النصوص التعليمية وأهميتها في تأليف الكتب المتخصصة

Educational texts and their importance in the composition of specialized books

أ.د/ إدريس بن خويا
جامعة أحمد دراية أدرار/ الجزار
benkhoia.idriss@gmail.com

مستخلص البحث

إننا من خلال العلاقة القائمة بين المعلم والمتعلم نرى أنه لابد من التفريق بين نص أدبي مكتوب وخطاب أدبي منطوق، وهذا ما جعل بعض الدارسين يدخل الكلام المنطوق ضمن مجال الخطاب. ويعد الخطاب الأدبي التعليمي إذن "عبارة عن خطاب يتم فيه تحويل المادة العلمية إلى مادة خطاب ذات طابع تعليمي، وهو أيضا خطاب يتكرر فيه خطاب الآخر وهي ميزة خاصة بالعمل التربوي"[1].

وبناءً على هذا التصور يصبح الخطاب الأدبي التعليمي همزة وصل بين اهتمامات مختلفة وتخصصات متنوعة؛ لأن الميدان التطبيقي للنص الأدبي يقتضي المشاركة الفعالة لنفر غير قليل من الباحثين، وذلك لأن التعليمية لا تهم الباحث اللساني فحسب، بل هي المجال الذي يشترك فيه اللساني والنفساني والتربوي، وذلك باسترفاد جهودهم للنهوض بمستوى النصوص التعليمية، ومن ثمة نتحقيق الكفاية اللغوية للمتعلم.

كلمات مفتاحية : النصوص التعليمية ؛ تأليف الكتب المتخصصة

Abstract

Through the relationship between teacher and learner, we see that it is necessary to differentiate between written literary text and spoken literary discourse, which is why some scholars have included spoken language within the field of discourse .

Educational literary discourse is therefore "a discourse in which scientific material is transformed into educational discourse, and it is also a discourse in which the discourse of others is repeated, which is a feature specific to educational work".

Based on this concept, educational literary discourse becomes a link between different interests and various disciplines, because the practical field of literary text requires the active participation of a large number of researchers. This is because education is not only of interest to linguists, but is also a field in which linguists, psychologists, and educators participate, by combining their efforts to improve the level of educational texts and thereby achieve linguistic proficiency for learners.

Keywords : Educational texts ; Writing specialized books;

النتائج والمناقشة

يتحدد مستوى المقرر بمضمونه "فلا شك أن محتوى يقدم لأطفال في المدرسة الابتدائية يختلف اختلافا نوعيا عن محتوى يقدم على مستوى المدرسة المتوسطة أو المدرسة الثانوية"[٢]؛ لأن إمكانية حصر العناصر اللغوية في النص تختلف باختلاف المستوى الذي تختار له هذه العناصر، فهي تتسع في المستويات العليا وتضيف في المستويات الدنيا على حسب القدرات العقلية للمتعلم لأنها تقترب من الحد الأدنى الذي لا بد منه في اللغة من الوحدات الأساسية[٣]. فمن ذلك نجد أن "المستوى المبتدئ يتطلب اختيار المحتوى من النواة العامة المشتركة التي تمثل العناصر الأساسية في اللغة، وكلما تقدم المستوى تعددت فرص الاختيار وتوسعت"[٤].

ونفهم من هذا أن نجاح مقرر التعليمي الجامعي مرهون بشكل مباشر بمدى نجاح عملية اختيار نص اللغة العربية المتناسب مع مستوى المتعلم؛ ذلك أن هذا الأخير لا يمكنه اكتساب وحدات لغوية تفوق قدرته على الاستيعاب، ومن هنا نرى أن اختيار العناصر اللغوية للنص التعليمي يجب أن تتماشى ومستوى المتعلمين زيادة إلى عناصر أخرى كعامل الأهداف -الذي ذكرناه سابقا- وعامل الوقت الذي سيأتي تفصيله.

٢- مراعاة الزمن المحدد:

لا يمكن للنص الأدبي التعليمي أن يحقق أهدافه إلا إذا خصص له الوقت الكافي للتحليل والمناقشة وإعادة البناء "فعامل الوقت أساسي في إتقان المهارات التي تحددها الأهداف"[٥].

يشعرنا اطلاعنا على واقع تدريس اللغة العربية في جامعاتنا بأنها مازالت لم تحظ بالأهمية التي تمكنها من احتلال موقعيتها ضمن المواد الأخرى فما يوضع لتعليمه في فترة قصيرة يكون حتما مختلفا عما يوضع لمدة أطول من حيث كميات الوحدات المختارة وطبيعتها؛ لأن النص الذي يحتوي على مجموعة كبيرة من الوحدات –وهذا بديهي- يحتاج إلى مدة زمنية أطول لتلقينها[٦].

٣- مراعاة عملية بناء النص:

إن كل تواصل يعتمد على عمليتين حددهما جاكبسون في الآتي:

١- عملية بناء المرسلة أو النص تعتمد على انتقاء الكلمات من المخزون اللغوي للمتكلم تتناسب مع الغرض الذي إليه يسعى. وهذه العملية تتم على المحور الاستبدالي.

٢- عملية التأليف بين الكلمات داخل النص وفق قواعد النظم التي تخضع لها اللغة ليؤلف منها جملا يرسلها إلى المتلقي. ويتم ذلك على المحور النظمي، لذلك لا بد أن يتناسب موضوع الرسالة أو النص مع حاجة المتلقي فالنص الذي يجد فيها المتلقي مصلحته أو يحقق له حاجات معينة يهتم بها قديفرض عليه تجاوبا كبيرا وتأثرا معتبرا

---

[٢] – علم اللغة التطبيقي، عبده الراجحي، ص٦٢.

[٣] – ينظر مدخل إلى علم تعليم اللغات، عبد المجيد سالمي، ص١٣٩.

[٤] – علم اللغة التطبيقي، عبده الراجحي، ص٦٣.

[٥] – المرجع نفسه، ص٦٣.

[٦] – ينظر مدخل إلى علم تعليم اللغات، عبد المجيد سالمي، ص١٣٩، والنص التعليمي، المغيلي خدير، ص٤٦-٤٧، مذكرة ماجستير، جامعة وهران، ٢٠٠٥-٢٠٠٦.

فالمرسلة اللغوية " ترتكز على المخزون اللغوي الذي يختار منه المرسل ما يحتاج إليه للتعبير، ثم ينظمه في مقولة يبثها إلى المرسل إليه. لكنها لا يمكن أن تفهم أو تنفذ إلا ضمن سياق نردها إليه(وهو ما تسميه المرجع) ويمكن فهمه من قبل المتلقي. ثم تأخذ المرسلة نظاماً مشتركاً بين باث وفاك الرموز . وأخيراً لا بد من وجود قناة بين المرسل والمرسل إليه لإقامة التواصل".[٧]

٤-مراعاة العوامل والأهداف الاتصالية للنص:

أن الرسالة أو النص في الموقف التعليمي تتأثر بالعديد من العوامل (الإنسانية والفيزيائية) لذا فكلما أحكمت السيطرة على هذه المؤثرات كلما وصلت هذ النص بوضوح إلى أذهان المتعلمين[٨]، ويتحدد تأثير هندسة الاتصال في النص التعليمي بخاصة والموقف التعليمي بعامة من خلال الأسئلة الثلاثة الآتية:

من يقول؟ وماذا يقول ؟ولمن يقول؟ والتي تعتبر هي المبدأ الذي يوجه معظم البحوث في مجال الاتصال لأنها تقدم أربعة أبعاد للمشكلة..وهي[٩]:

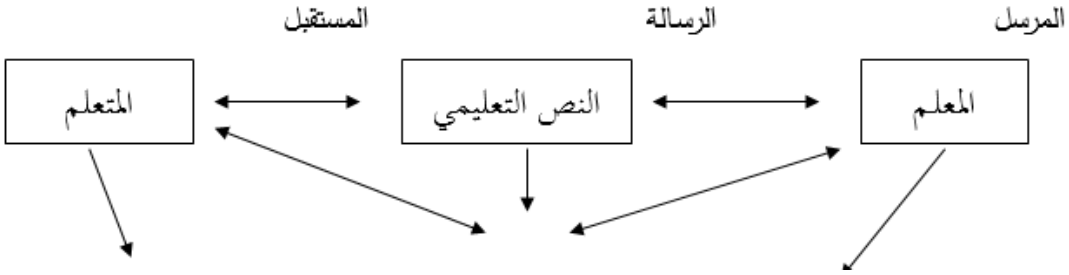
١- البحث عن طبيعة الشخص المرسل، والذي يقوم بعملية الاتصال.

٢- البحث في محتوى (الرسالة) للتعرف على نوع المعلومات أو مادة الاتصال التي تتضمنها.

٣- دراسة طبيعة المستقبل سواء كان فردا يتلقى الرسالة من شخص آخر أو كان جمهور القراء أو المستمعين أو المشاهدين وترتيب هؤلاء (المستقبلين) ومدى التجانس أو التباين أو التفاوت و الاختلاف بينهم في الخصائص الفكرية والثقافية.

٤- دراسة التأثيرات التي يراد إحداثها في المستقبلين وإلى أي مدى يمكن تحقيق ذلك، وكذلك نوع الاستجابة وماهية ردود الفعل عليها

وفي ضوء ذلك "يمكن اعتبار التعليم هو فن الاتصال بين الأستاذ والطالب لذا فإن التأكد من سلامة عملية الاتصال التربوي في الموقف التعليمي الصفي صفاته أكيدة ...لتحقيق أهداف ذلك التعليم."[١٠] ، ويتضح ذلك من خلال الشكل الآتي:



---

[٧] – فاطمة الطبال بركة، النظرية الألسنية عند رومان جاكسون، ص٦٥-٦٩، و سلوى عثمان الصديقي وهناء حافظ بدوي، أبعاد العلمية الاتصالية،رؤية علمية وواقعية، ص٣٩، والنص التعليمي، المغيلي خدير، ص٦٤.

[٨] – ينظر:د. سالم عيد الجبار آل عبد الرحمان، هندسة الاتصال البشري وأثرها في الموقف التربوي التعليمي، ص٢٩٤.

[٩] – المرجع نفسه، ص٢٩٤.

[10] – د. سالم عيد الجبار آل عبد الرحمان، هندسة الاتصال البشري وأثرها في الموقف التربوي التعليمي، ص٢٩٤، والنص التعليمي، المغيلي خدير، ص٦٥-٦٧.

عوامل متعلقة بالمعلم: عوامل متعلقة بمحتوى النص: عوامل متعلقة بالمتعلم:

١- أن يكون موضع ثقة ١- تناسب موضوع النص ١- طبيعة المتعلم والمستقبل

٢- القدرة والمهارة في مع حاجات المتعلم للنص

استخدام اللغة اللفظية ٢- احتواء النص على مثيرات ٢- توفر المتعلم على

٣- الإلمام برسالته ٣- تناسب النص مع الوقت الدافعية للتعلم

٤- كيفية تصميم النص المناسب لاستقباله ٣- الظروف المحيطة

٥- المعرفة بخصائص ٤- استعمال لغة مفهومة بالمتعلم

واتجاهات المتعلم ٥- تناسب النص مع وسائل الاتصال

٦- المعرفة بخصائص

وسائل الاتصال

- مراعاة العوامل اللغوية:

تتضمن العوامل اللغوية لاختيار النص ضربين من الاختيار[١١]:

- اختيار النمط اللغوي الملائم للنص.

- اختيار مفردات المواد اللغوية المكونة للنص، أو الأشكال اللغوية.

أولاً: اختيار النمط اللغوي: والأنماط التي لامناص منها في اختيار المحتوى هي:

-اللهجة:

"إن الذي يُوضَعُ لأغراض عامة يختار محتواه من النمط الفصيح العام الذي يستعمل عادة في وسائل الإعلام المقروءة والمسموعة - غير المقرر الذي يوضع لأغراض خاصة كتعليم العربية لأطباء الأجانب الذي يعملون في البلاد العربية"[١٢].

-اللغة الخاصة:

من خلال تعدد المجالات يظهر "أن كل مجال لغوي له لغته الخاصة تختلف في مجال عن آخر على مستوى المعجم في الأغلب، وعلى مستوى البنية النحوية في بعض الأحيان؛ فالمعجم المستعمل في لغة القانون مختلف عنه في لغة الطب أو لغة الفلسفة أو لغة الفقه"[١٣].

إننا لا نشك في أن هذا النمط ضرب أساسي في عملية اختيار محتوى النصوص الأدبية التعليمية في تعليم اللغة لأغراض خاصة، لاسيما النصوص ذات المستوى العالي كالتي تدرس في الجامعات.

-نوع الأسلوب الكلامي:

11- ينظر علم اللغة التطبيقي، عبده الراجحي، ص٦٤، والنص التعليمي، المغيلي خدير، ص٦٥-٨٠.

12- المرجع الأول نفسه، ص٦٥.

13- المرجع نفسه، ص٦٥-٦٦.

ونقصد بهذا النمط اللغوي "ما نعرفه من تنوع في أساليب الأداء الكلامي؛ فهناك الأسلوب الرسمي العام، وهناك الأسلوب العاطفي الحميم الذي بين الأصدقاء، والأسلوب الاستعلامي، والأسلوب الاستشاري، والأسلوب المتشكك...وهكذا، وإن كان بعضهم يرى حصرها جميعا في أسلوب رسمي وآخر غير رسمي"[١٤].

كما يجب علينا ألا نغفل شكل الأداء اللغوي للنص الأدبي التعليمي أهو مكتوب أم منطوق؟.وما نلحظه في المقررات هو اختيار مبني على اللغة المكتوبة، وهذا نقص كبير تعاني منه مناهجنا التعليمية في الوطن العربي؛ لأن "اللغة المنطوقة هي الأصل ولغة التحرير فرع عنها، فالمنطوق ومن ثم المسموع هو المنبع الأول الذي يستقي منه الإنسان وخصوصا الطفل والأمي والمواطن المغترب مقاييس اللغة والمادة الإفرادية"[١٥].

ثانياً: اختيار مفردات اللغة:

اتضح لنا من خلال اطلاعنا على بعض التجارب التي أجريت في مجال تعليمية اللغات "أن الدراسات اللسانية الإحصائية يمكن لها أن تساعد أستاذ اللغة في اختيار العناصر اللغوية المراد تعليمها، ويرتبط اختيار القواعد اللسانية بالهدف من تعليم اللغة، وبمستوى المتعلم بالمدة الزمنية، وبالمادة المدروسة في حد ذاتها"[١٦].

فعلى واضعي النصوص الأدبية التعليمية التفكير مبدئيا في العناصر اللغوية التي يمكن إدراجها في هذه النصوص والتي يتم تعليمها في مستوى معين من مستويات التعليم، ويكون ذلك بالكيفية الآتية:

أ- ليس كل ما تتضمنه اللغة من ألفاظ وتراكيب وما تدل عليه من المعاني اللغوية ملائم للتدريس في مرحلة معينة من مراحل التعليم[١٧]، ذلك أن اختيار ألفاظ وتراكيب النص الأدبي التعليمي لابد وأن تتماشى وقدرات المتعلم على الاستيعاب، وهذا ما يحقق السرعة والدقة في الفهم.

ب- لا يمكننا بأي حال من الأحوال أن نكسب المتعلم زخماً هائلاً من الثروة اللغوية، بل يبقى ذلك من مكتسباته الشخصية وبحوثه المستقبلية التي تتحقق له عبر مسيرته الدراسية، فلا يحتاج المتعلم "إلى كل ما هو ثابت في اللغة للتعبير عن أغراضه بل تكفيه الألفاظ التي تدل على المفاهيم العادية وبعض المفاهيم العلمية الفنية أو الحضارية مما تقتضيه الحياة العصرية"[١٨].

ج- وكذلك "لا يمكن لمتعلم أن يتجاوز أثناء دراسته للغة في مرحلة معينة كحد أقصى من المفردات والتراكيب، بل وفي كل درس من الدروس التي يتلقاها ينبغي أن يكتفي في بكمية معينة وإلا أصابته تخمة ذاكرية، بل حصر عقلي خطير قد يمنعه من مواصلة دراسته للغة"[١٩]، وذلك بأن يحتوي النص الأدبي على قدر ممكن من المفردات والتراكيب التي تحقق اكتفاء لغويا في كل درس من الدروس، وما نلحظه من خلال عرضنا لهذه النقاط الثلاث هو أن النقطة الأولى تراعي الجانب النفسي للمتعلم، بينما الثانية تراعي جانب الكيف في النص الأدبي التعليمي، في حين أن النقطة الثالثة تراعي جانب الكم، وباجتماعها تتحقق الغاية من اختيار المحتوى اللغوي للنص.

فاختيار النص الأدبي التعليمي لايستقيم له أمرا إلا إذا ارتكز على جانبين أساسيين، هما:

14- المرجع نفسه، ص٦٦.

١٥ – أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، عبد الرحمان الحاج صالح، ص٢٩، مجلة اللسانيات، جامعة الجزائر، العدد٤، ١٩٧٣. والنص التعليمي، المغيلي خدير، ص٦٥-٨٠.

١٦ – مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ميشال زكرياء، ص١٧، بيروت، ١٩٨٣.

١٧ – ينظر أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، ص٤٤.

١٨ – المرجع نفسه، ص٤٥.

19- المرجع نفسه، ص٤٥.

أ- على المربي أن يقوم بإحصاء المفاهيم التي يحتاج إليها المتعلم في مرحلة ما، وتحديدها تحديدا علميا، ثم إدراجها داخل النصوص مع المقارنة بين هذه الشبكة من المفاهيم وبين ما يعرض بالفعل على المتعلم في شتى نصوص المواد الدراسية لتقييمها واكتشاف نقائصها وتغيراتها من الوجهين؛ النفساني الاجتماعي والتربوي[٢٠].

ب- يتمثل الجانب الثاني في "دور المربي واللساني معا، ويظهر ذلك في العمل المشترك بينهما من أجل تطوير البحث لضبط صلاحية الألفاظ المقدمة بالفعل والمقررة في برنامج الدراسة، ثم الإضافات أو التعديلات التي يمكن لها أن تقترح لإقرار البرنامج الدراسي أو تقويمه وفق معايير لسانية ونفسية"[٢١].

٦- مراعاة المحتوى العلمي والمعرفي للنصوص:

ينبغي أن يعبر هذا المحتوى العلمي والمعرفي عن الذاتية الثقافية للمجتمع وذلك "من حيث القيم الثقافية التي يحملها، والتي تعبر عادة عن توجهات المجتمع"[٢٢]، لذا يجب أن "يتشبع تعليمنا بمحتويات ثقافتنا وشخصيتنا. لأن التربية لا تمارس في فراغ ولا تنشأ الطالب لمجتمع افتراضي تصوري."[٢٣]، وينبغي في الوقت نفسه المراجعة الدورية للمناهج والكتب و النصوص التعليمية بحيث يحذف منها المكرر و إدخال الغائب.[٢٤]

تستدعي صياغة الكفاءات المستهدفة مراعاة المعايير السالفة الذكر وذلك حتى يحقق المنهاج التعليمي غاياته التربوية، ولن يتأتى ذلك إلا إذا كيفت هذه الكفاءات وبشكل دائم مع المبادئ العامة للتعلم.

ونخلص من هذا إلى أن الكفاءات التعليمية المستهدفة هي التي تحدد محتوى النصوص التعليمية وذلك بانتقاء المادة المعرفية المناسبة لتحقيق الأهداف التربوية وإدماج هذه المادة في الواقع التعليمي لتتحول بذلك إلى مهارة مكتسبة.

٧- مراعاة مستويات الأهداف والأهداف النهائية:

يجب أن يعرف" أن الأهداف التربوية تستمد عناصرها من فلسفة التربية التي نرى جذورها في فلسفة الوجود لجماعة بشرية معينة وفي مفهومها للحياة وللإنسان"[٢٥]، ونفهم من ذلك أن هذه الأهداف هي التي تحدد التوجهات الأساسية والضرورية للسير في أي خطوة من خطوات العمل التربوي. ولإدراك أهمية هذه الأهداف "علينا أن ننظر إلى تعثر النظم التعليمية التي لم تحدد فيها الأهداف بصورة دقيقة وشاملة، وإلى تخبط الأساتذة الذين لم يدركوا أهداف نشاطهم التربوي المتجسد في عملهم اليومي، وكيفية اندراج هذا النشاط في خدمة الأهداف الكبرى التي وضعها فلاسفة النظام التربوي"[٢٦]، حيث تتمثل هذه الأهداف في شكل هرم معكوس تتدرج من الأعلى إلى الأسفل انطلاقا من الغايات مرورا بالمرامي إلى الأهداف العامة(Objectifs généraux)، ثم الخاصة(spécifiques) ثم الأهداف الإجرائية(Opérationnels) ثم أهداف الأداء النهائية. كما في الشكل الآتي:

---

[٢٠] – ينظر المرجع نفسه، ص٤٧. والنص التعليمي، المغيلي خدير، ص٦٥-٨٠.

[٢١] – دراسات في اللسانيات التطبيقية، أحمد حساني، ص١٤٤، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ١٩٩٦.

[٢٢] – د. رشدي عبد الله طعيمة، الذاتية الثقافية في مناهج اللغة العربية وكتبها،ص١٣٨، المجلة العربية للثقافة، العدد الثامن،١٩٩٥.

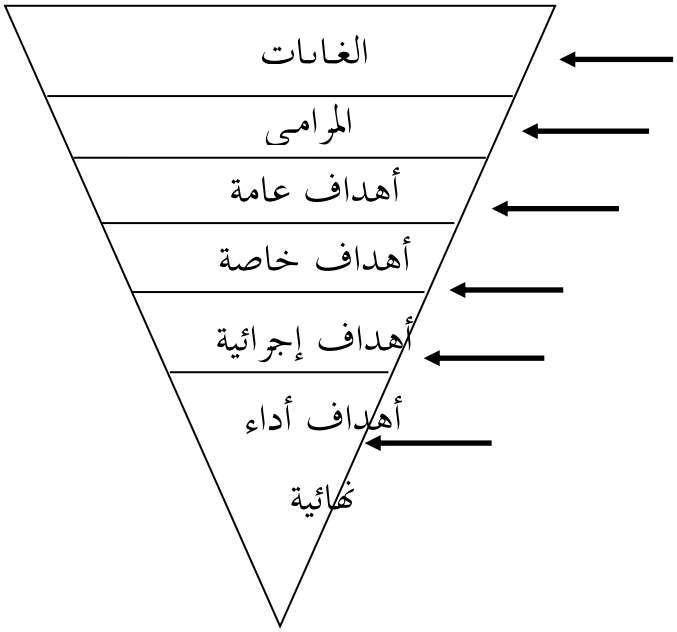
[٢٣] – المرجع نفسه، ص١٣٨.

[٢٤] – ينظر:د. أنطوان صياح، دراسات في اللغة العربية الفصحى وطرائق تعليمها، ص١٧٦، والنص التعليمي، ص١٠١.

[٢٥] – د.أنطوان صياح، دراسات في اللغة العربية الفصحى وطرائق تعلمها، ص١٧٦.

[٢٦] – المرجع نفسه، ص١٧٦. والنص التعليمي، المغيلي خدير، ص٦٥-٨٠.

التوجهات السياسية التعليمية
مقاصد التنفيذ
القدرات والمهارات المراد تطويرها
القدرات الصغرى المراد إكسابها للمتعلم
أفعال أدائية يقوم بها المتعلم
وصف قدرة المتعلم في نهاية المستوى الدراسي



أما الغايات فهي "تتصف بالتجريد والعمومية، وتعبر بصدق عن فلسفة المجتمع وطموحاته"[٢٧]، فهي عبارة عن أهداف عامة "توحي بتوجهات السياسة التعليمية"[٢٨].

- وأما المرامي فهي"المقاصد التي تحرص على تنفيذها مؤسسة أو منظمة أو جماعة بواسطة برنامج محدد"[٢٩]، وتستخلص المرامي من الغايات التربوية وهي تخص المقرر أو البرنامج أو المادة التعليمية.
- أما الأهداف العامة "فتحدد وتصف النتيجة الفعلية التي تظهر عند التلميذ أو عند الطالب، في شكل قدرات ومهارات وخبرات جديدة، وفيما يكتسبه من مواقف وقيم وسلوكات ايجابية بعد انتهاء مرحلة معينة من التعليم والتكوين"[٣٠]، ومن أمثلتها:

١- تدريب التلميذ على معرفة الحروف ومخارجها وأصواتها نطقا وكتابة.

٢- تكسب التلميذ على تصريف الأفعال وإعراب الجمل (ضبط الحركات) البسيطة.

- أما الأهداف الخاصة فتستخلص من الأهداف العامة وهي التي "تتحول إلى عبارات متعددة حاملة لمضامين ملموسة، تجسد القدرات الصغرى التي يراد إكسابها للمتعلم ، من خلال درس أو حصة تعليمية واحدة"[٣١].

---

٢٧ – خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، ص١٠٥.

٢٨ – J.Pocztar, La définition des objectifs pédagogique, P30.

٢٩ – رشيد بناني، تدريس اللغة العربية بواسطة الأهداف، ص٠٨، دار الخطابي للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط٠١، ١٩٩١.

٣٠ – خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، ص٦٦.

٣١ – رشيد بناني، تدريس اللغة العربية بواسطة الأهداف، ص٠٨. والنص التعليمي، المغيلي خدير، ص٦٥-٨٠.

كما تصاغ "وتوضع دائما بمعية الموضوعات أو الدروس المقررة في البرنامج المدرسي، لمساعدة المدرس على وضع وبناء مخطط الدرس النظري أو الحصة التطبيقية أو عند بناء أسئلة الامتحان."[٣٢]،فكل نص تعليمي إلا وله أهدافه الخاصة به، نظرا لخصوصية كل نص ولطبيعته التي يتميز بها عن غيره من المواد، فنص الرياضيات ذو طبيعة علمية يطغى عليه التجريد، بينما نص التاريخ فهوذو طبيعة إنسانية يطغى عليه الجانب الإنساني الاجتماعي والفلسفي أحيانا، ويمتاز بواقعية. ، لذلك تم إطلاق هذه الصفة"(الهدف الخاص) على موضوعات المواد الدراسية المقررة "[٣٣]ومن أمثلتها :

١- التمييز بين الشعر الهجائي والرثائي.

٢- تعليم طريقة طرح الأعداد العشرية، وتمكين التلاميذ من التمييز بين الأفعال الصحيحة والأفعال المعتلة.

وأما الأهداف الإجرائية" فتصف وتحدد حجم ونوعية المعلومات والمعارف في شكل نظريات، أو قواعد أو حقائق أو مصطلحات ومفاهيم ، أو مواقف أو قيم أو خبرات ومهارات وأداءات، التي يتوقع من التلميذ القيام بها بمساعدة المدرس عند عرضه لموضوع الدرس"[٣٤].

ولقد ظهر استجابة لمطالب المناهج التربوية والتعليمية ونظرا للنقائص التي سجلتها على مستوى المتعلم ما يسمى بأهداف الأداء النهائية،"وهي تصف قدرة المتعلم عندما يصل نهاية المستوى الدراسي، وهذه الأهداف غير محددة بزمن معين لتناسب القدرات المختلفة للمتعلمين"[٣٥]، ولكن قد نتساءل هل يمكن أن يقدم التعليم دون ارتباط بزمن معين؟، لذا "فإن المتعلم إذا وصل إلى نهاية الفترة الزمنية ولم يمتلك المهارات المطلوبة بعد فإنه لا يعد راسبا ولكنه يعد غير مكمل للمهارات المطلوبة للانتقال إلى المستوى التعليمي الأرقى، ويمنح الوقت اللازم له لامتلاك المهارات المطلوبة."[٣٦]

وتميزت أهداف الآداء النهائية بمزايا متعددة هي كالآتي[٣٧]:

أولا: للطلبة:

- تحقق المهارات اللازمة للعمل.
- تتيح الفرصة لكل طالب لرفع مستوى كفاءته لأداء المهارات.
- تستوعب وتنمي كافة أنواع القدرات الفردية.
- تتناسق المحتويات مع الأهداف العامة.
- تتيح الفرصة للاختيار من بين مواد ووسائل تعليمية متنوعة.
- الاعتراف بالمهارة المحققة سابقا و اعتمادها رسميا.

ثانيا: للمعلم:

---

٣٢ – خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، ص٦٧.

٣٣ – مرجع نفسه، ص٦٧.

٣٤ – مرجع نفسه، ص٦٨، والنص التعليمي، ص١٠٢-١٠٤.

٣٥ – عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، ص٢٩، والنص التعليمي، ص١٠٤-١٠٥.

٣٦ – المرجع سابق، ص٢٩.

٣٧ – النص التعليمي، ص١٠٥. والنص التعليمي، المغيلي خدير، ص٦٥-٨٠.

- التحكم في الوقت واستغلاله لتوجيه العملية التعليمية بدلا من إلقاء المعلومات.
- إتاحة فرصة أكبر للعمل مع أفراد أو مجموعات صغيرة.
- تقلل من إلقاء المحاضرات وتقلل من تحضير الامتحانات التقليدية.
- تقلل من تصحيح الاختبارات الكتابية.
- إعطاء فرصة أكبر لتقليل عملية الأداء للمهارات المهنية.

٧- نص اللغة العربية وسمات الخطاب العلمي الجامعي:

إننا أمام التحولات العلمية والتكنولوجية السريعة، وأمام الزخم المفرداتي الهائل في شتى العلوم أصبحنا ملزمين بوضع استراتيجية تراعى الدقة في وضع المصطلحات، وهذا إذا ما أردنا استحداث لغة أدبية علمية تتميز بالوضوح والدقة في تحديد المفاهيم، وذلك يتطلب من الباحثين اللسانيين استرفاد كل قدراتهم للنهوض بمستوى لغة النص الأدبي التعليمي لمسايرة الركب الحضاري، ومن ثمة الابتعاد عن لغة الحشو والمفاهيم الفلسفية المعقدة، التي تُصعِّب من مفهومية الخطاب التعليمي من جهة، ومقروئية النص الأدبي التعليمي من جهة أخرى لدى المتعلم الباحث عن المعرفة.

ويتفق معظم اللسانيين على أن الخطاب في عمومه يقتضي إلزاما وجود متكلم ومخاطب وقصد من كلا الجانبين بنية التأثير في الآخر[٣٨]، في حين تتحدد طبيعة الخطاب من خلال السياق الوارد فيه وعلاقة المتخاطبين ومراعاته لمقتضى الحال، ويتم هذا التواصل عبر قناة يتم نقل الخبر بواسطتها، ويعرف الخطاب العلمي حسب وظيفته على أنه "نقل محتوى دلالي خاص بنشاطات معرفية وتبليغية دون هَدْرٍ للمعلومات ودون غموض ولو كان ضئيلاً"[٣٩].

ويتميز الخطاب العلمي عن الخطابات الأخرى "بالسمات التالية: الوضوح، الإيجاز، الدقة والتوثيق"[٤٠]، كما أن من سماته كذلك الموضوعية والانتظام.

- الوضوح: "هو عدم اللبس؛ فلا ينبغي أن يجعل للفكرة الواحدة ما يحتمل معنيين أو أكثر إ نما تعرض الفكرة العلمية ناصعة لا غموض فيها."[٤١]

ويعني الوضوح الالتزام باستعمال المادة اللغوية للنص التعليمي استعمالاً بيناً يعبر بجلاء عن الحقيقة العلمية الموضوعية التعليمية مبتعداً في ذلك عن الغلو و المبالغة في عرض الأفكار[٤٢]، وهو "اختيار دقيق للكلمات

---

٣٨ - Voir dictionnaire de linguistique, Dubois jens ets autres; (discours), larousse, france.

٣٩ - du texte au sens, vigner gerard; p98, c.l.e. international,paris, 1979.

٤٠ – د. أنطوان صياح، دراسات في اللغة العربية الفصحى وطرائق تعليمها، ص١٥٣، و النص التعليمي، ص٥٤.

٤١ – أ. شريف بوشحدان، واقع الخطاب العلمي في التعليم الجامعي– الخطاب اللساني أنموذجا–ص٢٦٨، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، العدد٠٦، ، ٢٠٠٢. والنص التعليمي، المغيلي خدير، ص٦٥–٨٠.

٤٢ – ينظر:د. أنطوان صياح، دراسات في اللغة العربية الفصحى وطرائق تعليمها، ص١٥٣.

واستعمال موافق للجمل،"[٤٣]، والوضوح في مفهومنا لا نقصد به نفي الاستعمال المجازي للوحدات اللغوية داخل النص إنما يسخر في خدمة التعبير الدقيق عن الحقيقة العلمية التعليمية

- الإيجاز:

ونعني به" أن يكون هناك توازن بين الشكل اللغوي الذي يعبر عن فكرة معينة وبين الفكرة ذاتها، فلا يزيد الثوب اللغوي ولا ينقص عن متطلبات الفكرة، ويترتب عن ذلك مساواة تامة بين الفكرة والمادة اللغوية."[٤٤] ، وما يجعل النص غير مفهوماً هو الإسهاب في توسيع الأفكار والآراء والإطالة في عرضها مما يشكل التباسا في النص، وتوضع في هامش النتاج التأليفي، وهناك من يسميه بالاقتصاد، " وهو الإيجاز من دون إخلال، والإيجاز من الدقة، وهما من أعمدة المعرفة العلمية التي تلجأ إلى استعمال الرموز، وكلما كانت هذه الرموز مضبوطة، متكاملة، تعبر عن تحليلنا للواقع من دون إطناب أو غموض، كانت أكثر استحساناً".[٤٥]

ويتحدد استحسانها أكثر باتفاق المشتغلين في مجال العلم، "إذ لا معرفة بغير تحليل، ولا تحليل بغير رموز"[٤٦]، ويكون الإيجاز عند التقعيد للمادة المعرفية المراد عرضها أو تعليمها وهو مرحلة ينتقل فيها"التفكير من الحوادث والحالات الجزئية إلى القوانين والقواعد الكلية."[٤٧]

- الدقة:

تعني الغوص في ثنايا الأفكار و المعارف اللغوية في محاولة التفتيش عن المادة اللغوية الأكثر دقة في التعبير عن الفكرة المقصودة ، وتفترض هذه الدقة عملاً شاقاً في نسج العبارة داخل النص في ثوب لفظي هو الأقرب إلى حقيقة الأفكار[٤٨]، ويكون هذا العمل من اختصاص اللساني الذي يكون على اطلاع بما أستحدث في مجال العلم من مصطلحات، ليضع لكل مفهوم مقابلا له في العربية، وليجعل النص يكتسي الدقة في وضع المفاهيم، ومن ثمة يعبر عن الفكر الحضاري المعاصر، وبذلك نستطيع السيطرة على إشكالية تعدد المصطلح اللساني منذ المراحل الأولى من التعليم.

- التوثيق:

ويعني بالتوثيق "الالتزام بإيراد الشواهد بالطرق العلمية المتعارف عليها في المراجع العلمية، فلا ينقل كلام دون إثبات مرجعه، ولا يستند على شاهد إلا بعد أن نتأكد من صحة وصدق شهادته"[٤٩]، وبذلك نسهل على المتعلم تنمية قدراته المعرفية بإثبات ذاتيته في البحث عن المعارف، فالنص التعليمي الذي يحتوي هذه التسمية فهو نص علمي انفتاحي يقبل الزيادة أو التغيير من لدن المتلقي أو المتعلم.

- الموضوعية:

---

[٤٣] – د – محمود الجليلي، ملاحظات حول تطوير اللغة العربية لمسايرة التطور العلمي والتقني،ص٢٠٣، مجلة همزة وصل، وثائق المؤتمر الثاني للتعريب،العدد٠٦ ،١٩٧٣.

[٤٤] – شريف بوشحذان، واقع الخطاب العلمي في التعليم الجامعي – الخطاب اللساني نموذجاً ص٢٧٠، والنص التعليمي، ص٥٤.

[٤٥] – د. زكي نجيب محفوظ، تحديد الفكر العربي، ص٢١٣، دار الشروق، بيروت، لبنان، ط٠٧، ١٩٨٢.

[٤٦] – د.خير الله عصار، مدخل إلى قضايا التعليم في العلوم الاجتماعية،١٤٣/٢، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائرية، ١٩٨٥، والنص التعليمي، ص٥٤.

[٤٧] – د. أنطوان صياح، دراسات في اللغة العربية الفصحى وطرائق تعليمها، ص١٥٤.

[٤٨] – ينظر:المرجع نفسه، ص١٥٤، والنص التعليمي، ص٥٥. والنص التعليمي، المغيلي خدير، ص٦٥–٨٠.

[٤٩] –المرجع نفسه ، ص ١٥٤

يقصد بالموضوعية في الخطاب العلمي "اختفاء شخصية المؤلف، فلا يظهر لها أثر، وإن ظهر شيء منها، فبصورة عفوية غير مقصودة لا تؤثر في المحصلة الفكرية العلمية المنشودة"[٥٠]، على مؤلف النص أن يخفي ذاتيته وراء موضوعه، وأن يعتمد في عرض أفكاره على ما يحتاجه المتعلم من زاد معرفي ولغوي، يحقق به انتمائيته للمجتمع الذي هو فيه، ولا يكون "كحال الأديب الذي يملك قدرة الحفاظ على حقه كمؤلف"[٥١] وعلى مؤسس النص التعليمي العلمي" أن يتقيد بعرض المعطيات وتوظيف المناهج واستخلاص النتائج، ليكون خطابه منفصلاً عن كل ما له علاقة بالحالة الخاصة، أو اللحظة الراهنة، و أن (يتموضع) داخل اللازمان والكونية."[٥٢]

- الانتظام:

الخطاب العلمي هو أقوال "كما لو كانت بناء موصوفاً، تتخللها حقائق وأفكار تفصيلية دقيقة "[٥٣]، فهو خطاب شامل من الأقوال المتماسكة الدقيقة الخالية من التناقض، و التي يشترط فيها أن تكون مرتبة ومتضامنة [٥٤]، فالخطاب العلمي يتطلب الترتيب و التنظيم والتخطيط، "فعلى الرغم من حاجتنا إلى حجارة لبناء المنزل، فلا تصبح هذه الحجارة منزلا إلا إذا نظمت ووضعت بشكل هندسي حسب الخطط "[٥٥]، لأنه كلما أخذت الحقائق والمعلومات التجريبية، للخطاب العلمي،و طبقت على النص التعليمي أخذ هذا الأخير حظاً من التنظيم و الترابط والتماسك ، وكان أقرب إلى روح العلم[٥٦].

إن ما يمكن أن يقدمه الخطاب العلمي ومن خلال السمات التي يتصف بها والتي عرضناها سابقاً زيادة على المميزات، والتي تنقسم إلى فئتين فئة المميزات المعجمية وفئة المميزات الجملية.

حيث تقوم "المميزات المعجمية على قياس مدى غنى معجم نص من النصوص وهو مايسمى بالانجليزية (Type token ratio) وما يختصر على الوجه التالي(TTR). ويقوم هذا القياس على قسمة عدد الكلمات المختلفة على العدد الإجمالي لاستعمال الكلمات"[٥٧]، في حين تشتمل المميزات الجملية على نوعين من القياس: قياس طول الجملة وقياس بنية الجملة[٥٨]، فالخطاب العلمي يقدم للنص التعليمي منهجية علمية لبناء مادته اللغوية والتي تقوم على التوصيات التالية[٥٩]:

١- استعمال الحروف والأدوات التي تدل على البعض والجزئية مثلاً (مِنْ، مِنْ بين...)

---

٥٠ – د. ياسين أيوبي، أساليب الكتابة الفنية، ص١٥٤، مجلة المعرفة – سوريا، العدد ٤٢١، ص١٩٩٨.

٥١ - Vinger, Lire: du texte au sers,p98.

٥٢ – شريف بوشحذان، واقع الخطاب العلمي في التعليم الجامعي– الخطاب اللساني نموذجاً، ص٢٦٩، والنص التعليمي، ص٥٦.

٥٣ – د. ياسين أيوبي، أساليب الكتابة الفنية والعلمية، ص١٥٤.

٥٤ –ينظر: شريف بوشحذان، واقع الخطاب العلمي في التعليم الجامعي– الخطاب اللساني نموذجاً، ص٢٦٩، والنص التعليمي، المغيلي خدير، ص٥٧.

٥٥ – د. خير الله عصار، مدخل إلى قضايا التعليم في العلوم الاجتماعية،١/١٥.

٥٦ – ينظر: شريف بوشحذان، واقع الخطاب العلمي في التعليم الجامعي– الخطاب اللساني نموذجاً، ص٢٦٩،. والنص التعليمي، المغيلي خدير، ص٥٧.

٥٧ – د.أنطوان صياح، دراسات في اللغة العربية الفصحى و طرائق تعليمها، ص١٥٤.

٥٨ – ينظر: المرجع نفسه، ص١٥٥.

٥٩ – ينظر النص التعليمي، المغيلي خدير، ص٥٨–٦٠

٢- اســتعمال الألفاظ والمفردات التي تدل على الدقة والتخصــيص مثل: خصــوصــاً بصــورة خاصــة، على وجه الخصوص.

٣- اســتعمال المفردات الدالة على التفصــيل مثلاً من جهة ... ومن جهة أخرى في الشــكل وفي المضــمون، بشــكل أو بآخر، منفردة أو مجتمعة، على سبيل المثال لا الحصر، علناً أم ضمنياً

٤- اســتعمال الوحدات الوصــفية التي تحدد الإطار العام للنص مثلاً هنا، من هنا، قبل، من قبل، قبيل، فيم قبيل...الخ.

٥- استعمال النعوت المحددة التي تزيد المعنى دقة ووضوحاً.

٦- اســتعمال مفردات وتعابير الاحتمال والترجيح التي تحدد بدقة موقع الكلام مثلاً: يحتمل ، من المحتمل ، قليل الاحتمال ، كثير الاحتمال ، يرجح، من المرجح، لعل ....الخ.

٧- اســتعمال المفردات والتعابير التوضــيحية المفســرة للمعنى مثلاً: وبالتالي، بمعنى ...وبمعنى آخر، بتعبير أوضح، بتعبير أكثر دقة .....

٨- استعمال أفعال المقاربة، التي تقرب المعنى تدريجاً إلى ذهن المتعلم مثلً كاد، اشرف على، مال إلى، أوشك .....

٩- استعمال المفردات التي تدل على كيفية بناء الأحكام الاستنتاجية و الاستقرائية مثلا: بما أن، نظراً لـ، لذلك.....

١٠- استعمال المفردات التي تربط بطريقة حتمية بين المسببات والنتائج مثلاً:حكما، بالضرورة، لا مناص، لا مفر، لا بد ، لا محالة ، لا جرم، لا غرابة، بيد أن، حتماً...

١١- اســتعمال الحروف والأســماء التي تحدد فعل الفاعل مع تحديد ظروف وشــروط حالته كأســماء الشــرط التي تبين نســبية النتيجة وتوضــح بدقة مدى صــحة حدودها وجهتها مثلاً: من،ما، مهما، إذ ما، متى، أين، أيان،أنى، حيثما، كيفما، أي، إن، لو....

١٢- اســتعمال أدوات حصر المعنى وتحديد المفاهيم، كأدوات الاســتثناء مثلاً:إلا، ســوى، غير، عدا، خلا، حاشــا، لا سيما، بيد، ليس ولا يكون.

١٣- اســتعمال مفردات الاســتدراك وعباراته بهدف الإحاطة بالجوانب المختلفة للحقيقة وعدم ترك القارئ تحت تأثير حكم أو رأي قد لا يعبر إلا على وجوه الحقيقة العلمية مثلاً: بالإضــافة إلى،فضــلاً عن ، لكن، أما، إنما من،مع العلم أن، بالإشارة إلى،لولا أو لو ما، ليس فقط...

١٤- عدم استعمال الأفعال المبنية للمجهول، أو الأفعال التي لا يمكن أن يعرف فاعلها من خلال النص.

١٥- عدم اســتعمال الترادف اللفظي أو المفردات التي تعبر عن المعنى نفســه دون التنبيه إلى الفروقات المعنوية التي تتضمنها.

١٦- عدم اســتعمال المفردات التي تحمل معنى مســبقاً يعود إلى ميادين التراث والدين والســياســة إلا بتحديد المعنى المقصود بها لأنها تستدعي الفهم الانحيازي غير الموضوعي.

١٧- عدم اســتعمال أفعال الرجاء والتمني والمدح والذم لأن لا محل لها في الخطاب العلمي، كونها تعبر عن عاطفة أو رجاء أو عن أمل ينطلق من مكمن الشــعور في الإنســان ولا يمت بصــلة إلى العقل مصــدر المعرفة العلمية مثلاً: عسى، حرى، ليت، لعل، بئس، نعم، ساء،حبذا.

١٨- عدم اســتعمال المفردات والعبارات غير الدقيقة أو الشــاذة مما لايزيد المعنى وضــوحا ويبعد القارئ عن الحقيقة العلمية.

١٩- عدم استعمال مفاهيم لاتنطبق على الميادين المعرفية المستعملة فيها مما يؤدي إلى مزج المفاهيم العامة المستعملة في ميدان من الميادين بالمفاهيم الاختصاصية المستعملة في ميدان من ميادين العلم.

٢٠- الاستفاضة في التعبير مما يؤدي إلى التوسع في المبنى الذي لايزيد المعنى عمقاً فيجعله قليلاً وفقيراً في ثوب لغوي فائض.

٨- نص اللغة العربية وآليات تعليمه:

يعتبر مفهوم التعليمية أمرا لا يستغرب عن أحد وذلك "أن التعليمية بعامة، وتعليمية اللغات بخاصة أضحت مركز استقطاب بلا منازع في الفكر اللساني المعاصر، من حيث أنها الميدان المتوخى لتطبيق الحصيلة المعرفية للنظرية اللسانية"[٦٠]، كما يعد تعليم اللغات اختصاص بذاته ولا يمثل جوهر اللسانيات التطبيقية، ولكن تداخل محور تعليم اللغات مع كل القضايا المتأتية من التخطيط التربوي والقرارات التعليمية مما يتخذ خارج جدران الفصل يجسد شرعية حضور اللسانيات التطبيقية في قضية تعليم اللغات عامة و العربية خاصة[٦١].

إذا ما التفتنا التفاتة سريعة إلى مفهوم التعليمية، نجد أن الكلمة" Didactique "اشتقت من كلمة"Didaktitos اليونانية والتي كانت تطلق على نوع من الشعر يتناول شرح معارف علمية أو تقنية(الشعر التعليمي). وقد تطور مدلول كلمة "Didaktique "ليصبح التعليم أو فن التعليم"[٦٢]

أما الظروف التي ظهر فيها هذا المصطلح فتعود "إلى 'M.F.Makey' الذي بعث من جديد المصطلح القديم" Didaktique" للحديث عن المنوال التعليمي."[٦٣] وقد تساءل أحد الباحثين قائلا: "لماذا لا نتحدث نحن أيضا عن تعليمية اللغاتDidactique des langues بدلا من اللسانيات التطبيقية linguistique appliquée فهذا العمل سيزيل كثيرا من الغموض واللبس ويعطي لتعليمية اللغات المكانة التي تستحقها."[٦٤]

وبذلك تسعى التعليمية إلى العمل في مستويين هما:

- المستوى الأول" وهو يسبق التفكير البيداغوجي وتشكل فيه محتويات ومضامين التعليم مواضيع للدراسة والتأمل، تسمح التعليمية في هذا المستوى بحصر أهم المفاهيم التي تدخل في بناء الموضوع وتحليل العلاقات التي تربطها بعضها ببعض."[٦٥]
- أما المستوى الثاني فيكتسي طابعاً تداولياً وهو يعقب العمل التعليمي ويتناول التعمق في تحليل وضعيات تعليمية حقيقية تجرى داخل المؤسسة التعليمية لفهم وتفسير ما جرى فيها بدقة[٦٦] ، فالمستوى الثاني يقوم

٦٠- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية ، ص ١٣٠، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ١٩٩٦.

٦١ – ينظر: عبد السلام المسدي، مباحث تأسيسية في اللسانيات، ، ص٢١٥-٢١٦، والنص التعليمي، المغيلي خدير، ص٦٥-٨٠.

٦٢ – خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، ص ١٣١، دار التنوير الجزائر، ٢٠٠٤.

٦٣ – أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص١٣٠

٦٤ - Girard (denis), Linguistique appliquée et didactique des langues, p09 paris armand Colin, 1972.

٦٥ – خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف ص١٣٢.

٦٦- ينظر: المرجع نفسه، ص١٣٢

بدراسة تصورات التلاميذ المرتبطة بالمفاهيم التي يتعلمونها، كما يدرس أنماط تفكيرهم وآليات الانتساب التي يتمكنون بواسطتها من معرفة القصد التعليمي للمعلم. ويرتكز التحليل التعليمي في هذا المستوى على دراسة طريقة عمل المعلم وأسلوب التوجيه المستخدم من طرفه أثناء سير أطوار العملية التعليمية، وهذا كله من أجل الإحاطة بكل الجوانب المؤثرة في العملية التعليمية.

ومن هنا" يمكننا حصر موضوع التعليمية في دراسة آليات اكتساب وتبليغ المعارف المتعلقة بمجال معرفي معين، فهي تمثل في آن، واحد تفكيراً وممارسة يقوم بها المدرس لمواجهة الصعوبات التي يلاقيها في تعليم مادته."[٦٧]

أ- عرض النص التعليمي:

يرتبط تعليم اللغة بصورة وثيقة بتقنية عرض المادة التعليمية، "فيهدف الأستاذ إلى تطوير ملكة التلاميذ اللغوية من خلال تقديم المادة بصورة هادفة وواضحة"[٦٨]، فعملية عرض النص التعليمي تعول أولاً على الوسيلة المعتمدة في هذه العملية والمسائل اللغوية التي تندرج في العرض وقضايا المحتوى والشكل في اللغة المراد تعليمها، "وأستاذ اللغة مؤهل من خلال تكوينه الأولي لإتقان العرض والتقديم، ولتحقيق ذلك لابد من أن يطرح على نفسه الأسئلة التالية[٦٩]:

أ - ماهي الوسيلة الناجعة لعرض المادة (الكتاب المدرسي، التسجيلات، الأفلام ...)؟

ب– ماهي العناصر اللسانية التي يجب التركيز عليها في عرض المادة ؟

ج – كيف يمكن لنا تبسيط إدراك العلاقة بين الدال والمدلول لدى المتعلم؟

د – هل تختلف نوعية المتعلم من درس إلى آخر؟.

و تقتضي الإجابة على هذه التساؤلات التركيز على " مسألة الخبرة اللغوية التي ترغب في إكسابها للتلميذ من خلال عرض المادة اللغوية المنتقاة"[٧٠]، و لتكون ناجحة يجب أن تتوافر فيها العناصر التالية[٧١]:

- تحديد نظام اللغة المراد تعليمها .
- مراعاة مراحل التدرج في تعليم لغة معينة .
- مراعاة المقاييس اللسانية والنفسية لترتيب هذه المراحل.
- ضبط الوحدات الأساسية المكونة للعرض.
- تقسيم الوقت بين هذه الوحدات

ولذلك فأن عرض النص التعليمي يشكل أساساً من الأسس التي يبنى عليها التصميم التعليمي للمادة التعليمية، ولا تتحقق أهداف وغايات هذا التصميم إلا بالعرض المنظم والمنهجي لمحتوى النصوص التعليمية التي تهدف إلى إكساب المتعلم الخبرات الآتية[٧٢]:

٦٧– المرجع نفسه، ص١٣٣، والنص التعليمي، المغيلي خدير، ص٣٧.

٦٨ – ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ص١٨.

٦٩ – د. أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص١٤٦، والنص التعليمي، ص٧٥–٧٦.

٧٠ – ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ص١٨.

٧١ – أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية ، ص١٤٦.

٧٢ – ينظر والنص التعليمي، المغيلي خدير، ص٧٧–٧٨.

١- إدراك النظام الصوتي للغة.
٢- إدراك معاني العلامات اللسانية الموجودة في النص .
٣- إدراك العلاقة بين الدال والمدلول من جهة وبين المدلول والمرجع من جهة أخرى.
٤- امتلاك آليات التعبير والمحادثة.
٥- إدراك البنية المورفولوجية والنحوية للنص مع ربطها بالنظام الفونولوجي للغة.

ب- التدرج في عرض النص التعليمي :

يعد التدرج في تعليم اللغة "أمراً طبيعياً يتماشى مع طبيعة الاكتساب اللغوي نفسه، ولذلك لابد من أخذ هذا العامل بعين الاعتبار أثناء وضع البرنامج التعليمي"[٧٣]، ويقتضي ذلك مراعاة ثلاثة عناصر أساسية في عرض النص هي[٧٤]:

أ- التدرج من السهل إلى الأقل سهولة،... وذلك لأن سهولة النص اللغوي التعليمي ترتد إلى سهولة إدراكه وسهولة الإدراك ترتبط بعدد القواعد والسمات والتحويلات التي تدخل في تركيبه[٧٥]، لأن المتعلم "يرتقي في اكتساب مهاراته اللغوية من العناصر اللغوية التي يسهل عليه استيعابها واستعمالها إلى العناصر المجردة التي تتطلب نضجا أكثر"[٧٦].

ب-مبدأ الانتقال من العام إلى الخاص :وهو التدرج في التعليم بحيث تدرس القاعدة العامة للنص قبل القاعدة المختصة بمسائل لغوية متفرعة، والقاعدة العامة قبل الشواذات الخاصة، والمفردات المحسوسة قبل المفردات المجردة، والمفردات المفردة قبل مفردات الجمع، والتراكيب البسيطة قبل التراكيب المركبة[٧٧].

ج– تواتر المفردات:أن تكون المفردات المكونة للنص خاضعة لنسبة ارتفاع درجة ورودها في مختلف النصوص التعليمية[٧٨]، "وهذا برهان على ضرورة الأخذ بهذا المنهج قبل اختيار المحتوى وإلا فإن المتعلم يستنفد جهده في تعلم كلمات كثيرة لا يحتاج إلى استعمالها إلا نادراً، على حين يجهل الكلمات التي يحتاجها دائماً"[٧٩]، وذلك ما يقتضي "التدرج في تلقينها ابتداءاً من المفردات الأكثر تواتراً. وتسمى عادة هذه المفردات الأساسية ومما لاشك فيه أن اكتشاف المفردات الأساسية يقتضي اتمام الدراسات الألسنية الإحصائية في هذا المجال"[٨٠].

---

٧٣ – أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية ، ص١٤٦.
٧٤ – ينظر النص التعليمي، المغيلي خدير، ص ٧٧–٧٨.
٧٥ – ينظر :ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ص١٧.
٧٦ – د.أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص١٤٥.
77 – ينظر :ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ص١٨.
78 –ينظر : المرجع نفسه، ص١٨.
79 – عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة العربية، ص٦٨، ٦٩.
80 – ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ص١٨.