الجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليم العاليّ و البحث العلميّ
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

جامعة 8 ماي 1945 قالمة
كلية الآداب واللّغات

Université de 8 mai 1945 Guelma
Faculté ; des lettres et des langues

الرقم:.....

N°: .....

مذكرة مقدّمة لنيل شهادة

المـــــــاســـــــــتر

تخصص: اللّسانيات التّطبيقيّة وتعليميّة اللّغة العربيّة

كتاب اللّغة العربيّة من منظور المعلمين

السنة الثالثة ثانويّ شعبة آداب/فلسفة أنموذجًا

– دراسة تحليليّة نقديّة –

مقدمة من طرف

بهلول عائشة

تاريخ المناقشة: ..20. جوان..2015.

وليد بركاني	رئيسًا	أستاذ مساعد أ	جامعة 08 مـــاي 1945
نبيل أهقيلي	مشرفًا و مقررًا	أستاذ مساعد أ	جامعة 08 مـــاي 1945
نبيلة قريني	ممتحنًا	أستاذ مساعد أ	جامعة 08 مـــاي 1945

السّنة: 2015

بسم الله الرحمن الرحيم
١٤٢٠

مقدّمة

مقدّمـــــة:

تُبْعَثُ مكونات المناهج التّربويّة عبر بوابة حياتيَّة هامة، أَلاَ وهي الكتاب المدرسي، فَتَحيَا في محيطها المتمثل في العملية التَّعليميَّة التَّعلُّميَّة، لِتعرفَ فاعليَّةً ونشاطاً، كلَّما أفلحت في نسجِ وشائجَ وثيقةٍ بين أبناءِ محيطها من متعلمين و معلمين، وأدَّت وظيفتها، وأتتْ أُكْلَها الصالحَ النافعَ، وإِلَّا فإنَّها تموت بفشلها .

و بناء على هذه الأهمية التِّي حصَّلها الكتابُ المدرسيُّ، والتّي تتجلى في كونه حلقة وصل بين المتعلم والمادّة التّعليميّة، ولعلّها من بين أهم أسباب اختيارنا لهذا الموضوع، بالإضافة إلى أسباب أخرى منها :

- اعتماد المؤسسات الجزائريّة بكثرة على الكتاب المدرسيّ، فهو يعرف تداولا كبيرا بها

- تراجع دور هذه الأداة في تفعّيل العملية التّعليميّة، وكثرة الشّكوى الموجّهة لها

- العناية بالكم والوفرة في صناعة هذه الوسيلة التّعليميّة على حساب النّوع والجودة

- قلّة الدّراسات التّي تناولت كتاب اللّغة العربيّة للسنة الثالثة ثانويّ

لذا أثرنا خوض غمار بحثنا حوله فوسمنا عملنا "بكتاب اللّغة العربيّة من منظور المعلمين السنة الثالثة ثانويّ شعبة آداب/فلسفة أنموذجا-دراسة تحليليّة نقديّة-" بهدف الوقوف على مدى هذه احترام هذه الوسيلة للشروط .

المعايير الموضوعية لتأليفها، من اختيار و تنظيم المادة التعليمية، وكذا إخراجها، وطباعتها، وصورها، وذلك لتلمس نجاعتها في النّقل الصادق لمضامين المنهاج التربوي وأهدافه، ومدى مقدرتها في إعانة المعلم على أداء مهمته، والأهم دورها في ترسيخ المعارف والخبرات والمهارات لدى المتعلم، حتى يحسن

تمثّلها في واقعه الاجتماعيّ والثّقافيّ متبعين في ذلك المنهج الوصفيّ التحليليّ، فما هي أسس إعداد الكتاب المدرسيّ الجيّد؟ وإلى أي حدّ وافق موضوع الدّراسة هذه الأسس؟

وتتجلى أهمية هذه الدّراسة في الكشف عن نقائص هذا المؤلَف، والمساهمة ولو بقدر يسير في تجاوزها، من خلال طرح البدائل لعلاجها، وبالتالي تفعّيل عنصر من عناصر التّعليم.

وقد حظيت هذه الأداة التّعليميّة التّربويّة بدراسات مسّت في أغلبها جانب واحدا كالغلاف أو الصّور، وخصّت في أكثرها كتب المرحلة الابتدائيّة والمتوسطة مثل:"المحتوى اللّغويّ في كتاب اللّغة العربيّة للسنة الثانية متوسط-دراسة تحليليّة نقديّة-"، قدّمتها "فتيحة حايد" لنيل شهادة الماجستير، وكذا"تحليل الكتاب المدرسي لدرس اللّغة العربيّة للفصل الأول"، وهي لكلّ من "أحمد شيخ اللّه، وحسن سيف اللّه ".

إلاّ أنّها تقلّ في المرحلة الثانوية ، وبالأخص لطلبة البكالوريا، ولعلّ هذا ما دفعنا لانتقاء هذا الموضوع الهام للبحث فيه ، وقد قسمنا عملنا إلى فصلين: نظريّ و تطبيقيّ.

أمّا الفصل النّظريّ فاستهللناه بعد المقدمة بتعريف الكتاب المدرسي، وبيان أهميته، وعلاقته بكل من المنهاج والمعلم والمتعلم، وبيّنا أسس بنائه وتصميمه، بالإضافة إلى شروط طباعته وإخراجه، ومعايير اختيار من صدق المحتوى، وملاءمته لخصائص المتعلمين، وكذا حداثته، ومراعاته للفروق الفرديّة بين المتعلمين، ناهيك عن مسايرته للواقع الاجتماعيّ للمتعلم، لننتقل إلى اختيار مفرداته من شيوعٍ وتوزيعٍ وقابلية للاستدعاء، كما ذكرنا مبادئ اختيار النّصوص والقواعد، أمّا تنظيم المحتويات فقد شمل نوعين من التّنظيم؛ هما التنظيم المنطقيّ والتنظيم السيكولوجيّ، ولأنّ الضّرب الأول متعلق بالمادّة التّعليميّة فقد تحدثنا فيه عن ضرورة تدرج المعارف، وتتابعها، واستمرارها ضمانا لتكاملها، ولما كان النّوع الثاني من أنواع التّنظيم (السيكولوجيّ) مرتبط بالمتعلم الذّي يُوجّه له الكتاب فقد حرصنا على تعريف المراهقة، وبعض خصائص نمو المراهق عقليّا وانفعاليّا، وكذا أسس عرض المحتوى التّعليميّ من موضوعيّة المؤلِف، وتنوع العرض، إضافة إلى فصاحة اللّغة.

في حين تطرقنا في الفصل التّطبيقيّ لاستقراء و تحليل نسب الاستبانات التّي شملت أربعة وعشرين سؤالا، ودعمناها بملاحظتنا لهذا المؤلَف المصحوبة بالإحصاء لما ورد فيه، لنخلص في الأخير لوضع خلاصة عامة ، تضمّنت مساوئ ومحاسن هذا الكتاب، أمّا الخاتمة فقد ضمّناها بعض المقترحات التّي رأيناها مناسبة، معتمدين في ذلك على جملة من المصادر والمراجع من بينها :

- عبده الراجحي: "أسس بناء المناهج التربويّة وتصميم الكتاب التّعليميّ ".

—حلمي أحمد الوكيل ومحمد أمين المفتي : "أسس بناء المناهج التربويّة وتنظيماتها ".

—رشدي أحمد طعيمة: "المنهج المدرسي المعاصر: أسسه، تنظيماته، تطويره".

وقد واجهتنا في كلّ ذلك صعوبات، لعلّ من أهمها قلّة المراجع و الدّراسات التّي تعني بهذه الوسيلة، وكذا حجم الموضوع، وصعوبته بالإضافة إلى ضيق الوقت.

و في الختام لا يسعنا إلّا التّوجّه بالشكر والدُّعاء لله جلَّ وعلى، إلى كلّ من ساعدنا في إنجاز هذا البحث المتواضع بدءً بأستاذتنا ومشرفنا، دون أن ننسَ الأستاذ القدير"بليغ دواوري" فقد قدّم لنا الكثير من العون والمساعدة أملين في كل ذلك الإصابة، أمّا ما كان من سهو و خطأٍ، أو نسيان فمن الشّيطان ومنّا، ومن كان من جميل فتوفيق من الله و صلّى الله على سيدنا محمد وآله وصحبه وسلّم.

الفصل الأول:

الكتاب المدرسيّ

علاقاته و مضامينه

من أكثر الوسائل التَّعليميَّة استعمالًا في المؤسسة التَّربويَّة الكتاب المدرسيّ، فهو بمثابة ركيزة وقيمة تربويَّة، تمثِّل قدراً مهماً من المنهج والخِبرات التَّعليميَّة، فَتَبَوأَ بذلك مكانةً مركزيَّةً في النِّظام التَّربويّ، وحَصَّلَ دوراً تَعْلِيمِيَّاً وَ تعَلُّمِيًّا أساسيًّا في تربية النَّشء، لذا عُدَّ مفهومًا معرفيًّا معقدَ الميزات، مُتَشَابِكَ الخصائص، ينبغي التَّعرُّف عليه، و التَّعريف به.

1.التَّعريف بالكتاب المدرسيّ:

تتجلى أهمية الكتاب التَّعليميّ في كونه مرآةً عاكسةً لمحتوى المنهاج خاصةً، وبهذا كان وسيلةً هامةً وناجعةً، تَنْحُو بالمتعلمين نَحْوًا يُمَكِنُّهُم من بلوغ الأهداف التَّربويَّة المنشودة، إذْ يَعْرِضُ لهم قضايا فكريَّة وإبداعيَّة في صورةٍ تَجْمَعُ بين التَّسلسل المنطقيّ للمادَّة التَّعليميَّة المقدَّمة واحترام الجوانِب السِّيكولوجيَّة لهم، وعليه كان هذا المؤَلَفُ **"أهم وسيلةٍ تعليميَّةٍ في العمل التَّربويّ وباعتباره أقدم الوَسائل التَّعليميَّة، و لقد شكَّل دومًا مصدرًا أساسيًّا للمعرفة، فهو المعجم أو الإناء، الذَّي يَحْوِي المادَّة التَّعليميَّة، التِّي تعمل على تغيير سلوك المتعلم"** .[1]

فالكتاب إذن هو تلك البَوْتَقَة التِّي تَنْصَهِرُ فيها أساسيات المعرفة: من مفاهيمَ وحقائقَ مقررةٍ –في سنةٍ دراسيّةٍ معينةٍ – تَتَّخِذُ صورة سَبْكٍ مُتَكَامِل العناصر، مُنْسَجِم البِّناء يقودُ المتعلم في سَلَاسَةٍ و لِينٍ، نَحْوَ تَبَنِّي إتجاهات جديدةٍ وسليمةٍ، تُتِيحُ له إمكانية التَّكيف مع قيمِ مجتمعه وفلسفته، وذلك كلّه عَبْرَ تعديل سلوكه، وصَقْلِه بما يتماشى ومساعي الدَّولة المسطَّرة في تخريج

[1] صالح بلعيد: "دروس في اللّسانيات التطبيقيّة"، دار هومة،[د،ب]، [د،ط]، [د،ت]، ص:85.

أفرادها، فأصبح بذلك " **لا يتضمن مجرد محتويات موادٍ على المتعلم استيعابها بالذَّاكرة، أو تمارين يقوم بحلِّها بطرق متشابهة، إنَّما أصبح لهذه الأداة وظائف أخرى مختلفة ومتكاملة تساهم في إدماج الكفاءات**" .[1]

فلم يعدْ هذا الكتاب خَزَّان المعرفة، الذِّي يَتأَمَّنُ عليها، حتَّى ينقلها إلى ذهن المتعلم جامدةً لا حياة فيها، بل أضحى لهذه الوسيلة أدوار أخرى، على رأسها تفعِّيل التِّلميذ ، وترغِّيبه في المادَّة التَّعليميَّة، وكذا إرفاقه بجملة من المناشط و المشكلات جعل منه ركنًا أساسًا في العمليَّة التَّعليميَّة التَّعلُّميَّة.

وبناءً على هذا فهو ليس أداةً نمطيَّةً، تَنْبُو عن التَّطور ، ومتطلباته، بل يتمتع بمرونةٍ تَكْفُلُ له تَخَطي تراكُميَّة المعرفة ومَوْسُوعِيَتَها في التَّعليم ، إلى ما هو وظيفيّ منها، ونافع في حياة المتعلم العمليَّة بحيث؛ يَرْسم هذه المعارف الخاصة في شكل مواقَفَ تعليميَّةٍ تستدعي إعمال قدراتٍ عقليَّةً عُليا : كالاستنتاج والتَّحليل، وكذا التَّركيب ،فلا يَقْتَصِر بذلك على الدُّنْيَا منها: كالحفظ والاسترجاع شريطةَ أَنْ تَكونَ هذه المشكلات المطروحة ذات وشائجَ وطيدةٍ بواقع المتعلم ، في أبعاده المختلفة بُغْية تنمية مهاراته المتعددة، وبناء كفاءاته المتنوعة، في الاكتساب الذَّاتيّ للمعرفة وحسن دمج ما تعلَّمه داخل المدرسة بما هو خارجها، ممَّا يُفضِي إلى تعزيز مقدرته على مجابهة الحياة بفاعليَّة عاليَّة.

---

[1] مختر الممارسات اللّغويّة، المركز الوطنيّ للوثائق التَّربويّة، سلسلة موعدك التَّربويّ، فريد حاجي: المقاربة بالكفاءات كبيدغوجيا العدد:17 الجزائر، [د،ط]،[د،ت] ص:18.

وبهذا أض حى عبارة عن بنية و **"مجموعة متكاملة من المواد، و الأدوات، و الأجهزة التَّعليميَّة التِّي يستخدمها المعلم و المتعلم ،لنقل محتوى معرفيّ، أو الوُصول إليه داخل الفَّصل الدَّراسيّ أو خارجه، بهدف تحسين عملية التَّعلُّم والتَّعلِيم".**[1]

إنَّ لِكُلِّ كتابٍ مدرسيّ كمٌّ ا معرفيّا محدَّدا، يحكمه مبدأ التَّكامل في النِّظام والبِّناء، والتَّنوع في الاختيار، فضمَّ بذلك إلى جانب المعارف والخبرات التَّعليميَّة أنشطةً وإجراءاتٍ تقويميَّةً، تكون عونًا للطالب والأستاذ معًا، لاختبار مدى الاستيعاب، وتمثُّل المعرفة، وبهذا يتجسد اليُسْرُ في العمليَّة التَّعْلِيمِيَّة التَّعَلُّمِيَّة، وهذه هي الوظيفة الجوهريَّة، لكلِّ وسيلةٍ تعليميَّةٍ.

وهذا ما أكسبه أهميةً بالغةً في مختلف أبعاده: الاقتصاديّة منها، والتَّربويّة، وكذا النَّفسيَّة والفنيَّة، ولعلَّ الحديث يقودنا هنا إلى ذكر هذه الأهمية، التَّي حَصَّلَهَا الكتاب المدرسيّ في مساره نحو التَّطور، سعيًا منه لأداء وظيفته على أكمل وجهٍ، في تقديم الدَّعم اللَّازم ل لتِّلميذ والمعلم على حد سواء، فيكون الهَّادِمَ لِلصِّعاب، المعَبِّدَ لمسَالِك المعرفة ، حتَّى تَطْرُقَ عقل المتعلم في يسرٍ ولينٍ، فَيَتَقَبَّلَهَا قُبُولًا حسنًا، لِتَغْدُو في مكانةِ القويِّ الأمين، فلا يمنعه من إعادة تشكيلها مانعٌ، ولا يحُول دون تمثُّلها حائلٌ، فَتَشْرَئِبَ نفسه للنهل من منابعها، والنَّهم من فَرَائِدِهَا.

[1] صلاح الدّين عرفة محمود: "تعليم وتعلّم مهارات عصر المعلومات: رؤية تربويّة معاصرةّ"، عالم الكتب، القاهرة،ط1، 2005م، ص: 134.

2. أهمية الكتاب المدرسيّ:

تَعْرِفُ المجالات المعرفيّة عامةً واللُّغويَّة خاصةً تطورًا تكنولوجيًّا متسارعًا، ورغم ذلك استبقى الكتابُ المدرسيّ الورقيّ مكانَته، كوَجْهٍ تنفيذيٍّ إجرائيٍّ، يَتَبَلْوَرُ من خلاله محتوى المنهاج، ذلك أنَّه **"مكونٌ أساسٌ من مكونات المنهاج التَّعليميّ بمختلف وحداته ومواده، وتكمن أهميته في أنَّه يقدِّم للمتعلمين المواد الدِّراسيَّة، بشكل مُبَسطٍ ومُمنْهَجٍ، لتحقيق أهداف المنهاج".**[1]

يشمل المنهاج التَّربويّ عناصر عدَّة، كالأهداف والمحتويات، إلى جانب الطرائق والوسائل ، وبما أنَّ الكتابَ التَّعليميّ وسيلةُ، فإنَّ مفهومه أضيق من مفهوم المنهاج، إذْ ينحصرُ دوره في تفصيل ما جاء في المنهاج مجملًا، وتحليل ما وَرَدَ مركبًا فيه، ناهيك عمَّا يوفِّره **"من المعارف و المعلومات والخبرات، لكلِّ متعلم في مستوى دراسيّ معين ،ووظيفته تتجاوز تأسيس عادات القِّراءة إلى المُطالعة، وإنماء الميل الثَّقفيّ الذَّاتيّ".**[2]

لما كانت الأهدافُ التَّربويّةُ متنوعةً ومتعددةً فقد تنوَّعت المادَّة التَّعليميَّة للكتاب المدرسيّ بين خبراتٍ ومعارفَ وأنشطةٍ، حتَّى تُمِّ أكبر قدرٍ من المهارات خاصةً المهارات الأربع: الاستماع، والتَّحدث، القراءة، والكتابة ، ذلك أنَّ الكتاب لا يكتفِ بخلق العادة و الدَّأب في هذه المهارات، بل

---

[1] صالح بلعيد: "دروس في اللّسانيات التطبيقيّة"، ص:85.

[2] المرجع نفسه، ص:85.

يعمل على تفعّيلها، بقصد تعزيز ميولات المتعلمين وتنمية مهارات أخرى فرعيَّة:كالمطالعة، ومهارة التَّذوق الأدبيّ، وكذا مهارة الكتابة العلميَّة...إلى آخره.

وهو **"أفضل ما يقوم بالتَّدريب على المهارات اللُّغويَّة المختلفة خاصةً مهارة القراءة...لأنَّ الكلمة المطبوعة أشد تأثيرًا، وأبقى أثرًا في نفس المتعلم".**[1]

و ذلك في ظلِّ ملازمة الكتاب للمتعلم حيث يُشَكِّلُ بعدًا نفسيًّا هامًا، يتمثل في تلك الصَّداقة القائمة بينهما، أضف إلى ذلك يمثِّل مرجعًا أساسًا لمراجعة الدَّروس، وسندًا رئيسًا في التَّعلُّم الجمعيّ والفرديّ فهو **"يبقى مع المتعلم في كلِّ مكان و زمان، و يرجع إليه متى شاء لاسترجاع الدُّروس".**[2] ،ملمّ يجعله مركز اهتمام المتعلم و **"مرجعًا للتَّمارين التِّي يشتغل بها التَّلاميذ".**[3]

فيرتدُّون إليه مرارًا و تكرارًا، لدعم مكتسباتهم، واستذكار ما فاتهم، من معارفهم خاصةً وقت الامتحان، لذا فهم **"بحاجة إلى وسائل تعليميَّة مثله...حتَّى تسهِّلَ عليهم عملية تخزين المعارف، ولتسهِّلَ عملية استدعائها متى يريدون".**[4]

فيكون بذلك إجراءً تقويميًّا فعَّالاً للمعلومات والمكتسبات، حيث يَسْتَوْضح التَّلاميذ منه مسالكَ مَنْهَجَة المادَّة التَّعليميَّة، وطرائق تنظيمها، وتخزينها في الذَّاكرة، وكذا استجلاء ما غَمُضَ منها، بالنَّظر

---

(1) توفيق أحمد مرعي وآخرون: "طرائق التّدريس العامة"، دار الميسرة، عمّان، الأدرن، ط4، 2009م، ص:270.

(2) المرجع نفسه ص :270 .

(3) علي آيت أوشان: "اللّسانيات والبيداغوجيا: نموذج النّحو الوظيفيّ، الأسس المعرفيّة والدِّيداكتيكيّة"، دار الثّقافة[د.ب]، 1998م، ط1، ص110.

(4) انظر: محمد محمود الحيلة :" أساسيات تصميم و إنتاج الوسائل التّعليميّة"، دار الميسرة، [د،ب]، ط4، 2008م، ص:122.

لكونه مزوَّدًا بـ "**الصُّور والرُّسوم والوسائل التَّوضيحيَّة، فهو مصدر لقراءة الملحقات والشُّروح**".[1]

فَتُهْضَم بذلك المعلومات، وتُنَّمَى، وتُطَوَّر "**الكفاءات والقدرات، بحيث يسمح كذلك بتنظيم المعارف، و البحث عن المعلومات**".[2]

وبهذا يظلُّ الكتاب التَّعليميّ "**يمثِّل التَّوجه الصَّحيح للأهداف التَّربويَّة العلميَّة و التَّعليميَّة ولسياسة الدَّولة**".[3]

إذ يَرْمِي إلى إنماء القيم والأخلاقيات، التِّي تنشُدها فلسفة التَّربية والمجتمع على حد سواء ذلك أنَّ محتواه، وخبراته التَّعليميَّة منتقاةٌ وفق أسس حديثة، تجمع بين الاجتماعي والفلسفيّ منها إلى جانب النَّفسيّ، فهكذا بُنِيَتْ هذه الوسيلة لنقل أفضل "**الخبرات التّربويّة للمتعلم**" .[4]

وليس هذا فحسب، بل تعمل على توحيد المحتوى، عبر المراحل الدِّراسيّة المختلفة ضمانًا لتكامله، واستمراريَّة التَّعلُّم، وتتابعه، وبهذا غَدَتْ"**ركنًا أساسًا في العملية التَّعليميَّة التَّعلُّميَّة**".[5]

---

[1] على آيت أوشان:"اللّسانيات والبيداغوجيا: نموذج النّحو الوظيفيّ، الأسس المعرفيّة والدِّيداكتيكيّة"، ص110.

[2] المرجع نفسه، ص:110.

[3] عبد الرّحمن الهاشميّ، ومحسن علي عطية: "تحليل محتوى مناهج اللّغة العربيّة: رؤية نظريّة تطبيقيّة"، دار صفاء للنشر، [د،ب]، ط1 [د.ت]، ص:259.

[4] المرجع نفسه ، ص: 259 .

[5] المرجع نفسه ، ص: 259 .

حيث تسهِّل سيرورة التَّعلُّم، والاكتساب للخبرات من خلال ما تقوم به **"من ممارسةٍ فعليَّةٍ لأنشطةٍ ،و مهامٍ عمليَّةٍ واقعيَّةٍ، تتطلَب استخدام كافة حواسه المجرَّدة، من سمعٍ وبصرٍ وشمٍ ولمسٍ وتذوقٍ، وكذلك الحّدس العقليّ".**[1]

فاشتراك أكثر من حاسة للمتعلم في عملية التَّعلُّم يزيد المعارف ترسيخًا وعمقًا، وفهمًا لمرجعياتها، وخلفياتها، إذ يساعد الكتاب المدرسيّ المتعلم في استقصاء مختلف المتغيرات الاجتماعية خاصةً وأنَّ الكتاب أداةٌ مرنةٌ قابلة للتَّطور، ممَّا يجعلها إحدى لَبِنَاتْ الإصلاح التَّربويَّ، أضف إلى ذلك أنَّها لا تحتاج إلى معدات وأجهزة لاستئناف عملها، كما أنَّ كُلْفَتَهَا منخفضة نسبيًّا، مقارنةً بما تقدِّمه من معلومات، وخبرات تعليميَّة، فاعْتَلَتْ بذلك مَدْرَجَ الوسائل التَّعليميَّة ا لاقتصاديَّة والشَّائعة في المؤسسات التَّربويَّة.

3. الكتاب المدرسيّ والمنهاج:

يعدُّ الكتاب المدرسيّ إجراءً تنفيذيًّا بالغ الأهمية، فبواسط اته يحي المنهاج، وينتعش، ويخرج من قوقعة التَّنظير إلى التَّطبيق، فهو **"الصُّورة التَّطبيقيَّة للمنهج حيث يتسنَّى له تحقيق أهداف المنهج الدِّينيَّة و الوطنيَّة و الاجتماعية و السُّلوكيّة و العصريَّة".**[2]

---

[1] محمد محمود الحيلة: "أساسيات تصميم وإنتاج الوسائل التّعليميّة"، ص:94.

[2] انظر: سعدون محمود السّاموك، و هدى علي جواد الشّمريّ: "مناهج اللُّغة العربيَّة وطرق تدريسها"، دار وائل للنّشر، الأردن1ط 2007م، ص125.

وبهذا فالكتابُ أكثر ارتباطًا بميادين التَّعليم، حيث يُعَايِنُ المتعلم المادَّةَ، ويتفاعل معها فهمًا وتمثُّلاً حتَّى يكون تحقيقه للأهداف الإجرائيَّة شاملاً وصحيحاً، وعليه فهذا المؤَلَفْ يُنْزِل أهدافَ ومحتوياتِ المنهاج إلى مُعْتَرَكِ التَّنفيذ، لاختبار جدواها، فيكشف بذلك عن نقائصها ومزاياها، وبالتالي يساعد في إعادة تطوير المناهج، ذلك أنَّ عمليّة صناعة المناهج لاتتم إلاَّ استنادًا على خلفيَّة وتقفّي هرات التخطيط السابق.

4. الكتاب المدرسيّ و المعلم:

لما كان الكتاب ركناً أساسيًّا في عرض المادَّة فإنَّه أتاح بذلك للمعلم فرصةَ ضبط هذه المادَّة ، وتنظيمها وتوزيعها، سَبْرِ كُنْهِهَا، وتلخيص أهم معلوماتها، ليمكِّنه ذلك من انتقاء أفضل طريقة لتدريسها، إذ لابد "**أن تترجم ثَقَافَتَه وإطلاعَه في غرفة الصَّف بقدر الحاجة**"[1]

لأنَّ الصِّلة بين الطرائق والتِّقنيات التَّعليميَّة قويّةٌ، فهما يعملان معًا "**بطريقة تكامليَّة من أجل تحقيق الأهداف المنشودة لاستخدامها**"[2]

هكذا يدعم الكتابُ الأستاذَ في إعداد دروسه، فيُعينُهُ على التَّحكم في المحتوى التَّعليميّ، ممَّا يُفْضِي إلى حُسْنِ عرضه، وتقويمه له، فتتحسن بذلك كفاءته المهنيَّة، يتحوَّل دوره من "**نقل المعلومات إلى مخطِّط، و مصمِّمٍ، و منَّفذٍ، و مقوِّمٍ، و موَّجهٍ، ومرشِّدٍ**".[3]

---

(1) محمد جهاد جمل: "تعميق عمليتي التّعليم والتّعلّم بين النّظريّ والتّطبيقيّ"، دار الكتاب الجامعيّ، [د،ب]، [د،ط]، 2001م، ص: 104.

(2) إبراهيم عبد العزيز الدِّعليج: "المناهج، المكونات، الأسس، التّنظيمات، التّطوير"، دار القاهرة،مصر، ط2007،1م، ص35.

(3) محمد محمود الحيلة: "أساسيات تصميم وإنتاج الوسائل التعليميّة"، ص:47 .

فحُسْنُ تمثُّل المعلم لمحتوى الكتاب التَّعليميّ، يجعله متمرسًا في طرائق وأساليب تقديمه، من تشويقٍ وجلبٍ للانتباه، فترتقي بذلك كفاءتُه التَّواصليَّة التَّبليغيَّة، فلا تُنْقَل المادَّة المعرفيَّة جافةً يُخْشَا بها عقل المتعلم في سلبيَّة مفرطة منه، بل يتعلَّم الاكتساب الذَّاتيّ لها، كمشارك إيجابيّ في صنعها فتزداد فاعليتُه ، وتتقلص في الوقت نفسِه أساليب التَّلقينِ ، التَّي تَسْتَنْزِفُ جهد المعلم، لتحلَّ محلَّها أشكال التَّوجيه، والمناقشة، والإرشاد. وهذا يعني أنَّ الوَّسيلة التَّعليميَّة عاملٌ هامٌ في تكوين الأستاذ، وأدائِه لمهمتِه.

5. الكتاب المدرسيّ و المتعلم:

يمرِّر الكتاب التَّعليميّ عبر عرضه لمادَّتِه معارفَ وحقائقَ، وكذا خبراتٍ تعليميَّةً، تمَّ اِصْطِفَاؤُهَا، ونَظْمُها بعناية تَسْتَرعِي اهتمام المتعلمين،فتعمل على إشباع حاجاتهم، وتعزيز ميولاتهم لإيجابيَّة، خاصةً إذا كانت "**الخبرات التَّعليميّة التَّي يمرُ بها المتعلم أقرب إلى الوَّاقعيَّة، فيصبح لها معنًى ملموسًا وثيق الصِّلة بالأهداف،التَّي يسعى الطَّالب لتحقيقها،و الرَّغبات التَّي يتشوَّق إلى إشباعها**"[1]

فَيُقْبِلُ عليها نَشِطًا، مُسْتَجْمِعًا قدراتِه العقليَّة: من تركيزٍ و تفكيرٍ و تدقيقٍ ، لحلِّ ما يتراءَى له من مشكلات في مواقفَ تعليميَّةٍ متنوعةٍ، بكفاءة تدمجُ ما هو معرفيّ ومهاريّ ونفسيّ، لِتَرْبُو بذلك فاعليتُه على مجابهة المواقف الحياتيَّة الاجتماعية، وممَّا يدفعه "**لنقل أثر ما تُعلَّمه إلى الحياة العمليَّة فتبقى المعلومات حيَّةً** ".[2]

---

[1] محمد محمود الحيلة : "أساسيات تصميم وإنتاج الوَّسائل التَّعليميَّة"، ص: 43 .

[2] المرجع نفسه، ص: 47.

فتتسع بذلك مُدْرَكَاتُه، وثقافته، ويَتَعَدَّل سلوكُه، ويسلك فِكْرُهُ نَهْجَ المنطقيَّة والعلميَّة ليتأكَدَ بذلك التَّعلُّم، وتَحصلَ الاستجابةُ الصَّحيحة.

كما أنَّ الكتاب وسيلةٌ تعليميَّةٌ بسيطةٌ وشارحة، تقدِّم العون لِمَنْ استعصَى عليه الفهم وبهذا فهي إحدى طرق مواجهة الفروق الفرديَّة بين المتعلمين.

6. أسس بناء الكتاب التَّعليميّ و تصميمه:

إذا كانت الكتب المدرسيَّة تطبيقًا للمناهج، وهذه الأخيرة عرفت تطورًا رسم مسارًا جديدًا من المحتويات إلى الأهداف، فالمقاربة بالكفاءات، لذا فإنَّه صار لِزامًا على هذه الكتب أنْ **"تترجمَ مقاربة الكفاءات المعتمدة، لذلك رُوعي في إعدادها جملة من الاعتبارات التَّربويَّة والبِّيداغوجيَّة والعلميّة والجماليَّة، حتَّى تكونَ في مستوى المناهج الجديدة "**[1].

لذا فمن الشُّروط و الاعتبارات التِّي يُراعَى توفُّرها في الكتاب الجيِّد:

"أنْ يتناسب حجم الكتاب مع مستوى الطُّلاب والزَّمن المخصص للمقرر".[2]

أيْ؛ أنْ تُلاءم سرعة الكتاب: من نصوصٍ، ومناشطَ طبيعة المتعلم، ومراحل نُموه العقليّ والنَّفسيّ، فلا نرفع كثافة المادَّة التَّعليميَّة، وتعقيدَها، إلاَّ بالقدر الذِّي ينسجمُ مع طاقات المتعلم

---

[1] محمد محمود الخوالدة: "أسس بناء المناهج التّربويّة وتصميم الكتاب التّعليميّ"، كلية التّربية، جامعة اليرموك، الأردن،الميامرة، ط 2004، ص:300،301.

[2] رشدي طعيمة: "المنهج المدرسيّ المعاصر: أسسه، تنظيماته، تطويره"، دار الميسرة، [د،ب]، ط1، 1428هـ، 2008م، ص 181.

الفكريَّة والعقليَّة في كلِّ مرحلةٍ دراسيَّةٍ، وهذا ينتهي إلى نتيجةٍ مفادُها ضرورة دراسة خصائص المتعلمين، وحاجاتهم، إلى جانب وضع تنظيم جيد للوقت قبل صناعة الكتاب المدرسيّ الموجّه لهم فلا يزيد حجمه ؛ بحيث تحدث تخمة ذاكريَّة للمتعلم ولا يقلّ ؛ بحيث تَنْعَدم معه الإفادة، فليست **"المادَّة الدِّراسيَّة مركز اهتمام المنهج في الوقت الحاضر"**.[1]

فلا فائدة من تضخُّم الكتاب، وارتفاع سُمْكِهِ، مع قلّة تنميته لمهارات، وكفاءات ضروريّة لحياة المتعلم، بل لابد أن تكون **"المادَّة التَّعليميَّة ملائمة لمستوى المتعلمين من حيث المفاهيم والمحتويات والمصطلحات التَّي يحتويها الكتاب"**.[2]

فلا يُمنحُ المجرَّد لتِّلميذ المدرسة الابتدائيّة ذلك أنَّ **"الطَّفل لا يستطيع بذل جهد ما لمدَّةٍ طويلةٍ، لذا ينبغي على المنهج أنْ يتضمنَ أنشطةً متنوعةً، وتقليل المدَّة الزمنيَّة للحِّصة الدِّراسيَّة "**.[3]

زد على هذا لابد من **"إتسام الكتابة وفقرات الكتاب بالوضوح سواءً في شكل الحروف المستعملة ووحدتها، أو جلاء الفواصل، وخلوه من الأخطاء المطبعيّة"**. (4)

لأنَّ نوعيَّة الكتابة المستخدمة في الكتب المدرسيَّة لها بالغ الأثر على فهم المتعلم لما يقرأ، فإنْ جُعِلت

---

(1) عادل أبو العزّ سلامة: " تخطيط المناهج المعاصرة"، دار الثّقافة، عمّان،الأردن، ط1، 2008م، ص:39.

(2) عبير عليمات: "تقويم و تطوير الكتب المدرسيّة للمرحلة الأساسيّة"، دار حامد، الأردن، ط1، 2006م، ص: 35،36.

(3) حلمي أحمد الوكيل، و محمد أمين المفتي: "أسس بناء المناهج وتنظيماتها"، دار الميسرة، [د،ب]، ط 3، 2008م، ص: 52،53.

(4) انظر: رشدي أحمد طعيمة :"المنهج المدرسيّ المعاصر"، ص:181.

متداخلةَ الحروف، أو حُمِّلَتْ كَمًّا من الأخطاء، ارتدَّ ذلك سلبًا على اكتساب المتعلم للمادَّة التَّعليميَّة، بأخص إنْ كانَ في مراحل تعلُّمه الأولى، حيث يتميز فيها التِّلميذ"**بطول النَّظر، لذلك يجب أنْ تكونَ الكلمات مكتوبةً بخط كبير عند إعداد الكتب المدرسيَّة**"[1]

كما يتعيَّن على واضعي الوَّسائل التَّعليميَّة إرفاق الكتاب التَّعليميّ بأشكال التَّوضيح: من صورٍ، وجداولَ، وخرائطَ، تسهيلاً لتوصيل المحتوى، على أنْ تأخذَ مكانًا بارزًا من الصَّفحة، و ذلك "**لتسهيل عملية التَّعلُّم على المتعلم بالحصول على مزيدٍ من الشُّروحات والاستفسارات**" .[2]

لأنّ لها أثرا بعيد الغور، على حواس المتعلم ، بالأخص البصر، لذا لا أن تكون بسيطة وواضحة والأهم جذابة، و مستقطبة لاهتمامه،حتى تؤد وظيفتها المنوطة بها في دعم النّص المكتوب فإنَّ اختيارها وتوزيعها، حجمها، وكمّها، ينبغي أن يخضع لدراسة، تستهدف نوعيّة المتعلم الذّي تُوجَّه إليه ، ذلك أنَّ وسائلَ الإيضاح ذات ارتباط بالأقطاب التالية : المتعلم، المادّة، المجتمع، التِّكنولوجيا، فهي تحمل من التّكثيف الدِّلاليّ،ما يجعل خطر الانتقاء العشوائي الجزافي قائما ، لأنها تعبر عن مساعي المنظومة التربوية في تخريج أفرادها أمَّا صياغة مقدمة الكتاب توضح "**هدفه وخطتَهُ، وبعض توجيهات استخدامِهِ**".[3]

مع العلم أنَّ المقدمة لا توجّه للمتعلم وحده، بل تُقدَّم للمعلم كذلك فَتُبَصِّرُ الأول بطبيعة المحتوى التَّعليميّ الوارد في الكتاب المدرسيّ، وتحثُّه على بذل الجهد لاكتسابه والتحكم به، عن طريق

---

[1] حلمي أحمد الوكيل ومحمد أمين المفتي:"أسس بناء المناهج وتنظيماتها"، ص: 52،53.

[2] محمد محمود الخوالدة:"أسس بناء المناهج التّربويّة وتصميم الكتاب التّعليميّ"، ص: 320.

[3] رشدي أحمد طعيمة:"المنهج المدرسيّ المعاصر: أسسه، تنظيماته، تطويره"، ص:181.

توضيح الأهداف، والغايات من وراء تعلّمه له، فتكشف بذلك عن **"تنظيم مضامينه، وطريقة معالجته داخل الكتاب"**.[1]

بالإضافة لكونها تعرِّفه بفحوى الكتاب، و محاوره، و موضوعاته من خلال لفت انتباهه **"إلى الأسس المنطقيَّة التِّي رُوعيت في ترتيبها، وكذلك التِّي رُوعِيت في اختيار الخبرات التَّعليميَّة"**.[2]

وبهذا تَبْنِّي له مرجعية وخلفية شَاملة عن طبيعة المادَّة التَّعليميَّة، ناهيك أنَّها تدعوه للاستزادة والنَّهل من موارد المعرفة، على اختلاف مشاربِهَا، وعدم الاكتفاء بما يُقدَّم.

أمَّا الثَّاني أقصد بذلك المعلم، فترشده إلى كيفية الإفادة من مضمون الكتاب، كوسيلة تعليميَّة مساعدة على عرض الدَّرس، وبهذا تمنحه مقدرة **"تنظيم التَّغذيات المرجعيَّة"**.[3]

كذلك ضرورة اشتمال الكتاب المدرسيّ **"عَلَى سَرَدٍ في آخر الكتاب للمصطلحات الجديدة"**[4]

ولعلَّ هذا الأمر متعلقٌ بتحدِّيث محتوى الوّسيلة التَّعليميَّة، وأعني بذلك الكتاب، حتَّى يضمَّ مصطلحاتٍ ومفاهيمَ جديدة، تحتاج إلى توضيحٍ يرفع اللَّبس، ويُحقِّق الفهم، لذا فلابد أنْ يشتملَ

---

[1] انظر: محمد محمود الخوتلدة:"أسس بناء المناهج التّربويّة وتصميم التّعليمي"، ص: 313.

[2] انظر: المرجع نفسه، ص: 313،314.

[3] انظر:المرجع نفسه، ص:314.

[4] رشدي أحمد طعيمة:"المنهج المدرسيّ المعاصر: أسسه، تنظيماته، تطويره"، ص: 181.

الكتاب على **"قائمة المصطلحات غير المألوفة والتَّواريخ وأسماء الأعلام وفقرات من المصادر الرئيسيَّة"**.[1]

كما أنَّه ينبغي لمؤلف الكتاب أن يوثِّقَ **"للمراجع والمصادر التَّي استقى منها مادَّته حتَّى يتمكن المتعلم من الرُّجوع إليها، إذا ما اقتضتْ الحاجة لذلك"**.[2]

فذلك يُبيّن كفاءته العلميَّة، وأمانتُه في النَّقل ، وأنَّه من المؤلفين الثِّقات.

7. إخراج الكتاب و طباعته:

إنَّ مسألة طباعة الكتاب وإخراجه تكتسي أهميةً بالغةً، تستدعي منهجيَّةً وعلميَّةً في انتقاء الرُّسوم الألوان و الرُّموز، لأنَّ هذه الأخيرة تعدُّ مؤثرات بصريَّة وحسيَّةتشدُّ انتباه المتعلمين، فأول ما يلفت نظرهم الغلاف، وما عليه من صورٍ وألوانٍ، وهذا ما أَفْضَى إلى ضرورة العناية به تصميمًا وإنتاجًا، ووفق خصائص المتعلمين الذِّين يتوجَّه لهم، فإنْ كانَ لطّلاب المرحلة الثَّانويَّة، اخْتِيرَتْ ألوانُيتلاءم والتَّركيبة النَّفسيَّة والعقليّة للمراهق، خاصةً وأنَّه يميل في هذه المرحلة**"إلى الرَّسم وقَرْضِ الشِّعر وكتابة القصص القصيرة"**[3]

---

[1] عبير عليمات:"تقويم وتطوير الكتب المدرسيّة للمرحلة الأساسّية"، ص: 35 ،36.

[2] المرجع نفسه، ص: 35،36.

[3] زكريا إسماعيل: "طرق تدريس اللّغة العربية"، دار المعرفة الجامعيّة، [د،ب]،[د،ط]، 2005م، ص: 86،87.

كما أنَّ المراهقين يفضلون الألوان المشرقة، التَّي تحمل على التَّفاؤل بالحياة، وتزرع الأمل كالأزرق الدَّال على الصَّفاء، والأصفر على الانتباه والذَّكاء، فكلُّها ألوانٌ تساعد على هدوء نفس المراهق ذلك أنَّ "**اللَّون يؤثِّر في إقدامنا، وإحجامنا، ويُشعرنا بالحّرارة أو البّرودة**".[1]

فهي أكثر ملائمةً وتناسبًا لشخص المتعلم، أمَّا ورق الغلاف فيكون "**من المقوى السَّميك ... ويتم تزيينه برسمٍ ملائمٍ، يدل على نوع المادَّة العلميَّة التَّي يتناولها**".[2]

فيكتب عنوان الكتاب بخطٍ جميلٍ وبسيطٍ، وكذا الرُّسومات يُتَوَخَّى فيها الجاذبية و البساطة فإذا خرج الكتاب لفئة المرحلة الثَّانويَّة جُعِلَ ورُق مَتْنِهِ بقياس "**من 60-70غم لكلِّ 100 سم مربع، يُريح النَّظر، ويخلو من أي لمعانٍ ينعكس على بصر القَّارئ عند القِّراءة**".[3]

أمَّا طباعة المتن، فقد تكون بالأسود والأبيض، في حين تكون طباعة المفاهيم والأفكار الأساسيّة بالأسود أو الأزرق أو ألوان أخرى مثيرة، و"**تطبع الأفكار ببنط 16 أسود**".[4]

أضف إلى ذلك أنَّ طباعة الكتاب تكون بـ "**بنط 16 أبيض أمّا عناوينه الرئيسيَّة ببنط 24 أسود**".[5]

---

[1] إيمان سعيد قاسم : "الألوان"، [د،ب]،[د.ط]، [د.ت]، ص: 1.

[2] محمد محمود الخوالدة:"أسس بناء المناهج التّربويّة وتصميم الكتاب التّعليميّ"، ص: 322.

[3] المرجع نفسه، ص: 322.

[4] المرجع نفسه، ص: 323.

[5] المرجع نفسه، ص: 322.

وحفاظًا على الكتاب المدرسيّ من التّلف، وخطر تفرّق أوراقه، ينبغي أنْ يدبَس جيدًا، وأنْ يتمَ جَلْده، وتغليفه بغلاف كارتونيّ وتبقى شروط هذه الطّباعة متغيرة.

ويجدر بنا أيضا التّذكير أنَّ الصَّفحة الأولى مخصصة لكتابة : عنوان الكتاب، ومؤلفوسنة نشره، وجهة النَّشر، ومكانه،في حين تكون الصَّفحة الثَّانية لمحتوى النَّشرعنوانه، فجودة الإخراج عامةً،والطِّباعة خاصةً، تلعب دورًا هامًا، إذ تثير دافعيَّة المتعلمتشوّقه للمحتوى، كما تجعله يُحسنُ القراءة على أوجُهِهَا السَّليمة، فيستقيمُ بذلك لسانُه ويقوَم، فيكتسب طلاقةً في إعمال الملُّخص إذا أجاد المؤَلِف إعداد مادَّته التَّعليميَّة.

8. بناء محتوى الكتاب المدرسيّ:

لكلِّ وسيلةٍ تعليميَّةٍ وظيفةٌ تُناط بها، أَلاَ وهي تحقيق أهداف المنهاج التَّربويّ، وإذا كان الكتاب المدرسيّ أداةً بُسِّط محتواهَا، ومُنْهِجَ لهذه الغاية، فما هو يا ترى هذا المحتوى؟ هل هو واحد أم متنوع؟ وما هي الأسس التِّي تحكم اختياره، وتنظيمه؟.

أ –تعريف المحتوى : context

إذا كانت الأهداف تحتَّل صدارة مكونات المنهاج، فإنَّ المحتوى التَّعليميّ هو عصب هذه العناصر، إذ لا يمكن **"أنْ تقومَ لتلك المنظومة قائمة دون هذا المحتوى الذِّي قد يكون معلومة أو مهارة ما أو أمرًا يثير الجوانب الوِجدانيَّة أو الانفعاليَّة".**[1]

[1] حسن حسين زيتون: "تصميم التّدريس: رؤية منظوميّة"، سلسلة أصول التّدريس، عالم الكتب، ط2، 2001م، ج1،ص: 108.

ذلك أنَّ المحتوى في القديم اِقْتَصَرَ على نقل المعلومات والمعارف، في كثافةٍ وموسوعيَّةٍ تجمع بين ما يحتاجه المتعلم وما لايحتاجه في واقعه، فأحسن المحتويات التَّعليميَّة ما ضمَّت زخمًا أكبر من المفاهيم، وأَحْسَنُ المتعلمين مَنْ حفظَها، واسترجعَها كلَّها كما هي، وهكذا كان المحتوى معرفيًّا محضًا، قائمًا على التَّحفيظ والتَّخزين بالذَّاكرة، فنَّمى بذلك قدرة واحدة لدى المتعلم.

وحرصًا على تكامل جوانب الشَّخصية في المتعلم، واكتسابه لِمَا يُحقق له التَّكيف مع واقعه، أصبح المحتوى التَّعليميّ يتضمن **"مهارات عقليَّة، أو أدائيَّة، أو سلوكيَّة، تُحدِّد مهارات اللُّغة الأربع: الاستماع و التَّحدث و القراءة و الكتابة"**.[1]

وهذا ما دَرَأ بمؤلفي الكتب المدرسيَّة، لتحرِّي التَّنوع في معارف الكتاب المدرسيّ، فَشَمِلَ بذلك جملة من الأنشطة والأساليب التَّقويميّة، حتَّى يُنَّمي مهاراتٍ مختلفة، تمكِّن المتعلم من النُّمو وفق خصائِصه، و بهذا كان المحتوى تلك **"المعرفة والمهارات والإتجاهات، والقيم ،التِّي يتعلمها الفرد"**.[2]

ذلك أنَّ هندسةَ المادَّة التَّعليميَّة بما يخدمُ تطلعاتِ المجتمع ، وعادَاته، وتقاليده، وقيَّمه يُصَيِّرُهَا وظيفيَّةً، وأكثر نفعيَّة للمتعلم.

---

[1] محمد محمود الخوالدة:"أسس بناء المناهج التَّربويَّة وتصميم الكتاب التَّعليميّ"، ص: 323.

[2] إبراهيم عبد العزيز الدّعيلج:"المناهج : المكونات و الأسس، التَّنظيمات، التَّطوير"، ص: 25.

ب – أنواع المحتوى:

لما كان المحتوى يتَّخذ صورًا متعددةً فقد تعددت أنواعُه ،وأصنافُه، نذكر منها:

❖ **المحتوى المعلوماتي أو المعرفيّ:**

وهو ما يُنقل للمتعلم: من معلوماتٍ ومعا رفَ وحقائقَ أو بعبارة أخرى **"ما يتزوَّد به الطُّلاب من معلوماتٍ، أو معارفَ، من خلال منظومة التَّدريس".**[1]

وعليه كان مخزون المعرفة على تنوّع مَشَارِبِهَا، وأشكالِها، وإنْ كانَ هناك من يفرق بين المحتوى والمعرفة، فيجعل الأول **"سجل الرُّموز والصُّور البصريَّة والأهداف".**[2]

في حين تَسْتَحِيلُ المعرفة إلى ذلك **"المعنى الذِّي يكتسبه الفرد في تعامله مع المحتوى".**[3]

أيْ أنَّ المعرفةَ هي ؛ دراية المتعلم النَّاتجة عن تفاعله مع المادَّة التَّعليميَّة، وبهذا يكون المحتوى هو المادَّة الخام، أمَّا المعرفة؛ فهي المادَّة المصنَّعة، التِّي يظهر فيها حِذْقُ صَانِعها، وهكذا يكون فهم المتعلم للمحتوى المعرفيّ المسجَّل في الكتب المدرسيَّة.

---

(1) حسن حسين زيتون:"تصميم التّدريس: رؤية منظوميّة"، ص: 109.

(2) عادل أبو العزّ سلامة:"تخطيط المناهج المعاصرة"، ص: 146.

(3) حسن حسين زيتون:"تصميم التّدريس: رؤية منظوميّة"، ص: 109.

❖ **المحتوى المهاريّ:**

إذا كانت المهارة تشمل الحِّذقَ والإتقان، فإنَّ المحتوى المهاريّ هو "**مجموعة استجابات الفرد الأدائيَّة المتناسقة، تُنَمِّي التَّعلُّمَ الممارسةَ، حتَّى تصلَ درجةً عاليةً من الإتقَان**".[1]

فكثرة الدُّربة والمراس في العمل والوظيفة الأدائيَّة يُؤدي إلى تجاوز أخطاء التَّعلُّم ، وبالتَّالي تحقيق مبدأ السُّرعة، وربح الوقت و الجهد، وهذا يعني ؛ أنَّ المهارة ترفع أداء الفرد لوظائفه المختلفة، فكانت مُنَمِيَّةً للجانب الحِّس حركيّ في شخصية التِّلميذ.

والمحتويات المهاريَّة هي من أولويات المناهج الحديثة في خضم حاجة المجتمعات إلى السُّرعة مع الجودة.

❖ **المحتوى الوجدانيّ:**

يُعبر هذا النَّوع من المحتوى عن "**الجوانب الوجدانيَّة والعاطفيَّة التي يسعى إلى تنميتها في وجدان الطُّلاب**".[2]

بما أنَّ جوانبَ الشَّخصية لدى الفَّرد متَّسقٌ بين عقلٍ،ووِجدانٍ، وجسمٍ،وأفعال تخضع كلُّها لِمَا يُعْرَفُ بالنُّمو،في محاولة منها بلوغ درجة النُّضج، إلاَّ أنَّها تحتاج إلى من يُغَذِّيها ضمانًا لتماشيهاومساعي المجتمع والدَّولة، لذا كان أحرى بمصممي المناهج وواضعي الكتب التَّعليميَّة أن يُؤَسِسُوا لاختيارهَا، بما يتلاءم ومطالب نمو

---

[1] حسن حسين زيتون:"تصميم التّدريس: رؤية منظوميّة"، ص: 118.

[2] المرجع نفسه، ص: 118.

المتعلم فيعملوا على صوغ أهدافٍوأنشطةٍ،وعيناتٍ لغويَّةٍ، تتناسب مع ما اِصْطُلِحَ على معرفتِه بمبادئ اختيار المحتوى التَّعليميّ فما هي يا ترى هذه المبادئ العوامل المؤثِّرة في اختياره؟.

ج- اختيار المحتوى:

بالنَّظر للتغيرات السَّريعة التِّي يعرفها العالم، وظهور شبح العولمة اللُّغويَّة، الذِّي يفرض على اللُّغات تطوير نفسها، ولا يتأتَ هذا الأخير، إلاَّ بتحسين التَّعليم، الذِّي يتطلب تهيئةً للمحتويات السَّليمةِ القادرةِ على نقل جوهر اللُّغة، وأسرارِها للمتعلم، في أيسر السُّبل، لذا كانت عمليّة اختيار المادَّة التَّعليميَّة بالغة الأهمية، وتحتاج إلى ضبط علميٍّ دقيقٍ، يُقَنِنُهَا بناءً على معايير محدَّدة.

✓ **العوامل المؤثرة في اختيار المحتوى التّعليميّ:**

هناك عدة عوامل تؤثر في اختيار المحتوى من بينها:

- **الأهداف:**

لكلِّ مُؤَلَفٍ تعليميّ أهدافٌ يَتَوَخى الوُصول بالمتعلم إليها، فالعَّام منها تضمَّنتهُ المقدِّمة، أمَّا الأهداف الخَّاصة، فمتعلقة بكلِّ وحدةٍ من وحداتِ الكتاب، ومن هنا كان لِزامًا على مخططي المواد التَّعليميَّة احترام هذه الأهداف بأنْ **"تكونَ المحتويات ترجمةً صادقةً للأهداف، وِإلاَّ لمَا تمكنَّا من تحقيقها"**.[1]

[1] انظر: حلمي أحمد الوكيل و محمد أمين المفتي:"أسس بناء المناهج وتنظيماتها"، ص: 137.

فانتقاء التَّعلُّمَاتِ ونوعيهُا يكون بمدى قدرتها على تحقيق الأهداف التَّربويَّة، ذلك أنَّ "**الأهداف هي الدِّعامة الحقيقيَّة التِّي يعتمد عليها المنهج التَّربويّ، وهي من أهم مكوناته حَيث تؤثر في المكونات الأخرى المتمثلة في المحتوى...**".[1]

فإذا كانت الأهدافُ واضحةً محدَّدةً تحديدًا جيِّدًا، لا تَكْتَنِفُهَا ضبابيَّةٌ أمكننا القول بأنَّ "**اختيار المحتوى تمَّ بدِّلالة الأهداف المحدَّدة**".[2]

لأنَّ العلاقةَ قويةٌ بين الأهداف والمحتويات، ذلك أنَّ "**المحتويات: هي المقررات الدَّراسيَّة التِّي تُختار في ضوء الأهداف**".[3]

فعامل الأهداف مهمٌ جدًا في تحديد المحتويات، فهذا الأمر يَسْتَوجِبُ وُضُوحَهَا ، ودقتَها أيضًا بالإضافة إلى ضبطِها، وقابليتِها للتَّحقق واقعيًّا، وهي عادَّة ما تتنوع بين أهداف سلوكيَّةٍ، أو أدائيَّةٍ أو أخرى تعليميَّةٍ.

- **مستوى المقرر الدِّراسيّ:**

إذا كانت الأهداف تختلف من مرحلة دراسيَّة إلى أخرى، بل ومن سنة إلى أخرى ، فهذا يعني اختلاف المقررات الدّراسيّة في مضامينها، وبهذا يكون للمرحلة التَّعليميَّة والمستوى الدِّراسيّ دور في

---

(1) إبراهيم عبد العزيز الدّعيلج:"المناهج ، المكونات، الأسس، التّنظيمات، التّطوير"، ص: 25.

(2) انظر: عبد اللّطيف حسين فرج: "تخطيط المناهج وصياغتها"، دار حامد،[د،ب]، ط1، 2008م، ص: 110.

(3) عبد اللّطيف الفارابي وآخرون: "معجم علوم التّربيّة، مصطلحات البِّيداغوجيا والدِّيداكتيك"، سلسلة علوم التّربيّة، مطبعة النّجاح الجديدة، [د،ب]،[د،ط]،1994م، العدد: 10، ص:18.

اصطفاء المادَّة التَّعليميَّة "**فإنَّ محتوى يقدَّم على مستوى المدرسة الابتدائية يختلف اختلافًا نوعيًّا عن محتوى يُقدَّم على مستوى المدرسة المتوسطة، أو في المدرسة الثَّانويَّة، و هو في المدرسة الابتدائية يختلف من الصَّف الأول عن الصَّف الخامس**".[1]

لأنَّ ما وُضع من أهدافٍ و مقرراتٍ لتّلميذ الابتدائية يتميّز تَمَيُّزًا جوهريًّا، من حيث البساطة والتَّجريد، عن غيره من أهداف و مقرراتِ متعلم المرحلة الثَّانويَّة.

- **الوقت :Le temps**:

من بين أهم المشكلات التِّي تواجه واضعي البرامج والمقررات الدِّراسيَّة الوقتُ المخصص لتعليم المادَّة اللُّغويَّة حيث ؛ لابد أنْ ينسجمَ المحتوى التَّعليميّ مع ما خُصص له من مدة زمنيَّة، فلا يكون مكثفًا مُثْقَلاً "**بحفظ المعلومات، وتكديسها** ".[2]

بل مَنَاطُ الأمرِ وعِمَادُهُ أنْ يُوجَّه الاهتمام لإعداد موادٍ دراسيَّةٍ، تساهم إسهامًا واسعاً في إكساب المهارات، وتكوين الإتجاهات المناسبة لدى المتعلمين، وأنْ يُمنحَ محتوى المادَّة الوقتَ الكافي لإنجازه، فالأهم يُعطي وقتًا أطولَ، وأقلُّ أهميةً وقتًا أقلَّ، فيحصلَ بذلك تلاءم النُّصوص والأنشطة مع

---

[1] عبده الرَّاجحي: "علم اللّغة التّطبيقيّ وتعليم اللّغة العربيّة" الفَّصل الخامس، دار المعرفة الجامعيّة، إسكندرية، مصر،[د،ط] 1995م، ص: 63، 62.

[2] المرجع نفسه، ص: 63،62.

عدد الحصص المخَصَصَة لها، فيعتدل الجدول الزَّمنيّ **"ل كلِّ مادَّة مع طبيعتها وتوزيعها، على مدى العام الدِّراسيّ".**[1]

هذه العوامل، وغيرها من الأمور المتعلقة بالاقتصاد، والسِّياسة، والمجتمع، تُحتم على صُنَّاع الوحدات التَّعليميَّة والمواد اصطفاؤها في ضوء معايير علميَّة مضبوطة منها:

✓ **معايير الاختيار:**

تتعدد معايير اختيار المحتوى لعلّ من أهمِّها ما يلي:

*** صدق المحتوى و أهميته:**

فلا يكون المحتوى صادقًا إلاَّ عندما يكون واقعيًّا وعمليًّا، يتمتع بقابلية **"التَّطبيق عليه في مجالات واسعة ومواقف متنوعة ".**[2]

أي أنْ يكونَ ذا سمةٍ إجرائيَّةٍ، فلا يُنتقَى محتوىً مجرَّدًا مثاليًّا، يَطغى عليه طابع التَّنظير، بل لابد من مواكبته لمستجدات العص ر الذِّي وُضِع فيه، ذلك أنَّ **"الصِّدق يعني: الصِّحة والدِّقة والمعلومات المؤكدَة والمصادر الموثوق بها".**[3]

---

[1] رافدة الحريريّ: "التّخطيط الاستراتيجيّ في المنظومة المدرسيّة"، جامعة الأردن، كلية التربية، دار الفّكر، [د،ب]،ط1، 2007م، ص: 282.

[2] حلمي أحمد الوكيل ومحمد أمين المفتي:"أسس بناء المناهج وتنظيماتها"، ص: 137،138.

[3] إبراهيم عبد العزيز الدّعيلج:"المناهج: المكونات، الأسس، التّنظيمات، التّطوير"، ص: 26.

إنَّما المحتويات التَّعليميَّة الصادقة تلك الصحيحةُ الأصيلةُ، ذات دلالةٍ تتمثل في **"قدراتها على إكساب المتعلم روح المادّة و طريقة البحث فيها"**.[1]

فيصبح بذلك المحتوى ذا قيمةٍ في حياة التَّلاميذ، فضلاً عن تماشيه **"مع الأهداف التَّربويَّة الموضوعة"**.[2]

*** ملاءمته لخصائص التَّلاميذ وحاجاتهم:**

وذلك بأنْ تلب المادَّة التَّعليميَّة المنتقاة حاجاتِ ومطالبَ نمو المتعلمين ، خاصةً المراهقة منهم، فهم يعرفون تغيراتٍ كبيرةً في النَّواحي الجسميَّة والفِّسيولوجيَّة والح ركيَّة، وكذا سرعة النُّمو الجسميّ، وانعكاساته، ناهيك عن النُّمو العقليّ للمُتَعَلِمَةِ في هذه المرحلة حيث؛ تزداد القدرات على الفهم الاستدلاليّ والاستقرائيّ والانتباه، فمراعاة هذه الميولات والحاجات يخلق **"الدَّافع لهم للإقبال على دراسة المحتوى"**.[3]

*** حداثته وأسسه التِّكنولوجيَّة**

إذا كان المحتوى لا يعرف الثَّبات، فهو دائم التَّغير إذن ، حتَّى يحقَقَ توافقه مع **"أحدث المفاهيم العلميَّة المؤيدة بالخبرات والتَّجارب العالميَّة، وبأعلى درجةٍ من الدِّقة"** .[4]

---

[1] حلمي أحمد الوكيل ومحمد أمين المفتي: "أسس بناء المناهج و تنظيماتها"، ص: 137،138.

[2] رشدي أحمد طعيمة:"المنهج المدرسيّ المعاصر: أسسه، تنظيماته، تطويره"، ص: 171.

[3] حلمي أحمد الوكيل ومحمد أمين المفتي:"أسس بناء المناهج وتنظيماتها"، ص: 138،139.

[4] محمد محمود الخوالدة:"أسس بناء المناهج التّربويّة وتصميم الكتاب التّعليميّ"، ص: 320.

لأنَّ إحاطة المادَّة التَّعليميَّة بمستجدات الحداثة يساعد على بناء شخصيةٍ قادرةٍ على التَّكيف مع واقعها، والإبداع في مجالاته العلميَّة المختلفة، وحتَّى يحقَقَ كذلك مبدأ الالتحاق بِرَكْبِ الدُّول المتقدِّمة.

*** مراعاته للفروق الفرديَّة للمتعلمين:**

إنَّ التَّلاميذ يختلفون في مدى استيعابهم للمادَّة التَّعليميَّة المطروحة ،كما أنَّ لكلٍّ واحدٍ منهم بنيتُه السِّيكولوجيَّة المختلفة، بالنَّظر لاختلافهم في الوِّراثة والنَّشأة، التَّي تجعل مرجعياتهم الثَّقافيَّة أيضاً غير متشابهةٍ، وبالتالي بروز ما يعرفُ بالفروق الفرديّة بين المتعلمين لذا فإنَّ هناك **"حاجةً ماسةً لتقديم المواد والخّبرات المختلفة لمواجهة الحاجات الفرديَّة".**[1]

فالمحتوى المتنوِّع بالإضافة إلى العرض المتنوِّع، يساعد بدرجةٍ كبيرةٍ على خلق تقاربٍ بالكفاءات المستهدفة

*** مسايرة الواقع الاجتماعي والثَّقافيّ للمتعلم:**

لابد أنْ ننطلقَ في اختيار المحتوى من فلسفة المجتمعوما يحويه من قيمٍ ثقافيَّةٍ واجتماعية (عادات، تقاليد، أعراف...)، فتشمل المعا رفُ المختارةُ **"معلوماتٍ عن مختلف النُّظم في المجتمع مثل: الاقتصاديّ، لإجتماعيّ..."**.[2]

*** التّوازن بين شمول وعمق المحتوى:**

[1] إبراهيم عبد العزيز الدّعيلج:"المناهج، المكونات، الأسس، التَّنظيمات، التَّطوير"، ص: 26.

[2] حلمي أحمد الوكيل ومحمد أمين المفتي:"أسس بناء المناهج وتنظيماتها"، ص: 138

و معنى ذلك أنْ يكونَ هناك توافق بين الشُّمول وهو: تغطية **"لكلِّ المجالات بالدِّراسة"**.[1] وفي هذا شيءٌ من التَّعميم، أمَّا العمق فيعني: الإتيان على أساسيات المادَّة التَّعليميَّة في ضَرْبٍ من التَّفصيل، الذِّي يلزمُ معه فهم الأفكار والمبادئ، فاختيار **"مجالات المادَّة لابد أنْ يكونَ على أساس إحتوائِها على أساسيات المادَّة، وبالتالي قابليتها للتَّطبيق في الهواقف المتنوعة، وبهذا يتحقق الشُّمول"**.[2]

- ✓ **اختيار مفردات المحتوى: sélection vocabulary**

لاختيار مفردات المحتوى معاييرٌ و أسس لعلَّ من أهمِّها ما يلي:

- **الشُّيوع : Féquence**

وهذا الأساس هو الأهم؛ لأنَّه يوفِّر جهدًا على المتعلم في اكتساب كمٍّ مفرداتيّ هائلٍ، لا يحتاج إلى استعماله بصفة كليَّة إلَّا نادرًا، في حين قد يجهل كلمات يحتاجُها دائمًا، أيْ ؛ **"أنَّ الكلمة كلُّما كانت أكثر استعمالًا كانت أنفعأصلح في تعليم اللُّغة"**[3]

- **التَّوزيع: répartition**

---

[1] حلمي أحمدالوكيل:"أسس بناء المناهج وتنظيماتها"، ص: 138.

[2] المرجع نفسه، ص: 138.

[3] انظر: عبدالراجحي:"علم اللُّغة التَّطبيقيّ و تعليم اللُّغة العربيَّة"، ص: 66.

ويقصد به أنَّ المفردةَ اللُّغويَّةَ تكون واسعةَ الاستعمالِ والتَّداول، أي؛ أنَّها **"كلَّما كان انتشارها في غير مجالٍ، كلَّما كان ذلك أنفع للمتعلم، لأنَّه يستعملها في مواضيع شتَّى مثل فَتَحَ" ذات درجةٍ مرتفعةٍ، فتح عينه، فتح قلبَه للنَّاس، فتح حسابًا مصرفيًّا، فتح عليه النَّار."**[1]

- **قابلية الاستدعاء: Disponibilité**

وقد يُواجه المتعلم عسرًا في استحضار بعض الألفاظ عندما يكون بصدد حلِّ مشكلةٍ ما، ولعلَّ ذلك راجعُ إلى كونها طويلةً أو شاذةً أو مهجورةً...الخ .

وكذلك غير صالحة للتَّعليم، لذا يَتَعَيَّنُ علينا انتقاء الكلمات المحسوسةِ قبل المجرَّدة، والبسيطةِ قبل المركبةِ، المستعملةِ قبل المهجورةِ، كما أنَّ عملية الاختيار المفرداتيَّ تبقى أسِيرة المرحلة الدِّراسيَّة والظُّروف النَّفسيَّة للمتعلم، وكذا الاجتماعية و التَّعليميَّة.

- ✓ **اختيار النُّصوص:**

يُراعَي في انتقاءها أنْ تكونَ أصيلةً معبرةً عن روح الأمة، و ثقافتِها، و مساعِيها في تخريج الأفراد، إلَّا أنَّه يتوجب مراعاة جوانب التَّبسيط في مراحل تعليميَّةٍ معينةٍ.

كما ينبغي أنْ تكونَ العيناتُ اللُّغويَّةُ المنتقاةُ شاملةً متصفةً بالعموم، حيث تمسُّ قضايَا ومشكلاتٍ اجتماعيةفعليَّةً متواجدةً في بيئة المتعلم، وذلك دون أنْ ننسَ ضرورة انسجامِهارغباتِه،وتطلعاتِه، تناسقِها مع مواضيعها.

[1] انظر: عبد الراجحي:"علم اللُّغة التُّطبيقيّ و تعليم اللُّغة العربيَّة"، ص: 66.

✓ **اختيار القواعد النّحويّة:**

إنَّ البُنَى النَّحويَّةَ هي أيضًا متنوعةٌ، فمنها :ما هو مركزيٌّ وأساسيٌّ في الاستعمال وأخر هامشيٌّ،كما يوجد البَّسيط و المعقد أو المركب، لذا فإنِّ الاحتكام إلى المدخل الوظيفيّ في انتقاء القواعد ضروريٌّ لأنَّه: **"يربط البُنى النَّحويَّةَ بالأحداث الإتصاليَّة"**.[1]

وهذا يزيد من قابليتها للتَّعلُّم، كما يُخلِّصُها من جَفَافِهَا، وتجريدِها، وعُسْرِها أيضًا ، لأنَّها تكتسب دِلالةً سياقيَّةً نصيَّةً ذات مغزى إتصاليّ، فَرَبْط القاعدة النَّحويَّة بوظيفتِها ، بالإضافة إلى احترامها لأسس التَّدرج المعرفيّ، يجعلها أكثر مِصداقيةً لدى المتعلم، لذلك يُقال الإعراب شَطرُ المعنَى ذلك أنَّ معرفة المتعلم بالفروق الدَّقيقة بين الأساليب اللُّغويُّة يجعلهُ أعرفَ بمواطن توظيفِها.

د- معايير تنظيم المحتوى التَّعليميّ

تسهيلًا لتعلُّم المادَّة التَّعليميَّة، و تمثُّلِها فِهمًّلداوٍ ،وحفاظًا على تماسكهاوترابطها التَّكامليّ، جُعِلَ لترتيبِها معاييٌر كانت **"بمثابة عقدٍ اجتماعي جديد في المجتمع بصفة عامةٍ،وحول متطلبات التَّعليم، وتأكيد التَّوقعات المتفق عليهاجتماعيا**.[2]

إنَّ البّناء الفكريّ و الفلسفيّ للمجتمعات، يختلف باختلاف المواد المشَكِلَةِ له : من عاداتٍ ومعتقدات وقيمٍ، وإذا كان التَّعليم هو عملية تعديل سلوك المتعلم بما يتماشىهذا البِّناء، فهذا يعنيِ تَنَائِي البِّيئات الاجتماعية في غاياتها المتعلقة بتخريج أفرادها، ومن هنا فإنَّ صَوْغَ المناهج التَّربويَّة، وإلمَ محتوياتِها

(1) عبده الراجحي:"علم اللُّغة التّطبيقيّ وتعليميَّة اللُّغة العربيَّة"، ص: 184.

(2) "المنهج المدرسيّ المعاصر:أسسه، تنظيماته، تطويره"، ص: 170.

التَّعليميَّة قائمٌ لا محالةَ على أساسٍاجتماعي، بحيث ؛ تكون المضامين التَّعليميَّة مؤكدة لتَّطلعات المستقبليَّة للمنظومةالاجتماعيةوالتَّربويَّة معًا.

ومن الواضح أنَّ هذه المعايير و الأسس تَتَسِّم بالمرونة ،وقابليّة التَّطور،وبالنظر لهذه السِّمة فقد تعددت مداخل تنظيم المادَّة التَّعليميَّة، فمنهاما هو مرتبطٌ بطبيعتِها فمثلاً للُّغة بُنَاؤهاو وطرائق اكتسابِها الخاصةُ بها، التِّي لا تظهر في غيرها من المواد مثل الرياضيات أو العلوم هذا ما يُعرف بالتَّنظيم المنطقيَّ، فما هو هذا الضَّرب من التَّنظيم؟ وما هي أسسه؟.

1- التَّنظيم المنطقيَّ: LogicalOrganization

وهو نوع من التَّنظيم المتمركز حول المعرفة، يهدف إلى تربيتِها وفق **"المفاهيم و القوانين الخَّاصة أي تنظيم المحتوى بناءً على مفاهيمَ و قوانيَن محدَّدة".**[1]

كما أنَّه أقدم مداخل تنظيم المحتوى، فهو عبارة عن منهجيَّة تَنْضَدُ المادَّة التَّعليميَّة بما يتلاءم وسياقات تعليمها **"من السَّهل إلى الصَّعب، ومن البَسيط إلى المركب، ومن المعلوم إلى المجهول، ومن المحسوس إلى المجرَّد، ومن الجزء إلى الكلِّ".**[2]

حيث يتم إعداد المادَّة التَّعليميَّة بَدْءً بالبَّسيطِالمحسوسِ، المعلومِ المباشرِ، الثَّابتِ، العامِ إلى المعقد،المجرَّد المجهول غير المباشر كأسماء الأشياء التِّي يدركُها أكبر قدرٍ من الحَّواس، خاصةً البصر واللَّمس، مع الحرص على

(1) عادل أبو العزّ سلامة: "تخطيط المناهج المعاصرة"، ص: 288.

(2) محمد محمزد الخوالدة: "أسس بناء المناهج التَّربويَّة و تصميم الكتاب التَّعليميّ"، ص: 317.

الانطلاق من الجزء قبل الكلّ ذلك **"أنّ "مفردات المحتوى لا تقدَّم دفعةً واحدةً، بل تقدَّم له، أو تدَرَّس له الوَّاحدة تلو الأخرى"**[1]

فالمتعلم في مراحله الأولى يُنْتقى له محتوىً تعليمي ا بسيطا وسهلا يعرفه، ويتسِّم بالعموم ليتدرج فيما بعد أو في تعلِّمه اللَّاحق إلى المجرَّدات والتَّعقيدات، ومن ثمَّى اقتحام غَياهِب المجهول حيث يرتقي في **"اكتساب مهاراته اللُّغويَّة من العناصر اللُّغويَّة التِّي يَسهل عليه استعمالها إلى العناصر المجرَّدة".**[2]

فالتَّجر يي مبدأٌ مهمٌ في التَّعلُّم ، لأنَّه يُبلور المعارفَ و المعلوماتِ الحسيَّةَ في صيغةٍ منطقيَّةٍ ، حتَّى يُقبِلَ عليها عقل المتعَلم، فيَسْتسِغَهَا مُجَزَّئَةً مُبسَّطةً سهلةً، ثم يُشَّفرها، و يُجَرَّدها من صُورَتِها الماديَّة وهذا يعني؛ أنَّ الطِّفلَ يَتَلقى المعرفة حِسًّا، لا بفضل فِطرة عقليَّة زُوِّد بها، فينطلق في تعلُّمه من **"من أصغر الظَّواهر اللَّغويّة".**[3]

فهذهالمبادئ منطقيَّةٌ **"تتماشى مع طبيعة الاكتساب اللُّغويّ لابد من أخذ هذا العَّامل بعين الاعتبار"**[4]

---

[1] حسن حسين زيتون:"تصميم التّدريس :رؤية منظوميَّة"، ص: 128.

[2] أحمد حساني: "دراسات في اللِّسانيات التَّطبيقيَّة: حقل تعليميَّة اللُّغات"، الجزائر، ط2، [د،ت]، ص: 145.

[3] علي آيت أوشان:"اللِّسانيات و البِّيداغوجيا: نموذج النَّحو الوظيفيّ"، ص: 116.

[4] أحمد حساني:"دراسات في اللِّسانيات التَّطبيقيَّة: حقل تعليميَّة اللُّغات"، ص: 146.

فإذا أُعِدَّتْ هذه المادَّة، و وُضِعت في الكتاب المدرسيّ اِشْتُرِطَ "**تنظيم الكتاب التَّعليميّ أنْ يكونَ متفقًا مع طبيعة النِّظام المعرفيّ الذِّي تنتمي إليه المادَّة التَّعليميَّة** "[1]

حيث يُعنى كل كتابٍ مدرسيّ بضَرْبٍ من المواد: كالفلسفة أو الرِّياضيات أو اللُّغة ، فَيُبَوِّب بناءً على طبيعة المادَّة المدرجة فيه،حتَّى يوضِّحَ:"**طرائق التَّفكيرفيها، و أساليب اكتسابها**"[2]

وبعد اختيار المحتوى المراد تعلُّمه في مرحلةٍ دراسةٍ محدَّدةٍ، وضبط الصَّف الدِّراسيّ موجَّه له، تأتي عملية التَّنظيم، فتحرص على إحداث ذلك:

❖ التَّتابع : Séquence

فيعمل الإعداد التَّنظيميّ للمحتويات من : مواضيعَ و أفكارٍ، وكذا أنشطةٍ ، وخبراتٍ تعليميَّةٍ على إحداث رؤيةٍ بعيدةٍ ومتسعةٍ لدى المتعلم، بحيث؛ يَحْصُلُ له إلمامٌ بالمادَّة العلميَّة المطروحة، من طريق الجَّمع بين ما تعلَّمه سابقًا وحاليًّا، بالإضافة إلى توفُّره على حوافز التَّعلُّم، و ذلك لمنح الطَّالب فكرةً تنص على أنّ ما سَيُقَدَّم ما هو إلَّا تكملةٌ و زيادةٌ لما قُدِّم آنفًا، فهكذا يكون التَّتابع "**أنْ يُبْنَ كلُّ مفهومٍ فوق مفهومٍ سابِق له، و يتجاوز المستوى الذِّي عُولجَ به من حيث المعالجة والعُمق**".[3]

---

[1] أحمد حساني: "دراسات في اللِّسانيات التَّطبيقيَّة: حقل تعليميَّة اللُّغات"، ص: 317.

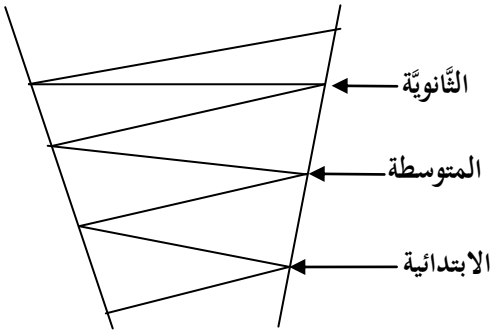
[2] محمد محمود الخوالدة:" أسس بناء المناهج التَّربويَّة وتصميم الكتاب التَّعليميّ"، ص: 316.

[3] رشدي أحمد طعيمة:"المنهج المدرسيّ المعاصر: أسسه ، تنظيماته، تطويره"، ص: 184، 185.

ذلك أنَّ التَّتابع ليس تكرارًا أجوف ا للمحتوى والأفكار، بل يُكَرَّرُ المحتوى في كلِّ مستوى دراسيّ مع **"معارفَ أكثر تركيبًا من المعارف التّي تضَمَّنتها المرحلة السَّابقة، و تتطلب تحليلًا أدَق، وعمقًا واتساعًا"**[1]

لتحدثَ بذلك تراكميَّة المعرفة ذلك **"التَّسلسلَ في بناء الخبرات اللَّاحقة المتتاليَّة فوق خبراتٍ سابقةٍ ماضيَّةٍ، بحيث تعمِّق الخّبرات الجديدة "**[2]

وهذا يساعد المتعلمين على اكتساب المفاهيم والأفكار المجرَّدة،كما أنَّ التَّكرارَ يرسخُ المعلومات، ويعمِّق فهمَها، ويمنحُ المتعلمَ مناحيَ تفكيرٍ منطقيَّةٍ، ما تفتأُ فيها المعارف تتسع عبر الأطوار الدِّراسيَّة المختلفة، وقد يتداخل مفهوم التَّتابع مع مفهوم أخر من مفاهيم التنظيم وهو "الاستمراريَّة"، والرَّسم البّيانيّ الآتي يظهر اتساع المعارف وفق المراحل الدِّراسيَّة (التَّتابع) :



رسم تخطيطيّ يوضِّح معنى مبدأ التَّتابع كمعيار للخّبرة في المرحلة الدِّراسيَّة

[1] حلمي أحمد الوكيل و محمد أمين المفتي:"أسس بناء المناهج و تنظيماتها"، ص: 142.

[2] عبد اللَّطيف بن حسين فرج: "صناعة المناهج و تطويرها في ضوء النَّماذج"، دار الفاروق [للنشر]، ط1،2007م، ص:70.

❖ الاستمراريَّة: cotinuity

ترتبط الاستمراريَّة بالتَّتابع في مجال التَّكرار، وإنْ كانت تختلف عنه في أنَّ **"التَّكرار الرَّأسيَّ للمفاهيم الرَّئيسيَّة للمحتوى في مختلف مراحل الدِّراسة".**[1]

وليس واحدًا، فهي تعيد الحقائقَ والمهاراتِ والخبرات للتّلاميذ دون تعميقٍ أو توسعةٍ فغايتُها ضمان ديمومة التَّعلُّم، بما ينسجم وخصائص المتعلم، وبهذا فالاستمراريَّة تأتي " **بمفهوم التَّسلسل (التَّتابع) إلى حدٍ كبيرٍ، فالطَّالب يتقدَّم في تعلُّمه بشكلٍ مستمرٍ من خلال المرور بخبراتٍ تعليميَّة متسلسلة".**[2]

أيْ أنَّنا لإدامة التَّعلُّم (الاستمراريَّة) نحن في حاجة للإعادة و لتَّكرار، في بعض أساسيات المحتوى، شريطةَ إضافة جزئياتٍ و تفاصيلَ يجهلها المتعلم، و إنْ كانَ المعنى الأساس معلومًا لديه، على أنّ حَبْكَ المعارفِ، ونسْجَهَا يلعب دورًا رَئيسيًّا في شَحْذ الذِّهن و الفهم، من هنا جاء مبدأ آخر من مبادئ ترتيب المادَّة التَّعليميَّة و هو:

❖ التَّكامل:Intégration

لعلّ تقديم المعلومات و المعارف في صورة تكامليَّة، متلاحمة الفروع والأجزاء، هي غاية ترفع **"الفاعليّة أكثر في التَّعليم من تقديمها منفصلةً".**[3]

---

(1) رشدي أحمد طعيمة:"المنهج المدرسيّ المعاصر:أسسه، تنظيماته، تطويره"، ص: 184،185.

(2) انظر: حسن شحاتة: "تصميم المناهج و قيم التَّقدم في العالم العربيّ"، الدار المصريَّة اللُّبنانيَّة ط1، 2008م، ص:22.

(3) حلمي أحمد الوكيل و محمد أمين المفتي:"أسس بناء المناهج و تنظيماتها"، ص: 142.

فجمع عناصر المادَّة المرادُ تدريسها في مجال معين، بحيث تكون الانطلاقة من الكلِّ إلى الجزء ووفق المنهج التَّحليليّ القياسيّ، عملًا بما توصلت له نظريات التَّعلُّم خاصةً الجشطلت" **عند إدراكنا لموضوع ما فإنَّ حواسنا تميل لتنظمه بحيث يكون الجشطلت الخاص به ذا انتظامٍ وتماثلٍ وبساطة**".[1]

ويمكن القَّول أنَّ فهمنَا للأشياء لا يكون إلاَّ إذا نظرنا لها نظرةً كليَّةً، تُلِّمُ بأجزائِه ا مجتمعةً منسجمةً، عملًا بمبادئ العَّقل التِّي تدركُ الكلَّ قبل الجُّزء.

ومن هنا ظهر مفهوم "المقاربة النَّصيَّة"في دراسة اللُّغة، وهو مصطلح من مصطلحات لسانيات النَّص، وهي تعني؛ جعلَ النَّص منطلقَ دراسة الأنشطة الأخرى أو الرَّوافد : من نحوٍ وصرفٍ وبلاغةٍ حيث؛ تُسْتَقَى الأمثلةُ من النَّص، بما يُتيحُ للمتعلم رؤية ذلك الكلِّ اللُّغويّ المترابِط، وكيف تتشابك أجزاؤُهُ، لتشكيله، وتَتَفَاعل فيما بينها داخل هذا النِّطاق، وكذلك حال الحياةِ المحيطةِ به، فالمجتمع كلُّ يَتَآلُف أفرادُه خدمةً لهذا البِّناء المتراص، و تحقيقًا لذواتهم فيه.

كما أنَّ التَّكامل يتعدَّى ربط فروع المادَّة الواحدة إلى الرَّبط بين مادتين أو أكثر: كالتَّاريخ والجغرافيا أو اللُّغة إنْ تناولت نصًا تاريخيًّا...إلى آخره

[1] جلال شمس الدّين: "علم اللّغة النّفسيّ: مناهجه، نظرياته، قضاياه"، مؤسسة الثّقافة الجامعيّة، الإسكندريّة، مصر،[د،ط] [د،ت]،ج1، ص: 42.

لذا كان على الوحدات التَّعليميَّة في الكتاب المدرسيّ أنْ"**تكونَ متكاملةً معرفيًّا بحيث تشكِّل كلُّ وحدةٍ موضوعًا علميًّا يعالج مجموعة من العَّناصر المرتبطة في إطار موضوع واحد** "[1]

ولوحدات الكتاب التَّعليميّ نظامُها الخاص، الذِّي ينبغي مراعاتُه أثناء تركيب وتشكيل كلِّ وحدةٍ، حتَّى تؤد وظيفتَها في تسهيل عملية التَّعلُّم والتَّعليم، لذا و تحقيقًا لمبدأ الجذب والتَّشويق وكذا تهيئة الأذهان لاستقبال المضامين التَّعليميَّة المحتواةِ في الوحدة أُشْتُرِطَ في استهلالها أنْ يكونَ مسترعيًّا للانتباه في عرضه للمفاهيم الكبرى، فيُظهرَها في شكل "**رسوم خطيَّةٍ مصحوبةٍ بألفاظٍ مكتوبةٍ**".[2]

أيْ؛ تتَّخِذ صفةَ رسوماتٍ، ومخططاتٍ، وخرائطَ تسهيلًا لتعلُّمها، ولمساعدة الطَّالب في إدراك المعلومات، وبيان العلاقات التِّي تربطها، وفتح شهيتِه لِمَا سيتلقاه، ويُفَضَّلُ تزويد الموضوعات الواردة في الوحدة بأسئلةٍ مثيرةٍ خادمةٍ للتقويم الذَّاتيّ للمتعلم ، شريطةَ توفُّرِ إجاباتها في النُّصوص المدروسة، وأنْ تكونَ مشفوعةً بتدريباتٍ، وأنشطةٍ داعمةٍ محقِّقةٍ للأهداف، كما أنَّ المفاهيمَ الفرعيَّة للمفهوم الرَّئيسيّ تُعْرُض بنصٍ مختارٍ من كتابة المؤَلِف، أو نص من النُّصوص الجاهزة، التِّي تُلاءم تعلُّم هذا المفهوم، وبالنظر لزيادة نشاط المتعلم يتعيَّن أنْ تشتملَ الوحدة على تمارينٍ ومشروعاتٍ فرديَّة تعاونيّة، لغرض البُلوغ بالمتعلم النَّتيجة و " **وصولًا إلى الخُلاصة المُعالجة فيها بحيث** ؛

---

[1] محمد محمود الخوالدة: "أسس بناء المناهج التَّربويّة و تصميم الكتب التَّعليميّ"، ص: 317.

[2] حسن حسين زيتون: "تصميم التَّدريس: رؤية منظوميَّة"، ص: 145.

يتمكن من تجميع أفكاره، و لملمَةِ معارفِه، التّي تلقَّاها ،واستعدادًا لتقويم هذه المكتسبات".[1]

في تذييل الوحدة ، أو الكتابالتَّعليميّفي أنشطة المتابعة التّي تتجلى في صُورةِ مشكلةٍتنفيذ مشروعٍ، أو إجراء بحثٍ ذي **"علاقةٍ بمشكلةٍ حقيقيَّةٍ واقعيَّةٍ من حياة التّلميذ، خارج دائرة الوحدة، ولكنْ ينبغي أنْ تكوَن مشكلة لها علاقة بما تعلَّمه الطَّالب عبر الوحدة التَّعليميَّة...على أنْ تكونَ مشكلةً بسيطةً واضحةً يسهل تعريفهاو تفسيرها."..**[2]

وذلك من أجل حثّ المتعلم على التَّعلُّم الذَّاتيّ، وتحصيل إضافةٍ معرفيَّةٍ جديدةٍ، دون أنْ ننسَ توظيفه لخبراته، و معلوماته في مواقفَ حياتيَّةٍ عمليَّةٍ، تَبْنِّي كفاءَته الأدائيَّة، أضف إلى ذلك إنَّ التَّنظيم التَّصاعديّ للمادَّة التَّعليميَّة في هذا المؤَلَف المدرسيّ يُفَعِّل قدرات المتعلم العقليَّة يُؤَسِسُ لديه **"مناحيَ استقرائيَّةً في التَّفكير".**[3]

على خلاف ذلك إنْ كانَ التَّنظيم المعرفيّ تنازليًّا، فإنّه يكوِّنُ لديه منحىً تفكيريًّاستنتاجا وهما نمطان من أنماط التَّنظيم المنطقيّ، وبهما يستطيع متعلم امتلاك مهارات التَّركيب، و التَّأليف، أو التَّفكيك، والتَّحليل، وكلُّها مهارات عُليا، يُتوخَّى إكْسَابُها لطُّلاب المرحلة الثَّانويَّة، إمَّا عبر المنحى

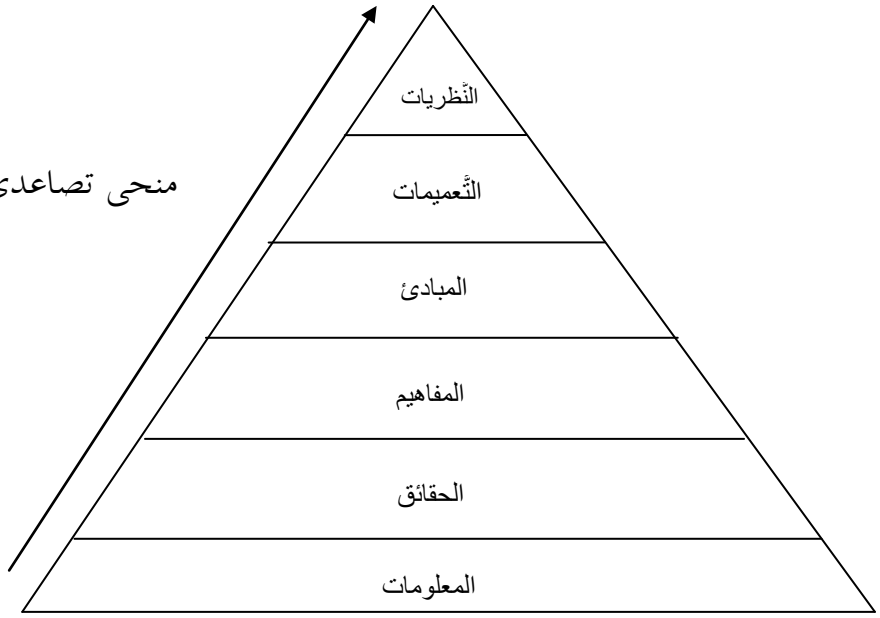
---

(1) انظر: محمد محمود الخوالدة:"أسس بناء المناهج التّربويّة و تصميم الكتب التّعليميّ"، ص: 317،318.

(2) ناديا هايل السرور: "تعليم التَّفكير في المنهج المدرسيّ"، الجامعيّة الأردنيَّة، كليَّة العلوم التَّربويَّة، دار وائل للنَّشر، [د،ب]، ط1 2005م، ص: 438.

(3) محمد محمود الخوالدة:"أسس بناء المناهج التَّربويَّة و تصميم الكتب التَّعليميّ"، ص: 317.

الهَرَميّ التَّصاعديّ حيث **"يتركب هذا التَّنظيم من المعلومات فالحقائق والمفاهيم فالمبادئ فالتَّعميمات فالنَّظريات "**.[1]



مخطط: التَّنظيم الهَرميّ المعرفيّ.

أو عبر المنحنى التَّدريج يّ التَّنازليّ، فيكونَ تنظيم المحتوى **"من القّمة إلى القّاعدة، بمعنى أنَّ الأفكارَ الأكثر تجريدًا وعموميَّةً وشموليَّةً تَرِدُ أولًا ، وتليها الأفكار الأقلُّ تجريدًا...حتَّى نصلَ الأفكارَ المحسوسة"**.[2]

أي؛ من الكلِّيات فالجزئيات و النَّظريات إلى المعلومات والبَّديهيات على أنَّ هذا الضَّرب من التَّنظيم أكثر ملائمةً للمتعلمين الكبار منه للصغار، و لموادٍ بعينها كالنَّحو...إلى آخره.

[1] محمد محمود الخوالدة: "أسس بناء المناهج التَّربويَّة و تصميم الكتب التَّعليميّ"، ص: 184.

[2] حسن حسين زيتون: "تصميم التَّدريس: رؤية منظوميَّة"، ص: 170.

فهذه التَّنظيمات عملتْ على احترام طبيعة المادَّة ،و تركيب بنْيتِها، فيكونَ **"التَّسلسل المنطقيّ حسب تسلسل المعرفة "**.[1]

في حين ينبغي **"مراعاة المحتوى لقدرات التَّلاميذ في تقديم المعرفة و تسلسلها"**.[2]

فيكونَ ترتيبُ و تنظيمُ المواد الدِّراسيَّة موافقًا لسِّيكولوجيَّة المتعلم، الذِّي يبدأ في تلقِّي المادَّة التَّعليميَّة في مراحل تعلُّمه الأولى، و تدرجُ في أخْذِها، و التَّعمق فيها سنة بعد أخرى بناءً على مطالب نموه، لا حسب الرَّوابط المنطقيَّة للمواضيع التَّعليميَّة، وهذا ما يستدعي معرفةً دقيقةً لطبيعة المتعلم في كلِّ مرحلةٍ من مراحل التَّعليم، قبل إعداد محتوى الكتاب المدرسيّ، فالمراهق يختلف عن متعلم المرحلة الابتدائية في كونِه له **"القّدرةُ على التفكير التجريديّ، و اكتساب المفاهيم، والقدرة على التَّعميم والانتباه، والقدرة على استنتاج ال علاقات ، وتكون الوظيفة المسيطِّرة للنُّمو العقليّ هنا هي الفهم"**.[3]

وذلك بسبب التَّغيرات التِّي تُحدثها تلك النَّقلة من الطُّفولة إلى عالم المراهقة، فما هي المراهقة يا تُرى؟ وما هي خصائص المتَعَلِمَة المراهقين؟

---

[1] عصام النّمر و تيسير الكوفجي:"مناهج و أساليب التَّدريس في التّربيةالعامة و التربيّةالخاصة"، دار البازوري للنشر، ط العربيّة، عمّان، الأردن،2010م، ص: 80.

[2] المرجع نفسه ،ص: 80.

[3] صلاح الدين عرفة محمود: "تعليم وتعلّم مهارات عصر المعلومات: رؤية تربويَّة معاصرة"، ص: 134.

2- التَّنظيم السَّيكولوجيّ:

يقوم التَّنظيم السّيكولوجيّ على مبادئ نمو المراهق في جميع جوانبها، ونبدأ أولا بتعريف المراهقة.

- **التَّعريف بالمراهقة:**

وهي تلك **"المرحلة الانتقاليَّة من الطُّفولة إلى الرُّشد، وتتصِّف منذ بدايتها بالعديد من الخصائص الهامة".**[1]

وتصحب هذه الفّترة العُمريَّة اضطراباتٌ، ومشكلاتٌ، وتغيُّراتٌ في جميع جوانب: **"النُّمو الجسميّ و العقليّ والاجتماعي والانفعاليّ".**[2]

وهذا يجعل لهذه المرحلة خصائصَ من جملتها ما يلي:

أ) النُّمو العقليّ و اللُّغوي للمراهق في المرحلة الثَّانويّة:

يزداد نمو الذَّكاء لدى المراهق، حتَّى يبلغَ ذروته في سن الثَّامنة عشر، حيث تظهر الفروق الفّرديَّة واضحةً في هذه السِّن، لذا كان على مصممي المحتويات التَّعليميَّة أنْ يُعِدُّوا مواداً متنوعةَ التَّقديم ، ويُركِّزوا على المهارات المختلفة، وذلك بُغْية تغطية هذه الفُّروق الفَّرديَّة في القُّدرات العقليَّة، خاصةً بين الذُّكور والإناث: كالانتباه و التَّركيز، بالإضافة إلى قدراتٍ خاصة سواء كانت ميكانيكيَّةً مثل: الإلكترونيات، أو فنيّةً :كالرَّسم، و ذلك عبر التَّوجِّيه الصَّحيح لاستعداد التَّلاميذ.

---

(1) نادية شرادي: "التّكيف المدرسيّ للطفل والمراهق على ضوء التّنظيم العقليّ"، ديوان المطبوعات الجامعيّة، السّاحة المركزيّة، بن عكنون، الجزائر، [د،ط]، [د،ت]، ص: 233.

(2) إبراهيم وجيه محمود :"المراهقة خصائصها ومشكلاتها"، دار المعارف،[د،ب]، [د،ط]، 1981م، ص: 15.

كما يظهر لدى المراهق ارتفاع ونمو في القُدرات العقليَّة العُليا، ذلك أنَّه **"يستطيع أنْ يَنْتَبِه لموضوعاتٍ طويلةٍ و معقدةٍ"**.[1]

وهذا يُفضي لزيادة النُّمو في قدرة التَّذكر، إلَّا أنَّه ليس تذكرًا آليًّا، بل هي قدرةٌ نابعةٌ عن فهم، وهذا ما يُفسِّر كثرة أسئلة المراهقين عن الكلمات الصَّعبة، أضف إلى ذلك **"سيادة الرُّومانسيَّة على فكر المراهقين و المراهقات"**.[2]

ممَّا يُؤدي إلى ظهور بعض الوظائف: كالتَّخيل، والاستدلال، وقدرة على التَّفكير المنطقيّ والمناقشة، ومن هنا ينبغي التَّركيز على تنميَّة مهارات النِّقاش والحوارو التَّحليل، من خلال اختيار نماذجَ وعيناتٍ لغويَّة مناسبة، وكذا تمارين وأنشطة تقويميَّة تُرْبِي هذه القُدرات ، وذلك للسَّماح للمتعلم بالانطلاق في استعماله اللُّغويّ، نطقًا و أداءً وكتابةً وتذوقًا للنصوص بالأخص القصصيَّة منها.

ناهيك أنَّ المراهقَ يميل لحفظ الأشعار الرُّومانسيَّة والعاطفيَّة، ذات الأساليب البسيطة والسَّهلة، وقراءة قصص الأبطال والمغامرات، والرَّسم وقَرْض الشِّعر، وكتابة القصص القصيرة.

ب) النُّمو الانفعاليّ:

يمرّ المراهقُ بصراعات داخليَّة، نتيجة التَّمرد النَّفسيّ والانفعال الجامح و محاولة إثبات الذَّات برفض كلِّ سلطةٍ سواء أبويَّةً كانت أم اجتماعيَّةً، كما يُعاني المراهق من الخوف والوساوس

[1] إبراهيم وجيه محمود: "المراهقة: خصائصها ومشكلاتها"، ص: 38.

[2] صلاح الدين شروخ: "علم النَّفس التَّربويّ للكبار"، دار العلوم للنّشر، [د،ب]،[د،ط]، [د،ت]، ص: 41.

والإغراق في أحلام اليَقظة، والشُّعور بالكآبة والارتباك والخجل، لذا عند انتقاء المادَّة التَّعليميَّة يُتَوَخَّى الابتعاد عن مواضيع الحزن إلى الفرح، وما يعزِّز الثِّقة بالنَّفس.

هـ- أسس عرض المّادة التّعليميّة

يُعرض المحتوى التَّعليميّ في الكتاب المدرسيّ وفق منهجيةٍ خاصةٍ تتصِّف بما يلي:

أ -الموضوعيّة:

حيث يَنْأَى المؤلِف عن إطلاق الأحكام الارتجاليَّة، دون مبررات منطقيَّة، في مواطن تنوع الآراء، ووجهات النَّظر، أمَّا المعيار الثَّاني فهو:

ب- فصاحة اللّغة:

تقتضي كتابة المادَّة التَّعليميَّة للكتاب المدرسيّ أنْ تكونَ **"بلغةٍ عربيَّة فصيحةٍ وواضحةٍ وأسلوبٍ بعيدٍ عن التَّعقيد...مع اشتمالها على شروحٍ للمصطلحات العلميَّة أو الفنيَّة غير الشَّائعة".**[1]

كما ينبغي أنْ تصاغَ المادَّة التَّعليميَّة على لسان الغائب لا المخاطب، وأنْ يكونَ عرضها موافقًا لمبادئ التَّعلُّم الذَّاتيّ، بحيث يحفز المتعلم ، ويشوقه للمادّة التّعليميّة المعروضة في الكتاب المدرسيّ ، وذلك بأنْ يقدم له الإثارة ، و أن يكونَ " **العرض فعَّالًا يبسِّط المعرفة**

[1] انظر: محمد محمود الخوالدة: "أسس بناء المناهج التّربويّة وتصميم الكتاب التّعليمي"، ص: 319.

التَّعليميَّة أمام المتعلمين فكلَّما كانت مُبسَّطةً، كانت أكثر تأثيرًا في المتعلمين، وأيسر استيعابًا".[1]

مع احترام مبدأ التَّنوع في أساليب العرض، لمواجهة الفروق الفرديَّة، فتكون هناك تصميماتٌ للموضوعات، و للمواقف الحياتيَّة، وللمهارات إلى غيرها مع الحرص على تنوِّيعها و تنوع **"الأنشطة التِّي تتضمنها الوِّحدة فتشمل القراءة والاستماع والمناقشة، وجمع المعلومات"**[2]

وكلُّما كان هناك توازنٌ في التَّوزيع الكميّ والنَّوعي للمادَّة العلميَّة المقدَّمة في الكتاب، كان هناك تفاعلٌ لعددٍ أكبَر من طلاب المرحلة الثَّانويَّة.

[1] صلاح الدين عرفة محمود: "تعليم و تعلُّم مهارات عصر المعلومات: رؤية تربويّة معاصرة"، ص: 151.

[2] رشدي أحمد طعيمة: "تحليل المحتوى في العلوم الإنسانيّة: مفهومه، أسسه، استخداماته"، دار الفكر العربيّ للطبعة و النّشر القاهرة، مصر،[د،ط]،2008م، ص: 784.

الفصل الثاني:

دراسة الكتاب المدرسيّ

في ضوء الاستبانات

تمهيد:

لكلِّ مجتمعٍ خلفياته الحضاريَّة، ومَورُوثاته الثَّقافيَّة ، التِّي تتفاعل فيما بينها، مُشَكِلةً عضوية فلسفتِه النَّوعيَّة التِّي تتلقاها منظومتِه التَّربويَّة، غربلةً و تحليلًا و كذا دراسةً، صانعةً بذلك منها، بناءً متراصًا: من الأهداف و المحتويات، و الوَّسائل لِتَطْلُع على أطياف هذه المنظومة منهاجًا تربويًّا، تَتَفَيأ في ظِّلالِه، كلُّ هذه القيم الاجتماعيَّة ، فتَتَنَاقَلُهَا الكتب الدراسيَّة بدورها مُبَسَّطة مُمْنهجَة ، وفق تركيبة مُتلقيها العقليَّة و النَّفسيَّة، لِيَتَبَنَاهَا هو الآخر فهمًا و أداءً و تمثُّلًا، و بهذا تكتمل حلقةُ إعداد متعلمٍ كفءٍ، على إطلاعٍ واسعٍ بسَرِيرة مجتمعِه، و لا رَيب أنَّ الفرد الوَّاعيّ خليةٌ حيَّةٌ في بناء نسيج مجتمعه.

إلاَّ أنَّه قد يحجب مسلكَ هذه العملية سَدِيْمٌ ، من الانتقاء و التَّنظيم العشوائيّ واللَّاوعيّ للمحتويات، فتظلُّ بذلك سبيلها إلى عقل المتعلم، فلا تصِّله إلاَّ في صورة طلاسمَ يَنْبُو عنها ذهنه على الجملة.

وهذا ما يستوجب إعادة النَّظر فيها، و في وسائل نقلها :كالكتاب المدرسيّ مثلاً ذلك أنَّه أقربُ أولُ منافذ المتعلم للمادَّة التَّعليميَّة، لذا فقد باتت صناعتُه ،و تأليفُه، و إخراجُه الشُّغل الشَّاغل لكلِّ منظومة تربويَّة ، خاصةً في الدُّول المتقدِّمة، على خلاف ما نُعَانيه في ا لوطن العربيّ عامةً وفي الجزائر خاصةً فقد أضحى عمل الأشهر لا السِّنين، مَناط الأفراد لا الجماعات.

فكان من مغَبَّة ذلك إهما ل عاملٍ مهمٍ، ألاَ و هو تجريب الكتاب المدرسيّ، و اختبار فاعليته قبل نشره، و مخَامَرته الإجراء الميدانيّ: **"فقد تتضاءل أو تُحذف إجراءات الاختبار و التَّقييم، لأنَّها مرتفعة التَّكاليف، و بذلك ينتقل الكتاب إلى مرحلة الطَّبع و الإخراج".**[1]

مع أنَّ لهذا الأمر عظيم الشَّأن، في معرفة عيوبه، والإحاطة بنقائصه، وهذا لمواجهة الصِّعاب قبل استأنف العام الدراسيّ الجديد.

كما أنَّ استبعا د علماء النَّفس و الاجتماع عن هذا العمل الجليل، جَرَّدَ أرضِيتَه المؤَسِسَة له من الدِّراسات النَّفسيَّة و الاجتماعية، و بالتالي ثُلِمَتْ أسُسُه، وأعمدةُ صرَحِه الفكريّ، فاعوجَّت عن أداء مهامها، وبلوغ أهدافها المرسومة لها، و بهذا اعتلَّت الكتب المدرسيَّة، واسْتَحَالْت رافدًا من روافد أزمة التَّعليم في عالمنا المعاصر.

وبناءً على هذا، كان لزامًا علينا إتباع ما اعْتَوَرَهَا من عيوبٍ بإعادة النَّظر والتَّمحيص، فإذا حَصْحَصَتْ بعد مقارنتِها بما وُضَع من معاي ير عالميَّةٍ لإعداد الكتب المدرسيَّة، عَمِلنا على معالجتها حتَّى تجر مجرى هذه الشُّروط، فيُقَوَّم الاعوجاج.

لذا ارتأينا أن يكون عنوان بحثنا المتواضع هذا "كتاب اللُّغة العربيَّة من منظور المعلمين السنة الثالثة ثانويّ شعبة آداب /فلسفة أنموذجًا –دراسة تحليليّة نقديّة –" دراسةً تستهدف محتوياته اختيارًا

(1) أحمد أنور عمر: "الكتاب المدرسيّ، تأليفه، و إخراجه الطّباعيّ"، دار المريح، المملكة العربيّة السعوديّة، الرياض، [د،ط]، [د،ت]، ص: 14.

وتنظيمًا، بالإضافة إلى أنشطته، وصور إخراجه، مستعينين في ذلك بأدوات البحث: من ملاحظ ةٍ عَيْنيَّةٍ وإحصاء لم جاء في ال كتاب كمدونةٍ ، إلى مناقشة الأساتذة في التَّعليم ا لثانويّ، وتوزيع الاستبانات عليهم لمعرفة آرائهم، وقد شملت عشرين أستاذًا، من ثانوياتٍ مختلفةٍ هي كالآتي، ثانوية بلخير الجديدة، والثَّانوية المتعددة الاختصاصات (حمام دباغ)، بالإضافة إلى ثانوية أول نوفمبر قالمة، وثانوية الرئيس هواري بومدين أما ثانوية الرَّكنية، فكانت استبانة واحدة للأستاذة (لوصيف خديجة)، وما إنْ اجتمعت لنا الإجابات حتَّى انطلقنا في تحليل نِسَبها معتمدين المنهج الوصفي التَّحليليّ ، مع الاستعانة بالإحصاء أحيانًا لما جاء في الكتاب المدرسيّ من مادَّةٍ تعليميَّةٍ أو صورٍ إلى غير ذلك، هي ستة و عشرون سؤَالاً كالآتي:

تقويم محتوى الكتاب المدرسيّ "لغة عربية السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب /فلسفة":

1/ السؤال الأول: ما مدى مناسبة حجم الكتاب للوقت المخصص له؟

رقم السؤال	الملاحظات	عدد التّكرارات	النِّسب المئويَّة
1	ممتاز	00	%0
	جيد جدًا	00	%0
	جيد	00	%0
	مقبول	09	%45
	ضعيف	11	%55
المجموع	/	20	%100

يُظهر هذا الجدول تفاوتًا في النِّسب المسجلة حيث؛ انعدمت في كلٍّ من الملاحظات التالية (ممتاز، جيد جدًا، جيد)، في حين تقاربت في كلٍّ من (ضعيف و مقبول)، فكانت الأولى بنسبة 55% واعْتَلَتْ صَدارة النِّسب، أمّا الثّانية فَبِنِسبة 45% و هي نسبٌ قاربت النِّصف، أو جاوزته من إجابات الأساتذة، ممَّا يبيِّن إشكالية تضخُّم وكثافة مادّة الكتاب ، التِّي يوضِّحها التَّوزيع السِّنويّ، والمدونة نفسُها، بأنَّها 12 محورًا ،لكلِّ محورٍ وقتٌ محدَّدٌ، وهو مدة أسبوعين، علمًا أنَّ المحور الواحد يضمُّ نصين أدبين، لكلِّ واحدٍ منهما ساعتان وللروافد اللُّغويَّة، والنَّص التَّواصليّ، وكذا نصوص

المطالعة :التَّعبير، والمشاريع لكلِّ واحدٍ ساعةٌ ، لكنْ السُّؤال: هل النُّصوص متشابهةٌ؟ وواحدةٌ في درجات صعوبتِها؟ و هل يماثل السّند الشِّعريّ "المديح النبويّ" في المحور الأول، "الشِّعر الحرّ"، واضحَ الألفاظِ، غامض الدِّلالاتِ، المشحون بالرمز و الأسطورة؟ و هل يُضاهي رافد القواعد (نون الوقاية) درس (إذا، إذْ، إذن، حينئذ).

ومن هنا نلاحظ تضاءل غاية إكساب المتعلم مهارات وظيفيَّة، كالتحليل و التذوق، فيكون بذلك الأستاذ مجبرًا على إنهاء الدَّرس في وقته المحدَّد، دون توسعةٍ، أو حرصٍ على تدريب التَّلاميذ وعليه يكون الكتاب لم يخرج عن دائرة التقليد، وه و حشو عقل المتعلم بالمعارف على حساب الجانب المهاريّ الأدائيّ.

2/ السؤال الثاني: هل عدد الحصص يكفي لاستيعاب مادَّة الكتاب؟

رقم السؤال	الملاحظات	عدد التّكرارات	النِّسب المئويَّة
2	ممتاز	01	%5
	جيد جدًا	00	%0
	جيد	01	%5
	مقبول	06	%30
	ضعيف	12	%60
المجموع	/	20	%100

أوضح الجدول ا لتالي مفارقاتٍ كبيرةً في نسب الإجابات، وكذا توزيعها على الملاحظات فكانت (ممتاز) بنسبة 5%، و ماثَلتها (جيد) 5%، أمّا (مقبول) 30%، إلاَّ أنَّ (ضعيف) كانت بنسبة 60%، و هي نسب مرتفعةٌ تخطَّت النِّصف، مُعلِنَةً أنَّ توزيعَ الوقت على النَّصوصِ و المناشط غير كافٍ، لتدريب و تقويم المتعلمين، و اختبار مدى الاستيعاب، و إعادة الشَّرح لمن لم يستوعب.

فهناك عدم انسجام "**بين حجم بعض الموضوعات، و الحجم الساعيّ المخصص لها، فبعض النُّصوص الأدبيَّةغامضةٌ، و تحتاج إلى وقتٍ لفٍ، لإيضاح معانيها للمتعلمين**".[1]

لذا يُلجأ إلى تخفيف بعض موضوعات الكتاب من خلال إصدار مواثيق لاحقة تنص على ما يحذف وما يمكن دمجه من الأنشطة و الروافد اللّغويّة، كما توضّحه " وثيقة تخفيف المناهج التَّربويَّة" التاليّة:

[1] مخبر الممارسات اللّغويّة: العدد الخاص بأعمال ملتقى "الممارسات في التعليم الثانوي"،رابح شلوش "جوانب من الممارسات اللغوية والتعليمية والتعلمية"جامعة مولود معمري، تيزي وزو، 7-8-9، ديسمبر 2010م، ص: 72.

6) السنة الثالثة الثانوية (آداب / فلسفة)

ـ إن ما حدث بالنسبة الى ترجمة منهاج هذه السنة الى كتاب مدرسي هو أن المؤلفين جانبوا الصواب المنهجي حيث لم يتمكنوا من جعل محتويات الكتاب المدرسي تتطابق مع المنهاج ،و النص التواصلي يرفق بالروافد اللغوية . و في حين أن المنهاج ينص على أن نصا أدبيا واحدا يكون مدعوما بنص تواصلي يشرحه و يعمقه ـ في المرحلة التعلمية ـ نجد المؤلفين يوردون نصين أدبيين ، و من هنا وقعت إشكالية نسبة النص التواصلي و جدوى إيراد النص الأدبي الثاني ، الذي طرح إشكالية تدريسه، حيث أنه نص زائد بالنظر الى مقرر المنهاج غير أنه لا يمكن الاستغناء عنه لارتباطه برافد من الروافد اللغوية المقررة ،و في انتظار مراجعة الكتاب ورد محتوياته الى جادة الصواب ـ أي موافقة للمنهاج ـ و إبعادا للشعور بالحيرة و الاضطراب عن الأساتذة ، فإن اللجنة تقترح التعديل الآتي في توزيع النشاطات تغطية لعجز تدريس النص الأدبي الثاني :

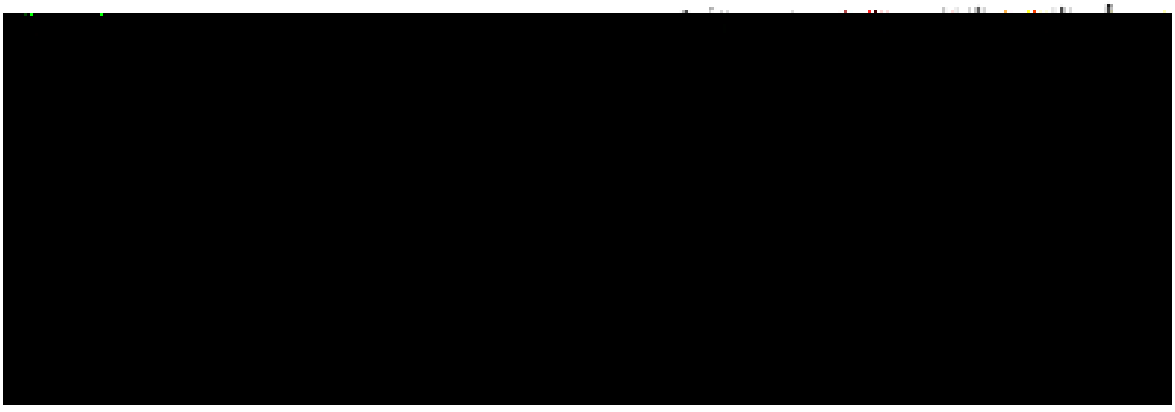
ـ إلحاق نشاط المشروع بنشاط التعبير الكتابي لينشط بالتناوب أي كل نشاط يقدم مرة كل خمسة عشر يوما على حدة ، و إلحاق الحجم الساعي لنشاط المشروع المقدر بساعة واحدة (1س) في التوزيع السابق بنشاط الأدب و النصوص .فيصبح الحجم الساعي لنشاط الأدب و النصوص خمس ساعات (5 س) .

ـ أما نشاط المطالعة الموجهة فيبقى ينشط بالتداول مع إحكام موارد المتعلم و ضبطها ، هذا الأخير الذي تتحول تسميته الى نشاط الإدماج و بناء وضعيات مستهدفة و ذلك إيضاحا لحقيقة ممارسته .
و تبعا لهذا التعديل ترى اللجنة أن التخفيف من النشاطات الآتية ذكرها يكون على النحو الآتي :

أ / في المشاريع تحذف المواضيع الآتية :

- انجاز نشرة تجسد حركة التأليف في العصر المملوكي (656ه /923ه)
- إعداد الخريطة السياسية للعالم العربي قبيل النهضة مع إثبات مظاهر ضعف الأدب في العصر العثماني (923ه /1213ه)

- كتابة قصة قصيرة تعالج وضعية ذات دلالة بالنسبة الى المتعلم .



التوزيع السنوي للسنة الثالثة /الشعب العلمية المشتركة /السنة الدراسية 2015/2014

ثـانوية : .....

من إعداد الأستاذ: .....

الأسابيع الدراسيّة	التاريخ من...إلى....	و.ت	النص الأدبيّ النص التواصليّ	القواعد البلاغة	التعبير الكتابيّ بناء وضعيات مستهدفة المطالعة الموجهة المشروع
.1	2014.09.07 2014.09.11	التقويم التشخيصيّ و تنشيط حصص تعليميّة ممهّدة لتعلّم أنشطة المادة المقرّرة.			
.2	2014.09.14 2014.09.18	1	.1 وصايا وتوجيهات - ابن الورديّ -	.2 بلاغة المجاز العقليّ و المجاز المرسل	.3 إنسان ما بعد الموحّدين
.3	2014.09.21 2014.09.25	1	.4 نشأة الشّعر التّعليميّ	/	.5 تلخيص نصوص ذات أنماط متنوّعة
.4	2014.09.28 2014.10.02	2	.6 في علم التّاريخ - ابن خلدون -	/	.7 تحرير الموضوع داخل القسم
.5	06+05 عيد الأضحى المبارك 2014.10.05 2014.10.09	2	.8 حركة التّأليف في عصر المماليك	/	.9 تصحيح الموضوع
.6	2014.10.12 2014.10.16	3	.10 «أنا» - إيليا أبو ماضي -	.11 إذا – إذن	.12 ثقافة أخرى
.7	2014.10.19 2014.10.23	3	.13 النّزعة الإنسانيّة في الشّعر العربيّ المعاصر	.14 إذ - حينئذ	.15 إعداد إضبارة تتضمّن عوامل النّهضة الأدبيّة في العصر الحديث
.8	2014.10.26 2014.10.30	نشاطات للاستدراك والدّعم والتّقويم والإدماج.			

	2014.10.30 2014.11.05	إجـــــازة الخريـــــف			
.9	2014.11.06 2014.11.13	4	.16 أخي. ـ ميخائيل نعيمة ـ	/	.17 بناء وضعيات مستهدفة
.10	2014.11.16 2014.11.20	4	.18 الثقافة العربيّة.	/	.19 رصيف الأزهار لا يجيب
.11	2014.11.23 2014.11.27	5	.20 ثورة الشرفاء. ـ مفدي زكريا ـ	.21 الخبر: المفرد ـ الجملة ـ شبه الجملة	.22 الذهنيّة العلميّة تصحيح للمعرفة و توسيع لإطارها
.12	2014.11.30 2014.12.04	اختبارات الفصل الأوّل			
.13	2014.12.07 2014.12.11	نشاطات للاستدراك والدعم والتقويم والإدماج.			
.14	2014.12.14 2014.12.18	5	.23 الالتزام في الشّعر العربيّ الحديث	.24 الجمل التي لها محلّ من الإعراب	.25 تحرير الموضوع داخل القسم
	2014.12.18 2015.01.04	إجـــــازة الشتاء			
.15	2015.01.04 2015.01.08	6	.26 حالة حصار. ـ محمود درويش ـ	.27 الجمل التي لا محلّ لها من الإعراب	.28 تصحيح الموضوع
.16	2015.01.11 2015.01.15	6	.29 فلسطين في الشّعر الجزائريّ.	.30 بلاغة التّشبيه	.31 إشكالية التّعبير في الأدب الجزائريّ
.17	2015.01.18 2015.02.22	7	.32 الإنسان الكبير. ـ محمد الصالح باوية ـ	.33 أحكام التّمييز و الحال	.34 إنتاج تقصيبة لجمعية العلماء المسلمين الجزائريّين تبيّن أهم نشاطاتها
.18	2015.02.25 2015.02.29	7	.35 الأوراس في الشّعر العربيّ.	.36 أحكام البدل و عطف البيان	.37 بناء وضعيات مستهدفة
.19	2015.02.01 2015.02.05	نشاطات للاستدراك والدعم والتقويم والإدماج.			
.20	2015.02.08 2015.02.12	8	.38 الفراغ. ـ أدونيس ـ	.39 بلاغة الاستعارة	.40 المجتمع المعلوماتيّ وتداعيات العولمة

.21	2015.02.15 2015.02.19	8	41. الأدب وقضايا المجتمع المعاصر.	/	42. الإنسان لا يتواصل مع الأشياء إلاّ عن طريق المعرفة والحبّ، ودون علم لن يتعلّق إلاّ بالأوهام
.22	2015.02.22 2015.02.26	9	43. منزلة المثقّفين في الأمّة. ـ الشيخ البشير الإبراهيميّ ـ	44. لو – لولا – لوما	45. تحرير الموضوع داخل القسم
.23	2015.03.01 2015.03.05	9	46. المقالة و الصحافة و دورهما في نهضة الفكر و الأدب	/	47. تصحيح الموضوع
.24	2015.03.08 2015.03.12	اختبارات الفصل الثاني			
.25	2015.03.15 2015.03.19	نشاطات للاستدراك والدّعم والتّقويم والإدماج.			
	2015.03.19	إجـــازة الربيـــع			
.26	2015.04.05 2015.04.09	10	48. الطريق إلى قرية الطوب. ـ محمد شنوفي ـ	49. الكناية و بلاغتها	50. من رواية الأمير
.27	2015.04.12 2015.04.16	10	51. القصّ الفنيّ القصير في مواجهة التّغيير الاجتماعيّ	/	52. كتابة قصّة قصيرة تعالج وضعية ذات دلالة بالنّسبة للمتعلّم
.28	2015.04.19 2015.04.23	11	53. كابوس في الظهيرة. ـ حسين عبد الخضر ـ	54. إعراب المتعدّي إلى أكثر من مفعول	55. بناء وضعيات مستهدفة
.29	2015.04.26 2015.04.30	11	56. المسرح في الأدب العربيّ	/	57. اللّغة و الشخصيّة
.30	2015.05.03 2015.05.07	نشاطات للاستدراك والدّعم والتّقويم والإدماج.			
.31	2015.05.10 2015.05.14	12	58. لالة فاطمة نسومر المرأة الصقر ـ إدريس قرقورة ـ	/	59. إجراء موازنة بين المدرسة الرومانسيّة و المدرسة الواقعيّة (يحرّر الموضوع خارج القسم)
.32	2015.05.17 2015.05.21	نشاطات للاستدراك والدّعم والتّقويم والإدماج.			
.33	2015.05.24 2015.05.28	اختبارات الفصل الثالث			

3/ السؤال الثالث: ما مدى مناسبة حجم الكتاب لمتعلمي الصَّف الموجَّه لهم؟

رقم العبارة	الملاحظات	عدد التّكرارات	النِّسب المئويَّة
3	ممتاز	01	%5
	جيد جدًا	00	%0
	جيد	00	%0
	مقبول	11	%55
	ضعيف	08	%45
المجموع	/	20	%100

بيَّن هذا الجدول تمركزَ الإجابات حول ملاحظتين هما :(مقبول 55%، وضعيف 40%)، أمّا (ممتاز) فكانت نِسبتُها ضئيلةً تقدر5ب%، فإذا كان الجدولان السَّابقان أوضحَا عدم التَّوافق بين حجم المادَّة التَّعليميَّة المقرَّرة في الكتب والوقت المخصص لها، فإنَّ هذا الجدول كشف عن مشكلة من نوع آخر ألَا وهي قضية احترام المحتوى التَّعليميّ واللّغويّ لخصائص المتعلمين في مراحل نموهم المختلفة، وكذا قدراتهم الاستيعابيَّة، وتشير النِّسب السَّابقة، إلى أنَّ هذه الطاقة تكاد تغيب، إذ يغرق البرنامج ارتفاعًا في الحجم على حساب قدرة المتعلم واستعداداته النَّفسيَّة.

4/ السؤال الرّابع: ما مدى تناسب حجم توزيع الوحدات لخصائص المتعلمين وحاجات المجتمع

رقم العبارة	الملاحظات	عدد التّكرارات	النّسب المئويّة
4	ممتاز	00	%0
	جيد جدًا	01	%5
	جيد	01	%5
	مقبول	06	%30
	ضعيف	12	%60
المجموع	/	20	%100

جمع هذا الجدول بين نسب الجودة الضَّعيفة التِّي لم تتعدَ 5% لكلٍّ من (جيد جدا ،جيد) مقابل نسب الرَّداءة القويَّة لكلٍّ من (مقبول 30%، ضعيف 60%) موضحًا بذلك أنَّ النُّصوص المدْرَجَة في الكتاب لم تخلُ ممَّا يُوافق ميولات المتعلمين وحاجات المجتمع كمحور : القضية الفلسطينيَّة، لارتباطها بواقع المتعلم ، و ربُّما نجد في شعر شعراء الرَّابطة القلميَّة من أمثال : إيليا أبي ماضي بعض آثار المدرسة الرُّومانسيَّة ، التِّي تلاءم هوى المتعلم ، ناهيك أنَّها تحمل على التَّفاؤل والانفتاح على الآخر، واحترامه، وتفادي تحقير النَّفس، ممَّا يساعد على تعديل سلوك المتعلمين، إلاَّ أنَّ نسب قلّة الجودة، توضِّح بعدًا آخر خطيرًا وهو التَّبويب العشوائيّ للوحدات، إذ نجد أنَّ من أهم الموضوعات التِّي تجلب اهتمام المراهق القصة و المسرحيَّة، ومع ذلك نلاحظ أنَّها احتلَّت ترتيب المحور (11)، وتقدَّمت المواضيع الشِّعريَّة، وطغت على حساب النَّثر، كما أنَّ عدد ال وحدات 12 وحدة، لا تُدرَّس منها في الغالب، إلاَّ عشر وحدات كأقصى تقدير، و هي تُرَتَّب تاريخيًّا، من عصر الضَّعف فالنَّهضة،

وصولًا إلى الأدب المعاصر، لا على الأساس المنطقيّ فمثلاً: يُؤخَّر رافد ا لقواعد (المضاف إلى ياء المتكلم) عن قاعدته العامة (الإعراب التقديريّ) و لا يُذكَر فيها، ويُفْصَل بينه وبينها، بدراسة (حروف الجر وحروف العطف)، فيُخَيَّل للمتعلم وكأنَّها درسٌ مستقلٌ، إذ هي في الوحدة الثالثة، أمَّا القاعدة العامة فهي في الوحدة الأولى، وهكذا كان توزيع وحجم الوحدات غير مُؤسَسٍ له، وإنْ كانت طريقة الوحدات تلاءم متعلمي هذه المرحلة.

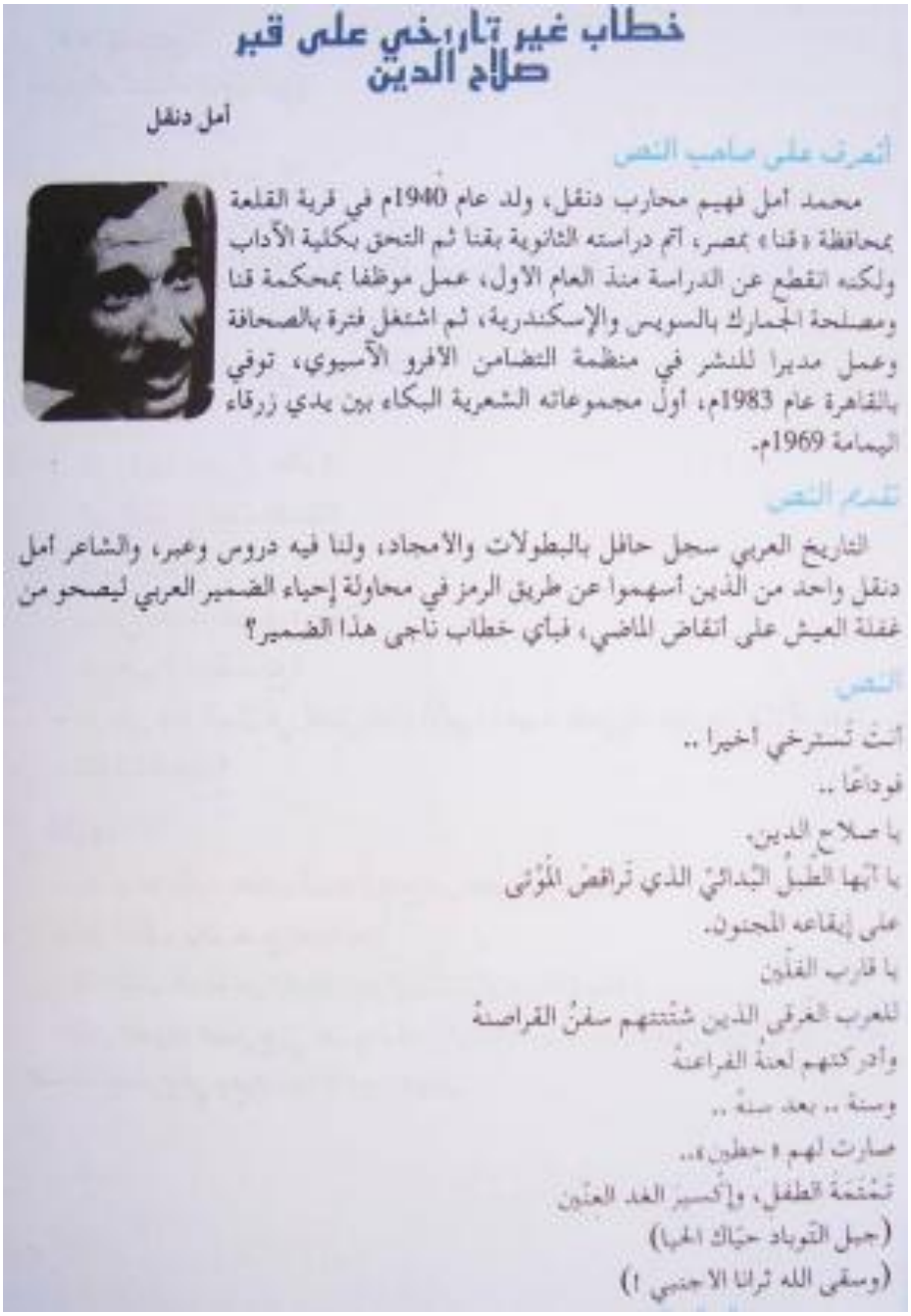
5/السؤال الخامس: هل هناك تناسب بين حجم مادَّة الكتاب ووسائل الإيضاح فيه؟

رقم السؤال	الملاحظات	عدد التّكرارات	النِّسب المئويَّة
5	ممتاز	00	%0
	جيد جدًا	00	%0
	جيد	00	%0
	مقبول	09	%45
	ضعيف	11	%55
المجموع	/	20	%100

ترشدنا الملاحظة العينيّة لنسب الجدول التالي والتّي انحصرت بين45% (مقبول) و55% لـ: (ضعيف) إلى نتيجةٍ مفادُها أنَّ توزيعَ و حجمَ وسائل الإيضاح في هذا الكتاب لا تؤدِ دورها في تيسير النُّصوص المكتوبة، خاصةً الصُّور لرداءة ألوانِها (أسود وأبيض) و صِغَر حجمِها، كما أنَّها تُعرِّف

المتعلم بشكل الشَّاعر فقط، أمَّا نصهُ أو قصيدته، فلا تساعد المتعلم على استيعاب ما وَرَدَ فيه من أفكارٍ أو معاني، و ربَّما مردُّ ذلك عائدٌ إلى **"الأثر الكبير على التَّكاليف مثل طول النَّص، و مثل استعمال الألوان في الصُّور التَّوضيحيّة"**.[1]

و لعلّ هذا السّند يُوضّح نوعيّة إخراج صور الكتاب المدرسيّ



خطاب غير تاريخي على قبر صلاح الدين

أمل دنقل

أتعرف على صاحب النص

محمد أمل فهيم محارب دنقل، ولد عام 1940م في قرية القلعة بمحافظة «قنا» بمصر، أتم دراسته الثانوية بقنا ثم التحق بكلية الآداب ولكنه انقطع عن الدراسة منذ العام الأول، عمل موظفا بمحكمة قنا ومصلحة الجمارك بالسويس والإسكندرية، ثم اشتغل فترة بالصحافة وعمل مديرا للنشر في منظمة التضامن الافرو الآسيوي، توفي بالقاهرة عام 1983م، أول مجموعاته الشعرية البكاء بين يدي زرقاء اليمامة 1969م.

تقديم النص

التاريخ العربي سجل حافل بالبطولات والأمجاد، ولنا فيه دروس وعبر، والشاعر أمل دنقل واحد من الذين أسهموا عن طريق الرمز في محاولة إحياء الضمير العربي ليصحو من غفلة العيش على انقاض الماضي، فبأي خطاب ناجى هذا الضمير؟

النص

أنت تسترخي أخيرا ..
فوداعًا ..
يا صلاح الدين.
يا أيها الطفل البدائيّ الذي تراقص المَوْتى
على إيقاعه المجنون.
يا قارب القدّين
للعرب الغرقى الذين شتتتهم سفنُ القراصنة
وأدركتهم لعنة الفراعنة
وسنة .. بعد سنة ..
صارت لهم « حطين »..
تمتعة الطفل، وإكسير الغد العنين
(جيل التوباد حياك الحيا)
(وسقى الله ثرانا الاجنبي !)

[1] أحمد أنور عمر:"الكتاب المدرسي: تأليفه و إخراجه الطِّباعيّ"، ص: 42.

6/ السؤال السادس: ما مدى مناسبة تنظيم مادَّة الكتاب للمتعلمين من الوجهة السِّيكولوجيَّة والمنطقيَّة؟

رقم السؤال	الملاحظات	عدد التّكرارات	النِّسب المئويَّة
6	ممتاز	00	%0
	جيد جدًا	00	%0
	جيد	00	%0
	مقبول	13	%65
	ضعيف	7	%35
المجموع	/	20	%100

استنادًا إلى نسب هذا الجدول في كلٍّ من ملاحظتَي (مقبول65%، و ضعيف35%)، يمكننا القول أنَّ المادَّة التَّعليميَّة المطروحة في الكتاب، تفْتَقِد إلى شيءٍ من حُسن التَّرتيب، إذ هي تتبعُ التَّنظيم التَّاريخيّ المرحليّ للأدب بمعنى أنَّها ليست قائمة على الأساس النَّفسيّ، وهذا يُوضِّحه تقديم رافد البلاغة (المجاز العقليّ)، و تأخير (التَّشبيه و الاستعارة) كرافدين يميل المتعلم إليهما ،لحُبِّه لعنصر الأُلْفَة والسُّهولة كما نَلْحَظ خَللًا في ترتيب رافد القواعد، إذْ يُؤخَّرُ درس "الفضلة و إعرابها" عن درس "المسند والمسند إليْه ويُفْصَل بينهما، بدرس "أحكام التمييز و الحال"، فكان من باب المنطق، إذا عرفَ المتعلم "العُمدة" في كلٍّ من الجمل الاسميَّة و الفعليَّة، أنْ يعقُبَه رافد "الفضلة" لعلاقتِه بما سبقه مباشرة دون فصلٍ.

7/ السؤال السابع: ما مدى مناسبة طريقة عرض المادَّة للمتعلمين من النَّاحية السِّيكولوجيَّة والتَّربويَّة؟

رقم العبارة	الملاحظات	عدد التّكرارات	النِّسب المئويَّة
7	ممتاز	00	%0
	جيد جدًا	00	%0
	جيد	00	%0
	مقبول	08	%40
	ضعيف	12	%60
المجموع	/	20	%100

دلَّتْ نسب هذا الجدول في كلٍّ من (مقبول بتقدير40%، و ضعيف60%) على تغييب عنصر التَّشويق و التَّحفيز في تقديم المادَّة التَّعليميَّة، ومناقشتها، وتحليلها، إذ يُتَّخذ نمطٌ واحدُ لمعالجة النُّصوص سواء كانت نثرًا أم شعرًا وهو طرح أسئلة (أكتشف معطيات النَّص ثم المناقشةو تحديد بناء النَّص، والاتساق والانسجام، وفي الأخير أجمل ا لقول)، وهي طريقة نمطيَّة لكلِّ النُّصوص، كما أنَّها تختلف عن معالجة النُّصوص في الامتحانات، التِّي تَتَّخِذُ صورةَ بناءٍ فكريّ وبناء لغويّ مع تقويم نقديّ أو(وضعية إدماجيَّة) وقد تمَّ إلغاؤها، فيَدرس المتعلم المحتوى النَّصيّ وفق منهجيَّةٍ معينةٍ، ينُصُّ عليها الكتاب، ثم يُمتَحنُ بمنهجيَّة أخرى لم يعْهَدْهَا، ولعلَّ المؤَلِفَ مدفوعٌ إلى هذا النَّمط من التَّحليل، حتَّى لا يربكَ الطَّالب بالتَّنقل بين طرائقَ متعددةٍ.

8/ السؤال الثامن: هل مادَّة الكتاب دقيقة؟

رقم السؤال	الملاحظات	عدد التّكرارات	النِّسب المئويَّة
8	ممتاز	00	%0
	جيد جدًا	00	%0
	جيد	00	%0
	مقبول	11	%55
	ضعيف	09	%45
المجموع	/	20	%100

تراوحت نسب هذا الجدول بين ملاحظتي (مقبول بتقدير55%، أمَّا ضعيف45%) ممَّا يُوضِّح قلَّة المصطلحات العلميَّة الدَّقيقة الضَّابطة للمفاهيم،وكثرة المترادف والمشترك اللَّفظيّ، وإعمال مفردات دون التوطِئَة لها، مثل: مصطلح الاتساق و الانسجام،فإنَّ أول ما نلحظُه عجز التَّلاميذ عن ضبط مفهومِه ومعرفَة أدواتِه كذلك تحديد الزِّحَافات والعلل في رافد العَروض، لجهلهم بمعرفة الأوتاد و الأسباب، وكذلك الحال مع الصُّورة الشِّعريَّة، فكلُّ هذه المفاهيم تحتاج لتوضيحٍ، إلاَّ أنَّنا نلحظ غياب فهرس المصطلحات في آخر الكتاب المدرسيّ، إذ يُخْتمُ الكتاب بتحليلِ نموذجٍ لنصٍ مسرحيٍّ دون خاتمةٍ أو توثيقٍ للمادَّة التَّعليميَّة، إنَّ ضبط الأدوات و المفاهيم في ذهن المتعلم ضروريٌّ قبل تعامله مع النَّص الأدبيّ لأنَّ هذا الأخير قد يحملُ زخمًا كبيرًا من المفردات مُتَغيِّرَة الدِّلالات.

9/ السؤال التاسع: هل مادَّة الكتاب واضحة؟

رقم السؤال	الملاحظات	عدد التّكرارات	النِّسب المئويَّة
9	ممتاز	00	%0
	جيد جدًا	01	%5
	جيد	02	%10
	مقبول	14	%70
	ضعيف	03	%15
المجموع	/	20	%100

كشف هذا الجدول أنَّ الك ثير من إجابات الأساتذة اِستقرتْ في ملاحظة المقبوليَّة وتقدر بنسبة70%، في حين تراوحت بين 10% و5%لكلٍّ من (جيد، وجيد جدًا) وهي نسب منخفضةٌ أمَّا (ضعيف) فكانت نسبتها15%، ممَّا يعادل ربع الإجابات، وهذا يُفضِي إلى نتيجةٍ واضحةٍ أنَّ ما يعادل75% من الإجابات، أكدَّت على جلاء المادَّة المختارة من حيث المفردات ، وربَّما تتعقد المعاني خاصةً في الشِّعر الحرِّ ، لإعماله الأسطورة و الرمز بكثرةٍ، نظير ضعف إطلاع التَّلاميذ على الأساطير والرموز، كما أنَّ ا لشَّاعر قد يطوِّعُها خدمةً لنصه ،فَتَعِنَّ الحاجة لمعرفة منهج النقد الأسطوريّ، أضف إلى ذلك فإنَّ الغموض يكتنفُ بعض المفردات الموظَّفة من لدن المؤلِف، والتِّي غالبًا ما تتكرَّر في نماذج الأسئلة، والتِّي أشرنا إليها سابقًا، أمَّا مفردات النُّصوص ، فقد تكون واضحةً مشروحةً إلاَّ أنَّ دلالتَها على مسمياتٍ ليست موجودةً في واقع المتعلم قد يجعلهَا في حكم الغامضة

مثل: لفظ (الطَّلْح) في قصيدة "من وحي المنفي" لأحمد شوقي، فإنَّه مشروحٌ إلاَّ أنَّه غريبٌ عن بيئة المتعلم خاصةً ساكن المدنِ و الحَضَر.

10/ السؤال العاشر: هل مادَّة الكتاب تكسب المتعلم خبرات جديدة؟

رقم السؤال	الملاحظات	عدد التّكرارات	النِّسب المئويَّة
10	ممتاز	00	%0
	جيد جدًا	00	%0
	جيد	08	%40
	مقبول	04	%20
	ضعيف	08	%40
المجموع	/	20	%100

وصفت نسب هذا الجدول حالةً من التَّناقض؛ إذ تماثلت في كلٍّ من ملاحظة (ضعيف 40%، جيد 40%) على تَنَافُرِهِمَا ، في حين حصلتْ ملاحظة (مقبول نسبة 20%)، ممَّا يُظهر انقسام إجابات الأساتذة بين جودةِ وفتورِ المادَّة التَّعليميَّة للكتاب المدرسيّ، و الريبِ في مدى فاعليتِها في إكساب المتعلم لكلِّ ما هو جديد في اللُّغة العربيَّة من معارفَ وخبرات ومهارات، خاصةً

المهارات الأربع: الاستماع، التحدث،القراءة، الكتابة، إذ نجد " **عينةً منهم عاجزون عن تحرير الموضوعات والوظائف المنزليَّة، ولو بقدرِ صفحة من الكراس ذي الحجم 21، 16**".[1]

كذلك تكشف الملاحظة العَينيَّة عن كثرة الأخطاء النَّحوية في القراءة، والعجز عن تكوين جملٍ سليمةٍ فصيحةٍ معبرةٍ عن الأفكار حيث ؛ تضعف قدرات التَّلاميذ على" **تحرير موضوعات التَّعبير الكتابيّ، و بناء الوضعيات المستهدفة**"[2].

فرغم تزويدِ كلِّ وحدةٍ أو محورٍ في الكتاب المدرسيّ بأساليب التَّقويم: من إحكام موارد المتعلم والوضعية الإدماجيَّة على أهميتها، بالإضافة إلى المشاريع، إلَّا أنَّ تطبيقها يحتاج وقتًا أطولَ ممَّا خُصَص لها، لأنَّ تركها كوَاجبٍ منزليٍّ للمتعلم، لا يكشف عن مستواه الحقيقيّ لِلُجُوئِه إلى أساليب الاحتيال والغِّش.

[1] مخبر الممارسات اللغوية: العدد الخاص بأعمال ملتقى "الممارسات اللغوية والتعليمية والتعلّمية"، رابح شلوش "جوانب من الممارسات اللغوية في التعليم الثانوي" 7-8-9، ديسمبر 2010، ص: 72.

[2] المرجع نفسه، ص: 72 .

11/ **السؤال الحادي عشر**: هل مادَّة الكتاب حديثة؟

رقم السؤال	الملاحظات	عدد التّكرارات	النِّسب المئويَّة
11	ممتاز	0	% 0
	جيد جدا	0	% 0
	جيد	03	% 15
	مقبول	10	% 50
	ضعيف	7	% 35
المجموع		20	%100

حَظي معيار الحداثة ومواكبة تكنولوجيا العصر في اختيار العينات النَّصيَّة اللُّغويَّة بنسبة 50 % من المقبوليَّة ، و35 % للضعف، أمَّا الجودة فكانت بنسبة 15 %، ممَّا يرسم رؤيةً تتخلَّص مشاهدُها في"**غياب النُّصوص المنتجة الحديثة**".[1]

ذلك أنّ أغلب النُّصوص تقادمت مسمياتُها ومواضيعُها مثل: "من وحي المنفي " لأحمد شوقي، و" آلام الاغتراب" لمحمود سامي البارودي ... الخ

إذ اختيار النُّصوص يخضع للعامل التَّاريخيّ وترتيب أدب العصور، إلَّا أنَّنا ن لحظ أنَّ المادَّة النَّصيَّة في "المطالعة الموجهة" أكثُر ارتباطًا في بعض مواضيعِها بمَاجدَّ من قضايا في واقع المتعلم مثل : "المجتمع المعلوماتيّ"، "الأصالة والمعاصرة"، "ثقافة الحوار"، على خلاف النُّصوص الأدبيَّة، إذ تدور

[1] صالح بلعيد:"دروس في اللّسانيات التّطبيقيّة "، ص: 85 .

موضوعاتُها حول الحزن و النَّفي، وكذا الاستعمار، ممَّا يجعل لغتَها لا تواكب العصر ومستجدا ته من مخترعاتٍ: كالحواسيب وتكنولوجيا الإتصال وغيرها، إذ تغْلُب عليها لغة تقادمتْ مفرداتُها مثل: النَّص الأدبي: "من وحي المنفى"لأحمد شوقي" (كنَائح الطلح ، فقف في النِّيل...) ممّا هو شبيه بالبكاء على الأطلال، لذا لابد أنْ يكونَ المؤلِف على **"دراية بأخر التَّطورات في مادَّته و خاصةً إذا كان يكتب للمراحل الأخيرة من التَّعليم الثَّانويّ فالكتاب المدرسّي يمكن أنْ يتقادمَ قبل نشره ".**[1]

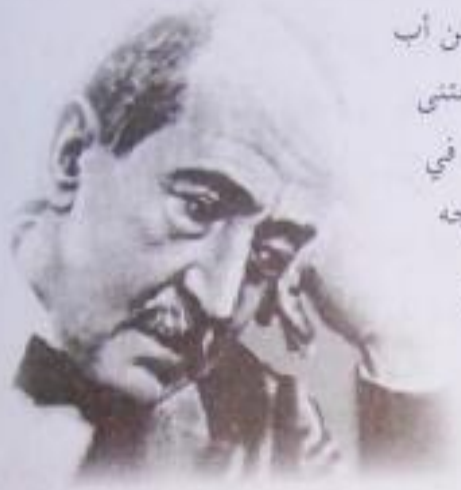
وهذا نص"أحمد شوقي" كنموذج يبيّن نوعيّة الألفاظ الموظّفة في الكتاب المدرسيّ:

[1] أحمد أنور عمر:"الكتاب المدرسيّ: تأليفه و إخراجه الطّباعيّ"، ص: 27 .

من وحي المنفى

أحمد شوقي

أتعرف على صاحب النص



أحمد شوقي شاعر مصري حديث ولد عام 1868م من أب مصري وأم تركية. تربى ونشأ في قصر الخديوي حيث اعتنى به وشجعه على الدراسة التي واصلها في فرنسا طالبا في الحقوق. ولما رجع قربه الخديوي ورفع مكانته. ولما عُزل توجه الشاعر إلى إسبانيا حيث كان منفاه، وهناك تشبّع بالروح القومية والوطنية مما جعله يغيّر مجرى حياته الفكرية والأدبية متحولا إلى شاعر للشعب والأمة.

ويعدّ شوقي رائد النهضة الأدبية الحديثة، خاصة بفضل أعماله المسرحية الشعرية وأشعاره الوطنية الملحمية. وقد توفي شوقي سنة 1932 مخلفا ديوانا شعريا ضخما، من ذلك وطنياته التي نظمها بمنفاه.

تقديم النص

كثيرا ما يلجأ الشعراء –وهم في الغربة– إلى التخفيف من آلامهم وأشواقهم باستحضار أوطانهم وأحيائهم للاستئناس بهم، مثلما فعل شوقي في النص الآتي.

النص

1 - يا نائحَ الطَّلْحِ، أشباهٌ عَوادينا — نَشجى لواديك، أم نأسى لوادينا؟
2 – ماذا تَقصّ علينا غيرَ أنّ يدًا — قصّتْ جناحَك جالتْ في حواشينا؟
3 – رمى بنا البَيْنُ أيكًا غيرَ سامرِنا — أخا الغريب–وظلاً غير نادينا
4 – فإنّ بَكَّ الحنينُ يا ابن الطَّلح فرّقنا — إنّ المصائبَ يَجمعْنَ المُصابينا
5 – لكنّ مصر وإنْ أغضتْ على مقةٍ — عينٌ من الخُلْد بالكافور تسقينا
6 – على جوانبها رفّتْ تمائمُنا — وحول حافاتها قامتْ رواقينا
7 – بنَّاء، فلم نَخْلُ من روح يراوحُنا — من بَرّ مصرَ، ورَيْحان يغادينا
8 – كأمّ موسى، على اسم الله تكفُلنا — وباسمه ذهبتْ في اليمّ تُلقينا
9 – يا ساريَ البَرْق يرمي عن جوانحنا — بعد الهدوء ويهمي عن مآقينا
10 – لما ترقرق في دمع السماء دمًا — هاج البُكا فخضبْنا الأرضَ باكينا

12 / السؤال الثاني عشر: هل شمل الكتاب معلومات المادة وحقائقها الأساسية؟

رقم السؤال	الملاحظات	عدد التّكرارات	النِّسب المئويَّة
12	ممتاز	0	% 0
	جيد جدا	0	% 0
	جيد	05	% 25
	مقبول	10	% 50
	ضعيف	05	% 25
المجموع		20	%100

نلاحظ أن نسب هذا الجدول قد توزعت على ثلاث ملاحظات هي (مقبول 50%) وهي نسبة مثَّلتْ النِّصف، أمَّا النِّصف الأخر فقد توزعَ على كلٍّ من ملاحظة (ضعيف 25 %، جيد 25 %)، ويشير هذا التَّوزيع أنَّ المحتوى التَّعليميّ للكتاب المدرسيّ قد ألمَّ بأغلب ما هو أساسيّ في اللُّغة العربية من نحوٍ وصرفٍ وجوانب معرفيَّة ضروريَّة ، وإنْ غُيِّبَتْ بعض مهارات اكتسابها، ونستشفُّها في افتقاد الكثير من المتعلمين لمنهجيَّة التفكير السليم ، ومناقشة الآراء، والحوار والإقناع.

13/السؤال الثالث عشر : هل رُبطت مادَّة الكتاب بمشكلات المجتمع ، وهل طبقت في مواقف الحياة؟

رقم السؤال	الملاحظات	عدد التّكرارات	النِّسب المئويَّة
13	ممتاز	0	% 0
	جيد جدا	01	% 5
	جيد	0	% 0
	مقبول	08	% 40
	ضعيف	09	% 45
المجموع		20	%100

جاءت نسب هذا الجدول في كلٍّ من ملاحظتَي (مقبول 40 % وضعيف بتقدير 45 %) دالةً على ذلك التَّراجع و الضَّعف في مقدرة مادَّة الكتاب على الإحاطة بحاجات المجتمع ، ومتطلباته وما يجري في حياة التِّلميذ : من أحداثٍ ووقائعَ، وما تتوفر عليه من أشياء ومرافقَ وتجهيزاتٍ حديثة تحتاج إلى لغة علميَّةٍ ووظيفيَّةٍ دقيقةٍ، تعبر عن المقاصد والمآرب من أقصر السُّبل، ذلك أنَّ لغة الكتاب ونصوصِه تصور بيئةً اجتماعيَّةً غير بيئة المتعلم وما يشيع فيها ، إذ مازالت تصِّفُ بيئةَ عصرِ الضَّعف والنَّهضة، وما شاع فيهما من تنميقٍ لفظيّ، وركَّة في المواضيع بالنسبة للأول، وتجديدٍ طفيفٍ بالنسبة للثاني، ثم تنتقل إلى الأدب الحديث والمعاصر، فنجد نماذجَ لشعر: "إيليا أبي ماضي" "ونزار قباني"، "ومحمد درويش"، وهي أيضا تقادمت بتطوير الزَّمن، وبات المتعلم في حاجةٍ ماسةٍ لنصوص تعبر عن

واقعه المعاش بكلِّ مشكلاته ، لا إلى نصوصٍ تراثيَّةٍ، بل إبداعيَّة حديثة ذلك أنَّ أمر "**غياب النُّصوص الإبداعيَّة و طغيان النَّقل**".[1]، بات واضحًا.

14/ السؤال الرابع عشر: هل اهتم الكتاب بتزويد المتعلمين بالمفاهيم والقيم والإتجاهات والعادات اللَّازمة لحياة ؟

رقم السؤال	الملاحظات	عدد التّكرارات	النِّسب المئويَّة
14	ممتاز	0	% 0
	جيد جدا	01	% 5
	جيد	02	% 10
	مقبول	07	% 35
	ضعيف	10	% 50
المجموع		20	%100

من خلال ملاحظةٍ بسيطةٍ للجدول نستشفُ أنَّ نسبة "ضعيف" ارتفعتْ حتَّى بلغتْ النِّصفَ "50 %"، وكذلك "مقبول "ربتْ حتَّى بلغَتْ" 35 %"، وأمَّا كلٌّ من "جيد"و "جيد جدًا" فكانت للأولى نسبة %10

[1] انظر: صالح بلعيد:"دروس في اللّسانيات التّطبيقيّة "، ص: 86 .

وتدافع على قيمهِ و مُثُلِه، وربَّما هذا ما يُفسِّر **"كتابة الأحاديث و الآيات القرآنيَّة بطريقةٍ منحرفةٍ"**[1]، من قِبَلِ المتعلمين.

كما أنَّ النُّصوصَ المعبرةَ عن الوطن و قِيمِهِ قليلةٌ، لا نجدهَا إلَّا في محور الثَّورة الجزائريَّة تصفُ إنجازات أبطال الجزائر أيام الاستعمار الفرنسيّ، وتُغيب إنجازات أبنائِه حاليًّا، وأعمدةَ فكرِه، والملَاحِظُ للكتاب يرى أنَّ نصوصَ الأدب المغربيّ والجزائريّ مهملةٌ، على خلاف نصوصِ الأدب المشرقيّ فهناك البعض فقط معربيّ أو جزائريّ منها مثلا: " علم التَّاريخ" لعبد الرحمان بن خلدون، "الإنسان الكبير" لصالح باوية، أمَّا نُص"جميلة" فقد كان لشَفيق كما يلي، وهو شاعرٌ سوريٌّ يرسم صورة الجزائر في الوطن العربيّ، وهي نصوصٌ تمثِّل قلَّةً قليلةً ، لا توضِّح عاداتِ وقيمَ الشَّعب الجزائريّ خاصةً والمغربيّ عامةً، فالتُّراث الشَّعبيّ وأدبُه مهملٌ في ظلِّ سيادة الأدب الرَّسميّ،كما أنَّها لا تُظهر دعوات الإسلام وطرائِقَه في التَّعامل وبناء المجتمع، ممَّا يخلُق هُوَةً وبَوْنًا كبيرين بينه وبين التَّركيبة الأخلاقيَّة والثَّقافيَّة وحتَّى الفكريَّة للمتعلم الجزائريّ، فلا تعكسها سلوكاته ولا كلماته وبهذا يكون الكتاب المدرسيّ ذو حظٍ ضئيلٍ في تعديل سلوكه، و بناء إتجاهات سليمةٍ صحيحةٍ لديه، كما أنَّ تعريف الأدباء الجزائريين ومُؤَلفاتِهم مغيَّبٌ.

[1] مخبر الممارسات اللغوية: العدد الخاص بأعمال ملتقى: الممارسات اللُّغويَّة و التّعليميّة و التّعلميّة، رابح شلوش :"جوانب من الممارسات اللغوية في التعليم الثانوي "، جامعة مولود معمري، تيزي وزو،7-8-9، ديسمبر 2010، ص: 72.

15/ السؤال الخامس عشر : هل خل الكتاب من التَّكرار في الموضوعات؟

رقم السؤال	الملاحظات	عدد التّكرارات	النِّسب المئويَّة
15	ممتاز	0	% 0
	جيد جدا	0	% 0
	جيد	01	% 5
	مقبول	13	% 65
	ضعيف	05	% 25
المجموع		20	%100

تتمحور الإجابات في هذا الجدول حول الملاحظة (مقبول بنسبة 65 %)، وهي نسبةٌمرتفعةٌ توضِّح أنَّ موضوعاتِ الكتاب المدرسيّ بعيدةٌ إلى حد مَا عنِ التَّكرار المخلِّ ، وربَّما مردُّ ذلك عائدٌ لكونِها صورةً مصغرة لما طُبِعَ به الأدبَ في كلِّ عصرٍ أو فترة من الفترات، لذلك نلحظ اختلافاً بينها مثل: غرض "المديح النَّبويّ" في عصر الضَّعف، وحالة "حصار لمحمود درويش" فالأولى من الشِّعر العموديّ، والثانيَّة من الشِّعر الحرِّ، بالإضافة إلى اختلافهِمَا في الخصائص والأغراض والأنماط ...الخ.

ممَّا يجعل احتماليَّة التَّكرار العشوائيّ ضئيلةً، وإنْ كانت نسبة" 25 %" لملاحظة (ضعيف) تشير إلى ورُودها، ولعلَّ ذلك واضحٌ في إعادة طرح بعض الأسئلة الخاصة بتحليل النَّص الأدبيّ حيث نلاحظ تغيُّرًا في الصِّيغة فقط، أمَّا المعنى فهو واحدٌ مثل: "من وحي المنفي" اكتشف معطيات النَّص: السؤال الرابع: اذكر الأبيات المعبرة عن مدى حرقَة الشَّاعر وشدةِ شوقِه لوطنه منتقيًا المفردات الموحية بشدة حالتِه النَّفسيَّة هذه.

أحدد بناء النَّص: السؤال الثاني: ما هي مواصفات هذه الحالة النَّفسيَّة؟ أعطِ أمثلةً شاهدةً.

6/ السؤال السادس عشر : ما مدى مناسبة لغة الكتاب للمتعلمين من حيث السُّهولة ؟

رقم السؤال	الملاحظات	عدد التّكرارات	النِّسب المئويَّة
16	ممتاز	0	% 0
	جيد جدا	0	% 0
	جيد	04	% 20
	مقبول	14	% 70
	ضعيف	02	% 10
المجموع		20	%100

تبيِّن نِسبُ الجدول الموزعةُ على ملاحظات (مقبول بنسبة 70%، و جيد 20%) ذلك الانسجام في اختيار المفردات والتَّراكيب اللُّغويَّة، ومدى تلاؤُمِها عقليًّا مع قدراتِ المتعلمين، كما أنَّ الكتاب مزوَّد بما يثرى رصيد المتعلم في فهم مفردات القصائد خاصةً، فربَّما مرجعه قلَّة المطالعة واستعمال القواميس اللُّغويُّة من قبل المتعلمين، بأخص أسماء بعض الأساطير مثل "هُومَيرِيّ" في قصيدة محمود درويش "طِرَوادَة" فهذه الكلمات مشروحةٌ، إلاَّ أنَّ الوصول إلى معناها المراد في القصيدة يحتاج إطلاعً واسعًا عليها لربط بين وقائعِها وحصار فلسطين .

7/ السؤال السابع عشر: هل مادَّة الكتاب تراعي الفروق الفرديَّة ؟

رقم السؤال	الملاحظات	عدد التّكرارات	النِّسب المئويَّة
17	ممتاز	0	% 0
	جيد جدا	0	% 0
	جيد	01	% 5
	مقبول	10	% 50
	ضعيف	09	% 45
المجموع		20	%100

أشار هذا الجدول من خلال نسبه (مقبول 50%، ضعيف 45%)، وهي نسبٌ عاليَّة تتراجع أمامها نسبة الجودَة إلى5% "لجيد"، وتنعدم في كلّ من (جيد جدا ، وممتاز)، إلى ذلك الخَللِ الواقع في احترام مادَّة الكتاب ، وتنظيمها ، وطرائق تقديمها، لما يسمَّى بالفروق الفرديَّة بين المتعلمين، وهي فروقٌ يفرضها ذلك التَّفاوت في القدرات العقليَّة والاستيعابيَّة ل للاميذ، ولتغطيها لابد من الإكثار من أساليب التَّبسيط والتَّدرج المعرفيّ والتَّنويع في طرائق عرض المحتوى التَّعليميّ حيث: لا يقدَّم ماحقُّه التَّأخير ، ويتأخر ماحقُّه التَّقديم ، مثال ذلك هذا الأمر: تقديم رافد البلاغة "المجاز العقليّ والكناية"، وتأخير رافد "التَّشبيه والاستعارة"، ولاشك أنَّ مثل هذا الخلط ، لايحترم قدرات المتعلم الواحد، فَمَا بَالُكَ بالفروق الفرديَّة بينهم،كما أنَّ بعض الدُّروس تحتاج إلى تبسيطٍ وتيسيرٍ أكثر مثل: رافد القواعد "إذا، إذ، إذن، حينئذ"، إذ يتطلبُ تيسيرًا ، لطغيان الطَّابع الفلسفيّ لنظرية "العامل"،

وتمحُّل النُّحاة فيه ، وذلك حين يُقال الاسم بعد "إذا" معمول للفعل المحذوف (المحذوف عامل) لا الظَّاهر والفعل المحذوف يفسره العامل الظَّاهر (الفعل الثاني)، فيصبحُ المثال بعد التقدير.

قال الشاعر:

إِذَا المنِيةُ أنشبتْ أظفارهَا أَلْفَيْتَ كلَّ تميمةٍ لا تنفعُ

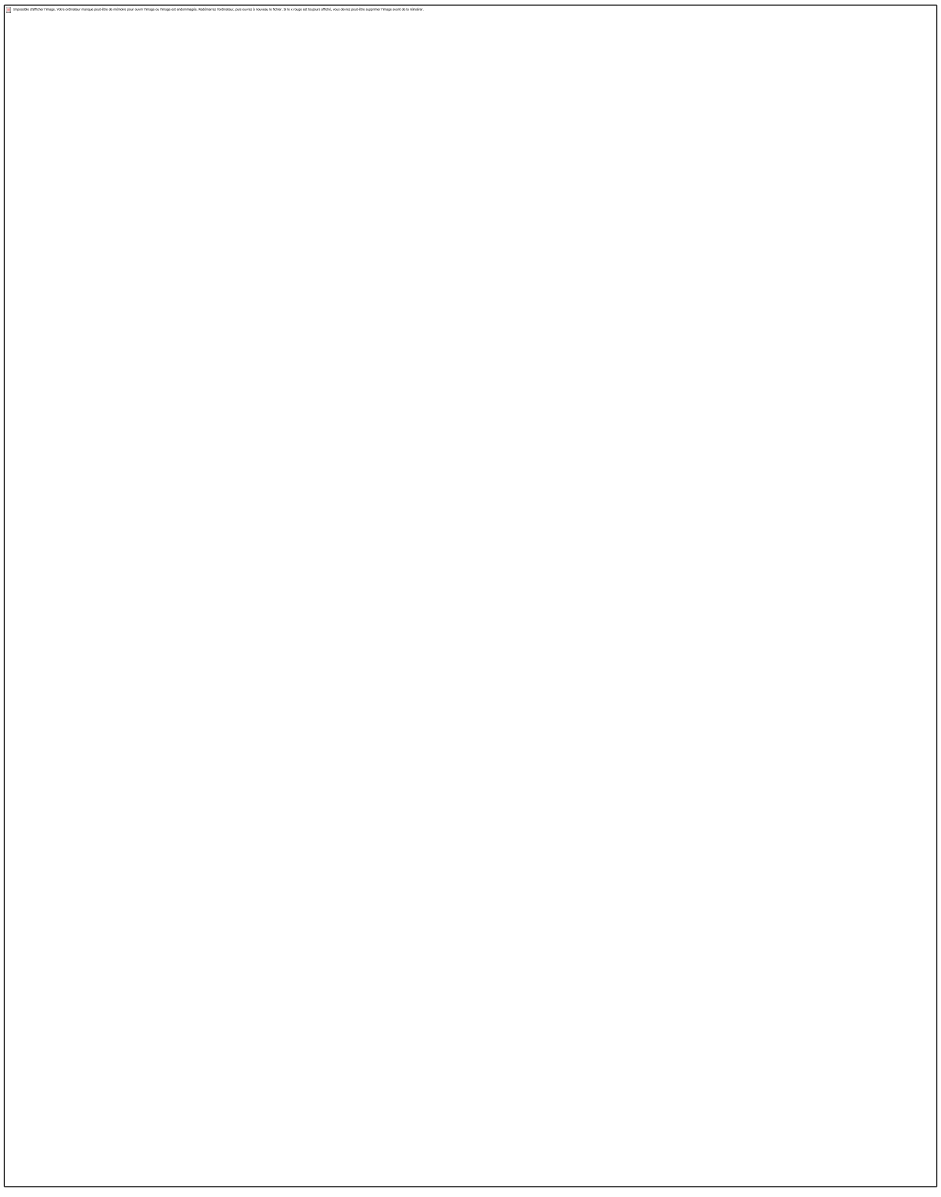
إذا	أنشبتْ	المَنيةُ	أنشبتْ	أظفارَ ها
	عاملٌ محذوفٌ	معمولٌ للعاملِ المحذوفِ	عاملٌ ظاهرٌ يفسِّر العَّامل المقدَّر	

فإذا قرأنا التقدير لم يجد المتعلم فائدةً كبرى من هذا التركيب الغريب، الذِّي يتكرَّر فيه فعلانِ متماثلانِ مبنًى و معنًى، و لا رَيْبَ أنْ نجدَ الكثيرَ منهم عاجزين عن تعيينِ "إذا" الشَّرطيَّة، وفهم صيغة إعرابها، ممَّا يضطرهم إلى حفظها آليًّا، ناهيك أنَّ عدم التَّنويع في النُّصوص يوسع من دائرة الفروق الفرديّة حيث ؛ طغى الشِّعر الذِّي لا يتكافؤ التَّلاميذ في فهمهم له، وهذا ما يعكسه تذبذب إجابات المتعلمين في أسئلة البِّناء الفكريّ للنص الشِّعريّ.

أضف إلى ذلك أنَّ النُّصوص المختارة تجمع أنماطًا متداخلةً، تُصَّعِبُ من مهمة المتعلم المطَالبِ بتحديد النَّمط الغالب، خاصةً إذا كان محدود القدرات العقليَّة مثل: النَّص الشِّعريّ "في الزُّهد" لابن نباتةالمصريّ، فهو يجمع بين الوصفِ و الإخبارِ، وكذا السَّرد كما أنَّ بعض النُّصوص لا تحوي أمثلةً كافيةً لرافد النَّحو أو الصَّرف، أو أنَّها لا تلائمه ممَّا يجعل التَّلاميذ عاجزين على تتبع الظَّاهرة النَّحويَّة في ثنايا النَّص مثل: رافد القواعد "إعراب المعتل الأخ ر"، فأمثلته في النَّص الأدبيّ: "في الزُّهد" سالف

الذِّكر، و هو لا يضم سوى مثالٍ واحدٍ في البيت الأوَّل، في حين يحوي نماذجَ كثيرةٍ لدرس "المضاف إلى ياء المتكلم" (مالي، ولدي، جسدي، حظي، حالي، بلدي، دهري، كلامي، فكري خلدي رأسيّ).

ولا يخفَ أنَّ كثرة الأمثلة في النَّص الأدبيّ، يساعد غالبيّة المتعلمين على استيعاب هذه الظَّاهرة النَّحويَّة، ناهيك أنَّ قلَّتها تفرض على المعلم اصطِّناع النَّص الرَّديف بصفةٍ دائمةٍ، ممَّا يثقل كاهِله ، وهكذا فإنَّ مادَّة الكتاب لا تراعي في مجملهَا الفروق الفرديَّة بين التلاميذ.



18/ السؤال الثامن عشر : هل إتصلت مادَّة الكتاب بخبرات التَّلاميذ ، وحاجاتهم ، ومشكلاتهم؟

رقم السؤال	الملاحظات	عدد التّكرارات	النِّسب المئويَّة
18	ممتاز	0	% 0
	جيد جدا	0	% 0
	جيد	03	% 15
	مقبول	06	% 30
	ضعيف	11	% 55
المجموع		20	%100

أَثارتْ نِسبُ هذا الجدول من خلال توزيعِها نقطةً مهمةً ، تتجلى في عدم تناسب مادَّة الكتاب و خصائص المراهقين، وميولاتهم، وحاجاتهم، حيث سجلتْ ملاحظة (ضعيف 55% أمَّا مقبول 30%)، وهي نسبٌ مرتفعةٌ، أمَّا (جيد 15%)، ممَّا يوضِّح اضطرابًو خَلَلًا في أسس اختيار المحتوى التّعليميّ، بأخص المعيار النَّفسيّ ، ذلك أنَّ مُتَعَلِمِي هذه المرحلةِ يعيشون حالةً من الصِّراع الدَّاخليّ المصحوب بمخاوفَ كثيرةٍ ، تغطِّيها الكآبة والارتباك، وكذا الخجل و القلق الشَّديد، الذِّي قد يتحول إلى قلقٍ هستيريّ في ظلِّ ما يتحلَّ به المراهقون من مواقفَ مناوئةٍ لكلِّ سلطةٍ أبويَّةٍ كانت أم اجتماعيَّة، محاولةً منهم لإثبات ذواتهم ، إلَّا أنَّنا نجد أنَّ ثاني موضوع للاختيار بعد المديح النَّبويّ "الزُّهد" بما يحويه من التَّذكير بالآخرة و الموت، و ضرورة الانصراف عن الدُّنيا وملذاتِها، والنَّهي عن الاستمتاع بها، رغم أنَّ المراهقين في مُستهلِ حياتِهم، ودعوتهم لصرف النَّظر عنها، وعن مُتَعِها يوضِّح نوعاً من التَّناقص، فقد يعزِّز غرض "الزُّهد" روح التَّشاؤم، والاضطِّراب النَّفسيّ لدى المتعلم ، فَيُذْكِي

من حيَرتِه بين الإقْبَال على الدُّنيا والإدبار عنها، فنكون بهذا أنْزَلنَا هذا الضَّرب من الشِّعر في غير مكانتِه من المتلقي، هذا الأخير الذِّي أثبتت الدِّراسات النَّفسيَّة، مَيلَه لكلِّ ما هو فكاهيّ وهزليّ، إلَّا أنَّنا نلحظ أنَّ غالبيَّة النُّصوص تدور في فلك الحزن ، وهذا ما ترسمه العناوين التَّالية : (آلام الاغتراب، حزن المنفى، أحزان الغُربة، من وحي المنفى أغنيات الألم...) وبعضها الأخر ذو طابع جديّ سياسيّ مثل: القضية الفلسطينيَّة، احتلال الجزائر، هذه العينات النَّصيَّة وإنْ كانتْ تحمل قيمًا يُتوخَّى إكسابها للمتعلم إلاَّ أنَّ طابعها الحزين والجدي يمجُّه ذوقُه، ويَنْبُو عنه، فمن أفضل أنَّ تُدرجَ القيم والإتجاهات المرغوبة تَبنِّيها في التِّلميذ في قالبٍ هزليٍّ قصصيٍّ حِكميٍّ، فَيسْرِى مفعولهَا في عقل المتعلم من طريق وجدَانه، فما قبله العقل و الوجدان، كانَ أجدرَ أنْ يظهرَ في الأداء والعيان.

كما أنَّ نصوص الأدب لمرحلة الثالثة ثانويّ تخلُ و في جُلِّها من الحركة والحوار والتَّمثيل، إذ أغلبها شعريّ تقدر بـ أربع عشر نصًا أدبيًّا شعريًّا ، وحتَّى أساليب التَّقويم من: إحكام موارد المتعلم نلحظ أنَّ أكثرهَا شعرٌ تقدر بـ سبعة نصوص من أصل اثنى عشر نصًا تقويميا، أضف إلى ذلك أنَّ تنظيم و توزيع النُّصوص المسرحيَّة والقصصيَّة متأخرٌ ، يحتل مكانةَ المحور الحادي عشر و الَاني عشر، والتِّي غالبًا لا تشملها الدِّراسة، ناهيك أنَّ فكر المراهقين ميَّال **"للرُّومانسية لازدحامه بالرغبات"**.[1]

ولذا كان الأدب الرّومانسيّ والغزل أنسب من شعر عصر الضَّعف لاحتوائه على عنصر الخيال، الذِّي ينزعُ المتعلمون إليه أمَّا النّصوص المذكورة (عصر الضّعف)، فهي قليلةُ الخيالِ أضف إلى

[1] انظر: صلاح الدين شروخ:" علم النفس التربوي"، ص: 41.

ذلك أنَّ المتعلمَ يدرس خصائص أدب هذا العصر على ما فيه من ركَّة الألفاظ، والتَّنميق اللَّفظيّ، وغثاثة المعاني، ثم تُقدَّم له نماذجُ مخالفةٌ لتلك الخصائص والمواصفات، فنجد النَّصَ قصيدةً، وليس مقطوعةً، به محسنات بديعيَّةٌ مقبولةٌ، ومعاني هامة لا تافهة، ممَّا يثير حيرتَه، واستغرابه، زيادَة على ذلك يُفضل المراهق أدب الجهاد و البُطولة حيث ؛ تكثر الانتصارات و النَّجاحات، لكنَّه يُصدم باختيار نصوص عن معانا ة الشُّعراء من ويلات الاستعمار والسِّجن و المنفى وفشلهم في نيل الحرية إلَّا بعد موت الأهل و الهَرَم من أمثال البارودي، ممّا ينمِّي روح الانكسار و التَّخاذل، وتثبّيط الهمم والعزائم، فلا يجد المتعلم فسحةً من كلِّ هذا إلَّا في نصوص "إيليا أبي ماضي"خاصةً وشعراء المهجر، لكونها تدعو للتفاؤل والاحتفاء بكلِّ ما هو آت ،كما أنَّ المتعلم في المدرسة الجزائريَّة يحتاج إلى معرفة واقعه المعاش، وما يعزِّز وطنيته وتراثه إلَّا أنَّنا نرى تغييبا كبيرا للنص الجزائريّ، إلاَّ ضمن محور الثّورة الجزائريّة ففيه بعض الأسماء من أمثال: "عبد الله الرّكيبي"، "سعاد محمد خضر"، إلَّا أنَّ التَّعريف بها مهمل، وكذلك ذكر الأعمال التِّي أُخذت منها نصوصهم، فيبقى الأديب الجزائريّ مُغيّباً وغريباً عن ذهن المتعلم الجزائريّ، وربَّما سبب ذلك أنَّ واضعي البَّرامج لم يتكلَّفُوا عناء التَّنقيب عن أعمال هؤلاء الأدباء، ومالوا للنصوص المشرقيَّة الجاهزة ، في ظلِّ ضيف الوقت ، ومع ذلك تبقى مهمة التَّوثيق العلميّ للمادَّة التَّعليميَّة أمرًا هامًا.

كما أنَّ هذه النُّصوص أغلبها يخص الثَّورة والحماسة حيث تختفي معها ملابسات ا لواقع والحياة اليوميَّة للمتعلم في ا لوقت الرَّاهن، بكلِّ مشكلاتها، وبذلك فهي ليست نصوصاً توفِّر مهاراتٍ وظيفيَّةً للمتعلم بقدر ما هي نصوص وصفيَّة تاريخيَّة ، أضف إلى ذلك أنَّها متأخرة في التَّرتيب إذ يتقدّم

محور القضية الفَّلسطينيَّة على محور الثَّورة الجزائريَّة، فمنْ كان تاريخه مهملاً يجهله، فكيف يهتم بتاريخ غيره؟

زيادةً على ذلك تخضع النُّصوص المقرَّرة للتَّرتيب التَّاريخيّ للأدب، لا الأسس النَّفسيَّة والاجتماعيَّة وغيرها لترتيب المادَّة التَّعليميَّة، كما نلحظ غياب الأدب العالميّ ، إذ تحكى النُّصوص الأدبيَّة بالأخص عن الأدب العربيّ، وتطوره عبر العصور.

1/ فعصر الضَّعف يمثّله

1/المديح النَّبويّ: مدح الرَّسول صلَّى الله عليه و سلم

2/ الزُّهد

2/ عصر النَّهضة:

1/آلام الاغتراب: البلبودي

2/من وحي المنفي: أحمد شوقي

3/ العصر الحديث:

1/ أنا: إيليا أبو ماضي

2/ هنا و هناك: الشَّاعر القروي

4/ المعاصرة:

1/الشِّعر الحرّ: نزار قبانيّ

2/ محمود درويش

وفي ظلِّ هذا التَّنظيم التَّاريخيّ تغيب ميولات وحاجات المتعلمين ،كما يوضِّحها الجدول التالي:

ميولات و حاجات المتعلم المراهق	ما هو مبرمج من النُّصوص
1/ الميل للمواضيع السَّارة و الفكاهيّة	1/ مواضيع حزينة ذات طابع جديّ
2/ الميل للقصة و المسرحيّة وكلّ ما هو حواريّ ممتع	2/ طغيان النُّصوص الشِّعريّة
3/ النُّزوع لشعر ا لجهاد و البُّطولة والانتصارات	3/ شعر الاستعمار والثَّورة و آلام المنفى
4/ الرُّومانسية و الغزل	4/ الزُّهد و المديح النَّبويّ

19/ السؤال التاسع عشر : هل الأنشطة تثير دافعيَّة البحث والإطلاع ؟

رقم السؤال	الملاحظات	عدد التّكرارات	النِّسب المئويَّة
19	ممتاز	1	% 5
	جيد جدا	0	% 0
	جيد	1	% 5
	مقبول	06	% 30
	ضعيف	12	% 60
المجموع		20	%100

تشير نسب هذا الجدول في كلٍّ من ملاحظة (ضعيف 60% ومقبول 30%) "إلى أمرٍ هام ، وهو افتقاد الكثير من المناشط لمقدرتها على بعث روح البَّحث والمطالعة، وطلب الاستزادة والنَّهل من المعرفة، وهذا ما تُؤكِّدهباقي النِّسب المنخفضة في كلٍّ من ملاحظتي (جيد، ممتاز) ولعلَّ مردَّ ذلك راجع لضعف الاستيعاب لدى المتعلم، إذ نجده في درس البلاغة لا يتذكر الصُّور البَّيانيَّة ولا

يميزها، ولا يجيد استخراجها، في حين واضعي البرامج يرتكزون على هذه النُّقطة لوضع دروس مثل: "بلاغة المجاز العقليّ والمرسل"، "وبلاغة التَّشبيه"، "الكناية وبلاغتها".

والسُّؤال الذِّي يفرض نفسه هل تم اختيار هذه العناوين بعد دراسة مسبقة لقدرات المتعلمين؟ وهل أخذت الوقت الكافيّ للتدريب عليها؟

وإذا كانت المناشط روافد للنص الأدبيّ في ظلِّ المقاربة النَّصيّة، وكما سبقت الإشارة فإن جلَّ النُّصوص الأدبيَّة المقررة تشكو من نقصٍ فادحٍ لأمثلة المناشط فمثلا: درس بلاغة المجاز العقليّ والمرسل يحوى مثلين من نصه الأدبي " آلام الاغتراب" للبَّارودي.

ناهيك أنَّ الرَّوافد شُوبها بعض العشوائيَّة في التَّنظيم فمثلا : "إعراب المسند و المسند إليه " يتأخَّر ويتقدَّم "إعراب الجمل التِّي لها محل من الإعراب"، و"التِّي ليس لها محل من الإعراب"، ويتقدَّمها أيضا"الإعراب التَّقديريّ واللَّفظيّ"، فمن التَّدرج المنطقيّ أنْ يعرفَ المتعلم نواة الجمل الفعليَّة والاسميَّة، ثم ينتقل إلى "الفَضلة وإعرابها"، وبعدها يستطيع إعرابها إعرابًا ظاهريًا أو تقديريا ، فإذا فرغَ من الإعراب التَّفضيليّ انتقل للإعراب الجمليّ بنوعيه، كما لاحظنا بعض الخللِ في درس "الفضلة وإعرابها "إذ قُصرت على المنصوبات فقط من : المفعول به و الحَّال و التَّمييز و غيرها.

أمَّا في رافد العَروض فهناك حشد كبير لمفاهيم الزِّحافات و العلل وأنواعها وما زاد الطِّين بلَّه أنَّ كلّ البُحور المقرَّرة خصت الشِّعر الحرَّ، متعددَ القوافي والسَّكنات تغيرَ التَّفعيلات مخرج البُحور الصَّافيَّة مشْطورها فعلى المتعلم رصد كلّ هذه التَّغيرات في سبعة بحورٍ هي «الرَّجز، المتقارب، الرَّمل الكامل المتدارك، الوَافر الهزّج» وهو في أول عهده بالشِّعر الحرّ وبأنواع الزِّحافات والعلل، وفي خضم تغييب التَّدريبات الكافيَّة فمثلا

في بحر الرّجز وهو رافد للنص الأدبيّ"منشورات فدائيّة" لنزار قبانيّ نجد مقطعًا مُقَطَّعاً، تَعقُبه ملاحظات حول العلّة، ثم تغيير أساليب التَّقويم لهذا الرَّافد في الكتاب وكذلك باقي البُحور إلَّا في بحر الرَّمل منح المؤلِف مَقطعاً لاختبار المعرفة العَروضيَّةوكذلك "الكامل"، ولعلَّ ذلك راجع لكثرة الزِّحافات والعلل في هذين البَّحرين، أو ربُّما تركها لإحكام موارد المتعلم باعتبارها أسلوبًا من أساليب التَّقويم الواردة في هذا الكتاب التِّي زوِّد بها كل محورٍ، وبعد تفحّص هذا الأسلوب التَّقويميّ في المحاور التِّي تضمَّنت دراسة رافد العَروض (محور5، 6، 7) وجدناها تحوي أسئلةً عن البِّنية العَروضيَّة باستثناءواحد في المحور الثَّامن ، رغم أنَّه نصٌ شعريٌّ، إلَّا أن المؤلِف اكتفى بالسؤال عن البُحور و القوافي في المحاور التِّي ضمَّت دراستها فقط،كما أنَّ نوعيَّة البَّحر المقومَة فيها لا تنسجم مع البَّحر المدروس في المحور فمثلا في المحور السَّابع بُرمج البَّحر المتدارك،لكنْ في "إحكام موارد المتعلم" الخاصةِ بالمحور، و بعد التَّقطيع ظهر البحر الكامل لا المتدارك

وهذا المقطع المُقطَّع يبيِّن ذلك:

يَا صَاحِبِيْ	إِنِّيْ حَزِيْنٌ
يَاْ صَاحِبِيْ	إِنْنِيْ حَزِيْنْ
0//0/0/	**0/0//0/0/**
مُتْفَاعِلُنْ	مُتَفَاعِلَاتُنْ
زحاف الاضمار	علة الترفيل

وَخَرَجْتُ مِنْ	جَوْفِ اَلْمَدِيْنَةِ أَطْلُبُ الرِّزْقَ الْمُتَاحَ		
وَخَرَجْتُ مِنْ	جَوْفِ لْمَدِيْنَةِ أَطْلُبُ رِزْقَ لْمُتَاحَا		
/// 0//0	**/0/ 0//0**	**0//0///**	**/0/0//0/0**
مُتَفَاعِلُنْ	مُتْفَاعِلُنْ	متفاعلن	مَفَاعِلَاتُنْ
	الإضمار		**الإضمار و التَّرفيل**

إحكام موارد المتعلم وتفعيلها

أولا: دراسة سند شعري

النص:

1

يا صاحبي، إني حزين
وخرجتُ من جوف المدينة أطلب الرزقَ المتاح
وغمستُ في ماء القناعة خبزَ أيامي الكفاف
ورجعتُ بعد الظهر في جيبي قروش
فشربتُ شايا في الطريق
ورنَقْتُ نعلي
ولعبتُ بالنرد الموزع بين كفي والصديق
قل ساعة أو ساعتين
قل عشرة أو عشرتين
وضحكتُ من أسطورة حمقاء رددها الصديق
ودموع شحاذٍ صفيق

2

وأتى المساء
في غرفتي دلف المساء
والحزن يولد في المساء لأنه حزن ضرير
حزن طويل كالطريق من الجحيم إلى الجحيم
حزن صموت
والصمت لا يعني الرضاء بأن أمنية تموت
وبأن أياما تفوت
وبأن مرفقنا وَهَنْ
وبأن ريحا من عَفن
مسّ الحياة، فأصبحت وجميع ما فيها مقيت.

صلاح عبد الصبور – الأعمال الكاملة

■ الأسئلة:

1 – البناء الفكري:

– ما الذي أحزن الشاعر؟ وهل يستطيع التخلص من هذا الحزن؟ لماذا؟
– عرض الشاعر لوحتين شعريتين لخص مضمون كل لوحة. ما الذي يجمع بين هاتين اللوحتين؟ علل إجابتك بقرائن من النص.
– ما هي الأنماط النصية التي اعتمدها الشاعر في قصيدته؟ ما هو النمط الغالب؟
– كيف كانت مساهمة كل نمط في إبراز الموقف الشعري؟ مثل بمقاطع من النص.

2 – البناء اللغوي:

– بين كيف ساهمت الجمل الفعلية والروابط المنطقية في بنية الأسطر الشعرية في المقطع الأول من القصيدة.

البحر الكامل وليست البحر المدروس في المحور أقصد "المتدارك" مع أنَّ النَّص موضوعٌ لتقويم مكتسبات المتعلم في كل وحدةٍ أو محورٍ، ولا شك أنَّ مثل هذا الخلط يربك المتعلم، وربَّما ما دفع واضع الكتاب إلى مثل هذا العمل هو أنَّ كلّ البُحور المدروسة في هذه السَّنة بحورٌ صافيَّةٌ.

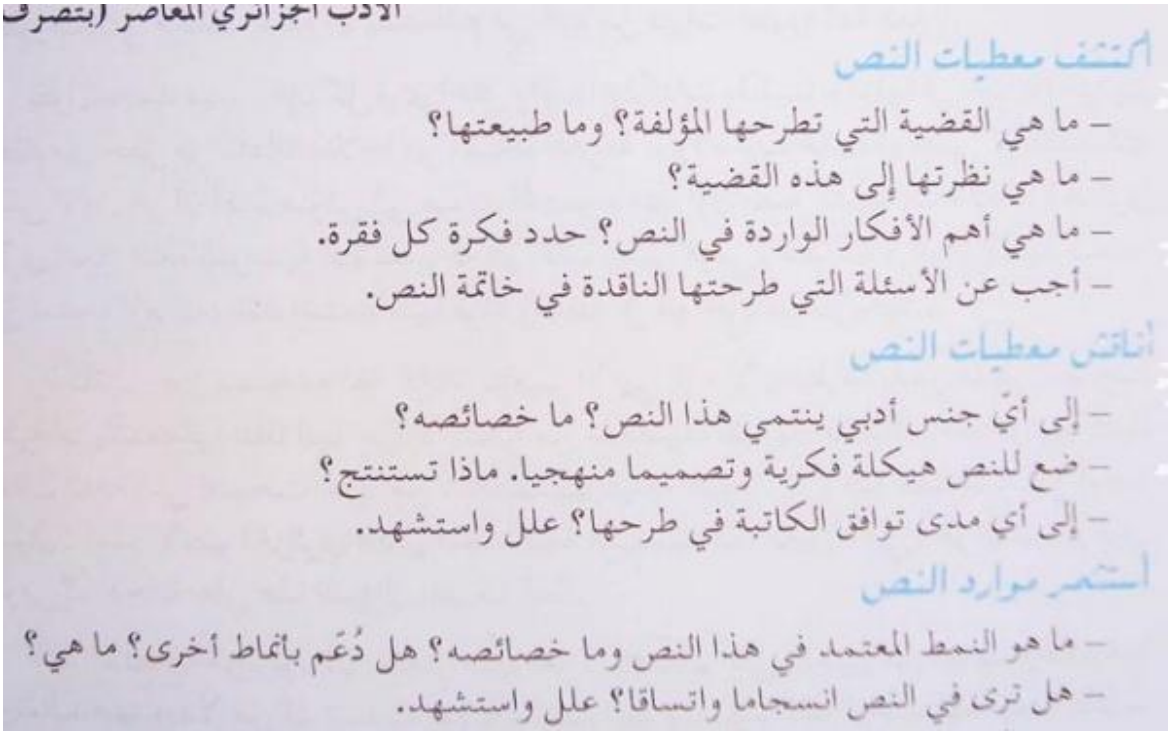
وبصفة عامة يمكننا القول أنَّ مقدرة المتعلمين تضعف إذا ما حاولوا ربط ما تعلموه من أنشطة (قواعد، بلاغة، عروض) بالوظيفة الدِّلالية لها في النَّص، لذا نراهم عاجزين عن تحديد بلاغة الصُّور البيانيَّة، وربَّما تحديدها في حدِّ ذاتها، كذلك معرفة الموسيقى الدَّاخليَّة و الخارجيَّة للقصيدة ...الخ.

20/ السؤال العشرون: ما مدى مناسبة ألوان الغلاف و جاذبيتها للتَّلاميذ ؟

رقم السؤال	الملاحظات	عدد التّكرارات	النِّسب المئويَّة
20	ممتاز	0	% 0
	جيد جدا	0	% 0
	جيد	01	% 5
	مقبول	06	% 30
	ضعيف	13	% 65
المجموع		20	%100

أظهرت النِّسب المسجلة في هذا الجدول والتِّي تتراوح ما بين 65% لـ "ضعيف" و 30%. ل"مقبول" أنَّ ألوان الغلاف الخارجيّ للكتاب فاترة وباهتة ذلك أنَّ خلفيَّة الغلاف تَدرج فيها اللَّون الأصفر الفاتر، حتَّى كاد يصبح بياضًا، أمَّا اللَّون الأزرق والأحمر فقد كان للكتابة، لأنَّ الغلاف لم يزوَّد

برسمٍ أو صورةٍ فلو قارناه بكتاب اللُّغةالفرنسيَّة للسنة نفسِها وجدنا لونه أزرقًا زاهيًّا مصحوبًا بصورٍ ألوانُه أكثر دُكنةً و عمقًاو تنوعاً، وذلك حتَّى في ثنايا الكتاب على خلاف كتاب اللُّغة العربيَّة الذِّي يلزم اللَّونَ الأزرقَ في كل العناوين دون استثناء وهذان مقطعان من الكتابين يوضحان نوعيّة الألوان المستعملة .



الأدب الجزائري المعاصر (بتصرف

أكتشف معطيات النص

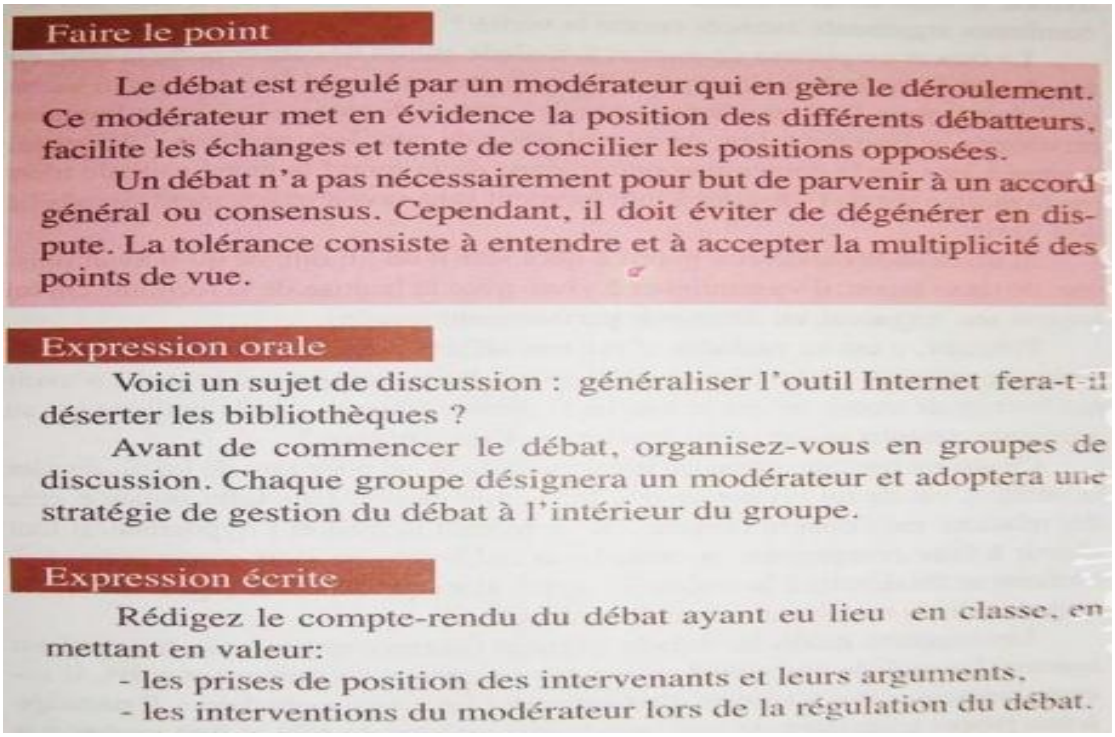
- ما هي القضية التي تطرحها المؤلفة؟ وما طبيعتها؟
- ما هي نظرتها إلى هذه القضية؟
- ما هي أهم الأفكار الواردة في النص؟ حدد فكرة كل فقرة.
- أجب عن الأسئلة التي طرحتها الناقدة في خاتمة النص.

أناقش معطيات النص

- إلى أيّ جنس أدبي ينتمي هذا النص؟ ما خصائصه؟
- ضع للنص هيكلة فكرية وتصميما منهجيا. ماذا تستنتج؟
- إلى أي مدى توافق الكاتبة في طرحها؟ علل واستشهد.

أستثمر موارد النص

- ما هو النمط المعتمد في هذا النص وما خصائصه؟ هل دُعّم بأنماط أخرى؟ ما هي؟
- هل ترى في النص انسجاما واتساقا؟ علل واستشهد.



Faire le point

Le débat est régulé par un modérateur qui en gère le déroulement. Ce modérateur met en évidence la position des différents débatteurs, facilite les échanges et tente de concilier les positions opposées.

Un débat n'a pas nécessairement pour but de parvenir à un accord général ou consensus. Cependant, il doit éviter de dégénérer en dispute. La tolérance consiste à entendre et à accepter la multiplicité des points de vue.

Expression orale

Voici un sujet de discussion : généraliser l'outil Internet fera-t-il déserter les bibliothèques ?

Avant de commencer le débat, organisez-vous en groupes de discussion. Chaque groupe désignera un modérateur et adoptera une stratégie de gestion du débat à l'intérieur du groupe.

Expression écrite

Rédigez le compte-rendu du débat ayant eu lieu en classe, en mettant en valeur:

- les prises de position des intervenants et leurs arguments.
- les interventions du modérateur lors de la régulation du débat.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية
اللغة العربية وآدابها
السنة الثالثة من التعليم الثانوي
3
للشعبتين : آداب / فلسفة
لغات أجنبية

21/ السؤال الحادي والعشرون : هل تدبيس الكتاب وتجليده جيّد؟

رقم السؤال	الملاحظات	عدد التّكرارات	النّسب المئويّة
21	ممتاز	0	% 0
	جيد جدا	0	% 0
	جيد	02	%10
	مقبول	04	% 20
	ضعيف	14	% 70
المجموع		20	%100

نستشف من خلال ملاحظتنا لنِسب الجدول خاصةً نسبة الضّعف التِّي قُدرت بـ 70%، في حين باقي النِّسب لم تتعدَ 20 % و 10% في كلٍّ من (مقبول و جيد) أنَّ ظاهرةَ تج ليد الكتاب المدرسيّ الورقيّ، والعناية بتماسك أوراقه تزداد سوءً، إذ يُستعمل الغراء فقط لجمع الصّفحات، فما إنْ يبدأ المتعلم باستعمال الكتاب ، وتصفُّحه والعودة إليه -كلَّما دعتْ الحاجة - حتَّى تبدأَ أوراقه في التَّطاير فتقِلّ بذلك على المتعلم و المعلم على حدٍ سواء.

22/ السؤال الثاني والعشرون : هل إتصل محتوى الكتاب بالكتب السابقة واللاحقة له في المادّة نفسها ؟

رقم السؤال	الملاحظات	عدد التّكرارات	النّسب المئويّة
22	ممتاز	1	% 5
	جيد جدا	0	% 0
	جيد	1	% 5
	مقبول	06	% 30
	ضعيف	12	% 60
المجموع		20	%100

توضّح نسب الجدول في ملاحظتي (جيد 60% و مقبول 40%) وهي نسب جَودة مرتفعة أنَّ مادَّة الكتاب المدرسيّ ذات ارتبا طٍ بمحتوى كتب اللُّغة العربيَّة السَّابقة ل هـ،أقصد ؛كتاب اللُّغة العربيَّة لـلسنة الأولى ثانويّ ، الذِّي يدرس فيه التَّلاميذ أدب العصر الجاهليّ والإسلاميّ، ثم ينتقلون في السَّنة الثانيَّة إلى أدب العصر العباسيّ، لتُختم المرحلة الثَّانويَّة بدراسة آداب عصر الضَّعف والنَّهضة والحداثة، وأخيراً المعاصرة في شكل تسلسلٍ تاريخيٍّ ، ممَّا يجعل المحتوى في السَّنوات الثلاث أكثر ارتباطاً.

23/ السؤال الثالث والعشرون: هل اهتم الكتاب بربط محتواه بالمواد الدراسيَّة الأخرى ؟

رقم السؤال	الملاحظات	عدد التَّكرارات	النِّسب المئويَّة
23	ممتاز	00	% 0
	جيد جدا	01	% 5
	جيد	10	% 60
	مقبول	07	% 35
	ضعيف	02	% 10
المجموع		20	%100

يشير توزيع النِّسب في هذا الجدول والذِّي شمل نسبًا مرتفعةً في ملاحظة (جيد %60 ومقبول 35%) إلا أنَّها عرفت انخفاضًا في ملاحظتي (ضعيف 10% و جيد جدا 5 %) دالةً بذلك على أنَّ محتوى الكتاب المدرسيّ للسنة الثالثة ثانويّ لغة عربيَّة يرتبط في جُلِّ مواضع هـ بمواد دراسيَّة أخرى كالتَّاريخ خاصةً في محور (الثَّورة الجزائريَّة ، والقضية الفلسطينيَّة) وكذلك مواضيع المطالعة الموجهة مثل: العولمة ترتبط حتَّى بالتَّاريخ و الفلسفة.

24/ السؤال الرابع والعشرون: هل الميسرات من مقدمةٍ و حللَ و تمهيدٍ و معجمٍ تُعين المتعلم على الفهم وتضمن سيرورة التعليم ؟

رقم السؤال	الملاحظات	عدد التكرارات	النسب المئوية
24	ممتاز	0	% 0
	جيد جدا	0	% 0
	جيد	03	% 15
	مقبول	12	% 60
	ضعيف	04	% 20
المجموع		20	%100

ت بيِّن النِّسب المسجلة في هذا الجدول نوعًا من التَّذبذب في دور الميسرات، إذ حظيت بنسبة 60% من المقبولية و 20% للضعف، ولم تجمع نسب الجودة سوى 15 % ذلك أنَّ النَّصَ التَّمهيديّ عبارة عن نُبذة تاريخيَّة عن عصر الضَّعف فقط مأخوذةٍ من كتب تأريخ الأدب العربيّ خاصةً تأريخ الأدب العربي للدكتور "شوقي ضيف"، وهذا النَّقل الأجوف لا يكاد يساعد التَّلميذَ ويُوضِّح الأهداف من دراسة مادَّة اللُّغة العربيَّة في هذه السنة، إذ نجد غالبيَّة المتعلمين يتساءلون عن الهدف من دراسة النُّصوص و الأشعار الموضوعة في الكتاب ،ملم يُظهر خللاً في جَلاء الأهداف ، وإنْ كان المؤلف ذكر في مقدمة الكتاب أنَّ غايته تنمية مهارة التَّذوق الأدبيّ ، وتنمية الرُّوح الوطنيَّة، وروح التَّسامح ، وانفتاح على الأخر، إلَّا أنَّها تبقى غايات عامة ، أبعد من أنَّ تتحقق في سنةٍ دراسيَّة واحدة بالإضافة إلى ذلك شمل الكتاب فهرسًا للموضوعات، في حين كانت الجداول لبَيان مراحل إنجاز المشروعات.

بسم الله الرحمن الرحيم

تقديم

هذا كتاب "اللغة العربية وآدابها" الخاص بشعبتي "آداب/فلسفة" و"لغات أجنبية" للسنة الثالثة من التعليم الثانوي نضعه بين أيدي أبنائنا التلاميذ آملين أن يكون لهم سندا تربويا ومعرفيا مفيدا، وأن يكون لإخواننا الأساتذة والمفتشين عونا على أداء مهامهم التربوية النبيلة.

ويعد الكتاب امتدادًا لكتابي السنتين الأولى والثانية، ولذا جاء غير مختلف عنهما كثيرًا من حيث البنية ومن حيث المنهجية المتبعة في تقديم محتويات مختلف النشاطات، وفي ذلك نيّة عدم التشويش على ذهن المتعلم من جهة، والتزام بالمنهاج والوثيقة المرافقة له من جهة أخرى. ويشتمل على اثني عشر محورًا، ينجز كل محور في أسبوعين، ويتضمن نصين أدبيين ونصًا تواصليا وآخر للمطالعة الموجهة، وهي نصوص متصرف فيها لغايات تربوية، وفي النصين الأدبيين تتم المعالجة الأدبية والنقدية، ويتم الاستثمار في النواحي اللغوية والبلاغية والعروضية، بغرض ضبط اللغة وتنمية ملكة التذوق الفني عند المتعلمين، ولم تكن الومضات النحوية والبلاغية والعروضية دروسا مستقلة، وإنما هي معارف مستمدة من النصوص نفسها ومن أجل خدمة المعنى والمبنى في تلك النصوص، وبمعنى آخر فإن الكتاب يقوم على أساس المقاربة النصية كاختيار منهجي، وعلى المقاربة بالكفايات كاختيار تربوي، وقد تعمدنا معالجة هذه المادة اللغوية والبلاغية لكل محور انطلاقا من نصين مختلفين بغرض دفع الملل عن التلاميذ وتزويدهم بأكبر عدد من النماذج النصية.

أما النص التواصلي فيحمل طابعا نقديا إذ يعالج ظاهرة أدبية نقدية لها علاقة بالنصين الأدبيين، فوظيفته تنظيرية تفسيرية، أما نص المطالعة الموجهة فيتميز بطوله النسبي، ويعالج قضية أدبية أو فكرية أو سياسية أو اجتماعية، ويحقق فضلاً عن الغايات التعلمية غايات تربوية، لأنه يثير بعض القضايا والمشكلات المعاصرة في العلاقات الإنسانية، وبين المجتمعات البشرية، مثل قضايا البطالة والعولمة والتسامح الديني وثقافة الحوار وغيرها. وقد راعينا في الكتاب - فضلاً عن تنمية الروح الوطنية - تنمية روح التسامح والروح الإنسانية، ومن هنا سيطلع المتعلم على عدد لا بأس به من النصوص لكتاب وشعراء جزائريين، ولكننا راعينا في الوقت نفسه انفتاح الكتاب على الثقافة العربية والثقافة الإنسانية.

أما التقييم فقد اتخذ أشكالاً متعددة في الكتاب، فقد ذُيّل كل محور بتقييم تحصيلي غايته إحكام موارد المتعلم وتفعيلها، انطلاقا من نص متبوع بأسئلة اختبارية، ووضعية أو وضعيتين لإدماج المعارف التي تم تحصيلها في مختلف نشاطات المحور، وفي ذلك ربط بين التقييم التقليدي الذي أساسه المقاربة بالمضامين والتقييم الحالي على أساس المقاربة بالكفايات.هذا بالإضافة إلى نشاط التعبير الكتابي، وإنجاز مشروع مشترك على مراحل وفي ذلك كله إتاحة فرصة ثمينة للمتعلم من أجل إدماج معارفه المكتسبة في كل مرحلة. ولا يسعنا في الختام إلا أن نتمنى مجددا أن يكون هذا الكتاب في مستوى طموح أبنائنا، وفي مستوى الثقة التي حظينا بها من قبل الجهات المسؤولة.

والله الموفق لما فيه الخير والصلاح

خاتمة

خـــــاتمـــــة:

إنَّ النِّظامَ التَّعليميَّ و التَّربويَّ هو ركيزةُ الـتنمية البشريَّة ، بل كُنْهُهَا الخاص، الذِّي يُجْلِي مكانة الدُّول وقوتَّها، لذا استقطب اهتمامًا كبيراً، من جانب الدُّول المتقدِّمة، أمَّا دول العا لم الثالث عامةً والعربيَّة خاصةً، فما تَفْتَأ تَرْزَح تحت و طأة أزمة التَّعليم ، هذه الأزمة التِّي نَأَى بها كاهل المنظومة التَّربويَّة الجزائريَّة، التِّي ارتفعت فيها أسهمُ الكتاب المدرسيّ معلنةً خطورة الدّاء، واستفحاله.

ومن المعلوم أنَّ الكتاب المدرسيّ مُرتكزٌ الوسائل التَّعليميَّة في المؤسسات التَّربويَّة الجزائر يّة، فهو عنصر فاعلٌ في العمليَّة التَّعليميَّة/التَّعلُّيميَّة، باعتباره جسرًا متينًا يقود المعلمُ فيه –ومن خلال نصوصِه ومناشطه اللُّغويَّة– المتعلمَ في سيرورةٍ تواصليَّةٍ مستدامةٍ نحو بلوغ الأهداف التَّعليميَّة والمساعي التَّربويَّة المسطَّرة في المناهج.

لذا فإنَّ غيابَه أو اعتلاله بجملة من النقائض يُسهم لا محالةَ في تكوين متعلمٍ مشوشٍ معرفيًّا ووجدانيًّا وكذا فكريًّا، لأن سِراجه المنيرَ حَجبت نوره الهاديّ حُجب البُّقع السَّوداء، التِّي ينبغي تطهرها، وقد ارتأينا جمع ما لاحظناه منها أثناء التَّحليل في شكل نقاطٍ واضحةٍ، و أرفقناها في الأخير بمجموعةٍ من المقترحات التِّي رأيناها مناسبةً –والله أعلم – وهي كالأتي :

1/ أولا: السِّلبيات:

– حجم بعض النُّصوص و نوعيتها لا يتناسب مع ما خُصص لها من وقتٍ، ممَّا لا يُتيح ا لفرص الكافية لاستيعابها بشكلٍ جيدٍ.

– نتج عن مشكلة ال وقت ضعف التَّدريب على الأنشطة وأساليب التقويم ، بالأخص الوضعيات الإدماجيَّة والتَّعبير.

– كثرة المترادف والمشترك اللفظيّ، وغياب المصطلحات العلميَّة الدقيقة، وإيراد كمٍّ كبيرٍ من المفردات دون وضع فهرس يوضِّحها.

– غياب النُّصوص التِّي تَبنّي الإتجاهات السليمة ، وتُؤسِس للقيم كالنصوص القرآنيَّة والأحاديث النّبويَّة الشَّريفة.

– طغيان النُّصوص الشِّعريَّة وكثرتها، وتقدُّمها (تحتل صدارة الكتاب) حتَّى في أساليب التَّقويم.

– كثرة النُّصوص الأدبيَّة المشرقيَّة خاصةً المصريَّة، وتغييب النَّص المغربيّ عمومًا والجزائريّ خصوصًا إلَّا في محور الثَّورة.

– التعريف بأدباء المشرق، و تقويم وتهميش أدباء الجزائر في هذه المسألة.

– غياب التوثيق العلميّ الدقيق، فلا توجد قائمة للمصادر والمراجع في الكتاب.

– رداءة الطِّباعة والإخراج، ومسخ صور الأدباء.

– ضعف اختيار المحتوى وفق الأسس النَّفسيَّة والمنطقيَّة .

– اعتماد التَّرتيب التَّاريخيّ للمادَّة التَّعليميَّة وإهمال حاجيات و ميولات المتعلم.

– تقادم أغلب المحتوى التَّعليميّ وقُصوره عن تلبية حاجيات المجتمع والمتعلم الجزائريّ ، و غياب النُّصوص الحديثة.

– التركيز على المحتوى المعرفيّ وكثافته، وقلّة العناية بالمهارات ا لوظيفيَّة، التّي يحتاجها المتعلم في حياته اليوميَّة.

– إعطاء الأولوية لتنمية مهارات اللُّغة المكتوبة على حساب اللُّغة المنطوقة.

– لا تراعي المادَّة في جلِّها الفروق الفرديَّة بين المتعلمين.

– افتقار الغلاف لجاذبية الألوان، وكذلك الطِّباعة بالإضافة إلى سوء التَّدبيس.

– افتقاد عرض المادَّة للتشويق والتنويع، وبالتالي لا تبعث على حب البحث والمطالعة.

– إسقاط الخاتمة من الكتاب وضعف احتواء النُّصوص على أمثلة كاف ية للروافد أو عدم انسجامها معها.

2/ الإيجابيات:

– إتباع طريقة الوحدات في تقسيم المادَّة التَّعليميَّة ، وهي طريقةٌ مناسبةٌ لن وعية المتعلم في المرحلة الثَّانويَّة.

– قُرب نصوص المطالعة من قضايا الواقع المعاش للمتعلم.

– زُوِّد الكتاب بأساليب تقويمٍ لا بأس بها، وإنْ لم تنسجم مع ما خُصص لها من وقتٍ وشَابَها بعض الخلط، إلَّا أنَّها ذات فائدةٍ خاصةً الوضعيّة الإدماجيّة، والتعبير، والمشاريع.

– إتباع الكتاب لمنهجية المقاربة النَّصيَّة في معالجة النُّصوص الأدبيَّة.

– ارتباط مادَّة الكتاب بما سبقها وببعض ما هو مقررٌ في المواد الأخرى كالتاريخ والفلسفة

وقد حاولنا تقديم بعض المقترحات في ضوء هذه الدِّراسة، لعلاج بعض مواطن النّقص في هذا المؤَلَف الهام، أملين الإصابة في علاجها، وهي لاتعدُ أنْ تكونَ اجتهاداتٍ ومحاولاتٍ بسيطة ، أُجْملها في النِّقاط التَّالية:

- ينبغي إعادة النظر في أسس اختيار و تنظيم المادَّة التَّعليميَّة للكتاب ، وتشكيل لِجَانٍ خاصةٍ تضم: علماء النفس، وعلماء الاجتماع، وأهل الميدان من معلمين، بالإضافة إلى المفتشين وغيرهم.

- إجراء دراسات مسبقة لخصائص المتعلمين ، ولبيئاتهم الاجتماعيّة، ولكلِّ ما جدَّ على الصعيد العالميّ.

- خلق نوع من التوازن بين التُّراث و النُّصوص الحديثة الإبداعيّة، وكذلك الحال بين الشِّعر و النَّثر.

- إعادة الاعتبار للنصوص الجزائريَّة في المقررات المدرسيَّة.

- غربلة الكتاب وتنقيتُه من المترادفات ، والمفردات فضفاضة المعاني، وإعطاء المصُطلحين ال فرصة لضبط مادَّة الكتاب، بكلِّ ما هو علميٌّ دقيقٌ.

- تخصيص ميزانيةٍ ووقتٍ كاف لطب اعة الكتاب ، وإخراجه إخراجا جيَّدا ، موافقا للمعا يير العالميَّة لإخراج الكتب المدرسيَّة.

- إتاحة الوقت لتجريب الكتاب قبل نزوله أرض الميدان.

- تزويد الكتاب بنصوص القرآن الكريم و الأحاديث النّبويّة الشَّريفة، لأنَّ المسعى العام هو تخريج فردٍ مسلمٍ صالح اجتماعيًّا، وقادرٍ على تحمل المسؤوليات، والمشاركة بفاعلية إيجابية في خدمة وطنه.

– إعطاء عامل التدريب على المهارات والأنشطة اللُّغويَّة أهميةً كبرى ، لما له من دورٍ في ترسيخ المعارف.

– الاهتمام بمهارات اللُّغة الأربع، و الحرص على إكسابها للمتعلم ، ومنح الوقت الكاف لتقويمه ا، واختباره ا.

– مواجهة الفروق الفرديَّة بالتنويع في أساليب العرض والتقديم ، والحرج في عرض المادَّة ، وتبسّيطها خاصةً وأنَّ المعلمَ أصبح موجهًا ومرشدًا في ظلِّ المقاربة بالكفاءات.

– الاهتمام بجانب التوثيق والأمانة العلميَّة في نقل المعارف والتصرف فيها، اختيار المؤلفين الثِّقات.

– الاستفادة من آخر ما توصلت له اللِّسانيات، والحرص على تنفيذه خاصة في اختيار المفردات ، وعدم العناية بحشو عقل الطالب بالمعارف المتنوعة والتَنظيريَّة، إنّما العناية كلُّ العنايةِ بالمعارف الوظيفيَّة النّافعة له في واقعه ا الاجتماعيّ.

ملخّص

ملخّص الدّراسة

تكتنف عمليّة صناعة الكتاب المدرسيّ الكثير من التّعقيد بالنّظر لطبيعته المتشابكة الجوانب، و التّي تلم بين اختيار و تنظيم مادته، و طباعته و تغليفه، وصوره، و كذا ألوانه وإخراجه، ناهيك عن روابطه الوّثيقة بعناصر العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، فهو الخيط الرّابط بين أقطاب المثلث الدّيداكتيكيّ (المادّة، المتعلم، المعلم).

ومن هنّا تتجلى أهميته كوسيلة تعليميّة مُيسّرة لمسار التّعلّم، و ترجمة صادقة لمضامين المناهج: من محتويات و كفايات و أهداف، لذا فقد شمل تحليله وتقويمه نقديّا نواحي عدّة منها ما هو متعلق بطبيعة المحتوى اللّغويّ المدرج في الكتاب من حيث أسس اختياره وتنظيمه، و تأليفه الطّباعيّ، و إخراجه.

Résumé d’études

inclure la fabrication de beaucoup du livre scolaire de processus de complexité manuel, étant donné la nature des aspects imbriqués, qui affligent entre la sélection et l'organisation de son article, et l'impression et de l'emballage, et les manifestations, ainsi que les couleurs et la production, sans parler de ses liens documentaires avec les éléments du opération didactique d’instruction, est le lien de fil entre les pôles triangle Aldisdakteka (l’article, l’instruit et l’enseignant).

Ainsi, il est manifestée cette importance comme un outil didactique à la voie de l'apprentissage, et la traduction honnête pour le contenu des méthodes : le contenu et les compétences et les objectifs, alors il comprenait l'analyse et l'évaluation des aspects critiques de plusieurs, dont certaines sont liées à la nature du contenu linguistique inclus dans le livre en termes de fondations de son choix, l'organisation et la mise en page sont les auteurs, et de la production.

قائمة المصادر

و المراجع

قائمة المصادر و المراجع

أولا: المصادر:

- دراجي سعيدي و آخرون:

1/الكتاب المدرسي: "اللغة العربية وآدابها"، سنة ثالثة ثانوي، شعبة آداب و فلسفة،[د،ب]، [د،ط]، 2008.

- عبد اللّطيف الفارابي و آخرون:

2- "معجم علوم التّربية: مصطلحات البّيداغوجيا والدّيداكتيك"، علوم التّربية، مطبعة النّجاح الجديدة[د،ب]،[د،ط]، 1994 ، العدد: 10.

ثانيا: المراجع:

- إبراهيم عبد العزيز الدّع يلج:

3- "المناهج، المكونات، الأسس، التّنظيمات، التّطوير"، دار القّاهرة، مصر، ط1، 2007م.

- إبراهيم وجيه محمود:

4- " المراهقة و خصائصها و مشكلاتها"، دار المعارف، [د،ب] ،[د،ط]، 1981 م .

- أحمد أنور عمر:

5- "الكتاب المدرسيّ : تأليفه و إخراجه الطّباعيّ، دار المريج، المملكة العربيَّة السّعوديّة، الرّياض [د،ط]، [د،ت].

- أحمد حساني:

6- "دراسات في اللّسانيات التّطبيقيّةحقل تعليميّة اللُّغات"، الجزائر، ط1، [د،ت].

- إيمان سعد قاسم:

7- "الألوان"، [د،ب]، [د،ط]، [د،ت].

- توفيق أحمد مرعي و آخرون:

8- "طرائق التّدريس العامة"، دار الميسرة، عمّان، الأردن، ط4، 2009 م.

-جلال شمس الدِّين:

9- " علم اللُّغة النّفسيّ: مناهجه نظرياته، قضاياه "، مؤسسة الثّقافة الجّامعيّة، الإسكندرية، مصر،ج1، [د،ط]، [د،ت].

-حسن شحاته:

10- "تصميم المناهج وقيم التّقدم في العالم العربيّ"، الدّار المصريّة اللُّبنانيّة، ط1، [د،ب]، 2008م.

- حسين حسن زيتون:

11- "تصميم التّدريس: رؤية منظوميّة"، مجلد 1 ، سلسلة أصول التّدريس، كتاب 2، عالم الكتب، [د،ب]، ط2، 2001م.

- حلمي أحمد الوكيل و محمد أمين المفتي:

12- "أسس براء المناهج و تنظيماتها"،دار الميسرة، [د،ب]، ط3 ، 2008 م.

- رشدي أحمد طعيمة:

13-"المنهج المدرسي المعاصر: أسسه تنظيماته، تطويره"، دار الميسرة، [د،ب]، ط1، 2008 م

14- "تحليل المحتوى في العلوم الإنسانيَّة : مفهومة، أسسه، استخداماته"، دار الفِّكر العربيّ للطِّباعة والنَّشر، القاهرة، مصر،[د،ط]، 2008 م .

- رافدة الحريري:

15- "التَّخطيط الاستراتيجيّ في المنظومة المدرسيَّة "، جامعة الأردن، كلية التَّربية، دار الفِّكر، ط 1، 2007م.

-زكريا إسماعيل:

16-"طرق تدريس اللُّغة العربيَّة"، دار المعرفة الجامعيَّة، [د،ب]، [د،ط]، 2005 م.

- سعدون محمود السَّاموك و هدى علي جواد الشّمري:

17-"مناهج اللُّغة العربيَّة و طرق تدريسها "، دار وائل للنَّشر، الأردن، ط1، 2007 م.

- صالح بلعيد:

18-"دروس في اللسنات التطبيقية"، دار هومة، [د،ب]، [د،ط] ، [د،ت].

- صلاح الدِّين شروخ:

19- "علم النَّفس التَّربويّ للكبار، دار المعارف،[د،ب]،[د،ط]، [د،ت].

- صلاح الدين عرفة محمود:

20-"تعليم و تعلّم مهارات عصر المعلومات: رؤية تربويَّة معاصرة "، عالم الكتب، القَّاهرة، مصر، ط1، 2005 م.

- عادل أبو سلامة:

21- "تخطيط المناهج المعاصرة"،دار الثَّقافة،عمّان الأردن ، ط، 2008 م.

- عاي آيت أوشان:

22-"اللّسانيات و البّيداغوجيا : نمو النَّحو الوَظيفيّ، الأسس المعرفيَّة و الدِّيداكتيكيَّة "، دار الثَّقافة [د،ب]، ط1، 1998م.

- عبده الرَّاجحي:

23-"علم اللُّغة التَّطبيقيّ و تعليم اللُّغة العربيَّة"، دار المعرفة الجَّامعيَّة، إسكندرية ،[د،ب]،1995م.

- عبد الرحمان الهاشميّ و محسن علي عطية:

24- "تحليل محتوى مناهج اللُّغة العربيَّة: رؤية نظريَّة تطبيقيَّة "، دار صفاء للنَّشر، [د،ب]، ط1، [د،ت].

- عبد اللَّطيف حسن فرج:

25- "صناعة المناهج و تطويرها في ضوء النَّماذج"، دار الثَّقافة، [د،ب]،ط1،2007 م.

- عبير عليمات:

26- "تقويم و تطوير الكتب المدرسيَّة للمرحلة الأساسيَّة"، دار حامد، الأردن، ط1، 2006 م.

- عصام النّمر و تيسير الكوفجي:

27- "مناهج و أساليب التَّدريس في التَّربية العامة و التَّربية الخَّاصة"، دار البّازوري للنَّشر، ط العربيَّة، عمان، الأردن، 2010 م.

- محمد جهاد جمل:

28- "تعميق عمليتي التَّعليم و التَّعلُّم : بين النَّظريّ والتَّطبيقيّ"، النَّاشر: ع: دار الكتاب الجَّامعيّ [د،ب] ، [د،ط]، 2001م.

- محمد محمود الحيلة:

29- "أساسيات تصميم و إنتاج الوَسائل التَّعليميَّةدار الميسرة،[د،ب] ،ط 4 ،2008 م.

- محمد محمود الخوالدة :

30- "أسس بناء المناهج التَّربويَّة و تصميم الكتاب التَّعليميَّ "،كلية التَّربية، جامعة اليرموك، الأردن دار الميسرة، ط 2004 م.

-نادية شرادي:

31- "التَّكيف المدرسيّ للطِّفل و المراهق على ضوء التَّنظيم العقليّ "، ديوان المطبوعات الجَّامعيَّة السَّاحة المركزيَّة، بن عكنون، الجَّزائر، [د،ط]، [د،ت].

- ناديا هايل السرور:

32-"تعليم التَّفكير في المنهج المدرسيّ"، الجَّامعة الأردنيَّة، كليَّة العلوم التَّربويَّة، دار وائل للنَّشر، ط 1 [د،ب]، 2005 م.

ثالثا: المجلات:

33- العدد الخاص بأعمال ملتقى: الممارسات اللُّغويَّة و التَّعليميَّة والتَّعلُّميَّة رابح شلوش "جوانب من الممارسات اللّغويّة في التّعليم الثانويّ"، الجامعة مولود معمري، تيزي وزو، 7 – 8 – 9، ديسمبر2010م

34- مخبر الممارسات اللّغويّ: المركز الوطنيّ للوثائق التَّربويَّة، سلسلة موعدك التَّربويّ ، فريد حاجي "المقاربة بالكفاءات كبيدغوجيا إدماجيّة"، العدد: 17، الجَزائر، [د،ط]، [د،ت].

ملحق

استبـانة: تقـويم محـتوى الكـتاب المـدرسّـي للـغة العـربيـّة

–المـرحـلة الـثانـويّـة السنة الثالثة شعبة آداب/ فلسفة–

	محـــتوى الـكـتاب	ممتاز	جيد جدًا	جيد	مقبول	ضعيف
01	ما مدى مناسبة حجم الكتاب للوقت المخصص له؟					✓
02	هل عدد الحصص المقررة يكفي لاستيعاب مادّة الكتاب؟					✓
03	ما مدى مناسبة حجم الكتاب لمتعلمي الصّف موجه لهم؟				✓	
04	ما مدى تناسب حجم وتوزيع الوحدات لخصائص المتعلمين وحاجات المجتمع؟					✓
05	ما مدى تناسب بين حجم مادّة الكتاب ووسائل الإيضاح فيه؟					✓
06	ما مدى مناسبة تنظيم مادّة الكتاب من الناحية السيكولوجية والمنطقيّة؟				✓	
07	ما مدى مناسبة عرض المادة للمتعلمين من الناحية السيكولوجية والتربوية؟				✓	
08	هل مادّة الكتاب دقيقة؟				✓	
09	هل مادّة الكتاب واضحة؟				✓	
10	هل مادّة الكتاب تكسب المتعلم خبرات جديدة؟					✓
11	هل مادّة الكتاب حديثة؟				✓	
12	هل شمل الكتاب معلومات المادّة وحقائقها الأساسيّة؟					✓
13	هل ربطت مادة الكتاب بمشكلات المجتمع وهل طبقت في مواقف الحياة؟				✓	
14	هل اهتم الكتاب بتزويد المتعلمين بالمفاهيم والإتجاهات والقيم والعادات والمهارات اللازمة للحياة؟					✓
15	هل خل الكتاب من التّكرار في الموضوعات؟				✓	
16	ما مدى مناسبة لغة الكتاب للمتعلمين (من حيث السّهولة)؟				✓	

17	هل مادّة الكتاب تراعي الفروق الفرديّة؟					✓
18	هل إتصلت مادّة الكتاب بخبرات التلاميذ وحاجاتهم ومشكلاتهم ؟				✓	
19	هل الأنشطة تثير دافعيّة البحث والاطلاع؟				✓	
20	هل ألوان الغلاف وجاذبيتها مناسبة للتلاميذ؟					✓
21	هل تدبيس الكتاب وتجليده جيد؟					✓
22	هل إتصل محتوى الكتاب بالكتب السابقة واللاحقة له في المادة نفسها؟				✓	
23	هل اهتم الكتاب بربط محتواه بالمواد الدّراسيّة الأخرى؟					✓
24	هل الميسرات من مقدمة وجداول وتمهيد أو فهرس ومعجم تعين المتعلم على الفهم وتضمن سيرورة التعلم ؟					✓

المحور	نصوص أدبية	ص	قواعد اللغة	ص	بلاغة وعروض	ص	نصوص تواصلية	ص	مطالعة موجهة	ص	تعبير	ص	مشاريع	ص
1	في مدح الرسول (ص)	9	الإعراب التقديري الإعراب التقديري	11 12	تشابه الأطراف	13	الشعر في عهد المماليك	20	إنسان ما بعد الموحدين	22	التلخيص نص	26	إعداد الخريطة السياسية للعالم العربي قبيل النهضة	28
	في الزهد	14	إعراب المعتل الآخر	17	التضمين والتناص	18								
2	خواص القصر وتأثيراته	30	معاني حروف الجر	34	الجمع	37	حركة التأليف في عصر المماليك	45	مثقفونا والبيئة	48	كتابة مقال عن الجهات المسؤولة عن تكوين شخصية الفرد	52	-	
	علم التاريخ	38	معاني حروف العطف	42	التقسيم	77								
3	آلام الاغتراب	55	الإضافة إلى ياء المتكلم	58	بلاغة المجاز العقلي والمرسل	58	احتلال البلاد العربية وآثاره في الشعر والأدب	63	المجتمع المعلوماتي	65	-		إعداد إضبارة عن عوامل النهضة ومظاهرها، وأهم أعلامها	70
	من وحي المنفى	59	نون الوقاية	62	بلاغة التشبيه	62								
4	أنا	72	إذ، إذا، إذن، حينئذ	75	الكناية وبلاغتها	81	الشعر مفهومه وغايته	82	ثقافة أخر	85	كتابة مقال نقدي وصفي عن الأدب المهجري	90	-	
	هنا وهناك	77	الجمل التي لها محل من الإعراب	79										
5	منشورات فدائية	94	الجمل التي لا محل لها من الإعراب	97	الرجز في الشعر الحر	99	الالتزام في الشعر العربي الحديث	107	رصيف الأزهار لا يجيب	109	-		تحضير تقصية تمثل المدارس الأدبية الأوروبية وأثرها في الأدب العربي	114
	حالة حصار	101	الخبر وأنواعه	98										
			إعراب المسند والمسند إليه	104	التقارب في الشعر الحر	105								
6	الإنسان الكبير	116	أحكام التمييز والحال	120	الرمل في الشعر الحر	122	الأوراس في الشعر العربي	131	إشكالية التعبير في الأدب الجزائري	135	كتابة مقال فكري موضوعه وماهية الحكم الحقيقي الذي أصدره	139	-	
	جميلة	123	الفصلة وإعرابها	127	الكامل في الشعر الحر	129								
			الهمزة المزيدة في أول الأمر	129										

7	أغنيات للآلام	142	صيغ منتهى الجموع وقياسها	145	التدارك في الشعر الحر	145	الإحساس بالألم عند الشعراء المعاصرين	151	التسامح الديني مطلب إنساني	154	كتابة مقال قصصي حواري موضوعه «الخيبة الصداق المضعيف والقوي نقطة انطلاق»	159	إنتاج لقصة لجمعية العلماء	160
	أحزان الغربة	166	جموع القلة تصريف الأحوف	149	التوافر والتهزج في الشعر الحر	150								
8	أبو تمام	152	البدل وعطف البيان	166	الإرصاد	172	الرمز الشعري	173	الصدمة الحضارية: متى نتخطاها؟	176	-		-	
	خطاب غير تاريخي على قبر صلاح الدين	158	اسم الجنس الإفرادي والجمعي	171										
9	منزلة المثقفين في الأمة	182	لو، لولا، لوما	185	بلاغة الاستعارة	187	المقالة والصحافة ودورهما في نهضة الفكر العربي	193	الأصالة والمعاصرة	196	كتابة مقال تفسيري حجاجي عن النمو الديمغرافي	201	إنتاج إشارة للفن القصصي بأنواعه ومقوماته	202
	الصراع بين التقليد والتجديد	189	أما، إنما	192										
10	الخرج والأمل	204	الأحرف المشبهة بالفعل	210	التفريق	211	صورة الاحتلال في القصة الجزائرية	220	من رواية «الأمير»	223	تحليل قصة قصيرة انطلاقا من الخصائص الفنية	228	-	
	الطريق إلى قرية الطيوب	212	اسم الجمع	218	الجمع مع التقسيم	219								
11	من مسرحية شهرزاد	230	أيْ، أيّ، إيْ تصريف اللفيف	233 234	الجمع مع التفريق	234	المسرح في الأدب العربي	242	ثقافة الحوار	245	-		إعداد مسرحية	252
	كابوس في الظهيرة	235	كم، كأين، كذا إعراب المتعدي إلى أكثر من مفعول	240 241										
12	لآلة فاطمة نسومر «المرأة الصغرى»	254	نونا التوكيد	260	المشاكلة	262	المسرح الجزائري: الواقع والآفاق	274	العلامة الجزائري «محمد أبوشنب»	277	تحليل نص مسرحي	284	-	
	من مسرحية المغص	264	ما: معانيها وإعرابها تصريف الناقص	270 272										

نص تمهيدي

أدب عصر الانحطاط

زالت الدولة العباسية وانقرضت معها دولة العلم والأدب، والسبب في ذلك أن الغزاة الذين استولوا على البلاد العربية وتسلموا زمام الأمور عملوا على خنق الحرية وعلى تضييق أجواء الانطلاق فيتروا الأجنحة المدوية، وقيدوا الآمال الطامحة. فقد تحركت قبائل «التتار» في جنوبي «سيبيريا»، واندفقت على البلاد العربية اندفاق السيل العاتي، وسارت بقيادة «جنكيزخان» تنشر الرعب والدمار وتعمل السيف في رقاب العباد. ثم جاء «هولاكو»، حفيد «جنكيزخان»، فأتم عمل جده، وحول أنظاره إلى بغداد فهاجمها، وإذا هي بيده سنة 1258م، فأباحها أربعين يوما، وقتل من أهلها خلقا كثيرا، وخرب عمرانها، ورمى كتبها في دجلة، فقامت المدنية على مدافن العلم تبكي نورا أفَلَ، وخصْبًا تَوَلَّى.

ثم جاء «تيمورلنك» فكان ثالثة الأثافي، وقد اجتاح آسيا الصغرى وامتد إلى الشام، وعصف بالمال والرجال، وقضى على ما بقي من معالم العلم والحضارة، وتوفي سنة 1404م. وهكذا عمَّ الويل، وانتشر الضَّنك والقلق، وجفت القرائح، وذبلت الحياة العلمية والأدبية، وتسلط الخمول على العقول، فقصرت عن الخلق والابتكار، وانصرفت إلى الجمع والتقليد، وإلى الزخرفة والتعقيد.

وقد انحصرت موضوعات النثر الفني ضمن نطاق الكتابة الديوانية أو «الرسمية»؛ والرسائل الأدبية أو الإخوانية، من مكاتبة بين الأصدقاء، أو مناظرات، أو وصف مشاهدات، أو فكاهات، أو مقامات أو نحو ذلك؛ وقد أصبح الأسلوب غاية الكتابة، وجعل الكتاب همَّهم كله في الزخرفة والتصنيع إلا في ما ندر، وأغرقوا في البديع أيما إغراق، وكثيرا ما انصرفوا إلى التأليف في الأدب والتاريخ واللغة والعلوم الدينية والمدنية، جامعين، ملخصين، مذيلين؛ وكثيرا ما راحوا يتلهَّوْن بالألفاظ والصياغة، يغذون بها عقولهم الجائعة وبصائرهم الزائغة.

وجرى الشعر في طريقين شقتهما الضيقة الاجتماعية، هما الإباحية والزهد. وكان على كل حال تقليدا واقتباسا مع زيادة في الزخرفة، لأن الزخرفة أصبحت كل شيء في الكتابة والشعر، والشاعر الشاعر من تفوق على غيره في تكديس المحسنات، وتركيب الأسجاع، ورصف التوريات، والإكثار من الجناسات؛ وللجناسات دور مهم على مسرح الشعر في ذلك العهد، وهي موضوع واسع لتلهي القرائح، وتضييع الوقت في ما لا يفيد.

وقد شاعت في هذا العهد المدائح النبوية، وكان على كل شاعر مشهور أن يقول في هذا الباب، وأن ينظم قصائد في المديح النبوي ويضمنها كل أنواع البديع، فكل بيت فيه نوع من البديع وفيه تمثيل له، وقد سميت لذلك كل قصيدة من هذا النوع «بديعية».

وأكثر الشعراء في ذلك العهد من وصف الأشياء المألوفة والحوادث العارضة، كما أكثروا من التواريخ الشعرية حتى أصبح الشعر معهم أحيانا «عملية حسابية». وقد «أفرطوا في أقوال الهجر بألفاظ عارية صريحة لا تورية فيها ولا إيماء، مع ضعف في الأسلوب، وضعة في المشاعر، وإغارة على معاني السابقين. وعلى الجملة فقد سقط الشعر أسلوبا ومعنى وعاطفة وخيالا إلا في القليل النادر».

الموجز في الأدب العربي وتاريخه
(لجنة من الأساتذة)

صورة من كتاب للغة العربية السنة الثالثة ثانوي

صورة من كتاب للغة الفرنسية السنة الثالثة ثانوي

فهرس الجداول

أولا: فهرس الجداول

الفصل الثاني

تمهيد..... 47-49

العبارة الأولى..... 50-51

العبارة الثانية..... 51-52

العبارة الثالثة..... 57

العبارة الرابعة..... 58-59

العبارة الخامسة..... 59-60

العبارة السادسة..... 61

العبارة السابعة..... 62

العبارة الثامنة..... 63

العبارة التاسعة..... 64-65

العبارة العاشرة..... 65-66

العبارة الحادية عشر..... 67-68

العبارة الثانية عشر..... 70

العبارة الثالثة عشر..... 71-72

العبارة الرابعة عشر..... 72-73

العبارة الخامسة عشر..... 74-75

العبارة السادسة عشر..... 75

العبارة السابعة عشر..... 76-78

العبارة الثامنة عشر..... 79-82

العبارة التاسعة عشر..... 83-87

العبارة العشرون..... 87-88

العبارة الواحدة والعشرون..... 90

العبارة الثانية والعشرون..... 91

العبارة الثالثة والعشرون..... 92

العبارة الرابعة والعشرون..... 93

استنتاج عـام..... 95-97

فهرس الجداول..... 117-118

فهرس

الصّور و الرّسومات

ثـــانيـــا: فهرس الصور و الرسومات

وثيقة تخفيف المناهج..... 53

التوزيع السنوي للسنة الثالثة ثانوي..... 54-56

صورة أمل دنقل..... 60

من وحي المنفى أحمد شوقي..... 69

في الزهد..... 78

أحكام الموارد المتعلم وتفعيلها صلاح عبد الصبور..... 86

مقطعين من كتابي اللغة الفرنسية و اللغة العربية السنة الثالثة ثانوي.....88

صورة الغلاف (الكتاب المدرسي)..... 89

مقدمة الكتاب..... 94

فهرس الصّور و الرّسومات..... 120

فهرس
الموضوعات

ثــالثــا: فهرس الموضوعات

مقدمة

الفصل الأول

التعريف بالكتاب المدرسي..... 4-6

أهمية الكتاب المدرسي..... 7-10

الكتاب المدرسي والمنهاج..... 10-11

الكتاب المدرسي والمعلم..... 11-12

الكتاب المدرسي والمتعلم..... 12-13

أسس بناء الكتاب التعليمي وتصميمه..... 13-17

إخراج الكتاب وطباعته..... 17-19

بناء محتوى الكتاب المدرسي..... 19

تعريف المحتوى..... 19-20

أنواع المحتوى..... 21

المحتوى المعلوماتي أو المعرفي..... 21

المحتوى المهاري..... 22

المحتوى الوجداني..... 22-23

اختيار المحتوى..... 23

العوامل المؤثرة في اختيار المحتوى التعليمي..... 23

الأهداف..... 23-24

مستوى المقرر الدراسي..... 24-25

الوقت..... 25-26

معايير الاختيار..... 26

صدق المحتوى وأهميته..... 26-27

ملائمته لخصائص التلاميذ وحاجاتهم..... 27

حداثته وأسسه التكنولوجية..... 27-28

مراعاته للفروق الفردية للمتعلمين..... 28

مسايرة الواقع الاجتماعي والثقافي للمتعلم..... 28

التوازن بين شمول وعمق المحتوى..... 29

اختيار مفردات المحتوى..... 29

الشيوع..... 29

التوزيع..... 30

قابلية الاستدعاء..... 30

اختيار النصوص..... 31-30

اختيار القواعد النحوية..... 31

معايير تنظيم المحتوى التعليمي..... 32-31

التنظيم المنطقي..... 34-32

التتابع..... 35-34

الاستمرارية..... 36

التكامل..... 41-36

التنظيم السيكولوجي..... 42

التعريف بالمراهقة..... 42

النمو العقلي واللغوي للمراهق في المرحلة الثانوية..... 42-43

النمو الانفعالي..... 44

أسس عرض المادة التعليمية..... 44

الموضوعية..... 44

فصاحة اللغة..... 44-45

الفّصل الثّانيّ:

تمهيد..... 47-49

تحليل الاستبانات..... 47-94

استنتاج عام..... 95-97

خاتمـــة..... 99-100

ملحـــق..... 102-108

قائمة المصادر و المراجع.....110-115

فهرس الجداول.....117-118

فهرس الصور والرسومات.....120

فهرس الموضوعات.....122-125