الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التّعليم العالي و البحث العلمي
Ministère de l’enseignement supérieur et de la recherche scientifique

جامعة 8 ماي 1945 قالمة
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

UNIVERSITE 8 MAI 1945-GUELMA
faculté : des lettres et des langues
département langue et lettre arabe

الرقم:..... N° :.....

مذكرة مقدمة لنيل شهادة

الماستـــر

(تخصص لسانيات تطبيقية)

الكتاب المدرسي للّغة العربية السّنة الثّانية متوسّط الجيل الثّاني –دراسة وصفية تحليلة–

مقدمة من قبل: **ابتسام برقاش**

تاريخ المناقشة: **24 جوان 2018**

اللّجنة المناقشة:

الإسم و اللقب	الرتبة	الصفة
عبد الغاني بوعمامة	استاذ مساعد "أ"	رئيسا
صالح طواهري	استاذ محاضر"ب"	مشرفا و مقررا
آمال بوشحدان	استاذ(ة) مساعد "أ"	ممتحنا

الموسم الجامعي:
2018/2017

شكر وعرفان:

الحمد ّلله الّذي أنار لنا درب العلم والمعرفة
وأعاننا عل إنجاز هذا البحث والصلاة
والسّلام على سيّدنا محمّد
وعلى آله وأصحابه أجمعين

يسرّني أن أتقدّم بالشّكر الجزيل والتّقدير الكبير
إلى الأستاذ المشرف
الدّكتور "صالح طواهري" لما قدّمه لنا من نصائح
وتوجيهات خلال فترة
إنجازنا لهذا البحث وما بذله من جهد في تقويم ما
اعوّج منه

كما أتقدّم بالشّكر الجزيل إلى أعضاء لجنة المناقشة
لموافقتهم على مناقشة هذا البحث
وعلى ما بذلوه من وقت وجهد في قراءته وتقويمه.
ولا يفوتني أن أقدّم خالص الشّكر والامتنان إلى كل

أساتذة قسم اللّغة والأدب العربي

وفي الأخير نسأل ّالله التّوفيق والسّداد.

إهداء:

إلهي لا يطيب اللّيل إلّا بشكرك ولا يطيب النّهار إلّا بطاعتك ولا تطيب اللّحظات إلّا بشكرك ولا تطيب الآخرة إلّا بعفوك ولا تطيب الجنّة إلّا برؤيتك ّالله جلّ جلالك.

إلى من بلّغ الرّسالة وأدّى الأمانة ونصح الأمّة إلى نبيّ الرّحمة ونور العالمين
سيّدنا محمّد صلّى ّالله عليه وسلّم.

إلى من كلّله ّالله بالهيبة والوقار إلى من علّمني العطاء بدون انتظار

إلى من أحمل اسمه بكلّ افتخار أرجو أن يمدّ ّالله عمرك لترى ثمارًا

قد حان قطافها بعد انتظار إلي أبي الغالي.

إلى من حملتني جنينًا وربّتني سنينًا، ورعتني بحنانها وانتظرت نجاحي بفارغ الصّبر إلى
الّتي أفتخر وأعتزّ بها أمّي الغالية.

إلى إخوتي الأعزّاء حفظهم ّالله وسدّد خطاهم.

إلى كلّ عائلتي الكريمة، وإلى كلّ صديقاتي.

إلى أستاذي الفاضل الّذي كان خير عون الأستاذ الكريم "صالح طواهري" جزاه ّالله كل خير وله منّي كل الاحترام والتّقدير.

إلى كلّ أساتذة قسم اللّغة والأدب العربي.

إلى كلّ من وسعهم قلبي ونسيهم قلمي.

المقدّمة:

المقدّمة:

يشهد العالم اليوم تطوّرًا علميًا ومعرفيًا كبيرًا في مختلف مناحي الحياة وتشعّبها، ولعلّ مجال التّعليم أوّل هاته المجالات الّتي يجب أن يلحقها التّطوّر ذلك أنّه يمثّل النّواة الأولى الّتي تسهم في بناء شخصية الفرد.

وحتّى يتحقّق ذلك ينبغي الاستعانة بوسائل تعليمية ناجعة ومواكبة للعصر، إذْ يمثّل الكتاب المدرسي الأداة التّعليمية الأولى الّتي تسهم في تحقيق النّمو الشّامل لشخصية المتعلّم.

من هذا المنطلق نحاول من خلال دراستنا تسليط الضّوء على الكتاب المدرسي للسّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط، والمحتوى المعرفي الّذي يقدّمه ومدى تأثيره في نفسية المتعلّم خاصّة وأنّه يمرّ بمرحلة حسّاسة من عمره، ونظرًا للمكانة البالغة الّتي يحتلّها الكتاب المدرسي عند كلّ من المعلّم والمتعلّم على حدٍّ سواء، ذلك بعدّه المصدر الأوّل الّذي يستقي منه المعلّم مادّته، والرّكيزة الأساسية الّتي يعتمد عليها في توصيل الخبرات التّعليمية للمتعلّمين،كما يسهم في تنظيم الدّروس وهيكلة معارفهم ومكتسباتهم.

وعلى هذا الأساس طرحنا الإشكال الآتي:

- كيف يسهم الكتاب المدرسي في تكوين شخصية المتعلّم؟
- على أيّ أساس يتمّ اختيار محتوى الكتاب المدرسي؟
- ما التجديدات الّتي طرأت على كتاب الجيل الثّاني؟

جاء بحثنا موسومًا بـ:"الكتاب المدرسي للّغة العربية سنة الثّانية متوسّط الجيل الثّاني- دراسة وصفية تحليلية-"

نسعى من خلال هذه الدّراسة إلى تحقيق جملة من الأهداف تتمثّل في:

-تسليط الضّوء على أهم التجديدات الّتي طرأت على الكتاب المدرسي.

- محاولة التّعرّف على مدى ملاءمة محتوى الكتاب المدرسي مع مستوى المتعلّمين.

أمّا اختيارنا لهذا الموضوع دون سواه يرجع لعدّة أسباب لعل أهمّها:

- معرفة طريقة سير الدّروس وترتيبها وأهم الكفاءات الّتي ينبغي على المتعلّم اكتسابها آخر السّنة.
- الاندماج في الميدان التربوي واكتساب خبرات تساعدنا على الخوض في المجال العملي.

تطلّبت طبيعة البحث منهجا موسّعًا ودراسة متفحّصة فارتأينا أن يكون منهج بحثنا المنهج الوصفي التّحليلي وذلك من خلال وصف محتوى الكتاب وتحليله.

اقتضت طبيعة الموضوع تقسيم البحث إلى: مقدّمة يليها مدخل وفصلين الأوّل نظري والثّاني تطبيقي وخاتمة وملحق.

وقد تضمّنت المقدّمة إشكالية البحث وأسباب اختيارنا لهذا البحث والأهداف المرجوّة من إعداده بالإضافة إلى المنهج المتّبع في الدّراسة وبعض المصادر والمراجع المعتمد عليها في معالجة هذا الموضوع.

أمّا المدخل الّذي يحمل عنوان:"مفاهيم أوّلية عن المنهاج الدّراسي"فمهّدنا له بلمحة عامّة عن التّعليم، ثمّ تناولنا فيه ماهية المنهاج لغة واصطلاحًا بعدّه أحد أهمّ الرّكائز المعتمد عليها في تقديم الدّروس، وفرّقنا بين مفهومه التّقليدي والحديث؛ ثمّ تطرّقنا لأهمّ الأسس الّتي يُبنى عليها والمتمثّلة في:أسس فلسفية، ونفسية، واجتماعية، ومعرفية.

بينما وسم الفصل الأوّل النّظري:بـ:"الكتاب المدرسي وعناصره"،حيث حاولنا من خلاله تحديد مفهوم الكتاب المدرسي بعدّه أحد أهمّ الوسائل التّعليمية اعتمادًا من قبل المتعلّم، كما تطرّقنا إلى أهمّ عناصره المتمثّلة في:الأهداف التّعليمية، والمحتوى،والوحدات التّعليمية،وأهمّ الأنشطة المقرّرة في الكتاب والتّقويم بأنواعه،كما عرجنا فيه إلى شروط إعداد الكتاب المدرسي.

أمّا الفصل الثّاني التطبيقي خصّصناه للدراسة الميدانية حيث جاء موسومًا بـ:"وصف وتحليل محتوى كتاب السّنة الثّانية متوسّط"، فتطرّقنا فيه إلى وصف الكتاب من النّاحية الشّكلية، وعرضنا فيه محتويات المقرّر الدّراسي، ووصفنا المحتوى اللّغوي للكتاب، وقمنا بتحليل الاستبانات.

وفي الأخير ذيّلنا بحثنا بخاتمة تتمثّل في جملة النّتائج الّتي خلصنا إليها من خلال دراسة كتاب الجيل الثاني السّنة الثّانية متوسّط.

ولتحقيق هذه الخطّة اعتمدنا في بحثنا على جملة من المصادر والمراجع تتعلّق بالعملية التّعليمية والمنهاج التّربوي والكتاب المدرسي نذكر منها:مناهج التّربية وأسسها وتطبيقاتها للدكتور علي أحمد مدكور،والاتّجاهات الحديثة في تخطيط المناهج الدّراسية في ضوء التّوجيهات الإسلامية للدّكتور محمود أحمد شوق،والأهداف التّربوية والتّعليمية في جميع الموادّ الدّراسية لجودت أحمد سعادة.

وقد استندنا في هذه الدّراسة على نتائج الدّراسات السّابقة نذكر منها:

مذكّرة إيمان سعيد أحمد باهمام بعنوان"دور المنهج الدّراسي في النّظام التّربوي الإسلامي في مواجهة تحدّيات العصر(تصوّر مقترح)"لنيل درجة ماجستير كلية التّربية جامعة أم القرى بمكّة المكرّمة.

وقد واجهتنا بعض الصّعوبات أثناء إنجازنا لهذا البحث منها: أثناء توزيع الاستبانات، حيث امتنع بعض الأساتذة عن التجاوب مع محتوى الاستبانة بحجّة الانشغال، وكذا ضيق الوقت.

وفي الأخير نحمد اللّه الّذي أعاننا على إتمام هذا العمل المتواضع، دون أن يفوتنا تقديم خالص الشّكر والامتنان والتّقدير والاحترام إلى أستاذنا الكريم "**صالح طواهري**" لموافقته على الإشراف على هذا البحث وعلى كافّة مجهوداته الّتي بذلها في سبيل إنجاح هذا المجهود العلمي.

كما نتقدّم بالشّكر والتّقدير لكلّ أساتذة قسم اللّغة والأدب العربي وإلى كلّ من ساهم في إتمام هذا العمل المتواضع.

المدخل:

مفاهيم

أوّلية عن المنهاج

الدّراسي

تمهيد:

يعدّ التّعليم أحد أهمّ الأركان الّتي يبنى عليها المجتمع، ويمثّل النّواة الأولى الّتي تسهم في بناء شخصية الفرد وإثراء معرفته.

فمنذ بدء الخليقة يسعى الإنسان محاولاً إيجاد تفسيرات لمختلف الظواهر الّتي تحدث من حوله، إلاّ أنّ محاولاته هذه لم تكن منظّمة وممنهجة.

الإنسان بطبعه فضولي ومحبّ للإطّلاع، وقد استفاد من العلم ونتائجه في فهم عديد الظّواهر، لأنّ المنهاج وسيلة أساسية للتّعلّـــم أردنا أن نبحث له عن تعريف أو مفهوم.

فما معنى المنهاج؟كيف تطوّر مفهومه؟وفيم تتمثّل أهمّ أسســـــه؟

أوّلاً: تعريف المنهاج:

يعد المنهاج الدّراسي الأداة الّتي تستخدمها المجتمعات في بناء شخصية الأفراد المنتمين لها، لذا أولاه العلماء اهتمامًا بالغًا.

أ . المنهاج لغةً:

ورد تعريف المنهاج في عديد المعاجم العربية القديمة منها والحديثة، فقد عرّفه ابن منظور في اللّسان في مادّة(ن.هـ.ج)بقوله:"نَهَجَ:طَرِيقٌ نَهْجٌ :بيِّنٌ وَاضِحٌ وهو النّهج .
وطُرُقٌ نَهْجَةٌ وسبيل مَنْهَجٌ : كنهج . ومَنْهَجُ الطَّرِيقِ : وُضْحُهُ . والمِنْهَاجُ : كالمِنْهَجُ . وفي التّنْزِيلِ قوله تعالى: ﴿لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا ﴾.[سورة المائدة:الآية:48].

والِمنْهَاجُ :الطَّرِيقُ الوَاضِحُ."[1]

ورد معنى المنهاج في معجم لسان العرب لابن منظور مرادِفًا لمعنى كلمة منهج، ومعناه الطّريق الواضح .

وجاء في الصّحاح للجوهري:"نَهَجَ:النَّهْجُ:الطَّرِيقُ الوَاضِحُ وكذلك المِنْهَجُ والمِنْهَاجُ.وأَنْهَجَ الطَّرِيق أي اسْتبان وصار نَهْجًا وَاضِحًا بيِّنًا .

ونَهَجْتُ الطَّرِيق ،إذا أَبَنْتُهُ وأَوْضَحتُهُ ."[2]

وهذا يعني أنّ كلمة مِنْهَاج في معجم الصّحاح قد اقترنت بمعنى الوضوح والإبانة .

[1] ابن منظور(محمد ابن مكرم جمال الدين أبو الفضل): لسان العرب ، مج2،مادة (ن.هـ.ج)،دار صادر،بيروت،لبنان ،ط1،1968،ص383.

[2] أبو نصر اسماعيل بن حمّاد الجوهري،الصّحاح ،دار الحديث ،القاهرة،مصر،(دط)،ص1172.

كما وردت هذه المادّة اللغوية (ن هـ ج) في المعجم الوسيط لمجمع اللغة العربية بالقاهرة فجاء فيها:"نَهَجَ الطَّرِيقَ نَهْجًا ،ونُهُوجًا:وَضُحَ واسْتَبَانَ.ويُقَالُ:نَهَجَ أَمْرَهُ.والدّابةُ أو الإنسَانُ نَهْجًا ونَهِيجًا:تتابَعَ نفْسه من الإعْيَاء.

والمِنْهَاجُ:الطّريق الوَاضِحُ،ومنه مِنْهَاج الدِّراسة ومِنْهَاج التّعْليمِ ونَحوهما(ج)مَنَاهِج.المَنْهَج:المِنْهاجُ و(ج)مناهج."[1]

ويرتبط معنى المنهاج في المعجم الوسيط أيضًا بالوضوح والإبانة ونجده قد ربطه بمجال الدّراسة والتّعليم.

وممّا سبق فالمعاجم العربية القديمة منها والحديثة لم تختلف في معنى كلمة "منهاج"، وأجمعت على أنّها الطّريق الواضحة البيّنة.

ب-اصطلاحًا:

لقد اختلفت الدّراسات حول المفهوم الاصطلاحي للمنهاج إذ أن له العديد من التّعاريف الاصطلاحية.

حيث أنّ:"المنهج كلمة إغريقية تعني الطريقة التي ينهجها الفرد حتى يصل إلى هدف معيّن،وقد نقل المنهج إلى مجال التربية ليشير إلى النهج الذي يجب أن يتّبع لبلوغ الأهداف التّربوية التي تتطلّع المدرسة إلى تحقيقها."[2]

من خلال هذا التعريف يظهر أنّ المنهج التربوي أو المنهاج، هو الطريقة المتّبعة بغية الوصول إلى أهداف محدّدة تطمح المدرسة لتحقيقها.

---

[1] ابراهيم مصطفى،أحمد الزّيان وآخرون،المعجم الوسيط،مج(1-2) مادّة (ن هـ ج) ،دار العودة،بيروت،لبنان،ط2،ص957.

[2] د:مروان أبو حويج،المناهج التربوية المعاصرة:مفاهيمها.عناصرها.أسسها وعملياتها،دار الثّقافة ،بيروت ،لبنان، (دط)،2006، ص75.

كما يعرَّف المنهاج بأنّه:"عبارة عن مجموع الخبرات التعليمية-التعلّمية التي تقدّمها المدرسة لتلاميذها سواء داخلها أم خارجها من خلال معرفة منظّمة وأنشطة فاعلة تحت إشرافها وتوجيهها بغرض تحقيق النّمو الشّامل المستمر لشخصيتهم."[1]

ومما جاء في هذا التعريف نجد أنّ المنهاج هو مجموع المعارف التي تمدّ بها المدرسة تلاميذها سواء داخل جدرانها أم خارجها بطريقة منظّمة ومنسّقة بغية تنمية شخصيتهم وبنائها.

ويعرّف المنهج التعليمي بأنّه:"خطّة شاملة لمجموعة خبرات تعليمية تعلّمية يتم إكسابها للمتعلّم في صفّ دراسي أو مرحلة دراسية محدّدة داخل جدران مؤسّسة تعليمية نظامية."[2]

من خلال هذا التعريف يظهر أنَّ المنهج التعليمي هو مخطّط شامل لمجموعة من المعارف التي يتم تلقينها للمتعلّم في الصّف الدّراسي خلال مرحلة دراسيّة محدّدة داخل فضاء تعليمي متخصّص.

كما يعرّف بأنّه:"وثائق مكتوبة تضمّ خطّة شاملة متكاملة لمجموعة متنوّعة من خبرات التّعليم والتّعلّم(المعرفية-والمهارية-والوجدانية)يتلقّاها المتعلّم في صفّ دراسي أو مرحلة دراسيّة محدّدة،داخل أو خارج جدران المؤسّسات التّعليمية النّظاميّة."[3]

ويتبيّن ممّا سبق أنّ المنهاج يمثّل مجموع الوثائق المكتوبة التي تتضمّن مخطّطا شاملاً لمجموع المعارف التي يتلقّاها ويكتسبها المتعلّم داخل الصّف وخارجه.

ويعرّفه أحمد مدكور بأنّه:"هو مجموع الخبرات والأنشطة الّتي تقدّمها المدرسة تحت إشرافها للتّلاميذ ويقصد احتكاكهم بها وتفاعلهم معها."[4]

---

[1] أ.وليد جابر،طرق التّدريس العامّة-تخطيطها وتطبيقاتها التربوية-،دار الفكر،عمّان،الأردن،ط2، 2005،ص40.

[2] د:ماهر اسماعيل صبري محمّد يوسف،المدخل للمناهج وطرق التدريس،سلسلة الكتاب الجامعي العربي ،مصر، ط 1 ،2009 ص11.

[3] المرجع نفسه،ص11.

[4] علي أحمد مدكور،نظريات المناهج التربوية،دار الفكر العربي،القاهرة،مصر،(دط)،2006،ص59.

من خلال تعريفه هذا يظهر أنّ المنهاج هو مجموع الخبرات والمعارف الّتي تقدّمها المدرسة للمتعلّمين وإقحامهم في نشاطات وفعاليات من أجل احتكاكهم بها وتفاعلهم معها ومنه تعلّقهم بها.

ثانيًا:المفهوم التقليدي والمفهوم الحديث للمنهاج:

اختلف المفهوم التقليدي للمنهاج عن المفهوم الحديث له، وذلك نتيجة للتطوّر الحاصل في جميع مناحي الحياة، فقد تطوّر مفهوم المنهاج ليصبح أوسع وأشمل.

1-المفهوم التقليدي للمنهاج:

لقد كان المنهاج قديما يعرّف بأنّه:"المقرّرات الدّراسيّة أو المواد الّتي تعلَّم للتّلميذ، كما كانت المقرّرات الدّراسيّة مصطلحًا مرادفًا لما يسمّى بالمنهج الدّراسي."[1]

من خلال هذا التّعريف يتبيّن أنّ المنهاج كان مرادفًا للمقرّر الدّراسي أي أنّه كان يمثّل المواد التّعليمية الّتي تُعلّم للمتعلّمين.

كما كان يعرّف المنهاج على أنّه:"عبارة عن مجموعة من المواد الدّراسية الّتي يمثّل كلّ منها غالبًا مجالات التّخصّص في المعرفة الإنسانية(كيمياء-فيزياء-جغرافيا-هندسة...) وينظّم كلّ مجال من هذه المجالات بطريقة منطقيّة أي من البسيط إلى الأكثر تعقيدًا."[2]

ومنه فالمنهاج بمفهومه التّقليدي يمثّل الموادّ الدّراسية والّتي تمثّل مجال تخصّص معرفي معيّن، وينطلق في كلّ مجال من هذه المجالات من البسيط إلى المعقّد، ومن السّهل إلى الأكثر صعوبة، ومن الجزء إلى الكلّ.

[1] مروان أبو حويج،المناهج التّربوية المعاصرة، مرجع سابق،ص76.

[2] عبد العزيز صلاح التّميمي،المنهج أسسها-عناصرها-تنظيماتها،(دط)،(دت)،ص7.

2-المفهوم الحديث للمنهاج:

أعطيت للمنهاج بمفهومه الحديث تعاريف عديدة،حيث عرّف بأنّه:"مجموعة من الخبرات المربيّة الّتي تهيّئها المدرسة للتّلاميذ تحت إشرافها بقصد مساعدتهم على النّموّ الشّامل وعلى تعديل سلوكهم"[1].

من خلال هذا التّعريف يظهر أنّ المنهاج يتمثّل في مجموع الخبرات المتنوّعة والشّاملة الّتي تقدّمها المدرسة للمتعلّمين من أجل بناء شخصيتهم وتهذيب سلوكهم وتصرّفاتهم.

ويعرّف "جون ف.كير"(John F.Keer) المنهاج بأنّه:"المعرفة الّتي يتمّ التّخطيط لها وتوجيهها بواسطة مجموعات وأفراد داخل أو خارج المدرسة."[2]

وممّا جاء في هذا التّعريف نجد أنّ المنهاج هو عبارة عن مخطّط من المعارف الشّاملة الّتي توجّه بوساطة جماعات أو أفراد داخل المدرسة وخارجها.

كما يعرّف المنهاج بمفهومه الحديث بأنّه:"جميع أنواع النّشاط الّتي يقوم التّلاميذ بها، أو جميع الخبرات الّتي يمرّون فيها تحت إشراف المدرسة وتوجيهها سواء أكان ذلك داخل أبنية المدرسة أم في خارجها."[3]

ومنه فالمنهاج بمفهومه الحديث يشمل جميع النّشاطات الّتي يقوم بها المتعلّمون،والمعارف المكتسبة داخل أسوار المدرسة وخارجها.

ثالثًا:أسس بناء المناهج:

يقوم المنهاج على أربعة أسس أساسة تتمثّل في:الأسس الفلسفيّة، والأسس الاجتماعيّة، والأسس النّفسيّة والأسس المعرفيّة.

---

[1] مروان أبو جويح،المناهج التربويّة المعاصرة،مرجع سابق،ص85.

[2] عبد العزيز صلاح التميمي، مرجع سابق،ص8.

[3] مروان أبو جويح،مرجع سابق،ص85.

I. الأسس الفلسفيّة:

إنّ أيّ مجتمع من المجتمعات له فلسفته الخاصّة تتكوّن من مجموع العقائد والمبادئ والأفكار الّتي توجّه حياة أفراد المجتمع حسبما تقتضيه هذه الفلسفة.

والمقصود بفلسفة المجتمع:"ذلك الجانب من ثقافة المجتمع المتعلّق بالمبادئ والأهداف والمعتقدات الّتي توجّه نشأة كلّ فرد وتمدّه بالقيم الّتي ينبغي أن يتّخذها مرشدًا لسلوكه في الحياة."[1]

يتّضح أنّ الإنسان يتّخذ من نشأته وثقافته وعاداته وتقاليده وقيمه مرجعًا يصوغ على منواله مناهجــه.

"وتهدف فلسفة المجتمع إلى تحقيق فهم أفضل لفكرة الحياة وتكوين المثل الشّاملة حولها،وحتّى يستطيع المجتمع المحافظة على فلسفته ونشرها فلابدّ له من الاعتماد على فلسفة تربوية خاصّة به بمثابة الوسيلة لتحقيق الأفكار والمثل والقيم والمعتقدات الّتي يؤمن بها ويحرص على تطبيقها في الحياة."[2]

ومن خلال هذا القول يظهر أنّ العلاقة وثيقة بين الفلسفة وعلم التّربية ومن هذه العلاقة نتجت الفلسفة التّربوية الّتي تمثّل وسيلة لتحقيق القيم والمبادئ والأفكار الاجتماعية.

✓ الفلسفات التربوية:

يستمدّ المنهاج التّربوي قوانينه ومبادئه من الفلسفة التّربوية الّتي تقوم علي عديد من الفلسفات لعلّ أهمّها:الفلسفة الأساسية و التّقليدية، والفلسفة التّقدّمية.

1-الفلسفة الأساسية أو التّقليدية:

تقوم هذه الفلسفة على:"أنّ التّربية هي عملية حفظ ونقل التّراث الاجتماعي،وأنّ المجتمع يملك في أيّ مرحلة من مراحل تطوّره تراثًـا من المعرفة والمهارات والاتّجاهات والقيم نتيجة لتراكم المعرفة عبر

[1] المرجع السّابق، ص100.
[2] المرجع نفسه،ص100.

القرون،وأنّ الوظيفة الأساسية للمدرسة باعتبارها وكيلة عن المجتمع في تربية الأبناء هي نقل التّراث الثّقافي إليهم من الآباء ووضعه في قالب تربوي مبسّط."[1]

واضح أنّ الفلسفة التّقليدية تقوم على حفظ التّراث الاجتماعي والمعرفي،ونقله عبر الأجيال،فتعمل المدرسة على نقل الموروث الثّقافي والحضاري للمتعلّمين بأبسط طريقة ممكنة.

2-الفلسفة التّقدّميّة:

تقوم الفلسفة التّقدّمية على أساس أنّ:"كلّ شؤون التّربية تدور حول الطّفل، وأنّ واجب المدرسة هو إطلاق وتنمية مواهبه وقدراته، وبعضها يرى أنّ وظيفة التّربة تدور حول مشكلات المجتمع وتحسين مستوى المعيشة فيه، وبعضها يوازن بين حاجات الفرد وحاجات المجتمع."[2]

من خلال القول يتبيّن أنّ الفلسفة التّقدّمية تهتمّ بميول وحجات المتعلّم، والمدرسة تعمل على تنمية شخصيته وإبراز مواهبه وقدراته، ورأي يرى بأنّ التّربية تهتمّ بحلّ مشكلات المجتمع وتحسين الظّروف المعيشة فيه.ورأي آخر يحاول الموازنة بين حاجات الفرد وحاجات المجتمع، أي أنّ التّربية تحاول بناء شخصية الفرد من جهة والاهتمام بمشكلات المجتمع من جهة أخرى.

"وتتّفق المدارس التّقدّمية فيما بينها على أنّه لا ضرورة لوضع مناهج أساسية ثابتة مسبقً،وترى أنّ المناهج تنشأ وتنمو وتتطوّر في ضوء ميول وحاجات الأفراد أو في ضوء علاقاتهم بالمواقف المتعدّدة للحياة الّتي يعيشونها،وترفض هذه المدارس اعتبار نقل التّراث الثّقافي العنصر الأساسي في العملية التربوية إلاّ أنّها ترى لأنّ العناصر القيّمة من التّراث الثّقافي الاجتماعي يجب أن تساعد على تحقيق حاجات الطّفل وحاجات المجتمع الّذي يعيش فيه."[3]

[1] مروان أبو جويح،المناهج التّربوية المعاصرة،مرجع سابق، ص101.
[2] المرجع نفسه، ص101.
[3] المرجع نفسه، ص102.

ممّا سبق فإنّ المدارس التّقدّميّة اتّفقت على أنّ المناهج تنمو وتتطوّر وفقا لمتطلّبات الحياة وميول واتّجاهات أفراد المجتمع وتفنّد الرّأي الّذي يرى بأنّ النّقل من الموروث الثّقافي والحضاري هو الأساس في العملية التّعليمية التّعلّمية، لكنّها تعترف بأنّه يسهم في بناء شخصية المتعلّم.

II. الأسس الاجتماعيّة:

تعدّ المدرسة مؤسّسة اجتماعيّة تسهم في بناء شخصيّة الأفراد، ونقل التّراث الثّقافي عبر الأجيال.

والمقصود بالأسس الاجتماعيّة هي:"القوى الاجتماعية المؤثّرة في وضع المنهج وتنفيذه، وتتمثّل في التّراث الثّقافي للمجتمع، والقيم والمبادئ الّتي تسوده، والحاجات والمشكلات الّتي يهدف إلى حلّها والأهداف الّتي يحرص على تحقيقها."[1]

يتّضح من خلال هذا القول أنّ الأسس الاجتماعية تتمثّل في جميع الظروف المحيطة الّتي أدّت إلى وضع المنهاج،وتتمثّل في الموروث الثّقافي والقيم والمبادئ السّائدة في المجتمع.

"فدور المنهج هو أن يعكس مقوّمات الفلسفة الاجتماعية ويحوّلها إلى سلوك يمارسه التّلاميذ بما يتّفق مع متطلّبات الحياة في المجتمع بجوانبها المختلفة،ولما كانت المدرسة بطبيعة نشأتها مؤسّسة اجتماعية أقامها المجتمع من أجل استمراره وإعداد الأفراد للقيام بمسؤوليتهم فيه."[2]

ومنه يتضح أنّ المنهاج هو المرآة العاكسة للقيم السّائدة في المجتمع، ويحوّلها إلى سلوك يمارسه المتعلّم وفق ما يتناسب مع العرف الاجتماعي السّائد،حيث تعدّ المدرسة مؤسّسة اجتماعية أقيمت من أجل بناء شخصية الفرد.

[1] المرجع السابق،ص107.

[2] المرجع نفسه،ص107.

III. الأسس النّفسية:

تهتمّ هذه الأسس بطبيعة المتعلّم النّفسية وميوله وعلاقته بغيره و محيطه و على أساس منها يتم بناء المناهج التّربوية.

تعرّف الأسس النفسية بأنها:"المبادئ النفسية التي توصلت إليها دراسات و بحوث علم النفس حول طبيعة المتعلّم و خصائص نموه و حاجاته و ميوله و استعداداته، و حول طبيعة عملية التعلم التي يجب مراعاتها."[1]

ومنه فإنّ الأسس النفسية تتمثل في المبادئ التي توصلت إليها الدّراسات المتعلّقة بطبيعة المتعلم وخصائص نموه و استعداداته و ما يجب مراعاته فيه أثناء صياغة المناهج التعليمية.

"إن الفرد يقبل على العمل الذي يميل إليه، و يسبب له رضى و سرورا، و من هنا كانت أهمية استثمار الميول في عملية التعلم لأنّ ميل الفرد يقوى كلما كان مرتبطا بإشباع حاجاته."[2]

مما سبق يظهر أن الإنسان بطبيعته يميل إلى الأمور التي تترك أثرا في نفسه و يفضلها عن غيرها، فكذلك العمل فإذا أحب المرء سعى إلى إتقانه،و منه جاءت فكرة استغلال ميول المتعلم في عملية التحصيل المعرفي، فكلما أحب المتعلم مادة تعليمية معينة و تعلق بها كلما أتقنها وزاد حب إطّلاعه عليها.

[1] مروان أبو جويح،المناهج التربوية المعاصرة،مرجع سابق،ص121.
[2] المرجع نفسه، ص129.

IV. الأسس المعرفية:

تعد المعرفة من أهم العناصر التي تسهم في بناء شخصية الفرد و نموه، و قد عرّفت بأنها:"مجموعة المعاني و المعتقدات و الأحكام و المفاهيم و التصورات الفكرية التي تتكون لدى الإنسان نتيجة لمحاولاته المتكررة لفهم الظواهر و الأشياء المحيطة به ." [1]

مما ورد في هذا التعريف يتضح أن المعرفة تتمثل في جملة المعلومات و المعارف التي يكتسبها الإنسان من خلال تجاربه المتكررة من أجل فهم الظواهر التي تحدث من حوله.

"تمثل المواد الدراسية أنظمة فكرية تتكون من مفاهيم توجه طريق التفكير،فهي تحدّد الأسئلة الّتي تطرح و أنواع الإجابة التي تبحث عنها و الطّرق التي نستخدمها للوصول إلى المعرفة ومن واجب المنهج أن يبني بشكل يؤدي فيه التعلم إلى التفكير المنظم عند التلاميذ."[2]

ومنه فإن المنهاج يقوم بتوجيه و تنظيم أفكار المتعلم و تنسيقها من خلال الأسئلة التي يقوم بطرحها و الفرضيات التي يضعها بغية الوصول إلى المعرفة.

نستنتج مما سبق أنّ المنهاج التّربوي يمثّل أحد أهمّ وسائل التّعليم في مختلف مراحله، يسعى إلى بناء شخصية الفرد وتنمية قدراته العقلية؛ لأنّه يتمثّل في مجموع المعارف التي تقدّمها المدرسة للمتعلّم من أجل إعداده وتحضيره للخوض في غمار الحياة.

[1] المرجع السّابق،ص135.

[2] المرجع نفسه،ص140.

الفصل النّظري:

الكتاب المدرسي

وعناصره

تمهيد:

تمثّل الوسائل التعليمية كلّ الأدوات الّتي يستخدمها المعلّم لتحسين مستوى المتعلّم وهي مجموعة المواقف والمواد التّعليمية الّتي يتم تجنيدها من أجل ضمان نجاح العملية التّعليمية-التّعلّمية.

تسهم مختلف الوسائل التعليمية في تحسين مستوى المتعلم من خلال إثراء رصيده وإشباع حاجاته وإثارة اهتمامه اتجاه الظّاهرة التّعليمية.

الوسائل التّعليمية كثيـــرة ومتنوعة نذكر منها :الكتاب المدرسي الّذي يعدّ من بين أهمّ الوسائل التّعليمية وأكثرها اعتمادًا ذلك للمكانة التي يحتلّها عند كلّ من المعلّم والمتعلّم ،حيث يمثّل "الوعاء المملوء بشتّى أنواع المعارف والمعلومات الّتي سيحتاجها المتعلّم في مسيرته الدّراسية."[1]

يعدّ الكتاب المدرسي الوسيلة الأكثر اعتمادا من قبل المعلّم والمتعلّم، بحيث يمثّل المنبع الأساسي الّذي يستقي منه المعلّم مادته ليقدّمها للمتعلّمين.

ماذا يمثّل الكتاب المدرسي داخل العملية التعليمية؟ ومم يتكوّن ؟

[1] شهيرة بوختّوف،الوسائل التّعليمية في المنظومة التّربوية –الكتاب المدرسي والقصص والحاسوب،مجلّة الممارسات اللّغوية،جامعة مولود معمري، تيزي وزو، ع30، 2014، ص4.

أوّلًا: مفهوم الكتاب المدرسي:

يعدّ الكتاب المدرسي من أهمّ الوسائل التّعليمية فهو يمثّل النّواة الأولى الّتي يبني عليها المتعلّم أهدافه، وهو المرجع الأساس الذي يستقي منه مادّته التّعليمية.

1- الكتاب: أ-لغة:

هو مصدر الفعل "كتب"وقد ورد الجذر(ك ت ب) في عديد المعاجم نذكر ما جاء في معجم لسان العرب:"كَتَبَ الكتاب:معروف، والجمع كُتُبٌ، كَتَبَ الشَّيء يكتبه كَتْبًا وكِتَابًا وكِتَابَةً وكَتَّبَه:خَطّه."[1]

وهذا يعني أنّ الكتاب عند ابن منظور مرتبط بالخطّ والرّسم.

ويعرّف الزمخشري الكتاب في معجمه "أساس البلاغة" مادّة (ك ت ب) بأنّه:"كتب:كَتَبَ الكِتَابَ يكتُبُهُ كِتْبَةً وكِتَابًا وكِتَابَةً وكَتْبًا،واكتَتَبَهُ لنفْسِه:انتَسَخَهُ، واكتتب فُلان ضَمِنًا وفلان مُكتِبٌ مُكَتِّبٌ: يكتب النّاس يعلّمهم الكتابة أو عنده كتب يكتبها للنّاس ينسخهم."[2]

ويرتبط معنى الكتاب في معجم أساس البلاغة بالنّسخ والتّعليم ومنه فالكتاب عنده هو المعلّم.

وجاء في معجم الوسيط في مادّة(ك ت ب):"كَتَبَ الكِتَابَ كَتْبًا وكِتَابَةً:خَطَّه فهو كَاتِب."[3]

ومنه فالكتاب في معجم الوسيط ارتبط بالخطّ والتّخطيط أي الرّسم.

من خلال التّعريف اللّغوي للكتاب، نجد أن معناه ارتبط بمعنى النّسخ والخطّ والتّعليم.

---

[1] ابن منظور،لسان العرب،مج1،مادة(ك ت ب)،دار صادر،بيروت،لبنان،ط1،1968،ص699.

[2] تح/محمّد باسل عيون السّود،ج2،مادّة(ك ت ب)،دار الكتب العلمية،بيروت،لبنان، ط1،2005 ، ص121.

[3] ابراهيم مصطفى وآخرون،المعجم الوسيط،مجمع اللّغة العربية،مادّة(ك ت ب)،مرجع سابق، ص774.

ب- اصطلاحًا:

يقول العقّاد:"الكتب طعام الفكر"[1]من خلال قوله هذا فإنّه كما يحتاج الجسم للغذاء حتّى ينمو ويتطوّر، والكتاب يمثل أحسن وسيلة لتغذية الفكر نموّه.

والكتاب بحسب نجيب محفوظ:"هو الذّاكرة التي تحفظ ما مضى ليكون نقطة البدء لما قد حضر."[2]

وبذلك يعدّ الكتاب الوعاء الحامل للتّاريخ وللأمجاد السّابقة ونقطة انطلاق لبناء وتأسيس نظريات جديدة.

2-المدرسي:

مشتق من الفعل الثلاثي "درس"،وقد ورد هذا الجذر في كثير من المعاجم العربية نذكر ماورد في القاموس المحيط:"دَرَسَ الرَّسم دُروسًا:عَفَا،ودَرَسَتْه الرِّيح،لازم ومتعدّ،والكتاب يَدْرِسُه درْسًا ودِراسَةً:قرأه."[3]

من خلال المعنى اللّغوي لكلمة المدرسي نجد أنّه ارتبط بمعنى القراءة والتّعليم ومنسوب للمدرسة التي تمثّل مكان التعليم والدّراسة.

[1] عبّاس محمود العقّاد،أنا،نهضة مصر،القاهرة،مصر،ط3،2005،ص71.

[2] حسام الجيلالي،لوحيدي فوزي،أهمية الكتاب المدرسي في العملية التربوية ،مجلّة الدّراسات والبحوث الاجتماعية، منشورات جامعة الوادي، ع09،ديسمبر2014 ،ص195.

[3] الفيروزآبادي، القاموس المحيط ،مادّة(د ر س)،تح:مكتب تحقيق التّراث إشراف:محمد نعيم العرقسوسي،مؤسّسة الرّسالة،بيروت لبنان،ط8، 2005، ص544.

كما يعرّف الكتاب المدرسي بأنّه:"الوسيلة الأساسية في يد التّلميذ والموثوق بها لأنّ كلماته مطبوعة أو مسجّلة؛ ولأن سلطة عليا هي التي دفعت به إلى الأيدي والأعين."[1]

من خلال هذا التّعريف يظهر أنّ الكتاب المدرسي هو الأداة الرّئيسة والموثوقة عند المتعلّم ذلك أنّها مرقونة ومنظّمة ومصادق عليها من قبل السّلطات العليا.

يمثّل الكتاب المدرسي:" الصّورة التّطبيقية للمحتوى التّعليمي وهو الّذي يرشد المعلّم إلى الطّريقة الّتي يستطيع بها إنجاز أهداف المناهج العامّة والخاصّة."[2]

ومنه يعدّ الكتاب المدرسي المرجع الأساس الذي يعتمده المعلّم للوصول إلى الأهداف الّتي يرمي إليها.

ويعرّف الكتاب المدرسي الجزائري بأنّه:"الوثيقة التّعليمية المطبوعة التي تجسّد البرنامج الرّسمي لوزارة التّربية الوطنية من أجل نقل المعارف للمتعلّمين وإكسابهم بعض المهارات ومساعدة كلّ من المعلّم والمتعلّم على تفعيل سيرورة التعلّم."[3]

الكتاب المدرسي هو وثيقة رسميّة تعمل على نقل المعلومات للمتعلّم وإثراء رصيده المعرفي، يسهم في التّفاعل بين طرفي العملية التّعليمية التّعلّمية المعلّم والمتعلّم.

[1] حسام جيلالي،لوحيدي فوزي،أهمّية الكتاب المدرسي في العملية التّربوية،مرجع سابق،ص196.
[2] المرجع نفسه،ص196.
[3] المرجع نفسه،ص197.

ثانيًا: عناصر الكتاب المدرسي:

يعدّ الكتاب المدرسي عنصرًا أساسيًا في المنهج التعليمي، حيث يتكوّن من عدّة عناصر تساعد المتعلّم على فهم واستيعاب مختلف العلوم، يمكن أن نتعرّف على هذه العناصر فيما يأتي:

I. الأهداف التعليمية:

1-تعريف الهدف:قبل الولوج إلى مجال معيّن والبدء فيه لابدّ من تحديد أهداف العمل ومراميه الّتي يسعى إلى تحقيقها.

أ-لغةً: ورد تعريف كلمة هدف في عديد المعاجم العربية القديمة منها والحديثة نذكر ما ورد في القاموس المحيط في مادّة(ه د ف)حيث عرّف بأنّه:"الهَدف،مُحرَّكَة:كلُّ مرتفع من باء أو كثيب رملٍ والغَرَضُ،والرّجُلُ العطِلُ:والثَّقِيلُ النّؤومُ، وهَدَفَ إليه:دَخَلَ وللخمسين قاربها، وأهدف عليه:أشرف،وإليه:لجَأَ،وله الشَّيء:عرض."[1]

مما سبق يتبيّن أنّ معنى كلمة هدف ارتبط بمعنى الاقتراب والإشراف على الوصول إلى الشّيء.

وورد تعريفه في المعجم الوسيط:"هَدَفَ إليه هَدَفًا:دخَلَ، وفلان للخمسِين قَارَبَهَا والرَّجل هَدَفًا:كَسِلَ، وضعف، وإلى الشّيء قصد وأسْرَعَ، وإلى الأمر:رمى:كأنّه جعله هدفًا له."[2]

ارتبط معني كلمة هدف في المعجم الوسيط بمعنى القصد والرّمي والإسراع.

ب-اصطلاحًا:لقد تعدّدت التعاريف الاصطلاحية لكلمة الهدف نذكر منها ما يأتي:

[1] الفيروز آبادي: القاموس المحيط،مادة(ه دف)،مرجع سابق،ص861.

[2] إبراهيم مصطفى وآخرون،المعجم الوسيط،مادّة(ه د ف)،مرجع سابق،ص977.

يقول جون ديوي:"الهدف يدل على نتيجة أي عمل طبيعي على مستوى الوعي،وبعبارة أخرى فهو يعني تدبّر العواقب من حيث نتائجها المحتملة المترتّبة على تّصرّف ما في موقف معيّن بطرق مختلفة والإفادة ممّا هو متوقّع لتوجيه الملاحظة والتّجربة."[1]

يتّضح من خلال هذا التّعريف أنّ الهدف نتيجة، وبواسطتها يمكن التّوجيه المسبق للتّجربة والملاحظة.

ويعرّف الهدف التّربوي بأنّه:"وصف للسّلوك المتوقّع من المتعلّم نتيجة لاحتكاكه بمواقف التّعلّم."[2]

والهدف هنا هو وصف لسلوك وتصرّف المتعلّم يتوقعه المعلّم بعد تعريضه لموقف تعليمي معيّن.

كما أنّه:"إكساب المتعلّم القدرة على التعبير الواضح الجميل كلامًا وكتابة."[3]

فمن الأهداف التي يمكن تحقيقها من خلال دراسة اللّغة وتعلّمها إكساب المتعلّم الجرأة والشّجاعة على التّعبير شفهيًا وكتابيًا بشكل متقن وواضح.

2-أنواع الأهداف:

لقد تعدّدت الأهداف التّعليمية التي تحاول المنظومة التّربوية تحقيقها، لعلّ أهمّها:

2-1- الأهداف المعرفية:

قد قسّم علماء التّربية هذا المجال إلى ستّة مستويات"متدرّجة من البسيط إلى الأكثر تعقيدًا"[4] حيث "تبدأ بمعرفة المعلومات وتنتهي بالتّقويم مرورًا بالفهم والتطبيق والتّركيب."[5]

ومنه فهذا المجال ينقسم إلى ستة مستويات ترتّب ترتيبًا من البسيط إلى المعقّد ومن الجزء إلى الكلّ، وتتمثل هذه المستويات تتضح من خلال المخطّط الآتي:[1]

---

[1] عبد الكريم غريب:مستجدّات التّربية والتّكوين:منشورات عالم التّربية، المغرب،(دط)،(دت)،ص39.

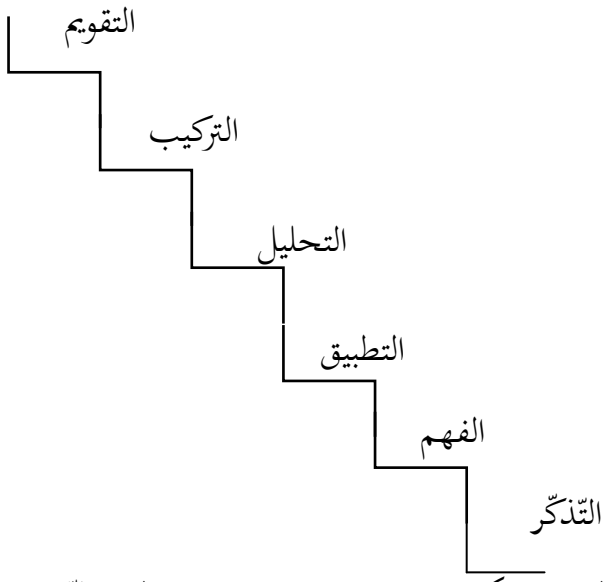
[2] علي أحمد مدكور:مناهج التّربية أسسها وتطبيقاتها،دار الفكر العربي،القاهرة،مصر،(دط)،2001،ص130.

[3] المرجع نفسه،ص130.

[4] فؤاد محمّد موسى،المناهج(مفهومها،أسسها،عناصرها،تنظيماتها)،(دط)،2002،ص263.

[5] محمود أحمد شوق،الاتجاهات الحديثة في تخطيط المناهج الدّراسية في ضوء التّوجيهات الإسلامية،دار الفكر العربي،القاهرة،مصر،(دط)،2001،ص370.

المخطّط(1)



من خلال هذا المخطّط يوضّح أنّ تلقين المعارف يكون عبر مستويات و يخضع لمبدإ التّدرّج.

2-2- الأهداف الوجدانية: يهتمّ هذا المجال بالجانب الوجداني والمشاعر والقيم "وهذه تتعلّق بالجانب العقيدي والشّعوري"[2] حيث "يشير هذا الجانب إلى النّواحي الوجدانية في السّلوك مثل المشاعر والتقدير والقيم والاتّجاهات والميول."[3]

ويتكوّن هذا المجال من خمسة مستويات وهي الاستقبال التقدير بمعنى إعطاء القيمة،الاستجابة،التنظيم القيمي ومعناه الاتصاف بقيمة أو تجمّع من القيم.

2-3- الأهداف الحركية:

تهتمّ هذه الأهداف بالجانب الحركي"ويتعلّق بكلّ أنواع السلوك الحركي المهاري ابتداء من البسيط غير الإرادي كسماع صوت أو طرفة عين إلى المهارة الحركية مثل:الاستماع والكلام،والقراءة،والكتابة."[1]

---

[1] علي أحمد مدكور،مناهج التّربية أسسها وتطبيقاتها،مرجع سابق،ص132.

[2] المرجع نفسه ،ص132.

[3] فؤاد محمّد موسى، المناهج (مفهومها،أسسها،عناصرها،تنظيماتها)،مرجع سابق،ص268.

معناه أنّ المهارات في هذا المجال تتطلّب التناسق الحركي والنّفسي والعصبي.

يقسّم هذا المجال إلى مستويات وهي الملاحظة والاستماع والتهيّؤ، والمحاكاة والتقليد والمعالجة، والإتقان، والمهارة المركّبة والتكيّف والإبداع.[2]

مما سبق نستنتج أن الأهداف التّعليمية المراد تحقيقها تنوّعت من حيث مضامينها فانقسمت إلى أهداف معرفية، ووجدانية، وحركية.

فالمعرفية اهتمت بالجانب المعرفي والقدرات العقلية للمتعلّم، أمّا الوجدانية فتناولت الجانب الحسّي الانفعالي له، في حين الحركية تعلقت بالجانب الحركي المهاري للمتعلّم.

3- مصادر اشتقاق الأهداف التربوية:

توجد عدّة مصادر استنباط الأهداف التّربوية منها لعلّ أهمّها:

1-المتعلم من حيث نموّه وحاجاته واهتماماته وقدراته وتعلّمه[3]:حيث يجب الأخذ بعين الاعتبار قدرات المتعلّم واستعداداته وحاجاته عند صياغة الأهداف التّربوية ،فهي توضع في الأساس من أجله.

2-فلسفة المجتمع وحاجاته[4]:فالمدرسة جزء من المجتمع ويمثل المجتمع المنبع الأساس الذي تستقي منه المدرسة فلسفتها وقيمها،ومنه لابدّ من مراعاة حاجات المجتمع وقيمه وعاداته في صياغة الأهداف .

3-المادّة الدراسية من حيث مجالاتها واختيارها وتتابعها ومكوّناتها[5]:في هذا المصدر لابدّ من تحديد مجال المعرفة وطبيعتها وما تتضمّنه المادّة الدّراسية من إمكانات تناسب قدرات المتعلّم في وضع الأهداف التّربوية وصياغتها.

---

[1] علي مدكور،مناهج التّربية أسسها وتطبيقاتها،مرجع سابق،ص133.

[2] ينظر:فؤاد محمّد موسى، المرجع السابق، ص272-273.

[3] جودت أحمد سعادة، صياغة الأهداف التّربوية والتّعليمية في جميع المواد الدّراسية، دار الشّروق، عمّان، الأردن، ط1، 2005، ص29.

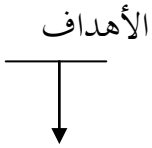
[4] عبد العزيز بن صلاح التّميمي،المناهج:أسسها-عناصرها-تنظيماتها،مرجع سابق،ص62.

[5] جودت سعادة،المرجع السّابق،ص35.

4-اقتراحات المتخصّصين في مادّة الدّراسة[1]: يجب الأخذ بعين الاعتبار اقتراحات المتخصصين في المواد الدّراسية في وضع الأهداف التّربوية،كلّ حسب تخصّصه يقترح أهداف مادّة دراسية معيّنة.

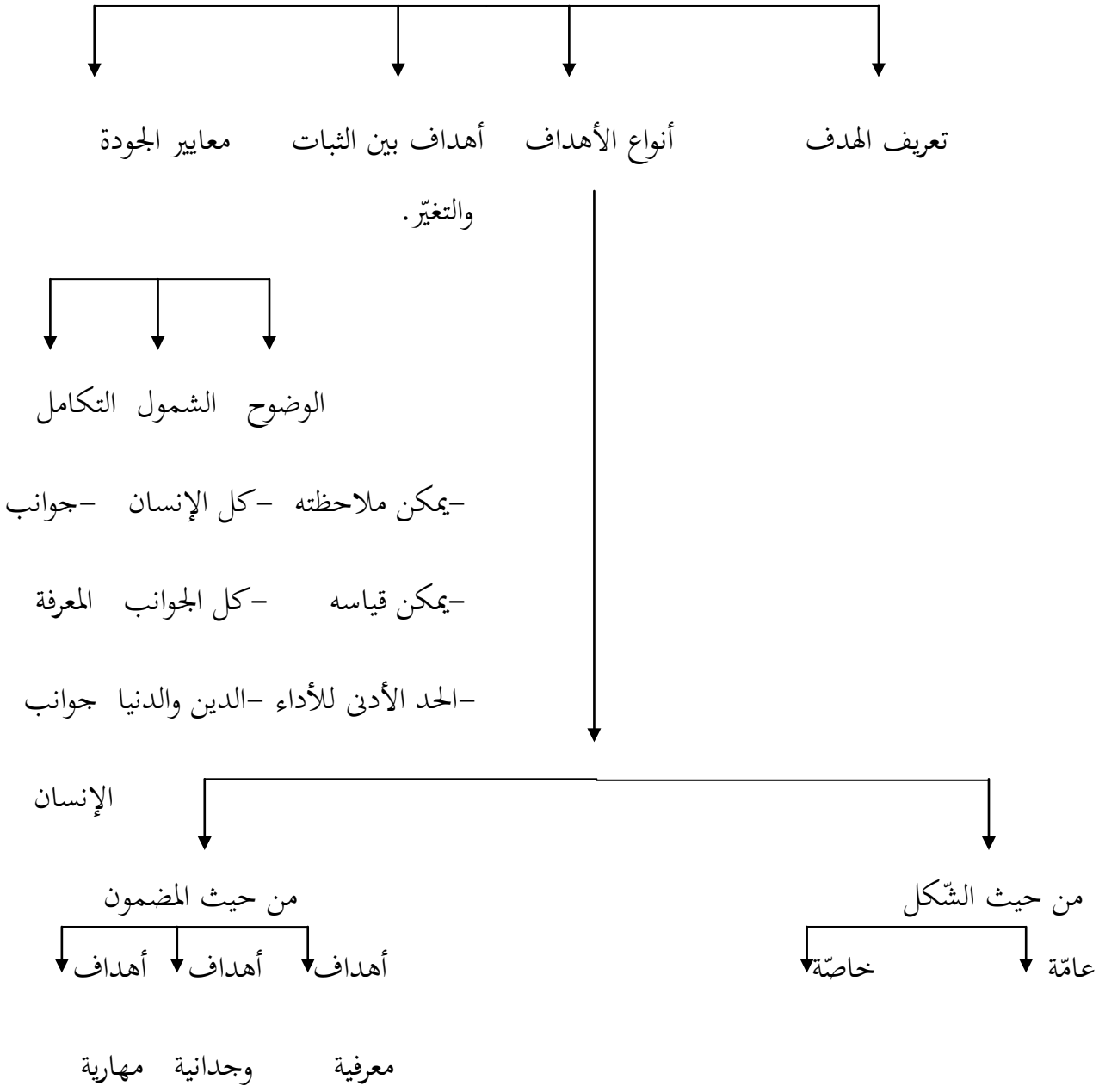
تمثّل هذه المصادر المنبع الأساس المعتمد عليه في صياغة الهداف التربوية.

رسم تخطيطي يلخص الأهداف وأنواعها:[2] **المخطّط(2)**



[1] عبد العزيز بن صلاح التميمي،المرجع السابق،ص62.

[2] علي مدكور:مناهج التربية:أسسها وتطبيقاتها،مرجع سابق،ص131.



يوضّح المخطّط الأهداف المعرفية وأنواعها من ناحية الشّكل والمضمون، وقد ركّزنا في دراستنا على تلك الّتي ترتبط بالمضمون.

II. المحتوى:

بعد الانتهاء من صياغة الأهداف التربوية تأتي المرحلـــــة الموالية وهي مرحلة اختيار المحتوى الدّراسي.

1-مفهوم المحتوى:

أ-لغة:عرفت كلمة محتوى في عديد المعاجم العربية نذكر منها ما جاء في المعجم الوسيط في مادّة "حوى":"المحتَوى:بيُوت النّاس من الوبرِ مجتَمِعةً على الماء."[1]

من خلال ما ورد في المعجم الوسيط يظهر أنّ معنى كلمة محتوى مرتبط بمعنى مجموعة من البيوت مجتمعة في مكان واحد، أيّ تمثّل مجتمعا واحدًا.

ب-اصطلاحا:يعرّف المحتوى بأنّه:"مجموعة الحقائق والمعايير والقيم الإلهية الثّابتة، والمهارات والخبرات الإنسانية المتغيّرة بتغيّر الزّمان والمكان وحاجات النّاس التي يحتكّ المتعلّم بها، ويتفاعل معها من أجل تحقيق الأهداف التّربوية المنشودة فيها."[2]

فالمحتوى حسب هذا التّعريف هو جملة المعارف والمهارات والقيم التي يتفاعل معها المتعلّم بغية تحقيق الأغراض التّربوية المستهدفة.

وقد عرّف المحتوى بأنّه:"نوعية المعارف والمعلومات الّتي يقع عليها الاختيار والتي يتمّ تنظيمها على نحو معيّن سواء أكانت هذه المعارف مفاهيم أم حقائق أم أفكار أساسية."[3]

من هذا التعريف يتّضح أنّ المحتوى هو جملة من المعارف الّتي يتمّ اختيارها وتنسيقها وفقا لمعايير محدّدة.

---

[1]ابراهيم مصطفى وآخرون،المعجم الوسيط،مادّة(ح و ى)،مرجع سابق،ص210.

[2]علي أحمد مدكور،مرجع سابق،ص205.

[3]ابراهيم علي ربابعة، المحتوى اللّغوي وطرائق تدريسه،شبكة الألوكة www.alukah.net، ص2.

2- معايير اختيار المحتوى:

يتمّ اختيار المحتوى وفقا لمعايير وشروط عديدة نذكر منها ما يأتي:

أ. أن يتمّ اختيار المحتوى الذي يحقّق الأهداف[1]:حيث أنّ الأهداف المصاغة هي التي يتمّ اختيار المحتوى على أساسها فالمحتوى يكون خدمة للأهداف التّربوية.

ب. أن يكون المحتوى مناسبا لنوعية المتعلّمين[2]:معناه يجب مراعاة مستوى المتعلّمين، ومراحلهم العمرية مع مراعاة الفروقات الفردية بينهم.

ج. أن يرتبط المحتوى بالواقع الثّقافي الذي يعيشه المتعلّم[3]: ألاّ يخرج المحتوى عن الواقع الذي يعيشه المتعلّم ومحيطه،حتى يتمكّن تقبّله فهمه واستيعابه.

د. أن يكون المحتوى نظريا وتطبيقيا[4]:لابدّ من تنوّع المادّة الدّراسية بين النظري والتّطبيقي، فالمعرفة لا تتحقّق بوساطة الجانب النّظري المجرّد فقط،وإنّما تحتاج إلى التّطبيق حتّى تتضح المعلومة وترسخ في أذهان المتعلّمين.

هـ. أن يحقق المحتوى التّوازن بين الشّمول والعمق[5]:ويقصد بالشّمول أن تتضمّن المادّة الدّراسية جميع جوانب التعلّم الدّينية والاجتماعية والثقافية،والعمق معناه الغوص والانغماس في جوانب المعرفة بغية فهمها واستيعابها.

3-تنظيم المحتوى:

يقصد بترتيب المحتوى ترتيبه ووضعه في صورة منظّمة تحقّق التكامل، وقد رتّب علماء التربية المحتوى التعليمي وفق تنظيمين اثنين هما:الترتيب المنطقي، والترتيب السيكولوجي.

---

[1] فؤاد محمّد موسى، المناهج (مفهومها، أسسها، عناصرها، تنظيماتها)، مرجع سابق،ص278.

[2] علي أحمد مدكور،مناهج التّربية أسسها وتطبيقاتها،مرجع سابق، ص217.

[3] فؤاد محمّد موسى،المناهج (مفهومها، أسسها، عناصرها، تنظيماتها)،مرجع سابق،ص279.

[4] علي أحمد مدكور، مناهج التّربية أسسها وتطبيقاتها،مرجع سابق ،ص218.

[5] فؤاد محمّد موسى، المناهج (مفهومها، أسسها، عناصرها، تنظيماتها)، مرجع سابق ،ص281.

أ-الترتيب المنطقي:

يعدّ هذا التنظيم المنطلق الأوّل للمربّين في ترتيب محتوى المادّة الدّراسيّة وتنظيمه ويعني:"تنظيم خبرات محتوى المنهج وأنشطته وفقًا لطبيعة المادّة الدّراسية من القديم إلى الحديث، ومن الجزء إلى الكل، ومن المعلوم إلى المجهول، ومن البسيط إلى المعقّد."[1]

بناء على ما جاء في هذا القول يظهر أنّ التنظيم المنطقي للمحتوى يخضع لمبدإ التدرّج.

ب-التنظيم السيكولوجي:

يعدّ من أهمّ الأمور التي يجب أن يضعها المربّون بعين الاعتبار أثناء تنظيمهم للمحتوى،ويعني:"وضع خبرات محتوى المنهج وترتيبها وفقًا لخصائص نمو التّلاميذ وميولهم وحاجاتهم وقدراتهم واستعداداتهم."[2]

لابدّ من أخذ ميول المتعلّمين واهتماماتهم بالحسبان أثناء وضع المحتوى الدّراسي وتنظيمه،ذلك أنّ المتعلّم يمثّل محور العملية التّعليمية التّعلّمية.

[1] عبد العزيز بن صلاح التميمي،المناهج:أسسها-تنظيماتها-عناصرها-تنظيماتها،مرجع سابق،ص81.
[2] المرجع نفسه،ص81.

4-معايير تنظيم المحتوى:

بعد عملية اختيار المحتوى الدّراسي، تأتي عملية ترتيبه وتنظيمه ويكون ذلك وفق مبادئ ومعايير خاصّة يمكن إجمالها فيما يأتي:

أ-الاستمرارية:

ويقصد بها:" أن ينظّم المحتوى بحيث تكون علاقة رأسية بين عناصر المحتوى الدّراسي."[1]

معناه أن ترتبط العناصر المكوّنة للمحتوى بعلاقة رأسية بحيث تكون العناصر مبنية أو مؤسسة على عناصر أخرى، وممهّدة لعناصر أخرى تليها.

ب-التتابع:

ومعناه:"أن تكون الخبرة الحالية الّتي يكتسبها الفرد مبنية على أساس الخبرات السّابقة وأن تكون هذه الخبرة أساسًا لخبرات لاحقة."[2]

يتّضح مما سبق أن التّتابع معناه توالي خبرات المنهج بحيث تكون الخبرة الحالية مؤسّسة على خبرات سبقتها، وهذه الخبرة تكون أساسا لخبرة أخرى تليها.

جـ-التّكامل:

يقصد به:"تتكامل خبرات المنهج فيما بينها فتؤسّس الخبرات الشّاملة أو العامّة للخبرات الأكثر تخصّصًا ومجالات تحقيق تكامل المنهج متعدّدة بتعدّد مستوياته وتنوّع خبراته."[3]

---

[1] فؤاد محمّد موسى، المناهج (مفهومها،أسسها،عناصرها،تنظيماتها)، مرجع سابق، ص294.

[2] إيمان سعيد أحمد بهمام، دور المنهج الدّراسي في النّظام التربوية الإسلامي في مواجهة تحديات العصر(تصوّر مقترح)، ماجستر مخطوط،كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرّمة، 2009، ص56.

[3] محمود أحمد شوق، الاتّجاهات الحديثة في تخطيط المناهج الحديثة الدّراسية في ضوء التوجيهات الإسلامية، مرجع سابق،ص379.

ويمكن تحقيق ذلك بالرّبط بين الموادّ الدّراسية كالاتصال بين مادّتي الرّياضيات والفيزياء.

III. تنظيم الوحدات التعليمية:

ظهرت الوحدات التعليمية كردّ فعل عمّا كان سائدًا في المناهج القديمة، حيث كانت المواد الدّراسية تدرّس منفصلة فقام المنهج الحديث بتنظيم المادّة الدّراسية في شكل وحدات منتظمة ومتكاملة.

1-مفهوم الوحدة التعليمية:

رأى المربّون أن:"تقسّم المادّة إلى وحدات ذات معنى قائم مع الاحتفاظ بانتمائها إلى المفردة الأساسية للوحدات الأخرى فيها من خلال عملية الرّبط بين الوحدات."[1]

المادّة الدّراسيّة في المناهج القديمة كانت تدرّس في وحدات منفصلة، فظهرت الوحدات كفكرة لتنظيم المحتوى التعليمي في وحدات مرتبطة ومتّصلة بعضها ببعض.

حيث:"ترى التربية الحديثة أنّ الوحدة تنظيم خاصّ في مادّة الدّراسة وطريقة في التّدريس تضع التّلاميذ في موقف تعليمي متكامل يثير اهتمامهم، ويتطلّب منهم نشاطا متنوّعًا يؤدّي إلى مرورهم في خبرات معيّنة."[2]

التفكير التّربوي الحديث يذهب إلى تنظيم المادّة الدّراسية تنظيمًا خاصًّا يضع المتعلّم في موقف تعليمي بغية إثارة اهتمامه وتنويع نشاطه من أجل إيصال المعلومة له وترسيخها في ذهنه.

[1] د عبد اللطيف بن حسين فرج، طرق التّدريس في القرن الواحد والعشرين،دار المسيرة،عمان،الأردن،ط1،2005، ص136.
[2] المرجع نفسه، ص136.

2-أنواع الوحدات التعليمية:

قسّمت الوحدات إلى قسمين هما:أحدهما قائم على المادّة الدراسية، وآخر قائم على الخبرات التربوية.

أ- الوحدات القائمة على المادّة الدّراسية:

"تعتبر المادّة الدّراسية المحور الرّئيسي لهذا النّوع من الوحدات يتمثّل في أنّ المادّة الدّراسية هنا تعالج نواحي هامّة في حياة التّلاميذ فالمعلومات هنا ليست غاية في حدّ ذاتها ولكنّها وظيفية وهذا النّوع أيضًا له العديد من الصّور التي تأخذ أشكالًا تتمثّل في أحد موضوعات المادّة أو في صورة مشكلة أو قاعدة أو تعميم."[1]

ب-الوحدات القائمة على الخبرة:

ويعني هذا النّوع من الوحدات بالخبرات التربوية، ويكون محورها ما تنادي به التّربية الحديثة وهو حاجات التّلاميذ وميولهم ومشكلاتهم.

معناه أنّ الخبرة تمثّل محور المادّة التعليمية،فهي تهتمّ باهتمامات المتعلّم وقدراته وميولاته، وتعمل على حلّ مشكلاته

IV. الأنشطة التعليمية المعروضة في الكتب المدرسية:

تعد الأنشطة التعليمية من بين أبرز مكونات المحتوى التعليمي ومن الوسائل الناجعة التي تهتم ببناء شخصية المتعلم وتنمية قدراته وتعمل على تطويرها، "تسهم الأنشطة التعليمية في خلق التواصل الفعّال بين المعلّم والتّلاميذ"[2]

[1] المرجع السّابق، ص136.

[2] مجدي عزيز إبراهيم، موسوعة المناهج التربوية، مرجع سابق، ص 406.

تختلف هذه الأنشطة من متعلم إلى آخر حسب قدرة كل منهم على الاستيعاب واستعداداتهم النفسية والمهارات التي يتمتع بها كل فرد ، وتتنوع هذه الأنشطة بتنوع المعارف التي يقتضي تعلمها من نحو وصرف وبلاغة ،ومن أهم الأنشطة التي تسهم في اكتساب المهارات والقدرة على الاستيعاب والتذوّق نذكر:

أوّلاً:القراءة:

إنّ أول آية نزلت على سيّدنا محمد صلى الله عليه وسلم كانت اقرأ التي كانت تدعو إلى القراءة والتّعلّم.لقوله تعالى: ﴿ اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (1) خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ (2) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (3) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (4) عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ (5)﴾ [العلق:الآية:1-5].

1-تعريف القراءة:

وضعت تعريفات عديدة للقراءة لعلّ أهمّها ما يأتي:

تعرّف القراءة بأنّها:"نشاط عقلي يدخل في الكثير من العوامل التي تهدف في أساسها إلى ربط لغة التحدّث بلغة الكتابة."[1]

ومنه يظهر أنّ القراءة نشاط يتمّ على مستوى الذّهن، تتدخل فيه كثير من العوامل التي تعمل على ربط لغة الحديث باللّغة التّحريرية المكتوبة.

وعرّفت بأنّها:"عملية عقلية انفعالية مركّبة، يقوم القارئ بوساطتها بإعادة بناء معنى عبر عنه الكاتب في صورة رموز مكتوبة."[2]

يتّضح من خلال هذا التّعريف أنّ القراءة عبارة عن عملية ذهنية ناتجة عن انفعالات متعدّدة يقوم القارئ من خلالها استخلاص وفهم معنى الرّموز المكتوبة.

[1]أبو لبيد ولي خان المظفّر، طرق التدريس وأساليب الامتحان،شبكة المدارس الإسلامية،مكتبة طريق العلم، الجامعة الفاروقية،كراتشي، باكستان،(د ط)،(دت)،www.madarisweb.com،ص124.

[2]د أحمد صومان، أساليب تدريس اللغة العربية، دار زهران،عمّان الأردن،ط2012،1،ص73.

وتمثّل القراءة:"التّعرّف على الرّموز ونطقها وترجمة هذه الرّموز إلى ما تدلّ عليه من معاني وأفكار فأصبحت القراءة عملية فكرية ترمي إلى الفهم."[1]

مما سبق يظهر أنّها عملية عقلية تعمل على تحليل الرّموز المكتوبة وترجمتها إلى معان منطوقة والعمل على فهمها.

كما تعرّف القراءة على أنّها:"ليست مهارة آلية بسيطة،كما أنّها ليست أداة مدرسية ضعيفة،إنّها أساسا عملية ذهنية تأمّلية وينبغي أن تبني كتنظيم مركّب يتكوّن من أنماط ذات عمليات عليا،إنّها نشاط ينبغي أن يحتوي كل أنماط التّفكير والتّقويم والحكم،والتّحليل والتّعليل،وحلّ المشكلات."[2]

نستنتج من التعريف الاصطلاحي للقراءة أنّها نشاط عقلي وعملية ذهنية مركّبة ومنتظمة وليست آلية بسيطة سهلة بل هي معقّدة تعمل على فكّ شفرات النّص المكتوب وفهم محتواه وتحليله.

2-أنواع القراءة:

تقسم القراءة بحسب أدائها إلى ثلاثة أقسام:

أ. القراءة الجهرية:

"وتتمّ بتحريك أعضاء(الحنجرة، اللّسان، الشفتان)لإخراج الأصوات الّتي ترمز إليها الحروف والكلمات أو الجمل بعد رؤيتها و الانتقال إلى مدلولاتها، وهي تتطلّب جهدا ووقتا"[3]

يتضح من هذا القول أنّ القراءة الجهرية هي القراءة الصّوتية الّتي تتم بواسطة أعضاء النطق من حنجرة و لسان و شفتين لإخراج و دفع أصوات مركّبة مشكّلة الحروف والكلمات والجمل المنطوقة بعد رؤيتها ويحتاج هذا النّوع من القراءة إلى بذل جهد أكبر ممّا هو في القراءة الصّامتة.

[1] مجدي عزيز ابراهيم، مرجع سابق، ص125.

[2] رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية (مستوياتها،تدريسها ،صعوبتها)،دار الفكر العربي،القاهرة،مصر،ط1، 2004، ص187.

[3] أ:فتحي ذياب سبيتان، أصول و طرائق تدريس اللّغة العربية، الجنادرية،السعودية،(دط)، 2010،ص105.

القراءة الجهرية هي:"قراءة تشتمل على ما تتطلّبه القراءة الصّامتة :من تعرّف بصري للرّموز الكتابية، وإدراك عقلي لمدلولها ومعانيها، وتزيد عليها التّعبير الشفوي عن هذه المدلولات والمعاني بنطق الكلمات و الجهر بها، وبذلك كانت القراءة الجهرية أصعب من القراءة الصّامتة"[1].

واضح من خلال هذا التّعريف أنّ القراءة الجهرية هي قراءة صامتة إضافة إلى الأداء النّطقي والصّوتي للكلمات، ومنه فهي أعسر و أصعب من القراءة الصّامتة.

ب.***القراءة الصّامتة:*** تعرّف القراءة الصّامتة بأنها:"القراءة السّرّية الّتي لا صوت فيها و لا همس ولا تحريك لسان أو شفّة، فهي عملية فكرية تقوم على التعّرف البصري للرّموز الكتابية ثمّ الإدراك العقلي لمدلولاتها"[2]

يبدو من خلال هذا القول أنّ القراءة نشاط عقلي باطني يتم سرّا و يكون بواسطة العينين، حيث يقوم القارئ بتتبّع الرّموز المكتوبة، ويقوم بفهمها على مستوى الذّهن، ولا يتدخّل أيّ عضو من أعضاء النّطق في حدوثها.

"وفي هذا النّوع من القراءة يدرك القارئ الحروف والكلمات المطبوعة أمامه ويفهمها دون أن يجهر بنطقها."[3]

القراءة الصّامتة حسب هذا التّعريف هي النّظر في الرّموز المكتوبة ومحاولة فهمها دون النّطق بها أو إصدار صوت أثناء أدائها.

كما عرّفت القراءة الصّامتة بأنّها:"قراءة ليس فيها صوت ولا همس ولا تحريك لسان ولا شفة يحصل بها القارئ على المعاني والأفكار من خلال انتقال العين فوق الكلمات والجمل من دون الاستعانة بعنصر الصّوت."[4]

---

[1] أحمد صومان، مرجع سابق، ص87.

[2] محمود علي السّمان،التّوجيه في تدريس اللّغة العربية،دار المعارف،القاهرة مصر،(دط)،1983،ص129.

[3] علي أحمد مدكور،تدريس فنون اللّغة العربية،دار الشّواف، القاهرة،مصر،(دط)،1991،ص140.

[4] أحمد صومان،مرجع سابق،ص81.

نستنتج مما سبق أنّ القراءة الصّامتة تختلف عن القراءة الجهرية أدائيًا، فالصّامتة تكون بانتقال العين فوق الكلمات دون إصرار أي صوت أو تدخّل أي عضو من أعضاء النّطق، وهي عملية ذهنية تهدف لفهم الرّموز المكتوبة وإدراكها.

ج. قراءة الاستماع:

قراءة الاستماع هي:"استقبال التّلاميذ للمعاني والأفكار من خلال ما يسمعه من الألفاظ والجمل والعبارات التي تنطق بها القارئ أو المتكلّم في موضوع ما، ويتمّ الاستماع من خلال الإنصات والفهم وإدراك المسموع."[1]

مما سبق تبيّن أنّ قراءة الاستماع هي وصول المعاني والأفكار إلى المتلقّي من خلال الاستماع والإنصات إلى الجمل والتّراكيب الّتي يبثّها المتكلّم ويستقبلها المنصت.

وهي:"نوع من التّدريب على القراءة ينصت فيه التّلميذ إلى شخص يقرأ، التّدريب على حسن الإصغاء والفهم والتعوّد على الانتباه فترة طويلة لمتابعة القارئ."[2]

تكتسي القراءة السّمعية أهميتها في كونها تمرّن المتعلّم على القراءة عن طريق الاستماع للقارئ أثناء أدائه، وتعوّده على حسن الإنصات والانتباه ومتابعة القارئ.

3-أهداف القراءة:

تعمل القراءة على تحقيق جملة من الأهداف نذكر منها:

تدريب التّلاميذ على:

- التّعرّف على الحروف، وتهجئة الكلمات والنّطق الصّحيح بسرعة مناسبة.
- فهم الأفكار الرّئيسية والتّفصيلية.
- كيفية استعمال الكتب والمكتبات.

[1] فتحي ذياب سبيتان،أصول وطرائق تدريس اللّغة العربية،مرجع سابق،ص106.

[2] محمود علي السّمان،مرجع سابق،ص131.

- التعامل مع المقروء.[1]
- زيادة سرعة المتعلّم في القراءة مع إدراكه للمعاني المقروءة.
- زيادة حصيلة القارئ اللغوية والفكرية.
- الرّبط بين الألفاظ المسموعة في الحياة اليومية والرّموز المكتوبة.[2]
- جودة النّطق بضبط مخارج الحروف.
- صحّة الأداء بمراعاة علامات التّرقيم ومحاولة تصوير اللّهجة للحالات الانفعالية المختلفة من تعجّب واستفهام.
- الجرأة الأدبية وتنمية قدرتهم على مواجهة الجمهور.
- تركيز الانتباه مدّة طويلة.
- تنمية روح النّقد في الطالب،والحكم على المقروء،وتعويده على الاستمتاع بما يقرأ والاستفادة به.[3]

ثانيًا:النّص:

تمثّل النّصوص أحد العناصر الأساسية الّتي يعتمد عليها المعلّم في تقديم درسه،فهو اللّبنة الأولى التي ينطلق منها أيّ درس ونظرًا للأهمية الكبرى الّتي يحتلّها هذا العنصر ارتأينا أن نضع له مفهومًا مختصرًا وواضحًا.

وضعت تعريفات عديدة لمصطلح النّص على المستوى اللغوي والاصطلاحي،نذكر ما أورده "الشّريف الجرجاني" في "التّعريفات" بأنّه:"ما ازداد وضوحًا على الظّاهر لمعنى المتكلّم،وهو سوق

[1] عبد الرّحمن كامل عبد الرّحمن محمود،طرق تدريس اللغة العربية،القاهرة،مصر،(دط)،2004-2005،ص271-272.
[2] علي أحمد مدكور،تدريس فنون اللغة العربية،مرجع سابق،ص140-141.
[3] أحمد صومان،أساليب تدريس اللّغة العربية،مرجع سابق،ص82،87.

الكلام لأجل ذلك المعنى،فإذا قيل:أحسنوا إلى فلان الذي يفرح بفرحي ويغتمّ بغمّي،كان نصًّا في بيان محبّته،وما لا يحمل إلّا معنى واحدًا وقيل ما لا يحتمل التأويل."[1]

ممّا سبق يظهر أنّ النّص هو كلّ ما كان ظاهره واضحًا،أي أنّ الجرجاني اهتمّ بالبنية السّطحية للنّص والّتي تتمثّل في متتالية من الجمل المترابطة والمتّصلة بعضها ببعض،تربط بينها علاقات تساعد على تماسك فقراته وتسلسلها،ولم يهتمّ بالمعنى الذي يحمله النّص والأثر الّذي يطرأ على أذن السّامع.

حيث:"تشكل كل متتالية من النّص نصًّا، شريطة أن تكون بين هذه الجمل علاقات."[2]

ثالثًا:روافد النّص:

بالإضافة إلى النّصوص الأدبية والتّواصلية يحتوي الكتاب المدرسي على روافد لغوية تحتوي مختلف القواعد النّحوية والصّرفية والبلاغية وحتّى العروضية، سنحاول عرض مختلف هذه القواعد فيما يأتي:

1)-النّحو:

يمثّل النّحو القانون الأساس الّذي وضعه اللّغويون لحماية اللّغة العربية من اللّحن الّذي تفشّى على ألسنة أهلها، لذا وضعت له تعريفات عديدة تنوّعت بين اللغوي والاصطلاحي.

أ-لغةً:جاء في صحاح الجوهري في مادّة(ن ح ا):"نحا:نحى:النّحْو:القَصدُ، والطَّرِيقُ ويقال:نَحَوْتُ نَحْوَكَ أي:قَصَدْتُ قَصْدَكَ.والنّحو إعرابُ كَلامِ العَرَبِي،حكى من أعرابي أنّه قال:إنَّكم لتَنْظرون في نُحُوٍّ كثيرة،وبنو نَحْو:قومٌ من العربِ."[3]

النّحو بمعناه اللّغوي القصد،وهو إعراب كلام العرب.

[1]تح:محمّد باسل عيون السّود،دار الكتب العلمية،بيروت ،لبنان،ط3 ،2003،ص237.

[2]محمّد خطّابي،لسانيات النّص:مدخل إلى انسجام الخطاب،المركز الثّقافي العربي،بيروت،لبنان،ط1،1991،ص13.

[3]اسماعيل بن حمّاد الجوهري، الصّحاح تاج اللّغة، وصحاح العربية، مرجع سابق، ص1120.

ب–اصطلاحًا: يعرّف النّحو بأنّه:"انتحاء سمت كلام العرب في تصرّفه من إعراب وغيره،كالتّثنية والجمع والتّحقير والتّكسير،والإضافة والنّسب،والتركيب وغير ذلك،ليلحق من ليس من أهل العربية بأهلها في الفصاحة فينطق بها وإن لم يكن منهم وإن شذّ بعضهم عنها ردّ إليها."[1]

معنى النّحو عند ابن جنّي تقليد كلام العرب وتصريفاته من إعراب وبناء،غايته ضبط اللّغة العربية بقوانين وقواعد لحفظها من اللّحن والنّحو:"علم يبحث في التّراكيب وما يرتبط بها من خواص كما أنّه تناول العلاقات بين الكلمات في الجملة وبين الجمل."[2]

فهو علم يدرس العلاقات الرّابطة بين الكلمات داخل التّركيب والجملة.

➢ *أهداف تد.ريس القواعد النّحوية:*

يهدف تدريس النّحو وتعليم قواعده إلى:[3]

- ❖ صوت اللّسان عن الخطأ،وحفظ القلم من الزّلل.
- ❖ تعويد الطّلبة قوّة الملاحظة، والتّفكير المنطقي المرتّب والاستنباط والحكم والتّعليل.
- ❖ فهم الكلام على وجهه الصّحيح حتّى يساعد على استيعاب المعاني.
- ❖ يشحذ العقل، ويصقل الذّوق، وينمي الثّروة اللّغوية للطّلبة.
- ❖ يكسب الطّلبة القدرة على استعمال القواعد في المواقف اللّغوية المختلفة وتطبيقها.
- ❖ المحاكاة وفق القواعد الأساسية لها، ووفق الأحكام والأصول الّتي تفيد الكلام وتضبطه.
- ❖ إكساب الطّلبة القدرة على الحديث والكتابة بلغة صحيحة في التّعبير والسّلامة في الأداء.
- ❖ يوظّف القواعد النّحوية المتعلّمة في مواقف حياتية متنوّعة.

---

[1] أبو الفتح عثمان ابن جنّي، الخصائص،تح:عبد الحميد هنداوي،دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان،ط3،2003،مج1،ص88.

[2] أحمد صومان،مرجع سابق،ص239.

[3] أحمد صومان،أساليب تدريس اللغة العربية،مرجع سابق،ص242-243.

2)-الصّرف:عرّف الصّرف في عديد المعاجم العربية نذكر منها ما جاء في مقاييس اللغّة لابن فارس أنّ:"الصَّاد والرَّاء والفَاء معظم بابه يدلُّ على رَجْع الشَّيء.من ذلك صَرَفْتُ القَومَ صَرْفًا وانصرَفُوا،إذَا رَجَعْتَهم فرَجَعُوا.والصّرْفُ في القُرْآن:التَّوْبَة.

قال الخَليل:الصَّرْفُ فَضْل الدِّرهم على الدِّرهم في القِيمة. قال أبُو عُبَيْد:صَرْف الكلام:تزيينه والزِّيادة فيه،وإنَّمَا سُمِّي بذلك لأنّه يتصرّف إذَا زُيِّن صرف الأسْمَاع إلى أسْماعِهِ."[1]

ارتبط المعنى اللّغوي للصّرف بالإرجاع والتّوبة وتصريف الدّراهم وتزيين الكلام هذا التّعريف اللّغوي للصّرف،أمّا التعريف الاصطلاحي فقد وضعت تعريفات عديدة لعلم الصّرف.

فهو:"علم بأصول تعرف بها صيغ الكلمات العربية وأحوالها الّتي ليست بإعراب وبناء."[2]

ذلك أنّ الصّرف علم يهتمّ بدراسة بنيّة الكلمات وصيغها خارج التّركيب، فهو:"علم يبحث عن الكلم من حيث ما يعرض له من تصريف وإعلال وإدغام وإبدال، وبه نعرف ما يجب أن تكون عليه بنية الكلمة قبل انتظامها في الجملة."[3]

يكتسي علم الصّرف أهميته في كونه يبحث في بنية الكلمة وما يطرأ عليها من تغيير قبل وضعها في التّركيب.

وهو مجموعة من القواعد:"يعرف بها تغيير بنية الكلمة لغرض معنوي أو لفظي، فائدته:صون اللّسان من الخطأ في الكلمة."[4]

والصّرف:"و هو التغيير الّذي يتناول صيغة الكلمة و بنيتها لإظهار ما في حروفها من أصالة وزيادة، أو صحة إعلال أو غير ذلك."[5]

---

[1] العين، تح:عبد السّلام محمّد هارون، دار الفكر، بيروت، لبنان، (د ط)، 1979، ج3، ص342-343.

[2] مصطفى بن سليم الغلاييني، جامع الدّروس العَرَبية،تح:مازن علي الشّيخ محمّد،مراجعة:عبد المنعم خفاجة، دار الفكر، بيروت،لبنان،ط1،2006،ص8.

[3] المرجع نفسه، ص8.

[4] أبو مصطفى البغدادي، الواضح في الصّرف، مكتبة لسان العرب lisanarabs.blogspot.com، 2012،ص4.

[5] د:محمد فاضل السمرائي،الصرف العربي،دار ابن كثير، بيروت، لبنان،ط1،2013، ص9.

3)-البلاغة:

عرّفت البلاغة في عديد المعاجم العربية نذكر منها ما ورد في معجم العين للخليل:رجلٌ بَلَغَ:بَلِيغٌ،وقد بَلَغَ بَلَاغَةً و بَلَّغَ الشّيء بُلُوغًا، وبلَغْتُهُ تَبْلِيغًا فِي الرِّسَالَةِ وَنَحْوِهَا،وفي كَذَا بَلَاغ و تَبْلِيغ أَيْ:كِفَايَة،وَ شَيْء بَالِغ مَعْنَاه جَيِّد."[1]

ارتبط المعنى اللّغوي لكلمة بلاغة بمعنى الجودة و الفصاحة.

والبلاغة:"وصف للكلام و المتكلم فقط دون الكلمة لعدم السّماع،و البلاغة،في الكلام مطابقته لما يقتضيه حال الخطاب مع فصاحة ألفاضه."[2]

فالبلاغة هي وصف للكلام والمتكلّم ومطابقة الكلام للمقام الوارد فيه،وحتى يكون الكلام بليغا يجب أن تكون ألفاضه فصيحة معانيها مؤتلفة و متناسقة مما يزيد الكلام حسنا وجمالا.

➢ ***الغرض من تدريس البلاغة:***

يهدف تدريس البلاغة إلى تحقيق جملة من الأغراض أهمّها:[3]

- ❖ معرفة واعية بخصائص الأسلوب الأدبي الجيّد ومزاياه اللّفظية والمعنوية.
- ❖ إحساس بأثر النّص في الفكر والخيال، والعاطفة والوجدان، فيحسّ الطّالب بالثّراء في لغته وفكرًا وخيالا، والامتلاء في نفسه لذّة ومتعة ويستطيع تمييز الجيّد من الرّديء في الأدب، ثمّ يستطيع محاكاة الأساليب البلاغية في أحاديثه وكتاباته.
- ❖ معرفة مدى مطابقة النّص لمقتضى حال المخاطب.
- ❖ معرفة الظّروف والملابسات الّتي أدّت بالأدب إلى هذا الأسلوب، وتفضيل شكل منه على شكل آخر،كتفضيل المجاز على الحقيقة.

[1] الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين،تح:عبد الحميد هنداوي،دار الكتب العلم، بيروت،لبنان،ط1،2003،ج1،ص161.

[2] السيّد أحمد الهاشمي،جواهر البلاغة في المعاني والبيان و البديع، المكتبة العصرية، بيروت،لبنان.ص40

[3] محمود السمّان،التّوجيه في تدريس اللّغة العربية،مرجع سابق،ص201-202.

رابعًا:التّعبير:

الإنسان بطبيعته كائن اجتماعي لا يستطيع العيش وحده دون تواصل واتّصال مع غيره من أجل تحقيق مصالحه المختلفة ويعدّ التّعبير الوسيلة المثلى الّتي يستطيع الإنسان من خلاله إخراج مكنوناته الدّاخلية وتحقيق مراده.

1-مفهوم التّعبير:

وضعت تعريفات عديدة للتّعبير نذكر منها:"يمثّل التّعبير شفويًا كان أم كتابيًا الهدف الرّئيس من تعليم فنون اللّغة جميعها، لأنّه الوسيلة الأساسية للاتصال والتّواصل بين الأفراد والجماعات، وإدارة نقل المشاعر والأحاسيس بوضوح وتسلسل."[1]

من خلال هذا التّعريف يظهر أنّ التّعبير بنوعيه الشّفوي والكتابي يمثّل الوسيلة الّتي تحقّق التّواصل بين أفراد المجتمع، وأداة لتبادل الأفكار والمشاعر.

التّعبير هو:"إفصاح الإنسان بلسانه أو قلمه عمّا في نفسه من أفكار وشاعر وأغراض، وهو الهدف الذي تهدف إليه موضوعات اللّغة العربية جميعها، وتسعى لتجويده."[2]

واضح ممّا سبق أنّ التّعبير هو أن يتحدّث الإنسان،ويفصح عمّا بداخله من موضوعات ومشاعر سواءً كتابةً أم مشافهة،لذا يحرص معلّمو اللّغة العربية على تمكين المتعلّمين من هذه المهارة،لأنّها تنمّي فيهم الشّجاعة والجرأة على إخراج ما في داخلهم ومواجهة مختلف المواقف التي تعترضهم.

2-أنواع التّعبير:

من خلال التّعريفات السّابقة للتّعبير نجد أنّه ينقسم نوعين كتابي وشفوي سنعرج عليهما فيما يأتي:

[1] محسن علي عطية،الكافي في أساليب تدريس اللّغة العربية،دار الشّروق،عمّان،الأردن،ط1، 2006، ص29.

[2] أحمد صومان،أساليب تدريس اللّغة العربية،مرجع سابق،ص163.

أ-التعبير الشّفوي:

ورد تعريف التّعبير الشّفوي في عديد من المؤلّفات العربية نذكر منها أنّ:" التعبير الشّفهي أن يتكلّم طالب إلى طلبة صفّه في موضوع يقترح عليه،أو يقترحه مبنيًا آراءه وشعوره بلغة سليمة يشترط فيها حسن الأداء إلى ضبط القواعد وحسن تركيب الجمل."[1]

فالتّعبير الشفهي أو الشّفوي من خلال هذا التّعريف يعني كيفية أداء الطّالب، ومدى قدرته على نقل ما يجول في خاطره من أفكار حول موضوع معيّن بلغة سليمة فصيحة مضبوطة القواعد.

وعرّف التّعبير الشّفوي بأنّه:"أن ينقل الطّالب ما يجول بخاطره وحسّه إلى الآخرين مشافهة مستعينًا باللّغة تساعده الإيماءات والإشارات باليد، والانطباعات على الوجه والنّبرة في الصّوت."[2]

فاللّغة تمثّل الوسيلة الأساسية للتّواصل والتّفاعل بين الأفراد، وتساعدها في ذلك الإيماءات وانطباعات الوجه وحركات اليدين.

➢ الهدف من تعليم التّعبير الشّفوي:

تهدف المنظومة التّربوية من خلال تعليم التّعبير الشّفوي إلى تحقيق جملة من الأهداف نذكر منها:[3]

- ❖ تطوير وعي الطّفل بالكلمات الشّفوية كوحدات لغوية.
- ❖ إثراء ثروته اللّفظية الشّفهية.
- ❖ تقويم روابط المعنى عنده.
- ❖ تمكينه من تشكيل الجمل وتركيبها.
- ❖ تنمية قدرته على تنظيم الأفكار في وحدات لغوية.
- ❖ تحسين هجائه ونطقه.

---

[1] علي جواد الطّاهر،أصول تدريس اللّغة العربية،دار الرّائد العربي،بيروت،لبنان،ط2،1984،ص53.

[2] احمد صومان، المرجع السابق،ص168.

[3] المرجع نفسه،ص169.

ب-التعبير الكتابي:

عرّف التّعبير الكتابي بأنّه:"عملية التّعبير عن المشاعر والأحاسيس والآراء والحاجات ونقل المعلومات بكلام مكتوب كتابة صحيحة تراعي فيها قواعد الرّسم الصّحيح واللّغة وحسن التّركيب والتّنظيم وترابط الأفكار ووضوحها."[1]

يختلف التّعبير الكتابي عن التّعبير الشفوي في طريقة الأداء فهو عملية نقل الأفكار والمشاعر كتابة مع مراعاة قواعد الخطّ والكتابة والمقاييس السّليمة لها،واحترام علامات التّرقيم المختلفة وهو:"أن ينقل الطّالب أفكاره وأحاسيسه إلى الآخرين كتابة مستخدمًا مهارات لغوية أخرى كقواعد أخرى كقواعد الكتابة(إملاء،خط)وقواعد اللّغة(نحو،صرف) وعلامات التّرقيم المختلفة."[2]

معناه أنّ للتّعبير الكتابي قوانين وضوابط تحكمه، فالطّالب ملزم بالتقيُّد بجملة من القواعد ولا يحيد عنها.

- ***الغرض من تدريس التعبير:***

يهدف تدريس التعبير بنوعيه الشّفوي والكتابي إلى تحقيق عديد من الأهداف نذكر منها:[3]

- تمكين الطّلبة من التّعبير عمّا في نفوسهم، أو عمّا يشاهدونه بعبارة سليمة صحيحة.
- توسيع دائرة أفكارهم، وقد يظنّ بعض المدرّسين أنّ هذا الغر يصعب تحقيقه في حصّة التّعبير على نطاق واسع، بحجّة أنّ الأفكار إنّما يكتسبها الطّالب بالقراءة المتّصلة والإطّلاع المستمرّ والخبرات المتجدّدة في المجالات الحيوية المختلفة، وبغير ذلك من الوسائل.
- تزوّدهم بما يعوزهم من المفردات والتّراكيب، على أن يكون ذلك بطريقة طبيعية.
- تعويدهم التّفكير المنطقي وترتيب الأفكار، وربط بعضها ببعض.
- إعدادهم للمواقف الحيوية الّتي تتطلّب فصاحة اللّسان،والقدرة على الارتجال.

---

[1] محسن علي عطية،الكافي في أساليب تدريس اللّغة العربية،مرجع سابق،ص214.

[2] أحمد صومان،مرجع سابق،ص169.

[3] المرجع نفسه، ص172-173.

لا يمثّل التعبير وسيلة فقط يستعين بها المتعلّم للتعبير عن مكنوناته وإنّما يعدّ غاية أو هدف تعمل المنظومة التّربوية على تحقيق والوصول إليه.

V. التّقويم:

يمثّل التّقويم أحد العناصر الأساسية المكوّنة للمنهج الدّراسي، حيث يمكن من خلاله تحديد جدوى المعلومات التي يتضمّنها البرنامج التّعليمي، وقد أولى المربّون هذا العنصر اهتمامًا بالغًا.سنتطرّق لبعض النّقاط المتعلّقة بهذا العنصر فيما يأتي:

1-مفهوم التّقويم:

تنوعت التّعريفات الّتي وضعت للتّقويم بين اللّغوي والاصطلاحي.

أ-لغةً:وردت كلمة تقويم في عديد المعاجم العربية نذكر منها ما جاء المعجم الوسيط مادّة (ق ا م):"قَامَ:قَوْمًا وقِيَامًا،وقومه انْتَصَبَ وَاقِفًا،والأَمْرُ:اعتدل،تقوَّمَ الشّيءُ:تعدّل واستوى،وتبيّنت قيمته واستقام الشّيء،تعدّل واستوى،وتبيّنت قيمته واستقام الشّيء:اعْتَدَلَ واسْتَوَى،والتَّقْويم:حساب الزَّمَنِ بالسّنين والشُّهُور والقَويمُ:المعتدل والحَسَن القامة قِوَام."[1]

ارتبط معنى كلمة تقويم في المعجم الوسيط بمعنى الاعتدال و الاستواء والاستقامة.

ب-اصطلاحًا:وضعت تعريفات عديدة للتّقويم في المجال التربوي نذكر منها:

يعرّف التّقويم: "عملية تشخيص وعلاج لموقف التعلّم أو أحد جوانبه أو للمنهج كلّه في ضوء الأهداف التّربوية المنشودة."[2]

[1] ابراهيم مصطفى أحمد الزّيان وآخرون،المعجم الوسيط،مج(1-2)،مادّة (ق ا م)،دار العودة ،بيروت،لبنان،ط2،ص768-769.

[2] علي أحمد مدكور،مناهج التّربية أسسها وتطبيقاتها،مرجع سابق،ص261.

يتّضح من هذا التّعريف أنّ التّقويم نشاط مركّب يهدف لتحديد مشكل التّعلّم وإيجاد الحلول المناسبة له من أجل الوصول إلى الأهداف التّربوية المتوخّاة.

ويعرّف التقويم بأنّه:"العملية الّتي يقوم بها الفرد أو الجماعة لمعرفة مدى النّجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف الّتي يتضمّنها المنهج وكذلك نقاط القوّة والضّعف به حتّى يمكن تحقيق هذه الأهداف بطريقة أفضل."[1]

ومنه فإنّ التقويم بأنّه نشاط تعليمي يشخص الوضعية التّعليمية يحاول إيجاد العلاج المناسب لها من أجل تحقيق الأهداف المنشودة بأحسن طريقة ممكنة.

ويعرّف التّقويم بأنّه:"عملية جمع بيانات أو معلومات عن ظاهرة، أو عمل، أو موقفة، أو سلوك وتحليلها وتفسيرها وتقويمها، في ضوء معايير معينة، بقصد استخدامها في إصدار حكم واتّخاذ قرار."[2]

فهو عملية جمع معلومات ومعارف عن ظاهرة تعليمية معيّنة، ودراستها وتحليلها وإيجاد المشاكل الواردة فيها ومحاولة حلّها وتعديلها وإصدار حكم عليها، فغاية التّقويم التّعديل والإصلاح.

2-أهداف التّقويم ووظائفه:

يرمي التّقويم التّربوي إلى تحقيق جملة من الأهداف نذكر منها: [3]

- معرفة ما حقّقه التّربويون من بناة للمنهج ومنفّذين له، وتزويدهم بمؤشّرات يستطيعون بموجبها تخطيط عملهم اللّاحق.
- جمع البيانات لاتّخاذ قرارات مناسبة تهم المنهج، تطويرًا واستمرارًا أو إلغاءً.

[1] حلمي الوكيل،حسين بشير محمود،الاتّجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى،دار الفكر العربي،القاهرة،مصر،(دط)،1999،ص120.

[2] علي أحمد مدكور،نظريات المناهج التّربوية،مرجع سابق،ص379.

[3] د:مجدي عزيز إبراهيم موسوعة المناهج التربوية،مرجع سابق،ص515

❖ تنقيح المنهج أو مراجعته فلو تصوّرنا المنهج ولو لفترة قصيرة على أنّه مجموعة الموّاد الّتي يستخدمها الطّلاب والمعلّمون في العملية التّربوية فإنّه يصبح واضحًا بأنّ مثل هذه المواد ستحتاج إلى عمليات تعديل وتنقيح منذ البداية،وحتّى مرحلة التّطبيق في المدارس ،حيث ينبغي قبل اختيار الخبرات التعلّمية للمنهج وتنظيمها،تقويم الأهداف التي وضعت من قبل والمحتوى إلى خبرات تعليمية مرغوب فيها.

❖ الكشف عن حاجات ومشكلات وقدرات وميول المتعلّمين،بقصد تكييف المنهج تبعًا للنّتائج الّتي تكشف عنها عملية التّقويم.

❖ تحديد ما حصّله المتعلّمون من نتائج التعلّم المقصود وغير المقصود،وكذا تحديد مدى استفادتهم مما تعلموه،ومن ثم يمكن مقارنة هذا بالأهداف التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها.

❖ توجيه عملية التعليم لتسير في مسارها الصّحيح،كذا الوقوف على مدى نجاح عملية التدريس المعمول بها.

3-أسس التقويم:

يبنى التقويم التربوي وفق جملة من الأسس و المبادئ نذكر منها:[1]

1-أن يكون متناسقا مع الأهداف.

2-أن يكون شاملا.

3-أن يكون مستمرّا.

4-أن يكون متكاملا.

5-أن يكمن تعاونيا.

6-أن يكون اقتصاديا.

7-أن يكون مبنيا على أساس علمي.

[1] حلمي أحمد الوكيل، حسين بشير محمود، الاتجاهات الحديثة في تخطيط و تطوير مناهج المرحلة الأولى، مرجع سابق،ص113،114.

3-أنواع التقويم:

لقد فرّق المربّون بين ثلاثة أنواع من التقويم تتمثل في:التقويم المبدئي، والتقويم البنائي،والتقويم الختامي.

أ-التقويم المبدئي:

إن التّقويم المبدئي"هو ذاك النّوع من التقويم الّذي يزود مصمم المنهج أو الكتاب أو الوحدة بمجموعة من المعلومات والبيانات(كمية و كيفية) عن مستويات التّلاميذ العقلية والوجدانية والجسمية والاجتماعية و يزوده أيضا بمعلومات عن الخبرات السّابقة الّتي تمت سيطرتهم عليها."[1]

يتضح من هذا القول أنّ التقويم المبدئي نوع من أنواع التقويم التّشخيصي حيث يقوم باختبار قدرة المتعلّم على توظيف معلوماته و مكتسباته القبلية و مدى قدرته على تقبّل مواضيع أخرى جديدة.

ب-التقويم البنائي:

إنّ التّقويم البنائي هو ذاك الّذي:"يصاحب الأداء أو التّنفيذ و يهدف إلى تصحيح المسار عن طريق التّشخيص و العلاج الفوري لكلّ ما يعترض عملية التّعليم و التّعلّم من عقبات. ولذلك يطلق على هذا النّوع من التّقويم أداء التصحيح الذاتي."[2]

ج-التقويم الختامي:

"هو أكثر أنواع التّقويم ألفة لدى المعلّمين و المتعلّمين على السّواء، فالمعلّمون يعتمدون عليه غالبا في تقويم تلاميذهم و يحدث هذا التقويم بعد الإنتهاء من دراسة المنهج المقرّر أو الوحدة"[3]

---

[1] علي أحمد مدكور،مناهج التربية أسسها و تطبيقاتها،مرجع سابق،ص265.

[2] المرجع نفسه، ص266

[3] المرجع نفسه،ص266

ومعناه هو التقويم الختامي أو النّهائي الّذي يعتمده المعلّم لاختبار مدى كفاءة المتعلّم و فهمه للدّروس المقدّمة له في المقرّر الدّراسي خلال مدّة زمنية محدّدة، ويعدّ أكثر أنواع التقويم اعتمادا عند المعلّمين.

ثالثًا: شروط إعداد الكتاب المدرسي:

الكتاب المدرسي يمثّل الوسيلة التّعليمية الأكثر استعمالا من قبل المعلّم و المتعلّم على حدّ سواء لذا يحتلّ أهمية كبرى في العملية التّعليمية التّعلّمية فهو المصدر الأول الذي يستقي منه معلوماته لذلك يخضع لعدّة شروط نذكر منها:

1-تأليف الكتاب: أثناء تأليف الكتاب المدرسي الموجه للمتعلم بالدّرجة الأولى تحكمه شروط على المؤلف أن يتقيّد بها، ومن بين هذه الشّروط نذكر:

"إن من يتولّى تأليف كتاب دراسي يتعرّض في الواقع لعدّة جوانب متداخلة تتمثّل في الجانب العلمي، والجانب التربوي، والجانب الفنّي و المؤلف إذا كان بمفرده، فإنّه مهما أوتي من علم فإنّه غير قادر على تحمّل الأعباء العلمية والتربوية والفنّية، ومن ثمّ تدعو الحاجة لأنّ تتولّى عملية تأليف الكتاب المدرسي جماعة متعاونة من العلماء و الخبراء و المتخصّصين والفنيّين، على أن يتاح لهم الوقت الكافي للقيام بهذه العملية، وأن توضع كافّة الإمكانات تحت تصرّفهم"[1]

مما سبق فتأليف الكتاب المدرسي ليس عملًا فرديًا، وإنّما هو عمل جماعي يشترك فيه أفراد متخصّصون علميًا تربويًا وفنّيا، وهذا شرط أساسي في وضع وتأليف الكتاب المدرسي.

[1] حلمي الوكيل،د:حسين بشير محمود،الاتجاهات الحديثة في تخطيط و تطوير مناهج المرحلة الأولى،مرجع سابق،ص226.

2-محتويات الكتاب:

يتم اختيار محتوى الكتاب المدرسي وفقًا لعدّة شروط نذكر منها:[1]

- ❖ يجب أن يكون مرتبطًا بالأهداف المنشود تحقيقها ومرتبط بحاجات المجتمع ومشكلاته وطموحاته من جانب آخر.
- ❖ متماشيًا مع التّقدّم العلمي والتّطوّر التّكنولوجي ومسايرة لروح العصر.
- ❖ أن تكون فصول الكتاب مترابطة مع كتب نفس المادّة في السّنوات السّابقة واللّاحقة.
- ❖ أن يحتوي على قدر كافٍ من الأسئلة والاختبارات الّتي تقيس الجوانب الوجدانية والمهارية.
- ❖ هناك توازن معقول بين عمق المحتوى وشموله .
- ❖ فصوله متدّرجة بحيث يكون كلّ جزء مبنيًا على الجزء السّابق له وممهّدًا للجزء اللّاحق.
- ❖ أن لا يغفل النّشاط المصاحب(تجارب،إطّلاعات،قراءات)

3- لغة الكتاب وأسلوب عرضه:

يتكوّن الكتاب المدرسي من مجموعة العناصر والمكوّنات اللّغوية وغير اللّغوية، لغوية من نصوص وفقرات وقواعد نحوية وصرفية،ومكوّنات غير لغوية من صور ورسومات ورموز وأشكال، وبعدّه الوسيلة الأساسية الّتي يستعين بها المتعلّم في استقاء معرفته ومفاهيمه،تحكمه عدّة شروط وضوابط حيث:

"يشير دمعة (1989):إلى أنّ لغة الكتاب وأسلوب عرضه جانب مهمّ من جوانب بناء الكتاب المدرسي،حيث يجب أن يكون الكتاب في جملته سهل الأسلوب في لغته،شائق العرض في موضوعاته،متدرّج الصّعوبة في معلوماته،ملائمًا لمستوى التّلميذ اللّغوي في تعابيره، أصيلًا في كتابته، متنوّع الغرض والاتّجاه في موضوعاته.

[1] إيمان سعيد أحمد باهمام، دورالمنهج الدّراسي في النّظام التّربوي الإسلامي في مواجهة تحدّيات العصر(تصوّر مقترح)، ماجستير ،مخطوط،كلية التّربية جامعة أم القرى،مكّة المكرّمة،2009،ص60.

-أن تكون موضوعاته وفصول أبوابه منظّمة مناسبة من النّاحية السّيكولوجية والتّربوية،وأن تكون لغة الشّرح والتّوضيح فيه ملائمة لمستوى التّلاميذ من حيث السّهولة والدّقة والوضوح.

-أن يعني الكتاب لغته وأسلوبه بتبسيط المفاهيم والمصطلحات العلمية، والتّعابير الفنّية، ونحاول تفسيرها بما يتّفق مع مستويات التّلاميذ العقلية والثّقافية واللّغوية."[1]

4-شكل الكتاب وإخراجه:

يحتلّ الغلاف الخارجي للكتاب أهمّية بالغة لدى المتعلّم،لا تقلّ عن أهمية محتواه،حيث أنّه يكتسب أهمّيته بأنّه الشيء الأوّل الذي تقع عليه عين المتعلّم،ذلك أنّه يمثّل واجهة الكتاب،لذلك عليه أن يتوفّر على جملة من الشّروط ،فعليه أن يكون:[2]

- الغلاف متينًا جذّابًا، وأن يكون الورق مصقولًا.
- حجم الكتاب مناسبًا لسنّ المتعلّم.
- عناوين الفصول والفقرات ملوّنة بلون مختلف عن لون النّص.
- عرض الموضوع في فقرات مرتّبة ومستقلّة، بحيث تحتوي كل فقرة على فكرة رئيسية.
- يجب أن تكون الوسائل التّعليمية مناسبة للموضوعات وصحيحة ودقيقة علميًا بالإضافة إلى جاذبيتها للمتعلّم.
- أن يتم التّعقيب في آخر كل فصل على الأفكار الرّئيسية له مع الاهتمام بالتّقويم المستمرّ.

[1] صبرينة بشيري،مستوى جودة كتاب اللّغة العربية المقرّر على تلاميذ المرحلة الرّابعة ابتدائي من وجهة نظر مشرفي ومعلّمي المرحلة،ماستر،جامعة محمّد خضير،بسكرة،2015/2014،ص69.

[2] إيمان سعيد أحمد باهمام ،مرجع سابق،ص61.

5-تجريب الكتاب ومتابعته:

قبل وضع الكتاب المدرسي بين أيدي المتعلّمين يجب إخضاعه للتّجربة ومراقبة العيّنة المجرّبة وإيجاد المشكلات ومحاولة حلّها وتعديل ما يجب تعديله،وتلافي النّقص الموجود على مستوى الكتاب:"يجب تجريبه على عيّنة ممثّلة من قبل المعلّمين على استخدامه، ومتابعتهم أثناء التّجريب، وتسجيل كلّ الملاحظات بأسلوب علمي، ودراسة المشكلات الّتي تظهر أثناء التّجريب بحيث يؤدّي ذلك كلّه إلى إجراء بعض التّعديلات على المحتوى أو الوسائل المستخدمة به."[1]

يحتلّ الكتاب المدرسي أهمية بالغة في العملية التعليمية التعلّمية، لذلك أولاه المربّون اهتمامًا بالغًا في إعداده وإخراجه، بدءً بالغلاف الخارجي، مرورًا بالحجم المناسب للفئة العمرية المقدّم لها، وصولًا إلى المحتوى التّعليمي واللّغة وأسلوب عرضه، وللتّأكّد من جودته عليهم متابعته وتجربته على عيّنات معيّنة قبل وضعه بين أيدي أبنائنا.

[1] حلمي الوكيل،حسين بشير محمود،الاتّجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى،مرجع سابق،ص227.

خاتمة الفصل:

يحتلّ الكتاب المدرسي أهمية كبرى في المنظومة التّربوية، فهو يمثّل المصدر الأوّل للمعلومات والمعارف بالنّسبة للمعلّم والمتعلّم، ويرافقه في جميع مراحله الدّراسية، لذلك أولاه علماء التّربية اهتمامًا بالغًا، فاهتمّوا بتأليفه وعناصره المكوّنة لمحتواه، وأخذوا بعين الاعتبار ميول التّلاميذ وقدراتهم العقلية.

فهو يتكوّن من جملة من العناصر الّتي تساعد المتعلّم على فهم وتنظيم مكتسباته ومعارفه،تتمثّل هذه العناصر في الأهداف الّتي تسعى المنظومة التّربوية إلى تحقيقها من خلال محتوى الكتاب المدرسي.

بما أنّه موجّه للمتعلّم بالدّرجة الأولى ينبغي أن يخضع لجملة من الشّروط أثناء تأليفه فعليه أن يتماشى مع مستوى المتعلّمين من حيث الشّكل والمضمون، فالشّكل الخارجي هو أوّل ما تقع عليه عين المتعلّم فكلّما كان غلافه جذّابًا زاد فضول المتعلّمين لمعرفة محتواه، أمّا المضمون فينبغي أن يناسب القيم والمبادئ الّتي تعوّد المتعلّم عليها لذلك قبل أن يوضع الكتاب بين يدي المتعلّم عليه أن يخضع للتّجربة.

للكتاب المدرسي دور مهمّ وفعّال في العملية التّعليمية التّعلّمية لذا لا يجب إغفال أي جانب من جوانب تأليفه أو إهمال أي تفصيل مهما كان بسيطًا.

الفصل التّطبيقي:

وصف وتحليل

محتوى كتاب

السّنة الثّانية متوسّط

تمهيد:

يعدّ الكتاب المدرسي الوسيلة المثلى الّتي يعتمد عليها المتعلّم في استقاء معارفه ومعلوماته ويسهم في تنظيم مكتسباته؛ حيث يمثّل الوعاء الذّي يحوي المعلومات الّتي تعمل على إثراء رصيده المعرفي وتكوين شخصيته.

فخلال الإصلاحات التّربوية الّتي مسّت جميع الوسائل التّعليمية بما فيها الكتاب المدرسي ارتأينا أن نطّلع على الإصلاحات الّتي حدثت على مستوى كتاب الجيل الثّاني، ومعرفة إن كان هذا فيه فائدة للمتعلّم أم لا، وسنتعرّف على كيفية تنظيم وترتيب الدّروس فيه ذلك من خلال وصف الكتاب من النّاحية الشّكلية والإطّلاع على محتوى المقرّر الدّراسي، ومعرفة آراء ثلّة من المعلّمين في مختلف التّجديدات الّتي حدثت على مستواه.

يحتلّ الكتاب المدرسي أهميّة بالغة عند كلّ من المعلّم والمتعلّم على حدٍّ سواء ذلك لأنّه يمثّل المرجع الأساس لاستقاء معارفهم ومعلوماتهم؛ لذا أولاه علماء التّربية اهتمامًا بالغًا من حيث تأليفه وطريقة إعداده من ناحية الشّكل والمحتوى المعرفي له.

1- الوصف الشّكلي للكتاب:

صدر هذا الكتاب عن الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية (O.N.P.S) التّابع لوزارة التّربية الوطنية بعنوان:اللّغة العربية لسنة (2017-2018) بسعر يقدّر بـ:211.46دج تقدّر عدد صفحاته بـ:176صفحة.

يغلب على الغلاف الخارجي للكتاب اللّون الأبيض،وفي وسط الصفحة مكتوب باللّون الأحمر اللّغة العربية بالخطّ العريض،وجاء اللّون الأصفر في الجهة السّفلى من الغلاف مع مجموعة من الكتب الموضوعة فوق بعضها مختلفة الألوان بين الأخضر والأحمر والبنفسجي وكتاب باللّون الأحمر يستند إلى مجموعة الكتب مكتوب عليه حرف الضّاد،وحمامة بيضاء على الجهة اليمنى.

اللّون الأبيض:"رمز الصّفاء والعفّة والطّهارة والوضوح."[1]أي أنّه لون النّقاء والصّفاء ويبعث راحة للعين فإذا وضع مع أيّ لون آخر أضاف له جمالًا ورونقًا،وقد ذكر اللّون الأبيض في كثير من المواقع من القرآن الكريم وذلك في قوله تعالى: ﴿ وَكُلُوا وَاشْرَبُوا حَتَّىٰ يَتَبَيَّنَ لَكُمُ الْخَيْطُ الْأَبْيَضُ مِنَ الْخَيْطِ الْأَسْوَدِ﴾ [سورة البقرة الآية:187].

تعلوه عبارة الجمهورية الجزائرية الدّيمقراطية الشّعبية، ووزارة التّربية الوطنية باللّون الأسود في وسطه السّنة الثّانية من التعليم المتوسّط باللّون الأسود القاتم،وأسفله رمز دار النّشر،وعلى اليمين حمامة بيضاء في بداية طيرانها كأنّها تحرّرت من قيد ، والحمامة في معناها العام تدلّ على السّلام واللّون الأصفر والأخضر.وكتاب يستند إلى مجموعة من الكتب يتوسّط غلافه حرف الضّاد، دليل على أنّه كتاب في اللّغة العربية ذلك أنّها تعرف بلغة الضّاد.

[1] كلود عبيد،الألوان(دورها،تصنيفها،مصادرها،رمزيتها،ودلالتها)،مراجعة:محمد محمود،مجد المؤسّسة الجامعية للدّراسات،بيروت،لبنان ط1،2013،ص61.

وفي الجهة الخلفية للغلاف مزيج من الألوان من أخضر وأصفر وأبيض وبضع حمامات ومقام الشّهيد الذي يمثّل أحد الرّموز الوطنية.على العموم ألوان الغلاف زاهية تريح العين وتبعث في نفس المتعلّم البهجة وحب الإطّلاع، كما أنّ رموزه معبّرة والخط واضح.

الصّورة (1)

تحتوي الصّفحة الأولى من الكتاب على عنوان الكتاب "اللّغة العربية" باللّون الأخضر، يعلوها شريط أخضر، مكتوب عليه الجمهورية الجزائرية الدّيمقراطية الشّعبية وأسفلها بالخطّ الأسود القاتم السّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط، ولجنة التّأليف المكوّنة من مجموعة من الأساتذة والمفتّشين منهم:

- أحمد سعيد مغزي أستاذ بالتّعليم العالي.
- كمال هيشور مفتش التربية الوطنية للّغة العربية .

- عزوز زرقان أستاذ بالتّعليم العالي.
- نور الدّين قلاتي مفتّش التّعليم المتوسّط للّغة العربية.
- أحمد بوضياف أستاذ مكوّن للغة العربية بالتّعليم الثّانوي.
- الطّاهر لعمش أستاذ مكوّن للّغة العربية بالتّعليم المتوسّط.
- رضوان بوريجي أستاذ مكوّن للّغة العربية بالتعليم الثّانوي.

كلّ هؤلاء بإشراف وتنسيق ميلود غرمول مفتش التّربية الوطنية للّغة العربية وآدابها، وتمّ تصميمه من طرف نعيمة بن تواتي،وتمّت مراجعته العلمية من قبل أحمد سعيد مغزي ومراجعته لغويًا كانت لعبد الرّحمن عزوّق.

الصّورة(2)

الجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة

وزارة التّربية الوطنيّة

اللّغة العربيّة

السّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط

لجنة التأليف

كمال هيشور
مفتّش التّربيّة الوطنيّة للّغة العربيّة وآدابها

ميلود غرمول
مفتش التّربيّة الوطنيّة للّغة العربيّة وآدابها

أحمد بوضياف
أستاذ مكوّن للّغة العربيّة بالتعليم الثّانوي

رضوان بوريجي
أستاذ مكوّن للّغة العربيّة بالتعليم الثّانوي

أحمد سعيد مغزي
أستاذ بالتّعليم العالي

عزوز زرقان
أستاذ بالتّعليم العالي

نور الدين قلاتي
مفتّش التعليم المتوسط للّغة العربيّة

الطّاهر لعمش
أستاذ مكوّن للّغة العربيّة بالتعليم المتوسط

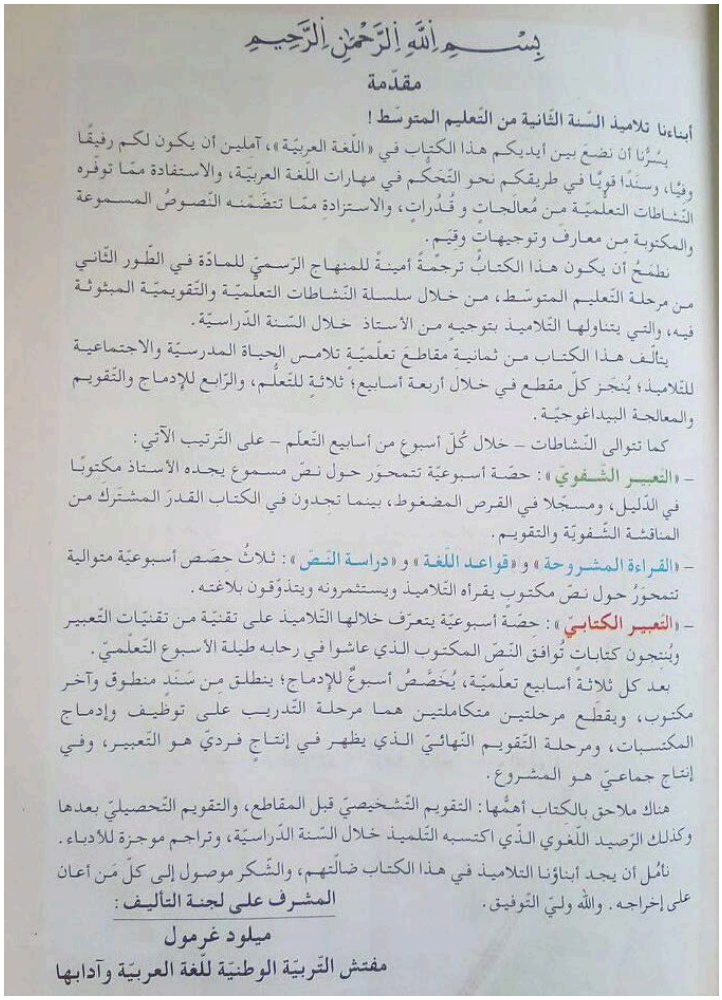
المراجعة العلمية
أحمد سعيد مغزي
أستاذ بالتّعليم العالي

المراجعة اللّغوية
عبد الرحمان عزوق
مفتش التّربيّة الوطنيّة للّغة العربيّة وآدابها (سابقا)

تنسيق و إشراف
ميلود غرمول
مفتش التّربيّة الوطنيّة للّغة العربيّة وآدابها

ثمّ تليها صفحة المقدّمة، الّتي تعرّف الكتاب بطريقة موجزة ومختصرة حيث تناولت مكوّنات الكتاب والأنشطة المقرّرة بالتّرتيب حيث يتألّف هذا الكتاب من ثمانية مقاطع تعلّمية ينجز كلّ مقطع خلال أربعة أسابيع؛ ثلاثة للتعلّم، والرّابع للإدماج والتّقويم والمعالجة البيداغوجية.

الصّورة(3)



بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ

مقدّمة

أبناءنا تلاميذ السّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط !

يسُرُّنا أن نضعَ بين أيديكم هذا الكتاب في «اللّغة العربيّة»، آملين أن يكون لكم رفيقًا وفيًّا، وسَنَدًا قويًّا في طريقكم نحو التّحكّم في مهارات اللّغة العربيّة، والاستفادة ممّا توفّره النّشاطات التعلميّة من مُعالجات و قُدُرات، والاستزادة ممّا تتضمّنه النّصوصُ المسموعة والمكتوبة من معارف وتوجيهات وقيَم.

نطمَحُ أن يكون هذا الكتابُ ترجمةً أمينةً للمنهاج الرّسميّ للمادّة في الطّور الثّاني من مرحلة التّعليم المتوسّط، من خلال سلسلة النّشاطات التعلميّة والتّقويميّة المبثوثة فيه، والتي يتناولها التّلاميذ بتوجيهٍ من الأستاذ خلال السّنة الدّراسيّة.

يتألّف هذا الكتاب من ثمانية مقاطعَ تعلّميّة تلامس الحياة المدرسيّة والاجتماعية للتّلاميذ؛ يُنجَز كلّ مقطع في خلال أربعة أسابيع؛ ثلاثة للتّعلُّم، والرّابع للإدماج والتّقويم والمعالجة البيداغوجيّة.

كما تتوالى النّشاطات – خلال كُلّ أسبوع من أسابيع التّعلّم – على التّرتيب الآتي:

– «التعبير الشّفويّ»: حصّة أسبوعيّة تتمحوَر حول نصّ مسموع يجده الأستاذ مكتوبًا في الدّليل، ومسجّلا في القرص المضغوط، بينما تجدون في الكتاب القدرَ المشترَك من المناقشة الشّفويّة والتقويم.

– «القراءة المشروحة» و«قواعد اللّغة» و«دراسة النّص»: ثلاثُ حصص أسبوعيّة متوالية تتمحوَرُ حول نصّ مكتوب يقرأه التّلاميذ ويستثمرونه ويتذوّقون بلاغته.

– «التعبير الكتابيّ»: حصّة أسبوعيّة يتعرّف خلالها التّلاميذ على تقنيّة من تقنيّات التّعبير ويُنجزون كتاباتٍ تُوافق النّصّ المكتوب الذي عاشوا في رحابه طيلة الأسبوع التّعلّميّ.

بعد كل ثلاثة أسابيع تعلّميّة، يُخصَّصُ أسبوعٌ للإدماج؛ ينطلق من سَنَدٍ منطوق وآخر مكتوب، ويقطّع مرحلتين متكاملتين هما مرحلة التّدريب على توظيف وإدماج المكتسبات، ومرحلة التّقويم النّهائيّ الذي يظهر في إنتاجٍ فرديّ هو التّعبير، وفي إنتاج جماعيّ هو المشروع.

هناك ملاحق بالكتاب أهمُّها: التقويم التّشخيصيّ قبل المقاطع، والتقويم التّحصيليّ بعدها وكذلك الرّصيد اللّغوي الذي اكتسبه التّلميذ خلال السّنة الدّراسيّة، وتراجم موجزة للأدباء.

نأمُل أن يجد أبناؤنا التلاميذ في هذا الكتاب ضالّتهم، والشّكر موصول إلى كلّ مَن أعان على إخراجه. والله وليّ التّوفيق.

المشرف على لجنة التأليف:

ميلود غرمول

مفتش التّربيّة الوطنيّة للّغة العربيّة وآدابها

ثمّ تأتي بعدها صفحة أكتشف كتابي، وهي صفحة تعرّف المطّلع على الكتاب وكيفية سير الدّروس وطريقة العمل فيه، فهي بمثابة مخطّط عام توضيحي.

الصّورة(4)

يليها فهرس الكتاب، حيث يحتوي كل المواضيع المراد تعليمها خلال الموسم الدّراسي، والمقاطع ملوّنة بالألوان المختلفة تميّز كلّ مقطع بلون خاص يختلف عن ألوان المقاطع الأخرى.

الصّورة(5)

فهرس كتابي

المقطع	النّص المنطوق	النّص المكتوب	قواعد اللّغة	التعبير الكتابي	سند الإدماج	المشروع
1 الحياة العائليّة صفحة 9	عائلة «غيثي» صفحة 11	سهرة عائليّة صفحة 12	المقصور والممدود صفحة 13	عناصر التواصل صفحة 15 + تقنيّة تدوين رؤوس الأقلام صفحة 20 + منهجيّة تصميم موضوع صفحة 25	ذكريات جدّتي (منطوق) جوارٌ في أسْرة (مكتوب) صفحة 26	تصميم شجرة العائلة وتحديد الأقارب الأبعد زيارة صفحة 28
	رِعايَةُ الجَدّة صفحة 16	هديّةٌ لأمّي صفحة 17	حروف العطف صفحة 18			
	زَجْنَةٌ بلا خُبز صفحة 21	في سبيل العائلات صفحة 22	الفعل المعتل وأنواعه صفحة 23			
المقطع	النّص المنطوق	النّص المكتوب	قواعد اللّغة	التعبير الكتابي	سندا الإدماج	المشروع
2 حُبُّ الوَطَن صفحة 29	المُطاردة صفحة 31	أرضُ الوطَن صفحة 32	اسما الزمان والمكان صفحة 33	بناء فقرة صفحة 35 + الروابط النّصّيّة صفحة 40 + التوجيه صفحة 45	مسرحيّة البشير (منطوق) الوطن والوطنيّة (مكتوب) صفحة 46	بحث حول تاريخ العلَم الوطنيّ الجزائريّ صفحة 48
	من أجل حياة أفضل صفحة 36	تحيّة العلَم الوطنيّ صفحة 37	حروف القسَم صفحة 38			
	درسٌ في الوطنيّة صفحة 41	الوطَنُ الحبيب صفحة 42	إسناد الفعل المثال إلى الضّمائر صفحة 43			
المقطع	النّص المنطوق	النّص المكتوب	قواعد اللّغة	التعبير الكتابي	سند الإدماج	المشروع
3 عُظماءُ الإنسانيّة صفحة	لالّا فاطمة نسومر صفحة 51	يا جميلة! صفحة 52	الاسم الممدود صفحة 53	الحوار صفحة 55 + روابط النّصّ الحواريّ صفحة 60 +	المُرَبّي الرّحيم (منطوق) سَليمُ الفطرة	بحث حول سيرة واحد من معطوبي الثورة التحريريّة
	الأسيرُ المَهيبُ صفحة 56	إنسانيّة الأمير صفحة 57	نصب الفعل المضارع صفحة 58			

تناول الكتاب قبل المقاطع نموذج للتقويم التّشخيصي بعنوان "أقوّم مكتسباتي القبلية"

يبدأ المقطع التعلّمي[1] بصفحة تعرّف المتعلّم على ما سيتعلّمه في هذا المقطع، بحيث تتكوّن من صورة معبّرة عمّا يحتوي،وترتيب المقطع وعنوانه،مثل:المقطع الأوّل الحياة العائلية،صورة معبّرة عن العائلة،تليها صفحة أتعلّم توضّح للمتعلّم ما سيتعلّمه خلال المقطع التّعليمي من خلال النّصوص المقدّمة، وتقنيات التّعبير المختلفة وعن المشروع الذّي سيقوم بإنجازه في آخر هذا المقطع، وجاءت هذه الصّفحة بلون المقطع نفسه.

[1] المقطع التّعلّمي:هو مجموعة مرتّبة ومترابطة من الأنشطة والمهمّات يتميّز بوجود علاقات تربط بين مختلف أجزائه المتناسقة في تدرّج لولبي يضمن الرّجوع للتّعلّمات القبلية لتشخيصها وتثبيتها،وتوظيفها في إرساء موارد جديدة لدى المتعلّم قصد إنماء الكفاءة الشّاملة.ينظر:دليل استخدام كتاب اللّغة العربية السّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط،وزارة التربية الوطنية،ص40.

2-محتويات المقرّر الدّراسي للسّنة الثّانية متوسّط:

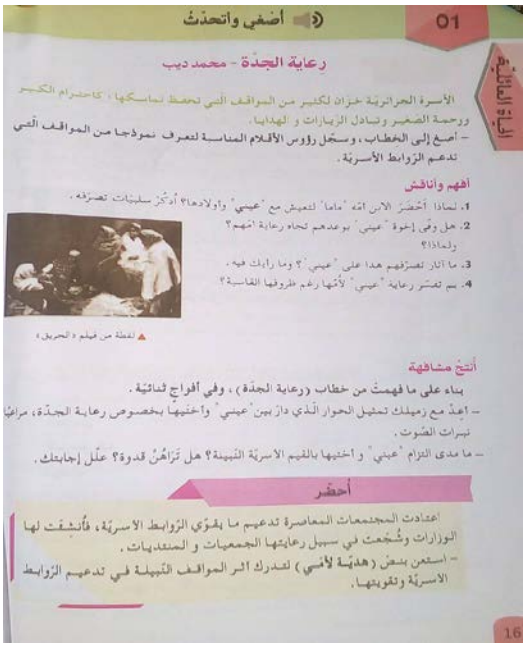
يعتمد الكتاب المقاربة النّصية حيث يشتمل على ثمانية مقاطع تعلّمية تتعلّق بمحاور ثقافية وكلّ مقطع يتكوّن من سلسلة منظّمة من النّشاطات التعليمية مجسّدة في شكل ميادين وهي:

نشاط التّعبير الشّفهي يتمثّل في ميدان[1] "فهم المنطوق وإنتاجه" حيث لا يتوفّر النّصّ مكتوبًا في الكتاب المدرسي وإنّما يكون في دليل الأستاذ فقط، حيث يقرأ المعلّم النّص المنطوق مرّتين والمتعلّم بدوره يصغي بتمعّن ويسجّل رؤوس أقلام ثّم يطرح المعلّم أسئلة لفهم النّص ومناقشته،وصوغ الفكرة العامّة وكتابتها على السّبورة من قبل المتعلمين،ثم استخراج القيم الإنسانية والاجتماعية من النّص(المغزى العام من النّص)، ثمّ يطلب المعلّم من المتعلّمين إعادة صياغة محتوى النّص شفهيا مع توظيف الظواهر اللّغوية المدروسة سابقًا، وميدان فهم المنطوق هو"الميدان الّذي تستهدف كفاءته الختامية الإصغاء والتّحدّث أي التّعبير الشّفوي ويُتناول في بداية الأسبوع البيداغوجي خلال حجم ساعي أسبوعي يساوي ساعة واحدة،وقد اخترنا للدّلالة عليه في الكتاب عبارة على لسان المتعلّم هي أصغي وأتحدّث من الألوان الأخضر وأيقونة مكبّر الصّوت."[2]

[1]الميدان:"هو المجال التّعلّمي الّذي تندرج ضمنه كفاءة ختامية سواء في المشافهة أو في الكتابة،سواء في حالة التّلقّي،أو في حالة الإنتاج وعليه فميادين تعلّم اللّغة ثلاثة:ميدان فهم المنطوق وإنتاجه،وميدان فهم المكتوب،وميدان الإنتاج الكتابي".ينظر:المرجع نفسه،ص42.

[2]المرجع السّابق،ص42.

الصّورة(6)



01 أصغي وأتحدّث

الحياة العائلية

رعاية الجدّة - محمد ديب

الأسرة الجزائرية خزان لكثير من المواقف التي تحفظ تماسكها ؛ كاحترام الكبير ورحمة الصغير وتبادل الزيارات و الهدايا.

– أصغ إلى الخطاب ، وسجّل رؤوس الأقلام المناسبة لتعرف نموذجا من المواقف التي تدعم الرّوابط الأسرية.

أفهم وأناقش

1. لماذا أحضر الابن أمّه "ماما" لتعيش مع "عيني" وأولادها؟ أذكر سلبيات تصرّفه.
2. هل وفّى إخوة "عيني" بوعدهم تجاه رعاية أمهم؟ ولماذا؟
3. ما آثار تصرّفهم هذا على "عيني"؟ وما رأيك فيه.
4. بم تفسّر رعاية "عيني" لأمّها رغم ظروفها القاسية؟

▲ لقطة من فيلم « الحريق »

أنتج مشافهة

بناء على ما فهمتَ من خطاب (رعاية الجدة) ، وفي أفواج ثنائية.

– أعدّ مع زميلك تمثيل الحوار الذي دار بين "عيني" وأختيها بخصوص رعاية الجدّة، مراعيًا نبرات الصّوت.

– ما مدى التزام "عيني" و اختيها بالقيم الأسرية النبيلة؟ هل تراهنّ قدوة؟ علّل إجابتك.

أحضّر

اعتادت المجتمعات المعاصرة تدعيم ما يقوّي الرّوابط الأسريّة، فأُنشِئت لها الوزارات وشُجّعت في سبيل رعايتها الجمعيات و المنتديات.

– استعن بنصّ (هديّة لأمّي) لتدرك أثر المواقف النّبيلة في تدعيم الرّوابط الأسريّة وتقويتها.

16

المتوسط: الثانية متوسط. رقم المقطع: 01. عنوان المقطع: الحياة العائلية

الأسبوع: الثاني. عدد الكلمات: 168. مدّة التسجيل: 02 ' و 24".

رِعايةُ الجَدّة

إنّ الأشهر الثّلاثة التي يجب أن تقضيها الجَدّةُ عند 'عيني' قد انقضت منذ زمان طويل. لكنّها قد تُركت لعيني منذ ذلك الحين. فقد رفضت بِنْتَاهَا – ومعهما الابنُ - استِرْدادَها. قالوا حين جاءت لحظةُ أخذها: إنّه ليس من الحِكمة في شَيءٍ تَنَقُّلُ العجوز المسكينة من بَيتٍ إلى بيتٍ دائمًا، فإنّها قد ضَعُفَتْ، ولن تعيش طويلا، وأبسط وسيلة هي أن يُعيلُوها و هي عند 'عيني' مادامَتْ موجودةً عندها الآن، إذا هم أرادوا أن يرحموها.

سيجِدونها بطعامها، وسيُعْنَوْنَ بها، وسيُلَطِّفونها. قالوا لعيني:

لن ينقصها شَيءٌ، سَتَرَيْنَ؛ لَسَوف تكون كأنّها عندنا. لن تُزعِجَك، ولن يكون عليكِ أن تُنفِقي من أجلها شيئًا.

هذا ما قالوه. ولكن منذ اليوم الذي استقرّت فيه الجدّة عند 'عيني'، انضمّت إلى الأفواه الثلاثة التي كانت على 'عيني' أن تُطعمها. ومِن حينٍ إلى حين كانت تأتي هذه البنت أو تلك مِن بِنْتَيْها الأُخْرَيَيْن فتظل تبكي ثلاثة أرباع الوقت، وتظل تندُب هذه الحياةَ الحزينةَ، ثمّ تَمضي إلى شأنها دون أن تفعل شيئا. وكانت 'عيني' تقرص أختيها بكلامٍ يُمَزِّقُ القلب، وتُعيّرهما على مسمَعٍ من جميع النّساء، فما تعرفان كيف تُسكِتانها.

[محمد ديب، الدّار الكبيرة، منشورات: anep، الجزائر، 2007، ص: 64]

مما سبق يتّضح أنّ نشاط التّعبير الشّفوي في الجيل الثّاني يهدف إلى تحسين مهارتيْ الاستماع والكلام لدى المتعلّم، حيث يجعله قادرًا على الارتجال والاسترسال في التّحدّث، كما يكسبه جرأة وشجاعة على التّعبير، ويقوّي ذاكرته وينشّطها وينمّي قدرته على استيعاب النّص المسموع.

أمّا نشاط القراءة ودراسة النّصّ فيتمثّل بميدان فهم المكتوب، حيث يقوم المعلّم بوضع المتعلّم في وضعية مشكل ذلك بطرح مجموعة من الأسئلة المشوّقة قصد بعث الفضول والإثارة حول موضوع النّص وبعد حل هذه الوضعية يتم التّصريح بعنوان النّص المراد دراسته وكتابة عنوانه على السّبورة،بعد ذلك قراءة النّص قراءة صامتة من طرف المتعلّمين بعدها يطرح المعلّم(الأستاذ) أسئلة حول المعنى العام للنّصّ، ثمّ تكوين فكرة عامّة للنّص، وكتابتها على السّبورة، ثمّ قراءة النّص قراءة جهرية أولى من طرف المعلّم، واختيار بعض المتعلّمين لقراءته.

ثمّ تحديد فقرات النّص وقراءة كل فقرة على حده واستخراج الأفكار الأساسة للنّص، وفي الأخير يتم استنتاج قيم إنسانية واجتماعية من خلال النّص.

الصّورة(7)

05 اقرأ نصي

الطّبُّ أمْنِيَتِي

العلماء لا يولدون كبارا، بل يكونون أطفالا مثلكم يحملون أحلاما عظيمة يسعون إلى تحقيقها بعزم وإصرار .

تَهَلَّلَ وَجْهُ الأَبِ بِقُدُومِ مَوْلُودٍ لَهُ يَحْمِلُ إِسْمَهُ، وَيُبْقِي ذِكْرَهُ وَبَاتَتِ الأُسْرَةُ فِي سَعَادَةٍ غَامِرَةٍ تُظَلِّلُهُمْ، وَأَخَذَ الطِّفْلُ يَتَنَعَّمُ بِرِعَايَةِ وَحَنَانِ، وَمَرَّتِ الأَيَّامُ وَ بَدَأَ عَلِيُّ بْنُ النَّفِيسِ يَكْبُرُ وَيَجِيلُ إِلَى سِنِّ الصِّبَا وَالكَلَامِ، فَأَرْسَلَهُ وَالِدُهُ إِلَى الكُتَّابِ لِتَعْلِيمِهِ مِنْ إِخْوَانِ القَرْيَةِ.

وَلَمْ يَمْضِ وَقْتٌ طَوِيلٌ حَتَّى تَعَلَّمَ ابْنُ النَّفِيسِ الكِتَابَةَ والقِرَاءَةَ، وَاسْتَطَاعَ أَنْ يَحْفَظَ القُرْآنَ، وَأَظْهَرَ مَقْدِرَةً وَتَفَوُّقًا عَلَى أَقْرَانِهِ، فَسَرَّ الأَبُ قُوَّةُ حَافِظَةِ إِبْنِهِ، وَشِدَّةُ ذَكَائِهِ فَوَجَّهَهُ لِلْمُعَلِّمِ...حَتَّى إِسْتَوَى عُودُهُ، وَاشْتَدَّ سَاعِدُهُ.

جَلَسَ الأَبُ بِجِوَارِ إِبْنِهِ يَقُولُ لَهُ فِي حَنَانٍ وَطَرَبٍ : هَا قَدْ أَصْبَحْتَ عَلَمًا مِنْ أَعْلَامِ القَرْيَةِ وَأَشْهَرِ رِجَالِهَا، وَأَنَا لَا أُرِيدُ مِنْكَ إِلَّا أَنْ تَتَفَرَّغَ لِلتَّدْرِيسِ وَتَعْلِيمِ النَّاسِ لِيَسْتَجِيبُوا بِعِلْمِكَ.

قَالَ إِبْنُ النَّفِيسِ عَلَى إِسْتِحْيَاءٍ: أَنَا يَا أَبِي لَا أُرِيدُ البَقَاءَ فِي القَرْيَةِ، وَأُرِيدُ الذَّهَابَ إِلَى دِمَشْقَ.

قَالَ الأَبُ مُنْفَعِلًا: دِمَشْقَ !! و لِمَه ؟!

أَجَابَ الإِبْنُ بِحَيَاءٍ: لِأَتَعَلَّمَ الطِّبَّ.

قَالَ الأَبُ مُنْذُ هِنَا: الطِّبَّ !! و لِمَ الطِّبَّ يَا بُنَيَّ ؟!

قَالَ الإِبْنُ: الطِّبُّ يَا أَبِي يَحْتَاجُ إِلَيْهِ النَّاسُ عَامَّةً وَ لَا يَعْرِفُهُ إِلَّا القَلِيلُ اليَسِيرُ، أَنَا الفِقْهُ وَالحَدِيثُ وَاللُّغَةُ فَيَعْرِفُهَا خَلْقٌ كَثِيرٌ.

نَظَرَ الأَبُ إِلَى إِبْنِهِ وَهَزَّ رَأْسَهُ طَرَبًا قَائِلًا: قُلْتَ جَمِيلٌ يَا بُنَيَّ وَلَا أَسْتَطِيعُ أَنْ أَرُدَّ لَكَ رَغْبَةً تَتَمَنَّاهَا.

م. ص. المشاوي، ابن النّفيس مكتشف الدّورة الدّموية، ص ص: 2 - 3.

العلم والاكتشافات العلمية

أثري لغتي
غامرة: كبيرة
أقرانه: أترابه (من هم في سنه)
عَلَمًا: مشهورا
النّذر اليسير: العدد القليل

أمّا قواعد اللغة(الرّوافد اللّغوية) وهي تابعة لميدان فهم المكتوب فهي تكون تابعة لنصّ القراءة المحوري مدّة تقديمها ساعة،يقدّم المعلّم أمثلة عن الظّاهرة اللّغوية المدروسة،قراءة الأمثلة من قبل المتعلّمين وشرحها من لدن المعلّم وبعدها استخراج الظّاهرة ومناقشتها وإعرابها؛ ثمّ استنتاج القاعدة وكتابتها على السبّورة، ويكلَّف المتعلّمون بتطبيق أو تدريب عنها، وبعد ذلك يصغي المعلّم لمحاولات متعلّميه ويثمّن الإجابات الصّحيحة ويصحّح الإجابات الخاطئة،وفي الأخير حل التطبيق وكتابته على السبّورة من قبل أحد المتعلّمين.

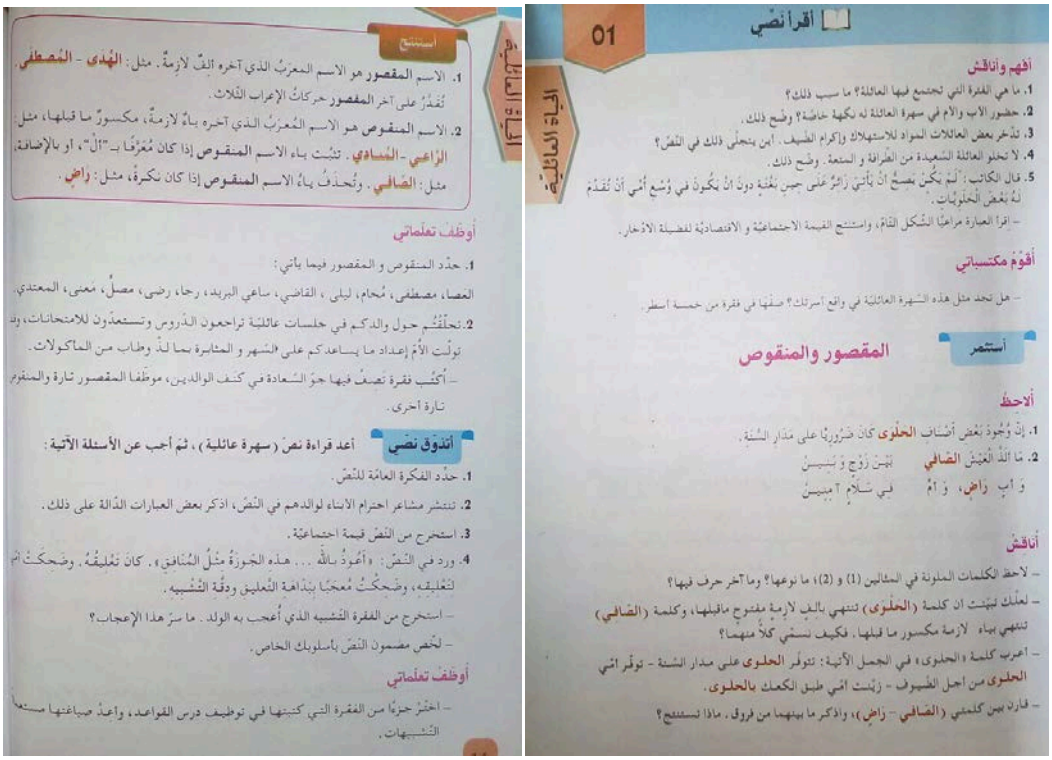
فميدان فهم المكتوب هو:"الميدان الّذي تستهدف كفاءته الختامية قراءة النّصوص المكتوبة وفهمها وتحليلها،واستثمارها، ويتناول الوضعية التّعلّمية الجزئية الأسبوعية، بحجم ساعي يساوي

ثلاث ساعات في الأسبوع، ويشمل ثلاث حصص متوالية تتمحور حول النّصّ المكتوب،الأولى منها لقراءة النّصّ قراءة مشروحة والحصّة الثّانية لاستثمار النّصّ في قواعد اللّغة والحصّة الثّالثة لدراسة النّصّ دراسة أدبية.

وقد اخترنا للدّلالة عليه في الكتاب عبارة على لسان المتعلّم هي أقرأ نصّي، ومن الألوان الأزرق وأيقونة الكتاب المفتوح."[1]

مما سبق يظهر أنّ ميدان فهم المكتوب يرتبط بثلاثة أنشطة مختلفة وهي نشاط القراءة الّتي يهدف من خلاله إلى تنمية القدرة على استخراج القيم والمعاني الّتي يحملها النّصّ، ودراسة النّصّ دراسة أدبية من خلال تعليمة أتذوّق نصّي، ودراسة الظّاهرة اللّغوية المقرونة بالنّص المحوري.

الصّورة(8)



أقرأ نصّي 01

أفهم وأناقش

1. ما هي الفترة التي تجتمع فيها العائلة؟ ما سبب ذلك؟
2. حضور الأب والأم في سهرة العائلة له نكهة خاصّة؟ وضّح ذلك.
3. تدّخر بعض العائلات المواد للاستهلاك وإكرام الضّيف. أين يتجلّى ذلك في النّصّ؟
4. لا تخلو العائلة السّعيدة من الطّرافة و المتعة. وضّح ذلك.
5. قال الكاتب: "لَمْ يَكُنْ يَصِحُّ أنْ يَأْتِيَ زائرٌ عَلَى حِينِ غِرَّةٍ دونَ أنْ يَكُونَ في وُسْعِ أُمّي أنْ تُقَدِّمَ لَهُ بَعْضَ الْحَلْوَيَاتِ".

– اقرأ العبارة مراعيًا الشّكل التّام، واستنتج القيمة الاجتماعيّة و الاقتصاديّة للضّيافة الأخيار.

أقوّم مكتسباتي

– هل تحدّد مثل هذه السّهرة العائليّة في واقع أسرتك؟ صفها في فقرة من خمسة أسطر.

أستثمر

المقصور والمنقوص

ألاحظ

1. إنّ وُجُودَ بَعْضِ أَصْنَافِ الحلوى كانَ ضَرُورِيًا على مَدَارِ السّنة.
2. مَا اللهُ العَلِيُّ الصّافي بَيْنَ زَوْجٍ وَبَنِيـنَ
وَ أبٍ راضٍ، وَ أمٍّ فِي سَلامٍ آمِنِينَ

أناقش

– لاحظ الكلمات الملونة في المثالين (1) و (2)؛ ما نوعها؟ وما آخر حرف فيها؟
– لعلّك لبّيت ان كلمة (الحلوى) تنتهي بالف لازمة مفتوح ماقبلها، وكلمة (الصّافي) تنتهي بياء لازمة مكسور ما قبلها. فكيف نسمّي كلاً منهما؟
– أعرب كلمة «الحلوى» في الجمل الآتية: تتوفّر الحلوى على مدار السّنة – توفّر اتي الحلوى من أجل الضّيوف – زيّنت أمّي طبق الكعك بالحلوى.
– قارن بين كلمتي (الصّافي – راضٍ)، واذكر ما بينهما من فروق. ماذا تستنتج؟

استنتج

1. الاسم المقصور هو الاسم المعرَبُ الذي آخره ألفٌ لازمةٌ. مثل: الهُدى – المُصطفى. تُقدّرُ على آخر المقصور حركاتُ الإعراب الثّلاث.
2. الاسم المنقوص هو الاسم المُعرَبُ الذي آخره ياءٌ لازمةٌ، مكسورٌ ما قبلها، مثل: الرّاعي – المُسافي. تثبت ياء الاسم المنقوص إذا كان مُعرّفًا بـ"ألْ"، أو بالإضافة، مثل: الصّافي. وتُحذفُ ياءُ الاسم المنقوص إذا كان نكرةً، مثل: راضٍ.

أوظّف تعلّماتي

1. حدّد المنقوص و المقصور فيما يأتي:
العصا، مصطفى، مُحام، ليلى ، القاضي، ساعي البريد، رجاء، رضى، مصلٍّ، معنى، المعتدي.
2. تحلّقتُم حول والدكم في جلسات عائليّة تراجعون الدّروس وتستعدّون للامتحانات، وقد تولّت الأمّ إعداد ما يساعدكم على السّهر و المثابرة بما لذّ وطاب من المأكولات.
– أكتب فقرة تصف فيها جوّ السّعادة في كنف الوالدين، موظّفا المقصور تارة والمنقوص تارة أخرى.

أتذوّق نصّي أعد قراءة نصّ (سهرة عائلية)، ثمّ أجب عن الأسئلة الآتية:

1. حدّد الفكرة العامّة للنّصّ.
2. تنتشر مشاعر احترام الأبناء لوالديهم في النّصّ، اذكر بعض العبارات الدّالة على ذلك.
3. استخرج من النّصّ قيمة اجتماعيّة.
4. ورد في النّصّ: «أعُوذُ باللهِ ... هذه الجوزةُ مثلُ المُنافقِ». كان تعليقُهُ. وضحكَتْ أمّ لتعليقِه، وضحكْتُ مُعجبًا بنباهة التّعليق ودقّة التّشبيه.
– استخرج من الفقرة التّشبيه الذي أعجب به الولد. ما سرّ هذا الإعجاب؟
– لخّص مضمون النّصّ بأسلوبك الخاص.

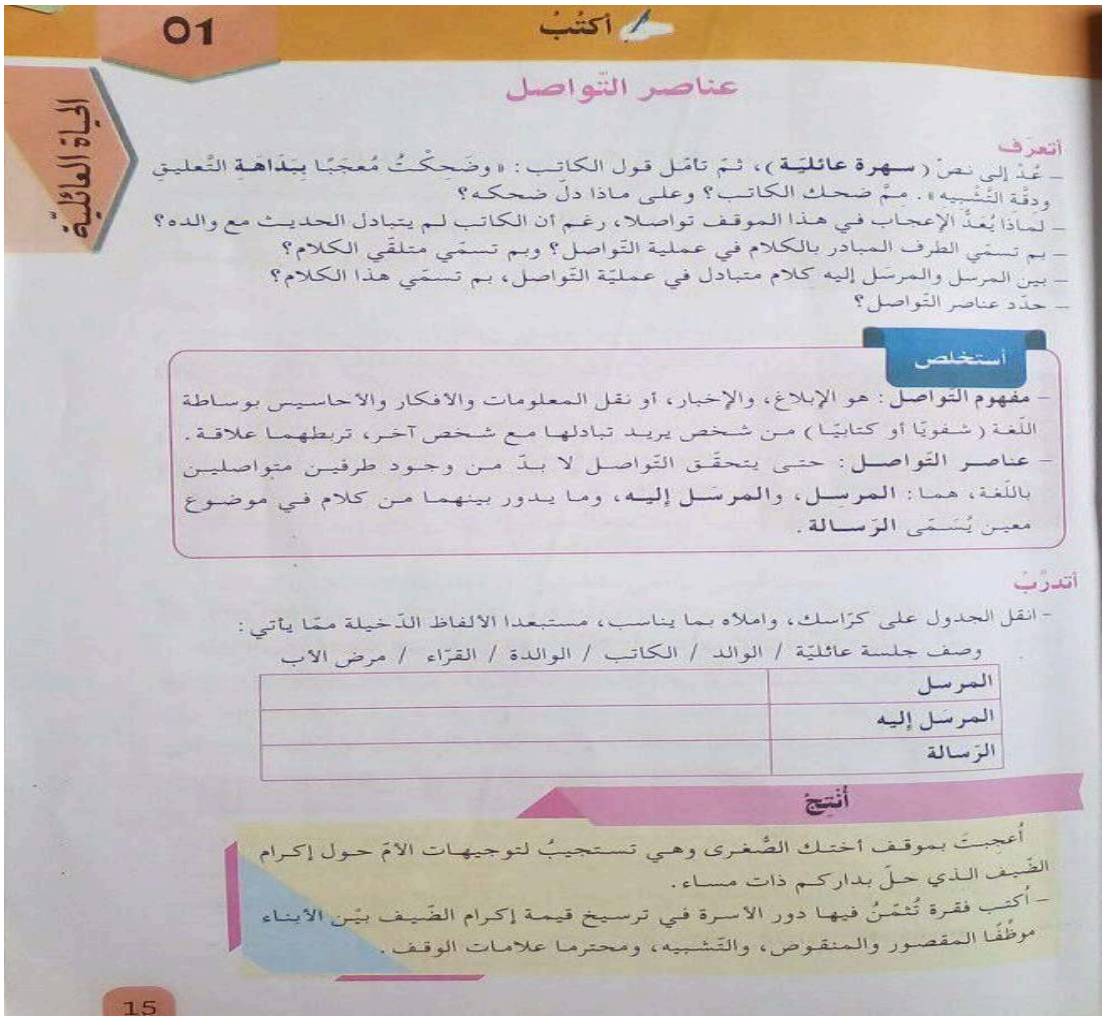
أوظّف تعلّماتي

– اختر جزءًا من الفقرة التي كتبتها في توظيف درس القواعد، وأعِدْ صياغتها مستعملا التّشبيهات.

[1] دليل استخدام كتاب اللّغة العربية،وزارة التّربية الوطنية،ص42.

وفيما يخصّ التّعبير الكتابي(إنتاج المكتوب)وهو آخر الأنشطة تناولًا في الأسبوع مدّة تقديمه ساعة، حيث يقدّم المعلّم معلومات عن تقنية من تقنيات التّعبير ويشرحها للمتعلّمين، وتكتب القاعدة ثمّ يكلّف المتعلّمون بتدريب وإنتاج عن هذه التّقنية حول موضوع محدّد مع توظيف الظّواهر اللّغوية المدروسة من قبل، وإنتاج المكتوب هو:"آخر الميادين تناولًا في الأسبوع وبحجم ساعي يساوي ساعة واحدة، وتتناول حصّته الوحيدة تقنية من تقنيات التّعبير، وتكلّل بإنتاج وقد اخترنا للدّلالة عليه عبارة على لسان المتعلّم هي أكتب ومن الألوان البنّي وأيقونة القلم بين الأصابع."[1]

الصّورة(9)


01 أكتُبُ

الحياة العائلية

عناصر التّواصل

أتعرّف

- عُدْ إلى نصّ (**سهرة عائليّة**)، ثمّ تأمّل قول الكاتب : « وضحكْتُ مُعجبًا ببَدَاهة التّعليق ودقّة التّشبيه » . مِمَّ ضحك الكاتب؟ وعلى ماذا دلّ ضحكه؟
- لماذا يُعدّ الإعجاب في هذا الموقف تواصلا، رغم أن الكاتب لم يتبادل الحديث مع والده؟
- بم تسمّى الطرف المبادر بالكلام في عملية التّواصل؟ وبم تسمّى متلقّي الكلام؟
- بين المرسل والمرسَل إليه كلام متبادل في عمليّة التّواصل، بم تسمّى هذا الكلام؟
- حدّد عناصر التّواصل؟

أستخلص

- **مفهوم التّواصل** : هو الإبلاغ، والإخبار، أو نقل المعلومات والأفكار والأحاسيس بوساطة اللّغة (شفويًا أو كتابيًا) من شخص يريد تبادلها مع شخص آخر، تربطهما علاقة.
- **عناصر التّواصل** : حتى يتحقّق التّواصل لا بدّ من وجود طرفين متواصلين باللّغة، هما : **المرسِل**، و**المرسَل إليه**، وما يدور بينهما من كلام في موضوع معين يُسَمّى **الرّسالة**.

أتدرّبُ

- انقل الجدول على كرّاسك، واملأه بما يناسب، مستبعدا الألفاظ الدّخيلة ممّا يأتي :

وصف جلسة عائليّة / الوالد / الكاتب / الوالدة / القرّاء / مرض الأب

المرسل	
المرسَل إليه	
الرّسالة	

أُنتِجُ

أُعجبتَ بموقف أختك الصّغرى وهي تستجيبُ لتوجيهات الأمّ حول إكرام الضّيف الذي حلّ بداركم ذات مساء.

- أكتب فقرة تُثمّنُ فيها دور الأسرة في ترسيخ قيمة إكرام الضّيف بين الأبناء موظّفًا المقصور والممدود، والتّشبيه، ومحترما علامات الوقف.

15

[1] المرجع السّابق، ص42.

وقد قدّمت هذه النّشاطات في كتاب اللّغة العربية للسّنة الثّانية متوسّط استنادًا لتوزيع زمني يتمثّل في الحجم السّاعي الأسبوعي وهو خمس ساعات و نصف (5:30) موزّعة على الأنشطة كما يأتي:

- ميدان فهم المنطوق وإنتاجه(نشاط التّعبير الشّفوي)بحجم ساعي قدره ساعة واحدة.
- ميدان فهم المكتوب(قراءة مشروحة وقواعد اللّغة ودراسة نصّ)بحجم ساعي قدره ثلاث ساعات.
- ميدان إنتاج المكتوب(نشاط التّعبير الكتابي)بحجم ساعي قدره ساعة واحدة.
- ونصف ساعة تستغلّ للمعالجة البيداغوجية.

3- وصف المحتوى اللّغوي للكتاب:

من خلال ما جاء في كتاب الجيل الثّاني لسنة الثّانية متوسّط نجد أنّ المواضيع المتداولة فيه متنوّعة بين الدّينية والاجتماعية والإنسانية والوطنية وحتّى الرّياضية،وتتماشى مع النّمو العقلي للمتعلّم في هذه المرحلة، ويهدف هذا التّنوّع إلى إثراء رصيده اللّغوي وغير اللّغوي من خلال القيم المفادة من النّصوص.

3-1- النّصوص:

يتكوّن النّص من حوالي 20إلى25 سطرًا في أغلب نصوص كتاب الجيل الثّاني لسنة الثّانية متوسّط، وتنوّعت هذه النّصوص بين النّثر والشّعر وهذه النّصوص مستوحاة من الواقع الاجتماعي الّذي يعيشه المتعلّم مرفقة بصور معبّرة عن محتوى النّصوص.

- عناوين النّصوص: وردت عناوين نصوص الكتاب في شكل جمل بسيطة معبّرة عن فحوى النّص بخطّ واضح وبلون مميّز يختلف عن بقية النّص.
- الشّكل: ضبطت النّصوص في هذا الكتاب بالشّكل الجزئي حتى يستطيع المتعلّم قراءتها بسهولة واسترسال.

- ❖ علامات الوقف: تتوفّر النّصوص على علامات الوقف المناسبة من:نقطة وفاصلة، وعلامة الاستفهام، وعلامة التّعجّب، فهذه العلامات تسهم في ترابط النّص وتلاحم فقراته وانسجام معانيه، كما أنّها تسهم في تحسين قراءة المتعلّمين، وطريقة أدائهم وتعلّمهم مواقع النّبر والتّنغيم.
- ❖ أنماط النصوص: فيما يخصّ أنماط النّصوص فكانت محصورة في النّمطين الحواري والتّوجيهي.
- ❖ الصّور والرّسومات:الصّور والرّسومات تجسّد روح العنوان ومجريات الأحداث المتضمّنة في النّصّ كما تساعد المتعلّم على استيعاب محتوى النّص المرتبط بالصّورة المرفقة به، وتسهم في ترسيخ المعلومات.

كلّ نصّ تليه مجموعة من الأسئلة الّتي تسهم في فهم النّصّ واستيعاب معانيه كما تساعد المتعلّم على صوغ الفكرة العامّة واستخراج الأفكار الأساسية، وتحتوي النّصوص على جملة من الألفاظ الّتي تستعصي عليه فهمها، ومنه يتم شرح هذه الألفاظ في الكتاب حتّى يتمكّن المتعلّم من فهم معاني النّصّ،وقد اختيرت عبارة "أثري لغتي"على لسان المتعلّم للدّلالة على شرح معاني مفردات النّصّ،وكتبت الألفاظ الصّعبة بخطّ غليظ في النّص وشرحت على الهامش الأيمن للنّص.

3-2- الرّوافد اللّغوية:

تنوّعت الظّواهر اللّغوية المدروسة في كتاب الجيل الثّاني للسّنة الثّانية متوسّط بين الصّرف والنّحو حيث يتّصل بكل نصّ فهم مكتوب ظاهرة لغوية، وكل مقطع يحتوي على ثلاث ظواهر لغوية فجاء مجموع القواعد المدروسة في الكتاب أربع وعشرين قاعدة.

والظّواهر البلاغية من صور بيانية وبديعية جاءت مرفقة مع النّص المحوري للقراءة، وذلك من خلال تعليمة أتذوّق نصّي حيث يستخرج المتعلّم الظّاهرة البلاغية ويتعرّف عليها.

واعتمدنا في تحليلنا لمحتوى هذا الكتاب على تحليل الاستبانات.

4 - تحليل الاستبانات:

تهدف دراستنا للكتاب المدرسي السّنة الثّانية متوسّط الجيل الثّاني إلى الإحاطة بجميع جوانبه الإيجابية والسّلبية سواء من حيث الشّكل والمضمون.

تمّ توزيع الاستبانات على مجموعة من متوسّطات ولاية قالمة حيث شملت متوسّطة ابن يعيش في دائرة هواري بومدين(عين أحساينية) ومتوسّطة أحمد شيهب بهيليوبوليس، ومتوسّطة عبدة السّعيد ببلدية الفجوج، وعديد متوسّطات مدينة قالمة مثل: متوسّطة محمّد عبده، ومتوسّطة عبّان رمضان، ومتوسّطة صالح مخلوفي.

تتكوّن هذه الاستبانة من ستة وعشرين سؤالًا جميعها موجّهة للأساتذة فقط، ذلك أنّ المتعلّم في هذه المرحلة لا يستطيع إفادتنا،نظرًا لصغر سنّه. وزّعت هذه الاستبانات على عشرين أستاذًا للسّنة الثّانية متوسّط، مرّت مرحلة توزيع الاستبانات بظروف حسنة بغض النّظر عن مختلف المشاكل والعراقيل الّتي واجهتنا، فبعض الأساتذة امتنعوا عن الإجابة ذلك راجع لانشغالهم بأمور أخرى في المقابل استقبلنا بعض الأساتذة بكلّ رحابة صدر وكانوا متعاونين جدّا معنا، وتجاوبوا مع محتوى الاستبانة بشكل جيّد.

السّؤال الأوّل:هل طريقة عرض وترتيب الدّروس في الكتاب المدرسي مناسبة للمتعلّم؟

جاءت الإجابات عن هذا السّؤال كما هو مبيّن في الجدول الآتي:

	التكرار	النسبة المئوية
نعم	6	%30
لا	1	%5
نسبيًا	13	%65
المجموع	20	%100

يتّضح من خلال الجدول السّابق أنّ إجابات المعلّمين متفاوتة في هذا السّؤال حيث كانت نسبة المؤيّدين لطريقة عرض الدّروس وترتيبها 30%، وبلغت نسبة المعارضين 5%، والذين توسّطوا بين التّأييد والمعارضة، ووجدوا أن طريقة عرض الدّروس وتتابعها مناسبة للمتعلم نسبيًا بلغت نسبتهم 65% ،ومنه فمن عشرين معلّمًا معلّم واحد فقط هو الّذي رأى بأنّها لا تناسب المتعلّم في حين البقية رأوا بأنّها تتناسب ولو بشكل نسبي.

من ذلك نستنتج أنّ طريقة عرض الدّروس في الكتاب المدرسي للسّنة الثّانية متوسّط تناسب المتعلّمين، فالدّروس ينبغي أن تكون متسلسلة ومنسجمة مع بعضها، ومتناسبة مع النّمو العقلي للمتعلّم وتخضع لمبدأ التّدرّج، الغرض من هذا الترتيب هو:"أن نجعل المتعلّم لا يحسّ بأيّة غرابة عندما ينتقل من درس إلى آخر،بل يشعر بوجود تسلسل متماسك بين الدّروس المتتالية، ولا يتم ذلك إلّا إذا كان الدّرس الواحد يرتبط بما قبله، لما فيه من التّدعيم والتّثبيت للمكتسبات السّابقة وبالّذي يليه بالتّمهيد له."[1]

حتى يتمكّن المتعلّم من فهم الدّروس واستيعابها لابدّ أن تقدّم له بشكل متسلسل ومتدرّج كي ترسخ المعلومة ولا يتشتت ذهنه.

السّؤال الثّاني:هل شكل الغلاف ملائم؟وهل ألوانه تجذب المتعلّم؟

[1] عبد الرّحمن الحاج صالح،بحوث ودراسات في علوم اللّسان،موفم للنّشر،الجزائر،(دط)،2012،ص226.

وردت إجابات الأساتذة مدرجة في الجدول الآتي:

	التكرار	النسبة المئوية
نعم	12	%60
لا	00	%00
نسبيًا	8	%40
المجموع	20	%100

مما جاء في الجدول يظهر أن عدد المعلّمين الّذين وجدوا أن شكل الغلاف وألوانه ملائمة وتجذب المتعلّم أكثر من الّذين رأوا بأنّه غير ملائم حيث جاءت نسبة هؤلاء منعدمة؛ ذلك أنّ ألوان الغلاف زاهية وتجذب المتعلّم ولم يكن هناك داعٍ للاعتراض عليه، في حين بلغت نسبة الّذين قالوا نعم 60 %، والّذين وجدوا أنّ شكل الغلاف ملائم وألوانه جذّابة بشكل نسبي 40 % من خلال آراء أغلب المعلّمين فشكل الغلاف ملائم ويجذب المتعلّم فالغلاف يمثّل العتبة الأولى للكتاب وهو أوّل شيء تقع عليه عين المتعلّم.

حتّى يتمكّن المتعلّم من فهم المادّة المقرّرة لابدّ أن تكون له القابلية على التّعلّم وذلك لا يكون إلّا بمحفّزات تبعث في نفسه الرّغبة على المعرفة، ومنه فألوان الغلاف الخارجي للكتاب لها دور كبير في إقباله على المادّة، فكلّما كانت ألوانه زاهية ومريحة بالنّسبة له كلّما زاد حبّه للمادّة.

السّؤال الثّالث: هل الغلاف مرتبط بمحتوى الكتاب؟

جاءت الإجابات عن هذا السّؤال كالآتي:

	التكرار	النسبة المئوية
نعم	13	%65
لا	1	%5
نسبيًا	6	%30
المجموع	20	%100

يظهر من خلال الجدول المدرج أعلاه أنّ نسبة المعلّمين الّذين رأوا بأنّ الغلاف مرتبط بالمحتوي اللّغوي للكتاب كانت 65%، ونسبة الذين وجدوا بأن الغلاف لا علاقة له بمحتوى الكتاب 5% أمّا الذين كانت إجابتهم نسبيًا بلغت نسبتهم 30%، أي أنّ نسبة المجيبين بنعم هي الأكثر ومنه نستنتج أنّ الغلاف يعكس صورة محتوى الكتاب المدرسي.

يمثّل الغلاف العتبة الأولى الّتي يمكن للمتعلّم من خلالها أن يعرف محتوى الكتاب، لذلك أولاه علماء التّربية اهتماما كبيرًا وأشرف على تصميمه وإعداده خبراء ومختصّون في شتّى المجالات، ولأنّه أوّل شيء تقع عليه عين المتعلّم، فللشّكل الخارجي للكتاب دور كبير في إقبال المتعلّم على المادّة الدّراسية، فكلّما كان شكله ملائماً وألوانه زاهية، زاد إقبال المتعلّمين على معرفة محتواه، وعليه فلابدّ للغلاف الخارجي للكتاب أن يكون مرتبطًا بالمحتوى التّعليمي.

السّؤال الرّابع:هل يتماشى حجم المادّة المعروضة في الكتاب مع الحجم السّاعي المخصّص لها؟

كانت إجابات المعلّمين عن هذا السّؤال كما يأتي:

	التكرار	النسبة المئوية
نعم	3	%15
لا	7	%35
نسبيًا	10	%50
المجموع	20	%100

واضح مما ورد في الجدول أنّ 50 % من المعلّمين يرون بأنّ الحجم السّاعي المخصّص للمادّة المعروضة في الكتاب المدرسي متناسبان بطريقة نسبية، والّذين وجدوا بأنّ الوقت ضيّق ولا يكفي لإتمام البرنامج كانت نسبتهم 35% حيث بعض الدّروس تحتاج لشرح وتفسير وإلى تطبيقات كثيرة حتى يستطيع المتعلّم استيعابها، ومنه تحتاج إلى حجم ساعي أكثر أو تقليص البرنامج حتى يستطيع المتعلّم فهم المادّة الدّراسية فهمًا عميقًا وجيّدًا وترسخ المعلومة في ذهنه، وما تبّقي من المعلّمين الّذين يمثّلون 15% وجدوا أن الحجم السّاعي الحالي يتماشى مع حجم المادّة المعروضة في الكتاب المدرسي.

من ذلك يتّضح أنّ حجم المادّة المعروضة في الكتاب لا يتناسب والحجم السّاعي المخصّص لها ذلك أنّ المتعلّم يحتاج على فهم كلّ ما يتقدّم فهما دقيقًا؛ وحتى يتم ذلك لابدّ من التدريب والتطبيق لكلّ ما يقدّم، ومنه يحتاج إلى وقت أكثر أو إنقاص حجم الدّروس المقرّرة؛ ولم تراع فترة الفروض والامتحانات والمناسبات الدينية والوطنية أثناء تأليف هذا الكتاب.

السّؤال الخامس:هل الأنشطة المعروضة في الكتاب المدرسي تبعث في المتعلّمين الفضول وحبّ الإطّلاع؟

وردت نتائج هذا السّؤال في الجدول الآتي:

	التكرار	النسبة المئوية
نعم	5	%25
لا	4	%20
نسبيًا	11	%55
المجموع	20	%100

يظهر من خلال ما جاء في الجدول أنّ المعلّمين الّذين وجدوا أنّ نوعية الأنشطة المقرّرة تبعث في المتعلّمين الفضول وحبّ الإطّلاع على ما جاء فيه كانت نسبتهم 25%، ذلك يجعل المتعلّم متشوّقًا للتّعرّف على ما سيتعلّمه في الحصّة القادمة، والمعلّمون الّذين وجدوا بأنّ هذه الأنشطة تبعث في المتعلّم الفضول بشكل نسبي كانت نسبتهم55% فهم رأوا أنّ بعض هذه الأنشطة تبعث فيهم الملل والعزوف عن المادّة في حين هناك أنشطة أخرى تجعلهم متلهّفين لما سيأتي بعدها،أمّا المعلّمون الّذين رأوا بأنّ هذه الأنشطة لا تحفّزهم بل تبعث فيهم الملل وكره المادّة بلغت نسبتهم 20%.

ومنه فإنّ آراء المعلّمين كانت متضاربة حول الأنشطة المبثوثة في الكتاب إن كانت تبعث في المتعلّمين الفضول وحبّ الإطّلاع كانت النّسبة الأكبر للّذين وجدوا بأنّها كذلك بشكل نسبي.

السّؤال السّادس:هل يتماشى محتوى الكتاب مع التّقدّم المعرفي الّذي شهده العصر؟

الجدول الآتي يوضّح إجابات المعلّمين عن هذا السّؤال:

	التكرار	النسبة المئوية
نعم	11	%55
لا	00	%00
نسبيًا	9	%45
المجموع	20	%100

يتضح مما ورد في الجدول أنّ نسبة المعلّمين الّذين وجدوا أنّ محتوى الكتاب يتماشى والتّقدّم المعرفي والتكنولوجي الّذي شهده عصرنا 55%، وجاءت نسبة الّذين وجدوا أنّ المحتوى يتناسب بشكل نسبي 45%،حيث رأوا أنّ بعض النّصوص مواكبة للتّقدّم التكنولوجي الّذي شهده العصر في حين نصوص أخرى لا تمت بصلة لما يعرفه العصر، والّذين عارضوا ذلك كانت نسبتهم منعدمة، ومنه إجابات المعلّمين كانت محصورة بين التّأييد الكلّي والنّسبي.

تهدف المنظومة التّربوية إلى السّير بمستوى التّعليم إلى مستوى التّقدّم المعرفي والتّكنولوجي الّذي يشهده عصرنا؛ وذلك من خلال نوعية النّصوص المعروضة في الكتاب المدرسي، إذْ لم تعد مقتصرة على المواضيع التقليدية المعروفة، وإنّما تخطّت ذلك لتصبح مواكبة التّطور الحاصل في جميع المجالات.

السّؤال السّابع:هل ترتبط مواضيع الكتاب المدرسي بالواقع الاجتماعي الّذي يعيشه المتعلّم؟

نتائج هذا السّؤال مدرجة في الجدول الموالي:

	التكرار	النسبة المئوية
نعم	9	%45
لا	00	%00
نسبيًا	11	%55
المجموع	20	%100

مما نلاحظه من خلال هذا الجدول أن المعلّمين الّذين وجدوا مواضيع الكتاب ترتبط بالواقع الاجتماعي الّذي يعيشه المتعلّم كانت نسبتهم 45%، حيث رأوا بأنّ نصوص الكتاب المدرسي للسّنة الثّانية متوسّط مرتبطة بالقيم الاجتماعية والثّقافية الّتي يعيشها المتعلّم في محيطه الاجتماعي ذلك حتى يستطيع تقبّل محتواه وفهمه واستيعابه ولا يجده غريبًا.والّذين رأوا بأنّ المحتوى يرتبط بالواقع الاجتماعي بشكل نسبي كانت نسبتهم 55%، حيث وجدوا أنّ بعض النّصوص لا علاقة لها بمجتمعنا الّذي نعيشه ونصوص أخرى تحمل معاني وقيم إنسانية واجتماعية موجودة ومتأصّلة في مجتمعنا بأمثلة غريبة عنه مثل نصّ:غاندي الرّجل العظيم،حيث يحمل هذا النّص قيمًا أخلاقية وإنسانية راقية لكن من مجتمع غريب عن مجتمعنا، وثقافة غريبة عن ثقافتنا، وبعادات وتقاليد بعيدة عمّا يعيشه المتعلّم.

من ذلك نستنتج أنّ محتوى الكتاب يتناسب بشكل نسبي مع الواقع الاجتماعي والثّقافي الذّي يعرفه المتعلّم، فالمحتوى التّعليمي ينبغي أن يكون مرتبطًا بالواقع الّذي يعيشه حتّى يستطيع تقبّله واستيعابه، كما تهدف المنظومة التّربوية إلى تكوين شخصية متعلّم وفقًا لما هو سائد في المجتمع.

السّؤال الثّامن:هل يحمل الكتاب مواضيع تزوّد المتعلّم بالقيم والمبادئ الّتي ينبغي التّحلّي بها؟

جاءت الإجابات على هذا السّؤال كما يأتي:

	التكرار	النسبة المئوية
نعم	12	%60
لا	00	%00
نسبيًا	8	%40
المجموع	20	%100

مما جاء في الجدول نلاحظ أنّ المعلّمين الّذين رأوا أنّ الكتاب المدرسي للسّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط يحمل مواضيع تزوّد المتعلّم بقيم ومبادئ إنسانية عليه أن يتحلّى بها كانت نسبتهم 60% حيث وجدوا أنّ معظم نصوص الكتاب المدرسي تحمل قيمًا إنسانية واجتماعية تسهم في تكوين شخصية المتعلّم، وبلغت نسبة الّذين رأوا بأنّ الكتاب يحمل مواضيع تزوّد المتعلّمين بقيم ومبادئ بشكل نسبي 40% حيث وجدوا أنّ بعض النّصوص لا تمدّ المتعلّم بأيّ قيمة بالرّغم من أنّ التجديدات الّتي حدثت في المنظومة التربوية تركّز على القيم المستوحاة من النّصوص(المغزى العام من النّصّ)، ونصوص أخرى تحمل قيمًا ومبادئ لا ينبغي التّحلّي بها.

مما سبق يتّضح أن مواضيع الكتاب المدرسي تحمل مبادئ سامية وقيم نبيلة تسهم في توعية المتعلّم وتكوين شخصيته فعليه التّحلّي بها والعمل بها في حياته اليومية.

السّؤال التّاسع:هل الأنشطة المبثوثة في الكتاب المدرسي تدرّب المتعلّم على تطبيق ما تعلّمه في الواقع؟

جاءت إجابات المعلّمين كما يأتي:

	التكرار	النسبة المئوية
نعم	8	%40
لا	1	%5
نسبيًا	11	%55
المجموع	20	%100

نلاحظ من خلال ما ورد في الجدول أنّ نسبة المعلّمين الّذين وجدوا بأنّ الأنشطة المعروضة في الكتاب تدرّب المتعلّم عل تطبيق ما تعلّمه في الواقع بلغت 40%، والّذين وجدوا بأنّها لا تدرّبهم على ذلك كانت نسبتهم 5%، والّذين رأوا بأنّها تدرّبهم بشكل نسبي كانت نسبتهم55%.

من ذلك نستنتج أنّ الأنشطة المبثوثة في الكتاب المدرسي متنوّعة، وتسهم في تكوين المتعلّم وتنمية شخصيته، وتجعله جاهزًا على الخوض في غمار الحياة، حيث تعمل المنظومة التّربوية على خلق متعلّمين فاعلين وتكوين أفراد أكفاء قادرين على مجابهة مختلف الصّعوبات الّتي تقابلهم ومشاكل المجتمع المختلفة.

السّؤال العاشر:هل الصّور والرّسومات المعروضة في الكتاب تعبّر عن محتوى النّصوص المتّصلة بها؟

وردت إجابات هذا السّؤال مدرجة في الجدول الآتي:

	التكرار	النسبة المئوية
نعم	13	%65
لا	00	%00
نسبيًا	7	%35
المجموع	20	%100

مما ورد في الجدول يظهر أنّ نسبة المعلّمين الّذين وجدوا أنّ الصّور والرّسومات المعروضة في الكتاب تعبّر عن محتوى النّصوص المرفقة بلغت 65%، والّذين وجدوا أنّها تعبّر عنها بشكل نسبي بلغت 35%، والّذين وجدوا بأنّ الصّور المرفقة لا علاقة لها بمحتوى النّصوص كانت نسبتهم منعدمة.

ومنه فالصّور والرّسومات المعروضة في الكتاب المدرسي تعبّر عن محتوى النّصوص المرفقة فالصّورة تساعد المتعلّمين على فهم فحوى النّصوص، فالصّورة كانت أوّل وسيلة يعبّر بها الإنسان عن حاجاته، وقد سبقت الكتابة في ذلك، وكلّما كانت الرّسومات واضحة وألوانها زاهية كلّما زاد اهتمام المتعلّمين بمحتوى، لذلك اهتمت الأسرة التّربوية بإعدادها واختيار ألوانها بإشراف خبراء ومختصين في هذا المجال.

السّؤال الحادي عشر:هل هي واضحة بالنّسبة للمتعلّم؟

أجاب المعلّمون عن هذا العنصر كما يأتي:

	التكرار	النسبة المئوية
نعم	19	%95
لا	1	%5
نسبيًا	00	%00
المجموع	20	%100

يتضح من خلال ما ورد في الجدول أنّ نسبة المعلّمين الّذين رأوا بأنّ هذه الرّسومات واضحة بلغت 95%، والّذين وجدوا بأنّها غير واضحة بلغت نسبتهم 5%، ومنه فالصّور والرّسومات واضحة بالنّسبة للمتعلّم وتساعد المتعلّم على فهم محتوى النّصوص المرافقة لها، حيث تمثّل الصّورة وسيلة أساسية للتّعليم، وبالنّظر إلى تلك المرفقة مع النّصوص نجدها بسيطة وواضحة بالنّسبة للمتعلّم ومعبّرة عن محتوى النّصوص،كما قلنا سابقًا أنّ الصّورة قد سبقت الكتابة في التّعبير فمنذ الأزل يعتمد الإنسان الصّورة للتّعبير عن مكنوناته.

السّؤال الثّاني عشر:هل فقرات نصوص الكتاب واضحة؟

وردت الإجابات عن هذا التّساؤل في الجدول الموالي:

	التكرار	النسبة المئوية
نعم	20	%100
لا	00	%00
نسبيًا	00	%00
المجموع	20	%100

مما جاء في الجدول أنّ المعلّمين أجمعوا على أن فقرات نصوص الكتاب واضحة ومحدّدة ومضبوطة بالشّكل وجاءت نسبة المجيبين بنعم 100%، في حين كانت نسبة الأساتذة الّذين وجدوا بأنّ فقرات النّص غير محدّدة وغير واضحة منعدمة.

بالنّظر إلى محتوى الكتاب والنّصوص المقرّرة، نجد أنّها منظّمة ومضبوطة بالشّكل الجزئي وواضحة بالنّسبة للمتعلّمين؛ فاتساق النّص وانسجام فقراته وتلاحمها يساعد المتعلّمين على فهم معاني النّص واستيعابها، وبالتّالي صقل معارفه وتنميتها.

السّؤال الثّالث عشر:هل تتوزّع الوحدات التّعليمية حسب أهميتها وحاجات المجتمع؟

كانت إجابات المعلّمين كالآتي:

	التكرار	النسبة المئوية
نعم	9	%45
لا	00	%00
نسبيًا	11	%55
المجموع	20	%100

من خلال ما جاء في الجدول نلاحظ أنّ المعلّمين الّذين وجدوا بأنّ الوحدات التعليمية تتوزّع حسب أهميتها وحاجات المجتمع 45%،والّذين رأوا بأنها تتوزع حسب أهميتها بشكل نسبي بلغت نسبتهم 55%،في حين كانت نسبة الّذين وجدوا بأنّ الوحدات لا تتوزّع حسب أهميتها منعدمة،إذْ أنّهم وجدوا بأنّ ترتيب الدّروس منطقي ويتماشى مع حاجات المجتمع.

إنّ توزيع الدّروس بهذا الشّكل يؤدّي إلى تنظيم معارف المتعلّمين وتطويرها وإثراء رصيدهم اللّغوي والمعرفي، وجعلهم قادرين على مجابهة التّحديات الّتي تواجههم في المجتمع.

وعليه نستنتج أنّ ترتيب الدّروس وتوزيع الوحدات بحسب حاجات المجتمع يجعل المتعلّمين قادرين على فهم واستيعاب المحتوى الدّراسي واستثمار مكتسباته في حل المشاكل الّتي تواجهه في المستقبل.

السّؤال الرّابع عشر:هل تترابط الوحدات التّعليمية مع بعضها؟

نتائج هذا السّؤال مدرجة في الجدول الموالي:

	التكرار	النسبة المئوية
نعم	16	%80
لا	4	%20
نسبيًا	00	%00
المجموع	20	%100

نلاحظ من خلال ما جاء في الجدول أنّ نسبة المعلّمين الّذين وجدوا بأنّ الوحدات التعليمية مترابطة مع بعضها بلغت 80%،حيث رأوا أنّ الوحدات التّعليمية متكاملة ومتلاحمة مع بعضها أمّا الّذين رأوا بأنّ الوحدات التّعليمية منفصلة بلغت نسبتهم 20%، حيث وجدوا بأنّ كلّ وحدة تعليمية تعمل بشكل منفصل عن باقي الوحدات.

ينبغي أن تكون الوحدات التّعليمية مترابطة مع بعضها؛ فالمتعلّم يكتسب معارفه بشكل تدريجي وعليه فالدّروس المقرّرة لابدّ أن تكون متسلسلة ومترابطة، حتى تكون معارفه منظّمة ومرتّبة ومتسلسلة ويستطيع استثمارها في المراحل المتقدّمة.

ومنه نستنتج أنّ الوحدات التّعليمية يجب أن تكون مترابطة ومتلاحمة مع بعضها.

السّؤال الخامس عشر:هل يعكس الكتاب المدرسي صورة المنهاج التّربوي؟

كانت إجابات المعلّمين عن هذا التّساؤل كالآتي:

	التكرار	النسبة المئوية
نعم	13	%65
لا	00	%00
نسبيًا	7	%35
المجموع	20	%100

يتّضح من خلال ما ورد في الجدول أنّ المعلّمين الّذين رأوا أنّ الكتاب المدرسي يعكس صورة المنهاج التّربوي بلغت نسبتهم 65%، والّذين وجدوا أنّ المنهاج التّربوي مجسّد في الكتاب المدرسي بشكل نسبي بلغت نسبتهم 35%، حيث رأوا بأنّ المنهاج التّربوي للسّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط لا ينطبق كلّيًا مع ما هو موجود في الكتاب المدرسي.

بعد النّظر في المحتوى الدّراسي للسّنة الثّانية متوسّط اتّضح أنّ المنهاج التّربوي خطّة يطبّقها المعلّم في سير الدّروس؛ إذْ أنّ الكتاب المدرسي مرآة عاكسة للمنهاج التّربوي، والكتاب تجسيد لكل ما جاء في المنهاج.

السّؤال السّادس عشر:هل توجد أخطاء مطبعية في الكتاب؟

جاءت إجابات هذا السّؤال مرفقة في الجدول الموالي:

	التكرار	النسبة المئوية
نعم	11	%55
لا	9	%45
نسبيًا	00	%00
المجموع	20	%100

نلاحظ من خلال نتائج الجدول أنّ المعلّمين الّذين وجدوا بأنّ الكتاب يحتوي على أخطاء مطبعية بلغت نسبتهم 55%، والّذين رأوا بأنّ الكتاب المدرسي خال من الأخطاء بلغت نسبتهم 45%.

بعد الإطّلاع على محتوى الكتاب ومن خلال آراء المعلّمين نستنتج أنّ الكتاب يحتوي على أخطاء مطبعية، فمن المستحيل أن يخلو أيّ عمل من بعض الأخطاء خاصّة المطبعية منها.

السّؤال السّابع عشر:هل تتناسب لغة الكتاب ومستوى المتعلّمين من حيث المفردات والتّراكيب؟

وردت إجابات هذا السّؤال مدرجة في الجدول الآتي:

	التكرار	النسبة المئوية
نعم	17	%85
لا	3	%15
نسبيًا	00	%00
المجموع	20	%100

يظهر من خلال نتائج الجدول أنّ نسبة المعلّمين الّذين وجدوا بأنّ لغة الكتاب تناسب مستوى المتعلّمين من حيث المفردات والتّراكيب بلغت 85%،حيث رأوا بأنّ الألفاظ المستعملة في الكتاب بسيطة وسهلة وتساعد المتعلّمين على فهم المحتوى اللّغوي للكتاب، والّذين وجدوا بأنّ لغة الكتاب صعبة والألفاظ غريبة ويستعصي على المتعلّمين فهمها بلغت نسبتهم 15%.

من خلال إجابات المعلّمين يتضح أنّ لغة الكتاب بسيطة وألفاظه وتراكيبه واضحة بالنّسبة للمتعلّم، لو كانت عكس ذلك لتسبّبت في عزوف المتعلّم عن المادّة، كما أرفقت نصوص الكتاب بمعجم لغوي يشرح الألفاظ الصّعبة والّتي تبدو غريبة بالنّسبة إليه.

السّؤال الثّامن عشر:هل تتّصل مواضيع الكتاب مع مواضيع كتاب السّنة الماضية؟

أجاب المعلّمون عن هذا السّؤال كما يأتي:

	التكرار	النسبة المئوية
نعم	12	%60
لا	8	%40
نسبيًا	00	%00
المجموع	20	%100

نلاحظ من خلال ما ورد في الجدول أنّ المعلّمين الّذين وجدوا بأنّ مواضيع الكتاب للسّنة الثانية متوسّط تتصل مع مواضيع كتاب السّنة أولى متوسّط بلغت نسبتهم 60%، والّذين وجدوا بأنّ مواضيع الكتاب السّنة الثّانية منفصلة عن مواضيع كتاب السّنة الأولى بلغت نسبتهم 40%.

من ذلك نستنتج أنّ مواضيع الكتاب متّصلة مع مواضيع كتاب السّنة الماضية، فهي بذلك تشكّل سلسلة متكاملة ومترابطة تسهم في تنمية مهارات المتعلّم؛ إذ ينبغي أن تكون مواضيع السّنة السّابقة بمثابة قاعدة تبنى عليها معارف جديدة في السّنة الحالية حتّى يستطيع المتعلّم

استثمار مكتسباته القبلية ولا يكتفي بحفظها فقط، ومنه تبقى معارف المتعلّم حيّة ونشطة يستطيع استرجاعها في أيّ وقت أراد.

السّؤال التّاسع عشر:بالمقارنة مع كتاب الجيل الأوّل أيّ الكتابين تجده مناسبًا وأكثر إفادةً للمتعلّمين؟

1- من حيث الشّكل:

	التكرار	النسبة المئوية
الجيل الأوّل	5	%15
الجيل الثّاني	15	%75
المجموع	20	%100

يتّضح من خلال نتائج الجدول أنّ المعلّمين الّذين وجدوا أنّ كتاب السّنة الثّانية الجيل الثّاني مناسب وأكثر إفادة للمتعلّمين من ناحية الشّكل بلغت نسبتهم 75%، والّذين رأوا بأنّ الجيل الأوّل أكثر ملاءمة للمتعلّمين من ناحية الشّكل بلغت نسبتهم 25%،من ذلك نستنتج أنّ كتاب الجيل الثّاني أكثر إفادة وجذبًا للمتعلّمين.

2-من حيث المضمون:

	التكرار	النسبة المئوية
الجيل الأوّل	7	%35
الجيل الثّاني	13	%65
المجموع	20	%100

نلاحظ من خلال ما ورد في الجدول أنّ نسبة المعلّمين الّذين وجدوا بأنّ كتاب الجيل الثّاني أكثر تناسبًا وملاءمةً للمتعلّمين من ناحية المضمون بلغت 65%، والّذين وجدوا بأنّ كتاب الجيل

الأوّل أكثر تناسبًا وإفادة للمتعلّمين بلغت نسبتهم35%، من ذلك يظهر أنّ كتاب الجيل الثّاني أكثر إفادة بالنّسبة للمتعلّمين من حيث المضمون.

حيث أنّ كتاب الجيل الأوّل يحتوي 24 وحدة كلّ وحدة تقدّم في أسبوع، بينما يحتوي كتاب الجيل الثّاني على ثمانية(8) مقاطع تعليمية كلّ مقطع يقدّم في أربعة (4) أسابيع، هناك اختلاف بين الكتابين في ترتيب وعناوين المقاطع، يمكن أن تكون بعض المواضيع الّتي كانت مدرجة في كتاب الجيل الأوّل قد حذفت من كتاب الجيل الثّاني إلّا أنّ هناك بعض المواضيع المشتركة بين كلا الكتابين.

من خلال إجابات المعلّمين عن هذا التّساؤل نستنتج أنّ كتاب الجيل الثّاني ارتقى بالجودة المطلوبة الّتي سمحت له بأن يتناسب مع مستوى المتعلّمين من ناحية الشّكل والمضمون، لكن بالنّظر إلى الكتاب من النّاحية الشّكلية فكتاب الجيل الثّاني أكثر ملاءمةً وجذبًا للمتعلّمين في حين بالنّظر إلى مواضيع الكتاب في الجيل الأوّل تجدها غنيّة وأكثر ثراءً بالمقارنة مع مواضيع الجيل الثّاني.

السّؤال العشرين:هل هناك إضافات طرأت على كتاب الجيل الثّاني؟

كانت إجابات المعلّمين المتعلّقة بهذا العنصر كالآتي:

	التكرار	النسبة المئوية
نعم	18	%90
لا	2	%10
نسبيًا	00	%00
المجموع	20	%100

بالنّظر إلى الإجابات المدرجة في الجدول يظهر أنّ المعلّمين الّذين وجدوا بأنّ هناك إضافات طرأت على كتاب الجيل الثّاني قدّرت نسبتهم بـ: 90%،والذين رأوا بأنّه لم تطرأ أيّ إضافات على كتاب الجيل الثّاني بلغت نسبتهم 10%.

بعد الإطّلاع على محتوى كتابيْ الجيل الأوّل والثّاني وإجابات المعلّمين يظهر أنّ هناك إضافات طرأت على مستوى كتاب الجيل الثّاني لم تكن مدرجة في كتاب الجيل الأوّل وهذه التجديدات جاءت خدمة للمتعلّم ومواكبة التطوّرات الّتي شملت جميع مناحي الحياة، من التّغييرات الّتي حدثت على مستوى الكتاب تغير في المصطلحات وظهور مصطلح فهم المنطوق وإنتاجه للدّلالة على نشاط التّعبير الشّفهي، وفهم المكتوب بدلًا من نشاط القراءة ودراسة النّصّ ،وإنتاج المكتوب بدلًا من نشاط التّعبير الكتابي، وبدل مصطلح النّشاط ورد مصطلح الميدان.

من ذلك نستنتج أنّ هناك إضافات كثيرة طرأت على كتاب الجيل الثّاني وهذه الإضافات قيّمة ومفيدة بالنّسبة للمتعلّم.

السّؤال الحادي والعشرين:هل هذه الإضافات تخدم المتعلّم؟

وردت الإجابات في الجدول الآتي:

	التكرار	النسبة المئوية
نعم	13	%65
لا	5	%25
نسبيًا	2	%10
المجموع	20	%100

يتّضح من خلال ما جاء في الجدول أنّ المعلّمين الذّين رأوا بأنّ الكتاب جاء بإضافات تخدم المتعلّم بلغت نسبتهم 65% وهي النّسبة الأكبر،والّذين وجدوا بأنّها لا تسمن ولا تغني من جوع

كانت نسبتهم 25%،أمّا الّذين وجدوا بأنّ بعض هذه الإضافات فقط تخدم المتعلّم بلغت نسبتهم 10% وهي تمثّل النّسبة الأقلّ.

من ذلك نستنتج أنّ الإضافات الّتي طرأت على كتاب الجيل الثّاني ضرورية وتخدم المتعلّم وفيها فائدة له، فالمنظومة التّربوية تعمل على غرس القيم والمبادئ فيه حتّى تستطيع بناء مجتمع مزدهر وراق في المستقبل؛ فالمتعلّم يمثّل محور العملية التّعليمية وفرد المستقبل.

السّؤال الثّاني والعشرين:ما دور المعلّم في ظلّ المقاربة بالكفاءات؟

أجاب الأساتذة عن هذا السّؤال بالشّكل الآتي:

	التكرار	النسبة المئوية
ملقن	00	%00
موجّه	20	%100
مرشد	00	%00
المجموع	20	%100

من خلال نتائج الجدول أعلاه نلاحظ أنّ المعلّمين أجمعوا على أنّ دور المعلّم في ظلّ المقاربة بالكفاءات موجّه فبلغت نسبتهم 100%، حيث تكمن مهمّته في توجيه المتعلّمين وإرشادهم فقط ولم يعد دوره مقتصرًا على التّلقين وتقديم المعلومات والمعارف للمتعلّمين فقط.

في ظلّ المقاربة بالكفاءات أصبح دور المعلّم توجيه المتعلّمين فقط؛ إذْ في ظل التّطوّرات الّتي شهدها المجتمع لم يعد المعلّم المصدر الأوّل للمعرفة بل هناك وسائل أخرى يستعين بها المتعلّم في بناء معارفه وتنمية مكتسباته وإثراء رصيده المعرفي.

السّؤال الثّالث والعشرين:ما دور المتعلّم في ظلّ المقاربة بالكفاءات؟

جاءت الإجابات متضمّنة في الجدول الآتي:

	التكرار	النسبة المئوية
محوري	8	%40
مسقبل	1	%5
منتج	14	%70
المجموع	20	%100

من خلال نتائج الجدول نلاحظ أنّ المعلّمين قد اختلفوا حول دور المتعلّم في ظلّ المقاربة بالكفاءات فبعضهم وجده محوري، وآخرون رأوا بأنّه منتج وقلّة منهم رأت بأنّه مستقبل، فكانت نسبة الّذين وجدوا بأنّ دور المتعلّم محوري 40%،أمّا الّذين رأوا أنّ دوره يقتصر على الاستقبال فقد بلغت نسبتهم 5% ،والّذين وجدوا بأنّ دور المتعلّم هو الإنتاج بلغت نسبتهم 70% بحسب آراء المعلّمين نستنتج أنّ دور المتعلّم في ظلّ المقاربة بالكفاءات يكمن في الإنتاج.

في التجديدات الّتي طرأت على مستوى المنظومة التّربوية صار المتعلّم يمثّل محور العملية التّعليمية التّعلّمية بعد أن كان على هامشها في التنظيمات الّتي كانت سائدة، حيث كان دوره سلبي يتمثّل في استقبال المعارف من قبل المعلّم دون استثمارها، أمّا في ظلّ المقاربة بالكفاءات لم يقتصر على ذلك فقط وإنّما أصبح عنصرًا فعّالًا منتجًا يستثمر كفاءته للوصول إلى المعرفة.

السّؤال الرّابع والعشرين:هل المعارف الّتي تلقّاها المتعلّم في السّنة كافية وتساعده على مواصلة تنميتها في المراحل اللّاحقة؟

وردت نتائج هذا السّؤال في الجدول الآتي:

	التكرار	النسبة المئوية
نعم	11	%55
لا	1	%5
نسبيًا	8	%40
المجموع	20	%100

بالنّظر إلى نتائج الجدول يظهر أنّ المعلّمين الّذين وجدوا بأنّ المعارف الّتي تلقّاها المتعلّم في السّنة كافية وتساعده على مواصلة تنميتها في المراحل اللّاحقة نسبتهم تساوي 55%،والّذين رأوا بأنّ المعارف الّتي تلقّاها في السّنة غير كافية ولا تساعده على مواصلة تنميتها في المراحل اللّاحقة بلغت نسبتهم 5%،والّذين رأوا بأنّ هذه المعارف تساعده على تنميتها في المراحل اللّاحقة بشكل نسبي بلغت نسبتهم 40%.

المعارف الّتي يتلقّاه المتعلّم في السّنة بمثابة قاعدة وتمهيد للمعارف الّتي يتلقّاها في المراحل المقبلة.

من خلال إجابات المعلّمين نستنتج أنّ المعارف الّتي يتلقّاها في السّنة كافية وتساعده على مواصلة تنميتها في المراحل اللّاحقة.

السّؤال الخامس والعشرين:هل هناك موضوعات ترى ضرورة حذفها؟ولماذا؟

جاءت الإجابات عن هذا السّؤال مدرجة في الجدول الآتي:

	التكرار	النسبة المئوية
نعم	7	%35
لا	13	%65
نسبيًا	00	%00
المجموع	20	%100

نلاحظ من خلال نتائج الجدول أنّ المعلّمين الّذين وجدوا بأنّ هناك مواضيع ينبغي حذفها من الكتاب المدرسي بلغت نسبتهم 35%،كانت تبريراتهم بأنّ بعض الدّروس المتعلّقة بإنتاج المكتوب تبعث الملل في نفوس المتعلّمين جرّاء تكرار المواضيع طيلة المقطع التّعليمي، واقترحوا حبّذا لو تقلّص حصص إنتاج المكتوب إلى حصّة أو حصّتين فقط،وكثرة نصوص فهم المنطوق الّتي لها الهدف التّربوي نفسه، وأنّ هناك مادّة تعليمية لا يمكن للمتعلّم استيعاب مضمونها وتعدّ بمثابة حشو لا معرفة إيجابية يمكنه الاستفادة منها، هناك عناوين تحمل مضامين متناقضة كالّذي في المقطع الرّابع مثلاً الأخلاق والمجتمع، وأخرى غير مفيدة كما في إنتاج المكتوب "دليل الاستعمال" في المقطع الخامس والّذين ذهبوا إلى عدم وجود ضرورة تقتضي حذف بعض مواضيع الكتاب بلغت نسبتهم 65%، حيث رأوا بأنّ الوحدات التّعليمية متسلسلة ومترابطة تحقّق تكاملًا معرفيًا، وبعضهم اكتفى بإجابة نعم أو لا ولم يبرّر لإجاباتهم؛ ذلك قد يكون راجعًا لعدم اهتمامهم للأسئلة وانشغالهم بأمور أخرى.

ومنه ينبغي أن تكون المواضيع المقرّرة تتناسب والمرحلة العمرية للمتعلّم حتى يستطيع فهمها وتقبّلها.

السّؤال السّادس والعشرين:هل هناك مواضيع درّست في السّنة الماضية أعيد تكرارها؟أذكرها إن وجدت.

أجاب المعلّمون عن هذا السّؤال كالآتي:

	التكرار	النسبة المئوية
نعم	6	%30
لا	11	%55
نسبيًا	3	%15
المجموع	20	%100

مما ورد في الجدول يظهر أن المعلّمين الّذين رأوا أنّ هناك مواضيع درّست في السّنة الماضية أعيد تكرارها بلغت نسبتهم 30%، ووجدوا أنّ المقاطع تتكرّر لكن عناوين المحتويات مختلفة، وتشابه المقاطع أدّى على وجود معانٍ متشابهة فنتج عنه ملل بالنّسبة للمتعلّمين، أمّا الّذين رأوا بأنّ المواضيع الّتي درّست في السّنة الأولى لم تكرّر في السّنة الثّانية بلغت نسبتهم 55%، حيث وجدوا بأنّ محتوى كتاب السّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط مختلف عن محتوى كتاب السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط وفيما يخصّ المعلّمين وجدوا بأنّ بعض مواضيع درّست في السّنة الماضية أعيد تكرارها بلغت نسبتهم15% حيث وجدوا بأنّ بعض عناوين مقاطع السّنة الثّانية هي نفسها في كتاب السّنة الأولى مع تغيير طفيف في محتوى النّصوص.

بعد ملاحظة آراء المعلّمين وبعد إطّلاعنا على ما جاء في كلّ من كتابيْ السّنة الأولى والسّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط؛ اتّضح أنّ عناوين المقاطع لم تتغيّر وإنّما حدث التّغيير على مستوى المواضيع المقرّرة في كلا الكتابين، ومنه نستنتج بأنّ الجيل الثّاني يترك ترتيب وعناوين المقاطع مع تبديل المحتوى بما يتماشى مع النّمو العقلي للمتعلّمين.

الخاتمة:

الخاتمة:

من خلال بحثنا هذا الّذي درسنا فيه كتاب اللّغة العربية الجيل الثّاني السّنة الثّانية متوسّط يمكن أن نستخلص مجموعة من النتائج التي تم التوصل إليها من أجل النهوض بمنظومتنا التّربوية والتّعليمية ورفع التحدي نحو مستقبل زاهر لأمّتنا شملت دراستنا محتوى الكتاب المدرسي للسّنة الثّانية متوسّط وخلال هذه الدّراسة وصلنا على جملة من النتائج نذكر منها:

- أنّ كتاب الجيل الثّاني للسّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط يتناسب والمرحلة العمرية للمتعلّم من ناحية الشّكل والمضمون.
- أنّ المحتوى اللّغوي للكتاب يسهم في تكوين شخصية المتعلّم ويجعله قادرًا على تنمية معارفه في المراحل اللّاحقة.
- أنّ محتوى الكتاب جاء وفقًا لما تنصّ عليه المقاربة بالكفاءات ومواكبًا للتّطوّر المعرفي والتّكنولوجي الّذي يشهده عصرنا.
- أنّ طريقة عرض وترتيب الدّروس مناسبة للمتعلّم، ونوعية الأنشطة تبعث الفضول وحبّ الإطّلاع في نفوس المتعلّمين.
- تنوّع النّصوص بين الشّعر والنّثر بهدف إثراء الرّصيد اللّغوي للمتعلّمين.
- حجم النّصوص المعروضة في الكتاب تتناسب مع المتعلّمين.
- يمثّل الكتاب المدرسي مرآة عاكسة للمنهاج التّربوي حيث يتم تطبيق كل ما ورد في المنهاج التّربوي.
- بالنّظر إلى لغة الكتاب من ألفاظ وعبارات تجدها مناسبة للمتعلّم.
- والصّور والرّسومات المرفقة ساعدت المتعلّمين على فهم محتوى النّصوص.
- بمقارنة كتاب الجيل الثّاني مع كتاب الجيل الأوّل وبعد معرفة آراء عيّنة من الأساتذة يظهر أنّ كتاب الجيل الثّاني هو الأكثر تناسبًا من حيث الشّكل والمضمون.

- هناك من تغييرات حدثت على مستوى كتاب الجيل الثّاني تمثّلت في: تغيير في المصطلحات وظهور مصطلح فهم المنطوق وإنتاجه للدّلالة على نشاط التّعبير الشّفهي، وفهم المكتوب بدلًا من نشاط القراءة ودراسة النّصّ ،وإنتاج المكتوب بدلًا من نشاط التّعبير الكتابي، وبدل مصطلح النّشاط ورد مصطلح الميدان.
- يجدر الذّكر أنّ عناوين المقاطع مكرّرة وهي نفسها في كتاب السّنة الأولى متوسّط مع تغيير طفيف في المضامين مما بعث في نفوس المتعلّمين الملل والعزوف عن المادّة.
- بناءً على النتائج السّابقة الّتي وصلنا إليها من خلال بحثنا نقترح ما يأتي:
- أن يتمّ تقليص حصص إنتاج المكتوب من ثلاث حصص في المقطع إلى حصّة أو حصّتين ذلك لتكرار تقنيات التّعبير في كلّ مرّة.
- النّظر في مردود السّنة الدّراسية 2017-2018 بغرض تعديل ما يجب تعديله.
- قبل أن يتم وضع الكتاب بين يدي المتعلّمين لابدّ من تجريبه لفترة كافية.
- عدم البقاء على عناوين المقاطع نفسها فذلك يبعث في نفوس المتعلّمين الضّجر والملل ومنه كرههم للمادّة.

نرجو أن نكون قدّمنا البحث وأحطنا بجميع جوانبه ولم نغفل أي جانب من هذه الدّراسة وقمنا بتسليط الضّوء على الكتاب المدرسي وأهمّ التّجديدات الّتي طرأت عليه.

الملاحق:

الملحق:

الاستبانة:

أساتذتي الأفاضل أرجو منكم إفادتي بإجابتكم على أسئلة هذه الاستبانة المتعلّقة بدراسة عن الكتاب المدرسي للسنة الثانية متوسّط ذلك من أجل إدراجها في بحثنا لمذكرة الماستر الموسومة بـ:"الكتاب المدرسي الجيل الثاني السنة الثانية متوسّط –دراسة وصفية تحليلية-."

المؤسّسة:.....

1- هل الأنشطة المعروضة في الكتاب تبعث في المتعلّمين الفضول وحبّ الإطّلاع؟

نعم☐ لا ☐ بعضها ☐

2- هل شكل الغلاف ملائم؟وهل ألوانه تجذب المتعلّم؟

نعم☐ لا ☐ لا بأس ☐

3- هل الغلاف مرتبط بمحتوى الكتاب؟

نعم ☐ لا ☐ بعضه ☐

4- هل يتماشى حجم المادة المعروضة في الكتاب مع الحجم السّاعي المخصص لها؟

نعم ☐ لا ☐ نسبيًا ☐

5- هل طريقة عرض وترتيب الدّروس في الكتاب المدرسي مناسبة للمتعلّم؟

نعم ☐ لا ☐ نسبيًا ☐

6- هل يتماشى محتوى الكتاب المدرسي مع التقدّم المعرفي الّذي شهده العصر؟

نعم☐ لا ☐ نسبيًا ☐

7- هل ترتبط مواضيع الكتاب المدرسي بالواقع الاجتماعي الذي يعيشه المتعلّم؟

نعم ☐ لا ☐ نسبيًا ☐

8- هل يحمل الكتاب مواضيع تزوّد المتعلّم بالقيم والمبادئ الّتي ينبغي التّحلّي بها؟

نعم ☐ لا ☐ نسبيًا ☐

9- هل الأنشطة المبثوثة في الكتاب المدرسي تدرّب المتعلّم على تطبيق ما تعلّمه في الواقع؟

نعم ☐ لا ☐ نسبيًا ☐

10- هل الصور والرسومات المعروضة في الكتاب تعبّر عن محتوى النّصوص المتصلة بها؟

نعم ☐ لا ☐ نسبيًا ☐

11- وهل هي واضحة بالنّسبة للمتعلّم؟

نعم ☐ لا ☐ نسبيًا ☐

12- هل فقرات نصوص الكتاب واضحة ومحدّدة؟

نعم ☐ لا ☐ نسبيًا ☐

13- هل تتوزع الوحدات التعليمية حسب أهميتها وحاجات المجتمع؟

نعم ☐ لا ☐ بعضها ☐

14- هل تترابط الوحدات التعليمية مع بعضها ؟

نعم ☐ لا ☐ نسبيًا ☐

15- هل يعكس الكتاب المدرسي صورة المنهاج التربوي؟

نعم ☐ لا ☐ نسبيًا ☐

16- هل توجد أخطاء مطبعية بالكتاب؟

نعم ☐ لا ☐ نسبيًا ☐

17- هل تتناسب لغة الكتاب ومستوى التلاميذ من حيث المفردات والتّراكيب؟

نعم ☐ لا ☐ نسبيًا ☐

18- هل تتصل مواضيع الكتاب مع مواضيع كتاب السّنة الماضية؟

نعم ☐ لا ☐ نسبيًا ☐

19- بالمقارنة مع كتاب الجيل الأوّل أيّ الكتابين تجده مناسبًا وأكثر إفادةً للمتعلّمين؟

1- من حيث الشّكل:

الجيل الأوّل ☐ الجيل الثّاني ☐

2- من حيث المضمون:

الجيل الأوّل ☐ الجيل الثّاني ☐

20- هل هناك إضافات طرأت علي كتاب الجيل الثاني؟

نعم ☐ لا ☐ نسبيًا ☐

21- هل هذه الإضافات تخدم المتعلم؟

نعم ☐ لا ☐ بعضها ☐

22- ما دور المعلّم في ظلّ المقاربة بالكفاءات؟

ملقّن ☐ موجّه ☐ مرشد ☐

23- ما دور المتعلّم في ظل المقاربة بالكفاءات؟

محوري ☐ مستقبل ☐ منتج ☐

24- المعارف التي تلقّاها المتعلّم في السنة كافية وتساعده على مواصلة تنميتها في المراحل اللّاحقة؟

نعم ☐ لا ☐ نسبيًا ☐

25- هل هناك موضوعات ترى ضرورة حذفها؟ولماذا؟

نعم ☐ لا ☐ نسبيًا ☐

.....

.....

.....

26- هل هناك مواضيع درّست في السنة الماضية أعيد تكرارها؟

نعم☐ لا ☐ بعضها ☐

أذكرها إن وجدت؟

.....

.....

.....

الجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة

وزارة التّربية الوطنيّة

اللّغة العربيّة

السّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط

لجنة التأليف

كمال هيشور
مفتّش التّربيّة الوطنيّة للّغة العربيّة وآدابها

ميلود غرمول
مفتش التّربيّة الوطنيّة للّغة العربيّة وآدابها

أحمد بوضياف
أستاذ مكوّن للّغة العربيّة بالتعليم الثّانوي

رضوان بوريجي
أستاذ مكوّن للّغة العربيّة بالتعليم الثّانوي

أحمد سعيد مغزي
أستاذ بالتّعليم العالي

عزوز زرقان
أستاذ بالتّعليم العالي

نور الدين قلاتي
مفتّش التعليم المتوسط للّغة العربيّة

الطّاهر لعمش
أستاذ مكوّن للّغة العربيّة بالتعليم المتوسط

المراجعة العلمية

أحمد سعيد مغزي
أستاذ بالتّعليم العالي

المراجعة اللّغوية

عبد الرحمان عزوق
مفتش التّربيّة الوطنيّة للّغة العربيّة وآدابها (سابقا)

تنسيق و إشراف

ميلود غرمول
مفتش التّربيّة الوطنيّة للّغة العربيّة وآدابها

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ

مقدّمة

أبناءنا تلاميذ السّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط !

يسُرُّنا أن نضعَ بين أيديكم هذا الكتاب في «اللّغة العربيّة»، آملين أن يكون لكم رفيقًا وفيًّا، وسَنَدًا قويًّا في طريقكم نحو التّحكّم في مهارات اللّغة العربيّة، والاستفادة ممّا توفّره النّشاطات التعلّميّة من مُعالَجاتٍ و قُدُراتٍ، والاستزادةِ ممّا تتضمّنه النّصوصُ المسموعة والمكتوبة من معارفَ وتوجيهاتٍ وقِيَم.

نطمَحُ أن يكون هذا الكتابُ ترجمةً أمينةً للمنهاج الرّسميّ للمادّة في الطّور الثّاني من مرحلة التّعليم المتوسّط، من خلال سلسلة النّشاطات التعلّميّة والتّقويميّة المبثوثة فيه، والتي يتناولها التّلاميذ بتوجيهٍ من الأستاذ خلال السّنة الدّراسيّة.

يتألّف هذا الكتاب من ثمانيةِ مقاطعَ تعلّميّة تلامس الحياة المدرسيّة والاجتماعية للتّلاميذ؛ يُنجَز كلّ مقطع في خلال أربعة أسابيع؛ ثلاثةٌ للتّعلّم، والرّابع للإدماج والتّقويم والمعالجة البيداغوجيّة.

كما تتوالى النّشاطات – خلال كُلّ أسبوع من أسابيع التّعلّم – على التّرتيب الآتي:

– «**التّعبير الشّفويّ**»: حصّة أسبوعيّة تتمحوَر حول نصّ مسموع يجده الأستاذ مكتوبًا في الدّليل، ومسجّلا في القرص المضغوط، بينما تجدون في الكتاب القدرَ المشترَك من المناقشة الشّفويّة والتقويم.

– «**القراءة المشروحة**» و«**قواعد اللّغة**» و«**دراسة النّصّ**»: ثلاثُ حصَص أسبوعيّة متوالية تتمحورُ حول نصّ مكتوبٍ يقرأه التّلاميذ ويستثمرونه ويتذوّقون بلاغته.

– «**التّعبير الكتابيّ**»: حصّة أسبوعيّة يتعرّف خلالها التّلاميذ على تقنيّة من تقنيّات التّعبير ويُنتجون كتاباتٍ تُوافق النّصّ المكتوب الذي عاشوا في رحابه طيلة الأسبوع التّعلّميّ.

بعد كلّ ثلاثة أسابيع تعلّميّة، يُخصَّصُ أسبوعٌ للإدماج؛ ينطلق من سَنَدٍ منطوق وآخر مكتوب، ويقطّع مرحلتين متكاملتين هما مرحلة التّدريب على توظيف وإدماج المكتسبات، ومرحلة التّقويم النّهائيّ الذي يظهر في إنتاجٍ فرديّ هو التّعبير، وفي إنتاج جماعيّ هو المشروع.

هناك ملاحق بالكتاب أهمُّها: التقويم التّشخيصيّ قبل المقاطع، والتقويم التّحصيليّ بعدها وكذلك الرّصيد اللّغوي الذّي اكتسبه التّلميذ خلال السّنة الدّراسيّة، وتراجم موجزة للأدباء.

نأمُل أن يجد أبناؤنا التلاميذ في هذا الكتاب ضالّتهم، والشّكر موصول إلى كلّ مَن أعان على إخراجه. والله وليّ التّوفيق.

المشرف على لجنة التّأليف:

ميلود غرمول

مفتش التّربيّة الوطنيّة للّغة العربيّة وآدابها

فهرس كتابي

المقطع	النص المنطوق	النص المكتوب	قواعد اللّغة	التعبير الكتابي	سند الإدماج	المشروع
1 الحياة العائليّة صفحة 9	عائلة «غنيمي» صفحة 11	سهرة عائليّة صفحة 12	المقصور والممدود صفحة 13	عناصر التواصل صفحة 15 + تقنيّة تدوين رؤوس الأقلام صفحة 20 + منهجيّة تصميم موضوع صفحة 25	ذكريات جدّتي (منطوق) جوارٌ في أُسرة (مكتوب) صفحة 26	تصميم شجرة العائلة وتحديد الأقارب الأبعد زيارة صفحة 28
	رِعايةُ الجَدّةِ صفحة 16	هديّةٌ لأمّي صفحة 17	حروف العطف صفحة 18			
	وَجْبَةٌ بِلا خُبزٍ صفحة 21	في سبيل العائلات صفحة 22	الفعل المعتل وأنواعه صفحة 23			

المقطع	النص المنطوق	النص المكتوب	قواعد اللّغة	التعبير الكتابي	سندا الإدماج	المشروع
2 حُبُّ الوَطَنِ صفحة 29	المُطاردة صفحة 31	أرضُ الوطَن صفحة 32	اسما الزمان والمكان صفحة 33	بناء فقرة صفحة 35 + الروابط النّصّيّة صفحة 40 + التوجيه صفحة 45	مسرحيّة البشير (منطوق) الوطن والوطنيّة (مكتوب) صفحة 46	بحث حول تاريخ العلَم الوطنيّ الجزائريّ صفحة 48
	من أجل حياة أفضل صفحة 36	تحيّة العلَم الوطنيّ صفحة 37	حروف القَسَم صفحة 38			
	درسٌ في الوطنيّة صفحة 41	الوطَنُ الحَبيب صفحة 42	إسناد الفعل المثال إلى الضّمائر صفحة 43			

المقطع	النص المنطوق	النص المكتوب	قواعد اللّغة	التعبير الكتابي	سند الإدماج	المشروع
3 عُظَماءُ الإنسانيّة صفحة	لالّا فاطمة نسومر صفحة 51	يا جميلة ! صفحة 52	الاسم الممدود صفحة 53	الحوار صفحة 55 + روابط النّصّ الحواريّ صفحة 60 +	المُرّبّي الرّحيم (منطوق) سَليمُ الفِطرة	بحث حول سيرة واحد من معطوبي الثورة التحريريّة
	الأسيرُ المَهيبُ صفحة 56	إنسانيّة الأمير صفحة 57	نصب الفعل المضارع صفحة 58			

البَنية: الثانية متوسط. رقم المقطع: 01. عنوان المقطع: الحياة العائلية

الأسبوع: الثّاني عدد الكلمات: 168. مدّة التسجيل: 02' و 24".

رِعايةُ الجَدّة

إنّ الأشهر الثّلاثة التي يجب أن تقضيها الجَدّةُ عند 'عيني' قد انقضت منذ زمان طويل. لكنّها قد تُركت لعيني منذ ذلك الحين. فقد رفضت بِنْتَاهَا – ومعهما الابنُ - استرْدادَها. قالوا حين جاءت لحظةُ أخذها: إنّه ليس من الحِكمة في شَيءٍ تَنَقُّلُ العجوز المسكينة مِن بَيتٍ إلى بيتٍ دائمًا، فإنّها قد ضَعُفَتْ، ولن تعيش طويلا، وأبسط وسيلة هي أن يُعيلُوها و هي عند 'عيني' مادامَتْ موجودةً عندها الآن، إذا هم أرادوا أن يرحموها.

سيجيئونها بطعامها، وسيُعْنَوْنَ بها، وسيُنَظِّفونها. قالوا لعيني:

لن ينقصها شَيءٌ، سَتَرَيْنَ: لَسَوف تكون كأنّها عندنا. لن تُزعِجَك، ولن يكون عليكِ أن تُنفقي مِن أجلها شيئًا.

هذا ما قالوه. ولكن منذ اليوم الذي استقرّت فيه الجَدّة عند 'عيني'، انضمّت إلى الأفواه الثلاثة التي كانت على 'عيني' أن تُطعمها. ومِن حينٍ إلى حين كانت تأتي هذه البنت أو تلك مِن بِنتَيْها الأُخْرَيَيْن فتظل تبكي ثلاثة أرباع الوقت، وتظل تندُب هذه الحياةَ الحزينةَ، ثمّ تَمضي إلى شأنها دون أن تفعل شيئا. وكانت 'عيني' تقرص أختها بكلامٍ يُمَزِّقُ القلب، وتُعيّرهما على مسمَعٍ مِن جميع النّساء، فما تعرفان كيف تُسكِتانها.

[محمد ديب، الدّار الكبيرة، منشورات: anep، الجزائر، 2007، ص: 64]

05 اقرأ نصي

الطِّبُّ أُمْنِيَتِي

العلماء لا يولدون كبارا، بل يكونون أطفالا مثلكم يحملون أحلاما عظيمة يسعون إلى تحقيقها بعزم وإصرار .

أثري لغتي

غامرة: كبيرة

أقرانه: أترابه (من هم في سنه)

عَلَمًا: مشهورا

النّذر اليسير: العدد القليل

تَهَلَّلَ وَجْهُ الأَبِ بِقُدُومِ مَوْلُودٍ لَهُ يَحْمِلُ إِسْمَهُ، وَيُبْقِي ذِكْرَهُ وَتَاتُ الأُسْرَةُ فِي سَعَادَةٍ غَامِرَةٍ تُظَلِّلُهُمْ، وَأَخَذَ الطِّفْلُ يَنْعَمُ بِرِعَايَةِ وَحَنَانٍ، وَمَرَّتِ الأَيَّامُ وَ بَدَأَ عَلِيُّ بْنُ النَّفِيسِ يَكْبُرُ وَيَجْمِلُ إِلَى سِنِّ النُّطْقِ وَالكَلَامِ، فَأَرْسَلَهُ وَالِدُهُ إِلَى الكُتَّابِ لِتَحْفِيظِهِ مِنْ عِلْمَانِ القُرْآنِ.

وَلَمْ يَمْضِ وَقْتٌ طَوِيلٌ حَتَّى تَعَلَّمَ ابْنُ النَّفِيسِ الكِتَابَةَ وَالقِرَاءَةَ، وَاسْتَطَاعَ أَنْ يَحْفَظَ القُرْآنَ، وَأَظْهَرَ مَقْدِرَةً وَتَفَوُّقًا عَلَى أَقْرَانِهِ، فَسَرَّ الأَبُ قُوَّةُ خَافِظَةِ إِبْنِهِ، وَشِدَّةُ ذَكَائِهِ فَوَجَّهَهُ لِلْعِلْمِ...حَتَّى إِسْتَوَى عُودُهُ، وَلَبَّتْ قَدَمُهُ.

العلم والاكتشافات العلمية

جَلَسَ الأَبُ بِجِوَارِ إِبْنِهِ يَقُولُ لَهُ فِي حَنَانٍ وَطَرَبٍ : لَقَدْ أَصْبَحْتَ عَلَمًا مِنْ أَعْلَامِ القَرْيَةِ وَأَشْهَرِ رِجَالِهَا، وَأَنَا لَا أُرِيدُ مِنْكَ إِلَّا أَنْ تَتَفَرَّغَ لِلتَّدْرِيسِ وَتَعْلِيمِ النَّاسِ لِيَسْتَجِيبُوا بِعِلْمِكَ.

قَالَ إِبْنُ النَّفِيسِ عَلَى إِسْتِحْيَاءٍ: أَنَا يَا أَبِي لَا أُرِيدُ البَقَاءَ فِي القَرْيَةِ، وَأُرِيدُ الذَّهَابَ إِلَى دِمَشْقَ.

قَالَ الأَبُ مُتَعَجِّبًا: دِمَشْقَ !! و لِمَه ؟!

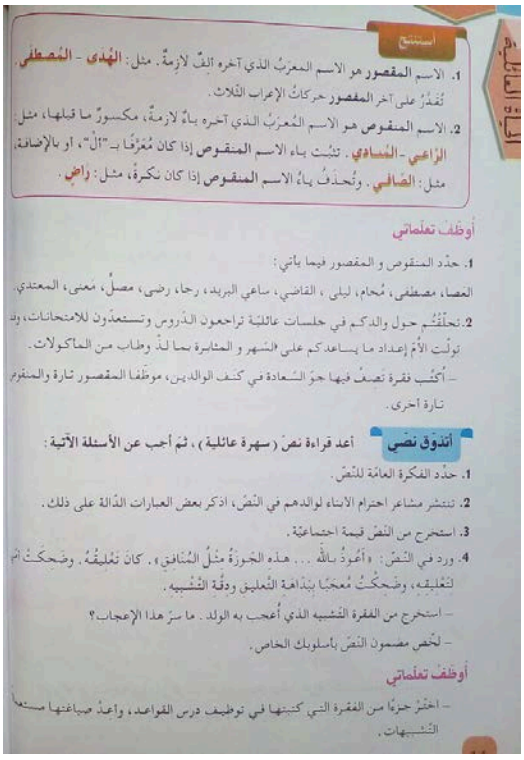
أَجَابَ الإِبْنُ بِحَيَاءٍ: لِأَتَعَلَّمَ الطِّبَّ.

قَالَ الأَبُ مُتَذَمِّرًا: الطِّبَّ !! و لِمَ الطِّبَّ يَا بُنَيَّ ؟!

قَالَ الإِبْنُ: الطِّبُّ يَا أَبِي يَحْتَاجُ إِلَيْهِ النَّاسُ غَالِبًا و لَا يَعْرِفُهُ إِلَّا النَّذْرُ اليَسِيرُ، أَمَّا الفِقْهُ وَالحَدِيثُ وَاللُّغَةُ فَيَعْرِفُهَا خَلْقٌ كَثِيرٌ.

نَظَرَ الأَبُ إِلَى إِبْنِهِ وَهَزَّ رَأْسَهُ طَرَبًا قَائِلًا: قَوْلُكَ جَمِيلٌ يَا بُنَيَّ وَلَا أَسْتَطِيعُ أَنْ أَرُدَّ لَكَ رَغْبَةً تَتَمَنَّاهَا.

م. ص. المنشاوي، ابن النّفيس مكتشف الدّورة الدّموية، ص ص: 2 - 3.



أستنتج

1. الاسم **المقصور** هو الاسم المعرَبُ الذي آخره ألفٌ لازمةٌ. مثل: **الهُدى - المُصطفى**. تُقدَّرُ على آخر **المقصور** حركاتُ الإعراب الثّلاث.
2. الاسم **المنقوص** هو الاسم المُعرَبُ الذي آخره ياءٌ لازمةٌ، مكسورٌ ما قبلها، مثل **الرّاعي - المُسامي**. تثبُت ياء الاسم **المنقوص** إذا كان مُعرَّفًا بـ"ألْ"، أو بالإضافة مثل: **الصّافي**. وتُحذفُ ياءُ الاسم **المنقوص** إذا كان نكرةً، مثل: **رَاضٍ**.

أوظف تعلماتي

1. حدّد المنقوص و المقصور فيما يأتي:

العصا، مصطفى، مُحام، ليلى ، القاضي، ساعي البريد، رجاء، رضى، مصلٍّ، معنى، المعتدي.

2. تحلّقُتُم حول والدكم في جلسات عائليّة تراجعون الدّروس وتستعدّون للامتحانات، وقد تولّت الأمّ إعداد ما يساعدكم على السّهر و المثابرة بما لذّ وطاب من الماكولات.

– أكتُبُ فقرة تصفُ فيها جوّ السّعادة في كنف الوالدين، موظّفا المقصور تارة والمنقوص تارة أخرى.

أتذوق نصي أعد قراءة نصّ (سهرة عائلية)، ثمّ أجب عن الأسئلة الآتية:

1. حدّد الفكرة العامّة للنّصّ.
2. تنتشر مشاعر احترام الأبناء لوالدهم في النّصّ، اذكر بعض العبارات الدّالة على ذلك.
3. استخرج من النّصّ قيمة اجتماعيّة.
4. ورد في النّصّ: «أعُوذُ بِاللّه ... هذه الجَوزةُ مِثْلُ المُنافِقِ». كانَ تَعْلِيقُهُ. وضَحِكَ الم لتَعْلِيقِه، وضَحِكْتُ مُعجَبًا بِبَدَاهَةِ التَّعليق ودِقَّةِ التَّشْبِيه.

– استخرج من الفقرة التّشبيه الذي أعجب به الولد. ما سرّ هذا الإعجاب؟

– لخّص مضمون النّصّ بأسلوبك الخاص.

أوظف تعلماتي

– اختَرْ حرفًا من الفقرة التي كتبتها في توظيف درس القواعد، واعدْ صياغتها مستعملا التّشبيهات.

01 اقرأ نصي

الحياة العائلية

أفهم وأناقش

1. ما هي الفترة التي تجتمع فيها العائلة؟ ما سبب ذلك؟
2. حضور الأب والأم في سهرة العائلة له بكلها خاصّة؟ وضّح ذلك.
3. تدّخر بعض العائلات المواد للاستهلاك وإكرام الضّيف. أين ينجلّى ذلك في النّصّ؟
4. لا تخلو العائلة السّعيدة من الطّرافة و المتعة. وضّح ذلك.
5. قال الكاتب: "لَمْ يَكُنْ يَصِحُّ أَنْ يَأْتِيَ زَائِرٌ عَلَى حِينِ غِفْلَةٍ دُونَ أَنْ يَكُونَ فِي وُسْعِ أُمِّي أَنْ تُقَدِّمَ لَهُ بَعْضَ الْحُلْوَيَاتِ".

– أقرأ العبارة مراعيًا الشّكل التّام، واستنتج القيمة الاجتماعيّة و الاقتصاديّة للضّيافة الأخيار.

أقوّم مكتسباتي

– هل تجد مثل هذه السّهرة العائلية في واقع أسرتك؟ صفها في فقرة من خمسة أسطر.

أستثمر

المقصور والمنقوص

ألاحظ

1. إنّ وُجُودَ بَعْضِ أَضْدَادِ الحلوى كَانَ ضَرُورِيًّا على مِقدار السُّنة.
2. مَا لَذَّ العَيْشُ الصّافي بَيْنَ زَوْجٍ وَ بَنِينَ
و أَبٍ رَاضٍ، وَ أُمٍّ فِي سَلَامٍ آمِنِينَ

أناقش

– لاحظ الكلمات الملونة في المثالين (1) و (2)، ما نوعها؟ وما آخر حرف فيها؟

– لعلّك تبيّنت ان كلمة (الحلوى) تنتهي بألف لازمة مفتوح ماقبلها، وكلمة (الصّافي) تنتهي بياء لازمة مكسور ما قبلها. فكيف نسمّي كلاً منهما؟

– أعرب كلمة «الحلوى» في الجمل الآتية: تتوفر الحلوى على مدار السّنة - توفّر امّي الحلوى من أجل الضّيوف - زيّنت امّي طبق الكعك بالحلوى.

– قارن بين كلمتي (الصّافي - راضٍ)، واذكر ما بينهما من فروق. ماذا تستنتج؟

قائمة

المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

- القرآن الكريم

أوّلًا:المصادر:

- أبو الفتح عثمان ابن جنّي، الخصائص:

1- تح:عبد الحميد هنداوي،دار الكتب العلمية،بيروت،لبنان،ط3 ،2003م،مج.1.

- الشّريف الجرجاني:

2- التّعريفات،تح:محمّد باسل عيون السّود،دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان،ط3، 2003م.

ثانيًا:المراجع:

- ابراهيم علي ربابعة:

3- المحتوى اللّغوي وطرائق تدريسه،شبكة الألوكةwww.alukah.net.

- أحمد صومان:

4- أساليب تدريس اللغة العربية، دار زهران،عمّان الأردن، ط1،2012م.

-جودت أحمد سعادة:

9 -صياغة الأهداف التّربوية والتّعليمية في جميع المواد الدّراسية،دار الشّروق،عمّان،الأردن، ط1،2001م.

- حلمي الوكيل،حسين بشير محمود:

10- الاتّجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى،دار الفكر العربي،القاهرة،مصر،دط،1999م.

- رشدي أحمد طعيمة:

11- المهاراتاللغوية(مستوياتها،تدريسها،صعوبتها)،دارالفكرالعربي،القاهرة،مصر،ط1 2004م.

- السيّد أحمد الهاشمي:

12- جواهر البلاغة في المعاني والبيان و البديع،المكتبة العصرية بيروت،لبنان،دط،دت.

- عبّاس محمود العقّاد:

13- أنا،نهضة مصر،القاهرة،مصر،ط3،2005م.

- عبد الرّحمن الحاج صالح:

14- بحوث ودراسات في علوم اللّسان،موفم للنّشر،الجزائر،دط،2012م.

- عبد الرّحمن كامل عبد الّرحمن محمود:

15- طرق تدريس اللغة العربية، القاهرة، مصر،دط، 2004 م-2005م.

- عبد العزيز صلاح التّميمي:

16- المنهج أسسها-عناصرها-تنظيماتها،دط،دت.

- عبد الكريم غريب:

17- مستجدّات التّربية والتّكوين:منشورات عالم التّربية ،مجلّة جغرافية ،المغرب،دط،دت.

- عبد اللطيف بن حسين فرج:

18- طرق التّدريس في القرن الواحد والعشرين،دار المسيرة،عمان،الأردن،ط1،2005م.

- علي أحمد مدكور:

19- تدريس فنون اللّغة العربية،دار الشّواف،القاهرة،مصر،دط،1991م.

20- مناهج التّربية أسسها وتطبيقاتها،دار الفكر العربي،القاهرة،مصر،دط 2005م.

21- نظريات المناهج التربوية،دار الفكر العربي،القاهرة،مصر،2006م.

- علي جواد الطّاهر:

22- أصول تدريس اللّغة العربية،دار الرّائد العربي، بيروت، لبنان، ط3 ،1984م.

- فتحي ذياب سبيتان:

23- أصول و طرائق تدريس اللّغة العربية،الجنادرية، 2010م.

- فؤاد محمّد موسى:

24- المناهج(مفهومها،أسسها،عناصرها،تنظيماتها)،دط،2002م.

- كلودعبيد:

25- الألوان(دورها،تصنيفها،مصادرها،رمزيتها،ودلالتها)،مراجعة:محمد محمود،مجد المؤسّسة الجامعية للدّراسات،بيروت،لبنان ط1،2013م.

- أبو لبيد ولي خان المظفّر:

26- طرق التدريس وأساليب الامتحان،شبكة المدارس الإسلامية،مكتبة طريق العلم،الجامعة الفاروقية،كراتشي،باكستان،دط،دت.

- أبو مصطفى البغدادي:

27- الواضح في الصّرف، مكتبة لسان العربlisanarabs.blogspot.com 2012 م.

- ماهر اسماعيل صبري محمّد يوسف:

28- المدخل للمناهج وطرق التدريس،سلسلة الكتاب الجامعي العربي،مصر،ط1،2009م.

- محسن علي عطية:

29- الكافي في أساليب تدريس اللّغة العربية،دار الشّروق،عمّان،الأردن،ط1، 2006م.

- محمّد خطّابي:

30- لسانيات النّص:مدخل إلى انسجام الخطاب،المركز الثّقافي العربي،بيروت،لبنان،ط1 1991م.

- محمد فاضل السمرائي:

31- الصرف العربي،دار ابن كثير، بيروت، لبنان،ط1، 2013م.

- محمود أحمد شوق:

32- الاتجاهات الحديثة في تخطيط المناهج الدّراسية في ضوء التّوجيهات الإسلامية،دار الفكر العربي،القاهرة،مصر،دط،2001م.

- محمود علي السّمان:

33- التّوجيه في تدريس اللّغة العربية،دار المعارف،القاهرة مصر،1983م.

- مروان أبو حويج:

34- المناهج التربوية المعاصرة،مفاهيمها.عناصرها.أسسها وعملياتها،دار الثّقافة ،بيروت،لبنان، 2006م.

- مصطفى بن سليم الغلاييني:

35- جامع الدّروس العَرَبية،دار الفكر، بيروت،لبنان،ط1، 2006م.

- ميلود غرمول

36- دليل استخدام كتاب اللّغة العربية السّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط،وزارة التّربية الوطنية

- وليد جابر:

37- طرق التّدريس العامّة-تخطيطها وتطبيقاتها التربوية-، دارالفكر،عمّان،الأردن،ط2، 2005م.

ثالثًا:المعاجم:

- ابراهيم مصطفى أحمد الزّيان وآخرون:

38- المعجم الوسيط،مج(1-2)،مادّة (ق ا م)،دار العودة ،بيروت،لبنان،ط2.

- الخليل بن أحمد الفراهيدي :

39- كتاب العين،تح:عبد الحميد هنداوي،دار الكتب العلمية ،بيروت، لبنان، ط1، 2003م،ج1.

- الزّمخشري (أبو القاسم محمود بن عمر بن محمد):

40- أساس البلاغة، تح/محمّد باسل عيون السّود،ج2،دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1،1998م.

- ابن فارس(أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا القزويني الرازي):

41- مقاييس اللّغة تح:عبد السّلام محمّد هارون،دار الفكر،بيروت،لبنان،(دط)،1979م.

- الفيروزآبادي:

42- القاموس المحيط،تح:مكتب تحقيق التّراث إشراف:محمد نعيم العرقسوسي،مؤسّسة الرّسالة،بيروت لبنان،ط8،2005

- ابن منظور(محمد بن مكرم جمال الدّين أبو الفضل):

43- لسان العرب: مج2،دار صادر،بيروت،لبنان ،ط1،1968.

- أبو نصر اسماعيل بن حمّاد الجوهري:

44- الصّحاح ،دار الحديث ،القاهرة،مصر،دط،دت.

رابعًا:الرّسائل:

- إيمان سعيد أحمد باهمام:

45- دورالمنهج الدّراسي في النّظام التّربوي الإسلامي في مواجهة تحدّيات العصر(تصوّر مقترح)،ماجستير ،مخطوط،كلية التّربية جامعة أم القرى،مكّة المكرّمة،2009م.

- صبرينة بشيري:

46- مستوى جودة كتاب اللّغة العربية المقرّر على تلاميذ المرحلة الرّابعة ابتدائي من وجهة نظر مشرفي ومعلّمي المرحلة،ماستر،جامعة محمّد خضير،بسكرة،2014م/2015م.

خامسًا:مقالات:

- حسام الجيلالي لوحيدي فوزي:

47- أهمية الكتاب المدرسي في العملية التربوية ،مجلّة الدّراسات والبحوث الاجتماعية منشورات جامعة الوادي ، ع09،ديسمبر2014.

- شهيرة بوخنّوف:

48- الوسائل التّعليمية في المنظومة التّربوية –الكتاب المدرسي والقصص والحاسوب ،مجلّة الممارسات اللّغوية،جامعة مولود معمري،تيزي وزو، ع2014،30.

الفهرس:

الفهرس:

المقدّمة:..... أ.ب.ج

المدخل:مفاهيم عن المنهاج الدّراسي.....5

تمهيد:.....6

أوّلاً: تعريف المنهاج: 7

أ . المنهاج لغةً: 7

ب-اصطلاحًا:.....8

ثانيًا:المفهوم التقليدي والمفهوم الحديث للمنهاج: 10

1-المفهوم التقليدي للمنهاج:.....10

2-المفهوم الحديث للمنهاج: 11

ثالثًا:أسس بناء المناهج:..... 11

الأسس الفلسفيّة: 12

1-الفلسفة الأساسية والتّقليدية:.....12

2-الفلسفة التّقدّميّة: 13

الأسس الاجتماعيّة: 14

الأسس النّفسية:..... 15

الأسس المعرفية: 16

الفصل النّظري:الكتاب المدرسي وعناصره..... 17

توطئـة: 18

أوّلًا: مفهوم الكتاب المدرسي:..... 19

1- الكتاب: أ-لغة: 19
ب- اصطلاحًا: 20
2-المدرسي: 20
ثانيًا: عناصر الكتاب المدرسي: 22
الأهداف التعليمية: 22
1-تعريف الهدف: 22
أ-لغة: 22
ب-اصطلاحًا: 22
2-أنواع الأهداف: 23
2-1- الأهداف المعرفية: 23
2-2- الأهداف الوجدانية: 24
2-3- الأهداف الحركية: 24
3- مصادر اشتقاق الأهداف التربوية: 25
المحتوى: 28
1-مفهوم المحتوى: 28
أ-لغة: 28
ب-اصطلاحا: 28
2- معايير اختيار المحتوى: 29
3-تنظيم المحتوى: 29
أ-الترتيب المنطقي: 30
ب-التنظيم السيكولوجي: 30
4-معايير تنظيم المحتوى: 30

أ-الاستمرارية: 31
ب-التتابع: 31
جـ-التّكامل: 31
تنظيم الوحدات التعليمية: 32
1-مفهوم الوحدة التعليمية: 33
2-أنواع الوحدات التعليمية: 33
أ-الوحدات القائمة على المادّة الدّراسية: 34
ب-الوحدات القائمة على الخبرة: 34
الأنشطة التعليمية المعروضة في الكتب المدرسية: 34
أولاً :القراءة: 35
1-تعريف القراءة: 35
2-أنواع القراءة: 36
أ.القراءة الجهرية 37
ب.القراءة الصّامتة: 37
ج.قراءة الاستماع: 38
3-أهداف القراءة: 38
ثانيًا:النّص: 39
ثالثًا:روافد النّص: 40
1)-النّحو: 40
أ-لغةً: 40
ب-اصطلاحًا: 40
أهداف تدريس القواعد النّحوية: 41

2)-الصّرف: *41*

3)-البلاغة: *42*

الغرض من تدريس البلاغة: 43

رابعًا:التّعبير: 43

1-مفهوم التّعبير: *43*

2-أنواع التّعبير: *44*

أ-التعبير الشّفوي: 44

الهدف من تعليم التّعبير الشّفوي: 45

ب-التعبير الكتابي 45

الغرض من تدريس التعبير: 46

I.التّقويم: 46

1-مفهوم التّقويم: *46*

أ-لغةً: *47*

ب-اصطلاحًا: *47*

2-أهداف التّقويم ووظائفه: *48*

3-أسس التقويم: *49*

3-أنواع التقويم: *49*

أ-التقويم المبدئي: 50

ب-التقويم البنائي: 50

ج-التقويم الختامي: 50

ثالثًا:شروط إعداد الكتاب المدرسي: 51

1-تأليف الكتاب: 51

2-محتويات الكتاب: 51
3- لغة الكتاب وأسلوب عرضه: 52
4-شكل الكتاب وإخراجه: 53
5-تجريب الكتاب ومتابعته: 53
خاتمة الفصل: 54
الفصل التّطبيقي:وصف وتحليل محتوى الكتاب 55
تمهيد: 56
1-الوصف الشّكلي للكتاب: 57
2-محتويات المقرّر الدّراسي للسّنة الثّانية متوسّط: 64
3-وصف المحتوى اللّغوي للكتاب: 69
3-1- النّصوص: 69
3-2- الرّوافد اللّغوية: 70
4- تحليل الاستبيانات: 71
الخاتمة: 96
الملاحق: 99
قائمة المصادر والمراجع: 108
الفهرس: 115

الملخّص:

يتناول هذا البحث دراسة الكتاب المدرسي الجيل الثّاني للسّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط؛ حيث يعدّ الأداة الرّئيسة في عملية تدريس اللّغة العربية، ويشكل الوعاء الذي يحوي المادة التعليمية التي تجعل المعلّمين قادرين على تحقيق أهداف منهاج اللغة العربية؛ ذلك أنّه يمثّل المصدر الأوّل للمعلومات والمعارف ويرافق المتعلّم في جميع المراحل الدّراسية، فخلال الإصلاحات التّربوية الّتي مسّت جميع الوسائل التّعليمية بما فيها الكتاب المدرسي ارتأينا أن نطّلع على الإصلاحات الّتي حدثت على مستوى كتاب الجيل الثّاني، ومعرفة المضامين والمفاهيم الّتي يحويها.

للكتاب المدرسي دور مهمّ وفعّال في العملية التّعليمية التّعلّمية لذا لا يجب إهمال أي جانب من جوانب تأليفه سواء من ناحية الشّكل أو المضمون.

Abstract:

This research examines the textbook of the second generation of the second year of intermediate education ;Represents the first educational It contains objective of curriculum Which he is working toachieves.
Accompanied the student at all Levels;During the educational reforms that touched all educational means Including the textbook We wanted to know about the reforms that took place at the level of the second book, and to know the information and the concepts that it contains.

The school book has an important and effective role in the educational process Therefore, attention should be paid to every aspect of its composition, whether in form or content.