وزارة التعليم العالي والبحـــــث العلمـــي

جامعـــة حسيبـــة بن بوعلي الشلـــف

كليـــة الآداب والفنون

قســـم اللغة العربية

أطـــروحـــة مقدمة لنيل شهادة دكتـــوراه (ل.م.د) في اللغة العربية

تخصص: تعليمية اللغة العربية

العنوان:

توظيف المصطلح في التعليم الابتدائي

السنة الخامسة أنموذجاً

إعـــــداد : يعقوب دالي

أعضاء لجنة المناقشة

اسم الأستاذ ولقبه	الرتبة	الجامعة	الصفة
معمر عفاس	أستاذ محاضر(أ)	حسيبة بن بوعلي –الشلف	رئـــــيسا
سهام موساوي	أستاذ التعليم العالي	حسيبة بن بوعلي –الشلف	مشرفا ومقررا
صالح زيدور	أستاذ محاضر(أ)	حسيبة بن بوعلي– الشلف	عضوا مناقشا
نجاة سليماني	أستاذ محاضر(أ)	حسيبة بن بوعلي– الشلف	عضوا مناقشا
حورية بن يطو	أستاذ محاضر(أ)	أحمد زبانة– غليزان	عضوا مناقشا
دنيا باقل	أستاذ التعليم العالي	ابن خلدون– تيارت	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2024/2023

بِسْمِ ٱللَّهِ ٱلرَّحْمَٰنِ ٱلرَّحِيمِ

﴿ رَبِّ ٱشْرَحْ لِى صَدْرِى ﴿٢٥﴾ وَيَسِّرْ لِىٓ أَمْرِى ﴿٢٦﴾ وَٱحْلُلْ عُقْدَةً

مِّن لِّسَانِى ﴿٢٧﴾ يَفْقَهُوا۟ قَوْلِى ﴿٢٨﴾ ﴾

سورة طه الآيات: (25–28)

الإهـــــداء

أهدِي ثمرة هذا المجهود:

إلى روح والدي الطاهرة

إلى والدتي الحبيبة أطال الله في عمرها

إلى زوجتي الكريمة التي كانت دعمي، وأولادي:زكرياء وجويرية حفظهم الله

إلى كل الأهل والأحبة.

إلى كل من قرأ البحث واستفاد.

شكر وعرفان

امتثالاً لقوله تعالى: ﴿لَئِن شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ﴾

وعملا بقوله صلى الله عليه وسلم: " **من لا يشكرُ النّاس لا يشكر الله** "

أتوجه بالشكر الجزيل إلى الأستاذة المشرفة الأستاذة " **سهام موساوي** " لتفضلها بالإشراف على هذه الأطروحة وتأطيرها، وإلى الأستاذين: **صالح زيدور وأحمد شرايف** أشكرهم جميعا على ما أفادوني به من توجيهات في البحث، فجزاهم الله عني كل خير، فقد كانوا حريصين كل الحرص على إبراز المادة العلمية بأجود صورة، مع توجيهي إلى دقة العبارة وسلامة التركيب.

كما أتقدّم بالشكر أيضا إلى أعضاء لجنة المناقشة كلّ باسمه ووسمه، على قراءة هذا البحث وإثرائه علميا ومعرفيا ومنهجيا .

ومنّي أيضا جزيل الشكر والعرفان والدعاء إلى كلّ من وقف على منابر العلم وأعطى من حصيل فكره لينير دربي. وإلى جميع إخوتي وزملائي ومَنْ أبدى لي منهم رأيًا أو مشورة أو مساعدة أو أعارني كتابًا.

فواجب عليّ شكرهم جميعا، وإن كان تقديري لهم أكبر من كلّ شكر تحمله الكلمات، فجزاهم الله عنّي كلّ الجزاء، وسدّد خطاهم إلى سبيل العلم والمعرفة.

مقدمة

الحمد لله حمدا كثيرا طيّبا مباركا فيه، والصّلاة والسّلام على نبيّنا محمّد وعلى آله وصحبه، ومن سار على نهجه واقتفى أثره إلى يوم الدّين أمّا بعد:

تتّصل المصطلحات بجوانب فكرية عامّة ، لأنها صورة مكثّفة بين اللغة والتصور، وتتّصل بالظواهر المعرفيّة، فهي النّواة المركزيّة للعلوم لذلك كانت أولى قنوات الاتصال بين مجالات العلوم البشريّة، والتواصل الثّقافي بين الحضارات، والشّعوب واللغات الإنسانية.

والباحثون في علوم التربية حينما يتحدّثون عن الظاهرة المصطلحية فإنهم يعرفون مدى أهمية قضاياها، وخطورة تأثيرها على مجريات الفكر المعاصر في جميع ميادينه وعلومه عامّة، وخاصة عندما يتعلق الأمر بتعليم الناشئة في المراحل التعليمية والتربوية.

إنّ أهمية المصطلح في ميدان التّربية والتّعليم لا تكمن في كونه لفظا أو كلمة تطلق ليراد بها معنى أو دلالة أو أداة من أدوات التواصل ونشر الثقافة والعلوم فحسب، بل في كونه أداة فاعلة لها وظيفته، فهو يسهم بشكل كبير في تطوير المناهج التربوية وتحقيق أهدافها ويشكّل قاعدة علمية هامّة في بناء الكتب المدرسيّة وتزويد المتعلّمين بمختلف المعارف، فهو من بين العوامل المحدّدة بدرجة أكبر لطبيعة المعارف المتناولة في كلّ مرحلة تعليمية بما يتماشى مع قدرات المتعلّمين الذهنية في استيعاب تلك المفاهيم التي يعبر عنها.

إنّ المصطلحات أوعية المفاهيم والحاملة للمعرفة وكلما كانت مضبوطة ومصاغة بطريقة سلسة وبعيدة عن التعقيد أثناء عمليات نقلها وتحويلها كانت مثمرة وكانت العملية التعليمية والتربوية ناجعة وهو ما يتطلب من القائمين على الشأن التعليمي أن يجنحوا الى إثراء قضاياه في حقل التعليمية وعدم التغافل عن وظيفته وأثره في تحقيق الأهداف التربوية وبناء المتون اللغوية للكتب المدرسية.

بناء على ما سبق كان لابدّ من دراسة ترصد معايير توظيف المصطلح في بناء الكتب المدرسية وأثره في تحقيق الأهداف التربوية خاصة فيما تعلّق بالجانب المعرفي والمنهجي والقيمي، فكانت هذه الرسالة موسومة بـــ: **توظيف المصطلح في التعليم الابتدائي "السنة الخامسة أنموذجا "** .

وقد وقع اختيارنا في هذه الدراسة على كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي لأن السنة الخامسة تمثّل مرحلة ختامية لمرحلة التعليم الابتدائي وتجسّد بشكل واضح مدى ملائمة المصطلحات الموظفة لمتطلّبات المناهج التعليميّة والتربوية لهذه المرحلة خاصة فيما تعلّق بالبعد القيمي الذي يعدّ ميزة فارقة للمناهج التربوية الجديدة عن سابقاتها.

لقد اعتمدنا في هذا البحث على المنهج الوصفي القائم على الإحصاء والتحليل لأنه المنهج المناسب لطبيعة هذا الموضوع وفي إيجاد حلول للإشكالات المتعلّقة به هي كالآتي:

- **إلى أيّ مدى يمكن توظيف المصطلح في خدمة العملية التعلمية ومناهجها ؟**
- **ماهي معايير توظيف المصطلح في الكتاب المدرسي الجزائري ؟**
- **ماهو أثر المصطلح في تنمية كفايات المتعلّمين؟**

ومن هذه الإشكالات الرئيسة تنبثق فرضيات يستوجب لزاما الإجابة عنها:

1 – تعدد الوظائف العلمية للمصطلح في العملية التعليمية التعلمية منها الوظائف اللغوية والنفسية والاجتماعية والثقافية والمعرفية والتربوية.

2- فاعلية المصطلح في تحقيق الكفاية والمهارة التعليمية.

3- اعتبار المصطلح القاعدة الأساس لبناء المناهج التعليمية والكتب المدرسية.

إنّ أهمية هذا الموضوع تتعدّد، فهو يمثل دراسة واضحة لجهود واضعي الكتب المدرسية في الاستفادة من الدراسات المصطلحية في تطوير العملية التعليمية التعلّمية، كما يعتبر نافذة علمية تمكّن من الاطلاع على إسهامات المصطلح ومدى فاعليّته في عمليّة النقل والتّحويل الدّيداكتيكي و بناء الكتب المدرسية، وتحقيق الأهداف المسطّرة في مرحلة تعليمية معيّنة .

وقد حملنا على اختيار هذا الموضوع جملة من الدّواعي والأسباب نذكر منها:

- طبيعة التخصّص والرغبة في البحث عن قضايا المصطلح في حقل تعليمية اللغات عامة واللغة العربية خاصة.
- محاولة التنبيه لفاعلية المصطلح ووظيفته التربوية والتعليمية.
- الإيمان التام بأهمية المصطلح في تطوير كفايات المتعلّمين وتعزيز تفاعلهم مع مجتمعاتهم.
- قلّة الدّراسات التي تناولت قضايا توظيف المصطلح في العمليّة التعليميّة التعلّمية خاصة مرحلة التعليم الابتدائي فمعظم الدراسات التي تم الاطلاع عليها تناولت الجانب العلمي للمصطلح في الكتب المدرسية واهتمت بالكشف عن حقائق علمية عن بنيته وشكله ووسائل وضعه و لم تولي أهمية لفاعليته في بناء الكتب المدرسية وأثره الاجتماعي والأخلاقي واللغوي والمعرفي والنفسي على المتعلّمين، ومن بين الدراسات التي تناولت المصطلح دراسة "لسارة لعقد" بعنوان" المصطلحات العلمية في كتب علوم الطبيعة والحياة في مرحلة التعليم الثانوي بالجزائر شعبة العلوم التجريبية أنموذجا" ودراسة "لوسام فرطاس" بعنوان "المصطلح العلمي في الكتاب المدرسي كتاب العلوم الطبيعة والحياة أنموذجا" ومقال موسوم بـــ" **المصطلح العلمي العربي وطبيعته في الكتاب المدرسي كتاب العلوم الطبيعة والحياة للسنة الثالثة متوسط أنموذجا** "

لقد اعتمدنا في بحثنا هذا على مصادر أهمّها القرآن الكريم إضافة إلى مجموعة من المؤلّفات نذكر منها:

- علي القاسمي :علم المصطلح أسسه النظرية وتطبيقاته العلمية

- محمد علي الزركان : الجهود اللغوية في المصطلح العلمي الحديث.
- أعضاء شبكة تعريب العلوم الصحية المكتب الإقليمي لشرق المتوسط و معهد الدراسات المصطلحية : علم المصطلح لطلبة العلوم الصحية.
- محمد ممدوح خسارة : علم المصطلح و طرائق وضع المصطلحات في العربية.
- وزارة التربية الوطنية: دليل الأستاذ التربية الإسلامية السنة الأولى من التعليم المتوسط .
- وزارة التربية الوطنية: دليل الأستاذ التربية الإسلامية السنة الثانية من التعليم المتوسط .
- إرزيل رمضان وآخرون : دليل استخدام كتاب التربية الإسلامية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي.
- حسان الجيلالي ولوحيدي فوزي: أهمية الكتاب المدرسي في العملية التربوية.
- ابن الصيد بوربي سراب وآخرون: اللغة العربية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي.

وانتهجنا خطّة تتلخّص في :

مدخل: موسوم بـــ: **العمليّة التّعليميّة التّعلّمية وغايات المدرسة الجزائريّة** تطرّقنا في مبحثه الأول إلى أركان العمليّة التعليميّة وأقطابها الرئيسة ومبحثها الثّاني إلى غايات المدرسة الجزائرية ومهامها .

وأتبعنا المدخل بثلاثة فصول أوّلها يضمُّ ثلاثة مباحِث، وثانيها أربعة مباحِث وثالثها تطبيقي.

الفصل الأوّل الموسوم بِـــ : " **علم المصطلح الحدود والمفاهيم**" وقد اشتغلنا في هذا الفصل أوّلا على علم المصطلح ومفهوم المصطلح لُغة واصطِلاحا ومفهومه عند القُدامى والمُحدثين والغرب، وتحديد العلاقة بين التّعليميّة والمصطلح وثانيا تِبيان أهمّ طرائق صِياغته وضبطه.

الفصل الثاني: الموسوم بـــ:" **الكفاية في مرحلة التّعليم الابتدائي** " تطرقنا من خلال المبحث الأول إلى التّعليم الابتدائي تعريفه وأطواره، أما المبحث الثّاني فقد خصّصناه للنقل الديداكتيكي للمصطلح التّعليمي، أما المبحث الثالث فقد تطرقنا فيه إلى الكفاية في مرحلة

التعليم الابتدائي، أما المبحث الرابع فتمّ تخصيصه لتعليم اللغة العربية في مرحلة التّعليم الابتدائي.

أما الفصل الثّالث الموسوم بـِ : "**المصطلح في كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي دراسة وصفية تحليلية**" تضمّن مبحث حول مفهوم الكتاب المدرسي وأهميته وخصائصه ومرجعيات بنائه وتقديم وصفي لِـــ كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي، وتخصيص مبحثيْن آخرين أوّلهما أوردنا فيه أهمّ آليّات صِياغة المصطلح في الكتاب، وثانيهما تناول معايير توظيف المصطلح في كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي.

أما الخاتمة فقد حاولنا فيها استخلاص أهمّ ما توصّلنا إليه من نتائج في هذا البحث.

وأخيرا أودّ أن أعبّر عن امتناني وتقديري لسعادة الأستاذة الدّكتورة سهام موساوي أستاذتي المشرفة على عنايتها ورعايتها لهذا البحث ومتابعته وتصويبه طيلة مراحل إنجازه وأسأل الله عزّ وجلّ أن يجزيها خير الجزاء وأن يديمها ذخرا للعلم والمعرفة.

وإلى كل من قدّم لي خدمة، نصيحة، دعوة ... أسدي شكرا خالصا.

والله من وراء القصد

الطالب: يعقوب دالي

الشلف بتاريخ: 24فيفري2024

الموافق لـــ 14شعبان 1445ه

مدخل:
العملية التّعليمية التّعلّمية
وغايات المدرسة الجزائرية

المبحث الأول:العمليّة التعليميّة وأقطابها الرئيسة

المبحث الثاني: غايات المدرسة الجزائرية ومهامها

المبحث الأول: العمليّة التعليميّة وأقطابها الرئيسة:

حظيت التعليميّة بمجموعة من التعريفات ويرجع ذلك إلى طبيعة الاختصاص، فهي«فنّ التعليم ومجموعة من الوسائل والأساليب التي ترمي إلى استعمال المعرفة أو العمل على معرفة ما» [1]، كما تهتم بدراسة الظروف المحيطة بالمتعلّم من أجل تسهيل تعلّمه، ذلك أنّها تقوم على دراسة الظروف المحيطة بمواقف التعلّم، ومختلف الشروط التي توضع أمام التلميذ لتسهيل ظهور التمثّلات لديه وتوظيفها، أو وضعها موضع تغيير ومراجعة لتوليد تصوّرات وتمثّلات جديد[2]، وبذلك تهدف العمليّة التعليميّة التعلّمية إلى إكساب المتعلّم مهارة التعبير الشفوي، لأنّه الطاغي على ما سواه في الممارسة الفعلية للحدث اللّغوي، إذ تبدو الكفاية اللغوية في مهارتين إحداهما: مهارة شفويّة تقوم على أداء المنطوق، وأخرى : مهارة كتابيّة تقوم على العادات الكتابيّة للغة معيّنة[3]، ومن هذا المنطلق ندرك أنّ التعليميّة تنظر في التعليم ومشاكله وآليّاته، كونها «تهتمّ بما يخصّ تدريس مادّة من مواد التكوين أو الدراسة، من حيث الطرائق والوسائل والأساليب الخاصّة بها» [4].

[1] محمّد المباشري، الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسيّة بين التصوّر والممارسة، دار الثقافة، الدار البيضاء، ط1، 2002، ص20.

[2] يُنظر: محمّد الدريج، مدخل إلى علم التدريس، قصر الكتاب-كلية علوم التربية-، المغرب، ط2 ،2002، ص13 .

[3] يُنظر: أحمد حساني، دراسات في اللّسانيات التطبيقيّة، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د ط، 2000، ص132 .

[4] علي تعوينات، التعليميّة البيداغوجيّة، الملتقى الوطني حول تعليميّة المواد في النّظام الجزائري، مخبر تطوير الممارسات النفسيّة والتربويّة، جامعة الجزائر، أفريل 2011، ص06 .

ترتكز العمليّة التعليميّة على ثلاثة أقطاب رئيسة وهي:

1.المعلّم:

"هو عصب العمليّة التربويّة والعامل الرئيس الذي يعمل على تنميّة القدرات والمهارات، باستخدام تقنيّات التعليم ووسائله ومعرفة حاجات التلاميذ وطرائق تفكيرهم وتعليمهم"[1]، فيمثّل حجر الزاوية التربويّة والعنصر الفاعل فيها، فالمعلّم :مهيّأ للقيام بهذا العمل الشاق، وذلك عن طريق التكوين العلمي والبيداغوجي، وعن طريق التحسين المستمر في التكوين اللّساني والنفسي والتربويّ، مهيّأ للقيام بهذا العمل الشاق عن طريق التكوين العلمي والبيداغوجي، وعن طريق التحسين المستمر في التكوين اللّساني والنفسي و التربويّ"[2].

ولا ريب أنّ أستاذ اللّغة له مؤهّلات خاصّة؛ إذ هو مطالب بامتلاك الأدوات المعرفيّة الصحيحة للّغة التي يعلّمها، ومن هنا يمكن ربطه بمجال اللّسانيات فهو ملزم بتلقي تكوين فيه، حتى يكون على دراية ببعض النظريّات والمفاهيم والإجراءات التطبيقيّة التي تساعده على فهم أسرار اللّغة التي يعلّمها، ومن ثَمّ وجب "أن يكون معلّم اللّغة قد تمّ إكسابه للملكة اللّغويّة الأساسيّة التي سيكلّف بإيصالها إلى تلاميذه ... وأن يكون له تصوّر سليم للّغة حتى يحكم تعليمها، ولا يمكن أن يحصل له ذلك إلاّ إذا اطّلع على أهم ما أثبتته اللّسانيات العامة واللّسانيات العربيّة بالخصوص" [3].

---

[1] جبرائيل بشارة، تكوين المعلّم العربي، المؤسسة الجامعية للدّراسات والنشر والتوزيع، ط1، 1986، ص27 .

[2] ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللّسانيات التطبيقيّة، ص142 .

[3] عبد الرحمان الحاج صالح، أثر اللّسانيات في النهوض بمستوى مُدرِسيّ اللّغة العربيّة، مجلة اللّسانيات، العدد الرابع، جامعة الجزائر 1973، ص41 .

2.المتعلّم:

"هو أحد الأطراف الفاعلة في العمليّة التعليميّة، فهو المؤشر الذي نستطيع أن نقوِّم من خلاله المنهج المطبّق ... عند نهاية العمليّة التعليميّة ومدى رسوخها في سلوكه اللغويّ تفكيرا وتأدية و إدراكاً" [1] .

فالمتعلّم قطب رئيسيّ في العمليّة التعليميّة، إذ يمكن من خلاله الحكم على نجاح المنهج المطبّق أو إخفاقه، ولتحقيق النّجاح المنشود يلزمه مميّزات لا يمكنه الاستغناء عنها "فهو يمتلك قدرات وعادات واهتمامات مهيّأة سلفا للانتباه والاستيعاب، ودور الأستاذ بالدرجة الأولى هو أن يحرص كلّ الحرص على التدعيم المستمر لاهتماماته وتعزيزها"[2].

3.المعرفة:

"والمقصود بذلك اللّغة المراد تعليمها، وهو ما يُعرف في الوقت الحالي باللّغة الهدف" [3]، فالمعرفة تتعلّق بمادّة التخصّص من حيث المفاهيم الأساسيّة والقدرات الوظيفيّة والدرس ومكوّناته وعناصره .

مما سلف ذكره من أقطاب العمليّة التعليميّة تتشكل فيما بينها علاقات تفاعليّة، ويمكن توضيح ذلك من خلال الشكل التالي[4]:

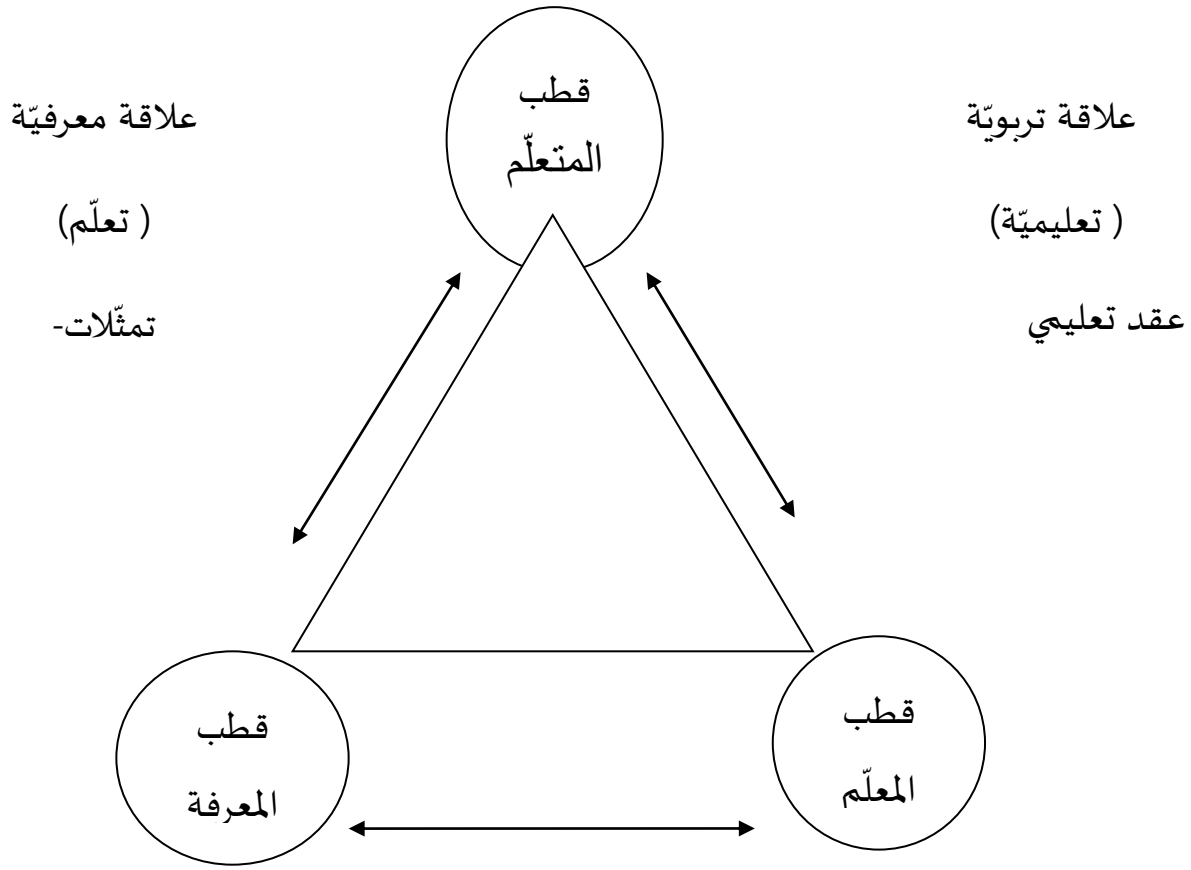
---

[1] نصر الدين بوحساين، تعليم اللّغة العربيّة واقع وآفاق، مخبر علم تعليم العربية بالمدرسة العليا للأساتذة–بوزريعة–، العدد الثالث، الجزائر أفريل 2011 ، ص25 .

[2] أحمد حساني، دراسات في اللّسانيات التطبيقيّة، ص142 .

[3] نصر الدين بو حساين، تعليم اللّغة العربيّة واقع وآفاق، ص23 .

[4] يُنظر: نور الدين أحمد قايد وحكيمة سبيعي، التعليميّة وعلاقتها بالأداء البيداغوجي والتربية،مجلّة الواحات للبحوث والدراسات، العدد الثامن، جامعة محمد خيضر بسكرة،2010 ، ص38.


قطب
المتعلّم
علاقة تربويّة
(تعليميّة)
عقد تعليمي
علاقة معرفيّة
(تعلّم)
تمثّلات-
قطب
المعرفة
قطب
المعلّم

نقل وتحويل

المبحث الثاني: غايات المدرسة الجزائرية ومهامها:

حدّد القانون التّوجيهي للتربية في فصليه الأول والثّاني من الباب الأوّل مهام وغايات السياسة التّربويّة العامة في الجزائر.

2-1-غايات المدرسة الجزائرية

حددت غايات المدرسة الجزائرية من خلال المادة الثانية في الفصل الأوّل في الباب الأوّل للقانون التوجيهي للتربية الوطنية كما يلي[1]:

المادة 2: تتمثل رسالة المدرسة الجزائرية في تكوين مواطن مزوّد بمعالم وطنية أكيدة، شديد التعلق بقيم الشعب الجزائري، قادر على فهم العالم من حوله والتكيف معه والتأثير فيه، ومتفتح على الحضارة العالمية.

وبهذه الصفة تسعى التربية إلى تحقيق الغايات الآتية[2]:

- تجذير الشعور بالانتماء للشعب الجزائري في نفوس أطفالنا وتنشئتهم على حب الجزائر وروح الاعتزاز بالانتماء إليها، وكذا تعلقهم بالوحدة الوطنية ووحدة التراب الوطني ورموز الأمة.

- تقوية الوعي الفردي والجماعي بالهوية الوطنية، باعتباره وثاق الانسجام الاجتماعي وذلك بترقية القيم المتصلة بالإسلام والعروبة والأمازيغية.

[1] وزارة التربية الوطنية : القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في جانفي 2008، ص40.

[2] المرجع نفسه، ص 40.

- ترسيخ قيم ثورة أول نوفمبر 1954، ومبادئها النّبيلة لدى الأجيال الصاعدة، والمساهمة من خلال التاريخ الوطني، في تخليد صورة الأمّة الجزائرية بتقوية تعلّق هذه الأجيال بالقيم التي يجسدها تراث بلادنا التاريخي، والجغرافي، والديني، والثقافي.

- تكوين جيل متشبع بمبادئ الإسلام وقيمه الروحية، والأخلاقية، والثقافية، والحضارية.

- ترقية قيم الجمهورية، ودولة القانون.

- إرساء ركائز مجتمع متمسك بالسلم والديمقراطية، متفتح على العالمية، والرقي، والمعاصرة، بمساعدة التلاميذ على امتلاك القيم التي يتقاسمها المجتمع الجزائري، والتي تستند إلى العلم، والعمل والتضامن، واحترام الآخر، والتسامح، وبضمان ترقية قيم، ومواقف إيجابية لها صلة، على الخصوص بمبادئ حقوق الإنسان والمساواة والعدالة الاجتماعية[1].

وعليه فإن المدرسة الجزائرية مدرسة تتميز بالفخامة والعظمة وهذا نظرًا للغايات التي سطرتها وتسعى دائمًا إلى تحقيقها وغرسها في نفوس المتعلمين وإخراج جيل واعي ومتحضر تمتسك بمقومات وطنه ومبادئ دينه الإسلامي.

2-2-مهام المدرسة الجزائرية:

إن المراجع القانونية للدولة الجزائرية هي المصدر الأساسي لصياغة المناهج المدرسية الجزائرية، بالإضافة إلى أن مهام التربية الوطنية يحكمها القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في 23 جانفي 2008. بحيث يمنح هذا النّص القانوني التشريعي إلى المدرسة مهام التعليم والتنشئة الاجتماعية، وتأهيل مواطن الغد.

[1] وزارة التربية الوطنية : القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في جانفي 2008، ص40.

وتحدد المواد من المادة الثالثة إلى المادة السادسة، في الفصل الثاني من الباب الأول للقانون التوجيهي للتربية الوطنية، مختلف مهام المدرسة الجزائرية وذلك كالآتي[1]:

المادة 03: في إطار غايات التربية المحددة في المادة الثانية أعلاه، تضطلع المدرسة بمهام التعليم والتنشئة الاجتماعية والتأهيل.

المادة 04: تقوم المدرسة في مجال التعليم بضمان تعليم ذي نوعية، يكفل التفتح الكامل والمنسجم والمتوازن لشخصية التلاميذ بتمكينهم من اكتساب مستوى ثقافي عام وكذا معارف نظرية وتطبيقية كافية قصد الاندماج في مجتمع المعرفة.

المادة 05: تقوم المدرسة في مجال التنشئة الاجتماعية بالاتصال الوثيق مع الأسرة التي تعتبر امتداداً لها، بتنشئة التلاميذ على احترام القيم الروحية والأخلاقية والمدنية للمجتمع الجزائري والقيم الإنسانية وكذا مراعاة قواعد الحياة في المجتمع.

المادة 06: تقوم المدرسة في مجال التأهيل بتلبية الحاجيات الأساسية للتلاميذ وذلك بتلقينهم المعارف والكفاءات الأساسية.

2-2-1-في مجال التربية والتعليم

تعمل المدرسة الجزائرية على تحقيق جملة من المهام في مجال التربية، والتعليم وهي كالآتي[2]:

- ضمان اكتساب التلاميذ معارف في مختلف مجالات المواد التعليمية، وتحكمهم في أدوات المعرفة الفكرية، والمنهجية، بما يسهل عمليات التعلم، والتحضير للحياة العملية.

[1] وزارة التربية الوطنية : القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في جانفي 2008، ص 41-42.

[2] المرجع نفسه، ص 41-42.

- إثراء الثقافة العامة للتلاميذ بتعميق عمليات التعلم ذات الطابع العلمي، والأدبي، والفنّي، وتكييفها باستمرار مع التطورات الاجتماعية، والثقافية، والتكنولوجية، والمهنية.

- تنمية قدرات التلاميذ الذهنية والنفسية والبدنية، وكذا قدرات التواصل لديهم، واستعمال مختلف أشكال التعبير اللغوية ، منها، والرمزية، والجسمانية.

- ضمان تكوين ثقافي في مجالات الفنون والآداب، والتراث الثقافي.

- تزويد التلاميذ بكفاءات ملائمة ومتينة ودائمة يمكن توظيفها، بتبصر، في وضعيات تواصل حقيقية، وحل المشاكل، بما يتيح للتلاميذ التعلم مدى الحياة، والمساهمة، فعليا، في الحياة الاجتماعية، والثقافية والاقتصادية، وكذا التكيف مع المتغيرات.

- ضمان التحكم في اللغة العربية، باعتبارها اللغة الوطنية، والرسمية، وأداة اكتساب المعرفة في مختلف المستويات التعليمية، ووسيلة التواصل الاجتماعي، وأداة العمل، والإنتاج الفكري.

- ترقية، وتوسيع تعليم اللغة الأمازيغية.

- تمكين التلاميذ من التحكم في لغتين أجنبيتين على الأقل للتفتح على العالم، باعتبار اللغات الأجنبية وسيلة للاطلاع على الثقافات، والحضارات الأجنبية.

- إدماج تكنولوجيات الإعلام، والاتصال الحديثة في محيط التلميذ، وفي أهداف التعليم، وطرائقه والتأكد من قدرة التلاميذ على استخدامها بفعالية، منذ السنوات الأولى للمتمدرس.

- منح جميع التلاميذ إمكانية ممارسة النشاطات الرياضية والفنية والترفيهية، والمشاركة في الحياة المدرسية، والجماعية[1].

[1] وزارة التربية الوطنية : القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في جانفي 2008، ص 41-42.

إذا مهام المدرسة الجزائرية في مجال التربية والتعليم تتمحور أساسًا في اكتساب المتعلم لجملة من المعارف وإثراء رصيده الثقافي في مختلف المجالات وجعله يتكسب اللغة العربية ويتحكم فيها، مع تنمية قدراته الذهنية والنفسية.

2-2-2-في مجال التنشئة الاجتماعية

من مهام المدرسة الجزائرية في مجال التنشئة الاجتماعية ما يأتي[1]:

- تنمية الحس المدني لدى التلاميذ وتنشئتهم على قيم المواطنة بتلقينهم مبادئ العدالة، والإنصاف وتساوي المواطنين في الحقوق، والواجبات، والتسامح، واحترام الغير، والتضامن بين المواطنين.

- منح تربية تنسجم مع حقوق الطفل، وحقوق الإنسان، وتنمية ثقافة ديمقراطية لدى التلاميذ بإكسابهم مبادئ النقاش والحوار، وقبول رأي الأغلبية، وبحملهم على نبذ التمييز، والعنف، وعلى تفضيل الحوار .

- توعية الأجيال الصاعدة بأهمية العمل، باعتباره عاملا حاسما من أجل حياة كريمة، ولائقة، والحصول على الاستقلالية، وباعتباره على الخصوص، ثروة دائمة تكفل تعويض نفاذ الموارد الطبيعية وتضمن تنمية دائمة للبلاد.

- إعداد التلاميذ بتلقينهم آداب الحياة الجماعية، وجعلهم يدركون أنّ الحرية، والمسؤولية متلازمتان.

- تكوين مواطنين قادرين على المبادرة، والإبداع والتكيف، وتحمّل المسؤولية في حياتهم الشخصية والمدنية، والمهنية.

[1] وزارة التربية الوطنية : القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في جانفي 2008، ص 42.

وبهذا نستطيع أن نوجز الكلام عن مهام المدرسة الجزائرية لهذا المجال بحصرها في توعية الأجيال بقيمة العمل وأهميته والعمل على تكوين مواطن صالح وقادر على المساهمة في البناء الاجتماعي مساهمة إيجابية، وتربيته تربية تكون أكثر انسجامًا مع مجتمعه، وتنمية الروح الديمقراطية لديه.

2-2-3-في مجال التأهيل

تكمن مهام المدرسة الجزائرية في مجال التأهيل في النقاط الآتية[1]:

- إعادة استثمار المعارف والمهارات المكتسبة، وتوظيفها.

- الالتحاق بتكوين عال أو مهني أو بمنصب شغل يتماشى، وقدراتهم، وطموحاتهم.

- التكيف باستمرار مع تطور الحرف والمهن وكذا مع التغيرات الاقتصادية والعلمية والتكنولوجية.

- الابتكار، واتخاذ المبادرات.

- استئناف دراستهم أو الشروع في تكوين جديد بعد تخرجهم من النظام المدرسي، وكذا الاستمرار في التعلم مدى الحياة بكل استقلالية.

ومما سبق تتجلى لنا مهام المدرسة الجزائرية في المجال التأهيلي في إعادة المتعلم استثمار ما اكتسبه وتوظيفه توظيفًا ايجابيًا، ومحاولة الولوج إلى عالم التكوين مما يسمح له بالحصول على منصب شغل يتناسب وقدراته العلمية.

[1] وزارة التربية الوطنية: القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في 23 جانفي 2008، ص 42-43.

الفصل الأول:

علم المصطلح -الحدود والمفاهيم-

المبحث الأول: علم المصطلح

المبحث الثاني: صناعة الـــمُصطلح التعليمي.

المبحث الأول: علم المصطلح:

مع التطور العلمي والتكنولوجي الهائل والنمو السريع في التعاون الدولي في الصناعة والتجارة والاقدام على استخدام الحواسيب في تخزين المصطلحات ومعالجتها و تنسيقها، لم تعد الطرق القديمة في وضع المصطلحات وترتيبها ووضع مقابلاتها في اللغات الأخرى تفي بالحاجة المعاصرة، ولهذا طور العلماء المختصون واللغويون والمعجميون علما جديدا أطلق عليه (علم المصطلح)[1]، وهو علم يقوم على ركنين أساسيين المصطلح والمفهوم .

1–تعريف علم المصطلح:

يعدّ علم المصطلح من أهم العلوم الحديثة وقد عرفه مجموعة من كبار العلماء نذكر منهم:

1.تعريف «عبد **الرحمان الحاج صالح** ":"دراسة الألفاظ الخاصة بالعلوم والتقنيات وبتجميعها ورصدها وتحليلها ووضع بعضها عند الاقتضاء ". [2]

2.تعريف الأستاذ "**علي القاسمي** " : " هو العلم الذي يبحث في العلاقة بين المفاهيم العلمية والألفاظ اللغوية التي تعبر عنها " .[3]

3.تعريف الأستاذ «محمود **فهمي الحجازي** " : " علم المصطلح هو أحدث فروع علم اللغة التطبيقي ويتناول الأسس العلمية لوضع المصطلحات ولتوحيدها ومعنى هذا أن وضع المصطلحات لم يعد في ضوء المعايير المعاصرة، يتم على أساس البحث المفرد في كل مصطلح على حدة " .[4]

---

[1] ينظر: محمد علي الزركان، الجهود اللغوية في المصطلح العلمي الحديث، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، دون طبعة ، 1998 م ، ص457.

[2] عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية،ج1، دار موفم للنشر، الجزائر، ص 374 .

[3] علي القاسمي، علم المصطلح أسسه النظرية وتطبيقاته العلمية، مكتبة لبنان، الناشرون، بيروت، 2008، ص268.

[4] ينظر، محمود فهمي حجازي، الأسس اللغوية لعلم المصطلح, دار غريب للطباعة و النشر و التوزيع، د ط، ص 11، ص 19 .

4.يعرفه "**عمار الساسي** " بقوله : " أما علم المصطلح فهو بحث علمي وتقني يهتم بدراسة المصطلحات العلمية والتقنية دراسة دقيقة وعميقة من جهة المفاهيم وتسميتها وتقييمها "، وهو ينتمي إلى فرع من فروع علم اللسان يهتم بدراسة المصطلح العلمي التقني انطلاقا من المدلول إلى الدال، أي من المفهوم إلى التسمية وهي تدخل تحت المقاربة المفهومية على عكس المقاربة اللسانية التي تهتم بدراسة الكلمة بدءا من الدال إلى المدلول أو من التسمية إلى المفهوم[1].

2– بوادر النشأة :

ظهر علم المصطلح (terminologie) بهذه التسمية على يد المفكر الألماني كريتيان كو تفريد شوتز ، لكنه لم يأخذ طابعه النسقي على صعيد التسمية إلا مع المفكر الإنجليزي ويليام حيث عرَّف مصطلحات التاريخ الطبيعي بأنها: "نسق المصطلحات المستعملة في وصف موضوعات التاريخ الطبيعي[2] .

أما البيانات المصطلحية فيعود تاريخها إلى سنة (1906)، مقترنة بأسماء علماء روس مثل زهروف (zohorov) وسرفجان (servegin)، وكان الغرض منها توحيد قواعد وضع المصطلحات على النطاق الدولي.[3] ولقد أسهمت هذه البيانات بشكل كبير في وضع معجم شلومان المصور للمصطلحات التقنية في ستة عشر مجلدا، وبست لغات وتمكن أهمية هذا المعجم في اشتراك مجموعة من الخبراء الدوليين في تصنيفه، وأنه لم يرتب المصطلحات ألفبائيا وإنما رتبها على أساس المفاهيم و العلاقات القائمة بينها.[4]

---

[1] عمار الساسي، صناعة المصطلح في اللسان العربي، نحو مشروع تعريب المصطلح العلمي من ترجمته إلى صناعته، دار عالم الكتب الحديث، الأردن، ط 1، 2012، ص .95 .

2 ينظر: أعضاء شبكة تعريب العلوم الصحية المكتب الإقليمي لشرق المتوسط و معهد الدراسات المصطلحية علم المصطلح لطلبة العلوم الصحية، فاس ، المملكة المغربية ، 2005 ، ص 04 .

[3] ينظر: المرجع نفسه، ص 04 .

[4] ينظر: علي القاسمي، علم المصطلح أسسه النظرية و تطبيقاته العملية، ص 268 .

وفي سنة (1931) تعززت دعائم علم المصطلح بفضل جهود العالم النمساوي "(يوجين فوستر" (eugene wuster) الذي قدم أطروحة دكتوراه في جامعة برلين بعنوان " التقييس الدولي للغة التقنية" وقد تبين من خلالها اتجاه فلسفيًّا، ينظر إلى المصطلحات بوصفها وسيلة اتصال لصيقة بطبيعة المفاهيم، ولهذا فإن البحث المصطلحي يجب أن ينطلق من دراسة تلك المفاهيم، والعلاقات القائمة بينهما ، وخصائصها، ووصفها، وتعريفها، ثم صياغة المصطلحات التي تعبر عنها، وتنميط المفاهيم والمصطلحات وتدويلها"[1].

وأدى التطور الذي عرفه مجال البحث في مصطلحات العلوم و التقنيات إلى نشأة عدة منظمات وفدراليات ولجان ومجالس، نذكر منها :[2]

– مجلس المصطلحية العلمية والتقنية الذي أنشاه كل من لوط وكابيين سنة (1933) بالاتحاد السوفيتي.

– الفدرالية الدولية للجمعيات الوطنية للتقييس (ISA) التي أنشئت سنة (1936) بتأثير من فوستر، واسهمت فيها كل من فرنسا و بريطانيا و ألمانيا.

–المنظمة الدولية للتقييس (ISO) ، وقد أنشئت سنة (1946).

– اللجنة الإلكترونية الدولية (CEI) التي أنشئت مع نهاية العقد الرابع من القرن العشرين.

وقد صدر عن هذه اللجان والمنظمات والمجالس الكثير من التوصيات الرامية إلى تطوير البحث في مجال المدرسات المصطلحية من خلال إقامة العديد من الندوات والمؤتمرات "فصدرت أولى التوصيات المصطلحية سنة 1968 عن المنظمة الدولية للتقييس: وهي تطوير أو تنقيح

[1] علي القاسمي، علم المصطلح أسسه النظرية و تطبيقاته العملية، ص 271.

[2] ينظر : أعضاء شبكة تعريب العلوم الصحية المكتب الإقليمي لشرق المتوسط ومعهد الدراسات المصطلحية علم المصطلح لطلبة العلوم الصحية، ص 05 .

لأغلب التوصيات التي خرج بها المجتمعون في أول مؤتمر حول البحث المصطلحي انعقد بموسكو سنة (1959) ومع نهاية العقد السادس م ظهر للوجود أول بنك مصطلحي تابع للجمعية الاقتصادية الأوربية ببروكسل"[1].

وفي سنة 1971 عززت المنظمات و الجمعيات تعاونها في ميدان الدراسات المصطلحية مع الحكومات فقد قامت منظمة اليونسكو بالتعاون مع الحكومة النمساوية بتأسيس مركز المعلومات الدولي المصطلحات infote في فيينا ، ومن أهدافه مايلي:[2]

1- تشجيع البحوث العلمية في النظرية العامة لعلم المصطلح، ووضع المصطلحات وتوثيقها.
2- توثيق المعلومات المتعلقة بالمصطلحات والمؤسسات القطرية والدولية والخبراء والمشروعات.
3- تنسيق التعاون الدولي في حقل المصطلحات وتبادل المعلومات عنها.
4- بحث إمكانات التعاون بين بنوك المصطلحات وأسس تبادل المعلومات بينها .

3- علم المصطلح في الوطن العربي:

عُرف عن اللغة العربية تأثرها الدائم و المستمر بالتطور العلمي والحضاري الذي تشهده أمم وشعوب العالم لذى كان من الواجب مواكبة هذا التطور في كل مراحله بتنمية اللغة العربية وتطويرها " ولا تنمية للعربية و لا تطوير إلا بوضع المفردات التي تتطلبها الحياة اليومية، أو ما يسمى (بألفاظ الحضارة)، و إلاّ بوضع المصطلحات التي يفرزها التفجر العلمي والتقني المعاصر، ولهذا، نشأت المؤسسات العلمية اللغوية وكل التجمعات اللغوية التي مهّدت لظهور المجامع كان من أهم أهدافها وضع المصطلحات ، وعندما قامت المجامع اللغوية كان على رأس

[1] أعضاء شبكة تعريب العلوم الصحية المكتب الإقليمي لشرق المتوسط ومعهد الدراسات المصطلحية علم المصطلح لطلبة العلوم الصحية، ص5 .

[2] ينظر : محمد علي الزركان، الجهود اللغوية في المصطلح العلمي الحديث، ص 458 .

مهامها تطوير العربية وجعلها وافية بمتطلبات العصر[1]. وهذا الهدف دعت إليه كذلك الاتحادات والمنظمات العلمية والفنية وكان شغلا شاغلا لرجال اللغة المعاصرين علماء وباحثين وكُتّاباً[2]. وقد اجرت المؤسسات العربية التي تنشط في ميدان المصطلحية والمعجمية العديد من الأبحاث نذكر منها:[3]

1- **مكتب تنسيق التّعريب بالرباط:** شجع الأبحاث اللغوية والمعجمية والدراسات المتعلقة بمشكلات المصطلحات العلمية والتقنية ونشر عددا غفيرا منها في مجلته (اللسان العربي) كما نظم ندوات ومؤتمرات التعريب حسب خطة تهدف إلى توفير المصطلحات العربية الموحدة في العلوم والتكنولوجيا.

2- **الجمعية المعجمية العربية بتونس:** نظمت ندوة علمية دولية في موضوع المعجم العربي المختص سنة 1993 ونشرت أعمالها في كتاب ونظمت ندوتها الدولية الرابعة في موضوع مشكلات التعريف في المعجم بمدينة تونس سنة 2006 كما تصدر الجمعية دورية بعنوان "مجلة المعجمية".

3-**الجمعية المغربية للدراسات المعجمية:** تنظم ندوات حول قضايا المعجم العربي و تصدر مجلة (الدراسات المعجمية) التي ظهر عددها الخامس سنة 2006 وهو عدد مخصص لأعمال الندوة التي عقدتها الجمعية حول المتلازمات في المعاجم العربية.

4-**الجمعية المصرية لتعريب العلوم:** تعقد هذه الجمعية مؤتمرًا سنويا في القاهرة تقدم فيه دراسات في النظرية العامة و النظرية الخاصة لعلم المصطلح.

---

[1] محمد ممدوح خسارة، علم المصطلح و طرائق وضع المصطلحات في العربية، دار الفكر، دمشق ، سوريا ، ط1 ،2008 ، ص 16 .

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص 16 .

[3] علي القاسمي، علم المصطلح أسسه النظرية و تطبيقاته العلمية، ص 276 – 277 .

ونظرا لأهمية الأبحاث المتوصل إليها في الوطن العربي في ميدان الدراسات المصطلحية سارعت العديد من الجامعات العربية لتدريس النظرية العامة لعلم المصطلح لا لطلاب المختصين في علم اللّغة فحسب بل لجميع طلاب العلوم و التكنولوجيا بالإضافة إلى أن كثيرا من طلبة الدكتوراه العرب اختاروا إحدى قضايا المصطلحية موضوعا لأطروحاتهم ومن أوائل الجامعات العربية التي لقي المصطلح اهتماما خاصا جامعة فاس بالمغرب التي نشأت مركز للدراسات المصطلحية يديره اللغوي المغربي الشاهد يوشيخي.[1]

4– النظرية العامة والخاصة علم المصطلح:

أ– النظرية العامة : ويطلق عليها النظرية المصطلحية الكلاسيكية العامة وهي تلك النظرية التي وضعها العالم فوستر في بداية العقد الثالث من القرن العشرين والتي تبحث في المفاهيم والمصطلحات التي تعبر عنها: وتستخدم نتائج البحوث وهذه النظرية أساسا لتطوير المبادئ المعجمية وتوحيدها على مستوى النطاق العالمي[2].

ومن أهم المواضيع التي تعالجها النظرية العامة لعلم المصطلح طبيعة المفاهيم و خصائصها وعلاقاتها الممكنة واختصارات المصطلحات، والعلاقات والرموز، وتوحيد المفاهيم والمصطلحات ومفاتيح المصطلحات الدولية، ومعاجم المصطلحات والمداخل الفكرية[3].

ب–النظرية الخاصة: تهتم النظرية الخاصة بتلك القواعد التي "تتحكم في وضع المصطلحات في لغة محددة داخل قطاع معرفي معين"[4].

---

[1] ينظر : علي القاسمي، علم المصطلح أسسه النظرية و تطبيقاته العلمية، ص 277 .

[2] ينظر: وسام فرطاس ، المصطلح العلمي في الكتاب المدرسي، الطور المتوسط 2016 -2017 ، دراسة في البنية اللغوية ، تحت إشراف الزبير القلي جامعة سطيف (2) ، السنة الجامعية 2021 -2022 ، ص23.

[3] ينظر: ممدوح محمد خسارة، علم المصطلح و طرائق وضع المصطلحات، ص 15.

[4] وسام قرطاس، المصطلح العلمي في الكتاب المدرسي ، الطور المتوسط 2016 -2017 .

أو في لغة معينة ويسهم عدد كبير من المنظمات الدولية المتخصصة في تطوير النظريات الخاصة للمصطلحات، كل في حقل اختصاصها و من هذه المنظمات منظمة الصحة العالمية، والهيئة الدولية للتقنيات الكهربائية، وغيرهما.

و البحث في النظريات الخاصة للمصطلحية ما زال في دور النمو.[1]

5– مجالات علم المصطلح وسماته:

أ–مجالاته:

يتوفر كل حقل علمي على مجموعة كبيرة من المصطلحات التي تعبر عن مفاهيمه لغويا, وتُؤلف مصطلحات كل حقل من الحقول منظومة مصطلحية تقابل المنظومة المفهومية لذلك الحقل ولا يحقق النظام المصطلحي الغاية من وجوده مالم تكن العلاقات متبادلة بين عناصره ومتجاوبة مع النظام المفهومي تجاوبا دقيقا [2]، ولذلك يهدف علم المصطلح إلى التحديد الدقيق للعلاقات الموجودة بين المفاهيم والمصطلحات التي تعبر عنها في ميادين العلم والمعرفة مركزا على جوانب ثلاثة متصلة من البحث العلمي والدراسة الموضوعية[3]:

– البحث في العلاقة بين المفاهيم المتداخلة: مثل علاقات الجنس والنوع والكل والجزء التي تتبلور في صورة منظومات مفهومية تشكل الأساس في وضع المصطلحات المصنفة التي تعبر عن تلك المفاهيم .

– البحث في المصطلحات اللغوية والعلاقات القائمة بينها ووسائل وضعها, وأنظمة تمثيلها في بنية علم من العلوم .

[1] ينظر : علي القاسمي ، علم المصطلح أسسه النظرية و تطبيقاته العلمية ، ص 274.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص280.

[3] المرجع نفسه، ص280.

– البحث في الطرق العامة المؤدية إلى خلق اللغة العلمية بصرف النظر عن التطبيقات العملية في لغة طبيعية بذاتها .

ب– سماته:

حدد فيستر سمات علم المصطلح كالتالي:[1]

– يبحث في المفاهيم للوصول إلى المصطلحات التي تعبر عنها.

– ينتهج منهجا وصفيا.

– يهدف إلى التخطيط اللغوي, ويؤمن بالتقييس والتنميط.

– علم المصطلحات علم بين اللغات.

– يختص غالبا باللغة المكتوبة.

6– أهداف العمل المصطلحي :

يهدف العمل المصطلحي كغيره من العلوم إلى أهداف وغايات كثيرة أجملها عبد المجيد سالمي في النقاط التالية:[2]

✓تحديد المفاهيم الخاصة بكل ميدان ووضع تسمية كل مفهوم لضمان التواصل العلمي.

✓توحيد المبادئ والأسس التي تتحكم في إيجاد المفاهيم وتفسيرها ووضع المصطلحات الدالة عليها.

✓تشجيع التبادل في المجالات العلمية و التكنولوجية.

✓النهوض باللغة وتنميتها وتجديدها بإثرائها بالمفردات الجديدة، والمصطلحات المعبرة عن الأشياء المستحدثة والمفاهيم.

[1] ينظر: علي القاسمي، علم المصطلح أسسه النظرية و تطبيقاته العلمية، ص281.

[2] ينظر : حكيمة لؤشف، تعرابت عكوش، مصطلح التعليمية في المعجم العربي والمعاجم اللغوية العربية المتخصصة، دراسة تحليلية مقارنة، مذكرة ماستر ، إشراف الأستاذ رابح العربي، كلية الآداب واللغات، جامعة البويرة 2014 / 2015، ص ص 16-17.

✓تسهيل التبليغ بين المتخصصين في العلوم والتقنيات بتوليد مصطلحات جديدة للتعبير عن مفاهيم علمية أو باختيار مصطلحات جديدة للتعبير عنها.

✓يشكل علم المصطلح البناء الأساسي في تحصيل المعارف في اللغات المتخصصة، بوضع أنظمة المفاهيم ويعتبر الوسيلة الفعالة لنقل المعارف وتحرير النصوص العلمية والتقنية وترجمة النصوص المختصة.

إضافة إلى ذلك فالعمل المصطلحي يهدف إلى دراسة المصطلحات من زاوية التقييس المفهومي وبالتالي فإن الدراسة المصطلحية ضرب من الدرس العلمي للمصطلحات مختلفة العلوم وفق منهجية خاصة بهدف تبين وبيان المفاهيم التي عبرت أو تعبر عنها تلك المصطلحات، حتى يتمكن المعلم والمتعلم من خاصية العلم في الواقع والتاريخ معا .

7– المصطلح:

أ– المصطلح لغة:

ذكرت المعاجم العربية القديمة والحديثة أن كلمة "مصطلح" اشتقت من مادة (صَلَحَ) والتي من معانيها "الصّلاح" كما ورد في معجم :تاج العروس" للزّبيدي يقول: «الصّلاَحُ ضِدُّ الفَسَادِ وأَصْلَحه ضِدَّ أَفْسَدَه ... والصُّلْح بالضّمِ: تصالُحُ القوْمِ بينهم وهو (السِّلم) بكسر السّين ... والصُّلُح أيضًا اسم جماعةٍ مُتصالِحِين ... واصْطَلَحَا وأصالحها ... وتَصَالَحَا واصطلحا ... والاصطلاح اتفاقُ طائفةٍ مخصومةٍ على أَمْرٍ مخصوصٍ»[1] بمعنى أن الاصطلاح يتم بالاتفاق يقول "ابن منظور" في معجمه "لسان العرب":"« الصُّلحُ تصَالُح القوم بينهم، والصُّلحُ: السِّلْم، وقد

[1] محمد مرتضى الحسيني الزبيدي، تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق حسين نصار، التّراث العربيّ، الكويت، الجزء 06، 1969، ص 547- 551.

اصْطَلَحُوا وصالحوا وأصْلَحُوا وتَصَالَحُوا، واصّلَحوا مشدّدة الصّاد قلبوا التّاء صادًا وأدغموها في الصّاد؛ بمعنى واحد أي اتفقوا، وتوافقوا»[1] .

ومن المعاني اللغوية لكلمة مصطلح أيضا "النفع" "صلح الشّيء كان مناسبًا أو نافعًا، يقال: هذا الشّيء يصلح لك"[2]بمعنى هو نافع لك.

وكذلك من معانيها "التصالح والتسالم" "وكأن الناس، اختلفوا عند ظهور مدلول جديد، على تسميته، فذهب فريق من القوم إلى إعطائه اسما , واقترح فريق آخر دالا مغايرا وارتأى فريق ثالث تسمية متباينة، وكان من نتيجة هذا اختلاف القوم واحتدام ما بينهم، إلى أن تصالحوا وتسالموا على تسمية واحدة لذلك المدلول "[3]، فكلما ظهرت مسميات جديدة في اللغة بادر أهلها إلى الاتفاق على تسميتها .يقول الجاحظ " اصطلحوا على تسمية ما لم يكن له في لغة العرب اسم "[4] .فالمصطلح بهذا المعنى "كلمة تطلق في أوساط النّاس ليراد بهما "المعنى الذي تعارفوا عليه واتفقوا عليه في استعمالهم اللغوي الخاص أو في أعرافهم الاجتماعية وعاداتهم السائرة، وتساعد الظروف الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والدينية على أن تحمل كلمة ما معنى غير الذي وضعت له في أصل اللغة التي تنتمي إليها, ويسير هذا المعنى الجديد بين الناس حتى يصبح في استعمالهم اليومي شيئا مألوفا يُنسى معه ذلك المعنى اللغوي الأساسي أو يكاد،

[1] محمد بن مكرم بن علي أبو الفضل جمال الدّين ابن منظور الأنصاري ،لسان العرب، مادة (صلح)، المطبعة الأميريّة ببولاق، مصر، الطّبعة الأولى، الجزء 03، 1300هـ، ص 348.

[2] إبراهيم أنيس وعبد الحليم منتصر وآخرون، المعجم الوسيط، مادة (صلح)، مجمّع اللّغة العربيّة، مكتبة الشّروق الدّولية، القاهرة، مصر، الطّبعة الرّابعة، 2004. ص 520.

[3] محمّد ممدوح خسارة، علم المصطلح وطرائق وضع المصطلحات، ص 11.

[4] المرجع نفسه، ص12.

وهذا المعنى الجديد هو ما نقصده بالمعنى الاصطلاحي"[1] وهو المعنى الناتج عن اتفاق على استعمال اسم معين للدلالة على مفهوم معين

ب– اصطلاحا:

1– المصطلح عند العرب القدماء:

أدرك علماء العربية قديما أهمية الاصطلاح و وحاجتهم إلى وضع مصطلحات جديدة وحرصوا على تعريفه وتحديد مفهومه و وبيان أسسه ، فمن تعاريفه يذكر علي بن محمد الجرجاني(ت812هـ) في كتابه التعريفات "الاصطلاح عبارة عن اتفاق قام على تسمية الشّيء باسم ما، ينقل عن موضعه الأوّل"[2].

وفي تعريف آخر يضيف الجرجاني ت(812هـ) : "الاصطلاح إخراج اللّفظ من معنى لغوي إلى آخر لمناسبة بينهما. وقيل الاصطلاح اتفاق طائفة على وضع اللّفظ بإزاء المعنى. وقيل الاصطلاح إخراج الشّيء عن معنى لغوي إلى أخر لبيان المراد. وقيل الاصطلاح لفظ معين بين قوم معيّنين."[3] واللّفظ لا يسمّى اصطلاحا في نظر الجرجاني إلاّ إذا دلّ على معنى بعد الاتّفاق عليه بين قوم معينين مع بيان القصد من هذا الاتفاق، بنقله من معنى أصلي إلى معنى آخر يشابهه في اللّفظ أو يناسبه.

أما القلقشندي(ت821هـ)في كتابه "صبح الأعشى" فقد نوه كذلك إلى أهمّية الاصطلاح والحاجة إليه قائلا:" إن معرفة الاصطلاح هي اللّازم المحتم والمهم المقدّم لعموم

[1] إبراهيم السامرائي، في المصطلح الإسلامي, دار الحداثة، بيروت– لبنان ط1 ، 1990، ص1.

[2] علي بن محمد الجرجاني، التعريفات، دار الكتب العلمية، بيروت، ط2، 2003، ص 32.

[3] المرجع نفسُه، ص 32.

الحاجة إليه واقتصار القاصر عليه"[1]والحاجة تفرض على القوم إخراج اللّفظ من معنى إلى آخر، و ذلك بوضع اسم له بحيث إذا ذكر اسمه عُرف معناه مباشرة دون غموض وهذا ما عُرف بالاصطلاح.

وتبنّى أبو البقاء الكفوي (1094ه) مذهب الجرجاني في تعريف الاصطلاح بقوله:"الاصطلاح هو اتّفاق القوم على وضع الشيء, وقيل إخراج الشيء عن المعنى اللّغوي إلى معنى آخر لبيان المراد"[2] بمعنى أن تحمل الكلمة معان جديدة تلبي حاجات مستعمليها في التعبير عن أغراضهم ومقاصدهم.

ومن خلال ما سبق نستنتج أن الاصطلاح في نظر علماء العربية قديما يقوم أساسا على وضع تسميات محددة تعبر عن معاني ومفاهيم محددة بعد الاتفاق والتواضع حولها بين فئة معينة.

2– المصطلح عند العرب المحدثين:

تزايد اهتمام علماء العربية في العصر الحديث بقضايا المصطلح لما له من أهمية بالغة في ضبط العلوم والمفاهيم المتعلقة بها، إلا أنهم لم يتوصلوا إلى إجماع حول التعبير الاصطلاحي الدقيق المناسب لمفهومه، عرّفوه بتعاريف متباينة تبعا لمنطلقات فكرية وتصورات علمية ولسانية مختلفة فقد عرفه علي القاسمي بأنه" كُلّ وِحدة لغوية دالّة مألّفة من كلمة "مُصطلح بسيط" أو كلمات مُتعدّدة "مُصطلح مُركّب" وتُسمّى مفهوما مُحدّدا بشكل وحيد الوِجهة

[1] علي القاسمي، علم المصطلح أسسه النظرية و تطبيقاته العملية، ص 266.

[2] أ يوب بن موسى الحسيني القريمي الكفوي، الكليات، تح: عدنان درويش و محمد المصري، مؤسسة الرسالة، دمشق، د ط، 1992، ص 129.

داخل ميدان ما."[1] والميدان على حدّ تعبير القاسمي هو الاختصاص أو المجال المعرفي أو الفن أو العلم الذي ينتمي إليه المصطلح .

ويعرفه محمود فهمي حجازي بأنه" كلمة أو مجموعة من الكلمات من لغة متخصّصة (علمية، تقنية) يُوجد موروثا أومقترضا للتمييز بدقّة عن المفاهيم وليدلّ على أشياء مادّية محدّدة"[2]. ويركّز حجازي في هذا على وظيفة المصطلح الذي هو بنية تعبّر عن المفاهيم المكوّنة للغات التخصّص.ويضيف حجازي أنّ هذه البنية –المصطلح– هي"اسم قابل للتّعريف في نظام متجانس,يكون تسمية حصريّة؛ تسمية لشيء ويكون منظّما في نسق, ويطابق دون غموض فكرة أو مفهوم"[3],فالمصطلح هو علامة لغوية دالّة، واضحة المعنى، ناتجة عن ارتباط الاسم بمفهوم محدّد يمكن تعريفه داخل نظامه اللّغوي المتجانس.

وهناك تعريف آخر وضعه عبد القادر الفاسي الفهري للمصطلح قال فيه" المصطلح هو المعجم الذي يُسهم في تشييد بناءه ورواجه أهل الإختصاص في قطاع معرفي معيّن"[4] فغالبا ما يتجه المصطلح بعد وضعه وإستعماله إلى معجم مختصّ من وضع المعجميين.

أمّا مصطفى الشّهابي يُطلق كلمة لفظ على المصطلح ويعلّق قائلا: "المصطلح هو لفظ إتّفق العلماء على وضعه للتّعبير عن معنى من المعاني العلميّة"[5] والمصطلحات حسب هذا التّعريف هي اللغة التي يتواصل بها العلم التي يتواصل بها أهل العلم.

---

[1] عبد الله محمد العبد، المصطلح اللساني العربي و قضية السيرورة، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، سلسلة الدراسات 11، 2011 ص 30.

[2] محمود فهمي حجازي، الأسس اللغوية لعلم المصطلح، دار غريب للطباعة و النشر و التوزيع، د ط، ص 11.

[3] المرجع نفسه، ص 12.

[4] هبة خياري، خصائص الخطاب اللساني، منشورات زين، بيروت، لبنان، ط01، 2011، ص 437.

[5] عبد الله محمد العبد، المصطلح اللساني العربي وقضية السيرورة، ص 30.

ونقل عبد القادر المهيري في ترجمته لمعجم تحليل الخطاب لباتريك شارودو أنّ لغات الاختصاص تنجم في نظر علماء المصطلح من" كلّ إنتاج لغويّ ينتجه مختص في وسط مهني, [علمي] حول موضوع تخصّصه"[1]. فاعتماد المصطلح كأداة تواصل بين المختصّين ضروري لخلق اللغة العلمية و لغات التخصص.

وخلاصة القول المصطلحات قوام لغات التخصص وهي وِحدات لغوية (بسيطة–مركبة– مُعقّدة) تحمل مفاهيم معينة قابلة للتعريف داخل ميدان معرفي معين.

3 – المصطلح عند الغربيين:

يُطلق على المصطلح في لغات أوربية مختلفة كالإنجليزية والهولنديّة والدّنماركية والنّرويجية كلمة term والفرنسيّة كلمة terme، والإيطاليّة termini، والإسبانيّة termino، وهذه الكلمة المشتركة في اللُّغات الأوروبيّة تجاوزت الإطار اللّغوي القومي وعدّها بعض الباحثين مثالا طيبا للعالميّة في داخل الحضارة الأوروبيّة[2]. وتدلّ هذه الكلمات في الاستخدام العام في لغات أوروبيّة على الحد الزّمني أو المكاني أو على الشّرط، وتدلّ في الاستخدام المتخصّص على أيّ كلمة أو تركيب يعبّر عن مفهوم أو عن فكرة[3].

وقد تزايد اهتمام المعاجم الأوروبيّة المتخصّصة بالمصطلحات عندما أخذ علم المصطلح مكانه بين أفرع علم اللّغة التّطبيقي، فوُضعت تعريفات دقيقة لكلمة المصطلح ضمن رؤية أوسع لمجالات هذا العلم[4]. وأقدم تعريف أوروبي لهذه الكلمة هو"المصطلح كلمة لها في اللّغة

[1] ينظر: باتريك شارودو دومنيك منغنو، معجم تحليل الخطاب، تر: عبد القادر المهيري و حمادي صمود، المركز الوطني للترجمة، دار سيناترا، سور الأوزبكية، تونس، د ط، ص 523.

[2] ينظر: محمود فهمي حجازي، الأسس اللغوية لعلم المصطلح، ص 9.

[3] ينظر: المرجع نفسه، ص 9.

[4] ينظر: المرجع نفسه، ص10.

المتخصّصة معنى محدد وصيغة محددة وعندما يظهر في اللّغة العادية، يشعر المرء أن هذه الكلمة تنتمي إلى مجال محدد"[1]. بمعنى أن المصطلح يميز اللغة الخاصة عن اللغة العامة بالمجال المعرفي الذي ينتمي إليه وبنيته اللغوية الخاصة ومعناه الدقيق.

ويدلّ المصطلح (terme) أو الوحدة الإصطلاحية (unité terminologique) عند الغربيين في علم المصطلح على "كل وحدة دالّة مألّفة من كلمة واحدة (مصطلح بسيط) أو كلمات متعدّدة (مصطلح مركّب) تدل على مفهوم محدد بكيفيّة أحاديّة الدّلالة داخل ميدان ما"[2].

ويقول Guy Rondeau إنّ: المصطلح أساسًا هو دليلٌ لغويٌّ بالمعنى الّذي حدّده دو سوسير، بمعنى أنّه وحدةٌ لغويّةٌ تحتوي على دالٍّ ومدلولٍ، وما يجعله متميّزًا عن الأدلّة اللّغويّة هو أنّ اتساعه الدّلاليّ يتحدّد بالنّسبة إلى مدلوله وليس إلى داله، وإن جزأه المدلول عليه يتحدّد بالنّسبة إلى مجموعةٍ من المدلولات المنتمية إلى الميدان نفسه، وأنّ لمفهومه تسميةٌ واحدةٌ من النّاحية النّظريّة [3]. وهذا التعريف يوضح أن المصطلح له بعد لساني يتمثل في تلك العلامة اللغوية الخاصة التي لا يتضح معناها إلا ضمن نسق من المفاهيم المترابطة والمتكاملة في ميدان معرفي معين.

ومن خلال سبق من تعاريف نستنتج بأن هناك تقارب بين علماء العربية وعلماء الغرب حول مفهوم المصطلح الذي هو عبارة عن وِحدة مُعجميّة دالة انتقل معناها من وضع ثابت

[1] محمود فهمي حجازي، الأسس اللغوية لعلم المصطلح، ص11.

[2] عبد المجيد سالمي، مصطلحات اللسانيات في اللغة العربية بين الوضع والاستعمال، أطروحة لنيل أطروحة لنيل دكتوراه دولة، إشراف: مصطفى حركات، 2007، جامعة الجزائر، ص 15.

[3] *Guy Rondeau: Introduction à la terminologie, 2ème édition, Gaétan et Morin éditeur, Québec, Canada, 1984, p 19.*

حقيقي إلى وضع اصطلاحي أو هو اتّفاق قوم على اطلاق تسمية تُعبّر عن مفهوم أو معنى خاصّ .

8– خصائص اللغة الاصطلاحية:

هناك فروق بين اللغة العامة ولغة الاختصاص، لابد من الإلمام بها من الناحية المنهجية قبل الكلام عن الفرق بين الكلمة العامة والمصطلح العلمي:

8–1– السمة الاصطلاحية : إن المصطلحات هي أهم المعايير التي تميز لغة الاختصاص عن اللغة العامة ثم إنها لاتؤدي الدور الرئيسي في تبيان لغة الاختصاص فحسب، بل إن لها أهمية في تصنيف لغة الاختصاصات بمختلف الفروع المعرفية ولا شك أن السمة الجوهرية المميزة للعبارة العلمية متخصصة تكمن في مصطلحاتها، وقد أثبتت تعليم اللغات أن لكل لغة اختصاص خصائص صرفية ونحوية، و هذه الخصائص مأخوذة من اللغة العامة[1] .

ويقول الأستاذ " **يوسف مقران** " بهذا الشأن : " إن المصطلحات كغيرها من الكلمات لا تتجلى أثناء التواصل اللغوي على أنها وحدات معزولة، بل لها صلات القرابة والجوار مع مجالها المتخصص، فهذه الوحدات مجتمعة ومنتظمة بهذه الصورة المبسطة إنما تشكل خطابا متخصصا، تقوم المصطلحات فيه بوظيفة تتمثل في تجسيد نتائج البحث ووضعها في قالب لغوي يضمن تواصلا فعالا ومفيدا، بين مختلف فئات المستمعين " .[2]

-اللغة العامة نظام واللغة المتخصصة نظام متفرع عن نظام اللغة العام

[1] ينظر: مطبوعة الأستاذ توفيق جعمات، محاضرات في المصطلحية، جامعة عمار ثليجي بالأغواط، قسم الأدب العربي، 2017، 2018،ص 13 .

[2] يوسف مقران، المصطلح اللساني المترجم، مدخل نظري إلى المصطلحات، دار ومؤسسة رسلان، سوريا، جرمانة، ط 1، 2008، ص 72 .

-اللغة العامة تتميز بتعددية الدلالة والصورة ،أما لغة الاختصاص فأحادية الدلالة والصورة (على العموم) .

-اللغة العامة لا تتوفر على رموز غير لغوية، أما اللغة المتخصصة فقد تتوفر رموز غير لغوية، رموز تعود إلى العلوم المختلفة، رموز رياضية، كيميائية، فيزيائية[1] .

ويصنفها " **الطيب رحماني** " إلى ثلاثة أقسام، وكل قسم تندرج تحته مجموعة من الخصائص وهي على النحو التالي :

أ ــ ما يتعلق باللفظ (الدال) :

-أن يكون قصيرا وسهل التلفظ، وأن يكون شائعا حتى يسهل تداوله.

-أن يراعي الخصائص الصوتية والصرفية للغة الأم وأن يخضع لضوابطها.

-أن يكون قابلا للإشتقاق، مما يؤهله للنمو والزيادة .

ب ــ ما يتعلق باللفظ (المدلول) :

-أن يكون محدداً وثابتاً ودقيق الدلالة أي بعيداً عن اللبس والغموض .

-أن يكون جديدا لكي يتحصل على تسمية جديدة[2] .

-أن تكون له علاقة بالمعنى اللغوي للفظة، وإلا تحول الأمر إلى الاصطلاح بالرمز، وأن يحمل صفة واحدة على الأقل من صفاته المفهومية المسماة .

ج – من حيث العلاقة الرابطة بين الدال والمدلول :

[1] ينظر: مطبوعة الأستاذ توفيق جعمات، ص 13 .

[2] ينظر: الطيب رحماني، وضع المصطلح العلمي، مفهومه مقاييسه، مواصفاته، جامعة محمد الأول، وجدة المملكة المغربية، ص 25 .

الابتعاد عن تعدد الدلالات للمصطلح الواحد في الحقل الواحد لتفادي السقوط في المشترك اللفظي لأن هذه السمة من خاصية اللغة العامة .

ضرورة انتقال المصطلح من الاقتراح إلى طور التداول بحصوله على الموافقة من طرف المتخصصين في المجال الذي ينتمي إليه المصطلح .[1]

9–الفرق بين الكلمة والمصطلح:

يختلف المصطلح عن الكلمة في مجموعة من النقاط وهي على النحو التالي:

-تتكون الكلمة من لفظ ومعنى أو من دال ومدلول، حيث يتواضع عليها مجموعة من العلماء على تخصيص دال ما إلى مدلول معين، حيث يتحدد دلالتها عن طريقة العلاقة القائمة بينهما أو بين لفظها و معناها[2] .

-المصطلح هو حصيلة اقتران تسمية بمفهوم من حيث اتجاهين هما : أن يتم من قبل جهة متخصصة في مجال ما، إما من طرف شخص واحد أو مجموعة من الباحثين، فالمصطلح قائم على وعي علمي مسبق بالمفهوم بخلاف التلقائية أو العفوية التي تطبع وضع الدال إزاء المدلول.

-الكلمة يتغير معناها بحسب سياقها واستعمالها، من حيث تتعدد معانيها بتعدد السياقات التي تظهر فيها .

-المصطلح لا يرتبط معناه بالسياق بل يرتبط بالمجال الذي ينتمي إليه، علميا أو تقنيا، ويتضح مفهومه داخل المجال الذي ينتمي إليه.

[1] الطيب رحماني، وضع المصطلح العلمي، مفهومه مقاييسه، مواصفاته، ص 26 .

[2] ينظر: عزالدين البوشيخي، زكرياء أرسلان، مصطفى أوفوسي، قاسم طه سارة، علم المصطلح لطلبة كليات الطب والعلوم الصحية، مكتب إقليمي لمنظمة الصحة العالمية للشرق الأوسط، 2007، ص ص 66 -68.

-فمصطلح " **العين** " في المجال الطبي مثلا يدل على مفهوم عضو الإبصار وكلمة " عين "يتضح ويتحدد معناها بحسب أنواع السياقات كالثقافية والاجتماعية، وتتميز أيضا في معانيها بالمعنى الحقيقي والمعنى المجازي .

-للمصطلح حقل مفهومي فمفهومه لا يتحدد إلا من خلال هذا الحقل الذي يمثل مجاله الذي ينتمي إليه.

-أما الكلمة فتنتمي إلى الحقل الدلالي، قد ترتبط وتتقاسم مجموعة من الكلمات مع كلمات أخرى سمات أساسية فمثلا الأبيض والأسود والأحمر والأخضر والأزرق والرمادي والأصفر كلمات تنتمي إلى حقل واحد وهو حقل الألوان .

-ينتمي المصطلح إلى معجم اللغة الخاص، فالمصطلح يدرج في معجم خاص حسب الموضوع الذي يرتبط به أو القطاع الذي ينتمي إليه، فالمصطلح الصحي في معجم علوم الصحة والمصطلح الصيدلي في معجم الصيدلة .... إلخ [1].

-و تنتمي الكلمة في معجم اللغة العام، حيث تدرج الكلمة مصحوبة بخصائصها الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية في معجم عام حسب السياقات التي تظهر فيها.[2]

-هناك إختلافات في طرائق تكوين كل من المصطلحات والكلمات العامة، خاصة في المصطلحات المركبة، إذ كثيرا ما تدخل في تكوينها ضمائم ومرقمات حرفية ثابتة تواتر ظهورها أعلى منه في كلمات اللغة العامة مثل مصطلحات :

لافقاريات، لامائيات، لافكيات، لا فلزات، لازهريات، شبه كوري، شبه عازل، شبه ناقل فوق صوتي، فوق بنفسجي، تحت حمراء، فوق معدي ....

[1] ينظر : عزالدين البوشيخي، زكرياء أرسلان، مصطفى أوفوسي، قاسم طه سارة، علم المصطلح لطلبة كليات الطب والعلوم الصحية،، ص 72 –74.

[2] ينظر: المرجع نفسه ، ص74.

-هناك ميل في المصطلحات في اللغات الأوروبية في الغالب إلى اعتماد مكونات ذات أصول لاتينية .

-مقاربة الكلمة العامة لسانية، أما المصطلح فمقاربته مفهومية، أي أن التعرف على الكلمة يكون بالتدقيق في دلالتها المعجمية وعلاقاتها، أي أننا ننطلق من الدال لنصل إلى المدلول، أما المصطلح فالعكس يأتي المصطلح إلى الوجود مفهوما أولا ثم تتم تسمية لاحقا بعد توصيات الخبراء [1] .

-إن الوحدة الاصطلاحية لا تتحدد دلالتها ولا تتوقف على السياق ، فحسب الباحث " ميلبي " أن دلالات المصطلح تظهر وتتحدد من خلال المجال المعرفي الذي ينتمي إليه وليس من خلال دمجه في سياقات تخاطبية[2].

-ومن الخاصية التي أجمع عليها كل المصطلحيين هي أحادية المعنى في الإصطلاح، فالمصطلح عندهم يجب أن يستعمل داخل مجال واحد وتخصص علمي وتقني معين فمثلا : مصطلح شركة في الإقتصاد لا يمكن أن يتلبس مع ذات المصطلح في مجال سوسيولوجيات المنظمات[3].

-إن اللغة الإصطلاحية تتوخى الدقة والدلالة المباشرة في تحديد المصطلحات العلمية والتقنية فهذه المصطلحات يجب أن تكون بعيدة عن الالغاز والغموض .

-ومن الخصائص المهمة للمصطلح العلمي أو اللغة الاصطلاحية التي يتركب منها وهي :

*أن يكون لفظا أو تركيبا وألا يكون عبارة طويلة تصف الشيء وتوحى به .[4]

[1] مطبوعة الأستاذ توفيق جعمات، محاضرات في المصطلحية ، ص 18 .

[2] ينظر: خالد الأشهب، المصطلح العربي البنية والتمثيل، ص 33 -34 .

[3] ينظر: المرجع نفسه ، ص 35 .

[4] ينظر: الأسس اللغوية لعلم المصطلح، ص 14- 15 .

10– المصطلح والمفهوم:

يذكر خليفة الميساوي في "كتابه المصطلح اللساني وتأسيس المفهوم "أنّ "المصطلحات رموز للمفاهيم بحسب إدراكنا لها، الأمر الذي يعني أنّ المفاهيم قد وجدت وتشكّلت قبل المصطلحات، فتسمية المفهوم يمكن أن يُعدّ الخطوة الأولى في تماسكه كمطلب سوسيولوجي وكان قابلا للاستعمال"[1]، فوجود المفهوم قبل المصطلح خاصّية تُظهر العلاقة بين المصطلحات ومفاهيمها، ولذلك "ينطلق العمل في علم المصطلح من المفاهيم بعد تحديدها تحديدا دقيقا، ولهاذا فهو لا يصدر عن المصطلحات نفسها بوصفها واقعا لغويّا، ولكنّه يصدر عن المفاهيم المحدّدة، محاولا إيجاد المصطلحات الدّقيقة الدّالّة عليها، ويتطلّب هذا العمل أن يـــُحدَّد المفهوم الواحد بشكل يميّزه عن المفاهيم الأخرى المماثلة له"[2] وهذا يُلزم واضع المصطلح أن يكون مُـــحدّدا للمفهوم تحديدا دقيقا، يقول محمّد الصّواف: "والتّصوّر هو معنى المصطلح وهو موجود قبل وجوده"[3]، ويقصد بهذا الكلام أنّ المفهوم يُفضي إلى تصوُّر يقود إلى معنى المصطلح، فلا ينبغي وضع مُصطلح دون تحديد للمفهوم الذي وُجد الـــمُصطلح لأجله.

11– أهمية المصطلح:

للمصطلح أهمية بالغة في تأسيس وضبط الدراسات اللغوية واللسانية، فهي تمثل النواة المركزية لنشأتها وضبط مفاهيمها وتأسيس معارفها و لاتستقر إلا بضبط جهازها المصطلحي الذي يعطي لكل علم من العلوم سواء العلوم اللغوية أو الأدبية هويته وإنتمائه، فالنظرية المصطلحية تتسم بالشمولية لتخص كل العلوم والمعارف أو بعبارة أخرى المصطلح يعد القاسم

[1] خليفة الميساوي، خليفة الميساوي، المصطلح اللساني وتأسيس المفهوم، منشورات الضفاف والاختلاف، دار الأمان الرباط، ط1، سنة 2013 / 2014، ص 79.

[2] عبد اللّه محمّد العبد، المصطلح اللّساني العربي وقضيّة السّيرورة، ص 32.

[3] المرجع نفسه، ص 32.

المشترك بين العلوم أي كل العلوم تستند وتقوم على المصطلحات، فهو الضامن الوحيد لتأسيسها وضبط مفاهيمها وتطويرها، فكل عمل يقوم به الباحث اللغوي أو الأدبي لابد أن تكون له مجموعة من المفاهيم التي تمثل له الأرضية لتأطير عمله، فالمصطلحات هي تسميات لغوية لتلك المفاهيم ووحدات رمزية تعبر عن المفهوم كما هو الحال في علم الإشارات أو الرياضيات أو الفيزياء أو الكيمياء وغيرها من العلوم التي تبني مصطلحاتها على نمط الرموز . [1]

12-المصطلح والتعليمية:

التعليمية ميدان تتواشج فيه مجموعة من العلوم وتتقاطع فيه كثير من المعارف اللغوية والنفسية والإجتماعية والدينية والعلمية والتقنية والحضارية وغيرها ولذلك يستعمل في هذا الحقل أنواعا مختلفة من المفاهيم، وتوظف أنماطا متعددة من المصطلحات تعكس طبيعة مصادر المادة المحولة للمتعلمين من جهة والبعد البيني للمعارف المقدمة في كل مادة من جهة أخرى.

وقد أضحى هذا البعد البيني الذي يؤديه المصطلح من ضرورات البحث العلمي في ميدان التعليمية ، فهو يمثل فتحا معرفيا ومنعطفا حاسما وحقيقته أنّ الانفتاح على مختلف التخصصات والسعي إلى إيجاد تكامل أو تبادل معرفي بين العلوم قد أصبح وعيا منهجيا رائدا وطريقا محتذى في الثقافة العالمية المعاصرة.[2] ويسعى هذا الوعي إلى إثراء العطاء الحضاري الذي أضحى قائما في الممارسة التعليمية، وامتلاك قاعدة علمية واسعة تستقطب مرتكزات معرفية متنوعة، تمكن المتعلم من قضايا متشعبة وتؤهله لا ستيعاب الظاهرة العلمية إستيعابا واعيا [3].

[1] ينظر : خليفة الميساوي، المصطلح اللساني وتأسيس المفهوم، ص 15- 16 .

[2] ينظر : مخطار درقاوي ، البعد البيني وأثره في بحث مفهوم المصطلح اللساني والتخطيط للعملية التعليمية التعلمية،مجلة أمارات في اللغة والأدب والنقد، مجلد4،العدد2، ص145.

[3] ينظر: المرجع نفسة، ص145.

وعلى هذا الأساس فالمصطلحات الموظفة في ميدان التعليمية أنماط مختلفة و ليس من الواقعية العلمية التعامل معها بإعتبارها نمطا واحدا، بل هي أنماط ولكل نمط منهاخصوصيته التي تميزه عن الأنماط الأخرى وتفرض التعامل معه بما يناسب وضعه أثناء الممارسة التعليمية[1].فمن المصطلحات الموظفة نجد[2]:

- مصطلحات عامة بتداولها عامة الناس في حياتهم
- مصطلحات حضارية ترتبط بفكر أمة من الأمم وحضارتها وخصوصيتها الثقافية .
- مصطلحات تقنية تعين ذوات مادية موجودة أو مستحدثة كالهاتف والحاسوب وغيرها ...
- مصطلحات علمية ومعرفية تعين مفاهيم مجردة في الغالب لايمكن قيام أي علم أو معرفة دون وجودها .
- مصطلحات خاصة: وهي مفردات خصّها الاستعمال في مجال من مجالات العلم أو الفن أو الصناعة[3].

وترجع خصوصية المصطلحات التعليمية لكونها "مصطلحات تشكل مكونا من مكونات العلوم، حتى إنه لا يمكن تصور قيام علم دونها، بل يمكن قياس درجة نضج علم من العلوم بمدى توفقه في بناء أنساقه الإصطلاحية متعالقة مع أنساقه المفهومية. فبالمصطلح يتم تحديد الموضوع العلمي في مجال مخصوص، وبالمصطلح يتم وصف ظواهر الموضوع المحدد في علم من العلوم،

[1] ينظر : أعضاء شبكة تعريب العلوم الصحية المكتب الاقليمي لشرق المتوسط ومعهد الدراسات المصطلحية , علم المصطلح لطلبة العلوم الصحية، ص 27.

[2] المرجع نفسة، ص27.

[3] ينظر: جيلالي حلام، تقنيات التعريف في المعاجم العربية المعاصرة، منشورات اتحاد الكتاب العرب، د ط، 1999، ص 86.

وبالمصطلح يتم وضع القواعد وصوغ المبادئ التي تفسر سلوك الظواهر، وبالمصطلح تبنى النظريات وتقام المناهج"[1].

ومن خصائص المصطلحات التعليمية أيضا انتظامها في نسق اصطلاحي مترابط بواسطة الحدود والتعريفات بنسق المفاهيم المعتمد. ويعني ذلك يحدد لكل مصطلح مفهومه بالنظر إلى باقي المصطلحات التي تتوارد معه في النسق، ومن ثم فإنه لا يجوز أن نتحدث في مجال المعرفة العلمية عن مصطلحات معزولة أو عن مفاهيم معزولة، وإنما عن أنساق مصطلحية وأنساق مفاهيمية، إذ بفضل هذه الأنساق يتم تنظيم المعرفة العلمية وتصميم هندستها، وليس للمصطلح أو المفهوم المتعالق معه قيمة علمية خارج نسقه ونظامه المعرفي [2].

ويجدر بنا التنويه في هذا المقام بأنّ "المصطلحات رموز للمفاهيم بحسب إدراكنا لها الأمر الذي يعني أنّ المفاهيم قد وجدت وتشكّلت قبل المصطلحات، فتسمية المفهوم يمكن أن يُعدّ الخطوة الأولى في تماسكه كمطلب سوسيولوجي وكان قابلا للاستعمال"[3] فوجود المفهوم قبل المصطلح خاصّية تُظهر العلاقة بين المصطلحات ومفاهيمها ولذلك "ينطلق العمل في علم المصطلح من المفاهيم بعد تحديدها تحديدا دقيقا، ولهاذا فهو لا يصدر عن المصطلحات نفسها بوصفها واقعا لغويّا، ولكنّه يصدر عن المفاهيم المحدّدة, محاولا إيجاد المصطلحات الدّقيقة الدّالّة عليها, ويتطلّب هذا العمل أن يـــُحدَّد المفهوم الواحد بشكل يميّزه عن المفاهيم الأخرى المماثلة

[1] أعضاء شبكة تعريب العلوم الصحية المكتب الاقليمي لشرق المتوسط ومعهد الدراسات المصطلحية، علم المصطلح لطلبة العلوم الصحية، ص 27.

[2] المرجع نفسه، ص27.

[3] خليفة الميساوي، المصطلح اللّساني وتأسيس المفهوم، ص 79.

له"[1]، وهذا يُلزم واضع المصطلح أن يكون مُـــحدّدا للمفهوم تحديدا دقيقا، يقول محمّد الصّواف: "والتّصوّر هو معنى المصطلح وهو موجود قبل وجوده"[2].

ويقصد بهذا الكلام أنّ المفهوم يُفضي إلى تصوُّر يقود إلى معنى المصطلح، فلا ينبغي وضع أي مُصطلح في منظومة تعليمية دون تحديد للمفهوم الذي وُجد الـــمُصطلح لأجله العلم الذي ينتمي إليه أو لغته الخاصة

المبحث الثاني: صناعة الـــمُصطلح التعليمي :

إن وضع وصياغة المصطلحات التعليمية لا يختلف عن وضعها في بقية العلوم الأخرى الإنسانية واللغوية والطبيعية والتقنية والحضارية، وذلك لعدة اعتبارات نذكر منها [3]:

-المصطلح التعليمي لا يختلف في تمثيله للمعارف التعليمية عما تقدمه المصطلحات في المجالات والتخصصات الأخرى.

-يجمع المنطلق اللغوي في وضع المصطلح كل عمليات وضع المصطلحات فهي الوحيدة الي يوزع إليها بناء لغة التخصص أو المصطلح المتخصص وعلى هذا تتشابه عمليات الوضع.

-التخصص الذي تفرضه المعرفة المتخصصة على المصطلح لا يعني استقلالية مصطلحات التعليمية عن الأخرى في مجالات أخرى فهي في تلاقي مستمر ما يجعل المصطلح تصنعه عدة مجالات وبذلك اعتماد الآليات نفسها والطرائق نفسها خلال العملية. ومن هذه الآليات نجد:

[1] عبد اللّه محمّد العبد، المصطلح اللّساني العربي وقضيّة السّيرورة، ص 32.

[2] المرجع نفسه، ص 32.

[3] ينظر : السعيد خنيش، المصطلح التعليمي الغـــربي بحث في إشكالية نقله إلى العربية ، مجلة جيل الدراسات الأدبية والفكرية، جامعة عبد الرحمن ميرة، بجاية، الجزائر ، العدد52، ص23.

1/ الاشتقاق:

أ/ لُّغة:

الاشتقاق لغة من مادة (ش ق ق) يقال: «الشّقُ بالكسر نصف الشّيء ... والشّق أيضًا الشَّقِيقُ، يقال: هو أخي وشِقُّ نفسي ... والشّقة شظيّةُ تَشَظّى من لوحٍ أو خشبةٍ»[1].

ويقال أيضًا: «وهذا شقيقُ هذا إذا انشقَّ الشّيء نصفين؛ فكلّ واحدٍ منهما شقيق الآخر»[2]. فالاشتقاق بذلك«(شقّ) يدلّ على انصداعٍ في الشّيء، والاشتقاق في الكلام الأخذ فيه يمينًا وشمالاً، وشقق في الكلام إذا أخرجه أحسن مخرجٍ»[3]. وقيل الاشتقاق هو أيضا الأخذ في الكلام مع ترك القصد[4].فالاشتقاق من خلال ما ورد هو أخذ كلام من كلام آخر مع تشارك بينهما في المعنى.

ب/ الاشتقاق عند العرب قديما:

اعتمد العرب على الاشتقاق كأداة لصياغة مصطلحات تعبر عن مفاهيم جديدة، وذلك" بأخذ كلمة من كلمة أخرى، أو أكثر مع تناسب بينهما في اللفظ والمعنى"[5]، والتّناسب في اللفظ والمعنى يكون بزيادة في الحروف تنتج عنها صيغة جديدة يدلّ معناها على الصيغة الأصل.

---

[1] إسماعيل أبو نصر بن حماد الجوهري : الصّحاح تاج اللّغة وصحاح العربيّة –مرتّبًا ترتيبًا ألفبائيًّا وفق أوائل الحروف–، مادة (شقق)، راجعه واعتنى به محمد محمد تامر – أنس محمد الشامي – زكريا جابر أحمد، دار الحديث، القاهرة، 2009، ص 607. .

[2] المصدر نفسه، ص 607.

[3] ابن منظور: لسان العرب، مادة (شقق)، دار صادر، بيروت، المجلّد 10، ص 184.

[4] ينظر: الجوهري، تاج اللغة وصِحاح العربية، ج2، مادة (ش، ق، ق)، ص 1503.

[4] محمد بن الحسن بن دريد ، الاشتقاق، تح: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، مصر، ط3، د ت، ص 26.

أما السيوطي (ت 911هـ) فيعتمد مصطلح صيغة محل مصطلح الكلمة في تعريفه للاشتقاق فيقول "أخذ صيغة من صيغة أخرى مع اتفاقهما معنى، ومادة أصيلة، وهيئة تركيب ليدلّ بالثّانية على معنى الأصل بزيادة مفيدة لأجلها حروفا، أو هيأة كضارب من مضروب، وحَذِرٌ مِن حَذِرَ"[1] والصّيغة المشتقة يكون المصطلح الموضوع على وزنها شرط أن تدلّ على معنى الصيغة الأصل.

ليس المهم الاختلاف المصطلحي في تعريف الاشتقاق بل في تحديد أقسامه، والإجراء الّذي يتم به صياغة المصطلحات، وقد اختلف العلماء قديما في تحديد أنواع الاشتقاق فذهب جمهور العلماء إلى أربعة أقسام[2]:

1.**الاشتقاق الصّغير**: وهو انتزاع كلمة من أخرى مع تشابه بينهما في المعنى، واتّفاق في الأحرف الأصلية وفي ترتيبها.

2.**الاشتقاق الكبير**: وهو انتزاع كلمة من أخرى بتغيير في بعض أحرفها، وتشابه في المعنى، واتفاق في الأحرف الثّابتة، وفي مخارج، وصِفات الأحرف الثّابتة أو فيهما معا، ويسمى إبدالا لغويا تميّزا له من الإبدال الصّرفي.

3.**الاشتقاق الأكبر**: وهو انتزاع كلمة مِن أخرى مع تقديم الأحرف عن بعضها البعض، وتشابه في المعنى، ويُسمّى قلبا لُغويّا.

[1] جلال الدّين السيوطي ، المزهر في علوم اللغة وأنواعها، دار التراث ، القاهرة، ط1، ج1، د ت، ص .346

[2] عبد الله أمين، الاشتقاق، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط2، 2000، ص2. وينظر: علي القاسمي، علم المصطلح أُسسه النّظريّة و تطبيقاته العمليّة، ص 381 – 382.

4.**الاشتقاق الكُبّار**: وهو أخذ كلمة مِن كلمتين أو أكثر مع تناسب بينهما في اللّفظ والمعنى. ويــُخالف ابن جنّي (392ه) عُلماء اللُّغة في تقسيمه لأنواع الاشتقاق؛ فذهب إلى شقين هُما[1]:

–**الاشتقاق الأصغر**: أخذ أصل من الأصول، فتتحراه، فتجمع بين معانيه، وإن اختلفت صيغه، ومبانيه. ومثال ذلك تركيب (س ل م) تأخذ هذه الصيغة معنى السّلامة في تصريفها نحو سلم، يسلم، سليم، سالم، سلمان، سلمى والسّلامة، وهذا هو الاشتقاق الأصغر. فعلى الرغم من اختلاف المعاني، والمباني في هذه الصِّيغ إلاّ أنّها تشاركت في صنع معنى الصيغة الأصل.

–**الاشتقاق الأكبر**: هو أخذ أصل من الأصول الثلاثية فتعقد عليه تقاليد ستة تفضي إلى معنى واحد، ومثال ذلك صيغة (ك ل م) تقالبيها (ك ل م) و(م ك ل) و(م ل ك) و(ل ك م) و(ل م ك) فهذه الصُّور السّتة تشترك في معنى القوّة والشّدة.

يُعدّ الاشتقاق عند العرب، أداةً مُهمّة جدّا لتوليد مصطلحات تتوافق مع أوزان اللُّغة العربيّة مِن حيث معناها ومبناها، وتكمُن أهمّيتُها في إيجاد أوزان وصِيغ لــمُصطلحات جديدة.

ج/ الاشتقاق عند المحدثين:

لم يستغن المحدثون عن الاشتقاق، بل اعتبروه وسيلة مهمة لتوليد المصطلحات وهو" توليد كلمة من كلمة مع تناسب بين الموّلد، والموّلد منه في اللّفظ، والمعنى بحسب قوانين الصرف،

[1] ينظر: عثمان أبو الفتح بن جني ، الخصائص، تحقيق: محمّد علي النجار، دار الكتب، مصر، د ط، ج2، ص124. ويُنظر: ايميل بديع يعقوب، فصول في فقه اللُّغة، ص25 – 42. وينظر: السّعيد بوطاجين، التّرجمة والمصطلح، دار العربيّة للعلوم ناشرون، بيروت، لبنان، دط، ص105.

وهو وسيلة مهمة من وسائل تنمية اللغة، والتّعبير عن المفاهيم الجديدة التي تؤدي إلى تنويع المعنى الأصلي ويضفي عليه خواص جديدة كالمبالغة، والمطاوعة، وغيرها."[1]

أجمع المحدثون على أنّ الهدف من الاشتقاق يتمثّل في توليد اللغة بعضها من بعض، وتنمية مفرداتها، ولكن اختلفوا في تحديد كيفية وُقوع الإجراء الاشتقاقي[2]، فتتّجه فئة إلى اشتقاق صيغة من أخرى، وتتّجه أخرى إلى استخدام العنصر المتغير لتشخيص المادة في صيغ مرادة؛ أيّ تجاوز القياس في عملية الاشتقاق (السّماع)[3].

ولعلّ ما يمكننا استخلاصه من تعريفات الاشتقاق المختلفة التي قدمها اللغويون قديما وحديثا اعتبارهم، مفهوم الاشتقاق هو: اقتطاع فرع من أصل / أخذ لفظة من لفظة / اقتطاع صيغة من صيغة / اقتطاع صيغة من مادة[4].

الاشتقاق من خلال ما سبق إجراء تقني يخضع فيه المصطلح إلى قانون الأصل والفرع في اللغة؛ فالمشتق فرع، والمشتق منه أصل.

[1] ينظر: علي القاسمي أُسسه النظرية وتطبيقاته العلمية, ص 379 – 380. وينظر: عمّار ساسي، صِناعة المصطلح في اللسان العربي، ص 37.

[2] ينظر: خالد اليعبودي، آليّات توليد المصطلح وبناء المعاجم اللِّسانية الثُّنائية ومتعدِّدة اللُّغات، دار بعد الحداثة، فاس، ط1، 2006، ص 68.

[3] ينظر: المرجع نفسه، ص 69.

[4] ينظر: المرجع نفسه، ص 70.

2/ النّحت:

أ/ لغة:

ورد في تاج اللغة وصحاح العربية للجوهري: نَحَتُه يَنْحِتُهُ بالكسر نَحْتا؛ أيّ براه والنُّحاتَةُ البُّراية، والـــمِنْحتُ: ما يُنْحتُ به... والحافر النّحِيتُ: الّذي ذهبت حروفه[1]. فالنّحت هو الأخذ من حروف الكلام.

ب/ النّحت عند العرب قديما:

اعتمد القدماء العرب النّحت كآلية لتوليد وصِياغة المصطلحات؛ إذ عقد أبو منصور الثّعالبي (ت 429هـــ) في معجمه بابا للنّحت قال فيه: "العرب تنحت من كلمتين أو ثلاث كلمة واحدة؛ وهو جنس من الاختصار، كقولهم: رجل عبشميّ، منسوب إلى عبد شمس، وأنشد الخليل:

أقول لها ودمع العين جار ألم يحزنك حيْعلة المنادي"[2].

عُرف النّحت باسم "الاشتقاق الكُبّار"[3]، وهو النّوع الرّابع من أنواع الاشتقاق، وذكر السّيوطي في مزهره عيّنات كثيرة منه كقوله: "الطّلبقة من أدام الله بقائك، والدّمعزة من أطال الله عزّك، والسّبحلة من سبحان الله"[4]، وغير ذلك ممّا ثبت في تصانيف العرب وبهذا فالنّحت

[1] ينظر: الجوهري، تاج اللغة وصحاح العربية، تح: محمّد محمّد تامر، دار الحديث، القاهرة، مصر،ج1، 2009، مادة (ن، ح ،ت)، ص 1121.

[2] عبد الملك بن محمد بن إسماعيل أبو منصور الثعالبي ، فقه اللغة وسرّ العربية، تقديم وتعليق: خالد فهمي، تصدير: رمضان عبد التّواب، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، ط1، ج2، 1998، ص 657.

[3] ابن دريد، الاشتقاق، ص 26.

[4] السّيوطي، المزهر في علوم اللغة وأنواعها، ج1، ص 483.

إجراء توليديّ يتمّ عن طريق دمج كلمتين فأكثر فتنتج بذلك كلمة واحدة دالة على معنى الكلمتين، وقد تكون الكلمة المنحوتة مصطلحاً يقابل مفهوما معيّنا.

ج/النّحت عند المحدثين العرب:

لم يتخلّى المحدثون عن الاستعانة بالنحت في توليد ألفاظ اللّغة ومصطلحاتها فسلكوا بذلك مسلك القدماء، ولكنّهم حاولوا فصله عن الاشتقاق وصاغوا له مفهوما جديدا وجعلوه مصوَّغا من جملة أو كلمتين أو أكثر للدّلالة على معنى من معاني الأصول الّتي انتزع منها[1].

بعض الباحثين من بينهم عبد القادر المغربي يشبّه النّحت بالاشتقاق فيقول: "النّحت هو أن تعتمد كلمتين في جملة فتنتزع من مجموع كلماتها كلمة فذّة تدلّ على ما كانت تدلّ عليه الجملة نفسها... وهو في الحقيقة من قبيل الاشتقاق وليس اشتقاقا بالفعل"[2]، فالإجراء النّحتيّ عند المحدثين لا يختلف من حيث النّاتج (الكلمات والمصطلحات) عمّا قام به العرب قديما، ولكنّ مفهومه في الحداثة يختلف؛ إذ أنّ العرب تسميه اشتقاقا كبّاراً والمحدثون يشبهونه به, جاعلين فرقا بينهما، وسيأتي بيان ذلك من خلال عنصر الفرق بين النّحت والاشتقاق.

د/ أنواع النّحت:

للنحت أنوع أربعة[3]؛ وهي:

1/ نحت فعليّ: وفيه ينتزع فعل من جملة فيدلّ على النّطق بها أو على مضمونها مثل حَمْدَلَ المنتزعة من(الحمد لله)، وحَوْقَلَ المنتزعة من (لاحول ولا قوّة إلّا بالله).

[1] ينظر: خالد اليعبودي، آليات توليد المصطلح وبناء المعاجم الثّنائية والمتعددة اللغات، ص 97.

[2] المرجع نفسه، ص 97.

[3] ينظر: علي القاسمي، علم المصطلح أسسه النظرية وتطبيقاته العملية، ص 433. وينظر: مصطفى طاهر الحيادرة، من قضايا المصطلح اللغوي العربي، علم الكتب، إربد، الأردن، الكتاب الأوّل، 2003، ص 127.

2/ نحت نسبيّ: وفيه ينسب شخص أو شيء إلى مكانين، مثلُ: طبرخزي نسبة إلى بلدتيّ (طبرستان وخوارزم)، أو نسبة الشخص إلى قبيلة مثلُ: عبشميّ نسبة إلى قبيلة (عبد شمس).

3/ نحت وصفيّ: وفيه تنتزع صفة من كلمتين تدلّ على معناها، مثلُ: ظِبْطَرُ، وهي المنتزعة من (ظِبْط) و(ظبر) للدّلالة على الرّجل الحازم.

4/ نحت اسمي: وفيه ينتزع اسم من كلمتين مثلُ جلمودٍ المنتزعة من (جِلْدٌ) و (جَمَدٌ).

ه/ الفرق بين النحت والاشتقاق:

يكمن الفرق بين الاشتقاق والنّحت في اختصاص الأوّل بتوليد كلمة من كلمة أخرى مع زيادة في المعنى وارتكاز الثّاني على توليد كلمة من كلمتين، أو أكثر، أو بتعبير آخر جمع الكلمتين في كلمة واحدة مع ضمّ دلالتي الكلمتين في الكلمة[1].

تتجلّى أهمية النّحت في كونه أداة لا يمكن الاستغناء عنها في توليد ألفاظ اللغة ومصطلحاتها، فهو يتمّ باختصار الجمل، والكلمات لينتج كلمة قد تكون فعلا، أو نسبة، أو صفة، أو اسما، وهذا الأخير [الاسم] قد يكون بنية تعبر عن مفهوم، وهذا ما يُسمى بالمصطلح.

3/ التّركيب:

أ/ لغة:

التّركيب من مادة (رَكِب) "ركب الفصّ في الخاتم والسّنان في القناة فتركّب فيه، وركب الشّحم بعضه بعضا وتراكب، ركب ذنبا وارتكبه"[2] ومن هذا القول يتجلّى لنا أنّ التركيب في لغة العرب الفصّح يعني ضمّ الشّيء إلى الشّيء بحيث يصير شيئا واحدا.

[1] ينظر: مصطفى طاهر الحيادرة، من قضايا المصطلح اللغوي العربي، ص 127.

[2] محمود بن عمرو بن أحمد الزمخشري ، أساس البلاغة، تح: محمدّ باسل عيون السّود، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ج 1،ط1، 1998، مادة (ر، ك، ب)، ص 379.

ب/ اصطلاحا:

يُعدّ التّركيب وسيلة ثالثة بعد النّحت والاشتقاق تصاغ بها المصطلحات، والمقصود بالتّركيب ترجمة العناصر المكوّنة لمصطلح مركب إلى اللغة العربية وتكوين تركيب عربي من أكثر من كلمة يؤدّي معنى المصطلح الأوروبي[1]، وإذا كان النّحت تفقد الكلمات بواسطته أحد العناصر المكوّنة لبعض حركاتها، وصوامتها ففي التّركيب تحتفظ العناصر المكوّنة بكلّ صوامتها وحركاتها[2]، فبهذا المفهوم التّركيب يتم بضمّ كلمة إلى كلمة أخرى دون اختزال أو اختصار كما هو النّحت.

ج/ أنواع المركّبات:

يمكن تقسيم المصطلحات المركّبة من حيث مكوناتها في اللغة العربية إلى ثلاثة أنواع[3] هي:

1/المركّبات الدّخيلة: تكون جميع كلماتها أجنبية دخيلة مثل فيلم فوتوغرافي، ومكروسكوب إلكترونيّ.

2/المركّبات الأصيلة: تكون جميع كلماتها عربية أصيلة، مثلُ: نقطة الاعتدال الخريفيّ، درجة حرارة الغليان.

3/ المركّبات الخليطة: وتُسمّى المركبات المؤشَّبة؛ أيّ الّتي تتألف من كلمات عربيّة أصيلة وأخرى أجنبية دخيلة، مثل: إسطرلاب تام، وترياق الأفاعي.

[1] ينظر: محمود فهمي حجازي، الأسس اللغوية لعلم المصطلح، ص 78.

[2] ينظر: خالد الأشهب المصطلح العربي البنية والتّمثيل، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2011، ص 110.

[3] ينظر: علي القاسمي، علم المصطلح أسسه النظرية وتطبيقاته العملية، ص 455.

وكلّ صِنف من هذه المركبات خاضع لأحد قوانين التّركيب بين المزجي والإضافي العددي والوصفي[1] إلخ، فالتّركيب على وجه العموم هو عمليّة جمع بين كلمتين أو أكثر ينتج عنها في الأخير دلالة أو مفهوما واحدا.

4/ التّرجمة:

أ/ تعريفها:

لا يمكن لأحد أن يلغي العلاقة بين علم المصطلح والتّرجمة أو يقلص المسافة بينهما؛ إذ إنّ علم المصطلح "يبحث في العلاقة بين المفاهيم العلميّة والمصطلحات اللُّغوية التي تعبِّر عنها"[2]، فإنّ التّرجمة إحدى الطرائق التي توضع بها المصطلحات، فهي تقوم على النّقل والتّحويل" نقل المعرفة من نظام لغوي إلى نظام لغوي آخر بفعل التّحويل وذلك بقصد تغير حال هذا النّص مع مراعاة مجاله التّداولي في اللُّغتين، المنقول منها والمنقول إليها"[3]؛ فالنّقل في المعرفة يكون بإيجاد مُقابلات في اللُّغة الهدف.

---

[1] ينظر: علي القاسمي، علم المصطلح أسسه النظرية وتطبيقاته العملية، ص 450 – 454.

التّركيب الإضافي: وهو الّذي يتألف من كلمتين تضاف فيه الأولى إلى الثانية لتصبح وحدة معجمية واحدة ذات مفهوم واحد، مثل: عبد الله، التّركيب الوصفي: وهو أن يتألف الاسم المركب من لفظين أو أكثر ويكون اللّفظ الثاني وما بعده وصف للأوّل مثلُ: الشّرق الأوسط، التّركيب الإضافي الوصفي: وهو مزيج من التّركيب الإضافي والوصفي: وهو يتألّف من ثلاث أجزاء هي الاسم المضاف والمضاف إليه والصِّفة مثل: تلوّث المياه السّاحليّة، التّركيب المزجي: تضمّ كلمتين إلى بعضهما لتُصبح كلمة واحدة مثل: بعلبك التّركيب العددي: ويشتمل هذا التركيب على الأعداد من أحد عشر إلى تسعة عشر، التّركيب الإسنادي: وهو ما تركّب من كلمتين تربطهما علاقة إسنادية مثل رام الله، التّركيب الإتباعي: تتبع فيه الكلمة الأولى بكلمة ثانية مماثلة لها صوتيا لتأكيدها مثل حيص بيص.

[2] علي القاسمي، علم المصطلح أسسه النظرية وتطبيقاته العملية، ص 355.

[3] حسن الدّين مصطفى، أسس وقواعد صناعة التّرجمة، د ط، 2011، ص 69.

ب/ مُهمّة التّرجمة:

مُهمّة التّرجمة اليوم لا تقتصر على النّقل والتّحويل، وإيجاد مقابلات لمفاهيم الوافدة على لغة ما فقط وإنّما وضع وصياغة مصطلحات تقابل تلك المفاهيم بنقلها من لغة أصل إلى لغة هدف[1].

ج/ ترجمة المصطلحات:

تهتم المصطلحيّة في وقتنا الراهن بموضوع ترجمة المصطلحات إلى العربيّة، يقول ممدوح محمّد خسارة: "الترجمة هي إعطاء الكلمة الأجنبية – وهي في الغالب مصطلح علمي– مقابلها العربي الموضوع من قبل"[2]، والتّرجمة المقصودة في هذا التّعريف هي التّرجمة المصطلحية التي تتمّ بوضع وصياغة مصطلحات تقابل المفاهيم الأجنبيّة أو إيجاد مفاهيم تقابل المصطلحات الأجنبية.

يمكن عن طريق التّرجمة صياغة مصطلحات سليمة لغويا دقيقة تعبيريا وواضحة دلاليا "إنّ الأمر لا يجري اعتباطا، بل لابد من علاقة مشابهة أو مشاركة بين المعنى الّذي وضعت الكلمة للدّلالة عليه في الأصل، وبين المعنى الاصطلاحي الّذي يراد تحميله للمصطلح"[3]، وعندما يتعلق الأمر بهويّة المصطلح الوافد، تصبح المسألة أشدّ تعقدا لأنّ الأمر مرهون بالانتقال إلى

[1] ينظر: محمّد رشاد الحمزاوي، المنهجيّة العامة للترجمة المصطلحات وتوحيدها وتنميطها، دار الغرب الإسلامي، بيروت، لبنان، ط1، 1986، ص 39. وينظر: محمّد الدّيداوي، مفاهيم التّرجمة، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء المغرب، ط1، 2007، ص 62.

[2] محمّد ممدوح خسارة، علم المصطلح وطرائق وضع المصطلحات، دار الفكر، دمشق، سوريا، ط1، 2008، ص 24.

[3] سعيد بوطاجين، التّرجمة والمصطلح، ص 111.

النتاجات الفكرية والحضارية[1] ما يجعل المترجم يتعامل بحذر أثناء ترجمته للمفاهيم والمتصورات الغربية[2].

فعلى هذا الأساس يمكن القول أنّ عدم مطابقة المصطلح المترجم في اللغة الأصل لمفهومه المحمول له في اللغة الهدف مسألة هويّة، ويظهر ذلك جليّا أثناء ترجمة المصطلح الإسلامي مثلا وهو كلّ مصطلح نجم عن القرآن الكريم، أو الأحاديث النّبوية، أو كلام الفقهاء[3]. تعدّ أيّ ترجمة للمصطلح الإسلامي ترجمة تقريبيّة قاصرة في معناها عن الاحتواء الدّقيق والكامل لأبعاد هذا المصطلح كما يفهم في الدّين الإسلاميّ الفهم الصحيح"[4]. وقد أرجع حسن غزالة هذه المسألة إلى[5]:

– مدلول المصطلح الإسلامي ليس كمدلول المصطلح المترجم إلى اللغات الأجنبية، فمدلول الصّلاة (prayer) في الإنجليزية ليس سواءً للجميع؛ فصلاة اليهود ليست كصلاة النّصراني أو الوثني وهذه كلّها تختلف من حيث المدلول عن مفهوم الصلاة عند المسلم.

– غياب المصطلح الإسلامي في اللُّغة الهدف ممّا يجعل ترجمته أكثر صعوبة، مثل مصطلح زكاة، وكعبة، ومناسك...

– خصوصيّة المصطلح الإسلامي من حيث مدلوله وأدائه والعاطفة الدّينية الخاصة نحوه فبعض المصطلحات الإسلاميّة موجودة في اللُّغات الأخرى لكن لا تحمل خصوصيّة المصطلحات الإسلامية والشدّة العاطفية والدّينية والرّوحانية الّتي ترافقها مثل: مصطلح الصلاة.

---

[1] ينظر: خالد اليعبودي، آليات توليد المصطلح وبناء المعاجم، ص 63.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص 36.

[3] ينظر: حسن غزالة، مقالات في التّرجمة والأسلوبيّة، دار العلم للملايين، بيروت لبنان ط 1، 2004، ص 527.

[4] المرجع نفسه، ص 537.

[5] المرجع نفسه، ص 538 – 541.

– صعوبة التّعبير عن المصطلح الإسلامي بلغة أجنبية وهذا عائد إلى عدم وجود أيّ أثر له في لغة التّرجمة مثل مصطلح الاعتكاف.

– التّعارض الثّقافي: فمصطلح الفتوحات الإسلامية يقابله مصطلح الاستعمار الإسلامي في اللُّغة الإنجليزية والأمثلة على ذلك كثيرة.

تتمثّل التّرجمة في نقل المفاهيم والمصطلحات من لغة أصل وإيجاد مقابلات لها في لغة هدف، وعلى المترجم أن يحتاط كلّ الاحتياط أثناء قيامه بالفعل التُّرجمي حفاظا على الموروث الثقافي للُّغة بصفة عامة وهويّة المصطلح بصفة خاصّة.

5/ التّعريب:

أ/عند القدماء:

هو وسيلة مهمة من وسائل تنمية اللُّغة العربيّة منذ القديم، والتّعريب تختصّ به اللُّغة العربية عمّا سِواها من اللُّغات الأخرى فتعريب الاسم الأعجمي معناه "أن تتفوه به العرب على منهاجها "[1]، كما ذكر الجوهري في الصّحاح، أمّا السيوطي (ت 911هـ)، يعرّف على أنّه ما استعملته العرب من الألفاظ الموضوعة لمعان في غير لغتها"[2]. فالعرب تستعمل ألفاظا من لغتها لتعبر عن معاني من غير لغتها.

ب/ عند المحدثين:

يقصد المحدثون بالتّعريب مجموع "المصطلحات التي تنتقل إلى العربيّة وتتناغم مع طبيعتها البنائيّة والصوتيّة لتغدو منها"[3] وكأنّ التّعريب من خلال هذا القول هو عمليّة تطوير للمصطلحات والألفاظ الوافدة للعربية، ويضيف القاسمي أنّ التّعريب "هو تغيير اللفظ الأعجمي

[1] الجوهري، تاج اللُّغة وصِحاح العربية، ج 1، مادة (ع ر ب) ص 179.

[2] السيوطي، المزهر في علوم اللغة، ج 1، ص 268.

[3] سعيد بوطاجين، التّرجمة والمصطلح، ص 109.

لينسجم مع الذّائقة العربية"[1]؛ أيّ إجراء تغييرات وتعديلات على اللّفظ الأعجمي ليتفق مع لغة العرب.

ج/ طُرق تعريب المصطلح:

تخضع المصطلحات المعرّبة إلى عمليات رئيسة ثلاث[2]:

1/ التّطبيع: وهو صوغ الكلمة الأجنبيّة نطقا وتصريفا وفق لقواعد اللغة، مثل: بيروقراطية وبيروقراطيون، وموظف بيروقراطيّ، لقد طبعت هذه الكلمات وقولبت بما يتوافق مع نطق العربية ثمّ صيغ منها الاسم والصّفة والجمع.

2/ الرّسم: (النّسخ) اللّفظي وهو التّحويل (transcription) وهو كتابة الكلمة بحروف عربية وفقاً لطريقة النطق مثل كمبيوتر، فيديو... وهذا النّوع مذموم لأنّه تغريب وليس تعريب.

3/ النّقش / السّك: (coinage) وهذه أفضل طريقة للتّعريب بل هي الطريقة المثلى ترتكز على ثلاثة أسس:

– **الاستنباط**: إعطاء معنى جديد لكلمة عربية قديمة.

– **الاشتقاق**: وهو قائم على القياس، تخضع فيه الكلمة لموازين اللغة العربية، ويسمى توليدا[3].

– **مستجدّات**: وهي الكلمات الجديدة التي لم تكن موجودة في اللُّغة العربيّة أصلا والاشتقاق أحد الوسائل لصياغة أحد الكلمات الجديدة[4]؛ تولَّد المصطلحات في اللغة العربية من خلال اعتماد التّعريب وتطويع اللفظ الأعجمي ليتفق مع لغة العرب أيّ مع أصولها وأصواتها، وبنيتها.

---

[1] علي القاسمي، علم المصطلح أسسه النظرية وتطبيقاته العملية، ص 415.

[2] ينظر: حسن غزالة، مقالات في الترجمة والأسلوبية، ص 507 – 508.

[3] ينظر: محمود فهمي حجازي، الأسس اللغوية لعلم المصطلح، ص 36.

وينظر: علي القاسمي، علم المصطلح أسسه النظرية وتطبيقاته العملية، ص 379.

وينظر: محمّد رشاد الحمزاوي، المنهجية العامة لوضع المصطلحات وتوحيدها وتنميطها، ص 40.

[4] ينظر: حسن غزالة، مقالات في الترجمة والأسلوبية، ص 508.

6/ التّرادُف:

قضيّة التّرادف من القضايا التي شغلت القدماء والمحدثين على السّواء وكان لها مُؤيّدون ومُنكرون، فمنهم من أكّد على وُجود التّرادف بمعناه الشّامل في تعريفه ألفاظ اللّغة, ومنهم من أنكر وجود هذا التّرادُف التام الكامل[1].

أ/ تعريفه:

معنى التّرادف عند أحمد مُختار عمر هو: "أن يدلّ اللّفظ على أكثر من معنى"[2]، أمّا فيما يخصّ التّرادُف في المصطلحات يكمن في الازدواجيّة, وذلك بسبب قيام عدّة مجامع لُغويّة في أقطار عربيّة بوضع تسميات مُختلفة للمفهوم الواحد[3]، فمثلا نجد مُقابلا للمُصطلح الانجليزي "gap" المترادفات العربيّة الثّلاثة: (فجوة) و(فُسحة) و(فُرجة) وجميع هذه المترادفات صحيحة من حيث معناها الأساسي. ويحصي الدّكتور أحمد مطلوب بعض المصطلحات التي حدث حولها التّضارب والاختلاف منها تعدّد ترجمات كلمة linguistique الفرنسيّة و linguistics الانجليزيّة فمنهم من ذكرها الألسنيّة ومنهم اللّسانيّات, اللّسنيّة, علم اللُّغة، وألسنيّات، وكلّها مُصطلحات دالّة على العلم الذي يدرس الألسن البشريّة[4].

كان النّاتِج من التّعدّد البلبلة والحيرة والاختلاط والاضطراب الذي حاول الدّكتور عبد السّلام المسدّي الوُقوف عنده مُوضّحا أسبابه فذكر منها تعدّد الينابيع التي ينهل منها واضع هذا

---

[1] ينظر: فتح الله أحمد سليمان، مدخل إلى علم الدّلالة، مكتبة الآداب، القاهرة، ط1، 1991، ص 18.

من المؤيدين للتّرادف: ابن جني (ت 392ه)، ابن سيده (ت 485ه)، ومن المنكرين له ابن الأنبا ري (ت 232ه) وابن فارس (ت 395).

[2] أحمد مختار عمر، علم الدّلالة، عالم الكتب، القاهرة، ط5، د ت، ص 145.

[3] ينظر: علي القاسمي: علم المصطلح أسسه النظرية وتطبيقاته العمليّة، ص 368.

[4] ينظر: المرجع نفسه، ص 197.

المصطلح[1]. أمّا الدّكتور عبد القادر الفاسي الفهري فيُرجه ظاهرة التّرادف في الـــمُصطلحات[2] إلى:

- تعدّد الـــمُقابلات العربيّة للـــمُصطلح الأجنبي الواحد.
- اقتراح مُقابلات غير واردة و لا تؤدّي معنى.
- اختلاف مدلول الـــمُصطلح الواحد من مدرسة لسانيّة إلى أخرى.
- تعدّد الألفاظ للمفهوم الواحِد أو مفاهيم متشابهة.

ب/ الحُلول الـــمُقترحة للحدّ من التّرادُف:

يحاول كثير من المتتبّعين لظاهرة التّرادف في ميدان المصطلحيّة إيجاد حل لها, لتمهّد الطّريق أمام توحيد شامل للمصطلحات في الوطن العربي وقد وجد الدّكتور محمّد الحمزاوي الحلّ في فصل المصطلحات القديمة عن المصطلحات الحديثة لأنّها تتّصل بموضوع مستقلّ عن اللسانيات الحديثة.

إنّ التّشتّت لا يخدم العلم ولا اللّغة العربية لأنّه يؤدي في كثير من الأحيان إلى انعدام الرّؤيا وعدم تحديد معاني المصطلحات والمفاهيم العلمية.[3]

لم تتضح الرّؤية عند واضعي المصطلح إن كان التّرادف يخدم اللّغة العربيّة أم يزيد من متاعبها ما دام الخلاف حوله حاصلا عند أهل اللّغة قديما، والتّرادُف مِن الأساليب التي تزيد من ثراء اللُّغة ومعانيها.

[1] ينظر: أحمد مطلوب، بحوث مصطلحيّة، منشورات المجمع العلمي، د ط، 2006، ص 173.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص 177.

[3] ينظر: المرجع نفسه، ص 181.

7/ الاشتراك اللّفظي:

تعدّ قضيّة الاشتراك اللّفظي من القضايا الدّلاليّة التي أفاض في دراستها القدماء والمحدثون على السّواء ويقصد بالاشتراك اللّفظي دلالة اللّفظ على أكثر من معنى[1].

إن كان اللّغويون قد اختلفوا حول قضيّتي التّرادف والتّضاد بين مؤيد ومعارض, فإنه ليس ثمة خلاف شاسع بينهم على وجود ظاهرة الاشتراك اللّفظي[2].

"ظاهرة الاشتراك اللّفظي معروفة في جميع اللّغات ويعود السّبب الرّئيس لحدوثها هو أن الألفاظ التي يمكن اشتقاقها من أصول اللّغة وأصواتها هي ألفاظ متناهية أي محدودة في عددها. على حين أنّ المفاهيم التي ينبغي أن تعبر عنها تلك الألفاظ هي لا متناهية أي غير محدودة أي في عددها وهذا ما يضطرّ النّاطقين باللّغة إلى استعمال اللّفظ الواحد للتعبير عن أكثر من مفهوم واحد" [3].تحدث ظاهرة الاشتراك اللّغوي جرّاء الاستعمال المحدود للّفظ والتّعبير عنه بعدّة معاني.

8/ التّوليد:

أ/ تعريفُه:

تتطلّع في أحيان كثيرة جماعات من أهل اللّغة إلى التّغيير في استعمال المفردات أو تنحوا إلى ارتجال الألفاظ أو ابتكارها وإطلاقها على مدلولات ومُسمّيات جديدة، فتنشأ على كلّ ذلك كلمات وصيغ لُغويّة جديدة للمدلولات القديمة فتتعدّد وتتكاثر المفردات اللّفظيّة، وتتعدّد

[1] ينظر: فتح الله أحمد سليمان، مدخل إلى علم الدّلالة، ص 38.

وينظر: أحمد مختار عمر، علم الدّلالة، ص 145.

وينظر: علي القاسمي، علم المصطلح أسسه النّظرية وتطبيقاته العملية، ص 357.

[2] ينظر: فتح الله أحمد سليمان، مدخل إلى علم الدلالة، ص 38.

[3] علي القاسمي، علم المصطلح أسسه النّظريّة وتطبيقاته العمليّة، ص 358.

المعاني وهكذا تتطوّر ألفاظ اللّغة وتنمو وتتكاثر وتتفرّع وتتشعّب معانيها ومفاهيمها ودلالاتها على مرور العصور وتوالي الأزمان[1]، هذه المسايرة في اللّغة لا تتمّ إلّا بالتّوليد والمقصود به "ما أحدثه المولّدون الذين لا يحتجّ بألفاظهم والفرق بينه وبين المصنوع أنّ المصنوع يورده صاحبه على أنّه عربي فصيح وهذا بخلاف المولّد".[2]

"يعتمد التّوليد على شحن ألفاظ قديمة بدلالات جديدة، وهو متواتر في مجموع اللّغات العالميّة بشكل كبير بحيث يتعذّر معناه الوضعي إلّا بالتّأصيل، ما يتطلّب إلماما بالجوانب الوضعيّة ومُسوّغاته".[3]

ب/ أنواع التّوليد:

ينقسم التّوليد إلى ثلاثة أقسام[4] هي:

1/ المحدث: هو ما ولد من الألفاظ عبر عصر الاستشهاد عن طريق الاشتقاق أو المجاز أو النّحت أو التّركيب، أي أنّ العناصر المكوّنة للّفظ المحدث عربيّة خالصة ولكن لم تتكلّم به العرب وإنّما وُضِع.

2/ المعرّب:هو عمليّة تغيير اللّفظ الأجنبي لينسجم مع الذّائقة العربيّة.

3/الدّخيل: هو اللّفظ الذي تقترضه اللّغة وتبقيه على حاله.

اقترن تطوّر اللّغة العربيّة بالتّوليد اقترانا كبيرا فهو يجدّدها ويجعلها تُواكب ركب الأزمنة والعُصور؛ إنّه وسيلة لنموّها وتطوّرها.

[1] ينظر: أحمد محمّد المعتوق، المعاجم اللغوية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2008، ص 23.

[2] السّيوطي: المزهر في علوم اللّغة وأنواعها، ج1، ص 242.

[3] السّعيد بوطاجين، التّرجمة والمصطلح, ص 107.

[4] ينظر: علي القاسمي، علم المصطلح أسسه النّظريّة وتطبيقاته العمليّة، ص 414 - 416.

9/ النّقل أو المجاز:

أ/ تعريفُه:

يمثّل المجاز والنّقل وسيلة مُهمّة في توفير الألفاظ الدّالّة على المفاهيم الجديدة[1] والمجاز يتمّ بنقل اللّفظ من معناه الأصلي إلى معنى جديد لوجود مُشابهة بين المعنيين.[2] يقول عبد القاهر الجرجاني: "كلّ لفظ نُقل عن موضعه فهو مجاز".[3]فنقل أي لفظ من معناه الأصلي ليؤدي معنى آخر شرط التوافق بينهما في المعنى يسمى مجازا

ب/أهمّيتُه:

يقابل مصطلح المجاز معنى الحقيقة وهي الكلمة المستعملة لما وُضعت له في اصطلاح التّخاطُب، وما يُميّز بينهما – الحقيقة والمجاز – هو أنّ المعيار هو القول المعبّر عن أصله الدّال بتقدير الأصل المفتقر في الإبانة إلى وسيطة مُراجعة شيء يكون أصلا لذلك اللّفظ، أمّا الحقيقة فهي القول الدّال بصيغة اللّفظ الذي لم يُغيّر عن أصله المستغني في الإبانة عن وسيطة من مراجعة شيء يكون أصلا لذلك اللّفظ[4]". فإذا قُلت كلمة (ميزان الصّيدلي دقيق) فقد استعملت كلمة الميزان على الحقيقة وهو المعنى الأصلي للكلمة في دلالتها لذلك الشّيء أمّا إذا قُلت (أبو تمّام والبحتري في الميزان) فقد استعملت كلمة ميزان على سبيل المجاز لأنّها لا تعني الميزان الحقيقي المحسوس[5].

---

[1] يُنظر: مصطفى الطّاهر الحيادرة، من قضايا المصطلح اللّغوي، الكِتاب الأوّل، ص 124.

[2] ينظر: علي القاسمي، علم المصطلح أسسه النّظريّة وتطبيقاته العمليّة، ص 357.

[3] ممدوح محمّد خسارة، علم المصطلح وطرائق وضع المصطلحات في العربيّة، ص 219.

[4] ينظر: المرجع نفسه، ص 219.

[5] ينظر: المرجع نفسه، ص 219.

استغل عُلماء العرب هذه الوسيلة لتوفير ألفاظ علميّة لما استجدّ عندهم من علوم فظهرت مصطلحات النّحو، الصّرف، العروض، الإعراب ومصطلحات تقنية وحضارية وغيرها منذ ذلك الحين باستخدام المجاز والنّقل لهذه الألفاظ من صفتها العامّة للدّلالة على معنى علمي مُحدّد[1].

تتوفّر الألفاظ والمصطلحات في اللّغة العربيّة عن طريق ظاهرة المجاز وذلك انطلاقا من نقلها من معناها الحقيقي الذي وُضعت له إلى معنى آخر يحدده الاستعمال .

[1] ينظر: مصطفى الطّاهر الحيادرة، من قضايا المصطلح اللّغوي العربي، الكِتاب الأوّل، ص 124.

الفصل الثاني:
الكفاية في مرحلة التّعليم الابتدائي
(الجيل الثاني)

المبحث الأول: التعليم الابتدائي

المبحث الثاني:النقل الديداكتيكي للمصطلح التعليمي

المبحث الثالث: الكفاية في مرحلة التعليم الابتدائي (الجيل الثّاني)

تعدّ المرحلة الابتدائية في الجزائر القاعدة التي يقوم عليها إعداد الناشئة للمراحل الدراسية الموالية، فهو يستهدف تزويد المتعلّم أساسيات المعرفة وأبجديات الخبرات والمهارات المختلفة. وقد شغل حقل تعليمية اللغة العربية في هذه المرحلة حيّزا مهما في الدراسات الأكاديميّة الحديثة؛ وذلك لأن تعلم اللغة العربية يمثّل أولى خطوات الطّفل نحو اكتساب المعارف و تحصيل العلوم التي تشهد تطورا متسارعا خاصة في ضوء التقنيات التكنولوجيّة الحديثة . ويعدّ المصطلح أحد الأدوات الفاعلة التي تمكن من مواكبة المتعلّمين لهذا التطور نظرا لدوره الأساسي في تطوير كفايات المتعلّمين المعرفية والمنهجيّة والقيميّة التي تمكّنهم من استيعاب المعارف والعلوم المقدّمة إليهم وتوظيفها في حياتهم اليومية .من خلال نقله ديداكتيكيا وفق آليات دقيقة وضوابط معيّنة تراعي أساسيات المرحلة وخصوصياتها.

وبناء على ماسبق فإنّ هذا الفصل يسلّط الضوء على العناصر الآتية:

- التعليم الابتدائي مفهومه غاياته وأطواره.
- النقل الدّيداكتيكي للمصطلح.
- الكفاية في مرحلة التعليم الابتدائي .
- تعليم اللغة العربيّة في مرحلة التّعليم الابتدائي.

المبحث الأول: التعليم الابتدائي

1-تعريف التعليم الابتدائي:

التعليم الابتدائي هو "مرحلة التعليم الأولى بالمدرسة التي تكفل للطفل التمرس على طرق التفكير السليم وتؤمن له الحد الأدنى من المعارف والمهارات والخبرات التي تسمح له بالتهيؤ للحياة وممارسة دوره كمواطن منتج داخل إطار التعليم النظامي، سواء أكان ذلك في مناطق ريفية أو حضرية، داخل نطـــاق التعلـــيم النظـــامي وخارجه(تعليم الكبار) في إطار التربية المستديمة، وبأنه التعليم الذي يوثق الروابط بين التعليم والتدريب في إطار واحد متكامـــل ويهتم بالدراسات العملية والمجالات التقنية والفنية في جميع برامج التعليم للصغار والكبار على السواء"[1]، كما أنه يعمل على تنمية الكفايات القاعدية مختلف الأنشطة التعليمية- التعلمية من أجل الانتقال إلى المرحلة التعليمية الأعلى منها أي مرحلة التعليم المتوسط.

وتعرف منظمة **اليونسكو*** (**Unesco**): التعليم الابتدائي بأنه "بنية من بنيات النظام التعليمي يقع بين التهييئي (التحضيري)، وبين التعليم الثانوي، ويبدأ غالبا انطلاقا من سنّ السّادسة أو السابعة، يكتسب فيها الأطفال المعارف الأساسية"[2]، أي أن التعليم الابتدائي أحد أطوار النظام التعليمي وهو المرحلة الأساسية في التعليم والقاعدة المركزية.

---

[1] أسماء لشهب، براهمي براهيم، معلم المرحلة الابتدائية وتحديات تعامله مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ع 30، 2017، ص 227.

* **اليونسكو** (**Unesco**): منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة.

[2] محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي (وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية)، دار الهدى، عين ميلة، الجزائر، دط، 2012، ص22.

يرى مؤسسو منظمة **اليونسيف**[**] (**Unicef**) بأن التعليم الابتدائي هو "مرحلة التعليم الأولي بالمدرسة التي تكفل للطفل التمرس على طريق التفكير السليم، وتؤمن له حدا أدنى المعارف، والمهارات، والخبرات التي تسمح له بالتهيؤ للحياة، وممارسة دوره كمواطن منتج"[1]، أي هو المجال الوحيد الذي يكفل للطفل فضاء للوصول على معارف متنوعة في مختلف المجالات ويسقل مهاراته ويجعله أكثر تهيًا لمواجهة الحياة.

وعليه فإنّ التعليم الابتدائي هو مرحلة أساسية وضرورية في حياة كل متعلم لأنه يعمل دائمًا على إعداد أجيال تتسم بتنشئة اجتماعية سليمة، وذلك انطلاقًا من مختلف الغايات والمجتمع، ويكون هذا الطور من التعليم في المدراس الابتدائية هو أساس قيام التعليم التربوي يحكمها مجموعة من الإطارات التربوية إلى أن الإطار الأكثر فعالية فيها هو المعلم وما يقوم به من مجهودات جبارة.

2-مرجعيات السياسة التربوية في الجزائر :

يؤكد النصان الواردان في الدستور والقانون التوجيهي المؤرخ في 23 يناير 2008-على الطابع الوطني والديمقراطي والعلمي الذي يتوسع على العصرنة والعالم للمنظومة التربوية، وعلى إدماجها في مختلف التوجهات العالمية في ميدان التربية من جهة أخرى على النحو الآتي[2]:

[**] **اليونسيف** (**Unicef**): منظمة الأمم المتحدة للطفولة.

[1] محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي (وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية)، ص: 22.

[2] وزارة التربية الوطنية: المرجعية العامة للمناهج (معدلة وفق القانون التوجيهي للتربية 08-04 المؤرخ في 23 يناير 2008)، ص 17- 18.

2-1-المنظومة التربوية ذات طابع وطني:

ترمي إلى تقديم تربية واحدة للجميع، وذلك عن طريق مختلف المؤسسات المكلفة بالعملية التربوية: مؤسسات الدولة أو الخاصة. ذلك أن في المجال التربوي، يعني تقدم برنامجا إجباريا واحدا يحتوي على قاعدة مشتركة من القيم والمواقف والكفاءات، وبناء على ذلك فإنه من الضروري ترسيخ الارتباط بالقيم التي يمثلها الإرث التاريخي والجغرافي، الديني والثقافي وكذا الارتباط بالرموز الممثلة للأمة الجزائرية وديمومتها، والدفاع عنها.

وبهذا فإن المنظومة تهدف إلى توفير تربية موحدة للجميع، من خلال مختلف المؤسسات المكلفة بالعملية التربوية سواء كانت مؤسسات الدولة أو مؤسسات خاصة كما أنه من الأمور الإجبارية تقديم برنامجًا واحدًا وإجباريًا يحتوي على قاعدة مشتركة من القيم والمواقف والكفاءات.

2-2-المنظومة التربوية ذات طابع ديمقراطي:

إنّها جزء من المجتمع الديمقراطي هو أيضا، وفي خضمّ التمدرس على المستوى العالمي (سواء عند مدخل المنظومة أو خلال المسار التربوي الإلزامي)، فإنّ الأمر يتعلق اليوم بإدماج البعد النوعي للتربية الذي يمكن الاستمرار في تحقيق الهدف المتعلّق بإيصال كل متعلّم إلى أقصى إمكانياته.

بالإضافة إلى نوعية المناهج، والترتيبات البيداغوجية، والتعليمية الجديدة التي ينبغي تطبيقها، فإنّه ينبغي إلحاق هذه الأخيرة بالطابع المجاني للتربية الممنوحة، وتستمر مجانية التربية بسياسة تدعم دوما آليات تساوي الفرص الاجتماعية للنجاح، وكذلك إلزامية الحصول على النتائج المحدّدة لكل مستويات المؤسسة التربوية.

أي أن المنظومة التربوية هي جزء من المجتمع الديمقراطي "لتحقيق ديمقراطية التعلم فإنه من الضروري تكوين كفاءات وطنية في ظل نظام تربوي يؤمن بالجودة الكمية والكيفية، لإعداد وتأهيل النشء تأهيلا أخلاقيا وديمقراطيًا في ضوء رؤية إبداعية ديمقراطية قائمة على الأسس الرئيسية التي يقوم عليها مفهوم الديمقراطية التربوية، كما أن نجاح إصلاحات المنظومة التربوية لا يمكن أن يتحقق بدون إعادة النظر في المعوقات السياسية كالإدارة المدرسية، حيث من الضروري جعلها قادرة على توجيه الحياة التربوية بكيفية ديمقراطية داخل المؤسسات التربوية فبمناخ مدرسي ديمقراطي وتوفير للأستاذ فضاء بيداغوجي ملائم يقوم على التعاون و الاحترام بين أعضاء الهيئة التدريسية"[1].

2-3-المنظومة التربوية ذات طابع عصري:

تتميز المنظومة التربوية الرسمية بطابعها العصري الكامن في أهدافها وفي مضامينها وفي أسلوب وطريقة عملها، لذا يجب عليها إدراج الروابط المنهجية ضمن مساعيها البيداغوجية والإجراءات القائمة على التسلسل المنطقي للمراحل الآتية:

- مرحلة الفحص التي تتمثل في الملاحظة قصد مقارنة وضعية النظام الحالية بالوضعية المنتظرة، وذلك باستخدام معايير ذات دلالة.
- مرحلة التخطيط التي تتمثل في تصوّر جهاز للتدخل يتميز بالعقلانية والشفافية.
- مرحلة متابعة التنفيذ، وتقييم تأثيراته (تقويم تكويني، وتحصيلي).

[1] جميلة شارف، اسمي بقال، التعاون الديمقراطي في ظل الاصلاحات المنظومة التربوية دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة أولى متوسط بمدينة وهران، مجلة التنمية البشرية، ع10، 2018، ص 129.

2-4-المنظومة التربوية متفتحة على العالم:

أي أنها منظومة تعمل على وضع الآليات المؤسساتية التي تدفع بالمدرسة نحو الولوج للمنافسة على المستوى العالمي، والحصول على العديد من التكريمات والدرجات العلمية.

3- أطوار التعليم الابتدائي:

مرحلة التعليم الابتدائي يمكننا تقسيمها إلى ثلاثة أطوار وهي الطور الأوّل وهو طور الإيقاظ والتعلمات الأولية، ويكون بمدة زمنية محددة بسنتين، والثاني هو طور تعميق التعلمات الأساسية، مدته سنتان أيضًا، وأما الطور الثالث فهو طور التحكم في التعلمات الأساسية، ويكون في سنة واحدة.

3-1- الطور الأوّل (طور الإيقاظ والتعلمات الأولية)

في هذا الطور يشحن المتعلم ويكتسب الرغبة في التعلم والمعرفة، كما يمكنه من البناء التدريجي لتعلماته الأساسية عن طريق[1]:

- التحكم في اللغة العربية المتواجدة في قلب التعلمات بالتعبير الشفهي، والقراءة، والكتابة. وتشكل كفاءة عرضية أساسية تبنى تدريجيا اعتمادا على كل المواد.

- بناء المفاهيم الأساسية للمكان والزمان.

- اكتساب المنهجية التي تكوّن قطبا آخر من الكفاءات العرضية الأساسية للمرحلة، وتكتمل هذه الكفاءات العرضية لمختلف (المواد بكفاءات تشمل في الوقت نفسه المعارف والطرائق

[1] وزارة التربية الوطنية: المرجعية العامة للمناهج (معدلة وفق القانون التوجيهي للتربية 08-04 المؤرخ في 23 يناير 2008)، ص 49-50.

الخاصة بكل مجال من المواد، مثل حلّ المشكلات التعداد، معرفة الأشكال والعلاقات الفضائية، اكتشاف عالم الحيوان والنبات، والأشياء التقنية البسيطة، ...الخ.

إنّ عدم التحكم في اللغة (التعبير الشفهي، القراءة، التعبير الكتابي) والرياضيات (معرفة مختلف أشكال البرهان المعرفة الرقمية التحكم في آليات العملية الحسابية يمكن أن يعيق مواصلة التمدرس، فلابد إذن من اللجوء إلى بيداغوجيا الدعم، والمعالجة.

أي أن هذا الطور يتولى تحقيق جملة من الوظائف أهمها اكتساب المتعلم اللغة العربية والتحكم فيها، واكتساب أيضًا طريقة ممنهجة تسمح له بتكوين كفاءات عرضية وأساسية.

3-2- الطور الثاني (طور تعميق التعلمات الأساسية)

إنّ تعميق التحكم في اللغة العربية عن طريق التعبير الشفهي، وفهم المنطوق، والمكتوب، والكتابة يشكل قطبا أساسيا لتعلمات المرحلة، كما يعني هذا التعمق أيضا مجالات المواد الأخرى (التربية الرياضية والعلمية والتقنية، والتربية الإسلامية، والتربية المدنية، ومبادئ اللغات الأجنبية ...الخ[1].

وهنا يستطيع المتعلم تعميق معارفه وخاصة تمكنه من لغته العربية مشافهة وكتابة وفهمه لمختلف المجالات المعرفية الأخرى.

3-3- الطور الثالث (طور التحكم في اللغات الأساسية)

إنّ تعزيز التّعلمات الأساسية - خاصة التحكم في القراءة والكتابة، والتعبير الشفهي باللغة العربية، وفي المعارف المندرجة في مجالات مواد أخرى كالتربية الرياضية والعلمية، والتقنية،

[1] وزارة التربية الوطنية: المرجعية العامة للمناهج (معدلة وفق القانون التوجيهي للتربية 08-04 المؤرخ في 23 يناير 2008)، ص 49-50.

والتربية الإسلامية، والتربية المدنية – تشكل الهدف الرئيس للمرحلة، والذي يمكن (بواسطة كفاءات ختامية واضحة) من إجراء تقويم للتعليم الابتدائي، لذا من الضروري أن يبلغ المتعلم في نهاية هذه المرحلة درجة من التحكم في اللغات الأساسية، تبعده نهائيا عن الأمية[1].

ولا شكّ أنّ وضع جهاز للمعالجة البيداغوجية طوال هذه المرحلة سيسهل الانتقال إلى المرحلة المتوسطة، لأنه لا ينبغي أن يشكل هذا الانتقال مرحلة للتسرب المدرسي في التعليم الإلزامي، ولا سببا للاستعداد المبكر للامتحان[2].

وبهذا يكون المتعلم قد عزز في مختلف معارفه الأساسية المتعلقة باللغة العربية كالقراءة والكتابة والتعبير الشفهي، بالإضافة إلى معارفه الأخرى المتمحورة حول المواد التعليمية المتنوعة كالرياضة والعلمية والتقنية.

وفي الأخير نستنتج أن التعليم الابتدائي أحد الأطوار المشكلة للمنظومة التربوية في الجزائر، وهو يمثل الأرضية الأساسية في الترتيب السلمي لمراحل التعليم، وهو يتمثل في الناشئة أساسيات المعرفة كالقراءة والكتابة والنطق والحساب، علاوة على تلقين المتعلم مبادئ دينه الاسلامي. و قد نال حقل التعليمية مجالا واسعا في البحوث والعلمية اللسانية، خاصة حقل تعليمية اللغة العربية الذي يهدف الى تطوير مهارات المتعلم وهي الاستماع والكلام والقراءة ولكتابة، ولذلك تعد تعليمية اللغة العربية من أهم الموضوعات الرائجة في حقل الدراسات اللسانية.

[1] وزارة التربية الوطنية: المرجعية العامة للمناهج (معدلة وفق القانون التوجيهي للتربية 08-04 المؤرخ في 23 يناير 2008)، ص 50.

[2] المرجع نفسه، ص 50.

المبحث الثاني:النقل الديداكتيكي للمصطلح التعليمي:

توظيف المصطلح في ميدان التربية والتعليم يندرج ضمن رؤية تعليمية شاملة، تقوم أساسا على نقل المعارف وتبسيطها، وفق أليات ومناهج متعددة، تتناسب مع الأهداف التربوية المسطرة والخطط المدرجة لما له من تأثير كبير في عملية نقل وتحويل المعارف واكتسابها وتعلمها ولما يحمله أيضا من أبعاد علمية وفكرية وحضارية متنوعة، وكذلك ما يؤديه من وظائف تعليمية لايمكن التغافل عنها, فقيمة أي مصطلح لاتكمن فقط في كونه بنية لغوية معينة تقدم للمتعلم بل في وظائفه التي من خلالها تنجز العملية التعليمية بسلاسة ويسر.

أولا–النقل الديداكتيكي للمصطلح التعليمي:

يرتبط اكتساب العلوم وتلقين المعارف ارتباطا وثيقا بمقدار تحصيل أسسها النظرية وإجراءاتها التطبيقية، وذلك لا يتأتى إلا عن طريق امتلاك المصطلحات[1] التي تعكس مدى التطور والتقدم الحاصل في أي ميدان من ميادين العلم المتنوعة، ولهذا يعد توظيف المصطلحات من أنجع الوسائل التعليمية الفاعلة في بناء كفاءات المتعلمين، وقدرتهم على التعامل مع أليات العلم والفن والصناعة، والوصول بهم إلى أعلى درجات الرقي والتحضر الفكري[2] .

وفي ظل هذه الأهمية التعليمية التي يكتسبها المصطلح ينبغي تحديد موقعيته كمادة علمية ومعرفية تؤدي وظيفتها ضمن مشروع تربوي وتعليمي، يلقى الإجماع والقبول في أي منظومة تربوية،" وينطلق هذا المشروع من تحليل معمق للوضع المجتمعي الحالي ويرسم ملامح المجتمع الذي يراد تحقيقه من حيث مستواه الاقتصادي والتكنولوجي والثقافي ومن حيث بنياته ومؤسساته الاقتصادية والاجتماعية والثقافية ونوعية العلاقات الاجتماعية ومركز الأفراد

[1] ينظر: حاج هني محمد، الأليات اللغوية وأليات استثمارها في توليد المصطلحات الفلاحية مقاربة وصفية تحليلية في طرائق استغلال الاشتقاق، أعمال ندوة المعهد التكنولوجي المتوسط الفلاحي المتخصص بالجلفة يومي 29- 30مارس 2017، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية 2017، ص100.

[2] ينظر: وزارة التربية الوطنية، دليل الأستاذ التربية الإسلامية السنة الأولى للتعليم المتوسط، موفم للنشر، ص26.

والجماعات في شبكة هذه العلاقات, كما يحدد نوعية التفاعل بين الماضي والحاضر والمستقبل، ووضع المجتمع في إطاره الجهوي والدولي وأخيرا، نوعية المتعلم المراد تكوينه في هذا الإطار"[1]، وعليه فإن إدراج أي مصطلح ليؤدي دورا تربويا ينطلق من بعد اجتماعي، بحيث يشتق من أهدافه وتوجهاته ليكون بمثابة عنصر فعال وديناميي في تحقيق الأهداف التربوية [2]

وتعليم المصطلحات بكل تنوعاتها كمادة علمية ومعرفة مستوحات من واقعها الاجتماعي هو تجسيد حقيقي لها في الواقع العملي، "حيث يعد الميدان التعليمي أهم ميدان لتفعيلها، وليتحقق هذا الغرض لابد من تكييفها بحسب حاجات العملية التعليمية التعلمية"[3]، والوضع التعليمي واللغوي القائم ووفق معايير عديدة تسمح باستثمار النظريات العلمية التي وُلدت المصطلحات في رحبها وإخضاعها لتتناسب مع المبادئ العامة للسياسة التربوية في الجزائر، وأسس وغايات المنظومة التربوية الجزائرية، وإصلاحاتها المستمرة والمناهج المنبثقة عنها.

ومن هذا المنطلق فإن توظيف المصطلح في ميدان التربية والتعليم يندرج ضمن رؤية تعليمية شاملة، تقوم أساسا على نقل المعارف وتبسيطها، وفق أليات ومناهج متعددة، لتتناسب مع الأهداف التربوية المسطرة والخطط المدرجة فالمصطلح له أثر كبير في ضبط عملية نقل وتحويل المعارف واكتسابها وتعلمها ولما يحمله أيضا من أبعاد علمية وفكرية وحضارية متنوعة.

1- نشأة النقل الديدكتيكي:

النقل الديدكتيكي transposition didactique مصطلح مفهومه شاسع واستعماله واسع في العلوم التي تهتم بالتربية والتعليم بعامة وتعليميات المواد بخاصة، فهو مصطلح مهاجر

[1] المكي المروني، البيداغوجيا المعاصرة وقضايا التعليم النظامي، منشورات كلية الآداب بالرباط جامعة محمد الخامس، المملكة المغربية ، ط2، 2001، ص131.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص131.

[3] ينظر:عبد الحفيظ تحريشي، التحويل التعلمياتي النشأة والتطور، مجلة تعليميات، العدد1، جوان 2012، ص12.

نشأ في مرحلته الجنينية في أحضان العلوم الاجتماعية، ثم انتقل إلى الرياضيات ثم أخذ مسلكه إلى علوم أخرى[1]، وبهذا يكون قد مر هذا المصطلح في نشأته بثلاث محطات كبرى وهي:

2-مرحلة النشأة وتأسيس المفهوم:

تجمع المصادر التي تؤرخ لنشأة مصطلح النقل الديدكتيكي أن أول استعمال لهذا المفهوم تم على يد عالم الاجتماعيات ميشال فيري: michal virret في ميدان الدراسات الاجتماعية، فقد أكد على أن "الإجراء التعليمي لموضوع معرفي معين يستلزم بالضرورة القيام بكل التعديلات الممكنة التي تقتضيهاعملية الانتقال والتحويل لهذا الموضوع من بيئته المعرفية التي نشأ في رحابها، وهو جنين إلى البيئة المستقبلة التي هي الحقل الخصب لاستنبات هذا الموضوع واستثماره إجرائيا في الوسط التعليمي الذي هو الهدف والمآل"[2]، وانتقال المعرفة من بيئتها العلمية إلى البيئة التعليمية بإخضاعها لإجراءات تفضي إلى تعديلات معينة، هو المفهوم القاعدي الذي انطلق منه ميشال فيري في تأسيس المفاهيم التعليمية عامة، ومفهوم النقل الديدكتيكي خاصة، ويرى أن " التعديلات التي تطبق أثناء النقل والتحويل هي ليست تعديلات جزافية أو اعتباطية، لأنها من طبيعة المعرفة نفسها؛ إذ هي وجه آخر من أوجهها العلمية فالقيام بالتعديلات المناسبة على المعرفة يكسبها صبغة الانتقال والتحويل"[3]. وهذا ما يفسر تركيز ميشال فيري في هذه المرحلة على التحويلات الاضطرارية للمعرفة وانتقاءها بعناية بالاعتماد على المعطيات النظرية للتعليمية، لأنها" تحفظ المتعلم من كل الانزلاقات وتؤمن له جميع المسالك للوصول إلى الغايات والأهداف المرجوة، وتحميه من التضليلات والمغالطات، وتحد من عشوائيته

[1] ينظر :أحمد حساني، مباحث في اللسانيات، سلسلة الكتاب الجامعي، كلية الدراسات الإسلامية والعربية، دبي، ط2 2013، ص89.

[2] أحمد حساني، الترجمة وتعدد الألسن بين اللسانيات التقابلية وتعليمية اللغات، المترجم، العدد7، جوان 2003، ص143.

[3] عبد الحفيظ تحريشي، التحويل التعليمي النشأة والتطور، ص11.

حتى لايضيع في متاهات غامضة وخفية تحيط بالموضوع المعرفي، سواء من حيث مرجعيته العالمة أو بمآله التعليمي.[1] .

ويطرح ميشال فيري في هذا الشأن مجموعة من القضايا تمثل الشروط الواجب مراعاتها لنجاح إجراءات النقل والتحويل وهي[2]:

1- **استثمار المعارف**: ويتجسد ذلك بإجراءات تتعلق بالابتكار وتوظيف المعارففي الواقع.

2- **الموضوعات المعرفية**: وتتجسد في حالة الاشتراك المرجعي والتعميم النظري وحالة التخصيص والتمييز.

3- ظوابط استثمار المعرفة: وتتعلق بالمعرفة نفسها من حيث تركيبها، وعلاقاتها وطريقة إدماجها في النصوص والمدونات العلمية، وكذلك ملتقى المعرفة من حيث عمره ووضعياته التعليمية وإدراكه المعرفي ومساره التعليمي، وأيضا السياق المؤسساتي من حيث وضعية المعلم ومهاراته في تبليغ المعارف ومرتكزات البرمجية والتحويل في الوسط التعليمي.

4- ظوابط تحويل المعرفة تحويلا كاملا: بإخراجها من إطارها النظري، وعزلها عن انتماءها الشخصي ونشرها وترويجها في الوسط الاجتماعي والثقافي.

3- انتقال مصطلح النقل الديداكتيكي إلى حقل الرياضيات:

انتقل مصطلح النقل الديداكتيكي من ميدان الاجتماعيات إلى ميدان الرياضيات عن طريق chevallard في كتابه "النقل الديداكتيكي من المعرفة العالمة إلى المعرفة المتعلمة، "حيث استفاد من الأبحاث التي توصل إليها ميشال فيري في علم الاجتماع، واستثمرها في ترقية الإجراءات التحويلية في الرياضيات وتذليل الصعوبات التي تعيق مسار انتقالها إلى معرفة تعليمية واستبدل ثنائية (المعلم- متعلم) بنظام تعليمي يتألف من ثلاث أقطاب:(معلم- متعلم- معرفة)

[1] ينظر: أحمد حساني ، مباحث في اللسانيات، ص92.

[2] ينظر : عبد الحفيظ تحريشي ، التحويل التعليمي النشأة والتطور، ص 11-12.

وهو ما يسمى بالمثلث التعليمي[1]. وهذا أفضى إلى التأسيس لأرضية نشأة تعليمية المواد حيث كل مادة مقصودة للتعلم تقتضي تعليمية خاصة تتميز بتميز موضوع الدراسة الذي يتحدد في مجال الانتقال من النظريات المرجعية إلى المعارف التعليمية [2].

وقد درس شوفالار في مقالة بمعية الباحثة ماري ألبيرت جوزوا(m.a.jouhsua) مفهوم المسافة في الرياضيات، حيث عملا فيه على فحص التغييرات التي طرأت على هذا المفهوم منذ الولادة الأكاديمية سنة 1906 على يد العالم فريشي، إلى حين ولوجه سنة 1971برامج الهندسة في المؤسسات التعليمية، وقد مكنتهما هذه الدراسة من الوقوف على التحولات التي لحقت الأساس النظري لهذا المفهوم طيلة تلك السنوات، ومن الاطلاع على الاستعمالات المختلفة التي تخضع لها من طرف حلقات تفكير وسيطة أثناء عبوره من ميدان البحث العلمي إلى ميدان التعليم[3].أي الانتقال من المعارف المرجعية إلى المعارف التعليمية .

4-توسع نظرية النقل الديداكتيكي:

توسعت نظرية النقل الديداكتيكي التشمل مجالات علمية وتخصصات أخرى غير الرياضيات بفضل الجهود التي توصل إليها شوفالار في كتابه "النقل الديداكتيكي من المعرفة العالمة إلى المعرفة التعليمية" ، فقد "اغتدى هذا الكتاب مرجعا متميزا لتخصصات أخرى، فكان شوفالار يحرص حرصا شديدا على توسيع المجال الاستعمالي للنقل الديداكتيكي ليشمل المعارف التي تنعت عادة بالمعارف العالمة التي تتحول إلى معارف تعليمية مثل الرياضيات والعلوم الطبيعية والعلوم الانسانية والاجتماعية[4]، وهي مجالات ذات طابع معرفي مجرد.

---

[1] ينظر: ياحي هشام، النقل الديداكتيكي والجملة الفعلية الفعل الماضي في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط أنموذجا ، مجلة إشكالات في اللغة والأدب ، مجلد 10، العدد 3، 2021، ص990.

[2] ينظر : أحمد حساني ، بحوث في اللسانيات، ص92.

[3] ينظر: محمد محمود، المعرفة بين خطابي النقل الديداكتيكي والتبسيط العلمي، منشورات الجمعية المغربية لمفتشي التعليم الثانوي، مطبعة النجاح الجديدة ، الدار البيضاء ، ط1، 2004، ص21.

[4] ينظر : أحمد حساني، مباحث في اللسانيات ، ص95.

يذهب بعض العلماء إلى توسيع نظرية النقل الديداكتيكي لتشمل المعارف الخبيرة أمثال مارتينال فقد استخدم مصطلح التطبيقات المرجعية وشاع هذا المصطلح في الميدان التكنولوجي والإعلام الآلي وانتقل إلى بعض التخصصات التطبيقية كاللسانيات والفنون والأعمال اليدوية والتربية البدنية والتكوين المهني.[1] لتصبح عملية النقل الديداكتيكي شاملة لكل ميادين العلم والمعرفة.

5-مفهوم النقل الديداكتيكي:

يحتل مصطلح النقل الديداكتيكي أهمية بالغة في حقل تعليمية المواد عامة وتعليمية اللغات خاصة، حيث عرفه شوفالار بأنه " الانتقال من المعرفة العالمة أو المرجعية إلى المعرفة التعليمية"[2] أي نقلها من بيئتها المرجعية إلى بيئة تعليمية، وهي عملية كما يراها بلونشي فيليب " مركبة تتطلب انتقاء وتكييف، وتنظيم المعارف والممارسات العلمية والاجتماعية المرجعية لتصير أهدافا ومحتويات تعليمية تبعا لحاجات وأشكال التعلمات المستهدفة"، ويفهم من هذا الكلام أن النقل الديداكتيكي عملية منبثقة عن البعد الاجتماعي للمنظومة التربوية والتعليمية، فهو حسب فيليب بيرونو، "تحويل لمعارف مختلفة أكاديمية وتقنية متخصصة في بعض الفنون والصناعات، ولممارسات وخبرات مهنية مرجعية سائدة اجتماعيا؛ تحويل يتم عبر سلسلة من المستويات المتراتبة، تبتدئ بالمعارف الموجهة للتدريس (وذاك هو مستوى المناهج المعلن عنها رسميا من طرف المؤسسة المدرسية ومقرراتها وبرامجها)، وتمر عبر المعارف المُدرّسة فعلا وذاك هو مستوى المناهج الفعلية التي تمارسها هيئة التدريس، لتنتهي إلى المعارف المكتسبة (وذاك هو مستوى مجموع التعلمات الفعلية المتحققة لدى التلاميذ)"[3]. وعليه فإنه ينظر إلى النقل الديداكتيكي عادة

[1] ينظر: أحمد حساني، مباحث في اللسانيات ، ص95.

[2] المرجع نفسه، ص95.

[3] عبد الحق منصف، رهانات البيداغوجيا المعاصرة "دراسة في قضايا التعلم والثقافية المدرسية"، إفريقيا – المغرب الشرق 2007م، ص190، ص 35.

على أنه "إســـتراتيجية تعليمية القصد منها حل المشاكل المرتبطة بنقل المعرفة من وسط مرجعي يتسم بالتعقيد والتجريد، والطابع الخلافي، وكثرة المرجعيات الحاضنة لها إلى وسط تعليمي يسعى دائما إلى الاختصار والاختزال وتبسيط المفاهيم، وتيسير المصطلحات التي تتأسس علىها المعرفة، كما يعمل على عزل المعارف المراد تعليمهـــا / تعلمها عن البيئـــة المعرفية التـــي نشأت فيها، وكذا عن مؤلّفىها، وذلك من خلال برمجتها في وحدات تعليمية يراعى فيها التسلسل المنطقي، والتدرج الذي يأخذ بعين الاعتبار خصوصيات المتعلم من حيث مستواه العمري والعقلي، واستعداداته وميولـــه ورغباته ووسطه الاجتماع والثقافي[1].

ونستنتج من خلال ماسبق أن النقل الديداكتيكي هو تحويل المعرفة العلمية المتنوعة التي تمتاز بالصعوبة والتعقيد إلى معرفة تعليمية بسيطة ميسرة وقابلة للتعلم عن طريق إجراء عمليات محددة ومدروسة يراعى فيها خصوصيات المتعلم وقدراته العقلية.

ثانيا– آليات النقل الديداكتيكي:

1- **الاختزال**: ويقصد به اختزال المعارف العلمية المجردة بعد تحديدها بدقة تمهيدا لانتقالها إلى الميدان التعليمي لتتحرر بذلك من طابعها المرجعي "وتكتسب في هذا السياق ... ضوابط أخرى يقتضيها النظام الهدف (Système cible) لم تكن مألوفة في النظام المصدر (Système source)، ومن ثمة فإن الضوابط الطارئة تحدد المسار الجديد للمعرفة الوافدة في الوسط التعليمي وفق الأهداف والغايات العامة والخاصة التي توجه النظام التعليمياتي

[1] ينظر: أحمد حساني، تعليميات للغات والترجمة بحث في المفاهيم والإجراءات، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية العدد1، ماي 2005، ص93.

حسب سيرورة نقل المعارف وتحويلها واختزالها لغرض تعليمي محدد سلفا"[1].دون المساس بطبيعتها العلمية.

2- التبسيط: تبسط المعارف المنتقاة حسب قدرات المتعلمين ومستواهم الذهني "دون تشويه لمضامينها الفكرية، وتيسير مصطلحاتها المفتاحية"[2] لتصبح قابلة للفهم والتداول داخل الوسط المدرسي.

3- العزل عن السياق الخاص: تعزل المعرفة العلمية المرجعية عن سياقها الأصلي ونقلها إلى الوسط التعليمي بفصلها عن "المحيط والقانون الإبستمولوجي الأصلي للمعرفة العالمة، وعزله عن السياق وألا يتم الاحتفاظ إلا بالسياق الأكثر عمومية، كما تختلف القضايا في هذا الإطار عن الحجم الحقيقي الذي كانت تشغله وهي في حظيرة البحث، إذ يتمّ إقصاء وتجاهل المسارات الفعلية واللفظية والظروف الحقيقية التي كانت خلف ميلاد وانبثاق المعرفة وإنتاجها (تجاهل المحاولات الأولية التي مهدت للبحث، والحيرة المنهجية التي شملت لحظات البحث والمشاكل، والظروف الفعلية الخاصة التي طبعت مراحل انبثاق وولادة المعرفة موضوع الاشتغال)، وعزلها عن الوسط المرجع الذي نشأت فيه وإدماجها في سياق تعليمي"[3].فتقدم للمتعلمين دون التقيد بقيود الزمان والمكان.

4- **تجاوز الطابع الشخصي للمعرفة** : من خلال عزلها عن الشخصية التي أنتجتها أو ابتكرتها والتركيز على الظروف التي نشأت فيها "فالمسألة ليست في أن نعرف من بل المسألة في أن نعرف في أي ظروف انبعثت هذه المفاهيم، أو بعبارة أخرى الظروف التي اخترعت أو استحدثت فيها هذه المفاهيم، وإنّ المعرفة الموضوعة للتدريس تظهر في نص معرفي وهذا

[1] عبد القادر لورسي، عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية، الزاد النفيس في علم التدريس، جسور للنشر و التوزيع، الجزائر، ط1، 2014م، ص98.

[2] محمد خاين، النص الأدبي بين الجمالية والتعليمية»، مجلة اللغة والاتصال، وهران، الجزائر، ع 6، مارس 2010م، ص87.

[3] المرجع نفسه، ص87.

الوضع في شكل نصوص للمعرفة يضمن أولا استبعاد عامل الشخصنة (Dépersonnalisation) فالعمليات الحقيقية التي أدت إلى بناء المعارف تمحى وتختفي، والنص ينبع نظاما منطقيا يمتُّ بصلة كبيرة إلى فضاء المشكلات الذي كان الباحث منهمكا فيه، فهذا هو الثمن الذي جعل المعرفة تغادر أيدي منتجها وتغادر الدائرة الخاصة لتصبح عمومية. كذلك فإنّ المعرفة تغادر في إطار اللاشخصنة أو تستأصل من محيطها الابستيمولوجي حيث هي متجذرة في الأصل، وبذلك فهي تخضع إذا إلى إزالة الإيهامية (desyncrétisation)"[1]. والأهواء الذاتية والخلافات العقدية والثقافية والسجالات العلمية العميقة. فيحصل عليها الاجماع في الوسط التعليمي.

5- **البرمجة في وحدات تعليمية:** تبرمج المعارف وتنظم في وحدات بعد عملية دراسة ووضع مخطط يراعى فيه التدرج في تلقي هذه المعارف "فبعض المفاهيم يحسن تقديمها أو تأخيرها في عملية التدريس على مفاهيم أخرى، وإنّ نص المعرفة وفق هذا المنظور يقوم على شكل خاص من التدرج في المعلومات، فما يدرس يتم حسب درجة من التعقيد بحيث أننا نبدأ دائما بالأبسط فالبسيط لننهي بالأشياء المعقدة"[2]

6- الإشهار والنشر والمراقبة: وهو عملية يقصد بها "تعين المعارف التعليمية وتحدد بنص رسمي تشرف على نشره مؤسسة النظام التعليمي وتسهر على إلزامية تطبيقه وتعقب مساره الإجرائي وضبط أهدافه وحصر معوقاته"[3]، فعملية الإشهار والنشر للمعارف المنتقاة بهدف التحويل " تتيح إمكانية المراقبة الاجتماعية لعمليات تعلم التلاميذ، ومن الملاحظ أن المعارف الواجب تدريسها، إذا كانت تخضع للتحديد والضبط بواسطة البرامج الدراسية، فإنّ المعارف المدرّسة، تظل محتجبة غير مشرعة لأنّها من مسؤوليات المدرس، لذلك فإشهار المعارف

[1] عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية ، ص 173.

[2] المرجع نفسه، ص175.

[3] أحمد حساني، مباحث في اللسانيات، ص93.

الواجب تدريسها يوازيه احتجاب المعارف الفعلية التي يقوم بها المدرسون"[1]، فنجاح عملية الإشهار والنشر مرهون ب"قدرة المعلم على توضيح ما هو مطلوب منه تدريسه خلال السنة فما هو مدرك بصفة جيّدة يعبّر عنه بوضوح"[2].أثناء عملية التدريس.

ثالثا– مستويات النقل الديداكتيكي:

يهدف المختصون من خلال النقل الديداكتيكي إلى تحويل المعرفة العلمية إلى معرفة موضوعة للتدريس أو متعلمة بالفعل، ولكن لا تنقل هذه المعرفة من بيئتها المرجعية المجردة إلى المتعلمين مباشرة، وإنما تخضع لإجراءات تحويلية تجعلها مكيفة مع مستلزمات العملية التعليمية وأهدافها وتوجهاتها ومع بيئة المتعلمين، ومستويات تعلمهم وقدراتهم الذهنية، ولهذا يرى المختصون في ميدان التعليمية أن عملية النقل الديداكتيكي تتم على مستويين تخضع فيهما المعرفة المحولة في كل مرة إلى معايير وشروط خاصة، وتكتسب صفات معينة حتى تصبح قابلة للتعلم:

أ–**مستوى النقل الخارجي**: وهو من مهام المختصين في الشأن التعليمي من أساتذة جامعيين وباحثين ومفتشين تربويين ومؤلفي كتب يقومون بتصفية المعرفة العلمية باختيار ما يناسب منها لمرحلة معينة من التعليم؛ أي تصور وإعداد المناهج والوثائق والسندات ووسائل المادة التعليمية[3]، وتحديد الاستراتيجيات المناسبة لتقديمها.

[1] عامر كنبور «النقل/ التحويل الديداكتيكي»، موقع عن التربية والتكوين، 14 Octobre 2012
http://cfijdida.over-blog.com/article-111237835.html

[2] عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية، ص173.

[3] ينظر: المقاربة بالكفاءات الممارسة البيداغوجية أمثلة علمية في التعليم الإبتدائي والمتوسط، ص101.

ومن مميزات المعرفة العلمية في هذا المستوى أنها معرفة عالمة صعبة مجردة منتقاة من الكتب والمؤلفات والأبحاث الجامعية المتنوعة الميادين، والاختصاصات كالرياضيات والفيزياء والعلوم والبيولوجيا والتاريخ ...وغيرها[1].

ب- مستوى النقل الداخلي: وهو من اختصاص المعلم الذي يكيف المعرفة القابلة للتعليم ويشرحها ويبسطها ويختزل مضامينها للمتعلمين على حسب مستوياتهم الذهنية.

ويتعامل المعلم في هذه المرحلة مع مخرجات النقل الديداكتيكي الخارجي حيث تعمل وزارة التربية على تنظيم محتويات المعارف المحولة ضمن البرنامج التعليمي وفق شروط معينة منها:[2]

- أن تكون سهلة للمعلم والتعلم معا.

- أن توضح أهداف تدريس محتوياتها.

- أن تصاغ في نصوص صغيرة ومعبرة.

- أن ترفق بتوجيهات وإرشادات حول طرائق وأساليب واستراتيجيات تقديمها.

- أن تكون متسلسلة في بنائها وتطورها.

وتكتسب المعرفة في هذا المستوى صبغة مدرسية تسمح للمعلم بممارستها داخل القسم ونقلها بيسر وسلاسة للمتعلّمين بإدخال تعديلات عليها، مع مراعاة لقدرات المتعلّمين الذّهنية

[1] ينظر: محمد لمباشري، الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصور والممارسة" دراسة تحليلية"، دار الثقافة للنشر والتوزيع، البيضاء ، ط1، 2002، ص31.

[2] ينظر: محمد لمباشري، الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصور والممارسة" دراسة تحليلية" ص32.

وتمثّلاتهم السابقة، وذلك باختيار الطرائق والأساليب والاستراتيجيات التعليمية لكل نشاط يختاره من أجل تحقيق الأهداف المسطّرة.

المبحث الثالث:الكفاية في مرحلة التعليم الابتدائي (الجيل الثّاني)

حظيت اللغة العربية منذ الاستقلال بمكانة متميّزة في منظومتنا التّربوية، باعتبارها مقوما أساسيا من مقوّمات الهويّة الوطنيّة ، واللغة الرّسميّة في البلاد ، ولغة التّدريس لجلّ المواد التعليميّة في جميع أطوار المدرسة الجزائريّة ، فهي أداة لإرساء المعارف وبناء الكفايات المتنوعة.

وقد عملت وزارة التّربية الوطنيّة في إصلاحات الجيل الثّاني على تعزيز دور المقاربة بالكفايات في العمليّة التعليميّة التعلمية بعد تبنّيها في إصلاحات الجيل الأوّل، وركّزت اهتماماتها على الكفاية اللغويّة كهدف استراتيجي وجب تحقيقه وبناؤه وتطويره لدى المتعلّمين خاصّة في مرحلة التّعليم الابتدائي، لأنها تمكّن المتعلّمين النّاشئين من تكوين شخصيّتهم وتطوير أفكارهم واكتساب كفايات وموارد في ميادين أخرى وتسهيل عمليّة التواصل الشّفهي والكتابي في مختلف وضعيات الحياة.

وفي ضوء التطور الذي عرفته التربية، واستفاد منه التّعليم ، ظهرت نظريّات ومقاربات جعلت من أولوياتها الاهتمام بالمتعلّم ، حين ربطت بين المعارف التي يتلقّاها وضرورة تمثّلها وتوظيفها في مواجهة مواضيع الواقع المعيش بإيجابية. ولقد أسفرت في مستوى طرائق التعليم على الانتقال من التّدريس وفق المقاربة بالأهداف التي عرفت انتقادات واسعة، إلى التّدريس بالكفايات[1].التي تبنّتها معظم وزارات التربية لدول العالم واتخذت منها استراتيجيّة لكونها تسعى

[1] ينظر: طلال عمارة، تدريس العلوم وفق المقاربة بالكفاءات، دار الهدى، عين مليلة الجزائر ، د ط، 2015، ص37.

إلى ترقية التّعليم وتفعيل التعلم وتحديثهما مع الأخذ بعين الاعتبار ضرورة الجمع بين المعارف والقدرة على تحويلها وتجنيدها وإدماج المتعلم من جهة أخرى.[1]

1- تعريف المقاربة بالكفايات:

وتعرف المقاربة بالكفايات أيضا بأنّها " تصور تربوي بيداغوجي ينطلق من الكفاءات المستهدفة في نهاية أي نشاط تعليمي، أو نهاية مرحلة تعليمية تعلّميّة لضبط استراتيجيّة التكوين في المدرسة من حيث طرائق التّدريس والوسائل التّعليميّة وأهداف التّعلّم وانتقاء المحتويات وأساليب التّقويم وأدواته[2] فالمقاربة بالكفايات هي طريقة لإعداد الدّروس والبرامج التكوينيّة اعتمادا على التّحليل الدّقيق لوضعيات التّعلّم التي يتواجد فيها المتعلّمون أو التّي سوف يتواجدون فيها وتحديد الكفايات المطلوبة لأداء المهام وتحمّل المسؤوليات النّاتجة عنها وكذلك ترجمة هذه الكفايات إلى أهداف تعلميّة[3].

2- مبادئ المقاربة بالكفايات:

تقوم المقاربة بالكفايات على جملة من المبادئ نذكر منها:[4]

- **الإجمالية:** وتعني تحليل عناصر الكفاية انطلاقا من وضعية شاملة ويسمح هذا المبدأ من قدرة المتعلّم على تجميع مكوّنات الكفاية المتمثّلة في السّياق والمعرفة و المعرفة السلوكية والمعرفة الفعلية والدّلالة.

---

[1]- ينظر: بكيري لخضر، بيداغوجيا المقاربة بالكفايات ضبط المفاهيم والخصائص، مجلّة التّراث، العدد27، المجلّد الأول ،ص107.

[2] محمّد بودربالة، المقاربة بالكفاءات: المفهوم، الخصائص والمستويات، مجلّة البحوث والدّراسات، عدد6، جوان 2008، ص251.

[3] ينظر: محمّد طاهر واعلي ، بيداغوجيا الكفاءات دار الورسم للنشر والتّوزيع، القبّة ،الجزائر ، ط2، 2011، ص18.

[4] ينظر: المرجع نفسه، ص18-20.

- **البناء**: أي تفعيل المكتسبات القبلية وبناء مكتسبات جديدة وتنظيم المعارف.

- **التناوب**: يسمح هذا المبدأ بالانتقال من الكفاية إلى إرساء موارد جديدة ثمّ إنماء كفاية بدمج هذه الأخيرة.

- **التّطبيق**: يقصد بالتّطبيق ممارسة الكفاية بغرض التّحكّم فيها بما أنّ الكفاية تعرف على أنّها القدرة على التّصرّف يكون من المهم للمتعلم أن يكون نشطا في تعلمه.

- **التكرار**: وضع المتعلّم عدّة مرات أمام نفس المهارة الإدماجة التي تكون في علاقة مع الكفاية وأمام نفس الموارد ويسمح هذا المبدأ بالتّدرج في التعلم والتعمق فيه على مستوى الكفايات والمحتويات.

- **الإدماج**: بمعنى ربط العناصر المدروسة إلى بعضها البعض لأن إنماء الكفاية يكون بتوظيف مكوّناتها بشكل إدماجي.

- **التّمييز**: التمييز بين مكوّنات الكفاية والمحتويات وذلك قصد الامتلاك الحقيقي للكفاية.

- **الملاءمة**: ويقصد بها ابتكار وضعيات ذات معنى ومحفّزة للمتعلّم وبالتّالي تكون الكفاية أداة لإنجاز مهام مدرسية من واقع المتعلّم المعيش الأمر الذي يسمح للمتعلم من إدراك المغزى من تعلّمه.

- **الانسجام**: يسمح مبدأ الانسجام لكل من المعلّم والمتعلّم بالرّبط بين أنشطة التعليم وأنشطة التّعلّم وأنشطة التّقويم التي ترمي كلها غلى إنماء الكفاية واكتسابها.

- **التّحويل**: ينص هذا المبدأ على وجوب تطبيق المكتسبات في وضعيات مغايرة لتلك التي فيها التعلّم.

3-الفرق بين المقاربة بالكفايات والمقاربة بالأهداف:

تمثل المقاربة بالأهداف تصحيحا لنقائص المقاربة بالأهداف وإثراء وتواصلا لها لذلك توجد فروق جوهريّة بينهما نلخصها في النقاط الآتية:

1- **التّعلُم**: يرتكز التّعلّم وفق بيداغوجيا التدريس بالأهداف على المعارف والتّحديد الدّقيق للأهداف التي تجزّأ وتعلّم حسب المرجعيّات النّظرية لعلم النّفس السّلوكي، في حين أنّ التعلّم وفق بيداغوجيا المقاربات فيتمركز أساسا دمج المهارات والقدرات و المعارف بواسطة أنشطة تطبيقية في مواقف معيّنة وفق مرجعيات علم النفس المعرفي التّكويني.[1]

2- **المتعلّم**: دوره ثانوي وفق المقاربة بالأهداف فهو مجرّد متلقّ للمعارف، يحفظها ويكدّسها ويعيدها أما دوره وفق المقاربة بالكفايات رئيسي حيث يبني معارفه بنفسه لاكتساب الكفايات ويدمج المعارف في مخطّطات معرفيّة ويحضر نفسه للحياة العملية.[2]

3- **التّعليم**: التّعليم وفق المقاربة بالأهداف إلقائي وفق مقاربة تحليلية حسب المحتويات والأهداف، أما التّعليم وفق المقاربة بالكفايات يمتاز بالتفاعلية ومتمركز حول التّقويم التكويني وفق مقاربة شموليّة وتخطّط فيه الأنشطة حسب الكفايات ثمّ حسب المحتويات.[3]

4- **التّقويم**: يعتمد التّقويم وفق المقاربة بالأهداف على كميّة المعلومات المخزّنة في الذاكرة والمعارف المكتسبة مع غياب للتقويم الذاتي لدى المتعلّم في حين أن التّقويم وفق المقاربة بالكفايات يعتبر عاملا أساسيا في التّكم في المعارف والكفايات العرضية المكتسبة وتجنيدها وتحديد نوعيّتها.[4]

---

[1] ينظر: طلال عمارة، تدريس العلوم وفق المقاربة بالكفاءات، ص41.

[2] ينظر: وزارة التّربية الوطنيّة اللجنة الوطنية للمناهج ، الإطار العام للوثيقة المرافقة لمرحلة التعليم الابتدائي، 2016، ص3.

[3] ينظر: طلال عمارة، تدريس العلوم وفق المقاربة بالكفاءات، ص41.

[4] ينظر: وزارة التّربية الوطنيّة اللجنة الوطنية للمناهج ، الإطار العام للوثيقة المرافقة لمرحلة التعليم الابتدائي، ص3.

4-تعريف الكفاية:

أ-الكفاية لغة:

الكفايّة حسب ما ورد في معجم لسان العرب لابن منظور من مادّة "كفي" يكفي كفاية إذا قام بالأمر، والكفاءة الخدم الذين يقومون بالخدمة ، وكفاه الأمر إذا قام فيه مقامه والكفيّة القوت[1]. والكفء هو النّظير وكذلك الكفيء، ويقصد به المماثلة في القوّة والشّرف، وفي الزّواج تعني مماثلة الرّجل والمرأة في الحسب والنّسب والدّين والأخلاق وغيرها، كما تدلّ عن كلّ ما يكفي ويغني عن غيره كقولنا يكفيك الله شرّ السّؤال والمال أي يغنيك من فضله، بما يقيك من الوصول إلى ذلك[2] .

ب-الكفاية اصطلاحا:

اختلف الباحثون في وضع تعريف محدّد لمفهوم الكفاية نتيجة تعدّد ميادين توظيفها، منها الميدان التّربوي حيث عرّفتها وزارة التّربية الوطنيّة بأنّها " مجموعة من القدرات ومن المعارف الدّائمة، ومن المهارات المكتسبة عن طريق استيعاب معارف وجيهة وخبرات مرتبطة فيما بينهما بمجال، وهي الاستجابة التي تدمج وتسخّر مجموعة من القدرات والمهارات والمعارف المستعملة بفاعلية في وضعيّات مشكلة وظروف متنوّعة لم يسبق للمتعلّم أن مارسها"[3]، فالكفاية" نشاط معرفي أو مهاري يُمارس على وضعيات، أو هي إمكانية بالنسبة للتّلميذ لتوظيف جملة من

[1] ينظر: ابن منظور، لسان العرب، دار المعارف للنشر والتّوزيع، بيروت ، مج5، ط4، 2005، مادّة(ك، ف، ي)، ص3907.

[2] ينظر: خير الدّين هنّي ، مقاربة التّدريس بالكفايات ، مطبعة عين البنيان الجزائر، ط1، 2005، ص53.

[3] وزارة التّربية الوطنيّة، دليل استخدام كتاب اللغة العربيّة السنة الثالثة من التّعليم المتوسّط، ، أوراس للنّشر، سبتمبر 2017، ص27.

المعارف الفعلية منها والسّلوكيّة لحل وضعيّة – مشكل ، للتّأكّد من أنّ التّلميذ قد اكتسب كفاية ، فإنّ المعلّم يطلب منه أن يحلّ وضعيّة – مشكل."[1]

وتنعكس الكفاية على سلوك المعلّم وتظهر في أنماط وتصرّفات مهنية خلال الدّور الذي يمارسه المعلّم عند تفاعله مع جميع عناصر الموقف التعليمي، كما أنّ سلوكيات التّدريس لا تظهر داخل غرفة الصّف، ولكنّها تظهر كمجموعة من السلوكيّات المتتابعة التي يكون بينها علاقة ما تظهر كنموذج معيّن للتّدريس يسهم في تعلم التّلاميذ، وهذا ما يعني أن تحديد تلك الكفايات ومن ثمّ قياسها يجب ان يكون على شكل مجموعات سلوكية وليست مهارات أو مفردات منفصلة[2] .

فالكفاية حسب ما سبق جملة من المعارف والخبرات التي تظهر في القدرة على توظيفها في حل وضعيات ومشكلات تعليميّة معيّنة.

5-مستويات الكفاية وأنواعها:

5-1- مستويات الكفاية:

تبنى الكفاية تدريجيّا وتتطوّر من البساطة إلى التّعقيد ومن السهل إلى المركّب عبر مستويات أفقية وعموديّة تتحقّق كلّ منها في مرحلة تعليميّة تعلّميّة معينة كما يلي:

[1] وزارة التّربية الوطنيّة المركز الوطني للوثائق التّربويّة، ملحقة سعيدة الجهويّة ،المعجم التّربوي ، 2009، ص26.
[2] ينظر: المرجع نفسه، ص152.

1- الكفاية القاعدية: يبنى عليها بقية الكفايات والمستوى الأوّل من الكفايات المتّصلة بالوحدات التّعليميّة، فالإخفاق في اكتسابها يخلق صعوبات في اكتساب الكفايات اللاحقة مما يؤدي إلى العجز الكلي مع الوضعيات المختلفة.[1]

2-الكفاية المرحلية: تعتمد في تشكّلها وبنائها على مجموعة من الكفايات القاعديّة وتتحقّق عبر مرحلة تعليميّة معيّنة.[2] .

3- **الكفاية الختاميّة:** هي كفاية مرتبطة بميدان من الميادين وتعبّر عن ماهو منتظر من المتعلّم في نهاية فترة دراسيّة أي التحكّم في الموارد وحسن استعمالها.[3]

4-الكفاية الختاميّة الإدماجيّة: هي مجموعة من المعارف والمهارات المندمجة والمتكاملة التي تُجنّد لمواجهة وضعيّات معقّدة يتمّ فيها توظيف كل المكتسبات التي تمّ بناؤها وتنميتها خلال سنة دراسيّة أو طور تعليمي.[4]

5-الكفاية العرضيّة: تشترك فيها مختلف المواد الدّراسيّة في سياقات متنوّعة تسمح للمتعلّم بالتّصرّف الفعّال في وضعيات تتطلّب كفايات متنوّعة.[5]

---

[1] ينظر: خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات،ط2005،1، مطبعة ع، الجزائر، ص76.

[2] ينظر: محمّد الصّالح حثروبي، الدّليل البيداغوجي في مرحلة التّعليم الابتدائي(وفق النّصوص المرجعيّة والمناهج الرّسميّة)، دار الهدى، عين مليلة الجزائر، (دط)، 2012، ص64.

[3] ينظر: وزارة التّربية الوطنيّة، دليل استخدام كتاب اللغة العربيّة السنة أولى من التعليم المتوسّط ، موفم للنشر، (د ت)ص30.

[4] ينظر: المرجع نفسه، ص28.

[5] ينظر: طلال عمارة، تدريس العلوم وفق المقاربة بالكفايات ، دار الهدى ، عين مليلة ، الجزائر (د ط)، 2015، ص46.

5-2- أنواع الكفاية:

صنّفت وزارة التّربية الوطنيّة حسب ماورد في وثيقة المرجعيّة العامة للمناهج المعدّلة وفق القانون التّوجيهي للتربية08-04 المؤرخ في 23 يناير 2008 الكفايات من حيث الأنواع كما يلي:[1]

1- **كفايات ذات طابع تواصلي**: تعني كل ميادين التواصل والتعبير والتبادل الشفوي وغير الشفوي، فاللغات العربية، الأمازيغيّة والأجنبيّة ومختلف لغات التّعبير إنّما تعتبر وسائط لتنمية الكفايات التّواصليّة.

واللغة العربية هي المفتاح الأوّل الذي يجب أن يمتلكه التعلّم ليتمكّن من الوصول إلى مختلف ميادين التّعلّم ، فهي ليست المادّة التّعليميّة التي تحمل التّعلّمات فحسب، بل هي وسيلة نسج وصيانة علاقات منسجمة مع محيطها، وهي بهذه الصّفة تكون الكفاية العرضيّة القاعديّة الأولى.

2- **كفايات ذات طابع منهجي**: وهي كفايات تتكوّن من قدرات ومعارف إجرائيّة تهدف إلى تجنيد القدرات لتطبيق الإجراءات في حل وضعيات مشكلة وتكييف وإعداد إجراءات جديدة قصد حل وضعيّات مشكلة جديدة لم يسبق حدوثها .

3- كفايات ذات طابع معرفي: وهي عبارة عن مجموع الكفايات القاعديّة المرتبطة بمختلف المعارف التي يمكن تجنيدها كموارد في تنمية الكفايات .

4- **كفايات ذات طابع اجتماعي(الجماعيّة والشّخصيّة)**: وهي مجموع الكفايات الإدماجيّة التي في إمكانها أن تجنّد الموارد الشّخصيّة أو الجماعيّة للفوج حول تحقيق مشروع .

[1] ينظر: وزارة التّربية الوطنيّة، اللجنة الوطنيّة للمناهج، المرجعيّة العامة للمناهج معدّلة وفق القانون التّوجيهي للتربية08-04 المؤرخ في 23 يناير 2008، مارس 2009، ص32.

ونشير إلى أنّ هذه الكفايات من مختلف الطّبائع لم تفصّل هنا إلاّ على سبيل العرض ومنهجيّة التّقديم. ولكنها في الحقيقة تتفاعل وتتكامل في النشاطات التي تستخدمها بدرجات مختلفة مع غالبية إحداها على الأخرى.

5-3-خصائص الكفاية:

تتميّز الكفاية بمجموعة من الخصائص [1]

1- **توظيف جملة من الموارد** : تتطلّب الكفاية تجنيد مجموعة من الإمكانات والموارد المختلفة المعارف العلميّة ومعارف التّجربة الذّاتيّة والقدرات والمهارات والسّلوكيّة .

2- **ذات طابع نفسي**: تسخير الموارد يكسب الكفاية وظيفة اجتماعيّة نفعيّة لها دلالة بالنسبة للمتعلّم الذي يسخّر مختلف الموارد لحل مشكلة في حياته المدرسيّة أو اليوميّة .

3- **خاصيّة الارتباط بمجموعة من الوضعيات ذات المجال الواحد** : تحقيق الكفاية لا يحصل إلاّ ضمن الوضعيّات التي تمارس في ظلّها هذه الكفاية -وضعيات قريبة من بعضها- البعض فمن أجل تنمية كفاية ما لدى المتعلّم يتعيّن حصر الوضعيّات التي يستدعي فيها تفعيل الكفاية المقصودة.

4- **الكفاية تتعلّق غالبا بالمادّة**: في غالب الأحيان توظّف الكفاية معارف ومهارات معظمها من المادّة الواحدة، وقد تتعلّق بعدّة مواد أي أنّ تنميتها لدى المتعلّم تقتضي التّحكّم في عدّة مواد لاكتسابها.

5- **القابليّة للتقويم**: تتميّز الكفاية بإمكانيّة تقويمها بناء على النتائج المتوصّل إليها لأنّ صوغها يتطلّب أفعالا قابلة للملاحظة والقياس. إن تقويم الكفاية يتطلّب وضع المتعلّم في إشكاليّة تتطلّب دمج مجموعة من الموارد.

[1] ينظر: طلال عمارة ، تدريس العلوم وفق المقاربة بالكفاءات ، ص44.

6-تعليم اللغة العربيّة في مرحلة التّعليم الابتدائي:

1- غايات تعليم اللغة العربيّة في مرحلة التّعليم الابتدائي:

حدّدت وزارة التربية الوطنيّة من خلال ما ورد في المناهج التّعليميّة لمرحلة التّعليم الابتدائي غايات تعليم اللغة العربيّة في هذه المرحلة نذكر منها:[1]

1- اكساب المتعلّم أدوات التّواصل اليومي.

2- تعزيز الرصيد اللغوي المكتسب في محيط المتعلّم الأسري والاجتماعي مع تهذيبه وتصحيحه.

3- اكساب تعلّمات كل المواد الدّراسيّة والنّفاذ فيها.

4- هيكلة فكر المتعلّم وصقل شخصيّته.

5- بناء كفاية الفهم والتّواصل.

6- التّحكّم في قراءة النّصوص وفهم معانيها والتّمييز بينها وتذوق جمالها والتّفاعل معها.

7- التّدريب على استعمال القاموس اللغوي.

8- إكساب المتعلّم فنّيات كتابة نص منسجم معنى وبنية .

[1] ينظر: وزارة التّربيّة الوطنيّة، اللجنة الوطنيّة للمناهج ، مديريّة التّعليم الأساسي، مناهج مرحلة التّعليم الابتدائي ، طبعة 2016، ص8.

2- أهميّة اكتساب اللغة العربيّة في التعليم الابتدائي:

يهدف تعليم اللغة العربية في مرحلة التّعليم الابتدائي إلى:[1]

- تنمية الكفايات القاعديّة لدى المتعلّم في الميادين الأربعة .
- تلقّي تربية سليمة توسّع تصوّره للزمن والمكان، وللأشياء ولجسمه.
- تنمّي ذكاء المتعلّم وأحاسيسه ومهاراته الماديّة واليدويّة والفنيّة المرتبطة باللغة.
- تمكين المتعلّم من الاكتساب التّدريجي للمعارف المنهجيّة.
- تحضير المتعلّم لمواصلة دراسته في مرحلة التّعليم المتوسط في أحسن الظروف.

3- ملمح التّخرج من مرحلة التّعليم الابتدائي:

رسمت وزارة التّربية الوطنيّة من خلا ل القانون التّوجيهي للتّربية ملمحا للتّخرج من مرحلة التعليم الابتدائي وترجمت هذا الملمح إلى كفايات شاملة وختامية حدّدتها من خلال منهاج اللغة العربيّة و دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة من التّعليم الابتدائي .

1- **الكفاية الشّاملة** : تهدف وزارة التّربية الوطنية في نهاية مرحلة التّعليم الابتدائي إلى جعل المتعلّم قادرا على استعمال اللغة العربيّة كأداة لاكتساب المعارف وتبليغها مشافهة وكتابة بشكل سليم ، في وضعيات دالّة من الحياة الاجتماعية واستعمالها عبر الوسائط التكنولوجيّة."[2]

[1] ينظر: وزارة التّربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم الابتدائي، 2016، ص3.

[2] ينظر: وزارة التّربية الوطنية دليل استخدام كتاب اللغة العربيّة السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة ، 2019-2020، ص5.

فالكفاية الشّاملة تتجلّى في قدرة المتعلّمين على تجاوز وضعيات حقيقيّة في مجتمعهم استنادا إلى ما اكتسبوه من تعلّمات في هذه المرحلة.

2- **الكفايات الختاميّة** :وتتمثّل في مايلي:[1]

- يفهم خطابات منطوقة من أنماط متنوّعة ويتجاوب معها ، من شتّى الوسائط وفي سياقات مختلفة

- يتواصل بلسان عربي ويعبّر عن رأيه ويوضّح وجهة نظره ويعلّلها في المواقف اليوميّة وعبر مختلف الوسائط وفي سياقات ومختلفة.

- يقرأ نصوصا مختلفة الأنماط ويفهمها قراءة مسترسلة واعية من وسائط مختلفة مشكولة أو غير مشكولة.

- يتواصل كتابة بنصوص منسجمة من مختلف الأنماط، وينجز مشاريع كتابيّة لها دلالات اجتماعيّة.

4- ميادين اللغة العربيّة في مرحلة التّعليم الابتدائي:

1- ميدان فهم المنطوق: هو إلقاء نص صوتي وإبداء الانفعال به، تصاحبه إشارات باليد أو بغيرها، لإثارة السّامعين وتوجيه عواطفهم وجعلهم أكثر استجابة، بحيث يشتمل على أدلّة وبراهين تثبّت صحة الفكرة التي يدعو إليها المتلقي ويجب أن يتوافر في المنطوق عنصر الاستمالة لأنّ السامع قد يقتنع بفكرة ما، ولكن لا يعنيه أن تنفّذ فلا يسعى لتحقيقها، هذا العنصر من أهم عناصر المنطوق لأنه هو الذي يحقق الغرض من المطلوب.[2]

[1] ينظر: وزارة التّربيّة الوطنيّة، اللجنة الوطنيّة للمناهج ، مديريّة التّعليم الأساسي، مناهج مرحلة التّعليم الابتدائي، ص10-11.

[2] ينظر : المرجع نفسه، ص5.

2- ميدان التّعبير الشّفوي: هو أداة من أدوات عرض الأفكار مشافهة ووسيلة للتّعبير عن الأحاسيس، وإبداء المشاعر، كما أنّه يحقّق حسن التّفكير وجودة الأداء عن طريق اختيار الألفاظ وترسيخها والرّبط بينها وهو أداة إرسال المعلومات والأفكار ويتّخذ شكلين " التّعبير الوظيفي، والتعبير الإبداعي" [1].

3- **ميدان فهم المكتوب:** هو عمليّات فكرية تترجم الرموز إلى دلالات مقروءة ، فهو نشاط ذهني يتناول مجموعة من المركّبات(الفهم، إعادة البناء، استعمال المعلومات، تقييم النّص)، ويعتبر أهمّ وسيلة يكتسب المتعلّمون من خلالها المعرفة ويقفون على موروثهم الثّقافي والحضاري وتدفعهم إلى التفاعل مع النّص ومحاوره لتوسيع دائرة خبرتهم، وإثراء تفكيرهم ، ويشمل الميدان نشاط القراءة والمحفوظات والمطالعة.[2]

4- **ميدان التّعبير الكتابي:** هو القدرة على استعمال اللغة المكتوبة بشكل سليم وأسلوب منطقي منسجم واضح تترجم من خلاله الأفكار والعواطف والميول(في حدود مكتسبات المتعلّمين في فترة زمنيّة معيّنة) وهو الصّورة النّهائيّة لعمليّة الإدماج المكتسبات والموارد ويتجسّد من خلال كلّ النّشاطات الكتابيّة الممارسة من طرف المتعلّمين.[3]

5- الموارد المنهجيّة لميادين اللغة العربية:

يمثّل الجدول الآتي أهم موارد ميادين اللغة العربية في مرحلة التّعليم الابتدائي[4]

[1] ينظر: وزارة التّربيّة الوطنيّة، اللجنة الوطنيّة للمناهج ، مديريّة التّعليم الأساسي، مناهج مرحلة التّعليم الابتدائي، ص5.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص5.

[3] ينظر: المرجع نفسه ، ص5.

[4] ينظر: وزارة التّربيّة الوطنيّة، دليل استخدام اللغة العربيّة للسّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة،2019-2020،ص15.

الموارد المنهجيّة لميدان فهم المنطوق والتّعبير الشفوي		الموارد المنهجيّة لميدان فهم المكتوب		الموارد المنهجيّة لميدان إنتاج المكتوب	
الوجاهة	الاستهلال	الوجاهة	الاستهلال	الوجاهة	الاستهلال
	سلامة وضعيّة الجسم		سلامة وضعية الجسم		احترام حجم المنتج
	مستوى الصّوت		مستوى الصّوت		وسيلة العرض المناسبة
البناء	عرض الفكرة	أداء المعنى وتمثيله	النّطق الصّحيح للحروف في مخارجها	البناء	استخدام جمل تامة المعنى
	استخدام جمل تامة المعنى		قراءة وحدات لغويّة كاملة		توظيف التّراكيب والصّيغ
	توظيف التّراكيب والصّيغ		التّمييز بين الحركات والمدود		توظيف الأساليب المناسبة

	التّمثّل الصّحيح للمعنى		مراعاة أدوات التّرقيم		التّمثّل الصّحيح للمعنى
	احترام الجانب المنهجي		مراعاة الشّد والتنوين والإشباع التّميّز بين أل القمرية وأل الشمسيّة والنّبر والتّنغيم		احترام الجانب المنهجي
انسجام	عدم التّناقض	دراسة المبنى	التّعرّف على – شخصيات النّص تحديد الرّوابط بين النّص والسّند الإجابة عن أسئلة حول المعنى		توظيف علامات التّرقيم استغلال السّندات التّوضيحيّة. تلاؤم الأفكار مع الموضوع.
	استغلال السّندات التّوضيحيّة.				
	تلاؤم الأفكار مع الموضوع				
التّميّز	اقتراح حل	التّميّز	القراءة الإيقاعيّة		اقتراح حل
	إبداء رأي				إبداء رأي

ونلاحظ من خلال الجدول أنّ الموارد المنهجيّة لميادين اللغة العربية تشمل مستويات لغويّة عديدة الصّوتيّة والصّرفيّة والنّحويّة والمعجميّة والدّلاليّة والتّداوليّة وهي مستويات تتحقق من خلالها الكفاية لدة المتعلّمين .

7- بناء الكفايات في مرحلة التّعليم الابتدائي:

حدّدت وزارة التّربية الوطنيّة من خلال مخطّط الموارد لبناء الكفايات في مادّة اللغة العربيّة معظم الموارد والمعارف التي تجنّد في كلّ طور لاكتساب الكفايات المستهدفة وشمل المخطّط جميع ميادين اللغة العربيّة المقرّرة على المتعلّمين في هذه المرحلة :

1- الطّور الأوّل:

يمثّل الجدول الآتي أهم الموارد المعرفيّة والمنهجيّة للطور الأوّل من مرحلة التّعليم الابتدائي[1]

الطّور	الميادين	الكفايات الختاميّة	الموارد المعرفيّة والمنهجيّة	
	فهم المنطوق	يفهم خطابات منطوقة ويتفاعل معها في حدود مستواه بالتّركيز على النّمطين الحواري والتّوجيهي.	_خطابات ونصوص حواريّة توجيهيّة مسموعة ومكتوبة. _ حكايات وقصص	_ يكتسب السّمات الرّئيسية للغة العربية ويستخدمها من خلال محاكات المنطوق.

[1] ينظر : وزارة التّربية الوطنيّة مديريّة التّعليم الأساسي، اللجنة الوطنيّة للمناهج ، مناهج التعليم الابتدائي، ص14.

الطّور الأوّل	**التّعبير الشفوي**	يحاور ويناقش ويقدّم توجيهات بلسان عربي في موضوعات مختلفة، اعتمادا على مكتسباته المدرسيّة ووسائل الإعلام والاتّصال مستعملا بعض أفعال الكلام في وضعيّات تواصليّة دالّة.	من الأدب الجزائري وقصص الأطفال. ـ الرّصيد اللغوي المرتبط بالمحاور أدوات الاستفهام أسماء الإشارة الضمائر...	ـ يتوقّع المعنى من خلال المفاتيح اللغويّة مثل الصّور التي تساعد على فهم المعنى. ـ يقرأ جهرا نصوصا قصيرة ويفهمها.
	فهم المكتوب	يفكّ الرّموز، ويقرأ نصوصا قصيرة قراءة سليمة من مختلف الأنماط، ويفهمها بالتّركيز على النّمطين الحواري والتّوجيهي.	ـ الكلمة والجملة ، الحركات التّعريف علامات الوقف، الرّديف، التّضاد القرائن الخطّيّة.	ـ يستخدم مفاتيح القراءة لفهم المعنى. ـ يفهم العبارات والتّعليمات من السّياق.
	التّعبير الكتابي	ينتج كتابة نصوص قصيرة منسجمة مشكولة شكلا تامّا في مختلف الأنماط مع التّركيز على النمطين الحواري والتّوجيهي في وضعيات تواصليّة دالّة ومشاريع لها دلالات اجتماعيّة.	ـ الكتابة: حروف وكلمات وجمل ، الرّسم الإملائي للتّاء والهمزة ، الأصوات ، كلمات جمل فقرات ، تعلّم الإدماج.	ـ يحلّل ويصنّف ويرتّب الأفكار. ـ يوازن ويقارن لاستخلاص الأحكام. ـ يصمّم مواضيع وفق خطاطة الأنماط. ـ ينجز مهامّا متعدّدة

				وفق تعليمات.

2-الطّور الثّاني:

يمثّل الجدول الآتي أهم الموارد المعرفيّة والمنهجيّة للطور الثّاني من مرحلة التّعليم الابتدائي[1]

الطّور	الميادين	الكفايات الختاميّة	الموارد المعرفيّة والمنهجيّة	
	فهم المنطوق	يفهم خطابات منطوقة ويتفاعل معها في حدود مستواه بالتّركيز على النّمطين السّردي والوصفي.	_خطابات ونصوص سرديّة وصفيّة مسموعة ومكتوبة. _ حكايات وقصص من الأدب الجزائري وقصص الأطفال. _ الرّصيد اللغوي المرتبط بالمحاور. _ القرائن المتواترة	_ يكتسب السّمات الرّئيسية للغة العربية ويستخدمها من خلال محاكات المنطوق. _ يتوقّع المعنى من خلال المفاتيح اللغويّة مثل الصّور التي تساعد على فهم المعنى. _ يقرأ جهرا
	التّعبير الشفوي	يحاور ويناقش ويقدّم توجيهات ويسرد قصصا ويضف أشياء أو أحداث بلسان عربي في موضوعات مختلفة، اعتمادا على مكتسباته المدرسيّة		

[1] ينظر : وزارة التّربية الوطنيّة مديريّة التّعليم الأساسي، اللجنة الوطنيّة للمناهج ، مناهج التعليم الابتدائي، ص15.

الطّور الثّاني.		ووسائل الإعلام والاتّصال في وضعيّات تواصليّة دالّة.	المميّزة للنّصّين السردي والوصفي. ـ مكوّنات النّص السّردي وخطاطته، مكوّنات النّص الوصفي وخطاطته. ـ الأفعال ، الظّروف ألفاظ التّقدير ، الشّرط ، أسماء الإشارة النّواسخ ، علامات الإعراب ...	النّصوص المألوفة لمعرفة المعنى ـ يستخدم مجموعة من المفاتيح أثناء القراءة لتخمين المعنى. ـ يفهم العبارات والتّعليمات في إطار السّياق. ـ يحلّل ويرتّب الأفكار. ـ يوازن ويقارن لاستخلاص الأحكام. ـ يصمّم مواضيع وفق خطاطة الأنماط. ـ ينجز مهامّا متعدّدة وفق تعليمات.
	فهم المكتوب	يقرأ نصوصا أصليّة قراءة سليمة ومسترسلة ومعبّرة عن مختلف الأنماط ويفهمها بالتّركيز على النّمطين الوصفي والسّردي.		
	التّعبير الكتابي	ينتج كتابة نصوصا طويلة نسبيّا منسجمة أغلبها مشكولة في مختلف الأنماط مع التّركيز على النمطين السّردي والوصفي في وضعيات تواصليّة دالّة ومشاريع لها دلالات اجتماعيّة.		

3-الطّور الثّالث:

يمثّل الجدول الآتي أهم الموارد المعرفيّة والمنهجيّة للطور الثّاني من مرحلة التّعليم الابتدائي[1]

الطّور	الميادين	الكفايات الختاميّة	الموارد المعرفيّة والمنهجيّة	
الطّور الثّالث	**فهم المنطوق**	يفهم خطابات منطوقة ويتفاعل معها في حدود مستواه بالتّركيز على النّمطين التّفسيري والحجاجي.	_خطابات ونصوص حجاجيّة وتفسيريّة مسموعة ومكتوبة. _ حكايات وقصص من الأدب الجزائري وقصص الأطفال. _ الرّصيد اللغوي المرتبط بالمحاور. _ القرائن المتواترة المميّزة للنّصّين التّفسيري والحجاجي. _ خطاطة النّص التّفسيري وخطاطة	_ يلاحظ السّمات الرّئيسية للغة العربية وكيفيّة استخدامها من خلال محاكات النّطق. _ يتوقّع المعنى من خلال المفاتيح اللغويّة مثل الصّور التي تساعد على فهم المعنى. _ يقرأ جهرا النّصوص المألوفة لمعرفة المعنى _ يستخدم مجموعة من المفاتيح أثناء القراءة لتخمين المعنى. _ يفهم العبارات
	التّعبير الشفوي	يحاور ويناقش ويقدّم توجيهات ويسرد قصصا ويصف أشياء أو أحداث ويعبّر عن رأيه، ويوضّح وجهة نظره ،ويعلّلها، بلسان عربي في موضوعات مختلفة، اعتمادا على مكتسباته المدرسيّة ووسائل الإعلام والاتّصال في وضعيّات تواصليّة دالّة.		

[1] ينظر : وزارة التّربية الوطنيّة مديريّة التّعليم الأساسي، اللجنة الوطنيّة للمناهج ، مناهج التعليم الابتدائي، ص16.

	فهم المكتوب	يقرأ نصوصا أصليّة قراءة سليمة ومسترسلة ومعبّرة عن مختلف الأنماط ويفهمها بالتّركيز على النّمطين الوصفي والسّردي.	النّص الحجاجي. ـ نسخ الجملة الاسمية ، النّواصب والجوازم ، مرفوعات الأسماء. ـ منصوبات الأسماء ، مجرورات الأسماء ، التّوابع ، تصريف الأفعال ، علامات الإعراب ، المصادر ، الأفعال. ـ الوصف والسّرد والحجاج .	والتّعليمات في إطار السّياق. ـ يحلّل ويرتّب الأفكار. ـ يوازن ويقارن لاستخلاص الأحكام. ـ يلاحظ، يفسّر ويبرهن. ـ يصمّم مواضيع وفق خطاطة الأنماط. ـ ينجز مهامّا متعدّدة وفق تعليمات.
	التّعبير الكتابي	ينتج كتابة نصوصا طويلة نسبيّا منسجمة أغلبها مشكولة في مختلف الأنماط مع التّركيز على النمطين التّفسيري والحجاجي في وضعيات تواصليّة دالّة ومشاريع لها دلالات اجتماعيّة.		

8- أنماط النّصوص المعتمدة في مرحلة التّعليم الابتدائي:

يعتبر النصّ في مرحلة التعليم الابتدائي محورا للعمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، وأساسا تبنى عليه التّعلّمات في مختلف الأطوار والسّنوات، وقد أقرّت وزارة التّربية الوطنيّة من خلال الوثيقة المرافقة لمناهج اللغة العربية مجموعة من أنماط النّصوص تمّ اعتمادها بضوابط ومعايير حسب أهداف ومتطلّبات العمليّة التّعليميّة في كلّ طور وسنة :

1- النّمط الحواري(السنة أولى ابتدائي):[1]

وهو الحديث الدائر بين مجموعة من الأطراف ، يتّصف بالحركة والتّقطّع والعبارات القصيرة ، ويتلوّن بتلوّن المواقف من تعجّب واستفهام ونفي ورفض ودعاء وطلب وأمر ونهي ...ومن مؤشّراته:

- استخدام الجمل الحواريّة القصيرة الواضحة المعاني.
- غلبت ضمائر المخاطب .
- تواتر أسماء الأعلام.
- غلبت أساليب التّعجّب والاستفهام والأمر.
- وضوح اللغة واللغة والابتعاد عن المجاز.

2- النّمط التّوجيهي(السّنة الثّنية ابتدائي)[2]:

النمط التّوجيهي هو دعوة المخاطب إلى إنجاز فعل ، أو القيام بتصرّف معيّن، ومن مؤشّراته:

- استعمال الأسلوب الطّلبي الإنشائي كالأمر والنّداء والاستفهام...
- اعتماد صيغة الخطاب المباشر في التّحدّث.
- استعمال الأفعال المضارعة المبنية للمجهول.
- توظيف الرّوابط الاقتضائية التي يفهم منها الأمر اللطيف مثل يجب ن يقتضي ، ينبغي...

3- النّمط السّردي (السّنة الثالثة ابتدائي):[3]

يترتّب من مجموعة من الأحداث المرتّبة بشكل تسلسلي، بالاعتماد على الزّمن أو المنطق، ويجب أن تكون واقعيّة مرتبطة ببعضها البعض، كما تضم مجموعة من التّغيّرات على

[1] ينظر: وزارة التّربية الوطنيّة ، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربيّة لمرحلة التّعليم الابتدائي، ص 6-7.

[2] ينظر: وزارة التّربية الوطنيّة، المفتّشيّة العامّة للبيداغوجيا، دليل تعليميّة اللغة العربية لمرحلة التّعليم المتوسّط ، 2019-2020. ص18.

[3] ينظر: ينظر: وزارة التّربية الوطنيّة ، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربيّة مرحلة التّعليم الابتدائي، ص 7.

شكل أفعال تقوم بها الشّخصيات أو تمرّ بها على شكل أحداث ذات موضوع واحد غير مشتّتة، إضافة إلى اشتماله على هدف واضح صريح أو ضمني، للوصول في النهاية إلى عبرة معيّنة سواء أخلاقيّة أو اجتماعيّة أو سياسيّة.

ومن مؤشّراته:

- اعتماد عنصر المكان والزمان الذي تجري فيه الأحداث.
- بروز الشّخصيّات المؤثّرة.
- الإكثار من أدوات الرّبط لاسيما حروف العطف.
- غلبت الجمل الخبريّة.

4- النّمط الوصفي(السّنة الرابعة ابتدائي)[1]:

النمط الوصفي هو رسم بالكلام ينقل مشهدا حقيقيّا أو خياليّا للأحياء والأشياء والأمكنة، ومن مؤشّراته:

- كثرة النّعوت والصفات والأحوال .
- كثرة التّعابير المجازيّة كالكناية والتّشبيه والاستعارة.
- توظيف صيغ التّعجّب والمبالغة .
- كثرة الجمل الاسمية الدّالة على الثّبات والجمل الفعليّة الدّالة على الحركة والاستمراريّة والتّجديد.

5- النّمط الحجاجي:(السّنة الخامسة ابتدائي)[2]:

النمط الحجاجي هو إقامة الحجة والبيّنة والدّليل، وهو أسلوب تواصلي يهدف إلى إثبات قضيّة، أو الإقناع برأي ، أو إبطال رأي، أو السّعي إلى تعديل وجهة نظر ما، من خلال الأدلّة

[1] ينظر: وزارة التّربية الوطنيّة، المفتّشيّة العامّة للبيداغوجيا ، دليل تعليميّة اللغة العربية لمرحلة التّعليم المتوسّط ، ص17.

[2] ينظر: وزارة التّربية الوطنيّة ، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربيّة مرحلة التّعليم الابتدائي، ص8.

والشّواهد المقنعة، فأن ننشأ نصّا حجاجيّا معناه أن ندافع عن وجهة نظرنا، فنقدّم الأدلّة والحجج أو نفنّد رأيا آخر فنقدّم الحجج والبراهين تمهيدا لطرح آخر، ومن مؤشراته:

- استخدام أساليب التّوكيد والنفي والتّعليل .
- طرح القضيّة ودعمها بالبراهين.
- استخدام ضمير المتكلّم.
- استخدام الخطاب المباشر والجمل القصيرة.
- استخدام أدوات الرّبط المباشرة.
- استخدام أسلوب الشّرط.

6- النّمط التّفسيري (السّنة الخامسة ابتدائي)[1]:

النمط التّفسيري هو طريقة في التّعبير تتناول طريقة عامّة، لا رأيا شخصيّا، فلايكتفي إبلاغ القارئ بالمعلومات بل تفسيرها وشرحها مع ذكر أسبابها ونتائجها من غير إشراك الذّات، ومن مؤشّراته:

- استخدام الجمل الخبريّة.
- كثرة الجمل الاسميّة الدّالة على الاستمراريّة.
- عدم حضور المتكلّم وغياب الرّأي الشّخصي.
- استخدام أدوات التّحليل المنطقي.

[1] ينظر: وزارة التّربية الوطنيّة ، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربيّة مرحلة التّعليم الابتدائي ، ص8.

الفصل الثالث:

المصطلح في كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي

دراسة وصفية تحليليّة

المبحث الأول: الكتاب المدرسي التعريف الأهمية والوظائف

المبحث الثاني: آليات صياغة المصطلح في كتاب اللغة العربية السنة الخامسة ابتدائي

المبحث الثالث:معايير توظيف المصطلح كتاب اللغة العربية السنة الخامسة ابتدائي

المبحث الأول: الكتاب المدرسي التعريف الأهمية والوظائف :

يُجمع المختصون أن الكتاب المدرسي من أهم مقومات العملية التعليمية التعلمية ومن الوسائل المساعدة على الترويج للمصطلحات وتداولها في الوسط التعليمي، فهو يمثل بيئة حاضنة لها في طابعها التربوي بعد إخضاعها لعمليات النقل والتحويل التعليمي، وتكييفها مع أهداف العملية التعليمية والتربوية ومتطلباتها، وعليه فإن الكتاب المدرسي وثيقة رسمية تنفيذية تحدد بشكل مناسب كيفيات توظيف المصطلحات كمادة تعليمية ضمن المقررات الدراسية بصفة عامة واللغوية بصفة خاصة، وآليات عرضها وطرق تقديمها للمتعلمين بما يتلاءم مع طبيعة المقاربات البيداغوجية المعتمدة والمستويات الدراسية للمتعلمين وقدراتهم الذهنية.

أولا–الكتاب المدرسي : أهميته ووظائفه ومعايير بنائه:

1–تعريفه

نظرا لأهمية الكتاب المدرسي في العملية التعليمية التعلمية تنوعت تعاريف الباحثين له فهو " أهم مصدر تعليمي يمثل أكبر قدر من المنهاج التربوي المقرر، ويوفر أعلى مستوى من الخبرات التعليمية، وهو أداة تعليمية من التعليم والتعلم، يعتمد عليها المعلم في تنظيم تعليمه، والمتعلم في قراءته وأنشطته لإحداث التغيرات المرغوبة في سلوكه"[1].

ويعتبر أيضا " الوعاء الذي يحتوي المادة التعليمية التي يفترض فيها أنها الأداة الفعلية أو إحدى الأدوات على الأقل التي تستطيع أن تجعل التلاميذ قادرين على بلوغ أهداف المنهج المحددة سلفا، فهو مرجع يستقي منه التلميذ معلوماته أكثر من غيره من المصادر، فضلا على أنه

[1] سهيل رزق دياب، تطوير أداة لقياس جودة الكتاب المدرسي وتوظيفها في قياس جودة المنهاج الفلسطيني، ورقة علمية مقدمة في المؤتمر الأول لكلية التربية، جامعة الأقصى ، التجربة الفلسطينية في إعداد المناهج، 2006، ص5.

المصدر الرئيسي الذي يستند إليه المدرس في إعداد دروسه قبل أن يواجه تلاميذه في حجرة الدرس"[1].

وهو مجموعة من الوحدات المعرفية التي تستخدم بشكل يتناسب مع المستوى العمري للتلاميذ، فالمادة تناسب كل صف على حدا ولا تناسب غيره من الصفوف الأخرى، حتى يسهم في تحقيق النمو المتكامل للمتعلمين من جميع النواحي النفسية والعقلية والاجتماعية[2].

ويمثل أيضا" وثيقة تربوية، في شكل وعاء يحتوي مادة تعليمية, تعتبر مرجعا أساسيا، يستقي منه المتعلمون معلوماتهم، وهو وسيلة تضم بكيفية منتظمة المواد والمحتويات وأدوات قياس مكتسبات المتعلمين"[3].

ومن خلال التعاريف السابقة يتضح أن الكتاب المدرسي هو وثيقة رسمية تطبيقية، منظمة للمواد التعليمية التعلمية بالطريقة التي يحددها المنهاج التربوي المعتمد، ومرجعا أساسيا فاعلا لكل من المعلم والمتعلم في أداء الفعل التعلمي.

2- وظائفه:

لاشك أن الكتاب المدرسي من منظور المناهج التربوية الحديثة وثيقة تعليمية مشتركة بين المعلم والمتعلم ولذلك لديه وظائف متعلقة بالمعلم وأخرى متعلقة بالمتعلم بحكم أنه" المصدر المنظم للمعارف والمعلومات المراد توصيلها للمتعلم فضلا عن أنه وسيلة اتصال مباشرة بين المعلم والمتعلم تُسهم في تهيئة بيئة تعليمية خصبة وإيجابية قائمة على الحيوية والتفاعل إذا استخدم

[1] عبد اللطيف الفارابي وآخرون، معجم علوم التربية" مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك"، دار الخطابي للطباعة والنشر، ط1، 1994،ص188.

[2] ينظر: محمد محمود ساري حمادنة و آخرون، مفاهيم التدريس في العصر الحديث، طرائق أساليب استراتيجيات، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2012، ص211.

[3] وزارة التربية الوطنية، دليل الأستاذ التربية الإسلامية السنة الأولى من التعليم المتوسط، موفم للنشر، (دت)، ص10.

الاستخدام الأمثل الذي يتناسب مع الأهداف التربوية والمحتوى والوسائل التعليمية وأساليب التقويم"[1].

أ- بالنسبة للمعلم:

يشكل الكتاب المدرسي بالنسبة للمعلم "سندا تعليميا هاما للاستعمال المناسب حسب الحاجة في تخطيط وصياغة الوضعيات التعلمية، انطلاقا من توجيهات المنهاج والوثيقة الموافقة له كما يمثل وسيلة من الوسائل المساعدة على توجيه عمله في القسم مع المتعلمين في سياق تحقيق الأهداف والكفاءات المسطرة في المنهاج"[2].

ولأن العملية التعليمية تقوم بنقل العلم والمعرفة والخبرات فالكتاب المدرسي" وسيلة معتمدة لدى الأستاذ في الإعداد للمادة التعليمية تحدد لدرجة كبيرة مادة التعليم، و ترسم حدود حجم المعلومات والمعارف والخبرات في الميادين والمحتويات المعرفية" [3].

ولذلك يقدم الكتاب المدرسي المادة التعليمية تقديما يتماشى وأحدث ما استجد في نظريات التعليم والتعلم والمقاربة البنائية والبنائية الاجتماعية، تنظيما وعرضا، وصياغة وانسجاما مع خصوصية المتعلم ويستعين المعلم بالنماذج المقترحة في تناول المادة في مختلف ميادينها، ضمن حصص التعليم اليومية، وتجسيد المعطيات في الواقع العملي"[4].

---

[1] تحليل محتوى كتاب القراءة في ضوء معايير الجودة الحيوية الشاملة ومؤشراتها دراسة وصفية تحليلية لمحتوى كتاب القراءة للصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي(الحلقة الثانية)، مجلة جامعة دمشق، المجلد 25، العدد(3+4)، 2009، ص577.

[2] وزارة التربية الوطنية، دليل الأستاذ التربية الإسلامية السنة الثانية من التعليم المتوسط، موفم للنشر (د ت)، ص12.

[3] ينظر:وزارة التربية الوطنية، دليل الأستاذ التربية الإسلامية السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص10.

[4] إرزيل رمضان وآخرون، دليل استخدام كتاب التربية الإسلامية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، السنة الدراسية 2017-2018.

ب- بالنسبة للمتعلم:

- **وظيفة توصيل المعلومات:** يعتبر الكتاب المدرسي ركيزة في عملية التعلم ومرجعا معرفيا هاما [1] وظيفته الأساسية تزويد المتعلمين بالمعارف والمعلومات والأفكار المشتركة لدراسة الموضوعات المقررة[2]، إذ تكون هذه المعلومات موزعة على" أنواع من النصوص مصحوبة برسوم وصور توضيحية متنوعة تهدف إلى الدفع بعملية التعلم نحو حدود قصوى"[3].

- **وظيفة تنمية القدرات والمهارات:** لا يُكسب الكتاب المدرسي المتعلمين المعرفة بأنواعها فقط، بل يكسبه كذلك "الخبرات والمهارات والأدوات المنهجية التي تمكنه من بناء كفاءاته في مختلف ميادين المادة بمفرده أو بمساعدة الأستاذ أو الأولياء في القسم وخارجه من خلال ما يوفره له من فضاءات تتيح له فرص التعليم المناسبة بالممارسة والنشاط الذاتي"[4]

- **وظيفة دعم واستيعاب المكتسبات:** هي وظيفة التطبيقات والتمارين والنشاطات, يتحقق ذلك انطلاقا من مزاولة مختلف أشكال التقييم، ذلك بفضل تنظيم الكتاب نفسه وتسلسله بفعل ما يحتويه من أسئلة وتمارين وتطبيقات[5].

---

[1] وزارة التربية الوطنية، دليل الأستاذ التربية الإسلامية السنة الثالثة من التعليم المتوسط، موفم للنشر (د ت)، ص9.

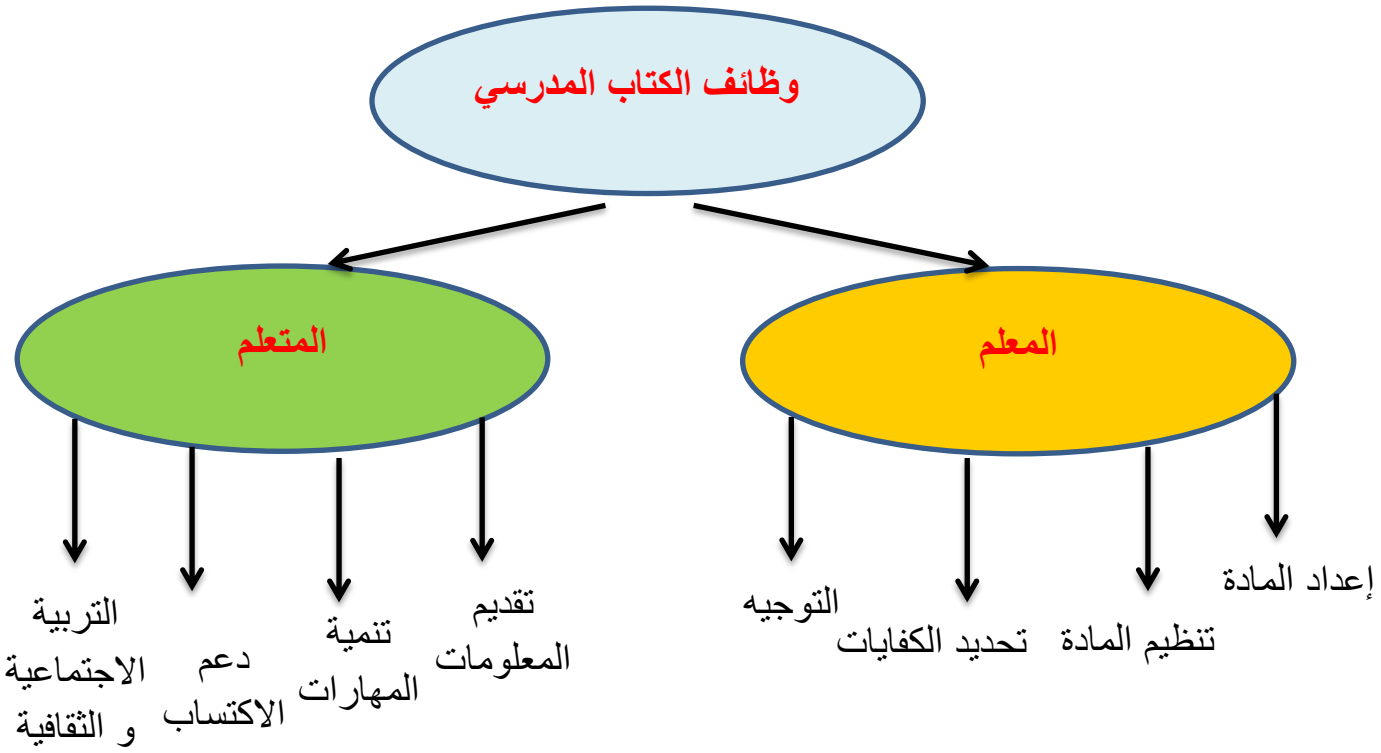
[2] مسعودي محمد، فعالية الكتاب المدرسي للسنة الخامسة ابتدائي كتاب اللغة العربية نموذجا، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والإجتماعية ، 2020، ص318.

[3] أحمد سعيد مغزي وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، أوراس للنشر، (د ت)، ص40.

[4] وزارة التربية الوطنية، دليل الأستاذ التربية الإسلامية السنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص9.

[5] مسعودي محمد، فعالية الكتاب المدرسي للسنة الخامسة ابتدائي كتاب اللغة العربية نموذجا، ص318.

- **وظيفة التربية الاجتماعية والثقافية:** هي وظيفة تخص كل المكتسبات ذات الصلة بالسلوك، وبالحياة في المجتمع عموما، إذ يمكن للكتاب المدرسي أن يساهم في تنمية السلوكيات التي تسمح للمتعلمين أخذ مكانتهم تدريجيا في محيطهم الاجتماعي والثقافي[1].



مخطط يوضح وظائف الكتاب المدرسي

3- أهميته:

للكتاب المدرسي أهمية بالغة في الميدان التعليمي فبالرغم من التقدم التكنولوجي الحاصل في هذا الميدان إلا أنه بقي يحظى بمكانة متفردة لأنه "تربطه علاقة وطيدة بالنظام التربوي باعتباره أداة لتصريف مكونات المنهج التعليمي وهو كذلك أحد المدخلات لدراسة النظام

[1] ينظر: مسعودي محمد، فعالية الكتاب المدرسي للسنة الخامسة ابتدائي كتاب اللغة العربية نموذجا، ص318.

التربوي وتقويم عناصره ومقوماته الأساسية"[1]، كما يعكس بنسبة كبيرة جدا " فلسفته الاجتماعية وغاياته وأهدافه، ويمثل أحد المجالات الدالة على خصوصية هذا النظام بما ينقله من معارف وعلوم ثقافية، وما يتضمنه من مشروع ورؤية اجتماعية وثقافية وما ينتج من علاقات بين المتفاعلين المؤثرين والمتأثرين بالحقل التربوي"[2].

ولأن الكتاب المدرسي هو الصيغة التطبيقية والتنفيذية للمناهج التعليمية بمختلف توجهاتها ومكونها يعتمد عليه المعلم بشكل كبير حيث "ينتقي منه مادة دروسه، وطرق تنفيذها، وأدوات وأشكال تقويم تحصيل التلاميذ"[3]، فلا يمكن للمعلم أن يخرج أثناء عمله بدرجة كبيرة عن توجهات الكتاب المدرسي.

ومن الأهمية التي يكتسيها الكتاب المدرسي أيضا اعتباره" المعجم أو الإناء الذي يحتوي المادة التعليمية ...يوفر الحد الأدنى من المعارف والمعلومات والخبرات لكل متعلم في مستوى دراسي معين"[4] وتنمية حسه العلمي. ولهذا وجب الاهتمام بالكتاب المدرسي كلغة تبليغ واكتساب وتثقيف.

4- الشروط البيداغوجية لبناء الكتاب المدرسي :

يلتزم مؤلفي الكتب المدرسية في وضع مادته العلمية والمعرفية مجموعة من الشروط منها :

1- أن يجسد الكتاب المدرسي في محتواه التعليمي أهداف المنهاج [5].

---

[1] أبو القاسم سعيد، الكتاب المدرسي أهميته ووظائفه، المجلة الدولية للبحث العلمي ودراسة الدكتوراه، (د ت) ص7.

[2] حاجي محمد المنصف، الكتاب المدرسي والنظام التربوي، سلسلة علوم التربية، منشورات الجامعة التونسية، تونس، 1986، ص8.

[3] أبو القاسم سعيد، الكتاب المدرسي أهميته ووظائفه، المجلة الدولية للبحث العلمي ودراسة الدكتوراه، ص8.

[4] صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هوما للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر،ط20178-2016، ص85.

[5] ينظر: هشام عليان وآخرون، تخطيط المنهاج وتطويره، دار الفكر، عمان، الأردن، ط3، 1999،ص249.

2- يجب أن تكون مادة الكتاب المدرسي منتظمة وكافية وشاملة للمعالم الرئيسية للموضوعات المقررة[1].

3- إن تكون مادة الكتاب المدرسي صحيحة ودقيقة حيث تقع على مؤلفيه مسؤولية كبرى وهي ضرورة تحلي الدقة والأمانة العلمية في انتقاء وعرض المادة العلمية وتقديمها إلى التلاميذ بصورة مشوقة وجذابة حتى يتأكدوا بأن ما يدرسونه حقيقي وواقعي وليس خيالا.[2]

4- أن تكون مادة الكتاب المدرسي مسايرة لما هو مستحدث في مجال العلم :أي ضرورة الحرص على حداثة المادة العلمية، لذلك يجب أن يعلم المؤلفون بأحدث ما وصلت إليه مادته وما وصلت إليه ميادين المعرفة من تطورات[3].حتى يتسنى للمتعلمين مواكبة ركب التطور العلمي والتكنولوجي.

5- أن تراعي مادة الكتاب المدرسي مستويات التلاميذ : "فالكتاب المدرسي يؤلف لتلميذ معين في سن معين وفي مرحلة عمرية معينة وصف محدد له خصائص ... وعليه يجب على المؤلف أو المؤلفين للكتاب المدرسي أن يضعوا في تخطيطهم وتأليفهم للكتاب خاصية المستوى ونمو التلميذ والخصائص النفسية له"[4].

6- أن تكون مادة الكتاب مثيرة لتفكير التلميذ[5] فالكتاب المدرسي الجيد هو الذي تثير مواضيع مادته العلمية تفكير المتعلمين بطريقة عرض محتواها، وما تثيره من تساؤلات علمية ومعرفية، وإيجاد حلول لها.

---

[1] ينظر: حسان الجيلالي ولوحيدي فوزي، أهمية الكتاب المدرسي في العملية التربوية، ص202.

[2] ينظر: فخري حسن الزيات ، التدريس :أهدافه ، أسسه، أساليبه،تقويم نتائجه ،تصنيفاته، ص249.

[3] ينظر: حسان الجيلالي ولوحيدي فوزي، أهمية الكتاب المدرسي في العملية التربوية، مجلة الدراسات والبحوث، العدد 55، ص203.

[4] المرجع نفسه، ص203.

[5] المرجع نفسه، ص203.

7- أن تكون يراعى التسلسل في تقديم المواضيع التي تحيل إليها مادة الكتاب المدرسي فالمعرفة الجديدة تُبنى على المعرفة السابقة.

8- أن تتنوع الوسائل التعليمية في الكتاب المدرسي من خرائط وصور و أشكال توضيحية وإحصاءات ونماذج وعينات ووثائق ونصوص متنوعة[1].

9- أن تتلاءم لغة الكتاب المدرسي مع القدرات الذهنية للمتعلمين.

ثانيا–تقديم وصفي لكتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي:

لا يمكن الولوج إلى أي دراسة دون تعريف القارئ بالمدوّنة التي يشتغل عليها الباحث وقد اخترنا في دراستنا كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي، الصادر عن الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية في طبعته الأولى (2019م- 2020م)، لأن مادته التعليمية المقررة تمثل ثمرة مستجدات مناهج الجيل الثاني التي ترجمت إصلاحات تربوية جزئية جديدة تبنت المقاربة بالكفايات كنهج تعليمي، وحقلا خصبا لتتبع مدى فاعلية المصطلحات الموظفة في تحقيق الكفايات اللغوية والمعرفية المخطط لها في هذا المستوى ومدى ملائمتها لمتطلبات السنة الخامسة كملمح ختامي لمرحلة التعليم الابتدائي خاصة فيما تعلّق بالتنشئة الاجتماعية والثقافية.

وقد اعتمدت وزارة التربية الوطنية في إصلاحاتها الجديدة التي شملت الكتاب المدرسي المقاربة النصية لتعليم اللغة العربية، وتعلمها، إذ تمثل إحدى المقاربات البيداغوجية القائمة على المقاربة بالكفايات، حيث" يُتخذ النص محورا أساسيا تدور حوله جميع فروع اللغة, ويمثل البنية الكبرى التي تظهر فيها كل المستويات اللغوية، والصوتية والدلالية والنحوية والصرفية والأسلوبية، وبهذا يصبح النص (المنطوق والمكتوب) محور العملية التعليمية."[2] ومنطلقا لبناء التعلمات وتلقي المعارف وإعادة إنتاجها.

[1] ينظر:أحمد نورعمر ، الكتاب المدرسي ، دار المريخ للنشر، السعودية ،1981، ص27.

[2] محفوظ كحوال، دليل الأستاذ اللغة العربية السنة الأولى من التعليم المتوسط، موفم للنشر، (د ت)، ص30.

1- الوصف الشكلي للكتاب:

عنوان الكتاب: اللغة العربية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي

التأليف:

- بن الصيد بوربي سراب مفتشة التعليم الابتدائي.
- حلفاية داود وفاء أستاذة التعليم الابتدائي.
- بن عاشور عفاف أستاذة التعليم الابتدائي.
- بوسلامة عائشة معلمة التعليم الابتدائي.

الطبع والإصدار: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

سنة الطبع: الطبعة الأولى 2019- 2020.

الفريق التقني:

- التصميم والتركيب فوزية مليك.
- الرسومات زهية يونسي.
- معالجة الصور زهير يحياوي.
- التنسيق زهرة بودالي وشريف عزاوي .

واجهتي الكتاب:

- الواجهة الأمامية : لون الغلاف أخضر, تتوسطه دائرة كبيرة عليها صورة متعلم يحمل بطاقة مكتوب عليها "حرف الضاد" .

- الواجهة الخلفية: غلافها أخضر، تحتوي في الأسفل حيزا باللون الأبيض يتضمن شعار الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وسنة الطبع، وسعر البيع.

2- وصف محتوى الكتاب:

يتضمن الكتاب في محتواه ما يلي:

أ- كلمة المؤلفين:

كلمة المؤلفين موجهة للتلاميذ تذكرهم في مستهلها بأن الطور الثالث من التعليم الابتدائي هو طور يهدف إلى التحكم في زمام اللغة العربية مشافهة وكتابة، والتوسع في الثقافة، والمعارف والمكتسبات التي تحصلوا عليها خلال الطورين الأول والثاني من التعليم الابتدائي.

كما تضمنت أيضا إشارة إلى أن تقسيم اللغة إلى ملكات وفروع غايته التسهيل على المتعلمين التعرف على أوجهها المختلفة عن طريق الملاحظة، والتساؤل والتقصي والتركيز، فتكتمل عناصر الشكل والمعنى في إنتاج التعبيرين الشفوي والكتابي[1].

كما تحدث المؤلفون أيضا عن تقسيم الكتاب إلى ثمانية مقاطع متنوعة، يحتوي كل منها على مجموعة من النصوص الهادفة ذات الاهتمام المشترك، تعالج قضايا وموضوعات فكرية، وعلمية وثقافية، تناسب سن وميول التلميذ، ويستمد منها أفكاره وسلوكه ومعجمه وتعابيره وتمثلاته للظواهر اللغوية وغيرها.

وقد اختتمت كلمة المؤلفين بالدعاء للتوفيق في خدمة المتعلمين واللغة العربية.

ب- فهرس الكتاب:

يعرض الفهرس المادة اللغوية المقررة على التلاميذ وتوزيعها، وتنظيمها باعتماد نظام المقاطع والتي عددها ثمانية، تضمن كل مقطع رقم المقطع وعنوانه والأساليب اللغوية والرصيد اللغوي, وعناوين نصوص القراءة وأرقام صفحاتها وعناوين الظاهرة النحوية والصرفية والاملائية وأرقام

[1] ينظر: بوربي بن الصيد سراب وآخرون، اللغة العربية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ط1، 2019-2020، ص3.

صفحاتها، وعناوين نصوص المحفوظات ونصوص الإدماج والمشاريع والمعلومات التوسعية وأرقام صفحاتها.

ج- تقديم الكتاب:

تقديم الكتاب عبارة عن مخطط مرفوق بصور توضيحية يمثل نموذج يحيل كل من المعلم والمتعلم والأولياء إلى محتويات المقطع وطريقة بناءه وكيفية تسييره وتنظيم ميادين اللغة والتسلسل في عرض الأنشطة المتعلقة بها.

د- المقاطع:

يحتوي الكتاب على ثمانية مقاطع تعلمية متنوعة المجالات مرتبة ومعنونة كما يلي:

(القيم الانسانية – الحياة الاجتماعية والخدمات – الهوية الوطنية – التنمية المستدامة – الصحة والتغذية – عالم العلوم والاكتشاف – قصص وحكايات من التراث – الأسفار والرحلات).

وهذا التنوع يجعل من الكتاب المدرسي وسيلة للتعبير عن واقع وبيئة المتعلم المعيشة ومسايرته لتطلعات مجتمعه في مختلف جوانب ومجالات الحياة، وانفتاحه على الآخرين واعتماده على نفسه[1].

ويشتمل كل مقطع تعلمي على أربعة ميادين لغوية، وهي ميدان فهم المنطوق، وميدان التعبير الشفوي، وميدان فهم المكتوب, وميدان التعبير الكتابي، كما يتبع كذلك كل مقطع في نهايته بمشروع ونشاط إدماج، ونشاط تقويم.

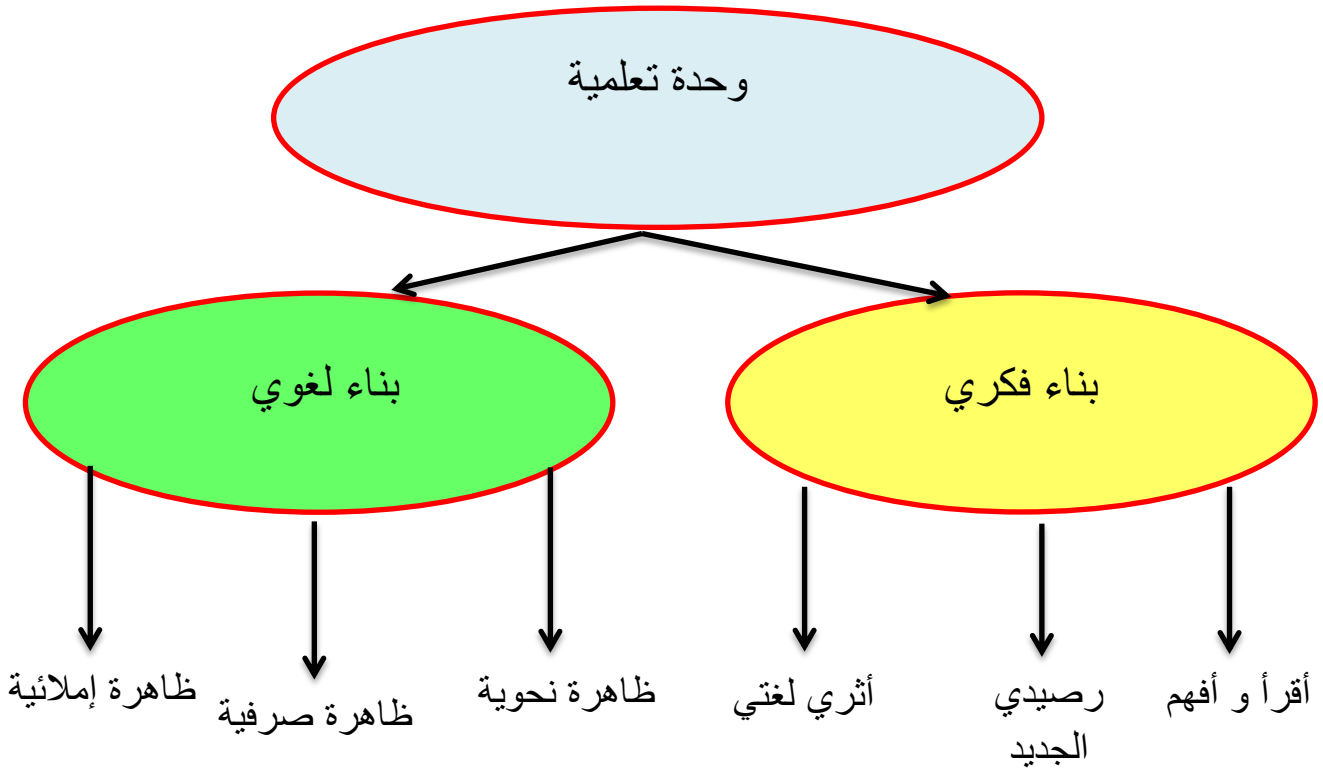
وفي مستهل كل مقطع خصص مؤلفو الكتاب صفحة خاصة تحمل رقم المقطع وعنوانه، وصورة هادفة تعين المعلمين على عرض الوضعية المشكلة الأم وهي عبارة عن وضعية انطلاقيه لسير المقطع تكون على شكل تساؤلات تثير فضول المتعلمين، لاكتشاف ما سيعرض خلال

[1] ينظر: محمد نمرة، تعليمية اللغة العربية من منظور المقاربة بالكفايات في ضوء الاصلاح التربوي الجديد بالجزائر – السنة الخامسة ابتدائي نموذجا- تحت إشراف مخطار درقاوي، جامعة حسيبة بن بو علي الشلف ، 2019-2020، ص245.

وحدات المقطع من نصوص القراءة المحورية وما يتبع بها من ظواهر لغوية، والمحفوظات والإدماج والمشاريع المستهدفة، ومعلومات ثقافية أخرى.

تنطلق الوحدات التعلمية للمقطع من نصوص القراءة، حيث" يقترح كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائيثلاثة وعشرون نص متنوعة المجالات والأنماط، مضامينها مستوحات من الواقع الاجتماعي للمتعلمين وبيئتهم وثقافتهم.

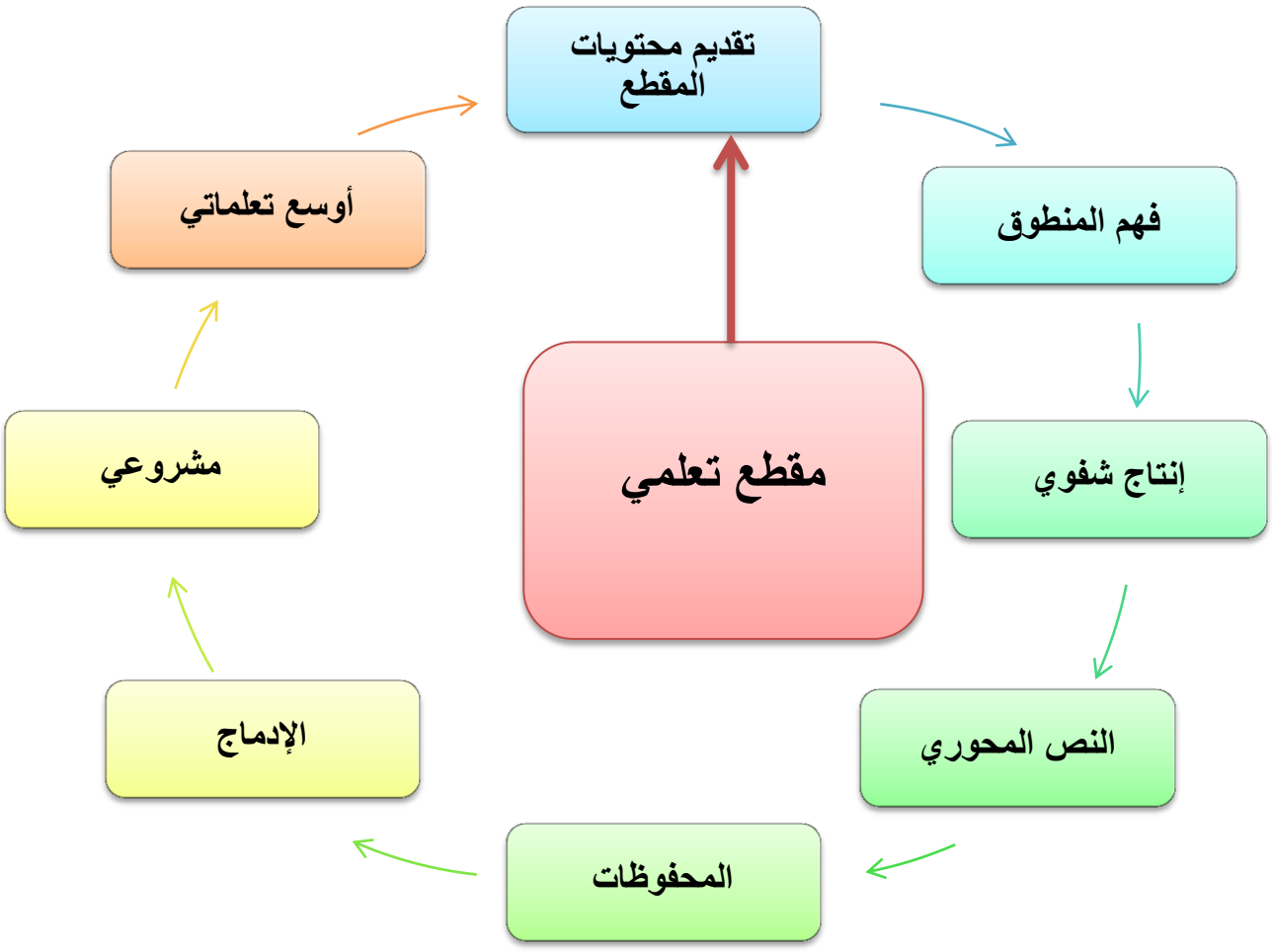
وتجسيدا لمقومات المقاربة النصية تتم معالجة النصوص المقترحة على المستويين الفكري واللغوي لأجل تنمية الرصيد المعرفي واللغوي للمتعلمين. من خلال إعطاء أهمية لشرح بعض المفردات الصعبة في النص لإثراء معجمهم الذهني، وطرح أسئلة لتعزيز الفهم العام، والكشف عن بعض الظواهر التركيبية والصرفية والإملائية.



مخطط توضيحي لمكونات وحدة تعلمية

وبعد الانتهاء من عملية معالجة النصوص يتم عرض نصوص شعرية للمحفوظات من جنس نصوص القراءة من حيث القيم والمضامين ومناقشتها كوسيلة لترقية الكفايات اللغوية والمعرفية للمتعلمين في المجالات المستهدفة، وبعدها تقدم، نصوص للإدماج بهدف وضع المتعلمين في سياق وتعليمة تطالبهم بإنتاج نصوص كتابية تحاكي النصوص المعروضة سلفا وتوظيف مكتسباتهم القبلية من خلالها، وبهذا ينقل المتعلم من كفاية التلقي إلى كفاية الإنتاج.

وفي نهاية كل مقطع ينجز المتعلمون مشاريعا تعكس مدى استيعابهم لمضامين المقطع وأهدافه وبعدها يتم عرض نصوص تهدف إلى توسعة الفكر الثقافي للمتعلمين.



مخطط توضيحي لمكونات مقطع تعلمي

المبحث الثاني:آليات صياغة المصطلح في كتاب السنة الخامسة ابتدائي:

يحتوي كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي في متنه كمًا معتبرا من المصطلحات مختلفة المجالات والمواضيع والشكل البنيوي، وهذا يعتبر أساسا في العملية التعليمية التعلمية، حيث أن "الاهتمام بالجانب الشكلي للمصطلحات والجانب البنيوي يجعل منها واجهة للعلوم باعتبارها المفتاح الرئيسي للولوج إلى مضامينها المعرفية على تشعب ميادينها"[1]، فبنية المصطلح وتركيبه له دور فعال في ترسيخ المفاهيم العلمية المتنوعة في أذهان المتعلمين, لأنه من العروف أن المصطلح يحمل في حقيقته جانبين هامين هما: جانب لغوي يتمثل في التسمية التي يتم الاتفاق عليها وما تحمله من خصائص لغوية وجانب علمي يتمثل في المفهوم الذي يعبر عنه المصطلح[2].

ومن المعروف أن اللُّغة العربيّة لغة تأصيليّة بامتياز، "لما تملكه من إمكانات غزيرة في تزويد مخزونها اللغوي بالمفردات والكلمات على الصعيد العام وبالمصطلحات على الصعيد الخاص، تتمثل في الآليات والتقنيات التي تستعين بها عموما، غير أن هذه الحركة ولَدت أنواعا مصطلحية بفعل النشاط اللغوي المتعدد وكذلك المنهجية المتبعة في صناعة المصطلح ومجموع الشروط والمبادئ المنصوص عليها في هكذا فعل صناعي"[3]، ولذلك حرص واضعي كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي على تفعيل هذه الآليات في وضع المصطلحات الموظفة ضمن مادته المعرفية، وضبط شكلها اللغوي لما لها من انعكاسات على كفايات المتعلمين اللغوية والعلمية في هذه المرحلة ويمثل الجدول التالي عيّنات مختلفة:

---

[1] أسماء بكرايدي، المصطلح العلمي العربي وطبيعته في الكتاب المدرسي كتاب العلوم الطبيعية والحياة للسنة الثالثة متوسط، المجلد8، العدد2، ديسمبر 2002، ص450.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص454.

[3] المرجع نفسه، ص454.

المصطلح	الاشتقاق	التركيب	العبارة الاصطلاحية	التعريب	الصفحة
المدرسة	×				10
الرفقة المدرسية		×			10
جمعيات تعاونية		×			10
مراحل التعليم		×			10
المعلّم	×				14
تعاونية مدرسية		×			14
تلاميذ القسم		×			14
المدير	×				14
معرض مدرسي		×			14
رحلات مدرسية		×			14

الشارع	×				18
الدراسة	×				18
العلم	×				18
الأمانة	×				21
الإيثار	×				22
الرّاحي	×				24
المائدة	×				24
الرّصيف	×				24
النّظافة	×				31
النّفايات	×				31
الفضلات	×				31
الحافلة	×				31
الحقيبة	×				31
سيارة الأجرة	×				31
المركز		×			31

الصحي					
السّائق	×				31
مكتب المدير		×			31
المدنية	×				31
سيارة الإسعاف		×			31
المرضى	×				31
المصل المضاد لسم العقارب			×		31
الطبيب المختص		×			31
الشهادة الجامعية		×			31
الطّاجين	×				35
الميكانيكي				×	35
المعلم الآلي		×			35

مرآب	×				35
الأكسيجين				×	35
معهد الفنون الجميلة			×		35
مستشفى	×				41
شريط وثائقي		×			44
المحتلين	×				44
الجيش الروماني		×			44
حرب ضارية		×			44
مشاة	×				44
فرسان	×				44
النضال	×				44
المقاومات الشريفة		×			44

الملاحم البطولية		×			44
الراية الوطنية		×			48
الاحتلال	×				48
الوطن	×				48
الاستقلال	خ				52
الشهداء	×				52
الثورة العظمى	×				55
القمامة	×				65
النفايات	×				65
مراكز الترميم و الردم			×		65
مصانع فرز النفايات			×		65
إعادة تدوير			×		65

النفايات					
المادة الخامة		×			65
مؤسسة جزائرية		×			65
ترقية الصناعات النظيفة			×		65
الطاقة الكهربائية		×			73
الثلاجة	×				73
المكيّف	×				73
سخان الماء الشمسي			×		73
الأدوات الكهربائية		×			73
البلاستيك				×	75
المواد		×			75

العضوية					
إعادة التدوير		×			75
التبرع بالدم		×			77
الدّم	×				78
الكريات الحمراء		×			78
الأمراض	×				78
الجراثيم	×				78
القلب	×				78
مراكز التبرع بالدم			×		78
تلوث الدم		×			78
الصّحة					78
الميكروبات				×	78
البكتريا				×	82

الجهاز المناعي		×			82
الصّمغ	×				82
كريات الدم البيضاء			×		82
اللّقاح	×				82
أجسام مضادة		×			82
سرطان الجلد		×			86
فقر الدم		×			86
ارتفاع الضغط		×			86
الجهاز الهضمي		×			86
التّسمم	×				86
الألياف	×				90

الأملاح المعدنية		×			90
مناعة الجسم		×			90
الفيتامينات				×	90
المعادن	×				90
الكالسيوم				×	90
الحديد	×				90
المغنيزيوم				×	90
الحمية الغذائية		×			91
المضافات الغذائية		×			92
سماعات الأذن		×			92
جغرافيا	×				95
البنسيلين				×	99
مضاد حيوي		×			99

حقل جراثيم		×			99
الروبوت				×	103
القانون الرياضي		×			107
الرياضيات	×				107
قوس قوزح		×			109
البيضة الطائرة		×			109
مواد التنظيف		×			109
الإنسان الآلي		×			109
حجر ياقوت		×			120
المجوهرات	×				120
الكبريت	×				126
برانيس	×				128
المعبد	×				133

المسجد	×				133
المنارة	×				136
الصابون	×				137
مودّة	×				10
رحمة	×				10
الأخوة	×				10
التعاون	×				10
المحبة	×				10
النميمة	×				10
العداوة	×				10
الخياطة	×				14
التطريز	×				14
المعروضات	×				14
المتطوّعين	×				14
الكذب	×				18

التآخي	×				18
الأخلاق	×				22
النصائح	×				22
الكفار	×				24
ازدراء	×				27
السخرية	×				27

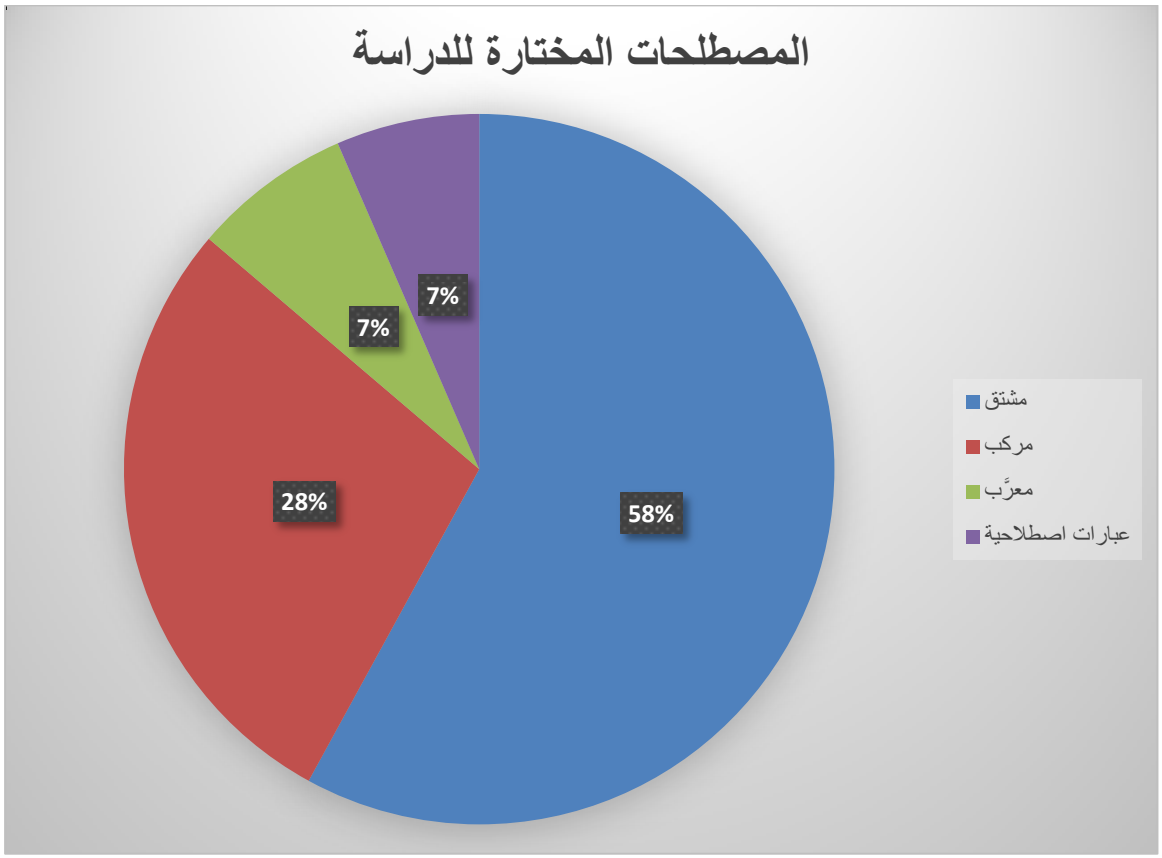
نلاحظ من خلال الجدول أن الآليات المعتمدة في صناعة المصطلحات في كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي اقتصرت على الاشتقاق والتركيب والتعريب، ولم تعتمد آليات أخرى كالترجمة والنحت والمجاز، وهذا يرجع إلى متطلبات هذه المرحة وخصوصيتها اللغوية والمعرفية والعلمية التي رسمت حدودها المناهج التربوية.

وتبين لنا بعد إحصاء نماذج من المصطلحات المختارة للدراسة البالغ عددها (138) مصطلحا تفصيلها في الجدول الآتي:

المصطلح	العدد	النسبة المئوية
المشتق	80	58 %
المركب	39	28 %
المعرب	10	7 %

عبارات اصطلاحية	9	7 %

دائرة نسبية توضح المصطلحات المختارة ونسبها المئوية



إن المصطلحات المشتقة تكون أكثر وظيفية بالنسبة للمتعلم في هذه المرحلة لأنها عامل من عوامل زيادة ثروته اللغوية، فبنية المصطلحات البسيطة تسهل استيعاب معناها من خلال إرجاعها إلى أصلها وبالتالي تغذي ملكته بسهولة أثناء التعبير عن حاجياته، كما تبعث المصطلحات المشتقة حركية نشطة لدى المتعلم بتوسعة دائرة اهتماماته لاكتساب المعارف المتنوعة.

أما المصطلحات المركبة فقد استعملت بدرجة أقل من المشتقة لكونها تميل للتعقيد في بنيتها ومعناها، إلا أنها لا تقل أهمية فهي تعبر بشكل كبير للمتعلم عن الجانب العلمي للمادة

الموظفة في الكتاب مثل مصطلحات المعلم الآلي، وإعادة التدوير، الأدوات الكهربائية، سماعات الأذن ، المضافات الغذائية ...وتقدم له صورة أولية عن اللغة العلمية في هذه المرحلة .

أما العبارات الاصطلاحية، فقد وردت بنسبة محدودة جدا لأن بنيتها معقدة والجهاز المفاهيمي لدى تلميذ السنة الخامسة ليس مهيأ لاستيعابها فهي تفوق قدرته الذهنية.

أما الترجمة فلا يمكن الاستعانة بها في وضع مصطلحات كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي لأن هذه المرحلة لا تتوافق مع مخرجات البحث التّرجمي فالمتعلّم يعرف اللغة على أصلها مثلها مثل اللغة الأم ولا يمكنه أن يحدّد مقابلات المصطلحات في اللغات الأخرى في السن الذي هو عليه وبالتالي يكون لها الأثر السلبي على تعلّماته.

وجاء توظيف المصطلحات المعربة ضئيلا جدا مقارنة بالمصطلحات المشتقة والمركبة وهذا راجع لكون مستوى المتعلم في هذه المرحلة لا يتطلب الانفتاح على قدر أكبر من المعربات لأن الانفتاح عليها يؤدي إلى الاستناد على علوم متخصصة لا تتناسب مع متطلبات المنهاج، وقدرة المتعلم الاستيعابية، كما أن التعريب يشكل مظهرا من مظاهر الاحتكاك بين اللغات والإكثار منه يعرض لغة المتعلم إلى تداخل مشترك مع لغات أخرى تؤثر على قدرته في التحكم في لغته .

أولا–معايير توظيف المصطلح في كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي:

سنحاول من خلال هذا المبحث تبيان ملاءمة اختيار المصطلحات الموظفة في كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي لمعايير بناء الكتب المدرسية حيث يراعي القائمون على تأليفها مجموعة من الشروط والمعايير المعرفية والمنهجية والقيمية في بناءها لكي تؤدي دورها ووظيفتها التعليمية والتربوية، كما هو مخطط له من أهداف حددها المنهاج التربوي، في هذه المرحلة لذلك يجب أن يخضع المصطلح إلى "عمليات ضبط دقيقة وفق جملة من المعايير تتدرج من

المعايير العامة وهي تلك التي تُعنى بالكتاب كوحدة وهدف وصولا إلى المعايير الخاصة وهي التي تهتم بالجانب التقني كاللغة ووظيفة المادة العلمية"[1]. ومن جملة تلك المعايير نجد:

1- المعيار الديني والأخلاقي:

يعتبر الدين الأساس المنظم لحياة الأمم والشعوب، ومنه تستنبط طريقتهم في تنظيم شؤونهم السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وهو المصدر الأول في بناء منظوماتهم التربوية، فهو"المنهل الأول الذي تؤخذ منه المادة المدرسية ولا ينبغي أن يتعارض المحتوى المعروض في الكتب المدرسية مع المعتقد الديني والأخلاقي، وإلا سيرفض من قبل اللجنة الخاصة بتقييمه، وسيرفض حتما من قبل المعلمين والمتعلمين، ويشكل القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف المصدر الأول لصناعة الكتاب المدرسي الجزائري من أجل تربية المتعلمين على التعاليم الدينية الصحيحة "[2]، وترسيخ المبادئ والأخلاق الحميدة.

ومن مظاهر الالتزام بالمعيار الديني والأخلاقي في صناعة الكتاب المدرسي توظيف المصطلحات المستمدّة من الشريعة الاسلامية وقد سجلنا تواجد نماذج عديدة منها في كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي نذكر منها حسب ما يوضحه الجدول التّالي:

[1] حسان الجيلالي ولوحيدي فوزي، أهمية الكتاب المدرسي في العملية التربوية، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الوادي، العدد9، ديسمبر2014، ص200.

[2] رشيد فلكاوي، الكتاب المدرسي وآليات صناعته دراسة في المجال النظري وتطبيقاته على الكتاب المدرسي الجزائري، العربية، العدد السادس، ص14.

المصطلح	الصفحة	الدليل الشرعي
التعاون	**10**	**قال تعالى** :﴿وَتَعَاوَنُواْ عَلَى ٱلۡبِرِّ وَٱلتَّقۡوَىٰۖ وَلَا تَعَاوَنُواْ عَلَى ٱلۡإِثۡمِ وَٱلۡعُدۡوَٰنِۚ وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَۖ إِنَّ ٱللَّهَ شَدِيدُ ٱلۡعِقَابِ ۝٢ ﴾[1]
المودّة والرّحمة	**10**	**قال تعالى**:﴿ وَجَعَلَ بَيۡنَكُم مَّوَدَّةٗ وَرَحۡمَةًۚ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَأٓيَٰتٖ لِّقَوۡمٖ يَتَفَكَّرُونَ ۝٢١ ﴾[2]
النميمة	**10**	**قال تعالى**:﴿هَمَّازٖ مَّشَّآءِۭ بِنَمِيمٖ ۝١١ ﴾[3]
الأخوة	**10**	**قال تعالى**:﴿إِنَّمَا ٱلۡمُؤۡمِنُونَ إِخۡوَةٞ فَأَصۡلِحُواْ بَيۡنَ أَخَوَيۡكُمۡۚ وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَ لَعَلَّكُمۡ تُرۡحَمُونَ ۝١٠ ﴾[4]
الأمانة	**22**	**قال تعالى**:﴿ إِنَّ ٱللَّهَ يَأۡمُرُكُمۡ أَن تُؤَدُّواْ ٱلۡأَمَٰنَٰتِ إِلَىٰٓ أَهۡلِهَا ﴾[5]
الإيثار	**24**	**قال تعالى**:﴿ وَيُؤۡثِرُونَ عَلَىٰٓ أَنفُسِهِمۡ وَلَوۡ كَانَ بِهِمۡ

[1] سورة المائدة الآية 3.

[2] سورة الروم الآية 21.

[3] سورة القلم الآية 11

[4] سورة الحجرات.لآية 10 .

[5] سورة النساء. الآية 58 .

		خَصَاصَةٌ ﴾[1]
الكذب	18	قال تعالى:﴿ إِنَّ ٱللَّهَ لَا يَهۡدِي مَنۡ هُوَ مُسۡرِفٞ كَذَّابٞ ﴿٢٨﴾ ﴾[2]

إن توظيف المصطلحات ذات الطابع الديني والأخلاقي في كتاب اللغة العربية في هذه المرحلة هذه المرحلة يجعل من هذه مادة داعمة لنشر القيم الدينية والروحية وروح التضامن وهبة النفس بين المتعلمين[3]، كالتعاون والتآخي والتآزر وتجنب الكذب والتحلي بالإيثار وهذا يحسن من سلوكاتهم أثناء تعاملاتهم اليومية ليكونوا أفردا صالحين في أسرهم ومجتمعهم .

2-المعيار الاجتماعي والثقافي:

من الطبيعي أن يتأثر الكتاب المدرسي بثقافة المجتمع واتجاهاته وقيمه وأبعاده وظروفه ولذا لا بد أن يكون له الطابع الاجتماعي والثقافي، وأن يخدم الاتجاهات والمبادئ والقيم والصفات الاجتماعية، ويحمل الأفكار التي تقدم بها المؤلفون والمشرفون على تأليفه، وربط محتوى الكتاب بما يوجد في المجتمع من ثقافة سائدة [4].فالكتاب المدرسي يساعد المتعلمين على تكوين شخصيتهم الاجتماعية التي تمكنهم من مواجهة الحياة بكل متطلباتها، ولذلك يجب أن يحرص مؤلفوه على تحقيق اجتماعية المادة, وأن يضعوا أنفسهم مكان المتعلمين الذين يؤلف لهم

[1] سورة الحشر. الآية 9..

[2] سورة غافر الآية 28 .

[3] وزارة التربية الوطنية اللجنة الوطنية للمناهج ،الإطار العام للوثيقة المرافقة لمناهج التعليم الابتدائي2016، ص6.

[4] ينظر: حسان الجيلالي ولوحيدي فوزي, أهمية الكتاب المدرسي في العملية التربوية، ص201.

الكتاب، وأن يراعوا مستواهم الثقافي[1] ويشكل المصطلح محور تفاعل اجتماعي وثقافي بين المتعلمين والمجتمع الذي يعيشون فيه ، لما له من قدرة تأثير وإقناع ويخلق في نفس المتعلم استجابات فكرية وانفعالات وجدانية وذلك بما يملكه من استمالة المتعلمين والتأثير فيهم فيحملهم أن يسلكوا سلوكا معينا وهذا إشباع لحياتهم النفسية والاجتماعية .[2]وقد لاحظنا أن واضعي كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي قد أدرجوا العديد من المصطلحات في بعض النصوص ذات طابع اجتماعيلتحقيق هذه الأهداف حيث أخذنا منها على سبيل المثال لا الحصر مصطلح " **المدرسة**" الوارد في عبارات متعددة ومتنوعة في نص "**رفاق المدرسة**" من مقطع القيم الإنسانية محاولين تبيان أثره الاجتماعي والثقافي على المتعلمين في هذه المرحلة ومن هذه العبارات نجد:[3]

– في **مدرستي** محاط بالكثير من الزملاء والأصدقاء يعامل بعضنا البعض بكل مودة ورحمة

- في **المدرسة** نتلقى يوميا دروس المحبة والأخوة والتعاون
- **المدرسة** تعدني لأكون فردا صالحا في المجتمع
- **مدرستي** هي مجتمعي الصغير
- **الرفقة المدرسية** ما نؤسّسه نحن التلاميذ والطلبة من جمعيات تعاونية في مختلف مراحل التعليم والدراسة
- **رفقتنا المدرسية** تعكس تضامننا وتهيء للعيش في المجتمع الكبير.

[1] فخري حسن الزيات، التدريس:أهدافه، أسسه، أساليبه، تقويم نتائجه ،تصنيفاته، عالم الكتاب، القاهرة ،(دت)، ص236.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص36.

[3] ينظر: بوربي بن الصيد سراب وآخرون، اللغة العربية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ص14.

وتظهر الوظيفة الاجتماعية لمصطلح "المدرسة" من خلال هذه العبارات في إظهار أهمية المدرسة كنواة لبناء المجتمع ومساهمتها في دمج المتعلمين في وسطهم الاجتماعي ومعرفة ثقافته وعاداته وتقاليده، وتعزيز قيم التضامن والتعاون والمحبة والأخوة والعمل الصالح وحب الجماعة لديهم .

4- معيارالذات والهوية:

لابد أن يترجم الكتاب المدرسي ذاتية شعب من الشعوب، لا أن يكون مجرد نسخة من المعلومات وردت هنا وهناك، دون مراعات ذاتية البلد الذي يُدرّس فيه، وقد عكف مؤلفو الكتاب المدرسي الجزائري باستمرار على تجسيد ذاتية المتعلم الجزائري وهويته في المتون اللغوية التعليمية، التي تعكس نمط تفكيره العام, وعقليته وثقافته الاجتماعية[1].

يسعى واضعي الكتب المدرسية إلى الحفاظ على هوية أمتهم وتعزيزها، والدفاع عنها، وعليه وجب على الكتاب المدرسي الجزائري أن يعمل على ترسيخ ثوابت الهوية الجزائرية لدى المتعلمين، المتمثلة أساسا في الوطن القائم على الرقعة الجغرافية الجزائر والدين الإسلامي واللغتين العربية والأمازيغية الرسميتين فإدراك المتعلم لحدود الرقعة الجغرافية التي يقوم عليها وطنه هو إدراك لسيادته، وكذلك تعلم لغته هو حفاظ على ثقافته وتاريخه ومجتمعه ودينه. ولذلك فالمصطلح هو وسيلة فعالة لتعليم النشأ ثوابت الهوية ومقوماتها، وقد أدرج واضعو كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائيفي متنه مصطلحات تجسد جانبا من ذاتية المتعلمين وهويتهم حسب ما يوضحه الجدول التالي :

[1] ينظر: رشيد فلكاوي، الكتاب المدرسي وآليات صناعته دراسة في المجال النظري وتطبيقاته على الكتاب المدرسي الجزائري، ص16.

المصطلح	الصفحة	مجال توظيفه
شريط وثائقي	44	الهوية الوطنية
المحتلين	44	
الجيش الروماني	44	
حرب ضارية	44	
مشاة	44	
فرسان	44	
النضال	44	
المقاومات الشريفة	44	
الملاحم البطولية	44	
الراية الوطنية	48	
الاحتلال	48	
الوطن	48	
الاستقلال	52	
الشهداء	52	

الثورة العظمى	55	

نلاحظ من خلال المصطلحات الواردة في الجدول أنها تجسد بشكل كبير البعد الوطني والتاريخي لدى المتعلم، فهي تربطه بتاريخه وتعرفه به وتعزز قيم انتمائه الوطني وتجسد فكرة أننا أمة واحدة لنا هوية مشتركة وتاريخ مشترك ويجمعنا وطن واحد وجب الحفاظ عليه.

5- المعيار اللساني :

نقصد بالمعيار اللساني للمصطلح ذلك الدور الذي يؤديه كعنصر لغوي داخل نص أو خطاب، فالمصطلحات جزء لايتجزء من اللغة العامة ووحدة من وحداتها المعجمية وتعتمد في وجودها عليها فهي نوع مقنن ومرمز من أنواع اللغة،[1] وإن إتقان اللغة لايكون إلا بالممارسة وأن سهولة اكتسابها فهما وتعبيرا مرهون بتحقيق القدرات اللغوية عند المتعلم بحيث يتمكن من ممارستها في وظائفها الطبيعية العملية ممارسة صحيحة [2]، حتى تصير اللغة ملكة لسانية، يقول ابن خلدون " اللغة في المتعارف عبارة المتكلم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل لساني ناشئة عن القصد بإفادة الكلام فلابد أن تصير ملكة متقررة في العضو الفاعل لها وهواللسان"[3] والمصطلحات بدورها علامات لسانية متنوعة صوتية وصرفية ونحوية دالة على مفاهيم مستحدثة، " تساهم في الكشف عن مدى عبقرية اللغة واتساع معجمها " [4]، وتغني لسان المتعلم أثناء ممارسته اللغوية وقد أدرج واضعو كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي كمّا معتبرا من المصطلحات في نصوص دالة على مجالات متنوعة من مجالات الحياة المقرّرة في المنهاج كما يوضحه الجدول التالي:

---

[1] ينظر: علي القاسمي، علم المصطلح أسسه النظرية وتطبيقاته العملية، ص66.

[2] ينظر: داود عبده، نحو تعليم اللغة وظيفيا، مؤسسة دار العلوم، الكويت ط1، 1979، ص15.

[3] عبد الرحمان ابن محمد ابن خلدون، المقدمة، دار الفكر، بيروت، 2010، ص566.

[4] يوسف وغليسي، اشكالية المصطلح في الخطاب النقدي العربي الحديث، منشورات الاختلاف، الجزائر، الدار العربية للعلوم ناشرون، ط1، بيروت ،2008، ص 42.

المصطلح	الصفحة	مجال توظيفه
المدرسة	10	القيم الإنسانية
الرفقة المدرسية	10	
جمعيات تعاونية	10	
مراحل التعليم	10	
المعلم	14	
تعاونية مدرسية	14	
تلاميذ القسم	14	
المدير	14	
معرض مدرسي	14	
رحلات مدرسية	14	
المدرسة	18	
الشارع	18	
الدراسة	18	
العلم	21	

الأمانة	22	
الإيثار	24	
الرّاحي	24	
المائدة	24	
المصطلح	**الصفحة**	**مجال توظيفه**
الرّصيف	31	الحياة الإجتماعية و الخدمات
عمّال النّظافة	31	
النّفايات	31	
الفضلات	31	
الحافلة	31	
الحقيبة	31	
سيارة الأجرة	31	
المركز الصحي	31	
السائق	31	
مكتب المدير	31	

المدنية	31	
سيارة الإسعاف	31	
المرضى	31	
المصل المضاد لسم العقارب	31	
الطبيب المختص	31	
الشهادة الجامعية	31	
الطّاجين	35	
الميكانيكي	35	
المعلم الآلي	35	
مرآب	35	
الأكسيجين	35	
معهد الفنون الجميلة	35	
مستشفى	41	

المصطلح	الصفحة	مجال توظيفه
شريط وثائقي	44	الهوية الوطنية
المحتلين	44	
الجيش الروماني	44	
حرب ضارية	44	
مشاة	44	
فرسان	44	
النضال	44	
المقاومات الشريفة	44	
الملاحم البطولية	44	
الراية الوطنية	48	
الاحتلال	48	
الوطن	48	
الاستقلال	52	
الشهداء	52	

الثورة العظمى	55	
القمامة	65	التنمية المستدامة
النفايات	65	
مراكز الترميم و الردم	65	
مصانع فرز النفايات	65	
إعادة تدوير النفايات	65	
المادة الخامة	65	
مؤسسة جزائرية	65	
ترقية الصناعات النظيفة	65	
الطاقة الكهربائية	73	
المصطلح	**الصفحة**	**مجال توظيفه**
الثلاجة	73	التنمية المستدامة
المكيف	73	
سخان الماء الشمسي	73	
الأدوات الكهربائية	73	

البلاستيك	75	
المواد العضوية	75	
إعادة التدوير	75	
التبرع بالدم	77	الصحة و التغذية
الدم	78	
الكريات الحمراء و البيضاء	78	
الأمراض	78	
الجراثيم	78	
القلب	78	
مراكز التبرع بالدم	78	
تلوث الدم	78	
الصحة	78	
الميكروبات	78	
البكتريا	82	
الجهاز المناعي	82	

الصمغ	82	
كريات الدم البيضاء	82	
اللقاح	82	
أجسام مضادة	82	
سرطان الجلد	86	
المصطلح	**الصفحة**	**مجال توظيفه**
فقر الدم	86	الصحة و التغذية
ارتفاع الضغط	86	
الجهاز الهضمي	86	
التسمم	86	
الألياف	90	
الأملاح المعدنية	90	
مناعة الجسم	90	
الفيتامينات	90	
المعادن	90	

الكالسيوم	90	
الحديد	90	
المغنيزيوم	90	
الحمية الغذائية	91	
المضافات الغذائية	92	
سماعات الأذن	92	
جغرافيا	95	عالم العلوم و الاكتشافات
البنسيلين	99	
مضاد حيوي	99	
حقل جراثيم	99	
الروبوت	103	
القانون الرياضي	107	
الرياضيات	107	
قوس قوزح	109	
البيضة الطائرة	109	

مواد التنظيف	109	
الإنسان الآلي	109	
المصطلح	**الصفحة**	**مجال توظيفه**
حجر ياقوت	120	قصص وحكايات من التراث
المجوهرات	120	
الكبريت	126	الأسفار و الرحلات
برانيس	128	
المعبد	133	
المسجد	133	
المنارة	136	
الصابون	137	

ونلاحظ من خلال الجدول أن المصطلحات الموجودة في في الكتاب استعملت كأداة لتنظيم المعارف التربوية والتعليمية بجميع أشكالها، وقاعدة أساسية للبناء المعرفي في هذه المرحلة، وعليه فتمكن المتعلمين منها وإدراك مفاهيمها يغني لغتهم في كثير من العلوم والحقول المعرفية، ويحدث تأثيرا في بناء معارفهم وينقلهم من حال إلى حال ويغني فكرهم [1]، في التعبير والإبلاغ

[1] ينظر: محمد علي التهانوي، كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم : تح :علي دحروج، تقديم وإشراف ومراجعة :رفيق العجم، نقل النص الفارسي إلى العربية من طرف عبد الله الخالدي، تر : جورج زيناتي، مكتبة لبنان ناشرون ، ط1، ج1، لبنان 1996، ص25.

والتواصل والإفهام، فينفتح بذلك على العلوم ويجعل اللغة المتخصصة أداة لتحقيق السلامة اللغوية والدقة التعبيرية والوضوح الدلالي.

6-المعيار الحضاري :

للمصطلح بعد حضاري يتجلى في قدرته على الهجرة من لغة الى أخرى ومن بلد إلى آخر، فهو يشكل مستودعات تعكس كوامن فكر الأمم والشعوب وخزانها المعرفي والثقافي والاجتماعي والفلسفي[1]، ولذلك يملك المصطلح قوة تداولية ودلالية بسبب امتلاكه لمواضعة إجتماعية وثقافية تعاقدية بين مختلف الثقافات واللغات الإنسانية، وهذا سر تحول المصطلح إلى رسول للثقافات الإنسانية مشترك التواصل والتفاهم، له ماله وعليه ماعليه بوصفه رسالة مفهومة ومشتركة موجهة للبشر [2].

ولذلك يعدّ إدراج المصطلح في متن الكتاب المدرسي أحد مظاهر ربط الصلة بين الأمم والشعوب ونوع من التبادل الحضاريوالاحتكاك الثقافي وذلك بنقل المعرفة والتكنولوجيا والنظريات والتعريف بالعاداة والتقاليد والتراث، ويظهر في متن كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي بعض المصطلحات الدالة على ثقافات أجنبية وردة في نصوص ذات طابع قصصي أو على شكل رحلات مثل[3].

- قصة "**بينوكيو**" الطفل الخشبي لكاتب روائي إيطالي.

-" **قصة "كليلة ودمنة"** لابن المقفع

[1] ينظر : سعاد طالب، المصطلح وآليات صياغته في النقد العربي الحديث، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه، تحت إشراف : مصطفى البشير قط، جامعة المسيلة 2016- 2017، ص42-43.

[2] ينظر: فاضل ثامر، المصطلح النقدي بوصفه تعبيرا عن الوعي المنهجي في الخطاب النقدي العربي الحديث، مجلة ثقافات البحرين، العدد3، ص45.

[3] ينظر: بورني بن الصيد سراب وآخرون، اللغة العربية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ص126.

- قصة "**بائعة الكبريت**" للكاتب الدنيماركي "أندرسن "
- قصة "الأميرة الصغيرة" للكاتبة "الانجليزية بيرنت"
- رحلة بن بطوطة الرحّالة الشهير
- حكى ابن بطّوطة
- كرستوف كلومبس .

ويهدف هذا التوظيف للمصطلح على شكل قصص ورحلات تقديم صورة تقريبية للمتعلمين تعرفهم على الشعوب ونمطهم في الحياة بمختلف مجالاتها الاجتماعية والدينية والسياسية والاقتصادية والانفتاح على العالم الخارجي والتعرف على البلدان ونشر ثقافتهم .

7- المعيار الاقتصادي :

توظيف المصطلحات في الكتاب المدرسي يعدّ آلية من آليات النقل الديداكتيكيفهويشكل مختصرات لمفاهيم ومعاني كثيرة يقول الشاهد البوشيخي " لابد لأهل كل صناعة من ألفاظ يختصون بها للتعبير عن مرادهم ليختصروا بها معاني كثيرة " [1]، فاختصار المعاني يقابله الوظيفة الإقتصادية التي تقدمها المصطلحات مختزلة في مفهومها الكثير من الأفكار وقد يغني مصطلح واحد بسيط أو ومركب أو رمز عن جملة أو فقرة بأكملها [2] ، وبهذا المعنى يستطيع المصطلح الإمساك بالعناصر الموحدة للمفهوم والتمكن من انتظامها في قالب لفظي يمتلك قوة تجميعية وتكثيفية لما قد يبدو مشتتا في التصور [3]، وقد تواجد في نصوص المتن اللغوي لكتاب

[1] الشاهد البوشيخي، مصطلحات نقدية وبلاغية في كتاب البيان والتبيين للجاحظ، دار القلم للنشر والتوزيع، الكويت، ط2، 1995، ص13.

[2] محمد حلمي هليل المصطلح الصوتي بين التعريب والترجمة, دراسة تمهيدية نحو معجم صوتي ثنائي انجليزي عربي , مجلة اللسان العربي، مركز تنسيق التعريب، الرباط، المغرب، العدد21، ص116.

[3] ينظر : أحمد بوحسن، مدخل إلى علم المصطلح ونقد النقد العربي الحديث، مجلة الفكر العربي المعاصر ، مركز الإنماء القومي، بيروت لبنان 1989، ص84

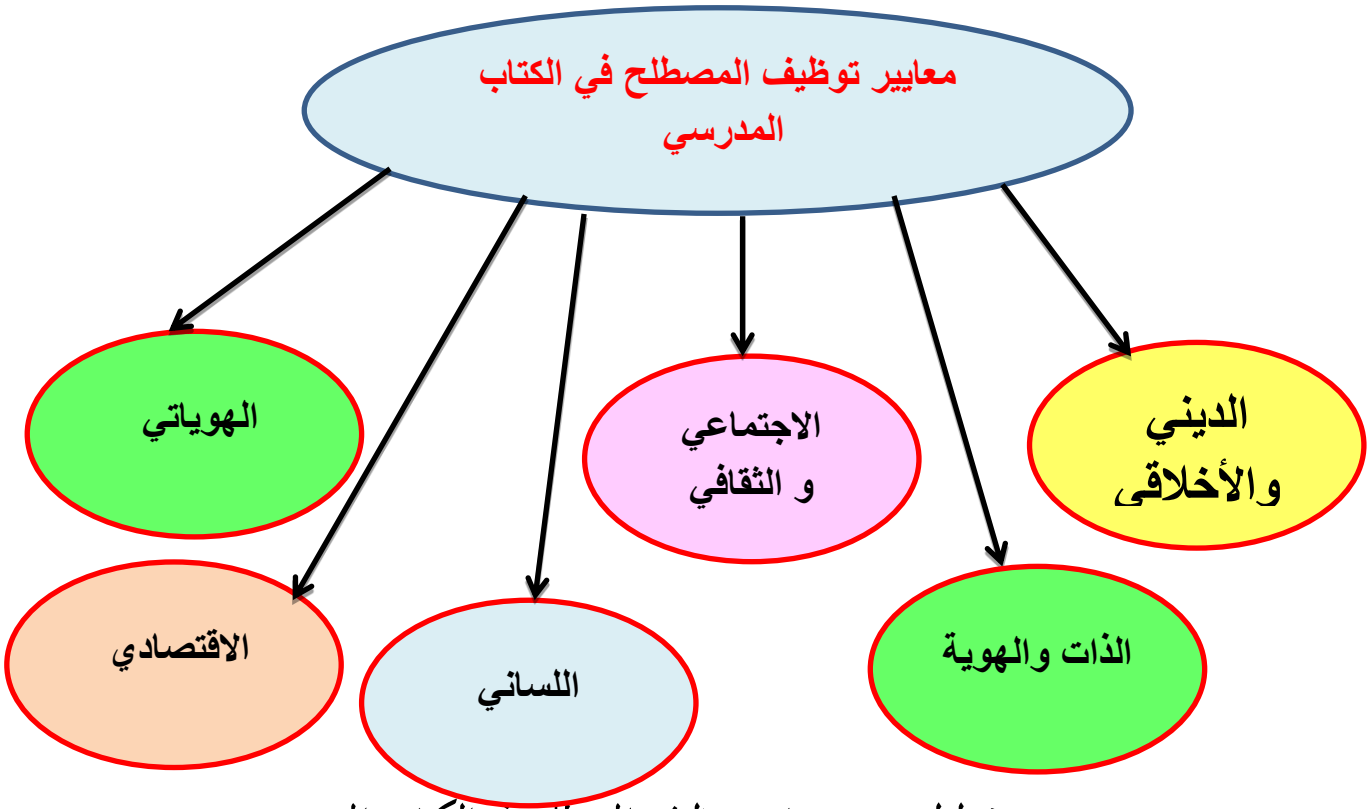
اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي العديد من المصطلحات التي تنتمي لحقل معرفي واحد دون ذكر لتعاريفها الاصطلاحية كما يوضحه الجدول التالي:

التبرع بالدم	77	الصحة والتغذية
الدم	78	
الكريات الحمراء و البيضاء	78	
الأمراض	78	
الجراثيم	78	
القلب	78	
مراكز التبرع بالدم	78	
تلوث الدم	78	
الصحة	78	
الميكروبات	78	
البكتريا	82	
الجهاز المناعي	82	
الصمغ	82	
كريات الدم البيضاء	82	

اللقاح	82	
أجسام مضادة	82	
سرطان الجلد	86	
فقر الدم	86	الصحة و التغذية
ارتفاع الضغط	86	
الجهاز الهضمي	86	
التسمم	86	
الألياف	90	
الأملاح المعدنية	90	
مناعة الجسم	90	
الفيتامينات	90	
المعادن	90	
الكالسيوم	90	
الحديد	90	
المغنيزيوم	90	

الحمية الغذائية	91	
المضافات الغذائية	92	
سماعات الأذن	92	

والملاحظ من خلال الجدول أن مصطلح الصحة والتغذية له قوة تجميعية للمصطلحات المذكورة في الجدول، والتي وردت دون تعاريفها الاصطلاحيةوهذا يشكل اختصارا لمعاني كثيرة، وتشكل المنظومة المفاهيمية لميدان الصحة والتغذية، وهذا يتناسب مع قدرة المتعلم الذهنية في هذه المرحلة، التي تتطلب التبسيط والاختصار والتيسيرلاستعاب المضامين الفكرية.



مخطط يوضح معايير توظيف المصطلح في الكتاب المدرسي

ونخلص من خلال هذا الفصل إلى أن المصطلح وسيلة فعالة في صناعة الكتاب المدرسي وتكمن أهميته في مساهمته في اختيار لغة متن، وتنظيم المعارف وتصنيفها وتعزيز القيم المتنوعة التي تهدف المناهج المدرسية إلى نشرها، وترسيخها لدى المتعلم فلابدّ من ملائمة المصطلح في بنيته وشكله، والمفهوم الذي يقابله للمرحلة التعليمية الموظف فيها، والقدرات الذهنية للمتعلّمين وإلاّ سيكون له أثر سلبي على تحقيق الأهداف التربوية.

ونخلص كذلك إلى أنّ للمصطلح أثر بالغ على المتعلّمين من خلال وظائفه الفاعلة والمتنوّعة، التي يقوم بها في مجال التنشئة الاجتماعية، وغرس القيم المتنوعة وتنمية كفايات المتعلّم اللغويّة .

خاتمة

ونخلص في ختام هذا البحث إلى ما يلي:

- لعلم المصطلح أهمية بالغة في العملية التعليمية التعلمية .

- تكمن علاقة علم المصطلح بالتعليمية في المصطلح التعليمي الذي يمتلك بعدا بينيا يمكنه من ضبط الحدود المعرفية للعلوم التي تتقاطع في ميدان التعليمية، وهذا يساعد في إرساء القواعد العلمية التي تمكن المتعلم من قضايا متشعبة، وتؤهله لا ستيعاب الظاهرة العلمية استيعابا واعيا.

- توظيف المصطلح في العملية التعليمية التعلمية يندرج ضمن رؤية تعليمية شاملة تقوم أساسا على عمليات النقل والتحويل الديداكتيكي، حيث يتمّ نقل المصصطلح بما يحمله من مفاهيم من بيئته العلمية الأكاديمية، التي تمتاز بالتجريد والتعقيد إلى بيئة تعليمية تراعى فيها الأهداف التربوية للمنهاج ،ومتطلّبات كل مرحلة تعليمية ومستويات المتعلّمين.

- يعتبر الكتاب المدرسي وسيلة فعّالة للترويج للمصطلحات وبيئة حاضنة لها في الوسط التربوي والتعليمي، فهو يحدّد كيفيات توظيفها كمادّة معرفية وطرائق عرضها وتقديمها للمتعلّمين بما يتلائم مع المقاربات البيداغوجية المعتمدة.

- تعدّ المقاربة النّصية مقاربة مناسبة لتحويل المصطلحات، لأن النّص يتضمّن السياقات التي ترد فيها المصطلحات والوظيفة التي تؤدّيها، فلايستطيع المتعلّم استيعابها إلاّ في إطار منظومتها المفاهيمية التي تنتمي إليها.

- يؤدّي المصطلح في متن الكتاب المدرسي وظيفتين هما: وظيفة لغوية تتمثل أساسا في التسمية التي تم الاتفاق عليها، وما تحمله من خصائص لغوية ترتبط ببنيته وشكله وآليات وضعه و وظيفة علمية ومعرفية تتمثل في المفهوم الذي يعبر عنه المصطلح .

- يجب أن يخضع المصطلح عند إدراجه في متن الكتاب المدرسي إلى معايير معيّنة تتناسب مع الخصوصيات اللغوية والمعرفية لكلّ مرحلة تعليمية .

- يسهم المصطلح بشكل كبير في إثراء لغة متعلمي السنة الخامسة ابتدائي من خلال تنوّع آليات وضعه التي يتصدّرها الاشتقاق، ثمّ التركيب لأنهما يخلقان نشاط لغوي متعدّد، ويوسّعان دائرة ممارسة المتعلّم للغة واكتساب المعارف المتنوّعة.

- تتمثل الوظيفة المعرفية للمصطلح في مشاركته الفعّالة في التربية الدّينية والأخلاقية والاجتماعية والثقافية، والحضارية وتعزيز الهوية وتعزيز البعد اللساني والاقتصادي. وذلك من خلال مساهمته في:

- نشر القيم والتعاليم الدينية والأخلاقية لدى المتعلّمين .

- المساهمة في دمج المتعلّم بمجتمعه وتعريفه بعاداته وتقاليده وثقافته.

- تجسيده لذاتية المتعلّم وهويته بتعزيز انتمائه الدّيني والوطني والتاريخي .

- المساهمة في انفتاح المتعلّم على العلوم المتخصصة وإثراء معجمهم المتخصص، فيكون أداة لتحقيق السلامة اللغوية، والدقة التعبيرية والوضوح الدلالي أثناء. التعبير والإبلاغ والتواصل والإفهام.

- تقديم صورة تقريبية للمتعلمين تعرّفهم على الشعوب ونمطهم في الحياة بمختلف مجالاتها الاجتماعية والدينية والسياسية والاقتصادية، والانفتاح على العالم الخارجي والتعرف على البلدان ونشر ثقافتهم .

- يمكّن من خلال قدرته التجميعية الاقتصادية الكبيرة فاعتماد مصطلح بسيط قد يغني عن جملة أو فقرة بأكملها، وهذا مظهر من مظاهر التبسيط واختصار المعاني، وتيسير الفهم واستعاب المضامين الفكرية بما يتناسب مع مستويات المتعلّمين في كلّ المرحلة .

قائمة

المصادر والمراجع

القرآن الكريم برواية حفص عن عاصم

أ- المصادر والمراجع باللغة العربية:

1) إبراهيم السامرائي، في المصطلح الإسلامي, دار الحداثة، بيروت- لبنان ط1 ، 1990.

2) إبراهيم أنيس وعبد الحليم منتصر وآخرون، المعجم الوسيط، مجمّع اللّغة العربيّة، مكتبة الشّروق الدّولية، القاهرة، مصر، الطّبعة الرّابعة، 2004.

3) أحمد حساني، مباحث في اللسانيات، سلسلة الكتاب الجامعي، كلية الدراسات الإسلامية والعربية، دبي، ط2 2013.

4) أحمد حساني، الترجمة وتعدد الألسن بين اللسانيات التقابلية وتعليمية اللغات، المترجم، العدد7، جوان 2003.

5) أحمد حساني، دراسات في اللّسانيات التطبيقيّة، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د ط، 2000.

6) أحمد سعيد مغزي وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، أوراس للنشر، (د ت).

7) أحمد محمّد المعتوق، المعاجم اللغوية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2008..

8) أحمد مختار عمر، علم الدّلالة، عالم الكتب، القاهرة، ط5، د ت.

9) أحمد مطلوب، بحوث مصطلحيّة، منشورات المجمع العلمي، د ط، 2006.

10) أحمد نور عمر، الكتاب المدرسي، دار المريخ للنشر، السعودية،1981.

11) إرزيل رمضان وآخرون، دليل استخدام كتاب التربية الإسلامية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، السنة الدراسية 2017-2018.

12) إسماعيل أبو نصر بن حمّاد الجوهري، الصّحاح تاج اللّغة وصحاح العربيّة -مرتّبًا ترتيبًا ألفبائيًّا وفق أوائل الحروف-، مادة (شقق)، راجعه واعتنى به محمد محمد تامر – أنس محمد الشامي – زكريا جابر أحمد، دار الحديث، القاهرة، 2009.

13) أعضاء شبكة تعريب العلوم الصحية المكتب الإقليمي لشرق المتوسط و معهد الدراسات المصطلحية علم المصطلح لطلبة العلوم الصحية، فاس ، المملكة المغربية ، 2005 .

14) إيميل بديع يعقوب، فصول في فقه اللُّغة، المؤسسة الحديثة للكتاب ، لبنان ،ط1، 2016..

15) أيوب بن موسى الحسيني القريمي الكفوي، الكليات، تح: عدنان درويش و محمد المصري، مؤسسة الرسالة، دمشق، د ط، 1992.

16) بورني بن الصيد سراب وآخرون، اللغة العربية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ط1، 2019-2020.

17) جبرائيل بشارة، تكوين المعلّم العربي، المؤسسة الجامعية للدّراسات والنشر والتوزيع، ط1، 1986.

18) جلال الدّين السيوطي، المزهر في علوم اللغة وأنواعها، دار التراث، القاهرة،ط1،ج1،د ت.

19) جيلالي حلام، تقنيات التعريف في المعاجم العربية المعاصرة، منشورات اتحاد الكتاب العرب، د ط، 1999.

20) حاجي محمد المنصف، الكتاب المدرسي والنظام التربوي، سلسلة علوم التربية، منشورات الجامعة التونسية، تونس، 1986.

21) حسن غزالة، مقالات في التّرجمة والأسلوبيّة، دار العلم للملايين، بيروت لبنان ط 1، 2004.

22) خالد الأشهب المصطلح العربي البنية والتّمثيل، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2011.

23) خالد اليعبودي، آليّات توليد المصطلح وبناء المعاجم اللّسانية الثُّنائية ومتعدِّدة اللُّغات، دار بعد الحداثة، فاس، ط1، 2006.

24) خليفة الميساوي، المصطلح اللساني وتأسيس المفهوم، منشورات الضفاف والاختلاف، دار الأمان الرباط، ط1، سنة 2013 / 2014.

25) خير الدّين هنّي، مقاربة التّدريس بالكفايات ، مطبعة عين البنيان الجزائر، ط1، 2005.

26) داود عبده، نحو تعليم اللغة وظيفيا، مؤسسة دار العلوم، الكويت ط1، 1979.

27) رشيد فلكاوي، الكتاب المدرسي وآليات صناعته دراسة في المجال النظري وتطبيقاته على الكتاب المدرسي الجزائري.

28) سعيد أبو القاسم ، الكتاب المدرسي أهميته ووظائفه، المجلة الدولية للبحث العلمي ودراسة الدكتوراه، (د ت) .

29) سعيد بوطاجين، التّرجمة والمصطلح، دار العربيّة للعلوم ناشرون، بيروت، لبنان، دط.

30) سهيل رزق دياب، تطوير أداة لقياس جودة الكتاب المدرسي وتوظيفها في قياس جودة المنهاج الفلسطيني، ورقة علمية مقدمة في المؤتمر الأول لكلية التربية، جامعة الأقصى، التجربة الفلسطينية في إعداد المناهج، 2006.

31) الشاهد البوشيخي، مصطلحات نقدية وبلاغية في كتاب البيان والتبيين للجاحظ، دار القلم للنشر والتوزيع، الكويت، ط2، 1995.

32) صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هوما للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر،8، 2017/2016.

33) طلال عمارة، تدريس العلوم وفق المقاربة بالكفاءات، دار الهدى، عين مليلة الجزائر ، د ط، 2015.

34) طيب رحماني، وضع المصطلح العلمي، مفهومه مقاييسه، مواصفاته، جامعة محمد الأول، وجدة المملكة المغربية.

35) عبد الحفيظ تحريشي، التحويل التعليمي النشأة والتطور، تعليميات، جانفي –جوان 2012.

36) عبد الحق منصف، رهانات البيداغوجيا المعاصرة "دراسة في قضايا التعلم والثقافية المدرسية"، إفريقيا – المغرب الشرق 2007م..

37) عبد الرحمان ابن محمد ابن خلدون، المقدمة، دار الفكر، بيروت، 2010.

38) عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية،ج1، دار موفم للنشر، الجزائر.

39) عبد القادر لورسي، عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية، الزاد النفيس في علم التدريس، جسور للنشر و التوزيع، الجزائر، ط1، 2014م.

40) عبد اللطيف الفارابي وآخرون، معجم علوم التربية" مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك"، دار الخطابي للطباعة والنشر، ط1، 1994.

41) عبد الله أمين، الاشتقاق، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط2، 2000.

42) عبد الله محمد العبد، المصطلح اللساني العربي و قضية السيرورة، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، سلسلة الدراسات 11، 2011.

43) عبد الملك بن محمد بن إسماعيل أبو منصور الثعالبي، فقه اللغة وسرّ العربية، تقديم وتعليق: خالد فهمي، تصدير: رمضان عبد التّواب، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، ط1، ج2، 1998.

44) عثمان أبو الفتح بن جني، الخصائص، تحقيق: محمّد علي النجار، دار الكتب، مصر، د ط.

45) عزالدين البوشيخي، زكرياء أرسلان، مصطفى أوفوسي، قاسم طه سارة، علم المصطلح لطلبة كليات الطب والعلوم الصحية، مكتب إقليمي لمنظمة الصحة العالمية للشرق الأوسط، 2007.

46) علي القاسمي، علم المصطلح أسسه النظرية وتطبيقاته العلمية، مكتبة لبنان، الناشرون، بيروت، 2008.

47) علي بن محمد الجرجاني، التعريفات، دار الكتب العلمية، بيروت، ط2، 2003.

48)علي تعوينات، التعليميّة البيداغوجيّة، الملتقى الوطني حول تعليميّة المواد في النّظام الجزائري، مخبر تطوير الممارسات النفسيّة والتربويّة، جامعة الجزائر، أفريل 2011.

49) عمار الساسي، صناعة المصطلح في اللسان العربي، نحو مشروع تعريب المصطلح العلمي من ترجمته إلى صناعته، دار عالم الكتب الحديث، الأردن، ط 1، 2012.

50) فتح الله أحمد سليمان، مدخل إلى علم الدّلالة، مكتبة الآداب، القاهرة، ط1، 1991.

51) فخري حسن الزيات، التدريس: أهدافه، أسسه، أساليبه، تقويم نتائجه ،تصنيفاته، عالم الكتاب، القاهرة ،(دت).

52) محفوظ كحوال، دليل الأستاذ اللغة العربية السنة الأولى من التعليم المتوسط، موفم للنشر، (د ت).

53) محمّد بن الحسن بن دريد، الاشتقاق، تح: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، مصر، ط3، د ت.

54)محمّد الدريج، مدخل إلى علم التدريس، قصر الكتاب-كلية علوم التربية-، المغرب، ط2 ،2002.

55) محمّد الدّيداوي، مفاهيم التّرجمة، المركز الثقافي العربي، الجدّار البيضاء المغرب، ط1، 2007.

56) محمّد الصّالح حثروبي، الدّليل البيداغوجي في مرحلة التّعليم الابتدائي(وفق النّصوص المرجعيّة والمناهج الرّسميّة)، دار الهدى، عين مليلة الجزائر، (دط)، 2012.

57)محمّد المباشري، الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسيّة بين التصوّر والممارسة، دار الثقافة، الدار البيضاء، ط1، 2002.

58) محمد بن محمد بن عبد الرزاق الزبيدي، تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق حسين نصار، التّراث العربيّ، الكويت، الجزء 06، 1969.

59) محمد بن مكرم بن علي أبو الفضل جمال الدّين ابن منظور، لسان العرب، دار المعارف للنشر والتّوزيع، بيروت ، مج5، ط4، 2005.

60) محمد بن مكرم بن علي أبو الفضل جمال الدّين ابن منظور، لسان العرب، المطبعة الأميريّة ببولاق، مصر، الطّبعة الأولى، الجزء 03، 1300هـ.

61) محمد خاين، النص الأدبي بين الجمالية والتعليمية»، مجلة اللغة والاتصال، وهران، الجزائر، ع 6، مارس 2010م.

62) محمّد رشاد الحمزاوي، المنهجيّة العامة للترجمة المصطلحات وتوحيدها وتنميطها، دار الغرب الإسلامي، بيروت، لبنان، ط1، 1986.

63) محمّد طاهر واعلي ، بيداغوجيا الكفاءات دار الورسم للنشر والتّوزيع، القبّة ،الجزائر ، ط2، 2011.

64) محمد علي الزركان، الجهود اللغوية في المصطلح العلمي الحديث، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، دون طبعة ، 1998 م .

65) محمد لمباشري، الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصور والممارسة" دراسة تحليلية"، دار الثقافة للنشر والتوزيع، البيضاء ، ط1، 2002.

66) محمد محمود ساري حمادنة وآخرون، مفاهيم التدريس في العصر الحديث، طرائق أساليب استراتيجيات، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2012.

67) محمد محمود، المعرفة بين خطابي النقل الديداكتيكي والتبسيط العلمي، منشورات الجمعية المغربية لمفتشي التعليم الثانوي، مطبعة النجاح الجديدة ، الدار البيضاء ، ط1، 2004.

68) محمد ممدوح خسارة، علم المصطلح و طرائق وضع المصطلحات في العربية، دار الفكر، دمشق ، سوريا ، ط1 ،2008 .

69) محمد نمرة، تعليمية اللغة العربية من منظور المقاربة بالكفايات في ضوء الاصلاح التربوي الجديد بالجزائر – السنة الخامسة ابتدائي نموذجا- تحت إشراف مخطار درقاوي، جامعة حسيبة بن بو علي الشلف ، 2019-2020.

70) محمود بن عمرو بن أحمد الزمخشري، أساس البلاغة، تح: محمدّ باسل عيون السّود، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ج 1،ط1، 1998.

71) محمود فهمي حجازي، الأسس اللغوية لعلم المصطلح، دار غريب للطباعة و النشر و التوزيع، د ط.

72) مسعودي محمد، فعالية الكتاب المدرسي للسنة الخامسة ابتدائي كتاب اللغة العربية نموذجا، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والإجتماعية ، 2020.

73) مصطفى طاهر الحيادرة، من قضايا المصطلح اللغوي العربي، علم الكتب، إربد، الأردن، الكتاب الأوّل، 2003.

74) مطبوعة الأستاذ توفيق جعمات، محاضرات في المصطلحية، جامعة عمار ثليجي بالأغواط، قسم الأدب العربي، 2017، 2018.

75) مكي المروني، البيداغوجيا المعاصرة وقضايا التعليم النظامي، منشورات كلية الآداب بالرباط جامعة محمد الخامس، المملكة المغربية ، ط2، 2001.

76) هبة خياري، خصائص الخطاب اللساني، منشورات زين، بيروت، لبنان، ط01، 2011.

77) هشام عليان وآخرون، تخطيط المنهاج وتطويره، دار الفكر، عمان، الأردن، ط3، 1999.

78) وزارة التّربية الوطنية دليل استخدام كتاب اللغة العربيّة السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة ، 2019-2020.

79)وزارة التربية الوطنية : القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في جانفي 2008

80) وزارة التّربية الوطنيّة اللجنة الوطنية للمناهج ، الإطار العام للوثيقة المرافقة لمرحلة التعليم الابتدائي، 2016.

81) وزارة التّربية الوطنيّة المركز الوطني للوثائق التّربويّة، ملحقة سعيدة الجهويّة ،المعجم التّربوي ، 2009.

82) وزارة التّربية الوطنيّة، اللجنة الوطنيّة للمناهج، المرجعيّة العامة للمناهج معدّلة وفق القانون التّوجيهي للتربية08-04 المؤرخ في 23 يناير 2008، مارس 2009.

83) وزارة التّربيّة الوطنيّة، اللجنة الوطنيّة للمناهج، مديريّة التّعليم الأساسي، مناهج مرحلة التّعليم الابتدائي ، طبعة 2016.

84) وزارة التّربية الوطنيّة، دليل استخدام كتاب اللغة العربيّة السنة الثالثة من التّعليم المتوسّط، ، أوراس للنّشر، سبتمبر 2017.

85) وزارة التّربية الوطنيّة، دليل استخدام كتاب اللغة العربيّة السنة أولى من التعليم المتوسّط ، موفم للنشر، (د ت).

86) وسام فرطاس ، المصطلح العلمي في الكتاب المدرسي ، الطور المتوسط 2016 -2017 ، دراسة في البنية اللغوية ، تحت إشراف الزبير القلي جامعة سطيف (2) ، السنة الجامعية 2021 -2022.

87) يوسف مقران، المصطلح اللساني المترجم، مدخل نظري إلى المصطلحات، دار ومؤسسة رسلان، سوريا، جرمانة، ط 1، 2008.

88) يوسف وغليسي : اشكالية المصطلح في الخطاب النقدي العربي الحديث، منشورات الاختلاف، الجزائر، الدار العربية للعلوم ناشرون، ط1، بيروت ،2008.

ب- المراجع المترجمة:

89) باتريك شارودو دومنيك منغنو، معجم تحليل الخطاب، تر: عبد القادر المهيري و حمادي صمود، المركز الوطني للترجمة، دار سيناترا، سور الأوزبكية، تونس، د ط.

90) محمد علي التهانوي: كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم : تح :علي دحروج، تقديم وإشراف ومراجعة :رفيق العجم، نقل النص الفارسي إلى العربية من طرف عبد الله الخالدي، تر : جورج زيناتي، مكتبة لبنان ناشرون ، ط1، ج1، لبنان 1996.

ج–المجلات والدوريات:

91) أحمد بوحسن، مدخل إلى علم المصطلح ونقد النقد العربي الحديث، مجلة الفكر العربي المعاصر ، مركز الإنماء القومي، بيروت لبنان 1989.

92) أحمد حساني، تعليميات للغات والترجمة بحث في المفاهيم والإجراءات، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية العدد1، ماي 2005.

93) أسماء بكرايدي، المصطلح العلمي العربي وطبيعته في الكتاب المدرسي كتاب العلوم الطبيعية والحياة للسنة الثالثة متوسط، المجلد8، العدد2، ديسمبر 2002.

94) أسماء لشهب، براهمي براهيم، معلم المرحلة الابتدائية وتحديات تعامله مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ع 30، 2017.

95) بكيري لخضر، بيداغوجيا المقاربة بالكفايات ضبط المفاهيم والخصائص، مجلّة التّراث، العدد27، المجلّد الأول.

96) تحليل محتوى كتاب القراءة في ضوء معايير الجودة الحيوية الشاملة ومؤشراتها دراسة وصفية تحليلية لمحتوى كتاب القراءة للصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي(الحلقة الثانية)، مجلة جامعة دمشق، المجلد 25، العدد(3+4)، 2009.

97) جميلة شارف، اسمي بقال، التعاون الديمقراطي في ظل الاصلاحات المنظومة التربوية دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة أولى متوسط بمدينة وهران، مجلة التنمية البشرية، ع10، 2018.

98) حاج هني محمد، الأليات اللغوية وأليات استثمارها في توليد المصطلحات الفلاحية مقاربة وصفية تحليلية في طرائق استغلال الاشتقاق، أعمال ندوة المعهد التكنولوجي المتوسط الفلاحي المتخصص بالجلفة يومي 29- 30مارس 2017، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية 2017.

99) حسان الجيلالي ولوحيدي فوزي، أهمية الكتاب المدرسي في العملية التربوية، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، العدد9، 2014.

100) حسان الجيلالي ولوحيدي فوزي، أهمية الكتاب المدرسي في العملية التربوية، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الوادي، العدد9، ديسمبر2014.

101) رشيد فلكاوي، الكتاب المدرسي وآليات صناعته دراسة في المجال النظري وتطبيقاته على الكتاب المدرسي الجزائري، العربية، العدد السادس.

102) سعيد خنيش، المصطلح التعليمي الغـــربي بحث في إشكالية نقله إلى العربية ، مجلة جيل الدراسات الأدبية والفكرية، جامعة عبد الرحمن ميرة، بجاية، الجزائر ، العدد52.

103) عبد الحفيظ تحريشي، التحويل التعلمياتي النشأة والتطور، مجلة تعليميات، العدد1، جوان 2012.

104) عبد الرحمان الحاج صالح، أثر اللّسانيات في النهوض بمستوى مُدرِسيّ اللّغة العربيّة، مجلة اللّسانيات، العدد الرابع، جامعة الجزائر 1973.

105) فاضل ثامر، المصطلح النقدي بوصفه تعبيرا عن الوعي المنهجي في الخطاب النقدي العربي الحديث، مجلة ثقافات البحرين، العدد3.

106) محمّد بودربالة، المقاربة بالكفاءات: المفهوم، الخصائص والمستويات، مجلّة البحوث والدّراسات، عدد6، جوان 2008.

107) محمد حلمي هليل المصطلح الصوتي بين التعريب والترجمة، دراسة تمهيدية نحو معجم صوتي ثنائي انجليزي عربي، مجلة اللسان العربي، مركز تنسيق التعريب، الرباط، المغرب، العدد21.

108) مخطار درقاوي ، البعد البيني وأثره في بحث مفهوم المصطلح اللساني والتخطيط للعملية التعليمية التعلمية، مجلة أمارات في اللغة والأدب والنقد، مجلد4،العدد2.

109) نصر الدين بوحساين، تعليم اللّغة العربيّة واقع وآفاق، مخبر علم تعليم العربية بالمدرسة العليا للأساتذة-بوزريعة-، العدد الثالث، الجزائر أفريل 2011 .

110) نور الدين أحمد قايد وحكيمة سبيعي، التعليميّة وعلاقتها بالأداء البيداغوجي والتربية، مجلّة الواحات للبحوث والدراسات، العدد الثامن، جامعة محمد خيضر بسكرة،2010 .

111) ياحي هشام، النقل الديداكتيكي والجملة الفعلية الفعل الماضي في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط أنموذجا ، مجلة إشكالات في اللغة والأدب ، مجلد 10، العدد 3، 2021.

د-المذكرات والأطروحات الجامعية:

112) حكيمة لؤشف، تعرابت عكوش، مصطلح التعليمية في المعجم العربي والمعاجم اللغوية العربية المتخصصة، دراسة تحليلية مقارنة، مذكرة ماستر ، إشراف الأستاذ رابح العربي، كلية الآداب واللغات، جامعة البويرة 2014 / 2015.

113) سعاد طالب : المصطلح وآليات صياغته في النقد العربي الحديث، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه، تحت إشراف : مصطفى البشير قط، جامعة المسيلة 2016- 2017.

114) عبد المجيد سالمي، مصطلحات اللسانيات في اللغة العربية بين الوضع والاستعمال، أطروحة لنيل أطروحة لنيل دكتوراه دولة، إشراف: مصطفى حركات, 2007، جامعة الجزائر.

د-المرجع باللغة الأجنبية:

115) *Guy Rondeau: Introduction à la terminologie, 2ème édition, Gaétan et Morin éditeur, Québec, Canada, 1984*

هـــ-الموقع الالكتروني:

116) عامر كنبور «النقل/ التحويل الديداكتيكي»، موقع عن التربية والتكوين، 14 Octobre 2012

http://cfijdida.over-blog.com/article-111237835.html

فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات

الموضوع	الصفحة
مقدمة	أ-هـ
مدخل: العملية التّعليمية التّعلّمية وغايات المدرسة الجزائرية	
المبحث الأول: العمليّة التعليميّة وأقطابها الرئيسة	10-7
المبحث الثاني: غايات المدرسة الجزائرية ومهامها	16-11
الفصل الأول: علم المصطلح –الحدود والمفاهيم–	
المبحث الأول: علم المصطلح	42-18
1-تعريف علم المصطلح.....	19-18
2- بوادر النشأة.....	21-19
3- علم المصطلح في الوطن العربي	23-21
4- النظرية العامة والخاصة علم المصطلح	24-23
5- مجالات علم المصطلح وسماته	25-24
6- أهداف العمل المصطلحي	26-25
7- المصطلح	33-26
8- خصائص اللغة الاصطلاحية	35-33
9-الفرق بين الكلمة والمصطلح	37-35
10- المصطلح والمفهوم.....	38
11- أهمية المصطلح	39-38

12-المصطلح والتعليمية 42-39

المبحث الثاني: صناعة الـــمُصطلح التعليمي..... 61-42

1/ الاشتقاق..... 46-43

2/ النّحت 49-47

3/ التّركيب..... 51-49

4/ التّرجمة..... 54-51

5/ التّعريب 56-54

6/ التّرادُف 58-56

7/ الاشتراك اللّفظي 58

8/ التّوليد 60-58

9/ النّقل أو المجاز 61-60

الفصل الثاني: الكفاية في مرحلة التّعليم الابتدائي(الجيل الثاني)

المبحث الأول: التعليم الابتدائي 71-63

1-تعريف التعليم الابتدائي ..... 65 -63

2-مرجعيات السياسة التربوية في الجزائر..... 67-65

3- أطوار التعليم الابتدائي 71-67

المبحث الثاني: النقل الديداكتيكي للمصطلح التعليمي 81-71

أولا-النقل الديداكتيكي للمصطلح التعليمي..... 77-71

ثانيا- آليات النقل الديداكتيكي 80-77

ثالثا- مستويات النقل الديداكتيكي 81-80

المبحث الثالث: الكفاية في مرحلة التعليم الابتدائي (الجيل الثّاني) ... 105-82

تعريف المقاربة بالكفايات 83

مبادئ المقاربة بالكفايات 84-83

الفرق بين المقاربة بالكفايات والمقاربة بالأهداف 85-84

تعريف الكفاية..... 87-85

مستويات الكفاية وأنواعها 90-87

تعليم اللغة العربيّة في مرحلة التّعليم الابتدائي..... 96-90

بناء الكفايات في مرحلة التّعليم الابتدائي 102-96

أنماط النّصوص المعتمدة في مرحلة التّعليم الابتدائي 105-102

الفصل الثالث: المصطلح في كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي –دراسة وصفية تحليليّة

المبحث الأول: الكتاب المدرسي التعريف الأهمية والوظائف 107

أولا-الكتاب المدرسي : أهميته ووظائفه ومعايير بنائه..... 114-107

ثانيا-تقديم وصفي لكتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي 119-114

المبحث الثاني: آليات صياغة المصطلح في كتاب السنة الخامسة ابتدائي 135-120

فهرس الموضوعات

أولا-معايير توظيف المصطلح في كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي 156-135

خاتمة..... 159-158

قائمة المصادر والمراجع 171-161

فهرس الموضوعات 176-173

ملخص الأطروحة 180-178

ملخص الأطروحة

الملخص بالعربية:

تسلّط دراستنا الضوء على أهم المعايير المعتمدة من قبل وزارة التّربية الوطنية في توظيف المصطلحات في كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، ذلك أنّ الاهتمام بالمصطلح في ميدان التّربية والتّعليم يندرج ضمن رؤية تعليميّة شاملة، تقوم أساسا على نقل المعارف وتحويلها من بيئتها العلميّة الأكاديميّة المجرّدة إلى بيئة تعليمية مناسبة ، فالمصطلح ، يسهم بشكل كبير في نجاح عمليات النّقل الديداكتيكي ، وتأليف الكتاب المدرسي الذي يمثّل الوثيقة التنفيذيّة للمنهاج التّربوي ، وتحديد الأهداف التّربويّة.

وقد اخترنا كتاب اللغة العربيّة كمدوّنة لرصد وتتبّع المصطلحات وإحصائها ووصفها وتحليلها وكشف الحقائق العلميّة المناسبة عنها، لأن اللغة العربيّة تمثّل لغة التّدريس لمعظم المواد المعتمدة في مرحلة التّعليم الابتدائي وتمكّن المتعلّمين من ناصيتها هو تحكّم في مفاتيح الموارد والكفايات والمعارف المكتسبة.

وقد خلصنا في بحثنا أن أهميّة المصطلح في العمليّة التعليميّة التّعلميّة لا تكمن في كونه بنية لغوية تُنقل من خلالها المفاهيم والمعارف المتنوّعة للمتعلّمين فقط، وإنّما ما يؤدّيه من وظائف متنوّعة تسهم في بناء كفايات المتعلّمين اللسانيّة، ودمجهم في مجتمعهم وتعريفهم بثقافتهم وتاريخهم وحضارتهم وتعزيز قيمهم الدّينيّة والأخلاقيّة.

Résumé:

Notre étude met en évidence les critères les plus importants adoptés par le ministère de l'Éducation nationale dans l'emploi des termes dans le manuel de langue arabe pour la cinquième année de l'enseignement primaire, car l'intérêt pour le terme dans le domaine de l'éducation s'inscrit dans une vision éducative globale, basée principalement sur le transfert de connaissances et sa transformation de son environnement scientifique académique abstrait à un environnement éducatif approprié, le terme, contribue de manière significative à la réussite des transferts didactiques, à la paternité du manuel, qui représente le document exécutif du programme éducatif, et à la définition des objectifs éducatifs.

Nous avons choisi le livre de langue arabe comme blog pour suivre, suivre, compter, décrire, analyser et révéler les faits scientifiques appropriés à ce sujet, car la langue arabe est la langue d'enseignement pour la plupart des matières adoptées au stade de l'enseignement primaire et permet aux apprenants de contrôler les clés des ressources, des compétences et des connaissances acquises.

Dans notre recherche, nous avons conclu que l'importance du terme dans le processus d'apprentissage éducatif réside non seulement dans le fait qu'il s'agit d'une structure linguistique à travers laquelle divers concepts et connaissances sont transmis aux apprenants, mais également dans ses diverses fonctions qui contribuent à renforcer les compétences linguistiques des apprenants, à les intégrer dans leur société, à les initier à leur culture, leur histoire, leur civilisation et à promouvoir leurs valeurs religieuses et morales.

Abstract:

Our study highlights the most important criteria adopted by the Ministry of National Education in the use of terms in the Arabic language textbook for the fifth year of primary education, because the interest in the term in the field of education is part of a global educational vision, based mainly on the transfer of knowledge and its transformation from its abstract academic scientific environment to an appropriate educational environment, the term, contributes significantly to the success of didactic transfers, to the authorship of the manual, which represents the executive document of the educational program, and to the definition of educational objectives.

We have chosen the Arabic language book as a blog to follow, track, count, describe, analyze and reveal the appropriate scientific facts about it, because the Arabic language is the language of instruction for most subjects adopted at the primary education stage and allows learners to control the keys to the resources, skills and knowledge acquired.

In our research, we have concluded that the importance of the term in the educational learning process lies not only in the fact that it is a linguistic structure through which various concepts and knowledge are transmitted to learners, but also in its various functions that contribute to strengthening the language skills of learners, integrating them into their society, introducing them to their culture, their history, their civilization and promoting their religious and moral values.