

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

المدرسة العليا للأساتذة - بوزريعة-

قسم اللغة العربية وآدابها



**اللّسانيات الحاسوبية ودورها في تدريس مناهج
اللغة العربية بالمرحلة الثانوية -النصوص الأدبية
للسنة الثالثة ثانوي؛ شعبة آداب وفلسفة أنموذجا -
- دراسة وصفية تحليلية-**

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في اللغة العربية

تخصص لسانيات عربية

إشراف:

- أ.د. فاطمة الزهراء شطيبي

إعداد الطالبة:

- جميلة العيساوي

السنة الجامعية: 2026/2025

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
المدرسة العليا للأساتذة - بوزريعة-

قسم اللغة العربية وآدابها



اللّسانيات الحاسوبية ودورها في تدريس مناهج اللّغة العربية
بالمرحلة الثانوية - النّصوص الأدبية للسنة الثالثة ثانوي؛
شعبة آداب وفلسفة أنموذجا -
- دراسة وصفية تحليلية -

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في اللغة العربية

تخصص لسانيات عربية

إعداد الطالبة: جميلة العيساوي

السادة أعضاء لجنة المناقشة

الأستاذ	الصفة	الجامعة
أ. بوجناح مريم	رئيسا	المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة
أ.د/ فاطمة الزهراء شطيبي	مشرفا ومقررا	المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة
أ.د/ بلغدوش فتيحة	عضوا	المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة
أ.د/ تبي حنان	عضوا	المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة
أ.د/ حجار راضية	عضوا	جامعة بومرداس
أ.د/ رعاش مبارك	عضوا	جامعة الجزائر 2

السنة الجامعية: 2026/2025

الإهداء

أهدي هذا العمل المتواضع إلى العائلة الكريمة التي وقفت إلى جانبي، وشجعتني لإتمامه

وإلى كل من ساعدني من قريب أو من بعيد

كلمة شكر

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على المبعوث رحمة للعالمين سيدنا محمد عليه أفضل الصلاة وأزكى التسليم.

أتقدم بالشكر إلى المولى عز وجل الذي وفقني لإتمام هذا العمل المتواضع، وانطلاقاً من قوله صلى الله عليه وسلم: "من لا يشكر الناس لا يشكر الله". أقدم أسمى آيات الشكر والعرفان إلى الدكتورة المشرفة "فاطمة الزهراء شطيبي"، التي رغم كل الظروف التي مرت بها إلا أنها كانت نعم الموجهة طيلة فترة إشرافها، أدام الله فضلها ورزقها الصحة والعافية.

كما أشكر الدكتور "عبد الله كمال" الذي أمدني بيد العون رغم انشغالاته الدائمة. كما أتوجه بالشكر الجزيل إلى الأستاذة الفاضلة حراث سليمة التي ساعدتني رغم كل الانشغالات والظروف التي مرت بها.

وأتوجه أيضاً بالشكر الجزيل إلى الأستاذ "رعاش مبارك" على مساعدته وتوجيهاته. ولا يفوتني أن أشكر جميع الأساتذة المحكّمين الذين أفادوني بملاحظاتهم وتوجيهاتهم. كما أتقدم بأسمى عبارات الشكر إلى الزميلة: فتيحة عروة التي ساندتني طيلة مشوار البحث. كما أشكر الزوج الكريم على تشجيعه ودعمه لإتمام هذا البحث.

وفي الأخير أشكر كل من تذكرني بدعوة خالصة، أو نصيحة، أو دعمي بفكرة والحمد لله رب العالمين.

مقدمة

مقدمة

تحتلُّ اللغةُ مكانةً محوريةً في بنية الأمم وتشكيل هويتها الحضارية، إذ تُعدُّ الوعاء الذي تخزن فيه الثقافات تراثها المعرفي والفكري، وتتجلى من خلالها روابطُ التواصل الاجتماعي وأسسُ التماسك المجتمعي. وقد أدركت الدول المتقدمة هذه الحقيقة فسعت جاهدةً إلى صون لغاتها وضمان انتشارها وتعزيز حضورها في المحافل الدولية، انطلاقاً من يقينها بأن اللغة ليست مجرد أداة للتواصل، بل هي ركيزةٌ أساسية في مسيرة التقدم والازدهار الحضاري.

واللغة العربية، بوصفها إحدى اللغات البشرية العريقة، قد اجتازت الحقب الزمنية متحديّة تحولات التاريخ ومتغيراته، مستندةً في ذلك إلى جملة من الخصائص البنيوية المتميزة على الأصعدة الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية، فضلاً عن ثرائها المعجمي الهائل وقدرتها الفائقة على الاشتقاق وتوليد المعاني. بيد أن ما يُضفي عليها طابعَ الخصوصية ويجعلها في مصافٍ متفردة بين لغات العالم هو كونها لغة القرآن الكريم المحفوظ بالضمان الإلهي، قال تعالى: ﴿إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ﴾ (سورة الحجر، الآية: 9)، وهو ما رسَّخ مكانتها وكفل استمراريّتها عبر الأجيال، مما جعلها من أوسع اللغات انتشاراً على الصعيد العالمي.

غير أن هذه المزايا الذاتية والحظوة الربانية لا تُغني وحدها عن الجهود البشرية المنظمة الرامية إلى مواكبة متطلبات العصر، إذ باتت المناهج التعليمية في ظل التسارع

التكنولوجي المتلاحق ميدانَ تنافسٍ حقيقي بين الأمم. ومن ثَمَّ، أضحى القائمون على تعليم اللغة العربية أمامَ مسؤولية بالغة تتمثل في تطوير المناهج التعليمية وتحديثها، بما يتلاءم مع متغيرات العصر ومستجداته، وبما يستجيب للخصائص المعرفية والنفسية للمتعلم المعاصر الذي نشأ في بيئة رقمية واسعة الأثر.

وفي سياق هذا التوجه التحديثي، تبرزُ تقنيات الحاسوب باعتبارها أحد أبرز الأدوات التي يُؤمَل أن تُسهم في تجويد العملية التعليمية وتحسين مخرجاتها. ولعل دمج هذه التقنيات في تعليم اللغة العربية يستدعي إعادة النظر في منظومة الأقطاب التعليمية التقليدية المتمثلة في المعلم والمتعلم والمعرفة، وذلك بإضافة الحاسوب بوصفه قطباً رابعاً فاعلاً يُسهم في تعزيز تفاعلية التعلم ورفع جودته.

ولا يخفى أن هذه المهمة تقتضي تعاوناً وثيقاً بين اللغويين والمتخصصين في علوم الحاسوب، بما يُفضي إلى تحقيق تكامل حقيقي بين الدرس اللغوي والتقنية الرقمية. وقد أفرز هذا التلاقي ميداناً معرفياً ناشئاً يُعرف بـ"اللسانيات الحاسوبية"، يقوم على المعالجة الآلية للغة ويجمع بين اللسانيات والذكاء الاصطناعي وعلم المنطق. وقد نالت اللغة العربية حظاً المتزايد من هذا الاهتمام في مجالات التلخيص الآلي والتحليل النصي والمعالجة الدلالية، مما يفرض على الفاعلين التربويين في الجزائر وسائر الأقطار العربية تبني توجهات تعليمية متجددة تستثمر هذه المكتسبات العلمية.

وانطلاقاً من هذه المعطيات، تتمحور اهتماماتُ الباحثة حول اللسانيات الحاسوبية ودورها في تدريس منهاج اللغة العربية، مع تركيز خاص على مرحلة التعليم الثانوي التي تُعدُّ مرحلةً فارقةً في مسيرة المتعلم، كونها تتولى صياغة شخصيته المعرفية وتأهيله للانخراط الفاعل في تحديات المستقبل. كما آثرت الباحثة أن تتخذ من النصوص الأدبية بشقيها الشعري والنثري نموذجاً للدراسة، نظراً لما تتطوي عليه من ثراء لغوي ومعرفي غير منقطع الصلة بتنمية مهارات المتعلم وتوسيع مداركه وتعميق حسه الجمالي وانتمائه الثقافي. وقد استدعى ذلك دراسة إمكانية توظيف برامج حاسوبية متخصصة في تدريس هذه النصوص، من بينها: برنامج مشكال، وبرنامج لخصلي، وبرنامج قطرب، وسواها، وذلك على عينة من نصوص السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة.

وتجمعُ هذه الدراسةُ إذن بين محاور معرفية متعددة متشابكة، هي: اللسانيات الحاسوبية، وتعليم اللغات، والمناهج التعليمية، واللغة العربية، والتعليم الثانوي، والنصوص الأدبية؛ لتشكل في مجموعها موضوعَ البحث الموسوم بـ: "اللسانيات الحاسوبية ودورها في تدريس منهاج اللغة العربية بالمرحلة الثانوية - النصوص الأدبية لشعبة آداب وفلسفة أنموذجاً - دراسة وصفية تحليلية".

1. إشكالية البحث:

يشهدُ العالمُ المعاصرُ موجةً متسارعةً من التحولات التكنولوجية أعادت رسمَ ملامح المشهد الإنساني في أبعاده كافة، وقد امتدَّ أثرُ هذه الثورة المعلوماتية ليطال قطاع التعليم

تحديداً، مما أفرز حقلاً معرفياً جديداً بات يُعرف بـ"تكنولوجيا التعلم"، ودفع الأنظمة التعليمية في شتى أنحاء العالم إلى تبني مناهج قائمة على المحتوى الرقمي والتفاعلية الإلكترونية. وقد مسّت هذه التحولات ميدانَ اللغة بصورة خاصة، إذ انصرف الباحثون إلى استكشاف مداخل جديدة تربط الدرس اللغوي بالمنجز التقني، فنشأت "اللسانيات الحاسوبية" التي تجمع بين اللسانيات والذكاء الاصطناعي والمنطق، ساعية إلى نقل الكفاءات الذكائية البشرية إلى الفضاء الحاسوبي. وفي ضوء ذلك، يغدو من الضرورة المنهجية توجيهُ السؤال نحو واقع اللغة العربية في الجزائر وأفق توظيف هذا العلم في تعليمها.

وتنهضُ هذه الدراسةُ على إدراك أهمية النص الأدبي بوصفه الرافدَ الأغنى لتعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية، ومن هذا المنطلق تسعى إلى استجلاء اتجاهات أساتذة المادة نحو توظيف اللسانيات الحاسوبية في تدريسه، بوصف ذلك خطوةً منهجية نحو تحديث المنظومة التعليمية الجزائرية ومجارات متطلبات العصر الرقمي.

وعليه، تتمحور إشكاليةُ هذا البحث حول التساؤل الرئيسي الآتي:

ما دورُ اللسانياتِ الحاسوبيةِ في تدريسِ النصوصِ الأدبيةِ للسنةِ الثالثةِ ثانوي من وجهةِ نظرِ أساتذةِ المادة؟ وما اتجاهاتهم نحو توظيفها؟ وما الكفاياتُ التدريسيةُ المطلوبةُ في أستاذِ اللغةِ العربيةِ للتمكنِ من استخدامها؟ وهل ثمةُ برامجُ حاسوبيةُ يمكنُ استثمارها في تدريسِ تلكِ النصوص؟

وتتفرع عن هذا التساؤل الرئيسي جملةً من الأسئلة الفرعية، يمكن إجمالها فيما يأتي:

- ما دور اللسانيات الحاسوبية في تدريس النصوص الأدبية للسنة الثالثة شعبة آداب وفلسفة من وجهة نظر أساتذة المادة؟
- ما اتجاهات أساتذة اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي نحو استخدام اللسانيات الحاسوبية في تدريس النصوص الأدبية؟
- ما الكفايات التدريسية الواجب توافرها في أستاذ اللغة العربية بالمرحلة الثانوية لتمكينه من توظيف اللسانيات الحاسوبية في تدريس النصوص الأدبية؟
- هل ثمة برامج حاسوبية قابلة للتوظيف في تدريس النصوص الأدبية للسنة الثالثة ثانوي؟

2. فرضيات البحث:

للإجابة عن أسئلة البحث وتوجيه مساره المنهجي، صيغت الفرضيات الآتية:

أ) الفرضية العامة:

تُسهم اللسانيات الحاسوبية في رفع فعالية تدريس النصوص الأدبية بمرحلة التعليم الثانوي، كما تتسم اتجاهات أساتذة اللغة العربية نحو توظيف هذه اللسانيات بالإيجابية، فضلاً عن امتلاكهم للكفايات الأساسية التي تُخولهم الاستفادة من تقنيات التعليم الإلكتروني في تدريس النصوص الأدبية.

ب) الفرضيات الجزئية:

- تزيد اللسانيات الحاسوبية من فعالية تدريس النصوص الأدبية في مرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر أساتذة اللغة العربية.
- يحمل أساتذة اللغة العربية في المرحلة الثانوية اتجاهاتٍ إيجابية نحو استخدام اللسانيات الحاسوبية في تدريس النصوص الأدبية.
- تتمثل الكفايات التدريسية اللازمة لتوظيف اللسانيات الحاسوبية في تدريس نصوص السنة الثالثة ثانوي أساسًا في كفايات إدارة المقررات الإلكترونية.
- ثمة برامج حاسوبية متاحة يمكن توظيفها لتدريس النصوص الأدبية للسنة الثالثة ثانوي.

3. أهداف البحث:

- يسعى هذا البحث إلى تحقيق جملة من الأهداف العلمية والتربوية، يمكن تحديدها فيما يلي:
- الإجابة عن أسئلة البحث والتحقق من صحة فرضياته.
 - الكشف عن مدى فعالية توظيف اللسانيات الحاسوبية في تدريس النصوص الأدبية من منظور أساتذة اللغة العربية بمرحلة التعليم الثانوي.
 - استجلاء اتجاهات الأساتذة نحو استخدام اللسانيات الحاسوبية في تدريس نصوص السنة الثالثة ثانوي.

- الوقوف على الكفايات التدريسية التي يمتلكها أستاذ اللغة العربية في المرحلة الثانوية، والتي تُمكنه من توظيف اللسانيات الحاسوبية في التدريس.
- تقدير مساهمة كفايات إدارة المقررات الإلكترونية في تفعيل تدريس النصوص الأدبية.
- التعرف على البرامج الحاسوبية القابلة للتوظيف في تدريس نصوص السنة الثالثة ثانوي.

4. أهمية البحث:

تنبثق أهمية هذا البحث من انتمائه إلى أحدث الاتجاهات في الدراسات اللغوية العربية المعاصرة، وهي الدراسات المتقاطعة بين اللسانيات والحاسوبية، ويمكن إجمال هذه الأهمية في المحاور الآتية:

- إثراء المكتبة العربية بدراسة في موضوع حديث يُعنى بترقية تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية من منظور لساني حاسوبي.
- معالجة اللغة العربية حاسوبياً استجابةً لمتطلبات العصر، في ظل ما أثبتته الدراسات الحاسوبية والمعلوماتية من إسهامات بالغة في خدمة اللغات وتعليمها.
- الاهتمام بتطوير مناهج اللغة العربية وضمان مواكبتها للتحويلات المتسارعة، بما يحافظ على فاعليتها في العملية التعليمية التعلمية.
- التعريف بآليات المعالجة الآلية للنصوص وتوليدها، واستكشاف سبل توظيف الحاسوب في تحليل النصوص الأدبية وتحويلها إلى صيغ رقمية.

- لفت انتباه المعنيين بالشأن التربوي إلى أهمية تطوير تدريس النصوص الأدبية عبر استثمار البرامج الحاسوبية الخادمة لنشاط المتعلم.
- المساهمة في مراجعة الممارسات التعليمية الراهنة المتعلقة بتوظيف الحاسوب في المدارس الجزائرية، واقتراح بدائل تعليمية أكثر فاعلية.

5. الدراسات السابقة:

- لا يقوم أيُّ بحثٍ علمي في فراغ، بل ينهض على ركيزة الدراسات السابقة التي تُرسم من خلالها الآفاق المعرفية وتُحدّد مناطق الجدة والإضافة. وقد استأنست الباحثة بعدد من الدراسات ذات الصلة، أبرزها:
- مها فهد أبو حمرة (2023): "تطبيقات اللسانيات الحاسوبية في تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق - دراسة ميدانية في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة دمشق"، مجلة البحوث والدراسات العربية.
- عبد الرحمن بن حسن العارف (2017): "توظيف اللسانيات الحاسوبية في خدمة الدراسات اللغوية العربية: جهود ونتائج"، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني.
- صادق عبد الله أبو سليمان: "نحو استثمار أفضل للحاسوب في مجالات خدمة اللغة العربية وعلومها"، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، العدد السادس، ديسمبر 2007؛ وقد أوصى الباحث فيها بضرورة اهتمام مجامع اللغة العربية بحوسبة اللغة وإعادة صياغة طرائق تدريسها.

- صادق بيسو وغزلان شني (جامعة سطيف 1، الجزائر): "Efficient Measuring of"

Readability to Improve Documents Accessibility for Arabic Language

Learners؛ وتقدم هذه الدراسة مقارنة قائمة على التعلم الآلي لبناء مُصنّف يُحدد مستوى

صعوبة النصوص العربية بهدف ملاءمتها لمستوى المتعلم.

- "Arabic Language Learning Assisted by Computer, based on"

Automatic Speech Recognition؛ وتتناول هذه الدراسة تعلّم اللغة العربية بمساعدة

الحاسوب، مستندةً إلى تقنية التعرف التلقائي على الكلام.

6. حدود البحث:

يتقيد البحث بالحدود الآتية:

أ) الحدود الموضوعية:

- اللسانيات الحاسوبية بوصفها علماً تطبيقياً معاصراً يُجيب عن تحديات العصر الرقمي.

- مناهج اللغة العربية بوصفها الإطار الذي تنبني فيه ميول المتعلم ومساراته المعرفية.

- مرحلة التعليم الثانوي بوصفها مرحلة التكوين الشخصي والإعداد المستقبلي.

- النصوص الأدبية للسنة الثالثة ثانوي شعبة الآداب والفلسفة بوصفها محور الأنشطة

التعليمية.

- البرامج الحاسوبية المتخصصة في تدريس النصوص.

ب) الحدود المكانية:

أُجريت الدراسة الميدانية في أربعين ثانوية موزعة على ولايات جزائرية متعددة.

ج) الحدود الزمانية:

أُجريت الدراسة الميدانية خلال السنة الدراسية 2020/2019.

7. هيكل البحث:

انتظم هذا البحثُ وفق خطة علمية محكمة تتوزع على جانبين متكاملين: جانب نظري وآخر تطبيقي، تسبقهما مقدمة عامة وتسبقهما خاتمة، إضافةً إلى قائمة شاملة بالمصادر والمراجع.

ويشتمل الجانبُ النظري على فصلين اثنين؛ يعالج **الفصل الأول** ثلاثة مباحث أساسية: يُعنى الأول منها بالحاسوب والبرامج التعليمية المحوسبة ومجالات توظيفها في العملية التعليمية، فيما يتناول الثاني نشأة اللسانيات الحاسوبية وتطورها ومحاورها الكبرى، ويختتم الثالثُ الفصلَ باستعراض العلاقة الجدلية بين اللسانيات الحاسوبية والذكاء الاصطناعي وتطبيقاتهما في ميدان التعليم. أما **الفصل الثاني** فيتفرع هو الآخر إلى ثلاثة مباحث: يتناول الأول المناهج التعليمية وعلاقتها بانتقاء المحتوى المعرفي، ويتطرق الثاني إلى معايير اختيار النصوص الأدبية في المرحلة الثانوية، ليختتم الفصل بمبحث يُجلى أهمية هذه النصوص وأهدافها وطرائق تدريسها، مستعيناً بنموذج تطبيقي مستقى من الشعر الكلاسيكي لرائد النهضة الأدبية محمود سامي البارودي.

وأما الجانبُ التطبيقي فيتألف من فصلين ميدانيين؛ يُخصص الأول للإطار المنهجي الذي يضم منهجَ البحث وتحديدَ مجتمعه وعينته وأدواته وآليات تطبيقها، مع عرض الأدوات الإحصائية المعتمدة في معالجة البيانات وتحليل النتائج. ويتولى الفصل الثاني مناقشةَ فرضيات الدراسة واستخلاصَ نتائجها الكلية، والكشفَ عن آفاق البحث التي يمكن استثمارها مستقبلاً. وتُختتم الدراسة بخاتمة تحوّل أبرزَ ما توصل إليه البحث من نتائج.

8. صعوبات البحث:

على غرار أي بحث علمي رائد، واجهت الباحثةُ جملةً من العقبات المنهجية، في مقدمتها شُحُّ المراجع والدراسات المتعلقة بالموضوع نظرًا لحدائثة الحقل المعرفي وقلة من أولوه اهتمامهم البحثي. يُضاف إلى ذلك ما اعترض عملية توزيع الاستبانة على أساتذة اللغة العربية بالمرحلة الثانوية من إشكاليات حالت دون استكمال الاستجابات. بيد أن هذه الصعوبات لم تخلُ دون مضي البحث في مساره العلمي، إذ أمكن التغلب عليها بالجهد المتواصل والمثابرة.

الفصل الأول

اللسانيات الحاسوبية ومجالات

تطبيقها

المبحث الأول: الحاسوب والبرامج التعليمية المحوسبة في التعليم

التمهيد:

تعتبر الوسائل التكنولوجية من أهمّ العناصر التي تساهم في بناء مجتمع متكامل وفعال، ومن بين هذه الوسائل نجد الحاسوب الذي شهد تطوراً نوعياً في خدمة العملية التعلّمية، لذلك أصبح هذا الحاسوب أداةً من أدوات اللغة ودراساتها وتحليلها خاصةً بعد ظهور اللسانيات الحاسوبية، حيث اتّسع مجال استخدام الحاسوب مما أدّى إلى اكتساب المهارات الأساسية للمتعلم. وبما أنّ اللغة هي أيضاً وسيلة من وسائل الاتصال، فإنها تحتاج إلى تطوير مناهجها، وذلك عن طريق التعاون بين علماء اللغة والمهندسين في مجال الحاسوب، فكلّ حصل على علم الآخر من مبادئ اللسانيات أو مبادئ الحاسوبيات، هذا ما جعلهم يتوصلون إلى صنع برامج حاسوبية تمكّنت من جعل الحاسوب ينطق من جهة، ويعالج النصوص على الحاسوب من جهة أخرى. هذا عن اللغة بصفة عامة، أما بالنسبة للغة العربية فقد أصبحت تحتلّ مكانة مرموقة بين لغات العالم، فهي بحاجة ماسّة إلى استغلال كلّ ما توفّره التكنولوجيا باعتبارها لغة انصهارية وبالتالي أصبح معالجتها حاسوبياً سهلاً، وهذا ما سنتطرّق إليه في هذا الفصل الذي قُسم إلى جانبين: الجانب الأوّل يضمّ كل ما يخصّ الحاسوب من حيث النشأة والأهداف التعلّمية، ومجالات استخدامه في التعلّم، بالإضافة إلى البرامج التعلّمية للحاسوب وبعض المهارات التي يكتسبها المتعلّم من خلال الحاسوب. أما الجانب الثاني فيضمّ موضوع اللسانيات الحاسوبية من حيث النشأة ومجالات التطبيق، ما خصّص حيزاً كبيراً لمجال الترجمة الآلية للغة العربية

التي تُعدّ من أولى اهتمامات المختصّين في مجال اللسانيات الحاسوبية فتطرّقنا فيه إلى نشأة الترجمة الآلية ومراحلها، وأهمّ الأساليب المعتمدة في الترجمة الآلية للغة العربية، بالإضافة إلى المعالجة الآلية للغة العربية التي من خلالها يستطيع الحاسوب معالجة اللغة في كلّ المستويات.

1- الحاسوب:

1-1- نشأة الحاسوب:

ترجع نشأة الحاسوب إلى سنة 1924، حين صمّم برسي (pressey) آلة بسيطة تساعده في تصحيح اختبارات الكثرة التي كان يجريها أسبوعياً لطلابه في مقرّر مبادئ علم النفس التربوي، الذي كان يدرّسه في جامعة أوهايو الأمريكية، وتشبه هذه الآلة إلى حدّ كبير الآلة الكاتبة العادية. وقبل بداية الحرب العالمية الثانية قامت شركة الحواسيب الآلية IBM international business machine، بتمويل مشروع آلة كهربائية ميكانيكية في جامعة هارفارد الأمريكية، التي سُمّيت "مارك 1" التي تستطيع أن تُجري عملية حسابية في الدقيقة الواحدة. أما أول حاسوب إلكتروني حقيقي فقد تمّ تصميمه وإنتاجه سنة 1946 بجامعة بنسلفانيا الأمريكية حيث يستطيع إجراء 5000 عملية حسابية في الثانية، وقد كان رقماً قياسياً في ذلك الوقت استحقّ الاهتمام والقبول، إلا أنه لم يسلم من العيوب، فقد رافقته مشكلة التحكم في الأداء، حيث يجب إعادة توصيلاته يدوياً لكلّ نوع من الأداء. فيما بعد قام العالم الرياضي والفيزيائي نيومان (new man) بإدخال تحسينات على هذا الجهاز، وبدأت الحواسيب الأولى بالظهور في منتصف الأربعينيات من القرن 20، ثم أخذت بالتطور السريع، وقد اعتمدت هذه الحواسيب

على الدوائر والعناصر الإلكترونية المتوفرة في ذلك الوقت¹. وفي منتصف القرن 20 كان استخدام الحاسوب لتسيير الأعمال الإدارية والتجارية منتشراً وشائعاً في المؤسسات والشركات وبعض الجامعات والمعاهد التعليمية. وهذا النجاح المعتبر في مجال الإدارة جعل بعض التربويين يفكرون في استخدام الحاسوب وسيلةً تحرّر المدارس من الأعمال الإدارية والكتابية التي تتطلبها عملية التدريس². وفي السبعينيات وبداية الثمانينيات من القرن 20 انتشرت الحواسيب بشكل سريع وكثُر استخدامها، وارتكزت عملية تطويرها على العناصر الآتية: زيادة سرعة الحاسوب. زيادة دقة النتائج. زيادة القدرة على التخزين. تبسيط وتسهيل عملية الاستخدام والتشغيل. أما على الصعيد العربي فقد ظهرت تأثيرات هذه الطفرة التكنولوجية المتلاحقة في مجالات عديدة منها مجال التربية والتعلم. حيث برزت أولى هذه المحاولات في المملكة العربية السعودية عام 1979، وفي العراق عام 1980، حيث سعت إلى تبني الحاسوب في التعلم عام 1981، وتمّ ذلك من خلال إعداد البرامج التعليمية بكلّ مستوياتها.

وفي المغرب، كانت أول تجربة فيما يخص استخدام الحاسوب عام 1981 بالرباط، في حين وصلت مصر سنة 1985، وبذلك تطوّر استخدام الحاسوب في التعلم وتوسّع إلى مراكز البحوث والنادي العلمية ما شجّع على انتشار الحاسبات على المستوى الشعبي في العراق ومصر والسعودية مما أدّى إلى تصميم وإنتاج البرامج التعليمية، وتسويقها على المستوى المحلي.

¹ مختار أحمد عبد الله، الحاسوب في التعليم، دار قباء، القاهرة، 2002، ص23

² نفسه، ص24

على ضوء ما سبق يتّضح بأنّ الحاسوب لا يزال إلى يومنا هذا في تطوّر مستمر، وهذا التطوّر شمل مختلف الأنواع والأشكال. وبفضل ما يمتلكه من مميزات إيجابية أدّى إلى تسابق الدول الأمم والدول إلى اقتنائه واستخدامه في مجال التربية والتعلّم، وإن كان في العالم العربي يسير بوتيرة بطيئة في هذا المجال إلا أنه وفي السنوات الأخيرة حقّق قفزة نوعية من حيث الاهتمام به وتوظيفه في مجال التدريس، حيث أصبح الحاسوب ضرورياً في الوسط التربوي في ظل الثورة التقنية الحديثة التي أصبحت تستقطب المتعلمين وتجلبهم إلى كلّ ما هو تقني حديث.

1-2 - ماهية الحاسوب:

الحاسوب الآلي، أو العقل الإلكتروني أو الكمبيوتر (computer)، هي تسميات تشير في مجملها إلى كونها وسيلة وتقنية متطورة مجسّدة في آلة إلكترونية تعمل طبقاً لمجموعة تعليمات معيّنة، لها القدرة على استقبال المعلومات وتخزينها، ومعالجتها، واستخدامها من خلال الأوامر¹. ويتعدّد استخدامات الحاسوب وتعدّده، عرف العديد من المفاهيم نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر ما جاء به مظهر طایل الذي يرى بأنه آلة حاسبة إلكترونية تُستخدم كأداة لمعالجة البيانات (data) تحت سيطرة وتحكّم (control) أوامر برنامج معيّن سبق إعداد خطواته لمعالجة مشكلة ما وذلك علاوة على اختزان البرنامج بذاكرة الكمبيوتر². ما يعرفه (محمد السعيد خشة) بأنه آلة حاسبة إلكترونية تستقبل البيانات ثم تقوم عن طريق الاستعانة

¹ مشعان ربيع هادي، تكنولوجيا التعلم المعاصر الحاسوب والإنترنت، مكتبة المجتمع العربي، عمان، 2006.

² مختار أحمد عبد الله، مرجع سابق، ص23

ببرنامج معيّن بعملية تشغيل هذه البيانات للوصول إلى النتائج المطلوبة¹. في حين يعرفه كاراجاورمски بأنه: "هو جهاز يعالج البيانات الرقمية أوتوماتيكياً، وقابل لتكرار البرمجة"² من خلال التعريفات السابقة يتّضح أنّ الكلّ يتّفق على أنّ الحاسوب هو عبارة عن آلة تعمل على استقبال المعلومات وتخزينها، وذلك من خلال البرمجيات التي تُسمّى بنظام التشغيل، ومهمّته ترتيب الأوامر وتنفيذها. أما الحاسوب التعلّمي: فهو جهاز لا يختلف عن بقية الحواسيب إلا أنّ الذي يميّزه عن غيره هو نوع البرمجيات التي يستخدمها مما يجعله أداةً طبيعية في يد كلّ من المعلم والمتعلّم، وهذه البرمجيات عبارة عن موادّ تعلّمية يتمّ تصميمها وإعدادها من قبل فريق متخصص، كما يتمّ إنتاجها وتدريبها بواسطة أجهزة الحاسوب. وبالتالي يتمثّل دوره في تقديم المادّة التعلّمية وعرضها بأسلوب شيق يتفاعل معها المتعلّم³. يتمثّل دور الحاسوب التعلّمي حسب (عيادات) في: اختيار البرنامج التعلّمي الذي يستفيد منه المعلم والمتعلّم معاً. وتصميم الموادّ التعلّمية وإعدادها وتدريبها، بالإضافة إلى تفاعله مع المتعلّم من حيث التحكم في المادّة التعلّمية.

1-3 - استخدام الحاسوب في التعلّم:

نظراً للتطوّر الهائل في مجال التكنولوجيا، فإنّ الكثير من التربويين أكّدوا أنّ اختراع الحاسوب سيكون له التأثير الكبير في مجال التربية والتعلّم، وفي هذا الصدد يقول بوجتر (1970): "إنّ

¹ مختار أحمد عبد الله، مرجع سابق، ص23

² نفسه، ص23

³ عيادات يوسف أحمد، الحاسوب التعليمي وتطبيقاته التربوية، دار المسيرة، ط1، 2004.

الحاسوب وسيلة قوية لها مستقبل عظيم في تحسين العملية التربوية، بل إن انتشار استخدامه في التربية قد أحدث ثورة في تكنولوجيا التربية¹. إن وفرة الحاسوب حسب (الوكيل) لا تنضوي تحت مفهومها الساذج، بل تشير إلى مدلول أعمق يمكن إيجازه في النقاط التالية :

- سرعة انتشار الحاسوب في مختلف مجالات الحياة .
- بالإضافة إلى الارتباط الوثيق للأفراد والمؤسسات بهذا الوافد التكنولوجي، الذي اقتصد جهودهم ووقتهم بدرجة كبيرة جداً . مشاركة المعلم في أداء مهامه بكل يسر . ويتفاءل ألكسندر شور(1970) بمستقبل استخدام الحاسوب في التربية حيث يقول: "سيكون الحاسوب أفضل الوسائل قدرة على حلّ المشكلات التربوية المعاصرة"² يربط (ألكسندر شور) استخدام الحاسوب في التربية بالمشكلات الحديثة التي يعاني منها القطاع وقدرته على حلّها، نذكر في هذا السياق على سبيل المثال لا الحصر:
- مشكل الاكتظاظ الذي يعاني منه المعلم والمتعلم والذي يضعف القدرة على التحصيل الجيد .
- مشكل تعميم التعلم .
- مشكل كثافة البرنامج الذي أصبح يثقل كاهل المعلم والمتعلم معاً . في حين يعرف (يوسف عيادات) الحاسوب في مجال التعلم بأنه: " عبارة عن آلة إلكترونية صُممت

¹ الفار إبراهيم عبد الوكيل، تربويات الحاسوب وتحديات القرن الحادي والعشرين، دار الفكر العربي، ط2، القاهرة، مصر، 2000، ص22

² الفار إبراهيم عبد الوكيل، مرجع سابق، ص24

لاستلام وتخزين وإجراء العمليات على البيانات من أجل إجراء جميع العمليات السهلة والصعبة بطريقة دقيقة ومنظمة وسريعة للحصول على النتائج من جراء العمليات أوتوماتياً¹. يتميز الحاسوب حسب (عيادات) بميزات عديدة، فهو: مصدر مهم لإجراء العمليات العقلية المعقدة. يعتمد على الدقة في الوصول إلى النتائج كما يستطيع الحاسوب حلّ بعض المسائل التي لا يمكن للإنسان أن يعالجها.

1-4 - مميزات استخدام الحاسوب في التعلم:

يُعتبر الحاسوب وسيلةً تعليمية مهمة تساعد في زيادة تحصيل المتعلمين، بما يمتلكه من إمكانيات وقدرات تجعل منه أداة تنافس غيره من الأدوات والوسائل التعليمية الأخرى، فبعد أن كان المعلم العنصر الفعّال في العملية التعليمية وكان دور المتعلم يقتصر على تلقّي المعلومة؛ أصبح الإقبال على الحاسوب ضرورة ملحة اقتضتها التحوّلات العالمية بصبغتها التكنولوجية التي غيرت ملامح النظم التربوية عامة وهندسة القسم الدراسي خاصة، ومن مميزات الحاسوب في ميدان التعلم نذكر ما يأتي²:

- يوفر الحاسوب فرصاً تعليمية / تعليمية متنوعة، حيث طرح على المتعلم مجموعة من الأسئلة ويتلقى الإجابات ويصنفها وستجيب للأوامر بشكل مباشر، وهذا ما يجعل المتعلم يتفاعل مع العملية التعليمية / التعليمية على الشاشة.

¹ عيادات يوسف أحمد، مرجع سابق، 2004.

² عفانة عزو إسماعيل وآخرون، طرق تدريس الحاسوب، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2006

• يوفر للمتعلم فرص المحاولة والتكرار والتجريب دون ملل، مما ساعد على إتقانه للمادة التعليمية.

• يتيح التعلم الذاتي ويزوده بالتغذية الراجعة التي تساعد في معالجة ضعف المتعلمين وتحسين مستواهم الدراسي.

• يوفر إمكانات فنية من خلال المتابعة والتقييم ومعرفة الإجابة الصحيحة، وتسجيل العلامات، والمساعدة التي يتيحها لزيادة ثقة المتعلم بنفسه، مما يثير دافعيته للتعلم، الأمر الذي يجعل منه محوراً للعملية التعليمية / التعليمية.

• إجراء التجارب العلمية، وخاصة المعقدة منها بطريقة سهلة، وبشكل آمن ضمن سلامة المتعلمين.

• بالإضافة إلى ذلك، فإن الحاسوب يوفر الألوان والموسيقى والصور المتحركة، مما يجعل عملية التعلم أكثر متعة.

وذكر الكروبي (1983) بعض مميزات الحاسوب في التعليم، وهي¹:

- القدرة على نقل المعلومات من المركز الرئيس إلى مسافات طويلة.
- يوفر الحاسوب للمعلم الوقت الكافي لإعطاء الاهتمام الشخصي للمتعلمين، وتوجيه عملية التعلم ومعالجة المشكلات الفردية، وذلك بتقديم الدروس وأداء المهمات.

¹ نقلا عن مختار أحمد عبد الله، مرجع سابق، ص 23

ويورد أحد المربين مميزات الحاسوب التعليمي ما يأتي¹:

- الحاسوب لا يغضب مهما أخطأ المتعلم وأخفق في فهم الدرس.
- يشعر المتعلم بالحرية والارتياح أثناء تعامله مع الحاسوب لأنه لا يحاسب، ولا يتهمة المعلم بأنه لا يتقن عملية إصدار الأحكام ضده.

1-5- أهداف التعليم بالحاسوب:

- لقد أصبح الحاسوب من الأجهزة الضرورية في النظام التعليمي، وهذا لما يوفر من فرص تعلم عملية حقيقية، ومن بين الأهداف التي سعى الحاسوب التعليمي إلى تحقيقها ما يأتي²:
- التعرف على القدرات التي ترتبط بقدرة الحاسوب والعمل به.
 - اكتساب الدقة والإتقان والترتيب والنظام والمثابرة في أداء العمل.
 - مما يسهم الحاسوب في حل المشكلات الحياتية والمجتمعية.
 - استغلال طاقات الحواسيب وإمكاناتها ومختلف البرامج التعليمية لتحسين مردودية عملية التعلم، ونقل المعرفة من المعلم إلى المتعلم.
 - إعداد المتعلمين وتأهيلهم للتعايش في بيئة تقنية متطورة تشكل فيها الحواسيب ونظم المعلومات إنمائية القواعد الرئيسة للتنمية التقنية، بالإضافة إلى تشجيع عملية نقل التقنية.

¹ سعادة جودت السرطاوي وأحمد عادل فايز، استخدام الحاسوب والإنترنت في ميادين التربية والتعلم، دار الشروق، ط1، عمان، الأردن، 2010، ص46

² سعادة جودت السرطاوي وأحمد عادل فايز، مرجع سابق، ص66

- تنمية المهارات العقلية عند المتعلمين، حل المشكلات والتصنيف، والتحليل والتفكير المنطقي، والتبويب، وتنظيم البيانات وتخزينها واسترجاعها، وبالتالي استخلاص المعلومات.
- قدرة المتعلم على ممارسة اتجاهات إيجابية تخلصه من الخوف والرغبة نحو أجهزة الحاسوب.
- امتلاك المتعلم للثقافة الحاسوبية التي تمكنهم من التعامل مع أجهزة الحاسوب في المؤسسات والدوائر المختلفة، لمواكبة كل ما هو تكنولوجي.

1-6 - مجالات استخدام الحاسوب في التعليم:

يعد الحاسوب من أهم التطبيقات التكنولوجية المعاصرة، وذلك باعتبار أن الثورة الإلكترونية المعاصرة قد حررت الإنسان من العناء الفكري والذهني وأصبح يوفر الوقت والجهد، ونظراً للإمكانيات الهائلة التي يمتلكها الحاسوب من استقبال البيانات ومعالجتها وتخزينها وتقديمها بسرعة فائقة، فقد شاع استخدامه في مختلف المجالات، وصار رائداً أيضاً في مجال التربية وأصبح عاملاً مؤثراً في التطوير في العملية التعليمية / التعليمية حتى أصبح بعض التربويين يؤكدون على إحداث التطوير في العملية التعليمية / التعليمية باستخدام الحاسوب، ومن بين المجالات التعليمية التي يستخدم فيها الحاسوب ما يأتي¹:

¹ مشعان ربيع هادي، مرجع سابق، ص33

- حفظ البيانات الخاصة بالمتعلمين، حيث يتم تصنيفهم وتسجيل المعلومات المتعلقة بهم، بحيث يتم تصنيف تلك البيانات بسرعة فائقة، تساعد في الحصول على الكثير من النتائج التي تحتاج إليها.

- مساعدة المعلمين في أعمالهم، بحيث أصبح مصدراً أساسياً تدور حوله العديد من العمليات التعليمية / التعلمية.

- يستخدم لخصر احتياجات أعمال المكتبة، وذلك من خلال الحصول على البيانات الخاصة بكل شخص يتعامل مع المكتبة، مما حقق طريقة منظمة وواسعة.

- كما يستخدم لتقييم التحصيل النهائي للمتعلمين وتزويدهم بالتغذية الراجعة حول نوعية تحصيلهم.

- بالإضافة إلى ذلك يستخدم الحاسوب أيضاً في مجال التنمية، وذلك من خلال البيانات والإحصائيات التي تخزن في ذاكرة الحاسوب، والتي من خلالها تساهم في إعطاء صورة دقيقة عند احتياجات التنمية.

1-7- البرامج الحاسوب التعليمية:

يتطلب إدخال الحاسوب للمدارس توفير أماكن مناسبة وبرامج معينة، فلا بد من استخدام حاسوب بدون برامج، وصنف الدكتور هادي مشعان البرامج التعليمية للحاسوب ما يأتي¹:

1-7-1 - البرامج التعليمية (Software tutorial) :

¹ مشعان ربيع هادي، مرجع سابق، ص34

تستخدم هذه البرامج داخل الفصول الدراسية وصممت لتدريس الموضوعات الدراسية والمهارات المختلفة، مثل برنامج التدريب والمران، وبرامج الألعاب التعليمية، والمحاكاة.

وتركز هذه البرامج على عملية التعزيز، والاستعانة بالتغذية الراجعة، ويلعب هذا البرنامج دوراً في تحسين العملية التعليمية / التعلمية، وبالتالي يحسن مستوى المتعلمين وينمي مهاراتهم.

1-7-2 - برامج التطبيقات (Software Applications) :

وتعتبر هذه البرامج الأكثر حظاً من حيث تطبيقاتها وتستخدم في حل المشكلات، أو لتوضيح وتفسير الموضوعات الدراسية المختلفة، ومن هذه البرامج نجد مثلاً¹:

1-7-3 - برامج معالجة الكلمات: (word processor) وتستخدم في كتابة التقارير والبحوث والمقالات.

1-7-4 - برامج الجداول الإلكترونية: (spreadsheets) وهي البرامج التي تستخدم في تصميم الجداول.

1-7-5 - برامج الاتصالات: (communications) وتستخدم في تبادل مختلف المعلومات.

1-7-6 - برامج الرسوم: (graphics) وتستخدم في دراسة الرياضيات، والعلوم، وتحليل البيانات وإجراء مختلف العمليات.

1-7-7 - برامج الوسائط المتعددة: (multimedia programs)

¹ مشعان ربيع هادي، مرجع سابق، ص36

لم يقتصر استخدام الحاسوب على عملية عرض النصوص والرسوم بل على مشاهدة عروض الفيديو بالمؤثرات الصوتية، ومن أيضاً تسجيل المحادثات وسماع التوجيهات التي تصدرها الحاسوب.

ومن وسائل التخزين نجد الأقراص المدمجة وأقراص الفيديو التي تعمل على أجهزة فيديو خاصة تسمى videoplayer والتي تتيح الفرص لتخزين عدد هائل من الصور الثابتة والمتحركة، وتتميز هذه البرامج بقدرتها على توظيف الصوت والنصوص المتفرقة بشكل تفاعلي وجذاب للمتعلم¹.

1-8 - استخدام الحاسوب التعليمي في المناهج التعليمية:

ترتبط بعض التطبيقات بتطوير وتنظيم المناهج الدراسية بالحاسوب، وتتمركز حول تحويل المواد الدراسية المنهجية إلى برمجيات تعليمية تدرس بواسطة الحاسوب حيث تعتمد هذه البرمجيات على تحليل المادة الدراسية إلى مجموعة من الوحدات الجزئية. ومن الطبيعي أن تطرأ على المناهج التعليمية تعديلات جوهرية لمواكبة التطور الحاصل في المجال التكنولوجي، والتي يستطيع الحاسوب أن يقدم من خلالها خدمات عديدة لمطوري المناهج².

¹ مشعان ربيع هادي، مرجع سابق، ص78

² الفار إبراهيم عبد الوكيل، مرجع سابق، ص89

لذلك صممت بعض البرامج خصصاً لتدريس الموضوعات والمهارات المختلفة وعرض المعلومات بطرائق مختلفة تساعد المتعلمين على تكرار ما تعلموه، بالإضافة إلى ترسيخ المعلومات في أذهانهم.

ومن تصنيف استخدامات الحاسوب التعليمي في المدارس ضمن أحد الأنماط الآتية:

1-8-1 - الحاسوب باعتباره معلماً:

يعرض الحاسوب عنوان الدرس، وأهداف المادة التعليمية، كما يعرض محتواه بشكل سهل الفهم، وبالتالي يزوده بالتغذية الراجعة، سواء أكانت الإجابة صحيحة أم خاطئة، مع تقديم تعزيز للمتعلّم بكلمات مثل: صح، أحسنت، وغيرها من الكلمات المحفزة، وهذا يمثل ما يقوم به المعلم من تسجيل العلامات.

1-8-2 - الحاسوب باعتباره أداة:

يستعمل الحاسوب في هذه الحالة برامج تساعد المعلمين والمتعلمين على إنجاز مهام عامة بصفة أكثر فاعلية، فهو يساهم في أعمال صعبة يصعب إنجازها من دونه¹.

1-8-3 - الحاسوب باعتباره متعلماً:

يستعمل الحاسوب في حالات البرمجة وتعني تعلم الحاسوب والتخاطب معه بإحدى لغات البرمجة وذلك حتى يستطيع المستعمل الاستفادة من هذه البرمجيات مستقبلاً².

1-9 - المهارات التي يكتسبها المتعلم من خلال التعلم بالحاسوب:

¹ الفار إبراهيم عبد الوكيل، مرجع سابق، ص53

² عفانة عزو إسماعيل وآخرون، مرجع سابق، ص33

يساعد الحاسوب على اكتساب مجموعة من المهارات وتطويرها في العملية التعليمية / التعلمية، والهدف من اكتسابها هو التأكيد على الجانب العملي والتطبيقي والاهتمام بالجانب المتصل بحياة المتعلم مستقبلاً، وتدريبه على طرق جمع المعلومات، ومن بين هذه المهارات نذكر ما يأتي:

1-9-1 - مهارة معالجة الكلمات العربية:

يستطيع الحاسوب أن يؤمن للمتعلم التدريب الكافي لاكتساب هذه المهارة فهي تمتاز بالقدرة على تخزين النص، واسترجاعه والسرعة في تصحيح الأخطاء الإملائية والنحوية، وكذلك يصححها للمتعلم فوراً ويغير من حجم الخط وشكله، وهذا الأسلوب مشوق للمتعلمين بحيث يحسن من أدائهم في التعبير والإنشاء وإخراج المطبوعات ويجعلهم أكثر إتقاناً للتعبير بلغة سليمة ودقيقة عالية¹.

1-9-2 - مهارة حل المشكلات:

يلعب الحاسوب دوراً كبيراً في تنمية قدرات المتعلم التي تعد من أساسيات مهارة حل المشكلات، منها: المهارات الذهنية التي تتضمن هي الأخرى مهارات تنظيم المعارف اللغوية، ومهارات قوة الإدراك، ومهارة الربط بين المتغيرات وهذه المهارات تساعد المتعلمين على التفكير الجيد والإبداع المتميز.

ويتميز برنامج مهارة حل المشكلات بما يأتي²:

¹ مدحت سيرين، تكنولوجيا التعليم والمعلومات، دار جرير، عمان، الأردن، 2013، ص34

² عيادات يوسف أحمد، مرجع سابق، ص54

- زيادة الثقة بالنفس عند حل مشكل معين.
- العمل على زيادة المعارف والخبرات المختلفة.
- زيادة القدرة على التحليل واتخاذ القرارات وصنعها.

1-9-3- مهارة المحاكاة:

وهي برمجيات تهدف إلى تقليد الواقع بما يقابله من ظواهر طبيعية أو تجارب مختلفة. وهذه المهارة تولد الحماس الشديد ورغبة المتعلمين في التعلم وذلك بالملاحظة النقدية والاستكشاف، كما تساهم في نمو القدرة التعليمي وتساعدهم على فهم المحتوى التعليمي وإتقان التعلم وتحسن من اتجاهاتهم نحو اللغة.

ويتميز برنامج المحاكاة من خلال الحاسوب بما يأتي¹:

- وجود عنصر التشويق لشد انتباه المتعلم.
- تحديد أهداف التعلم التي تتفق مع المنهاج الدراسي.
- التشجيع على التفاعل والتعاون أكثر من التركيز على المنافسة.
- إكساب المتعلم مهارة التفكير الناقد.

يتلاءم هذا النشاط مع مراحل التعلم المختلفة وخاصة في المرحلة الأولى، ويستطيع المتعلم من خلاله ممارسة العديد من العمليات العقلية أثناء اللعب القدرة على الفهم والتحليل والتجريب وإصدار الأحكام.

¹ عيادات يوسف أحمد، مرجع سابق، ص90

ويعد الجانب المهاري من الجوانب التعليمية المهمة التي سعى المعلم إلى تحقيقها من خلال الفنون النثرية والشعرية في مراحل التعلم المختلفة من أجل غرس الاهتمام باللغة العربية، مع مراعاة المستوى المناسب لقدرات المتعلمين.

ويستخدم هذا النوع من البرمجيات التعليمية الآتي¹:

- يسمح هذا البرنامج بوجود أخطاء أثناء إجراء تجربة ما دون أن تتسبب تلك الأخطاء في إيذاء المتعلم.

- يسمح باختصار الوقت الذي تستغرقه تجربة معينة كما الأحداث التاريخية.

- محاكاة ما يمكن أن تكون معاشته مستحيلة دون إلحاق أي خطر بالمتعلم، كالتجول في غابة ذات وحوش، أو حدوث زلزال.

يمكن القول من خلال ما سبق بأن الحاسوب يحسن من أداء المتعلم، ويجعله أكثر دقة في الإملاء والكتابة، وتزيد من دافعيته إلى التعلم والاكتشاف.

بالإضافة إلى التقليل من المشاكل التعليمية التي تصادفه، لذلك تعد اكتساب المهارات المذكورة جزءاً مهماً في تعديل سلوك المتعلم وتعلمه، فالحاسوب فيه من المميزات ما يجعل محتوى المنهاج الدراسي مرناً عن طريق الصوت والصورة مما يتيح فرصاً أكبر لحب الاطلاع والتعلم.

10-1 - اللغة العربية والحاسوب:

¹ الفهمي سعاد بنت سفر هلال، واقع استخدام التعليم الإلكتروني في تدريس المواد الاجتماعية بالمرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة، مذكرة ماجستير في المناهج وطرق تدريس الاجتماعيات، 2012.

تعد اللغة العربية من بين اللغات العالمية التي حققت انتشاراً واسعاً باعتبارها لغة اشتقاقية ثرية، فهي متعددة في حروفها ومفرداتها وإعرابها، وتمتاز بدقة تعبيرها وإيجازها، يصفها (العلمي إدريس بن الحسن) بأنها: "أغنى وأبسط وأقوى، وأرق مرونة وروعة، فهي تزخر بالمفاتيح، وفيض بسحر الخيال، وعجيب المجاز، رقيق الحاشية، مهذب الجوانب، رائع التصوير. وأعجب ما في الأمر أن البدو كانوا هم سدنة هذه الذخائر، وجهازة النثر العربي جلة، وطبعاً منهم استمد الشعراء ثراءهم اللغوي وعبقريتهم"¹.

من خلال ما سبق من القول بأن:

- اللغة العربية من أكثر اللغات ثراء من حيث المفردات والمعاني.

- تعد من أكثر اللغات الاشتقاقية.

- تمتاز بتعبيرها المجازي، ودقة التصوير.

- معظم الشعراء وعلماء اللغة تخرجوا من مدرسة البدو التي استمدوا منها ثراءهم اللغوي.

وفي هذا الصدد يقول (أرنست رينان): "من أغرب المدهشات أن تنبت اللغة القومية وتصل إلى درجة الكمال وسط الصحاري، عند أمة من الرحل، تلك اللغة التي فاقت أخواتها بكثرة مفرداتها، ودقة معانيها، وحسن نظام مبانيها"².

يشير (رينان) إلى أن اللغة العربية وصلت إلى قمته في البدو والصحاري وقد وصلت إلى ما لم تصله اللغات الأخرى من حيث غناها بالمفردات والمعاني.

¹ العلمي إدريس بن الحسن، اللسانيات واللغة العربية، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب، 2005، ص 64

² مدحت سيرين، مرجع سابق، ص 34

ويضيف الأمريكي (ولمر ورل): "إن اللغة العربية من اللين، والمرونة ما مكنها من التكيف وفق مقتضيات العصر، وهي لم تتقهقر فيما مضى أمام أية لغة أخرى من اللغات التي احتكت بها، وستحافظ على كيانها في المستقبل ما حافظت عليه في الماضي"¹.

فقدرة اللغة العربية على الاشتقاق والتعبير بدقة ووضوح، والتجديد جعلها أكثر ثراءً وأوسع قدرة على التعبير. هذا ما جعلها إحدى اللغات العالمية المطلوبة من ملايين المسلمين في العالم اليوم.

يقول (محمود الجليلي)، عضو المجمع العلمي العراقي: "إن اتساع اللغة العربية يجعلها قابلة للتطور لتستوعب النمو السريع في مختلف العلوم والفلسفة قبل مئات السنين، وهي الآن ماضية في نفس السبيل"².

لقد أشاد (الجليلي) بأصالة اللغة العربية وقدرتها على المحافظة على تراثها العربي، وفي الوقت نفسه بين قابليتها للتطور والازدهار في مختلف المجالات.

وقد ساع شمل اتساع اللغة العربية واستعمالها مختلف بقاع الأرض، يقول الكاتب المسيحي (الفاروق): "إن المسيحيين يتلذذون بقراءة القصائد وروائع الخيال العربية، ويدرسون مصنفات علماء الكلام المسلمين، لا بقصد تفنيدها، بل من أجل التمرن على الأسلوب الصحيح الأنيق في العربية، وجمع الفتیان المسيحيين لا يعرفون سوى اللغة العربية، والأدب العربي، فهم يقرؤون الكتب العربية ويدرسونها بكامل الحرارة، ويتهافتون على اقتناء المكتبات الضخمة،

¹ نفسه، ص 34

² نقلاً عن صبارهادي عادل، اللغة العربية في عصر المعلومات، دار الثقافة، 2011، ص 42

مهما كلفهم ذلك من ثمن، ويعلنون على الملأ حيثما وجدوا: الأدب العربي شيء بديع أن... ما أعظم الألم! لقد نسي المسيحيون حتى لغتهم الدينية، لا تكاد تجد واحداً بين الألف يحسن تحرير رسالة باللاتينية إلى صديق له، أما باللغة العربية، فإنك تجد أفواجا من الناس يجيدون التعبير بهذه اللغة بكامل الأناقة، بل إنهم يقرضون من الشعر بالعربية ما فوق من الوجهة الفنية أشعار العرب أنفسهم.¹

يتضح من خلال هذا القول أن اللغة العربية لها مكانة مرموقة بين اللغات الأخرى، لذلك يعود توسع انتشارها عبر العالم إلى مرونتها، هذا ما جعلها تبهر عقول الكثير من غير الناطقين بها فعبروا عن حاجاتهم باللغة العربية، والسر في ذلك أنها لغة القرآن الكريم المعجز بألفاظه ومعانيه، وهذا ما جعلها من أطول اللغات عمراً.

وهذا لا يعني أن اللغة العربية راكدة لا تستجيب لمستجدات العصر، فقد أصبح من الضروري اليوم التفكير في آليات النهوض باللغة العربية من خلال استغلال الوسائل التكنولوجية الحديثة، لذلك بادرت بأولى خطوة وهي توظيف الحاسوب في المناهج التعليمية والعمل على تطويرها بأحسن الوسائل.

وعلى هذا الأساس من إجمال أهم المتطلبات للحفاظ على اللغة العربية، لمواكبتها لروح العصر، والمتمثلة فيما يأتي²:

¹ العلمي إدريس بن الحسن، مرجع سابق، ص64

² ضياء الدين خليل إبراهيم محمد، اللغة العربية والتحديات المعاصرة آثار ومتطلبات، مجلة الذاكرة، الجزائر، ع 9، 2017.

- قيام المؤسسات التعليمية بإعداد أساتذة مؤهلين في مجال الحاسوب، ودعمها بالوسائل التعليمية.

- إعادة النظر في أهداف تدريس اللغة العربية.

- الاهتمام بالاتجاهات التربوية الحديثة لتطوير اللغة العربية.

- ما تمتلك اللغة العربية من الخصائص يؤهل أهلها لمواكبة التطور الحاصل، فهي لغة حية قادرة على استيعاب مستجدات الحياة.

- إن من أهم الأسباب التي أدت ببعض التربويين إلى استخدام الحاسوب وشبكة الأنترنت هو وفرة الكتب الإلكترونية، والدوريات وقواعد النحو والصرف واكتساب مهارات القراءة والكتابة، ولا يكون ذلك إلا بدمج الحاسوب مع وسائل أخرى لزيادة فاعلية التعلم، وربطه بمعمل الأصوات اللغوية، ونظم أقراص الليزر الرقمية (CD-ROM) التي تخزن فيها النصوص الكاملة للكتب، وفي الوقت نفسه من تسجيل الأصوات بعد الحاسوب عدة لغات مما يزيد فرص تعلم اللغات بواسطة الحاسوب¹.

إن معالجة اللغة العربية بواسطة الحاسوب تعد محور تكنولوجيا المعلومات عبر لغات البرمجة، ونحن بحاجة إلى إدخال تقنية الحاسوب في تدريس اللغة العربية، لكن هذا لا يتحقق إلا بمجموعة من الشروط، والمتمثلة في:

¹ علي نبيل، اللغة العربية والحاسوب: دراسة بحثية، القاهرة، دار تعريب، 1988، ص 69

- توفير الجو المناسب للمتعلم مثل فتح مخابر للغات، وأجهزة الحاسوب، وقاعات فيديو للاستماع والمشاهدة.

- تعريب موارد برامج الحاسوب لتسهيل تعلم اللغة العربية واستيعابها، وذلك عن طريق تخزين المعلومات باللغة العربية واللاتينية.

- تشجيع المتعلمين وتوجيههم نحو الاهتمام بالتكنولوجيا وتطويرها بما يخدم مناهج اللغة العربية.

- تكوين مدرسي اللغة العربية في مجال الحاسوب.

المبحث الثاني: اللسانيات الحاسوبية في التعليم

تمهيد:

يتناول هذا المبحث قضية جوهرية في تقاطع العلوم اللغوية والعلوم الحاسوبية، إذ يسعى إلى الكشف عن الإمكانيات الهائلة التي تتيحها اللسانيات الحاسوبية في مجال تعليم اللغة العربية وتعلّمها. وتتطلب الدراسة من رصانة منهجية تجمع بين الوصف والتحليل والمقارنة، مستندةً إلى مرجعية علمية عربية وغربية محكمة. وقد توصل البحث إلى جملة من النتائج أبرزها: أنّ اللسانيات الحاسوبية باتت ركيزة لا غنى عنها في تطوير منظومة تعليم اللغة العربية، وأنّ تطبيقاتها المتنوعة – من معالجة آلية، وترجمة، ومعاجم إلكترونية، وتعليم بالحاسوب – تسهم إسهاماً ملموساً في رفع الكفاءة التعليمية وتيسير اكتساب اللغة. كما يستشرف البحث آفاق التوظيف المستقبلي للذكاء الاصطناعي وتقنياته في خدمة تعليم العربية.

شهد العالم في مطلع الألفية الثالثة تحولات جذرية غير مسبوقة في طريقة تخزين المعرفة ونشرها وتداولها، وقد كان للثورة الرقمية الفضل الأكبر في إعادة رسم ملامح العلاقة بين الإنسان واللغة والحاسوب. وفي هذا السياق المتسارع التحولات، برزت اللسانيات الحاسوبية بوصفها علماً استراتيجياً يُمثّل نقطة التقاطع بين علم اللغة من جهة وعلوم الحاسوب والذكاء الاصطناعي من جهة أخرى.

وأمام هذا الواقع الرقمي الجديد، باتت اللغة العربية – بما تحمله من ثقل تراثي وحيوية معاصرة في مواجهة تحديات تقنية جسيمة تفرض على المتخصصين ضرورة استيعاب أدوات اللسانيات الحاسوبية وتوظيفها في خدمة تعليم هذه اللغة وتعلّمها. ومن ثَمَّ، جاءت هذه الدراسة لتسلّط الضوء على هذه العلاقة الإشكالية بين اللسانيات الحاسوبية وتعليم العربية، رصدًا وتحليلًا واستشرافًا.

ينبغي التمييز منهجياً بين مصطلحي «اللسانيات الحاسوبية» (Computational Linguistics) و«معالجة اللغة الطبيعية» (NLP): فالأولى تُعنى بالجانب النظري لنمذجة اللغة حاسوبياً، فيما تُركّز الثانية على التطبيقات التقنية العملية. غير أن الحقلين يتداخلان تداخلاً وثيقاً في أغلب الأحيان.

1- الإطار المفاهيمي لللسانيات الحاسوبية:

1-1- تعدد المصطلحات والمفاهيم:

يُشار إلى هذا العلم الحديث بجملة من المسميات التي اختلفت باختلاف الباحثين ومرجعياتهم المعرفية والمؤسسية، وهو ما يعكس ثراء هذا الميدان وتشعب أبعاده المعرفية. ومن أبرز هذه المسميات في الدراسات العربية المعاصرة:

جدول (1): المسميات الأساسية لللسانيات الحاسوبية في الدراسات العربية

المصطلح	المرجع	الدلالة
اللسانيات الحاسوبية	سمير استيتية، 2005	التسمية الأكثر شيوعاً في المغرب العربي والمشرق
اللسانيات الرياضية	الحاج صالح	تُبرز البعد الكمي والخوارزمي للعلم
علم اللغة الآلي	محمد الخولي، 1986	يُركّز على الجانب الآلي والتقني

الهندسة اللغوية	عمر مهديوي	يُبرز الطابع التطبيقي والهندسي
اللغويات الحاسوبية	تسمية شائعة	التكافؤ الأمثل للـ Computational Linguistics
تكنولوجيا اللغة	عمر مهديوي	يُبرز الأبعاد التكنولوجية التطبيقية

وعلى الرغم من هذا التعدد الاصطلاحي، يجمع الباحثون على أن هذا العلم يركز على محورين لا غنى عنهما: علم اللغة وعلم الحاسوب، مع الاستعانة بالرياضيات والمنطق وعلم الإحصاء¹.

1-2 - التعريفات الأساسية:

اللسانيات الحاسوبية علمٌ متخصص في دراسة اللغات البشرية ومعالجتها آلياً، بغية إنتاج برامج وأنظمة معلوماتية ذكية تُمكن الحاسوب من فهم اللغة الطبيعية ومعالجتها وتوليدها. وهي فرع من فروع اللسانيات التطبيقية يستعين بمناهج اللسانيات العامة في مستوياتها كافة: الصوتية والصرفية والنحوية والتركييبية والدلالية والتداولية.

وعرّفها كريستال (Crystal, 2005) بأنها: «دراسة اللغة باستعمال التقنيات والمفاهيم الخاصة بالحاسوبيات، لا سيما من خلال الإحالة على مشكلات الترجمة الآلية واسترجاع المعلومات والذكاء الاصطناعي»².

¹ سمير استيتية، اللسانيات المجال والوظيفة والمنهج، عالم الكتب الحديث، أريد، الأردن، 2005، ص 111

² Crystal David, A Dictionary of Linguistics and Phonetics, 5th edition, Oxford: Blackwell, 2005, p. 72.

أما نبيل علي فيُعرّفها بأنها علوم حديثة تستخدم الحواسيب في تحويل النصوص والمعلومات اللغوية إلى لغات رقمية لتحليلها وترجمتها إلى لغات أخرى¹ ، في حين ذهب وليد العناتي (2005) إلى أنها تقوم على تصوّر نظري يتخيّل الحاسوب عقلاً بشرياً².

1-3 - البنية المعرفية لللسانيات الحاسوبية:

ترتكز اللسانيات الحاسوبية على جانبين متكاملين لا يمكن الفصل بينهما:

- **الجانب النظري:** يبحث في الإطار المفاهيمي الجامع الذي يُمكن من فهم كيفية عمل الحاسوب في معالجة الظاهرة اللغوية، مستعيناً بنظريات اللسانيات العامة ومنطق الرياضيات.
 - **الجانب التطبيقي:** يُعنى بتصميم الخوارزميات والبرامج الحاسوبية القادرة على تحليل اللغة وتوليدها ومعالجتها، وهو الجانب الأكثر حضوراً في التطبيقات التعليمية المعاصرة.
- أكّدت أبحاث تشومسكي (Chomsky, 1957) حول النظرية التوليدية التحويلية أن القواعد اللغوية يمكن صياغتها بصورة رياضية رسمية، وهو ما فتح الباب أمام اللسانيات الحاسوبية لتحويل القواعد اللغوية إلى برامج قابلة للتنفيذ الحاسوبي. يُعدّ هذا الإسهام نقطة تحوّل مفصلية في تاريخ العلم.

¹ نبيل علي، الثقافة العربية وعصر المعلومات، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، 2001، ص 287.

² وليد العناتي، اللسانيات الحاسوبية ومعالجة اللغة، دار الحامد، عمان، 2005، ص 18.

ويُجمع الدارسون على أن اللسانيات الحاسوبية تستدعي تعاوناً وتنسيقاً وثيقاً بين المتخصصين في اللغة والمتخصصين في الحاسوب¹، وأن التكامل المعرفي هو الضمانة الحقيقية للنجاح في هذا الميدان الحساس².

رغم تعدد التعريفات والمسميات لللسانيات الحاسوبية إلا أنها تقوم على دائرة واحدة وهي الجمع بين علمين أساسيين هما: علم اللغة، وعلم الحاسوب. فمعظم الدارسين اتفقوا على أنها فرع تطبيقي من فروع اللسانيات العامة تعالج اللغات البشرية وتقوم ببرمجتها عن طريق الحاسوب، وليس المطلوب في هذا أن يكون عالم اللغة هو نفسه عالم أو مهندس في مجال الحاسوب وإنما المطلوب هو التعاون والتنسيق بين المتخصصين اللغويين والمتخصصين في مجال الحاسوب.

2- نشأة اللسانيات الحاسوبية وتطورها التاريخي:

2-1- السياق التاريخي العام:

ترتبط نشأة اللسانيات الحاسوبية ارتباطاً عضوياً بنشأة الحاسوب الحديث، الذي انتشر انتشاراً واسعاً في مختلف مجالات الحياة خلال القرن العشرين. وقد تطورت تطبيقاته تطوراً تدريجياً شمل هندسة الحاسوب، ونظم استرجاع المعلومات، وسواها من التطبيقات التي مست تخصصات شتى.

2-1- السياق الغربي:

¹ Chomsky Noam, Syntactic Structures, Mouton, The Hague, 1957, p. 49.

² سناء منعم، مصطفى بوعناني، اللسانيات الحاسوبية ومعالجة اللغة العربية، مجلة الحكمة، الجزائر، 2015، ص 67.

الفصل الأول: اللسانيات الحاسوبية ومجالات تطبيقها

تعود البدايات الفعلية للسانيات الحاسوبية في الغرب إلى جهود الباحثين في قسم اللسانيات بجامعة جورج تاون عام 1954م في ميدان الترجمة الآلية. وكانت المحاولات الأوروبية قد بدأت في جامعة غوتنبيرغ (Göteborg) السويدية عام 1961م، ثم تأسس مركز التحليل الآلي للغة بمدينة غالارتي الإيطالية عام 1962م¹.

جدول (2): المحطات التاريخية الكبرى للسانيات الحاسوبية في الغرب

التاريخ	الحدث	المكان
1954م	أول تجربة للترجمة الآلية بالتعاون مع IBM	جامعة جورج تاون - الولايات المتحدة
1961م	أولى المحاولات الأوروبية لحوسبة اللغة	جامعة غوتنبيرغ - السويد
1962م	تأسيس مركز التحليل الآلي للغة	غالارتي - إيطاليا
1964م	تأسيس المركز المعجمي بمجمع دالاكروسكا	إيطاليا
1964م	معهد الألسنة في مجمع العلوم	كييف - أوكرانيا
1981-1991م	ظهور محطات للترجمة الآلية على الحاسبات الشخصية	الولايات المتحدة وأوروبا

2-3 - السياق العربي:

تأخر الاهتمام العربي باللسانيات الحاسوبية نسبياً إذ بدأ في السبعينيات من القرن الماضي، حين أطلقت شرارته بزيارة الدكتور إبراهيم أنيس لجامعة الكويت عام 1971م، وتعاونه مع

¹ بن عربة راضية، اللسانيات الحاسوبية وتطبيقاتها في معالجة اللغة العربية، رسالة دكتوراه، جامعة الجزائر، 2018، ص

علي حلمي موسى في إحصاء الحروف الأصلية لمواد اللغة العربية¹. أسفرت هذه الشراكة العلمية الرائدة عن جملة من الدراسات الإحصائية: فصدرت دراسة للجذور الثلاثية في معجم الصحاح للجوهري، تلتها دراسة لجذور معجم لسان العرب لابن منظور (1972م)، ثم أخرى لتاج العروس للزبيدي (1973م)، وقد نُشرت جميعها في جامعة الكويت.

3- مجالات تطبيق اللسانيات الحاسوبية:

حدّد الباحثون المتخصصون جملةً من المحاور الكبرى لتطبيقات اللسانيات الحاسوبية، يمكن إجمالها في ثلاثة محاور رئيسية وفقاً لما أشار إليه محسن رشوان والمعتز بالله وفيما يلي تفصيل هذه المجالات الكبرى²:

جدول (3): المحاور الثلاثة لتطبيقات اللسانيات الحاسوبية

المحور	التطبيقات الرئيسية
معالجة النصوص	الترجمة الآلية - التلخيص الآلي - التنقيب في النصوص
معالجة الكلام المنطوق	التعرف الآلي على الكلام - تحويل النص إلى كلام
معالجة الصور	التعرف الآلي على الكتابة - الفهرسة البصرية

3-1 - نظم استرجاع المعلومات:

تُعدّ نظم استرجاع المعلومات من أوائل التطبيقات العملية للسانيات الحاسوبية، وتعمل وفق منظومة متكاملة تشمل: إدخال بيانات مصادر المعلومات، وتحليل مضمون الوثائق، وتخزينها

¹ عبد الرحمن العارف، تاريخ اللسانيات الحاسوبية العربية، دار الفكر، دمشق، 2007، ص 51.

² محسن رشوان المعتز بالله، حوسبة اللغة العربية بين الواقع والمأمول، المؤتمر الدولي للغة العربية، 2019، ص 44.

مع ملفات إشارية (اسم المؤلف، عنوان الوثيقة، الكلمات المفتاحية)، ثم قبول طلبات البحث وإظهار النتائج المطابقة.

ارتباط هذا المجال بتعليم اللغة العربية: تُوظَّف نظم استرجاع المعلومات في بناء المكتبات الرقمية للتراث العربي، مما يُيسِّر على المتعلمين الوصول إلى النصوص الأصلية وتحليلها، ويُعزز كفاءة البحث اللغوي والأدبي لدى الطلاب والباحثين.

3-2 - المعاجم الإلكترونية:

يُعَدّ المعجم الإلكتروني من أبرز منجزات اللسانيات الحاسوبية في خدمة اللغة، وعرفه ابن حمادو (2011) بأنه: نسخة حاسوبية معدّلة من النسخة الورقية، تتكون من مداخل يحتوي كل منها على معلومات متنوعة تختلف بحسب أهداف المعجم وفئات مستخدميه¹. وتعني حوسبة المعاجم إعادة هيكلة المادة المعجمية وتنسيقها لتلاءم طبيعة التخزين الإلكتروني والمعالجة الآلية، ثم تصميم برمجية تطبيقية تُحسن استثمارها². ويُتيح المعجم الإلكتروني للمتعلّم سهولة البحث وسرعته، فضلاً عن وسائل متعددة تُعين على فهم معاني الكلمات كالصور الثابتة والمتحركة والمقاطع الصوتية والمرئية، مما يجعل منه أداةً تعليمية متكاملة تتجاوز المعجم الورقي التقليدي³.

¹ بن حمادو، المعجم الإلكتروني ومتطلباته التقنية، مجلة مصطلحيات، الجزائر، 2011، ص 12.

² إيمان صحي، حوسبة المعاجم العربية، مجلة الموروث، جامعة وهران، 2014، ص 7.

³ Sahbi SIDHOM, Système d'indexation et de recherche documentaire, Thèse de doctorat, Université Paris XI, 1996, p. 34.

جدول (4): مقارنة بين المعجم الورقي والمعجم الإلكتروني

الخاصية	المعجم الورقي	المعجم الإلكتروني
البحث	يدوي وبطيء	آني وفوري
الوسائط	نص مكتوب فقط	نص وصوت وصورة
التحديث	يتطلب طبعة جديدة	فوري ومستمر
التكيف مع المستخدم	موحد لجميع المستويات	قابل للتكيف مع مستويات مختلفة
التكلفة	مرتفعة	منخفضة على المدى البعيد

3-3 - الترجمة الآلية:

تعدّ الترجمة الآلية من أهمّ تطبيقات اللّسانيات الحاسوبية التي تعتبر ميدانا كبيرا من الميادين التي شهدت الكثير من البحوث العلمية، فهي وسيلة ضرورية وحتمية في آن واحد لما توفّره من سهولة وسرعة في التنفيذ، وهي تتطلب أيضا معرفة وخبرة في مجال علم اللّغة ومجال علم الحاسوب، وتحاول الترجمة الآلية أن تنافس الإنسان في مجال الذكاء.

3-3-1 - مفهوم الترجمة:

جاء في لسان العرب: "الترجمان والترجمان: المفسّر للسان، وفي حديث هرقل قال لترجمانه، الترجمان بالضّمّ والفتح هو الذي يترجم الكلام أي ينقله من لغة إلى لغة أخرى والجمع التّراجم¹.

¹ ابن منظور جمال الدين، لسان العرب، تح: محمد أمين عبد الوهاب، محمد صادق العبيدي، دار إحياء التراث العربي، مؤسسة التاريخ العربي، ط3، بيروت، د ت، مادة (ت، ر، ج، م)

ويعرّفه الفيروز أبادي في القاموس المحيط: "الترجمان هو المفسر للسان، وترجم عنه، والفعل يدلّ على أصالة التاء"¹.

من خلال هذين التعريفين نلاحظ بأن الترجمة استخدمها اللغويون بمعنى النقل والتفسير. كما ورد معنى الترجمة في قاموس اللسانيات على أنها: "التعبير بلغة أخرى (أو اللغة الهدف). كما تقصده لغة أخرى (اللغة المصدر) مع الاحتفاظ بالتكافؤات الدلالية والأسلوبية"².

كما سار محمود اسماعيل الصّيني نفس المسار في تحديده لمفهوم الترجمة بقوله: "الترجمة هي نقل معاني نص من لغة إلى لغة أخرى مع مراعاة الدقة والأسلوب والدقة تعني مراعاة المحتوى الدلالي أو محتوى النص الأصلي، أمّا الأسلوب فمعناه مراعاة الجو الدقيق الذي كتب فيه النص سواء أكان النص شعريا أم نثريا، قصصيا أم غير قصصي، وسواء أكان النص تقنيا أم كان نصّا علميا، فنجد أنّ لكلّ من هذه أسلوبها المميّز، ولا بدّ لأي مترجم جيّد أن يراعي تلك العوامل"³.

¹ الفيروزآبادي مجد الدين محمد بن يعقوب، القاموس المحيط، ج 2، تح: مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة، مؤسسة الرسالة، 2005. مادة (ت، ر، ج، م)

² Dubois J et al, Dictionnaire de linguistique, Larousse, Paris, Lyon 2, 1973, p66

³ سناء منعم وبوعناني مصطفى، اللسانيات الحاسوبية والترجمة الآلية بعض الثوابت النظرية والإجرائية، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2015، ص78

والترجمة الآلية هي تدخّل الذكاء الاصطناعي عن طريق مساعدة الحاسوب لأداء فعل الترجمة عن طريق الأنماط اللغوية والمعرفية المخزنة بفعل التراكيب ومصطلحات يسترجعها في مقابل اللغة التي يترجم منها¹.

تهدف الترجمة الآلية إلى²:

- كسر الحاجز بين اللغة والبشر.
- توفير ترجمة لنصوص بجودة مختلفة تسمح للمستخدمين بالحصول على فهم جيد للمحتوى.
- القدرة على الترجمة السريعة للنص أو الصوت من لغة إلى أخرى بغض النظر عن توقّر المترجم البشري.

من خلال ما تقدّم تبين أنّ الترجمة هي نقل معاني النص من لغة إلى أخرى بواسطة الآلة مع مراعاة الدقة في النقل، لكن لا يمكن أن ننكر بأنّ لكل لغة مميّزاتها وخصوصيّاتها، ممّا يجعل الترجمة الآلية ناقصة نوعاً ما، فاللغة الانجليزية مثلاً تختلف عن اللغة العربية، وتختلف عن بعض اللغات الأخرى، خاصّة وأنّ المترجم هو الآلة التي تختلف عن الإنسان الذي يتدخّل في مراعاة تلك الخصوصيات.

3-3-2- نشأة الترجمة الآلية:

¹ بلعيد صالح، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، 2003، ص65

² Aransa Walid, Statistical machine Translation of the Arabic language, Linguistics, Université de Maine, 2015.

ظهرت الترجمة الآلية في الولايات المتحدة الأمريكية على يد العالم الأمريكي "وارن ويفر"، ومن خلالها بدأت الدراسات والبحوث في هذا المجال في العديد من الجامعات الأمريكية غرباً وشرقاً وجنوباً، ومن بينها معهد "ماساشوستس" للتكنولوجيا حيث تم عقد مؤتمر بزعامة " ويفر weaver"، سنة 1952، حضره عدد من العلماء واللغويين، وتم تعيين باحث مشرف على مشروع الترجمة الآلية، وكان من نتائج هذا المؤتمر تشكيل فريق للترجمة الآلية بجامعة " جورج تاون " فبدأ التعاون بين هذه الجامعة وشركة " أي بي إم " (IBM) فتجلى من خلالها أول عرض للترجمة الآلية سنة 1954، وفيها تمت التجربة الفعلية لتطبيقها. بعد ذلك تشكلت فرق بحث للترجمة الآلية في العديد من الدول بعد أمريكا ومن بينها: بريطانيا، وفرنسا، وإيطاليا، وألمانيا، والاتحاد السوفياتي، واليابان. وفي الفترة الممتدة من 1981 إلى 1991، ظهرت عدة محطات للترجمة الآلية على الحاسبات الشخصية فتقطنت من خلالها إمبراطورية التكنولوجيا بالولايات المتحدة الأمريكية إلى ضرورة توسيع الترجمة إلى لغات العالم أجمع. أمّا على المستوى العربي، فقد شجعت وعود السوق العربية ذات الأرقام العالية في الاستيراد على التنافس في تمويل الأبحاث في الجامعات ومراكز البحث التابعة للمؤسسات والشركات بالإضافة إلى توحيد جهد خاص للترجمة إلى العربية منها ونذكر هنا بأن الترجمة الآلية هي

عملية مركّبة ومعقّدة وتحتاج إلى جهد متكامل باعتبارها حيلة تطوّر علمي وتقني وحاسوبي¹.

يتّضح من خلال الجهود السابقة في مجال الترجمة الآلية أنّها لازلت في تطوّر مستمر من أجل دمج عدّة لغات، وهذا بفضل بعض المؤسسات وفرق البحث المختلفة، ولا يحصل هذا التطوّر إلّا بالتفاعل بين علم الحاسوب وعلم اللّغة من خلال ما توفّره التّكنولوجيا من برامج وتطبيقات مختلفة لخدمة اللّغة.

3-3-3 - الترجمة الآلية للّغة العربيّة:

تعدّ اللّغة العربيّة من بين اللّغات التي أجريت عليها التّجارب في مجال الترجمة الآلية خاصّة بالولايات المتّحدة الأمريكيّة، ومن خلالها شغلت مكانة متقدّمة في قائمة اللّغات التي يمكن تطويرها في مجال الترجمة الآلية، فهي من أصعب اللّغات من حيث خصائصها المورفولوجية والتّركيبية والصّوتية التي يصعب معالجتها شفويا وكتابيا².

لذلك يعدّ الاهتمام بالترجمة الآلية للّغة العربيّة محدودا جدّا، إلّا أنّ هناك محاولات جادّة في العديد من الدّول العربيّة لإنشاء نظام ترجمة آليّة من وإلى اللّغة العربيّة، وهي برمجيات مساعدة، نذكر منها ما يأتي:

1 - برنامج عجيب:

¹ منعم سناء وبوعناني مصطفى، مرجع سابق، ص78

² طالبي أمنة فاطمة الزهراء، إشكالية حدود الترجمة الآلية ترجمة نظام سيسترام للمتلازمات اللفظية (إنجليزية-عربية)، مذكرة ماجستير في الترجمة، جامعة منتوري قسنطينة، 2008، ص46

أنشئ هذا البرنامج من طرف شركة صخر الكائن مقرها بالمملكة العربية السعودية منذ 1982م، حيث اهتمت بتطوير نظام الترجمة الآلية ثنائي الاتجاه من العربية إلى الإنجليزية ومن الانجليزية إلى العربية ويتضمن هذا الموقع خدمة الترجمة الآلية الفورية. لذلك أصبحت شركة "صخر" رائدة في مجال صناعة البرمجيات العربية، خاصة بعد تمكّنها من تقديم حلول الترجمة الآلية للمؤسسات، حيث يوفر هذا النظام أربع خدمات أساسية، وهي¹:

- الترجمة الآلية من الإنجليزية إلى العربية.

- قاموس ثنائي اللغة والاتجاه.

- معجم للمصطلحات المتخصصة.

- ترجمة الملفات.

كما تتيح هذه الشركة فرصة المشاركة المباشرة للعنصر البشري المترجم وفي هذه الحالة تكون الترجمة أكثر مصداقية.

2 - برنامج المترجم العربي (ATA):

يعدّ برنامج المترجم العربي من إنتاج شركة (ATA)، التي تأسست بلندن عام 1992، بحيث أنتجت برنامجين للترجمة الآلية من الإنجليزية إلى العربية، هما: "المترجم العربي" و "الوافي للترجمة العربية".

¹ منعم سناء وبوعناني مصطفى، مرجع سابق، ص78

ومن مزايا هذا البرنامج أنّه يمكنّ المستخدم من اختيار لغة تشغيل البرنامج (عربية/ إنجليزية) كما أنّها تتوفّر على معالج الكلمات البديلة ومدقّق إملائي¹.

3- برنامج ترانسفير (Transphere) (شركة أبتيك الولايات المتحدة):

يقوم برنامج ترانسفير على نظام التّرجمة الآلية إلى اللّغة العربية، حيث أنّه يشغل على أرسيات متنوعة باستخدام برنامج ويندوز (windows.net)، وبرنامج يونيكس (unix). وقد اعتمدت شركة ترانسفير على تطبيقات لسانية محوسبة متطوّرة من بينها²:

- المعاجم الإلكترونيّة المتخصّصة في المجالات التّقنيّة، والأعمال، والقانون والحواسيب وغيرها.

- المحلّلات الصّرفيّة، حيث تقوم بتحليل وإعراب وتوليد وجمع التّركيبات باللّغة العربيّة. ويحتوي هذا البرنامج على مزايا عديدة ومنها³:

- القيام باستخدام قاموس عام بالإضافة إلى قواميس متخصّصة.

- بالإضافة إلى إمكانية النّطق الآلي للنّصوص والتّدقيق الإملائي.

رغم جهود العديد من الباحثين فيما يخصّ وضع وتصميم برامج للتّرجمة الآلية من وإلى اللّغة العربيّة، إلّا أنّها تبقى تفتقد إلى الإحاطة بالهندسة اللّغويّة وإلى تطويرها لملاءمة حاجات

¹ جمعاوي صابر، نظم التّرجمة الآلية من العربيّة وإليها: الأهمية والإمكانات والحدود، جامعة قرطاج، تونس، د ت، ص 66

² بن عربيّة راضية، محاضرات في اللسانيات الحاسوبية، دار ألف للوثائق، قسنطينة، الجزائر، 2017، ص 78

³ جمعاوي صابر، مرجع سابق، ص 66

المستخدم العربي، ولتوافق أيضا خصائص اللغة العربية، وهذا يحتاج إلى تلاحم وتكافل كل الدول العربية للوصول إلى برامج تخدم اللغة العربية بالدرجة الأولى.

3-3-4 - أساليب الترجمة الآلية العربية:

تعد الترجمة الآلية من أهم الوسائل التي ازدهر بفضلها الاتصال بين الأمم والشعوب، وفيما يلي أهم الأساليب التي تعتمد الترجمة الآلية للغة العربية¹:

1 - ترجمة آلية بمساعدة الحاسوب:

يقوم الشخص بالدور الأكبر في هذا النوع من الترجمة، فعندما يدخل النص المقصود ترجمته إلى الحاسوب مباشرة، يقوم البرنامج المعد خصيصا لذلك بالبحث في القواميس المخزنة فيعطي المعنى المطلوب في اللغة الهدف.

2 - ترجمة آلية بمساعدة الإنسان:

يقوم الحاسوب بترجمة النص بالرجوع إلى المعجم الإلكتروني، ويتولى نظام الترجمة الآلية مسؤولية القيام بالترجمة بمساعدة الإنسان، حيث يقوم بالتدخل قبل عملية الترجمة وأثناءها وبعدها.

¹ جمعاوي صابر، ، ص66

3 - ترجمة آلية شاملة:

هذا النوع من الترجمة يُنجز مباشرة دون تدخل بشري، فيدخل من خلاله المستخدم النص المنطلق للحصول على النص المترجم للغة التي يريدها معتمداً على مصادره الذاتية، مثل الخوارزميات، القواعد، والمعاجم.

يعدّ تنوع أساليب الترجمة خطوة مهمة في مجال اللسانيات الحاسوبية تمكّن الباحثين من تطوير التفاعل بين الإنسان والحاسوب، فالحاسوب لا يمكن أن يفهم اللغة إلا إذا تدخل العنصر البشري من خلال بعض إدخاله لبعض المعطيات المتعلقة بالمجال الثقافي والمجال المعرفي، لذلك لا بدّ من مراعاة خصائص نظام اللغة المترجم منها وإليها من معارف وثقافات مختلفة.

3-3-5 - مراحل الترجمة الآلية للغة العربية:

تعتمد الترجمة الآلية للغة العربية على المراحل التالية:

1 - مرحلة التحليل:

وتختصّ بتحليل النص الأصلي واستخراج مجموعة من المعطيات، مثل السياق، والمجال، والتركيب، والدلالة، وتتفرّع هذه المرحلة إلى:

- تحليل صرفي: يختصّ بتحديد الصيغ، والأوزان، والجذور والاشتقاقات.

- تحليل تركيب: يختصّ بدراسة بنية الجملة.

- تحليل دلالي: مهمته فكّ اللبس المعجمي والتركيب على مستوى الكلمات والجملة.

من خلال هذه المرحلة يقوم الإنسان بمراجعة مبدئية للنص الذي يراد ترجمته لكي يسهل على الآلة فهمه، بعد ذلك يبدأ الحاسوب في التحليل الصرفي وذلك بالتعرّف على أجزاء الكلمات ومكوناتها، ثمّ يقوم بالبحث عن الكلمات في المعجم ويحلّلها كي يستطيع تحليل النصّ نحويًا كاستخراج الاسم، والفعل، والفاعل.

2- **مرحلة التحويل:** وتختصّ بتطبيق القواعد التي تسمح للمترجم بنقل المعطيات التي يتمّ استخراجها من التحليل.

3- **مرحلة التوليد:** وتعنى بتوليد النصّ في اللغة الهدف وتحريره، وتشمل هذه المرحلة¹:

4- **التوليد التركيبي:** حيث تطبق هذه المرحلة على جمل النصّ الهدف مثل: وضع الفعل في بداية الجملة العربية عكس اللغة الفرنسية والإنجليزية التي تبدأ بالفاعل.

5- **التوليد الصرفي:** ويتمثّل دوره في إعادة بناء النصّ في اللغة الهدف في شكله الخارجي، ويتضمّن مكوّن معجمي، ومكوّن مورفولوجي.

6- **التوليد الدلالي:** حيث يقوم بمسح شامل لجميع المخصّصات ويسمح بالتصحيح المحتمل للمقابلات المحكمة الصياغة بالنقل المعجمي.

3-3-6 - مشاكل الترجمة الآلية للغة العربية:

تعاني الترجمة الآلية للغة العربية من العديد من المعوّقات التي تحول دون الترجمة الفعلية الصحيحة، وأغلب هذه المشاكل تتعلّق بالاختلاف بين اللّغات، فاللغة الإنجليزية تختلف عن

¹ بن عربية راضية، مرجع سابق، ص78

اللغة الفرنسية، واللغة العربية تختلف عن العديد من اللغات، فكل لغة خصوصياتها، وقد

أورد (محمد زكي) بعض هذه المشاكل والتي نوضحها كما يأتي¹:

- قلة الأبحاث المتعلقة بمجال الترجمة الآلية من وإلى اللغة العربية.

- قلة التنسيق بين الباحثين في مجال المعالجة الآلية للغة العربية، والباحثين في مجال

اللغات الشرقية كالتركية والماليزية.

إلى جانب هذه المشاكل تضيف (سهيلة بربارة) مشاكل أخرى، تتمثل فيما يلي²:

- مشاكل متعلقة بالجوانب التاريخية، حيث كانت الفترة التي شهدت فيها الترجمة الآلية

تعيش معظم الدول العربية تحت سيطرة الاستعمار الذي حاول طمس هوية المجتمع العربي

عن طريق ضرب لغته ودينه، بالإضافة إلى التشكيك في قدرة اللغة العربية على مواكبة

التطور على الرغم من بعض المحاولات الجادة في تعريب بعض المعارف، هذا ما أدى إلى

الاهتمام بالترجمة الآلية من وإلى اللغة العربية.

- مشاكل ذاتية تتعلق بالمرجمين أنفسهم، حيث بظهور الترجمة الآلية تندثر مهنتهم، لكن

هذا الاعتقاد كان خاطئاً بسبب ظهور نتائج بعض الأعمال المترجمة التي تفتقر إلى الدقة،

وفي الوقت نفسه أصبح يُنظر إلى الآلة على أنها الحليف الضروري للمترجم بما تمتاز به

من سرعة فائقة وذخيرة لغوية معتبرة.

¹ خضر محمد زكي، اللغة العربية والترجمة الآلية: المشاكل والحلول، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية،

ع21، 2009، ص ص. 417-446

² بربارة سهيلة، الترجمة الآلية للغة العربية: الواقع والآفاق، مجلة الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري - تيزي وزو،

الجزائر، ع 12، 2012، ص 101-120.

- مشاكل مادية تتعلق بالتكلفة التي تتطلبها وسائط التخزين الضخمة لاستيعاب العدد الهائل من الذخيرة اللغوية.

- صعوبة استيعاب تقنيات تصميم البرمجيات الإنجليزية إلى اللغات التي لا تنتمي إلى عائلة واحدة.

تقف مختلف مشاكل الترجمة الآلية في مجال اللغة عائقاً في وجه المتخصصين في مجال اللسانيات الحاسوبية، لذلك لا بدّ من الأخذ بعين الاعتبار المعرفة الإنسانية والنظام الثقافي، حتى تتمكن الترجمة الآلية من فهم سليم للغة، وبالتالي تطوير برامج عربية أصيلة. ويشير (محمد زكي) إلى إمكانية تجاوز هذه المشاكل وذلك عن طريق¹:

- قيام الجهات المعنية بحملة توعية تهدف إلى التشجيع على حوسبة اللغة العربية.
- تكوين إدارات في الجامعات بأقسام اللغة العربية بخلفية حاسوبية جيّدة، بالإضافة إلى تمكّنها من اللغة العربية.

- عدم الاستهانة بالبحث في مجال الترجمة الآلية والاستفادة من نتائج أبحاث آخر ما وصلت إليه الدراسات.

3-4 - المعالجة الآلية للغات الطبيعية:

يعتبر الانفجار المعرفي سمة العصر الحديث، الذي تجسّد في نصوص إلكترونية لا نهاية لها بمختلف اللغات بما فيها اللغة العربية، لذلك وجب الاهتمام بإنشاء نظام حاسوبي عربي

¹ خضر محمد زكي، الترجمة الآلية للمشاكل والحلول، الجامعة الأردنية، عمان، 2008، ص 57

فَعَال من حيث إدارة المعلومات من جهة، وتخزينها في ذاكرة الحاسوب من جهة أخرى، وبالتالي الاستخلاص الآلي لهذه النصوص.

ولتوضيح مفهوم المعالجة الآلية، لا بأس أن ندرج معنى مركباته الأساسية بشكل مختصر فيما يأتي¹:

- **المعالجة:** هي التطبيق الآلي على مجموعة من النصوص اللغوية وتحويلها وذلك باستعمال تقنيات وأدوات من علوم اللسان والإعلام الآلي والنمذجة.

- **الآلية:** هي مجموعة من العمليات التي تجري عن طريق الآلة، وهي تتابع حركات حسابية تقوم بها الآلة وفق تسلسل زمني.

يقصد بالمعالجة الآلية للغات الطبيعية تضافر جهود المتخصصين في مجال اللغة والهندسة بالاعتماد على تقنيات الحاسوب.

وتعرّفها **سهيلة بريارة** بأنها: "مقاربة حاسوبية لتحليل النصوص، وهي علم فرعي من علوم الذكاء الاصطناعي الذي بدوره متفرّع من علم الحاسوب أو المعلوماتية، ويتداخل بشكل كبير مع علوم اللسان التي تقدّم التوصيف اللغوي المطلوب للحاسوب"².

¹ شوافري مريم، دور الترجمة الآلية للغة في صناعة المعاجم وضبط المصطلح، مجلة المقرري للدراسات اللغوية النظرية والتطبيقية، جامعة أحمد بن بلة (01)، وهران، ع 31، د ت، ص 22

² بريارة سهيلة، مرجع سابق، ص 101-120.

من خلال هذه التعريفات يبدو بأنّ المعالجة الآلية للغة تهتمّ بدراسة الجوانب الحاسوبية للغة، وتعنى بفهم وتوليد اللغة الطّبيعية، وتتمّ عمليّة المعالجة عبر المستوى الصّرفي، والنحوي والدّلالي وغيرها من المستويات.

ظهرت المعالجة الآلية للغات الطّبيعية في الأربعينيات من القرن الماضي حيث بدأت باستخدام تق نية الحاسوب في فكّ الشّفرة التي استخدمها الألمان في الحرب العالمية الثّانية، ما أدّى بأمريكا إلى وضع اللّمسات الأولى لنظام معلوماتي للترجمة الآلية من الرّوسية إلى الإنجليزيّة لأغراض سياسية¹.

وتتقسم المعالجة الآلية للغات الطّبيعية إلى قسمين²:

- معالجة النّصوص المكتوبة بالاعتماد على مجموعة من المعطيات المعجمية، والنّحوية والدّلالية.

- أمّا القسم الآخر فيهتمّ بمعالجة النّصوص المنطوقة التي تعتمد على المعطيات المعجمية والنحوية والدّلالية إضافة إلى المعطيات الصّوتية. وتتألّف عملية المعالجة الآلية من المحلّلات التّالية:

- محلّل نحوي: تظهر فيه العلاقة بين الكلمات من النّاحية الإعرابية.
- محلّل صرفي: تحلّل فيه الكلمات المفردة إلى مركّباتها لملاحظة مدى ملاءمتها لبعضها البعض.

¹ مهديوي عمر، اللسانيات الحاسوبية واللغة العربية إشكاليات وحلول، دار كنوز المعرفة، ط1، عمان، 2018، ص89

² نفسه، ص89

- محلّ دلالي: يهتمّ بخلق البنى الصّحيحة المرتبطة ببعضها البعض من حيث المعنى.
- محلّ مقامي: تتمثّل هذه المرحلة في اختيار المعاني التي تتفق وسياق الكلام.
- محلّ صوتي: يحلّل فيها الصّوت إلى وحدات، التي تعرف بالفونيمات وكلّ مجموعة من هذه الفونيمات تشكّل كلمة.

- مركّب صوتي: في هذه المرحلة تحوّل الكلمة إلى التّوصيف الصّوتي طبقاً لمعايير صوتية معيّنة، بعد ذلك يولّد الكلام ويحوّل من نصوص إلى كلام منطوق.

3-5- المعالجة الآلية للغة العربية:

ظهرت المعالجة الآلية للغة العربية في أوائل السّبعينيات، فقد جاءت متأخرة مقارنة باللّغات الأخرى ممّا يعكس الفجوة بين اللّغة العربية وبقية اللّغات التي بلغت مرحلة متقدّمة في مجال المعالجة الآلية، وقد أخذت المحاولات العربية والغربية في هذا المجال ثلاثة اتّجاهات منها¹:

3-5-1- الاتّجاه الأول: يهتمّ بإنجاز الوظائف التي تتعلّق بإدخال المعطيات باللّغة العربية وفكّ شفراتها وتخزينها بعد ذلك إظهارها على الشّاشة.

3-5-2- الاتّجاه الثّاني: يقوم بتقريب التّطبيقات الحاسوبية، فمن خلالها يتمكّن المستخدم العربي من توظيف المعطيات المخزّنة توظيفاً يأخذ بعين الاعتبار الخصوصيات الثقافية والحضارية للأمة العربية.

¹ مهديوي عمر، اللسانيات الحاسوبية واللغة العربية إشكاليات وحلول، مرجع سابق، ص89

3-5-3 - الاتجاه الثالث: يقوم فيه المستخدم بتعريب نظم تشغيل الحواسيب حسب أحجامها.

لقد مرّت المعالجة الآلية للغة العربية بثلاث محطات يعرضها عمر مهديوي كما يأتي¹:

3-5-4 - محطة معالجة الحرف العربي:

يتمّ من خلالها حلّ مشكل الحرف العربي من حيث تشكيله وكيفية التعامل معه بالإضافة إلى إظهار جمال الخطوط العربية المتنوعة.

3-5-5 - محطة معالجة الكلمة:

في هذه المرحلة يتمّ معالجة الكلمة على المستوى الصرفي، ويعتبر المحلّ الصرفي العربي من أهمّ التطبيقات الحاسوبية التي تتجلى فيها مميّزات اللغة العربية من حيث المعالجة المعلوماتية، ومن خلالها يتمّ توليد الكلمات التي يمكن اشتقاقها من الجذر، وإرجاع الكلمة المولدة إلى جذرها، وقد طوّرت هذه المحلّات الصرفية للغة العربية وأنشئت من طرف بعض الشركات، بعضها عربي وبعضها الآخر أجنبي، هذا ما جعلها غير قادرة على توصيف الصرف العربي بطريقة جيّدة.

3-5-6 - محطة معالجة الجملة:

في هذه المحطة يتمّ معالجة الكلمة على المستوى النحوي التركيبي، سواء أ كانت فعلا أو اسما، أو حرفا بمعزل عن السّياق أو داخله.

¹ مهديوي عمر، الهندسة اللغوية والترجمة الآلية المفهوم والوظيفة، جامعة مولاي إسماعيل، المغرب، د ت، ص 101

فإذا كانت فعلاً يتمّ معالجته من حيث الصيغة (الماضي، المضارع، الأمر)، أو من حيث العلامة (الظاهرة، المقدرة)، ومن حيث الضمائر المسندة إليه.

أمّا إذا كان اسماً فإنّ الحاسوب يقوم بتجريدته من الحروف الزائدة.

أمّا بالنسبة للحرف فيقوم الحاسوب بتحديد السوابق واللواحق والوظيفة الإعرابية.

3-6-6 - مستويات المعالجة الآلية للغة العربية:

3-6-6-1 - المعالجة الآلية للمستوى الصوتي:

يقوم الحاسوب من خلال هذه المرحلة بالتعرّف على كلّ صوت على حدة، فيدرس خصائصه من حيث جهة الطول والقصر، والرقّة والفخامة، ومن جهة أحجامه وأزمانه وملامحه النطقية، وتدخل هذه المواد الصوتية محلّة إلى أصغر مكوناتها الصوتية فيتعرف الحاسب الآلي على كلّ صوت حسب صفاته، ويدخل كلّ حرف بجميع حالات وقوعه في الكلام مثل: الحركة، والسكون، والتّنين، وغيرها، فيرمز لكلّ عنصر برمز معيّن حسب خصائصه.

وبذلك يصبح الحرف مثل الجسم الذي تحيط به مجموعة من الأعضاء لكلّ عضو خصائصه، ويدخل هذا الحرف إلى جهاز الحاسوب الذي يتعرّف إليه آلياً حسب خصائصه.

3-6-6-2 - المعالجة الآلية للمستوى الصرفي:

تكمن أهميّة المعالجة الصرفية في التعرّف على الاستعمالات المختلفة للكلمة، مثل: ضبط النصوص، وتشكيلها، وتشفيرها، بالإضافة إلى الترجمة الآلية والتّعليم بالحاسوب.

ويعتبر الصّرف أساس بناء اللّغة العربية باعتبار اللّغة العربية لغة اشتقاقية، حيث تقسّم الكلمة في اللّغة العربية إلى:

- كلمات بناء: وتتمثّل في حروف الجر، وأدوات النّفي والاستفهام وأسماء الإشارة، وهي غير قابلة للزيادة.

- كلمات محتوى: وهي الكلمات الأجنبية التي تسبّب مشاكل عند تحليلها باللّغة العربية، مثل: كلمة سيبيريا.

ويقصد بالتحليل الآلي الصّرفي، تحليل الكلمات إلى عناصرها البنائية أو الصّرفية مع تحديد مختلف صفات البناء الصّرفي والنّحوي والدّلالي والصّوتي للكلمات، بعد ذلك يتمّ الانتقال إلى التّوليد الصّرفي الذي يهدف إلى ربط العنصر المدخل بالرمز المخرج.

وتعرض (مجاهد صفاء) مراحل اشتقاق الكلمة العربية آليا فيما يأتي¹:

- إدخال جذر ثلاثي أو رباعي، فمن خلال هذه المرحلة يقوم الحاسوب بالبحث عن هذا الجذر في المعاجم، فإذا كان غير موجود يصدر رسالة بعدم وجوده.

- اشتقاق الأفعال والأسماء.

- وضع جداول للتّعدية واللّزوم بالنّسبة للأفعال.

- وضع جداول بالنّسبة لتصرف الأفعال في مختلف الأزمنة، ولمختلف الأحوال (البناء، الإعراب).

¹ مجاهد صفاء، النظام الصّرفي لاشتقاق الكلمة العربية بالحاسوب، المجلة العربية لغير الناطقين بها، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، الجزائر، مج 02، ع 03، 2019، ص33

- وضع جداول لمختلف الأسماء المشتقة ومصادرها (المصدر الميمي، والصناعي، ومصدر الهيئة والمرّة، واسم الفاعل، واسم المفعول، والتعريف والتكثير، والتثنية والجمع...).
- وضع جداول لقواعد الإعرال والإبدال والإدغام.

من خلال ما تقدّم يمكن القول بأنّ:

- النظام الاشتقاقي الصّرفي يساعد على الوصول إلى اشتقاقات الفعل بسهولة وفي زمن قياسي.
- عمليّة التحليل الصّرفي الآلي تمثّل حجر الأساس بالنسبة لبقية الأنظمة.
- تعتبر اللغة العربية لغة رياضية تتكوّن من مجموعة من الخوارزميات التي تتكوّن من الجذور والأوزان.

3-6-3 - المعالجة الآلية للمستوى النّحوي:

يعتبر التحليل النّحوي من أهمّ ركائز المعالجة الآلية للغة العربية، فهو موضوع متشعب نظرا لخصوصية اللغة العربية.

تتشترك في هذه المرحلة الأنظمة الصّوتية والصّرفية، ويتمّ من خلالها فحص الجملة المدخلة نحويا وذلك بإدخالها على النمط الصّحيح، فإذا كانت الجملة المدخلة غير صحيحة نحويا يتمّ برمجة رسالة خطأ نحوي وإنهاء عملية التحليل¹.

¹ عبد الكريم ناصر وآخرون، نظام آلي لفهم اللغة العربية، مجلة جامعة بابل، العلوم الصرفة والتطبيقية، مج 18، ع 01، 2010، ص34

3-6-4 - المعالجة الآلية للمستوى المعجمي:

تهتمّ المعالجة الآلية المعجمية بمعالجة مكّونات المعجم من حيث المعنى والمبنى، وهي تبحث في الثروة اللفظية اللغوية وطرق جمع المفردات وتصنيفها وترتيبها، وصيغتها، ومشتقاتها، ومعانيها، بالإضافة إلى الاستشهاد بالاستعمالات اللغوية.

وتبدأ دراسة مكّونات المعجم بالمدخل، حيث يتفرّع عن كلّ مدخل وحدة معجمية أو مجموعة من الوحدات المعجمية وهي التي تتمثّل في المفردات الغامضة، والمعاني المعجمية، كما تحقّق الهدف الأساسي من الصناعة المعجمية.

وتتمرّ المعالجة الآلية المعجمية بثلاث مراحل، وهي¹:

- مرحلة الجمع:

وتتمثّل في جمع المادّة اللغوية من المجتمع اللغوي سواء اللّغة المستعملة فعليا أم كانت مستعملة في فترة زمنيّة معيّنة.

وتصل المادّة اللغوية إلى ملايين الكلمات ما يجعل معالجتها تحتاج إلى جهد ووقت كبيرين، لذلك تعالج بواسطة الآلة، وتخضع المعالجة إلى في مرحلة الجمع إلى مستوى معالجة المبنى الذي تنتج عنه المداخل والوحدات المعجمية، والمعاني الوظيفية، ومستوى معالجة المعنى الذي تنتج عنه المعاني المعجمية والحقول والعلاقات الدلالية والمعلومات التاريخية والشواهد.

- مرحلة التحرير:

¹ رشوان محسن والسعيد المعتز بالله، مقدمة في حوسبة اللغة العربية، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية، الرياض، المملكة العربية السعودية، 2019، ص44

تقوم على أنظمة التحرير المعجمي التي تساعد على استقبال مخرجات المعالجة المعجمية، وتشمل أنظمة التحرير على قاعدة بيانات المعلومات المعجمية، وتساعد في ضبط الحقول والعلاقات الدلالية بين المفردات.

- مرحلة النشر:

يركّز المعجم في هذه المرحلة على إخراج المادّة المعجمية في شكلها المناسب للمستخدمين، وهي ترتبط بالمكوّنات التي تتفرّع عن المكوّنات الأساسية كالأشكال التوضيحية والرسومات التي تستعمل في شرح المعاني.

من الملاحظ أنّ معالجة اللّغات الطّبيعية حاسوبيا وفق المستويات المذكورة سابقا ليس بالأمر السّهل، بل يحتاج ذلك إلى جهود كثيرة من قبل المتخصّصين في المجال اللّغوي والحاسوبي ويتطلّب ذلك معرفة أسس نظرية لسانية مع التّمكّن من الجوانب التّقنية.

3-6-5 - المعالجة الآلية للنصوص:

تخضع المعالجة الآلية للنصوص حسب نظام يعمل على إعادة ترتيب مفردات النّصوص، ويساعد على إحصاء تردّد مفرداتها، حيث تساعد مخرجات هذا النّظام على توفير الوقت والجهد.

وهناك ثلاثة أنواع من أنظمة الفهرسة الآلية في معالجتها للنصوص، وهي:

- نظام الفهرسة الألفبائية: تقوم بترتيب المفردات ترتيبا هجائيا.

- نظام الفهرسة الجذعية: تتم بترتيب المفردات حسب الجذوع، بعد تجريدها من السوابق واللاحق.

- الفهرسة الجذرية: تتم عن طريق ترتيب المفردات حسب الجذور مع وجود آلية لإزالة اللبس الموجود بين المفردات المتفقة في الشكل والمختلفة في الأصل. مثل: (فَلَك) التي تدلّ على الفعل الماضي، كما تدلّ على حرف اللام الذي يسبق بالفاء وتلحق به كاف الخطاب. تساعد الفهرسة الآلية للنصوص المدخلة والوحدات الموجودة باللغات الأخرى بطريقة أفضل عكس اللغة العربية التي تحتاج إلى جهد أكبر نظرا لطبيعتها الاشتقاقية.

المبحث الثالث: اللسانيات الحاسوبية والذكاء الاصطناعي وتطبيقاتهما في

التعليم

تمهيد:

نشهد اليوم تحولاً جذرياً في منظومة التعليم العالمي، يُعرف بـ "الثورة الرابعة" في التعليم، حيث لم تعد التكنولوجيا مجرد أداة مساعدة للعرض والتخزين، بل أصبحت شريكاً فاعلاً في العمليات المعرفية. في قلب هذه الثورة يبرز الذكاء الاصطناعي كقوة دافعة لإعادة تشكيل الفصول الدراسية، وتجاوز حدود التعليم التقليدي القائم على النمطية "نفس الحجم يناسب الجميع" إن دمج اللسانيات الحاسوبية مع الذكاء الاصطناعي قد فتح آفاقاً واسعة لفهم اللغة البشرية ومعالجتها آلياً، ممّا مهّد الطريق لظهور أنظمة تعليمية قادرة على التفاعل، والتقييم، والتوجيه بدقة تقارب - وفي بعض المجالات تتفوق على - القدرات البشرية

يهدف هذا المبحث إلى تقديم دراسة تحليلية معمقة حول العلاقة التكاملية بين اللسانيات الحاسوبية والذكاء الاصطناعي، مع تركيز مكثف على الآليات التقنية للذكاء الاصطناعي وكيفية توظيفها في خدمة العملية التعليمية. سننتقل من الإطار النظري للشبكات العصبية والتعلم العميق، إلى التطبيقات العملية للذكاء الاصطناعي التوليدي والنماذج اللغوية الكبيرة، مروراً بأنظمة التعليم الذكي وصولاً إلى تحليل البيانات الضخمة والتحديات الأخلاقية. إن فهم

هذه التقنيات بعمق ليس ترفاً علمياً، بل ضرورة حتمية للمربين وصناع القرار لبناء مستقبل تعليمي أكثر ذكاءً، شمولاً، وفعالية.

تكمن أهمية هذا المبحث في كونه يسلط الضوء على للذكاء الاصطناعي في التعليم، موضحاً كيف تتحول البيانات اللغوية والسلوكية للمتعلم إلى قرارات تعليمية ذكية، وكيف يمكن للمعلم الاستفادة من هذه الأدوات لتعزيز التفكير النقدي والإبداع لدى الطلاب بدلاً من استبدال دوره. أيضاً إن هذا المبحث يسعى إلى تفكيك هذه العلاقة العميقة، مؤكداً أن الذكاء الاصطناعي في التعليم لا ينجح دون الركيزة اللسانية الحاسوبية. سنركز على كيفية تحويل النظريات اللسانية (التركيبية، الدلالية، التداولية) إلى نماذج رياضية قابلة للتنفيذ عبر الشبكات العصبية، وكيف تسهم تقنيات مثل "التمثيل المتجهي للكلمات" و"النمذجة اللغوية" في بناء أنظمة تعليمية ذكية قادرة على الفهم، التفاعل، والتقييم بدقة تقارب - وتتفوق أحياناً - على القدرات البشرية.

1 - الأسس النظرية والتقنية للذكاء الاصطناعي:

لفهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، لا بد من الغوص في البنية التحتية التقنية التي تجعل هذه التطبيقات ممكنة. إن الذكاء الاصطناعي ليس سحراً، بل هو علم رياضي وحاسوبي يعتمد على خوارزميات معقدة تحاكي الطريقة التي يعمل بها الدماغ البشري لمعالجة المعلومات واستخلاص القواعد منها.

1-1 - التعلم الآلي (Machine Learning) والتعلم العميق (Deep Learning):

يُعد التعلم الآلي (ML) الفرع الأبرز من فروع الذكاء الاصطناعي، ويتلخص جوهره في قدرة الأنظمة على التعلم من البيانات (Data) بدلاً من البرمجة الصريحة لكل قاعدة. في السياق التعليمي، تُمثل البيانات "أنشطة الطلاب، واجباتهم، تفاعلاتهم مع المنصات الرقمية". من خلال تحليل هذه البيانات، تكتسب الخوارزميات القدرة على التعرف على الأنماط (Patterns)، مثل تحديد المفاهيم التي يواجه الطلاب صعوبة في فهمها بشكل جماعي أو فردي¹.

يتطور التعلم الآلي إلى ما يُعرف بـ "التعلم العميق (Deep Learning)"، وهو تقنية أكثر تقدماً تعتمد على الشبكات العصبية الاصطناعية متعددة الطبقات (Deep Neural Networks). تتميز هذه الشبكات بقدرتها الفائقة على معالجة البيانات غير المهيكلة، مثل النصوص اللغوية، الصور، والصوتيات. هذا الأمر بالغ الأهمية في التعليم، حيث أنّ معظم المدخلات التعليمية (مقالات، إجابات شفوية، رسومات بيانية) هي بيانات غير مهيكلة تقليدياً. تتيح تقنيات التعلم العميق للآلة فهم السياق الدقيق للنصوص، وليس فقط مطابقة الكلمات، مما يجعلها قادرة على تقييم الإجابات المفتوحة بدقة عالية².

¹ Russell S. & Norvig P., Artificial Intelligence: A Modern Approach, Pearson, 4th ed., 2021, p56

² LeCun Y., Bengio Y. & Hinton G., Deep Learning, Nature, vol.521, n°7553, 2015, pp.436-444.

1-2 - الشبكات العصبية الاصطناعية ومعالجة اللغة:

ترتكز معالجة اللغات الطبيعية (NLP) الحديثة بشكل كلي تقريباً على الشبكات العصبية. في السابق، كانت تعتمد على القواعد اليدوية والأساليب الإحصائية التقليدية، لكنها اليوم تستخدم "التمثيلات الموزعة (Distributed Representations)" للكلمات، حيث تُحول الكلمات إلى متجهات رقمية (Word Embeddings) في فضاء رياضي متعدد الأبعاد. في هذا الفضاء، تُمثل الكلمات المتشابهة معنوياً بنقاط متقاربة رياضياً.

على سبيل المثال، في هذا الفضاء الرياضي، تكون العلاقة بين كلمة "ملك" و"ملكة" مماثلة للعلاقة بين "رجل" و"امرأة". هذه القدرة على فهم العلاقات الدلالية والتركيبية للغة هي ما يسمح للأنظمة الذكية بفهم الأسئلة المعقدة، وتصحيح الأخطاء النحوية بذكاء، وحتى توليد نصوص جديدة تحاكي الأسلوب البشري. إنّ الجسر الذي بين اللسانيات الحاسوبية (التي تدرس بنية اللغة) والذكاء الاصطناعي (الذي يوفر الأدوات الحسابية) هو ما يجعل تطبيقات مثل "المترجم الفوري" و"التصحيح اللغوي الذكي" واقعاً ملموساً في الفصول الدراسية¹.

1-3 - معمارية المحولات (Transformers) ونقطة نوعية في NLP:

لا يمكن الحديث عن الذكاء الاصطناعي الحديث دون الإشارة إلى ثورة "المحولات" (Transformers)، وهي معمارية شبكات عصبية ظهرت عام 2017 وأحدثت تغييراً جذرياً في مجال معالجة اللغات. تعتمد هذه المعمارية على آلية تُعرف بـ "الانتباه الذاتي (Self-Attention)"

¹ Jurafsky D. & Martin J. H., Speech and Language Processing, 3rd ed. draft, 2023, 48

(Attention Mechanism) تتيح آلية الانتباه للنموذج التركيز على أجزاء معينة من الجملة أو النص بناءً على السياق، بغض النظر عن بعد هذه الأجزاء عن بعضها البعض في الترتيب الخطي للكلمات. فمثلاً، عند قراءة جملة طويلة، يساعد الانتباه الذاتي النموذج على ربط الضمير بالمشار إليه الصحيح حتى لو كانا مفصولين بعدة أسطر. هذه القدرة فتحت الباب أمام ظهور النماذج اللغوية الكبيرة (LLMs) مثل GPT و BERT ، والتي تمتلك قدرة فائقة على فهم النصوص، وتلخيصها، والإجابة عن الأسئلة بدقة لم تكن متاحة للأنظمة السابقة¹. في التعليم، تعني هذه التقنية أن الأنظمة لم تعد مجرد "مستودعات للمعلومات"، بل أصبحت قادرة على "فهم" سياق سؤال الطالب، وتقديم إجابات مخصصة، وشرح المفاهيم بطرق مختلفة بناءً على مستوى الطالب، مما يجعل التفاعل مع الآلة أقرب للتفاعل البشري الطبيعي.

2- تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي (Generative AI) والنماذج اللغوية الكبيرة:

يمثل الذكاء الاصطناعي التوليدي (Generative AI) قمة الهرم الحالي لتطبيقات الذكاء الاصطناعي. بعكس الأنظمة التقليدية التي كانت "تميز - (Discriminative) "أي تصنف البيانات إلى فئات موجودة - فإن الأنظمة التوليدية قادرة على "إنشاء" محتوى جديد لم يكن موجوداً من قبل، سواء كان نصاً، صورة، أو كوداً برمجياً.

¹ Vaswani A et al, Attention is All You Need, Advances in Neural Information Processing Systems, vol.30, 2017, p44

2-1 - مفهوم الذكاء الاصطناعي التوليدي وآلياته:

يعتمد الذكاء الاصطناعي التوليدي على تدريب نماذج إحصائية ضخمة على كميات هائلة من البيانات (مثل كل نصوص الإنترنت)، لتعلم توزيع الاحتمالات للكلمات والرموز. عند إعطائها "موجه (Prompt)"، تقوم هذه النماذج بالتنبؤ بالكلمة التالية الأكثر احتمالاً، ثم التي تليها، وهكذا، حتى تبني جملة أو فقرة كاملة متماسكة منطقياً ولغوياً.

في التعليم، تتجلى هذه القدرة في أدوات يمكنها كتابة خطط الدروس، توليد أمثلة رياضية متنوعة، صياغة أسئلة اختبارية، وحتى كتابة قصص تعليمية مخصصة لاهتمامات الطلاب. إنها تنتقل من دور "المستجيب" إلى دور "المساعد الخلاق" الذي يمكن للمعلم الاعتماد عليه لتخفيف العبء الإبداعي والروتيني، والتركيز بدلاً من ذلك على التوجيه والتيسير¹.

2-2 - النماذج اللغوية الكبيرة (LLMs) في البيئة التعليمية:

النماذج اللغوية الكبيرة (Large Language Models) مثل GPT-4 ، Claude ، Llama ، هي أمثلة حية على الذكاء الاصطناعي التوليدي. تتميز هذه النماذج بمرونة عالية غير مسبوقة. يمكن للطالب أن يطلب منها "شرح نظرية النسبية كما لو كنت طفلاً في العاشرة"، أو "مساعدتي في كتابة قصيدة عن البيئة"، وستقوم النموذج بتنفيذ المهمة بكفاءة.

¹ Baidoo-Anu D. & Owusu Ansah L., Education in the Era of Generative Artificial Intelligence (AI): Understanding the Potential Benefits of ChatGPT in Promoting Teaching and Learning, Journal of AI, vol.7, n°1, 2023, pp.52-62.

ومع ذلك، فإن دمج هذه النماذج في التعليم يطرح تحديات فرص تعليمية جديدة. فهي من ناحية، تقدم "تدريساً خاصاً" (Private Tutoring) "متاحاً مجاناً أو بتكلفة منخفضة لكل طالب، مما يقلل الفجوة بين من يملكون المقدرة المالية على المدرسين الخصوصيين ومن لا يملكونها. ومن ناحية أخرى، فإنها تثير مخاوف بشأن الغش الأكاديمي (Academic Integrity)، حيث يمكن للطلاب استخدامها لكتابة الواجبات والمقالات دون جهد حقيقي، مما يستدعي تطوير استراتيجيات تقييم جديدة تركز على العملية والتفكير النقدي بدلاً من المنتج النهائي¹.

2-3 - هندسة الأوامر (Prompt Engineering) ودورها في التعليم:

مع ظهور النماذج التوليدية، برزت مهارة جديدة تُعرف بـ "هندسة الأوامر (Prompt Engineering)". وهي فن صياغة المدخلات (الأوامر) للنموذج بطريقة تحفزه على إنتاج أفضل مخرجات ممكنة. في التعليم، لا تعني هذه المهارة فقط كيفية استخدام الأدوات، بل كيفية "التفكير" معها.

يجب تدريب المعلمين والمتعلمين على كيفية صياغة الأسئلة بدقة، وتحديد السياق، وتقييد النموذج بضوابط معينة (مثل: "اشرح لي المفهوم دون استخدام المصطلحات المعقدة"). إنّ القدرة على التفاعل بفعالية مع هذه الأنظمة أصبحت جزءاً من الكفاءة الرقمية (Digital

¹ Rudolph J et al, ChatGPT: Bullshit Spewer or the End of Traditional Assessments in Higher Education?, Journal of Applied Learning & Teaching, vol.6, n°1, 2023, pp.212-226.

Literacy) في القرن الحادي والعشرين. المعلم الذي يجيد هندسة الأوامر يمكنه تحويل نموذج لغوي عام إلى أداة متخصصة في مادته (فيزياء، تاريخ، لغة عربية) بسهولة وسرعة¹.

3- أنظمة التعليم الذكي (ITS) والتعلم الشخصي:

تُعد أنظمة التعليم الذكي (Intelligent Tutoring Systems - ITS) من أقدم وأكثر نماذج الذكاء الاصطناعي نضجاً في مجال التعليم. تهدف هذه الأنظمة إلى تقديم تجربة تعليمية فردية (One-on-one) تحاكي إلى حد كبير تجربة المتعلم مع مدرس بشري خبير.

3-1- البنية المعمارية لأنظمة التعليم الذكي:

تعتمد أنظمة التعليم الذكي عادة على أربعة مكونات رئيسية تعمل بتكامل:

- نموذج المجال: (Domain Model) يمثل المعرفة بالمادة الدراسية (المفاهيم، القواعد، الحقائق) وكيفية ترابطها.

- نموذج الطالب: (Student Model) يمثل حالة المتعلم الحالية (ماذا يعرف؟ ما هي نقاط ضعفه؟ ما هو أسلوب تعلمه؟). يتم تحديث هذا النموذج بشكل مستمر بناءً على تفاعلات المتعلم.

- نموذج التدريس: (Tutoring Model) هو "العقل" الموجه للنظام، حيث يقرر ما هي الخطوة التالية المناسبة (هل نقدم تمريناً سهلاً؟ هل نشرح مفهوماً جديداً؟ هل نقدم تلميحاتاً؟).

- واجهة المستخدم: (User Interface) الوسيط الذي يتفاعل من خلاله المتعلم مع النظام.

¹ Mollick E. & Mollick L., Assigning AI: Seven Approaches for Students, with Prompts, SSRN Electronic Journal, 2023.

تُستخدم تقنيات الذكاء الاصطناعي (مثل الاستدلال القائم على القواعد، أو الشبكات العصبية) داخل نموذج التدريس ونموذج المتعلم لضمان أن التغذية الراجعة فورية وملائمة تماماً لحاجة المتعلم اللحظية¹.

3-2 - استراتيجيات التعلم الشخصي المكيف:

يُعد التعلم الشخصي (Personalized Learning) الهدف النهائي لأنظمة التعليم الذكي. بعكس الفصل الدراسي التقليدي حيث يقدم المعلم نفس الشرح لجميع المتعلمين بنفس السرعة، تسمح الأنظمة الذكية بـ "التكيف" (Adaptation) "

إذا أظهر المتعلم إتقاناً لمفهوم معين، يمكن للنظام تخطي التمارين السهلة والانتقال لمفاهيم أكثر تقدماً (تسريع المسار). وإذا واجه الطالب صعوبة، يمكن للنظام تقديم تمارين إضافية، أو إعادة شرح المفهوم بطريقة مختلفة (رسم بياني، مثال واقعي، فيديو قصير)، أو حتى تقسيم المفهوم إلى خطوات أصغر (تدرج في الصعوبة). هذا التكيف المستمر يضمن بقاء الطالب في "منطقة التطور القريب" (Zone of Proximal Development) "، وهي الحالة التي يكون فيها التعلم أكثر فعالية².

¹ VanLehn K., The Relative Effectiveness of Human Tutoring, Intelligent Tutoring Systems, and Other Tutoring Systems, Educational Psychologist, vol.46, n°4, 2011, pp.197-221.

² Xie H., et al, Trends and Development in Technology-Enhanced Adaptive/Personalized Learning, British Journal of Educational Technology, vol.50, n°6, 2019, pp.2963-2987.

إن تطبيقات التعلم الشخصي لا تقتصر على المحتوى الأكاديمي فحسب، بل تمتد لتشمل التوصية بالمصادر التعليمية، واقتراح مسارات مهنية مستقبلية بناءً على ميول المتعلم وقدراته التي تكشفها البيانات الضخمة.

4- الذكاء الاصطناعي في التقييم وتحليل البيانات الضخمة:

يُعد التقييم (Assessment) الركن الثاني من أركان العملية التعليمية (بجانب التعلم والتدريس). وقد أحدث الذكاء الاصطناعي ثورة في طرق التقييم، محولاً إياها من عملية يدوية بطيئة ومحدودة النطاق إلى عملية آلية فورية وشاملة.

4-1 - التقييم الآلي للأداء (Automated Assessment):

لطالما كان تصحيح الاختبارات الموضوعية (مثل الاختيار من متعدد) سهلاً آلياً، لكن التحدي الحقيقي كان دائماً في تقييم الإجابات المفتوحة (المقالات، التعبير الكتابي). اليوم، باستخدام تقنيات معالجة اللغات الطبيعية المتقدمة، يمكن للأنظمة تصحيح المقالات وتقييمها بناءً على معايير متعددة: المحتوى، التنظيم، القواعد النحوية، والمفردات.

تُعرف هذه الأنظمة بـ "أنظمة تقييم المقالات الآلية - Automated Essay Scoring (AES). لا تكتفي هذه الأنظمة بالتصحيح، بل تقدم ملاحظات تفصيلية (Formative Feedback) توضح للمتعلّم أين أخطأ ولماذا، مما يحول التقييم من مجرد درجة رقمية إلى

فرصة للتعلم. كما أن الذكاء الاصطناعي يُستخدم في تقييم المهارات الشفهية عبر تحليل نبرة الصوت، السرعة، ودقة النطق، وهو مفيد جداً في تعليم اللغات¹.

4-2 - تحليل التعلم (Learning Analytics) والتنبؤ:

مع تزايد استخدام أنظمة إدارة التعلم (LMS)، يتم توليد كميات هائلة من البيانات (Big Data) حول سلوكيات المتعلمين. هنا يأتي دور "تحليل التعلم (Learning Analytics)"، وهو مجال يستخدم تقنيات الذكاء الاصطناعي والتعلم الآلي لاستخراج الرؤى (Insights) من هذه البيانات.

يمكن للنماذج التنبؤية (Predictive Models) تحليل أنماط تسجيل الدخول، مدة البقاء في النظام، التفاعل مع المحتوى، ودرجات الاختبارات القصيرة، للتنبؤ بالمتعلمين المعرضين للرسوب أو التسرب (At-Risk Students). هذا يتيح للمؤسسات التعليمية التدخل المبكر (Early Intervention)، بتقديم الدعم النفسي أو الأكاديمي للمتعلم قبل فوات الأوان. كما تساعد هذه التحليلات في تقييم فعالية المناهج الدراسية، وتحديد الأجزاء التي يحتاج المعلمون لإعادة شرحها للفصل بأكمله².

¹ Shermis M. D. & Burstein J., Handbook of Automated Essay Evaluation: Current Applications and New Directions, Routledge, 2013, pp.30-32.

² Siemens G. & Long P., Penetrating the Fog: Analytics in Learning and Education, Educause Review, vol.46, n°5, 2011, pp.30-32.

5- التحديات الأخلاقية والخصوصية ومستقبل المعلم:

على الرغم من الفوائد الجمة، فإن اندماج الذكاء الاصطناعي في التعليم يحمل معه تحديات أخلاقية ومجتمعية عميقة تتطلب نقاشاً مستفيضاً وتشريعات واضحة.

5-1- التحيز الخوارزمي والعدالة التعليمية:

تتعلم خوارزميات الذكاء الاصطناعي من البيانات التي يتم تدريبها عليها. إذا كانت هذه البيانات تحتوي على تحيزات (عنصرية، جنسانية، طبقية)، فإن النموذج سيعكس هذه التحيزات وربما يضخمها. في التعليم، هذا يعني أن أنظمة التقييم الآلي قد تظلم طلاباً من خلفيات لغوية أو ثقافية معينة إذا لم يتم تدريب النموذج على بيانات متنوعة وشاملة.

كما أن توصيات المسارات التعليمية قد تعتمد على بيانات تاريخية تعكس عدم المساواة في المجتمع، مما يؤدي إلى تكريس الفجوات بدلاً من سدها. لذا، فإن ضمان "العدالة الخوارزمية" (Algorithmic Fairness) هو شرط أساسي لأي نظام تعليمي ذكي، ويجب أن يكون هناك رقابة بشرية مستمرة على قرارات الآلة¹.

5-2- خصوصية البيانات والأمن السيبراني:

تعتمد أنظمة الذكاء الاصطناعي على البيانات لتعمل، وفي التعليم، هذه البيانات حساسة للغاية؛ فهي تتعلق بالقصر (الأطفال والطلاب)، وتشمل معلومات أكاديمية، وسلوكية، وأحياناً

¹ Baker R. S. & Hawn A., Algorithmic Bias in Education, International Journal of Artificial Intelligence in Education, vol.31, n°4, 2021, pp.1052-1092.

نفسية. إنّ جمع وتخزين ومعالجة هذه البيانات يثير مخاوف كبيرة حول الخصوصية (Privacy) وإساءة الاستخدام.

لذلك يجب على المؤسسات التعليمية الالتزام الصارم بقوانين حماية البيانات) مثل GDPR في أوروبا أو قوانين حماية البيانات الشخصية المحلية. (كما يجب ضمان أمن الأنظمة ضد الاختراقات السيبرانية التي قد تؤدي لتسريب بيانات المتعلمين. إن الشفافية في كيفية جمع البيانات واستخدامها، ومنحهم وأولياء الأمور الحق في الوصول إلى بياناتهم وحذفها، هي مبادئ لا غنى عنها¹.

5-3 - مستقبل دور المعلم في عصر الأتمتة:

من أكثر الأسئلة إلحاحاً هو: "هل سيستغني التعليم عن المعلم بفضل الذكاء الاصطناعي؟". الإجابة الأكاديمية الرصينة هي: لا، لكن دور المعلم سيتغير جذرياً. لن يكون المعلم هو "المصدر الوحيد للمعلومة" أو "مجرد ناقل للمحتوى"، لأن الذكاء الاصطناعي يقوم بهذه المهمة بكفاءة أكبر.

سيتحول دور المعلم نحو "المُرشد" (Facilitator)، و"الموجه" (Mentor)، و"المصمم للتجارب التعليمية". سيركز المعلم على تنمية المهارات التي لا تستطيع الآلة إتقانها بسهولة: التفكير النقدي، الإبداع، التعاطف، حل المشكلات المعقدة، والذكاء العاطفي. سيصبح المعلم هو الحكم

¹ Zawacki-Richter O., et al, Systematic Review of Research on Artificial Intelligence Applications in Higher Education, International Journal of Educational Technology in Higher Education, vol.16, n°1, 2019, pp.1-27.

الأخلاقي الذي يوجه استخدام المتعلمين للذكاء الاصطناعي، والمحفز الذي يلهمهم ويشجعهم على التعلم مدى الحياة. العلاقة بين المعلم والآلة ستكون علاقة تكامل وتعزيز، لا علاقة تنافس واستبدال¹.

6 - الإطار المفاهيمي والتكامل التقني:

لفهم الآلية التي تعمل بها الأنظمة التعليمية الذكية، يجب تجاوز التعريفات التقليدية المنفصلة والنظر إلى اللسانيات الحاسوبية والذكاء الاصطناعي ككتلة واحدة متجانسة. في هذا المطلب، نوضح كيف يمثل الذكاء الاصطناعي المحرك التقني الذي يمنح اللسانيات الحاسوبية قدراتها التطبيقية الهائلة.

6-1 - الذكاء الاصطناعي كمحرك حاسوبي لللسانيات الحاسوبية:

تاريخياً، اعتمدت اللسانيات الحاسوبية على القواعد الصريحة (Rule-based Systems) التي وضعها اللسانيون، لكن هذه القواعد عجزت عن استيعاب تعقيدات اللغة الطبيعية وسياقاتها المتعددة. هنا جاء دور الذكاء الاصطناعي الحديث، وتحديداً التعلم العميق (Deep Learning) والشبكات العصبية الاصطناعية، ليمثل ثورة في هذا المجال. فبدلاً من برمجة القواعد يدوياً، تتيح الشبكات العصبية متعددة الطبقات للآلة "تعليم" القواعد اللغوية الضمنية من خلال معالجة كميات هائلة من البيانات النصية.²

¹ Holmes W., Bialik M. & Fadel C., Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning, Center for Curriculum Redesign, 2019.

² Goodfellow I., et al, Deep Learning, MIT Press, 2016.

في هذا السياق، تعمل اللسانيات الحاسوبية على تزويد نماذج الذكاء الاصطناعي بالبيانات اللغوية المهيكلة والموسومة (Annotated Data)، مثل تحديد الأجزاء الكلامية أو تحليل الإعراب. هذه البيانات تمثل "المادة الخام" التي تتغذى عليها الشبكات العصبية لبناء نماذج لغوية قادرة على التنبؤ بالكلمات التالية، وفهم السياق، وحتى توليد نصوص جديدة متماسكة لغوياً. وبالتالي، فإن الذكاء الاصطناعي هو المحرك الذي يحول النظريات اللسانية المجردة إلى أدوات وظيفية تفاعلية داخل الفصل الدراسي¹.

6-2 - التفاعل بين النظريات اللسانية والخوارزميات الحاسوبية:

إنّ نجاح أنظمة معالجة اللغات الطبيعية (NLP) في التعليم يعتمد بشكل جوهري على مدى دمج المستويات اللسانية المختلفة في الخوارزميات الحاسوبية. لا يكفي أن تعرف الآلة معاني الكلمات (المستوى المعجمي)، بل يجب عليها فهم كيف تتربط هذه الكلمات لتكوين جمل ذات معنى (المستوى التركيبي)، وكيف يتغير هذا المعنى تبعاً للسياق (المستوى الدلالي والتداولي). من أبرز التقنيات التي تجسد هذا التفاعل هو التمثيل المتجهي للكلمات (Word Embeddings). هذه التقنية تقوم بتحويل الكلمات إلى متجهات رقمية في فضاء رياضي متعدد الأبعاد، مما يسمح للخوارزميات بالنقاط العلاقات الدلالية والتركيبية بين الكلمات. على سبيل المثال، تتعلم الآلة أن المتجه الخاص بكلمة "ملك" ناقص المتجه الخاص بكلمة "رجل"

¹ Jurafsky D. & Martin J. H., Speech and Language Processing, 3rd ed. draft, 2023.

زائد المتجه الخاص بكلمة "امرأة" يساوي المتجه الخاص بكلمة "ملكة". هذا التمثيل الرياضي الدقيق هو نتاج تفاعل مباشر بين اللسانيات الدلالية وخوارزميات التعلم الآلي¹.

علاوة على ذلك، يلعب التحليل الصرفي الحاسوبي (Computational Morphology) دوراً محورياً في اللغات الغنية بالصرف مثل العربية. حيث تقوم الخوارزميات بتقطيع الكلمات إلى جذورها وأوزانها بناءً على قواعد صرفية لسانية، مما يسهل على نماذج الذكاء الاصطناعي فهم المفردات مهما تغيرت أشكالها الإملائية في النصوص التعليمية، مما يعزز دقة عمليات البحث والتصحيح والتقييم².

6-3 - التطبيقات المشتركة في السياق التعليمي:

يتجلى التكامل بين الذكاء الاصطناعي واللسانيات الحاسوبية في أدوات تعليمية مبتكرة تخدم كل من المعلم والمتعلم. هذه التطبيقات ليست مجرد أدوات مساعدة، بل هي شركاء في العملية التعليمية تعتمد على فهم عميق للغة البشرية.

- المصححات اللغوية الذكية: تتعدى هذه الأنظمة مجرد التدقيق الإملائي البسيط. بفضل دمج التحليل النحوي (Syntax) والتحليل الدلالي (Semantics)، تستطيع هذه الأدوات

¹ Manning C. D. & Schütze H., Foundations of Statistical Natural Language Processing, MIT Press, 1999.

² Russell S. & Norvig P., Artificial Intelligence: A Modern Approach, Pearson, 4th ed., 2021.

اقتراح تصحيحات للجميل الركيكة، وتحسين أسلوب الكتابة، وشرح الأخطاء القواعدية للمتعلمين بلغة بسيطة، مما يجعلها معلماً خاصاً لتعليم القواعد¹.

- أنظمة الحوار التعليمية (Chatbots): تعتمد هذه الأنظمة على النمذجة اللغوية (Language Modeling) والتحليل التداولي (Pragmatics) لفهم نوايا المتعلم من أسئلته والرد عليها بشكل طبيعي. تستخدم هذه الروبوتات نماذج لسانية معقدة لمحاكاة المحادثات البشرية، مما يوفر بيئة آمنة للمتعلم للتدرب على المحادثة أو طرح الأسئلة دون خجل.
- أنظمة تقييم التحدث والكتابة آلياً: تستخدم تقنيات معالجة اللغات الطبيعية لتقييم مقالات الطلاب أو نطقهم للكلمات. تقوم الخوارزميات بتحسين التقييم من خلال فهم السياق، وتنوع المفردات، وصحة التراكيب، وليس فقط مطابقة الكلمات مع مفتاح إجابة ثابت، مما يسمح بتقييم أكثر إنصافاً وشمولية للمهارات اللغوية.

ومجمل الخلاصة إن اللسانيات الحاسوبية والذكاء الاصطناعي يمثلان الركيزة التقنية للتعليم في المستقبل. لقد تجاوزنا مرحلة استخدام الحاسوب كأداة للعرض، لنصل إلى مرحلة استخدام الذكاء الاصطناعي كشريك معرفي. من خلال الأسس النظرية للتعليم العميق والشبكات العصبية، وصولاً إلى التطبيقات العملية للنماذج التوليدية وأنظمة التعليم الذكي، نرى أن إمكانيات تخصيص التعلم وتحسين جودته أصبحت غير مسبوقة.

¹ Zawacki-Richter et al., 2019. Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education. International Journal of Educational Technology in Higher Education, 16(1), 1-27.

ومع ذلك، فإن هذا التقدم يفرض علينا مسؤولية كبيرة. يجب أن يكون التركيز منصّباً على "الإنسان في الحلقة"، حيث تظل القيم الإنسانية والأخلاقيات هي الموجهة للتقنية وليس العكس. إن التحدي الأخلاقي، وقضايا الخصوصية، ومخاوف التحيز، تتطلب تشريعات واضحة وتدريباً مستمراً للمعلمين والطلاب.

في الختام، يمكن القول إن الذكاء الاصطناعي في التعليم ليس مجرد أداة لزيادة الكفاءة، بل هو فرصة لإعادة تصور التعليم ليكون أكثر إنصافاً، وشمولاً، وفعالية، بشرط أن يتم توظيفه بحكمة ووعي.

- خلاصة الفصل:

في ظلّ الزخم الهائل من المعلومات كان لا بد من استغلال التكنولوجيا في خدمة التعليم وتحديث مناهجه عموماً، وفي خدمة اللغة العربية على وجه الخصوص، خاصة وأن اللغة العربية تملك من المرونة ما يجعلها تتماشى ومتطلبات العصر وتتنافس اللغات الأخرى، لذلك وجب خلق أساليب جديدة في تدريس اللغة العربية لتواكب التطورات الحاصلة وذلك عن طريق استثمار نتائج اللسانيات الحاسوبية وتفعيلها وجعلها في خدمة المقررات الدراسية واستغلال تطبيقاتها التقنية لفائدة مناهج اللغة العربية، ولا يكون ذلك إلا بتكثيف جهود اللغويين والحاسوبيين واتحادهم فيما يخدم اللغة العربية وتطوير مناهجها، وهذه المسؤولية تقع على عاتق واضعي المناهج.

الفصل الثاني

محتوى مناهج اللغة العربية

بمرحلة التعليم الثانوي

- النصوص الأدبية -

المبحث الأول: المناهج التعليمية

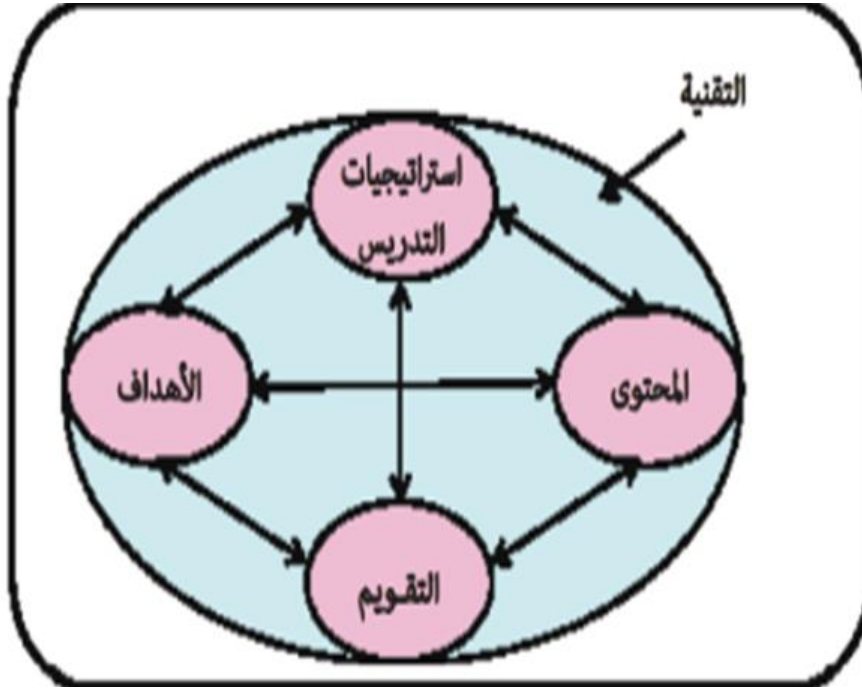
تمهيد:

يعتبر المحتوى من العناصر المهمة للمناهج، ولهذه الأهمية دور كبير في تحقيق الأهداف التربوية، ويرتبط نجاح العملية التعليمية /التعلمية باختيار المحتوى، فهو يتماشى ومتطلبات العصر وقدرات المتعلم ومؤهلاته، لذلك يجب أن تراعى في اختياره كل الشروط والضوابط التي تميز كل مرحلة تعليمية / تعلمية.

وبما أن الدراسة الحالية خصت النصوص الأدبية السنة الثالثة من التعليم الثانوي -شعبة آداب وفلسفة، تناول هذا الفصل أهميتها وشروط اختيار محتوياته، وفي الأخير تم الوقوف على وصفها وملاحظة مدى مواكبتها للعصر الذي يعيش فيه المتعلم.

1- مكونات المناهج التعليمية:

يتكون المنهاج من مجموعة من العناصر التي لا يمكن فصل بعضها عن البعض، وتتمثل في الأهداف، المحتوى، الطرائق والوسائل، والأنشطة التعليمية، ونظرا للتحويلات الكبرى التي يشهدها العالم وخاصة في المجال التكنولوجي بات لزاما اعتماد التقنية كمكون من مكونات المنهاج، والشكل التالي يبين هذه المكونات والعلاقة بينها:



صورة توضيحية رقم (01) يمثل مكونات المنهج والعلاقة بينها¹

نلاحظ أن العناصر المؤلفة للمناهج تعمل في شكل تآلفي وتجمع بينها علاقة التكامل والترابط الوثيق، وكل عنصر له صلة مباشرة ومتبادلة مع باقي العناصر، ويمكن تفصيل ذلك فيما يأتي:

- ترتبط **الاستراتيجيات** التدريسية بالمحتوى حيث يراعى في اختيار المحتويات والمعارف الطرائق والاستراتيجيات الملائمة لتدريسها للمتعلمين كما يراعى في اختيار استراتيجيات التدريس مناسبتها وفعاليتها لتقديم محتويات معينة. كما ترتبط هذه الاستراتيجيات بالأهداف التعليمية باعتبار الاستراتيجيات ماهي إلا إجراءات يتم اتباعها للوصول إلى الأهداف المسطرة.

¹ القاسم وجيه بن قاسم وعسييري محمد بن مفرح، المناهج الدراسية في ضوء المناخات المعاصرة، شركة روابط للنشر وتقنية المعلومات، ط1، القاهرة، 2016.

الفصل الثاني: محتوى مناهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الثانوي - النصوص الأدبية

- لا يقوم المحتوى دون الأهداف التعليمية ولا الأهداف التعليمية يمكن تصورها دون محتوى تعليمي كما لا يقوم المحتوى دون التقويم ودون الاستراتيجيات.

- يرتبط التقويم بالعناصر الثلاثة المكونة للمناهج باعتبار عملية تصحيح أو تعديل للعملية التعليمية التعليمية فهو عملية تصحيح للمناهج كلة أو أحد عناصره (الاستراتيجيات، الأهداف، المحتوى).

- ترتبط الأهداف بباقي العناصر باعتبار الأهداف هي التي تتحكم في اختيار المحتويات واختيار الاستراتيجيات وهي التي تحتم اللجوء إلى التقويم والتعديل في العملية التعليمية التعليمية.

- تتحكم التقنية في عناصر العملية التعليمية/ التعلمية وتؤثر فيها تأثيرا عميقا، فهي مصدر للاتصال والتفاعل بين أطراف العملية التعليمية/ التعلمية من حيث توفير الجهد والوقت، بالإضافة إلى سرعة تمكين المتعلم من اكتشاف المعلومة بنفسه بطرق تقنية مختلفة.

1-1 - الأهداف:

يعرّف الهدف التربوي على أنّه " وصف للسلوك المتوقع من الطالب نتيجة احتكاكه بمواقف التعلم"¹.

ويعرّف (ناجي تمار) الهدف التربوي بأنّه " المحصلة النهائية للعملية التربوية، والغاية التي ينشد تحقيقها، وبهذا نعتبره الغرض الأسمى في العمل التربوي"².

¹ مذكور علي أحمد، مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها، دار الفكر العربي، ط1، القاهرة، 1998، ص45

² الزند وليد خضر وعبيدات هاني حتمل، المناهج التعليمية تصميمها تنفيذها تقويمها تطويرها، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، 2010، 24

الفصل الثاني: محتوى مناهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الثانوي - النصوص الأدبية

وتتم عملية اختيار الأهداف التربوية وفق معايير مختلفة يذكرها وليد خضر فيما يأتي¹:

- أن تلبي الأهداف التربوية حاجات المتعلمين وميولاتهم.
 - أن تتماشى والاتجاه الديمقراطي الذي يعطي فرصة متكافئة لتطوير الآخرين وتحترم كرامة المتعلم وملكيته الشخصية، بالإضافة على حرية المتعلم في التفكير، والكتابة والقراءة.
 - أن تكون الأهداف التربوية وثيقة الصلة بالمجتمع نتيجة التغير السريع للمجتمعات.
- وتقسم الأهداف التربوية إلى:

- **أهداف عامة:** هي الأهداف التي تضمن للعملية التربوية توجيهها شاملاً، وترتبط ارتباطاً وثيقاً بالمجتمع وحاجاته، فهي عبارة عن الأمنيات والطموحات والرغبات التي يريد تحقيقها المتعلم.

- **أهداف تعليمية (السلوكية):** هي الأهداف التي تكون محددة ومفصلة وترتكز على المتعلم، وتهتم بتنمية القيم والاتجاهات، والتي تصف أداء المتعلم في نهاية الموقف التعليمي، فهي تركز على إنتاج مهارات شخصية لدى المتعلم، ومن خلالها يلاحظ المعلم المعوقات التي تحول دون تحقيق هذه الأهداف.

تتحقق الأهداف السلوكية بمجموعة من الشروط، وهي²:

- أن يركز الهدف التربوي على سلوك المتعلم.
- أن يصف الهدف نواتج التعلم لا الأنشطة.

¹ تمار ناجي وبن بركة عبد الرحمن، المناهج التعليمية والتقييم التربوي، دار المعرفة، 2012، ص76

² تمار ناجي وبن بركة عبد الرحمن، مرجع سابق، ص76

الفصل الثاني: محتوى مناهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الثانوي - النصوص الأدبية

- أن يكون الهدف قابلاً للملاحظة والقياس.

- أن يكون الهدف واضح المعنى قابلاً للفهم.

تعتبر الأهداف السالفة الذكر مهمة جداً في تطوير المناهج التربوية، وهي مرتبطة ببعضها البعض وتحول الأهداف العامة إلى أهداف سلوكية ملموسة، وتتطلب من المتعلم التدرب عليها باستمرار فيختار من خلالها أي هدف عام ويبدأ تجسيده في صورة هدف مرحلي بعد ذلك يضع خطوات عمل قابلة للتدريب.

1-2 - المحتوى:

يعرف المحتوى على أنه "مجموع الخبرات (المعرفية، والوجدانية، والمهارية) المراد تضمينها في المنهج، ويتم تخطيط المنهج التعليمي بشكل متوازن بين الجوانب العقلية والمعرفية والمهارية ويتم تصميم المنهج تبعاً لعامل الزمن الذي يحدّد بدوره نوع المحتوى¹.

1-3 - الطرائق والوسائل:

1-3-1 - الطرائق:

تمثل طرائق التدريس مجموعة من الأنشطة التي يقوم بها المدرّس لإيصال معارفه للمتعلّمين، وهي مجموعة من الإجراءات التي يتبعها المعلم لمساعدة تلاميذه على تحقيق الأهداف التعليمية، وقد تكون تلك الإجراءات مناقشات، أو إثارة مشكلة، أو محاولة لاكتشاف، أو غيرها من الإجراءات².

¹ الزند وليد خضر وعبيدات هاني حتمل، مرجع سابق، ص 24

² تمار ناجي وابن بركة عبد الرحمن، مرجع سابق، ص 76

الفصل الثاني: محتوى مناهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الثانوي - النصوص الأدبية

تتضمن طرائق التدريس جميع وسائل ومواد العمل من أجل مساعدتهم على التعلّم وإتقان المادّة الدّراسية وفهمها، وتجدر الإشارة إلى أنّه ليست هناك طريقة تدريس أفضل من الأخرى، بل هناك مواقف تعليمية تحدّد الاعتماد على طريقة دون أخرى لذلك يجب أن يعتمد المعلم على طريقة تحظى باهتمام المتعلّمين وتحقّق حاجياتهم العقلية والوجدانية. وفيما يلي نبين طرائق التدريس التي يعتمدها المعلم في مساره التعليمي¹:

1 - الطّريقة الإلقائية (المحاضرة):

يعدّ الإلقاء من أقدم الأساليب الدّرسية، بحيث يقوم المدرّس بعرض المعلومات الجاهزة وتقديم الحقائق إلى المتعلّمين بصورة من صور الإلقاء².

تعتمد الطّريقة الإلقائية على اعتبار أنّ المعلم هو مصدر المعرفة وأنّ عقل المتعلّم وعاء تفرغ فيه المعلومات، حيث يكون للمعلّم دور كبير من خلال إلقاء المحاضرة بأسلوب إخباري، بينما دور المتعلّم فهو تلقي المعلومات فقط.

وتختلف المحاضرة حسب نوع الموضوع وحسب الأسلوب الذي تلقّن به، لذلك نجد:

- المحاضرة المباشرة التي يكون فيها تقديم المعلومات الموجودة في المنهاج المقرّر.
- محاضرة الإلقاء مع استخدام السبورة، ويكون ذلك من خلال الكلام المسموع والمادّة المكتوبة على السبورة.

¹ الزند وليد خضر وعبيدات هاني حتمل، مرجع سابق، ص 24

² زاير سعد علي وعائز إيمان إسماعيل، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، دار صفاء، ط1، عمان، 2014، ص65

الفصل الثاني: محتوى مناهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الثانوي - النصوص الأدبية

- طريقة أخذ الملاحظات المنظمة ويتم من خلالها دعم المتعلمين بالمعلومات الأساسية في مادة مطبوعة مسبقاً.

- محاضرة العرض التوضيحي التي يحتاج فيها المعلم إلى تطبيق عملي باستخدام مختلف الأجهزة والتجارب.

2- طريقة الاستقراء والقياس:

يعرض المعلم مجموعة من الحقائق للمتعلمين بحيث يتدرج معهم إلى أن يصلوا إلى القاعدة ويستخدم الاستقراء كوسيلة للوصول إلى مفاهيم ونظريات مجردة بتثبيت المعلومات في ذهن المتعلم وتطبيقها بسهولة من خلال التدريب على التفكير، وتستغرق هذه المرحلة وقتاً كبيراً. أما الطريقة القياسية فتكون من خلال عرض المعلم لقاعدة عامة وشرحها، وبعدها يقدم حالات أخرى تطبق عليها القاعدة مبيناً كيفية التطبيق، وفي الأخير يقدم لهم حالات أخرى مع توجيههم وتطبيق القاعدة عليها.

3- طريقة الاكتشاف الموجه:

تسمى بالطريقة الاستنباطية بحيث يكون دور المعلم هو التخطيط للدرس من أجل الوصول إلى نتيجة ويوجههم خطوة بخطوة إلى أن يصلوا إلى الاكتشاف المطلوب، وتتم هذه الطريقة عبر الخطوات الآتية:

- طرح المشكلة ومساعدة المتعلمين على تحديدها بدقة ووضوح.

- توجيه المتعلمين إلى مصادر المعلومات والخبرات المرتبطة بالمشكلة.

الفصل الثاني: محتوى مناهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الثانوي - النصوص الأدبية

- توجيه المتعلمين إلى كيفية جمع المعلومات.

- توجه المتعلمين إلى كيفية وضع الفروض المحتملة للمشكلة، ودراسة هذه الحلول والربط

بينها وبين الهدف المراد الوصول إليه.

- التأكد من صحة الحل وسلامته.

4- طريقة حل المشكلات:

في هذه الطريقة يكون للمتعلم الدور الكبير، حيث يستخدم أساليب متنوعة للوصول إلى الحل

عن طريق إثارة تفكيره وخياله وتدريبه على حل المشاكل التي تواجهه، أما المعلم فيقوم بدور

الإرشاد والتوجيه ومنح المتعلم الوقت الكافي لحل المشكلة.

5- طريقة المشروع:

تعتمد طريقة المشروع على اقتراح مشروع بغرض حل مشكلة يقوم بها المتعلم أو مجموعة من

المتعلمين بتطبيق منهج نشاط معين والوصول إلى النتائج المطلوبة مما يكسبهم الكثير من

الخبرات ويشير اهتمامهم وينمي فيهم روح الإبداع والابتكار.

مهما تعددت طرائق التدريس، فإنها تبقى إحدى ركائز العملية التعليمية/التعلمية، فهي تحقق

مجموعة من الأهداف المحددة، وتعزز مهارات التفكير والتعبير عن أفكارهم. وترتبط طرائق

التدريس بعناصر تربوية أخرى أهمها الوسائل التعليمية، بحيث تتطلب كل طريقة للتدريس

وسائل تعليمية خاصة بها.

الفصل الثاني: محتوى مناهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الثانوي - النصوص الأدبية

1-3-2 - الوسائل التعليمية:

يقصد بالوسائل التعليمية مجموعة من المواد تعدّ إعدادا حسنا، لتستثمر في توضيح المادّة التعليمية، وتثبيت أثرها في أذهان المتعلّمين، وهي تستخدم في جميع الموضوعات الدّراسية التي يتلقّاها المتعلّمون في مختلف مراحل الدّراسة¹.

تنقسم الوسائل التعليمية إلى وسائل بصرية، ووسائل سمعية وبصرية كمايلي²:

1 - الوسائل البصرية: تضمّ الأدوات والوسائل التي تعتمد على حاسة البصر، وهي:

- الصور والأفلام الثابتة.

- الأفلام المتحرّكة والصّامته.

- الخرائط والكرة الأرضية.

- اللوحات والبطاقات.

- الرسوم البيانية.

- المعارض والمتاحف.

2 - الوسائل السّمعية والبصرية: تضمّ الأدوات والوسائل التي تعتمد على حاستي السّمع

والبصر، وهي:

- الأفلام المتحرّكة والنّاطقة.

- الأفلام الثابتة المصحوبة بتسجيلات صوتية.

¹ جابر وليد أحمد، طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، دار الفكر، ط2، عمان، 2005، ص33

² جابر وليد أحمد، مرجع سابق، ص34

الفصل الثاني: محتوى مناهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الثانوي - النصوص الأدبية

- مسرح العرائس.

- التلفزة والفيديو.

ولكي تحقّق هذه الوسائل التعليمية الغرض ينبغي على المعلّمين:

- معرفة المصادر الخارجية التي يمكن الحصول منها على وسائل تعليمية/تعليمية من أجهزة

وأدوات، وكيفية استخدامها وصيانتها والمحافظة عليها.

- التأكّد من ملائمة الوسائل التعليمية المستخدمة لمستويات المتعلّمين.

- الحرص على أن تكون الوسائل التعليمية جزءاً مكملًا للموقف التعليمي، فيحدّد المعلم من

خلالها متى يستخدم هذه الوسائل والوقت المناسب لعرضها على المتعلّمين.

- ألا يستخدم المعلم أكثر من وسيلة في درس واحد حتّى لا يؤدّي إلى تشتت ذهن المتعلّم.

1-4- الأنشطة التعليمية:

ويقصد بها الجهد الذي يبذله المتعلّم من أجل بلوغ هدف معيّن، وترتبط الأنشطة التعليمية

بالخبرات التعليمية لذلك يجب أن يحتوي المنهاج على العديد من الأنشطة المصاحبة التي

تترجم الجوانب النظرية إلى جوانب عملية تطبيقية تمثل: النشاطات والفعاليات المختبرية

والزيارات وإجراء البحوث العلمية¹.

* أسس اختيار الأنشطة التعليمية: يقوم المعلم بأي نشاط تعليمي بناءً على الأسس التالية²:

¹ تمار ناجي وبن بركة عبد الرحمن، مرجع سابق، ص76

² الزند وليد خضر وعبيدات هاني حتمل، مرجع سابق، ص 24

الفصل الثاني: محتوى مناهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الثانوي - النصوص الأدبية

- أن يكون المعلم على وعي تام بأهمية الأنشطة التعليمية ودورها في إكساب المتعلم المهارات والمعارف المدروسة.

- أن يقوم بالتخطيط للأنشطة من حيث الكم والنوع ويستعملها في الموقف التعليمي المناسب.

- أن يهيئ كل الإمكانيات الموجودة (البشرية والمادية) التي تسهل سير النشاط التعليمي.

- أن يعمل على ربط الأنشطة بحاجات المتعلمين وميولهم.

- أن يشرك المتعلمين في التخطيط للأنشطة التعليمية.

يتضح من خلال ما تقدّم بأن الأنشطة التعليمية لها أهمية كبيرة في تنمية شخصية المتعلم

وتحقيق متطلباته وميولاته، وتقوية العلاقة بين أفراد المجتمع الدراسي ككل كما تتمي روح

التعاون التنافس بين المتعلمين أنفسهم. وتعزّز فيهم الاستقلال والثقة بالنفس وتحمل المسؤولية.

بالإضافة إلى ذلك فإنّها تلبّي الحاجات الاجتماعية والنفسية وتنمي استعدادهم للتعلّم.

1-5- التقويم:

يعرّف التقويم التربوي على أنّه " مجموعة من الإجراءات والأساليب الكفيلة بالوقوف على

صلاحية المنهج، من حيث إجراءات التخطيط وسلامة التنفيذ، كذلك قدرته على تحقيق

أهدافه"¹.

في حين يعرفه (ناجي تمار) بأنّه عملية تشخيص، وعلاج لموقف التعلّم أو أحد جوانبه أو

للمنهج كلّ، أو أحد عناصره، وذلك في ضوء الأهداف التعليمية. فالتقويم يكشف لنا عن مدى

¹ الزند وليد خضر وعبيدات هاني حتمل، مرجع سابق، ص 24

الفصل الثاني: محتوى مناهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الثانوي - النصوص الأدبية

نجاح المنهاج في تحقيق أهدافه، ومن ثمّ يزودنا بتغذية راجعة لإعادة النظر في عناصر المنهج بعد تحديد جوانب القوة وتعزيزها وجوانب الضعف وتداركها¹.

التقويم حسب ما تقدّم هو عملية منظمة تستند إلى معايير دقيقة محدّدة، وتستهدف الكشف عن مواطن القوة ومواطن الضعف عند المتعلّمين وله علاقة متكاملة بعناصر المنهاج المذكورة. فلا يمكن أن نتصوّر التقويم بدون أهداف لأنّ المراد بالتقويم قياس مدى تحقّق الأهداف المرجوة، وكذلك الأمر بالنسبة لطرائق التدريس والمحتوى والأنشطة التعليمية.

1-6 - التقنية:

تعرف التقنية بأنّها " التدريس المستند إلى الكمبيوتر وأنظمة التعليم المفرد، والفيديو والأشرطة الصوتية وجميعها برامج تعليمية يتعلّم من خلالها الطّالب المفاهيم والمعلوماتية"². بينما تقنية التعليم الحديثة، فهي الدّراسة والممارسات الأخلاقية التي تسهّل عمليّة التعليم، وتعمل على تحسين الأداء عن طريق ابتكار مصادر تكنولوجية، وعمليات تتناسب مع عملية التعلّم، ومن ثمّ استخدامها وإدارتها في تلك العملية³.

¹ تمار ناجي وبن بركة عبد الرحمن، مرجع سابق، ص76

² القاسم وجيه بن قاسم وعسيري محمد بن مفرح، مرجع سابق، ص55

³ زكري نرجس، التعليم بالحاسوب وأثره في تنمية مهارة حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، مذكرة ماجستير،

ورقلة، د ت، ص67

الفصل الثاني: محتوى مناهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الثانوي - النصوص الأدبية

تهتم التقنية باستراتيجيات وأساليب التدريس والمثيرات المحيطة بالتعلم والانتباه وكيفية مشاركة الطلاب وتفاعلهم مع البرنامج، ويظهر ذلك من خلال توظيف مختلف البرامج والأجهزة التقنية المتعددة¹.

لذلك فاستخدام التقنية تؤثر على المناهج الدراسية فيما يأتي²:

- توظيف التقنية يساهم في إثراء بيئة التعلم من خلال توظيف الوسائل المتعددة التي تجعل المتعلم يتفاعل معها لغرض التعلم.
- تتوفر المناهج الدراسية مستقبلا على وسائل متعددة مثل: الشبكة الدولية للمعلومات والاقراص المدمجة وغيرها من الوسائل الحديثة بدلا من الاعتماد على الكتاب فقط.
- ستؤثر التقنية على تطوير المناهج وبالتالي ينعكس ذلك على طرق وأساليب التدريس، مما يؤدي إلى ظهور اتجاهات جديدة في التدريس.
- أصبحت التقنية عنصرا أساسيا في جميع المجالات، لذلك وجب دمجها وتطويرها في العملية التعليمية/ التعلمية، وكان الهدف من ذلك تغيير الطريقة التقليدية في التعلم القائمة على التلقين والحفظ، خاصة مع وجود الإنترنت ووسائل التواصل فقد أصبح أمام المتعلم كم هائل من المعلومات، وصار لزاما عليه استخدام التكنولوجيا لتنظيم معارفه وتنمية تفكيره الإبداعي والنقدي بالإضافة إلى تعديل سلوكهم و تكوين شخصيتهم.

¹ القاسم وجيه بن قاسم وعسيري محمد بن مفرح، مرجع سابق، ص55

² الطبيب مصطفى عبد العظيم، انعكاسات تقنية المعلومات على العملية التعليمية من وجهة نظر أساتذة الجامعات، جامعة المرقب، كلية الآداب والعلوم، تrehونة، المؤتمر العربي حول التعلم العالي وسوق العمل، د ت، ص67

المبحث الثاني: تطوير المناهج التعليمية بالمرحلة الثانوية

تمهيد:

يُعدّ تطوير المناهج التعليمية في المرحلة الثانوية من أبرز القضايا التربوية الراهنة، في ظل ما يشهده العالم من تحولات معرفية وتقنية متسارعة فرضت ضرورة إعادة النظر في المناهج القائمة وتجاوز أساليبها التقليدية. وقد باتت مسألة تطوير محتوى اللغة العربية تحتل مكانة محورية، إذ لا يقتصر التطوير على تحديث المادة العلمية فحسب، بل يشمل إعادة صياغة الأهداف التربوية وانتقاء المحتوى وفق معايير علمية دقيقة تراعي الشيوخ والتوزيع وقابلية التعلم. كما يستدعي ذلك مراعاة المستوى العمري للمتعلمين وميولاتهم في عصر رقمي أصبحت فيه التقنية جزءاً لا يتجزأ من حياتهم. وعليه، يسعى هذا المبحث إلى تناول خطوات تطوير المناهج وأساليبها ودواعيها، والوقوف على أهم عوامل اختيار المحتوى اللغوي ومعايير، بهدف الوصول إلى رؤية شاملة تُسهم في ترقية تعليم اللغة العربية وتنمية الكفاءات اللغوية والفكرية لدى المتعلمين.

1- تطوير المناهج التعليمية:

تتأثر المناهج التعليمية بما يحدث في الواقع وما ينتج عنه من انفجار معرفي تأكيداً على نجاح واستمرارية العملية التربوية من خلال توفير المتطلّبات المختلفة، ومتابعة تطوير المناهج يكون من خلال التركيز على الهوية الوطنية وحماية الوطن، ويهدف هذا التطوير إلى بناء شخصية

الفصل الثاني: محتوى مناهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الثانوي - النصوص الأدبية

متكاملة مستقبلا من جميع الجوانب. وعملية التطوير لا تأتي من عدم بل نتيجة جهود كبيرة، وبناء على مجموعة من الأسس.

لذلك كان لا بد من إدراج التقنية الحديثة لتطوير المناهج ومواكبتها لروح العصر، يهدف تطوير هذا التعليم إلى إعداد المتعلمين وإكسابهم مجموعة من المهارات، التي تسمى ب¹:

- بمحو الأمية العالمية.

- محو الأمية الحاسوبية.

- حل المشكلات.

- التفكير الناقد، والإبداعية والتجديد.

تعدّ هذه المهارات أساسية ومحورية، فهي تلبي حاجات المتعلمين ومتطلبات التفاعل الصفّي باستخدام طرق ووسائل حديثة، من بينها دمج الفيديو في الموقف الصفّي، والذي يدعم التدريس عن طريق ربط المتعلم بمصادر تعلم خارجية، لذلك لا بدّ على المنهاج أن يحرص على توفير مجموعة من المتطلبات لتحقيق التطور التقني في مجال التعليم، نذكر منها مايلي:

- أن تلبي المدرسة إمكانية الوصول السلبي واللاسلبي لجميع مصادر المواد الدراسية من (كتب، وملخصات، مذكرات، مناهج، درجات، أجهزة كمبيوتر، برمجيات....)، بالإضافة إلى إمكانية الوصول إلى أعضاء هيئة التدريس عن طريق البريد الإلكتروني أو الخط المباشر.

¹ القاسم وجيه بن قاسم وعسيري محمد بن مفرح، مرجع سابق، ص 87

الفصل الثاني: محتوى مناهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الثانوي - النصوص الأدبية

- إعداد غرف صفية ذكية تفاعلية تتوفّر على نقاط اتّصال بالإنترنت، وعارض (LCD) وسبورة بيضاء تفاعلية لربط المتعلّمين بأماكن بعيدة تتوفّر على أجهزة فيديو وأجهزة آلية جديدة لتحميل المحاضرات، وهو ما يسمّى باستراتيجية الصّف المقلوب، الذي هو عبارة عن مجموعة من إجراءات التدريس المختارة سلفاً من قبل المعلم أو مصمم الدرس والتي يخطط لاستخدامها أثناء تنفيذ التدريس بما يحقق الأهداف التدريسية المرجوة بأقصى فاعلية ممكنة وفي ضوء الإمكانيات المتاحة¹. (سارية بنت أحمد، 1440)

- إتاحة أجهزة الكمبيوتر واتّصالها بالإنترنت لكلّ المتعلّمين.
- التّواصل المستمر عن طريق البريد الإلكتروني بين الإداريين والآباء والمعلّمين.
- إعداد المتعلّمين إعداد جيداً في مجال التّقنية الحديثة واستخداماتها المختلفة.
- قيام المسؤولين بالمتابعة والتأكّد من فاعلية التّقنية.
- فتح منصات إلكترونية تسهّل التّفاعل بين المدرسة والمنزل، وتعتبر المنصّات الإلكترونية التّعليمية إحدى تطبيقات الجيل الثاني (web 02) التي تلعب دوراً فعّالاً في الصّف المقلوب، بحيث يقبل عليها معظم مستخدمي الإنترنت لما لها من مميّزات تفاعلية مع الأعضاء من تحديد للواجبات ووضع خطة الدّرس وإثراء النقّاش بين المتعلّمين².

¹ العبدلي سارية بنت أحمد، استخدام استراتيجية الصف المقلوب في تدريس مقرر لغتي الجميلة لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي بمدينة مكة المكرمة، مذكرة ماجستير، جامعة أم القرى، 1440-2019، ص48

² Baihong & Yu d, case study of teaching large classroom on easyclass platform, 2nd international conference on teaching and computational science, 2014, p66

الفصل الثاني: محتوى مناهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الثانوي - النصوص الأدبية

وهي شبكة تعليمية مجانية تستخدم من أجل تبادل الأفكار ومشاركة المحتويات التعليمية، تستخدم من خلالها أساليب غير تقليدية كالعَمَل التَّعاوني الذي يسهم في حلّ المشكلات التعليمية بين المتعلّمين عن طريق فتح مجالات الحوار والنّقاش لأجل توسيع مداركهم العقلية¹. ومن المنصّات التّعليمية التي تثري هذا النّوع من التّعليم، نجد:

- منصّة **إيزي كلاس**: تعدّ من أهمّ المنصّات الإلكترونيّة التي تتميّز بنظام لإدارة التّعليم، بحيث تساعد على إنشاء صفوف رقمية يمكنهم بواسطتها تخزين مجموعة من الدّروس على هذا الموقع بالإضافة إلى إدارة مناقشات الصّف وإجراء مجموعة من الواجبات والاختبارات وتقييم النّتائج، وإعطاء الملاحظات².

- منصّة **إدمودو**: موقع تعليمي يأخذ أفكار الشّبكة الاجتماعيّة ويحسّنها ويجعلها مناسبة للفصل الدّراسي، ومن خلالها يتمكن كلّ من المعلم والمتعلّم من الاتّصال ببعضهما البعض من خلال تبادل الأفكار وحلّ المشكلات وتقديم النّصائح، ويعتبر بيئة آمنة لأنّ المعلم يمكن أن يرى كل ما يتمّ نشره على موقع "إدمودو"، كما يمكن لأولياء الأمور الانضمام إلى الصّف لتحقيق الشّفافية التي يصعب تحقيقها دون تكنولوجيا³.

¹ السعيد مبروك إسماعيل، التعلّم المعكوس عبر الويب، مؤسسة الباحث للاستشارات البحثية والنشر الدولي، القاهرة، 2019، ص 37

² الحارثي بدر بن جابر خضران، أثر استخدام منصّة إيزي كلاس (EasyClass) في تنمية التحصيل الدراسي وبقاء أثر التعلّم في مادة الحاسب الآلي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط بمدينة مكة المكرمة، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، مج 35، ع 4، 2019، ص. 82-153.

³ Cauley Patrick, EasyClass: A Guide to Explain It All, IT Babble, version 3.1, p.1.

الفصل الثاني: محتوى مناهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الثانوي - النصوص الأدبية

تتميّز منصّة " إدمودو" بزيادة التّفاعل بين المعلّم والمتعلّم، وما يزيد من فاعليّتها توظيف مقاطع الفيديو والصّور، ووضعتها في مكتبة الموقع، بحيث يمكن للمتعلّم تسجيل فيديو وإرساله للمتعلّمين في أي وقت وفي أي مكان¹.

بالإضافة إلى منصّة "إدمودو" هناك منصّات تعليمية أخرى والتي يمكن من خلالها تطوير مناهجها التّعليمية ومواكبتها للتّقنية الحديثة.

إنّ توفير المتطلّبات السّالفة الذّكر تستدعي توفير ظروف معيشية ملائمة للمجتمعات، لأنّ معظم المتعلّمين وإن كانوا يمتلكون أجهزة حاسوب، فإنّ مشكلة الاتّصال بالإنترنت تبقى مطروحة، كما يجب تخصيص ميزانية لإدخال التّقنيات المتطوّرة في مجال التّعليم، والتّشجيع على توظيفها.

1-1 - خطوات تطوير المناهج التعليمية:

تمرّ عملية تطوير المناهج عبر مراحل عديدة يقوم بها الباحثون والمتخصّصون في مجال المناهج، وهي فيما يأتي:

1-1-1 - تحديد استراتيجية التّعليم:

تتطلّب هذه المرحلة تشكيل مجلس علمي يتولى تحديد الأهداف التربوية، والسّلم التعليمي، ورسم الخطط التي يتمّ بواسطتها تطوير المناهج ومتابعتها بصفة مستمرة².

¹ Thompson A et al, NTLs 2014 policy and practice, Journal of Digital Learning in Teacher Education, 31, 2015, p22

² الوكيل حلمي أحمد والمغني محمد أمين، المناهج المفهوم العناصر الأسس التنظيمات التطوير، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1999، ص66

الفصل الثاني: محتوى مناهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الثانوي - النصوص الأدبية

1-1-2 - دراسة الواقع الحالي:

يتم من خلالها القيام بعملية تقويم شاملة لجميع جوانب العملية التعليمية، وهذه العملية تتطلب تطوير جميع المعلومات الممكنة حول مجال التعليم والمتطلبات البيئية الاجتماعية ومستوى المتعلمين¹.

1-1-3 - وضع خطة للتطوير:

يرى (هندام) بأن وضع خطة شاملة لتطوير المناهج تتطلب ما يلي²:

- ترجمة الأهداف التربوية إلى مواقف تعليمية.
- تحديد مجالات وجوانب التطوير.
- تحديد طرق ووسائل وأساليب تطوير هذه المناهج في شكل مقترحات.
- وضع خطة شاملة لتجريب المقترحات مع توفير الظروف الملائمة لها.

1-1-4 - تحديد الأهداف:

يتم تحديد الأهداف وفق مجموعة من الاعتبارات، من بينها: احتياجات المجتمع، وفلسفة التربية، وحاجات المتعلم وميولاته، بالإضافة إلى طبيعة المعرفة، والمحيط الذي يعيش فيه المتعلم³.

¹ محمود مبرفت، تطوير المناهج دليل نظري وتطبيقي للباحثين، مركز ديونو لتعليم التفكير، ط1، 2015، ص36

² يحي هندام جابر وعبد الحميد جابر، المناهج أسسها تخطيطها تقويمها، دار النهضة العربية، مصر، 1998، ص47

³ الوكيل حلمي أحمد والمغني محمد أمين، مرجع سابق، ص66

الفصل الثاني: محتوى مناهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الثانوي - النصوص الأدبية

1-1-5 - التخطيط والتنسيق لجوانب المنهاج:

يمرّ تخطيط المناهج وتنسيقها بعدة مراحل، أشار إليها الوكيل، فيما يأتي¹:

- تحديد نوع التنظيم في المناهج.
- تحديد المقررات الدراسية.
- تحديد طرق التدريس.
- تحديد الوسائل التعليمية الملائمة للمتعلّمين.
- اختيار الكتب المدرسية الملائمة لمستوى المتعلّمين.

1-1-6 - تجريب المنهج وتنفيذه:

بعد التخطيط الشامل لجوانب المنهج المقترح يتمّ إخضاعه للتجريب، ويتطلّب ذلك مجموعة من الإجراءات وهي²:

- وضع خطة عامة وتحديد المجالات التي يتمّ فيها التجريب.
- توفير مجموعة من الاختبارات والمقاييس التي يستعين بها الخبراء للحكم على النتائج المتوصل إليها.
- اختبار عينة لإجراء التجريب مع توفير الوسائل اللازمة لذلك.
- تحليل النتائج التي تمّ التوصل إليها مع مناقشتها في ندوات وملتقيات.

¹ الوكيل حملي أحمد والمغني محمد أمين، مرجع سابق، ص 66

² راتب قاسم عاشور وأبو الهيجاء عبد الرحمن، المنهج بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، ط1، عمان، الأردن، 1998،

الفصل الثاني: محتوى مناهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الثانوي - النصوص الأدبية

- إعادة التجريب عدّة مرات للوصول إلى نتائج جيدة وتنفيذ التجريب النّاجح.

ترتبط هذه المراحل بالتطورات التربوية الحاصلة في العالم، بالإضافة إلى التغيرات العلمية والتقنية، وتغير حاجات المجتمع من فترة زمنية إلى أخرى، فلا بدّ للمناهج أن تواكب تلك التطورات وهذا يحتاج إلى جهود كبيرة تشارك فيها جميع الأطراف.

1-2 - أساليب تطوير المناهج التعليمية:

تقسّم أساليب تطوير المناهج إلى قسمين أساسيين، هما¹:

1-2-1 - أساليب تقليدية: تتّصف بالجزئية وعدم الشمول وتفقر إلى التجريب والبحث العلمي، وتتجسّد فيما يأتي:

- الحذف أو الإضافة: يقصد به حذف موضوع أو جزء منه، أو حذف وحدة أو مادة دراسية، أو إضافة موضوع أو مادة دراسية لأسباب يراها المشرفون أو القائمون على وضع المناهج.

- التّقديم أو التأخير: يتمّ تقديم بعض الدروس أو المحاور، وتأخير بعضها الآخر لأسباب منطقية يراها المختصون.

- التنقيح وإعادة الصياغة: يتمّ عن طريق تخلص بعض المواد من الأخطاء المطبعية أو العلمية ويعاد النظر في بعضها من حيث اللغة الأسلوب والمنهجية.

- الاستبدال أو التعديل: يعنى به استبدال موضوعات أو معلومات بموضوعات مشابهة لها في المنهج أو إعادة النّظر فيها بما يلائم المستجدات التربوية.

¹ برو محمد ورحموني دليّة، المناهج التعليمية بين التطورات وتحديات المستقبل، مجلة الممارسات اللّغويّة، مج6، ع1،

الفصل الثاني: محتوى مناهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الثانوي - النصوص الأدبية

1-2-2 - أساليب حديثة: هي التي تتصف بالشمول وتستند إلى التجربة وتتجسد في الأشكال التالية:

- التطوير من خلال الدراسات المقارنة: بحيث يتم مقارنة المناهج التعليمية في المجتمع بمناهج المجتمعات المتقدمة التي تتوفر على عدد معتبر من الخبراء والمتخصصين في مجال تطوير المناهج، ومن ثم يكون التطوير على أساس التجربة والتطبيق.

- التطوير من خلال البحوث العلمية والتجريب التربوي: الذي أدت من خلاله إلى ضرورة استحداث أساليب تربوية جديدة.

- التطوير من خلال استشراف المستقبل: يكون عن طريق الاستطلاع العلمي المبني على التوقع والاحتمالات الحاصلة لتغيير المناهج إلى الأحسن.

تحتاج أساليب تطوير المناهج وإصلاحها إلى تحديث وتعديل يلائم التغيرات الجديدة، فهي تعتبر مجموعة من الإجراءات والممارسات التي تستهدف تحسين المنهج وتطويره.

وتختلف أساليب تطوير المناهج القديمة عن الأساليب الحديثة، فالأولى تركز على حذف بعض المحتويات أو إضافتها أو تصحيح بعض الأخطاء، بينما الثانية فهي تجتهد في اللحاق بكل ما هو حديث، وتحاول وضع مناهج تواكب التطور التكنولوجي الحاصل الذي يتوافق وطبيعة المتعلمين الذين يستهويهم كل ما هو جديد.

الفصل الثاني: محتوى مناهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الثانوي - النصوص الأدبية

1-3- دواعي تطوير المناهج التعليمية:

يلجأ الخبراء والمتخصصون في وضع المناهج إلى تطوير المناهج التعليمية وذلك

لاعتبارات عديدة، منها¹:

- الانفجار المعرفي الكبير الذي طرأ على العالم.
- عدم مواكبة المناهج لمتطلبات التطور التكنولوجي الحاصل في شتى المجالات خاصة مجال التربية والتعليم، وظهور وسائل تكنولوجية تعليمية جديدة، أهمها الحاسوب. وضرورة الاستفادة منها.
- قصور المناهج الحالية في بعض الجوانب، ويظهر ذلك من خلال نتائج اختبارات المتعلمين وتدني مستواهم.
- حشو المقررات بالمعلومات على حساب الاعتناء بمنهجية التفكير، بالإضافة إلى ضعف التنسيق بين الخبراء.
- عدم قدرة المناهج التعليمية على المساهمة في التغيير الاجتماعي.
- تركيز عملية التقويم على الحفظ والاسترجاع وعدم التنوع في أدوات التقويم.
- مشكلة الغزو الثقافي الذي يسيطر على عقول المتعلمين.
- عجز المناهج الحالية على مواكبة التطور الفكري والفلسفي.

¹ حسن شوقي علي حسانين، فاعلية تدريس مقرر المناهج باستخدام التعلم الإلكتروني في تحصيل طلاب شعبة الرياضيات بكلية التربية واتجاهاتهم نحو دراسة المقررات الإلكترونية، مجلة البحث في علم التربية وعلم النفس، مج 23، ع 2، 2010،

الفصل الثاني: محتوى مناهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الثانوي - النصوص الأدبية

- إضافة إلى هذه العوامل يضيف سعد جبر وعويد العرنوسي عوامل أخرى تمثل فيما يأتي¹:
- نتائج البحوث والدراسات التربوية التي سلّطت الضوء على نواحي القصور في المنهج التقليدي، والتي أوصت بضرورة تطويره.
 - نتائج البحوث التي تناولت المتعلّم وخصائص نموه وحاجاته وميوله وطبيعة التعلّم ذاتها، والنظريات التي تناولته، هذا ما أدّى إلى إعادة النظر في أهداف المنهج الدراسي، ومكوّناته، والانتقال من المفهوم التقليدي إلى مفهوم حديث وأوسع.
 - طبيعة المنهج التربوي الذي يعتبر انعكاساً للواقع الاجتماعي والفكري السائد لأنّ العلاقة بين المنهج والمجتمع علاقة تفاعلية متبادلة.
 - إنّ معظم الأسباب التي تؤدّي إلى تطوير المناهج تتعلق ببعض النقصات الموجودة في المناهج القديمة خاصّة تلك التي لا تلائم مستوى المتعلّمين وحاجات عصرهم، بسبب وجود وسائل تكنولوجية حديثة غزت عقولهم، ولكن يجب ألا يكون هذا التطوير على حساب لغتهم وهويتهم، بل يحترم مستواهم وثقافتهم.

1-4 - عوامل ومعايير اختيار محتوى اللغة العربية:

يقصد بعوامل ومعايير اختيار المحتوى تلك الشروط والضوابط التي تتحكم في اختيار المحتوى وتساعد على ضبطه وتدقيقه، إذ إن أيّ محتوى تعليمي لابد وأن يخضع لجملة من الاعتبارات، وبالنسبة إلى تعليم العربية نجد من تلك الشروط ما هو خارجي وعام، وهي التي لا يكون لها

¹ جبر سعد محمد والعرنوسي عويد حربي، المناهج (البناء والتطوير)، دار صفاء، ط1، عمان، 2015، ص87

الفصل الثاني: محتوى مناهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الثانوي - النصوص الأدبية

اتصال بالمادة اللغوية بصفة مباشرة، بمعنى آخر هي تلك الشروط التي لا تتصل باللغة ولا بخصائص المتعلمين، ويسمى عده الراجحي بعوامل الاختيار في حين يسمى الشروط الداخلية التي تتعلق بالمادة اللغوية وتراعي خصائص المتعلمين بمعايير الاختيار¹.

1-4-1 - عوامل اختيار محتوى اللغة العربية: تتمثل عوامل اختيار محتوى اللغة العربية فيما يأتي²:

- الأهداف: يعرف الهدف التعليمي بأنه إتمام الخبرات التعليمية / التعلمية بنجاح، أي إنه وصف لنمط السلوك أو الأداء الذي نريد أن يقدر المتعلم على بيانه. كما يعرف الهدف التعليمي كونه جملة إخبارية تصف على نحو موجز الإمكانيات التي يوسع المتعلم أن يظهرها بعد تعلمه وحدة تعليمية أو منهاجاً دراسياً³.

وتعد الأهداف التعليمية أهم عوامل اختيار المحتوى على الإطلاق وهذا راجع لكونها أولى خطوات بناء المناهج التعليمية، ولا يمكن بأي حال من الأحوال تصور منهج تعليمي بدون أهداف، لذا فإن أهمية تحديدها تظهر بشكل كبير في تمكين مصمم المنهاج من اختيار مناسب للمحتوى التعليمي، وترتيبه بكيفية تتفق ودوافع المتعلم وقدراته بالإضافة إلى معرفة الطرائق التعليمية الملائمة لتجسيدها، وهذا معناه أن ضبط تلك الأهداف التعليمية وفق تصور شامل ومدرس عند اختيار المادة اللغوية من شأنه أن يساعد على تحديد النظرية اللسانية الأكثر

¹ الراجحي عده، علم اللغة التطبيقي وتعلم العربية، دار المعرفة الجامعية، د ط، 2000، ص65

² نفسه، ص66

³ نفسه، ص67

الفصل الثاني: محتوى مناهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الثانوي - النصوص الأدبية

انسجاماً مع الأهداف التربوية، ثم تحديد المحتوى المناسب و وضع الطريقة الأنجع لعرضه وتدرجه ومراجعته وما إلى ذلك، وهي مهمة بلا شك يتعاون في القيام بها العديد من العلماء وعلى سبيل المثال : علماء اللسان والتربية وعلماء اللغة النفسي والاجتماعي¹.

تعتبر الأهداف التعليمية إذن من أهمّ عوامل اختيار المحتوى، فهي من العناصر الأساسية في بناء أي منهاج تربوي، فلا يمكن تصوّر منهاج دون أهداف، لذلك يجب مراعاة دوافع المتعلّم وقدراته لبناء منهاج دراسي متكامل وفَعّال، بالإضافة إلى مراعاة طريقة العرض والتدرّج في المحتوى.

- المستوى العمري:

إن اختلاف المتعلّمين في المراحل التعليمية تبعاً لأعمارهم وقدراتهم العقلية والجسمية والثقافية يجعل من المستوى المقرر عاملاً مهماً في تحديد طبيعة المحتوى التعليمي وتنظيمه إذ لا يمكن تصوّر محتوى تعليمي في مرحلة ما كالثانوية؛ مثلاً يقدم للمتعلّمين ذوي مستويات أقل كالابتدائية أو المتوسطة، لأن ذلك يترتب عليه نتائج وخيمة في عملية التعلم.

إن هذا العامل يقتضي أن تحدد نوعية الدروس المقدمة للمتعلّم وطرائقها تبعاً لسنّه ومستواه العقلي، لأن أصل الأصول هو التفتن والتفهم لحاجات المتعلّم المناسبة لطاقة استيعابه ولما يقدم له من غير إفراط أو تفريط فيجب أن لا يحمل المتعلّمون ما لا طاقة لهم به أو ما لا يدركون مغزاه وهذا ما يشير إليه الباحثون في مجال تصميم المناهج واختيار محتوياتها بأن

¹ الراجحي عبده، مرجع سابق، ص 65

الفصل الثاني: محتوى مناهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الثانوي - النصوص الأدبية

يكون لكل فئة محتوى يتناسب معها من حيث السن، ويراعي الخبرات والقدرات السابقة للتلاميذ من أجل تتميتها وتطويرها في تلك الفئة¹.

يعدّ السنّ إذن من بين العوامل المهمّة في تحديد اختيار المحتوى، وهذا حسب قدرة استيعاب المتعلّم، فلكلّ فئة خصائص معيّنة يجب أن تتماشى معها المحتويات، وهذا طبعا لا يتأتّى إلّا بعد مكتسبات قبلية.

لكن إذا ما لاحظنا المستوى العمري لهذه السنّة، وهي السنّة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة، نجد بأنّ هذا المتعلّم قد غيّبت ميولاته واهتماماته التكنولوجية، بحيث نجده قادرا على توظيف تقنيات الحاسوب، وفي الوقت نفسه لا تعطى له الفرصة في إبراز مواهبه، لأنّ في هذه الفترة يكون المتعلّم في أوجّ عطائه، فلو أعطيناه فرصة الإبداع وتوظيف تقنيات الحاسوب في مجال اللغة لأصبح مبدعا.

- الوقت:

يقصد بعامل الوقت الحجم الساعي المحدّد لتعلّم محتوى مقرّر دراسي، وينظّم الوقت فيه عادة بالاعتماد على نظام الوحدات أو الحصص الدراسية التي تقسم إلى فترات زمنية محددة يمكن أن تكون حصة أو يوما أو أسبوعا أو شهرا أو فصلا دراسيا أو عاما دراسيا على أقصى تقدير. والغاية من هذا التوزيع تنظيم التعلّم وفق تسلسل مدروس يسهّل عمليّة التعلّم، كما يتطلّب

¹ الراجحي عبده، مرجع سابق، ص 65

الفصل الثاني: محتوى مناهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الثانوي - النصوص الأدبية

اختيار المواد التعليمية يجب أن يراعي الحجم الزمني المخصص، فإذا كان الوقت ضيقا يفترض أن تقل كثافة المواد الدراسية وإذا طال الزمن يمكن أن تكثر وتكون أكثر تفصيلا¹. وعليه فإنّ اختيار المواد التعليمية / التعلّمية وكثافتها يجب أن يراعي الحجم الزمني المخصّص له، وأن يكون التّناسب بينهما طرديا، والأمر ذاته ينطبق على مادّة اللغة العربية التي تتفرّغ إلى عدّة أنشطة من بينها النصّ الأدبي الذي يحتلّ الحجم الساعي الأكبر بالنسبة لبقية الأنشطة، لذلك لا بدّ من إعادة النّظر في طريقة تدريسه حتّى لا يملّ المتعلّم من نمطية الدّراسة، من خلال استغلال تقنيات الحاسوب وتوظيف تكنولوجيا التّعليم، ما يؤدّي به إلى النّشاط والحيوية، بما يساهم في بناء شخصية سوية للمتعلم للإقبال على مادّة اللغة العربية.

1-4-2 - معايير اختيار محتوى اللغة العربية:

- معيار الشّيع:

تحتّ التّربية الحديثة على اختيار المحتوى التّعليمي بما فيه اللّغوي، الذي يعمل على تقريبهم من تاريخهم، ولكي يتحقّق ذلك لا بدّ من مراعاة ما يعرف بمبدأ الشّيع الذي يعني في النّماذج اللّغوية المختارة عموم الاستعمال والشّيع، وهو ما يعطيها ميزة الصّلاحية والنّفعية في التّعليم والتّعلّم. وفي هذا السّياق يحدّد (عبد الرّاجحي) صفات المحتوى الذي يتميّز بالشّمول بقوله: «إنّ أفضل نموذج يمكن اختياره من اللغة هو النموذج الذي يمتاز بالعمومية والشّمول بأن يكون أوسع انتشارا وأكثر استعمالا وأقلّ تقيدا، وأن يكون له جذور تاريخية وامتداد ثقافي»².

¹ الرّاجحي عبده، مرجع سابق، ص65

² نفسه، ص65

الفصل الثاني: محتوى مناهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الثانوي - النصوص الأدبية

فالمحتوى اللغوي المثالي حسب الرَّاجحي يعرف من خلال الخصائص التالية:

- أن يكون شاملاً.

- أن يكون واسع الانتشار، كثير الاستخدام.

- أن يكون مستمداً من تراث تاريخي وثقافي عريقين.

إلا أن معيار الشّيوخ لا يكتمل إلا باستيفاء معيارين آخرين، هما:

- معيار التّوزيع: ويستدلّ عليه من خلال مؤشّرات عدّة تتمثّل في مدى توظيف الكلمات

واستعمالاتها في المجالات المختلفة والمواقف المتنوّعة التي تميّز الحياة الاجتماعية والثّقافية

لفئة المتعلّمين، إذ إنّ هناك من الكلمات ما نجده شائعاً لكنّه نادر الاستعمال، وهذا النوع لا

يصلح للتّعليم على عكس ما نجده واسع الانتشار في أيّ مجال.

- معيار قابلية الاستدعاء: بمعنى أن تكون المفاهيم اللّغوية وتراكيبها ذات دلالة لدى المتعلّم،

بحيث يسهل عليه فهمها وحفظها، واستدعاؤها عند الحاجة بهدف توظيفها في مواقف فعلية.

وعملية اختيار ما هو شائع من الكلمات والتّراكيب اللّغوية ليس بالأمر السّهل، إذ لا بدّ من

إجراء يدعمه، ونعني بالأمر وسيلة الإحصاء، لأنّ منهج معرفة الشّيوخ في الموادّ التّعليمية

يقتضي فحص عينة كبيرة جدّاً من اللّغة على أن يكون هذا الإحصاء موضوعياً، وهو ما

يحتاج إلى جهد ومعرفة لغوية تتسم بالشّمول¹.

¹ الناقّة محمود كامل، أسس إعداد موادّ تعليم اللغة العربية وتأليفها، موقع المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثّقافة،

إيسيزو، 2009، ص45

الفصل الثاني: محتوى مناهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الثانوي - النصوص الأدبية

إذن فاختيار المحتوى اللغوي الشائع يستند إلى عمليات إحصائية ومنهج علمي دقيق يعتمد أساساً على تحليل محتوى النصوص ورصد الكلمات والتراكيب الأكثر استخداماً، لكن إذا وجدنا الألفاظ المتداولة فقط هي الشائعة وتعاملنا مع ألفاظ محدودة فإن النصوص في هذه الحالة تمتاز بالركود والجمود، وبالتالي فالتلميذ لا يتفاعل مع هذه النصوص لعدم وجود ألفاظ جديدة تخدم العصر الذي يعيش في المتعلم.

- المعايير ذات البعد النفسي والتعليمي: وتشمل¹:

مقياس القابلية للتعليم: ترصد قابلية المواد المختارة للتعلّم من خلال مؤشرات أهمّها:

- مناسبة الكلمات والتراكيب اللغوية لمستوى المتعلّم وقدراته واستعداداته.

- تنتمي للإطار الثقافي والمعارف اللغوية للمتعلّم.

- تكون منزّهة عن معيقات التعلّم.

مقياس القابلية للتعلّم: يتجلى مقياس القابلية للتعلّم من خلال مؤشرات نوجزها فيما يلي:

- سهولة إدراك المتعلّم للمحتوى المقدم له.

- سهولة استدعاء المفردات ومعانيها.

- سهولة فهم النصوص.

- القدرة على تطبيق القواعد.

- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلّمين.

¹ الراجحي عبده، مرجع سابق، ص 65

الفصل الثاني: محتوى مناهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الثانوي - النصوص الأدبية

- مراعاة التدرج في عرض المادة اللغوية.

معيار الأهمية: يعتبر المحتوى مهما عندما يكون ذا قيمة في حياة المتعلم، مع تغطية الجوانب المختلفة من ميادين المعرفة والقيم والمهارات العقلية وأساليب تنظيم المعرفة أو جعلها مفيدة لهذا المتعلم أو تنمية الاتجاهات الإيجابية لديه.

معيار الميول والاهتمامات: يكون المحتوى متماشيا مع اهتمامات المتعلمين وميولاتهم عندما يختار على أساس دراستها فيعطىها الأولوية دون التضحية بالطبع بما يعتبر مهما لهم.

وخلاصة القول أنّ كلّ المعايير السّالفة الذكر تراعي الجانب النفسي للمتعلّم سواء من حيث مناسبة المحتوى اللّغوي لمستوى ثقافته، أو قابليته واستعداده لاكتساب المحتوى بالإضافة إلى مراعاة ميولاته واهتماماته التي تغيّرت في عصر التكنولوجيا، حيث أصبحت تركز على التقنيات الحديثة، الأمر الذي أوجب حضور التكنولوجيا في البيئة التعليمية كي يتمكّن من استقطاب اهتمام المتعلّم وتطوير مهاراته، من خلال إشراكه في العملية التعليمية / التعلّمية وتمكينه من بناء معارفه ذاتيا كي يشعر بمكانته ودوره في تطوير المجتمع.

الفصل الثاني: محتوى مناهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الثانوي - النصوص الأدبية

المبحث الثالث: النصوص الأدبية بمناهج بالمرحلة الثانوية

تمهيد:

اقتضت مناهج المقاربة بالكفاءات اتباع مقاربة جديدة في تعليم اللغة العربية ألا وهي المقاربة بالنصوص، التي تتخذ من النص محورا أساسا تدور حوله جميع فروع اللغة، فهو المنطلق في تدريسها، والأساس في تحقيق كفاءاتها، حيث يمثل البنية الكبرى التي تظهر فيها كل المستويات اللغوية، الصرفية، والدلالية، والأسلوبية، كما تنعكس عليه المؤشرات السياقية (المقامية والثقافية والاجتماعية)، وبهذا يصبح النص بؤرة العملية التعليمية / التعلمية في مادة اللغة العربية بكل أبعادها.

الفصل الثاني: محتوى مناهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الثانوي - النصوص الأدبية

1- تدريس النص الأدبي بالمرحلة الثانوية وفق المقاربة النصية:

إن المقررات التعليمية التي تحويها كتب تعليم العربية بالمرحلة الثانوية يمكن حصرها في الأشكال والتصنيفات الآتية: النصوص، الأمثلة والشواهد، الشروح الحدود والتعريفات، التمارين والتطبيقات، وبما أن البحث الحالي يتمحور حول النصوص الأدبية لزم التطرق إلى شروط اختيارها. وطريقة تدريسها التي تتمثل في المقاربة النصية.

وفي هذا السياق يمكن استعراض التعريف الذي جاء به مشروع الوثيقة المرافقة للمناهج للمقاربة النصية، وذلك بصفتها مقاربة تعليمية تهتم بدراسة تتخطى مستوى الجملة إلى مستوى بنية النص ونظامه ومن ثم العناية بظاهرتي الاتساق والانسجام اللتين تجعلان من النص غير متوقف على مجموعة من الجمل، بل تتعدى ذلك إلى محاولة رصد الشروط المساعدة على إنتاج نصّ محكم البناء متوافق المعنى¹.

والنص حسب الوثيقة المرافقة هو "منتوج مترابط متسق ومنسجم وليس تتابعا عشوائيا للألفاظ والجمل والأفعال الكلامية، وكلّ نصّ له نسيج يميّزه عن غيره"².

ويقصد بالاتساق ذلك التماسك الشديد بين الأجزاء المشكلة لنصّ ما، لأنّه كلّية تحدّه مجموعة من الحدود تسمح لنا أن ندركه بصفته كلّاً مترابطاً بفعل العلاقات النحوية والتركيبية التي تسوده، وكذلك باستعمال أساليب الإحالة وضروب العائد والروابط المختلفة.

¹ وزارة التربية الوطنية، مشروع الوثيقة المرافقة للمناهج السنة الأولى من التعليم العام والتكنولوجي مادة اللغة العربية،

2005، ص19

² نفسه، ص20

الفصل الثاني: محتوى مناهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الثانوي - النصوص الأدبية

وعلى الرغم من اختلاف النصوص وتنوعها إلا أن النص الأدبي لا يزال يحظى بالأهمية البالغة في تعليم اللغة العربية على اعتبار أنه يحقق الكثير من الوظائف، يؤدّيها بالنسبة للفرد والمجتمع وهي باختصار: الوظيفة النفسية، والجمالية، والاجتماعية، والتأريخية والتعليمية¹. تسهم هذه الوظائف في تكوين المتعلمين تكويناً سليماً وتعتبر ميداناً ممتازاً يمكن من جعلهم منهجين في عملهم وموضوعيين في تفكيرهم مقنعين في نقاشهم، ومعتزين بمقومات أمّتهم، وأخيراً مساهمين في بناء حضارتهم.

2 - أهمية المقاربة النصية في تدريس النص الأدبي:

تكمن أهمية المقاربة النصية فيما يلي²:

- مساهمة المتعلم في بناء معارفه بنفسه انطلاقاً من عمليتي الملاحظة والاكتشاف.
 - التّفتح على مبادئ النّقد وإبداء الرّأي، واستخدام العقل في تقدير الأمور.
 - مساهمة المعلم في اكتشاف مكتسبات المتعلم القبلية والعمل على تطويرها والبناء عليها.
- مما سبق تتّضح أهمية المقاربة النصية التي تتّخذ من النصّ محوراً رئيسياً في التّعليم فالنّص يعتبر دعامة أساسية في تدريس اللغة العربية، والذي يركّز على الاكتساب المعرفي، وعلى النّقد والتّحليل بغرض تعويد التّلميذ على التّفكير المبدع.

¹ ماهر شعبان عبد الباري، التذوق الأدبي، دار الفكر، ط1، عمان، الأردن، 2009، ص36

² حنان قادري، المقاربة النصية وتطبيقاتها في الأنشطة اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ثانوي - دراسة تقييمية -، جامعة قاصدي مرباح - ورقلة -، دكتوراه، الجزائر، 2019، ص26

الفصل الثاني: محتوى مناهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الثانوي - النصوص الأدبية

وعلى هذا الأساس جعلت هذه المناهج النصوص الأدبية مركزاً لتدريس أنشطة اللغة من أجل تحقيق الأهداف التالية¹:

- يتعوّد المتعلّم على جودة النطق وسلامة الأداء وحسن التعبير.
- يتدرّب المتعلّم على دقّة الفهم وحسن استخلاص معاني الألفاظ بشرح الأساليب التي تتميز عادة بالدقّة وحسن التركيز.
- تنمية الثروة اللغوية للمتعلّم بواسطة النصوص المدروسة التي تشمل طائفة من الألفاظ الجديدة وبعض التراكيب والمعاني.
- يكتشف المتعلّم ما في الأثر الأدبي من معانٍ وأساليب تنمّي فيه ذوقاً رفيعاً بتوسّع أفقه فتزيد من صلته بالحياة وما يضطرب فيها من أنواع السلوك والنشاط.
- يفهم التلميذ الطّبيعة الإنسانية المصوّرة في الإنتاج الأدبي كالكرم، والأمانة، والخيانة، والإيثار، والتعاون، وغيرها.
- تنمية خبرات المتعلّم الاجتماعية، والخلقية، والسياسية، لأنّ الأدب يمسّ الحياة من جميع نواحيها.
- هذه بعض الأهداف التي يحقّقها المتعلّم بفضل المقاربة النصّية والتي تسعى في معظمها إلى تنمية ثروته اللغوية، بالإضافة إلى توجيه سلوكه ممّا يساهم في القدرة على التكيّف مع الأوضاع الجديدة، بمعنى ربط النصّ بالواقع ومراعاة خصوصيته الثقافية.

¹ العيساوي، جميلة، تعليمية اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط في ظل المقاربة النصّية، مذكرة ماجستير، جامعة قاصدي مرباح - ورقلة، 2013، ص66

الفصل الثاني: محتوى مناهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الثانوي - النصوص الأدبية

3 - النصوص الأدبية وأهميّة تدريسها بالمرحلة الثانوية:

النّص الأدبي هو عبارة عن مقطوعات أدبية مختارة لها حظّ من الجمال الفنّي تحمل المتعلّمين على التّذوق الأدبي، ولدراسة هذه النّصوص قيمة تربوية كبيرة، فهي ترمي إلى تهذيب الوجدان وتصفية الشّعور وصقل الذّوق ورهافة الأحاسيس¹.

ويشبهه رولان بارت (Roland Barth) النّص الأدبي بالنّطفة التي تفتق في الرّحم، فينشأ عنها وجود بيولوجي، ولكن على شرعيته البيولوجية والوراثية لا يحمل بالضرورة كلّ خصائص أبيه النفسي والجسدية... إنّه عالم ضخم متشعب، رسالة مبدعة تنتهي لدى الفراغ من تدبيجه، فهو لا يرافقه في رحلة المخاض أو لحظة الصّفر، هذه اللّحظة التي تصاحب ميلاد اللفظ الفنّي، وهذا الحيّز يعمل على ميلاد الجملة الفنّية التي تؤدّي إلى ميلاد النّص الفنّي، وبالتالي ما اللّغة والأسلوب إلّا نتيجة طبيعية لنتائج الزّمان البيولوجي².

أمّا النّص الأدبي التّعليمي فيعرّفه (علي جواد) بأنّه: "مختارات من الشّعور والنّثر تقرأ إنشادا أو إلقاءً تفهم وتتذوّق وتحفظ، رعاية لجمال سبكها وبهاء أفكارها لحاجة إليها في الحياة واحتفاظ بها على أنّها من التّراث الخالد"³.

من خلال ما تقدّم لاحظنا بأنّ النّص الأدبي يركّز على مجموعة من العواطف والأحاسيس تصبّ في قالب من الشّعور أو في قالب من النّثر، فهي تنمّي الذّوق الأدبي للمتعلّم، كما أنّ

¹ الديلمي طه حسين والوائلي سعاد، الطرائق العملية في تدريس اللغة العربية، عمان، الأردن، 2003، ص36

² أبو خزيمة عمر محمد، نحو النص نقد النظرية وبناء أخرى، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2004، ص55

³ الطاهر علي جواد، أصول تدريس اللغة العربية، دار الرائد العربي، ط2، بيروت، لبنان، 1984، ص88

الفصل الثاني: محتوى مناهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الثانوي - النصوص الأدبية

(رولان بارث) (Roland Barth) شبه النص بالنظفة التي لا تحمل كل خصائص الوالدين

لكن تركيبها الجينية تكشف عنها لا محالة، فالعلاقة بين النص وسياقه العام تشبه العلاقة بين النظفة وصاحبها.

في حين نجد بأن النص الأدبي التعليمي لا يتأتى إلا من خلال اكتساب اللغة، وبالتالي فاللغة وسيلتها الأساسية هي النص، فالنص سواء أكان أدبيا أم تعليميا فهو يهدف إلى تنمية الذوق الأدبي.

ويكتسي النص الأدبي أهمية بالغة في بناء شخصية المتعلمين، فهو ميدان ممتاز يمكن المعلم في هذا المستوى من جعلهم منهجين في عملهم، وموضوعيين في تفكيرهم، وواعين بدورهم في مجتمعهم الذي ينتمون إليه. كما يعدّ من أهمّ المسائل التي تشغل عقول المعلمين والمتعلمين معا، وتعتمد دراسة النص الأدبي بالنسبة للسنة الثالثة آداب وفلسفة على المناهج التالية¹:

- **المنهج التاريخي:** فالنصوص الأدبية تدرّس على أساس العصور الأدبية المختلفة بدءا بعصر الضعف إلى العصر الحديث بمختلف مذاهبه الأدبية.

- **منهج الفنون الأدبية:** وهنا يكون التركيز في الدراسة على الفنون الأدبية كالشعر بألوانه المختلفة، وكذلك النثر كفن المقال والقصة والمسرحية.

- **منهج الموضوعات الأدبية:** يتم اختيار النصوص من مجموعة من النماذج الشعرية والنثرية ذات المغزى الإنساني والاجتماعي من مختلف العصور، بحيث يكون هذا الاختيار بناءً على

¹ مذكور علي أحمد، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2020، ص76

الفصل الثاني: محتوى مناهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الثانوي - النصوص الأدبية

مجموعة من المعايير التي تطرّقنا إليها سابقا من احترام حاجات وميول المتعلّمين وملاءمتها لأعمارهم.

بناء على ما سبق فإنّ اختيار النّص الأدبي يبنى على هذه المناهج، فلا يخلو أي نصّ من سياقه التّاريخي سواء أكان شعرا أم نثرا مع مراعاة ميول المتعلّم.

4- شروط اختيار النّصوص الأدبية بالمرحلة الثّانوية:

يراعى في اختيار النّص الأدبي بالمرحلة الثّانوية ما يأتي¹:

- أن يكون النّص الأدبي خصبا قويا، يمثّل روح عصره فيصوّر أهمّ الظّواهر الاجتماعية أو الخلقية أو السّياسية.

- أن يكون النّص الأدبي كافيا لتحصيل المتعة للقارئ ولتصوير ما سيق من أجله من مظاهر اجتماعية أو سياسية وأن يكون أيضا كافيا لتوضيح بعض الخصائص الفنّية، لذلك لا ينبغي أن يقع الاختيار على أبيات مقتضبة لمجرّد الوصول إلى حكم أدبي وصولا سريعا.

- أن يهدف النّص الأدبي إلى تهذيب النّفس وإثارة الوجدان وبثّ الجرأة والرّجولة في نفس المتعلّمين.

- أن تكون النّصوص المنتقاة جيّدة، حيث أنّها تتّصل اتّصالا مباشرا بخبرات المتعلّمين الحديثة، ممّا يحدث صدى قويا في نفوسهم.

¹ الركابي جودت، طريق تدريس اللغة العربية، دار الوعي، ط3، رويّة، الجزائر، 2012، ص45

الفصل الثاني: محتوى مناهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الثانوي - النصوص الأدبية

- أن تكون النصوص متنوعة، فلا تقف عند نوع واحد أو زمن معيّن، حيث يتم اختيار ما هو معاصر ومواكب للتطورات الحاصلة.

- أن تكون مناسبة من حيث الطول، حتى يستوفي القارئ متعته من امتداد أفكارها واكتمالها فيقف على الخصائص الصالحة للحكم على النص دون الاقتصار على بعضها وإغفال بعضها الآخر، وبالتالي يتسنى له فهم ما فيها من ظواهر متعدّدة.

- أن تكون النصوص مناسبة من حيث أسلوبها ولغتها وأن تشمل الجديد في المعنى والمبنى، أي أن لغة النص لا يجب أن تتعدى مستوى إدراك المتعلّمين وبعبارة أخرى يجب أن يجد المتعلّمون في النص لغة استعمال وتبليغ، لأن اللغة قبل كل شيء لغة محاورة وتبليغ وارتباط بالحياة.

ويورد رشدي طعيمة شروط النصّ الأدبي كما يأتي¹:

- أن تكون مواضيعها متنوعة ومفيدة وتكون مثيرة لإعجاب المتعلّمين وميولهم وقادرة على تزويدهم بمجموعة من الخبرات وألوان الثقافات والمعارف.

- أن تسهم في تنمية شخصية المتعلم تنمية شاملة وذلك بما فيها من معارف وقيم.

- أن تكون النصوص المختارة ممثلة للأدبين المحلي والقومي وكذلك العالمي.

¹ طعيمة رشدي أحمد، المهارات اللغوية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2006، ص24

الفصل الثاني: محتوى مناهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الثانوي - النصوص الأدبية

ولابد لعملية الاختيار النافع الذي يقدم نصوصا للمتعلمين أن تبتعد عن العشوائية أو الأهواء الشخصية لوصفي المناهج ومحتوياتها وأن تتم وفق المعايير والضوابط التي تتحكم فيها العوامل الآتية¹: فاطمة أحمد، 2008).

- السياسة التعليمية ويتعلق الأمر بما هو مخطط له في المنهج من أهداف وفق ما تقتضيه المقاربتان البيداغوجية والتعلمية.

- طبيعة اللغة والأدب وطريقة تدريسها بالمرحلة الثانوية.

- الدراسات النفسية والتربوية الخاصة بخصائص نمو المتعلمين وميولاتهم الأدبية.

ركّز جودت الركابي من خلال هذه الشروط على ربط النصوص الأدبية بالواقع الذي يعيشه المتعلم، بالإضافة إلى تنوع تلك النصوص من شعر ونثر، ومواكبها لروح العصر، هذا التنوع ركّز عليه أيضا رشدي طعيمة لذلك، فكلّما كان التنوع في النصوص كان الاستيعاب أكثر، لكن ما يلاحظ من خلال النصوص الأدبية للسنة الثالثة آداب وفلسفة هو التركيز على الشعر أكثر من النثر، ممّا يخلق النفور والملل بين المتعلمين.

¹ عبد الله فاطمة أحمد، منهج تعلم الأدب بالمرحلة الثانوية في الإمارات العربية المتحدة، دائرة الثقافة والإعلام، ط1، الشارقة، 2008، ص54

الفصل الثاني: محتوى مناهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الثانوي - النصوص الأدبية

5- أهميّة تدريس النصوص الأدبية بالمرحلة الثانوية:

تحمل النصوص الأدبية الكثير من القيم التي تعمل على إكسابها للمتعلّمين، وتوسيع مداركاتهم الحسيّة وذلك بتقريب بعض الصّور إلى أذهانهم، بالإضافة إلى ذلك نجد أهميّة النصوص الأدبية تكمن فيما يأتي¹:

- تلعب النصوص الأدبية دورا كبيرا في تنمية التّدوّق الأدبي للمتعلّمين وزيادة الحس الأدبي لديهم.

- كما تعمل على التّرويح عن التّلاميذ كونها تزيد في المشاعر الجميلة ورهافة الأحاسيس، فهذه النصوص ليست حصة علمية جافّة بل هي عبارة عن مجموعة من العواطف.

- تعدّ النصوص الأدبية مركز ثقل المواد التي يدرسها المتعلّمون باعتبارها تحقّق الكثير من الأهداف التّربوية.

- تنمّي القدرات العقلية للمتعلّمين.

- إكساب رصيد لغوي للمتعلّم وتوظيفه في بعض المواقف، وتشجيعه على القراءة والمطالعة أكثر، ومن ثمّ يدفعه إلى فهمه للآخرين وتوثيق علاقاته بهم.

إذن بناء على ما سبق نلاحظ بأنّ النّص الأدبي له أهميّة كبيرة، وذلك باعتبار أنّ المعلّم ينطلق من النّص ويعود إليه في أيّ رافد لغوي، فهو نهر تصبّ فيه بقيّة روافد اللّغة، بالإضافة

¹ جاسم محمد عبد السلام، طرق تدريس الأدب العربي، دار المناهج، ط1، عمان، 2003، ص46

الفصل الثاني: محتوى مناهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الثانوي - النصوص الأدبية

إلى ذلك فإنّ النصّ الأدبي يحرّر فكر المتعلّم وينقله من الواقع إلى عالم الخيال ويجعله يعيش أحداثه ويتفاعل معها.

6 - أهداف تدريس النصوص الأدبية بالمرحلة الثانوية:

تعتبر النصوص الأدبية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي مهمة بالنسبة للمتعلّمين، فهي تكتسي أهميّة كبيرة في مسارهم الدّراسي، حيث على إثر هذه السّنة الدّراسية قد ينتقل إلى مواصلة الدّراسة في الجامعة أو يتبوأ الحياة المهنية والعملية.

وتختلف أهداف دراسة النصّ الأدبي باختلاف المرحلة التّعليمية التي تقدّم فيها، بسبب احتياجات المتعلّمين وميولاتهم ومع ذلك نجد العديد من الأهداف العامّة لتدريس النصوص الأدبية في مراحل التّعليم المختلفة، التي حدّدها (ظافر، والحمادي) فيما يأتي¹:

6-1 - أهداف فكرية: وتشمل:

- تنمية خبرات المتعلّمين وتوسيع آفاقهم التّقافية والمعرفية من خلال صور الحياة التي تعرضها النصوص الأدبية.

- تنمية قدراتهم على التّفكير من خلال تدريب العمليات العقلية العليا مثل: الاستنتاج والتحليل والتعليل وغيرها من المهارات.

6-2 - أهداف وجدانية: تسعى الأهداف الوجدانية لإثارة رهاقة الحس لدى المتعلّم، وإبراز النّواحي الجمالية الدّقيقة للنصّ الأدبي والوصول إلى الجوانب والقيم الإبداعية الدّاتية.

¹ ظافر محمد إسماعيل والحمادي يوسف، التدريس في اللغة العربية، دار المريخ، ط1، 1984، ص39

الفصل الثاني: محتوى مناهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الثانوي - النصوص الأدبية

6-3 - أهداف سلوكية: وتتمثل في:

- فهم النص والتعبير عن أفكاره ومعانيه.
- استخدام اللغة استخداما صحيحا وأداءً معبراً وسليماً.
- رغم تنوع الأهداف من فكرية ووجدانية وسلوكية إذن يبقى النص الأدبي تعبيراً أدواته اللغة، وهو فنّ يحمل القارئ والسامع على التفكير ويهذب النفس ويرقق الذوق ويرهف الأحاسيس، وبالتالي فهو يجسّد قيماً إنسانية نبيلة.
- في حين نجد أهداف تدريس النص الأدبي عند حسن شحاتة وآخرون كما يلي¹: توسيع مدارك المتعلمين وتعميق فهمهم لحياة الناس والمجتمع وكلّ ما يحيط بهم.
- مساعدتهم على اشتقاق معان جديدة للحياة.
- تعريف المتعلمين بالتراث الأدبي الأصيل وما يشتمل عليه من قيم جمالية وظروف اجتماعية مختلفة.
- مساعدة المتعلمين على تكوين نظرة اجتماعية إزاء المشكلات التي عانت منها الإنسانية في وقت مضى والحلول التي لجأت إليها في مختلف العصور.
- ركّزت أهداف النص الأدبي على الجوانب المهمة التي تؤدي بالمتعلمين إلى اكتشاف وتنمية شخصياتهم، بالإضافة إلى القدرة على النقد وإبداء الرأي وكيفية التعامل مع المشاكل وإعطاء

¹ ظافر محمد إسماعيل والحمادي يوسف، مرجع سابق، ص 85-86

الفصل الثاني: محتوى مناهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الثانوي - النصوص الأدبية

الحلول المناسبة لها، هذا ما يسمح للمتعلّمين بفهمهم الحياة والمجتمع الذي يعيشون فيه، هو ما يؤدّي إلى تكوين شخصية سليمة قادرة على التكيّف مع المواقف المختلفة.

7 - خطوات تدريس النصّ الأدبي:

(نموذج لنص أدبي بعنوان "آلام الاغتراب" للشاعر محمود سامي البارودي)

يمكن عرض خطوات تدريس النصّ الأدبي للسنة الثالثة شعبة آداب وفلسفة كما يأتي:

7-1 - التمهيد:

وتسمّى هذه المرحلة بوضعية الانطلاق أو الوضعية المشكلة، حيث يوضع المتعلّم في وضعية مشكلة حول موضوع النصّ، وذلك عن طريق مجموعة من الأسئلة.

ويعتبر التمهيد مفتاح النصّ الأدبي، فهو يسمح للمتعلّم بالدّخول إلى جو الدّرس، عن طريق ربطه بمحيطه، ونأخذ مثال: وضعية انطلاق في النصّ الأدبي لمحمود سامي البارودي بعنوان "آلام الاغتراب" أنموذجاً.

- ما شعور الإنسان وهو بعيد عن وطنه وأسرته وأحبّائه خاصّة إذا كان هذا البعد قسراً؟،
أكيد أنّ البعيد عن وطنه يشعر بالغربة وآلام الفراق والحزن الدائم، ويكون الأمر أعظم إذا تمّ عنوة، فما بالك إذا كان هذا النّفي يخصّ أدبياً وشاعراً مرهف الحسّ فلا بدّ أن يتجلّى في أدب رقيق ملؤه الحزن والبكاء، وهذا ما سوف نراه عند البارودي.

الفصل الثاني: محتوى مناهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الثانوي - النصوص الأدبية

7-2 - التّعريف على صاحب النص:

في بداية تدريس النص الأدبي يتمّ تقديم نبذة عن صاحب النص بذكر نسبه، وتاريخ ميلاده، ونشأته، وأهمّ الأعمال التي قام بها وأهمّ الآثار الأدبية التي تركها.

وتجدر الإشارة هنا إلى أنّ المعلم له دور كبير في ربط النص بصاحبه، وكذلك ربط سيرته بنصّه الإبداعي المعروض للدراسة والنقد، والتفسير، وتعليل الظواهر الأدبية الواردة في إبداعه.

نموذج حول التعريف بصاحب النص: محمود سامي بن حسن بيك حسني البارودي، ولد بالقاهرة عام 1839، نشأ في كنف عائلة ميسورة وتعلّم بالمدرسة العسكرية فترجّ ضابطاً ثمّ ترقّى إلى رتبة لواء كان مولعاً بحفظ الشعر وإنشاده حتّى أصبح شاعراً فصيحاً، كما أتيقن اللغتين التركية والفارسية، سافر إلى فرنسا وبعد مشاركته في الثورة ضدّ الإنجليز حُكم عليه بالنفي إلى جزيرة سرنديب التي بقي بها 17 سنة، ثمّ عفي عنه وعاد إلى مصر إلى أن توفي بها سنة 1904.

نخلص ممّا سبق إلى أنّ هذه المرحلة مهمّة جدّاً بالنسبة للمتعلم، فإذا تعرّف على مولد الشاعر ونشأته ساعده على فهم النص، فالبارودي عاش في المنفى وبالتالي هذا يساعد على التّعريف على خصائص أدب المنفى وظروف نشأته.

7-3 - قراءة النص:

تتمّ هذه المرحلة بقراءة المعلم للنص قراءة نموذجية سليمة من الأخطاء مع مراعاة الجودة في النطق وحسن الأداء، فيصوّر في قراءته ما يزخر به النص من عواطف وقوّة تأثير، بعد ذلك

الفصل الثاني: محتوى مناهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الثانوي - النصوص الأدبية

تأتي القراءة الفردية للمتعلّمين، حيث يقتصر كلّ متعلّم على قراءة جزء واحد من النصّ مع تصويب الأخطاء من طرف المعلّم حتّى لا تثبت في أذهانهم، وتسمح هذه المرحلة بفك شفرات النصّ واستيعاب معانيه، وهي مرحلة مهمّة أيضا في اكتشاف معاني النصّ وتعويد المتعلّمين على طلاقة اللّسان، ويراعي المعلّم في هذه المرحلة قواعد الضّبط الشّكلي التّام للكلمات والأسلوب الجيد الذي لا بدّ أن يتّسم بالسّلاسة في النّطق حتّى يتأقلم سمع المتعلّم مع تلك النّبرات النّغمية التي تتشكّل من خلال تلك القراءة، ومن هذا المنطلق كان لا بدّ على المعلّم أن يقرأ النصّ على أحسن وجه مراعيًا في ذلك طبيعة الموضوع الذي تتناسب معه نبرة صوته، "فإن استدعى الموقف الخطابة خطب، وإن استدعى القصّة قصص، وإن افترض ذلك التّقرير أو الهمس قرّر أو همس وهكذا ...، مستغلاّ كلّ ما يثير انتباه المتعلّمين فيحبّب إليهم الدّرس ويجعله عندهم قدوة صالحة من دون تكلف"¹.

ومن خلال نص البارودي يراعي المعلّم الموقف الذي عاشه الشّاعر، فيستخدم نبرات صوتية حزينة ملائمة للحالة النّفسية التي يعيشها، فيؤثّر بذلك في المتعلّمين ويحفّزهم على القراءة، كما يكشف عن المعنى العام للنّص.

7-4 - إثراء الرّصيد اللّغوي:

يحاول المعلّم في هذه المرحلة تعيين المفردات والألفاظ والتّراكيب اللّغوية الصّعبة الجديرة بالشرح، وجاء في الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسّنة الثالثة ثانوي ما يأتي: " من خلال

¹ الطاهر علي جواد، مرجع سابق، ص36

الفصل الثاني: محتوى مناهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الثانوي - النصوص الأدبية

القراءة الأولية للنص يجتهد المعلم في تعيين المفردات والتراكيب اللغوية الجديرة بالشرح، إذ إن من أبسط الحقائق التربوية وأهمها في شرح النص، أن معانيه لا تفهم إلا إذا فهمت لغته، واللغة مفردات وتراكيب وعليه، فإن مهارة الدارس في التحليل اللغوي تؤدي دورا هاما في اكتشاف المعنى الخفي من خلال التركيب الظاهر، ذلك أن دراسة النص تنطلق من أدواته المشكّلة لنظمه فإنها تصل بالدارس إلى الشرح الصحيح للنص¹.

ويسعى المعلم خلال إثراء الرصيد اللغوي إلى أن يستوقف المتعلمين عند الكلمات التي من شأنها أن تنير لهم معالم النص، وتختلف طريقة تدريس هذه المرحلة للسنة الثالثة ثانوي عن السنوات الأولى والثانية، حيث تحتوي على المراحل التالية:

- **في معاني الألفاظ:** حيث يقوم المعلم بمعونة المتعلمين بشرح الألفاظ الصعبة الموجودة في النص شرحا وظيفيا، أي ما يخدم معنى النص.

- **في الحقل الدلالي:** حيث يتم التطرق إلى اللفظة الأكثر استعمالا في النص وشرح دلالاتها المختلفة، أي معانيها المختلفة، وهذه المرحلة تحتاج إلى قاموس أو معجم.

- **في الحقل المعجمي:** في هذه المرحلة يتم تحديد الحقل الغالب على النص والتّمثيل له من خلال بعض الألفاظ من النص، أو تُعطى للمتعلمين مجموعة من الألفاظ ويُحدّدون من خلالها الحقل الغالب على النص.

¹ شلوف حسين، تدريس النصوص الأدبية في التعليم الثانوي بين الواقع والآفاق، 2007، ص7

الفصل الثاني: محتوى مناهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الثانوي - النصوص الأدبية

ويمكن أن نوضح هذه المرحلة بنص البارودي دائماً كنموذج، ونورد الأسئلة التي طرحت على المتعلم كما يأتي¹:

- في معاني الألفاظ: تعرّف على معاني الألفاظ الآتية:

إيراق، مهجة، البين، القنّة، بائقة، إملاق، الأردن، الأطواق، سرنديب.

- في الحقل المعجمي: استخرج من النصّ الأفعال ذات الجذع المشترك مع الفعل " نكر " وبيّن معانيها.

- في الحقل الدلالي: ابحث عن معاني الكلمة " يرى " التي وردت في النصّ بعد تحديد جذرها.

تعدّ هذه المرحلة مهمّة في فهم النصّ، خاصّة وأنّ البارودي من شعراء المذهب الكلاسيكي الذين يستخدمون القاموس اللغوي القديم.

7-5 - اكتشاف معطيات النصّ:

في هذه المرحلة يقوم المعلم بتوجيه المتعلّمين إلى اكتشاف ما في النصّ من معان وأفكار ومشاعر، وانفعالات، وعواطف وهذا الاكتشاف لا يستدعي إجهاد الفكر وإطالة النظر، وهي قراءة استكشافية تفسيرية تضع المتعلّم على المستوى الخطّي للنصّ للتعرف على موضوعه واستيعاب معانيه العامّة، وهو ما يعرف بالمعنى الدلالي للنصّ، والغاية منه تمكين المتعلّم

¹ مشروع الوثيقة المرافقة للمناهج السنة الأولى من التعليم العام والتكنولوجي مادة اللغة العربية، مرجع سابق، ص11

الفصل الثاني: محتوى مناهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الثانوي - النصوص الأدبية

قارئ النص من آليات الفهم والاستيعاب لتحقيق نوع من التفاعل بينه وبين النص، وتمكّنه من تفكيك بنياته النص في الخطوات الموائية، أمّا الأسئلة التي تقدّم في نص البارودي فتنمّثل في:

- عمّن يبحث الشّاعر في النص؟ وما طبيعة علّته؟ وما سببها؟
 - ما الفرق بين طبيعة حبّه وحبّ غيره من شعراء الغزل، بيّن ذلك من النص؟
 - ما الخيط العاطفي الذي ظلّ يشدّ الشّاعر طول القصيدة، استخرج ما يدلّ عليه في النص.
 - ماذا تمثّل كلّ من "سرنديب" و"روضة النّيل" و"المقياس" بالنسبة للشّاعر.
 - بمن يذكّر الشّاعر وهو يتوجّه بالنداء إلى بريد الصّبا؟
- تعدّ الأسئلة المطروحة في مرحلة الاكتشاف مفتاحاً لفهم النص، إذ بواسطتها يفهم المتعلّم الموضوع الذي يدور حوله النص ويكشف أيضاً عن علاقة الشّاعر بالغرض الشعري.

6-7 - مناقشة معطيات النص:

وتعتبر امتداداً لمرحلة الاكتشاف وهي أهمّ مرحلة في دراسة النص، حيث تبرز شخصية المتعلّم من خلال المناقشة وإبداء الرّأي.

كما يسعى المعلّم تدريجياً إلى بناء اللّبنات الأولى لتحقيق الكفاءة المرسومة في الجانب المتعلّق بالنقد، وعليه أن يحرص على صوغ الأسئلة التي تعين المتعلّمين على النقد الإبداعي والذي بدوره يتيح فرصة التّوغل في النص، وهذا عن طريق اقتراحاتهم في طرح أكبر قدر ممكن من البدائل والمعاني المختزنة في أنساق النص.

الفصل الثاني: محتوى مناهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الثانوي - النصوص الأدبية

كما أنّ هذه المرحلة مناسبة لتدريب المتعلّمين على إدماج معارفهم، فمن خلال معارفهم المكتسبة السابقة تدمج المعارف الجديدة، الأمر الذي يعطي للنص شكلا ينبض بالحياة. وأمّا الأسئلة التي تطرح في المناقشة في نص البارودي، نجد¹:

- مزج الشاعر التجربة الشعورية الصادقة وخاصية المحاكاة والتقليد، وضّح ما يدلّ على ذلك من النصّ؟ وبينّ علام يدلّ فيما يخصّ مكانة الشاعر الأدبية؟.

- هل هناك في النصّ ما يوحي بالأبعاد السياسية لحالة الشاعر في المنفى، أم تراه كأنّه يتمثّل الشعراء القدامى في ذلك؟

- هل ترى تجديدا في مفردات اللغة وصورها البيانية وبنائها الموسيقي، أم ترى أنّ الشاعر اعتمد فيها على الصورة التقليدية للقصيدة العربية؟

مرحلة المناقشة إذن هي مرحلة هامة في معالجة النصّ الأدبي حيث تتعلّق مكتسبات المتعلّم وقدرته على التحليل والمناقشة وبالتالي تسهم في تكوين شخصية متّزنة من خلال إبداء الرأى والنقد والتحليل ومن خلال هذا النصّ يتعرّف المتعلّم على خاصية التقليد والمحاكاة من خلال الغرض الشعري للقصيدة وكذلك استخدام الشاعر للقاموس اللغوي القديم، بالإضافة إلى التعرّف على شعراء المنفى وعلاقتهم بالسياسة ومدى تأثير السياسة في أسلوب وشخصية الشاعر.

¹ مشروع الوثيقة المرافقة للمنهاج السنة الأولى من التعليم العام والتكنولوجي مادة اللغة العربية، مرجع سابق، ص12

الفصل الثاني: محتوى مناهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الثانوي - النصوص الأدبية

7-7 - تحديد بناء النص:

لا شك في أنّ أي نص أدبي لا يظهر باعتباره نصًا حجاجيًا أو سرديًا، أو وصفيًا، أو تفسيريًا ظهورًا انتمائيًا محضًا لنمط معيّن من النصوص فنجد مثلًا مؤشرات وصفية، أو حجاجية تتخلّل النمط السردية، وكذلك مؤشرات سردية أو حجاجية تتخلّل النمط الوصفي، وهكذا. وهناك مؤشرات تسمح بالتعرّف على أنماط النص التي تختلف باختلاف نوعه، واعتمادًا على هذه المعطيات في تحديد نمط النص يقوم المعلم بمساعدة المتعلمين بتحديد النمط الغالب على النص واكتشاف خصائصه.

وأما الأسئلة التي تطرح في هذه المرحلة في نصّ البارودي فهي كالآتي¹:

- يعبر الشاعر عن حالته النفسية بعيدا عن القديم، فما هو النمط النصي الذي اعتمده؟ وضح ذلك مع التمثيل.

- ما هي خصائص النمط الوصفي؟

يركّز المعلم في هذه المرحلة على النمط الغالب على النصّ أو الأنماط المتداخلة فيه، فمن خلال نصّ البارودي نجد بأنّ النمط الغالب هو الوصفي لأنّ الشاعر بصدد وصف حالته النفسية، بالإضافة إلى وجود مؤشرات تدلّ عليه وهي²:

- كثرة النعوت والأحوال والإضافات.

- الأفعال المضارعة الدالة على الاستمرارية.

¹ مشروع الوثيقة المرافقة للمنهاج السنة الأولى من التعليم العام والتكنولوجي مادة اللغة العربية، مرجع سابق، ص12

² نفسه، ص12

الفصل الثاني: محتوى مناهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الثانوي - النصوص الأدبية

- كثرة الجمل الاسمية والإضافات.

- بالإضافة إلى الصور البيانية: مثل التشبيه، والاستعارة، والكناية.

7-8 - تفحص مظاهر الاتساق والانسجام في تركيب فقرات النص:

لهذه المرحلة أهمية كبيرة في تدريب المتعلمين، ما يجعلهم يكتبون نصوصاً متماسكة ومنسجمة لأنّ النص ليس مزيجاً من الأفكار فقط، بل هو منتج مترابط في أفكاره، متوافق في معانيه، ومتسق في بنائه.

فعندما نقرأ نصّاً خالياً من عناصر الاتساق كالروابط مثلاً، فهذا يدلّ على عدم تحكّم صاحبه في آليات تشكيل النصّ، لأنّ الاتساق هو ذلك التماسك الشديد بين الأجزاء المشكلة للنصّ، ويقوم على العلاقات المنطقية بين النصّ، ويشير إلى مجموعة من الإمكانيات التي تربط بين شيئين، وهذا يتمّ من خلال علاقات معنوية.

والأسئلة الواردة في هذه المرحلة فنذكر¹:

- ما العلاقة الرابطة بين معنى البيت الأول ومعاني الأبيات من الثاني إلى السادس؟ وما علاقة

هذه الأبيات بما يليها إلى آخر النصّ؟

- ما أهمّ حروف الربط التي وظّفها الشاعر لتحقيق الاتساق في النصّ؟

¹ مشروع الوثيقة المرافقة للمنهاج السنة الأولى من التعليم العام والتكنولوجي مادة اللغة العربية، مرجع سابق، ص12

الفصل الثاني: محتوى مناهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الثانوي - النصوص الأدبية

يكون التركيز في هذه المرحلة على أهم الأدوات والحروف التي تؤدي إلى اتساق النص وانسجامه، فلولا وجود هذه الحروف لما تناسق النص، منها نذكر منها: حروف العطف، وحروف الجر، والتكرار، وغيرها من الروابط.

7-9 - مجمل القول في تقدير النص:

تعتبر المرحلة الأخيرة من دراسة النص، حيث يصل المعلم بالمتعلمين إلى تلخيص أبرز الخصائص الفنية والفكرية للنص بالإضافة إلى أهم سمات الأديب الفنية، وطريقة إفصاحه عن معانيه.

ونوضح أهم الأسئلة التي تطرح في هذه المرحلة¹:

- ما الدوافع النفسية لكتابة القصيدة؟

- أين يقف البارودي من التقليد والتجديد؟ وما هي مكانته في تاريخ الأدب؟

في آخر مرحلة من مراحل دراسة النص الأدبي يصل الأستاذ بالمتعلم إلى الموضوع العام للنص الظروف التي ساعدت على وجوده، فمن خلال نص البارودي يتعرف المتعلم على أهم الظروف التي أدت إلى ظهور شعر المنفى، وأهم خصائص أسلوب البارودي باعتباره رائداً من رواد المذهب الكلاسيكي.

¹ مشروع الوثيقة المرافقة للمناهج السنة الأولى من التعليم العام والتكنولوجي مادة اللغة العربية، مرجع سابق، ص12

الفصل الثاني: محتوى مناهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الثانوي - النصوص الأدبية

8 - عرض محتوى النصوص الأدبية للسنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة:

تقدّم النصوص الأدبية للسنة الثالثة ثانوي في إطار العصور المتعاقبة، ولكن ضمن حدود لا يتحوّل معها تاريخ الأدب إلى غاية بذاتها بل يبقى موضوعا في خدمة الأدب حيث يتمّ التركيز على النصوص التي تعكس المظاهر التي تطبع العصر وتميّزه عن سواه، ثمّ العمل على تدريب المتعلّم على التفاعل مع المنتج الأدبي الذي يدرسه ليكتشفه ويستنتج خصائص هذا العصر ومظاهره، والغرض من ذلك هو استثمار مكتسباته القبلية، وبالتالي فدراسة هذا النوع من النصوص الأدبية تمكّن المتعلّم من ترسيخ معارفه عن العصر الذي يدرسه من جميع النواحي (فكريا، وأدبيا، وتاريخيا).

وهذا الأسلوب يناسب مبدأ المقاربة بالكفاءات التي تجعل المتعلّم يساهم في بناء معارفه. والنصوص الأدبية تتناول ماثورا من الأدب في عصر الضعف، ثمّ أدب عصر النهضة والعصر الحديث، فالأدب المعاصر.

ومن خلال النصوص الأدبية المتنوّعة -شعرا ونثرا -يجد الأستاذ الميدان فسيحا لتدريب المتعلّمين على تمرّس النصوص بمختلف أنماطها ومن مظاهر هذا التّدريب ما يأتي¹:

- تحديد نمط النص واستخراج خصائصه.
- تحديد المقاطع السردية في النص الحوار.
- تبيان المقاطع الوصفية في النص السّردى أو الحجاجي.

¹ وزارة التربية الوطنية، المناهج التعليمية لأقسام السنة الثالثة ثانوي للمواد الأدبية واللغات، 2011، ص19

الفصل الثاني: محتوى مناهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الثانوي - النصوص الأدبية

- تلخيص نص سردي أو حوارى أو وصفي أو حجاجي.
- جدول النصوص حسب نمطها مع الحرص على إثبات مختلف الأدوات اللغوية الرافدة لنمطها.

- الوقوف على وسائل التأثير في نمط النص.

وتضمنت بنية مقرر الأنشطة التعليمية في تنظيمها لنظام المحاور حيث تضمنت اثني عشر محورا تعليميا، ويمكن توضيح ذلك من خلال الجداول الآتية مع أهم الفترات الأدبية وأهم الأهداف التعليمية التي يمكن تحقيقها من خلال هذه النصوص:

جدول رقم (01) بعنوان: شعر الزهد والمديح النبوي¹.

عنوان النص الأدبي	صاحب النص	الكفاءات الختامية
في مدح الرسول صلى الله عليه وسلم.	البوصيري.	- يتعرف على ظاهرة المديح النبوي عند شعراء عصر الضعف. - الوقوف على أسباب لجوء شعراء عصر الضعف إلى الزهد. - تعلم الإعراب التقديرى والإعراب اللفظي. - تحديد نمط النص.
في الزهد.	ابن نباتة	- التعرف على أسباب لجوء شعراء عصر الضعف إلى الزهد. - الوقوف على أهم مظاهر التقليد في الشعر. - التعرف على التضمنين في البلاغة.

من خلال ما تقدم نلاحظ بأن النصوص الأدبية لعصر الضعف تمتاز بالتراجع في المجال الأدبي، من حيث الزكاة والزخرف اللفظي والابتدال، وبالنسبة للشعر اقتصر على المديح

¹ مشروع الوثيقة المرافقة للمناهج السنة الأولى من التعليم العام والتكنولوجي مادة اللغة العربية، مرجع سابق، ص15

الفصل الثاني: محتوى مناهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الثانوي - النصوص الأدبية

النَّبوي، عند الشَّاعر البوصيري الذي عرف بمدحه للرَّسول صَلَّى الله عليه وسلَّم، وكذلك الشَّاعر ابن نباتة الذي عرف بالزَّهد والذي يعدُّ أيضاً مظهراً من مظاهر التَّقليد، وظهر هذا الغرض كردّ فعل ضدّ الحملات الصليبية.

جدول رقم (02) بعنوان: النثر العلمي في العصر المملوكي¹.

عنوان النّص الأدبي	صاحب النّص	الكفاءات الختامية
خواص القمر وتأثيراته	الخطيب القزويني	- التّعرّف على خصائص النثر العلمي في عصر الضّعف. - تحليل ضعف الإبداع وازدهار حركة التأليف في هذا العصر. - إدراك أهميّة معاني حروف الجر وحروف العطف في بناء النّص وتوظيفهما في وضعيات مختلفة.
علم التّاريخ	ابن خلدون	- التّعرّف على خصائص النثر في عصر الضّعف. - التّعرّف على خصائص أسلوب ابن خلدون. - إدراك أهميّة معاني حروف العطف.

اقتصرت النصوص الأدبية بالنسبة للنثر على النثر العلمي المتأدّب من خلال النّص الأدبي للخطيب القزويني المعنون بـ: خواص القمر وتأثيراته، وكذلك النثر العلمي بالنسبة لابن خلدون والمعنون بـ: علم التّاريخ، والنثر العلمي المتأدّب هو من الفنون الأدبية التي ظهرت في عصر الضّعف يهدف إلى عرض الحقائق العلمية بأسلوب أدبي جميل. ومن خصائصه:

- الأسلوب المباشر.

¹ المناهج التعليمية لأقسام السنة الثالثة ثانوي للمواد الأدبية واللغات، مرجع سابق، ص15

الفصل الثاني: محتوى مناهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الثانوي - النصوص الأدبية

- قلة الخيال.

- استخدام المصطلحات العلمية.

- الاعتماد على الإجمال ثم التفصيل.

جدول رقم (03) بعنوان: شعر المنفى لدى الشعراء الرواد¹.

عنوان النص الأدبي	صاحب النص	الكفاءات الختامية
آلام الاغتراب	محمود سامي البارودي	- التعرف على أسباب ظهور شعر المنفى في أدب النهضة العربية الحديثة. - اكتشاف علاقة السياسة ببعض الفنون الشعرية الغنائية. - تحليل التوجه الفني لدى عدد من الشعراء في هذه المرحلة. - التعرف على نون الوقاية. - تذكر المجاز العقلي والمجاز المرسل والوقوف على بلاغته
من وحي المنفى	أحمد شوقي	- التعرف على مفهوم الحنين إلى الوطن. - الوقوف على خصائص المدرسة الكلاسيكية. - الوقوف على ظاهرة المحاكاة والإيحاء في الإبداع الشعري. - التعرف على المضاف إلى ياء المتكلم. - الوقوف عند بلاغة التشبيه.

ركّز المنهاج في هذا المحور على الأدب الكلاسيكي الذي مزج بين الشوق والقضايا السياسية

أو الاجتماعية التي كانت سببا في المنفى، ومن شعراء المنفى نجد الشاعر المصري محمود

سامي البارودي الذي عانى مرارة الاغتراب، كذلك الشاعر المصري المنفي أحمد شوقي الذي

¹ المناهج التعليمية لأقسام السنة الثالثة ثانوي للمواد الأدبية واللغات، مرجع سابق، ص15

الفصل الثاني: محتوى مناهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الثانوي - النصوص الأدبية

عاش في إشبيلية وبالتالي عبّر أيضا عن حزنه وألمه جرّاء إبعاده عن أهله وبلده، وشعراء المذهب الكلاسيكي حافظوا على النظام العمودي كذلك الاعتماد على القاموس اللغوي القديم.

جدول رقم (04) بعنوان: النزعة الإنسانية في الشعر المهجري¹.

عنوان النص الأدبي	صاحب النص	الكفاءات الختامية
أنا	إيليا أبو ماضي	- استنتاج بعض مظاهر التجديد في العصر الحديث. - اكتشاف النزعة الإنسانية في شعر المهجريين. - إدراك الفرق بين الوحدة العضوية والوحدة الموضوعية. - إدراك أهمية توظيف "إذ، وإذن وإذا" والتمييز بين مختلف معانيها.
هنا وهناك	رشيد سليم الخوري "القروي"	- خصائص الشعر في الأدب المهجري. - تحديد نمط النص والتعرّف على أهم خصائصه. - التمييز بين وظائف الجمل التي لها محلّ من الإعراب والتّمكن من استعمالها.

هذه نماذج من النص الأدبي المقررة في منهاج السنة الثالثة شعبة آداب وفلسفة والتي تدور حول النزعة الإنسانية التي مثّلها المذهب الرومنسي، وتعتبر النزعة الإنسانية اتجاها فكريا ومذهبا فلسفيا ظهر في عصر النهضة الأوروبية، ويكتشف المتعلّم في هذا المحور خصائص المذهب الرومانسي، وذلك بالتركيز على الرابطة القلمية التي تأسست بنيويورك علي يد جبران خليل جبران والتي كان يضمّها مجموعة من أدباء المشرق.

¹ المناهج التعليمية لأقسام السنة الثالثة ثانوي للمواد الأدبية واللغات، مرجع سابق، ص15

الفصل الثاني: محتوى مناهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الثانوي - النصوص الأدبية

جدول رقم (05) بعنوان: فلسطين في الشعر العربي المعاصر¹.

عنوان النص الأدبي	صاحب النص	الكفاءات الختامية
منشورات فدائية	نزار قبّاني	- الوقوف عند انشغال الشعراء المعاصرين بقضية فلسطين. - التعرف على حسّ المواطنة ونزعتها لدى الشعراء المعاصرين. - التعرف على الجمل التي لا محلّ لها من الإعراب. - التعرف على بحر الرجز في الشعر الحر.
حالة حصار	محمود درويش	- التعرف على أهميّة القضية الفلسطينية في الشعر الحديث. - تصنيف النصّ حسب نمطه. - التعرف على بحر المتقارب في الشعر الحر. - التفريق بين المسند والمسند إليه.

للقضية الفلسطينية حظ وافر في الأدب العربي الحديث والمعاصر لما تمثّله من أهميّة بالنسبة للشعراء والكتّاب، لذلك رأينا بأن هؤلاء الشعراء يتّجهون نحوها مؤمنين بدورهم الأساسي في دفع العرب لتسجيل مواقفهم إزاء ما يحدث على الأرض المقدّسة، فمن خلال النصوص الأدبية يتعرّف المتعلّمون على أهمّ الشعراء العرب الذين صرخوا في وجه العدو الصّهيوني من بينهم الشاعر الفلسطيني محمود درويش الذي يدعو من خلال نصّه إلى السّلم، كذلك الشاعر السوري نزار قبّاني نجده يدافع عن القضية الفلسطينية ويدعو إلى طرد العدو الصّهيوني وتحرير فلسطين منهم.

¹ المناهج التعليمية لأقسام السنة الثالثة ثانوي للمواد الأدبية واللغات، مرجع سابق، ص15

الفصل الثاني: محتوى مناهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الثانوي - النصوص الأدبية

جدول رقم (06) بعنوان: الثورة التحريرية الجزائرية في الشعر العربي¹.

عنوان النص الأدبي	صاحب النص	الكفاءات الختامية
الإنسان الكبير	محمد الصالح باوية	- التعرف على قيم الثورة الجزائرية وكيف تمثلها الشاعر العربي في قصائده. - التعرف على أحكام الحال والتّمييز، وما بينهما من فروق. - ملاحظة التطّور الذي طرأ على موسيقى الشعر الحر من خلال بحر الكامل.
جميلة	شفيق الكمالي	- معرفة القضايا الفنيّة في الشعر الحر (اللغة، الموسيقى، الصورة، والرمز). - التعرف على مدى أهميّة الثورة الجزائرية عند الشعراء العرب. - التفريق بين العمدة والفضلة.

يتّضح من خلال الجدول أنّ الثورة الجزائرية تعدّ حدثاً تاريخياً مميّزاً في تاريخ النضال الجزائري خاصّة والنضال العربي عامّة، ولعب الشعراء العرب الدور الكبير في التعريف بالقضية الجزائرية وإيصالها إلى الرّأي العام، وتأثّر بأحداثها العديد من الشعراء الذين مجّدوا أبطالها وسجّلوا أحداثها بأنامل من ذهب، ويتّضح ذلك من خلال منهاج السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة في النص الأدبي للشاعر الجزائري محمد الصالح باوية الذي دعا إلى التحرّر من الاستعمار وبدا متفائلاً بتحقيق الاستقلال من خلال أبياته، بالإضافة إلى النص

¹ المناهج التعليمية لأقسام السنة الثالثة ثانوي للمواد الأدبية واللغات، مرجع سابق، ص15

الفصل الثاني: محتوى مناهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الثانوي - النصوص الأدبية

الأدبي الثاني في هذا المحور وهو للشاعر العراقي شفيق الكمالي الذي مجّد المجاهدة الجزائرية جميلة بوحيرد ودعا إلى الاقتداء بها.

جدول رقم (07) بعنوان: الإحساس بالحزن والألم الحاد عند الشعراء¹.

عنوان النص الأدبي	صاحب النص	الكفاءات الختامية
أغنيات الألم	نازك الملائكة	- استنتاج مظاهر الحزن والألم عند الشعراء المعاصرين. - التعرف على صيغ منتهى الجموع. - إدراك سبب امتزاج الأنماط النصية في الشعر الحر.
أحزان الغربية	عبد الرحمن جيلي	- استخلاص مظاهر الحزن والألم عند الشعراء المعاصرين العرب وأسبابها النفسية والاجتماعية.

من خلال الجدول لاحظت الباحثة بأنّ هذا المحور غلب عليه طابع الحزن والألم، وسبب هذه الظاهرة تلك الظروف المؤلمة للواقع الذي يعيشه الإنسان العربي بسبب الاستعمار الغربي للدول العربية الذي نتج عنه انكسارات وانهزامات عديدة، هذا ما أدّى إلى شعور الشاعر العربي بنوبة من الحزن العميق والتعبير عن هذا الواقع المرير، فالشاعر العربي المعاصر ينظم أحاسيس ومشاعر صادقة واعية للواقع المتخلف الذي يتمثّل في فساد الحكم فساد مظاهر السلوك والقيم الاجتماعية، وهذا ما نجده عند الشاعرة العراقية نازك الملائكة التي صوّرت الألم وكأنّه طفل صغير يولد ويترعرع معنا ولا نستطيع أن ننساه.

¹ المناهج التعليمية لأقسام السنة الثالثة ثانوي للمواد الأدبية واللغات، مرجع سابق، ص15

الفصل الثاني: محتوى مناهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الثانوي - النصوص الأدبية

بينما عبد الرحمن جيلي، فهو أيضا يصوّر الحزن الذي ألمّ به أثناء مكوثه في الغربة، هذا ما جعل شعره يمتلئ بالسوداوية والتشاؤم.

جدول رقم (08) بعنوان: توظيف الرّمز والأسطورة في الشعر العربي المعاصر¹.

عنوان النص	صاحب النص	الكفاءات الختامية
أبو تمام	صلاح عبد الصبور	- استنتاج مظاهر التجديد في القصيدة العربية المعاصرة. - الوقوف على مدى توظيف الرّمز والأسطورة في الشعر الحر. - التعرف على البذل وعطف البيان. - التعرف على الزحافات والعلل في الشعر الحر.
خطاب غير تاريخي على قبر صلاح الدين	أمل دنقل	- الوقوف على مدى توظيف الرّمز والأسطورة عند الشاعر. - التفريق بين اسم الجنس الجمعي واسم الجنس الإفرادي. - تحديد نمط النص وفق خصائصه.

يعتبر الرّمز من المنجزات المهمّة في حركة الشعر العربي الحديث والمعاصر يوظّفه الشّاعر لتحقيق غايات كثيرة، وتوظيفه يعتبر أيضا سمة حديثة في الشعر الحر، ويختلف الرّمز من شاعر إلى آخر حسب الرؤية الشعرية لكل واحد منهم، وكذلك حسب اختلاف المذاهب والنقّافات، أمّا بالنسبة للنصوص الأدبية فنجد النصّ الأدبي "أبو تمام" للشاعر السوري نزار قبّاني الذي وظّف في قصيدته عدّة رموز، من بينها: أبو تمام، ومجلس الأمن، والتفاح، وغيرها من الرموز التي تتطلّب من المتعلم اطلاعا واسعا، بينما النصّ الأدبي الثاني فهو

¹ المناهج التعليمية لأقسام السنة الثالثة ثانوي للمواد الأدبية واللغات، مرجع سابق، ص15

الفصل الثاني: محتوى مناهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الثانوي - النصوص الأدبية

للشاعر "أمل دنقل" بعنوان "خطاب غير تاريخي على قبر صلاح الدين" الذي يكشف عن حقيقة الرموز التي وظّفها وفي الغالب هي رموز تاريخية.

جدول رقم (09) بعنوان: مظاهر ازدهار الكتابة الفنية – المقالة أنموذجاً -¹

عنوان النص الأدبي	صاحب النص	الكفاءات الختامية
منزلة المثقفين في الأمة	محمد البشير الإبراهيمي	- التّعرف على فن المقال وخصائصه وأنواعه. - الوقوف على دور رجال الإصلاح في ازدهار فن المقال. - التّعرف على بلاغة الاستعارة وسرّ جمالها. - معاني " لو، لولا، لوما " وإعرابها.
الصراع بين التجديد والتقليد في الأدب.	طه حسين	- استنتاج خصائص المقال شكلاً ومضموناً. - الوقوف عند حالات أمّا وإمّا.

ظهر فنّ المقال في الوطن العربي بظهور الطباعة والصحافة، بالإضافة إلى تشعّب المشاكل الاجتماعية والسياسية بسبب الاستعمار، ممّا ساهم في ظهور أدباء ومصلحين حاولوا النهوض باللغة العربية بعد الاستقلال وجعلوا أولوياتهم في توعية المجتمعات وإرشادهم، وتهدف هذه الوحدة إلى التّعرف على خصائص المقال شكلاً ومضموناً وأهمّ رواده، وهذا من خلال نموذج للبشير الإبراهيمي في نصّه "منزلة المثقفين في الأمة"، والنصّ الأدبي الثاني للأديب المصري طه حسين بعنوان "الصراع بين التقليد والتجديد في الأدب".

¹ المناهج التعليمية لأقسام السنة الثالثة ثانوي للمواد الأدبية واللغات، مرجع سابق، ص15

الفصل الثاني: محتوى مناهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الثانوي - النصوص الأدبية

جدول رقم (10) بعنوان: القصة القصيرة في الجزائر¹.

عنوان النص الأدبي	صاحب النص	الكفاءات الختامية
الجرح والأمل	زليخة السعودي	- التعرف على الفن القصصي ونشأته وتطور خصائصه. - التدريب على كتابة قصة في وضعيات مستهدفة مشافهة وكتابة.
الطريق إلى قرية الطوب	محمد شنوفي	- اكتشاف مدى تأثر القصة الجزائرية بالواقع الجزائري عبر مراحل مختلفة. - التعرف على اسم الجمع.

لعبت القصة القصيرة في المنهاج حيزًا صغيرًا حيث ركّز على القصة الجزائرية التي صورت معاناة الشعب الجزائري من طرف الاستعمار الفرنسي من تعذيب وتشريد وظلم، ونجد هذه النماذج القصصية عند القاص الجزائري محمد شنوفي بعنوان " الطريق إلى قرية الطوب" من خلال تصوير حالة أهل القرية التي كان يغلب عليها البؤس والفقر، أما النص الثاني فهو للكاتبة الجزائرية زليخة السعودي بعنوان " الجرح والأمل " والذي صوّرت الكاتبة من خلاله حالة المرأة الجزائرية التي كافحت وناضلت من أجل تحرير الوطن.

جدول رقم (11) بعنوان: الفن المسرحي في المشرق².

عنوان النص الأدبي	صاحب النص	الكفاءات الختامية
من مسرحية شهرزاد	توفيق الحكيم	- التعرف على تطور الفن المسرحي. - تحليل الأحكام النقدية التي يتوصل إليها القارئ
كابوس في الظهيرة	حسين عبد الخضر	- التعرف على تطور الفن المسرحي. - تحليل الأحكام النقدية التي يتوصل إليها القارئ عبر مراحل العصر الحديث. - التدريب على إنتاج نصوص حوارية.

¹ المناهج التعليمية لأقسام السنة الثالثة ثانوي للمواد الأدبية واللغات، مرجع سابق، ص15

² نفسه، ص15

الفصل الثاني: محتوى مناهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الثانوي - النصوص الأدبية

ركّزت النصوص الأدبية المسرحية على نموذج لتوفيق الحكيم الذي كانت مسرحيته فلسفية تعالج قضية الصراع بين الهوى والعقل. بالإضافة إلى نموذج لنص مسرحي لحسين عبد الخضر الذي عالج قضية الاحتلال من خلال تصوير معاناة المرأة العراقية، والذي استطاع من خلاله الكاتب أن ينقل للقارئ حجم المعاناة الإنسانية بسبب ما خلفته الحروب، وقد استطاع أن يضع المتعلّم في الصورة ويتعايش مع أحداث المسرحية.

جدول رقم (12) بعنوان: الأدب المسرحي في الجزائر¹.

عنوان النص الأدبي	صاحب النص	الكفاءات الختامية
لالّة فاطمة نسومر	إدريس قرقورة	-استنتاج بعض خصائص المسرح الجزائري. -تبيان بعض مميّزات الأدب الجزائري الحديث من خلال الكتابة المسرحية. -التعرّف على صورة المجتمع الجزائري وسماته إبّان الثورة.

لم يكن للقصة والمسرحية الحظ الأوفر في منهاج السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة، حيث نجدها في آخر المحاور، وتتمحور هذه النصوص حول معاناة الشعوب العربية من ويلات

الاحتلال الغربي، والهدف من النصوص المسرحية هو التعرّف على بعض خصائص المسرح الجزائري.

¹ المناهج التعليمية لأقسام السنة الثالثة ثانوي للمواد الأدبية واللغات، مرجع سابق، ص15

خلاصة الفصل:

إنّ أهمّ ما يمكن استخلاصه من هذا الفصل هو أنّ اختيار المحتوى اللّغوي له معايير وشروط لا يمكن تجاهلها، فلا يمكن أن تبنى المقرّرات الدّراسية إلّا إذا سطّرت الأهداف وفق ميولات وحاجات المتعلّمين المتعدّدة.

كما لاحظت الباحثة من خلال تطرّقها لمحتوى النّصوص الأدبية للسنة الثالثة شعبة آداب وفلسفة أنّ معظمها تتضمّن معارف وقيما سياسية مثل نص "حالة حصار" لمحمود درويش، ونص "منشورات فدائية" لنزار قباني، بالإضافة إلى القيم الاجتماعية والخلقية.

لكن ما جلب انتباه الباحثة بالنسبة لهذه النّصوص هو عدم مواكبتها لروح العصر، فرغم التّطور التّكنولوجي قد بلغ أوجّه ; إلّا أنّنا لم نصل إلى درجة التّحكّم في هذه التّكنولوجيا، وخاصّة فيما يخصّ توظيف تقنيات الحاسوب المختلفة في تدريس النّصوص الأدبية، وهذا ما يجب النّظر فيه لمواكبة الرّكب الحضاري خاصّة في مجال اللّغة، وذلك من خلال إعداد برامج حاسوبية لأنظمة اللّغة العربية في جميع مستوياتها.

الفصل التطبيقي

الدراسة الميدانية الإحصائية

المبحث الأول: إجراءات الدراسة الميدانية

1- الدراسة الاستطلاعية:

1-1- الهدف من الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية أساساً جوهرياً لبناء البحث، وذلك لما يمكن للباحث تحقيقه من خلالها. فهي تهدف إلى تعميق المعرفة بالموضوع المدروس، وتجميع الملاحظات والتعرف على أهمية البحث وتحديد فروضه.

تهدف الدراسة الاستطلاعية إلى تحقيق ما يأتي:

- تحديد جوانب القصور في إجراءات تطبيق أدوات جمع بيانات البحث.
- التأكد من صدق وثبات أدوات البحث الموجهة لأساتذة اللغة العربية بمرحلة التعليم الثانوي.

1-2- عينة الدراسة الاستطلاعية: قامت الباحثة بتطبيق أدوات البحث على عينة عشوائية قوامها 42 أستاذاً.

1-3- اختبار صدق أدوات البحث:

1-3-1- اختبار صدق الاستبانة:

أ- الصدق الظاهري للاستبانة:

للتأكد من الصدق الظاهري للاستبانة عرضت على الأساتذة المشرفة، وبعد موافقتها المبدئية عليها عرضت على عدد من المحكمين عددهم عشر أساتذة تخصص علوم التربية يعملون

في مؤسسات مختلفة مثلما هو موضّح في الملحق رقم (01) بهدف إبداء آرائهم حول مدى وضوح العبارات وإحاطتها بفرضيات البحث. كما تم التأكيد على ضرورة

- اقتراح ما يروونه ضروريا من تعديل في صياغة العبارات أو حذفها، أو إضافة عبارات جديدة يرونها مناسبة. (أنظر الملحق رقم 01)

وقد أفضى تحليل آراء المحكمين واقتراحاتهم إلى حذف أو دمج أو إضافة عبارات جديدة للاستبانة، استنادا إلى الإجراءات المقترحة التالية:

- إضافة جدول في محور المعلومات العامة وهو عبارة عن الأقسام المسندة إلى أساتذة اللغة العربية وآدابها خلال (05) سنوات الأخيرة.

- أما بالنسبة للأسئلة المفتوحة فكان اقتراح المحكمين الاحتفاظ بها، لأنها تركّز على الصعوبات التي تواجه الأساتذة في استخدام برامج اللسانيات الحاسوبية، والفائدة من استخدامها، بالإضافة إلى الاقتراحات المناسبة لتدريس النصوص الأدبية بالحاسوب.

1-3-2 - اختبار صدق مقياس الاتجاهات:

أ - الصدق الظاهري لمقياس الاتجاهات:

للتأكد من صدق مقياس الاتجاهات تم بداية قياس الصدق الظاهري له حيث عرض على الأستاذة المشرفة، وبعد موافقتها المبدئية عليه عرض على عدد من المحكمين عددهم عشرة أساتذة تخصص علوم التربية وعلوم اللغة يعملون في مؤسسات مختلفة مثلما هو موضّح في الملحق رقم (02) بهدف إبداء آرائهم حول مدى وضوح العبارات وإحاطتها بفرضيات البحث.

كما تم التأكيد على ضرورة اقتراح ما يرونه ضروريا من تعديل في صياغة العبارات، أو حذفها، أو إضافة عبارات جديدة يرونها مناسبة. (أنظر الملحق رقم 02)

وقد أفضى تحليل آراء المحكمين واقتراحاتهم إلى حذف أو دمج أو إضافة عبارات جديدة للاستبانة، استنادا إلى الإجراءات المقترحة التالية:

- حذف العبارة رقم (04) والتي مفادها: أرى أن برنامج فهم النص يوصل المعنى إلى المتعلم أفضل من الشرح.

- حذف العبارة رقم (06) والتي مفادها: أرى أنّ استخدام برنامج سرعة القراءة يقتصد وقت تدريس النصوص الأدبية.

- حذف العبارة رقم (09) والتي مفادها على: أرغب في تطوير طريقة تدريس النصوص الأدبية.

ب - الاتساق الداخلي للاستبانة:

الاتساق الداخلي هو مدى اتساق كل عبارة من عبارات الاستبانة مع المحور الذي تنتمي إليه،

وقد تم التحقق من الاتساق الداخلي للاستبانة بحساب معامل ارتباط سبيرمان

(Spearman correlation coefficient) بين درجات كل فقرة من فقرات المحاور الثلاثة

والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي

spss إصدار (24) ويوضح الاتساق الداخلي لفقرات كل محور في الجداول الآتية:

جدول رقم (13) بعنوان: معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمحور الأول:

رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	*,423	0.005
2	0.041-	0.797
3	*0.528	0.000
4	0.130	0.383
5	*0.447	0.003
6	0.240	0.126
7	*0.352	0.022
8	*0.434	0.004
*دال إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05 **دال إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01		

من الجدول رقم (13) يتضح أن معاملات ارتباط الفقرات (1-3-5-8) بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمحور الأول تتراوح بين (0.423) في حدها الأدنى و (0.528) في حدها الأعلى وهي دالة إحصائيا عند مستوى 0.01. أما الفقرة 7 فقد بلغ معامل ارتباطها (0.352) وهو دال إحصائيا عند مستوى 0.05. في حين أن الفقرات 2، 4، 6 تراوحت معاملات ارتباطها بين (- 0.041 و 0.240) وهي قيم غير دالة إحصائيا لذلك تم استبعادها من التحليل.

جدول رقم (14) بعنوان: معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمحور الثاني:

رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
09	*0.597	0.000
10	0.236	0.133
11	*0.521	0.000

12	**0.602	0.000
13	**0.615	0.000
14	**0.646	0.000
15	**0.782	0.000
*دال إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05 **دال إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01		

من الجدول رقم (02) يتضح أن معاملات ارتباط الفقرات (2-11-12-13-14-15) بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمحور الأول تتراوح بين (0.521) في حدها الأدنى و (0.782) في حدها الأعلى وهي دالة إحصائيا عند مستوى 0.01. أما الفقرة 10 فقد بلغ معامل ارتباطها (0.236) وهو غير دال إحصائيا لذلك تم استبعادها من التحليل.

جدول رقم (15) بعنوان: معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمحور الثالث:

رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
16	**0.542	0.000
17	**0.652	0.000
18	**0.589	0.000
19	0.115	0.469
20	**0.650	0.000
*دال إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05 **دال إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01		

من الجدول رقم (03) يتضح أن معاملات ارتباط الفقرات (16-17-18-20) بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمحور الأول تتراوح بين (0.542) في حدها الأدنى و (0.652) في حدها الأعلى وهي دالة إحصائيا عند مستوى 0.01. أما الفقرة 19 فقد بلغ معامل ارتباطها (0.115) وهو غير دال إحصائيا لذلك تم استبعادها من التحليل.

1-4-1 - اختبار ثبات أدوات البحث:

1-4-1-1 - اختبار ثبات الاستبانة:

من أشهر مقاييس الثبات الداخلي مقياس التجزئة النصفية _ويستخدم في حالة وجود بديلين للإجابة_ ومقياس ألفا كرونباخ، ويستخدم في حالة وجود أكثر من بديلين للإجابة_، وهذا لمعالجة عبارات الاستبانة والتأكد من ثباتها وبعدها الحصول على معامل الثبات الكلي، فإذا وجدنا قيمة معامل الثبات للمقياس المستخدم في البحث أكبر من (0.6)، وهذا الحد في نظر أغلب الباحثين الإحصائيين مقبول_، يمكننا القول: إن المقياس يتمتع بالثبات. والجدول التالي يوضح ذلك.

الجدول رقم (16) يبين معاملات ثبات الاستبانة:

عدد العبارات	معامل الثبات
12	0.678

من خلال الجدول رقم (16) يمكننا القول بأن معامل ثبات الاستبانة بلغ (0.678) وهي قيمة تفوق 0.6 وقريبة من 1. وهذا الحد في نظر أغلب الباحثين الإحصائيين مقبول لذلك نقول أن الاستبانة ثابتة.

1-4-2 - اختبار ثبات مقياس الاتجاهات.

الجدول رقم (17) يبين ثبات مقياس الاتجاهات.

عدد العبارات	معامل الثبات
06	0.789

من خلال الجدول رقم (17) يمكننا القول بأن معامل ثبات الاستبانة بلغ (0.789) وهي قيمة تفوق 0.6 وقريبة من 1. وهذا الحد في نظر أغلب الباحثين الإحصائيين مقبول، من هنا يمكننا القول إن مقياس الاتجاهات تميز بالثبات.

استنادا إلى نتائج الثبات والاتساق الداخلي المبينة في الجداول السابقة يتضح ثبات الاستبانة وصدقها واتساقها الداخلي، ما يجعلها قابلة للتطبيق على عينة البحث كاملة. وبذلك قدّمت الاستبانة في صورتها النهائية كما هي مدرجة في الملحق رقم (02).

2 - الدراسة الأساسية:

2-1 - منهج البحث:

إنّ الانطلاقة من أي بحث تتطلب منهجا لمعالجته، والمنهج هو الطريق المؤدّي إلى الكشف عن حقيقة العلوم بواسطة طائفة من القواعد العامّة، ويعرّف المنهج على أنّه "الدراسة الفكرية الواعية للمناهج المختلفة التي تطبّق في مختلف العلوم تبعا لاختلاف موضوعات هذه العلوم،

وليس المنهج سوى خطوات منظّمة يتبعها الباحث في معالجة الموضوعات التي يقوم بدراستها

إلى أن يصل إلى نتيجة".¹

لذلك اتبعت الدّراسة الحالية **المنهج الوصفي** لمنهاج اللّغة العربية للسّنة الثالثة من التّعليم

الثّانوي شعبة آداب وفلسفة، ووصفها وصفا موضوعيا يشمل كلّ المحاور وبالتّركيز على

النّصوص الأدبية باعتبار الدّراسة تستهدف النّصوص الأدبية لهذه المرحلة.

2-2 - مجتمع البحث:

يتمثّل مجتمع الدراسة في أساتذة اللغة العربية الذين يدرّسون في مرحلة التعليم الثانوي بالثانويات

الجزائرية خلال العام الدراسي 2019-2020.

2-3 - عينة البحث:

تكوّنت عينة البحث من 200 أستاذ وأستاذة لمادة اللغة العربية يعملون في 40 ثانوية من

ولايات مختلفة، ويمكن التفصيل في خصائص العينة من خلال الجدول التالي:

الجدول رقم(18): يبيّن خصائص العينة.

الخبرة المهنية	مؤسسة التخرج	الصفة	المؤهل العلمي	امتلاك حاسوب	
				ملك المؤسسة	شخصي
5> سنوات	15< سنة	الجامعة	معاهد التربية والتكوين	مكتوراه ل.م.د.	مكتوراه العلوم
10-5 سنوات	15-10 سنة	الجامعة	المدرسة.ع. للأساتذة	ماستر	ماجستير
			مستألف	ليسانس	كالوريا
			مترنص		
			مترنص		

¹. مصباح عامر، منهجية إعداد البحوث العلمية، موفم للنشر، الجزائر، 2006.

10	8.3	8.8	100
103	85.8	91.2	91.2
04	3.3	3.5	100
09	7.5	7.8	96.5
42	35	36.5	78.3
12	10	10.4	88.4
47	39.22	40.9	41.7
01	0.8	9	9
04	33	3.4	3.4
07	5.8	5.9	9.2
108	90	90.8	100
02	1.7	1.7	100
48	40	40.7	40.7
68	56.7	57.6	98.3
23	19.2	23.5	100.0
19	15.8	19.4	76.5
38	31	38.8	57.1
18	15	18.4	18.4
ن	%	%	% التراكمية

من خلال الجدول يمكن قراءة المعطيات كما يأتي:

- **الخبرة المهنية:** بلغ عدد المستجوبين الذين أثبتوا خبرتهم ما بين (5 - 10) سنوات، 38

مستجوبا، أي بنسبة 31 %. وهي أعلى نسبة. بينما بلغ عدد المستجوبين الذين بلغت خبرتهم

المهنية أقل من 5 سنوات 18 مستجوبا، أي بنسبة 15%، وهي أدنى نسبة.

- **مؤسسة التخرج:** بلغ عدد المستجوبين المتخرجين من الجامعة 68 مستجوبا، أي ما

نسبته 65.7 % . وهي أعلى نسبة. بينما بلغ عدد المستجوبين الذين تخرجوا من معاهد التربية

والتكوين، 02 فقط، أي بنسبة 1.7 % .

- **الصفة:** بلغ عدد المستجوبين المرسمين 108 مستجوبا، أي بنسبة 90% ، وهذا ما يجعل

الاستبانة أكثر مصداقية. بينما بلغ عدد المستخلفين 04 فقط ، أي بنسبة 3.3 % ، وهي

أدنى نسبة.

- المؤهل العلمي: بلغ عدد المستجوبين المتحصّلين على شهادة الليسانس، 47 مستجوباً، أي بنسبة 39.2% ، بينما بلغ عدد المستجوبين الذين درّسوا بشهادة البكالوريا مستجوباً واحداً فقط.

- امتلاك حاسوب: بلغ عدد المستجوبين الذين يستخدمون حاسوب مؤسساتهم التعليمية 10 مستجوبين، أي بنسبة 8.3% . بينما بلغ عدد المستجوبين الذين يمتلكون حاسوباً شخصياً 103 مستجوباً، أي بنسبة 85.8% .

2-4 - أدوات البحث:

لاختبار فرضيات البحث تم بناء ثلاث أدوات، وهي:

- الاستبانة: تتألف الاستبانة من محورين أساسيين وهما:

المحور الأول: يحتوي على معلومات عامّة والمتمثلة في: الخبرة المهنية، مكان التّخرج، المؤهل العلمي، الصّفة، والأقسام المسندة خلال 05 سنوات الأخيرة.

كما تم توضيح مفهوم اللّسانيات الحاسوبية وأهمّ البرامج الممكن توظيفها في النّصوص الأدبية للسّنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة.

المحور الثاني: يضمّ المحور الثاني شقين أساسيين:

- الشّق الأول: يتكون من أسئلة مغلقة عددها (11) سؤالاً تكون الإجابة عنها ب (نعم) أو (لا) مع (التعليل). تتضمّن عباراته ما يأتي:

- العبارة 1: تهدف إلى معرفة مدى امتلاك المؤسسة التربوية التي يعملون فيها على أجهزة حاسوب.
- العبارة 2: تهدف إلى معرفة مدى تحكّم أساتذة اللغة العربية في برامج الحاسوب.
- العبارة 3: تهدف إلى معرفة مدى مساهمة الحاسوب وتسهيله لمهمّة تدريس النصوص الأدبية للسنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة.
- العبارة 4: تهدف إلى معرفة مدى استعمال الوسائط التكنولوجية في التدريس يسهّل الوصول إلى الكفاءة المستهدفة.
- العبارة 5: تهدف إلى معرفة مدى تجاوب متعلّمي السنة الثالثة آداب وفلسفة بشكل أفضل عند تدريس النصوص الأدبية باستعمال الوسائط التكنولوجية.
- العبارة 6: تهدف إلى معرفة مدى استخدام المعجم الإلكتروني في مرحلة إثراء الرّصيد اللّغوي للنصوص الأدبية.
- العبارة 7: تهدف إلى معرفة مدى حاجة أساتذة اللّغة العربية إلى التّكوين في مجال برامج الحاسوب.
- العبارة 8: تهدف إلى معرفة مدى الاعتماد على المتخصّصين لتطوير برامج تعتمد على اللسانيات الحاسوبية تستعمل في مرحلة القراءة النموذجية.
- العبارة 9: تهدف إلى معرفة مدى إمكانية استعمال بعض البرامج الحاسوبية المتخصصة في النحو و الصرف أن تتيح للمتعلّم اكتشاف التّراكيب الصّرفية والنّحوية المختلفة.

- العبارة 10: تهدف إلى معرفة مدى إمكانية بعض البرامج الحاسوبية المتخصصة أن تحدد النمط الغالب في النص بناء على مؤشرات موجودة فيه وبالاكتفاء على أعدادات مسبقة مضبوطة في البرنامج.

- العبارة 11: تهدف إلى معرفة مدى مساهمة تطبيق اللسانيات الحاسوبية في مرحلة تفحص الاتساق والانسجام في القدرة على استخراج الروابط المختلفة التي تحقق ذلك.

• الشق الثاني: يتكوّن من أسئلة مفتوحة، الهدف منها توضيح آراء أساتذة اللغة العربية بمرحلة التعليم الثانوي حول الصّعوبات والمقترحات التي تستفيد منها الباحثة في الدّراسة. وتتضمّن عباراته ما يأتي:

- العبارة 12: تهدف إلى تحديد الصعوبات التي يجب أخذها بعين الاعتبار في تطوير برامج تعليمية تعتمد على اللسانيات الحاسوبية في تدريس النصوص الأدبية.

- العبارة 13: تهدف إلى معرفة الفائدة من استخدام برامج تعليمية تعتمد على اللسانيات الحاسوبية في تدريس النصوص الأدبية لطلبة السنة الثالثة ثانوي.

- العبارة 14: تهدف إلى معرفة الاقتراحات المناسبة التي يراها أساتذة اللغة العربية وآدابها لتدريس النصوص الأدبية بالحاسوب.

- مقياس الاتجاهات: يهدف إلى سبر آراء واتجاهات أساتذة اللغة العربية وآدابها نحو استخدام اللسانيات الحاسوبية في تدريس النصوص الأدبية، وتكون الإجابة عنها وفق سلم ليكرت الثلاثي وهو: موافق بشدة، موافق، غير موافق. تتضمّن العبارات ما يلي:

- العبارة 1: تهدف إلى معرفة مدى الاعتماد على برامج تعتمد على اللسانيات الحاسوبية لتحسين فاعلية تعليمية النصوص الأدبية.
- العبارة 2: تهدف إلى معرفة مدى رغبة أساتذة اللغة العربية وآدابها في تلقي تكوين حول برامج تعليمية تعتمد على اللسانيات الحاسوبية.
- العبارة 3: تهدف إلى معرفة مدى رغبة أساتذة اللغة العربية وآدابها في الاطلاع على كتب حول استعمال اللسانيات الحاسوبية في العملية التعليمية والاستفادة من تجارب الآخرين إن وجدت.
- العبارة 4: تهدف إلى معرفة مدى رغبة أساتذة اللغة العربية وآدابها في حضور ندوات تطبيقية خاصة باستعمال برامج تعتمد على اللسانيات الحاسوبية في العملية التعليمية.
- العبارة 5: تهدف إلى مدى اعتماد برامج تعليمية تعتمد على اللسانيات الحاسوبية من شأنها أن تنمي الاتجاهات الإيجابية للمتعلّمين نحو دراسة النصوص الأدبية.
- العبارة 6: تهدف إلى معرفة مدى رغبة أساتذة اللغة العربية في تطوير طريقة تدريس النصوص الأدبية.
- استبانة كفايات أساتذة اللغة العربية نحو الحاسوب: قسّمت الاستبانة إلى ثلاثة محاور:
- ✓ المحور الأول: بعنوان الكفايات المتعلقة بمهارة استخدام الحاسوب يحتوي على خمس عبارات:

- العبارة الأولى: تهدف إلى معرفة مدى توظيف العروض التقديمية في تدريس النصوص الأدبية للسنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة.
- العبارة الثانية: تهدف إلى معرفة مدى استعانة أساتذة اللغة العربية بالرسومات التوضيحية والمواد الصوتية لتدريس النصوص الأدبية للسنة الثالثة شعبة آداب وفلسفة.
- العبارة الثالثة: تهدف إلى معرفة مدى استخدام معاجم اللغة العربية الإلكترونية المتخصصة في تدريس النصوص الأدبية للسنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة.
- العبارة الرابعة: تهدف إلى معرفة مدى توظيف الوسائط المتعددة في تنمية مهارات اللغة العربية.
- العبارة الخامسة: تهدف إلى معرفة مدى توظيف برنامج معالج النصوص (وورد) في تنمية مهارة الكتابة ورقمنة النصوص الأدبية.
- ✓ المحور الثاني: بعنوان الكفايات المتعلقة بمهارة استخدام الإنترنت يحتوي على خمس عبارات:
- العبارة الأولى: تهدف إلى معرفة مدى استخدام المواقع الإلكترونية المتخصصة في تعليم اللغة العربية.
- العبارة الثانية: تهدف إلى معرفة مدى الاستفادة من قواعد البيانات المختلفة المتصلة بتدريس النصوص الأدبية عن طريق التحميل، الحفظ، والمناقشة.

- العبارة الثالثة: تهدف إلى معرفة إذا ما كان استعمال البرامج الحاسوبية التعليمية يحترم التدرج و التقسيم المنطقي للمحتوى.

- العبارة الرابعة: تهدف إلى معرفة مدى توظيف الوسائط المتعددة في تنمية مهارات اللغة العربية.

- العبارة الخامسة: تهدف إلى معرفة مدى توظيف المتاح من المواقع الإلكترونية المتخصصة في اللغة العربية لتنمية الثروة اللغوية.

✓ المحور الثالث: بعنوان الكفايات المتعلقة بمهارة إدارة المقررات الإلكترونية يحتوي على خمس عبارات.

- العبارة الأولى: تهدف إلى معرفة مدى إمكانية تثبيت وتشغيل البرامج الحاسوبية بسهولة.

- العبارة الثانية: تهدف إلى معرفة مدى تثبيت وتشغيل البرامج الحاسوبية التعليمية التي تتطلب مهارات خاصة.

- العبارة الثالثة: تهدف إلى معرفة مدى تقسيم النصوص الأدبية إلى خطوات صغيرة هادفة.

- العبارة الرابعة: تهدف إلى معرفة مدى استعمال مخرجات البرامج الحاسوبية التعليمية و مشاركتها مع المتعلمين.

- العبارة الخامسة: تهدف إلى معرفة إمكانية البرامج الحاسوبية التعليمية إثارة فضول المتعلم وجذب انتباهه وتركيزه.

2-5 - كيفية جمع البيانات:

تم الاتصال بالزملاء الأساتذة والإداريين من مؤسسات التعليم الثانوي التي لم تتمكن الباحثة من زيارتها، وبعد شرح مضمون أدوات البحث والتدقيق في المطلوب تم تكليفهم بتوزيع الاستبانات وإعادة جمعها بعد أسبوعين من تاريخ التوزيع مع التأكيد على ضرورة شرح الأهداف من الاستمارة وكذا مضمون العبارات.

حرصا على تسريع عملية ملء الاستبانة وتماشيا مع طلبات بعض الأساتذة تم إرسالها لهم في نسختها الإلكترونية.

بعد انتهاء الموعد تم الاتصال بالمكلفين بتوزيع الاستمارات حيث استرجع (120) استبانة من أصل (200) موزعة.

2-6 - أدوات المعالجة الإحصائية:

استخدمت الباحثة الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) في إصداره الرابع والعشرين "الذي يبحث في طرائق جمع البيانات وتحليلها وتفسيرها من خلال مجموعة من الطرائق الرياضية أو البيانية. وتهدف هذه العملية إلى وصف متغير أو مجموعة من المتغيرات من خلال مجموعة من البيانات والوصول بالتالي إلى قرارات مناسبة تعمم على المجتمع الذي أخذت منه هذه العينة".

حيث استخدمت من خلاله مجموعة من الأساليب الإحصائية وهي:

- ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha (α)) للتأكد من ثبات أدوات البحث.

- معامل ارتباط سبيرمان (Coefficient Correlation Spearman) وذلك لقياس العلاقات الارتباطية بين العبارات والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه.
- التكرارات والنسب المئوية لوصف خصائص أفراد عينة الدراسة.
- الاختبارات غير المعلمية: لأنها اختبارات مناسبة في حالة وجود بيانات ترتيبية حيث أن مقياس ليكرت المستخدم في الدراسة يعتبر مقياسا ترتيبيا، وتتمثل في:
 - اختبار ذو الحدين (Binomial) واختبار الإشارة (Sign Test) لاختبار فرضيات حول وسيط مجتمع واحد.
 - اختبار مان وتني (Mann-Whitney U) لاختبار الفرضيات حول الفرق بين وسيطي مجتمعين في حالة العينات المستقلة.
 - اختبار كروسكالوالاس (Kruskal-Wallis H) لاختبار فرضيات مقارنة وسطاء عدة مجتمعات مستقلة (تحليل التباين في حالة العينات المستقلة).
 - اختبار كاف تربيع (χ^2) و هو اختبار بارامتري يستعمل لقياس الدلالة الإحصائية للفروق وللتحقق من صحة الفروض العلمية للبحث.
- اختبار Freidman.
- اختبار Wilcoxon.

المبحث الثاني: عرض النتائج وتحليلها

1 - عرض نتائج الاستبانة:

من وجهة نظر أساتذة اللغة العربية بمرحلة التعليم الثانوي، فإن اللسانيات الحاسوبية تزيد من فعالية تدريس النصوص الأدبية.

جدول رقم (19) بعنوان: اختبار Wilcoxon Z لعينتين متشابهتين.

384.50	27.46	14 a	الرتب السلبية (لا)
6875.50	64.86	106 b	الرتب الإيجابية (نعم)
		0 c	عدد الرتب المتشابهة
		120	المجموع

من الجدول رقم (19) يتّضح أن الفرق بين متوسط الرتب الخاص بعدد الإجابات (نعم) (64.86%) ومتوسط الرتب الخاص بعدد إجابات (لا) (27.46%)، أي عدد إجابات (نعم) تفوق عدد إجابات (لا)، والفرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من 0.01، وعليه تمّ رفض الفرضية الصّفرية، أي تحقق الفرضية البديلة للبحث، والتي تنصّ على أنّ اللسانيات الحاسوبية تزيد من فعالية تدريس النصوص الأدبية من وجهة نظر أساتذة اللغة العربية بمرحلة التعليم الثانوي.

جدول رقم (20): يوضّح نتائج اختبار Wilcoxon.

- 8.551 b	قيمة Z
.000	مستوى الدلالة

من الجدول رقم (20) يتّضح أنّ قيمة $Z = -8,551$ ، وهي دالة عند مستوى ($\alpha=0,01$)

وبذلك فإنّ الفرق بين عدد الإجابات بـ: نعم، وعدد الإجابات بـ: لا، دال إحصائياً عند

$$\alpha=0,01$$

جدول رقم(21) بعنوان: تتوفّر مؤسّستك التّربوية على أجهزة الحاسوب.

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	99	% 82.50
لا	17	%14.16
بدون جواب	04	%03.34
المجموع	120	% 100

من الجدول رقم (21) يتّضح أنّ نسبة كبيرة من الأساتذة (في حدود عينة البحث) تقرّ بأنّ

مؤسّساتهم التّربوية تتوفّر على أجهزة الحاسوب، وهو ما تعكسه النسبة المئوية التي بلغت

(82.50 %)، في حين نجد نسبة (14.16 %) من أفراد العينة ترى بأنّ مؤسّساتهم لا تتوفّر

على أجهزة الحاسوب، أمّا (03.34 %)، فكانت بدون إجابة.

الجدول رقم (22) بعنوان: هل تحسن التّحكّم في الحاسوب وبرامجه التّعليمية؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	80	% 66.66
لا	33	27.50%
بدون جواب	07	%05.84
المجموع	120	% 100

من الجدول رقم (22) يتّضح أنّ نسبة كبيرة من الأساتذة (في حدود عينة البحث) تقرّ بأنّها

تحسن التّحكّم في الحاسوب وبرامجه التّعليمية، وهو ما تعكسه النسبة المئوية التي

بلغت (66.66%)، في حين نجد نسبة (27.50%) من أفراد العينة يؤكّدون أنهم لا يحسنون التّحكّم في الحاسوب وبرامجه التّعليمية أما نسبة (05.84%)، فكانت بدون إجابة.

جدول رقم (23) بعنوان: يسهل عليك الحاسوب تدريس النّصوص الأدبية للسّنة الثالثة آداب وفلسفة.

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	84	70 %
لا	25	20.83%
بدون جواب	11	09.17%
المجموع	120	100 %

من الجدول رقم (23) يتّضح أنّ نسبة كبيرة من الأساتذة (في حدود عينة البحث) تقرّ بأنّ الحاسوب يسهّل عليهم تدريس النّصوص الأدبية للسّنة الثالثة آداب وفلسفة، وهو ما تعكسه النسبة المئوية التي بلغت (70%)، في حين نجد نسبة (20.83%) من أفراد العينة ترى بأنّ الحاسوب لا يسهّل تدريس النّصوص الأدبية للسّنة الثالثة آداب وفلسفة، أمّا (09.17%) فمثّلت الفئة التي لم تجب عن السؤال.

جدول رقم (24) بعنوان: استعمال الوسائط التكنولوجية في التدريس يسهّل الوصول إلى الكفاءة المستهدفة.

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	63	52.50%
لا	48	40.00%
بدون جواب	09	07.50%
المجموع	120	100 %

من الجدول رقم (24) يتّضح أنّ نسبة كبيرة من الأساتذة (في حدود عينة البحث) تقرّ بأنّ استعمال الوسائط التكنولوجية في التدريس يسهّل الوصول إلى الكفاءة المستهدفة. وهو ما تعكسه النسبة المئوية التي بلغت (52.50 %) في حين نجد نسبة (40 %) من أفراد العينة ترى أنّ استعمال الوسائط التكنولوجية في التدريس لا يسهّل الوصول إلى الكفاءة المستهدفة. أمّا النسبة (07.50 %) فمثّلت الفئة التي لم تجب عن السؤال.

جدول رقم (25) بعنوان: يتجاوب معك متعلّموا السّنة الثالثة آداب وفلسفة بشكل أفضل عند تدريس النّصوص الأدبية باستعمال الوسائط التكنولوجية.

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	73	60.83 %
لا	24	20.00 %
بدون جواب	23	19.16 %
المجموع	120	100 %

من الجدول رقم (25) يتّضح أنّ نسبة كبيرة من الأساتذة (في حدود عينة البحث) تقرّ بأنّ متعلّمي السّنة الثالثة آداب وفلسفة يتجاوبون بشكل أفضل عند تدريس النّصوص الأدبية باستعمال الوسائط التكنولوجية . وهو ما تعكسه النسبة المئوية التي بلغت (60.83 %)، في حين نجد نسبة (20 %) من أفراد العينة ترى بأنّ متعلّمي السّنة الثالثة آداب وفلسفة لا يتجاوبون بشكل أفضل عند تدريس النّصوص الأدبية باستعمال الوسائط التكنولوجية ، أمّا نسبة (19.16 %)، فكانت بدون إجابة.

2- عرض نتائج مقياس الاتجاهات:

للأساتذة اتجاهات إيجابية نحو استخدام اللسانيات الحاسوبية في تدريس النصوص الأدبية.

جدول رقم (26) بعنوان: التوزيع التكراري الخاص بنوع الاتجاه.

النتائج	التكرارات	النسبة المئوية	النسبة المئوية الصحيحة	النسبة المئوية التراكمية
اتجاهات سلبية	38	%31.7	%31.7	%100.0
اتجاهات إيجابية	79	%65.8	%65.8	%68.3
اتجاهات جد إيجابية	03	%02.5	%02.5	%02.5
المجموع	120	%100	%100	%100

يتّضح من خلال الجدول أنّ نسبة (65.8%) من أساتذة اللغة العربية بمرحلة التعليم الثانوي -

في حدود عينة البحث - كانت اتجاهاتهم إيجابية نحو اللسانيات الحاسوبية في تدريس النصوص الأدبية.

بينما نسبة (31.7%) من أساتذة اللغة العربية بالتعليم الثانوي - في حدود عينة البحث - كانت اتجاهاتهم نحو اللسانيات الحاسوبية في تدريس النصوص الأدبية سلبية.

في حين أنّ نسبة (02.5 %) كانت اتجاهاتهم جد إيجابية نحو اللسانيات الحاسوبية في تدريس النصوص الأدبية.

وبجمع النسبتين الثانية والثالثة من نتائج الجدول نتحصّل على نسبة (68.3 %)، وهذا يعني أنّ أكبر نسبة من أفراد عينة البحث كانت اتجاهاتهم إيجابية نحو استخدام اللسانيات الحاسوبية في تدريس النصوص الأدبية، وهو ما تؤكّده نتائج كاف تربيع.

جدول رقم (27) بعنوان: نتيجة اختبار كاف تربيع.

72.350	قيمة كاف تربيع.
2	درجة الحرية.
.000	مستوى الدلالة α .

من الجدول رقم (27) تظهر نتيجة اختبار كاف مربع التي تبيّن أن الفروق دالة إحصائياً ما يعني أن لأساتذة اللغة العربية -في حدود عينة البحث- اتجاهات إيجابية نحو استخدام اللّسانيات الحاسوبية، حيث بلغت قيمة كاف مربع (72,36) وهي دالة عند مستوى الدلالة (α) أقل من 0,01 وبالتالي ترفض الفرضية الصفرية ونقول أنّ الفرضية البديلة تحققت، بمعنى أنه يوجد فرق بين الاتجاهات الإيجابية والسلبية لصالح الاتجاهات الإيجابية نحو استخدام اللّسانيات الحاسوبية.

3- عرض نتائج شبكة الكفايات التدريسية:

يجب أن يمتلك معلّم اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي ليتمكّن من استخدام اللّسانيات الحاسوبية (البرامج المحوسبة وتقنيات الذكاء الاصطناعي) في تدريس النصوص الأدبية.

جدول رقم (28) بعنوان: اختبار الاعتدالية لشابيرو ويلك (Shapiro-Wilk).

مجموع	النتائج الإحصائية	درجات الحرية	مستوى الدلالة	النتائج الإحصائية	درجات الحرية	مستوى الدلالة
مجموع مهارات الحاسوب	,161	120	,000	,869	120	,000
مجموع مهارات الإنترنت	,185	120	,000	,884	120	,000

مجموع مهارات إدارة المقررات الإلكترونية	279,	120	000,	813,	120	000,
---	------	-----	------	------	-----	------

من الجدول رقم (28) يتضح أن نتائج اختبار الاعتدالية لشابيرو و ويلك بين أن التوزيعات غير معتدلة حيث أن نتيجة الاختبار بالنسبة لمجموع مهارات الحاسوب كانت (0.161)، في حين بلغت قيمته بالنسبة لمجموع مهارات الانترنت (0.185)، أما قيمته بالنسبة لمهارات إدارة المقررات الإلكترونية فقد بلغت (0.279) وكل القيم دالة عند مستوى دلالة (0.01) = α مما يحتم علينا استخدام اختبار لا معلمي، لذلك تم استخدام اختبار فريدمان.

جدول رقم (29) بعنوان: نتائج اختبار فريدمان (Friedman test).

الكفايات	معدل الرتب
الكفايات المتعلقة بمهارة استخدام الحاسوب.	1.69
الكفايات المتعلقة بمهارة استخدام الإنترنت.	1.83
الكفايات المتعلقة بمهارة إدارة المقررات الإلكترونية.	2.49

من الجدول رقم (29) يتضح أن التحليل الإحصائي باستخدام اختبار فريدمان للمجموعات المترابطة (نفس الافراد) يؤكّد أن أكبر معدل للرتب من حيث مستوى التمكن بالنسبة لمختلف الكفايات هو المعدل الخاص بالكفايات المتعلقة بمهارة إدارة المقررات الإلكترونية بقيمة قدرها (2.49)، وتأتي في المرتبة الثانية الكفايات المتعلقة بمهارة استخدام الإنترنت بقيمة قدرها (1.83)، لنجد في المرتبة الثالثة والأخيرة الكفايات المتعلقة بمهارة استخدام الحاسوب بقيمة (1.69).

لأنه كلما كان معدل الرتب للمهارة كبيراً كلما كان المستوى المطلوب من حيث التمكن من تلك المهارة أكبر، أي أنّ المهارة تتطلب مستوى عالٍ من الكفاية من وجهة نظر المعلمين (أي المهارة المتعلقة بإدارة المقررات الإلكترونية).

كما تم التأكد من دلالة الفروق من خلال اختبار ولكسون Z كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (30) بعنوان: الاختبار الإحصائي لفريدمان.

حجم العينة.	120
قيمة كاف تربيع.	49.712
درجات الحرية.	2
مستوى الدلالة α .	.000

من خلال نتائج اختبار (Friedman) يتضح أن الترتيب دال إحصائياً أي يمكن تعميمه على المجتمع الإحصائي. حيث جاءت المحسوبة تساوي ($X^2=49.712$) وهي دالة عند مستوى ($\alpha = 0.01$) أي أننا متأكدون بنسبة (99 %) أن الفروق دالة و لكن بصفة عامة، و لذلك يجب اتباع اختبار فريدمان بآخر مثل اختبار ولكسون (WILCOXON) للتأكد من أن جميع المقارنات فعلاً دالة إحصائياً حتى نعتمد الترتيب المتحصل عليه.

وتم التأكد من دلالة الفروق بين مختلف الكفايات على شكل ثنائيات مثلما هو موضح في الجداول التالية:

جدول رقم (31) بعنوان: نتائج اختبار (WILCOXON) لقياس دلالة الفروق في الرتب

بين مهارات الحاسوب ومهارات الإنترنت.

مجموع مهارات الإنترنت.	الرتب الإيجابية.	^a 0	.00	مجموع مهارات الحاسوب.
مجموع مهارات الإنترنت.	الرتب السلبية.	^b 96	48.50	مجموع مهارات الحاسوب.
مجموع مهارات الإنترنت.	عدد الرتب المتشابهة	^c 24	4656.00	مجموع مهارات الحاسوب.
مجموع مهارات الإنترنت.	المجموع.	120		مجموع مهارات الحاسوب.

a. مجموع مهارات الإنترنت < مجموع مهارات الحاسوب

b. مجموع مهارات الإنترنت > مجموع مهارات الحاسوب

c. مجموع مهارات الإنترنت = مجموع مهارات الحاسوب

ن الجدول رقم (31) يتّضح أنّ معدّل الترتب الخاص بمجموع مهارات الحاسوب يقدر بـ

(48.50) وهو أكبر من معدّل الترتب الخاص بمجموع مهارات الإنترنت الذي يقدر بـ (.00).

هذه النتائج تعني أنّ أفراد العينة ترى أنّ أساتذة اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي بحاجة

إلى مهارة الحاسوب أكثر من حاجتهم إلى مهارة الإنترنت، كي يتمكنوا من توظيف اللسانيات

حاسوبية في تدريس النصوص الأدبية.

جدول رقم (32) بعنوان: نتائج اختبار (WILCOXON) لقياس دلالة الفروق بين الرتب

لخاصة بمهارات الحاسوب ومهارات الإنترنت.

مجموع مهارات الإنترنت.	مجموع مهارات الحاسوب.
قيمة Z	-8.623 ^b
مستوى الدلالة α .	.000

من الجدول رقم (32) يتضح أن قيمة $z = -8.623$ وهي دالة عند مستوى $(\alpha = 0.01)$ و

بذلك فإن الفرق بين مهارات الإنترنت و مهارات الحاسوب دال إحصائياً عند $\alpha = 0.01$.

جدول رقم (33) بعنوان: نتائج اختبار (WILCOXON) لقياس دلالة الفروق في الرتب بين

مهارات الحاسوب ومهارات الإنترنت.

مجموع مهارات الانترنت.	الرتب الإيجابية.	^a 32	معدل الرتب	مجموع الرتب
مجموع مهارات الحاسوب.	الرتب السلبية.	^b 86	40.11 66.72	1283.50 5737.50
	عدد الرتب المتشابهة	^c 2		
	المجموع.	120		

a. مجموع مهارات مجموع مهارات الحاسوب < مجموع مهارات إدارة المقررات

الإلكترونية.

b. مجموع مهارات الحاسوب > مجموع مهارات إدارة المقررات الإلكترونية.

c. مجموع مهارات الحاسوب = مجموع مهارات إدارة المقررات الإلكترونية.

من الجدول رقم (33) يتضح أنّ معدّل الرتب الخاص بمجموع مهارات الحاسوب يقدر بـ

(66.72) وهو أكبر من معدّل الرتب الخاص بمجموع مهارات الإنترنت الذي يقدر بـ

(40.11).

وهذه النتائج تعني أنّ أفراد العينة يرون أنّ أساتذة اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي بحاجة إلى مهارة الحاسوب أكثر من حاجتهم إلى مهارة الإنترنت، كي يتمكنوا من توظيف اللسانيات الحاسوبية في تدريس النصوص الأدبية.

جدول رقم (34) بعنوان: نتائج اختبار (WILCOXON) لقياس دلالة الفروق بين الرتب الخاصة بمهارات إدارة المقررات الإلكترونية ومهارات الحاسوب.

مجموع مهارات إدارة المقررات الإلكترونية.	
مجموع مهارات الحاسوب.	
-6.219b	Z
.000	مستوى الدلالة.

من الجدول رقم (34) يتضح أن قيمة $Z = -6.219$ وهي دالة عند مستوى ($\alpha = 0.01$) و بذلك فإن الفرق بين مهارات إدارة المقررات الإلكترونية و مهارات الحاسوب دال إحصائياً .

جدول رقم (35) بعنوان: نتائج اختبار (WILCOXON) لقياس دلالة الفروق في الرتب بين مهارات إدارة المقررات الإلكترونية ومهارات الانترنت.

مجموع الرتب	معدل الرتب	97 ^a	الرتب الإيجابية.	مجموع مهارات
6025.00	62.11	16 ^b	الرتب السلبية.	إدارة المقررات
416.00	26.00	7 ^c	عدد الرتب	الإلكترونية.
			المتشابهة	مجموع مهارات
		120	المجموع.	الانترنت.

a. مجموع مهارات مجموع مهارات الانترنت < مجموع مهارات إدارة المقررات

الإلكترونية.

b. مجموع مهارات الانترنت > مجموع مهارات إدارة المقررات الإلكترونية.

C. مجموع مهارات الانترنت = مجموع مهارات إدارة المقررات الإلكترونية.

من الجدول رقم (35) يتضح أن معدّل الرتب الخاص بمجموع مهارات إدارة المقررات الإلكترونية يقدر بـ (62.11)، وهو أكبر من معدّل الرتب الخاص بمجموع مهارات الانترنت الذي يقدر بـ (26).

وهذه النتائج تعني أن أفراد العينة يرون أن أساتذة اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي بحاجة إلى مهارات إدارة المقررات الإلكترونية أكثر من حاجتهم لمهارات الانترنت كي يتمكنوا من توظيف اللسانيات الحاسوبية في تدريس النصوص الأدبية.

جدول رقم (36) بعنوان: نتائج اختبار (WILCOXON) لقياس دلالة الفروق بين الرتب الخاصة بمهارات إدارة المقررات الإلكترونية ومهارات الإنترنت.

مجموع مهارات إدارة المقررات الإلكترونية.	
مجموع مهارات الانترنت.	
-8.163b	قيمة Z
.000	مستوى الدلالة α .

من الجدول رقم (36) يتضح أن قيمة $Z = -8.163$ وهي دالة عند مستوى ($\alpha = 0.01$)

وبذلك فإن الفرق بين مهارات إدارة المقررات الإلكترونية ومهارات الإنترنت دال إحصائياً.

نستنتج إذن أن المهارة التي تتطلب أكبر قدر من التحكم من وجهة نظر المعلمين هي المهارة المتعلقة بإدارة المقررات الإلكترونية. وعليه تحققت الفرضية البديلة للباحثة والتي نصّت على:

- الكفايات التدريسية التي يجب أن يمتلكها أستاذ اللغة العربية للتمكن من استخدام اللسانيات الحاسوبية في تدريس النصوص الأدبية للسنة الثالثة ثانوي هي الكفايات المتعلقة بإدارة المقررات الإلكترونية.

4 - عرض نتائج تطبيق بعض البرامج الحاسوبية:

تم تطبيق بعض البرامج الحاسوبية على عينة من النصوص الأدبية للسنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة.

جدول رقم (37) بعنوان: تستخدم المعجم الإلكتروني في مرحلة إثراء الرصيد اللغوي.

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	47	39.00%
لا	60	50.00%
بدون جواب	13	10.84%
المجموع	120	100%

من الجدول رقم (37) يتضح أنّ نسبة كبيرة من الأساتذة (في حدود عينة البحث) تقرّ باستخدام المعجم الإلكتروني في مرحلة إثراء الرصيد اللغوي، وهو ما تعكسه النسبة المئوية التي بلغت (39%)، في حين نجد نسبة (50%) من أفراد العينة تقرّ بعدم استخدام المعجم الإلكتروني في مرحلة إثراء الرصيد اللغوي، أمّا نسبة (10.84%)، فكانت بدون إجابة.

جدول رقم (38) بعنوان: يحتاج أساتذة اللغة العربية إلى التكوين في مجال برامج الحاسوب.

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	110	91.66%

لا	06	05 %
بدون جواب	04	03.34 %
المجموع	120	100 %

من الجدول رقم (38) يتّضح أنّ نسبة كبيرة من الأساتذة (في حدود عينة البحث) تقرّ بأنّ أساتذة اللّغة العربية يحتاجون إلى التّكوين في مجال برامج الحاسوب، وهو ما تعكسه النّسبة المئوية التي بلغت (91.66%)، في حين نجد نسبة (05 %) من أفراد العينة ترى بأنّ أساتذة اللّغة العربية لا يحتاجون إلى التّكوين في مجال برامج الحاسوب، أمّا نسبة (03.34%)، فكانت بدون إجابة.

جدول رقم (39) بعنوان: يمكن الاعتماد على المتخصصين لتطوير برامج تعتمد على اللسانيات الحاسوبية تستعمل في مرحلة القراءة.

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	81	67.50 %
لا	23	19.16 %
بدون جواب	16	13.34 %
المجموع	120	100 %

من الجدول رقم (39) يتّضح أنّ نسبة كبيرة من الأساتذة (في حدود عينة البحث) تقرّ بأنّه يمكن الاعتماد على المتخصصين لتطوير برامج تعتمد على اللسانيات الحاسوبية تستعمل في مرحلة القراءة . وهو ما تعكسه النّسبة المئوية التي بلغت (67.50%) في حين نجد نسبة (19.16 %) من أفراد العينة ترى بأنّه لا يمكن الاعتماد على المتخصصين لتطوير برامج تعتمد على اللسانيات الحاسوبية تستعمل في مرحلة القراءة . أمّا نسبة (13.34%)، فكانت بدون إجابة.

جدول رقم (40) بعنوان: يمكن لبرامج حاسوبية متخصصة في النحو و الصرف أن تتيح

للمتعلم اكتشاف التراكيب الصرفية والنحوية المختلفة.

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	89	% 74.16
لا	18	% 15
بدون جواب	13	% 10.84
المجموع	120	% 100

من الجدول رقم (40) يتضح أنّ نسبة كبيرة من الأساتذة (في حدود عينة البحث) تقرّ بأنّه يمكن لبرامج حاسوبية متخصصة في النحو والصرف أن تتيح للمتعلم اكتشاف التراكيب الصرفية والنحوية المختلفة. وهو ما تعكسه النسبة المئوية التي بلغت (74.16%)، في حين نجد نسبة (15%) من أفراد العينة ترى أنّه لا يمكن لبرامج حاسوبية متخصصة في النحو و الصرف أن تتيح للمتعلم اكتشاف التراكيب الصرفية والنحوية المختلفة، أمّا نسبة (10.84%) فكانت بدون إجابة.

جدول رقم (41) بعنوان: يمكن لبرامج حاسوبية متخصصة أن تحدد النمط الغالب في النص

بناء على مؤشرات موجودة فيه و بالاعتماد على اعدادات مسبقة مضبوطة في البرنامج.

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	93	% 77.50
لا	20	% 16.66
بدون جواب	07	% 05.84
المجموع	120	% 100

من الجدول رقم (41) يتّضح أنّ نسبة كبيرة من الأساتذة (في حدود عينة البحث) تقرّ بأنّه يمكن لبرامج حاسوبية متخصصة أن تحدد النمط الغالب في النص بناء على مؤشرات موجودة فيه و بالاعتماد على اعدادات مسبقة مضبوطة في البرنامج وهو ما تعكسه النسبة المئوية التي بلغت (77.50%)، في حين نجد نسبة (16.66%) من أفراد العينة ترى بأنّه لا يمكن لبرامج حاسوبية متخصصة أن تحدد النمط الغالب في النص بناء على مؤشرات موجودة فيه و بالاعتماد على اعدادات مسبقة مضبوطة في البرنامج الموجودة فيه. أمّا (05.84%)، فكانت بدون إجابة.

المبحث الثالث: تطبيق بعض البرامج الحاسوبية على النصوص الأدبية

للسنة الثالثة ثانوي شعبة الآداب والفلسفة

تمهيد:

إن الحديث عن تطوّر العلوم وضرورة مواكبتها لمتغيّرات العصر الحديث، لا يستثني اللغة التي أرغمت على توظيف التكنولوجيا الحديثة وتقنياتها في تعليمها وتعلّمها، فما كان من الباحثين في مجال اللغة العربية إلا الاجتهاد في معالجتها آلياً، لذلك تم تأسيس ما يعرف باللسانيات الحاسوبية التي تسعى إلى محاكاة العقل البشري في تعلّم اللغة من خلال برمجتها في الحاسوب.

وبما أن الدراسة الحالية ركّزت على فرع من اللغة العربية يتمثّل في النصوص الأدبية للسنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة، تم اقتراح مجموعة من البرامج الحاسوبية التي قد تصلح للمعالجة الآلية لهذه النصوص وتكون أداة فعالة لتعليم وتعلّم النصوص الأدبية. من بين هذه البرامج نذكر على سبيل المثال لا الحصر:

- برنامج لخّصلي.
- برنامج المشكال.
- برنامج قطرب لتصريف الأفعال.
- البرنامج الحاسوبي التفاعلي للغة العربية.
- برنامج الخليل الصّرفي.

إن اختيار البرامج المذكورة آنفاً دون غيرها ليس وليد الصدفة، إنما يرجع إلى توافقها مع طبيعة المراحل التي تحتويها دراسة النصوص الأدبية للسنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة والمتمثلة في المراحل الآتية:

- مرحلة القراءة النموذجية.

- مرحلة إثراء الرصيد اللغوي.

- مرحلة اكتشاف معطيات النص.

- مرحلة مناقشة معطيات النص.

فيما يلي يتم عرض البرامج الحاسوبية التي يمكن تطبيقها في دراسة النصوص الأدبية للسنة الثالثة ثانوي مع العمل على إسقاطها على مختلف مراحلها.

1- برنامج لخصلي:

1-1- تعريف برنامج لخصلي: يعتبر برنامج لخصلي من بين الأدوات الرائدة في مجال تلخيص النصوص والملفات، وهو موقع يعتمد على تقنيات الذكاء الاصطناعي بهدف إنتاج ملخصات قصيرة، بحيث تتميز بسرعة تحليل الملفات وتوليد نص ملخص بسيط. يمكن من خلال هذا الموقع تخصيص عدد الكلمات في الملخص وتحديد نمط العرض سواء كان على شكل فقرات أو نقاط. كما يمكن تنزيل الملخص على شكل ملف نصي أو مستند PDF¹

¹<https://www.moageweb.com>

1-2- أهداف برنامج لخصلي في تدريس النصوص الأدبية للسنة الثالثة ثانوي شعبة آداب

وفلسفة:

يهدف برنامج لخصلي في تدريس النصوص الأدبية إلى تحقيق ما يلي:

- الوصول إلى المعلومات الأكثر قيمة، وذلك عن طريق الاستغناء عن بعض المعلومات

الثانوية التي لا تخدم النص الأصلي.

- تلخيص النصوص الأدبية بطريقة سريعة وبجهد أقل.

- تطوير مهارة تلخيص النصوص الأدبية.

1-3- مرحلة تطبيق برنامج لخصلي في تدريس النصوص الأدبية:

يمكن تطبيق برنامج لخصلي في مرحلة مناقشة معطيات النص، حيث يطلب من المتعلم

تلخيص محتوى النص وفق التقنية المدروسة.

1-4- تطبيق برنامج "لخصلي" على بعض النصوص الأدبية للسنة الثالثة ثانوي شعبة

آداب وفلسفة:

- النص الأدبي الأول: علم التاريخ لابن خلدون.

قال ابن خلدون: "اعلم أنّ فنّ التاريخ فنّ عزيز المذهب، جمّ الفوائد، شريف الغاية، إذ هو

يوقفنا على أحوال الماضين من الأمم في أخلاقهم، والأنبياء في سيرهم، حتّى تتمّ فائدة الاقتداء

في ذلك لمن يرومه في أحوال الدّين والدّنيا. فهو محتاج على مآخذ متعدّدة ومعارف متنوعة

وحسن نظر وتثبت يفضيان بصاحبهما إلى الحق وينكبان به عن المزلات والمغالط لأنّ الأخبار

إذا اعتمد فيها على مجرد النّقل، ولم تحكم أصول المادّة وقواعد السياسة وطبيعة العمران والأحوال في الاجتماع الإنساني، ولا قيس الغائب منها بالشّاهد، والحاضر بالذّاهب، فربّما لم يؤمن فيها من العثور، ومزلة القدم والحيد عن جادة الصّدق.

وكثيرا ما وقع للمؤرّخين والمفسّرين وأئمة النّقل المغالط في الحكايات والوقائع لاعتمادهم فيها مجرد النّقل غثّا أو سمينا، لم يعرضوها على أصولها، ولا قاسوها بأشباهها، ولا سبروها بمعيار الحكمة، والوقوف على طبائع الكائنات، وتحكيم النّظر والبصيرة في الأخبار. فضلّوا عن الحق وتاهوا في ببداء الوهم، ولا سيما في إحصاء الأعداد من الأموال والعساكر إذا عرضت في الحكايات إذا هي مظنة الكذب ومطيّة الهذر، ولا بدّ من ردها إلى الأصول وعرضها على القواعد.

ومن الغلط الخفي في التّاريخ الذهول عن تبدّل الأعصار ومرور الأيام.. وذلك أنّ أحوال العالم والأمم وعوائدهم ونحلهم لا تدوم على وتيرة واحدة ومنهاج مستقر، إنّما هو اختلاف على الأيام والأزمنة وانتقال من حال وكما يكون ذلك في الأشخاص والأوقات والأمصار، فكذاك يقع في الآفاق والأقطار والأزمنة والدّول "سنّة الله التي خلت في عباده". وقد كانت في العلم أمم الفرس الأولى والسريانيون والنّيط والتّابعة... والقبط، وكانوا على أحوال خاصّة بهم في دولهم وممالكهم وسياستهم وصنائعهم ولغاتهم واصطلاحاتهم وسائر مشاركتهم مع أبناء جنسهم... فتبدّلت تلك الأحوال وانقلبت بها العوائد إلى ما يجانسها أو يشابهها، وإلى ما يباينها أو يباعدها. ثمّ جاء الإسلام بدولة مُضّر فانقلبت تلك الأحوال أجمع انقلابة أخرى.. فربّما يسمع السّامع

كثيرا من أخبار الماضين ولا يتقطن لما وقع من تغير الأحوال وانقلابها، فيجريها لأول وهلة على ما عرف وقيسها بما شهد، وقد يكون الفرق بينهما كبيرا فيقع في مهواة من الغلط. فإذا احتاج صاحب هذا الفن إلى العلم بقواعد السياسة وطبائع الموجودات واختلاف الأمم والبقاع والأعصار في السير والأخلاق والعوائد والنحل والمذاهب وسائر الأحوال والإحاطة بالحاضر من ذلك، ومماثلة ما بينه وبين الغائب من الوفاق أو بون ما بينها من الخلاف، وتعليل المتفق منها والمختلف، والقيام على أصول الدول والملل ومبادئ ظهورها، وأسباب حدوثها ودواعي كونها وأحوال القائمين بها وأخبارهم حتى يكون مستوعبا لأسباب كل حادث، واقفا على أصول كل خبر. وحينئذ يعرض خبر المنقول على ما عنده من القواعد والأصول، فإن وافقها وجرى على مقتضاها كان صحيحا، وإلا زيّفه واستغنى عنه".¹

النص الملخص وفق برنامج "لخصلي":

اعلم أنّ فنّ التاريخ فنّ عزيز المذهب إذ هو يوقفنا على أحوال الماضين من الأمم في أخلاقهم، ولم تحكم أصول المادّة وقواعد السياسة وطبيعة العمران والأحوال في الاجتماع الإنساني، ولا سبروها بمعيار الحكمة، ولا بدّ من ردها إلى الأصول وعرضها على القواعد. وذلك أنّ أحوال العالم والأمم وعوائدهم ونحلهم لا تدوم على وتيرة واحدة ومنهاج مستقر إنّما هو اختلاف على الأيام والأزمنة وانتقال من حال وكما يكون ذلك في الأشخاص والأوقات والأمصار، وكانوا على أحوال خاصّة بهم في دولهم وممالكهم وسياستهم وصنائعهم ولغاتهم واصطلاحاتهم وسائر

¹ وزارة التربية الوطنية، اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي للشعبتين: آداب وفلسفة ولغات أجنبية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ص39.

مشاركتهم مع أبناء جنسهم. فتبدّلت تلك الأحوال وانقلبت بها العوائد إلى ما يجانسها أو يشابهها، وإلى ما يباينها أو يباعدها. ثمّ جاء الإسلام بدولة مُصّر فانقلبت تلك الأحوال أجمع انقلابة أخرى. فربّما يسمع السّامع كثيرا من أخبار الماضين ولا يتقنّ لما وقع من تغير الأحوال وانقلابها، فيجربها لأول وهلة على ما عرف وقيسها بما شهد، فإذا احتاج صاحب هذا الفن إلى العلم بقواعد السياسة وطبائع الموجودات واختلاف الأمم والبقاع والأعصار في السير والأخلاق والعوائد والنحل والمذاهب وسائر الأحوال والإحاطة بالحاضر من ذلك، ومماثلة ما بينه وبين الغائب من الوفاق أو بون ما بينها من الخلاف، والقيام على أصول الدول والملل ومبادئ ظهورها، وأسباب حدوثها ودواعي كونها وأحوال القائمين بها وأخبارهم حتّى يكون مستوعبا لأسباب كلّ حادث، واقفا على أصول كلّ خبر. وحينئذ يعرض خبر المنقول على ما عنده من القواعد والأصول، فإن وافقها وجرى على مقتضاها كان صحيحا.

- تحليل الملخص ونقده:

من خلال النص الملخص لوحظ ما يأتي:

- البرنامج حافظ على المعلومات الرئيسية للنّص، وبالتالي نجد عدم تشويه أو تحريف للمعلومات والأفكار الموجودة في النّص الأصلي.
- أنّ نفس الألفاظ والعبارات الموجودة في النّص الأصلي تكرّرت في النّص الملخص، وبالتالي، فقد غُيِبَ الأسلوب الخاص في تقنية التلخيص، حيث يتمثل في قول الكاتب:

" اعلم أن...، إذ هو يوقفنا على أحوال الماضين...، " وبالتالي لم يحافظ على معيار صياغة النص بالأسلوب الخاص، وذلك لأنّ التلخيص هو آلية متكاملة تمكّن المتعلّم من اختزال المعلومات فهما وتحديدًا كما يمنحه القدرة على استخدام أسلوبه الخاص دون تكبّد وعناء التلخيص لفترة طويلة.

- لم يحترم البرنامج قواعد الحذف التي لا يؤدي غيابها إلى حدوث ضياع في المعنى والأفكار. (حذفت من خلاله بعض الأفكار حذفًا عشوائيًا دون الأخذ بعين الاعتبار للمعنى).
- أمّا من حيث الاتّساق والانسجام فالبرنامج لم يحافظ على اتّساق النصّ وانسجامه. كما أنه يفتقد إلى الروابط اللفظية والمعنوية.
- فقد أصبح نص ابن خلدون حسب برنامج " لخصلي " سرد لسلسلة من المعلومات والحقائق فقط دون المحافظة على الاتّساق والانسجام.
- أمّا بالنسبة لحجم النصّ، فقد لوحظ أنّ البرنامج حذف بعض العبارات والأفكار لكنّه لم يحافظ على معيار الحجم المثالي للنصّ الملخّص، فهو يجب أن يكون موجزًا واضحًا محافظًا على محتوى النصّ ومنطقه.

- النصّ الأدبي الثاني: منزلة المثقّفين في الأمّة للبشير الإبراهيمي.

المثقّفون في الأمم الحية هم خيارها وسادتها وقادتها وحراس عزّها ومجدها. تقوم الأمّة نحوهم بواجب الاعتبار والتّقدير، ويقومون هم لها بواجب القيادة والتّدبير، ومازالت عامّة الأمم، من أول التّاريخ تابعة لعلمائها وأهل الرّأي والبصيرة فيها، تحتاج إليهم في أيام الأمن وفي أيام

الخوف، تحتاج إليهم في أيام الأمن، لينهجوا لها سبيل السعادة في الحياة، ويغذونها من علمهم وآرائهم بما يحملها على الاستقامة والاعتدال، وتحتاج إليهم في أيام الخوف ليحلوا لها المشكلات المعقدة ويخرجوها من المضائق محفوظة الشرف والمصلحة.

والمتقنون هم حفظة التوازن في الأمم وهم القومة على الحدود أن تهدم وعلى الحرمات أن تنتهك وعلى الأخلاق أن تزيع، وهم الميزان لمعرفة كل إنسان حد نفسه، يراهم العامي المقصر فوفقه فيتقاصر عن التسامي لما فوق منزلته، ويراهم الطاعي المتجبر عيونا حارسة فيتراجع عن العبث والاستبداد. إذا كانوا متبوعين فمن حقّ غيرهم أن يكون تابعا، أو كانوا في المرتبة الأولى فمن حقّ غيرهم أن يكون في الثانية، ولا أضر على الأمم من الفوضى في الأخلاق والفوضى في مراتب الناس، ولكن هل عندنا مثقنون بالمعنى الصحيح لهذه الكلمة؟ ومادام حديثنا في هذه الدائرة المحدودة وهي الأمة الجزائرية بصفتها الحاضرة، وتفصيلنا للقول إنما هو على مقدارها فلنقل مخلصين: هل فينا مثقنون بالمعنى الصحيح لهذه الكلمة؟ ولنكن صرحاء إلى أبعد حدّ. الحقّ أنّه يوجد في الأمة الجزائرية اليوم مثقنون على نسبة حالها، وعلى حسب حظّها من الإقبال على العلم، وعلى مقدار الوسائل التي تهيأت لها في ذلك - ولكن المثقفين منّا قليل جدّا لا في الكمّ والعدد ولا في الكيف والحالة، ولا نطمع في زيادة عدد المثقفين إلّا إذا زاد شعور الأمة بضرورة التثقيف، وتهيأت أسبابه أكثر ممّا هي متهيئة الآن - ولا نطمع في زيادة الكيفية إلّا إذا توحّدت طرائق التثقيف وجرت على ما يوافق روح الأمة في دينها

وعقائدها الصّحيحة وتاريخها ولغتها وجميع مقوماتها، واتّحدت الأهواء المتعاكسة وانّفقت المشارب المختلفة في الأمّة وصحت نظرتها للحياة، وصحّ اختيارها لطرقها المناسبة لوجودها. إنّ أول واجب على المثقّفين إصلاح أنفسهم قبل كلّ شيء، كلّ واحد في حدّ ذاته، إذا لا يُصلحُ من لم يُصلح نفسه، ثمّ إكمال نقائصهم العلمية واستكمال مؤهلاتهم التّثقيفية حتّى يصلحوا لتثقيف غيرهم، إذا ما كلّ مثقّف يكون أهلاً لأن يثقّف يكون أهلاً ليُثقّف، وإذا كان المثقّفون قبل اليوم في حالة إهمال فحالتهم إذا هياؤا أنفسهم لتأدية الواجب تستلزم اهتماماً آخر واستعداداً جديداً. وثاني واجب هو إصلاح مجتمعهم كلّ طائفة مع كلّ طائفة بالتّعارف أولاً وبالتّقارب في الأفكار ثانياً، ومن طبيعة الاجتماع أنّه يحذف الفضول واللّغو، وبالتّفاهم في إدراك الحياة وتصحيح وجوه النظر إليها ثالثاً، وبالتّفاق على تصحيح المقياس الذي تقاس به درجة الثّقافة رابعاً.

وهذه النّقطة الأخيرة من ألزم اللّوازم فإنّ التّباعد بين المثقّفين وخصوصاً بين أهل الثّقافة العربية والثّقافة الأوروبية، أدّى إلى فتح الباب وكثرة المتطفّلين، فأنا من جهتي لا أرضى بحال أن أحشر في زمرة المثقّفين كلّ من يكتب بالعربية الصّحيحة مقالة في جريدة ولا كلّ من يستطيع أن يخطب في مجتمع، وهو مع ذلك عارٍ من الأخلاق أو لا يحسن الضّروريات من المعارف العصرية، وما أكثر هذا الصّنف فينا، وهم يعدون في نظر النّاس وفي نظر أنفسهم من المثقّفين، وأنا أشهد الله أنّ هذا ظلم للثّقافة ما بعده ظلم، كما أنّه لا يوجد في قراء الفرنسية عدد كثير من حملة الشّهادات يزعمون لأنفسهم أو يزعم لهم النّاس أو يزعم لهم العرف الخاطئ

أنهم من المثقفين، وهذا ظلم للثقافة لا أرضاه. وإن أمثال هؤلاء من الطرفين لو دخلوا في عمل أفسدوه، لنقص معلوماتهم أو فساد أخلاقهم وقصر أنظارهم وجهلهم بالتطبيق، ولا نستريح من هؤلاء إلا إذا جاء وقت العمل فإن القافلة إذا سارت وشدت الرّحال تخلف العاقل، وظهر الحق من الباطل¹.

النص الملخص وفق برنامج "لخّصي":

تقوم الأمة نحوهم بواجب الاعتبار والتقدير، ويقومون هم لها بواجب القيادة والتدبير، ويغذونها من علمهم وآرائهم بما يحملها على الاستقامة والاعتدال، وتحتاج إليهم في أيام الخوف ليحلوا لها المشكلات المعقدة ويخرجوها من المضائق محفوظة الشرف والمصلحة. والمثقفون هم حفظة التوازن في الأمم وهم القومة على الحدود أن تهدم وعلى الحرمات أن تنتهك وعلى الأخلاق أن تزيع، وهم الميزان لمعرفة كل إنسان حد نفسه، يراهم العامي المقصر فوقه فيتقاصر عن التسامي لما فوق منزلته، إذا كانوا متبوعين فمن حقّ غيرهم أن يكون تابعا، ولكن هل عندنا مثقفون بالمعنى الصحيح لهذه الكلمة؟ وما دام حديثنا في هذه الدائرة المحدودة وهي الأمة الجزائرية بصفتها الحاضرة، وتفصيلنا للقول إنما هو على مقدارها فلنقل مخلصين: هل فينا مثقفون بالمعنى الصحيح لهذه الكلمة؟ ولكن صرحاء إلى أبعد حدّ. الحق أنه يوجد في الأمة الجزائرية اليوم مثقفون على نسبة حالها، وعلى حسب حظها من الإقبال على العلم، وعلى مقدار الوسائل التي تهيأت لها في ذلك – ولكن المثقفين منّا قليل جدًا لا في الكمّ والعدد ولا

¹ وزارة التربية الوطنية، مرجع سابق، ص 184.

في الكيف والحالة، وتهيات أسبابه أكثر مما هي متهيئة الآن - ولا نطمع في زيادة الكيفية إلا إذا توحّدت طرائق التثقيف وجرت على ما يوافق روح الأمة في دينها وعقائدها الصحيحة وتاريخها ولغتها وجميع مقوماتها، إنّ أول واجب على المثقفين إصلاح أنفسهم قبل كلّ شيء، إذا ما كلّ مثقف يكون أهلا لأن يثقّف يكون أهلا ليثقّف، وإذا كان المثقفون قبل اليوم في حالة إهمال فحالتهم إذا هياؤا أنفسهم لتأدية الواجب تستلزم اهتماما آخر واستعدادا جديدا. وثاني واجب هو إصلاح مجتمعهم كلّ طائفة مع كلّ طائفة بالتعارف أولا وبالتقارب في الأفكار ثانيا، وبالتفاق على تصحيح المقياس الذي تقاس به درجة الثقافة رابعا. وهذه النقطة الأخيرة من ألزم اللوازم فإنّ التباعد بين المثقفين وخصوصا بين أهل الثقافة العربية والثقافة الأوروبية، فأنا من جهتي لا أرضى بحال أن أحشر في زمرة المثقفين كلّ من يكتب بالعربية الصحيحة مقالة في جريدة ولا كلّ من يستطيع أن يخطب في مجتمع، وهم يعدون في نظر الناس وفي نظر أنفسهم من المثقفين، كما أنّه لا يوجد في قراء الفرنسية عدد كثير من حملة الشهادات يزعمون لأنفسهم أو يزعم لهم الناس أو يزعم لهم العرف الخاطئ أنّهم من المثقفين.

- تحليل الملخص ونقده: عند قراءة النصّ الملخص نلاحظ أنّ بداية النصّ تحتاج إلى اتّساق وانسجام لأنّ الكاتب تحدّث عن المثقفين، بعدها بيّن حاجة الأمة إليهم أيام الأمن وأيام الخوف، بينما في النصّ الملخص استهلّه البرنامج بالحديث عن واجب الأمة نحو المثقف. دون الإشارة إلى كلمة "مثقف" ويظهر في قوله: "تقوم الأمة نحوهم بواجب الاعتبار والتقدير، ويقومون هم لها بواجب القيادة والتدبير"

بالإضافة إلى أنّ البرنامج لم يحترم الحجم، فالنّص الأصلي يحتوي على اثنين وعشرين سطرا بينما النّص الملخص يحتوي على ثمانية وثلاثين سطرا وهذا ما يتنافى مع تقنية التلخيص التي يجب أن يكون النّص الملخص ثلث حجم النّص الأصلي.

كذلك لوحظ من خلال الملخص المحافظة على بعض العبارات والمعاني المتكررة في النص، وبالتالي فقد غيّب فيه معيار ضرورة حذف التكرارات، ومن ذلك تكرار كلمة "مثقف" في قوله: "والمثقفون هم حفظة التوازن، ولكن هل عندنا مثقفون؟، هل فينا مثقفون، إنّ أول واجب على المثقفين...".

- النّص الأدبي الثالث: الجرح والأمل لزيخة السعودي.

"كانت هناك في زاوية الشارع المهجورة، ترتجف من البرد والخوف وأمعائها الفارغة تصرخ في شبه عواء لا يسمعه أحد سواها، وبين الفينة والأخرى يلسعها سوط يمتدّ من كلمة عابر يسأل في برودة وبلاهة: ماذا تصنعين هنا؟. فما له ومالها. لقد اعتادوا جميعا مثل هذه المناظر البائسة... النساء الواقفات في الزوايا مقرورات... والأطفال المتسولون بعد أن مات آبائهم في الغابات أو تحت أنقاض القرى المخربة... وتظلّ مكانها واقفة، كتمثال يتحدّى الزمن، وكلّ عواصف الطبيعة، وتتحدّث نظراتها الفارغة عن لا وعي يسكن ذاتها الخائفة. وعودتها الأيام التي قضتها في تلك المدينة على ان تترك الزاوية في منتصف النهار تمام وتخترق الشارع العريض متوجّهة إلى المسجد الكبير لتتناول قطعة الخبز الذي تغدّى به.. ثمّ لتعود إلى الزاوية حتّى يحلّ الظلام فتغادر مكانها المفضّل متوجّهة إلى جدار المسجد حيث تنام مع رفيقاتها

على الأرض الباردة الموحلة متجمّعات على بعضهنّ كومات لحم يوشك أن يسري فيها العفن تحت الأسمال المتسخة... وتعرّفت على بئسة مثلها لكنّها اشدّ منها هذيانا وضجيجا... فهي مقعدة لا تغادر مكانها قطّ ولا تسكت عن إحداث الجلبة كلّما سنحت الفرصة... تتكلّم مع كلّ عابر ومع الريح والشجر... مع الجدران وكلّ وما في الرّفاق تتكلّم بلا انقطاع ومع هذا تمرّ لحظات تجد فيها نفسها، فتحكي فيها قصّتها كلّها ومعها كلّ تاريخ القرية التي لفظتها ذات يوم مظلم... تقصّ كلّ ذلك على " ياسمينة" التي لا تفهم عنها شيئاً فهي تشرّد مثلها عن واقعها الجريح... وتهيم في سماء مظلمة..

وقصّتك أنت ماهي... فتصمت حائرة، كيف تستطيع قصّها وهي لا تعرف شيئاً عنها... فتترّد في حيرة: لقد مات أحمد... قتلوه في فرنسا... هذا كلّ ما تعرفه...

من يكون أحمد؟ ويتنفّس الصّبح وهي في متاهاتها تفكّر وتسأل عن أحمد... الخيط الوحيد الذي يعيد لها وعيها في غياهب الظّلمات المتراكمة في صدرها تحجب عنها شعاع الشّمس المضيء.

ويمرّ المارة على جدار المتسوّلات فليقون عليهنّ نظرة الحزن والرّثاء ويقول قائل: لقد امتلأت مدينتنا بالمجانين... فما علّة ذلك؟ ويتحوّل السؤال إلى محاورّة جماعية تستعمل فيها كلّ حكمة الشّيوخ... وتأتي النتيجة بعد بعث العشيات الطّوال في ظلال المسجد وفي مقاعد الدّكاكين والمقاهي بأنّ العلّة في الحرب... الحرب التي هي الثّورة ضدّ الاستعمار... قد خلقت من المآسي ما جعل العقول تفقد وعيها..

كانت ياسمينة جميلة جمال الضحى في قريتها... رائعة روعة النّخيل الباسقة في ترابها. أحمد وهو فلاح قوي من أبناء عشيرتها، يحسن عمل كلّ شيء حتّى الغناء وجاء شتاء قاس أقفرت خلاله القرية من كلّ شيء.. من النّخيل ومن الماء ومن الغذاء.. وأصبح من المستحيل أن يعيش فيها أحد.. ورحل أحمد فيمن رحل إلى البلد الغريب الذي لا يعرفون عنه شيئاً سوى الاسم: فرنسا.. كان يضحك في فرحة وهو يودّعها ويحدّق في عينيها الجميلتين قائلاً: لن أمكث هناك طويلاً. حالما أجمع ما يكفيني من المال سأعود لنعيش في المدينة مع طفلينا، فحياة القرية لا تليق بك.

وانتظرت طيلة عامين عودة أحمد دون جدوى.. كبر خلالها الطّفل فأدخلتهما الكتّاب لأن أحمد كان يرسل لها في كلّ شهر حوالة تعيش بها حياة مترفة أمام باقي القرية من جياع يأكلون الحشائش مثل الأغنام.. وأخذت صلتها تنقطع بأحمد شيئاً فشيئاً مع قلّة رسائله التي تجيئها عبر عوالم مجهولة لا تحاول حتّى تصورها فأضواؤها تبهرها.. فتطلب من الله اللّطف حتّى لا يضيع أحمد.

هناك وراء البحر في تلك الدّنيا التي تعدّها مليئة بالخير وبالنّور وأن لا أحد فيها يعثر أو يجوع.. يقول أحمد إنهم يسكنون أكواخ القصدير وقد لا يجدونها فيبيتون على الأرصفة.. وحتّى العمل الذي يعثرون عليه بعد تشرّد طويل لا يمكن أن يعلمهم أية صنعة يرجعون بها في المستقبل إلى أرضهم فينتفعون وينفعون، لا شيء غير حمل الأثقال وحفر الطّرق.. والمناجم الرّهيبة.

وأرسلت جوابات كثيرة لكنّها لم تعد تتلقّى منه أي رد. حتّى جاءت ذات يوم رسالة قالوا لها أنّها من أصحابه هناك في فرنسا... تقول الرّسالة الخطيرة إنّ أحمد استشهد وهو يؤدّي واجبه في سبيل الجزائر.. مات تحت التّعذيب بعد أن خلف تاريخاً مشرفاً يعرفه كلّ رفاقه في الجبهة، وهزّتها الفاجعة..

وما مرّت أيام بعد سماعها للحادثة حتّى اشتعلت في القرية الآمنة على حين غرّة معركة دامية.. وبعد ساعات أصبح كلّ شيء فيها يلتهب تحت سيل القنابل والنّفط المحرق الذي ألقي على النّخيل.. المثقلة أعرافه بالنّمار التي تعب من أجلها وانتظرها كلّ ناس القرية المساكين.. وتمزّق قلبها الجريح، وفي جنون الخوف الذي تملكها لم تعد تعرف عن طفلها ولا عن أمّها العجوز شيئاً شيئاً، كان كلّ همّها أن تخرج من الجحيم الفاجر فاه أمامها فجرت نحو الجبل جرت حتّى سالت الدّماء من قدميها ولما وصلت إلى القمّة المشرفة على القرية كانت النيران ما تزال تلتهب ملتزمة الأخضر واليابس فيها.. وتلفت حولها في هلع لتجد مجموعة من الأطفال والكهول الذين استطاعوا النّجاة مثلها.. وتذكّرت فجأة ولديها البقية الباقية من أحمد.. فلطمت وجهها وأخبرها أحدهم أنّه رآهما تحت الأنقاض يحاولان الفرار بينما النّار تسدّ عنهما الطّريق بمزيد من الدّخان والغبار. وتجسم لها المنظر البشع، وألسنة النّار تمتدّ إلى أبعد نقطة في القرية تأكل وتأكل دون توقّف.

ولم يطل الزّمن بياسمينه حتّى أشرقت الشّمس ذات يوم رأت فيه نفسها بين الجموع من جديد تتدفّق عبر السّاحة الحمراء.. السّاحة التي روتها الدّماء من قبل.. وتزينها الأعلام الخضراء

اليوم ونسيت نفسها وضياعها وطفليها.. والابتسامات تتسع فوق شفاه الأطفال وتستترسل عذبة رحيبة في أنغامهم.. إنهم يهتفون لأحمد.. هي لا تعلم من يكون أحمد لكنّها تجده.. تجده من جديد.. لقد عاد القتل اليوم، عاد في أغنيات النصر في ابتسامات الأطفال، في عزم الرجال على بناء الغد الأفضل.

وركضت مرة أخرى مع الجموع في كلّ مكان.. وهتفت مع من يهتفون، كانت ترى كلّ السّواعد السّمراء التي امتدّت إلى العلا بالأعلام.. في كلّ العائدين ترة أحمد وهو يلوح من بعيد بالعلم ويهتف للفجر.¹

النّص الملخّص وفق برنامج "لخّصي":

كانت هناك في زاوية الشارع المهجورة، ترتجف من البرد والخوف وأمعائها الفارغة تصرخ في شبه عواء لا يسمعه أحد سواها، وبين الفينة والأخرى يلسعها سوط يمتدّ من كلمة عابر يسأل في برودة وبلاهة: ماذا تصنعين هنا؟. فما له ومالها. لقد اعتادوا جميعا مثل هذه المناظر البائسة... النّساء الواقفات في الزّوايا مقرورات... والأطفال المتسولون بعد أن مات آبائهم في الغابات أو تحت أنقاض القرى المخربة... وتظلّ مكانها واقفة، كتمثال يتحدّى الزّمن، وكلّ عواصف الطّبيعة، وتتحدّث نظراتها الفارغة عن لا وعي يسكن ذاتها الخائفة. وعودتها الأيام التي قضتها في تلك المدينة على أن تترك الزاوية في منتصف النّهار تمام وتخرق الشارع العريض متوجّهة إلى المسجد الكبير لتتناول قطعة الخبز الذي تغذّى به.. ثمّ لتعود إلى الزاوية

¹ وزارة التّربية الوطنية، مرجع سابق، ص 207.

حتّى يحلّ الظلام فتغادر مكانها المفضّل متوجّهة إلى جدار المسجد حيث تنام مع رفيقاتها على الأرض الباردة الموحلة متجمّعات على بعضهنّ كومات لحم يوشك أن يسري فيها العفن تحت الأسمال المتسخة... وتعرّفت على بانسة مثلها لكنّها أشدّ منها هذيانا وضجيجا... فهي مقعدة لا تغادر مكانها قطّ ولا تسكت عن إحداث الجلبة كلّما سنحت الفرصة... تتكلّم مع كلّ عابر ومع الريح والشجر... مع الجدران وكلّ وما في الزقاق تتكلّم بلا انقطاع ومع هذا تمرّ لحظات تجد فيها نفسها، فتحكي فيها قصّتها كلّها ومعها كلّ تاريخ القرية التي لفظتها ذات يوم مظلم... تقصّ كلّ ذلك على " يasmine " التي لا تفهم عنها شيئا فهي تشرد مثلها عن واقعها الجريح... وتهيم في سماء مظلمة..

وقصّتك أنت ماهي... فتصمت حائرة، كيف تستطيع قصّها وهي لا تعرف شيئا عنها... فتزدّد في حيرة: لقد مات أحمد... قتلوه في فرنسا... هذا كلّ ما تعرفه...

من يكون أحمد؟ ويتنقّس الصّبح وهي في متاهاتها تفكّر وتساءل عن أحمد... الخيط الوحيد الذي يعيد لها وعيها في غياهب الظّلمات المتراكمة في صدرها تحجب عنها شعاع الشّمس المضيء.

ويمرّ المارة على جدار المتسوّلات فليقون عليهنّ نظرة الحزن والرّثاء ويقول قائل: لقد امتلأت مدينتنا بالمجانين... فما علّة ذلك؟ ويتحوّل السؤال إلى محاورّة جماعية تستعمل فيها كلّ حكمة الشّيوخ... وتأتي النّتيجة بعد بعث العشيات الطّوال في ظلال المسجد وفي مقاعد الدّكاكين

والمقاهي بأنّ العلة في الحرب... الحرب التي هي الثورة ضدّ الاستعمار... قد خلقت من المآسي ما جعل العقول تفقد وعيها..

كانت ياسمينة جميلة جمال الضحى في قريتها... رائعة روعة النّخيل الباسقة في ترابها. أحمد وهو فلاح قوي من أبناء عشيرتها، يحسن عمل كلّ شيء حتّى الغناء وجاء شتاء قاس أقفرت خلاله القرية من كلّ شيء.. من النّخيل ومن الماء ومن الغذاء.. وأصبح من المستحيل أن يعيش فيها أحد.. ورحل أحمد فيمن رحل إلى البلد الغريب الذي لا يعرفون عنه شيئاً سوى الاسم: فرنسا.. كان يضحك في فرحة وهو يودّعها ويحدّق في عينيها الجميلتين قائلاً: لن أمكث هناك طويلاً. حالما أجمع ما يكفيني من المال سأعود لنعيش في المدينة مع طفلينا، فحياة القرية لا تليق بك.

وانتظرت طيلة عامين عودة أحمد دون جدوى.. كبر خلالها الطّفل فأدخلتهما الكتّاب لأن أحمد كان يرسل لها في كلّ شهر حوالة تعيش بها حياة مترفة أمام باقي القرية من جياع يأكلون الحشائش مثل الأغنام.. وأخذت صلتها تنقطع بأحمد شيئاً فشيئاً مع قلّة رسائله التي تجيئها عبر عوالم مجهولة لا تحاول حتّى تصورها فأضواؤها تبهرها.. فتطلب من الله اللّطف حتّى لا يضيع أحمد.

هناك وراء البحر في تلك الدّنيا التي تعدّها مليئة بالخير وبالنّور وأن لا أحد فيها يعثر أو يجوع.. يقول أحمد إنهم يسكنون أكواخ القصدير وقد لا يجدونها فيبيتون على الأرصفة.. وحتّى العمل الذي يعثرون عليه بعد تشرّد طويل لا يمكن أن يعلمهم أية صنعة يرجعون بها

في المستقبل إلى أرضهم فينتفعون وينفعون، لا شيء غير حمل الأثقال وحفر الطّرق.. والمناجم الرّهية.

وأرسلت جوابات كثيرة لكنّها لم تعد تتلقّى منه أي رد. حتّى جاءت ذات يوم رسالة قالوا لها أنّها من أصحابه هناك في فرنسا... تقول الرّسالة الخطيرة إنّ أحمد استشهد وهو يؤدّي واجبه في سبيل الجزائر.. مات تحت التعذيب بعد أن خلف تاريخا مشرفا يعرفه كلّ رفاقه في الجبهة، وهزّتها الفاجعة..

وما مرّت أيام بعد سماعها للحادثة حتّى اشتعلت في القرية الآمنة على حين غرّة معركة دامية.. وبعد ساعات أصبح كلّ شيء فيها يلتهب تحت سيل القنابل والنّقط المحرق الذي ألقي على النّخيل.. المثقلة أعرافه بالنّمار التي تعب من أجلها وانتظرها كلّ ناس القرية المساكين.. وتمزّق قلبها الجريح، وفي جنون الخوف الذي تملكها لم تعد تعرف عن طفلها ولا عن أمّها العجوز شيئا شيئا، كان كلّ همّها أن تخرج من الجحيم الفاجر فاه أمامها فجرت نحو الجبل جرت حتّى سالت الدّماء من قدميها ولما وصلت إلى القمّة المشرفة على القرية كانت النيران ما تزال تلتهب ملتزمة الأخضر واليابس فيها.. وتلفت حولها في هلع لتجد مجموعة من الأطفال والكهول الذين استطاعوا النّجاة مثلها.. وتذكّرت فجأة ولديها البقية الباقية من أحمد.. فلطمت وجهها وأخبرها أحدهم أنّه رآهما تحت الأنقاض يحاولان الفرار بينما النّار تسدّ عنهما الطّريق بمزيد من الدّخان والغبار. وتجسم لها المنظر البشع، وألسنة النّار تمتدّ إلى أبعد نقطة في القرية تأكل وتأكل دون توقّف.

ولم يطل الزّمن بياسمينه حتّى أشرقت الشّمس ذات يوم رأّت فيه نفسها بين الجموع من جديد تتدفّق عبر السّاحة الحمراء.. السّاحة التي روتها الدّماء من قبل.. وتزينها الأعلام الخضراء اليوم ونسيت نفسها وضياعها وطفليها.. والابتسامات تتّسع فوق شفاه الأطفال وتسترسل عذبة رحيبة في أنغامهم.. إنهم يهتفون لأحمد.. هي لا تعلم من يكون أحمد لكنّها تجده.. تجده من جديد.. لقد عاد القتل اليوم، عاد في أغنيات النّصر في ابتسامات الأطفال، في عزم الرّجال على بناء الغد الأفضل.

وركضت مرّة أخرى مع الجموع في كلّ مكان.. وهتفت مع من يهتفون، كانت ترى كلّ السّواعد السّمرّاء التي امتدّت إلى العلا بالأعلام.. في كلّ العائدين ترة أحمد وهو يلوح من بعيد بالعلم ويهتف للفجر".¹

- تحليل الملخص ونقده:

إنّ نص الجرح والأمل سيطرت عليه المقاطع الوصفية والسّردية باعتبار أنّ هذا النّص عبارة عن قصة، وما لوحظ من خلال النّص الملخّص وفق برنامج "لخّصي" وجود نفس المقاطع دون حذف أو تغيير. ونجده من خلال وصف شخصية ياسمينه وأحمد. ووصف المكان والزمان. كما أنّ الصّور البيانية لم تحذف في التّلخيص، حيث أبقى على الاستعارات والتّشبيهات. وكذلك الكنايات.

¹ وزارة التّربية الوطنية، مرجع سابق، ص 207.

وما يلاحظ من خلال هذا النص أنّ القصة تعتبر من أسهل الفنون الأدبية، لأنّها تحتوي على مجموعة من الأحداث والمشاهد الثانوي التي يمكن حذفها، وهذا الحذف لا يؤثر على المحتوى. لكن هذه التقنية تتماشى والتلخيص التقليدي القائم على أسلوب المتعلّم ومهارته، في حين لا تتماشى وبرنامج "لخصلي".

- النصّ الأدبي الرابع: لالة فاطمة نسومر المرأة الصّقر.

" قرية آيت إيراثن بدار سي الطاهر وزوجته أمينة"

أمينة: والله، وصلت أختك فاطمة مكانا لم تصله نساء نسومر كلّها، بل ونساء الأرض جميعا، إذا أصبحت تشدّ إليها الرّجال ويقصدها النّاس، ويسعى لديها الرّكبان، حتّى لقبوها بلالة فاطمة نسومر.

سي الطاهر: أثناء هذا أم تهكّم واستهزاء يا آمنة؟ وأنت تعلمين أنّه لا تشدّ الرّجال إلّا إلى ثلاث: المسجد الحرام والمسجد النبوي والمسجد الأقصى.

أمينة: بل قل لي برّبك، وأنت سيد القوم ومقدم القبيلة ووريث المرابطة، أيُعقلن أن تسترجل المرأة وتقود الرّجال إلى ساحات القتال، أقلّ الرّجال وانتهى الشّجعان؟.

سي الطاهر: كفي يا امرأة لسانك السّليط، وسمك الذي لا زلت تنفثينه في ظهر فاطمة.

أمينة: أتشتمني يا سي الطاهر وتسبّني وأنا التي أسعى للحفاظ على كرامتك وكرامة آل محمد بن عيسى، فالمرأة لبيتها وزوجها وأولادها، لا للأزقة والعراء مكشوفة لمن هبّ ودبّ من الرّجال،و...

سي الطاهر: كفى، كفى.

أمينة: لن أسكت فأختكم مرغت رؤوسكم في الوحل.

سي الطاهر: الوحل هو أنت يا امرأة السوء.

(ويصفعها على خدّها فتصيح في وجهه)

أمينة: أو تضربني يا سي الطاهر وقد كنت سيدة في قومي.

سي الطاهر: نعم أضربك وقد صار كلامك سهاما تخرق قلبي وظهر أختي العفيفة الطاهرة

فاطمة.

أمينة: الطاهرة هه؟

ويرفع سي الطاهر يده ليصفعها مرة أخرى عندما تدخل فاطمة وتسرع لتمسك بيده قائلة".

لآلة فاطمة: ما دهاكما حتّى تتشاجرا هكذا، ما أصابكما؟.

أمينة: أصابتنا عين حاسدة.

سي الطاهر: ويليكَ.

(تمسك فاطمة على فمه)

لآلة فاطمة: أرجوك لا تنطقها فإنّها بغیضة ومنعّصة.

أمينة: بل دعيه، أريده أن ينطقها، ألا تفهمين يا امرأة، أنت السبب، أنت السبب، منذ جئت

هذا البيت، دخلت من باب والسعادة خرجت من الآخر لقد هدمت كلّ شيء بيننا.

لآلة فاطمة: لماذا لم تقولي ذلك عند مجيئي، لِمَ أخفيت عني كلّ هذا؟.

أمنية: أتدريين لماذا؟

سي الطاهر: كفي يا امرأة كفي سمومك.

لالة فاطمة: دعها، دعها تقول ما في نفسها.

أمنية: الطلاق ليس نصيبي بل أنت التي ينبغي أن تطلق هذا البيت، أظهرت لك الإحساس ابتداء، شفقة عليك واحتراما لمشاعر أخيك وحفاظا على المودة التي جمعتني مع زوجي سي الطاهر، لكن الأمر طال.

لالة فاطمة: إذا كان كذلك فابقي مع زوجك، أرجوك سي الطاهر لا تؤذيها بشيء فوالله لو سمعت أنك أدبتها أو لمتها حرمت نفسي من رؤيتك إلى يوم القيامة، فزوجتك حرة في قولها واعتقادها ولا أحد يجبرها على غير رأيها، فهي وفية لك، ولبيتها، ولو لا ذلك لما كان منها، أحمد الله أن رزقك الله بامرأة تسعى لصلاحك وتبذل جدها في نضحك.

سي الطاهر: ما هذا يا فاطمة أبعد أن شتمتك وأهانتك أمام عيني تشكرينها بل توصيني بها خيرا؟

لالة فاطمة: أنا مخطئة أن تركت بيت والدي وفرضت نفسي عليكم، وكان أولى بالضيف ألا يثقل ضيافته، فيملّ، ولا يكثر الكلام فيرغم على الرحيل سأحمل أمتعتي، ففي "سومر" منزلنا. سي الطاهر: لا لن أتركك ترحلين على هذا النحو، والله لترحلن هي، نعم أمينة هي التي سترحل.

فاطمة: لا والله لن يكون ذلك، كيف وهؤلاء الصّبية من لهم، وأنت من لك وهي من لها في دنيا لا ترحم.

سي الطاهر: لي الله وأهلي، وأنت منهم يا فاطمة، أن الذي ليس فيه خير في أهله ليس فيه خير في الناس.

لالّة فاطمة: لا تراجعني أرجوك، فمن هناك أشارك المجاهدين قتالهم للفرنسيين... وأن تعرف أن لا أحد له سلطان علي إلا رب العالمين وابق أنت مع زوجك...

(تحمل فاطمة أمتعتها وتخرج من البيت، وأمينة تنتظر إلى فاطمة، لم تتوقّع أبدا منها كلّ هذا وهي التي كانت تظنّها مغترة بنفسها وشبابها، متحرّقة للشّهرة وذياع الصيت ولا يهتمّها من النّاس شيء، تابعتها بذهول كبير، كانت كلمات لالة فاطمة طرقا عنيفا يضرب جنبات قلبها، لتفيق من غفوتها وترفع الغشاوة عن نفسها، استدار إليها زوجها قائلاً:

سي الطاهر: رأيت ماذا فعلت بحماقتك يا امرأة.

(لم تسمع شيئاً من كلام زوجها ولم تُعزّه اهتماماً، بل أسرعت وفتحت الباب وحملها الدّهول والإعجاب بفاطمة أن نادتها بأعلى صوتها)

أمينة: فاطمة، فاطمة.

" تلتفت فاطمة وقد ابتعدت عن الباب بعدّة خطوات، أسرعت نحوها أمينة وعانقتها طويلاً، وبكت كثيراً، حتّى نزلت دموعها على كتف فاطمة، ثمّ قالت"

أمينة: أرجوك سامحيني، سامحيني يا فاطمة، سامحيني يا أختي.

لآلة فاطمة: بل سامحيني أنت، لقد كدت أن أهدم المودة التي جمعتكما.

أمينة: ابقِ معنا يا فاطمة.

فاطمة: لا لن أستطيع ذلك فقد بعت نفسي لله، ولن أرجع عن بيعي والجهاد سبيلي إلى رضائه ورحمته.

أمينة: إذا كانت هذه إرادتك، فليعلنك الله يا فاطمة.

"وتعانقتا"

(خرج سي الطاهر يتابع المنظر المؤثر وقد اغرورقت عيناه بالدموع)

النص الملخص وفق برنامج " لخصلي ":

أمينة: والله، ويسعى لديها الركبان، حتى لقبوها بلالة فاطمة نسومر. سي الطاهر: أثناء هذا أم تهكم واستهزاء يا آمنة؟ وأنت تعلمين أنه لا تشدّ الرجال إلا إلى ثلاث: المسجد الحرام والمسجد النبوي والمسجد الأقصى. أمينة: بل قل لي بربك، وأنت سيد القوم ومقدم القبيلة ووريث المrabطة، أيعقل أن تسترجل المرأة وتقود الرجال إلى ساحات القتال، أقلّ الرجال وانتهى الشجعان؟. سي الطاهر: كفي يا امرأة لسانك السليط، وسمك الذي لا زلت تنفثينه في ظهر فاطمة. أمينة: أتشتمني يا سي الطاهر وتسبني وأنا التي أسعى للحفاظ على كرامتك وكرامة آل محمد بن عيسى، سي الطاهر: كفي، كفي. أمينة: لن أسكت فأختكم مرغت رؤوسكم في الوحل. سي الطاهر: الوحل هو أنت يا امرأة السوء. ويصفعها على خدّها فتصيح في وجهه)

سي الطاهر: نعم أضربك وقد صار كلامك سهاما تخرق قلبي وظهر أختي العفيفة الطاهرة فاطمة. أمينة: الطاهرة هه؟

لالة فاطمة: ما دهاكما حتى تتشاجرا هكذا، أمينة: أصابتنا عين حاسدة. سي الطاهر: ويلك. أنت السبب، منذ جئت

لالة فاطمة: لماذا لم تقولي ذلك عند مجيئي، سي الطاهر: كفي يا امرأة كفي سمومك. لالة فاطمة: دعها، دعها تقول ما في نفسها. شفقة عليك واحتراما لمشاعر أخيك وحفاظا على المودة التي جمعتني مع زوجي سي الطاهر، لكن الأمر طال. فهي وفيه لك، ولبيتها، ولو لا ذلك لما كان منها، أحمد الله أن رزقك الله بامرأة تسعى لصلاحك وتبذل جدها في نضحك. لالة فاطمة: أنا مخطئة أن تركت بيت والدي وفرضت نفسي عليكم، وكان أولى بالضيف ألا يثقل ضيافته، فيمل، نعم أمينة هي التي سترحل. وأنت منهم يا فاطمة، لالة فاطمة: لا تراجعني أرجوك، وأن تعرف أن لا أحد له سلطان علي إلا رب العالمين وابق أنت مع زوجك. تحمل فاطمة أمتعتها وتخرج من البيت، لم تتوقع أبدا منها كل هذا وهي التي كانت تظنها مغتررة بنفسها وشبابها، تابعتها بذهول كبير، كانت كلمات لالة فاطمة طرقا عنيفا يضرب جنبات قلبها، لتفيق من غفوتها وترفع الغشاوة عن نفسها، استدار إليها زوجها قائلا:

بل أسرع وفتحت الباب وحملها الذّهل والإعجاب بفاطمة أن نادتها بأعلى صوتها)

" تلتفت فاطمة وقد ابتعدت عن الباب بعدة خطوات، وبكت كثيرا، سامحيني يا فاطمة، لالة فاطمة: بل سامحيني أنت، لقد كدت أن أهدم المودة التي جمعتكما"¹.

- تحليل الملخص ونقده:

يلاحظ من خلال النص الملخص وفق برنامج "لخصلي" ما يأتي:

- أنه أبقى على الحوار بين الشخصيات التي تتمثل في : سي الطاهر، لالة فاطمة نسومر، أمينة.

- أبقى على العبارات نفسها، قالقارئ لهذا النص لأول وهلة يشعر وكأنه قصة تحتوي على أحداث وشخصيات ولم يحذف منه أي مقطع.

- بما أن النص عبارة عن مقطع مسرحي، فالبرنامج لم يفرق بين القصة والمسرحية، لأن هذه الأخيرة تغلب عليها لغة الحوار، كما أنها لم تخل من الأساليب الإنشائية مثل الأمر والنداء والاستفهام.

خلاصة القول أن برنامج "لخصلي" هو من التطبيقات الرائدة التي تساعد المتعلم على فهم محتوى النص الأدبي في وقت وجيز وبطريقة سهلة، شرط المحافظة على التطابق المعرفي واقتصاد المعاني، بالإضافة إلى ملاءمتها لطبيعة المتعلم الذي أصبح يتقن الوسائل والبرامج التكنولوجية الحديثة أكثر من المعلم في بعض الأحيان.

لكن في المقابل ما يؤخذ على هذا البرنامج:

¹ وزارة التربية الوطنية، مرجع سابق، ص 207.

- أنه لم يحافظ على الحجم المثالي للتلخيص.
- يقلّ الرصيد اللغوي للمتعلّم الذي يصبح عاجزاً عن صياغة فقرة سليمة.
- عدم توقّر الحاسوب لدى كلّ المتعلّمين.
- برنامج لخصلي لا يميّز بين الفكرة الرئيسة والفكرة الفرعية.
- لا يخدم متعلّم السنة الثالثة ثانوي في امتحان شهادة البكالوريا، فالحاسوب لا يرافقه خلال هذه الفترة وبالتالي لا يعتمد في التلخيص، لذلك لابدّ من تدريبه على تقنية التلخيص ليوظفها بأسلوبه الخاص.
- فالنص الأدبي رغم أنّه نشاط محوري بالنسبة لبرنامج السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة، إلّا أنّه عموماً لا يمكن تلخيصه بالطريقة الصحيحة التي تبقى على محتواه، وفي هذا الصدد يقول الشريف بوشحذان من خلال حديثه عن التلخيص وتقنياته: "إنّ إشكالية التلخيص تكمن في النصوص الأدبية، فبمجرد تقليص نص أدبي متّحد الأجزاء متشابك الأقسام، المتضامن في عناصره الفكرية واللفظية هو تشويه لتكامله وإتلاف لقيّمته الجمالية والتبليغية...، إذن ليس النص الأدبي جسماً قابلاً للتقطيع، لأنّ قوته في تكامل جسمه ولانفتاحه على قراءات متعدّدة. لذلك فإنّ تلخيص نص أدبي لا يكون إلّا في مستويات متقدّمة جداً"¹
- بمعنى أنّ النص الأدبي حسب "بوشحذان" باعتباره نصاً متكاملًا يمكن تلخيصه ولا تقطيع أجزائه، وبالتالي لا يمكن أن نخضعه لمعايير التلخيص. لأنّه تشويه لجمالية النص الأدبي.

¹ الشريف بوشحذان، التلخيص: تقنياته وأثره في تعليم التعبير الكتابي، المجلس الأعلى للغة العربية، ع4، 2001، ص146

2 - برنامج المشكال:

2-1 - تعريف برنامج المشكال: برنامج تشكيل النصوص الآلي هو نظام يوفره RDI والذي يمكن المستخدمين من تحويل البيانات النصية العربية على نص متحرك من خلال إضافة علامات التشكيل إلى الأحرف.

2-2 - أهداف برنامج مشكال في تدريس النصوص الأدبية للسنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة:

يمكن تلخيص أهم أهداف البرنامج فيما يأتي:

- تسهيل عملية القراءة التي تعتبر مفتاح النص الأدبي، ما يؤدي إلى قراءته قراءة سليمة دون أخطاء.

- يساعد المتعلم على عملية الفهم الصحيح للنص الأدبي.

- تعود المتعلم على توظيف الوسائل التكنولوجية الحديثة، والتدريب على تطبيق البرامج الحاسوبية التي تخدم العملية التعليمية/ التعلمية.

2-3 - مزايا برنامج مشكال: من بين مزايا برنامج مشكال التي يقدمها للنصوص الأدبية ما يلي¹:

- تشكيل آلي للنصوص العربية.

1. محمود عصام، اللسانيات الحاسوبية العربية، دار الوفاء، الإسكندرية، 2015.

- إمكانية تصحيح المستخدم للتشكيل المقترح.
 - يمكن تكبير الخط وتصغيره.
 - يمكن اختزال التشكيل باختيار تشكيل مختزل.
- 2-3- كيفية عمل البرنامج: بعد تثبيت البرنامج عبر الوينرار يتمّ بعد ذلك فتحه لنجد خانة تحتوي على شريط علوي مكتوب عليه اسم البرنامج، وفي أسفلها نجد أربع اختيارات كما هو موضح في الصورة: (ملف، تحرير، عرض، أدوات، مساعدة)، كما نجد ثلاث خانات:
- (تشكيل، حذف التشكيل، نص عشوائي)، عند القيام بعملية التشكيل نقوم بإدخال النصّ إمّا بنسخه أو بكتابته، يتمّ اختيار خانة تشكيل.



صورة توضيحية رقم (02) لبرنامج مشكال

2-4- تطبيق برنامج مشكال على بعض النصوص الأدبية:

- النص الأدبي الأول: في الزهد لابن نباتة¹.

1. أَسْتَغْفِرُ اللَّهَ لَا مَالِي وَلَا وَلَدِي آسَى عَلَيْهِ إِذَا ضَمَّ الثَّرَى جَسَدِي
2. عَفْتُ الْإِقَامَةَ فِي الدُّنْيَا لَوْ انْشَرَحْتُ حَالِي ، فَكَيْفَ ؟ وَمَا حَظِّي سِوَى النَّكَدِ
3. وَقَدْ صَدِئْتُ ، وَلِي تَحْتَ التُّرَابِ جَلَا إِنَّ التُّرَابَ لَجَلَاءٌ لِكُلِّ صَدِي
4. لَا عَارَ فِي أَدْبِي أَنْ لَمْ يَنْلُ رُتَبَا وَإِنَّمَا الْعَارُ فِي دَهْرِي وَفِي بَلَدِي
5. هَذَا كَلَامِي وَذَا حَظِّي ، فَيَا عَجَبَا مِنْتِي لثَرَوَةٍ لَفْظٍ وَافْتَقَارَ يَدِ
6. وَ مَا عَجَبْتُ لِدهْرِ دُبْتُ مِنْهُ أَسَى لَكُنَّ عَجِبْتُ لِضَدِّ ذَابٍ مِنْ حَسَدِ
7. تَدُورُ هَامَتُهُ غِيظًا عَلَيَّ ، وَلَا وَاللَّهِ ، مَا دَارُ فِي فِكْرِي وَلَا خَلْدِي
8. حَيَاةُ كُلِّ امْرِئٍ سَجَنٌ لِمَهْجَتِهِ فَأَعْجَبَ لِطَالِبِ طَوْلِ السَّجَنِ وَالْكَمْدِ
9. أَمَّا الهمومُ فَبَحْرٌ خُضْتُ زَاخِرَهُ أَمَا تَرَى فَوْقَ رَأْسِي فَأَيْضَ الزُّبْدِ
10. وَعِشْتُ بَيْنَ بُيِّ الأَيَّامِ مُنْقَرِدًا وَرُبَّ مَنْقَعَةٍ فِي عَيْشٍ مُنْقَرِدِ
11. يَا جَامِعَ الْمَالِ إِنَّ الْعُمَرَ مُنْصَرِمٌ فَأَبْخُلُ بِمَالِكَ مَهْمَا شِئْتُ أَوْ فَجُدِ
12. وَيَا عَزِيزًا يُخِيطُ الْعُجْبَ نَاطِرُهُ أَذْكَرُ هَوَانِكَ تَحْتَ الثَّرْبِ وَاتِّدِ

2. وزارة التربية الوطنية، اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي للشعبتين آداب وفلسفة ولغات أجنبية، الجزائر، 2012،

13 . كَمْ وَاثِقٍ بِاللَّيَالِي مَدَّ رَاحَتَهُ إِلَى الْمُرَامِ فَنَادَاهُ الْحِمَامُ : قَدْ

- تحليل ونقد النصّ المشكّل:

أ - جدول رقم(42) يتضمّن إحصاء الأخطاء التي تضمّنها برنامج مشكال في النصّ الأدبي

الأول:

الخطأ	التّصحيح	الخطأ	التّصحيح	الخطأ	التّصحيح
مَالِي	مَالِي	أَدْبِي	أَدْبِي	سَجَنُ	سَجَنُ
وَلَدِي	وَلَدِي	أَنْ	إِنْ	مَالِك	مَالِك
لَكُلِّ	لِكُلِّ	بَلَدِي	بَلَدِي	نَاظِرُهُ	نَاظِرُهُ
جَسَدِي	جَسَدِي	كَلَامِي	كَلَامِي	فَاعَجَب	فَاعَجَب
حَالِي	حَالِي	عَجَبْتُ	عَجَبْتُ	الرَّيْدُ	الرَّيْدُ
صَدِي	صَدِي	لَكُنْ	لَكُنْ	بَنِي	بَنِي
هَامَتُهُ	هَامَتُهُ	دَارُ	دَارُ	قَدْ	قَدْ

ب - تحليل ومناقشة: من خلال النصّ المشكّل وفق برنامج " مشكال" نلاحظ أنّه سهّل عملية

قراءة النصّ وفهمه واستيعابه، كما يمتاز بالبساطة والسهولة في الاستخدام، ويوفّر الجهد

والوقت في التعامل مع النصّ الأدبي وذلك للوصول إلى النتائج المطلوبة بسرعة. لكن هذا

البرنامج وبالرغم من مزاياه إلا أنّه وحسب الجدول لاحظنا بعض الأخطاء في النصّ المشكول.

ومن بين هذه الأخطاء نذكر ما يأتي:

- إنّ البرنامج يقوم بتشديد بعض الألفاظ التي ينبغي أن تكون غير مشدّدة، مثل: هَامَتُهُ،

فاعجب، لكنّ، ...

- كذلك بالنسبة لتشكيل بعض الكلمات، التي تغيّر معناها وبالتالي يتغيّر معنى النصّ.

وتعود أسباب هذه الأخطاء التي ارتكبها البرنامج إلى طبيعة البرنامج الذي لا يتعرف على بعض الكلمات العربية، باعتبار أن اللغة العربية غنية بألفاظها ومعانيها.

- النص الأدبي الثاني: علم التاريخ لابن خلدون . قال ابن خلدون : إعلم أن فن التاريخ فن غزير المذهب ، جم الفوائد ، شريف الغاية ، إذ هو يوقفنا على أحوال الماضين من الأمم في أخلاقهم ، والأنبياء في سيرهم ، حتى تتم فائدة الاقتداء في ذلك لمن يرؤمه في أحوال الدين والدنيا . فهو محتاج على ماخذ متعددة ومعارف متنوعة وحسن نظر وتثبت يفضيان بصاحبهما إلى الحق وينكبان به عن المزالات والمغالط لأن الأخبار إذا اعتمد فيها على مجرد النقل ، ولم تحكم أصول المادة وقواعد السياسة وطبيعة العمران والأحوال في الاجتماع الإنساني ، ولا قيس الغائب منها بالشاهد ، والحاضر بالذاهب ، فربما لم يؤمن فيها من العثور ، ومزلة القدم والحيد عن جادة الصدق . وكثيرا ما وقع للمؤرخين والمفسرين وأئمة النقل المغالط في الحكايات والوقائع لاعتمادهم فيها مجرد النقل غنا أو سميئا ، لم يعرضوها على أصولها ، ولا قاسوها بأشباهاها ، ولا سبروها بمعيار الحكمة ، والوقوف على طبائع الكائنات ، وتحكيم النظر والبصيرة في الأخبار . فضلوا عن الحق وتاهوا في بيداء الوهم ، ولا سيما في إحصاء الأعداد من الأموال والعساكر إذا عرّضت في الحكايات إذا هي مظنة الكذب ومطية الهذر ، ولا بد من ردها إلى الأصول وعرضها على القواعد . ومن الغلط الخفي في التاريخ الدُّهول عن تبدل الأعصار ومُروَر الأيام .. وذلك أن أحوال العالم والأمم وعوائدهم ونحلهم لا تدوم على وتيرة واحدة ' ومنهاج مُستقر ، إنما هو اختلاف على الأيام والأزمنة وانتقال من حال وكما يكون ذلك

في الأشخاص والأوقات والأمصار ، فَكَذَلِكَ يَقَعُ فِي الْآفَاقِ وَالْأَقْطَارِ وَالْأَزْمَنَةِ وَالْأَوَّلِ " سِنَّةٌ
 اللَّهُ الَّتِي خَلَّتْ فِي عُبَادِهِ ". وَقَدْ كَانَتْ فِي الْعِلْمِ أُمَّةُ الْفَرَسِ الْأُولَى وَالسَّرِيَانِيُونَ وَالنَّبِيطُ وَالتَّبَاعَةُ
 ... وَالْقَبِطُ ، وَكَانُوا عَلَى أَحْوَالٍ خَاصَّةٍ بِهِمْ فِي دَوْلِهِمْ وَمَمَالِكِهِمْ وَسِيَاسِيَّتِهِمْ وَصَنَائِعِهِمْ وَلِعَائَتِهِمْ
 وَاصْطِلَاحَاتِهِمْ وَسَائِرَ مُشَارَكَتِهِمْ مَعَ أَبْنَاءِ جِنْسِهِمْ ... فَتَبَدَّلَتْ تِلْكَ الْأَحْوَالُ وَانْقَلَبَتْ بِهَا الْعَوَائِدُ
 إِلَى مَا يُجَانِسُهَا أَوْ يُشَابِهُهَا ، وَإِلَى مَا يَبَايِنُهَا أَوْ يُبَاعِضُهَا . ثُمَّ جَاءَ الْإِسْلَامُ بِدَوْلَةٍ مُضَرِّ فَاِنْقَلَبَتْ
 تِلْكَ الْأَحْوَالُ أَجْمَعِ انْقِلَابَةً أُخْرَى .. فَرَبَّمَا يُسْمِعُ السَّامِعَ كَثِيرًا مِنْ أَخْبَارِ الْمَاضِينَ وَلَا يَتَقَطَّنُ
 لَمَّا وَقَعَ مِنْ تَغْيِيرِ الْأَحْوَالِ وَانْقِلَابِهَا ، فَيَجْرِيهَا لِأَوَّلِ وَهَلَّةٍ عَلَى مَا عُرِفَ وَيَقِيسُهَا بِمَا شُهِدَ ،
 وَقَدْ يُكُونُ الْفَرْقُ بَيْنَهُمَا كَبِيرًا فَيَقَعُ فِي مَهْوَاةٍ مِنَ الْغَلَطِ . فَإِذَا يَحْتَاجُ صَاحِبُ هَذَا الْقَنْ إِلَى الْعِلْمِ
 بِقَوَاعِدِ السِّيَاسَةِ وَطَبَائِعِ الْمَوْجُودَاتِ وَإِخْتِلَافِ الْأُمَمِ وَالْبِقَاعِ وَالْأَعْصَارِ فِي السَّيْرِ وَالْأَخْلَاقِ
 وَالْعَوَائِدِ وَالنَّحْلِ وَالْمَذَاهِبِ وَسَائِرِ الْأَحْوَالِ وَالْإِحَاطَةِ بِالْحَاضِرِ مِنْ ذَلِكَ ، وَمُمَاثِلَةً مَا بَيْنَهُ وَبَيْنَ
 الْعَائِبِ مِنَ الْوِفَاقِ أَوْ بَوْنٍ مَا بَيْنَهُمَا مِنَ الْخِلَافِ ، وَتَعْلِيلِ الْمُتَقَرِّقِ مِنْهَا وَالْمُخْتَلَفِ ، وَالْقِيَامِ عَلَى
 أَصُولِ الدُّوَلِ وَالْمَلَلِ وَمَبَادِي ظُهُورِهَا ، وَأَسْبَابِ حُدُوثِهَا وَدَوَاعِي كَوْنِهَا وَأَحْوَالِ الْقَائِمِينَ بِهَا
 وَأَخْبَارِهِمْ حَتَّى يُكُونَ مُسْتَوْعِبًا لِأَسْبَابِ كُلِّ حَادِثٍ ، وَاقِفًا عَلَى أَصُولِ كُلِّ خَبَرٍ . وَحِينَئِذٍ يُعْرِضُ
 خَبَرَ الْمُنْقُولِ عَلَى مَا عِنْدَهُ مِنَ الْقَوَاعِدِ وَالْأَصُولِ ، فَإِنَّ وَاقِفَهَا وَجَرَى عَلَى مُقْتَضَاهَا كَانَ
 صَحِيحًا ، وَإِلَّا زُيِّفَهُ وَاسْتَغْنَى عَنْهُ .

- تحليل ونقد النصّ المشكّل:

أ - جدول رقم (43) يتضمن إحصاء الأخطاء التي تضمنها برنامج مشكال في النص الأدبي الثاني:

الخطأ	التصحيح	الخطأ	التصحيح	الخطأ	التصحيح
عَلِمَ	عِلِمَ	مُتَعَدِّدٌ	مُتَعَدِّدَةٌ	النَّحْلُ	النَّحْلُ
لَابِنٌ	لَابِنٍ	حَسَنَ	حُسْنَ	طَبِيعَةٌ	طَبِيعَةٌ
قَالَ	قَالَ	تَنَبَّأَتْ	تَنَبَّأَتْ	الْقَدَمُ	الْقَدَمُ
فَنَ	فَنَ	المَادَّةُ	المَادَّةُ	جَادَّةُ الصِّدْقِ	جَادَّةُ الصِّدْقِ
المَذْهَبُ	المَذْهَبُ	إِذَا	إِذَا	وَقَعَ	وَقَعَ
شَرِيفٌ	شَرِيفٌ	النَّقْلُ	النَّقْلُ	سَمِينًا	سَمِينًا
سِيرَهُمُ	سِيرَهُمُ	تَحَكَّمَ	تَحَكَّمَ	أَصُولُهَا	أَصُولُهَا
الحُكْمَةُ	الحُكْمَةُ	الحَقُّ	الحَقُّ	عَرِضَتْ	عَرِضَتْ
عَنْ تَبَدَّلَ	عَنْ تَبَدَّلَ				

ب - التحليل والمناقشة:

لاحظنا حسب الجدول بعض الأخطاء التي وقع فيها برنامج "برنامج مشكال" من خلال النص الأدبي المعنون بـ "علم التاريخ" لابن خلدون، وهذه الأخطاء كانت على مستوى الأفعال والأسماء والحروف، فالأفعال نلمسها في الفعل "قَالَ" الذي شكّله البرنامج "قَالَ"، وكذلك الأمر بالنسبة للفعل "وَقَعَ" المُشكَّل وفق البرنامج "وَقَعَ"، بالإضافة إلى الفعل "عَرِضَتْ" المُشكَّل وفق البرنامج "عَرِضَتْ" وهذه الهفوات الموجودة في تشكيل هذه الأفعال يعود إلى أنّ اللغة العربية ثرية بمفرداتها ومعانيها، فهناك فرق بين الفعل "عَرِضَ" و"عَرِضَ" فالأول مبني للمجهول والثاني مبني للمعلوم ومشدّد، وبالتالي يتغيّر المعنى إذا كان الفعل مبنيًا للمعلوم.

أما بالنسبة للأسماء، فالأخطاء مَسَّتْ الأسماء أكثر من الأفعال والحروف، فمن بين الأخطاء التي مَسَّها برنامج "مشكال" تمثل في الكلمات: "عَلَّمَ" أصلها "عِلِم"، "فَنَّ" أصلها "فَنُّ"، "تَنَبَّت" أصلها "تَنَبَّت"، "سَيَّرَهُم" أصلها "سَيَّرَهُم"، "الحُكْمَة" أصلها "الحِكْمَة"، "الحَقُّ" أصلها "الحَقُّ".

أما بالنسبة للحروف، فمَسَّتْ القليل منها فقط وذلك من خلال اللام في كلمة "لَابَن" شكَّها البرنامج "لَابَن" والمعلوم أنَّ حرف الجر اللام يجر الفعل ولا ينصبه.

الملاحظ من خلال ما سبق بأنَّ الأخطاء مَسَّتْ الأسماء أكثر من الأفعال والحروف، وهذا يعود إلى كثرة الأسماء في النص.

كما يلاحظ من خلال الجدول أنَّ الكلمات شكَّلت دون الأخذ بعين الاعتبار لسياق النص، وهذا ما يُؤخَذُ على البرنامج، فحين يتعامل مع الكلمة لا يأخذ السياق بعين الاعتبار، وبالتالي يختل معنى النص.

- النص الأدبي الثالث: مَنْزِلَةُ الْمُتَّقِينَ فِي الْأَمَّةِ لِلْبَشِيرِ الْإِبْرَاهِيمِي.

الْمُتَّقُونَ فِي الْأُمَمِ الْحَيَّةُ هُمْ خِيَارُهَا وَسَادَتُهَا وَقَادَتُهَا وَحُرَّاسُ عِزِّهَا وَمَجْدُهَا . تَقُومُ الْأَمَّةُ نَحْوَهُمْ بِوَجِبِ الْإِعْتِبَارِ وَالتَّقْدِيرِ ، وَيَقُومُونَ هُمْ لَهَا بِوَجِبِ الْقِيَادَةِ وَالتَّدْبِيرِ ، وَمَا زَالَتْ عَامَّةُ الْأُمَمِ ، مِنْ أَوَّلِ التَّارِيخِ تَابِعَةً لِعُلَمَائِهَا وَأَهْلِ الرَّأْيِ وَالْبَصِيرَةِ فِيهَا ، تَحْتَاجُ إِلَيْهِمْ فِي أَيَّامِ الْأَمْنِ وَفِي أَيَّامِ الْخَوْفِ ، تَحْتَاجُ إِلَيْهِمْ فِي أَيَّامِ الْأَمْنِ ، لِيَنْهَجُوا لَهَا سَبِيلَ السَّعَادَةِ فِي الْحَيَاةِ ، وَيُعْذُونَهَا مِنْ عِلْمِهِمْ وَأَرَائِهِمْ بِمَا يُحْمِلُهَا عَلَى الْإِسْتِقَامَةِ وَالْإِعْتِدَالِ ، وَتَحْتَاجُ إِلَيْهِمْ فِي أَيَّامِ الْخَوْفِ لِيَحُلُّوا لَهَا

الْمُشْكَلاتِ الْمُعَقَّدَةِ وَيُخْرِجُوهَا مِنَ الْمَضَائِقِ مَحْفُوظَةً الشَّرَفَ وَالْمَصْلَحَةَ . وَالْمُتَّقُونَ هُمْ حَفَظَةُ التَّوَازُنِ فِي الْأُمَمِ وَهُمْ الْقَوْمَةُ عَلَى الْحُدُودِ أَنْ تَهْدِمَ وَعَلَى الْحَرَمَاتِ أَنْ تَنْتَهِكَ وَعَلَى الْأَخْلَاقِ أَنْ تُزَيِّعَ ، وَهُمْ الْمِيزَانُ لِمَعْرِفَةِ كُلِّ إِنْسَانٍ حَدَّ نَفْسِهِ ، يَرَاهُمُ الْعَامِّيُّ الْمُقْصِرَ فَوْقَهُ فَيَتَقَاعَصِرُ عَنْ التَّسَامِيِّ لَمَّا فَوْقَ مَنْزِلَتِهِ ، وَيَرَاهُمُ الطَّاعِيُ الْمُتَجَبِّرَ عَيُْونًا حَارِسَةً فَيَتَرَجَّعُ عَنْ الْعَبَثِ وَالِاسْتِبْدَادِ . إِذَا كَانُوا مُتَبَوِّعِينَ فَمِنْ حَقِّ غَيْرِهِمْ أَنْ يُكُونَ تَابِعًا ، أَوْ كَانُوا فِي الْمُرْتَبَةِ الْأُولَى فَمِنْ حَقِّ غَيْرِهِمْ أَنْ يُكُونَ فِي الثَّانِيَةِ ، وَلَا أَضَرَّ عَلَى الْأُمَمِ مِنَ الْفَوْضَى فِي الْأَخْلَاقِ وَالْفَوْضَى فِي مَرَاتِبِ النَّاسِ ، وَلَكِنَّ هَلْ عِنْدَنَا مُتَّقُونَ بِالْمَعْنَى الصَّحِيحِ لِهَذِهِ الْكَلِمَةِ ؟ وَمَادَامَ حَدِيثَنَا فِي هَذِهِ الدَّائِرَةِ الْمَحْدُودَةِ وَهِيَ الْأُمَّةُ الْجَزَائِرِيَّةُ بِصِفَتِهَا الْحَاضِرَةِ ، وَتَفْصِيلِنَا لِلْقَوْلِ إِنَّمَا هُوَ عَلَى مِقْدَارِهَا فَلِنَقْلِ مُخْلِصِينَ : هَلْ فِينَا مُتَّقُونَ بِالْمَعْنَى الصَّحِيحِ لِهَذِهِ الْكَلِمَةِ ؟ وَلِنَكُنْ صُرْحَاءَ إِلَى أَبْعَدِ حَدِّ الْحَقِّ أَنَّهُ يُوجَدُ فِي الْأُمَّةِ الْجَزَائِرِيَّةِ الْيَوْمَ مُتَّقُونَ عَلَى نِسْبَةِ حَالِهَا ، وَعَلَى حَسَبِ حَظِّهَا مِنَ الْإِقْبَالِ عَلَى الْعِلْمِ ، وَعَلَى مِقْدَارِ الْوَسَائِلِ الَّتِي تَهَيَّأَتْ لَهَا فِي ذَلِكَ - وَلَكِنَّ الْمُتَّقِينَ مَنَّا قَلِيلٌ جَدًّا لَا فِي الْكَمِّ وَالْعَدَدِ وَلَا فِي الْكَيْفِ وَالْحَالَةِ ، وَلَا نَطْمَعُ فِي زِيَادَةِ عَدَدِ الْمُتَّقِينَ إِلَّا إِذَا زَادَ شُعُورُ الْأُمَّةِ بِضَرُورَةِ التَّنْقِيهِ ، وَتَهَيَّأَتْ أَسْبَابُهُ أَكْثَرُ مِمَّا هِيَ مُتَهَيَّئَةٌ الْآنَ - وَلَا نَطْمَعُ فِي زِيَادَةِ الْكَيْفِيَّةِ إِلَّا إِذَا تَوَحَّدَتْ طَرَائِقُ التَّنْقِيهِ وَجَرَتْ عَلَى مَا يُوَافِقُ رُوحَ الْأُمَّةِ فِي دِينِهَا وَعَقَائِدِهَا الصَّحِيحَةِ وَتَارِيخِهَا وَلُغَتِهَا وَجَمِيعِ مَقَوِّمَاتِهَا ، وَاتَّحَدَتْ الْأَهْوَاءُ الْمُتَعَاكِسَةُ وَانْتَفَقَتْ الْمَشَارِبُ الْمُخْتَلِفَةُ فِي الْأُمَّةِ وَصَحَّتْ نَظَرُتُهَا لِلْحَيَاةِ ، وَصَحَّ اخْتِيَارُهَا لِمَنْطِقِهَا الْمُنَاسِبَةِ لَوُجُودِهَا . إِنَّ أَوَّلَ وَاجِبٍ عَلَى الْمُتَّقِينَ إِصْلَاحَ أَنْفُسِهِمْ قَبْلَ كُلِّ شَيْءٍ ، كُلِّ وَاحِدٍ فِي حَدِّ ذَاتِهِ ، إِذَا لَا يُصْلِحُ

مِنْ لَمْ يُصْلِحْ نَفْسَهُ ، ثُمَّ إِكْمَالِ نَقَائِصِهِمُ الْعِلْمِيَّةَ وَاسْتِكْمَالِ مُوَهَّلَاتِهِمُ التَّنْقِيفِيَّةَ حَتَّى يَصْلُحُوا لَتَنْقِيفِ غَيْرِهِمْ ، إِذَا مَا كُلُّ مُتَقَفٍّ يُكُونُ أَهْلًا لَأَنْ يُتَقَفَّ يُكُونُ أَهْلًا لِيَتَقَفَّ ، وَإِذَا كَانَ الْمُتَقَفُّونَ قَبْلَ الْيَوْمِ فِي حَالَةٍ إِهْمَالٍ فَحَالَتُهُمْ إِذَا هَيَأُوا أَنْفُسَهُمْ لِتَأْدِيَةِ الْوَاجِبِ تَسْتَلْزِمُ إِهْتِمَامًا آخَرَ وَاسْتِعْدَادًا جَدِيدًا . وَثَانِي وَاجِبٍ هُوَ إِصْلَاحُ مُجْتَمَعِهِمْ كُلِّ طَائِفَةٍ مَعَ كُلِّ طَائِفَةٍ بِالتَّعَارُفِ أَوَّلًا وَبِالتَّقَارُبِ فِي الْأَفْكَارِ ثَانِيًا ، وَمِنْ طَبِيعَةِ الْاجْتِمَاعِ أَنَّهُ يَحْذِفُ الْفُضُولَ وَاللَّغُو ، وَبِالتَّفَاهُمِ فِي إدْرَاكِ الْحَيَاةِ وَتَصْحِيحِ وُجُوهِ النَّظَرِ إِلَيْهَا ثَالِثًا ، وَبِالِاتِّبَاقِ عَلَى تَصْحِيحِ الْمِقْيَاسِ الَّذِي تُقَاسُ بِهِ دَرَجَةُ الثَّقَافَةِ رَابِعًا . وَهَذِهِ النُّقْطَةُ الْأَخِيرَةُ مِنْ أَلْزَمِ اللِّوَاظِمِ فَإِنَّ التَّبَاعَدَ بَيْنَ الْمُتَقَفِّينَ وَخُصُوصًا بَيْنَ أَهْلِ الثَّقَافَةِ الْعُرْبِيَّةِ وَالثَّقَافَةِ الْأُورُوبِيَّةِ ، أَدَّى إِلَى ' فَتْحِ الْبَابِ ' وَكَثْرَةِ الْمُتَطَقِّلِينَ ، فَأَنَا مِنْ جِهَتِي لَا أَرْضَى بِحَالِ أَنْ أَحْشَرَ فِي رُمَّةِ الْمُتَقَفِّينَ كُلِّ مَنْ يُكْتَبُ بِالْعُرْبِيَّةِ الصَّحِيحَةِ مَقَالَةً فِي جَرِيدَةٍ وَلَا كُلِّ مَنْ يَسْتَطِيعُ أَنْ يَخْطُبَ فِي مُجْتَمَعٍ ، وَهُوَ مَعَ ذَلِكَ عَارٍ مِنَ الْأَخْلَاقِ أَوْ لَا يُحْسِنُ الضَّرُورِيَّاتِ مِنَ الْمَعَارِفِ الْعَصْرِيَّةِ ، وَمَا أَكْثَرَ هَذَا الصِّنْفَ فِينَا ، وَهُمْ يَعْدُونَ فِي نَظَرِ النَّاسِ وَفِي نَظَرِ أَنْفُسِهِمْ مِنَ الْمُتَقَفِّينَ ، وَأَنَا أَشْهَدُ اللَّهَ أَنْ هَذَا ظُلْمٌ لِلثَّقَافَةِ مَا بَعْدَهُ ظُلْمٌ ، كَمَا أَنَّهُ لَا يُوجَدُ فِي قِرَاءِ الْفَرَنْسِيَّةِ عَدَدٌ كَثِيرٌ مِنْ حَمَلَةِ الشَّهَادَاتِ يَزْعُمُونَ لِأَنْفُسِهِمْ أَوْ يَزْعُمُ لَهُمُ النَّاسُ أَوْ يَزْعُمُ لَهُمُ الْعَرَفُ الْخَاطِئُ أَنَّهُمْ مِنَ الْمُتَقَفِّينَ ، وَهَذَا ظُلْمٌ لِلثَّقَافَةِ لَا أَرْضَاهُ . وَإِنَّ أَمْثَالَ هَؤُلَاءِ مِنَ الطَّرْفَيْنِ لَوْ دَخَلُوا فِي عَمَلٍ أَفْسَدُوهُ ، لِنَقْصِ مَعْلُومَاتِهِمْ أَوْ فَسَادِ أَخْلَاقِهِمْ وَقَصْرِ أَنْظَارِهِمْ وَجَهْلِهِمْ بِالتَّطْبِيقِ ، وَلَا نَسْتَرِيحُ مِنْ هَؤُلَاءِ إِلَّا إِذَا جَاءَ ' وَقْتُ الْعَمَلِ ' فَإِنَّ الْقَافِلَةَ إِذَا سَارَتْ وَشَدَّتِ الرُّحَالَ تَخْلُفَ الْعَاطِلِ ، وَظَهَرَ الْحَقُّ مِنَ الْبَاطِلِ .

- تحليل ونقد النصّ المشكّل:

أ - جدول رقم (44) يتضمّن إحصاء الأخطاء التي تضمّنها برنامج مشكال في النصّ الأدبي

الثالث:

الخطأ	التّصحيح	الخطأ	التّصحيح	الخطأ	التّصحيح
هُم خيارها	هم خيارها	وَ يُخْرِجُوهَا	وَيُخْرِجُوهَا	بِالْمَعْنَى	بِالْمَعْنَى
وَسَادَتْهَا	وَ سَادَتْهَا	مَحْفُوظَةٌ	مَحْفُوظَةٌ	لِيُتَقَفَّ	لِيُتَقَفَّ
وَقَادَتْهَا	وقادَتْهَا	هُم حَفَظَةٌ	هُم حَفَظَةٌ	الْحَقَّ	الحق
وَمَجَّدَهَا	ومجَّدَهَا	أَنْ تُهْدِمَ	أَنْ تُهْدِمَ	يُوجَدُ	يُوجَدُ
تَقُومُ	تَقُومُ	أَنْ تَنْتَهَكَ	أَنْ تَنْتَهَكَ	في الأُمَّة الجزائرية	في الأُمَّة الجزائرية
مازلت عامّة	مازلت عامّة	يُكُونُ تَابِعًا	يُكُونُ تَابِعًا	نِسْبَةً حَالِهَا	نِسْبَةً حَالِهَا
مِنْ أَوَّلٍ	مِنْ أَوَّلٍ	حَقِّ غَيْرِهِمْ	حَقِّ غَيْرِهِمْ	وعلى حَسَبِ	وعلى حَسَبِ
وأهل الرّأي	وأهل الرّأي	مَتَّبِعِينَ	مَتَّبِعِينَ	ولا نَطْمَعُ	ولا نَطْمَعُ
أيامَ الأَمَنِ	أيامَ الأَمَنِ	الفَوْضَى	الفَوْضَى	إِذَا	إِذَا
الخَوْفِ	الخَوْفِ	لَكِنْ	لَكِنْ	هذا الصِّنْفُ	هذا الصِّنْفُ
المُشْكِلَاتِ	المُشْكِلَاتِ	في الأُمَّة الجزائرية	في الأُمَّة الجزائرية	ظَلَمَ	ظَلَمَ
وَيُخْرِجُوهَا	وَيُخْرِجُوهَا	بِالْمَعْنَى	بِالْمَعْنَى	لَهُم النَّاسُ	لَهُم النَّاسُ
وَالْمُتَقَفُونَ هُمْ	وَالْمُتَقَفُونَ هُمْ	أَبْعَدُ	أَبْعَدُ	يَزْعُمُ لَهُمُ	يَزْعُمُ لَهُمُ
حَفَظَةٌ	حَفَظَةٌ	أَبْعَدُ	أَبْعَدُ	الْعُرْفُ	الْعُرْفُ
أَنْ تُهْدِمَ	أَنْ تُهْدِمَ	الْحَقُّ	الْحَقُّ	أَرْضَاهُ	أَرْضَاهُ
يُحْمِلُهَا	يُحْمِلُهَا	وعلى حسبِ	وعلى حسبِ	أَمْثَالُ	أَمْثَالُ
تَنْتَهَكَ	تَنْتَهَكَ	إِذَا	إِذَا	دَخَلُوا	دَخَلُوا
يُكُونُ تَابِعًا	يُكُونُ تَابِعًا	وَجَرَتْ	وَجَرَتْ	لِنُقْصِ	لِنُقْصِ
مِنْ حَقِّ غَيْرِهِمْ	مِنْ حَقِّ غَيْرِهِمْ	أَسْبَابُهُ	أَسْبَابُهُ	أَوْ فَسَادِ	أَوْ فَسَادِ
		أَسْبَابُهُ	أَسْبَابُهُ	أَخْلَاقُهُمْ	أَخْلَاقُهُمْ

عُيُونًا حَارِسَةً	عُيُونًا حَارِسَةً	نُطْمَعُ	نُطْمَعُ	قَصِرَ	قَصِرَ
مَتَّبِعِينَ	مَتَّبِعِينَ	لِطَرِّقَهَا	لِطَرِّقَهَا	أَنْظَارِهِمْ	أَنْظَارِهِمْ
الْفَوْضَى	الْفَوْضَى	نَظَرَ أَنْفُسَهُمْ	نَظَرَ أَنْفُسَهُمْ	إِذَا سَارَتْ	إِذَا سَارَتْ
مِنْ حَقٍّ	مِنْ حَقٍّ	مَنْ لَمْ يُصْلِحْ نَفْسَهُ	مَنْ لَمْ يُصْلِحْ نَفْسَهُ	شُدَّتِ الرِّجَالُ	شُدَّتِ الرِّجَالُ
وَاسْتِكْمَالٍ	وَاسْتِكْمَالٍ	أَهْلٍ	أَهْلٍ	ظَهَرَ	ظَهَرَ
لِتَأْذِيَةِ الْوَاجِبِ	لِتَأْذِيَةِ الْوَاجِبِ	مَا أَكْثَرَ	مَا أَكْثَرَ		

أ - التحليل والمناقشة: من خلال الجدول يلاحظ بعض الأخطاء في كل من الاسم والفعل والحرف، كذلك الأمر بالنسبة للاسم المعطوف مثل "استِكْمَالٍ" حيث كانت معطوفة على كلمة مجرورة، لكن في البرنامج جاءت الكلمة منصوبة. كما يلاحظ أيضا أنه لا يفرّق بين حرف الجر والاسم الموصول تمثّل في قول الكاتب "مَنْ لَمْ يُصْلِحْ" التي سُكِّلت "مِنْ لَمْ يُصْلِحْ". وهذا يؤدّي إلى خلل في فهم معنى الجملة. والأمر كذلك بالنسبة لتشكيل الأسماء التي حوّلها إلى أسماء، مثل الفعل "أَهْلٌ" الذي هو في الأصل اسم "أَهْلٌ".

عموما فإنّ برنامج مشكال يساهم في توضيح النصّ الأدبي وفهم معانيه، كما يساعد على القضاء على الكلمات المتشابهة باعتبار أنّ اللغة العربية ثرية بمفرداتها وتحتوي على الكثير من الكلمات المتشابهة في الكتابة لكن ما يفرّق بين المعاني هو التشكيل. تسهيل كما يساهم برنامج مشكال في تسهيل إعراب الكلمات.

لكن في المقابل يُلاحظ بأنّ برنامج "مشكال" أنّ نتائجه غير دقيقة وذلك من خلال بعض النماذج للنصوص الأدبية للسنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة وبالتالي تفقد فائدتها.

فعملية التشكيل ليست باليسيرة، وإنّما هي من العمليات الصّعبة التي تحتاج إلى تدقيق لذلك لا بدّ أن يبنى هذا البرنامج على قواعد تفرّق بين الاسم والفعل والحرف، فالأفعال في بعض الأحيان يشكّلها على أساس أنّها أسماء، والعكس صحيح. وبالتالي يمكن القول أنّ برنامج "مشكال" يمكن اعتباره مساعداً للتّشكيل وليس برنامجاً للتّشكيل. لذلك فهو يحتاج إلى تحسين وتطوير عند طريق تضافر جهود اللّسانيين والحاسوبيين.

3 - برنامج قطرب لتصريف الأفعال:

3-1 - التعريف بالبرنامج: برنامج قطرب لتصريف الأفعال هو تطبيق إلكتروني باللّغة العربية يعمل على المستوى الصّرفي، وقد حمل أحد أعلام النّحو والأدب وهو "قطرب" ويعدّ جزءاً من مشروع المدقّق الإملائي العربي.

ويعرّف أيضاً على أنّه " برنامج مفتوح المصدر، هدفه تمكين تصريف الأفعال تصريفاً آلياً مبسّطاً، ويقوم هذا البرنامج بتصريف الأفعال المدخلة مع بعض المعلومات الصّورية لتوليد جميع أشكال التّصريف في الأزمنة المختلفة".

تم اختيار اسم قطرب نسبة إلى عالم النّحو والأدب "قطرب"، وهو أبو علي محمد بن المستنير، أحد علماء النّحو واللّغة، أخذ العلم عن سيّبويه وعن جماعة من العلماء البصريين، اشتهر بمثلثات قطرب.

تمّ برمجة تطبيق قطرب بلغة بايثون التي تلائم تجربة البرنامج، الذي يمكن تحميله من الموقع

التّالي: <https://qutrub.arabeyes.org/>

3-2 - أهدافه: يهدف برنامج قطرب لتصريف الأفعال إلى:

- تمكين المتعلم من التعرف على الأفعال المتصرفّة والكشف عن أصولها والبحث عنها.
- تصريف الأفعال المطلوب البحث عنها في مرحلة إثراء الرّصيد اللغوي، وهي من أهمّ مراحل تدريس النّص الأدبي للسّنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة.
- الحصول على تحليل صرفي آلي للفعل قيد الدّراسة.
- التّعامل مع جميع الأشكال الصّرفية الممكنة (الفعل، الاسم، الحرف).

3-3 - مزايا برنامج قطرب لتصريف الأفعال:

- يتصف برنامج قطرب لتصريف الأفعال بمجموعة من المزايا نذكر منها ما يلي:
- يقوم برنامج قطرب لتصريف الأفعال بتقديم مجموعة من الاقتراحات عند كتابة أي فعل خاطئ. مثلاً: الفعل اضرب، يقوم بتصحيحه: هل تقصد أضرب؟.
- تقديم اقتراحات للمستخدم عند تصريف فعل ثلاثي، كاقترح الأبواب الأخرى لتصريف الفعل. مثلاً: الفعل الثلاثي: ضرب، هل تقصد؟
- ضَرَبَ، يَضْرِبُ.
- ضُرِبَ، يَضْرَبُ.
- تقديم مساعدات للمستخدم لتحديد بيانات الفعل المدخل خصوصاً الفعل الثلاثي.
- كما يمكن تصدير النتائج إلى صيغ مختلفة منها: XML-LATEX- TEXT-HTML.

- 3-4- طريقة العمل بالبرنامج: نقوم بتثبيت البرنامج عبر الوينزار بعدها يتم فتح البرنامج وهو مجموعة من الاختيارات وهي عبارة عن مجموعة من المهمّات كما هو موضح في الصورة (ملف، تحرير، عرض، أدوات، مساعدة) كما تحتوي على مجموعة من المعطيات المخزّنة آليا تظهر أثناء التّشغيل، و يقوم بتصريف الفعل في:
- الزّمن الماضي المبني للمعلوم والمبني للمجهول.
 - المضارع المبني للمعلوم والمضارع المرفوع المبني للمجهول.
 - المضارع المنصوب المبني للمعلوم المضارع المنصوب المبني للمجهول.
 - الأمر والأمر المؤكّد.
 - معالجة الهمزة والإدغام والإعلال.
 - معالجة الأفعال المعتلّة.



صورة توضيحية رقم (03) لواجهة برنامج قطرب.

نقوم بإدخال الفعل المراد تصريفه مُشكّلاً كي لا يقع في اللبس، بعدها ستظهر واجهة أخرى تحمل عدّة خانات، لكلّ خانة مهمّتها. (تصريف، كلّ الأزمنة، متعدّد، خيارات، المبني للمعلوم،

المبني للمجهول، خصائص الفعل) بعدها سيتم الضّغط على أيقونة خيارات تظهر خانتان: حركة الفعل الثلاثي (شَرِب، شَرَبَ/...) وخاصية أخرى هي البحث في المعجم.



صورة توضيحية رقم (04) لكيفية عمل برنامج قطرب.

4 - المعجم العربي الحاسوبي التفاعلي:

4-1 - تعريفه: تعرّف منى بنت محمد المعجم العربي الحاسوبي التفاعلي بأنّه: " معجم لا يكتفى فيه بعرض المعلومات المعجمية في صورة إلكترونية، بل يتعدّاه إلى جعل هذه النّسخة الإلكترونية أكثر تفاعلية وتشاركية مع المستخدم، حيث يمكن للمتعلّم أن يقلب صفحات الكتاب بصوته، وأن يبحث عن الكلمات عن طريق الصّوت أو الصورة، وليس فقط عن طريق النّص المكتوب. وبالتالي فإنّ المعلومات المعجمية التي يبحث عنها ستكون مقروءة بصوت آلي. ومُدعّمة بصور توضيحية وملفات مرئية"¹.

حسب التعريف الذي حدّدته " منى بنت محمد" فإنّ المعجم العربي الحاسوبي يعدّ الأكثر مرونة وتفاعلا من المعجم الورقي، بحيث يسهّل عملية البحث ويدعّمها بالصّورة والصوت لمن يريد

¹ القرطوبي منى بنت محمد بن عبد الله، مرجع سابق

ذلك وبالتالي فهو برنامج مشوق لمتعلّم اللغة العربية. ويعتبر الحقل الدلالي عبارة عن مجموعة من الكلمات التي لها صلة دلالية بالنّص، بحيث يطلب من المتعلّم العودة إلى المعجم والتّعرف على معاني الكلمة الواحدة التي لها أهميّة في النّص الأدبي.

4-2 - أهدافه: من بين أهداف برنامج المعجم العربي الحاسوبي التفاعلي ما يأتي:

- المساهمة في شرح النّصوص الأدبية للسّنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة في مرحلة إثراء الرصيد اللغوي، وبالتّحديد عنصر الحقل الدلالي.

- الوقوف على الكلمة المكرّرة في النّص وذلك بتحديد معناها في السياق وخارج السياق.

- اختصار الوقت والجهد في البحث عن معاني الكلمة المطلوب الكشف عنها.

- إثراء الرّصيد اللغوي للمتعلّم عن طريق اكتشاف معان كثيرة.

4-3 - مميزات البرنامج العربي التفاعلي: يتميّز البرنامج بما يأتي:

- يسمح بالبحث عن معاني المفردات مع عرض خصائص كلّ معنى مع الأمثلة.

- غني بالشّواهد والأمثلة التي تبين الاستعمال الصحيح للمفردات.

- يُظهر جميع المفردات الاصلية والفرعية، مع تصريف جميع الأفعال والأسماء في جميع

الحالات الصرفية والنّحوية.

- يستوفي جميع المفردات والمعاني والتراكيب المستحدثة.



4-4 - تطبيق برنامج المعجم العربي الحاسوبي على النصوص الأدبية للسنة الثالثة ثانوي

شعبة آداب وفلسفة:

- عنوان النص الأدبي: في الزهد لابن نباتة.

الحقل الدلالي: عد إلى المعجم وتعرّف على معاني " خلد".

عند البحث في المعجم الحاسوبي العربي اتّضح شرح كلمة " خلد" كما يأتي:

١.	أَخْلَادُ : (معجم المفردات) : (معجم المفردات) أَخْلَادُ : جمع خَلَدٌ	نسخ
٢.	اخْتَلَدَ : (معجم الوسيط) : (معجم الوسيط) اخْتَلَدَ : البَالُ والتَّنْقَسُ. ومنه يقال: لم يَدُرْ في خَلَدِي كَذَا. واجمع : أَخْلَاد.	نسخ
٣.	اخْتَلَدَ : (معجم الوسيط) : (معجم الوسيط) اخْتَلَدَ : الْقَبْرَةُ. اخْتَلَدَ الْفَأْرَةُ الْعَمِيَاءَ 29. . اخْتَلَدَ السَّوَارُ. اخْتَلَدَ الْقَرْطُ. ودار اخْتَلَدَ الْجَنَّةَ.	نسخ
٤.	تَخْلِيدُ : (معجم المفردات) : (معجم المفردات) تَخْلِيدُ : مصدر خَلَدَ	نسخ
٥.	تَخْلِيدُ : (معجم الرائد) : (معجم الرائد) (اسم) 1- مصدر خلد 2- « تَخْلِيدُ الذِّكْرَى » : جعلها خالدة بإحيائها ، تكريمها	نسخ
٦.	خَالِدُ : (معجم المفردات) : (معجم المفردات) خَالِدُ : فاعل من خَلَدَ	نسخ
٧.	خَالِدُ : (معجم الرائد) : (معجم الرائد) (اسم) (اسم) 1- خَالِدُ : باقٍ دائمٌ : « ذَكَرَ خَالِدٌ ، عَمِلَ خَالِدٌ »	نسخ
٨.	خَلْدُ : (معجم الرائد) : (معجم الرائد) (اسم) 1- خَلْدُ : بقاء ، دوام 2- خَلْدُ : حيوان من القواضم يشبه الفأر يعيش تحت الأرض ، جمع : مناجد 3- خَلْدُ : سوار ، جمع : خلدَة 4- خَلْدُ : قرط ، حلقة للأذن ، جمع : خلدَة 5- « دار الخلد » الجنة	نسخ



٩. خلد : (معجم الرائد) : (معجم الرائد)

(فعل)

- 1- خلد : أسن وشاخ ولم يشب
- 2- خلد بالمكان : أقام به طويلا
- 3- خلد الى الأرض : لصق بها



١٠. خُلد : (معجم الرائد) : (معجم الرائد)

- خلد - يخلد ، خلودا و خلدا - (فعل)
- 1- خلد : دام ، بقي ولم يزل



١١. خَلَدَ : (معجم الغني) : (معجم الغني)

جمع: أَخْلَادٌ.

-خَطَرْتُ فِي خَلْدِهِ أَفْكَارٌ فِي ذِكْرِهِ، فِي بَالِهِ- لَمْ يَدُرْ فِي خَلْدِي أَنَّهُ كَانَ يَخْدَعُنِي.



١٢. خَلْدَةٌ : (معجم الرائد) : (معجم الرائد)

خلدة - جمع، خلدة - (اسم)

- 1- خلدة : سوار
- 2- خلدة : قرط ، حلقة للأذن



١٣. خَلَدَ : (معجم الوسيط) : (معجم الوسيط)

خَلَدَ خَلَدَ خُلْدًا، وَخُلُودًا: دَامَ وَبَقِيَ. يُقَالُ: خَلَدَ فِي السَّجْنِ، وَفِي النَّعِيمِ. يُقَالُ: خَلَدَ فُلَانٌ: أَسَنَّ وَلَمْ يَشَيْبْ. خَلَدَ بِالْمَكَانِ: أَطَالَ بِهِ الْإِقَامَةَ.



١٤. خَلَدَ : (معجم الغني) : (معجم الغني)

(فعل: ثلاثي لازم، متعد بحرف).

- خَلَدْتُ، أَخْلَدْتُ، أَخْلَدْتُ، مصدر خَلَدٌ، خُلُودٌ.
- 1- خَلَدْتُ، الشَّيْخُ: أَبْطَأَ عَنْهُ الشَّيْبُ وَقَدْ أَسَنَّ.
 - 2- خَلَدْتُ، بِالْمَكَانِ: أَقَامَ فِيهِ وَدَامَ وَاسْتَقَرَّ طَوِيلًا.
 - 3- خَلَدْتُ، إِلَى الْمَدُوءِ: رَكَنَ، مَالَ.
 - 4- خَلَدْتُ، إِلَى الْأَرْضِ: لَصِقَ بِهَا.



١٥. خَلَدَ : (معجم الغني) : (معجم الغني)

(فعل: ثلاثي لازم، متعد بحرف).

- خَلَدْتُ، أَخْلَدْتُ، أَخْلَدْتُ، مصدر خُلُودٌ، خَلَدٌ.
- 1- خَلَدْتُ. الْأَمْرُ: دَامَ، بَقِيَ وَمَا يَزَالُ.
 - 2- لَا يَخْلُدُ إِلَّا اللَّهُ: لَا يَنْتَهِي وَلَا يَدُومُ إِلَّا اللَّهُ.
 - 3- خَلَدْتُ. الْأَسِيرُ فِي السَّجْنِ: بَقِيَ فِيهِ أَبَدًا.
 - 4- خَلَدْتُ. فِي النَّعِيمِ: بَقِيَ فِيهِ دَائِمًا وَأَبَدًا.



١٨. خُلُود : (معجم الغني) : (معجم الغني)

(مصدر خَلَدَ).

- 1- الخُلُودُ لِلَّهِ : الدَّوَامُ وَالْبَقَاءُ لِلَّهِ لَا بِدَايَةَ لَهُ وَلَا نِهَايَةَ.
- 2- اِنْتَقَلَ إِلَى دَارِ الخُلُودِ : الْآخِرَةِ، دَارِ البَقَاءِ.
- 3- خُلُودُ النَّفْسِ : بَقَاؤُهَا بَعْدَ الْمَوْتِ، أَيْ عَدَمُ فَنَائِهَا.



١٩. خُلُود : (معجم المفردات) : (معجم المفردات)

خُلُود : مصدر خَلَدَ



٢٠. خُلْد : (معجم الغني) : (معجم الغني)

(مصدر خَلَدَ).

- 1- اِنْتَقَلَ إِلَى دَارِ الخُلْدِ : إِلَى دَارِ البَقَاءِ، الْآخِرَةِ، الْجَنَّةِ، الْفِرْدَوْسِ.
- 2- عَمَلُهُ فِي خُلْدٍ : فِي دَوَامٍ وَبَقَاءٍ.



٢١. خُلْد : (معجم الغني) : (معجم الغني)

جمع: مَنَاجِدُ مِنْ غَيْرِ لَفْظِهِ حَيَوَانٌ تُدْبِي مِنْ رُتْبَةِ الْقَوَارِضِ، أَكِلَاتِ الحَشَرَاتِ، لَيْسَ لَهُ أُذُنَانِ فِي الظَّاهِرِ، وَلَهُ عَيْنَانِ صَغِيرَتَانِ يَقْدِرُ عَوْدَ الثَّقَابِ.



٢٢. خُلْد : (معجم المفردات) : (معجم المفردات)

خُلْد : مصدر خَلَدَ



٢٣. خِلْد : (معجم المفردات) : (معجم المفردات)

خِلْد : جمع خَلْدَةٍ



٢٤. خِلْدَة : (معجم المفردات) : (معجم المفردات)

خِلْدَة : جمع خَلْدٌ، خُلْدٌ

نسخ	٢٨. مناخِد : (معجم المفردات) : (معجم المفردات)
	مناخِد : جمع خَلَدٌ، خُلْدٌ
نسخ	٢٩. مناخِد : (معجم الرائد) : (معجم الرائد)
	(اسم)
	1- جمع « جلد » من غير لفظه وجمع « خلد » من غير لفظه ، وهو فأر أعمى
نسخ	٣٠. مَخْلُود : (معجم المفردات) : (معجم المفردات)
	مَخْلُود : اسم المفعول من خَلَدَ

4-5 - تحليل ومناقشة: يلاحظ من خلال برنامج المعجم الحاسوبي العربي أنّ الكلمة المراد الكشف عن معانيها قد استوفت جميع الشروحات من مشتقات ومعان وأمثلة، وقد سهّل هذا البرنامج عملية البحث على المتعلّم وذلك بالضغط على زر واحد فقط. كما يُكسِب المتعلّم رصيда لغويا ومعرفيا متنوعا وذلك من خلال وما ميّز المعجم أنّه يضبط معنى الكلمة اعتمادا على العديد من المعاجم والقواميس مع ذكر مصدر الكلمة أو مرجعها، ممّا يسهّل على المتعلّم عناء البحث عن المراجع.

لكن ما يلاحظ على هذا البرنامج أنّه لا يمكن أن يعثر على المعنى المقصود الموجود في سياق النصّ ممّا يجعل معاني اللفظة الواحدة تتزاحم في ذهن المتعلّم ولا يفرّق بين المعنى المقصود في النصّ وبين المعاني الأخرى. كما أنّ بعض الألفاظ لا تتماشى وقدرات المتعلّم ومستواه الثقافي، ففي بعض الأحيان لا يستوعب كلّ ما يصدر عن المعجم.

كما أنّ بعض الكلمات مشروحة في القاموس غير مُشكّلة ممّا يلتبس معنى الكلمة ومرادفها، وهذا ما يلاحظ من خلال الصّورة الموضّحة أعلاه، في كلمة: خَلَدَةُ المأخوذة من معجم الرّائد حيث شُرحَت كالآتي:

خَلَدَةُ (معجم الرّائد)

- خلدة: سوار.

- خلدة: قرط، حلقة الأذن.

يلاحظ بالنسبة لكلمة " خلدة " أنّها غير مُشكّلة، لذلك يلتبس على المتعلّم فهم معناها الحقيقي، فمعناها الأصلي: خُلْدَةُ: سوار، قرط.

كما أنّ هذا المعجم يعرض معاني الكلمة بعيدة عن السياق، لذلك ولتطبيق هذا البرنامج الحاسوبي بفعالية يمكن وضع معجم متخصص تُجمع فيه كلّ الألفاظ المنتقاة بالنسبة لنصوص السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة لتسهيل عملية البحث وشرح كلّ كلمة داخل سياقها. لذلك لا بدّ من الاستعانة بالجهات الوصية من وزارة التّربية والهيئات والمنظّمات التي لها اهتمام بالتّعليم وبالتّعلّمين.

5 - برنامج الخليل الصرفي:

5-1 - التعريف بالبرنامج:

أسس برنامج الخليل الصرفي سنة 2010 من طرف المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، وذلك بالتعاون مع جامعة محمد الأول بالمملكة المغربية، ومعهد بحوث الحاسب بالمملكة العربية السعودية.

لبرنامج الخليل الصرفي إصداران، فالإصدار الأول كان سنة 2010، أما الثاني فكان سنة 2016. وقد لُقّب بالخليل نسبة إلى العالم اللغوي الخليل بن أحمد الفراهيدي.

يحتاج تثبيت برنامج الخليل الصرفي إلى تثبيت برنامج آلة "جافا" الافتراضية ابتداءً من النسخة 1.4، وقد تمّ اختياره لأنّه الأكثر تحميلاً من اللغات الأخرى، بالإضافة إلى سهولة تعاملها مع اللغة العربية. بالإضافة إلى استعمالها من قبل الكثير من المستخدمين.

إنّ برنامج الخليل لا يدرس الكلمة في سياقها بل مستقلة عنه، فهو برنامج قائم على فكرة تعدّد الاحتمالات للكلمة الواحدة، وهو بذلك يزيل الغموض عن تلك الكلمة، فبعد إدخال النصّ المراد تحليله تظهر نتائج التحليل وذلك بعد الضغط على خانة تحليل النصّ، بعدها يقوم المحلّل بتحليل وحدات النصّ وعرضها أسفل خانة تحليل النصّ.

وعند الضّغط على أي كلمة من كلمات النصّ المحلّل تظهر نتائج التحليل من حيث تفصيل كلّ كلمة على حدة ومعرفة خصائصها.

وقد دُعّم برنامج الخليل الصرفي مجموعة من الباحثين، وهم:

- محمد بودشيش.

- عز الدين مزروعى.

- محمد ولد عبد الله ولد باباه.

- عبد الحق خواجه.

5-2 - مميزات البرنامج: يتميز برنامج الخليل الصرفي بما يأتي:

- يعتمد برنامج الخليل الصرفي على قاعدة معطيات مرتبة على شكل مجلدات وملقات، حيث

يحتوي كل مجلد أو ملف على مبحث صرفي كالجذور أو الأوزان أو الأسماء.

- يقوم هذا البرنامج على تحليل الكلمة وإظهار جميع الاحتمالات والوجوه الممكنة للكلمة

(اسم، فعل، حرف)، أو النص المراد معالجته.

فالاسم يتضمن:

- سابقته: و، ال، ب.

- لاحقته: ضمير.

- وزنه: فعيل، تفاعل...

- نوع الاسم: مصدر، صفة...

- جذره.

- جامد أو مشتق.

- مذكر أو مؤنث.

- مثني أو جمع.
 - نوعه: من حيث النسبة، ومن جهة التصغير.
 - أما الفعل: فيعالجه كما يأتي:
 - ضبطه بمختلف الحركات.
 - صيغته (ماض، مضارع، أمر)
 - وزنه (فعل، أفعل، استفعل..)
 - الضمير المسند إليه.
 - مجرد أم مزيد.
- وأما الحرف فيتضمن جميع حروف الجر والنص والجزم والعطف.



صورة توضيحية رقم (05) لواجهة برنامج الخليل.

اعتمادا على ما سبق يمكن القول بأنّ البرامج الحاسوبية التطبيقية المذكورة لها من المزايا ما يؤهلها للعمل بها. ومن مجالات استعمال هذه البرامج بالنسبة للنصوص الأدبية للسنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة يمكن الاستفادة منها كما يأتي:

- مرحلة إثراء الرصيد اللغوي: وبالتحديد الحقل الدلالي حيث يستفيد المتعلّم من هذه المرحلة على مستوى الحقل الدلالي من خلال البرنامج الحاسوبي العربي التفاعلي، حيث يتعرّف المتعلّم على معنى الكلمة المقصودة فيكتشف من خلالها معان كثيرة، هذا ما يساهم في إثراء رصيده اللغوي، وبالتالي يوظّف ما يكتسبه من مفردات في مواقف تعليمية مختلفة.

لكن في المقابل يلاحظ بأنّ هذا البرنامج على الرغم من مزاياه إلا أنّ كثرة المفردات والمعاني تؤدي إلى تشويش ذهن المتعلّم، فهو لا يقوم بشرح معنى الكلمة المقصودة في سياقها، بينما يقدّم العديد من الشروحات للكلمة الواحدة، وبالتالي تختلط المفردات والمعاني في ذهن المتعلّم. وبالتالي فالبرنامج الحاسوبي المعجمي يمكن أن يوظّف في الحق الدلالي ولكن لا يمكن الاعتماد عليه بنسبة كبيرة.

- يستفيد المتعلّم في مرحلة القراءة النموذجية من خلال البرنامج الحاسوبي "مشكال"، بحيث يسهّل عملية القراءة. التي تعتبر قراءة سليمة خالية من الأخطاء، فيصور في قراءته ما يزرع به النص من عواطف وقوة تأثير، مع مراعاة جودة النطق وحسن الأداء، بعد ذلك تأتي قراءات التلاميذ حيث يقتصر كلّ تلميذ على قراءة جزء واحد من النص مع تصويب المعلّم للأخطاء

حتى تثبت في أذهانهم، وعملية التشكيل وفقاً لبرنامج "مشكال" تساعد على إزالة اللبس بالنسبة للنصوص الأدبية للسنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة، مما يسهل في فهم النص واستيعابه. لكن ما يلاحظ في برنامج "مشكال" الحاسوبي أنه يقوم بتشكيل بعض الكلمات، فهناك أخطاء تتعلق بالحركات الإعرابية، وهناك بعض الأخطاء تتعلق بالصيغ الصرفية.

كما أنه لا يفرق البرنامج بين الاسم والفعل والحرف، لذلك لا يمكن الاعتماد عليه دون معلم لذلك فالقراءة النموذجية تساعد على تصحيح بعض الكلمات المشككة بالخطأ وفقاً لبرنامج "مشكال"، وبالتالي فهو يعتبر برنامجاً مساعداً يمكن الاعتماد عليه بالنسبة لنصوص السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة.

- يستفيد متعلم السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة من برنامج "لخصلي" في مرحلة مناقشة معطيات النص، وتحديد بنائه. حيث يطلب منه تلخيص مضمون النص وفق التقنية المدروسة. ومن خلال برنامج "لخصلي" يسهل عملية التلخيص، ويمكن الاعتماد عليه لأغراض تعليمية تدريبية.

- أما برنامج "قطرب" الحاسوبي فلا يوظف في نشاط النص الأدبي للسنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة، فهو يستخدم في مجال استثمار الموارد في مجال قواعد اللغة، للسنة الأولى ثانوي جذع مشترك آداب، من خلال بعض الدروس الخاصة بالصرف، منها:

- درس اسم الفاعل.

- درس اسم المفعول.

- درس الفعل المجرد والفعل المزيد ومعاني أحرف الزيادة.

بما أنّ الدّراسة الحالية مخصّصة للسّنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة، فإنّ البرنامج الحاسوبي "قطرب" لا يمكن استعماله في مجال النّصوص الأدبية، فهو لا يخدمها ولا يمكن الاستفادة منه.

أمّا بالنّسبة لبرنامج الخليل الصّرفي، فإنّ نشاط النّصوص الأدبية للسّنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة لا يحتاج إلى توظيف هذا البرنامج باعتباره برنامجا صرفيا، ولا يخدم أسئلة البناء الفكري ولا اللّغوي. وبالتالي فهو يلائم نشاط قواعد النّحو والصّرف بالنّسبة للسّنة الأولى ثانوي شعبة آداب وفلسفة.

المبحث الرابع: مناقشة الفرضيات

تمهيد:

تم الاستناد في مناقشة الفرضيات إلى التحليل الذي قامت به الباحثة لنتائج الدراسة الميدانية سواء تعلّق الأمر بالاستبانة أو بمقياس الاتجاهات أو بشبكة الكفايات الموجهة إلى أساتذة اللغة العربية بمرحلة التعليم الثانوي، وذلك بهدف معرفة مدى توظيف اللسانيات الحاسوبية في تدريس النصوص الأدبية للسنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة.

1 - مناقشة الفرضيات:

1-1 - مناقشة الفرضية الأولى:

أثبتت نتائج الدراسة الميدانية صدق الفرضية الأولى والتي نصّها: "من وجهة نظر أساتذة اللغة العربية بمرحلة التعليم الثانوي، فإنّ اللسانيات الحاسوبية تزيد من فعالية تدريس النصوص الأدبية".

فقد أظهرت نتائج الاستبانة الموجهة إلى أساتذة اللغة العربية بمرحلة التعليم الثانوي صدق الفرضية، أي أنّ اللسانيات الحاسوبية تزيد من فعالية تدريس النصوص الأدبية، وهو ما تؤكّده نتائج الجدول رقم (19) حيث بيّنت نتائج المستجوبين أنّ نسبة (64.86%) من أفراد العينة كانت إجاباتهم بـ (نعم) بمعنى أنّ اللسانيات الحاسوبية تزيد من فعالية تدريس النصوص الأدبية في حين نسبة الأساتذة الذين كانت إجاباتهم بـ (لا) بلغت (27.46%) والتي بينت أنّ اللسانيات الحاسوبية لا تزيد من فعالية تدريس النصوص الأدبية.

ويعود هذا التباين بين إجابات الأساتذة إلى دور الإدارة المدرسية، فهناك بعض المدارس توفر أجهزة الحاسوب وملحقاتها من جهاز العرض والماسح الضوئي ومكبرات الصوت، وترى أنه من الضروري مواكبة التطورات التكنولوجية الحديثة ولا بدّ من التغيير في أساليب التدريس التي تتوافق مع حاجات المتعلمين وميولاتهم فتعمل هذه المؤسسات جاهدة على توفير كلّ ما هو عصري، خاصّة وأنّ المقاربة بالكفاءات تتطلب استخدام التكنولوجيا وهذا ما دعت إليه الباحثة (نمر سامية) في دراسة ميدانية بعنوان "دور الوسائل التعليمية الحديثة في تحسين نوعية التعليم بالمرحلة الثانوية"، والتي توصّلت إلى ضرورة استخدام الوسائل التعليمية الحديثة وخاصّة الحاسوب، وذلك لتوافقه مع المقاربة المتبنّاة وهي المقاربة بالكفاءات، كما توصّلت الباحثة إلى ضرورة تزويد المدارس بالأجهزة اللازمة للاستخدام في تعليم اللّغة العربية¹.

لكن رغم ذلك أكدت نسبة (82.50 %) من الأساتذة أنّ أجهزة الحاسوب لا تتوفّر في مؤسساتهم التربوية وهذا قد يعود إلى قلة وعي الإدارة المدرسية بأهميّة الحاسوب في العملية التعليمية/ التعلّمية، بالإضافة إلى اقتناء بعض الأجهزة ذات النّوعية الرديئة التي يسهل تعطلّها وهذا ما توصّل إليه (ختام عبد الحليم) من خلال دراسته التي تحمل عنوان "واقع استخدام الحاسوب في التدريس من وجهة نظر المديرين والمعلّمين والطلبة في محافظة البلقاء الثانوية".

¹ نمر سامية، دور الوسائل التعليمية الحديثة في تحسين نوعية التعليم بالمرحلة الثانوية، دراسة ميدانية بثانويات دائرة عين كرشة، أم البواقي، 2015-2016.

حيث أكد أنّ من بين معوقات العملية التعليمية/ التعلّمية امتلاك المؤسسة لعدد من الأجهزة غير الصالحة للاستعمال وباجة إلى صيانة، حيث أكد مشرفو مختبرات الحاسوب وجود أجهزة حاسوب قديمة تجاوز عمرها العشر سنوات دون تحديث، ممّا يشكّل عائقاً في عدم توافقها مع البرمجيات الحديثة وهذا النقص وعدم الصّلاحية للأجهزة يعيق استخدام وتوظيف المعلم للحاسوب في التّعليم¹.

كما أكّدت نسبة (60.83%) من أساتذة اللّغة العربية أنّ متعلّمي السّنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة يتجاوزون بشكل أفضل عند تدريس النّصوص الأدبية بالحاسوب. فمن المعلوم أنّ للحاسوب مؤثّرات تساعد المتعلّم على فهم النّصوص الأدبية واستيعابها حيث أكد (نبهان يحي) بأنّ الحاسوب يسهم في²:

- تقديم المحتوى التّعليمي بتدرّج مناسب لقدرات المتعلّمين.

- توفير فرص التّفاعل مع المتعلّمين وأبرزها الحوار التّعليمي.

- توفير عنصر الإثارة والتّشويق.

في حين يؤكّد (أحمد عفيفي) بأنّ التعليم الحديث يقوم على التّعلم التفاعلي عبر الوسائط التّعليمية الحديثة وتكمن أهمّيتها فيما يأتي³:

¹ العواملة ختام عبد الحليم، واقع استخدام الحاسوب في التّدريس من وجهة نظر المديرين والمعلّمين والطلّبة في محافظة البلقاء الثانوية، مجلّة دراسات العلوم التربوية، مج39، ع2، 2012.

² نبهان يحي محمد، استخدام الحاسوب في التّعليم، دار اليازوري، عمّان، 2008.

³ عفيفي أحمد، وسائل وطرق تدريس اللغة العربية والبحث عن منهجية حديثة، المؤتمر الدولي العاشر حول مناهج تدريس اللّغة العربية، جامعة كيرالا، الهند، 2018، ص60

- استثارة اهتمام المتعلّم إلى موضوع الدّراسة وذلك من خلال طريقة العروض العملية لفيلم أو شريحة تجذب انتباهه أكثر من طريقة الإلقاء.

- تثير النّشاط الذاتي للمتعلّم.

- تتيح للمتعلّم فرصة المشاركة الإيجابية بالتّعليق والنّقد بعد المشاهد الحية.

- تقدّم للمتعلّم الجديد وخاصة في عصر الثورة التكنولوجية.

وقد ورد في دراسة لـ (العنزي و الفيلكاوي) بعنوان: "اتّجاهات الهيئة التدريسية نحو استخدام تكنولوجيا التّعليم في كلية التّربية الأساسية في الهيئة العامّة للتّعليم التطبيقي والتّدريب بدولة الكويت"

أنّ " المؤسّسات التّربوية اهتمّت في دعم استخدام تكنولوجيا التّعليم بكافّة مجالاتها وتطوراتها في التّعليم العالي أكثر من أي مستوى تعليمي آخر، وقد بني هذا الاستخدام على افتراض أنّ التّعليم من خلاله أفضل من التّعليم بالطريقة التّقليدية، وأكثر فاعلية لكثرة تدفّق المعلومات والحاجة إلى تخزينها لإعادة استخدامها والتّفكير بها وفهمها والاستفادة من اكتساب مهارات التّعلّم والبحث العلمي، والتّعلّم الذاتي للطّالب حين يراعي استخدام تكنولوجيا التّعليم الفروق الفردية بين الطّلبة، والتي تساعد على توفير بيئة تعليمية/ تعلّمية أكثر فاعلية وتأثير لدى الطّلبة"¹.

¹ دخيل العنزي عبد العزيز والفيلكاوي أحمد حسين، اتّجاهات الهيئة التدريسية نحو استخدام تكنولوجيا التّعليم في كلية التربية الأساسية في الهيئة العامّة للتّعليم التطبيقي والتّدريب بدولة الكويت، مجلة العلوم التّربوية، ع01، ج02، الكويت، 2017.

لذلك رأت الباحثة من خلال الدّراسة أنّه من الضروري التأكيد على أهمية الحاسوب والوسائل التعليمية الحديثة الأخرى في تعليم اللّغة وتجاوب المتعلّمين وتفاعلهم مع الدّروس، وبما أنّ النّصوص الأدبية تعتبر قاعدة علمية وقيمية ومعرفية ثريّة وجب على المعلّم اختيار الطريقة المناسبة التي تقوم على التّفاعل الإيجابي مع المتعلّم وتحقّق أهدافه التي تتماشى وعصر التّكنولوجيا.

كما أكّدت نسبة (66.66%) من أفراد العينة بأنّهم يحسنون التّحكّم في الحاسوب وبرامجه التعليمية، ويتّضح ذلك من خلال الجدول رقم (22). وفي هذا السياق يرى (إسماعيل حسونة وسليمان حرب) في دراسة لهما بعنوان: "تكنولوجيا الحاسوب والاتّصالات في التعليم، دليل المعلم غير الأخصائي" أنّ للبرامج التعليمية القائمة على الحاسوب والشبكات أهمية بالنسبة للمتعلم والمعلم:

بالنسبة للمتعلم: تساهم البرامج التعليمية القائمة على الحاسوب في التعلّم بما يوافق استعداد المتعلم وقدراته وإمكاناته، بالإضافة إلى أنّه يستطيع التّحكّم في المحتوى التعليمي وفي المعلومات التي يتلقاها، كما يمكنه التعلّم في الوقت الذي يناسبه وفي المكان الذي يرغب فيه. - بالنسبة للمعلّم: يصبح المعلم من خلال البرامج التعليمية القائمة على الحاسوب أكثر فاعلية من الطريقة التقليدية في تقديم النصوص الأدبية التي تبعث الملل في نفوس المتعلمين، وبالتالي تعمل هذه البرامج على توفير الوقت والجهد¹.

¹ إسماعيل عمر وحرب سليمان أحمد، تكنولوجيا الحاسوب والاتّصالات في التّعليم، كلية التربية، جامعة الأقصى، فلسطين، 2018.

وفي السياق ذاته يتّضح من خلال الجدول رقم (23) أنّ نسبة (70 %) من أفراد العينة أكدت بأنّ الحاسوب يسهّل عليهم تدريس النّصوص الأدبية للسّنة الثالثة آداب وفلسفة.

وتتوافق هذه النّتائج مع دراسة (عبد الخالق) بعنوان: تعليم اللّغة العربية باستخدام الحاسوب، حيث أكّد بأنّ التّعليم بالحاسوب يسهّل عملية تدريس النّصوص الأدبية، وذلك بما يأتي¹:

- يساعد الحاسوب في تحليل النّص وتقديمه بطريقة منظمة لما يوفّره من خاصية عرض المادّة بوضوح وعبر خطوات متعددة.
- يمكن تنمية مهارات التّذوق الأدبي من خلال النّص الأدبي وذلك من خلال ما يحققه الحاسوب من خاصية التفاعل مع المتعلّمين.
- من خلال الحاسوب يمكن إبراز الجانب النقدي للمتعلّمين وذلك لما يوفّره من خاصية التدريس والتّقييم المستمرين والتّعزيز الفوري لاستجابات المتعلمين.

كما أنّ النّتائج المتحصّلة عليها في الجدول رقم (24) تبيّن أنّ استعمال الوسائط التكنولوجية في التدريس يسهّل الوصول إلى الكفاءة المستهدفة. وهو ما تؤكّده نسبة (52.50 %) من أفراد العينة.

حيث أكّد العياشي من خلال دراسة له بعنوان: (خدمات أنظمة المعلومات الإلكترونية ودورها في تلبية احتياجات المستخدمين) أنّ طبيعة الحاسب الآلي ومميزاته تكمن في السرعة الهائلة في التعامل مع المعلومات واسترجاعها، لذلك لا بدّ من استخدام الأنظمة الآلية وما تتضمنه

¹ عبد الخالق عبد الله مختار، تعليم اللّغة العربية باستخدام الحاسوب، دار العلم والإيمان، الإسكندرية، 2008.

من خصائص خاصّة فيما يتعلق بالسرعة والحيوية في إيجاد الحلول المرتبطة بمختلف النشاطات¹.

وأكدت دراسة لـ: " إسماعيل عمر وسليمان أحمد" بعنوان: "تكنولوجيا الحاسوب والاتّصالات في التعليم" بأنّ الحاسوب يوفر الوقت والجهد على المعلم والمتعلّم من خلال إعداد البرمجيات التعليمية وإنتاجها من قبل العديد من الجهات المختصة، بحيث يوفر جهده ووقته، ليتفرغ إلى الأعمال الأكاديمية من إشراف وتوجيه، بالإضافة إلى المشاركة في تصميم البرمجيات والتعليم، كما يوفر الحاسوب على المتعلم وقته وجهده من خلال ربطه بأقرانه في العملية التعليمية/التعلّمية².

كما بلغت نسبة (60.83%) من أفراد العينة الذين أكّدوا أنّ متعلّمي السّنة الثالثة آداب وفلسفة يتجاوبون بشكل أفضل مع المعلّم عند تدريس النّصوص الأدبية باستعمال الوسائط التكنولوجية. ويتّضح ذلك من خلال الجدول رقم (25).

تتفق هذه النتائج مع دراسة لـ (إسماعيل عمر، سليمان حرب) حيث بيّن أنّ معظم برامج الحاسوب والإنترنت التي توضّح البيانات بأشكال مختلفة، كالصّوت والصورة والفيديو والنصوص المكتوبة والرسومات التي تقدم بأسلوب عرض تفاعلي، توفر للمتعلّم مزايا عديدة

¹ العياشي بدر الدين، خدمات أنظمة المعلومات الإلكترونية ودورها في تلبية احتياجات المستخدمين، المدرسة العليا للأساتذة، قسنطينة، 2011-2012.

² حسونة إسماعيل عمر وحرب سليمان أحمد، تكنولوجيا الحاسوب والاتّصالات في التّعليم، كلية التربية، جامعة الأقصى، فلسطين، 2018.

من بينها التفاعل الإيجابي بين النصوص والمتعلم، بالإضافة إلى اكتسابه كثير من المهارات والقدرات التعليمية التي تؤدي إلى جودة التعليم.

إلى ضرورة ربط تقويم الأداء الوظيفي للمعلمين بحضور دورات تكوينية واستخدامهم للأجهزة المتوفرة بمدارسهم في تنفيذ الدروس والأنشطة، بالإضافة إلى عقد لقاءات تربوية بين المتخصصين في مجال التقنية وبين المعلمين لمناقشة أهم ما يعاونه مع التطبيق¹.

¹ المحامدي رانيا بنت حامد بن داخل، مستوى تمكّن معلمات اللّغة العربيّة من كفايات التّعليم الإلكترونيّ إلزاميّة لتعليمها في المرحلة الثانوية بالعاصمة المقدّسة، مذكرة ماجستير، 2012.

بندوات ودورات تكوينية خاصة من قبل مفتشي المادة لتعم الفائدة وبحضور متخصصين في مجال حوسبة اللغة العربية للقيام بدرس تطبيقي حول تدريس النصوص بهذه التقنية الحديثة. ومن خلال الجدول رقم (28) يتضح أنّ نسبة كبيرة من الأساتذة -في حدود عينة البحث- تقرّ بأنّه يمكن الاعتماد على المختصين لتطوير برامج تعتمد على اللسانيات الحاسوبية تستعمل في مرحلة القراءة النموذجية، وهو ما تبينه النسبة المئوية التي بلغت (67.50 %).

هذا ما أكّده نصر الدين (2023) من خلال دراسته المعنونة بـ: " المراجعة النحوية لبرامج التشكيل الآلي للنصوص العربية: برنامج تشكيل نموذجاً"، حيث بين أهمية تشكيل النصوص العربية من خلال بعض المحاولات العديدة لتيسير قراءة النصوص العربية العربية بكتابتها مضبوطة الشكل بحيث يعتبر التشكيل الآلي أفضل بديل لتذليل صعوبات القراءة باعتبار أن في عصر الرقمنة، كما يتمتع هذا التطبيق بدرجة كبيرة من الدقة والصحة، خاصة وأنّ مثل هذه التطبيقات مرّت بالتعديل قبل توظيفها، لذلك يجب العناية بها لتلبية احتياجات متعلّمي اللغة العربية ومستخدميها بشكل أفضل¹.

كما أنّ نتائج الجدول رقم (29) بينت أنّ نسبة (74.16 %) من أساتذة اللغة العربية-في حدود عينة البحث- أقرّت بأنّ يمكن لبرامج حاسوبية متخصصة في النحو و الصرف أن تتيح للمتعلم اكتشاف التراكيب الصرفية والنحوية المختلفة.

¹ نصر الدين بوحساين، المراجعة النحوية لبرامج التشكيل الآلي للنصوص العربية: برنامج تشكيل نموذجاً، الجامعة الإسلامية، إندونيسيا، 2023.

حيث أكدت دراسة (العربي بوعمران بوعلام ونعيمة عيوش) بعنوان: فعالية استخدام البرامج الحاسوبية في تعليمية اللغة العربية - برنامج الخليل الصرفي نموذجاً - أنّ لا بدّ من استخدام البرامج الحاسوبية في العملية التعليمية وإدراجها ضمن المناهج التربوية، وهذا ما يسمح بتطوير طرق التدريس والانتقال من الطريقة التقليدية التي أصبح ينفر منها المتعلّم إلى الطّريقة الحديثة التي تتلاءم والعصر الحديث. حيث نجد المتعلّم في مختلف الاطوار التّعليمية يتعامل في حياته اليومية مع مختلف التكنولوجيات الحديثة، إلّا أنّه عند التحاقه بالمؤسسات التعليمية يفتقرون إلى مثل هذه البرامج¹.

كما أكّدت الدّراسة دور البرامج الحاسوبية في تعليم القواعد الصرفية باعتبار أنّ الاستفادة من التّقنية الحاسوبية في الدّراسات الصرفية أصبح أمراً ضرورياً في عصرنا لأنّ توظيف الحاسب الآلي في الأعمال اللّغوية أصبح منتشراً. وذلك من خلال ما أثبتته الأعمال الصرفية التي تحتاج إلى المزيد من الضّبط والدّقة والتّقدّم إلى ما هو أفضل باستعمال تقنية² الحاسوب. كذلك من خلال الجدول رقم (30) يتّضح أنّ نسبة كبيرة من الأساتذة (في حدود عينة البحث) تقرّ بأنّه يمكن لبرامج حاسوبية متخصصة أن تحدد النمط الغالب في النص بناء على مؤشرات موجودة فيه و بالاعتماد على إعدادات مسبقة مضبوطة في البرنامج. وهو ما تعكسه النّسبة المئوية التي بلغت (77.50%).

¹ بوعمران بوعلام العربي و عيوش نعيمة، فعالية استخدام البرامج الحاسوبية في تعليمية اللّغة العربية: برنامج الخليل الصّرفي نموذجاً، مجلة اللغة العربية، مج24، ع1، 2022.

² بوعمران بوعلام العربي و عيوش نعيمة، نفسه.

1-2 - مناقشة الفرضية الثانية:

أثبتت نتائج الدراسة الميدانية صدق الفرضية الثانية والتي نصّها: "لأساتذة اللغة العربية اتجاهات إيجابية نحو استخدام اللّسانيات الحاسوبية في تدريس النّصوص الأدبية".

من خلال نتائج مقياس الاتجاهات تبين أنّ لأساتذة اللّغة العربية بمرحلة التّعليم الثانوي اتجاهات إيجابية نحو استخدام اللّسانيات الحاسوبية في تدريس النّصوص الأدبية.

حيث يبرز الجدول رقم (31) أن نسبة (65.8%) من أساتذة اللغة العربية بمرحلة التعليم الثانوي - في حدود عينة البحث - لديهم اتجاهات إيجابية نحو اللّسانيات الحاسوبية في تدريس النّصوص الأدبية.

في حين تظهر نسبة (31.7%) من أساتذة اللغة العربية بالتعليم الثانوي - في حدود عينة البحث - ممن كانت لديهم اتجاهات سلبية نحو اللّسانيات الحاسوبية في تدريس النّصوص الأدبية.

هذه النّتائج تتفق مع دراسة (سهير علي) التي تحمل عنوان: "اتجاهات طلاب مجمع شمبات نحو مقرر الحاسوب المطلوب الجامعي"، حيث توصّلت في نهاية الدّراسة إلى النّتائج الميدانية التالية¹:

- اتجاهات طلاب الكليات العلمية موجبة نحو أهداف دراسة مقرر الحاسوب لأنّها سهلة وواضحة وبالإمكان تحقيقها.

¹ أحمد نور سهير علي محمد، اتجاهات طلاب شمبات نحو مقرر الحاسوب المطلوب الجامعي، مذكرة ماجستير، قسم المناهج وطرق التّدرّيس، جامعة الخرطوم، 2002.

- طرائق تدريس المقرر شيق لأنّ استخدام النّشاط العملي المصاحب يساعد في تنمية اتّجاهات الطّلاب نحو المقرر.

كما أظهرت نتائج اختبار كاف تربيع التي بلغت (72.36) وهي دالة عند مستوى الدلالة (α) أقل من 0.01، وجود فرق بين الاتّجاهات الإيجابية والسلبية لصالح الاتّجاهات الإيجابية نحو استخدام اللسانيات الحاسوبية.

في السياق ذاته أجريت دراسة لـ: (قسيم الشناق، وحسن بني دومي) بعنوان: " اتّجاهات المعلّمين والطّلبة نحو استخدام التّعليم الإلكتروني في المدارس الثانوية الأردنية" حيث توصّلت نتائج الدّراسة الميدانية إلى أنّ اتّجاهات المعلّمين نحو التّعلّم الإلكتروني إيجابية، ويعود السبب في ذلك إلى طبيعة التّعلّم الإلكتروني القائم على إثارة الدّافعية لدى المتعلّمين بما يحتوي عليه من أشكال ورسومات ولقطات فيديو، بالإضافة إلى رغبة المعلّمين في مسايرة التّطور العلمي والتّكنولوجي¹.

وتعود النسب الإيجابية لمقياس الاتّجاهات نحو اللسانيات الحاسوبية إلى رغبة الأساتذة في القضاء على الطّريقة التّقليدية في تدريس النّصوص الأدبية والتي لا يتجاوب معها المتعلّم في بعض الأحيان، فكّما تميّز التعليم بالتنوّع والثراء ترسّخ الدّرس أكثر في ذهن المتعلّم وذلك من خلال ما يعرض أمامه من رسومات وأصوات ومخطّطات تثير انتباهه وتشوّقه وبالتالي تدفعه إلى توفير الجهد والوقت من خلال التّحضير الجيد للنّص الأدبي في المنزل.

¹ الشناق قسيم محمد وبني دومي حسن علي، اتّجاهات المعلّمين والطّلبة نحو استخدام التّعلّم الإلكتروني في المدارس الثانوية الأردنية، مجلة جامعة دمشق، ع1-2، الأردن، 2010.

1-3 - مناقشة الفرضية الثالثة:

أثبتت نتائج الدراسة الميدانية صدق الفرضية الثالثة والتي نصّها: "الكفايات التدريسية التي يجب أن يمتلكها أستاذ اللغة العربية للتمكن من استخدام اللسانيات الحاسوبية في تدريس النصوص الأدبية للسنة الثالثة ثانوي هي الكفايات المتعلقة بإدارة المقررات الإلكترونية".

وتبين نتائج الجدول رقم (36) بأنّ معدل الرتب الخاص بمهارات الحاسوب يقدر بـ (48.50)، وهو أكبر من معدّل الرتب الخاص بمجموع مهارات الإنترنت، كذلك نتائج الجدول رقم (37) الخاص بنتائج اختبار (WILCOXON) لقياس دلالة الفروق بين الرتب والخاصة بمهارات الحاسوب ومهارات الإنترنت أنّ قيمة $z = -8.623$ وهي دالة عند مستوى $(\alpha = 0.01)$ ، وبالتالي فإنّ الفرق بين مهارات الإنترنت ومهارة الحاسوب دال إحصائياً عند $\alpha = 0.01$.

كما بيّنت نتائج الجدول رقم (38) بأنّ معدّل الرتب الخاص بمجموع مهارات الحاسوب تقدّر بـ (66.72) وهو أكبر من معدّل الرتب الخاص بمجموع مهارات الإنترنت الذي يقدر بـ: (40.11).

وهي نتائج تتفق مع دراسة رانية بنت أحمد بعنوان: "أهم المهارات المتعلقة بكفاية استخدام الحاسوب" ومعظم هذه المهارات تتمثّل فيما يأتي¹:

- توظيف برامج العروض التقديمية.

- استخدام البرمجيات الخاصة بتعليم اللغة العربية.

¹ المحامدي رانيا بنت حامد بن داخل، مرجع سابق.

- الاستعانة بالمواد الصوتية في تنمية المهارات الكتابية.
- إعداد أسئلة تقويمية لموضوعات اللغة العربية تعتمد على دمج كل من النصوص المكتوبة والرسوم التوضيحية.

- استخدام معاجم إلكترونية وتوظيفها في اكتساب مهارات اللغة العربية.

- استخدام غرف المحادثة ومؤتمرات الفيديو في تنمية مهارات اللغة العربية.

كما بيّنت نتائج الجدول رقم (39) والخاصة بنتائج اختبار (WILCOXON) لقياس دلالة الفروق بين الرتب الخاصة بمهارات إدارة المقررات الإلكترونية ومهارات الحاسوب بأنّ قيمة $z = -6.219$

وهي دالة عند مستوى ($\alpha = 0.01$) وبالتالي فإن الفرق بين مهارات إدارة المقررات الإلكترونية ومهارات الحاسوب دال إحصائياً.

وبيّنت نتائج الجدول رقم (40) بعنوان نتائج اختبار (WILCOXON) لقياس الفروق في الرتب بين مهارة إدارة المقررات الإلكترونية ومهارة الإنترنت بأنّ معدّل الرتب الخاص بمجموع مهارات إدارة المقررات الإلكترونية يقدر بـ (62.11) والذي يعدّ أكبر من معدّل الرتب الخاص بمجموع مهارات الإنترنت الذي يقدر بـ (26).

كذلك بيّنت نتائج الجدول رقم (41) بعنوان نتائج اختبار (WILCOXON) لقياس دلالة الفروق بين الرتب الخاصة بمهارات إدارة المقررات الإلكترونية ومهارات الإنترنت دال إحصائياً،

بحيث أنّ قيمة $z = -8.163$ وهي دالة عند مستوى $(\alpha = 0.01)$ وبالتالي فإن الفرق بين مهارات إدارة المقررات الإلكترونية ومهارات الإنترنت دال إحصائياً.

وتبيّن (رانيا بنت أحمد) المهارات المتعلقة بكفاية استخدام الإنترنت فيما يأتي¹:

- استخدام المواقع الإلكترونية المتخصصة في تعليم اللغة العربية.
- الاستفادة من المعلومات المتصلة باللغة العربية وتوظيفها في تنمية المهارات اللغوية المختلفة.
- الاستفادة من قواعد البيانات المختلفة والمتصلة بتعليم اللغة العربية عن طريق التحميل، الحفظ، والمناقشة.
- الاستعانة بالوسائل التعليمية الخاصة بتعليم اللغة العربية على شبكة الإنترنت مثل: الصور ومقاطع الفيديو.
- برمجة أسئلة خادمة لدروس اللغة العربية على شبكة الإنترنت للإجابة عنها.
- توظيف مواقع تعليمية وقواعد البيانات الخاصة بتعليم اللغة العربية لتنمية الرصيد اللغوي.
- ويعود سبب تركيز أفراد عينة البحث على المقررات الإلكترونية كونها تزيد من حيوية المتعلمين وتشجعهم على تقديم الأفضل وبذل جهد أكبر، وذلك من خلال فتح غرف إلكترونية تعليمية مما يزيد في تقوية العلاقة بين الأستاذ والمتعلمين وبين المتعلمين أنفسهم.

¹ المحامدي رانيا بنت حامد بن داخل، مرجع سابق.

في ذات السياق قام "حسن شوقي" بدراسة ميدانية، أفضت نتائجها إلى أن استخدام التّعلّم الإلكتروني في تدريس مقرّر المناهج لعينة الدّراسة قد أسهم في تنمية التّحصيل المعرفي لديهم وذلك للأسباب الآتية¹:

- تقديم محتوى مقرّر المناهج على شكل وحدات تعليمية صغيرة، مع إمكانية إعادة دراسة الوحدة أكثر من مرّة، وبالتالي أدّى إلى إتقان الطّلاب كل وحدة تعليمية قبل الانتقال للوحدة التالية.

- تواصل الطّلاب مع المعلّم ومع بعضهم البعض عبر البريد الإلكتروني وغرف الحوار ساعد على تبادل المعلومات بين الطّلاب.

- تنوّع عناصر عرض محتوى مقرّر المناهج إلكترونياً وتوظيفها داخل المقرّر. في حين أكّدت دراسة (رانية المحامدي) بأنّ مستوى تمكّن معلّّات اللّغة العربية في المهارات المتعلقة بكفاية إدارة المقرّرات الإلكترونية كان بدرجة أكبر من المهارات المتعلقة بكفايات استخدام الحاسوب وكفايات استخدام الإنترنت. كما وضّحت أهمّ المهارات المتعلقة بكفاية إدارة المقرّرات الإلكترونية، والمتمثّلة فيما يأتي²:

- تقديم المساعدة والإرشاد للمتعلّمين.

- تنظيم الوقت من أجل تقديم مقرّر اللّغة العربية الإلكتروني داخل الصّف.

¹ شوقي حسن علي، فعالية تدريس مقرر المناهج باستخدام التّعلّم الإلكتروني في تحصيل طّلاب شعبة الرياضيات بكلية التربية واتجاهاتهم نحو دراسة المقرّرات الإلكترونية، مجلّة البحث في علم التربية وعلم النّفس، مج23، ع2، 2010.

² المحامدي رانيا بنت حامد بن داخل، مرجع سابق.

- تزويد المتعلمين بالمصادر الكافية التي تساهم في تعزيز تعليم مقرّر اللغة العربية الإلكتروني بما يحقّق مبدأ الفروق الفردية.

- توفير عنصر التشويق وجذب الانتباه في عرض مقرّر اللغة العربية إلكترونياً. تعتبر هذه المهارات بمثابة مزايا يقوم عليها مقرّر التعليم الإلكتروني والتي تسهم في تطوير التعليم وتجويده، لذلك أكدت كلّ من " نرجس زكري " مزايا استخدام المقرّرات الإلكترونية فيما يأتي¹:

- متطلّبات التدريس الخاصّة بالمقرّرات الإلكترونية تنطبق على تماماً مع تلك الخاصّة بالمقرّرات التي تدرّس في الفصل الدّراسي التقليدي.

- المقرّر الإلكتروني يزوّد الطالب بوسائل مناسبة متنوّعة للتّفاعل مع المحتوى العلمي.

- يحتوي المقرّر الإلكتروني على روابط مختارة بعناية، ويعتمد عليها.

- تسمح طرق التدريس لأعضاء الهيئة التدريسية بالوفاء باحتياجات الطّلاب ومراعاة الفروق بينهم.

- المقرّر الإلكتروني يستخدم التّقنيات والوسائل المتعدّدة لتيسير التّعلّم وتحسينه.

1-4 - مناقشة الفرضية الرابعة:

- أظهرت نتائج الدّراسة الميدانية صدق الفرضية الرابعة والتي مفادها أنّ: " هناك برامج حاسوبية يمكن توظيفها لتدريس النّصوص الأدبية لشعبة الآداب والفلسفة السنة الثالثة

¹ زكري نرجس، التّعليم بالحاسوب وأثره في تنمية مهارة حل المشكلات لدى تلاميذ الثانية ثانوي علوم تجريبية مادّة العلوم الطّبيعية نموذجاً - ثانوية عبد المجيد بومادة - ورقة، مذكرة ماجستير، ورقة، د.ت.

ثانوي". وهو ما تؤكده نتائج الجدول رقم 28، حيث أقرت نسبة (82.50 %) من الأساتذة - في حدود عينة الدراسة - أنه يمكن الاعتماد على المتخصصين لتطوير برامج تعتمد على اللسانيات الحاسوبية تستعمل في مرحلة القراءة، وهذا ما تبين من خلال التطبيق على بعض النصوص الأدبية للسنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة، وذلك من خلال برنامج "مشكال" الذي له دور كبير في تسهيل القراءة للمتعلّم بما يوفّره من وقت وجهد. وفي هذا السياق يؤكّد نصر الدين (2023) أنّ هناك محاولات عديدة ظهرت لتلبية الحاجة إلى تسهيل قراءة النصوص العربية بكتابتها مضبوطة بالشكل والحركة، إلّا أنّها تعتبر عملية شاقّة ومرهقة للعيون ومتعبة للأبدان¹

- لذلك وفي ظلّ التطورات التكنولوجية الرّاهنة ظهرت تطبيقات كثيرة تقدّم خدمة التشكيل الآلي للنصوص والتي يمكن اعتمادها في ضبط التشكيل الكامل للنصوص التي تتضمنها الكتب المدرسية ضبطاً كاملاً في جميع المراحل التعليمية بهدف تسهيل القراءة للمتعلّم.

- كما أظهرت نتائج الجدول رقم 29 أنّ نسبة (74.16%) من أساتذة اللغة العربية - في حدود عينة البحث - تقرّ بأنّه يمكن لبرامج حاسوبية متخصصة في النحو والصّرف أن تتيح للمتعلّم اكتشاف التراكيب الصّرفية والنّحوية المختلفة، وقد تبين ذلك من خلال برنامج "قطرب" وبرنامج "الخليل الصّرفي".

¹ نصر الدين بوحساين، مرجع سابق..

- حيث أكدت سوسن معافاة (2022) أن التحليل الصرفي مسار من بين عدّة مسارات أخرى للتحليل الحاسوبي، فالتحليل الصرفي يمدّنا بالمعلومات الصرفية الخاصة بالكلمة، وتضيف بأنّ هذا البرنامج لا يزيل اللبس والغموض الناتج عن عدم التشكيل فمعظم النصوص ليست مشكّلة، لذلك فصحة التحليل الصرفي تقتضي الوضع السليم لها والذي يتطلّب بدوره دراية كافية بالسياق اللغوي.

- فمحّل الخليل ليس محلاً سياقياً لأنه يتعامل مع النص على أنّه مجموعة من الكلمات المنعزلة، أي أنّ كل كلمة من النص تعالج منفردة أو منعزلة عن السياق اللغوي الذي وردت فيه.

- ومن بين البرامج الصرفية المتخصصة في النحو والصرف ، برنامج " قطرب " الذي يعمل على التعرف على الأفعال المتصرفّة والكشف عن أصولها، بالإضافة إلى تحليل الكلمة وإظهار جميع الوجوه الممكنة للكلمة المعالجة.

- لكن ما يلاحظ على هذا البرنامج بالنسبة للنصوص الأدبية للسنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة لا يتلاءم معه باعتبار أنّ البرنامج يدرس الكلمة خارج السياق وبالتالي نجد أنّ برنامج " قطرب " يلائم نشاط استثمار النص في مجال القواعد، خاصة بالنسبة للسنة الأولى ثانوي جذع مشترك آداب باعتباره يحتوي على مواضيع في الصرف كاسم الفاعل واسم المفعول وغيرهما.

- ومن بين أهم البرامج الحاسوبية التي تمّ تطبيقها على النصوص الأدبية، البرنامج الحاسوبي العربي التفاعلي، والذي تصفه منى بنت محمد (2016) بأنه لا يكتفي بعرض المعلومات المعجمية في صورة الكترونية، بل يجعل هذه النسخة أكثر تفاعلا ومشاركة مع المستخدم. بحيث يسمح للمتعلّم بأن يقلّب صفحات الكتاب بصوته وأن يبحث عن معاني الكلمات بالصوت والصورة، ممّا يجعل البحث أكثر جاذبية ومتعة¹.

¹ القرطوبي منى بنت محمد بن عبد الله، بناء معجم تفاعلي حاسوبي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (من الألف إلى الجيم)، المؤتمر الدولي الخامس للغة العربية، دبي، 2016.

الاستنتاج العام:

بعد مناقشة الفرضية الأولى التي تم إثبات صدقها من خلال نتائج الجدول رقم (19) حيث أنّ نسبة (64.86%) من أفراد العينة، أقرّوا بأنّ اللّسانيات الحاسوبية تزيد من فعالية تدريس النّصوص الأدبية، وتعود هذه النّتائج إلى رغبة أساتذة التّعليم الثانوي في مساهمة التطّور التّكنولوجي، بالإضافة إلى الرّغبة في تغيير الطّريقة القديمة في تقديم النّصوص الأدبية القائمة على الوسائل التّعليمية التّقليدية والتي لا تجلب انتباه المتعلّمين وتتقص من رغبتهم في التّحضير الجيد للدّرس.

إلى جانب نتائج الجدول رقم (21) التي بيّنت أنّ نسبة (82.50%) من أساتذة التّعليم الثانوي - في حدود عينة البحث - تقرّ أنّ أجهزة الحاسوب تتوفر في مؤسّساتهم التربوية، وهذا ما أكّدت عليه خالدة محمد علي في دراسة لها بعنوان "كفايات التّعليم الإلكتروني ومدى توافرها لدى معلّمي المدارس الخاصة للمرحلة الثانوية"، حيث أوصت بضرورة العمل على توفير أجهزة حاسوب بعدد كاف في المدارس الثانوية، بالإضافة إلى توفير مختبر حاسوب في المدارس ومشرف مختبر حاسوب لمساعدة المعلّمين والمتعلّمين أثناء تنفيذ التّعلّم الإلكتروني وكذلك صيانة أجهزة الحاسوب بشكل مستمر¹.

كما أكّدت نسبة (60.83%) من أساتذة التّعليم الثانوي - في حدود عينة البحث - بأنّ المتعلّمين يتجاوزون بشكل أفضل عند تدريس النّصوص الأدبية بالحاسوب بشكل أفضل، بحيث أكّد

¹ خالدة محمد علي حسن، كفايات التّعليم الإلكتروني ومدى توافرها لدى معلّمي المدارس الخاصة للمرحلة الثانوية، مذكرة ماجستير، كلية الدّراسات العليا، جامعة السودان، 2017.

العوامله ختام عبد الحليم في دراسة له بعنوان: "واقع استخدام الحاسوب في التدريس من وجهة نظر المديرين والمعلمين والطلّبة" بأنّ الحاسوب يعتبر من أكثر التّقنيات تعقيدا في تكوينه وسهولة استخدامه، بحيث يوفرّ للمتعلّم الحركة والصورة والصّوت والرّسم مع إمكانية تجاوبه معه عبر برنامج حاسوبي تعليمي¹.

أمّا الفرضية الثّانية التي تمّ إثبات صدقها من خلال الجدول رقم (31)، حيث يتّضح بأنّ نسبة كبيرة من الأساتذة -في حدود عينة البحث- أقرت بأنّ لأساتذة اللّغة العربيّة بمرحلة التّعليم الثّانوي اتّجاهات إيجابية نحو استخدام اللّسانيات الحاسوبية في تدريس النّصوص الأدبية، وهو ما تعكسه النّسبة المائوية التي بلغت (65.8%).

كما بيّنت نتائج اختبار كاف تربيع التي بلغت (72.36%) وجود فرق بين الاتّجاهات الإيجابية والسلبية لصالح الاتّجاهات الإيجابية نحو استخدام اللّسانيات الحاسوبية، تتفق نتائج هذه الدّراسة مع دراسة الشناق قسيم محمد وبني دومي حسن علي، بعنوان: "اتّجاهات المعلمين والطلّبة نحو استخدام التّعلّم الإلكتروني في المدارس الثّانوية الأردنيّة"، بحيث توصّلت نتائج الدّراسة إلى أنّ اتّجاهات المعلمين نحو التّعليم الإلكتروني إيجابية، والسبب في ذلك يعود إلى رغبة المعلمين في مسايرة التّطور التكنولوجي، بالإضافة إلى الفوائد التي تعود على مستخدميه في كافة مجالات الحياة².

¹ العوامله ختام عبد الحليم، مرجع سابق

² الشناق قسيم محمد وبني دومي حسن علي، مرجع سابق

وأما الفرضية الثالثة فقد تم إثبات صدقها من خلال الجدول رقم (36) بحيث بينت النتائج بأن معدل الرتب الخاص بمهارة الحاسوب تقدّر بـ (48.50)، كذلك نتائج الجدول رقم (37) الخاص بنتائج اختبار (WILCOXON) لقياس دلالة الفروق بين الرتب والخاصة بمهارات الحاسوب ومهارات الإنترنت أنّ قيمة $z = -8.623$ وهي دالة عند مستوى $(\alpha = 0.01)$. كذلك بينت نتائج الجدول رقم (38) بأن معدل الرتب الخاص بمجموع مهارات الحاسوب تقدّر بـ (66.72) وهو أكبر من معدل الرتب الخاص بمجموع مهارات الإنترنت الذي يقدر بـ (40.11).

وفي السياق ذاته بينت نتائج الجدول رقم (39) والخاصة بنتائج اختبار (WILCOXON) بأن الفرق بين مهارات إدارة المقررات الإلكترونية ومهارات الحاسوب دال إحصائياً، حيث أنّ قيمة $z = -6.219$ وهي دالة عند مستوى $(\alpha = 0.01)$.

كذلك بينت نتائج الجدول رقم (41) بعنوان نتائج اختبار (WILCOXON) لقياس دلالة الفروق بين الرتب الخاصة بمهارات إدارة المقررات الإلكترونية ومهارات الإنترنت دال إحصائياً، بحيث أنّ قيمة $z = -8.163$ وهي دالة عند مستوى $(\alpha = 0.01)$ وبالتالي فإن الفرق بين مهارات إدارة المقررات الإلكترونية ومهارات الإنترنت دال إحصائياً.

هذا ما توصلت إليه الباحثة " نورة محمد " في دراسة لها بعنوان: " أثر استخدام المقرر الإلكتروني على تحصيل طالبات قسم الرياضيات بكلية التربية بعفيف بالمملكة العربية السعودية"، حيث بينت أنّ تعلم الطالبات لموضوعات مقرر تقنيات التعليم والاتصال جعلهن

في موقف مقارنة مع المقرّر التقليدي، وأبرز لهن أهمية التعليم الإلكتروني كأسلوب وطريقة تعليمية/ تعلمية يمكن تطبيقها على المقررات الدراسية الأخرى، وذلك من خلال توفير بيئة تفاعلية متميزة من حيث الدافعية والتشويق، لا سيما أنّ استخدامه لا يلغي دور المعلم، بل يقدّم له الدعم لبلوغ الأهداف التعليمية/ التعلمية.

أمّا بالنسبة للفرضية الرابعة فقد تمّ ثبات صدقها من خلال الجدول رقم (28) الذي أكّدت من خلاله نسبة (67.50%) بأنّه يمكن الاعتماد على متخصصين لتطوير برامج تعتمد على اللّسانيات الحاسوبية تستعمل في مرحلة القراءة، وهذا ما تبيّن من خلال برنامج "مشكال" الذي تمّ تطبيقه على بعض النصوص الأدبية للسنة الثالثة ثانوي، شعبة آداب وفلسفة، والذي ساعد المتعلّم في مرحلة القراءة النموذجية على التّمكن من فهم النصوص الأدبية، حيث ساهم هذا البرنامج في إزالة الغموض لبعض الألفاظ.

خاتمة

خاتمة:

تم الانطلاق في هذا البحث من موضوع اللسانيات الحاسوبية ودورها في تدريس مناهج اللغة العربية للسنة الثالثة شعبة آداب وفلسفة، ذلك أن خبرتي المتواضعة في تعليم اللغة العربية بمرحلة التعليم الثانوي مكنتني من ملاحظة نفور تلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة من نشاط النصوص الأدبية وملهم من الطريقة التقليدية والروتينية في التقديم رغم أنه المنطلق الرئيس لبقية الأنشطة، وبما أن متعلمي هذا الجيل ينجذبون وراء كل ما هو تقني ارتأت الباحثة اقتراح تقنية جديدة تلائم توجهاتهم التكنولوجية وتزيد في تحفيزهم وتشويقهم لدراسة النصوص الأدبية فكان هذا الاقتراح توظيف اللسانيات الحاسوبية في تعليم هذه النصوص.

لمعالجة موضوع البحث تم جمع رصيد نظري وضّحنا من خلاله الجانب المتعلق بالحاسوب من حيث النشأة وكيفية توظيفه في مجال التعلم، بالإضافة إلى أهم المهارات التي يحققها في مجال التعليم.

بعد ذلك تم التطرق إلى اللسانيات الحاسوبية التي تجمع بين علمي اللغة والحاسوب ومجالات تطبيقها والترجمة الآلية التي تعدّ من أهم مجالات اللسانيات الحاسوبية وأهم البرامج العربية التي أبدعت في خدمتها من بينها برنامج صخر، وبرنامج عجيب، وغيرها من البرامج.

كما كان للمعالجة الآلية للغة العربية الدور الفعال في اللسانيات الحاسوبية لذلك كان التطرق إلى أهم المستويات التي تختص بمعالجتها آليا وهي المعالجة الصوتية، والصرفية، والنحوية والمعجمية.

وأما محتوى النصوص الأدبية فقد تمّ عرضها بكلّ محاورها وطرائق تدريسها بالنسبة لمستوى السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة.

كما اعتمدت الدراسة الميدانية على المنهج الوصفي وتمّ خلالها بناء ثلاث أدوات بحث وهي: استبانة لأساتذة اللغة العربية بالتعليم الثانوي، بالإضافة إلى مقياس الاتجاهات لسبر آرائهم واتجاهاتهم نحو استخدام اللسانيات الحاسوبية في تدريس النصوص الأدبية بهذه المرحلة، إلى جانب شبكة الكفايات الموجهة لأساتذة اللغة العربية، كما تمّ معالجة النتائج بواسطة الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) ما سمح لنا بتحليل النتائج وتفسيرها ومناقشة الفرضيات. وفي الأخير تمّ اقتراح برامج حاسوبية وتطبيقها على بعض النصوص الأدبية للسنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة.

توصّل البحث إلى مجموعة من النتائج نوجزها فيما يأتي:

- يأخذ النصّ الأدبي حيزا كبيرا من الأنشطة التعليمية المبرمجة، فهو المنطلق الأساس لها في ظل المقاربة النصّية، لذلك لا بدّ من تكييفها في إطار يتماشى ورغبات المتعلّم وحاجاته عن طريق إفادته بالتقنيات الحاسوبية، ليصبح بذلك النصّ الأدبي متنفسا بالنسبة لتلميذ السنة الثالثة آداب وفلسفة.

- إنّ تحديث اللغة العربية وفهمها يستدعي بناء المعاجم والقواميس واستخدامها في شكلها الحديث والمقصود هنا، المعاجم والقواميس الإلكترونية التي تعدّ من أكبر الخدمات التي تقدّم

للبحث اللغوي عن طريق تخزين المادة اللغوية وترتيبها، وسهولة البحث فيها عن المعاني المقصودة مما يوفر الجهد والوقت معا.

- يمكن للغة العربية أن تحافظ على مكانتها وتستعيد حضورها بفضل الرعاية التي تتلقاها من قبل مستعمليها وتصبح لغة عالمية بكل المقاييس بفضل مرونتها، وقد أخذت تشق طريقها نحو العالمية ولكن يحتاج هذا إلى الكثير من المساعي لتحديثها.

- إنّ الاهتمام بعصرنة التعليم وحوسبته يستدعي تعريب الحاسوب، لأنّ التلميذ في مرحلة التعليم الثانوي يتهيأ للدخول في مرحلة جديدة، وهي الجامعة فيصطدم بلغة جديدة يصعب عليه فهمها.

- إنّ قلة الوسائل التكنولوجية وعدم تخصيص مخابر للغة العربية في المؤسسات التعليمية، ساهم في تدمر أساتذة المادة من قلة الاهتمام باللغة الأم، فالأستاذ أصبح يسعى للحصول على أدنى الوسائل التقليدية لتقديم درسه، لذلك نجد أنّ النقص الواضح في وسائل التعليم الحديثة يؤدّي إلى نفور المتعلمين من المادة.

- إنّ تطبيق برامج حاسوبية لتدريس النصوص الأدبية يتطلب توفير الأجهزة الحاسوبية، كما يتطلب التمكن من التكنولوجيا الحديثة وتكاثف الجهود بين اللغويين والحاسوبيين.

لعلّ أهم ما يمكن استخلاصه من خلال هذا البحث أنّ النهوض باللغة والعربية وبمناهجها في المدرسة الجزائرية وحوسبتها بهدف اللحاق بالركب الحضاري يتطلب تضافر جهود كلّ الأطراف الفاعلة في الحقل التربوي، إضافة إلى توحيد جهود اللغويين وعلماء الحاسوب من أجل وضع

مخطط منهجي بمرحلة التعليم الثانوي التي تعد من أهم المراحل التعليمية، وذلك بالتركيز على النصوص الأدبية باعتبارها العصب الحساس للأنشطة الأخرى، وبذلك يتمكن المتعلم من فهم لغته واستيعابها.

- التوصيات والاقتراحات:

ارتأت الباحثة في نهاية البحث أن تقدّم مجموعة من التوصيات والاقتراحات التي يمكن أخذها بعين الاعتبار من قبل الأطراف الفاعلة في الحقل التربوي، ويمكن أن تكون حافزا لتفعيل دور اللسانيات الحاسوبية في تدريس مناهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الثانوي، والمتمثلة فيما يأتي:

- المحافظة على مكانة اللغة العربية وتأكيد هويتها وبأنّها سيدة العالم وأنها قادرة على مواكبة التطور التكنولوجي، من خلال تذليل الصعوبات التي تحول بينها وبين المكانة التي تليق بها عن طريق توحيد الجهود.

- معالجة الضعف اللغوي للمتعلّمين عن طريق توظيف طرائق ووسائل تعليمية جديدة تحببهم في مادة اللغة العربية وتمكّنهم منها.

- تطوير مناهج اللغة العربية ورقمنتها لأن ما يستهوي المتعلم هو كل ما له علاقة بالتقنية لذلك من الأفضل برمجة المناهج إلكترونيا وإعطائها حقها من الاهتمام كوضع مخابر مستقلة للغة العربية كغيرها من المواد العلمية.

- استحداث أداة فاعلة لتنمية الرصيد اللغوي للمتعلمين من خلال بناء معجم الكتروني خاص بمستوى السنة الثالثة آداب وفلسفة، وتخصيص نشاط منفرد لإثراء الرصيد اللغوي يدرّس فيه كل مستوى على حدة. فالتعلمون بحاجة ماسة إلى رصيد لغوي مكيف في ظل الصّراعات الحضارية والتّطور التكنولوجي الذي صار يهدّد لغتنا.

- تجهيز قاعات التدريس بالأدوات والوسائل التكنولوجية الملائمة، مثل: الحاسوب المزود بشبكة الإنترنت، وجهاز عرض الصور، ومكبر الصوت وغيرها من الوسائل التي تكمن فوائدها في:

- ✓ سهولة الوصول إلى المعلومة.
- ✓ توفير الوقت والجهد في استيعاب الدرس.
- ✓ مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.
- ✓ خلق جو من الإثارة والتشويق.
- ✓ تحقيق التعلم التفاعلي بين المعلم والمتعلم، وبين المتعلم وزملائه، وهذا التفاعل يعمل على شد انتباههم وإبراز قدراتهم.

- وضع برامج حاسوبية تنمي الكفاءات اللغوية للمتعلمين وتناسب مستوياتهم وحاجاتهم.

- إعطاء الأهمية للنص الأدبي باعتباره دعامة أساسية لتدريس اللغة العربية، فهو يلبي حاجات المتعلمين النفسية من زيادة في الأحاسيس والمشاعر خاصة بالنسبة للشعر، كما يثري فكرهم وينمي فيهم مجموعة من القيم منها الروحية والخلقية والاجتماعية.

- تقديم النصوص الأدبية وعرضها في قالب جديد وإطار مشوق تثير اهتمام المتعلمين لتجعلهم عناصر فاعلة في تسيير الدرس.
- ربط النصوص الأدبية بواقع المتعلمين، فكلما كانت بعيدة عن واقعهم المعيش ومختلفة عن عاداتهم وتقاليدهم تسببت في نفور المتعلم منها.
- الاهتمام بمرحلة التعليم الثانوي، وتحسين نوعية التعليم بها من خلال توفير الوسائل التكنولوجية الحديثة والتشجيع على استخدامها.
- ضرورة تعريب الحاسوب بصفة كاملة وتطويره لخدمة اللغة العربية خاصة في ظل الحواسيب الذكية.
- الاهتمام بالترجمة الآلية للغة العربية وجعلها في خدمة مناهج اللغة العربية مع مراعاة البيئة التعليمية العربية.
- توفير البيئة اللازمة والأدوات المناسبة لاستغلال المعرفة اللسانية العربية ومعالجتها رقمياً.
- فك اللبس وتعدّد التأويل الذي يشكل عقبة في طريق تصميم وإنجاز برمجيات وأنظمة للمعالجة الآلية للغة العربية، كاللبس المعجمي الذي يتعلّق بالكلمة مثل الترادف والاشتراك اللفظي والتضاد واللبس الدلالي، والتركيب.
- التكوين المستمر للمعلمين في مجال الحاسوب بصفة عامة وفي مجال اللسانيات الحاسوبية بصفة خاصة وذلك من خلال القيام بندوات وأيام تكوينية توضّح كيفية استخدامها ومجالات تطبيقها.

قائمة المصادر والمراجع

المصادر والمراجع باللغة العربية:

1. القرآن الكريم برواية ورش.
2. إبراهيم زكرياء، طرق تدريس اللغة العربية، دار الجامعة المعرفية، القاهرة، 1999.
3. إبراهيم عبد العليم، في طرق التدريس الموجّه الفني لمدرّسي اللغة العربية، دار المعارف، ط14، القاهرة، د ت.
4. إبرير بشير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، ط1، اربد، 2007.
5. ابن منظور جمال الدين، لسان العرب، دار المعارف، ط1، القاهرة، د ت.
6. ابن منظور جمال الدين، لسان العرب، دار إحياء التراث العربي ومؤسسة التاريخ العربي، ط3، بيروت، د ت.
7. أبو حمام أكرم محمد زيدان، فاعلية برنامج تدريبي محوسب لتدريس تطبيقات الحاسوب في تنمية بعض المهارات الحاسوبية لدى طلبة جامعة الأزهر - غزة - واتجاهاتهم نحوها، مذكرة ماجستير، 2013.
8. أبو خرمة عمر محمد، نحو النص نقد النظرية وبناء أخرى، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2004.
9. أحمد جمعة أحمد وخليفة وليد السيد أحمد وسعد مراد علي عيسى، التعلم باستخدام الكمبيوتر (في ظل عالم متغير)، دار الوفاء لدنيا، ط1، الإسكندرية، 2006.

10. أحمد نور سهير علي محمد، اتجاهات طلاب شهادات نحو مقرّر الحاسوب المطلوب الجامعي، مذكرة ماجستير، جامعة الخرطوم، 2002.
11. استيتية سمير شريف، اللسانيات: المجال والوظيفة والمنهج، عالم الكتب الحديث، ط1، 2005.
12. البار عبد القادر وبن فريدة ضياء الدين، تعليمية النصوص الأدبية والروافد اللغوية في المرحلة الثانوية في ظل النظريتين السلوكية والبنوية، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، ع35، 2018.
13. البار عبد القادر وبن فريدة ضياء الدين، تعليمية النصوص الأدبية والروافد اللغوية، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، ع35، سبتمبر 2018.
14. بختة تاحي، دور اللسانيات الحاسوبية في تنمية اللغة العربية وعلومها، مجلة التعليمية، مج05، ع15، 2018.
15. بربارة سهيلة، الترجمة بمساعدة الحاسوب من الإنجليزية إلى العربية، مذكرة ماجستير، جامعة الجزائر، 2006.
16. بربارة سهيلة، اللغة العربية والترجمة الآلية، مجلة دفاتر الترجمة، معهد الترجمة جامعة الجزائر، ع07، 2016.
17. بركات نافذ، التحليل الإحصائي باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS ، كلية التجارة، الجامعة الإسلامية، 2012-2013.

18. برو محمد ورحموني دليلة، المناهج التعليمية بين التطورات وتحديات المستقبل، جامعة الجزائر 2، د ت.
19. بلعيد صالح، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، 2003.
20. بن حمادو عبد المجيد، المعجم العربي الإلكتروني: أهميته وطرق بنائه، جامعة صفاقس، 2011.
21. بن عربية راضية، محاضرات في اللسانيات الحاسوبية، دار ألف للوثائق، قسنطينة، 2017.
22. بوحساين نصر الدين، تعليم اللغة العربية "واقع وآفاق"، مجلة العربية، ع03، 2011.
23. تاحي بخته، دور اللسانيات الحاسوبية في تنمية اللغة العربية وعلومها، مجلة التعليمية، مج05، ع15، سبتمبر 2018.
24. التميمي عبد العزيز بن صلاح، المناهج: تنظيمها، عناصرها، أسسها، 2012.
25. تمار ناجي وبن بريكة عبد الرحمن، المناهج التعليمية والتقويم التربوي، دار المعرفة للنشر والتوزيع، 2012.
26. جابر وليد أحمد، طرق التدريس العامة: تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، دار الفكر، ط2، عمان، 2005.
27. جاسم محمد عبد السلام، طرق تدريس الأدب العربي، دار المناهج، ط1، عمان، 2003.

28. جبر سعد محمد والعرنوسي عويد حربي، المناهج: البناء والتطور، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط1، عمان، د.ت.
29. الجمعاوي أنور، المعجم الإلكتروني العربي المختص: قراءة نقدية في نماذج مختارة، المؤتمر العربي الخامس للترجمة، فاس، 2014.
30. جمعاوي صابر، نظم الترجمة الآلية من العربية وإليها: الأهمية والإمكانات والحدود، جامعة قرطاج، تونس، د.ت.
31. الجوهري أبو إسماعيل بن حمادو، الصحاح، دار الحديث، القاهرة، د.ط.
32. الحاج صالح عبد الرحمن، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، دار موفم للنشر، ج1، الجزائر، 2007.
33. حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات: الأبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر، 2005.
34. حساني محمود شوقي، تطوير المناهج: رؤية معاصرة، دار العربية للنشر والتوزيع، ط1، القاهرة، 2009.
35. حسونة إسماعيل عمر وحرب سليمان أحمد، تكنولوجيا الحاسوب والاتصالات في التعليم، كلية التربية، جامعة الأقصى، فلسطين، 2018.
36. الحسين مصطفىاوي، تقنيات البحث العلمي، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة آكلي محند أولحاج، البويرة، د.ت.

37. حمادي سمية، اللسانيات الحاسوبية العربية من خلال أعمال الدكتور نهاد الموسى، مذكرة ماجستير، جامعة باتنة، 2017.
38. حميدي بن يوسف، مفاهيم وتطبيقات في اللسانيات الحاسوبية، مركز الكتاب الأكاديمي، ط1، عمّان، 2018.
39. خالدة محمد علي حسن، كفايات التعليم الإلكتروني ومدى توافرها لدى معلّمي المدارس الخاصة لمرحلة الثانوية، مذكرة ماجستير، جامعة السودان، 2017.
40. خزنة كاتب عادل هاديا، اللغة العربية وتعليمها للدارسين الأجانب والجهود المبذولة على المستويين الرسمي والشخصي، المؤتمر الدولي للغة العربية، الأردن، د.ت.
41. خضر محمد زكي، اللغة العربية والترجمة الآلية: المشاكل والحلول، مؤتمر التعريب الحادي عشر، الجامعة الأردنية، عمّان، 2008.
42. خطّابي محمد، لسانيات النص: مدخل إلى انسجام النص، المركز الثقافي العربي، ط1، الدّار البيضاء، 1991.
43. خليفة الميساوي، المصطلح اللساني وتأسيس المفهوم، دار الأمان، ط1، الرباط، 2013.
44. الخولي محمد علي، معجم علم اللغة التطبيقي (إنكليزي-عربي)، مكتبة لبنان، ط1، 1986.
45. الخيري سيرين، مدحت تكنولوجيا تعلّم اللغة العربية، دار الراية للنشر والتوزيع، عمان، 2012.

46. د. خليل العنزي عبد العزيز والفيلكاوي أحمد حسين، اتجاهات الهيئة التدريسية نحو استخدام تكنولوجيا التعليم في كلية التربية الأساسية، مجلة العلوم التربوية، ع1، ج2، 2017.
47. د. لول إيمان وصبحي سلمان، معجم محوسب لمعاني الأفعال الثلاثية المجردة في اللغة العربية، مذكرة ماجستير، فلسطين، 2014.
48. الدليمي طه حسين والوائل سعاد، الطرائق العملية في تدريس اللغة العربية، عمان، 2003.
49. الراجحي عبده، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، 2000.
50. راتب عاشور وأبو الهيجاء عبد الرحيم، المنهج بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، ط1، عمان، 1998.
51. راتب قاسم عاشور والحوامدة محمد فؤاد، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، ط1، 2009.
52. رشوان محسن والسعيد المعتز بالله، مقدمة في حوسبة اللغة العربية، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية، الرياض، 2019.
53. الركابي جودت، طريق تدريس اللغة العربية، دار الوعي للنشر والتوزيع، ط3، روية، 2012.
54. الركيك محند، مشروع القاموس التفسيري التألفي الإلكتروني للغة العربية، مجلة فكر ونقد، ع28، 2006.

55. زابر سعد علي وعائز إيمان إسماعيل، **مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها**، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط1، عمّان، 2014.
56. زروقي ليلي، **اللسانيات الحاسوبية بين رقمنة اللغة العربية ورهان مجتمع المعرفة**، مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب، جامعة الشلف، مج03، ع02، 2019.
57. زكري نرجس، **التّعليم بالحاسوب وأثره في تنمية مهارة حل المشكلات لدى تلاميذ الثانية ثانوي**، مذكرة ماجستير، ورقلة، د.ت.
58. الزمخشري أبو القاسم محمود بن عمر، **أساس البلاغة**، دار المعرفة، بيروت، د.ت.
59. الزند وليد خضر وعبيدات هاني حتمل، **المناهج التّعليمية: تصميمها، تنفيذها، تقويمها، تطويرها**، عالم الكتب الحديث، أربد، 2010.
60. الساموك سعدون محمد والشمري هدى علي جواد، **منهاج اللغة العربية وطرق تدريسها**، دار وائل للنشر، ط1، عمّان، 2005.
61. سعادة جودت والسرطاوي أحمد عادل فايز، **استخدام الحاسوب والإنترنت في ميادين التربية والتّعليم**، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، عمّان، 2010.
62. السعيد مبروك إسماعيل، **التّعلّم المعكوس عبر الويب**، مؤسّسة الباحث للاستشارات البحثية والنّشر الدولي، القاهرة، 2019.
63. سلامة عبد الحافظ، **مدخل إلى تكنولوجيا التّعليم**، دار الفكر، ط2، عمان، 1998.

64. سلامة عبد الحافظ، تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية للمكتبات وتكنولوجيا التعليم، دار اليازوري العلمية، ط1، عمان، 2007.
65. سهام بابة، اللسانيات الحاسوبية والمعجميات العربية، مجلة لغة-كلام، مج3، ع2، 2017.
66. السيد رياض، مدخل إلى علم الحاسوب، دار الحامد للنشر والتوزيع، الأردن، 2000.
67. شاهين عبد الصبور، في علم اللغة العام، مؤسسة الرسالة، بيروت، د.ت.
68. شبشوب أحمد، علوم التربية، المؤسسة الوطنية للكتاب والدار التونسية للنشر، تونس، 1991.
69. شريف بوشحاذان، التلخيص: تقنياته وأثره في تعليم التعبير الكتابي، المجلس الأعلى للغة العربية، ع4، 2001.
70. شلوف حسين، تدريس النصوص الأدبية في التعليم الثانوي بين الواقع والآفاق، د.ت.
71. الشناق قسيم محمد وبني دومي حسن علي، اتجاهات المعلمين والطلبة نحو استخدام التعلم الإلكتروني في المدارس الثانوية الأردنية، مجلة جامعة دمشق، ع1-2، 2010.
72. شواقري مريم، دور الترجمة الآلية للغة في صناعة المعاجم وضبط المصطلح، مجلة المقري للدراسات اللغوية، ع31، وهران، د.ت.
73. شوقي حسن علي، فعالية تدريس مقرر المناهج باستخدام التعلم الإلكتروني، مجلة البحث في علم التربية وعلم النفس، مج23، ع2، د.ت.

74. ضياء الدين خليل إبراهيم، اللغة العربية والتحديات المعاصرة: آثار ومتطلبات، مجلة الذّكرة، ع9، الجزائر، 2017.

75. طالبي آمنة فاطمة الزهراء، إشكالية حدود الترجمة الآلية، مذكرة ماجستير، جامعة منتوري قسنطينة، 2008.

76. الطاهر علي جواد، أصول تدريس اللغة العربية، دار الرّائد العربي، ط2، بيروت، 1984.

77. الطبيب مصطفى عبد العظيم، انعكاسات تقنية المعلومات على العملية التعليمية من وجهة نظر أساتذة الجامعات، جامعة المرقب، د.ت.

78. طعيمة رشدي أحمد، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية: إعدادها، تطويرها، تقويمها، دار الفكر العربي، ط1، القاهرة، 1998.

79. طعيمة رشدي أحمد، المهارات اللّغوية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2006.

80. الطلحي سارية بنت أحمد، التّعلّم المقلوب: تجربة وتطبيق، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، 1439-1440.

81. ظافر محمد إسماعيل والحّمّادي يوسف، التدريس في اللغة العربية، دار المريخ، ط1، 1984.

82. عبد الخالق عبد الله مختار، العلم والإيمان للنّشر والتّوزيع، الإسكندرية، 2008.

83. عبد الكريم ناصر ميساء ومرتضى عباس فالح وعبد الواحد صبا، نظام آلي لفهم اللّغة العربية، مجلة جامعة بابل، مج18، ع01، 2010.

84. عبد الله فاطمة أحمد، منهج تعليم الأدب بالمرحلة الثانوية في الإمارات العربية المتحدة، دائرة الثقافة والإعلام، ط1، الشارقة، 2008.
85. العتيبي نورة الدعجاني ومحمد ذاك، أثر استخدام المقرر الإلكتروني على تحصيل طالبات قسم الرياضيات، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج02، ع12، فلسطين، 2018.
86. العديلي سمارة عبد السلام موسى، مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، عمان، 2008.
87. العربي بوعمران بوعلام ونعيمة عيوش، فعالية استخدام البرامج الحاسوبية في تعليمية اللغة العربية: برنامج الخليل الصّرفي نموذجاً، مجلة اللغة العربية، مج24، ع1، 2022.
88. عفانة عزو اسماعيل وربحي مهدي حسن والخزندار نائلة نجيب، طرق تدريس الحاسوب، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2006.
89. عفيفي أحمد، وسائل وطرق تدريس اللغة العربية والبحث عن منهجية حديثة، المؤتمر الدولي العاشر حول مناهج تدريس اللغة العربية، جامعة كيرالا، الهند، 2018
90. العلمي إدريس بن الحسن، اللغة العربية وآراء المفكرين الغربيين، www.arabsline.net، 2005.
91. العليان نرجس قاسم مرزوق، استخدام التقنية الحديثة في العملية التعليمية، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، ع42، 2019.

92. العناتي وليد أحمد، اللّسانيات الحاسوبية: المفهوم، التطبيقات، الجدوى، مجلة الزّرقاء للبحوث والدراسات، مج7، ع02، 2005.
93. العواملة ختام عبد الحليم، واقع استخدام الحاسوب في التدريس من وجهة نظر المديرين والمعلّمين والطلّبة في محافظة البلقاء الثانوية، مجلّة دراسات العلوم التربوية، مج39، ع02، 2012.
94. عيادات يوسف أحمد، الحاسوب التعليمي وتطبيقاته التربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، 2004.
95. العياشي بدر الدين، خدمات أنظمة المعلومات الإلكترونية ودورها في تلبية احتياجات المستخدمين، المدرسة العليا للأساتذة، قسنطينة، 2011-2012.
96. الفار إبراهيم عبد الوكيل، تربويات الحاسوب وتحديات القرن الحادي والعشرين، دار الفكر العربي، ط2، القاهرة، 2000.
97. فرحي سعيد، الملتقى التكويني المنعقد بين عكنون، 2012.
98. الفهمي سعاد بنت سفر هلال، واقع استخدام التعليم الإلكتروني في تدريس المواد الاجتماعية بالمرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة، مذكرة ماجستير، 2012.
99. الفيروزآبادي، القاموس المحيط، ج2، د.ت.
100. قارور نورة وعموش ليندة، دور الحاسوب في تنمية مهارات التفكير النقدي لدى الطّالب الجامعي، جامعة العقيد أكلي محند أولحاج، البويرة، 2013.

101. القاسم وجيه بن قاسم وعسيري محمد بن مفرح، المناهج الدراسية في ضوء المناخات المعاصرة، شركة روابط للنشر وتقنية المعلومات، ط1، القاهرة، 2016.
102. القرطوبي منى بنت محمد بن عبد الله، بناء معجم تفاعلي حاسوبي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، المؤتمر الدولي الخامس للغة العربية، دبي، 2016.
103. كريستيفا جوليا، علم النص، دار توبقال، ط2، 1997.
104. لقم أحمد علي، تطبيقات هندسة اللغويات العربية: واقع وآفاق، حولية كلية اللغة العربية، المملكة العربية السعودية، ع31، د ت.
105. مجاهد صفاء، النظام الصرفي لاشتقاق الكلمة العربية بالحاسوب، المجلة العربية لغير الناطقين بها، مج02، ع03، 2019.
106. مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، ط4، القاهرة، 2004.
107. المحامدي رانيا بنت حامد بن داخل، مستوى تمكّن معلّّات اللغة العربية من كفايات التعليم الإلكتروني اللازمة لتعليمها في المرحلة الثانوية، مذكرة ماجستير، 2011-2012.
108. محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، مطبعة دار النجاح الجديدة، ط2، الدار البيضاء، 1990.
109. محمود عصام، اللسانيات الحاسوبية العربية، دار الوفاء، الإسكندرية، 2015.
110. محمود ميرفت، تطوير المناهج: دليل نظري وتطبيقي للباحثين، مركز ديونو لتعليم التفكير، ط1، 2015.

111. محي الدين مختار، بعض تقنيات البحث وكتابة التقرير في المنهجية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1995.
112. مذكور علي أحمد، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، د.ت.
113. مذكور علي أحمد، مناهج التربية: أسسها وتطبيقاتها، دار الفكر العربي، ط1، القاهرة، 1998.
114. مشعان ربيع هادي، تكنولوجيا التعليم المعاصر: الحاسوب والإنترنت، مكتبة المجتمع العربي، عمان، 2006.
115. مصباح عامر، منهجية إعداد البحوث العلمية، موفم للنشر، الجزائر، 2006.
116. مصطفى الحسين، تقنيات البحث العلمي، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة آكلي محند أولحاج، البويرة، د.ت.
117. منعم سناء وبوعناني مصطفى، اللسانيات الحاسوبية والترجمة الآلية: بعض الثوابت النظرية والإجرائية، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2015.
118. مهار شعبان عبد الباري، التذوق الأدبي، دار الفكر، ط1، عمان، 2009.
119. مهديوي عمر، الهندسة اللغوية والترجمة الآلية: المفهوم والوظيفة، جامعة مولاي اسماعيل، المغرب، د.ت.
120. مهديوي عمر، اللسانيات الحاسوبية واللغة العربية: إشكالات وحلول، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2018.

121. نافع سعيد، نموذج مقترح لتطوير منهج التاريخ بالصف السابع من التعليم الأساسي، المؤتمر العلمي الرابع للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، 1992.
122. الناقة محمود كامل، أسس إعداد مواد تعليم اللغة العربية وتأليفها، موقع المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، إيسيزكو، 2009.
123. نبهان يحي محمد، استخدام الحاسوب في التعليم، دار اليازوري، عمان، 2008.
124. النجار طارق زياد خليل، أثر توظيف الفصول الافتراضية في تنمية مهارات الحاسوب والانترنت لدى طلبة كلية الدعوة الإسلامية في فلسطين، مذكرة ماجستير، فلسطين، 2014.
125. نرجس زكري، التعليم بالحاسوب وأثره في تنمية مهارة حل المشكلات، مذكرة ماجستير، ورقة، د ت.
126. نصر الدين، المراجعة النحوية لبرامج التشكيل الآلي للنصوص العربية: برنامج تشكيل نموذجاً، الجامعة الإسلامية، إندونيسيا، 2023.
127. نمر سامية، دور الوسائل التعليمية الحديثة في تحسين نوعية التعليم بالمرحلة الثانوية، دراسة ميدانية بثانويات دائرة عين كرشة، أم البواقي، 2015-2016.
128. هباشي لطيفة، استثمار النصوص الأصلية في تنمية القراءة الناقدة، عالم الكتب الحديث، ط1، عمان، 2008.
129. وزارة التربية الوطنية، المناهج التعليمية لأقسام السنة الثالثة ثانوي للمواد الأدبية واللغات، 2011.

130. وزارة التربية الوطنية، مشروع الوثيقة المرافقة للمنهاج: السنة الأولى من التعليم العام والتكنولوجي، مادة اللغة العربية، 2005.

131. وزارة التربية الوطنية، اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي للشعبتين: آداب وفلسفة، لغات أجنبية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2012. 2013.

132. وطفة علي أسعد، التفاعل التربوي بين الطلاب وأعضاء الهيئة التدريسية، المجلة التربوية، جامعة الكويت، ع27، 1993.

133. الوكيل حلمي أحمد والمغني محمد أمين، المناهج: المفهوم، العناصر، الأسس، التنظيمات، التطوير، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1999.

134. يحي هندام وجابر عبد الحميد جابر، المناهج: أسسها، تخطيطها، تقويمها، دار النهضة العربية، مصر، 1998.

ثانيا: المراجع باللغة الأجنبية:

1. Angers Mouric, Initiation pratique à la méthodologie des sciences, 1996.

2. Aransa Walid, Statistical Machine Translation of the Arabic Language, Université de Maine, 2015.

3. Baihong & Yu D., Case Study of Teaching Large Classroom on Easyclass Platform, 2nd International Conference on Teaching and Computational Science, 2014.
4. Cauley Patrick, A Guide to Explain It All, IT Babble.com, Version 3.
5. Crystal David, The Cambridge Encyclopedia of Language, Cambridge University Press, 2nd edition, 1997.
6. Dubois J. et autres, Dictionnaire de linguistique, Larousse, Paris, 1973.
7. Sahbi Sidhom, Traduction Assistée par Ordinateur du français vers l'arabe: Application à un corpus restreint, École Nationale Supérieure des Sciences de l'Information et des Bibliothèques, Université Lumière Lyon 2, 1996.
8. Thompson A.D., Lindstrom D. & Schmidt-Crawford D., NTLS 2014: Policy and Practice, Journal of Digital Learning in Teacher Education, vol.31, 2015.

ثالثاً: المواقع الإلكترونية

1. www.ajeeb.com
2. <http://www.arabacademy.gov>
3. <https://www.moaqeweb.com>
4. <https://www.slideshare.net>
5. <https://qutrub.arabeyes.org>

الملاحق

فهرس الملاحق

الرقم:	العنوان:	الصفحة:
1	ملحق رقم (01) بعنوان: استبانة موجهة لأساتذة اللغة العربية قبل التحكيم.	215
2	ملحق رقم (02) بعنوان: مقياس الاتجاهات موجه لأساتذة التعليم الثانوي قبل التحكيم	229
3	ملحق رقم (3) بعنوان: استبانة كفايات أساتذة اللغة العربية نحو الحاسوب.	232
4	ملحق رقم (04) بعنوان: مقياس الاتجاهات موجه لأساتذة التعليم الثانوي بعد التحكيم.	229
5	ملحق رقم (05) بعنوان: استبانة الكفايات موجهة لأساتذة التعليم الثانوي.	230

ملحق رقم (01) بعنوان: استبانة موجهة لأساتذة اللغة العربية الموجهة للتحكيم.

بيانات الأستاذ المحكم:

اللقب:

الاسم:

الدرجة العلمية:

مؤسسة العمل:

المدرسة العليا للأساتذة -بوزريعة-

قسم اللغة العربية وآدابها

الموضوع: طلب تحكيم أدوات البحث

المرفقات:

- استبانة موجهة لأستاذة اللغة العربية بمرحلة التعليم الثانوي.

أستاذي الفاضل، أستاذتي الفاضلة

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته، وبعد

نحن بصدد إنجاز بحث علمي لنيل شهادة الدكتوراه، تخصص لسانيات عربية

موضوعها: اللسانيات الحاسوبية ودورها في تدريس مناهج اللغة العربية بالمرحلة الثانوية – النصوص

الأدبية للسنة الثالثة شعبة آداب وفلسفة أنموذجاً -دراسة وصفية تحليلية-

بهدف ترقية اللغة العربية بإبراز ما توصل إليه علماء الحاسوب وعلماء اللغة في مجال تدريس اللغة

العربية بمرحلة التعليم الثانوي. وقد تمثلت الإشكالية فيما يلي:

مشكلة البحث:

- هل يوظف الأساتذة التقنيات الحاسوبية في تعليم المواد ؟.

- ما مدى يتجاوب المتعلم أثناء التدريس بالوسائل التقنية؟

- ما هي آراء وتوجهات أساتذة اللغة العربية نحو استخدام اللسانيات الحاسوبية في العملية التدريسية؟ .

الفرضية العامة:

- للسانيات الحاسوبية دور فعال في تدريس النصوص الأدبية لشعبة آداب وفلسفة لأنها تسهّل على الأستاذ تدريسها وتشوّق التلميذ للمادة العلمية وتزيد اهتمامه بالدرس.
- لأساتذة اللغة العربية بمرحلة التعليم الثانوي اتجاهات سلبية نحو استخدام اللسانيات الحاسوبية في تدريس النصوص الأدبية.
- للتأكد من صدق الفرضية العامة تم بناء أدوات البحث، التي ندرجها فيما يلي، والمرجو من سيادتكم – بحكم تخصصكم – التّفضل بالاطلاع عليها، وإبداء آرائكم حول:
- مدى ملائمة الأدوات لموضوع البحث.
- قدرتها على معالجة المشكل المطروح.
- مدى سلامة المضمون وقدرته على إبراز أهمية توظيف اللسانيات الحاسوبية في تدريس النصوص الأدبية للسّنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة.
- تقديم البدائل لكل النقائص الملاحظة.
- تقبلوا خالص شكري وامتناني لحسن تجاوبكم وتعاونكم، وتقديري لما تبذلونه من وقتكم الغالي في سبيل الارتقاء بهذا العمل العلمي.

الباحثة: جميلة العيساوي

2- تحكيم الاستبانة الموجهة للمعلمين:

استبانة موجهة إلى أساتذة اللغة العربية

أستاذي الفاضل، أستاذتي الفاضلة، أتقدم إليكم بهذه الاستبانة في إطار العمل الميداني لتحضير أطروحة دكتوراه موسومة بـ "اللّسانيات الحاسوبية ودورها في تدريس مناهج اللّغة العربية بالمرحلة الثانوية- النّصوص الأدبية للسّنة الثّالثة آداب وفلسفة أنموذجا-دراسة وصفية تحليلية.

لذا نرجو منكم قراءة هذه الاستمارة بتمعّن والإجابة عن بنودها (مضامينها) باعتباركم الطّرف الفاعل في تطبيق البرامج التعليمية، وتكون مساهمتكم فعلية بوضع علامة (x) أمام الاختيار الذي ترونه مناسباً، والإجابة عن الأسئلة بكلّ صدق وموضوعية.

لكم مني كل الشكر والتقدير على حسن تعاونكم.

معلومات عامة:

- 1- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐
- 2- الأقدمية في التدريس (الخبرة المهنية):
- 3- خريج: المدرسة العليا للأساتذة ☐ الجامعة ☐
- معاهد التربية والتكوين ☐
- 4- المؤهل العلمي: بكالوريا ☐ ليسانس ☐
- ماستر ☐ ماستر ☐
- دكتوراه علوم ☐ إ.ه.ل.م.د. ☐
- 5- شهادات أخرى:
- 6- الصّفة: مستخلف ☐ متربّص ☐ مرسم ☐
- 7- الأقسام المسندة خلال 05 سنوات الأخيرة:

السنوات	المستويات
2016-2015	

	2017-2016
	2017-2018
	2019-2018
	2020-2019

8- امتلاك حاسوب : شخصي ☐ ملك لمؤسسة العمل ☐

الرقم	البنود	نعم	لا	التعليق
1-	تتوفّر مؤسّستك التّربوية على أجهزة الحاسوب.			
2-	برنامج فهم النص يختصر على المتعلّم زمن استخراج الفكرة العامة للنص والأفكار الأساسية.			
3-	تُحسّن التحكم في الحاسوب وبرامجه التعليمية.			
4-	تستخدم الحاسوب في تدريس أنشطة اللّغة العربية.			
5-	يسهّل عليك الحاسوب تدريس النّصوص الأدبية للسّنة الثّالثة آداب وفلسفة.			
6-	يعتبر الحجم السّاعي كاف لتدريس النّصوص الأدبية للسّنة الثّالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة.			
	وقت الدرس كاف لاستخدام الوسائل التكنولوجية.			
	يختصر عليك برنامج سرعة القراءة زمن تدريس النصوص الأدبية.			
	تستخدم المعجم الإلكتروني في مرحلة إثراء الرّصيد اللّغوي.			
10-	برنامج معالجة النصوص هو الأهم في تدريس النصوص الأدبية.			
11-	يحتاج أساتذة اللّغة العربية إلى التّكوين في مجال برامج الحاسوب.			

12-	يساهم تطبيق اللّسانيات الحاسوبية على النّص الأدبي في مرحلة اكتشاف المعطيات ومرحلة المناقشة في زيادة القدرة على النّقد والتّدقّق البلاغي.		
13-	تسمح اللّسانيات الحاسوبية بتوفير الاستمتاع بألوان الأدب المختلفة، وتعريف المتعلّم بالتراكيب الصّرفية والنّحوية المختلفة.		
14-	يساهم تطبيق اللّسانيات الحاسوبية في مرحلة بناء النّص في سهولة تحديد النّمط الغالب بناء على المؤشرات الموجودة فيه.		
15-	يساهم تطبيق اللّسانيات الحاسوبية في مرحلة تفحص ظاهرة الاتّساق والانسجام في القدرة على استخراج الرّوابط المختلفة التي تحقّق ذلك.		
16-	نسبة نجاح تعليمية المواد باستعمال التطبيقات الحاسوبية كبيرة.		

9- نسبة التحكم في وسائل التقنية:

10- المؤسّسة التي تزاوّلون العمل بها:

مفهوم اللسانيات الحاسوبية: علم تطبيقي حديث يستغلّ كلّ ما توفّره التّكنولوجيا المتطوّرة في برمجة الأنظمة المعلوماتية وتحويلها إلى لغات الحاسب الرّقمية، وتهتمّ اللّسانيات الحاسوبية بدراسة فن معالجة النّصوص الأدبية بالحاسوب في كلّ مستوياتها الصوتية والصرفية، النحوية والمعجمية وكذا الدلالية.

ويتمّ توظيف اللّسانيات الحاسوبية في النّصوص الأدبية عبر البرامج التّالية:

- **برنامج فهم النّص:** بحيث يتم عرض النّص على الشّاشة، تليه أسئلة موضوعية من نوع: ملء الفراغ، صح أو خطأ، اختيار من متعدّد.

- برنامج معالجة النصوص: يقوم بتحديد جملة من النص وترتيبها عشوائياً، ثم يطلب من المتعلم إعادة بناء الجملة بشكل صحيح عن طريق الأسهم الموجودة في لوحة المفاتيح.
- برنامج سرعة القراءة: يساعد هذا البرنامج على تنمية مهارة القراءة السريعة، ويعتمد على عنصر التوقيت، بحيث يتم عرض النص الأدبي على الشاشة لمدة زمنية معينة ثم يختفي النص بعد ذلك وتظهر أسئلة حول النص ليجيب المتعلم عنها.

1- الاستبانة:

14- ما هي الاقتراحات التي تراها مناسبة لتدريس النصوص الأدبية بالحاسوب؟

.....

.....

.....

15- ما هي الصعوبات التي قد تواجهك عند استخدام برامج اللسانيات الحاسوبية في تدريس النصوص الأدبية؟

.....

.....

16- حسب رأيك ما الفائدة من استخدام برامج اللسانيات الحاسوبية في تدريس النصوص الأدبية لطلبة السنة الثالثة ثانوي؟.....

ملحق رقم (02) بعنوان: مقياس اتجاهات أساتذة اللغة العربية بمرحلة التعليم الثانوي نحو استخدام اللسانيات الحاسوبية في تدريس النصوص الأدبية قبل التحكيم.

الرقم	الفقرات	موافق بشدة	موافق	غير موافق
-------	---------	------------	-------	-----------

01	اللسانيات الحاسوبية ضرورية لتدريس النصوص الأدبية.		
02	أطمح إلى تلقي تكوين حول اللسانيات الحاسوبية.		
03	أرغب في الاطلاع على كتب حول اللسانيات الحاسوبية.		
04	أرى أن برنامج فهم النص يوصل المعنى إلى المتعلم أفضل من الشرح.		
05	أرغب في حضور ندوات خاصة باللسانيات الحاسوبية.		
06	أرى أن استخدام برنامج سرعة القراءة يقتصد وقت تدريس النصوص الأدبية.		
07	اللسانيات الحاسوبية تنمي الاتجاهات الايجابية للمتعلمين نحو دراسة النصوص الأدبية.		
08	أرى أن برنامج معالجة النصوص ثانوي في تدريس النصوص الأدبية.		
09	أرغب في تطوير طريقة تدريس النصوص الأدبية.		

ملحق رقم (03) بعنوان: شبكة كفايات أساتذة اللغة العربية نحو الحاسوب قبل التحكيم.

مستوى التمكن			محاور الأداء والكفايات المرتبطة بكل محور
عالية	متوسطة	ضعيفة	
			الكفايات المتعلقة بمهارة استخدام الحاسوب.
			1 توظيف برامج العروض التقديمية في تدريس النصوص الأدبية للسنة الثالثة شعبة آداب وفلسفة.
			2 الاستعانة بالرسومات التوضيحية والمواد الصوتية لتدريس النصوص الأدبية للسنة الثالثة شعبة آداب وفلسفة.
			3 استخدام معاجم اللغة العربية الإلكترونية المتخصصة في تدريس النصوص الأدبية للسنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة.

4	توظيف الوسائط المتعددة في تنمية مهارات اللغة العربية.		
5	توظيف برنامج معالج النصوص (وورد) في تنمية مهارة الكتابة والقراءة.		
الكفايات المتعلقة بمهارة استخدام الأنترنت			
1	استخدام المواقع الإلكترونية المتخصصة في تعليم اللغة العربية.		
2	الاستفادة من قواعد البيانات المختلفة المتصلة بتدريس النصوص الأدبية عن طريق التحميل، الحفظ، والمناقشة.		
3	الاستعانة بالوسائل التعليمية الخاصة بتدريس اللغة العربية المنشورة على الشبكة، مثل: الصور، المقاطع الصوتية والمرئية.		
4	تحويل محتوى المادة الدراسية إلى دروس الكترونية مبسطة على موقع الشبكة.		
5	الاستفادة من المواقع الإلكترونية المتنوعة في تدريس النصوص الأدبية.		
6	توظيف العديد من المواقع الإلكترونية المتخصصة في اللغة العربية لتنمية الثروة اللغوية.		
ج - الكفايات المتعلقة بمهارة إدارة المقررات الإلكترونية.			
1	تقديم المساعدة والإرشاد عند الحاجة.		
2	تنظيم الوقت لتقديم مقرر اللغة العربية الإلكترونية على الشبكة.		
3	تقسيم النصوص الأدبية إلى خطوات صغيرة هادفة.		
4	تزويد المتعلمين بالمصادر الكافية التي تعزز تعليم النصوص الأدبية من خلال الشبكة.		
5	توفير عنصر التشويق وجذب الانتباه في عرض النصوص الأدبية إلكترونياً.		

ملحق رقم (04) بعنوان: الاستبانة بعد التحكيم.

استبانة موجهة إلى أساتذة اللغة العربية

أستاذي الفاضل، أستاذتي الفاضلة، أتقدم إليكم بهذه الاستبانة في إطار العمل الميداني لتحضير أطروحة دكتوراه موسومة بـ " اللسانيات الحاسوبية ودورها في تدريس مناهج اللغة العربية بالمرحلة الثانوية- النصوص الأدبية للسنة الثالثة آداب وفلسفة أنموذجا-دراسة وصفية تحليلية- .

لذا نرجو منكم قراءة هذه الاستمارة بتمعن والإجابة عن بنودها (مضامينها) باعتباركم الطرف الفاعل في تطبيق البرامج التعليمية، وتكون مساهمتكم فعلية بوضع علامة (x) أمام الاختيار الذي ترونه مناسباً، والإجابة عن الأسئلة بكل صدق وموضوعية.

لكم مني كل الشكر والتقدير على حسن تعاونكم.

معلومات عامة:

- 1- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐
- 2- الأقدمية في التدريس (الخبرة المهنية):
- 3- خريج: المدرسة العليا للأساتذة ☐ الجامعة ☐
معاهد التربية والتكوين ☐
- 4- المؤهل العلمي: بكالوريا ☐ ليسانس ☐
ماستر ☐ ماستير ☐
دكتوراه علوم ☐ ل.م.د ☐
- 5- شهادات أخرى:
- 6- الصفة: مستخلف ☐ تربّص ☐ ☐

7- الأقسام المسندة خلال 05 سنوات الأخيرة:

السنوات	المستويات
2016-2015	

	2017-2016
	2017-2018
	2019-2018
	2020-2019

8- امتلاك حاسوب: شخصي ☐ ك لمؤسسة العمل ☐

9- نسبة التحكم في وسائل التقنية:

10- المؤسسة التي تزاوون العمل بها:

مفهوم اللسانيات الحاسوبية: علم تطبيقي حديث يستغل كل ما توفره التكنولوجيا المتطورة في برمجة الأنظمة المعلوماتية وتحويلها إلى لغات الحاسب الرقمية، وتهتم اللسانيات الحاسوبية بدراسة فن معالجة النصوص الأدبية بالحاسوب في كل مستوياتها الصوتية والصرفية، النحوية والمعجمية وكذا الدلالية.

الاستبانة:

الرقم	البند	نعم	لا	التعليق
1	تتوفر مؤسستك التربوية على أجهزة الحاسوب.			
2	هل تحسن التحكم في الحاسوب وبرامجه التعليمية؟			
3	يسهل عليك الحاسوب تدريس النصوص الأدبية للسنة الثالثة آداب وفلسفة.			
4	استعمال الوسائط التكنولوجية في التدريس يسهل الوصول إلى الكفاءة المستهدفة.			
5	يتجاوب معك متعلموا السنة الثالثة آداب وفلسفة بشكل أفضل عند تدريس النصوص الأدبية باستعمال الوسائط التكنولوجية .			

6	تستخدم المعجم الإلكتروني في مرحلة إثراء الرّصيد اللّغوي.			
7	يحتاج أساتذة اللغة العربية إلى التّكوين في مجال برامج الحاسوب.			
8	يمكن الاعتماد على المختصين لتطوير برامج تعتمد على اللسانيات الحاسوبية تستعمل			
9	يمكن لبرامج حاسوبية متخصصة تستعمل في مرحلة القراءة النموذجية.			
10	يمكن لبرامج حاسوبية متخصصة أن تحدد النمط الغالب في النص بناء على مؤشرات موجودة فيه و بالاعتماد على اعدادات مسبقة مضبوطة في البرنامج			
11	يمكن تطوير برامج حاسوبية متخصصة تعنى بتفحص ظاهرة الاتّساق والانسجام وباستخراج الرّوابط المختلفة التي تحقّق ذلك.			

12- ما الصعوبات التي يجب أخذها بعين الاعتبار في تطوير برامج تعليمية تعتمد على اللسانيات

الحاسوبية في تدريس النصوص الأدبية؟

.....

.....

.....

13- حسب رأيك ما الفائدة من استخدام برامج تعليمية تعتمد على اللسانيات الحاسوبية في تدريس

النصوص الأدبية لطلبة السنة الثالثة ثانوي؟

.....

.....

14- ما الاقتراحات التي تراها مناسبة لتدريس النصوص الأدبية بالحاسوب؟

.....

.....

.....

الملحق رقم (05) بعنوان: مقياس اتجاهات أساتذة اللغة العربية بعد التحكيم.

الرقم	الفقرات	موافق بشدة	موافق	غير موافق
01	يمكن الاعتماد على برامج تعتمد على اللسانيات الحاسوبية لتحسين فاعلية تعليمية النصوص الأدبية.			
02	أرغب في تلقي تكوين حول برامج تعليمية تعتمد على اللسانيات الحاسوبية.			
03	أرغب في الاطلاع على كتب حول استعمال اللسانيات الحاسوبية في العملية التعليمية و الاستفادة من تجارب الآخرين ان وجدت.			
04	أرغب في حضور ندوات تطبيقية خاصة باستعمال برامج تعتمد على اللسانيات الحاسوبية في العملية التعليمية.			
05	أرى أن برامج تعليمية تعتمد على اللسانيات الحاسوبية من شأنها أن تنمي الاتجاهات الايجابية للمتعلّمين نحو دراسة النصوص الأدبية.			
06	أرغب في تطوير طريقة تدريس النصوص الأدبية.			

ملحق رقم (06) بعنوان: شبكة كفايات أساتذة اللغة العربية نحو الحاسوب.

مستوى التمكن			محاور الأداة والكفايات المرتبطة بكل محور	
ضعيفة	متوسطة	عالية		
			الكفايات المتعلقة بمهارة استخدام الحاسوب.	
			1	توظيف برامج العروض التقديمية في تدريس النصوص الأدبية للسنة الثالثة شعبة آداب وفلسفة.
			2	الاستعانة بالرسومات التوضيحية والمواد الصوتية لتدريس النصوص الأدبية للسنة الثالثة شعبة آداب وفلسفة.
			3	استخدام معاجم اللغة العربية الإلكترونية المتخصصة في تدريس النصوص الأدبية للسنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة.
			4	توظيف الوسائط المتعددة في تنمية مهارات اللغة العربية.
			5	توظيف برنامج معالج النصوص (ورد) في تنمية مهارة الكتابة و رقمنة النصوص الأدبية
			الكفايات المتعلقة بمهارة استخدام الأنترنت	
			1	استخدام المواقع الإلكترونية المتخصصة في تعليم اللغة العربية.
			2	الاستفادة من قواعد البيانات المختلفة المتصلة بتدريس النصوص الأدبية عن طريق التحميل، الحفظ، والمناقشة.
			3	الاستعانة بالوسائل التعليمية الخاصة بتدريس اللغة العربية المنشورة على الشبكة، مثل: الصور، المقاطع الصوتية والمرئية.
			4	تحويل محتوى المادة الدراسية إلى دروس الكترونية مبسطة على موقع الشبكة.
			5	توظيف المتاح من المواقع الإلكترونية المتخصصة في اللغة العربية لتنمية الثروة اللغوية.
			ج - الكفايات المتعلقة بمهارة إدارة المقررات الإلكترونية.	
			1	يمكنني تثبيت و تشغيل البرامج الحاسوبية بسهولة.

2	تثبيث و تشغيل البرامج الحاسوبية التعليمية تتطلب مهارات خاصة.		
3	استعمال البرامج الحاسوبية التعليمية تحترم التدرج و التقسيم المنطقي للمحتوى.		
4	استعمال مخرجات البرامج الحاسوبية التعليمية و مشاركتها مع المتعلمين.		
5	البرامج الحاسوبية التعليمية تثير فضول المتعلم و تجذب انتباهه و تركيزه.		

ملحق رقم (08) بعنوان: قائمة الأساتذة المحكمين:

- محمد خلايفية: جامعة الجزائر 02.
- أحمد دوقة: جامعة الجزائر 02
- عبد الله كمال: المدرسة العليا للأساتذة - بوزريعة.
- مصطفى بوختالة: المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة.
- عبد الكريم غريب: المملكة المغربية.
- لطيفة ربوح: المدرسة العليا للأساتذة-بوزريعة.
- وهيبة شويرف: المدرسة العليا للأساتذة - بوزريعة.

الفهرس

الفهرس

الإهداء.....	18
الشكر.....	18
مقدمة.....	6

الجانب النظري

الفصل الأول: اللسانيات الحاسوبية ومجالات تطبيقاتها

المبحث الأول: الحاسوب والبرامج التعليمية المحوسبة في التعليم.....	18
تمهيد.....	18
1- الحاسوب.....	19
1-1- نشأة الحاسوب.....	19
1-2- ماهية الحاسوب.....	21
1-3- استخدام الحاسوب في التعليم.....	22
1-4- مميزات استخدام الحاسوب في التعليم.....	24
1-5- أهداف التدريس بالحاسوب.....	26
1-6- مجالات استخدام الحاسوب في التعليم.....	27
1-7- برامج الحاسوب التعليمية.....	28
1-8- استخدام الحاسوب التعليمي في المناهج التعليمية.....	30
1-9- المهارات التي يكتسبها المتعلم من خلال التعلم بالحاسوب.....	31
1-10- اللغة العربية والحاسوب.....	34
المبحث الثاني: اللسانيات الحاسوبية في التعليم.....	40
تمهيد.....	40
1- الإطار المفاهيمي للسانيات الحاسوبية.....	41
1-1- تعدد المصطلحات والمفاهيم.....	41

42.....	1-2- التعريفات الأساسية.
43.....	1-3- البنية المعرفية للسانيات الحاسوبية.
44.....	2 - نشأة اللسانيات الحاسوبية وتطورها التاريخي.
44.....	2-1- السياق التاريخي العام.
44.....	2-1- السياق الغربي.
45.....	2-3- السياق العربي.
46.....	3- مجالات تطبيق اللسانيات الحاسوبية.
46.....	3-1- نظم استرجاع المعلومات.
47.....	3-2- المعاجم الإلكترونية.
48.....	3-3- الترجمة الآلية.
59.....	3-4- المعالجة الآلية للغات الطبيعية.
62.....	3-5- المعالجة الآلية للغة العربية.
64.....	3-6- مستويات المعالجة الآلية للغة العربية.
70.....	المبحث الثالث: اللسانيات الحاسوبية والذكاء الاصطناعي وتطبيقاتهما في التعليم..
70.....	تمهيد.
71.....	1- الأسس النظرية والتقنية للذكاء الاصطناعي.
72.....	1-1- التعلم الآلي (Machine Learning) والتعلم العميق (Deep Learning).
73.....	1-2- الشبكات العصبية الاصطناعية ومعالجة اللغة.
73.....	1-3- معمارية المحولات (Transformers) ونقطة نوعية في NLP.
74.....	2- تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي (Generative AI) والنماذج اللغوية الكبيرة...
75.....	2-1- مفهوم الذكاء الاصطناعي التوليدي وآلياته.
75.....	2-2- النماذج اللغوية الكبيرة (LLMs) في البيئة التعليمية.
76.....	2-3- هندسة الأوامر (Prompt Engineering) ودورها في التعليم.
77.....	3- أنظمة التعليم الذكي (ITS) والتعلم الشخصي.
78.....	3-1- البنية المعمارية لأنظمة التعليم الذكي.

78.....	3-2- استراتيجيات التعلم الشخصي المكيف
79.....	4- الذكاء الاصطناعي في التقييم وتحليل البيانات الضخمة
79.....	4-1- التقييم الآلي للأداء (Automated Assessment)
80.....	4-2- تحليل التعلم (Learning Analytics) والتنبؤ
81.....	5- التحديات الأخلاقية والخصوصية ومستقبل المعلم
81.....	5-1- التحيز الخوارزمي والعدالة التعليمية
81.....	5-2- خصوصية البيانات والأمن السيبراني
82.....	5-3- مستقبل دور المعلم في عصر الأتمتة
83.....	6- الإطار المفاهيمي والتكامل التقني
83.....	6-1- الذكاء الاصطناعي كمحرك حاسوبي للسانيات الحاسوبية
84.....	6-2- التفاعل بين النظريات اللسانية والخوارزميات الحاسوبية
85.....	6-3- التطبيقات المشتركة في السياق التعليمي
87.....	خلاصة الفصل

الفصل الثاني: محتوى مناهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الثانوي

- النصوص الأدبية -

90.....	المبحث الأول: المناهج التعليمية
89.....	تمهيد
89.....	1- مكونات المناهج التعليمية
91.....	1-1- الأهداف
93.....	1-2- المحتوى
93.....	1-3- الطرائق والوسائل
98.....	1-4- الأنشطة التعليمية
99.....	1-5- التقييم
100.....	1-6- التقنية

المبحث الثاني: تطوير المناهج التعليمية بالمرحلة الثانوية.....102

تمهيد.....102

1- مفهوم تطوير المناهج التعليمية.....102

2- خطوات تطوير المناهج التعليمية.....106

3- أساليب تطوير المناهج التعليمية.....108

4- دواعي تطوير المناهج التعليمية.....103

المبحث الثالث: النصوص الأدبية بمناهج بالمرحلة الثانوية.....120

تمهيد.....120

1- تدريس النص الأدبي بالمرحلة الثانوية وفق المقاربة النصية.....121

2- أهمية المقاربة النصية.....122

3- النصوص الأدبية وأهمية تدريسها بالمرحلة الثانوية.....124

4- شروط اختيار النصوص الأدبية بالمرحلة الثانوية.....126

5- أهمية تدريس النصوص الأدبية بالمرحلة الثانوية.....129

6- أهداف تدريس النصوص الأدبية بالمرحلة الثانوية.....130

7- خطوات تدريس النص الأدبي.....132

8- عرض محتوى النصوص الأدبية للسنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة.....142

خلاصة الفصل.....154

الجانب التطبيقي: الدراسة الميدانية الاحصائية

المبحث الأول: إجراءات الدراسة الميدانية.....156

1- الدراسة الاستطلاعية.....156

1-1- الهدف من الدراسة الاستطلاعية.....156

1-2- عينة الدراسة الاستطلاعية.....156

1-3- اختبار صدق أدوات البحث.....156

1-4- اختبار ثبات أدوات البحث.....161

162	2- الدّراسة الأساسيّة.....
148	2-1- منهج البحث.....
148	2-2- مجتمع البحث.....
148	2-3- عينة البحث.....
149	2-4- أدوات البحث.....
171	2-5- كيفية جمع البيانات.....
171	2-6- أدوات المعالجة الإحصائية.....
173	المبحث الثاني: عرض النتائج وتحليلها
173	1- عرض نتائج الاستبانة وتحليلها
177	2- عرض نتائج مقياس الاتجاهات وتحليلها.....
178	3- عرض نتائج شبكة الكفايات التدريسية.....
185	4- عرض نتائج تطبيق بعض البرامج الحاسوبية
	المبحث الثالث: تطبيق بعض البرامج الحاسوبية على النصوص الأدبية للسنة الثالثة ثانوي
189	شعبة الآداب والفلسفة
189	تمهيد
190	1- برنامج لخصلي.....
217	2- برنامج المشاكل.....
229	3- برنامج قطرب لتصريف الأفعال.....
232	4- المعجم العربي الحاسوبي التفاعلي.....
240	5- برنامج الخليل الصّرفي.....
246	المبحث الرابع: مناقشة الفرضيات
246	تمهيد
246	مناقشة الفرضية الأولى.....
256	مناقشة الفرضية الثانية.....
258	مناقشة الفرضية الثالثة.....

262.....	مناقشة الفرضية الرابعة.....
266.....	الاستنتاج العام.....
271.....	الخاتمة.....
278	قائمة المصادر والمراجع.....
296.....	الملاحق.....
313	الفهرس.....

المستخلص

اسم ولقب الطالبة: جميلة العيسوي

التخصص: اللغة العربية وآدابها

عنوان الدراسة: اللسانيات الحاسوبية ودورها في تدريس النصوص الأدبية في المرحلة

الثانوية؛ شعبة آداب وفلسفة أنموذجاً - دراسة وصفية تحليلية -

الملخص:

تندرج هذه الدراسة ضمن الاهتمام المتنامي بتوظيف التقنيات الحاسوبية في خدمة تعليم اللغة العربية وآدابها، إذ تسعى إلى الكشف عن الدور الذي تضطلع به اللسانيات الحاسوبية — بوصفها حقلاً معرفياً ناشئاً في سياق التحولات التكنولوجية الراهنة - في تفعيل تدريس النصوص الأدبية للسنة الثالثة من مرحلة التعليم الثانوي، باعتبارها مرحلةً فارقةً تمثل بوابة الانتقال إلى التعليم الجامعي.

وقد انبثقت إشكالية الدراسة من جملة تساؤلات محورية، أبرزها:

- ما الدور الذي تؤديه تطبيقات اللسانيات الحاسوبية في تدريس النصوص الأدبية للسنة

الثالثة ثانوي من منظور أساتذة المادة؟

- ما اتجاهاتهم نحو توظيف هذه التطبيقات في العملية التعليمية؟

- ما الكفايات التدريسية اللازمة التي ينبغي لأستاذ اللغة العربية امتلاكها للتمكّن من

استثمار اللسانيات الحاسوبية في تدريس النصوص الأدبية؟

- هل ثمة برامج حاسوبية قائمة على اللسانيات الحاسوبية يمكن توظيفها لتدريس نصوص شعبة الآداب والفلسفة؟
- انطلاقاً من الإشكالية المطروحة، صاغت الباحثة الفرضيات الآتية:
- تُسهم اللسانيات الحاسوبية في رفع فعالية تدريس النصوص الأدبية من وجهة نظر أساتذة اللغة العربية في التعليم الثانوي.
- يحمل أساتذة اللغة العربية اتجاهات إيجابية نحو استخدام تطبيقات اللسانيات الحاسوبية في تدريس النصوص الأدبية.
- تُمثّل كفايات إدارة المقررات الإلكترونية المتطلب التدريسي الأكثر أهمية لتوظيف اللسانيات الحاسوبية في التدريس.
- توجد برامج حاسوبية مؤسّسة على اللسانيات الحاسوبية قابلة للتوظيف في تدريس النصوص الأدبية للسنة الثالثة ثانوي.
- اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وقد استعانت الباحثة بثلاث أدوات بحثية متكاملة لاختبار فرضياتها:
- الأداة الأولى: استبانة موجّهة لأساتذة اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي، تضمّنت محورين أساسيين، رامية إلى الوقوف على المؤهلات والإمكانات الكافية لتدريس النصوص الأدبية عبر اللسانيات الحاسوبية.

الأداة الثانية: مقياس الاتجاهات، المصمّم لرصد مواقف أساتذة اللغة العربية وتوجهاتهم نحو استخدام اللسانيات الحاسوبية في تدريس النصوص الأدبية.

الأداة الثالثة: استبانة الكفايات، المنظّمة على ثلاثة محاور متتابعة؛ يعنى المحور الأول بمهارة الحاسوب، ويتناول المحور الثاني مهارة الإنترنت، فيما يُخصّص المحور الثالث لمهارة إدارة المقررات الإلكترونية.

وقد طُبِّقت هذه الأدوات على عيّنة بلغ قوامها 120 أستاذًا وأستاذة لمادة اللغة العربية وآدابها في مرحلة التعليم الثانوي.

خلصت الدراسة إلى جملة من النتائج يمكن إجمالها فيما يأتي:

- تعزيز الفعالية التدريسية: تُسهم اللسانيات الحاسوبية إسهامًا ملموسًا في رفع كفاءة تدريس النصوص الأدبية للسنة الثالثة ثانوي شعبة الآداب والفلسفة.

- الاتجاهات الإيجابية: أبدى أساتذة اللغة العربية توجهات إيجابية واضحة نحو دمج الحاسوبية في تدريس النصوص الأدبية.

- أولوية الكفايات الرقمية: تقدّمت الحاجة إلى مهارة إدارة المقررات الإلكترونية على مهارتي الإنترنت والحاسوب، مما يدل على أن التكامل البيداغوجي-التقني يشكّل الأولوية الحقيقية للمعلم.

- توافر البرامج الحاسوبية: تبيّن أن ثمة برامج حاسوبية قائمة يمكن استثمارها فعليًا في تدريس النصوص الأدبية للسنة الثالثة ثانوي.

الكلمات المفتاحية: اللسانيات الحاسوبية، النصوص الأدبية، مرحلة التعليم الثانوي، البرامج الحاسوبية، الكفايات التدريسية، إدارة المقررات الإلكترونية.

Abstract:

This study falls within the growing interest in employing computational technologies in the service of teaching Arabic language and literature. It seeks to uncover the role played by computational linguistics — as an emerging field of knowledge in the context of current technological transformations — in activating the teaching of literary texts for third-year secondary students, given that this stage represents a critical turning point and the gateway to higher education.

The study's problematic emerged from a set of central questions, most notably:

- What role do computational linguistics applications play in teaching literary texts at the third-year secondary level, from the perspective of subject teachers?
- What are their attitudes toward employing these applications in the educational process?

- What teaching competencies must an Arabic language teacher possess in order to effectively leverage computational linguistics in teaching literary texts?

- Are there existing computer programs based on computational linguistics that can be used to teach texts in the Literature and Philosophy stream?

Based on the stated problematic, the researcher formulated the following hypotheses:

- Computational linguistics contributes to raising the effectiveness of literary text instruction from the perspective of Arabic language teachers in secondary education.

- Arabic language teachers hold positive attitudes toward the use of computational linguistics applications in teaching literary texts.

- E-learning course management competencies represent the most important teaching prerequisite for employing computational linguistics in instruction.

- Computer programs grounded in computational linguistics exist and can be applied to teaching literary texts at the third-year secondary level.

The study adopted a descriptive-analytical approach, and the researcher employed three complementary research instruments to test her hypotheses:

- First instrument: A questionnaire directed at Arabic language teachers in secondary education, comprising two main axes, aimed at identifying the qualifications and capabilities required for teaching literary texts through computational linguistics.

- Second instrument: An attitude scale, designed to measure Arabic language teachers' stances and orientations toward using computational linguistics in literary text instruction.

- Third instrument: A competency questionnaire, organized around three successive axes: the first addresses computer skills, the second covers internet skills, and the third is dedicated to e-learning course management skills.

These instruments were administered to a sample of 120 male and female Arabic language and literature teachers at the secondary level.

The study reached a number of conclusions, which may be summarized as follows:

- Enhancement of teaching effectiveness: Computational linguistics makes a tangible contribution to improving the quality of literary text instruction for third-year secondary students in the Literature and Philosophy stream.
- Positive attitudes: Arabic language teachers demonstrated clearly favorable orientations toward integrating computational linguistics into literary text teaching.
- Priority of digital competencies: The need for e-learning course management skills ranked above both internet and computer skills, indicating that pedagogical-technical integration constitutes the teacher's foremost priority.

- Availability of computer programs: The study found that existing computer programs can be practically utilized in teaching literary texts at the third-year secondary level.

Keywords: Computational linguistics, literary texts, secondary education, computer programs, teaching competencies, e-learning course management.