائيّة بصفة خاصة.

3-3-1- صدق الاستبيان:

يقصدُ بصّدق أداة الدّراسة معرفة قدرتها على قياس الظاهرة التي أعدت من أجلها، "أو تأكد الباحث أن الأداة التي يزمع استخدامها في بحثه تعد ملائمة في كل مرة ترد في ثنايا الأداة"[1] وقد جرى التحقّق من صدق الاستبيان اعتمادا على نوعين أساسيّين، هما:

3-3-2- الصدق الظاهريّ وصدق المحتوى.

عُرض الاستبيان في صورته الأوّليّة على عدد من الأساتذة المختصّين في علوم اللُّغة والتعليمية[2]... قصد الوقوف عند:

- ✓ مدى وضوح صياغة الفقرات والأسئلة.
- ✓ سلامة اللُّغة ودقّة المصطلحات المستعملة فيه.
- ✓ انسجام المحاور مع أهداف الدراسة.
- ✓ ملاءمة الأداة لطبيعة الفئة المستهدفة.

وقد أخذت المُلاحظات المُقدمة بعين الاعتبار، وأجريت التّعديلات اللازمة على بعض العبارات، مما أسهم في تحسين وضوحه وتعزيز قابليته للتّطبيق الميدانيّ، إضافة إلى التّأكد من صدق المُحتوى للاستبيان من خلال تغطيّة فقراته لمختلف أبعاد الرَّصِيد اللُّغَويّ بالتوافق مع ما وردت في الإطار النّظريّ للدّراسة.

3-3-3- قياس ثبات الاستبيان.

يقصد بالثّبات مدى اتساق الأداة في قياس الظاهرة نفسها، وقدرتها على إعطاء نتائج متقاربة عند إعادة تطبيقها في ظروف مماثلة، " يشير الثّبات إلى ناحيتين:

- ➢ وضع المبحوث أو ترتيبه بالنسبة لمجموعته لا يتغير جوهرياً إذ أعيد تطبيق الاختبار تحت نفس الظروف.

---

[1] محمد سرحان علي المحمودي، **مناهج البحث العلمي**، دار الكتاب، ط 3، 2019م، اليمن (صنعاء) ص 134.

[2] ينظر الملحق رقم (02) لمعرفة أسماء وتخصص الأساتذة المحكمين.

- عند تكرار تطبيق الاختبار نحصل على نتائج لها صفة الاستمرار"[1] ولتقدير ثبات الاستبيان جرى الاعتماد على معامل ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach's)، بوصفه من أكثر المؤشرات الإحصائيّة استعمالا في قياس الاتّساق الداخليّ للاستبيانات.

جرى التّحقق من ثبات أداة الاستبيان من خلال حساب معامل ألفا كرونباخ للمحاور القابلة للقياس، وقد أنجز هذا الإجراء الإحصائيّ على مرحلتين؛ حيث حسب معامل ألفا كرونباخ للمحور الثاني مستقلاً، ثم المحور الثالث مستقلاً أيضاً، قصد الوقوف على مدى انسجام بنود كل محور، كما في الجداول الآتي ذكرها:

المحور	إحصاءات الثّبات	
الثّاني	**عدد الفقرات**	قيمة ألفا كرونباخ
	16	0.803

جدول رقم 52: نتائج معامل الثبات ألفا كرونباخ للمحور الثاني.

المحور	إحصاءات الثّبات	
الثّالث	**عدد الفقرات**	قيمة ألفا كرونباخ
	12	0.763

جدول رقم 53: نتائج معامل الثبات ألفا كرونباخ للمحور الثالث.

ليأتي بعد ذلك حساب معامل ألفا كرونباخ للمحورين الثاني والثالث مجتمعين، من أجل التحقق من درجة الاتساق الداخلي الكلي لبنود المحاورين معاً، وقياس مدى تجانسهما بوصفهما مكونين أساسيّين:

المحورين الثّاني والثّالث	إحصاءات الثّبات	
	عدد الفقرات	قيمة ألفا كرونباخ
	26	0.866

جدول رقم 54: نتائج معامل الثبات ألفا كرونباخ للمحورين الثاني والثالث معاً.

أظهرت نتائج حساب معامل ألفا كرونباخ أنّ قيمة الثّبات في المحور الثّاني بلغت (0.803)، وهي قيمة جيدة تدل على اتساق داخلي جيد بين فقرات المحور، في حين بلغت قيمة الثّبات في المحور الثالث (0.763)، وهي قيمة مقبولة إحصائيّا في البحوث التّربويّة؛ إذ

[1] محمد سرحان علي المحمودي، **مناهج البحث العلمي**، دار الكتاب، ط 3، 2019م، اليمن (صنعاء) ص 136.

كل قيمة تزيد عن 0،70 تعد مقبولةً، أما عند حساب معامل الثّبات للمحورين معاً وجدنا قيمة الثّبات (0.866)، وهي قيمة تؤكد أنّ فقرات المحورين تتمتع بدرجة عاليّة من الثّبات، يصلح الاعتماد عليها في تحليل البيانات واستخلاص نتائج علميّة دقيقة تخدم الدّراسة.

4- مراحل إجراء الدّراسة.

مرت الدّراسة بعدة مراحل، رُوعِي فيها التّدرج العلميّ والدقّة الإجرائيّة، والتي تمثلت في خمس مراحل متتابعة ومتكاملة، وذلك على النحو الآتي:

4-1- المرحلة الأولى: الإعداد المنهجيّ أو النّظريّ للدّراسة.

خصصت المرحلة الأولى لمراجعة الأدبيات العلميّة ذات الصّلة بموضوع الدّراسة والاطلاع على النّماذج السّابقة، من أجل الوقوف عند أهم المفاهيم والنّظريات المرتبطة بالرَّصِيد اللُّغَويّ للمتعلم في المرحلة الابتدائيّة من جهة، وضبط المفاهيم الرئيسة من جهة أخرى، مع تحديدٍ للمتغيرات الأساسيّة التي ستقاس من خلال الاستبيان بما في ذلك المُتغيرات المُتعلقة بالمُفردات اللُّغَويّة، المُلاءمة للفئة العُمريّة، إضافة إلى الجوانب البّيداغوجيّة والتّطبيقيّة لتقديم هذا الرَّصِيد اللُّغَويّ.

4-2- المرحلة الثانيّة: مرحلة بناء أداة الدّراسة.

ركزَ في هذه المرحلة على إعداد أداة الاستبيان، بما يتوافق مع أهداف الدّراسة والمُتغيرات المُحددة مسبقاً؛ حيث شملت هذه المرحلة تحديد المَحاور الأساسيّة للاستبيان، والتي صمّمت لتغطيّة مختلف جوانب الرَّصِيد اللُّغَويّ في كتب اللُّغة العَربيّة، نحو: المُفردات، التّنوع، المُلاءمة، البُعد التّطبيقيّ للرصيد... كما تضمنت هذه المرحلة صياغة فقرات الاستبيان وفق معايير الوضوح والدقة، ومراعاة تجانس الأسئلة وانتمائها للمحاور المخصصة لها، لضمان قابليّة القياس بشكل علميّ وموضوعيّ، والأهم من ذلك قابليّة تعبئة الاستبيان من قبل المستجوبين.

4-3- المرحلة الثالثة: مرحلة تحكيم الأداة.

جرى في هذه المرحلة التّحقق من الخصائص السيكومتريّة للاستبيان، من خلال التّأكد من صدق المحتوى بعد عرضه على مجموعة من المُختصين في مجالي التّربيّة واللُّغة، المرفقة

أسمائهم في الملحق رقم (02)[1]، بهدف فحص مدى ملاءمة الفقرات لموضوع الدّراسة، وانتمائها إلى محاورها، وقد تم الاستفادة من المُلاحظات العلميّة المقدمة من طرفهم، وإدخال التّعديلات الضروريّة على صياغة الأسئلة وترتيب الفقرات.

4-4- المرحلة الرابعة: مرحلة التّطبيق الميدانيّ.

جرى في هذه المرحلة توزيع الاستبيان ميدانياً على أفراد العينة المُستهدفة، من خلال مرحلتين متتابعتين لضمان شموليّة وجمع بيانات كافيّة، المرحلة الأولى كانت في شهر ماي سنة 2025، وزع فيها الاستبيان الكترونياً عبر وسائل التواصل الاجتماعي (الفيسبوك، الانستغرام، الواتساب، التيلغرام...) والبريد الالكتروني، بغية تسهيل الوصول إلى المشاركين وتوفير الوقت والجهد في تعبئة الاستبيان.

أما المرحلة الثانيّة فكانت في بدايّة شهر سبتمبر سنة 2025م، وزعت فيها نسخ ورقيّة من الاستبيان في المؤسسات التّعليميّة، بهدف استدراك نقص الاستجابات النّاتج عن عدم تجاوب عدد كافٍ من المشاركين مع الاستبيان الإلكترونيّ، على الرغم من سهولة استخدامه، وبعد جمع كل الاستجابات، أُخضعت البيانات إلى عمليّة فرز دقيقة لاستبعاد الاستبيانات غير المكتملة أو التي لم تستوفي النّصاب المقبول من الإجابات؛ فقد أعتمد فقط على الاستمارات الكاملة والقابلة للتّحليل الإحصائيّ، لضمان الدقة في النَّتائج المُستخلصة في المرحلة التاليّة من الدّراسة.

5- الحدود الزمانيّة لإجراء الدّراسة.

أجريت هذه الدراسة خلال فترة زمنية محددة؛ حيث انطلقت عملية توزيع الاستبيان الإلكتروني ابتداءً من السادس 6 من شهر ماي سنة 2025م، وبعده توزيع النسخ الورقية، لتستمر عملية جمع البيانات إلى غاية الخامس عشر 15 من شهر نوفمبر سنة 2025م، التاريخ الذي توقف عنده جمع الاستبيانات بنوعيها: الإلكتروني والورقي، تمهيداً للشروع في تنظيم المعطيات ومعالجتها إحصائياً.

[1] ينظر: الملحق رقم (2).

المبحث الثاني: المعالجة الإحصائية للبيانات.

يخصص هذا الجزء من البحث لعرض وتحليل المُعطيّات الإحصائيّة المُتحصل عليها من تطبيق الاستبيان، وذلك بالاعتماد على مُخرجات برنامج IBM SPSS Statistics، ويجري تنظيم البيانات في جداول إحصائيّة تظهر التّكرارات والنّسب المئويّة لإجابات أفراد العينة عن أسئلة الاستبيان، من أجل معرفة الاتجاهات العامة لآراء المستجوبين حول الرَّصِيد اللُّغَويّ في كتب اللُّغة العَربيّة للسّنتين الرابعة والخامسة ابتدائيّ، وسيتم ذلك انطلاقاً من تحليل فقرات المحور الأول مع مراعاة التّرتيب، لذا البدء سيكون بالمحور الأول؛ الخاص بالبيانات العامة لعينة الدراسة، والانتهاء يكون بعرض وتحليل المحور الرابع المتمثل في الآراء والاقتراحات التّطويريّة.

1- تحليل البيانات العامة.

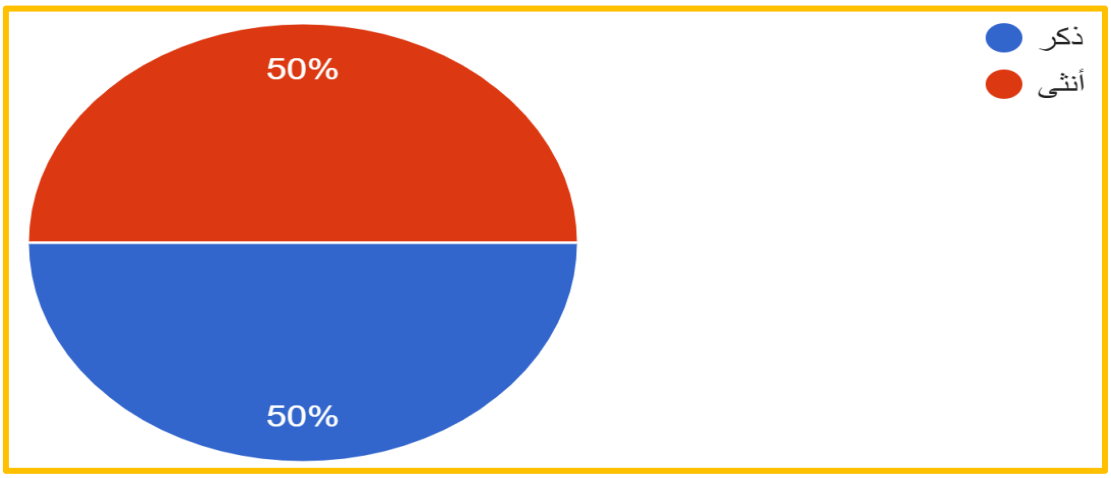
يهدف تحليل البيانات إلى توصيف خصائص أفراد العَينة الذين شملتهم الدّراسة، من حيث المُتغيرات التّعريفيّة التي تتيح فهم الإطار العام الذي صدرت عنه إجاباتهم، وقد شملت البيانات العَامة مجموعة من المُتغيرات تمثلت في: صفة المستجوبين، وجنسهم، وسنوات خبرتهم المهنيّة، ومستواهم الدّراسيّ، والمنطقة الجغرافيّة (الولاية).

1-1- الجنس.

يسعى هذا المُتغير إلى توضيح توزيع المُستجوبين حسب الجنس، باعتباره من العوامل المهمة لفهم تمثيل كل فئة (ذكور، أو إناث) ضمن عينة الدّراسة، ومعرفة مدى تأثير هذا التّوزيع على تحليل البيانات وتفسير نتائج أداة الدّراسة، وفي الجدول الموالي نعرض النّسب المئويّة والتّكرارات لكل فئة حسب مخرجات برنامج SPSS:

الجنس	العدد	النسبة
ذكر	60	50%
أنثى	60	50%
المجموع	120	100%

جدول رقم 55: توزع أفراد العينة حسب الجنس.



شكل رقم 17: توزع أفراد العينة حسب الجنس.

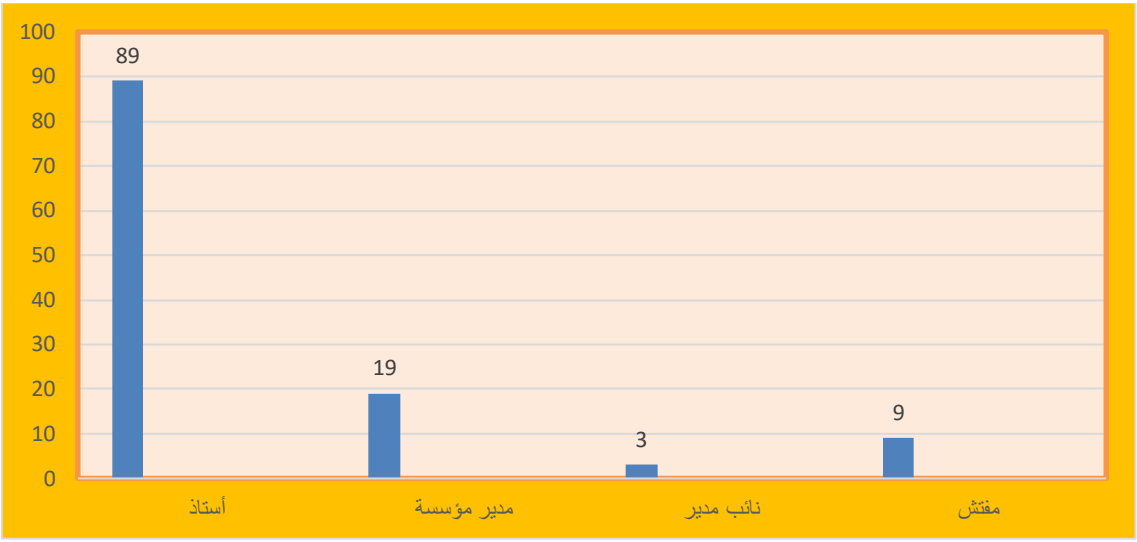
يظهر الجدول (ت) توزع أفراد العينة حسب متغيّر الجنس، حيث كانت النسبة متساويّة بين الجنسين إذ بلغ كل منهما ستين 60 مشاركاً، ما يعادل نسبة خمسين بالمائة **50%** من إجمالي العينة، والبالغ عددها مائة وعشرون 120 مستجيباً، والممثلة في الشكل (ت)، مما يتيح هذا التّوازن في التّوزيع تقييم آراء المشاركين دون انحياز مرتبطٍ بالجنس.

1-2- الصفة المهنيّة.

يهدف هذا المُتغير إلى إبراز توزيع المشاركين حسب وظائفهم في المنظومة التّعليميّة (أستاذ، ومدير مؤسسة، ونائب مدير، ومفتش تربويّ)، مما يساعد على فهم تنوّع الخبرات والمسؤوليّات بين المستجوبين ومدى ارتباط آرائهم بمستوى مشاركتهم المهني، والجدول التالي يوضح التّوزيع العدديّ والنّسب لكل فئة وفق مخرجات برنامج SPSS:

الصفة	التكرار	النّسبة المِئويّة
أستاذ	89	%74،2
مدير مؤسسة	19	%15،8
نائب مدير	3	%2،5
مفتش تربوي	9	%7،5
المجموع	120	%100

جدول رقم 56: توزيع المستجوبين حسب الصفة.



شكل رقم 18: توزيع المستجوبين حسب الصفة.

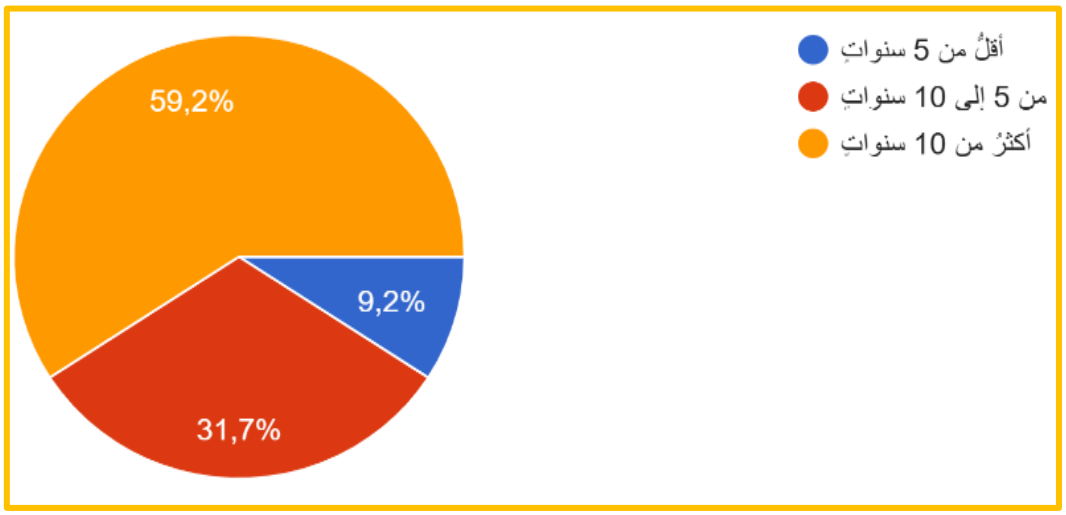
يوضح الجدول (56) أنّ أغلب المستجوبين من فئة الأساتذة؛ إذ بلغ عددهم 89 مستجيباً ما يقابل 74.2% بالتّقريب من إجماليّ العينة، تليها فئة المدراء بنسبة 15.8% ويليها فئة المفتش التّربوي بنسبة 7.5% وأخيراً فئة نائب المدير بنسبة 2.5%، ويظهر الرسم البيانيّ التّمثيليّ بوضوح هذا التّوزيع، مما يعكس تنوع الخلفيّات المهنيّة للعينة مع هيمنة فئة الأساتذة، ويعد هذا التّوزع جزءاً من البيانات الوصفيّة العامة، مما يعطي فرصة لفهم آراء المشاركين من زوايا مهنيّة مختلفة.

1-3- سنواتُ الخبرةِ في التَّعليمِ أو التَّوجيهِ أو الإدارة.

يستخدم هذا المُتغير لرصد مستوى الخبرة العلميّة للمستجوبين، إذ يظهر مدى تراكم الخبرة التّعليميّة أو التّربويّة لديهم، وهو عامل مهم عند تفسير آرائهم حول محتوى الكتب المدرسيّة، وما سيعرضه الجدول الآتي ملخص شامل لعدد ونسبة توزيع المستجوبين في كل فئة:

سنوات الخبرة	العدد	النّسبة المِئويّة
أقل من 5 سنوات	11	%9،2
من5 إلى 10 سنوات	38	%31،7
أكثر من 10سنوات	71	%59،2
المجموع	120	%100

جدول رقم 57: توزع المستجوبين حسب سنوات الخبرة.



شكل رقم 19: توزيع المشاركين حسب سنوات الخبرة.

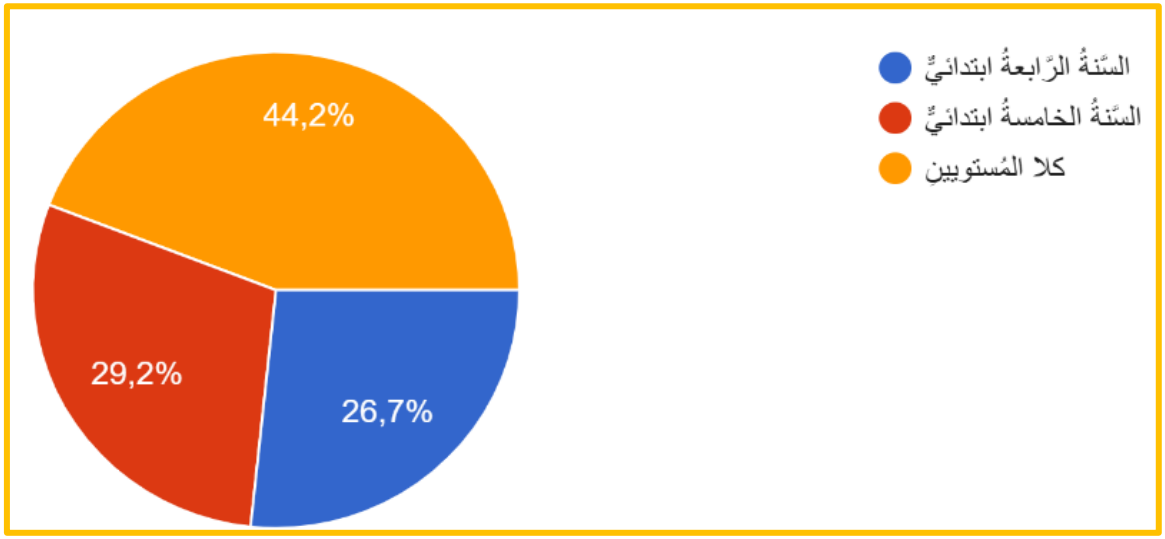
يبين الجدول (57) أنّ أغلب المستجوبين يتمتّعون بخبرة مهنيّة تفوق عشر سنواتٍ؛ حيث بلغ عددهم واحدا وسبعين 71 مستجيباً، بنسبة قدرت بـ: 59.2% من إجماليّ العيّنة، وتليها الفئة التي تتراوح خبرتهم بين خمس وعشر سنوات بنسبة قاربت 31.7%، في حين سجلت أدنى نسبة لدى الفئة التي لم تتجاوز الخمس سنوات بواقع 9.2%، والذي يبرزه هذا التّوزيع حضور فاعلين تربويّين ذوي تجربة مهنية معتبرة، وهو ما يعزّز موثوقيّة المعطيات الوصفيّة المتعلقة بآرائهم.

1-4- المستوى الدراسيُّ الذي تُدرّسُه/تُشرفُ عليه.

يعرض هذا المُتغير توزيع المستجوبين حسب المستويات التي يدرسونها أو يشرفون عليها (السنة الرابعة، والسنة الخامسة، أو كلاهما) أو قد حدث ذلك في السنوات الماضيّة، وتكمن أهميّة هذا المتغير في تحديد مدى قدرة كل مشارك في تقييم الإشكاليّة، من منطلق اطلاعه ودرايته بالتفاصيل التّعليميّة الخاصة بكل مستوى، وهذا ما يتضمنه الجدول الموالي:

المستوى	العدد	النّسبة المِئويّة
السنة الرابعة ابتدائي	32	%26،7
السنة الخامسة ابتدائي	35	%29،2
كلا المستويين	53	%44،2
المجموع	120	%100

جدول رقم 58: توزيع المستجوبين حسب المستوى الدراسي الذي يدرسونه أو يشرفون عليه.



شكل رقم 20: توزيع المستجوبين حسب المستوى الدّراسيّ الذي يدرسونه أو يشرفون عليه.

يوضح الجدول (58) أن أكبر نسبة من المستجوبين تُدرّس، أو درست، أو تشرف، أو أشرفت على كلا المستويين الرّابع والخامس ابتدائي؛ حيث بلغ عددهم ثلاثة وخمسين 53 مستجيباً، بنسبة مقدارها 44.2% من إجمالي العينة، في حين جاءت فئة المشتغلين بالسنة الخامسة ابتدائي في المرتبة الثانية بنسبة بلغت 29.2%، تليها فئة السنة الرابعة ابتدائيّ بنسبة قدّرت بـ: 26.7%، ويبرز هذا التّوزع تنوع الخبرة الميدانيّة للمشاركين وتعدّد مستويات اشتغالهم، مما يوفر معطيات تساعد في التحليل؛ كونها خلاصة تجارب متنوعة لعينة الدراسة.

1-5- الولاية.

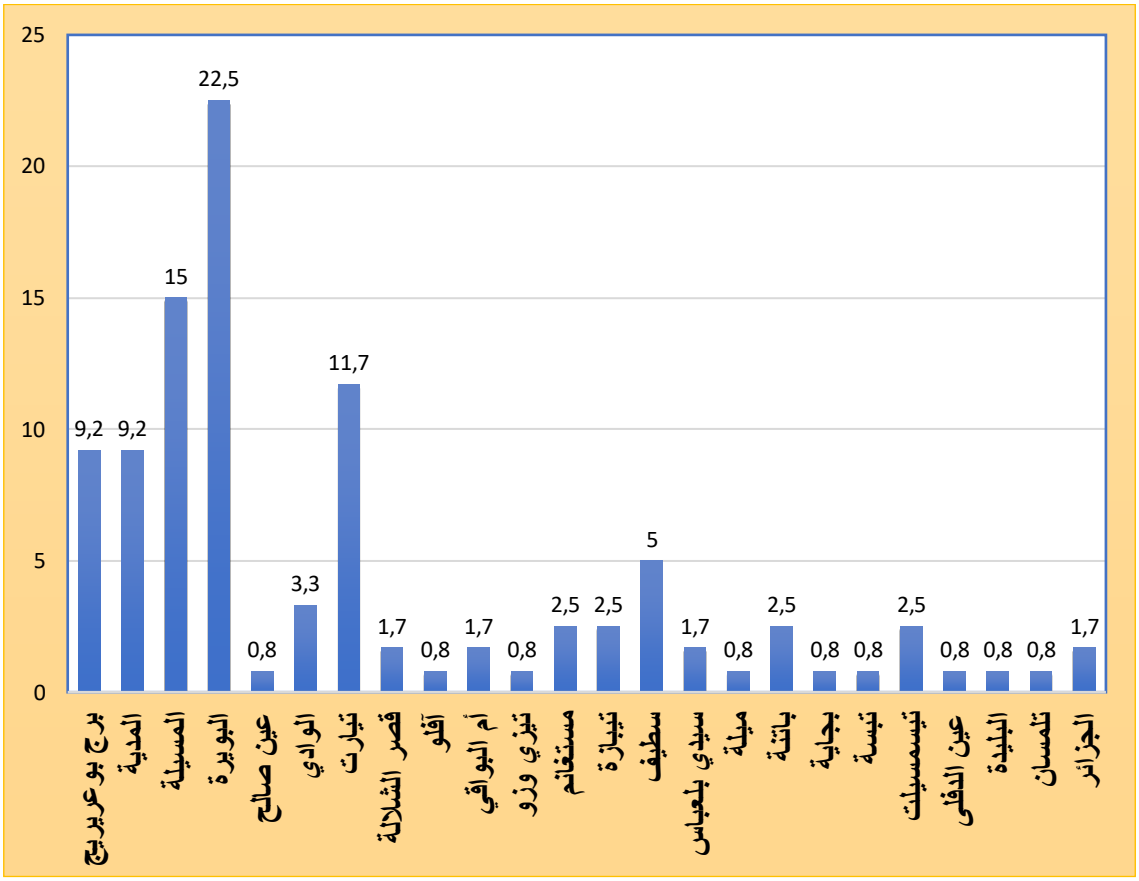
يعنى هذا المُتغير برصد التّوزيع الجغرافيّ للمستجوبين المشاركين في الاستبيان، وذلك من خلال تحديد الولايات التي ينتمون إليها مهنياً، نهيك عن دور هذا المُتغير في وصف السياق المكانيّ الذي أنجزت فيه الدّراسة وتنوّع البيئات التّعليميّة الممثّلة داخل العينة، يقدم سبراً لآراء المشاركين المنتمين إلى بيئات جغرافيّة وتربويّة مختلفة، الأمر الذي يساعد في استحضار تصورات متنوعة حول المُحتوى اللُّغَويّ لكتب اللُّغة العَربيّة، وتعزيز المعطيات الوصفيّة للدّراسة، في يحين يظل هذا المتغير ذا وظيفة وصفية محضة، إذ لا يقصد منه

إجراء مقارنات بين الولايات أو تقديم أحكام تقويميّة ذات طابع جهويّ، وفي الجدول التّاليّ يقدم إحصاء عدديّ ونسبيّ للمستجوبين حسب ولايات الانتماء:

الولاية	العدد	النّسبة المِئويّة
برج بوعريريج	11	9،2
المدية	11	9،2
المسيلة	18	15
البويرة	27	22،5
عين صالح	1	0،8
الوادي	4	3،3
تيارت	14	11،7
قصر الشلالة	2	1،7
آفلو	1	0،8
أم البواقي	2	1،7
تيزي وزو	1	0،8
مستغانم	3	2،5
تيبازة	3	2،5
سطيف	6	5
سيدي بلعباس	2	1،7
ميلة	1	0،8
باتنة	3	2،5
بجاية	1	0،8
تبسة	1	0،8
تيسمسيلت	3	2،5
عين الدفلى	1	0،8
البليدة	1	0،8
تلمسان	1	0،8

الجزائر	2	1،7
المجموع	120	100

جدول رقم 59: توزع المستجوبون حسب الولايات



شكل رقم 21: نسبة توزع المستجوبون حسب الولايات.

يتضح من خلال الجدول رقم (59) والشكل (21) أن أعلى نسبة من المستجوبين جاءت من ولاية البويرة؛ حيث بلغ عددهم سبعة وعشرين 27 مستجيباً، بنسبة 22% من إجمالي العينة، وهو ما يجعلها الولاية الأكثر تمثيلا في الدراسة، تلتها ولاية المسيلة بنسبة 15% ما يقابل 18 مستجيباً، ثم ولاية تيارت بنسبة 12% ما يقابل 14 مستجيباً، كما سجّلت نسب متساوية لكل من ولاية برج بوعريريج والمدية، إذ بلغت نسبة كل منهما 9% بما يعادل أحد عشر 11 مستجيباً في كل ولاية.

مقابل ذلك، توزعت بقية العينة على عدد معتبر من الولايات بنسب ضعيفة نسبياً، تراوحت بين 0،8% و5% مثل سطيف 5%، والوادي 3% ومستغانم، وتيبازة، وباتنة، وتيسمسيلت 3% لكل منها، إضافة إلى ولايات أخرى تمثلت بمستجيب واحد فقط، وهي: عين

صالح، وآفلو، وتيزي وزو، وميلة، وبجاية، وتبسة، وعين الدفلى، والبليدة، وتلمسان، مما يعكس هذا التّنوع الجغرافيّ اتساع رقعة العينة وتعدد البيئات التّعليميّة التي ينتمي إليها المُستجوبون، مما يعزز من القيمة الوصفيّة للبيانات ويعطيّ إلى حد ما نتائج الدّراسة قدرا من الشّموليّة والتّمثيل.

2- تقييم الرَّصِيد اللُّغَويّ في كتاب اللُّغة العَربيّة.

يعنى المحور الثّاني في الاستبيان بتقييم الرَّصِيد اللُّغَويّ في كتاب اللُّغة العَربيّة؛ حيث يرصد تصوّرات الفاعلين التّربويين حوله، من خلال ملاءمته للفئة العمريّة، وتنوعه، وتوازنه، ومدى ارتباطه بالسياقات الوظيفيّة وترجمته لثقافة وواقع التلميذ في البيئة الجزائريّة، وباعتبار هذا المحور جزء من أجزاء البعد الوصفيّ للدّراسة، ينتظر منه تقديم صورة عامة عن واقع المحتوى اللُّغَويّ كما يدركه ويراه المُمارسون في الميدان.

كما تضمّنت فقرات هذا المحور أسئلة مغلقة متعددة البدائل، صمّمت وفق تدّرجات تقويميّة مختلفة، تسمح بقياس درجة الاتفاق أو التّقدير حول مجموعة من المؤشرات المُتعلقة بالرَّصِيد اللُّغَويّ، نحو: مدى ملاءمة المفردات، وتنوعها، والتّكامل بين المواضيع المعروضة في الكتب، إضافة إلى ترجمة الرَّصِيد اللُّغَويّ وتصويره لهذه المواضيع بدقة حتى ينمي رصيد التلميذ.

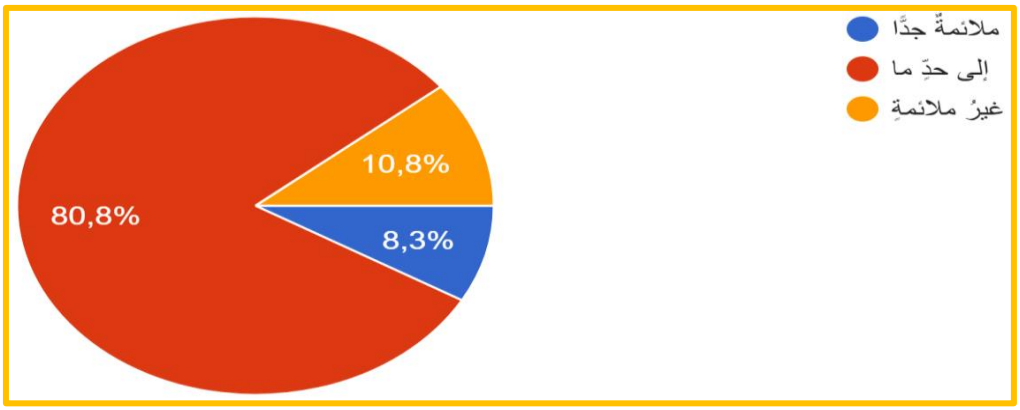
وعليه سيتم تحليل كل فقرة من فقرات المحور على حدة تحليلا وصفياً، بالاعتماد على التّكرارات والنّسب المئوية المستخرجة بواسطة برنامج SPSS، مع تقديم تفسيرات منطقيّة للمعطيات الإحصائيّة المعروضة في الجداول والأشكال.

2-1- هل ترى أنَّ المفرداتِ المقدَّمةَ في كتابِ اللُّغة العَربيّة ملائمةٌ للفئةِ العُمريَّةِ المستهدَفةِ؟

تهدف هذه الفقرة إلى سبر آراء المشاركين حول مدى ملاءمة المفردات اللُّغَويّة المقدمة في كتاب اللُّغة العَربيّة للفئة العمريّة المستهدفة، انطلاقا من كون هذه الملاءمة من المؤشرات الأساسيّة في تقييم الرَّصِيد اللُّغَويّ، نظراً لأهميتها وتأثيرها المباشر في قابليّة التّعلم والاستيعاب، والتّوظيف اللُّغَويّ لدى التلميذ في هذا الطور.

	التّكرارات	النّسبة المِئويّة
ملائمة جدا	10	8،3
إلى حد ما	98	81،7
غير ملائمة	12	10
المجموع	120	100

جدول رقم 60: ملاءمة المفردات المقدمة في كتاب اللُّغة العَربيّة للفئة العمريّة المستهدفة من –وجهة نظر المشاركين.



شكل رقم 22: ملاءمة المفردات المقدمة في كتاب اللُّغة العَربيّة للفئة العمريّة المستهدفة من –وجهة نظر المشاركين.

تبين المعطيّات الإحصائيّة أنّ أغلبيّة المشاركين بنسبة واحد وثمانين فاصل سبعة في المائة 81.7% ترى أنّ المفردات الواردة في كتاب اللُّغة العَربيّة ملائمة للفئة العمريّة إلى حد ما، في حين أشارت نسبة أقل، بلغت عشرة في المائة 10% إلى أنّ هذه المفردات غير ملائمة، مقابل نسبة محدودة قدرت بـ: ثمانية فاصل ثلاثة في المائة 8.3% ترى أنّها ملائمة جداً.

وما نستنتجه من خلال النَّتائج المتحصل عليها أنّ التّقييم بشكل عام يتسم بالاعتدال والتّحفظ؛ إذ لم تَمِلْ أغلبُ الآراء إلى اصدار حكم قاطع بتمام الملاءمة، ولا إلى نفيها بشكل مطلق، فهم لا ينكرون وجود درجة من التّوافق بين المفردات المُقترحة ومستوى التلميذ في هذه المرحلة، غير أنّهم في الوقت ذاته لا يقرون بتحقق هذه الملاءمة بشكل كامل أو مرضٍ، وهو ما يشير إلى وجود درجة من التّوافق بين المفردات المقدمة والمستوى العمري المستهدف، مع بقاء هامش يُحتملُ فيه عدم الانسجام التام في بعض المفردات أو السياقات، التي قد تتجاوز

قدرات التلميذ أو لا تنسجم مع خصائصهم النّمائيّة والمعرفيّة، ومن خلال المعطيات الواردة أعلاه يفهم أنّ هذا التّحفظ في تقديم الآراء حول المحتوى اللُّغَويّ في كتب اللُّغة العَربيّة، قد يعود إلى وعي الفاعلين التّربويين بتعقيد مسألة بناء الرَّصِيد اللُّغَويّ المدرسيّ، كونها لا تخضع لمعايير دقيقة واضحة فالمسألة تبقى تحت باب الاجتهاد فلا تخرج عن نطاق النسبيّة.

كما قد يفهم هذا التّباين في التّقدير على ضوء اختلاف زوايا النّظر لدى مؤلفي الكتب المدرسيّة ومعديها، تبعا للسياقات الزمنيّة والتّربويّة والبيئيّة التي أنجزت فيها هذه الكتب؛ حيث ما يعتبر ملائماً في مرحلة معينة وضمن بيئة تعليميّة مخصوصة قد لا ينظر إليه بالدرجة نفسها من الملاءمة لدى من سبقهم أو لدى من سيأتون بعدهم، بحكم تغيّر التّوجهات البيداغوجيّة، وتطور تصورات بناء الرَّصِيد اللُّغَويّ، واختلاف حاجات المتعلمين.

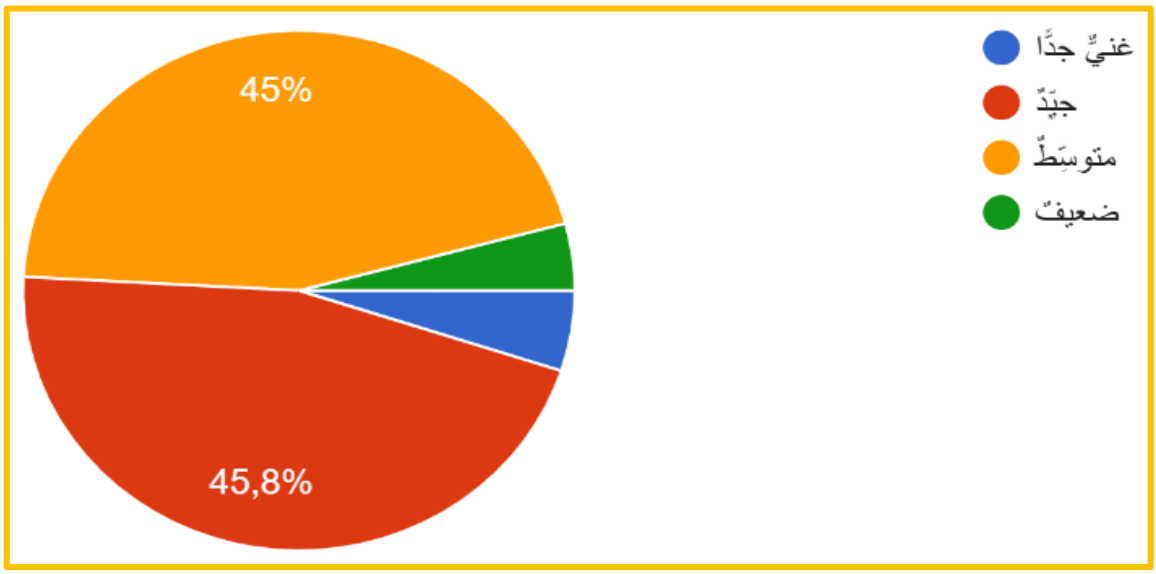
ومما يستدعي الذكر هنا أنّ الفاعلين التّربويين لا ينظرون إلى المُحتوى اللُّغَويّ الذي تتضمنه الكتب المدرسيّة بمعزل عن المُمارسة الفعليّة داخل القسم وخارجه، بل يتأثر تقديرهم له بشكل كبير بمستوى المتعلمين وقدرتهم على استيعاب هذا المحتوى وتوظيفه لاحقاً، وهو الأمر الذي ينعكس على طبيعة آرائهم وتقييماتهم.

2-2- كيف تُقيّمُ تنوُّعَ المفرداتِ في كتابِ اللُّغة العَربيّة للسنتينِ الرَّابعةِ والخامسةِ.

يُبتغى من هذه الفقرة تحليل آراء المشاركين حول درجة تنوع المفردات اللُّغَويّة الواردة في كتاب اللُّغة العَربيّة للسنتين الرابعة والخامسة ابتدائيّ، نظرا لأهميّة تنوع الرَّصِيد المعجميّ ودوره في إثراء المُحتوى اللُّغَويّ وقدرته على توسيع معارف المتعلمين، ودعم كفاءتهم التّواصليّة، ومراعاة اختلاف مستوياتهم اللُّغَويّة.

	التّكرارات	النّسبة المِئويّة
غني جدا	6	5
جيد	55	45،8
متوسط	54	45
ضعيف	5	4،2
المجموع	120	100

جدول رقم 61: تقييم المشاركين لتنوع الرَّصِيد اللُّغَويّ في كتاب اللُّغة العَربيّة للسنتين الرابعة والخامسة ابتدائي.



شكل رقم 23: تقييم المشاركين لتنوع الرَّصِيد اللُّغَويّ في كتاب اللُّغة العَربيّة للسنتين الرابعة والخامسة ابتدائي.

تبين نتائج الجدول (61) والشكل (23) أنّ النسبة الغالبة من المشاركين قيّمت تنوّع المفردات في الكتاب تقييماً لإيجابياً؛ حيث أفاد خمساً وأربعون فاصل ثمانية في المائة 45.8% منهم (55مشاركاً) بأنّ المفردات جيّدة، بينما رأى خمسة في المائة 5% فقط (6 مشاركين) أنّها غنية جداً، فيفهم من هذه المعطيات أنّ الكتاب يوفر قدراً معتبراً من التّنوّع المعجميّ، غير أنّه لا يرقى –في نظر أغلب المجيبين– إلى مستوى الغنى والثّراء اللُّغَويّ المُتوقع الذي يتيح للمتعلم فرصة توسيع تحصيله المعجميّ على نحو أعلى وأعمق.

في المقابل، تشير نسبة خمسة وأربعون 45% (54 مشاركاً) إلى أنّ تنوّع المفردات متوسّط، وهي نسبة لافتة تُبرز وجود تباين في تصوّرات الفاعلين التّربويّين، وقد يعزى ذلك إلى اختلاف معايير التّقدير لديهم، أو إلى تباين خبراتهم الميدانيّة، ومدى احتكاكهم الفعليّ بتوظيف هذه المفردات أثناء المُمارسات التّعليميّة.

أما بالنسبة للفئة التي وصَفت التّنوع بالضعف، كانت محدودة جداً بنسبة قدّرت بأربعة فاصل اثنان في المائة 4.2% (5 مشاركين)، ما يدل على أنّ الحُكم السلبيّ الحاد على الرَّصِيد المعجميّ للكتاب لا يحظى بتأييد واسع، ويظل رأياً هامشياً ضمن العيّنة المدروسة.

غير أنّ هذه النَّتائج لا يكتمل تحليلها دون الوقوف على ما سبق ذكره عند إحصاء مفردات الكتابين، أو بمعنى آخر يتيح استحضار نتائج الإحصاء التي توصّلت إليها الدّراسة

في الفصل السابق إمكانية إضاءة بعض المؤشرات التي أفرزتها استجابات الفاعلين التّربويّين، دون أنّ يعني ذلك إسقاطا آلياً أو تبرير للأحكام التي أطلقوها، خاصة وأنّ الإحصاء الكميّ يندرج ضمن معطى وصفي مستقل للكتب، أما نتائج الاستبيان تعكس تصورات تشكلت لدى أهل القطاع بمحض المُمارسة التّعليميّة؛ حيث يمكن من خلالها فهم سبب تمركز أغلب تقييمات المستجوبين ضمن مستويي (جيّد، ومتوسط) دون أنّ يرتقي الحُكم إلى توصيف الرَّصِيد اللُّغَويّ بأنّه غني بدرجة عاليّة.

فقد أوضح التّحليل الإحصائيّ للمفردات أنّ الرَّصِيد اللُّغَويّ في الكتابين اتسم بتفاوتٍ في درجة التّنويع، سواء من حيث عدد المفردات الجديدة، أو من حيث طبيعتها الدلاليّة، أو مدى قابليتها للتوسيع والاستثمار في الأنشطة اللُّغَويّة من جانب آخر، كما بينت أنّ الكم الإجمالي للمفردات ليس محدودا في ذاته؛ إذ يكشف توزيعه عن هيمنة واضحة للمفردات الشّائعة والمتداولة، مقابل حضورٍ أقل نسبياً للمفردات ذات الامتداد الدلاليّ الواسع أو ذا البنيّة التّركيبيّة الوظيفيّة والقابلة للتوظيف في سياقات أو مواضيع معينة؛ أي أنّ الرَّصِيد اللُّغَويّ في بعض المواضيع لم يلقى الاهتمام الكافي فقد شهد تقلصاً واضحاً.

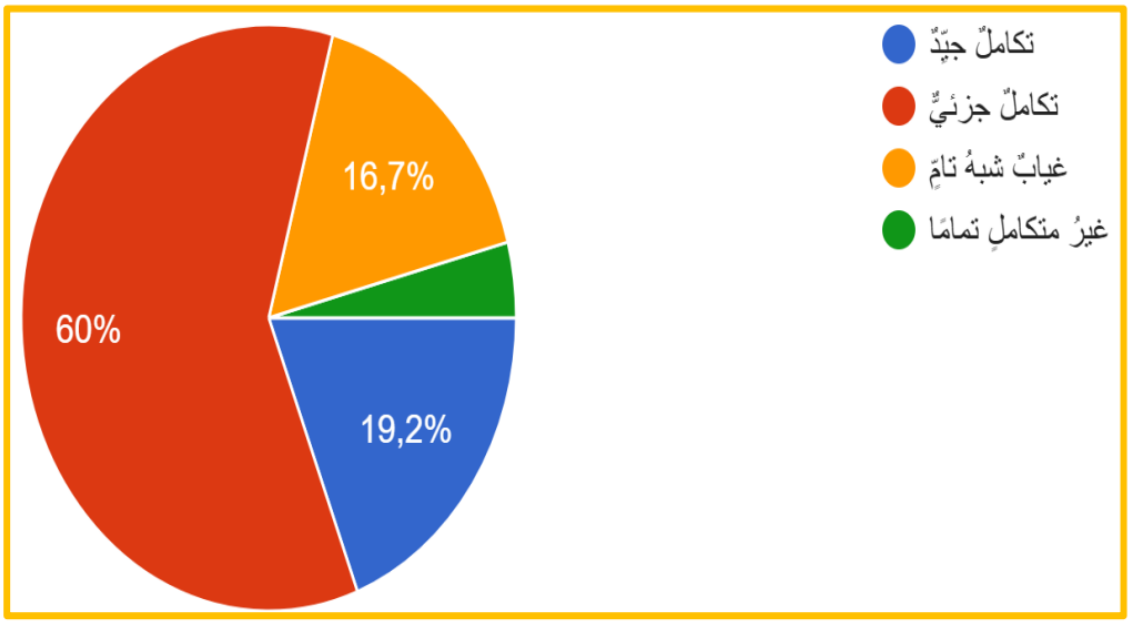
وبما أنّ الحكم على تنوع المفردات لا يقاس بالكم العددي فحسب، بل يتجاوز ذلك إلى طبيعة المفردات، ودرجة ثرائها الدّلاليّ، وقابليتها للتوظيف في سياقات لغويّة عدة، فمن المحتمل أنّ يفضي تكرار المفردات نفسها عبر الوحدات التّعليميّة، بغض النّظر عن كونه خيارا بيداغوجياً مقصوداً يراعي مبدأ التّدرج والتّثبيت، إلى الإحساس بعدم الغنى المعجميّ لدى بعض المُمارسين، خاصة عندما لا يصاحب هذا التّكرار بتوسيع دلاليّ أو تداوليّ يؤثر إيجابياً على نمو الكفاءة اللُّغَويّة لدى التلميذ، مما يجعل هذه المعطيات تكشف عن فجوة جوهريّة بين منطق التّأليف المدرسيّ القائم على التّبسيط والتّدرج، ومنطق المُمارسة التّعليميّة داخل القسم والتي تطمح في الغالب إلى وجود رصيد لغويّ أكثر تنوعاً ودقة، ما يجعل هذه الفجوة تستدعيُ مراجعة التّوازن بين التّكرار الوظيفيّ للمفردات، والتّوسيع المعجميّ القادر على تنميّة الثّروة اللُّغَويّة للمتعلم على المدى المُتوسط والبعيد.

3-3- ما رأيُك في التَّكاملِ بين الرَّصِيد اللُّغَويّ والمجالاتِ (الأسرة، المدرسة، الصحَّة... إلخ)؟

يعدّ التّكامل بين الرَّصِيد اللُّغَويّ والمجالات الحياتيّة المختلفة نحو: الأسرة، والمدرسة، والصحة... من المؤشّرات المهمّة في تقويم المُحتوى اللُّغَويّ للكتاب المدرسيّ؛ إذ يسهم هذا التّكامل في ربط التّعلم اللُّغَويّ بواقع التلميذ، ويعزز قابليّة المفردات للتداول والاستعمال الوظيفيّ داخل مواقف تواصليّة ذات معنى، ومن هذا المُنطلق، سعى هذا السؤال إلى استجلاء تصورات الفاعلين التّربويين حول مدى حضور هذا التّكامل في كتاب اللُّغة العَربيّة.

	التّكرارات	النّسبة المِئويّة
تكامل جيد	23	19،2
تكامل جزئي	72	60
غياب شبه تام	20	16،7
غير متكامل تماما	5	4،2
المجموع	120	100

جدول رقم 62: آراء الفاعلين التّربويين حول درجة التّكامل بين الرَّصِيد اللُّغَويّ والمجالات المختلفة في الكتاب المدرسيّ.



شكل رقم 24: آراء الفاعلين التّربويين حول درجة التّكامل بين الرَّصِيد اللُّغَويّ والمجالات المختلفة في الكتاب المدرسيّ.

تبين معطيات الجدول أنّ أغلب آراء المستجوبين والممثلة بنسبة 60% (72 مستجوباً) تتجه نحو اعتبار التّكامل بين الرَّصِيد اللُّغَويّ ومجالات الحياة تكاملا جزئياً وهو ما يدلّ على إدراك عام بوجود محاولات لربط المفردات بسيّاقات واقعيّة، غير أنّ هذه المحاولات لا تبدو- في نظرهم- مكتملة أو منتظمة عبر مختلف الوحدات والمقاطع التّعليميّة؛ أي اختيار هذا الرأي لا يعكس غيابا مطلقاً للربط بين المفردات والمجالات، بقدر ما يبرز وجود تكامل غير مكتمل البنيّة، يظهر في مواضع معينة ويغيب أو يضعف في مواضع أخرى، مما يجعله أقرب إلى التّوظيف الظرفيّ منه إلى التّوجه المنهجيّ المقصود.

مقابل ذلك، يرى 19.2% من المستجوبين (23 مستجوباً) أنّ هذا التّكامل جيّد، والذي قد يفسر في ضوء اختلاف زوايا التّلقي والتّجربة المهنيّة، أو تبعاً لطبيعة استثمار المعلّم للمحتوى اللُّغَويّ، داخل القسم، وما يضيفه من شواهد وسياقات داعمة توسع من مجالات توظيف المفردات، بعد أن يمتلك المعلم معرفة لغوية بيداغوجية مرتبطة بتدريس مادته؛ بمعنى تجاوز المعرفة العامة للغة، وذلك بامتلاك قدرة على تحديد متطلباتها أثناء تقديم الأنشطة ودعم المعلمين عند استعمالها وتحليل أدائهم اللُّغَويّ باعتباره جزءا أساسيا في تقييم الكفاءة[1].

ومن جهة أخرى تشير نسبة غير قليلة من الآراء إلى وجود غياب شبه تام للتّكامل بنسبة 16.7%، بينما ذهبت نسبة محدودة والمُقدرة بأربعة فاصل اثنان 4،2% إلى اعتبار غير متكامل تماماً، ومنه تُسفر هذه النّتائج عن تباين ملحوظ في تقدير هذا المؤشر، ما يعكس تفاوتاً في حضور وتكامل مجالات الحياة داخل الوحدات أو بين النّصوص والأنشطة، إضافة إلى مدى وضوح الروابط بين الرَّصِيد اللُّغَويّ والسياقات الوظيفيّة المقترحة من وجهة نظر المشاركين.

والسؤال الذي يتبادر إلى الذهن هنا، هو: هل يخضع إدراج مجالات الحياة في الكتاب المدرسيّ إلى تخطيط لغويّ وظيفيّ يهدف إلى بناء الرَّصِيد اللُّغَويّ في ضوء حاجات التلميذ الواقعيّة؟ فلو كانت الإجابة نعم ما راح أغلب المستجوبون إلى خيار التّكامل الجزئيّ! وعليه يمكن الاستنتاج أنّ الكتاب المدرسيّ لا يخضع إلى تخطيط لغويّ وظيفيّ صارم لبناء رصيد لغويّ يضم مجالات الحياة المُختلفة، في المقابل يظل محكوماً بالموضوعات العامة للنصوص

[1] ينظر: Elizabeth G. Cohen & Rachel A. Lotan ،**Designing Groupwork: Strategies for the Heterogeneous Classroom,** 3rd ed., forewords by Linda Darling-Hammond and John I. Goodlad, Teachers College Press, Columbia University.New York & London, 2014, p100.

من جهة، وإلى عدم نجاعته لتحقيق استثمار لغويّ منظم للمفردات داخل أنشطة تحاكيّ استعمالاتها الطبيعيّة خارج الفضاء المَدرسيّ من جهة أخرى، وهذا في حد ذاته مؤشر يفسر إدراك نسبة معتبرة من المشاركين لوجود فجوة بين حضور المجال من حيث الموضوع، وتفعيله من حيث الوظيفة اللُّغَويّة.

وعليه، تكشف هذه المعطيات أنّ التّكامل بين الرَّصِيد اللُّغَويّ ومجالات الحياة لا يمثل سمة ثابتة أو مكتملة في الكتاب المدرسيّ، بل يظهر بدرجات متفاوتة، ما يسمح بفتح المجال أمام قراءة نقديّة أعمق لمستوى انسجام المُحتوىّ اللُّغَويّ مع الواقع التّربويّ والاجتماعيّ للمتعلم، دون الجزم بفاعليّته أو محدوديتّه بشكل قطعيّ، ولا شك أن تقديم المعارف في شكل متكامل وخاصّة عندما يكون هدفنا استثمار ما تعلمه التلميذ في مواقف جديدة، فالتّكامل يعطي صورة أشمل للعمل ويوضح كيف تترابط فروعه في كل متسق وكيف تتفاعل هذه الفروع داخل نطاق هذا الكل كما تتيح فرصاً أكثر لعمليات التّطبيق[1].

كما نشير إلى جزئيّة أخرى قد تكون في غاية الأهميّة، بغض النّظر عن دور التلميذ المحوريّ في العمليّة التّعليميّة والتّعلميّة يبقى للمعلم دور جوهريّ في تقديم المعرفة، ففي هذه الحالة للفاعل التّربويّ تأثير كبير في الوساطة البيداغوجيّة؛ حيث تجعل تجاربه الميدانيّة المختلفة من المفردة إما عنصراً حيّا قابلاً للتداول، أو وحدة معجميّة محصورة في حدود النّص، كما قد يكون مؤشر آخر يفسر وجهة نظر المشاركين في تحديد طبيعة هذا التّكامل.

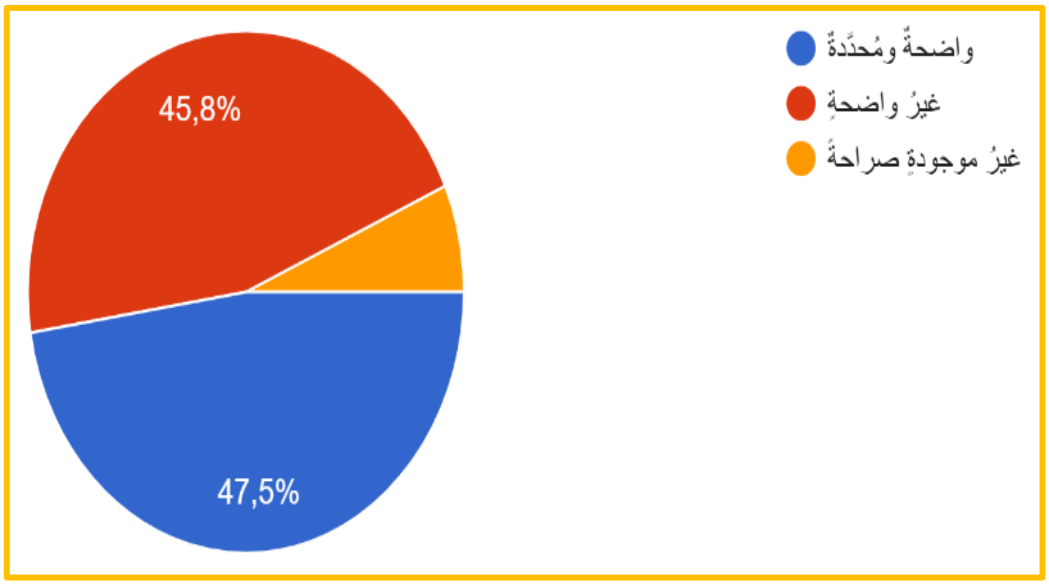
3-4- ما مدى وضوحِ الأهدافِ اللُّغَويّة في كلِّ وحدةٍ؟

وضوح الأهداف اللُّغَويّة في الوحدات الدراسيّة من العناصر الأساسيّة التي تحدّد قدرة الكتاب المدرسي على توجيه العمليّة التّعليميّة، إذ يساعد وضوحها المعلم والتلميذ على حدّ سواء على إدراك النّتائج المرجوّة من كل وحدة، وضمان استثمار المفردات والمهارات اللُّغَويّة بشكل منهجيّ، وفي هذا الإطار، جاءت هذه الفقرة من الاستبيان لاستقصاء تقييم الفاعلين التّربويين لدرجة وضوح الأهداف اللُّغَويّة في وحدات كتاب اللُّغة العَربيّة للسنتين الرابعة والخامسة ابتدائي:

[1] ينظر: ماجدة مصطفى السيد وآخرون، **المناهج ومهارات التدريس**، الدار العربية للنشر والتّوزيع، د.ط، 2011/2010م، مصر، 117.

	التّكرارات	النّسبة المِئويّة
واضحة ومحددة	57	47،5
غير واضحة	55	45،8
غير موجودة صراحة	8	6،7
المجموع	120	100

جدول رقم 63: مستويات وضوح الأهداف اللُّغَويّة في كتب اللُّغة العَربيّة كما يدركها المشاركون.



شكل رقم 25: مستويات وضوح الأهداف اللُّغَويّة في كتب اللُّغة العَربيّة كما يدركها المشاركون.

تبين نتائج هذا المتغير صورة مركبة لتمثلات الفاعلين التّربويين حول مدى وضوح الأهداف اللُّغَويّة في وحدات كتاب اللُّغة العَربيّة، إذ توزعت الآراء بشكل متقارب بين من يرى وضوح الأهداف وتحديدها، ومن يراها غير واضحة؛ حيث ما يقارب نصف المشاركين (57 مشاركاً) بنسبة 47.5% يرون أنّ الأهداف اللُّغَويّة في الوحدات واضحة ومحددة، والنّصف الآخر نحو (55 مشاركاً) والمقدرة آرائهم ب45.8% يرون أنّها غير واضحة، ما يعكس هذا التّقارب في النسب حالة من التّفاوت في إدراك الأهداف وتناقض الآراء بين الفاعلين التّربويين، ما يدل على أنّ وضوح الأهداف ليس سمة ثابتة ومدركة بالإجماع في جميع الوحدات والمستويات.

كما يمكن تفسير هذا التّباين في التّمثلات بأنّ الأهداف اللُّغَويّة قد تكون حاضرة في الكتاب بصيغ غير مباشرة أو مضمنة ضمن الأنشطة والنّصوص، دون أنّ تصاغ دائماً في شكل أهداف صريحة ومعلنة تيسر على الفاعل التّربويّ استحضارها وتوظيفها أثناء المُمارسة الصفيّة فغياب التّصريح لا يعني بالضرورة غياب القصد، غير أنّه قد يفضي إلى تفاوت في القراءة البيداغوجيّة للكتاب، بحسب خبرة المدرس ودرجة اعتماده على التّخطيط المسبق.

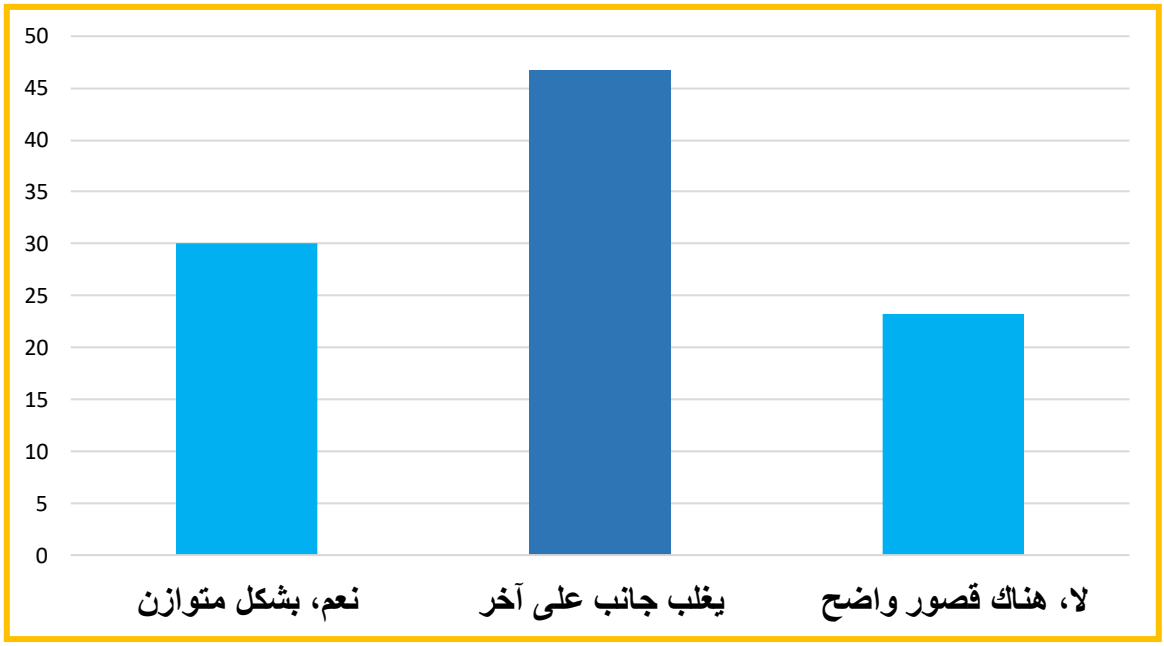
كما أنّ تسجيل نسبة وإنّ كانت محدودة، ستة فاصل سبعة في المائة 6.7%، ترى أنّ الأهداف غير موجودة صراحة، يشير إلى أنّ الكتب قد تفتقر إلى وضوح كافٍ في توجيه التّعلم اللُّغَويّ، ما قد يؤثر على انسجام العلاقة بين الرَّصِيد اللُّغَويّ المقدّم والمهارات المُستهدفة، وتزداد أهميّة هذا المؤشر حين يستحضر أنّ بناء الرَّصِيد اللُّغَويّ يفترض توجيهاً مقصوداً ومتدرجاً، لا يقتصر على عرض المفردات، بل يربطها بأهداف استعماليّة واضحة، ومن زاويّة أوسع، تعكس هذه النَّتائج أنّ وضوح الأهداف اللُّغَويّة لا يستمد من النّص المدرسيّ وحده، بل يتشكل أيضاً من خلال وساطة الفاعل التّربويّ، الذي قد يعيد بناء الأهداف استناداً إلى تجربته الميدانيّة ومستوى المتعلمين، الأمر الذي يفسر تباين التّقديرات واختلافها بين المشاركين دون أنّ يدل ذلك بالضرورة على قصورٍ بنيويّ شامل بقدر ما يشير إلى ضرورة التّقنين والتّوضيح في عرض الأهداف داخل الوحدات، بما يضمن قراءة أكثر توحيد لمقاصد الكتاب، وعليه تدلي نتائج هذه الفقرة بأنّ مسألة وضوح الأهداف اللُّغَويّة تظل مجالاً قابلا للتطوير، لا سيما عند السعي إلى بناء رصيد لغويّ وظيفيّ موجّه، تُضبط معالمه بوضوح، وييسر تفعيله داخل المُمارسة التّعليميّة، لزيادة فرص التّعلم.

3-5- هل يُغطّي الكتابُ جميعَ المهاراتِ اللُّغَويّة الأساسيَّةِ (الاستماع، التحدُّث، القراءة، الكتابة)؟

المهارات اللُّغَويّة الأساسيّة (الاستماع، التّحدُّث، القراءة، الكتابة) من المرتكزات الجوهريّة في تعليم اللُّغة العَربيّة؛ إذ يقوم البناء اللُّغَويّ السليم على مبدأ التّكامل والتّوازن بين هذه المهارات، ما يضمن تنميّة الرَّصِيد اللُّغَويّ لدى التلميذ تنميّة وظيفيّة متدرجة، وانطلاقا من هذه الأهميّة تهدف هذه الفقرة إلى الوقوف عند دور الكتاب المدرسيّ في تغطيّة هذه المهارات، من حيث التّوازن أو الغلبة أو القصور، استنادا على آراء أفراد العينة:

	التّكرارات	النّسبة المِئويّة
نعم، بشكل متوازن	36	30
يغلب جانب على آخر	56	46،7
لا، هناك قصور واضح	28	23،3
المجموع	120	100

جدول رقم 64: تغطية الكتاب للمهاراتِ اللُّغَويّة الأساسيَّةِ (الاستماع، التحدُّث، القراءة، الكتابة) من وجهة نظر المشاركين.



شكل رقم 26: تغطية الكتاب للمهاراتِ اللُّغَويّة الأساسيَّةِ (الاستماع، التحدُّث، القراءة، الكتابة) من وجهة نظر المشاركين.

تكشف النَّتائج المعروضة في الجدول (64) عن اختلال بنيويّ في تمثيل المهارات اللُّغَويّة الأساسيّة داخل الكتاب المدرسيّ؛ إذ أظهرت النَّتائج أنّ أغلبية أفراد العينة بنسبة 46.7% تقر بوجود غلبة واضحة لإحدى المهارات على حساب غيرها، في حين يؤكد ما يقارب ربع المستجوبين والمقدرة نسبتهم بـ: 23.3% وجود قصور صريح في تغطيّة هذه المهارات، ولا تقابل هذه النّسب إلا فئة محدودة حوالي 30% ترى أنّ الكتاب يحقق التّوازن المنشود بين مهارات الاستماع والتّحدث والقراءة والكتابة.

كما تحيل هذه النَّتائج إلى وجود فجوة في التّصوّر التّعليميّ المُعتمد؛ حيث يلاحظ أنُ مبدأ التّكامل بين المهارات اللُّغَويّة في الكتاب، الذي نادت به المقاربات اللّسانيّة والتّربويّة الحديثة، لم يتحقق بشكل واضح وفعلي داخل محتوى الكتب حسب ما أدلت به النَّتائج، ومن المؤكد أنّ بناء الرَّصِيد اللُّغَويّ لدى التلميذ لا يستقيم إذ ما وجد إي اختلال في مبدأ التّكامل المهاريّ؛ ويرجع السبب إلى أنّ تنميّة الكفاءة اللُّغَويّة يتطلب موازنة ودقة في تقديم وتنظيم هذه المهارات خاصّة في هذه المرحلة.

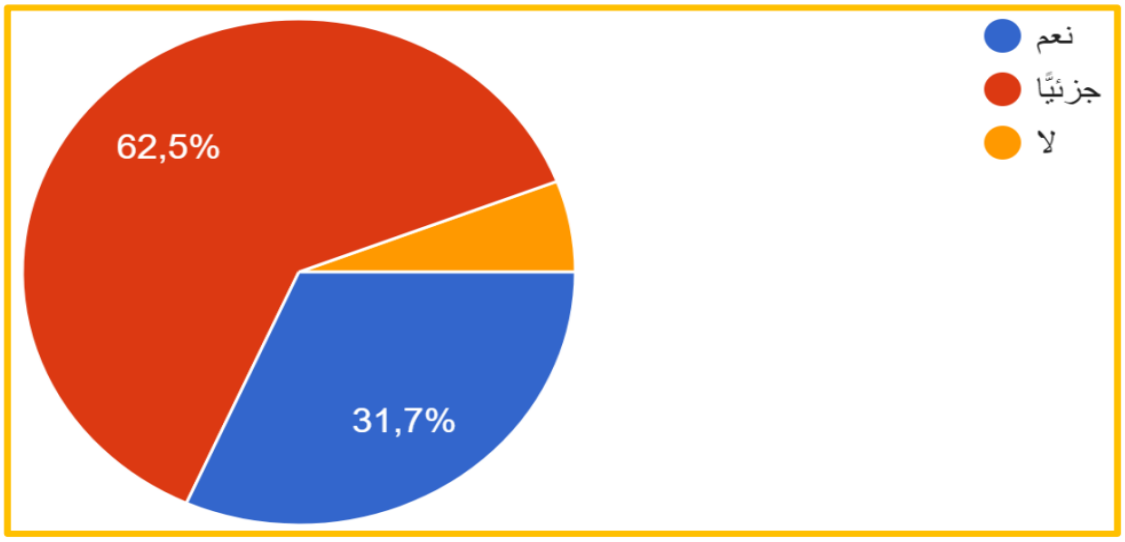
لا تعبر هذه البيانات عن تباين التّقديرات بين المستجوبين فقط، بل تحيل إلى إشكال منهجيّ في هندسة المحتوى اللُّغَويّ، المتمثل في الفجوة القائمة بين الأهداف المعلنة والمبرمجة في المنهاج والبرنامج الدراسيّ، والتي تؤكد على أهميّة تكامل المهارات اللُّغَويّة، وبين المحتوى الفعليّ المضمن في الكتب والذي يجسد جزءا معتبراً من المُمارسات التّعليميّة، وهذا في حد ذات قد يفسح المجال للبحث عن انعكاسات اختلال مبدأ التّكامل بين المهارات اللُّغَويّة على تنميّة الرَّصِيد اللُّغَويّ لدى التلميذ في الطور الابتدائيّ على وجه التحديد؟

3-6- هل يتمُّ تقديمُ المفرداتِ الجديدةِ ضمنَ سياقاتٍ وظيفيَّةٍ تُساعدُ على التّوظيفِ السليمِ لها في الحياةِ اليوميَّةِ؟

إنّ تقديم المفردات الجديدة ضمن سياقات وظيفيّة ذات معنى من المرتكزات الأساسيّة في تعليم اللغات، لما له من دور حاسم في تمكين التلميذ من استيعاب الدلالة وحسن التّوظيف في المواقف اليوميّة المختلفة، وانطلاقاً من هذا المبدأ سعت هذه العبارة إلى استجلاء مدى اعتماد الكتاب المدرسيّ على السياق الوظيفيّ في تقديم المفردات الجديد، اعتماداً على آراء أفراد العينة المستجوبة:

	التّكرارات	النّسبة المِئويّة
نعم	38	31،7
جزئيا	75	62،5
لا	7	5،8
المجموع	120	100

جدول رقم 65: نتائج استجابات العينة بشأن تقديم المفردات الجديدة سياقياً.



شكل رقم 27: التّمثيل البيانيّ لنتائج استجابات العينة بشأن تقديم المفردات الجديدة سياقياً.

تكشف المعطيّات الواردة في الجدول عن ضعف نسبيّ في اعتماد السياق الوظيفيّ عند تقديم المفردات الجديدة؛ حيث أبرزت النّتائج أنّ الأغلبيّة الساحقة من المستجوبين (75 مستجوباً) المقدرة نسبتهم بـ: 62.5% أنّ هذا التّقديم يتم بصورة جزئيّة فقط، في حين أقرت نسبة محدودة 31.7% بأنّ المفردات تُقدّم ضمن سياقات وظيفيّة واضحة تيسر توظيفها السليم، مقابل نسبة ضئيلة 5.8% صرحت بغياب هذا التّوجه كلياً.

ويبين هذا التّوزيع، أنّ السياق الوظيفيّ لا يستثمر بوصفه عنصرا بنائيا جوهرياً في بناء الرَّصِيد اللُّغَويّ، بل يوظف توظيفاً انتقائياً يركز على عرض المفردة أكثر من إدماجها في استعمال تواصليّ فعليّ، ويترتب عن ذلك محدوديّة انتقال التلميذ من مستوى التّعرف الدلالي إلى مستوى التّوظيف العمليّ، وهو ما يضعف فاعليّة المفردات المكتسبة في تنمية الكفايّة اللُّغَويّة الوظيفيّة.

وإذا كان هذا التّوجه يركز في أحسن الأحوال، على عرض المفردات الجديدة في سياقات وظيفيّة، فإنّ فاعليته تبقى مشروطة بتحقق عرض دلاليّ واضح وسليم لهذه المفردات، غير أنّ ما أُثبتَ في الفصل السابق يبين أنّ عددا من المفردات الجديدة الواردة في الكتاب المدرسيّ لم ترفق بشرح كافٍ، في حين غاب الشرح كلياً عن بعض المفردات الأخرى، دون أي إشارة لكيفيّة شرحها وتوضيح دلالتها لتيسير استيعابها.

ويحيل هذا الوضع إلى افتراض ضمنيّ مفاده أنّ المعلم هو من يتولى استكمال الشرح الدّلالي لهذه المفردات، غير أنّ هذا الافتراض يطرح إشكالاً تربوياً بالغ الأهميّة؛ إذ إن التّلقي الدلاليّ في هذه الحالة يصبح رهيناً بكفاءة المعلم وخبرته اللُّغَويّة والبيداغوجيّة، ما يؤدي إلى تفاوت في تقديم المعنى من قسم إلى آخر، ومن معلم إلى آخر، وعليه، يطرح التّساؤل حول مدى قدرة هذا النّمط من التّقديم على تمكين التلميذ من توظيف المفردات توظيفاً مستقراً، في ظل غياب ضمان منهجي يوفر عرضاً دلالياً موحداً ومقصوداً داخل الكتاب نفسه، إلا أن الإشكال لا يقتصر على محدوديّة السياق الوظيفيّ فحسب، بل يمتد إلى هشاشة البناء الدلالي للمفردة داخل المّحتوى التّعليميّ، الأمر الذي يضعف انتقال التلميذ من مجرد التّعرف على المعارف إلى مستوى الاستعمال الواعي لها في مواقف الحياة اليوميّة المختلفة.

ويرى فيلب بيرنو أنّ نجاح العمليّة التّعليميّة في المدرسة ليس غاية في ذاتها؛ لأنّ ما يهم هو أنّ يتمكن التلميذ من حشد مكتسباته خارج إطار المدرسة في وضعيات معقدة وغير متوقعة، ومن هذا المنطلق برز الاهتمام التّربويّ المعاصر بإعادة استثمار المكتسبات، بوصفها معياراً لنجاعة التّعليم وملاءمته لمتطلبات الحياة والعمل، ويتمثل هذا التّوجه فيما يعرف بإشكاليّة تحويل المعارف أو بناء الكفايات، حيث لا يقتصر التّعلم على اكتساب المعرفة، بل يتجاوز ذلك إلى التّحكم فيها وتحويلها، وإدماجها في وضعيّات جديدة تتطلب الفعل واتخاذ القرار[1]، ووفق هذا التّصور تصبح الكفاءة قدرة مركبة تجمع بين النّفعيّة، وحسن التّصرف، وسرعة التّفاعل مع الوضعيات، والذي يسمح للمتعلّم بالاستجابة الفعالة لمتطلبات الواقع، العنصر الأكثر أهمية عند بناء المحتوى التّعليميّ واللُّغَويّ بشكل خاص.

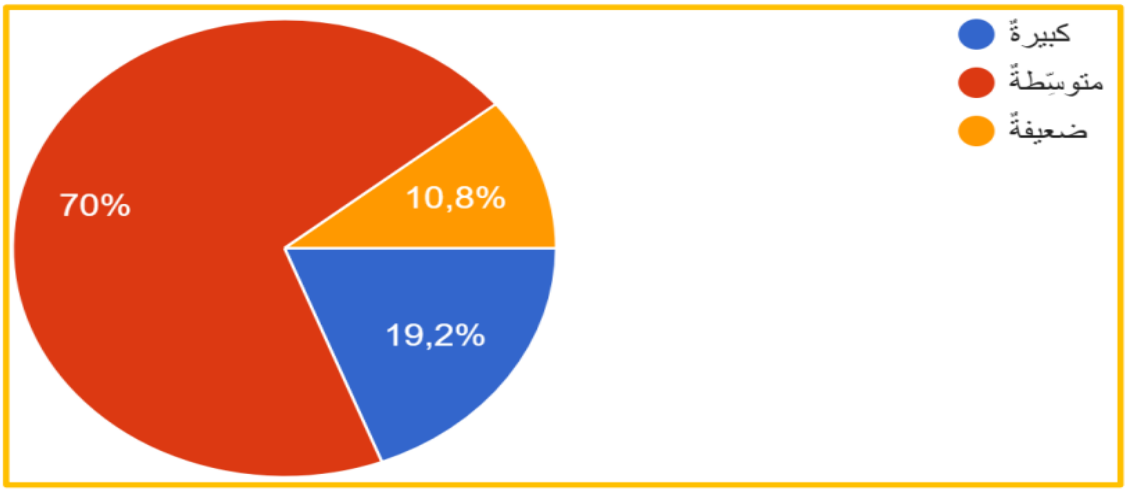
3-7- ما مدى إسهامِ الكتابِ في إثراءِ الرَّصِيد اللُّغَويّ للتلميذِ؟

إن إسهام الكتاب المدرسي في إثراء الرَّصِيد اللُّغَويّ للمتعلم من المؤشرات المركزيّة في تقويم فاعليّة المحتوى اللُّغَويّ، إذ لا يقتصر دور الكتاب على عرض المفردات، بل يتجاوز ذلك إلى تمكين التلميذ من توسيع مخزونه اللُّغَويّ وتوظيفه في سياقات متنوعة وهذا ما سندركه من خلال عرض نتائج تقديرات الفاعلين التّربويين لهذا السؤال:

[1] الحسن اللحية، **الكفايات في علوم التربية – بناء الكفاية**–، تر: الحسن اللحية، دار أفريقيا الشرق، د.ط، د.ت، المغرب، ص73.

	التّكرارات	النّسبة المِئويّة
كبيرة	23	19،2
متوسطة	84	70
ضعيفة	13	10،8
المجموع	120	100

جدول رقم 66: تقيم المشاركين مدى إسهام كتاب اللُّغة العَربيّة في إثراء الرَّصِيد اللُّغَويّ للمتعلّم.



شكل رقم 28: التّمثيل البياني لتقيم المشاركين مدى إسهام كتاب اللُّغة العَربيّة في إثراء الرَّصِيد اللُّغَويّ للمتعلّم.

تُظهر نتائج الجدول أنّ أكثر المشاركين 70% يقيمون إسهام الكتاب في إثراء الرَّصِيد اللُّغَويّ على أنّه متوسط، مقابل نسبة أقل 19.2 % ترى أنّ الإسهام كبير، في حين تعتبر فئة محدودة 10.8% أنّ هذا الإسهام ضعيف، ويعكس هذا التّوزيع إدراكاً عاماً لوجود دور فعليّ للكتاب في تنمية الرَّصِيد اللُّغَويّ، غير أنّه دورٌ لا يبلغ في نظر أغلب الفاعلين مستوى الفاعليّة العاليّة.

ويمكن قراءة هيمنة التّقدير المتوسط باعتبارها مؤشراً على أنّ الكتاب يقدم من المفردات والتّراكيب ما يسهم في توسيع الرَّصِيد اللُّغَويّ للمتعلم، غير أنّ هذا التّوسع يظل، في الغالب، محدود الأثر من حيث العمق والتّثبيت الوظيفيّ؛ فالإثراء اللُّغَويّ لا يتحقق بعدد المفردات المعروضة فحسب، بل بمدى تكرارها المنظم وتنوع سياقات استعمالها بعد عرضها في شكل

مناسب، من أجل فهمها وترسيخ دلالتها، إضافة إلى ارتباطها بأنشطة تيسر انتقالها من مستوى التّلقي إلى مستوى التّوظيف.

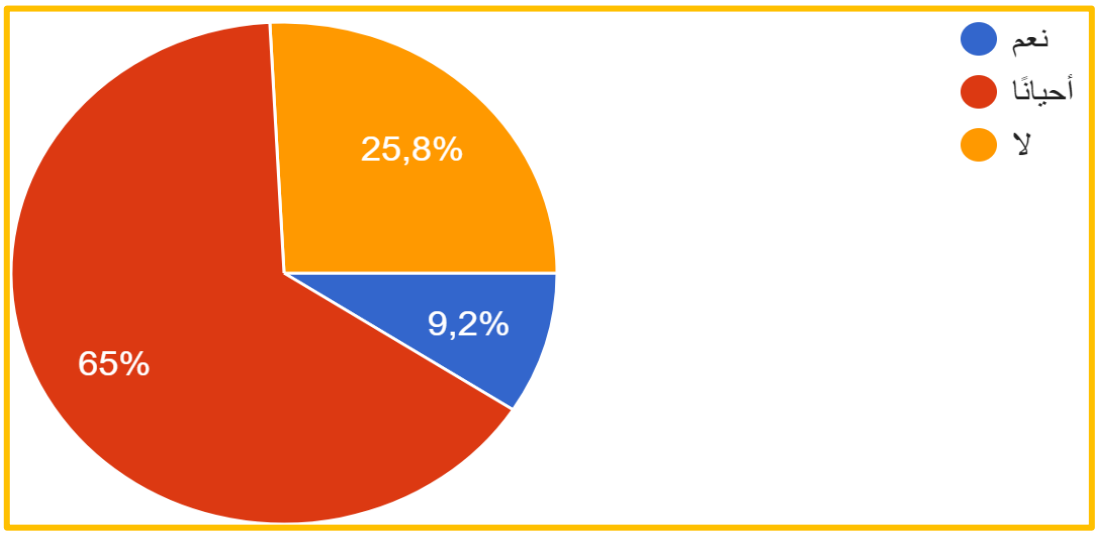
كما أنّ وجود نسبة لا يستهان بها ترى أنّ الإسهام ضعيف، وإنّ كانت أقل عددياً، يشير إلى أنّ بعض الفاعلين يلمسون فجوة بين ما يُقدم في الكتاب وبين الرَّصِيد اللُّغَويّ الفعليّ الذي يكتسبه التلميذ، وقد يرتبط هذا التّمثل بعوامل متداخلة، من بينها طبيعة الأنشطة المُصاحبة، ومدى ملاءمة المفردات لمستوى التلميذ، وكذلك حدود الاستثمار البيداغوجيّ للمحتوى أثناء الممارسة داخل القسم، ومن جهة أخرى، فإن التّفاوت في تقدير الإسهام يعكس اختلاف زوايا النّظر بين المشاركين، بحكم تنوع مواقعهم الوظيفيّة وتجاربهم الميدانيّة، ما يجعل هذا المؤشر نتاجاً لتفاعل المحتوى المدرسيّ مع شروط التّطبيق الفعليّ داخل القسم وخارجه، وعليه، يمكن القول إنّ الكتاب يؤدي دوراً ملموساً في إثراء الرَّصِيد اللُّغَويّ، غير أنّ هذا الدور يظل قابلاً للتطوير من حيث التّخطيط المقصود لبناء الرَّصِيد، وربطه بأهداف لغويّة واضحة وأنشطة أكثر فاعليّة.

3-8- هل تُلاحظُ وجودَ تكرارٍ غيرِ مبرَّرٍ للمفرداتِ في الكتابِ؟

يعدُّ تكرار المفردات من الآليّات البيداغوجيّة المعتمدة في ترسيخ الرَّصِيد اللُّغَويّ المكتسب، إذ يسهم التّكرار المنظم في بناء الرَّصِيد اللُّغَويّ وتثبيته، غير أنّ التّكرار، إذا افتقر إلى التّخطيط الوظيفيّ أو جاء خارج سياقات متجددة، قد يفقد جدواه التّعليميّة وينظر إليه على أنّه تكرار غير مبرّر، وعليه، سعى هذا السؤال إلى رصد آراء الفاعلين التّربويين حول مدى وجود تكرار غير مبرر للمفردات في كتاب اللُّغة العَربيّة للسنتين الرابعة والخامسة ابتدائيّ:

	التّكرارات	النّسبة المِئويّة
نعم	11	9،2
أحيانا	78	65
لا	31	25،8
المجموع	120	100

شكل رقم 29: آراء المشاركين حول وجود تكرار غير مبرر للمفردات في كتاب اللُّغة العَربيّة.



شكل رقم 30: التّمثيل البيانيّ لآراء المشاركين حول وجود تكرار غير مبرر للمفردات في كتاب اللُّغة العَربيّة

تظهر نتائج الجدول أنّ أغلبيّة المشاركين حوالي 65% تلاحظ وجود تكرار غير مبرّر للمفردات أحياناً، في حين ترى نسبة محدودة9.2% أنّ هذا التّكرار موجود بشكل واضح، مقابل نسبة معتبرة 25.8 لا ترى وجود التّكرار بوصفه ظاهرة غير ثابتة، تظهر في بعض المواضع وتغيب في أخرى.

لذلك، يفهم من هيمنة خيار أحياناً أنّ التّكرار لا يدرك باعتباره خللاً بنيوياً شاملا في بناء المحتوى اللُّغَويّ، بقدر ما ينظر إليه بوصفه ممارسة متذبذبة، قد تكون مبرّرة في سياقات أخرى، ويرجح أنّ يرتبط هذا التمثّل بطبيعة توظيف المفردات داخل الوحدات، حيث يلاحظ أحياناً إعادة تقديم مفردات بعينها دون توسيع دلاليّ أو تنويع سياقيّ يسهم في تطوير استعمالها.

كما أنّ وجود نسبة لا ترى تكرارا غير مبرر يدل على أنّ بعض الفاعلين ينظرون إلى التّكرار من زاويّة بيداغوجيّة إيجابيّة، بوصفه أداة لتثبيت الرَّصِيد اللُّغَويّ، لا سيما في المستويات الأولى من التّعليم الابتدائي؛ حيث يُبرز هذا الاختلاف في التّقدير أنّ الحُكم على التّكرار يظل مرتبطاً بمدى اقترانه بالوظيفة التّعليميّة، وليس بمجرد حضوره الكميّ.

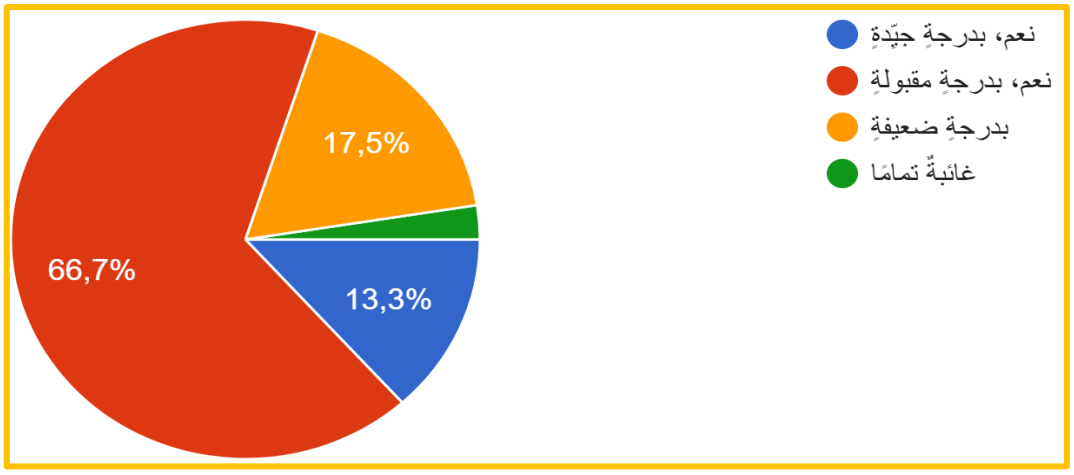
3-9- هل تمَّ تضمينُ مفرداتٍ ذاتِ صِلةٍ بالبيئةِ والمحيطِ الثقافيّ والاجتماعيّ للتلميذِ الجزائريّ؟

الارتباط بين الرَّصِيد اللُّغَويّ المدرسيّ وبيئة التلميذ الثّقافيّة والاجتماعيّة أحد المرتكزات الأساس في بناء الكفايّة اللُّغَويّة الوظيفيّة، خاصة وأنّ المفردات المستمدة من واقع التلميذ تسهم

في تسهيل الفهم، وتعزيز الدافعيّة، وتدريب التلميذ على حل الإشكاليّات التي تصادفه في الواقع عن طريق المحاكاة، ومن هذا المنطلق يحتل تقييم مدى حضور هذه المفردات في الكتاب المدرسيّ أهميّة بالغة، لا من حيث الكم فقط، بل من حيث طبيعة التّوظيف، وعمق الاندماج في الأنشطة والسياقات التّعليميّة، و آراء المبحوثين الآتي ذكرها تبين طبيعته في الكتب:

	التّكرارات	النّسبة المِئويّة
نعم، بدرجة جيدة	16	13،3
نعم، بدرجة مقبولة	80	66،7
بدرجة ضعيفة	21	17،5
غائبة تماما	3	2،5
المجموع	120	100

جدول رقم 67: تضمين مفردات ذات صلة بالبيئة والمحيط الثقافي والاجتماعي للتلميذ الجزائري في كتاب اللُّغة العَربيّة.



شكل رقم 31: التّمثيل البياني لنتائج آراء المبحوثين حول تضمين مفردات ذات صلة بالبيئة والمحيط الثقافي والاجتماعي.

تظهر نتائج الجدول أنّ أغلبيّة المبحوثين 66.7% (80 مشاركاً) يرون أنّ الكتاب يُضمّن مفردات ذات صلة بالبيئة والمحيط الثّقافيّ والاجتماعيّ للمتعلم الجزائريّ بدرجة مقبولة، وهي نسبة دالة على حضور متوسط لهذا البُعد، غير أنّها في الوقت نفسه تحيل إلى وجود ثغرات في التّوظيف تمس بعض المواقع.

مقابل ذلك، ترى فئة محددة 13.3% (16 مشاركاً) أنّ هذا التّضمين يتم بدرجة جيدة، ما قد يعكس وجود نصوص أو وحدات معينة تحسن استثمار البيئة المحليّة، غير أنّ هذا الجهد –وفق المعطيّات الإحصائيّة– لا يبدو معمّما على كامل محتوى الكتاب نظرا لضعف نسبة من اختار هذا الرأي.

وتشير نسبة غير هامشيّة 17.5% (21 مشاركاً) إلى الحضور الضعيف لهذه المفردات، بينما ترى نسبة أقل 2.5% (3 مشاركين) أنّها غائبة تماماً، في حين يفهم من خلال توزيع الإجابات الواردة في الجدول أنّ الأغلبيّة الساحقة من أفراد العينة تتجه إلى الإقرار بأنّ مفردات كتاب اللُّغة العَربيّة تعكس، بدرجات متفاوتة، المحيط الثّقافيّ والاجتماعيّ للتلميذ الجزائريّ؛ إذ إنّ النّسب الأعلى انحصرت في خانتي (نعم، بدرجة مقبولة، ونعم بدرجة جيدة) ما يشكل اتجاها عاماً دالاّ لا يمكن التّغافل عنه عند تفسير النّتائج، وفي المقابل، تبقى الآراء المخالفة لهذا الاتجاه أقل تمثيلا، سواء تلك التي ترى ضعف التّضمين أو غيابه التّام، الأمر الذي يجعلها غير كافية لإعادة توجيه الاستنتاج العام للنتائج، رغم أنها كانت تضمر قيمة تشخيصيّة تنوه إلى بعض مواطن القصور المحتملة.

ومما لا شك فيه أن ثراء الرَّصِيد اللُّغَويّ في مجالات الحياة المختلفة يعزز فاعلية الفرد داخل محيطه الاجتماعي، ويمكنه من التفاعل الإيجابيّ مع أفراد مجتمعه، غير أن أهمية هذا الرَّصِيد لا تتجلى في مجرد كثرة الألفاظ اللُّغَويّة، مهما بلغت من الغنى، ما لم تصاحبها قدرة على حسن الصياغة، وسلامة التّركيب، ودقة السّبك، وربط المفردات المكتسبة وفق القواعد والمعايير اللُّغَويّة المتعارف عليها في اللّغة الواحدة، كما لا يكتمل أثر ذلك إلا بتوفر ذوق فني رفيع وطبع سليم مهذب، يمكن صاحب هذا الرَّصِيد من تحقيق الانسجام والتلاؤم بين أفكاره وانفعالاته من جهة، وبين القوالب اللفظيّة التي يعبر بها عنها ويختارها للتواصل مع الآخرين من جهة أخرى[1]، لذا لابد من الاهتمام بهذا العنصر بداية من تأليف المنهاج إلى وضع المحتوى اللُّغَويّ وتوزيع الأنشطة في متن الكتب.

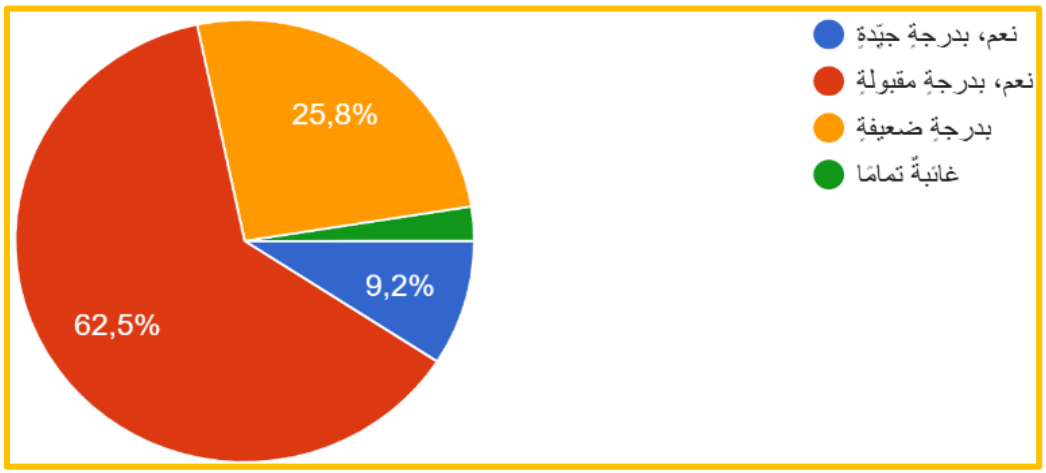
[1] ينظر: خالد زواوي، **اكتساب وتنميّة اللغة**، مؤسسة حوارس الدولية للنشر والتوزيع، ط1، 2005م، مصر (الاسكندرية) ص 91 – 92.

3-10- هل يوجدُ توازنٌ بين المفرداتِ الوظيفيَّةِ والمفرداتِ الأدبيَّةِ/المجازيَّةِ؟

يعدّ التّوازن بين المفردات الوظيفيّة والمفردات الأدبيّة/ المجازيّة من القضايا المحوريّة في بناء الرَّصِيد اللُّغَويّ للمتعلّم في المرحلة الابتدائيّة؛ إذ يضمن هذا التّوازن من جهة تمكين التلميذ من أدوات التّواصل اليوميّ، ومن جهة أخرى تنميّة ذائقته اللُّغَويّة وقدرته على التّفاعل مع اللُّغة في أبعادها الجماليّة والتّعبيريّة؛ لذا يعد رصد آراء الفاعلين التّربويين حول هذا الجانب يوفر مؤشراً دالاً على مدى انسجام الكتاب المدرسيّ مع متطلبات تعليم اللُّغة العَربيّة دون تجاوز لسماتها وخصائصها.

	التّكرارات	النّسبة المِئويّة
نعم، بدرجة جيدة	11	9،2
نعم، بدرجة مقبولة	75	62،5
بدرجة ضعيفة	31	25،8
غائبة تماما	3	2،5
المجموع	120	100

جدول رقم 68: نتائج آراء المستجوبين حول مدى التّوازن بين المفردات الوظيفية والمفردات الأدبية/ المجازية.



شكل رقم 32: التمثيل البياني لنتائج آراء المستجوبين حول مدى التّوازن بين المفردات الوظيفية والمفردات الأدبية/ المجازية.

تظهر معطيات الجدول أنّ أغلب المستجوبين يرون وجود توازن بين المفردات الوظيفيّة والمفردات الأدبيّة/ المجازيّة في كتاب اللُّغة العَربيّة؛ إذ أفاد (75 مشاركاً) بنسبة 62.5%،

بوجود هذا التّوازن بدرجة مقبولة، في حين اعتبره (11 مشاركاً) بنسبة 9.2%، متحققاً بدرجة جيدة، وبذلك تبلغ نسبة الآراء الإيجابيّة بمستوييها 71.7% من مجموع العينة، ما يعكس اتجاهاً عاماً يميل إلى الإقرار بوجود توازن نسبي بين البعدين الوظيفيّ والأدبي في المحتوى المعجمي للكتاب.

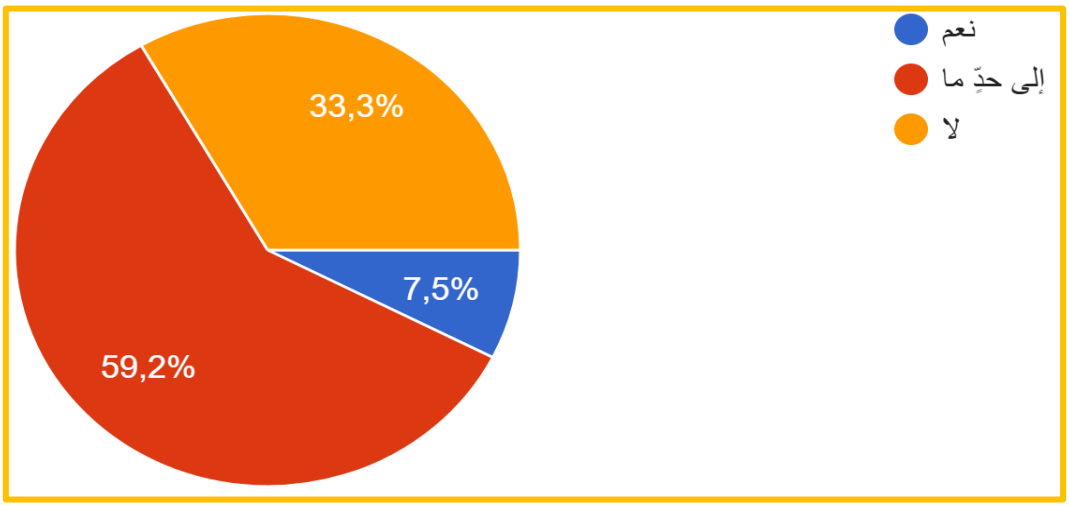
وأشار (31 مشاركاً) بنسبة 25.8% إلى أنّ هذا التّوازن ضعيف، بينما رأى (3 مشاركين) فقط بنسبة 2.5% أنّه غائب تماماً وتمثل هذه الفئة أقل من ثلث العينة؛ لذا يمكن اعتبارها ملاحظات نقدية جزئيّة لا تناقض الاتجاه الغالب، وإنّما تشير إلى تفاوت في تقدير التّوازن تبعاً لخلفيات أخرى، وكاستنتاج يمكن القول إنّ كتاب اللُّغة العَربيّة، في تصور أغلبيّة الفاعلين التّربويين، يراعيّ إلى حد معتبر الجمع بين المفردات ذات الوظيفة التّواصليّة والرَّصِيد اللُّغَويّ الأدبي.

3-11- هل ترى أنَّ الكتابَ يُراعي الفُروقَ الفرديَّةَ بين التلاميذِ من حيثُ المستوى اللُّغَويّ؟

إن مراعاة الفروق الفرديّة بين المتعلمين من المرتكزات البيداغوجيّة الأساسيّة في بناء المُحتوى اللُّغَويّ المدرسيّ، لما لها من أثر مباشر في ضمان تعلم فعال يستجيب لاختلاف المستويات اللُّغَويّة داخل القسم الواحد، وانطلاقاً من هذا المبدأ، سعى هذا السؤال إلى استقصاء آراء الفاعلين التّربويين حول مدى مراعاة كتاب اللُّغة العَربيّة لهذه الفروق، من حيث اختيار المُفردات، وطريقة عرضها، ومستوى تدرجها بما يتلاءم مع تنوع قدرات التلميذ اللُّغَويّة.

	التّكرارات	النّسبة المِئويّة
إلى حد ما	**71**	**59،2**
لا	**40**	**33،3**
نعم	**9**	**7،5**
المجموع	**120**	**100**

جدول رقم 69: توزيع آراء المشاركين حول مدى مراعاة كتاب اللُّغة العَربيّة للفروق الفرديّة بين المتعلمين من حيث المستوى اللُّغَويّ.



شكل رقم 33: التمثيل البياني لتوزيع آراء المشاركين حول مدى مراعاة كتاب اللُّغة العَربيّة للفروق الفردية بين التلاميذ من حيث المستوى اللُّغَويّ.

تبين نتائج الجدول الموضحة في الرسم البيانيّ المتعلق بمراعاة الكتاب للفروق الفرديّة بين المتعلمين من حيث المُستوى اللُّغَويّ أنّ التّوجه الغالب لدى المستجوبين يتسم بالحذر وعدم الجزم، فقد أفاد (71 مشاركاً) بنسبة 59.2%، بأنّ الكتاب يراعيّ هذه الفروق إلى حد ما، ما يعكس تصوراً وسطياً يقر بوجود محاولات جزئيّة لمراعاة التّنوع اللُّغَويّ بين المتعلمين، دون أنّ تبلغ مستوى المعالجة المنهجيّة الواضحة أو المنتظمة المُتوقعة.

مقابل هذا، صرح (40 مشاركاً) بنسبة 33.3% بأنّ الكتاب لا يراعي الفروق الفرديّة، وهي نسبة معتبرة تشير إلى وجود شعور واضح لدى جزء مهم من الفاعلين التّربويين بأنّ المُحتوى اللُّغَويّ، أو طرائق عرضه، لا تستجيب بما يكفي لاختلاف مستويات المتعلمين داخل القسم الواحد، أما فئة المؤيدين بوضوح فقد اقتصرت على (9 مشاركين) فقط بنسبة 7.5، مما يدل على محدوديّة الاقتناع بوجود مراعاة صريحة ومقصودة لهذه الفروق، بمقتضى رأي هذه الفئة.

أما بجمع فئتي الاستجابة (نعم) بعدد 9 مشاركين ونسبة 7.5% و(إلى حد ما) بعدد 71 مشاركاً بنسبة 59.2%، يتبين أنّ نسبة الآراء الإيجابيّة أو شبه الإيجابيّة بلغت 66.7% من مجموع المشاركين (80 من أصل 120) نسبة تفوق الثلثين، يفهم منها أن الأغلبية ترى أن كتاب اللُّغة العَربيّة يراعي الفروق الفرديّة بين المتعلمين؛ أي أنّ النّتائج تشير إلى وجود توجه عام يقر بمراعاة نسبية للفروق الفرديّة في الكتاب المدرسيّ، غير أنّ غلبة خيار (إلى حد ما) يكشف في الوقت ذاته عن إدراك لحدود هذه المراعاة، ما يوحي بأنّها ليست شاملة أو كافيّة

في نظر عدد معتبر من الفاعلين التّربويين؛ لذا يمكن القول إنّ الكتاب يراعيّ الفروق الفرديّة مراعاة نسبية، لكنها تحتاج إلى مزيد من التّدعيم من حيث تنويع مستويات المفردات وتدرجها، وآليات استثمارها داخل الأنشطة.

3-12- ما الأنشطةُ اللُّغَويّة الواردةُ في الكتابِ التي من شأنِها تعزيزُ الرَّصِيد اللُّغَويّ برأيك؟

الهدف من هذا السؤال، الوقوف عند تصورات الفاعلين التّربويين حول تأثير الأنشطة اللُّغَويّة في تعزيز الرَّصِيد اللُّغَويّ، من خلال تحليل تقديراتهم لمستوى فاعليّة خمسة أنشطة مركزيّة في كتاب اللُّغة العَربيّة، متمثلة في: نشاط القراءة، والإنتاج الكتابيّ، والإنتاج الشّفهيّ، والمحفوظات، والمطالعة، مما يتيحه هذا التّحليل الكشف عن التّراتبيّة الوظيفيّة لهذه الأنشطة في بناء الرَّصِيد اللُّغَويّ، ومدى التّوازن بينها من حيث الأثر البيداغوجيّ.

3-12-1- نشاط القراءة.

استجلاء تصورات أطراف الفئة المستهدفة حول درجة إسهام نشاط القراءة في تعزيز الرَّصِيد اللُّغَويّ للمتعلم، منطلق هذا السؤال، كون نشاط القراءة من أهم مصادر بناء الكفاءة اللُّغَويّة والمعرفيّة بشكل عام.

	التّكرارات	النّسبة المِئويّة
بدرجة كبيرة	**74**	**61،7**
إلى حد ما	**38**	**31،7**
بدرجة قليلة	**7**	**5،8**
لا يعزز	**1**	**80**
المجموع	**120**	**100**

جدول رقم 70: درجة إسهام نشاط القراءة في تعزيز الرَّصِيد اللُّغَويّ.

تظهر النَّتائج أنّ نشاط القراءة يحظى بأعلى تقدير من حيث الإسهام في إثراء الرَّصِيد اللُّغَويّ؛ حيث صرح 61.7% من المشاركين ما يعادل (74 مشاركاً) بأنّه يعزز الرَّصِيد بدرجة كبيرة، وأضاف 31.7% (38 مشاركاً) أنّه يسهم إلى حد ما في تحقيق ذلك، وفي المقابل لم تتجاوز الآراء السلبيّة مجتمعة 6.6% (7مشاركين بدرجة قليلة، و1 مشارك لا يعزز).

تعكس النَّتائج المُتحصل عليها، شبه إجماع على المركزيّة البيداغوجيّة للقراءة في تنميّة المفردات، باعتبارها المدخل الأساس لاكتساب الألفاظ الجديدة في سياقاتها الدلاليّة والتّداوليّة، ما يوافق الأدبيات اللّسانيّة والتّربويّة التي تجعل القراءة المنبع الأصلي لتوسيع رصيد التلميذ ومعارفه.

3-12-2- نشاط الإنتاج الكتابي.

يعد نشاط الإنتاج الكتابيّ مجالاً تطبيقاً لتوظيف المفردات المكتسبة في سياقات تعبيريّة منظمة، ينتقل فيه التلميذ من حيز التّعرف على الألفاظ إلى استعمالها الواعيّ في بناء الجمل والنّصوص مكتوبة، وانطلاقاً من هذا الدور الوظيفيّ، نرى وجهة نظر أهل القطاع في مدى تأثيره ودعمه بناء الرَّصِيد اللُّغَويّ.

	التّكرارات	النّسبة المِئويّة
بدرجة كبيرة	**46**	**38،3**
إلى حد ما	**43**	**35،8**
بدرجة قليلة	**31**	**25،8**
المجموع	**120**	**100**

جدول رقم 71: درجة إسهام نشاط الإنتاج الكتابي في تعزيز الرَّصِيد اللُّغَويّ.

توضح النَّتائج أنّ 38.3% (46 مشاركاً) يرون أنّ الإنتاج الكتابيّ يعزز الرَّصِيد بدرجة كبيرة، و35.8% (43 مشاركاً) إلى حد ما، أي أنّ نسبة الآراء الإيجابيّة بلغت 74.1%، مقابل 25.8% (31 مشاركاً) يرون أنّ أثره ضعيف، فتدل هذه النَّتائج، أنّ نشاط الإنتاج الكتابيّ يعد نشاطاً داعماً لبناء الرَّصِيد اللُّغَويّ، غير أنّ فاعليته تبقى مرهونة بمعايير بناء الوضعيّات الكتابيّة، ومدى توجيهها نحو استثمار المفردات الجديدة توظيفاً سليماً، لا مجرد اجترار لما سبق تناوله من تراكيب لغويّة.

3-12-3-نشاط الإنتاج الشفهيّ.

يشكل نشاط الإنتاج الشفهيّ أحد أهم آليّات تحويل الرَّصِيد اللُّغَويّ من رصيد سلبيّ إلى رصيد نشط قابل للتوظيف، من خلال المُمارسة الشّفهيّة والتّدريب الصحيح في وضعيّات تواصليّة متنوعة داخل القسم، مع الحرص على التّقييم والتّقويم، وبناءً على هذا سعت هذه

الفقرة إلى رصد تقديرات المعلمين لدرجة إسهام هذا النّشاط في تثبيت المفردات وتفعيلها في الاستعمال اللُّغَويّ.

	التّكرارات	النّسبة المِئويّة
بدرجة كبيرة	52	43،3
إلى حد ما	40	33،3
بدرجة قليلة	28	23،3
المجموع	120	100

جدول رقم 72: درجة إسهام الإنتاج الشفهي في تعزيز الرَّصِيد اللُّغَويّ.

تشير النَّتائج إلى أنّ 43.3% (52 مشاركاً) يرون أنّ الإنتاج الشّفهيّ يسهم بدرجة كبيرة، و33.3% (40 مشاركاً) إلى حد ما، أي بنسبة إيجابيّة إجماليّة قدرها 76.6%، مقابل 23.3% (28 مشاركاً) بدرجة قليلة؛ حيث تبرز هذه النَّتائج المكانة التّفاعليّة للإنتاج الشّفهيّ في تثبيت المفردات المكتسبة وتحويلها من رصيد سلبيّ إلى رصيد وظيفيّ نشط، غير أنّ التّفاوت في التّقدير يكشف عن تفاوت في شروط تفعيل هذا النّشاط داخل القسم.

3-12-4- نشاط المحفوظات.

يوظف نشاط المحفوظات في المناهج التّعليميّة بوصفه وسيلة لغرس أنماط لغويّة ونماذج أسلوبيّة جاهزة، على غرار تنميّة الذوق الأدبيّ أو الفنيّ للمتعلّم، غير أنّ فاعليته في إثراء الرَّصِيد اللُّغَويّ تبقى رهينة بمدى تجاوز الحفظ الآلي نحو الفهم الصحيح للمفردات والتّوظيف الدقيق لها، ناهيك عن القيمة اللُّغَويّة والأدبيّة التي يجب أنّ ينطويّ عليها النّص حتى يكون قادر على تأديّة هذه الوظيفة؛ لذا سعت هذه الفقرة إلى معرفة تصورات المشاركين حول إسهام نشاط المحفوظات في تنميّة الرَّصِيد اللُّغَويّ.

	التّكرارات	النّسبة المِئويّة
بدرجة كبيرة	37	30،8
إلى حد ما	55	45،8
بدرجة قليلة	22	18،3
لا يعزز	6	5
المجموع	120	100

جدول رقم 73: درجة إسهام نشاط المحفوظات في تعزيز الرَّصِيد اللُّغَويّ.

تظهر المعطيّات أنّ 30.8% (37 مشاركاً) فقط يرون أنّ المحفوظات تعزز الرَّصِيد بدرجة كبيرة، مقابل 45.8% (55 مشاركاً) إلى حد ما، و18.3% (22 مشاركاً) بدرجة قليلة، و5% (6 مشاركين) لا يرون لها أثراً، ومنه توحي هذه النَّتائج بأنّ المحفوظات تسهم في إثراء الرَّصِيد اللُّغَويّ إسهاماً محدوداً وغير مباشر، غالباً بسبب طغيان البُعد الشّكلي والحفظ الآلي على حساب الاستغلال المثالي لنصوص المحفوظات.

3-12-5-نشاط المطالعة.

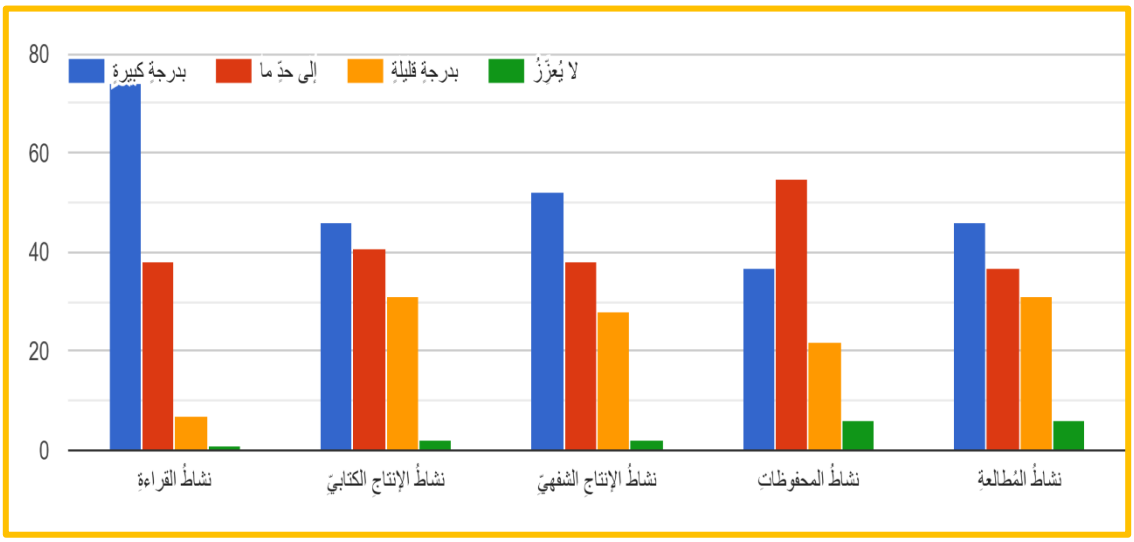
المطالعة من الوسائل الداعمة لتوسيع الرَّصِيد اللُّغَويّ سواءً داخل أو خارج المدرسة، لما تتيحه من تعرض موسع للنصوص المتنوعة والألفاظ الجديدة، وفي هذا السياق، سعت هذه الفقرة إلى استجلاء مدى تقدير أعضاء هيئة التّدريس لدور نشاط المطالعة في تعزيز الرَّصِيد اللُّغَويّ للمتعلم.

	التّكرارات	النّسبة المِئويّة
بدرجة كبيرة	**46**	**38،3**
إلى حد ما	**37**	**30،8**
بدرجة قليلة	**31**	**25،8**
لا يعزز	**6**	**5،0**
المجموع	**120**	**100**

جدول رقم 74: درجة إسهام نشاط المطالعة في تعزيز الرَّصِيد اللُّغَويّ.

تفيد النَّتائج المعروضة في الجدول، أن 38.3% (46 مشاركاً) يرون أنّ المطالعة تعزز الرَّصِيد بدرجة كبيرة، و30.8% (مشاركاً) إلى حد ما، مقابل 30.8% يرون أثرها ضعيفاً أو منعدماً، مما يكشف عن تقدير جيد نسبياً لدور نشاط المطالعة في إثراء الرَّصِيد اللُّغَويّ، إلا أنّ وجود نسبة معتبرة كذلك من الآراء السلبيّة يشير إلى محدوديّة نصوص المطالعة أو ضعف استثمارها البيداغوجيّ داخل الكتاب، مما يستدعي إعادة النّظر في هذه الجزئيّة؛ حيث تعد العزوف عن القراءة من أسباب الضعف في اللغة، وعاملاً مسهماً في ضآلة المكتسب اللُّغَويّ من صيغ وألفاظ وتراكيب وأساليب وقواعد[1].

[1] ينظر: خالد زواوي، **اكتساب وتنمية اللغة**، مؤسسة حوارس الدولية للنشر والتوزيع، ط1، 2005م، مصر (الاسكندرية) ص 96.



شكل رقم 34: مستويات إسهام الأنشطة اللُّغَويّة في إثراء الرَّصِيد اللُّغَويّ من وجهة نظر المشاركين.

يوضح الشكل رقم (34)، أنّ الأنشطة اللُّغَويّة الواردة في كتب اللُّغة العَربيّة لا تتساوى درجة إسهامها في تعزيز الرَّصِيد اللُّغَويّ للمتعلم من وجهة نظر المستجوبين، إلا أنّ أغلبها يسجل حضوراً إيجابياً ملحوظاً في هذه الميدان، فقد احتل نشاط القراءة على نسب التّقدير الإيجابيّ؛ إذ صرح أكثر من ثلثي المشاركين 74 من أصل 120؛ أي 61.7% أنّه نشاط يثريّ بدرجة كبيرة الرَّصِيد اللُّغَويّ، مما يؤكد على الدور الجوهريّ لنشاط القراءة في تنمية الرَّصِيد اللُّغَويّ واكتسابه في مختلف السياقات.

ويأتي نشاط الإنتاج الشفهي في المرتبة الثانية؛ إذ أفاد 52 مشاركاً ما يقابل 43.3% بإسهامه الكبير، إلى جانب نسبة معتبرة 33.3% ترى أنّ إسهامه يتم إلى حد ما، ما يجعله من الأنشطة الفعالة في تحقيق الإثراء اللُّغَويّ، أما نشاط الإنتاج الكتابيّ والمطالعة فقد سجلا نسباً متقاربة في تقدير الإسهام الكبير 38.3% لكل منهما، مع حضور لافت لفئة (إلى حد ما)، ما يعكس إدراكاً عاما بدورهما في دعم الرَّصِيد اللُّغَويّ، وفي الوقت ذاته إشارة ضمنيّة إلى وجود خلل في تحقيق ذلك بشكل أفضل.

كما يظهر الشكل توزيعاً أكثر تبايناً لنشاط المحفوظات؛ حيث تتمركز النّسبة الأعلى في فئة إلى حد ما بنسبة 45.8%، مع وجود نسبة معتبرة ترى أنّ إسهامه ضعيف أو منعدم بنسبة 23.3% مجتمعة، والذي يوحيّ بأنّ هذا النّشاط، رغم حضوره في المنهاج، لا يقدم قيمة إضافيّة بالنّسبة للرصيد اللُّغَويّ، ويمكن تفسير تراجع إسهام نشاط المحفوظات في إثراء الرَّصِيد

اللُّغَويّ بعدة عوامل محتملة، من أبرزها هيمنة طابع الحفظ الآلي على ممارسته داخل القسم، فضلا عن طبيعة بعض نصوص المحفوظات التي قد تغلب عليها اللُّغة المجازيّة أو التّراثيّة غير الوظيفيّة، مما يقلص قدرتها على الإسهام الفعليّ في بناء الثّروة اللفظيّة لدى التلميذ.

وحسب النَّتائج المتحصل عليها، يجوز القول إنّ نتائج هذا السؤال تبرز تفوق الأنشطة التّفاعليّة القائمة على القراءة والإنتاج الشفهي في تنمية الرَّصِيد اللُّغَويّ، مقابل إسهام متوسط للأنشطة الأخرى، ما يدعو إلى إعادة النّظر في طرائق استثمار الإنتاج الكتابيّ، والمحفوظات، والمُطالعة بالشكل والطريقة المناسبة، لضمان انتقال المفردات من مستوى التّعرف إلى مستوى الاستعمال الوظيفيّ داخل السياقات التّعليميّة.

المبحث الثالث: الجوانب البيداغوجية والتطبيقية.

يستهدف من خلال هذا المحور تحليل الجوانب البيداغوجيّة والتّطبيقيّة المتعلقة بتقديم الرَّصِيد اللُّغَويّ في كتب اللُّغة العَربيّة، من حيث طرائق العرض، وأنماط الأنشطة المصاحبة، إضافة إلى استراتيجيّات تثبيته وتقويمه أثناء العمليّة التّعليميّة والممارسة التّطبيقيّة له.

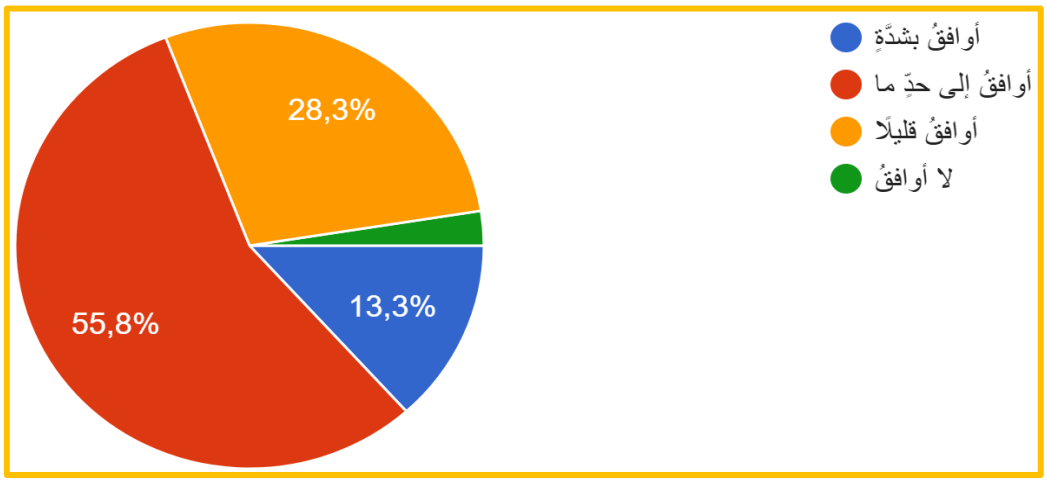
في حين لا يقتصر الاهتمام في هذه الجزئيّة على طبيعة المفردات في ذاتها، بل يتجاوز ذلك إلى النّظر في الصيغة التي تنقل بها هذه المفردات من وحدات معجميّة معزولة إلى أدوات تواصليّة قابلة للاستعمال الوظيفيّ من قبل التلميذ، وعليه يتم الوقوف عند دور المقاربة المعتمدة في الكتاب في تنميّة الرَّصِيد اللُّغَويّ لدى التلميذ، عن طريق ربط المُحتوى اللُّغَويّ بآليات التّدريس، وأنشطة التّوظيف، وأساليب التّقويم والكشف عن حدود الفاعليّة البيداغوجيّة لهذه العناصر في دعم الاكتساب اللُّغَويّ المُستدام.

1- تُسهِّلُ المقاربةُ بالكفاءاتِ تقديمَ الرَّصِيد اللُّغَويّ.

يدخل هذا السؤل ضمن إطار تقويم الدّور البيداغوجيّ للمقاربة بالكفاءات في تسهيل تقديم الرَّصِيد اللُّغَويّ داخل الكتاب المدرسيّ، وذلك عن طريق استقصاء آراء الفاعلين التّربويين حول مدى فاعليّة هذه المقاربة في دعم اكتساب المفردات وتوظيفها في السياقات التّعليميّة المختلفة.

	التّكرارات	النّسبة المِئويّة
أوافق بشدة	16	13،3
أوافق إلى حد ما	67	55،8
أوافق قليلا	34	28،3
لا أوافق	3	2،5
المجموع	120	100

جدول رقم 75: دور المقاربة بالكفاءات في تقديم الرَّصِيد اللُّغَويّ حسب تقديرات الفاعلين التربويين.



شكل رقم 35: نسب استجابات العينة حول إسهام المقاربة بالكفاءات في عرض الرَّصِيد اللُّغَويّ.

تبين النّتائج المتحصل عليها والموضحة في الشكل (35) أنّ أغلب المشاركين أخذوا موقفاً إيجابياً من دور المقاربة بالكفاءات في تسهيل تقديم الرَّصِيد اللُّغَويّ؛ إذ صرح 67 مشاركاً المقدرة نسبتهم بـ: 55.8 % بأنّهم يوافقون إلى حد ما الرأي، في حين عبر 16 مشاركاً بنسبة 13.3% عن الموافقة الشديدة للرأي أيضاً، ما يزيد في نسبة الاتجاه الإيجابي العام إلى 69.1% من مجموع العينة.

في حين وجدنا 34 مشاركا والمقدرة نسبتهم بـ: 28.3% قد وافقوا الرأي لكن بشكل قليل، ما يجعل هذه الفئة تعبر عن الموقف بتحفظ نسبياً، الأمر الذي يدلي بوجود صعوبات أو حدود في التّطبيق العمليّ للمقاربة رغم الإقرار بمبدئها النّظريّ، أما فئة الرفض الصريح فبقيت محدودة جداً، إذ لم تتجاوز 3 مشاركين بنسبة2.5% فقط.

وعليه تبين المُعطيات المُتحصل عليها أنّ المقاربة بالكفاءات تعدُّ، في نظر أغلب الفاعلين التّربويين، إطاراً بيداغوجياً مساعداً على تقديم الرَّصِيد اللُّغَويّ، غير أنّ فاعليّة المقاربة تتوقف بدرجة كبيرة على كيفيّة تفعيلها أثناء الممارسة الفعليّة، لا مبادئها النّظريّة وحدها.

1-1- الأنشطةُ المُرافقةُ للنصوصِ تُساعدُ على تثبيتِ المفرداتِ الجديدةِ.

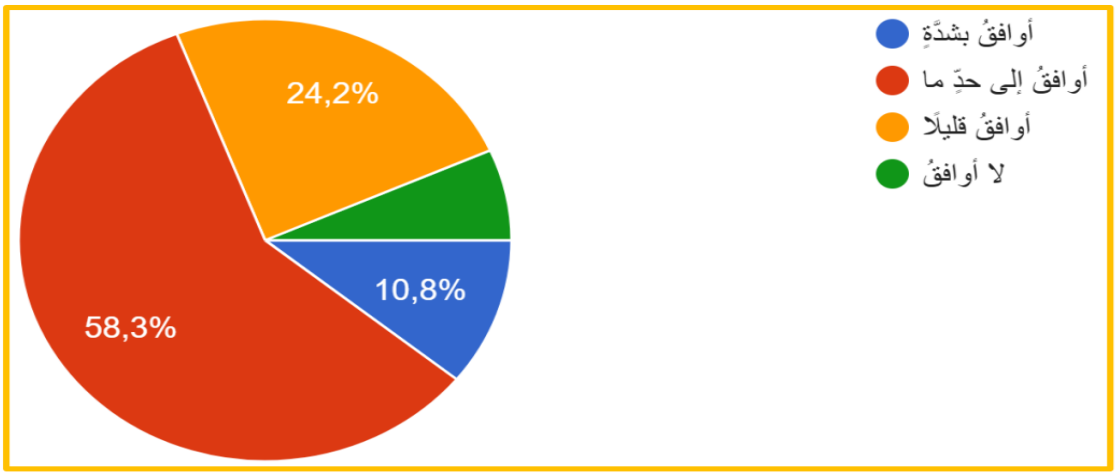
يعبر هذا السؤال عن فاعليّة الأنشطة المرافقة للنصوص في دعم اكتساب المفردات الجديدة، باعتبار أنّ تثبيت الرَّصِيد اللُّغَويّ لا يتحقق من خلال عرض الكلمة فحسب، بل من خلال إدراجها في أنشطة تدريبيّة متنوعة تسهم في ترسيخها في الذاكرة اللُّغَويّة للمتعلم، وقد

سبق في الفصل الثاني الصفحة (169) من هذا البحث أن وضحنا تصنيف أنواع التّمارين الواردة في كتاب اللُّغة العَربيّة للسنتين الرابعة والخامسة ابتدائي، من خلال رصد أشكالها المختلفة، وتقديم أمثلة ممثّلة لكل نوع، مع إحصاء تواترها داخل المتنين، كما قمنا بتحديد جملة من أنواع التّمارين التي لم يرد ذكرها إطلاقاً، أو وردت بدرجة ضئيلة في كامل الكتابين.

وقد انتهت تلك المعالجة إلى افتراض سببين رئيسين يفسران هذا الغياب وضعف التّنوع: يتمثل الأول في تقيد مؤلفي الكتاب المدرسي ببنيّة تنظيميّة مسبقة وبحجم معين تفرضه شروط الإخراج البيداغوجيّ والزمنيّ للكتاب، أما الثاني فيرتبط بما لا حظناه من توجه لتعويض هذا النّقص في دفتر الأنشطة المرافق، الذي يسير في الغالب على خطى كتاب الدروس ويستكمل بعض أنشطته، انطلاقاً من هذا المعطى، افترضنا وجود شكل من أشكال التّكامل الوظيفيّ بين كتاب الدروس ودفتر الأنشطة، غير أنّ هذا التّكامل ظل في دراستنا السابقة، عاماً وغير مفصّل من حيث طبيعة الأنشطة المكمّلة ودورها الفعليّ في تثبيت الرَّصِيد اللُّغَويّ لدى التلميذ، لذلك ارتأينا إدراج هذا البُعد ضمن أسئلة الاستبيان، بهدف استجلاء تصورات أهل الممارسة من مفتشين ومديرين وأساتذة حول فاعليّة الأنشطة في دعم اكتساب وتثبيت المفردات الجديدة.

	التّكرارات	النّسبة المِئويّة
أوافق بشدة	13	10،8
أوافق إلى حد ما	70	58،3
أوافق قليلا	29	24،2
لا أوافق	8	6،7
المجموع	120	100

جدول رقم 76: دور الأنشطة المرافقة للنصوص في تثبيت المفردات الجديدة



شكل رقم 36: نسب الاستجابات حول إسهام الأنشطة المصاحبة للنصوص في تثبيت الرَّصِيد اللُّغَوِيّ.

تبين النّتائج الممثلة في الرسم البياني رقم (36) أنّ الاتجاه الغالب لدى أفراد العينة يميل إلى الإقرار بالدور الإيجابيّ للأنشطة المرافقة للنصوص في تثبيت المفردات الجديدة؛ إذ رأى 70 مشاركاً أي 58.3% أنّها تسهم إلى حد ما، في حين أبدى 13 مشاركاً المقدرة نسبتهم بـ: 10.8% موافقة قويّة، مما يجعل نسبة الموافقين بدرجتيها تبلغ 69.1% من مجموع العينة.

بينما نجد في الجانب الآخر 29 مشاركاً أي 24.2% يبدون موافقة ضعيفة، ويصرح 8 مشاركين حوالي 6.7% بعدم موافقته هذا الطرح، وعليه يكشف هذا التّوزيع أنّ الأغلبية الساحقة من الفاعلين التّربويين بنسبة 93.3% تميل إلى الاعتراف بوجود أثر للأنشطة المرافقة في تثبيت الرَّصِيد، غير أنّ هذا الأثر يدرك في الغالب على أنّه أثر جزئيّ أو غير كافٍ بذاته، بدليل تركز النّسبة الأكبر في خانة (أوافق إلى حد ما) لا في خانة (أوافق بشدة).

ويفهم من الطرح السابق، أنّ الأنشطة المرافقة تعدّ عنصراً مساعداً في دعم الرَّصِيد اللُّغَوِيّ، لكن لا ينظر إليها كآلية فعّالة بشكل حاسم ما لم تصمّم وفق مبادئ بيداغوجيّة واضحة، تحقق التّكرار الوظيفيّ، والتّدرج، وتنوع السياقات الاستعماليّة، كما أنّ ارتفاع نسبة (أوافق قليلاً، ولا أوافق) نحو 30.9% يدلّ على وجود فئة معتبرة ترى أنّ هذه الأنشطة، بصيغتها الحاليّة في الكتاب، لا تؤديّ دورها الكامل في تثبيت المفردات على النّحو المأمول، وعليه يمكن القول إنّ نتائج هذا الجدول تدعم فرضيّة أنّ الأنشطة المرافقة للنصوص تسهم في تثبيت المفردات بدرجة متوسطة، لا قويّة، ما يستدعيّ مراجعة طبيعتها، وكثافتها، وأنماط توظيفها داخل الدّرس اللُّغَوِيّ.

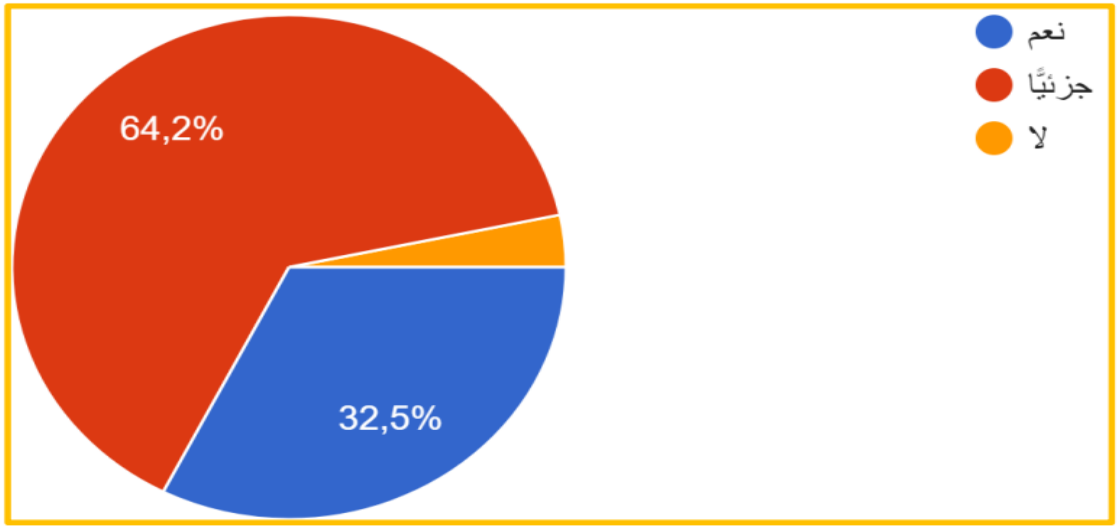
1-2- تُحفِّزُ الأنشطةُ اللُّغَويّة المتعلمين على إنتاجِ جملٍ ومواقفَ باستخدامِ المفرداتِ.

يندرج هذا السؤال في إطار تقويم الوظيفة الإنتاجيّة للأنشطة اللُّغَويّة، باعتبارها الحلقة الحاسمة في الانتقال من مجرد تعلم المفردات إلى توظيفها في بناء الجمل والمواقف التّواصليّة فالإنتاج اللُّغَويّ يعدّ المؤشر الأوضح على تمكن التلميذ من الرَّصِيد المكتسب، إذ لا يتحقق الاكتساب الحقيقيّ إلا حين تُستثمر المفردات في سياق تواصليّ مناسب، فإشراك التلميذ في عملية التعلم وتشجيعه على المشاركة الفعالة، واستخدام اللغة لحل المشاكل من خلال الممارسة الفعلية للمفردات، إذ تتحقق الأهداف في ظل هذه الأنشطة[1]، ومن هذا المنطلق، سعى هذا السؤال إلى معرفة قدرة الأنشطة اللُّغَويّة الواردة في الكتاب المدرسيّ على تحفيز المتعلمين بشكل جيد من أجل إنتاج جمل صحيحة باستخدام الرَّصِيد الجديد في مواقف تواصليّة متنوعة.

	التّكرارات	النّسبة المِئويّة
نعم	39	32،5
جزئيا	77	64،2
لا	4	3،3
المجموع	120	100

جدول رقم 77: آراء المبحوثين حول دور الأنشطة اللُّغَويّة في تحفيز المتعلمين على إنتاج الجمل والمواقف التواصلية باستعمال المفردات المكتسبة

[1] نظر: Cindrić, Ivana ،**Early Foreign Language Learning in Pre-Primary Education: Principles and Strategies** ،Napredak: Journal of Interdisciplinary Research in Education ،Vol. 166 ،No. 1–2 ،2025 ،Croatia, pp. 67–79, p73 -74. https://hrcak.srce.hr/file/480715



شكل رقم 37: التمثيل البياني لآراء المبحوثين حول فاعليّة الأنشطة في تحفيز استثمار الرَّصِيد المكتسب.

تبين نتائج الجدول (77) والمُمثلة في الشّكل (37) أنّ تصور المبحوثين لدور الأنشطة اللُّغَويّة في تحفيز المتعلمين على الإنتاج اللُّغَويّ يتسم بطابع إيجابيّ عام، غير أنّ هذا الإيجاب يبقى في معظمه محدود الدرجة والتّأثير، فقد عبر 77 مشاركاً بنسبة 64.2% عن اختيارهم خيار (جزئياً) في حين صرح 39 مشاركاً بنسبة 32.5% بأنّ الأنشطة تحفز المتعلمين بالفعل مقابل نسبة ضئيلة جداً 3.3% ترى غياب هذا التّحفيز.

ويكشف هذا التّوزيع أنّ أغلب الفاعلين التّربويين يقرون بوجود أثر تحفيزيّ للأنشطة، غير أنّهم لا يرونه كافياً لإحداث تحسن واضح على مستوى الإنتاج اللُّغَويّ لدى المتعلمين، فتَركُّز النسبة الأكبر في خانة (جزئياً) يدل على أنّ الأنشطة تتيح فرصاً محدودة للإنتاج، غالباً في إطار تمارين موجهة ومقيدة، لا ترقى إلى مستوى الوضعيّات التّواصليّة المفتوحة التي تسمح ببناء جمل مستقلة ومواقف تعبيريّة مركبة.

كما أنّ الفارق المَلحوظ بين نسبة (نعم) ونسبة (جزئياً) يعكس وجود فجوة بين الهدف المعلن للمقاربة بالكفاءات، الذي يقوم على جعل التلميذ منتجاً للغة، وبين طبيعة الأنشطة الفعليّة التي لا تزال تميل إلى إعادة الإنتاج أكثر من بناء الإنتاج الذاتي، ويشير ذلك إلى أنّ تحفيز المتعلمين على استعمال المفردات في مواقف حقيقيّة يظل جزئيّ التحقّق، مرتبطاً أكثر بالمبادرات الفرديّة للأساتذة منه ببنيّة الأنشطة ذاتها، رغم أنّ المختصين في إعداد المنهاج والكتب المدرسيّة على درايّة واسعة بأهميّة الأنشطة التّعليميّة، ولا سيما القائمة على الألعاب

التّربويّة، في جعل التّعلم أكثر قابلية للاستيعاب، لما توفره من بيئة محفزة تنشط القدرات العقليّة والمعرفيّة والابتكاريّة لدى التلميذ، إذ تتيح هذه الأنشطة للمتعلم فرص الاستكشاف والتّجريب، وتفعل لديه جملة من العمليات المعرفيّة، كالإدراك والتّذكر والتّصور والتّفكير، من خلال تكرار الأفعال المُرتبطة بنتائج ملموسة، واستدعاء الخبرات السابقة والصور الذهنيّة المرتبطة بها، كما تسهم في تنمية مهارات التّفكير وحل المشكلات عبر توظيف تطبيقات اكتسبها التلميذ سابقاً، ما يزيد من درجة تفاعله مع المعلم والمحتوى التّعليميّ، ويعزز قدرته على التّعبير والانخراط الفعليّ في الدّرس، وبهذا تسهم الأنشطة في الانتقال بالتلميذ من دور المتلقي إلى الفاعل المحوري في العمليّة التّعليميّة ضمن مقاربة تقوم على التّعلم النّشط والتّفاعلي[1]، فحتى تنويع الأنشطة يزيد من دافعية التلميذ فترتفع نسبة التحصيل آليا.

وعليه، يمكن القول إنّ نتائج هذا الجدول تؤكد أنّ الأنشطة اللُّغَويّة تؤدي دوراً تحفيزياً متوسط العمق والنّجاعة في مجال الإنتاج اللُّغَويّ، ما يستدعي إعادة النّظر في تصميمها من حيث درجة الانفتاح، وتنويع الوضعيّات التّواصليّة، وتكثيف أنشطة التّعبير الحر، لاستثمار الرَّصِيد المكتسب في الإنتاجات اللُّغَويّة؛ مع العلم أن اختيار هذه الأنشطة الفعالة يتطلب جملة من المعايير البيداغوجية المتكاملة؛ في مقدمتها وضوح الأهداف التعليمية المراد تحقيقها، ومراعاة خصائص الفئة المستهدفة، من حيث المستوى العمري والقدرات العقلية، والخلفية المعرفية، وحاجات المتعلمين، ما يضمن فاعلية التفاعل معها[2]، لضمان تحقيق أقصى درجات الفاعلية التعليمية.

1-3- يُعزِّزُ المحتوى اللُّغَويّ الكفاءةَ التواصليَّةَ لدى التلميذ.

المحتوى اللُّغَويّ في كتب اللُّغة العَربيّة لا تقتصر على تقديم المفردات والتّراكيب في صورتها المعرفيّة، بل يتجاوز ذلك إلى تمكين التلميذ من توظيفها في مواقف تواصليّة شفويّة وكتابيّة؛ أي تحويل هذه المعارف المكتسبة إلى أداء تواصليّ وظيفيّ، ومن هذا المُنطلق تسعى هذه الفقرة إلى تحديد قدرة المُحتوى اللُّغَويّ الوارد في الكتاب على الانتقال بالتلميذ من مستوى

---

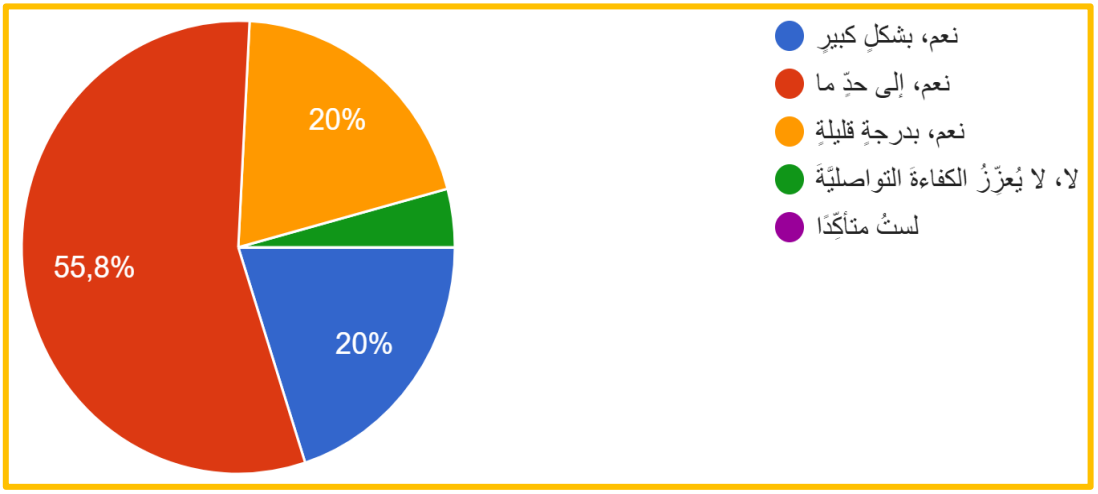
[1] ينظر: سعد على زاير، وأسماء تركي داخل، **اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية**، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، ط1، 2015م، الأردن، ص363.

[2] ينظر: غسان يوسف قطيط، **تقنيات التعلم والتعليم الحديثة**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، 2015م، الأردن (عمان) ص 89.

التّلقيّ إلى مستوى الاستعمال التّواصليّ الفعليّ، وذلك من خلال رصد تقدير المُمارسين التّربويين لدرجة إسهامه في بناء الكفاءة التّواصليّة.

	التّكرارات	النّسبة المئويّة
نعم، بشكل كبير	24	20
نعم، إلى حد ما	67	55،8
نعم، بدرجة قليلة	24	20
لا، لا يعزز	5	4،2
المجموع	120	100

جدول رقم 78: تصورات المبحوثين حول دور المحتوى اللُّغَويّ في بناء الكفاءة التواصلية.



شكل رقم 38: مستويات تقدير فاعلية المحتوى اللُّغَويّ في تعزيز الكفاءة التواصلية.

تظهر نتائج الجدول أنّ أغلبية أفراد العينة تميل إلى الإقرار بوجود إسهام للمحتوى اللُّغَويّ في تعزيز الكفاءة التّواصليّة، غير أنّ هذا الإسهام ينظر إليه بوصفه إسهاما جزئياً أكثر منه قوياً وحاسماً؛ إذ سجل خيار (نعم، إلى حد ما) أعلى نسبة 55.8% في حين لم تتجاوز نسبة الموافقة القوية 20% ويفهم من هذا التّوزيع أنّ المحتوى اللُّغَويّ يوفر بعض المقومات التّواصليّة، إلا أنّها لا ترقى –في نظر الممارسين– إلى مستوى البناء المنهجيّ المتكامل للكفاءة التّواصليّة.

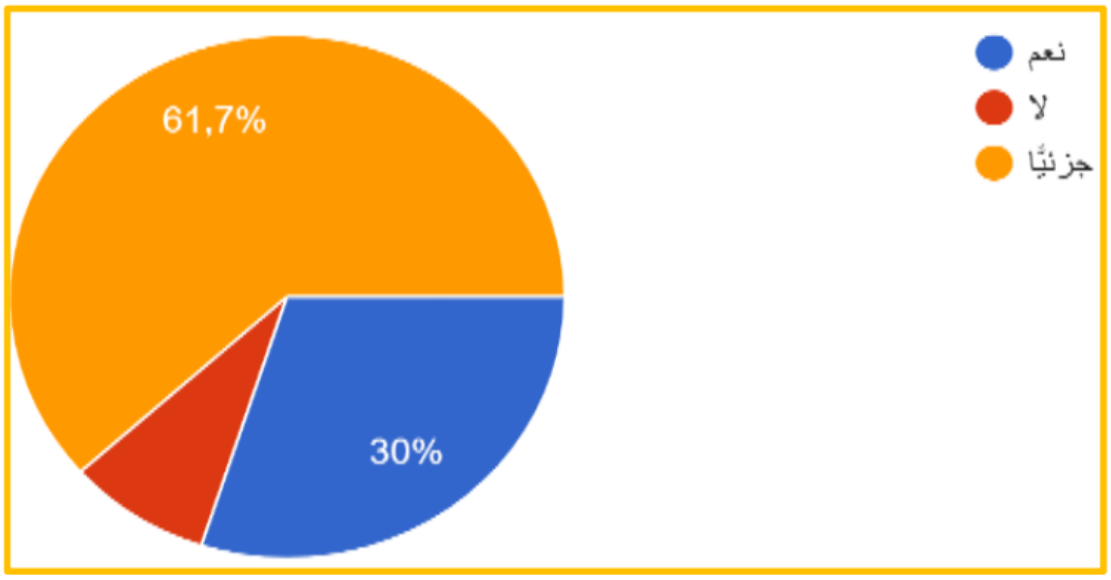
كما أنّ تساوي نسبة (نعم، بدرجة قليلة) مع نسبة (نعم، بشكل كبير) والمقدرة بـ: 20% لكل منهما يعكس تبايناً واضحاً في تقدير فاعليّة هذا المحتوى، ما يدل على عدم استقرار أثره التّواصليّ من سياق تدريسيّ إلى آخر، أما ضعف نسبة الرفض والتي لم تتجاوز 4.2% فتسير إلى أنّ الإشكال لا يكمن في غياب التّعزيز كلياً، وإنّما يتمحور الإشكال في افتقار ومحدوديته إلى الكفايّة الكميّة والنّوعيّة لهذه الأنشطة

4-1- هل تمَّ تقديمُ المفرداتِ في سياقاتٍ واقعيَّةٍ/وظيفيَّةٍ.

يرتبط اكتساب المفردات ارتباطاً وثيقاً بطبيعة الطريقة التي تقدم بها داخل الكتاب المدرسيّ؛ إذ لا يقتصر تعلم الكلمة على معرفة معناها المعجميّ، بل يتجاوز ذلك إلى إدراك مجالات استعمالها، وشروط توظيفها، ووظيفتها التّواصليّة في مواقف حقيقيّة أو شبه حقيقيّة، ومن هذا المنطلق، يكتسي فحص السياقات الواقعيّة والوظيفيّة التي تعرض فيها المفردات أهميّة خاصة في تقويم فاعليّة الكتاب في بناء رصيد لغوي قابل للاستعمال خارج حدود الدّرس، وعليه جاء هذا السؤال ليستكشف تصوّرات الممارسين في تقديم المفردات، ومدى إسهامها في دعم الانتقال من التّلقيّ إلى الاستعمال.

	التّكرارات	النّسبة المِئويّة
نعم	**36**	**30**
جزئيا	**74**	**61،7**
لا	**10**	**8،3**
المجموع	**120**	**100**

جدول رقم 79: درجة اعتماد السياق الوظيفي في تقديم الرَّصِيد المعجمي.



شكل رقم 39: نسب تقييم الممارسين لطبيعة السياق المعتمد في عرض المفردات.

تبين نتائج الجدول (79) والموضحة في الشكل (39) أنّ أغلبيّة أفراد العينة تميل إلى الإقرار بأنّ تقديم المفردات في سياقات واقعيّة ووظيفيّة يتم أساساً بدرجة جزئيّة، الأمر الذي تعكسه النّسبة المرتفعة لخيار (جزئياً) التي بلغت 61.7% ويفهم من هذا المعطى أنّ الكتاب المدرسيّ لا يهمل البُعد السياقيّ في عرض الرَّصِيد اللُّغَويّ، غير أنّ محدوديّة نسبة الموافقة التامّة 30% تشير إلى أنّ عدداً معتبراً من الممارسين لا يرون في الكتاب نموذجاً واضحاً لتقديم المفردات ضمن مواقف استعمال وظيفية ثابتة ومضبوطة.

أما نسبة الرافضين فقدرت بـ: 8.3% وإن كانت ضعيفة كمّياً، فإنّها تظل ذات دلالة نوعيّة، إذ تكشف عن وجود حالات يقدّم فيها الرَّصِيد اللُّغَويّ خارج سياقات الاستعمال الطبيعيّ، ما قد يقلل من قابليّة هذه المفردات للانتقال من حيز التّعلم إلى حيز التّوظيف الفعليّ لدى التلميذ؛ فمستعمل اللغة بشكل عام لا يكتسب المعنى التّام لأي مفردة، ويوظفها بدقة إلا عند سماعها بوصفها رمزاً يستخدم في مواقف وسياقات متعددة متنوعة، وإنّه من الضروريّ تحليل كل المواقف التي سمعها فيها، حتى يستوعب ما تدل عليه ولا يلتبس عليه المعنى، ثم يأتي استخدامها في الموقف نفسه[1]، وبهذا يصبح التلميذ قادرا على توظيف المعارف الجديدة بكل سهولة وسلاسة.

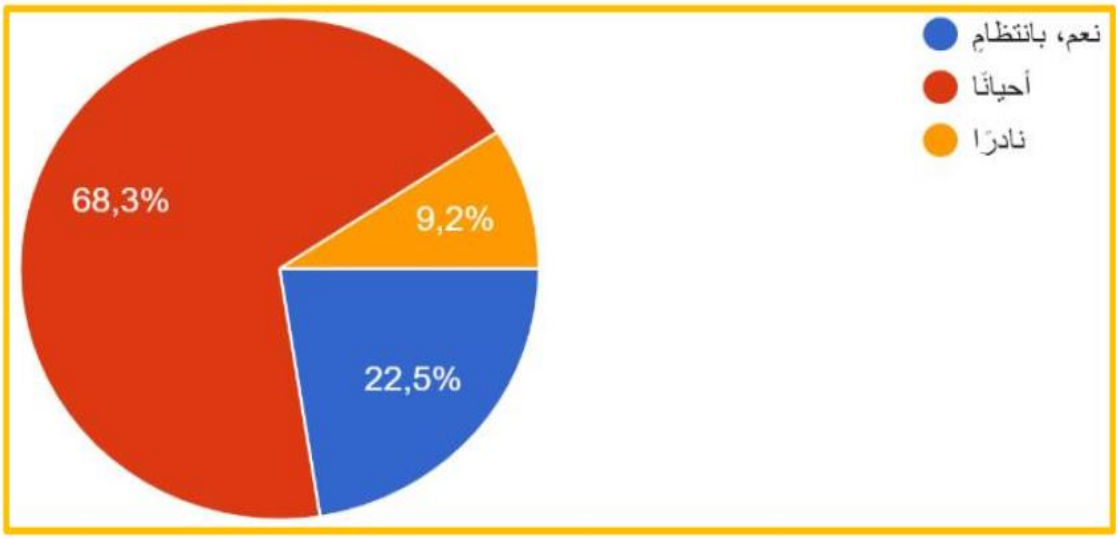
[1] ينظر: خالد زواوي، اكتساب وتنمية اللغة، مؤسسة حوارس الدولية للنشر والتوزيع، ط1، 2005م، مصر (الاسكندرية) ص102

1-5- هل تستخدمُ استراتيجيَّاتٍ مكمِّلةً لتعزيزِ رصيدِ التلميذ (كالألعابِ، الحفظِ الجماعيّ، الحواراتِ)؟

الاعتماد على الاستراتيجيات المكملة في تعليم المفردات – الألعاب اللُّغَويّة، والحفظ الجماعيّ، والحوارات داخل القسم... وغيرها– من الركائز البيداغوجيّة التي تدعو إليها المقاربات الحديثة في تعليم اللّغات، لما لها من دور في نقل المفردات من حيز التّلقيّ إلى حيز التّوظيف الفعليّ، فهذه الاستراتيجيّات لا تقتصر على عرض الكلمة، بل تسهم في تثبيتها عبر التّكرار السياقيّ، وتنويع أنماط الاستعمال، وإشراك التلميذ في بناء المعنى، ولمعرفة هذه التّفاصيل ورد هذا السؤال للكشف عن مدى توظيف الاستراتيجيات في دعم الرَّصِيد اللُّغَويّ للمتعلّم.

	التّكرارات	النّسبة المِئويّة
نعم، بانتظام	**27**	**22،5**
أحيانا	**82**	**68،3**
نادرا	**11**	**9،2**
المجموع	**120**	**100**

جدول رقم 80: تواتر استخدام الاستراتيجيات المكملة في تعزيز الرَّصِيد اللُّغَويّ.



شكل رقم 40: درجات اعتماد الاستراتيجيات المكملة من وجهة نظر الممارسين.

يكشف توزيع الإجابات عن نمط خاصّ في الممارسة الصفيّة المتعلّقة بالاستراتيجيّات المكمّلة؛ إذ إنّ الاعتماد عليها لا يتحقق على نحو منتظم في أغلب الحالات، فقط صرّح

68.3% من المشاركين والممثلة لاثنان وثمانون 82 مشاركاً بأنّهم يستخدمون هذه الاستراتيجيّات أحياناً، مقابل 22.5% أي 27 مشاركاً فقط يوظفونها بانتظام، في حين تظل فئة الاستخدام النّادر محدودة عند 9.2% والتي تعبر عن رأي 11 مشاركاً.

ويفهم من هذا التّوزيع أنّ الاستراتيجيّات المكملة تحظى باعترافٍ نظريّ بقيمتها البيداغوجيّة، غير أنّ إدماجها في الممارسة الفعليّة يظل محكوماً باعتبارات ظرفيّة أكثر منه خياراً منهجياً ثابتاً، فغلبة الاستعمال العرضي توحي بأنّ هذه الأدوات لم تدمج بعد ضمن تخطيط منظم لتعليم المفردات، بل تستدعى عند توفر الوقت أو ملاءمة الوضعيّة المستهدفة.

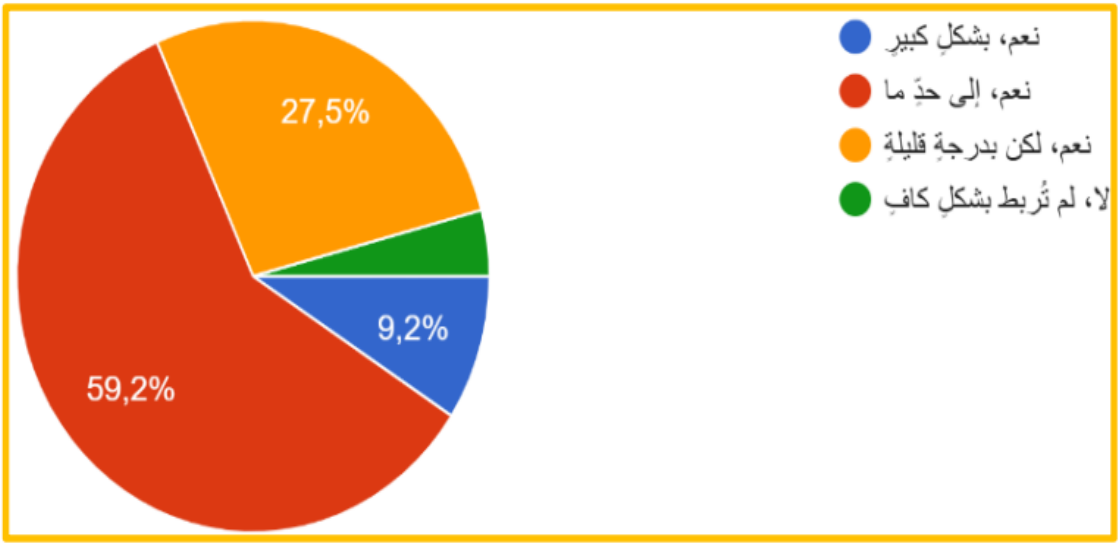
ومن منظور آخر، يمكن القول إنّ هذا التّردد في الانتظام يضعف الأثر التّراكميّ لهذه الاستراتيجيّات في بناء الرَّصِيد اللُّغَويّ، لأنّ فعاليتها وفق توجهات الدّراسات اللّسانيّة والتّربويّة الحديثة مشروطة بالاستمراريّة، والتّدرج، والربط المنتظم بين المفردات وسياقات استعمالها الشّفويّة والكتابيّة، وعليه، فإن محدوديّة الانتظام قد تُفسر جزئياً الفجوة القائمة بين تعلم المفردات نظرياً وبين قدرتها على الاندماج في الإنتاج اللُّغَويّ.

1-6- هل رُبِطَتِ الكلماتُ بأنشطةٍ ميدانيَّةٍ أو تطبيقاتٍ كتابيَّةٍ/شفويَّةٍ كافيةٍ؟

إن ربط الرَّصِيد اللُّغَويّ الجديد بأنشطة ميدانيّة أو تطبيقيّة كتابيّة وشفهيّة، يزيد من فاعليّة اكتسابه وترسيخه في ذهن التلميذ؛ حيث يستفيد التلميذ من المعارف النّظريّة المكتسبة ويستثمرها أثناء التّطبيق، خاصة إذا وضعت ضمن سياق ملائم، وبالتالي يعزز هذا الربط القدرة التّواصليّة لدى التلميذ، وفهم المعنى في سياقات متعددة، فيكتسب التلميذ مهارة استخدام اللُّغة بطريقة وظيفيّة، وللتأكد من توفر هذه الجزئيّة ميدانياً، تم استقصاء رأي الفاعلين التّربويين حول تكامل المفردات مع الأنشطة التّطبيقيّة، كونه من المؤشرات الدالة على فعاليّة الكتاب المدرسيّ في تمكين التلميذ من توظيف الرَّصِيد اللُّغَويّ عملياً، وعليه جاء هذا السؤال لقياس مدى تجاوب الواقع التّعليميّ مع الأهداف النّظريّة للكتاب، وتحديد الفجوات بين المخطط له نظرياً وبين ما يطبق فعلياً في الأقسام الدراسيّة، أو في سياقات الحياة اليوميّة إذا توفرت المعلومات.

	التّكرارات	النّسبة المِئويّة
نعم، بشكل كبير	11	9،2
نعم، إلى حد ما	71	59،2
نعم، لكن بدرجة قليلة	33	27،5
لا، لم تربط بشكل كاف	5	4،2
المجموع	120	100

جدول رقم 81: ربط الكلمات بأنشطة ميدانيّة أو تطبيقيّة كتابيّة/ شفويّة.



شكل رقم 41: نسب استجابات المشاركين حول ربط الكلمات بأنشطة ميدانيّة أو تطبيقيّة.

تشير هذه النّتائج أنّ أغلبيّة أفراد العينة ترى أنّ ربط الكلمات بأنشطة ميدانيّة أو تطبيقيّة كتابيّة وشفوية موجودة بدرجة متوسطة، حيث سجلت فئة (نعم، إلى حدّ ما) أعلى نسبة مئوية بلغت 59.2% ما يمثل 71 مشاركاً، ما يدل على أنّ الربط التّربويّ بين المفردات والتّطبيق العلميّ غير مكتمل من وجهة نظر المبحوثين.

وسجلت فئة (نعم، بشكل كبير) نسبة ضعيفة نسبياً 9.2%، مما يشير أنّ نسبة قليلة فقط ترى أنّ الأنشطة الميدانيّة والتّطبيقات اللُّغَويّة كافيّة وفعالة في ترسيخ الرَّصِيد اللُّغَويّ، كما تظهر نسبة معتبرة من الإجابات والمقدرة بـ: 27.5% أنّ الربط يكون بدرجة قليلة، مؤشرا على وجود قصور في تحويل المفردات من مستوى التّعرف إلى مستوى التّوظيف التّداولي الفعليّ في مواقف الاستعمال الشّفويّ والكتابيّ.

أما الفئة التي ترى أنّ الكلمات لم تربط بشكل كافٍ فقط بلغت 4.2% وهي نسبة ضعيفة، غير أنّها تظل دالة على وجود خلل جزئي في توظيف الأنشطة الداعمة لاكتساب المفردات؛ لذا يمكن القول إنّ المعطيات المُتحصل عليها توضح أنّ ربط الكلمات بالأنشطة التّطبيقيّة يحدث في الغالب بصورة جزئيّة وغير كافية تماماً، ما قد يحدّ من فاعليّة تنمية الرَّصِيد اللُّغَويّ لدى المتعلمين، ويستدعي تعزيز الأنشطة الإدماجيّة والتّطبيقات الوظيفيّة داخل الدروس.

تبقى المُمارسة الفعليّة لهذه المكتسبات ذات أهميّة بالنسبة للمتعلم،" لأن المعلومات المختزنة في الذاكرة حيّة حاضرة في الذهن سهلة الاسترجاع، هو ممارسة استخدامها بصورة مستمرة، فذلك يهيئ الارتباط الدائم بين هذه المعلومات وبين الحوافز، وبالتالي يساعد على إتقانها وبلورتها، وتعلقها وثباتها ونموها في الذاكرة، يقول لودفج فتجنشتين: إن كل كلمة تبدو في حد ذاتها كما لو كانت شيئا ميتاً، وما الذي يعطيها الحياة؟ إنها تكون شيئا حياً أثناء استخدامها، فهل دبت فيها الحياة بهذا الشكل، أو أنّ الاستخدام نفسه هو حياتها؟"[1]، يقصد بذلك أنّ الكلمة في ذاتها وهي معزولة عن الاستعمال، تكون جامدة لا حياة فيها؛ أي شكل أو رمز لغوي فقط، وتكتسب حياتها ومعناها عندما تستعمل في سياق تواصلي؛ أي حينما توظف للتعبير عن الأفكار والمقاصد، ومن هنا يطرح سؤاله هل تحيا بسبب شيء يضاف إليها أثناء الاستعمال، أم أن الاستعمال نفسه هو الذي يشكل حياتها ومعنها؟ والجواب الضمني عنده أنّ معنى الكلمة لا يوجد خارج استعمالها؛ لذا ينتظر أنّ يقترن إدراج الكلمات الجديدة بأنشطة لغويّة فعالة، توظف فيها هذه الكلمات في سياقات تواصليّة حيّة، فتدب فيها الحياة ويترسخ معناها في الاستعمال.

1-7- هل تستهدفُ أساليبُ التَّقويمِ قياسَ الرَّصِيد اللُّغَويّ للتلميذِ فعلًا؟

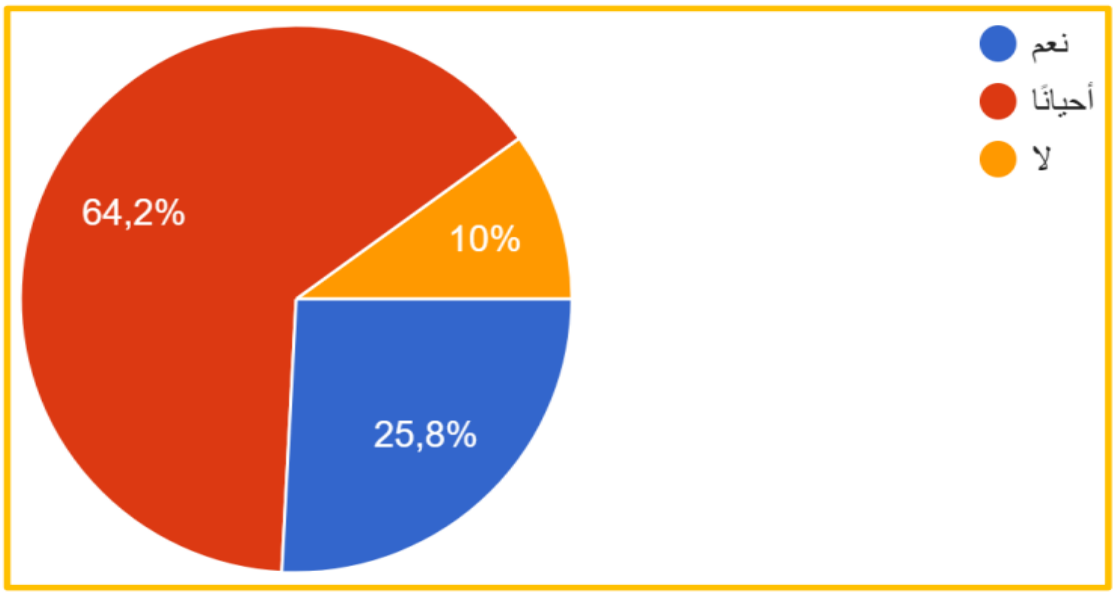
يعدُّ التّقويم عنصراً مركزياً في المنظومة التّعليميّة؛ إذ لا يقتصر دوره على قياس التّحصيل العام فقط، بل يتجاوز ذلك إلى تقويم مكونات دقيقة من بينها الرَّصِيد اللُّغَويّ بما يشمله من معرفة معجميّة وقدرة على التّوظيف في السياقات المختلفة، وتكتسي أساليب التّقويم في تعليم اللُّغة العَربيّة أهميّة خاصة، كون طبيعة الرَّصِيد اللُّغَويّ لا تقاس بالحفظ وحده، وإنما بتمكن التلميذ من استعمال هذه المُفردات في الفهم والإنتاج الشّفهي والكتابيّ، وانطلاقاً من هذا

[1] ينظر: خالد زواوي، اكتساب وتنمية اللغة، مؤسسة حوارس الدولية للنشر والتوزيع، ط1، 2005م، مصر (الاسكندرية) ص 101.

التّصور، يهدف السؤال إلى معرفة رأي الفاعلين التّربويين في دور أدوات التّقويم المعتمدة لقياس الرَّصِيد اللُّغَويّ.

	التّكرارات	النّسبة المِئويّة
نعم	31	25،8
أحيانا	77	64،2
لا	12	10
المجموع	120	100

جدول رقم 82: دور أساليب التقويم في قياس الرَّصِيد اللُّغَويّ.



شكل رقم 42: واقع قياس الرَّصِيد اللُّغَويّ من وجهة نظر الممارسين.

تظهر نتائج الجدول أنّ أغلبيّة المشاركين يرون أنّ أساليب التّقويم تستهدف قياس الرَّصِيد اللُّغَويّ بصفة غير منتظمة، حيث أفاد 64.2% من المستجوبين والممثلة لسبعة وسبعون 77 مشاركاً، أنّ أساليب التّقويم تستهدف فعلاً قياس الرَّصِيد اللُّغَويّ بصورة واضحة، بينما صرح 10% أي حوالي 12 مشاركاً بأنها لا تستهدف أساساً.

ويستنتج من هذا التّوزيع أنّ تقويم الرَّصِيد اللُّغَويّ لا يشكل محوراً ثابتاً ومنهجياً في أدوات التّقويم المُعتمدة، بل يظل حاضراً بصورة عرضيّة وغير ممنهجة فغلبة خيار أحياناً تشير إلى

أنّ قياس الرَّصِيد اللُّغَويّ يأتي بشكل غير مُنتظم، وقد يخضع لاجتهادات المُدرسين أكثر من خُضوعه لتصميم تقويميّ مضبوط داخل الكِتاب المَدرسيّ نفسه.

كما تكشف نسبة الرافضين 10% عن وجود فئة معتبرة ترى أنّ أدوات التّقويم تركز على جوانب أخرى غير الرَّصِيد اللُّغَويّ، ما يعزز الفرضيّة القائلة إنّ التّقويم في الكتابين يميل إلى قياس الفهم القرائيّ أو الضبط الشّكليّ أكثر من قياس الكفاءة اللُّغَويّة في بعدها الوظيفيّ، وعليه يمكن القول إنّ ضعف انتظام استهداف الرَّصِيد اللُّغَويّ في التّقويم يعد أحد مواطن القصور التي قد تضعف فعاليّة بناء الرَّصِيد اللُّغَويّ للمتعلم على المدى المُتوسط والبَعيد.

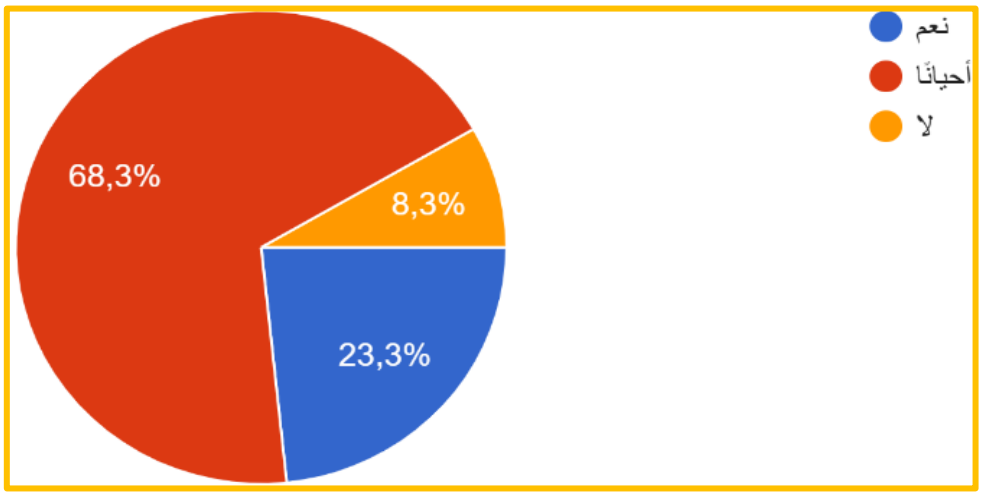
1-8- هل يتمكَّنُ التلميذُ من استعمالِ المفرداتِ الجديدةِ خارجَ إطارِ الدَّرسِ؟

يعد انتقال المفردات من حيّز التعلّم النّظريّ داخل القسم إلى حيّز الاستعمال الفعليّ خارج إطار الدّرس أحد المؤشرات الحاسمة على نجاح بناء الرَّصِيد اللُّغَويّ الوظيفيّ لدى التلميذ، فاكتساب وفهم الكلمة داخل القسم لا يكتمل أثره ويظهر ما لم يتمكن التلميذ من توظيفها في المواقف التّواصليّة الحقيقيّة، سواء في الأسرة أو في المحيط الاجتماعيّ أو في الأنشطة المدرسيّة المختلفة.

ومن هذا المنطلق، تكتسي هذه الفقرة أهميّة بالغة، كونها لا تقيس مجرد تعلم المفردات، وإنما تبحث عن مدى قابليّة هذا التّعلم للانتقال والتّعميم، أي قدرة التلميذ على تجاوز حدود التّمرين أو التّدريبات اللُّغَويّة بشكل عام، نحو الاستعمال الذاتي الحر، وهو ما يعد معياراً جوهرياً في تقويم فاعليّة الكتاب المدرسيّ والممارسات الميدانيّة المصاحبة له.

	التّكرارات	النّسبة المِئويّة
نعم	**28**	**23،3**
أحيانا	**82**	**68،3**
لا	**10**	**8،3**
المجموع	**120**	**100**

جدول رقم 83: مدى تمكن التلميذ من استعمال المفردات الجديدة خارج إطار الدرس.



شكل رقم 43: نسب استعمال المفردات الجديدة خارج إطار الدرس.

تبرز نتائج الجدول أنّ استعمال المفردات الجديدة خارج إطار الدّرس يكون بصورة غير مستقرة ومنتظمة، إذ أفاد 68.3% من المستجوبين بأنّ هذا الاستعمال يتحقق أحياناً فقط، وهي النّسبة الأعلى في هذا السؤال، في حين أكد 23.3 % أنّ التلميذ يتمكن فعلاً من استعمال المفردات خارج الدّرس، بينما صرح 8.3% بعدم تمكنه من ذلك.

ويفهم من غلبة خيار **(أحياناً)** أنّ انتقال المفردات إلى الاستعمال الخارجيّ يظل محدودا ومشروطاً بظروف معينة، ولا يمثل سلوكاً لغوياً راسخاً لدى أغلب المتعلمين، فضعف نسبة الإجابات الإيجابيّة الصريحة مقارنة بنسبة الإجابات الجزئيّة يدل على أنّ التّعلم المفرداتيّ في الكتابين يظل في كثير من الأحيان محصوراً داخل الإطار المدرسيّ ولا يتحول بانتظام إلى كفاءة استعماليّة مستقلة.

كما توحي نسبة الرافضين، وإن كانت محدودة، بوجود فئة من المتعلمين لا تنجح في توظيف المفردات خارج الدرس مطلقاً، ما قد يعزي إلى ضعف السياقات الوظيفيّة، أو قلة فرص التّدريب الحر، أو هيمنة أنشطة تركز على الفهم والاستظهار أكثر من التّركيب والإنتاج الذاتيّ، وبناءً عليه، يمكن القول إنّ محدوديّة انتقال المفردات إلى الاستعمال الخارجيّ تمثل إحدى نقاط الضعف البنيويّة في بناء الرَّصِيد اللُّغَويّ الوظيفيّ.

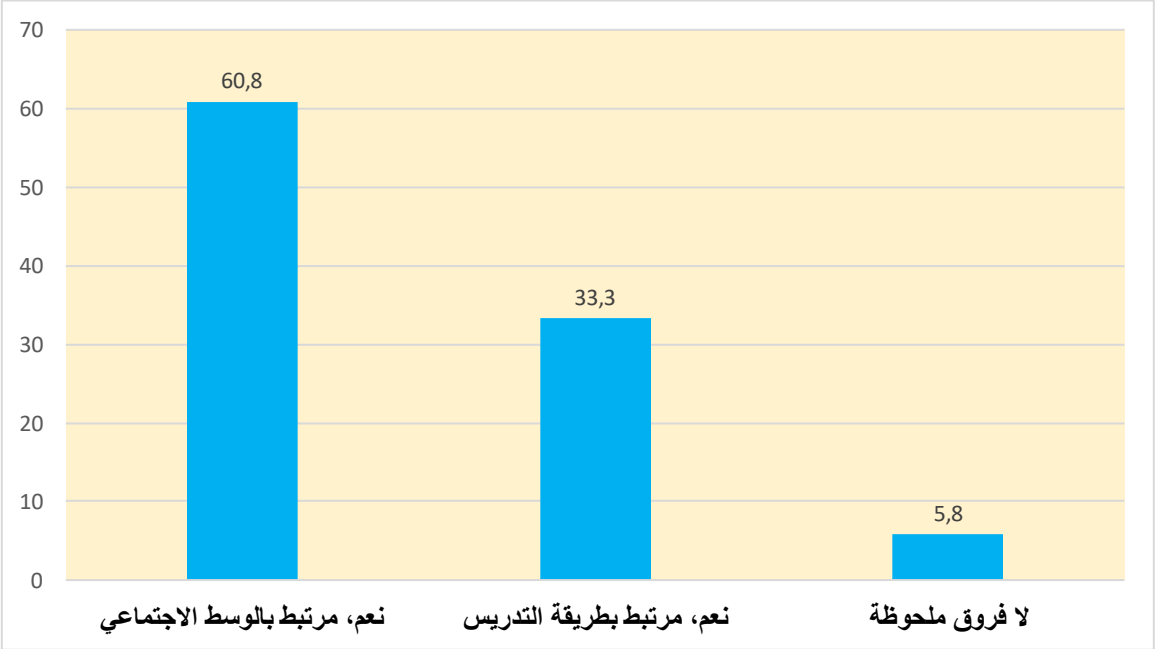
1-9- هل لاحظتَ فُروقًا بينَ التلاميذِ في اكتسابِ الرَّصِيد اللُّغَويّ؟

إن اختلاف المتعلمين في اكتساب الرَّصِيد اللُّغَويّ من القضايا المركزيّة في اللّسانيّات التّطبيقيّة وعلوم التّربيّة؛ إذ لا يتحدد نمو الكفاءة المعجميّة بالنّظر إلى العوامل المدرسيّة فقط،

وإنما يتأثر بمجموعة من العوامل الخارجيّة، والتي سبق وأشرنا إليها في الفصل النّظريّ للدراسة، فالجانب الاقتصاديّ، والنّفسيّ، والاجتماعيّ، وطبيعة الممارسات اللُّغَويّة داخل الأسرة، ولا ننسى دور استراتيجيّات التّدريس المعتمدة في العمليّة التّعليميّة؛ كلها تسهم بدرجات متباينة في تشكيل وتحديد مسار اكتساب الرَّصِيد اللُّغَويّ، وعليه يهدف هذا السؤال إلى الكشف عن مصادر الفروق الفرديّة في اكتساب الرَّصِيد اللُّغَويّ حسب وجهة نظر الفاعلون التّربويون، ومنه تحدد ما إذا كانت هذه الفروق تعزى أساسا إلى المحيط الاجتماعيّ أم إلى الممارسات التّعليميّة، أم أنّها غير ملحوظة بدرجة ذات دلالة.

	التّكرارات	النّسبة المِئويّة
نعم، مرتبط بالوسط الاجتماعي	73	60،8
نعم، مرتبط بطريقة التّدريس	40	33،3
لا فروق ملحوظة	7	5،8
المجموع	120	100

جدول رقم 84:نتائج إجابات المستجوبين حول وجود فروق فردية في اكتساب الرَّصِيد اللُّغَويّ.



شكل رقم 44: العوامل المؤثرة في تباين اكتساب الرَّصِيد اللُّغَويّ.

تبين نتائج الجدول أنّ أغلبيّة المشاركين يقرون بوجود فروق واضحة بين المتعلمين في اكتساب الرَّصِيد اللُّغَويّ، حيث أفاد 60.8% من المستجوبين بأنّ هذه الفروق مرتبطة أساساً بالوسط الاجتماعيّ، وهي النّسبة الأعلى في هذا السؤال، لكن أرجع 33.3% هذه الفروق إلى طريقة التّدريس، بينما صرح 5.8 فقط أي ما يعادل 7 مشاركين بعدم وجود فروق ملحوظة.

وعليه، تتبلور في ظل هذا التّوزيع فكرة أنّ اكتساب الرَّصِيد اللُّغَويّ ينظر إليه بوصفه ظاهرة شديدة التّأثر بالعوامل الخارجيّة غير المدرسيّة، وفي مقدمتها الوسط الاجتماعيّ والثّقافيّ للأسرة، فغلبة الخيار المرتبط بالوسط الاجتماعيّ تشير إلى أنّ الفاعلين التّربويين يرون في البيئة اللُّغَويّة المنزليّة، ومستوى التّعرض للغة وطبيعة المُمارسات التّواصليّة اليوميّة، عوامل حاسمة في تفسير التّفاوت بين المتعلمين.

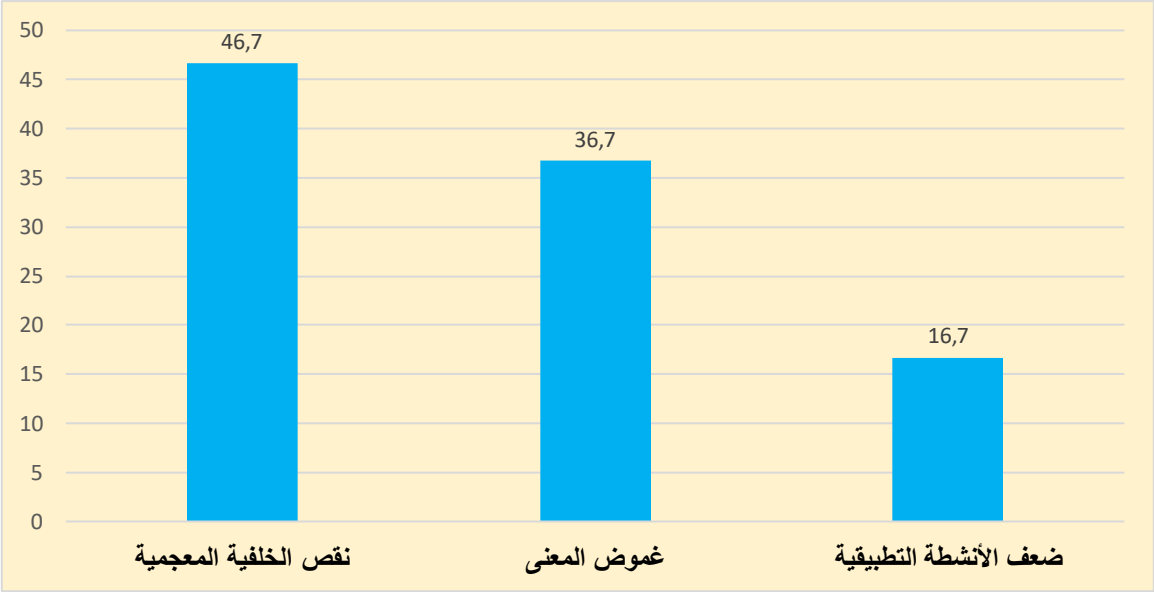
كما تكشف النّسبة المعتبرة المرتبطة بطريقة التّدريس عن وعي واضح بأثر الممارسات التّعليميّة في تعميق هذه الفروق أو الحد منها، وهو ما يدل على أنّ التّفاوت في الرَّصِيد اللُّغَويّ ليس قدراً اجتماعياً صرفاً، وإنّما نتيجة تفاعل معقد بين السياق الاجتماعيّ والتّدبير البيداغوجيّ داخل القسم، في حين ضعف نسبة من ينفون وجود فروق ملحوظة فيؤكد أنّ الفروق الفرديّة تمثل واقعاً شبه مجمع عليه في المُمارسة الميدانيّة، وبناءً على ما ذكر يجوز القول إنّ نتائج هذا السؤال تبرز بوضوح الطابع المركّب لاكتساب الرَّصِيد اللُّغَويّ، وتدعو إلى مقاربة تربويّة تراعي البعد الاجتماعيّ من جهة، وتطور استراتيجيّات تدريسيّة تفاضليّة من جهة أخرى.

1-10- ما أبرزُ الصُّعوباتِ التي تُواجهُ التلميذَ في التعاملِ مع المفرداتِ الجديدةِ؟

يعد تشخيص الصعوبات التي تواجه التلميذ في التّعامل مع المفردات الجديدة مدخلاً أساسياً لفهم طبيعة الخلل في بناء الرَّصِيد اللُّغَويّ، وذلك لأنّ اكتساب المفردات لا يقوم على الحفظ الآني، بل على تراكم معرفي سابق، وقدرة على الاستدلال السياقيّ، وممارسة وظيفيّة تُثبّت المعنى في الذاكرة الدائمة، ومن ثم فإن تحليل هذه الصعوبات يتيح الوقوف عند مواطن القصور في كل من الرَّصِيد القبليّ وطريقة العرض، وآليّات التّثبيت.

	التّكرارات	النّسبة المِئويّة
نقص الخلفية المعجمية	56	46،7
غموض المعنى	44	36،7
ضعف الأنشطة التطبيقية	20	16،7
المجموع	120	100

جدول رقم 85: توزيع صعوبات التعامل مع المفردات الجديدة.



شكل رقم 45: نسب آراء المشاركين حول الصُّعوبات التي تُواجهُ التلميذَ في التعاملِ مع المفرداتِ الجديدةِ.

تبرز نتائج الجدول (85) أنّ الصعوبة الأكثر حضوراً في تعامل التلميذ مع المفردات الجديدة تتمثل في نقص الخلفيّة المعجميّة بنسبة 46.7%، وهي نسبة مرتفعة تعكس خللاً بنيوياً في التّراكم اللُّغَويّ عبر المراحل التّعليمية السابقة، فضعف الرَّصِيد القبليّ لا يقتصر أثره على عدم تشغيل آليّات أساسيّة في تعلم المفردات، مثل الاستدلال السياقيّ، وبناء العلاقات الدلاليّة، وربط اللفظ بالمفهوم ويؤشر هذا المعطى إلى أن التلميذ يدخل وضعية التّعلم يفتقر إلى رصيد لغويّ أساسيّ يسمح له بدمج المفردات الجديدة ضمن منظومته اللُّغَويّة.

وتأتي صعوبة غموض المعنى في المرتبة الثانيّة بنسبة 36.7%، وهي نسبة تقارب النّصف، مما يدل على أنّ المشكلة ترتبط بضعف الرَّصِيد السابق، وزد على ذلك طبيعة المدخل الدلاليّ نفسه داخل الدّرس وكتب اللُّغة العَربيّة، فغموض المعنى قد يكون ناجماً عن

تقديم المفردة في سياق غير كافٍ دلالياً، أو عن غياب الشرح التّداوليّ، أو الاقتصار على تعريف معجميّ مجرد لا يرتبط بخبرة التلميذ اللُّغَويّة والحياتيّة، أو خارج سياقها، كما يكشف هذا المؤشر عن قصور في طرائق تقديم المفردات، حيث يغيب في كثير من الأحيان التّدرج الدّلاليّ، وتنوع السيّاقات، والدعم بالصور والأمثلة الوظيفيّة.

أما صعوبة ضعف الأنشطة التّطبيقيّة فقد جاءت بنسبة أقل قدرت بـ: 16.7، غير أنّ انخفاضها النّسبيّ لا يقلل من أهميتها التّربويّة، لأن غياب المُمارسة الكافيّة لا يؤثر في الفهم الأوّليّ فحسب، بل في تثبيت المفردة وانتقالها من المَعرفة السلبيّة إلى الاستعمال الفعليّ، فالمفردة التي لا تُستثمرُ في أنشطة إنتاجيّة شفويّة وكتابيّة تظل حبيسة الذاكرة قصيرة المدى، وسرعان ما تتلاشى دون أنّ تدمج في الرَّصِيد الوظيفيّ للمتعلّم.

وتفصح هذه النّتائج في مجملها عن صعوبات التّعامل مع المفردات الجديدة ذات طبيعة مركّبة، تتداخل فيها ثلاثة مستويّات متكاملة هي:

- مستوى الرَّصِيد القبليّ (نقص الخلفيّة المعجميّة)
- مستوى المدخل الدلاليّ والتّقديم (غموض المعنى)
- مستوى التّثبيت والاستعمال (ضعف الأنشطة التّطبيقيّة)

ما يدل على أنّ معالجة هذه الصعوبات لا ينبغي أنّ تقتصر على تكثيف التّمارين، وإنما تحتاج سياسة لغويّة تعليميّة تعيدُ النّظر في عدة أمور منها: تسلسل المفردات عبر المستويّات، وآليّات بناء الشبكات الدلاليّة، وكثافة الاستعمال الوظيفيّ داخل الدرس.

2- آراء واقتراحات تطويرية.

يمثل هذا المحور امتداداً تحليلياً للمعطيّات الكميّة والنّتائج الإحصائيّة المتحصل عليها في المحاور السابقة؛ إذ ينتقل البحث فيه من مجرد وصف الواقع وتشخيص مظاهره إلى مستوى أعلى يتمثل في استثمار آراء الممارسين التّربويين واقتراحاتهم قصد استشراف آفاق التّطوير والتّحسين.

فبعد أنّ كشفت النّتائج عن جملة من الاختلالات المرتبطة باكتساب الرَّصِيد اللُّغَويّ لدى التلميذ، سواء على مستوى تقديم المفردات، أو تثبيتها، أو توظيفها في الإنتاج اللُّغَويّ، وتبرز الحاجة إلى الإصغاء لتصورات المعلمين والمفتشين والمديرين بوصفهم فاعلين مباشرين في

الميدان، لما تمثله خبرتهم العلميّة من قيمة تفسيريّة وتوجيهيّة في فهم أسباب هذه الصعوبات واقتراح سبل معالجتها، وعليه، يهدف هذا المحور إلى رصد أهم الآراء التّربويّة المتعلقة بطرائق تطوير تعليم المفردات، وتحليل الاقتراحات التّطويريّة في ضوء نتائج الدّراسة النّظريّة والتّطبيقيّة، ثم الوقوف عند طبيعة العلاقة بين هذه الاقتراحات مع المبادئ الحديثة في تعليم اللغة وبناء الرَّصِيد اللُّغَويّ الوظيفيّ، لتحقيق الهدف الأسمى والمتمثل في بناء رؤيّة تطويريّة علميّة تحسن فعاليّة الكتاب، وطرائق التّدريس، وآليات التّقويم، بما يخدم تنمية الكفاءة التّواصليّة للمتعلّم على نحو وظيفيّ ومستدام.

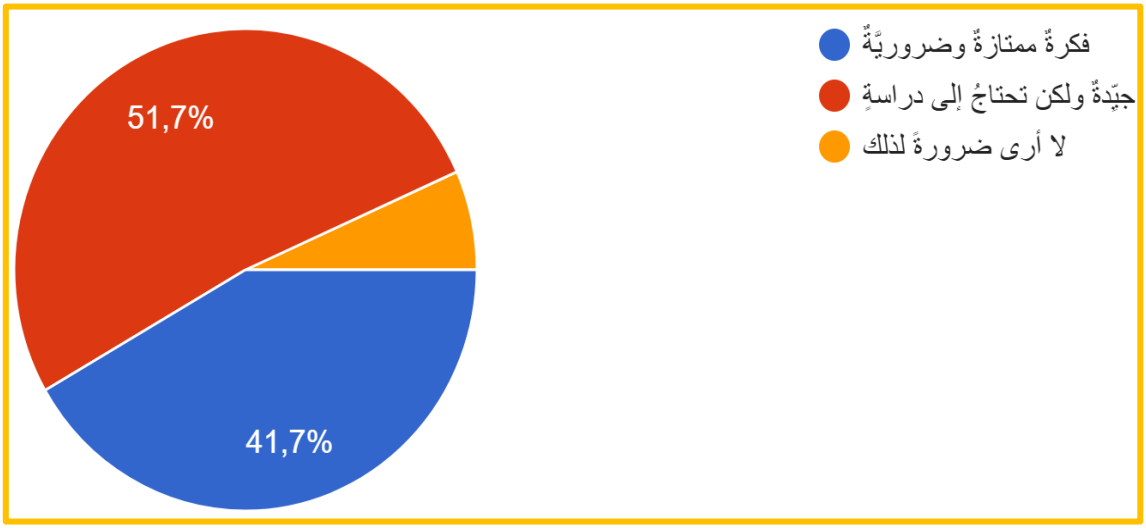
2-1- ما رأيُك في إعدادِ قوائمَ رصيدٍ لغويٍّ وطنيٍّ وظيفيٍّ يُعتمدُ عليه في بناءِ الكتبِ المدرسيَّةِ؟

تعد مسألة إعداد قوائم رصيد لغوي وطنيّ وظيفيّ من القضايا المفصليّة في تخطيط المناهج وبناء الكتب المدرسيّة، لما لها من دور مباشر في ضبط اختيار المفردات، وتدرجها، وتوزيعها الوظيفيّ عبر المستويات التّعليميّة المختلفة، وقد تطرقنا سابقاً في الإطار النّظريّ إلى أنواع الأرصدة اللُّغَويّة العربية والغربية، بهدف توضيح دورها في تحسين بناء الكتب المدرسيّة والحد من العشوائيّة في تقديم المفردات.

وانطلاقاً من هذا المنحى، يأتي هذا السؤال ضمن محاولة تقييم مدى استعداد الفاعلين التّربويين لتبني مشروع مؤسسيّ يقوم على إعداد قوائم وطنيّة وظيفيّة تعد مرجعاً في بناء المحتوى المعجميّ للكتب المدرسيّة، فمثل هذا التّوجه لا يهدف إلى توحيد اختيارات الرَّصِيد اللُّغَويّ وحده، وإنما يسعى كذلك إلى تحقيق الانسجام بين ما يدرس وما يحتاجه التلميذ فعلياً في ممارساته التّواصليّة داخل المدرسة وخارجها.

	التّكرارات	النّسبة المِئويّة
فكرة ممتازة وضرورية	**50**	**41،7**
جيدة ولكن تحتاج إلى دراسة	**62**	**51،7**
لا أرى ضرورة	**8**	**6،7**
المجموع	**120**	**100**

جدول رقم 86: آراء الممارسين التربويين حول إعداد قوائم رصيد لغوي وطني لبناء الكتب المدرسية.



شكل رقم 46: توزيع آراء العينة حول جدوى إعداد قوائم رصيد لغويّ وطنيّ وظيفيّ.

تظهر نتائج الجدول أنّ أغلب أفراد العينة يؤيدون مبدئياً فكرة إعداد قوائم رصيد لغويّ وطنيّ وظيفيّ وإنّ كانت بدرجات متفاوتة من القناعة، فقد عبر 41.7% أي 50 مشاركاً عن موقف إيجابيّ قوي، معتبرين أنّ هذه الفكرة ممتازة وضروريّة، ما يدل على وعي شريحة معتبرة من المُمارسين بأهميّة التّخطيط المسبق للمفردات المدرسيّة، وربطها بالحاجات الوظيفيّة للمتعلّم.

وأبدى 51.7% موافقة مشروطة من خلال اعتبار الفكرة جيدة ولكن تحتاج إلى دراسة، كما تدل هذه الاستجابات على موقف يكشف عن توجه حذر، لا يرفض المبدأ، ولكن يشترط إخضاعه لضوابط منهجيّة دقيقة، من حيث معايير اختيار المفردات، وآليّات تصنيفها، ومستويّات تدرجها، وسبل إدماجها في الكتب المدرسيّة، أما الفئة الرافضة، فقد مثلت نسبة محدودة جداً؛ حيث لم تتجاوز 6.7% أي 8 مشاركين، ما يؤكد أنّ الاعتراض على هذا التّوجه يظل هامشياً، ولا يشكل اتجاها عاماً داخل العينة.

ويمكن التّصريح بأنّ النّتائج تشير في مجملها إلى إجماع نسبي على مبدأ ضرورة التّخطيط المعجميّ المدرسيّ، مع اختلاف في درجة الاستعداد لتطبيقه علمياً، ما يعكس حاجة هذا المشروع إلى تأطير علميّ دقيق، وإشراك المختصين في اللّسانيّات التّطبيقيّة والعلوم التّقنيّة الحديثة، إضافة إلى ربط القوائم هذه بمستجدات العصر لتوافق حاجات التلميذ.

2-2- ما الجوانبُ التي تراها بحاجةٍ إلى تحسينٍ في محتوى كتابِ اللُّغة العَربيّة؟[1]

يصنف تقويم محتوى كتاب اللُّغة العَربيّة من زاوية قابليته للتطوير من النّقاط الأساسيّة في الدراسات التي تعنى بالرَّصِيد اللُّغَويّ؛ حيث لا يقتصر بناء هذا الرَّصِيد على اختيار المفردات في حدّ ذاتها، بل يتعلق بمدى انسجام النّصوص، والأنشطة، والسياقات التّعليميّة التي تدرج ضمنها، وانطلاقاً من هذا التّصور، تحتل آراء الفاعلين التّربويين أهميّة خاصة، باعتبارهم الأكثر احتكاكاً بالكتاب المدرسيّ في وضعه التّطبيقيّ، والأكثر قدرة على تشخيص مواطن القوة والقصور فيه، ومنه يكتسب تحليل المجالات التي يرونها بحاجة إلى تحسين أهميّة بالغة؛ إذ يسمح بالكشف عن الاختلالات البنيويّة التي قد تعيق تحقيق الأهداف اللُّغَويّة المنشودة، ولا سيما تلك المتعلقة بتنميّة الرَّصِيد اللُّغَويّ للمتعلم وتفعيله في الاستعمال.

	التّكرارات	النّسبة المِئويّة
تحسين نصوص القراءة والمحتوى المعرفيّ	29	24،2
ربط النّصوص بواقع وبيئة التلميذ	26	21،7
ضبط المفردات والرَّصِيد اللُّغَويّ	12	10
القيم والهوية (الدينيّة، الوطنيّة، الثّقافيّة)	11	9،2
الأنشطة اللُّغَويّة والتطبيقات التّعليميّة (تعبير، مطالعة، إدماج)	13	10،8
القواعد اللُّغَويّة	5	4،2
الجانب الشّكليّ والبيداغوجيّ	9	7،5
قضايا أخرى متنوعة	15	12،5
المجموع	120	100

جدول رقم 87: الجوانب التي يرى المبحوثون أنها بحاجة إلى تحسين في محتوى كتاب اللُّغة العَربيّة.

تفصح معطيات الجدول (87) عن تركز ملاحظات المبحوثين حول عناصر جوهرية تمس جوهر البناء اللُّغَويّ للكتاب المدرسيّ، وليس مظاهره الشكليّة فقط، فقد تصدر مطلب

[1] اعتمدت الباحثة في معالجة الأسئلة المفتوحة على تحليل المحتوى، حيث جمعت الإجابات المتقاربة دلالياً ضمن فئات موضوعية موحدة، ثم أحصيت تكراراتها ونسبها المئوية.

تحسين نصوص القراءة والمحتوى المعرفيّ الإجابات بنسبة 24.2%، لكن لا يفسر هذا الاختيار بأنّه يعكس رغبتهم في تغيير شكل النّصوص، وإنّما يفسر باعتباره انتقاداً ضمنياً لوظيفتها اللُّغَويّة؛ فالنّص في التّصور البّيداغوجيّ الحديث، ليس مجرد وعاء للقراءة فقط، فهو يمثل المنطلق الأساسيّ لبناء الرَّصِيد اللُّغَويّ، وتوسيع المعارف الدلاليّة، فلا شك أنّ النّصوص تزودنا بالثروة اللُّغَويّة، ولكننا لا نريد أن نُحصل هذه الثّروة بالمجهودات الضائعة والسبل الشائكة، وإنما نبتغيّ بلوغها كما تقتضي طبيعة الأشياء، عن طريق القراءة المتذوقة والادراك المنبثق عن دلالة اللفظة مرتبط بما حولها[1]، من أجل تحقيق ترسيخ المفردات وتمكين التلميذ من الاستعمال الوظيفيّ لها، لكن التّركيز على هذه النّتائج لإحصائيّة يوحي بأنّ النّصوص الحاليّة لا تؤدي دورها الكامل في إثراء الرَّصِيد اللُّغَويّ للمتعلم على أكمل وجه، وقد يرجع السبب في ذلك إلى محدوديّة تنويعها المعجميّ، أو ضعف قابليّة مفرداتها للاستثمار في أنشطة لاحقة.

ويعزّز هذا التّأويل ما ورد في المرتبة الثانيّة الممثلة لواحد وعشرون فاصل سبعة في المائة 21.7% من العدد الكلي لعينة الدّراسة، والتي دعت إلى ربط النّصوص بواقع وبيئة التلميذ؛ إذ تعكس هذه النّسبة وعياً بأنّ اكتساب المفردات لا يتم بمعزل عن السياق التّداوليّ، فالمفردة التي لا يجد لها التلميذ امتداداً في محيطه الاجتماعيّ والتّواصليّ تبقى حبيسة النّص، ولا تنتقل إلى حيز الاستعمال الفعليّ، وهو ما يفسر لاحقاً ضعف توظيف الرَّصِيد اللُّغَويّ في الإنتاج الشّفهيّ والكتابيّ.

كما أشار المشاركون بشكل صريح إلى ضرورة ضبط المفردات والرَّصِيد اللُّغَويّ وقد قدرت نسبة من دعوا إلى ذلك 10%، لكن بغض النّظر عن محدوديّة العدد فإنّها تحمل دلالة نوعيّة قويّة؛ حيث تعبر عن إدراك نقديّ واعي لمشكلة غياب التّخطيط اللُّغَويّ داخل الكتاب المدرسيّ، سواء من حيث اختيار المفردات، أو تدرجها، أو تكرارها الوظيفيّ، ويفهم من ذلك أنّ بعض الفاعلين التّربويين يلاحظون وجود مفردات معزولة، أو غير ملائمة لمستوى التلميذ، أو غير قابلة للتحويل إلى رصيد نشط.

ويلاحظ أيضاً، أنّ هذه الملاحظات تتقاطع مع الدعوة إلى تحسين الأنشطة اللُّغَويّة والتّطبيقات التّعليميّة والممثلة لعشرة فاصل ثمانيّة في المائة 10.8%، ما يؤكد على أنّ الإشكال

[1] علي جواد طاهر، **أصول تدريس اللُّغة العربيّة**، دار الرائد العربي، ط2، 1984م، لبنان (بيروت) ص79.

لا يكمن في المفردة وحدها، وإنّما يمتد إلى ضعف الآليّات التي تسمح بترسيخها، فغياب أنشطة إنتاجيّة كافيّة، أو محدودة التّنويع بين الشّفهيّ والكتابيّ، يحوّل الرَّصِيد اللُّغَويّ إلى معرفة خاملة لا تستثمر في مواقف تواصلية حقيقيّة، وأيضاً لفتت بعض الإجابات إلى جوانب أخرى مكملة منها: القيم والهويّة بمعدل 9.2% والجانب الشّكليّ والبيداغوجيّ بنسبة 7.5% وأشار 4.2% من الممارسين بوضوح إلى تحسين القواعد اللُّغَويّة ليس لأنّها عائقاً في حد ذاتها، بل هم يرون أنّ المشكلة الأعمق تكمن في فصلها عن السياق اللُّغَويّ والتّواصليّ، وعدم توظيفها لخدمة بناء الرَّصِيد اللُّغَويّ.

ونستخلص من نتائج هذا السؤال المفتوح أنّ الرَّصِيد اللُّغَويّ لا ينظر إليه باعتباره عنصراً مستقلاً داخل الكتاب المدرسيّ، وإنما يعتبر نتاجاً لتكامل النّص، والسياق، والأنشطة، وحسن التّوظيف، فإن المحتوى اللُّغَويّ بشكل عام عند تكامله مع العناصر الأخر للمنهاج يصبح ذا فاعلية أكبر وأفيد، باعتباره جزءا من كل متكامل يضم الأهداف التعليمية، وطرق تدريسها، وأيضا وسائل عرضها وتثبيتها[1]، كما تكشف النتائج أنّ معظم الاختلالات التي أشار إليها المبحوثون تعود في جوهرها إلى غياب رؤية لغويّة واضحة توجه بناء المحتوى، وتضبط اختيار المفردات، وتضمن انتقالها من مستوى التّعرف إلى مستوى الاستعمال.

2-3- انطلاقاً من تجربتكم في الميدان، كيف يمكن تحديد رصيد لغويّ مدرسيّ يخدم التلميذ ويستجيب لمستواه اللُّغَويّ والمعرفي؟

إنَّ تحديد رصيد لغويّ مدرسيّ فعال من القضايا المحوريّة في بناء المناهج اللُّغَويّة، لارتباطه المباشر بمستوى التلميذ اللُّغَويّ والمعرفيّ، وبقدرته على توظيف اللّغة في مواقف التّعلم والتّواصل، ولن يتحقق هذا المطلب بصورة نظريّة مجردة، بل يستند بالضرورة إلى الخبرة الميدانيّة للفاعلين التّربويين، بوصفهم حلقة الوصل بين التّصورات المِنهجيّة والمُمارسات الفعليّة، ومن هذا المُنطلق، يكتسي استقراء مقترحاتهم أهميّة خاصة، لما يتيحه من فرص الوقوف عند التّصورات العمليّة التي يرونها كفيلة ببناء رصيد لغويّ يخدم حاجة التلميذ، ويستجيب لها، كما يراعي خصائصه النّمائيّة والثّقافيّة.

[1] ينظر: محمد جميد مهدي المسعودي وآخرون، **المناهج وطرائق التدريس في ميزان التدريس**، دار الرضوان للنشر والتوزيع، ط1، 2015م، الأردن (عمان) ص27.

	التّكرارات	النّسبة المِئويّة
التّدرج اللُّغَويّ وملاءمته لمستوى التلميذ	16	13،3
تنويع النّصوص وربطها باحتياجات التلميذ	21	17،5
تعزيز المطالعة والتّعبير (الشفهي والكتابي)	22	18،3
إثراء المفردات والرَّصِيد اللُّغَويّ	5	4،2
تثبيت الهويّة الدينيّة والثّقافيّة	11	9،2
التّكوين والممارسة المهنيّة للمعلم	5	4،2
آليّات وأدوات تنظيميّة وتقويميّة	9	7،5
تحسين منهجيات التّدريس	3	2،5
تحسين الأنشطة التّعليميّة	8	6،7
اقتراحات عامة	20	16،7
المجموع	120	100

جدول رقم 88: مقترحات الفاعلين التربويين لتحديد رصيد لغويّ مدرسيّ ملائم لمستوى التلميذ.

تظهر معطيات الجدول تنوعاً لافتاً في تصورات المشاركين حول السبل الكفيلة بتحديد رصيد لغويّ مدرسيّ فعال، يعكس تنوعه عدد زوايا النّظر إلى الإشكاليّة، واختلاف الأولويّات المُرتبطة بالتّجربة الواقعيّة والسياق التّعليميّ.

وقد تصدرت فئة تعزيز المُطالعة والتّعبير الشّفهيّ والكتابيّ المقترحات المَعروضة بنسبة 18.3%، مما يدل على وعي واضح بأهميّة الاستعمال اللُّغَويّ في تثبيت الرَّصِيد واكتسابه، إذ لا يتحقق هذا الأخير –في نظر الفاعلين– عبر العرض اللُّغَويّ وحده، وإنما يتطلب ممارسات لغويّة نشطة تمكن التلميذ من تحويل المفردات من معرفة كامنة إلى كفاءة تواصليّة فعليّة.

وتقارب هذه النسبة فئة تنويع النّصوص وربطها باحتياجات التلميذ بنسبة 17.5%، ما يدل على إدراك العلاقة الوثيقة بين طبيعة النّصوص المقترحة والرَّصِيد اللُّغَويّ المُستهدف، حيث يُنظر إلى النّص بوصفه الحاضن الأساس للمفردات، ومجالها التّداوليّ الطبيعيّ، شريطة أنّ يكون قريباً من اهتمامات التلميذ وواقعه.

واستحوذت على المرتبة الثالثة فئة التّدرج اللُّغَويّ وملاءمته لمستوى التلميذ بنسبة 13.3%، يصور هذا المنحى مدى انشغالهم بضرورة بناء الرَّصِيد وفق مسار نمائي متدرج، يراعيّ القدرات المعرفيّة واللُّغَويّة للمتعلّم ويتجنب الإغراق اللُّغَويّ أو القفز غير المبرر بين المُستويات أو حتى بين المواضيع دون رابط منطقيّ سلس.

كما سجلت فئة تثبيت الهويّة الدينيّة والثّقافيّة نسبة 9.2% أي ما يعادل 11مشاركاً، والذي يدل على حضور البُعد القيميّ والهويّة في تصور الرَّصِيد اللُّغَويّ، وإنّ جاء بدرجة أقل مقارنة بالجوانب الوظيفيّة والتّطبيقيّة، الأمر الذي قد يفهم في ظل تركيز المُمارسة التّعليميّة على الجانب الإجرائيّ أكثر من البُعد الرمزيّ، في المقابل، جاءت فئات مثل إثراء المفردات والرَّصِيد اللُّغَويّ في حدّ ذاته والتّكوين والمُمارسة المهنيّة للمعلّم بنسبة متساويّة بقيمة 4.2% لكل منهما، ما قد يشير إلى أنّ الفاعلين لا ينظرون إلى الرَّصِيد اللُّغَويّ باعتباره قائمة معزولة، ولا إلى المعلّم بوصفه العامل الوحيد، بل ضمن منظومة متكاملة تتقاسم فيها الأدوار بين النّصوص، والأنشطة، والتّخطيط اللُّغَويّ، والسياق... وعناصر أخرى.

وتبقى فئة الاقتراحات العامة بنسبة 16.7% والتي مثلت رأي 20 مشاركاً، دالة على وجود تصورات غير مفصلة أو شاملة، يصعب تصنيفها ضمن محور واحد، والذي قد يعكس رغبة في الإسهام والتّحسين من جهة، و تعدد التّصورات وعدم اتفاقها لبناء الرَّصِيد اللُّغَويّ المدرسيّ، وعليه تبرز هذه النّتائج أنّ تحديد رصيد لغويّ مدرسيّ فعال –في نظر الفاعلين التّربويين– لا يقوم على عنصر واحد، بل يتأسس على مقاربة تكامليّة تجمع بين التّدرج، وجودة النّصوص، وكثافة المُمارسة اللُّغَويّة، مع مراعاة البُعد الثّقافيّ وتعزيز الهويّة الوطنيّة، حتى ينسجم مع التّوجهات الحديثة في تعليم اللغات.

2-4- ما أبرزُ النَّقائصِ التي سجَّلتَها على الرَّصِيد اللُّغَويّ في الكتابِ الحاليِّ؟

يمثل تشخيص نقائص الرَّصِيد اللُّغَويّ في الكتاب المدرسيّ خطوة منهجيّة أساسيّة في أي مقاربة تقويميّة تهدف إلى تحسين المحتوى التّعليميّ وتطويره؛ إذ لا يمكن اقتراح بدائل أو تصورات إصلاحيّة فعالة دون الوقوف الدقيق عند مواطن القصور التي تعيق تحقيق الأهداف اللُّغَويّة المنشودة، وانطلاقاً من الخبرة الميدانيّة للفاعلين التّربويين، يتيح هذا المؤشر فرصة تقويم الرَّصِيد اللُّغَويّ، من حيث ملاءمته، ووظيفته، وقدرته على دعم الكفاءة اللُّغَويّة والتّواصليّة لدى التلميذ، بعيداً عن التّصورات النّظريّة المجرّدة.

	التّكرارات	النّسبة المِئويّة
عدم ملاءمة المحتوى العلمي	19	15،8
غموض المفردات والتّراكيب اللُّغَويّة	18	15
النصوص جافة وغير مشوقة	7	5،8
ضعف التوظيف اللُّغَويّ في سياقات متنوعة	16	13،3
عدم التّنسيق والتّربط بين النّصوص	12	10
قلة الأنشطة الوظيفيّة	12	10
محدودية المحتوى اللُّغَويّ	12	10
الأخطاء اللُّغَويّة	6	5
نقائص عامة	18	15
المجموع	120	100

جدول رقم 89: أبرز نقائص الرَّصِيد اللُّغَويّ في كتاب اللُّغة العَربيّة من وجهة نظر الفاعلين التربويين.

تكشف نتائج الجدول عن تعدد في مظاهر القصور المرتبطة بالرَّصِيد اللُّغَويّ في الكتاب الحالي، ما يدل على أنّ الإشكال لا يقتصر على جانب واحد، بل يمتد ليشمل المحتوى، والاختيارات اللُّغَويّة، وطبيعة النّصوص، وآليّات التّوظيف، وقد سجلت أعلى النّسب في فئتين متقاربتين، هما عدم ملاءمة المحتوى العلميّ بنسبة 15.8% والتي تمثل رأي 19مشاركاً، وعنصر النّقائص العامة الذي يضم مقترحات وآراء متنوعة لا يمكن إدراجها في متغير واحد من المتغيرات الأكثر توتر، المقدرة نسبته بـ: 15% ما يقابل 18 رأي، ويفهم هذا التصور على أنّ جزءاً معتبراً من الفاعلين يرى أنّ الرَّصِيد اللُّغَويّ المعتمد لا ينسجم كلياً مع المستوى النّمائي والمَعرفي للمتعلم، إما من حيث كثافته أو طبيعته المفهوميّة، أو من حيث بعده عن حاجات التلميذ الفعليّة، ما ينعكس سلباً على الاستيعاب والتّوظيف.

وتقارب هذه النّسب فئة غموض المفردات والتّراكيب اللُّغَويّة بنسبة 15% أي 18 مشاركاً أيضاً، وهي نتيجة ذات دلالة بيداغوجيّة مهمة، إذ تشير إلى خلل في انتقاء المفردات أو في طريقة تقديمها سياقياً، ما يجعلها عصيّة على الفهم، ويحد من قابليتها للاكتساب الوظيفيّ، خاصة في غياب الشّرح التّدريجي أو الدعم السياقيّ الكافيّ.

أما المرتبة المواليّة فتضمنت فئة ضعف التّوظيف اللُّغَويّ في سياقات متنوعة بنسبة 13.3% الممثلة لستة عشر16 رأي، ما يشير إلى أنّ الإشكال لا يكمن في وجود المفردة في حد ذاتها دائما، بل في محدوديّة فرص استعمالها ضمن أنشطة ومواقف لغويّة متعددة، الأمر الذي يحول الرَّصِيد اللُّغَويّ إلى معرفة ساكنة لا ترقى إلى مستوى الكفاءة.

كما سجلت نسبة 10% لكل من عدم التّنسيق والتّرابط بين النّصوص، وقلة الأنشطة الوظيفيّة، ومحدوديّة المحتوى اللُّغَويّ، وهي في الوقت ذاته مؤشر من المؤشرات التي تكشف عن خلل في البناء العام للكتاب، سواء من حيث التّسلسل الداخليّ للنصوص، أو من حيث ضعف التّكامل بين النّص والأنشطة، أو من حيث ضيق الحصيلة اللُّغَويّة المقدمة مقارنة بالزمن المدرسيّ المخصص، في المقابل جاءت فئتا النّصوص الجافة وغير المشوقة بنسبة 5.8%، والأخطاء اللُّغَويّة بنسبة 5% في مراتب متأخرة، ما قد يدل على أنّ هذه النّقائص رغم أهميتها لا تعد الأكثر حضوراً في المُمارسة اليّوميّة مقارنة بالنّقائص ذات الطابع الوظيفيّ والبنيويّ.

وعموماً، تبرز هذه النّتائج أنّ النّقائص المسجلة على الرَّصِيد اللُّغَويّ في الكتاب الحاليّ ذات طابع تركيبيّ تمس الاختيار، والتّدرج، والسياق المناسب، والتّوظيف الدقيق، والعرض المنطقيّ المتناسق، ما يعزز فكرة الحاجة إلى مراجعة الرَّصِيد اللُّغَويّ في ضوء مقاربة وظيفيّة تضع الاستعمال والتّواصل في صلب البناء اللُّغَويّ، بدل الاكتفاء بالحضور الكميّ للمفردات داخل المتن.

المبحث الرابع: قراءة تحليليّة ونقديّة لنتائج الاستبيان.

يخصّص هذا المبحث لعرض نتائج الاستبيان في ضوء فرضيات البحث، من خلال قراءة تحليلية تسعى إلى تفسير المعطيات الميدانية والكشف عن دلالاتها التربوية، كما يتضمن وقفة نقدية تحليلية عند هذه النتائج لبيان وإبراز ما تثيره من ملاحظات، ويستكمل ذلك بمقارنة ما توصلت إليه مع نتائج بعض الدّراسات السابقة المتقاطعة مع موضوع الدّراسة، قصد إبراز أوجه الاتفاق والاختلاف وتعزيز فهم النتائج المتحصل عليها.

1-قراءة تحليليّة ونقديّة لنتائج الاستبيان في ضوء فرضيات البحث.

عقب الانتهاء من المعالجة الإحصائيّة للبيانات واستخلاص النّتائج الوصفيّة من الاستبيان، يعرض في هذا القسم من البحث تحليل النّتائج وفقاً لفرضيّات البحث، من أجل الوقوف عند مدى تحقق كل فرضيّة، من خلال ربط المخرجات الإحصائية بأهداف كل محور، سواءً تعلق الأمر بتقييم الرَّصِيد اللُّغَويّ للمتعلم في الكتاب المدرسيّ، أو بدور الجوانب البيداغوجيّة والتّطبيقيّة في تقديم وتعزيز اكتساب الرَّصِيد اللُّغَويّ، أو بآراء الفاعليين التّربويين حول سبل تحسين المحتوى اللُّغَويّ في الكتابين.

1-1- **تحقق الفرضية الأولى:** تركز الفرضية الأولى على دور كتاب اللُّغة العَربيّة للسنتين الرابعة والخامسة ابتدائي في إثراء الرَّصِيد اللُّغَويّ للمتعلم الجزائريّ، وينطلق هذا الاهتمام من الفرضيّة القائلة بأنّ تنوع المفردات المدرجة في الكتاب وتكاملها مع المجالات الثّقافيّة والاجتماعيّة والحياتيّة للمتعلم يسهم بشكل فعال في تحسين قدرته على استخدام اللغة بفاعليّة في مواقف تواصليّة مختلفة.

بينت معطيات الاستبيان، فيما يتعلق بملاءمة المفردات للفئة العمريّة المستهدفة، أنّ أغلب الإجابات يرى أصحابها أنّ المفردات مناسبة إلى حد ما، الأمر الذي يعكس توجهاً عاماً نحو مراعاة الخصائص النّمائيّة للمتعلّم، غير أنّ هذه الملاءمة لا ترقى في نظر الممارسين التّربويين إلى المستوى الأمثل، بدليل محدوديّة نسبة من اعتبروها ملائمة جداً، ووجود فئة ترى عدم ملاءمتها؛ إذ يفهم من ذلك أنّ الكتاب يوفر قاعدة معجميّة أساسيّة، لكنه يحتاج إلى مزيد من الضبط والانتقاء، خاصة فيما يتعلق بتقريب المفردات من عالم التلميذ وخبرته اليوميّة.

أمّا على مستوى تنوع المفردات، فقد تراوحت التّقييمات بين الجيد والمتوسط لدى النّسبة الأكبر من أفراد العينة، ما يدل على أنّ الكتاب يقدم ثروة لغويّة لا يستهان بها، غير أنّ هذا التّنوع يظل محدوداً في بعض الجوانب، نحو المفردات الوظيفيّة المُرتبطة بالمُمارسات الحياتيّة والتّواصليّة.

وكشفت النّتائج أيضاً، أنّ تكامل الرَّصِيد اللُّغَويّ مع المجالات الثّقافيّة والحياتيّة اتسم بتكامل جزئي عند فئة، مقابل نسبة أقل ترى وجود تكامل جيد، يعكس محاولة مؤلفيّ الكتاب ربط المفردات بسياقات مألوفة، إلا أنّ هذا الربط لا يزال في كثير من الأحيان سطحياً أو غير منتظم، مما يحد من قدرة التلميذ على تحويل المفردات المكتسبة إلى أدوات تواصليّة فاعلة خارج إطار الدرس.

كما أظهرت المعطيّات تبايناً ملحوظاً في وضوح الأهداف اللُّغَويّة داخل الوحدات التّعليميّة؛ إذ إنّ نسبة معتبرة من المجيبين ترى أنّ هذه الأهداف غير واضحة أو غير مصاغة صراحة، ما قد يؤثر سلباً في توجيه الأنشطة اللُّغَويّة واستثمارها في خدمة الرَّصِيد اللُّغَويّ، فغياب الأهداف الدقيقة يضعف الانسجام بين المحتوى والأنشطة، ويجعل عمليّة البناء المعجميّ أقل ضبطاً وفعاليّة.

ومقابل ذلك، تبرز نتائج تقييم الأنشطة اللُّغَويّة المرافقة للنصوص دورها الإيجابيّ في تعزيز الرَّصِيد اللُّغَويّ؛ حيث اعتبرها الأغلبيّة عاملاً داعماً بدرجة كبيرة أو متوسطة، غير أنّ هذا الإقرار بفاعليّة الأنشطة لا ينفي الحاجة إلى تنويعها، وربطها بشكل أوضح بسياقات واقعيّة، وضمان انتقال أثرها من مستوى التّعرف إلى مستوى التّوظيف الفعليّ، ومن جهة أخرى كشفت عن محدوديّة مراعاة الفروق الفرديّة بين المتعلمين، إذ إنّ نسبة معتبرة من المستجيبين ترى أنّ الكتاب لا يوفر آليّات كافيّة للتكيف مع تفاوت المستويّات اللُّغَويّة، ما قد يؤدي إلى استفادة غير متكافئة من الرَّصِيد اللُّغَويّ المقدم.

وعليه، يمكن القول إنّ الفرضيّة الأولى تتحقق تحققاً نسبياً؛ فكتاب اللُّغة العَربيّة يسهم فعلياً في إثراء الرَّصِيد اللُّغَويّ للمتعلم، غير أنّ هذا الإسهام يظل محكوماً بجملة من المحددات، أبرزها محدوديّة التّكامل الوظيفيّ للمفردات، وعدم وضوح الأهداف اللُّغَويّة، وضعف مراعاة الفروق الفرديّة، باعتبارها عناصر تتطلب إعادة النّظر في آليّات بناء الرَّصِيد اللُّغَويّ داخل الكتاب لجعله أكثر فاعليّة واتساقاً مع متطلبات التلميذ وحاجاته في هذا المستوى.

1-2- **تحقق الفرضية الثانية:** ترى الفرضيّة الثّانيّة أنّ الأبعاد البيداغوجيّة والتّطبيقيّة المتبعة في كتاب اللغة العربيّة نحو: الأنشطة المرافقة للنصوص، والتّحفيز على الإنتاج الشّفهيّ والكتابيّ، وربط المفردات بسياقات واقعيّة، إضافة إلى استخدام استراتيجيّات داعمة (الألعاب، الأنشطة الميدانيّة) تؤثر بشكل مباشر على قدرة التلميذ اللُّغَويّة وتوظيفه للرصيد الجديد في مواقف تواصليّة متنوعة.

توضح النّتائج السابقة تحقق جزئي للفرضيّة، فقد أظهرت المعطيّات أنّ المقاربة بالكفاءات تسهل تقديم الرَّصِيد اللُّغَويّ وفق رأي الأغلبيّة؛ إذ صرح أكثر من ثلثي المشاركين بالموافقة القويّة أو النسبيّة على هذا الطرح، ما يعكس انسجام التّصور البيداغوجيّ الرسمي مع الممارسة الصفيّة من حيث المبدأ، غير أنّ هذا التّيسير في التقديم لا يقابله بالضرورة تحقق مماثل في مستوى التوظيف حسب ما جاء في نتائج هذا العنصر.

وتبين نتائج الأنشطة المرافقة للنصوص دوراً إيجابياً نسبياً في تثبيت المفردات الجديدة، حيث اتجهت أغلب الإجابات نحو الموافقة باختيارهم (إلى حد ما) للتعبير عن رأيهم، ما يؤكد على أن هذه الأنشطة تؤدي وظيفة الدعم، لكنها لا ترقى دائماً إلى مستوى التمكين العميق للمفردات داخل سياقات استعمال متنوعة، ويعزز هذا التّصور من خلال نتائج تحفيز المتعلمين على الإنتاج اللُّغَويّ، إذ أنّ الرأي الغالب يقر بوجود تحفيز جزئي لا كلي، على إنتاج الجمل في المواقف التّواصليّة المختلفة، ما يكشف ضعف الانتقال من الفهم إلى الإنتاج ومحدوديته.

وتفصح النّتائج السابقة أيضاً، أنّ المحتوى اللُّغَويّ يعزز الكفاءة التّواصليّة لدى التلميذ بدرجة متوسطة في الغالب، ما يؤكد أنّ الرَّصِيد اللُّغَويّ المقدم لا يزال يوظف دخل حدود الدرس أكثر من توظيفه في مواقف تواصليّة موسعة، ويتجلى هذا بوضوح في مسألة تقديم المفردات ضمن سياقات واقعية، حيث صرّح أغلب المشاركين بأنّ هذا التّقديم يحدث جزئياً، وهو مؤشر على حضور السياق، لكن دون استثماره الكامل في بناء الاستعمال اللُّغَويّ الوظيفيّ، وفيما يتعلق بالاستراتيجيات المكملة، أسفرت النّتائج أنّ استخدامها يحدث إلا أحياناً، لا بانتظام، ما يقلص أثرها التّراكميّ في تثبيت الرَّصِيد اللُّغَويّ، وينسحب هذا القصور نسبياً على ربط الكلمات بأنشطة ميدانيّة أو تطبيقيّة كتابيّة وشفهيّة؛ حيث أقر معظم المشاركين بوجود هذا الربط إلى حد ما فقط، الذي يقلل من تحول المفردات إلى أدوات تواصليّة فعليّة.

وتظهر المؤشرات الإحصائيّة أنّ التّقويم لا يستهدف قياس الرَّصِيد اللُّغَويّ بصورة منتظمة، بل يركز عليه أحياناً، ما يضعف انسجام السلسلة البيداغوجيّة (تقديم- تدريب- تقويم) الذي ينعكس مباشرة على قدرة التلميذ عند استعماله للمفردات الجديدة خارج الدرس؛ حيث أكدت أغلب الآراء أن هذا الاستعمال يحدث أحياناً فقط، لا بشكل ثابت، أما في جانبها التّفسيري فتبرز أن الفروق بين المتعلمين في اكتساب الرَّصِيد اللُّغَويّ ترجع أساساً إلى الوسط الاجتماعيّ، ثم إلى طريقة التّدريس، ما يؤكّد أن فاعليّة الأبعاد البيداغوجيّة لا تنفصل عن السياق التّعليميّ العام، ولا يمكن اختزالها في الكتاب وحده، كما تظهر الصعوبات المسجلة، وعلى رأسها نقص الخلفيّة المعجميّة وغموض المعنى، أنّ ضعف الأنشطة التّطبيقيّة ليس عاملاً معزولاً، بل جزء من شبكة متداخلة من العوامل المؤثرة.

وبناء على ما ذكر، يجوز القول إنّ الفرضيّة تتحقق تحققاً جزئياً؛ حيث تسهم الأبعاد البيداغوجيّة والتّطبيقيّة في دعم الرَّصِيد اللُّغَويّ من حيث التقديم والتّثبيت الأولي، غير أنّها لا تزال محدودة الأثر في تحويل هذا الرَّصِيد إلى كفايّة استعماليّة مستقرة، وهذا الضعف نتيجة عدة عوامل منها: عدم التّكامل بين الأنشطة والسياقات والاستراتيجيّات التّعليميّة، والتّقويم.

1-3- **الفرضيّة الثالثة:** تنطلق الفرضيّة الثّالثة من افتراض مفاده أنّ آراء الفاعلين التّربويين واقتراحاتهم التّطويريّة تسهم في تشخيص مواطن القُصور في تنميّة الرَّصِيد اللُّغَويّ، وتقدم بدائل عمليّة قابلة للتطبيق من شأنها تحسين محتوى الكتاب المدرسيّ وأساليب تدريسه وتقويمه؛ فآرائهم توفر بيانات نوعيّة حقيقيّة لا يمكن الحصول عليها من خلال التّحليل الكميّ فقط؛ حيث يمكنهم تشخيص وتحديد نقاط الضعف في كتب اللّغة العربيّة وطرق تقديم محتوها من خلال مقترحاتهم، كما يمكن أنّ تكون حلقة أساسيّة لإنتاج توصيّات علميّة موثوقة وفعالة.

تظهر نتائج الفرضيّة الثالثة أنها تحققت بشكل جيد؛ إذ أبدى الفاعلون التّربويون دعماً شبه كامل لفكرة إنشاء رصيد لغويّ وطنيّ ووظيفيّ يعتمد عليه في تطوير الكتب المدرسيّة، كما أقرت تحليلات بياناتهم قدرتهم على تشخيص نقاط القصور في الرَّصِيد اللُّغَويّ الحالي بدقة، بما في ذلك ضعف الاستعمال الوظيفيّ للمفردات، وعدم ملاءمة النّصوص للمستوى اللُّغَويّ والمعرفيّ للمتعلم، وقلة الأنشطة التّطبيقيّة، علاوة على ذلك، قدم المبحوثون مقترحات تطويريّة واضحة وقابلة للتطبيق، شملت التّدرج اللُّغَويّ، وتنويع النّصوص، وتعزيز مهارات المطالعة والتّعبير، ومواءمة المفردات مع احتياجات التلميذ الواقعيّة، وعليه، تؤكد هذه النّتائج

أنّ آراء أهل الميدان التّربويّ تمثل مرجعاً أساسياً لتوجيه تطوير محتوى الكتب المدرسيّة وأساليب التّدريس والتّقويم، بما يسهم في الارتقاء بالرَّصِيد اللُّغَويّ للمتعلم ووظيفته التّعليميّة.

2- الدراسات السابقة المتقاطعة مع نتائج الدراسة.

يعدّ ربط نتائج الدّراسة الميدانيّة بالدّراسات السّابقة من المداخل المنهجيّة الأساسيّة في البحث العلميّ، لما يتيحه من إمكانيّة وضع النّتائج ضمن سياقها العلميّ العام، والكشف عن مدى اتّساقها أو اختلافها مع ما توصّل إليه الباحثون من قبل، وانطلاقاً من هذا المنظور، تسعى هذه الدّراسة إلى توضيح مدى توافق نتائج الاستبيان المتعلقة بالرَّصِيد اللُّغَويّ في كتاب اللغة العربية والدراسات السابقة، في ضوء ما أفرزته من تصورات نقديّة حول بناء المحتوى اللُّغَويّ، وطبيعة التّدريبات، ودرجة التّخطيط اللُّغَويّ الوظيفيّ المعتمد في الكتب المدرسيّة.

ولا يهدف هذا العرض إلى مجرد استعراض وصفيّ للدراسات، بقدر ما يروم إبراز أوجه التّقاطع بينهما، خاصة فيما يتعلق بملاءمة المفردات للمستوى العمريّ والمعرفيّ، وفاعليّة الأنشطة اللُّغَويّة في تنميّة الرَّصِيد اللُّغَويّ، ومدى تحقيق التكامل بين العرض المعجمي والتّوظيف التّواصليّ، وبذلك يشكل هذا العنصر أساساً تحليلياً يسهم في تأكيد النّتائج، ويعزز مصداقيّة الاستنتاجات المتوصل إليها.

المؤلف	معلومات البحث	النتائج المتوصل إليها
بوتمر جميلة/ جامعة أبو القاسم سعد الله الجزائر	أثر التدريبات اللُّغَويّة في اكتساب الملكة اللُّغَويّة في المرحلة الابتدائية من خلال كتابات التلاميذ –السنة الخامسة– أنموذجاً– (أطروحة دكتوراه)	وجدت الباحثة أن مرحلة الترسيخ من أهم مراحل الدرس اللُّغَويّ، لكنها سجلت عدم العناية بشكل التدريب، وذلك من حيث تجديده وتطويره بغية إثارة اهتمام التلميذ وميوله، إضافة إلى المشاكل المتنوعة التي تعيق التمكن من اللغة العربية، وقد توصلت إلى هذا الحكم من خلال الاطلاع على إنتاج التلميذ الكتابي، وندرة التدريبات التواصلية الهادفة إلى تنمية قدرة التلميذ على التواصل والتلقائية في استعمال اللغة الهدف؛ أي بناء تدريبات تهتم بالمواقف اللُّغَويّة والعلمية والاجتماعية التي تجعل التلميذ يرغب ثقافياً ومعرفياً في استعمال اللغة التي يتعلمها.

ربيع كيفوش/ جامعة الحاج لخضر باتنة	الحصيلة اللُّغَويّة وفق المقاربة بالكفاءات مرحلة المتوسط أنموذجاً (أطروحة دكتوراه)	يرى الباحث أن أسباب ضعف الحصيلة اللُّغَويّة يعود إلى السطحية والهشاشة التي تعلم بها اللغة العربية من جهة، وإلى النقص الكبير في الأعمال التطبيقية والتدريبات التي تسمح للمتعلم بممارسة اللغة في وضعيات تواصلية طبيعية غير مصطنعة، ومن حيث الثروة اللُّغَويّة لاحظ أن المتعلمون يعانون صعوبات كبيرة في تحصيل اللغة العربية وحصيلتهم اللُّغَويّة ناقصة، وأضاف أن مرد ضعف الحصيلة اللُّغَويّة وعدم إقبال التلميذ على تعلم اللغة العربية هو عدم تلائم نظام المحتوى الذي يقدمه له مع نظامه اللُّغَويّ الفردي الذي يبنيه، أو عدم تلائمه مع الأهداف التعليمية للمتعلم ومواصفاته، والعمل على تدعيم التلميذ واستدراك نقائصه من خلال التمارين المناسبة.
جميلة العيساوي/ المدرسة العليا للأساتذة في الآداب والعلوم الإنسانية –بوزريعة–	دور النصوص التعليمية المقترحة في إثراء الرَّصِيد اللُّغَويّ لدى تلاميذ المرحلة الثانوية السنة الأولى جذع مشترك آداب أنموذجاً دراسة وصفية تحليلية، (أطروحة ماجستير)	من النتائج المتحصل عليها في هذه الدراسة: محتوى النصوص التعليمية المقترحة لم يخضع للمقاييس والمعايير المذكورة سابقاً، كما أن معظم النماذج المقترحة على التلميذ جافة وبعيدة كل البعد عن واقعه وحتى عن محيطه، والمحتوى الإفرادي للنصوص التعليمية المقترحة لم يخضع لمقاييس علمية، ما يجعل التلميذ يهدر جهده في البحث عن معاني لا يحتاجها في حياته اليومية.
بن علية عبد السلام/ جامعة الجزائر .2	تعليمية المفردات اللُّغَويّة في مرحلة التعليم الابتدائي الجزائري دراسة وصفية تحليلية	يدعو الباحث إلى ضرورة توحيد الجهد التأليفي للكتاب المدرسي، ذلك أنه إذ كان البرنامج قد أعدته لجنة المناهج التربوية الوطنية وحافظ على نسق بنائي لهذه المرحلة التعليمية، فأن اختلاف هيئات تأليف الكتاب المدرسي وخصوصاً في هذه المرحلة التعليمية، من شأنه أن يدخل بعض الاضطراب على بنية المادة الإفرادية من كتاب تعليمي إلى آخر ومن سنة إلى أخرى، إضافة

	نقدية، (أطروحة دكتوراه)	إلى بناء مسرد إفرادي متدرج وشامل للمرحلة التعليمية الابتدائية يكون مشروع رصيد لغوي تعليمي متنوع، يخضع للمراجعة الدورية المستمرة من قبل لجان لغوية تربوية، بناء على ما يوجد في المجالين الحضاري والمدني المتطور.
بن بسعي محمد/ المدرسة العليا لأساتذة وبن بسعي ليندة/ جامعة الجزائر	كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي ومدى مراعاته لمتطلبات المنهاج (مقال علمي)	بعد قيامهما بالبحث تبين أن الكتاب لا يتطابق مع معظم معايير دفتر الشروط، مما يستدعي إعادة النظر في كل جانب من جوانبه خاصة الجانب البيداغوجي؛ إذ لم يتضمن نشاطات تقويم التعلمات في الكتاب ولا وسائل التقويم، كما لم ترد وضعيات الإدماج التي تسمح بتنمية الكفاءة المتعلقة بالمادة بكثرة، مع انعدام تلك التي تسمح بتنمية الكفاءة العرضية، إضافة إلى عدم إرفاق وضعيات الإدماج بشبكات التقويم الذاتي، مما لا يسمح للمتعلم بالتعرف على كل نقائصه والعمل على استدراكها.
آيت إحدادن كريمة/ جامعة الجزائر2أبو القاسم سعد الله	الرَّصِيد اللُّغَويّ الأساسي والوظيفي في كتب اللغة العربية للمرحلة الابتدائية –دراسة وصفية تحليلية نقدية– (أطروحة دكتوراه)	تنوه الباحثة إلى كثرة التكرار السلبي الذي اتسمت به لغة النصوص القرائية؛ حيث وجدت مفردات معروفة ومألوفة عند التلميذ تكررت أكثر من ثلاث مرات ليصل في بعض النصوص إلى عشرة مرات، وهو أحد الأسباب التي أدت إلى اكتساب التلاميذ عادة التكرار في تعابيرهم الشفهية والكتابية مما يؤدي إلى ركاكة لغتهم. ومن جملة النقائص التي سجلتها إثر تحليلها للرصيد اللُّغَويّ الإفرادي في النصوص القرائية، هو أنها لا تزال تعاني من التخمة اللُّغَويّة فلا يتم الاعتماد على معايير علمية دقيقة في انتقاء مفرداتها التي أنجزت حولها مشاريع علمية دقيقة مثل الرَّصِيد اللُّغَويّ الوظيفي وقوائم المفردات الشائعة، ولا يراعي كذلك مستوى التلميذ المعرفي. وإن تحديد المفردات الغامضة في النصوص القرائية لا يتم بطريقة علمية دقيقة فكثيراً ما يتم تقديم شرح المفردات الصعبة وتترك

		المفردات التي تكون أصعب منها، كما يكون الشرح المقدم صعباً أيضاً، كما يتم تحديد نفس المفردات على أنها صعبة في مستويين تعليميين على حساب مفردات أخرى أصعب بالنسبة للتلاميذ.

جدول رقم 90: دراسات سابقة توافق نتائجها نتائج الاستبيان.

تُظهرُ نتائجُ عددٍ من الدّراسات السّابقة تقاطعاً واضحاً مع ما انتهت إليه هذه الدراسة، ولا سّيما فيما يتعلّق بضعف فاعليّة بناء الرَّصِيد اللُّغَويّ في الكتب المدرسيّة، ومحدوديّة استثماره في ممارسات لغويّة وظيفيّة، فقد أكّد باحثون أنّ مرحلة التّرسيخ تعدّ من أهم مراحل الدّرس اللُّغَويّ، غير أنّها لا تحظى بالعنايّة الكافيّة من حيث تنويع التّدريبات وتجديدها، بما يثير دافعيّة التلميذ وميوله، ما ينعكس سلباً على إنتاجه الكتابيّ، وعلى قدرته على التّواصل العفويّ والطبيعيّ باللغة العربيّة، كما نسبت هذه الدّراسات ضعف الحصيلة اللُّغَويّة إلى سطحيّة التّعلم، وهشاشة التّدريبات التّطبيقيّة، وغياب الوضعيّات التّواصليّة الحقيقيّة التي تسمح للمتعلم بممارسة اللغة في سياقات حياتيّة غير مصطنعة.

وفي السّياق ذاته بيّنت دراساتٌ أخرى أنّ محتوى النُّصوص التّعليميّة لا يخضع، في الغالب لمعايير علميّة دقيقة في انتقاء مفرداته، ولا يراعي المستوى المعرفيّ والنّمائيّ للمتعلم، الأمر الذي يؤدّي إلى تخمة لغويّة، وإلى إهدار الجهد في تعلم مفردات لا تخدم حاجاته التّواصليّة الفعليّة، كما سُجّلَ ضعفٌ في تنويع النّماذج اللُّغَويّة، التّكرار السّلبيّ لمفردات مألوفة، الذي أسهم في ترسيخ ركاكة التّعبير الشفهي والكتابيّ لدى المتعلمين، وإلى جانب ذلك كشفت بعض البحوث عن غياب الانسجام بين المحتوى اللُّغَويّ المقترح والنظام اللُّغَويّ الفردي للمتعلم، وعدم توافقه مع أهدافه التّعليمية، فضلا عن ضعف آليات التّقويم، وندرة وضعيات الإدماج المصحوبة بشبكات تقويم ذاتي تمكنه من تشخيص نقائصه واستدراكها.

وتؤكّد هذه المعطيات مجتمعة الحاجة إلى إعادة النّظر في بناء كتب اللغة العربية المدرسية من منظور تخطيطٍ لغويّ وظيفيّ، يقوم على توحيد الجهد التأليفيّ، يستند إلى معايير علمية حديثة، من قبيل الرَّصِيد اللُّغَويّ الوظيفيّ وقوائم المفردات الشائعة، لضمان تحقيق التّوازن بين العرض المعجمي، والتّوظيف التّواصلي، ومراعاة خصائص التلميذ وسياقه الثّقافيّ والاجتماعي، الذي يوافق إلى حد ما نتائج هذه الدراسة التي كشفت عن قصور بنيويّ في الاستثمار البيداغوجي للرصيد اللُّغَويّ، رغم حضوره الكميّ داخل المحتوى.

خلاصة الفصل.

يمكن استنتاج أنّ النّتائج التي أسفر عنها تحليل آراء المبحوثين حول الرَّصِيد اللُّغَويّ في كتاب اللغة العربية للسنتين الرابعة والخامسة ابتدائيّ، توفر مؤشرات واضحة حول مدى فعاليّة الكتاب وقدرته على تلبية احتياجات التلميذ اللُّغَويّة والمعرفيّة، فقد أظهرت البيانات أنّ الفاعلين التّربويين لا يقتصرون على تقديم ملاحظات عامة، بل يملكون قدرة على تشخيص النّقائص في المحتوى اللُّغَويّ، والمُمارسات التّعليمة والتّقويميّة المتعلقة به.

تشير المعطيّات إلى أنّ الكتاب يقدم رصيداً لغوياً معتبرا، إذ توجد بعض الملاحظات الإيجابيّة التي يمكن الإشارة إليها لكنّها غير مكتملة ولا تضمن تحقيق الوظيفة اللُّغَويّة بشكل شامل، حسب تصريحات أهل القطاع؛ حيث تبين أنّ الكتاب يحتويّ على مفردات تغطيّ موضوعات عامة ومتنوعة، لكنها لا تضمن شمول جميع المجالات الحياتيّة والثّقافيّة الضروريّة للمتعلم، كما أنّ الأنشطة اللُّغَويّة المصاحبة للنصوص تسهم في تثبيت المفردات وتحفز الإنتاج الشّفهيّ، لكنها غالباً محدودة في ربطها بالسياقات الواقعيّة والتّوظيف العملي للمفردات ما يجعلها في حاجة إلى تحسينات، مع اهتمام نسبي بالفروق بين المتعلمين، إلا أنّ هذا الاهتمام غير منهجيّ ولا يكفي لضمان استفادة جميع المتعلمين بشكل متوازن.

وقد اعتبروا المقاربة بالكفاءات إطاراً داعماً من الناحيّة النّظريّة، لكنها لا تفعل دائماً بفعاليّة في الممارسة التّعليميّة داخل القسم، ما يقلل من قدرتها على تقديم الرَّصِيد اللُّغَويّ بشكل ملموس، في المقابل، تكشف النّتائج عن نقاط ضعف واضحة تحد من قدرة الكتاب على تحقيق رصيد لغوي متكامل، منها:

- ✓ غياب وضوح الأهداف اللُّغَويّة في بعض الوحدات، الأمر الذي يقلص من فعاليّة استثمار المعارف اللُّغَويّة.
- ✓ قصور التّكامل الوظيفيّ؛ حيث تعرض المفردات أحياناً دون ربطها بسياقات حياتيّة أو تواصليّة حقيقية.
- ✓ الإشارة إلى تكرار غير منظم للمفردات في متن الكتب، مما ينعكس على فرص تثبيت الرَّصِيد الجديد ويحد منه.

- ✓ أكد المستجوبون على الأهمية البالغة لتنويع نصوص كتب اللغة العربية، وربطها بالحاجات اللُّغَويّة والتّواصليّة الفعليّة للمتعلم، بما يضمن ملاءمتها لخصائصه النّمائيّة ويسهم في تعزيز قدرته على توظيف المكتسبات اللُّغَويّة في مواقف حياتيّة واقعيّة.

استنادا إلى ما قدم نستنتج أنّ الكتب تقدم رصيداً لغوياً جزئياً لا يكفي لتطوير ثروة لغوية متكاملة للمتعلم توافق التّطلعات؛ إذ يستدعي تعزيز التّكامل بين المفردات والسياقات الواقعيّة والأنشطة التّطبيقيّة، إضافة إلى وضوح الأهداف اللُّغَويّة وتنويع التّمارين لضمان انتقال التلميذ من التّعرف على المفردة إلى توظيفها في مواقف عمليّة.

الفَصْلُ الخَامِسُ: كِتَابُ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ وتَنْمِيَة الرَّصِيد اللُّغَويّ عِنْدَ التلميذ.

المبحث الأول: الإطار المنهجي للدراسة.

- الإختبار اللُّغَويّ.
- أهمية الإختبار اللُّغَويّ ضمن أدوات الدّرَاسة.
- تصميم الإختبار اللُّغَويّ وإجراءاته التّطبيقيّة.
- منهج الدّرَاسة
- مجتمع الدّرَاسة.
- عينة الدّرَاسة.
- حدود الدّرَاسة.
- زمن الإختبار.
- نموذج الإجابة الصحيحة.
- الأسلوب الإحصائي المُستخدم في الدّرَاسة.

المبحث الثاني: التّحليل الإحصائيّ لنتائج إختبار السنة الرابعة.

- تحليل نتائج الإختبار لمتعلميّ السنة الرابعة.
- تحليل تطور الأداء اللُّغَويّ لدى متعلّمي السنة الرابعة.

المبحث الثالث: التّحليل الإحصائيّ لنتائج إختبار السنة الخامسة.

- تحليل تطور الأداء اللُّغَويّ لدى متعلمي السنة الخامسة.
- تحليل أنواع الأخطاء في الإنتاج اللُّغَويّ لدى متعلمي السنة الخامسة.

تمهيد.

اعتمدت هذه الدّرَاسة على اِختبار لغوي باعتباره أداة منهجيّة لقياس الرَّصِيد اللُّغَويّ لدى تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي، والكشف عن مدى تطوره في ضوء التّعامل مع مُحتوى كتاب اللُّغة العَربيّة، وقد صمم هذا الاِختبار لقياس مجموعة من المُؤشرات المُرتبطة بالرَّصِيد اللُّغَويّ، لا تقتصر على مَعرفة المُفرَدات في حد ذاتها، لكنها تمتد إلى فهم دلالتها والقُدرة على توظيفها توظيفاً سليماً في السياق المُناسب لها، والتّميز بين المعاني المُتقاربة، بما ينسجم مع الأهداف التّعليميّة المُقررة لهذه المَرحلة.

وقد طُبّق الاِختبار بصيغتين متكافئتين: اِختبار قبليّ واِختبار بعديّ؛ حيث استخدم الاِختبار القبلي لتحديد المُستوى الأولي للرَّصيد اللُّغَويّ لدى المتعلمين قبل الشّروع في تدريس الوحدات التّعليميّة المُعتمدة في كتاب اللُّغة العَربيّة، في حين استخدم الاِختبار البَعدي لقياس مُستوى الرَّصِيد اللُّغَويّ بعد الانتهاء من التّدريس، وقد روعي في إعداد الاِختبارين توحيد طبيعة الأسئلة، ومُستوى الصُعوبة، وعدد الفقرات، وسلم التّنقيط، قصد ضمان الموضوعيّة وإتاحة إمكانيّة المقارنة الدّقيقة بين النّتَائج المُتحصل عليها.

كما صُحِحَ الاِختبار اللُّغَويّ وفق معايير موحدة تراعي سلامة الإجابة ودقتها ومدى توافقها مع المَطلوب، ثم جمعت النّتَائج وعُولجت إحصائياً بهدف استخلاص المؤشرات الكميّة التي تسمح بالكشف عن الفروق بين الاِختبارين القبليّ والبعديّ، وقد مكن هذا الإجراء من الوقوف عند حجم التّطور الحَاصل في الرَّصِيد اللُّغَويّ لدى المتعلمين، وتحديد مدى فاعليّة كتاب اللُّغة العَربيّة في تنميته.

المبحث الأول: الإطار المنهجي للدراسة.

يتضمن هذا المبحث الإطار المنهجيّ الذي استندت إليه الدّرَاسة في مُعالجة المَوضوع، وذلك من خلال ضبط المَسار العِلميّ المُتبع في جمع المُعطيات وتحليلها، ويخصص هذا العرض لتحديد المَنهج المُعتمد في البحث مع تبيان دواعي اختياره بما ينسجم مع طبيعة الدّرَاسة وأهدافها، كما يتضمن تحديد مجتمع الدّرَاسة وعينتها، وبيان خصائصها الأساسيّة وحدودها الزمانيّة والمكانيّة والبشريّة.

كما يركز هذا المَبحث على عرض أدوات الدّرَاسة، المتمثلة في الإِختبار اللُّغَويّ بصيغتيه القبليّة والبعديّة، من حيث طريقة بنائه، ومجالات القياس التي يستهدفها، وكيفيّة تطبيقه وتصحيحه، ويختتم بعرض الإجراءات المَيدانيّة المُتبعة في تنفيذ الدّرَاسة، قصد توفير أساس منهجيّ واضح يمكن من فهم النّتَائج المُتحصل عليها وتفسيرها تفسيراً علمياً دقيقاً في المَباحث اللاحقة.

1 الإِختبار اللُّغَويّ.

يستدعي التّناول العلميّ لأي موضوع بحثي ضبط المَفاهيم الأساسيّة التي يقوم عليها، لما لذلك من أهميّة في توحيد الدّلالة الاصطلاحيّة وضمان الدقة المَنهجيّة في المُعالجة، وبما أن هذه الدّرَاسة تعتمد على الإِختبار اللُّغَويّ بوصفه أداة رئيسة في جمع البيانات وتقويم مستوى الرَّصِيد اللُّغَويّ لدى المتعلمين، فإنه من الضروري تحديد مفهوم الإِختبار بصفة عامة، ثم الانتقال إلى ضبط مفهوم الإِختبار اللُّغَويّ بصفة خاصّة، وفق أهداف الدّرَاسة وطبيعتها؛ حيث يهدف هذا التّحديد المفاهيميّ إلى بيان الإطار الاصطلاحي المُعتمد في البحث، وتوضيح الحدود الإجرائيّة للمفاهيم المُستعملة.

1.1 مفهوم الإِختبار اللُّغَويّ.

يستدعيّ تحديد مفهوم الاختبار اللُّغَويّ الانطلاق من ضبط مفهوم الاختبار في دلالته العامة في المجال التربويّ بوصفه أداة تقويمية، وصولاً إلى بيان خصوصيته حين يوظّف في المجال اللُّغَويّ لقياس الكفاءة اللُّغَويّة لدى المتعلمين.

1.1.1 مفهوم الإِختبار.

يُعَرفُ الإِختبار في المجال التّربويّ بأنّه أداة قياس مُنظمة تُستخدم لتقديرِ مستوى أداء التلميذ، ويعرفه براون (Broun): بأنّه إجراء منظم يهدف إلى قياس عينة من السلوك، ويكون غالباً في شكل مجموعة من الأسئلة أو المَهام يطلب من الفرد الاستجابة لها شفهياً أو كتابياً[1]، ولا يبتعد هذا التّصور عما جاء به كرونباخ؛ حيث يشترك معه في التّركيز على الطابع المنظّم للإِختبار ووظيفته التّقويميّة لسلوك شخص ما ووصفه بوسائل ذات مقياس عددي أو نظام تطبيقي[2]، ويتضح من خلال ما ذكر أنّ التّصور الذي قدمه كل من براون وكرونباخ يتوافقان في المَضمون رغم اختلاف الصياغة؛ فالإِختبار يشمل غالباً أسئلة تختبر قدرة الدّارس على إعطاء إجابة محددة على سؤال محدد[3]، أو قد يكون في شكل مهمات تبنى حسب أهداف مُعلنة مُسبقاً، تخضع لضوابط ومَعايير مُلائمة، من أجل الكَشف عن مِقدار المَعارف المُكتسبة عند التلميذ.

1-1-2- الإِختبار اللُّغَويّ.

يطلق مُصطلح الإِختبار اللُّغَويّ في الأدبيّات التّربويّة على أداة قياس تعرف أيضاً بتسميّات متقاربة في الدّلالة، منها: إِختبار اللُّغَويّ، وإِختبار الأداء اللُّغَويّ، وإِختبار الكفايّة اللُّغَويّة، وإِختبار التّحصيل اللُّغَويّ... وذلك بحسب زاوية التّناول وطبيعة الهدف من القياس، وتستعمل هذه التّسميات للإِشارة إلى إجراء تقويميّ منظم يهدف إلى قياس مستوى أداء التلميذ في جانب أو أكثر من جوانب اللُّغة، ليشمل المهارات الأساسيّة المُتمثلة في مهارة الاستماع، ومهارة الكلام، ومهارة القراءة، ومهارة الكتابة[4]، كما يتمثل الغرض الأساسي منه في تحديد

---

[1] ينظر: محمد سويلم البسيوني، **أساسيات البحث العلمي في العلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية**، دار الفكر العربي، ط1، 2013م، مصر (القاهرة) ص241.

[2] ينظر: نعمان عبد السميع، **المرشد المعاصر إلى أحدث طرائق التدريس وفق معايير المناهج الدولية**، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، ط1، 2012م، مصر، ص219.

[3] ينظر: رشدي أحمد طعيمة، **المهارات اللُّغَويّة مستوياتها، تدريسها، صعوبتها**، دار الفكر العربي، ط1، 2004م، مصر (القاهرة) ص304.

[4] ينظر: محمد علي الخولي، **الإِختبارات اللُّغَويّة**، دار الفلاح للنشر والتوزيع، ط1، 2000م، الأردن، ص9 – 10.

ممارسة التلميذ الواقعية للمشاركة في تقويم التحصيل؛ حيث يعد تقويما واقعياً للأداء بصورة تعكس المستوى الفعلي لما تم تعلمه[1]، خلال المرحلة التعليمية والتعلمية.

كما يعد من أهم الأدوات التّربويّة، التي تساعد على تقييم وتقويم مدى تمكن التلميذ من العناصر اللُّغَويّة المُختلفة، نحو: المُفرَدات، والدّلالات، والتّراكيب، وقدرته على إدراك مَقاصدها وتوظيفها بشكل سليم، بعد أنّ تخضع هذه الأداة إلى شروط ومعايير عند بنائها، وأيضاً عند تطبيقها، ومن أشكاله الجزئيّة اِختبار المُفرَدات، الذي يهدف إلى قياس ما يختزنه التلميذ من المُفرَدات في ذاكرته، وذلك من خلال تعريضه لمجموعة كبيرة من الكلمات، يطلب منه فيها أنّ يؤشر على المُفرَدات التي يعرف معانيها، أو أن يتعرّف على معاني الكلمات المقدمة له، أو أن يختار أقرب المعاني إلى الكلمة المعطاة، ويعد هذا الاِختبار جزءا من اِختبار القدرة العقليّة للمتعلّم أو لتحصيله اللُّغَويّ[2]، ولا بد أنّ يتضمن الاِختبار اللُّغَويّ جملة من الخصائص منها الصِدق، والثّبات، والدّقة، والمَوضوعيّة، والشمول.

كما يجب أنّ يكون الاِختبار متسقاً مع المادة الدّراسيّة التي وضع لقياسها من حيث شمولها وتوازنها، بحث يغطي الجوانب الأساسيّة فيها، ويمثل عينة صادقة عنها، ومع أنّه لا يمكن لأي اِختبار أنّ يستوعب جميع أجزاء محتوى المَادة الدراسيّة، لاستحالة ذلك عِلمياً، فإن المَطلوب تربوياً هو توزيع أسئلة الاِختبار على مُختلف جوانب المادة الجديدة بصورة مُتوازنة، ويقتضي الاِختبار الجيد أنّ يتجنب تركيز الأسئلة على الأجزاء المُعادة التي سبق أنّ درسها المتعلمون في سنوات سابقة، وأنّ يوجه القياس نحو المُستجدات في المادة كلما أمكن ذلك[3].

وفي إطار هذه الدّرَاسة، يقصد بالاِختبار اللُّغَويّ الأداة التي أعدت لقياس مُستوى الرَّصِيد اللُّغَويّ لدى متعلمي السنة الرابعة والخامسة ابتدائي، من خلال الكشف عن قدرتهم على فهم المُفرَدات اللُّغَويّة، والتّمييز بين معانيها، وتوظيفها في جمل وتراكيب مناسبة، وقد روعي في بناء هذا الاِختبار أنّ يعكس الكفاءة اللُّغَويّة الحقيقيّة للتلاميذ، لا مجرد المعرفة اللفظيّة المَعزولة، وذلك عبر اعتماد أسئلة ومهمات تقيس الاستعمال اللُّغَويّ في سياقه.

---

[1] ينظر: محمد السيد علي، **اتجاهات وتطبيقات حديثة وطرق التدريس**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، 2011م، الأردن (عمان) ص374.

[2] ينظر: محمد حمدان، **معجم مصطلحات التربية والتعليم**، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، ط1، 2007م، الأردن (عمان) ص45.

[3] ينظر: محمد علي الخولي، **الاِختبارات اللُّغَويّة**، دار الفلاح للنشر والتوزيع، ط1، 2000م، الأردن، ص19.

ويتميز الاِختبار اللُّغَويّ، شأنه شأن باقي الاِختبارات التّربويّة، بكونه أداة موضوعيّة تطبّق وفق شروط موحدة، وتصحّح اعتمادا على معايير واضحة، مما يتيح إمكانية تتبع تطور الأداء اللُّغَويّ لدى المتعلمين، وإجراء المقارنات اللازمة بين النّتَائج، خاصة في الدراسات التي تعتمد على الاِختبارين القبليّ والبعديّ، ويقصد بالاختبار القبلي ذلك التقويم الذي يجريه المعلم لاختبار مدى استعداد المتعلمين لاكتساب المعرفة الجديدة، فالهدف الأساسي منه يكمن في تحديد مستويات المتعلمين الأولية وقدراتهم ومعلوماتهم ومهاراتهم السابقة قبل الدخول في عملية التدريس، أما البعدي أو يسمى أيضا الختامي فيشار به إلى ذلك النوع من التقويم في نهاية الفصل الدراسي أو الوحدة الدراسية أو نهاية البرنامج الدراسي، فمن خلاله توضع الدرجات أو التقديرات النهائية للمتعلمين بناء على مخرجاته[1]، وذلك بعد المقارنة بين نتائج الاختبارين والحكم على القضية المراد تقييمها.

2- أهمية الاِختبار اللُّغَويّ ضمن أدوات الدّرَاسة.

استندت هذه الدّرَاسة إلى منظومة من أدوات البحث المتكاملة، تمثلت في تحليل محتوى كتابي اللُّغة العَربيّة للسنة الرابعة والخامسة ابتدائيّ، وإحصاء الرَّصِيد اللُّغَويّ الوارد فيهما، إضافة إلى استبيان موجه إلى الفاعلين في القطاع التّربويّ، بهدف استقصاء آرائهم حول طبيعة المحتوى اللُّغَويّ للكتاب المدرسيّ ومدى إسهامه في تنمية الرَّصِيد اللُّغَويّ، غير أنّ الاِختبار اللُّغَويّ يعدُّ الأداة المحوريّة في هذه الدّرَاسة، نظراً لما يتيحه من إمكانيّة قياس مباشرة وموضوعيّة لمستوى التّحصيل اللُّغَويّ لدى المتعلمين.

ففي حين يوفر تحليل المُحتوى مُعطيات وصفيّة وكميّة حول الرَّصِيد اللُّغَويّ المُقترح في الكتاب المَدرسي من حيث الكمّ والتّنوّع والوظيفة، ويعبر الاستبيان عن تصوّرات الفاعلين التّربويين وتقديراتهم المهنية لفاعلية هذا المُحتوى، فإن الاِختبار اللُّغَويّ يعد أفضل الوسائل الناجعة للكشف عن الصعوبات الفعليّة التي تواجه التلميذ، لكن في ظل اِختبار يضم وحدات لغويّة معينة وظواهر لغويّة محددة تقصد على وجه الخصوص تقييم الصعوبات المُراد دراستها بذاتها[2]، وفي هذه الدّرَاسة لابد أن يمكّن من تقييم الأثر الفعليّ لهذا الرَّصِيد على أداء

---

[1] ينظر: زيدان سليمان العدوان، ومحمد فؤاد الحوامدة، **تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، 2011م، الأردن (عمان) ص194 -195.

[2] ينظر: رشدي أحمد طعيمة، **المهارات اللُّغَويّة – مستوياتها، تدريسها**- دار الفكر العربي، ط1، 2004م، مصر (القاهرة) ص303.

المتعلمين، من خلال قياس قدرتهم على فهم المُفرَدات اللُّغَويّة واستعمالها استعمالاً وظيفياً داخل السياق.

وتكمن أهميته في كونه يساعد كلاّ من المعلم والتلميذ على تطوير التعلم ولا ينحصر في كونه غاية في حد ذاته؛ حيث يركز فيه على مسارات الإنجاز المعتمدة وعلى مدى التقدم الذي حققه التلميذ بالنظر إلى الأهداف التي وضعت منذ البداية قصد تبين مواطن النجاح ودعمها والسعي إلى احتواء الأخطاء بعد تصويبها وتحسين المحتوى التعليمي[1] من جهة أو ما تعلق به كطرق التدريس وظروف التعلم ... كونها عناصر تتكامل فيما بينها لتحقيق هدف مشترك محدد مسبقاً

وتنبع أهميّة الإِختبار اللُّغَويّ من كونه أداة تقويم قائمة على الأداء الحقيقيّ للمتعلمين، لا على الأحكام الانطباعيّة أو الافتراضات النّظريّة، مما أتاح إجراء مقارنة منهجيّة بين نتائج الإِختبارين القبليّ والبعديّ، ورصد التّغيّر الحَاصل في مُستوى الرَّصِيد اللُّغَويّ بعد التّفاعل مع مُحتوى كتاب اللُّغة العَربيّة، وبهذا أسهم الإِختبار اللُّغَويّ في تحقيق التّكامل المنهجيّ بين مختلف أدوات الدّرَاسة، وربط المُعطيّات المُستخلصة من تحليل المُحتوى والاستبيان بالواقع التّعليميّ المَلموس، الأمر الذي عزز موثوقيّة النّتَائج ودقة تفسيرها.

3- تصميم الإِختبار اللُّغَويّ وإجراءاته التّطبيقيّة.

يُعد بناء أدوات البَحث وضبطها المَنهجيّ من المُرتكزات الأساسيّة التي تتوقف عليها سلامة النّتَائج ودقّة الاستنتاجات في الدّراسات التّربويّة، وانطلاقاً من ذلك يركز هذا المَطلب على عرض الإجراءات المَنهجيّة المُعتمدة في إعداد الإِختبار اللُّغَويّ، بوصفه من الأدوات الإجرائيّة التي استندت إليها الدّرَاسة في تقويم الرَّصِيد اللُّغَويّ لدى المتعلمين، ويعنى هذا العَرض بتبيان الأسس التي وجهت عمليّة بناء الإِختبار ومجالات القياس التي انصب عليها، إضافة إلى تحديد بنيته وأنماط فقراته، والكشف عن آليّات ضبطه من حيث الصدق والثبات، فضلا عن توضيح شروط تطبيقه وسلم تنقيطه، ويأتي هذا التّحديد الإجرائيّ قصد إحاطة القارئ بالإطار المنهجيّ الذي نُفّذ في ضوئه الإِختبار، ما يضمن قابلية النّتَائج للتحقق، ويفضي على الدّرَاسة طابعها العلميّ الدقيق.

---

[1] ينظر: رياض الجوادي، **مفاهيم تربوية حديثة**، دار التجديد للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، سلسلة دراسات في التفكير التربوي، ط2، 2016م، تونس، ص 355-356.

3-1- أسس بناء الاِختبار اللُّغَويّ.

استند بناء الاِختبار اللُّغَويّ في هذه الدّرَاسة إلى جملة من الأسس العلميّة والمنهجيّة، قصد ضمان اتساقه مع أهداف البحث وطبيعة العينة المَدروسة، وقد انطلقت عمليّة الإعداد في المرحلة أولى من الاطلاع على عدد من الدّراسات السّابقة التي اعتمدت أداة الاِختبار، وذلك بغيّة الإفادة من الأطر المَنهجيّة المُعتمدة في بناء هذه الأداة، ولا سيما ما يتعلق بصياغة الأسئلة، وتحديد مجالات القياس، وضبط شروط التّطبيق وفق ما ينسجم مع التّقاليد العلميّة المُتعارف عليها في مثل هذه البُحوث.

والاعتماد على الرَّصِيد اللُّغَويّ المُستخلص من تحليل مُحتوى كتابي اللُّغة العَربيّة للسنة الرابعة والخامسة ابتدائي؛ حيث أخذت المُفرَدات والتّراكيب اللُّغَويّة الواردة في النّصوص والأنشطة التّعليميّة بوصفها من أهم المراجع المعتمدة في إعداده لضمان انسجامه مع المُحتوى التّعليميّ الذي يتعرض له المتعلمون فعلياً.

كما رُوعي في بناء الاِختبار الارتباط بالأهداف التّعليميّة المُسطرة في المِنهاج الرسمي، ولا سيما ما تعلق بتنمية الرَّصِيد اللُّغَويّ والقدرة على توظيفه في سياقات مُختلفة، الأمر الذي جعل أسئلة الاِختبار موجهة لقياس الفَهم الدّلالي للمُفردات، والتّميز بينها، واستعمالها استعمالاً وظيفياً داخل الجُملة، وإلى جانب ذلك الأخذ بعين الاعتبار المُستوى النّمائي والمَعرفي للمتعلمين في هذه المرحلة التّعليميّة، سواء من حيث بساطة الصياغة أو وضوح التّعليمات أو ملاءمة زمن الإنجاز.

واعتمد بناء الاِختبار كذلك على مبدأ الشمول والتّوازن، بحيث تسعى فقراته إلى تغطيّة مختلف مجالات الرَّصِيد اللُّغَويّ المُستهدف، وتنوعت في مستويات الصُعوبة، من أجل رصد الفُروق الفرديّة بين المتعلمين لتقديم صورة أكثر دقة عن مستوى تحصيلهم اللُّغَويّ، إلى جانب، مشاركة أساتذة التّعليم الابتدائيّ ومديري المؤسسات التّربويّة في بناء الاِختبار اللُّغَويّ باعتبارهم أكثر درايّة وقدرة على تحديد أنسب الأساليب لبناء الاِختبار اللُّغَويّ لهذه الفئة، كما كان للمُختصين في المجال التّربويّ من أساتذة التّعليم الجامعيّ دور مهم في توجيه وتقويم الأداة؛ حيث أسهمت ملاحظاتهم العلميّة في ضبط فقرات الاِختبار من حيث الملاءمة التّعليميّة، والدقة اللُّغَويّة، والتّوازن بين مستويات الصعوبة، لتعزز سلامته المنهجيّة ورفع درجة صدق محتواه.

3-1-1 مجالات الإختبار اللُّغَويّ.

انصبّ الإختبار اللُّغَويّ المُعتمد في هذه الدّرَاسة على قياس مجموعة من المجالات اللُّغَويّة المُتكاملة، قصد تقويم الرَّصِيد اللُّغَويّ لدى المتعلمين تقويمياً شاملاً لا يقتصر على معرفة المُفرَدات في حد ذاتها، بل يتجاوزها إلى فهمها، واستيعاب علاقاتها الدلالية، وتوظيفها في سياقات مختلفة، وقد شملت مجالات الإختبار ما يأتي:

3-1-1-1- فهم المقروء (الاستيعاب القرائي).

يقصد به قدرة التلميذ على فهم النّص المَكتوب واستخلاص فكرته العَامة وبعض أفكاره الجزئيّة، وهو ما يتجلّى من خلال أسئلة اقتراح العُنوان، والإجابة عن أسئلة الفهم المُباشر، مما يسمح بقياس مدى استيعاب التلميذ لمضمون النّص.

3-1-1-2- فهم الرَّصِيد اللُّغَويّ (المُفرَدات).

يتمثل في قدرة التلميذ على إدراك معاني المُفرَدات الواردة في النّصوص، سواء من خلال استخراج المُفرَدات أو شرح الكلمات، باعتباره مجالا أساسيّا في قياس الرَّصِيد اللُّغَويّ، والمؤشر الأول على الثّروة اللفظيّة لدى التلميذ.

3-1-1-3- العلاقات الدلالية.

يقصد بها قدرة التلميذ على التّمييز بين المُفرَدات من حيث التّضاد أو التّقارب الدّلالي، كما ورد في أسئلة استخراج الأضداد، ما يعكس عمق الفهم الدّلالي، لا مجرد المعرفة السطحيّة بالكلمة.

3-1-1-4- التَّوظيف اللُّغَويّ.

يتمثل في قدرة التلميذ على توظيف المُفرَدات توظيفاً صحيحاً داخل جمل مُفيدة، سواء تعلق الأمر بالمُفرَدات أو الأضداد أو الكلمات المَشروحة، ما يدل على انتقال المَعرفة اللُّغَويّة من مُستوى الفهم إلى مُستوى الاستعمال.

3-1-1-5- الإنتاج الكتابيّ (الوضعِيّة الإدماجيّة)

يقيس هذا المجال قدرة التلميذ على إنتاج نص قصير يوظف فيه رصيده اللُّغَويّ في سياق تعبيريّ مُتكامل، مع مُراعاة التّعليمات المُحددة، مثل استعمال الصِفة، أو فعل الأمر، أو التّعبير عن الشّعور، ما يعكس مستوى التّحكم في اللُّغة المَكتوبة توظيفاً ووظيفة.

3-2- بنية الإختبار اللُّغَويّ ومكوناته.

يتكون الإختبار اللُّغَويّ المعتمد في هذه الدّرَاسة من مجموعة من الفقرات المتنوّعة[1]، وُزّعت على مجالات لغوية مختلفة، قصد قياس الرَّصِيد اللُّغَويّ لدي المتعلمين قياساً شاملاً ومتدرجاً، وقد رُوعي في بناء هذه الأسئلة التّوازن بين أسئلة الفهم، وأسئلة المُفرَدات والعَلاقات الدّلاليّة، وأسئلة التَّوظيف اللُّغَويّ، إضافة إلى فقرة الإنتاج الكتابيّ، لتغطيّة مختلف أبعاد الرَّصِيد اللُّغَويّ المُستهدف.

3-2-1- عدد الفقرات وتوزيعها.

يتضمن الإختبار عدداً من الفقرات المُندرجة ضمن ثلاثة محاور رئيسة، تتمثل في: البناء الفكريّ، والبناء اللُّغَويّ، والوضعِيّة الإدماجيّة، وقد خُصّصت فقرات البناء الفكري لقياس فهم المقروء، واستخلاص الفكرة العامة وبعض الأفكار الجزئية، في حين وجّهت فقرات البناء اللُّغَويّ إلى قياس الرَّصِيد اللُّغَويّ والعلاقات الدلالية، إلى جانب القدرة على توظيف المُفرَدات داخل جمل مفيدة أما الوضعِيّة الإدماجيّة، فقد خُصّصت لقياس قدرة التلميذ على الإنتاج الكتابيّ وتوظيف مكتسباته اللُّغَويّة في سياق تعبيريّ متكامل، مع مراعاة الانتقال من الأسهل إلى الأكثر صعوبة عند توزيع الأسئلة، ومن الفهم إلى التَّوظيف، وفق قدرات متعلميّ هذا المُستوى، من أجل رصد الفروق الفرديّة بينهم.

3-2-2- زمن إنجاز الإختبار.

حُدّد زمن إنجاز الإختبار بما يتلاءم مع طبيعة فقراته ومُستوى المتعلمين في السنة الرابعة والخامسة ابتدائي، حيث أعطي للمُتعلمين وقت كافٍ يسمح لهم بقراءة السند قراءة متأنية، والإجابة عن مختلف الأسئلة دون ضغط زمني، مع مراعاة شروط التّطبيق الموحّدة بين الإختبار القبلي والبعدي.

3-3- أنواع فقرات الإختبار اللُّغَويّ.

اعتمد الإختبار اللُّغَويّ في هذه الدّرَاسة على تنوّع مدروس في أنواع فقراته، وذلك قصد قياس الرَّصِيد اللُّغَويّ لدى المتعلمين من زوايا مختلفة، ومراعاة خصائصهم النّمائية والمَعرفيّة، فضلاً عن ضمان الموضوعيّة والدّقة في التّقويم، وقد جاء هذا التّنويع منسجماً مع طبيعة

[1] ينظر الملحق رقم ثلاثة (03) نموذج إختبار السنة الرابعة والخامسة ابتدائي.

المجالات اللُّغَويّة المُستهدفة، ومتوافقاً مع مُستوى السنة الرابعة والخامسة ابتدائي، وقد شملت أسئلة أو فقرات الاِختبار الأنواع الآتيّة.

3-3-1- أسئلة الفهم والاستيعاب.

تمثل في أسئلة اقتراح عنوان مناسب للنص، والإجابة عن أسئلة الفهم المباشر، وهي أسئلة تهدف إلى قياس قدرة التلميذ على استيعاب المعنى العام للنص وفهم مضمونه، وقد تم اختيار هذا النّوع من الأسئلة لكونه ملائماً للمرحلة العمريّة للمتعلمين، ويعتمد على الفهم أكثر من الحفظ، كما يسمح بتقويم مهارة القراءة الاستيعابيّة بصورة موضوعيّة.

3-3-2- أسئلة الرَّصِيد اللُّغَويّ.

تضمنت استخراج المُفرَدات، وشرح المُفرَدات، وهي أسئلة تقيس الثّروة اللّفظيّة لدى التلميذ ومدى إدراكه لمعاني الكلمات الواردة في النّص، وقد تم اعتماد هذا النّوع من الأسئلة لسهولته النّسبيّة ووضوحه، فضلاً عن كونه من أكثر الأساليب شيوعاً في تقويم الرَّصِيد اللُّغَويّ في التّعليم الابتدائيّ.

3-3-3- أسئلة العلاقات الدّلاليّة.

تجلّت في أسئلة استخراج الأضداد والتّمييز بين الكلمات المُتقاربة دلالياً، وهي أسئلة تهدف إلى قياس عمق الفهم الدلاليّ لدى التلميذ، وقد وقع الاِختيار عليها لكونها تساعد في الكَشف عن مُستوى الوعي الدّلالي، وتتسم بدرجة مُناسبة من المَوضوعيّة وقابليّة التّصحيح المُوحد.

3-3-4- أسئلة التَّوظيف اللُّغَويّ.

تتمثل هذه الأسئلة في توظيف الكلمات أو التّعابير في جمل مفيدة، باعتباره نوعا من الأسئلة التي تقيس قدرة التلميذ على استعمال مفرداته استعمالا وظيفياً داخل السياق، وقد تم اعتماد هذا النّوع لما له من دور في نقل التلميذ من مُستوى المَعرفة إلى مُستوى الاستعمال، مع مُراعاة بساطة التّعليمات ووضوح المَطلوب.

3-3-5- الوضعِيّة الإدماجيّة (الإنتاج الكتابيّ)

تعدّ الوضعِيّة الإدماجيّة من أكثر فقرات الاِختبار شمولاً، إذ تقيس قدرة التلميذ على إنتاج فقرة كتابيّة ويوظف فيها رصيده اللُّغَويّ في سياق تعبيريّ متكامل، مع الالتزام بتعليمات محددة

(كاستعمال الصفة أو فعل الأمر، أو التّعبير عن الشعور) وقد تم اختيار هذا النّوع من الفقرات لما يتيحه من تقييم شامل لمُستوى التّحكم في اللُّغة، مع مراعاة المُلاءمة العُمريّة والقدرة التّعبيريّة للمتعلمين.

3-4- إجراءات تطبيق الإِختبار.

تقتضي عملية تطبيق الاختبار اللُّغَويّ جملة من الإجراءات الإدارية والتّنظيميّة التي تضمن السير الحسن له في ظروف مناسبة وموحدة، الذي يسمح بالحصول على نتائج دقيقة وموضوعية، ومن الإجراءات التي مر بها هذا الاختبار ما يلي:

3-4-1- الإجراءات الإداريّة والتّنظيميّة.

استُهلّت الدّرَاسة الميدانيّة بجملة من الإجراءات الإداريّة والتّنظيميّة، تمثلت في الحصول على ترخيص رسميّ[1] من الجامعة لمزاولة البحث الميداني، باعتباره شرطاً أساساً للشروع في تطبيق أدوات الدّرَاسة داخل المؤسسات التّربويّة، وقد أتاح هذا التّرخيص إمكانيّة التّواصل مع إدارات المدارس المَعنيّة، والتّنسيق مع الأساتذة الذين يدرسون المُستويات المُستهدفة.

ونظراً إلى أنّ حضور الباحث أثناء إجابة المتعلمين عن الإِختبار لم يكن شرطاً إجرائياً لازماً، وبناءً على التّفاهم المُسبق مع مديري المُؤسسات التّربويّة والأساتذة المَعنيين، أسندت مهمة تطبيق الإِختبار إلى هؤلاء الأساتذة، بعد توضيح أهداف الدّرَاسة، وشرح كيفيّة تقديم التّعليمات للمتعلمين، وضبط شروط الإنجاز، وقد أسهم هذا التّنسيق في ضمان سير عمليّة التّطبيق في ظروف صفيّة عادية دون إحداث أي تغيير قد يؤثر على نفسيّة التلميذ أو في مصداقيّة النّتَائج.

3-4-2- تطبيق الإِختبار القبلي.

بعد استكمال الإجراءات الإدارية والتّنظيميّة، شُرع في تطبيق الإِختبار القبليّ على المتعلمين في المُستويات المُستهدفة، بتاريخ 10 أكتوبر 2024م، وذلك قبل التّعامل المَنهجي مع مُحتوى كتاب اللُّغة العَربيّة مَوضوع الدّرَاسة، وقد هدف هذا الإجراء إلى تشخيص المُستوى القبلي للرصيد اللُّغَويّ لدى المتعلمين، واتخاذه مرجعاً أساساً للمقارنة مع نتائج الإِختبار البعدي.

[1] ينظر: الملحق رقم أربعة (04) الترخيص الجامعي بمزاولة البحث الميداني.

وقد جرى تطبيق الإِختبار القبلي في ظروف صفية عاديّة، وتحت إشراف الأساتذة الذين يُدرسون الأقسام المَعنية، بعد توحيد التّعليمات المُقدمة للمُتعلمين، وتحديد زمن موحد لإنجاز الإِختبار، مع التأكيد على الإجابة الفرديّة وعدم الاستعانة بأي وسيلة مُساعدة، ما يضمن صدقيّة المُعطيات المُتحصل عليها.

3-4-3- فترة التّدريس والتّعامل مع المُحتوى.

تلت مرحلة الإِختبار القبلي فترة خصّصت للتدريس العاديّ لمحتوى كتاب اللُّغة العَربيّة، وفق التّرتيب المُعتمد في المِنهاج الرسمي، ودون إدخال أي تدخل تعليميّ إضافي خارج الإطار المدرسيّ المُعتاد، وقد روعي في هذه المرحلة الالتزام بالبرنامج الزمني المحدد، تفادياً لتأثير المُتغيرات الخارجيّة في نتائج الإِختبار البعدي، ويهدف هذا الإجراء إلى ضمان أنّ يكون أي تغير يسجل في نتائج الإِختبار البعديّ ناتجاً عن التّفاعل مع محتوى الكتاب المدرسيّ، لا عن عوامل تعليميّة موازيّة.

3-4-4- تطبيق الإِختبار البعدي.

عقب الانتهاء من تدريس المُحتوى اللُّغَويّ المُستهدف، أعيد تطبيق الإِختبار نفسه بوصفه إِختباراً بعدياً، وذلك لقياس مستوى الرَّصِيد اللُّغَويّ لدى المتعلمين بعد التّعرض لمُحتوى كتاب اللُّغة العَربيّة، وقد أجري الإِختبار البعديّ وفق الشروط نفسها المُعتمدة في الإِختبار القبليّ، من حيث صيغة الأداة، وتعليمات الإنجاز، وزمن التّطبيق، وظروف الإجراء؛ فأتاح هذا الإجراء إمكانيّة رصد التّغير الحاصل في مستوى الرَّصِيد اللُّغَويّ، ومقارنة النّتَائج القبليّة والبعديّة بصورة موضوعيّة، ما يخدم أهداف البحث.

3-4-5- ضبط شروط التّطبيق وتوحيد ظروفه.

حرصت الدّرَاسة على توحيد ظروف تطبيق الإِختبار في جميع مراحله، سواء تعلق الأمر بالمكان، أو الزمن، أو طبيعة التّعليمات، أو شروط الإنجاز، وذلك ضماناً لمبدأ التّكافؤ في القياس، كما اعتمدت الأداة نفسها في الإِختبارين القبليّ والبعديّ، لتفادي أي تعديل في صيغة الفقرات أو طريقة تقديمها، ما يعزز موثوقيّة النّتَائج وقابليتها للتحليل والمُقارنة.

4- منهج الدّرَاسة.

اعتمدت هذه الدّرَاسة على المَنهج شبه التّجريبي، وذلك باستخدام تصميم الإِختبار القبلي والبعدي، لملاءمته لطبيعة الدّرَاسة التي تسعى إلى الكشف عن أثر كتاب اللُّغة العَربيّة للسنتين الرابعة والخامسة ابتدائي في تنميّة الرَّصِيد اللُّغَويّ لدى المتعلمين، من خلال قياس مستوى الرَّصِيد اللُّغَويّ قبل اكتساب المَعارف المُضمنة في الكتب وبعده.

5- مجتمع الدّرَاسة.

يتكون مجتمع الدّرَاسة من متعلمي السنة الرابعة والخامسة ابتدائي، المتمدرسين بثلاث مدارس الابتدائية مختلفة، خلال الموسم الدراسي الموافق 2025/2024م.

6- عينة الدّرَاسة.

تم اختيار عينة الدّرَاسة بطريقة قصديّة؛ حيث شملت ثلاث (03) مدارس ابتدائيّة من ثلاث ولايات مختلفة، وذلك قصد مراعاة أثر اختلاف اللُّغة الأم الأولى للمتعلمين في تنمية الرَّصِيد اللُّغَويّ من خلال كتاب اللُّغة العَربيّة للسنتين الرابعة والخامسة ابتدائي، وقد بلغ العدد الإجمالي لأفراد العينة (150) متعلماً، موزعين على النحو الآتي:

- مدرسة من ولاية تيارت، بلغ عدد المتعلمين بها (50) متعلماً، وتعد اللُّغة العَربيّة اللُّغة الأم الغالبة لديهم.
- مدرسة من ولاية تيزي وزو، بلغ عدد المتعلمين بها (50) متعلماً، وتعد اللُّغة الأمازيغية اللُّغة الأم لدى الأغلبيّة.
- مدرسة من ولاية البويرة، بلغ عدد المتعلمين بها (50) متعلماً، وتتميز بخلفية لغوية مختلطة تجمع بين اللُّغة العَربيّة والأمازيغيّة.

7- حدود الدّرَاسة.

تتحدد أي دراسة علمية بجملة من الحدود التي تضبط مجالها وتوضح نطاقها الموضوعي والزماني والمكاني، الأمر الذي يساعد على فهم النتائج في إطارها الصحيح دون تعميم غير مبرر، وتتمثل حدود الدراسة فيما يلي:

7-1- الحدود الموضوعيّة: اقتصرت الدّرَاسة على تنميّة الرَّصِيد اللُّغَويّ لدى المتعلمين من خلال كتاب اللُّغة العَربيّة، دون التّطرق إلى باقي المهارات اللُّغَويّة الأخرى كالقواعد أو الإملاء أو التّعبير الكتابي.

7-2- الحدود البشريّة: الفئة المعنيّة بالدّرَاسة متعلمي السنة الرابعة والخامسة ابتدائي، من ثلاث مدارس ابتدائيّة مختلفة تمثل خلفيّات لغويّة متنوعة.

7-3- الحدود المكانيّة: أجريت الدّرَاسة في ثلاث مدارس ابتدائية تابعة لثلاث ولايات مختلفة (تيارت، والبويرة، وتيزي وزو)، تم اختيارها بناء على الخلفية اللُّغَويّة للمتعلمين.

7-4- الحدود الزمانية: أنجزت الدّرَاسة خلال الموسم الدراسي الموافق **2025/2024م**، وذلك في الفترة الممتدة من (2024/10/10م) إلى (2025/6/30) وشملت مدة تطبيق الاِختبار القبلي والبعدي وبينهما مدة التّمدرس أو الاكتساب.

8- زمن الاِختبار.

حدد زمن إنجاز الاِختبار بخمس وأربعين دقيقة (45د)، مدة تسمح للمتعلمين بقراءة النص قراءة متأنية وفهم مضمونه، ثم الإجابة عن مختلف الأسئلة المطروحة دون استعجال، كما اعتمد الزمن نفسه في كل من الاِختبار القبلي والاِختبار البعدي، وذلك لضمان تكافؤ ظروف التّطبيق بين الاِختبارين.

9- نموذج الإجابة الصحيحة.

تم إعداد نموذج الإجابة الصحيحة يتضمن الإجابات النّموذجية[1] المُحتملة لكل سؤال من أسئلة الاِختبار قبل تصحيحه؛ حيث تعد من الأمور الواجب مراعاتها عند تصحيح الاختبارات الكتابية حتى يكون التقويم دقيقاً[2] وموضوعياً، مع تحديد عناصر الإجابة المَطلوبة خاصة في الأسئلة التي تتطلب تفسيراً أو توظيفاً لغوياً، وقد استخدم هذا النّموذج مرجعاً موحداً في عملية التّصحيح، مما ساعد على تحقيق قدر أكبر من المَوضوعيّة والدّقة في تقويم إجابات المتعلمين.

[1] ينظر الملحق (05) الإجابة النموذجية للاِختبار (السنة الرابعة والخامسة).

[2] ينظر: ماجدة إبراهيم الباوي، وثاني حسين الشمري، **نماذج واستراتيجيات معاصرة في التدريس والتقويم**، دار أمل الجديدة، ط1، 2020م، سورية (دمشق) ص220.

10- طريقة التّصحيح (سلم التّنقيط).

اعتمدت عمليّة تصحيح أوراق الاِختبار على سلم تنقيط محدد؛ حيث منحت الإجابة الصحيحة في بعض الأسئلة درجة واحدة، بينما منحت الإجابة الخاطئة صفراً، أما الأسئلة التي تتطلب تفسيراً أو توظيفاً للكلمات أو تعبيراً كتابياً، فقد تم تقويمها وفق سلم ثلاثي الدرجات، من أجل تقييم مستوى المتعلمين بدرجة أكثر دقة، نوضحه في الجدول التالي:

نوع الإجابة	الدرجة
إجابة صحيحة كاملة	2
إجابة جزئية	1
إجابة خاطئة	0

جدول رقم 91: يوضح سلم تنقيط الاِختبار.

11- الأسلوب الإحصائي المُستخدم في الدّرَاسة.

اعتمدت هذه الدّرَاسة في معالجة بيانات الاِختبارين القبلي والبعدي على الأسلوب الإحصائيّ الوصفيّ، باستخدام برنامج BM SPSS Statistics، وذلك بهدف تنظيم البينات وتحليلها بشكل دقيق، وقد تم إدخال نتائج المتعلمين في البرنامج وفق متغيرات تمثل أسئلة الاِختبار المُختلفة في التّطبيقين القبلي والبعدي، حيث خصص لكل سؤال متغير مستقل، مثلت إجابات المتعلمين القيم الخاصة بالمتغيرات.

وبعد إدخال البينات، تم الاعتماد على التكرارات والنسب المِئويّة في وصف أداء المتعلمين في كل سؤال من الأسئلة الاِختبار، وذلك من خلال إظهار عدد المتعلمين الذين تحصلوا على كل درجة أو فئة تقويميّة، ثم تحويل هذه الأعداد إلى نسب مئويّة تسهل تفسير النّتَائج ومقارنتها، ويساعد هذا الأسلوب على إبراز مُستوى التّحسن في أداء المتعلمين بين التّطبيق القبلي والتّطبيق البعدي، من خلال مقارنة الإجابات قبل تطبيق التّجربة وبعدها، للكشف عن مدى تطور أداء المتعلمين.

المبحث الثاني: التّحليل الإحصائيّ لنتائج اِختبار السنة الرابعة.

تناول هذا المبحث عرض النّتَائج المُتوصل إليها من خلال المعالجة الإحصائيّة لبيانات الاِختبار القبليّ والاِختبار البعديّ المطبقين على متعلميّ السنة الرابعة من التّعليم الابتدائي، وذلك بهدف الوقوف عند مستوى أدائهم اللُّغَويّ قبل تطبيق التّجربة التّعليميّة وبعدها، ويقوم هذا التّحليل على تنظيم البيانات المُستخلصة من إجابات المتعلمين وتحويلها إلى مؤشرات كميّة تسمح بوصف أدائهم وصفاً دقيقاً وإبراز الفروق المُسجلة بين التّطبيقين.

وقد تمت معالجة البيانات باستخدام برنامج **IBM SPSS Statistics**، إصدار 27، حيث أدخلت نتائج المتعلمين في صورة متغيرات تمثل مختلف أسئلة الاِختبار وفروعه، ثم خضعت هذه البيانات للتحليل الإحصائي الوصفي، من أجل تحديد نسبة المتعلمين الذين تمكنوا من الإجابة الصحيحة أو الجزئية أو الخاطئة، وسيتم في هذا المبحث عرض نتائج التّحليل في شكل جداول إحصائيّة تتضمن التّكرارات والنّسب المِئويّة لكل متغير من متغيرات الاِختبار، ما يسمح بمعرفة مستوى المتعلمين في المهارات المُستهدفة والكشف عن درجة التّحسن المسجلة بين الاِختبار القبلي والاِختبار البعدي.

1- تحليل نتائج الاِختبار لمتعلميّ السنة الرابعة.

يهدف تحليل الاِختبار القبلي إلى التّعرف على مستوى الرَّصِيد اللُّغَويّ لدى متعلمي السنة الرابعة من التّعليم الابتدائي قبل دراستهم لمُحتويات كتاب اللُّغة العَربيّة، وذلك من خلال تحليل إجاباتهم على مجموعة من الأسئلة التي تقيس فهم المُفرَدات اللُّغَويّة وقدرتهم على تفسيرها وتوظيفها في سياقات مختلفة.

وقد شملت أسئلة الاِختبار القبلي عدة مهارات لغويّة، من بينها اقتراح عنوان مناسب للنص، واستخراج بعض المَعلومات منه، وشرح مجموعة من المُفرَدات، إضافة إلى توظيف بعض الكلمات في جمل مفيدة وتحديد أضدادها، فضلاً عن قراءة الصُور وفهم دلالاتها من أجل وصفها بشكل سليم ودقيق، وكذا الإجابة عن الوضعِيّة الإدماجيّة، وتسمح هذه المَهارات مُجتمعة بتكوين صورة أوليّة عن مستوى الرَّصِيد اللُّغَويّ لدى المتعلمين قبل تعرضهم للأنشطة اللُّغَويّة الواردة في كتاب اللُّغة العَربيّة.

كما يعد الاِختبار البعدي مرحلة محوريّة في تقويم أثر العمليّة التّعليميّة وقياس مدى تحقق أهدافها التي سطرت في البرنامج التّعليميّ، فإذا كان الاِختبار القبلي قد أتاح تشخيصاً

أولياً لمستوى المتعلمين وكشف عن مواطن القصور المَعرفي لديهم قبل الشروع في التّدريس، فإن الاِختبار البعدي يمثل أداة تقويميّة تكشف عن مقدار التّحول الذي طرأ على أداء المتعلمين بعد الانخراط في الخبرات التّعليميّة المُقررة، ومن هذا المُنطلق، يكتسب تحليل نتائج الاِختبار البعدي للسنة الرابعة أهميّة علميّة خاصة؛ إذ يهدف إلى معرفة درجة التّحسن في مستويات الفهم والاستيعاب، ومدى تمكن المتعلمين من المعارف والمهارات المستهدفة، كما يسمح هذا التّحليل بمقارنة دقيقة بين الأداءين القبلي والبعدي، ما يتيح استجلاء حجم التّغير الحاصل في التّحصيل الدراسيّ، وتحديد طبيعة هذا التّغير سواء أكان تحسناً ملحوظاً يدل على فاعليّة المُعالجة التّعليميّة بشكل عام والمُحتوى التّعليميّ بشكل خاص، أم تحسناً محدوداً يكشف عن استمرار بعض الصعوبات التّعليميّة.

كما أنّ هذ التّحليل لن يقتصر على رصد وعرض نسب الإجابات الصحيحة فحسب، وإنّما ستقدم قراءة دلاليّة نقدية لنتائج المتعلمين، من خلال تفسير أنماط الإجابة، والكشف عن طبيعة الأخطاء المتبقيّة، وتحليلها في ضوء الأهداف التّعليميّة ومستويات التّعلم المُختلفة، ومن شأن هذا المنهج التّحليليّ أنّ يتيح فهماً أعمق لمستوى تحقق التّعلمات، ويسهم في بناء حكم موضوعي حول مدى نجاعة الاستراتيجيّات التّعليميّة المُعتمدة في تنميّة كفاءة المتعلمين، وبناءً على ذلك، سيتم في الفقرات التاليّة تحليل نتائج الاِختبار القبلي والبعدي مع التّركيز على مؤشرات التّحسن في الأداء ومقارنة النّتَائج، لحصر نقاط التّحسن في مستوى التّحصيل اللُّغَويّ.

وقد حُللت إجابات المتعلمين اعتماداً على المعطيات المستخرجة بواسطة برنامج **IBM SPSS Statistics**، حيث حسب عدد المتعلمين الذين حصلوا على كل فئة من فئات الإجابات (صحيحة، وجزئية، وخاطئة) في كل سؤال من أسئلة الاِختبار، ثم تحويل هذه القيم إلى نسب مئوية لتسهيل تفسير النّتَائج.

1-2- ضبط وتوزيع أفراد عينة الدّرَاسة حسب الولاية.

حِرصاً على تحقيق قدر من الدّقة والموضوعيّة في تحليل النّتَائج، تم ضبط عدد المتعلمين المشاركين في الاِختبار بحيث يكون متساوياً في كل ولاية من الولايات المَعنيّة بالدّرَاسة، حيث تم اعتماد خمسة وعشرين (25) متعلماً من كل ولاية، ويهدف هذا الإجراء إلى تحقيق نوع من التّوازن في توزيع العينة، ما يسمح بإجراء المقارنات بصورة أكثر دقة ويحد من

تأثير التّفاوت في عدد الأفراد بين الولايات على نتائج التّحليل الإحصائيّ، كما يسهم هذا الضبط في إعطاء صورة أكثر وضوحاً عن مستوى الرَّصِيد اللُّغَويّ لدى المتعلمين محل الدّرَاسة.

الولاية	العدد	النسبة
تيارت	**25**	**33.3%**
البويرة	**25**	**33.3%**
تيزي وزو	**25**	**33.3%**
المجموع	**75**	**100%**

جدول رقم 92: توزيع أفراد العينة حسب الولاية.

2- تحليل تطور الأداء اللُّغَويّ لدى متعلّمي السنة الرابعة.

يعنى هذا العنصر من البحث برصد وتحليل تطور الأداء اللُّغَويّ لدى متعلمي السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، وذلك بالاعتماد على مقارنة نتائج الاختباريين القبلي والبعدي.

2-1- اقتراح عنوان للنص.

في هذا الجزء سيتم عرض نتائج الاختبار القبلي الخاصة بمتعلمي السنة الرابعة، متبوعة بنتائج الاختبار البعدي، ثم إجراء مقارنة بينهما بهدف رصد مدى تطور الأداء اللُّغَويّ وتفسير الفروق المسجلة بين التقييمين في ضوء أهداف الدراسة.

2-1-1- نتائج الإِختبار القبلي[1].

تمثل القدرة على اقتراح عنوان مناسب للنص إحدى المهارات المُرتبطة بالفهم القرائيّ، إذ تستند إلى إدراك الفكرة الرئيسة للنص والقدرة على تكثيفها في صيغة موجزة ودالة، إنّ رصد إجابات المتعلمين في هذا السؤال يكشف عن مدى تمكنهم من استيعاب المعنى الإجمالي للنص وتحديد مضمونه العام في مرحلة الإِختبار القبلي، والتّمكن من ضبط فكرته الأساسيّة والتّعبير عنها، وفي الجدول التالي تعرض نتائج اجاباتهم على هذا السؤال:

[1] ينظر: الملحق رقم ستة (06) نماذج من إجابات التلميذين عن الاختبار.

نوع الإجابة	العدد	النسبة المِئويّة
إجابة صحيحة	72	%96
إجابة صحيحة جزئياً	3	4%
إجابة خاطئة	0	0%
المجموع	75	100%

جدول رقم 93: توزيع إجابات متعلمي السنة الرابعة عن سؤال اقتراح عنوان للنص (قبلي)

يبين الجدول الخاصة بسؤال هات عنواناً مناسباً للنص، توزيع إجابات المتعلمين في الإختبار القبلي، حيث تم تصنيفها إلى إجابات صحيحة وإجابات صحيحة جزئياً، إذ تبين أن 72 متعلماً من أصل 75 تمكنوا من اقتراح عنوان مناسب للنص، ما يمثل نسبة 96% من مجموع أفراد العينة، في حين لم تتجاوز نسبة الإجابات الصحيحة جزئياً 4%، إذ سجلت 3 إجابات فقط ضمن هذه الفئة، في الوقت الذي لم تسجل فيه أي إجابة خاطئة.

وتعكس هذه المُعطيات مُستوى مرتفعاً نسبياً لدى المتعلمين في القدرة على استيعاب الفكرة العامة للنص وتكثيفها في عنوان دال، وهي مهارة ترتبط أساساً بعمليات الفهم القرائي الكلي للنص، كما توحي النّسبة المُرتفعة للإجابات الصحيحة بأنّ أغلبيّة المتعلمين استطاعوا إدراك الموضوع المركزيّ للنص واستحضار مفردات مناسبة للتعبير عنه في صيغة عنوان موجز.

غير أنّ وجود نسبة، وإن كانت محدودة، من الإجابات الصحيحة جزئياً يدل على أن بعض المتعلمين لم يتمكنوا من تحديد الفكرة المحورية للنص بدقة كاملة، واكتفوا بعناوين قريبة من المعنى العام دون أنّ تعكس المُضمون الكلي للنص بصورة دقيقة.

وعليه يجوز القول إنّ نتائج هذا السؤال تشير إلى مستوى جيد من التحكم في مهارة اقتراح عنوان للنص لدى متعلمي السنة الرابعة، ما يعكس امتلاكهم قدراً مقبولاً من الفهم العام للنص قبل التَعرض للمُعالجة التّعليميّة المُعتمدة على محتويات كتاب اللُّغة العَربيّة.

2-1-2- نتائج الإختبار البعدي.

يعرض الجدول الآتي توزيع إجابات متعلمي السنة الرابعة ابتدائي في سؤال اقتراح عنوان مناسب للنص في الإختبار البعدي، وذلك حسب مخرجات البرنامج الإحصائي:

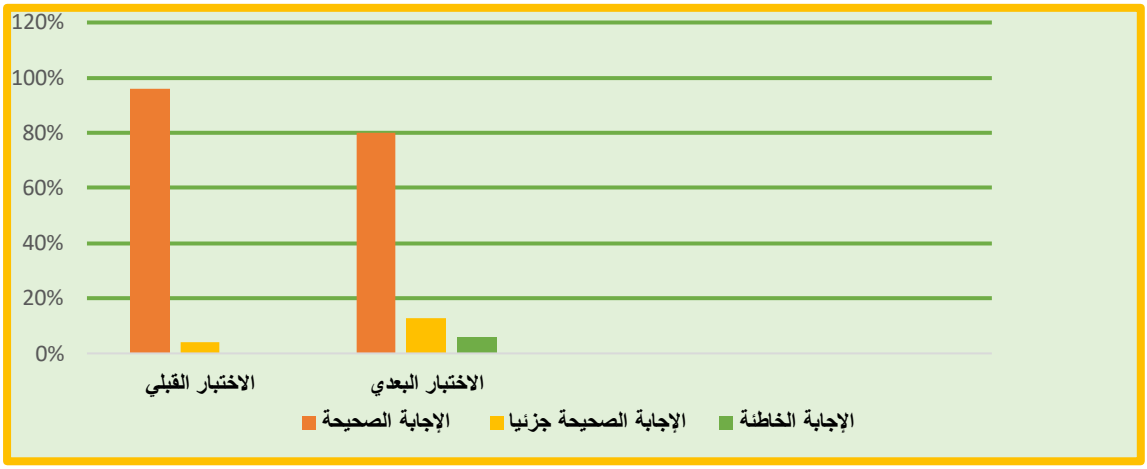
نوع الإجابة	العدد	النسبة المِئويّة
إجابة صحيحة	60	80%
إجابة صحيحة جزئياً	10	13.3%
إجابة خاطئة	5	6.7%
المجموع	75	100%

جدول رقم 94: إجابات متعلمي السنة الرابعة عن سؤال اقتراح عنوان للنص (بعدي).

تبيّن معطيات الجدول أنّ أغلبية متعلمي السنة الرابعة تمكنوا من اقتراح عنوان مناسب للنص حيث بلغت نسبة الإجابات الصحيحة 80% من مجموع المتعلمين 60 متعلماً، وهي النسبة الأعلى ضمن فئات الإجابة، في المقابل، بلغت نسبة الإجابات الصحيحة جزئياً 13.3% ما يمثل 10 متعلمين، وهي فئة تعكس فهماً جزئياً لمضمون النص وعدم القدرة الكاملة على صياغة عنوان دقيق يعكس فكرته الرئيسة، أما الإجابات الخاطئة فقد سجلت نسبة 6.7% فقط؛ أي 5 متعلمين وهي النسبة الأدنى في الجدول.

وتشير هذه النّتَائج إلى أنّ أغلبيّة المتعلمين استطاعوا تحديد الفكرة العامة للنص وصياغتها في عنوان مناسب، غير أنّ وجود نسبة من الإجابات الجزئيّة والخاطئة يدل على استمرار بعض الصعوبات لدى فئة مَحدودة من المتعلمين في مهارة تلخيص مضمون النّص في عنوان دال، وهي مهارة تتطلب فهماً دقيقاً للأفكار الأساسيّة والقدرة على التّعبير عنها بإيجاز، وعليه يمكن القول إنّ توزيع الإجابات في الإختبار البعدي يتسم بتفوق فئة الإجابات الصحيحة مقارنة ببقيّة الفئات، مع بقاء هامش محدود من الأخطاء أو الفهم الجزئي.

2-1-3- تحليل مقارن لنتائج السؤال الأول من الإختبار القبلي والبعدي.



شكل رقم 47: نتائج إجابات متعلمي السنة الرابعة عن سؤال اقتراح عنوان للنص (القبلي والبعدي)

عند مقارنة نتائج الاختبار البعدي بما أسفر عنه الإختبار القبلي يتبين أنّ أداء المتعلمين في هذا السؤال لم يشهد تحسناً، بل سجل انخفاضاً نسبياً في نسبة الإجابات الصحيحة، فقد بلغت هذه النّسبة في الإختبار القبلي 96% من مجموع العينة، وهي نسبة مرتفعة جداً تعكس تمكناً واضحاً لدى المتعلمين من مهارات اقتراح عنوان مناسب للنص، غير أنّ نتائج الإختبار البعدي أظهرت تراجع هذه النسبة إلى 80%، مع ظهور نسبة من الإجابات الصحيحة جزئياً بلغت 13.3%، إضافة إلى تسجيل 6.7% من الإجابات الخاطئة، بعد أنّ كانت هذه الفئة منعدمة في الإختبار القبلي، ويشير هذا التّحول إلى حدوث تراجع نسبي في مستوى الدّقة في صياغة العنوان لدى فئة المتعلمين.

وبما أنّ الإختبارين القبلي والبعدي اعتمدا النّص نفسه والسؤال ذاته، فإن هذا التّراجع لا يمكن تفسيره باختلاف طبيعة النّص أو درجة تعقيده، وقد يرتبط بعوامل تربويّة أخرى من بينها تفاوت مستويات الانتباه والتّركيز أثناء إجراء الإختبار، أو اعتماد بعض المتعلمين على استجابات تقريبيّة لا تعكس الفكرة المركزيّة للنص بدقة، ما يفسر انتقال جزء من الإجابات من فئة الإجابة الصحيحة إلى فئة الإجابة الصحيحة جزئياً.

وعليه، فإن المقارنة بين نتائج الإختبارين تكشف أنّ المهارة كانت مكتسبة بدرجة مرتفعة لدى المتعلمين منذ البداية، ما يفسر الارتفاع الكبير لنسبة الإجابات الصحيحة في الإختبار القبلي، غير أنّ النّتائج البعديّة تشير إلى عدم تحقق تحسن إضافي في هذا الجانب، بل شهدت

تراجعاً طفيفاً في مستوى الأداء، الأمر الذي يستدعي التّعامل مع هذه النتيجة بحذر عند تفسير أراء المعالجة التّعليميّة.

2-2- السؤال الثاني.

يُخصص هذا الجزء للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة، من خلال عرض نتائج الاختبار القبلي الخاصة به، ثم عرض نتائج الاختبار البعدي المرتبطة به، يعقب ذلك إجراء مقارنة بين النتائج المحصل عليها في التقييمين، قصد الوقوف عند مدى تطور الأداء اللُّغَويّ وتفسير الفروق المسجلة في ضوء أهداف الدراسة.

2-2-1- الإختبار القبلي.

تمثل السؤال الثّاني في: (أين وضعت الحيوانات الأليفة؟)، والذي يسعى إلى الكشف عن مهارة أساسيّة من مهارات الفهم القرائي، تتمثل في القدرة على استخراج المَعلومات الصَريحة الواردة في النّص، ويقتضي هذا النّوع من الأسئلة انتباه التلميذ إلى التّفاصيل النّصيّة واستيعاب المُعطيات الجزئيّة التي يتضمنها النّص، الأمر الذي يسمح بتقييم درجة تحكمه في فهم مضامين النّص المقروء على مستوى المَعلوماتي المُباشر، تتمثل نتائجه فيما سيعرضه الجدول:

نوع الإجابة	العدد	النسبة المِئويّة
إجابة صحيحة	31	41.3%
إجابة صحيحة جزئياً	22	29.3%
إجابة خاطئة	22	29.3%
المجموع	75	100%

جدول رقم 95: توزيع إجابات متعلمي السنة الرابعة على السؤال الثاني (القبلي).

تكشف المُعطيات الإحصائيّة عن تفاوت واضح في مستوى إجابات المتعلمين على هذا السؤال، فقد سجلت الإجابات الصحيحة أعلى نسبة بلغت 41.3% ما يمثل 31 متعلماً، وهي نسبة تشير إلى أنّ أغلبيّة المتعلمين تمكنوا من تحديد المَعلومات المَطلوبة كما وردت في النّص، ويعكس ذلك قدرة مقبولة لدى هذه الفئة على التقاط المُعطيات الصريحة واستحضارها عند الإجابة.

غير أنّ هذه النّتيجة، رغم إيجابيتها النّسبية، لا تخفي وجود مؤشرات على صعوبة في الفهم التّفصيلي للنص، وهو ما يُدرك من خلال نسبة الإجابات الصحيحة جزئياً التي بلغت 29.3% أي 22 متعلماً، فهذه الفئة من الإجابات تدل على أنّ عدداً معتبراً من المتعلمين تمكنوا من استيعاب جزءٍ من المعلومات المَطلوبة دون الإحاطة بها كاملة، ما يعكس ضعفاً في دقة القراءة أو قصوراً في استيعاب العلاقات بين عناصر النّص.

وتزداد هذه الملاحظة وضوحاً بالنّظر إلى نسبة الإجابات الخاطئة التي بلغت 29.3% ما يقابل 22 متعلماً، وهي نسبة تكشف عن وجود فئة من المتعلمين لم تتمكن من استخراج المَعلومات المُباشرة من النّص ويمكن تفسير ذلك بضعف في مهارة تتبع التّفاصيل النّصيّة أو بعدم القدرة على الربط بين السؤال والمقطع الدال في النّص.

ومن ثم فإنّ النّتَائج المُسجلة في هذا السؤال تكشف أنّ القدرة على استخراج المَعلومات الصريحة من النّص لا يتحكم فيها جميع المتعلمين بشكل كامل؛ حيث ما يقارب 58% من أفراد العينة لم يتمكنوا من تقديم إجابة صحيحة تماماً، ما يدل على وجود تفاوت في مستويات الفهم القرائي لدى المتعلمين في مرحلة الإِختبار القبلي، ويبرز الحاجة إلى تعزيز مهارات القراءة التّحليلية التي تمكن التلميذ من استيعاب التّفاصيل النّصيّة بدقة أكبر.

2-2-2- الإِختبار البعدي.

يعرض الجدول الآتي نتائج إجابات المتعلمين عن سؤال (أين وضعت الحيوانات الأليفة؟)، في الإِختبار البعدي، حيث يبين توزيع الاستجابات وفق ثلاثة أنمط من الإجابات: الإجابة الصحيحة، والإجابة الصحيحة جزئياً، والإجابة الخاطئة، وذلك قصد معرفة مستوى أداء المتعلمين بعد انتهاء عملية التعلم.

نوع الإجابة	العدد	النسبة المِئويّة
إجابة صحيحة	34	57.3%
إجابة صحيحة جزئياً	13	17.3%
إجابة خاطئة	19	25.3%
المجموع	75	%100

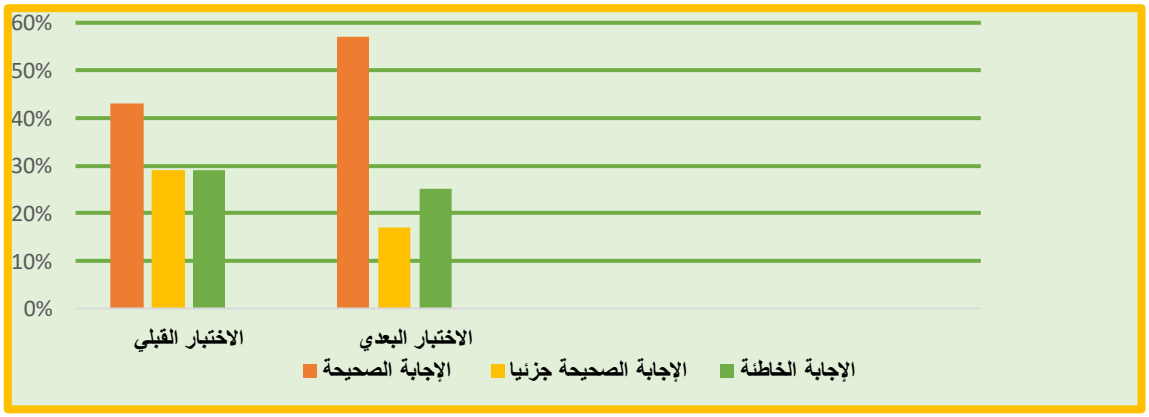
جدول رقم 96: توزيع إجابات متعلمي السنة الرابعة على السؤال الثاني (البعدي).

تظهر المُعطيّات الإحصائيّة الواردة في الجدول أنّ الإجابات قد توزعت بنسب متفاوتة؛ إذ جاءت 43 إجابة صحيحة بنسبة 57.3%، و13 إجابة صحيحة جزئياً بنسبة 17.3%، و19 إجابة خاطئة بنسبة 25.3%، فيتضح من خلال هذه المعطيات أنّ الإجابات الصحيحة تمثل النّسبة الأكبر من مجموع الاستجابات إذ بلغ عددها 43 إجابة من أصل 75، أي ما يعادل 57.3%، ما يدل على تمكن أغلبية المتعلمين من تحديد المَعلومات المَطلوبة بدقة، ويعكس هذا المَعطى مُستوى جيد من الفهم لدى المتعلمين لمضمون السؤال وقدرتهم على استحضار المُعطيات للإجابة عنه.

أما الإجابات الصحيحة جزئياً فقد بلغ عددها 13 إجابة بنسبة 17.3% من مجموع الإجابات وهي نسبة تشير إلى أنّ بعض المتعلمين تمكنوا من إدراك جزء من المعلومة المَطلوبة دون الوصول إلى الإجابة الكاملة، ما يصور وجود درجة من الفهم الجزئي لدى هذه الفئة، وفي المقابل، بلغ عدد الإجابات الخاطئة 19 إجابة بنسبة 25.3%، ما يدل على أنّ نسبة من المتعلمين ما تزال تواجه صعوبة في تحديد الإجابة الصحيحة، رغم أنّ هذه النّسبة تبقى أقل من نسبة الإجابات الصحيحة.

وعموماً، يكشف التّوزيع العام للاستجابات عن تفوق واضح للإجابات الصحيحة مقارنة ببقيّة أنماط الإجابات، حيث بلغت 57.3% مقابل 17.3% للإجابات الجزئية و25.3% للإجابات الخاطئة، ما يشير إلى تحسناً في مستوى أداء المتعلمين وقدرتهم على فهم المُعطيات اللُّغَويّة المرتبطة بالسؤال والإجابة عنها بصورة أدق.

2-2-3- مقارنة بين نتائج الاِختبار القبلي والبعدي للسؤال الثاني.



شكل رقم 48: نتائج إجابات متعلمي السنة الرابعة على السؤال الثاني (القبلي والبعدي).

تكشف المقارنة بين نتائج الإختبار القبلي والإختبار البعدي عن تحسن نسبي محدود في مستوى أداء المتعلمين فيما يتعلق بالسؤال محل القياس، ويتبين من ذلك التّغير الذي طرأ على توزيع أنواع الإجابات بين الإختبارين، ففي الإختبار القبلي بلغ عدد الإجابات الصحيحة 31 إجابة، بينما ارتفع هذا العدد في الإختبار البعدي إلى 34 إجابة صحيح، أي بزيادة قدرها 3 إجابات فقط، ورغم أنّ هذا الارتفاع يشير إلى انتقال عدد من المتعلمين إلى مستوى أفضل من الدقة في الإجابة؛ فإنّ حجم هذا التّحسن يبقى تحسناً طفيفاً من الناحية الكميّة.

أما الإجابات الصحيحة جزئياً فقد سجلت في الإختبار القبلي 22 إجابة، في حين انخفضت في الإختبار البعدي إلى 13 إجابة، أي بتراجع قدره 9 إجابات، ويمكن تفسير هذا التّراجع بأنّ جزءاً من المتعلمين الذين كانوا يقدمون إجابات غير مكتملة في الإختبار القبلي تمكنوا لاحقاً من تطوير فهمهم والوصول إلى إجابات أكثر دقة، ما يفسر جزئياً الارتفاع المسجل في عدد الإجابات الصحيحة، وفيما يتعلق بالإجابات الخاطئة، فقد انتقلت من 22 إجابة في الإختبار القبلي إلى 19 إجابة في الإختبار البعدي، أي بانخفاض قدره 3 إجابات، وهو انخفاض محدود يعكس تقلصاً نسبياً في مُستوى الخطأ لدى بعض المتعلمين.

وبناءً على هذه المُعطيات، يمكن القول إنّ نتائج الإختبار البعدي تعكس تحسناً نسبياً محدوداً في مستوى تمكن المتعلمين من الإجابة الصحيحة؛ حيث انتقل عدد قليل منهم من فئة الإجابات الجزئية أو الخاطئة إلى فئة الإجابات الصحيحة، غير أنّ هذا التّحسن يبقى تحسناً بسيطاً من الناحيّة الإحصائيّة، نظراً لأنّ الفارق المُسجل في الإجابات الصحيحة لا يتجاوز ثلاث إجابات فقط، ما يدل على أنّ أثر التّدخل التّعليميّ أو التّمدرس بكتاب اللُّغة العَربيّة في هذا السؤال تحديداً، ظل أثراً جزئياً ولم يصل إلى مستوى التّحسين الكبير أو التّحول الجذري في الأداء، في هذه الحالة نبحث عن دواعي ضعف نسبة التّحسن لدى الطلاب والتي قد ترجع إلى عدم تمكن المتعلمين من بلوغ كنه النّصوص وفهم مقاصده، وقد اشترط أندرسون ثلاث عوامل رئيسية تساعد القارئ على الاستيعاب الكامل للنص، تتمثل في[1]:

- **معرفة المُفرَدات كوحدات لغويّة صغرى مستقلة:** تعد ثروة التلميذ اللُّغَويّة أداة أساسية لفهم المعاني المختلفة للنصوص، فالتلميذ الذي يفتقر إلى مخزون لغوي كافٍ لا يستطيع إدراك

[1] ينظر: راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، **أساليب تدريس اللُّغة العَربيّة بين النظرية والتطبيق**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، د.ط، د.ت، الأردن، ص87.

دلالات الكلمات كوحدات صغرى، وبالتالي يواجه صعوبة في استيعاب النّصوص وفهم محتوها، لذلك تعتبر معرفة المُفرَدات عنصراً محورياً في الوصول إلى المعاني الكلية والأساسية للنص، وفي فهم التّراكيب اللُّغَويّة المرتبطة بها.

- **القدرة على الاستنتاج:** يستطيع التلميذ المتمكن من استخلاص الأفكار والنّتَائج من كل فقرة على حدة، ثم ربطها بالأفكار المُستخلصة من باقي الفقرات، هذه القدرة تتيح له تكوين صورة شاملة ومتكاملة عن النّص المقروء ما يعزز فهمه واستيعابه للمعنى المقصود.
- **القدرة على تحديد الفكرة الرئيسيّة والأفكار الثّانويّة:** يسمح هذا العامل للمتعلم التّمييز بين ما يشكّل الفكرة المركزية للنص، وما يعد تفاصيل أو أفكار فرعيّة مُستخلصة من الفقرات المُختلفة، ما يسهم في بناء فهم متماسك ومنطقي للنصوص المكتوبة.

2-3- شرح وتوظيف المُفرَدات.

يوضح هذا العنصر كيفية تعامل المتعلمين مع المفردات المستهدفة من خلال تحليل طريقة فهمها واستعمالها داخل السياقات اللُّغَويّة المختلفة، بما يسمح بالكشف عن درجة توظيفهم لها ومدى تمكنهم منها. وفي هذا الإطار، سيتم التطرق إلى شرح وتوظيف المفردات.

2-3-1- الإختبار القبلي.

يكشف هذه المحور عن مدى تمكن المتعلمين من المُفرَدات الواردة في النّص، وذلك من خلال مستويين متكاملين يتمثلان في شرح المُفرَدات وفهم دلالتها من جهة، والقدرة على توظيفها في جملة مفيدة من جهة أخرى، إذ إنّ امتلاك الرَّصِيد اللُّغَويّ لا يقتصر على إدراك المعنى المعجميّ للكلمة فحسب، وإنّما يتجاوز ذلك إلى القدرة على استعمالها في سياقات لغويّة سليمة، ومن ثم فإن الجمع بين تحليل نتائج شرح المُفرَدات ونتائج توظيفها يسمح بتقديم صورة أدق عن درجة تمكن المتعلمين من هذه المُفرَدات داخل رصيدهم اللُّغَويّ، والجدول الآتي يبرز هذه النّتَائج:

الكلمة	شرح صحيح	شرح جزئي صحيح	شرح خطأ	توظيف صحيح	توظيف جزئي صحيح	توظيف خطأ
تذكاريّة	2 (2.7%)	18(24%)	55(73.3%)	15(20%)	9(12%)	51(68%)
أرجائها	15 (20%)	9(12%)	51(68%)	15(20%)	29(38.7%)	31(41.7%)

جدول رقم 97: نتائج شرح المُفرَدات وتوظيفها لدى متعلمي السنة الرابعة (القبلي).

تكشف النّتَائج المتعلقة بكلمة (تذكارية) عن ضعف واضح في تمثل هذه المُفرَدة داخل الرَّصِيد اللُّغَويّ للمتعلمين؛ حيث بلغت نسبة الإجابات الخاطئة في شرحها 73.3%، بينما لم تتجاوز نسبة الإجابات الصحيحة 2.7%، في حين سجلت الإجابات الصحيحة جزئياً24% ويؤكد هذا المعطى محدودية قدرة المتعلمين على إدراك الدّلالة المعجميّة لهذه الكلمة، وينعكس هذا الضعف بوضوح في نتائج توظيفها؛ حيث بلغت نسبة الإجابات الخاطئة 68% مقابل 20% فقط من الإجابات الصحيحة، الامر الذي يشير إلى أنّ عدم فهم الكلمة أدى بدوره إلى عجز عند استعمالها في سياق لغوي سليم.

أما فيما يتعلق بكلمة (أرجائها) فقد أظهرت النّتَائج مُستوى أفضل من التّحكم في معناه؛ حيث بلغت نسبة الإجابات الصحيحة في شرحها 20%، مقابل 68% من الإجابات الخاطئة و12% من الإجابات الصحيحة جزئياً، ويشير ذلك إلى أنّ هذه المُفرَدات تبدو أكثر حضوراً داخل المُعجم اللُّغَويّ للمتعلمين الصحيحة جزئياً، ويشير ذلك إلى أنّ هذه المُفرَدة تبدو أكثر حضوراً داخل المُعجم اللُّغَويّ للمتعلمين مقارنة بالكلمة السابقة، غير أنّ نتائج توظيفها تكشف عن مُستوى أقل من التّمكن؛ إذ بلغت نسبة الإجابات الصحيحة 20% فقط، بينما سجلت الإجابات الصحيحة جزئياً 38.7% مقابل 41.7% من الإجابات الخاطئة، ويعكس هذا التّفاوت أنّ فهم الكلمة لا يترجم بالضرورة إلى قدرة كاملة على استعمالها استعمالاً صحيحاً.

ومن خلال المُقارنة بين نتائج الشرح والتَّوظيف يتضح أنّ العلاقة بين الفهم المُعجمي والاستعمال اللُّغَويّ ليست علاقة تطابق تام؛ إذ إنّ بعض المتعلمين تمكنوا من إدراك معنى المُفرَدة دون أنّ ينجحوا في توظيفها داخل جملة سليمة، ويبرز ذلك أنّ تنميّة الرَّصِيد اللُّغَويّ لدى المتعلمين تقتضي تجاوز الاقتصار على تقديم المعاني المعجميّة للمفردات إلى تدريبهم على استعمالها في سياقات تعبيريّة متنوعة حتى تصبح جزءاً من معجمهم اللُّغَويّ الفعلي.

2-3-2- **الإختبار البعدي.**

يوضح الجدول التالي نتائج إجابات المتعلمين عن سؤال شرح الكلمات وتوظيفها في جمل صحيحة، وفق أنماط الإجابات سابق الذكر، لتحديد مدى تمكنهم من شرحها وفهمها قبل ذلك وصولا إلى توظيفها في سياق مناسب.

الكلمة	شرح صحيح	شرح جزئي صحيح	شرح خطأ	توظيف صحيح	توظيف جزئي صحيح	توظيف خطأ
تذكارية	**(26.7)20**	**(%25.3)19**	**(%48)36**	**(%12)9**	**(%40)30**	**(%48)36**
أرجائها	**(%50.7)38**	**(%21.3)16**	**(%28)21**	**(%58.7)44**	(%24)18	**(%17.3)13**

جدول رقم 98: نتائج شرح المُفرَدات وتوظيفها لدى متعلمي السنة الرابعة (البعدي).

تكشف النّتَائج المُتعلقة بشرح هذه المُفرَدة عن محدوديُة نسبية في مُستوى التّمكن الدّلالي لدى المتعلمين؛ إذ لم يتمكن من تقديم شرح صحيح سوى 20 متعلماً بنسبة 26.7%، وهي نسبة لا تمثل سوى قرابة ربع أفرد العينة، في المقابل، سجت 19 إجابة ذات شرح جزئي صحيح بنسبة 25.3%، ما يدل على أنّ فئة أخرى من المتعلمين تمتلك تمثلات دلاليّة غير مكتملة للمفردة، حيث يظهر أنّهم يدركون جانباً من معناها دون الإحاطة الكاملة بدلالتها.

غير أنّ المؤشر الأكثر دلالة يتمثل في ارتفاع عدد الإجابات الخاطئة إلى 36 إجابة بنسبة 48%؛ أي ما يقارب نصف المتعلمين، ويعكس هذا المعطى ضعف حضور هذه المُفرَدة في المعجم الذهني لعدد معتبر من المتعلمين، الأمر الذي يدل على أنّ دلالتها ليست مستقرة في تمثلاتهم اللُّغَويّة، أما مستوى توظيف المُفرَدة في جملة، فتظهر النّتَائج درجة أضعف من التّحكم مقارن ببعد الشرح، إذ لم يتمكن من توظيفها توظيفاً صحيحاً سوى 9 متعلمين بنسبة 12% فقط، وهي نسبة ضعيفة تعكس صعوبة انتقال المعرفة المعجميّة من مستوى الفهم إلى مُستوى الاستعمال، وفي المقابل، سجلت 30 إجابة بتوظيف جزئي صحيح بنسبة 40%، بينما بلغ عدد التَّوظيفات الخاطئة 36 توظيفاً بنسبة 48%.

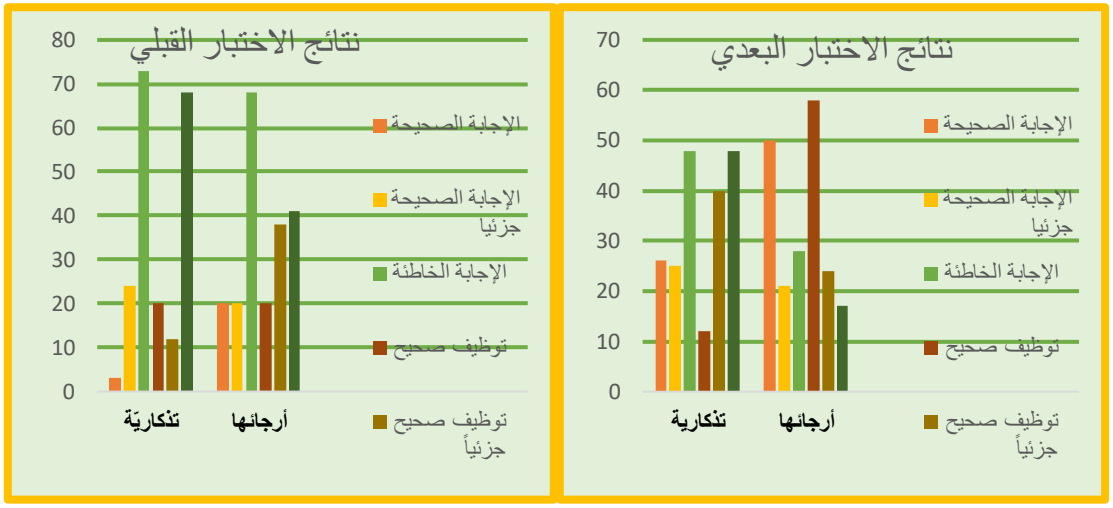
وتشير هذه المُعطيات إلى أنّ عدداً كبيرا من المتعلمين، يمتلكون تصوراً جزئياً لمعنى الكلمة، لكنهم لم يتمكنوا من استثمارها في سياق لغوي ملائم، ما يعكس ظاهرة معروفة في

اكتساب المُفرَدات؛ حيث قد ينجح التلميذ في التعرف على معنى الكلمة دون أن يبلغ مرحلة التحكم الإنتاجي فيها، وقد نبه على علماء اللّسانيّات الحديثة إلى أنّ الهدف من التّعليم ليس حشو ذاكرة التلميذ بقواعد ومعايير ثابتة للغة وإنّما الهدف الأسمى يتمثل في جعل التلميذ يشارك ويتفاعل إيجابيا مع مكتسباته المعرفيّة، لأن تعليم اللُّغة لا يهدف إلى وضع لائحة مفتوحة من الكلمات في ذهن التلميذ ولكن تمكينه من المَهارات المُناسبة ليستثمر مكتسباته في ترقيّة العمليّة التّعليميّة وتحسينها، فالمَعرفة في نظرهم تكوين طرائق وأساليب –أي ممارسات فعليّة– وليست تخزين للمعلومات[1].

أما نتائج المُفرَدة الثانيّة فتختلف عن سابقتها؛ إذ يظهر مُستوى أعلى من التّحكم المعجميّ لدى المتعلمين، فقد تمكن 38 متعلماً من تقديم شرح صحيح بنسبة 50.7% أي أن أكثر من نصف أفراد العينة استطاعوا تحديد معناها بدقة، كما سجلت 16 إجابة ذات شرح جزئي صحيح بنسبة 21.3%، بينما انخفضت الإجابات الخاطئة إلى 21 إجابة بنسبة 28%، ويعكس هذا التّوزيع تحسناً ملحوظاً في مستوى الفهم الدّلالي لهذه المُفرَدة مقارنة بالمُفرَدة السّابقة، الأمر الذي يرتبط بكونها أكثر تداولاً في الاستعمال اللُّغَويّ أو أقرب إلى الخبرة اللُّغَويّة اليوميّة للمتعلمين، ويؤكد ذلك مستوى توظيفها؛ إذ تمكن 44 متعلماً من توظيف المُفرَدة توظيفاً صحيحاً بنسبة 58.7%، ما يمثل الأغلبيّة داخل العينة، كما سجلت 18 إجابة بتوظيف جزئي صحيح بنسبة 24%، في حين انخفضت التَّوظيفات الخاطئة إلى13 فقط بنسبة 17.3%، ما يدل على أنّ أغلبية المتعلمين لم يكتفوا بفهم معنى المُفرَدة فحسب، وإنّما استطاعوا أيضاً إدماجها في إنتاجهم اللُّغَويّ بشكل مناسب.

[1] ينظر: أحمد حساني، **دّراسات في اللّسانيّات التّطبيقيّة حقل تعليميّة اللغات**، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2 2009م، الجزائر، ص 140.

2-3-3- المقارنة بين نتائج الإختبار القبليّ والبعديّ.



شكل رقم 49: نتائج شرح المُفرَدات وتوظيفها لدى متعلمي السنة الرابعة (القبلي والبعدي).

تظهر نتائج المُفرَدة تحولاً واضحاً بين الإختبارين، ففي الإختبار القبلي لم يتمكن من تقديم شرح صحيح سوى 2 متعلمين فقط بنسبة 2.7%، بينما ارتفع هذا العدد في الإختبار البعدي إلى 20 متعلماً بنسبة 26.7%، ويعكس ذلك انتقال 18 متعلماً إضافياً إلى مُستوى الفهم الصحيح للمفردة، ما يشير إلى تحسن ملحوظ في إدراك معناها، كما لاحظنا ارتفاع نسبة الشرح الجزئي الصحيح ارتفاعاً طفيفاً، إذ انتقلت من 18 إجابة بنسبة 24% في الإختبار القبلي إلى 19 إجابة بنسبة 25.3% في الإختبار البعدي، وفي المقابل انخفضت الإجابات الخاطئة من 55 إجابة إلى 36 إجابة؛ أي بتراجع قدره 19 إجابة.

وتشير هذه البيانات إلى أنّ عدداً من المتعلمين انتقل من مرحلة عدم فهم المُفرَدة إلى مرحلة الفهم الجزئي أو الصحيح، ما يدل على حدوث تحسن في استيعاب دلالتها المعجميّة، أما على مستوى توظيف المُفرَدة، فتظهر النّتائج صوراً مختلفة نسبياً، ففي الإختبار القبلي تمكن 15 متعلماً من توظيف الكلمة توظيفاً صحيحاً، غير أنّ هذا العدد انخفض في الإختبار البعدي إلى 9 متعلمين، وفي المقابل ارتفع التَّوظيف الجزئي الصحيح من 9 إجابات إلى 30 إجابة، كما انخفض التَّوظيف الخاطئ من 51 إجابة إلى 36 إجابة، وعليه نستنتج أنّ المتعلمين أحرزوا تقدماً في فهم المُفرَدة، غير أنّ هذا التّقدم لم يتحول بالكامل إلى تحكم إنتاجي كامل في استعمالها، إذ انتقل عدد من المتعلمين من التَّوظيف الخاطئ إلى التَّوظيف الجزئي بدل التَّوظيف الصحيح.

كما تبين المقارنة بين نتائج الإِختبارين عن تحسن واضح على مستوى فهم المُفرَدة، ففي الإِختبار القبلي بلغ عدد الشرح الصحيح 15 إجابة، بينما ارتفع في الإِختبار البعدي إلى 38 إجابة؛ أي بزيادة قدرها 23 إجابة، كما ارتفع عدد الشرح الجزئي الصحيح من 9 إجابات إلى 16 إجابة، في حين انخفضت الإجابات الخاطئة من 51 إجابة إلى 21 إجابة، ما يعكس تراجعاً كبير يدل على تحسن ملحوظ في إدراك المعنى الدلالي لهذه المُفرَدة، أما فيما تعلق بتوظيف الكلمة في جملة، فقط بينت النّتَائج تحسناً أكثر وضوحاً؛ إذ ارتفع التَّوظيف الصحيح من 15 إجابة في الإِختبار القبليّ إلى 44 إجابة في الإِختبار البعدي؛ أي بزيادة قدرها 29 إجابة، وفي المقابل، انخفض التَّوظيف الخاطئ من 31 إجابة إلى 13 إجابة فقط.

وعليه يمكن القول إنّ نتائج الإِختبارين تفصح عن تحسن عام في اكتساب المُفرَدات لدى المتعلمين غير أنّ درجة هذا التّحسن تختلف من مفردة إلى أخرى، فقد أظهرت مفردة (تذكاريّة) تحسناً واضحاً في فهم المعنى؛ إذ ارتفعت نسبة الشرح الصحيح بشكل ملحوظ وانخفضت نسبة الأخطاء، غير أنّ هذا الّتحسن لم ينعكس بالدرجة نفسها على مستوى التَّوظيف الصحيح؛ حيث اتجه جزء من المتعلمين إلى التَّوظيف الجزئي بدل التَّوظيف الكامل.

أما مفردة (أرجائها) فقد سجلت تحسناً مزدوجاً شمل كلاً من فهم المُفرَدة والقدرة على توظيفها؛ حيث ارتفعت نسب الشرح الصحيح والتَّوظيف الصحيح بصورة ملحوظة، مع انخفاض واضح في نسب الأخطاء، لذ يجوز القول إنّ نتائج الإِختبار البعدي تعكس تطوراً في الكفايّة المعجمية لدى المتعلمين، غير أنّ درجة هذا التّطور تظل متفاوتة تبعاً لطبيعة المُفرَدة ومدى رسوخها في المعجم اللُّغَويّ للمتعلمين، ونستنتج منه أنّ اكتساب المُفرَدات ليس عمليّة متجانسة، وإنما قد يتأثر بعدة عوامل من بينها درجة شيوع المُفرَدة في الاستعمال اللُّغَويّ، وطبيعة السياق الذي ترد فيه داخل النص، ومدى ارتباطها بخبرة المتعلمين اللُّغَويّة.

2-4- ضد الكلمات وتوظيفها.

يُعنى هذا المحور بدراسة قدرة المتعلمين على التعرف إلى الكلمات المتضادة وتوظيفها توظيفًا صحيحًا داخل السياقات اللُّغَويّة المختلفة، باعتبارها مؤشّرًا على تنمية الرَّصِيد اللُّغَويّ وتوسّعه، وذلك من خلال تحليل مخرجات الاختبارين.

2-4-1- **الإختبار القبلي.**

يسعى هذا المحور إلى بيان مدى تمكن المتعلمين من العلاقات الدلاليّة بين المُفرَدات، وذلك من خلال مطالبتهم بتحديد ضد بعض الكلمات الواردة في النّص، ثم اِختبار قدرتهم على توظيفها في سياقات لغويّة صحيحة، ويعد هذا النوع من الأسئلة مؤشراً مهماً على مدى اتساع الرَّصِيد اللُّغَويّ لدى المتعلمين، وإدراكهم العلاقات بين الكلمات، كالتّرادف والتّضاد، ويمثل مرحلة متقدمة في التّحكم في المُفرَدات، كما أنّ القدرة على استعمالها في جمل مفيدة تعكس درجة ترسيخها في المعجم اللُّغَويّ للمتعلم، تعرض النّتَائج في الجدول التالي:

الكلمة	ضد صحيح	ضد جزئي صحيح	ضد خطأ	توظيف صحيح	توظيف جزئي صحيح	توظيف خطأ
المدخل	**35(46.7%)**	**13(41.3%)**	**9 (12%)**	**30(40%)**	**22 (29.3%)**	**23(30%)**
المؤذية	**16(21.3%)**	**35(46.7%)**	**24(32%)**	**8 (10.7%)**	**34(45.3%)**	**33 (44.3%)**

جدول رقم 99: توزيع إجابات المتعلمين في تحديد تضاد المُفرَدات وتوظيفها (القبلي).

تشير النّتَائج المُتعلقة بتحديد ضد كلمة (المدخل) إلى مستوى مرتفع من التّحكم في هذه المُفرَدة؛ حيث بلغت نسبة الإجابات الصحيحة 46.7%، مقابل 12% من الإجابات الخاطئة و41.3% من الإجابات الصحيحة جزئياً، وتعكس هذه النُّسبة المرتفعة أنّ أغلبية المتعلمين تمكنوا من إدراك العلاقات الدلاليّة لهذه الكلمة، الأمر الذي يدل على حضورها النّسبي داخل معجمهم اللُّغَويّ.

غير أنّ نتائج توظيف كلمة (المدخل) تكشف عن مستوى أقل من التّمكن؛ إذ بلغت نسبة الإجابات الصحيحة 40% فقط، في حين سجلت الإجابات الصحيحة جزئياً 29.3% مقابل 23% من الإجابات الخاطئة، ويشير هذا التّفاوت إلى أنّ إدراك المعنى أو العلاقات الدلاليّة للكلمة لا يعني بالضرورة القدرة على استعمالها استعمالاً دقيقاً داخل جملة مفيدة.

أما فيما يتعلق بكلمة (المؤذية) فقط أظهرت النّتَائج مستوى أقل من التّحكم في دلالتها؛ إذ بلغت نسبة الإجابات الصحيحة في تحديد ضدها 46.7% فقط، مقابل 41.3% من

الإجابات الصحيحة جزئياً و12% من الإجابات الخاطئة، ويعكس هذا التّوزيع صعوبة نسبية لدى المتعلمين في إدراك العلاقة الدلاليّة لهذه المُفرَدة مقارنة بالكلمة السابقة.

وتزداد هذه الصعوبة وضوحاً عند الانتقال إلى توظيف كلمة (مؤذيّة)؛ إذ بلغت نسبة الإجابات الصحيحة 40%، في حين سجلت الإجابات الصحيحة جزئياً 29.3% مقابل 30% من الإجابات الخاطئة، وتشير هذه النّتَائج إلى أن جزءاً كبيراً من المتعلمين يواجه صعوبة في إدراج هذه المُفرَدة داخل سياق لغوي سليم، الأمر الذي يعكس محدودية حضورها في الاستعمال اللُّغَويّ لديهم.

ومن خلال المقارنة بين نتائج التضاد والتَّوظيف يتبين أن التحكم في المُفرَدات يظل متفاوتاً بين الكلمات؛ إذ يظهر أن كلمة (المدخل) أكثر رسوخاً داخل المعجم اللُّغَويّ للمتعلمين مقارنة بكلمة (المؤذية) كما تبين النّتَائج أنّ القدرة على إدراك العلاقات الدلاليّة لا تقود بالضرورة إلى قدرة التلميذ على استعمال المُفرَدة في التّعبير، ما يؤكد على توظيف المُفرَدات في سياقات لغويّة متنوعة.

2-4-2- **الإِختبار البعدي.**

يبين الجدول التالي نتائج إجابات المتعلمين عن سؤال تحديد أضداد الكلمات الواردة في النّص وفق أنماط الإجابات المُعتمدة سابقاً، وذلك قصد تحديد مدى تمكنهم من إدراك الدّلالة اللُّغَويّة للكلمات وقدرتهم على استحضار أضدادها المناسبة في الإِختبار البعدي.

الكلمة	ضد صحيح	ضد جزئي صحيح	ضد خطأ	توظيف صحيح	توظيف جزئي صحيح	توظيف خطأ
المدخل	70(%93.3)	4 (%5.3)	1(%1.3)	41(%54.7)	17(%22.7)	17(%22.7)
المؤذية	24(%32)	38 (%50.7)	13(%17.3)	37(%49.3)	28(%37.3)	10(%13.3)

جدول رقم 100: توزيع إجابات المتعلمين في تحديد تضاد المُفرَدات وتوظيفها (البعدي).

تبين نتائج الإِختبار البعدي المُتعلقة بكلمة (المدخل) تبايناً في مستوى أداء المتعلمين في إنجاز المهمة التي تقتضي تحديد الضد المناسب للكلمة ثم توظيفه في جملة مفيدة، فقد

بلغت نسبة الإجابات الصحيحة 57.3% من مجموع العينة، وهي نسبة تشير إلى أنّ أكثر من نصف المتعلمين تمكنوا من تحديد الضد المناسب للكلمة الأولى، ثم توظيفه في جملة سليمة دلالياً وتركيبياً، مما يدل على قدر من التّحكم في العلاقة التّضاديّة بين الكلمات وعلى استثمار الرَّصِيد اللُّغَويّ في سياق لغوي مناسب.

مقابل ذلك، سجلت الإجابات الصحيحة جزئياً نسبة 17.3%، ما يعكس حالة من التّحكم غير المُكتمل في المَهارة المَطلوبة؛ حيث تمكن بعض المتعلمين من تحديد الضد الصحيح للكلمة الأولى دون أنّ ينجحوا في توظيفه توظيفاً سليماً داخل جملة مفيدة، أو قدموا جملة يشوبها خلل دلالي أو تركيبي، ويكشف هذا النّوع من الإجابات عن وجود فجوة بين إدراك العلاقة المعجميّة وبين القدرة على استعمال المُفرَدة داخل بنية لغوية سليمة، أما الإجابات الخاطئة فقد بلغت 25.3%، وهي نسبة تؤكد أنّ عدداً غير قليل من المتعلمين لم يتمكنوا من تحديد الضد المناسب للكلمة الأولى أو من توظيفه توظيفاً صحيحاً في جملة مفيدة، ما قد يعكس محدودية في الرَّصِيد اللُّغَويّ أو ضعفاً في إدراك العلاقات الدلالية بين الكلمات.

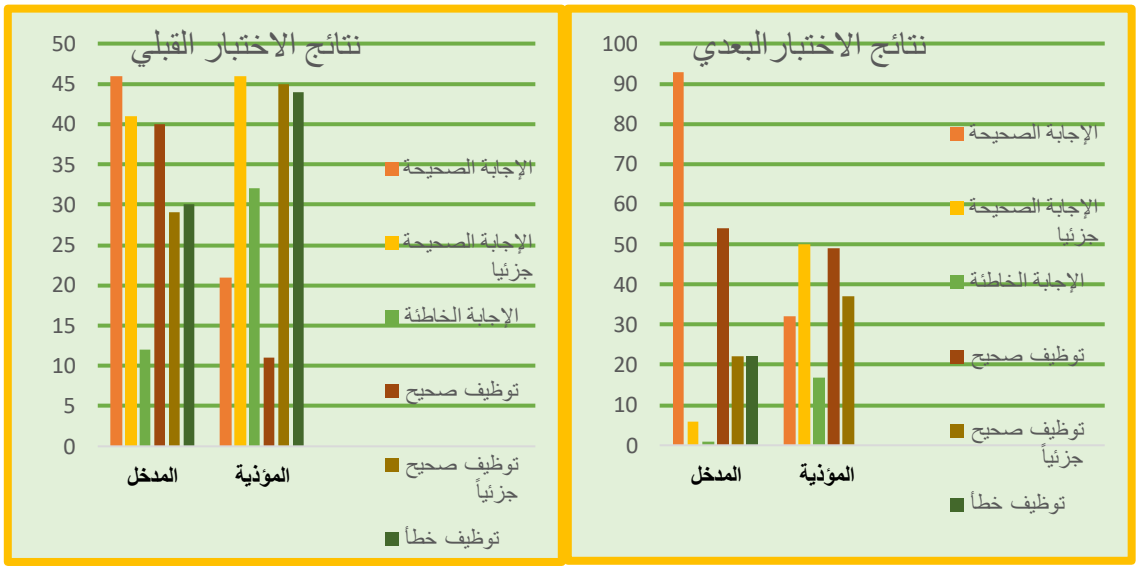
وبينت نتائج الإِختبار البعدي الخاص بكلمة مؤذية عن مستوى أداء متفاوت لدى المتعلمين في إنجاز المهمة المُتمثلة في تحديد الضد المُناسب لهذه الكلمة وتوظيفها في جملة مفيدة، وتدل نسبة الإجابات الصحيحة المُسجلة على أنّ شريحة معتبرة من المتعلمين استطاعت استحضار الضد المناسب لها وإدماجها في جملة سليمة، ما يصور قدرة على الربط بين المعرفة اللُّغَويّة والاستعمال اللُّغَويّ الفعلي، لكن فئة الإجابات الصحيحة جزئياً تعكس وجود صعوبات لدى المتعلمين في الانتقال من مجرد معرفة الضد إلى توظيفه توظيفاً دقيقاً داخل السياق؛ حيث تظهر الأخطاء غالباً في بنيّة الجملة أو في ملائمة الضد المستعمل للسياق الدلالي.

وتشير الإجابات الخاطئة إلى أنّ عدداً من المتعلمين ما يزال يواجه صعوبة في تحديد العلاقة التّضاديّة للكلمة أو في إدماج الضد في جملة ذات معنى واضح، ما يدل على أنّ التحكم في هذه المهارة المعجميّة والتّركيبيّة لم يتحقق بالدرجة نفسها لدى جميع المتعلمين.

2-4-3- مقارنة بين نتائج الإِختبار القبلي والإِختبار البعدي.

بلغت نسبة الإجابات الصحيحة في تحديد ضد كلمة (المدخل) 46.7%، مع نسبة مرتفعة نسبياً من الإجابات الصحيحة جزئياً 41.3%، في حين بلغت الإجابات الخاطئة 12%،

أما في الإختبار البعدي فقد ارتفعت نسبة الإجابات الصحيحة ارتفاعاً جزئياً ملحوظاً لتصل إلى93.3%، مقابل انخفاض كبير في الإجابات الصحيحة جزئياً إلى 5.3%، وتراجع في الإجابات الخاطئة إلى 1.3% ويكشف هذا التّحول عن تحسن نوعي في الفهم اللُّغَوِيّ للكلمة؛ حيث لم يقتصر التّطور على زيادة عدد الإجابات الصحيحة فحسب، بل شمل أيضاً تحول عدد كبير من الإجابات الجزئية إلى إجابات صحيحة كاملة، الأمر الذي يدل على ترسيخ دلالة الكلمة وضدها في أذهان المتعلمين.



شكل رقم 50: توزيع إجابات المتعلمين في تحديد تضاد المُفرَدات وتوظيفها (القبلي والبعدي).

ووصلت نسبة التَّوظيف الصحيح لكلمة (المدخل) في جملة سليمة 40%، مقابل 29.3% من الإجابات الصحيحة جزئياً، و30% من الإجابات الخاطئة، أما في الإختبار البعدي فقد ارتفعت نسبة التَّوظيف الصحيح إلى 54.7%، بينما بلغت نسبة الإجابات الصحيحة جزئياً 22.7%، واستقرت نسبة الإجابات الخاطئة عند 22.7%، وتدل هذه النّتَائج على تحسن ملحوظ في قدرة المتعلمين على استعمال الكلمة في سياق مناسب غير أنّ مستوى التَّوظيف ظل أقل تقدماً مقارنة بمُستوى معرفة ضد الكلمة، الأمر الذي كان متوقع؛ لأن التَّوظيف السياقي مهارة إنتاجيّة مركبة تتطلب فهماً دلالياً وتركيبياً في آن واحد.

وأظهرت نتائج الإختبار القبلي أنّ نسبة الإجابات الصحيحة في تحديد كلمة (مؤذية) بلغت 21.3% فقط، في حين سجلت الإجابات الصحيحة جزئياً 46.7%، والإجابات الخاطئة 32%، وفي الإختبار البعدي ارتفعت نسبة الإجابات الصحيحة إلى 32%، كما ارتفعت نسبة

الإجابات الصحيحة جزئياً إلى 50.7%، مقابل انخفاض الإجابات الخاطئة إلى 17.3%، وتدل هذه النّتَائج على تحسن ملحوظ في فهم المتعلمين لضد الكلمة، إلا أنّ هذا التّحسن ظل محدوداً مقارنة بكلمة (المدخل)؛ حيث ما تزال نسبة كبيرة من الإجابات تقع في مستوى الفهم الجزئي، ما يعكس استمرار بعض الصعوبات الدلالية المرتبطة بهذه المُفرَدة.

وقد كانت نسبة التَّوظيف في الاِختبار القبلي لكلمة (مؤذية) ضعيفة نسبياً؛ إذ بلغت 10.7% فقط، مقابل 45.3% من الإجابات الصحيحة جزئياً و44.3% من الإجابات الخاطئة أما في الاِختبار البعدي فقد شهد التَّوظيف تحسناً واضحاً؛ إذ ارتفعت نسبة الإجابات الصحيحة إلى 49.3%، مع انخفاض ملحوظ في الإجابات الخاطئة إلى 13.3%، في حين بلغت نسبة الإجابات الصحيحة جزئياً 37.3%، ويعكس هذا التّحسن تطوراً ملحوظاً في قدرة المتعلمين على إدماج الكلمة في سياق لغويّ سليم، إذ انتقل جزء معتبر من الإجابات الخاطئة إلى مستوى الإجابة الجزئيّة أو الصحيحة، ما يدل على تحسن في الفهم الدلاليّ وفي التّحكم في استعمال المُفرَدات داخل الجملة.

وتُظهِر المقارنة بين هذين الاِختبارين تحسناً نسبياً في أداء المتعلمين على مستوى معرفة ضد الكلمات وتوظيفها في سياقات مناسبة، وقد كان هذا التّحسن أكثر وضوحاً في كلمة (المدخل)؛ إذ بلغت نسبة الإتقان في تحديد ضدها مستوى جيد في الاِختبار البعدي.

2-5- وصف الصور.

يشير السؤال المرتبط بوصف الصور إلى تقويم قدرة المتعلمين على تحويل المدارك البصريّة إلى بناء لغوي دلالي منظم، إذ يمكن اعتبارها مهارة مركبة تستدعي تفاعل عدة كفاءات؛ من بينها الكفاءة المعجميّة، والقدرة على إدراك العلاقات بين عناصر المشهد، فضلاً عن القدرة على صياغة وصف متماسك يعكس فهماً دقيقاً لمضمون الصورة، وتعد هذه المهارة مؤشراً دالاً على مدى تمكن المتعلمين من تفعيل مواردهم اللُّغَويّة في سياقات تواصليّة قائمة على الملاحظة والتّحليل.

2-5-1- نتائج الاختبار القبلي:

وكانت نتائج هذا السؤال كتالي:

رقم الصورة	إجابة صحيحة كاملة	إجابة صحيحة جزئياً	إجابة خاطئة
الصورة 1	**(%34.7)26**	**(%41.3)31**	**(%24)18**
الصورة 2	**(%28)21**	**(%38.7)29**	**(%33.3)25**
الصورة 3	**(%56)42**	**(%36)27**	**(%8)6**
الصورة 4	**(%76)57**	**(%14.7)11**	**(%9.3)7**

جدول رقم 101: توزيع مستويات أداء المتعلمين في مهمة وصف الصور (القبلي).

تكشف النّتَائج المسجلة عن تباين واضح في قدرة المتعلمين على وصف الصور، غير أنّ القراءة النّقديّة لهذه المُعطيات في إطار الإختبار القبلي تبرز في المقام الأول محدوديّة التّحكم في الكفاءة الوصفيّة لدى عدد معتبر من المتعلمين، ففي الصورة الأولى، ورغم أنّ نسبة الإجابات الصحيحة بلغت 34.7% فإن هيمنة الإجابات الصحيحة جزئياً بنسبة 41.3% تشير إلى أنّ عدداً كبيراً من المتعلمين لم يتمكنوا من بناء وصف مكتمل للمشهد، ويعكس هذا المَعطى قصوراً في تنظيم العناصر المدركة داخل بنية لغويّة دقيقة، إذ يكتفي التلميذ غالباً بالإشارة إلى بعض مكونات الصورة دون الربط بينها داخل خطاب وصفي متكامل، ما يكشف عن ضعف في توظيف الرَّصِيد اللُّغَويّ المتاح.

أما الصورة الثانية فتبرز بدرجة أكبر هذا القصور؛ حيث بلغت نسبة الإجابات الخاطئة 33.3% مقابل 28% فقط من الإجابات الصحيحة، ويعكس هذا التّوزيع صعوبة واضحة في استيعاب العلاقات الدلالية داخل المشهد أو في التّعبير عنها لغوياً، ما يدل على أنّ عدداً من المتعلمين يعانون من قصور مزدوج يتمثل في ضعف تحليل الصورة وضعف التّعبير عنها في آن واحد.

وبغض النّظر عن التّحسن النّسبي الذي يظهر في الصورة الثالثة، حيث بلغت نسبة الإجابات الصحيحة 56%، فإن نسبة الإجابات الصحيحة جزئياً التي بلغت 36% تكشف بدورها عن أنّ شريحة غير قليلة من المتعلمين ما تزال تواجه صعوبة في إنتاج وصف دقيق ومتكامل، الأمر الذي يدل على أنّ القدرة على إدراك المشهد لا تقترن بالضرورة بالقدرة على

صياغته لغوياً، أما الصورة الرابعة، التي سجلت أعلى نسبة من الإجابات الصحيحة 76%، فقد تعكس بساطة نسبية في بنية المشهد أو وضوح العلاقات بين عناصره، مما يسهل على المتعلمين إدراكه ووصفه، غير أنّ التّحسن لا يلغي الملاحظة الأساسيّة التي تكشفها بقية النّتَائج، وهي أنّ الأداء الوصفيّ لدى المتعلمين في الإِختبار القبليّ يتسم بقدر من الهشاشة وعدم الاستقرار.

وبشكل عام، تشير النّتَائج المُتحصل عليها إلى أنّ قدرة المتعلمين على وصف الصور قبل التّدخل التّعليمي لا تزال محدودة وتعاني من النّقص في التّحكم في الأدوات اللُّغَويّة اللازمة للوصف؛ فالمتعلمون في هذه المرحلة ما تزال معارفهم بسيطة وغير مقننة، وهذا ما نراه بوضوح من خلال معاينة نسب الإجابات الجزئية والخاطئة المرتفعة في عدد من الصور، ويؤكد هذا المعطى الحاجة إلى تنمية الرَّصِيد اللُّغَويّ للمتعلمين وتدريبهم على استثمار المُفرَدات والتّراكيب المناسبة في بناء وصف دقيق ومنظم للمشاهد البصريّة.

2-5-2- الإِختبار البعدي.

يوضح الجدول الآتي نتائج إجابات المتعلمين في الإِختبار البعدي في مهمة وصف الصور، وذلك وفق أنماط الإجابات المعتمدة سابقاً، لمعرفة مدى تمكنهم في هذه المرحبة من فهم محتوى الصور والتّعبير عنها وصفياً بدقة، ما يسمح بتقدير مستوى تحسن مهاراتهم في الملاحظة والفهم والتّعبير اللُّغَويّ.

رقم الصورة	إجابة صحيحة كاملة	إجابة صحيحة جزئياً	إجابة خاطئة
الصورة 1	**22 (29.3%)**	**37 (49.3%)**	**16(22.3%)**
الصورة 2	**30 (40%)**	**22(29.3%)**	**23(30.7%)**
الصورة 3	**57 (76%)**	**12 (16%)**	**6(8%)**
الصورة 4	**47 (62.7%)**	**13(17.3%)**	**15 (20%)**

جدول رقم 102: توزيع مستويات أداء المتعلمين في مهمة وصف الصور (البعدي).

أظهرت النّتَائج المتعلقة بالصورة الأولى أنّ نسبة الإجابات الصحيحة الكاملة بلغت 29.3%، في حين سجلت الإجابات الصحيحة جزئياً النّسبة الأعلى 49.3%، بينما بلغت نسبة الإجابات الخاطئة 22.3% وتشير هذه النّتَائج إلى أنّ أغلب المتعلمين تمكنوا من استيعاب

الفكرة العامة للصورة، غير أنّ نسبة كبيرة منهم لم تبلغ مستوى الوصف الدقيق الكامل، إذ اكتفوا بذكر عناصر الصورة أو التّعبير عنها بشكل غير مكتمل، مما يفسر ارتفاع نسبة الإجابات الجزئيّة.

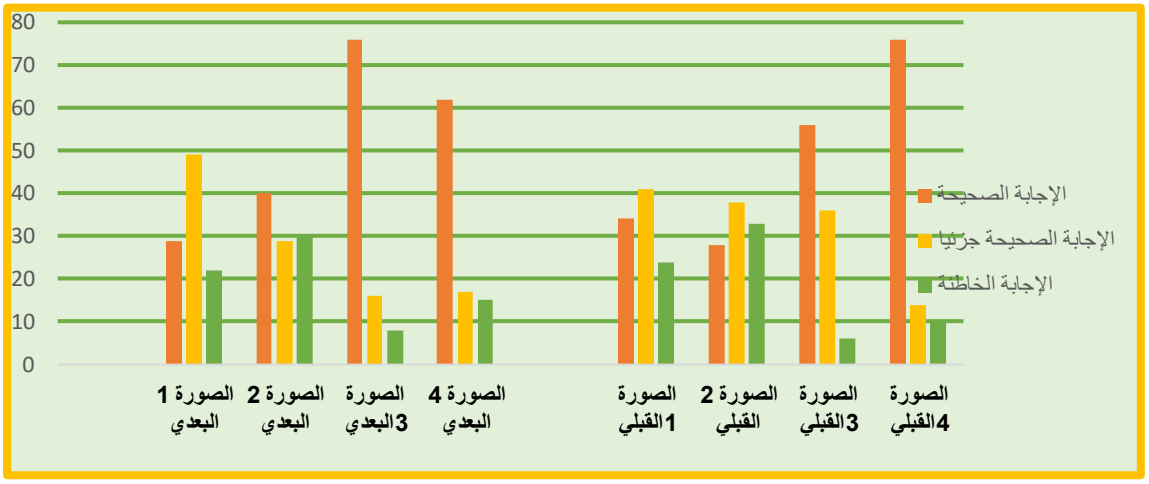
بلغت نسبة الإجابات الصحيحة الكاملة للصورة الثانية 40%، وهي نسبة أعلى من الصورة الأولى، بينما بلغت نسبة الإجابات الصحيحة جزئياً 29.3%، في حين وصلت نسبة الإجابات الخاطئة إلى 30.7%، ويعكس هذا التوزيع تحسناً في مستوى الإجابات الصحيحة الكاملة، إلا أنّ نسبة الأخطاء ما تزال مرتفعة نسبياً، ما قد يدل على أنّ بعض المتعلمين واجهوا صعوبة في إدراك بعض عناصر الصورة أو التّعبير عنها بصورة دقيقة.

وحققت الصورة الثالثة أعلى مستوى من الأداء، حيث بلغت نسبة الإجابات الصحيحة الكاملة 76% مقابل 16% من الإجابات الصحيحة جزئياً و8% فقط من الإجابات الخاطئة، وتدل هذه النّتَائج على أنّ أغلبية المتعلمين تمكنوا من فهم مضمون الصورة فهماً واضحاً والتّعبير عنه بدقة لغويّة مناسبة، مما يشير إلى أنّ الصورة كانت أكثر قربا من المحيط أو أنّ المشهد مألوف بالنسبة للمتعلمين.

كما بلغت نسبة الإجابات الصحيحة الكاملة للصورة الرابعة 62.7%، وهي نسبة مرتفعة نسبياً، في حين سجلت الإجابات الصحيحة جزئياً 17.3%، بينما بلغت نسبة الإجابات الخاطئة 20%، ويعكس هذا التّوزيع مستوى جيداً من التّمكن لدى المتعلمين من وصف الصورة؛ إذ استطاع أكثر من نصفهم تقديم وصف كامل ودقيق لمضمونها، رغم بقاء نسبة من الإجابات الخاطئة أو الجزئيّة.

2-5-3- المقارنة بين نتائج الإِختبار القبلي والبعدي.

تبين نتائج الإِختبارين القبلي والبعدي تطور أداء المتعلمين في مهمة وصف الصور، وذلك من خلال مقارنة نسب الإجابات الصحيحة الكاملة، والإجابات الصحيحة جزئياً، والإجابات الخاطئة في كل صورة على حدة، ما يسمح بتقدير أثر التّعلم في تنميّة قدراتهم على فهم المشهد البّصريّ والتّعبير عنه لغوياً.



شكل رقم 51: نتائج مستويات أداء المتعلمين في مهمة وصف الصور (القبلي والبعدي).

يلاحظ في نتائج الصورة الأولى في الاِختبار القبلي أنّ نسبة الإجابات الصحيحة الكاملة 34.7%، مقابل 41.3% من الإجابات الصحيحة جزئياً و24% من الإجابات الخاطئة، أما في الاِختبار البعدي فقد سجلت الإجابات الصحيحة الكاملة 29.3% مع ارتفاع ملحوظ في الإجابات الصحيحة جزئياً إلى49.3%، في حين انخفضت الإجابات الخاطئة قليلاً إلى 22.3%، ويشير هذا التّوزيع إلى أنّ مُستوى الفهم العام للصورة ظل حاضراً لدى المتعلمين، إلا أنّ عدداً منهم اتجه إلى وصف جزئي لعناصر الصورة بدلاً من تقديم وصف كامل، ما يفسر ارتفاع نسبة الإجابات الجزئية في الاِختبار البعدي.

أما نتائج الصورة الثانية في الاِختبار القبلي فأظهرت أنّ نسبة الإجابات الصحيحة الكاملة بلغت 28%، مقابل 38.7% من الإجابات الصحيحة جزئياً و33.3% من الإجابات الخاطئة، أما في الاِختبار البعدي فقد ارتفعت نسبة الإجابات الصحيحة الكاملة إلى 40%، في حين انخفضت الإجابات الصحيحة جزئياً إلى 29.3%، مع استقرار نسبي في نسبة الإجابات الخاطئة عند 30.7%، ويعكس هذا التّحول تحسناً في مستوى الإتقان لدى بعض المتعلمين، حيث انتقل جزء من الإجابات الجزئيّة إلى مستوى الإجابة الكاملة.

وسجلت الصورة الثالثة أداءً مرتفعاً في كلا الاِختبارين؛ حيث بلغت نسبة الإجابات الصحيحة الكاملة في الاِختبار القبلي 56% مقابل 36% من الإجابات الصحيحة جزئياً و8% من الإجابات الخاطئة، أما في الاِختبار البعدي فقد ارتفعت نسبة الإجابات الصحيحة الكاملة بشكل واضح لتصل إلى 76%، في حين انخفضت الإجابات الصحيحة جزئياً إلى 16% مع

استقرار نسبة الإجابات الخاطئة عند 8%، ويشير ذلك إلى تحسن واضح في قدرة المتعلمين على تقديم وصف دقيق ومتكامل للصورة.

وبلغت نسبة الإجابات الصحيحة الكاملة في الإختبار القبلي 76% مقابل14.7% من الإجابات الصحيحة جزئياً و9.3% من الإجابات الخاطئة، أما في الإختبار البعدي فقد انخفضت نسبة الإجابات الصحيحة الكاملة إلى 62.7%، مع ارتفاع نسبي في الإجابات الخاطئة إلى 20% وارتفاع طفيف في الإجابات الجزئية إلى 17.3%، وقد يدل هذا التّغير على أنّ بعض المتعلمين لم يحافظوا على المُستوى نفسه من الدقة في الوصف مقارنة بالإختبار القبلي، رغم بقاء نسبة الإجابات الصحيحة على المُستوى نفسه من الدقة في الوصف مقارنة بالإختبار القبلي، رغم بقاء نسبة الإجابات الصحيحة الكاملة في مستوى مرتفع نسبياً.

نستنتج في الأخير أنّ المقارنة بين الإختبارين القبلي والبعدي تظهر أنّ أداء المتعلمين في وصف الصور عرف تحسناً في بعض الصور، خاصة الصورة الثانية والثالثة؛ حيث ارتفعت نسبة الإجابات الصحيحة الكاملة وتراجعت نسب الإجابات الجزئية، وفي المقابل بقي الأداء متقارباً في الصورة الأولى، بينما شهدت الصورة الرابعة تراجعاً نسبياً رغم استمرار تفوق الإجابات الصحيحة، ويعكس هذا التّباين أنّ درجة وقرب الصور وطبيعة عناصرها تؤثر في مستوى الأداء الوصفيّ للمتعلمين، كما يشير في الوقت نفسه إلى تطور نسبي في قدرتهم على فهم الصور والتّعبير عنها بعد التّعلم.

2-6- الوضعِيّة الإدماجيّة.

تمثل الوضعِيّة الإدماجيّة في الإختبار أداة تقويميّة مركبة تهدف إلى الكشف عن مدى قدرة المتعلمين على تعبئة مكتسباتكم اللُّغَويّة وتوظيفها في سياق تعبيريّ متكامل، إذ لا يقتصر الأمر فيها على استدعاء مفردات ذات معنى معزول، لكنه يتطلب توظيف الرَّصِيد اللُّغَويّ والتّركيب اللُّغَويّ في بناء إنتاج لغويّ منسجم يعكس درجة تمكن التلميذ من المهارات اللُّغَويّة المُختلفة، ومن ثم فإن تحليل نتائج هذا السؤال يسمح بتشخيص مستوى التّحكم الفعليّ في الرَّصِيد اللُّغَويّ قبل الخوض للتعلم الموجه.

2-6-1- نتائج الاختبار القبلي:

نوع الإجابة	العدد	النسبة المِئويّة
إجابة صحيحة	30	40%
إجابة صحيحة جزئياً	40	53.3%
إجابة خاطئة	5	6.7%
المجموع	75	100%

جدول رقم 103: نتائج الوضعِيّة الإدماجيّة في الاِختبار (القبلي).

تكشف المعطيّات الإحصائيّة الواردة في الجدول عن ملامح واضحة لمستوى التّحكم اللُّغَويّ لدى المتعلمين في سياق الوضعِيّة الإدماجيّة؛ حيث يتبين أنّ أكثر من نصف المتعلمين 53.3% قدموا إجابات صحيحة جزئياً، في حين بلغت نسبة الإجابات الصحيحة الكاملة 40%، مقابل نسبة محدودة من الإجابات الخاطئة التي لم تتجاوز 6.7%، وانخفاض نسبة الأخطاء قد يوحي بوجود مستوى مقبول من التّحكم في المهمة، فإن القراءة النّقديّة لهذه النّتَائج في إطار الاِختبار القبلي تكشف أنّ الهيمنة الواضحة للإجابات الجزئيّة تعكس محدوديّة في قدرة المتعلمين على تحقيق الإدماج الكامل للموارد اللُّغَويّة، فالإجابة الجزئيّة غالباً ما كانت تحمل مؤشرات تبرز مدى تمكن التلميذ من بعض عناصر المُهمة دون قدرته على استيفاء جميع المُتطلبات، ما يثبت أنّ التّحكم في الرَّصِيد اللُّغَويّ لا يزال تحكماً جزئياً وغير مستق.

كما توحي هذه النّتَائج بأنّ عدداً معتبراً من المتعلمين يمتلكون قدراً أولياً من الموارد اللُّغَويّة التي تسمح لهم بالشروع في إنجاز المهمة، غير أنّ هذا الرَّصِيد لا يزال يحتاج مزيد من التّنظيم والتّثبيت حتى يتمكن التلميذ من توظيفه في بناء إنتاج لغويّ مكتمل ومتسلسل، ويبرز ذلك من خلال نسبة الإجابات الصحيحة الكاملة، رغم أهميتها، لم تتجاوز نص العينة المدروسة.

ومن منطلق آخر، يمكن تفسير هذا التّفاوت بين الإجابات الصحيحة والجزئيّة بكون الوضعِيّة الإدماجيّة تتطلب مستوى أعلى من التّحكم اللُّغَويّ مقارنة بالأسئلة الجزئيّة؛ إذ تستدعي القدرة على الربط بين المُفرَدات والمَعاني داخل سياق تعبيريّ متماسك، ما يكشف أنّ عدداً من المتعلمين، رغم امتلاكهم لبعض المُفرَدات أو التّراكيب، يواجهون صعوبة في تعبئتها بشكل متكامل داخل إنتاج لغويّ منظم.

وعليه ندرك من خلال نتائج الإختبار القبلي أنّ الرَّصِيد اللُّغَويّ لدى المتعلمين ما يزال في طور التّشكل، وأنّ قدرتهم على إدماج المُكتسبات اللُّغَويّة داخل إنتاج تعبيريّ متكامل تظل محدودة نسبياً، الأمر الذي يؤكد الحاجة إلى تنميّة هذا الرَّصِيد من خلال الأنشطة التّعليميّة التي يتيحها الكتاب المدرسيّ.

2-6-2- **الإِختبار البعدي.**

يبين الجدول نتائج إجابات المتعلمين في الإِختبار البعدي وفق أنماط الإجابات المعتمدة، وذلك بهدف تمكنه من إنجاز المهمة المطلوبة بعد عملية التعلّم.

نوع الإجابة	العدد	النسبة المِئويّة
إجابة صحيحة	29	38.7%
إجابة صحيحة جزئياً	24	32%
إجابة خاطئة	4	5.3%
المجموع	75	100%

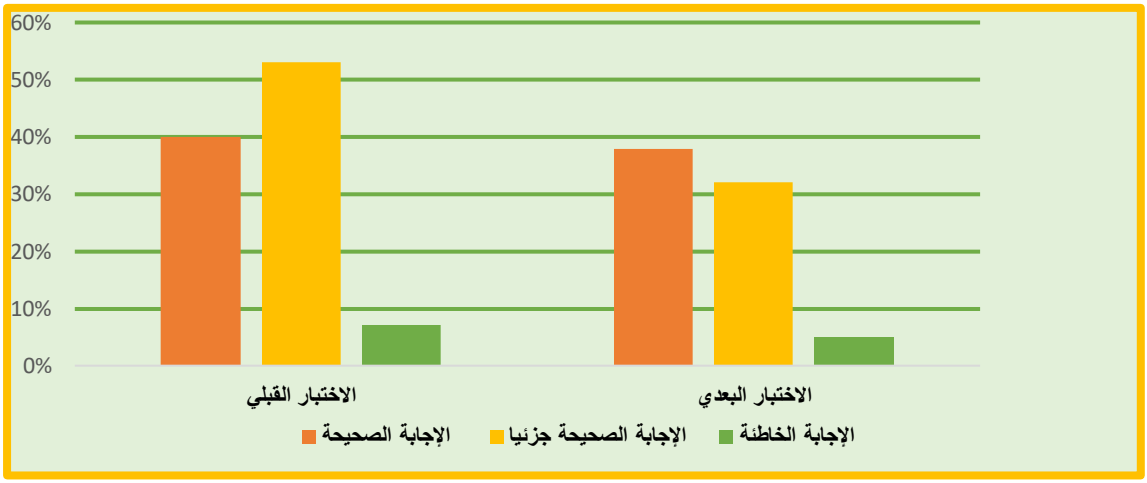
جدول رقم 104: نتائج الوضعِيّة الإدماجيّة في الإِختبار (البعدي).

تشير النّتَائج إلى أن عدد الإجابات الصحيحة الكاملة بلغ 29 إجابة من أصل 75؛ أي بنسبة تقارب 38.7%، وهي نسبة تعكس تمكن شريحة معتبرة من المتعلمين من إنجاز المطلوب واستحضار المعارف أو المهارات اللازمة لتقديم إجابة مكتملة تستوفي عناصر المهمة المطلوبة، أما الإجابات الصحيحة جزئياً فقد بلغت 24 إجابة؛ أي بنسبة تقارب 32%، وهي نسبة تدل على أنّ عدداً من المتعلمين تمكنوا من إدراك جانب من المَطلوب، غير أنّ إجاباتهم لم تبلغ مُستوى الاكتمال، إما لغياب بعض العناصر المطلوبة أو لوجود نقص في دقة أو صياغة الأفكار.

كما سجلت في المقابل الإجابات الخاطئة أدنى نسبة؛ حيث بلغ عددها 4 إجابات فقط من مجموع الإجابات؛ أي ما يقابل 5.3%، وهو مؤشر إيجابي يعكس محدوديّة حالات عدم الفهم أو العجز عن إنجاز المهمة، وبوجه عام، توضح هذه النّتَائج أنّ أغلبيّة المتعلمين قدموا إجابات صحيحة كلياً أو جزئياً، ما يدل على تحقق قدر معتبر من التعلّم واكتساب المهارة المُستهدفة، مع بقاء نسبة محدودة من المتعلمين الذين ما يزالون في حاجة إلى مزيد من الدعم لتعزيز مستوى تمكنهم.

2-6-3- مقارنة نتائج الإختبار القبلي والبعدي.

تظهر نتائج الإختبارين القبلي والبعدي تباينا في توزيع أنماط الإجابات، مما يسمح بتقدير أثر التعلّم في مستوى أداء المتعلمين، ففي الإختبار القبلي وجدنا أنّ عدد الإجابات الصحيحة بلغ 30 إجابة بنسبة 40%، بينما سجلت الإجابات الصحيحة جزئياً 40 إجابة بنسبة 53.3% في حين بلغت الإجابات الخاطئة 5 إجابات بنسبة 6.7% ويشير هذا التّوزيع إلى أنّ أغلب المتعلمين كانوا يمتلكون فهماً أولياً للمطلوب، غير أنّ إجاباتهم اتسمت في معظمها بعدم الاكتمال، ما يفسر ارتفاع نسبة الإجابات الصحيحة جزئياً مقارنة بالإجابات الصحيحة الكاملة.



شكل رقم 52: نتائج الوضعِيّة الإدماجيّة في الإختبار (القبلي والبعدي).

أما في الإختبار البعدي فقد بلغ عدد الإجابات الصحيحة 29% إجابة بنسبة تقارب 38.7%، في حين بلغت الإجابات الصحيحة جزئياً 24 إجابة بنسبة تقارب 32%، بينما انخفض عدد الإجابات الخاطئة إلى 4 إجابات بنسبة 5.3%، وتكشف المقارنة بين الإختبارين عن تحول في بنية الإجابات أكثر منه تغيراً في عدد الإجابات الصحيحة الكاملة؛ إذ ظلت نسبة الإجابات الصحيحة متقاربة بين الإختبارين 40% في القبلي مقابل نحو 38.7% في البعدي، غير أن أبرز ما يلاحظ هو انخفاض ملحوظ في نسبة الإجابات الصحيحة جزئياً من 53.3% في الإختبار القبلي إلى نحو 32% في الإختبار البعدي، ويعني ذلك أنّ عددا من الإجابات التي كانت تقع في مستوى الفهم الجزئي في الإختبار القبلي انتقلت إلى مستويات أخرى، كما يشير أيضاً إلى تراجع نسبي في الإجابات غير المكتملة.

كما يظهر انخفاض طفيف في نسبة الإجابات الخاطئة من 6.7% إلى5.3%، وهو مؤشر إيجابي يدل على تقلص حالات عدم الفهم، وعموماً يمكن القول إنّ نتائج الإِختبار البعدي لم تشهد تحسناً واضح في الإجابات لدى المتعلمين، رغم أنها عرفت تراجعاً في الإجابات الخاطئة، إلا أن مستوى تمكنهم من إنجاز المهمة مقارنة بما كان عليه الحال في الإِختبار القبليّ، ظل قريباً من مستواه السابق، ولم يعرف طفرة انتقاليّة في المُستوى اللُّغَويّ كما كان مأمول.

3- الأخطاء اللُّغَويّة في إجابات المتعلمين.

رُصدت مجموعة من الأخطاء اللُّغَويّة في إطار تطبيق الإِختبار المعتمد في هذه الدّرَاسة، والذي يهدف أساساً إلى الكشف عن مدى حضور الرَّصِيد اللُّغَويّ لدى المتعلمين في إنتاجاتهم الكتابيّة، تم الوقوف أثناء عمليّة تصحيح الإجابات عند مجموعة من هذه الأخطاء اللُّغَويّة أو أكثرها تكررا في كتابات المتعلمين، ورغم أنّ تحليل هذه الأخطاء لم يكن في الأصل هدفاً مستقلاً من أهداف البحث؛ إذ ينصب الاهتمام أساساً على استكشاف طبيعة الرَّصِيد اللُّغَويّ كما يتجلى في إنتاجاتهم، إلا أنّ تكرار هذه الأخطاء وظهورها بشكل لافت في عدد معتبر من الإجابات دفع إلى التوقف عندها بوصفها معطى لغوياً جديراً بالملاحظة والتّعقيب.

وتكتسي هذه الأخطاء، في هذا السياق، أهمية خاصة؛ إذ يمكن النّظر إليها باعتبارها مؤشرات دالة على طبيعة توظيف المتعلمين للرصيد اللُّغَويّ الذي اكتسبوه، كما تعكس في الوقت نفسه بعض الصعوبات التي قد تعترضهم أثناء محاولة استثمار هذا الرَّصِيد في التّعبير الكتابيّ، ومن ثمّ فإن رصد هذه الأخطاء لا يندرج في إطار دراسة مُستقلة للأخطاء بقدر ما يهدف إلى إضاءة جانب من جوانب الأداء اللُّغَويّ لدى المتعلمين، ما يساعد على فهم الكيفيّة التي توظف بها المُفرَدات والتّراكيب اللُّغَويّة في سياق الكتابة.

وانطلاقاً من ذلك، جُمعت بعض النّماذج الدالة على هذه الأخطاء وتصنيفها وفق طبيعتها اللُّغَويّة، مع توضيح طبيعة الخطأ، بهدف تقديم قراءة وصفيّة لهذه الظاهرة كما تجلت في إنتاجات المتعلمين دون السعي إلى إجراء تحليل تفصيليّ معمق لها، وذلك انسجاماً مع الهدف الرئيس للدراسة، وعليه يعد التّوقف عند هذه الأخطاء محطة مهمة لتقديم ملاحظات مكمّلة لنتائج الدّرَاسة، التي يمكن أنّ تسهم في تقديم صورة أوضح عن مستوى توظيف المتعلمين للرصيد اللُّغَويّ، وعن بعض الجوانب التي قد تستدعي مزيداً من العناية في تعليم اللُّغة العَربيّة في هذه المرحلة التّعليميّة.

3-1- تحليل أنواع الأخطاء في الإنتاج اللُّغَويّ لدى متعلمي السنة الرابعة.

يعد الإنتاج اللُّغَويّ لدى التلميذ في المرحلة الابتدائيّة مؤشراً على مستوى امتلاكه للغة وقدرته على توظيفها في التّعبير عن أفكاره، فاللغة في هذا المُستوى الدّراسيّ لا تقتصر على كونها مجموعة من القواعد اللُّغَويّة أو الألفاظ معجميّة المعزولة، فهي أداة للتواصل وبناء المعنى وتنظيم التّفكير والخطاب؛ ومن هذا الباب يصبح تحليل ما ينتجه التلميذ من نصوص لغويّة يتيح للباحث فرصة معرفة طبيعة الرَّصِيد اللُّغَويّ الذي اكتسبه عن كثب وبدقة أكثر، إضافة إلى تمكنه من توظيفه في سياقات تعبيريّة متنوعة.

وعليه حري بنا التّطرق إلى الأخطاء اللُّغَويّة في كتباتهم؛ حيث لم يعد ينظر للخطأ باعتباره خلالاً ينبغي إقصاؤه فحسب، إذ أصبح من المؤشرات العلميّة التي تعكس مسار التّعلم وآليات اكتساب اللُّغة لدى التلميذ، وقد نادى أحمد حساني بضرورة الاهتمام بالخطأ اللُّغَويّ في الأداء الفعليّ للكلام سواء أكان هذا الأداء منطوقاً أو مكتوباً[1]، فالأخطاء التي تظهر في الإنتاج الكتابي على سبيل المثال باعتباره المادة التي يعالجها البحث لذا يقتصر الحديث فيما حوله فقط، وليس من باب أهميته على الإنتاج الشّفهيّ، تبرز غالباً طبيعة التّمثلات اللُّغَويّة التي يبنيها التلميذ، وتكشف في الوقت ذاته عن حدود استيعابه للأنماط اللُّغَويّة التي تضمنها المنهاج الدراسيّ والكتاب المدرسيّ.

والهدف من تحليل الأخطاء في الإنتاج اللُّغَويّ لدى متعلمي السنة الخامسة ابتدائي إلى معرفة طبيعة الصعوبات التي تعترض المتعلمين أثناء توظيفهم للغة في التّعبير الكتابي، سواء تعلقت هذه الصعوبات بالجانب الإملائيّ، أو النّحويّ، أو الصّرفيّ، أو الدّلاليّ؛ إذ تزود دراسة الأخطاء الباحث بأدلة عن كيفيّة تعلم اللُّغة بشكل أكثر وظيفيّة ودقة، وتوضح الاستراتيجيّات والأساليب المناسبة التي يجب أنّ تستخدم لاكتساب اللُّغة[2]، كما يتيح هذه التّحليل حصر الأنماط الأكثر شيوعاً من الأخطاء لتحديد مواطن القوة والضعف في الأداء اللُّغَويّ، فمن خلاله يمكن ربط النّتَائج بطبيعة المُحتوى اللُّغَويّ المُقدم في الكتاب المدرسي، وبالأنشطة التّعليميّة المعتمدة في تنمية المهارات التّعبيريّة.

---

[1] ينظر: أحمد حساني، **دّراسات في اللّسانيّات التّطبيقيّة حقل تعليميّة اللغات**، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2 2009م، الجزائر، 148.

[2] ينظر: رشدي أحمد طعيمة، **المهارات اللُّغَويّة – مستوياتها، تدريسها**- دار الفكر العربي، ط1، 2004م، مصر (القاهرة) ص 307.

3-1-1- الأخطاء الإملائيّة.

أظهرت إجابات المتعلمين حضوراً ملحوظاً للأخطاء الإملائيّة، تمثلت في الخلط بين بعض الحروف أو كتابة الكلمات بطريقة غير صحيحة، مثل الخلط بين التّاء المربوطة والهاء، أو أخطاء في كتابة الألف اللينة، إضافة إلى حذف بعض الحروف أو زيادتها داخل الكلمة، نعرض فيما يلي بعض الأمثلة التي وردت في كتباتهم:

الكلمة أو العبارة الخاطئة	التصحيح	تعليق تحليلي.
خظراء	خضراء	صعوبة التميز بين الحروف المتقاربة صوتياً
عئلتي	عائلتي	حذف الألف
الحيونات	الحيوانات	حذف الألف
الحياوانات	الحيوانات	إضافة حرف غير لازمة في الكلمة
الحوان	الحيوان	حذف حرف من الحروف الأصلية للكلمة
الأسد	الأسد	حذف همزة القطع
الغزلة	الغزالة	حذف حرف الألف من الكلمة
ينضرون	ينظرون	الخلط بين الضاد والظاء
هاذا	هذا	إضافة ألف
زافة	زرافة	حذف حرف أصلي
العسفة	العاصفة	حذف الألف واستبدال حرف بأخر قريب منه صوتياً
قصنطينة	قسنطينة	استبدال حرف بأخر قريب منه صوتياً
الشائط	الشاطئ	صعوبة في كتابة الهمزة المتطرفة وقلب بين الحروف
اشترا	اشترى	استبدال الألف المقصور بألف قائمة
جبال شهقة	جبال شاهقة	حذف الألف
الجو غائب	الجو غائم	الاستبدال بين الحروف متقاربة المخرج صوتيا
فرأية	فرأيت	كتابة التاء المفتوحة مربوطة في الفعل
ألف	أليف	حذف الياء من الكلمة

جدول رقم 105: الأخطاء الإملائيّة في كتبات متعلمي السنة الرابعة.

يبين هذا الجدول جملة من الأخطاء الإملائيّة التي ظهرت في إنتاجات المتعلمين أثناء توظيفهم للرصيد اللُّغَويّ المكتسب من الدّروس، وتكشف هذه الأخطاء عن وجود صعوبات متنوعة في الكتابة، تمثلت أساساً في حذف بعض الحروف الأصليّة من الكلمات مثل: الحيوان، الزرافة، شاهقة، أو إضافة حروف غير لازمة كما في كلمة **(هذا)**، كما يظهر كذلك الخلط بين بعض الحروف المتقاربة في المخرج الصوتي مثل: الضاد والظاء في **(ينضرون/ينظرون)**، أو استبدال حرف بآخر قريب منه صوتياً كما في **(قصنطينة/ قسنطينة، والعسفة/ العاصفة)**.

ومن جهة أخرى، تسجل بعض الأخطاء المرتبطة بالقواعد الإملائيّة، مثل صعوبة كتابة الهمزة كما في **(الشاطئ/ الشائط)** أو الخلط بين الألف المقصورة والألف القائمة كما في **(اشترا/ اشترى)**، إضافة إلى كتابة التاء المفتوحة والمربوطة في غير موضعها كما في **(فرأية/ فرأيت)**، وتشير هذه الملاحظات إلى أنّ جزءا من المتعلمين يمتلك معرفة حسنة بالرَّصِيد اللُّغَويّ، إلا أنّ توظيفه الكتابي ما يزال يعتريه بعض التّعثر، خاصة على مستوى الضبط الإملائيّ وتمييز الحروف المُتقاربة صوتياً، ما يعكس الحاجة إلى مزيد من التّدريب على الكتابة الصحيحة للكلمات المُتداولة في النّصوص المقروءة على وجه التحديد.

3-1-2- **الأخطاء الصرفيّة.**

بعد الاطلاع على إنتاجات المتعلمين، تبين وجود عدد من الأخطاء الصرفيّة التي تستدعي الوقوف عندها وتحليلها، قصد تحديد طبيعتها وأسبابها، ثم اقتراح التّصويب المناسب لها.

الكلمة أو العبارة الخاطئة	التّصحيح	تعليق تحليلي.
حيوانة	حيوان	إضافة تاء التأنيث دون مبرر
الحيونات الألفة	الحيوانات الأليفة	اضطراب في صيغة الجمع وحذف الياء من الصفة.
كانت الجو	كان الجو	عدم مطابقة الفعل للاسم في التذكير
أخذ المعلمة	أخذت المعلمة	حذف تاء التّأنيث
هذا الحال	هذه الحال	عدم مطابقة اسم الإشارة لجنس ما بعده
زملاءِ	زملائي	خطأ في كتابة الهمزة المتطرفة
أسد ذات شعر	أسد ذو شعر	استعمال أداة غير مناسبة لمذكر

جدول رقم 106: الأخطاء الصرفيّة في إنتاجات المتعلمين.

يظهر الجدول السابق مجموعة من الأخطاء المرتبطة بالمُستوى الصّرفيّ في كتابات المتعلمين؛ حيث تتجلى بعض الصعوبات في توظيف الصيغ الصّرفيّة للكلمات توظيفاً سليماً داخل الجملة، فقد جاء على سبيل المثال، استعمال تاء التأنيث في غير موضعها كما في كلمة **(حيوانة)** بدل **(حيوان)**، ما يوضح عدم التّمييز بين صيغتي المذكر والمؤنث في بعض الأسماء، كما برز اضطراب في صيغة الجمع والصفة مثل: **(الحيوانات الألفة)** بدل **(الحيوانات الأليفة)**؛ حيث اجتمع الخطأ في بنية الجمع مع حذف حرف من بنية الصفة.

ومن جهة أخرى، سجل حذف تاء التّأنيث في الفعل المسند إلى مؤنث كما في أخذ المعلمة بدل أخذت المعلمة، ما يصور صعوبة في مطابقة الفعل للفاعل من حيث التّذكير والتّأنيث كما ظهر خطأ في كتابة الهمزة المتطرفة في كلمة **(زملاءِ)** بدل **(زملائي)** ووضع الكسرة بدل ياء المتكلم، إضافة إلى استعمال أداة غير ملائمة للمذكر في قولهم: **(أسد ذات شعر)**، بدل **(أسد ذو شعر)**، وهو اضطراب في توظيف الصيغ العددية داخل التّركيب، وتشير هذه الأخطاء في مجملها إلى أنّ بعض المتعلمين ما يزالون يواجهون صعوبات في التحكم في البنية الصّرفيّة للكلمة العَربيّة، سواء من حيث صيغ المفرد والجمع، أو من حيث المطابقة بين عناصر الجملة، الأمر الذي يؤثر في سلامة التّعبير الكتابيّ رغم توفر رصيد لغويّ يمكن ملاحظته في إنتاجاتهم.

3-1-3- الأخطاء النحوية والدلالية.

لوحظ كذلك وجود بعض الأخطاء المرتبطة ببناء الجملة، مثل التّوافق بين الفعل والفاعل، أو استعمال تراكيب لغويّة غير سليمة، وقد ظهرت هذه الأخطاء خاصة في الجملة التي تتطلب تركيباً أكثر تعقيداً، ما يعكس ضعف تمكن بعض المتعلمين من قواعد التّركيب النّحويّة، كما قد تدل على تركيزهم على نقل الفكرة فقط على حساب اهتمامهم بدقة الصياغة اللُّغَويّة.

الكلمة أو العبارة الخاطئة	التّصحيح	تعليق تحليلي.
كانت الجو	كان الجو	عدم مطابقة الفعل للاسم في التذكير
ذهب الأطفال مع الأم في نزهتان	في نزهة	استعمال صيغة التّثنيّة في غير موضعها

الأولاد ذهبُ مع الأمي	الأولاد ذهبوا مع الأمّ	خطأ في اسناد الفعل للمذكر السالم (حذف الواو والألف)
اتفقت مع عائلتي عن الذهاب	اتفقت مع عائلتي على الذهاب	استعمال حرف جر غير مناسب للسياق
التقطنا صوراً تذكير للحظات الرائعة	التقطنا صوراً تذكارية للحظات الرائعة	عدم اختيار الصفة المناسبة للموصوف
متحمس على رؤية	متحمس لرؤية	استعمال حرف جر غير مناسب للسياق

جدول رقم 107: الأخطاء النّحويّة والدلالية في كتبات المتعلمين.

يقدم الجدول مجموعة من الأخطاء النّحويّة والدلالية التي ظهرت في كتابات المتعلمين، والتي تتصل أساساً بضعف التّحكم في العلاقات التّركيبيّة داخل الجملة العَربيّة، ومن أبرز هذه الأخطاء عدم المطابقة بين الفعل والفاعل من حيث التّذكير والتّأنيث أو العدد، كما في قولهم: **(كانت الجو)** بدل **(كان الجو)**، وكذلك في الأولاد ذهبُ مع الأمي بدل الأولاد ذهبوا مع الأم، حيث يظهر اضطراب في صياغة الفعل وفي مطابقته للفاعل.

كما يظهر نوع آخر من الأخطاء يتمثل في سوء اختيار الأدوات المناسبة، مثل الخلط في استعمال حروف الجر كما في قولهم: **(اتفقت مع عائلتي عن الذهاب)** بدل **(على الذهاب)**، و**(متحمس على رؤية)** بدل **(متحمس لرؤية)**، ما يدل على ضعف في توظيف العلاقات الدلاليّة التي تؤديها هذه الحروف داخل السياق.

ومن جهة أخرى، يظهر الاضطراب في اختيار الصفة المناسبة للموصوف كما في قولهم: (صوراً تذكير للحظات الرائعة) بدل (صوراً تذكارية للحظات الرائعة)، ما يعكس محدوديّة في التّحكم في الصيغ الوصفيّة الملائمة داخل التّركيب، فتفصح هذه الأخطاء في مجملها عن أنّ بعض المتعلمين ما يزالون يواجهون صعوبات في ضبط القواعد النّحويّة الأساسيّة، خاصة ما يتعلق بالمطابقة، واستعمال الأدوات النّحويّة، واختيار التّراكيب والصيغ المناسبة، والذي يؤثر على سلامة بناء الجملة رغم محاولتهم توظيف رصيدهم اللُّغَويّ في التّعبير الكتابيّ.

3-1-4- استعمال كلمات عاميّة.

أظهرت إنتاجات المتعلمين توظيف بعض الألفاظ العاميّة المتداولة في الحياة اليوميّة، ما يعكس تأثرهم باللغة المحكيّة، وسنعرض فيما يلي بعض هذه الاستعمالات مع اقتراح البدائل الصحيحة باللغة العَربيّة.

الكلمة أو العبارة الخاطئة	التّصحيح
نتمشو	نمشي/ نتجول
لبسة	ملابس
إن الشتاء نصب بغزارة	إن الأمطار تهطل بغزارة
حضرنا نفسنا	حضرنا أنفسنا
نشري تذكرة	أشتري تذكرة
ندور في الغابة	نتجول في الغابة
مرة من الأيام	في يوم من الأيام
أخرج من المول	أخرج من المركز التّجاري

جدول رقم 108: الكلمات العاميّة المستعملة في الإنتاجات.

يعرض الجدول السابق مجموعة من الألفاظ والتّعابير العاميّة التي استعملها المتعلمون في كتاباتهم بدل المقابلات الفصيحة لها، ما يظهر تأثر اللُّغة المكتوبة لديهم باللهجة المتداولة في محيطهم اليّومي، فقط ظهر استعمال بعض الأفعال العاميّة مثل **(نتمشو)** بدل **(نتمشى أو نتجول)** و**(نشري تذكرة)** بدل **(أشتري تذكرة)**، إضافة إلى تعابير دارجة مثل **(ندور في الغابة)** بدل **(نتجول في الغابة)** كما لوحظ استعمال بعض المُفرَدات العاميّة في مواضع المُفرَدات الفصيحة، مثل: **(لبسة)** بدل **(ملابس)**، وكذلك توظيف تراكيب متأثرة باللهجة الدارجة مثل: **(حضرنا نفسنا)** بدل **(حضرنا أنفسنا)** ويظهر أيضاً استعمال ألفاظ دخيلة أو متداولة شفهياً مثل: **(المول)** بدل **(المركز التجاري)**.

وتشير هذه الاستعمالات إلى أنّ المتعلمين يميلون إلى نقل مفردات وتراكيب من اللهجة العاميّة إلى الكتابة المدرسيّة، ما يدل على ضعف التّمييز بين اللُّغة الفصيحة المعياريّة المستعملة في الكتابة، واللّغة العاميّة المستعملة في التّواصل اليوميّ، رغم توفر رصيد لغويّ المكتسب.

المبحث الثالث: التّحليل الإحصائيّ لنتائج اِختبار السنة الخامسة.

بعد دراسة نتائج الاِختبار وتحليلها لدى متعلمي السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، وما أتاحه ذلك من مؤشرات أوليّة حول طبيعة الرَّصِيد اللُّغَويّ لديهم ومستوى تمكنهم من توظيفه في مختلف الأنشطة اللُّغَويّة، يقتضي استكمال المسار التّحليلي للدراسة الانتقال إلى فئة متعلمي السنة الخامسة، بوصفها مرحلة تعليميّة لاحقة يفترض أنّ تشهد نمواً نسبياً في القدرات اللُّغَويّة وفي درجة التّحكم في المُفرَدات والتّراكيب.

ويكتسي تحليل نتائج هذه الفئة أهميّة خاصة، لأن متعلم السنة الخامسة يكون قد راكم خبرة لغويّة أطول داخل المدرسة، كما يكون قد تعرض لعدد أكبر من النّصوص والأنشطة اللُّغَويّة التي يقدمها الكتاب المدرسيّ، الأمر الذي يفترض أنّ ينعكس على اتساع رصيده اللُّغَويّ وقدرته على فهم المُفرَدات وتوظيفها في سياقات مختلفة.

وانطلاقاً من هذا التّصور، يروم هذا الجزء من الدّرَاسة إلى تحليل إجابات متعلمي السنة الخامسة في الاِختبار المخصص لهم، من خلال قراءة المعطيّات الإحصائيّة قراءة وصفيّة تحليليّة تكشف عن طبيعة أدائهم في مختلف المهارات اللُّغَويّة التي تضمنها الاِختبار، وقد اعتمد في ذلك التّصنيف نفسه الذي استخدم في تحليل نتائج السنة الرابعة، حيث قسمت الإجابات إلى ثلاث فئات رئيسة (إجابات صحيحة، وإجابات صحيحة جزئياً، وإجابات خاطئة) ثم حولت هذه المعطيّات إلى نسب مئوية تسهم في إبراز الأداء وتفاوت مستوياته.

ولا يقتصر هذا التّحليل على عرض النّتَائج في صورتها الكميّة فحسب، بل يتجاوز ذلك إلى محاولة تفسيرها وربطها بطبيعة التّعلمات اللُّغَويّة التي يتلقاها التلميذ في هذه المرحلة، وذلك بهدف استجلاء مدى حضور الرَّصِيد اللُّغَويّ في إنتاجاته، والكَشف عن مَواطن القوة التي تعكس درجة من التّمكن، كما يبرز الصعوبات التي ما تزال تعترض توظيف المُفرَدات والتّراكيب داخل السياقات اللُّغَويّة المختلفة، وبذلك يسهم تحليل نتائج السنة الخامسة في استكمال الصورة التي تسعى الدّرَاسة إلى بنائها حول طبيعة الرَّصِيد اللُّغَويّ لدى المتعلمين في المرحلة الابتدائيّة، من خلال المقارنة الضمنيّة بين مستويين تعليميين متقاربين، ما يسمح بفهم تطور هذا الرَّصِيد وحدود توظيفه في المُمارسة اللُّغَويّة الفعليّة.

1-تحليل تطور الأداء اللُّغَويّ لدى متعلمي السنة الخامسة.

في هذا الجزء من الدّرَاسة، سيتم تحليل نتائج متعلمي السنة الخامسة من التّعليم الابتدائيّ من خلال الإختبار القبلي والإختبار البعدي في الوقت نفسه، بغية تحديد مستوى الرَّصِيد اللُّغَويّ لدى المتعلمين، وقياس التّغيرات التي طرأت على أدائهم بعد تطبيق الأنشطة التّعليميّة، وسيتم عرض النّتَائج بأسلوب وصفيّ وتحليليّ، مع مقارنة مباشرة بين أداء المتعلمين في كلا الإختبارين، بهدف الكَشف عن مدى التّقدم وتحديد المجالات التي تحتاج إلى تعزيز، ما يضمن دراسة دقيقة وموضوعيّة لمستوى الرَّصِيد اللُّغَويّ في هذه المرحلة الدّراسيّة.

1-1- اقتراح عنوان للنص.

يعرض في هذا الجزء نتائج الاختبار القبلي الخاصة بمتعلمي السنة الخامسة، متبوعة بنتائج الاختبار البعدي، ثم إجراء مقارنة بينهما بهدف رصد مدى تطور الأداء اللُّغَويّ وتفسير الفروق المسجلة بين التقييمين في ضوء أهداف الدراسة.

1-1-1- الإختبار القبلي.

السؤال الأول من الإختبار يهدف إلى قياس مدى قدرة متعلمي السنة الخامسة على فهم وتوظيف مجموعة محددة من المُفرَدات الأساسيّة في جمل صحيحة، من مميزات هذا السؤال أنّه يزاوج بين الاستيعاب النّظريّ للمفردات والقدرة التّطبيقيّة التي تنعكس على استخدامها في السياق المناسب، وفي الجدول التالي يعرض توزيع إجابات المتعلمين على هذا السؤال، مصنفة إلى إجابات صحيحة بالكامل وصحيحة جزئياً، مع الإشارة إلى النّسب المِئويّة لكل فئة.

نوع الإجابة	العدد	النسبة المِئويّة
إجابة صحيحة	44	58.7%
إجابة صحيحة جزئياً	31	41.3%
إجابة خاطئة	0	0%
المجموع	75	100%

جدول رقم 109: إجابات متعلمي السنة الخامسة عن سؤال اقتراح عنوان للنص (قبلي).

يوضّحُ الجدولُ أنّ 44 متعلماً من أصل 75 قدّموا إجابات صحيحة بالكامل، أي ما يعادلُ 58.7%، مقابل 31 إجابة صحيحة جزئياً؛ أي 41.3%، وعند التّدقيق في هذه الأرقام، يمكن استخلاص مجموعة من المُؤشرات المهمة التي تعكس مستوى الأداء اللُّغَويّ للمتعلمين؛ حيث تشير النّسبة الأكبر من الإجابات الصّحيحة بالكامل إلى أنّ أغلب المتعلمين يمتلكون فهماً كافاً لمعاني المُفرَدات الأساسيّة، ويستطيعون توظيفها بشكل صحيح نسبياً ضمن السياق المطلوب.

لكن تحليل الإجابات الجزئيّة يكشف أنّ هناك مجموعة من المتعلمين لا تزال تواجه صعوبات في التّطبيق العلميّ للمفردات، حيث قد تفهم المُفرَدة من حيث المعنى العامّ، لكنهم لا يستطيعون دمجها في الجملة بدقة، ما يعكس فجوة بين الفهم النّظري والقدرة على التّطبيق العمليّ، أما من ناحيّة الفجوات النّوعيّة في الأداء، فغالباً ما تتضمن الإجابات الجزئيّة أخطاء في ترتيب الكلمات، أو اختيار صيغ لغوية غير مناسبة، أو توظيف المُفرَدة في سياق غير دقيق؛ إذ تؤكد هذه المُلاحظات على حاجة المتعلمين إلى تدريب إضافي على المهارات اللُّغَويّة التّطبيقيّة أو الإنتاجيّة، إلى جانب تعزيز الوعي بالسياق، والدّقة الصّرفيّة، وربط المعنى بالسياق العمليّ للجملة.

وعلى المُستوى الفردي، يظهر بعض المتعلمين قدرة عاليّة على الفَهمِ والتَّوظيف الصحيح، بينما يحتاج آخرون إلى تعزيزِ استراتيجيات التّعلم الخاصّة بهم، مثل المُراجعة الذاتيّة، واستخدام القواميس والمشاركة في الأنشطة التّطبيقيّة، ومن منظور جماعي، كما أنّ ارتفاع نسبة الإجابات الجزئيّة يبرز تفاوتاً في المُستوى اللُّغَويّ بين المتعلمين، ما يستدعي تبني أساليب تعليميّة متمايزة تلبي احتياجات الجميع.

وتعد النّتَائج أيضاً مؤشراً أساسيّا دالا على أهميّة الأنشطة التّطبيقيّة الموجهة، التي تسمح للمتعلمين بالمُمارسة اللُّغَويّة وتوظيف الرَّصِيد اللُّغَويّ في سياقات متنوعة ومتدرجة تراعى فيها عدة خصائص أهمها مستوى التلميذ وقدرتها، ويمكن استغلال هذه النّتَائج في توجيه أنشطة التّعلم اللُّغَويّة، التي تركز على التّطبيق العمليّ، والتّكرار الموجه والتّدريب عبر استخدام المُفرَدات ضمن سياقها الطبيعي، كما ينصح بمتابعة التّطور اللُّغَويّ عبر اِختبارات قصيرة دوريّة وتحليل الأخطاء بشكل مفصّل، ما يسمح بقياس التّحسن التّدريجي وتحويل الأداء الجزئيّ إلى أداء متقن، وفي الختام، تظهرُ النّتَائج أنّ مستوى استيعاب المُفرَدات لدى أغلب المتعلمين

جيد نسبياً، مع وجود فجوات تطبيقيّة جزئيّة لدى شريحة مهمة منهم، ويؤكد هذا التّحليل أنّ التّدخلات التّربويّة المُستمرة، والأنشطة التّطبيقيّة المُمنهجة، والمُتابعة الفرديّة قد تحسن الأداء وتستدرك هذه الهفوات.

1-1-2- **الإِختبار البعدي.**

يعرض الجدول التّالي توزيع إجابات متعلمي السنة الخامسة ابتدائي في الإِختبار البعدي للسؤال محل الدّرَاسة، من أجل معرفة أو قياس مدى تحسن أداء المتعلمين بعد التّدخل التّعليميّ، وفهم مستوى تمكنهم من المُفرَدات وقدرتهم على استخدامها في السياق اللُّغَويّ الصحيح.

نوع الإجابة	العدد	النسبة المِئويّة
إجابة صحيحة	71	94.7%
إجابة صحيحة جزئياً	2	2.7%
إجابة خاطئة	2	2.7%
المجموع	75	100%

جدول رقم 110: إجابات متعلمي السنة الخامسة عن سؤال اقتراح عنوان للنص (البعدي).

تشير البيانات إلى أنّ 71 متعلماً من أصل 75 قدموا إجابات صحيحة بالكامل؛ أي ما يعادل 94.7%، بينما كانت هناك حالتان صحيحتان جزئياً وحالتان خاطئتان فقط، ما يمثل 2.7% لكل فئة، تعكس هذه النّتَائج أنّ أغلبيّة المتعلمين تمكنوا من دمج المُفرَدات بدقة ضمن الجمل والسياق المَطلوب، مما يشير إلى استيعاب متين للمعنى وقدرة واضحة على التّطبيق العمليّ.

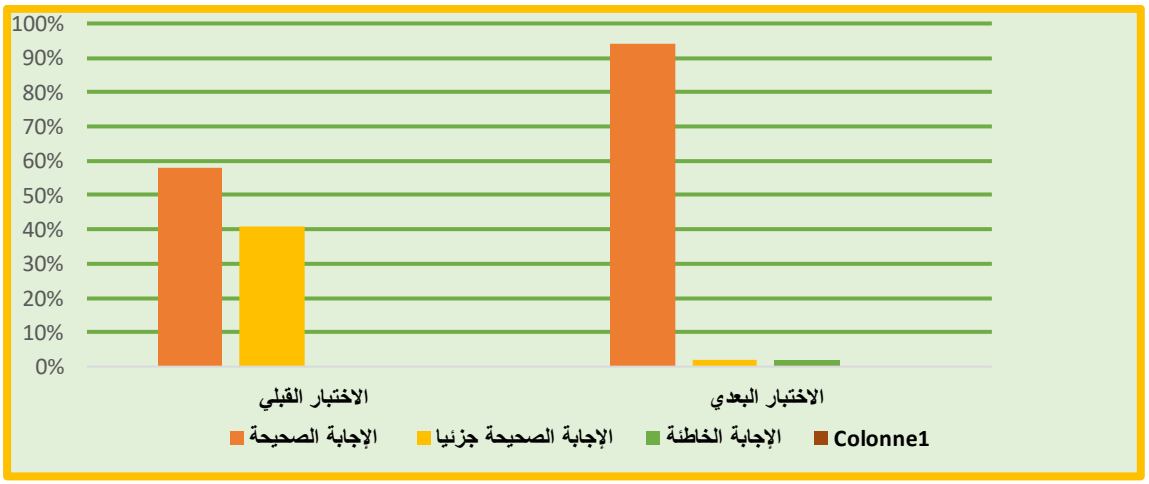
كما أنّ النّظر إلى النّتَائج بشكل عام يبين أنّ الإجابات الصحيحة الجزئيّة والأخطاء ضئيلة جداً لكن لابد أنّ تؤخذ بعين الاعتبار، كونها تنبه إلى أنّ هناك بعض المتعلمين قد يكون لديهم فهم محدود للمُفردات أو صعوبة في توظيفها بدقة في السياق، أو ربما بسبب اختيار صياغة لغويّة غير دقيقة أو ترتيب غير مناسب للكلمات، أما الأخطاء القليلة فتمثل الحالات التي تحتاج إلى متابعة دقيقة لتثبيت المُفرَدات وتحقيق الأداء الأمثل.

يعكس هذا التّوزيع من النّاحية التّربويّة، قدرة أغلبيّة المتعلمين على التّحصيل الفعال للمُفردات واستيعابها بطريقة مكنتهم من فهم لب موضوع النّص واقتراح عنوان مناسب له، وفي الوقت ذاته لابد من استمرار تقديم الدعم الموجه للمتعلمين الذين يواجهون صعوبات متفرقة، حتى يصبح الأداء متناسقاً ومستقراً لدى جميع الأفراد، كما توضح النّتائج أنّ مستوى الأداء العالي لدى الأغلبيّة يعكس فاعليّة التّدريبات التّطبيقيّة، والتّركيز على السياق اللُّغَويّ، واستخدام التّغذيّة الراجعة كوسائل لتعزيزِ الاستيعاب وتثبيت المعارف، لكن لا يمكن اعتبار هذه النّتيجة مؤشراً أو معيار للجزم بتحسن مستوى الأداء اللُّغَويّ، وما سيأتي من تحليلات قد يسهم في تشكيل تصور شامل نوعا ما للأداء اللُّغَويّ.

وعليه، يمكن الاستنتاج بشكل منطقي أنّ النّتَائج البعديّة تظهر تحقق درجة عاليّة من الاستيعاب والتَّوظيف الصحيح للمُفردات لدى أغلبيّة عينة الدّرَاسة، مع التّركيز على دعم الأداء الجزئي والضعيف لضمان استقرار الكفاءة اللُّغَويّة.

1-1-3- المقارنة بين نتائج الإختبار القبلي والبعدي.

يهدف السؤال الأول في كلا الإختبارين إلى تقييم مدى تمكن متعلمي السنة الخامسة من استيعاب المُفرَدات الأساسيّة وتوظيفها بدقة ضمن السياق اللُّغَويّ، ويعد هذا السؤال مؤشراً مركباً يجمع بين الفهم النّظريّ للمفردات والقدرة التّطبيقيّة على استخدامها بشكل صحيح، ما يجعل مقارنة الأداء بين الإختبار القبلي والبعدي أداة مهمة لفهم أثر التّدخل التّعليميّ على الكفاءة اللُّغَويّة للمتعلمين.



شكل رقم 53: إجابات متعلمي السنة الخامسة عن سؤال اقتراح عنوان للنص (القبلي والبعدي).

تبين نتائج الاِختبار القبلي أن 44 متعلماً من أصل 75 قدموا إجابات صحيحة بالكامل؛ أي ما يعادل 58.7%، بينما كانت الإجابات الصحيحة جزئياً 31 حالة أي حوالي 41.3%، ولم تسجل أخطاء كاملة في الغالب، في المقابل، أظهرت نتائج الاِختبار البعدي تحسناً واضحاً؛ حيث ارتفعت نسبة الإجابات الصحيحة بالكامل إلى 71حالة 94.7%، وانخفضت الإجابات الصحيحة جزئيا إلى حالتين فقط، كما سجلت الأخطاء الكاملة حالتين أيضاً، أي ما يعادل 2.7% لكل فئة، هذا التّغير في التّوزيع يعكس تحولاً ملموساً من حالة تفاوت نسبيّة في مستوى استيعاب وتوظيف المُفرَدات إلى أداء أكثر دقة واستقرار لدى أغلبية المتعلمين.

ويمكن تفسير التّحسن بعدة مؤشرات تربويّة مَنطقيّة، أولاً ارتفاع نسبة الإجابات الصحيحة بالكامل في الاِختبار البعدي يبرهن أنّ التدخل التعليمي، الذي يشمل المحتوى اللُّغَويّ والأنشطة التّطبيقية الموجهة والتّمارين العمليّة، قد ساعد المتعلمين على ترسيخ المُفرَدات وتحويل الفهم النّظريّ إلى قدرة تطبيقيّة دقيقة، ثانياً انخفاض الإجابات الجزئيّة والأخطاء يدل على أنّ الفجوات التي كانت موجودة في الاِختبار القبلي قد تقلصت بشكل كبير، ما يدل على فاعليّة المُحتوى التّعليميّ وطرق تقديمه وتثبيته، في تحسين الأداء اللُّغَويّ.

كما يوضح التّحليل أنّ التّحسن لم يكن متساوياً بين جميع المتعلمين، فوجود حالتين من الإجابات الصحيحة جزئيا وحالتين خاطئتين في الاِختبار البعدي يشير إلى وجود مُتَعلّمين ما زالوا يحتاجون إلى دعم فردي لتعزيز التَّوظيف الدقيق للمفردات، فرغم أننا نعلم أنّ الاستيعاب اللُّغَويّ يختلف بين الأفراد حسب عوامل عدة نحو: الخلفية اللُّغَويّة، وسرعة التّعلم، ومستوى التّدريب، إلا أنه كان على الأقل عدم تسجيل إجابات خاطئة، وفي هذه الحالة يتوجب تبني استراتيجيّات تعليميّة متمايزة ومركزة لضمان تحسن الأداء اللُّغَويّ كل متعلم.

ونستنتج في الأخير أن النّتَائج المعروضة تظهر أنّ مستوى أداء المتعلمين قد تحسن تحسناً ملحوظاً؛ حيث استيعاب وتوظيف المُفرَدات لدى معظم المتعلمين كان موفق بدرجة جيدة، كما لاحظنا تقلص فجوات الإجابات الجزئيّة بشكل واضح.

1-2- السؤال الثاني.

يعرضُ هنا إجابات السؤال الثاني الخاص بمضمون النص، من خلال عرض نتائج الاختبار القبلي الخاصة به، ثم عرض نتائج الاختبار البعدي المرتبطة به، يعقب ذلك إجراء

مقارنة بين النتائج المحصل عليها في التقييمين، قصد الوقوف عند مدى تطور الأداء اللُّغَويّ وتفسير الفروق المسجلة في ضوء أهداف الدراسة.

1-2-1- **الإختبار القبلي.**

يستهدف السؤال الثاني فهم دوافع الكاتب العاطفيّة والفكريّة لمنحه قلبه لوطنه، وهو سؤال يدمج بين التّحليل النّصي للمضمون واستيعاب المعاني العاطفيّة والفكريّة المُرتبطة بالانتماء الوطنيّ، ويهدف هذا السؤال إلى قياس قدرة المتعلمين على استنباط السبب أو الدافع من السياق اللُّغَويّ للنص، بالإضافة إلى تقييم مدى تمكنهم من التّعبير عن هذه الأفكار بدقة ووضوح، من خلال النّتَائج المعروضة في الجدول الموالي:

نوع الإجابة	العدد	النسبة المِئويّة
إجابة صحيحة	35	46.7%
إجابة صحيحة جزئياً	28	37.3%
إجابة خاطئة	12	16%
المجموع	75	100%

جدول رقم 111: توزيع إجابات متعلمي السنة الخامسة على السؤال الثاني (القبلي).

تشير المعطيات إلى أنّ 35 متعلماً من أصل 75 قدموا إجابات صحيحة بالكامل، إي ما يعادل 46.7%، بينما قدم 28 متعلماً إجابات صحيحة جزئياً 37.3%، وسجل 12 متعلماً إجابات خاطئة؛ أي 16%، تعكس هذه النّتَائج توزيعاً متبايناً للأداء؛ حيث يظهر أنّ ما يقارب نصف المتعلمين تمكنوا من فهم الدوافع الجوهريّة التي دفعته للتعبير عن انتمائه الوطني بشكل كامل، بينما أظهر نحو ثلثهم فهماً جزئياً، ما يشير إلى صعوبات في التّعبير الدقيق عن الأفكار المَعروضة في المتن أو صياغتها بأسلوب مناسب.

ويكشف تحليل النّتَائج أنّ نسبة الأخطاء الملحوظة تمثل مجموعة من المتعلمين الذين لم يتمكنوا من استيعاب العلاقة بين المشاعر الوطنيّة والتّعبير النّصي عنها، أو لم يطوروا القدرة على ربط عناصر النّص بالدوافع الشّخصيّة للكاتب، في المقابل، الإجابات الصحيحة الجزئيّة تشير إلى أنّ المتعلمين قد يكون لديهم فهم عام للموضوع، لكنه يحتاج إلى تعزيز القدرة على التّعبير المُفصل والدقيق لتوضيح سبب منحه قلبه لوطنه، أما من النّاحيّة التّربويّة،

يوضح هذا التّوزيع أنّ المتعلمين بحاجة إلى تنميّة المهارات التّحليليّة والتّفسيريّة للنصوص الأدبيّة، ما يشمل تحديد الدوافع، وربطها بالسياق، وصياغتها بلغة دقيقة، كما يشير إلى أهميّة توجيه الأنشطة التّعليميّة نحو المُمارسة التّطبيقيّة في استخراج الدوافع، وبناء الحجج، وتوضيحها بشكل منطقي مقنع، لتعزيز الاستيعاب الكامل وتقليل نسبة الأخطاء.

ويمكن في الأخير القول إنّ نتائج السؤال الثّاني تعكس تفاوتا في مستوى الفهم والتّحليل النّصيّ بين المتعلمين، مع وجود شريحة كبيرة أظهرت قدرة جيدة على تفسير دوافع الكاتب بدقة نسبيّة، بينما تحتاج الفئة التي قدمت إجابات جزئيّة أو خاطئة إلى تدريبات إضافيّة في التّحليل النّصيّ والاستدلال الداعم من النّص، ويوضح هذا التّحليل أهميّة التّطبيق المُستمر للمُمارسات القرائيّة والتّحليليّة لضمان قدرة المتعلمين على التّعبير عن الأفكار المُعقدة وفهم المَضمون العاطفيّ والفكريّ للنصوص بشكل متقن.

1-2-2- الإِختبار البعدي.

السؤال الثاني في الإِختبار البعدي يهدي إلى قياس قدرة متعلمي السنة الخامسة على الاستيعاب والفهم العميق للمعنى والتّعبير عنه بطريقة دقيقة ومنسجمة مع ما جاء في النّص، ما يجعله ذا أهميّة على مستوى التّحصيل في القراءة النّقديّة والتّحليل النّصي بعد تلقي المعارف اللُّغَويّة خلال مرحلة التّعلم، وهذا ما سنكتشفه من خلال نتائجه آتية الذكر:

نوع الإجابة	العدد	النسبة المِئويّة
إجابة صحيحة	45	60%
إجابة صحيحة جزئياً	24	32%
إجابة خاطئة	6	8%
المجموع	75	100%

جدول رقم 112: توزيع إجابات متعلمي السنة الخامسة على السؤال الثاني (البعدي).

تشير نتائج الإِختبار البعدي إلى أنّ 45 متعلماً من أصل 75 قدموا إجابات صحيحة بالكامل أي ما يعادل 60%، بينما كانت الإجابات الصحيحة جزئياً 24 حالة 32%، وسجلت الإجابات الخاطئة 6 حالات فقط؛ أي 8%، يبين هذا التّوزيع أنّ أغلبيّة المتعلمين تمكنوا من

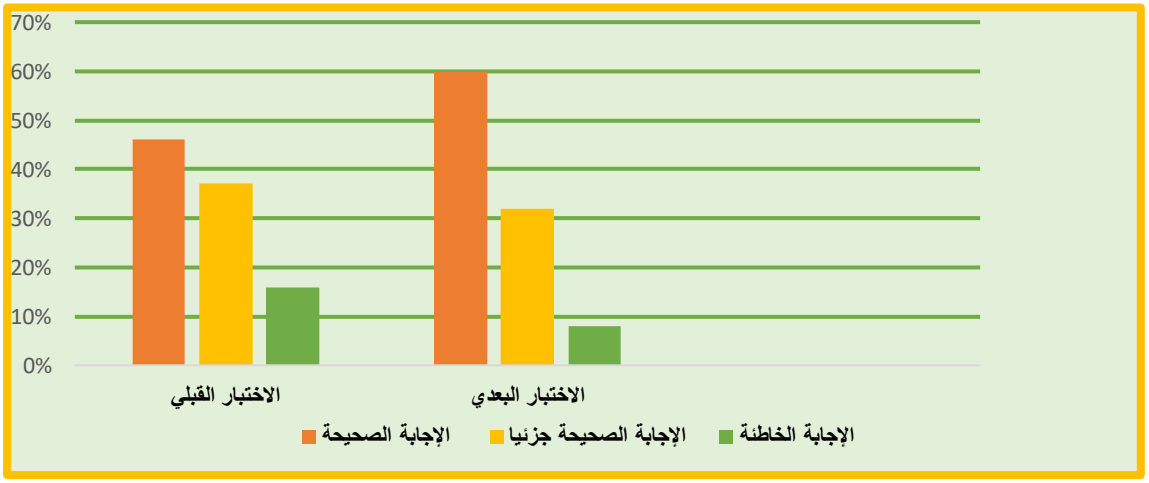
تحديد دوافع الكتاب بدقة والتّعبير عنها بشكل واضح ومنسجم مع النّص، ما يدل على مستوى جيد من الاستيعاب والفهم التّحليليّ.

كما تشير الإجابات الصحيحة جزئياً إلى أنّ بعض المتعلمين لديهم فهم عام للدوافع الوطنيّة والعاطفيّة للكاتب، إلا أنّهم يواجهون صعوبة في الصياغة التّفصيليّة أو توضيح الروابط المنطقيّة لتبليغ الفكرة بشكل جيد، أما الأخطاء القليلة فتشير إلى وجود عدد محدود من المتعلمين الذين لم يتمكنوا بعد من ربط الدوافع بالسياق النّصيّ أو التّعبير عنها بشكل واضح، مما يستدعي توجيهاً مخصصاً أو دعماً إضافياً لتعزيز قدراتهم التّحليليّة.

ويوضح هذا التّوزيع أنّ نتائج الإِختبار البعدي للسؤال الثاني تعكس قدرة جيدة لدى أغلبيّة المتعلمين على فهم دوافع الكاتب والتّعبير عنها بشكل واضح، مع ضرورة الدعم الموجه للمتعلمين الذين ما زالت لديهم صعوبات جزئيّة، لضمان تطوير الكفاءة التّحليليّة واللُّغَويّة بشكل متكامل ومستدام.

1-2-3- المقارنة بين نتائج الإِختبار القبلي والبعدي.

يُخصص هذا العنصر لإجراء مقارنة بين نتائج الاختبارين القبلي والبعدي على السؤال الثاني، بهدف إبراز الفروق المسجلة في الأداء اللُّغَويّ لدى المتعلمين ومدى تطوره بعد تطبيق الاختبار البعدي. وسيتم عرض هذه المقارنة في شكل بياني يوضح بشكل دقيق مستويات التحسن أو التراجع بين التقييمين.



شكل رقم 54: المقارنة بين نتائج الإِختبار القبلي والبعدي على السؤال الثاني.

عند وضع نتائج السؤال الثاني في الاِختبار القبلي والبعدي في إطار تحليليّ مقارن، يتضح وجود تغير ملحوظ في توزيع مستويات الإجابة بين الفئات الثلاث، ففي الاِختبار القبلي بلغ عدد الإجابات الصحيحة 35 إجابة بنسبة 46.7%، بينما ارتفع في الاِختبار البعدي إلى 45 إجابة بنسبة 60%، ويشير هذا الارتفاع إلى انتقال عدد من المتعلمين من مستوى الفهم الجزئي أو غير الدقيق إلى مستوى أكثر اكتمالاً في استيعاب دوافع الكاتب والتّعبير عنها بصورة واضحة.

وشهدت فئة الإجابات الصحيحة جزئياً انخفاضاً نسبياً، حيث انتقلت من 28 إجابة بنسبة 37.3% في الاِختبار القبلي إلى 24 إجابة بنسبة 32% في الاِختبار البعدي، ويشير هذا التّغير إلى أنّ جزءاً من المتعلمين الذين كانوا يمتلكون فهماً عاماً أو غير مكتمل لمضمون السؤال تمكنوا لاحقاً من تطوير إجاباتهم لتصبح أكثر دقة واكتمالاً، ما يفسر الارتفاع في نسبة الإجابات الصحيحة بالكامل، أما فئة الأخطاء فقد انخفضت هي الأخرى من 12 حالة في الاِختبار القبلي إلى 6 حالات فقط في الاِختبار البعدي، ويعد هذا الانخفاض مؤشراً مهما على تقلص حالات عدم الفهم أو سوء تفسير مضمون السؤال، إذ يشير إلى انتقال بعض المتعلمين من مستوى الخطأ إلى مستوى الفهم الجزئي على الأقل.

وعند النّظر إلى هذا التّغير في مجمله، يظهر أنّ حركة النّتَائج اتجهت تدريجياً نحو الفئة الأعلى من الأداء؛ أي الإجابات الصحيحة، ما يتجلى في ارتفاع نسبتها مقابل تراجع الفئتين الأخريين، ويعكس هذا التّحول تحسناً في قدرة المتعلمين على استيعاب أفكار النّص واستنباط الأجوبة منها، وفهم أبعادها العاطفيّة والفكريّة، الذي يؤكد على تطور مهارات استخرج المعنى من السياق النّصيّ وصياغته في إجابة واضحة، وبذلك توضح المقارنة بين نتائج الاِختبارين أنّ التّغير لم يكن مقتصراً على زيادة عدد الإجابات الصحيحة فحسب، بل شمل أيضاً إعادة توزيع مستويات الفهم بين المتعلمين؛ إذ تقلصت الأخطاء وتراجع الفهم الجزئي لصالح فهم أكثر اكتمالاً للمضمون، ما يعكس تحسناً ملحوظاً في استيعاب المتعلمين لمضمون السؤال وقدرتهم على التّعبير عنه بدقة أكبر.

1-3- تحليل نتائج مهارة التعرف على المرادف والضد وتوظيفهما.

يهدف هذا الجزء من الاِختبار إلى قياس قدرة المتعلمين على استيعاب العلاقات المعجميّة بين الكلمات، وخاصة التّعرف على المُرادف والضد، ثم الانتقال إلى مستوى أعلى يتمثل في

توظيف هذه المُفرَدات داخل سياق لغوي صحيح، وتعد هذه المهارة من المؤشرات الأساسيّة على نمو الرَّصِيد اللُّغَويّ لدى المتعلمين، لأنها لا تقتصر على معرفة الكلمة فحسب، بل تمتد إلى فهم دلالاتها واستعمالها في التّعبير.

1-3-1- الإِختبار القبلي.

يعرض الجدول التالي نتائج الإِختبار القبلي:

الكلمة	ضد / مرادف صحيح	ضد/ مرادف جزئي صحيح	ضد/ مرادف خطأ	توظيف/ مرادف صحيح	توظيف/ مرادف جزئي صحيح	توظيف/ مرادف خطأ
الحلو	**38(50.7%)**	**26(34.7%)**	**11(14.7%)**	**15(20%)**	**35 (46.7%)**	**25 (33.3%)**
عزيزاً	**36 (48%)**	**28(37.3%)**	**11(14.7%)**	**14(18.7%)**	**33 (44%)**	**28 (37.3%)**

جدول رقم 113: نتائج شرح المُفرَدات وتوظيفها لدى متعلمي السنة الخامسة (القبلي).

تظهر نتائج سؤال مرادف كلمة (الحلو) أنّ عدد الإجابات الصحيحة بلغ 38 إجابة بنسبة 50.7% من مجموع العينة، في حين سجلت الإجابات الصحيحة جزئياً 26 حالة بنسبة 34.7%، بينما بلغت الأخطاء 11حالة بنسبة 14.7%، يعكس هذا التّوزيع أنّ ما يقارب نصف المتعلمين تمكنوا من تحديد المرادف المناسب بدقة، ما يشير إلى مستوى مقبول من الاستيعاب المعجمي، غير أنّ نسبة الإجابات الجزئيّة المرتفعة نسبياً توحي بأنّ عدداً من المتعلمين يمتلكون فهماً عاماً لمعنى الكلمة، لكنهم يواجهون صعوبة في اختيار المرادف الأكثر دقة والأنسب للسياق، وعند الانتقال إلى توظيف مرادف كلمة (الحلو) في جملة، يتغير توزيع النّتَائج بصورة ملحوظة فقد بلغت نسبة الإجابات الصحيحة 20% فقط، في حين ارتفعت نسبة الإجابات الصحيحة جزئياً إلى 35 إجابة؛ أي 46.7% بينما سجلت الأخطاء 25 إجابة بنسبة 33.3%، يشير هذا التّغير إلى أنّ قدرة المتعلمين على التّعرف على المُرادف لا تنتقل بالضرورة بالدرجة نفسها إلى القدرة على توظيفه داخل جملة سليمة، فعمليّة التَّوظيف تتطلب مهارات

إضافيّة، مثل القدرة على بناء الجملة، وفهم السياق، واختيار الصيغة اللُّغَويّة المناسبة، ما يترجم ارتفاع نسب الإجابات الجزئيّة والأخطاء في هذا الجزء.

أما بالنسبة لسؤال ضد كلمة (عزيزاً)، فقط أظهرت النّتَائج أنّ 36 متعلماً قدموا إجابات صحيحة أي بنسبة تقارب 48% من مجموع الإجابات الصحيحة، في حين بلغت الإجابات الصحيحة جزئياً 28 حالة بنسبة 37.3% وسجلت الأخطاء 11 حالات بنسبة 14.7%، ويشير هذا التّوزيع إلى أنّ ما يقارب نصف المتعلمين تمكنوا من تحديد الضد المناسب للكلمة، بينما أظهر عدد معتبر منهم فهماً جزئياً للعلاقة الدّلاليّة، ما قد يكون مرتبطاً باختيار كلمات قريبة في المعنى لكنها لا تمثل الضد الدقيق للكلمة حسب السياق الذي وردت فيه.

وعند تحليل توظيف ضد كلمة عزيزاً في جملة، يتبين أنّ الإجابات الصحيحة بلغت 14 حالة بنسبة 18.7% فقط، بينما بلغت الإجابات الصحيحة جزئياً 33 حالة بنسبة 44%، وسجلت الأخطاء 28 حالة بنسبة 37.3%، ويعكس هذا التّوزيع صعوبة نسبية لدى المتعلمين في نقل المعرفة اللُّغَويّة من مستوى التّعرف إلى مستوى الاستخدام الفعليّ داخل الجملة، حيث تتطلب هذه العمليّة قدرة أكبر على التّحكم في البنيّة اللُّغَويّة والسياق الدّلالي.

وبصورة عامة، تكشف هذه النّتَائج عن وجود فارق واضح بين معرفة العلاقات اللُّغَويّة للكلمات وبين القدرة على توظيفها داخل السياق اللُّغَويّ، فبينما يظهر عدد معتبر من المتعلمين قدرة جيدة على تحديد المُرادف أو ضد، فإن نسبة النّجاح تنخفض عند الانتقال إلى مرحلة التَّوظيف، ما يدل على أنّ هذه المهارة تحتاج إلى مزيد من التّدريب التّطبيقيّ الذي يربط بين المعرفة اللُّغَويّة والاستعمال اللُّغَويّ الفعليّ، كما يشير هذا التّحليل إلى أهميّة تكثيف الأنشطة اللُّغَويّة التي تركز على بناء الجمل، واستخدام المُفرَدات في سياقات متنوعة، ما يسهم في تعزيز الرَّصِيد اللُّغَويّ لدى المتعلمين وتنميّة قدرتهم على توظيف المُفرَدات بدقة ومرونة في التّعبير، فإذ لم يتمكن التلميذ من صياغة وتركيب وبناء المفردات اللُّغَويّة المكتسبة بشكل سليم وموافق للمقاييس والقواعد اللُّغَويّة المتفق عليها، لا تظهر أهمية وفائدة ما حصله من رصيد لغوي مهما بلغت درجة ثرائه[1].

[1] ينظر: أحمد محمد المعتوق، **الحصيلة اللُّغَويّ أهميتها– مصادرها– وسائل تنميتها**، سلسلة عالم المعرفة، ع212، الكويت، 1996م، ص57.

1-3-2- **الإختبار البعدي.**

يقدم الجدول الآتي نتائج الإختبار البعدي المتعلقة بمحور العلاقات اللُّغَويّة بين الكلمات والذي يهدف إلى تقييم مستوى تمكن المتعلمين من مهارتي التّعرف على المُرادف والضد، إضافة إلى قدرتهم على توظيف هذه المُفرَدات داخل جمل ذات معنى واضح وسياق لغوي سليم.

الكلمة	ضد / مرادف صحيح	ضد/ مرادف جزئي صحيح	ضد/ مرادف خطأ	توظيف/ مرادف صحيح	توظيف/ مرادف جزئي صحيح	توظيف/ مرادف خطأ
الحلو	**(%69.3)52**	**16 (%21.3)**	**7 (%9.3)**	**(%34.7)26**	**(%46.7)35**	**(%18.7)14**
عزيزاً	**(%41.3)31**	**32 (%42.7)**	**(%16)12**	**(%41.3)31**	**(%37.3)28**	**(%21.3)16**

جدول رقم 114: نتائج شرح المُفرَدات وتوظيفها لدى متعلمي السنة الخامسة (البعدي).

تكشف نتائج سؤال مرادف كلمة (الحلو) عن تسجيل 52 إجابة بنسبة 69.3% من مجموع المتعلمين، مقابل 16 إجابة صحيحة جزئياً بنسبة 21.3%، في حين بلغت الأخطاء 7 حالات بنسبة 9.3%، يعكس هذا مستوى مرتفعاً في القدرة على التّعرف على المُرادف المُناسب للكلمة، ما يشير إلى حضور رصيد لغويّ معتبر لدى أغلبية المتعلمين، كما توحي نسبة الإجابات الجزئية بوجود فهم دلالي عام للكلمة لدى من المتعلمين، مع تفاوت في درجة الدقة عند اختيار المقابل اللُّغَويّ الأنسب.

وفيما يتعلق بسؤال ضد كلمة (عزيزاً) تشير النّتَائج إلى تسجيل 31 إجابة صحيحة بنسبة 41.3%، في مقابل 32 إجابة صحيحة جزئياً بنسبة 42.7%، بينما بلغت الأخطاء 12 حالة بنسبة 16%، ويعكس هذا التّوزيع تقارباً واضحاً بين فئتي الإجابات الصحيحة والجزئيّة، ما يشير إلى امتلاك عدد معتبر من المتعلمين تصوراً عاماً للعلاقات الدلاليّة المرتبطة بالضديّة، مع استمرار تفاوت في مستوى الدقة اللُّغَويّة عند تحديد المقابل المناسب.

أما على مستوى توظيف مرادف كلمة (الحلو) في جملة، فقد بلغت الإجابات الصحيحة 26 حالة بنسبة 34.7% في حين سجلت الإجابات الصحيحة جزئياً 35 حالة بنسبة 46.7%، بينما بلغت الأخطاء 14 حالة بنسبة 18.7%، ويعكس هذا التّوزيع مستوى متوسطاً في القدرة على إدماج المُفرَدة داخل سياق تعبيريّ سليم؛ إذ تشير نسبة الإجابات المُرتفعة إلى تمكن عدد كبير من المتعلمين من بناء جمل مفهومة، مع تفاوت في درجة التّحكم في التّراكيب اللُّغَويّة أو في ملاءمة الكلمة للسياق الدّلاليّ للجملة.

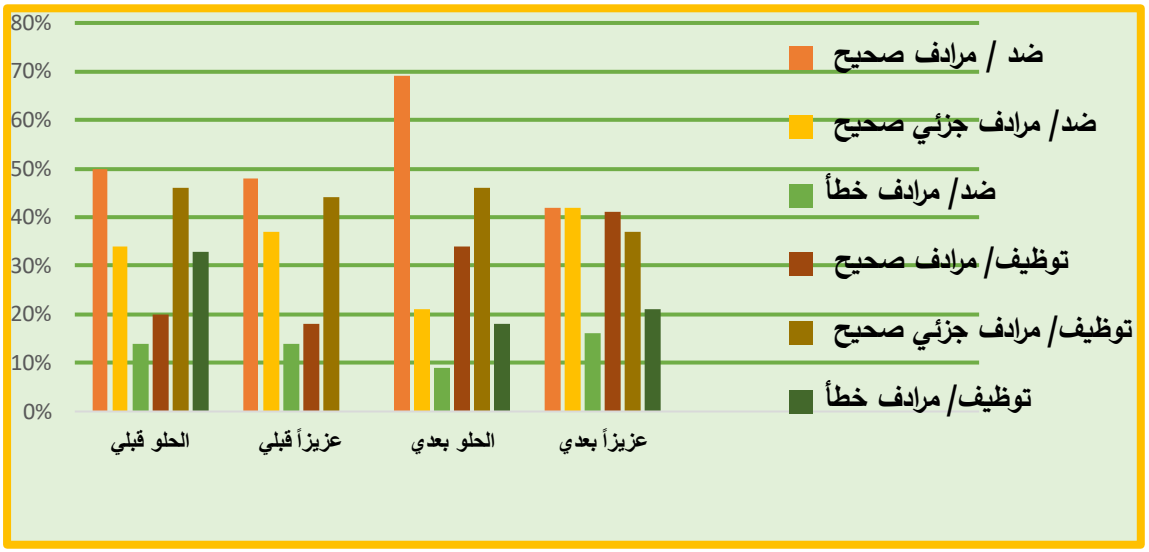
وفيما يخص توظيف كلمة (عزيزاً) في جملة، فقد بلغ عدد الإجابات الصحيحة 31 حالة بنسبة 41.3%، مقابل 28 إجابة صحيحة جزئياً بنسبة 37.3%، في حين سجلت الأخطاء 16 حالة بنسبة 21.3%، نستنتج من هذه النّتَائج امتلاك شريحة من المتعلمين قدرة على توظيف المُفرَدة داخل سياق تعبيريّ مناسب، مع وجود تفاوت في مستوى التّحكم في البنيّة اللُّغَويّة لدى فئة أخرى من المتعلمين.

وعموماً تفصح هذه النّتَائج في مجملها، عن مستوى جيد في التّعرف على العلاقات اللُّغَويّة للكلمات، يقابله تباين نسبيّ في القدرة على استثمار هذه المُفرَدات داخل سياقات لغويّة مكتملة، ويرتبط هذا التّفاوت بطبيعة المهارة اللُّغَويّة المَطلوبة، حيث تتطلب عمليّة التَّوظيف درجة أعلى من التّحكم في البنيّة التّركيبيّة والدّلاليّة للجملة، وتبرز هذه المعطيّات أهميّة تعزيز الأنشطة والمحتوى اللُّغَويّ، حتى تتشكل لدى التلميذ كفاءة لغويّة تمكنه من توظيف معارفه اللُّغَويّة في سياقات مختلفة بدقة.

1-3-3- المقارنة بين نتائج الإختبار القبلي والبعدي لمهارة المرادف والضد وتوظيفهما.

توضح مقارنة نتائج الإختبار القبلي والبعدي لمهارات التّعرف على المُرادف والضد وتوظيفهما تغيراً واضحا في أداء المتعلمين، مع اتساق منطقيّ في الاتجاه العام للتحسن على مستوى الدقة والتّمكن اللُّغَويّ، بالنسبة إلى سؤال مرادف كلمة (الحلو) أظهرت البيانات في الإختبار القبلي أنّ نسبة الإجابات الصحيحة بلغت 50.7%، بينما بلغت الإجابات الصحيحة جزئياً 34.7%، وسجلت الأخطاء 14.7% في المقابل ارتفعت نسبة الإجابات الصحيحة بالكامل في الإختبار البعدي إلى 69.3% بينما انخفضت الإجابات الصحيحة جزئياً إلى 21.3% وسجلت الأخطاء 9.3%؛ إذ يشير هذا التّغير إلى تحسن واضح في قدرة المتعلمين

على تحديد المرادف المناسب بدقة أكبر، مع انخفاض ملحوظ في مستوى الأخطاء والفهم الجزئيّ.



شكل رقم 55: نتائج شرح المُفرَدات وتوظيفها لدى متعلمي السنة الخامسة (القبلي والبعدي).

أما توظيف مرادف كلمة (الحلو) في جملة فقد سجل الإختبار القبلي 34.7% من الإجابات الصحيحة، مقابل 46.7% إجابات صحيحة جزئياً و18.7% أخطاء وفي الإختبار البعدي بقيت نسبة الإجابات الصحيحة عند 34.7%، بينما سجلت الإجابات الصحيحة جزئيا 46.7% والأخطاء 18.7% تفسر هذه النّسب على أنّ قدرة المتعلمين على توظيف المُرادف في جملة حافظت على مستوى ثابت نسبياً، مع استمرار التّفاوت في مستوى التّحكم في البنية اللُّغَويّة والسياق، مما يوضح أنّ عمليّة التَّوظيف تظل أكثر تحدياً وصعوبة مقارنة بالتّعرف على المرادف.

أما ما ارتبط بسؤال ضد كلمة عزيزاً فقد بلغ عدد الإجابات الصحيحة في الإختبار القبلي 48.6%، والإجابات الصحيحة جزئياً 37.8% والأخطاء 13.5% أما الإختبار البعدي، فقد بلغت الإجابات الصحيحة 41.3% والإجابات الصحيحة جزئياً 42.7% وسجلت الأخطاء 16%؛ حيث يعكس هذا التّغير انخفاضاً طفيفاً في نسبة الإجابات الصحيحة مقابل زيادة طفيفة في الإجابات الجزئية والأخطاء، ما يشير إلى تباين الأداء في التّعرف على الضد بين الإختبارين مع استقرار نسبي في مستوى الفهم الجزئي.

وبالنسبة إلى توظيف ضد كلمة (عزيزاً) في جملة أظهرت نتائج الإِختبار القبلي أنّ الإجابات الصحيحة بلغت 18.7% والإجابات الصحيحة جزئياً 44% والأخطاء 37.3% بينما في الإِختبار البعدي ارتفعت الإجابات الصحيحة إلى 41.3%، وانخفضت الإجابات الصحيحة جزئياً إلى 37.3% وسجلت الأخطاء 21.3% يكشف هذا التّحسن عن قدرة المتعلمين على إدماج الضد في سياق جملة سليمة، مع تقلص ملحوظ في الأخطاء مما يشير إلى تقدم ملموس في التّحكم في البنيّة اللُّغَويّة واستثمار المُفرَدات في التّعبير.

ونستنتج من خلال هذه المقارنة لنتائج الإِختبار البعدي والقبلي لمهارة التّعرف على المرادف والضد شهد تحسناً نسبياً، مع ارتفاع ملحوظ في إجابات التَّوظيف الخاصّة بالضد، بينما حافظ توظيف المُرادف على مستوى ثابت نسبيا، ما يبرز تفاوتاً في مدى قدرة المتعلمين على الانتقال من فهم دلالات الكلمات إلى توظيفها داخل تراكيب لغويّة صحيحة.

1-4- شرح الأقوال.

يختبر هذا السؤال القدرة على الاستدلال الرمزيّ، وربط الخبرات السابقة بالمعانيّ العميقة واستنباط الفكرة الأساسيّة من صياغة لغويّة مختزلة، كما يبرز أهميّة تنمية الحس النّقديّ والقدرة على التّمييز بين المعاني المباشرة وغير المُباشرة، باعتباره مؤشراً على تطور التّفكير التّحليليّ لدى المتعلمين في مجال اللُّغة، مع العلم أنّ هذه الأقوال ذكرت في كتاب اللُّغة العَربيّة للسنة الخامسة، وفي الجدول التالي تعرض نتائج الإِختبار البعدي

1-4-1- الإِختبار القبلي.

الهدف من هذا السؤال قياس قدرة المتعلمين على استيعاب المعنى العميق للأقوال المأثورة وتفسيرها بدقة، وهل يتمكنون من بلوغ الرسالة الكامنة وراء العبارة؛ أي فهم المعنى العميق للعبارة والقدرة على التّعبير عنها بأسلوب واضح ودقيق.

الكلمة	إجابة صحيحة	إجابة صحيحة جزئياً	إجابة خاطئة
ليس كل ما يلمع ذهباً	20(26.7%)	28(37.3%)	27(36%)
تبلورت الفكرة	13(17.3%)	30 (40%)	32 (42.7%)

جدول رقم 115: نتائج الإِختبار القبلي لشرح الأقوال.

تشير النّتَائج إلى أنّ 20 متعلماً من أصل 75 قدموا إجابات صحيحة بالكامل؛ أي ما يعادل 26.7%، بينما سجلت الإجابات الصحيحة جزئياً 28 حالة بنسبة 37.3% وسجلت الأخطاء 27 حالة بنسبة 36%، ويوضح هذا التّوزيع أنّ مستوى استيعاب المقولة أو الحكمة بشكل كامل لا يزال محدوداً لدى أقل من ربع المتعلمين، في حين يمتلك نحو ثلث المتعلمين فهماً جزئياً للمعنى، أي أنهم يدركون الرسالة العامة للقول لكن يواجهون صعوبة في صياغة شرح كامل ودقيق، وتشير نسبة الأخطاء المُرتفعة إلى أنّ هناك حاجة إلى تطوير مهارات التّحليل العميق للنصوص والحكم، مع التّركيز على التفسير الدقيق والدعم بالمبررات لتعميق الفهم لدى هذه الفئة من المتعلمين.

يستهدف هذا السؤال قدرة المتعلمين على تحديد الفكرة الرئيسة للمقولة أو المعلوماتيّة وشرحها بدقة، كما تشير المعطيات إلى أنّ 13 متعلماً قدموا إجابات صحيحة بالكامل بنسبة 17.3% بينما كانت الإجابات الصحيحة جزئياً 30 حالة بنسبة 40% وسجلت الأخطاء 32 حالة بنسبة 43.7%؛ إذ يعكس هذا التّوزيع تفاوتاً واضحاً في قدرة المتعلمين على استخلاص الفكرة الرئيسة وشرحها بشكل كامل؛ حيث يشير ارتفاع نسبة الإجابات الجزئية إلى أنّ معظم المتعلمين قادرون على التقاط العناصر أساسية من النّص، لكنهم يواجهون صعوبة في تنظيمها داخل إجابة متكاملة ودقيقة، توضح نسبة الأخطاء أنّ هناك فئة من المتعلمين يواجهون صعوبة في تنظيمها داخل إجابة متكاملة ودقيقة، وتبرز نسبة الأخطاء أنّ هناك فئة من المتعلمين لم تتمكن بعد من تمييز الفكرة الأساسيّة عن التّفاصيل الثّانويّة أو تفسيرها بطريقة منسقة.

1-4-2- الإِختبار البعدي.

يعرض فيما سيأتي نتائج الاختبار البعدي لشرح الأقوال الخاص بالسنة الخامسة من التعليم الابتدائي.

الكلمة	إجابة صحيحة	إجابة صحيحة جزئياً	إجابة خاطئة
ليس كل ما يلمع ذهباً	29 (38.7%)	44 (58.7%)	2 (2.7%)
تبلورت الفكرة	34 (45.3%)	35(46.7%)	6(8%)

جدول رقم 116: نتائج الإِختبار البعدي لشرح الأقوال.

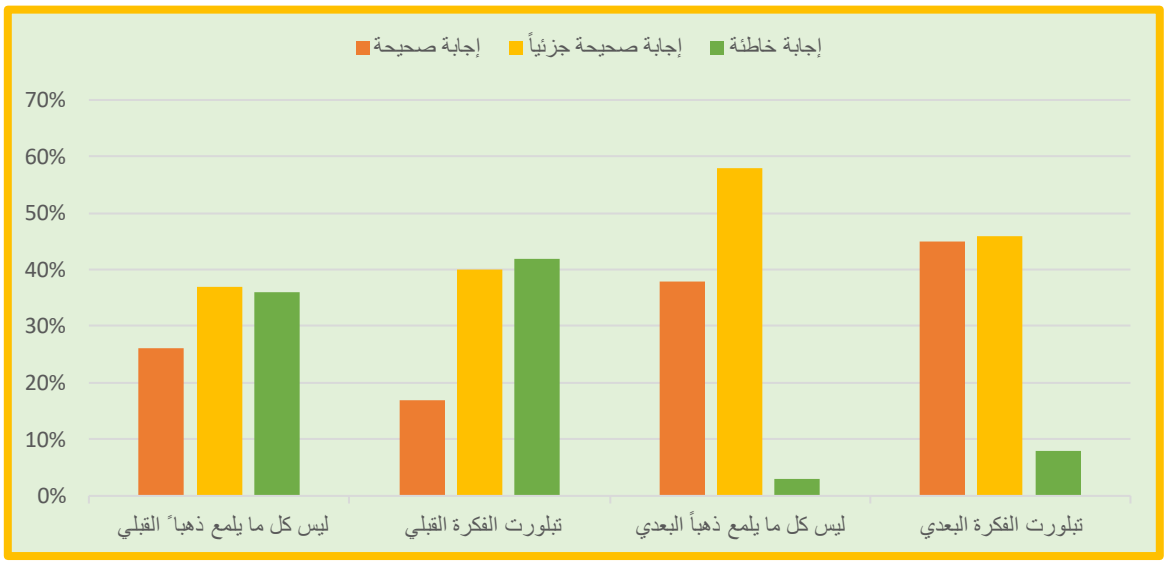
تشير نتائج هذا السؤال إلى مستويات متفاوتة من القدرة على فهم المعنى العميق للقول **(ليس كل ما يلمع ذهباً)**؛ إذ بلغت نسبة الإجابات الصحيحة 38.7%، ما يعكس قدرة مجموعة معتبرة من المتعلمين على استيعاب الرسالة الضمنيّة للقول، وتحويلها إلى تفسير منطقيّ وموضوعيّ يعكس جوهر المعنى، في حين تشكل الإجابات الصحيحة جزئياً 58.7% من العينة، وهي نسبة تشير إلى وعي جزئي بالمعنى مع وجود صعوبة في التّعبير عن الفكرة بدقة أو صياغتها بلغة مكتملة، هذه النّتائج توضح أنّ أغلب المتعلمين يمتلكون إطاراً معرفياً يمكن البناء عليه لفهم المعانيّ العميقة، لكن يفتقدون مهارة التّفسير الدقيق والاستدلال اللُّغَويّ، أما بالنسبة للإجابات الخاطئة فكانت حوالي 2.7% من المتعلمين، وتشير هذه النّسبة إلى وجود تحديات وضعف في استيعاب العلاقة بين الصورة اللُّغَويّة والمعنى المَجازي رغم تعرضهم للعبارة خلال العمليّة التّعليميّة؛ إذ قدمت الحكمة في الكتاب.

ووصلت نسبة الإجابات الصحيحة الشارحة لعبارة **(تبلورت الفكرة)** 45.3%، ما يعكس قدرة مجموعة معتبرة من المتعلمين على تمييز الفكرة الرئيسة للنصوص وتحليلها بطريقة متماسكة ومنهجيّة، تظهر هذه النّتيجة مستوى جيد من التّنظيم المَعرفيّ والفهم الدقيق للمعاني العميقة، إضافة إلى القدرة على استنباط المعاني الجوهريّة وربطها بالأفكار الجزئيّة عند هذه الفئة، إلا أنّه توجد فئة أخرى كانت إجاباتها جزئيّة بلغت نسبتها 46.7% وهي نسبة مرتفعة نوعاً ما، الأمر الذي جعلنا ندقق في مكامن الضعف أهي مرتبطة بضعف فهم المعنى أم بالتّعبير عنه، وبعد التّحليل تبين أنّ معظم الإجابات كانت توحي بفهم معنى العبارة لكن التّعبير لم يوفق في إيصال المعنى، وفي الجانب الأخر سجلت 8% من عينة الدّرَاسة كانت إجاباتها خاطئة.

1-4-3- مقارنة نتائج الإِختبارين القبلي والبعدي.

عند مقارنة نتائج السؤالين في الإِختبار القبلي والبعدي يظهر أنّ التّحسن كان ملموساً لكنه نسبياً فقط، ففي السؤال المُتعلق بأول عبارة **(ليس كل ما يلمع ذهباً)** ارتفعت نسبة الإجابات الصحيحة بالكامل من 26.7% إلى 38.7% بينما زادت نسبة الصحيحة جزئياً من 37.3% إلى 46.7%، مع انخفاض الأخطاء من 36% إلى 2.7%؛ حيث زادت قدرة الفهم والتّعبير عن العبارة بشكل واضح، بمستوى المهارات التّحليليّة العميقة التي تتطلب التّفريق بين الظاهر والباطن، وفهم العلاقة بين الصّورة اللُّغَويّة والمعنى العميق؛ إذ يشير هذا التّحسن إلى

تقدم نسبي في القدرة على استيعاب المعنى العميق وتفسيره بدقة، بعد مرحلة التّعلم والتّعرض لمحتوى الكتاب الذي تضمن هذه المعرفة، لكن بقيت النّسبة محدودة ومقتضبّة مقارنة بما كان متوقع.



شكل رقم 56: نتائج اِختبار شرح الأقوال (القبلي والبعدي).

أما في السؤال الثاني **(تبلورت الفكرة)** فقد ارتفعت نسبة الإجابات الصحيحة بالكامل من 17.3% إلى 45.3% وزادت الصحيحة جزئياً من 40% إلى 46.7%، مع انخفاض الأخطاء من 42.7% إلى 8%؛ إذ تعكس هذه النّتَائج التّحسن النّسبي الذي مس قدرة المتعلمين على تمييز الفكرة الرئيسة للعبارات وتنظيمها ضمن إجابة منهجيّة مقنعة ومعبرة، ولا ننسى أثر التّعلم في تطوير كفاءة التلميذ، مع التّنبيه إلى أنّ القدرة على الاستيعاب الكامل والتّعبير الدقيق لم تتحقق بعد لدى جميع المتعلمين، ونستنتج في الأخير من هذه المقارنة بين الاِختبار القبلي والبعدي ما يلي:

- ✓ ارتفاع نسب الإجابات الصحيحة بالكامل في كلا السؤالين يعكس تحسن الفهم لدى شريحة من المتعلمين نتيجة التعرض المباشر للمحتوى اللُّغَويّ خلال مرحلة التعلم.
- ✓ تقلص الفهم الجزئي للعبارات، يدل على تقدم وتحسن الكفاءة اللُّغَويّة التي تؤثر على إدراك المعنى العام، إلا أن الحاجة إلى دعم مهارات التّعبير والتحليل ما تزال قائمة.

- ✓ انخفاض الأخطاء بشكل ملحوظ، يشير إلى معالجة بعض الفجوات المعرفية، لكنها لم تختف بالكامل، ما يجعلنا ندرك دور التعلم المباشر في رفع الأداء رغم عدم بلوغه مستوى الإتقان التام.

1-5- الوضعِيّة الإدماجيّة.

تمثل الوضعِيّة الإدماجيّة في الاِختبار القبلي والبعدي أداة تقويميّة تهدف إلى الكشف عن مدى تطور قدرة المتعلمين على تعبئة مكتسباتهم اللُّغَويّة والمعرفيّة وتوظيفها داخل إنتاج لغويّ متكامل بعد المرور بمرحلة التّعلم والتّدريب، وتكتسب هذه الوضعية أهميّة خاصة لأنها تتطلب من التلميذ الانتقال من مستوى استرجاع المعرفة إلى مستوى توظيفها بصورة مندمجة ومنظمة داخل سياق تواصليّ يعكس الفهم والتحليل والقدرة على بناء إجابة نموذجية.

1-5-1- الاِختبار القبلي.

تهدف الوضعِيّة الإدماجيّة إلى قياس قدرة المتعلمين على تعبئة مكتسباتهم اللُّغَويّة والمعرفية وتوظيفها في سياق تواصلي متكامل؛ إذ تتطلب هذه المهمة استثمار مهارات الفهم والتّحليل والتّنظيم والتّعبير في آن واحد، كما تعد معياراً مهماً لقياس مدى تمكن المتعلمين من تحويل معارفهم النّظريّة إلى إنتاج لغويّ منسجم يعكس قدرتهم على الربط بين الرَّصِيد اللُّغَويّ والسياق.

نوع الإجابة	العدد	النسبة المِئويّة
إجابة صحيحة	32	30.7%
إجابة صحيحة جزئياً	43	35.7%
إجابة خاطئة	9	12%
المجموع	75	100%

جدول رقم 117: نتائج الإجابات عن الوضعِيّة الإدماجيّة (القبلي)

تشير نتائج الاِختبار القبلي إلى أنّ 23 متعلماً من أصل 75 قدموا إجابات صحيحة بالكامل؛ أي بنسبة 30.7% الذي يعكس قدرة هذه الفئة على توظيف مكتسباتها اللُّغَويّة والمعرفيّة بصورة متكاملة، وبناء إجابات توافق متطلبات الوضعِيّة الإدماجيّة من حيث فهم الموضوع وتنظيم الأفكار وصياغتها في شكل مترابط، في المقابل سجلت الإجابات الصحيحة

جزئياً لدى 43 متعلماً بنسبة 57.3%، وهي النّسبة الأكبر ضمن التّوزيع ما يلفت النّظر إلى أنّ أغلبيّة المتعلمين تمكنوا من استيعاب بعض عناصر الوضعِيّة الإدماجيّة وتوظيف جزء من مكتسباتهم، غير أنّ إجاباتهم اتسمت بدرجة متفاوتة من الاكتمال والدقة، والذي ينبه إلى وجود فهم عام للمطلوب لكن تتخلله بعض الصعوبات المُرتبطة بالدقة اللُّغَويّة، وتنوع الرَّصِيد، وتسلسل الأفكار وترابطها... وغيرها من العوامل المُهمة.

أما الإجابات الخاطئة فقد سجلها 9 متعلمين بنسبة 12% والتي تترجم على أنّ هناك فئة من المتعلمين لم تتمكن من توظيف مكتسباتها اللُّغَويّة بالشكل المطلوب داخل الوضعِيّة الإدماجيّة، ولم تحسن التّعامل مع المطلوب، ومن خلال طبيعة الإجابات عن الإِختبار القبلي تم ترجيح أنّ هذه الصعوبة ترتبط بعدة عوامل من بينها محدوديّة القدرة على فهم المَطلوب بدقة، أو ضعف مهارات تنظيم الأفكار أو عدم القدرة على استدعاء المَعارف المُناسبة وربطها بسياق المهمة، الذي عكس صعوبة الانتقال من مستوى المعرفة المجزأة إلى مستوى التَّوظيف المتكامل للمكتسبات.

وعند النّظر إلى التّوزيع العام للنتائج يتضح أنّ 66 متعلماً من أصل 75 قدموا إجابات تتراوح بين الصحيحة بالكامل والصحيحة جزئياً ما يمثل 88% من مجموع العينة فقد حققت هذه الفئة مستوى جيد من الفهم للمطلوب في الوضعِيّة الإدماجيّة، إلا أنّ هذا الفهم تجسد في معظم الإجابات في شكل استجابة جزئيّة أكثر من كونه توظيفاً متكاملاً للمكتسبات، ويتأكد ذلك من خلال عدد الإجابات الصحيحة بالكامل 23 متعلماً وعدد الإجابات الصحيحة جزئياً 43 متعلماً، ما يمثل اتساع الفجوة بين امتلاك المَعرفة والقدرة على توظيفها بصورة متكاملة داخل إنتاج لغويّ مُنظم، وفي ضوء ما سبق ذكره، يجوز القول إنّ نتائج الإِختبار القبلي تكشف عن إشكاليّة مركزيّة تتعلق بقدرة المتعلمين على الإدماج الفعليّ للمكتسبات فرغم امتلاك عدد معتبر من المتعلمين لمعرفة جزئيّة بعناصر الوضعيّة، فإن تحويل هذه المعرفة إلى إنتاج متكامل يظل محدوداً نسبياً، لذا ستفصل نتائج الإِختبار البعدي في هذا الأمر.

1-5-2- الإِختبار البعدي.

يتضمن الجدول الموالي نسب الإجابات متعلمي السنة الخامسة عن الوضعية الإدماجية في الاخبار البعدي.

نوع الإجابة	العدد	النسبة المِئويّة
إجابة صحيحة	42	56%
إجابة صحيحة جزئياً	32	42.7%
إجابة خاطئة	1	1.3%
المجموع	75	100%

جدول رقم 118: نتائج الإجابات عن الوضعِيّة الإدماجيّة (البعدي)

تشير نتائج الاِختبار البعدي أنّ 42 متعلماً من أصل 75 قدموا إجابات صحيحة بالكامل، ما يمثل 56% من مجموع العينة ويمثل هذا المُستوى من الأداء قدرة هذه الفئة من المتعلمين على فهم متطلبات الوضعِيّة الإدماجيّة بصورة واضحة، وتعبئة مكتسباتهم اللُّغَويّة والمَعرفيّة بطريقة متكاملة تسمح لهم ببناء إنتاج لغويّ متماسك يستجيب لمقتضيّات المهمة المَطروحة، ويشير هذا المنحى إلى أنّ أكثر من نصف المتعلمين تمكنوا من الانتقال إلى مستوى متقدم من توظيف المعارف؛ حيث ظهرت قدراتهم على تنظيم الأفكار وربطها داخل نص منسجم يعكس استيعاباً جيداً لمكونات الوضعية.

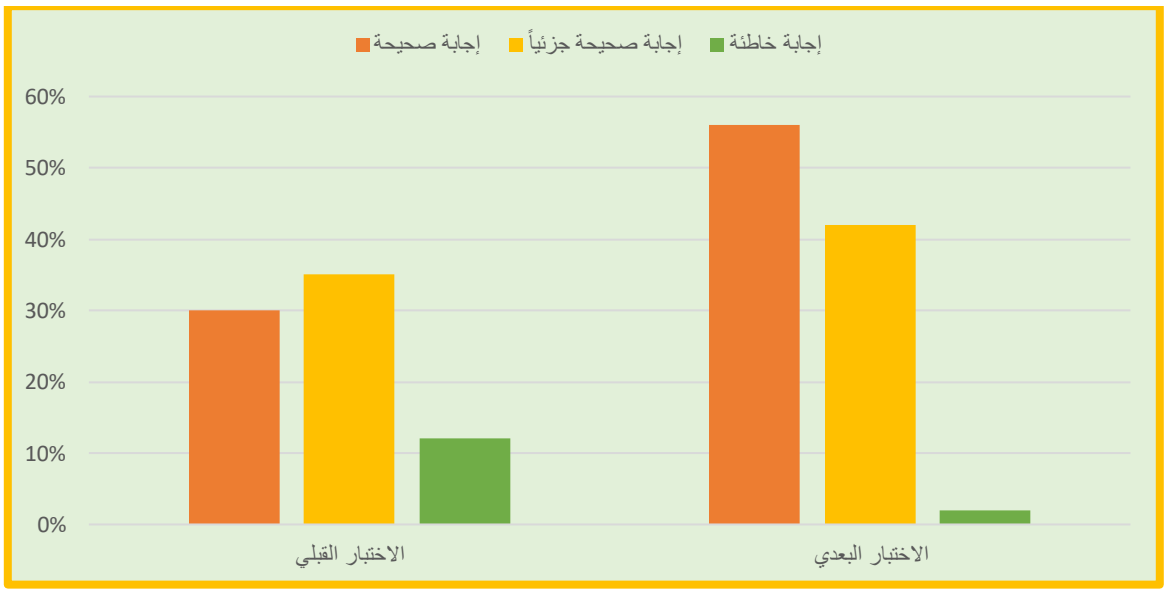
في المقابل، سجلت الإجابات الصحيحة جزئياً لدى 32 متعلماً بنسبة 42.7% وتوضح هذه النّسبة أنّ جزءاً معتبراً من المتعلمين استطاع توظيف بعض مكتسباته اللُّغَويّة والمعرفية داخل الإجابة، غير أنّ إنتاجاتهم اتسمت بدرجات متفاوتة من الاكتمال، فقد ظهرت في هذه الإجابات محاولات واضحة لفهم الوضعيّة والتّفاعل مع عناصرها، إلا أنّ بعض جوانب التّنظيم أو الربط بين الأفكار أو استثمار المعارف بقيت محدودة نسبياً، ما أنتج توظيفاً جزئياً للمُكتسبات دون الوصول إلى مستوى الإدماج الكامل، أما الإجابات الخاطئة فقد سجلها متعلم واحد فقط بنسبة 1.3% الذي يترجم تقلص عدد المتعلمين الذين واجهوا صعوبة في التّعامل مع متطلبات الوضعِيّة الإدماجيّة.

وعند النّظر إلى التّوزيع العام للنتائج، يتضح أنّ 74 متعلماً من أصل 75 قدموا إجابات تتراوح بين الصحيحة بالكامل والصحيحة جزئياً، ما يمثل 98.7% من مجموع العينة، فمن خلالها نستنتج أنّ هناك تفاعل جيد مع مُتطلبات الوضعِيّة الإدماجيّة؛ إذ أصبح معظم المتعلمين قادرين على استثمار مكتسباتهم بدرجات مختلفة داخل إنتاج لغويّ يستجيب للمهمة المطلوبة، منه يبرز من خلال هذه البيانات أنّ الأداء في الاِختبار البعديّ اتسم بتعزيز واضح

لقدرة المتعلمين على الإدماج الفعليّ للمكتسبات؛ إذ زاد عدد المتعلمين على إنتاج إجابات متكاملة وفي المقابل تقلصت بشكل كبير الحالات التي عكست صعوبة في فهم الوضعيّة أو توظيف المَعارف المُناسبة.

1-5-3- المقارنة بين نتائج الإختبارين القبلي والبعدي.

تكشف المقارنة بين نتائج الإختبار القبلي والبعدي للوضعيّة الإدماجيّة عن تحولات واضحة في مستوى أداء المتعلمين، خاصة فيما يتعلق بقدرتهم على تعبئة مكتسباتهم اللُّغَويّة والمعرفيّة وتوظيفها في إنتاج لغويّ متكامل يستجيب للمطلوب، وتسمح هذه المقارنة بقراءة تطور الأداء من حيث طبيعة الإجابات المُقدمة، ومدى انتقال المتعلمين من مُستوى التَّوظيف الجزئيّ للمكتسبات إلى مستوى الإدماج الفعليّ لها داخل إجابة منظمة ومتماسكة.



شكل رقم 57: نتائج الإجابات عن الوضعِيّة الإدماجيّة (القبلي والبعدي).

وأظهرت نتائج الإختبار القبلي أنّ 23 متعلماً كانت إجابتهم صحيحة بشكل كامل، فقد تمكنوا من تقديم إجابات مكتملة ما يعادل 30.7%، وفي الإختبار البعدي ارتفع هذا العدد إلى 42 متعلماً بنسبة 56% الذي يفصح عن انتقال عدد معتبر من المتعلمين إلى مستوى أعلى من الأداء في هذه الجزئيّة من الموضوع؛ حيث أصبحوا أكثر قدرة على فهم متطلبات الوضعيّة وتعبئة معارفهم اللُّغَويّة وتنظيم أفكارهم داخل إنتاج مُتماسك يعكس استيعاباً أعمق للمطلوب منهم، أما على مُستوى الإجابات الصحيحة جزئياً فقد سجل في الإختبار القبلي 43 إجابة صحيحة ما يوافق 57.3%، ما يشير إلى أنّ أغلب المتعلمين في المرحلة القبليّة كانوا يملكون

فهماً عاماً لمتطلبات الوضعيّة دون القدرة على تحقيق إدماج كامل للمكتسبات، ومن خلال المُمارسة التّعليميّة والتّدريبات المُرتبطة ببناء الوضعيّات الإدماجيّة تطورت قدرة المتعلمين على تنظيم الأفكار والربط بين المَعارف المُختلفة داخل إنتاج لغويّ مُتماسك، وفي الإختبار البعدي انخفض هذا العدد إلى 32 متعلماً بنسبة 42.7%، والذي كان نتيجة تطوير جزءا من المتعلمين أدائهم والانتقال إلى مستوى الإجابات الصحيحة.

أما الإجابات الخاطئة فقد سجلت في الإختبار القبلي 9 متعلمين بنسبة 12% بينما تراجعت في الإختبار البعدي إلى متعلم واحد فقط بنسبة 1.3%، ويعكس هذا الانخفاض الكبير تقلص عدد المتعلمين الذين واجهوا صعوبة في فهم متطلبات الوضعيّة أو في تعبئة مكتسباتهم المُناسبة لبناء إجابة متماسكة، دلالة على تحسن في القدرة على العامل مع الوضعيّات الإدماجيّة، وعند النّظر إلى التوزيع الإجمالي للأداء يتبين أن عدد المتعلمين الذين قدموا إجابات تتراوح بين الصحيحة بالكامل والصحيحة جزئياً ارتفع من 66 متعلما بنسبة 88% في الإختبار القبلي إلى 74 متعلماً بنسبة 98.7% في الإختبار البعدي، ويعكس هذا التّحول توسع قاعدة المتعلمين القادرين على التّفاعل مع متطلبات الوضعِيّة الإدماجيّة بدرجات متفاوتة، مع انتقال عدد معتبر منهم إلى مستوى التَّوظيف المُتكامل للمكتسبات.

ورغم ذلك فإن استمرار وجود 32 متعلماً يقدمون إجابات صحيحة جزئياً في الإختبار البعدي يدل على أنّ عمليّة تطوير مهارات الإدماج لا تزال تحتاج إلى مزيد من التّعزيز، خاصة ما ارتبط بتنميّة القدرة على تنظيم الأفكار والربط بين المَعارف المُختلفة داخل نص متماسك، ومنه تكون هذه النّتَائج دليلاً على تحسن الأداء المُرتبط بالإنتاج اللُّغَويّ لدى المتعلمين، مع بقاء هامش للتطوير يركز على تعميق مهارات التّحليل والتّنظيم والتّعبير داخل الوضعيّات التّعليميّة.

2- تحليل أنواع الأخطاء في الإنتاج اللُّغَويّ لدى متعلمي السنة الخامسة.

نتطرق الآن إلى تحليل الأخطاء اللُّغَويّة الواردة في الإنتاج اللُّغَويّ لدى متعلمي السنة الخامسة ابتدائي، وذلك انطلاقاً من النّصوص الكتابيّة التي أنجزها المتعلمون عن الإجابة عن الإختبار المقترح، من أجل الكشف عن طبيعة الأخطاء التي تظهر في كتابات المتعلمين، بوصفها مؤشراً دال على مستوى تمكنهم من توظيف الرَّصِيد اللُّغَويّ المُكتسب في بناء نصوص لغويّة ذات دلالة.

ومما لاشك فيه أنّ دراسة هذه الأخطاء تتيح فرصة قيمة لوضع معايير جديدة في بناء المواد التّعليميّة، تبنى من خلال النّقائص التي تشهدها إنتاجات المتعلمين؛ إذ يمكن تصميم المواد التّعليميّة المُناسبة، في ضوء ما تنتهي إليه دراسة الأخطاء، فتوضع المناهج المناسبة للدارسين سواء من حيث تحديد الأهداف، أو اختيار المُحتوى، أو طرق التّدريس، أو أساليب التّقويم[1]، كما تساعد على تحديد المجالات التي ما تزال تتطلب مزيداً من الدعم والتّعزيز، كونها تقدم معطيّات مهمة حول مستوى استيعاب المتعلمين للمُفردات والتُراكيب التي تعرضها المنهاج والكُتب المَدرسيّة.

2-1- الأخطاء الإملائيّة.

وجد أثناء تصحيح إجابات متعلمي السنة الخامسة جملة من الأخطاء الإملائيّة، والتي من خلالها يفسر مستوى التّحكم اللُّغَويّ لديهم باعتبارها من المؤشرات الأساسيّة في ذلك، وفي ذات الوقت قد تكون المُنطلق لتقويم هذه النّقائص، وهذه بعض الأمثل عنها:

الأمثلة	الصواب	التعليق
أصدقاءي	أصدقائي	خطأ في كتابة الهمزة
أغلا	أغلى	خطأ في الألف المقصورة
الأفضلاة	الفضلات	زيادة همزة القطع وخطأ في كتابة التاء
المساهمت	المساهمة	خطأ في كتابة التاء
بهاذا	بهذا	زيادة ألف
الى	إلى	حذف همزة القطع
أنكون/ أنحافظ/ أندرس	أن نكون/ أن نحافظ/ أن ندرس	دمج كلمتين
أعلا	أعلى	خطأ في الألف المقصورة
ولدة	ولدت	خطأ في كتابة التاء
القامامات	القمامات	زيادة حرف غير لازمة
فسنظحي	فسنضحي	الخلط بين الضاد والظاء

[1] ينظر: رشدي أحمد طعيمة، **المهارات اللُّغَويّة – مستوياتها، تدريسها**- دار الفكر العربي، ط1، 2004م، مصر (القاهرة) ص 307، -308.

أجيل	أجيال	خطأ في الجمع
ان	أن	حذف الهمزة
انشأنا	أنشأنا	حذف همزة القطع
دافع أبائنا	دافع آباؤنا	خطأ في كتابة الهمزة

جدول رقم 119: أمثلة عن الأخطاء الإملائية في كتابات متعلمي السنة الخامسة.

تخلل كتابات المتعلمين أنواع مختلفة من الأخطاء الإملائيّة تفصح عن ضعف في مواضيع إملائيّة معينة، وعلى رأسها صعوبة كتابة الهمزة سواء همزة القطع أو همزة الوصل، كما يتضح في كلمات مثل **(أصدقاءي/ ان/ انشأنا/ أبائنا...)** بدل **(أصدقائي/ أن/ أنشأنا/ آباؤنا...)** فهذه الأخطاء تفسر على أنّ التلميذ غير متحكم في القواعد الأساسيّة للكتابة الإملائيّة، إضافة إلى انتشار ظاهر الحذف للحروف وإضافة أخرى غير لازمة، كحذف الألف المقصورة مثل **(أعلا/ أغلا)** بدل **(أغلى/ وأعلى)** ما يستوجب تكثيف التّدريبات لتثبيت أشكال الكتابة الصَحيحة للكلمات.

ولا ننسى تكرر أخطاء كتابة التاء المَربوطة والمَفتوحة في آخر الكلمات كما في **(المساهمت)** بدل **(المساهمة)** و**(ولدة)** بدل **(ولدت)** وغيرها من الأمثلة التي لا يمكن ذكرها كلها هنا، إلى جانب ظاهرة دمج كلمتين أو عدم الفصل بينهما، مثل **(أنكون/ أندرس/ أنحافظ)** بدل **(أن نكون/ أن ندرس/ أن نحافظ)** ما يدل على خلط لدى المتعلمين وعدم إدراكهم لأهميّة الفصل بين الكلمات المُستقلة كالفعل مع أدوات النّصب، ولوحظ أيضاً وجود حروف زائدة أو محذوفة وعدم التّفريق بين الحروف المتشابهة صوتياً كما في **(فسنظحي)** بدل **(فسنضحي)**، كما برزت صعوبات في صياغة الجمع أو ضبط الكلمات كما في **(أجيل)** بدل **(أجيال)**؛ إذ يعد مؤشر آخر على ضعف التّحكم في القواعد المُتعلقة بالجمع التي تؤثر بشكل مباشر على دقة الكتابة وسلامة التّعبير، ومن خلال ما ذكر يمكن أنّ تعزى هذه الأخطاء التي شهدت تنوعاً إلى مجموعة من العوامل المُتداخلة، فبعضها ينسب إلى مستوى التلميذ ذاته، مثل: ضعف التّركيز أثناء الكتابة أو قصور في الرَّصِيد اللُّغَويّ، أو تأثير التّوتر والارتباك على الأداء الكتابي، وهو ما ظهر في عدد من الإجابات المُتقطعة أو غير المكتملة، كما للمعلم

تأثير في وضوح نطق الحروف، وسرعة الإلقاء[1] في حالة الإملاء، إذ ترافقت بعض الأخطاء مع الكلمات التي تحتوي على حروف متقاربة صوتياً، ما جعل التّميز بينها صعباً لدى بعضهم.

2-2- الأخطاء النّحويّة والدلالية.

تشكل الأخطاء النّحويّة مؤشراً مهماً على مدى تمكن المتعلمين من بناء الجمل بشكل سليم واختيار التّراكيب اللُّغَويّة الصحيحة، فكما نعلم أنّ الكلام لا يستقيم بمعزل عن القواعد النّحويّة مهما كان مستوى الرَّصِيد اللُّغَويّ، وهذه بعض الأخطاء التي وردت في كتابات المتعلمين:

الأمثلة	الصواب	التعليق
عندما أكبر بأن أحميه	عندما أكبر يجب أن أحميه	نقص في التّركيب
تحافظوا إلى البيئة	تحافظوا على البيئة	استعمال حرف جر غير مناسب
لن نرميا	لن نرمي	خطأ في ضبط الفعل
أدافع عليه	أدافع عنه	حرف الجر غير مناسب
يجب علينا أن كل لناس	يجب على كل الناس	تركيب ركيك
تعملو على نصيحتي	تعملوا بنصيحتي	خطأ في الفعل وحرف الجر
يعيشنا فيه	نعيش فيه	تركيب غير صحيح

جدول رقم 120: أمثلة عن الأخطاء النّحويّة والدلالية في كتابات متعلمي السنة الخامسة.

تبين المُعطيات انتشار ظاهرة بين المتعلمين تتمثل في استخدام تراكيب غير مكتملة أو غير دقيقة دلالياً، كما في عبارة **(عندما أكبر بأن أحميه)**، حيث يفتقد التّركيب الصحيح لفظة **(يجب أن)** لإكمال المعنى بشكل سليم، ما يبرز صعوبة في إتمام الجمل الشّرطيّة المركبة، إضافة إلى الأخطاء النّاتجة عن عدم معرفة وظائف حروف الجر واستخدامها بشكل عشوائي مثل قولهم **(تحافظوا إلى البيئة/ وأدافع عليه)** بدل **(تحافظوا على البيئة/ وأدافع عنه)** ما

[1] ينظر: راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، **أساليب تدريس اللُّغة العَربيّة بين النظرية والتطبيق**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، د.ط، د.ت، الأردن، ص140.

يعكس ضعف إدراك العلاقة الصحيحة بين الفعل وما يناسبه من توابع أو إضافات للحفاظ على دلالة الجملة وسلامة التّركيب.

كما لاحظنا وجود تراكيب وصيغ تعبيريّة ركيكة خاليّة من التّناسق في بعض العبارات مثل **(يجب علينا أن كل الناس)** بدل **(يجب على كل الناس)** ما يبين عدم قدرة المتعلمين على ترتيب عناصر الجملة وفق القواعد النّحويّة الصحيحة تؤدي دلالة دقيقة؛ حيث يواجهون تحديات في ضبط التّركيب اللُّغَويّ واختيار الألفاظ المناسبة للمعنى.

2-3- الأخطاء الصرفيّة.

تضمنت كتابات المتعلمين أخطاء صرفيّة، نتجت عن عدم تطبيق قواعد الصرف بشكل سليم، ومن إيجابيّات التّعقيب على هذا الأمر الكشف عن مدى التّحكم والتّقيد بالقواعد الصّرفيّة، لتحديد نقاط القوة والضعف على وجه التّحديد لاستدراك النّقص وتحسينه، وهذه بعض الأخطاء الصّرفيّة التي وقع فيها المتعلمين.

الأمثلة	الصواب	التعليق
يسعا	يسعى	خطأ في الألف المقصورة
سأسعا	سأسعى	خطأ في كتابة الفعل
عاشتي	عاشتْ	خطأ في تصريف الفعل
ولد أمي	ولدت أمي	عدم تأنيث الفعل
تخلطت الفكرة	اختلطت الفكرة	استعمال صيغة غير صحيحة
أشجارك الواسعة	أشجارك الكثيفة	صفة لا تناسب الموصوف
الوطن هو شخص	الوطن ليس شخص	خطأ في التركيب الدلالي

جدول رقم 121: أمثلة عن الأخطاء الصّرفيّة في كتابات متعلمي السنة الخامسة.

تظهر النّتَائج أنّ المتعلمين يواجهون صعوبات واضحة في تصريف الأفعال بشكل صحيح وفق القواعد الصّرفيّة، ويتجلى ذلك في أخطاء مثل **(يسعا)** بدل **(يسعى)** و**(سأسعا)** بدل **(سأسعى)**؛ حيث تعلق الخطأ بكتابة الألف المقصورة وضبط الفعل مع الضمير والزمن المُستقبلي، كما يلاحظ صعوبات في ضبط صياغة الفعل الماضي، كما في **(عاشتي)** بدل **(عاشتْ)** و**(ولد)** بدل **(ولدت)** ما يعكس ضعف التّحكم في تصريف الفعل بما يتناسب مع

الضمير من حيث التّأنيث والتّذكير، هذه الأخطاء لابد أنّ تعالج، وأنّ تعزز وتكرر التّمارين الصّرفيّة التي تركز على توافق الفعل مع الضمائر والزمن.

ناهيك عن استخدام صياغات غير متداولة في اللُّغة الفصيحة لبعض الأفعال، التي تخل بالمعنى المراد تبليغه، مثل **(تخلطت الفكرة)** بدل **(اختلطت الفكرة)**؛ واستخدام صفات غير مناسبة للموصوف، كما في عبارة **(أشجارك الواسعة)** بدل **(أشجارك الكثيفة)**؛ حيث اختار التلميذ صفات شائعة أو مألوفة لكنها لا تتوافق دلالياً مع المعنى المقصود وصيغة شائعة نطقاً ولكنها غير مناسبة دلالياً وصرفياً، هذه الأخطاء تبين ضعف القواعد الصّرفيّة المرتبطة بالأفعال ذات المعنى الدقيق في سياق الجملة.

2-4- أخطاء اللُّغَويّة الناتجة عن توظيف الألفاظ العاميّة.

يعد استعمال الكلمات العاميّة مؤشراً على عدم تمكن المتعلمين من اختيار المُفرَدات الدقيقة واستخدامها بما يتناسب مع السياق اللُّغَويّ والفكريّ؛ إذ يسهم تحليل هذه الأخطاء في فهم صعوبات المتعلمين في التّعبير عن أفكارهم بلغة فصيحة سليمة، وهذه أمثلة لبعض الهفوات المعجمية التي وقع فيها المتعلمين:

الأمثلة	الصواب	التعليق
أفتكر	تذكر	لفظة عامية
نخرج	أخرج	لفظة عامية
نعاون	أعاون/ أساعد	لفظة عامية
نخدم	أعمل/ أخدم	لفظة عامية
لن نحرق للخارج	لن أهاجر	لفظ عامي يقصد به الهجرة غير الشرعية
أعمل أي حاجة...	أفعل أي شيء	تركيب عامي

جدول رقم 122: أمثلة عن المُفرَدات العامية الموظفة في كتابات متعلمي السنة الخامسة.

كشفت النّتَائج عن استخدام كلمات وعبارات عاميّة في السياق الكتابي، مثل **(أفتكر)** بدل **(أتذكر)** والتي تعد كلمة دخيلة على اللُّغة الفصيحة وحتى على اللهجة المحليّة، والتي يرجح أنّ التلميذ قد اكتسبها من خلال وسائل التّواصل الاجتماعيّ، أو الرسوم المتحركة المدبلجة بلهجات دول المشرق العربي، أو المصادر الرقميّة الأخرى، ويعكس استخدام هذه

الكلمات في الإنتاجات الكتابيّة تأثير الثّقافة الإعلاميّة الحديثة على اللُّغة اليوميّة للطفل، وانتقال اللُّغة الشّفهيّة غير الفصيحة إلى النّصوص المكتوبة، ما يستوجب تسليط الضوء على قضيّة التّميز بين اللُّغة المُستقاة من الإعلام واللّغة الفصيحة الأكاديميّة، وتدريب التلميذ على استخدام الرَّصِيد اللُّغَويّ الفصيح في التّعبير الكتابي والشّفهيّ.

وكلمات عاميّة أخرى مثل **(نخرج)** بدل **(أخرج)** و**(نعاون)** بدل **(أساعد)** وعبارة **(أعمل أي حاجة..)** بدل **(أفعل أي شيء)** و**(لن نحرق للخارج)** بدل **(لن أهاجر)**، ومن الجدير بالذكر القوال إنّ استخدام هذه المُفرَدات والعبارات العاميّة في النّصوص المكتوبة وحتى الشّفهيّة يؤدي إلى تراجع مستوى الفصحى في الإنتاج اللُّغَويّ حيث يؤدي اخيار تراكيب غير مناسبة إلى إحداث اختلال في المعنى وتشويش الفكرة الأساسيّة، ما يجعل المتعلمين في حاجة إلى توجيه دقيق حول اختيار المُفرَدات الملائمة دلالياً والسياق الصحيح لاستخدامها، مع التّركيز على استبدال الكلمات العاميّة بمقابلاتها الفصحى لضمان وضوح النّص وسلامة المعنى وتبليغ الفِكرة على أكمل وجه، الذي سيسهم في رفع جودة الإنتاج اللُّغَويّ والتّعبيريّ لديهم.

خلاصة الفصل.

سعى هذا الفصل إلى تحليل نتائج الاِختبارين القبلي والبعدي قصد الوقوف عند مدى إسهام كتاب اللُّغة العَربيّة للسنتين الرابعة والخامسة ابتدائي في تنمية الرَّصِيد اللُّغَويّ لدى المتعلمين، وقد اعتمد التّحليل على المُعطيات الإحصائيّة الوصفيّة المُستخرجة من نتائج الاِختبارات، ما يسمح بتكوين تصور موضوعيّ عن مُستوى الأداء اللُّغَويّ قبل التّعلم وبعده، وقد كشفت النّتَائج المُتَحصل عليها عن وجود تحسن في مستوى الرَّصِيد اللُّغَويّ لدى المتعلمين بعد التّعامل مع مُحتوى الكتاب؛ حيث أظهرت الإجابات في الاِختبار البعدي قدرة أكبر على التّعبير وتنظيم الأفكار وتوظيف المُفرَدات داخل سياقات لغويّة أكثر انسجاماً.

غير أنّ التّحسن المَشهود ظل نسبياً ومحدوداً في مداه؛ إذ لم يبلغ المُستوى الذي كان متوقعاً تحقيقه إذا ما قورن بالأهداف اللُّغَويّة التي يسعى المِنهاج إلى تَرسيخها في هذه المَرحلة التّعليميّة، ويشير ذلك إلى أنّ الكتاب يُسهم في دعم تنميّة الرَّصِيد اللُّغَويّ، إلا أنّ أثره يبقى جزئياً ويحتاج إلى تعزيز من خلال المُمارسات الصفية والتّوجيه البيداغوجي المصاحب مثلا، كما أظهرت النّتَائج المتعلقة بمتغير اللُّغة الأم للمتعلمين أنّ الفروق بين المتعلمين الذين تعود خلفيتهم اللُّغَويّة إلى العَربيّة أو الأمازيغيّة أو البيئة اللُّغَويّة المُختلطة لم تكن فروقاً ذات دلالة كبيرة، فقد بدت مستويات الأداء متقاربة إلى حد كبير بين أفراد العينة المنتمين إلى الولايات الثلاث التي شملتها الدّرَاسة، ما يدل على أنّ تعلم اللُّغة العَربيّة في هذه المَرحلة لا يتأثر بشكل حاسم بنوع اللُّغة الأم بقدر ما يتأثر بجودة التّعلم المدرسي وممارسات التّدريس داخل القسم.

وتأسيساً على ما سبق، يمكن القول إنّ النّتَائج أبانت تفاوتا في درجة التّحسن بين المتعلمين أنفسهم؛ إذ تمكن بعضهم من إظهار تقدم ملحوظ في قدراتهم على التّعبير واستعمال المُفرَدات وتنظيم الأفكار، في حين ظل التّحسن لدى آخرين في حدود ضيقة، ويعكس هذا التّباين طبيعة اكتساب اللُّغة في المَراحل التّعليميّة الأولى؛ حيث يتشكل الرَّصِيد اللُّغَويّ عبر عمليّة تدريجيّة تتداخل فيها عوامل متعددة من بينها المُمارسة اللُّغَويّة، والبيئة التّعليميّة، ومدى تفعيل الأنشطة التّطبيقيّة المُصاحبة للكتاب المدرسيّ نهيك عن تنويع مصادر الرَّصِيد اللُّغَويّ والأهم من ذلك طرق تثبيتها واستخدامها فقد شهدنا في سؤال المُرادفات والضد أن التلميذ يفهم المعنى ويعلم المُرادف أو الضد لكن لا يستطيع توظيفهما في جملة سليمة.

وبناءً على ما سبق، يمكن القول إنّ كتاب اللُّغة العَربيّة أداة تعليميّة داعمة لتنميّة الرَّصِيد اللُّغَويّ لدى المتعلمين، غير أنّ أثره يظهر في صورة تحسن تدريجي نسبي أكثر منه تحولاً نوعياً شاملاً في مستوى الأداء اللُّغَويّ، الأمر الذي يدعو إلى إعادة النّظر في دور المُحتوى اللُّغَويّ الذي يقدمه الكتاب المدرسي، فبالرجوع إلى مخرجات الفصل المخصص لتحليل مُحتوى الكتاب، تبين أنّ المادة اللُّغَويّة المَعروضة لا تخلو من بعض النّقائص على مُستوى تنوع المُفرَدات، وطبيعة النّصوص المَعروضة... وغيرها من التّفاصيل، وعليه يرجح أنّ تكون هذه الجوانب من بين العوامل التي أسهمت في بقاء التّحسن في حدود ضيقة مقارنة بما يفترض أنّ تحققه الكتب المدرسيّة باعتباره أهم مصدر لإثراء الرَّصِيد اللُّغَويّ.

وانطلاقاً من هذا، تبرز الحاجة إلى الارتقاء بالمحتوى اللُّغَويّ للكتاب وإعادة ضبطه بصورة أكثر انسجاماً مع أهداف تعليم اللُّغة في المَرحلة الابتدائيّة، ولا يقتصر هذا التّحسين على مجرد زيادة المُفرَدات أو تعديل بعض النّصوص فقط، وإنّما يتطلب معالجة شاملة تمس مختلف الأبعاد اللُّغَويّة، بما في ذلك تنويع الرَّصِيد اللُّغَويّ، وضبط الأنشطة اللُّغَويّة، وتدريب التلميذ على استثمار معارفه اللُّغَويّة بشكل جيد، ومن شأن هذا التّطوير أنّ يتيح للكتاب المدرسي تأديّة دوره بصورة أكثر فاعليّة في دعم الرَّصِيد اللُّغَويّ للمتعلمين وتوسيع آفاق استعمالهم للغة العَربيّة في مختلف المواقف التّواصليّة والتّعليميّة أيضاً.

خاتمة.

يفضي هذا البحث في ضوء مقاربته الوصفيّة الإحصائيّة وتحليله البنيويّ لمحتوى كتابي اللُّغَة العَرَبيّة للسنتين الرابعة والخامسة من التعليم الابتدائي، إلى أنّ الرَّصِيد اللُّغَويّ المقدّم للمتعلم يتشكل ويتحدد ضمن منظومة من الاختيارات اللّسانيّة والتّوجّهات البيداغوجيّة التي تحكم بناء المتن المدرسيّ وتنظيمه وقد مكّنت هذه المقاربة من تشخيص خصائص هذا الرَّصِيد من حيث بنيته المعجميّة، وأنماط توزيعه وآليات إدراجه داخل النّصوص والأنشطة، إضافة إلى إبراز الطبيعة الدينامية لهذا الرَّصِيد، بوصفه حصيلة تراكميّة تتشكل عبر تفاعل مدخلات متعدّدة، تتراوح بين ما هو تلقائي وما هو موجّه ضمن سيرورة تعلّمية تتحكم فيها نوعيّة الممارسات التّعليميّة وكثافة التّعرض وغيرها من الخصائص المؤثرة.

ويتضح أن بناء الرَّصِيد اللُّغَويّ لا يرتبط بمصدر واحد فحسب، وإنما يتشكل عبر تعدّد قنوات الاكتساب وتكاملها، الأمر الذي يقتضي تنسيقاً منهجياً بين ما تقدمه كتب اللُّغَة العَرَبيّة وتتيحه الممارسات التعليمية من فرص للتدريب والتوظيف، وقد بينت المعطيات أن من أبرز العوامل المفسرة لضعف الرَّصِيد اللُّغَويّ محدودية الأنشطة التطبيقية القادرة على ترسيخ المفردات وتثبيتها في البنية الذهنية للمتعلّم، أما على مستوى البنية العامة، فنجد أن التّحليل البنيويّ لمحتوى الكتابين يكشف عن قيامهما على تصوّر تنظيميّ متقارب، يتجلّى في انتظام المكوّنات التّعليميّة وتتابعها، مع مراعاة إجماليّة لمعايير الإخراج المدرسيّ، غير أنّ هذا الانتظام لم يخل من بعض الهنات الطفيفة كتوظيف الوسائط، ما يجعلها تحتاج ضبط لبعض العناصر التّمهيديّة، أو إحكام الصياغة اللُّغَويّة، حتى تعكس حدوداً في تجانس البناء الداخليّ للمحتوى.

أمّا على المستوى الإحصائيّ، فقد أبرزت المعالجة الكميّة ملامح توزيع الرَّصِيد اللُّغَويّ داخل النّصوص، من حيث هيمنة بعض الفئات المعجميّة، وتفاوت نسبيّ في توازن الأنماط النّصيّة وتجاوز في حجم بعض النّصوص قياساً بالمعايير التي وضعت في المنهاج، ما يشير إلى تفاوت في آليّات تخطيط المحتوى اللُّغَويّ وانتقائه، ومع ذلك، فإن المعطيات نفسها تكشف عن توفّر ثروة لغويّة معتبرة داخل المتن المدرسيّ، يمكن توزيعها وفق معايير دقيقة، كما وضح التحليل غياب مراعاة كافية للخصوصيات البيئية والثقافية للمتعلّم، والتي يفترض أن تلبي حاجات لغوية تمس بشكل مباشر واقعه، الأمر الذي يفضي إلى نوع من الانفصال بين الرَّصِيد المقدم والسياقات التي يفترض أنّ يوظف فيها ويحيل ذلك إلى إشكال أعمق يتصل بمنطق

بناء المحتوى اللُّغَويّ ذاته؛ حيث لا يقتصر الضبط المطلوب على انتقاء المفردات، لكنه يمتد ليشمل كيفية تقديمها وآليات تثبيتها، والظروف البيداغوجية التي تيسّر انتقالها من حيز المعرفة إلى حيز الممارسة.

كما تبين النتائج أنّ تخطيط الرَّصِيد اللُّغَويّ داخل المتن التعليمي لا يخضع دائماً لتوزيع منهجيّ منضبط؛ إذ سُجّل إدراج عدد مرتفع من المفردات الجديدة في بعض النصوص دون مراعاة مبدأ التدرج؛ حيث تجاوزت في بعض الحالات المعيار المحدد، وفي المقابل يشهد تمثيلها ضعفا واضحا في بقية الأنشطة والنصوص، والذي قد يكون من الأسباب المهمة في تقليص دافعية التلميذ وضعف عملية الاكتساب اللُّغَويّ، ما يكشف عن قصور في تفعيل مبدأ التكرار الوظيفي، بوصفه شرطاً أساساً في اكتساب المفردات وترسيخها، كما استقرت عليه الدّراسات اللسانية الحديثة، ومن جهة أخرى كشف تقديم المفردات عن حاجة إلى مزيد من الضبط؛ حيث لوحظ غياب شرح كافٍ لبعض الألفاظ الجديدة ذات الصعوبة، مقابل تقديم شروحٍ أخرى لا ترقى إلى مستوى الوظيفي الذي يزيل الغموض ويمكن من توظيفها في سياقات سليمة، كما أن بعض الأساليب الواردة في النصوص لا تعكس الخصائص الجمالية والتعبيرية للغة العَرَبيّة، ما ينعكس –في جانب منه– على إنتاجات المتعلمين التي اتسمت بقدرٍ من البساطة وضعف التنوّع الأسلوبي.

ومن جهة أخرى يلاحظ محدودية تمثيل بعض الحقول الدلالية الحيوية، لاسيما الرَّصِيدين الديني والتكنولوجي، رغم أهميتهما في بناء وعي التلميذ وربطه بمحيطه الثقافي والمعرفي، ما يعكس حاجة إلى إعادة توازن في انتقاء المحتوى اللُّغَويّ لضمان شموليته جميع المجالات وتنوع امتداداته، وهنا تأتي ضرورة الاستفادة من نتائج البحوث اللسانية الحديثة، ومن مخرجات مشاريع الأرصدة اللُّغَويّة القائمة على معايير الشيوع والتواتر، مثلما حدث في التجارب التعليمية الغربية، لبناء محتوى لغوي أكثر دقة وملاءمة لخصائص الاكتساب في هذه المرحلة، كما يقتضي الامر اعتماد آليات دورية لتحيين المحتوى اللُّغَويّ، تواكب التحولات المعرفية والتقنية، وتضمن بقاء الرَّصِيد المقدم حيّا ومتصلا بواقع الاستعمال.

وتدعم هذه النتائج ما عبر عنه الفاعلون التربويون التي أجمعت –في مجملها– على أنّ الرَّصِيد اللُّغَويّ المقدّم يظلّ في حدود متوسّطة تتخللها نقائص تتعلق بضعف التّكامل الوظيفيّ، وغياب التّوظيف السّياقيّ الكافيّ، فضلا عن محدوديّة مراعاة الفروق الفرديّة بصورة منهجيّة، كما بينت المعطيات أن الأنشطة اللُّغَويّة المصاحبة للنصوص تسهم في دعم تثبيت

المفردات، غير أنّ فاعليتها تبقى محدودة من حيث ربط الرَّصِيد اللُّغَويّ بسياقات استعمالية واقعية، وفي السياق نفسه أشار المستجوبون إلى أن المقاربة البيداغوجية المعتمدة تطرح كإطار نظري داعم، لكنها لا تُفعّل دائماً بالشكل الكافي داخل الممارسة الصفّية، الأمر الذي ينعكس على مردودية الكتاب في بناء رصيد لغوي متكامل.

وعلى المستوى التجريبي أظهرت نتائج الاختبارين اللُّغَويّين (القبلي والبعدي) أنّ الكتاب المدرسي يسهم في تنمية الرَّصِيد اللُّغَويّ لدى المتعلمين، غير أنّ هذا الإسهام يتّخذ طابعاً تدريجياً محدود الأثر، دون أنّ يرتقي إلى تحوّل نوعيّ في الأداء اللُّغَويّ، ما يتجلى في استمرار صعوبات توظيف المفردات رغم إدراك معانيها، وفي تفاوت مستويات التحسّن بين المتعلمين، كما بيّنت النتائج أنّ أثر التعلّم يرتبط أساساً بجودة الممارسة الصفيّة أكثر من ارتباطه بمتغير الخلفيّة اللُّغَويّة، فقد أسفرت النّتائج عن وجود تفاوت فردي في درجات التّقدم بين المتعلمين؛ حيث تمكن بعضهم من تحقيق تطور ملحوظ في الأداء التّعبيريّ في حين ظلّ التّحسن عند فئة أخرى محدوداً، الأمر الذي يعكس الطابع التّراكميّ والمتدرج لاكتساب الرَّصِيد اللُّغَويّ في هذه المرحلة التّعليميّة، كما لم تسجل فروق دالة مرتبطة بمتغير الخلفيّة اللُّغَويّة للمتعلمين.

وبناءً على مجمل النّتائج المتحصل عليها، يتبين أنّ كتب اللُّغَة العَرَبيّة للسنتين الرابعة والخامسة ابتدائيّ تسهم في تنميّة الرَّصِيد اللُّغَويّ لدى المتعلمين، غير أنّ هذا الإسهام يظل جزئياً ومحدود الفاعليّة، بسبب اختلالات تمس تخطيط المحتوى اللُّغَويّ، وتنظيمه، وآليّات تفعيله، ما يحول دون تحقيق الكفاءة اللُّغَويّة المنشودة بالقدر المأمول، وتأسيساً على ذلك، يبرز أنّ الرهان في تطوير الكتاب المدرسيّ لا ينحصر في زيادة كمّ الرَّصِيد اللُّغَويّ؛ حيث يتجاوز ذلك إلى إحكام بنائه وفق منطق منهجيّ يراعي دقّة الانتقاء، والتّدرج الوظيفيّ، والتكرار البنائي، والارتباط بالسياقات التّواصليّة، ومن شأن ذلك أنّ يعزز فاعليّة الكتاب المدرسيّ بوصفه أداة محوريّة في بناء رصيد لغويّ متماسك، قادر على دعم الكفاءة اللُّغَويّة وتمكين التلميذ من توظيف لغته في مختلف المواقف التّواصليّة بكفاءة.

التوصيات والمقترحات.

وبعد عرض نتائج الدّراسة يمكن الوقوف عند مجموعة من التّوصيات التي تستجيب لمقتضيّات البحث وهي:

- ❖ يقترح توسيع نطاق تحليل المحتوى اللُّغَويّ في الكتاب المدرسي ليشمل مختلف العناصر المرافقة للنصوص، مثل الأسئلة والتعليمات والأنشطة باعتبارها مكونات أساسية فاعلة في بناء الرصيد اللُّغَويّ لدى المتعلمين، وعدم الاقتصار على النصوص وحدها.
- ❖ يوصى بإدماج تحليل الصور والوسائط البصرية المصاحبة للدروس ضمن الدراسات اللُّغَويّة، لما لها من وظائف دلالية وتفسيرية تسهم في تعزيز الفهم وتوسيع الحصيلة اللُّغَويّة المعجمية لدى المتعلمين.
- ❖ يقترح اعتماد أداة الملاحظة الصفية اعتمادا منهجياً، بهدف رصد تفاعل المتعلمين مع الرصيد اللُّغَويّ داخل القسم، وتتبع مدى توظيفهم للمفردات والتراكيب في سياقات التواصل الفعلي.
- ❖ يوصى بدراسة أنماط ووسائل التفاعل اللُّغَويّ داخل القسم، سواء بين المعلم والمتعلمين أو بين المتعلمين أنفسهم، من أجل الوقوف عند كيفية ومدى انتقال الرصيد اللُّغَويّ من مستوى التلقي إلى مستوى الاستعمال الوظيفي.
- ❖ يقترح إعادة النظر في هندسة الأنشطة اللُّغَويّة داخل كتب اللغة العربية المدرسية، لضمان تنوعها وتدرجها، وقدرتها على تعزيز البعد الوظيفي للغة في وضعيات تعليمية تخدم واقعه.
- ❖ يوصى بتكوين المعلمين في استراتيجيات استثمار الرصيد اللُّغَويّ داخل مختلف مكونات الدرس (النصوص، والأسئلة، والصور، والأنشطة) من أجل تفعيله داخل الممارسة التعليمية.
- ❖ يقترح إدراج تقويمات وأنشطة لغوية وظيفية تركز على قدرة التلميذ على توظيف الرصيد اللُّغَويّ وتثير فيه الدافعية لاستثمار ما تعلمه، بدل الاقتصار على التقويمات المعرفية التقليدية.

- ❖ يوصى باعتماد معجم مدرسي معياري مضبوط بشكل دقيق، يقدم رصيدا لغويا ملائما لكل مستوى تعليمي وفق تصور تدرجي علمي، انسجاما مع بعض المشاريع اللسانية الرائدة، وعلى رأسها مشروع عبد الرحمن الحاج صالح ومشروع المجلس الأعلى للغة العربية.
- ❖ يقترح تعميم هذه الدراسة على باقي مستويات التعليم الابتدائي، بهدف تحديد مكامن القوة والضعف في بناء الرصيد اللُّغَويّ عبر مختلف المراحل التعليمية، لتشخيص مضمون كتب اللغة العربية بدقة.
- ❖ يوصى بوضع خطة علمية واضحة ومؤطرة لتحيين المحتوى اللُّغَويّ في الكتب المدرسية بصورة دورية، لضمان ملاءمته للتطورات اللُّغَويّة والاجتماعية والمعيشية الراهنة، وتعزيز وظيفية اللغة في سياقاتها الواقعية.

قائمة المصادر والمراجع.

1- المعاجم.

- حسن شحاتة وآخرون، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصريّة اللبنانيّة، ط1ن 2003م، مصر (القاهرة).
- محمد حمدان، معجم مصطلحات التربيّة والتعليم، دار كتوز المعرفة للنشر والتوزيع، ط1، 2007م، الأردن (عمان) .
- ابن منظور، لسان العرب، دار المعارف، د.ط، د.ت، مصر (القاهرة).

2- مدونة الدراسة.

- بن الصّيد بورني سراب وآخرون، كتاب اللُّغة العربيّة للسّنة الرَّابِعَة ابتدائيّ، الدّيوان الوطني للمطبوعات المَدْرَسيّة، 2022/2021م، الجَزَائر.
- ـــــــــــــ، كتاب اللُّغة العربيّة للسّنة الخامسة ابتدائيّ، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، 2023/2024م، الجزائر.

3- الكتب.

- أحمد حساني، دّراسات في اللّسانيّات التّطبيقيّة حقل تعليميّة اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2 2009م، الجزائر.
- أحمد صومال، أساليب تدريس اللغة العربية، دار زهران للنشر والتوزيع، ط1، 2010م، الأردن (عمان)
- أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللُّغَويّ أهميتها- مصادرها- وسائل تنميتها، سلسلة عالم المعرفة، ع212، الكويت، 1996م.
- أحمد مختار عمر، علم الدّلالة، عالم الكتاب، ط5، 1998م، مصر (القاهرة).
- أمطوش محمد، المعجم الذهني والتصريف المعجمي، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، ط1، 2014م، الأردن.

- إيمان عباس الخفاف، التنميّة اللُّغَويّة للأسرة والمعلم والباحث الجامعيّ، دار الكتب العلميّة للطباعة والنشر ومكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، د.ط، د.ت، الأردن(عمان).
- أيمن الكروري، المدونات اللُّغَويّة ودورها في معالجة النّصوص العربيّة، دار وجوه للنشر والتوزيع، ط1، 2018م، المملكة العربيّة السعودية(الرياض).
- جودت الركابي، طرق تدريس اللُّغة العربيّة، دار الفكر، د.ط، د.ت، سورية(دمشق).
- الحسن اللحية، الكفايات في علوم التربية – بناء الكفاية–، تر: الحسن اللحية، أفريقيا الشرق، د.ط، د.ت، المغرب.
- حسن حيال محيسن الساعدي ومقداد ستار جراد المياحي، المنهج التكامليّ – مفهومه – نظريته – طرائق تدريسه – تحليله – دليل بنائه، مكتبة اليمامة للطباعة والنشر، ط1، 2021م، العراق(بغداد).
- حسن شحاتة، أساسيات التّدريس الفعال في العالم العربي، الدار المصري اللبنانية، ط4، 2004م، مصر (القاهرة)
- حفيظة تازروتي، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، دار القصبة، ط1، 2003م، الجزائر.
- خالد حوير الشمس، اللُّسانيّات البينيّة، مركز الكتاب الأكاديمي، ط1، 2022م، الأردن(عمان).
- خالد زواوي، اكتساب وتنميّة اللغة، مؤسسة حوارس الدولية للنشر والتوزيع، ط1، 2005م، مصر (الاسكندرية).
- خوانغ تشانغ نينغ ولي جوان تزي، علم الذّخائر اللُّغَويّة، المركز القومي للتّرجمة، تر: هشام موسى المالكي، ط1، 2016م، مصر(القاهرة).
- راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللُّغة العَربيّة بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، د.ط، د.ت، الأردن.
- رجاء وحيد دويدري، البحث العلميّ –أساسياته النّظريّة وممارسته العمليّة– دار الفكر المعاصر، لبنان (بيروت) ودار الفكر، سوريا (دمشق)، ط1، 2000م.

- رحيم على صالح، سماء تركي داخل، المنهج والكِتَاب المَدْرَسِيّ، مكتبة نور الحسين للطباعة والتنضيد، ط1، 2018م، العراق (بغداد).
- رشاد حمزاوي، من قضايا المعجم العربي قديماً وحديثاً، دار الغرب الإسلامي، ط1، 1986م، لبنان (بيروت).
- رشدي أحمد طعيمة، دليل عمل في إعداد المواد التّعليميّة لبرامج تعليم العربيّة، معهد اللُّغة العربيّة وحدة البحوث والمناهج- سلسلة دراسات في تعليم اللُّغة العربيّة، د.ط، 1985م، المملكة العربيّة السعوديّة.
- ـــــــــــــ، المهارات اللُّغَويّة – مستوياتها، تدريسها- دار الفكر العربي، ط1، 2004م، مصر (القاهرة) .
- رياض الجوادي، مفاهيم تربوية حديثة، دار التجديد للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، سلسلة دراسات في التفكير التربوي، ط2، 2016م، تونس.
- ـــــــــــــ، المقاربة بالكفايات مدخل الكفايات: مفاهيمه ومقتضياته التعليميّة والتقويميّة، دار التجديد، ط1، 2018م.
- زبيدة محمد قرني، تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، ط1، 2016م، مصر (القاهرة) .
- زكريا إسماعيل، تدريس اللُّغة العربيّة، دار المعْرفة الجامعية، د.ط، 1991م، مصر (الإسكندرية) .
- زيدان سليمان العدوان، ومحمد فؤاد الحوامدة، تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، 2011م، الأردن (عمان).
- سعد على زاير، وأسماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، ط1، 2015م، الأردن.
- سعد علي زاير وصبا حامد حسين، معايير الجودة وتحسين تدريس اللُّغة العربيّة، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، ط1، 2020م، الأردن (عمان).
- سعيد حليم، المرجع في كيفيّة التّدريس، سلسلة المنظومة التّربويّة في المغرب، د.ط، د.ت، د.ب.

- سليمان السيد عبد الحميد، في علم النّفس اللُّغَويّ –اللّغة بين علم النّفس وحروبها واضطرابها– عالم الكتب، ط1، 2015م، مصر (القاهرة).
- الشيخ أحمد الشريف الأطرش السنوسي، تاريخ الجزائر في خمسة قرون، البصائر الجديدة للنشر والتوزيع، د.ط، 2013م، الجزائر.
- صالح بلعيد، في النّهوض باللُّغة العربيّة، دار هومة، د.ط، 2008م، الجَزَائر.
- ـــــــــــــ، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، ط8، 2017/2016م، الجزائر.
- صالح بن فهد العصيمي وآخرون، المدونات اللُّغَويّة العربيّة بناؤها وطرق الإفادة منها، مجمع الملك سلطان العالمي– سلسلة مباحث لغوية (14) د.ط، 2023م، المملكة العربيّة السعودية(الرياض).
- أبو عبد الله غلام الله، توضيحات حول المدرسة الأساسية، التربية، المعهد التربوي الوطني الجزائر، ع2، 1982م، الجزائر.
- عبد الرحمان الهاشمي ومحسن علي عطية، تحليل مضمون المناهج المَدْرَسيّة، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط2، 2014م، الأردن (عمان).
- عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللّسانيّات العربيّة، دار موفيم للنشر، ج1، د.ط، 2012م، الجزائر.
- عبد الرحمن طعمة، البناء الذهنيّ للمفاهيم –بحث في تكامل علوم اللسان وآليات العرفان–، دار كنوز المعْرفة للنشر والتوزيع، ط1، 2018م، الأردن(عمان)
- ـــــــــــــ، البناء العصبيّ للُّغة–دراسة بيولوجيّة تطوريّة– كنوز المعْرفة، د.ط، د.ت مصر.
- عبد الرحمن كامل عبد الرحمن محمود، طرق تدريس اللغة العربيّة، د.ن، ط1، 2005م، مصر (القاهرة).
- عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، علم اللُّغة النّفسيّ، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية عمادة البحث العلميّ، ط1، 2006م، المملكة العربيّة السعودية.

- عبد العلي الودغيري، دراسات معجميّة نحو قاموس عربيّ تاريخيّ، وقضايا أخرى، مطبعة النجاح الجديدة، د.ط، 2001م، المغرب (الدار البيضاء)،
- عبد الفتّاح حسن البجة، أصول تدريس اللُّغة العربيّة بين النظريّة والممارسة (المرحلة الأساسيّة الدنيا) دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، 2000م، الأردن(عمان).
- عبد الفتاح ديبون، ديداكتيك المواد المدرّسة بالتعليم الابتدائي، دار القلم العربي للنشر والتوزيع، ط1، 2018م، المغرب.
- عبد القادر الغزالي، اللُّسانيّات ونظريّة التّواصل رومان ياكوبسون نموذجاً، دار الحوار، ط1، 2003م، سوريا.
- عبد القادر فضيل، المدرسة في الجزائر حقائق وإشكالات، جسور للنشر والتوزيع، ط2،2013م، الجزائر، ص36.
- ـــــــــــــ، نظام التعليم في الجزائر بين مظاهر التدني ومستويات التحدي، جسور للنشر والتوزيع، ط1، 2016م، الجزائر.
- عبد المنعم بدران، التّحصيل اللُّغَويّ وطرق تنميته (دراسة ميدانيّة)، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، ط1، 2008م، مصر.
- عبده الراجحي، علم اللُّغة التّطبيقيّ، دار المعرفة الجامعية، د.ط، 1995م، مصر (الاسكندرية).
- عدنان مهدي، التعليم في الجزائر أصول وتحديات، دار المثقف، ط1، 2018م، الجزائر.
- عطية سليمان أحمد، اللُّسانيّات العصبيّة – اللُّغة في الدماغ (رمزية، عصبية، عرفانية)، الأكاديميّة الحديثة للكتاب الجامعيّ، د.ط، 2019م، مصر(القاهرة).
- عفاف عثمان عثمان مصطفى، استراتيجيات التدريس الفعال، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، ط1، 2014م، مصر (الاسكندرية).
- علي أحمد مدكور، منهاج التربية أسسها وتطبيقاتها، دار الفكر العربي، د.ط، 2001م، مصر (القاهرة).

- علي جواد طاهر، أصول تدريس اللُّغة العربيّة، دار الرائد العربي، ط2، 1984م، لبنان (بيروت).
- علي فوزي عبد المقصود وعطية سالم الحداد، الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم "الإتصال التربوي- نماذج الإتصال"، مؤسسة شباب الجامعة، د.ط، 2014م، مصر (الاسكندريّة).
- غسان يوسف قطيط، تقنيات التّعلم والتعليم الحديثة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، 2015م، الأردن.
- كامل محمود نجم الدليمي، أساليب تدريس قواعد اللّغة العربيّة، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط1، 2013م، الأردن (عمان).
- كفاح يحي صالح العسكري وآخرون، نظريّات التعلّم وتطبيقاتها التربويّة، دار تموز، ط1، 2012م، سوريا(دمشق).
- اللّجنة الدّائمة للرّصيد اللُّغَويّ، الرَّصِيد اللُّغَويّ الوظيفيّ (للمرحلة الأولى من التّعليم الابتدائيّ) المعهد التربوي الوطنيّ، ط1، 1975م، الجزائر.
- لجنة الرَّصِيد اللُّغَويّ الوظيفي لمرحلة التعليم الابتدائي، الرَّصِيد اللُّغَويّ الوظيفي (لمرحلة التعليم الابتدائي)، منشورات كليك، ط1، 2025م، الجزائر (المحمدية).
- ماجدة إبراهيم الباوي، وثاني حسين الشمري، نماذج واستراتيجيات معاصرة في التدريس والتقويم، دار أمل الجديدة، ط1، 2020م، سورية (دمشق).
- ماجدة مصطفى السيد، وصلاح الدين خطر، وفرماوى محمد فرماوى، ومانيرقا رشدي أمين، وعادل حسين أبو زيد، المناهج ومهارات التدريس، الدار العربية للنشر والتّوزيع، د.ط، 2011/2010م، مصر.
- ماهر إسماعيل صبري محمد يونس، المدخل للمناهج وطرق التدريس، سلسلة الكِتَاب الجامعي العربي (8) ط1، 2009م، مصر.
- مجمع اللُّغة العربيّة، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدوليّة، ط4، 2008م، مصر.
- محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، 2006م، الأردن (عمان).

- ـــــــــــــ، المناهج الحديثة وطرائق التّدريس، دار المناهج للنشر والتّوزيع، د.ط، 2009م، الأردن.
- محمد السيد علي، اتجاهات وتطبيقات حديثة وطرق التدريس، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، 2011م، الأردن (عمان).
- محمد جميد مهدي المسعودي وآخرون، المناهج وطرائق التدريس في ميزان التدريس، دار الرضوان للنشر والتوزيع، ط1، 2015م، الأردن (عمان).
- محمد سرحان علي المحمودي، مناهج البحث العلمي، دار الكتاب، ط 3، 2019م، اليمن (صنعاء).
- محمد سويلم البسيوني، أساسيات البحث العلمي في العلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، دار الفكر العربي، ط1، 2013م، مصر (القاهرة).
- محمد عابد الجابري، التعليم في المغرب العربي –دراسة تحليلية نقدية لسياسة التعليم في المغرب وتونس والجزائر– دار النشر المغربية، د.ط، 1989م، المغرب.
- محمد عبد الغني الشربيني، عوامل الكفاية الإنتاجية وأثرها في العملية التعليمية والتربوية، مر: محمد مصطفى زيدان، منشأة المعارف بالإسكندرية، د.ط، د.ت، مصر.
- محمد عبد الله الحاوي ومحمد سرحان علي قاسم، مقدمة في علم المناهج التربوية، دار الكتب، ط1، 2016م، اليمن (صنعاء).
- محمد علي الخولي، أساليب تدريس اللغة العربية، دار الفلاح للنشر والتوزيع، ط1، 2000م، الأردن.
- ـــــــــــــ، الإِختبارات اللُّغَويّة، دار الفلاح للنشر والتوزيع، ط1، 2000م، الأردن.
- محمد عودة الريماوي، في علم نفس الطفل، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، 2003م، الأردن(عمان).
- محمد محمد يونس علي، مقدمة في علم الدّلالة والتّخاطب، دار الكتاب الجديدة المتحدة، ط 1، 2004م، ليبيا(بنغازي)

- محمد مدور، الأبعاد النّظريّة والتّطبيقيّة للتمرين اللُّغَويّ، رسالة ماجستير في علوم اللسان العربي، جامعة باتنة، 2007/2006م.
- محمد هيشور، التعليم الأصلي في الجزائر 1383-1398هـ/ 1963-1978م، مكتبة الرشاد للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، م2، 2013م، الجزائر.
- محمود جلال الدين سليمان، تعليم المفردات في ضوء نظريّة الحقول الدلاليّة، وكالة الصحافة العربيّة (ناشرون) د.ط، 2023م، مصر.
- منى يونس بحري، المنهج التربوي (أسسه وتحليله) دار صفاء للنشر والتوزيع، ط1، 2012م، الأردن (عمان).
- ناصر عبد الله الغالي، وعبد الحميد عبد الله، أسس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية، دار الاعتصام، د.ط، 1991م، المملكة العربية السعودية (الرياض).
- نجم عبد الله غالي ورائد رمثان حسين التميمي، مناهج اللُّغة العَربيّة وطرائق تدريسها- أفكار تربوية معاصرة- مؤسسة دار الصادق الثقافية، ط1، 2019م، العراق.
- نعمان عبد السميع، المرشد المعاصر إلى أحدث طرائق التدريس وفق معايير المناهج الدولية، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، ط1، 2012م، مصر.
- نوري جعفر، اللُّغة والفكر، مكتبة التومي، د.ط، 1971م، المغرب(الرباط).
- هدى محمود الناشف، تنمية المهارة اللُّغَويّة لأطفال ما قبل المدّرسة، دار الفكر ناشرون وموزعون، ط1، 2007م، الأردن(عمان).
- وزارة الدولة المكلفة بالشؤون الثقافية والتّعليم الأصليّ، المعجم الأساسيّ -لتلاميذ المدارس الابتدائيّة بالمغرب- معهد الدراسات والأبحاث للتعريب، د.ط، 1969م، المغرب(الرباط) ص1(مقدمة)
- وفاء محمد البية، موسوعات طب الصوتيات العالميّة- أطلس أصوات اللُّغة العربيّة (تشريحيّة، فيسيولوجيّة، نطقيّة، صوتيّة، لغويّة، تعليميّة، علاجيّة)، الهيئة المصريّة العامة للكتاب، ط1، 1-994م، مصر(القاهرة).

- وليد أحمد جابر، طرق التّدريس العامة وتخطيطها وتطبيقاتها التّربويّة، درا الفكر ناشرون وموزعون، تقديم: سعيد محمد السعيد وأبو السعود محمد أحمد، ط6، 2014م، الأردن(عمان).

4-أطروحات الدكتوراة ورسائل الماجستير.

- بوتمر جميلة، أثر التدريبات اللُّغَويّة في اكتساب الملكة اللُّغَويّة في المرحلة الابتدائية من خلال كتابات التلاميذ -السنة الخامسة أنموذجا- رسالة دكتوراة تخصص علوم اللسان، جامعة الجزائر 2، 2021/2020م.
- جميلة العيساوي، دور النصوص التعليمية المقترحة في إثراء الرصيد اللُّغَويّ لدى تلاميذ المرحلة الثانوية السنة الأولى جذع مشترك آداب أنموذجا -دراسة وصفية تحليلية- مذكرة ماجستير تحصص اللسانيات العربية، المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة، الجزائر، 2013/2012م.
- ربيع كيفوش، الحصيلة اللُّغَويّة وفق المقاربة بالكفاءات مرحلة التعليم المتوسط أنموذجا، رسالة دكتوراة تخصص لسانيات تطبيقية، جامعة الحاج لخضر - باتنة، الجزائر، 2014/2013م.
- بن علية عبد السلام ـــــــــــــ، تعليمية المفردات اللُّغَويّة في مرحلة التعليم الابتدائي الجزائري -دراسة وصفية تحليلية-، رسالة دكتوراة تخصص علوم اللسان، جامعة الجزائر 2، 2015/2014م.
- بن علية عبد السلام، تعليمية الرَّصِيد اللُّغَويّ لتلاميذ المرحلة التّعليميّة الابتدائيّة السنوات الأولى والثانية والثالثة نموذجاً - دراسة إحصائيّة وصفيّة تحليليّة، مذكرة ماجستير في تعليميّة اللّغة، جامعة الجزائر، 2008/2007م.
- فوزية كريبط، تعليم المفردات في كتب اللغة العربية لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي - دراسة تحليلية نقدية مقارنة بين الجزائر وتونس والمغرب- رسالة دكتوراة تخصص دراسات إفرادية واصطلاحية وتعليمية اللغات، جامعة الجزائر 2، 2020/2019م.

5-المقالات والندوات.

- إبراهيم عثمان، الخلفيّة الأسريّة ومعدلات التّحصيل الدراسيّ–دراسة ميدانيّة– مجلة العلوم الاجتماعيّة، م21، ع2/1، 1993م، الجزائر، 24/7.
- ـــــــــــــ، معطيات أساسيّة عن الرَّصِيد اللُّغَويّ في تونس، وقائع ندوة إسهام التونسيين في إثراء المعجم العربي، دار الغرب الإسلامي، ط1، 1985م، لبنان (بيروت).
- أحمد محمد العايد، اللغتان الأساسيّتان الانكليزيّة والفرنسيّة والرَّصِيد اللُّغَويّ، المعجمية، ع1، 1985م، تونس، 191/79.
- بن بسعي محمد وبن بسعي ليندة، كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي ومدى مراعاته لمتطلبات المنهاج، مجلة العربية، م5، ع 11، 2018م، الجزائر، 232–256.
- خالد خواني، أشكال التّضامن الاجتماعي في الموروث الثّقافي الجزائريّ –التّويزة والوزيعة أنموذجاً، مجلة أنثروبولوجيا، م8، ع1، 2022م، الجزائر، 98–114.
- عبد الرحمن الحاج صالح، الرَّصِيد اللُّغَويّ للطفل العربي، – وأهمية الاهتمام بمدى استجابته لحاجاته في العصر الحاضر، مجلة الممارسات اللُّغَويّة، م1، ع1، 2010م، الجزائر (تيزي وزو).
- عبد المجيد سالمي، التّخطيط اللُّغَويّ وأسس اختيار مفردات المقررات الدراسيّة للغة العربيّة، مجلة الأثر، م13، ع 19، 2014م، الجزائر.
- ـــــــــــــ، مدخل إلى علم تعليم اللّغات مبادئ تعليم اللغة العربية والعوامل المؤثرة فيه، مجلة ألف(Aleph) ، م3، ع2، 2016م، الجزائر، 20–31.
- عمران أحمد علي مصلح، أثر التّحصيل اللُّغَويّ في الاستيعاب القرائيّ لطلبة الصف العاشر في محافظة رام الله والبيرة بفلسطين، مجلّة جامعة المدينة العالمية (مجمع)، ع12، 2015م، ماليزيا.
- فاطمة الزهراء قمقاني، التعليم في المدرسة الجزائرية وفق مناهج الجيل الأول والثاني من المقاربة بالكفاءات (قراءة في مضامين المنهاج)، مجلة البحوث التربوية والتعليمية، م11، ع2، 2022م، الجزائر.

- المجلس الأعلى للتربية، وقائع الندوة الوطنية حول المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة وإصلاح التعليم الأساسي، ع5، 28 – 29– 30 جوان 1998م، الجزائر.
- مجيد إبراهيم دمعة ومحمد منير مرسي، الكِتَاب المَدْرَسِيّ ومدى ملاءمته لعمليتي التعلم والتعليم، مجلة البحوث التربوية، م2، ع2، 1982م، تونس.
- محمد كمال أبو الفتوح أحمد عمر، فاعلية برنامج تّدريبيّ قائم على استخدام إستراتيجيّة التّغذية الراجعة التّعليميّة في زيادة الحصيلة اللُّغويّة التّعبيريّة لدى الأطفال ذوي اضطراب التّوحّد، مجلّة التربية، م05، ع19، ج1، 2017م، مصر.

6-الوثائق التربوية.

- شريفة غطاس وآخرون، كتابي في اللّغة العربيّة للسنة الخامسة، الديون الوطني للمطبوعات المدرسيّة، 2014م، الجزائر.
- ـــــــــــ، كتابي في اللّغة العربيّة للسنة الرابعة، الديون الوطني للمطبوعات المدرسيّة، 2014م، الجزائر.
- صلاح دين الشريف آخرون، كتابي–القراءة العربية للسنة السادسة، المعد التربوي الوطني، 1969م، الجزائر.
- ـــــــــــ، كتابي في القراءة العربية للسنة الرابعة، المعد التربوي الوطني، 1979م، الجزائر.
- ـــــــــــ، القراءة للسنة الخامسة، المعد التربوي الوطني، 1993م، الجزائر.
- ـــــــــــ، القراءة للسنة السادسة، المعد التربوي الوطني، 1995م، الجزائر.
- ـــــــــــ، كتابي القراءة العربية للسنة السادسة، المعد التربوي الوطني، د.ت، الجزائر.
- عبد القادر فضيل وآخرون، كتابي في القراءة لسنة سادسة، المعد التربوي الوطني، د.ت، الجزائر.
- اللّجنة الوطنيّة للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللُّغة العربيّة، د.ن، د.ط، 2016م، الجزائر.

- المجلس الأعلى للتربية، المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة وإصلاح التعليم الأساسي، د دار النشر، د ط، 1998م، الجزائر.
- مديرية التخطيط – المديرية الفرعية الإحصائية– التربية الوطنية بالأرقام السنة الدراسية 2003/2002م، 2003م، الجزائر.
- وزارة التربية الوطنية، منهاج مرحلة التعليم الابتدائي، 2016م، الجزائر.
- ـــــــــــــ، الدليل التطبيقي لشبكة مواقيت التعليم الابتدائي، د.ن، د.ط، سبتمبر 2023م، الجزائر.
- ـــــــــــــ، دليل استخدام كتاب اللُّغة العربية–السنة الرَّابِعَة من التعليم الابتدائي– الديوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسية، د.ط، 2018/2017م، الجزائر.
- ـــــــــــــ، منهاج اللّغة العربيّة–مرحلة التّعليم الابتدائي– 2016، الجزائر.
- وزارة التربية –مديرية التخطيط والإحصاء–، بيانات إحصائية لسنة 1980/1979م، ع18، 1980م، الجزائر.

7–المراجع الأجنبية.

- Cindrić، Ivana، EARLY FOREIGN LANGUAGE LEARNING IN PRE-PRIMARY EDUCATION: PRINCIPLES AND STRATEGIES، Napredak: Journal of Interdisciplinary Research in Education، Vol. 166، No. 1–2، Croatia، 2025، pp. 67–79.
Available at: https://hrcak.srce.hr/file/480715

- Cohen، Elizabeth G.، & Lotan، Rachel A.، DESIGNING GROUPWORK: STRATEGIES FOR THE HETEROGENEOUS CLASSROOM، 3rd ed.، forewords by Linda Darling-Hammond and John I. Goodlad، Teachers College Press، Columbia University، New York & London، 2014.

- La Charte d'Alger، document adopté par le 1er Congrès du FLN، Alger، 16-21 avril 1964، https://editionsasymetrie.org/autogestion/wp-content/uploads/sites/6/2018/11/La-Charte-dAlger.pdf، 04/05/2024 at 07:45 pm.

- Radić Bojanić، Biljana & Topalov، Jagoda، TEXTBOOKS IN THE EFL CLASSROOM: DEFINING، ASSESSING AND ANALYZING، Zbornik Instituta za kriminološka i sociološka istraživanja، Vol. 46، No. 3، Serbia، 2016، pp. 137–153. Available at: https://www.researchgate.net/publication/345220836_Textbooks_in_the_EFL_classroom_Defining_assessing_and_analyzing

- Richards، Jack C.، THE ROLE OF TEXTBOOKS IN A LANGUAGE PROGRAM، 2001، Professor Jack C. Richards Website، available at: https://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/role-of-textbooks.pdf (Accessed on: 15 April 2026).

- United Nations Educational، Scientific and Cultural Organization (UNESCO)، TRANSFORMING EDUCATION TOWARDS SDG 4: A GLOBAL REPORT ON EDUCATION TRANSFORMATION. Available at: https://media.unesco.org/sites/default/files/webform/ed3002/391657eng.pdf

- Verma، Manish، ARTIFICIAL INTELLIGENCE ROLE IN MODERN SCIENCE: AIMS، MERITS، RISKS AND ITS APPLICATIONS، International Journal of Trend in Scientific Research and Development (IJTSRD)، Vol. 7، Issue 5، India، 2023، pp. 2456–6470. Available at: https://www.researchgate.net/publication/374188976_Artificial_Intelligence_Role_in_Modern_Science_Aims_Merits_Risks_and_Its_Applications

- Warschauer، M.، & Xu، Y.، GENERATIVE AI FOR LANGUAGE LEARNING: ENTERING A NEW ERA، Language Learning & Technology، Vol. 28، No. 2، 2024، pp. 1–4. Available at: https://hdl.handle.net/10125/73569

فهرس الجداول

جدول رقم 1: يبين إنجازات الجزائر بعد الاستقلال لتحسين التعليم. 17
جدول رقم 2: الإنجاز الكمي للمدرسة الأساسيّة. 25
جدول رقم 3: كتب اللّغة العربيّة للطور الابتدائي في المرحلة الأولى 33
جدول رقم 4: نماذج للرصيد اللُّغَويّ الصعب وغير الوظيفي في النصوص. 35
جدول رقم 5: كتب اللّغة العربيّة لتعليم الأساسي في طور الابتدائي..... 37
جدول رقم 6: نماذج من الرَّصِيد اللُّغَويّ الوظيفي في كتب اللّغة العربيّة 38
جدول رقم 7: كتب اللّغة العربيّة للإصلاح الأول في الطور الابتدائي. 40
جدول رقم 8: كتب اللّغة العربيّة للإصلاح الثاني في الطور الابتدائي 43
جدول رقم 9: يبين أمثلة توضيحية لوظائف اللُّغة عند هاليداي ووليجا ريفرز. 64
جدول رقم 10: علاقة الرَّصِيد اللُّغَويّ بوظائف اللّغة. 65
جدول رقم 11: يوضح دور النظريّات اللُّغَويّة في تطوير الرَّصِيد اللُّغَويّ. 79
جدول رقم 12: رسم توضيحي للعلاقة بين الذّخائر اللُّغَويّة وقوائم المفردات الشّائعة والرَّصِيد اللُّغَويّ الوظيفيّ. 83
جدول رقم 13: قائمة لبعض الذّخائر اللُّغَويّة الغربيّة والعَرَبِيّة..... 88
جدول رقم 14: نماذج عن مؤلفات قوائم المفردات الشّائعة الغربيّة والعَرَبِيّة..... 90
جدول رقم 15: المشاريع العَرَبِيّة في مجال الرَّصِيد اللُّغَويّ: الجهات المشاركة، الأهداف، النطاق..... 95
جدول رقم 16: المجالات المعرفيّة التي يغطيها مؤلف الرَّصِيد اللُّغَويّ الوظيفيّ. 99
جدول رقم 17: يوضح التّنوع الوظيفيّ والهيكليّ للوثائق التّربويّة. 111
جدول رقم 18: يوضح الفريق التّقني للكتابين.....128
جدول رقم 19: يوضح الأخطاء الوارد في فهرس موضوعات كتاب السنة الرَّابِعَة ابتدائيّ. 132
جدول رقم 20: أمثلة عن الرموز والأيقونات المستعملة في كتب اللُّغة العربيّة للسَّنَتَيْن الرَّابِعَة والخامسة ابتدائي.....137
جدول رقم 21: يوضح عدد دروس كتبا اللُّغة العربيّة للسَّنَتَيْن الرَّابِعَة والخامسة ابتدائيّ. 139

جدول رقم 22: أنموذج مخطط لتناول أنشطة اللُّغة العربية خلال الأسبوع–السنة الرَّابِعَة والخامسة ابتدائي– 144
جدول رقم 23: يوضح أثر نشاط فهم المكتوب على الرَّصِيد اللُّغَويّ. 152
جدول رقم 24: يوضح طريقة شرح المفردات الجديدة والصعبة في كتب اللغة العربية للسَّنَتَيْن الرَّابِعَة والخامسة ابتدائي. 163
جدول رقم 25: يوضح نماذج من الأنشطة المعجمية الواردة في كتابا اللغة العربية للسَّنَتَيْن الرَّابِعَة والخامسة. 167
جدول رقم 26: يوضح أنواع التّمارين المستخدمة في الكتابين. 172
جدول رقم 27: نماذج عن الأخطاء اللُّغَويّة في مدونة الدراسة. 175
جدول رقم 28: أنواع الأنماط النّصيّة المُستَهدفة في كل مستوى من التّعليم الابتدائي. 182
جدول رقم 29: أنماط وأنواع ومرجعيّة نصوص كتاب السنة الرابعة ابتدائي.....185
جدول رقم 30: أنماط وأنواع ومرجعيّة نصوص كتاب السنة الخامسة ابتدائي. 191
جدول رقم 31: يوضح التوزيع الصرفي لمفردات نص(...).....197
جدول رقم 32:حساب تواتر الوحدات اللُّغَويّة. 197
جدول رقم 33: يوضح التوزيع الصرفي لمفردات نصوص كتاب السنة الرابعة ابتدائي. 200
جدول رقم 34: عدد المفردات الزائدة في النّصوص على الحد المرجعي. 202
جدول رقم 35: يوضح التوزيع الصرفي لمفردات نصوص كتاب السنة الخامسة ابتدائي. 206
جدول رقم 36: الرَّصِيد اللُّغَويّ الجديد والمُستَهدف في نصوص مقطع القيم الإنسانيّة. 211
جدول رقم 37: الرَّصِيد اللُّغَويّ الجديد والمُستَهدف في نصوص مقطع الحياة الاجتماعيّة. 214
جدول رقم 38: الرَّصِيد اللُّغَويّ الجديد والمُستَهدف في نصوص مقطع الهويّة الوطنيّة. 217

جدول رقم 39: الرَّصِيد اللُّغَويّ الجديد والمُستَهدف في نصوص مقطع الطبيعة والبيئة. 220
جدول رقم 40: الرَّصِيد اللُّغَويّ الجديد والمُستَهدف في نصوص مقطع الصحة والرياضة. 223
جدول رقم 41: الرَّصِيد اللُّغَويّ الجديد والمُستَهدف في نصوص مقطع الحياة الثقافية. 226
جدول رقم 42: الرَّصِيد اللُّغَويّ الجديد والمُستَهدف في نصوص مقطع الابداع والابتكار. 230
جدول رقم 43: الرَّصِيد اللُّغَويّ الجديد والمُستَهدف في نصوص مقطع الرَّحلات والأسفار. 233
جدول رقم 44: الرَّصِيد اللُّغَويّ الجديد والمُستَهدف في نصوص مقطع القيم الإنسانيّة. 239
جدول رقم 45: الرَّصِيد اللُّغَويّ الجديد والمُستَهدف في نصوص مقطع الحياة الاجتماعية والخدمات. 244
جدول رقم 46: الرَّصِيد اللُّغَويّ الجديد والمُستَهدف في نصوص مقطع الهوية الوطنية. 248
جدول رقم 47: الرَّصِيد اللُّغَويّ الجديد والمُستَهدف في نصوص مقطع التنمية المستدامة. 253
جدول رقم 48: الرَّصِيد اللُّغَويّ الجديد والمُستَهدف في نصوص مقطع الصحة والتّغذيّة. 257
جدول رقم 49: الرَّصِيد اللُّغَويّ الجديد والمُستَهدف في نصوص مقطع عالم العلوم والاكتشافات. 261
جدول رقم 50: الرَّصِيد اللُّغَويّ الجديد والمُستَهدف في نصوص مقطع قصص وحكايات من التراث. 265
جدول رقم 51: الرَّصِيد اللُّغَويّ الجديد والمُستَهدف في نصوص مقطع الأسفار والرَّحلات. 268
جدول رقم 52: نتائج معامل الثبات ألفا كرونباخ للمحور الثاني. 279

جدول رقم 53: نتائج معامل الثبات ألفا كرونباخ للمحور الثالث.....279
جدول رقم 54: نتائج معامل الثبات ألفا كرونباخ للمحورين الثاني والثالث معاً. 279
جدول رقم 55: توزع أفراد العينة حسب الجنس. 282
جدول رقم 56: توزيع المستجوبين حسب الصفة.....283
جدول رقم 57: توزع المستجوبين حسب سنوات الخبرة. 284
جدول رقم 58: توزيع المستجوبين حسب المستوى الدراسي الذي يدرسونه أو يشرفون عليه. 286
جدول رقم 59: توزع المستجوبون حسب الولايات 288
جدول رقم 60: ملاءمة المفردات المقدمة في كتاب اللُّغة العَربيّة للفئة العمريّة المستهدفة من –وجهة نظر المشاركين.....290
جدول رقم 61: تقييم المشاركين لتنوع الرَّصِيد اللُّغَويّ في كتاب اللُّغة العَربيّة للسنتين الرابعة والخامسة ابتدائي. 291
جدول رقم 62: آراء الفاعلين التّربويين حول درجة التّكامل بين الرَّصِيد اللُّغَويّ والمجالات المختلفة في الكتاب المدرسيّ. 294
جدول رقم 63: مستويات وضوح الأهداف اللُّغَويّة في كتب اللُّغة العَربيّة كما يدركها المشاركون.....297
جدول رقم 64: تغطية الكتاب للمهاراتِ اللُّغَويّة الأساسيَّةِ (الاستماع، التحدُّث، القراءة، الكتابة) من وجهة نظر المشاركين.....299
جدول رقم 65: نتائج استجابات العينة بشأن تقديم المفردات الجديدة سياقياً. 300
جدول رقم 66: تقيم المشاركين مدى إسهام كتاب اللُّغة العَربيّة في إثراء الرَّصِيد اللُّغَويّ للمتعلّم. 303
جدول رقم 67: تضمين مفردات ذات صلة بالبيئة والمحيط الثقافي والاجتماعي للتلميذ الجزائري في كتاب اللُّغة العَربيّة.....306
جدول رقم 68: نتائج آراء المستجوبين حول مدى التّوازن بين المفردات الوظيفية والمفردات الأدبية/ المجازية.....308
جدول رقم 69: توزيع آراء المشاركين حول مدى مراعاة كتاب اللُّغة العَربيّة للفروق الفرديّة بين المتعلمين من حيث المستوى اللُّغَويّ.....309

جدول رقم 70: درجة إسهام نشاط القراءة في تعزيز الرَّصِيد اللُّغَويّ. 311
جدول رقم 71: درجة إسهام نشاط الإنتاج الكتابي في تعزيز الرَّصِيد اللُّغَويّ.....312
جدول رقم 72: درجة إسهام الإنتاج الشفهي في تعزيز الرَّصِيد اللُّغَويّ.....313
جدول رقم 73: درجة إسهام نشاط المحفوظات في تعزيز الرَّصِيد اللُّغَويّ. 313
جدول رقم 74: درجة إسهام نشاط المطالعة في تعزيز الرَّصِيد اللُّغَويّ.....314
جدول رقم 75: دور المقاربة بالكفاءات في تقديم الرَّصِيد اللُّغَويّ حسب تقديرات الفاعلين التربويين.....317
جدول رقم 76: دور الأنشطة المرافقة للنصوص في تثبيت المفردات الجديدة 319
جدول رقم 77: آراء المبحوثين حول دور الأنشطة اللُّغَويّة في تحفيز المتعلمين على إنتاج الجمل والمواقف التواصلية باستعمال المفردات المكتسبة 321
جدول رقم 78: تصورات المبحوثين حول دور المحتوى اللُّغَويّ في بناء الكفاءة التواصلية. 324
جدول رقم 79: درجة اعتماد السياق الوظيفي في تقديم الرَّصِيد المعجمي. 325
جدول رقم 80: تواتر استخدام الاستراتيجيات المكملة في تعزيز الرَّصِيد اللُّغَويّ. 327
جدول رقم 81: ربط الكلمات بأنشطة ميدانيّة أو تطبيقيّة كتابيّة/ شفويّة. 329
جدول رقم 82: دور أساليب التقويم في قياس الرَّصِيد اللُّغَويّ. 331
جدول رقم 83: مدى تمكن التلميذ من استعمال المفردات الجديدة خارج إطار الدرس.332
جدول رقم 84:نتائج إجابات المستجوبين حول وجود فروق فردية في اكتساب الرَّصِيد اللُّغَويّ.....334
جدول رقم 85: توزيع صعوبات التعامل مع المفردات الجديدة. 336
جدول رقم 86: آراء الممارسين التربويين حول إعداد قوائم رصيد لغوي وطني لبناء الكتب المدرسية. 338
جدول رقم 87: الجوانب التي يرى المبحوثون أنها بحاجة إلى تحسين في محتوى كتاب اللُّغة العَربيّة. 340
جدول رقم 88: مقترحات الفاعلين التربويين لتحديد رصيد لغويّ مدرسيّ ملائم لمستوى التلميذ.....343

جدول رقم 89: أبرز نقائص الرَّصِيد اللُّغَويّ في كتاب اللُّغة العَربيّة من وجهة نظر الفاعلين التربويين.....345
جدول رقم 90: دراسات سابقة توافق نتائجها نتائج الاستبيان. 354
جدول رقم 91: يوضح سلم تنقيط الاِختبار.....372
جدول رقم 92: توزيع أفراد العينة حسب الولاية. 375
جدول رقم 93: توزيع إجابات متعلمي السنة الرابعة عن سؤال اقتراح عنوان للنص (قبلي) 376
جدول رقم 94: إجابات متعلمي السنة الرابعة عن سؤال اقتراح عنوان للنص (بعدي).377
جدول رقم 95: توزيع إجابات متعلمي السنة الرابعة على السؤال الثاني (القبلي). ...379
جدول رقم 96: توزيع إجابات متعلمي السنة الرابعة على السؤال الثاني (البعدي)....380
جدول رقم 97: نتائج شرح المُفرَدات وتوظيفها لدى متعلمي السنة الرابعة (القبلي). .384
جدول رقم 98: نتائج شرح المُفرَدات وتوظيفها لدى متعلمي السنة الرابعة (البعدي). 385
جدول رقم 99: توزيع إجابات المتعلمين في تحديد تضاد المُفرَدات وتوظيفها(القبلي). 389
جدول رقم 100: توزيع إجابات المتعلمين في تحديد تضاد المُفرَدات وتوظيفها (البعدي). 390
جدول رقم 101: توزيع مستويات أداء المتعلمين في مهمة وصف الصور (القبلي)..394
جدول رقم 102: توزيع مستويات أداء المتعلمين في مهمة وصف الصور (البعدي).395
جدول رقم 103: نتائج الوضعِيّة الإدماجيّة في الاِختبار (القبلي). 399
جدول رقم 104: نتائج الوضعِيّة الإدماجيّة في الاِختبار (البعدي). 400
جدول رقم 105: الأخطاء الإملائيّة في كتبات متعلمي السنة الرابعة.....404
جدول رقم 106: الأخطاء الصرفيّة في إنتاجات المتعلمين. 405
جدول رقم 107: الأخطاء النّحويّة والدلالية في كتبات المتعلمين. 407
جدول رقم 108: الكلمات العاميّة المستعملة في الإنتاجات. 408
جدول رقم 109: إجابات متعلمي السنة الخامسة عن سؤال اقتراح عنوان للنص (قبلي). 410

جدول رقم 110: إجابات متعلمي السنة الخامسة عن سؤال اقتراح عنوان للنص (البعدي). 412
جدول رقم 111: توزيع إجابات متعلمي السنة الخامسة على السؤال الثاني (القبلي). 415
جدول رقم 112: توزيع إجابات متعلمي السنة الخامسة على السؤال الثاني (البعدي). 416
جدول رقم 113: نتائج شرح المُفرَدات وتوظيفها لدى متعلمي السنة الخامسة (القبلي). 419
جدول رقم 114: نتائج شرح المُفرَدات وتوظيفها لدى متعلمي السنة الخامسة (البعدي). 421
جدول رقم 115: نتائج الاِختبار القبلي لشرح الأقوال. 424
جدول رقم 116: نتائج الاِختبار البعدي لشرح الأقوال.....425
جدول رقم 117: نتائج الإجابات عن الوضعِيّة الإدماجيّة (القبلي).....428
جدول رقم 118: نتائج الإجابات عن الوضعِيّة الإدماجيّة (البعدي) 430
جدول رقم 119: أمثلة عن الأخطاء الإملائية في كتابات متعلمي السنة الخامسة. ..434
جدول رقم 120: أمثلة عن الأخطاء النّحويّة والدلالية في كتابات متعلمي السنة الخامسة. 435
جدول رقم 121: أمثلة عن الأخطاء الصّرفيّة في كتابات متعلمي السنة الخامسة....436
جدول رقم 122: أمثلة عن المُفرَدات العامية الموظفة في كتابات متعلمي السنة الخامسة. 437

فهرس الأشكال

شكل رقم 1: تطور عدد تلاميذ الابتدائي من 1962/1980م..... 21
شكل رقم 2: المراحل التعليميّة في المدرسة الأساسيّة..... 24
شكل رقم 3: مخطط يوضح مرادفات الرَّصِيد اللُّغَويّ في المؤلفات والبحوث العلميّة. ... 50
شكل رقم 4: صور توضح أعضاء جهاز النطق والمناطق المسؤولة عن معالجة اللُّغة في الدماغ..... 60
شكل رقم 5: مخطط توضيحي يلخص أجزاء الرَّصِيد اللُّغَويّ وعناصر الجهازين العصبيّ والصوتيّ التي تشترك في عمليّة توظيف الرَّصِيد اللُّغَويّ..... 61
شكل رقم 6: توضح مخروط ديل إدجار لتصنيف الخبرات التّعليميّة. 70
شكل رقم 7: مخطط يوضح آليّة اكتساب اللّغة عند السلوكيين..... 75
شكل رقم 8: مخطط يوضح وظائف كتب اللُّغة العربيّة.....114
شكل رقم 9: يبين دور ووظيفة نص الإدماج والمشروع التّعليميّ في كتب اللُّغة العربية. 140
شكل رقم 10: يوضح أنموذج لهيكلة مقطع من المقاطع التّعليميّة وتوزع مكوناته في الكتابين.....143
شكل رقم 11: وظائف الظواهر: النّحويّة، الصّرفيّة، الإملائيّة.....153
شكل رقم 12: يوضح أنواع التّمارين البنيويّة.....169
شكل رقم 13: يوضح مواقع التّمرين اللُّغَويّ من مراحل الدرس.....170
شكل رقم 14: أنواع ونسب أنماط النّصوص في كتاب السنة الرابعة. 186
شكل رقم 15: أنواع ونسب أنماط النّصوص في كتاب السنة الخامسة. 193
شكل رقم 16: نسبة مفردات نصوص كتاب السنة الرابعة بحسب أصنافها (أسماء وصفات، أفعال، حروف) 201
شكل رقم 17: توزع أفراد العينة حسب الجنس. 283
شكل رقم 18: توزيع المستجوبين حسب الصفة. 284
شكل رقم 19: توزيع المشاركين حسب سنوات الخبرة. 285
شكل رقم 20: توزيع المستجوبين حسب المستوى الدّراسيّ الذي يدرسونه أو يشرفون عليه. 286

شكل رقم 21: نسبة توزع المستجوبون حسب الولايات. 288
شكل رقم 22: ملاءمة المفردات المقدمة في كتاب اللُّغة العَربيّة للفئة العمريّة المستهدفة من –وجهة نظر المشاركين. 290
شكل رقم 23: تقييم المشاركين لتنوع الرَّصِيد اللُّغَويّ في كتاب اللُّغة العَربيّة للسنتين الرابعة والخامسة ابتدائي. 292
شكل رقم 24: آراء الفاعلين التّربويين حول درجة التّكامل بين الرَّصِيد اللُّغَويّ والمجالات المختلفة في الكتاب المدرسيّ. 294
شكل رقم 25: مستويات وضوح الأهداف اللُّغَويّة في كتب اللُّغة العَربيّة كما يدركها المشاركون.....297
شكل رقم 26: تغطية الكتاب للمهاراتِ اللُّغَويّة الأساسيَّةِ (الاستماع، التحدُّث، القراءة، الكتابة) من وجهة نظر المشاركين.....299
شكل رقم 27: التّمثيل البيانيّ لنتائج استجابات العينة بشأن تقديم المفردات الجديدة سياقياً. 301
شكل رقم 28: التّمثيل البياني لتقيم المشاركين مدى إسهام كتاب اللُّغة العَربيّة في إثراء الرَّصِيد اللُّغَويّ للمتعلّم. 303
شكل رقم 29: آراء المشاركين حول وجود تكرار غير مبرر للمفردات في كتاب اللُّغة العَربيّة. 304
شكل رقم 30: التّمثيل البيانيّ لآراء المشاركين حول وجود تكرار غير مبرر للمفردات في كتاب اللُّغة العَربيّة.....305
شكل رقم 31: التّمثيل البياني لنتائج آراء المبحوثين حول تضمين مفردات ذات صلة بالبيئة والمحيط الثقافي والاجتماعي. 306
شكل رقم 32: التمثيل البياني لنتائج آراء المستجوبين حول مدى التّوازن بين المفردات الوظيفية والمفردات الأدبية/ المجازية.....308
شكل رقم 33: التمثيل البياني لتوزيع آراء المشاركين حول مدى مراعاة كتاب اللُّغة العَربيّة للفروق الفردية بين التلاميذ من حيث المستوى اللُّغَويّ.....310
شكل رقم 34: مستويات إسهام الأنشطة اللُّغَويّة في إثراء الرَّصِيد اللُّغَويّ من وجهة نظر المشاركين. 315

شكل رقم 35: نسب استجابات العينة حول إسهام المقاربة بالكفاءات في عرض الرَّصِيد اللُّغَويّ.....318
شكل رقم 36: نسب الاستجابات حول إسهام الأنشطة المصاحبة للنصوص في تثبيت الرَّصِيد اللُّغَويّ. 320
شكل رقم 37: التمثيل البياني لآراء المبحوثين حول فاعليّة الأنشطة في تحفيز استثمار الرَّصِيد المكتسب. 322
شكل رقم 38: مستويات تقدير فاعلية المحتوى اللُّغَويّ في تعزيز الكفاءة التواصلية..324
شكل رقم 39: نسب تقييم الممارسين لطبيعة السياق المعتمد في عرض المفردات. ..326
شكل رقم 40: درجات اعتماد الاستراتيجيات المكملة من وجهة نظر الممارسين.....327
شكل رقم 41: نسب استجابات المشاركين حول ربط الكلمات بأنشطة ميدانيّة أو تطبيقيّة. 329
شكل رقم 42: واقع قياس الرَّصِيد اللُّغَويّ من وجهة نظر الممارسين. 331
شكل رقم 43: نسب استعمال المفردات الجديدة خارج إطار الدرس.....333
شكل رقم 44: العوامل المؤثرة في تباين اكتساب الرَّصِيد اللُّغَويّ. 334
شكل رقم 45: نسب آراء المشاركين حول الصُّعوبات التي تُواجهُ التلميذَ في التعاملِ مع المفرداتِ الجديدةِ. 336
شكل رقم 46: توزيع آراء العينة حول جدوى إعداد قوائم رصيد لغويّ وطنيّ وظيفيّ. 339
شكل رقم 47: نتائج إجابات متعلمي السنة الرابعة عن سؤال اقتراح عنوان للنص (القبلي والبعدي).....378
شكل رقم 48: نتائج إجابات متعلمي السنة الرابعة على السؤال الثاني (القبلي والبعدي). 381
شكل رقم 49: نتائج شرح المُفرَدات وتوظيفها لدى متعلمي السنة الرابعة (القبلي والبعدي). 387
شكل رقم 50: توزيع إجابات المتعلمين في تحديد تضاد المُفرَدات وتوظيفها (القبلي والبعدي).....392
شكل رقم 51: نتائج مستويات أداء المتعلمين في مهمة وصف الصور (القبلي والبعدي). 397

شكل رقم 52: نتائج الوضعِيّة الإدماجيّة في الاِختبار (القبلي والبعدي). 401
شكل رقم 53: إجابات متعلمي السنة الخامسة عن سؤال اقتراح عنوان للنص (القبلي والبعدي)......413
شكل رقم 54: المقارنة بين نتائج الاِختبار القبلي والبعدي على السؤال الثاني. 417
شكل رقم 55: نتائج شرح المُفرَدات وتوظيفها لدى متعلمي السنة الخامسة (القبلي والبعدي). 423
شكل رقم 56: نتائج اِختبار شرح الأقوال (القبلي والبعدي). 427
شكل رقم 57: نتائج الإجابات عن الوضعِيّة الإدماجيّة (القبلي والبعدي). 431

فهرس الصور

صورة رقم 1: غلاف كتاب اللُّغة العربيّة للسنة الرَّابِعَة ابتدائيّ. 126
صورة رقم 2: غلاف كتاب اللُّغة العربيّة للسنة الخامسة ابتدائيّ. 127
صورة رقم 3: الصفحات الداخليّة لكتب اللُّغة العربيّة للسَّنَتَيْن الرَّابِعَة والخامسة ابتدائيّ. 127
صورة رقم 4: توضح عرض تقديمي لعناصر كتب اللُّغة العربيّة للسَّنَتَيْن الرَّابِعَة والخامسة. 133
صورة رقم 5: عينات من الصور التّوضيحيّة في كتاب السنة الرَّابِعَة. 134
صورة رقم 6: عينات من الصور التّوضيحيّة في كتاب السنة الخامسة. 135
صورة رقم 7: الصفحات الأولى.....142
صورة رقم 8: نصوص القراءة في المقطع الثاني من كتاب السنة الرَّابِعَة ابتدائيّ.....148

الفهرس العام

الشكر وعرفان

إهداء

مُقَدّمَةٌ. .....أ-س

فَصْلٌ تَمْهِيدِيّ: كِتَابُ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ لِلتَّعْلِيمِ الابْتِدَائِيّ الجَزَائِرِيّ فِي ظِلّ الإِصْلاَحَاتِ المُتَعَاقِبَةِ 13

المبحث الأول: واقع التعليم في الجزائر بعد الاستقلال.....14

1-وضعية قطاع التعليم في الجزائر بُعيد الاستقلال. 14

2-تطلعات وأهداف الحكومة الجزائرية لتغيير النظام التعليمي. 15

-3حركة إصلاح التعليم في الجزائر بعد الاستقلال. 16

3-1-إنجازات حركة الإصلاح بعد الاستقلال.....17

3-2-مآخذ حركة الإصلاح ومظاهر ضعفها خلال المرحلة الأولى. 19

المبحث الثاني: المراحل الكبرى لإصلاح نظام التعليم في الجزائر.....21

-1المرحلة الأولى (1962-1980). 21

2-المرحلة الثانية (1980-2003م).....22

-3المرحلة الثالثة (الإصلاحات الحديثة). 26

3-1-الإصلاح الأول/ الجيل الأول (2016/2003). 26

-1-1-3المفاهيم المفتاحيّة. 27

3-1-2-مظاهر التغيير أو الإصلاح.....28

3-1-3-سلبيات إصلاحات الجيل الأول والانتقادات التي وجهت له.....28

3-2-إصلاح الإصلاح (2016- إلى اليوم).....29

المبحث الثالث: إحصاء ووصف كتب اللّغة العربيّة في التعليم الابتدائي الجزائري منذ الاستقلال. 31

-1المرحلة الأولى (مرحلة ما بعد الاستقلال إلى ظهور المدرسة الأساسية). 31

1-2- وصف كتب اللّغة العربيّة في المرحلة الأولى. 31
2-1 تحليل المادة اللُّغَويّة لكتب اللّغة العربيّة في المرحلة الأولى. 33
-2-1عيوب ونقائص كتب اللّغة العربيّة في المرحلة الأولى. 35
2-المرحلة الثانية (مرحلة التعليم الأساسي). 36
2-1-وصف كتب اللّغة العربيّة في المرحلة الثانية. 36
2-2-تحليل المادة اللُّغَويّة لكتب اللّغة العربيّة في المرحلة الثانيّة. 37
2-3-عيوب ونقائص كتب اللّغة العربيّة في المرحلة الثانية. 38
-3المرحلة الثالثة (مرحلة الإصلاحات الحديثة). 39
3-1-الإصلاح الأول. 39
3-1-1- تحليل المادة اللُّغَويّة لكتب اللّغة العربيّة في المرحلة الثالثة. 41
3-1-2- عيوب ونقائص كتب اللّغة العربيّة في الإصلاح الثاني. 42
3-2-الإصلاح الثاني. 42
3-2-1- تحليل المادة اللُّغَويّة لكتب اللغة العربيّة في الإصلاح الثاني. 44
3-2-2- عيوب ونقائص كتب اللّغة العربيّة في الإصلاح الثاني. 44
الفَصلُ الأَوَّلُ: الرَّصِيد اللُّغَويّ 45
لمبحث الأول: الرَّصِيد اللُّغَويّ مفهومه وأهميته. 45
-الرَّصِيد اللُّغَويّ وإشكاليّة تعدد المصطلح في الدّرس اللسانيّ. 45
-أهميّة الرَّصِيد اللُّغَويّ العلميّة والعمليّة وأنواعه. 45
المبحث الثّاني: وظائف الرَّصِيد اللُّغَويّ ومصادره وطرق اكتسابه. 45
-وظائف الرَّصِيد اللُّغَويّ. 45
-مصادر بناء الرَّصِيد اللُّغَويّ. 45
-اكتساب الرَّصِيد اللُّغَويّ من منظور النّظريّات اللُّغَويّة. 45
المبحث الثالث: علاقة الرَّصِيد اللُّغَويّ بقوائم المفردات الشائعة. 45
-مشاريع الأرصدة اللُّغَويّة أهميتها وإرهاصاتها الأولى. 45

-نماذج عن الذّخائر اللُّغَويّة وقوائم المفردات الشّائعة.....45
-مشاريع الرَّصِيد اللُّغَويّ الوظيفيّ.....45
تمهيد: 46
المبحث الأول: الرَّصِيد اللُّغَويّ مفهومه وأهميته.....47
1-مفهوم الرَّصِيد اللُّغَويّ- ماذا نقصد بالرَّصِيد اللُّغَويّ؟.....47
1-1المعنى اللُّغَويّ للرَّصيد.....47
1-2- المعنى الاصطلاحي للرَّصيد اللُّغَويّ:.....48
2-الرَّصِيد اللُّغَويّ وإشكاليّة تعدد المصطلح في الدّرس اللسانيّ.....49
3-أهميّة الرَّصِيد اللُّغَويّ العلميّة والعمليّة وأنواعه.....54
3-1 أهميّة الرَّصِيد اللُّغَويّ العلميّة والعمليّة:.....54
3-2 أنواع الرَّصِيد اللُّغَويّ.....57
3-2-1 الرَّصِيد اللُّغَويّ الفصيح والعامّيّ.....57
3-2-2 الرَّصِيد اللُّغَويّ العام والخاص.....57
3-2-3 الرَّصِيد اللُّغَويّ الأدبيّ والأكاديميّ.....57
3-2-4 الرَّصِيد اللُّغَويّ الثقافي.....58
3-2-5 الرَّصِيد اللُّغَويّ الدّينيّ.....58
المبحث الثّاني: وظائف الرَّصِيد اللُّغَويّ ومصادره وطرق اكتسابه.....59
1-وظائف الرَّصِيد اللُّغَويّ.....59
1- 1 المراحل التي تسبق توظيف الرَّصِيد اللُّغَويّ:.....59
1-2حدود العلاقة بين وظائف اللغة والرَّصِيد اللُّغَويّ.....62
2-مصادر بناء الرَّصِيد اللُّغَويّ.....66
2-1 الأسرة:.....66
2-2 المدرسة:.....67
2-3 حفظ القرآن:.....68

2-4 الوسائل السّمعيّة والبصريّة:.....68
2-5 الذكاء الاصطناعيّ:.....70
2-6 السّفر والرَحلات:.....71
2-7 حضور النّدوات والنّشاطات العلميّة:.....72
3- اكتساب الرَّصِيد اللُّغَويّ من منظور النّظريّات اللُّغَويّة.....73
3-1- النظريّة السلوكيّة (BEHAVIORAL THEORY):.....74
3-2- نظريّة التعلّم الاجتماعيّ (THEORY SOCIAL LEARNING):.....76
3-3- النظريّة البنائيّة:.....77
3-4- النظريّة التوليديّة التحويليّة (TRANSFORMATIONAL GENERATIVE THEORY):.....78
المبحث الثالث: علاقة الرَّصِيد اللُّغَويّ بقوائم المفردات الشائعة.....81
1-مشاريع الأرصدة اللُّغَويّة أهميتها وإرهاصاتها الأولى. 81
2-نماذج عن الذّخائر اللُّغَويّة وقوائم المفردات الشّائعة.....86
2-1 الذّخائر اللُّغَويّة:.....86
2-2 قوائم المفردات الشّائعة: 88
3-مشاريع الرَّصِيد اللُّغَويّ الوظيفيّ.....91
3-1- الرَّصِيد اللُّغَويّ الوظيفيّ (للمرحلة الأولى من التّعليم الابتدائيّ - 1974م). 91
3-2- الرَّصِيد اللُّغَويّ الوظيفي (لمرحلة التّعْلِيم الابتدائي – 2025م).....95
3-2-1- أهداف المشروع ومراحله. 96
3-2-2- أهمية المشروع.....97
3-2-3- طريقة إنجازه.....100
خلاصة الفصل. 102
الفَصلُ الثّاني الكِتَابُ المَدْرَسِيّ في ضَوْءِ التَّأصِيلِ النَّظَرِيّ، وبِنَائِهِ التَّنْظِيمِيّ. 104
المبحث الأول: الكِتَاب المَدْرَسِيّ والأسسُ النّظريّة والوظيفيّة. 104

-مفهوم الكِتَاب المَدْرَسِيّ.....104
-أهميّة الكِتَاب المَدْرَسِيّ في التعليم. 104
-الوظائف الأساسيّة لكتب اللُّغة العربيّة. 104
-معايير تأليف كتب اللُّغة العربيّة في ظل المقاربة بالكفاءات (الإخراج والمحتوى).....104
المبحث الثاني: البنيّة التّنظيميّة للكتابين من خلال وصف شكلها ومحتوها. 104
-تحليل البنيّة الخارجيّة للكتابين.....104
-تنظيم المحتوى الداخليّ: 104
-تحليل محتوى الكتابين.....104
تمهيد. 105
المبحث الأول: الكِتَاب المَدْرَسِيّ والأسسُ النّظريّة والوظيفيّة. 106
1-مفهوم الكِتَاب المَدْرَسِيّ. 106
1-1 الكِتَاب المَدْرَسِيّ.....106
1-2- المنهَاج الدراسي (CURRICULUM): 109
1-3-الوثيقة المُرافقة للمنهاج:.....109
1-4 دليل المُعَلّم أو مُرشد المُعَلّم (TEACHER'S GUIDE): 109
1-5-دفتر الأنشطة (WORK BOOK):.....110
1-6-المُذَكِرَةُ:.....110
2- أهميّة الكِتَاب المَدْرَسِيّ في التعليم.....112
3- الوظائف الأساسيّة لكتب اللُّغة العربيّة.....113
4-معايير تأليف كتب اللُّغة العربيّة في ظل المقاربة بالكفاءات (الإخراج والمحتوى). .114
-3-1-المَعايير الشكليّة.....115
1-4-معايير جودة مُحتوى الكتب المَدْرَسيّة: 119
.1-4-1- معايير تربويّة وتعليميّة: 119
.2-4-1- معايير اجتماعيّة وثقافيّة: 119

.3-4-1- معايير فنيّة وتنظيميّة: 120
.4-4-1- معايير جودة الأنشطة والتّمارين التّقويميّة. 121
.5-4-1- معايير اختيار المُحتوى اللُّغَويّ: 121
المبحث الثاني: البنيّة التّنظيميّة للكتابين من خلال وصف شكلهما ومحتوهما. 125
1- تحليل البنيّة الخارجيّة للكتابين. 125
-1-1- الغلاف والعناصر الخارجيّة.....125
-1-1-1- كتاب السنة الرَّابِعَة.....125
-1-1-2- كتاب السنة الخامسة.....126
-1-1-3- الحجم العام والإخراج الطباعيّ للكتابين.....128
1-2- مقدمة الكِتَاب. 128
1-2-1- مقدمة كتاب السنة الرَّابِعَة. 129
1-2-2 مقدمة كتاب السنة الخامسة.....130
-2تنظيم المحتوى الداخليّ. 131
-2-1- فهرس موضوعات كتاب اللُّغة العربيّة للسنة الرَّابِعَة. 131
-2-2- فَهرس مَوضوعات كِتاب اللُّغة العَربيّة للسنة الخامسة. 132
-2-3- صفحة تقديم الكِتَاب.....133
-2-4العناصر البصريّة المرافقة.....134
.1-4-2- الصور.....134
.2-4-2- الجداول والمُخططات.....136
.3-4-2- الرموز والأيقونات. 136
.4-4-2- الخط والتنظيم.....137
-3تحليل محتوى الكتابين.....138
-3-1- العناصر البنائيّة للمقطع الثّانيّ في كتابي السنة الرَّابِعَة والخامسة ابتدائيّ.....141
3-1-1-نشاط فهم المنطوق أثرُه في تَنميّة الرَّصِيد اللُّغَويّ.....145

-2-1-3- نَشاطُ القِراءة أو فَهم المكتوب وأثره في تنميّة الرَّصِيد اللُّغَويّ. 147
-3-1-3- دراسة الظَّواهر النّحويّة والصّرفيّة أو الإملائيّة وأثرُهم في تنميّة الرَّصِيد اللُّغَويّ
.....152
-4-1-3- نَشاطُ المَحفُوظات وأثَرُه في تَنميّة الرَّصِيد اللُّغَويّ. 154
-5-1-3- نشاط المطالعة وأثرُه في تنميّة الرَّصِيد اللُّغَويّ. 155
6-1-3- نَشاط الإدمَاج وأثره في تنميّة الرَّصِيد اللُّغَويّ. 158
-7-1-3- المشروع وأثره في تنميّة الرَّصِيد اللُّغَويّ. 160
المبحث الثالث: رؤية نقدية وإضاءات تكميليّة على مكونات لغويّة لم يفصّل فيه أثناء
التحليل: 161
-1طريقة شرح المفردات الصعبة والجديدة: 161
-2طبيعة التّدريبات والتّمارين في كتب اللُّغة العَربيّة. 167
-3مزالق تأليف كتب اللُّغة العربيّة وسبل تجنبها. 173
-4رَصْدُ الأخْطَاءِ اللُّغَويّة في كُتُبِ اللُّغَة العَرَبِيَّة. 174
خلاصة الفصل. 177
المبحث الأول: مقاربة تحليلية لنصوص مدونة الدراسة (نمطها، نوعها، مرجعيتها). 178
-خصائص نصوص مدونة الدراسة. 178
-نصوص كتب اللُّغَة العربية -التحليل الكمي للمفردات- 178
-الرَّصِيد اللُّغَويّ في كتاب السنة الرابعة. 178
-الرَّصِيد اللُّغَويّ في كتاب السنة الخامسة. 178
-المبحث الثاني: توظيف الرَّصِيد اللُّغَويّ المُستَهدف في نصوص كتاب السنة الرابعة
ابتدائيّ. 178
-دراسة مفردات نصوص المقاطع الثمانية في كتاب السنة الرابعة. 178
تحليل الرَّصِيد اللُّغَويّ في مقاطع 178

-المبحث الثالث: توظيف الرَّصِيد اللُّغَويّ المُستَهدف في نصوص كتاب السنة الخامسة ابتدائيّ.....178
-دراسة مفردات نصوص المقاطع الثمانية في كتاب السنة الخامسة. 178
الفَصلُ الثَّالثُ: إحصَاءُ وَتَحْلِيلُ الرَّصِيد اللُّغَويّ فِي كُتُبِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ للسَّنَتَيْنِ الرَّابِعَةِ والخَامِسَةِ ابْتِدَائِيّ.....178
تمهيد. 179
المبحث الأول: مقاربة تحليلية لنصوص مدونة الدراسة (نمطها، نوعها، مرجعيتها). .180
-1خصائص نصوص مدونة الدراسة. 180
2-نصوص كتب اللُّغَة العربية -التحليل الكمي للمفردات-.....194
2-1- معايير جرد المفردات في نصوص المدونة. 195
2-2- مراحل الجرد وتفريغ المفردات. 196
3-الرَّصِيد اللُّغَويّ في كتاب السنة الرابعة.....197
4- الرَّصِيد اللُّغَويّ في كتاب السنة الخامسة. 203
المبحث الثاني: توظيف الرَّصِيد اللُّغَويّ المُستَهدف في نصوص كتاب السنة الرابعة ابتدائيّ.....209
-1دراسة مفردات نصوص المقاطع الثمانية في كتاب السنة الرابعة. 209
➢المقطع الأول: القيم الإنسانيّة. 209
➢المقطع الثاني: الحياة الاجتماعيّة. 212
➢المقطع الثّالث: الهويّة الوطنيّة.....215
➢المقطع الرّابع: الطبيعة والبيئة. 218
➢المقطع الخامس: الصحة والرياضة.....221
➢المقطع السادس: الحياة الثقافية. 224
➢المقطع السابع: الابداع والابتكار. 227
➢المقطع الثامن: الرَّحلات والأسفار. 231

المبحث الثالث: توظيف الرَّصِيد اللُّغَويّ المُستَهدف في نصوص كتاب السنة الخامسة ابتدائيّ.....235
1-دراسة مفردات نصوص المقاطع الثمانية في كتاب السنة الخامسة. 235
➢المقطع الأول: القيم الإنسانيّة. 235
➢المقطع الثاني: الحياة الاجتماعية والخدمات. 240
➢المقطع الثالث: الهوية الوطنية.....245
➢المقطع الرابع: التنمية المستدامة. 249
➢المقطع الخامس: الصحة والتّغذيّة. 254
➢المقطع السادس: عالم العلوم والاكتشافات.....258
➢المقطع السابع: قصص وحكايات من التراث.....262
➢المقطع الثامن: الأسفار والرَّحلات.....265
خلاصة الفصل. 270
المبحث الأول: منهجيّة الدّراسة التّطبيقيّة. 272
-منهج الدّراسة. 272
-مجتمع وعينة الدراسة. 272
-وصف أداة الدراسة. 272
-مراحل إجراء الدّراسة. 272
-الحدود الزمانيّة لإجراء الدّراسة.....272
المبحث الثاني: المعالجة الإحصائية للبيانات. 272
-تحليل البيانات العامة. 272
-تقييم الرَّصِيد اللُّغَويّ في كتاب اللُّغة العَربيّة.....272
-تُسهِّلُ المقاربةُ بالكفاءاتِ تقديمَ الرَّصِيد اللُّغَويّ.....272
-آراء واقتراحات تطويرية.....272
المبحث الرابع: قراءة تحليليّة ونقديّة لنتائج الاستبيان 272

-قراءة تحليليّة ونقديّة لنتائج الاستبيان في ضوء فرضيات البحث. 272
-الدراسات السابقة المتقاطعة مع نتائج الدراسة. 272
الفَصْلُ الرَّابِعُ: محْتَوَى كِتَابِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ فِي ضَوْءِ آراءِ الفَاعِلِينَ التَّرْبَوِيّينَ. 272
تمهيد 273
المبحث الأول: منهجيّة الدّراسة التّطبيقيّة. 274
-1منهج الدّراسة. 274
2 - مجتمع وعينة الدراسة. 275
3- وصف أداة الدراسة. 276
3-1- محاور الاستبيان. 276
-3-2- أنواع الأسئلة. 277
-3-3- الخصائصُ السّيكومتريّة للاستبيان. 277
-4مراحل إجراء الدّراسة. 280
-4-1- المرحلة الأولى: الإعداد المنهجيّ أو النّظريّ للدّراسة. 280
-4-2- المرحلة الثانيّة: مرحلة بناء أداة الدّراسة. 280
-4-3- المرحلة الثالثة: مرحلة تحكيم الأداة. 280
-4-4- المرحلة الرابعة: مرحلة التّطبيق الميدانيّ. 281
-5الحدود الزمانيّة لإجراء الدّراسة. 281
المبحث الثاني: المعالجة الإحصائية للبيانات. 282
-1تحليل البيانات العامة. 282
1-1- الجنس. 282
-1-2- الصفة المهنيّة. 283
-1-3- سنواتُ الخبرةِ في التَّعليمِ أو التَّوجيهِ أو الإدارة. 284
-1-4- المستوى الدراسيُّ الذي تُدرِّسُه/تُشرفُ عليه. 285
-1-5- الولاية. 286

2- تقييم الرَّصِيد اللُّغَويّ في كتاب اللُّغة العَربيّة. 289
المبحث الثالث: الجوانب البيداغوجية والتطبيقية.....317
-1تُسهِّلُ المقاربةُ بالكفاءاتِ تقديمَ الرَّصِيد اللُّغَويّ. 317
-2آراء واقتراحات تطويرية.....337
المبحث الرابع: قراءة تحليليّة ونقديّة لنتائج الاستبيان.....347
-1قراءة تحليليّة ونقديّة لنتائج الاستبيان في ضوء فرضيات البحث. 347
-2الدراسات السابقة المتقاطعة مع نتائج الدراسة.....351
خلاصة الفصل. 355
المبحث الأول: الإطار المنهجي للدراسة.....357
-الإختبار اللُّغَويّ. 357
-أهمية الإختبار اللُّغَويّ ضمن أدوات الدّرَاسة.....357
-تصميم الإختبار اللُّغَويّ وإجراءاته التّطبيقيّة.....357
-مجتمع الدّرَاسة.....357
-عينة الدّرَاسة. 357
-حدود الدّرَاسة.....357
-زمن الإختبار. 357
-نموذج الإجابة الصحيحة. 357
-الأسلوب الإحصائي المُستخدم في الدّرَاسة.....357
المبحث الثاني: التّحليل الإحصائيّ لنتائج إختبار السنة الرابعة.....357
-تحليل نتائج الإختبار لمتعلميّ السنة الرابعة. 357
-تحليل تطور الأداء اللُّغَويّ لدى متعلّمي السنة الرابعة.....357
المبحث الثالث: التّحليل الإحصائيّ لنتائج إختبار السنة الخامسة.....357
-تحليل تطور الأداء اللُّغَويّ لدى متعلمي السنة الخامسة.....357
-تحليل أنواع الأخطاء في الإنتاج اللُّغَويّ لدى متعلمي السنة الخامسة. 357

الفَصْلُ الخَامِسُ: كِتَابُ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ وتَنْمِيَة الرَّصِيد اللُّغَويّ عِنْدَ التلميذ.....357
تمهيد. 358
المبحث الأول: الإطار المنهجي للدراسة.....359
1الاِختبار اللُّغَويّ. 359
1.1مفهوم الاِختبار اللُّغَويّ.....359
1.1.1- مفهوم الاِختبار.....360
-2-1-1الاِختبار اللُّغَويّ.....360
2- أهمية الاِختبار اللُّغَويّ ضمن أدوات الدّرَاسة. 362
3- تصميم الاِختبار اللُّغَويّ وإجراءاته التّطبيقيّة. 363
3-1- أسس بناء الاِختبار اللُّغَويّ.....364
3-1-1 مجالات الاِختبار اللُّغَويّ.....365
3-2- بنية الاِختبار اللُّغَويّ ومكوناته. 366
3-3- أنواع فقرات الاِختبار اللُّغَويّ. 366
3-4- إجراءات تطبيق الاِختبار. 368
4- منهج الدّرَاسة.....370
5- مجتمع الدّرَاسة. 370
6- عينة الدّرَاسة.....370
7- حدود الدّرَاسة. 370
8- زمن الاِختبار.....371
9- نموذج الإجابة الصحيحة.....371
10- طريقة التّصحيح (سلم التّنقيط). 372
11- الأسلوب الإحصائي المُستخدم في الدّرَاسة. 372
المبحث الثاني: التّحليل الإحصائيّ لنتائج اِختبار السنة الرابعة.....373
1- تحليل نتائج الاِختبار لمتعلميّ السنة الرابعة.....373

-2تحليل تطور الأداء اللُّغَويّ لدى متعلّمي السنة الرابعة.....375
-3الأخطاء اللُّغَويّة في إجابات المتعلمين. 402
المبحث الثالث: التّحليل الإحصائيّ لنتائج اِختبار السنة الخامسة.....409
-1تحليل تطور الأداء اللُّغَويّ لدى متعلمي السنة الخامسة. 410
-2تحليل أنواع الأخطاء في الإنتاج اللُّغَويّ لدى متعلمي السنة الخامسة. 432
خلاصة الفصل. 439
خاتمة. 441
قائمة المصادر والمراجع. 446
فهرس الجداول 459
فهرس الأشكال 466
فهرس الصور.....469
الفهرس العام.....470
الملاحق 483
ملخص الدراسة.....511

الملاحق

الملحق رقم واحد (01): الاستبيان.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أكلي محند أولحاج
- البويرة -
كلية الآداب واللغات

Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique
Université Akli Mohand Oulhadj - Bouira -
ⵜⴰⵙⴷⴰⵡⵉⵜ ⴰⴽⵍⵉ ⵎⵓⵃⴻⵏⴷ ⵓⵍⵃⴰⵊ - ⵜⵓⴱⵉⵔⴻⵜ -
Faculté des Lettres et des Langues

استبيانٌ موجَّهٌ إلى المفتّشينَ والمديرينَ والأساتذةِ حولَ الرَّصيد اللُّغَويّ في كتبِ اللُّغة العربيَّةِ (السَّنتانِ الرَّابعةُ والخامسةُ ابتدائيّ)

في إطارِ إنجاز الجانبِ التَّطبيقيّ من أُطروحةِ دكتوراه بعنوان: «الرَّصيد اللُّغَويّ للتِّلميذِ الجزائريّ من خلالِ كتابِ اللُّغةِ العربيَّةِ للسَّنتينِ الرَّابعةِ والخامسةِ ابتدائيّ: دراسةٌ إحصائيَّةٌ ونقديَّةٌ»،

أتشرَّفُ بدعوةِ كافَّةِ السَّادةِ المفتّشينَ، والمُديرينَ، والأساتذةِ العاملينَ في الطَّورِ الابتدائيّ إلى المُشاركةِ في هذا الاستِبيانِ، نظرًا لما تَملكونه من خِبرةٍ ميدانيَّةٍ ورُؤيةٍ تربويَّةٍ تُسهمُ في إثراءِ البحثِ وتعزيزِ نَتائجهِ العِلميَّةِ.

إنَّ مُساهمتكم تُمثِّلُ دِعامةً أَساسيَّةً لإنجاحِ هذا العملِ الأكاديميّ، كما تُسهمُ في تَطويرِ المُمارساتِ التَّعليميَّةِ وتحسينِ محتوى كُتبِ اللُّغةِ العربيَّةِ بما يَتوافقُ مع احتِياجاتِ المتعلمين.

تَنويهٌ: تُعامَلُ كافَّةُ الإجاباتِ بسرّيَّةٍ تامَّةٍ، وتُستخدَمُ لأغراضِ البحثِ العِلميّ فقط، دونَ الكشفِ عن أيَّةِ معلوماتٍ شخصيَّةٍ للمُشاركينَ.

مع خالِصِ التَّقديرِ والامتِنانِ لكلّ مَن يُخصّصُ جُزءًا من وقتِهِ لخِدمةِ البحثِ العِلميّ.

أوّلًا: البياناتُ العامَّةُ (لأغراضٍ إحصائيَّةٍ فقط)

1. الصِّفةُ:

□ أُستاذٌ □ مديرُ مؤسَّسةٍ □ نائبُ مديرٍ □ مُفتّشٌ تربويٌّ

2. الجنسُ: □ ذَكَرٌ □ أُنثى

3. سنواتُ الخبرةِ في التَّعليمِ أو التَّوجيهِ أو الإدارةِ:

□ أقلُّ من 5 سنواتٍ. □ من 5 إلى 10 سنواتٍ. □ أكثرُ من 10 سنواتٍ

4. المستوى الدراسيُّ الذي تُدرّسُه/تُشرفُ عليه:

□ السَّنةُ الرَّابعةُ ابتدائيٌّ □ السَّنةُ الخامسةُ ابتدائيٌّ □ كلا المُستويين

5. الولايةُ: (سؤالٌ اختياريٌّ – للإحصاءِ الجغرافيّ)

.....

ثانيًا: تقييمُ الرَّصِيد اللُّغَويّ في الكتابِ المدرسيّ.

1. هل ترى أنَّ المفرداتِ المقدَّمةَ في كتابِ اللُّغة العربيَّةِ ملائمةٌ للفئةِ العُمريَّةِ المستهدَفةِ؟

□ ملائمةٌ جدًّا □ إلى حدٍّ ما □ غيرُ ملائمةٍ

2. كيف تُقيّمُ تنوُّعَ المفرداتِ في كتابِ اللُّغة العربيَّةِ للسنتينِ الرَّابعةِ والخامسةِ؟

□ غنيٌّ جدًّا □ جيّدٌ □ متوسّطٌ □ ضعيفٌ

3. ما رأيُك في التَّكاملِ بين الرَّصِيد اللُّغَويّ والمجالاتِ (الأسرة، المدرسة، الصحَّة... إلخ)؟

□ تكاملٌ جيّدٌ □ تكاملٌ جزئيٌّ □ غيابٌ شبهُ تامٍّ □ غيرُ متكاملٍ تمامًا

4. ما مدى وضوحِ الأهدافِ اللُّغَويّةِ في كلِّ وحدةٍ؟

□ واضحةٌ ومُحدَّدةٌ □ غيرُ واضحةٍ □ غيرُ موجودةٍ صراحةً

5. هل يُغطّي الكتابُ جميعَ المهاراتِ اللُّغَويّةِ الأساسيَّةِ (الاستماع، التحدُّث، القراءة، الكتابة)؟

□ نعم، بشكلٍ متوازنٍ □ يغلبُ جانبٌ على آخرَ □ لا، هناكَ قصورٌ واضحٌ

6. هل يتمُّ تقديمُ المفرداتِ الجديدةِ ضمنَ سياقاتٍ وظيفيَّةٍ تُساعدُ على التوظيفِ السليمِ لها في الحياةِ اليوميَّةِ؟

□ نعم جزئيًّا لا

7. ما مدى إسهامِ الكتابِ في إثراءِ الرَّصِيد اللُّغَويّ للتلميذِ؟

□ كبيرةٌ متوسّطةٌ ضعيفةٌ

8. هل تُلاحظُ وجودَ تكرارٍ غيرِ مبرَّرٍ للمفرداتِ في الكتابِ؟

□ نعم أحيانًا لا

9. هل تمَّ تضمينُ مفرداتٍ ذاتِ صِلةٍ بالبيئةِ والمحيطِ الثقافيّ والاجتماعيّ للتلميذِ الجزائريّ؟

□ نعم، بدرجةٍ جيّدةٍ نعم، بدرجةٍ مقبولةٍ بدرجةٍ ضعيفةٍ غائبةٌ تمامًا

10. هل يوجدُ توازنٌ بين المفرداتِ الوظيفيَّةِ والمفرداتِ الأدبيَّةِ/المجازيَّةِ؟

□ نعم، بدرجةٍ جيّدةٍ نعم، بدرجةٍ مقبولةٍ بدرجةٍ ضعيفةٍ غائبةٌ تمامًا

11. هل ترى أنَّ الكتابَ يُراعي الفُروقَ الفرديَّةَ بين التلاميذِ من حيثُ المستوى اللُّغَويّ؟

□ نعم إلى حدٍّ ما لا

12. . ما الأنشطةُ اللُّغَويّةُ الواردةُ في الكتابِ التي من شأنِها تعزيزُ الرَّصِيد اللُّغَويّ برأيك؟

الأنشطة اللُّغَويّة	بدرجةٍ كبيرةٍ	إلى حد ما	بدرجة قليلة	لا يعزز
نشاطُ القراءةِ				
نشاطُ الإنتاجِ الكتابيّ				
نشاطُ الإنتاجِ الشفهيّ				
نشاطُ المحفوظاتِ				
نشاطُ المُطالعةِ				
نشاطُ القراءةِ				

ثالثًا: الجوانبُ البيداغوجيَّةُ والتطبيقيَّةُ

1. تُسهّلُ المقاربةُ بالكفاءاتِ تقديمَ الرَّصِيد اللُّغَويّ.

□ أوافقُ بشدَّةٍ أوافقُ إلى حدٍّ ما أوافقُ قليلًا لا أوافقُ

2. الأنشطةُ المُرافقةُ للنصوصِ تُساعدُ على تثبيتِ المفرداتِ الجديدةِ.

□ أوافقُ بشدَّةٍ □ أوافقُ إلى حدٍّ ما □ أوافقُ قليلًا □ لا أوافقُ

3. تُحفِّزُ الأنشطةُ اللُّغَويّةُ المتعلمين على إنتاجِ جملٍ ومواقفَ باستخدامِ المفرداتِ.

□ نعم □ جزئيًّا □ لا

4. يُعزِّزُ المحتوى اللُّغَويّ الكفاءةَ التواصليَّةَ لدى التلميذ.

□ نعم، بشكلٍ كبيرٍ / نعم، إلى حدٍّ ما / نعم، بدرجةٍ قليلةٍ /لا، لا يُعزِّزُ الكفاءةَ التواصليَّةَ / متأكِّدًا

5. هل تمَّ تقديمُ المفرداتِ في سياقاتٍ واقعيَّةٍ/وظيفيَّةٍ؟

□ نعم □ جزئيًّا □ لا

6. هل تستخدمُ استراتيجيَّاتٍ مكمِّلةً لتعزيزِ رصيدِ التلميذ (كالألعابِ، الحفظِ الجماعيّ، الحواراتِ)؟

□ نعم، بانتظامٍ □ أحيانًا □ نادرًا

7. هل رُبِطَتِ الكلماتُ بأنشطةٍ ميدانيَّةٍ أو تطبيقاتٍ كتابيَّةٍ/شفويَّةٍ كافيةٍ؟

□ نعم، بشكلٍ كبيرٍ /نعم، إلى حدٍّ ما /نعم، لكن بدرجةٍ قليلةٍ /لا، لم تُربط بشكلٍ كافٍ

8. هل تستهدفُ أساليبُ التَّقويمِ قياسَ الرَّصِيد اللُّغَويّ للتلميذِ فعلًا؟

□ نعم □ أحيانًا □ لا

9. هل يتمكَّنُ التلميذُ من استعمالِ المفرداتِ الجديدةِ خارجَ إطارِ الدَّرسِ؟

□ نعم □ أحيانًا □ لا

10. هل لاحظتَ فُروقًا بينَ التلاميذِ في اكتسابِ الرَّصِيد اللُّغَويّ؟

□ نعم، مرتبطةٌ بالوسطِ الاجتماعيّ / نعم، مرتبطةٌ بطريقةِ التَّدريسِ / لا فُروقَ مَلحوظةٌ

11. ما أبرزُ الصُّعوباتِ التي تُواجهُ التلميذَ في التعاملِ مع المفرداتِ الجديدةِ؟

□ نقصُ الخلفيَّةِ المعجميَّةِ / غُموضُ المعنى / ضَعفُ الأنشطةِ التطبيقيَّةِ

<u>رابعًا: آراءٌ واقتراحاتٌ تطويريَّةٌ</u>

1. ما رأيُك في إعدادِ قوائمَ رصيدٍ لغويٍّ وطنيٍّ وظيفيٍّ يُعتمدُ عليه في بناءِ الكتبِ المدرسيَّةِ؟

□ فكرةٌ ممتازةٌ وضروريَّةٌ / جيّدةٌ ولكن تحتاجُ إلى دراسةٍ / لا أرى ضرورةً لذلك

2. ما الجوانبُ التي تراها بحاجةٍ إلى تحسينٍ في محتوى كتابِ اللُّغة العربيَّةِ؟

.....

.....

.....

3. انطلاقاً من تجربتكم في الميدان، كيف يمكن تحديد رصيد لغوي مدرسي يخدم التلميذ ويستجيب لمستواه اللُّغَويّ والمعرفي؟

.....

.....

.....

4. ما أبرزُ النَّقائصِ التي سجَّلتَها على الرَّصِيد اللُّغَويّ في الكتابِ الحاليّ؟

.....

.....

.....

يمكن الإجابة عن الاستبيان الكترونيا من خلال الرابط التالي أو نسخ الرمز:

https://forms.gle/wd2a5YrKqspR1M9JA

الملحق رقم اثنان (02) الأساتذة المحكمون للاستبيان.

اسم الأستاذ	رتبته	المؤسسة الجامعية
رشيدة بودالية	أستاذ التعليم العالي	جامعة آكلي محند أولحاج (البويرة)
هشام بلخيري	أستاذ التعليم العالي	جامعة الشهيد محمد العربي بن مهدي (أم البواقي)
جلول دقي	أستاذ التعليم العالي	جامعة المسيلة
وعيل ميلود	أستاذ التعليم العالي	جامعة آكلي محند أولحاج (البويرة)

الملحق رقم ثلاثة (03) نموذج اختبار السنة الرابعة والخامسة ابتدائي.

تقويم تشخيصي في اللغة العربية

السنة الخامسة ابتدائي. **السنة الدراسية : 2024/2025**

الاسم واللقب:

اللّغة الأم:

اسم المدرسة:

السند:

أُحِبُّك يا وطني، لأنّني فيك أتربّى وأتَعلّمُ وأصيرُ في المستقبل رجلاً، أجلبُ لك الخير، وأُبعد عنك الشرّ.

أنا لا أرضى وطناً سواك، أنا مثلُ الحمامة التي بَنتْ عُشَها على غُصنٍ عالٍ في شجرةٍ وسكنَتْهُ فإذا تركته سَاعة تحنُّ ثمّ تعودُ مسرعة إليه.

أمنحك قلبي يا وطني، لأنّني أعيشُ فيك عزيزاً، ولو عشْت في غيرك من الأوطان لكنت غريبا ذليلاً، أنا أتنعمُ بخيراتك يا وطني فأكل تمارك اللّذيذة، وأشرب ماءك العذب.

كيف لا أحبّك يا وطني، ومنك آبائي وأجدادي وإخوتي ورفاقي؟! أنا ألعبُ تحتَ سَمائك الصافيّة، وفوق أرضِك الطيّبة مستمتعاً بجبالك الشَامخة وأنهارك الجارية وسهولك الواسعة، فأنا لك وأنت لي، فدمْ عزيزا قويّا يا وطني.

الأسئلة:

البناء الفكري:

1 – اقترح عنوانا مناسبا للنّص .....

2 – لماذا يمنح الكاتب قلبه لوطنه؟

–.....ز

3– هات من النص مرادف كلمة "الحلو" وضد كلمة "عزيزا" ثم وظفهما في جملتين مفيدتين.

–الحلو=..... –.....

–عزيزاً/.....–.....

4– اشرح الأقوال التالية: "ليس كلُّ ما يَلْمَعُ ذَهباً" و" تَبَلْوَرَتِ الفَكْرَةُ".

–.....

–.....

<u>الوضعية الإدماجية:</u>

لا يتقدم وطن ولا يعلو شأنه إلا إذا قام كل مواطن بواجباته على أكمل وجه.

اكتب فقرة من 8 إلى 12 سطرا تتحدث فيها عن واجباتك نحو وطنك مستعملا الصفة وفعل الأمر.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

تقويم تشخيصي في مادة اللغة العربية

السنة الرابعة ابتدائي. السنة الدراسية : 2024/2025

الاسم واللقب:

اللغة الأم:

اسم المدرسة:

السند :

هذه حديقة للحيوانات، وها نحن ننتقل بين أقسامها ، ونلعب في أرجائها ، ونمرح مع حيواناتها، هنا على مقربة من المدخل أمكنة مخصصة للحيوانات الأليفة وهي غير مؤذية وهناك في آخر الجناح أمكنة مخصصة للطيور الداجنة وتلك تألف الناس.

الأسئلة:

البناء الفكري:

1 هات عنوانا مناسبا للنص : .....

2 وضعت الحيوانات الأليفة في .....

3 اشرح الكلمات التالية ووظفها في جمل مفيدة نمرح=..... أرجائها=.....

-..... -.....

هات أضداد الكلمات التاليّة ووظفها في جمل مفيدة: المدخل/ ..... مؤذية/ .....

-..... -.....

4- عبر عن الصور الآتية بجمل مفيدة:

الوضعية الإدماجية:

زرت يوما مع أفرد عائلتك حديقة الحيوانات تحدث في بضعة أسطر عن المناظر والحيوانات التي شاهدتها مبديا شعورك

الملحق رقم أربعة (04) ترخيص الجامعة بمزاولة البحث الميداني.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أكلي محند أولحاج
-البويرة-
كلية الآداب واللغات

Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique
Université Akli Mohand Oulhadj - Bouira -
Tasdawit Akli Muḥend Ulḥağ - Tubirett -
Faculté des Lettres et des Langues

الرقم: 43/ك أ ل/ج ب /2024

02 أكتوبر 2024

إفادة

يسعدني أن أفيد سيادتكم بأنَّ الطَّالبة: **هدى حواش** المسجَّلة في طور الدُّكتوراه تحت رقم: DUN10012023221738025763 من قسم اللُّغة والأدب العربي، كلِّية الآداب واللُّغات، جامعة آكلي محند أولحاج -البويرة. بصدد إنجاز أطروحة دكتوراه بعنوان: **الرَّصيد اللُّغوي للتِّلميذ الجزائري من خلال كتاب اللُّغة العربية للسَّنتين الرابعة والخامسة ابتدائي؛ دراسة إحصائية نقدية.** وهو موضوع يحتاج إلى دراسة ميدانية بمؤسَّستكم، لذا نرجو من سيادتكم تسهيل مهمَّتها، وتقديم يد العون لها.

تحياتنا الأخوية.

العميد

أ.عبد القادر لباشي
مكلف بمهام تسيير كلية
الآداب و اللغات

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
كلية الآداب و اللغات
جامعة البويرة

الملحق رقم أربعة (05) الإجابة النموذجية للاختبار (السنة الرابعة والخامسة).

تقويم تشخيصي في اللغة العربية

السنة الخامسة ابتدائي. **السنة الدراسية : 2024/2025**

الاسم واللقب:

اللّغة الأم:

اسم المدرسة:

السند:

أُحِبُّك يا وطني، لأنّني فيك أتربّى وأتَعلّمُ وأصيرُ في المستقبل رجلاً، أجلبُ لك الخير، وأُبعد عنك الشرّ.

أنا لا أرضى وطناً سواك، أنا مثلُ الحمامة التي بَنتْ عُشَها على غُصنٍ عالٍ في شجرةٍ وسكنَتْهُ فإذا تركته سَاعة تحنُّ ثمّ تعودُ مسرعة إليه.

أمنحك قلبي يا وطني، لأنّني أعيشُ فيك عزيزاً، ولو عشْت في غيرك من الأوطان لكنت غريبا ذليلاً، أنا أتنعمُ بخيراتك يا وطني فأكل تمارك اللّذيذة، وأشرب ماءك العذب.

كيف لا أحبّك يا وطني، ومنك آبائي وأجدادي وإخوتي ورفاقي؟! أنا ألعبُ تحتَ سَمائك الصافيّة، وفوق أرضِك الطيّبة مستمتعاً بجبالك الشَامخة وأنهارك الجارية وسهولك الواسعة، فأنا لك وأنت لي، فدمْ عزيزا قويّا يا وطني.

الأسئلة:

البناء الفكري:

1 – اقترح عنوانا مناسبا للنّص:

- **حب الوطن.**
- **وطني الحبيب.**
- **الوطن نعمة.**
- **تقبل كل الإجابات المناسبة لمضمون النص.**

2 – لماذا يمنح الكاتب قلبه لوطنه؟

- ✓ **يمن الكتاب قلبه لوطنه لأنه يعيش فيه عزيزاً كريماً، وينعم بخيراته، ويشعر فيه بالأمن والانتماء، كما يجمعه بأهله وأجداده وأحبته.**

3– هات من النص مرادف كلمة "الحلو" وضد كلمة "عزيزا" ثم وظفهما في جملتين مفيدتين.

–الحلو= اللذيذ – أكلتُ تمراً لذيذًا.

–عزيزاً/ ذليلاً – عاش الغريب ذليلًا بعيدًا عن وطنه.

4- اشرح الأقوال التالية: "ليس كلُّ ما يَلْمَعُ ذَهباً" و" تَبَلْوَرَتِ الفَكْرَةُ".

- ✓ ***ليس كل ما يلمع ذهبًا*** **: ليس كل ما يبدو جميلًا أو نافعًا يكون كذلك في الحقيقة.**
- ✓ ***تبلورت الفكرة*** **: اتّضحت الفكرة ونضجت بعد تفكير.**

<u>الوضعية الإدماجية:</u>

لا يتقدم وطن ولا يعلو شأنه إلا إذا قام كل مواطن بواجباته على أكمل وجه.

اكتب فقرة من 8 إلى 12 سطرا تتحدث فيها عن واجباتك نحو وطنك مستعملا الصفة وفعل الأمر.

- ✓ **الحديث عن واجبات الفرد نحو وطنه.**
- ✓ **استعمال الصفة وفعل الأمر**
- ✓ **خلو النص من الأخطاء اللُّغَويّة.**
- ✓ **تسلسل الأفكار واحترام التنظيم والتسلسل.**

تقويم تشخيصي في مادة اللغة العربية

السنة الرابعة ابتدائي. **السنة الدراسية: 2024/2025**

الاسم واللقب:

اللغة الأم:

اسم المدرسة:

<u>السند:</u>

هذه حديقة للحيوانات، وها نحن ننتقل بين أقسامها ، ونلعب في أرجائها ، ونمرح مع حيواناتها، هنا على مقربة من المدخل أمكنة مخصصة للحيوانات الأليفة وهي غير مؤذية وهناك في آخر الجناح أمكنة مخصصة للطيور الداجنة وتلك تألف الناس.

<u>الأسئلة:</u>

<u>البناء الفكري:</u>

هات عنوانا مناسبا للنص:

- ✓ **حديقة الحيوانات.**
- ✓ **زيارة إلى حديقة الحيوانات.**
- ✓ **تقبل كل الإجابات المناسبة لمضمون النص.**

3 وضعت الحيوانات الأليفة في: أمكنة مخصّصة لها على مقربة من المدخل.

3 اشرح الكلمات التالية ووظفها في جمل مفيدة. تذكارية= تخليدية، توثيقية أرجائها= نواحيها.

- ✓ **تجولنا في أرجاء الحديقة.**

هات أضداد الكلمات التاليّة ووظفها في جمل مفيدة: المدخل/ المخرج. مؤذية/ آمنة، غير مؤذية.

- خرجنا من المخرج بعد نهاية الزيارة. - الحيوانات الأليفة غير مؤذية.

4- عبر عن الصور الآتية بجمل مفيدة:

- يحافظ الأطفال على نظافة البيئة بوضع النفايات في أماكنها.
- زيارة حديقة الحيوانات/ زيارة الأطفال والمعلمة لحديقة الحيوانات.
- تُستعمل طاقة الرياح لإنتاج الكهرباء.
- اشتدت العاصفة وتلبّدت السماء بالغيوم.

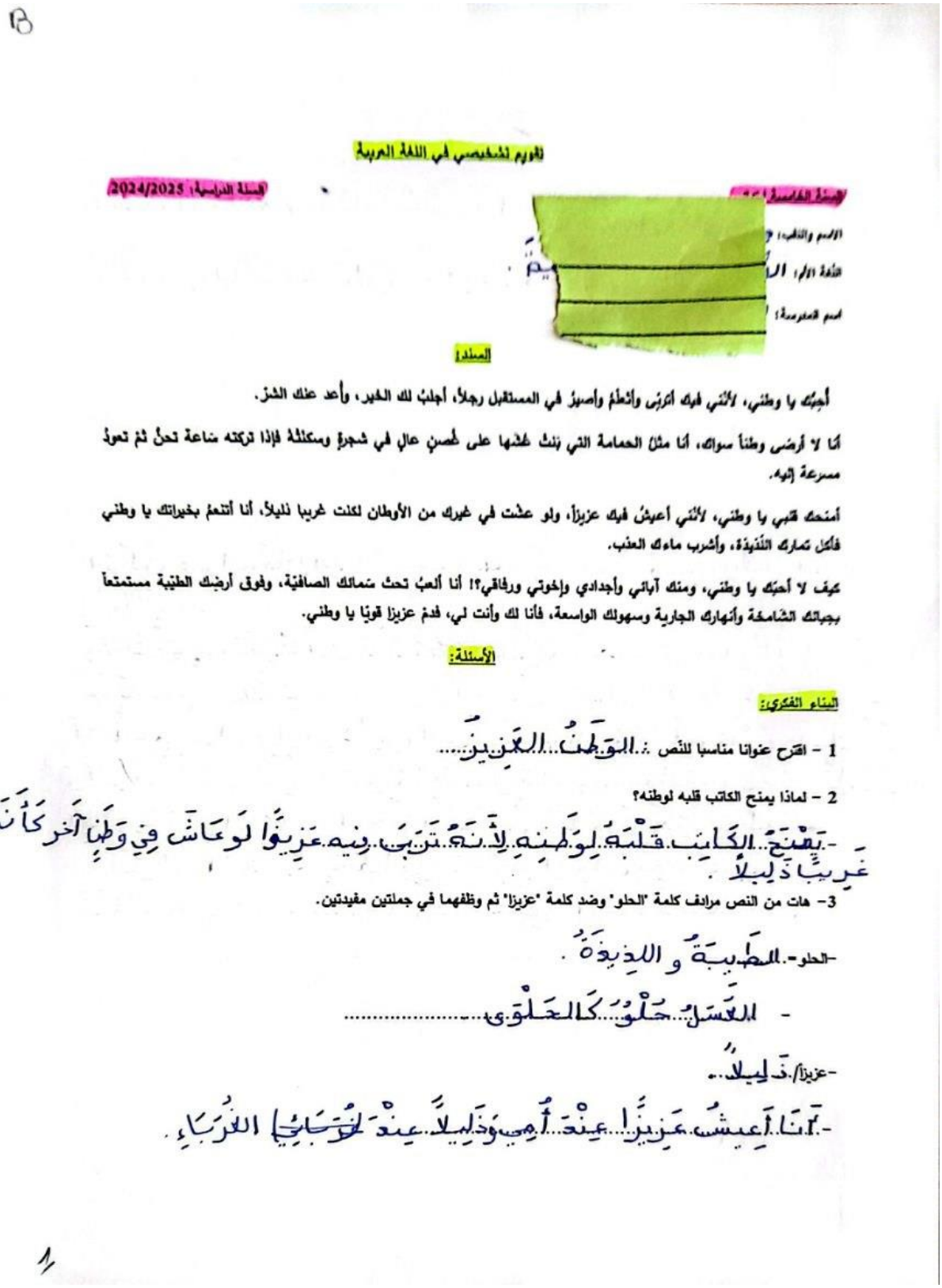
الوضعية الإدماجية:

زرت يوما مع أفرد عائلتك حديقة الحيوانات تحدث في بضعة أسطر عن المناظر والحيوانات التي شاهدتها مبديا شعورك.

- ✓ وصف المناظر والحيوانات.
- ✓ التعبير عن الشعور.
- ✓ سلامة اللغة ومراعات شروط التنظيم والتسلسل.

الملحق رقم ستة (06) نماذج من إجابات المتعلمين عن الاختبار.

1- السنة الخامسة.



B

تقويم تشخيصي في اللغة العربية

السنة الخامسة: ...

السنة الدراسية: 2024/2025

الاسم واللقب: ...

اللغة الأم: ال...

اسم المدرسة: ...

السند:

أحبك يا وطني، لأنني فيك أتربى وأتعلم وأصير في المستقبل رجلاً، أجلب لك الخير، وأعد عنك الشر.

أنا لا أرضى وطناً سواك، أنا مثل الحمامة التي بنت عشها على غصن عالٍ في شجرةٍ وسكنته فإذا تركته ساعة تحنُّ ثم تعود مسرعة إليه.

أمنحك قلبي يا وطني، لأنني أعيش فيك عزيزاً، ولو عشت في غيرك من الأوطان لكنت غريبا ذليلاً، أنا أتنعم بخيراتك يا وطني فآكل ثمارك اللذيذة، وأشرب ماءك العذب.

كيف لا أحبك يا وطني، ومنك آبائي وأجدادي وإخوتي ورفاقي؟! أنا ألعبُ تحت سمائك الصافية، وفوق أرضك الطيبة مستمتعاً بجبالك الشامخة وأنهارك الجارية وسهولك الواسعة، فأنا لك وأنت لي، فدمْ عزيزا قويًا يا وطني.

الأسئلة:

البناء الفكري:

1 – اقترح عنوانا مناسبا للنص: الوَطَنُ العَزِيزُ

2 – لماذا يمنح الكاتب قلبه لوطنه؟

- يَمْنَحُ الكَاتِبُ قَلْبَهُ لِوَطَنِهِ لِأَنَّهُ تَرَبَّى فِيهِ عَزِيزًا لَوْ عَاشَ فِي وَطَنٍ آخَرَ كَأَنَّهُ غَرِيبًا ذَلِيلًا.

3– هات من النص مرادف كلمة "الحلو" وضد كلمة "عزيزا" ثم وظفهما في جملتين مفيدتين.

-الحلو- الطَّيِّبَةُ و اللَّذِيذَةُ.

- العَسَلُ حُلْوٌ كَالحَلْوَى

-عزيزا/ ذَلِيلًا.

- أَنَا أَعِيشُ عَزِيزًا عِنْدَ أُمِّي وَذَلِيلًا عِنْدَ ~~غُرَبَائِي~~ الغُرَبَاءِ.

1

4- اشرح الأقوال التالية: "ليس كلُّ ما يَلْمَعُ ذَهَباً" و "تَبَلْوَرَتِ الفِكْرَةُ".

- لَيْسَ كُلُّ مَا يَلْمَعُ ذَهَبًا = لَيْسَ كُلُّ مَا نَرَاهُ ذَهَبِيَ اللَّوْنِ هُوَ ذَهَبٌ.....

- تَبَلْوَرَتِ الفِكْرَةُ = تَطَوَّرَتِ الفِكْرَةُ وَأَصْبَحَتْ وَاضِحَةً.

الوضعية الإدماجية:

لا يتقدم وطن ولا يعلو شأنه إلا إذا قام كل مواطن بواجباته على أكمل وجه.

اكتب فقرة من 8 إلى 12 سطرا تتحدث فيها عن واجباتك نحو وطنك مستعملا الصفة وفعل الأمر.

الوَطَنُ هُوَ المَكَانُ الذِي وُلِدْتُ فِيهِ وَعِشْتُ وَكَبُرْتُ فِيهِ فَهُوَ أَقْرَبُ مَكَانٍ إِلَى قَلْبِي.....

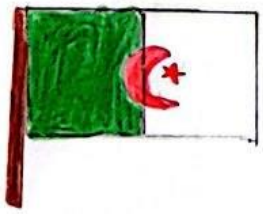
لِذَلِكَ يَجِبُ عَلَيْنَا أَنْ نَخْدُمَهُ وَنُطَوِّرَهُ، فَنَحْنُ نَرَى دَائِمًا أُنَاسٌ يَرْمُونَ فَضَلَاتِهِمْ عَلَى الأَرْضِ مِنْ دُونِ أَيِّ حَرَجٍ وَيَقُولُونَ أَنَّ البِلَادَ هِيَ السَّيِّئَةُ أَسْأَلُكُمْ سُؤَالَ هَلِ البِلَادُ هِيَ الَّتِي تَخْدُمُ نَفْسَهَا أَمْ نَحْنُ، فَبِلَادُنَا وَاسِعَةٌ شَاسِعَةٌ مِنْ شَرْقِهَا إِلَى غَرْبِهَا وَمِنْ شَمَالِهَا إِلَى جَنُوبِهَا فَعَلَيْنَا الإِجْتِهَادُ وَالعَمَلُ وَالجِدُّ وَالتَّفَانِي لِنَكُونَ قُدْوَةً لِوَطَنِنَا.

فَوَطَنُنَا خَلَابٌ بِمَظَاهِرِهِ وَحُبُّهُ أَصِيلٌ، هَذِهِ نَصِيحَةٌ مِنِّي فَتَعَامَلُوا بِهَا وَتَقَبَّلُوهَا وَلَا تَسْتَهْزِئُوا بِهَا وَلَا تَنْهَرُوهَا.

.....

.....

.....



B

تقويم تشخيصي في اللغة العربية

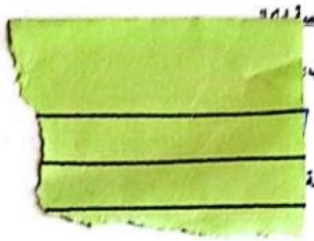
السنة الدراسية: 2024/2025

السنة الخامسة ابتدائي

الاسم واللقب:

اللذة الأم:

اسم المدرسة:



المستند:

أحبُك يا وطني، لأنني فيك أتربّى وأتعلّمُ وأصيرُ في المستقبل رجلاً، أجلبُ لك الخير، وأعد عنك الشرّ.

أنا لا أرضى وطناً سواك، أنا مثلُ الحمامة التي تبنتْ عُشها على غُصنٍ عالٍ في شجرةٍ وسكنتْهُ فإذا تركته ساعة تحنُّ ثمّ تعودُ مسرعة إليه.

أمنحك قلبي يا وطني، لأنّني أعيشُ فيك عزيزاً، ولو عشت في غيرك من الأوطان لكنت غريبا ذليلاً، أنا أتنعمُ بخيراتك يا وطني فأكل ثمارك اللّذيذة، وأشرب ماءك العذب.

كيف لا أحبّك يا وطني، ومنك آبائي وأجدادي وإخوتي ورفاقي؟! أنا ألعبُ تحت سمائك الصافية، وفوق أرضك الطيّبة مستمتعاً بجبالك الشامخة وأنهارك الجارية وسهولك الواسعة، فأنا لك وأنت لي، فدمْ عزيزا قويّا يا وطني.

الأسئلة:

البناء الفكري:

1 – اقترح عنوانا مناسبا للنص ..الوطن.....

2 – لماذا يمنح الكاتب قلبه لوطنه؟

- يمنح الكاتب قلبه لوطنه لأنه الوطن الذي نعيش فيه مقلوطن عزيز

3– هات من النص مرادف كلمة "الحلو" وضد كلمة "عزيزا" ثم وظفهما في جملتين مفيدتين.

-الحلو- لذيذا

- أكلت الحلوة اللذيذة.....

-عزيزا/ الطيبا.

كان الوطن العزيز.....

3

4- اشرح الأقوال التالية: "ليس كلُّ ما يَلمَعُ ذهباً" و"تبلورت الفكرة".

- "ليس كلُّ ما يَسطعُ ذهباً" وجاءت الفكرة.

- "ليس كلُّ ما يَشعلُ ذهباً" وتبلورت الفكرة.

الوضعية الإدماجية:

لا يتقدم وطن ولا يعلو شأنه إلا إذا قام كل مواطن بواجباته على أكمل وجه.

اكتب فقرة من 8 إلى 12 سطرا تتحدث فيها عن واجباتك نحو وطنك مستعملا الصفة وفعل الأمر.

الوطنُ هو البلدُ الذي نعيشُ جميعًا نترعى فيه أدرسُ فيه
وأصيرُ في المستقبل رجلًا وأجلبُ لكَ الخيرَ وأبعدُكَ
عن الشرِّ من واجبي عليَّ أن أحافظَ عليه مثل:
لا يجبُ عليَّ أن أحرقَ الغابات ولا ألوثها، لا أرمي
القمامات أو النفايات ويوجدُ الكثيرون الأشياء يجبُ
القيامُ بها لكي تصبحَ كالأوطان الآخرين.
وفي الأخير (ين) سأنصحكم لكي تحافظون على الأوطان
يجبُ أن تحافظوا على البيئة وتنظفها ولا يجبُ أن ترموا
السموم مثل: البطاريات، ولا يجبُ أن تدخنوا
لكي البيئة لا تتلوث هذه هي نصيحتي.

4

A

تقويم تشخيصي في اللغة العربية

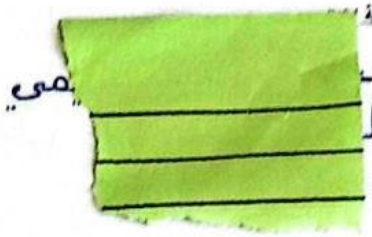
السنة الدراسية: 2024/2025

السنة الخامسة

الاسم واللقب: ...مي

اللغة الأم: ال

اسم المدرسة:



السند:

أحبُّك يا وطني، لأنّني فيك أتربّى وأتعلّمُ وأصيرُ في المستقبل رجلاً، أجلبُ لك الخير، وأبعد عنك الشرّ.

أنا لا أرضى وطناً سواك، أنا مثلُ الحمامة التي بَنتْ عُشّها على غُصنٍ عالٍ في شجرةٍ وسكنتْهُ فإذا تركته ساعة تحنُّ ثمّ تعودُ مسرعة إليه.

أمنحك قلبي يا وطني، لأنّني أعيشُ فيك عزيزاً، ولو عشت في غيرك من الأوطان لكنت غريبا ذليلاً، أنا أتنعمُ بخيراتك يا وطني فأكل ثمارك اللّذيذة، وأشرب ماءك العذبّ.

كيْفَ لا أحبّكَ يا وطني، ومنك آبائي وأجدادي وإخوتي ورفاقي؟! أنا ألعبُ تحتَ سمائك الصافيّة، وفوق أرضِك الطيّبة مستمتعاً بجبالك الشامخة وأنهارك الجارية وسهولك الواسعة، فأنا لك وأنت لي، فدمْ عزيزا قويّا يا وطني.

الأسئلة:

البناء الفكري:

1 – اقترح عنوانا مناسبا للنّص .وَطَنِي.....

2 – لماذا يمنح الكاتب قلبه لوطنه؟

- يَمْنَحُ الكَاتِبُ قَلْبَهُ لِوَطَنِهِ لِأَنَّهُ تَرَبَّى فِيهِ وَتَعَلَّمَ وَصَارَ رَجُلًا فِي المُسْتَقْبَلِ

3– هات من النص مرادف كلمة "الحلو" وضد كلمة "عزيزا" ثم وظفهما في جملتين مفيدتين.

-الحلو= اللَّذِيذ

- دَرَسْتُ دَرْسًا لَذِيذًا.....

-عزيزا/ ذَلِيلًا

- فِي وَطَنِ الآخَرِينَ أُعَدُّ ذَلِيلَةً.....

5

4- اشرح الأقوال التالية: "ليس كل ما يلمع ذهبا" و "تبلورت الفكرة".

- "ليس كل من لديه الذهب" و "جاءت الفكرة"

- "ليس كل من يعرف ذهبا" و "ظهرت الفكرة"

الوضعية الإدماجية:

لا يتقدم وطن ولا يعلو شأنه إلا إذا قام كل مواطن بواجباته على أكمل وجه.

اكتب فقرة من 8 إلى 12 سطرا تتحدث فيها عن واجباتك نحو وطنك مستعملا الصفة وفعل الأمر.

وطني هو المكان الذي أعيش فيه وهو مسقط رأسي.

لدي كل الحقوق في وطني لكن في الأوطان الأخرى أعد ذليلا ليس لدي أي حق، فأنا أنعم بكل نعمها.

يجب علينا الحفاظ عليه، بأن لا أوسخه وعندما أكبر بأن أحميه.

حافظوا على وطنكم ولا تغادروه مهما كانت الظروف.

فعل أمر

6

8

تقويم تشخيصي في اللغة العربية

السنة الخامسة ابتدائي

السنة الدراسية: 2024/2025

الاسم واللقب:

اللغة الأم: ا

اسم المدرسة

السند:

أحِبُّك يا وطني، لأنّني فيك أتربّى وأتعلّمُ وأصيرُ في المستقبل رجلاً، أجلبُ لك الخير، وأُعِد عنك الشرّ.

أنا لا أرضى وطناً سواك، أنا مثلُ الحمامة التي بَنتْ عُشّها على غُصنٍ عالٍ في شجرةٍ وسكنتْهُ فإذا تركته ساعة تحنُّ ثمّ تعودُ مسرعة إليه.

أمنحك قلبي يا وطني، لأنّني أعيشُ فيك عزيزاً، ولو عشت في غيرك من الأوطان لكنت غريبا ذليلاً، أنا أتنعمُ بخيراتك يا وطني فأكل ثمارك اللّذيذة، وأشرب ماءك العذب.

كيف لا أحبّك يا وطني، ومنك آبائي وأجدادي وإخوتي ورفاقي؟! أنا ألعبُ تحت سمائك الصافيّة، وفوق أرضِك الطيّبة مستمتعاً بجبالك الشّامخة وأنهارك الجارية وسهولك الواسعة، فأنا لك وأنت لي، فدمْ عزيزا قويّا يا وطني.

الأسئلة:

البناء الفكري:

1 – اقترح عنوانا مناسبا للنّص .وَطَنِي الْعَالِي.....

2 – لماذا يمنح الكاتب قلبه لوطنه؟

-...لا يَمْنَحُ الْكَاتِبُ قَلْبَهُ لِوَطَنِهِ لِأَنَّهُ عَاشَ فِيهِ عَزِيزًا.

3– هات من النص مرادف كلمة "الحلو" وضد كلمة "عزيزا" ثم وظفهما في جملتين مفيدتين.

-الحلو=.اللَّذِيذ.

- ..كَانَتِ التُّفَّاحَةُ حُلْوَ.....

-عزيزا/.غَرِيب..

-..كَانَ الْمُدَرِّبُ عَزِيزًا عَلَيْنَا.....

7

4- اشرح الأقوال التالية: "ليس كلُّ ما يَلْمَعُ ذهباً" و" تَبَلْوَرَتِ الفِكْرَةُ".

-1- ليس كل الأشياء التي تلمع هي ذهب

-2- تبلورت الفكرة

الوضعية الإدماجية:

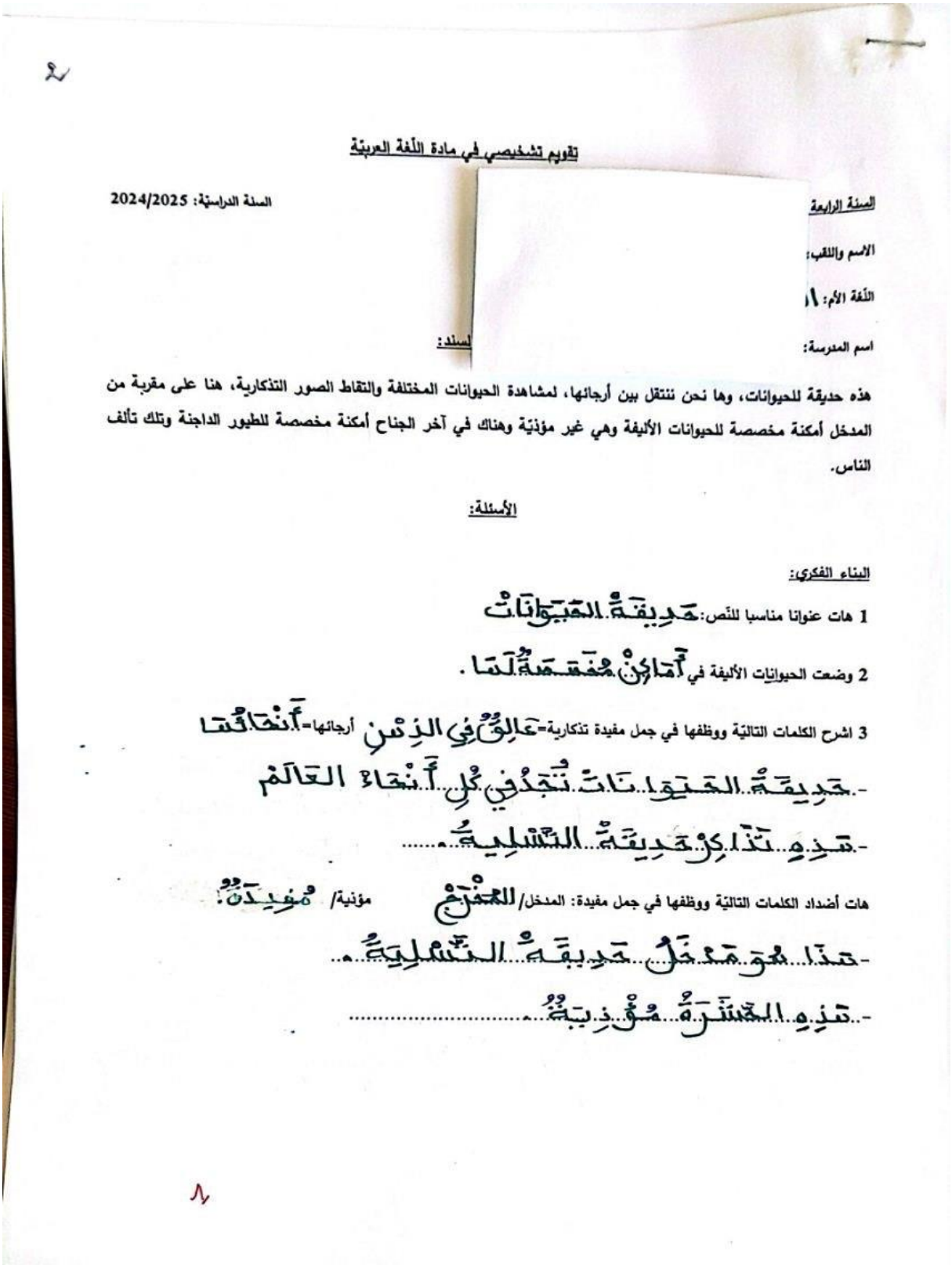
لا يتقدم وطن ولا يعلو شأنه إلا إذا قام كل مواطن بواجباته على أكمل وجه.

اكتب فقرة من 8 إلى 12 سطرا تتحدث فيها عن واجباتك نحو وطنك مستعملا الصفة وفعل الأمر.

الوطن هو كنز ثمين وعزيز والذي عشت وتربيت فيه
وأيضا الذي تخلقت فيه.
يجب يا أعزائي أن نحمي وطننا ونحافظ على خيراته
وأراضيه الزراعية ونطافيه كالعمل الجماعي في زرع
وحصد الأراضي والحقول والتعاون في تنظيف الأحياء
والشوارع والعمل في تبع المستلزمات والأدوات المدرسية
وهكذا يكون الوطن مزدهرا متطورا لأنه وطني العزيز لأنه
كنز ثمين وعضيم بالتعاون ننجح في هذا كله وكله هذا
لأنه وطني العزيز وكنزي العضيم

8

2- السنة الرابعة.



تقويم تشخيصي في مادة اللّغة العربية

السنة الرابعة

السنة الدراسية: 2024/2025

الاسم واللقب:

اللّغة الأم: ا

اسم المدرسة:

لسند:

هذه حديقة للحيوانات، وها نحن ننتقل بين أرجائها، لمشاهدة الحيوانات المختلفة والتقاط الصور التذكارية، هنا على مقربة من المدخل أمكنة مخصصة للحيوانات الأليفة وهي غير مؤذية وهناك في آخر الجناح أمكنة مخصصة للطيور الداجنة وتلك تألف الناس.

الأسئلة:

البناء الفكري:

1 هات عنوانا مناسبا للنّص: حَدِيقَةُ الحَيَوَانَاتْ

2 وضعت الحيوانات الأليفة في أَمَاكِنْ مُخَصَّصَةٌ لَهَا .

3 اشرح الكلمات التالية ووظفها في جمل مفيدة تذكارية- عَالِقٌ فِي الذِّهْنِ أرجائها- أَنْحَائُهَا

- حَدِيقَةُ الحَيَوَانَاتِ تَتَجَدَّدُ فِي كُلِّ أَنْحَاءِ العَالَمِ

- هَذِهِ تَذَاكِرُ حَدِيقَةِ التَّسْلِيَةِ .....

هات أضداد الكلمات التالية ووظفها في جمل مفيدة: المدخل/ المَخْرَجْ مؤذية/ مُفِيدَةٌ

- هَذَا هُوَ مَدْخَلُ حَدِيقَةِ التَّسْلِيَةِ .

- هَذِهِ الحَشَرَةُ مُؤْذِيَةٌ .....

4- عبر عن الصور الآتية بجمل مفيدة:

عاصفة.
مروحة هوائية
المعلمة ذهبت معا تلاميذها إلى حديقة الحيوانات.
هؤلاء الأطفال يجمعونا التمتم في حيهم.

الوضعية الإدماجية:

زرت مع أفرد عائلتك حديقة الحيوانات، تحدث في بضعة أسطر عن المناظر والحيوانات التي شاهدتها واصفاً شعورك بعد العودة إلى المنزل.

في يوم من الأيام قررت أنا وعائلتي أن نذهب إلى حديقة الحيوانات التي تجد في الجزائر العاصمة. وعندما وصلنا إلى الجزائر العاصمة ذهبنا لي يأكل الفطور وثم توجهنا مبشرة إلى حديقة الحيوانات وبعدها شاهدنا الحيوانات المفترس و الحيوانات الأليفة وطيور الداجنة. وفي الخاتم إستمتعنا كثيرا وثم أشكر أبي وأمي كثيرا على هذه الرحلة.

2

تقويم تشخيصي في مادة اللغة العربية

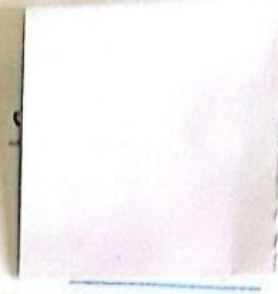
السنة الدراسية: 2024/2025

السنة الرابعة

الاسم واللقب

اللغة الأم: ا

اسم المدرسة



السند:

هذه حديقة للحيوانات، وها نحن ننتقل بين أرجائها، لمشاهدة الحيوانات المختلفة والتقاط الصور التذكارية، هنا على مقربة من المدخل أمكنة مخصصة للحيوانات الأليفة وهي غير مؤذيّة وهناك في آخر الجناح أمكنة مخصصة للطيور الداجنة وتلك تألف الناس.

الأسئلة:

البناء الفكري:

1 هات عنوانا مناسبا للنّص: حديقة الحيوانات

2 وضعت الحيوانات الأليفة في المدخل.....

3 اشرح الكلمات التاليّة ووظفها في جمل مفيدة تذكارية=ا..... أرجائها=أنحائها

- التقطت في الملعب صورة تذكارية.....

- كنت ألعب في أرجاء بيتنا.....

هات أضداد الكلمات التاليّة ووظفها في جمل مفيدة: المدخل/ المخرج مؤذية/ لطيفة

- كنّا أنا وأخي نلعب في حديقة البيت فلسعتني حشرة مؤذية.

- دخلت إلى المدرسة عبر المدخل.....

4- عبر عن الصور الآتية بجمل مفيدة:

مرّنا عبر عاصفة رعدية

هاتف العزرقان طفطينا الكهرباء

أخذ المعلمة التلاميذ إلى حديقة الحيوانات

إنهم يتعاونون لجمع الغمامة

الوضعية الإدماجية:

زرت مع أفرد عائلتك حديقة الحيوانات، تحدث في بضعة أسطر عن المناظر والحيوانات التي شاهدتها واصفاً شعورك بعد العودة إلى المنزل.

.....ذهبا إلى حديقة الحيوانات فرأينا أنواع الحيوانات.....

.....حديقة الحيوانات حديقة رائعة ويجد الكثير من الحيوان مثل الأسد الفذ.....

النمر العزالة والفيل الكسلان.....

وبه الطير مثل النسر الصقر البتباء.....

.....حديقة الحيوانات رائعة الحيوانات التي إعتدنا رأيتها في التلفاز.....

.....

.....

.....

.....

تقويم تشخيصي في مادة اللّغة العربيّة

السنة الدراسية: 2024/2025

السنة الرابعة ا

الاسم واللقب:

اللّغة الأم: ال

اسم المدرسة:

السند:

هذه حديقة للحيوانات، وها نحن ننتقل بين أرجائها، لمشاهدة الحيوانات المختلفة والتقاط الصور التذكارية، هنا على مقربة من المدخل أمكنة مخصصة للحيوانات الأليفة وهي غير مؤذية وهناك في آخر الجناح أمكنة مخصصة للطيور الداجنة وتلك تألف الناس.

الأسئلة:

البناء الفكري:

1 هات عنوانا مناسبا للنّص: حَدِيقَةُ الْحَيَوَانَاتْ

2 وضعت الحيوانات الأليفة في جَنَاحٍ مُخَصَّصٍ لَهَا أمام المدخل الأمامي .

3 اشرح الكلمات التالية ووظفها في جمل مفيدة تذكارية=.....

أرجائها=أَنْحَاءٌ

- ذَهَبْنَا إِلَى الْمَلْعَبِ وَلْتَحْفَظْنَا صُوَرٌ تِذْكَارِيَّةٌ.

- ذهبنا نتجول في أرجاء شوارع تلمسان

هات أضداد الكلمات التالية ووظفها في جمل مفيدة: المدخل/ مَخْرَجٌ مؤذية/ لَطِيفَةٌ

- دَخَلْنَا بَابَ الْحَدِيقَةِ وَاسِعٌ جِدًّا .....

- البَعُوضَةُ حَشَرَةٌ مُؤْذِيَةٌ .....

4- عبر عن الصور الآتية بجمل مفيدة:

السماء تبدو فاتحة والسماء مغيمة جدا ستمطر جدا.

المروحة الشمسية تحول الطاقة الشمسية إلى طاقة الكهربائي

ذهبوا الأطفال إلى حديقة الحيوانات ليروهم ويستمتعوا برؤية الحيوانات الآلية والمتوحشة

الأطفال ينظفون أرجاء خيلهم لكي يصبح جميل ونقي من الأوساخ

الوضعية الإدماجية:

زرت مع أفرد عائلتك حديقة الحيوانات، تحدث في بضعة أسطر عن المناظر والحيوانات التي شاهدتها واصفاً شعورك بعد العودة إلى المنزل.

زرت أنا وأفراد عائلتي إلى حديقة الحيوانات
وفي طريق كنت أنا وأخي نستمتع بالمناظر الخلابة
والجميلة، وبعد ساعات وصلنا إلى حديقة الحيوانات فدخلنا
إليها وبدأنا نطعم الحيوانات الأليفة والمتوحشة ولقطنا صورا
تذكارية.
وفي الختام أنصح زملائي أن يذهب إلى حديقة الحيوانات
لأنها رائع جدا وسوف تستمتعون برحلة.

2

تقويم تشخيصي في مادة اللّغة العربيّة

السنة الرابعة ا

السنة الدراسيّة: 2024/2025

الاسم واللقب:

اللّغة الأم: ال

اسم المدرسة

السند:

هذه حديقة للحيوانات، وها نحن ننتقل بين أرجائها، لمشاهدة الحيوانات المختلفة والتقاط الصور التذكارية، هنا على مقربة من المدخل أمكنة مخصصة للحيوانات الأليفة وهي غير مؤذيّة وهناك في آخر الجناح أمكنة مخصصة للطيور الداجنة وتلك تألف الناس.

الأسئلة:

البناء الفكري:

1 هات عنوانا مناسبا للنّص: العُنْوَانُ المُنَاسِبُ لِنَصِّ هُوَ حَدِيقَةُ الحَيَوَانَاتِ.

2 وضعت الحيوانات الأليفة في أمام المدخل أمكنة مخصصة للحيوانات الأليفة.

3 اشرح الكلمات التاليّة ووظفها في جمل مفيدة تذكارية= عَالِقَةٌ فِي ذِهْنِهِ أرجائها= أَنْحَائِهَا

- اِلْتَقَطْتُ صُوَرًا تِذْكَارِيَّةً.....

- تَجَوَّلْتُ فِي أَرْجَاءِ الحَدِيقَةِ.....

هات أضداد الكلمات التاليّة ووظفها في جمل مفيدة: المدخل/ المَخْرَجُ مؤذية/ مُفِيدَةٌ

- يُوجَدُ فِي الحَدِيقَةِ مَدْخَلَيْنِ.....

- هَذَا الوَحْشُ مُؤْذِيٌّ.....

4- عبر عن الصور الآتية بجمل مفيدة:

هذا البوفر مصطر والسماء مغيمة.
نستفيد من الطاقة الشمسية الكهرباء. وهي تعمل بالهواء
أخذت الحرية الأطفال لحديقة الحيوانات لتنزه
ينظف الأولاد الغني من الأوساخ التي توجد فيه ويضعونها في سلة المهملات.

الوضعية الإدماجية:

زرت مع أفرد عائلتك حديقة الحيوانات، تحدث في بضعة أسطر عن المناظر والحيوانات التي شاهدتها واصفاً شعورك بعد العودة إلى المنزل.

بعد جهد كبير في الدراسة قرر أبي الذهاب إلى حديقة الحيوانات التي تقع في الجزائر العاصمة.

في الصباح الباكر استيقظنا وارتدينا لباسنا، ونطلقنا بالسرعة بعد الوصول اشترى أبي التذاكر للدخول، عندما دخلنا وجدنا الكثير من العائلات فصدفنا باب فدخلنا فيه فوجدنا فيه الحيوانات المفترسة مثل الأسد والنمر ... فلتقطنا صورتهم، وأنا لم أقترب منهم لأنهم مفترسين.

وفي الخاتمة أشكر أبي وأمي على هذه الرحلة الجميلة والممتعة.

ملخص الدراسة

تعنى هذه الدراسة بتحليل الرَّصِيد اللُّغَويّ لدى التلميذ الجزائري من خلال كتاب اللغة العربية للسنتين الرابعة والخامسة ابتدائي، في إطار مقاربة إحصائية ونقدية تستهدف الكشف عن خصائص هذا الرَّصِيد ومدى إسهام الكتاب المدرسي في بنائه وتنميته، وقد انطلقت الدراسة من إشكالية تتمحور حول طبيعة الرَّصِيد اللُّغَويّ المضمّن في الكتابين، ومدى تمثّله الفعلي لدى المتعلمين في سياق الممارسة الصفية.

وفي هذا السياق، هدفت الدراسة إلى تحليل هذا الرَّصِيد من حيث بنيته وتوزيعه ووظيفته، ومدى موافقته للرصيد اللُّغَويّ المستهدف في كل مستوى، إلى جانب رصد مستوى اكتسابه لدى التلاميذ، واستقصاء تصوّرات الفاعلين التّربويين حول واقع تدريسه وآليات تفعيله، ولتحقيق ذلك، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفيّ التحليليّ مدعوماً بالمعالجة الإحصائية، من خلال توظيف تحليل المحتوى، والاستبانة والاختبار اللُّغَويّ القبلي والبعدي؛ على عينة قوامها (120) مستجوباً من الفاعلين التربويين و(75) تلميذاً خلال الموسم الدراسي 2024–2025.

وقد أفضت نتائج الدراسة إلى أن إسهام الكتابين في تنمية الرَّصِيد اللُّغَويّ لدى التلاميذ يظل إسهاماً جزئياً، يرتبط أساساً ببعض الاختلالات التي تمس تنظيمه وآليات تفعيله داخل الممارسة التعليمية، الأمر الذي يحدّ من فاعليته في تحقيق الكفاية اللُّغَويّة بالقدر المأمول، وتأسيساً على ذلك، تؤكد الدّراسة ضرورة إعادة النّظر في بناء الرَّصِيد اللُّغَويّ داخل الكتاب المدرسي، وتطوير طرائق تدريسه لزيادة فاعليته.

الكلمات المفتاحية: الرَّصِيد اللُّغَويّ، كتاب اللغة العربية، السنة الرابعة، السنة الخامسة، التعليم الابتدائي، التلميذ الجزائري.

ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية

This study aims to analyze the lexical repertoire of Algerian primary school pupils through the Arabic language textbooks of the fourth and fifth grades، within a statistical and critical approach intended to uncover the characteristics of this repertoire and assess the extent to which the textbook contributes to its construction and development. The study is grounded in a central problem concerning the nature of the lexical repertoire embedded in the two textbooks and the extent of its actual internalization by learners within classroom practice.

In this context، the study seeks to examine this repertoire in terms of its structure، distribution، and function، as well as its alignment with the targeted lexical repertoire at each grade level. It also aims to measure pupils' level of acquisition and to explore the perceptions of educational stakeholders regarding its teaching and implementation mechanisms. To achieve these objectives، the study adopts a descriptive-analytical method supported by statistical analysis، employing content analysis، a questionnaire، and pre- and post-lexical tests. The study sample consists of 120 educational stakeholders and 75 pupils during the 2024–2025 academic year.

The findings reveal that the contribution of the two textbooks to the development of pupils' lexical repertoire remains partial، mainly due to certain shortcomings related to its organization and its implementation within classroom practice. This، in turn، limits its effectiveness in achieving the expected level of linguistic competence. Accordingly، the study emphasizes the need to reconsider the construction of the lexical repertoire in textbooks and to develop teaching approaches that enhance its effectiveness.

Keywords:
Lexical repertoire، Arabic language textbook، fourth grade، fifth grade، primary education، Algerian pupil.